ISSN-L :2617-3158
P-ISSN :2710-107X
E-ISSN :2710-0324



أبحاث

مجلة علمية محكمة ربع سنوية

تصدرها كلية التربية بالحديدة – جامعة الحديدة

(المجلد الثالث عشر - العدد الثالث - سبتمبر ٢٠٢٦م)

www.abhath-ye.com

أبحـــاث

مجلة علمية محكمة ربع سنوية

P-ISSN: 2710-107X

E-ISSN: 2710-0324

https://ojs.abhath-ye.com/

المجلد الثالث عشر - العدد الثالث (سبتمبر ٢٠٢٦م)

أبحـــــاث

مجلة علمية محكمة ربع سنوية تصدرها كلية التربية بالحديدة – جامعة الحديدة

متخصصة في نشر الأبحاث المحكمة في مجال العلوم الإنسانية، التي لم يسبق نشرها.

تاريخ صدور العدد الأول من المجلة (يناير ٢٠١٤م)

ما ينشر في المجلة يعبر عن آراء الباحثين، ولا يعبر عن رأي المجلة أو هيئة التحرير

حقوق الطبع محفوظة لكلية التربية بالحديدة – جامعة الحديدة

ولا يجوز نسخ المجلة لأغراض تجارية

رقم الإيداع بدار الكتب في صنعاء ٢٠١٤/٢٠١م

توجه المراسلات باسم مدير التحرير عبر إيميل المجلة أو عبر العنوان البريدي:

الجمهورية اليمنية – جامعة الحديدة – كلية التربية ـ مجلة أبحـــــــاث

ص.ب (٣١١٤)

الموقع الإلكتروني:

https://ojs.abhath-ye.com/

البريد الإلكتروني:

info@abhath-ye.com

تمت الطباعة بواسطة/ الحكيمي للطباعة والنشر

الحديدة ـ شارع فلسطين

تلفون: ٧٧٧٤٧٩٥٩٦ ٩٦٧+





الكشاف العربي للإستشهادات المرجعية
ARABIC CITATION INDEX


























Ref. No. 2020J01
DOI: 10.18576/2020J346
اتحاد الجامعات العربية
جامعة الحديدة
HODEIDAH UNIVERSITY
شهادة عضوية ٢٠٢٠
2020 Membership Certificate
مجلة: مجلة أبحاث – كلية التربية – جامعة الحديدة
Journal: Abhath Journal -College of Education - University of Hodeidah
أ.د. محمود عبد العاطي
مدير معامل التأثير العربي


شهادة رقم (500-2021)
معامل التأثير العربي
اتحاد الجامعات العربية
مجلة أبحاث
ISSN: 2617-3158
قد حصلت على معامل التأثير العربي لعام 2020 وقدرة 1.32
الاستاذ الدكتور محمود عبد العاطي
مدير مشروع معامل التأثير العربي


شهادة رقم (٢٠٢١-٠٢٦)
معامل التأثير العربي
اتحاد الجامعات العربية
مجلة أبحاث- كلية التربية بجامعة الحديدة(اليمن)
ISSN: 2710-107X
قد حصلت على معامل التأثير العربي لعام ٢٠٢١ وقدرة ٢,٢١
الاستاذ الدكتور محمود عبد العاطي
مدير مشروع معامل التأثير العربي
١٥ أكتوبر ٢٠٢١م

الكشاف العربي للإستشهادات المرجعية

ARABIC CITATION INDEX

Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

السيد الأستاذ الدكتور/ رئيس تحرير:
مجلة أبحاث - جامعة الحديدة

تهانينا! لقد تم اختيار **مجلة أبحاث - جامعة الحديدة**، (ترقيم دولى 2710-107X) لإدراجها ضمن الكشاف العربى للاستشهادات المرجعية.

وسوف يقوم موفر البيانات الخاص بالكشاف بالاتصال بكم لمتابعة ما يخص الحصول على أعداد المجلة لتحميلها فى صيغة XML ، والتى يتم استضافتها عبر منصة كلاريفيت™ Clarivate's Web of Science . وبمجرد استكمال تجهيز الملفات وتحميل الأعداد، سيصبح المحتوى جاهزاً للعرض.

ولمزيد من التفاصيل عن عملية اختيار المجلات لإدراجها فى الكشاف، وللمزيد عن الكشاف العربى للاستشهادات المرجعية، فيما يلى بعض الروابط الهامة:

عن الكشاف العربى للاستشهادات المرجعية:
http://arcival.ekb.eg/?page=aboutar.html
دليل كلاريفيت للكشاف العربى للاستشهادات المرجعية:
https://clarivate.libguides.com/webofscienceplatform/arci#
معلومات عن الكشاف العربى للاستشهادات المرجعية على منصة شبكة العلوم:
https://clarivate.com/webofsciencegroup/solutions/arabic-citation-index/
لمزيد من الاستفسارات، يمكنكم التواصل مع:
arcival@ekb.eg

تحياتى
الأستاذ الدكتور/ شريف كامل شاهين

رئيس لجنة التقييم بالكشاف العربى للاستشهادات المرجعية

التاريخ : ٢٠٢١/٩/٢٨

الرقم: L21/784 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير مجلة أبحاث المحترم
جامعة الحديدة، كلية التربية، الحديدة، اليمن
تحية طيبة وبعد،،،

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف – ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات "**معرفة**" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد **أطلق التقرير السنوي السادس للمجلات للعام ٢٠٢١.**

يخضع معامل التأثير "ارسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة، جمعية المكتبات المتخصصة العالمية/ فرع الخليج). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل "**ارسيف Arcif**" قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يزيد عن(٥١٠٠) عنوان مجلة عربية علمية أوبحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من (١٤٠٠) هيئة علمية أو بحثية في (٢٠) دولة عربية (باستثناء دولة جيبوتي وجزر القمر لعدم توفر البيانات). ونجح منها (877) مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل "**ارسيف Arcif**" في تقرير **عام ٢٠٢١** .

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **مجلة أبحاث** الصادرة عن **جامعة الحديدة، كلية التربية، الحديدة، اليمن قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها **(٣٢) معياراً**، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria/

وكان معامل "**ارسيف Arcif** " لمجلتكم لسنة ٢٠٢١ **(لم نرصد أية استشهادات)**، و صنفت في تخصصها ضمن الفئة (الرابعة Q4).

ونأمل حصول مجلتكم على معامل تأثير متقدم في تقرير عام ٢٠٢٢. وبإمكانكم الإعلان عن نجاحكم في الحصول على معايير اعتماد معامل "**ارسيف Arcif**" العالمية سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل **أرسيف Arcif** الخاص بمجلتكم.

ختاماً، نرجو في حال رغبتكم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بنجاحكم في معامل " **ارسيف** "، التواصل معنا مشكورين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير
" ارسيف Arcif"

+962 6 5548228 -9
+ 962 6 55 19 10 7
info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

Arab Citation & Impact Factor معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
Arab Online Database قاعدة البيانات العربية الرقمية
معرفة e-MAREFA
Arcif Analytics

التاريخ: 2022/09/29

الرقم: L22/0768 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير مجلة أبحاث المحترم

جامعة الحديدة، كلية التربية، الحديدة، اليمن

تحية طيبة وبعد،،،

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف – ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات "**معرفة**" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد **أطلق التقرير السنوي السابع للمجلات للعام 2022**.

يخضع معامل التأثير "ارسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل "**ارسيف Arcif**" قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يزيد عن(**5100**) عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من (**1400**) هيئة علمية أو بحثية في (**20**) دولة عربية (باستثناء دولة جيبوتي وجزر القمر لعدم توفر البيانات). ونجح منها (**1000**) مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل "**ارسيف Arcif**" في تقرير **عام 2022** .

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **مجلة أبحاث** الصادرة عن **جامعة الحديدة، كلية التربية، الحديدة، اليمن، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (**32**) **معياراً**، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي:

http://e-marefa.net/arcif/criteria/

و كان **معامل "ارسيف Arcif " العام** لمجلتكم لسنة 2022 **(0.0101)**.

كما صنفت مجلتكم في **تخصص العلوم الإنسانية (متداخلة التخصصات)** من **إجمالي عدد المجلات (210)** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل ارسيف لهذا التخصص** كان **(0.1)**.

وبإمكانكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل "**ارسيف Arcif**" الخاص بمجلتكم.

ختاماً، نرجو في حال رغبتكم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بنجاحكم في معامل " **ارسيف** "، التواصل معنا مشكورين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار

رئيس مبادرة معامل التأثير" ارسيف Arcif"

+962 6 5548228 -9
+ 962 6 55 19 10 7
info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

Arcif
Analytics
معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arab Citation & Impact Factor
Arab Online Database
معرفة
e-MAREFA

التاريخ: 2023/10/8

الرقم: L23/618ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير مجلة أبحاث المحترم
جامعة الحديدة، كلية التربية، الحديدة، اليمن
تحية طيبة وبعد،،،

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف – ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات **"معرفة"** للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد **أطلق التقرير السنوي الثامن للمجلات للعام 2023.**

يخضع معامل التأثير "ارسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل "**ارسيف Arcif**" قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يقارب **(5000)** عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من **(1400)** هيئة علمية أو بحثية في العالم العربي. ونجح منها **(1155)** مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل "**ارسيف Arcif**" في تقرير **عام 2023.**

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **مجلة أبحاث** الصادرة عن **جامعة الحديدة، كلية التربية، الحديدة، اليمن، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها **(32) معياراً**، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي:

http://e-marefa.net/arcif/criteria/

وكان **معامل "ارسيف Arcif " العام** لمجلتكم لسنة 2023 **(0.0849)**.

كما صُنفت مجلتكم في **تخصص الآداب والعلوم الإنسانية (متداخلة التخصصات)** من **إجمالي عدد المجلات (251)** على المستوى العربي ضمن الفئة **(Q4)** وهي الفئة المنخفضة، مع العلم أن **متوسط معامل ارسيف لهذا التخصص** كان **(0.136)**.

راجين العلم أن حصول أي مجلة ما على مرتبة ضمن الأعلى (10) مجلات في **تقرير معامل "ارسيف" لعام 2023** في أي تخصص، لا يعني حصول المجلة بشكل تلقائي على تصنيف مرتفع كتصنيف فئة Q1 أو Q2، حيث يرتبط ذلك بإجمالي قيمة النقاط التي حصلت عليها من **المعايير الخمسة المعتمدة لتصنيف مجلات تقرير" ارسيف" (للعام 2023) إلى فئات في مختلف التخصصات**، ويمكن الاطلاع على هذه المعايير الخمسة من خلال الدخول إلى الرابط: http://e-marefa.net/arcif /

وبإمكانكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل "**ارسيف Arcif**" الخاص بمجلتكم.

ختاماً، نرجو في حال رغبتكم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بنجاحكم في معامل " **ارسيف** "، التواصل معنا مشكورين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير
" ارسيف Arcif"

+962 6 5548228 -9
+ 962 6 55 19 10 7
info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

Arab Citation & Impact Factor معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
Arab Online Database قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arcif Analytics
معرفة e-MAREFA

التاريخ: 2024/10/20

الرقم: L24/0444 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير مجلة أبحاث المحترم
جامعة الحديدة، كلية التربية، الحديدة، اليمن
تحية طيبة وبعد،،،

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف – ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات **"معرفة"** للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد **أطلق التقرير السنوي التاسع للمجلات للعام 2024.**

يخضع معامل التأثير "ارسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل **"ارسيف Arcif"** قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يزيد عن **(5000)** عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من **(1500)** هيئة علمية أو بحثية في العالم العربي. ونجح منها **(1201)** مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل **"ارسيف Arcif"** في تقرير **عام 2024.**

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **مجلة أبحاث** الصادرة عن **جامعة الحديدة، كلية التربية، الحديدة، اليمن، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها **(32) معياراً**، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria/

وكان **معامل "ارسيف Arcif" العام** لمجلتكم لسنة 2024 **(0.2195)**.

كما صُنفت مجلتكم في **تخصص الآداب والعلوم الإنسانية (متداخلة التخصصات)** من **إجمالي عدد المجلات (252)** على المستوى العربي ضمن الفئة **(Q4)** وهي الفئة المنخفضة ، مع العلم أن **متوسط معامل "ارسيف" لهذا التخصص** كان **(0.156)**.

راجين العلم أن حصول أي مجلة ما على مرتبة ضمن الأعلى (10) مجلات في **تقرير معامل "ارسيف" لعام 2024** في أي تخصص، لا يعني حصول المجلة بشكل تلقائي على تصنيف مرتفع كتصنيف فئة Q1 أو Q2، حيث يرتبط ذلك بإجمالي قيمة النقاط التي حصلت عليها من **المعايير الخمسة المعتمدة لتصنيف مجلات تقرير"ارسيف" (للعام 2024) إلى فئات في مختلف التخصصات**، ويمكن الاطلاع على هذه المعايير الخمسة من خلال الدخول إلى الرابط: http://e-marefa.net/arcif/

وبإمكانكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل **"ارسيف Arcif"** الخاص بمجلتكم.

ختاماً، نرجو في حال رغبتكم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بنجاحكم في معامل **"ارسيف"**، التواصل معنا مشكورين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار
رئيس مبادرة معامل التأثير
" ارسيف Arcif"

+962 6 5548228 -9
F + 962 6 55 19 10 7
E info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

Arab Citation & Impact Factor معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
Arab Online Database قاعدة البيانات العربية الرقمية
معرفة e-MAREFA
Arcif Analytics

التاريخ: 2025/10/19

الرقم: L25/0514 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير مجلة أبحاث المحترم

جامعة الحديدة، كلية التربية–الحديدة، الحديدة، اليمن

تحية طيبة وبعد،،،

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية** (آرسيف – **ARCIF**)، أحد مبادرات قاعدة بيانات "**معرفة**" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد **أطلق التقرير السنوي العاشر للمجلات للعام 2025**.

يخضع معامل التأثير "آرسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل "**آرسيف Arcif**" قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يقارب (**5500**) عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من (**1500**) هيئة علمية أو بحثية في العالم العربي. ونجح منها (**1272**) مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل "**آرسيف Arcif**" في تقرير **عام 2025**.

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **مجلة أبحاث** الصادرة عن **جامعة الحديدة، كلية التربية–الحديدة، الحديدة، اليمن، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل** "**آرسيف Arcif**" المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها (**32**) **معياراً**، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي:
http://e-marefa.net/arcif/criteria

وكان **معامل التأثير** "**آرسيف**" "**العام**" لمجلتكم لسنة 2025 (**0.2174**).

كما صُنفت مجلتكم في **تخصص الآداب والعلوم الإنسانية (متداخلة التخصصات)** من **إجمالي عدد المجلات** (**252**) على المستوى العربي ضمن الفئة (**Q3**) وهي الفئة الوسطى، مع العلم أن **متوسط معامل** "**آرسيف**" **لهذا التخصص** كان (**0.178**).

راجين العلم أن حصول أي مجلة على مرتبة ضمن الأعلى (10) مجلات في **تقرير معامل** "**آرسيف**" **لعام 2025** في أي تخصص، لا يعني حصول المجلة بشكل تلقائي على تصنيف مرتفع كتصنيف فئة Q1 أو Q2، حيث يرتبط ذلك بإجمالي قيمة النقاط التي حصلت عليها من **المعايير الخمسة المعتمدة لتصنيف مجلات تقرير** "**آرسيف**" **(للعام 2025) إلى فئات في مختلف التخصصات**، ويمكن الاطلاع على هذه المعايير الخمسة من خلال الدخول إلى الرابط: http://e-marefa.net/arcif

وبإمكانكم الإعلان عن هذه النتيجة سواء على موقعكم الإلكتروني، أو على مواقع التواصل الاجتماعي، وكذلك الإشارة في النسخة الورقية لمجلتكم إلى معامل "**آرسيف Arcif**" الخاص بمجلتكم.

ختاماً، نرجو في حال رغبتكم الحصول على شهادة رسمية إلكترونية خاصة بنجاحكم في معامل "**آرسيف**"، التواصل معنا مشكورين.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

أ.د. سامي الخزندار

رئيس مبادرة معامل التأثير

" آرسيف Arcif"

+962 6 5548228 -9
+ 962 6 55 19 10 7
info@e-marefa.net
www.e-marefa.net
Amman - Jordan
2351 Amman, 11953 Jordan

المشرف العام

أ.د. محمد الأهدل - رئيس الجامعة

نائب المشرف العام

أ.د. محمد حمد بلغيث - نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

رئيس التحرير

أ.د. يوسف العجيلي

ogail2022@hoduniv.net.ye

مدير التحرير

أ.د. أحمد مذكور

dr.mathkor@hoduniv.net.ye

أعضاء هيئة التحرير

الاسم والتخصص	الجامعة	الدولة	البريد الإلكتروني
أ.د. إبراهيم بن إبراهيم القريبي (أستاذ الحديث وعلومه)	جامعة الحديدة	اليمن	alqoribi2021@gmail.com
أ.د. محضار الشهاري (أستاذ تكنولوجيا التعليم)	جامعة الحديدة	اليمن	mehdhar61@hotmail.com
أ.د. فطوم علي الأهدل (أستاذ اللغة والنحو)	جامعة الحديدة	اليمن	fattum2022@gmail.com
أ.د. نعمة عياش الزبيدي (أستاذ طرق تدريس اللغة الإنجليزية)	جامعة الحديدة	اليمن	nemahayash2000@yahoo.com
أ.د. عبد الله راجحي غانم (أستاذ اللغة والنحو)	جامعة الحديدة	اليمن	rajehi2@yahoo.com
أ.د. سلام عبود السامرائي (أستاذ التفسير)	الجامعة العراقية	العراق	dr_salam1977@yahoo.com
أ.م.د. أحمد إبراهيم يابس (أستاذ الفقه المشارك)	جامعة الحديدة	اليمن	ahmdyabs2@gmail.com
أ.م.د. محمود سعيد الغزالي (أستاذ الفقه وأصوله المشارك)	جامعة الحديدة	اليمن	msgh73@gmail.com
أ.م.د. نور الدين عوض الكريم إبراهيم (أستاذ الدعوة والثقافة المشارك)	جامعة أم درمان الإسلامية	السودان	nababiker113@gmail.com

الهيئة العلمية الاستشارية

أ.د. قاسم محمد بريه (أستاذ الإدارة) جامعة الحديدة (اليمن)
qasemberih@gmail.com

أ.د. إدريس نغش الجابري (أستاذ باحث في الابستمولوجيا وتاريخ العلوم ومناهجها)
أكاديمية نماء للعلوم الإسلامية والإنسانية بالرباط (المغرب)
d_aljabiry@hotmail.fr

أ.د. عبد المنعم أحمد الجبوري (أستاذ التفسير وعلوم القرآن) الجامعة العراقية (العراق)
Abdulmunem.ahmed1969@gmail.com

أ.د. ماهر إسماعيل صبري محمد (أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم) جامعة بنها (مصر)
Mahersabry2121@yahoo.com

أ.د. محمد حمد بلغيث (أستاذ اللغة الإنجليزية) جامعة الحديدة (اليمن)
Bulgaith72@yahoo.com

أ.د. عز الدين حسن معاد (أستاذ تكنولوجيا التعليم) جامعة الحديدة (اليمن)
drezz1969maad@gmail.com

أ.د. غالب بن محمد الحامضي (أستاذ الحديث وعلومه) جامعة أم القرى (السعودية)
g1h2a@hotmail.com

أ.م.د. فيصل صيفان المقطري (أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك) جامعة الحديدة (اليمن)
saifan7@gmail.com

المراجع اللغوي: (لغة عربيـــة) : أ.د. يوسف العجيلي

المراجع اللغوي (لغة إنجليزية) : د. نائل شامي

التـنسـيـق والإخـــــــــراج: أ.د. أحمد مذكور

الدعم الفني التقني: أ.د. سالم الوصابي

النشر الإلكتروني: د. محمد سالم الوصابي

قواعد النشر

- أن يكون البحث في مجال العلوم الإنسانية.
- أن لا يكون البحث منشورا أو مقدما للنشر في مجلة أخرى.
- أن يمثل إضافة علمية، وأن يتبع الباحث آليات وأساليب البحث العلمي المعتبرة.
- الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء العلمية واللغوية.
- أن يقدم الباحث سيرته الذاتية.
- يقدم الباحث تعهدًا بعدم تقديم البحث للنشر في أي جهة أخرى.
- يقدم الباحث نسخة إلكترونية من البحث بصيغة (**Word**) يرسل عبر البريد الإلكتروني للمجلة: **info@abhath-ye.com** مدون عليه: **عنوان البحث، واسم الباحث (أو الباحثين)، مع توضيح الرتبة العلمية، والوظيفة الحالية، والتلفون، والبريد الإلكتروني، باللغتين العربية والإنجليزية.**
- يقدم الباحث مستخلصا باللغتين العربية والإنجليزية في حدود (٢٠٠) كلمة يتضمن: **(موضوع البحث، وأهدافه، ومنهجه، وأبرز النتائج والتوصيات، وكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات).**
- كتابة المصادر والمراجع باللغة العربية، وبالحروف اللاتينية (رومنة المصادر والمراجع).
- يستخدم **خط (Lotus Linotype)** للكتابة باللغة العربية، بحجم (١٣) للمتن، وبحجم (١٠) للحواشي، **وخط (Times New Roman)** للكتابة باللغة الإنجليزية بحجم (١٢)، **مع كتابة العناوين بخط غامق**، وأن يكون الخط في الجداول (إن وجدت) بحجم (١٠).
- يكتب عنوان البحث مع بيانات الباحث يكتب بخط: **(SKR HEAD1)**.
- تكتب الحواشي أسفل كل صفحة مرقمة ترقيما مستمرا.
- **تخطيط الصفحة: الورق: (العرض:** سم١٧)، **(الارتفاع:** ٢٥سم)، **الهوامش:** ٢ سم من جميع الجهات ما عدا الهامش الأيمن ٢,٥ سم، **هامش التوثيق**: صفر.
- **التباعد بين الأسطر:** (مفرد)، ويمكن تحميل قالب المجلة من الموقع: **abhath-ye.com**
- **رسوم النشر: (٢٠,٠٠٠)** ريالا يمنيا للباحثين اليمنيين من داخل اليمن.
- أن لا يتجاوز البحث (١٠,٠٠٠) كلمة.
- يحصل الباحث على نسخة إلكترونية من المجلة ومن مستلة بحثه المنشور.
- الباحث مسؤول عن صحة النتائج والبيانات والاستنتاجات الواردة في البحث ودقتها.
- التبادل والإهداءات: توجه الطلبات باسم مدير التحرير.

محتويات العدد

عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
القدر الواجب من مسح الرأس في الوضوء دراسة فقهيَّة تحليليَّة عميقة	أ.م.د. عبد الكريم مُحَمَّد عبد الله الوظّاف	١-٣٥
أقيسة زفر وأثرها في الفقه الحنفي "نماذج تطبيقية"	د. فاطمة بنت رازن بن بنيه اللقماني الحربي	٣٦-٧٢
الحكم الشرعي لسماع صوت المرأة بعد التغيير التقني للصوت: دراسة فقهية مختصرة	د. حنان بنت محمد الزكري	٧٣-٩٦
الوقف على الصوفية في بلاد الشام في العصر المملوكي – دراسة تأصيلية تطبيقية	د. محمد حسني حسن الشريف	٩٧-١١٦
استقلالية القضاء ركيزة من ركائز المحاكمة العادلة دراسة مقارنة بين الشّريعة الإسلامية وقانون استقلال القضاء الأردني	د. محسنة احمد حسين د. زينات عبدالرحمن جبر د. رنا يونس عبد الكريم القواسمة	١١٧-١٥٥
التخارج بين الورثة في التركات المشتملة على الأصول الرقمية دراسة فقهية تأصيلية تطبيقية	د. أحمد محمد أحمد الأزوري	١٥٦-١٩٥
الرجوع إلى عوض المثل في نظام المعاملات المدنية السعودي دراسة فقهية مقارنة	د. طارق بن مونس بن فلاح الشمري	١٩٦-٢٥٨
التوقيع الالكتروني وحجيته الشرعية في السند لأمر دراسة فقهية مقارنة	د. أمجد بن عبدالله محمد نتو	٢٥٩-٢٨٤
القضاء والقدر عند الفلاسفة المسلمين: دراسة تحليلية نقدية	هدى محمد زريقات أ.د. عامر سلامة الملاحمة	٢٨٥-٣٢٣
القانون الدولي الإنساني بين التشريع والتطبيق	د. حسين بن جائز العزيزي	٣٢٤-٣٥٣
مظاهر القوة والضعف في باب المرفوعات وأثرها الدلالي	هبه نظمي محمد الشيخ حسن د. محمد عبدالرحمن حسن الحجوج	٣٥٤-٣٨٨
فنية الاختزال في القصَّة النسائيَّة (وجوه رماديَّة) لنوال السويلم أنموذجا دراسة نقدية	د. شيخه بنت سعود بن ماجد السبيعي	٣٨٩-٤١٤
البيئة الصحراوية وأثرها في تشكيل الذائقة الجمالية والإيقاع في الشعر الجاهلي: دراسة بلاغية تحليلية.	د. خالد بن عائض محمد القرني	٤١٥-٤٥٣
مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعلاقته بالكفاءة المهنية في محافظة حجة	د. حِمْيَر يحيى محمد محمد الأعور	٤٥٤-٥٠١

محتويات العدد

عنوان البحث	اسم الباحث	الصفحة
مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود	د. رباب محمد المرسي شتات	٥٠٢-٥٤٦
درجة تضمين الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي المضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين: الأساسية والثانوية في الأردن ومقترحات لإثرائها في محتوى تلك الكتب	عبد القادر صالح عبد القادر الحجوج	٥٤٧-٥٧٦
برنامج إثرائي لغوي لمرحلة رياض الأطفال وأثره على السلوك الإيجابي لذوي الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك	ريم بنت رويعي بن فريج العطوي أ.د. هنادي حسين القحطاني د. خالد عبدالرحمن حسن عرب	٥٧٧-٦٢٤
من النظرية إلى التصميم: تطوير معايير تصميم برامج التدريب الإلكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار	أسماء بنت ناصر السعيد د. ندى بنت جهاد الصالح	٦٢٥-٦٧٦
الإجراءات التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في منطقة مكة المكرمة دراسة نوعية	نورا حازم الجهني وآخرون	٦٧٧-٧١٥
فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات تدريس اللغة العربية لدى معلمات المرحلة الأساسية	محمد ريحان أحمد مساعدة أ. د. عبد الله سالم الزعبي	٧١٦-٧٥٠
درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية في الأردن لمهارات التفكير الإحصائي.	د. عوض مفلح شهاب الخزام	٧٥١-٧٦٩
ثقافة العمل التطوعي وإسهامه في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية	مرام سعود الرشيدي د. نورة سعد العريفي	٧٧٠-٨١٠
دور الثقة بالقائد في تفسير العلاقة بين التمكين الإداري والاستغراق الوظيفي دراسة ميدانية في مصانع المياه بوادي حضرموت	د. عبد اللاه محمد الحامد	٨١١-٨٥١
أثر الذكاء الاصطناعي في مكافحة غسل الأموال في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن	أنس أحمد عبد الخالق ياسين أ.د. هناء محمد هلال الحنيطي	٨٥٢-٨٩٠
Children's Rights In Cyberspace Under International Law	Dr. Samiyah Zakaria Omer Barnawi	٨٩١-٩٢١

افتتاحية العدد

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

نرحب بكم من خلال هذا الإصدار الجديد من مجلة أبحاث الذي يضم في دفتيه (٢٥) بحثا لعدد من الباحثين من داخل اليمن وخارجه.

تبارك هيئة تحرير المجلة لجميع الباحثين الذين نشروا أبحاثهم للنشر في هذا الإصدار، ونتمنى لهم مزيدا من العطاء، مثمنين ثقتهم في المجلة التي تخطو خطوات مدروسة نحو التطوير والإسهام في النشر العلمي الرصين.

والشكر موصول للخبراء والمحكمين الذين أثروا تلك البحوث بملحوظاتهم القيمة.

ختاما نثمن دعم وتشجيع قيادة الجامعة ممثلة برئيسها المشرف العام على المجلة **الأستاذ الدكتور/ محمد الأهدل – رئيس الجامعة، ونائب المشرف العام الأستاذ الدكتور/ محمد حمد بلغيث** – نائب رئيس الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، فقد كان لتشجيعهما ودعمهما اللامحدود الأثر الكبير في تطوير المجلة وتميزها على المستوى الإقليمي والعربي والدولي.

رئيس هيئة التحرير

أ.د. يوسف العجيلي

القدر الواجب من مسح الرأس في الوضوء: دراسة فقهيَّة تحليليَّة عميقة

أ.م.د. عبد الكريم مُحَمَّد عبد الله الوظّاف
أستاذ الفقه الإسلاميّ المقارن المشارك بجامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية

a.m.alwadhaf@su.edu.ye

تاريخ تسلم البحث: ٢٤/ ٣/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٢٥/ ٤/ ٢٠٢٦م

الملخص:

تتناول هذه الدراسة مسألة القدر الواجب من مسح الرأس في الوضوء، بوصفها من المسائل الفقهيَّة التي شهدت خلافًا معتبرًا بين المذاهب الإسلاميَّة. وتسعى إلى تحليل هذه المسألة من خلال استقراء دلالة لفظ "الرأس" في اللغة العربيَّة، وتتبع استعمالاته في القُرآن الكريم والسُّنَّة النبوية، مع عرض أقوال الفقهاء وأدلتهم في تحديد القدر المجزئ من المسح. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ، القائم على جمع النصوص اللغويَّة والشرعيَّة ذات الصلة، وتصنيفها، ثم تحليلها في ضوء السياقيْن اللغويّ والأصوليّ. وقد خلصت الدراسة إلى أن مفهوم "الرأس" في الاستعمال اللغويّ قد يَرِدُ عامًا شاملًا، بينما يتحدد في الاستعمال الفقهيّ بحسب الدلالة الشرعيَّة والسياق النصيّ. كما بيّنت أن الخلاف في تحديد القدر الواجب من المسح يرتبط – في جانب منه – باختلاف الأنظار في دلالة حرف الباء في الآية ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾، بين من يراه للإلصاق ومن يفهم منه معنى التبعيض. وتقترح الدراسة ضرورة تعميق البحث في العلاقة بين الدلالة اللغويَّة والاستعمال الشرعيّ، واعتماد مقاربات تكامليَّة تجمع بين علوم اللغة وأصول الفقه في معالجة القضايا الخلافيَّة.

الكلمات المفتاحية: مسح الرأس، الوضوء، دلالة الباء، الرأس في اللغة، الفقه الإسلاميّ، التبعيض.

The Obligatory Extent of Wiping the Head in Ablution (An In-Depth Analytical Jurisprudential Study)

Dr. Abdulkarem Mohammed Al-Wadhaf
Associate Professor of Comparative Islamic Jurisprudence, Sana'a University, Yemen

a.m.alwadhaf@su.edu.ye

Date of Receiving the Research: 24/3/2026 **Research Acceptance Date**: 25/4/2026

Abstract:

This study examines the issue of the obligatory extent of wiping the head during ablution, a topic that has generated considerable disagreement among Islamic jurisprudential schools. It aims to analyze this issue by investigating the semantic scope of the term "head" in the Arabic language, tracing its usage in the Qur'an and the Prophetic Sunnah, and reviewing juristic opinions along with their evidences regarding the minimum required act of wiping. The study adopts a descriptive-analytical approach, based on collecting relevant linguistic and legal materials, classifying them, and analyzing them within both linguistic and legal-theoretical frameworks. The findings indicate that the term "head" may carry a broad meaning in general linguistic usage, while its legal determination is shaped by textual context and interpretive reasoning. The study further demonstrates that the disagreement over the required extent of wiping is partly rooted in differing interpretations of the preposition "bi" in the Qur'anic verse (5:6), particularly whether it implies adhesion or partiality. The study recommends further research into the relationship between linguistic meaning and legal interpretation, emphasizing the importance of integrative approaches that combine Arabic linguistics and legal theory in addressing legal disagreements.

***Keywords**: wiping of the head, ablution, semantic analysis, Arabic linguistics, Islamic jurisprudence, partiality.*

المقدمة:

أستعين بالله وأحمده، خلق الإنسان وأرسل إليه الرسل، وأنزل معهم الكتاب؛ لهداية البشر إلى الصراط المستقيم. وكان كتاب الله القُرآن الكريم رسالة وشريعة النبيّ مُحَمَّد، فكان معجزته الخالدة، الذي ﴿لَّا يَأْتِيهِ ٱلْبَٰطِلُ مِنۢ بَيْنِ يَدَيْهِ وَلَا مِنْ خَلْفِهِۦ ۖ تَنزِيلٌ مِّنْ حَكِيمٍ حَمِيدٍ﴾ [سورة فصلت:٤٢].

تتعلق هذه الدراسة بمسألة مسح الرأس في الوضوء فيما يتعلق بالقدر الواجب في مسح الرأس في الوضوء. وقد أدلى فقهاء الشريعة الإسلاميَّة بآرائهم في هذه المسألة: فمنهم من يرى وجوب مسح الرأس كله، وآخرون يقولون: إن الواجب هو مسح الناصية، وهو ما يُقدر بربع الرأس، في حين يذهب غير أولئك إلى أن المجزئ هو ما يُطلق عليه مسحًا، ولو مسح شعرةٍ واحدةٍ، فقط.

وهنا يتبادر سؤال: لماذا هذا الاختلاف في المقدار الواجب من مسح الرأس في الوضوء؟ رغم أن الوضوء شعيرة عملية تواتريَّة عن النبيّ، أيكون السبب هو في تفسير الباء في الآية ﴿وَٱمْسَحُوا۟ بِرُءُوسِكُمْ﴾ [سورة المائدة:٦]؟ أهي بمعني الإلصاق أم التبعيض؟ أو يكون للمسألة جانبٌ لغويٌّ في بيان معنى أو ماهية الرأس؟ يسعى هذا البحث لوضع هذه المشكلة أمام البحث العلميّ الأكاديميّ الحديث، ومحاولةٌ الإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها.

وقد قام الباحث في هذا البحث بمحاولةٍ لبيان معنى المسح والوضوء لغةً واصطلاحًا، ثم بيان أصل ودليل هذه المسألة، مرورًا ببيان ماهية الرأس في القُرآن الكريم وفي السُّنَّة النبويَّة، وانتهاءً بعملية تحليل للمعطيات والخروج بنتائج. واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ في بحثه هذا. كما لم يتطرق الباحث إلى المسائل المتفرعة عن مسألة القدر الواجب من مسح الرأس في الوضوء: كمسألة حكم تكرار المسح، أو كيفية المسح أو غيرها، ويتركز البحث على أساس الدراسة. واعتمد الباحث في دراسته هذه على مجموعةٍ مختارةٍ من المعاجم العربيَّة وأمهات الحديث النبويّ، وأبرز المصنفات والمصادر العربيَّة الإسلاميَّة المتعلقة بهذا الأمر ما أمكن، مع الاحتفاظ بالأطر الخاصة بالبحوث العلميَّة من ناحية الشروط الشكليَّة والموضوعيَّة.

إشكاليات الدراسة:

تتمثل إشكالية البحث في وجود اختلافٍ بين الفقهاء والمذاهب الإسلاميَّة حول القدر الواجب من مسح الرأس في الوضوء، والاختلاف في تفسير الباء في الآية ﴿وَٱمْسَحُوا۟ بِرُءُوسِكُمْ﴾؛ فهل يُمكن تحليل معطيات هذ المسألة وحل هذه الإشكاليَّة؟

تساؤلات الدراسة:

تتمثل تساؤلات الدراسة في:

- لماذا ذهب المالكيَّة والحنابلة والزيديَّة وغيرهم إلى وجوب مسح جميع الرأس في ظل وجود حرف الباء في الآية ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾؟ وهل من الراجح أن تُفسر الباء على أنها باء إلصاق لا باء تبعيض؟
- كيف يُمكن حل التضارب في تفسير معنى الباء في الآية ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾ من خلال المعاجم العربيَّة؟

لذا، فإن هذه الدراسة يُفترض بها الإجابة عن الأسئلة الآتية:

أي المذاهب أصوب: المالكيَّة والحنابلة والزيديَّة على صواب في إيجابهم تعميم كل الرأس بالمسح؟ أم أن الصواب مع الحنفيَّة في القول: إن الواجب هو مسح الناصية فحسب؟ أم أن الحق مع الشافعيَّة في ذهابه إلى أن ما يُمكن أن يُطلق عليه مصطلح مسحٌ هو الواجب، ولو كان شعرةً أو ثلاث شعرات أو أكثر أو أقل؟

أهميَّة الدراسة:

تنبع أهمية البحث من كونه يُسلط الضوء على مسألة القدر المُجزئ من مسح الرأس من خلال القيام بدراسة موضوعيَّة لبيان ما المقصود بالرأس في كتاب الله وفي السنة النبويَّة وفي معاجم العربيَّة ثم ربطها بأية مسح الرأس ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾، وبيان هل الباء في الآية للتبعيض أم للإلصاق.

سبب اختيار الدراسة:

ترجع دوافع اختيار هذا الموضوع إلى جملةٍ من الاعتبارات العلميَّة، من أبرزها:

١. **أهميَّة المسألة في باب الطهارة**: إذ تُعدّ مسألة مسح الرأس في الوضوء من المسائل المركزيَّة التي يترتب عليها صحة العبادة، مما يستدعي مزيدًا من التحقيق في تفاصيلها الدقيقة.
٢. **اتصالها بتفسير النص القُرآنيّ**: حيث تتداخل هذه المسألة مع مباحث أصوليَّة ولغويَّة، لا سيما في دلالة الحروف، مما يجعلها أنموذجًا تطبيقيًا مهمًا لدراسة أثر التفسير اللغويّ في بناء الأحكام الفقهيَّة.
٣. **الحاجة إلى إعادة قراءة التراث الفقهيّ**: في ضوء مناهج تحليليَّة معاصرة، تسعى إلى تجاوز الاقتصار على عرض الأقوال إلى تفكيك بنياتها الاستدلاليَّة وتقويمها.
٤. **قلة الدراسات المتخصصة المستقلة**: التي تُعالج هذه الجزئيَّة معالجة تحليليَّة معمّقة، تجمع بين الفقه وأصوله والدلالة اللغويَّة.

٥. **الإسهام في ضبط المفاهيم الاصطلاحيَّة**: لا سيما مفهوم "الرأس" في الخطاب الفقهيّ، وما يترتب عليه من آثار تطبيقيَّة في الحُكم.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى مسألة القدر الواجب من مسح الرأس في الوضوء وتحليلها من خلال دراسة الآتي:

١. بيان ماهية الرأس في الكتاب والسُّنَّة النبويَّة وفي المعاجم.

٢. استعراض آراء الفقهاء والمذاهب الإسلاميَّة في شأن مسألة القدر الواجب من مسح الرأس في الوضوء.

منهجيَّة الدراسة:

قام الباحث بتسليط الضوء على مسألة القدر الواجب من مسح الرأس في الوضوء؛ وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ. إذ جُمِعتْ المعلومات المتعلقة بالمسألة محل البحث من كتاب الله وسُّنَّة نبيِّهِ ومعاجم اللغة العربيَّة، ثم ترتيبها، وبعد ذلك القيام بتحليلها من أجل البحث عن الظاهرة وإيجاد الحلول المناسبة لها، وكل ذلك بهدف نجاح عمليَّة البحث.

الدراسات السابقة:

تناولت مسألة القدر الواجب من مسح الرأس في الوضوء عددٌ من الدراسات والبحوث الفقهيَّة والأصوليَّة، منها دراسات وبحوث فقهيَّة معاصرة، كالتي كتبها الدكتور وهبة الزحيليّ أو الدكتور عبد الكريم زيدان، وكذل دراسات في الفقه المقارن، فيما له علاقة بباب الطهارة، ككتاب السيد سابق، أو ما كتبه الدكتور أبو زهرة أو الدكتور علي القليصيّ، ومن ذلك الدراسات اللغويَّة والأصولية المتخصصة، أمثال كتابات الدكتور فاضل السامرائيّ. إلا أن الباحث سيقتصر هنا على بعض الأمثلة عن الأطروحات العلميَّة والبحوث المحكَّمة المتخصصة مباشرة في مسألة مسح الرأس، ومنها:

١. **د. عادل بن عبد العزيز بن عَلِيّ الجليفيّ، و أ. عائشة بنت فهيد الذيابيّ**، مسح الرأس بين الكل والبعض: دراسة تفسيريَّة فقهيَّة لقوله تعالى: ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾، **مجلة أبحاث** (اليمن)، المجلد ١٢، العدد ١ (٢٠٢٥). تناول البحث اختلاف الفقهاء في القدر الواجب بين الاستيعاب والتبعيض، مع تحليل دلالة الباء وترجيح الاستيعاب.

وعلى الرغم من تقارب الدراسة الراهنة مع دراسة الجليفي والذيابيّ في تناول أصل المسألة، إلا أن دراسة الباحث هنا تتميّز عنها بتحويل مركز البحث من دلالة حرف "الباء" إلى تحليل مدلول "الرأس" ذاته في الاستعمال اللغويّ والشرعيّ، مع بناء مقاربة تكامليَّة

تربط بين الدلالة المعجميَّة والسياق النصيّ والتأصيل الأصوليّ، بما يُفضي إلى تفسير أعمق لِبنية الخلاف الفقهيّ، ويفتح أفقًا لإعادة النظر في تحديد محل المسح، لا في مقداره فحسب.

٢. **فاطمة أحمد حسين، وأ.د. حيزومة رشيد الشيخليّ**، أحكام مسح الرأس في الفقه الإسلاميّ، **مجلة ديالى للبحوث الإنسانيَّة** (العراق)، المجلد ٢، العدد ٩١ (٢٠٢٢م). وهذا البحث الفقهي المقارن يعرض الأقوال الفقهيَّة وأدلتها في مسح الرأس ضمن باب الطهارة.

وعلى الرغم من أهميَّة دراسة فاطمة والشيخليّ في عرض جملة مسائل الباب، إلا أنها جاءت دراسة فقهيَّة وصفيَّة ذات طابع تجميعيّ، توزّع البحث فيها على عدد من القضايا، ومنها مسألة القدر المجزئ من المسح، دون أن تُفرد لها معالجة تحليليَّة مستقلة من حيث تأسيسها اللغويّ والأصوليّ.

وتتميّز الدراسة الحالية بتركيزها على هذه المسألة بعينها، مع إعادة فحص مدلول "الرأس" في الاستعمال اللغويّ والشرعيّ، وتحليل علاقته بدلالة النص، بما يُسهم في تفسير أعمق لمنشأ الخلاف الفقهيّ، ويتجاوز مجرد عرض الأقوال إلى تفكيك بنيتها الاستدلاليَّة.

٣. **د. صالح بن محمد اليابس**، أحكام المسح على غطاء الرأس في الوضوء، مجلة المجمع الفقهيّ الإسلاميّ، المجلد ٣٤، العدد ٤٠ (٢٠٢١م). وهي دراسة محكّمة تتناول مسائل المسح المتصلة بالرأس، مع تحليل فقهيّ تطبيقيّ.

ولما لهذه الدراسة من أهميَّة في توسيع التطبيقات الفقهيَّة لمسألة مسح الرأس في الوضوء، إلا أنها انصرفت إلى بيان حكم المسح على العوارض الطارئة على الرأس، كالأغطية وأنواعها وشروطها، ولم تتجه إلى معالجة الإشكال من حيث تأسيسه المفهوميّ المتعلق بمدلول "الرأس" ذاته.

وتتميّز الدراسة الحالية بتركيزها على أصل الحكم، من خلال تحليل دلالة "الرأس" في الاستعمال اللغويّ والشرعيّ، وربط ذلك بتحديد القدر الواجب من المسح، بما يُسهم في تفسير منشأ الخلاف الفقهيّ، لا في تنزيله على صوره التطبيقيَّة فحسب.

٤. **الاختيارات الفقهيَّة للإمام الطحاويّ في الوضوء**، وهي أطروحة ماجستير للباحث إبراهيم محمد إبراهيم، والتي نُوقشت في كليَّة دار العلوم، جامعة الفيوم، عام ٢٠٢٤م، فقد ناقشت (فيما له علاقة بمسح الرأس في الوضوء) الخلاف في مقدار مسح الرأس (جميعه/ بعضه/ شعرة) ضمن إطار فقهيّ مقارن.

ولا تخفي ما لدراسة "الاختيارات الفقهيَّة للإمام الطحاويّ في الوضوء" في أهميَّة إبراز الترجيحات الفقهيَّة داخل أحد المذاهب، إلا أنها بقيت في إطار العرض المقارن لأقوال الفقهاء وترجيحات الإمام الطحاويّ، دون تجاوز حدود الخلاف الفقهيّ إلى تحليل أصوله اللغويَّة والمفهوميَّة.

وتمتاز الدراسة الراهنة بأنها لا تقتصر على عرض الأقوال أو الترجيح بينها، بل تتجه إلى تفكيك البِنية المفهوميَّة للمسألة من خلال تحليل مدلول "الرأس" في اللغة والاستعمال الشرعيّ، وربط ذلك بأثره في نشأة الخلاف الفقهيّ وتحديد القدر الواجب من المسح، بما يمنح المسألة معالجة تأصيليَّة أعمق.

٥. **عبد الله أحمد جاد الكريم حسن**، النحو والفقه: سيبويه ومسألة مسح الرأس في الوضوء، والمنشورة في موقع الألوكة[١]. التي تربط بين التحليل النحويّ (دلالة الباء) والخلاف الفقهيّ في المسألة.

وتبرز أهمية دراسة عبد الله جاد في بيان العلاقة بين آراء سيبويه والمسائل الفقهيَّة في توجيه دلالة حرف "الباء" وأثرها في اختلاف الفقهاء، إلا أن هذه الدراسة تظل محصورة في تحليل الأداة اللغويَّة "الباء" بوصفها سببًا مباشرًا للخلاف، دون أن تتجه إلى تحليل البِنية المفهوميَّة لمحل الحكم نفسه.

وتتميّز هذه الدراسة الحالية بأنها تتجاوز مستوى التحليل الحرفيّ إلى تحليل مدلول "الرأس" بوصفه موضوع الحكم من خلال استقراء استعمالاته اللغويَّة والشرعيَّة، بما يسمح بإعادة بناء الإشكال الفقهيّ من جذوره، لا من أحد عناصره فقط.

٦. **نواف بن عواض كحيل**، حكم مسح الرقبة في الوضوء: دراسة فقهيَّة مقارنة، مجلة العلوم الإنسانيَّة والطبيعيَّة، المجلد ٤، العدد ٤ (٢٠٢٣م). وإن كان موضوعه الرقبة، إلا أنه متفرع عن تحديد حدود الرأس ومحل المسح.

---

(١) موقع شبكة الألوكة، تأريخ الزيارة: ٢٤ أبريل ٢٠٢٦م.
https://www.alukah.net/literature_language/0/82843/%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%AD%D9%88-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%82%D9%87-%D8%B3%D9%8A%D8%A8%D9%88%D9%8A%D9%87-%D9%88%D9%85%D8%B3%D8%A3%D9%84%D8%A9-%D9%85%D8%B3%D8%AD-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A3%D8%B3-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B6%D9%88%D8%A1

وتتجلى أهميَّة دراسة "حكم مسح الرقبة في الوضوء" في بيان حدود المسائل الملحقة بالوضوء، إلا أنها انصرفت إلى بحث حكم جزء زائد عن أصل الفعل التعبديّ، دون التطرق إلى الإشكال المؤسس المتعلق بتحديد محل المسح ذاته.

وتمتاز الدراسة الراهنة بأنها تُعالج أصل المسألة لا فروعها من خلال تحليل مدلول "الرأس" في اللغة والاستعمال الشرعيّ، واستكشاف أثر ذلك في تحديد القدر الواجب من المسح، بما يُفسر منشأ الخلاف الفقهيّ بدل الاكتفاء بعرضه أو تصنيفه.

ولكن يظهر في هذه الدراسات (قديمها أو معاصرها) أنها اهتمت بمناقشة الأدلة، وتعزيز آراء مذهب على آخر، دون لفت النظر إلى ما يُمكن أن تحمله كتب المعاجم العربيَّة، مما يُرجح كفةً على أخرى، خصوصًا في بيان ماهية الرأس. لذا فإن هذه الدراسة تتميز بأنها سلطت الضوء على مسألة لم تُبحث على حدة تحت مجهر البحث العلميّ من ناحية ما يُمكن أن تُقدمه المعاجم العربيَّة، بالإضافة إلى الربط الموضوعيّ للآيات القُرآنية محل البحث. إنها دراسة علميَّة أكاديميَّة وصفيَّة تحليلية تجمع بين اللغة والفقه في محاولةٍ لتفسير هذه المسألة، وإعادة النظر في أدلة كل فريق ومناقشتها، في محاولةٍ لتحليلها والخروج بصورةٍ كاملة، مع الأخذ في الاعتبار ما تسمح به حدود هذه الدراسة كبحث علميّ مُحكّم.

تقسيمات الدراسة:

قُسِمتْ الدراسة من خلال مقدمة ومبحثيْن وخاتمة، كما يأتي:

المقدمة، وفيها بيان تساؤلات البحث وأهمية الدراسة وسبب اختيارها، وأهدافها ومنهجيتها والدراسات السابقة، وتقسيمات البحث.

المبحث الأول: مصطلحات الدراسة، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: بيان مفهوم الوضوء والمسح، وفيه فرعان:

الفرع الأول: بيان مفهوم الوضوء.

الفرع الثاني: بيان مفهوم المسح.

المطلب الثاني: بيان ماهية الرأس، وفيه ثلاثة فروع:

الفرع الأول: ماهية الرأس في اللغة.

الفرع الثاني: ماهية الرأس في القُرآن الكريم.

الفرع الثالث: ماهية الرأس في السُّنَّة النبويَّة.

المبحث الثاني: الأصل في الممسوح من الرأس في الوضوء، والقدر المُجزئ فيه، وتحليل ذلك،

وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الأصل في الممسوح من الرأس في الوضوء.

المطلب الثاني: القدر المُجزئ في مسح الرأس في الوضوء عند الفقهاء.

المطلب الثالث: التحليل .

الخاتمة، وبيّنت فيها أبرز مُخرجات البحث وأبرز مقترحاته.

المبحث الأول: مصطلحات الدراسة

قبل الدخول في صُلب الدراسة، لا بد من بيان مفهوم الوضوء والمسح لغةً واصطلاحًا، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: بيان مفهوم الوضوء والمسح

وبيان مفهوميّ الوضوء والمسح سيكون من خلال فرعين، كما يأتي:

الفرع الأول: بيان مفهوم الوضوء

الوضاءة لغةً، هي: الحُسن والنظافة والبَهجة(٢). والوَضوء، بالفتح: الماء الذي يُتوضأ به، كالفطور والسحور لما يُفطر عليه ويتسحر به. والوَضوء، أيضًا: المصدر من توضأت للصلاة، وقيل: الوُضوء، بالضم المصدر(٣).

وأما تعريفه شرعًا، فقد عُرِف عند الفقهاء بتعريفاتٍ منها: عرَّفه الحنفيَّة بأنه: هو الغسل والمسح في أعضاء مخصوصة(٤). بينما عرَّفه الشافعيَّة بأنه: طهارةٌ مائيَّةٌ تتعلق بأعضاء مخصوصةٍ – وهي الأعضاء الأربعة – على وجهٍ مخصوصٍ(٥). وعرَّفه الشافعيَّة أيضًا بأنه: أفعال مخصوصة مفتتحةٌ بالنية(٦). أما الحنابلة، فقد عرفوه بأنه: استعمال ماء طهور في الأعضاء الأربعة، (وهي الوجه، واليدان، والرأس، والرجلان)، على صفةٍ مخصوصةٍ في الشرع؛ بأن يأتي بها مرتبة متوالية مع باقي الفروض والشروط، وما يجب اعتباره(٧).

الفرع الثاني: بيان مفهوم المسح

عرَّف ابن فارس (ت. ٣٩٥هـ/ ١٠٠٤م) المسح بأنه: "إمرار الشيء على الشيء بسطًا. ومسحته بيدي مسحًا(٨)، وعرّفه ابن منظور(ت. ٧١١هـ/ ١٣١١م)، بأنه: "إمرارك يدك على الشيء السائل أو المتلطخ؛ تُريد إذهابه بذلك كمسحك رأسك من الماء وجبينك من الرشح"(٩).

---

(٢) تاج العروس، الزَّبيديّ، مادة: وضأ، (١/ ٤٨٩).

(٣) لسان العرب، ابن منظور، مادة: وضأ، (١/ ١٩٤).

(٤) الاختيار لتعليل المُختار، ابن مودود، (١/ ٧).

(٥) النفراويّ، الفواكه الدواني، (١/ ١٣١).

(٦) الشربينيّ، مغني المحتاج، (١/ ١٦٦).

(٧) كشاف القناع، البهوتيّ، (١/ ١٨٧).

(٨) مقاييس اللغة، ابن فارس، مادة: مسح، (٥/ ٣٢٢).

(٩) لسان العرب، ابن منظور، مادة: مسح، (٢/ ٥٩٣)؛ وتاج العروس، الزَّبيديّ، مادة: مسح، (٧/ ١١٨).

وأما تعريف المسح اصطلاحًا، فلا يخرج عن المعنى اللغويّ(١٠). إلا أن هناك من العلماء من فسره بصورة أكثر عمقًا، فقال، وهو: "وصول البلل"(١١)، وعرّفه آخرون بأنه: "إمرار اليد على الشيء"(١٢).

المطلب الثاني: بيان ماهية الرأس

بعد أن جرى بيان مفهوم المسح والوضوء، لا بد من بيان ماهية الرأس الوارد في الآية والحديث النبويّ عند اللغويين والمعاجم، وفي القُرآن الكريم والسُّنَّة النبويَّة، وكل ذلك في فرعٍ كما يأتي:

الفرع الأول: ماهية الرأس في اللغة

تعددت التعاريف اللغويَّة المتعلقة بالرأس بين اللغويين الأوائل واللغويين المعاصرين؛ لذا يُتطرق لكلٍ منها في نقطة، كما يأتي:

أولًا: تعريفات اللغويين الأوائل:

جاءت تعريفات الرأس عند اللغويين الأوائل، أمثال ابن منظور والزَّبيديّ (ت. ١٢٠٥هـ/ ١٧٩٠م)، مقتضبةً وموجزة؛ إذ عرَّفوا الرأس بأنه أعلى كل شيء(١٣)، ولم يُبينوا شأن الأذنين أو الوجه أهي من ماهية الرأس أم لا؟

من الواضح على تعريف اللغويين الأوائل، الآنف الذكر، أنه مطلقٌ؛ فيصح أن يُطلق تعريف الرأس على أعلى الرأس، وهو قمة الرأس، كما لا يمنع أن يكون التعريف شاملًا كامل الرأس، بما فيه الوجه والأذنان.

ومن أجل الفصل في هذه الإشكالية؛ فهل حُلتْ هذه الإشكالية لدى اللغويين والمعاجم المعاصرة؟

ثانيًا: تعريفات اللغويين المعاصرين:

جاء في **معجم اللغة العربيَّة المعاصرة** في تعريف الرأس بأنه: جزءٌ أعلى من البدن؛ يحوي العينين والفم والأنف والأذنين، وبداخله المخّ(١٤).

---

(١٠) الموسوعة الكويتيَّة، (٣٧/ ٢٥٤).

(١١) الحاشية، البجيرميّ، (١/ ١٥٣).

(١٢) شرح الزاد، الشنقيطيّ، (ص ٢٠٣).

(١٣) لسان العرب، ابن منظور، مادة: رأس، (٦/ ٩١)؛ وتاج العروس، الزَّبيديّ، مادة: رأس، (١٦/ ١٠١).

(١٤) معجم اللغة العربيَّة المعاصرة، أحمَد مختار، (٢/ ٨٣١).

يُلاحظ في هذا التعريف أنه جاء عامًا وشاملًا؛ فدخل الوجه والأذنان من جملة ماهية الرأس.

ومِن ثَمَّ، فأصبح لدينا تعريفان لغويان للرأس:

التعريف الأول: تعريفٌ عامٌ مطلقٌ، اعتبر الرأس أعلى البدن، ولم يُفصِّل.

التعريف الآخر: تعريفٌ مفصلٌ؛ اعتبر الرأس شاملًا لكامل الرأس، بما فيه الوجه والأذنان.

فلنرى ماهية الرأس في القُرآن الكريم أدناه.

الفرع الثاني: ماهية الرأس في القُرآن الكريم

بعد أن استُعرِضتْ تعريفات اللغويين للرأس، يُمكن الآن استعراض ماهية الرأس في القُرآن الكريم. نجد أن كلمة الرأس، بتوابعها وتصاريفها، وغير ذلك، وردت في القُرآن الكريم ثمانية عشرة مرة كما يأتي:

م	الكلمة	الآية
١	رَأْسُ	﴿وَأَلْقَى ٱلْأَلْوَاحَ وَأَخَذَ بِرَأْسِ أَخِيهِ يَجُرُّهُۥٓ إِلَيْهِ﴾ [سورة الأعراف:١٥٠].
٢	الرَّأْسُ	﴿قَالَ رَبِّ إِنِّى وَهَنَ ٱلْعَظْمُ مِنِّى وَٱشْتَعَلَ ٱلرَّأْسُ شَيْبًا﴾ [سورة مريم:٤].
٣	رَأْسِهِ	﴿فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ بِهِۦٓ أَذًى مِّن رَّأْسِهِۦ فَفِدْيَةٌ﴾ [سورة البقرة:١٩٦].
٤		﴿وَأَمَّا ٱلْءَاخَرُ فَيُصْلَبُ فَتَأْكُلُ ٱلطَّيْرُ مِن رَّأْسِهِۦ﴾ [سورة يوسف:٤١].
٥		﴿ثُمَّ صُبُّوا۟ فَوْقَ رَأْسِهِۦ مِنْ عَذَابِ ٱلْحَمِيمِ﴾ [سورة الدخان:٤٨].
٦	رَأْسِي	﴿إِنِّىٓ أَرَىٰنِىٓ أَحْمِلُ فَوْقَ رَأْسِى خُبْزًا تَأْكُلُ ٱلطَّيْرُ مِنْهُ﴾ [سورة يوسف:٣٦].
٧		﴿قَالَ يَبْنَؤُمَّ لَا تَأْخُذْ بِلِحْيَتِى وَلَا بِرَأْسِىٓ﴾ [سورة طه:٩٤].
٨	رُءُوسُ	﴿وَإِن تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَٰلِكُمْ﴾ [سورة البقرة:٢٧٩].
٩		﴿طَلْعُهَا كَأَنَّهُۥ رُءُوسُ ٱلشَّيَٰطِينِ﴾ [سورة الصافات:٦٥].
١٠	رُءُوسِكُمْ	﴿وَلَا تَحْلِقُوا۟ رُءُوسَكُمْ حَتَّىٰ يَبْلُغَ ٱلْهَدْىُ مَحِلَّهُۥ﴾ [سورة البقرة:١٩٦].
١١		﴿وَٱمْسَحُوا۟ بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى ٱلْكَعْبَيْنِ﴾ [سورة المائدة:٦].
١٢		﴿لَتَدْخُلُنَّ ٱلْمَسْجِدَ ٱلْحَرَامَ إِن شَآءَ ٱللَّهُ ءَامِنِينَ مُحَلِّقِينَ رُءُوسَكُمْ وَمُقَصِّرِينَ﴾ [سورة الفتح:٢٧].
١٣	رُءُوسِهِمْ	﴿مُهْطِعِينَ مُقْنِعِى رُءُوسِهِمْ﴾ [سورة إبراهيم:٤٣].
١٤		﴿فَسَيُنْغِضُونَ إِلَيْكَ رُءُوسَهُمْ﴾ [سورة الإسراء:٥١].
١٥		﴿ثُمَّ نُكِسُوا۟ عَلَىٰ رُءُوسِهِمْ﴾ [سورة الأنبياء:٦٥].
١٦		﴿يُصَبُّ مِن فَوْقِ رُءُوسِهِمُ ٱلْحَمِيمُ﴾ [سورة الحج:١٩].
١٧		﴿وَلَوْ تَرَىٰٓ إِذِ ٱلْمُجْرِمُونَ نَاكِسُوا۟ رُءُوسِهِمْ عِندَ رَبِّهِمْ﴾ [سورة السجدة:١٢].
١٨		﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا۟ يَسْتَغْفِرْ لَكُمْ رَسُولُ ٱللَّهِ لَوَّوْا۟ رُءُوسَهُمْ﴾ [سورة المنافقون:٥].

من مجرد النظر للكلمات الثمانية عشرة؛ نجد أن منها كلمات لا علاقة لها أو لا يُمكن الخروج بتحليلها من نتيجة متعلقة ببحثنا، وهي(١٥):

- ﴿وَإِن تُبْتُمْ فَلَكُمْ رُءُوسُ أَمْوَٰلِكُمْ﴾.
- ﴿طَلْعُهَا كَأَنَّهُۥ رُءُوسُ ٱلشَّيَٰطِينِ﴾.
- ﴿مُهْطِعِينَ مُقْنِعِى رُءُوسِهِمْ﴾.
- ﴿فَسَيُنْغِضُونَ إِلَيْكَ رُءُوسَهُمْ﴾.
- ﴿ثُمَّ نُكِسُوا۟ عَلَىٰ رُءُوسِهِمْ﴾.
- ﴿يُصَبُّ مِن فَوْقِ رُءُوسِهِمُ ٱلْحَمِيمُ﴾.
- ﴿وَلَوْ تَرَىٰٓ إِذِ ٱلْمُجْرِمُونَ نَاكِسُوا۟ رُءُوسِهِمْ عِندَ رَبِّهِمْ﴾.
- ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمْ تَعَالَوْا۟ يَسْتَغْفِرْ لَكُمْ رَسُولُ ٱللَّهِ لَوَّوْا۟ رُءُوسَهُمْ﴾.

وأما بقية الكلمات، فقد قام الباحث بفرزها كما يأتي:

أولًا: عقوبة الصلب:

وردت لفظة "الرأس" في سياق قصة صاحبيّ السجن: ﴿إِنِّىٓ أَرَىٰنِىٓ أَحْمِلُ فَوْقَ رَأْسِى خُبْزًا تَأْكُلُ ٱلطَّيْرُ مِنْهُ﴾، ثم جاء تأويلها في الآية: ﴿وَأَمَّا ٱلْءَاخَرُ فَيُصْلَبُ فَتَأْكُلُ ٱلطَّيْرُ مِن رَّأْسِهِۦ﴾، ومن خلال الربط بين الآيتيْن، يظهر أن ذكر "الرأس" في هذا السياق لا ينصرف إلى جزءٍ مخصوصٍ منه، بل إلى مجموعهِ بوصفه موضعًا ظاهرًا مكشوفًا حال الصلب، بحيث يكون عُرضةً لوقوع الأذى عليه. ومِن ثَمَّ، يمكن أن يُفهم من هذا السياق –على سبيل الاستئناس اللغويّ– أن إطلاق "الرأس" هنا أقرب إلى الدلالة على الكل، لا على جزءٍ منه، إذ لا قرينة في النص تُخصص بعضه دون بعض، بل إن طبيعة المشهد الموصوف تقتضي العموم. وهذا الفهم لا يُبنى على نقلٍ تفسيريٍّ بعينه، وإنما هو استنتاجٌ سياقيٌّ يعتمد على ربط الآيتيْن وتحليل دلالتهما في إطار استقراء استعمالات لفظ "الرأس" في القرآن الكريم، والله أعلم.

(١٥) عُزيتْ الآيات بذكر اسم السورة ورقم الآية في الجدول الآنف الذكر.

ثانيًا: العذاب يوم القيامة:

جاءت الآية المتعلقة بصب العذاب على الرأس ﴿ثُمَّ صُبُّوا۟ فَوْقَ رَأْسِهِۦ مِنْ عَذَابِ ٱلْحَمِيمِ﴾ واضحةً، وأن المقصود بها من أعلى الرأس، أي أن الصب يكون على قمته(١٦).

ثالثًا: حلق الرأس للمُحرم بحج أو عمرة:

جاءت كلمة رأس، في شأن المُحرم، في ثلاثة مواضع:

- ﴿فَمَن كَانَ مِنكُم مَّرِيضًا أَوْ بِهِۦٓ أَذًى مِّن رَّأْسِهِۦ فَفِدْيَةٌ﴾.
- ﴿وَلَا تَحْلِقُوا۟ رُءُوسَكُمْ حَتَّىٰ يَبْلُغَ ٱلْهَدْىُ مَحِلَّهُۥ﴾.
- ﴿لَتَدْخُلُنَّ ٱلْمَسْجِدَ ٱلْحَرَامَ إِن شَآءَ ٱللَّهُ ءَامِنِينَ مُحَلِّقِينَ رُءُوسَكُمْ وَمُقَصِّرِينَ﴾.

وهنا المقصود بالأذى هو القمل والصئبان(١٧) وقد يكون بسبب الصداع وقد يكون عند الخوف من حدوث مرض أو ألم أو جراحةٍ أو غيره؛ فيحلق للضرورة النازلة به(١٨). والحشرات من الهوام وغيره، في الغالب، لا تكون إلا في شعر الرأس.

رابعًا: موقف موسى مع هارون:

جاءت حكاية جر موسى رأس أخيه هارون في موضعين في القُرآن الكريم: الأول: كان ابتداءً من موسى في سورة الأعراف: ﴿وَأَلْقَى ٱلْأَلْوَاحَ وَأَخَذَ بِرَأْسِ أَخِيهِ يَجُرُّهُۥٓ إِلَيْهِ﴾، وهنا يُوضح كتاب الله أن موسى جر رأس أخيه، ثم يأتي احتجاج هارون في سورة طه، بقوله: ﴿قَالَ يَبْنَؤُمَّ لَا تَأْخُذْ بِلِحْيَتِى وَلَا بِرَأْسِىٓ﴾، وفي هذه الآية تفصيلٌ لآية الأعراف، فموسى جر أخاه من رأسه ولحيته.

خامسًا: اشتعال الرأس شيبًا:

جاء تعبير كبر السن على لسان زكريا في الآية: ﴿إِنِّى وَهَنَ ٱلْعَظْمُ مِنِّى وَٱشْتَعَلَ ٱلرَّأْسُ شَيْبًا﴾، وهو يعني: غلب البياض السواد(١٩)، والبياض يشمل شعر الرأس كما يشمل شعر اللحية والشارب.

---

(١٦) مفاتيح الغيب، فخر الدين الرازيّ، (٢٧/ ٦٦٤).

(١٧) الصئبان جمع صؤاب وصؤابة، بالهمز، وهي: بيض البرغوث والقمل. لسان العرب، ابن منظور، مادة: صأب، (١/ ٥١٤)؛ وتاج العروس، الزَّبيديّ، مادة: صئب، (٣/ ١٧٥).

(١٨) التفسير، الطبريّ، (٣/ ٣٧٧، ٣٧٨)؛ والكشاف، الزمخشريّ، (١/ ٢٤١)؛ ومفاتيح الغيب، فخر الدين الرازيّ، (٥/ ٣٠٧).

(١٩) الدر المنثور، السيوطيّ، (٥/ ٤٨٦).

ومِن ثَمَّ، فقد وردت كلمة الرأس في كتاب الله عدة مرات، منها يغلب معنى قمة الرأس أو أعلاه، في الغالب، ومنها ما يصلح أن يكون متعلقًا بالرأس، شاملًا الوجه.

الفرع الثالث: ماهية الرأس في السُّنَّة النبويَّة

وسيستعرض الباحث هنا ماهية الرأس الواردة في الحديث النبويّ، ولكن نتيجةً للقواعد الخاصة بالمقالات العلميَّة، وخصوصًا الحجم؛ فسأكتفي بإيراد أحاديث نبويَّة لها علاقة مباشرة بتحديد ماهية الرأس، وذلك كما يأتي:

أولًا: اعتبار ما فوق الذقن من الرأس:

رُوي حديثٌ موقوفٌ على عبد الله بن عمر بن الخطاب (المُتوفى٧٣هـ)، يُحدد فيه أن ما فوق الذقن هو من الرأس، حيث قال: "ما فوق الذقن من الرأس؛ فلا يُخمره المحرم"(٢٠).

ثانيًا: اعتبار الأذنان من الرأس(٢١):

جاء عن النبيّ قوله: **"الأذنان من الرأس"**(٢٢).

وعليه، فهناك أحاديث مرفوعة وأخرى موقوفة تجعل الرأس يشمل الأذنين والوجه.

المبحث الثاني: الأصل في الممسوح من الرأس في الوضوء، والقدر المُجزئ فيه، وتحليل ذلك

سيكون تفصيل هذا المبحث من حلال ثلاثة مطالب، كما يأتي:

المطلب الأول: الأصل في الممسوح من الرأس في الوضوء

يُمكن القول: إن أصل الممسوح من الرأس في الوضوء كتاب الله ثم السَّنَّة النبويَّة التطبيقيَّة؛ إذ أن أصل الممسوح من الرأس في الوضوء جاء في آية الوضوء في سورة المائدة؛ إذ جاء في كتاب الله: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا قُمۡتُمۡ إِلَى ٱلصَّلَوٰةِ فَٱغۡسِلُواْ وُجُوهَكُمۡ وَأَيۡدِيَكُمۡ إِلَى ٱلۡمَرَافِقِ وَٱمۡسَحُواْ

---

(٢٠) الموطأ، مالك بن أنس، كتاب الحج، باب لبي المحرم المنطقة، رقم ١٣، (١/ ٣٢٧)؛ والمُصنَّف، ابن أبي شيبة، كتاب الحج، باب في المُحرم يُغطي وجهه، رقم ١٤٨٢٧، (٨/ ٢٨٧). حكم الحديث: قال فيه المحقق: منقطعٌ حكمًا؛ ابن جريج مدلس.

(٢١) مسألة حكم الأذنان من الرأس هي مسألة لها بحثٌ خاص، وهي خارج حدود هذه الدراسة كما ذُكِرَ في مقدمتها.

(٢٢) السنن، أبو داود، كتاب الطهارة، باب صفة وضوء النبيّ، رقم ١٣٤، (١/ ٩٤). حكم الحديث: قال المحقق: إسناده ضعيف لضعف سنان بن ربيعة وشهر بن حوشب، وقد اختُلف على حماد في رفع قوله: "الأذنان من الرأس" ووقفه؛ والسنن، الترمذيّ، أبواب الطهارة، باب ما جاء أن الأذنين من الرأس، رقم ٣٧، (١/ ٥٣)، حكم الحديث: قال فيه الترمذي: هذا حديث ليس إسناده بذاك القائم، وصححه الألبانيّ؛ والسنن، ابن ماجة، أبواب الطهارة وسننها، باب الأذنان من الرأس، رقم ٤٤٥، (١/ ١٥٢). حكم الحديث: صححه الألبانيّ.

﴿بِرُءُوسِكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى ٱلْكَعْبَيْنِ﴾ [سورة المائدة:٦]. فالآية اشتملت على فروض الوضوء، ومن بينها مسح الرأس(٢٣).

أما من السُّنَّة، فسنكتفي بحديثٍ واحدٍ، وهو ما رواه عثمان بن عفان (ت. ٣٥هـ/ ٦٥٦م) في وصف وضوء النبيّ، وفيه: "ثم مسح برأسه"(٢٤).

ومِن ثَمَّ، فأصل المسح في الرأس في الوضوء ورد في كتاب الله وفي السُّنَّة النبويَّة.

المطلب الثاني: القدر المُجزئ في مسح الرأس في الوضوء عند الفقهاء

الحديث عن تقدير الواجب في مسح الرأس في الوضوء عند الفقهاء والمذاهب الإسلاميَّة الرئيسة يكون بيانه من خلال ثلاثة نقاط:

أولًا: من ذهب إلى وجوب مسح جميع الرأس:

جاء في **المدونة**، أن مالك بن أنس (ت. ١٧٩هـ/ ٧٩٥م)، إمام المالكيَّة، ذهب إلى أن الرجل والمرأة سواء، يجب عليهما مسح الرأس كله(٢٥)، وهذا هو المشهور من مذهب المالكيَّة(٢٦)، وهي روايةٌ عن أحمَد بن حنبل (ت. ٢٤١هـ/ ٩٣٤م)، وهو الصحيح من مذهب الحنابلة في حق الرجل، وألا يجب على المرأة سوى مسح مقدم رأسها (٢٧). وقال ابن قدامة (ت. ٦٢٠هـ/ ١٢٢٣م): وهو ظاهر قول الخرقيّ (ت. ٣٣٤هـ/ ٩٤٥م)(٢٨).

---

(٢٣) جاء في تفسير هذه الآية فيما له علاقة بمسح الرأس: أمر أن يُمسح في التيمم ما أمر أن يُغسل في الوضوء، وأبطل ما أمر أن يمسح في الوضوء؛ الرأس والرجلان. تفسير الطبريّ، الطبريّ، (٧/ ٨٨).

(٢٤) صحيح البخاري، البخاريّ، كتاب الوضوء، باب الوضوء ثلاثًا ثلاثًا، رقم ١٥٨، (١/ ٧١)؛ وصحيح مسلم، مسلم، كتاب الطهارة، باب صفة الوضوء وكماله، رقم ٢٢٦، (١/ ٢٢٦).

وفي شرح الحديث جاء: يُذكر لها غرفة مستقلة، فقد يتمسك به من يقول بطهوريَّة الماء المستعمل، لكن في رواية أبي داود: "ثم قبض قبضة من الماء، ثم نفض يده، ثم مسح رأسه"، زاد النسائيّ من طريق عبد العزيز الدراورديّ، عن زيد: "وأذنيه مرة واحدة". ومن طريق ابن عجلان: "باطنهما بالسباحتيْن وظاهرهما بإبهاميه"، وزاد ابن خزيمة من هذا الوجه وأدخل إصبعيه فيهما. فتح الباري، ابن حجر، ١/ ٢٤١.

(٢٥) المدونة، مالك بن أنس، (١/ ١٢٤).

(٢٦) الذخيرة، القرافيّ، (١/ ٢٥٩)؛ والحاشية، الدسوقيّ، (١/ ٨٨).

(٢٧) المغني، ابن قدامة، (١/ ١٧٥-١٧٦)؛ وكشاف القناع، البهوتيّ، (١/ ٢٢٥).

(٢٨) المغني، ابن قدامة، (١/ ١٧٥-١٧٦).

كذلك ذهب الهادي إلى الحق يحيى بن الحسين (ت. ٢٩٨هـ/ ٩١١م)، مؤسس المذهب الزيديّ في اليمن، إلى وجوب مسح الرأس كله، وهذا ما أُعتُمِدَ المذهب للزيديَّة[٢٩]، وهو مذهب بعض الظاهريَّة[٣٠]، والظاهر من مذهب الإسماعيليَّة[٣١]. وهو الأظهر من مذهب الإباضيَّة، حسب ما فهمته[٣٢].

وهناك فقهاء آخرون ذهبوا إلى وجوب تعميم الرأس كله بالمسح، منهم: المُزَنِيُّ (ت. ٢٦٤هـ/ ٨٧٨م) من الشافعيَّة؛ إذ أوجب مسح جميع الرأس من غير تفصيل[٣٣]، وهو كذلك قول الجُبَّائيّ من المعتزلة[٣٤].

أدلة من ذهب إلى استيعاب الرأس كله بالمسح:

مما استدل به أصحاب هذا القول في تعميم الرأس كله بالمسح أربعة أمور:

أولًا: الآية ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾ [سورة المائدة:٦]، ويخرج من هذه الآية ما يأتي:

- هذه الصيغة تؤكد بما يقتضي العموم؛ فوجب القول بالعموم؛ لقولهم: امسح برأسك كله، والتأكيد تقويةً لما كان ثابتًا في الأصل[٣٥].
- إنها صيغةٌ يدخلها الاستثناء؛ فيُقال: امسح برأسك إلا نصفه أو إلا ثلثه، والاستثناء عبارةٌ عما لولاه لاندرج المستثنى تحت الحكم، وما من جزء إلا يصح استثناؤه من هذه الصيغة؛ فوجب اندراج جملة الأجزاء تحت وجوب المسح، وهو المطلوب[٣٦].
- إن الله تعالى أفرده بذكره، ولو كان المراد أقل جزءٍ من الرأس؛ لاكتفى بذكر الوجه؛ لأنه لا بُد معه من ملامسة جزءٍ من الرأس[٣٧].

---

(٢٩) الأحكام في الحلال والحرام، الهادي إلى الحق، (١/ ٤٠)؛ والبحر الزّخار، ابن المرتضى، (٢/ ٦٤)؛ وشرح الأزهار، ابن مفتاح، (١/ ٣٤٢).

(٣٠) هكذا قالها ابن عبد البر: "واختلف أصحاب داود، فقال بعضهم مسح الرأس كله واجب فرضًا"، ولم يُفصل. الاستذكار، ابن عبد البر، (١/ ١٣٢).

(٣١) تأويل دعائم الإسلام، القاضي أبي حنيفة النعمان المغربيّ، (١/ ٥٩).

(٣٢) شرح النيل، أطفيش، (١/ ٨٩).

(٣٣) الحاوي الكبير، الماورديّ، (١/ ١١٤).

(٣٤) البحر الزّخار، ابن المرتضى، (٢/ ٦٤).

(٣٥) الذخيرة، القرافيّ، (١/ ٢٥٩).

(٣٦) المصدر نفسه.

(٣٧) المصدر نفسه.

ثانيًا: السُّنَّة، فقد روي أن النبيّ مسح بناصيته وعمامته(٣٨)، ولو كان الاقتصار على مسح بعض الرأس جائزًا؛ لما جمع بينهما؛ لحصول المقصود بالناصية(٣٩).

ثالثًا: القياس، فنقول: عضوٌ شُرع المسح فيه بالماء؛ فوجب أن يعمه حكمه قياسًا على الوجه في التيمم، أو نقول: لو لم يجب الكل لوجب البعض، ولو وجب البعض؛ لوجب البعض الآخر قياسًا عليه، وهذا قياسٌ يتعذر معه الفارق؛ لعدم تعين المقيس عليه(٤٠).

رابعًا: أما الباء في الآية ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾، فحرف الباء لا يقتضي التبعيض لغةً؛ بل هو حرف إلصاقٍ، أي أنه معنى لا يُفارقها، فيقتضي إلصاق الفعل بالمفعول، وهو المسح بالرأس، والرأس اسمٌ لكله؛ فيجب مسح كله(٤١).

ثانيًا: من ذهب إلى وجوب مسح مقدار الناصية، وهو ربع الرأس:

يذهب الحنفيَّة إلى أن السُّنَّة تعميم المسح على جميع الرأس، ولكن يجوز الاكتفاء ببعض الرأس(٤٢)، وفصَّل الكاسانيّ المذهب عن الحنفيَّة في أن عندهم عدة روايات، منها ما رُوي عن أبي حنيفة (ت. ١٥٠هـ/ ٧٦٧م) أنه قدّره بالربع، وهو المذهب(٤٣)، وهو قول زفر (ت. ١٥٨هـ/ ٧٧٥م)، وذكر الكرخيّ (ت. ٣٤٠هـ/ ٩٥٢م) والطحاويّ (ت. ٣٢١هـ/ ٩٣٣م) أن المذهب عند الحنفيَّة هو مقدار الناصية(٤٤).

ونقل ابن رشد (ت. ٥٩٥هـ/ ١١٩٨م) أن من أصحاب مالك من يذهب إلى أن الفرض فيه هو مسح بعضه، وأن من المالكيَّة من حدّ ذلك البعض بالثلث، ومنهم من حدّه بالثلثين(٤٥).

ونقل ابن قدامة الرواية الأخرى عن أحمَد بن حنبل بأنه يُجزئ مسح بعض الرأس(٤٦). وعند الإباضيَّة قولٌ بمسح بالربع، وقولٌ بالثلث(٤٧).

---

(٣٨) السنن، الترمذيّ، أبواب الطهارة، باب ما جاء في المسح على العمامة، رقم ١٠٠، (١/ ١٧٠)، حكم الحديث: قال فيه الترمذي: حسن صحيح.

(٣٩) الذخيرة، القرافيّ، (١/ ٢٥٩ – ٢٦٠).

(٤٠) المصدر نفسه، (١/ ٢٦٠).

(٤١) بدائع الصنائع، الكاسانيّ، (١/ ٤)، في سياق عرضه للرأي الآخر.

(٤٢) المبسوط، السرخسيّ، (١/ ٨).

(٤٣) رد المحتار، ابن عابدين، (١/ ٩٣).

(٤٤) بدائع الصنائع، الكاسانيّ، (١/ ٤).

(٤٥) بداية المجتهد، ابن رشد الحفيد، (١/ ١٩).

(٤٦) المغني، ابن قدامة، (١/ ١٧٥).

أما الفقهاء الذين ذهبوا إلى وجوب مسح مقدم الرأس: زيد بن عَلِيّ (ت. ١٢٢هـ/ ٧٤٠م) والناصر الأطروش (ت. ٣٠٤هـ/ ٩١٧م) من الزيديَّة(٤٨). وكذلك الأوزاعيّ (ت. ١٥٧هـ/ ٧٧٤م) والليث بن سعد (ت. ١٧٥هـ/ ٧٩١م)(٤٩).

أدلة من ذهب إلى أن الواجب هو مسح الناصية:

مما استدل به أصحاب هذا القول أمور:

أولًا: إن الأمر بالمسح في الآية ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾ يقتضي آلة؛ إذ المسح لا يكون إلا بآلةٍ، وآلة المسح هي أصابع اليد عادةً، وثلاث أصابع اليد أكثر الأصابع، وللأكثر حكم الكل؛ فصار كأنه نص على الثلاث وقال: "وامسحوا برءوسكم بثلاث أصابع أيديكم"(٥٠).

ثانيًا: أما وجه التقدير بالناصية، فلأن مسح جميع الرأس ليس بمرادٍ من الآية بالإجماع، ألا ترى أنه عند مالك أن مسح جميع الرأس إلا قليلًا منه جائز؛ فلا يمكن حمل الآية على جميع الرأس، ولا على بعض مطلق، وهو أدنى ما ينطلق عليه الاسم؛ لأن ماسح شعرةٍ، أو ثلاث شعراتٍ؛ لا يُسمى ماسحًا في العُرف؛ فلا بُد من الحمل على مقدارٍ يُسمى المسح عليه مسحًا في المتعارف، وذلك غير معلوم(٥١).

ثالثًا: رُوي أن النبيّ بال، وتوضأ، ومسح على ناصيته(٥٢)؛ فصار فعله بيانًا لمجمل الكتاب؛ إذ البيان يكون بالقول تارةً، وبالفعل أخرى، كفعله في هيئة الصلاة، وعدد ركعاتها، وفعله في مناسك الحج، وغير ذلك؛ فكان المراد من المسح بالرأس مقدار الناصية ببيان النبيّ(٥٣).

رابعًا: وجه التقدير بالربع: أنه قد ظهر اعتبار الربع في كثيرٍ من الأحكام، كما في حلق ربع الرأس أنه يحل به المحرم، ولا يحل بدونه، ويجب الدم إذا فعله في إحرامه، ولا يجب بدونه، وكما

=

(٤٧) شرح النيل، أطفيش، (١/ ٨٩).

(٤٨) البحر الزّخار، ابن المرتضى، (٢/ ٦٤)؛ وشرح الأزهار، ابن مفتاح، (١/ ٣٤٢).

(٤٩) المُحلى، ابن حزم، (١/ ٢٩٧)؛ والاستذكار، ابن عبد البر، (١/ ١٣٢).

(٥٠) بدائع الصنائع، الكاسانيّ، (١/ ٤).

(٥١) بدائع الصنائع، الكاسانيّ، (١/ ٤- ٥).

(٥٢) السنن، الترمذيّ، أبواب الطهارة، باب ما جاء في المسح على العمامة، رقم ١٠٠، (١/ ١٧٠)، حكم الحديث: قال فيه الترمذي: حسن صحيح.

(٥٣) بدائع الصنائع، الكاسانيّ، (١/ ٥).

في انكشاف الربع من العورة في باب الصلاة أنه يمنع جواز الصلاة، وما دونه لا يمنعها، ولو وضع ثلاث أصابع وضعًا، ولم يمدها؛ جاز على قياس رواية الأصل، وهي التقدير بثلاث أصابع؛ لأنه أتى بالقدر المفروض، وعلى قياس رواية الناصية: والربع لا يجوز؛ لعدم استيفاءه ذلك القدر(٥٤).

ثالثًا: من ذهب إلى أنه يكفي مسح ما يقع عليه اسم المسح من الرأس، وإن قل:

يذهب الشافعيّ (ت. ٢٠٤هـ/ ٨٢٠م) إلى أن من مسح شيئًا من الرأس؛ فقد أجزأه(٥٥)، والمشهور في مذهب الشافعيَّة هو أنه لا يُقدر؛ لأن الله تعالى أمر بالمسح، وذلك يقع على القليل والكثير(٥٦)، في حين أن الماورديّ (ت. ٤٥٠هـ/ ١٠٥٨م) فسر بعضهم بثلاث شعرات فصاعدًا، وهو ما ذهب إليه أبو العباس بن القاص(ت. ٣٣٥هـ/ ٩٤٦م)(٥٧)، وهذه رواية أخرى لمذهب الشافعيَّة (٥٨)، ونقل ابن حزم (ت. ٤٥٦هـ/ ١٠٦٤م) روايةً ثالثةً عن الشافعيَّة أن أقل الواجب شعرتان(٥٩).

كذلك فالصحيح في مذهب الظاهريَّة أنه يجزئ من ذلك ما وقع عليه اسم مسحٍ(٦٠)، وهو مذهب الاثني عشريَّة، الإماميَّة(٦١)، وأن المسح، عندهم، يكون لمقدم الرأس(٦٢).

بالإضافة إلى مسح بعض الرأس هو قولٌ عند الإباضيَّة(٦٣)، وإليه ذهب سفيان الثوريّ (ت. ١٦١هـ/ ٧٧٨م) وقال: ولو شعرةً واحدةً(٦٤).

---

(٥٤) المصدر نفسه.

(٥٥) الأم، الشافعيّ، (١/ ٤١).

(٥٦) المجموع، النوويّ، (١/ ٣٩٨)؛ ومغني المحتاج، الشربينيّ، (١/ ١٧٦).

(٥٧) المجموع، النوويّ، (١/ ٣٩٨).

(٥٨) الحاوي الكبير، الماورديّ، (١/ ١١٤).

(٥٩) المُحلى، ابن حزم، (١/ ٢٩٧).

(٦٠) المصدر نفسه، (١/ ٢٩٧- ٢٩٨).

(٦١) شرائع الإسلام، المحقق الحليّ، (١/ ١٧).

(٦٢) تفصيل وسائل الشيعة، الحر العامليّ، (١/ ٣٨٨)، رقم ١٠٢١.

(٦٣) شرح النيل، أطفيش، (١/ ٨٩).

(٦٤) المُحلى، ابن حزم، (١/ ٢٩٧).

أدلة من ذهب إلى أن الواجب هو مسح بعض الرأس أو ما يُطلق عليه مسحًا:

يعتمد الشافعيّ وغيره في مسألة مسح الرأس على أمورٍ:

أولًا: إن العرب لا تُدخل في الكلام حرفًا زائدًا إلا بفائدة، والباء الزائدة، كما في الآية: ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾ ، قد تدخل في كلامهم لأحد أمرين: إما للإلصاق في الموضع الذي لا يصح الكلام بحذفها، ولا يتعدى الفعل إلى مفعوله إلا بها كقولهم: مررتُ بزيدٍ، ولما جاء في الآية: ﴿وَلۡيَطَّوَّفُواْ بِٱلۡبَيۡتِ ٱلۡعَتِيقِ﴾ [سورة الحج:٢٩]. لمّا لم يصح أن يقولوا: مررتُ زيدًا، وليطوفوا البيت؛ كان دخول الباء للإلصاق، ولتعدي الفعل إلى مفعوله. وإما للتبعيض في الموضع الذي يصح الكلام بحذفها، وبتعدي الفعل إلى مفعوله بعدها ليكون لزيادتها فائدة. فلما حسن حذفها من الآية: ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾؛ لأنه لو قال: "وامسحوا رءوسكم"؛ صلح دل على دخولها للتبعيض(٦٥).

ثانيًا: إن من عادة العرب، في الإيجاز والاختصار، إذا أرادوا ذكر كلمةٍ؛ اقتصروا على أول حرفٍ منها؛ اكتفاء به عن جميع الكلمة، كما قيل في الآية: ﴿كٓهيعٓصٓ﴾ [سورة مريم:١] أن الكاف من كافي، والهاء من هادي، وكما قال الشاعر: "قلتُ لها قفي فقالت قاف". أي وقفت، وكما قال الآخر: "نادوهم أن ألجموا ألا تا فقالوا جميعا كلهم ألا فا"، ومعناه نادوهم أن ألجموا ألا تركبون؛ قالوا: جميعًا ألا فاركبوا. وإذا كان هذا من كلامهم؛ كانت الباء التي في الآية: ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾ مرادًا بها بعض رؤوسكم؛ لأنها أول حرفٍ من بعض(٦٦).

ثالثًا: من طريق السُّنَّة: وفيها أن النبيّ مسح بناصيته أو قال: مقدم رأسه(٦٧). ورُوى أن النبيّ توضأ وعليه عمامة؛ فأدخل يده من تحت العمامة فمسح مقدم رأسه ولم ينقض العمامة(٦٨)،(٦٩): أي أن وجه الدلالة من هذا الحديث: أن لو كان الواجب مسح الرأس

---

(٦٥) الحاوي الكبير، الماورديّ، (١/ ١١٥).

(٦٦) المصدر نفسه، (١/ ١١٥ – ١١٦).

(٦٧) السنن، الترمذيّ، أبواب الطهارة، باب ما جاء في المسح على العمامة، رقم ١٠٠، (١/ ١٧٠)، حكم الحديث: قال فيه الترمذي: حسن صحيح.

(٦٨) السنن، أبو داود، كتاب الطهارة، باب غسل الرجل، رقم ١٤٧، (١/ ١٠٤)، حكم الحديث: قال المحقق: إسناده ضعيف، عبد العزيز بن مسلم –وهو المدنيّ– وأبو معقل مجهولان؛ وابن ماجة، السنن، أبواب الطهارة وسننها، باب ما جاء في المسح على العمامة، رقم ٥٦٤، (١/ ١٨٧)، حكم الحديث: ضعفه الألبانيّ.

كله أو أي قدرٍ مُحدد؛ لنقض النبيّ العمامة، وبذلك يُؤخذ من الحديث عدم التحديد، وأن القدر المُجزئ من المسح ما يُمكن أن يُطلق عليه مسحًا، ولو شعرةً واحدة.

وخلاصة ما ذهب إليه الفقهاء والمذاهب الإسلاميَّة:

اتفق الفقهاء والمذاهب الإسلاميَّة على وجوب مسح الرأس، واختلفوا في القدر الواجب منه على ثلاثة آراء: منهم من أوجب الرأس كله، وقد استدلوا بأدلةٍ، منها أن الباء في الآية: ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾ للإلصاق، وأن النبيّ مسح على ناصيته وعمامته؛ وهذا يقتضي وجوب مسح الرأس كله؛ وإلا لم يمسح على العمامة. وذهب الرأي الثاني إلى أن الواجب هو مسح الناصية، أي ربع الرأس، على اختلافٍ بينهم في التحديد. ومما استدلوا به أن المسح يتطلب آلة، وهي هنا الأصابع، وعادةً يكون المسح بثلاثة أصابع، وللأكثر حكم الكل، وأن النبيّ مسح على ناصيته، كما مسح على عمامته، ولو كان الواجب كله، لمسح الرأس كله ونقض العمامة. والرأي الثالث والأخير ذهب إلى أن الواجب ما يصح أن يُطلق عليه مسحًا، ولو كان شعرةً أو أكثر على اختلافٍ بينهم في ذلك. وقد استدلوا بأدلةٍ، منها أن الباء للتبعيض، كما أن النبيّ مسح على ناصيته وعمامته، ولم ينقض العمامة.

المطلب الثالث: التحليل

أولًا: المعطيات:

(١) كان تعريف اللغويين الأوائل لمعنى الرأس بأنه أعلى الشيء، تعريفًا عامًا يحتمل دخول الوجه ضمن مشتملات الرأس ويحتمل خروجه؛ إلا أن بعض المعاجم أو اللغويين المعاصرين أدخلوا الوجه وما يحتويه من ضمن الرأس.

(٢) جاء حرف الباء في الآية ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾ بمعنى الإلصاق عند بعض الفقهاء والمذاهب الإسلاميَّة؛ أي أنه معنى لا يُفارقها، ورأى آخرون أنها بمعنى التبعيض، أي مسح بعض الرأس.

(٣) جاءت الروايات عن النبيّ أنه مسح على الناصية والعمامة؛ ومن هذه الرواية، وأمثالها، اختلف الفقهاء في فهم هذا الحديث، فبعضهم جعل مِن مسح النبيّ العمامة أن الواجب

=

(٦٩) الحاوي الكبير، الماورديّ، (١/ ١١٦).

مسح كل الرأس، في حين ذهب فقهاء ومذاهب من ذلك إلى أن الواجب مسح بعض الرأس؛ لأنه لم يخلع العمامة ومسح الناصية أو بعض الرأس.

(٤) وردت كلمة الرأس، بمختلف توابعها، في القُرآن الكريم عدة مرات، ومن الحوار بين موسى وهارون يُمكن اعتبار أن المقصود بالرأس هو الرأس شاملًا الوجه وكامل الرأس، باعتبار أن القُرآن أوضح أن موسى جر رأسه أخيه، ثم جاء تفسير هارون في موضعٍ آخر بأنه جر الرأس واللحية.

(٥) من الآيات التي وردت فيها كلمة الرأس في القُرآن الكريم وصف حال زكريا بأنه اشتعل رأسه شيبًا، ومعناه غلب البياض السواد، ويغلب الوصف ذلك شعر الرأس، للرجال والنساء، وقد ينصرف، أيضًا، إلى شعر الوجه، وقد جاء في **لسان العرب** و**تاج العروس** ما يُبين ما المقصود باشتعال الرأس شيبًا؛ إذ جاء فيهما "واشتعل الرأس شيبًا، أي كثر شيب رأسه، ودخل في قوله: الرأس: شعر الرأس واللحية؛ لأنه كله من الرأس"(٧٠).

(٦) جاءت أحاديث مرفوعة وموقوفة تُلحق الوجه بالرأس.

ثانيًا: تحليل المعطيات ونتائجها:

(١) من خلال إجمال اللغويين الأوائل لمعنى الرأس، واعتبار اللغويين المعاصرين دخول الوجه ضمن مكونات الرأس؛ فلا يمنع أن يُحمل المُجمل على المبين، ومِن ثَمَّ فالوجه من أجزاء الرأس.

(٢) سعة الدلالة اللغويَّة لمصطلح "الرأس": ثبت أن لفظ "الرأس" في العربيَّة ذو مجال دلاليّ مرن، يتراوح بين الإطلاق على أعلى البدن إجمالًا، وبين استعمال أوسع قد يشمل ما يتصل به؛ غير أن الاستعمال الشرعيّ في باب الوضوء قيّده بقرائن نصيّة وعمليَّة تميّزه عن الوجه، مما يرجّح حمله على موضع منابت الشعر مع إلحاق الأذنين به.

(٣) لا يوجد في كتاب الله حرفٌ زائدٌ؛ لأنه كتاب سماويٌّ مُعجِزٌ، ومِن ثَمَّ فقد تكون الباء في آية ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾ بمعنى التبعيض، أي أن الأمر في المسح لبعض الرأس لا كله.

(٤) مركزيَّة دلالة حرف "الباء" في منشأ الخلاف: تبيّن أن الخلاف الفقهيّ في مقدار المسح مردّه الرئيس إلى اختلاف الأصوليين في توجيه دلالة "الباء" في الآية ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾، بين حملها على الإلصاق أو التبعيض، مع ارتباط ذلك بطبيعة مفهوم "المسح" في اللغة والعُرف.

(٥) تعدّد الاحتمال اللغويّ مع ترجيح الاستعمال الشرعيّ: دلّ الاستقراء على أن "الباء" تحتمل

---

(٧٠) لسان العرب، ابن منظور، مادة: شعل، (١١/ ٣٥٤)؛ وتاج العروس، الزَّبيديّ، مادة: شعل، (٢٩/ ٢٦٤).

في أصلها اللغويّ المعنيَيْن، غير أن القرائن الشرعيَّة –لا سيما التطبيق النبويّ– تميل إلى عدم اشتراط الاستيعاب، وهو ما يفسّر اتساع دائرة القول بالاكتفاء ببعض الرأس.

(٦) أعضاء الوضوء إما مغسولةٌ أو ممسوحةٌ، وحيث إن الوجه مغسولٌ، بما فيه الذقن؛ فيتبقى شعر الرأس الذي يكون فيه المسح، ومعه الأذنان.

(٧) رواية مسح النبيّ على الناصية والعمامة لا يُخل بمعنى أن العمامة بديلٌ عن المسح تحتها، كذلك في مسألة مسح الجبائر في أعضاء الوضوء المغسولة، فمسحها هو بديلٌ عن غسلها للضرورة، وهذا ينطبق على العمامة، فهي بديلٌ عن ما تحتها من الرأس، ولو كان النبيّ خالعًا عمامته داخل منزله، مثلًا، لمسح شعر رأسه كله.

(٨) القيمة التفسيريَّة للسُّنَّة الفعليَّة: أظهرت السُّنَّة النبويَّة –وعلى وجه الخصوص مسح الناصية مع العمامة– دورًا حاسمًا في توجيه الفهم، إذ تُفيد جواز الاقتصار على بعض الرأس عند وجود حائل، وتُؤسس لفهم مرن للنص دون أن تنفي مشروعية الاستيعاب.

(٩) توازن الاتجاهيْن: الاستيعاب والاكتفاء بالبعض: اتضح أن القول بوجوب تعميم الرأس يستند إلى ظاهر الأمر والاحتياط، في حين يستند القول بالاكتفاء بالبعض إلى دلالة لغويَّة معتبرة وسند تطبيقيّ من السُّنَّة؛ مما يجعل كلا الاتجاهيْن قائمًا على أصلٍ استدلاليّ معتبر.

(١٠) جاءت آية طه: ﴿قَالَ يَبْنَؤُمَّ لَا تَأْخُذْ بِلِحْيَتِي وَلَا بِرَأْسِيٓ﴾ مُفصِّلةٌ لإجمال آية الأعراف ﴿وَأَلْقَى ٱلْأَلْوَاحَ وَأَخَذَ بِرَأْسِ أَخِيهِ يَجُرُّهُۥٓ إِلَيْهِ﴾، ومِن ثَمَّ، فيكون الوجه من ضمن الرأس.

(١١) جاء التأكيد في **لسان العرب** و**تاج العروس** أن شعر الرأس واللحية كله من الرأس.

(١٢) جاءت الروايات عن النبيّ أو عن الصحابة ما يُبين أن الوجه من ضمن الرأس.

(١٣) الترجيح التركيبيّ بين الأدلة: خلصت الدراسة إلى أن الأوفق بمنهج الجمع بين الأدلة هو القول بكفاية مسمّى المسح في تحقق الفرض، مع استحباب استيعاب الرأس خروجًا من الخلاف، وبهذا يتحقق التوفيق بين الدلالة اللغويَّة والتطبيق النبويّ دون تعارض.

الخاتمة

بعد اكتمال هذه الدراسة عن القدر الواجب من مسح الرأس في الوضوء، أراد الباحث أن يُدلي بدلوه في هذه المسألة، والإجابة عن تساؤلات، تخص المسألة، وتوضيح الصورة الكاملة لمسألة القدر الواجب من مسح الرأس في الوضوء.

وفي ختام هذه الدراسة، سأبين أبرز ما خرج به الدراسة ، وأبرز المقترحات:

أولًا: نتائج الدراسة:

أسفرت هذه الدراسة عن جملة من النتائج يُمكن إجمالها فيما يأتي:

١. **مرونة الدلالة اللغويَّة لمفهوم "الرأس"**: تبيّن أن لفظ "الرأس" في العربيَّة ذو مجال دلاليّ واسع، يتراوح بين الإطلاق على أعلى البدن إجمالًا، وبين دلالة أوسع قد تشمل ما يتصل به؛ غير أنّ الاستعمال الشرعيّ في باب الوضوء قيّده بقرائن نصيّة وعمليّة، مما يُرجّح حمله على موضع منابت الشعر مع إلحاق الأذنيْن به، دون إدخال الوجه في حكم المسح.

٢. **مركزيّة الحرف في توليد الخلاف الفقهيّ**: ثبت أن منشأ الخلاف الفقهيّ في مقدار المسح يعود –في جانب كبير منه– إلى الاختلاف الأصوليّ في توجيه دلالة حرف "الباء" في قوله الله: ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾، بين حملها على الإلصاق أو التبعيض، وهو اختلاف ذو أثر مباشر في بناء الحُكم.

٣. **تعدّد الاحتمال اللغويّ مع ترجيح الاستعمال الشرعيّ**: أظهر التحليل أن "الباء" تحتمل في أصلها اللغويّ كلا المعنيْن، غير أن القرائن الشرعيَّة –لا سيما السُّنَّة الفعليَّة– تميل إلى عدم اشتراط استيعاب الرأس بالمسح، مما يُفسّر قوة القول بالاكتفاء بالبعض.

٤. **الدور الحاسم للسُّنَّة الفعليَّة في توجيه الدلالة:** كشفت الدراسة أن التطبيق النبويّ، وعلى نحوٍ خاص مسح الناصية مع العمامة، يُعدّ عنصرًا حاسمًا في فهم النص، إذ يدل على جواز الاقتصار على بعض الرأس عند وجود الحائل، ويُؤسِّس لفهم مرن للنص دون إلغاء مشروعيَّة الاستيعاب.

٥. **تكافؤ الاتجاهيْن الاستدلاليْن**: تبيّن أن القول بوجوب استيعاب الرأس يستند إلى ظاهر النص ومقتضى الاحتياط، في حين يقوم القول بالاكتفاء بالبعض على دلالة لغويَّة معتبرة وسند تطبيقيّ من السُّنَّة؛ الأمر الذي يجعل كلا الاتجاهيْن مستنِدًا إلى أصلٍ مُعتبر في الاستدلال.

٦. **إمكان الجمع والترجيح التركيبيّ**: انتهت الدراسة إلى أن الأوفق بمنهج الجمع بين الأدلة هو القول بكفاية مسمّى المسح في تحقق الفرض، مع استحباب استيعاب الرأس خروجًا من الخلاف؛ وبذلك يتحقق التوفيق بين المعطيات اللغويَّة والتطبيق النبويّ في إطار منهجيّ متكامل.

ثانيًا: مقترحات الدراسة:

في ضوء ما انتهت إليه الدراسة، يمكن اقتراح ما يأتي:

١. تعميق البحث في العلاقة بين الدلالة اللغويَّة والشرعيَّة: وذلك عبر بناء إطار منهجيّ يضبط حدود الإفادة من المعطى اللغويّ في الاستدلال الفقهيّ، ويمنع التوسع غير المنضبط في توظيف الإمكانات اللغويَّة.

٢. **توسيع الدراسات الأصوليَّة التطبيقيَّة على حروف المعاني**: من خلال إجراء بحوث متخصصة في دلالات الحروف (كالباء، واللام، ومن) في النص القُرآنيّ، وبيان أثرها في نشأة الخلاف الفقهيّ، مع ربط ذلك بالسياق القُرآنيّ والتطبيق النبويّ.

٣. **ترسيخ المنهج التكامليّ بين علوم اللغة وأصول الفقه**: بما يُسهم في إعادة بناء المسائل الخلافيَّة على أساس تحليليّ يجمع بين الدلالة اللغويَّة والتأصيل الأصوليّ، ويُعزّز دقة الاستنباط.

٤. **إعادة قراءة مسائل العبادات في ضوء السُّنَّة الفعليَّة**: وذلك بإبراز الدور التفسيريّ للتطبيق النبويّ في توجيه دلالة النصوص، وعلى نحوٍ خاص في المسائل العمليَّة التي يغلب عليها الطابع التعبديّ.

٥. **تطوير الدراسات الفقهيَّة المقارِنة نحو التحليل البنيويّ**: بحيث لا تقتصر على عرض الأقوال، بل تتجاوز ذلك إلى تفكيك أصولها الاستدلاليَّة ومآخذها اللغويَّة، وصولًا إلى ترجيحات علميَّة أكثر إحكامًا.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المصادر والمراجع التي باللغة العربيَّة:

كتاب الله (القُرآن الكريم).

١. أحكام المسح على غطاء الرأس في الوضوء، صالح بن محمد اليابس، مجلة المجمع الفقهيّ الإسلاميّ، المجلد ٣٤، العدد ٤٠ (٢٠٢١م).

٢. أحكام مسح الرأس في الفقه الإسلاميّ، فاطمة أحمد حسين، وحيزومة رشيد الشيخليّ، مجلة ديالى للبحوث الإنسانيَّة (العراق)، المجلد ٢، العدد ٩١ (٢٠٢٢م).

٣. الاختيار لتعليل المختار، عبد الله بن محمود بن مودود الموصليّ الحنفيّ، تعليق: محمود أبي دقيقة (من علماء الحنفيَّة ومدرس بكلية أصول الدين سابقًا)، مطبعة الحلبي بالقاهرة (وصورتها دار الكتب العلمية ببيروت، وغيرها)، ١٣٥٦هـ/ ١٩٣٧م.

٤. الاختيارات الفقهيَّة للإمام الطحاويّ في الوضوء، إبراهيم مُحَمَّد إبراهيم، كليَّة دار العلوم، جامعة الفيوم، عام ٢٠٢٤م (أطروحة ماجستير)، غير منشورة.

٥. الاستذكار، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن مُحَمَّد بن عبد البر بن عاصم النمريّ القرطبيّ (ت. ٤٦٣هـ)، تحقيق: سالم مُحَمَّد عطا، مُحَمَّد علي معوض، بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ/ ٢٠٠٠م.

٦. الأم، أبو عبد الله مُحَمَّد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف الشافعيّ المطلبيّ القرشيّ المكيّ (ت. ٢٠٤هـ)، (د. ط)، بيروت: دار المعرفة، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

٧. بداية المجتهد ونهاية المقتصد، أبو الوليد مُحَمَّد بن أحمَد بن مُحَمَّد بن أحمَد بن رشد القرطبيّ الأندلسي، الشهير بابن رشد الحفيد (ت. ٥٩٥هـ)، (د. ط)، القاهرة: دار الحديث، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م.

٨. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، علاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمَد الكاسانيّ الحنفيّ الملقب بملك العلماء (ت. ٥٨٧هـ)، ط٢، دار الكتب العلميَّة، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

٩. تاج العروس من جواهر القاموس، مُحَمَّد مرتضى الحسينيّ الزَّبيديّ، تحقيق: جماعة من المختصين، الكويت: وزارة الإرشاد والأنباء والمجلس الوطنيّ للثقافة والفنون والآداب، ١٣٨٥-١٤٢٢هـ/ ١٩٦٥-٢٠٠١م.

١٠. تأويل الدعائم، القاضي أبو حنيفة النعمان بن مُحَمَّد التميميّ المغربيّ، بيروت: مؤسسة الأعلميّ للمطبوعات، ١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٦م.

١١. تحفة الحبيب على شرح الخطيب = حاشية البجيرميّ على الخطيب، سليمان بن مُحَمَّد بن عمر البجيرميّ المصريّ الشافعيّ (ت. ١٢٢١هـ)، (د. ط)، دار الفكر، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م.

١٢. تفسير الطبريّ: جامع البيان عن تأويل آي القُرآن، أبو جعفر مُحَمَّد بن جرير الطبريّ (٢٢٤-٣١٠هـ)، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركيّ بالتعاون مع مركز البحوث والدراسات

الإسلاميّة بدار هجر – عبد السند حسن يمامة، دار هجر للطباعة والنشر والتوزيع والإعلان، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م.
١٣. تفصيل وسائل الشيعة إلى تحصيل مسائل الشريعة، مُحَمَّد بن الحسن الحر العامليّ (ت. ١١٠٤هـ)، تحقيق: مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث، ط١. قم: مؤسسة آل البيت عليهم السلام لإحياء التراث، (د. ت).
١٤. حاشية الدسوقيّ على الشرح الكبير، مُحَمَّد بن أحمَد بن عرفة الدسوقيّ المالكيّ (ت. ١٢٣٠هـ)، (د. ط)، دار الفكر، (د. ت).
١٥. الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعيّ وهو شرح مختصر المزنيّ، أبو الحسن عَليّ بن مُحَمَّد بن مُحَمَّد بن حبيب البصريّ البغداديّ الشهير بالماورديّ (ت. ٤٥٠هـ)، تحقيق: الشيخ عَليّ مُحَمَّد معوض والشيخ عادل أحمَد عبد الموجود، بيروت: دار الكتب العلميَّة، ١٤١٩هـ/ ١٩٩٩م.
١٦. حكم مسح الرقبة في الوضوء: دراسة فقهيَّة مقارنة، نواف بن عواض كحيل، مجلة العلوم الإنسانيَّة والطبيعيَّة، المجلد ٤، العدد ٤ (٢٠٢٣م).
١٧. الدر المنثور، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطيّ (ت. ٩١١هـ)، بيروت: دار الفكر، (د. ت).
١٨. الذخيرة، أبو العباس شهاب الدين أحمَد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكيّ الشهير القرافيّ (ت. ٦٨٤هـ)، تحقيق عدة محققين، بيروت: دار الغرب الإسلاميّ، ١٩٩٤م.
١٩. رد المحتار على الدر المختار، مُحَمَّد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقيّ الحنفيّ، الشهير بابن عابدين (ت. ١٢٥٢هـ)، ط٢، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابيّ الحلبيّ وأولاده بمصر (وصورتها دار الفكر-بيروت)، ١٣٨٦هـ/ ١٩٦٦م.
٢٠. سنن ابن ماجة، ابن ماجة أبو عبد الله مُحَمَّد بن يزيد القزوينيّ، وماجة اسم أبيه يزيد (ت. ٢٧٣هـ)، تحقيق: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي، (د. ط)، دار إحياء الكتب العربيَّة - فيصل عيسى البابيّ الحلبيّ، (د. ت).
٢١. سنن أبي داود، أبو داود سليمان بن الأشعث الأزديّ السجستانيّ (٢٠٢-٢٧٥هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط ومُحَمَّد كامل قره بللي، دار الرسالة العالميَّة، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.
٢٢. سنن الترمذيّ، مُحَمَّد بن عيسى بن سَوْرة بن موسى بن الضحاك الترمذيّ، أبو عيسى (ت. ٢٧٩هـ)، تحقيق وتعليق: أحمَد مُحَمَّد شاكر وآخرون، ط٢، مصر: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابيّ الحلبيّ، ١٣٩٥هـ/ ١٩٧٥م.
٢٣. شرائع الإسلام في مسائل الحلال والحرام- أبو القاسم نجم الدين جعفر بن الحسن المحقق الحليّ، مع تعليقات سماحة المرجع الدينيّ آية الله العظمى السيد صادق الحسينيّ الشيرازيّ، ط١١، بيروت: دار القارئ، ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٤م.

٢٤. شرح زاد المستقنع في اختصار المقنع (كتاب الطهارة)، مُحَمَّد بن مُحَمَّد المختار الشنقيطيّ ، الرياض: الرئاسة العامة للبحوث العلميَّة والإفتاء - الإدارة العامة لمراجعة المطبوعات الدينيَّة، ١٤٢٨هـ/ ٢٠٠٧م.
٢٥. شرح كتاب النيل وشفاء العليل، مُحَمَّد بن يوسف أطفيش، ط٢، جدة: مكتبة الإرشاد، وبيروت: دار الفتح، ١٣٩٣هـ/ ١٩٧٣م.
٢٦. صحيح البخاريّ، أبو عبد الله مُحَمَّد بن إسماعيل البخاريّ الجعفيّ، تحقيق: مصطفى ديب البغا، ط٥، دمشق: دار ابن كثير، دار اليمامة، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.
٢٧. صحيح مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوريّ القشيريّ (٢٠٦-٢٦١هـ)، تحقيق: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه- القاهرة (ثم صورته دار إحياء التراث العربي ببيروت، وغيرها)، ١٣٧٤هـ/ ١٩٥٥م.
٢٨. فتح الباري بشرح البخاريّ، أحمد بن عَلِيّ بن حجر العسقلانيّ (٧٧٣-٨٥٢ هـ)، رقم كتبه وأبوابه وأحاديثه: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وتصحيح تجاربه: محب الدين الخطيب، المكتبة السلفيَّة – مصر، ١٣٨٠-١٣٩٠هـ.
٢٩. الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيروانيّ، أحمَد بن غانم (أو غنيم) بن سالم ابن مهنا، شهاب الدين النفراويّ الأزهريّ المالكيّ (ت. ١١٢٦هـ)، (د. ط)، دار الفكر، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م.
٣٠. كتاب الأحكام في الحلال والحرام، الإمام الهادي إلى الحق، يحيى بن الحسين بن القاسم بن إبراهيم (ت. ٢٩٨هـ)، جمع وترتيب أبي الحسن عَلِيّ بن الحسن بن أحمَد بن أبي حريصة، تحقيق: المرتضى بن زيد المَحطوريّ الحسنيّ، ط٢، صنعاء: مكتبة بدر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م.
٣١. كتاب البحر الزّخار الجامع لمذاهب علماء الأمصار، المهديّ لدين الله أحمَد بن يحيى ابن المرتضى (ت. ٨٤٠هـ)، ويليه كتاب جواهر الأخبار والآثار المستخرجة من لُجّة البحر الزّخار، للعلامة المحقق مُحَمَّد بن يحيى بهران الصعديّ (ت. ٩٥٧هـ)، مُلحق به تعليقات من مراجع مختلفة لمُصححه القاضي عبد الله بن عبد الكريم الجرافيّ، صنعاء: دار الحكمة اليمانيَّة، تصوير ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٨م عن الطبعة الأولى ١٣٦٦هـ/ ١٩٤٧م.
٣٢. كشاف القناع عن الإقناع، منصور بن يونس البهوتيّ الحنبليّ (ت. ١٠٥١هـ)، تحقيق وتخريج وتوثيق: لجنة متخصصة في وزارة العدل، وزارة العدل في المملكة العربيَّة السعوديَّة، ١٤٢١-١٤٢هـ/ ٢٠٠٠-٢٠٠٨م.
٣٣. الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، محمود بن عمر بن أحمَد الزمخشريّ، ط٣، القاهرة: دار الريان للتراث – بيروت: دار الكتاب العربيّ، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.
٣٤. لسان العرب، مُحَمَّد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاريّ الرويفعيّ الإفريقيّ (ت. ٧١١هـ)، الحواشي: لليازجيّ وجماعة من اللغويين، ط٣، بيروت: دار صادر، ١٤١٤هـ.

٣٥. المبسوط، مُحَمَّد بن أحمَد بن أبي سهل السرخسيّ ، شمس الأئمة (ت. ٤٨٣هـ)،، (د. ط)، بيروت: دار المعرفة، ١٤١٤هـ/ ١٩٩٣م.
٣٦. المجموع شرح المهذب، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النوويّ (ت. ٦٧٦هـ)، (مع تكملة السبكيّ والمطيعيّ)، دار الفكر، (د. ت).
٣٧. المُحلى بالآثار، أبو مُحَمَّد عَليّ بن أحمَد بن سعيد بن حزم الأندلسيّ، تحقيق: عبد الغفار سليمان البنداريّ، (د. ط) ، بيروت: دار الفكر، (د. ت).
٣٨. المدونة، مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحيّ المدنيّ (ت. ١٧٩هـ)، دار الكتب العلميَّة، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.
٣٩. مسح الرأس بين الكل والبعض: دراسة تفسيريَّة فقهيَّة لقوله تعالى: ﴿وَٱمۡسَحُواْ بِرُءُوسِكُمۡ﴾، عادل بن عبد العزيز بن عَلِيّ الجليفيّ، وعائشة بنت فهيد الذيابيّ ، مجلة أبحاث (اليمن)، المجلد ١٢، العدد ١ (٢٠٢٥).
٤٠. المُصنَف، أبو بكر عبد الله بن مُحَمَّد بن أبي شيبة العبسيّ الكوفيّ (ت. ٢٣٥هـ)، تحقيق: سعد بن ناصر ابن عبد العزيز أبو حبيب الشثريّ، تقديم: ناصر بن عبد العزيز أبو حبيب الشثريّ، الرياض: دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع، ١٤٣٦هـ/ ٢٠١٥م.
٤١. معجم اللغة العربيَّة المعاصرة، أحمَد مختار عبد الحميد عمر (ت. ١٤٢٤هـ)، بمساعدة فريق عمل، عالم الكتب، ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م.
٤٢. المعجم المفهرس لألفاظ القُرآن الكريم بحاشية المصحف الشريف، مُحَمَّد فؤاد عبد الباقي، القاهرة: دار الحديث، ١٣٦٤هـ.
٤٣. معجم مقاييس اللغة، أحمَد بن فارس بن زكرياء القزوينيّ الرازيّ، أبو الحسين (ت. ٣٩٥هـ)، تحقيق: عبد السلام مُحَمَّد هارون، دار الفكر، (١٣٩٩هـ/ ١٩٧٩م).
٤٤. مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، شمس الدين، مُحَمَّد بن أحمَد الخطيب الشربينيّ الشافعيّ (ت. ٩٧٧هـ)، دار الكتب العلميَّة، ١٤١٥هـ/ ١٩٩٤م.
٤٥. المغني، موفق الدين أبو مُحَمَّد عبد الله بن أحمَد بن مُحَمَّد بن قدامة المقدسيّ الجماعيليّ الدمشقيّ الصالحيّ الحنبليّ (٥٤١-٦٢٠هـ)، تحقيق: عبد اللهَّ بن عبد المحسن التركيّ وعبد الفتاح مُحَمَّد الحلو، ط٣، الرياض: دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٧م.
٤٦. مفاتيح الغيب = التفسير الكبير، أبو عبد الله مُحَمَّد بن عمر بن الحسن بن الحسين التيميّ الرازيّ المقلي بفخر الدين الرازيّ خطيب الريّ (ت. ٦٠٦هـ)، ط٣، بيروت: دار إحياء التراث العربيّ، ١٤٢٠هـ.
٤٧. المنتزع المختار من الغيث المدرار، المعروف بشرح الأزهار، أبو الحسن عبد الله بن مفتاح، ط٢، صعدة: مكتبة التراث الإسلاميّ، ١٤٣٥هـ/ ٢٠١٤م.

٤٨. الموطأ، مالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحيّ المدنيّ (ت. ١٧٩هـ)، صححه ورقمه وخرج أحاديثه وعلق عليه: مُحَمَّد فؤاد عبد الباقيّ، بيروت: دار إحياء التراث العربيّ، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٥م.

٤٩. النحو والفقه: سيبويه ومسألة مسح الرأس في الوضوء، عبد الله أحمد جاد الكريم حسن، موقع شبكة الألوكة، تأريخ الزيارة: ٢٤ أبريل ٢٠٢٦م.
https://www.alukah.net/literature_language/0/82843/%D8%A7%D9%84%D9%86%D8%AD%D9%88-%D9%88%D8%A7%D9%84%D9%81%D9%82%D9%87-%D8%B3%D9%8A%D8%A8%D9%88%D9%8A%D9%87-%D9%88%D9%85%D8%B3%D8%A3%D9%84%D8%A9-%D9%85%D8%B3%D8%AD-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D8%A3%D8%B3-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D9%88%D8%B6%D9%88%D8%A1/

ثانيًا: المراجع التي باللغة الانجليزيَّة:

50. *The Meaning of Holy Qur'an, ʿAbdullah Yūsuf ʿAlī, 10th, amana publications, 1420 A.H/1999 A.C*

Romanization of references

The Book of God (The Holy Qur'an)

1. *al-Ikhtiyār li-Ta'līl al-Mukhtār, 'Abd Allāh bin Maḥmūd bin Mawdūd al-Mawṣilī al-Ḥanafī, commentary by Maḥmūd Abī Daqīqah, Maṭba'at al-Ḥalabī bi-al-Qāhirah (Reprint: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut), 1356 AH / 1937 AD.*
2. *al-Istidhkār, Abū 'Umar Yūsuf bin 'Abd Allāh bin Muḥammad bin 'Abd al-Barr al-Namari al-Qurṭubī, edited by Sālim Muḥammad 'Aṭā and Muḥammad 'Alī Mu'awwaḍ, Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1421 AH / 2000 AD.*
3. *al-Umm, Abū 'Abd Allāh Muḥammad bin Idrīs al-Shāfi'ī, Beirut: Dār al-Ma'rifah, 1410 AH / 1990 AD.*
4. *Bidāyat al-Mujtahid wa-Nihāyat al-Muqtaṣid, Abū al-Walīd Muḥammad bin Aḥmad bin Rushd al-Qurṭubī (Ibn Rushd al-Ḥafīd), Cairo: Dār al-Ḥadīth, 1425 AH / 2004 AD.*
5. *Badā'i' al-Ṣanā'i' fī Tartīb al-Sharā'i', 'Alā' al-Dīn Abū Bakr bin Mas'ūd al-Kāsānī, 2nd ed., Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1406 AH / 1986 AD.*
6. *Tāj al-'Arūs min Jawāhir al-Qāmūs, Muḥammad Murtaḍā al-Husaynī al-Zabīdī, Kuwait: Ministry of Information & National Council for Culture, Arts and Letters, 1385-1422 AH / 1965-2001 AD.*
7. *Ta'wīl al-Da'ā'im, al-Qāḍī Abū Ḥanīfah al-Nu'mān bin Muḥammad al-Tamīmī al-Maghribī, Beirut: Mu'assasat al-A'lamī lil-Maṭbū'āt, 1426 AH / 2006 AD.*
8. *Tuḥfat al-Ḥabīb 'alá Sharḥ al-Khaṭīb (Ḥāshiyat al-Bujayrimī), Sulaymān bin Muḥammad al-Bujayrimī, Dār al-Fikr, 1415 AH / 1995 AD.*
9. *Tafsīr al-Ṭabarī: Jāmi' al-Bayān 'an Ta'wīl Āy al-Qur'ān, Abū Ja'far Muḥammad bin Jarīr al-Ṭabarī, edited by 'Abd Allāh bin 'Abd al-Muḥsin al-Turkī, Dār Hajar, 1422 AH / 2001 AD.*
10. *Tafṣīl Wasā'il al-Shī'ah ilá Taḥṣīl Masā'il al-Sharī'ah, Muḥammad bin al-Ḥasan al-Ḥurr al-'Āmilī, Qum: Mu'assasat Āl al-Bayt, (n.d.).*
11. *Ḥāshiyat al-Dasūqī 'alá al-Sharḥ al-Kabīr, Muḥammad bin Aḥmad bin 'Arafah al-Dasūqī, Dār al-Fikr, (n.d.).*
12. *al-Ḥāwī al-Kabīr fī Fiqh Madhhab al-Imām al-Shāfi'ī, Abū al-Ḥasan 'Alī bin Muḥammad al-Māwardī, edited by 'Alī Muḥammad Mu'awwaḍ and 'Ādil Aḥmad 'Abd al-Mawjūd, Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1419 AH / 1999 AD.*
13. *al-Durr al-Manthūr, Jalāl al-Dīn al-Suyūṭī, Beirut: Dār al-Fikr, (n.d.).*
14. *al-Dhakhīrah, Abū al-'Abbās Shihāb al-Dīn Aḥmad bin Idrīs al-Qarāfī, Beirut: Dār al-Gharb al-Islāmī, 1994 AD.*
15. *Radd al-Muḥtār 'alá al-Durr al-Mukhtār (Ḥāshiyat Ibn 'Ābidīn), Muḥammad Amīn bin 'Umar Ibn 'Ābidīn, 2nd ed., Cairo: Muṣṭafá al-Bābī al-Ḥalabī (Reprint: Dār al-Fikr, Beirut), 1386 AH / 1966 AD.*

16. *Sunan Ibn Mājah, Abū ʻAbd Allāh Muḥammad bin Yazīd al-Qazwīnī, edited by Muḥammad Fuʼād ʻAbd al-Bāqī, Dār Iḥyāʼ al-Kutub al-ʻArabiyyah, (n.d.).*
17. *Sunan Abī Dāwūd, Abū Dāwūd Sulaymān bin al-Ashʻath al-Sijistānī, edited by Shuʻayb al-Arnaʼūṭ and Muḥammad Kāmil Qarah Ballī, Dār al-Risālah al-ʻĀlamiyyah, 1430 AH / 2009 AD.*
18. *Sunan al-Tirmidhī, Abū ʻĪsá Muḥammad bin ʻĪsá al-Tirmidhī, edited by Aḥmad Muḥammad Shākir et al., 2nd ed., Cairo: Muṣṭafá al-Bābī al-Ḥalabī, 1395 AH / 1975 AD.*
19. *Sharāʼiʻ al-Islām fī Masāʼil al-Ḥalāl wa-al-Ḥarām, al-Muḥaqqiq al-Ḥillī, with commentary by al-Sayyid Ṣādiq al-Shīrāzī, 11th ed., Beirut: Dār al-Qāriʼ, 1425 AH / 2004 AD.*
20. *Sharḥ Zād al-Mustaqniʻ fī Ikhtiṣār al-Muqniʻ, Muḥammad bin Muḥammad al-Mukhtār al-Shanqīṭī, Riyadh: al-Riʼāsah al-ʻĀmmah lil-Buḥūth al-ʻIlmiyyah, 1428 AH / 2007 AD.*
21. *Sharḥ Kitāb al-Nīl wa-Shifāʼ al-ʻAlīl, Muḥammad bin Yūsuf Aṭfayish, 2nd ed., Jeddah: Maktabat al-Irshād, Beirut: Dār al-Fatḥ, 1393 AH / 1973 AD.*
22. *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, Abū ʻAbd Allāh Muḥammad bin Ismāʻīl al-Bukhārī, edited by Muṣṭafá Dīb al-Bughā, 5th ed., Damascus: Dār Ibn Kathīr, 1414 AH / 1993 AD.*
23. *Ṣaḥīḥ Muslim, Abū al-Ḥusayn Muslim bin al-Ḥajjāj al-Naysābūrī, edited by Muḥammad Fuʼād ʻAbd al-Bāqī, Cairo: ʻĪsá al-Bābī al-Ḥalabī (Reprint: Beirut: Dār Iḥyāʼ al-Turāth al-ʻArabī), 1374 AH / 1955 AD.*
24. *Fatḥ al-Bārī bi-Sharḥ al-Bukhārī, Aḥmad bin ʻAlī bin Ḥajar al-ʻAsqalānī, edited by Muḥibb al-Dīn al-Khaṭīb, Cairo: al-Maktabah al-Salafiyyah, 1380-1390 AH.*
25. *al-Fawākih al-Dawānī ʻalá Risālat Ibn Abī Zayd al-Qayrawānī, Shihāb al-Dīn al-Nafrāwī, Dār al-Fikr, 1415 AH / 1995 AD.*
26. *Kitāb al-Aḥkām fī al-Ḥalāl wa-al-Ḥarām, al-Imām al-Hādī ilá al-Ḥaqq Yaḥyá bin al-Ḥusayn, edited by al-Murtaḍá bin Zayd al-Maḥṭūrī, 2nd ed., Sanaa: Maktabat Badr, 1435 AH / 2014 AD.*
27. *Kitāb al-Baḥr al-Zakhkhār al-Jāmiʻ li-Madhāhib ʻUlamāʼ al-Amṣār, Aḥmad bin Yaḥyá bin al-Murtaḍá, Sanaa: Dār al-Ḥikmah al-Yamaniyyah, 1409 AH / 1988 AD (Reprint of 1947 ed.).*
28. *Kashshāf al-Qināʻ ʻan al-Iqnāʻ, Manṣūr bin Yūnus al-Bahūtī, Saudi Ministry of Justice, 1421-1428 AH / 2000-2008 AD.*
29. *al-Kashshāf ʻan Ḥaqāʼiq Ghawāmiḍ al-Tanzīl, Maḥmūd bin ʻUmar al-Zamakhsharī, 3rd ed., Cairo: Dār al-Rayyān – Beirut: Dār al-Kitāb al-ʻArabī, 1407 AH / 1987 AD.*
30. *Lisān al-ʻArab, Muḥammad bin Mukram Ibn Manẓūr, 3rd ed., Beirut: Dār Ṣādir, 1414 AH.*

31. *al-Mabsūṭ, Muḥammad bin Aḥmad al-Sarakhsī, Beirut: Dār al-Ma'rifah, 1414 AH / 1993 AD.*
32. *al-Majmū' Sharḥ al-Muhadhdhab, Abū Zakariyyā Muḥyī al-Dīn Yaḥyá bin Sharaf al-Nawawī, Dār al-Fikr, (n.d.).*
33. *al-Muḥallā bi-al-Āthār, Abū Muḥammad 'Alī bin Aḥmad Ibn Ḥazm al-Andalusī, edited by 'Abd al-Ghaffār al-Bandārī, Beirut: Dār al-Fikr, (n.d.).*
34. *al-Mudawwanah, Mālik bin Anas, Beirut: Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1415 AH / 1994 AD.*
35. *al-Muṣannaf, Abū Bakr bin Abī Shaybah, edited by Sa'd bin Nāṣir al-Shathrī, Riyadh: Dār Kunūz Ishbīlyā, 1436 AH / 2015 AD.*
36. *Mu'jam al-Lughah al-'Arabiyyah al-Mu'āṣirah, Aḥmad Mukhtār 'Umar, 'Ālam al-Kutub, 1429 AH / 2008 AD.*
37. *al-Mu'jam al-Mufahras li-Alfāẓ al-Qur'ān al-Karīm, Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Cairo: Dār al-Ḥadīth, 1364 AH.*
38. *Mu'jam Maqāyīs al-Lughah, Abū al-Ḥusayn Aḥmad bin Fāris, edited by 'Abd al-Salām Muḥammad Hārūn, Dār al-Fikr, 1399 AH / 1979 AD.*
39. *Mughnī al-Muḥtāj ilá Ma'rifat Ma'ānī Alfāẓ al-Minhāj, Muḥammad bin Aḥmad al-Khaṭīb al-Shirbīnī, Dār al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1415 AH / 1994 AD.*
40. *al-Mughnī, Muwaffaq al-Dīn Ibn Qudāmah al-Maqdisī, edited by 'Abd Allāh al-Turkī and 'Abd al-Fattāḥ al-Ḥulw, 3rd ed., Riyadh: Dār 'Ālam al-Kutub, 1417 AH / 1997 AD.*
41. *Mafātīḥ al-Ghayb (al-Tafsīr al-Kabīr), Fakhr al-Dīn al-Rāzī, 3rd ed., Beirut: Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī, 1420 AH.*
42. *al-Muntaza' al-Mukhtār min al-Ghayth al-Midrār (Sharḥ al-Azhār), Abū al-Ḥasan 'Abd Allāh bin Miftāḥ, 2nd ed., Sa'dah: Maktabat al-Turāth al-Islāmī, 1435 AH / 2014 AD.*
43. *al-Muwaṭṭa', Mālik bin Anas, edited by Muḥammad Fu'ād 'Abd al-Bāqī, Beirut: Dār Iḥyā' al-Turāth al-'Arabī, 1406 AH / 1985 AD.*
44. *Aḥkām al-Masḥ 'alá Ghiṭā' al-Ra's fī al-Wuḍū', Ṣāliḥ bin Muḥammad al-Yābis, Majallat al-Majma' al-Fiqhī al-Islāmī, Vol. 34, No. 40 (2021).*
45. *Aḥkām Masḥ al-Ra's fī al-Fiqh al-Islāmī, Fāṭimah Aḥmad Ḥusayn & Ḥayzūmah Rashīd al-Shaykhlī, Majallat Diyālá lil-Buḥūth al-Insāniyyah (Iraq), Vol. 2, No. 91 (2022).*
46. *al-Ikhtiyārāt al-Fiqhiyyah lil-Imām al-Ṭaḥāwī fī al-Wuḍū', Ibrāhīm Muḥammad Ibrāhīm, Faculty of Dār al-'Ulūm, Fayoum University, 2024 (Master's Thesis, Unpublished).*
47. *Ḥukm Masḥ al-Raqabah fī al-Wuḍū': Dirāsah Fiqhiyyah Muqāranah, Nawāf bin 'Awāḍ Kuḥayl, Majallat al-'Ulūm al-Insāniyyah wa-al-Ṭabī'iyyah, Vol. 4, No. 4 (2023).*

48. *Masḥ al-Ra's bayna al-Kull wa-al-Ba'ḍ: Dirāsah Tafsīriyyah Fiqhiyyah li-Qawlihi Ta'ālá: {wa-amsahū bi-ru'ūsikum}, 'Ādil al-Jalayfī & 'Ā'ishah al-Dhiyābī, Majallat Abḥāth (Yemen), Vol. 12, No. 1 (2025).*
49. *al-Naḥw wa-al-Fiqh: Sībawayh wa-Mas'alat Masḥ al-Ra's fī al-Wuḍū', 'Abd Allāh Aḥmad Jād al-Karīm Ḥasan, Alukah Network, https://www.alukah.net (Accessed: April 24, 2026)*

أقيسة زُفر وأثرها في الفقه الحنفي "نماذج تطبيقية

د. فاطمة بنت رازن بن بنيه اللقماني الحربي
أستاذ أصول الفقه المساعد، قسم أصول الفقه، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

Frharbi@uqu.edu.sa

تاريخ تسلم البحث: ٢٥/ ١٢/ ٢٠٢٥م **تاريخ قبول البحث**: ٢٨/ ١/ ٢٠٢٦م

الملخص:

يُعد زُفر بن الهذيل من أبرز أصحاب أبي حنفية النعمان، ومن أكثرهم تأثيرًا في المذهب الحنفي، ولذا كان محورًا لهذا البحث الموسوم بـ(أقيسة زُفر وأثرها في الفقه الحنفي)، الذي جاء في سبعة مباحث، يسبقها تمهيد، وتعقبها خاتمة بأبرز النتائج. وقد توقف البحث في مباحثه السبعة عند الإمام زفر والتعريف به، مع الإشارة إلى أصوله الخاصة، والضوابط التي سار عليها، مع تناول شيء من أقيسة زفر في بعض الأبواب الفقهية؛ لبيان أثر تلك الأقيسة في المذهب الحنفي. أمّا منهج البحث، فهو المنهج التحليلي الوصفي، والمنهج الاستقرائي والاستنتاجي. وقد خرج البحث بجملة من النتائج، من أبرزها:

- أن زفر يُعد من أبرز أئمة القياس في المدرسة الحنفية، حتى عُرف بكثرة الاعتماد على القياس، وإعماله في استنباط الأحكام.
- لم تكن أقيسة زفر مخالفة لأصول المذهب الحنفي في الجملة، وإنما تميزت باتساع دائرة القياس، والالتزام به، مما أدى في بعض الأحيان إلى مخالفة أبي حنيفة وصاحبيه[1].

الكلمات المفتاحية: أقيسة، زفر، الفقه، الحنفي، نماذج تطبيقية.

(١) هما: أبو يوسف يعقوب بن إبراهيم الأنصاري، ومحمد بن الحسن الشيباني. ينظر: سير أعلام النبلاء: (٨/ ٥٣٥ – ٥٣٨)، وميزان الاعتدال للذهبي: (٣/ ٥١٣).

Zufar's Analogical Deductions and their Impact on Hanafi Jurisprudence: Applied Examples

Dr. Fatima bint Razen bin Bunya Al-Luqmani Al-Harbi
Assistant Professor of Islamic Jurisprudence, Department of Islamic Jurisprudence, Faculty of Sharia and Islamic Studies, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia

Frharbi@uqu.edu.sa

Date of Receiving the Research: 25/12/2025 **Research Acceptance Date**: 28/1/2026

Abstract:

*Zufar ibn al-Hudhayl is considered one of the most prominent disciples of Abu Hanifa al-Nu'man and one of the most influential figures in the Hanafi school of jurisprudence. Consequently, he serves as the focal point of this research, titled "Zufar's Analogical Deductions (*Qiyas*) and their Impact on Hanafi Jurisprudence." The study is organized into seven sections, preceded by an introduction and followed by a conclusion summarizing the key findings. Across these seven sections, the research examines the life and background of Imam Zufar, highlighting his distinctive methodological principles and the guidelines he followed. It also explores specific instances of Zufar's analogical reasoning within various chapters of jurisprudence to demonstrate the impact of these deductions on the Hanafi school. The study employs a combination of descriptive-analytical, inductive, and deductive methodologies. It yields a number of findings, most notably:*

- *Zufar is considered one of the foremost authorities on *qiyās* (analogical reasoning) within the Hanafi school; indeed, he became known for his extensive reliance on this method and his application of it in deriving legal rulings.*
- *Zufar's analogical deductions did not, on the whole, contradict the fundamental principles of the Hanafi school; rather, they were distinguished by a broad application of *qiyās* and a strict adherence to it—an approach that, at times, led him to differ from Abu Hanifa and his two companions.*

***Keywords**: Analogies, Zufar, Jurisprudence, Hanafi, Applied examples.*

المقدمة:

إن الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له، ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدًا عبده ورسوله.

أما بعد:

فإن من كرم الله – تعالى- على هذه الأمة أن جعلها خير أمة واختار لها أكمل الشرائع، وأفضل الرسل عليهم أفضل الصلاة وأتم التسليم. ولقد جاءت الشريعة الإسلامية شاملة كاملة وافية تسع الحياة البشرية في جميع أزمانها وأماكنها.

ومن رحمة الله -عز وجل- أن هيأ لهذه الأمة علماء عاملين يستنبطون الأحكام، ويبينون شرع الله تعالى للبشرية، ويقومون بوضع القواعد والأصول التي تضبط طرق استنباط الأحكام الشرعية.

ومن هؤلاء العلماء الأكفاء الإمام: زفر بن الهذيل – رحمه الله – فقد بلغ مرتبة عالية في الاجتهاد، وفي القياس خاصة بفضل ما منحه الله من ملكة فقهية راسخة وقوة حجة، وحضور بديهة، وفهم عميق لنصوص الشرع، واشتهر ببراعته في القياس ولم ينافسه فيه أحد من أصحاب أبي حنيفة رحمه الله. وقد شهد الإمام أبو حنيفة – رحمه الله – بفضله إذ قال فيما ينقله عنه أبو الحسنات اللكنوي: "زفر إمام من أئمة المسلمين وعلم من أعلامهم. وكان يفضله، ويقول: هو أقيس أصحابي"(٢).

وبناءً على ما سبق فقد بدا لي أن يكون عنوان بحثي هو: (أقيسة زفر وأثرها في الفقه الحنفي" نماذج تطبيقية)، وذلك لعدة أسباب، لعل من أبرزها:

١. مكانة الإمام زفر بن الهذيل العلمية.

٢. أهمية القياس كونه مصدرا من مصادر التشريع.

٣. أثر أقيسة الإمام زفر في المذهب الحنفي.

وتتمثل صعوبة البحث في كون أقيسة الإمام زفر منثورة في كتب الفقه عامة، وكتب الحنفية خاصة، فيحتاج إلى جمعها في مكان واحد للإفادة منها.

أهداف البحث:

---

(٢) الفوائد البهية في تراجم الحنفية، أبو الحسنات للكنوي الهندي: (ص ٧٥-٧٦).

وتتمثل أهداف البحث وأهميته في النقاط الآتية:

١. التعريف بالإمام زفر، ومكانته في المذهب الحنفي.

٢. موقف الإمام زفر من القياس.

٣. أثر الإمام زفر في المذهب الحنفي.

٤. بيان مرتبة زفر -رحمه الله- الاجتهادية.

٥. إبراز اهمية أقيسة الإمام زفر في المذهب الحنفي وأثرها فيه.

٦. الوقوف على نماذج تطبيقية، تبين أثر أقيسة زفر في المذهب الحنفي.

أسئلة البحث:

١. من هو الإمام زفر؟

٢. هل بلغ مرتبة الاجتهاد المطلق؟

٣. ما أهمية أقيسة الإمام زفر في المذهب الحنفي.

وقد اعتمد البحث **المنهج** التحليلي والوصفي، وكذلك المنهج الاستقرائي والاستنتاجي.

أما بالنسبة **للدراسات السابقة**، فقد تمثلت في الكتب، والرسائل الآتية:

١. الإمام زفر وآراؤه الفقهية - تأليف أبي اليقظان عطية الجبوري، دار الندوة الجديدة، بيروت - لبنان الطبعة الثانية ١٤٠٦ ١٩٨٦م.

٢. الإمام زفر بن الهذيل: أصوله وفقيه، تأليف: عبد الستار حامد الدباغ، وزارة الأوقاف والشؤون الدينية بغداد ١٤٠٢ هـ - ١٩٨٢ م.

٣. القول الأزهر فيما يفتي فيه بقول الإمام زفر تأليف: إبراهيم بيردى زاده، ١٣٣١ هـ. ١٩١٢م.

٤. وسيلة الظفر في المسائل التي يفتى فيها بقول زُفر، تأليف: عبد اللطيف بن عبد الرحمن الملا دراسة وتحقيق: عبد الإله بن محمد بن أحمد بن عبد اللطيف الملا، ١٤٢٢ هـ. ٢٠٠١ م.

ولعلّ ما يميّز هذا البحث عن تلك الدراسات هو بيان موقف الإمام زفر من القياس، وضوابطه، ونماذج من أقيسته في أبواب مختلفة، وأثر ذلك في المذهب الحنفي.

وقد اقتضت طبيعة البحث **تقسيمه** إلى: تمهيد وسبعة مباحث تسبقها مقدمة وتتلوها خاتمة، وقائمة بالمصادر والمراجع.

أما **المقدمة**: فقد اشتملت على أسباب اختيار الموضوع وأهميته، ومشكلته، وأهدافه، والدراسات السابقة، ووصف للمنهج المتبع، ثم عرض لخطة البحث وتقسيماته.

التمهيد: في تعريف القياس عند الحنفية وشروطه.

المبحث الأول: **في التعريف بالإمام زفر بن الهذيل**.

المبحث الثاني: **أصول الإمام زفر الخاصة**.

المبحث الثالث: **ضوابط القياس عند الإمام زفر**.

المبحث الرابع: **أقيسة الإمام زفر في العبادات وأثرها في الفقه الحنفي**.

المبحث الخامس: **أقيسة الإمام زفر في المعاملات المالية وأثرها في الفقه الحنفي**.

المبحث السادس: **أقيسة الإمام زفر في أحكام الأسرة، وأثرها في الفقه الحنفي**.

المبحث السابع: **أقيسة الإمام زفر في الحدود والقصاص، وأثرها في الفقه الحنفي**.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

التمهيد

في تعريف القياس عند الحنفية وشروطه.

القياس لغة واصطلاحًا:

القياس في اللغة:

التقدير والمساواة بين شيئين، يقال: "قست النعل بالنعل"، إذا قدرته وسويته، ويقال: قست الشيء بغيره وعلى غيره، أقيسُهُ قَيْسًا وقِياسًا فانْقاسَ، إذا قدَّرتَه على مثاله. والمقدارُ مِقْياسٌ، والقيس والقاس: الْقدر، يُقَال: قيس رمح، وقاسه. وقايَسْتُ بين الأمرين مُقايَسَةً وقِياسًا، وَيُقَالُ: قايَسْت فُلَانًا إِذا جارَيْتَه فِي القِياس(٣).

القياس اصطلاحًا:

أمّا من جهة الاصطلاح، فقد جاء للقياس تعريفات عدّة، منها:

١. القياس: تعدية حكم الأصل إلى الفرع بعلة جامعة بينهما، أي هو إلحاق ما لا نصّ فيه بما ورد فيه نصّ؛ لاشتراكهما في العلة(٤).

٢. الْقِيَاسُ: إِبَانَةُ مِثْلِ حُكْمِ أَحَدِ الْمَذْكُورِينَ بِمِثْلِ عِلَّتِهِ فِي الْآخَرِ فَالْمَذْكُورُ الْأَوَّلُ هُوَ الْأَصْلُ وَالثَّانِي هُوَ الْفَرْعُ"(٥).

٣. وهو: ترتب الحكم في غير المنصوص عليه على معنى هو علّة لذلك الحكم في المنصوص عليه.

كذلك يمكن الوقوف على تعريفات أخرى مقاربة(٦).

---

(٣) ينظر: تهذيب اللغة للأزهري: (٣/ ٩٦٧)، مادة (ق ي س)، ولسان العرب لابن منظور: (٦/ ١٨٦)، مادة (ق ي س):.

(٤) ينظر: أصول الشاشي: (ص ٣٢٥)، وأصول البزدوي: (ص ٢٤٨- ٢٤٩)، وكشف الأسرار شرح أصول البزدوي، لعبد العزيز البخاري الحنفي: (٣/ ٢٦٧- ٢٦٩).

(٥) العناية شرح الهداية للبابرتي: (١/ ٤٢).

(٦) ينظر: أصول الشاشي: (ص ٣٢٥)، أصول البزدوي: (ص ٢٤٨- ٢٤٩)، وكشف الأسرار شرح أصول البزدوي، لعبد العزيز البخاري: (٣/ ٢٦٧- ٢٦٩).

أنواع القياس:

القياس نوعان(٧):

الأول: القياس الجلي، وهو ما تسبق إليه الأفهام. أو هو الذي تعرف به موافقة الفرع للأصل بحيث ينتفي احتمال افتراقهما أو يبعد، كقياس غير الفأرة من الميتات إذا وقعت في السمن من المائعات والجامدات عليه، وقياس الغائط على البول في الماء الراكد.

والثاني: القياس الخفي، وهو ما احتاج إلى نظر في الاستدلال، أو كان في التعليل أمر خفي، أو كانت العلة في الفرع أضعف منها في الأصل، كقياس الذرة على القمح، وقياس النقود الورقية على الذهب في حكم الربا.

شروط القياس عند الحنفية(٨):

يشترط الحنفية لصحة القياس جملة من الشروط، وهي على النحو الآتي:

١. أن يكون الأصل ثابتَ الحكمِ بدليل شرعي من كتاب أو سنّة أو إجماع.

٢. أن يكون حكم الأصل معقولَ المعنى، إذ يمكن إدراك علته، فلا يجرى القياس في ما لا تعقل علله. ومثال هذا حق جواز التوضي بنبيذ التمر، فإنه لو قال جاز بغيره من الأنبذة بالقياس على نبيذ التمر، أو قال: لو شج في صلاته أو احتلم يبني على صلاته بالقياس على ما إذا سبقه الحدث لا يصح؛ لأن الحكم في الأصل لم يعقل معناه فاستحال تعديته إلى الفرع.

٣. أن توجد العلة في الفرع وجودًا يقتضي إلحاقه بالأصل.

٤. ألّا يعارضَ القياس نصًّا أو إجماعًا، أو قياسًا أقوى منه، كالقياس الجلي، أو الاستحسان عند الحنفية.

٥. أن تكون العلة منضبطة مؤثرة، تصلح لبناء الحكم عليها.

---

(٧) ينظر: البحر الرائق لابن نجيم المصري: (١/ ١١٨)، ورد المحتار لابن عابدين الدمشقي: (١/ ٢١٩)، ومعجم المصطلحات الفقهية: (ص ١٢٦).

(٨) ينظر: أصول البزدوي: (ص ٢٥٥- ٢٥٦)، وأصول الشاشي: (ص ٣١٤)، وكشف الأسرار، شرح أصول البزدوي: (٣/ ٣٠١- ٣٤٣).

المبحث الأول: التعريف بالإمام زفر بن الهذيل

هو: زُفَر بنُ الهُذَيْلِ بنِ قَيْسِ بنِ سَلْمٍ العَنْبَرِيُّ أَبُو الهُذَيْلِ، الفقيه صاحب أبي حنيفة. ينتهي نسبه إلى نزار بن عدنان جدّ النبّي عليه الصلاة والسلام، وهو من أمّ فارسية(٩).

مولده ووفاته:

تكاد تذهب جميع المصادر التي ترجمت للإمام زُفر أن ولادته كانت سنة (١١٠هـ)، إلّا ابن كثير الذي خالف، فذهب إلى أن ولادته كانت سنة (١١٦هـ) ووافقه الصفدي، ولعلّ القول الأول هو الراجح؛ لقدم تلك المصادر. أمّا تاريخ وفاته، فقد اتفقت جميع المصادر على أنها كانت سنة (١٥٨هـ)، فمات كهلًا عن ثمان وأربعين سنة، ودُفن في البصرة، وكان قد تولى القضاء بها(١٠).

مكانته، وطلبه للعلم:

تفَقَّهَ على أبي حَنِيْفَةَ، وَهُوَ من أَكْبَرُ تَلاَمِذَتِه، وَكَانَ مِمَّنْ جَمَعَ بَيْنَ العِلْمِ وَالعَمَلِ، وَكَانَ يَدْرِي الحَدِيْثَ وَيتْقِنُهُ. قَالَ عَلِيُّ بنُ مُدْرِك، عَنِ الحَسَنِ بنِ زِيَادٍ الفَقِيْهِ، قَالَ: كَانَ زُفَرُ وَدَاوُدُ الطَّائِيُّ مُتوَاخِيَيْنِ، فَأَمَّا دَاوُدُ فَتَرَكَ الفِقْهَ، وَأَقبَلَ عَلَى العِبَادَةِ، وَأَمَّا زُفَر فَجَمَعَهُمَا. وَقَالَ الحَسَنُ بنُ زِيَادٍ اللُّؤْلُؤِيُّ: مَا رَأَيْتُ فَقِيْهاً يناَظِرُ زُفرَ إِلاَّ رَحِمْتُهُ(١١).

فضله وثناء العلماء عليه:

قال عنه أبو حنيفة: هُوَ أَقيس أَصْحَابِي. وَتزَوج فحضره أَبُو حنيفَة، فقَالَ لَهُ زفر تكلم: فَقَالَ أَبُو حنيفَة في خطبَته: هَذَا زفر بن الْهُذيْل، إِمَام من أَئِمَّة الْمُسلمين وَعلم من أعلامهم في شرفه وحسبه وَعلمه. وقَالَ ابْن معِين: ثِقَة مَأْمُون. وَقَالَ ابْن حبَان: كَانَ فَقِيها حَافِظًا قَلِيل الخطأ، وَقَالَ أَبُو نعيم: كَانَ ثِقَة مَأْمُونا، دخل الْبَصْرَة في مِيرَاث أَخِيه، فتشبث بِهِ أهل الْبَصْرَة، فمنعوه الْخُرُوج مِنهَا. قيل لوكيع: تخْتَلف إِلَى زفر، فقَالَ: غررتمونا بِأبي حنيفَة حَتَّى مَاتَ تُرِيدُونَ

---

(٩) ينظر: وفيات الأعيان لابن خلكان: (٢/ ٣١٧- ٣١٨)، والقول الأزهر فيما يُفتى فيه بقول الإمام زُفر، لإبراهيم بن بيري زاده: (ص ٦).

(١٠) ينظر: الجواهر المضية في طبقات الحنفية، لعبد القادر القرشي: (١/ ٢٤٤)، وسير أعلام النبلاء للذهبي: (٧/ ١٤٤). والوافي بالوفيات، للصفدي: (١٤/ ١٣٥)،

(١١) ينظر: تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير وَالأعلام، للذهبي: (٤/ ٥١)، وسير أعلام النبلاء (٧/ ١٤٤).

أَن تغرونا عَن زفر حَتَّى نحتاج إِلَى أَسد وَأَصْحَابه. قَالَ ابْن مقَاتل: سَمِعت أَبَا نعيم الْفضل بن دُكَيْن يَقُول: قَالَ لي زفر: اخْرج إِلَيّ حَدِيثك حَتَّى أغربله لَك. قالَ أَبُو عَاصِم النَّبِيْلُ: قَالَ زُفَر: مَنْ قَعَدَ قبْلَ وَقْتِهِ ذَلَّ. وقَالَ أَبُو نعَيْم: كُنْتُ أَعرِضُ الأَحَادِيْثَ عَلَى زُفَرَ، فيقُوْلُ: هَذَا نَاسِخٌ، هَذَا مَنْسُوْخٌ، هَذَا يؤْخَذُ بِهِ، هَذَا يُرفَضُ. وقَالَ عَبْدُ الرَّحْمَنِ بنُ مَهْدِيٍّ: حَدَّثَنَا عَبْدُ الوَاحِدِ بنُ زِيَادٍ، قَالَ: لَقِيْتُ زُفَرَ -رَحِمَهُ اللهُ- فقُلْتُ لَهُ: صِرْتُمْ حَدِيْثاً فِي النَّاسِ وَضُحْكَةً. قَالَ: وَمَا ذَاكَ؟ قلْتُ: تقولون: "ادرءوا الحدود بالشبهات"(١٢)، ثم جِئتُم إِلَى أَعْظَمِ الحُدُوْدِ، فقُلْتُم: تقَامُ بِالشُّبهَاتِ. قَالَ: وَمَا هُوَ؟ قلْتُ: قَالَ رَسُوْلُ الله -صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ: "لاَ يقْتَلُ مُسْلِمٌ بِكَافِرٍ"(١٣). فقُلْتُم: يقْتَلُ بِهِ -يعْنِي بِالذِّمِّيِّ-. قَالَ: فَإِنِّي أُشْهِدُكَ السَّاعَةَ أَنِّي قَدْ رَجَعْتُ عَنْهُ. قلْتُ: هَكَذَا يَكُوْن العَالِمُ وَقَّافاً مَعَ النَّصِّ(١٤).

نشأته:

نشأ الإمام زفر في بيت علم ورئاسة؛ لأنّ والده كان واليا على أصبهان، وعاش فيها فترة من الزمن في بيت رئاسة وإقبال على الدنيا وزينتها، ثم عزف عن كلّ ذلك وانقطع للعلم والعبادة والزهادة في الدنيا، حتى كان لا يجرؤ أحد أن يذكر الدنيا أمامه. ولما حضرته الوفاة وقيل له: أوصِ، أخبرهم أنه ليس عنده شيء يوصي به(١٥).

---

(١٢) جاء بنحو هذا عند الترمذي، وقال ضعيف. ينظر: الجامع الصحيح سنن الترمذي، كتاب: الحدود، باب: بَاب مَا جَاءَ فِي دَرْءِ الْحُدُودِ: (٤/ ٣٣)، رقم الحديث (١٤٢٤).

(١٣) رواه الترمذي وصححه، وقال الألباني حسن صحيح. ينظر: الجامع الصحيح سنن الترمذي، كتاب: الديات، باب: بَاب ما جاء لَا يُقْتَلُ مُسْلِمٌ بِكَافِرٍ: (٤/ ٢٤)، رقم الحديث (١٤١١).

(١٤) ينظر: الجواهر المضيئة في طبقات الحنفية، لأبي الوفاء القرشي: (١/ ٢٤٤)، وتاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير وَالأعلام، للذهبي: (٤/ ٥١)، وسير أعلام النبلاء: (٧/ ١٤٥).

(١٥) ينظر: القول الأزهر فيما يُفتى فيه بقول الإمام زُفر: (ص ٧- ٩).

شيوخه:

أخذ الإمام زفر العلم عن أبي حنيفة، وكذلك عن أكثر علماء عصره ومحدثيهم، ولعل من أشهر من أخذ عنهم العلم(١٦):

- محدث الكوفة سليمان بن مهران المعروف بالأعمش (ت١٤٨هـ).
- يحيى بن سعيد الأنصاري (ت١٤٦هـ).
- سعيد بن أبي عروبة (ت١٥٧هـ).
- إسماعيل بن أبي خالد (ت ١٤٥).
- أيوب السختياني (ت ١٣١هـ).
- الحجاج بن أرطأة (ت ١٤٧هـ).

تلاميذه:

كثيرون هم تلاميذ الإمام زفر، حتى إنّه يصعب ذكرهم، إلا أنه يمكن ذكر بعضهم على النحو الآتي:

- حسان الكرماني (ت ١٨٦هـ).
- يحيى بن أكثم (ت ٢٤٢هـ).
- أبو نعيم (ت ٤٣٠).
- الحسن اللؤلؤي (ت ٢٠٤هـ).

المبحث الثاني: أصول الإمام زفر الخاصة

يقصد بالأصول الخاصة للإمام زفر: القواعد الأصولية ومسالك الاستنباط التي غلب استعمالها في اجتهاداته، حتى صارت سمةً مميزة له عند المقارنة بشيخه وصاحبيه: أبي يوسف ومحمد بن الحسن، مع بقائه داخل الإطار العام لأصول المذهب الحنفي. ويمكن الوقوف على تلك الأصول واستنباطها من خلال التتبع والاستقراء لفروعه الفقهية(١٧).

---

(١٦) ينظر: القول الأزهر فيما يُفتى فيه بقول الإمام زُفر: (ص ١٤)، وسير أعلام النبلاء: (٧/ ١٤٤).

(١٧) ينظر: الأصول والقواعد التي بنى عليها الإمام زفر بن الهذيل فروعه الفقهية، لنجيب سعيد مقبل: (ص ١٤٤- ١٤٥).

يُعدُّ الإمام زُفر بن الهذيل (ت ١٥٨هـ) من كبار أصحاب الإمام أبي حنيفة، ومن أكثرهم عناية بالقياس حتى اُشتهر بين علماء الحنفية بأنّه "أقيس أصحاب أبي حنيفة"، ومع اتفاقه مع شيخه وصاحبيه في أصول الاستدلال العامة، فقد كان له منهجه الخاص في تطبيق بعض الأصول، ونتج عن ذلك انفراده بعدد من المسائل الفقهية التي كانت نتيجة لاختيارات أصولية غلبت على اجتهاده، وأثرت في بناء فروعه الفقهية.

وقد ظهر انفراد الإمام زفر في الأصول في الصور الآتية التي خالف فيها أصول المذهب، وهي على النحو الآتي(١٨):

- الأصل الأول: عند الإمام وصاحبيه أنّ الشيء إذا أقيم مقام غيره في حكم فهو لا يقوم مقامه في جميع الأحكام، وعند زفر يقوم مقامه في جميع الأحكام، كما تقول في موت أحد الزوجين: إنه يقوم مقام الدخول في حق الميراث، ولا يقوم مقامه في حق الاغتسال، وعند زفر يقوم مقامه في جميع الأحكام.
- الأصل الثاني: عند الإمام وصاحبيه جواز توقف الحكم في العقود وغيرها لمعنى يطرأ عليه أو يحدث فيها، وعند زفر متى وقع الشيء جائزًا أو فاسدًا لا ينقلب عن حاله لمعنى يطرأ عليه، أو يحدث فيه إلّا بالتجديد والاستئناف، فإذا باع شيئا إلى الحصاد أو إلى الدّياس(١٩) فحكم ذلك البيع موقوف إلى إخراج ذلك الشرط إن أخرج قبل تمكنه جاز وإلّا فلا عندنا، وعند زفر العقد فاسد، فلا ينقلب جائزًا وإن أخرج هذا الشرط، والمكره على البيع إذا باع شيئا مكرهًا موقوفا إلى الرضا إن رضي جاز، وإن لم يرضَ لم يجز، وعند زفر البيع فاسد وإن رضي المكره بعد ذلك؛ لأنّه وقع فاسدًا فلا يعود إلى الجواز إلّا بالتجديد والاستئناف.
- الأصل الثالث: العارض في الأحكام انتهاءً له حكم يخالف حكم الموجود ابتداءً عند الأئمة الثلاثة، وعند زفر حكمه حكم الموجود ابتداءً؛ إذا باع الرجل عبدًا فأبَقَ قبل القبض لا يبطل البيع عند الثلاثة، ويبطل البيع عند زفر، ويجعل العارض الموجود في الانتهاء كالموجود لدى العقد ابتداءً.

---

(١٨) ينظر: تأسيس النظر لأبي زيد الدبوسي: (ص ٧٩- ٩٩)، والقول الأزهر فيما يُفتى فيه بقول الإمام زفر (ص ٢٧- ٣٢).

(١٩) الدّياس: دُرِسَ الطعامُ يُدْرسُ دِراساً إذا دِيسَ. والدِّراسُ: الدِّياسُ، بِلُغَةِ أَهل الشَّامِ، ودَرَسُوا الحِنْطَةَ دِراساً، أَي داسُوه. ينظر: لسان العرب لابن منظور: (٦/ ٧٩) (د، ر، س).

- الأصل الرابع: الشيء الذي لا يتجزأ وجود بعضه؛ كوجود كله عند الأئمة، وعند زفر حكمه حكم الموجود، فإذا قال الرجل لامرأته أنت طالق إذا حضت نصف حيضة لم يقع الطلاق ما لم تحض حيضة كاملة؛ لأنها لا تتجزأ، فكان ذكر بعضها كذكر كلها على ما هو أصلهم عند الأئمة الثلاثة، وعند زفر إذا رأت الدم خمسة أيام وقع الطلاق ولا يجعل ذكر بعضها كذكر كلها على ما هو أصله.
- الأصل الخامس: الخلاف في الصفة غير معتبر عند جمهور الحنفية، وعند زفر معتبر، فإذا قال الرجل لغيره طلق امرأتي تطليقة رجعية، فطلقها الرجل تطليقة بائنة، فقد وقع الخلاف هنا؛ فذهب الجمهور إلى أنه تقع تطليقة رجعية؛ لأن الوكيل وافق الموكّل في أصل المأذون به، وهو إيقاع طلقة واحدة، لكنه خالفه في صفتها، ومخالفة الصفة عند الجمهور غير معتبر. أمّا الإمام زفر، فلا يقع شيء من الطلاق؛ لأن مخالفة الصفة معتبرة، فإذا أمره بإيقاع طلقة رجعة فأوقعها بائنة، فقد خالف حدود الوكالة، فلا يعد ممتثلًا لما أذن له به؛ لأن الوصف عنده جزء معتبر من الإذن فلم يعتبر خلافه؛ لأنه خالف ما أمر به، فصار كأنه طلقها بغير أمره.
- الأصل السادس: القليل من الأشياء معفو عنه، ومعتبر عند زفر، فعند الأئمة الثلاثة: الخارج من غير السبيلين إذا قلّ ولم يسل عن رأس الجرح لا يوجب نقض الطهارة، وعند زفر يوجب نقض الطهارة ولا يعفى عنه وإن كان يسيرًا.
- الأصل السابع: نية التميز في الجنس الواحد لا تعمل، وعند زفر تعمل، وعلى هذا إن ظَاهَرَ أربع نسوة له، ثم أعتق بعد دهر رقابًا ولم ينو عن كلّ كفارة بعينها أجزأه؛ لأنّ الجنس واحد فاستغنى عن نية التمييز، وعند زفر لا يجزيه؛ لأنّ التمييز في الجنس شرط.
- الأصل الثامن: الأصل عند زفر الذي يظهر فيه الحكم كالذي يتعلق به، وعند غيره العبرة بما يتعلق به الحكم لا بما يظهر به الحكم، وعلى هذا فعند الأئمة إذا شهد شاهدان أنه قال لعبده: إن دخلت هذه الدار فأنت حر، وشهد آخران أنّ العبد دخل الدار وقضى القاضي بعتقه، ثم رجع الشهود جميعًا؛ فإنّه لا ضمان على شاهدي الدخول عند الثلاثة، وعند زفر يضمن الفريقان؛ لأنّ وجوب العتق ظهر بشهادتهم، وعلى هذا قال: إذا رجع شهود الإحصان لا يضمنون، وعند زفر يضمنون؛ لأن وجوب الرجم ظهر بشهادتهم.

المبحث الثالث: ضوابط القياس عند الإمام زفر

وضع الإمام زفر ضوابط تنطلق من اجتهاده بالرأي في المسألة المعروضة عليه باحثا عن حكمها من حكم مسألة منصوص عليها، وكان يتوسع في الاستنباط وفرض الفروض، ووضع المسائل التي لم تقع ويتصور وقوعها، ثم يعمد إلى نقل حكم تلك المسألة إلى المسائل المفروضة المناظرة لها. وبناء على هذا فإن ضوابط القياس تتجلى عند الإمام زفر في الآتي(٢٠):

١. **استنباط العلل من النصوص، وتعميم أحكامها**(٢١):

فقد كان الإمام زفر ينظر إلى النصوص ويمعن النظر فيها بعمق ليستخرج العلل القياسية التي يمكن أن يجري القياس بمقتضاها، ثم يعممها على غيرها. والقياس عند زفر لا بد أن يكون مبنيا على دليل من كتاب أو سنة أو إجماع أو عرف أو قاعدة شرعية مقررة، أو مصلحة، وليس قياسًا مبنيا على هوى أو رأي فاسد، إلّا أن الإمام زفر لا يقدّم القياس على النصوص إلّا إذا ثبت لديه ضعف ذلك النص، وبخاصة أحاديث الآحاد، فقد قدّم القياس على حديث القهقهة الذي هو خبر الآحاد، فقد روي أنّ أعمى تردى في بئر، والنبي – صلى الله عليه وسلم- يصلي بأصحابه، فضحك بعضهم فأمره أن يعيد الوضوء والصلاة(٢٢)، فأخذ الإمام وصاحباه بخبر الآحاد، فقالوا بإعادة الوضوء والصلاة، وأما زفر فقد أخذ بالقياس، فقال بإعادة الصلاة، ولم يأمر بإعادة الوضوء؛ لأنّ نقض القهقهة للوضوء – إذا حدثت في وقت الصلاة- مخالف للقياس، إذ هي لا تنقض الوضوء خارج الصلاة، كما أن النقض لم يكن في الصلاة أصلًا، والقهقهة ليست حدثا يخرج من السبيلين حتى تنقض الوضوء، لهذا رجح زفر القياس على الاستحسان فلم يأمر بإعادة الوضوء(٢٣).

يمكن القول: إنّ زفر قد اعتمد التوسع في القياس والعمل به، فهو يُعد أبرز أصل ما امتاز به الإمام زُفر فقد كان شديد التمسك بالقياس، حتى إذا تعارض القياس مع الاستحسان رجّح

---

(٢٠) ينظر: الإمام زفر بن الهذيل: أصوله وفقهه: (ص ٢٦٨- ٢٧٠).

(٢١) ينظر: الأصول والقواعد التي بنى عليها الإمام زفر بن الهذيل فروعه الفقهية: (ص ١٧٨).

(٢٢) الحديث في سنن الدارقطني، كتاب: الطهارة، باب: أحاديث القهقهة في الصلاة وعللها: (١/ ١٦٢). رقم الحديث (٤)، وقال أبو أمية: هذا حديث منكر قال الشيخ أبو الحسن لم يروه عن سلام غير عبد الرحمن بن عمرو بن جبلة وهو متروك يضع الحديث. ينظر: ذخيرة الحفاظ، لمحمد بن طاهر المقدسي: (١/ ٥٢٥)، وبنحو هذا جاء عند الزيلعي. ينظر: نصب الراية لأحاديث الهداية: (١/ ٤٨- ٥٤).

(٢٣) ينظر: اللباب في الجمع بين السنة والكتاب، لجمال الدين المنبجي: (١/ ١١٧)، والإمام زفر بن الهذيل: أصوله وفقهه: (ص ٢٦٨- ٢٧٠).

القياس في كثير من المواضع، ولذلك كثرت مخالفاته لأبي حنيفة وأصحابه، وقد قال فيه أبو حنيفة: هذا إمام من أئمة المسلمين، وإنه أقيس أصحابي(٢٤)، وقد جاء في رواية الحلبي عن جعفر بن ياسين، قال: "كنت عند المزني، فسأله رجل من أهل العراق، وقال: ما تقول في أبي حنيفة؟ قال: سيدهم، قال: فأبو يوسف؟ قال: أتبعهم للحديث. قال: فمحمد؟ قال: أكثرهم تفريعًا، قال: فزفر؟ قال: أحدُّهم قياسًا"(٢٥).

٢. **وجود العلة وتحققها في الأصل والفرع على حدّ سواء**(٢٦):

فالحكم الشرعي إمّا أن يكون نصًّا وإمّا أن يكون حملًا على نص، فإذا لم يكن هناك نص يحكم الفقيه بمقتضاه، بحث المجتهد عن نص في أمر يشبه الأمر الذي لا يجد فيه نصًّا، فيحمل غير المنصوص على ما هو منصوص؛ لاشتراكهما في العلة. ومثال ذلك: لو اشترى شاة للأضحية فجاء يوم النحر فأضجعها وشدّ قوائمها، فجاء إنسان وذبحها من غير أمره، فأجزأه أبو حنيفة وصاحباه استحسانًا، والقياس أنّه لا يجوز وأن يضمن الذابح قيمتها، وهو قول زفر، وعلة الأخير أنّه ذبح شاة غيره بغير أمره، فلا يجزئ عن صاحبها، ويضمن الذابح كما لو غصب شاة وذبحها(٢٧).

يمكن القول: إن الإمام زفر حرص على مراعاة اطراد العلة واتساقها في جميع الفروع. فمن منهجه: أنّه إذا ثبتت العلة في الأصل ألحق بها جميع صورها دون استثناء إلّا بدليل، ولذلك كان يحرص على المحافظة على اطراد القياس، وعدم نقضه بالفروق الضعيفة، وذلك ما ظهر في المسألة السابقة.

وهذا منهج سارت عليه الحنفية عموما وتوسع فيه الإمام زفر على وجه الخصوص، وقد أدى ذلك إلى عدد من اختياراته التي انفرد بها في أبواب البيوع والضمانات، والكفالات والإيجارات، والطلاق، والضمان، التي بنى فيها أحكامه على القياس المطرد، بينما عدل أبو حنيفة وصاحباه إلى الاستحسان، أو مراعاة العرف أو الحاجة(٢٨).

---

(٢٤) ينظر: الجواهر المضية في طبقات الحنفية، لعبد القادر القرشي: (١/ ٢٤٣)، والمدخل إلى دراسة المذاهب الفقهية، لعلي جمعة: (ص ٩٩).

(٢٥) تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي: (٢/ ٢٧٦).

(٢٦) ينظر: الأصول والقواعد التي بنى عليها الإمام زفر بن الهذيل فروعه الفقهية: (ص ١٨٠).

(٢٧) ينظر: الإمام زفر بن الهذيل: أصوله وفقهه: (ص ٢٧١- ٢٧٦).

(٢٨) ينظر: تأسيس النظر: (ص١١٤- ١١٨).

٣. **ومن ضوابطه قلة العدول عن القياس إلى الاستحسان مقارنة بشيخه أبي حنيفة، وصاحبيه.**

يرى جمهور الحنفية أن الاستحسان دليل معتبر إذا أدى القياس إلى الخروج، أو خالف النص أو الإجماع أو العرف، أمّا الإمام زُفر فكان أقل استعمالا له، ويغلب عليه التمسك بالقياس الظاهر؛ ولذلك وُصِف بأنّه أقل أصحاب أبي حنيفة عدولًا عن القياس. ويظهر هذا المنهج في عدد من الأبواب، كالبيوع والضمانات، والكفالات والإيجارات، والطلاق، التي بنى فيها أحكامه على القياس المطرد، بينا عدل أبو حنيفة وصاحباه إلى الاستحسان، أو مراعاة العرف أو الحاجة(٢٩)، وهذا ما تبين في مسألة الأضحية إذا ذبحها فضولي من غير أمر صاحبها، فأجازها الأئمة استحسانًا، ولم يجزها الإمام زفر قياسًا على الشاة المغتصبة وذبحها.

المبحث الرابع: أقيسة الإمام زفر في العبادات وأثرها في الفقه الحنفي

يمكن الوقوف على أقيسة زفر في العبادات وأثرها في الفقه الحنفي من خلال بضع مسائل في أبواب: الصلاة والصوم والزكاة، وذلك على النحو الآتي:

المسألة الأولى: رجل ترك صلاة واحدة، ثُمّ صلّى شهرًا، وهو ذاكر لها، وَهِيَ الْمَسْأَلَةُ الَّتِي يُقَالُ لَهَا وَاحِدَةٌ تُفْسِدُ خَمْسًا.

قول أبي حنيفة: عَلَيْهِ أَنْ يَقْضِيَ تِلْكَ الصَّلَاةَ وَحْدَهَا اسْتِحْسَانًا، وَإِنْ كَانَ صَلَّى يَوْمًا أَوْ أَقَلَّ مِنْ ذَلِكَ أَعَادَ مَا صَلَّى بَعْدَهَا، أي إن كان صلى بعدها خمسًا أو أقل من ذلك يلزمه الترتيب وقضاء ما فات قبل أداء الحاضرة. لِأَنَّهُ إنْ صَلَّى السَّادِسَةَ قَبْلَ الِاشْتِغَالِ بِالْقَضَاءِ صَحَّ الْخَمْسُ عِنْدَهُ، وَإِنْ أَدَّى الْمَتْرُوكَةَ قَبْلَ أَنْ يُصَلِّيَ السَّادِسَةَ فَسَدَ الْخَمْسُ، والْفَسَادُ كَانَ بِوُجُوبِ مُرَاعَاةِ التَّرْتِيبِ، وَقَدْ سَقَطَ ذَلِكَ عَنْهُ بِالِاتِّفَاقِ عِنْدَ تَطَاوُلِ الزَّمَانِ، وَالدَّلِيلُ عَلَيْهِ أَنَّهُ لَوْ أَعَادَهَا غَيْرَ مُرَتَّبٍ يَجُوزُ، فَكَيْفَ يَلْزَمُهُ إعَادَتُهَا لِتَرْكِ التَّرْتِيبِ مَعَ أَنَّهُ لَيْسَ عَلَيْهِ مُرَاعَاةُ التَّرْتِيبِ بِالْإِعَادَةِ. وتلك الصَّلَوَاتِ مُؤَدَّاةٌ فِي أَوْقَاتِهَا، وَالْفَسَادُ بِسَبَبِ تَرْكِ التَّرْتِيبِ فَسَادٌ ضَعِيفٌ، فَلَا يَبْقَى حُكْمُهُ بَعْدَ سُقُوطِ التَّرْتِيبِ(٣٠).

قول صاحبيه: إذا صلى بعد الفائتة خمس صلوات، فعليه قضاء الفائتة وخمس صلوات؛ لأنّ السادسة هي التي تسقط الترتيب، والصلوات الخمس وقعت قبل سقوط الترتيب، فلا تصح،

---

(٢٩) ينظر: أصول السرخسي: (٢/ ١٩٩-٢٠٨)، وكشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي: (٤/ ٣- ٢٠)، والإمام زفر بن الهذيل "أصوله وفقهه، للدكتور عبد الستار حامد: (ص ٢٩٠ - ٢٩١).

(٣٠) ينظر: أصول السرخسي: (١/ ٢٤٤) والبناية شرح الهداية، لبدر الدين العيني: (٢/ ٥٩٩).

أمّا السادسة فهي التي يسقط بها الترتيب. وهذا هو القياس؛ فَقد فسَدَتْ الخمس بِسَبَبِ تَرْكِ التَّرْتِيبِ، حَتَّى لَوْ اشْتَغَلَ بِالْقَضَاءِ فِي ذَلِكَ الْوَقْتِ كَانَ عَلَيْهِ قَضَاءُ الْكُلِّ فَبِتَأَخُّرِ الْقَضَاءِ لَا يَنْقَلِبُ صَحِيحًا؛ فَمَا يَحْكُمُ بِفَسَادِهِ لِمُرَاعَاةِ التَّرْتِيبِ لَا يَصِحُّ لِسُقُوطِ التَّرْتِيبِ، كَمَنْ افْتَتَحَ الصَّلَاةَ فِي أَوَّلِ الْوَقْتِ وَهُوَ ذَاكِرٌ لِلْفَائِتَةِ فَطَوَّلَهَا حَتَّى يَضِيقَ الْوَقْتُ لَمْ يَحْكُمْ بِجَوَازِهَا(٣١).

قول الإمام زفر: يرى أنه لا يسقط الترتيب أصلًا، ولذا يَلْزَمُهُ إعَادَةُ الْمَتْرُوكَةِ وَصَلَاةِ شَهْرٍ بَعْدَهُ بِنَاءً عَلَى مَذْهَبِهِ فِي حَدِّ الْكَثْرَةِ الَّتِي سَقَطَ بِهَا التَّرْتِيبُ(٣٢).

وأما وجه القياس عند زفر: فقد قاس كثرة الفوائت على قلتها، فكما أن الترتيب واجب مع القليل، يبقى واجبا مع الكثير؛ لأن سبب الوجوب لم يتغير. ويظهر أثر القياس عند في مخالفة الظاهر من المذهب؛ إذ خالف قول زفر ما استقر عليه المذهب عند الإمام أبي حنيفة وصاحبيه (أبي يوسف ومحمد)، حيث يرى الجمهور من الحنفية أن الترتيب يسقط بالنسيان مع الكثرة.

ويبدو قول أبي حنيفة هو الراجح؛ لما فيه من التيسير على العباد، ولأنّ التزام الترتيب في الخمس وما دونها ممكن، بخلاف ما كثر. كما أنّ كثرة الفوائت يحتاج لتعيين كل صلاة" يقضيها لتزاحم الفروض والأوقات، كقوله أصلي ظهر يوم الإثنين ثامن عشر جمادى الثانية سنة أربع وخمسين وألف وهذا فيه كلفة(٣٣).

المسألة الثانية: من صلى صلاة في منزله، ثم جاء وهو ناس، فدخل مع الإمام ينوي هذه الصلاة، ثم ذكر أنه صلاها فأفسدها.

قول أبي حنيفة والجمهور الحنفية: ولو صلى الظهر في منزله ثم جاء وهو ناس أنه قد صلى، فدخل مع الإمام ينوي الظهر، ثم ذكر أنه قد صلاها، فأفسدها، لم يكن عليه قضاؤها(٣٤).

قول الإمام زفر: عليه قضاؤها؛ لأنه شرع فيها على ظنّ أنها عليه(٣٥).

وأما وجه القياس عند زفر، فهو قد قاسها على سائر الفرائض بناء على نية الابتداء، وعلة القياس الشروع فيها بنية الفرض، فماثلت سائر الفرائض، فلزمه القضاء بالإفساد.

---

(٣١) ينظر: أصول السرخسي: (١/ ٢٤٤) والبناية شرح الهداية: (٢/ ٥٩٩).

(٣٢) ينظر: أصول السرخسي: (١/ ٢٤٤).

(٣٣) ينظر: مراقي الفلاح لحسن بن عمار الشرنبلالي: (ص ١٧٣).

(٣٤) ينظر: أصول السرخسي: (٢/ ٩٦)، والجوهرة النيرة، لأبي بكر الحدادي العبادي: (١/ ٧٠).

(٣٥) ينظر: أصول السرخسي: (٢/ ٩٦).

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول الإمام زفر؛ فالمصلي دخل بنية الفرض ابتداءً، فلزمه القضاء بالإفساد وإن تبين له أنه قد صلاها.

المسألة الثالثة: حكم زكاة الغنم السوائم[٣٦] إذا وجبت فريضتها وليس فيها مسنة[٣٧].

قول أبي حنيفة: روي عنه أنه لا شيء فيها، وقول آخر: أنّ فيها واحد منها، وعن محمد بن سماعة، عن أبي يوسف أنّه رجع من بعضها إلى بعض، قال: فإن قوله الأول منها: إن فيها مسنة[٣٨].

قول زفر: أنّ فيها مسنّة، وهذا الثابت عليه، وحدث محمد بن العباس، عن يحيى بن سلمان، عن الحسن بن زياد، عن زفر. وكان أبو يوسف يقول بقوله: فيها واحد منها. كما حدثنا محمد بن العباس، عن علي بن معبد، عن محمد، عن أبي يوسف، وكان محمد بن الحسن يقول في ذلك: إنه لا شيء فيها. كما حدثنا محمد بن العباس، عن علي بن معبد. وكان الأولى من أقاويله هذه عندنا في هذا الباب ما قد وافقه أبو يوسف عليه؛ لإخبار أبي بكر -رضي الله عنه - الناس أنهم لو منعوه عناقا كانوا يؤدونها إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم في الصدقة[٣٩]، ولا يكون ذلك إلا فيما لا مسنة فيه، وفي ثبوت ما قد قال أهل القول في ذلك[٤٠].

أمّا وجه القياس عند الإمام زفر، فهو يقيس هذه المسألة على سائر الواجبات المالية؛ فالمقصود في الزكاة إخراج شاة، والمسنة فرد من أفراد اسم الشاة، وهي أعلى قيمة وأكمل وصفًا،

---

(٣٦) العنم السوائم: جمع سائمة وهي التي ترعى الكلأ المباح بنفسها، ولا تعلف من مال صاحبها إلّا يسيرًا. والسَّوام: الْإِبِل السَّائِمَة، أَي الراعية. وسامَ الرجل ماشيتَه يسومها سَوْماً، إِذا رعاها، فالماشية سَائِمَة. ينظر: جمهرة اللغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (المتوفى: ٣٢١هـ)، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٩٨٧م: (٢/ ٨٦٢) مادة (سمو).

(٣٧) المسنة: كل كبيرة من الغنم. ينظر: تهذيب اللغة للأزهري (٤/ ٤٧)، مادة (سنن)، في قول العلماء: هي الثنية من الإبل والبقر، والغنم. ينظر: القاموس الفقهي لغة واصطلاحا، للدكتور سعدي أبي حبيب: (ص: ١٨٥). تصوير: ١٩٩٣ م

(٣٨) ينظر: شرح مشكل الآثار للطحاوي: (١٥/ ٩١- ٩٢)، والمعتصر من المختصر من مشكل الآثار، لأبي المحاسن المَلَطي: (١/ ١٣٢).

(٣٩) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب: الزكاة، باب: أَخْذِ الْعَنَاقِ فِي الصَّدَقَةِ: (٢/ ١١٨- ١١٩)، رقم الحديث (١٤٥٦).

(٤٠) ينظر: شرح مشكل الآثار، للطحاوي: (١٥/ ٩١- ٩٢)، والمعتصر من المختصر من مشكل الآثار، لأبي المحاسن المَلَطي: (١/ ١٣٢).

فإذا جاز أداء الواجب بما هو مثله، فجواز أدائه بما هو أكمل أولى، كما لو وجب عليه درهم، فأدى دينارًا، وكذلك لو وجبت سن معينة في موضع فأخرج أعلى منها. وعلة القياس هنا هي أنّ الأعلى يقوم مقام الأدنى في الواجبات المالية؛ لاتحاد الجنس، وزيادة الوصف، فلا تمنع زيادة السن من الأجزاء.

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول زُفر؛ لقَولَ أَبِي بَكْرٍ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُ-: وَاللهِ لَوْ مَنَعُونِي عَنَاقًا كَانُوا يُؤَدُّونَهَا إِلَى رَسُولِ اللهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ لَقَاتَلْتُهُمْ عَلَى مَنْعِهَا"، ولا يكون ذلك إلا فيما لا مسنة فيه.

المسألة الرابعة: وَلَوْ أَنَّ رَجُلًا جَامَعَ امْرَأَتَهُ نَاسِيًا فِي رَمَضَانَ فَتَذَكَّرَ ذَلِكَ، وَهُوَ مُخَالِطُهَا فَقَامَ عَنْهَا، أَوْ جَامَعَهَا لَيْلًا فَانْفَجَرَ الصُّبْحُ، وَهُوَ مُخَالِطُهَا فَقَامَ عَنْهَا مِنْ سَاعَتِهِ.

قول أبي حنيفة، وهو قول محمد: لَا قَضَاءَ عَلَيْهِ فِي الْوَجْهَيْنِ جَمِيعًا؛ لأنّ ذَلِكَ مِمَّا لَا يُسْتَطَاعُ الِامْتِنَاعُ عَنْهُ، وَمِمَّا لَا يُمْكِنُ التَّحَرُّزُ عَنْهُ فَهُوَ عَفْوٌ، وَأَصْلُ هَذِهِ الْمَسْأَلَةِ: فِيمَا إذَا حَلَفَ لَا يَلْبَسُ هَذَا الثَّوْبَ، وَهُوَ لَابِسُهُ فَنَزَعَهُ مِنْ سَاعَتِهِ فَهُوَ حَانِثٌ فِي الْقِيَاسِ، وَهُوَ قَوْلُ زُفَرَ - رَحِمَهُ اللهُ تَعَالَى - لِوُجُودِ جُزْءٍ مِنْ اللُّبْسِ بَعْدَ الْيَمِينِ وَفِي الِاسْتِحْسَانِ لَا حِنْثَ؛ لِأَنَّ قول مَا لَا يُسْتَطَاعُ الِامْتِنَاعُ عَنْهُ فَهُوَ عَفْوٌ، يُوَضِّحُهُ أَنَّ نَزْعَ النَّفْسِ كَفٌّ عَنْ الْمُجَامَعَةِ، وَالْكَفُّ عَنْ الْمُجَامَعَةِ رُكْنُ الصَّوْمِ، فَلَمْ يُوجَدْ مِنْهُ بَعْدَ انْفِجَارِ الصُّبْحِ وَلَا بَعْدَ التَّذَكُّرِ إلَّا مَا هُوَ رُكْنُ الصَّوْمِ، وَذَلِكَ غَيْرُ مُفْسِدٍ لِصَوْمِهِ، أَلَا تَرَى أَنْ اللُّقْمَةَ لَوْ كَانَتْ فِي فِيهِ فَأَلْقَاهَا بَعْدَ التَّذَكُّرِ أَوْ بَعْدَ انْفِجَارِ الصُّبْحِ لَمْ يَفْسُدْ صَوْمُهُ(٤١).

قول أبي يوسف: النَّاسِي لَا يَفْسُدُ صَوْمُهُ إذَا نَزَعَ نَفْسَهُ كَمَا تَذَكَّرَ، وَإِذَا انْفَجَرَ الصُّبْحُ فَعَلَيْهِ الْقَضَاءُ، وَإِنْ نَزَعَ نَفْسَهُ؛ لِأَنَّ آخَرَ الْفِعْلِ مِنْ جِنْسِ أَوَّلِهِ وَأَوَّلُ الْفِعْلِ مِنْ النَّاسِي غَيْرُ مُفْسِدٍ لِلصَّوْمِ مَعَ مُصَادِفَتِهِ وَقْتَ الصَّوْمِ فَكَذَلِكَ آخِرُهُ، وَأَوَّلُ الْفِعْلِ فِي حَقِّ الَّذِي انْفَجَرَ لَهُ الصُّبْحُ عَمْدٌ مُفْسِدٌ لِلصَّوْمِ، إذَا صَادَفَ وَقْتَ الصَّوْمِ فَكَذَلِكَ آخِرُهُ، يُوَضِّحُهُ أَنَّ الشُّرُوعَ فِي الصَّوْمِ يَكُونُ عِنْدَ طُلُوعِ الْفَجْرِ فَاقْتِرَانُ الْمُجَامَعَةِ بِطُلُوعِ الْفَجْرِ يَمْنَعُ صِحَّةَ الشُّرُوعِ فِي الصَّوْمِ فَيَلْزَمُهُ الْقَضَاءُ، وَفِي حَقِّ النَّاسِي شُرُوعُهُ فِي الصَّوْمِ صَحِيحٌ، وَلَمْ يُوجَدْ بَعْدَهُ مَا يُفْسِدُ الصَّوْمَ فَلِهَذَا لَا يَلْزَمُهُ الْقَضَاءُ، وَلَمْ يَذْكُرْ فِي الْكِتَابِ أَنَّهُ بَعْدَ مَا نَزَعَ نَفْسَهُ لَوْ أَمْنَى هَلْ يَلْزَمُهُ الْقَضَاءُ أَمْ لَا(٤٢).

---

(٤١) ينظر: الأصل المعروف بالمبسوط، لأبي عبد الله الشيباني: (٢/ ٣٣١)، وأصول السرخسي: (٣/ ١٤١).

(٤٢) ينظر: الأصل المعروف بالمبسوط، للشيباني: (٢/ ٣٣١)، وأصول السرخسي: (٣/ ١٤١).

وعنه أنّه إذا بقي بعد الطلوع، فعليه الكفارة، وإن بقي بعد الذكر، فلا كفارة،؛ لأنه ما لم يصح الشروع لا تجب الكفارة، واقتران المجامعة بالشروع يمنع صحة الشروع، وعلى هذا إذا كان يأكل ويشرب ناسياً، فتذكر، أو كان طلع الفجر، وهو يأكل ويشرب، فقطع الشرب، أو ألقى اللقمة، فصومه تام(٤٣).

قول زُفَرُ – رَحِمَهُ اللهُ تَعَالَى –: عَلَيْهِ الْقَضَاءُ فِي الْوَجْهَيْنِ؛ لِوُجُودِ جُزْءٍ مِنْ الْمُجَامَعَةِ بَعْدَ التَّذَكُّرِ وَانْفِجَارِ الصُّبْحِ إلَى أَنْ نَزَعَ نَفْسَهُ مِنْهَا، وَذَلِكَ يَكْفِي لِإِفْسَادِ الصَّوْمِ. فهو يُفَرِّقُ فَيَقُولُ: الْمَوْجُودُ هُنَاكَ جُزْءٌ مِنْ إمْسَاكِ اللُّقْمَةِ فِي فِيهِ إلَى أَنْ يُلْقِيَهَا، وَذَلِكَ غَيْرُ مُفْسِدٍ لِلصَّوْمِ وَالْمَوْجُودُ هُنَا جُزْءٌ مِنْ الْجِمَاعِ، وَذَلِكَ مُفْسِدٌ لِلصَّوْمِ(٤٤).

أما وجه القياس عند الإمام زفر، فهو يرى أن يفسد صومه؛ لأن جزءًا من الجماع وقع في زمن يجب فيه الإمساك مع العلم والاختيار، فالجماع سبب لإفساد الصوم، وقد وجد سبب الفساد في جزء من الفعل بعد زوال العذر، وهو النسيان أو إباحة الليل. كما أن الجماع فعل واحد متصل، فلا ينفصل أوله عن آخر، بل آخره امتداد لأوله. وإن أدركه التذكر أو طلوع الفجر وهو لا يزال مباشرًا الجماع، فقد تحقق منه الجماع في زمن التحريم، فيفسد صيامه قياسًا على من ابتدأ الجماع بعد التذكر، أو بعد طلوع الفجر.

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول أبي يوسف؛ فهو يرى أن من استمر في الجماع حتى طلوع الفجر لم يصح شروعه في الصوم، ففسد صومه ولزمته الكفارة. أما من جامع ناسيًا في نهار رمضان فنزع بعد التذكر فصومه صحيح ولا كفارة؛ لأن شروعه وقع صحيحا ابتداءً فلا أثر للنسيان في ذلك الشروع، قياسًا على من أكل وشرب ناسيًا.

المبحث الخامس: أقيسة الإمام زفر في المعاملات المالية، وأثرها في الفقه الحنفي

يمكن الوقوف على أقيسة زفر في المعاملات وأثرها في الفقه الحنفي من خلال بضع مسائل في أبواب المعاملات، وذلك على النحو الآتي:

---

(٤٣) ينظر: المحيط البرهاني في الفقه النعماني لأبي المعالي برهان الدين البخاري الحنفي: (٢/ ٣٨٦).

(٤٤) ينظر: أصول السرخسي: (٣/ ١٤١).

المسألة الأولى: مسألة: اشترى جارية ثم اكتشف عيبا فيها بعد أن وطئها.

قول أبي حنيفة وصاحبيه: إِذَا اشْتَرَى جَارِيَةً، فَوَطِئَهَا، ثُمَّ اطَّلَعَ عَلَى عَيْبٍ، فَلَيْسَ لَهُ أَنْ يَرُدَّهَا، وَلَكِنَّهُ يَرْجِعُ بِنُقْصَانِ الْعَيْبِ، إِلَّا أَنْ يَشَاءَ الْبَائِعُ أَنْ يَقْبَلَهَا، وَيَرُدَّ الثَّمَنَ(٤٥).

قول زفر: إِذَا رَدَّهَا بِقَضَاءِ قَاضٍ، وَقَدْ وَطِئَهَا رَدَّ مَعَهَا عُقْدَهَا(٤٦).

وَقَالَ ابْنُ أَبِي لَيْلَى وابن شبرمة: يَرُدُّهَا، وَيَرُدُّ مَعَهَا مَهْرَ مِثْلِهَا، وَهُوَ قَوْلُ الْحَسَنِ بْنِ حَيٍّ، وَعُبَيْدِ اللَّهِ بْنِ الْحَسَنِ الْعَنْبَرِيِّ(٤٧).

وَقَالَ عُثْمَانُ الْبَتِّيُّ: إِنْ لَمْ يَنْقُصْهَا الْوَطْءُ رَدَّهَا، وَلَا عُقْدَ عَلَيْهِ، وَإِنْ نَقَصَهَا الْوَطْءُ رَدَّهَا، وَرَدَّ النُّقْصَانَ(٤٨).

أما وجه القياس عند الإمام زفر، فقد قاس الوطء في المبيع المردود بالعيب على الوطء في ملك الغير بعقد فاسد أو بشبهة؛ إذ في جميع هذه الصور استوفيت منفعة البضع مع استحقاق الغير لها، فتجب قيمة تلك المنفعة، ويظهر الفرق بين قول أبي حنيفة وقول زفر، في كون الإمام زفر يغلب جانب القياس على الضمان بالعوض عند استيفاء المنفعة التي تعذر ردها، أمّا أبو حنيفية وصاحباه، فيغلبان جانب اعتبار صحة الملك وقت الوطء، فلا يوجبون العقر.

مما سبق يتضح أن الراجح في هذه المسألة هو قول الإمام زفر؛ لأنّ المشتري قد استوفى منفعة البضع بالوطء، وهذه المنفعة لا يمكن ردها، فهي بمنزلة إتلاف جزء من المعقود عليه، أو استيفاء منفعة مضمونة، فإذا فسخ البيع بالرد وجب أن يقابل هذه المنفعة بعوض؛ لأنّ الفسخ يعيد الملك إلى البائع من أصله، فكأنّ الوطء وقع في ملك البائع، فيستحق عليه عقرها.

المسألة الثانية: بُيُوع أهل الذِّمَّة بَعضهم من بعض.

إذا أقرض النصراني من النصراني خمرا ثم أسلم المقرض، أو أسلم الاثنان، ففيها الأقوال الآتية:

قول أبي يوسف، ورواه عن أبي حنيفة: إذا أقرض النصراني من النصراني خمرا ثم أسلم المقرض فلا شيء له عليه، وكذلك لو أسلما جميعا؛ لأنها الخمر بعينها، ولو لم يسلم المقرض

---

(٤٥) ينظر: مختصر اختلاف العلماء: (٣/ ١٤٤)، والاستذكار لابن عبد البر: (١٩/ ٥٥- ٥٦).

(٤٦) ينظر: الاستذكار لابن عبد البر: (١٩/ ٥٥).

(٤٧) ينظر: مختصر اختلاف العلماء للطحاوي: (٣/ ١٤٤)، والاستذكار لابن عبد البر: (١٩/ ٥٥- ٥٦).

(٤٨) ينظر: مختصر اختلاف العلماء للطحاوي: (٣/ ١٤٤)، والاستذكار لابن عبد البر: (١٩/ ٥٥- ٥٦).

وأسلم المستقرض فأيهما ما أسلم فلا شيء له على المستقرض. وقد تَعَذّرَ قَبْضُ الْخَمْرِ الْمُسْتَحَقِّ فِي الذِّمَّةِ بِسَبَبِ الْإِسْلَامِ، فَلَا تَجِبُ الْقِيمَةُ كَمَا لَوْ أَسْلَمَ الطَّالِبُ، وَتَحْقِيقُهُ أَنَّهُ لَمَّا وَجَبَ الْخَمْرُ بِالسَّبَبِ دَيْنًا فِي ذِمَّتِهِ، فَلَا يُمْكِنُ إيجَابُ الْقِيمَةِ بِاعْتِبَارِ أَصْلِ السَّبَبِ، وَلَا يُمْكِنُ إيجَابُ الْقِيمَةِ عِوَضًا عَمَّا كَانَ فِي الذِّمَّةِ؛ لِأَنَّ شَرْطَهَا تَمْلِيكُ مَا فِي الذِّمَّةِ بِهَا. وَالذِّمِّيُّ لَا يَقْدِرُ عَلَى تَمْلِيكِ الْخَمْرِ مِنْ الْمُسْلِمِ بِعِوَضٍ، كَمَا أَنَّ الْمُسْلِمَ لَا يَتَمَلَّكُ الْخَمْرَ بِعِوَضٍ؛ فَلِانْعِدَامِ الشَّرْطِ يَتَعَذَّرُ اسْتِيفَاءُ الْقِيمَةِ(٤٩).

قول محمد، وهو رواية زفر عن أبي حنيفة: قَوْلِ مُحَمَّدٍ يَجِبُ قِيمَةُ الْخَمْرِ بَعْدَ إسْلَامِ أَحَدِهِمَا كَانَتْ بِعَيْنِهَا أَوْ بِغَيْرِ عَيْنِهَا؛ لِأَنَّ إسْلَامَ الطَّالِبِ مُبَرِّئٌ مِنْ حَيْثُ تَعَذُّرُ إبْقَائِهَا فِي الذِّمَّةِ أَوْ مَضْمُونًا فِي يَدِ الزَّوْجِ بَعْدَ إسْلَامِهِمَا، وَلَكِنْ هَذَا لَا يَمْنَعُ وُجُوبَ ضَمَانِ الْقِيمَةِ بِأَصْلِ السَّبَبِ؛ لِأَنَّ هَذِهِ الْقِيمَةَ عِوَضٌ عَنْ الْبُضْعِ، وَشَرْطُ وُجُوبِهَا صِحَّةُ التَّسْمِيَةِ لِإِبْقَاءِ اسْتِحْقَاقِ الْمُسَمَّى، وَقَدْ كَانَتْ التَّسْمِيَةُ صَحِيحَةً حِينَ كَانَ الْمُسَمَّى مَالًا مُتَقَوِّمًا يَوْمئِذٍ(٥٠).

أما وجه القياس عند الإمام زفر، فإن إسْلَامَ الطَّالِبِ مُبَرِّئٌ مِنْ حَيْثُ تَعَذُّرُ إبْقَائِهَا فِي الذِّمَّةِ، وَلَكِنْ هَذَا لَا يَمْنَعُ وُجُوبَ ضَمَانِ الْقِيمَةِ بِأَصْلِ السَّبَبِ؛ وَشَرْطُ وُجُوبِهَا صِحَّةُ التسمية، وَقَدْ كَانَتْ التَّسْمِيَةُ صَحِيحَةً حِينَ كَانَ الْمُسَمَّى مَالًا مُتَقَوِّمًا.

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول أبي يوسف؛ فالخمر في أصلها حرام، ولا تعدُّ مالا حتى تكون القيمة مقامها، فلا يلزم المسلم سداد ما يتعلق بها.

المسألة الثالثة: الصرف على ما ليس عند المتصارفين، أو عند أحدهما في حين العقد.

الصرف اسم لنوع بيع وهو مبادلة الأثمان بعضها ببعض(٥١).

قول أبي حنيفة: يجوز أن يشتري دنانير بدراهم ليست عند واحد منهما، ثم يستقرض، فيدفع قبل الافتراق(٥٢).

قول زفر: روى الحسن بن زياد، عن زفر: أنه لا يجوز الصرف حتى تحضر إحدى العينين، وتعين، فإن لم يكن ذلك، لم يجز، نحو أن يقول: اشتريت منك ألف درهم بمئة دينار، وسواء

---

(٤٩) ينظر: المبسوط للسرخسي: (١١/ ١٠٤)، وينظر: الأصل المعروف بالمبسوط، للشيباني: (٣/ ٢٣٥).

(٥٠) ينظر: المبسوط للسرخسي: (١١/ ١٠٤).

(٥١) ينظر: البناية شرح الهداية: (٨/ ٣٩٣).

(٥٢) ينظر: التمهيد لابن عبد البر: (١٠/ ٤٢)، والمبسوط للسرخسي: (١٢/ ١١٣)، والبناية شرح الهداية: (٨/ ٣٩٣).

أكان ذلك عندهما أم لم يكن، فإن عين أحدهما جاز، وذلك مثل أن يقول: اشتريت منك ألف درهم، بهذه الدنانير، إذا دفعها قبل أن يفترقا(٥٣).

أما وجه القياس عند الإمام زُفر، فهو القياس على بيع المعدوم؛ لأنّ العجز عن التسليم عند إنشاء العقد يمنع صحة العقد.

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول زفر؛ لأنّ شرط الصـرف التقابض في المجلس، وهو المترتب على معقود عليه وقت العقد.

المسألة الرابعة: الإقرار بالاستثناء من نفس الصنف أو غيره.

قول أبي حنيفة: إذا قال: له عليّ كُرّ حنطة إلا درهمًا، فهو كما قال. وكذلك لو قال: له علي ألف درهم إلا فَلْسًا، فهو كما قال، أي يلزمه ما أقرّ به. ولو قال: له علي ألف درهم إلا ثوباً هروياً، فالدراهم له لازمة والاستثناء باطل. وكذلك لو استثنى شاة أو دابة أو عرضاً من العروض، فإن استثناءه في ذلك باطل، والدراهم له لازمة. إنما أستحسن في هذا إذا استثنى بشيء من الكيل أو الوزن أو شيء مما يباع عدداً، أن أجيز الاستثناء فيه وأطرح قيمته منه(٥٤).

قول زفر وهو قول محمد: الإقرار في هذا كله جائز، والاستثناء باطل؛ لأنه استثنى صنفاً غير الصنف الذي أقر به(٥٥).

أما وجه القياس عند الإمام زفر، فمبني على أن الاستثناء لا يصح إلا مع اتحاد الجنس؛ لأنه إخراج بعض أفراد المذكور، وما ليس من جنسه لا يكون بعضا منه.

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول زفر وأبي محمد؛ لأنّ الإقرار لا يبطله الاستثناء، الذي هو لغو في أصله؛ لأنّه استثناء من غير جنسه.

المبحث السادس: أقيسة الإمام زفر في أحكام الأسرة، وأثرها في الفقه الحنفي

يمكن الوقوف على أقيسة زفر في أحكام الأسرة وأثرها في الفقه الحنفي من خلال بضع مسائل في باب أحكام الأسرة، وذلك على النحو الآتي:

---

(٥٣) ينظر: المبسوط للسرخسي: (١٢/ ١١٣)، والبناية شرح الهداية: (٨/ ٣٩٣).

(٥٤) ينظر: الأصل المعروف بالمبسوط، للشيباني: (٨/ ٢٨٢ – ٢٨٣)، والمبسوط للسرخسي: (١٨/ ٨٧).

(٥٥) ينظر: الأصل المعروف بالمبسوط، للشيباني: (٨/ ٢٨٦)، المبسوط للسرخسي: (١٨/ ٨٧).

المسألة الأولى: طلاق الحامل.

قول أبي حنيفة وأبي يوسف: طلاق الحامل للسُّنة ثلاثًا يفصل بين كل تطليقتين بشهر(٥٦).

قول زفر، وهو قول محمد: لا يطلقها للسُّنة إلا واحدة؛ لأن الأصل في الطلاق الحظر، وقد ورد الشرع بالتفريق على فصول العدة، لِقَوْلِهِ تَعَالَى: ﴿فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ﴾ [سورة الطلاق:1]، ولأنّ في ذوات الأقراء ترقب على الأقراء، وفي حق الآيسة والصغيرة على الأشْهُر؛ لأن كل شهر فصل من فصول العدة في حقهن، كالقرء في ذوات الأقراء، والشهر في حق الحامل ليس من فصولها، أي من فصول العدة؛ لأنّ مدة الحمل، وإن طالت فهي طهر وحيض واحد حقيقة وحكمًا، فلا يكون محلًا لتفريق الثلاث طلقات(٥٧).

وجه القياس عند الإمام زُفر: أن الحامل تشارك غير الحامل في المعنى الذي من أجله شرع تفريق الطلاق، وهو إبقاء فرصة الرجعة وعدم استعجال البينونة الكبرى، فاستوى حكمها قياسا.

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول زفر وأبي محمد؛ لأنّ الحامل ليس لها إلّا طلقة واحدة، لأنها بين طُهر وحيض واحد، فلا يكون محلا لتفريق الثلاث.

المسألة الثانية: من قال لزوجته: اذهبي ونوى به الطلاق.

قول محمد: ولو قال: اذهبي ونوى به الطلاق كان طلاقا موجبا للبينونة؛ لأنه لا يلزمها الذهاب إلا بعد زوال الملك(٥٨).

قول أبي يوسف: إن قال: اذهبي وبيعي ثوبك، ونوى به الطلاق لم يكن طلاقا؛ لأنّ معنى كلامه اذهبي لتبيعي ثوبك فكان مصرحا بخلاف المنوي؛ فلهذا لا تعمل نيته(٥٩).

قول زفر: إن قال: اذهبي وبيعي ثوبك، ونوى به الطلاق كان؛ لأن نية الطلاق عاملة في قوله اذهبي، وقوله بيعي ثوبك مشورة فلا يتغير به حكم اللفظ الأول(٦٠).

---

(٥٦) ينظر: البناية شرح الهداية: (٥/ ٢٩١)، والعناية شرح الهداية للبابرتي: (٣/ ٤٧٨).

(٥٧) ينظر: البناية شرح الهداية: (٥/ ٢٩١)، والعناية شرح الهداية للبابرتي: (٣/ ٤٧٨).

(٥٨) ينظر: المبسوط للسرخسي: (٦/ ٧٨).

(٥٩) ينظر: المبسوط للسرخسي: (٦/ ٧٨).

(٦٠) ينظر: المبسوط للسرخسي: (٦/ ٧٨).

أما وجه القياس عند الإمام زفر، فالكناية المحتملة للطلاق لا يزول حكمها بذكر أمر آخر بعدها؛ لأن العطف لا يغير دلالة اللفظ الأول، فتبقى النية مؤثرة فيه، قياسا على سائر ألفاظ الكنايات التي تقترن بكلام آخر لا ينافي احتمال الطلاق.

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول زفر؛ لأنّ العبرة بالنية، ولا عبرة بما جاء بعدها، وهو قوله: "بيعي ثوبك" فيكون هو ومحمد قد أعملا الباطن لا الظاهر.

المسألة الثالثة: الأولى بولاية التزويج من الإخوة.

قول أبي حنفية وأصحابه: إن كان أحد الأخوين لأب وأم والآخر لأب، فالأخ لأب وأم أولى بالتزويج. والدليل حديث علي – رضي الله تعالى عنه – موقوفا عليه ومرفوعا إلى رسول الله – صلى الله عليه وسلم – أنه قال: «النكاح إلى العصبات(٦١)» والأخ لأب وأم في العصوبة مقدم، وهو المعني فإنّه يدلي بقرابتين، فيترجح على من يدلي بقرابة واحدة، ويثبت الترجيح بقرابة الأم، وإن كان لا يثبت به أصل الولاية كالعصوبة، والأصل في ترتيب الأولياء قوله – صلى الله عليه وسلم – «النكاح إلى العصبات»، والمولَّى عليها لا يخلو إما أن تكون صغيرة أو كبيرة معتوهة، فإن كانت صغيرة فأولى الأولياء عليها أبوها، ثم الجد بعد الأب قائم مقام الأب في ظاهر الرواية، وذكر الكرخي – رحمه الله تعالى – أن هذا قول أبي حنيفة – رحمه الله تعالى –، فأما عند أبي يوسف ومحمد – رحمهما الله تعالى – الأخ والجد يستويان؛ لأن من أصلهما أن الأخ يزاحم الجد في العصوبة حتى يشتركا في الميراث، فكذا في الولاية، وعند أبي حنيفة – رحمه الله تعالى – الجد مقدم في العصوبة، فكذلك في الولاية. والأصح أن هذا قولهم جميعا؛ لأن في الولاية معنى الشفقة معتبر وشفقة الجد فوق شفقة الأخ، ولهذا لا يثبت لها الخيار في عقد الجد كما لا يثبت في عقد الأب بخلاف الأخ، ويثبت للجد الولاية في المال والنفس جميعا، ولا يثبت للأخ، وكذلك في حكم الميراث حال الجد أعلى حتى لا ينقص نصيبه عن السدس بحال، فلهذا كان في حكم الولاية بمنزلة الأب لا يزاحمه الإخوة، ثم من بعد الأجداد من قبل الآباء، وإن علوا، الأخ لأب

---

(٦١) يقول ابن حجر: "حديث النكاح إلى العصبات لم أجده". الدِّرَايَةُ فِيْ تَخْرِيْجِ أَحَادِيْثِ الْهِدَايَةِ، الحافظ ابن حجر العسقلاني، تحقيق: السيد عبدالله هاشم اليماني المدني، دار المعرفة بيروت، (د. ط)، (د. ت): (٢/ ٦٢).

وأم، ثم الأخ لأب، ثم ابن الأخ لأب وأم، ثم ابن الأخ لأب، ثم العم لأب وأم، ثم العم لأب، ثم ابن العم لأب وأم، ثم ابن العم لأب على قياس ترتيب العصوبة(٦٢).

قول زفر – رحمه الله تعالى –: يستويان في الولاية؛ لأن ولاية التزويج لقرابة الأب دون قرابة الأم، فإن الولي إنما يقوم مقام الأب لقرابته منه، وقد استويا في قرابة الأب(٦٣).

أما وجه القياس عند الإمام زُفر، فمن حيث أن الولاية في النكاح تثبت بالعصوبة المستندة إلى قرابة الأب، ولما كان الأخ الشقيق والأخ لأب يستويان في قرابة الأب كانت زيادة الأخ الشقيق بقرابة الأم وصفا غير مؤثر في ثبوت الولاية؛ فاستويا في الولاية قياسا؛ لاتحاد علة الاستحقاق.

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول زفر؛ لأنّ العبرة بقرابة الأب دون قرابة الأم، فإن الولي إنما يقوم مقام الأب لقرابته منه، وقد استويا في قرابة الأب.

المسألة الرابعة: ولو تزوجها على ألف درهم، وعلى أن يطلق فلانة فأبى أن يطلقها فما لها من المهر؟

قول محمد: ولو تزوجها على ألف درهم، وعلى أن يطلق فلانة فأبى أن يطلقها فلها كمال مهر مثلها عندنا؛ لأنها إنما رضيت بالألف باعتبار منفعة طلاق الضرة، فإذا لم يسلم لها ذلك فلها كمال مهر مثلها، كما لو تزوجها على ألف وكرامتها أو يهدي إليها هدية؛ الزيادة لا توجب باعتبار ما شرط لها؛ ولكن لانعدام رضاها بالألف بدون المنفعة المشروطة(٦٤).

قول زفر: إن شرط لها مع الألف درهم ما هو مال، كالهدية والكرامة؛ فكذلك الجواب، وإن شرط ما ليس بمال، كطلاق الضرة فليس لها إلا الألف؛ لأن المال يتقوم بالإتلاف، فأما الطلاق ونحوه لا يتقوم بالإتلاف(٦٥).

أما وجه القياس عند الإمام زفر، فعلى كل عقد اشتمل عوضه على شيء لا يقدر على تسليمه، فذلك يمنع صحة استحقاق العوض على الوجه المشروط.

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول زفر؛ لقوة ما احتج به.

---

(٦٢) ينظر: المبسوط للسرخسي: (٤/ ٢١٩).

(٦٣) ينظر: المبسوط للسرخسي: (٤/ ٢١٩).

(٦٤) ينظر: المبسوط للسرخسي: (٥/ ٨٩).

(٦٥) ينظر: المبسوط للسرخسي: (٥/ ٨٩).

المبحث السابع: أقيسة الإمام زفر في الحدود والقصاص، وأثرها في الفقه الحنفي

يمكن الوقوف على أقيسة زفر في الحدود والقصاص وأثرها في الفقه الحنفي من خلال بضع مسائل في هذين البابين، وذلك على النحو الآتي:

المسألة الأولى: جناية الرقيق المغصوب.

قول أبي حنيفة وأبي يوسف: إذا اغتصب رجل عبدا فقتل عنده قتيلا خطأ، ثم دفعه إلى المولى فقتل عنده آخر خطأ، فاختار المولى دفعه بالجنايتين، فإنّه يكون بينهما نصفين، ويأخذ المولى من الغاصب نصف قيمة العبد فيدفعها إلى ولي القتيل الأول، ويرجع بمثل ذلك أيضا على الغاصب فيكون للمولى خاصة(٦٦).

قول زفر ومحمد: يأخذ المولى نصف القيمة من الغاصب فيسلم له ولا يدفعه إلى ولي الجناية الأولى؛ لأنه قد دفع هذا النصف مرة فلا يدفعه مرة أخرى(٦٧).

أما وجه القياس عند زفر، فمن حيث أن ضمان الغصب عن ملك المالك، لا عن حق المجني عليه، فثبت البدل لمن كان الأصل له، قياسا على سائر ضمانات الأموال المغصوبة، فإن بدل العين يكون لمالكها، ولا ينتقل إليه حق تعلق بالعين إلا بدليل.

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول زفر ومحمد؛ لقوة ما احتجا به.

المسألة الثانية: جنايات المُرْتَد(٦٨).

قول أبي حنيفة وأبي يوسف: إن قطع رجلٌ يد رجل وهما مسلمان جميعا عمدا أو خطأ، ثم إن المقطوعة يده ارتد عن الإسلام، ولحق بدار الحرب فمات منها، أو لم يلق بأرض الحرب حتى مات منها، أو أسلم ثم مات منها بعد إسلامه، فعلى القاطع في هذه الوجوه كلها دية اليد، وإن كان القطع عمدا، ففي ما له، وإن كان خطأ فعلى عاقلته.

قول زفر ومحمد: في جميع الأحول السابقة لا يغرم الجاني فيها إلا أرش اليد خاصة؛ لأنه رجع فيها إلى حال يحل دمه، فما حدث بعد ذلك من الجناية فهو هدر إن أسلم أو لم يسلم.

---

(٦٦) ينظر: الأصل المعروف بالمبسوط للشيباني: (٤/ ٦١٥).

(٦٧) ينظر: الأصل المعروف بالمبسوط للشيباني: (٤/ ٦١٥).

(٦٨) ينظر: السير الصغير، لأبي عبد الله الشيباني: (ص ٢٠٢).

أما وجه القياس، فمن حيث كون الضمان يتبع حال المجني عليه عند تحقق سبب الضمان، والسراية سبب مستقل في حكمها، فإذا وقعت وهو مهدور الدم كانت هدرًا، قياسا على من جرح شخصا ثم صار مهدور الدم قبل حصول التلف، فلا يضمن ما حدث بعد صيرورته مهدورًا.

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول زفر ومحمد؛ لقوة ما احتجا به.

المسألة الثالثة: إذا حرمت أم الولد على مولاها بوطء ابنه إياها فإن جاءت بولد بعد ذلك لأكثر من ستة أشهر.

قول الحنفية: إذا حرمت أم الولد على مولاها بوطء ابنه إياها فإن جاءت بولد بعد ذلك لأكثر من ستة أشهر لم يلزمه إلا أن يدعيه؛ لأننا لو أثبتنا النسب منه من غير دعوى لكان فيه حمل أمره على الفساد والحكم عليه بمباشرة الوطء الحرام، وذلك لا يجوز إلا أن توجد الدعوى منه، فحينئذ يحكم بذلك بإقراره، وإن جاءت به لأكثر من سنتين؛ لأنها أكثر مدة الحمل عند الحنفية(٦٩). أو لأقل من سنتين وزعم أنه كان من علوق قبل الحرمة وجب قبول قوله في ذلك للاحتمال(٧٠).

قول زفر: إنّ النسب ثابت منه وله أن ينفيه؛ لأنّه ما اعترض على فراش آخر، فيكون النسب ثابتا منه بالفراش، وثبوت الحرمة بهذا السبب كثبوتها بالحيض، وذلك لا يقطع الفراش(٧١).

وأما وجه القياس، فمن حيث إنّ امتناع نفي النسب معلل بقيام الفراش الصحيح، فإذا انتفى الفراش المعارض – كما في أم الولد التي وطئها ابن المولى– لم يوجد ما يمنع من نفي النسب، قياسا على كلّ نسب لم يستند إلى فراش ملزم؛ إذ العبرة في لزوم النسب بقوة سبب ثبوته.

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول زفر؛ لقوة ما احتج به.

---

(٦٩) أكثر مدة الحمل عند الحنفية سنتان. ينظر: المبسوط للسرخسي: (١٣/ ١٤٧)، والعناية، شرح الهداية للبابرتي: (٤/ ٣٦٢).

(٧٠) ينظر: المبسوط للسرخسي: (٧/ ١٥٣).

(٧١) ينظر: المبسوط للسرخسي: (٧/ ١٥٣).

المسألة الرابعة: إقرار العبد على نفسه بالزنا.

قول محمد: الذمي والعبد في الإقرار بالزنا كالحر المسلم، وأما الذمي فحرمة الزنا ثابت في حقه، كما هو ثابت في حق المسلم، وإقراره ملزم أيضا كإقرار المسلم، فأما العبد فإقراره بالزنا يصح عندنا موجبا للحد عليه مأذونا كان أو محجورًا؛ لأنّه مما لا يملكه المولى على عبده، فالعبد فيه ينزل منزلة الحر، كطلاق زوجته، بخلاف الإقرار بالمال، فإن المولى يملكه عليه، ثم وجوب الحد على العبد باعتبار أنه نفس مخاطبة، وفيما يرجع إلى ذلك هو كالحر، ولأنه غير متهم بالإقرار على نفسه بالأسباب الموجبة للعقوبة، ولأن ما يلحقه من الضرر في ذلك فوق ما يلحق المولى، فلانتفاء التهمة حكمنا بصحة إقراره، بخلاف الإقرار بالمال(٧٢).

قول زُفر: إقرار العبد لا يصح؛ لأن نفسه مملوكة للمولى، وبهذا الإقرار يتضرر المولى من حيث إنه تنتقص ماليته بإقامة الحد عليه، ولهذا لا يصح إقراره على نفسه بالمال إذا كان محجورا، فكذلك بالحد(٧٣).

أما وجه القياس عند الإمام زُفر، فبقياس إقرار العبد بالزنا على إقراره بما يوجب حقًّا ماليًّا على رقبته، أو يضر بحقوق سيده، فإن إقراره لا ينفذ؛ لأنّه يتعدى أثره إلى حق المولى.

ويبدو أن الراجح في هذه المسألة هو قول زفر؛ لأن إقرار العبد بالزنا إن ترتب عليه حدّ وقع الضرر به على المولى، ولذا لا يقع الإقرار منه.

---

(٧٢) ينظر: المبسوط للسرخسي: (٩/ ٧٩).

(٧٣) ينظر: المبسوط للسرخسي: (٩/ ٧٩).

الخاتمة

بعد أن وصل البحث إلى نهايته، بفضل من الله وتوفيقه، فقد توصل إلى جملة من النتائج والتوصيات، وهي على النحو الآتي:

أولًا: النتائج:

١. لم يؤسس الإمام زفر لمذهب مستقل في الأصول، بل كانت اختياراته الأصولية داخل الإطار الحنفي.

٢. يُعد الإمام زفر من أبرز أئمة القياس في المدرسة الحنفية، حتى عُرف بكثرة الاعتماد على القياس، وإعماله في استنباط الأحكام.

٣. لم تكن أقيسة زفر مخالفة لأصول المذهب الحنفي في الجملة، وإنما تميزت باتساع دائرة القياس، والالتزام به، مما أدى في بعض الأحيان إلى مخالفة أبي حنيفة وصاحبيه.

٤. لزفر شخصية اجتهادية مستقلة، فهو ليس مجرد ناقل لآراء أبي حنيفة، بل كان له اجتهاداته الخاصة به.

٥. أسهمت أقيسة زُفر في إثراء الفقه الحنفي، من خلال توسيع دائرة التخريج الفقهي، وتعدد الاجتهادات داخل المذهب.

٦. دراسة أقيسة زُفر تكشف مرونة المذهب الحنفي، وتبرز أن الاختلاف بين أئمته كان اختلافا اجتهاديا منضبطًا بالأصول والقواعد.

ثانيًا: التوصيات:

نوصي في نهاية هذا البحث بإجراء دراسات أكثر تعمقًا؛ لبيان موفق الإمام زفر من القياس، وتطبيقاته في أبواب الفقه المختلفة.

أسأل الله تعالى أن يهدينا للحق والصواب. وينفعنا بما علمنا وأن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على الهادي البشير المبعوث رحمة للعالمين.

المصادر والمراجع

أولًا: القرآن الكريم.

ثانيًا: الكتب والمطبوعة:

١. الاستذكار الجامع لمذاهب فقهاء الأمصار، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن عبد البر النمري القرطبي ٣٦٨هـ - ٤٦٣هـ، تحقيق: عبدالمعطي أمين قلعجي، دار قتيبة – دمشق، ودار الوعي – حلب، الطبعة: الأولى ١٤١٤هـ - ١٩٩٣م.

٢. الأصل المعروف بالمبسوط، أبو عبد الله محمد بن الحسن بن فرقد الشيباني (المتوفى: ١٨٩هـ)، تحقيق: أبو الوفا الأفغاني، إدارة القرآن والعلوم الإسلامية – كراتشي، (د. ط)، (د. ت).

٣. أصول البزدوي - كنز الوصول الى معرفة الأصول، لعلي بن محمد البزدوي الحنفيى، مطبعة جاويد بريس – كراتشي، (د. ط)، (د. ت).

٤. أصول السرخسي، محمد بن أحمد بن أبي سهل السرخسي أبو بكر (٤٩٠ هـ)، دار المعرفة، (د. ط)، (د. ت).

٥. أصول الشاشي، لأحمد بن محمد بن إسحاق الشاشي أبي علي، دار الكتاب العربي - بيروت، ١٤٠٢م.

٦. الأصول والقواعد التي بنى عليها الإمام زفر بن الهذيل فروعه الفقهية، نجيب سعيد مقبل حسن، ماجستير، جامعة أم درمان، ٢٠١١- ١٤٣٢هـ.

٧. الإمام زفر بن الهذيل "أصوله وفقهه، الدكتور عبد الستار حامد، مطبعة وزارة الأوقاف والشؤون الدينية، بغداد، ١٣٩٩هـ- ١٩٧٩م.

٨. البحر الرائق شرح كنز الدقائق، لابن نجيم المصري (المتوفى: ٩٧٠هـ)، دار الكتاب الإسلامي، الطبعة: الثانية، (د. ت).

٩. البناية شرح الهداية، أبو محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابى الحنفى بدر الدين العينى (المتوفى: ٨٥٥هـ)، دار الكتب العلمية - بيروت، لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م.

١٠. تاريخ الإسلام وَوَفيات المشاهير وَالأعلام، لشمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: ٧٤٨هـ)، تحقيق: الدكتور بشار عوّاد معروف، دار الغرب الإسلامي، الطبعة: الأولى، ٢٠٠٣ م.

١١. تاريخ بغداد، للخطيب البغدادي، دار الكتب العلمية، بيروت، (د. ط)، (د. ت).

١٢. تأسيس النظر لأبي زيد عبيد الله عمر بن عيسى الدبوسي الحنفي، تحقيق: مصطفى محمد القباني الدمشقي، دار ابن زيدون- بيروت، ومكتبة الكليات الأزهرية- القاهرة، (د. ط)، (د. ت).

١٣. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، أبو عمر يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر بن عاصم النمري القرطبي (المتوفى: ٤٦٣هـ)، تحقيق: مصطفى بن أحمد العلوي، محمد عبد الكبير البكري، وزارة عموم الأوقاف والشؤون الإسلامية – المغرب، ١٣٨٧ هـ.
١٤. تهذيب اللغة، لأبي منصور محمد بن أحمد الأزهري الهروي (ت٣٧٠هـ)، تحقيق: د. عبد السلام هارون، ومحمد علي النجار وآخرين، الدار المصرية للتأليف والترجمة، سلسلة تراثنا، القاهرة، ١٣٨٤هـ، ١٩٦٤م.
١٥. الجامع الصحيح سنن الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي (ت٢٧٩هـ)، تحقيق أحمد محمد شاكر وآخرين، دار إحياء التراث العربي، بيروت، (د. ط)، (د. ت).
١٦. الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة الجعفي البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، الطبعة: الأولى ١٤٢٢هـ.
١٧. جمهرة اللغة، أبو بكر محمد بن الحسن بن دريد الأزدي (المتوفى: ٣٢١هـ)، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٩٨٧م.
١٨. الجواهر المضية في طبقات الحنفية، لعبد القادر بن محمد بن نصر الله القرشي، أبو محمد، محيي الدين الحنفي (المتوفى: ٧٧٥هـ)، مير محمد كتب خانه – كراتشي، (د. ط)، (د. ت).
١٩. الجوهرة النيرة، أبو بكر بن علي بن محمد الحدادي العبادي الزَّبِيدِيّ اليمني الحنفي (المتوفى: ٨٠٠هـ)، المطبعة الخيرية، الطبعة: الأولى، ١٣٢٢هـ.
٢٠. ذخيرة الحفاظ، محمد بن طاهر المقدسي (ت٥٠٧هـ)، تحقيق الدكتور عبد الرحمن الفريوائي، دار السلف – الرياض، ١٤١٦ هـ -١٩٩٦م.
٢١. الدِّرَايَةُ فِيْ تَخْرِيْجِ أَحَادِيْثِ الْهِدَايَةِ، الحافظ ابن حجر العسقلاني، تحقيق: السيد عبدالله هاشم اليماني المدني، دار المعرفة بيروت، (د. ط)، (د. ت).
٢٢. رد المحتار على الدر المختار، لابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي الحنفي (المتوفى: ١٢٥٢هـ)، دار الفكر-بيروت، الطبعة: الثانية، ١٤١٢هـ - ١٩٩٢م.
٢٣. السير الصغير، أبو عبد الله محمد بن الحسن بن فرقد الشيباني (المتوفى: ١٨٩هـ)، تحقيق: مجيد خدوري، الدار المتحدة للنشر – بيروت، الطبعة: الأولى، ١٩٧٥م.
٢٤. سنن الدارقطني، علي بن عمر أبو الحسن الدارقطني البغدادي، تحقيق: السيد عبد الله هاشم يماني المدني، دار المعرفة - بيروت، ١٣٨٦ - ١٩٦٦م.
٢٥. سير أعلام النبلاء، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: ٧٤٨هـ)، دار الحديث- القاهرة، الطبعة: ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م.
٢٦. شرح مشكل الآثار، أبو جعفر أحمد بن محمد بن سلامة الطحاوي (ت٣٢١هـ)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٧م.

٢٧. العناية شرح الهداية، محمد بن محمد بن محمود، أكمل الدين أبو عبد الله ابن الشيخ شمس الدين ابن الشيخ جمال الدين الرومي البابرتي (المتوفى: ٧٨٦هـ)، دار الفكر، بيروت، (د. ط)، (د. ت).
٢٨. القاموس الفقهي لغة واصطلاحا، الدكتور سعدي أبو حبيب، دار الفكر، دمشق – سورية، الطبعة: الثانية ١٤٠٨ هـ = ١٩٨٨ م.
٢٩. الفوائد البهية في تراجم الحنفية، أبو الحسنات محمد عبد الحي اللكنوي الهندي، عنى بتصحيحه/ السيد بدر الدين أبو فراس النعساني، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، (د. ط)، (د. ت).
٣٠. القول الأزهر فيما يُفتى فيه بقول الإمام زُفر، لإبراهيم بن حسين بن بيري زاده، راجعه: الشيخ نضال بن إبراهيم آل رشي، تحقيق: عمر بن محمد الشيخلي، مكتبة دار بغداد لتحقيق التراث، ومكتبة دار نور الصباح، الطبعة الأولى، ١٤٣٣هـ- ٢٠١١م.
٣١. كشف الأسرار عن أصول فخر الإسلام البزدوي، عبد العزيز بن أحمد بن محمد، علاء الدين البخاري (المتوفى: ٧٣٠هـ)، تحقيق: عبد الله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية -بيروت، الطبعة: الطبعة الأولى ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.
٣٢. اللباب في الجمع بين السنة والكتاب، جمال الدين أبو محمد علي بن أبي يحيى المنبجي (المتوفى: ٦٨٦هـ)، تحقيق الدكتور محمد فضل عبد العزيز المراد، دار القلم - الدار الشامية - سوريا – دمشق، - لبنان – بيروت، الطبعة: الثانية، ١٤١٤هـ - ١٩٩٤م.
٣٣. لسان العرب، لجمال الدين أبي الفضل محمد بن مكرم بن علي بن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي (ت٧١١هـ)، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ.
٣٤. المحيط البرهاني في الفقه النعماني، أبو المعالي برهان الدين محمود بن مَازَةَ البخاري الحنفي (المتوفى: ٦١٦هـ)، تحقيق: عبد الكريم سامي الجندي، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، ١٤٢٤ هـ - ٢٠٠٤ م.
٣٥. مختصر اختلاف العلماء، أبو جعفر أحمد بن محمد بن سلامة المعروف بالطحاوي (المتوفى: ٣٢١هـ)، تحقيق: د. عبد الله نذير أحمد، دار البشائر الإسلامية – بيروت، الطبعة: الثانية، ١٤١٧هـ: (٣/ ١٤٤).
٣٦. المدخل إلى دراسة المذاهب الفقهية، على جمعة محمد عبد الوهاب، دار السلام – القاهرة، الطبعة: الثانية - ١٤٢٢ هـ - ٢٠٠١ م.
٣٧. مراقي الفلاح شرح متن نور الإيضاح، حسن بن عمار بن علي الشرنبلالي المصري الحنفي (ت ١٠٦٩هـ)، اعتنى به وراجعه: نعيم زرزور، المكتبة العصرية، الطبعة: الأولى، ١٤٢٥ هـ - ٢٠٠٥ م.
٣٨. المعتصر من المختصر من مشكل الآثار، يوسف بن موسى بن محمد، أبو المحاسن جمال الدين المَلَطي الحنفي (ت ٨٠٣هـ)، عالم الكتب – بيروت، (د. ط)، (د. ت).

٣٩. معجم المصطلحات والألفاظ الفقهية، للدكتور محمود عبد الرحمن عبد المنعم، دار الفضيلة، (د. ط)، (د. ت).
٤٠. ميزان الاعتدال في نقد الرجال، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن قَايْماز الذهبي (المتوفى: ٧٤٨هـ)، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت – لبنان، الطبعة: الأولى، ١٣٨٢ هـ - ١٩٦٣ م.
٤١. نصب الراية لأحاديث الهداية، لجمال الدين أبو محمد عبد الله الزيلعي (ت ٧٦٢هـ)، تحقيق: محمد عوامة، مؤسسة الريان للطباعة والنشر - بيروت -لبنان، دار القبلة للثقافة الإسلامية- جدة – السعودية، الطبعة: الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.
٤٢. هدية العارفين، إسماعيل باشا البغدادي، طبعة أستانبول، ١٩٥١م.
٤٣. الوافي بالوفيات، صلاح الدين خليل بن أيبك بن عبد الله الصفدي (المتوفى: ٧٦٤هـ)، أحمد الأرناؤوط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث – بيروت، ١٤٢٠هـ- ٢٠٠٠م.
٤٤. وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، أبو العباس شمس الدين أحمد بن محمد بن إبراهيم بن أبي بكر ابن خلكان البرمكي الإربلي (المتوفى: ٦٨١هـ)، تحقيق: إحسان عباس، دار صادر – بيروت، (د. ط)، ١٩٠٠م.

Romanization of references:

First: The Holy Quran.

Second: Books and Printed Materials:

1. *Alāstdhkār al-Jāmi‘ li-madhāhib fuqahā’ al-amṣār, Abū ‘Umar Yūsuf ibn ‘Abd Allāh ibn ‘Abd al-Barr al-Nimrī al-Qurṭubī 368h-463h), edited by Abd al-Mu'ti Amin Qal'aji, Dar Qutaybah - Damascus, and Dar al-Wa'i - Aleppo, First Edition, 1414 AH - 1993 CE.*
2. *Al-Aṣl al-ma‘rūf bālmbswṭ, Abū ‘Abd Allāh Muḥammad ibn al-Ḥasan ibn frqd al-Shaybānī (al-mutawaffá : 189h), edited by Abu al-Wafa al-Afghani, Department of the Quran and Islamic Sciences - Karachi, (n.d.).*
3. *Uṣūl al-Bazdawī-Kanz al-wuṣūl ilá ma‘rifat al-uṣūl, li-‘Alī ibn Muḥammad al-Bazdawī alḥnfyá, Javed Press - Karachi, (n.d.).*
4. *Uṣūl al-Sarakhsī, Muḥammad ibn Aḥmad ibn Abī Sahl al-Sarakhsī Abū Bakr (490 H), Dar al-Ma'rifah, (n.d.).*
5. *Uṣūl al-Shāshī, li-Aḥmad ibn Muḥammad ibn Isḥāq al-Shāshī Abī ‘Alī, Dar al-Kitab al-'Arabi - Beirut, 1402 CE.*
6. *Al-Uṣūl wa-al-qawā‘id allatī baná ‘alayhā al-Imām Zafar ibn al-Hudhayl furū‘ih al-fiqhīyah, Najīb Sa‘īd Muqbil Ḥasan, MA Thesis, Omdurman University, 2011-1432 AH.*
7. *Al-Imām Zafar ibn al-Hudhayl "uṣūlahu wa-fiqhuhu, al-Duktūr ‘Abd al-Sattār Ḥāmid, Ministry of Endowments and Religious Affairs Press, Baghdad, 1399 AH - 1979 CE.*
8. *Al-Baḥr al-rā‘iq sharḥ Kanz al-daqā‘iq, li-Ibn Nujaym al-Miṣrī (al-mutawaffá : 970h), Dar al-Kitab al-Islami, Second Edition, (n.d.).*
9. *Albnāyh sharḥ al-Hidāyah, Abū Muḥammad Maḥmūd ibn Aḥmad ibn Mūsá ibn Aḥmad ibn Ḥusayn alghytābá al-Ḥanafī Badr al-Dīn al-‘Aynī (al-mutawaffá : 855h), Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, Beirut, Lebanon, First Edition, 1420 AH - 2000 CE.*
10. *Tārīkh al-Islām wawafyāt al-mashāhīr wāl‘lām, li-Shams al-Dīn Abū ‘Abd Allāh Muḥammad ibn Aḥmad ibn ‘Uthmān ibn qāymāz al-Dhahabī (al-mutawaffá : 748h), edited by Dr. Bashar Awad Ma'ruf, Dar al-Gharb al-Islami, First Edition, 2003 CE.*
11. *Tārīkh Baghdād, lil-Khaṭīb al-Baghdādī, Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirut, (n.d.).*
12. *Ta‘sīs al-naẓar li-Abī Zayd ‘Ubayd Allāh ‘Umar ibn ‘Īsá al-Dabūsī al-Ḥanafī, taḥqīq : Muṣṭafá Muḥammad al-Qabbānī al-Dimashqī, Dar Ibn Zaydun, Beirut, and Maktabat al-Kulliyat al-Azhariya, Cairo, (n.d.).*
13. *Al-Tamhīd li-mā fī al-Muwaṭṭa’ min al-ma‘ānī wa-al-asānīd, Abū ‘Umar Yūsuf ibn ‘Abd Allāh ibn Muḥammad ibn ‘Abd al-Barr ibn ‘Āṣim al-Nimrī al-Qurṭubī (al-mutawaffá : 463h), edited by Mustafa ibn Ahmad al-Alawi and Muhammad Abd al-Kabir al-Bakri, Ministry of Endowments and Islamic Affairs, Morocco, 1387 AH.*
14. *Tahdhīb al-lughah, li-Abī Manṣūr Muḥammad ibn Aḥmad al-Azharī al-Harawī (t370h), edited by Dr. Abd al-Salam Harun, Muhammad Ali al-*

Najjar, and others, Dar al-Misriyyah lil-Ta'lif wa al-Tarjamah, Our Heritage Series, Cairo, 1384 AH/1964 CE.

15. *Al-Jāmi' al-ṣaḥīḥ Sunan al-Tirmidhī, Muḥammad ibn 'Īsá Abū 'Īsá al-Tirmidhī al-Sulamī (t279h), edited by Ahmad Muhammad Shakir and others, Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi, Beirut, (n.d.).*
16. *Al-Jāmi' al-Musnad al-ṣaḥīḥ al-Mukhtaṣar min umūr Rasūl Allāh ṣallá Allāh 'alayhi wa-sallam wsnnh wa-ayyāmuh, Abū 'Abd Allāh Muḥammad ibn Ismā'īl ibn Ibrāhīm ibn al-Mughīrah al-Ju'fī al-Bukhārī, edited by Muhammad Zuhair ibn Nasir al-Nasir, Dar Tawq al-Najat, first edition, 1422 AH.*
17. *Jamharat al-lughah, Abū Bakr Muḥammad ibn al-Ḥasan ibn Durayd al-Azdī (al-mutawaffá : 321h), edited by Ramzi Munir Ba'labaki, Dar al-'Ilm lil-Malayin, Beirut, first edition, 1987 CE.*
18. *Al-Jawāhir al-muḍīyah fī Ṭabaqāt al-Ḥanafīyah, li-'Abd al-Qādir ibn Muḥammad ibn Naṣr Allāh al-Qurashī, Abū Muḥammad, Muḥyī al-Dīn al-Ḥanafī (al-mutawaffá : 775h), Mir Muhammad Kutub Khana Karachi, (n.d.), (n.d.).*
19. *Al-Jawharah al-nayyirah, Abū Bakr ibn 'Alī ibn Muḥammad al-Ḥaddādī al-'Abbādī alzzabīdī al-Yamanī al-Ḥanafī (al-mutawaffá : 800h), Al-Matba'a al-Khayriyya, First Edition, 1322 AH.*
20. *Dhakhīrat al-ḥuffāẓ, Muḥammad ibn Ṭāhir al-Maqdisī (t507h), edited by Dr. Abd al-Rahman al-Fariwa'i, Dar al-Salaf, Riyadh, 1416 AH - 1996 CE.*
21. *Alddirāyatu fī takhrīji aḥa'dīthi alhidāyati, al-Ḥāfiẓ Ibn Ḥajar al-'Asqalānī, edited by Sayyid Abdullah Hashim al-Yamani al-Madani, Dar al-Ma'rifa, Beirut. (n.d.), (n.d.).*
22. *Radd al-muḥtār 'alá al-Durr al-Mukhtār, li-Ibn 'Ābidīn, Muḥammad Amīn ibn 'Umar ibn 'Abd al-'Azīz 'Ābidīn al-Dimashqī al-Ḥanafī (al-mutawaffá : 1252h), Dar al-Fikr - Beirut, Second Edition, 1412 AH - 1992 CE.*
23. *Al-Siyar al-Ṣaghīr, Abū 'Abd Allāh Muḥammad ibn al-Ḥasan ibn frqd al-Shaybānī (al-mutawaffá : 189h), edited by Majid Khadduri, Al-Dar al-Muttahida for Publishing - Beirut, First Edition, 1975 CE.*
24. *Sunan al-Dāraquṭnī, 'Alī ibn 'Umar Abū al-Ḥasan al-Dāraquṭnī al-Baghdādī, edited by Sayyid 'Abd Allah Hashim Yamani al-Madani, Dar al-Ma'rifa - Beirut, 1386 AH - 1966 CE.*
25. *Siyar A'lām al-nubalā', Shams al-Dīn Abū 'Abd Allāh Muḥammad ibn Aḥmad ibn 'Uthmān ibn qāymāz al-Dhahabī (al-mutawaffá : 748h), Dar al-Hadith - Cairo. Edition: 1427 AH - 2006 AD.*
26. *Sharḥ mushkil al-Āthār, Abū Ja'far Aḥmad ibn Muḥammad ibn Salāmah al-Ṭaḥāwī (t321h), edited by Shu'ayb al-Arna'ut, Al-Risalah Foundation, Beirut, Lebanon, 1408 AH - 1987 CE.*
27. *Al-'Ināyah sharḥ al-Hidāyah, Muḥammad ibn Muḥammad ibn Maḥmūd, Akmal al-Dīn Abū 'Abd Allāh Ibn al-Shaykh Shams al-Dīn Ibn al-Shaykh Jamāl al-Dīn al-Rūmī al-Bābartī (al-mutawaffá : 786h), Dar al-Fikr, Beirut, (n.d.).*

28. *Al-Qāmūs al-fiqhī Lughat wāṣṭlāḥā, al-Duktūr Sa'dī Abū Ḥabīb, Dar al-Fikr, Damascus, Syria, second edition, 1408 AH = 1988 CE.*
29. *Al-Fawā'id al-bahīyah fī tarājim al-Ḥanafīyah, Abū al-Ḥasanāt Muḥammad 'Abd al-Ḥayy al-Laknawī al-Hindī, edited by Sayyid Badr al-Din Abu Firas al-Na'sani, Dar al-Kitab al-Islami, Cairo, (n.d.).*
30. *Al-Qawl al-Azhar fīmā yuftá fīhi bi-qawlihi al-Imām zufr, li-Ibrāhīm ibn Ḥusayn ibn Bīrī Zādah, reviewed by: Shaykh Nidal ibn Ibrahim Al Rashi, edited by: Omar ibn Muhammad Al Shaykhli, Dar Baghdad Library for Heritage Research and Dar Nur Al Sabah Library, First Edition, 1433 AH - 2011 CE.*
31. *Kashf al-asrār 'an uṣūl Fakhr al-Islām al-Bazdawī, 'Abd al-'Azīz ibn Aḥmad ibn Muḥammad, 'Alā' al-Dīn al-Bukhārī (al-mutawaffá : 730h), edited by: Abdullah Mahmud Muhammad Omar, Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah - Beirut, First Edition, 1418 AH - 1997 CE.*
32. *Al-Lubāb fī al-jam' bayna al-Sunnah wa-al-Kuttāb, Jamāl al-Dīn Abū Muḥammad 'Alī ibn Abī Yaḥyá al-Manbijī (al-mutawaffá : 686h), edited by Dr. Muhammad Fadl Abd al-Aziz al-Murad, Dar al-Qalam - Dar al-Shamiyyah - Syria - Damascus, - Lebanon - Beirut, Second Edition, 1414 AH - 1994 CE.*
33. *Lisān al-'Arab, li-Jamāl al-Dīn Abī al-Faḍl Muḥammad ibn Mukarram ibn 'Alī ibn manẓūr al-Anṣārī alrwyf'y al-Ifrīqī (t711h), Dar Sader, Beirut, third edition, 1414 AH.*
34. *Al-Muḥīṭ al-burhānī fī al-fiqh al-Nu'mānī, Abū al-Ma'ālī Burhān al-Dīn Maḥmūd ibn māzata al-Bukhārī al-Ḥanafī (al-mutawaffá : 616h), edited by Abd al-Karim Sami al-Jundi, Dar al-Kutub al-'Ilmiyya, Beirut, Lebanon, first edition, 1424 AH - 2004 CE.*
35. *Mukhtaṣar ikhtilāf al-'ulamā', Abū Ja'far Aḥmad ibn Muḥammad ibn Salāmah al-ma'rūf bāl'ṭḥāwy (al-mutawaffá : 321h), edited by Dr. Abdullah Nadhir Ahmad, Dar al-Basha'ir al-Islamiyya, Beirut, second edition, 1417 AH: (3/144).*
36. *Al-Madkhal ilá dirāsah al-madhāhib al-fiqhīyah, 'alá Jum'ah Muḥammad 'Abd al-Wahhāb, Dar al-Salam, Cairo, 2nd edition, 1422 AH/2001 CE.*
37. *Marāqī al-Falāḥ sharḥ matn Nūr al-Īḍāḥ, Ḥasan ibn 'Ammār ibn 'Alī al-Shurunbulālī al-Miṣrī al-Ḥanafī (t 1069h), edited and reviewed by Na'im Zarzur, al-Maktabah al-Asriyyah, 1st edition, 1425 AH/2005 CE.*
38. *Al-Mu'taṣar min al-Mukhtaṣar min mushkil al-Āthār, Yūsuf ibn Mūsá ibn Muḥammad, Abū al-Maḥāsin Jamāl al-Dīn almalaṭy al-Ḥanafī (t 803h), Alam al-Kutub, Beirut, (n.d.).*
39. *Mu'jam al-muṣṭalaḥāt wa-al-alfāẓ al-fiqhīyah, lil-Duktūr Maḥmūd 'Abd al-Raḥmān 'Abd al-Mun'im, Dar al-Fadilah, (n.d.).*
40. *Mīzān al-i'tidāl fī Naqd al-rijāl, Shams al-Dīn Abū 'Abd Allāh Muḥammad ibn qāymāz al-Dhahabī (al-mutawaffá : 748h), edited by Ali Muhammad al-Bajawi, Dar al-Ma'rifah for Printing and Publishing, Beirut, Lebanon, First Edition, 1382 AH - 1963 CE.*

41. *Naṣb al-Rāyah li-aḥādīth al-Hidāyah, li-Jamāl al-Dīn Abū Muḥammad ʿAbd Allāh al-Zaylaʿī (t 762h), edited by Muhammad 'Awwamah, Al-Rayyan Foundation for Printing and Publishing, Beirut, Lebanon, and Dar al-Qiblah for Islamic Culture, Jeddah, Saudi Arabia, First Edition, 1418 AH - 1997 CE.*
42. *Hadīyah al-ʿārifīn, Ismāʿīl Bāshā al-Baghdādī, Istanbul Edition, 1951 CE.*
43. *Al-Wāfī bi-al-Wafayāt, Ṣalāḥ al-Dīn Khalīl ibn Aybak ibn ʿAbd Allāh al-Ṣafadī (al-mutawaffá : 764h), Aḥmad , edited by Ahmad al-Arna'ut and Turki Mustafa, Dar Ihya' al-Turath, Beirut, 1420 AH/2000 CE.*
44. *Wafayāt al-aʿyān wʾnbāʾ abnāʾ al-Zamān, Abū al-ʿAbbās Shams al-Dīn Aḥmad ibn Muḥammad ibn Ibrāhīm ibn Abī Bakr Ibn Khallikān al-Barmakī al-Arbalī (al-mutawaffá : 681h), edited by Ihsan Abbas, Dar Sader, Beirut, (n.d.), 1900 CE.*

الحكم الشرعي لسماع صوت المرأة بعد التغيير التقني للصوت: دراسة فقهية مختصرة

د. حنان بنت محمد الزكري
أستاذ الفقه المشارك بكلية القانون، جامعة الأمير سلطان، المملكة العربية السعودية

hzakari@psu.edu.sa

تاريخ تسلم البحث: ٢٥/ ٣/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٣٠/ ٤/ ٢٠٢٦م

الملخص:

تبحث هذه الدراسة في أثر التغيير التقني للصوت على الحكم الشرعي لسماع صوت المرأة، مع التركيز على الفرق بين تغيير الصفات وتغيير الماهية الصوتية. وتهدف إلى توضيح محل النزاع في حكم سماع صوت المرأة عند الفقهاء، وإبراز أثر التغيير التقني على الحكم، واستنتاج القواعد الفقهية المتعلقة بذلك. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل طبيعة التغيير الصوتي، والمنهج التحليلي لدراسة أقوال الفقهاء، والمنهج التطبيقي لربطها بالممارسات المعاصرة. وتوصل البحث إلى أن الصوت المعالج الذي يحاكي صوت طفلة لا يقع تحت التحريم الأصلي لصوت المرأة البالغة إذا زالت أسباب الفتنة، مع ضرورة أن يكون المحتوى والكلمات مباحة.

الكلمات المفتاحية: التغيير التقني، صوت المرأة، الحكم الشرعي، الفتنة، نوازل.

The Shari'ah Ruling on Listening to a Woman's Voice after Technical Modification: A Concise Jurisprudential Study

Dr. Hanan bint Muhammad Al-Zakri
Associate Professor of Fiqh, College of Law, Prince Sultan University, Saudi Arabia

hzakari@psu.edu.sa

Date of Receiving the Research: 25/3/2026 **Research Acceptance Date**: 30/4/2026

Abstract:

This study examines the impact of digital audio processing on the Islamic legal ruling regarding listening to a woman's voice, focusing on the distinction between altering vocal attributes and altering its essential nature. The study aims to clarify the points of disagreement among jurists regarding listening to women's voices, highlight the effects of technological modifications, and to extract relevant jurisprudential principles. The research employs a descriptive approach to analyze the nature of vocal modifications, an analytical approach to examine juristic opinions, and an applied approach to connect these principles with contemporary practices. The study concludes that a digitally modified voice, when transformed to resemble a child's voice, does not fall under the original prohibition of an adult woman's voice if the causes of temptation are removed, provided that the content of speech remains permissible.

Keywords: *Voice modification, woman's voice, Islamic law, fitna, contemporary issues.*

المقدمة:

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على من لا نبي بعده. أما بعد:

تُعدّ المعالجة التقنية للصوت من التطبيقات الحديثة التي برزت مع التطور التقني في مجالات الاتصال والإعلام، حيث أصبح بالإمكان التحكم في خصائص الصوت البشري وتعديله بطرق متعددة؛ لاسيما مع تطور تقنيات معالجة الصوت المدعومة بالذكاء الاصطناعي، ولما كان الحكم الشرعي على هذه النوازل متوقفًا على تصوّرها تصوّرًا دقيقًا، فإن بيان حقيقة التغيير التقني للصوت وأنواعه وأثره يُعدّ أساسًا لفهم مسألة هذا البحث، ومن ثم يكون بيان الحكم الشرعي لها.

موضوع البحث: يدور هذا البحث حول بيان أثر التغيير التقني للصوت على الحكم الشرعي لسماع صوت المرأة، ومدى تأثير هذا التغيير في الحكم من خلال التفريق بين تغيير الصفات وتغيير الماهية.

أهداف البحث:

١. توضيح محل النزاع في حكم سماع صوت المرأة عند الفقهاء.

٢. إبراز الفرق بين تغيير الصفات وتغيير الماهية وأثر ذلك في الأحكام.

٣. دراسة أثر التغيير التقني للصوت على الحكم الشرعي لسماعه.

الدراسات السابقة:

١. الموسيقى والغناء في ميزان الشريعة الإسلامية، لعبد الله بن يوسف الجديع، دار ابن الجوزي

تناولت هذه الدراسة حكم الغناء والمعازف دون بقية المسائل.

٢. حكم المؤثرات الصوتية الشبيهة بالموسيقى: دراسة فقهية مقارنة، لعامر بن محمد بهجت، مجلة الجمعية الفقهية السعودية، تناولت هذه الدراسة حكم المؤثرات الصوتية والإيقاعات، دون بقية المسائل.

وبالمجمل فإن بعض الدراسات المعاصرة بحثت في أحكام المؤثرات الصوتية بشكل عام، وبيّنت أثر التطور التقني في تغيير خصائص الصوت، إلا أن هذه الدراسات لم تفرد بحثًا فقهيًا مستقلاً لمسألة الأصوات البشرية بعد معالجتها تقنيًا، ولا حكم إلحاقها بالمعازف، وهو ما يهدف هذا البحث إلى بيانه.

منهج البحث:

سلكت في هذا البحث منهجًا يجمع بين أكثر من طريقة، وذلك على النحو الآتي:

المنهج الوصفي: وذلك في بيان حقيقة التغيير التقني للصوت وشرح صوره وأنواعه.

المنهج التحليلي: من خلال تحليل أقوال الفقهاء في مسألة سماع صوت المرأة، واستخراج القواعد المتعلقة بتغيير الصفات والماهية.

المنهج التطبيقي: بربط تلك القواعد الفقهية بالتطبيقات المعاصرة، مثل الأناشيد بعد التعديل الصوتي.

خطة البحث:

المقدمة

المطلب الأول: التصوّر التقني للصوت والتغيير الحاصل فيه.

المطلب الثاني: الحكم الشرعي لسماع صوت المرأة وضوابطه قبل التغيير التقني.

المطلب الثالث: أثر التغيير التقني على حكم سماع صوت المرأة البالغة.

الخاتمة وأهم النتائج والتوصيات.

المطلب الأول: التصوّر التقني للصوت والتغيير الحاصل فيه.

أولًا: تعريف التغيير التقني للصوت:

يُقصد بالتغيير التقني للصوت: استخدام الوسائل والبرامج التقنية الحديثة لإجراء تعديلات على خصائص الصوت البشري، كالنبرة (Pitch)، والتردد (Frequency)، ودرجة الوضوح، بما يؤدي إلى إظهاره بصورة مغايرة لهيئته الأصلية.

ويتحقق ذلك من خلال برامج معالجة الصوت (Audio Processing) التي تعتمد على تحليل الإشارة الصوتية وإعادة تشكيلها، بما يسمح بالتحكم في طبقة الصوت وحدّته ووضوحه، وقد يصل الأمر إلى محاكاة أصوات أخرى أو تمويه الهوية الصوتية(١).

ثانيًا: أنواع التغيير التقني للصوت:

تتنوع صور التغيير التقني للصوت بحسب الغرض منه ودرجة التأثير فيه، ومن أبرز هذه الأنواع(٢):

١. تغيير طبقة الصوت (رفعًا أو خفضًا):

وهو تعديل درجة الصوت ليكون أكثر حدة أو أكثر انخفاضًا من طبيعته الأصلية.

٢. تحسين الصوت وتنقيته:

ويشمل إزالة الضوضاء، وتنعيم الصوت، وتحسين جودته ليبدو أكثر وضوحًا وجاذبية.

٣. تمويه الصوت وإخفاء الهوية:

---

(١) دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، ص ١–٥؛ Udo Zölzer، Digital Audio Signal Processing، 2nd ed.، John Wiley & Sons، 2008، pp. 1–5؛ Alan V. Oppenheim وRonald W. Schafer، Discrete-Time Signal Processing، 3rd ed.، Pearson، 2010، pp. 35–40.

(٢) الأصوات اللغوية، عبد الرحمن أيوب، ص ١٢٠–١٣٥؛ علم الأصوات اللغوية، محمد علي الخولي، ص ٧٠–٨٠؛ Thomas F. Quatieri، Discrete-Time Speech Signal Processing، Pearson، 2002، pp. 200–215؛ Douglas O'Shaughnessy، Speech Communications: Human and Machine، 2nd ed.، IEEE Press، 2000، pp. 150–165..

حيث يُجرى تعديل يجعل التعرف على صاحب الصوت صعبًا، دون تغييره تغييرًا كليًا.

٤. تغيير الصوت تغييرًا شبه كامل:

وهو استخدام تقنيات متقدمة قد تُظهر الصوت بصورة مختلفة قريبة من صوت آخر، مع بقاء المحتوى اللغوي كما هو.

وهذه الأنواع تختلف في أثرها، فمنها ما يقتصر على التعديل الجزئي، ومنها ما يقارب تغيير الهوية الصوتية(٣)، وبناءً على ذلك، يختلف الحكم الشرعي للتغيير بحسب نوعه ودرجة تأثيره.

ثالثًا: أثر التغيير التقني على حقيقة الصوت.

المطلع على مسائل تغيير الصوت تقنيًا يدور في ذهنه سؤال: هل يؤدي هذا التغيير إلى إنشاء صوت جديد، أم أنه مجرد تعديل في الصوت الأصلي؟

الذي يظهر من خلال النظر في طبيعة هذه التقنيات -والله أعلم- أن الغالب فيها أنها لا تُنشئ صوتًا مستقلًا جديدًا، وإنما تقوم بتعديل خصائص الصوت الأصلي من حيث النبرة والوضوح والطبقة، مع بقاء أصل الصوت مرتبطًا بصاحبه.

وقد تطورت تقنيات الذكاء الاصطناعي في الوقت الحاضر حتى لم يعد الأمر مقتصرًا على تعديل خصائص الصوت الأصلي فحسب، بل أصبح بالإمكان توليد أصوات جديدة تُنشأ آليًا بالاعتماد على نماذج تدريبية سابقة، بحيث تُركَّب هذه الأصوات من خصائص صوتية مستخلصة من بيانات بشرية متعددة، فتظهر في صورة صوت مستقل في ظاهره، وإن كان في حقيقته قائمًا على التعلم من أصوات سابقة.

وهذا التطور التقني يثير إشكالًا فقهيًا في تحديد حقيقة الصوت الناتج، وهل يُعتبر تابعًا لمصدره الأصلي من حيث الحكم، أو يُعامل باعتباره صوتًا مستقلًا قائمًا

---

(٣) الأصوات اللغوية، عبد الرحمن أيوب، ص ١٢٠–١٣٥؛ علم الأصوات اللغوية، محمد علي الخولي، ص ٧٠–٨٠؛ Thomas F. Quatieri، Discrete-Time Speech Signal Processing، Pearson، 2002، pp. 200–215؛ Douglas O'Shaughnessy، Speech Communications: Human and Machine، IEEE Press، 2nd ed.، 2000، pp. 150–165..

بذاته، إذ إن الحكم الشرعي في مثل هذه النوازل يتأثر بتحديد حقيقة الشيء ومآله، لا بمجرد صورته الظاهرة.

غير أن بعض التطبيقات المتقدمة قد تصل إلى درجة قريبة من تغيير الهوية الصوتية، بحيث يصعب التمييز بين الصوت الأصلي والصوت الناتج بعد المعالجة، وهو ما يجعل الحكم على هذه الحالة متوقفًا على مدى تحقق هذا التغيير ودرجته(٤).

رابعًا: الفرق بين تغيير الصفة وتغيير الماهية وأثره في الحكم.

يُفرّق الفقهاء(٥) بين تغيير الصفات، كالتعديل في نبرة الصوت أو وضوحه، وبين تغيير الماهية، وهو ما يترتب عليه تبدّل حقيقة الشيء أو تغيّر الوصف الذي يحدد هويته(٦). ويظهر أثر هذا التفريق في الحكم الشرعي؛ فإن كان التغيير واقعًا على مجرد الصفات، فإنه في الغالب لا يغيّر حقيقة الشيء، ولا يترتب عليه تغيّر الحكم، إلا إذا اقترن بوصف مؤثر يقتضي ذلك.

أما إذا بلغ التغيير حدًّا يؤدي إلى تبدّل الحقيقة، أو إلى تغيّر الوصف المؤثر في الحكم، فإنه يؤثر في الحكم تبعًا لذلك، إذ الأحكام الشرعية إنما تتعلق بالأوصاف المؤثرة وجودًا وعدمًا.

وبناءً عليه، فإن مدار النظر الفقهي في هذه المسألة على تحقيق المناط، وذلك بالنظر في حقيقة التغيير: هل هو واقع على الصفات غير المؤثرة، أم متجاوز إلى ما يؤثر في الوصف الذي ينبني عليه الحكم الشرعي، إذ بذلك يتحدد أثره في الإباحة أو المنع.

---

(٤) دراسة الصوت اللغوي أحمد مختار عمر، ، ص ٨٥–٩٠؛ Udo Zölzer، Digital Audio Signal Processing، ص ١١٠–١١٥؛ Thomas F. Quatieri، Discrete-Time Speech Signal Processing، ص ٢١٠–٢١٥.

(٥) الرسالة، محمد بن إدريس الشافعي، ص ٦٠–٦٥؛ المغني، ابن قدامة، ج ٣، ص ٣٢٠–٣٢٥؛ الفقه على المذاهب الأربعة، عبد الرحمن الجزيري، ج ١، ص ٥٠–٥٥؛ Thomas F. Quatieri،Discrete-Time Speech Signal Processing، pp. 210–215.

(٦) للاستزادة في التفريق بين تعديل صفة الصوت وتعديل جوهره، وبيان أثر التغيير على الهوية الصوتية وربطه بالماهية في الفقه، ينظر: Thomas F. Quatieri، Discrete-Time Speech Signal Processing، pp. 210–215؛ Douglas O'Shaughnessy، Speech Communications: Human and Machine، pp. 150–160

وبناءً على هذا التفريق، فإن التغيير التقني للصوت يُنظر فيه من حيث درجته وأثره في الوصف المؤثر في الحكم؛ فإن كان مجرد تعديل في الصفات غير المؤثرة، كتحسين النبرة أو تنقية الصوت، فالأصل أنه لا يغيّر الحكم، لبقاء العلة على حالها. أما إذا بلغ التغيير حدًّا يؤثر في هذا الوصف، كأن يزيل موجب الفتنة أو يوجده، فإنه يُنظر في أثر ذلك على الحكم الشرعي تبعًا له.

ويتبيّن مما سبق أن التغيير التقني للصوت هو –في الغالب– تعديل في صفاته لا في حقيقته، وأن صوره تتفاوت بين التعديل الجزئي والتغيير القريب من التبديل، وأن الحكم الشرعي لا يُناط بمجرد وجود هذا التغيير، بل بمدى تأثيره في الوصف المؤثر في الحكم، وهو ما سيظهر أثره في المطالب الآتية.

المطلب الثاني: الحكم الشرعي لسماع صوت المرأة وضوابطه قبل التغيير التقني.

قبل ظهور التقنيات الحديثة في تعديل الصوت انصرفت عناية الفقهاء إلى بيان حكم سماع صوت المرأة في حالته الطبيعية، ولا سيما في حال التغني والإنشاد، وقد قرروا في ذلك ضوابط ترتبط بطبيعة الصوت وما يكتنفه من أوصاف. ويُعدّ هذا التأصيل أساسًا يُبنى عليه النظر في أثر التغيير التقني لاحقًا.

التأصيل الفقهي لمسألة: حكم سماع صوت المرأة متغنية به عند الفقهاء:

أولًا: قبل البدء في هذه المسألة؛ لا بد من بيان معنى التغني المراد به في هذا البحث:

ذكر أهل اللغة أن التغني هو قدر زائد على رفع الصوت في تطريب وترنّم ويصاحبه موّال ونحو ذلك(٧)، فهو مغاير لمصطلح الإنشاد الذي هو رفع الصوت بقول الشعر(٨).

ثانيًا: لما كان حكم سماع صوت المرأة مرتبطًا بحكم التغني في الأصل، فإنه يُقدَّم ببيان حكم التغني عمومًا، ثم يُنظر فيما يختص بصوت المرأة.

---

(٧) ينظر: مقاييس اللغة، ابن فارس مادة (غنى)، (٤/ ٣٩٧)، تاج العروس، الزبيدي، مادة (غنو)، (٣٩/ ١٩٣).

(٨) ينظر: لسان العرب، ابن منظور، مادة (نشد)، (٣/ ٤٢١).

عرض أقوال الفقهاء في حكم التغني:

تحرير محل النزاع:

١. اتفق الفقهاء على تحريم سماع صوت المرأة الأجنبية إذا كان فيه خضوع أو خيفت منه الفتنة، وكذلك الأمرد عند خوف الفتنة(٩)، وقد نقل الإجماع على ذلك القرطبي(١٠).

٢. اختلفوا في حكم التغني إذا خلا من ذلك، سواء كان من المرأة في غير سماع الأجانب، أو من الرجال، على ثلاثة أقوال:

القول الأول: الإباحة، وهو قول عند الحنفية(١١)، وخصّ بعضهم الإباحة فيما إذا كان يتغنى لإسماع نفسه ليدفع عنها الوحشة(١٢)، أو ليستفيد به نظم القوافي ويصير فصيح اللسان(١٣)، أو في الأعراس والوليمة(١٤)، وذهب إليه الغزالي من الشافعية(١٥)، وهو رواية عن الإمام أحمد(١٦)، اختارها بعض أصحابه(١٧)، واختاره من المعاصرين اللجنة الدائمة

---

(٩) ينظر: فتح القدير، ابن الهمام، (٧/ ٤٠٨)، القوانين الفقهية، ابن جزي، ص٢٨٣، روضة الطالبين، النووي، (١١/ ٢٢٧)، نهاية المحتاج، الرملي، (٨/ ٢٩٦)، الإنصاف، المرداوي، (١٢/ ٣٩)، ولم تفصّل المذاهب في أمر الفتنة إلا الشافعية فإنهم شددوا في الكراهة إن لم يخف منه الفتنة، وحرموه إن خيفت. ينظر: روضة الطالبين، النووي، (١١/ ٢٢٧)، وحكى بعضهم تحريمه باعتبار أن صوت المرأة عندهم عورة، وإن لم يخف منه فتنة، ينظر: روضة الطالبين، النووي، (١١/ ٢٢٧)، كف الرعاع، الهيتمي، ص٣٧، ونقل القرطبي علّة تحريم ذلك فقال: «لما فيه من تهييج الشهوة وخوف الفتنة لا سيما إذا لحنته، فسماعه كالاطلاع على محاسن جسدها، بل الحاصل بغنائها من المفسدة أسرع من ذلك؛ لأن السماع يؤثر في النفس قبل رؤية الشخص، وأما تهييجه للشهوة وإيقاعه في الفتنة فلا شك فيه، والحاصل أن سماعهن مظنة للشهوة قطعيًا».

(١٠) ينظر: كشف القناع، أحمد بن عمر، ص٦٥، قال: «جمهور من قال بإباحة السماع حكموا على تحريمه من المرأة الأجنبية على الرجال، ومن الصبي الأمرد الحسن الوجه على الرجال والنساء».

(١١) ينظر: تبيين الحقائق، الزيلعي، (٤/ ٢٢٢).

(١٢) بشرط أن لا يقصد به اللهو، ينظر: فتح القدير، ابن الهمام، (٧/ ٤٠٩)، حاشية ابن عابدين (٧/ ١٥٤).

(١٣) ينظر: البحر الرائق، ابن نجيم، (٨/ ٢١٥)، تبيين الحقائق، الزيلعي (٤/ ٢٢٢)، حاشية ابن عابدين (٥/ ٤٨٢).

(١٤) ينظر: حاشية ابن عابدين (٧/ ١٥٤).

(١٥) ينظر: إحياء علوم الدين، الغزالي، (٢/ ٢٧٠).

(١٦) ينظر: المغني (١٢/ ٤٢)، قال ابن قدامة: «وروي عن أحمد أنه سمع عند ابنه صالح قوالًا فلم ينكر عليه، وقال له صالح: يا أبه أليس كنت تكره هذا ؟ فقال إنه قيل لي إنهم يستعملون المنكر».

(١٧) ذهب إلى هذا أبو بكر الخلال وصاحبه أبو بكر عبد العزيز وسعد بن إبراهيم وكثير من أهل المدينة والعنبري، ينظر: المغني، ابن قدامة، (١٢/ ٤٢)، وقال ابن قدامة في توجيه الخلال لما ورد من كراهة الإمام

للإفتاء بالسعودية(١٨)، والشيخ ابن باز(١٩)، والشيخ ابن عثيمين(٢٠)، والشيخ ابن جبرين(٢١).

القول الثاني: التحريم، وهو قول عند الحنفية(٢٢)، وذهب إليه مالك(٢٣)، وقول عند الشافعية(٢٤)، ورواية عن الإمام أحمد(٢٥)، اختارها أكثر المتقدمين(٢٦)، واختاره من المعاصرين: الشيخ صالح الفوزان(٢٧).

القول الثالث: الكراهة، وهو قول جمهور المالكية، والمعتمد عندهم(٢٨)، وقول عند الشافعية هو الصحيح لديهم(٢٩)، ورواية عن الإمام أحمد(٣٠)، اختارها أكثر المتأخرين(٣١).

=

أحمد للغناء: «وكان الخلال يحمل الكراهية عن أحمد على الأفعال المذمومة لا على القول بعينه»، الشرح الكبير لابن قدامة (١٢/ ٥٠)، الإنصاف، المرداوي، (١٢/ ٣٩)، نزهة الأسماع ص٦٠.

(١٨) ينظر: فتاوى اللجنة الدائمة، المجموعة الأولى (١٩/ ١٢٣).

(١٩) ينظر: مجموع فتاوى ابن باز (١١/ ١٤٩).

(٢٠) سلسلة لقاءات الباب المفتوح، شريط رقم: ٣٥، الوجه الثاني، دقيقة رقم: ١٢، ثانية رقم: ٥٥.

(٢١) ينظر: فتوى للشيخ ابن جبرين : على هذا الرابط:
http://www.ibn-jebreen.com/books/6-67-4335-3920-19314.html

(٢٢) ينظر: فتح القدير، ابن الهمام، (٧/ ٤٠٩)، تبيين الحقائق، الزيلعي، (٤/ ٢٢٢)، حاشية ابن عابدين (٦/ ٣٤٩)، (٧/ ١٥٤).

(٢٣) ينظر: كشف القناع، أحمد بن عمر، ص٢٣، قال القرطبي: «وهو مذهب مالك، قال أبو إسحاق الطباع: سألت مالكًا: عما يترخص فيه أهل المدينة من الغناء؟ فقال: إنما يفعله عندنا الفسّاق».

(٢٤) ينظر: منهاج السنة النبوية، ابن تيمية، (٣/ ٢٥٨)، كف الرعاع، الهيتمي، ص٤٠.

(٢٥) ينظر المغني، ابن قدامة، (١٢/ ٤٢)، قال ابن قدامة: «قال أحمد: الغناء ينبت النفاق في القلب ولا يعجبني».

(٢٦) ينظر: المغني، ابن قدامة، (١٢/ ٤٢)، الإنصاف، المرداوي، (١٢/ ٣٩).

(٢٧) ينظر: الإعلام بنقد كتاب الحلال والحرام، الفوزان، ص٧١.

(٢٨) ينظر : المدونة، سحنون، (٣/ ٤٣٢) جاء فيها: «قلت: أكان مالك يكره الغناء؟ قال: كره مالك قراءة القرآن بالألحان، فكيف لا يكره الغناء، وكره مالك أن يبيع الرجل الجارية ويشترط أنها مغنية فهذا مما يدلك على أنه كان يكره الغناء». التاج والإكليل، العبدري، (٦/ ١٥٣).

(٢٩) ينظر: روضة الطالبين، النووي، (١١/ ٢٢٧)، وقال ابن تيميّة في الاستقامة (١/ ١٧٢): «الشافعي لم يختلف قوله في كراهته وقال في كتابه المعروف بأدب القضاة: الغناء لهو مكروه يشبه الباطل، ومن استكثر منه فهو سفيه ترد شهادته».

(٣٠) ينظر: الإنصاف، المرداوي، (١٢/ ٣٨)،

(٣١) ينظر: المغني، ابن قدانة، (١٢/ ٤٢).

الأدلة والمناقشات:

أدلة القول الأول؛ القائل بالإباحة:

الدليل الأول: عن عائشة -رضي الله عنها- قالت: «دخل علي رسول الله ﷺ وعندي جاريتان تغنيان بغناء بعاث ، فاضطجع على الفراش وحول وجهه، ودخل أبو بكر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ فانتهرني وقال: مزمارة الشيطان عند النبي ﷺ فأقبل عليه رسول الله ﷺ فقال: (دعهما)،فلما غفل غمزتهما فخرجتا»(٣٢).

وجه الدلالة من الحديث: أن هذا «نص صريح في أن الغناء واللعب ليس بحرام»(٣٣).

نوقش: أن الشعر الذي كان ينشد في بيت رسول الله ﷺ كان على صفة الغناء المباح، فلا يؤخذ دليلًا على إباحة كل غناء، فإنهم كانوا ينشدون الشعر، ويسمون الإنشاد غناء، وليس هو من الغناء المختلف فيه بل هو مباح، وسمي غناء؛ لنوع يثبت في الإنشاد وترجيع، ومثل ذلك لا يخرج الطباع عن الاعتدال، فلا يقاس عليه كل غناء(٣٤).

الدليل الثاني: عن زيد بن أسلم عن أبيه: أنه: سمع عمر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ رجلًا يتغنى بفلاة من الأرض، فقال: «الغناء من زاد الراكب»(٣٥).

نوقش: أن هذا نوع من الغناء يسمى بالحداء، وقد أجمع الفقهاء على إباحته(٣٦)، وهذا خارج عن محل النزاع.

وأما دليل الحنفية على تخصيص إباحة الغناء إن كان وحده وقصد به دفع الوحشة:

فقد روي عن عمر أنه كان إذا خلا في بيته ترنم بالبيت والبيتين، وقال: «إنا إذا خلونا في منازلنا قلنا ما يقول الناس»(٣٧).

---

(٣٢) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب صلاة العيدين، باب الرخصة في اللعب الذي لا معصية فيه في أيام العيد، (٢/ ٦٠٩)، رقم الحديث: (٨٩٢).

(٣٣) إحياء علوم الدين، الغزالي، (٢/ ٢٧٨).

(٣٤) ينظر: شرح النووي على مسلم (٦/ ١٨٣).

(٣٥) أخرجه البيهقي في السنن الكبير، كتاب الحج، باب لا يضيق على واحد منهما أن يتكلم بما لا يأثم فيه من شعر أو غيره، (٥/ ١١٠)، رقم الأثر : (٩١٨٢)، واللفظ له، وأخرجه ابن أبي شيبة في مصنفه، كتاب المناسك، باب في الحداء للمحرم، (٣/ ٦٧٣)، رقم الأثر: (١٤١٤٧).

(٣٦) ينظر: الاستقامة، ابن تيمية، (١/ ٢٧١).

(٣٧) أخرجه النهرواني في الجليس الصالح الكافي والأنيس الناصح الشافي (١/ ٢١٣)، وقال عنه ابن حجر في التلخيص الحبير (٤/ ٤٨٣): «ذكره المبرد في "الكامل" في قصة، وذكره البيهقي في "المعرفة" عن عمر

واستدلوا على إباحته في الأعراس والولائم بدليل عقلي فقالوا: «ألا ترى أنه لا بأس بضرب الدفوف في الأعراس والوليمة، وإن كان ذلك نوع لهوٍ وإنما لم يكن به بأس؛ لأن فيه إظهار النكاح وإعلانه، وبه أمر صاحب الشرع»(٣٨).

يمكن أن يناقش: أنه يُسلّم بإباحة نوع من الغناء لا كله، وهو ما كان على صفة توافق الشريعة من هيئة ومعنى، سواء أكان في الأعراس والولائم أو غيرهما، أما إذا اختل شيء من هذا فإنه يحرم، وذلك كما قال النبي ﷺ للجارية التي غنّت عنده فقالت: وفينا نبي يعلم ما في غد. فقال النبي ﷺ لها: (دعي هذه وقولي بالذي كنت تقولين)(٣٩)..

أدلة القول الثاني؛ القائل بالتحريم:

الدليل الأول: قول الله ﷻ : ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَشۡتَرِي لَهۡوَ ٱلۡحَدِيثِ لِيُضِلَّ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ بِغَيۡرِ عِلۡمٖ ﴾ [سورة لقمان:6](٤٠).

وجه الدلالة من الآية: تفسير الصحابة ﷺ لقول الله ﷻ: ﴿لَهۡوَ ٱلۡحَدِيثِ﴾ بأنه: الغناء، فقد سُمع عبدالله بن مسعود وهو يُسأل عن هذه الآية، فحلف عبدالله بأنه: الغناء، وقال: «والذي لا إله إلا هو»، يردّدها ثلاث مرّات .

وروي أن ابن عباس قال في هذه الآية: «نزلت في الغناء وأشباهه»(٤١).

الدليل الثاني: عن أبي أمامة قال: قال رسول الله ﷺ: (لا يحل بيع المغنيات ولا شراؤهن ولا تجارة فيهن وأكل أثمانهن حرام)(٤٢).

=

وغيره، ورواه المعافى النهرواني في كتاب "الجليس والأنيس"، وابن منده في "المعرفة" في ترجمة أسلم الحادي في قصة، وروى أبو القاسم الأصبهاني في "الترغيب" شيئًا من ذلك في قصة».

(٣٨) ينظر: المحيط البرهاني، ابن مازه، (٥/ ٢٣٣).

(٣٩) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب النكاح، باب ضرب الدف في النكاح، (٧/ ١٩)، رقم الحديث: (٥١٤٧).

(٤٠) سورة لقمان، جزء من آية رقم (٦).

(٤١) أخرجه البخاري في الأدب المفرد، كتاب الألفاظ، باب اللهو والغناء، ص٢٧٤، رقم الأثر، (٧٨٦)، وأخرجه البيهقي في كتاب الشهادات، باب: ما جاء في ذم الملاهي من المعازف والمزامير ونحوها، (١٠/ ٣٧٣)، رقم الأثر: (٢٠٩٨٧)، وأخرجه ابن أبي شيبة في مصنفه، كتاب البيوع والأقضية، باب في هذه الآية ﴿ وَمِنَ ٱلنَّاسِ مَن يَشۡتَرِي لَهۡوَ ٱلۡحَدِيثِ﴾، (٦/ ٣١٠)، رقم الأثر: (٢١٥٤٤)، وصححه الألباني في صحيح الأدب المفرد، ص٢٩٢.

وجه الدلالة: يمكن أن يؤخذ منه أن عدم حلية بيعهن وشراؤهن وحرمة الثمن المتحصل من ذلك دليل حرمة عملهن (الغناء).

أدلة القول الثالث؛ القائل بالكراهة:

الدليل الأول: استدلوا بأدلة القول الثاني الدالة على ذمّ الغناء، لكن لم يقولوا بالتحريم لما روي عن ابن عباس: «أن النبي ﷺ خرج وقد رش حسان فناء أطمة(٤٣) وأصحاب رسول الله ﷺ سماطان(٤٤) وبينهم جارية لحسان يقال لها: سيرين معها مزهر لها تغنيهم وهي تقول في غنائها: هل علي ويحكم إن لهوت من حرج

فتبسم رسول الله ﷺ وقال: (لا حرج)»(٤٥).

وجه الدلالة من الحديث: يمكن أن يؤخذ من تبسم النبي ﷺ وقوله لها: (لا حرج)؛ إقراره على صنيعها ولو كان محرمًا لزجرها عن ذلك وفيه دلالة على إباحة الغناء مع الكراهة؛ وذلك لما يلي من تعليلات تقيده بالكراهة:

أولًا: أن سماع هذا الغناء مخل بالمروءة(٤٦)، فتكون أقل أحواله الكراهة.

=

(٤٢) أخرجه أحمد في مسنده، (٣٦/ ٥٠٣)، رقم الحديث: (٢٢١٦٩)، واللفظ له، وأخرجه الترمذي في سننه، أبواب البيوع، باب ما جاء في كراهية بيع المغنيات، (٣/ ٥٧١)، رقم الحديث: (١٢٨٢)، وقال عنه الترمذي: «حديث أبي أمامة غريب إنما نعرفه مثل هذا من هذا الوجه، وقد تكلم بعض أهل العلم في علي بن يزيد وضعفه وهو شامي»، وقال عنه الهيثمي في مجمع الزوائد (٨/ ٢٢٥): «رواه الطبراني وفيه علي بن يزيد الألهاني وهو ضعيف».

(٤٣) أطمة: الحصن، أو البيت المبني من حجارة، وتجمع على «آطام». والكلمة تُستخدم غالباً للإشارة إلى الحصون المربعة في المدينة المنورة. ينظر: النهاية في غريب الأثر، ابن الأثير، (١/ ٥٥).

(٤٤) السماط: الجماعة من الناس والنخل. والمراد به في الحديث الجماعة الذين كانوا جلوسًا عن جانبيه، ينظر: النهاية في غريب الأثر، ابن الأثير، (٢/ ٩٩٧).

(٤٥) أخرجه ابن الجوزي في الموضوعات، كتاب ذم المعاصي، باب في إباحة الغناء (٣/ ١١٦)، وقال عنه :: « قال الدار قطني: تفرد به حسين عن عكرمة وتفرد به أبو أويس عنه . قال المصنف قلت: أما حسين فقال علي بن المديني: تركت حديثه. وقال النسائي: متروك الحديث. وقال السعدي: لا يشتغل بحديثه. وأما أبو أويس فاسمه عبدالله بن عبدالله بن أويس. قال أحمد ويحيى: ضعيف الحديث. وقال يحيى مرة: كان يسرق الحديث». وقال البرهان فوري في كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، (١٣/ ٣٣٩)، رقم الحديث: (٣٦٩٥٣): «عبدالرحمن بن الحارث الملقب جحدر، وقيل عنه: يسرق الحديث. رقم الحديث: (٣٦٩٥٣)،

(٤٦) ينظر: التاج والإكليل، العبدري، (٦/ ١٥٣).

ثانيًا: ما فيه من اللهو.

ثالثًا: أنه ينبت النفاق في القلب(٤٧).

نوقش دليلهم من وجهين:

الوجه الأول: أن الحديث المذكور موضوع كما سبق وذكر في تخريجه، فلا يحتج به.

الوجه الثاني: أما عن التعليلات فتناقش: بأن ما ذكرتموه إنما ينطبق على نوع من أنواع الغناء لا كلها، فلا يحكم على الجميع بالنظر إلى نوع واحد؛ بل لابد من النظر في مضمون الشعر المغنّى، وفي كيفية غناءه، ونحو ذلك.

الترجيح:

يظهر –والله أعلم– أن الحكم في التغني فيه تفصيل؛ فما كان منه مشتملًا على معانٍ مباحة، وخلا من المحاذير الشرعية، ولم يقترن بما يثير الفتنة، فإنه مباح، وما كان بخلاف ذلك فإنه يُمنع.

وذلك لأن الأصل في الأشياء الإباحة، إلا ما دل الدليل على منعه، ولأن الحكم يدور مع علته وجودًا وعدمًا(٤٨). ومن ثمّ فإن ما اشتمل على محظور في لفظه، أو هيئته، أو ما اقترن به من معازف أو خضوع بالقول، فإنه يخرج عن حدّ الإباحة إلى المنع، حتى وإن لم يكن شعرًا ولا غناء؛

فبذيء القول والفعل ممنوع شرعًا وفطرة على أي صفة ورد؛ شعرًا أو نثرًا أو مجرد كلام أو تصرف أو إيماء أو إشارة أو غير ذلك.

ثانيًا: حكم التغني بصوت المرأة غير البالغة:

يُفهم من إطلاق الفقهاء القول بإباحة استماع الغناء المباح؛ جوازه إذا كان بصوت غير البالغة؛ لانتفاء مظنة الفتنة في حقها غالبًا(٤٩).

---

(٤٧) ينظر: المغني، ابن قدامة، (١٢/ ٤٢)، فقد نقله ابن قدامة عن الإمام أحمد بقوله: «قال أحمد الغناء ينبت النفاق في القلب ولا يعجبني».

(٤٨) ينظر: إعلام الموقعين، ابن القيم، (٤/ ١٠٥).

(٤٩) لعدم ترتب أحكام المكلفات عليها، فتبقى على الإباحة، والله أعلم.

الأدلة: الدليل الأول:

عن عائشة رضي الله عنها قالت: «دخل أبو بكر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ وعندي جاريتان من جواري الأنصار تغنيان بما تقاولت الأنصار يوم بعاث، قالت: وليستا بمغنيتين، فقال أبو بكر رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ: أمزامير الشيطان في بيت رسول الله ﷺ؟! –وذلك في يوم عيد– فقال رسول الله ﷺ: (يا أبا بكر إن لكل قومٍ عيدًا، وهذا عيدنا)»(٥٠).

الدليل الثاني: عن الربيع بنت معوذ رضي الله عنها قالت: «جاء النبي ﷺ فدخل حين بني علي، فجلس على فراشي كمجلسك مني، فجعلت جويريات لنا يضربن بالدف ويندبن من قتل من آبائي يوم بدر، إذ قالت إحداهن: وفينا نبي يعلم ما في غد، فقال ﷺ: (دعي هذه، وقولي بالذي كنت تقولين).

وجه الدلالة من الحديثين: يؤخذ من إقرار النبي ﷺ سماع الشعر من الجواري غير البالغات دليل على جواز استماع ذلك منهن؛ لكونهن غير مكلفات، وانتفاء الفتنة في حقهن، واستماع المرأة لذلك من باب أولى. وقد أشار إلى ذلك ابن القيم بقوله: «أقرهما؛ لأنهما جاريتان غير مكلفتين تغنيان بغناء الأعراب–(٥١).

ثالثًا: حكم استماع الغناء بصوت المرأة البالغة:

لا يخلو استماع صوت المرأة البالغة من حالتين:

الحالة الأولى: إذا خلا من الفتنة: وهي أن يكون الصوت خاليًا من الخضوع والتكسر، وأن يكون المسموع من الكلام المباح.

وهذه المسألة ترجع إلى حكم استماع الرجل لصوت المرأة: هل هو عورة أم لا؟ والخلاف فيها مشهور(٥٢)، إلا أن المختار –والله أعلم– جواز استماع صوتها إذا أُمنت الفتنة، ولم يكن فيه خضوع بالقول(٥٣).

---

(٥٠) أخرجه البخاري في صحيحه، أبواب العيدين، باب سنة العيدين،، (٢/ ١٧)، رقم الحديث: (٩٥٢).

(٥١) إغاثة اللهفان، ابن القيم، (١/ ٢٥٧).

(٥٢) القول الأول: أن صوت المرأة عورة، وهذا قول عند الحنفية، وعند المالكية، ووجه عند الشافعية، ورواية عن أحمد، ينظر: البحر الرائق، ابن نجيم، (١/ ٢٨٥)، حاشية ابن عابدين (١/ ٤٠٦)، شرح مختصر خليل للخرشي (١/ ٢٣٧)، المجموع شرح المهذب، النووي، (٣/ ٣٩٠)، الإنصاف، المرداوي، (٨/ ٢٥). القول الثاني: أن رفع صوتها عورة، وهذا قول عند المالكية، ينظر: مواهب الجليل (٢/ ٨٨). القول الثالث: أن

=

ومحل ذلك في الإنشاد ونحوه من الكلام المباح، لا في الغناء الملحن المصحوب بالتكسر والتغنج(٥٤)، كما هو شأن كثير من المغنيات، فإن هذا يحرم؛ لما فيه من إثارة الفتنة وتحريك الشهوة، وقد يكون تأثير السماع في النفس أعظم من النظر(٥٥).

الأدلة:

الدليل الأول: عن بريدة رضي الله عنه قال: «خرج رسول الله ﷺ في بعض مغازيه، فلما انصرف جاءت جارية سوداء، فقالت: يا رسول الله إني كنت نذرت إن ردك الله سالمًا أن أضرب بين يديك بالدف وأتغنى، فقال لها: (إن كنت نذرت فاضربي، وإلا فلا)، فجعلت تضرب»(٥٦).

وجه الدلالة: في قولها: «وأتغنى» إقرار على أصل التغني، مما يدل على جوازه إذا خلا من المحذور الشرعي(٥٧).

الدليل الثاني: عن عبد الله بن عمرو رضي الله عنهما أن النبي ﷺ قال: «الشعر بمنزلة الكلام، حسنه كحسن الكلام، وقبيحه كقبيح الكلام».

=

صوتها ليس بعورة، وهذا هو الراجح عند الحنفية، وهو المعتمد عند المالكية، والأصح عند الشافعية، وعند الحنابلة، ينظر: حاشية الطحطاوي ص١٦١، حاشية ابن عابدين (١/ ٤٠٦)، حاشية العدوي على شرح الخرشي (١/ ٢٣٧)، حاشية الدسوقي (١/ ١٩٥)، المجموع شرح المهذب، النووي، (٣/ ٣٩٠)، حاشية عميرة (١/ ٢٠١)، الإنصاف، المرداوي، (٨/ ٢٥)، وللاستزادة يرجع إلى بحث: صوت المرأة لد. يوسف الأحمد.

(٥٣) ينظر: المبسوط، السرخسي (٤/ ٥٩)، البحر الرائق، ابن نجيم، (١/ ٢٨٥)، حاشية ابن عابدين (١/ ٤٠٦)، المجموع شرح المهذب، النووي، (٧/ ٣٥٩)، الإنصاف، المرداوي، (٨/ ٢٥).

(٥٤) التغنج: التكسّر والتدلّل. ينظر: لسان العرب، ابن منظور، مادة (غنج)، (٢/ ٣٣٧).

(٥٥) ينظر: كف الرعاع، الهيتمي، ص٣٧.

(٥٦) أخرجه الترمذي في سننه، أبواب المناقب، باب في مناقب أبي حفص عمر بن الخطاب س، (٥/ ٦٢٠)، رقم الحديث: (٣٦٩٠)، وأخرجه البيهقي في السنن الكبير، كتاب النذور، باب ما يوفى به من نذر ما يكون مباحًا وإن لم يكن طاعة، (١٠/ ١٣٢)، رقم الحديث: (٢٠١٠١)، وقال عنه الترمذي : :« هذا حديث حسن صحيح غريب من حديث بريدة»، وقال عنه الألباني في السلسلة الصحيحة (٥/ ٣٣٠)، رقم الحديث: (٢٢٦١): «صحيح».

(٥٧) ينظر: مرقاة المفاتيح، القاري، (٥/ ٢٠٦٥).

وجه الدلالة: أن الشعر –وهو مادة الغناء– يأخذ حكم الكلام، فيجوز منه ما جاز، ويحرم منه ما حرم.

الدليل الثالث: أن النبي ﷺ كان يستنشد الخنساء رضي الله عنها فيعجبه شعرها(٥٨)..

وجه الدلالة: فيه دلالة على جواز سماع شعر المرأة إذا خلا من أسباب الفتنة، ولا يتحقق هذا السماع إلا بصوت منها.

الحالة الثانية: إذا وُجدت الفتنة. فإنه يحرم(٥٩)، ويدل على ذلك قوله تعالى: ﴿فَلَا تَخْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ وَقُلْنَ قَوْلًا مَّعْرُوفًا﴾ [سورة الأحزاب:32].

وجه الدلالة: أن الآية تدل على أن صوت المرأة في الأصل ليس بعورة، وإنما المحرم هو الخضوع بالقول وما يترتب عليه من الفتنة.

الخلاصة: يتبيّن من خلال ما سبق أن الحكم الشرعي في هذه المسألة لا يتعلق بمجرد الصوت من حيث هو، وإنما يتعلق بما يكتنفه من أوصاف مؤثرة، وعلى رأسها وجود الفتنة أو انتفاؤها.

وقد قرر الفقهاء أن الأحكام تدور مع عللها وجودًا وعدمًا(٦٠)، وأن العبرة بالأوصاف المؤثرة لا بمجرد الصور الظاهرة، وهو ما يُفهم من كلامهم في أبواب متعددة(٦١).

وبناءً على ذلك، فإن الأصل في سماع الصوت الإباحة إذا خلا من الفتنة، فإذا وُجدت العلة الموجبة للمنع –كالخضوع بالقول أو إثارة الشهوة– حُكم بالتحريم، وإلا بقي على أصل الإباحة.

المطلب الثالث: الحكم الفقهي لسماع الرجل صوت المرأة متغنية به بعد التغيير التقني للصوت

مع الطفرة التقنية المعاصرة، برزت برامج معالجة الصوت (Digital Audio Processing) القادرة على إعادة تشكيل البصمة الصوتية وتغيير خصائصها الجوهرية (كالتنغيم والتردد والطبقة)، بل وقد تصل إلى تغيير صورته السمعية تغييرًا كبيرًا. مما يثير

(٥٨) أورده ابن حجر في الإصابة في تمييز الصحابة (٧/ ٦١٤).

(٥٩) ينظر: روضة الطالبين، النووي، (١١/ ٢٢٧)، كف الرعاع، الهيتمي، ص٤١.

(٦٠) ينظر: إعلام الموقعين، ابن القيم، (٤/ ١٠٥).

(٦١) ينظر: الأم، للشافعي، كتاب البيوع، (٣/ ٣٩)، المغني، ابن قدامة، ابن قدامة، كتاب البيوع، (٤/ ١٥٤).

نازلة فقهية مفادها: ما حكم سماع صوت المرأة البالغة إذا عُولج تقنيًا حتى صار في سمع المتلقي أقرب إلى صوت طفلة صغيرة؟

التكييف الفقهي للمسألة:

يمكن تكييف هذه المسألة على أن الحكم فيها يدور مع الوصف المؤثر، وهو ما يتعلق بوجود الفتنة أو انتفائها، لا بمجرد كون الصوت صادرًا عن امرأة؛ وذلك لأن الأحكام الشرعية تبنى على الحقائق والصفات المؤثرة لا على الصور المجردة؛ فإذا تبدلت الصفة الجوهرية للمادة انتقل الحكم معها صعوداً وهبوطاً، عملاً بالقاعدة الكلية: "الحكم يدور مع علته وجوداً وعدماً(٦٢)". وبناءً عليه، يمكن تخريج جواز سماع صوت المرأة البالغة المتحول تقنياً إلى صوت طفولي بناءً على الأدلة والقواعد التالية:

١. النظر من جهة تغيّر الوصف المؤثر:

فإذا كان منع سماع صوت المرأة المتغنية مبنيًا على ما يكتنفه من أوصاف مثيرة للفتنة، فإن العبرة بزوال هذا الوصف أو بقائه؛ فإذا أدت المعالجة التقنية إلى إزالة تلك الصفات، حتى صار الصوت في سمع السامع خاليًا من مظنة الفتنة، فإن الحكم يتبع ذلك ويحمل الإباحة.

٢. إلحاق الفرع بأصله الجديد:

يُقاس تغير الصوت تقنياً على مسألة "استحالة الأعيان"- على سبيل التقريب لا القياس التام-؛ فكما أن الخمر المحرمة إذا استحالت مادتها وصارت خلاً غدت مباحة لزوال علة الإسكار، فكذلك صوت المرأة الذي كان يُمنع سماع غنائه لعلة "الفتنة والأنوثة الرخيمة"، فإذا استحال تقنياً إلى صوت طفولي، فقد زالت العلة المؤثرة، فيزول التحريم بتبدل الحقيقة الصوتية.

٣. القياس بنفي الفارق (اتحاد الأثر):

إن الشارع الحكيم لا يفرق بين المتماثلات في الأثر؛ وبما أن سماع غناء الطفلة الصغيرة مباح كما سبق في المطلب الثاني، فإن الصوت المعالج الذي يماثله تماماً في

---

(٦٢) ينظر: إعلام الموقعين، ابن القيم، (٤/ ١٠٥).

الوقع والأثر يأخذ حكمه، إذ لا يصح عقلاً ولا شرعاً تحريم صوتٍ ما وإباحة صوتٍ آخر يطابقه في الصفة لمجرد اختلاف المصدر(٦٣)، طالما أن السامع لا يدرك فرقاً بينهما.

٤. إعمال قياس الشبه:

الصوت المعالج "متردد" بين أصلين: أصل محرم (صوت البالغة المثير للفتنة والشهوة) وأصل مباح (صوت الطفلة). وبإخضاعه لـ "قياس الشبه(٦٤)"، نجد أنه بعد التعديل التقني صار أقرب شبهاً بصوت الطفولة منه إلى الأنوثة الفاتنة أو المثيرة للشهوة؛ فتلحق الذات الجديدة بما هي أشبه به في الصفات الظاهرة، وما شابه الحق فهو حق، فالشيء يلحق بأقرب نظائره(٦٥).

٥. اعتبار الظاهر والمآل:

العبرة في الأحكام بالظاهر وما آل إليه الشيء (المآل) لا بما كان عليه في الماضي. فالمادة الصوتية المسموعة الآن هي "صوت طفولي"، والشرع علق الأحكام على ما يدركه المكلف ويواجهه، والظاهر هنا هو "البراءة من الفتنة الأنثوية"(٦٦).

النتيجة:

يظهر –والله أعلم– أن سماع الصوت المعالج تقنيًا يُنظر فيه إلى أثره، لا إلى أصله؛ فإن كان التغيير قد أزال الوصف المؤثر في الحكم، وهو ما يتعلق بالفتنة؛ كأن يتغير إلى صوت طفولي أو إلى بالغة غير مثيرة للشهوة، فالأقرب جواز سماعه، وإن لم يزل ذلك الوصف أو بقي أثره، فإنه يبقى على أصل المنع، وذلك بشروط:

١. أن يكون التغيير مؤثرًا تأثيرًا حقيقيًا يزيل أوصاف الفتنة.

٢. أن يكون محتوى الكلمات مباحاً في ذاته.

---

(٦٣) ينظر: بدائع الفوائد، ابن القيم، (٣/ ١٤١)، إعلام الموقعين، ابن القيم، (١/ ١٥٠).

(٦٤) قياس الشبه هو: «إلحاق فرع بأصل؛ لكثرة أشباهه للأصل في الأوصاف من غير أن يعتقد أن الأوصاف التي شابه الفرع فيها الأصل علة حكم الأصل». الإبهاج في شرح المنهاج، السبكي، (٣/ ٦٧).

(٦٥) ينظر: شرح الكوكب المنير ج٤ ص ٤٥، شرح مختصر الروضة، الطوفي (٣/ ٢٢٣).

(٦٦) ينظر: حكم المؤثرات الصوتية، لعامر بهجت، مجلة الجمعية الفقهية السعودية، ع٤٤، ص١٦٦.

الخاتمة

أولا: النتائج: الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، فبعد الانتهاء من هذا البحث بفضل الله توصلت إلى هذه النتائج نفع الله بها:

١. التغيير التقني للصوت يشمل تعديل الصفات كالطبقة والنبرة والوضوح، وقد يصل إلى تمويه الهوية، ويختلف أثره على الحكم الشرعي حسب درجة التغيير.

٢. سماع صوت المرأة البالغة مباح إذا خلا من الفتنة، وممنوع إذا صاحب الصوت خضوع أو إثارة، أما صوت الطفلة فالغالب في صوتها أمن الفتنة منه.

٣. إذا أزال التغيير التقني سمات الفتنة أو قرب الصوت من صوت مباح (كصوت طفلة أو بالغة غير مثير)، يبقى الحكم على الأصل وهو الإباحة، مع مراعاة محتوى الكلمات.

ثانيا: التوصيات:

توضيح الضوابط الشرعية للتقنيات الحديثة: على العلماء والباحثين إصدار فتاوى وضوابط واضحة حول استخدام برامج تعديل الصوت، خصوصًا في المجالات التعليمية والإعلامية، لضمان عدم الوقوع في المحظور.

التفريق بين الصفات والماهية: يُوصى بالتأكيد في التعليم الشرعي على أن الأحكام لا تُبنى على الصور الشكلية فحسب، بل على الصفات المؤثرة والماهية، خصوصًا في القضايا التقنية الحديثة.

توعية المستخدمين: نشر الوعي بين المستخدمين حول حدود الشرع في استخدام الصوت المعالج، وضرورة الالتزام بعدم استغلال التغيير الصوتي لإثارة الفتنة أو ارتكاب المخالفات الشرعية، أو إشاعة الفواحش.

فهرس المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية

١. الإبهاج في شرح المنهاج على منهاج الوصول إلى علم الأصول، علي بن عبد الكافي السبكي، ط١، ١٤٠٤هـ.
٢. الأدب المفرد، البخاري، دار البشائر الإسلامية، ط١، ١٤٠٩هـ.
٣. إعلام الموقعين، ابن القيم، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١١هـ.
٤. الإعلام بنقد كتاب الحلال والحرام، صالح الفوزان، دار ابن الجوزي، ط١، ١٤٢٤هـ.
٥. الأم، محمد بن إدريس الشافعي، دار الفكر العربي، ط١، ١٩٩٥م.
٦. الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، المرداوي، دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٤١٩هـ.
٧. إحياء علوم الدين، الغزالي، دار المعرفة، ط١.
٨. إغاثة اللهفان، ابن القيم، دار المعرفة، ط١، ١٣٩٥هـ.
٩. الاستقامة، ابن تيمية، تحقيق محمد رشاد سالم، جامعة الإمام، ط١، ١٤٠٣هـ.
١٠. الإصابة في تمييز الصحابة، ابن حجر، دار الجيل، ط١، ١٤١٢هـ.
١١. البحر الرائق شرح كنز الدقائق، ابن نجيم، دار المعرفة، ط١.
١٢. بدائع الفوائد، ابن القيم، دار الكتاب العربي، ط١.
١٣. تبين الحقائق، الزيلعي، دار الكتب الإسلامي، ط١، ١٣١٣هـ.
١٤. تاج العروس من جواهر القاموس، الزبيدي، دار الهداية، ط١.
١٥. التاج والإكليل لمختصر خليل، العبدري، دار الفكر، ط١، ١٣٩٨هـ.
١٦. التلخيص الحبير، ابن حجر، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٩هـ.
١٧. الجليس الصالح الكافي، النهرواني، عالم الكتب، ط١، ١٤١٣هـ.
١٨. حاشية ابن عابدين، ابن عابدين، دار الفكر، ط١، ٢٠٠٠م.
١٩. حاشية الطحطاوي، الطحطاوي، المطبعة الأميرية، ط١، ١٣١٨هـ.
٢٠. حاشية العدوي، العدوي، المطبعة الأميرية، ط١، ١٣١٧هـ.
٢١. حاشية الدسوقي، الدسوقي، دار إحياء الكتب العربية، ط١.
٢٢. حاشية عميرة، الرلسي، دار الفكر، ط١، ١٤١٩هـ.
٢٣. حكم المؤثرات الصوتية الشبيهة بالموسيقى: دراسة فقهية مقارنة، عامر بن محمد بهجت، مجلة الجمعية الفقهية السعودية، العدد ٤٤.
٢٤. دراسة الصوت اللغوي، أحمد مختار عمر، عالم الكتب، ط٥، ١٩٩٧م.
٢٥. الرسالة، الشافعي، تحقيق أحمد شاكر، مصطفى البابي الحلبي، ط١، ١٩٣٨م.
٢٦. روضة الطالبين، النووي، المكتب الإسلامي، ط١، ١٤٠٥هـ.
٢٧. شرح الكوكب المنير، ابن النجار، مكتبة العبيكان، ط٢، ١٤١٨هـ.

٢٨. شرح مختصر الروضة، الطوفي، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٠٧هـ.
٢٩. شرح مختصر خليل، الخرشي، دار الفكر، ط١.
٣٠. شرح النووي على مسلم، النووي، دار إحياء التراث العربي، ط١، ١٣٩٢هـ.
٣١. صحيح البخاري، البخاري، دار طوق النجاة، ط١، ١٤٢٢هـ.
٣٢. علم الأصوات اللغوية، محمد علي الخولي، دار الفلاح، ط١، ١٩٩٨م.
٣٣. فتح القدير، ابن الهمام، دار الفكر، ط١.
٣٤. الفقه على المذاهب الأربعة، الجزيري، دار الوفاء، ط١، ١٩٩٩م.
٣٥. فتاوى اللجنة الدائمة، جمع أحمد الدويش، رئاسة الإفتاء، ط١.
٣٦. فتاوى نور على الدرب، ابن باز، ط١.
٣٧. القوانين الفقهية، ابن جزي، المكتبة الشاملة، ط١.
٣٨. كف الرعاع عن محرمات اللهو والسماع، الهيتمي، مطبعة القرآن، ط١، ١٩٧٧م.
٣٩. كشف القناع عن حكم الوجد والسماع، أحمد بن عمر، دار الصحابة، ط١، ١٩٩٢م.
٤٠. كنز العمال، المتقي الهندي، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٠١هـ.
٤١. لسان العرب، ابن منظور، دار صادر، ط١.
٤٢. المدونة الكبرى، سحنون، دار الكتب العلمية، ط١.
٤٣. مرقاة المفاتيح، القاري، دار الفكر، ط١، ١٤٢٢هـ.
٤٤. مسند أحمد، أحمد بن حنبل، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٠هـ.
٤٥. مجمع الزوائد، الهيثمي، دار الفكر، ط١، ١٤١٢هـ.
٤٦. المجموع شرح المهذب، النووي، دار الفكر، ط١.
٤٧. المحيط البرهاني، ابن مازه، دار إحياء التراث، ط١.
٤٨. المغني، ابن قدامة، دار الفكر، ط١، ١٤٠٥هـ.
٤٩. نهاية المحتاج، الرملي، دار الفكر، ط١، ١٩٨٤م.
٥٠. النهاية في غريب الحديث والأثر، ابن الأثير، المكتبة العلمية، ط١، ١٣٩٩هـ.
٥١. نزهة الأسماع في مسألة السماع، ابن رجب، دار طيبة، ط١، ١٩٨٦م.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

52. *Digital Audio Signal Processing, Zölzer, John Wiley & Sons, 2nd ed., 2008.*
53. *Discrete-Time Signal Processing, Oppenheim & Schafer, Pearson, 3rd ed., 2010.*
54. *Discrete-Time Speech Signal Processing, Quatieri, Pearson, 2002.*
55. *Speech Communications: Human and Machine, O'Shaughnessy, IEEE Press, 2nd ed., 2000.*

Romanization of references

1. *Al-Ibhāj fī sharḥ al-Minhāj ʿalá Minhāj al-wuṣūl ilá ʾilm al-uṣūl, ʿAlī ibn ʿAbd al-Kāfī al-Subkī, 1st ed., 1404 AH.*
2. *Al-Adab al-mufrad, al-Bukhārī, Dar al-Basha'ir al-Islamiyya, 1st ed., 1409 AH.*
3. *Iʿlām al-muwaqqiʿīn, Ibn al-Qayyim, Dar al-Kutub al-'Ilmiyya, 1st ed., 1411 AH.*
4. *Al-Iʿlām bnqd Kitāb al-ḥalāl wa-al-ḥarām, Ṣāliḥ al-Fawzān, Dar Ibn al-Jawzi, 1st ed., 1424 AH.*
5. *Al-Umm, Muḥammad ibn Idrīs al-Shāfiʿī, Dar al-Fikr al-'Arabi, 1st ed., 1995 CE.*
6. *Al-Inṣāf fī maʿrifat al-rājiḥ min al-khilāf, Mardāwī, Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi, 1st ed., 1419 AH.*
7. *Iḥyāʾ ʿulūm al-Dīn, al-Ghazālī, Dar al-Ma'rifa, 1st ed.*
8. *Ighāthat al-lahfān, Ibn al-Qayyim, Dar al-Ma'rifa, 1st ed., 1395 AH.*
9. *Al-Istiqāmah, Ibn Taymīyah, edited by Muhammad Rashad Salim, Imam University, 1st edition, 1403 AH.*
10. *Al-Iṣābah fī Tamyīz al-ṣaḥābah, Ibn Ḥajar, Dar al-Jil, 1st edition, 1412 AH.*
11. *Al-Baḥr al-rāʾiq sharḥ Kanz al-daqāʾiq, Ibn Nujaym, Dar al-Ma'rifah, 1st edition.*
12. *Badāʾiʿ al-Fawāʾid, Ibn al-Qayyim, Dar al-Kitab al-'Arabi, 1st edition.*
13. *Tubayyinu al-ḥaqāʾiq, al-Zaylaʿī, Dar al-Kutub al-Islami, 1st edition, 1313 AH.*
14. *Tāj al-ʿarūs min Jawāhir al-Qāmūs, al-Zubaydī, Dar al-Hidayah, 1st edition.*
15. *Al-Tāj wa-al-iklīl li-Mukhtaṣar Khalīl, al-ʿAbdarī, Dar al-Fikr, 1st edition, 1398 AH.*
16. *Al-Talkhīṣ al-ḥabīr, Ibn Ḥajar, Dar al-Kutub al-'Ilmiyyah, 1st edition, 1419 AH.*
17. *Al-Jalīs al-Ṣāliḥ al-Kāfī, alnhrwāny, Alam Al-Kutub, 1st ed., 1413 AH.*
18. *Ḥāshiyat Ibn ʿĀbidīn, Ibn ʿĀbidīn, Dar Al-Fikr, 1st ed., 2000 CE.*
19. *Ḥāshiyat al-Ṭaḥṭāwī, al-Ṭaḥṭāwī, Al-Matba'ah Al-Amiriyah, 1st ed., 1318 AH.*
20. *Ḥāshiyat al-ʿAdawī, al-ʿAdawī, Al-Matba'ah Al-Amiriyah, 1st ed., 1317 AH.*
21. *Ḥāshiyat al-Dasūqī, al-Dasūqī, Dar Ihya' Al-Kutub Al-Arabiyah, 1st ed.*
22. *Ḥāshiyat ʿUmayrah, alrlsy, Dar Al-Fikr, 1st ed., 1419 AH.*
23. *Ḥukm al-Muʿaththirāt al-ṣawtīyah alshbyhh bi-al-mūsīqá : dirāsah fiqhīyah muqāranah, ʿĀmir ibn Muḥammad Bahjat, Majallat Al-Jam'iyah Al-Fiqhiyyah Al-Sa'udiyyah, Issue 44.*
24. *Dirāsah al-Ṣawt al-lughawī, Aḥmad Mukhtār ʿUmar, Alam Al-Kutub, 5th ed., 1997 CE.*
25. *Al-Risālah, al-Shāfiʿī, edited by Ahmad Shakir and Mustafa Al-Babi Al-Halabi, 1st edition, 1938 CE.*
26. *Rawḍat al-ṭālibīn, al-Nawawī, Al-Maktab Al-Islami, 1st edition, 1405 AH.*
27. *Sharḥ al-Kawkab al-munīr, Ibn al-Najjār, Maktabat Al-Ubaikan, 2nd edition, 1418 AH.*

28. *Sharḥ Mukhtaṣar al-Rawḍah, al-Ṭūfī, Mu'assasat Al-Risalah, 1st edition, 1407 AH.*
29. *Sharḥ Mukhtaṣar Khalīl, al-Kharashī, Dar Al-Fikr, 1st edition.*
30. *Sharḥ al-Nawawī ʿalá Muslim, al-Nawawī, Dar Ihya' Al-Turath Al-'Arabi, 1st edition, 1392 AH.*
31. *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, al-Bukhārī, Dar Tawq Al-Najat, 1st edition, 1422 AH.*
32. *ʿIlm al-aṣwāt al-lughawīyah, Muḥammad ʿAlī al-Khūlī, Dar Al-Falah, 1st edition, 1998 CE.*
33. *Fatḥ al-qadīr, Ibn al-humām, Dar al-Fikr, 1st ed.*
34. *Al-Fiqh ʿalá al-madhāhib al-arbaʿah, al-Jazīrī, Dar al-Wafa', 1st ed., 1999 CE.*
35. *Fatāwá al-Lajnah al-dāʿimah, jamʿ Aḥmad al-Duwaysh, General Presidency of Fatwas, 1st ed.*
36. *Fatāwá Nūr ʿalá al-darb, Ibn Bāz, 1st ed.*
37. *Al-Qawānīn al-fiqhīyah, Ibn Juzayy, al-Maktabah al-Shamila, 1st ed.*
38. *Kaff al-ruʿāʿ ʿan Muḥarramāt al-lahw wa-al-samāʿ, al-Haytamī, Matba'at al-Qur'an, 1st ed., 1977 CE.*
39. *Kashf al-qināʿ ʿan ḥukm al-wajd wa-al-samāʿ, Aḥmad ibn ʿUmar, Dar al-Sahaba, 1st ed., 1992 CE.*
40. *Kanz al-ʿUmmāl, al-Muttaqī al-Hindī, Mu'assasat al-Risalah, 1st ed., 1401 AH.*
41. *Lisān al-ʿArab, Ibn manẓūr, Dar Sader, 1st ed.*
42. *Al-Mudawwanah al-Kubrá, Saḥmūn, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, 1st ed.*
43. *Mirqāt al-mafātīḥ, al-Qārī, Dar al-Fikr, 1st ed., 1422 AH.*
44. *Musnad Aḥmad, Aḥmad ibn Ḥanbal, Mu'assasat al-Risalah, 1st ed., 1420 AH.*
45. *Majmaʿ al-zawāʿid, al-Haythamī, Dar al-Fikr, 1st ed., 1412 AH.*
46. *Al-Majmu' Sharh al-Muhadhdhab, al-Nawawi, Dar al-Fikr, 1st ed.*
47. *Al-Muḥīṭ al-burhānī, Ibn Māzah, Dar Ihya' al-Turath, 1st ed.*
48. *Al-Mughnī, Ibn Qudāmah, Dar al-Fikr, 1st ed., 1405 AH.*
49. *Nihāyat al-muḥtāj, al-Ramlī, Dar al-Fikr, 1st ed., 1984 CE.*
50. *Al-Nihāyah fī Gharīb al-ḥadīth wa-al-athar, Ibn al-Athīr, al-Maktabah al-Ilmiyyah, 1st ed., 1399 AH.*
51. *Nuzhat al-asmāʿ fī masʿalat al-samāʿ, Ibn Rajab, Dar Tayyiba, 1st edition, 1986 AD.*

الوقف على الصّوفية في بلاد الشام في العصر المملوكي "دراسة تأصيلية تطبيقية"

د. محمد حسني حسن الشريف
محاضر متفرّغ في التصوّف الإسلامي، كلية الفقه الحنفي، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن

m.alalbab@gmail.com

تاريخ تسلم البحث: ٢/ ٧/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٥/ ٨/ ٢٠٢٦م

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى دراسة الوقف على الصوفية في بلاد الشام في العصر المملوكي من خلال بيان الحكم الفقهي للوقف على الصوفية عند السّادة الحنفية، وعرض أبرز النماذج التطبيقية للوقف على الصوفية في بلاد الشام في العصر المملوكي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في بيان الحكم الفقهي للوقف على الصوفية من الكتب المعتمدة عند السّادة الحنفية، وكذلك المنهج التاريخي في عرض النماذج التاريخية للوقف على الصوفية في بلاد الشام خلال العصر المملوكي، وقد خلُص البحث إلى جواز الوقف على الصوفية - كما جاز على القرّاء والفقهاء وأهل الحديث والزمنى والعميان- شرط أن يكونوا أهل طريقة حميدة، وأن يُصرف لفقرائهم دون أغنيائهم، وخلُص كذلك إلى إبراز مجموعة من النماذج التطبيقية للأوقاف على الصوفية في كل من القدس الشريف ودمشق الشام، فشكّل الوقف على الصوفية في بلاد الشام في العصر المملوكي نموذجا لفاعلية الوقف في خدمة المجتمع وصيانته، وخلُص البحث كذلك إلى بعض التوصيات، وهي: ضرورة الاستفاضة في دراسة الوقف علي الصوفية في بلاد الشام، فهذا النموذج في أصله وشروطه يكاد يكون غائبا اليوم عن المجتمع برغم أهمّيته، ودراسته التاريخية وفهم شروطه وآليّات عمله يُشجّع على إقامة مثله، وكذلك أوصى بضرورة إعادة الاعتبار لكثير من الزوايا والخانقاوات من قبل الدول المسؤولة عنها اليوم وذلك من خلال إعادة تفعيلها على حسب شروط واقفيها، وأوصى كذلك بضرورة إعداد بحث توثيقي ميداني خاصة فيما يتعلّق بالأوقاف على الصوفية في فلسطين المحتلّة التي تم تغيير هويتها التاريخية بفعل الاحتلال ما يستدعي حفظ حجج الوقف وحصر أماكن الوقف للعودة إليها وتفعيلها على شرط واقفيها حين يُزيل الله غمّة الاحتلال، إنه وليّ ذلك والقادر عليه.

الكلمات المفتاحية: الوقف، الصوفية، المملوكي، الزوايا، التكايا.

The Waqf for Sufis in Belad Asham during the Mamluk Period: A Foundational and Applied Study

Dr. Muḥammad Ḥusnī Ḥasan al-Sharīf
Adjunct Lecturer in Islamic Sufism, Faculty of Hanafi Fiqh, The World Islamic Sciences and Education University (WISE), Jordan

m.alalbab@gmail.com

Date of Receiving the Research: 2/7/2026 **Research Acceptance Date**: 5/8/2026

Abstract:

*This study examines waqf (Islamic endowment) dedicated to Sufis in Belad Asham during the Mamluk period by investigating the Hanafi juristic ruling on endowments for Sufis and presenting prominent historical examples of such endowments in the region. The study employs the descriptive approach to analyze the Hanafi legal position based on authoritative Hanafi sources, as well as the historical approach to examine documented cases of waqf for Sufis in Belad Asham during the Mamluk era. The findings indicate that endowments for Sufis are permissible—just as they are for Qur'an reciters, jurists, hadith scholars, the chronically ill, and the blind—provided that the beneficiaries adhere to a commendable Sufi path and that the proceeds are allocated to the poor among them rather than the wealthy. The study also highlights a number of practical examples of Sufi endowments in Jerusalem and Damascus, demonstrating that waqf for Sufis in Belad Asham during the Mamluk period served as an effective model of the social role of waqf in supporting and safeguarding society. The study also arrived at several recommendations. First, it recommends conducting more comprehensive research on **waqf** (Islamic endowments) dedicated to Sufis in Belad Asham, as this model—both in its original form and in terms of the conditions stipulated by its founders—has become largely absent from contemporary society despite its historical significance. A thorough historical examination of these endowments, together with an understanding of their founding conditions and operational mechanisms, may encourage the revival and establishment of similar institutions. The study further recommends that the authorities currently responsible for the administration of historical **zāwiyas** and **khānqāhs** restore their institutional and social role by reactivating them in accordance with the conditions stipulated by their founders (wāqifs). In addition, the study emphasizes the need for a comprehensive field-based documentary investigation, particularly concerning Sufi endowments in the Occupied Palestinian Territories, many of which have undergone systematic alteration of their historical identity as a consequence of the occupation. Such an effort should focus on preserving the original waqf deeds, documenting and cataloguing the locations of endowed properties, and safeguarding the historical record to facilitate their restoration and*

reactivation in accordance with the founders' stipulations once the occupation comes to an end.

Keywords: *waqf (Islamic endowment), Sufism, Mamluk period, zāwiyas, takāyā.*

المقدمة:

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدي رسول الله، أما بعد: يهدف هذا البحث إلى دراسة الوقف على الصوفية في بلاد الشام في العصر المملوكي من خلال بيان الحكم الفقهي للوقف على الصوفية عند السّادة الحنفية، وعرض أبرز النماذج التطبيقية للوقف على الصوفية في بلاد الشام في العصر المملوكي.

مشكلة البحث:

يسعى هذا البحث للإجابة عن السؤالين التاليين:

١. ما الحكم الفقهي للوقف على الصوفية عند السّادة الحنفية؟

٢. ما النماذج التاريخية الرئيسية التي مثّلت وقفا على الصوفية في بلاد الشام خلال العصر المملوكي ؟

سبب اختيار موضوع البحث:

يرجع سبب اختيار موضوع البحث إلى ملاحظة وجود خلاف داخل المذهب الحنفي في حكم الوقف على الصوفية، بين مجيز وغير مجيز، مما استدعى بحث المسألة وبيان معتمد المذهب فيها، وكذلك الإشارة إلى طائفة من الأوقاف على الصوفية في العصر المملوكي الذي انتشر فيه هذا الشكل من الوقف انتشاراً كبيرا، مما استدعى دراسة تأصيلية تطبيقية.

أهداف البحث:

١. بيان الحكم الفقهي للوقف على الصّوفية عند السّادة الحنفية.

٢. إبراز النماذج التاريخية الرئيسية للوقف على الصوفية في بلاد الشام خلال العصر المملوكي.

أهمية البحث:

أولا: الأهمية النظرية:

شكّلت الطرق الصّوفية والزوايا والرّبط والخانقاوات التابعة لها منارات للذّكر والصّلاة على النبي صلى الله عليه وسلّم، وكذلك حلقات للعلم فقها وعقيدة وسيرة وسلوكا، فطالب العلم والفقير الذي يحتاج الطعام وعابر السبيل الذي تقطّعت به السّبل يأخذ غايته ومقصده من المكان في الوقت الذي يطرق ذكر الله عزّ وجل والصلاة على نبيّه قلبه، وهذا نموذج عزيز في الوقف قلّما نقف عليه، وهنا تبرز أهمّية هذا البحث من بيان جواز بيان حكم الوقف على هذا الصنف، وإبراز النماذج الممثّلة لهذا النوع من الوقف.

ثانيا: الأهمية العملية:

تكمن الأهمية العملية لهذا البحث في إبراز فوائد هذا النوع من الوقف – وهو الوقف على الصوفية- مما يُشجّع النّاس إلى العودة إليه وتفعيله كأحد النماذج الرئيسية للوقف في التاريخ الإسلامي.

حدود البحث:

التزم هذا البحث في بيان الحكم الفقهي للوقف على الصوفية المراجعَ المعتمدة عند السّادة الحنفية، وكذلك التزم في المصادر التاريخية الموثوقة في الاستدلال على حالات الوقف على الصوفية في بلاد الشام خلال العصر المملوكي.

الدراسات السّابقة:

لم يقف الباحث إلا على دراسة واحدة تتناول موضوع البحث وهي ل (الشرعة، عودة رافع عودة. (٢٠١٧). الصوفية في بلاد الشام في العصر المملوكي: أحوالهم وأوقافهم وعلاقاتهم. مجلة آداب ذي قار، جامعة ذي قار، العراق، ع ٢١ ، ١٨٥ – ٢٤٠[١]، وقد هدفت الدراسة إلى بحث أحوال الصوفية وأوقافهم وعلاقاتهم، وخلُصت إلى أن الصوفية قد أخذت ألقا واسعا في العصر المملوكي من خلال انتشارهم بشكل كبير في بلاد الشام، وأن هذا الانتشار والرعاية التي تقدّمها هذه الزوايا والربط دفعت بالكثير من أصحاب الحاجة والفقر للانضمام للطرق الصوفية من غير قناعة واعتقاد، وأن الوقف كان له دور كبير في إدامة عمل هذه المؤسسات الوقفية وتنميتها.

وقد امتازت هذه الدراسة عنها بأنها فصّلت الحكم الفقهي للوقف على الصوفية عند السّادة الحنفية، وكذلك في إبراز أشهر حالات الوقف على الصوفية خلال العصر المملوكي في بلاد الشام.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي في بيان الحكم الفقهي للوقف على الصوفية من الكتب المعتمدة عند السّادة الحنفية، وكذلك المنهج التاريخي في عرض النماذج التاريخية للوقف على الصوفية في بلاد الشام خلال العصر المملوكي.

(١) مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/866493

تقسيمات البحث:

المقدّمة

- مشكلة البحث
- أسباب كتابة البحث
- أهداف البحث
- أهمية البحث
- حدود البحث
- الدراسات السابقة
- منهج البحث
- تقسيمات البحث

المبحث الأول: تعريفات الدراسة وبيان الحكم الفقهي للوقف على الصوفية عند السّادة الحنفية

المطلب الأول: معنى الوقف والوقف على الصوفية.

المطلب الثاني: الحكم الفقهي للوقف على الصوفية.

المبحث الثاني: نماذج من الوقف على الصوفية في بلاد الشام خلال العصر المملوكي

المطلب الأول: الوقف على الصوفية في القدس الشريف.

المطلب الثاني: الوقف على الصوفية في دمشق الشام.

الخاتمة والتوصيات

المراجع

المبحث الأول: الحكم الفقهي للوقف على الصوفية عند السّادة الحنفية

يجدر التنبيه بداية أن ثمّة خلافا داخل المذهب في حكم الوقف على الصوفية، مردّه إلى خلافهم في تعريف الصّوفية وكذلك لخلافهم في بعض الشروط التي تخصّ الوقف نفسه، وعليه وجب معرفة المقصود بالصوفية أولا، ومن ثم نلج إلى اختلافهم في شروط الوقف.

فمن حيث اشتقاق اسم التصوّف: فقد تنوّعت الآراء بشأن اشتقاق لفظة التصوّف منذ الزمن الصوفي الإسلامي المبكّر، من قائل أنها نسبة إلى صُفّة مسجد رسول الله ﷺ، أو مشتقّ من الصفاء، أو مشتق من الصّف الأول في الصّلاة، أو مشتق من لبس الصّوف، وفي مناقشة هذه الآراء يقول الإمام «أبو القاسم القُشيري» (ت ٤٦٥هـ) في كتابه الشهير في التصوّف وهو «**الرسالة القشيرية**»: «ثم هذه التسمية غلبت على هذه الطائفة، فيقال: رجل "صوفي"، وللجماعة "صوفية"، ومن يتوصل إلى ذلك يقال له: "متصوف"، وللجماعة: "المتصوفة"، وليس يشهد لهذا الاسم من حيث العربية قياس ولا اشتقاق، والأظهر فيه: أنه كاللقب، فأما قول من قال: إنه من الصوف، ولهذا يقال: تصوّفَ إذا لبس الصوف كما يقال: تقمص إذا لبس القميص، فذلك وجه، ولكن القوم لم يختصّوا بلبس الصوف! ومن قال: إنهم منسوبون إلى صفة مسجد رسول الله ﷺ، فالنسبة إلى الصفة لا تجيء على نحو الصوفي! ومن قال: إنه مشتق من الصفاء، فاشتقاق الصوفي من الصفاء بعيد في مقتضى اللغة، وقول من قال: إنه مشتق من الصف، فكأنهم في الصف الأول بقلوبهم فالمعنى صحيح، ولكن اللغة لا تقتضي هذه النسبة إلى الصف، ثم إن هذه الطائفة أشهر من أن يحتاج في تعينهم إلى قياس لفظ واستحقاق اشتقاق»(٢).

واستنادا إلى قول القُشيري نخلص إلى أن مفردة (تصوّف) ما هي إلا لقب وليست قياسا أو اشتقاقا، وأن اللقب أُلحق بهم نسبة إلى ارتداء الصّوف، وإن كان القوم لم يختصّوا بلبس الصّوف، وهو الوجه الوحيد الذي يصح لغة، وأنّ المعاني الأخرى التي اشتهروا فيها من الصّفاء والصّف الأوّل وكذلك تقريب فعلهم إلى فعل أصحاب رسول الله صلّى الله عليه وسلّم من أهل الصّفّة فصحيحة المعنى وإن لم تقتضيها اللغة.

أما من حيث الاصطلاح: فقد عرّفه شيخ الإسلام القاضي «زكريا الأنصاري» (ت ٩٢٦هـ) بقوله: «التصوف علم تعرف به أحوال تزكية النفوس، وتصفية الأخلاق وتعمير الظاهر والباطن لنيل السعادة الأبدية»(٣). ويقسم تعريفه الشيخ «أحمد الدردير الخلوتي» (ت ١٢٠١هـ)

---

(٢) الرسالة القشيرية ٢: ٤٤٠

(٣) الرسالة القشيرية ١: ٧

إلى قسمين: علماً وعملاً ، فالتصوّف علما: «علم بأصول يُعرف به صلاح القلب وسائر الحواس»(٤)، أما عملا: «الأخذ بالأحوط من المأمورات واجتناب المنهيات والاقتصار على الضروريات من المباحات»(٥).

ومما تقدّم نخلص إلى أن الصوفية قد ضبطوا أنفسهم وعلومهم في كتاب الله عز وجلّ وسنّة النبي صلّى الله عليه وسلّم وما هو مستفاد منهما من علوم التزكية وإصلاح القلوب، فكل من كانت طريقته حميدة منضبطة في حدود الشريعة فهو الصوفي وإلا فقد نبذوه عنهم، وطريقة هؤلاء – على ما تقدّم- هي التي عليها مدار البحث في جواز الوقف على فقرائهم.

المطلب الأول: معنى الوقف ومعنى الوقف على الصوفية.

أولاً: معنى الوقف:

الوقف لغة: الحبس، يقال وقفت الدّابة إذا حبستها على مكانها، ومنه الموقِف؛ لأن الناس يوقفون: أي يُحبسون للحساب(٦). «ووقف الأرض على المساكين وقفا: حبسها»(٧)، وفي «معجم مقاييس اللغة»: «الواو والقاف والفاء: أصل واحد يدل على تمكّث في شيء ثمّ يقاس عليه»(٨).

وفي الاصطلاح: حبس العين على حكم ملك الواقف عند الإمام أبي حنيفة، أو عن التمليك والتصدّق بالمنفعة عند صاحبيه،(٩) فعند الإمام يجوز جواز الإعارة، فتُصرف منفعته مع بقاء العين على حكم ملك الواقف، ويلزم إما بحكم القاضي أو بالخروج مخرج الوصية، وعند الصّاحبين يلزم دون هذين الشرطين وهو قول عامّة العلماء وهو الصحيح، فيسقط لا إلى مالك، فعرّفوه بأنه حبس العين عن التملّك والتصدّق بالمنفعة(١٠).

---

(٤) أبو البركات سيدي أحمد الدردير: ٧٧

(٥) المرجع نفسه: ٧٧

(٦) الإسعاف في أحكام الأوقاف، برهان الدّين إبراهيم بن موسى الطرابلسي: ٦٤

(٧) لسان العرب ٩: ٣٥٩

(٨) معجم مقاييس اللغة: ٦: ١٣٥

(٩) ينظر وقاية الرواية في مسائل الهداية: ٦٧، وكنز الدقائق ١: ٤٠٣، والنقاية مختصر وقاية الرواية ١: ١٠٩، وملتقى الأبحر ١: ٥٦٧-٥٧٠.

(١٠) ينظر الإسعاف في أحكام الأوقاف: ٦٤-٦٨. والنقاية مختصر وقاية الرواية ١: ١٠٩، وملتقى الأبحر ١: ٥٦٧-٥٧٠.

ثانيا: معنى الوقف على الصوفية

نعني في هذا البحث **بالوقف على الصوفية** بعد ما تقدّم من تعريف للصوفية والوقف: الوقف المعتبر شرائطه شرعا ليكون على فقراء الصوفية الذين لزموا العبادة والعلم في الزوايا والخانقاوات والرّبط(١١)، ممّن كانت طريقتهم حميدة، مستمدّة من الكتاب والسنّة وما هو مستفاد منهما وعلى المذاهب المشهورة المعتبرة في الشريعة الإسلامية فقها وعقيدة وسلوكًا.

وقد نبّه الفقهاء إلى صلاحية الوقف على الصوفية ممن هم على طريقة حميدة دون غيرهم كما يأتي في المطلب الثاني من هذا المبحث.

ويوكل لمتولّي الوقف الذي هو عادة شيخ الزاوية أو الخانقاة توزيع منفعة الوقف على مستحقّيه بحسب شرط الواقف، ومنه مثلا ما يذكره الشيخ «عبد الوهاب الشعراني» (ت:٩٧٣هـ) دلالة على الحرص في توزيع أموال الوقف أنه «يجب على الشيخ إذا وقع على يده قسمة دنيا بين الفقراء أن لا يخص أحدا منهم بشيء زائد على غيره، إلا أن تكون حاجة ظاهرة للفقراء كلّهم بحيث يحنوا عليه ويرقّوا لحاله، وليحذر أن يأخذ نصيبا له أو لولده، فيكون كأحدهم في دناءة المروءة وتذهب رياسته عليه، بل يجب عليه أن يرفق كلما دخل على المساكين والأرامل وغيرهم، ولا يلحس منه لحسة، ولا يأخذ منه فلسا ولا يُدخله بيته أبدا ثم يُخرجه للفقراء بعد ذلك، فإنهم يتهمونه في الأخذ منه قياسا على نفوسهم لو أخلّوا به، فمن فعل ما ذكر مع الفقراء أعظم في أعينهم وهذه الشروط خاصّة بالفقراء الصّادقين»(١٢).

ويذكر «المقريزي» (ت: ٨٤٥هـ) أن معظم حجج الوقف المعاصرة له الخاصّة بأوقاف الزوايا حرصت على وضع الشروط الكفيلة بانقطاع الصوفية للعبادة، وعدم تغيّبهم عن الزوايا والرّبط والخانقاوات أكثر من ثلاثة أيام في الشهر الواحد، وكثيرا ما نصّت شروط الوقف على (الأفقر والأحوج للنزول بالخانقاه أو الرباط أو الزاوية) وبعد ذلك يأتي (الفقراء المغتربين)، وكذلك كان يُفضّل الأعزب على المتزوّج للمبيت في الخلاوي حتى يكون منقطعا للعبادة متفرّغا لها(١٣).

---

(١١) الفرق بين الزاوية والخانقاه والرباط كما ينقله ابن طولون: أن الخانقاه بالكاف وهي بالعجمية ديار الصوفية، ولم يتعرضوا للفرق بينها وبين الزاوية، والرباط هو المكان المسبّل للأفعال الصالحة والعبادة. (أنظر القلائد الجوهرية: ٢٨٣).

(١٢) البحر المورود: ٢٤٥-٢٤٦.

(١٣) الشرعة : ١٩٣-١٩٤.

المطلب الثاني: الحكم الفقهي للوقف على الصوفية عند السادة الحنفية

اختلف السادة الحنفية في الحكم الفقهي في الوقف على الصوفية على قولين:

الأول: وهو قول «الخصّاف» (ت: ٢٦١هـ) وحاصله عدم الجواز، ووجهه أنه لو ذكر الواقف جهة لا تنقطع وهي تشمل الفقراء والأغنياء، بأن قال: أرضي هذه موقوفة لله تعالى على بني آدم، أو قال على الناس، أو بني هاشم، أو على العرب، أو على العجم، أو قال: على الرجال، أو النساء، أو قال: على الصبيان، أو قال على المحدّثين، وما أشبه ذلك مما يشمل الفقراء والأغنياء وهم لا يحصون، كان الوقف باطلا عنده. وعلّته أن من لا يحصون يدخل فيهم الغنيّ والفقير، فلا يُدرى لمن تُعطى الغلّة للأغنياء أو الفقراء، ولا يُمكن صرفها لجهتين؛ لاستلزام اختلاف الجهة غنى وفقرا، واختلاف المصروف هبة وصدقة، وهما مختلفان، وصار كأنه قال: وقفتُ على زيد أو عمرو ومات بلا بيان، فإنه لا يصح، لأن (أو) في موضع الخطر لأحد الأمرين، فلا يكون عليهما ولا على أحدهما بعينه؛ لئلّا يلزم الترجيح بلا مرجّح(١٤).

الثاني: وهو قول يؤسّس على قول «شمس الأئمة السرخسي» (ت في حدود ٥٠٠هـ)، وحاصله الجواز، ووجهه: « إذا ذكر مصرفا فيه تنصيصٌ على الحاجة، فهو صحيح، سواء كانوا يحصون أو لا يُحصون؛ لأن المطلوب وجه الله تعالى، ومتى ذكر مصرفا يستوي فيه الأغنياء والفقراء، فإن كان يحصون، فذلك صحيح لهم؛ باعتبار أعيانهم، وإن كانوا لا يُحصَون، فهو باطل، إلا إذا كان في لفظه ما يدلّ على الحاجة استعمالا بين النّاس لا باعتبار حقيقة اللفظ: كاليتامى، فالوقف عليهم صحيح، ويُصرف للفقراء منهم دون أغنيائهم»(١٥).

وعلى هذا الضابط يرى «الطرابلسي» (ت ٩٢٢هـ) صاحب «الإسعاف» اقتضاء صحّة الوقف على الزمنى والعميان وقرّاء القرآن والفقهاء وأهل الحديث، ويُصرف للفقراء منهم كاليتامى؛ لإشعار الأسماء بالحاجة استعمالا؛ لأن العمى والاشتغال بالعلم يقطع عن الكسب، فيغلب فيهم الفقر، ويرى أن هذا القول أصح من قول الخصّاف أنه باطل على هؤلاء.(١٦)

---

(١٤) ينظر الإسعاف في أحكام الأوقاف، برهان الدّين إبراهيم بن موسى الطرابلسي: ١٠٤، ولم ينقل في الإسعاف ذكره الوقف على الصوفية بين الفئات التي عدّها، لكن نُقِل عن الخصّاف ذلك في مواضع أخرى لنفس التعليل وبذات البناء كما في (الفتاوى البزازية، محمد بن محمد البرقيني الخوارزمي ٣: ٣٦٥)، و(معين الحكام ١: ١٤٣) و(جامع الفتاوى ١: ١٢٥)، و (لسان الحكّام: ١: ٢٠٠)، و(الفتاوى الخيرية: ٢: ٨٠) وغيرها.

(١٥) المبسوط، شمس الأئمة السرخسي ١٢: ٣٤.

(١٦) الإسعاف في أحكام الأوقاف: ٨١

ويبني على ما تقدّم وبمقتضاه خاتمة المحقّقين «ابن عابدين» (ت ١٢٥٢هـ) أنه يصح على الصوفية أيضًا؛ لأن الفقر فيهم أغلب من العميان، بل اصطلاحهم تسميتهم بالفقراء(١٧).

ثم هل هو جائز على كل من تناول اسم الصوفية؟ الجواب عند «ابن عابدين»: أن الصوفية أنواع، فمنهم قوم يضربون بالمزامير، ويشربون الخمور، فكيف يصح الوقف عليهم؟ وعليه فإن منهم من لا يصح الوقف عليهم، فلا يكون قربة، وجوّز «ابن عابدين» احتمال أن يكون المراد بقول القائلين بعدم الجواز هذا النوع آنف الذكر من الصوفية إذا عيّنهم الواقف، وإن كان هذا خلاف ظاهر العبارة، لأن لفظ الصوفية إنما يراد به عادة من كانوا على طريقة حميدة، أما غيرهم فليسوا منهم حقيقة وإن سمّوا أنفسهم بهذا الاسم، فإن أُطلِق الاسم لا يدخلون فيه، فيصح الوقف ويستحقّه أهل ذلك الاسم حقيقة، وحينئذ يصح الوقف على ما مرّ من غلبة وصف الفقر عليهم(١٨).

وقد سبق اتخاذ هذا الموقف من قبل الشرنبلالي (ت ١٠٦٩هـ) بقوله: «لا يجوز الوقف على الصوفية الذين ليسوا أهل طريقة حميدة، وإنما لهم الاسم لا حقيقة التصوّف، وكان «شمس الأئمة الحلواني» يفتي أنه يجوز الوقف على الصوفية يعني الذين هم على طريقة حميدة، ولا يُرَدّ على عدم صحّة الوقف على صوفية ليست طريقتهم حميدة صحة الوقف على فقراء أهل الذمّة لأننا أمرنا بتركهم وما يدينون، وما مُنع إلا صحة دفع زكاة المال إليهم، وأما المسلم المدعي التصوّف فهو ممنوع مما خالف الشريعة فلم يصح عليه وقف لتقويته به على بقائه على ما هو مخالف للشريعة، فلو صح الوقف عليه لكان تقريرا له على اعتقاده، وكان سببا لتكثير سواده وترغيبا في اتباع طريقته وسنّته السيئة»(١٩).

ونُقِل كذلك عن قاضيخان قوله بجواز الوقف على الصوفية كما يجوز الوقف على طالب الحديث الشريف(٢٠).

وحاصل ما تقدّم هو جواز الوقف على الصوفية - كما جاز على القرّاء والفقهاء وأهل الحديث والزمنى والعميان- شرط أن يكونوا أهل طريقة حميدة، وأن يُصرف لفقرائهم دون أغنيائهم.

---

(١٧) ينظر رد المحتار على الدر المختار ٤: ٤٥٧

(١٨) ينظر رد المحتار ٤: ٤٥٧.

(١٩) تيسير المقاصد ١: ١٤٠

(٢٠) الكافي في الفقه الحنفي ٣: ٢٩٠

المبحث الثاني: نماذج من الوقف على الصوفية في بلاد الشام خلال العصر المملوكي
(٦٤٨-٩٢٣هـ، ١٢٥٠-١٥١٧م)

اختار البحث العصر المملوكي لعرض نماذج الوقف على الصوفية فيه لسببين:

الأول: أن الزوايا الصوفية لم تتبلور كمؤسسات قبل القرن السابع الهجري، وهو ما تزامن مع ظهور الطّرُق، ولا يعني هذا تأخّر التصوّف نفسه في الظهور إلى القرن السابع، بل إن التصوّف عند من يرى أن الاحسان الذي هو المرتبة الثالثة من الدّين قائمة معانيه وعلومه منذ فجر الإسلام، بل المقصود هو التمأسس للطرق والزوايا بالشكل الذي ظهرت فيه في القرن السابع كمؤسسات لها أدوار إصلاحية ومجتمعية(٢١).

الثاني: التبنّي المملوكي للمؤسسات الصوفية في بلاد الشام، وهذا يتضح من خلال انتشارهم بشكل كبير في بلاد الشام وتعدّد ربطهم وخنقاواتهم وزواياهم، ويتضح كذلك من الرعاية التي نالوها والتي هي امتداد لجهود السلطان الناصر صلاح الدين الأيوبي في محاربته للتشيّع(٢٢).

واختار الباحث موضعين شاميّين لعرض نماذج من أوقافهما على الصوفية خلال العصر المملوكي، وهما: القدس الشريف ودمشق الشام، وسبب اختيار هذين الموضعين من الشام كثرة الأوقاف على الصوفية فيهما، وكذا سهولة الوصول إلى المراجع التي وثّقت وجود هذه الأوقاف، وكذلك فقد أورد البحث ما هو مشهور وقائم إلى اليوم قدر الإمكان من هذه النماذج، وإلا فإنه قد تم تشييد عدد لا حصر له من الزوايا والخوانق والرّبط في العصر المملوكي حتى ظهر أمراء المماليك وكأنّهم يتنافسون في بناء الزوايا، وإذا اكتمل بناء إحدى الزوايا افتتحها السلطان أو بعض كبار الأمراء في حفل كبير يحضره رجال القضاء ومشايخ الصوفية(٢٣).

المطلب الأول: الوقف على الصوفية في القدس الشريف

١. الزاوية الشيخونية عند سويقة باب حطة، واقفها الأمير سيف الدين قطيشا بن علي بن محمد من رجال حلقة دمشق، كان مجاورا بالقدس الشريف، وجعل نظرها لنفسه ثم من بعده

---

(٢١) ينظر المستهل في التصوّف الإسلامي وطرقه: ١٧٢-١٧٤.

(٢٢) ينظر تفصيل هذا في الشرعة (٢٠١٧) الصوفية في بلاد الشام ص: ٢٠٤.

(٢٣) الأنس الجليل في تاريخ القدس والخليل ٢: ٢٨٦

لولده شيخون فسميت بالشيخونية نسبة لولد الواقف، تاريخ وقفها مستهل صفر سنة ٧٦١هـ(٢٤).

٢. الزاوية المهمازية بالقرب من المعظمية من جهة الغرب منسوبة للشيخ «كمال الدين المهمازي»، ووقفت على مربع من الملك الصالح إسماعيل بن الناصر محمد بن قلاوون، يشهد أنها وقف على المشايخ المقيمين بها، سنة ٧٤٥هـ.(٢٥)

٣. زاوية الطواشية بحارة الشريف، وتعرف قديما بحارة الأكراد، واقفها الشيخ الصالح شمس الدين محمد بن جلال الدين عرب المجاور بالقدس الشريف سنة ٧٥٣هـ(٢٦).

٤. زاوية المغاربة بأعلى حارتهم، وقف الشيخ عمر بن عبد الله بن عبد النبي المغربي المصمودي، وكان رجلا صالحا عمّر الزاوية وأنشأها من ماله ووقفها على الفقراء والمساكين سنة ٧٠٣هـ(٢٧).

٥. الزاوية البسطامية بحارة المشارقة واقفها الشيخ عبد الله البسطامي وكانت الزاوية موجودة قبل سنة ٧٧٠هـ(٢٨). وقد أُوقف عليها في العصر المملوكي فقط:

أ. غراس بأرض التفاح خارج القدس الشريف وقف الحاج عمر بن عبد الله المهدي سنة ٧٧٤هـ.

ب. غراس ظاهر القدس الشريف وقف خليفة بن إسماعيل النقيب سنة ٧٧٦هـ.

ج. غراس الكرم مع عمارة السّور ظاهر القدس الشريف سنة ٧٧٦هـ.

د. غراس ظاهر القدس الشريف بحارة بني سعد وقف مقبل الطواشي سنة ٧٩٢هـ.

ه. غراس الكرم في أرض حارة مرشد مع عمار السور سنة ٧٩٢هـ.

و. غراس الكرم في حارة بني زيد مع عمارة البيوت سنة ٧٩٢هـ.(٢٩)

---

(٢٤) المرجع نفسه ٢: ٤١.

(٢٥) المرجع نفسه ٢: ٤٢.

(٢٦) المرجع السابق ٢: ٤٥

(٢٧) المرجع نفسه ٢: ٤٥

(٢٨) المرجع نفسه ٢: ٤٨

(٢٩) الشرعة الصوفية في بلاد الشام: ١٩٥.

٦. زاوية الهنود بظاهر باب الأسباط، وهي قديمة وكانت للفقراء الرفاعية، ثم نزل بها طائفة الهنود فعُرفت بهم(٣٠).

٧. الخانقاه الصلاحية: وقف الملك صلاح الدّين على الصوفية سنة ٥٨٥هـ.(٣١)

٨. الزاوية الحمراء بالقرب من الخانقاه الصلاحية وهي منسوبة للفقراء الوفائية. (٣٢)

المطلب الثاني: الوقف على الصوفية في دمشق الشام

١. الزاوية الداوودية: أنشأها الشيخ أبي بكر بن داود الصوفي الصالحي الحنبلي في حدود ٨٠٠هـ، وأتمّها ولده عبد الرحمن الصالحي، وتُعد أعظم زوايا الصالحية، جُعِلت لها الأوقاف والمرتبات السلطانية.(٣٣)

٢. الخانقاه الباسطية: بالجسر الأبيض غربي المدرسة الأشعرية وشمالي الخانقاه العزية، أنشأها القاضي عبد الباسط بن خليل ناظر الجيوش الإسلامية والخوانق والكسوة الشريفة، وكانت هذه الخانقاه دارا له، فلما نزل السلطان الملك الأشرف برسباي إلى آمد سنة ٨٣٦هـ خاف من نزول العسكر بها فجدّد لها محرابا وأوقفها(٣٤). وأوقف لها بستان الشيخ بقرية كفر بطنا من قرى غوطة دمشق، والجنات الثلاث الملاصقات والمقابلات لها من الجانب القبلي، وحكر لطاحون الدورة، وحكر طاحون ثانية بأرض المرجة، وحكر بستان الناعمة، وحكر طاحون ابن الجاموس بباب البريد، ونصف الدكاكين مقابلة المؤيدية في دمشق وستة عشر دكانا، وحكر بجانب الجنينة التحتانية لصيق الخانقاة العزية وذلك سنة ٨٢٤هـ(٣٥).

٣. الخانقاه اليونسية: بأول الشرف العالي الشمالي، غربي الخانقاه الطواوسية، أنشأها الأمير الكبير الشرفي يونس دوادار الظاهر برقوق سنة ٧٨٥هـ، وشرط في كتاب وقفها الأصلي أن

---

(٣٠) الأنس الجليل في تاريخ القدس والخليل ٢: ٤٨

(٣١) المرجع نفسه ٢: ٤٧، ورغم أنها أيوبية وليست مملوكية إلا أنها من أشهر الزوايا والخنقاوات الموقوفة على الصوفية في القدس.

(٣٢) المرجع نفسه ٢: ٤٧.

(٣٣) أنظر تفصيلها في القلائد الجوهرية: ٢٩٨.

(٣٤) الدارس في تاريخ المدارس ٢: ١١١.

(٣٥) الشرعة ١٩٥-١٩٦.

يكون الشيخ بها والصوفية حنفية آفاقية، ولم يشرط في المختصر بكونهم آفاقية، وشرط فيهما أن يكون الإمام بها حنفيا وعشرة من القرّاء، ووقف عليها الدكاكين خارج باب الفرج(٣٦).

٤. الزاوية السيوفية: بسفح قاسيون على نهر يزيد، غربي دار الحديث الناصرية والعالمة، أنشأها نجم الدين عيسى بن شاه أرمن الرومي سنة ٧١٠هـ، وأوقف عليها وعلى ذرية الشيخ نجم الدّين الملك الناصر قريتي عين الفيجة ودير مقرن بوادي بردة، الثلث للزاوية والثلثان للذرية، وبنى له ولجماعته بيوتا حولها(٣٧).

(٣٦) الدارس في تاريخ المدارس ٢: ١٤٨.

(٣٧) المرجع نفسه ٢: ١٥٧-١٥٨.

الخاتمة

أولاً: النتائج:

١. خلص البحث إلى جواز الوقف على الصوفية – كما جاز على القرّاء والفقهاء وأهل الحديث والزمنى والعميان– شرط أن يكونوا أهل طريقة حميدة، وأن يُصرف لفقرائهم دون أغنيائهم.

٢. شكّل الوقف على الصوفية في بلاد الشام في العصر المملوكي نموذجا لفاعلية الوقف في خدمة المجتمع وصيانته، فقد شكّلت الطرق الصّوفية والزوايا والرّبط والخانقاوات التابعة لها منارات للذّكر والصّلاة على النبي صلى الله عليه وسلّم، وكذلك حلقات للعلم فقها وعقيدة وسيرة وسلوكا، فطالب العلم والفقير الذي يحتاج الطعام وعابر السبيل الذي تقطّعت به السّبل يأخذ غايته ومقصده من المكان في الوقت الذي يطرق ذكر الله عزّ وجل والصلاة على نبيّه قلبه، وهذا نموذج عزيز في الوقف قلّما نقف عليه.

ثانياً: التوصيات

رغم ما تقدّم من نماذج وقفية، فقد أبان البحث عن خلل لحق في هذه الأوقاف ما يستدعي التوصيات التالية:

١. ضرورة الاستفاضة في دراسة الوقف علي الصوفية في بلاد الشام، فهذا النموذج في أصله وشروطه يكاد يكون غائبا اليوم عن المجتمع برغم أهمّيته، ودراسته التاريخية وفهم شروطه وآليّات عمله يُشجّع على إقامة مثله.

٢. ضرورة إعادة الاعتبار لكثير من الزوايا والخانقاوات من قبل الدول المسؤولة عنها اليوم وذلك من خلال إعادة تفعيلها على حسب شروط واقفيها

٣. ضرورة إعداد بحث توثيقي ميداني خاصة فيما يتعلّق بالأوقاف على الصوفية في فلسطين المحتلّة، فتغيير الهوية التاريخية بما فيها الأوقاف في فلسطين المحتلّة بفعل الاحتلال يستدعي على أقل تقدير حفظ حجج الوقف وحصر أماكن الوقف للعودة إليها وتفعيلها على شرط واقفيها حين يُزيل الله غمّة الاحتلال، إنه وليّ ذلك والقادر عليه.

والحمد لله رب العالمين

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

١. أبو البركات سيدي أحمد الدردير: لعبد الحليم محمود، دار المعارف، القاهرة.
٢. الإسعاف في أحكام الأوقاف: لبرهان الدّين إبراهيم بن موسى الطرابلسي (ت ٩٢٢هـ)، ت صلاح أبو الحاج، دار الفاروق، عمّان، ١٤٣٦هـ.
٣. الأنس الجليل بتاريخ القدس والخليل: لعبد الرحمن بن محمد العليمي (ت ٩٢٨هـ) ت: عدنان نباتة، مكتبة دنديس، عمان.
٤. البحر المورود في المواثيق والعهود: لعبد الوهاب بن أحمد الشعراني (ت ٩٧٣هـ) ت محمد أديب الجادر، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٣م.
٥. تيسير المقاصد شرح نظم الفوائد: لحسن بن عمّار الشرنبلالي (ت ١٠٦٩هـ) دار الهداية للأبحاث والدراسات، القدس، ١٤٤٦ه.
٦. جامع الفتاوى: لقرق أمير الحميدي (ت ٨٦٠هـ) دار الهداية للأبحاث والدراسات، القدس، ١٤٤٦هـ.
٧. الدارس في تاريخ المدارس: لعبد القادر بن محمد النعيمي الدمشقي (ت ٩٢٧هـ) ت إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤١٠هـ.
٨. رد المحتار على الدر المختار: لابن عابدين محمد أمين بن عمر بن عبد العزيز عابدين الدمشقي (ت ١٢٥٢هـ) دار الفكر، بيروت، ١٤١٢هـ.
٩. الرسالة القشيرية: لعبد الكريم بن هوازن القشيري (ت ٤٦٥هـ) تحقيق عبد الحليم محمود، دار المعارف، القاهرة.
١٠. الشرعة، عودة رافع عودة. (٢٠١٧م). الصوفية في بلاد الشام في العصر المملوكي: أحوالهم وأوقافهم وعلاقاتهم. مجلة آداب ذي قار، ع ٢١ ، ١٨٥ – ٢٤٠. مسترجع من: http://search.mandumah.com/Record/866493)
١١. الفتاوى البزّازية: لمحمد بن محمد البرقيني الخوارزمي (ت ٨٢٧هـ) دار الهداية للبحوث والدراسات، القدس، ١٤٤٦هـ.
١٢. الفتاوى الخيرية لنفع البرية: لخير الدين بن أحمد الأيوبي العليمي الرملي (ت ١٠٨١هـ) دار الهداية للأبحاث والدراسات، القدس، ١٤٤٦هـ.
١٣. القلائد الجوهرية في تاريخ الصالحية: لمحمد بن طولون الصالحي (ت ٩٥٣هـ)، ت محمد أحمد دهمان، مجمع اللغة العربية، دمشق، ط٢، ١٤٠١هـ.
١٤. الكافي في الفقه الحنفي: لوهبي سليمان غاوجي (ت ١٤٣٤هـ) دار الهداية للبحوث والدراسات، القدس، ١٤٤٦هـ.
١٥. كنز الدقائق: لأبي البركات عبد الله بن أحمد النسفي (ت ٧١٠هـ)، تحقيق: سائد بكداش، دار البشائر الإسلامية، ٢٠١١م.

١٦. لسان الحكّام في معرفة الأحكام: لأحمد بن محمد لسان الدين بن الشّحنة الحلبي (ت ٨٨٢هـ)، البابي الحلبي، القاهرة، ١٣٩٣هـ.
١٧. لسان العرب: لمحمد بن مكرم ابن منظور (ت ٧١١هـ)، دار صادر، بيروت، ط٣، ١٤١هـ.
١٨. المبسوط: لمحمد بن أحمد شمس الأئمة السرخسي (ت ٤٨٣هـ) دار المعرفة، بيروت، ١٤١٤هـ.
١٩. المستهل في التصوّف الإسلامي وطرقه: لمحمد حسني الشريف، دار الإيمان، عمّان، ١٤٤٧هـ.
٢٠. معجم مقاييس اللغة: لأبي الحسين أحمد بن فارس (ت ٣٩٥هـ) تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي، مصر ط٢، ١٣٩٢هـ.
٢١. معين الحكّام فيما يتردّد بين الخصمين من الأحكام: لأبي الحسن علاء الدين بن خليل الطرابلسي- (ت ٨٤٤هـ) دار الفكر.
٢٢. النقاية مختصر وقاية الرواية: لصدر الشريعة عبيد الله بن مسعود المحبوبي (ت ٧٤٧هـ)، دا الهداية للبحوث والدراسات، القدس، ١٤٤٦هـ
٢٣. وقاية الرواية في مسائل الهداية: لبرهان الشريعة محمود بن أحمد المحبوبي (ت ٦٧٣هـ)، تحقيق: صلاح أبو الحاج، مركز أنوار العلماء، عمان، ١٤٤٦هـ.

Romanization of references

The holly Qurʾān.

1. *Abū al-Barakāt Sīdī Aḥmad al-Dardīr. ʿAbd al-Ḥalīm Maḥmūd. Cairo: Dār al-Maʿārif.*
2. *Al-Isʿāf fī Aḥkām al-Awqāf. Burhān al-Dīn Ibrāhīm ibn Mūsā al-Ṭarābulusī (d. 922 AH). Ed. Ṣalāḥ Abū al-Ḥāj. Amman: Dār al-Fārūq, 1436 AH.*
3. *Al-Uns al-Jalīl bi-Tārīkh al-Quds wa-al-Khalīl. ʿAbd al-Raḥmān ibn Muḥammad al-ʿAlīmī (d. 928 AH). Ed. ʿAdnān Nabātah. Amman: Maktabat Dandīs.*
4. *Al-Baḥr al-Mawrūd fī al-Mawāthīq wa-al-ʿUhūd. ʿAbd al-Wahhāb ibn Aḥmad al-Shaʿrānī (d. 973 AH). Ed. Muḥammad Adīb al-Jādir. Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 2003.*
5. *Taysīr al-Maqāṣid: Sharḥ Naẓm al-Fawāʾid. Ḥasan ibn ʿAmmār al-Shurunbulālī (d. 1069 AH). Jerusalem: Dār al-Hidāyah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt, 1446 AH.*
6. *Jāmiʿ al-Fatāwā. Qarq Amīr al-Ḥumaydī (d. 860 AH). Jerusalem: Dār al-Hidāyah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt, 1446 AH.*
7. *Al-Dāris fī Tārīkh al-Madāris. ʿAbd al-Qādir ibn Muḥammad al-Nuʿaymī al-Dimashqī (d. 927 AH). Ed. Ibrāhīm Shams al-Dīn. Beirut: Dār al-Kutub al-ʿIlmiyyah, 1410 AH.*
8. *Radd al-Muḥtār ʿalā al-Durr al-Mukhtār. Ibn ʿĀbidīn Muḥammad Amīn ibn ʿUmar ibn ʿAbd al-ʿAzīz al-Dimashqī (d. 1252 AH). Beirut: Dār al-Fikr, 1412 AH.*
9. *Al-Risālah al-Qushayriyyah. ʿAbd al-Karīm ibn Hawāzin al-Qushayrī (d. 465 AH). Ed. ʿAbd al-Ḥalīm Maḥmūd. Cairo: Dār al-Maʿārif.*
10. *ʿAwdah Rāfiʿ ʿAwdah. "Al-Ṣūfiyyah fī Bilād al-Shām fī al-ʿAṣr al-Mamlūkī: Aḥwāluhum wa-Awqāfuhum wa-ʿAlāqātuhum." Majallat Ādāb Dhī Qār 21 (2017): 185–240.*
11. *Al-Fatāwā al-Bazzāziyyah. Muḥammad ibn Muḥammad al-Barqīnī al-Khwārizmī (d. 827 AH). Jerusalem: Dār al-Hidāyah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 1446 AH.*
12. *Al-Fatāwā al-Khayriyyah li-Nafʿ al-Bariyyah. Khayr al-Dīn ibn Aḥmad al-Ayyūbī al-ʿAlīmī al-Ramlī (d. 1081 AH). Jerusalem: Dār al-Hidāyah lil-Abḥāth wa-al-Dirāsāt, 1446 AH.*
13. *Al-Qalāʾid al-Jawhariyyah fī Tārīkh al-Ṣāliḥiyyah. Muḥammad ibn Ṭūlūn al-Ṣāliḥī (d. 953 AH). Ed. Muḥammad Aḥmad Daḥmān. 2nd ed. Damascus: Majmaʿ al-Lughah al-ʿArabiyyah, 1401 AH.*
14. *Al-Kāfī fī al-Fiqh al-Ḥanafī. Wahbī Sulaymān Ghāwujī (d. 1434 AH). Jerusalem: Dār al-Hidāyah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 1446 AH.*

15. *Kanz al-Daqāʾiq. Abū al-Barakāt ʿAbd Allāh ibn Aḥmad al-Nasafī (d. 710 AH). Ed. Sāʾid Bakdāsh. Dār al-Bashāʾir al-Islāmiyyah, 2011.*
16. *Lisān al-Ḥukkām fī Maʿrifat al-Aḥkām. Aḥmad ibn Muḥammad Lisān al-Dīn ibn al-Shiḥnah al-Ḥalabī (d. 882 AH). Cairo: al-Bābī al-Ḥalabī, 1393 AH.*
17. *Lisān al-ʿArab. Muḥammad ibn Mukarram Ibn Manẓūr (d. 711 AH). 3rd ed. Beirut: Dār Ṣādir, 1411 AH.*
18. *Al-Mabsūṭ. Muḥammad ibn Aḥmad Shams al-Aʾimmah al-Sarakhsī (d. 483 AH). Beirut: Dār al-Maʿrifah, 1414 AH.*
19. *Al-Mustahall fī al-Taṣawwuf al-Islāmī wa-Ṭuruqih. Muḥammad Ḥusnī al-Sharīf. Amman: Dār al-Īmān, 1447 AH.*
20. *Muʿjam Maqāyīs al-Lughah. Abū al-Ḥusayn Aḥmad ibn Fāris (d. 395 AH). Ed. ʿAbd al-Salām Hārūn. 2nd ed. Egypt: Maktabat wa-Maṭbaʿat Muṣṭafā al-Bābī al-Ḥalabī, 1392 AH.*
21. *Muʿīn al-Ḥukkām fīmā Yataraddad Bayna al-Khaṣmayn min al-Aḥkām. Abū al-Ḥasan ʿAlāʾ al-Dīn ibn Khalīl al-Ṭarābulusī (d. 844 AH). Beirut: Dār al-Fikr.*
22. *Al-Nuqāyah: Mukhtaṣar Wiqāyat al-Riwāyah. Ṣadr al-Sharīʿah ʿUbayd Allāh ibn Masʿūd al-Maḥbūbī (d. 747 AH). Jerusalem: Dār al-Hidāyah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, 1446 AH.*
23. *Wiqāyat al-Riwāyah fī Masāʾil al-Hidāyah. Burhān al-Sharīʿah Maḥmūd ibn Aḥmad al-Maḥbūbī (d. 673 AH). Ed. Ṣalāḥ Abū al-Ḥāj. Amman: Markaz Anwār al-ʿUlamāʾ, 1446 AH.*

استقلالية القضاء ركيزة من ركائز المحاكمة العادلة
دراسة مقارنة بين الشّريعة الإسلامية وقانون استقلال القضاء الأردني

د. محسنة احمد حسين
القضاء الشرعي، وزارة الأوقاف، الأردن
Drmuhsenah81@gmail.com

د. زينات عبدالرحمن جبر
دكتوراه في الفقه وأصوله، الأردن
zenat.jaber80@gmail.com

المحامية د. رنا يونس عبد الكريم القواسمة
دكتوراه في القضاء الشرعي، الأردن
alqawasmehrana@yahoo.com

تاريخ تسلم البحث: ١٠/ ٦/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث:** ١٣/ ٧/ ٢٠٢٦م

الملخص:

تتبنى هذه الدراسة منهجًا تكامليًا يجمع بين الوصف والاستقراء والتحليل المقارن؛ لاستجلاء أطر استقلال القضاء وضمانات المحاكمة العادلة في الشريعة الإسلامية والقانون الأردني، وبعد تأصيل المفاهيم واستقصاء الضمانات الكفيلة بنزاهة القضاء، عقدت الدراسة مقارنةً كشفت عن توافقٍ جوهري يهدف لتحصين القاضي من أي تأثير خارجي تحقيقًا للعدالة، ورغم تباين المرجعيات بين إلهيةٍ مطلقة ووضعيةٍ دستورية، إلا أن البحث أثبت استناد التشريع الأردني في جوهره إلى المبادئ العامة للشريعة الغراء.

وقد خلصت الدراسة إلى أن استقلال القضاء ليس مجرد مبدأ قانوني، بل هو ضرورة وجودية لضمان العدالة، حيث يقوم في الشريعة الإسلامية على المرجعية الإلهية التي تجعل القاضي مسؤولًا أمام الله تعالى أولًا، بينما يقوم في النظام القانوني الأردني على المرجعية الدستورية والقانونية التي تجعل القاضي مسؤولًا أمام المجلس القضائي وجلالة الملك، كما أبرزت النتائج أن استقلال القضاء في كلا النظامين يهدف إلى تحقيق العدالة وصون الحقوق، وأن الضمانات الشرعية والقانونية تتكامل في حماية القاضي من العزل أو النقل التعسفي، وتكفل له الحصانة والحرية في إصدار الأحكام.

التوصيات والمقترحات

توصي الباحثات بالآتي:

دراسة استقلال القضاء في أنظمة مختلفة (إسلامية، غربية، آسيوية) لمعرفة أوجه التشابه والاختلاف، وكيفية الاستفادة من التجارب الناجحة.

الوقوف على العلاقة بين القضاء والسلطات الأخرى: بحث في حدود التداخل بين السلطة القضائية والتنفيذية والتشريعية، وأثر ذلك على العدالة.

التحديات المعاصرة: مثل الضغوط السياسية، الإعلامية، أو الاقتصادية على القضاء، وكيفية مواجهتها.

وعليه يُقترح تعزيز الاستقلال المالي لضرورة العمل على تكريس الاستقلال المالي للسلطة القضائية في الأردن، بحيث تكون ميزانيتها منفصلة تمامًا عن السلطة التنفيذية، ضمانًا لعدم استخدام الموارد المالية كوسيلة ضغط أو تأثير على قرارات القضاة، وتفعيل دور المجلس القضائي: منح المجلس القضائي صلاحيات أوسع وأكثر استقلالية في إدارة شؤون القضاة، بما يشمل التعيين.

الكلمات المفتاحية: استقلال القضاء، المحاكمة العادلة، الشريعة الإسلامية، القانون الأردني، الضمانات القضائية.

Judicial Independence is a Cornerstone of a Fair Trial a Comparative Study between Islamic Law and the Jordanian Law on Judicial Independence

Dr. Muhsinah Ahmed Husein
Legal Judiciary, Ministry of Endowments, Jordan
Drmuhsenah81@gmail.com

Dr. Zinat 'Abdul-Rahman Jabr
Assistant Prof. of Jurisprudence and its Fundamentals, Jordan
zenat.jaber80@gmail.com

The Lawyer Dr. Rana Yunus 'Abdul-Karim Al-Qawasimah
Assistant Prof. of Legal Judiciary, Jordan
alqawasmehrana@yahoo.com

Date of Receiving the Research: 10/6/2026 **Research Acceptance Date**: 13/7/2026

Abstract:

This study adopts an integrative methodology that combines descriptive, inductive, and comparative analytical approaches to examine the frameworks of judicial independence and the guarantees of a fair trial in Islamic Sharia and Jordanian law. After establishing the conceptual foundations and investigating the safeguards that ensure judicial integrity, the study conducted a comparative analysis which revealed a fundamental convergence aimed at shielding judges from any external influence in order to secure justice. Despite the divergence of references—absolute divine authority in Sharia and constitutional authority in positive law—the research demonstrates that Jordanian legislation, in essence, is grounded in the general principles of Islamic Sharia.

The study concludes that judicial independence is not merely a legal principle but an existential necessity for the realization of justice. In Islamic Sharia, it is founded upon divine authority, which renders the judge accountable primarily before God Almighty, whereas in the Jordanian legal system, it rests upon constitutional and statutory authority, making the judge accountable before the Judicial Council and His Majesty the King. The findings further underscore that judicial independence in both systems seeks to uphold justice and safeguard rights, with Sharia and legal guarantees complementing one another in protecting judges from arbitrary dismissal or transfer, while ensuring their immunity and freedom in issuing judgments.

Recommendations and Suggestions:

The researchers recommend the following:

Studying judicial independence in different systems (Islamic, Western, and Asian) to identify similarities and differences and to learn from successful experiences.

An examination of the relationship between the judiciary and other authorities of government: an investigation into the extent of overlap between the judicial, executive, and legislative authorities, and its impact on justice.

Contemporary challenges: such as political, media, or economic pressures on the judiciary, and how to address them.

Therefore, it is suggested to strengthen financial independence, emphasizing the necessity of preserving the financial independence of the Jordanian judiciary. This would ensure its budget is completely separate from the executive authority, guaranteeing that financial resources are not used as a means of pressure or influence on judges' decisions. Furthermore, it is proposed to activate the role of the Judicial Council by granting it broader and more independent powers in managing judicial affairs, including appointments.

Keywords: *Judicial independence, fair trial, Islamic law, Jordanian law, judicial guarantees.*

المقدمة:

الحمد لله الذي جعل العدل أساس المُلك والحكم والعمران، قال سبحانه وتعالى: ﴿۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ وَٱلۡإِحۡسَٰنِ وَإِيتَآيِٕ ذِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَيَنۡهَىٰ عَنِ ٱلۡفَحۡشَآءِ وَٱلۡمُنكَرِ وَٱلۡبَغۡيِۚ يَعِظُكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَذَكَّرُونَ﴾ [سورة النحل:٩٠]، والصلاة والسلام على سيّدنا محمد ﷺ، أمّا بعد:

فإنّ تحقيق العدل هو الغاية الكبرى التي تتطلع إليها الشريعة الإسلامية، فالإسلام دين العدل، والعدالة في شريعته حقيقة واقعة وفريضة واجبة، فرضها الله تعالى على الجميع دون استثناء، فقال عزوجل مخاطبًا رسوله الكريم ﷺ: ﴿فَلِذَٰلِكَ فَٱدۡعُۖ وَٱسۡتَقِمۡ كَمَآ أُمِرۡتَۖ وَلَا تَتَّبِعۡ أَهۡوَآءَهُمۡۖ وَقُلۡ ءَامَنتُ بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ مِن كِتَٰبٖۖ وَأُمِرۡتُ لِأَعۡدِلَ بَيۡنَكُمُۖ ٱللَّهُ رَبُّنَا وَرَبُّكُمۡۖ لَنَآ أَعۡمَٰلُنَا وَلَكُمۡ أَعۡمَٰلُكُمۡۖ لَا حُجَّةَ بَيۡنَنَا وَبَيۡنَكُمُۖ ٱللَّهُ يَجۡمَعُ بَيۡنَنَاۖ وَإِلَيۡهِ ٱلۡمَصِيرُ﴾ [سورة الشورى:١٥]، وقد سعت القوانين الوضعية جاهدة إلى تحقيق العدل بين الناس؛ فهو الركيزة الأساسية التي يقوم عليها استقرار المجتمعات وازدهارها، فمن جعل العدل أساس ملكه قويت شوكته، وعظمت دولته، ولا يمكن أن يتحقق العدل على صورته الكاملة إلا بوجود سلطة قضائية مستقلة، تتحلى بالحياد والنزاهة، وتعمل بعيدًا عن أي تأثير أو ضغط من السلطات الأخرى في الدولة، ومن هنا تأتي أهمية استقلال القضاء باعتباره أساسًا لا غنى عنه لضمان المحاكمة العادلة، التي تُعد حقًا أصيلًا لكل فرد وواجبًا على الدولة أن تكفله.

ونظرًا لأهمية هذا الأساس الجوهري ارتأت الباحثات دراسته من منظور مقارن يجمع بين أصالة التشريع الإسلامي، الذي أرسى دعائم استقلال القضاء منذ بداياته الأولى، وبين التجربة المعاصرة في النظام القانوني الأردني من خلال قانون استقلال القضاء، حيث تهدف هذه المقارنة إلى إبراز مدى انسجام الضمانات القانونية الحديثة مع المبادئ الشرعية الراسخة، والكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بينهما، بما يسهم في تعزيز منظومة العدالة وترسيخها.

و**تهدف** الدراسة الى:

بيان مدى انسجام الضمانات التي أقرّها قانون استقلال القضاء الأردني مع مبادئ استقلال القضاء في الشريعة الإسلامية، وذلك من خلال مجموعة من الأهداف الجزئية، هي:

أولًا: بيان الإطار المفاهيمي لاستقلال القضاء والمحاكمة العادلة، وذلك من خلال تعريف استقلال القضاء وبيان أركانه وخصائصه، وتعريف المحاكمة العادلة وبيان أبرز ضماناتها.

ثانيًا: بيان حقيقة استقلال القضاء في الشريعة الإسلامية، وذلك من خلال تناول الأدلة التي تبيّن استقلال القاضي في الشريعة الإسلامية، وضمانات ذلك في الفقه الإسلامي.

ثالثًا: بيان حقيقة استقلال القضاء في القانون الأردني ضمن الإطار الدستوري والتشريعي، وذلك بعرض المواد القانونية التي تتعلّق باستقلال القضاء والضمانات القانونية المتعلقة بذلك.

رابعًا: بيان أوجه التشابه والاختلاف بين النظامين في مجال استقلال القضاء، وأبرز التحديات التي تواجه تطبيق هذا المبدأ في الأردن.

مشكلة الدراسة :

جاءت هذه الدراسة لتجيب عن السؤال التالي:

ما مدى انسجام الضمانات التي أقرها قانون استقلال القضاء الأردني مع مبادئ استقلال القضاء في الشريعة الإسلامية، وما انعكاس ذلك على تحقيق العدالة القضائية؟

وتتفرع عنه الأسئلة الآتية:

أولًا: ما الإطار المفاهيمي لاستقلال القضاء والمحاكمة العادلة؟

ثانيًا: ما حقيقة استقلال القضاء في الشريعة الإسلامية؟

ثالثًا: ما حقيقة استقلال القضاء في التشريع الأردني؟

رابعًا: ما أوجه التشابه والاختلاف بين النظامين في مجال استقلال القضاء، وما أبرز التحديات التي تواجه تطبيق هذا المبدأ في الأردن؟

منهج الدراسة :

١. **المنهج الوصفي**: وذلك بعرض المادة العلمية المكونة لجزئيات البحث ومسائله، وترتيبها وفق المنهجية المتبعة في إعداد البحوث الفقهية.

١. **المنهج الاستقرائي**: بتتبع مظان قضية البحث في مصادر الفقه الإسلامي، والقانون الأردني، واستقراء إبراز الضمانات الشرعية والقانونية التي تكفل استقلال القاضي في كلا النظامين

٢. **المنهج التحليلي المقارن**: إجراء مقارنة تحليلية بين النظامين، وذلك من خلال تناول النصوص والمبادئ المرتبطة باستقلال القضاء وضمان المحاكمة العادلة، بالرجوع إلى مصادر الشريعة الإسلامية وما قررته من قواعد راسخة في هذا المجال، وبين ما نصّ عليه قانون استقلال القضاء الأردني بهدف الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف، وصولًا إلى نتائج واضحة وتوصيات عملية.

أسباب اختيار الموضوع وأهميته :

إن تناول موضوع استقلالية القضاء في الشريعة الإسلامية والقانون الأردني له أهمية بالغة من نواحٍ عدّة، من أبرزها:

أولًا: إظهار حرص الشريعة الإسلامية على حماية حقوق وحريات الأفراد والمجتمعات، من خلال إحقاق الحق وضمان النزاهة والمحاكمات العادلة.

ثانيًا: إظهار سيادة القانون وشرعية الدولة، مما يساهم في تعزيز الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي بين الناس.

ثالثًا: إثراء المكتبة القانونية والفقهية من خلال دراسة مقارنة تجمع بين الأصالة المتمثلة في التشريع الإسلامي والمعاصرة المتمثلة في القانون الأردني.

رابعًا: تقديم رؤية تحليلية لمدى التزام التشريع الأردني بالمبادئ الشرعية، بما يجعلها ذات فائدة للمشرّع والقاضي والباحث على حد سواء.

النتائج:

إنّ استقلال القضاء لا يُعدّ مجرد مبدأ قانوني فحسب، بل هو ضرورة وجودية لضمان العدل الذي يشكّل الغاية الكبرى للتشريع في كل زمان ومكان، وهو متحقق في الشريعة الإسلامية وثابت بالنصوص الشرعية من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ومتحقق أيضا في قانون استقلال القضاء الأردني، مما يضمن تحقيق العدالة والنزاهة.

الدراسات السابقة:

حظي موضوع استقلالية القضاء بدراسات عدّة، منها:

١. شلبي، علاء ، **استقلال القضاء ودوره في ضمان عدالة المحاكمات، فلسطين، عام،** دراسة صادرة عن مركز الميزان لحقوق الإنسان، ٢٠٢١م.

ركزت هذه الدراسة على دور استقلال القضاء في تحقيق ضمانات المحاكمة العادلة، مثل قرينة البراءة والحق في التقاضي، وربطت بين المعايير الدولية لحقوق الإنسان والحاجة إلى سلطة قضائية مستقلة.

ولم تتناول الدراسة استقلالية القضاء في الفقه الإسلامي، أو القانون الأردني، وهذا ما امتازت به الدراسة الحاليّة عن هذه الدراسة السابقة.

٢. عبد العظيم، احمد، **القضاء وضمانات المحاكمة العادلة في الفقه الإسلامي والقانون المقارن،** رسالة علمية مقدمة لنيل درجة الدكتوراة، كلية الشريعة والقانون، جامعة الأزهر، القاهرة، عام ٢٠١٨م.

تناولت الدراسة استقلال القضاء في الفقه الإسلامي، ثم قارنت ذلك بالأنظمة القانونية الحديثة، مع التركيز على ضمانات المحاكمة العادلة مثل علانية الجلسات وحق

الدفاع، ولكنها لم تتعرض للقانون الأردني، وهذا ما امتازت به الدراسة الحاليّة عن هذه الدراسة السابقة.

٣. النسور، حمزة عودة سلامة، **مبدأ استقلال القضاء في النظام القانوني الأردني**: دراسة تطبيقية، رسالة علمية مقدمة لنيل درجة الدكتوراة، كلية الشيخ نوح القضاة للشريعة والقانون، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، عام ٢٠١٥م.

تطرّقت الدراسة إلى موضوع استقلال القضاء في التشريع الأردني، حيث ناقشت طبيعة العلاقة بين السلطتين القضائية والتنفيذية، كما عرضت النصوص القانونية التي تؤكد على ترسيخ هذا المبدأ وضمانه في الواقع العملي.

امتازت الدراسة الحالية عن هذه الدراسة بقدرتها على الجمع بين الأصالة الشرعية والتحليل القانوني الأردني، مع الاستفادة من الإطار الحقوقي، وذلك في سياق يربط استقلال القضاء بشكل مباشر بضمانات المحاكمة العادلة، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة بصورة متكاملة.

تقسيمات البحث

تتألف هذه الدراسة من مقدمة، وأربعة مباحث وخاتمة، كالآتي:

المقدمة: وتشمل مشكلة الدراسة، أهدافها، أسباب اختيار الموضوع وأهميته، الدراسات السابقة، منهج البحث

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي لاستقلال القضاء والمحاكمة العادلة

المطلب الأول: تعريف استقلال القضاء

الفرع الأول: تعريف الاستقلال

الفرع الثاني: تعريف القضاء

الفرع الثالث: تعريف استقلال القضاء كونه علمًا مركبًا

المطلب الثاني: أركان استقلال القضاء وخصائصه

الفرع الأول: أركان استقلال القضاء

الفرع الثاني: خصائص استقلال القضاء

المطلب الثالث: مفهوم المحاكمة العادلة وعلاقتها باستقلال القضاء

الفرع الأول: تعريف المحاكمة العادلة وأهم ضماناتها

الفرع الثاني: استقلال القضاء باعتباره ضمانة أساسية لتحقيق المحاكمة العادلة

المبحث الثاني: حقيقة استقلال القضاء في الشريعة الإسلامية

المطلب الأول: الأساس الشرعي لاستقلال القضاء

الفرع الأول: استقلال القضاء في ضوء نصوص القرآن الكريم

الفرع الثاني: استقلال القضاء في ضوء السنة النبوية الشريفة

المطلب الثاني: ضمانات استقلال القاضي في الفقه الإسلامي

الفرع الأول: ضمانات تتعلق باختيار القاضي وتأهيله

الفرع الثاني: ضمانات تتعلق بعزل القاضي ومساءلته

الفرع الثالث: ضمانات تتعلق بحكم القاضي والشهود

المبحث الثالث: حقيقة استقلال القضاء في قانون استقلال القضاء الأردني

المطلب الأول: الإطار الدستوري والتشريعي لاستقلال القضاء في الأردن

الفرع الأول: استقلال القضاء في الدستور الأردني (المواد ذات الصلة)

الفرع الثاني: أبرز الأحكام الواردة في قانون استقلال القضاء الأردني

المطلب الثاني: ضمانات استقلال القاضي في القانون الأردني

الفرع الأول: ضمانات تتعلق بالتعيين والترقية والنقل.

الفرع الثاني: ضمانات الحصانة وعدم العزل والمساءلة التأديبية

المبحث الرابع: الدراسة المقارنة والتحليل

المطلب الأول: أوجه التشابه والاختلاف بين الشريعة الإسلامية والقانون الأردني

الفرع الأول: مقارنة بين مفهوم استقلال القضاء في الشريعة والقانون الأردني

الفرع الثاني: مقارنة بين ضمانات استقلال القاضي في كلا النظامين

المطلب الثاني: مدى تحقيق استقلال القضاء للمحاكمة العادلة

الفرع الأول: أثر استقلال القضاء في تحقيق العدالة الجنائية في كلا النظامين

الفرع الثاني: التحديات والآفاق المستقبلية لاستقلال القضاء في الأردن في ضوء مبادئ الشريعة.

المبحث الأول: الإطار المفاهيمي لاستقلال القضاء والمحاكمة العادلة

المطلب الأول: تعريف استقلال القضاء

الفرع الأول: تعريف الاستقلال

أولًا: الاستقلال في اللغة

مصدر (استقلّ) يستقلّ استقلالًا[١]، يُقال: استقلّ الشيء إذا نهض بنفسه ولم يعتمد على غيره، ومن ذلك قولهم: استقلّ بالطعام أي اكتفى به ولم يحتج إلى زيادة، ويقال: "ارتفع يقال استقل الطائر في طيرانه واستقل النبات واستقلت الشمس والقوم مضوا وارتحلوا وفلان انفرد بتدبير أمره يقال استقل بأمره والدولة استكملت سيادتها وانفردت بإدارة شؤونها الداخلية والخارجية لا تخضع في ذلك لرقابة دولة أخرى، محدثة، والشيء تقلله وحمله ورفعه والرعدة فلانا أصابته[٢].

ثانيًا: الاستقلال في الاصطلاح

يُراد به التحرر من التبعية والقدرة على إدارة الشؤون الذاتية دون خضوع لسلطة خارجية، ويُستخدم هذا المفهوم في العلوم السياسية للدلالة على سيادة الدولة على أرضها وشعبها[٣]، وفي أصول الفقه: عرّف الشاطبي الاستقلال في النظر بكتابه الموافقات بأنه:" قدرة المجتهد على استنباط الأحكام من أدلتها مباشرة، دون الاعتماد على اجتهاد غيره أو تقليده". وهذا التعريف ليس مقصودًا في هذه الدراسة[٤].

وفي الاصطلاح السياسي، يرى الكواكبي في كتابه طبائع الاستبداد أن الاستقلال يعني:" أن تكون الأمة صاحبة قرارها، تدير شؤونها بنفسها، فلا تخضع لسلطان أجنبي ولا تُرغم على الانقياد لإرادة غيرها"[٥].

---

(١) ينظر: محمد بن أبي بكر الرازي، مختار الصحاح، المادة (قلل)، ص٢٥٩.

(٢) ينظر: مجموعة مؤلفين، المعجم الوسيط، ذكر تعريفًا لكلمة "استقل"،٢/ ٧٥٦.

(٣) ينظر: المراكبي، السيد عبد المنعم ،التجارة الدولية وسيادة الدولة، ص١٦.

(٤) ينظر: أبو اسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي الموافقات،٤/ ٢١٠.

(٥) ينظر: الكواكبي، عبد الرحمن ، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، ص٤٥.

الفرع الثاني: تعريف القضاء

أولًا: القضاء في اللغة.

يقول ابن فارس في مقاييس اللغة:" القاف والضاد والحرف المعتل أصل صحيح يدل على إحكام أمر وإتقانه وإنفاذه لجهته، قال الله تعالى: ﴿فَقَضَىٰهُنَّ سَبۡعَ سَمَٰوَاتٖ فِي يَوۡمَيۡنِ﴾ [سورة فصلت:١٢] أي أحكم خلقهن"(٦)، والقضاء: جمع "أقضية"، وقضى يقضي- قضاءً، أي: حكم، ومنه قضى القاضي بين الخصوم، أي: قطع بينهم في الحكم، ومنه قوله تعالى:" ولولا أجل مسمى لقضي بينهم"، أي لفصل الحكم بينهم(٧)، ورجل قضي-: سريع القضاء، واستقضى-: صار قاضيًا(٨)، ويكون القضاء بمعنى الحكم أي: المنع، ومنه سمي الحاكم حاكمًا لمنعه الظالم من ظلمه، ومنه قولهم: حكم الحاكم، أي: وضع الحق في أهله، ومنع من ليس له أهلًا، كما سمي القضاء حكما لما فيه من الحكمة التي توجب وضع الشيء في محله(٩).

ثانيًا: القضاء في الاصطلاح

عرّف الفقهاء القضاء بتعريفات عدّة، تتقارب في المفهوم وإن اختلفت العبارات، ومن أوضحها:

القضاء: هو بيان الحكم الشرعي والإلزام به، وفصل الخصومات بين الناس(١٠).

محترزات التعريف:

- الإلزام: تخرج به الفتوى؛ لأنها غير ملزمة، ويخرج به حكم المحكّم؛ فالمحكّم لا يلزم بحكمه، وتتولى تنفيذه جهات التنفيذ.
- فصل الخصومات: تخرج به الفتوى؛ لأنها لا تنهي الخلافات(١١).

---

(٦) ينظر: القزويني، أبو الحسن أحمد بن فارس معجم مقاييس اللغة، المادة (قضي)، ٥/ ٩٩.

(٧) ينظر: الزبيدي، محمد بن محمد الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، المادة (قضي)، ٣٩/ ٣١٠.

(٨) ينظر: الفيروز آبادي، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، المادة (قضى)، ص١٣٢٥.

(٩) ينظر: الكفوي، أبو البقاء أيوب بن موسى الحسيني، الكليات،ص٧٠٥.

(١٠) ينظر: الشربيني، شمس الدين محمد بن محمد، مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج،ص٢٥٧، والبهوتي، منصور بن يونس البهوتي، كشاف القناع عن متن الإقناع، ١٥/ ٧.

(١١) ينظر: الرياض، عبد الكريم بن محمد، اللاحم المطلع على دقائق زاد المستقنع، ١/ ١٠.

الفرع الثالث: تعريف استقلال القضاء كونه علمًا مركبًا

يُعَدُّ "الاستقلال القضائي" مصطلحًا مركبًا، إذ يتكوّن من لفظين متلازمين هما "الاستقلال" و"القضاء"، ويُراد به في الاصطلاح الفقهي والقانوني أن يكون القضاء بعيدًا عن أي تأثير خارجي من السلطة التنفيذية أو التشريعية أو من الأفراد، بحيث يباشر القاضي وظيفته وفق أحكام الشرع أو القانون دون ضغط أو إكراه، وهذا التركيب يدل على أن الاستقلال ليس وصفًا عارضًا، بل هو شرط جوهري في بنية القضاء ذاته، إذ لا يتحقق العدل إلا بقضاء مستقل(١٢).

المطلب الثاني: أركان استقلال القضاء وخصائصه

الفرع الأول: أركان استقلال القضاء

إنّ استقلال القضاء يقوم على مبدأين أساسيين، **هما:** الاستقلال المؤسسي للسلطة القضائية بوصفها جهازًا متكاملًا، والاستقلال الشخصي للقاضي ذاته، فالاستقلال المؤسسي يتيح للسلطة القضائية إدارة شؤونها وتنظيم أعمالها بعيدًا عن تدخل السلطات الأخرى، في حين يعني الاستقلال الشخصي أن القاضي، عند مباشرته لعمله، لا يحتكم إلا إلى ضميره وأحكام القانون أو الشريعة، ومن أبرز سمات هذا الاستقلال أنه لا يُعد امتيازًا خاصًا بالقاضي، بل يمثل ضمانة جوهرية للمتقاضين وحقًا أصيلًا للمجتمع في عدالة منصفة ومحايدة(١٣)، وعلى ما سبق فإنّ **أركان استقلال القضاء تتمثّل بالآتي:**

أولًا: حياد القاضي

يُعدّ أحد الركائز الجوهرية لاستقلال القضاء، إذ لا يجوز له أن ينحاز إلى طرف على حساب آخر، بل يتعين أن يكون حكمه قائمًا على الحق والعدل، بعيدًا عن أي تأثير خارجي أو هوى شخصي. وقد أشار الماوردي إلى هذا المعنى بقوله: "ينبغي أن يكون القاضي نزيهًا عن الميل، عفيفًا عن الطمع"، مؤكدًا أن الحياد شرط لازم لصون نزاهة القضاء وضمان عدالة الأحكام(١٤).

---

(١٢) ينظر: السنهوري ، عبد الرزاق، الوسيط في شرح القانون المدني، ١/ ٤٥.

(١٣) ينظر: النسور، حمزة عودة. مبدأ استقلال القضاء في النظام القانوني الأردني: دراسة تطبيقية، رسالة دكتوراه، كلية الشيخ نوح القضاة للشريعة والقانون، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، ٢٠١٥م، ص٢٥.

(١٤) ينظر: الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب ،الأحكام السلطانية والولايات الدينية، ص ٧٢.

ثانيًا: ضمانات التعيين والعزل

لا يتم تعيين القاضي إلا وفق شروط محددة تتعلق بالكفاءة والأهلية، كما لا يجوز عزله إلا من خلال إجراءات قانونية أو شرعية واضحة، وذلك ضمانًا لحمايته من أي تدخل أو ضغط قد تمارسه السلطة التنفيذية، وقد نبّه ابن فرحون إلى خطورة هذا الأمر، إذ أكد أن عزل القاضي دون موجب شرعي يُعد إخلالًا بمبدأ العدالة وتقويضًا لهيبتها(١٥).

ثالثًا: الاستقلال المالي والإداري

لا يتحقق استقلال القضاء بصورة كاملة ما لم يكن مستقلًا في شؤونه المالية والإدارية؛ إذ لا ينبغي أن يخضع في ميزانيته أو تنظيمه الداخلي لسلطة التنفيذ، حتى يظل بعيدًا عن أي نفوذ خارجي، وقد نوَّه ابن خلدون إلى أن القضاء يُعد من أهم وظائف الدولة التي يجب أن تُحاط بسياج من الحماية، منعًا لأي تداخل سلطوي قد يُضعف من هيبة الحكم ويُفقده مكانته(١٦).

رابعًا: حرية إصدار الأحكام

جاء في نص المادة رقم (٣) البند (أ) من قانون استقلال القضاء الأردني، أنه: " القضاء مستقل لا سلطان عليهم في قضائهم لغير القانون" والفقرة (ب): " يحظر على أي شخص أو سلطة المساس باستقلال القضاء والتدخل في شؤونه"، إن القاضي يمارس سلطته القضائية دون أن يكون خاضعًا لتوجيه أو أمر من أي جهة، فهو يستند في قراراته إلى النصوص الشرعية والقانونية، ويعتمد على اجتهاده في معالجة الوقائع المعروضة أمامه، ويعد استقلال القضاء في إصدار الأحكام الركيزة الأساسية والضمانة الكبرى لتحقيق العدالة وصونها(١٧).

الفرع الثاني: خصائص استقلال القضاء

أولًا: الصفة الدستورية

يُعدُّ استقلال القضاء أحد المبادئ الدستورية الراسخة في معظم النظم القانونية الحديثة، وهو الضمان الأساس لصون الحقوق وحماية الحريات العامة(١٨).

---

(١٥) ينظر: ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد، تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام، ١/ ٣٣.

(١٦) ينظر: ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد بن محمد، المقدمة، ص ٤٣٦. و الرفاعي، عادل، القضاء الإداري في الأردن وضمانات استقلاله، ص٨٩.

(١٧) ينظر: المادة رقم (٣) من قانون استقلال القضاء الأردني ، وينظر: السنهوري، الوسيط في شرح القانون المدني، ١/ ١٥.

(١٨) المرجع نفسه، ١/ ١٥.

ثانيًا: الدوام والاستقرار

إن استقلال القضاء ليس وضعًا مؤقتًا أو ظرفيًا، بل هو ضمانة دائمة تلازم النظام القضائي في كل الأحوال، وقد أوضح ابن خلدون أن العدالة لا يمكن أن تُبنى إلا على قضاء ثابت ومستقر، لا تهزه الظروف ولا يتبدل بتغير الأحوال(١٩).

ثالثًا: الارتباط بالعدالة

إن استقلال القضاء لا يُنظر إليه باعتباره غاية قائمة بذاتها، وإنما هو وسيلة أساسية لتحقيق العدالة، وقد بيّن الماوردي أن تشريع القضاء إنما جاء ليكون أداة لإقامة العدل بين الناس وصون حقوقهم(٢٠).

رابعًا: الطابع المؤسسي

إن استقلال القضاء لا يُختزل في شخص القاضي وحده، بل يمتد ليشمل البنية الكاملة للمؤسسة القضائية(٢١)، وقد شدّد ابن فرحون على أن النظام القضائي لا يحقق العدالة إلا إذا كان متكاملًا في هيكله وإجراءاته، بحيث يعمل كوحدة متماسكة تحفظ العدل والانسجام(٢٢).

المطلب الثالث: مفهوم المحاكمة العادلة وعلاقتها باستقلال القضاء

الفرع الأول: تعريف المحاكمة العادلة وأهم ضماناتها

تُعرَّف المحاكمة العادلة بأنها منظومة من الضمانات الإجرائية والموضوعية التي تكفل للفرد مثوله أمام قاضيه الطبيعي في إطار قانوني منصف وخلال مدة زمنية معقولة، وتشمل هذه الضمانات حق الدفاع، وعلنية الجلسات، والمساواة أمام القانون والقضاء، إضافة إلى قرينة البراءة، وقد اتفقت المواثيق الدولية والدساتير الحديثة على اعتبار هذه الضمانات حقوقًا أساسية لا غنى عنها لحماية الإنسان وصون كرامته(٢٣).

---

(١٩) المرجع نفسه، ١/ ١٥.

(٢٠) ينظر: الماوردي، الأحكام السلطانية، ،ص٧٢. و الرفاعي، القضاء الإداري في الأردن، ص٨٩.

(٢١) ينظر: عبد الباقي، مصطفى حسين، واقع النظام القضائي الفلسطيني بين الاستقلال والفعاليّة، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، عمان، الجامعة الأردنية، المجلد ٤٣، ملحق ٤، ٢٠١٦م، ص١٦١٤.

(٢٢) ينظر: ابن فرحون، تبصرة الحكام، ١/ ٣٣.

(٢٣) ينظر: ابن القيم، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن قيم الجوزية، إعلام الموقعين عن رب العالمين،١/ ١٥. والقضاء الإداري في الأردن ، الرفاعي، ص٩٥.

الفرع الثاني: استقلال القضاء باعتباره ضمانة أساسية لتحقيق المحاكمة العادلة

يرتبط استقلال القضاء ارتباطًا وثيقًا بالمحاكمة العادلة، فهو الأساس الذي تُبنى عليه، فغياب القاضي المستقل يعني انتفاء ضمانة الحياد في إصدار الأحكام، ويجعل المتقاضي فاقدًا للثقة في أن قضيته ستُفصل وفق الحقائق وأحكام القانون وحدها، بعيدًا عن أي تأثيرات سياسية أو مصالح شخصية(٢٤).

المبحث الثاني: حقيقة استقلال القضاء في الشريعة الإسلامية

المطلب الأول: الأساس الشرعي لاستقلال القضاء

الفرع الأول: استقلال القضاء في ضوء نصوص القرآن الكريم

لقد قرر القرآن الكريم مبدأ استقلال القضاء من خلال الأمر المباشر بإقامة العدل، وتوجيه القاضي إلى الحكم بما أنزل الله دون اعتبار لمكانة الخصوم أو صلة القرابة بينهم، ويظهر ذلك جليًا في الأدلة الآتية:

١. قوله تعالى: ﴿۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُكُمۡ أَن تُؤَدُّواْ ٱلۡأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهۡلِهَا وَإِذَا حَكَمۡتُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحۡكُمُواْ بِٱلۡعَدۡلِۚ إِنَّ ٱللَّهَ نِعِمَّا يَعِظُكُم بِهِۦٓۗ إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ سَمِيعَۢا بَصِيرٗا﴾ [سورة النساء:٥٨].

٢. قوله تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلۡقِسۡطِۖ وَلَا يَجۡرِمَنَّكُمۡ شَنَـَٔانُ قَوۡمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعۡدِلُواْۚ ٱعۡدِلُواْ هُوَ أَقۡرَبُ لِلتَّقۡوَىٰۖ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۚ إِنَّ ٱللَّهَ خَبِيرُۢ بِمَا تَعۡمَلُونَ﴾ [سورة المائدة:٨].

وجه **الدلالة:** تبيّن الآية الكريمة وجوب العدل وعدم التّأثر بالمشاعر الشخصية، فلا يحملنّكم بغض قوم على أن تعتدوا عليهم، وتتجاوزا الحدّ والحقّ الذي حدّه الله لكم في أمرهم إلى ما نهاكم عنه من الظلم، ولكن الزموا العدل وطاعة الله فيما أحببتم وكرهتم(٢٥)، وفي هذا دلالة واضحة على تأكيد استقلال الحكم عن العداوة والميول النفسية والشخصيّة.

---

(٢٤) ينظر: الماوردي، الأحكام السلطانية، ،ص٧١، و النسور، مبدأ استقلال القضاء في النظام القانوني الأردني، ١/ ٣٠.
(٢٥) ينظر: الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير، جامع البيان عن تأويل آي القرآن، ٨/ ٥٠-٥١.

٣. وقوله تعالى: ﴿وَأَنِ ٱحۡكُم بَيۡنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ وَلَا تَتَّبِعۡ أَهۡوَآءَهُمۡ وَٱحۡذَرۡهُمۡ أَن يَفۡتِنُوكَ عَنۢ بَعۡضِ مَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ إِلَيۡكَۖ فَإِن تَوَلَّوۡاْ فَٱعۡلَمۡ أَنَّمَا يُرِيدُ ٱللَّهُ أَن يُصِيبَهُم بِبَعۡضِ ذُنُوبِهِمۡۗ وَإِنَّ كَثِيرٗا مِّنَ ٱلنَّاسِ لَفَٰسِقُونَ﴾ [سورة المائدة: ٤٩].

وجه الدلالة: في الآية أمر من الله تعالى لرسوله الكريم ﷺ بوجوب الحكم الشرعي الذي أنزله الله عليه، وعدم اتباع الأهواء الفاسدة المعارضة للحق(٢٦)، وهذا دليل على وجوب استقلال القضاء عن الأهواء.

٤. وقوله تعالى: ﴿يَٰدَاوُۥدُ إِنَّا جَعَلۡنَٰكَ خَلِيفَةٗ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَٱحۡكُم بَيۡنَ ٱلنَّاسِ بِٱلۡحَقِّ وَلَا تَتَّبِعِ ٱلۡهَوَىٰ فَيُضِلَّكَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِۚ إِنَّ ٱلَّذِينَ يَضِلُّونَ عَن سَبِيلِ ٱللَّهِ لَهُمۡ عَذَابٞ شَدِيدُۢ بِمَا نَسُواْ يَوۡمَ ٱلۡحِسَابِ﴾ [سورة ص: ٢٦].

وجه الدلالة: هذه وصية من الله تعالى لولاة الأمور والقضاة أن يحكموا بين الناس بالحق المنزل من عنده عزّوجلّ ولا يعدلوا عنه فيضلوا عن سبيله(٢٧)، وهذا يدل على وجوب استقلال القاضي عن الهوى والمصالح والتزامه بالمرجعيّة الشرعيّة.

الفرع الثاني: استقلال القضاء في ضوء السنة النبوية الشريفة

اشتملت السنّة النبوية الشريفة على جملة من التوجيهات التي ترسّخ مبدأ استقلال القاضي وتحصّنه من أي تأثير خارجي، ومن أبرزها:

١. عن عائشة – رضي الله عنها– :أن قريشًا أهمتهم المرأة المخزومية التي سرقت، فقالوا: من يكلّم رسول الله ﷺ، ومن يجترئ عليه إلا أسامة، حبّ رسول الله ﷺ، فكلّم رسول الله ﷺ، فقال:" أتشفع في حد من حدود الله"، ثم قام فخطب، قال:" يا أيها الناس، إنما ضلّ من كان قبلكم، أنهم كانوا إذا سرق الشريف تركوه، وإذا سرق الضعيف فيهم أقاموا عليه الحد، وأيم الله، لو أنّ فاطمة بنت محمد سرقت لقطع محمد يدها"(٢٨).

---

(٢٦) ينظر: السعدي، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله، تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، ص٢٣٤.

(٢٧) ينظر: ابن كثير أبو الفداء إسماعيل بن عمر، تفسير القرآن العظيم، الرياض، ٧/ ٦٢.

(٢٨) ينظر: البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل، الجامع الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه، كتاب: الحدود، باب: كراهية الشفاعة في الحد إذا رفع إلى السلطان، حديث رقم: (٦٤٠٦)، ٦/ ٢٤٩١.

وجه الدلالة: بيّن الحديث الشريف حرص الشرعة الإسلامية على إقامة العدل والمساواة عند الحكم بين الناس، دون النظر إلى مكانتهم أو نسبهم أو قبيلتهم، حيث بيّن النبي ﷺ أنّ الحق والعدل يُقام على المذنب ولو كانت ابنته، وقد خص النبي ﷺ فاطمة ابنته بالذكر لأنها أعز أهله عنده، ولأنه لم يبق من بناته حينئذ غيرها، فأراد المبالغة في إثبات إقامة العدل وإحقاق الحق، على كل مكلف وترك المحاباة في ذلك(٢٩)، وهذا دليل على وجوب استقلال القاضي عن أي عوامل خارجية.

٢. عن أم سلمة- رضي الله عنها- قالت: قال رسول الله ﷺ:" إنكم تختصمون إلي، وإنما أنا بشر، ولعل بعضكم أن يكون ألحن بحجته من بعض، فأقضي له على نحو مما أسمع منه، فمن قطعت له من حق أخيه شيئا، فلا يأخذه، فإنما أقطع له به قطعة من النار"(٣٠).

وجه الدلالة: في الحديث الشريف تنبيه على حالة النبي ﷺ البشرية، وأن البشر لا يعلمون من الغيب وبواطن الأمور شيئًا إلا أن يطلعهم الله تعالى على شيء من ذلك، وأنه يجوز عليه ﷺ في أمور الأحكام ما يجوز على كافة البشر، فيحكم بين الناس بالظاهر وهو البيّنة واليمين، والله يتولى السرائر، مع إمكان كونه في الباطن خلاف ذلك، ولكنه إنما كلف الحكم بالظاهر؛ لأنه يستوي به النبي ﷺ فيه هو وغيره ليصح الاقتداء به وتطيب نفوس العباد للانقياد للأحكام الظاهرة من غير نظر إلى الباطن؛ فيتحقق بذلك العدل والمساواة واستقلال القاضي(٣١).

٣. قول النبي ﷺ:" القضاة ثلاثة: قاضيان في النار وقاضٍ في الجنة، رجل علم الحق فقضى به فهو في الجنة، ورجل قضى للناس على جهل فهو في النار، ورجل عرف الحق فجار في الحكم فهو في النار"(٣٢).

---

(٢٩) ينظر: العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر، فتح الباري بشرح البخاري، ١٢/ ٩٥. والملقن، سراج الدين أبو حفص عمر بن علي، الإعلام بفوائد عمدة الأحكام، ٩/ ٢١٨.

(٣٠) ينظر: مسلم، أبو الحسين بن الحجاج القشيري ،المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل عن رسول الله ﷺ، كتاب: الأقضية، باب: الحكم بالظاهر واللحن بالحجة، حديث رقم: (١٧١٣)، ٣/ ١٣٣٧.

(٣١) ينظر: النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج،١٢/ ٥.

(٣٢) أخرجه الترمذي في سننه من حديث عبد الله بن بريدة، عن أبيه، أبو عيسى محمد بن عيسى الترمذي، باب ما جاء عن رسول الله ﷺ في القاضي، حديث رقم: (١٣٧١)،٣/ ١٦٤، قال الحاكم في مستدركه:" هذا حديث

وجه الدلالة: يبيّن هذا الحديث خطورة الانحراف عن الحق، ويؤكد أن القاضي مسؤول أمام الله مباشرة، بما يعزز استقلاله ويجعله أكثر التزامًا بالعدل، فيستدل به على أن استقلالُ القاضي في السنّة النبوية ليس شعارًا أخلاقيًّا عابرًا، بل هو تكليفٌ ثقيلٌ تُؤكده نصوصٌ صريحة؛ ففي الحديث: «القضاة ثلاثة»، وضع النبي ﷺ حدًّا فاصلًا بين قضاءٍ يُبنى على علمٍ وعدلٍ فيكون لصاحبه النجاة، وبين قضاءٍ يزيغ عنهما – إمّا بالهوى بعد المعرفة أو بالاجتهاد على جهل– فيكون الهلاك جزاءه، فكان المخصوص من القضاة الثلاثة بالجنة من يجعل داء الهوى عنه محسومًا ولحظه ولفظه بين الخصوم مقسومًا، وهذه القسمة الثلاثية تُحَصِّن منصب القضاء من أي تسلطٍ أو تدخّل؛ إذ تُحمّل القاضي أمانة العلم بالحقّ ثم الشجاعة في الحكم به، وتُنبّه إلى أن معيار الاستقامة ليس رضا الناس ولا نفوذ السلطان، وإنما إصابة الحقّ بعد حجته، لذا ترسّخ السنّة مبدأ الاستقلال بأن تربط مصير القاضي مباشرةً بموقفه من الحقّ علمًا وعملًا، لا بما يُملى عليه من خارج(٣٣).

٤. قول النبي ﷺ:" لا يحكم أحد بين اثنين وهو غضبان"(٣٤).

وجه الدلالة: يبيّن الحديث نهي النبي ﷺ عن القضاء في حال الغضب، قال العلماء ويلتحق بالغضب كل حال يخرج الحاكم فيها عن سداد النظر واستقامة الحال كالشبع المفرط والجوع المقلق والهم والفرح البالغ ومدافعة الحدث وتعلق القلب بأمر ونحو ذلك، وكل هذه الأحوال يكره له القضاء فيها خوفًا من الغلط أو الظلم(٣٥)، وهذا يدّل على حرص الشريعة الإسلامية على إحقاق الحق واستقلال الحاكم عن أي عوامل تؤثر على حكمه.

=

صحيح الإسناد ولم يخرجاه"، (صححه الحاكم، والذهبي وافقه على ذلك ولم يتوقف أو يخالف) ينظر: الحاكم، أبو عبد الله محمد بن عبد الله، المستدرك على الصحيحين، كتاب الأحكام، حديث رقم: (٧١٨٨)، ٨/ ١١.

(٣٣) ينظر: المباركفوري، محمد عبد الرحمن، تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي ،٤/ ١٧٠–١٧٢، والصنعاني، محمد بن إسماعيل بن صلاح، التنوير شرح الجامع الصغير٧/ ١١١. والمناوي، زين الدين محمد بن تاج العارفين، فيض القدير شرح الجامع الصغير ٤/ ٥٣٨.

(٣٤) أخرجه الإمام مسلم في صحيحه من حديث عبد الرحمن بن أبي بكرة، حيث قال: كتب أبي (وكتبت له) إلى عبيد الله بن أبي بكرة وهو قاض بسجستان: ألّا تحكم بين اثنين وأنت غضبان، ثم ذكر قوله ﷺ، ينظر: مسلم ، المسند الصحيح المختصر، كتاب: الأقضية، باب: باب كراهة قضاء القاضي وهو غضبان، حديث رقم: (١٧١٧)، ٣/ ١٣٤٢.

(٣٥) ينظر: النووي، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، ١٢/ ١٥.

المطلب الثاني: ضمانات استقلال القاضي في الفقه الإسلامي

الفرع الأول: ضمانات تتعلق باختيار القاضي وتوليته

وضع الفقهاء معايير دقيقة لمن يتولى منصب القضاء، من أبرزها: الإسلام، والعقل، والرشد، والعلم، والعدالة، والكفاية، والحرية، إضافة إلى سلامة البدن(٣٦)، كما أكّدوا على أهمية أن يكون القاضي متمتعًا بكفاية مالية تكفيه عن طلب الرزق بطرق أخرى، حتى يظل بمنأى عن الحاجة أو الإغراء الذي قد يؤثر في نزاهة حكمه واستقلاله(٣٧).

الفرع الثاني: ضمانات تتعلق بعزل القاضي ومساءلته

قررت الشريعة الإسلامية أن القاضي لا يُعزل من منصبه إلا لسبب شرعي معتبر، كظهور الفسق أو وقوع الجنون أو العجز عن أداء مهامه، أو إذا كان في عزله مصلحة عامة كتسكين فتنة(٣٨)، أو لوجود من هو أكفأ منه لتلك الولاية(٣٩)، وهذا المبدأ يُعدّ من أهم ضمانات استقلال القضاء، إذ يمنع السلطة التنفيذية ـ سواء الخليفة أو الوالي ـ من ممارسة التعسف في إقصاء القضاة لمجرد مخالفتهم لرأيها، فيُكفل للقاضي الحصانة الوظيفية ويمنحه القوة والشجاعة في إظهار الحق والتمسك بالعدل(٤٠).

كما شدّد الفقهاء على أن استقلال القاضي لا يتحقق إلا بسلامة ذمته المالية، فحرّموا عليه أخذ الرشوة أو القبالة أو الهدية، وأوجبوا عزله ومساءلته إن وقع في ذلك؛ لأن هذه المؤثرات تُفقده حياده وتُسقط استقلاله(٤١)، قال ابن فرحون: "من تقبّل القضاء بقبالة وأعطى عليه الرشوة فولايته باطلة، وقضاؤه مردود وإن كان قد حكم بحق، وإن أعطى رشوة على عزل قاض ليولّى هو مكانه فكذلك أيضًا"، وبذلك يظهر أن الشريعة الإسلامية وضعت منظومة متكاملة لحماية استقلال القضاء:

- من جهة العزل: لا يكون إلا لسبب شرعي معتبر، مما يحول دون تدخل السلطة التنفيذية في عمل القاضي.

---

(٣٦) ينظر: الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود، بدائع الصنائع،٧/ ٣، وينظر: الزركشي، شمس الدين محمد بن عبد الله، شرح الزركشي على مختصر الخرقي ٧/ ٢٣٧.

(٣٧) ينظر: الماوردي، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، ١/ ٧١، وينظر: ابن فرحون، تبصرة الحكام، ١/ ٤٥، وينظر: ابن خلدون، المقدمة، ، ص ١٩١.

(٣٨) ينظر: ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد، مقاصد الشريعة الإسلامية، ٢/ ٥١٢.

(٣٩) ينظر: الحطاب، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد ، مواهب الجليل في شرح مختصر خليل ٦/ ١٠٦.

(٤٠) ينظر: السحيم، محمد بن عبد الله بن إبراهيم ، استقلال القضاء في الفقه الإسلامي، ١/ ٣٥٠.

(٤١) ينظر: العمراني، أبو الحسين يحيى بن أبي الخير بن سالم، البيان في مذهب الإمام الشافعي، ١٣/ ٣١.

- من جهة النزاهة الشخصية: بتحريم الرشوة والقبالة والهدية، لضمان حياد القاضي وعدم خضوعه لأي ضغط مالي أو اجتماعي.

وهذه الضمانات مجتمعة تؤكد أن استقلال القضاء في الإسلام ليس مجرد مبدأ تنظيمي، بل هو ركيزة شرعية لحماية العدالة، وصون الحقوق، وتمكين القاضي من أداء رسالته بعيدًا عن أي نفوذ أو إكراه(٤٢).

الفرع الثالث: ضمانات تتعلق بقضاء القاضي وحكمه

لم يجز الفقه قضاء القاضي بعلمه في حقوق الله تعالى كالحدود(٤٣)؛ استنادًا إلى قول النبي ﷺ: "ادرؤوا الحدود بالشبهات ما استطعتم"(٤٤)، وكذلك منع القاضي من الحكم بعلمه في حقوق العباد؛ سدًّا لذريعة التهمة والفساد، وتحقيقًا للعدالة ومبدأ الشفافية والنزاهة.

وهذا الموقف الفقهي يُعدّ من أبرز الضمانات المتعلقة بقضاء القاضي وحكمه؛ إذ يضع حدودًا دقيقة لسلطة القاضي في إصدار الأحكام، ويمنع أن تكون معرفته الشخصية أو علمه الخاص مصدرًا للحكم دون بيّنة أو دليل ظاهر، حمايةً للحقوق وصونًا للعدالة(٤٥)، ونصّ الإمام الشافعي – رحمه الله – في كتابه الأم على رأيين:

" أحدهما: أن له أن يقضي بكل ما علم قبل الولاية وبعدها في مجلس الحكم وغيره من حقوق الآدميين.

والثاني: لا يقضي بشيء من علمه في مجلس الحكم ولا غيره إلا أن يشهد شاهدان على مثل ما علم فيكون علمه وجهله سواء" فالمنع هنا ليس تقليلًا من مكانة القاضي، بل هو تعزيز لاستقلال

---

(٤٢) ينظر: الحطاب، مواهب الجليل ، ج٦، ص١٠٢.

(٤٣) ينظر: القدوري ، أبو الحسين أحمد بن محمد، ١٢/ ٦٥٥٢، وينظر: ابن رشد، محمد بن أحمد بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ٤/ ٢٥٣، وينظر: النووي، روضة الطالبين، ١١/ ١٥٦. وينظر: المرداوي، علاء الدين أبو الحسن علي بن سليمان، الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، ٢٦/ ١٨٢.

(٤٤) أخرجه البيهقي من حديث عائشة –رضي الله عنها– ، السنن الكبرى، أبو بكر أحمد بن الحسين البيهقي، كتاب: الحدود، باب: ما جاء في درء الحدود بالشبهات، حديث رقم: (١٧١٣٩)، ١٧/ ٢٣٣.

قال الحاكم في مستدركه:" هذا حديث صحيح الإسناد ولم يخرّجاه"، ينظر: الحاكم، المستدرك على الصحيحين، كتاب: الحدود، حديث رقم: ٨٣٦٢، ج٨، ص٨٥٨، خالف الذهبي الحاكم في حكمه بالصحة، ورجّح أن الحديث لا يثبت مرفوعًا إلى النبي ﷺ بسبب ضعف الراوي.

(٤٥) قال ابن نجيم من الحنفية:" قال أبو الإمام أبو حنيفة: يقضي بعلمه في حقوق الآدميين، وأقول: ينبغي أن يكون هذا رأي المتقدمين من جواز قضاء القاضي بعلمه، أما على رأي المتأخرين وهو المُفتى به من أنه لا يقضي بعلمه في زماننا فينبغي أن يتوقف على الثبوت"، ينظر: ابن نجيم، سراج الدين عمر بن إبراهيم ابن نجيم، النهر الفائق شرح كنز الدقائق ٣/ ٥٥٤. ينظر: ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبد الله، الكافي في فقه أهل المدينة ٢/ ٩٠١.

القضاء من خلال إلزامه بالاعتماد على الأدلة الشرعية والبينات المعتبرة، مما يقطع الطريق على أي شبهة أو اتهام بالتحيز أو الميل، وقال ابن قدامة في المغني:" ظاهر المذهب أن الحاكم لا يحكم بعلمه في حد ولا غيره، لا فيما علمه قبل الولاية ولا بعدها، وقال الإمام أحمد في رواية اخرى: يجوز له ذلك"(٤٦).

وبذلك يظهر أن استقلال القضاء في الإسلام لا يقتصر على ضمانات العزل أو النزاهة المالية، بل يمتد ليشمل ضمانات منهجية في إصدار الأحكام، بحيث يكون القضاء قائمًا على البينات الظاهرة لا على العلم الشخصي، تحقيقًا للعدل، وترسيخًا لمبدأ الشفافية الذي يُعدّ ركيزة أساسية لاستقلال القاضي وحكمه(٤٧).

المبحث الثالث: حقيقة استقلال القضاء في قانون استقلال القضاء الأردني

المطلب الأول: الإطار الدستوري والتشريعي لاستقلال القضاء في الأردن

الفرع الأول: استقلال القضاء في الدستور الأردني (المواد ذات الصلة)

نصّ الدستور الأردني الصادر عام ١٩٥٢ وتعديلاته على مبدأ استقلال القضاء بصورة واضحة وصريحة، حيث جاءت المادة (٩٧) مؤكدة أن: "القضاة مستقلون، لا سلطان عليهم في قضائهم لغير القانون"، وهذا النص يُرسّخ قاعدة أساسية تضمن حياد القضاء وحمايته من أي تدخل خارجي(٤٨)، كما نصّت المادة (٩٨) من ذات القانون على أن: "القضاة النّظاميين يعينون بإرادة ملكية، مما يضفي على منصبهم هيبة وحصانة دستوريّة".

الفرع الثاني: أبرز الأحكام الواردة في قانون استقلال القضاء الأردني

يُعتبر قانون استقلال القضاء الأردني رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٤ وتعديلاته الإطار التشريعي الذي يُحوّل المبادئ الدستورية إلى قواعد عملية وإجرائية واضحة، وبموجب هذا القانون تم إنشاء المجلس القضائي ومنحه صلاحيات واسعة تشمل تعيين القضاة وترقيتهم ونقلهم

---

(٤٦) بنظر: الأم، أبو عبد الله محمد بن إدريس الشافعي، ٦/ ٢٣٣. ينظر: المغني، موفق الدين أبو محمد عبد الله بن أحمد ابن قدامة، ١٤/ ٣١.

(٤٧) ينظر: الزحيلي، وهبة مصطفى، الفقه الإسلامي وأدلته٨/ ٥٩٤٩.

(٤٨) ينظر: النسور، مبدأ استقلال القضاء، ١/ ٣٠، ينظر: نص المادة رقم (٩٧) من قانون استقلال القضاء الأردني رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٤ وتعديلاته، المنشور في الجريدة الرسمية رقم ٥٣٠٨ بتاريخ ١٦/ ١٠/ ٢٠١٤.

وتأديبهم، وهو ما يكرّس استقلال السلطة القضائية إداريًا عن وزارة العدل والسلطة التنفيذية، ويعزز حيادها في إدارة شؤونها الداخلية(٤٩).

المطلب الثاني: ضمانات استقلال القاضي في القانون الأردني

الفرع الأول: ضمانات تتعلق بالتعيين والترقية والنقل

أولًا: شروط تعيين القضاة

نصّ قانون استقلال القضاء الأردني رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٤ وتعديلاته على مجموعة من الشروط الموضوعية والشخصية الواجب توافرها فيمن يُعيَّن قاضيًا، وذلك لضمان كفاءة الجهاز القضائي ونزاهته، ومن أبرز هذه الشروط(٥٠):

١. أن يكون المرشّح أردني الجنسية.
٢. أن يتمتع بالأهلية المدنية والسياسية الكاملة.
٣. أن يحمل شهادة في الحقوق من جامعة معترف بها رسميًا.
٤. أن يجتاز التدريب العملي في المعهد القضائي الأردني.
٥. أن يكون حسن السيرة والسلوك، وألا يكون قد صدر بحقه حكم بجناية أو جنحة مخلة بالشرف أو الأمانة.
٦. أن يتمتع باللياقة الصحية التي تمكّنه من أداء مهام القضاء بكفاءة.

ليست هذه الشروط مجرد مظاهر شكلية، وإنما تمثل ركنًا جوهريًا لضمان استقلال القضاء وصحة الأحكام؛ فالقاضي هو الدعامة التي تقوم عليها العدالة، ومن ثمّ لا بد أن يجمع بين الكفاءة العلمية والصفات الشخصية التي تليق بمقامه القضائي.

ثانيًا: قواعد الترقية والنقل

أسند القانون إلى المجلس القضائي صلاحية ترقية القضاة ونقلهم، وجعل الترقية قائمة على معيارَي الأقدمية والكفاءة، مع اعتماد ضوابط دقيقة لتقييم الأداء، وقد وُضعت هذه القواعد

---

(٤٩) ينظر: في نص المادة رقم (٣) من قانون استقلال القضاء الأردني رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٤ وتعديلاته، المنشور في الجريدة الرسمية رقم ٥٣٠٨ بتاريخ ١٦/ ١٠/ ٢٠١٤.

(٥٠) ينظر: في نص المادة رقم (٩) من قانون استقلال القضاء الأردني، رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٤، الجريدة الرسمية، العدد ٥٣٠٨، ١٦/ ١٠/ ٢٠١٤، ص ٦٠٠١، ونص المادة رقم (٣) من قانون تشكيل المحاكم الشرعية رقم ١٩ لسنة ١٩٧٢م

لضمان ألّا تتحول الترقية أو النقل إلى أداة ضغط أو وسيلة عقاب بيد السلطة التنفيذية، بل تبقى في إطارها المهني الذي يحفظ استقلال القاضي(٥١).

الفرع الثاني: ضمانات الحصانة وعدم العزل والمساءلة التأديبية

أولًا: مبدأ عدم قابلية القاضي للعزل

يُعتبر هذا المبدأ من أبرز الضمانات الدستورية التي ترسّخ استقلال السلطة القضائية في الأردن، إذ جاءت المادة (٧) من قانون استقلال القضاء الأردني لتؤكد ذلك وتنصّ على أن " لا يجوز عزل أي قاضي، أو اعتباره فاقدا لوظيفته إلا بموافقة المجلس وفق احكام هذا القانون"(٥٢)، هذه المادة تؤكد أن القاضي لا يمكن عزله أو إنهاء خدمته إلا بقرار صادر عن المجلس القضائي ووفق ما يحدده القانون، وهو ما يمنحه حصانة وظيفية تحميه من أي تدخل أو ضغط خارجي، فالمشرّع أراد أن يضمن استقلال القاضي، بحيث يبقى مطمئنًا أن وظيفته لا تُمس إلا إذا وُجدت أسباب قانونية واضحة وإجراءات قضائية عادلة، الأمر الذي يعزز الثقة العامة بالقضاء ويصون هيبته.

ثانيًا: إجراءات المساءلة التأديبية والحصانة القضائية

أولى قانون استقلال القضاء الأردني رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٤ وتعديلاته عناية خاصة بمسألة المساءلة التأديبية والحصانة القضائية، فخصّص لها فصلًا مستقلًا يبيّن الإجراءات والضوابط التي تكفل محاكمة عادلة للقاضي عند ارتكابه مخالفة تأديبية، وقد أناط القانون هذه الصلاحية بالمجلس القضائي، ليباشر النظر في المخالفات وفق خطوات محددة تبدأ بالتحقيق وتنتهي بإصدار القرار التأديبي، ويُعد هذا التنظيم ضمانة جوهرية تحول دون تعسف السلطة التنفيذية أو أي جهة أخرى في مساءلة القضاة، إذ إن المحاكمة التأديبية تتم داخل الإطار القضائي ذاته، كما بين القانون من خلال مواده على تمتع القاضي بحصانة قضائية تحول دون ملاحقته جزائيًا إلا بعد الحصول على إذن مسبق من المجلس القضائي، وهو ما يعزز استقلاله ويمنحه الثقة في أداء مهامه بعيدًا عن الضغوط أو التهديدات الخارجية، إن الجمع بين نظام المساءلة التأديبية المنظم والحصانة

(٥١) ينظر: المواد رقم (٢٠و٢١) من قانون استقلال القضاء الأردني رقم ٢٩ لسنة ٢٠١٤.
(٥٢) ينظر: المادة (٧) رقم قانون رقم (١٩) لسنة ١٩٧٢ قانون تشكيل المحاكم الشرعية.

القضائية يحقق توازنًا دقيقًا بين حماية القاضي وضمان عدم إفلاته من المسؤولية، ويجسد في الوقت نفسه فلسفة المشرّع الأردني في ترسيخ استقلال القضاء وصون هيبته(٥٣).

المبحث الرابع: الدراسة المقارنة والتحليل

المطلب الأول: أوجه التشابه والاختلاف بين الشريعة الإسلامية والقانون الأردني

الفرع الأول: مقارنة بين مفهوم استقلال القضاء في الشريعة والقانون الأردني

تشترك مقاصد الشريعة الإسلامية والنظام في غايتها الأساسية المتمثلة في تحقيق العدالة وضمان حياد القاضي، ويُعد استقلال القضاء مبدًا راسخًا في كلٍّ من الشريعة الإسلامية والقانون الأردني، وإن اختلفت طريقة التعبير عنه في كل منهما، ففي الشريعة الإسلامية يقوم استقلال القضاء على أن القاضي نائب عن الشرع في الفصل بين الناس، فلا سلطة لأحد عليه سوى أحكام الله تعالى، وقد أكد الفقهاء ضرورة أن يكون القاضي حرًا في قضائه، بعيدًا عن إملاءات السلطان أو نفوذ أصحاب السلطة، إذ إن مهمته إقامة العدل وفق الكتاب والسنة، وقد نصّ الحنفية على أن القضاء ولاية شرعية مستقلة، لا سلطان لأحد على القاضي إذا حكم بما يوافق الشرع، لأنه إنما ينوب عن الشرع في الفصل بين الخصومات(٥٤).

ذكر ابن فرحون: "أن القاضي حين يتولى مجلس القضاء ينبغي أن يكون مستقلًا في أحكامه، لا يخضع لسلطان ولا يتأثر بأصحاب الجاه، وإنما يلتزم بما أوجبه الشرع، حتى يطمئن الناس إلى نزاهته وعدله"(٥٥).

لقد تواترت النصوص التي تُبرز هذا المبدأ، ومن أبرزها ما رُوي عن الخليفة عمر بن الخطاب رضي الله عنه حين أوصى قاضيه أبا موسى الأشعري قائلًا: "ساوِ بين الناس في وجهك ومجلسك وقضائك، حتى لا يطمع ذو مكانة في ميلك، ولا ييأس ضعيف من عدلك"(٥٦).

---

(٥٣) ينظر: قانون استقلال القضاء الأردني، رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٤، الجريدة الرسمية، العدد ٥٣٠٨، ١٦/ ١٠/ ٢٠١٤، ص ٦٠٠١، وينظر: الحموري، القضاء الدستوري والإداري في الأردن، ١/ ١٢٨، وينظر: الكيلاني، النظام القضائي في الأردن ١/ ٢٤٠.

(٥٤) ينظر: ابن عابدين، رد المحتار ٥/ ٣٩٤.

(٥٥) ينظر: ابن فرحون، تبصرة الحكام ١/ ٤١.

(٥٦) ينظر: الماوردي، الأحكام السلطانية،١/ ٧٥، وينظر: ابن القيم، إعلام الموقعين ٤/ ٢١٢.

وفي التشريع الأردني، قانون استقلال القضاء رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٤ على تكريس مبدأ استقلال السلطة القضائية، وذلك من خلال إنشاء المجلس القضائي الذي يتولى إدارة شؤون القضاة بعيدًا عن هيمنة السلطة التنفيذية(٥٧) ، ومن خلال النص على أن القاضي لا يُعزل إلا بقرار ملكي يصدر بناءً على تنسيب المجلس القضائي(٥٨)، ويكشف هذا التنظيم أن المشرّع الأردني قد حوّل المبادئ الدستورية العامة إلى قواعد إجرائية محددة، تكفل للقاضي استقلاله في أداء وظيفته، وتمنحه الضمانات اللازمة لممارسة عمله دون رهبة أو تدخل خارجي، وعليه، فإن استقلال القضاء في الفقه الإسلامي يقوم على المرجعية الإلهية التي تجعل القاضي مسؤولًا أمام الله تعالى أولًا، بينما في النظام القانوني الأردني يقوم على المرجعية الدستورية والقانونية التي تجعل القاضي مسؤولًا أمام المجلس القضائي وجلالة الملك. ومع ذلك، فإن الهدف المشترك بين النظامين يظل واحدًا، وهو تحقيق العدالة وصون الحقوق(٥٩).

أولًا: مصدر الضمانات

في الشريعة الإسلامية: تُستمد ضمانات استقلال القضاء من النصوص الشرعية في القرآن الكريم والسنة النبوية، إضافةً إلى ما قرره الفقهاء في مؤلفاتهم المتعلقة بالقضاء والسياسة الشرعية، وقد أوضح الماوردي – رحمه الله – في الأحكام السلطانية أن القضاء ولاية شرعية غايتها الفصل بين الخصومات وقطع المنازعات وإلزام الحقوق وإقامة الحدود، على وجه الاستقلال، بحيث لا يكون للسلطان من دور فيها سوى تعيين القاضي(٦٠).

وفي القانون الأردني: الضمانات مستمدة من الدستور الأردني ، حيث نصت المادة رقم (٩٧) من الدستور على أن "القضاة مستقلون لا سلطان عليهم في قضائهم لغير القانون"، يُعَدّ النص الدستوري الركيزة الأولى التي تُستند إليها سائر الضمانات، إذ يشكّل الإطار العام الذي

(٥٧) ينظر : نص المادة رقم (٣) من قانون استقلال القضاء رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٤

(٥٨) ينظر: نص المادة رقم (٦/ أ) من قانون استقلال القضاء رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٤

(٥٩) ينظر: نص المادة (٤) قانون استقلال القضاء الأردني، رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٤م، وينظر: الحموري، القضاء الدستوري، ، ١/ ١٣٣، وينظر: الكيلاني، النظام القضائي في الأردن،١/ ٢٤٥.

(٦٠) ينظر: الماوردي، الأحكام السلطانية، ص٦٩، وينظر: الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف، المهذب في فقه الإمام الشافعي،٣/ ٥٤٣.

تُبنى عليه القواعد التفصيلية والإجراءات العملية لضمان استقلال القضاء وصون حقوق المتقاضين(٦١).

ثانيًا: التعيين

في الشريعة الإسلامية: يُشترط فيمن يتولى منصب القضاء أن يكون متصفًا بالعدالة، متبحرًا في العلم، متحلّيًا بالورع، ويُعيَّن عادةً من قبل وليّ الأمر، غير أنّ القاضي إذا استوفى هذه الشروط فلا يجوز عزله إلا لسبب معتبر شرعًا، وقد نصّ ابن فرحون على ذلك بقوله: "إذا تولّى القاضي القضاء وهو مستجمع للشروط، لم يجز عزله إلا إذا ظهر فسقه أو جهل يخلّ بأحكام القضاء"(٦٢)، وقال ابن تيمية: "القاضي إذا عُزل بغير موجب شرعي، لم يسقط حكمه؛ لأن العزل غير صحيح"(٦٣).

يتبيّن من أقوال الفقهاء في المذاهب الحنفي(٦٤) والمالكي(٦٥) والشافعي(٦٦)أنّهم قد اتفقوا مع ما قرّره ابن تيمية من الحنابلة، على أنّ عزل القاضي بغير موجب شرعي لا يؤثر في صحة ولايته ولا في نفاذ أحكامه(٦٧).

في القانون الأردني: يُجرى تعيين القضاة عن طريق مجلس القضاء الأعلى، الذي يُعدّ الركيزة الرئيسة لضمان استقلال القضاء ومنع أي تدخل من جانب السلطة التنفيذية العزل والنقل[٦٨].

ثالثًا: الضمانات المالية

في الشريعة الإسلامية: عند فقهاء الحنفية، تقرّر أن يُجعل للقاضي رزقٌ من بيت المال، بحيث يُغنيه عن سؤال الناس ويصونه من الميل في أحكامه(٦٩)، أمّا فقهاء المالكية فقد قرّروا أن يُصرف للقاضي من بيت المال ما يكفيه ويغنيه عن الناس، ليبقى حكمه بمنأى عن أي ضغط

---

(٦١) ينظر: الحموري، استقلال القضاء في الأردن، ص ٤٥.

(٦٢)وينظر : المجموع شرح المهذب ، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي، ٢٠/ ٢٠٥.

(٦٣) ينظر: ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم ، السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية، ص٨٥.

(٦٤) ينظر: الماوردي، الأحكام السلطانية ، ص ٧٢ وما بعدها

(٦٥) ينظر: تبصرة الحكام، ابن فرحون، ١/ ٤٥ وما بعدها.

(٦٦) وينظر : المجموع شرح المهذب ، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي، ٢٠/ ٢٠٥ وما بعدها

(٦٧) ينظر: ابن فرحون، تبصرة الحكام ١/ ٣٣، وينظر: ابن تيمية، السياسة الشرعية، ص ٨٥.

٦٨ ينظر: نص المادة (٤) قانون استقلال القضاء الأردني، رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٤م.

(٦٩) ينظر: ابن عابدين، رد المحتار، ٥/ ٣٩٣.

مادي أو تأثير خارجي(٧٠)، وعند فقهاء الشافعية، يرون أنّ على الإمام أن يخصّ القاضي بمالٍ من بيت المال، يكفيه عن الحاجة إلى الناس، ويضمن استقلاله في أداء مهمته القضائية(٧١)،، وعند فقهاء الحنابلة، يُقرّر أن يُصرف للقاضي من بيت المال ما يكفيه ويغنيه عن الناس، ليظل حكمه بعيدًا عن أي ضغط مادي أو تأثير خارجي، قال ابن قدامة: "يُفرض للقاضي رزق من بيت المال، ليكفيه عن الناس، فلا يحتاج إلى أحد، فيميل في حكمه"(٧٢).

وفي القانون الأردني: "يُمنح القاضي راتبًا ثابتًا من خزينة الدولة، ويُحظر عليه ممارسة أي عمل آخر يمكن أن يمسّ باستقلاله أو يؤثر في حياده القضائي"(٧٣).

رابعًا: الحصانة.

في الشريعة الإسلامية: بالنسبة للحصانة ففي الفقه الحنفي تقرّر أنّ القاضي إذا حكم بما يوافق أحكام الشرع، فلا يملك أحد نقض حكمه، حتى السلطان نفسه؛ إذ إنّ القضاء يُعدّ ولاية شرعية مستقلة قائمة بذاتها(٧٤)، وعند فقهاء المالكية، تقرّر أنّه لا يجوز عزل القاضي إلا إذا وُجد سبب شرعي معتبر، كأن يظهر فسقه، أو يتبيّن جهله بما يخلّ بمهامه، أو يعجز عن أداء ما أُوكل إليه من مسؤوليات القضاء(٧٥)، وعند فقهاء الشافعية، إذا عُزل القاضي دون سبب معتبر يقتضي عزله، فإنّ حكمه يبقى نافذًا ولا يبطل؛ لأنّ هذا العزل يُعدّ غير صحيح من الناحية الشرعية(٧٦)، أمّا فقهاء الحنابلة فقد قرّروا أنّ القاضي يتمتّع بحصانة تامة من تدخل السلطان أو عامة الناس، ولا يجوز للحاكم أن يتدخل في أحكامه أو يغيّرها، باعتبار أنّ القضاء ولاية مستقلة قائمة بذاتها، قال ابن القيّم: "القاضي إذا حكم بالحق، لم يجز لأحد نقض حكمه، لا سلطان ولا غيره"(٧٧).

---

(٧٠) تبصرة الحكام، ابن فرحون، ١/ ٣٣.

(٧١) الأحكام السلطانية ، الماوردي، ص ٧٢.

(٧٢) المغني، ابن قدامة، ٩/ ٣٤،

(٧٣) المادة رقم (٣) من نظام الخدمة القضائية للقضاة الشرعيين الأردني لسنة ٢٠٠١م

(٧٤) ابن عابدين، رد المحتار، ٥/ ٣٩٤.

(٧٥) ينظر: ابن فرحون، تبصرة الحكام، ١/ ٣٣.

(٧٦) ينظر: الماوردي، الأحكام السلطانية، ص ٧٢.

(٧٧) ينظر: ابن القيم، إعلام الموقعين، ٤/ ٢١٢.

وفي القانون الأردني، يتمتّع القاضي بحصانة قضائية تضمن استقلاله، فلا يجوز مساءلته عمّا يصدر عنه من أحكام أثناء قيامه بمهامه، إلا في الحالات التي نصّ عليها القانون على سبيل الحصر(٧٨).

المطلب الثاني: مدى تحقيق استقلال القضاء للمحاكمة العادلة

الفرع الأول: أثر استقلال القضاء في تحقيق العدالة الجنائية في الشريعة والقانون الأردني

إن لاستقلال القضاء في الشريعة الإسلامية والقانون الأردني أثرٌ واضح في إحقاق الحق وتحقيق العدالة، يظهر ذلك من خلال الآتي:

أولًا: إن استقلال القضاء في الشريعة الإسلامية يقوم على أنّ القاضي لا يخضع في أحكامه إلا لشرع الله تعالى، فلا يملك أحد سلطة عليه في قضائه، ولا يجوز عزله أو التأثير عليه بسبب حكم أصدره موافقًا للكتاب والسنة، وقد دلّ على ذلك قول الله تعالى: ﴿وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُوا۟ بِٱلْعَدْلِ﴾ [سورة النساء:٥٨]، حيث تدلّ هذه الآية الكريمة على أن الله يأمر الحكام أن يؤدوا الأمانات إلى أهلها، وأن يحكموا بين الناس بالعدل، أي بالحق الذي أمر الله به، لا بالهوى ولا بالميل(٧٩)، وقوله تعالى: ﴿فَٱحْكُم بَيْنَهُم بِمَآ أَنزَلَ ٱللَّهُ﴾ [سورة المائدة:٤٨]، وعن مغزى هذه الآية، قال ابن كثير: " أي ألزمهم الحكم بما أنزل الله إليك في كتابه، ولا تتبع أهواءهم فيما يخالف شرع الله، فإن الحق فيما أنزل الله، والباطل ما خالفه"(٨٠).

ويتجلّى ذلك في موقف عمر بن الخطاب ـ رضي الله عنه ـ حينما ولّى شريحًا منصب القضاء، وأوصاه أن يحكم بما أنزل الله تعالى، من غير أن يتدخل في أحكامه أو يوجّهها(٨١).

ويتضح أثر استقلال القاضي في المجال الجنائي من خلال ضمان أن تصدر الأحكام وفق النصوص الشرعية، بعيدًا عن أهواء الحكّام أو الضغوط الخارجية، وهو ما يرسّخ مبدأ المحاكمة العادلة. كما أنّ استقلال القضاء يكفل حماية حقوق المتهم، فلا يُدان إلا ببينة قائمة أو اعتراف

---

(٧٨) ينظر: المواد (٢٤–٢٥) من الفصل العاشر في محاكمة القضاة وتأديبهم، من قانون تشكيل المحاكم الشرعية رقم ١٩ لسنة ١٩٧٢م.

(٧٩) ينظر: الطبري، جامع البيان، ٨/ ٤٩٣

(٨٠) ينظر: ابن كثير، تفسير القرآن العظيم، ٢/ ٧١

(٨١) ينظر: الماوردي، الأحكام السلطانية، ص٧٢.

صحيح، الأمر الذي يمنع وقوع الظلم، ويعزّز الثقة في الأحكام الشرعية، لتكون ذات أثر رادع يحدّ من انتشار الجريمة(٨٢).

ثانيًا: أمّا عن أثر استقلال القضاء في العدالة الجنائية وفق القانون الأردني، فإن هذا الاستقلال يشكّل ضمانة أساسية للمحاكمة العادلة، ويحمي المتهم من أي تدخل من جانب السلطة التنفيذية. كما يعزّز الرقابة القضائية على إجراءات التوقيف والتحقيق، ويكرّس الثقة العامة في الأحكام الجزائية بما يرسّخ مبدأ العدالة ويصون الحقوق(٨٣).

الفرع الثاني: التحديات والآفاق المستقبلية لاستقلال القضاء في الأردن في ضوء مبادئ الشريعة

على الرغم من الضمانات الدستورية والقانونية المقرّرة، ما زال استقلال القضاء في الأردن يواجه جملة من التحديات، من أبرزها الضغوط الاجتماعية والإعلامية، والحاجة إلى تعزيز الاستقلال المالي للسلطة القضائية. وتفتح مبادئ الشريعة الإسلامية، ولا سيما ما يتصل بالاستقلال المالي للقاضي وتأهيله العلمي والمهني المستمر، آفاقًا واسعة لدعم هذا الاستقلال مستقبلًا، وذلك من خلال تفعيل دور المجلس القضائي ليغدو سلطة قضائية حقيقية تتمتع بالاستقلال الإداري والمالي(٨٤).

(٨٢) ينظر: ابن قدامة، المغني، ٩/ ١٥.
(٨٣) ينظر: نص المادة رقم (٩٧) من الدستور الأردني.
(٨٤) ينظر: النسور، مبدأ استقلال القضاء ١/ ٢٠٠.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وأفضل الصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيّدنا محمد ﷺ، وبعد:

فقد خلصت هذه الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. إنّ استقلال القضاء لا يُعدّ مجرد مبدأ قانوني فحسب، بل هو ضرورة وجودية لضمان العدل الذي يشكّل الغاية الكبرى للتشريع في كل زمان ومكان.
٢. استقلال القضاء متحقق في الشريعة الإسلامية وثابت بالنصوص الشرعية من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ومتحقق أيضا في قانون استقلال القضاء الأردني، مما يضمن تحقيق العدالة والنزاهة.
٣. بعد المقارنة بين استقلال القضاء في الشريعة الإسلامية والقانون الأردني خلصت الباحثات إلى الآتي:

أ. توافق المفهوم الجوهري بين الشريعة الإسلامية والقانون الأردني على أنّ استقلال القضاء والمحاكمة العادلة يقتضيان تحرير القاضي من أي تأثير خارجي، ضمانًا لصدور الحكم العادل والمنصف، فالشريعة تنظر إليه باعتباره واجبًا دينيًا، بينما يقرّه القانون الأردني كمبدأ دستوري لا يجوز المساس به.

ب. تكامل الضمانات بين الشريعة والقانون حيث قدّمت الشريعة الإسلامية منظومة متكاملة من الضمانات التي تكفل استقلال القاضي، مثل اشتراط الكفاية المالية له، وعدم جواز عزله إلا لموجب شرعي، وقد وجد القانون الأردني ما يقابل هذه الضمانات في نصوصه، من خلال قواعد التعيين والترقية القائمة على الكفاءة، ومبدأ عدم القابلية للعزل، وإسناد إدارة شؤون القضاة إلى المجلس القضائي.

ج. التشابه في الغاية والاختلاف في المرجعية: يظهر تقارب واضح بين النظامين في الأهداف والضمانات الأساسية، فكلاهما يسعى إلى تحصين القاضي لضمان تحقيق العدالة. غير أنّ الاختلاف الجوهري يكمن في المرجعية؛ إذ تستند الشريعة إلى مرجعية إلهية مطلقة، بينما يقوم القانون الأردني على مرجعية وضعية مقيّدة بالدستور، مع الإشارة إلى أنّ الدستور الأردني ذاته يستمد شرعيته من المبادئ العامة للشريعة الإسلامية.

د. على الرغم من متانة النصوص الدستورية والقانونية في الأردن، فإن الواقع العملي لا يزال يواجه تحديات تطبيقية تتعلق بضرورة استكمال الاستقلال المالي والإداري

للسلطة القضائية، وضمان تحصينها من أي تدخل محتمل من السلطتين التنفيذية أو التشريعية، ويقتضي ذلك تفعيل الضمانات القانونية بصورة أكثر صرامة، بما يعزز استقلال القضاء ويكرّس دوره كسلطة قائمة بذاتها.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، توصي الباحثات بالآتي:

١. التوسع في دراسة العلاقة بين النصوص الدستورية والقوانين الإجرائية التي تنظّم استقلال القضاء، وذلك من خلال إجراء مقارنات معمّقة بين التجربة الأردنية وتجارب دول أخرى، مع التركيز على الضمانات العملية التي تكفل استقلال القاضي في التعيين والعزل والنقل، وربط ذلك بالتصور الفقهي الإسلامي الذي يجعل القاضي مسؤولًا أمام الله تعالى أولًا.

٢. تعزيز الاستقلال المالي: ضرورة العمل على تكريس الاستقلال المالي للسلطة القضائية في الأردن، بحيث تكون ميزانيتها منفصلة تمامًا عن السلطة التنفيذية، ضمانًا لعدم استخدام الموارد المالية كوسيلة ضغط أو تأثير على قرارات القضاة.

٣. تفعيل دور المجلس القضائي: منح المجلس القضائي صلاحيات أوسع وأكثر استقلالية في إدارة شؤون القضاة، بما يشمل التعيين

٤. والترقية والمساءلة، بعيدًا عن أي تأثيرات سياسية أو إدارية.

٥. التأهيل المستمر: التأكيد على أهمية التدريب والتأهيل المستمر للقضاة، ليس فقط في الجوانب القانونية، بل أيضًا في الجوانب الأخلاقية والشرعية، لترسيخ مفهوم استقلال القاضي كمسؤولية فردية أمام الله والمجتمع، بما ينسجم مع مبادئ الشريعة الإسلامية.

٦. المراجعة التشريعية: مراجعة قانون استقلال القضاء الأردني بصورة دورية لضمان مواكبته لأفضل الممارسات الدولية، مع الاستفادة من المبادئ الراسخة في الشريعة الإسلامية، خصوصًا فيما يتعلق بضمانات تحصين القاضي من العزل إلا لأسباب موضوعية واضحة.

٧. التوعية المجتمعية: العمل على نشر الوعي بأهمية استقلال القضاء باعتباره حقًا أصيلًا للمواطن وضمانة أساسية للمحاكمة العادلة، ليكون المجتمع شريكًا فاعلًا في حماية هذا المبدأ.

تم بحمد الله

﴿ سُبْحَانَ رَبِّكَ رَبِّ الْعِزَّةِ عَمَّا يَصِفُونَ ﴿١٨٠﴾ وَسَلَامٌ عَلَى الْمُرْسَلِينَ ﴿١٨١﴾ وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿١٨٢﴾ ﴾

[سورة الصافات:180-182].

فهرس المصادر والمراجع

القرآن الكريم

١. مختار الصحاح، زين الدين أبو عبد الله محمد بن أبي بكر الرازي (٦٦٦هـ)، بيروت، المكتبة العصرية، ط٥، ١٩٩٩م.
٢. المعجم الوسيط، مجموعة مؤلفين، القاهرة، مجمع اللغة العربية، ط٢، ١٩٧٢م.
٣. معجم اللغة العربية المعاصرة، أحمد مختار عمرو (١٤٢٤هـ)، بيروت، عالم الكتب، ط١، ٢٠٠٨م.
٤. لسان العرب، محمد بن مكرم ابن منظور (٧١١هـ)، بيروت، دار صادر، ط٣، ١٩٩٤م.
٥. الموافقات، أبو اسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي (٧٩٠هـ)، القاهرة، دار الكتب العلمية، ط١، ١٩٩٧م.
٦. التجارة الدولية وسيادة الدولة، السيد عبد المنعم المراكبي، القاهرة، دار النهضة العربية، ط١، ٢٠٠٥م.
٧. طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، عبد الرحمن الكواكبي (١٣٢٠هـ)، القاهرة، مطبعة الاستقامة، ط٢، ١٩٣١م.
٨. معجم مقاييس اللغة، أبو الحسن أحمد بن فارس القزويني(٣٩٥هـ)، بيروت، دار الفكر، ط٢، ١٣٩٩هـ.
٩. تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد الحسيني الزبيدي(١٢٠٥هـ)، الكويت، وزارة الإرشاد والأنباء، ١٣٨٥هـ، ط١، ج٣٩، ص٣١٠.
١٠. القاموس المحيط، محمد بن يعقوب الفيروز آبادي(٨١٧هـ)، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط٨، ١٤٢٦هـ.
١١. الكليات، أيوب بن موسى الحسيني الكفوي(١٠٩٤هـ)، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط٢، ١٤١٩هـ.
١٢. مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، شمس الدين محمد بن محمد الشربيني (٩٧٧هـ)، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤١٥هـ.
١٣. كشاف القناع عن متن الإقناع، منصور بن يونس البهوتي (١٠٥١هـ)، الرياض، وزارة العدل، ط١، ٢٠٠٠م.
١٤. المطلع على دقائق زاد المستقنع، عبد الكريم بن محمد اللاحم، الرياض، دار كنوز إشبيليا للنشر، ط١، ٢٠١٢م.
١٥. الوسيط في شرح القانون المدني، عبد الرزاق السنهوري، (١٣٩١هـ)، القاهرة، دار النهضة العربية، ط ٢، ١٩٦٧م.
١٦. مبدأ استقلال القضاء في النظام القانوني الأردني: دراسة تطبيقية، رسالة دكتوراة، كلية الشيخ نوح القضاة للشريعة والقانون، جامعة العلوم الإسلامية العالمية،حمزة عودة سلامة النسور، ٢٠١٥م.
١٧. الأحكام السلطانية والولايات الدينية، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب الماوردي(٤٥٠هـ)، القاهرة، دار الحديث، ط١، ١٩٩٦م.

١٨. تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام، إبراهيم بن علي بن محمد بن فرحون (٧٩٩هـ)، بيروت، دار الكتب العلمية، ط٢، ٢٠٠٣م
١٩. المقدمة، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون (٨٠٨هـ)، بيروت، دار الفكر، ط٥، ٢٠٠٤م.
٢٠. القضاء الإداري في الأردن وضمانات استقلاله، عادل الرفاعي، عمّان، دار وائل للنشر، ط٢، ٢٠٠٧م.
٢١. الوسيط في شرح القانون المدني عبد الرزاق أحمد السنهوري(١٣٩١هـ)، القاهرة، دار النهضة العربية، ط٣، ١٩٨٢م.
٢٢. واقع النظام القضائي الفلسطيني بين الاستقلال والفعاليّة، مصطفى حسين عبد الباقي، مجلة دراسات علوم الشريعة والقانون، عمان، الجامعة الأردنية، المجلد ٤٣، ملحق ٤، ٢٠١٦م
٢٣. إعلام الموقعين عن رب العالمين، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن قيم الجوزية (٧٥١هـ)، بيروت، دار الكتب العلمية، ط٢، ١٩٩١م.
٢٤. الجامع لأحكام القرآن الكريم، أبو عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري القرطبي (٦٧١هـ)، القاهرة، دار الكتب المصرية، ط٢، ٢٠٠٦م.
٢٥. جامع البيان عن تأويل آي القرآن الطبري، أبو جعفر محمد بن جرير (٣١٠هـ)، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، القاهرة، دار هجر للطباعة، ط١، ١٤٢٢هـ.
٢٦. تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، عبد الرحمن بن ناصر بن عبد الله السعدي(١٣٧٦هـ)، بيروت، مؤسسة الرسالة، ط١، ١٤٢٠هـ.
٢٧. تفسير القرآن العظيم، أبو الفداء إسماعيل بن عمر ابن كثير(٧٧٤هـ)، الرياض، دار طيبة للنشر والتوزيع، ط٢، ١٤٢٠هـ.
٢٨. الجامع الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه، محمد بن إسماعيل البخاري (٢٥٦هـ)، ت: مصطفى البغا، دمشق، دار ابن كثير، ط٥، ١٩٩٣م.
٢٩. فتح الباري بشرح البخاري أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، (٨٥٢هـ)، مصر، المكتبة السلفية، ط١، ١٣٨٠هـ.
٣٠. الإعلام بفوائد عمدة الأحكام، عمر بن علي بن الملقن، (٨٠٤هـ)، الرياض، دار العاصمة للنشر والتوزيع، ط١، ١٤١٧هـ.
٣١. المسند الصحيح المختصر من السنن بنقل العدل عن العدل عن رسول الله ﷺ، مسلم بن الحجاج القشيري (٢٦١هـ)، بيروت، دار إحياء التراث، ط١، ١٣٤٧هـ.
٣٢. المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (٦٧٦هـ)، بيروت، دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٢هـ.
٣٣. الجامع الكبير، محمد بن عيسى بن سورة الترمذي (٢٧٩هـ)، بيروت، دار الرسالة العالمية، ط١، ١٤٣٠هـ.

٣٤. المستدرك على الصحيحين، أبو عبد الله محمد بن عبد الله الحاكم (٤٠٥هـ)، بيروت، دار الرسالة العالمية، ط١، ١٤٣٩هـ.
٣٥. تحفة الأحوذي بشرح جامع الترمذي، محمد عبد الرحمن المباركفوري (١٣٥٣هـ)، بيروت، دار الكتب العلمية، ط٢، ١٤٢٦هـ.
٣٦. التنوير شرح الجامع الصغير، محمد بن إسماعيل بن صلاح الصنعاني(١١٨٢هـ)، الرياض، مكتبة دار السلام، ط١، ١٤٣٢هـ.
٣٧. فيض القدير شرح الجامع الصغير، زين الدين محمد بن تاج العارفين المناوي (١٠٣١هـ)، مصر، المكتبة التجارية الكبرى، ط١، ١٣٥٦هـ.
٣٨. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، علاء الدين أبو بكر بن مسعود الكاساني(٥٨٧هـ)، مصر، مطبعة الجمالية، ط١، ١٣٢٨هـ.
٣٩. شرح الزركشي على مختصر الخرقي، شمس الدين محمد بن عبد الله الزركشي-(٧٧٢هـ)، الرياض، دار العبيكان للنشر، ط١، ١٤١٣هـ.
٤٠. مقاصد الشريعة الإسلامية، محمد الطاهر بن محمد بن عاشور(١٣٩٣هـ)، قطر، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط١، ١٤٢٥هـ.
٤١. مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، شمس الدين أبو عبد الله محمد بن محمد الحطاب (٩٥٤هـ)، بيروت، دار الفكر، ط٣، ١٤١٢هـ.
٤٢. استقلال القضاء في الفقه الإسلامي، محمد بن عبد الله بن إبراهيم السحيم، المملكة العربية السعودية، دار ابن الجوزي، ط١، ١٤٣٦هـ.
٤٣. البيان في مذهب الإمام الشافعي، أبو الحسين يحيى بن أبي الخير بن سالم العمراني (٥٥٨هـ)، جدة، دار المنهاج، ط١، ١٤٢١هـ.
٤٤. التجريد، أحمد بن محمد القدوري (٤٢٨هـ)، القاهرة، دار السلام للنشر، ط٢، ١٤٢٧هـ. ط٢.
٤٥. بداية المجتهد ونهاية المقتصد، محمد بن أحمد بن رشد (٥٩٥هـ)، القاهرة، دار الحديث، ط١، ١٤٢٥هـ.
٤٦. روضة الطالبين وعمدة المفتين، محيي الدين يحيى بن شرف النووي(٦٧٦هـ)، بيروت، المكتب الإسلامي، ط٣، ١٤١٢هـ.
٤٧. الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، علي بن سليمان المرداوي (٨٨٥هـ)، القاهرة، هجر للطباعة والنشر، ط١، ١٤١٥هـ.
٤٨. السنن الكبرى، أحمد بن الحسين البيهقي (٤٥٨هـ)، القاهرة، مركز هجر للبحوث، ط١، ١٤٣٢هـ.
٤٩. النهر الفائق شرح كنز الدقائق، عمر بن إبراهيم بن نجيم (١٠٠٥هـ)، بيروت، دار الكتب العلمية، ط١، ١٤٢٤هـ.

٥٠. الكافي في فقه أهل المدينة، يوسف بن عبد الله بن محمد بن عبد البر، (٤٦٣هـ)، الرياض، مكتبة الرياض الحديثة، ط٢، ١٤٠٠هـ.
٥١. الأم، محمد بن إدريس الشافعي (٢٠٤هـ)، بيروت، دار الفكر، ط٢، ١٤٠٣هـ.
٥٢. المغني، عبد الله بن أحمد بن قدامة، (٦٢٠هـ)، الرياض، دار عالم الكتب، ط٣، ١٤١٧هـ.
٥٣. الفقه الإسلامي وأدلته، وهبة بن مصطفى الزحيلي (١٤٣٦هـ)، دمشق، دار الفكر، ط٤، د.ت.
٥٤. القضاء الدستوري والإداري في الأردن، محمد الحموري، عمّان، دار الشروق، ط١، ٢٠١٥م.
٥٥. النظام القضائي في الأردن، أحمد الكيلاني، دراسة تحليلية، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط١،٢٠٠٨م.
٥٦. رد المحتار على الدر المختار شرح تنوير الأبصار، محمد أمين بن عابدين (١٢٥٢هـ)، بيروت، دار الفكر، ط٢، ١٣٨٦هـ.
٥٧. المهذب في فقه الإمام الشافعي، إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي (٤٧٦هـ)، تحقيق: محمد الزحيلي، دمشق: دار القلم، ط١، ١٩٩٥م.
٥٨. المجموع شرح المهذب، محيي الدين يحيى بن شرف النووي (٦٧٦هـ)، جدة، دار الفكر، ط١، ٢٠٠٠م.
٥٩. السياسة الشرعية في إصلاح الراعي والرعية، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية (٧٢٨هـ)، بيروت، دار المعرفة، ط٢، ١٤٠٣هـ
٦٠. نظام الخدمة القضائية للقضاة الشرعيين لسنة ٢٠٠١م.
٦١. قانون استقلال القضاء الأردني رقم (٢٩) لسنة ٢٠١٤ وتعديلاته، المنشور في الجريدة الرسمية رقم ٥٣٠٨ بتاريخ ١٦/ ١٠/ ٢٠١٤.
٦٢. قانون تشكيل المحاكم الشرعية رقم ١٩ لسنة ١٩٧٢م.
٦٣. قانون استقلال القضاء الأردني.

Romanization of references

1. *Al-Razi, Zain al-Din Abu Abdullah Muhammad ibn Abi Bakr (d. 666 AH). Mukhtar al-Sihah. 5th ed. Beirut: Al-Maktaba Al-Asriya, 1999.*
2. *Group of Authors. Al-Mu'jam al-Wasit. 2nd ed. Cairo: Academy of the Arabic Language, 1972.*
3. *Amr, Ahmad Mukhtar (d. 1424 AH). Mu'jam al-Lugha al-Arabiyya al-Mu'asira [Dictionary of Contemporary Arabic Language]. 1st ed. Beirut: Alam al-Kutub, 2008.*
4. *Ibn Manzur, Muhammad ibn Mukram (d. 711 AH). Lisan al-Arab. 3rd ed. Beirut: Dar Sader, 1994.*
5. *Al-Shatibi, Abu Ishaq Ibrahim ibn Musa (d. 790 AH). Al-Muwafaqat. 1st ed. Cairo: Dar al-Kutub al-Ilmiyya, 1997.*
6. *Al-Marakbi, Al-Sayyid Abd al-Mun'im. Al-Tijara al-Dawliyya wa Siyadat al-Dawla [International Trade and State Sovereignty]. 1st ed. Cairo: Dar al-Nahda al-Arabiyya, 2005.*
7. *Al-Kawakibi, Abd al-Rahman (d. 1320 AH). Taba'i' al-Istibdad wa Masari' al-Isti'bad [The Nature of Despotism and the Demise of Enslavement]. 2nd ed. Cairo: Matba'at al-Istiqama, 1931.*
8. *Al-Qazwini, Abu al-Hasan Ahmad ibn Faris (d. 395 AH). Mu'jam Maqayis al-Lugha. 2nd ed. Beirut: Dar al-Fikr, 1399 AH.*
9. *Al-Zabidi, Muhammad ibn Muhammad al-Husseini (d. 1205 AH). Taj al-Arus min Jawahir al-Qamus. 1st ed. Kuwait: Ministry of Guidance and Information, 1385 AH, Vol. 39, p. 310.*
10. *Al-Fayruzabadi, Muhammad ibn Ya'qub (d. 817 AH). Al-Qamus al-Muhit. 8th ed. Beirut: Mu'assasat al-Risala, 1426 AH.*
11. *Al-Kafawi, Ayyub ibn Musa al-Husseini (d. 1094 AH). Al-Kulliyyat. 2nd ed. Beirut: Mu'assasat al-Risala, 1419 AH.*
12. *Al-Shirbini, Shams al-Din Muhammad ibn Muhammad (d. 977 AH). Mughni al-Muhtaj ila Ma'rifat Ma'ani Alfaz al-Minhaj. 1st ed. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya, 1415 AH.*
13. *Al-Buhuti, Mansur ibn Yunus (d. 1051 AH). Kashshaf al-Qina' an Matn al-Iqna'. 1st ed. Riyadh: Ministry of Justice, 2000.*
14. *Al-Lahim, Abd al-Karim ibn Muhammad. Al-Mutli' ala Daqa'iq Zad al-Mustaqni'. 1st ed. Riyadh: Dar Kunuz Ishbiliya lil-Nashr, 2012.*
15. *Al-Sanhuri, Abd al-Razzaq (d. 1391 AH). Al-Wasit fi Sharh al-Qanun al-Madani [The Medium Commentary on Civil Law]. 2nd ed. Cairo: Dar al-Nahda al-Arabiyya, 1967.*
16. *Al-Nusour, Hamza Awda Salama. Mabda' Istiqlal al-Qada' fi al-Nizam al-Qanuni al-Urduni: Dirasa Tatbiqiyya [The Principle of Judicial Independence in the Jordanian Legal System: An Applied Study]. PhD Dissertation, Sheikh Noah Al-Qudah Faculty of Sharia and Law, World Islamic Sciences and Education University, 2015.*
17. *Al-Mawardi, Abu al-Hasan Ali ibn Muhammad ibn Muhammad ibn Habib (d. 450 AH). Al-Ahkam al-Sultaniyya wa al-Wilayat al-Diniyya [The*

Ordinances of Government and Religious Jurisdictions]. 1st ed. Cairo: Dar al-Hadith, 1996.

18. *Ibn Farhun, Ibrahim ibn Ali ibn Muhammad (d. 799 AH). Tabsirat al-Hukkam fi Usul al-Aqdiyah wa Manahij al-Ahkam. 2nd ed. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya, 2003.*
19. *Ibn Khaldun, Abd al-Rahman ibn Muhammad ibn Muhammad (d. 808 AH). Al-Muqaddima [The Prolegomena]. 5th ed. Beirut: Dar al-Fikr, 2004.*
20. *Al-Rifa'i, Adel. Al-Qada' al-Idari fi al-Urdun wa Damanat Istiqlalih [Administrative Judiciary in Jordan and Guarantees of its Independence]. 2nd ed. Amman: Dar Wael lil-Nashr, 2007.*
21. *Al-Sanhuri, Abd al-Razzaq Ahmad (d. 1391 AH). Al-Wasit fi Sharh al-Qanun al-Madani [The Medium Commentary on Civil Law]. 3rd ed. Cairo: Dar al-Nahda al-Arabiyya, 1982.*
22. *Abd al-Baqi, Mustafa Hussein. "Waqi' al-Nizam al-Qada'i al-Filastini bayna al-Istiqlal wa al-Fa'aliyya" [The Reality of the Palestinian Judicial System between Independence and Effectiveness]. Dirasat: Shari'a and Law Sciences Journal, University of Jordan, Amman, Vol. 43, Supplement 4, 2016.*
23. *Ibn Qayyim al-Jawziyya, Muhammad ibn Abi Bakr ibn Ayyub (d. 751 AH). I'lam al-Muwaqqi'in an Rabb al-'Alamin. 2nd ed. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya, 1991.*
24. *Al-Qurtubi, Abu Abdullah Muhammad ibn Ahmad al-Ansari (d. 671 AH). Al-Jami' li-Ahkam al-Qur'an al-Karim. 2nd ed. Cairo: Dar al-Kutub al-Misriyya, 2006.*
25. *Al-Tabari, Abu Ja'far Muhammad ibn Jarir (d. 310 AH). Jami' al-Bayan an Ta'wil Ay al-Qur'an. Edited by Abdullah ibn Abd al-Muhsin al-Turki. 1st ed. Cairo: Dar Hajar lil-Tiba'a, 1422 AH.*
26. *Al-Sa'di, Abd al-Rahman ibn Nasir ibn Abdullah (d. 1376 AH). Taysir al-Karim al-Rahman fi Tafsir Kalam al-Mannan. 1st ed. Beirut: Mu'assasat al-Risala, 1420 AH.*
27. *Ibn Kathir, Abu al-Fida' Isma'il ibn Umar (d. 774 AH). Tafsir al-Qur'an al-'Azim. 2nd ed. Riyadh: Dar Tayba lil-Nashr wa al-Tawzi', 1420 AH.*
28. *Al-Bukhari, Muhammad ibn Isma'il (d. 256 AH). Al-Jami' al-Sahih al-Mukhtasar min Umur Rasul Allah wa Sunanihi wa Ayyamihi [Sahih al-Bukhari]. Edited by Mustafa al-Bugha. 5th ed. Damascus: Dar Ibn Kathir, 1993.*
29. *Ibn Hajar al-Asqalani, Ahmad ibn Ali (d. 852 AH). Fath al-Bari bi-Sharh al-Bukhari. 1st ed. Egypt: Al-Maktaba al-Salafiyya, 1380 AH.*
30. *Ibn al-Mulaqqin, Umar ibn Ali (d. 804 AH). Al-I'lam bi-Fawa'id Umdat al-Ahkam. 1st ed. Riyadh: Dar al-Asima lil-Nashr wa al-Tawzi', 1417 AH.*
31. *Muslim ibn al-Hajjaj al-Qushayri (d. 261 AH). Al-Musnad al-Sahih al-Mukhtasar min al-Sunan bi-Naql al-Adl an al-Adl an Rasul Allah [Sahih Muslim]. 1st ed. Beirut: Dar Ihya' al-Turath, 1347 AH.*

32. *Al-Nawawi, Abu Zakariyya Muhyi al-Din Yahya ibn Sharaf (d. 676 AH). Al-Minhaj Sharh Sahih Muslim ibn al-Hajjaj. Beirut: Dar Ihya' al-Turath al-Arabi, 1392 AH.*
33. *Al-Tirmidhi, Muhammad ibn Isa ibn Sawra (d. 279 AH). Al-Jami' al-Kabir [Sunan al-Tirmidhi]. 1st ed. Beirut: Dar al-Risala al-Alamiyya, 1430 AH.*
34. *Al-Hakim, Abu Abdullah Muhammad ibn Abdullah (d. 405 AH). Al-Mustadrak ala al-Sahihayn. 1st ed. Beirut: Dar al-Risala al-Alamiyya, 1439 AH.*
35. *Al-Mubarakfuri, Muhammad Abd al-Rahman (d. 1353 AH). Tuhfat al-Ahwadhi bi-Sharh Jami' al-Tirmidhi. 2nd ed. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya, 1426 AH.*
36. *Al-San'ani, Muhammad ibn Isma'il ibn Salah (d. 1182 AH). Al-Tanwir Sharh al-Jami' al-Saghir. 1st ed. Riyadh: Maktabat Dar al-Salam, 1432 AH.*
37. *Al-Munawi, Zain al-Din Muhammad ibn Taj al-Arifin (d. 1031 AH). Fayd al-Qadir Sharh al-Jami' al-Saghir. 1st ed. Egypt: Al-Maktaba al-Tijariyya al-Kubra, 1356 AH.*
38. *Al-Kasani, Ala' al-Din Abu Bakr ibn Mas'ud (d. 587 AH). Bada'i' al-Sana'i' fi Tartib al-Shara'i'. 1st ed. Egypt: Matba'at al-Jamaliyya, 1328 AH.*
39. *Al-Zarkashi, Shams al-Din Muhammad ibn Abdullah (d. 772 AH). Sharh al-Zarkashi ala Mukhtasar al-Khiraqi. 1st ed. Riyadh: Dar Obeikan lil-Nashr, 1413 AH.*
40. *Ibn Ashur, Muhammad al-Tahir ibn Muhammad (d. 1393 AH). Maqasid al-Shari'a al-Islamiyya. 1st ed. Qatar: Ministry of Awqaf and Islamic Affairs, 1425 AH.*
41. *Al-Hattab, Shams al-Din Abu Abdullah Muhammad ibn Muhammad (d. 954 AH). Mawahib al-Jalil fi Sharh Mukhtasar Khalil. 3rd ed. Beirut: Dar al-Fikr, 1412 AH.*
42. *Al-Suhaim, Muhammad ibn Abdullah ibn Ibrahim. Istiqlal al-Qada' fi al-Fiqh al-Islami [Judicial Independence in Islamic Jurisprudence]. 1st ed. Saudi Arabia: Dar Ibn al-Jawzi, 1436 AH.*
43. *Al-Imrani, Abu al-Husayn Yahya ibn Abi al-Khayr ibn Salim (d. 558 AH). Al-Bayan fi Madhhab al-Imam al-Shafi'i. 1st ed. Jeddah: Dar al-Minhaj, 1421 AH.*
44. *Al-Quduri, Ahmad ibn Muhammad (d. 428 AH). Al-Tajrid. 2nd ed. Cairo: Dar al-Salam lil-Nashr, 1427 AH.*
45. *Ibn Rushd, Muhammad ibn Ahmad (d. 595 AH). Bidayat al-Mujtahid wa Nihayat al-Muqtasid. 1st ed. Cairo: Dar al-Hadith, 1425 AH.*
46. *Al-Nawawi, Muhyi al-Din Yahya ibn Sharaf (d. 676 AH). Rawdat al-Talibin wa Umdat al-Muftin. 3rd ed. Beirut: Al-Maktab al-Islami, 1412 AH.*
47. *Al-Mardawi, Ali ibn Sulayman (d. 885 AH). Al-Insaf fi Ma'rifat al-Rajih min al-Khilaf. 1st ed. Cairo: Hajar lil-Tiba'a wa al-Nashr, 1415 AH.*
48. *Al-Bayhaqi, Ahmad ibn al-Husayn (d. 458 AH). Al-Sunan al-Kubra. 1st ed. Cairo: Markaz Hajar lil-Buhuth, 1432 AH.*

49. *Ibn Nujaym, Umar ibn Ibrahim (d. 1005 AH). Al-Nahr al-Fa'iq Sharh Kanz al-Daqa'iq. 1st ed. Beirut: Dar al-Kutub al-Ilmiyya, 1424 AH.*
50. *Ibn Abd al-Barr, Yusuf ibn Abdullah ibn Muhammad (d. 463 AH). Al-Kafi fi Fiqh Ahl al-Madina. 2nd ed. Riyadh: Maktabat al-Riyadh al-Haditha, 1400 AH.*
51. *Al-Shafi'i, Muhammad ibn Idris (d. 204 AH). Al-Umm. 2nd ed. Beirut: Dar al-Fikr, 1403 AH.*
52. *Ibn Qudama, Abdullah ibn Ahmad (d. 620 AH). Al-Mughni. 3rd ed. Riyadh: Dar Alam al-Kutub, 1417 AH.*
53. *Al-Zuhayli, Wahba ibn Mustafa (d. 1436 AH). Al-Fiqh al-Islami wa Adillatuh [Islamic Jurisprudence and its Proofs]. 4th ed. Damascus: Dar al-Fikr, n.d.*
54. *Al-Hammouri, Muhammad. Al-Qada' al-Dusturi wa al-Idari fi al-Urdun [Constitutional and Administrative Judiciary in Jordan]. 1st ed. Amman: Dar al-Shuruq, 2015.*
55. *Al-Kilani, Ahmad. Al-Nizam al-Qada'i fi al-Urdun: Dirasa Tahliliyya [The Judicial System in Jordan: An Analytical Study]. 1st ed. Amman: Dar al-Thaqafa lil-Nashr wa al-Tawzi', 2008.*
56. *Ibn Abidin, Muhammad Amin (d. 1252 AH). Radd al-Muhtar ala al-Durr al-Mukhtar Sharh Tanwir al-Absar. 2nd ed. Beirut: Dar al-Fikr, 1386 AH.*
57. *Al-Shirazi, Ibrahim ibn Ali ibn Yusuf (d. 476 AH). Al-Muhadhdhab fi Fiqh al-Imam al-Shafi'i. Edited by Muhammad al-Zuhayli. 1st ed. Damascus: Dar al-Qalam, 1995.*
58. *Al-Nawawi, Muhyi al-Din Yahya ibn Sharaf (d. 676 AH). Al-Majmu' Sharh al-Muhadhdhab. 1st ed. Jeddah: Dar al-Fikr, 2000.*
59. *Ibn Taymiyya, Ahmad ibn Abd al-Halim (d. 728 AH). Al-Siyasa al-Shar'iyya fi Islah al-Ra'i wa al-Ra'iyya. 2nd ed. Beirut: Dar al-Ma'rifa, 1403 AH.*
60. *Nizam al-Khidma al-Qada'iyya lil-Qudah al-Shar'iyyin li-Sanat 2001 [Judicial Service Regulation for Sharia Judges for the Year 2001].*
61. *Qanun Istiqlal al-Qada' al-Urduni Raqm (29) li-Sanat 2014 wa Ta'dilatuh [Jordanian Judicial Independence Law No. (29) of 2014 and its Amendments]. Published in the Official Gazette No. 5308 on 16/10/2014.*
62. *Qanun Tashkil al-Mahakim al-Shar'iyya Raqm 19 li-Sanat 1972 [Law on the Formation of Sharia Courts No. 19 of 1972].*
63. *Qanun Istiqlal al-Qada' al-Urduni [Jordanian Judicial Independence Law].*

التخارج بين الورثة في التركات المشتملة على الأصول الرقمية دراسة فقهية تأصيلية تطبيقية

د. أحمد محمد أحمد الأزوري
الأستاذ المشارك في الفقه وأصوله، كلية الشريعة والقانون، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية

dr.alazwari.a@gmail.com

تاريخ تسلم البحث: ١٥/ ٧/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٢٤/ ٨/ ٢٠٢٦م

الملخص:

يتناول هذا البحث مسألة التخارج بين الورثة في التركات التي تشتمل على أصول رقمية، كالعملات المشفّرة، والأرصدة الإلكترونية، والحقوق المعنوية، والأسهم الإلكترونية.

ويهدف إلى تحرير حقيقة التخارج الفقهية وتكييفه عند المذاهب الأربعة، وضبط مفهوم الأصول الرقمية وضابط دخولها في التركة، وتطبيق أحكام التخارج عليها بيانًا لأثر خصائصها الخاصة على صحته.

واتّبعت في البحث المنهجَ الاستقرائي في جمع أقوال الفقهاء من مصادرها الأصيلة، والمنهجَ التحليليَّ المقارن في مناقشتها، والمنهجَ الاستنباطي في تخريج مسائل الأصول الرقمية على القواعد الفقهية المقررة.

وجاء البحث في تمهيدٍ ومبحثين وخاتمة: يعرض التمهيد حقيقة التخارج الفقهية، وأدلة مشروعيته، وتكييفه عند المذاهب الأربعة، ثم يحرر مفهوم الأصول الرقمية وأنواعها، والضابط الفقهي لدخولها في التركة.

ويعرض المبحث الأول صور التخارج بعوضٍ من مال التركة، أو من مال أحد الورثة، أو بين جميع الورثة أو بعضهم وشروطه وآثاره.

ويطبّق المبحث الثاني هذه الأحكام على الأصول الرقمية، مبيّنًا أثر تذبذب قيمتها، وتعذّر الوصول إليها، والجهل بوجودها وقت التخارج، على صحته.

وخلص البحث إلى أن التخارج عن الأصل الرقمي معلوم القيمة صحيحٌ باتفاق، وأن التذبذب اليسير في القيمة لا يمنع صحة التخارج بخلاف التذبذب الفاحش المفضي- إلى النزاع، وأن تعذّر الوصول المؤقت لا يبطل التخارج بخلاف الاستحالة الدائمة، وأن الجهل بوجود الأصل وقت التخارج لا يمنع دخوله في التركة تبعًا.

وأوصيت في ختام البحث بإصدار ضوابط منضبطة لتقويم الأصول الرقمية عند التخارج والقسمة، وبتوعية الناس بضرورة توثيق أصولهم الرقمية وكلمات المرور والوصول إليها ضمن وصاياهم.

الكلمات المفتاحية: التخارج، الأصول الرقمية، التركة، الجهالة والغرر، الفقه الإسلامي المقارن.

Settlement among Heirs in Estates Containing Digital Assets
A Foundational and Applied Jurisprudential Study

Dr. Ahmed Mohammed Ahmed AlAzwari
Associate Professor of Islamic Jurisprudence and Its Principles
College of Sharia and Law – University of Tabuk, Saudi Arabia

dr.alazwari.a@gmail.com

Date of Receiving the Research: 15/7/2026 **Research Acceptance Date**: 24/8/2026

Abstract:

This research examines the juristic ruling of takhāruj (mutual buyout among heirs) in estates that include digital assets, such as cryptocurrencies, electronic balances, intangible rights, and electronic shares. The research aims to establish the juristic reality of takhāruj, its legal basis, and its classification across the four Sunni schools, followed by a definition of digital assets and the juristic criterion governing their inclusion in an estate. It follows an inductive approach in gathering jurists' positions from primary sources, a comparative analytical approach in assessing them, and a deductive approach in extending jurisprudential rulings to digital assets. The first chapter surveys the forms of takhāruj – compensation from the estate itself, from an heir's personal property, or from all or some heirs – along with its conditions and effects. The second chapter applies these rulings to digital assets, examining how value volatility, inaccessibility, and unawareness of an asset's existence at the time of the settlement affect its validity. The study concludes that takhāruj over a digital asset of known value is valid by consensus; that minor value fluctuation does not invalidate it, while severe fluctuation leading to dispute may; that temporary inaccessibility does not void the settlement, whereas permanent impossibility does; and that unawareness of an asset's existence at the time of the settlement does not prevent its inclusion in the estate. The researcher recommends the issuing standardized guidelines for assessing digital assets in takhāruj and partition, and that individuals be encouraged to document their digital assets, passwords, and access details within their wills.

***Keywords**: Settlement, digital assets, estate, ambiguity and uncertainty (jahala and gharar), comparative Islamic jurisprudence.*

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

أولًا: أهمية الموضوع:

تتجلى أهمية هذا البحث في جمعه بين مجالين من مجالات الفقه الإسلامي: فقه المواريث وفقه المعاملات، وذلك من خلال دراسة مسألة يلتقي فيها نظام التخارج بين الورثة، بوصفه نظاما فقهيا أصيلا، بالأصول الرقمية بوصفها أموالا وحقوقا مستحدثة أفرزتها الثورة التقنية المعاصرة، كالعملات المشفرة، والحسابات الرقمية، والبيانات، والممتلكات الافتراضية، التي غدت جزءا مهما من ثروات كثير من الناس.

ومع تزايد انتشار هذه الأصول وتوسّع دائرة التعامل بها باتت تركاتٌ كثيرة تشتمل عليها، فتثور حولها إشكالاتٌ فقهية عملية عند إرادة الورثة التخارج فيما بينهم؛ تتعلق بإمكان معرفة قيمتها، وثبات هذه القيمة أو تذبذبها، والقدرة على حيازتها أو تعذّر الوصول إليها، وهي إشكالاتٌ لم تكن مطروحةً بهذه الصورة في التراث الفقهي، مما يستدعي دراسةً تأصيليةً تطبيقية تربط بين القواعد الفقهية المقررة في باب التخارج وبين طبيعة هذه الأصول المستحدثة، وتقدّم للمفتين والقضاة والورثة أنفسهم تصورًا فقهيًا منضبطًا يعينهم على فضّ ما ينشأ بينهم من نزاعٍ حول قسمة هذه الأصول أو التخارج فيها.

ثانيًا: أسباب اختيار الموضوع:

١. ندرة الدراسات الفقهية المتخصصة التي تناولت التخارج عن الأصول الرقمية بعينها تأصيلًا وتطبيقًا، رغم كثرة ما كُتب في التخارج عمومًا، وفي الأصول الرقمية عمومًا، منفصلَين.
٢. كثرة النوازل العملية المعاصرة المتعلقة بتوزيع التركات أو التخارج فيها إذا كانت مشتملةً على عملاتٍ مشفّرة أو أصولٍ رقمية أخرى، وحاجة كثيرٍ من الناس إلى معرفة حكم الشرع فيها.
٣. ما تتميز به الأصول الرقمية من خصائص تجعل تطبيق أحكام التخارج التقليدية عليها محل نظرٍ واجتهاد، كتذبذب قيمتها الشديد أحيانًا، واحتمال الجهل بوجودها أو تعذّر الوصول إليها.
٤. الرغبة في المساهمة العلمية في سدّ هذه الثغرة الفقهية، وربط الفقه الإسلامي بمستجدات العصر بمنهجٍ تأصيليٍ لا ينفكّ عن أصول المذاهب وقواعدها.

ثالثًا: مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي: هل تنطبق أحكام التخارج المقررة في التراث الفقهي على الأصول الرقمية بإطلاقها، أم أن خصائص هذه الأصول من حيث إمكان العلم

بقيمتها، وثبات هذه القيمة، والقدرة على حيازتها تستدعي تفصيلًا أو تكييفًا مغايرًا يراعي طبيعتها الخاصة؟

رابعًا: أسئلة البحث:

١. ما حقيقة التخارج الفقهية، وما مدى مشروعيته وحكمه عند المذاهب الفقهية؟
٢. ما مفهوم الأصول الرقمية وأنواعها، وما الضابط الفقهي لدخولها في التركة؟
٣. ما صور التخارج بعوضٍ من مال التركة أو من مال أحد الورثة، وما شروطه وآثاره؟
٤. كيف يؤثر تذبذب قيمة الأصل الرقمي، أو الجهل بوجوده، أو تعذّر الوصول إليه، على صحة التخارج فيه؟
٥. ما التكييف الفقهي المناسب لأنواع الأصول الرقمية المختلفة عند التخارج عنها، وما موقف المجامع الفقهية والفتاوى المعاصرة من هذه النوازل؟

خامسًا: أهداف البحث:

١. تحرير مفهوم التخارج وألفاظه ذات الصلة، وبيان حقيقته الفقهية وتكييفه عند المذاهب.
٢. بيان مشروعية التخارج وأدلته وحكمه، وتحرير محل الخلاف فيه.
٣. تحرير مفهوم الأصول الرقمية وأنواعها، وضبط دخولها في التركة ضبطًا فقهيًا دقيقًا.
٤. دراسة صور التخارج وشروطه وآثاره دراسةً تأصيلية.
٥. تطبيق هذه الأحكام على الأصول الرقمية بأنواعها المختلفة، وبيان أثر خصائصها الخاصة على صحة التخارج فيها.
٦. الوصول إلى ترجيحاتٍ فقهية منضبطة تصلح مرجعًا للمفتين والقضاة في النوازل المعاصرة.

سادسًا: الدراسات السابقة:

من خلال استقراء المكتبة الفقهية المعاصرة يتبيّن أن موضوع التخارج قد حظي بدراساتٍ مستقلة تناولته من الناحية التأصيلية العامة، كما تناولته الموسوعات الفقهية والمجامع الفقهية كمجمع الفقه الإسلامي الدولي ضمن أبواب المواريث والصلح.

وفي المقابل فقد كثرت الدراسات والقرارات المجمعية المعاصرة في حكم الأصول الرقمية، وبخاصة العملات المشفّرة، من حيث ماليتها وحكم التعامل بها، غير أني لم أقف بعد البحث والتقصي على دراسةٍ مستقلةٍ جمعت بين البابين، وتناولت التخارج عن هذه الأصول بعينها تأصيلًا وتفريعًا وتطبيقًا، وهو ما يمثل الإضافة العلمية التي أسعى إلى تقديمها، مستفيدًا مما سبق من دراسات كلا البابين، متجاوزًا لها إلى ما لم تتناوله من تفريعاتٍ وتطبيقات.

سابعًا: منهج البحث:

اتّبعتُ في هذا البحث المنهجَ الاستقرائي، والمنهجَ التحليليَّ المقارن، والمنهجَ الاستنباطي، وذلك على النحو الآتي:

- استقراء أقوال الفقهاء في المذاهب الأربعة من مصادرها الأصيلة المعتمدة عند كل مذهب.
- تحليل هذه الأقوال وبيان أدلتها ومآخذها، وموازنة بعضها ببعض.
- عرض قرارات المجامع الفقهية والفتاوى المعاصرة ذات الصلة بالأصول الرقمية.
- تخريج مسائل الأصول الرقمية على القواعد والأحكام الفقهية المقررة في باب التخارج، مع مراعاة ما تتميز به هذه الأصول من خصائص.
- الترجيح بين الأقوال عند الاختلاف بناءً على قوة الدليل، مع بيان وجه الترجيح.
- توثيق النصوص والنقول من مصادرها الأصلية بالعزو إلى الجزء والصفحة.

ثامنًا: خطة البحث:

جاء البحث في تمهيدٍ ومبحثين وخاتمة، على النحو الآتي:

التمهيد: التخارج والأصول الرقمية: المفهوم والتأصيل، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: التخارج بين الورثة (تعريفه، والألفاظ ذات الصلة، وحقيقته الفقهية، ومشروعيته، وحكمه، وشروطه، وتمييزه عن العقود المشابهة).

المطلب الثاني: الأصول الرقمية (مفهومها وأنواعها، والضابط الفقهي لدخولها في التركة).

المبحث الأول: الأحكام الفقهية للتخارج بين الورثة، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: صور التخارج وأحكامها.

المطلب الثاني: شروط التخارج وآثاره.

المبحث الثاني: تطبيقات التخارج في التركات المشتملة على الأصول الرقمية، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أثر خصائص الأصول الرقمية في أحكام التخارج.

المطلب الثاني: النوازل الفقهية المعاصرة في التخارج عن الأصول الرقمية.

الخاتمة: وفيها أهم النتائج والتوصيات.

التمهيد: التخارج والأصول الرقمية: المفهوم والتأصيل

المطلب الأول: التخارج بين الورثة.

تعريف التخارج، والألفاظ ذات الصلة، وحقيقته الفقهية.

أولًا: تعريف التخارج لغةً:

التخارج في اللغة هو التناهد، أي: إخراج كل واحدٍ من الرفقة نفقةً على قدر نفقة صاحبه(١). ويُطلق أيضًا على أن يأخذ بعض الشركاء الدار وبعضهم الأرض مثلًا، فكلٌّ يخرج من نصيب شريكه إلى نصيبه(٢).

التخارج اصطلاحًا: عرَّفه بعض الفقهاء بقوله: "إخراج بعض الورثة عمّا يستحقه في التركة بمالٍ يُدفع إليه"(٣).

وجاء في الموسوعة الفقهية الكويتية: "أن يتصالح الورثة على إخراج بعضهم من الميراث على شيءٍ معلوم، سواءٌ أكان الشيء المعلوم من تركة المورّث أم من غيرها"(٤)

وعرَّفه مجمع الفقه الإسلامي بأنه: "بيع حصةٍ في أعيانٍ مشتركة على سبيل التسامح في تكافؤ المبيع مع الثمن"(٥).

ثانياً: الألفاظ ذات الصلة:

١. **المخارجة**: لفظٌ مرادفٌ للتخارج، يستعمله الحنفية كثيرًا، ويصرّحون بأنه من قبيل البيع(٦).
٢. **الصلح عن الميراث**: يعبّر به المالكية والشافعية، فيعدّونه نوعًا من الصلح على نصيبٍ مشاعٍ(٧).

---

(١) الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري، ج٢، ص٥٤٦ (مادة: نهد). وانظر أيضًا استعمال الفقهاء للفظ في: النهاية في شرح الهداية، السغناقي، ج١٨، ص٢١٦.

(٢) مجمع بحار الأنوار، الفتني، ج٢، ص٢٣ (غريب الحديث، مادة: خرج): "تخارج الشركاء: خرج كل واحد منهم عن ملكه إلى صاحبه بالبيع". وانظر أيضًا: الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج٣، ص٧٣.

(٣) البناية شرح الهداية، العيني، ج١٠، ص٣٨.

(٤) الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج٣، ص٧٣. وانظر أيضًا هذا التعريف منسوبًا لابن عابدين في: القاموس الفقهي لغة واصطلاحًا، سعدي أبو جيب، ص١١٤.

(٥) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج١٣، ص١٠٨٢.

(٦) قرة عيون الأخيار تكملة رد المحتار ط الفكر، أفندي، ج٨، ص٣٩٣.

(٧) البيان والتحصيل، ابن رشد، ج١٠، ص٣٧٨. الغاية في اختصار النهاية، عز الدين بن عبد السلام، ج٤، ص٦٩.

٥. **القسمة**: فرَّقت الموسوعة الفقهية الكويتية بين القسمة والتخارج بقولها: "في القسمة يأخذ كلٌّ جزءًا من المال المشترك، أمّا في التخارج فإن الوارث الذي يَخرُج يأخذ شيئًا معلومًا سواءٌ أكان من التركة أم من غيرها"(٨).

ثالثاً: حقيقة التخارج الفقهية:

الأصل في التخارج أنه عقد صلحٍ بين الورثة،(٩) إلّا أن الفقهاء يكيّفونه تكييفًا متفاوتًا بحسب ماهية البدل المعوّض:

- **فعند الحنفية والشافعية:** هو في حقيقته بيع إذا كانت أعيان التركة معلومة؛ لأن المصالح عنه (الخارِج) يستلم عوضًا عن حصته الشائعة في أعيان.(١٠)
- **أما مجمع الفقه الإسلامي:** فيكيفه بحسب البدل: "فهو عقد بيعٍ: إن كان البدل من خارج التركة، وهو عقد قسمةٍ ومبادلة: إن كان البدل من مال التركة، وهو عقد هبةٍ أو إسقاطٍ جزئيٍّ: إن كان البدل من النصيب المستحق"(١١).

مشروعية التخارج، وحكمه.

أولًا: أدلّة المشروعية:

استدلّ الفقهاء على مشروعية التخارج بأدلّةٍ عدة، منها:

١. قوله تعالى: ﴿وَٱلصُّلۡحُ خَيۡرٞۗ﴾ [سورة النساء:128].

٦. أثر عثمان بن عفان: أن عبد الرحمن بن عوف طلَّق امرأته تماضر بنت الأصبغ في مرض موته، ثم مات وهي في العدة، فورّثها عثمان مع ثلاث نسوةٍ أخر، فصالحوها عن ربع ثُمنها على ثلاثةٍ وثمانين ألفًا (قيل: دنانير، وقيل: دراهم).(١٢)

---

(٨) الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج١١، ص٥.

(٩) المرجع السابق، ج١١، ص٥.

(١٠) الهداية في شرح بداية المبتدي، المرغيناني، ج٣، ص١٩٨. الغاية في اختصار النهاية، عز الدين بن عبد السلام، ج٤، ص٦٩.

(١١) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج١٣، ص١٠٨٢.

(١٢) الفقه الإسلامي وأدلته، الزحيلي، ج١٠، ص٧٩١٦. وانظر أيضًا أصل الأثر بسنده في: الكافي في فقه الإمام أحمد، ابن قدامة، ج٢، ص٣١٤.

٧. أثر ابن عباس: ما رواه الإمام أحمد – رحمه الله عن ابن عباس رضي الله عنه قوله: "لا بأس أن يتخارج أهل الميراث".(١٣)

٨. عمل الصحابة: وقع التخارج في عصر الصحابة، ولم يُنقل عن أحدٍ منهم إنكاره، ممّا يدلّ على استقرار العمل به.(١٤)

ثانيًا: حكم التخارج عند المذاهب:

اختلف الفقهاء في حكم التخارج على قولين:

القول الأول: ذهب جمهور الفقهاء من الحنفية والمالكية والشافعية إلى أن التخارج جائزٌ مطلقًا متى توافرت شروطه العامة، من غير اشتراط العلم التفصيلي بقيمة التركة، وإن تفاوتت تعليلاتهم وتفصيلاتهم على النحو الآتي:

أولاً: ذهب الحنفية إلى أن التخارج جائزٌ في جميع الأحوال إذا توافرت شروطه من خلوّ التركة عن الدَّين المُحيط، ومن مراعاة قواعد الربا في النقدين.(١٥)

قال القدوري: "إذا كانت التركة بين ورثةٍ فأخرجوا أحدهم منها بمالٍ أعطوه إيّاه والتركة عقار أو عروض جاز، قليلًا كان ما أعطوه أو كثيرًا"(١٦).

ثانياً: ذهب المالكية إلى أن التخارج جائز أيضًا، ويعدّونه نوعًا من الشراء.

قال ابن رشد: "مصالحة الورثة المرأة على أن يخرجوها من الميراث اشتراءٌ منهم لما يجب لها من الميراث"، ويشترطون فيه ما يشترط في الصلح من مراعاة قواعد الصرف في النقدين.(١٧)

ثالثاً: ذهب الشافعية إلى أنه جائزٌ، ويعدونه بيعٌ محض، تجري عليه جميع أحكام البيع من الصرف وتفريق الصفقة وغيرها.

قال العز ابن عبد السلام: "إذا صالح أحد الورثة الباقين عن نصيبه من الإرث والتركة أعيان فذلك بيعٌ في جميع الأحكام"(١٨).

---

(١٣) مسائل الإمام أحمد رواية ابنه عبد الله، الرباط، سيد عزت، تحقيق زهير الشاويش، ص٣٠٢، المكتب الإسلامي، بيروت، ط١، ١٤٠١هـ، مسألة رقم (١١٢٥).

(١٤) الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج١١، ص٥.

(١٥) مختصر القدوري، القدوري، ص١٢٣.

(١٦) مختصر القدوري، القدوري، ص١٢٣.

(١٧) البيان والتحصيل، ابن رشد، ج١٠، ص٣٧٨.

(١٨) الغاية في اختصار النهاية، عز الدين بن عبد السلام، ج٤، ص٦٩.

القول الثاني: ذهب الحنابلة إلى التفصيل، فالتخارج عندهم جائزٌ في المواريث القديمة (أي إذا كانت أعيان التركة معلومة)، إلّا أن الإمام أحمد كرهه إذا كانت قيمة التركة مجهولةً للطرفين أو لأحدهما.

قال ابن قدامة: "وإن ورث قومٌ مالًا ودورًا وغير ذلك، فقالوا لبعضهم: نخرجك من الميراث بألف درهم، أكره ذلك، ولا يُشترى منها شيء وهي لا تعلم، لعلّها تظنّ أنه قليل وهو يعلم أنه كثير"(١٩).

وعلّل الكراهة: بأن الصلح إنّما جاز مع الجهالة؛ للحاجة إليه لإبراء الذمم وإزالة الخصام، فمع إمكان العلم لا حاجة إلى الصلح مع الجهالة(٢٠). وصرّح بجوازه إذا عُلم للطرفين كما في مسألة الأخوين اللذين ورثا صكًّا(٢١).

الراجح والله أعلم: رجحان القول الأول عند إمكان العلم بقيمة التركة. لكن مأخذ القول الثاني وجيهٌ عند تعذّر ذلك، فيُجمع بين القولين على التفصيل الآتي:

التركة المعلومة التي لا جهالة فيها يجوز التخارج فيها بلا قيد، أما إن وجدت الجهالة للطرفين أو أحدهما فالقول بالكراهة أولى؛ للآتي:

- أن الجهالة في المعاملات من مبطلات العقود، والتخارج صورة من صور العقود، ولذا من الفقهاء من عده عقد صلح بين الورثة.
- لا يصح شرعًا ولا يجوز عقلًا الأخذ بالجواز على الإطلاق مع وجود مؤثر شرعي عليه وإن كان يسيرًا، فكيف والمؤثر هنا الجهالة، وهي من أقوى المؤثرات في الأحكام الشرعية.

أهم شروط التخارج، وتمييزه عن العقود المشابهة.

أولًا: من أهمّ الشروط التي يراعيها الفقهاء في التخارج:

١. **خلوّ التركة من الدَّين المُحيط:** فإن كان على الميت دينٌ يحيط بكامل التركة بطل التخارج؛ لانعدام التركة بذلك الاستغراق.(٢٢)

---

(١٩) المغني ت التركي، ابن قدامة، ج٧، ص٢٤.
(٢٠) المرجع السابق، ج٧، ص٢٤.
(٢١) الجامع لعلوم الإمام أحمد، الرباط، سيد عزت، ج١٠، ص٢١٦.
(٢٢) كنز الدقائق، النسفي، ص٥٢١.

وإن كان هناك دينٌ على الناس فأدخلوه في الصلح على أن يخرجوا المصالح عنه ويكون مبلغ الدَّين لهم، فالصلح باطل؛ لأن فيه تمليك للدَّين من غير المستدين، فالمستدين فعلًا هو الميت (المورِّث)، لا الوارث الذي تم تحميله دين مورِّثه تخارجًا. فإن شرطوا عليه أن يبرئوا الغرماء منه ولا يرجعوا عليهم بنصيب المصالح جاز(٢٣).

٢. **مراعاة قواعد الصرف في النقدين:** إذا كانت التركة ذهبًا أو فضة أو غير ذلك، فصالحوا الوارث على ذهبٍ أو فضة فلا بدّ أن يكون ما أعطوه أكثر من نصيبه من ذلك الجنس، حتى يكون نصيبه بمثله والزيادة بحقّه من بقية التركة، احترازًا عن الربا.

وإنما أبيحت الزيادة هنا لاختلاف جنس المتخارج به عن جنس التركة (الذهب او الفضة) وهي قاعدة أثبتها القدوري،(٢٤) وهو ما التزمت التوثيق منه هنا، مع اتفاق الفقهاء رحمهم الله عليها استنادا إلى قوله ﷺ: (فإذا اختلفت فبيعوا كيف شئتم).(٢٥)

٣. **أن يكون البدل معلومًا:** عند الحنابلة يُشترط أن تعلم قيمة التركة للطرفين كما تقدم في المطلب الثاني من هذا المبحث، وإلّا كان مكروهًا، كما تقدم في المطلب الثاني.(٢٦)

ثانيًا: تمييز التخارج عن العقود المشابهة. (القسمة – الصلح – البيع)

١. الفرق بين التخارج والقسمة:

في القسمة: يأخذ كل وارثٍ جزءًا معيّنًا من المال المشترك بنصيبه.

أمّا في التخارج: فإن الوارث الخارج يأخذ شيئًا معلومًا (عوضًا عن نصيبه) سواءٌ أكان من التركة أم من غيرها، ويختصّ الباقون بجميع التركة أو بحصة الخارج فيها(٢٧).

٢. الفرق بين التخارج والصلح:

الصلح: قد يكون عن دعوى أو إنكار أو إقرار، وقد يكون بلا عوض، وهو داخل في جُل أبواب المعاملات.

---

(٢٣) الهداية في شرح بداية المبتدي، المرغيناني، ج٣، ص١٩٨. مختصر القدوري، القدوري، ص١٢٣.

(٢٤) مختصر القدوري، القدوري، ص١٢٩.

(٢٥) صحيح مسلم، مسلم، كتاب المساقاة، باب الصرف وبيع الذهب بالورق نقدًا، رقم (١٥٨٧)، ج٣، ص١٢١١.

(٢٦) المغني ت التركي، ابن قدامة، ج٧، ص٢٤.

(٢٧) الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج١١، ص٥.

أمّا التخارج: فلا دعوى فيه ولا إنكار ولا إقرار بل ثبوت استحقاق بالوراثة، ولا بدّ فيه من عوضٍ معلومٍ يدفع إلى الخارج عن نصيبه في التركة، والتخارج نوعٌ من الصلح موضوعه حصة الوارث الشائعة في التركة المعيّنة(٢٨).

٣. الفرق بين التخارج والبيع:

التخارج عند بعض الفقهاء (كالحنفية والشافعية) بيعٌ محضٌ(٢٩)، لكنّه يختلف عن البيع العادي في أن مبيعه حصةٌ شائعةٌ في أعيانٍ معيّنة (التركة)، وأنه مبنيٌّ في الأصل على المسامحة في تكافؤ المبيع مع الثمن؛ لعدم قصد المرابحة فيه،(٣٠) فهو أخصّ من البيع من حيث الموضوع، وأوسع منه من حيث ما يتسامح فيه عند الجمهور خلافاً للحنابلة.(٣١)

المطلب الثاني: الأصول الرقمية

(مفهوم الأصول الرقمية، وأنواعها، والضابط الفقهي لدخولها في التركة)

مفهوم الأصول الرقمية، وأنواعها:

أولًا: مفهوم الأصول الرقمية:

الأصول الرقمية مصطلحٌ حديث لم يُعرف بهذا اللفظ في التراث الفقهي،(٣٢) إلا أن جذوره الفقهية يمكن تأصيلها من خلال مفهومَي "المال" و"الحق المالي" عند الفقهاء. ولفهم هذا لا بدّ من تأصيله من ثلاث زوايا:

الزاوية الأولى: المال في الفقه الإسلامي.

المال في الفقه عموماً هو: " كل شيءٍ له قيمة، وسُمي المال مالًا؛ لأن النفوس تميل إليه وتهواه"(٣٣).

---

(٢٨) المرجع السابق، ج١١، ص٥.

(٢٩) الغاية في اختصار النهاية، عز الدين بن عبد السلام، ج٤، ص٦٩.

(٣٠) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج١٣، ص١٠٨٢.

(٣١) الهداية في شرح بداية المبتدي، المرغيناني، ج٣، ص١٩٨.

(٣٢) عرَّف مجمع الفقه الإسلامي الدولي المنبثق عن منظمة التعاون الإسلامي العملاتِ الرقميةَ في سياق تمييزه بين مصطلحين: فمفهوم "العملات الإلكترونية" مفهومٌ عامٌّ يشمل بطاقات الائتمان والبطاقات مسبقة الدفع والشيكات الإلكترونية وغيرها.

(٣٣) شرح زاد المستقنع الشنقيطي التفريغ، محمد بن محمد المختار الشنقيطي، ج٢٣١، ص١٢.

والمال عند الحنفية ينقسم باعتبار إباحة الانتفاع به وحرمته إلى متقوّم وغير متقوّم.

فالمال المتقوّم: "ما جمع ركنين: الأول: الحيازة، والثاني: إباحة الانتفاع"(٣٤).

وأما الجمهور فقد جعلوا التقوم الشرعي داخلًا في ماهية المال، فلا يسمّون غير المتقوّم مالًا(٣٥).

الزاوية الثانية: النقود الإلكترونية:

عُرّفت النقود الإلكترونية بتعريفات متعدّدة منها: أنها: "قيمة نقدية مخزنة على وسيلة إلكترونية مدفوعة مقدّمًا، تحظى بقبول عام، وسيطةً لتبادل السلع والخدمات، غير مرتبطة بحساب بنكي"(٣٦).

الزاوية الثالثة: الحقوق المالية المعنوية.

وهي القسم الآخر من الأصول الرقمية، فقد عُرّف الحق المالي المعنوي بأنه: "ما يثبت للمبتكر من اختصاص شرعي بابتكاره الذهني، يمكّنه من التصرف فيه، والاستئثار باستغلاله استغلالًا مباحًا شرعًا"(٣٧).

وقرّر مجمع الفقه الإسلامي أنّ "الاسم التجاري، والعلامة التجارية، والتأليف والاختراع أو الابتكار هي حقوق خاصة لأصحابها، أصبح لها في العرف المعاصر قيمة مالية معتبرة لتموّل الناس لها. وهذه الحقوق يعتد بها شرعًا، فلا يجوز الاعتداء عليها"(٣٨).

ثانيًا: أنواع الأصول الرقمية:(٣٩)

يمكن تصنيف الأصول الرقمية إلى الأنواع الآتية:

١. النقود الإلكترونية والعملات الرقمية:

---

(٣٤) مدونة أحكام الوقف الفقهية، مجموعة من المؤلفين، ج١، ص٣٨٨.

(٣٥) المعاملات المالية أصالة ومعاصرة، الدبيان، ج١٦، ص١٣٦. مجلة البحوث الإسلامية، مجموعة من المؤلفين، ج٧٦، ص٣٢٥.

(٣٦) أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي، عامر، ص٣٢.

(٣٧) نوازل الزكاة، الغفيلي، ص٣٠٢.

(٣٨) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج٥، ص٢٠٧٦.

(٣٩) انظر: مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج٥، ص٢٠٠١. موسوعة الفقه الإسلامي، التويجري، ج٣، ص٥٧٣ أنظمة الدفع الإلكتروني المعاصر غير الائتماني في الفقه الإسلامي، عامر، ص٤٢٥.

وتشمل القيم النقدية المخزنة أو المتداولة إلكترونيًا، كالنقود الإلكترونية الموجودة في المحافظ وبطاقات الدفع المسبق، وما يكون له قيمة مالية من العملات الرقمية والمشفرة.

وتختلف هذه الصور في حقيقتها وطبيعتها، إلا أنها تشترك في إمكان ثبوت قيمة مالية لها وانتقالها إلكترونيًا، ومن ثم إمكان دخول ما يملكه المورث منها في تركته متى توافرت فيه شروط المال المتقوم القابل للانتقال.

٢. الأرصدة والحقوق المالية المثبتة إلكترونيًا:

وهي الحقوق المالية التي تثبت لصاحبها في ذمة الغير، ويكون إثباتها أو إدارتها والتصرف فيها بوسائل إلكترونية، ومن أبرز صورها: الأرصدة والودائع المصرفية، والأرصدة الموجودة في المحافظ والمنصات الإلكترونية.

وحقيقة هذه الأرصدة تختلف باختلاف الجهة التي تحتفظ بها والعلاقة بينها وبين صاحب الرصيد؛ فقد تكون دينًا في ذمة الجهة، أو قيمة إلكترونية مملوكة لصاحبها، ويترتب على ذلك اختلاف تكييفها الفقهي وكيفية انتقالها إلى الورثة.

٣. الحقوق والأصول المعنوية ذات القيمة المالية:

وهي الحقوق غير المادية التي تكون لها قيمة مالية ويمكن انتقال ما يقبل الانتقال منها إلى الورثة، كحقوق التأليف والابتكار، والعلامات والأسماء التجارية، وأسماء النطاقات، والبرامج والتطبيقات والمحتوى الرقمي ذي القيمة المالية.

ولا تدخل جميع الحقوق الرقمية في التركة على وجه واحد، بل يتوقف ذلك على طبيعة الحق ومدى قابليته للانتقال بعد وفاة صاحبه.

٤. الأوراق والأدوات المالية المثبتة أو الممثلة رقميًا:

كالأسهم والصكوك وغيرها من الأدوات المالية التي تثبت ملكيتها وتداولها من خلال السجلات والمنصات الإلكترونية، ويدخل في ذلك الأصول المالية المرمزة التي تمثل حقوقًا أو أصولًا مالية معينة.

وتدخل هذه الحقوق في التركة بحسب حقيقتها وما تمثله من ملكية أو حق مالي قابل للانتقال.

٥. الرموز والأصول الرقمية ذات القيمة المالية:

وهي الأصول التي تنشأ أو توجد في البيئة الرقمية وتكون لها قيمة مالية قابلة للتملك والتداول، كالرموز الرقمية (Tokens)، والرموز غير القابلة للاستبدال (NFTs)، وغيرها من الأصول الافتراضية ذات القيمة المالية.

ويختلف الحكم عليها بحسب حقيقة كل أصل، وما يمثله من مال أو منفعة أو حق، ومدى مشروعيته وقابليته للانتقال.

وتظهر أهمية هذا التنوع في باب التركات والتخارج خاصة؛ لاختلاف هذه الأصول في طبيعتها، وطرق إثبات ملكيتها، وتقويمها، وإمكان نقلها وقسمتها بين الورثة؛ فقد يكون الأصل الرقمي قابلًا للقسمة أو النقل المباشر، وقد يتعذر ذلك أو يشق، فيكون التخارج بين الورثة إحدى الوسائل المناسبة لتسوية الحقوق المتعلقة به.

الضابط الفقهي لدخول الأصول الرقمية في التركة:

أولًا: مفهوم التركة:

التركة لغةً: "ما يتركه من الميراث، والجمع تركات"(٤٠).

وفي الاصطلاح: اختلف الفقهاء في تعريفها على قولين:

القول الأول: ذهب جمهور الفقهاء من المالكية والشافعية والحنابلة إلى أن التركة هي "كل ما يخلفه الميت من الأموال والحقوق الثابتة مطلقًا"(٤١).

القول الثاني: ذهب الحنفية إلى أن التركة هي "ما يتركه الميت من الأموال صافيًا عن تعلق حق الغير بعينه"(٤٢).

ويظهر من خلال هذين التعريفين أنّ التركة تشمل الحقوق مطلقًا عند الجمهور ومنها المنافع، في حين أنّ المنافع لا تدخل في التركة عند الحنفية، حيث إنهم يحصرون التركة في المال أو الحق الذي له صلة بالمال لا غير"(٤٣).

---

(٤٠) معجم لسان العرب، ابن منظور، مادة: "ترك"، ج١٠، ص٤٠٥.

(٤١) حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، الدسوقي، ج٤، ص٤٧٠. مغني المحتاج، الشربيني، ج٣، ص٣؛ حاشية الرملي على أسنى المطالب، الرملي، ج٣، ص٣. كشاف القناع، البهوتي، ج٤، ص٤٠٢.

(٤٢) حاشية رد المحتار، ابن عابدين، ج٥، ص٥٠٠، ط. بولاق. حاشية الفناري على شرح السراجية، الفناري، ص١٣.

(٤٣) فقه المعاملات، مجموعة من المؤلفين، ج٤، ص٤٥.

ثانيًا: الضابط الفقهي لما يدخل في التركة:

قرّر الفقهاء قاعدةً جامعةً في ضبط ما ينتقل إلى الورثة، صاغها القرافي وغيره بقولهم: ينتقل للوارث كل ما كان مالًا أو متعلقًا بالمال أو فيه ضرر عليه؛ فالأول: كالأعيان المملوكة، والثاني: خيار البيع والرد بالعيب والأخذ بالشفعة، والثالث: كحد القذف، ولا ينتقل إليه ما هو متعلق بجسم المورّث كالنكاح واللعان.(٤٤)

ثالثًا: تطبيق الضابط على الأصول الرقمية:

بناءً على ما تقدّم، يمكن صياغة الضابط الفقهي للأصول الرقمية التي تدخل في التركة على النحو الآتي:

(كل أصل رقمي تحقّقت فيه الشروط التالية دخل في التركة وانتقل إلى الورثة):

١. **أن يكون مالًا متقوّمًا:** أي محرزًا بالفعل ومباح الانتفاع به شرعًا.(٤٥)

فالأصل الرقمي الذي لا قيمة له أو لا يُباح الانتفاع به شرعًا لا يدخل في التركة، كالألعاب الإلكترونية المحرَّمة.

٢. أن يكون مملوكًا للمورّث وقت الوفاة ملكًا شرعيًا: فالأموال هي أول ما ينتقل للوارث(٤٦).

فإذا كان الأصل الرقمي مملوكًا للميت (كرصيد إلكتروني أو حق معنوي ثابت) فإنه ينتقل.

ويعتمد إثبات الملكية في الأصول الرقمية بطرق متعددة: على رأسها إقرار الموقع بصحة الدخول إلى الأصل الرقمي، وإثبات الموقع لهوية المستخدم سواء الرقمية أو الورقية التي تم التوثيق من خلالها وغير ذلك.

٣. **أن يكون قابلًا للنقل والتمليك:** قرّر مجمع الفقه الإسلامي أنّ الحقوق المعنوية ذات قيمة مالية، ويُعتد بها شرعًا(٤٧). والأصول الرقمية من حيث طبيعتها قابلة للنقل بين الأشخاص.

٤. **ألا يكون متعلقًا بشخص المورّث بعينه:** كالحقوق الشخصية البحتة التي تتعلق بنفس الميت وذاته.(٤٨)

---

(٤٤) انظر: الذخيرة، القرافي، ج٧، ص٥٥.

(٤٥) الفقه الإسلامي وأدلته، الزحيلي، ج٤، ص٢٨٧٩.

(٤٦) الذخيرة، القرافي، ج٧، ص٥٥.

(٤٧) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج٥، ص٢٠٧٦.

(٤٨) الذخيرة، القرافي، ج٧، ص٥٥.

وبناءً على ما تقدّم في تعريف التركة، يكون حكم دخول الأصول الرقمية في التركة على النحو الآتي:

أن الأصل الرقمي لا يستلزم حكمًا مستقلًّا في الإرث، وإنما العبرة بحقيقته المالية ومدى بقائه وقابليته للانتقال بعد الوفاة. فما كان من الأصول الرقمية مالًا مملوكًا للميت، أو حقًّا ماليًّا ثابتًا له يقبل الانتقال، دخل في تركته، كالنقود الإلكترونية، والأرصدة المصرفية، والحقوق المالية الناشئة عن التأليف والابتكار والعلامات التجارية.

وهذا الحكم جارٍ في الجملة على مذهب الجمهور والحنفية؛ لأن الخلاف بينهما يظهر أساسًا في المنافع المجردة وبعض الحقوق غير المتصلة بالمال، أما الأموال والحقوق المالية القابلة للانتقال فتدخل في التركة عندهما.

وقد قرر الفقهاء المعاصرون اعتبار الحقوق المعنوية ذات القيمة المالية حقوقًا معتبرة شرعًا يجوز التصرف فيها، ومن ثم تنتقل إلى الورثة ما دامت باقية بعد وفاة صاحبها وقابلة للانتقال.(٤٩)

خلاصة الضابط:

كل أصلٍ رقميٍّ اعتُبر مالًا متقوّمًا في الشريعة، وكان مملوكًا للميت وقت وفاته، وقابلًا للنقل والتمليك، ولم يتعلق بشخصه بعينه فإنه يدخل في التركة وينتقل إلى ورثته. وما لم يجتمع فيه ذلك فلا يدخل.

وهذا الضابط مستمدّ من قاعدةِ الفقهاء: "ينتقل للوارث كل ما كان مالًا أو متعلقًا بالمال"(٥٠)، وهو توسيعٍ لمفهومِ المال ليشمل الحقوقَ المعنويةَ والقيمَ الرقميةَ ذاتَ القيمة المالية المعتبرة(٥١).

(٤٩) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج٣، ص٢٢٧٦ فقه المعاملات، مجموعة من المؤلفين، ج٤، ص٤٥.

(٥٠) الذخيرة، القرافي، ج٧، ص٥٥.

(٥١) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج٥، ص٢٠٧٦.

المبحث الأول: الأحكام الفقهية للتخارج بين الورثة

المطلب الأول: صور التخارج وأحكامها.

التخارج بعوضٍ من مال التركة:

وصورته: (أن يخرج أحد الورثة عن نصيبه لبقية الورثة في مقابل مالٍ يدفعونه إليه من التركة نفسها) .

حكمه: اتفق الفقهاء الأربعة على جواز التخارج بعوضٍ من مال التركة، وإن تفاوتوا في درجة التصريح بتكييفه بيعًا وفي بعض تفاصيل شروطه، على النحو الآتي:

أولاً: الحنفية ذهبوا إلى جواز التخارج، وصرّحوا بتصحيحه على أساس البيع.

قال بدر الدين العيني: "وإذا كانت التركة بين ورثة فأخرجوا أحدهم منها بمال أعطوه إياه والتركة عقار أو عروض جاز قليلًا كان ما أعطوه إياه أو كثيرًا؛ لأنه أمكن تصحيحه بيعًا".

وبيّن شروط ذلك بقوله: "وشرطه: لا تكون التركة مشغولة بالدين كلها أو بعضها، وأن يكون ما أعطاه أكثر من نصيبه من ذلك الجنس، وشرطه عند البعض أيضًا أن تكون أعيان التركة معلومة"

وإن كانت التركة نقدًا (ذهبًا أو فضة) والعوض من غير جنسه: جاز بلا اعتبار تساوٍ مع اشتراط التقابض في المجلس؛ لأنه صرف.(٥٢)

وإن كانت التركة خليطًا من أعيان ونقود (وهو الغالب) اشترط: أن يكون العوض أكثر من نصيبه النقدي؛ حتى تغطي الزيادةُ الأعيانَ الأخرى؛ منعًا من الربا، مع التقابض في مقدار الصرف(٥٣).

واشترطوا: ألّا تكون التركة مشغولة بدينٍ كلها أو بعضها، وأن تكون أعيانها معلومة، وأن يكون المتخارج عالمًا بنصيبه خشية الغرر.(٥٤)

وإن وقع الصلح على جميع التركة وفيها دين ظاهر أو خفي فسد الصلح إلا أن يُصرَّح بإخراج الدين منه.(٥٥)

---

(٥٢) البناية شرح الهداية، العيني، ج١٠، ص٣٨.

(٥٣) اللباب في شرح الكتاب، الميداني، ج٢، ص١٧٠. قرة عيون الأخيار، أفندي، ج٧، ص٢٠٥ وما بعدها.

(٥٤) البناية شرح الهداية، بدر الدين العيني، ج١٠، ص٣٨.

(٥٥) حاشية ابن عابدين، ابن عابدين، ج٤، ص٤٨٢٤٨٣.

ثانيًا: المالكية:

قرّر ابن رشد الجد أن مصالحة الورثة المرأة على أن يخرجوها من الميراث هي "اشتراءٌ منهم لما يجب لها من الميراث فيما تخلّفه الميت بعد تأدية الدَّين".(٥٦)

قال ابن القاسم في المدونة: "من مات عن ولد وزوجة وترك دنانير ودراهم حاضرة وعروضاً حاضرة وغائبة وعقاراً، فصالح الولد والزوجة على دراهم من التركة، فإن كانت قدر مورثها من الدراهم فأقلّ جاز، وإن كانت أكثر لم يجز؛ لأنها باعت عروضاً حاضرة وغائبة، ودنانير بدراهم نقداً وذلك حرامٌ".(٥٧)

وذكر الصاوي أنه لا يجوز الصلح من غير التركة مطلقًا، إلا أن يصالح بعروضٍ من خارج التركة بشروطٍ: أن يُعرف جميع التركة لهما معًا، ويحضر الجميع، ويُقرّ المدين بالدين، وتتوفر شروط بيع الدين(٥٨).

ثالثًا: الشافعية:

عندهم التخارج بيعٌ محضٌ تجري عليه جميع أحكام البيع، سواء كان العوض من عين التركة أو من خارجها. قال العزّ ابن عبد السلام: "إذا صالح أحد الورثة الباقين عن نصيبه من الإرث، والتركةُ أعيانٌ، فذلك بيعٌ في جميع الأحكام، فتجري عليه أحكام الصرف وتفريقِ الصفقة والبطلانِ في الآبق والمجهول".(٥٩)

رابعًا: الحنابلة:

نصّ الإمام أحمد على اشتراط العلم بمقدار التركة، وأن الجواز مقيّدٌ بتعذّر معرفتها لا مطلقًا.

قال ابن قدامة: "ويصح الصلح عن المجهول الذي لا سبيل إلى معرفته، عيناً كان أو ديناً؛ لما روي «عن النبي ﷺ أنه قال في رجلين اختصما إليه في مواريث درست: استهما وتوخيا الحق، وليحلل أحدكما صاحبه» رواه أبو داود... فأما ما يمكن معرفته، فلا يجوز".(٦٠)

---

(٥٦) البيان والتحصيل، ابن رشد، ج١٠، ص٣٧٨.
(٥٧) الجامع لمسائل المدونة، االصقلي، ج١٤، ص٢٦٢.
(٥٨) بلغة السالك لأقرب المسالك، الصاوي، ج٣، ص٤١٧.
(٥٩) الغاية في اختصار النهاية، ابن عبد السلام، ج٤، ص٦٩.
(٦٠) الكافي في فقه الإمام أحمد، ابن قدامة، ج٢، ص١١٨

التخارج بعوضٍ من مال أحد الورثة:

وصورته: (أن يخرج أحد الورثة عن نصيبه لآخر مقابل شيءٍ يأخذه من مال الوارث الخاص، فيحلّ الثاني محلّ الأول في نصيبه من التركة)(٦١).

فذهب الحنفية إلى أن ذلك جائزٌ ويُعتبر عقد بيعٍ لأن البدل من غير التركة. وإذا أُخرج واحدٌ من الورثة فحصّته تُقسم بين الباقين على السواء إن كان ما أعطوه من مالهم غير الميراث، وإن كان مما ورثوه فعلى قدر ميراثهم(٦٢).

وفصّل المالكية في ذلك:

ففي رواية ابن القاسم: إن صالحها الولد على دنانير أو دراهم من غير التركة قلّت أو كثرت لم يجز، وأمّا على عروضٍ من ماله نقدًا فجائزٌ بعد معرفتها بجميع التركة وحضور أصنافها.

وأجاز أشهب أن يصالحها الولد على دنانير قدر حصّتها من التركة من ماله، لكن ضعّفه القرافيّون؛ لأنها تصير كأنها باعت نصيبها من الأصناف الثلاثة بدنانير، وفيه ربا(٦٣).

والشافعية: ذهبوا إلى منع ذلك بلا خلاف عندهم إن كان البدل من غير التركة.

قال العز بن عبد السلام ناقلاً عن إمام الحرمين الجويني: "إن كانت الدنانير من غير التركة فلا خلاف في المنع".(٦٤)

أما الحنابلة: فلم يفردوا "التخارج بعوض من مال أحد الورثة" بنصٍّ خاص باسمه، لكن الأصل الفقهي عندهم في نظير هذه الصورة (قسمة الرَّدّ، وهي أن يبذل أحد الشريكين مالًا من عنده عوضًا عما حصل له من حق شريكه) هو اعتبار ذلك **بيعًا محضًا** تجري عليه أحكام البيع خاصة.

قال ابن النجار الفتوحي: "لأن صاحب الرَّدّ بذل المال عوضاً عما حصل له من حق شريكه وهذا هو البيع".(٦٥)

---

(٦١) الفقه الإسلامي وأدلته، الزحيلي، ج١٠، ص٧٩١٦.

(٦٢) رد المحتار ط الحلبي، ابن عابدين، ج٥، ص٦٤٤.

(٦٣) الجامع لمسائل المدونة، االصقلي، ج١٤، ص٢٦٢.

(٦٤) الغاية في اختصار النهاية، ابن عبد السلام، ج٤، ص٦٩

(٦٥) شرح منتهى الإرادات معونة أولي النهى، ابن النجار، ج١١، ص٣٣٢

التخارج بين جميع الورثة أو بعضهم:

وهو: (أن يخرج جميع الورثة عن أنصبائهم لأحد الوارثين أو لأجنبي، فيُسقطون حقوقهم كلّهم).

وهذا جائزٌ باتفاقٍ متى توفرت الشروط العامة.(٦٦)

المطلب الثاني: شروط التخارج، وآثاره.

شروط التخارج:

الشروط العامة المشتركة:(٦٧)

١. **الأهلية**: أن يكون العاقد عاقلًا غير محجورٍ عليه، فلا يصحّ من الصبي غير المميّز ولا من المجنون، ويُشترط أن يكون ذا إرادةٍ لأن التخارج مبناه على الرضا.

٢. **أن يكون محل التخارج معلومًا**: فلا يصحّ التخارج على محلٍ مجهولٍ، لأن التخارج في الغالب بيعٌ في صورة صُلح، وبيع المجهول لا يجوز.

هذا إذا أمكن الوصول إلى معرفة التركة، فإن تعذّر الوصول إلى معرفتها جاز الصلح عن المجهول.

والمعتمد عند الحنابلة: أن الجواز مقيّدٌ بتعذّر معرفة التركة، لا مطلقًا.

فقد نصّ ابن قدامة على أن الصلح عن المجهول الذي لا سبيل إلى معرفته هو موضع الجواز، مستدلًّا بقوله ﷺ لرجلين اختصما إليه في مواريث دُرست: "استهما وتوخّيا الحقّ، وليُحلِّل أحدكما صاحبه" رواه أبو داود؛ ثم قال: "فأما ما يمكن معرفته فلا يجوز"(٦٨).

وعند الحنفية: لا يُشترط أن تكون أعيان التركة معلومة؛ لأنه مبنيٌّ على المسامحة(٦٩).

٣. **أن يكون بدل التخارج مالًا متقوّمًا معلومًا منتفعًا به مقدورًا على تسليمه**(٧٠).

٤. **التقابض**: أن يقع التقابض لكلٍّ من المحلّ والبدل إذا كانا مما يجب فيهما التقابض، كالتخارج عن أحد النقدين بالآخر (مراعاةً لأحكام الصرف)(٧١).

---

(٦٦) الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج١١، ص١٦.

(٦٧) المرجع السابق، ج١١، ص٦.

(٦٨) الكافي في فقه الإمام أحمد، ابن قدامة، ج٢، ص١١٨

(٦٩) الهداية في شرح بداية المبتدي، المرغيناني، ج٣، ص١٩٨.

(٧٠) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج١٣، ص١٠٨٣.

٥. **توافر شروط بيع الدَّين:** إذا كان للتركة دينٌ على الغير، فهذا عند من يجيز بيع الدَّين لغير من هو عليه (كالمالكية والشافعية)، أو يُراعى استعمال الحيلة لجواز التخارج كالإبراء أو الحوالة كما يقول الحنفية(٧٢).

٦. **ألّا تكون التركة مشغولةً بالدَّين كلها أو بعضها**: فلو كان على الميت دينٌ مُحيطٌ بالتركة بطل الصلح والقسمة؛ لأن حقّ الغرماء متعلّقٌ بالتركة كلها فلا يصحّ تصرّف الورثة فيها(٧٣).

ومن الشروط الخاصة ببعض الصور:

- إذا كانت التركة ذهبًا أو فضة: يجب مراعاة أحكام الصرف من وجوب التقابض في المجلس والمساواة إن تعيّنت(٧٤).

آثاره: أثر الجهالة والغرر في التخارج، وأثر ظهور مال جديد على صحة التخارج.

أولًا: الجهالة في التخارج:

الأصل: أن جهالة العوض تمنع الصحة كما في البيع والإجارة، لكونها مُفضيةً إلى المنازعة(٧٥).

غير أن الفقهاء اختلفوا في مدى تطبيق هذا الأصل على التخارج، على أقوال هي:

القول الأول (الحنفية): لا يشترطون أن تكون أعيان التركة معلومةً عند الصلح(٧٦).

وهو ما قرّرته الموسوعة الفقهية الكويتية من أنه "عند التخارج تُغتفر الجهالة فيه؛ لأنه مبنيٌّ على المسامحة"(٧٧).

=

(٧١) المرجع السابق، ج١٣، ص١٠٨٣.

(٧٢) الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج١١، ص٨. وانظر: الذخيرة، القرافي، ج٧، ص٥٥ (المالكية)؛ مغني المحتاج، الشربيني، ج٣، ص٣ (الشافعية).

(٧٣) النهاية في شرح الهداية، السغناقي، ج١٨، ص٢١٦.

(٧٤) الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج٣، ص٧٣. كنز الدقائق، النسفي، ص٥٢١.

(٧٥) موسوعة الفقه على المذاهب الأربعة، النجار، ج١٥، ص٥٥٨.

(٧٦) الهداية في شرح بداية المبتدي، المرغيناني، ج٣، ص١٩٨.

(٧٧) الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج٣، ص٧٣. وانظر: الهداية في شرح بداية المبتدي، المرغيناني، ج٣، ص١٩٨.

القول الثاني (المالكية): يشترط علم كل واحدٍ من الورثة بقدر ما نابه من التركة، فإن لم يعلم لم يجز(٧٨). ويجوز التخارج عن المجهول إذا تعذّر العلم به(٧٩).

القول الثالث (الشافعية): يشترط الشافعية العلم بالمال المخارَج عنه، نفياً للجهالة المفضية إلى المنازعة، ولا يعتبرون التخارج بابًا مستقلًا يُغتفر فيه الجهل كما فعل الحنفية بدعوى المسامحة، بل يُجرونه على أصل البيع؛ لأن التسليم الواجب فيه يتعذر مع الجهل الفاحش.

نصّ على هذا الشرط الإمامُ الشافعي في "الأم" في معرض كلامه عن شروط الصلح عن الأموال، وتبعه العمرانيُّ في "البيان في مذهب الإمام الشافعي"، والنوويُّ في "روضة الطالبين" في موضعين منه؛ حيث قرّرا أن المصالَح عليه إذا كان مالاً مجهولاً جهالةً فاحشة لم يصح الصلح، لكونه في معنى البيع الفاسد بالجهالة.(٨٠)

وجه الدلالة: أن الشافعية أصّلوا في باب البيع لقاعدة صارمة في نفي الغرر، حتى إنهم من أشد المذاهب احترازًا منه؛ فمنعوا في "الجديد" بيع الغائب مطلقًا ولو كان معلوم الجنس والنوع لمجرد عدم الرؤية، خشية الغرر المفضي للنزاع؛(٨١) فإذا كان هذا صنيعهم في بيعٍ معلوم الجنس، فمن باب أولى ألا يتسامحوا في جهالة عوض التخارج، لكونه عندهم صلحًا مُجرًى مجرى البيع.

القول الرابع (الحنابلة، على روايتين عندهم): فذهب بعضهم ونُسب إلى الإمام أحمد نفسه إلى كراهة التخارج إذا جهل صاحب الحقّ المتصالَح عليه.

قال ابن قدامة: "وإن ورث قومٌ مالًا ودورًا وغير ذلك فقالوا لبعضهم: نُخرجك من الميراث بألف درهم، أكره ذلك"(٨٢).

وعلّل ابن قدامة في الشرح الكبير بأن الوارث لا يعلم قدر التركة فيظنّها قليلة، والآخر يعلم أنها كثيرة، فلا يصحّ حتى تعرف وتعلم ما هي(٨٣).

---

(٧٨) توضيح الأحكام شرح تحفة الحكام، التوزري، ج١، ص٢٠٦.

(٧٩) الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج١١، ص٧.

(٨٠) روضة الطالبين وعمدة المفتين، النووي، ت: عادل عبد الموجود وعلي معوض، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ج٣، ص٤٢٩، ٤٣٨.

(٨١) مغني المحتاج، الشربيني، ج٢، ص٨.

(٨٢) الشرح الكبير على المقنع ت التركي، ابن قدامة، ج١٣، ص١٤٩.

(٨٣) المرجع السابق، ج١٣، ص١٤٩.

وقد قرّر مجمع الفقه الإسلامي أن الجهالة في التخارج إنما تضرّ إذا كانت مؤديةً إلى النزاع، أمّا إذا كانت يسيرةً أو متعذّر العلم بها فهي مغتفرةٌ لقيام التخارج على التسامح(٨٤).

ثانيًا: الغرر في التخارج:

التخارج من قبيل الصلح، والصلح من المعاوضات، والغرر المؤثّر في المعاوضات هو ما كان فاحشًا مُؤديًا إلى المنازعة(٨٥). وما كان منه يسيرًا لا يخلو منه عقدٌ فهو مغتفرٌ بإجماع(٨٦).

ثالثًا: أثر ظهور مال جديد على صحة التخارج:

يتجلى الخلاف فيما إذا ظهر للتركة دينٌ أو عينٌ بعد التخارج:

أولاً: الحنفية: قال ابن عابدين: "صالحوا أحد الورثة وخرج من بينهم، ثم ظهر للميت دينٌ أو عينٌ لم يعلموها، هل يكون ذلك داخلًا في الصلح؟ قولان، أشهرهما: لا"(٨٧).

ومنشأ الخلاف: هل كان التخارج شاملًا لكل ما سيظهر من التركة أم مقصورًا على المعلوم وقت العقد؟ والراجح عند الحنفية أنه لا يدخل ما يظهر بعدُ، فيبقى للخارج حقّ المطالبة بحصّته مما ظهر، وهو الأصح(٨٨).

ثانيًا: المالكية: لم أقف على نصٍّ صريح في التخارج عن الميراث بعينه، لكن يقرب منه في المعنى ما قرروه في **عموم باب نقض الصلح** إذا ظهر بعده ما لم يكن معلومًا وقته. قال الزرقاني: "أو صالح وله بينة يعلمها غائبة بعيدة... فله نقضه... لا إن علمها وقت الصلح... فليس له القيام بها"(٨٩)

أما الشافعية والحنابلة فلم أجد نص يعالج هذا الفرع بعينه، لا في التخارج خصوصًا ولا في نظيره من الإبراء العام وظهور الحق لاحقًا. ويظهر أن هذا الفرع (أثر ظهور مال جديد بعد التخارج) هو من خصائص التأصيل الحنفي للمسألة.

---

(٨٤) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج١٣، ص١٠٨٢.
(٨٥) المرجع السابق، ج٩، ص٧٤٣. المعاملات المالية أصالة ومعاصرة، الدبيان، ج٣، ص٥٠٣.
(٨٦) موسوعة الإجماع في الفقه الإسلامي ط الفضيلة، مجموعة من المؤلفين، ج٢، ص٢٢٦.
(٨٧) حاشية ابن عابدين = رد المحتار ط الحلبي، ابن عابدين، ج٥، ص٦٤٤.
(٨٨) المرجع السابق، ج٥، ص٦٤٤.
(٨٩) شرح الزرقاني على مختصر خليل وحاشية البناني، الزرقاني، ج٦، ص١٠.

ثالثا: آثار التخارج وأحكامه:

للتخارج آثار، هي:

أولًا: انتقال الحصة:

يترتب على التخارج انتقال نصيب الخارج من التركة إلى من دفع إليه البدل، سواء كان من الورثة الباقين أو من غيرهم، بحسب الصورة المتقدمة(٩٠).

ثانيًا: كيفية قسمة التركة:(٩١)

تختلف القسمة باختلاف صورة التخارج:

- **إذا كان البدل من مال الوارث الخاص:** تضمّ سهام الخارج إلى سهام الدافع.
- **إذا كان البدل من التركة:** تُسقط سهام الخارج وتُقسم التركة على الباقين بنسبة سهامهم.
- **إذا دفع الباقون من أموالهم الخاصة:** تُقسم حصّة الخارج بينهم على النحو الآتي:

فإن دفعوا البدل بنسبة سهام كلٍّ منهم، تُقسم حصّة الخارج عليهم بنسبة سهامهم؛ وإن دفعوه بالتساوي، قُسمت حصّة الخارج بينهم بالتساوي؛ وإن تفاوت ما دفعوه دون انضباطٍ بنسبة السهام، قُسمت حصّة الخارج على قدر تفاوتهم فيما دفعوه؛ وإن تخارج وارثٌ مع وارثٍ آخر بعينه على أن يترك له نصيبه كاملًا، آل نصيب الخارج إلى ذلك الوارث وحده دون سائر الورثة.

ثالثًا: ظهور وارثٍ جديد بعد التخارج:

قال ابن رشد الجدّ: "مات فصالح ولده امرأته على شيءٍ من المال قاطعها عليه، ثم طرأ عليهم وارثٌ أثبت نسبه، فالصلح ماضٍ جائز، والوارث يأخذ حقّه منهم أجمعين من جميع ما هلك عنه الميت"(٩٢). أي: أن التخارج لا يبطل بظهور وارثٍ جديد، بل يأخذ الوارث الجديد حقّه من جميع الورثة بما فيهم الخارج.

---

(٩٠) الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج١١، ص١٦. الفقه الإسلامي وأدلته، الزحيلي، ج١٠، ص٧٩١٧.

(٩١) الفقه الإسلامي وأدلته، الزحيلي، ج١٠، ص٧٩١٦ الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج١١، ص١٦.

(٩٢) البيان والتحصيل، ابن رشد، ج١٤، ص٢٠٦.

الخلاصة والترجيح:

يظهر من خلال استقراء أقوال المذاهب ما يلي:

١. التخارج مشروعٌ بالإجماع السكوتي المستفاد من فعل الصحابة في قضية تماضر بنت الأصبغ.(٩٣)

٢. تكييفه يختلف بحسب البدل: بيعًا إذا كان البدل من خارج التركة، وقسمةً إذا كان من التركة، وهبةً إذا كان أقلّ من النصيب.(٩٤)

٣. الراجح في اشتراط العلم: يُشترط العلم بالتركة والبدل ما أمكن ذلك، فإن تعذّر العلم جاز التخارج على المجهول للحاجة ودفعًا للنزاع، عملاً بحديث: "اقتسما وتوخّيا الحقّ..."(٩٥)، وهو مذهب المالكية والشافعية وأحمد في رواية، والمشهور من مذهب الحنابلة.

٤. الراجح في أثر الجهالة: تُغتفر الجهالة اليسيرة في التخارج لأنه مبنيٌّ على التسامح، بخلاف الجهالة الفاحشة المؤدية إلى النزاع(٩٦).

٥. الراجح في ظهور دينٍ أو عينٍ على الميت بعد التخارج: لا يبطل التخارج بذلك، ولكن لا يدخل ما ظهر للميت تحت الصلح، فللخارج حقّ المطالبة بحصّته مما ظهر، وهو الأصحّ عند الحنفية(٩٧)، موافقًا للعدالة والإنصاف.

والله تعالى أعلم.

---

(٩٣) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج١٣، ص١٠٨٢. الفقه الإسلامي وأدلته، الزحيلي، ج١٠، ص٧٩١٦.

(٩٤) الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج١١، ص٦.

(٩٥) أصل الحديث متفق عليه (البخاري ومسلم) عن أم سلمة رضي الله عنها، وزيادة "فاقتسما وتوخّيا الحقّ ثم استهما" أخرجها أبو داود في سننه، رقم (٣٥٨٦).

(٩٦) الموسوعة الفقهية الكويتية، مجموعة من المؤلفين، ج٣، ص٧٣. مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج٩، ص٧٤٣.

(٩٧) حاشية ابن عابدين = رد المحتار ط الحلبي، ابن عابدين، ج٥، ص٦٤٤.

المبحث الثاني: تطبيقات التخارج في التركات المشتملة على الأصول الرقمية

المطلب الأول: أثر خصائص الأصول الرقمية في أحكام التخارج:

التخارج في الأصول الرقمية معلومة القيمة:

الأصول الرقمية كالعملات المشفّرة (الكريبتو) والرموزية (التوكنز)(٩٨) والأصول الافتراضية إذا كانت معلومة القدر والصفة والقيمة وقت التخارج فإنها تُلحق بأصول التركة العينية التي يجوز التخارج عنها، بشرط: توافر شروط الصحة العامة.

وبيان ذلك من وجهين:

الوجه الأول: مالية الأصل الرقمي وتقوّمه:

اشترط الفقهاء في بدل التخارج أن يكون "مالًا متقوّمًا معلومًا منتفعًا به مقدورًا على تسليمه"(٩٩).

والمال المتقوّم كما عرّفه ابن عابدين – هو: "ما يباح الانتفاع به شرعًا" بحيث يثبت فيه المالية بالتموّل والتقوّم بإباحة الانتفاع(١٠٠).

وقد قرّر مجمع الفقه الإسلامي: أن "المالية تثبت بتموّل الناس كافة أو بعضهم، والتقوّم يثبت بها وبإباحة الانتفاع به شرعًا"(١٠١).

والأصول الرقمية التي تعارف الناس على إخراجها وامتلاكها والانتفاع بها مع كونها ذات قيمة سوقية متعارفًا عليها يتحقق فيها معنى المالية والتقوّم ما دامت مباحةً في أصلها، قياسًا على

---

(٩٨). هذه مصطلحات مستحدثة لا توجد في معاجم المصطلحات الفقهية التقليدية؛ فالمرجع الأصيل لها هو القرارات المجمعية والتشريعات الرسمية المتخصصة: العملات المشفّرة (الكريبتو) والرموزية (التوكنز): المصدر الأصيل هو قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي التابع لمنظمة التعاون الإسلامي، القرار رقم ٢٣٧ (٨/ ٢٤) بشأن العملات الإلكترونية، الصادر في دورته الرابعة والعشرين بدبي (٧٩ ربيع الأول ١٤٤١هـ / ٤٦ نوفمبر ٢٠١٩م). وقد استقر القرار على مصطلح "العملات الرقمية المرمّزة (المشفّرة)"، وصنّفها إلى ثلاثة أنواع: عملات (Coins) كالبتكوين. وبدائل العملات (Altcoins) كالإيثيريوم والريبل. والرموز (Tokens/ التوكنز): وهي أصول قابلة للاستبدال والتداول بالسلع والعملات المشفّرة.

(٩٩) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج١٣، ص١٠٨٣.

(١٠٠) حاشية ابن عابدين = رد المحتار ط الحلبي، ابن عابدين، ص٥١.

(١٠١) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج١٣، ص١٠٨٣.

ما قرّره الفقهاء من أن "العرف أساس مالية الأشياء" كما قال السيوطي: "لا يقع اسم المال إلا على ما له قيمة يُباع بها وتلزم متلفه وإن قلّت وما لا يطرحه الناس"(١٠٢).

الوجه الثاني: اشتراط العلم بالبدل والمحل:

قرّر مجمع الفقه الإسلامي أن من شروط صحة التخارج: "أن يكون محل التخارج أي الحصة المتخارج عنها معلومًا"، وأن "يكون بدل التخارج مالًا متقوّمًا معلومًا منتفعًا به"(١٠٣).

فإذا كانت قيمة الأصل الرقمي معروفة وقت التخارج بأن كانت قابلة للتقويم في السوق وقت العقد بثبات نسبي انطبقت عليها قاعدة وجوب العلم بالمعقود عليه، وكان التخارج صحيحًا.

التخارج في الأصول الرقمية مجهولة أو متذبذبة القيمة.

هذا المطلب تتعلق به مسألتان: الجهالة بالقيمة وتذبذب السعر. وفيما يلي تفصيلهما:

أولاً: حكم الجهالة بالقيمة في التخارج:

اختلف الفقهاء في اشتراط علم قيمة التركة في التخارج على قولين:

القول الأول (الجمهور):(١٠٤) ذهبوا إلى أنه لا يُشترط أن تكون أعيان التركة معلومة القيمة.

وهذا لا يعارض اشتراط "أن يكون محل التخارج معلومًا" المتقدم في شروط صحة التخارج؛ فإن "محل التخارج" هناك هو نصيبه الشرعي (كالربع أو الثمن)، وهو معلومٌ دائمًا بالفريضة وإن جُهلت أعيان التركة تفصيلًا؛ لأن التخارج لا يستلزم تسليم أعيانٍ بذاتها كالبيع المطلق.

أما إذا كان محل التخارج أصلًا معينًا بذاته (كمحفظةٍ رقميةٍ بعينها) لا مطلق النصيب الشرعي، فالمعتبر حينئذٍ العلم بذلك الأصل المعيّن نفسه لا بنصيبه الكسري، كما سيأتي في مسائل الأصول الرقمية.

ودعوى المتخارج إبطال عقد التخارج "تأسيسًا على أن بعض أعيان التركة غير مقدورة التسليم لا مسوّغ لها شرعًا، لعدم اشتراط التسليم في العقد".

---

(١٠٢) الأشباه والنظائر، السيوطي ص ٣٢٧

(١٠٣) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج١٣، ص١٠٨٣.

(١٠٤) الزرقاني، ج٦، ص١٠ – الأم، الشافعي، ج٣، ص٢٢٦ – الكافي، ابن قدامة، ج٢، ص١١٨

القول الثاني (بعض الحنفية): يُشترط أن يكون المتخارج عالمًا بنصيبه من التركة خشية الغرر(١٠٥).

قال الزيلعي: "يُفْسِدُهُ جَهَالَةُ الْبَدَلِ... لَا جَهَالَةُ الْمُصَالَحِ عَنْهُ؛ لِأَنَّهُ بَيْعٌ فَيَفْسُدُ بِالْجَهَالَةِ الْمَانِعَةِ مِنْ التَّسْلِيمِ وَالتَّسَلُّمِ، غَيْرَ أَنَّ الْمُصَالَحَ عَنْهُ لَا يُحْتَاجُ فِيهِ إلَى تَسْلِيمِهِ"(١٠٦)

الراجح للتطبيق على الأصول الرقمية:

الأظهر في تطبيق هذا الخلاف على الأصول الرقمية هو التفصيل:

فإن كانت قيمة الأصل الرقمي قابلة للمعرفة وقت العقد وإن تذبذبت بعده، فالقول بعدم اشتراط العلم التفصيلي بأعيان التركة أقربُ.(١٠٧)

وأما إن كانت القيمة مجهولةً جهالةً فاحشة يُفضي إلى النزاع كأصلٍ رقميٍّ لا سوق له ولا سعر متعارف فقد تسري عليه قواعد الجهالة المفسدة للعقد، لأن "الجهالة إنما تكون مانعةً من صحة العقد إذا كانت مؤديةً إلى النزاع"(١٠٨)، ولأن "الغرر أعم من الجهالة، فكل مجهول غرر"(١٠٩).

ثانيًا: حكم التذبذب الشديد في القيمة:

قرّر مجمع الفقه الإسلامي في بحوثه حول تغيّر قيمة العملة أن "التذبذب الخفيف في أسعار العملات الورقية لا يؤثر إلا إذا تجاوز نسبةً معتبَرة"، وأن "العملات تتذبذب تذبذبًا كبيرًا ولا يكاد يوم يمر دون أن تتغير قيمة العملة، لكن إذا وقع القيد أو وقع الشيك أو تمّ، فإن القيمة لا تتغير".(١١٠)

فالعبرة عند الفقهاء هي استقرار القيمة وقت العقد وكون الجهالة غير مؤدية إلى النزاع، لا انعدام التذبذب المستقبلي المعتاد.

---

(١٠٥) فتاوى دار الإفتاء المصرية، مجموعة من المؤلفين، ج٤، ص٢١. وانظر: حاشية ابن عابدين = رد المحتار، ابن عابدين، ج٥، ص٦٤٤.

(١٠٦) تبيين الحقائق، الزيلعي، ج٥، ص٣٢

(١٠٧) فتاوى دار الإفتاء المصرية، مجموعة من المؤلفين، ج٢، ص٣٥٦.

(١٠٨) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج٩، ص٧٤٣.

(١٠٩) الفقه الإسلامي وأدلته، الزحيلي، ج٤، ص٣٠٢٧.

(١١٠) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج٩، ص١٠٥٨.

فإذا كان في التركة شيءٌ "تجهل قيمته فأخذه بعض الورثة بنصيبه" عُملت له طريقةٌ حسابيةٌ تُخرج قيمة المجهول.

وهذه الطريقة كما ذكرها أبو الخطاب الكلوذاني هي:(١١١).

يُسقَط سهم الوارث الآخذ للمجهول من أصل المسألة، فيكون الباقي هو "الجزء المقسوم عليه"، ثم تُضرب سهام ذلك الوارث في معلوم التركة، ويُقسم الناتج على ذلك الجزء، فما خرج فهو قيمة المجهول؛ وذلك لأن معلوم التركة كله يؤول إلى بقية الورثة بنسبة سهامهم، فما يخصّ سهمًا واحدًا منه هو بعينه ما يستحقه صاحب المجهول عن سهمه، إذ التركة كلها (معلومها ومجهولها) تُقسم على نسبةٍ واحدة.

ومثاله: لو خلّف الميت ثلاثة أبناء (لكل واحد سهم، فأصل المسألة ٣)، فأخذ أحدهم أصلًا رقميًا مجهول القيمة بنصيبه كاملًا، واقتسم الآخران معلوم التركة (٢٠٠ , ٠٠٠ مثلًا) بينهما: يُسقط سهم الآخذ (١) من أصل المسألة (٣) فيكون الجزء المقسوم عليه ٢، ثم تُضرب سهامه (١) في معلوم التركة (٢٠٠ , ٠٠٠) فيكون الناتج ٢٠٠ , ٠٠٠، يُقسم على ٢ فيكون ١٠٠ , ٠٠٠، فهي قيمة المجهول. وللتحقق: تُضاف هذه القيمة (١٠٠ , ٠٠٠) إلى معلوم التركة (٢٠٠ , ٠٠٠) فيكون مجموع التركة كأنها معلومة كلها (٣٠٠ , ٠٠٠)، وتُضرب سهام الآخذ (١) في هذا المجموع (٣٠٠ , ٠٠٠) وتُقسم على أصل المسألة (٣) فيخرج ١٠٠ , ٠٠٠، وهو مطابقٌ للناتج الأول، فيصح العمل.

تطبيق ذلك على الأصول الرقمية:

الحالة	الحكم
أصل رقمي معلوم الوجود والقدر، قيمته مستقرة نسبيًا وقت العقد	يصح التخارج عنه قياسًا على التخارج عن التركة ذات الأعيان غير المعلومة تفصيلًا(١١٢)
أصل رقمي معلوم الوجود لكنه شديد التذبذب وقت العقد تذبذبًا يُفضي إلى الجهالة الفاحشة	يُنظر: فإن كانت الجهالة مؤدية إلى النزاع فسد العقد(١١٣)، وإن لم تؤدِّ إليه جاز، خاصةً مع القبض في المجلس(١١٤)
أصل رقمي مجهول القيمة إطلاقًا	يلحق بالمجهول الذي تتعذّر معرفة قيمته، ويُعمل فيه طريقة المجهولات في

(١١١) الهداية على مذهب الإمام أحمد، الكلوذاني، ص٦٤١.
(١١٢) فتاوى دار الإفتاء المصرية، مجموعة من المؤلفين، ج٢، ص٣٥٦.
(١١٣) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج٩، ص٧٤٣.
(١١٤) فتاوى دار الإفتاء المصرية، مجموعة من المؤلفين، ج٢، ص٣٥٦.

(لا سوق له ولا سعر متعارف)	التركة عند الحنابلة(١١٥) إن أمكن، وإلا وقع الإشكال، والاحتياط عدم التخارج.

ثالثا: أثر تعذّر الوصول إلى الأصل الرقمي أو الجهل بوجوده وقت التخارج.

النازلة الأولى: تعذّر الوصول إلى الأصل الرقمي:

- إن كان التعذّر مؤقتًا قابلًا للزوال (كمن فقد كلمة مرور يمكن استرجاعها، أو حسابٌ معلّق يمكن تفعيله)، فإنه لا يُؤثّر على صحة التخارج، قياسًا على ما قرّرته دار الإفتاء.(١١٦)
- وإن كان التعذّر دائمًا استحالةً قطعية (كما لو حُذفت العملة من منصّتها نهائيًا، أو اخترقت المحفظة الرقمية بالكامل دون إمكان استرجاع)، فإن الأصل يصبح كالمعدوم، ولا يصح التخارج عن معدوم، لأن "بيع المعدوم بيع غرر" كما قرّر ابن قدامة(١١٧).

النازلة الثانية: الجهل بوجود الأصل الرقمي وقت التخارج:

كأن يتخارج الورثة عن تركةٍ، ثم يُكتشف لاحقًا أن للميت محفظةً رقميةً لم تكن معلومةً وقت التخارج. فالحكم في هذه الحالة يقاس على ما لو مات ناظر الوقف وهو مجهل لمال الوقف. والمجهِل هو: "من يموت ولم يبيّن حال ما بيده من المال".(١١٨)

فالحكم هو: لو كان الوارث عالمًا بأي طريقٍ من طرق العلم فإنه "لا يكون معه الميت مجهِلًا". كما قرّر القرافي: أن الإرث يثبت بخطاب الوضع دون اشتراط العلم، "فإن الإنسان إذا مات له قريب دخلت التركة في ملكه وإن لم يعلم"(١١٩).

الخلاصة: إذا كان الأصل الرقمي موجودًا فعلًا في ملك المورِّث وقت موته وإن لم يعلم به الورثة وقت التخارج فإنه يدخل في التركة، ويكون نصيب الخارج منه تابعًا لحكم التخارج، وعليه: إن كان التخارج عن "جميع التركة" شمل ما ظهر لاحقًا، وإن كان عن أعيانٍ معيّنةٍ فلا.

(١١٥) الهداية على مذهب الإمام أحمد، الكلوذاني، ص٦٤١.
(١١٦) فتاوى دار الإفتاء المصرية، مجموعة من المؤلفين، ج٢، ص٣٥٦.
(١١٧) الكافي في فقه الإمام أحمد، ابن قدامة، ج٢، ص٨.
(١١٨) فتاوى دار الإفتاء المصرية، مجموعة من المؤلفين، ج٦، ص٤٤٠.
(١١٩) شرح تنقيح الفصول، القرافي، ص٨٠.

المطلب الثاني: النوازل الفقهية المعاصرة في التخارج عن الأصول الرقمية.

القواعد الضابطة للنوازل المعاصرة:

القاعدة الأولى: الغرر اليسير يُغتفر:

قرّر الفقهاء أن "الغرر اليسير إذا احتُمل في العقد لا يلزم منه احتمال الكثير"(١٢٠)، وأن "الغرر والجهالة توجد في كثيرٍ من العقود والبيوع... فالغرر منه اليسير، وهذا متفقٌ على أنه معفوٌّ عنه لاستحالة الإحاطة"(١٢١).

فالتذبذب اليسير في قيمة الأصل الرقمي لا يُفسد التخارج، لأنه من الغرر اليسير المعفوّ عنه.

القاعدة الثانية: الجهالة المفضية إلى النزاع ممنوعة:

"الجهالة إنما تكون مانعةً من صحة العقد إذا كانت مؤديةً إلى النزاع"(١٢٢).

حكم العقد إذا اشتمل على الجهالة أو الغرر: " فاسدًا عند الحنفية، باطلًا عند غير الحنفية" إذا اشتمل على الجهالة الفاحشة أو الغرر، "وتُغتفر الجهالة اليسيرة، وهي التي لا تؤدي إلى المنازعة ويتسامح الناس فيها عادة"(١٢٣).

القاعدة الثالثة: الحاجة تدعو إلى التيسير:

قرّر مجمع الفقه الإسلامي أن "الحاجة تدعو إلى التيسير" في العقود التي تشتمل على جهالةٍ غير مفسدةٍ للعقد.(١٢٤)

تطبيق هذه القواعد على نازلة التخارج عن الأصول الرقمية:

النازلة الأولى: التخارج عن عملةٍ مشفّرةٍ معلومةٍ مقدارًا لا قيمةً وقت العقد:

كأن يترك الميت ٥ وحداتٍ من عملةٍ مشفّرة، فيتخارج أحد الورثة عن نصيبه مقابل مبلغٍ نقدي. الوحدات معلومةٌ بالعدد والصفة، لكن قيمتها متذبذبة. هنا:

---

(١٢٠) موسوعة القواعد الفقهية، آل بورنو، ج٧، ص٥٠٠.

(١٢١) شرح الموطأ، الخضير، ج١١٣، ص١٣.

(١٢٢) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج٩، ص٧٤٣.

(١٢٣) الفقه الإسلامي وأدلته، الزحيلي، ج٤، ص٣٠٢٧.

(١٢٤) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج١٣، ص١٤٤١.

الحكم: يصح التخارج لأنه "لا يُشترط في التخارج أن تكون أعيان التركة معلومة"(١٢٥)؛ ولأن المعقود عليه (الوحدات الرقمية) معلومٌ بالعدد والصفة، والجهالة في القيمة السوقية المتذبذبة من قبيل الجهالة اليسيرة المعفوّ عنها(١٢٦)، ما دامت لا تُفضي إلى نزاع.

النازلة الثانية: التخارج عن محفظةٍ رقميةٍ تضمّ عملاتٍ متعددةً مجهولة التفاصيل:

كأن يترك الميت محفظةً رقميةً تضمّ أصنافًا متعددةً من العملات المشفّرة لا يعلم الورثة أنواعها ولا مقاديرها وقت العقد.

- إن أمكن حصر المحفظة ومعرفة محتوياتها قبل العقد لزم ذلك، لأن من شروط صحة التخارج "أن يكون محل التخارج معلومًا"(١٢٧).
- وإن تعذّر الحصر التام، جاز التخارج، وهو قول الجمهور من "جواز التخارج عن المجهول مطلقًا"، لقوله ﷺ لرجلين اختصما في مواريث درست: "اقتسما، وتوخّيا الحق، ثم استهما، ثم تحالّا"(١٢٨).

كما أجاز الحنفية التخارج على محلٍ مجهولٍ "إذا كان لا يحتاج إلى القبض"(١٢٩)

وقياس المحفظة الرقمية على الحقّ لدى الغير في كونها مقبوضةً فعلًا في محفظةٍ إلكترونية قريب.

النازلة الثالثة: التخارج عن أصلٍ رقميٍّ فقد الوصول إليه:

كأن يترك الميت عملةً مشفّرةً في حسابٍ على منصةٍ توقّفت عن العمل، أو فقدت كلمات الاستعادة. الحكم: تقدّم أن "عدم القدرة على تسليم بعض أعيان التركة لا يصلح سببًا لبطلان عقد التخارج لما ذُكر من أنه لا يُشترط في عقد التخارج التسليم بالنسبة للأعيان"(١٣٠).

غير أن الفرق بين تعذّر التسليم المؤقت وبين الاستحالة الدائمة ملحوظٌ: فالأول لا يُؤثّر، والثاني يلحق الأصل بالمعدوم الذي لا يصح التخارج عنه.

---

(١٢٥) فتاوى دار الإفتاء المصرية، مجموعة من المؤلفين، ج٢، ص٣٥٦.

(١٢٦) الفقه الإسلامي وأدلته، الزحيلي، ج٤، ص٣٠٢٧. موسوعة القواعد الفقهية، آل بورنو، ج٧، ص٥٠٠.

(١٢٧) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج١٣، ص١٠٨٣.

(١٢٨) أصل الحديث متفق عليه (البخاري ومسلم) عن أم سلمة رضي الله عنها، وزيادة "فاقتسما وتوخّيا الحقّ ثم استهما" أخرجها أبو داود في سننه، رقم (٣٥٨٦).

(١٢٩) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج١٣، ص١٠٨٣.

(١٣٠) فتاوى دار الإفتاء المصرية، مجموعة من المؤلفين، ج٢، ص٣٥٦.

الخلاصة والترجيح:

١. التخارج عن الأصل الرقمي معلوم القيمة والقدر والصفة صحيحٌ باتفاقٍ، إذ يتحقق فيه ما اشترطه الفقهاء من كون البدل مالًا متقوّمًا معلومًا منتفعًا به(١٣١)، وتكفي ماليته المتعارف عليها بين الناس(١٣٢).

٢. التخارج عن الأصل الرقمي المتذبذب القيمة يُفرَّق فيه:

فإن كان التذبذب يسيرًا معتادًا لا يُفضي إلى النزاع صحّ العقد(١٣٣)، وإن كان فاحشًا بحيث يستحيل معه تقدير قيمةٍ معتدٍّ بها فقد تسري عليه قواعد الجهالة المفسدة(١٣٤)، وقد يُعمل فيه طريقة المجهولات في التركة عند الحنابلة(١٣٥)

٣. تعذّر الوصول إلى الأصل الرقمي لا يُبطل التخارج ما دام التعذّر غير مستحيلٍ، لعدم اشتراط التسليم في التخارج(١٣٦)، وأما الاستحالة القطعية فتلحق الأصل بالمعدوم فيمنع التخارج.

٤. الجهل بوجود الأصل الرقمي وقت التخارج لا يمنع دخوله في التركة، لأن الإرث يثبت بخطاب الوضع دون اشتراط العلم(١٣٧)، فإن كان التخارج عن جميع التركة شمل ما ظهر لاحقًا، وإن كان عن البعض ثبت فيما تم التخارج عليه دون ما ظهر للميت لاحقًا، وللخارج حق المطالبة بنصيبه من الظاهر لاحقًا.

٥. الأصل في النوازل الرقمية المعاصرة أن تُقيّس على الأصول التقليدية مع مراعاة الخصائص المميزة لها، وأن يُكتفى بضبط الجهالة والغرر بضوابطهما الشرعية: منع الفاحش المؤدي إلى النزاع، وتجاوز اليسير المعفو عنه(١٣٨).

والله تعالى أعلم.

---

(١٣١) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج١٣، ص١٠٨٣.

(١٣٢) فتاوى يسألونك، حسام الدين عفانة، ج٦، ص٤٥١.

(١٣٣) الفقه الإسلامي وأدلته، الزحيلي، ج٤، ص٣٠٢٧. موسوعة القواعد الفقهية، آل بورنو، ج٧، ص٥٠٠.

(١٣٤) مجلة مجمع الفقه الإسلامي، مجموعة من المؤلفين، ج٩، ص٧٤٣.

(١٣٥) الهداية على مذهب الإمام أحمد، الكلوذاني، ص٦٤١.

(١٣٦) فتاوى دار الإفتاء المصرية، مجموعة من المؤلفين، ج٢، ص٣٥٦.

(١٣٧) شرح تنقيح الفصول، القرافي، ص٨٠.

(١٣٨) شرح الموطأ، الخضير، ج١١٣، ص١٣. الفقه الإسلامي وأدلته، الزحيلي، ج٤، ص٣٠٢٧. موسوعة القواعد الفقهية، آل بورنو، ج٧، ص٥٠٠.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبعد الانتهاء من هذه الدراسة المعاصرة في فقه التخارج وتطبيقاته على الأصول الرقمية المستحدثة، أخلص إلى جملةٍ من النتائج والتوصيات:

أولًا: أهم النتائج:

١. التخارج عقد صلحٍ بين الورثة يُخرج بعضهم من الميراث بعوضٍ معلوم، ويتكيف بحسب طبيعة البدل: فهو بيعٌ إن كان البدل من خارج التركة، وقسمةٌ ومبادلة إن كان من مالها، وهبةٌ أو إسقاطٌ جزئي إن كان من النصيب المستحق للخارج.

٢. التخارج عن الأصل الرقمي معلوم القيمة والقدر صحيحٌ باتفاق، لتحقق شرط كون البدل مالًا متقوّمًا معلومًا.

٣. التخارج عن الأصل الرقمي متذبذب القيمة يُفرَّق فيه: فإن كان التذبذب يسيرًا معتادًا لا يفضي إلى نزاعٍ صحّ العقد، وإن كان فاحشًا مانعًا من تقدير قيمةٍ منضبطة سرت عليه أحكام الجهالة المفسدة، ولزم إجراء طريقة المجهولات في التركة عند الحنابلة.

٤. تعذّر الوصول إلى الأصل الرقمي وقت التخارج لا يبطل العقد ما دام التعذّر غير مستحيل، لعدم اشتراط التسليم الفوري في التخارج، وأما استحالة الوصول القطعية فتلحق الأصل بالمعدوم، ولا يصح مع ذلك التخارج.

٥. الجهل بوجود الأصل الرقمي وقت التخارج لا يمنع دخوله في التركة تبعًا، إذ الإرث يثبت بخطاب الوضع لا بالعلم، فإذا كان التخارج شاملًا لجميع التركة دخل فيه ما ظهر من أصولٍ رقمية لاحقًا.

ثانيًا: التوصيات:

١. أوصي المجامع الفقهية والهيئات الشرعية بإصدار ضوابط منضبطة لتقويم الأصول الرقمية عند التخارج والقسمة، تيسيرًا على الورثة وقطعًا لمادة النزاع.

٢. أوصي الموثقين والقائمين على تصفية التركات بالتحقق من وجود الأصول الرقمية وحصرها ضمن مكونات التركة قبل إجراء أي تخارج أو قسمة.

٣. أدعو الباحثين إلى مزيدٍ من الدراسة في تطبيقات الميراث الرقمي عمومًا، وما يستجد من صورٍ للأصول الرقمية كالممتلكات الافتراضية وما يُنتجه الذكاء الاصطناعي التوليدي من أصولٍ ذات قيمة.

٤. التوصية بتوعية الناس بضرورة توثيق أصولهم الرقمية وكلمات المرور والوصول إليها ضمن وصاياهم، درءًا لضياع الحقوق وتعذّر الوصول إليها بعد الوفاة.

وختامًا، فهذا جهد المقلّ، فإن أصبت فمن الله وحده، وإن أخطأت فمن نفسي والشيطان، والله ورسوله منه بريئان.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

فهرس المصادر والمراجع

١. الاختيارات الفقهية لشيخ الإسلام أحمد ابن تيمية رتبها علي بن محمد البعلي نشر مكتبة الرياض الحديثة.
٢. الأشباه والنظائر. للسيوطي، طبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه للنشر والتوزيع.
٣. الأشباه والنظائر، تأليف، تاج الدين عبد الوهاب بن تقي الدين السبكي (المتوفى ٧٧١هـ) الناشر، دار الكتب العلمية الطبعة، الأولى ١٤١١هـ ١٩٩١م
٤. إعلام الموقعين عن رب العالمين ، شمس الدين محمد بن أبي بكر المعروف بابن القيِّم الجوزية، تحقيق ،محمد عبد السلام هارون، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ١٤١٧ هـ.
٥. بلغة السالك لأقرب المسالك، أحمد بن محمد الصاوي، دار المعرفة، ١٣٩٨هـ
٦. تنقيح الفصول.، تأليف، شهاب الدين القرافي، تحقيق، طه عبد الرؤوف سعد الناشر، دار الفكر للطباعة والنشر مكتبة الكليات الأزهرية القاهرة ١٩٩٣م.
٧. رد المحتار على الدر المختار (حاشية ابن عابدين)، محمد أمين بن عمر عابدين الدمشقي الحنفي (ت١٢٥٢هـ)، دار الفكر، بيروت، ط٢، ١٤١٢هـ ١٩٩٢م
٨. حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، محمد بن أحمد بن عرفة الدسوقي المالكي (ت١٢٣٠هـ)، دار الفكر، بيروت، بدون طبعة وبدون تاريخ
٩. الخصائص، أبو الفتح عثمان بن جني، تحقيق ، محمد علي النجار، مطبعة دار الكتب المصرية، القاهرة، ط الأولى، ١٣٧٦ هـ.
١٠. الذخيرة للقرافي، تحقيق، محمد حجي ١٩٩٤م، دار الغرب، بيروت.
١١. الشرح الصغير، أحمد بن محمد الدرديري، مطبوع مع بلغة السالك، دار المعرفة، ١٣٩٨هـ
١٢. الشرح الكبير، لشمس الدين عبد الرحمن بن محمد المقدسي، تحقيق، د، عبد الله بن عبد المحسن التركي، دار عالم الكتب، الرياض، ١٤٢٦هـ.
١٣. شرح الهداية، لأبي العباس أحمد المهدوي، تحقيق د، حازم سعيد حيدر، الناشر مكتبة الرشد، الرياض، ط، ١، ١٤١٦ هـ.
١٤. شرح تنقيح الفصول، تأليف، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبد الرحمن المالكي الشهير بالقرافي (المتوفى ٦٨٤هـ)، تحقيق، طه عبد الرؤوف سعد الناشر، شركة الطباعة الفنية المتحدة الطبعة، الأولى، ١٣٩٣ هـ ١٩٧٣ م
١٥. الصحاح (تاج اللغة وصحاح العربية) ، لإسماعيل بن حمّاد الجوهري، تحقيق، أحمد عبدالغفور عطار، دار العلم للملايين، ط٢، ١٣٩٩ه، ١٩٧٩م.
١٦. العزيز شرح الوجيز المعروف بالشرح الكبير، عبدالكريم بن محمد الرافعي، ط، عباس أحمد الباز، مكة المكرمة، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ.

١٧. غريب الحديث ، أبو عبيد القاسم بن سلام الهروي، تحقيق ، د. حسين محمد محمد شرف، القاهرة، مصر، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، ١٤٠٤هـ.
١٨. الفقه الإسلامي وأدلته، لوهبة الزحيلي، دار الفكر، دمشق، ط٢، ١٤٠٥هـ.
١٩. فقه المعاملات، عبد العزيز محمد عزام، الناشر: مكتب الرسالة الدولية للطباعة والكمبيوتر الطبعة: ١٩٩٧١٩٩٨م.
٢٠. الفقه على المذاهب الأربعة، عبد الرحمن بن محمد عوض الجزيري (المتوفى/ ١٣٦٠هـ) الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، الطبعة الثانية، ١٤٢٤ هـ ٢٠٠٣ م.
٢١. القاموس الفقهي، د ، سعدى أبو حبيب، دار الفكر، دمشق، سوريا، ١٤٠٨ه، ١٩٨٨م.
٢٢. القواعد الفقهية. علي أحمد الندوي. دار القلم. دمشق، ٣ ١٤١٤ هـ.
٢٣. الكافي في فقه الإمام أحمد/ لعبد الله بن قدامة المقدسي/ نشر المكتب الإسلامي/ بيروت.
٢٤. كشاف القناع، منصور بن يونس بن إدريس البهوتي، تحقيق هلال مصيلحي هلال، ط١٤٠٢هـ، دار الفكر، بيروت.
٢٥. لسان العرب، محمد بن مكرم بن منظور الأفريقي المصري، دار صادر، بيروت، لبنان،١٣٧٤هـ ط، الأولى.
٢٦. مجلة البحوث الإسلامية مجلة دورية تصدر عن الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد، تأليف/ الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء والدعوة والإرشاد
٢٧. مغني المحتاج، لمحمد الخطيب الشربيني، دار الفكر، بيروت.
٢٨. موسوعة الفقه الإسلامي، تأليف/ محمد بن إبراهيم بن عبد الله التويجري الناشر/ بيت الأفكار الدولية الطبعة/ الأولى، ١٤٣٠ هـ ٢٠٠٩ م
٢٩. الموسوعة الفقهية الكويتية، وزارة الأوقاف والشؤن الإسلامية الكويتية، مطابع دار الصفوة، ط الأولى ١٤١٤هـ.
٣٠. موسوعة القواعد الفقهية، لمحمد البورنو، مؤسسة الرسالة، ط الأولى ١٤٢٤هـ.
٣١. الهداية في شرح بداية المبتدي، علي بن أبي بكر بن عبد الجليل المرغيناني، برهان الدين (ت٥٩٣هـ)، تحقيق طلال يوسف، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ١٤٢٥هـ ٢٠٠٤م.

Romanization of references

1. *AlIkhtiyārāt alfiqhīyah liShaykh alIslām Ibn Taymīyah ladá talāmīdhuhu, Sāmī ibn Jād Allāh.*
2. *AlAshbāh waalnaẓā'ir, Jalāl alDīn 'Abd alRaḥmān alSuyūṭī, published by Isa alBabi alHalabi & Co. for Publishing and Distribution.*
3. *al'ashbah walnazayir, taj aldiyn eabd alwahaab bn taqi aldiyn alsabakia (771hi), Publisher: Dar AlKotob AlIlmiyah; First Edition, 1411 AH – 1991 CE.*
4. *I'lām almuwaqqi'īn 'an Rabb al'ālamīn, liIbn Qayyim alJawzīyah, edited by Mashhur Hasan Al Salman.*
5. *Bulghat alsālik l'qrb almasālik (wama'ahu Ḥāshiyat alṢāwī 'alá alsharḥ alṢaghīr), Aḥmad ibn Muḥammad alṢāwī, Dar alMa'rifah, 1398 AH.*
6. *tanqih alfusula, shihab aldiyn alqaraafi, tahqiqu, tah eabd alrawuwf saed, Publisher: Dar AlFikr for Printing and Publishing / AlAzhar Colleges Bookstore, Cairo, 1993.*
7. *Radd alMuḥtār 'alā alDurr alMukhtār (Ibn 'Ābidīn's Gloss), Muḥammad Amīn ibn 'Umar 'Ābidīn alDimashqī alḤanafī (d. 1252 AH), Dār alFikr, Beirut, 2nd ed., 1412 AH – 1992 CE.*
8. *Ḥāshiyat alDasūqī 'alá alsharḥ alkabīr, Muḥammad ibn Aḥmad alDasūqī.*
9. *AlKhaṣā'iṣ, Abū alFatḥ 'Uthmān ibn Jinnī, edited by Muḥammad 'Alī alNajjār, Dār alKutub alMiṣriyyah Press, Cairo, 1st edition, 1376 AH.*
10. *AlDhakhīrah, Shihāb alDīn alQarāfī, edited by Muhammad Hajji, Dar alGharb alIslami, Beirut, 1994.*
11. *AlSharḥ alṢaghīr, Aḥmad ibn Muḥammad alDardīrī, printed with Bulghat alSālik, Dār alMa'rifah, 1398 AH.*
12. *AlSharḥ alkabīr 'alá matn alMuqni', Shams alDīn 'Abd alRaḥmān ibn Abī 'Umar Ibn Qudāmah, edited by 'Abd Allah ibn 'Abd alMuhsin alTurki, Dar 'Alam alKutub, Riyadh, 1426 AH.*
13. *Sharḥ alHidāyah [Commentary on alHidāyah], by Abū al'Abbās Aḥmad alMahdawī; edited by Dr. Ḥāzim Sa'īd Ḥaydar; published by Maktabat alRushd, Riyadh; 1st edition, 1416 AH.*
14. *Sharḥ Tanqīḥ alFuṣūl, Shihāb alDīn alQarāfī, edited by Taha 'Abd alRa'uf Sa'd, United Technical Printing Company, 1st edition, 1393 AH/1973 CE.*
15. *AlṢiḥāḥ Tāj allughah waṣiḥāḥ al'Arabīyah, Ismā'īl ibn Ḥammād alJawharī, edited by Ahmad 'Abd alGhafur 'Attar, Dar al'Ilm lilMalayin, Beirut, 2nd edition, 1399 AH/1979 CE.*
16. *AlAziz Sharh alWajiz (known as alSharh alKabir), by Abd alKarim bin Muhammad alRafi'i; published by Abbas Ahmad alBaz, Makkah alMukarramah, 1st edition, 1417 AH.*
17. *Gharīb alḤadīth, Abū 'Ubayd alQāsim ibn Sallām alHarawī, edited by Dr. Ḥusayn Muḥammad Muḥammad Sharaf, Cairo, Egypt, General Authority for Government Printing Offices, 1404 AH.*
18. *AlFiqh alIslāmī waadillatuh, Wahbah alZuḥaylī, Dar alFikr, Damascus, 2nd edition, 1405 AH.*

19. *Fiqh almuʿāmalāt, Abdulaziz Muhammad Azzam; Publisher: AlRisalah International Office for Printing and Computer; Edition: 1997–1998.*
20. *alfiqh ealaa almadhahib al'arbaeat, Abd alRahman ibn Muhammad Awad alJaziri (d. 1360 AH). Publisher: Dar AlKotob AlIlmiyah, Beirut – Lebanon; 2nd Edition, 1424 AH – 2003 CE.*
21. *AlQāmūs alfiqhī lghtan wāṣṭlāḥan, Saʿdī Abū Ḥabīb, Dar alFikr, Damascus, 1408 AH/1988 CE.*
22. *alqawaeid alfiqhiat, Ali Ahmad alNadwi. Dar alQalam. Damascus, 1414 AH.*
23. *AlKāfī fī fiqh alImām Aḥmad, ʿAbd Allāh ibn Qudāmah alMaqdisī, AlMaktab alIslami, Beirut.*
24. *Kashshāf alqināʿ ʿan matn alIqnāʿ, Manṣūr ibn Yūnus alBuhūtī, edited by Hilal Musaylihi, Dar alFikr, Beirut, 1402 AH.*
25. *Lisān alʿArab, Muḥammad ibn Mukarram ibn manẓūr, Dar Sader, Beirut, 1st edition.*
26. *Majallat alBuḥūth alIslāmīyah, alRiʾāsah alʿĀmmah liIdārāt alBuḥūth alʿIlmīyah waalIftāʾ waalDaʿwah waalIrshād.*
27. *Mughnī almuḥtāj, Muḥammad alKhaṭīb alShirbīnī, Dar alFikr, Beirut.*
28. *Mawsūʿat alfiqh alIslāmī, Muḥammad ibn Ibrāhīm alTuwayjirī, Bayt alAfkar alDawliyyah, 1st edition, 1430 AH/2009 CE.*
29. *AlMawsūʿah alfiqhīyah alKuwaytīyah, iṣdār Wizārat alAwqāf waalShuʾūn alIslāmīyah, Kuwait, 1st edition, 1414 AH.*
30. *Mawsūʿat alqawāʿid alfiqhīyah, Muḥammad Ṣidqī ibn Aḥmad Āl Būrnū, AlRisalah Foundation, 1st edition, 1424 AH.*
31. *alhidayat fi sharh bidayat almubtadi, Ali ibn Abi Bakr ibn Abd alJalil alMarghinani, Burhan alDin (d. 593 AH), edited by Talal Yusuf, Dar Ihya' alTurath alArabi, Beirut, 1st ed., 1425 AH – 2004 CE.*

الرجوع إلى عوض المثل في نظام المعاملات المدنية السعودي "دراسة فقهية مقارنة"

د. طارق بن مونس بن فلاح الشمري
الأستاذ المساعد بقسم الشريعة، كلية الشريعة والقانون، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية

T-alshammari@ut.edu.sa

تاريخ تسلم البحث: ١/ ٤/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٤/ ٥/ ٢٠٢٦م

الملخص:

هذا البحث يتناول المواد النظامية الواردة في نظام المعاملات المدنية السعودي والتي فيها ذكر الرجوع إلى عوض المثل، وعوض المثل كثير الدوران في كلام الفقهاء؛ لما تضمنه من العدل الذي حثت عليه الشريعة الإسلامية، فجاء نظام المعاملات المدنية بإقراره في مجموعة من المواد مستقيًا ذلك من الفقه الإسلامي، فجاء هذا البحث ليجمع المواد النظامية المتفرقة المتعلقة بالرجوع إلى عوض المثل، وإعادة ترتيبها بضم النظير إلى نظيره، وتوضيح مختصر للمادة النظامية، ثم دراستها دراسة فقهية فيما يتعلق بعوض المثل، ومحاولة الربط بين القول الفقهي والمادة النظامية، متبعاً فيه المنهج الاستقرائي في جمع المسائل التي فيها الرجوع إلى عوض المثل في نظام المعاملات المدنية السعودي، والمنهج المقارن من خلال المقارنة بين الفقه والنظام. وقد خلص البحث إلى مجموعة من النتائج ومن أبرزها: أن عوض المثل يُرجع إليه في صور في النظام يجمعها ما يلي: عند عدم تحديد العوض في العقد، أو حصول انتفاع بالمعقود بعد انتهاء المدة، أو بعد بطلانه، أو فسخه، وفي تصرف المريض مرض الموت بمحاباة، والوكيل إذا لم يلتزم بثمن المثل في البيع والشراء الذي أطلق فيه الموكل الثمن، وفي بيع ما يتعذر حفظه مما كان مملوكًا للغير. والنظام لم يخرج عن قول فقهي معتبر، كما أنه لم يلتزم قول مذهب فقهي معين، بل يختار من الأقوال ما به تحقيق للمصلحة أكثر.

الكلمات المفتاحية: عوض المثل، النظام، المعاملات المدنية.

Resorting to Equivalent Compensation in the Saudi Civil Transactions Law A Comparative Jurisprudential Study

Dr. Tariq bin Munis bin Falah Al-Shammari
Assistant Professor, Department of Sharia, Faculty of Sharia and Law, University of Tabuk, Saudi Arabia

T-alshammari@ut.edu.sa

Date of Receiving the Research: 1/4/2026 **Research Acceptance Date**: 4/5/2026

Abstract:

This research addresses the statutory provisions contained in the Saudi Civil Transactions Law regarding recourse to equivalent compensation. Equivalent compensation is frequently discussed by jurists due to the justice it embodies, which is encouraged by Islamic law. The Civil Transactions Law affirmed it in a set of articles, drawing from Islamic jurisprudence. Employing inductive and comparative approaches, this research collects the scattered statutory provisions related to recourse to equivalent compensation, reorganizes them by grouping similar provisions together, provides a brief explanation of each statutory article, then studies them from a jurisprudential perspective concerning equivalent compensation, and attempts to link the jurisprudential opinion with the statutory provision. The research concluded with a set of findings, the most prominent of which are: that equivalent compensation is resorted to in the system in cases that include the following: when compensation is not specified in the contract, when the benefit of the contracted item continues after the term ends, after contract invalidation or annulment, in the disposition of a patient in the terminal stage showing favoritism, when the agent does not commit to the equivalent price in sales where the principal has left the price open, or in the sale of what is difficult to preserve that was owned by others. The system did not depart from a recognized jurisprudential opinion, nor did it adhere to a particular jurisprudential school, but rather selects from the opinions that best achieve the common interest.

***Keywords**: Equivalent compensation, Law, Civil Transactions.*

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد ﷺ وآله، أما بعد:

فإن علم الفقه من العلوم التي لا ينفك عنها المسلم في حياته، فهو محتاج إليه في عباداته ومعاملاته. وعوض المثل كثير الدوران في كلام الفقهاء في أبواب متفرقة فيما يتعلق بالمعاملات بين الناس وما ينشأ عنها من التزامات وحقوق؛ إذ إن الرجوع إلى عوض المثل هو العدل الذي به تتم مصلحة الدنيا والآخرة، وإن مما استجد في بلادنا المملكة العربية السعودية -حرسها الله تعالى- إصدار نظام المعاملات المدنية الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم (م/ ١٩١) وتاريخ ٢٩/ ١١/ ١٤٤٤هـ، وهو نظام يهتم بضبط تعاملات الأشخاص، وحفظ حقوقهم، وقد جاء في هذا النظام في مواد متفرقة الرجوع إلى عوض المثل، فاستعنت الله تعالى في جمعها مع محاولة ضم النظير إلى نظيره، ومن ثم دراستها دراسة فقهية تقوم على الربط بين النظام وما دونه الفقهاء في كتبهم مما يتعلق بعين ما ورد في النظام، أو كان مقاربًا له، وأسأل الله تعالى الإعانة والسداد.

أهمية الموضوع:

١. أن مسألة الرجوع إلى عوض المثل من المسائل القائمة على العدل، ففي دراستها من خلال نظام المعاملات المدنية بيان لاهتمام المنظم بهذا المبدأ المهم من مبادئ الشريعة الإسلامية.

٢. السعي إلى ربط نظام المعاملات المدنية السعودي بمصادره التي استُقي منها.

٣. التأكيد على شمول وسعة الفقه الإسلامي في تنظيم شؤون الناس في معاملاتهم، وإلزامهم بتحري العدل، والبعد عن الظلم عند التنازع.

أسباب اختيار الموضوع:

١. أن نظام المعاملات المدنية السعودي من الأنظمة الصادرة حديثًا، فيحتاج إلى بحث ودراسة فقهية لمواده، وربط بينه وبين ما دونه الفقهاء، لأنه قد استُسقي من الفقه الإسلامي وقواعده العامة.

٢. أن النظام قد جاء فيه تقرير الرجوع إلى عوض المثل في مواضع متفرقة، وفي جمعها في موضع واحد ودراستها بالربط بينها وبين الفقه خدمة للمهتمين بذلك.

٣. الرغبة في المساهمة بخدمة هذا النظام من الناحية الفقهية.

أهداف البحث:

١. جمع المواد النظامية المتفرقة المتعلقة بالرجوع إلى عوض المثل، وإعادة ترتيبها بضم النظير إلى نظيره.

٢. توضيح موجز للمادة النظامية التي ورد فيها ذكر عوض المثل.

٣. الدراسة الفقهية للمادة النظامية فيما يتعلق بعوض المثل، ببيان الرأي الفقهي فيها وأدلته.

٤. الربط بين القول الفقهي والمادة النظامية.

الدراسات السابقة:

بعد البحث في الفهارس وقواعد البيانات للرسائل والبحوث لم أقف على دراسة تناولت مسائل عوض المثل الواردة في نظام المعاملات المدنية السعودي أو غيره من الأنظمة العربية فيما يتعلق بجمعها ودراستها دراسة فقهية.

منهج البحث:

اتبعت في هذا البحث المنهج الاستقرائي في جمع المسائل التي فيها الرجوع إلى عوض المثل في نظام المعاملات المدنية السعودي، والمنهج المقارن من خلال المقارنة بين الفقه والنظام.

إجراءات البحث:

١. تخريج الأحاديث النبوية من الكتب المعتمدة مراعيًا ما يلي: إن كان الحديث في الصحيحين أو في أحدهما فإني أكتفي بتخريجه منهما. وإن كان في غير الصحيحين فإني أخرجه من كتب السنة المشهورة، مع بيان درجة صحته بالاعتماد على أقوال أهل العلم فيه.

٢. ذكر الأقوال الفقهية للمذاهب الأربعة فقط، مع ذكر أدلتها، دون الترجيح بينها؛ لأن المقصود عرض الأقوال الفقهية لا الموازنة بينها.

٣. الترتيب بين المراجع في الهامش بحسب المذهب الفقهي مبتدءًا بالحنفية، ثم المالكية، ثم الشافعية، ثم الحنابلة، وأما التوثيق من كتب المذهب الواحد فالترتيب يكون بأقدمية وفاة صاحب الكتاب.

٤. أذكر اسم المرجع في الحاشية دون ذكر اسم مؤلفه، إلا إن لزم الأمر بسبب التشابه في الاسم بين أكثر من مرجع.

خطة البحث:

يتكون البحث من مقدمة، وتمهيد، وأربعة مباحث، وخاتمة.

التمهيد: في بيان معنى عوض المثل، والتأصيل الشرعي له، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: تعريف عوض المثل.

المطلب الثاني: التأصيل الشرعي للرجوع إلى عوض المثل.

المبحث الأول: في عدم تعيين العوض أو الاتفاق عليه عند التعاقد، وفيه أربعة مطالب:

المطلب الأول: عدم تعيين الثمن في البيع.

المطلب الثاني: إذا لم يعين في العقد أجر المقاول.

المطلب الثالث: إذا لم يُتفق على دفع أجر للوكيل الذي من عادته أخذ الأجرة.

المطلب الرابع: إذا لم يُتفق على دفع أجر للحارس الاتفاقي أو القضائي.

المبحث الثاني: في الانتفاع بالمعقود عليه بعد انقضاء العقد، وفيه ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: الانتفاع بالمأجور بعد انقضاء عقد الإيجار.

المطلب الثاني: تجاوز المدة المعتادة للانتفاع بالشيء الـمُعار.

المطلب الثالث: الانتفاع بالشيء بعد انتهاء حق الانتفاع.

المبحث الثالث: عدم التزام المريض مرض الموت، والوكيل في البيع والشراء بثمن المثل، وفيه مطلبان:

المطلب الأول: بيع وشراء المريض مرض الموت بمحاباة.

المطلب الثاني: عدم التزام الوكيل بالبيع والشراء لموكله بثمن المثل.

المبحث الرابع: في انقضاء الالتزام، أو بطلان العقد، أو فسخه.

المطلب الأول: إذا تعذر تسليم العين لمالكها وكانت مما يتعذر حفظه بعد انقضاء الالتزام.

المطلب الثاني: ما يستحقه العامل عند بطلان أو فسخ عقد المشاركة في الناتج.

خاتمة: فيها أهم النتائج والتوصيات.

التمهيد: في بيان معنى عوض المثل، والتأصيل الشرعي له

المطلب الأول: تعريف عوض المثل:

العوض في اللغة: مفرد أعواض، وهو بمعنى البدل.(١) وأما في الاصطلاح الفقهي إذا أُطلق فقريب من المعنى اللغوي، ومن ذلك قولهم: العوض هو: "ما يبذل في مقابلة غيره".(٢)

المِثل في اللغة: يأتي بمعنى النظير والشبه، فيقال: هَذَا مِثْله ومَثَله كَمَا يُقَالُ: شِبْهه وشَبَهُه.(٣)

وأما في الفقه فإنه لا يخرج عن المعنى اللغوي، لكن يتفاوت معناه بحسب الأبواب الفقهية، ففي باب الحج يراد به الشبيه، كما في ضمان الصيد بمثله أي بما يشابهه لا بما يساويه من كل وجه، وفي المعاملات المالية يراد به المساواة من كل وجه كما في المثلي والقيمي، والمثل في باب الربا ونحوه.

وأما عوض المثل: فهو لفظ أتي به ليشمل أربعة أنواع تندرج تحته وهي كما يلي:

الأول: ثمن المثل: يراد به القيمة وهي: "الثمن الحقيقي للشيء" أو هي كما قال ابن تيمية: "ما يساويه الشيء في نفوس ذوي الرغبات في الأمر المعتاد". وهو بهذا يختلف عن الثمن المسمى الذي يُراد به: "الثمن الذي يسميه ويعينه العاقدان وقت البيع بالتراضي سواء كان مطابقًا للقيمة الحقيقية أو ناقصًا عنها أو زائدًا عليها".(٤)

الثاني: أجرة المثل: عرفت بأنها: "الأجرة التي يقدرها أهل الخبرة ممن لا غرضَ لهم"(٥). ويمكن أن يقال بأنها: ما يستحقه مؤجر المنفعة أو العامل عند فساد الأجرة المسماة أو عدم النص عليها، بالرجوع إلى تقدير أهل الخبرة، مع مراعاة الزمان والمكان.

الثالث: نصيب المثل: يكون في المشاركات -عند بعض الفقهاء- إذا فسدت فيفرض للشريك من الربح والنماء نظير ما يجب في صحيحها.

---

(١) انظر: لسان العرب (٧/ ١٩٢).

(٢) انظر: المطلع على ألفاظ المقنع (ص: ٢٥٥).

(٣) انظر: مقاييس اللغة (٥/ ٢٩٦)؛ لسان العرب (١١/ ٦١٠).

(٤) انظر: مجموع الفتاوى لابن تيمية (٢٩/ ٥٢٢)؛ درر الحكام في شرح مجلة الأحكام (١/ ١٢٥).

(٥) انظر: التعريفات الفقهية (ص: ١٧).

الرابع: مهر المثل: ويُراد به: "ما اعتاد الناس أن يدفعوه مهرًا لأمثال هذه المرأة من قريباتها".(٦)

المطلب الثاني: التأصيل الشرعي للرجوع إلى عوض المثل:

سبق أن عوض المثل يشمل أربعة أمور تكون عوضًا في مقابل شيء وهي: الثمن، والأجرة، والنصيب، والمهر، فإذا بطل المسمى فيها لأمر راجع إلى عين هذا المسمى أو إلى فساد العقد، أو أنه لم يحصل اتفاق اصلًا بين المتعاقدين على عوض مسمى، أو وجد من شخص انتفاع بملك الغير بلا إذنه ونحو ذلك، فيجب حينئذ عوض المثل، فإن كان في البيع فيُفرض ثمن المثل، وإن كان في الإجارة فيُفرض أجرة المثل، وإن كان في الشركات فيُفرض نصيب المثل في قول، وفي قول آخر أجرة المثل، وإن كان في النكاح فيُفرض مهر المثل، ويدل لثبوت عوض المثل لمستحقه أدلة من الكتاب والسنة ومنها:

١. قول الله تعالى: ﴿۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأۡمُرُ بِٱلۡعَدۡلِ﴾ [سورة النحل:90].

وجه الدلالة: أن عوض المثل "أمر لا بد منه في العدل الذي به تتم مصلحة الدنيا والآخرة، فهو ركن من أركان الشريعة"(٧).

٢. في الصحيحين عن عبد الله بن عمر ﷺ: أن النبي ﷺ قال: (من أعتق عبدا بينه وبين آخر، قوم عليه في ماله قيمة عدل...)، زاد مسلم: (لا وكس ولا شطط)(٨).

وجه الدلالة: أن النبي ﷺ قال: (قوم العبد قيمة عدل لا وكس ولا شطط) وفي هذا تشريع لثمن المثل الذي هو الثمن الحقيقي للشيء، ومنع من الزيادة عليه في عتق الحصة من العبد المشترك.(٩)

٣. عن عبد الله بن مسعود ﷺ أن النبي ﷺ قضى في بَرْوَع بنت واشق بأن لها صداقًا كصداق نسائها، لا وكس ولا شطط، وذلك لما توفي عنها زوجها ولم يفرض لها صداقًا ولم يدخل بها.(١٠)

---

(٦) انظر: معجم لغة الفقهاء (ص: ٤٦٦).

(٧) مجموع الفتاوى لابن تيمية (٢٩/ ٥٢٠).

(٨) أخرجه البخاري (٣/ ١٤٤) رقم (٢٥٢٢)، ومسلم (٣/ ١٢٨٧) رقم (١٥٠١). الْوَكْسُ: النقص. والشَّطَطُ: الجور. انظر: النهاية في غريب الحديث (٥/ ٢١٩).

(٩) انظر: الطرق الحكمية (٢/ ٦٧٠).

وجه الدلالة: أن النبي ﷺ قضى فيمن مات عنها زوجها مهر مثل نسائها من غير زيادة أو نقص، فدل ذلك على مشروعية الرجوع لعوض المثل عمومًا؛ إذ مهر المثل نوع منه.(١١)

المبحث الأول: في عدم تحديد العوض أو الاتفاق عليه عند التعاقد

المطلب الأول: عدم تعيين الثمن في البيع:

نص المادة النظامية:

جاء في المادة (٣١٤): "إذا اتفق المتعاقدان على تحديد الثمن بسعر السوق اعتُبر سعر السوق في زمان البيع ومكانه، فإن لم يكن في مكان البيع سوقٌ اعتُبر المكان الذي يقضي العرف بأن تكون أسعاره سارية".

وجاء في المادة (٣١٥): "إذا لم يحدد المتعاقدان ثمنًا للمبيع فلا يترتب على ذلك بطلان البيع متى تبيَّن من الظروف توجه إرادتهما إلى سعر السوق أو السعر الذي جرى عليه التعامل بينهما".

توضيح المادة النظامية:

يدور موضوع كلٍ من المادتين على مسألة واحدة وهي إذا لم يتفق المتبايعان في عقد البيع على ثمن معين ومقدر عند التعاقد، وإنما تعاقدا على ثمن غير مقدر لكنه قابلٌ للتقدير وفق أُسس صالحة يتعين بمقتضاها، متفقًا عليها بين المتبايعين، كما نصت على ذلك المادة (٣١٣)، فجاءت بعدها المادة (٣١٤) و (٣١٥) في بيان هذه الأسس التي يتحدد بمقتضاها الثمن وهي لا تخلوا من حالتين:

الحالة الأولى: أن يتفق المتعاقدان صراحة على تحديد الثمن بسعر السوق، والذي يُراد به ثمن المثل لهذا المبيع، كما نصت على ذلك المادة (٣١٤)، فيصح البيع حينئذ ويُرجع في تحديد الثمن إلى ثمن المثل لهذا المبيع والذي عبرت عنه المادة بـ"سعر السوق" وعليه فإن اتفق المتبايعان على سعر سوق في زمان معين وفي مكان معين كان سعر هذه السوق هو المعتبر، وأما إذا لم يتفقا على ذلك فالمرجع إلى سعر السوق في الزمان والمكان الذي جرى فيه البيع. فإن لم يكن في مكان

=

(١٠) أخرجه أبو داود (٣/ ٤٥٣) رقم (٢١١٦)، والترمذي (٢/ ٤٣٦) رقم (١١٤٥)، والنسائي (٥/ ٢٢٢) رقم (٥٤٨٩)، وابن ماجه (٣/ ٨٦) رقم (١٨٩١). والحديث صححه الترمذي، والبيهقي. انظر: التلخيص الحبير (٣/ ٣٨٧).

(١١) انظر: مجموع الفتاوى لابن تيمية (٢٩/ ٥٢٠).

البيع سوق اعتُبر المكان الذي يقضي العرف بأن تكون أسعاره سارية، ويقتضي العرف في هذه الحالة بأن تكون أسعار أقرب سوق هي الأسعار السارية.(١٢)

الحالة الثانية: إذا لم يتفق المتعاقدان صراحة على تحديد الثمن، ودلت الظروف والملابسات والقرائن التي أحاطت بالعقد على اتفاق ضمني من المتعاقدين بسعر السوق، أو السعر الذي جرى عليه التعامل بينهما -إذا كان بينهما تعامل سابق-، كان يكون أحدهما قد اعتاد على توريد السلعة للآخر دون ذكر الثمن، أو غير ذلك مما تدل عليه الظروف والملابسات من توجه إرادة المتعاقدين إليه.(١٣)

وأما إن حصل تبايع بثمن غير مقدر أو غير قابل للتقدير فإن البيع باطل؛ لأنه قد اختل فيه ركن من أركانه وهو الثمن؛ لأنه أحد محلي الالتزام، والمحل ركن في كل عقد يجب أن تتوفر فيه الشروط التي نصت عليها المادة (٧٢)، ومنها أن يكون معيناً أو قابلاً للتعيين، وإلا وقع العقد باطلاً.(١٤)

الدراسة الفقهية للمادة النظامية:

من خلال العرض السابق يتبين أن النظام لا يشترط في عقد البيع تحديد الثمن عند التعاقد وقبل التفرق، بل يصح البيع مع تعليق تحديد الثمن على سعر السوق الذي هو ثمن المثل عند التصريح بذلك، وكذلك يصح البيع عند عدم التصريح بتعيين الثمن أو بتحديده بسعر السوق، لكن دلت القرائن على توجه إرادة المتعاقدين إلى سعر السوق.

وهذه المسألة وهي عدم الاتفاق على تعيين الثمن للمتبايعين عند التبايع لا تخلو من صورتين:

الصورة الأولى: أن يكون الثمن غير معين ولا يُعلق بشيء يؤول إليه العلم بالثمن بعد العقد، فقد اختلف فيها الفقهاء على ثلاثة أقوال:

القول الأول: أن البيع باطل لا تترتب عليه آثاره مطلقًا. وهو مذهب المالكية، والشافعية، والحنابلة.(١٥)

---

(١٢) انظر: الوسيط للسنهوري (٤/ ٣٧٥-٣٧٦)؛ العقود المسماة لنبيل إبراهيم (١/ ١٦٩-١٧١).

(١٣) انظر: الوسيط للسنهوري (٤/ ٣٧٦-٣٧٧).

(١٤) انظر: الوسيط للسنهوري (٤/ ٣٨٢-٣٨٣)؛ العقود المسماة لنبيل إبراهيم (١/ ١٦٨)

(١٥) انظر: مواهب الجليل (٤/ ٢٧٦)؛ روضة الطالبين (٣/ ٣٦٤)؛ الإنصاف (١١/ ١٣١).

القول الثاني: أن البيع فاسد[١٦] يثبت به الملك عند القبض، وتجب به قيمة المثل. وهو مذهب الحنفية.[١٧]

القول الثالث: أن البيع صحيح ويثبت ثمن المثل. وهو رواية حكاها ابن تيمية عن الإمام أحمد واختارها، وكذلك اختارها تلميذه ابن القيم.[١٨]

الأدلة:

أدلة القول الأول:

١. عن أبي هريرة ﷺ أن النبي ﷺ: (نهى عن بيع الغرر)[١٩].

وجه الدلالة: أن من صور بيع الغرر المنهي عنه أن يُجهَل الثمن في أثناء عقد البيع.[٢٠]

يناقش: بأن عدم تعيين الثمن ليس من بيع الغرر، لأن الغرر هو مجهول العاقبة، الذي هو من الميسر، كأن يقول المشتري للبائع اشتريت منك هذا الشيء ببعض الدراهم التي في هذه الصرة وهما أو أحدهما يجهل ما في الصرة، فيكون الجاهل دائر بين الغنم والغرم.[٢١]

٢. عن ابن عباس ﷺ أن النبي ﷺ قال: (من أسلف في شيء ففي كيل معلوم، ووزن معلوم، إلى أجل معلوم)[٢٢].

وجه الدلالة: أن الثمن عوض في البيع فلم يجز مع الجهل بقدره، كالمسلم فيه لا يصح مع الجهالة.[٢٣]

---

(١٦) يفرق الحنفية بين البيع الباطل والبيع الفاسد، فالباطل: ما كان غير مشروع أصلًا، فلا يفيد الملك مطلقًا، كأن يكون العاقد ليس بأهل للعقد. وأما الفاسد: فهو مشروع بأصله دون وصفه، وهو يفيد الحكم إذا اتصل به القبض، كالبيع مع الجهالة بالثمن أو عين المبيع. انظر: تبيين الحقائق للزيلعي (٤/ ٤٤)؛ حاشية ابن عابدين (٥/ ٤٩-٥٠).

(١٧) انظر: بدائع الصنائع (٥/ ١٨٣)؛ حاشية ابن عابدين (٥/ ٦٠).

(١٨) انظر: مجموع الفتاوى (٢٩/ ٣٤٤)؛ بدائع الفوائد (٤/ ١٣٦٥)؛ الإنصاف (١١/ ١٣١).

(١٩) أخرجه مسلم في الصحيح (٣/ ١١٥٣) رقم (١٥١٣).

(٢٠) انظر: التمهيد لابن عبد البر (١٣/ ٣٠٧)؛ المجموع (٩/ ٣٣٣)؛ الشرح الكبير على المقنع (١١/ ١٣٣).

(٢١) انظر: الفروق (٣/ ٢٦٥)؛ القواعد النورانية (ص: ١٦٩)؛ الغرر وأثره في العقود (ص: ٢٧-٤٢).

(٢٢) أخرجه البخاري (٣/ ٨٥) رقم (٢٢٤٠)، ومسلم (٣/ ١٢٢٦) رقم (١٦٠٤).

(٢٣) انظر: المهذب للشيرازي (٢/ ١٩)؛ الشرح الكبير على المقنع للمقدسي (١١/ ١٣٢).

يناقش: بأن الحديث ليس فيه دلالة على تعيين الثمن الـمُسلَم، وتعيين الثمن في السلم وتسليمه في مجلس العقد راجع إلى علة أخرى غير الجهالة، وهي بيع الدين بالدين.

٣. أن المبيع يحتمل رده بعيب ونحوه، فلو لم يكن الثمن معلومًا لتعذر الرجوع به.(٢٤)

٤. أن الثمن أحد العِوضين، فاشتُرط العِلم به كالمبيع.(٢٥)

أدلة القول الثاني:

استدلوا بأن من شروط البيع العلم بالثمن، والجهالة به لا تعود على أصل البيع بالإبطال، وإنما عرض لـه وصف غير مشـروع جعله فاسدًا، وهو الجهالـة بـالثمن؛ إذ الجهالـة مفضـية إلى المنازعة.(٢٦)

أدلة القول الثالث:

١. قال الله تعالى: ﴿لَّا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِن طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً﴾ [سورة البقرة:236].

وجه الدلالة: أن الآية الكريمة دلت على جواز عقـد النكـاح دون تعيـين المهـر وهـو الذي الوفاء بموجبه آكد من غيره من العقود، ويكون لها مهر نسائها كما قضـى بذلك النبي ﷺ في بَرْوَع بنت واشق(٢٧)، فكذلك البيع -من باب أولى -يصح مع عـدم تعيـين الـثمن، وينصرف إلى ثمن المثل.(٢٨)

٢. قال الله تعالى: ﴿فَإِنْ أَرْضَعْنَ لَكُمْ فَآتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ وَأْتَمِرُوا بَيْنَكُم بِمَعْرُوفٍ﴾ [سورة الطلاق:6].

وجه الدلالة: دلت الآيـة الكريمة على أن المعاوضة بثمن المثل ثابتةٌ في إجارة المُرْضِـع، فكذلك البيع.(٢٩)

---

(٢٤) انظر: الممتع في شرح المقنع (٢/ ٤٠٣).

(٢٥) انظر: البيان للعمراني (٥/ ١٠٦)؛ كشاف القناع (٧/ ٣٥٧). وقد نقل جماعة الإجماع على عدم صحة البيـع مع الجهالة بالمبيع ومنهم: الإمام الشافعي في "الأم" (٣/ ١٠٢).

(٢٦) انظر: بدائع الصنائع (٤/ ١٨٠)؛ الهداية للمرغيناني (٣/ ٢٤).

(٢٧) سبق تخريجه.

(٢٨) انظر: مجموع الفتاوى (٢٩/ ٣٤٤)؛ بدائع الفوائد (٤/ ١٣٦٥)؛ الإنصاف (١١/ ١٣٢).

(٢٩) انظر: بدائع الفوائد (٤/ ١٣٦٥).

٣. أن عمل النَّاس قديمًا وحديثًا على المعاوضة بثمن المثل في كثير من عقود الإجارة والبيع، فحاجة الناس إلى هذه المسألة تجري مجرى الضرورة، وما كان هكذا لا يجيء الشرع بالمنع منه ألبته.(٣٠)

الصورة الثانية: أن لا يُعيَن الثمنُ عند العقد وإنما يُعلَّقُ بشيء يؤول إليه العلم بعد العقد، كما لو تبايعا السلعة برقمها -أي بثمنها المكتوب عليها-، أو بما باع به فلان من الناس، أو بما ينقطع به السعر ويقف عنده في السوق. فهذه الصورة فيها ثلاثة أقوال للفقهاء:

القول الأول: البيع باطل. وهو مذهب المالكية، والشافعية، والحنابلة.(٣١)

القول الثاني: إن عُلِم بالثمن في المجلس فله الخيار، وإلا فسد البيع، فلا يثبت الملك فيه إلا بالقبض، ويثبت ثمن المثل حينئذ. وهو مذهب الحنفية.(٣٢)

القول الثالث: البيع صحيح. وهو وجه عند الشافعية، ورواية عن الإمام أحمد، اختارها ابن تيمية.(٣٣)

الأدلة:

أدلة القول الأول:

هي أدلة القول الأول في الصورة الأولى فلا فرق بين الصورتين عندهم.

أدلة القول الثاني:

هي أدلة القول الثاني في الصورة الأولى، إلا أنهم قالوا هنا بالخيار إن تم تعيين الثمن في المجلس قبل التفرق؛ لأن حال المجلس كحال العقد، وقد وجد الخلل في رضاه بسبب الجهالة، فثبت له الخيار؛ لأن الرضا بالشيء لا يتم قبل العلم به، فصار كما لو اشترى شيئا لم يره ثم رآه، فإن الخيار يثبت له.(٣٤)

---

(٣٠) انظر: المرجع السابق.

(٣١) انظر: مواهب الجليل (٤/ ٢٧٦)؛ المجموع شرح المهذب (٩/ ٣٣٣)؛ كشاف القناع (٣/ ٣٥٨).

(٣٢) انظر: تبيين الحقائق (٤/ ٧٩)؛ حاشية ابن عابدين (٥/ ١١١-١١٢).

(٣٣) انظر: كفاية النبيه (٩/ ٦١)؛ مجموع الفتاوى (٣٤/ ١٢٧)؛ الإنصاف (١١/ ١٣٢-١٣٣).

(٣٤) انظر: المبسوط (١٣/ ٤٩)؛ الهداية للمرغيناني (٣/ ٥٩).

أدلة القول الثالث:

من أجاز البيع مع الجهالة بالثمن التي لا تـأول إلى العلم – وهو ابن تيميـة كـما في الصـورة الأولى– فإنه يستدل هنا بنفس الأدلة التـي اسـتدل بهـا في الصـورة الأولى، وأمـا مـن فـرق بـين الصورتين فـإنه يجيز هذه الصورة لأجل التمكن من معرفة الـثمن فـالأمر فيـه أهـون، بخـلاف الصورة الأولى فإن الثمن غيرُ مُتمَكنٍ من معرفته.(٣٥)

الربط بين القول الفقهي والمادة النظامية:

ظهر مما سبق أن النظام خالف المعتمد عند المذاهب الفقهيـة الأربعـة(٣٦) في كـلا الحـالتين، فأما الحالة الأولى كما في المادة (٣١٤) وهي أن يتفق المتعاقدان صراحة عـلى تحديـد الـثمن بسـعر السوق، فقد أخذ النظام فيها برواية عن الإمام أحمد أخذ بها ابـن تيميـة، وهـو وجـه ضـعيف في مذهب الشافعية، فقالوا بصحة تعليق ثمن البيع بسعر السوق أو بـأمر يـؤول إلى العلـم كـما لـو تبايعا السلعة برقمها، أو بما باع به فلان من الناس، أو بما ينقطع به السعر ويقف عنده في السوق.

وأما في الحالة الثانية: وهي إذا لم يتفق المتعاقدان صراحة على تحديد الثمن، ودلت الظـروف والملابسات والقرائن التي أحاطت بالعقد على اتفاق ضمني من المتعاقدين بسعر السـوق ونحـو ذلك، فالنظام هنا قريب من القول الذي أخذ به شيخ الإسلام ابن تيمية ونسبه روايـة إلى الإمـام أحمد، واختاره ايضًا ابن القيم، إلا أن النظام قيد ذلك بأن يتبين توجه إرادة المتعاقـدين إلى تقـدير الثمن بسعر السوق ونحوه، وإلا فالبيع باطل، وأما ابن تيمية وابن القيم فلم يشترطا ذلك،

وهذا القول الذي أخذ به النظام هو الأقرب لـتحقيق المصلحة؛ لما سبق ذكـره مـن الأدلـة، ولأنه لم يأت في إبطال البيع الذي أُبهم فيه الثمن نص صريح من الكتاب أو السنة يدل لذلك.

---

(٣٥) انظر: المجموع شرح المهذب (٩/ ٣٣٣).

(٣٦) فالنظام مخالف لقول الحنفية أيضًا لأنهم يحكمون بفساد البيع، إلا إن حصل القـبض فـإن الملـك يثبـت بـه، ويجب به ثمن المثل تبعًا، وأما النظام فإنه يصحح البيع ولا يقول بفساده ابتداءً.

المطلب الثاني: عدم تعيين أجر المقاول في العقد:

نص المادة النظامية:

جاء في المادة (٤٧٢): "إذا لم يعين في العقد أجر المقاول استحق أجر المثل عما عمل، مع قيمة ما قدمه من المواد التي يتطلبها العمل".

توضيح المادة النظامية:

جاء تعريف عقد المقاولة في المادة (٤٦١) بأنه: "عقد يلتزم بمقتضاه المقاول بصنع شيء أو أداء عمل مقابل أجر دون أن يكون تابعًا لصاحب العمل ولا نائبًا عنه"، وهذا العقد لم يكن معروفًا بهذه التسمية في القوانين القديمة، حتى جاء القانون المدني المصري الجديد ففصل عقد المقاولة عن عقد الإجارة، وعقد العمل، وجعله عقدًا مستقلًا، فتأثرت به القوانين المدنية العربية بعد ذلك(٣٧)، ومن ذلك النظام المدني السعودي، فإنه قد أفرد له فصلًا مستقلًا تحت باب: العقود الواردة على العمل.

وعقد المقاولة لابد من وجود الأجر فيه، وإلا كان من عقود التبرع لا المقاولة، إلا أن هذا الأجر إذا لم يُذكر في العقد أو لم يحدده المتعاقدان، وحصل من المقاول بذل العمل المُتعاقَد عليه، فإن النظام يضمن للمقاول حقه بإعطائه مقابل الجهد الذي بذله أجر المثل، وهو الأجر الذي يتقاضاه عادة مقاولون آخرون عن أعمال مشابهة في نفس الظروف ونفس المنطقة الجغرافية.(٣٨)

ويجب التنبه هنا إلى الفرق بين أمرين: الأول: أن عدم ذكر الأجر في عقد المقاولة أو تحديده يصح معه العقد ويُرجع فيه لأجر المثل؛ لأن تمكين صاحب العمل للمقاول من العمل وقيامه به دون تعيين الأجر قد اعتبره النظام اتفاقًا ضمنيًا منهما على أجر المثل.(٣٩) ثانيًا: في حال عرض المتعاقدان للأجر ولم يتفقا عليه فعند ذلك يكون عقد المقاولة باطلًا لانعدام أحد أركانه.(٤٠)

---

(٣٧) انظر: عقد المقاولة للألفي (٢/ ١٤٣).

(٣٨) الوسيط للسنهوري (٧/ ٥٩)؛ شرح عقد المقاولة الوارد في نظام المعاملات المدنية (ص: ٤٠).

(٣٩) فالأجر هنا هو محل التزام صاحب العمل للمقاول، وفي المادة رقم (٧٢) شروط يجب توفرها في محل الالتزام، وفي الفقرة "ج": "أن يكون معينًا بذاته أو نوعه ومقداره، أو قابلا للتعيين" فلم يشترط تعيين المحل، بل يكفي أن يكون قابلًا للتعيين.

(٤٠) انظر: الوسيط للسنهوري (٧/ ٦٠).

الدراسة الفقهية للمادة النظامية:

عقد المقاولة من العقود المستحدثة التي لم يعرفها الفقهاء بهذا الاسم، وإنما كان أول ظهور لهذا العقد بهذا المسمى في القانون المدني المصري الجديد، ثم تبعته القوانين المدنية العربية.

وهذا العقد عند النظر في حقيقته التي جاء بيانها في القوانين المدنية ومنها نظام المعاملات المدنية السعودي لا يخرج عن أحد أمرين: الأول: أنه عقد فيه التزام بصنع شيء مقابل أجر. الثاني: أنه عقد فيه التزام بأداء عمل معين مقابل أجر. وقد اختلف المعاصرون في تكييفه على أقوال من أشهرها:

القول الأول: أنه عقد استصناع إن كان الالتزام بصنع شيء وكانت المواد من الصانع نفسه، وأما إن كان الالتزام بصنع شيء، وكانت المواد من صاحب العمل لا من الصانع، أو كان الالتزام بأداء عمل بدون صنع شيء فإنه يكيف على أنه عقد إجارة لأجير مشترك(٤١) على عمل، وهذا ما ذهب إليه جماعة من الفقهاء المعاصرين، وبه صدر قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي التابع لمنظمة التعاون الإسلامي رقم: ١٢٩ (٣/ ١٤) في دورته الرابعة عشرة(٤٢).

القول الثاني: أنه عقد جديد من عقود المعاوضات مستقل بنفسه.(٤٣)

وبناء على القول بأن تكييف عقد المقاولة دائر بين عقد إجارة الأجير المشترك، أو عقد الاستصناع كما هو الظاهر من تعريف النظام له، فإن حكم عدم تعيين الأجر للمقاول في عقد المقاولة يتضح من خلال الكلام عن حكم عدم تعيين الأجر في عقد إجارة الأجير المشترك على عمل وعقد الاستصناع ، وبيانه كما يلي:

المسألة الأولى: عدم تعيين الأجر في إجارة الأجير المشترك على عمل:

عقد الإجارة من عقود المعاوضة؛ إذ الإجارة بيع للمنفعة، فاشترطت المذاهب الفقهية الأربعة لصحتها شروطًا من بينها: أن تكون الأجرة معلومة، وهذا شرط متفق عليه بينهم(٤٤)، ويدل لذلك:

---

(٤١) الأجير المشترك: هو من قدر نفعه بالعمل، وكان يتقبل أعمالا لجماعة في وقت واحد يعمل لهم، فيشتركون في نفعه. انظر: الروض المربع (٢/ ٣٩٤-٣٩٥).

(٤٢) انظر: عقد المقاولة للألفي (٢/ ١٥٠)؛ عقد المقاولة لقطب سانو (٢/ ١٩٠).

(٤٣) انظر: عقد المقاولة للعايد (ص: ١٠٧، ١١١)؛ الغرر وأثره في العقود للضرير (ص: ٤٥٩-٤٦٠)؛ عقد المقاولة للزحيلي (٢/ ٢١٥).

١. عن أبي هريرةﷺ أن النبي ﷺ قال: (من استأجر أجيرا فليعلمه أجره)(٤٥).

٢. عن أبي سعيد الخدريﷺ أن النبيﷺ: (نهى عن استئجار الأجير حتى يُبيَن له أجره).(٤٦)

٣. أن الإجارة عقد معاوضة، فوجب أن يكون الأجر معلومًا، كالثمن في البيع.(٤٧)

٤. أن الجهالة بالأجرة تفضي إلى المنازعة بين المتعاقدين.(٤٨)

وقد اتفقت المذاهب الفقهية الأربعة على أن الإجارة إذا تخلف منها شرط من شروطها، -ومنها معرفة الأجرة-، فإنها تكون إجارة فاسدة، وأنها إذا استوفيت المنافع فيها إن كانت على منفعة ففيها أجرة المثل، أو أتى الأجير بالعمل إن كانت على عمل، فإن الأجير يستحق في هذه الحالة أجرة المثل.(٤٩)

وحصول العلم بالأجرة أن يتفق المتعاقدان على قدرها عند التعاقد وهذا لا خلاف فيه. ولكن محل الخلاف هو: هل العرف يقوم مقام اللفظ في تحديد الأجرة عند السكوت عن تحديدها أثناء العقد، وفيما يلي عرض موجز لأقوال المذاهب الفقهية الأربعة في هذه المسألة:

الحنفية: ذكرو مسألة قريبة وهي إذا دفع شخص ثوبه إلى خياط ولم يعين له أجرة، ثم اختلفا في الأجر وعدمه وقد جرت العادة بالعمل بالأجرة؛ فهل ينزل منزلة شرط الأجرة؟ فيه اختلاف، فقال أبو حنيفة: لا أجرة له، وقال أبو يوسف: إن كان مُعَامِلًا له فله الأجر، وإلا فلا.

=

(٤٤) حكى عدم الخلاف في ذلك ابن قدامة في "المغني" (٨/ ١٤). وانظر: بدائع الصنائع (٤/ ١٩٣)؛ الفواكه الدواني (٢/ ١١٠)؛ نهاية المحتاج (٥/ ٢٦٦)؛ كشاف القناع (٩/ ٤٠).

(٤٥) أخرجه ابن أبي شيبة في المصنف (١١/ ٥٢٩) رقم (٢٢٤٠٨)، والبيهقي في السنن الكبير (١٢/ ١٢٢) رقم (١١٧٦١). وإسناده ضعيف؛ للانقطاع فيه. انظر: التلخيص الحبير (٣/ ١٣٢)؛ إرواء الغليل (٥/ ٣١١).

(٤٦) أخرجه الإمام أحمد في المسند (١٨/ ١١٦) رقم (١١٥٦٥)، والبيهقي في السنن الكبير (١٢/ ١٢٣) رقم (١١٧٦٢). وإسناده ضعيف؛ للانقطاع بين أبي سعيدﷺ وإبراهيم النخعي. انظر: إرواء الغليل (٥/ ٣١١).

(٤٧) انظر: المهذب (٢/ ٢٥١)؛ المغني لابن قدامة (٨/ ١٤). وقد سبق الكلام عن أدلة اشتراط معرفة الثمن في البيع.

(٤٨) انظر: تبيين الحقائق (٥/ ١٠٥).

(٤٩) انظر: بدائع الصنائع (٤/ ٢١٨)؛ مواهب الجليل (٥/ ٤٢٨)؛ الحاوي الكبير (٧/ ٤٤٢)؛ كشاف القناع (٩/ ١٥٣).

وقال محمد بن الحسن: إن كان معروفًا بهذه الصنعة بالأجر فله الأجرة، وإلا فلا، والفتوى عند الحنفية على قول محمد.(٥٠)

المالكية: من شروط الإجارة أن يكون الأجر معلومًا للمتعاقدين ولو بالعرف، فالعرف يقوم مقام اللفظ عندهم؛ لأن الناس استجازوه ومضوا عليه، وفي المنع منه تضييق على الناس وحرج في الدين.(٥١)

الشافعية: قالوا: إن لم يُذكَر للعامل أجرة، فمنصوص الشافعي والذي عليه الأكثر وهو الأصح في المذهب أنه لا أجرة له؛ لأنه صار باذلًا لعمله على غير بدل فلم يستحق عليه أجرًا. وفي المذهب أوجه أخرى منها: أنه يستحق أجرة المثل؛ لاستهلاك الدافع عمله، ومنها: إن كان العامل معروفًا بذلك العمل بأجرة فله أجرة المثل؛ لدلالة العرف على ذلك وقيامه مقام اللفظ، ولأن عمل الناس عليه.(٥٢)

الحنابلة: الظاهر من كلامهم أن العرف يقوم مقام اللفظ في تعيين الأجرة عند عدم ذكرها في العقد، لأنهم عند كلامهم عن شرط معرفة الأجرة يذكرون مسألة متعلقة بهذا الشرط وهي: مسألة من دفع ثوبه إلى قصار أو خياط ونحوهما ليعملاه بلا عقد أو بيان للأجرة، فإن للعامل أجرة المثل مطلقًا على الصحيح من المذهب، وعليه جماهير الأصحاب. وفي المذهب أقوال أخرى.(٥٣)

قال شيخ الاسلام ابن تيمية: "وأما في الإجارة فأصحابُ أبي حنيفة، ومالك، وأحمد وغيرهم يقولون: إنه يجب أجرة المثل فيما جرت العادة فيه في مثل ذلك"(٥٤)، وقال ابن القيم: "لو دفع ثوبه إلى من يعرف أنه يغسل أو يَخِيط بالأجرة، أو عجينَه لمن يخبزه، أو لحمًا لمن يطبخه، أو حبًّا لمن يطحَنُه، أو متاعًا لمن يحمله ونحو ذلك ممن نصبَ نفسه للأجرة على ذلك وجب له

---

(٥٠) انظر: تبيين الحقائق (٥/ ١٤٣)؛ الأشباه والنظائر لابن نجيم (ص: ٨٥).

(٥١) انظر: الجامع لمسائل المدونة (١٥/ ٥٢٧)؛ شرح ابن ناجي على الرسالة (٢/ ١٧٣).

(٥٢) انظر: الحاوي الكبير (٧/ ٤٤٢)؛ روضة الطالبين (٥/ ٢٣٠).

(٥٣) انظر: المغني (٨/ ١٤٣)؛ الإنصاف (١٤/ ٢٩٠-٢٩٢).

(٥٤) جامع المسائل (٣/ ٤١٥).

أجرة مثله، وإن لم يشترط معه ذلك لفظًا عند جمهور أهل العلم، حتى عند المنكرين لذلك؛ فإنهم ينكرونه بألسنتهم ولا يمكنهم العملُ إلا به"(٥٥).

المسألة الثانية: عدم تعيين الأجر في عقد الاستصناع:

عقد الاستصناع من العقود التي تكلم عنها الفقهاء واختلفوا في حكمه وتكييفيه على اتجاهين:(٥٦)

الاتجاه الأول: أنه عقد سلم يُشترط فيه شروط السلم، ومنها تعجيل جميع الثمن في مجلس العقد وهو شرط متفق عليه في الجملة(٥٧). وهذا هو قول المالكية، والشافعية، والحنابلة.

الاتجاه الثاني: أنه عقد مستقل يتميز بأحكام خاصة به، فيجوز ولو مع تأجيل الثمن كله أو بعضه. وهذا هو مذهب الحنفية، وبه صدر قرار مجمع الفقه الإسلامي الدولي التابع لمنظمة التعاون الإسلامي في القرار رقم (٦٥) (٢/ ٧)، وأجازته المعايير الشرعية وأصدرت له معيارًا مستقلًا(٥٨).

وقد عرف الفقهاء قديمًا وحديثًا عقد الاستصناع بتعاريف من أوضحها تعريف الشيخ مصطفى الزرقا بأنه: "عقد يُشترى به في الحال شيء مما يصنع صنعًا، يلتزم البائع بتقديمه مصنوعًا بمواد من عنده، بأوصاف معينة، وبثمن محدد"(٥٩).

وعقد الاستصناع عند الحنفية قد استقر رأي المتأخرين منهم على أنه عقد وليس مجرد وعد كما في القول الآخر المرجوح عندهم. واختلفوا في طبيعة عقد الاستصناع فقيل هو نوع من البيع، وقيل إجارة، وقيل غير ذلك.(٦٠) ونص الحنفية على شروط الاستصناع فذكروا له ثلاثة شروط، ولم يذكروا منها: أن يكون الثمن معلومًا، والظاهر أن هذا شرط وإن لم يذكروه؛ لأن عقد الاستصناع لا يخرج في طبيعته عن كونه بيع أو إجارة وقد اشترطوا أن يكون العوض معلومًا فيهما.

---

(٥٥) إعلام الموقعين (٣/ ٤١٠).

(٥٦) انظر: عقد الاستصناع للبدران (ص: ٥٤)؛ عقد الاستصناع للزرقا (٢/ ٢٣٤)؛ الاستصناع للثبيتي (٢/ ٦٤٥).

(٥٧) انظر: عقد الاستصناع للبدران (ص: ١٢٠).

(٥٨) انظر: المعايير الشرعية "أيوفي" المعيار رقم (١١) الاستصناع والاستصناع الموازي (ص: ٢٩٧).

(٥٩) عقد الاستصناع لزرقا (٢/ ٢٣٤).

(٦٠) انظر: بدائع الصنائع (٥/ ٢-٤)؛ البحر الرائق لابن نجيم (٦/ ١٨٦)؛ عقد الاستصناع للبدران (ص: ١٢٧-١٣٤)؛ عقد الاستصناع للزرقا (٢/ ٢٣٧-٢٣٨).

وخلاصة القول: أن هذا العقد لا تجيزه المذاهب الفقهية الثلاثة إلا بتوفر شروط السلم، ومنها تعجيل الثمن، وهذا الشرط مما يتعذر حصوله في كثير من التعاملات المعاصرة، كما أن عدم الاتفاق على الثمن في مجلس العقد يلزم منه تأخير تسليم الثمن.

وأما الحنفية فالعقد عندهم جائز ولو مع تأجيل الثمن؛ للحاجة إلى ذلك، وأما ترك تسمية الثمن في العقد، فلم أقف لهم على كلام فيه، ويمكن أن يقال بالرجوع إلى العرف كما في قول محمد بن الحسن وهو الذي عليه الفتوى عند الحنفية كما سبق قريبًا، أو يقال بأن العقد يفسد بذلك، ويستحق الصانع أجرة المثل إن أتم العمل تخريجًا على قولهم في البيع إذا تخلف فيه شرط العلم بالعوض وحصل القبض كما سلف، والله تعالى أعلم.

الربط بين القول الفقهي والمادة النظامية:

نص النظام على استحقاق المقاول مقابل ما عمل أجر المثل إذا لم يُعين أجره في العقد، وهنا إن كان المقاول قد التزم بعمل يحتاج إلى صنع شيء، وكانت المواد من صاحب العمل، أو كان عمل المقاول لا صنع فيه فإنه يكيف على أنه عقد إجارة على عمل، وقد سبق أن الأجير إذا لم يُبين له أجره في العقد فأتى بالعمل فإنه يستحق أجر المثل عند الحنفية في المفتى به، والمالكية، والحنابلة، ووجه عند الشافعية رجوعًا للعرف في تعيين الأجرة، فينزل العرف منزلة اللفظ.

إما إن كان المقاول قد التزم بصنع شيء وكانت المواد من الصانع نفسه، فيكيف على أنه عقد استصناع، وهو عقد مختلف فيه، والذي عليه أكثر المعاصرين هو الأخذ بقول الحنفية وأن الاستصناع عقد مستقل وليس داخلًا في عقد السلم. وليس للحنفية فيما وقفت عليه كلامٌ عن مسألة تعيين العوض في عقد الاستصناع، والظاهر أن يقال بالرجوع إلى العرف كما في قول محمد بن الحسن وهو الذي عليه الفتوى عند الحنفية كما سبق في الإجارة، أو يقال بأن العقد يفسد بذلك، ويستحق الصانع أجرة المثل إن أتم العمل تخريجًا على قولهم في البيع إذا تخلف فيه شرط العلم بالعوض وحصل القبض كما سلف، والله تعالى أعلم وأحكم.

المطلب الثالث: إذا لم يُتفق على دفع أجر للوكيل الذي من عادته أخذ الأجرة:

نص المادة النظامية:

جاء في المادة (٤٩٨): "على الموكل أداء الأجر المتفق عليه للوكيل متى أنجز العمل، فإن لم يتفقا على دفع أجر وكان الوكيل ممن يعمل بأجر على سبيل الاعتياد فله أجر المثل؛ وإلا كان متبرعًا".

توضيح المادة النظامية:

الوكالة مصطلح فقهي جاء تعريفه في كتب الفقه ومن ذلك: "أنه استنابة جائز التصرف مثلَه فيما تدخله النيابة"(٦١)، وجاء أيضًا تعريفه في النظام كما في المادة (٤٨٠): "بأنه عقد يقيم بمقتضاه الموكل الوكيل مقام نفسه في تصرف نظامي" وهذا التصرف النظامي قد جاء بيانه في المواد التالية لهذه المادة.

وهذه المادة (٤٩٨) تتعلق فيما إذا قام الموكل بتوكيل شخص ولم يحصل بينهما اتفاق على دفع أجر للوكيل مقابل الوكالة، فإن الوكيل لا يخلوا من حالتين:

الحالة الأولى: أن لا يكون من عادته أخذ الأجر على الوكالة، فحينئذ يكون متبرعًا ولا يستحق أجرًا.

الحالة الثانية: أن يكون من عادته أخذ الأجر على الوكالة، كمن كان يحترف مهنةً، كالمحاماة أو السمسرة ونحوها وكانت الوكالة مما يدخل في هذه المهنة، فحينئذ يُفرض له أجر المثل.

الدراسة الفقهية للمادة النظامية:

اتفقت المذاهب الفقهية الأربعة على جواز الوكالة مقابل عوض. ونص المالكية، والشافعية، والحنابلة على اشتراط العلم بأجر الوكالة، وأما الحنفية فلم أقف على كلام لهم في اشتراط العلم بأجر الوكالة، والظاهر أنهم يشترطون ذلك لأن الوكالة بأجر في حقيقتها إجارة على عمل وقد سبق أنهم يشترطون العلم بالأجرة.(٦٢)

ولم أقف على كلام للفقهاء الأوائل -حسب علمي- في مسألة توكيل من عُرف بأخذ الأجر على الوكالة دون اتفاق على ذلك، والذي يظهر أن الوكالة بأجر داخلة عندهم في حقيقتها في الإجارة على عمل، فكما أن العرف معتبر عند الجمهور خلافًا للشافعية في استحقاق الأجر على العمل، فكذلك يقال في الوكيل المعروف بأخذ الأجر على الوكالة، إنزالًا للعرف منزلة الشرط اللفظي.

وجاء النص على هذه المسألة بخصوصها في المعايير الشرعية عند المعيار رقم (٢٣) وفيه: "يصح أن تكون الوكالة بأجر وذلك بالنص، أو بمقتضى العرف، مثل توكيل من عُرف أنه لا يعمل إلا بأجر"(٦٣)، وجاء أيضًا: "إذا لم تحدد الأجرة يرجع فيها إلى أجرة المثل"(٦٤). وهذا

---

(٦١) انظر: كشاف القناع (٨/ ٤١٢).

(٦٢) انظر: غمز عيون البصائر للحموي (٣/ ١٣)؛ المقدمات الممهدات لابن رشد (٣/ ٥٨)؛ الحاوي الكبير للماوردي (٦/ ٥٢٩)؛ كشاف القناع للبهوتي (٨/ ٤٦١).

(٦٣) المعايير الشرعية "أيوفي" (ص: ٦٢١).

القول هو الذي تدل له القاعدة الفقهية: "العادة مُحكَمة"، وقاعدة: "المعروف عرفًا كالمشروط شرطًا"، فالعادة عامة كانت أو خاصة تُجعَلُ حَكَمًا لإثبات حكم شرعي لم يُنص على خلافه بخصوصه، كما أن العرف يراعى فيكون بمنزلة الأمر المشروط أو المنصوص عليه بطريق اللفظ.(٦٥)

الربط بين القول الفقهي والمادة النظامية:

هذه المادة النظامية -وإن لم أجد للفقهاء الأوائل كلامًا خاصًا فيها، إلا أنها- داخلة تحت عموم مسألة الإجارة على عمل، وأن الأجير فيها يستحق أجر المثل عملًا بالعرف كما هو قول الجمهور خلافًا للشافعية، ويشهد لهذا ما جاء في المعايير الشرعية "أيوفي" من النص على أن للوكيل أجرة المثل في هذه الحالة أخذًا بالعرف، وهذا القول الذي أخذ به النظام هو القول الموافق لقول جمهور الفقهاء وللقاعدة الفقهية "العادة محكمة"، والقاعدة الفقهية: "المعروف عرفًا كالمشروط شرطًا".

المطلب الرابع: إذا لم يُتفق على دفع أجر للحارس الاتفاقي أو القضائي:

نص المادة النظامية:

جاء في المادة (٥٢٥): "يستحق الحارس الأجر المتفق عليه بأداء العمل، فإن لم يُتفق على دفع أجرٍ كان له أجر المثل".

توضيح المادة النظامية:

أفرد النظام عقد الحراسة بفصل مستقل أورد تحته جملة من المواد، وجاء تعريفه في المادة (٥١٧) بأنه: "عقد يتولى بمقتضاه الحارس حفظ مالٍ متنازع فيه وإدارته ورده مع غلته إلى من يثبت له الحق فيه". ويتبين من خلال التعريف عدة أمور منها: أن عقد الحراسة يكون في الأموال المتنازع فيها بين طرفين فأكثر. وأن عقد الحراسة لا يقتصر على حفظ المال المتنازع فيه فقط، بل يجب فيه إدارة هذا المال بما يحقق له نماء وغلة.

=

(٦٤) المرجع السابق.

(٦٥) انظر: الاشباه والنظائر للسيوطي (ص: ٨٩)؛ قاعدة العادة محكمة للباحسين (ص: ١٩٥)؛ الممتع في القواعد الفقهية للدوسري (ص: ٢٥٠ وما بعدها، ٢٨٨).

وعقد الحراسة إما أن يقع باتفاق من الطرفين المتنازعين ويُسمى بـ "الحراسة الاتفاقية"، وهنا مجرد الاتفاق كافٍ، ولا يُشترط له وجود الخطر العاجل، وإما أن يكون بحكم من القاضي ويسمى بـ"الحراسة القضائية"، ويشترط فيه أن يكون هناك استعجال أي وجود خطر عاجل في بقاء المال في يد حائزه يُخشى منه ضياعه أو تلفه ونحو ذلك مما يهدد مصلحة ذي الشأن، كما جاء التصريح به في المادة (٥١٨) من النظام.(٦٦)

الدراسة الفقهية للمادة النظامية:

عقد الحراسة بمفهومه القانوني السابق، له شبه بكلٍ من الوديعة والوكالة، إلا أن بينه وبينهما مجموعة من الفروق(٦٧)، ومن أبرز الفروق بينه وبين الوديعة: أن عقد الحراسة قائم على حفظ المال وإدارته بخلاف الوديعة فالمودَع فيها يقتصر على حفظ المال دون إدارته. ومن أبرز الفروق بينه وبين الوكالة: أن في الحراسة يقوم الحارس بإدارة المال دون التصرف فيه، وأما في الوكالة فإن الوكيل يُوكل في إدارة المال والتصرف فيه، ولو اقتصرت الوكالة على الإدارة فقط فإنها تفارق الحراسة بأن حفظ المال فيها تبع والإدارة هي الأصل، بخلاف الحراسة فإن الأصل فيها الحفظ، وإدارة المال تبع.

والذي يظهر والله تعالى أعلم أن عقد الحراسة بنوعيه عقد مركب من الوديعة والوكالة، فهو وديعة لما فيه من حفظ المال وهذا هو الغالب عليه، ودخلت فيه الوكالة لما فيه من إدارة المال المودَع.

وعليه فإن أخذ الأجر مقابل الحراسة الاتفاقية أو القضائية جائز؛ لأن أخذ الأجر على الوكالة جائز بالاتفاق كما سبق بيانه، وأما أخذ الأجر على الوديعة فحكى بعض المعاصرين أن فيه خلافًا، وأن الحنابلة لا يجيزون أخذ الأجر عليها(٦٨)، وهذه النسبة محل نظر -والله تعالى أعلم- فالحنابلة لم ينصوا على عدم الجواز، وإنما جاء في تعريفهم للوديعة بأنها: "المال المدفوع إلى من يحفظه بلا عوض"(٦٩)، فنصوا على أنها تكون بلا عوض، وهذا قيد لإخراج الأجير على حفظ المال كما نصوا(٧٠)، وعليه إذ طلب المودَع أجرةً على الوديعة فتجري عليه أحكام الأجير

---

(٦٦) انظر: الوسيط للسنهوري (٧/ ٧٨٥-٧٩١)؛ عقد الحراسة في نظام المعاملات المدنية (ص: ٦٥٠).

(٦٧) انظر: الوسيط للسنهوري (٧/ ٧٨٢-٧٨٣).

(٦٨) انظر: عقد الوديعة لنزيه حماد (ص: ٢٥)؛ المعاملات المالية للدبيان (١٩/ ٤٣).

(٦٩) انظر: الإقناع (٢/ ٣٧٧)؛ منتهى الإرادات (٣/ ٢٥٠).

(٧٠) انظر: معونة أولي النهى (٦/ ٤٣٩)؛ كشاف القناع (٩/ ٤٠٢).

ويجوز له أخذ الأجر حينئذ(٧١)، وفي وجه عندهم أنه يدخل في مسمى الوديعة مَن حَفظها مقابل الأجر(٧٢). فالذي يظهر أن الحنابلة لا يمنعون أخذ الأجر على حفظ المال، وإن كان لا يسمى مودَعًا، والقول بالجواز هو المعتمد عند المذاهب الأخرى.(٧٣)

وأما مسألة عدم الاتفاق على دفع أجرٍ للحارس، فترجع إلى مسألة تقدير الأجرة للأجير بالعرف ويدخل فيها الوكالة والوديعة بأجر كما هو قول الجمهور؛ فالمعروف عرفًا كالمشروط شرطًا، كما سبق.

الربط بين القول الفقهي والمادة النظامية:

جاءت المادة موافقة لما هو متقرر عند جمهور الفقهاء من الاعتماد على العرف إذا وجد في إثبات الأجر وتحديده عند السكوت عنه حال إبرام العقد، وأنه يقوم مقام اللفظ، ومن ذلك عقد الحراسة الذي تعارف الناس على أخذ الأجر عليه.

المبحث الثاني: في الانتفاع بالمعقود عليه بعد انقضاء العقد:

المطلب الأول: الانتفاع بالمأجور بعد انقضاء عقد الإيجار:

نص المادة النظامية:

جاء في المادة (٤١٥): "إذا انقضت مدة الإيجار وثبت وجود ضرورة ملحة لامتدادها فإنها تمتد بقدر تلك الضرورة على أن يؤدي المستأجر أجرة المثل عن هذه المدة، ما لم يتفق على خلاف ذلك".

وجاء في المادة (٤٣٥): "٢- إذا أبقى المستأجر المأجور تحت يده دون حقٍّ استحق المؤجر أجرة المثل، دون إخلال بحقه في التعويض".

---

(٧١) ويشهد لهذا تعريفهم للعارية بأنها: إباحةُ نفع عين بغير عوض، ومع ذلك ينصون على جواز أخذ العوض على العارية المؤقتة بزمن معلوم، وتصير إجارة تغليبًا للمعنى، كما في الهبة بشرط الثواب تكون بيعًا. انظر: كشاف القناع (٩/ ١٩٤).

(٧٢) انظر: غاية المنتهى (١/ ٧٩٦).

(٧٣) انظر: الهداية للمرغيناني (٣/ ٢١٥)؛ حاشية ابن عابدين (٥/ ٦٦٤)؛ حاشية الدسوقي على الشرح الكبير (٣/ ٤٣١)؛ منح الجليل (٧/ ٤٥)؛ مغني المحتاج (٤/ ١٢٩)؛ نهاية المحتاج (٤/ ١٢٩).

وجاء في المادة (٤٤٨): "إذا انقضت مدة إيجار الأرض للزراعة قبل أن يبلغ الزرع حصاده لسبب لا يد للمستأجر فيه، فله أن يُبقيه بأجرة المثل حتى يتم حصاده، ما لم يتفق على خلاف ذلك".

توضيح المادة النظامية:

جاءت هذه المواد الثلاث فيما يتعلق بعقد الإيجار الذي هو "عقد يمكِّن بمقتضاه المؤجر المستأجر من الانتفاع مدة معينة بشيء غير قابل للاستهلاك مقابل أجرة"(٧٤). وقد قرر النظام أجرة المثل فيها في حال انتهاء عقد الإيجار مع استمرار المستأجر بالانتفاع بالمأجور، وهو في هذا لا يخلوا من حالتين:

الحالة الأولى: أن توجد ضرورة ملحة لامتداد مدة الإيجار بعد انتهاء المدة المتفق عليها، كأن يستأجر قاربًا وتنتهي مدة الإيجار المتفق عليها وهو في وسط البحر، فإنه يمتد بقدر تلك الضرورة، ويثبت للمؤجر أجرة المثل عن المدة الزائدة التي امتد إليها العقد لأجل الضرورة كما في المادة (٤١٥)، ويدخل في هذه الحالة أيضًا ما جاء في المادة (٤٤٨) فيما يتعلق بإيجار الأرض للزراعة إذا انتهت مدة إيجار الأرض قبل أن يبلغ الزرع حصاده لسبب أجنبي لا يد للمستأجر فيه، فإن للمؤجر أن يبقيه حتى يأتي وقت حصاده وعليه أجرة المثل يدفعها للمؤجر عن تلك المدة الزائدة، وهذا المذكور في المادتين ليس من النظام العام، وإنما يؤخذ به عند عدم الاتفاق بين الطرفين على خلاف ذلك.

الحالة الثانية: أن يؤخر المستأجر تسليم المأجور بعد انتهاء المدة دون وجود ضرورة أو حق في التأخير، فإنه يترتب عليه في هذه الحالة أمران كما في المادة (٤٣٥): الأول: أجرة المثل عن المدة الزائدة بعد انتهاء العقد، والثاني: تعويض المؤجر عما لحقه من ضرر بسبب تأخر المستأجر في رد المأجور، وهذه يُرجع في تحديدها إلى سلطة القاضي التقديرية، كتعويضه بمصروفات المطالبة برد المأجور، أو بما فات المؤجر من ربح، أو لحقه من خسارة بسبب تأخر المستأجر في تسليم المأجور بلا حق.(٧٥)

---

(٧٤) المادة رقم (٤٠٧) من نظام المعاملات المدنية السعودي.

(٧٥) انظر: الوسيط للسنهوري (٦/ ٦١٢)؛ الموجز في العقود المسماة (ص: ٣٠٨).

الدراسة الفقهية للمادة النظامية:

الحالة الأولى: تأخير تسليم المأجور بعد انتهاء المدة للضرورة أو الحاجة:

تكلم الفقهاء عن مسألة امتداد الإيجار للعذر ومن ذلك:

أولًا: في مسألة استئجار الأرض وانتهاء المدة والزرع لم يُحصد، وهذه المسألة اختلف فيها الفقهاء على ثلاثة أقوال فيما إذا لم يحصل اتفاق بين الطرفين:

القول الأول: يلزم المؤجر أن يترك الزرع بأجرة المثل ما لم يكن من المستأجر تفريط في ذلك، فإن فرط فالمؤجر غير مُلزم حينئذ. وهو مذهب الشافعية، والحنابلة.(٧٦)

القول الثاني: يلزم المؤجر أن يترك الزرع مطلقًا وله أجرة المثل. وهو مذهب الحنفية، والمالكية.(٧٧)

القول الثالث: لا يلزم المؤجر ترك الزرع مطلقًا وله قلعه. وهو وجه عند الشافعية.(٧٨)

الأدلة:

دليل القول الأول:

عللوا: بأن المستأجر إذا كان غير مفرط فإنه لا صنيع له في تأخر الزرع، وقد زرع ما يجوز له زرعه، فيُعذر بتركه مقابل أجرة المثل؛ لأنه لا يجوز الإضرار بالمؤجر في تعطيل منفعة أرضه بغير عوض. وأما المفرط فإنه متعد يشبه الغاصب، ولأن تقدير الإجارة بالمدة يفيد تفريغ العين المستأجرة إلا لعذر.(٧٩)

دليل القول الثاني:

عللوا: بأن الزرع له نهاية معلومة، فأمكن رعاية الجانبين، جانب صاحب الأرض بأجر المثل، وجانب صاحب الزرع بالترك إلى أن يُحصد.(٨٠)

---

(٧٦) انظر: العزيز شرح الوجيز للرافعي (٦/ ١٣٠)؛ شرح المنتهى للبهوتي (٢/ ٢٧٦).

(٧٧) انظر: تبيين الحقائق للزيلعي (٥/ ١١٤)؛ شرح الخرشي على خليل (٧/ ٤٩)، ويقيد بعض المالكية قولهم: بكون الزارع يظن تمامه بعد المدة بيسير، وأما لو كان يظن تمامه بعدها بكثير فلا يُلزم المؤجر بتركه، وذكر بعضهم أن هذا التفصيل ضعيف وهو لابن حبيب، وعدم التفصيل هو قول ابن القاسم. انظر: لوامع الدرر (١١/ ٢٣٧).

(٧٨) انظر: البيان للعمراني (٧/ ٣٥٦)؛ العزيز شرح الوجيز للرافعي (٦/ ١٣٠).

(٧٩) انظر: البيان للعمراني (٧/ ٣٥٦)؛ الشرح الكبير للمقدسي (١٤/ ٥١٨).

(٨٠) انظر: تبيين الحقائق للزيلعي (٥/ ١١٤)؛ البناية شرح الهداية للعيني (١٠/ ٢٥٢).

يناقش: بأن عدم تسليم المستأجر للمأجور بلا حق دون رضى من المؤجر يدخله في دائرة الغصب، ولأن هذا القول يترتب عليه التساهل بتسليم المأجور من المستأجرين بلا عذر مما يُلحق الحرج والمشقة على المؤجر إن ألزمناه.

دليل القول الثالث:

عللوا: بأن المستأجر هنا مفرط؛ لأنه كان يمكنه أن يستظهر بالزيادة في مدة الإجارة فلم يفعل.(٨١)

نوقش: بأنه لا فائدة في أن يستأجر الأرض مدة أكثر مما جرت العادة بأن يصلح الزرع فيه في الغالب؛ لأن فيه إضاعة للمال وهو منهي عنه.(٨٢)

ثانيًا: ذكر فقهاء الحنفية مسألة تتعلق بامتداد الإيجار للضرورة الملحة، ومن ذلك قول الكاساني: "ولو استأجر دابة إلى مكة فمات المؤاجر(٨٣) في بعض المفازة فله أن يركبها أو يحمل عليها إلى مكة أو إلى أقرب الأماكن من المصر؛ لأن الحكم ببطلان الإجارة ههنا يؤدي إلى الضرر بالمستأجر لما فيه من تعريض ماله، ونفسه إلى التلف، فجعل ذلك عذرًا في بقاء الإجارة وهذا معنى قولهم: إن الإجارة كما تفسخ بالعذر تبقى بالعذر"(٨٤).

الحالة الثانية: تأخير تسليم المأجور بلا حق:

في هذه الحالة يعتبر المستأجر بعد انتهاء مدة الإيجار بمثابة الغاصب؛ لأنه قد حصل منه استيلاء على حق الغير قهرًا بلا حق، وهذا هو حقيقة الغصب عند الفقهاء(٨٥). قال الكاساني: "وأما الخلاف في الزمان فنحو أن يستأجر دابة ليركبها، أو يحمل عليها مدة معلومة فانتفع بها زيادة على المدة فعطبت في يده ضمن؛ لأنه صار غاصبًا بالانتفاع بها فيما وراء المدة المذكورة"(٨٦).

---

(٨١) انظر: البيان للعمراني (٧/ ٣٥٦).

(٨٢) انظر: المرجع السابق؛ الشرح الكبير للمقدسي (١٤/ ٥١٩).

(٨٣) أي المؤجر أو المستأجر وهذا على قولهم في بطلان الإجارة بموت من وقع له الإجارة، وفي المسألة خلاف بين الفقهاء.

(٨٤) بدائع الصنائع (٤/ ٢٢٢-٢٢٣).

(٨٥) انظر: تبيين الحقائق (٥/ ٢٢١)؛ مواهب الجليل (٥/ ٢٧٤)؛ مغني المحتاج (٣/ ٣٣٤)؛ كشاف القناع (٩/ ٢٢٦).

(٨٦) بدائع الصنائع (٤/ ٢١٦)، وانظر: كشاف القناع (٩/ ٢٠٣).

فإذا غصب شخص عينًا لها منفعة يمكن تأجيرها فهل يضمن منافعها أي أجرتها مدة حبسها عنده؟ اختلف الفقهاء في هذه المسألة على ثلاثة أقوال:

القول الأول: على الغاصب أجرة المثل مطلقًا ولو لم يستعمل منافع المغصوب، وهو مذهب الشافعية، والحنابلة، وقول عند المالكية.(٨٧)

القول الثاني: عليه أجرة المثل إن استعمل منافعه وإلا فلا أجرة. وهو مذهب المالكية.(٨٨)

القول الثالث: لا أجرة عليه مطلقًا. وهو مذهب الحنفية، وقول عند المالكية، ورواية عن أحمد.(٨٩)

الأدلة:

دليل القول الأول:

١. قياس المنافع على الأعيان في وجوب الضمان عند الإتلاف بجامع أن كلًا منها مال متقوم.(٩٠)

٢. قياس المنافع على الأعيان في وجوب الضمان عند الإتلاف بجامع صحة تملكها بالثمن المسمى في العقد الصحيح، وبالمثل في العقد الفاسد.(٩١)

دليل القول الثاني:

عللوا: بأن المنافع لم تستوف من المغصوب فلا تُضمن قياسًا على منافع البضع، فإن الغاصب لا يضمن مهر مثل المرأة الحرة التي حبسها عن التزويج مدة من الزمان.(٩٢)

دليل القول الثالث:

١. عن عائشة ﵂ قالت: قال رسول الله ﷺ: (الخراج بالضمان)(٩٣).

---

(٨٧) انظر: الجامع لمسائل المدونة (١٨/ ٣٠٨)؛ تجبير المختصر لبهرام (٤/ ٣٩١)؛ البيان (٧/ ١١)؛ مغني المحتاج (٣/ ٣٥٣)؛ الإنصاف (١٥/ ٢٧٧)؛ كشاف القناع (٩/ ٢٩٢).

(٨٨) انظر: مواهب الجليل (٥/ ٢٨١)؛ شرح الخرشي على مختصر خليل (٦/ ١٣٧).

(٨٩) انظر: حاشية ابن عابدين (٦/ ٢٠٦)؛ التبصرة (١٢/ ٥٧٨٧)؛ المبدع في شرح المقنع (٥/ ٤٥).

(٩٠) انظر: مغني المحتاج (٣/ ٣٥٣)؛ الشرح الكبير للمقدسي (١٥/ ٢٧٨).

(٩١) انظر: البيان للعمراني (٧/ ١١).

(٩٢) انظر: الجامع لمسائل المدونة (١٨/ ٣٠٨).

وجه الدلالة: أن ضمان العين المغصوبة على الغاصب لو تلفت، فتكون له منافعها.(٩٤)

نوقش: بأن الحديث وارد في البيع، ولا يدخل فيه الغاصب؛ لأنه لا يجوز له الانتفاع بالمغصوب بالإجماع.(٩٥)

٢. أن المنافع ليست بمال فلا تضمن بدليل ما روي عن علي بن أبي طالب ﷺ في رجل اشترى جارية فولدت منه أولادًا، ثم أقام رجل البينة أنها له، قال: "ترد عليه ويقوم عليه ولدها فيغرم الذي باعه بما عز وهان"(٩٦).

وجه الدلالة: أن علي ﷺ حكم بوجوب قيمة ولد المغرور وحريته، ورد الجارية على المالك، ولم يحكم بوجوب أجر منافع الجارية والأولاد، ولو كان ذلك واجبًا له لما سكت عن بيانه.(٩٧)

يناقش: بأن تغريم المغرور منافع الجارية والأولاد أو عدم تغريمه مسكوت عنه فلا دلالة فيه، ولأن المغرور لم يحصل منه تعدٍ، فلم يحكم عليه برد أجر المنافع.

٣. عللوا: بأن منافع العين المغصوبة أعراض لا تبقى زمانين فيستحيل غصبها، وكذا إتلافها، فلا ضمان فيها.(٩٨)

الربط بين القول الفقهي والمادة النظامية:

تكلم الفقهاء عن مسألة انتهاء المدة والزرع لم يُحصد، وهذه المسألة بعينها وردت في المادة (٤٤٨) وقد أخذ النظام فيها بما هو معتمد عند الشافعية والحنابلة، من التفريق بين المستأجر المفرط الذي له يد في التأخير، وغير المفرط الذي حصل لزرعه تأخير بسبب أجنبي، وهذا القول

=

(٩٣) أخرجه أبو داود (٥/ ٣٦٨) رقم (٣٥٠٧)، والترمذي (٢/ ٥٦١) رقم (١٢٨٥)، والنسائي في السنن الكبرى (٦/ ١٨) رقم (٦٠٣٧)، وابن ماجه (٣/ ٣٥٣) رقم (٢٢٤٣). وقد أُختُلِف في تصحيح هذا الحديث وتضعيفه، وذهب الشيخ الألباني إلى أنه حديث حسن. انظر: إرواء الغليل (٥/ ١٥٨).

(٩٤) انظر: المبدع في شرح المقنع (٥/ ٤٥).

(٩٥) انظر: الشرح الكبير على المقنع (١٥/ ٢٧٩).

(٩٦) أخرجه ابن أبي شيبة في المصنف (١١/ ٣٩١) من طريق الشعبي عن علي ﷺ، وظاهر إسناده الصحة.

(٩٧) انظر: تبيين الحقائق (٥/ ٢٣٤).

(٩٨) انظر: المرجع السابق.

الذي أخذ به النظام هو القول الوسط، وهو الأقرب لتحقيق المصلحة لكلٍ من المؤجر والمستأجر، ففي عدم التفريق بين المستأجر المفرط وغير المفرط ظلم للمؤجر، وفي القول بعدم إلزام المؤجر بترك الزرع وأن له نزعه وتفريغ ملكه منه مطلقًا ظلم للمستأجر الذي حصل التأخر في زرعه بسبب ليس من قِبله.

وأما ما جاء في المادة (٤١٥) فيما يتعلق بالضرورة الملحة، فيستند فيه على كلام الحنفية السابق في عدم بطلان الإجارة مع وجود المبطل إن اضطر المستأجر للمأجور، "وأن الإجارة كما تفسخ بالعذر تبقى بالعذر"(٩٩)، ويمكن أن يقال أيضًا من خلال استعراض الأقوال الفقهية في مسألة انتهاء المدة والزرع لم يُحصد، ودليل كل قول فإن مقتضى قول المذاهب الفقهية الأربعة في مسألة امتداد الإيجار لأجل ضرورة ملحة تعرض للمستأجر، هو أن المؤجر يلزمه إمهال المستأجر حتى تزول الضرورة؛ وله أجرة المثل؛ لأن الضرورة الملحة الحاصلة للمستأجر أكبر من الضرر الواقع على المؤجر في تأخير استلامه للمأجور، ولأنها في الغالب إذا حصلت تكون بسبب لا يد للمستأجر فيه، فلا يقال بأنه مفرط. وهذا القول هو الذي تعضده القاعدة الفقهية: "الضرر يُزال" وقاعدة: "الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف"، وأما أجرة المثل فإنها ثابته للمؤجر ولا تسقط للقاعدة الفقهية: "الاضطرار لا يُبطل حق الغير" وحق المؤجر هنا هو أن تُفرض له أجرة المثل مقابل المدة الزائدة(١٠٠)، ومما يعضد هذا القول أيضًا اتفاق الفقهاء على وجوب أجرة المثل على مستأجر الأرض للزراعة إذا زاد على القدر المحدد له من الأرض في الزراعة(١٠١)، وهذا هو الذي أخذ به النظام.

وأما ما جاء في المادة (٤٣٥) من إلزام الممتنع من تسليم المأجور الذي تحت يده دون حق بأجرة المثل وبالتعويض، فهذه الصورة ينطبق عليها معنى الغصب، الذي هو استيلاء على حق الغير قهرًا بغير حق(١٠٢) فينقلب الممتنع من كونه مستأجرًا إلى كونه غاصبًا تجري عليه أحكام الغصب، وهذه المادة قد أخذ المنظم فيها فيما يتعلق بأجرة المثل بمذهب الشافعية والحنابلة وقول عند المالكية غير معتمد عندهم في المذهب المالكي، من أن الغاصب يلزمه ضمان منافع العين

---

(٩٩) بدائع الصنائع (٤/ ٢٢٣)

(١٠٠) انظر: الممتع في القواعد الفقهية (ص: ١٩٠، ٢١٠، ٢٢٦).

(١٠١) حكى الاتفاق شيخ الإسلام ابن تيمية في "مجموع الفتاوى" (٣٠/ ١٨٤).

(١٠٢) انظر: الروض المربع (٢/ ٤١٠).

المغصوبة ولو لم يستعملها؛ لأن المنافع أموال كالأعيان، وقد فوتها الغاصب على مالكها، وهذا التفويت كالإتلاف، فيلزمه ضمانها.

المطلب الثاني: تجاوز المدة المعتادة للانتفاع بالشيء الـمُعار:

نص المادة النظامية:

جاء في المادة (٤٥٣): "١- إذا عُيِّن للإعارة أجل أو غرض لم يلزم المستعير رد الشيء المعار قبل انقضاء الأجل أو المدة المعتادة للانتفاع به في مثل ذلك الغرض.

٢- إذا لم يُعيَّن للإعارة أجل أو غرض لزم المستعير رد الشيء المعار عند طلب المعير؛ ما لم يكن المستعير يتضرر بالرد فله حق استبقائه إلى أن يزول الضرر، فإن تجاوز المدة المعتادة للانتفاع بمثله لزمته أجرة المثل عن المدة الزائدة".

توضيح المادة النظامية:

عقد الإعارة من العقود الواردة على المنفعة، وعرفه النظام كما في المادة (٤٥١) بأنه: "عقد يُمَكِنُ بمقتضاه المعيرُ المستعيرَ من الانتفاع بشيء غير قابل للاستهلاك مدة معينة، أو لغرض معين دون عوض على أن يرده"، وقد تضمنت المادة (٤٥٣) أن المعير عند الإعارة لا يخلو من حالتين(١٠٣):

الحالة الأولى: أن يعين للمستعير وقتًا أو غرضًا فيلزم المستعير أن يرد الشيء المعار عند انتهاء الوقت أو الغرض، ولا يلزمه الرد قبل ذلك.

الحالة الثانية: أن لا يعين للمستعير وقتًا أو غرضًا، فيكون انتهاء الإعارة في أي وقت يريده المعير، وعليه يلزم المستعير رد الشيء المعار عند طلب المعير رده، لكن يستثنى من ذلك إن كان على المستعير ضرر في رده، فله حينئذ إبقاء الشيء المعار عنده حتى يزول الضرر، ثم هو في إبقائه حتى زوال الضرر لا يخلو من أمرين:

الأمر الأول: أن يزول الضرر ويرده ولم يتجاوز المدة المعتادة للانتفاع بمثل هذا الشيء المعار، فلا شيء عليه حينئذ، ولا يملك المعير مطالبته بأجرة المثل.

---

(١٠٣) انظر: الوسيط للسنهوري (٦/ ٩٨-٩٩).

الأمر الثاني: أن يزول الضرر وقد تجاوز المدة المعتادة للانتفاع بمثل هذا الشيء المعار، فإنه في هذه الحال يلزمه أن يدفع للمعير أجرة المثل مقابل المدة الزائدة عرفًا، وتقدير ذلك راجع لسلطة القاضي.

الدراسة الفقهية للمادة النظامية:

قبل الكلام عن مسألة (استحقاق المعير لأجرة المثل إذا تجاوز المستعير المدة المعتادة في الإعارة غير المقيدة)، فإنه يحسن التعرض لمسألة تتفرع عنها المسألة السابقة وهي: حكم رجوع المعير بالعارية، وهذه المسألة قد اختلف فيها الفقهاء على ثلاثة أقوال في الجملة:

القول الأول: جواز رجوع المعير في العارية مطلقًا، قبل قبض المستعير لها أو بعده، وسواء كانت العارية مطلقة، أو مقيدة بأجل أو بعمل ونحو ذلك، وهو مذهب الحنفية، والشافعية، والحنابلة.(١٠٤)

القول الثاني: أن العارية إذا كانت مقيدة بأجل معلوم أو بعمل فهي لازمة إلى انقضاء ذلك، وإن كانت غير مقيدة فتلزم إلى مدة ينتفع فيها الانتفاع المعتاد بمثلها، وهو مذهب المالكية.(١٠٥)

القول الثالث: أن العارية إذا كانت مقيدة بوقت فتكون لازمة وليس للمعير الرجوع فيها، وإن كانت غير مقيدة فله الرجوع متى شاء. وهو قول عند المالكية، ورواية عن الإمام أحمد.(١٠٦)

دليل القول الأول:

١. أن العارية مبرة من المعير، وارتفاق من المستعير فلا يليق بها الإلزام.(١٠٧)

٢. أن المنافع المستقبلة لم تحصُل في يد المستعير، فلم يملكها بالإعارة، وإنما تستوفى شيئًا فشيئًا.(١٠٨)

---

(١٠٤) انظر: تبيين الحقائق (٥/ ٨٤)؛ مغني المحتاج (٣/ ٣٢٤)؛ كشاف القناع (٩/ ٢٠٠).

(١٠٥) انظر: التاج والإكليل لمختصر خليل (٧/ ٣٠١)؛ شرح الخرشي على مختصر خليل (٦/ ١٢٦).

(١٠٦) انظر: التبصرة للخمي (١٦/ ٣٠٦٨)؛ الإنصاف للمرداوي (١٥/ ٧٠).

(١٠٧) انظر: مغني المحتاج (٣/ ٣٢٤).

(١٠٨) انظر: تبيين الحقائق (٥/ ٨٤)؛ كشاف القناع (٩/ ٢٠٠).

دليل القول الثاني:

- يدل للزوم العارية المقيدة بعمل أو أجل: أن المعير قد ألزم نفسه بذلك، ومن ألزم نفسه معروفًا لزمه.
- ويدل للزوم العارية غير المقيدة إلى مدة الانتفاع بها عادة: أن العرف كالشرط اللفظي.(١٠٩)

دليل القول الثالث:

دل على لزوم العارية المؤقتة: بأن المدة قد صارت حقًا للمستعير فلم يكن للمعير الرجوع فيها كما ليس له الرجوع في الهبة.(١١٠) وأما إن كانت مطلقة فإن المعير لم يلزم نفسه بشيء حينئذ وهو محسن في العارية وما على المحسنين من سبيل فله الرجوع متى شاء، والله تعالى أعلم.

وأما ما يتعلق بمسألة استحقاق المعير لأجرة المثل إذا تجاوز المستعير المدة المعتادة في الإعارة غير المقيدة، فبيانه كما يلي:

مذهب الحنفية: للمعير أن يرجع في العارية ولو كان في رجوعه ضرر بيّن على المستعير، فتبطل الإعارة وتبقى العين بأجرة المثل في يد المستعير.(١١١)

مذهب المالكية: سبق أنهم يرون لزوم العارية المقيدة إلى انقضاء ما قُيدت به، وغير المقيدة إلى انقضاء مدة الانتفاع المعتاد في المعتمد عندهم. وعليه فإنه ليس لمعير طلب الأجرة لأنه ليس له الرجوع أصلًا، إلا إن كانت العارية غير مقيدة ومضى الوقت المعتاد للانتفاع بها فيجوز له الرجوع حينئذ، ثم إنه إذا رجع عن العارية في هذه الحالة واستمر المستعير بالانتفاع بعد رجوعه، فهل عليه أجرة مقابل المدة الزائدة بعد رجوع المعير؟ بعد بحث لم أقف للمالكية على نص خاص هنا، ولعل ظاهر مذهبهم أنه في هذه الحال يكون المستعير في حكم الغاصب، وقد سبق أنهم يلزمون الغاصب ضمان منافع المغصوب إن انتفع به، فيجب عليه دفع أجرة مثله عن تلك المدة، ويمكن أن يُتنزع هذا من عموم قولهم في مسألة انقضاء المدة المشترطة أو المعتادة لمن أعار أرضًا للبناء أو الغرس عليها، فإن المستعير يصير حكمه حكم الغاصب.(١١٢)

---

(١٠٩) انظر: التاج والإكليل لمختصر خليل (٧/ ٣٠١).

(١١٠) انظر: المعونة للقاضي عبد الوهاب (٢/ ١٢٠٩).

(١١١) انظر: البحر الرائق لابن نجيم (٧/ ٢٨١).

(١١٢) انظر: شرح الخرشي على مختصر خليل (٦/ ١٢٦-١٢٧).

مذهب الشافعية والحنابلة: سبق أنهم يرون جواز الرجوع مطلقًا لكنهم يستثنون ما إذا كان في رجوع المعير ضرر على المستعير، كمن أعاره سفينة لحمل متاعه، ثم رجع والمستعير في لجة البحر، فإنه ليس له أن يرجع حينئذ أو يطالب بالعارية، ثم اختلف الشافعية والحنابلة في أخذ المعير أجرة المثل إذا رجع في هذه الحال، فقال الشافعية: كل مسألة امتنع على المعير الرجوع فيها تجب له الأجرة إذا رجع؛ لأن منعه من الرجوع إنما هو لأجل الضرر لا لأن العارية أصبحت لازمة، ويستثنون ثلاث مسائل(١١٣) فقط يمنعون من أخذ الأجرة فيها لعلل خاصة بها.(١١٤)

وقال الحنابلة: لا أجرة للمعير في كل مسألة امتنع عليه الرجوع فيها؛ لأن بقاءها في يد المستعير بحكم العارية، فوجب كونه بلا أجرة، ولأنه لا يملك الرجوع في عين المنفعة المذكورة؛ لإضراره بالمستعير، فلا يملك طلب بدلها.(١١٥) ويؤخذ من تعليلهم السابق أن على المستعير الأجرة إذا استمر بالانتفاع بالشيء المعار بعد رجوع المعير وكان لم يمتنع رجوعه؛ لأنه لا حق للمستعير في الانتفاع حينئذ لزوال حكم العارية برجوع المعير.(١١٦)

الربط بين القول الفقهي والمادة النظامية:

أخذ النظام فيما يتعلق بمسألة رجوع المعير بالعارية بقول المالكية، ورواية عن الإمام أحمد فيما إذا كانت العارية مقيدة بوقت معلوم أو عمل، خلافًا لقول المذاهب الفقهية الأخرى الذين أطلقوا جواز رجوع المعير، وأما إن كانت العارية غير مقيدة فالنظام يأخذ بقول الجمهور وهو ايضًا قول عند المالكية غير معتمد عندهم، وهو القول بأن للمعير الرجوع مطلقًا ولو قبل المدة المعتادة للانتفاع بالشيء المعار خلافًا للقول المعتمد عند المالكية، ثم يستثني النظام ما إذا كان

---

(١١٣) وهي: إذا أعار أرضاً للدفن فيها، فلا رجوع له قبل اندراس الميت، ومثله إعارة الثوب للتكفين فيه، لعدم جريان العادة بالمقابل، وإذا أعار الثوب لصلاة الفرض، وإذا أعار سيفًا للقتال والتقى الصفان امتنع الرجوع، ولا أجرة له، لقلة زمنه عادة. انظر: إعانة الطالبين (٣/ ١٥٨-١٥٩).

(١١٤) انظر: مغني المحتاج (٣/ ٣٢٤)؛ إعانة الطالبين (٣/ ١٥٨).

(١١٥) ويستثنون: ما إذا أعاره الأرض للزرع، ثم رجع المعير بعد الزرع وقبل أوان حصاده، فإن له مثل أجرة الأرض المعارة من حين رجع إلى حين الحصاد؛ لوجوب تبقية الزرع في أرض المعير إلى وقت حصاده وهو لم يرض بذلك بدليل رجوعه، فيُدفع الضرر عنه بإعطائه الأجرة مقابل تبقية الزرع. انظر: المرجع في الحاشية التالية.

(١١٦) انظر: كشاف القناع (٩/ ٢٠٠-٢١٠).

المستعير يتضرر بالرد فله حق استبقاء الشيء المعار عنده حتى زوال الضرر، وهذا الاستثناء نص عليه الشافعية والحنابلة.

وأما ما يتعلق بأخذ أجرة المثل عن تجاوز المدة المعتادة للانتفاع بمثل الشيء المعار بعد رجوع المعير لوجود الضرر على المستعير في الرد فهو الذي ذهب إليه الحنفية والشافعية كما صرحوا بذلك، وهو أيضًا مقتضى مذهب المالكية. أما الحنابلة فالظاهر من قولهم أنه لا أجرة للمعير ما دام الضرر قائمًا بالمستعير ولو تجاوز مدة الانتفاع المعتادة، والله تعالى أعلم.

المطلب الثالث: الانتفاع بالشيء بعد انتهاء حق الانتفاع:

نص المادة النظامية:

جاء في المادة (٦٩٠): "١- ينتهي حق الانتفاع إذا انقضى الأجل المعين له، فإن لم يعيّن له أجل انتهى الحق بموت المنتفع. ٢- إذا انتهى حق الانتفاع بانقضاء الأجل أو موت المنتفع -وفقًا لأحكام الفقرة (١) من هذه المادة- وكانت الأرض المنتفع بها مشغولة بزرع المنتفع؛ استمر حق الانتفاع بأجرة المثل حتى يبلغ الزرع حصاده؛ ما لم يتفق على خلاف ذلك".

توضيح المادة النظامية:

حق الانتفاع جاء تعريفه في المادة (٦٧٩) بأنه: "حق عيني يخول المنتفع استعمال شيء مملوك لغيره واستغلاله"، فهذا هو حق الانتفاع القانوني، وهو من الحقوق العينية الأصلية المتفرعة عن حق الملكية، وهذا الحق بصورته الواردة في عدة تقنينات عربية ومنها نظام المعاملات السعودي مستوردٌ من القانون المدني الفرنسي، وهو مغاير للانتفاع الذي يذكره الفقهاء في كتبهم.[١١٧]

وهذا الحق من خلال تعريفه السابق له مجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره[١١٨]، ومنها: أنه حق مؤقت وليس بدائم كما في المادة (٦٩٠) فإن كان قد عُين له أجل فعند انتهائه، وإلا فينهي عند موت المنتفِع ولا يورث عنه، وهو يخالف حق الملكية؛ لأنه مؤبد وهو يشتمل على ثلاثة عناصر هي: حق الاستعمال، وحق الاستغلال، وحق التصرف، وأما حق الانتفاع فهو حق متفرع عن الملكية لاشتماله على العنصر الأول والثاني دون الثالث -وهو حق التصرف-.

وهذه المادة (٦٩٠) تنص على أن المالك إن كان قد عين للمنتفع أجلًا معينًا للانتفاع فينتهي عنده، وإن لم يعين له أجلًا فلا يكون حق الانتفاع مؤبدًا، بل إنه ينتهي بموت المنتفِع ولا ينتقل

---

(١١٧) انظر: كشف القناع عن حق الانتفاع (ص: ١٨١-١٨٢).

(١١٨) انظر: الوسيط للسنهوري (٩/ ١٢٠١-١٢٠٦).

إلى ورثته بعد موته. ثم جاء في الفقرة الثانية من المادة مسألة تتفرع عن انتهاء مدة الانتفاع وهي ما إذا كانت الأرض المنتفع بها قد انتهى حق الانتفاع للمنتفِع فيها وله فيها زرع لم يحصد بعد، فإن على المالك أن يترك الأرض للمنتفع -في حال انتهى الأجل المحدد- أو لورثة المنتفِع -في حال موت المنتفِع- حتى يتم حصاده مقابل أجرة المثل عن المدة الزائدة بعد انتهاء حق الانتفاع التي بقي فيها الزرع. وجاء في آخر الفقرة الثانية أن هذا ليس من النظام العام، وإنما يؤخذ به عند عدم الاتفاق بين الطرفين على خلاف ذلك.

الدراسة الفقهية للمادة النظامية:

حق الانتفاع بمعناه القانوني السابق داخل عند الفقهاء في عقد إجارة المنافع؛ لأنه حق مؤقت للانتفاع بالعين ثم إرجاعها لمالكها مقابل عوض، وهذا هو حقيقة عقد إجارة المنافع عند الفقهاء(١١٩) وعليه فيقال في هذه المسألة ما قيل في مسألة انقضاء مدة إيجار الأرض للزراعة قبل أن يبلغ الزرع حصاده كما في المادة (٤٤٨)، وقد تقرر أن المعتمد عند المذاهب الفقهية الأربعة في الجملة هو القول بإبقاء الزرع إلى الحصاد مقابل أجرة المثل للمالك عن المدة الزائدة إن كان صاحب الزرع غير مفرط في ذلك؛ لأن المنتفع قد زرع ما يجوز له زرعه، فيُعذر بتركه مقابل أجرة المثل؛ لأنه لا يجوز الإضرار بصاحب الأرض في تعطيل منفعة أرضه بغير عوض؛ ولأن الزرع له نهاية معلومة، فأمكن رعاية الجانبين، جانب صاحب الأرض بأجر المثل، وجانب صاحب الزرع بالترك إلى أن يُحصد.

الربط بين القول الفقهي والمادة النظامية:

هذه المادة ترجع في تأصيلها الفقهي إلى مسألة إبقاء الزرع في الأرض المستأجرة بعد انتهاء مدة الإجارة، وقد أخذ النظام فيها بالقول المعتمد عند المذاهب الفقهية الأربعة في الجملة وهو القول بإبقاء الزرع مقابل أجرة المثل عن المدة الزائدة، وهذا القول فيه إزالة للضرر عن كلا الطرفين، فالمالك يزول الضرر عنه بإعطائه أجرة المثل عن المدة الزائدة، والمنتفِع يزول الضرر عنه بإبقاء زرعه حتى أوان حصاده.

---

(١١٩) انظر: حق الانتفاع العقاري (ص: ١٤٦).

المبحث الثالث: عدم التزام المريض مرض الموت والوكيل في البيع والشراء بثمن المثل:

المطلب الأول: بيع وشراء المريض مرض الموت بمحاباة:

نص المادة النظامية:

جاء في المادة (٣٥٤): "١- بيع المريض مرض الموت لوارثٍ وشراؤه منه بمحاباةٍ لا ينفذ في قدر المحاباة في حق باقي الورثة إلا بإجازتهم. ٢- بيع المريض مرض الموت لغير وارث وشراؤه منه بمحاباةٍ لا ينفذ في قدر المحاباة في حق الورثة فيما زاد على قيمة (ثلث) التركة عند الموت -بما فيها المبيع ذاته-، إلا بإجازتهم، أو أن يردّ المتصرف إليه للتركة ما يفي بإكمال (الثلثين)".

توضيح المادة النظامية:

بينت المادة بأن المريض مرض الموت تصرفه مقيد، وسبب هذا التقييد لا يرجع إلى أهلية المريض ولا إلى عيب في إرادته، وإنما يرجع إلى تعلق الورثة بأموال هذا المريض من وقت المرض لا من وقت موته فحسب، فإذا صدر منه تصرفات تنطوي على تبرع كان لها حكم الوصية(١٢٠). ويراد بمرض الموت في النظام ما جاء بيانه في المادة (٣٥٣): "١- مرض الموت هو المرض الذي يعجز فيه الإنسان عن متابعة أعماله المعتادة، ويغلب فيه الهلاك، ويتصل به الموت. ٢- يعد في حكم مرض الموت الحالات التي يحيط بالإنسان فيها خطر الموت ويغلب في أمثالها الهلاك ولو لم يكن مريضًا".

فهذه المادة تنص على أن المريض مرض الموت إذا باع أو اشترى لا يخلوا من حالتين:

الحالة الأولى: أن يبيع أو يشتري بلا محاباة(١٢١)، أي بأن يبيع بثمن المثل فأكثر، أو يشتري بثمن المثل فأقل، ففي هذه الحالة تصرفه صحيح نافذٌ مطلقًا؛ لعدم المحاباة.

الحالة الثانية: أن يبيع أو يشتري بمحاباة، بأن يبيع بأقل من ثمن المثل، أو يشتري بأكثر من ثمن المثل، وهو في هذه الحالة لا يخلو من صورتين:

الصورة الأولى: أن يكون بيعه وشراؤه بمحاباة لوارث له بعد موته، ففي هذه الصورة لا ينفذ قدر المحاباة أي الثمن الزائد على ثمن المثل في البيع، والناقص عن ثمن المثل في الشراء، فيُرد إلى التركة، إلا إذا أجاز جميع الورثة هذا التصرف فالحق لهم وقد تنازلوا عنه.

---

(١٢٠) انظر: الوسيط للسنهوري (٤/ ٣٢٣).

(١٢١) المحاباة مشتقة من الحباء أي العطاء. انظر: لسان العرب (١٤/ ١٦٢).

الصورة الثانية: أن يكون بيعه وشراؤه بمحاباة لغير وارث لـه بعد موته -أي شخص أجنبي- ففي هذه الصورة يُنظر إلى القدر الذي حصل به المحاباة -وهو كما سبق الثمن الناقص على ثمن المثل في البيع، والزائد عن ثمن المثل في الشراء، فإن كان يبلغ ثلث مال التركة حين الموت فأقل فتصرف المريض نافذ حينئذ كالصحيح، وليس للورثة الاعتراض عليه، وإن كان القدر الذي حصل به المحاباة أكثر من ثلث مال التركة عند الموت -ويدخل في التركة العين التي باعها المريض-، فإن هذا القدر الناقص على ثمن المثل في البيع، والزائد عن ثمن المثل في الشراء غير نافذ، إلا أن يتفق جميع الورثة على إجازته فينفذ؛ لأن الحق لهم، أو أن يَرُدَّ المتصرف إليه إلى التركة من قدر المحاباة بما يفي بتكملة الثلثين.

الدراسة الفقهية للمادة النظامية:

نص فقهاء المذاهب الفقهية الأربعة على أن المريض مرض الموت يصح بيعه وشراؤه مطلقًا إذا باع أو اشترى بثمن المثل، وأما إذا حابا في البيع أو الشراء، فإن القدر الذي حابا فيه يُعطى حكم وصيته وتبرعه، وهذا ما نص عليه صاحبا الإمام أبي حنيفة، والمالكية، والشافعية، والحنابلة(١٢٢)، فيما يلي بيان لحكم تبرع المريض مرض الموت:

أولاً: حكم تبرع المريض مرض الموت لوارث:

تبرعات المريض مرض الموت لها حكم الوصية، وقد اتفقت المذاهب الأربعة على أن الوصية لا تصح لوارث إذا لم يجزها بقية الورثة.(١٢٣)

ومما يستند عليه هذا الاتفاق: حديث أبي أمامة ﷺ، أنه قال: سمعت رسول الله ﷺ يقول: (إن الله قد أعطى كل ذي حق حقه، فلا وصية لوارث)(١٢٤).

---

(١٢٢) انظر: البحر الرائق (٨/ ٤٨٩)؛ شرح الخرشي على خليل (٥/ ٣٠٥)؛ روضة الطالبين (٣/ ٤٢٩)؛ كشاف القناع (٩/ ٣٩٥).

(١٢٣) ممن نقل الاتفاق: ابن المنذر في "الاجماع" (ص: ٧٦)، وابن قدامة في "المغني" (٨/ ٣٩٦)، وابن تيمية في "مجموع الفتاوى" (٣٥/ ٤٢٤). وانظر: تبيين الحقائق (٦/ ١٨٢)؛ شرح الخرشي على خليل (٨/ ١٧١)؛ البيان (٨/ ١٥٥).

(١٢٤) أخرجه أبو داود (٤/ ٤٩٢) رقم (٢٨٧٠)، والترمذي (٣/ ٦٢٠) رقم (٢١٢٠)، وابن ماجه (٤/ ١٨) رقم (٢٧١٣). قال ابن حجر في "التلخيص الحبير" (٣/ ١٩٨): " حسن الإسناد"، وصححه الألباني في "إرواء الغليل" (٦/ ٨٧).

فإن أجاز بقية الورثة الوصية لوارث فتصح حينئذ كما هو المعتمد عند المذاهب الأربعة، على خلاف بينهم هل إجازتهم تنفيذ للوصية أم ابتداء عطية(١٢٥)، ويدل لذلك:

١. حديث ابن عباس ﷺ أن النبي ﷺ قال: (لا تجوز وصية لوارث، إلا أن يشاء الورثة)(١٢٦).

وجه الدلالة: أن الاستثناء من النفي إثبات، فيكون ذلك دليلًا على صحة الوصية عند الإجازة.(١٢٧)

٢. أن المنع من ذلك إنما هو لحق الورثة، فإذا رضوا بإسقاطه سقط.(١٢٨)

ثانيًا: حكم تبرع المريض مرض الموت لغير وارث:

سبق أن تبرع المريض مرض الموت له حكم الوصية، وقد اتفقت المذاهب الفقهية الأربعة على أن الوصية تصح للأجنبي في حدود الثلث فأقل، ولا تجوز بأكثر من الثلث إلا أن يجيزها الورثة.(١٢٩)

ومما يدل لذلك:

١. ما جاء عن سعد بن أبي وقاص ﷺ أنه قال: جاء النبي ﷺ يعودني وأنا بمكة، وهو يكره أن يموت بالأرض التي هاجر منها قال: (يرحم الله ابن عفراء) قلت: يا رسول الله أوصي بمالي

---

(١٢٥) انظر: تبيين الحقائق (٦/ ١٨٢)؛ شرح الخرشي على خليل (٨/ ١٧١)؛ البيان (٨/ ١٥٥)؛ كشاف القناع (١٠/ ٢١١).

(١٢٦) أخرجه الدارقطني في السنن (٥/ ٢٦٧) رقم (٤٢٩٥)، والبيهقي في السنن الكبير (١٣/ ٥) رقم (١٢٦٦٢). من طريق عطاء الخرساني، عن ابن عباس ﷺ، وعطاء لم يدرك ابن عباس ﷺ كما قال البيهقي، ووصله يونس بن راشد عن عكرمة، عن ابن عباس ﷺ، أخرجه الدارقطني (٥/ ١٧٣) رقم (٤١٥٥) والمعروف المرسل كما ذكر ابن حجر في "التلخيص الحبير" (٣/ ١٩٩)، والحديث له شواهد فجاء من حديث عمرو بن شعيب عن أبيه عن جده عند الدارقطني (٥/ ١٧٢) رقم (٤١٥٤) وإسناده واهٍ كما قال ابن حجر، وجاء من حديث عمرو بن خارجة مرفوعًا عن الدارقطني (٥/ ٢٦٧) رقم (٤٢٩٦)، والبيهقي في السنن الكبير (١٣/ ٨) رقم (١٢٦٦٧)، وضعفه البيهقي.

(١٢٧) انظر: الهداية (٤/ ٥١٤)؛ المقدمات الممهدات (٣/ ١١٤)؛ البيان (٨/ ١٥٦)؛ المغني (٨/ ٣٩٦).

(١٢٨) انظر: الهداية (٤/ ٥١٤)؛ المقدمات الممهدات (٣/ ١١٤)؛ كشاف القناع (١٠/ ٢١١).

(١٢٩) انظر: بدائع الصنائع (٧/ ٣٧٩)؛ تبيين الحقائق (٦/ ١٨٢)؛ تحبير المختصر (٥/ ٥٣٢)؛ شرح الخرشي على خليل (٨/ ١٧١)؛ المهذب (٢/ ٣٤٠)؛ مغني المحتاج (٤/ ٧٨)؛ الإنصاف (١٧/ ٢٢٠)؛ كشاف القناع (١٠/ ٢١٠).

كله قال: (لا). قلت: فالشطر قال: (لا). قلت: الثلث قال: (فالثلث والثلث كثير ،إنك أن تدع ورثتك أغنياء خير من أن تدعهم عالة يتكففون الناس في أيديهم)(١٣٠).

٢. عن عمران بن حصين ﷺ أن رجلًا أعتق ستة مملوكين له عند موته، لم يكن له مال غيرهم، فدعا بهم إلى رسول الله ﷺ، فجزأهم أثلاثًا، ثم أقرع بينهم، فأعتق اثنين وأرق أربعة. وقال له قولا شديدًا.(١٣١)

وجه الدلالة: هذه النصوص صريحة في المنع من الوصية بأكثر من ثلث المال.

الربط بين القول الفقهي والمادة النظامية:

أولًا: فرقت المادة النظامية بين بيع وشراء المريض مرض الموت بلا محاباة -وذلك بأن يبيع بثمن المثل فأكثر أو يشتري بثمن المثل فأقل- فبيعه وشراؤه حينئذ صحيح ولا حق للورثة في الاعتراض عليه، وبين بيعه وشرائه بمحاباة – بأن يبيع بأقل من ثمن المثل، أو يشتري بأكثر من ثمن المثل- فلا ينفذ قدر المحاباة إن كانت لوارث، أو كانت لأجنبي وزادت عن الثلث إلا بإجازة الورثة، والمادة في هذا توافق ما نصت عليه المذاهب الفقهية الأربعة من التفريق بين المحاباة وعدمها في بيع وشراء المريض مرض الموت، وأنه إذا وقع في ذلك محاباة فإن قدر المحاباة يُعطى عندهم حكم تبرع المريض في مرض موته، فإن كانت لوارث فلا تصح مطلقاً إلا أن يجيزها بقية الورثة، وإن كانت لغير وارث فتصح إن كانت في حدود الثلث فأقل، ولا تصح بأكثر من الثلث، إلا أن يجيزها الورثة.

ثانيًا: فصلت المادة النظامية بين البيع والشراء بمحاباة لوارث ولغير وارث، واختلف الحكم في الحالتين، وهذا التفريق مأخوذ أيضًا مما اتفق عليه الفقهاء، ودلت عليه النصوص الشرعية، من منع الوصية لوارث مطلقًا، ومن منع الوصية لغير وارث إن زاد قدر الوصية عن الثلث، إلا أن يجيز الورثة في الحالتين، وقد سبق أن الفقهاء يجعلون تبرعات المريض مرض الموت كحكم وصيته، ومن صور تبرعه المحاباة في البيع والشراء.

فالحاصل مما سبق أن المادة النظامية لم تخرج عما هو معتمد عند المذاهب الفقهية الأربعة، وهو الذي تشهد له النصوص الشرعية كما تقدم.

---

(١٣٠) أخرجه البخاري (٤/ ٣) رقم (٢٧٤٢)، ومسلم (٣/ ١٢٥٠) رقم (١٦٢٨).

(١٣١) أخرجه مسلم (٣/ ١٢٨٨) رقم (١٦٦٨).

المطلب الثاني: عدم التزام الوكيل بالبيع والشراء لموكله بثمن المثل:

نص المادة النظامية:

جاء في المادة (٤٩٠): "ليس للوكيل الذي وكل في شراء شيء دون بيان ثمنه أن يشتريه بأكثر من ثمن المثل".

وجاء في المادة (٤٩٤): "إذا عين الموكل للوكيل في البيع ثمن المبيع فليس له أن يبيع بما يقل عنه، وإن لم يعين الثمن فليس له أن يبيع بأقل من ثمن المثل".

توضيح المادة النظامية:

صرحت كل من المادتين بأن الموكل إذا وكل شخصًا في الشراء له أو البيع ولم يعين له ثمنًا يشتري أو يبيع به فالمرجع إلى ثمن المثل، وعليه فلا يجوز للوكيل أن يشتري بأكثر من ثمن المثل، أو يبيع بأقل منه، فإن فعل ذلك انصرف العقد إلى الوكيل إذا لم يجزه الموكل، وإن أجاز الوكيل العقد نفذ في حقه وله مطالبة الوكيل بالتعويض، أي أن حقه باقٍ في الرجوع على الوكيل في الزيادة عن ثمن المثل في الشراء، والرجوع عليه في النقص عن ثمن المثل في البيع.

الدراسة الفقهية للمادة النظامية:

اختلف الفقهاء فيما إذا وكل شخصٌ آخر في البيع أو الشراء ولم يعين له ثمنًا يبيع أو يشتري به على أربعة أقوال:

القول الأول: لا يصح من الوكيل البيع بأقل من ثمن المثل، أو الشراء بأكثر من ثمن المثل إن كان في ذلك غبن فاحش. وهو مذهب المالكية، والشافعية، وبه قال صاحبا أبي حنيفة، وهو قول للحنابلة.(١٣٢)

القول الثاني: يصح بيعه وشراؤه ويضمن للموكل النقص في البيع، والزيادة في الشراء. وهذا هو مذهب الحنابلة.(١٣٣)

القول الثالث: له البيع ولو بغبن فاحش دون الشراء فلا يصح بغبن فاحش. وهو قول أبي حنيفة.(١٣٤)

---

(١٣٢) انظر: بدائع الصنائع (٦/ ٢٧)؛ البحر الرائق (٧/ ١٦٧)؛ مواهب الجليل (٥/ ١٩٦)؛ حاشية الدسوقي (٣/ ٣٨٢)؛ البيان (٦/ ٤٣٣)؛ مغني المحتاج (٣/ ٢٤٣)؛ المبدع (٤/ ٣٣٧، ٣٣٩)؛ الانصاف (١٣/ ٤٩٤، ٥٠٢).

(١٣٣) انظر: الانصاف (١٣/ ٤٩٤، ٥٠٢)؛ الروض المربع (٢/ ٣٥٦).

(١٣٤) انظر: بدائع الصنائع (٦/ ٢٧)؛ البحر الرائق (٧/ ١٦٧).

القول الرابع: يصح بيعه وشراؤه ويضمن للموكل النقص في البيع، والزيادة في الشراء إن كان مفرطًا، فإن لم يكن مفرطًا فلا ضمان عليه. وهو قول شيخ الإسلام ابن تيمية.(١٣٥)

الأدلة:

مستند القول الأول:

١. عللوا: بأنه توكيل في معاوضة مطلقة، فينصرف إلى المتعارف وهو ثمن المثل، لأن البيع والشراء بغبن فاحش ليس من المتعارف.(١٣٦)

٢. عللوا: بأنه تصرف غير مأذون فيه، فهو كتصرف الأجنبي في مال غيره بلا إذنه.(١٣٧)

مستند القول الثاني:

- دليلهم على الصحة: عللوا بأن من صح منه البيع بثمن المثل فيصح منه البيع بأقل منه كالمريض مرض الموت، وكذلك من صح منه الشراء بثمن المثل صح شراؤه بأكثر منه.(١٣٨)
- دليلهم على تضمين الوكيل: عللوا بأن فيه جمعًا بين حظ المشتري بعدم الفسخ، وحظ البائع بوجوب التضمين، وأما الوكيل فلا يعتبر حظه؛ لأنه مفرط.(١٣٩)

مستند القول الثالث:

١. عللوا بأن أمره بالبيع يلاقي ملك نفسه، وفي الشراء ملك غيره، وله في ملك نفسه ولاية مطلقة فاعتبر إطلاقه، وليس له ولاية في ملك غيره فلم يعتبر.(١٤٠)

٢. أن التوكيل بالبيع مطلق فيجري على إطلاقه في غير موضع التهمة؛ لأن البيع مبادلة مال بمال مطلقًا من غير تقييد بقيمة، والبيع بالغبن الفاحش إذا لم يكن في لفظ الموكل ما ينفيه متعارف عند شدة الحاجة إلى الثمن فلم يخرج من أن يكون بيعًا في العرف.(١٤١)

---

(١٣٥) انظر: الفتاوى الكبرى (٥/ ٤٠٠).

(١٣٦) انظر: بدائع الصنائع (٦/ ٢٧)؛ البيان (٦/ ٤٣٣).

(١٣٧) انظر: الشرح الكبير على المقنع (١٣/ ٥٠٢).

(١٣٨) انظر: الشرح الكبير للمقدسي (١٣/ ٤٩٥)؛ الروض المربع (٢/ ٣٥٦).

(١٣٩) انظر: المبدع لابن مفلح (٤/ ٣٣٧).

(١٤٠) انظر: تبيين الحقائق (٤/ ٢٧١).

(١٤١) انظر: بدائع الصنائع (٦/ ٢٧)؛ تبيين الحقائق (٤/ ٢٧١).

مستند القول الرابع:

عللوا بأن الوكيل إذا احتاط في البيع والشراء ثم ظهر غبن أو عيب لم يقصر فيه فهو معذور، يشبه تصرفه قبل علمه بالعزل، ويشبه خطأ الإمام أو الحاكم إذا أخطأ في التصرف، فهو مجتهد مأمور بعمل اجتهد فيه، فكيف يجتمع عليه الأمر والضمان، والخطأ حاصل في الاعتقاد والقصد لا في العمل.(١٤٢)

الربط بين القول الفقهي والمادة النظامية:

لم يخرج النظام عن قول الفقهاء، بل أخذ في ظاهره بما ذهب إليه الحنابلة في المشهور من المذهب إلى أن بيع وشراء الوكيل صحيح، وللموكل حق الرجوع عليه، وقريب من هذا قول الجمهور أيضًا، وقول ابن تيمية، خلافًا لأبي حنيفة الذي فرق بين البيع والشراء.

المبحث الرابع: في انقضاء الالتزام، أو بطلان العقد، أو فسخه:

المطلب الأول: إذا تعذر تسليم العين لمالكها وكانت مما يتعذر حفظه بعد انقضاء الالتزام:

نص المادة النظامية:

جاء في المادة (٢٦٩): "إذا كان محل الوفاء شيئًا يسرع إليه الفساد، أو يكلف إيداعه أو حراسته نفقاتٍ باهظة؛ جاز للمدين -بعد إذن المحكمة، أو دون إذنها في حال الاستعجال- أن يبيعه بسعر السُّوق، فإن تعذر ذلك فبالمزاد، ويقوم إيداع الثمن مقام إيداع الشيء نفسه".

توضيح المادة النظامية:

هذه المادة تتعلق بباب انقضاء الالتزام، ويراد به: انتهاء الالتزام بآثاره المترتبة عليه. وانقضاء الالتزام يحصل بعدة طرق من أبرزها وهو الطريق المعتاد: انقضاؤه بالوفاء. وفي بعض الحالات قد يرفض الدائن الوفاء، ويكون رفضه دون مسوغ، فإن للمدين أن يعذره كما في المادة (٢٦٦)، والإعذار كما نصت عليه المادة (١٧٧) يكون بأي وسيلة متفق عليها بين المتعاقدين، أو بأي وسيلة مقررة نظامًا للتبليغ كرفع الدعوى مثلًا. ثم جاءت هذه المادة محل الدراسة تتكلم عن رفض الوفاء بالشيء الذي يُسرع إليه الفساد، أو يكلف إيداعه وحراسته نفقات باهظة، فيجوز للمدين حينئذ بيع هذا الشيء -بإذن من المحكمة في حال عدم الاستعجال- بسعر السوق الذي

---

(١٤٢) انظر: الفتاوى الكبرى لابن تيمية (٥/ ٤٠٠).

هو سعر مثل هذا الشيء في الأسواق، إلا أن يتعذر ذلك فيباع بالمزاد العلني، ثم يقوم بإيداع الثمن مقام الشيء الذي هو محل الوفاء.

الدراسة الفقهية للمادة النظامية:

مسألة بيع ما للغير مما يسرع إليه الفساد والاحتفاظ بثمنه لصاحبه هو الواجب نظرًا؛ لأن في بقائه إتلاف له بيقين. وأما بيعه بثمن المثل، فلأن هذا هو العدل، كما قال ابن تيمية: "وهو – أي عوض المثل– أمر لا بد منه في العدل الذي به تتم مصلحة الدنيا والآخرة، فهو ركن من أركان الشريعة"(١٤٣)، وهذه المسألة التي نصت عليها المادة وإن لم أجد لها ذكر عند الفقهاء بعينها –حسب علمي– إلا أن مقتضى كلامهم في مسائل كثيرة يؤخذ منه القول ببيع ما للغير مما يسرع إليه الفساد بثمن المثل، ومن ذلك على سبيل المثال:

- أن أموال المفقود لا تُقسم حتى يُعرف حاله، وأن القاضي عليه أن يقيم من يحفظ مال هذا المفقود مجهول الحال، وله أن يبيع ما يخاف فساده.(١٤٤)
- أن من وجد لقطة يسرع إليها الفساد فيخير بين بيعها أو أكلها، وتثبت القيمة –أي ثمن مثله– في ذمته، قالوا ولا يجوز إبقاؤه؛ لأنه يتلف. فإن تركه حتى تلف ضمنه؛ لأنه فرط في حفظه.(١٤٥)

ويشهد لما جاء في المادة النظامية القاعدة الفقهية: "الضرر يدفع بقدر الإمكان"، فهذه القاعدة تفيد وجوب دفع الضرر قبل وقوعه بكل الوسائل المتاحة، وفي ترك الشيء الذي يسرع إليه الفساد ضرر بتلفه وفواته على مالكه، فيُدفع هذا الضرر قبل وقوعه ببيع هذا الشيء بثمن مثله.

الربط بين القول الفقهي والمادة النظامية:

هذه المادة النظامية تقوم على قاعدة من قواعد الفقه الكبرى وهي "لا ضرر ولا ضرار" ومن فروعها "الضرر يدفع بقدر الإمكان"، ونصوص الفقهاء تشهد لها كما في مسألة مال المفقود، ومسألة اللقطة. وتقييد البيع هنا بثمن المثل هو العدل الذي يجب المصير إليه.

---

(١٤٣) مجموع الفتاوى (٢٩/ ٥٢٠).

(١٤٤) انظر: درر الحكام شرح غرر الأحكام (٢/ ١٢٨).

(١٤٥) انظر: مغني المحتاج (٣/ ٥٨٥)؛ الشرح الكبير على المقنع (١٦/ ٢٢٣).

المطلب الثاني: ما يستحقه العامل عند بطلان أو فسخ عقد المشاركة في الناتج:

نص المادة النظامية:

جاء في المادة (٥٦٩): "إذا أبطل عقد المشاركة في الناتج، فالناتج لرب المال وللعامل أجر مثل عمله، ما لم تكن المواد التي تولد منها الناتج من العامل فيكون الناتج له، ولرب المال أجرة المثل عن مدة استغلال الأصل".

وجاء في المادة (٥٧٧): "للعامل طلب فسخ المشاركة الزراعية إذا حدث له عذر طارئ قبل ظهور الناتج يتعلق بتنفيذ العقد، ويستحق أجر مثل عمله وقيمة ما أنفقه، وذلك بقدر ما عاد على رب المال من نفع، وذلك دون إخلال بتعويض رب المال إذا كان له مقتضٍ".

توضيح المادة النظامية:

عقد المشاركة في الناتج فرع من فروع عقود المشاركة، وقد جاء تعريفه في النظام كما في المادة (٥٦٦) بأنه: "عقد يسلم رب المال بمقتضاه شيئًا غير قابل للاستهلاك لمن يستغله مقابل جزء شائع من الناتج"، فهذا العقد له خصائص تميزه عن غيره من عقود الشركة والمضاربة، فهو يقع على تسليم رب المال شيئًا -ماديًا أو غير مادي يصح أن يكون محلًا للحقوق المالية مما يقبل بطبيعته الاستئثار بحيازته، ولم يمنع النظام أن يكون محلًا للحقوق المالية[١٤٦]، ويكون هذا الشيء غير قابل للاستهلاك- إلى شخص آخر؛ ليقوم بالعمل عليه على وجه يحقق الناتج، ثم هذا الناتج يكون هو محل المشاركة بين رب المال والعامل. وهذا العقد له تطبيقات كثيرة من أبرزها ما ذكره النظام من عقود المشاركة الزراعية والتي يسميها الفقهاء بالمساقاة والمزارعة.

وفي المادة الأولى -محل الدراسة- إذا تعرض العقد للإبطال لأي سبب من الأسباب الموجبة له[١٤٧] فإن العقد يُعد كأن لم يكن، وعليه يكون الناتج كله لرب المال، وأما العامل فليس له شيء من الناتج وإنما يعطيه رب المال أجرة مثله، وهذا في حال ما لم يكن الناتج قد تولد من موادٍ من العامل، فالناتج حينئذ كله للعامل، ولرب المال أجرة المثل مقابل مدة استغلال الأصل، تطبيقًا لقاعدة الإثراء بلا سبب.

وأما المادة الثانية فإنها تتعلق بتطبيق من تطبيقات عقد المشاركة في الناتج، وهو عقد المشاركة الزراعية، فنصت المادة على أنه يمكن للعامل فسخ العقد إذا حصل له عذر طارئ بعد

---

(١٤٦) انظر: المادة رقم (١٩) من نظام المعاملات المدنية السعودي.

(١٤٧) تكلم النظام عن إبطال العقد وبطلانه في المادة (٧٧) إلى المادة (٨٦)، وفيه أن حق الإبطال هو أن يجعل نص نظامي لأحد المتعاقدين الحق في طلب إبطال العقد.

التعاقد يمنعه من الاستمرار في العقد كالمرض على سبيل المثال، وأنه إذا حصل الفسخ قبل ظهور الناتج، فإن العامل لا يستحق نصيبه من الناتج الذي تم الاتفاق عليه في العقد، بل يستحق أجر مثل عمله بالإضافة إلى قيمة ما أنفقه، بقدر ما عاد على رب المال من نفع، ورب المال أيضًا له الحق بالتعويض عما لحقه من ضرر جراء فسخ العامل.

الدراسة الفقهية للمادة النظامية:

عقد المشاركة في الناتج إن كان على سقي شجر فهو عقد مساقاة، وإن كان على أرض لتُزرع فهو عقد مزارعة، وهذان العقدان من العقود المعروفة عند الفقهاء، وأما إن كان على غير ذلك كأن يدفع له سيارة ليعمل عليها والناتج بينهما، فهذا له شبه بكلٍ من عقد الإيجار، وعقد المضاربة، وليس المقام هنا التفصيل في ذلك، ولعل الأقرب ما ذهب إليه بعض الباحثين من القول بأن هذا العقد نوع من عقود المشاركة له خصائصه التي تميزه عن غيره(١٤٨)، وقد نص الحنابلة في المعتمد عندهم على جواز هذا العقد، قال ابن قدامة: "وإن دفع رجل دابته إلى آخر ليعمل عليها، وما يرزق الله بينهما نصفين أو أثلاثًا أو كيفما شرطا، صح... ولنا، أنها عين تنمى بالعمل عليها فصح العقد عليها ببعض نمائها، كالدراهم والدنانير، وكالشجر في المساقاة، والأرض في المزارعة"(١٤٩)، فالحنابلة يرون جواز هذا العقد إلحاقًا له بشركة المضاربة التي يُشترط أن يكون رأس المال فيها نقودًا، وبالمساقاة والمزارعة.

وأما الكلام عن مسألة عوض المثل الوارد في المادتين محل الدراسة فهو كما يلي:

المسألة الأولى: استحقاق العامل أجرة المثل عند إبطال عقد المشاركة في الناتج أو فسخه:

فهذه المسألة تكلم عنها الفقهاء في مسألة فساد عقد المساقاة التي هي من تطبيقات عقد المشاركة في الناتج، وفقهاء المذاهب الفقهية الأربعة متفقون على أن المالك يضمن للعامل حقه مقابل عمله، لكن اختلفوا هل يضمن له أجرة مثله، أو نصيب مثله على قولين:

القول الأول: أن للعامل أجرة مثلة. وهو مذهب الحنفية، والشافعية، والحنابلة، وقول للمالكية.(١٥٠)

---

(١٤٨) انظر: عقود المشاركة في الناتج للمجلي (ص: ٦٥ وما بعدها).

(١٤٩) المغني (٧/ ١١٦).

(١٥٠) انظر: الهداية (٤/ ٣٤٤)؛ المقدمات الممهدات (٢/ ٥٥٦)؛ مغني المحتاج (٣/ ٤٣٦)؛ كشاف القناع (٩/ ١٧).

القول الثاني: أن للعامل نصيب مثله من الناتج. وهو قول للمالكية، واختاره ابن تيمية، وابن القيم.(١٥١)

الأدلة:

دليل القول الأول:

١. القياس على الإجارة الفاسدة في استحقاق الأجير أجرة مثله.(١٥٢)

٢. أن الناتج لرب المال لأنه نماء ماله، والعامل إنما يستحق بالشرط، فإذا فسد العقد فسد الشرط، فلم يستحق شيئا من الناتج، وإنما يستحق أجرة المثل؛ لأنه قد فوت منافعه بعوض فاسد فيرجع ببدلها.(١٥٣)

دليل القول الثاني:

أن هذا العقد أصل في نفسه منفرد على حياله، وكل عقد فاسد مردود إلى صحيحه لا إلى صحيح غيره من العقود، والواجب في الصحيح ليس هو أجرة مسماة؛ بل جزء شائع من الربح مسمى، فيجب في الفاسدة نظير ذلك.(١٥٤)

المسألة الثانية: استحقاق رب المال أجرة المثل عن مدة استغلال الأصل إن تولد الناتج من مواد للعامل:

وهذه المسألة تكلم عنها الفقهاء في باب المزارعة إذا كان البذر من العامل ثم فسدت أو فسخت المزارعة، فاتفقوا على أن الزرع كله يكون للعامل، وعليه لصاحب الأرض أجرة مثل أرضه ولا شيء له من الزرع.(١٥٥)

دليل استحقاق العامل لجميع الزرع: لأنه صاحب البذر، فهو عين ماله، تقلب من حال إلى حال.(١٥٦)

---

(١٥١) انظر: المقدمات الممهدات (٢/ ٥٥٦)؛ مجموع الفتاوى (٢٨/ ٨٤) و (٣٠/ ٨٥)؛ الطرق الحكمية (٢/ ٦٥٥).

(١٥٢) انظر: الهداية (٤/ ٣٤٤).

(١٥٣) انظر: مغني المحتاج (٣/ ٤٣٦)؛ كشاف القناع (٨/ ٥٠٥).

(١٥٤) انظر: المعونة (٢/ ١١٢٨)؛ المقدمات الممهدات (٣/ ١٤)؛ مجموع الفتاوى (٢٨/ ٨٤).

(١٥٥) انظر: الهداية (٤/ ٣٤٠)؛ التوضيح لخليل (٧/ ١٣٤)؛ البيان (٧/ ٢٧٩)؛ كشاف القناع (٩/ ٢٧).

(١٥٦) انظر: كشاف القناع (٩/ ٢٧).

دليل استحقاق مالك الأرض أجرة المثل: أن مالك الأرض دخل على أن يأخذ ما سمي له من الزرع، فإذا فسد العقد فسد المسمى، والعامل قد استوفى منافع الأرض فيجب رد قيمتها وهي أجرة المثل؛ لكون المالك لم يرض ببذل أرضه مجانًا.(١٥٧)

الربط بين القول الفقهي والمادة النظامية:

تبين مما سبق أن عقد المشاركة في الناتج إذا أُبطل، وكذا عقد المشاركة الزراعية الذي هو من تطبيقات عقد المشاركة في الناتج إذا فُسخ فإن للعامل في هذه الحال أجرة المثل، وهذا هو الذي عليه جمهور الفقهاء خلافًا للمالكية -في قول-، وابن تيمية وابن القيم، حيث قالوا بوجوب نصيب المثل من هذا الناتج.

وجاء في المادة الأولى أن الناتج إن كان متولدًا من مواد من العامل فإن رب المال له أجرة المثل مقابل استغلال اصله، وهذا القول قد جاء اتفاق فقهاء المذاهب الأربعة عليه عند كلامهم عن مسألة المزارعة إذا فسدت وكان البذر من العامل.

---

(١٥٧) انظر: الهداية (٤/ ٣٤٠)؛ كشاف القناع (٩/ ٢٧).

الخاتمة

الحمد لله تعالى على التمام، والصلاة والسلام على خاتم الرسل الكرام، أما بعد:

فإنه يتلخص من هذا البحث مجموعة من **النتائج**، وهي كما يلي:

أولًا: عوض المثل إذا أُطلق يندرج تحته أنواع هي: ثمن المثل، وأجرة المثل، ونصيب المثل، ومهر المثل.

ثانيًا: أن عوض المثل من العدل الذي حثت عليه الشريعة، وجاء ما يشهد له من القرآن والسنة.

ثالثًا: من أسباب الرجوع إلى عوض المثل في النظام عدم تعيين الثمن عند التعاقد من قبل المتعاقدين، وجاء في النظام عدة صور لذلك وهي كما يلي:

١. في البيع: إذا الثمن كان قابلًا للتقدير وفق أسس صالحة، وهو بهذا قد أخذ برواية في مذهب الإمام أحمد اختارها ابن تيمية وابن القيم خلافًا للجمهور.

٢. في عقد المقاولة: وهذا قول جمهور الفقهاء إن كان على صورة الإجارة على عمل، وأما إن كان على صورة الاستصناع فالقول بصحته وثبوت أجر المثل فيه موافق لقول الحنفية دون الجمهور.

٣. في الوكالة: إذا كان من عادة الوكيل أخذ الأجرة ولم يحصل اتفاق، والفقهاء الأوائل لم ينصوا على هذه المسألة بعينها، إلا أنها في حقيقتها داخلة تحت مسألة الإجارة على عمل، فكما أن العرف معتبر عند الجمهور في استحقاق الأجر على العمل، فكذلك يقال هنا، إنزالًا للعرف منزلة الشرط اللفظي، وجاء النص على هذه المسألة في المعايير الشرعية بموافقه المادة.

٤. في عقد الحراسة سواءً كان قضائيًا أو اتفاقيًا فإن للحارس أجر المثل عند عدم الاتفاق، والنظام بهذا قد أخذ بقول الجمهور في مسألة تقدير الأجرة بالعرف.

رابعًا: يُستَحق عوض المثل في النظام إذا حصل الانتفاع بالمعقود عليه بعد انقضاء العقد، ويندرج تحته:

١. الانتفاع بالمأجور بعد انقضاء عقد الإيجار، وجاء فيه ثلاث مواد متفرقة: الأولى: إذا وجدت ضرورة ملحة لامتداد الإيجار، وهذا هو مقتضى قول المذاهب الأربعة، وجاء عن الحنفية النص على هذه الصورة. الثانية: إذا انقضت مدة إيجار الأرض للزراعة قبل أن يبلغ الزرع حصاده لسبب لا يد للمستأجر فيه، والنظام قد أخذ هنا بما هو معتمد عند الشافعية والحنابلة، من التفريق بين المستأجر المفرط وغير المفرط.

الثالثة: إذا أبقى المستأجر المأجور تحت يده دون حقٍّ، وهذه الصورة ينطبق عليها معنى الغصب عند الفقهاء، والنظام هنا أخذ بقول الشافعية والحنابلة والمالكية في قول.

٢. عند تجاوز المدة المعتادة للانتفاع بالشيء المُعار بعد رجوع المعير إذا لم يُعيَّن للإعارة أجل وكان المستعير يتضرر بالرد فاستبقاه إلى زوال الضرر. وهذا هو قول الحنفية، والشافعية كما صرحوا بذلك، وهو أيضًا مقتضى مذهب المالكية خلافًا لقول الحنابلة.

٣. إذا استمر الانتفاع بالأرض بعد انتهاء حق الانتفاع فيها بسبب كونها مشغولة بزرع المنتفع، وقد أخذ النظام فيها بالقول المعتمد عند المذاهب الفقهية الأربعة في الجملة.

خامسًا: نص النظام على أن المريض مرض الموت إذا باع أو اشترى بلا محاباة، فتصرفه صحيح، وإن كان بمحاباة، فلا ينفذ قدر المحاباة إن كان لوارث، أو كانت لأجنبي وزادت عن الثلث إلا بإجازة الورثة في الحالتين، وهذا هو الذي نص عليه الفقهاء من المذاهب الأربعة في المعتمد عندهم.

سادسًا: إذا أمر الوكيل الموكل بالبيع والشراء واطلق، فإن الوكيل يتقيد بثمن المثل عند البيع والشراء، فإن خالف انصرف العقد إلى الوكيل إذا لم يجزه الموكل، وهذا هو منصوص مذهب الحنابلة، وقريب منه قول المالكية والشافعية خلافًا لأبي حنيفة الذي فرق بين البيع والشراء.

سابعًا: إذا تعذر تسليم العين لمالكها وكانت مما يتعذر حفظه بعد انقضاء الالتزام، فللمدين بيعها بثمن المثل والاحتفاظ به، وهذه الصورة لم ينص عليها الفقهاء إلا أنهم ذكروا مسائل قريبة منها كما في أموال المفقود واللقطة إن كان يتعذر حفظها.

ثامنًا: أن عقد المشاركة في الناتج إذا أُبطل، وكذا عقد المشاركة الزراعية إذا فُسخ فإن للعامل أجرة المثل، وهذا قول جمهور الفقهاء خلافًا للمالكية، إلا إن كان الناتج متولدًا من مواد من العامل فإن رب المال له أجرة المثل مقابل استغلال أصله، وهذا محل اتفاق بين فقهاء المذاهب الأربعة.

تاسعًا: لم يخرج النظام في المواد التي فيها الرجوع إلى عوض المثل عن قول فقهي معتبر، كما أنه لم يلتزم بقول مذهب معين في جميع المواد.

فهرس المصادر والمراجع

١. الإجماع، محمد بن إبراهيم بن المنذر، تحقيق: فؤاد عبد المنعم، دار المسلم، الرياض الطبعة الأولى، ١٤٢٥هـ

٢. إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل، محمد ناصر الدين الألباني، المكتب الاسلامي، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.

٣. الاستصناع تعريفه-حكمه-شروطه أثره في تنشيط الحركة الاقتصادية، سعود مسعد الثبيتي، بحث مقدم لمجلة مجمع الفقه الإسلامي التابع لمنظمة التعاون الإسلامي، العدد السابع، ١٤١٢هـ.

٤. الأشباه والنظائر في قواعد وفروع فقه الشافعية، جلال الدين عبد الرحمن السيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م.

٥. الأشباه والنظائر، ابن نجيم زين الدين بن إبراهيم، اعتنى به: زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م.

٦. إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين، عثمان بن محمد شطا الدمياطي البكري، دار الفكر للطباعة، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ-١٩٩٧م.

٧. أعلام الموقعين عن رب العالمين، ابن قيم الجوزية محمد بن أبي بكر، تحقيق: محمد الإصلاحي ومحمد عزيز، دار عطاءات العلم، الرياض، الطبعة الثانية، ١٤٤٠هـ-٢٠١٩م.

٨. الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، شرف الدين موسى الحجاوي المقدسي، تصحيح وتعليق: عبد اللطيف السبكي، دار المعرفة، بيروت.

٩. الأم، محمد بن إدريس الشافعي، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤٠٣هـ-١٩٨٣م.

١٠. الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف، علي بن سليمان المرداوي، تحقيق: التركي والحلو، هجر للطباعة والنشر، مصر، الطبعة الأولى، ١٤١٥هـ-١٩٩٥م.

١١. البحر الرائق شرح كنز الدقائق، ابن نجيم زين الدين بن إبراهيم، دار الكتاب الإسلامي، الطبعة الثانية.

١٢. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، أبو بكر بن مسعود الصنعاني، مطبعة شركة المطبوعات العلمية، ومطبعة الجمالية، مصر، الطبعة الأولى، ١٣٢٧-١٣٢٨هـ.

١٣. بدائع الفوائد، ابن قيم الجوزية محمد بن أبي بكر، تحقيق: علي العمران، دار عطاءات العلم، الرياض- دار ابن حزم، بيروت الطبعة: الخامسة، ١٤٤٠هـ، والأولى لدار ابن حزم.

١٤. البناية شرح الهداية، بدر الدين العيني محمود بن أحمد، تحقيق: أيمن صالح، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٠هـ.

١٥. البيان في مذهب الإمام الشافعي، يحيى بن أبي الخير العمراني، تحقيق: قاسم النوري، دار المنهاج، جدة، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.

١٦. التاج والإكليل لمختصر خليل، محمد بن يوسف الغرناطي المواق، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ-١٩٩٤م.
١٧. التبصرة، علي بن محمد الربعي اللخمي، تحقيق: أحمد نجيب، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، الطبعة الأولى، ١٤٣٢هـ-٢٠١١م.
١٨. تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق، عثمان بن علي الزيلعي، مطبعة بولاق، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٣١٣.
١٩. تحبير المختصر وهو الشرح الوسط على مختصر خليل، بهرام بن عبد الله الدميري، تحقيق: أحمد بن نجيب وحافظ بن عبد الرحمن، مركز نجيبويه للمخطوطات، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٣٤هـ-٢٠١٣م.
٢٠. التعريفات الفقهية، محمد عميم البركتي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م.
٢١. التلخيص الحبير في تخريج أحاديث الرافعي الكبير، أحمد بن علي ابن حجر العسقلاني، تحقيق: حسن قطب، مؤسسة قرطبة، مصر، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م.
٢٢. التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، أبو عمر بن عبد البر النمري القرطبي، تحقيق: بشار عواد معروف، وآخرون، مؤسسة الفرقان للتراث الإسلامي، لندن، الطبعة الأولى، ١٤٣٩هـ.
٢٣. التوضيح في شرح المختصر الفرعي لابن الحاجب، خليل بن إسحاق المصري، تحقيق أحمد نجيب، مركز نجيبويه للمخطوطات وخدمة التراث، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٢٩هـ.
٢٤. جامع المسائل، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام ابن تيمية، تحقيق: جماعة من المحققين، دار عطاءات العلم، الرياض، الطبعة الثانية، ١٤٤٠هـ-٢٠١٩م.
٢٥. الجامع لمسائل المدونة، محمد بن عبد الله بن يونس الصقلي، تحقيق: مجموعة باحثين، معهد البحوث العلمية بجامعة أم القرى، توزيع: دار الفكر للطباعة، الطبعة الأولى، ١٤٣٤هـ-٢٠١٣م.
٢٦. حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، لمحمد بن أحمد الدسوقي، دار الفكر، بيروت.
٢٧. الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي، علي بن محمد المعروف بالماوردي، تحقيق: علي معوض وعادل عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م.
٢٨. حق الانتفاع العقاري، يوسف بن عبد الله الشبيلي، بحث منشور ضمن أبحاث المؤتمر الفقهي الرابع للمؤسسات المالية الإسلامية، الكويت، ١٤٣٣هـ.
٢٩. درر الحكام شرح غرر الأحكام، منلا خسرو الحنفي، دار إحياء الكتب العربية، مصر.
٣٠. رد المحتار على الدر المختار "حاشية ابن عابدين"، ابن عابدين محمد أمين بن عمر، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.

٣١. الروض المربع بشرح زاد المستقنع مختصر المقنع، منصور بن يونس البهوتي، تحقيق: المشيقح، والعيدان، واليتامى، دار ركائز للنشر، الكويت، الطبعة الأولى، ١٤٣٨هـ.
٣٢. روضة الطالبين وعمدة المفتين، يحيى بن شرف النووي، إشراف: زهير الشاويش، المكتب الاسلامي، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٢هـ-١٩٩١م.
٣٣. سنن ابن ماجه، محمد بن يزيد بن ماجة القزويني، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وجماعة، دار الرسالة، الطبعة الأولى، ١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م.
٣٤. سنن أبي داود، سليمان بن الأشعث السجستاني، تحقيق: شعيب الأرنؤوط - محمد كامل قره بللي، دار الرسالة العالمية، الطبعة الأولى، ١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م.
٣٥. سنن الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى الترمذي، تحقيق: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٦م.
٣٦. سنن الدارقطني، علي بن عمر الدارقطني، شعيب الأرنؤوط وآخرون، دار الرسالة، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٤م.
٣٧. السنن الكبرى، أحمد بن شعيب النسائي، تحقيق: حسن عبد المنعم بإشراف شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢١هـ-٢٠٠١م.
٣٨. السنن الكبير، أحمد بن الحسين البيهقي، تحقيق: عبد الله التركي، مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية، القاهرة، الطبعة الأولى، ١٤٣٢هـ-٢٠١١م.
٣٩. الشرح الكبير على المقنع، عبد الرحمن بن محمد بن أحمد بن قدامة المقدسي، تحقيق: عبد الله التركي، وعبد الفتاح محمد الحلو، هجر للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى، ١٤١٥هـ-١٩٩٥م.
٤٠. شرح عقد المقاولة الوارد في نظام المعاملات المدنية، عبد العزيز آل دريس وفهد القحطاني، من منشورات الدريس القانونية على شبكة الأنترنت، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٤٦هـ
٤١. شرح متن الرسالة لابن أبي زيد القيرواني، قاسم بن عيسى بن ناجي التنوخي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م.
٤٢. شرح مختصر خليل، محمد بن عبد الله الخرشي المطبعة الكبرى الأميرية، بولاق مصر، الطبعة الثانية، ١٣١٧هـ، وصَوّرتها: دار الفكر للطباعة، بيروت.
٤٣. شرح منتهى الإرادات "دقائق أولي النهى لشرح المنتهى"، منصور بن يونس البهوتي، عالم الكتب، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٤هـ-١٩٩٣م.
٤٤. صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، تحقيق: محمد زهير، دار طوق النجاة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.
٤٥. صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة الأولى، ١٣٧٤هـ-١٩٥٥م.

٤٦. الطرق الحكمية في السياسة الشرعية، محمد بن أبي بكر بن أيوب ابن قيم الجوزية، تحقيق: نايف الحمد، دار عطاءات العلم، الرياض، الطبعة الرابعة، ١٤٤٠هـ-٢٠١٩م.
٤٧. العزيز شرح الوجيز، عبد الكريم بن محمد الرافعي، تحقيق: علي معوض وعادل عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٧هـ-١٩٩٧م.
٤٨. عقد الاستصناع، كاسب عبد الكريم البدران، رسالة ماجستير مقدمة للمعهد العالي للقضاء، ١٣٩٧-١٣٩٨هـ.
٤٩. عقد الاستصناع، مصطفى الزرقا، بحث مقدم لمجلة مجمع الفقه الإسلامي التابع لمنظمة التعاون الإسلامي، العدد السابع، ١٤١٢هـ.
٥٠. عقد الحراسة في نظام المعاملات المدنية السعودي، فهد الحقباني، بحث محكم منشور في مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، جامعة المنوفية، كلية الحقوق، العدد٦٢، مجلد ٢، ٢٠٢٥م.
٥١. عقد المقاولة، قطب مصطفى، بحث مقدم لمجلة مجمع الفقه الإسلامي التابع لمنظمة التعاون الإسلامي، العدد الرابع عشر، ١٤٢٥هـ.
٥٢. عقد المقاولة، محمد جبر الألفي، بحث مقدم لمجلة مجمع الفقه الإسلامي التابع لمنظمة التعاون الإسلامي، العدد الرابع عشر، ١٤٢٥هـ.
٥٣. عقد المقاولة، عبد الرحمن العايد، نشرته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، الطبعة: الأولى، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م.
٥٤. عقد المقاولة، وهبة الزحيلي، بحث مقدم لمجلة مجمع الفقه الإسلامي التابع لمنظمة التعاون الإسلامي، العدد الرابع عشر، ١٤٢٥هـ.
٥٥. عقد الوديعة في الشريعة الإسلامية، نزيه حماد، دار القلم، دمشق، ودار الشامية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٤هـ.
٥٦. العقود المسماة، نبيل إبراهيم، دار النهضة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٧م.
٥٧. عقود المشاركة في الناتج دراسة فقهية مقارنة بنظام المعاملات المدنية، عبد الحميد المجلي، بحث منشور في مجلة قضاء، التابعة للجمعية العلمية القضائية السعودية، العدد الرابع والثلاثون، ١٤٤٥هـ.
٥٨. غاية المنتهى في جمع الإقناع والمنتهى، مرعي بن يوسف الكرمي، اعتنى به: ياسر المزروعي، ورائد الرومي، مؤسسة غراس للنشر والتوزيع، الكويت، الطبعة الأولى، ١٤٢٨هـ-٢٠٠٧م.
٥٩. الغرر وأثره في العقود في الفقه الإسلامي، د. الصديق محمد الأمين الضرير، دار الجيل، بيروت، الطبعة الثانية، ١٤١٠هـ-١٩٩٠م.
٦٠. غمز عيون البصائر في شرح الأشباه والنظائر، أحمد بن محمد الحسيني الحموي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤٠٥هـ-١٩٨٥م.

٦١. الفتاوى الكبرى، أحمد بن عبد الحليم ابن تيمية، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ-١٩٨٧م.
٦٢. الفروق المعروف بـ"أنوار البروق في أنواء الفروق"، أحمد بن إدريس الشهير بالقرافي، عالم الكتب، د. ط.
٦٣. الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، أحمد بن غانم أو غنيم ابن مهنا، دار الفكر، بيروت، ١٤١٥هـ-١٩٩٥م.
٦٤. قاعدة العادة محكمة دراسة نظرية تأصيلية تطبيقية، د. يعقوب بن عبد الوهاب الباحسين، مكتبة الرشد، الرياض، الطبعة الثانية، ١٤٣٣هـ.
٦٥. القواعد النورانية الفقهية، أحمد بن عبد الحليم بن عبد السلام ابن تيمية، تحقيق: أحمد الخليل، دار ابن الجوزي، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ.
٦٦. كشاف القناع عن متن الاقناع، منصور بن يونس البهوتي، تحقيق: لجنة متخصصة في وزارة العدل، المملكة العربية السعودية، الطبعة: الأولى، ١٤٢١- ١٤٢٩هـ.
٦٧. كشف القناع عن حق الانتفاع، محمد بن أنس الزرقا، بحث منشور ضمن أبحاث المؤتمر الفقهي الرابع للمؤسسات المالية الإسلامية، الكويت، ١٤٣٣هـ.
٦٨. كفاية النبيه في شرح التنبيه، ابن الرفعة أحمد بن محمد الأنصاري، تحقيق: مجدي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت الطبعة الأولى، ٢٠٠٩م.
٦٩. لسان العرب، ابن منظور محمد بن مكرم، دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٤هـ.
٧٠. لوامع الدرر في هتك أستار المختصر، محمد بن محمد سالم المجلسي- الشنقيطي، تحقيق: دار الرضوان، نشرته دار الرضوان، نواكشوط- موريتانيا، الطبعة الأولى، ١٤٣٦هـ-٢٠١٥م.
٧١. المبدع شرح المقنع، إبراهيم بن محمد ابن مفلح، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٨هـ.
٧٢. المبسوط، محمد بن أحمد السرخسي، دار المعرفة، بيروت، ١٤١٤هـ-١٩٩٣م.
٧٣. مجموع الفتاوى، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، جمع وترتيب: عبد الرحمن ابن قاسم وابنه محمد، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م.
٧٤. المجموع شرح المهذب، يحيى بن شرف النووي، دار الفكر، بيروت، د. ط.
٧٥. المصنف، أبو بكر عبد الله ابن أبي شيبة، تحقيق: سعد الشثري، دار كنوز إشبيليا، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٣٦هـ-٢٠١٥م.
٧٦. المطلع على ألفاظ المقنع، محمد بن أبي الفتح البعلي، تحقيق: محمود الأرناؤوط وياسين الخطيب، مكتبة السوادي، الطبعة الأولى، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م.
٧٧. المعاملات المالية أصالة ومعاصرة، دبيان بن محمد الدبيان، لا يوجد ناشر، الطبعة: الثانية، ١٤٣٢هـ.

٧٨. المعايير الشرعية، هيئة المحاسبة والمراجعة للمؤسسات المالية الإسلامية، دار الميمان، الرياض.
٧٩. معجم لغة الفقهاء، محمد قلعجي – حامد قنيبي، دار النفائس، الأردن، الطبعة الثانية، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
٨٠. معجم مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.
٨١. معونة أولي النُهَى شرح المنتهى، محمد بن أحمد الفتوحي، تحقيق: عبد الملك دهيش، مكتبة الأسدية، مكة المكرمة، الطبعة الخامسة، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م.
٨٢. المعونة على مذهب عالم المدينة، القاضي عبد الوهاب البغدادي، تحقيق: حميش عبد الحقّ، المكتبة التجارية، مكة المكرمة.
٨٣. مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج، محمد بن أحمد الخطيب الشربيني، تحقيق: علي معوض وعادل عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م.
٨٤. المغني، عبد الله بن أحمد ابن قدامة، تحقيق: التركي والحلو، دار عالم الكتب، الرياض، الطبعة الثالثة، ١٤١٧هـ-١٩٩٧م.
٨٥. المقدمات الممهدات، محمد بن أحمد بن رشد، تحقيق: محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ-١٩٨٨م.
٨٦. الممتع في القواعد الفقهية، مسلم الدوسري، دار أصول المنهاج، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤٤٢هـ.
٨٧. الممتع في شرح المقنع، المُنَجَّى بن عثمان التنوخي، تحقيق: عبد الملك ابن دهيش، مكتبة الأسدية، مكة المكرمة، الطبعة الثالثة، ١٤٢٤هـ-٢٠٠٣م.
٨٨. منتهى الإرادات مع حاشية ابن قائد، محمد بن أحمد الفتوحي شهير بابن النجار، تحقيق: عبد الله التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٩هـ-١٩٩٩م.
٨٩. منح الجليل شرح مختصر خليل، محمد عليش، دار الفكر، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٤هـ-١٩٨٤م.
٩٠. المهذب في فقه الإمام الشافعي، إبراهيم بن علي الشيرازي، دار الكتب العلمية، بيروت، الطبعة الأولى، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م.
٩١. مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، محمد بن محمد المعروف بالحطاب، دار الفكر، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٤١٢هـ-١٩٩٢م.
٩٢. الموجز في العقود المسماة، سعيد مبارك وطه الملاحويش وصاحب الفتلاوي، مكتبة السنهوري، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠١٥م.
٩٣. نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، محمد بن أبي العباس الرملي، دار الفكر، بيروت، طبعة أخيرة، ١٤٠٤هـ.

٩٤. الهداية في شرح بداية المبتدي، علي بن أبي بكر المرغيناني، تحقيق: طلال يوسف، دار إحياء التراث، بيروت.
٩٥. الوسيط في شرح القانون المدني، عبد الرزاق أحمد السنهوري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، د. ط.

Romanization of references

1. *al-Ijmā', Muḥammad ibn Ibrāhīm ibn al-Mundhir, taḥqīq: Fu'ād 'Abd al-Mun'im, Dār al-Muslim, al-Riyāḍ al-Ṭab'ah al-ūlá, 1425h*
2. *Irwā' al-ghalīl fī takhrīj aḥādīth Manār al-Sabīl, Muḥammad Nāṣir al-Dīn al-Albānī, al-Maktab al-Islāmī, Bayrūt, al-Ṭab'ah al-thāniyah, 1405h-1985m*
3. *al-Istiṣnā' t'ryfh-ḥkmh-shrwṭh atharuhu fī tanshīṭ al-Ḥarakah al-iqtiṣādīyah, Sa'ūd Mus'ad al-Thubaytī, baḥth muqaddam li-majallat Majma' al-fiqh al-Islāmī al-tābi' li-Munaẓẓamat al-Ta'āwun al-Islāmī, al-'adad al-sābi', 1412h*
4. *al-Ashbāh wa-al-naẓā'ir fī Qawā'id wa-furū' fiqh al-Shāfi'iyah, Jalāl al-Dīn 'Abd al-Raḥmān al-Suyūṭī, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, Bayrūt, al-Ṭab'ah al-ūlá, 1403h-1983m.*
5. *al-Ashbāh wa-al-naẓā'ir, Ibn Nujaym Zayn al-Dīn ibn Ibrāhīm, i'taná bi-hi: Zakarīyā 'Umayrāt, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, Bayrūt, al-Ṭab'ah al-ūlá, 1419h-1999m*
6. *I'ā'nat al-ṭālibīn 'alá ḥall alfāẓ Fatḥ al-Mu'īn, Uthmān ibn Muḥammad Shaṭā al-Dimyāṭī al-Bakrī, Dār al-Fikr lil-Ṭibā'ah, al-Ṭab'ah al-ūlá, 1418h-1997m*
7. *A'lām al-muwaqqi'īn 'an Rabb al-'ālamīn, Ibn Qayyim al-Jawzīyah Muḥammad ibn Abī Bakr, taḥqīq: Muḥammad al-iṣlāḥī wa-Muḥammad 'Azīz, Dār 'aṭā'āt al-'Ilm, al-Riyāḍ, al-Ṭab'ah al-thāniyah, 1440h-2019m*
8. *al-Iqnā' fī fiqh al-Imām Aḥmad ibn Ḥanbal, Sharaf al-Dīn Mūsá al-Ḥijjāwī al-Maqdisī, taṣḥīḥ wa-ta'līq: 'Abd al-Laṭīf al-Subkī, Dār al-Ma'rifah, Bayrūt*
9. *al-Umm, Muḥammad ibn Idrīs al-Shāfi'ī, Dār al-Fikr, Bayrūt, al-Ṭab'ah al-thāniyah, 1403h-1983m*
10. *al-Inṣāf fī ma'rifat al-rājiḥ min al-khilāf, Alī ibn Sulaymān Mardāwī, taḥqīq: al-Turkī wālḥlw, Hajar lil-Ṭibā'ah wa-al-Nashr, Miṣr, al-Ṭab'ah al-ūlá, 1415h-1995m*
11. *al-Baḥr al-rā'iq sharḥ Kanz al-daqā'iq, Ibn Nujaym Zayn al-Dīn ibn Ibrāhīm, Dār al-Kitāb al-Islāmī, al-Ṭab'ah al-thāniyah*
12. *Badā'i' al-ṣanā'i' fī tartīb al-sharā'i', Abū Bakr ibn Mas'ūd al-Ṣan'ānī, Maṭba'at Sharikat al-Maṭbū'āt al-'Ilmīyah, wa-Maṭba'at al-Jamālīyah, Miṣr, al-Ṭab'ah al-ūlá, 1327-1328h*
13. *Badā'i' al-Fawā'id, Ibn Qayyim al-Jawzīyah Muḥammad ibn Abī Bakr, taḥqīq: 'Alī al-'umrān, Dār 'aṭā'āt al-'Ilm, alryāḍ-Dār Ibn Ḥazm, Bayrūt al-Ṭab'ah: al-khāmisah, 1440h, wāl'wlá li-Dār Ibn Ḥazm*
14. *Albnāyh sharḥ al-Hidāyah, Badr al-Dīn al-'Aynī Maḥmūd ibn Aḥmad, taḥqīq: Ayman Ṣāliḥ, Dār al-Kutub al-'Ilmīyah, Bayrūt, al-Ṭab'ah al-ūlá, 1420h*
15. *al-Bayān fī madhhab al-Imām al-Shāfi'ī, Yaḥyá ibn Abī al-Khayr al-'Umrānī, taḥqīq: Qāsim al-Nūrī, Dār al-Minhāj, Jiddah, al-Ṭab'ah al-ūlá, 1421h-2000m*

16. *al-Tāj wa-al-iklīl li-Mukhtaṣar Khalīl، Muḥammad ibn Yūsuf al-Gharnāṭī Mawwāq، Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1416h-1994m*
17. *al-Tabṣirah، Alī ibn Muḥammad al-Rabʿī al-Lakhmī، taḥqīq: Aḥmad Najīb، Wizārat al-Awqāf wa-al-Shuʿūn al-Islāmīyah، Qaṭar، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1432h-2011m*
18. *Tabyīn al-ḥaqāʾiq sharḥ Kanz al-daqāʾiq، Uthmān ibn ʿAlī al-Zaylaʿī، Maṭbaʿat Būlāq، al-Qāhirah، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1313*
19. *Taḥbīr al-Mukhtaṣar wa-huwa al-sharḥ al-Wasaṭ ʿalá Mukhtaṣar Khalīl، Bahrām ibn ʿAbd Allāh al-Damīrī، taḥqīq: Aḥmad ibn Najīb wa-Ḥāfiẓ ibn ʿAbd al-Raḥmān، Markaz Najībawayh lil-Makhṭūṭāt، al-Qāhirah، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1434h-2013m*
20. *Altʿryfāt al-fiqhīyah، Muḥammad ʿUmaym albrkty، Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1424h-2003m*
21. *al-Talkhīṣ al-ḥabīr fī takhrīj aḥādīth al-Rāfiʿī al-kabīr، Aḥmad ibn ʿAlī Ibn Ḥajar al-ʿAsqalānī، taḥqīq: Ḥasan Quṭb، Muʿassasat Qurṭubah، Miṣr، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1416h-1995m*
22. *al-Tamhīd li-mā fī al-Muwaṭṭaʾ min al-maʿānī wa-al-asānīd، Abū ʿUmar ibn ʿAbd al-Barr al-Nimrī al-Qurṭubī، taḥqīq: Bashshār ʿAwwād Maʿrūf، wa-ākharūn، Muʿassasat al-Furqān lil-Turāth al-Islāmī، Landan، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1439h*
23. *al-Tawḍīḥ fī sharḥ al-Mukhtaṣar al-farʿī li-Ibn al-Ḥājib، Khalīl ibn Isḥāq al-Miṣrī، taḥqīq Aḥmad Najīb، Markaz Najībawayh lil-Makhṭūṭāt wa-Khidmat al-Turāth، al-Qāhirah، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1429h*
24. *Jāmiʿ al-masāʾil، Aḥmad ibn ʿAbd al-Ḥalīm ibn ʿAbd al-Salām Ibn Taymīyah، taḥqīq: Jamāʿat min al-muḥaqqiqīn، Dār ʿaṭāʾāt al-ʿIlm، al-Riyāḍ، al-Ṭabʿah al-thāniyah، 1440h-2019m*
25. *al-Jāmiʿ li-masāʾil al-Mudawwanah، Muḥammad ibn ʿAbd Allāh ibn Yūnus al-Ṣiqillī، taḥqīq: majmūʿah bāḥithīn، Maʿhad al-Buḥūth al-ʿIlmīyah bi-Jāmiʿat Umm al-Qurá، Tawzīʿ: Dār al-Fikr lil-Ṭibāʿah، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1434h-2013m*
26. *Ḥāshiyat al-Dasūqī، li-Muḥammad ibn Aḥmad al-Dasūqī، Dār al-Fikr، Bayrūt*
27. *al-Ḥāwī al-kabīr fī fiqh madhhab al-Imām al-Shāfiʿī، Alī ibn Muḥammad al-maʿrūf bālmāwrdy، taḥqīq: ʿAlī Muʿawwaḍ wa-ʿĀdil ʿAbd al-Mawjūd، Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1419h-1999m*
28. *Ḥaqq al-intifāʿ al-ʿaqārī، Yūsuf ibn ʿAbd Allāh al-Shubaylī، baḥth manshūr ḍimna Abḥāth al-Muʿtamar al-fiqhī al-rābiʿ lil-muʿassasāt almāālyh al-Islāmīyah، al-Kuwayt، 1433h*
29. *Durar al-ḥukkām sharḥ Ghurar al-aḥkām، Manlā Khusrū al-Ḥanafī، Dār Iḥyāʾ al-Kutub al-ʿArabīyah، Miṣr*
30. *Radd al-muḥtār ʿalá al-Durr al-Mukhtār "Ḥāshiyat Ibn ʿĀbidīn"، Ibn ʿĀbidīn Muḥammad Amīn ibn ʿUmar، Dār al-Fikr، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-thāniyah، 1412h-1992m*

31. *al-Rawḍ al-murbiʿ bi-sharḥ Zād al-mustaqniʿ Mukhtaṣar al-Muqniʿ، Manṣūr ibn Yūnus al-Buhūtī، taḥqīq: al-Mushayqiḥ، wālʾydān، wālytāmá، Dār rakāʾiz lil-Nashr، al-Kuwayt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1438h*
32. *Rawḍat al-ṭālibīn wa-ʿumdat al-muftīn، Yaḥyá ibn Sharaf al-Nawawī، ishrāf: Zuhayr al-Shāwīsh، al-Maktab al-Islāmī، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-thālithah، 1412h-1991m*
33. *Sunan Ibn Mājah، Muḥammad ibn Yazīd ibn Mājah al-Qazwīnī، taḥqīq: Shuʿayb al-Arnaʾūṭ wa-Jamāʿat، Dār al-Risālah، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1430h-2009m*
34. *Sunan Abī Dāwūd، Sulaymān ibn al-Ashʿath al-Sijistānī، taḥqīq: Shuʿayb al-Arnaʾūṭ-Muḥammad Kāmil Qarah blly، Dār al-Risālah al-ʿĀlamīyah، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1430h-2009m*
35. *Sunan al-Tirmidhī، Abū ʿĪsá Muḥammad ibn ʿĪsá al-Tirmidhī، taḥqīq: Bashshār ʿAwwād Maʿrūf، Dār al-Gharb al-Islāmī، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1996m*
36. *Sunan al-Dāraquṭnī، Alī ibn ʿUmar al-Dāraquṭnī، Shuʿayb al-Arnaʾūṭ wa-ākharūn، Dār al-Risālah، Lubnān، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1424h-2004m*
37. *al-Sunan al-Kubrá، Aḥmad ibn Shuʿayb al-nisāʾī، taḥqīq: Ḥasan ʿAbd al-Munʿim bi-ishrāf Shuʿayb al-Arnāʾūṭ، Muʾassasat al-Risālah، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1421h-2001m*
38. *al-Sunan al-kabīr، Aḥmad ibn al-Ḥusayn al-Bayhaqī، taḥqīq: ʿAbd Allāh al-Turkī، Markaz Hajar lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt al-ʿArabīyah wa-al-Islāmīyah، al-Qāhirah، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1432h-2011m*
39. *al-Sharḥ al-kabīr ʿalá al-Muqniʿ، Abd al-Raḥmān ibn Muḥammad ibn Aḥmad ibn Qudāmah al-Maqdisī، taḥqīq: ʿAbd Allāh al-Turkī، wa-ʿAbd al-Fattāḥ Muḥammad al-Ḥulw، Hajar lil-Ṭibāʿah wa-al-Nashr، al-Qāhirah، Miṣr، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1415h-1995m*
40. *Sharḥ ʿaqd al-muqāwalah al-wārid fī Niẓām al-muʿāmalāt al-madanīyah، Abd al-ʿAzīz Āl Durays wfhd al-Qaḥṭānī، min Manshūrāt al-Durays al-qānūnīyah ʿalá Shabakah alʾntrnt، al-Riyāḍ، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1446h*
41. *Sharḥ matn al-Risālah li-Ibn Abī Zayd al-Qayrawānī، Qāsim ibn ʿĪsá ibn Nājī al-Tanūkhī، Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1428h-2007m*
42. *Sharḥ Mukhtaṣar Khalīl، Muḥammad ibn ʿAbd Allāh al-Kharashī al-Maṭbaʿah al-Kubrá al-Amīrīyah، Būlāq Miṣr، al-Ṭabʿah al-thāniyah، 1317h، wṣawwrthā: Dār al-Fikr lil-Ṭibāʿah، Bayrūt*
43. *Sharḥ Muntahá al-irādāt "daqāʾiq ūlī al-nuhá li-sharḥ al-Muntahá"، Manṣūr ibn Yūnus al-Buhūtī، ʿĀlam al-Kutub، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1414h-1993m*
44. *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī، Muḥammad ibn Ismāʿīl al-Bukhārī، taḥqīq: Muḥammad Zuhayr، Dār Ṭawq al-najāh، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1422h*
45. *Ṣaḥīḥ Muslim، Muslim ibn al-Ḥajjāj al-Nīsābūrī، taḥqīq: Muḥammad Fuʾād ʿAbd al-Bāqī، Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1374h-1955m*

46. *al-Ṭuruq al-Ḥikmīyah fī al-siyāsah al-sharʿīyah، Muḥammad ibn Abī Bakr ibn Ayyūb Ibn Qayyim al-Jawzīyah، taḥqīq: Nāyif al-Ḥamad، Dār ʿaṭāʾāt al-ʿIlm، al-Riyāḍ، al-Ṭabʿah al-rābiʿah، 1440h-2019m*
47. *al-ʿAzīz sharḥ al-Wajīz، Abd al-Karīm ibn Muḥammad al-Rāfiʿī، taḥqīq: ʿAlī Muʿawwaḍ wa-ʿĀdil ʿAbd al-Mawjūd، Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1417h-1997m*
48. *ʿAqd al-istiṣnāʿ، Kāsib ʿAbd al-Karīm al-Badrān، Risālat mājistīr muqaddimah lil-Maʿhad al-ʿĀlī lil-Qaḍāʾ، 1397-1398h*
49. *ʿAqd al-istiṣnāʿ، Muṣṭafá al-Zarqā، baḥth muqaddam li-majallat Majmaʿ al-fiqh al-Islāmī al-tābiʿ li-Munaẓẓamat al-Taʿāwun al-Islāmī، al-ʿadad al-sābiʿ، 1412h*
50. *ʿAqd al-ḥirāsah fī Niẓām al-muʿāmalāt al-madanīyah al-Saʿūdī، Fahd al-Ḥaqbānī، baḥth muḥakkam manshūr fī Majallat al-Buḥūth al-qānūnīyah wa-al-iqtiṣādīyah، Jāmiʿat al-Minūfīyah، Kullīyat al-Ḥuqūq، alʿdd62، mujallad 2، 2025m*
51. *ʿAqd al-muqāwalah، Quṭb Muṣṭafá، baḥth muqaddam li-majallat Majmaʿ al-fiqh al-Islāmī al-tābiʿ li-Munaẓẓamat al-Taʿāwun al-Islāmī، al-ʿadad al-rābiʿ ʿashar، 1425h*
52. *ʿAqd al-muqāwalah، Muḥammad Jabr al-Alfī، baḥth muqaddam li-majallat Majmaʿ al-fiqh al-Islāmī al-tābiʿ li-Munaẓẓamat al-Taʿāwun al-Islāmī، al-ʿadad al-rābiʿ ʿashar، 1425h*
53. *ʿAqd al-muqāwalah، Abd al-Raḥmān al-ʿĀyid، nasharatʿhu Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah، al-Riyāḍ، al-Ṭabʿah: al-ūlá، 1425h-2004m*
54. *ʿAqd al-muqāwalah، Wahbah al-Zuḥaylī، baḥth muqaddam li-majallat Majmaʿ al-fiqh al-Islāmī al-tābiʿ li-Munaẓẓamat al-Taʿāwun al-Islāmī، al-ʿadad al-rābiʿ ʿashar، 1425h*
55. *ʿAqd al-wadīʿah fī al-sharīʿah al-Islāmīyah، Nazīh Ḥammād، Dār al-Qalam، Dimashq، wa-Dār al-Shāmīyah، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1414h*
56. *al-ʿUqūd al-musammāh، Nabīl Ibrāhīm، Dār al-Nahḍah al-ʿArabīyah، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1997m*
57. *ʿUqūd al-mushārakah fī al-nātij dirāsah fiqhīyah muqāranah bi-niẓām al-muʿāmalāt al-madanīyah، Abd al-Ḥamīd al-Majlisī، baḥth manshūr fī Majallat Qaḍāʾ، al-tābiʿah lil-Jamʿīyah al-ʿIlmīyah al-qaḍāʾīyah al-Saʿūdīyah، al-ʿadad al-rābiʿ wa-al-thalāthūn، 1445h*
58. *Ghāyat al-Muntahá fī jamʿ al-Iqnāʿ wa-al-muntahá، Marʿī ibn Yūsuf al-Karmī، iʿtaná bi-hi: Yāsir al-Mazrūʿī، wa-rāʾid al-Rūmī، Muʿassasat Ghirās lil-Nashr wa-al-Tawzīʿ، al-Kuwayt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1428h-2007m*
59. *al-Ghurar wa-atharuhu fī al-ʿuqūd fī al-fiqh al-Islāmī، D. al-Ṣiddīq Muḥammad al-Amīn al-Ḍarīr، Dār al-Jīl، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-thāniyah، 1410h-1990m*
60. *Ghmz ʿUyūn al-Baṣāʾir fī sharḥ al-Ashbāh wa-al-naẓāʾir، Aḥmad ibn Muḥammad al-Ḥusaynī al-Ḥamawī، Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1405h-1985m*

61. *al-Fatāwá al-Kubrá، Aḥmad ibn ʿAbd al-Ḥalīm Ibn Taymīyah، Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1408h-1987m*
62. *al-Furūq al-maʿrūf bi-"Anwār al-burūq fī anwāʾ al-Furūq"، Aḥmad ibn Idrīs al-shahīr bi-al-Qarāfī، Ālam al-Kutub، D. Ṭ*
63. *al-Fawākih al-dawānī ʿalá Risālat Ibn Abī Zayd al-Qayrawānī، Aḥmad ibn Ghānim aw Ghunaym Ibn Muhannā، Dār al-Fikr، Bayrūt، 1415h-1995m*
64. *Qāʿidat al-ʿādah Maḥkamat dirāsah Naẓarīyat taʾṣīlīyah taṭbīqīyah، D. Yaʿqūb ibn ʿAbd al-Wahhāb al-Bāḥusayn، Maktabat al-Rushd، al-Riyāḍ، al-Ṭabʿah al-thāniyah، 1433h*
65. *al-Qawāʿid al-nūrānīyah al-fiqhīyah، Aḥmad ibn ʿAbd al-Ḥalīm ibn ʿAbd al-Salām Ibn Taymīyah، taḥqīq: Aḥmad al-Khalīl، Dār Ibn al-Jawzī، al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1422h*
66. *Kashshāf al-qināʿ ʿan matn al-iqnāʿ، Manṣūr ibn Yūnus al-Buhūtī، taḥqīq: Lajnat mutakhaṣṣiṣah fī Wizārat al-ʿAdl، al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah، al-Ṭabʿah: al-ūlá، 1421 – 1429h*
67. *Kashf al-qināʿ ʿan Ḥaqq al-intifāʿ، Muḥammad ibn Anas al-Zarqā، baḥth manshūr ḍimna Abḥāth al-Muʿtamar al-fiqhī al-rābiʿ lil-muʾassasāt al-mālīyah al-Islāmīyah، al-Kuwayt، 1433h*
68. *Kifāyat al-Nabīh fī sharḥ al-Tanbīh، Ibn al-rifʿah Aḥmad ibn Muḥammad al-Anṣārī، taḥqīq: Majdī Muḥammad، Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah، Bayrūt al-Ṭabʿah al-ūlá، 2009M*
69. *Lisān al-ʿArab، Ibn manẓūr Muḥammad ibn Mukarram، Dār Ṣādir، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-thālithah، 1414h*
70. *Lawāmiʿ al-Durar fī hatk astār al-Mukhtaṣar، Muḥammad ibn Muḥammad Sālim al-Majlisī al-Shinqīṭī، taḥqīq: Dār al-Riḍwān، nasharatʾhu Dār al-Riḍwān، nwākshwṭ-Mūrītāniyā، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1436h-2015m*
71. *al-Mubdiʿ sharḥ al-Muqniʿ، Ibrāhīm ibn Muḥammad Ibn Mufliḥ، Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1418h*
72. *al-Mabsūṭ، Muḥammad ibn Aḥmad al-Sarakhsī، Dār al-Maʿrifah، Bayrūt، 1414h-1993m*
73. *Majmūʿ al-Fatāwá، Aḥmad ibn ʿAbd al-Ḥalīm ibn Taymīyah، jamʿ waʿtartīb: ʿAbd al-Raḥmān Ibn Qāsim wa-ibnihi Muḥammad، Majmaʿ al-Malik Fahd li-Ṭibāʿat al-Muṣḥaf al-Sharīf، al-Madīnah al-Nabawīyah، 1425h-2004m*
74. *al-Majmūʿ sharḥ al-Muhadhdhab، Yaḥyá ibn Sharaf al-Nawawī، Dār al-Fikr، Bayrūt، D. Ṭ*
75. *al-Muṣannaf، Abū Bakr ʿAbd Allāh Ibn Abī Shaybah، taḥqīq: Saʿd al-Shithrī، Dār Kunūz Ishbīliyā، al-Riyāḍ، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1436h-2015m*

76. *al-Muṭli‘ ʿalá alfāẓ al-Muqni‘، Muḥammad ibn Abī al-Fatḥ al-Baʿlī، taḥqīq: Maḥmūd al-Arnāʾūṭ wa-Yāsīn al-Khaṭīb، Maktabat al-Sawādī، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1423h-2003m*
77. *al-Muʿāmalāt al-mālīyah Aṣālah wa-muʿāṣirah، Dubayyān ibn Muḥammad al-Dubayyān، lā yūjadu Nāshir، al-Ṭabʿah: al-thāniyah، 1432h*
78. *al-Maʿāyīr al-sharʿīyah، Hayʾat al-muḥāsabah wa-al-murājaʿah lil-muʾassasāt al-mālīyah al-Islāmīyah، Dār al-Maymān، al-Riyāḍ*
79. *Muʿjam Lughat al-fuqahāʾ، Muḥammad qlʿjy-ḥāmd Qunaybī، Dār al-Nafāʾis، al-Urdun، al-Ṭabʿah al-thāniyah، 1408h-1988m*
80. *Muʿjam Maqāyīs al-lughah، Abū al-Ḥusayn Aḥmad ibn Fāris، taḥqīq: ʿAbd al-Salām Hārūn، Dār al-Fikr، Bayrūt، 1399h-1979m*
81. *Mʿwnh ūlī alnuhá sharḥ al-Muntahá، Muḥammad ibn Aḥmad al-Futūḥī، taḥqīq: ʿAbd al-Malik Duhaysh، Maktabat al-Asadīyah، Makkah al-Mukarramah، al-Ṭabʿah al-khāmisah، 1429h-2008m*
82. *al-Maʿūnah ʿalá madhhab ʿĀlam al-Madīnah، al-Qāḍī ʿAbd al-Wahhāb al-Baghdādī، taḥqīq: Ḥimmīsh ʿAbd alḥqq، al-Maktabah al-Tijārīyah، Makkah al-Mukarramah*
83. *Mughnī al-muḥtāj ilá maʿrifat maʿānī alfāẓ al-Minhāj، Muḥammad ibn Aḥmad al-Khaṭīb al-Shirbīnī، taḥqīq: ʿAlī Muʿawwaḍ wa-ʿĀdil ʿAbd al-Mawjūd، Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah، Bayrūt، 1421h-2000m*
84. *al-Mughnī، Abd Allāh ibn Aḥmad Ibn Qudāmah، taḥqīq: al-Turkī wālḥlw، Dār ʿĀlam al-Kutub، al-Riyāḍ، al-Ṭabʿah al-thālithah، 1417h-1997m*
85. *al-Muqaddimāt almmhdāt، Muḥammad ibn Aḥmad ibn Rushd، taḥqīq: Muḥammad Ḥajjī، Dār al-Gharb al-Islāmī، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1408h-1988m*
86. *al-Mumtiʿ fī al-qawāʿid al-fiqhīyah، Muslim al-Dawsarī، Dār uṣūl al-Minhāj، al-Riyāḍ، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1442h*
87. *al-Mumtiʿ fī sharḥ al-Muqniʿ، almunajjá ibn ʿUthmān al-Tanūkhī، taḥqīq: ʿAbd al-Malik Ibn Duhaysh، Maktabat al-Asadīyah، Makkah al-Mukarramah، al-Ṭabʿah al-thālithah، 1424h-2003m*
88. *Muntahá al-irādāt maʿa Ḥāshiyat Ibn Qāʿid، Muḥammad ibn Aḥmad al-Futūḥī shhyr bi-Ibn al-Najjār، taḥqīq: ʿAbd Allāh al-Turkī، Muʾassasat al-Risālah، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1419h-1999m*
89. *Minaḥ al-Jalīl sharḥ Mukhtaṣar Khalīl، Muḥammad ʿUlaysh، Dār al-Fikr، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1404h-1984m*
90. *al-Muhadhdhab fī fiqh al-Imām al-Shāfiʿī، Ibrāhīm ibn ʿAlī al-Shīrāzī، Dār al-Kutub al-ʿIlmīyah، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 1416h-1995m*
91. *Mawāhib al-Jalīl fī sharḥ Mukhtaṣar Khalīl، Muḥammad ibn Muḥammad al-maʿrūf bi-al-Ḥattāb، Dār al-Fikr، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-thālithah، 1412h-1992m*

92. *al-Mūjaz fī al-ʿuqūd al-musammāh، Saʿīd Mubārak wa-Ṭāhā almlāḥwysh wa-ṣāḥib al-Fatlāwī، Maktabat al-Sanhūrī، Bayrūt، al-Ṭabʿah al-ūlá، 2015m*
93. *Nihāyat al-muḥtāj ilá sharḥ al-Minhāj، Muḥammad ibn Abī al-ʿAbbās al-Ramlī، Dār al-Fikr، Bayrūt، Ṭabʿah akhīrah، 1404h.*
94. *al-Hidāyah fī sharḥ bidāyat al-mubtadī، Alī ibn Abī Bakr al-Marghīnānī، taḥqīq: Ṭalāl Yūsuf، Dār Iḥyāʾ al-Turāth، Bayrūt*
95. *al-Wasīṭ fī sharḥ al-qānūn al-madanī، Abd al-Razzāq Aḥmad al-Sanhūrī، Dār Iḥyāʾ al-Turāth al-ʿArabī، Bayrūt، D. Ṭ*

التوقيع الإلكتروني وحجيته في السند لأمر في الفقه والقانون - دراسة مقارنة

د. أمجد بن عبدالله محمد نتو
أستاذ الفقه المقارن المساعد، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية

amjad.a.m.n@hotmail.com

تاريخ تسلم البحث: ٢٥/ ٥/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٢٩/ ٦/ ٢٠٢٦م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى بحث التكييف للتوقيع الإلكتروني في السند لأمر وفق قواعد الفقه الإسلامي ومقاصده، وبيان مدى استيفائه لشروط الالتزام والتوثيق الشرعي. واتبعت الدراسة المنهج الاستقرائي والتحليلي والمقارن. وتكونت من مقدمة وثلاثة مباحث. جاء المبحث الأول بعنوان: الإطار العام للتوقيع الإلكتروني والسند لأمر؛ وتكون من مطلبين هما: المطلب الأول: مفهوم التوقيع الإلكتروني وأنواعه وأركانه الفنية والقانونية، والمطلب الثاني: تعريف السند لأمر وأركانه وشروط صحته في الفقه والقانون. أما المبحث الثاني بيّن حجية التوقيع الإلكتروني في الفقه الإسلامي والتشريعات المعاصرة، وتكون من مطلبين، المطلب الأول: حجية التوقيع الإلكتروني في الفقه الإسلامي، والمطلب الثاني: حجية التوقيع الإلكتروني في القوانين المقارنة. وقدم المبحث الثالث الدراسة المقارنة، وتكون من مطلبين، المطلب الأول: مقارنة بين مواقف المذاهب الفقهية، والمطلب الثاني: مقارنة بين الفقه الإسلامي والقوانين المقارنة. وخلصت الدراسة إلى أن للتوقيع الإلكتروني عدة صور تبعاً للأساليب التقنية التي يتم استخدامها، خصوصًا أن القوانين التي نظمت هذا التوقيع لم تحدد شكلًا محددًا له. أما السند لأمر يعد ملزمًا شرعًا إذا توافرت شروطه، فهو يجمع بين الإقرار بالدين والتعهد بالوفاء، وهما من العقود الملزمة. وأن مواقف المذاهب الفقهية تشير إلى أن التوقيع الإلكتروني ليس بعيدًا عن الاجتهاد الإسلامي، لأنه لا يعترض على استخدام وسائل غير ورقية لتوثيق الالتزامات إذا حققت الضبط ومنعت التزوير. ويوصي الباحث بضرورة إجراء بحوث مقارنة بين الاجتهاد الفقهي والأنظمة القانونية العربية والدولية في حجية التوقيع الإلكتروني، بهدف صياغة نموذج فقه–قانوني متكامل.

الكلمات المفتاحية: التوقيع الإلكتروني، حجيته الشرعية، دراسة فقهية مقارنة.

Electronic Signature and its Sharia Probative Force in Promissory Notes: A Comparative Jurisprudential Study

Dr. Amjad bin Abdullah Muhammad Natto
Assistant Professor of Comparative Jurisprudence, Faculty of Sharia and Islamic Studies, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia

amjad.a.m.n@hotmail.com

Date of Receiving the Research: 25/5/2026 **Research Acceptance Date**: 29/6/2026

Abstract:

This study aimed to examine the legality of electronic signatures in promissory notes according to the principles and objectives of Islamic jurisprudence, and to determine the extent to which they fulfill the requirements of legal obligation and documentation. The study employed an inductive, analytical, and comparative methodology. It consisted of an introduction and three chapters. The first chapter, entitled "The General Framework of Electronic Signatures and Promissory Notes," included two sections: the first section addressed the concept of electronic signatures, their types, and their technical and legal components; the second section defined promissory notes, their components, and the conditions for their validity in Islamic jurisprudence and law. The second chapter examined the legal validity of electronic signatures in Islamic jurisprudence and contemporary legislation, and consisted of two sections: the first section discussed the legal validity of electronic signatures in Islamic jurisprudence, and the second section addressed the legal validity of electronic signatures in comparative law. The third chapter presented a comparative study, comprising of two sections: the first section compared the positions of different schools of Islamic jurisprudence, and the second section compared Islamic jurisprudence with comparative law. The study concluded that electronic signatures may take various forms depending on the technologies used, as relevant laws do not prescribe a specific format. It also found that a promissory note is binding under Islamic law when its conditions are fulfilled, as it constitutes both an acknowledgment of debt and a commitment to repayment. Furthermore, Islamic jurisprudence generally accepts non-paper-based methods of documenting obligations, provided they ensure reliability and prevent forgery. The researcher therefore recommends comparative studies between Islamic jurisprudence and Arab and international legal systems to develop an integrated jurisprudential–legal framework for the evidentiary validity of electronic signatures.

***Keywords**: Electronic signature, legal validity, comparative jurisprudential study.*

المقدمة:

في الآونة الأخيرة طرأ تحوّل جذري على المعاملات المالية والإدارية، وذلك تبعاً للثورة التقنية التي اجتاحت مجالات الحياة كافة، ومن ضمنها المعاملات الإلكترونية، التي تعد اليوم واقعاً واجباً في مجالات التجارة، وتبعها ظهور التوقيع الإلكتروني بديلاً عن التوقيع العادي.

من هنا برزت حاجة ماسة إلى دراسة موقف الشرع من التوقيع الإلكتروني وبيان حجيته في الإثبات، خصوصًا في السند لأمر لأنه التزام مكتوب يدفع بموجبه مبلغ محدد من المال في تاريخ معين، ويستند في صحته إلى وجود توقيع معتد شرعًا وقانونًا.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن الثورة التقنية التي شهدتها المعاملات الإلكترونية والتي نقلت المعاملات المالية الورقية إلى معاملات رقمية، أدت إلى التوقيع الإلكتروني بوصفه أهم وسيلة للإثبات، ويعتمد على رموز رقمية أو بيانات مشفرة تثبت هوية الموقِّع. وتكمن الإشكالية حول: هل يُعتد بالتوقيع الإلكتروني كبديل شرعي للتوقيع الخطي في السند لأمر؟ وهل يتحقق به مقصود الشريعة في توثيق الحقوق ومنع التنازع؟

والفقه الإسلامي التقليدي لم يعرف هذه الوسيلة التقنية قديمًا، بل كان التوثيق يتم بالكتابة أو الإشهاد أو الإقرار المباشر، إلا أن القوانين الحديثة في كثير من الدول العربية والأجنبية أقرت حجّيّة التوقيع الإلكتروني بنصوص صريحة في قوانين المعاملات الإلكترونية، مثل القانون السعودي (نظام التعاملات الإلكترونية لعام ١٤٢٨ه)، والقانون الأردني (قانون المعاملات الإلكترونية لسنة ٢٠١٥م)، والقانون المصري رقم (١٥) لسنة ٢٠٠٤م. ومع ذلك، تكمن الإشكالية في الإجابة عن السؤال الرئيس: **ما مدى حجية التوقيع الإلكتروني في السند لأمر من منظور الفقه الإسلامي؟** وتفرعت عنه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مفهوم التوقيع الإلكتروني؟
٢. ما هي شروط صحة السند لأمر؟
٣. ما مدى انطباق هذه الشروط على السندات الموقعة إلكترونيًا؟
٤. ما الأدلة الشرعية التي يمكن الاستناد إليها في إثبات حجية التوقيع الإلكتروني؟
٥. ما أوجه الاتفاق والاختلاف بين الفقه الإسلامي والتشريع الوضعي في حجية التوقيع الإلكتروني في السند لأمر؟

سبب اختيار الموضوع:

تأتي هذه الدراسة استجابة لجملة من الأسباب، أبرزها تنامي استخدام التوقيع الإلكتروني في المعاملات القانونية والتجارية الحديثة وما يترتب عليه من قضايا قانونية وفقهية تتعلق بمصداقيته ومدى قبوله كوسيلة للإثبات. كما تبرز أهمية تحديد الموقف الفقهي تجاه الوثائق الإلكترونية، مثل السند لأمر، خاصة في ظل تسارع التقدم التقني الذي أوجد طرقًا جديدة للتوثيق بعيدًا عن الوسائل التقليدية الورقية. بالإضافة إلى ذلك، الحاجة إلى معالجة الفجوة البحثية في مجال المقارنة بين الفقه الإسلامي والقوانين المعاصرة، سعياً لتطوير منظور فقهي–قانوني متكامل يعزز فهم التوقيع الإلكتروني وآثاره العملية.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. بيان مفهوم التوقيع الإلكتروني وخصائصه الفنية والقانونية.

٢. تحليل الأسس الشرعية لحجية التوقيع في الإثبات والمعاملات.

٣. دراسة مدى التوافق بين التوقيع الإلكتروني ومقاصد الشريعة.

٤. مقارنة بين الفقه الإسلامي والقوانين الحديثة في إثبات الالتزامات التجارية.

٥. بيان الرأي الراجح فقهيًا حول حجية التوقيع الإلكتروني في السند لأمر.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة من أهمية الموضوع وانتشاره بشكل كبير في الوقت الحالية في مجال التعاملات المالية كافة، وتتمثل في:

١. تسهم الدراسة في بيان موقف الفقه من مسألة مستجدة تدخل في المعاملات المالية الحديثة، وتحتاج إلى اجتهاد معاصر يوازن بين مقاصد الشريعة ومتطلبات الواقع.

٢. تقدم الدراسة أساسًا فقهيًا لدعم التشريعات العربية المتعلقة بالمعاملات الإلكترونية.

٣. تزوّد البنوك والشركات التجارية بمرجعية شرعية وقانونية حول حجية التوقيع الإلكتروني في السندات التجارية.

٤. تثري المكتبة الفقهية والدراسات المقارنة بمبحث جديد يربط بين التقنية وأحكام الفقه المالي.

منهج الدراسة

تتبع الدراسة المنهج الاستقرائي والتحليلي والمقارن في جمع النصوص الشرعية، وآراء الفقهاء، والنصوص القانونية ذات الصلة، وتحليلها، وإجراء الموازنة بين الفقه الإسلامي والتشريعات الوضعية.

الدراسات السابقة

تناولت بعض الدراسات السابقة موضوع التوقيع الإلكتروني مثل:

أولاً: دراسة محمد المناصير (٢٠٢٣) بعنوان " التوقيع الإلكتروني وحجيته في الاثبات" مجلة جامعة الزيتونة الدولية للدراسات القانونية، ٤(٣)، ص١٦١-١٨٣. بيّنت ماهية التوقيع الإلكتروني وصوره وأشكاله، وماهية المحررات الإلكترونية، ومدى الحجية التي يتمتع بها في العقود الإلكترونية.

ثانيًا: دراسة لطفي سبي (٢٠٢٣) بعنوان " حجية المحررات الإلكترونية في الإثبات المدني" المجلة القانونية، ١٧(٧)، ص١٤٤٩-١٤٨٩. تناولت الكتابة الإلكترونية والمحررات الإلكترونية والتوقيع الإلكتروني في نطاق المعاملات المدنية والتجارية والإدارية.

ثالثًا: دراسة حنان أبو شام (٢٠٢٠) بعنوان " بحث حجية المحررات الإلكترونية في الإثبات" المجلة العربية للنشر العربي، العدد ١٨، ص٤٨١- ٥١١. هدفت إلى بيان تعريف التوقيع لغة واصطلاحاً وبيان صوره وأشكاله، ودور مقدمي خدمات التصديق الإلكتروني في تحقيق الأمان، والشروط الواجب توفرها في التوقيع الإلكتروني.

تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها انتقلت من الإطار القانوني العام للتوقيع والمحررات الإلكترونية الذي تناولته الدراسات الثلاث السابقة إلى إطار أكثر تخصصًا تناول السند لأمر تحديدًا، مع معالجة الحجية من منظور شرعي فقهي مقارن لا يقتصر على التحليل القانوني أو المدني فقط، كما تتميز الدراسة في بحث التكييف للتوقيع الإلكتروني في السند لأمر وفق قواعد الفقه الإسلامي ومقاصده، وبيان مدى استيفائه لشروط الالتزام والتوثيق الشرعي، وهو ما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة التي اكتفت ببحث الحجية القانونية العامة للتوقيع والمحررات الإلكترونية دون الخوض في خصوصية الأوراق التجارية أو الحكم الشرعي المقارن المتعلق بها.

المبحث الأول: الإطار العام للتوقيع الإلكتروني والسند لأمر

المطلب الأول: مفهوم التوقيع الإلكتروني وأنواعه وأركانه الفنية والقانونية

يعد التوقيع الإلكتروني واحدًا من أهم الإنجازات القانونية والتكنولوجية التي ظهرت مع تقدم المعاملات الرقمية، حيث جاء كبديل للتوقيع التقليدي.

عرف قانون الأنوسترال النموذجي بشأن التوقيعات الإلكترونية لسنة ٢٠٠١م في المادة ٢/ ١ منه على أن "التوقيع الإلكتروني يعني بيانات في شكل إلكتروني مدرجة في رسالة بيانات أو مضافة إليها أو مرتبطة بها منطقيًا ويجوز أن تستخدم لتعيين هوية الموقع بالنسبة لرسالة البيانات ولبيان موافقة الموقع على المعلومات الواردة في رسالة البيانات(١)".

يعرف التوقيع الإلكتروني بأنه طريقة تقنية تُمكن من تحديد هوية الشخص وإظهار إرادته مثل: كلمات السر، البصمة الرقمية، الشفرة المفتاحية، الباركود المشفّر، التوقيع البيومتري، وغيرها(٢). ويعرف أيضًا بأنه ربط بيانات التوقيع بالمحرر الإلكتروني بشكل يسمح بالتحقق من نسبته إلى صاحبه وضمان عدم العبث بمحتواه، مع مراعاة التشريعات ذات الصلة(٣).

ويعرفه الباحث التوقيع الإلكتروني بأنه بيانات تُصاغ بشكل إلكتروني ويتم إدراجها في رسالة بيانات أو تُضاف إليها أو ترتبط بها منطقيًا، وقد تُستخدم لتعيين هوية الموقع بالنسبة لرسالة البيانات، ولبيان موافقة الشخص الموقّع على المعلومات الواردة فيها.

للتوقيع الإلكتروني عدة صور تبعًا للأساليب التقنية التي يتم استخدامها، خصوصًا أن القوانين التي نظمت هذا التوقيع لم تحدد شكلًا محددًا له، وهي(٤):

أولا: التوقيع الإلكتروني البسيط: ويتضمن كل وسيلة تشير إلى هوية الشخص، مثل: البريد الإلكتروني أو الرمز السري.

---

(١) قانون الأنوسترال النموذجي بشأن التوقيعات الإلكترونية لعام ٢٠٠١م، المادة ٢.

قانون الأونسيترال النموذجي بشأن التوقيعات الإلكترونية لعام ٢٠٠١ هو قانون نموذجي صادر عن لجنة الأمم المتحدة للقانون التجاري الدولي(UNCITRAL) ، ويهدف إلى تنظيم الاعتراف القانوني بالتوقيعات الإلكترونية وتوحيد القواعد الدولية المتعلقة بها دون أن يكون ملزمًا لدولة معينة. ويؤكد على حجية التوقيع الإلكتروني متى توفرت فيه شروط الموثوقية .(UNCITRAL, 2001)

(٢) المناصير، التوقيع الإلكتروني وحجيته في الإثبات، ص ١٧٣.

(٣) السعدي، النظام القانوني للتوقيع الإلكتروني، ص ١١٢.

(٤) أبو شام، بحث حجية المحررات الإلكترونية في الإثبات، ص ٤٩٢-٤٩٥.

ثانيا: التوقيع بالقلم الإلكتروني: من صور التوقيع الإلكتروني، ويمكن التوقيع على شاشة الكمبيوتر الخاصة بالموقّع، ويتحقق بذلك وظيفتان، الأولى خدمة التوقيع والثانية خدمة التحقق من صحة التوقيع، ويتم إرسال رسالة الكترونية تطلب من التوقيع في مكان محدد من الشاشة، ثم يطلب البرنامج الضغط على مفاتيح معينة تفيد الموافقة أو التوقيع، وفي حال عدم الموافقة يتم تحديد رسالة تفيد عدم التوقيع، وعند الموافقة على التوقيع يتم تشفير البيانات، وتأتي مرحلة التحقق من صحة التوقيع بعد ذلك من خلال مقارنة المعلومات المخزنة مع التوقيع المخزن إجمالًا إلى التأكد من صحة التوقيع من عدمه.

ثالثا: التوقيع البيومتري: يقوم هذا النوع بالاعتماد على استخدام إحدى خواص الشخص الذاتية أو الاعتماد على إحدى الخصائص الفيزيولوجية أو حتى السلوكية للشخص، ومنها البصمة الشخصية، وبصمة العين، والتحقق من الصوت، والتعرف على الوجه، ويتم تخزين الخصائص الجسدية بطريقة مشفرة على ذاكرة الحاسب، لمنع أي استخدام غير مشروع لها.

رابعا: التوقيع الرقمي: يقوم هذا النوع على استعمال التشفير، أو تحويل النص من شكل لآخر، باستعمال عملية حسابية معقدة تقود إلى ترميز النص إلكترونيًا ويتحول إلى معادلة معينة بحيث لا يفهم إلا بواسطة فك التشفير، حيث يتم تحويل الرموز إلى رسالة أو نص مقروء، ويظهر اشتقاقاته في المعاملات المصرفية والشركات الخصوصية التي تتعلق بالنقل والدفوع الإلكترونية لا سيما بطاقات الائتمان.

وتقوم البنية الفنية للتوقيع الإلكتروني على عناصر عدة وذلك لضمان سلامة العملية، وهذه العناصر هي(٥):

١. نظام التشفير الذي يربط التوقيع بالمحرر ويضمن عدم التعديل عليه.
٢. مفتاح التوقيع الخاص بالمستخدم.
٣. مفتاح التحقق العام الذي يستخدمه الطرف الآخر للتحقق من صحة التوقيع.
٤. شهادة التصديق الإلكتروني التي تشهد بنسبة التوقيع إلى صاحبه.
٥. نظام إدارة المفاتيح الرقمية الذي يحافظ على سرية البيانات ويوثق العمليات.

---

(٥) عفيفي، المحررات الإلكترونية في الإثبات، ص ٨٩.

أما أركان التوقيع الإلكتروني القانونية التي تعتمدها معظم التشريعات لضمان الحجية القانونية، فهي[٦]:

١. تعيين هوية الموقع وتحديد شخصه.

٢. ارتباط التوقيع بالمحرر الإلكتروني ارتباطًا لا ينفصل.

٣. عدم قابلية التوقيع أو البيانات للتلاعب بعد إتمام العملية.

٤. صدور التوقيع بإرادة حرة وقصد الالتزام.

فالتوقيع الإلكتروني لم يعد مجرد إجراء تقني بل هو طريقة فنية اكتسبت حجية قانونية هدفها تحقيق شكل التوقيع الخطي مع مراعاة خصائص البيئة الرقمية.

المطلب الثاني: تعريف السند لأمر وأركانه وشروط صحته في الفقه والقانون

يعرف السند لأمر بأنه ورقة تجارية تتضمن تعهدًا مكتوبًا من شخص المحرر الذي يوصي بدفع مبلغ محدد من النقود إلى شخص آخر يسمى المستفيد في تاريخ معين أو بمجرد الطلب[٧]. ويعرف أيضًا بأنه صكٌّ تجاري يتضمن التزام شخص موقّع عليه بنص صريح بأن يدفع مبلغًا محددًا لشخص معيّن أو لأمره، في وقت متفق عليه[٨].

وقانونيًا يعرف بأنه إقرار بدين مع التزام الوفاء به في تاريخ محدد، وهو قريب في طبيعته من السفتجة [٩]عند بعض الفقهاء، أو الكمبيالة [١٠]في المعاملات المعاصرة، مع اختلاف في البناء والشروط[١١].

---

(٦) المناصير، التوقيع الإلكتروني وحجيته في الإثبات، ص ١٧٦-١٧٧.

(٧) الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ص ٣٢٥.

(٨) الرفاعي، الإثبات في المعاملات الإلكترونية بين الفقه والقانون، ص٨٨.

(٩) السفتجة: هي أداة ائتمان مكتوبة، يصدر بموجبها شخص (الساحب) أمرًا إلى شخص آخر (المسحوب عليه) بأن يدفع مبلغًا معينًا لشخص ثالث (المستفيد) في تاريخ معين أو عند الاطلاع، وغالبًا ما ترتبط بتيسير نقل الأموال بين البلدان وتجنب مخاطر حمل النقود
السالوس، المعاملات المالية المعاصرة، ص٥٦.

(١٠) الكمبيالة: هي ورقة تجارية تتضمن أمرًا غير معلق على شرط، صادر من الساحب إلى المسحوب عليه بدفع مبلغ معين من النقود في تاريخ محدد أو عند الاطلاع لأمر شخص ثالث أو لحامله، وتُعد من أهم أدوات الائتمان في المعاملات التجارية الحديثة.

(١١) السنهوري، الوسيط في شرح القانون التجاري، ص ٨٧.

ويعرفه الباحث بأنه **التزام مالي مكتوب يصدر عن المحرر بإرادته، ويتعهد بموجبه بأن يقوم بدفع مبلغ مالي محدد للمستفيد**، ويعد من الوسائل لمنظمة التي سهّلت الإثبات وسرعة التنفيذ، مما يجعله أداة فعّالة لتنظيم التعاملات المالية وحفظ الحقوق.

ويتضمن السند لأمر أركان قانونية أساسية لا يتم بدونها، ويترتب على فقدان أي ركن من هذه الأركان يشير إلى بطلان صفة السند كورقة تجارية، وهي(١٢):

٥. صيغة السند لأمر صراحة في متن الوثيقة.

٦. تعهد غير معلق ولا مضاف إلى شرط بدفع مبلغ معين.

٧. اسم المستفيد أو من يؤمر بالدفع له.

٨. تاريخ الاستحقاق.

٩. مكان الوفاء.

١٠. مكان وتاريخ تحرير السند.

١١. توقيع المُحرّر.

ويركز الفقه الإسلامي في تناوله لمسألة السند لأمر على أركان أساسية وهي(١٣):

١. إثبات الدين وثبوته على الذمة.

٢. تحديد مبلغ الدين.

٣. إثبات الأجل إن وجد.

٤. الإيجاب من المدين (التعهد بالوفاء).

٥. توقيع المدين أو ما يقوم مقامه كالبينة، لثبوت الالتزام الشرعي.

ولا بد من توفر شروط الصحة القانونية للسند لأمر وهي: أهلية الأطراف للتصرف، ومشروعية السبب، ووضوح بيانات السند وعدم قابليته للتأويل، وخلوه من الشروط التي تخل بوظيفته التجارية(١٤). وكذلك شروط الصحة في الفقه الإسلامي وهي: مشروعية محل

---

(١٢) السالوس، المعاملات المالية المعاصرة، ص ١٤١.

(١٣) الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ص ٣٣٠.

(١٤) الرفاعي، الإثبات في المعاملات الإلكترونية بين الفقه والقانون، ص ٩٠.

الالتزام، وخلو العقد من الربا والغرر والجهالة، وعدم اشتراط زيادة عند التأخير، وثبوت الإرادة الحرة للمُحرِّر(١٥).

ومن هنا فإن السند لأمر يعد ملزمًا شرعًا إذا توفرت شروطه، فهو يجمع بين الإقرار بالدين والتعهد بالوفاء، وهما من العقود الملزمة.

المبحث الثاني: حجية التوقيع الإلكتروني في الفقه الإسلامي والتشريعات المعاصرة

المطلب الأول: حجية التوقيع الإلكتروني في الفقه الإسلامي

أن الغاية الأساسية التي وُجد من أجلها التوقيع مطلقًا بجميع أنواعه هو إثبات المحررات أو المستندات ثم نسبتها إلى أصحابها بالإضافة إلى التعبير عن رضا الطرفين في العقد، وورد في القرآن الكريم دليل على اعتبار الكتابة وسيلة لحفظ الحقوق، قال تعالى: ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيۡنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكۡتُبُوهُۚ﴾ [سورة البقرة: 282]، وهي أطول آية في القرآن الكريم، وتؤكد أهمية الكتابة في توثيق الديون، منعًا للمنازعات، وحفظ الأموال.

وقوله تعالى: ﴿وَٱسۡتَشۡهِدُواْ شَهِيدَيۡنِ مِن رِّجَالِكُمۡۖ فَإِن لَّمۡ يَكُونَا رَجُلَيۡنِ فَرَجُلٞ وَٱمۡرَأَتَانِ مِمَّن تَرۡضَوۡنَ مِنَ ٱلشُّهَدَآءِ أَن تَضِلَّ إِحۡدَىٰهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحۡدَىٰهُمَا ٱلۡأُخۡرَىٰۚ وَلَا يَأۡبَ ٱلشُّهَدَآءُ إِذَا مَا دُعُواْۚ وَلَا تَسۡـَٔمُوٓاْ أَن تَكۡتُبُوهُ صَغِيرًا أَوۡ كَبِيرًا إِلَىٰٓ أَجَلِهِۦۚ ذَٰلِكُمۡ أَقۡسَطُ عِندَ ٱللَّهِ وَأَقۡوَمُ لِلشَّهَٰدَةِ وَأَدۡنَىٰٓ أَلَّا تَرۡتَابُوٓاْ﴾ [سورة البقرة: 282].

فالتوقيع يعد رمزًا للتوثيق وضمنت النصوص الدينية هذا الجانب، واعتبر عدم التوقيع دليلًا على عدم نسبة المحرر أو صاحبه، ووجوده دليل على نسبة المحرر إلى صاحبه، ذلك أن النبي عليه الصلاة والسلام استخدم الختم كتوقيع على مكاتباته سواء كانت إلى ولاته وأمرائه أم إلى الملوك وأمراء الأمصار(١٦)، وفي رواية أن بريد الحبشة من اليمن، أتى النبي صلى الله عليه وسلم بكتاب قال فيه: " أين كتابكم؟ قالوا: لا يقرؤونه إلا إذا كانت مختومة، فأخذ النبي عليه الصلاة والسلام خاتمه فختم عليه وقال: لاَ يَقْرَءُونَ كِتَابًا إِلاَّ أَنْ يَكُونَ مَخْتُومًا، فاتخذ خاتما من فضة، ونقش فيه محمد رسول الله"(١٧).

---

(١٥) عفيفي، المحررات الإلكترونية في الإثبات، ص٧٠.

(١٦) القلقشندي، صبح الأعشى، ٦/ ٣٨٩.

(١٧) ابن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، ١٣/ ١٥٥.

وقد طوّر الفقهاء مفهوم الكتابة بصفتها وسيلة للإثبات، وعدّها ابن القيم من أقوى الأدلة على الإثبات عندما تشير القرائن إلى صحتها(١٨)، ومن هنا فإن الكتابة الإلكترونية والتوقيع الإلكتروني يمثلان تطورًا حديثًا لمفهوم الكتابة التقليدية، لأنه يهتم بتثبيت الحقوق بغض النظر عن الشكل الذي تُقدّم به(١٩).

كما أن كل أشكال الكتابة تسهم في تحقيق الهدف من حماية المال، وتقليل المنازعات لأنها تثبت الحقوق بشكل واضح وتمنع الجهالة، وهذا يشمل الكتابة الرقمية التي أصبحت اليوم واسعة الانتشار في مختلف المعاملات(٢٠).

ويعد الإقرار في الفقه الإسلامي من أقوى الأدلة على الإطلاق، لأنه خبر من الإنسان عن حق ثابت عليه لغيره(٢١)، وبالتالي فإن التوقيع سواء كان خطيًا أو إلكترونيًا يعد بمثابة إقرار ملزم؛ لأن الشخص حين يوقّع فإنه يثبت ما ورد في المحرر ويقرّ به(٢٢).

وقد توسع الفقهاء في الأخذ بالقرائن من الأدلة المقبولة في الفقه والقانون، والتوقيع الإلكتروني بدوره يقوم على قرائن تقنية قوية، وهي: نظام التشفير المرتبط بالموقّع، وشهادة التصديق الرقمي، والسجل الإلكتروني الذي يُظهر جميع مراحل التوقيع، وعدم إمكانية تعديل المحرر دون اكتشاف ذلك(٢٣).

وتعد القرائن التقنية أقوى من الكتابة الخطية، لأن التلاعب بالتوقيع الخطّي يكون ممكنًا، أما التوقيع الرقمي يكون مؤمنًا تقنيًا ويكشف أي تعديل أو تغيير(٢٤).

كما أن مقاصد الشريعة في باب المعاملات تقوم بشكل أساسي على حفظ المال، ومنع الغرر، وتحقيق العدالة، وتوثيق الالتزامات، والتوقيع الإلكتروني يحقق مقاصد الشريعة حفظ المال: من خلال ضمان نسبة الالتزام إلى صاحبه، ورفع الخصومات عبر التوثيق الدقيق للمعاملات،

---

(١٨) ابن القيم، إعلام الموقعين، ص ٣١٧.
(١٩) البكيلي، التوقيع الإلكتروني، ص١٦.
(٢٠) الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ص ٣٢٦.
(٢١) ابن قدامة، المغني، ص ٤١٥.
(٢٢) البكيلي، التوقيع الإلكتروني، ص١٧.
(٢٣) رضوان، موقف الشريعة الإسلامية من التوقيع الالكتروني في المعاملات التجارية الحديثة، ص٧٧.
(٢٤) الرفاعي، الإثبات في المعاملات الإلكترونية بين الفقه والقانون، ص٩٢.

وتحقيق اليقين لأن التوقيع الرقمي يقوم على أنظمة تحقق علمية قاطعة، ومنع الغرر عبر منع التلاعب بالمحررات الإلكترونية(٢٥).

يرى الباحث أن التوقيع الإلكتروني سواء كان تقليديًا أو الكترونيًا يعد حجة في الفقه الإسلامي، لأن الغاية الأساسية لوجوده هي توثيق المحررات ونسبتها إلى أصحابها، وهي بالأصل غاية اعتمدها الشرع في سياق إقرار الكتابة والشهادة لحفظ الحقوق كما أشارت إليها آيات سورة البقرة، ويستدل الباحث بما ورد عن النبي ﷺ من اتخاذه خاتمًا يختم به رسائله لأنهم لا يقرؤون كتابًا غير مختوم، **"اتخذ النبي ﷺ خاتمًا من فضة ونقشه محمد رسول الله، وكان يختم به كتبه"** (٢٦)وإن هذا يؤكد أن الدليل في التوقيع لأنه يثبت موثوقية نسبته إلى صاحبه.

المطلب الثاني: حجية التوقيع الإلكتروني في القوانين المقارنة

مع الانتشار الكبير للمعاملات الإلكترونية برزت الحاجة إلى توثيقها، وقد نظمت معظم التشريعات العربية التوقيع الإلكتروني ووضعت إطارًا قانونيًا لإضفاء حجية قانونية له كحجية التوقيع التقليدي، واستندت التشريعات العربية إلى القانون النموذجي للأونسيترال لعام ٢٠٠١ الذي يعد المرجعية الأساسية.

أولا: قانون الأنوسترال النموذجي

نصت المادة (٧/ ب) بشأن التوقيع الإلكتروني لعام ١٩٩٦م أن للتوقيع الإلكتروني نفس الحجية الممنوحة للتوقيع التقليدي من حيث المصداقية والتقنية المعتمدة، ولكن عند توفر الشروط اللازمة وهي؛ إمكانية تحديد شخصية الموقّع وموافقته على المعلومات الواردة في السجل، وأن تكون الطريقة المستخدمة لتحديد هوية الموقع موثوقة ويمكن الاعتماد عليها، كما أكدت المادة (٦/١) من قانون الأونسترال بشأن التوقيع الإلكتروني على أنه: عندما يشترط القانون وجود توقيع من شخص، يعد ذلك الاشتراط مستوفى بالنسبة إلى رسالة البيانات إذا استخدم توقيع إلكتروني فيعول عليه بالقدر المناسب للغرض الذي أنشأت من أجله(٢٧).

---

(٢٥) الفقي والشهابي، التوقيع الإلكتروني وحجيته في الإثبات، ص٨٨.

(٢٦) البخاري، محمد بن إسماعيل .صحيح البخاري، كتاب اللباس، باب نقش الخاتم، حديث رقم (٦٥)، دار ابن كثير، بيروت.

(٢٧) نص المادة ٧ من قانون الأنوسترال النموذجي بشأن التوقيعات الإلكترونية لعام ١٩٩٦م.

ثانيا: التوجيه الأوروبي

أصدر التوجيه الأوروبي لعام ١٩٩٩ بشأن التوقيع الإلكتروني مبدًا يقضي بمنح التوقيع الإلكتروني نفس الحجية القانونية في الإثبات المقررة للتوقيع التقليدي المكتوب. وذلك من خلال المادة الأولى (١/ ٥) من هذا التوجيه التي نصت على: "الدول الأعضاء مراعاة أن التوقيع الإلكتروني المتقدم المستند إلى شهادة تصديق إلكتروني والمنشأ آمنة، يحقق الشروط القانونية للتوقيع بالنسبة للمعلومات المكتوبة إلكترونيًا، يتمتع التوقيع الإلكتروني بذات الحجية القانونية المقررة للتوقيع التقليدي اليدوي، ويتم إنشاؤه باستخدام وسائل إنشاء التوقيع والضمانات الإلكترونية. كما تقرر التوجيهات الأوروبية أن التوقيع الإلكتروني لا يُنكر أثره القانوني أو حجيته كوسيلة إثبات لمجرد كونه في شكل إلكتروني، بما يحقق مقصوده القانوني في الإثبات أمام القضاء. لأنه لم يستند إلى شهادة تصديق إلكتروني، وقد يكون تم إنشاؤه أو إصداره من خلال تقنيات تجعله توقيعًا إلكترونيًا آمنًا(٢٨).

ثالثا: التشريع الأمريكي

نصت المادة (١٠١) من التشريع الأمريكي بشأن التوقيعات الإلكترونية لعام ٢٠٠٠م بأنه: "رغما عن أي تنظيم أو قانون لأي ولاية أو أي قاعدة قانونية في أي قانون في أي معاملات مالية، سواء في داخل الولايات أو في التجارة الأجنبية، يمنع مراعاة أنه خاص بالمعاملات التجارية، ولا يذكر أثره القانوني أو حجيته أو قابليته للتنفيذ بسبب التوقيع الإلكتروني في كتابته أو صياغته، أي يتمتع التوقيع الإلكتروني بذات الحجية القانونية التي يتمتع بها التوقيع اليدوي التقليدي للإثبات(٢٩).

رابعا: التشريع الفرنسي

أكد مجلس الدولة الفرنسي في المادة الأولى من المرسوم الصادر عام (٢٠٠١م) أن للتوقيع الإلكتروني الآمن ذات القيمة القانونية التي يتمتع بها التوقيع اليدوي، وأضاف المجلس بأن التوقيع الإلكتروني يُستخدم ضمن شروط العقد، بشرط أن يكون مرتبطًا بالمحرر ومقرونًا بتوثيقه وحفظه(٣٠).

---

(٢٨) Klosek، EU Telecom Ministers Approve Electronic Signatures Supra p12 .

(٢٩) لالوش، أمن التوقيع الالكتروني، ص٨٠.

(٣٠) القانون المدني الفرنسي، ٢٠٠١م، مادة ١٣١٦ – ٤.

خامسًا: التشريع الأردني

أقرّ القانون الأردني رقم ١٥ لسنة ٢٠١٥ التوقيع الإلكتروني في (المادة ٧)[٣١]:

الفقرة أ: تنص أنه " يعتبر السجل الإلكتروني والعقد الإلكتروني والرسالة الإلكترونية والتوقيع الإلكتروني منتجا للآثار القانونية ذاتها المترتبة على الوثائق والمستندات الخطية والتوقيع الخطي بموجب أحكام التشـريعات النافذة من حيث إلزامها لأطرافها أو صلاحيتها في الإثبات".

الفقرة ب: لا يجوز إغفال الأثر القانوني لأي مما ورد في الفقرة (أ) من هذه المادة لأنها اجريت بوسائل إلكترونية شريطة اتفاقها مع احكام هذا القانون[٣٢].

وورد في المادة (٤/ ب) من قانون المعاملات الإلكترونية الأردني رقم ١٥ لسنة (٢٠١٥) أن أحكام هذا القانون تنطبق على المعاملات الإلكترونية التي تعتمدها أي جهة حكومية أو مؤسسة رسمية، سواء بشكل كلي أو جزئي. كما نصت المادة (٥) من نفس القانون على إمكانية اتفاق الأفراد على استخدام الوسائل الإلكترونية لإجراء معاملاتهم. وبناءً على ذلك يُعتبر التوقيع الإلكتروني مقبولًا في هذه المعاملات بشرط استيفاء المتطلبات والأحكام التي حددها القانون بموجب المادة (١٦). وإذا تم إعداد التوقيع وفقًا لهذه الشروط وحسب سياق وأحكام القانون، فإنه يكتسب الحجة القانونية الكاملة. وفي الوقت ذاته، يتيح القانون للأفراد حرية رفض إجراء أي معاملات أو توقيع إلكتروني، بما في ذلك استخدام التوقيع الإلكتروني. وتؤكد المادة (٥/ ب) أن الاتفاق على استخدام الوسائل الإلكترونية لإتمام معاملة معينة لا يعني إلزام الأطراف بممارسة جميع معاملاتهم المستقبلية بالطريقة ذاتها. أما بالنسبة للمعاملات التي لا تُقبل فيها الوسائل الإلكترونية أو التوقيعات، فقد أوضحت المادة (٦) أن هذا القانون لا ينطبق على المعاملات المرتبطة بالعقود والسندات والوثائق المحددة[٣٣].

وتبنّى المشرع الأردني كلا المعيارين، إذ نص في المادة (٧/ ج) والمادة (٢٧/ ب) من قانون البينات على حجية التوقيع الإلكتروني، بينما وضعت المادة (١٣/ أ) من قانون المعاملات

---

(٣١) المملكة الأردنية الهاشمية (٢٠١٥)، قانون المعاملات الإلكترونية رقم ١٥ لسنة ٢٠١٥، الجريدة الرسمية الأردنية.

(٣٢) انظر: المناصير، التوقيع الإلكتروني وحجيته في الإثبات، ص ١٧٦-١٧٧.

(٣٣) المملكة الأردنية الهاشمية (٢٠١٥)، قانون المعاملات الإلكترونية رقم ١٥ لسنة ٢٠١٥، الجريدة الرسمية الأردنية.

الإلكترونية شروط اعتماده، ومن ذلك اشتُرط أن تكون الوسائل المستخدمة في إنشاء التوقيع الإلكتروني على درجة عالية من الأمان، وأن يتم التوقيع بواسطة أجهزة موثوقة وأثناء عملية التوقيع نفسها، كما شدد القانون على ضرورة اعتماد التحقق من التوقيع على شهادة موثوقة تصدر عن جهة مختصة ومعترف بها، وبناء على هذه الضوابط القانونية، منح المشرع الأردني للتوقيع الإلكتروني الحجية الكاملة في الإثبات، تمامًا كالتوقيع اليدوي، شرط الالتزام بالشروط والمعايير القانونية المنصوص عليها(٣٤).

سادسا: القانون المصري

نصّت المادة (١٨) من قانون التوقيع الإلكتروني المصري على مجموعة من الشروط التي يجب أن تتوفر في التوقيع الإلكتروني والمعاملات الإلكترونية حتى تُعتبر أداة إثبات معترف بها، في المقابل تناول المشرّع المصري هذه المسألة بموجب المادة (١٧) من قانون المعاملات الإلكترونية، حيث ركّز على السجل الإلكتروني للتوقيع البيومتري، بشرط أن يوفر هذا النوع من التوقيع نفس الضمانات التي يوفرها الختم العادي، ما دام الأطراف المتعاقدون قد توافقوا على الاحتجاج به في معاملاتهم الإلكترونية. وأوضحت المادة أنه في حال إنكار صحة المحرر الإلكتروني، يتحمل عبء الإثبات الطرف الذي يحتج بهذا المحرر. أما المادة (١٥) من القانون ذاته، فقد حدّدت الشروط الواجب توفرها في التوقيع الإلكتروني لكي يُمنح الصفة القانونية كدليل إثبات معتبر(٣٥).

سابعا: القانون السعودي

ينص النظام السعودي للمعاملات الإلكترونية لعام ٢٠٠٧م في المادة (٤) على أن "التوقيع الرقمي المصدق معتمد قانونًا وله الحجية الكاملة"(٣٦)، كما أصدرت هيئة الاتصالات السعودية نظام الثقة الرقمية الذي ينظم شهادات التصديق(٣٧).

---

(٣٤) انظر: المناصير، التوقيع الإلكتروني وحجيته في الإثبات، ص ١٧٧-١٧٨.

(٣٥) قانون التوقيع الالكتروني المصري، ٢٠٠٤، المواد (٤-١٩).

(٣٦) المملكة العربية السعودية (٢٠١٩)، نظام التجارة الإلكترونية الصادر بالمرسوم الملكي م/ ١٢٦ لعام ١٤٤٠هـ، وزارة التجارة.

(٣٧) هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (٢٠٢٠). نظام الثقة الرقمية (Digital Trust Framework). المملكة العربية السعودية.

ثامنًا: القانون الاماراتي

قانون المعاملات الإلكترونية الإماراتي يعد من أكثر القوانين تطورًا، ففي المادة (١٧) يمنح التوقيع الإلكتروني الحجية ذاتها للتوقيع التقليدي إذا كان فريدًا لشخص الموقّع، أو قابلًا للتحقق منه، أو مرتبطًا بالمعلومات إلكترونيًا، أو أنه تم تحت سيطرة الموقّع وحده، أو أن يكون مرتبطًا بالمحرر بطريقة تكشف أي تعديل(٣٨).

ومن هنا فإن غالبية القوانين تنص على أن التوقيع الإلكتروني يُعتدّ به إذا حقق معايير الموثوقية، ويعد كافيًا للإثبات أمام القضاء.

المبحث الثالث: الدراسة المقارنة

المطلب الأول: مقارنة بين مواقف المذاهب الفقهية

لا يوجد نص فقهي للمذهب الفقهية يعالج موضوع التوقيع الإلكتروني بشكل مباشر كونه من الوقائع المستجدة، لذلك قامت المجامع الفقهية الحديثة بدراسة الأسس والمبادئ لكل مذهب فقهي فيما يتعلق بالكتابة، والمحررات، والختم، والبيّنة، ومن ثم تطبيق هذه المبادئ على الوقائع التقنية الحديثة مثل: التوقيع الرقمي، والشهادات الرقمية، وآليات التحقق والختم الإلكتروني. وتمثلت المنهجية على مبادئ علم أصول الفقه المتعلقة بحجية الكتابة وأهداف الشريعة في المعاملات، وأحكام الإثبات وفقًا لكل مذهب فقهي.

أولا: المذهب الحنفي

تميز المذهب الحنفي بالمرونة والعملية، لأنه أولى أهمية للأدلة الكتابية والعرف والتعاملات التجارية، وأخذ بالاعتبارات المصلحية والواقعية في قضايا المعاملات، ويرون أن الدفاتر والسجلات والمعاملات الكتابية التي تبناها التجّار تعد أدلة معتبرة ما لم يُطعن بها، والعرف التجاري يُستَخدم لسد فراغات الإثبات(٣٩). وبناءً على هذا فالمذهب الحنفي يميل إلى قبوله، بشرط استيفاء الضوابط الواقعية التي تضمن حماية الحقوق.

---

(٣٨) المجلس الوطني الاتحادي، (٢٠٠٦) قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية رقم ١ لسنة ٢٠٠٦، الإمارات العربية المتحدة.

(٣٩) ابن القيم، إعلام الموقعين، ص ٣١٧.

ثانيا: المذهب المالكي

يتسم المذهب المالكي بالتحفظ النسبي في تقييم إجراءات الإثبات، فهو يعلي من قيمة الكتابة والشهود كأدلة قوية، لكن في الوقت نفسه لا يرفض الأدلة المستحدثة بشرط توفر موثوقيته، فالفقهاء المالكية يعترفون بالكتابة كدليل قوي بشرط استيفاء الشروط المطلوبة، مثل: موثوقية الشخص الذي أنشأ المحرر ووجود قرائن تعزز صحة الوثيقة(٤٠)، ومن هنا فالمذهب المالكي يميل إلى قبول الوثائق الإلكترونية بشكل مشروط، مع ضرورة التحقق من نسبة المحرر ومصداقيته لاعتبارها دليلًا معتمدًا.

ثالثا: المذهب الشافعي

يتخذ المذهب الشافعي موقفًا وسطيًا بين المذهب الحنفي الذين يميل للتساهل في قبول الدليل الكتابي، والمذهب المالكي الذين يشترط ضمانات قوية، إذ يهتم الفقه الشافعي بالكتابة والشهود، ويعد الكتابة دليلًا يمكن الاعتماد عليه إذا كانت مستندة إلى قرائن توضح ارتباط النص بمدينيه(٤١)، ومن هنا فإذا تمكن القضاء من التحقق من صحة التوقيع الإلكتروني عبر وسائل تقنية موثوقة وإجراءات معتمدة، فإن الشافعية يقبلون التعامل به كمستند رسمي.

رابعًا: المذهب الحنبلي

يميل المذهب الحنبلي إلى اتخاذ موقف حذر تجاه التوقيعات الإلكترونية، إذ يشددون على أهمية الكتابة والإثبات بالبيّنة، مع منح أهمية خاصة للمحررات المختومة والأساليب التقليدية في إثبات النسب(٤٢)، وفي حالة توفر إثبات واضح لنسبة المحرر من خلال التوقيع الرقمي ورفع أي شكوك حوله، يُقبل التوقيع الرقمي كوسيلة إثبات، لأن الأصل في الشريعة هو تحقيق العدل واليقين.

يرى الباحث أن مواقف المذاهب الفقهية تشير إلى أن التوقيع الإلكتروني ليس بعيدًا عن الاجتهاد الإسلامي، لأنه لا يعترض على استخدام وسائل غير ورقية لتوثيق الالتزامات إذا حققت الضبط ومنعت التزوير، ورغم اختلاف التحفظات بين المذاهب، إلا أنهم يتفقون على قبول الوسيلة التي تضمن حفظ الحقوق وتوثيق العقود بشكل واضح.

---

(٤٠) محمد الزحيلي، وسائل الإثبات في الشريعة الاسلامية، ص١٩.

(٤١) الرملي، نهاية المحتاج، ٨/ ٢٦٨.

(٤٢) ابن عابدين، رد المحتار على الدر المختار، ١/ ١٣١.

المطلب الثاني: مقارنة بين الفقه الإسلامي والقوانين المقارنة

يُظهر التحليل المقارن أن الفقه الإسلامي والقوانين المقارنة تتفق معًا على الأسس الكبرى التي تحكم التوقيع والإثبات، وعند المقارنة بشكل أوسع بين الفقه الإسلامي والقوانين المقارنة في المعايير التي تحكم التوقيع الإلكتروني وحجيته الشرعية في السند لأمر فهي كالتالي:

أولا: معيار الحجيّة/ القبول

يركز الفقه يركّز على تحقق نسبة الحجية إلى صاحبها مع ضمان إرادته ورضاه بغض النظر عن الشكل المستخدم(٤٣)، سواء استخدم الختم أو التوقيع اليدوي أو التوقيع الإلكتروني، بشرط أن تضمن هذه الوسيلة تحقيق الهدف، وتختلف المذاهب الفقهية في مستوى التحفظ، حيث يُعتبر المذهب الحنفي أكثر مرونة، بينما يميل المذهب المالكي والمذهب الحنبلي إلى الحذر، ويأتي المذهب الشافعي في موقع وسطي.

أما في القانون الوضعي، فإنه يحدد معايير تقنية وقانونية واضحة وهي: الشهادات الرقمية المؤهلة، أو التوقيعات المتقدمة التي تمنح الوثيقة حجيّة قانونية أو قرينة مُعترَف بها، والهدف هو إنشاء نظام عملي يسهل تطبيقه قضائيًا.

في الوقت الذي ينصب فيه تركيز الفقه على المقاصد والمبادئ الأساسية كالتثبت من النسبة والصحة، يقدم القانون قواعد تفصيلية لتنسيق وتنظيم العمليات، ولكن يمكن أن يتكامل كلا النظامين إذا تمكنت الوسائل الإلكترونية من تحقيق متطلبات الفقه من جهة، وتوفير إطار قانوني من جهة أخرى، مما يضمن الحجيّة الكاملة للوثيقة.

ثانيا: عبء الإثبات عند الطعن

يعتمد الفقه على قاعدة البينة على المدّعي(٤٤)، أي أن من يدّعي بطلان التوقيع يتحمل مسؤولية إثبات ذلك. أما في القوانين الوضعية، فإنه يضع تشريعات تُعيد توزيع عبء الإثبات أو تُقدّم قرائن لصالح الوثائق الرقمية، مثل: اعتبار شهادة مزوّد الخدمة قرينة على صحتها قابلة للطعن(٤٥)، بحيث يُطلب من المدّعي إثبات زيف التوقيع باستخدام أدلة تقنية. وبهذا يقوم كل

---

(٤٣) القلقشندي، صبح الأعشى، ٦/ ٣٨٩.

(٤٤) السرخسي، المبسوط، ٢/ ٤٧.

(٤٥) خطيب، العقود الالكترونية، مجلة كلية القانون الكويتية العالمية، ص ٢٣.

من الفقه والقانون بتوجيه عبء الإثبات إلى الطاعن، إلا أن القانون الوضعي يوفر أدوات تقنية تدعم عملية الإثبات أو الطعن في الحجيّة.

ثالثا: قابلية تحويل السند لأمر

يركز الفقه على أهمية وجود السند المكتوب الذي يعبر عن التزام واضح وصريح ويُنسب لصاحبه، والمذاهب الفقهية تقبل تحويل السندات بالكتابة أو باليد(٤٦). أما القوانين الوضعية فإنها تعالج إشكالية تداول السندات الإلكترونية من خلال قواعد مخصصة، مثل: إنشاء سجلات مركزية أو استخدام آليات تسجيل إلكترونية(٤٧)، لضمان حصر الحق في حامله الوحيد وتوثيق عملية النقل في السجل الرسمي. فالفقه يميل لقبول تداول السندات الإلكترونية إذا كانت الضمانات العملية لنقل الحقوق متوفرة، أما القوانين الوضعية فإنها تحتاج إلى تنظيم آليات فاعلة تؤطر العملية بشكل نظامي لضمان الشفافية والمصداقية.

رابعًا: الأمان من التزوير والإجراءات الضامنة

يعتمد الفقه القبول لانتفاء الشبهة، وفي حال وجود شك بالتزوير أو عدم الثبوت، يصبح الحذر أمرًا ضروريًا(٤٨)، وبعض المذاهب تشترط وجود دعم إضافي مثل: الشهود أو استخدام ختم موثوق لتأكيد المصداقية، تقر المذاهب الفقهية الأربعة (الحنفية، المالكية، الشافعية، والحنابلة) بضرورة تعزيز وسائل الإثبات في المعاملات والحقوق بما يحقق الموثوقية ويمنع التزوير، إذ يُشترط عند بعضهم وجود وسائل تقوية إضافية مثل الشهادة أو الكتابة أو القرائن المعتبرة كالأختام الموثوقة لإثبات الالتزامات والحقوق، خاصة في مسائل القضاء والمعاملات المالية. ويظهر ذلك في تقرير الحنفية لحجية البينات والقرائن في الإثبات(٤٩)، وكذلك ما قرره المالكية من اعتماد الشهادة والقرائن في توثيق الحقوق(٥٠)، وما أكده الشافعية

---

(٤٦) الكاساني، بدائع الصنائع، ٥/ ١٠٩. و ابن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ٢/ ٢٤٥–٢٤٧. والشافعي، الأم، ٤/ ١١٥. وابن قدامة، المغني، ٤/ ٣٦٠.

(٤٧) الرفاعي، الإثبات في المعاملات الإلكترونية بين الفقه والقانون، ص٦٥.

(٤٨) الكاساني، بدائع الصنائع٦/ ٢٣٠. وابن رشد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، ٢/ ٤٤٥. والشافعي، الأم، ٧/ ٨٠. وابن قدامة، المغني، ١٠/ ١٥٠.

(٤٩) الكاساني، بدائع الصنائع، ٦/ ٢٦٨–٢٦٩.

(٥٠) ابن رشد، بداية المجتهد، ٢/ ٤٤٨–٤٤٩.

من اعتبار الكتابة والشهادة في إثبات الديون والمعاملات(٥١)، إضافة إلى تقرير الحنابلة لحجية الشهادة والقرائن في القضاء (٥٢)، مع تأكيد ابن القيم على اعتبار الوسائل المعززة للإثبات كالأختام والقرائن في القضاء والسياسة الشرعية (٥٣).

أما القوانين الوضعية فإنها تُقر معايير تقنية لضمان الأمان، مثل: التوقيع المؤهل، البنية التحتية للمفاتيح العامة (PKI)، والسجلات الزمنية، واعتماد مزودي خدمات موثوقين(٥٤). وهذا كله يهدف إلى تقليل احتمالية التزوير وضمان سلامة الوثائق،. ويتجلى التوافق بين الجانبين؛ فالفقه يشدد على تحقيق الأمان والموثوقية، بينما القانون يحدد معايير تقنية تساعد على تحقيق هذه الأهداف.

خامسًا: الملاءمة مع مقاصد الشريعة

يرى الفقه أن الوسائل الإلكترونية إذا سهّلت المعاملات، فإنها تحفظ الحقوق، وتقلل من النزاعات، تكون مستحبة ومقبولة، بشرط الالتزام بالضوابط الشرعية. أما القوانين الوضعية تهدف إلى تسهيل المعاملات وتعزيز التنمية الاقتصادية من خلال قبول الوسائل الحديثة شرط أن تكون آمنة. فالفقه والقوانين الوضعية تتفقان في السعي لتحقيق نفس الهدف، وهو تنظيم المعاملات بشكل يحقق المصلحة العامة، لكن يختلفان في أدوات التنظيم، فالفقه يعتمد على الضوابط الأخلاقية والمنهجية، بينما يركز القانون على وضع آليات تنفيذية واضحة.

(٥١) الشافعي، الأم، ٧/ ٨٠–٨٣.

(٥٢) ابن قدامة، المغني، ١٠/ ١٥٠.

(٥٣) ابن القيم، الطرق الحكمية، ص ٣٠.

(٥٤) خطيب، العقود الالكترونية، مجلة كلية القانون الكويتية العالمية، ص ١٩–٢٠.

خاتمة

خلصت الدراسة إلى مجموعة من **النتائج** وهي:

أولا: للتوقيع الإلكتروني عدة صور تبعًا للأساليب التقنية التي يتم استخدامها، خصوصًا أن القوانين التي نظمت هذا التوقيع لم تحدد شكلًا محددًا له. أما السند لأمر يعد ملزمًا شرعًا إذا توافرت شروطه، فهو يجمع بين الإقرار بالدين والتعهد بالوفاء، وهما من العقود الملزمة.

ثانيًا: التوقيع الإلكتروني سواء كان تقليديًا أو الكترونيًا يعد حجة في الفقه الإسلامي، لأن الغاية الأساسية لوجوده هي توثيق المحررات ونسبتها إلى أصحابها. أما القوانين الوضعية فغالبيتها نصت على أن التوقيع الإلكتروني يُعتدّ به إذا حقق معايير الموثوقية، ويعد كافيًا للإثبات أمام القضاء.

ثالثًا: مواقف المذاهب الفقهية تشير إلى أن التوقيع الإلكتروني ليس بعيدًا عن الاجتهاد الإسلامي، لأنه لا يعترض على استخدام وسائل غير ورقية لتوثيق الالتزامات إذا حققت الضبط ومنعت التزوير، ورغم اختلاف التحفظات بين المذاهب، إلا أنهم يتفقون على قبول الوسيلة التي تضمن حفظ الحقوق وتوثيق العقود بشكل واضح.

رابعا: إن المقارنة بين الفقه الإسلامي والقوانين المقارنة في المعايير التي تحكم التوقيع الإلكتروني وحجيته الشرعية في السند لأمر تضمنت عدة معايير هي:

- معيار الحجيّة/ القبول: الفقه يركز على المقاصد والمبادئ الأساسية كالتثبت من النسبة والصحة، أما القوانين الوضعية تضع قواعد تفصيلية لتنسيق وتنظيم العمليات.
- عبء الإثبات عند الطعن: يقوم كل من الفقه والقانون بتوجيه عبء الإثبات إلى الطاعن، إلا أن القانون الوضعي يوفر أدوات تقنية تدعم عملية الإثبات أو الطعن في الحجيّة.
- قابلية تحويل السند لأمر: الفقه يميل لقبول تداول السندات الإلكترونية إذا كانت الضمانات العملية لنقل الحقوق متوفرة، أما القوانين الوضعية فإنها تحتاج إلى تنظيم آليات فاعلة تؤطر العملية بشكل نظامي لضمان الشفافية والمصداقية.
- الأمان من التزوير والإجراءات الضامنة: الفقه يشدد على تحقيق الأمان والموثوقية، بينما القانون يحدد معايير تقنية تساعد على تحقيق هذه الأهداف.

- الملاءمة مع مقاصد الشريعة: يرى الفقه أن الوسائل الإلكترونية إذا سهّلت المعاملات، فإنها تحفظ الحقوق، وتقلل من النزاعات، تكون مستحبة ومقبولة، بشرط الالتزام بالضوابط الشرعية. أما القوانين الوضعية تهدف إلى تسهيل المعاملات وتعزيز التنمية الاقتصادية من خلال قبول الوسائل الحديثة شرط أن تكون آمنة.

التوصيات

بناء على هذه النتائج يوصي الباحث بضرورة إجراء بحوث مقارنة بين الاجتهاد الفقهي والأنظمة القانونية العربية والدولية في حجية التوقيع الإلكتروني، بهدف صياغة نموذج فقه–قانوني متكامل. وتعميم نظام أرشفة إلكترونية آمنة يضمن حماية العقود الموقّعة إلكترونيًا من الضياع أو الاختراق أو التعديل، ويتيح الرجوع إلى النسخ الأصلية عند الحاجة.

فهرس المصادر والمراجع

القرآن الكريم

١. الإثبات في المعاملات الإلكترونية بين الفقه والقانون، الرفاعي، عبد الله. (٢٠١٨)، دار النفائس، عمّان.
٢. إعلام الموقعين، ابن القيم، محمد بن أبي بكر (١٩٩١)، تحقيق محمد عبد السلام إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت.
٣. الأم. (١٩٨٠)، الشافعي، محمد بن إدريس. بيروت: دار المعرفة.
٤. أمن التوقيع الإلكتروني، لالوش، راضية (٢٠١٢)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولودي، الجزائر.
٥. بحث حجية المحررات الإلكترونية في الإثبات، أبو شام، حنان (٢٠٢٠)، المجلة العربية للنشر العربي، العدد ١٨، ص٤٨١- ٥١١.
٦. بداية المجتهد ونهاية المقتصد. (د.ت)، ابن رشد، محمد بن أحمد. بيروت: دار الفكر.
٧. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، الكاساني، علاء الدين (١٩٨٩)، علاء الدين الكاساني (ت ٥٨٧هـ)، تحقيق علي معوض وعادل عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت.
٨. التوقيع الإلكتروني وحجيته في الإثبات، الفقي، محمد والشهابي، ممدوح (٢٠٠٤)، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
٩. التوقيع الإلكتروني وحجيته في الاثبات، المناصير، محمد (٢٠٢٣)، مجلة جامعة الزيتونة الدولية للدراسات القانونية، ٤(٣)، ص١٦١-١٨٣.
١٠. التوقيع الإلكتروني، البكيلي، سمر(٢٠٠٩)، الإسكندرية: منشأة المعارف.
١١. حاشية رد المحتار، ابن عابدين، محمد أمين (١٩٦٦)، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، الطبعة الثانية، ١٩٦٦م.
١٢. حجية المحررات الإلكترونية في الإثبات المدني، لطفي، سبي (٢٠٢٣)، المجلة القانونية، ١٧(٧)، ص١٤٤٩-١٤٨٩.
١٣. صبح الأعشى في صناعة الانشا، القلقشندي، أحمد بن علي (١٩٨٧)، محمد حسين شمس الدين، ط٢، دار الكتب العلمية، بيروت.
١٤. العقود الإلكترونية، خطيب، محمد (٢٠٢٠)، مجلة كلية القانون الكويتية العالمية، ٨(٣٠).
١٥. فتح الباري شرح صحيح البخاري، ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي (١٣٧٩هـ)، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار المعرفة، بيروت.
١٦. الفقه الإسلامي وأدلته، الزحيلي، وهبة. (٢٠٠٨)، دمشق: دار الفكر.
١٧. قانون الأنوسترال النموذجي بشأن التوقيعات الإلكترونية لعام ٢٠٠١م، المادة ٢.
١٨. قانون التوقيع الإلكتروني المصري، ٢٠٠٤، المواد (٤-١٩).

١٩. القانون المدني الفرنسي، ٢٠٠١م، مادة ١٣١٦ – ٤.
٢٠. قانون المعاملات الإلكترونية رقم ١٥ لسنة ٢٠١٥، المملكة الأردنية الهاشمية (٢٠١٥)، الجريدة الرسمية الأردنية.
٢١. قانون المعاملات والتجارة الإلكترونية رقم ١ لسنة ٢٠٠٦، المجلس الوطني الاتحادي، (٢٠٠٦) الإمارات العربية المتحدة.
٢٢. المبسوط، السرخسي، محمد بن أحمد (١٩٦٥)، حققه مجموعة من العلماء، مطبعة السعادة، القاهرة، ١٩٦٥م.
٢٣. المحررات الإلكترونية في الإثبات، عفيفي، سامي(٢٠٢١)، القاهرة: دار النهضة العربية.
٢٤. المعاملات المالية المعاصرة، السالوس، علي(٢٠١٠)، قطر: دار الثقافة.
٢٥. المغني، ابن قدامة، أبو محمد عبد الله (١٩٨٦)، تحقيق: طه الزيني ومحمود عبد الوهاب فايد وعبد القادر عطا، مكتبة القاهرة، الطبعة: الأولى.
٢٦. موقف الشريعة الإسلامية من التوقيع الإلكتروني في المعاملات التجارية الحديثة، رضوان، محمد (٢٠٢٠)، مجلة البصيرة، ٨(٢)، ٧٠-٩٤.
٢٧. نظام التجارة الإلكترونية الصادر بالمرسوم الملكي م/١٢٦ لعام ١٤٤٠هـ، المملكة العربية السعودية (٢٠١٩)، وزارة التجارة.
٢٨. النظام القانوني للتوقيع الإلكتروني، السعدي، حسن(٢٠١٩)، القاهرة: دار الفكر العربي.
٢٩. نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، الرملي، شمس الدين (١٩٨٤)، دار الفكر، دمشق.
٣٠. هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات. (٢٠٢٠). نظام الثقة الرقمية (Digital Trust Framework). المملكة العربية السعودية.
٣١. وسائل الإثبات في الشريعة الإسلامية، الزحيلي، محمد (١٩٨٦)، دار الفكر، دمشق.
٣٢. الوسيط في شرح القانون التجاري، السنهوري، عبد الرزاق(٢٠٠٦)، القاهرة: منشأة المعارف.
33. EU Telecom Ministers Approve Electronic Signatures Supra, Klosek, p12.

Romanization of references

The Holy Qur'an

1. *Al-Ithbāt fī al-muʿāmalāt al-iliktrūnīyah bayna al-fiqh wa-al-qānūn, al-Rifāʿī, ʿAbd Allāh. (2018), Dar Al-Nafais, Amman.*
2. *Iʿlām al-muwaqqiʿīn, Ibn al-Qayyim, Muḥammad ibn Abī Bakr (1991), edited by Muhammad Abd Al-Salam Ibrahim, Dar Al-Kutub Al-Ilmiyah, Beirut.*
3. *Al-Umm. (1980), al-Shāfiʿī, Muḥammad ibn Idrīs. Beirut: Dar Al-Ma'rifah.*
4. *Amn al-tawqīʿ al-iliktrūnī, lālwsh, Rāḍiyah (2012), unpublished master's thesis, Mouloudia University, Algeria.*
5. *Baḥth Ḥujjīyat al-muḥarrarāt al-iliktrūnīyah fī al-ithbāt, Abū Shām, Ḥanān (2020), Arab Journal of Arab Publishing, Issue 18, pp. 481-511.*
6. *Bidāyat al-mujtahid wa-nihāyat al-muqtaṣid. (D. t), Ibn Rushd, Muḥammad ibn Aḥmad. Beirut: Dar Al-Fikr.*
7. *Badāʿī al-ṣanāʿī fī tartīb al-sharāʿī, al-Kāsānī, ʿAlāʾ al-Dīn (1989), ʿAlāʾ al-Dīn al-Kāsānī (t 587h), edited by Ali Mu'awwad and Adil Abd al-Mawjud, Dar al-Kutub al-'Ilmiyya, Beirut.*
8. *Al-Tawqīʿ al-iliktrūnī wa-ḥujjīyatuh fī al-ithbāt, al-Fiqī, Muḥammad wālshhāby, Mamdūḥ (2004), Dar al-Fikr al-Jami'i, Alexandria.*
9. *Al-Tawqīʿ al-iliktrūnī wa-ḥujjīyatuh fī al-ithbāt, al-Manāṣīr, Muḥammad (2023), Journal of Zaytuna International University for Legal Studies, 4(3), pp. 161-183.*
10. *Al-Tawqīʿ al-iliktrūnī, albkyly, Samar (2009), Alexandria: Mansha'at al-Ma'arif.*
11. *Ḥāshiyat radd al-muḥtār, Ibn ʿĀbidīn, Muḥammad Amīn (1966), Mustafa al-Babi al-Halabi & Sons Library and Printing Company, Egypt, Second Edition, 1966 CE.*
12. *Ḥujjīyat al-muḥarrarāt al-iliktrūnīyah fī al-ithbāt al-madanī, Luṭfī, Sabī (2023), The Legal Journal, 17(7), pp. 1449-1489.*
13. *Ṣubḥ al-Aʿshá fī ṣināʿat al-inshā, al-Qalqashandī, Aḥmad ibn ʿAlī (1987), edited by Muhammad Hussein Shams al-Din, 2nd ed., Dar al-Kutub al-Ilmiyah, Beirut.*
14. *Al-ʿUqūd al-iliktrūnīyah, Khaṭīb, Muḥammad (2020), Kuwait International Law School Journal, 8(30), pp. 15-40.*
15. *Fatḥ al-Bārī sharḥ Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, Ibn Ḥajar al-ʿAsqalānī, Aḥmad ibn ʿAlī (1379h), edited by Muhammad Fuad Abd al-Baqi, Dar al-Ma'rifah, Beirut.*
16. *Al-Fiqh al-Islāmī wa-adillatuh, al-Zuḥaylī, Wahbah. (2008), Damascus: Dar al-Fikr.*
17. *Qānūn alʿnwsträl alnmwdhjy bi-shaʿn al-Tawqīʿāt al-iliktrūnīyah li-ʿām (2001)M, Article 2.*
18. *Qānūn al-tawqīʿ al-iliktrūnī al-Miṣrī, 2004, Articles (4-19).*
19. *Al-Qānūn al-madanī al-Faransī, 2001M, Article 1316-4.*

20. *Qānūn al-muʿāmalāt al-iliktrūnīyah raqm 15 li-sanat 2015, al-Mamlakah al-Urdunīyah al-Hāshimīyah (2015), Official Gazette of Jordan.*

21. *Qānūn al-muʿāmalāt wa-al-tijārah al-iliktrūnīyah raqm 1 li-sanat 2006, al-Majlis al-Waṭanī al-Ittiḥādī, United Arab Emirates (2006).*

22. *Al-Mabsūṭ, al-Sarakhsī, Muḥammad ibn Aḥmad (1965), ḥaqqaqahu majmūʿah min al-ʿulamāʾ, Al-Saada Press, Cairo, 1965.*

23. *Al-Muḥarrarāt al-iliktrūnīyah fī al-ithbāt, ʿAfīfī, Sāmī (2021), Cairo: Dar Al-Nahda Al-Arabiya.*

24. *Al-Muʿāmalāt al-mālīyah al-muʿāṣirah, al-Sālūs, ʿAlī (2010), Qatar: Dar Al-Thaqafa.*

25. *Al-Mughnī, Ibn Qudāmah, Abū Muḥammad ʿAbd Allāh (1986), edited by Taha Al-Zaini, Mahmoud Abdel-Wahhab Fayyad, and Abdel-Qader Atta, Cairo Library, First Edition.*

26. *Mawqif al-sharīʿah al-Islāmīyah min al-tawqīʿ al-iliktrūnī fī al-muʿāmalāt al-Tijārīyah al-ḥadīthah, Raḍwān, Muḥammad (2020), Al-Basira Journal, 8(2), 70-94.*

27. *Niẓām al-Tijārah al-iliktrūnīyah al-ṣādir bi-al-marsūm al-Malakī M / 126 li-ʿām 1440h, al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah (2019), Ministry of Commerce.*

28. *Al-Niẓām al-qānūnī lil-tawqīʿ al-iliktrūnī, al-Saʿdī, Ḥasan (2019), Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.*

29. *Nihāyat al-muḥtāj ilá sharḥ al-Minhāj, al-Ramlī, Shams al-Dīn (1984), Dar Al-Fikr, Damascus.*

30. *Hayʾat al-ittiṣālāt wa-tiqnīyat al-maʿlūmāt. (2020). Niẓām al-thiqah al-raqmīyah (Digital Trust Framework). al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah.*

31. *Wasāʾil al-ithbāt fī al-sharīʿah al-Islāmīyah, al-Zuḥaylī, Muḥammad (1986), Dar Al-Fikr, Damascus.*

32. *Al-Wasīṭ fī sharḥ al-qānūn al-tijārī, al-Sanhūrī, ʿAbd al-Razzāq (2006), Cairo: Mansha'at Al-Ma'arif.*

القضاء والقدر عند الفلاسفة المسلمين: دراسة تحليليّة نقديّة

هدى محمد زريقات
باحثة دكتوراه في العقيدة والفلسفة الإسلاميّة، كليّة الدّعوة وأصول الدّين، جامعة العلوم الإسلاميّة العالميّة، المملكة الأردنيّة الهاشميّة
Hudazreqat7@gmail.com

أ. د. عامر سلامة الملاحمة
أستاذ العقيدة والفلسفة الإسلاميّة، كليّة الدّعوة وأصول الدّين، جامعة العلوم الإسلاميّة العالميّة المملكة الأردنيّة الهاشميّة
d.amerm@hotmail.com

تاريخ تسلم البحث: ١/ ٤/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٥/ ٥/ ٢٠٢٦م

الملخص:

شغل الحديث عن القضاء والقدر، حيّزاً كبيراً عند الفلاسفة المسلمين، حيث ارتبط بمسألة صفات الله تعالى وأفعاله، وقد تناوله الفلاسفة المسلمون بطرق مختلفة، عمّا هي عند جمهور علماء الكلام. وتهدف هذه الدّراسة إلى تتبّع مذاهب أبرز الفلاسفة المسلمين: الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد، في مسألة القضاء والقدر، ومعرفة مواطن الاتفاق والاختلاف فيما بينهم، وبيان أوجه النّقد لمذاهبهم.

من أبرز النتائج: أنّ الفلاسفة المسلمين، يربطون مسألة القضاء والقدر، بقانون السببيّة في العالم، وهو من صنع الخالق سبحانه، ويفسّرون وجود الشر من خلاله، ويؤكّدون أنّ العالم ونظامه وموجوداته، كلّ ذلك موجود على أفضل ما يمكن أن يكون عليه، وفق إرادة الله تعالى وقدرته تعالى.

تحتاج مسألة القضاء والقدر، عند الفلاسفة المسلمين، مزيداً من الدراسات، للوقوع على أسباب اختلافهم مع جمهور علماء الكلام، وإجراء تقييم لأبعاد الخلاف في ضوء الأصول العقديّة في الإسلام، وتعدّ المصادر الفلسفيّة الإسلاميّة، مرجعاً هامّاً في التراث الإسلامي، يجب العناية بها.

الكلمات المفتاحيّة: القضاء، القدر، الفلاسفة المسلمون، علماء الكلام.

Fate and Destiny (Predestination) According to Muslim Philosophers: a Critical Analytical Study

Huda Mohammad Zreaqat
PhD researcher in Islamic Creed and Philosophy in the Faculty of Da'wa and Usul Addin in The World Islamic Sciences University, Jordan
Hudazreqat7@gmail. com

Professor Amer Salameh Al-Malahmeh
Professor of Islamic Creed and philosophy in The World Islamic Sciences University, Jordan
d.amerm@hotmail.com

Date of Receiving the Research: 1/4/2026 **Research Acceptance Date**: 5/5/2026

Abstract:

The Muslim philosophers attached great importance to the issue of Fate and Destiny, as it related to the issue of Attributes and Deeds of Allah Almighty. Muslim Philosophers addressed this issue in different ways from theologians. This study aims to explain the doctrine of prominent Muslim philosophers: such as Al-Kindy, Al-Faraby, Ibn Sina and Ibn Rushd, in the issue Fate and Destiny, by analyzing their views and tracing the points of agreement and disagreement between them, as well as displaying criticism to their approaches.

Main finding of this research include: that, according to Muslim Philosophers, fate and Destination is related to the law of causality in the universe, which is created by Allah Almighty, through this law they explain how evil exists in the world, and they affirm that the universe and its arrangement and its creatures, are existent in the best way possible, and subject to the will of Allah Almighty.

The issue of fate and Destination according to Muslim Philosophers needs more studies, to examine the reasons of disagreements with theologians, as well as evaluating the dimensions of disagreement in the light of Shari'ah fundamentals; also, that Islamic philosophical resources are considered an important reference in the Islamic heritage that should be cared for.

***Keywords**: Divine decree, predestination, Muslim philosophers, theologians.*

المقدمة:

تُعدُّ مسألة القضاء والقدر، من أهمّ المسائل العقديّة، وقد دار الخلاف بين الفرق الإسلاميّة فيه، من حيث المفهوم والاعتبار، تبعاً لاختلافهم في مسألة أفعال الله تعالى، وقد قدّم كلّ من المتكلمين والفلاسفة المسلمين، في ذلك حديثاً واسعاً، وقد جاءت هذه الدراسة لركن القضاء والقدر عند أبرز الفلاسفة المسلمين مثل: الكندي، والفارابي، وابن سينا، وابن رشد، لبيان موقفهم منه، وبيان أوجه السّلب والإيجاب في حديثهم.

أهميّة الدراسة:

تكمن أهميّة الدراسة، في تأصيل مذهب الفلاسفة المسلمين، في مسألة القضاء والقدر، وبيان اعتبار المسألة عند كل واحد منهم، مع الإشارة إلى موقف علماء الكلام من مذاهبهم.

أسباب اختيار الدراسة:

من أهمّ أسباب اختيار هذه الدراسة، ندرة الدراسات في تأصيل مذهب الفلاسفة المسلمين في مسألة القضاء والقدر، مما يجعل الاحكام تطلق عليهم، من غير تمحيص لأصولهم التي اعتمدوا عليها، وفهم مذهبهم في هذه المسألة

الموضوع:

تناولت قضيّة القضاء والقدر، عند أشهر الفلاسفة المسلمين، وهم الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد.

مشكلة الدّراسة:

تمثّلت مشكلة الدّراسة في السؤال الآتي:

ما موقف الفلاسفة المسلمين في مسألة القضاء والقدر؟ وما مدى موافقة ذلك لصحيح الاعتقاد؟

أهداف الدراسة:

١. معرفة مذهب الكندي في مسألة القضاء والقدر.

٢. معرفة مذهب الفارابي في مسألة القضاء والقدر.

٣. معرفة مذهب ابن سينا في مسألة القضاء والقدر.

٤. معرفة مذهب ابن رشد في مسألة القضاء والقدر.

٥. بيان أوجه مخالفة الفلاسفة المسلمين في القضاء والقدر لصحيح الاعتقاد.

تساؤلات الدراسة:

تمثلت أسئلة الدّراسة بالآتي:

١. ما مذهب الكندي في مسالة القضاء والقدر؟

٢. ما مذهب الفارابي في مسالة القضاء والقدر؟

٣. ما مذهب ابن سينا في مسالة القضاء والقدر؟

٤. ما مذهب ابن رشد في مسالة القضاء والقدر؟

٥. ما مدى موافقة أو مخالفة مذهب الفلاسفة المسلمين في القضاء والقدر لصحيح الاعتقاد؟

منهج الدراسة:

١. المنهج التحليلي: وذلك بتحليل النصوص الفلسفيّة تحليلاً علميّاً دقيقاً.

٢. المنهج النقدي: وذلك ببيان أوجه السّلب والإيجاب في خطاب الفلاسفة.

الدّراسات السّابقة:

بعد البحث والتدقيق، لم أجد دراسة علميّة حول مسألة القضاء والقدر عند الفلاسفة المسلمين، تورد آرائهم في هذه المسألة، مع بيان نقدها في ضوء علم الكلام، على الرّغم من وجود بعض الدّراسات التي انفردت بأحد الفلاسفة في هذا الباب، حيث وجدت دراسة سابقة بعنوان (الإيمان والعقل عند ابن سينا) د. المنجي الأسود، المعهد العالي للغات المطبقة بالمكنين جامعة المستنير تونس، المجلّد الثالث، العدد الأوّل، ص (٤٠-٦٢)، وجاءت بأربعة مباحث، الأول عن ابن سينا ومسالة القضاء والقدر، والثاني بعنوان رسالة في سرّ القدر، والثالث رسالة في القضاء والقدر والرابع موقف ابن سينا من التصوّر الاعتزالي في القضاء والقدر، إضافة إلى رسالة ماجستير بعنوان: قضيّة القضاء والقدر من منظور ابن رشد، بواسطة الباحثة: يمينة صدوقي، جامعة قاصدي مرباح- ورقلة، الجزائر، عام ٢٠٢٢م، تمتاز دراستي عن الدراسة المذكورة، بانّها تناولت مذهب أشهر الفلاسفة المسلمين، الكندي والفارابي وابن رشد فضلا عن ابن سينا، وفق منهج تحليلي،نقدي، يهدف إلى بيان أوجه السّلب والإيجاب لمذاهبهم في ضوء علم الكلام.

حدود الدراسة:

مذهب الفلاسفة المسلمين: الكندي والفارابي وابن سينا وابن رشد، في مسألة القضاء والقدر.

خطّة الدّراسة:

تمهيد: أولًا: مفهوم القضاء والقدر لغة واصطلاحًا.

ثانيًا: أدلّة وجوب الإيمان بالقضاء والقدر.

ثالثًا: مفهوم الفلسفة.

المبحث الأول: القضاء والقدر عند الكندي.

المبحث الثاني: القضاء والقدر عند الفارابي.

المبحث الثالث: القضاء والقدر عند ابن سينا.

المبحث الرابع: القضاء والقدر عند ابن رشد.

تمهيد:

أولا: مفهوم القضاء والقدر لغةً واصطلاحًا:

تعريف القضاء لغة:

تعدّدت معاني القضاء في اللغة، فورد بمعنى القطع، والحكم، والأمر والانتهاء من الأمر، والخلق، يقول ابن منظور: " قضى: القضاء: الحكم وأصله قضاي، لأنّه من قضيت، وفي صلح الحديبية: هذا ما قاضى عليه محمد، هو فاعل من القضاء الفصل والحكم، لأنّه كان بينه وبين أهل مكة، يقال: قضى يقضي قضاء فهو قاض إذا حكم وفصل، وقال الزهري: القضاء في اللغة على وجوه: مرجعها إلى انقطاع الشيء وتمامه، وكلّ ما أحكم عمله أو أتم أو ختم أو أدي أداء أو أوجب أو أعلم أو أنفذ أو أمضي فقد قضي، قال: وقد جاءت هذه الوجوه كلها في الحديث، ومنه القضاء المقرون بالقدر والمراد بالقدر التقدير، وبالقضاء الخلق كقوله تعالى: ﴿فَقَضَىٰهُنَّ سَبۡعَ سَمَٰوَاتٖ فِي يَوۡمَيۡنِ وَأَوۡحَىٰ فِي كُلِّ سَمَآءٍ أَمۡرَهَاۚ﴾ [سورة فصلت:١٢]، أي: خلقهن، فالقضاء والقدر أمران متلازمان، لا ينفك أحدهما عن الآخر، لأنّ أحدهما بمنزلة الأساس وهو القدر، والآخر بمنزلة البناء وهو القضاء، فمن رام الفصل بينهما فقد رام هدم البناء ونقضه، وقضى الشيء قضاء: صنعه وقدّره ومنه قوله تعالى: ﴿فَقَضَىٰهُنَّ﴾ [سورة فصلت:١٢]، أي: فخلقهن وعملهن وصنعهن وقطعهن وأحكم خلقهن، والقضاء بمعنى العمل ويكون بمعنى الصنع والتقدير "(١)

مفهوم القدر لغةً:

"قدر: القدير، والقادر: من صفات الله عز وجل يكونان من القدرة ويكونان من التقدير، وقوله تعالى: ﴿إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ﴾ [سورة البقرة:١٠٩]، من القدرة، فالله عزّ وجل على كل شيء قدير، والله سبحانه مقدر كل شيء وقاضيه ابن الأثير: في أسماء الله تعالى القادر، والمقتدر، والقدير، فالقادر: اسم فاعل من قدر يقدر، والقدير فعيل منه وهو للمبالغة، والمقتدر مفتعل من اقتدر وهو أبلغ، التهذيب: الليث: القدر القضاء الموفق، يقال: قدر الإله كذا تقديرا، وإذا وافق الشيءُ الشيءَ، قلت: جاءه قدره، ابن سيده: القدر، والقدر القضاء، والحكم وهو ما يقدّره الله عز وجل من القضاء، ويحكم به من الأمور، قال الله عز وجل: ﴿إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ فِي لَيۡلَةِ ٱلۡقَدۡرِ﴾ [سورة

---

(١) لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم، دار صادر، بيروت، ١٤١٤هـ، ط ٣، حرف القاف، جزء ١٢، ص ١٣٢.

القدر:١]، أي: الحكم كما قال تعالى: ﴿فِيهَا يُفْرَقُ كُلُّ أَمْرٍ حَكِيمٍ﴾ [سورة الدخان:٤]،... وقدر كل شيء ومقداره: مقياسه، وقدر الشيء بالشيء يقدره قدرا وقدره: قاسه، وقادرت الرجل مقادرة إذا قايسته وفعلت مثل فعله، التهذيب: والتقدير على وجوه من المعاني: أحدها: التروية والتفكير في تسوية أمر وتهيئته، والثاني: تقديره بعلامات يقطعه عليها والثالث: أن تنوي أمرا بعقدك، تقول: قدرت أمر كذا وكذا، أي: نويته وعقدت عليه، ويقال: قدرت لأمر كذا أقدر له وأقدر قدرا إذا نظرت فيه ودبرته وقايسته،"(٢)

فالقدر إذًا يأتي بعدّة معانٍ، أهمّها: القطع والحكم والانتهاء والقضاء والقياس، لها جميعًا شواهد من اللغة العربيّة ومذكورة بهذه المعاني في القرآن الكريم.

مفهوم القضاء والقدر اصطلاحًا:

اختلف علماء الكلام من الأشاعرة والماتريديّة، في تعريف مفهوم القضاء والقدر.

مفهوم القضاء والقدر عند الأشاعرة والماتريديّة:

القدر عند الأشاعرة: "إيجاد الله الأشياء على قدر مخصوص، ووجه معيّن أراده تعالى، فيرجع عندهم لصفة الفعل، لأنّه عبارة عن الإيجاد وهو من صفات الأفعال"(٣)، نجد أنّ القدر عند الأشاعرة مخصوص بفعل الله تعالى، ويعني الإيجاد، والقدر عند الأشاعرة مرادف للقضاء عند الماتريديّة، حيث أنّ **القضاء عند الماتريديّة** هو: "إيجاد الله الأشياء مع زيادة الإحكام والإتقان فهو صفة فعل عندهم"(٤) فالقدر عند الأشاعرة والقضاء عند الماتريديّة حادث، أمّا مفهوم **القضاء عند الأشاعرة** فهو: "إرادة الله الأشياء في الأزل على ما هي فيما لا يزال فهو من صفات الذّات"(٥)، وهو مرادف لمعنى القدر عند الماتريدية، "**وقال الماتريديّة**: القدر هو تحديد الله أزلًا كلّ مخلوق في جسده الذي يوجد عليه من حسنٍ وقبح ونفع وضرٍّ إلى غير ذلك فهو علمه تعالى أزلًا بصفات المخلوقات وهو عندهم راجع إلى صفة العلم وهي من صفات الذات... فالقدر حادث والقضاء قديم عند الأشاعرة، ولا كذلك عند الماتريديّة"(٦).

---

(٢) لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم، حرف القاف، جزء ١٢، ص ٣٧.

(٣) تحفة المريد، شرح جوهرة التوحيد، ابراهيم بن محمد الباجوري، اعتنى به أحمد الشّاذلي، دار النّور المبين، عمان، ط١، ص ٣٢٨.

(٤) المرجع السابق، ص ٣٢٨.

(٥) المرجع السابق، ص ٣٢٨.

(٦) المرجع السابق، ص ٣٢٨.

يرتبط كلّ من القضاء والقدر بصفات الله تعالى العلم والإرادة والقدرة، يقول الإمام الباجوري: " فالقضاء والقدر راجعان لما تقدّم من العلم والإرادة وتعلّق القدرة، وأنّه يجب على المكلّف أن يؤمن بأن الله سبحانه علم أزلًا بجميع أفعال العباد، وخصّص بإرادته سبحانه أزلًا هذه الأفعال وفق العلم، وأنّه أوجدها فيما لا يزال، على القدر المخصوص والوجه المعيّن الذي سبق العلم به وخصصته الإرادة، بل إنّ ذلك مما لا يتحقق الإيمان إلّا به"(٧)

ثانيًا: أدلّة وجوب الإيمان بالقضاء والقدر

إنّ الإيمان بالقضاء والقدر واجب، استنادًا إلى الأدلّة الشرعيّة، وفي ذلك تفصيل، لإزالة ما قد يتوَهّم في مسألة الجبر والاختيار في أفعال العباد، يقول الإمام اللقاني، في جوهرة التوحيد: "وواجب إيماننا بالقدر وبالقضا كما أتى في الخبر"(٨)

فجاءت الأدلّة النقليّة بذلك واضحة، يقول الإمام الباجوري في شرح الجوهرة: " قوله كما أتى في الخبر: أي لما ورد في الخبر، ومن جملة ذلك: (الإيمان أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله، وتؤمن بالقدر خيره وشرّه "(٩)، ومن جملة ذلك أيضًا، حديث الأربعين ما روي عن عليّ كرّم الله وجهه، أنّه قال: قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم: (لا يؤمن عبد حتّى يؤمن بأربعة: يشهد بانّ لا إله إلّا الله، وأنّي رسول الله بعثني بالحقّ، ويؤمن بالبعث بعد الموت، ويؤمن بالقدر خيره وشرّه، حلوه ومرّه)(١٠)، أمّا الدليل العقلي على وجوب الإيمان بالقضاء والقدر، يقول الإمام الباجوري: "إنّ الله تعالى عالم بأفعال العبد أزلًا، قبل وقوعها منه... والإيمان بالقضاء والقدر يستدعي الرضا بهما، فيجب الرضا واستشكل بأنّه يلزم على ذلك الرضا بالكفر

---

(٧) المرجع السابق، ص ٣٢٨.

(٨) تحفة المريد، شرح جوهرة التوحيد، ابراهيم بن محمد الباجوري، اعتنى به أحمد الشّاذلي، دار النّور المبين، عمان، ط١، ٢٠١٦م، ص ٣٢٨.

(٩) أخرجه البخاري، كتاب الإيمان، باب سؤال النبي جبريل، عن الإيمان والإسلام والإحسان، حديث رقم ٥٠، أخرجه مسلم، كتاب الإيمان، باب بيان الإيمان والإسلام والإحسان، ووجوب الإيمان بالقضاء والقدر، حديث رقم ٨.

(١٠) رواه الترمذي، كتاب صفة القيامة والرقائق والورع، رقم الحديث: ٢١٤٥، رواه الحاكم في المستدرك على الصحيحين، رقم ٩٢، وقال حديث صحيح على شرط الشيخين.

والمعاصي، لانّ الله تعالى قضى بها وقدّرهما، مع أنّ الرضى بالكفر كفر، وبالمعاصي معصية"(١١)

أجمع العلماء على وجوب الإيمان بالقضاء والقدر، وساقوا على ذلك الأدلّة النقليّة والعقليّة، تكتفي الباحثة بما أوردت منها في هذا الباب.

ثالثًا: مفهوم الفلسفة:

لغة: هي الحكمة، وهي لفظ أعجمي(١٢)، أمّا من **الاصطلاح** فقد تعددّت تعريفات الفلسفة من فيلسوف لآخر، وذلك لاختلاف الاعتبارات التي انطلقوا منها في تعريف الفلسفة، فيعرّفها الكندي بأنّها "الفلسفة الأولى، وأعني علم الحقّ الأوّل، الذي هو علّة كلّ حق، لأنّ علم العلّة أشرف من علم المعلول"(١٣)، ويعرّفها باشتقاق اسمها، وهو حبّ الحكمة، حيث أنّ كلمة فيلسوف يعود أصلها إلى كلمتين: (فلا)، وتعني محب، و(سوفا) وتعني الحكمة(١٤)، وحدّوها من جهة فعلها، فقالوا: العناية بالموت، والموت عندهم موتان: موت طبيعي، والثاني: إماتة الشهوات، لأنّ إماتة الشهوات هي السبيل إلى الفضيلة، وهناك ما يحدُّ به عين الفلسفة وهو أنّ الفلسفة علم الأشياء الأبديّة الكليّة بقدر طاقة الإنسان"(١٥)، ويعرّفها ابن سينا بأنّها: " صناعة نظر يستفيد منها الإنسان تحصيل ما عليه الوجود كلّه في نفسه، وما عليه الواجب ممّا ينبغي أن يكسبه فعله لتشرف بذلك نفسه... وتستعدّ للسعادة القصوى في الآخرة، وذلك بحسب الطاقة الإنسانيّة"(١٦)

---

(١١) تحفة المريد، شرح جوهرة التوحيد، ص ٣٢٨.

(١٢) المعجم الفلسفي، جميل صليبا، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ١٩٨٢م، ج٢، ص ١٦٠.

(١٣) انظر، رسائل الكندي الفلسفيّة، محمد أبو ريدة، دار الفكر العربي، مصر، ١٩٥٠، ص (٩٨-١٠١).

(١٤) المعجم الفلسفي، جميل صليبا، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ١٩٨٢م، ج٢، ص ١٦٠.

(١٥) انظر، رسائل الكندي الفلسفيّة، محمد أبو ريدة، دار الفكر العربي، مصر، ١٩٥٠، ص (١٧٢-١٧٣)، أبو علي، ابن سينا، رسالة في أقسام العلوم العقليّة، نُشرَت ضمن كتاب تسع رسائل في الحكمة والطبيعيّات لابن سينا، ط١، مطبعة هنديّة، مصر، ١٩٠٨م، ص (١٠٤-١٠٥).

(١٦) المرجع السابق، ص (١٠٤-١٠٥).

ويقول ابن رشد: " فعل الفلسفة ليس شيئًا أكثر من النّظر في الموجودات، واعتبارها من جهة دلالتها على الصّانع... فإنّ الموجودات إنّما تدلّ على الصّانع بمعرفة صنعتها"(١٧). وقد أشار جميل صليبا، إلى أنّ الفلسفة: "تطلق على العلم بحقائق الأشياء، والعمل بما هو أصلح"(١٨)

يتبيّن أنّ الفلسفة في تصوّر العلماء، هي أرفع أنواع العلوم، وغايتها معرفة الحقائق، والوصول إلى المعارف.

المبحث الأوّل: مسألة القضاء والقدر عند الكندي

يُعدُّ الكندي من أول الفلاسفة المسلمين، الذين تناولوا مسائل الألوهيّة، حيث اعتبر علم الإله، رأس العلوم وأشرفها، فمعرفة الله سبحانه وصفاته تعالى وأفعاله، غاية الإنسان على هذه الأرض، على الرّغم من أنّ الكندي لم يتناول مسألة القضاء والقدر برسالة مفردة في ذلك، ولا إفراد الحديث عنها في موضع من الرسائل، إلّا أنّه تناول مسألة القضاء والقدر من خلال مسائل الإلهيّات، حيث تحدّث عن تقدير الله سبحانه لنظام الكون، وتصييره للمخلوقات فيه، في غير ما موضع من رسائله.

فالله سبحانه وتعالى موجِد الكل، على قدر مخصوص، على الوجه الذي وُجِدَ به، وعبّر الكندي عن إيجاد الله تعالى للموجودات، وإعطاء كلّ واحد منها هويّته التي وُجِدَ عليها بقوله: " فإذن فيض الوحدة عن الواحد الحق الأوّل هو تهوّي كلّ محسوس، وما يلحق المحسوس، فيوجد كلّ واحد منها، إذا تهوّى بهويته إياها، فإذن علّة التهوي(١٩)هي من الواحد الحق، الذي لم يفد الوحدة من مفيد، بل هو بذاته واحد والذي يهوّى ليس هو لم يزل، والذي هو ليس هو لم يزل مُبدَع، أي تهوّيه عن علّة فالذي يُهوَّى مُبدَع، وإذا كانت علّة التهوّي الواحد الحق الأوّل، فعلّة الإبداع هو الواحد الحق الأوّل... فإذ قد تبيّن ما أردنا إيضاحه من تمييز الواحدات، ليظهر الواحد الحقّ، المُفيد، المُبدِع، القوي، المُمْسِك"(٢٠)

---

(١٧) فصل المقال فيما بين الشريعة والحكمة من اتصال، أبو الوليد، ابن رشد، دار المعارف، القاهرة، (ط٣)، ١٩٩٩م، ص٢٢.

(١٨) المعجم الفلسفي، جميل صليبا، دار الكتاب اللبناني، لبنان، ١٩٨٢م، ج٢، ص ١٦٠.

(١٩) التهوّي عند الكندي، هو صيرورة الشّيء هويّة، وهويّة الشّيء، هي حقيقة الشّـيء، وما يميّزه عن غيره، (انظر رسائل الكندي، حاشية ص ١٢٣)

(٢٠) رسائل الكندي الفلسفيّة، كتاب الكندي في الفلسفة الأولى، الفنّ الرابع، أبو ريدة، محمد عبد الهادي، ص ١٦٢.

يؤكّد الكندي في النصّ المذكور آنفًا عدّة مسائل:

- الله سبحانه وتعالى هو مُبدِع الكل، ومؤيّس الأيسات عن ليس، أي انّه سبحانه خالق الموجودات كلّها، وهو ما يمثّل إرادة الله سبحانه وتعالى في الوجود.
- أنّ الخالق سبحانه، مهوّي الموجودات، ويعني بذلك أنّه مَنْ أعطاها هويّتها، وحقيقتها وإنيّاتها التي تميّزها عن غيرها، وهو المقصود بالقدر، كما تقدّم تعريفه: إيجاد الموجودات على ما هي عليه، والكندي يخصّ بهذا الفعل الله سبحانه وتعالى وحده، وربطه في رسالته بصفة وحدانيّة الله سبحانه وتعالى، وأنّ وحدته تقتضي أن يهوّي المحسوسات وكلّ ما هو فانٍ في الوجود، بعد ان أكّد على صفتي القِدم والبقاء لله سبحانه.
- كلّ ما سوى الله سبحانه ممّا له تأثير في الوجود، إنّما هو مؤثّر ومُتأثّر، ولا يوجد موجود يؤثّر من غير أن يتأثّر سوى الله سبحانه، ولذلك وصفه بالواحد الحقيقي، وما سواه واحدات بالمجاز، فالقدر مخصوص لله سبحانه وتعالى.

يؤكّد الكندي على أنّ كل الوجود خاضع لإرادة الله تعالى، وأنّ إرادة الله تعالى لا يحدّها زمن، ولا تفتقر إلى المدّة اللازمة للإيجاد قياسًا على ما يتوهّمه العقل البشري، مستدلًّا بقوله تعالى: ﴿إِنَّمَآ أَمۡرُهُۥٓ إِذَآ أَرَادَ شَيۡـًٔا أَن يَقُولَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ﴾ [سورة يس:٨٢]، يقول الكندي في رسالته: كميّة كتب أرسطو وما يحتاج إليه في تحصيل الفلسفة: " إنّه جلّ ثناؤه لا يحتاج على مدّة لإبداعه ممّا أبان، لأنّه جعل (هو) من (لا هو) فإن بلغت قدرته أن يعمل أجرامًا من لا أجرام، فأخرج أيس من ليس، فليس يحتاج – إذ هو قادر على العمل من لا طينة – أن يعمل في زمان، لأنّه إذا كان فعل البشر لا يمكن من غير طينة كان فعل من لا يحتاج في فعل ما يفعل إلى طينة، لا يحتاج إلى زمان، ﴿إِنَّمَآ أَمۡرُهُۥٓ إِذَآ أَرَادَ شَيۡـًٔا أَن يَقُولَ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ﴾ [سورة يس:٨٢]، أي إنّما يريد، فيكون مع إرادته ما أراد، جلّ ثناؤه وتعالت أسماؤه عن ظنون الكافرين"(٢١)، يبيّن الكندي تقدير الله تعالى للموجودات، على ما هي عليه من الوجود والهيئات والمقادير والأمكنة والأزمنة، وأنّه تعالى قدّرها على الوجه الأصلح والأكمل، وأنّها كلها خاضعة لإرادة الله تعالى المطلقة، وأنّه سبحانه قدّر للكون هذا النّظام الذي هو عليه، وجعل بعضه مكمّلًا لبعض، وقدّر فيه الأسباب والمسبّبات وفق قدرته المطلقة تعالى وحكمته وعلمه، يقول الكندي: " فقد تبيّن أنّ كون جميع الأشخاص السماويّة، على ما هي عليه من المكان، الذي هو الأرض والماء والهواء ونضد ذلك

(٢١) المرجع السابق، ص ٣٧٥

وتقسيطه، هو علّة الكون والفساد في الكائنات الفاسدات الفاعلة القريبة، أعني المرتبة بإرادة باريها، هذا الترتيب الذي هو سبب الكون والفساد، وأنّ هذا من تدبير حكيم عليم قوي، جواد وعالم، متقنٌ لما صنع، وأنّ هذا التدبير غاية الإتقان، إذ هو موجب الأمر الأصلح كالذي قد تبيّن، وكما نحن مثبتوه فيما يتلو بتأييد ذي القدرة التامّة الواحد الحقّ، مُبدِع الكل وممسك الكل ومتقن الكل، لأنّه ليس أثر الصّنعة من باب أو سرير أو كرسي، بما يظهر فيها من تقدير تأليف على الأمر الأتقن، بأظهر من ذلك في هذا الكل، لذوي العيون العقليّة الصافية بنضد الكلّ وتقديره، على الامر الأنفع الأتقن في كونه، وتصيير بعضه علّة لكون بعض وبعضه مُصلحًا لبعض، ولإظهار كمال القدرة أعني إخراج كلّ ما لم يكن مُحالًا إلى الفعل اضطرارًا"(٢٢)

يؤكّد الكندي أنّ عالم الكون والفساد، مترابط من خلال الأسباب والمسبّبات التي أودعها الله سبحانه وتعالى فيه، ويتكوّن من دورات الكون والفساد المتلاحقة عبر الأزمنة، والتي لولاها لما كانت المخلوقات، وكلّ ما فيه هو مؤقت وزائل لا محالة، وقد عرض الكندي لمسألة الإرادة الإنسانيّة والإرادة الإلهيّة، من خلال رسالته في دفع الأحزان، حيث بيّن أنّ هناك من الأحزان ما يكون بإرادة الإنسان، ومنها ما لا يكون بإرادته، وهو بذلك يؤكّد وجود الإرادة الإنسانيّة، المحكومة بالأسباب ونظام العالم الذي سبق وأن ذكره في رسالته في الفلسفة الأولى، يقول الكندي: "إنّ الحزن لا يخلو أن يكون ما عرض منه أمرٌ هو فعلنا أو فعل غيرنا، فإن كان فعلنا، فينبغي الّا نفعل ما يحزننا"(٢٣)، ويشير الكندي إلى أنّ الأشياء التي نملكها أو ننتسب لها، أو تنتسب لنا، إنّما هي عارية مستردّة لا تدوم لنا، ولو دامت لأحد ما وصلتنا، إنّ أيّ شيء لدى أي بشر في العالم، هو مُقدّر له من الله سبحانه وتعالى، وكلّ ما نراه في العالم من كون وفساد فهو من قضاء الله سبحانه وتعالى وتقديره، وقد ضرب الكندي مثالًا على ضرورة الرّضا بالقضاء والقدر، بل واستقباله بصدر رحب وامتنان لله سبحانه وتعالى، يقول الكندي: " وينبغي أيضًا ان يكون منّا على بال، أنّ كلّ ما لنا من القُنية المشتركة، فهي معنا عارية لمُعير، هو مُبدِع القُنية، جلّ ثناؤه، يمكن أن يتناول عاريته متى شاء، ويدفعها إلى مَنْ شاء، فإنّه لو لم يدفعها إلى مَنْ شاء، لم تكن وصلت إلينا البتّة، وقد نظنّ أنّه إذا تناولها منّا بأيدي الأعداء أنّه يسيء إلينا، فينبغي أن

(٢٢) رسائل الكندي الفلسفيّة، رسالة الكندي في الإبانة عن العلّة الفاعلة القريبة للكون والفساد، أبو ريدة، محمد عبد الهادي، ص (٢٣٦-٢٣٧).

(٢٣) رسالة الكندي، الحيلة في دفع الأحزان، الرسائل الفلسفيّة، عبد القادر محمد علي، دار الكتب العلميّة، ٢٠١٩م، ص ١٣٦.

يكون منّا على بال، أنّ المُعير له أن يتناول ما أعار ويرتجعه على يد مَنْ أحب، فإنّه ليس علينا في ذلك عار ولا سبّة، بل العار والسبّة علينا أن نحزن إذا ارتجعت منّا العواري، فإنّها مِن أخلاق ذوي الشّرة والضنّ وسوء التمييز، ومن إذا أُعير شيئًا ظنّ أنّه ملكه، فهذا خارج من باب الشّكر"(٢٤)

يؤكّد الكندي ارتباط القضاء والقدر، بإرادة الله تعالى وقدرته وعلمه وأفعاله سبحانه وتعالى، حيث نجده يؤكّد وقوع كلّ الوجود تحت إرادة الله تعالى، وتقديره سبحانه، وأنّ الأسباب والمسبّبات، إنّما هي فاعلة بالمجاز، والفاعل الحقيقيّ في الوجود، هو الله سبحانه، باري الكلّ، ومُبدِع الكلّ، والمنزّه عن صفات المخلوقين سبحانه وتعالى، كما يؤكّد وجود الإرادة الإنسانيّة، المتمثّلة في العقل، الذي له كامل الحريّة في اختيار، واختيارات العقل النّوع الآخر من الإرادة الإنسانيّة والمتمثّلة في اختيار العقل والجوارح والحس، المحصور ضمن نظام العالم الذي قضاه الله تعالى، وأقداره التي تقع في هذا الكون. فقدرة الإنسان على اختيار أفعاله، ومسؤوليته عنها، تحت مظلّة نظام الكون الذي قدّره الله تعالى، وضمن خضوعها للأسباب والمسبّبات، التي أوجدها الله سبحانه وتعالى.

المبحث الثّاني: مسألة القضاء والقدر عند الفارابي

يقوم منهج الفارابي في مسائل الإلهيّات، على محاولة التوفيق بين الدّين والفلسفة، ونرى ذلك واضحاً في نظريّة الفيض، التي تُعدُّ مثالًا صارخًا في منهجه، والتي قوبلت من علماء الكلام وعلى رأسهم الغزالي، بالرفض، لما لها من أثر فاسد في فهم واعتبار صفات الله تعالى وأفعاله، فهي تحصر فعل الخلق والإيجاد في صدور واحد عن الأوّل، ثم يتتابع صدور العقول العشرة، ثم يصدر عن العقل العاشر، وهو العقل الفعّال، ما تحت فلك القمر، عالم الكون والفساد، ويُفسّر الفارابي خضوع الموجودات لإرادة الله سبحانه وتعالى، عن طريق منظومة مُحكمة من القوانين الكونيّة والأسباب والمُسبّبات التي وُجِدَت وفق إرادة الله تعالى وعلمه وحكمته، مما يشير إلى الضرورة في أفعال الله تعالى، ولكن هذه النّظريّة، تتصادم مع الآيات القرآنيّة التي تبيّن صفات الله سبحانه وتعالى وأفعاله، فهي نظريّة وافدة من الفلسفة الأفلوطينيّة، وقد لاقت كثيرًا من النّقد، من قبل العلماء والفلاسفة المسلمين.

فيما يلي محاولة لتقديم تصوّر لمفهوم القضاء والقدر كما ذُكِرَت في كتب الفارابي:

---

(٢٤) المرجع السابق، ص١٣٧.

يؤكّد الفارابي على إرادة الله سبحانه الأزليّة، وعلمه وحكمته المطلقة في الوجود، وأنّ الموجودات كلها وجدت بإرادته تعالى وخاضعة لها، ووُجِدَت بها، وأنّ صفاته تعالى عين ذاته، وحكمته وعلمه وإرادته هي عين ذاته، يقول الفارابي: " وأنّه علّة لوجود الكلّ، على أنّه معنى أنّه يُعطي الكلّ وجودًا دائمًا ويمنع العدم مطلقًا لا على أن يعطي الكل وجود جديدًا، بعد تسلّط العدم عليه، إلّا العدم الذي يستحقّه الكلّ بذاته، فيكون علّة على أنّه مُبدِع، والإبداع هو إدامته تأييس ما هو بذاته، ليس إدامة لا يتعلق بعلّة غير ذات المُبدِع، وإنّه ليس في ذاته ما يضاد صدور الكل عنه فهو بهذا المعنى مريد لوجود الكل، في أنّه لا يجوز أن يتجدد له إرادة لم تكن له في الأزل، ونسبة الكل إليه أنّه مُبدِع، لما لا واسطة بينه وبينه وبتوسط ذلك تكون علّة للأشياء الأخر وأنّ القديم بذاته واحد وما سواه مُحدَثٌ في ذاته وأنّه ليس لفعله لِمَّيّة ولا يفعل فعله لأجل شيء آخر غير ذاته"(٢٥)

يبيّن الفارابي مسألة القضاء، من خلال إثبات إرادة الله تعالى الأزليّة، التي تخضع لها كل الموجودات، وأنّه تعالى مُريد لوجود الكلّ، من غير تجدّد إرادة له لم تكن في الأزل.

أمّا في مسألة القدر، وهو إيجاد الموجودات على نحو مُقدّر، وهو من صفات الأفعال، تبرز هنا لدى الفارابي نظريّة الفيض التي تصف كيفيّة إيجاد الله تعالى للموجودات وهنا كان نقطة الخلاف الكبيرة بين الفارابي وجمهور علماء الإسلام من متكلمين وفلاسفة.

نظريّة الفيض وصدور الموجودات عن الله سبحانه:

تبنّى الفارابي نظريّة الفيض في وصف صدور الموجودات عن الله سبحانه وتعالى، وربط ذلك بتنزيه الله سبحانه عن الأفعال، لمباعدة شبهه بالمخلوقات، يقول الفارابي: " وأنّ أوّل المُبدَعات عنه يكون واحد، أو هو العقل الأوّل... وأنّه يلزم عن هذا العقل الأول من حيث هو واجب الوجود عاقل للحق، وجود عقل ثانٍ، وهو أيضا واحد لا كثرة فيه إلا على الوجه المذكور، ويوجد عنه من حيث هو ممكن الوجود عاقل لذاته، الفلك الأعلى بماهته وصورته التي هي نفسه، وأنّه يوجد عن هذا الثاني عقل آخر وفلك دون الفلك الأعلى، وذلك لما وجد فيه من الكثرة العرضية، وأنّه على هذا يوجد عن كل عقلٍ، عقلٌ وفلك إلى أن ينتهي إلى آخر العقول... وأنّ العقل الأخير يصير سببًا للنفوس الأرضية من جهة هي جهة ما يَعقِلُهُ من الأوّل،

(٢٥) الدعاوى القلبيّة، أبو نصر الفارابي، رسائل الفارابي، مطبعة دائرة المعارف العثمانيّة، حيدر آباد، ١٣٤٥هـ، ص ٤.

والاسطقسات[٢٦] بتوسط السماويّة من جهة، هي جهة ما يعقله من ذاته... وأنّ لكل واحد من هذه العقول أن يعقل النّظام الذي يجب أن يكون عنه فيصير بذلك سببًا ومبدأ لوجود ما يوجد عنه، لا عالم غير هذه الكثرة المجتمعة من الأجرام السماويّة والاسطقسات الأربعة وأنّ الأجرام السماويّة لها تعقّلات كليّة وتعقّلات جزئيّة، وهي قابلة لنوع من التغير التخيلي يتبعه الخيّل الجسماني، وهي الحركة، فيكون اتصال تخيّلاتها سببًا لاتصال حركاتها الجسمانيّة، ثمّ تصير هذه التغيّرات سببًا للتغيّرات في الاسطقسات وفي العالم الكون والفساد"[٢٧]

يُسند الفارابي فعل الإيجاد إلى الله سبحانه عن طريق صدور العقل الأوّل عنه سبحانه، ومن العقل الأوّل يصدر العقل الثّاني من خلال تعقّله، وقد قدّم تفسيرات طبيعيّة في عمليّة إيجاد المخلوقات حتى وصل إلى عالم الكون والفساد، فهو بذلك تصدّر بيان كيفيّة الخلق، على الرّغم من كونها علوم الغيبيّات، التي لا سبيل إلى معرفتها بدون مصدر خبري، ولم تكن في وقت من الأوقات مجال لخوض العلماء المسلمين، ومن هنا نجد اختلافًا كبيرًا بين مذهب الفارابي ومذهب علماء الكلام في مسألة القدر، حيث يؤكّد الفارابي مسالة الضرورة في أفعال الله تعالى، من خلال نظريّة الفيض، وينفي عنه سبحانه الإرادة والاختيار، فكلّ موجود وُجِدَ من خلال نظام العقول العشرة، ما عدا الموجود العقل الأوّل، وذلك لما أجمع عليه علماء الأمّة، استنادًا إلى النصوص الأصوليّة من القرآن الكريم والسنّة النبويّة.

ردَّ الإمام الغزالي على مذهب الفارابي وابن سينا، في مسألة صفات الله تعالى وأفعاله، يقول الغزالي: " وقد اتفقت الفلاسفة سوى الدّهرية على أن للعالم صانعًا وأن الله هو صانع العالم وفاعله وأنّ العالم فعله وصنعه، وهذا تلبيس على أصلهم، بل لا يُتصوّر على مساق أصلهم أن يكون العالم من صنع الله، من ثلاثة أوجه: وجه في الفاعل ووجه في الفعل ووجه في نسبة مشتركة بين الفعل والفاعل، أمّا الذي في الفاعل: فهو أنّه لا بدَّ وأن يكون مريدًا مختارًا عالمًا بما يريده، حتى يكون فاعلًا لما يريده، والله تعالى عندهم ليس مريدًا، بل لا صفة له أصلًا، وما يصدر عنه فيلزم منه لزومًا ضروريًا، والثاني: أن العالم قديم والفعل هو الحادث، والثالث: أنّ

---

(٢٦) الاسطقسات: لفظ يوناني، بمعنى الأصل، وتسمى العناصر الأربع؛ التي هي الماء والأرض والهواء والنار، اسطقسات؛ لأنه أصول المركبات، التي هي الحيوانات والنباتات والمعادن. الجرجاني، علي بن محمد بن علي، دار الكتب العلمية بيروت، لبنان، ط (١)، ١٩٨٣م، ج (١)، ص ٢٤.

(٢٧) الدعاوى القلبيّة، أبو نصر الفارابي، ص٤.

الله واحد عندهم من كلّ وجه، والواحد لا يصدر منه عندهم إلا واحد من كل وجه، والعالم مركّب من مختلفات، فكيف يصدر عنه؟ "(٢٨)

ينقض الإمام الغزالي أصول الفارابي، في إسناد الصفات إلى الله سبحانه وتعالى، صفات الذات وصفات الأفعال، وخصّص في كتابه تهافت الفلاسفة بابًا في صفة الله تعالى الإرادة، حيث عدّ الفارابي منكرٌ لصفات الله تعالى، ولا يعتبر قول الفارابي بادّعائه إثبات صفة الإرادة لله سبحانه وتعالى، يقول الإمام الغزالي: " فنقول: الفاعل عبارة عمّن يصدر منه الفعل، مع الإرادة للفعل على سبيل الاختيار ومع العلم بالمراد، وعندكم أنّ العالم من الله كالمعلول من العلّة يلزم لزومًا ضروريًا، لا يتصوّر من الله دفعه، لزوم الظل من الشّخص والنّور من الشمس، وليس هذا من الفعل في شيء، ولا يقال الفاعل فاعلًا إلا على وجه الإرادة والاختيار. "(٢٩)

يتبيّن أنّ الفارابي يعتبر القضاء والقدر مصدرهما علم الله سبحانه وتعالى، فعلم الله تعالى هو عين ذاته، وهو أزلي ومنه يصدر نظام العالم، وموجوداته، أمّا القدر فيتمثّل في الأسباب والمسببات والنّظام الكامل الشامل الذي صدر عن الله سبحانه وتعالى بإرادته الأزليّة وهي عين ذات الله سبحانه، ولا يلحقها تغيّر أو تجدد.

القدر يتحقّق في عالم الكون والفساد عن طريق العقل الفعّال الذي له دور في كون المحسوسات، وكلّ موجود يستقبل هذه الأسباب بقدر استعداده لها وقابليّته وهو ما تقرّره نظريّة الفيض، وبذلك ينفي الفارابي التعلّق التنجيزي لإرادة الله سبحانه وتعالى بالمخلوقات، من باب تنزيه الله تعالى، ونفي مشابهة أفعاله لأفعال البشر.

مما لا شكّ فيه أنّ مذهب الفارابي في مسألة القضاء والقدر، يتضمّن إشكالات أصوليّة في مسألة صفات الله سبحانه وتعالى وأفعاله، حيث أنّ نظريّة الفيض وصدور الموجودات عن الله سبحانه، تعارضت مع الآيات الكريمة التي ذكرت وبيّنت أفعال الله تعالى، بما يسهل على العقل الإنساني فهمه وتصوّره، وأمّا التعمّق في تفاصيل كيفيّة صدور المخلوقات عن الله سبحانه وتعالى، ابتداءً من صدور العقل الأوّل ثمّ العقول الثواني حتى صدور عالم الكون والفساد، ما هو إلّا خوض في الغيبيّات من غير خبر يقين، أو دليل موثوق، وقد تضمّنت هذه النّظريّة، تقييد لأفعال الله سبحانه وتعالى بما يخالف النصوص القرآنيّة، التي ذكرت فعل الخلق والإنشاء في كثير

---

(٢٨) تهافت الفلاسفة، أبو حامد محمد بن محمد الغزالي الطوسي، (٥٠٥ هجري)، تحقيق: سليمان دنيا، دار المعارف، القاهرة، مصر، ص ١٣٦.

(٢٩) المرجع السابق، ص١٣٦.

من الآيات الكريمة كقوله تعالى: ﴿هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ لَكُم مَّا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ ٱسْتَوَىٰٓ إِلَى ٱلسَّمَآءِ فَسَوَّىٰهُنَّ سَبْعَ سَمَٰوَٰتٍ﴾[سورة البقرة:٢٩]، وقوله سبحانه: ﴿إِنَّ رَبَّكُمُ ٱللَّهُ ٱلَّذِى خَلَقَ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ فِى سِتَّةِ أَيَّامٍ ثُمَّ ٱسْتَوَىٰ عَلَى ٱلْعَرْشِ يُغْشِى ٱلَّيْلَ ٱلنَّهَارَ يَطْلُبُهُۥ حَثِيثًا وَٱلشَّمْسَ وَٱلْقَمَرَ وَٱلنُّجُومَ مُسَخَّرَٰتٍۭ بِأَمْرِهِۦٓ ۗ أَلَا لَهُ ٱلْخَلْقُ وَٱلْأَمْرُ ۗ تَبَارَكَ ٱللَّهُ رَبُّ ٱلْعَٰلَمِينَ﴾[سورة الأعراف:٥٤].

يقول الإمام الغزالي في تهافت الفلاسفة: "فأمّا أنتم، فإذا نفيتم الإرادة والإحداث، وزعمتم أنّ ما يصدر عنه، يصدر بلزوم على سبيل الضرورة والطبع، فأيّ بعد في أن تكون ذاته: ذاتًا من شأنها أن يوجد منها المعلول الأول فقط؟! ثمّ يلزم من المعلول الأوّل، المعلول الثّاني، إلى تمام ترتيب الموجودات... فالبضرورة يضطرون إلى نفي علمه أيضًا بذاته، إذ لا يدلّ عليه شيء من ذلك سوى الإرادة، ولا يدلّ على الإرادة سوى حدوث العالم، وبفساد ذلك كلّه، على مَنْ يأخذ بهذه الأمور، من نظر العقل، فجميع ما ذكروه من صفات الأوّل، أو نفوه، لا حجّة لهم عليه، إلّا تخمينات وظنون، يستنكف الفقهاء منها في الظنيّات"(٣٠)

المبحث الثالث: مسألة القضاء والقدر عند ابن سينا

ذكر ابن سينا مسألة القضاء والقدر في رسالته الموسومة: بالرسالة العرشيّة، والتي اختصّت في بيان صفات الله تعالى وأفعاله، يقول ابن سينا: " قد عرفتَ أنّه واحد، وأنّه لا يتغيّر، وعرفتَ صفاته، فينبغي أن تعرف من جملة ما عرفت، أنّ قضاءه هو علمه المحيط بالمعلومات: مُبدَعاته ومكوّناته، وأنّ قدره إيجاب الأسباب للمسبّبات، وأنّه لا علّة له غائيّة حاملة، وأنّه إذا وُجِدَ السّبب، وُجِدَ المُسبّب، وبذكر السّبب والمسبّب وتفصيلها"(٣١)

يرتبط مفهوم القضاء عند ابن سينا بعلم الله تعالى، وعلمه، وهي عين ذات الله سبحانه على مذهب ابن سينا في العلاقة بين ذات الله سبحانه وصّفاته تعالى، أمّا أفعاله تعالى، فيرجعها ابن سينا إلى نظام العالم المُحكم الصادر عن الله سبحانه وتعالى، والمتمثّل في الأسباب والمُسبّبات، ويعتبر ابن سينا هذا النّظام الموجود، هو في أفضل ما يمكن أن يوجد، موافقًا بذلك ابن رشد والفارابي، وأمّا وجود الشرّ فراجع إلى قصور في استعداد المخلوقات لقبول الخير، نتيجة نقص كمالها، وينفي ابن سينا وجود الشرّ المُطلَق، فليس هناك أمر موجود كلّه شر، بل لا بدّ من وجود

(٣٠) تهافت الفلاسفة، أبو حامد الغزالي، ص (٢٠٣-٢٠٤).

(٣١) الرسالة العرشيّة في حقائق التوحيد وإثبات النبوّة، أبو علي، الحسين بن عبد الله بن سينا، تحقيق د. إبراهيم هلال، جامعة الأزهر، ص ٣٨.

جانب خير فيه حتّى وإن لم ندركه، يقول ابن سينا: "يظهر إثبات الحكمة الإلهية في وجود هذه الموجودات، وأنّها وجدت على أكمل ما يمكن أن يكون، وأنّه لم يختلف عنها شيء، من كمالها الممكن لها في نفس الأمر، و لو كان في الإمكان وجود أكمل ممّا هي عليه، لما وجدت على غيره، وأن هذه الشرور الحاصلة في بعض الموجودات، وإن كان حصولها على سبيل الوجوب و اللزوم، لكنها غير خالية عن حكمة تامة بها، يكون قوام العالم ولو لا تلك الحكمة لما وجدت هذه الشرور، لأن الخيرات هي مبادئ الشرور، فعند استيفاء الخيرات وانتهائها ربما ظهرت الشرور وربما خفيت، هذا في الشيء الواحد و في المصادرات أمور شريرة لأجل المنافرات والمنافيات، ولكنها نادرة جدا بالإضافة إلى الوجود، إذ هو خير كلّه أو الغالب خيره أمّا الشرور فيجب إضافتها إلى الأشخاص والأزمان والطبائع، وأنّه متى حصل حينئذ نقص في آحاد نوع ما، كان ذلك النقص عائدا الى ضعف في القابل، وقصور في المستعد، وإلّا فالفيض عام، من غير بخل به ولا منع عنه، فلا ينبغي أن يتوهم الأغمار وضعفاء العقول، أنّ هذا التعليل يرجع الى أفعاله تعالى، لأنّ أفعاله نتائج صفاته، وصفاته لذاته، والذّات موجبة أبدًا، فلو كان لأفعاله علّة لكان لصفاته علّة، لأنّ صفاته مصادر أفعاله ولو كان كذلك، لكانت ذاته مركّبة، وقد سبق أنّه محال، فإذًا كل ما في الوجود فهو كما ينبغي، فعدله فضل وفضله عدل"(٣٢)

يبيّن النصّ المذكور، ارتباط القضاء بعلم الله سبحانه وتعالى، وفيضان الخير منه، وارتباط القدر بالشرور المنسوبة إلى المخلوقات، وليس إلى إرادة الله سبحانه وتعالى، وأفعاله تعالى، وذلك أنّ قضاء الله تعالى كلّه خير، أمّا قدره تعالى، فهو يتضمّن الشر الأقل مقابل الخير الغالب، وهذا الشر إنّما وُجِدَ لحكمة ربانيّة.

العلاقة بين القضاء والقدر، ووجود الخير والشرّ:

يُقسّم ابن سينا وجود الخير والشـرّ إلى أربعة أقسام:

- خير مُطلَق وهو الله سبحانه وتعالى والعقول الفعّالة وما يقرب منها.
- الشرّ المُطلَق وهو لا وجود له، لأنّه ليس من تمام حكمة الله سبحانه وتعالى إيجاده، فقضاء الله تعالى كلّه خير، ووجود الشرّ المطلق منافٍ لحكمة الله تعالى.
- وجود الخير مع الشر، ولكن الشر غالب أو مساوي للخير: وهذا أيضًا لا وجود له، لنفس سبب عدم وجود الشرّ المُطلَق.

(٣٢) الرسالة العرشيّة في حقائق التوحيد وإثبات النبوّة، ابن سينا، ص ٣٩.

يقول ابن سينا في وجود الخير والشرّ: "وليعلم أنّه لا مُعقّب لحكمه ولا رادّ لقضائه، نعم ينبغي أن يتلطّف في إضافة الخير والشرّ إليه، وهذا إنّما يُعلَم بعد أن يوسط بتقسيم حاصر، فنقول المعلوم لا يخلو، إما أن يكون خيرًا محضًا، أو شرًا محضًا، أو شرًا من وجه وخيرا من وجه، والذي هو خير من وجه شر من وجه، إمّا أن يكون خيره غالبًا أو يكون الخير والشر فيه متساويين فأمّا الخير المطلق، فقد وجد وهو الحق تعالى وكذلك العقول الفعّالة، ومن يقرب منهم، إذ هي أسباب الخيرات والبركات، وأمّا الشرّ المطلق والغالب والمساوي، فلم يوجد لأنّ احتمال الشر الكثير لأجل أن يحصل خير يسير: شرّ كثير، هذا في الغالب والمساوي، وأمّا الشرّ المُطلَق، فممتنع الوجود أصلا، فلا تقتضي الحكمة إيجاده"(٣٣)

وجود الخير مع الشر، ولكنّ وجود الخير غالب على وجود الشر، وذلك لازم بمقتضى علم الله تعالى وحكمته سبحانه، يقول ابن سينا: " وأمّا الخير الغالب، فيجب في الحكمة إيجاده، ولا يليق بالجواد إهماله، لأنّه نتيجة العلم السابق بنظام الكلّ على الوجه التام، وهو لازم للوجود، ولأنّ احتمال الشرّ اليسير لأجل أن يحصل الخير الكثير، فهذا القسم كالمقابل لما قبله، فاذا أضيف الشرّ إليه، فاحمله على العموم مثل: ﴿ٱللَّهُ خَٰلِقُ كُلِّ شَيۡءٖ وَهُوَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ وَكِيلٞ﴾ [سورة الزمر:٦٢]، وقوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ خَلَقَكُمۡ وَمَا تَعۡمَلُونَ﴾[سورة الصافات:٩٦]، وإذا أضيف الخير إليه فعلى الخصوص مثل قوله تعالى: ﴿قُلِ ٱللَّهُمَّ مَٰلِكَ ٱلۡمُلۡكِ تُؤۡتِي ٱلۡمُلۡكَ مَن تَشَآءُ وَتَنزِعُ ٱلۡمُلۡكَ مِمَّن تَشَآءُ وَتُعِزُّ مَن تَشَآءُ وَتُذِلُّ مَن تَشَآءُۖ بِيَدِكَ ٱلۡخَيۡرُۖ إِنَّكَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ﴾[سورة آل عمران:٢٦] وقوله تعالى: ﴿شَهۡرُ رَمَضَانَ ٱلَّذِيٓ أُنزِلَ فِيهِ ٱلۡقُرۡءَانُ هُدٗى لِّلنَّاسِ وَبَيِّنَٰتٖ مِّنَ ٱلۡهُدَىٰ وَٱلۡفُرۡقَانِۚ فَمَن شَهِدَ مِنكُمُ ٱلشَّهۡرَ فَلۡيَصُمۡهُۖ وَمَن كَانَ مَرِيضًا أَوۡ عَلَىٰ سَفَرٖ فَعِدَّةٞ مِّنۡ أَيَّامٍ أُخَرَۗ يُرِيدُ ٱللَّهُ بِكُمُ ٱلۡيُسۡرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ ٱلۡعُسۡرَ وَلِتُكۡمِلُواْ ٱلۡعِدَّةَ وَلِتُكَبِّرُواْ ٱللَّهَ عَلَىٰ مَا هَدَىٰكُمۡ وَلَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ﴾ [سورة البقرة:١٨٥]، لأنّ الحقّ الأوّل جلّ وعلا، مُفيض الخيرات ومُنزل البركات، فالخير مقتضى بالذات وبالقصد الأول... وفيضان الخير منه، – يقصد من الله سبحانه وتعالى – على سبيل اللزوم، فإذا كان كذلك لزم من ذلك اللزوم، أن يكون له مقابل، هو أثر لذلك الفيض، ومثاله من المحسوسات: الضياء للشمس والظل للشخص، وهو الموجود المطلق، فمنه ما وجوده

(٣٣) الرسالة العرشيّة في حقائق التوحيد وإثبات النبوّة، ابن سينا، ص (٤٠-٤١).

بغير وسط، وهو العقل الأوّل الذي وجوده إبداعي، وتتلوه العقول الفعّالة، فذلك السلوك العقلي الآخذ من المبدأ الأول، وذلك الأثر الذي هو المعلول الأول، وهذا هو الخير المحض الذي لا يشوبه شرّ البتة وهو المراد بالقضاء في لسان الشرع لأنّه الحكم الثابت المستمر على سنن واحد وعلى هذا الترتيب ما حصل من العقول التاليين له أولًا فأول"(٣٤)

قضاء الله سبحانه وتعالى، يتمثّل في الخير الذي يفيضه سبحانه، كفيضان الضوء عن الشّمس، فهو يكون على سبيل اللزوم، ولذلك نقد الإمام الغزالي الفلاسفة في مسألة لزوم صدور الخير منه تعالى، فكأنّهم يسلبون صفة الإرادة عن الله سبحانه وتعالى(٣٥)، بقولهم بهذا اللزوم، وصفة الإرادة قائمة على الاختيار، ومن صفة القضاء عند ابن سينا عدم تبدّله أو تغيّره، وهذا بديهي كونه يلزم صدوره منه سبحانه وتعالى بعلمه الأزليّ، وقضاء الله تعالى، لا يُردُّ ولا معقّب لحُكمه تعالى، فهو ثابت بثبات سُنن الله تعالى في الوجود، وهذه السنن صادرة عن علمه سبحانه، وقضائه سبحانه كلّه خير، فهو مقتضى علمه سبحانه، وهو الخير المُطلق.

القدر عند ابن سينا ووجود الشرّ في العالم:

يُفرّق ابن سينا بين القضاء والقدر، من خلال وجود الخير والشرّ، فالخير المطلق الذي لا يشوبه شر، هو القضاء وسمّاه من جهة الفعل: القصد الأوّل، وهناك القصد الثاني ويتمثّل في ظهور الشر بشكل عارض نتيجة تفاعلات بين الأسباب والمُسبّبات، يقول ابن سينا: "والشرّ مقتضى بالعرض وبالقصد الثاني، ولست أريد بالقصد هاهنا: القصد والاختيار اللذين هما من موجبات الكمال ومخصّصات الزمان، لأنّ ذلك في الحقّ الأول محال، لما سبق أنّ فيضان الخير منه على سبيل اللزوم، وإذا كان كذلك لزم من ذلك اللزوم، أن يكون له مقابل، هو أثر لذلك الفيض، ومثاله من المحسوسات الضياء للشمس والظلّ للشخص، وهو الموجود المطلق، فمنه ما وجوده بغير وسط، وهذا هو العقل الأول على ذلك الأثر، الذي هو المعلول الأول، سمّيَ قصدًا أولًا، وذلك لضرورة الترتيب الحاصل بغير وسط، وضيق العبارة عن كنه هذا السلوك والترتيب العقليين، وهذا هو الخير المحض الذي لا يشوبه شر البتّة، وهو المُراد بالقضاء، في لسان الشّرع لأنّه الحكم الثابت المستمر على سنن واحد، وعلى هذا الترتيب ما حصل من العقول

---

(٣٤) المرجع السابق، ص ٤١.

(٣٥) انظر، تهافت الفلاسفة، الغزالي، مسألة في بيان تلبيسهم بقولهم، إنّ الله صانع العالم وفاعله، ص ١٣٥.

التالية له أوّلًا فأوّل، وأمّا ما بعده عن الفيض وقبول الأمر، فإنّ الخير فيه غالب، من حيث دخوله في الوجود، لكن ذلك الخير الغالب لما كثرت مبادئه و تباينت أسبابه، لزم من ذلك التباين والكثرة شر ما على سبيل المصادفات، وصار للزومه كأنّه مقصود، ولكنّه مقصود ثانيًا ليتميز عن الأول، هو وسائر المعلولات الصادرة عن العقل الأول، الجارية مجرى تفصيل الجملة الواقعة تارة والمرتفعة أخرى، وهو المراد بلفظ القدر، قال اللهّ تعالى: ﴿وَٱصۡبِرۡ لِحُكۡمِ رَبِّكَ فَإِنَّكَ بِأَعۡيُنِنَاۖ وَسَبِّحۡ بِحَمۡدِ رَبِّكَ حِينَ تَقُومُ﴾ [سورة الطور:٤٨]، فإذًا قد ثبت أنّ الخير مقصود بالقصد الأول وبالذات وأنّ الشر داخل بالعرض والقصد الثاني وإن كان كل بقدر"(٣٦)

إنّ القصد الثاني عند ابن سينا يصدر عن التفاعل بين الأسباب والمسبّبات، هذا التفاعل يولّد بعض الشرّ لحكمة من الله سبحانه وتعالى، وهو مجتمعًا مع نظام العالم المسؤول عن الكون والفساد، يمثّل قدر الله تعالى، فهو بذلك يقف موضعًا متوسّطا للتوفيق بين عدم صدور الشرور من أفعال الله سبحانه وتعالى، وبين وجودها المتحقّق وخضوعها لعلم الله سبحانه وتعالى، فالقدر يرجع إلى الخالق سبحانه، وفي نفس الوقت يستند إلى المخلوقات من خلال ما أوجد فيها الله سبحانه من نظام واستعدادات وهيئات تشكّل هذه الاقدار، وأهمّ هذه الاستعدادات قدرة الإنسان على الاختيار.

يتبيّن مما سبق، أنّ ابن سينا وقف موقفًا متوسطًا بن الجبر والإرادة، ولكن ضمن غطاء عقلي، يوفق بين الفلسفة والدّين، فهو يُثبت الإرادة الإنسانيّة التي تعطي للإنسان حريّة الاختيار، ولكنّه يجعلها تحت النواميس الإلهيّة التي يقوم عليها العالم، وهو بذلك يوافق الفارابي في هذه المسألة، وقد أشار ابن سينا إلى الاختيار الإنساني، في قصيدته العينيّة حيث يقول:

"وصَلَتْ على كُرْهٍ إليكَ ورُبَّما كَرِهَتْ فِراقَكَ وهي ذاتُ تَوَجّعِ"(٣٧)

يُعَبّر هذا البيت عن حجز الرّوح داخل الجسد، مع كُرهها لذلك، وذلك أنّها تخالفه في الماهيّة، ثمّ يصف فراقها له بعد أن اعتادت عليه ورغبت فيه، يقول الإمام المناوي في شرح هذا البيت من القصيدة العينيّة: " أفاد النّاظم بهذا البيت مسألتين: الأولى: أنّ النّفس إنّما اتصلت بهذا الهيكل مُكرهة مقهورة، بمعنى أنّها فاضَتْ من المبدأ الفيّاض، فيضانًا ضروريًّا يستحيل تأخّره،

(٣٦) الرسالة العرشيّة في حقائق التوحيد وإثبات النبوّة، ابن سينا، ص (٤١-٤٢).
(٣٧) شرح القصيدة العينيّة لابن سينا، المناوي، زين الدّين عبد الرؤوف، كشيدة للنشر والتوزيع، مصر، ٢٠١٧م، ص ٧٧.

الثانية: أنّها بعد اتصالها به كرهت فِراقه، أمّا كونها مُكْرَهة، فلأنّ النّفس المُجرّدة المُنزّهة عن الكدورات الطبيعيّة لا تُجانس الأبدان الماديّة المُظلِمة، والمؤانسة بين الأشياء بحسب المناسبة والملائمة، ولذلك قيل: الجنسيّة علّة الضم، ولا مُجانسة هنا، لأنّ النّفس والروحانيّات من عالم الأمر، والبدن والجُسمانيّات من عالم الخَلْق، ولا مُجانسة بين النوراني والظُّلماني "(٣٨)

يُلخّص هذا البيت مسألة مُهمّة في أصل الاستخلاف على الأرض واصل التكليف، وهي أنّ الإنسان لا اختيار له في هذه الأمر، بل هو مجبور عليه، ويظهر هنا مذهب الجبر عند ابن سينا جليًّا.

وبناءً على ما سبق من مذهب ابن سينا، فإنّ أفعال الله سبحانه وتعالى، صادرة عن علمه وقدرته وحكمته، يفعل سبحانه ما يشاء، ويحكم ما يريد، أفعاله سبحانه، مُنزّهة عن العلّة والغرض، قال تعالى: ﴿لَا يُسْـَٔلُ عَمَّا يَفْعَلُ وَهُمْ يُسْـَٔلُونَ﴾[سورة الأنبياء:٢٣] وهو يثبت وجود الحكمة فيها، لكن على نحو لا يلزم فيه معرفة هذه الحكمة من قبل الإنسان، يقول المناوي في تبيان الحكمة من وجود الإنسان، نقلًا عن الإمام الرازي: "قال الإمام الرازي في الأسرار: (حكمة خلق الإنسان للعلماء فيها طريقتان: إجماليّة وتفصيليّة، وقبل الخوض في بيان ذلك نبيّن معنى الحكمة فنقول الحكمة عند الماتريديّة بمعنى إتقان العمل، أي خلق كل شيء على ما هو أولى به، ووضعه في محلّه اللائق به، صفة أزليّة لله تعالى، ومن هنا قالوا: أفعاله تعالى لا تخلو عن حكمة، بمعنى ما له عاقبة حميدة، وضدّه السّفه، وذهب الاشاعرة إلى أنّ الحكمة بالمعنى الأول، ليست صفة أزلية لله تعالى أنّها تؤول إلى قولنا صفة فعل، وصفات الأفعال عندهم حادثة، فسّروا الحكمة اللازمة لأفعاله تعالى، بوقوع الشّيء على قصد فاعله، وضده السفه"(٣٩)

نرجع على الكلام في مسألة الحكمة من خلق الإنسان، يذكر المناوي نقلًا عن الإمام الرازي، طريقتين في تعقل الحكمة من خلق الإنسان، الأولى أقرب إلى التفويض، وهي الطريقة الإجماليّة، في معرفة ذلك، وترتكز إلى إحالة الحكمة من خلق الإنسان، إلى علم الله سبحانه وتعالى، والاستسلام إلى حكمه وعدله ورحمته ولطفه في الوجود، والإيمان بكلّ ما يكون منه سبحانه وتعالى، تستعرض هذه الطريقة، الآيات الكريمة التي تناولت سؤال الملائكة عن الحكمة في خلق الإنسان على الأرض، يقول المناوي: "الطريقة الإجمالية في حكمة خلق الإنسان، وهي المذكورة في قوله تعالى للملائكة: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ

---

(٣٨) المرجع السابق، ص، ٧٧.

(٣٩) شرح القصيدة العينيّة لابن سينا، المناوي، ص ٨٧.

﴿نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّي أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [سورة البقرة:٣٠]، وتقريرها أنّه تعالى قادر على جميع المقدورات، منزّه عن كلّ الحاجات عالم بكل معلوم، فكان عالما بما ينبغي فعله وما ينبغي تركهن فكل ما يفعله حكمة وصواب، وأنّه مُنزّه عن فعل العبد، فله في خلق البشر حكمة في بالغة وأسراره الشريفة، لم يكشف تفصيلها للبشر، فنؤمن بذلك إجمالًا ونترك الخوض في تفصيله"(٤٠)

أمّا الطريقة التفصيليّة، فهي التي تغوص في أعماق الوجود، وأنواع الموجودات في الكون، فالمخلوقات أنواع: منها ما هو نورانيّ، له عقل دون شهوة وهي الملائكة، وآخر ما هو مادي، لا عقل له ولا شهوة ولا روح فيه وهي الجمادات، والثالث: ما له شهوة دون العقل وهو الحيوانات، فكان من تمام فعل الله سبحانه وتعالى خلق النّوع الرابع، وهو ما له عقل وشهوة واختيار، وهو الإنسان، يقول المناوي: "الطريقة التفصيلية في حكمة خلق الانسان وفيها وجهان:

الأول: أن المخلوقات أقسام: ما له عقل ولا شهوة له وهم الملائكة، ما له شهوة ولا عقل له وهو كالحيوان غير الانسان، وما له شهوة وعقل وهو الإنسان، فإن رجحت شهوته على عقله التحق بالبهائم بل كان أضل، وإن رجح عقله عليها التحق بالملائكة، وما لا عقل له ولا شهوة وهو الجماد، ثمّ إنّه تعالى كان في العهد الأقدم والزمان الأسبق خلق الأقسام الثلاثة وبقي الرابع، فاقتضت قدرته ومشيئته الكاملة خلقهن كيلا يبقى شيء من الأقسام الممكنة محرومًا من جود إيجاده، ونعمة إبداعهن فعند ذلك قال للملائكة: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [سورة البقرة:٣٠]، قالت الملائكة: إذا جمعت فيه بين الشهوة والغضب والفكر، جاءت المنازعة، فتولّد الفساد من شهوة وسفك الدّم من الغضب، والجزبرة والخداع والمكر من الفكر لدى الإفراط فيها، فقال مُدبّر العالم: ﴿وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي ٱلْأَرْضِ خَلِيفَةً ۖ قَالُوٓاْ أَتَجْعَلُ فِيهَا مَن يُفْسِدُ فِيهَا وَيَسْفِكُ ٱلدِّمَآءَ وَنَحْنُ نُسَبِّحُ بِحَمْدِكَ وَنُقَدِّسُ لَكَ ۖ قَالَ إِنِّيٓ أَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [سورة البقرة:٣٠]، وإن كان القتل والفساد والخداع يكثر لكن الأكثر عدمه، وحصول العبوديّة والتذلّل خير كثير، وترك الخير الكثير لأجل الشر القليل، شرّ كثير، فعدم التّرك، أن يجعل الخليفة في الأرض وهو اللائق بحكمتي"(٤١).

---

(٤٠) المرجع السابق، ص ٨٧.

(٤١) شرح القصيدة العينيّة لابن سينا، المناوي، ص ٨٧.

في مسألة الجبر والاختيار في وجود الإنسان على الأرض، فإنّ تفويض هذا الأمر إلى علم الله تعالى، وإرادته وقدرته وحكمته هو الأولى، تبعًا لقوله تعالى: ﴿قَالَ إِنِّيٓ أَعۡلَمُ مَا لَا تَعۡلَمُونَ﴾ [سورة البقرة:٣٠]، وذلك ما عليه جمهور علماء الأشعريّة والماتريديّة، فالله سبحانه وتعالى لا يُسأل عمّا يفعل، قال تعالى: ﴿لَا يُسۡـَٔلُ عَمَّا يَفۡعَلُ وَهُمۡ يُسۡـَٔلُونَ﴾ [سورة الأنبياء:٢٣].

المبحث الرابع: القضاء والقدر عند ابن رشد

اختلف ابن رشد عن الفلاسفة المسلمين، في عرض مسالة القضاء والقدر، حيث أفرد لها مساحة خاصّة في كتبه، تحت عنوان مستقل: (القضاء والقدر)، ولم يتوقّف في عرض رأيه، بل حاول الردّ على المخالفين له من المتكلمين، كمدرسة أهل السنّة الأشاعرة.

نهج ابن رشد في بحث مسألة القضاء والقدر، طريق استقراء الأدلّة الشرعيّة والعقليّة، التي تناولت مسألة القضاء والقدر، ثمّ ذكر التعارض اللّفظي الوارد فيما بينها، وبعد ذلك قام بالتوفيق فيما بينها بما يدرأ التعارض المتوهّم، وممّا يجدر ذكره، أنّ ابن رشد ذكر آراء المذاهب الإسلاميّة في مسألة القضاء والقدر، وقام بالردّ على ما خالف مذهبه منها، حيث ذكر مذهب علماء الكلام، من الأشاعرة والمعتزلة، وكذلك مذهب الجبريّة.

يقول ابن رشد: "وهذه المسألة من أعوص المسائل، الشرعية، وذلك أنّه إذا تؤملت دلائل السمع في ذلك وجدت متعارضة، وكذلك حجج العقول، أمّا تعارض أدلة السمع في ذلك فموجود في الكتاب والسنة، أمّا في الكتاب فإنّه تلقى فيه آيات كثيرة تدل بعمومها، على أنّ كلّ شيء بقدر، وأنّ الإنسان مجبور على أفعاله، وتلقى فيه أيضا آيات كثيرة، تدل على أن للإنسان اكتسابا يفعله، وأنّه ليس مجبورا على أفعاله، أمّا الآيات التي تدل على أنّ الأمور كلها ضرورية، وأنّه قد سبق القدر، فمنه قوله تعالى: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيۡءٍ خَلَقۡنَٰهُ بِقَدَرٖ﴾ [سورة القمر:٤٩]، وقوله تعالى: ﴿ٱللَّهُ يَعۡلَمُ مَا تَحۡمِلُ كُلُّ أُنثَىٰ وَمَا تَغِيضُ ٱلۡأَرۡحَامُ وَمَا تَزۡدَادُۖ وَكُلُّ شَيۡءٍ عِندَهُۥ بِمِقۡدَارٍ﴾ [سورة الرعد:٨]، وقوله: ﴿مَآ أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٖ فِي ٱلۡأَرۡضِ وَلَا فِيٓ أَنفُسِكُمۡ إِلَّا فِي كِتَٰبٖ مِّن قَبۡلِ أَن نَّبۡرَأَهَآۚ إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى ٱللَّهِ يَسِيرٞ﴾ [سورة الحديد:٢٢]، إلى غير ذلك من الآيات التي تتضمن هذا المعنى، وأمّا الآيات التي تدل على أن للإنسان اكتسابا، و على أنّ الأمور في أنفسها ممكنة لا واجبة، فمثل قوله تعالى: ﴿أَوۡ يُوبِقۡهُنَّ بِمَا كَسَبُواْ وَيَعۡفُ عَن كَثِيرٖ﴾ [سورة الشورى:٣٤]، وقوله تعالى: ﴿وَمَآ أَصَٰبَكُم مِّن مُّصِيبَةٖ فَبِمَا كَسَبَتۡ أَيۡدِيكُمۡ وَيَعۡفُواْ عَن كَثِيرٖ﴾ [سورة الشورى:٣٠] وقوله تعالى: ﴿وَٱلَّذِينَ كَسَبُواْ ٱلسَّيِّـَٔاتِ جَزَآءُ سَيِّئَةٖ بِمِثۡلِهَا وَتَرۡهَقُهُمۡ ذِلَّةٞۖ﴾ [سورة يونس:٢٧]، وقوله: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفۡسًا إِلَّا وُسۡعَهَاۚ لَهَا مَا كَسَبَتۡ وَعَلَيۡهَا مَا ٱكۡتَسَبَتۡۗ﴾ [سورة

البقرة:٢٨٦]، وقوله تعالى: ﴿وَأَمَّا ثَمُودُ فَهَدَيْنَٰهُمْ فَٱسْتَحَبُّوا۟ ٱلْعَمَىٰ عَلَى ٱلْهُدَىٰ فَأَخَذَتْهُمْ صَٰعِقَةُ ٱلْعَذَابِ ٱلْهُونِ بِمَا كَانُوا۟ يَكْسِبُونَ﴾ [سورة فصلت:١٧]، وربما ظهر في الآية الواحدة التعارض في هذا المعنى، مثل قوله تعالى: ﴿أَوَلَمَّآ أَصَٰبَتْكُم مُّصِيبَةٌ قَدْ أَصَبْتُم مِّثْلَيْهَا قُلْتُمْ أَنَّىٰ هَٰذَا ۖ قُلْ هُوَ مِنْ عِندِ أَنفُسِكُمْ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَىْءٍ قَدِيرٌ﴾ [سورة آل عمران:١٦٥]، ثم قال في هذه النّازلة بعينها: ﴿وَمَآ أَصَٰبَكُمْ يَوْمَ ٱلْتَقَى ٱلْجَمْعَانِ فَبِإِذْنِ ٱللَّهِ وَلِيَعْلَمَ ٱلْمُؤْمِنِينَ﴾ [سورة آل عمران:١٦٦]، ومثل ذلك قوله تعالى: ﴿مَّآ أَصَابَكَ مِنْ حَسَنَةٍ فَمِنَ ٱللَّهِ ۖ وَمَآ أَصَابَكَ مِن سَيِّئَةٍ فَمِن نَّفْسِكَ﴾ [سورة النساء:٧٩]، وقوله تعالى: ﴿أَيْنَمَا تَكُونُوا۟ يُدْرِككُّمُ ٱلْمَوْتُ وَلَوْ كُنتُمْ فِى بُرُوجٍ مُّشَيَّدَةٍ ۗ وَإِن تُصِبْهُمْ حَسَنَةٌ يَقُولُوا۟ هَٰذِهِۦ مِنْ عِندِ ٱللَّهِ ۖ وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ يَقُولُوا۟ هَٰذِهِۦ مِنْ عِندِكَ ۚ قُلْ كُلٌّ مِّنْ عِندِ ٱللَّهِ ۖ فَمَالِ هَٰٓؤُلَآءِ ٱلْقَوْمِ لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ حَدِيثًا﴾ [سورة النساء:٧٨]، وكذلك تلقى الأحاديث في هذا أيضا متعارضة، مثل قوله عليه السلام: "كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه"(٤٢)، ومثل قوله عليه السلام": خَلقْتَ هؤلاء للجنّة وبأعمال أهل الجنّة يعملون، وخَلقْتَ هؤلاء للنّار، وبأعمال أهل النّار يعملون"(٤٣)، فإنّ الحديث الأول يدلّ على أنّ سبب الكفر، إنّما هو المنشأ عليه، وأنّ الإيمان سببه جبلة الإنسان، والثاني يدل على أنّ المعصية والكفر هما مخلوقان الله، وأنّ العبد مجبور عليهما"(٤٤)

لقد ساق ابن رشد، جانبًا من أوضح الأدلّة النقليّة التي توهم التعارض، في مسألة القضاء والقدر، من حيث الإرادة الإلهيّة وإرادة العبد، فتارة نجد جانب الإرادة الإلهيّة بارزًا، بما يوحي عدم إرادة الإنسان في اختيار أفعاله، وبعضها الآخر نجد إرادة العبد هي المسؤولة عمّا يقع له من أقدار في العالم، فيسأل القارئ في نفسه عن دور الإرادة الإلهيّة، استنادًا إلى فهم المسلمين للآيات الكريمة،، يوضح ابن رشد مذاهب المسلمين في مسالة القضاء والقدر، يقول ابن رشد: "ولذلك افترق المسلمون في هذا المعنى إلى فرقتين: فرقة اعتقدت أنّ اكتساب الإنسان هو سبب المعصية والحسنة، وأنّ لمكان هذا ترتب عليه العقاب والثواب، وهم المعتزلة(٤٥)، وفرقة

---

(٤٢) رواه البخاري، كتاب الجنائز، حديث رقم ١٣٨٥، وفي كتاب القدر رقم ٦٥٩٩، رواه مسلم، كتاب القدر، حديث رقم ٢٦٥٨

(٤٣) أخرجه أبو داود في سننه (رقم ٤٧٠٣)، والترمذي في سننه (رقم ٣٠٧٥) وقال عنه "حديث حسن صحيح"، وأحمد في مسنده (١/ ٣١١).

(٤٤) مناهج الادلّة في عقائد الملّة، ابن رشد، محمد بن أحمد، صفحة (٢٢٣-٢٢٤)، تحقيق د. محمود قاسم، مكتبة الانجلو المصريّة، ١٩٦٤م.

(٤٥) "مذهب المعتزلة: وهم يجمعون على أمور منها:

اعتقدت نقيض هذا، وهو أنّ الإنسان مجبور على أفعاله و مقهور، وهم الجبرية(٤٦)، وأمّا الأشعريّة، فإنّهم راموا أن يأتوا بقول وسط بين القولين، فقالوا: إنّ للإنسان كسبا وإنّ المكتسب به والكسب مخلوقان الله تعالى، وهذا لا معنى له، فإنّه إذا كان الاكتساب والمُكتسِب مخلوقان الله سبحانه، فالعبد ولا بدّ مجبور على اكتسابه، فهذا هو أحد أسباب الاختلاف في هذه المسألة"(٤٧)

=

- أنّ العباد الذين يخلقون أفعالهم الاختياريّة، بقدرة خلقها الله فيهم، وليس لله تعالى صنع ولا تقدير فيها لا بإيجاد ولا نفي.
- الله عالم أزلاً بأفعال خلقه، فلم يزل عالماً بمن سيؤمن وبمن سيكفر.
- الإنسان فاعل مختار، يعمل بالقدرة الحادثة التي منحتها إياه العناية الإلهيّة، فيجهها حسب ما يريد.
- أمر الله تعالى وإرادته متلازمان، فالله تعالى يريدنا أن نوحده، وأن نؤمن برسله ونقيم الصلاة، ويأمرنا بذلك ولا يريد منّا المعاصي والكفر ولا يأمر به وإنّما هو من إرادة الإنسان واختياره وفعله، واحتجّ المعتزل بما يأتي: لو كان الله تعالى خالقًا أفعال العباد والعباد لا اختيار لهم:
- لبطل التكليف الشرعي من الأوامر والنواهي
- لبطل الثواب والعقاب
- لانتفت فائدة بعثة الأنبياء عليهم السلام.

رُدَّ هذا القول بأنّ أفعال العباد الاختياريّة مخلوقة لله تعالى بدليل: قوله تعالى: ﴿ٱلَّذِى لَهُۥ مُلْكُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَلَمْ يَتَّخِذْ وَلَدًا وَلَمْ يَكُن لَّهُۥ شَرِيكٌ فِى ٱلْمُلْكِ وَخَلَقَ كُلَّ شَىْءٍ فَقَدَّرَهُۥ تَقْدِيرًا﴾ [سورة الفرقان:٢]، وقوله تعالى: ﴿وَٱللَّهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ﴾ [سورة الصافات:٩٦]. العقيدة الإسلاميّة ومذاهبها، عبد الرحمن الدوري، صفحة ٤٢٢.

(٤٦) "مذهب الجبريّة وهم: أتباع الجعد بن درهم، والجهم بن صفوان الراسبي، وهؤلاء نفوا القدرة والاختيار والإرادة عن الإنسان وقالوا: بانّ الإنسان مجبرٌ على جميع افعاله، فهو كالريشة في مهبّ الريح، وأنّ الله تعالى خلق في الإنسان افعاله بنوعيها الاضطراريّة والاختياريّة، التي يخيّل على بعضهم انّها اختياريّة، ونسبتها إلى الإنسان على سبيل المجاز، كما تُنسَب إلى الجمادات والنباتات، فنقول: تغذّى النّبات وتحرّك الحجر، وقالوا: الثواب والعقاب جبرٌ، والتكاليف الشرعيّة أيضًا جبر واستدلوا على قولهم بالنصوص السابقة التي تفيد الجبر، ورُدَّ: بأنّ هذه النّصوص يجب تأويلها كي تستقيم مع النصوص التي تعارضها التي تُثبتُ للعبد عملًا يستحقُّ عليه العقاب والثواب والمدح والذم، لأنّ الله تعالى نفى الظلم عن نفسه وأنّه لا يحاسب إلّا على العمل الذي اكتسبه العبد، قال تعالى: ﴿۞ يَوْمَ تَأْتِى كُلُّ نَفْسٍ تُجَٰدِلُ عَن نَّفْسِهَا وَتُوَفَّىٰ كُلُّ نَفْسٍ مَّا عَمِلَتْ وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ﴾ [سورة النحل:١١١]، وقولهم هذا يؤدّي على أنّه لا تكليف بالأوامر والنّواهي ولا معنى لإرسال الرسل ولا فائدة من ترتيب الثواب على الطاعات والعقاب على المعاصي" العقيدة الإسلاميّة ومذاهبها، عبدالرحمن الدوري، صفحة ٤٢١.

(٤٧) مناهج الادلّة في عقائد الملّة، ابن رشد، محمد بن أحمد، صفحة (٢٢٣-٢٢٤)، تحقيق د. محمود قاسم، مكتبة الانجلو المصريّة، ١٩٦٤م.

أورد ابن رشد الخلاف في مسألة القضاء والقدر استنادًا إلى فهم النصوص الشـرعيّة، وقد أورد ابن رشد، الخلاف العقلي في هذه المسألة، انطلاقًا من علاقة مشيئة الله تعالى بأفعال العبد، وفقًا لما يراه العقل، ويتمثّل بأنّ العقل يرى أفعال الإنسان بين خيارين لا ثالث لهما: إمّا أن يوجد هو أفعاله، وأن تكون من خلق نفسه، وفي هذه الحالة لا يكون لمشيئة الله سبحانه علاقة بها، ولا تكون مخلوقة لله تعالى، وهذا مخالف لأصول الإسلام، إذ أجمع العلماء، أن لا خالق إلّا الله سبحانه وتعالى، وإمّا أن تكون أفعال الإنسان من خلق الله سبحانه وتعالى، وفي هذه الحالة يبطل تكليف العباد، لأنّهم مكلّفون بما لا اختيار لهم فيه، يورد ابن رشد هذه المعضلة العقليّة: "وللاختلاف كما قلنا سبب آخر سوى السمع، وهو تعارض الأدلّة العقلية في هذه المسألة، وذلك أنّه إذا فرضنا أنّ الإنسان موجد لأفعاله وخالق لها، وجب أن يكون هناك أفعال، ليس تجري على مشيئة الله تعالى ولا على اختياره، فيكون ههنا خالق غير الله، قالوا وقد أجمع المسلمون على أنّه لا خالق إلا الله سبحانه، وإن فرضناه أيضا غير مكتسب لأفعاله، وجب أن يكون مجبورًا عليها، فإنّه لا وسط بين الجبر والاكتساب، وإذا كان الإنسان مجبورا على أفعاله، فالتكليف هو من باب ما لا يطاق، وإذا كلّف الإنسان ما لا يطيق، لم يكن فرق بين تكليفه وتكليف الجماد، لأنّ الجماد ليس له استطاعة، وكذلك الإنسان ليس له فيما لا يطيق استطاعة، ولهذا صار الجمهور إلى أنّ الاستطاعة شرط من شروط التكليف كالعقل سواء، ولهذا نجد أبا المعالي قد قال في النظّامية: إن للإنسان اكتسابا لأفعاله واستطاعة على الفعل، وبناه على امتناع تكليف ما لا يطاق، لكن من غير الجهة التي منعته المعتزلة، وأمّا قدماء الأشعرية.، فجوزوا تكليف ما لا يطاق، هربًا من الأصل الذي من قبله نفته المعتزلة، وهو كونه قبيحا في العقل وخالفهم المتأخرون منهم، وأيضا فإنّه إذا لم يكن للإنسان اكتساب، كان الأمر بالأهبة بالاستعداد لما يتوقع من الشرور لا معنى له، وكذلك الأمر باجتلاب الخيرات، فتبطل أيضا الصنائع كلّها، التي المقصود منها أن تجتلب الخيرات، كصناعة الفلاحة وغير ذلك من الصنائع، التي يطلب بها المنافع وكذلك تبطل جميع الصنائع، التي يقصد بها الحفظ ودفع المضار، كصناعة الحرب والملاحة والطب وغير ذلك، وهذا كله خارج عما يعقله الإنسان"(٤٨)

بيّن ابن رشد وجه التساؤل العقلي حول مسألة القضاء والقدر، من جهة الإرادة والاختيار في الأفعال، فالإنسان إمّا أن يكون هو خالق لأفعاله، وفي هذه الحالة، يطرح سؤال: أين إرادة

(٤٨) مناهج الادلّة في عقائد الملّة، ابن رشد، محمد بن أحمد، صفحة ٢٢٥.

الله سبحانه وتعالى، بالنّسبة إلى الخلق والإيجاد، وإمّا أن تكون أفعال الإنسان مخلوقة لله تعالى، وهنا يطرح سؤال آخر علام يكون الثواب والعقاب، إن كانت أفعال الإنسان مخلوقة لله سبحانه وتعالى، وخاضعة لإرادة الله سبحانه.

يورد ابن رشد مذهب علماء الأشاعرة في هذه المسألة، وحاصل مذهبهم: "أنّ أفعال الفرد الاختياريّة مخلوقة لله تعالى، وليس للعبد تأثير في إيجادها، وأنّ الله تعالى يخلق فيه القدرة على إصدار ذلك الفعل، فالفعل إبداع وإحداث لله تعالى وكسب للعبد، والكسب هو اقتران قدرة العبد بفعل الله تعالى، بمعنى: أنّ الإنسان إذا أراد أن يفعل فعل من الأفعال فإنّ الله يخلق له في هذه اللحظة نفسها قدرة على هذا الفعل وهذه الأخيرة هي التي تكتسبه، لكنّها لا تخلقه، أو الكسب(٤٩) هو: أنّ العبد إذا صمّم العزم فالله تعالى يخلق الفعل فيه، وقدرة العبد مهمتها كسب الفعل، وقدرة الله مهمتها خلق الفعل، وعليه: فإنّ الإنسان قد منحه الله تعالى قدرة كاسبة ليس لها تأثير في خلق الفعل وإنّما يفيض الله عليها هذه القدرة الحادثة فتكتسب الفعل بقدرة الله تعالى وهذا القصد هو مناط التكليف والثواب والعقاب، قال تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ ٱللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا ٱكْتَسَبَتْ ۗ﴾ [سورة البقرة:٢٨٦]، فالآية صريحة في إثبات الكسب والاكتساب لها"(٥٠)

مذهب ابن رشد في مسألة القضاء والقدر:

يُقدّم ابن رشد نظريّة مختلفة في بيان مسألة القضاء والقدر، والإرادة والاختيار في أفعال الإنسان، تقوم على الجمع بين الآيات الكريمة التي تحدّثت عن القضاء والقدر، عن طريق تأويلها وفق المفهوم الشرعي المُراد منها، يقول ابن رشد: " فإن قيل: فإذا كان الأمر هكذا فكيف يجمع بين هذا التعارض الذي يوجد في المسموع نفسه وفي المعقول نفسه؟، قلنا: الظاهر من مقصد الشرع ليس هو تفريق هذين الاعتقادين، وإنّما قصده الجمع بينهما على التوسط الذي هو الحقّ في هذه المسألة، وذلك أنّه يظهر أنّ الله تبارك وتعالى، قد خلق لنا قوى نقدر بها أن نكتسب

---

(٤٩) "الكسب: لغة طلب الشيء والحصول عليه، وفي اصطلاح المتكلمين، حظّ الإنسان من الاختيار فيما يصدر عنه من أعمال، يراد بذلك أن الأفعال الإنسانية يخلقها الله بقدرة يحدثها. وليس للإنسان إلا أن يصرف هذه الأفعال إلى الخير أو الشر ويسمى أيضا (اكتسابا) قال بهذا الإمام الأشعريّ، وصار رأي أهل السنة من بعده وهو مذهب وسط بين القول بالجبر الذي ينفي قدرة العبد على إيجاد الفعل أو توجيهه نحو غاية معينة. وبين مذهب المعتزلة الذي يعزو الى الإنسان قدرة تخلق الفعل وتبين وجهته من الخير أو الشر. "، انظر، ص (١٦٥)، حاشية شرح المقاصد، سعد الدّين التفتازاني، تقديم: إبراهيم شمس الدّين، المجلّد الثالث، المقصد الخامس في الإلهيّات، دار الكتب العلميّة.

(٥٠) العقيدة الإسلاميّة ومذاهبها، الدّوري، قحطان عبد الرحمن، صفحة ٤٢٤.

أشياء هي أضداد، لكن لمّا كان الاكتساب لتلك الأشياء، ليس يتم لنا إلّا بمواتاة الأسباب التي سخّرها الله لنا من خارج، وزوال العوائق عنها، كانت الأفعال المنسوبة إلينا تتم بالأمرين جميعا، وإذا كان ذلك كذلك فالأفعال المنسوبة إلينا أيضا إنّما يتم فعلها بإرادتنا وموافقة الأفعال التي من خارج لها، وهي المعبّر عنها بقدر الله، وهذه الأسباب التي سخّرها الله من خارج ليست هي متمّمة للأفعال التي نروم فعلها، أو عائقة عنها فقط، بل وهي السبب في أن نريد أحد المتقابلين، فإنّ الإرادة إنّما هي شوق يحدث لنا عن تخيّل ما، أو تصديق بشيء، وهذا التصديق ليس هو لاختيارنا، بل هو شيء يعرض لنا عن الأمور التي من خارج، مثال ذلك أنه إذا ورد علينا أمر مشتهى من خارج، اشتهيناه بالضرورة من غير اختيار، فتحركنا إليه، وكذلك إذا طرأ علينا أمر مهروب عنه من خارج كرهناه بالضرورة، فهربنا منه، وإذا كان هكذا فإرادتنا محفوظة بالأمور التي من خارج و مربوطة بها، وإلى هذا الإشارة بقوله تعالى: ﴿لَهُۥ مُعَقِّبَٰتٌ مِّنۢ بَيۡنِ يَدَيۡهِ وَمِنۡ خَلۡفِهِۦ يَحۡفَظُونَهُۥ مِنۡ أَمۡرِ ٱللَّهِۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوۡمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُواْ مَا بِأَنفُسِهِمۡۗ وَإِذَآ أَرَادَ ٱللَّهُ بِقَوۡمٖ سُوٓءٗا فَلَا مَرَدَّ لَهُۥۚ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِۦ مِن وَالٖ﴾ [سورة الرعد:١١]، ولمّا كانت الأسباب التي من خارج، تجري على نظام محدود وترتيب منضود، لا تَخُلُ في ذلك، بحسب ما قدرها بارئها عليه، وكانت إرادتنا وأفعالنا لا تتسم ولا توجد بالجملة، إلّا بموافقة الأسباب التي من خارج، فواجب أن تكون أفعالنا تجري على نظام محدود، أعني أنها توجد في أوقات محدودة ومقدار محدود، وإنّما كان ذلك واجبا، لأنّ أفعالنا تكون مسبّبة عن تلك الأسباب التي من خارج، وكلّ مسبّب يكون عن أسباب محدودة مقدّرة، فهو ضرورة محدود مقدّر، وليس يُلغي هذا الارتباط بين أفعالنا والأسباب التي من خارج فقط، بل وبينها وبين الأسباب التي خلقها الله تعالى في داخل أبداننا، والنظام المحدود الذي في الأسباب الداخلة والخارجة، أعني التي لا تحل، هو القضاء والقدر الذي كتبه الله تعالى على عباده، وهو اللوح المحفوظ،، وعلم الله تعالى بهذه الأسباب، وبما يلزم عنها هو العلّة في وجود هذه الأسباب، ولذلك كانت هذه الأسباب لا يحيط بمعرفتها إلا الله وحده، ولذلك كان هو العالم بالغيب وحده وعلى الحقيقة، كما قال تعالى: ﴿قُل لَّا يَعۡلَمُ مَن فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ ٱلۡغَيۡبَ إِلَّا ٱللَّهُۚ وَمَا يَشۡعُرُونَ أَيَّانَ يُبۡعَثُونَ﴾ [سورة النمل:٦٥]، وإنما كانت معرفة الأسباب هو العلم بالغيب، لأنّ الغيب هو معرفة وجود الموجود في المستقبل، أو لا وجوده، ولما كان ترتيب الأسباب ونظامها، هو الذي يقتضي وجود الشيء في وقت ما، أو عدمه في ذلك الوقت، وجب أن يكون العلم بأسباب شيء ما، هو العلم بوجود ذلك الشيء، أو عدمه في وقت ما، والعلم بالأسباب على الإطلاق، هو العلم بما يوجد منها أو ما يعدم في وقت من أوقات جميع الزمان، فسبحان من

أحاط اختراعا وعلما بجميع أسباب جميع الموجودات، وهذه هي مفاتح الغيب المعنيّة في قوله تعالى: ﴿۞ وَعِندَهُۥ مَفَاتِحُ ٱلْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَآ إِلَّا هُوَ ۚ وَيَعْلَمُ مَا فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ۚ وَمَا تَسْقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٍ فِى ظُلُمَٰتِ ٱلْأَرْضِ وَلَا رَطْبٍ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِى كِتَٰبٍ مُّبِينٍ﴾ [سورة الأنعام:٥٩]، وإذا كان هذا كلّه كما وصفنا، فقد تبين لك كيف لنا اكتساب، وكيف جميع مكتسباتنا بقضاء وبقدر سابق، وهذا الجمع هو الذي قصده الشرع بتلك الآيات العامة والأحاديث، التي يُظَنُّ بها التعارض، وهي إذا خُصّصتْ عموماتها بهذا المعنى، انتفى عنها التعارض"(٥١)

يتلخص موقف ابن رشد في مسألة القضاء والقدر، في أنّ الله سبحانه وتعالى، خلق فينا القدرة على اكتساب الأشياء، وهو بذلك يوافق مذهب الأشعري، في عمليّة الكَسْبْ، ولكن هذه القدرة بحسب ابن رشد، غير ممكنة بدون الأسباب التي أوجدها الله تعالى لنا في الكون وفي أنفسنا، حيث أنّ هذه الأسباب تمهّد الطريق لتحقيق القدرة على الكسب، فهي سبب إرادتنا، وهي قدر الله تعالى، وامّا الإرادة فهي شوق يحدث في نفس الإنسان، ناتج عن تخيّل في النّفس، وذلك مرتبط لا بدّ، بأمور خارجة عن النّفس، تتمثّل في الأسباب ونظام الكون، وما سخّره الله تعالى للإنسان في العالم، وكلّه بقدر الله سبحانه وتعالى، فإرادة الإنسان مُقيّدة بما يحيطها من نظام العالم وموجوداته، وهذا النّظام والموجودات كلّها مخلوقة ومنزلة بقدر، أفعالنا تجري وفق نظام مُقدّر، ووقت مُقدّر، لا يمكن للإنسان الخروج عنه بإرادته، لأنّ إرادته مرتبطة بها لزوما، والقضاء هو النّظام الثابت الغير قابل للتغيير.

علم الله تعالى بهذه الأسباب هو القضاء، وما يلزم عنها هو القدر، والقضاء هو علّة وجود هذه الأسباب ولا يحيط علمًا بها سوى الخالق سبحانه وتعالى، وذلك هو علم الغيب، وهو ما قصده سبحانه والله تعالى في قوله: ﴿قُل لَّا يَعْلَمُ مَن فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ ٱلْغَيْبَ إِلَّا ٱللَّهُ ۚ وَمَا يَشْعُرُونَ أَيَّانَ يُبْعَثُونَ﴾ [سورة النمل:٦٥].

يرى ابن رشد أنّه وفّق بين الأدلّة النقليّة التي توهم التعارض في مسألة إرادة الله تعالى، وإرادة الإنسان، ثمّ انتقل إلى الحجّة العقليّة التي تناقش هذا الموضوع، وتوقف الحيرة فيها بين الإرادتين: الإرادة الإلهيّة من جهة، وإرادة الإنسان من جهة أخرى، والحاصل أنّ أفعال العبد تتمّ بالنوعين من الإرادة، إرادة الله سبحانه وتعالى، متمثلة بالأسباب الخارجة عنّا في الوجود، ونظام العالم، وهي أقدار الله تعالى، والنّوع الثاني وهي إرادة العبد، التي خلقها الله سبحانه

(٥١) مناهج الأدلّة في عقائد الملّة، ابن شد، ص (٢٢٧-٢٢٨).

وتعالى فينا، والمنضبطة وفق الأسباب الخارجة عنّا ونظام الكون، وقد تطرّق ابن رشد إلى مسألة، الفاعل الحقّ والفاعل بالمجاز، وهي أنّ الله سبحانه وتعالى هو الفاعل الحقّ المؤثّر الذي لا يتأثّر، وباقي الموجودات إنّما هي فاعلة بالمجاز، سخّرها الله تبارك وتعالى أسبابًا لغيرها، وإرادة الإنسان لا تخرج عن محيط هذه الأسباب والأوضاع التي من خارجه، وفق إرادة الله سبحانه وتعالى، ولكن يجب الحذر من مسألة مهمّة، وهي الارتكان إلى الأسباب وحدها، وعدم الانتباه إلى الفاعل الحقيقي، وهو موجد الأسباب سبحانه، والذي بيده أمرها، سواء بجعلها فاعلة، أو سلب الفاعليّة منها، على الأسباب، يقول ابن رشد: "وبهذا أيضا تنحلّ جميع الشكوك التي قيلت في ذلك، أعني الحجج المتعارضة العقلية، أعني أن كون الأشياء الموجودة عن إرادتنا، يتمّ وجودها بالأمرين جميعا، أعني بإرادتنا وبالأسباب التي من خارج، فإذا نسبت الأفعال إلى واحد من هذين على الإطلاق، لحقت الشكوك المتقدمة، فان قيل: هذا جواب حسن يوافق الشّرع فيه العقل، لكن هذا القول هو مبني على أنّ هاهنا أسبابا فاعلة لمسببات مفعولة، والمسلمون قد اتفقوا على أن لا فاعل إلا الله؟، قلنا ما اتفقوا عليه صحيح ولكن على هذا جوابان: أحدهما أنّ الذي يمكن أن يفهم من هذا القول هو أحد أمرين: إمّا أنّه لا فاعل إلّا الله تبارك وتعالى، وأنّ ما سواه من الأسباب التي يسخّرها ليست تسمى فاعلة إلا مجازا، إذ كان وجودها إنّما هو به، وهو الذي صيّرها موجودة أسبابا، بل هو الذي يحفظ وجودها في كونها فاعلة، ويحفظ مفعولاتها بعد فعلها، ويخترع جواهرها عند اقتران الأسباب بها، وكذلك يحفظها هو في نفسها، ولولا الحفظ الإلهي لها لما وجدت زمانا مشارا إليه، أعني: لما وجدت في أقل زمان يمكن أن يدرك أنه زمان. "(٥٢)

يعضّد كلامه بكلام الإمام أبو حامد الغزالي، بأنّه لا ينبغي للإنسان أن يُشرِك الأسباب مع خالقها في الفعل، لأنّه مَن أعطاها صفتها، وهو القادر على سلبها هذه الصّفة، حيث يقول: "وأبو حامد يقول إن مثال مَنْ يشرك سببا من الأسباب مع الله تعالى في اسم الفاعل والفعل، مثال من يشرك في فعل الكتابة القلم مع الكاتب، أعني أن يقول: إن القلم كاتب، وأنّ الإنسان كاتب أي كما أنّ اسم الكتابة مقول باشتراك الاسم عليهما، أعني أنّهما معنيان لا يشتركان إلّا في اللفظ فقط، وهما في أنفسهما في غاية التباين، كذلك الأمر في اسم الفاعل إذا أطلق على الله تبارك وتعالى، وإذا أطلق على سائر الأسباب"، يزيد ابن رشد على كلام الغزالي، بزيادة بيان قدرة الله

(٥٢) مناهج الأدلّة في عقائد الملّة، ابن شد، ص ٢٢٨.

سبحانه وتعالى، في إيجاد الموجودات، وإعطائها جوهرها وصفاتها وقدراتها، وأنّ الإنسان ليس له تأثير على جواهرها وحقائقها، وإنّما يقتصر تأثيره على الأعراض، وما مكنه الله تعالى منها، يقول ابن رشد: "ونحن نقول: إنّ في هذا التمثيل -يقصد تمثيل الإمام الغزالي- تسامحًا، وإنّما كان يكون التمثيل بيّنا لو كان الكاتب هو المخترع الجوهر القلم، والحافظ له ما دام قلما، ثم الحافظ للكتابة بعد الكتب، والمخترع لها عند اقتران القلم به، على ما سنبينه بعد من أنّ الله تعالى هو المخترع الجواهر جميع الأشياء، التي تقترن بها أسبابها التي جرت العادة أن يقال إنها أسباب لها، فهذا الوجه المفهوم من أنه لا فاعل إلا الله هو مفهوم يشهد له الحس والعقل والشرع، أما الحسّ والعقل فإنه يرى أن هاهنا أشياء تتولد عنها أشياء، وأنّ النّظام الجاري في الموجودات إنّما هو من قبل أمرين أحدهما: ما ركب الله فيها من الطبائع والنفوس، الثاني: من قبل ما أحاط بها من الموجودات من خارج... إنّ الموجودات الحادثة، منها ما هي جواهر وأعيان، ومنها ما هي حركات وسخونة وبرودة وبالجملة أعراض، فأمّا الجواهر والأعيان، فليس يكون اختراعها إلا عن الخالق سبحانه، وما يقترن بها من الأسباب، فإنّما يؤثر في أعراض تلك الأعيان، لا في جواهرها"(٥٣)

أسهب ابن رشد في كلامه عن الأسباب والمسبّبات، والظروف الخارجة عن قدرة وإرادة الإنسان، ودورها في الاختيار والإرادة الإنسانيّة، ولكن في الشّرع ارتكزت آيات الاختيار في أفعال الإنسان، على ما هو أبعد من الأمور الخارجة عن إرادة الإنسان، والتي تلعب دورًا في نوع معيّن من الاختيارات لدى البشر، أغلبها تقع في مساحة المباحات، هذه الأمور هي: الأمور القلبيّة والتي يُعبّرُ عنها بالإيمان والكفر من جهة، وبالنيّة التي تكون في القلب، عند القيام بالأعمال، من جهة أخرى، وللعلماء في الأدلّة النقليّة مرجعيّة كبيرة في هذا الباب لمن أراد الاستزادة.

إبطال الأسباب هو إبطالٌ للحكمة والعلم:

يؤكّد ابن رشد على مسالة مهمّة، وهي أنّ إبطال الأسباب واعتبارها في مسألة إرادة العبد، إنّما هو جحود للحكمة الإلهيّة، وتعطيل لها، يقول ابن رشد: " وينبغي أن تعلم: أنّ من جحد كون الأسباب مؤثّرة بإذن الله في مسبّباتها، أنّه قد أبطل الحكمة وأبطل العلم، وذلك أنّ العلم هو معرفة الأشياء بأسبابها الفاعلة، والحكمة هي المعرفة بالأسباب الغائية، والقول بإنكار الأسباب جملة، قول غريب جدا عن طباع الناس، والقول بنفي الأسباب في الشاهد، ليس له

(٥٣) مناهج الأدلّة في عقائد الملّة، ابن شد، محمد بن محمد، ص. ٢٢٩.

سبيل إلى إثبات سبب فاعل في الغائب، لأنّ الحكم على الغائب من ذلك إنما يكون من قبل الحكم بالشاهد، فهؤلاء لا سبيل لهم إلى معرفة الله تعالى: إذ يلزمهم ألا يعترفوا بأن كل فعل له فاعل، وإذا كان هذا هكذا، فليس يمكن من إجماع المسلمين على أنّه لا فاعل إلا الله سبحانه، أن يفهم نفي وجود الفاعل بتّة في الشاهد: إذ من وجود الفاعل في الشاهد استدللنا على وجود الفاعل في الغائب لكن لما تقرّر عندنا أضيف هو الغائب، تبيّن لنا من قبل المعرفة بذاته أن كل ما سواه فليس فاعلًا إلا بإذنه وعن مشيئته، فقد تبين من هذا على أي وجه يوجد لنا اكتساب، وأنّ من قال بأحد الطرفين من هذه المسألة فهو مخطئ، كالمعتزلة والجبرية "(٥٤)

تناول علماء الكلام الأشعريّة، مسألة القضاء والقدر، بشكل شمولي احتوى الجانبين، الجانب الإيماني العقدي في الاختيار، وهو الإيمان والكفر، والجانب المادّي والمتمثّل في الأسباب الخارجة عن الإنسان، من ظروف وهيئات وكيفيّات، كما أبرزوا مفهوم النيّة في الاختيار والكسب عند الإنسان، فهي الفيصل في اعتبار الإرادة الإنسانيّة، من حيث خيرها وشرّها، يقول الإمام التفتازاني في كتابه، شرح المقاصد: " فاكتفى بعض أهل السنة، بأنّا نعلم بالبرهان، أنّ لا خالق سوى الله تعالى، ولا تأثير إلا للقدرة القديمة، ونعلم بالضرورة أنّ القدرة الحادثة للعبد تتعلق ببعض أفعاله كالصعود دون البعض كالسقوط فيُسمّى أثر تعلّق القدرة الحادثة كسبا وإن لم يعرف حقيقته، قال الإمام الرازي: هي صفة تحصل بقدرة العبد بفعله الحاصل بقدرة الله تعالى، فإن الصلاة والقتل مثلا كلاهما حركة، ويتمايزان بكون إحداهما طاعة، والأخرى معصية، وما به الاشتراك غير ما به التمايز، فأصل الحركة بقدرة الله تعالى، وخصوصيّة الوصف بقدرة العبد، وهي المُسمّاة بالكَسْب، وقريب من ذلك ما يقال أن أصل الحركة بقدرة الله، وتعيّنها بقدرة العبد وهو الكسب وفيه نظر، وقيل الفعل الذي يخلقه الله تعالى في العبد، ويخلق معه قدرة للعبد متعلقة به يُسمّى كسبا للعبد، بخلاف ما إذا لم يخلق معه تلك القدرة، وقيل إن للعبد قدرة تختلف بها النّسب والإضافات فقط، كتعيين أحد طرفي الفعل والترك وترجيحه، ولا يلزم منها وجود أمر حقيقي، فالأمر الإضافي الذي يجب من العبد، ولا يجب عند وجود الأثر هو الكسب، وهذا ما قالوا هو ما يقع به المقدور بلا صحة انفراد القادرية، وما يقع في محل قدرته، بخلاف الخلق، فإنه ما يقع به المقدور مع صحة انفراد القادرية، وما يقع لا في محل قدرته، فالكسب لا يوجب وجود المقدور بل يوجب من حيث هو كسب، اتصاف الفاعل بذلك المقدور، ولهذا يكون

---

(٥٤) المرجع السابق، ص ٢٣١.

مرجعا لاختلاف الإضافات ككون الفعل طاعة أو معصية حسنا أو قبيحا، فالاتصاف بالقبيح بقصده وإرادته قبيح، بخلاف خلق القبيح فإنه لا ينافي المصلحة والعاقبة الحميدة، بل ربما يشتمل عليهما، وملخّص الكلام ما أشار إليه الإمام حجة الإسلام الغزالي، وهو أنّه لما بطل الجبر المحض بالضرورة، وكون العبد خالقا لأفعاله بالدليل، وجب الاقتصاد في الاعتقاد، وهو أنّها مقدورة بقدرة الله تعالى اختراعا، وبقدرة العبد على وجه آخر من التعلّق يعبر عنه عندنا بالاكتساب، وليس من ضرورة تعلّق القدرة بالمقدور أن يكون على وجه الاختراع، إذ قدرة الله تعالى في الأزل، متعلقة بالعالم من غير اختراع، ثم تتعلق به عند الاختراع نوعا آخر من التعلّق، فحركة العبد باعتبار نسبتها إلى قدرته تسمى كسبًا له، وباعتبار نسبتها إلى قدرة الله تعالى خلقا، فهي خلق للرب ووصف للعبد، وكسب له، وقدرته خلق للرب ووصف للعبد وليس بكسب له."(٥٥)

يعترض ابن رشد على مذهب الأشاعرة في الكسب من خلال النقاط التالية:

- أولًا: ما دام المكتسب والكسب مخلوقان لله تعالى، فذلك يعني، أنّ الإنسان مجبور على اكتسابه، فكأنّ مذهب الأشاعرة عاد إلى الجبر.
- أنّ قول بالاكتساب، بمعنى أن تعلّق قدرة الإنسان حادثة بمباشرة فعله، لا تفسّر مسألة الإرادة والاختيار للإنسان بشكل شاف مقنع للعقل، بل هي بمثابة إرجاع الفعل مرّة أخرى إلى الله سبحانه وتعالى، فيصبح الفعل وكأنّه من باب الجبر لا الاختيار، يقول ابن رشد: " وأمّا المتوسط الذي تروم الأشعريّة أن تكون هي صاحبة الحق بوجوده، فليس له وجود أصلا، إذ لا يجعلون للإنسان من اسم الاكتساب إلا الفرق الذي يدركه الإنسان بين حركة يده عن الرعشة وتحريك يده باختياره، فإنه لا معنى لاعترافهم بهذا الفرق إذا قالوا: إنّ الحركتين ليستا من قبلنا، لأنّه إذا لم تكونا من قبلنا، فليس لنا قدرة على الامتناع منهما، فنحن مضطرون فقد استوت حركة الرعشة، والحركة التي يسمونها كَسْبيّة في المعنى، ولم يكن هنالك فرق إلّا في اللّفظ فقط، والاختلاف في اللّفظ ليس يوجب حكما في الذوات، وهذا كلّه بيّن بنفسه"(٥٦)

---

(٥٥) شرح المقاصد، سعد الدّين التفتازاني، المجلّد الثالث، المقصد الخامس في الإلهيّات، تقديم: إبراهيم شمس الدّين دار الكتب العلميّة، صفحة (١٦٥-١٦٦)

(٥٦) مناهج الادلّة في عقائد الملّة، ابن رشد، ص ٢٣٣.

الرد على اعتراض ابن رشد على مذهب علماء الاشاعرة في مسألة القضاء والقدر:

إنّ القدرة الإلهيّة على خلق الاقتران بين الأسباب والمسبّبات، وإعدامه، لا يمكن عدّه من باب الجبر، كما يعتبره ابن رشد، ولكن هو من تمام القدرة الإلهيّة، الفاعلة الحقّة في خلق الأسباب والمسبّبات، وما ينتج عنها من مُسَبَّبات، وذلك ممّا لا يختلف فيه ابن رشد مع علماء الأشاعرة كما تقدّم ذكره، يقول الإمام الغزالي في تهافت الفلاسفة: "الاقتران بين ما يعتقد في العادة سببًا، وبين ما يُعتَقَدُ مُسببًا، ليس ضروريًا عندنا، بل كلّ شيئين، ليس هذا ذاك، ولا ذاك هذا، ولا إثبات أحدهما متضمّنًا لنفي الآخر، فليس من الضرورة وجود أحدهما، وجود الآخر... فإنّ اقترانها لما سبق من تقدير الله سبحانه وتعالى، بخلقها على التساوق لا لكونه ضروريًّا في نفسه، غير قابل للفوت"(٥٧)

مسألة الكسب عند علماء الكلام، تختصّ بخلق الفعل بعد النيّة والعزم الذي يكون في نفس العبد، بقدرة الله سبحانه وتعالى، فالنيّة من العبد، والقدرة من الله عزّ وجلّ في نفاذه، وذلك ممّا يتوافق مع مبدأ الاقتران بين المُسبِّب والسّبب الذي ذكرته الباحثة آنفًا، والذي أكّد عليه كلّ من الإمام الغزالي وابن رشد، فالعبد له الاختيار، والاختيار ميل قلبي، إلى شيء مُعيّن، أمّا الفعل فهو بقدرة الله سبحانه وتعالى، ووراء قدرة الله تعالى، إرادته وعلمه الأزليّ سبحانه، ومن الأمثلة على: قد ينوي العبد فعل أمر ما، ويُعِدّ العُدّة له، ولكن قد لا ينجزه، لطارئ ما من قدر الله تعالى عليه، فهل يُعتبرُ ذلك جبرًا؟، إن العبد له الاختيار والنيّة والسّعي، ولكن نفاذ مُراده بقدرة الله سبحانه وتعالى، فلو كان الكَسْبُ جَبرًا، لما كان هناك مكان للاختيار، إلّا خارج حدود مشيئة الله سبحانه وتعالى وقدرته وإرادته تعالى، وذلك ممّا لا يصحّ ولا يجوز في حقّه سبحانه وتعالى.

---

(٥٧) تهافت الفلاسفة، أبو حامد الغزالي، ص٢٣٩.

الخاتمة

بعد دراسة مذاهب الفلاسفة المسلمين في مسألة القضاء والقدر، خلصت الباحثة إلى النتائج التالية:

١. لم ينكر أيّ من الفلاسفة المسلمين، مسألة الإيمان بالقضاء والقدر، ولكن اختلفوا مع جمهور علماء المسلمين، في كيفيّة تفسير وجود الإرادة الإنسانيّة، في ظلّ الإرادة الإلهيّة، والعلاقة فيما بينهما، حيث يستند الفلاسفة المسلمين في ذلك، إلى مبدأ وحدة الذات والصفات الذي نقده جمهور علماء الكلام الأشاعرة.

٢. القضاء عند الكندي هو الحكم الإلهي في العالم، والقدر هو إنفاذ حكم الله تعالى في العالم، والإرادة الإنسانيّة تتبع العقل، الذي له كامل الحريّة في الاختيار، وهي مقيّدة بما يحيطها من أسباب خارجة عن إرادتها، فنجد مذهب الكندي في ذلك إلى مذهب علماء الكلام الاشاعرة، إلّا أنّه خالفهم في مسألة الوجوب على الله تعالى الاصلح، متأثراً بمذهب المعتزلة الذي ساد في عصره، لكنّه خالفهم بحيث نجده أعطى الإنسان الحريّة في الإرادة، على نطاق محدّد، يتبع الظروف التي تحيطه، من قضاء الله تعالى وقدره.

٣. القضاء عند الفارابي، هو النّظام التام المحكم، الصّادر عن الخالق سبحانه على وجه اللزوم، والقدر هو ما يقع ضمنه من أسباب ومسبّبات، وتفاعلات فيما بينها، ومن ضمنها الإرادة الإنسانيّة المحكومة لهذا النّظام، ويؤمن الفارابي بنظريّة الفيض الواردة من الفلسفة اليونانيّة، والفارابي هو أوّل من أدخل نظريّة الفيض إلى الفكر الإسلامي، فخالف بذلك الآيات القرآنيّة التي تتناقض مع هذه الفرضيّة، وقد حوّر الفارابي فكره العقدي في مسائل الإلهيّات، ليتلاءم مع هذه النظريّة، فحاد بذلك عن مذهب اهل الحق من جمهور علماء المسلمين.

٤. القضاء عند ابن سينا هو الخير المطلق الذي لا يشوبه شر، وهو صادر عن الله تعالى على سبيل اللزوم، أمّا القدر فيتمثّل في التفاعل بين الأسباب والمسبّبات، في العالم، ومن ذلك يكون الشرّ القليل الذي لا بدّ منه في سبيل تحقيق الخير الغالب، نجد ابن سينا قد أفرغ القضاء والقدر من مضمونه المعروف عند العلماء المسلمين، وجاء برسم جديد له، وذلك لاتباعه مسالة وجوب الخيريّة في أفعال الله تعالى، وذلك مخالفة صريحة لأصول القضاء والقدر في الإسلام.

٥. يرى ابن رشد أنّ علم الله تعالى الأزلي في الوجود هو القضاء، وما يصدر عن الإرادة الإلهيّة من نظام وموجودات هو القدر، والقضاء هو علّة وجود القدر، ولا يحيط علمًا بالقضاء

سوى الخالق سبحانه وتعالى، وذلك هو علم الغيب، يفرق ابن رشد بين القضاء والقدر، كالتفريق بين العلم والفعل، وذلك لا يتنافى مع مفهوم القضاء والقدر في الإسلام.

٦. لقد تأثّر كلّ من الفارابي وابن سينا بالوافد اليوناني، في نظريّة الفيض ممّا ألقى بظلاله على مذهبهما في القضاء والقدر، مع محاولتهما التوفيق بين الشرع والفلسفة اليونانيّة، ولكن لم يوفقا، وذلك للبون الكبير بين مضمون نظريّة الفيض، والأصول العقديّة الواردة في الأصول الإسلاميّة.

التوصيات:

- توصي الباحثة بالقيام بمزيد من الأبحاث، حول مسألة القضاء والقدر، عند الفلاسفة المسلمين، من حيث أسباب اختلافهم مع جمهور علماء الكلام، وإجراء تقييم لأبعاد الخلاف في ضوء الأصول العقديّة في الإسلام.
- توصي الباحثة بزيادة العناية بمصادر الفلسفة الإسلاميّة، كونها تشكّل جزءًا مهمًا من التراث والتاريخ الإسلامي، فضلًا عن قيمتها العلميّة المهمّة.

فهرس المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

١. تاج العروس من جواهر القاموس، مرتضى الزبيدي، محمّد مرتضى الحسيني الزَّبيدي (ت١٢٠٥هـ)، تحقيق: مصطفى حجازي، وزارة الإعلام، الكويت،، ١٩٨٧م.

٢. تحفة المريد، شرح جوهرة التوحيد، الباجوري، ابراهيم بن محمد، اعتنى به أحمد الشّاذلي، دار النّور المبين، عمان

٣. تهافت الفلاسفة، الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد الطوسي، (٥٠٥ هجري)، تحقيق: سليمان دنيا، دار المعارف، القاهرة - مصر.

٤. الرسالة العرشيّة في حقائق التوحيد وإثبات النبوّة، ابن سينا، أبو علي، الحسين بن عبد الله، تحقيق د. إبراهيم هلال، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨١م.

٥. رسائل الفارابي، الدعاوى القلبيّة، الفارابي، أبو نصر، مطبعة دائرة المعارف العثمانيّة، حيدر آباد، ١٣٤٥ هجري

٦. رسائل الكندي الفلسفيّة، رسالة الكندي في الإبانة عن العلّة الفاعلة القريبة للكون والفساد، أبو ريدة، محمد عبد الهادي، دار الفكر العربي، ١٩٥٠م.

٧. رسائل الكندي الفلسفيّة، رسالة الكندي في كمية كتب أرسطو طاليس وما يحتاج عليه في تحصيل الفلسفة، أبو ريدة، محمد عبد الهادي، دار الفكر العربي، ١٩٥٠م.

٨. رسائل الكندي الفلسفيّة، كتاب الكندي في الفلسفة الأولى، الفنّ الرابع، أبو ريدة، محمد عبد الهادي، دار الفكر العربي، ١٩٥٠م.

٩. شرح القصيدة العينيّة لابن سينا، المناوي، زين الدّين عبد الرؤوف، كشيدة للنشر والتوزيع، مصر، ٢٠١٧م.

١٠. شرح المقاصد، التفتازاني، سعد الدّين، المجلّد الثالث، المقصد الخامس في الإلهيّات، تقديم: إبراهيم شمس الدّين دار الكتب العلميّة، بيروت.

١١. العقيدة الإسلاميّة ومذاهبها، الدّوري، قحطان عبد الرحمن، كتاب ناشرون، بيروت، ٢٠١٢م.

١٢. لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين الانصاري الافريقي (ت٧١١هـ)، دار صادر، بيروت، لبنان، ط٣، ١٤١٤هـ.

١٣. معجم مقاييس اللغة، ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي، أبو الحسين (ت. ٣٩٥هـ)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، ١٩٧٩م.

١٤. مناهج الادلّة في عقائد الملّة، ابن رشد، محمد بن أحمد، تحقيق د. محمود قاسم، مكتبة الانجلو المصريّة، ١٩٦٤م.

Romanizationofreferences

•TheHolyQuran

1. *Tāj al-ʿarūs min Jawāhir al-Qāmūs, Murtaḍá al-Zubaydī, Muḥammad Murtaḍá al-Ḥusaynī alzzabydy (t1205h), edited by Mustafa Hijazi, Ministry of Information, Kuwait, 1987.*
2. *Tuḥfat al-murīd, sharḥ Jawharat al-tawḥīd, al-Bājūrī, Ibrāhīm ibn Muḥammad, edited by Ahmad al-Shadhili, Dar al-Nur al-Mubin, Amman.*
3. *Tahāfut al-falāsifah, al-Ghazālī, Abū Ḥāmid Muḥammad ibn Muḥammad al-Ṭūsī, (505 Hijrī), edited by Sulayman Dunya, Dar al-Ma'arif, Cairo, Egypt.*
4. *Al-Risālah al ʿrshyyh fī ḥaqā ʾiq al-tawḥīd wa-ithbāt alnbwwh, Ibn Sīnā, Abū ʿAlī, al-Ḥusayn ibn ʿAbd Allāh, edited by Dr. Ibrahim Hilal, Dar al-Nahda al-Arabiya, Cairo, 1981.*
5. *Rasā ʾil al-Fārābī, al-daʿāwá alqlbyyh, al-Fārābī, Abū Naṣr, Ottoman Encyclopedia Press, Hyderabad, 1345 AH.*
6. *Rasā ʾil al-Kindī alflsfyyh, Risālat al-Kindī fī al-Ibānah ʿan al ʾlh al-fā ʾilah al-qarībah lil-kawn wa-al-fasād, Abū Rīdah, Muḥammad ʿAbd al-Hādī, Dar al-Fikr al-Arabi, 1950.*
7. *Rasā ʾil al-Kindī alflsfyyh, Risālat al-Kindī fī kammīyah kutub Arisṭū ṭālys wa-mā yaḥtāju ʿalayhi fī taḥṣīl al-falsafah, Abū Rīdah, Muḥammad ʿAbd al-Hādī, Dar al-Fikr al-Arabi, 1950.*
8. *Rasā ʾil al-Kindī alflsfyyh, Kitāb al-Kindī fī al-falsafah al-ūlá, alfnn al-rābiʿ, Abū Rīdah, Muḥammad ʿAbd al-Hādī, Dar al-Fikr al-Arabi, 1950.*
9. *Sharḥ al-qaṣīdah al ʿynyyh li-Ibn Sīnā, al-Munāwī, Zayn alddyn ʿAbd al-Raʿūf, Kashida for Publishing and Distribution, Egypt, 2017.*
10. *Sharḥ al-maqāṣid, al-Taftāzānī, Saʿd alddyn, Vol. 3, Fifth Objective: On Theology (*al-Ilāhiyyāt*), Introduction by Ibrāhīm Shams al-Dīn, Dār al-Kutub al-ʻIlmiyyah, Beirut.*
11. *Al-ʿAqīdah al ʿslāmyyh wa-madhāhibuhā, alddwry, Qaḥṭān ʿAbd al-Raḥmān, Kitāb Nāshirūn, Beirut, 2012.*
12. *Lisān al-ʿArab, Ibn manẓūr, Muḥammad ibn Mukarram ibn ʿAlī Abū al-Faḍl Jamāl al-Dīn al-Anṣārī al-Afrīqī (t711h), Dār Ṣādir, Beirut, Lebanon, 3rd ed., 1414 AH.*
13. *Muʿjam Maqāyīs al-lughah, Ibn Fāris, Aḥmad ibn Fāris ibn Zakarīyā al-Qazwīnī al-Rāzī, Abū al-Ḥusayn (t. 395h), Edited by ʻAbd al-Salām Muḥammad Hārūn, Dār al-Fikr, Beirut, 1979.*
14. *Manāhij alādllh fī ʿaqā ʾid almllh, Ibn Rushd, Muḥammad ibn Aḥmad, Edited by Dr. Maḥmūd Qāsim, The Anglo-Egyptian Bookshop, 1964.*

القانون الدولي الإنساني بين التشريع والتطبيق

د. حسين بن جائز العزيزي
أستاذ القانون الدولي المشارك، قسم القانون، كلية الشريعة والقانون، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية

halazezi@ut.edu.sa

تاريخ تسلم البحث: ٢٠/ ٧/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٢٤/ ٨/ ٢٠٢٦م

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على الفجوة العميقة بين نصوص القانون الدولي الإنساني وتطبيقاته الفعلية في النزاعات المسلحة المعاصرة. وتُبرز الدراسة السبق التشريعي والعملي للشريعة الإسلامية في حماية الإنسان وصون كرامته أثناء الحروب، مقارنةً بالتشريعات الدولية الوضعية المتمثلة في اتفاقيات جنيف ولاهاي. واعتمدت الدراسة على مجموعة من المناهج البحثية منها التحليلي والوصفي والمقارن لتتبع التحول التاريخي لمسمى "قانون الحرب" إلى "القانون الدولي الإنساني"، مع تشخيص أسباب القصور في الآليات الرقابية والتنفيذية للأمم المتحدة ومجلس الأمن، وما يرافقه من ازدواجية في المعايير الدولية. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: شمولية قواعد الشريعة الإسلامية وتفوقها، وأن الخلل الحقيقي لا يكمن في قصور نصوص القانون الدولي الإنساني، بل في ضعف آليات الإلزام وغياب الرادع الداخلي والضمير الإنساني. وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل آليات الرقابة الدولية المحايدة، وإدراج القانون الدولي الإنساني في المناهج التعليمية والتدريب العسكري، وتعزيز الاعتماد على المبادئ الإنسانية الراسخة في الشريعة الإسلامية لضمان التطبيق الفعلي وتقليص الفجوة الميدانية.

الكلمات المفتاحية: القانون الدولي الإنساني، الشريعة الإسلامية، النزاعات المسلحة، اتفاقيات جنيف، قانون الحرب.

International Humanitarian Law: Between Codification and Application

Dr. Hussain Bin Ja'iz Al-Azizi
Associate Professor of International Law, Department of Law, College of Sharia and Law, University of Tabuk, Saudi Arabia

halazezi@ut.edu.sa

Date of Receiving the Research: 20/7/2026 **Research Acceptance Date**: 24/8/2026

Abstract:

This study aims to highlight the profound gap between the legal texts of International Humanitarian Law (IHL) and their practical implementation in contemporary armed conflicts. The research emphasizes the legislative and practical precedence of Islamic Law (Sharia) in protecting human dignity during wars, compared to international legal frameworks such as the Geneva and Hague Conventions. Employing an analytical, critical, and comparative approach, the study traces the historical transition from the "Law of War" to "International Humanitarian Law." It also diagnoses the structural weaknesses in the enforcement and oversight mechanisms of the UN Security Council, alongside international double standards. The findings conclude that the primary flaw does not lie within the IHL texts themselves, but rather in the lack of binding enforcement mechanisms and the absence of internal moral and religious deterrents. The study recommends activating balanced international oversight mechanisms, incorporating IHL into educational curricula and military training programs, and enhancing reliance on the humanitarian principles of Islamic Sharia to bridge the gap between theory and practice.

***Keywords**: International Humanitarian Law, Islamic Law (Sharia), Armed Conflicts, Geneva Conventions, Law of War.*

المقدمة:

من منطلق الاهتمام بحياة الإنسان وتحت مسمى القانون الإنساني الذي يحمل شعار ضبط النزاعات وصيانة الحياة الإنسانية والحفاظ عليها من كل ما قد يضرها ويعرضها للخطر وقت الحرب.

وما يجري في هذا العصر الحديث من تطورات ومتغيرات في الأدوات التي تخدم العنصر البشري وتحقق رفاهيته، إلا أن هناك من المتغيرات والأدوات ما تهدد الحياة البشرية وتعرضها للهلاك والفناء من أسلحة فتاكة تضر بالبيئة بأسرها والإنسان جزء منها.

من هنا تبرز أهمية هذه الدراسة؛ إذ لابد من الوقوف على رعاية الإنسان من المخاطر المحدقة به من جراء النزاعات والحروب المتقدمة بأدواتها وأساليبها التي لا تُفرق بين فئات البشر إذا وقعت.

ومن الجدير بالذكر تسليط الضوء على الجوانب التي تنظم وتقنن وتشرع سبل حماية الإنسان وتجنيبه المخاطر من خلال تلك التشريعات الدولية، وفي مقدمتها الشريعة الإسلامية التي تعد مظلة حقيقة لصيانة حياة العنصر البشري بكل أطيافهم وأعراقهم.

مع التأكيد على أن الجوانب التشريعية أياً كانت مستوياتها لا يمكن لها أن تحقق الحماية والرعاية بمجرد القواعد والنصوص، بل لابد أن تكون في إطار التطبيق الفعلي المتوازي مع التشريع، وأدوات تنفيذية توازن بين التشريع والأفعال التطبيقية على أرض الواقع.

ومن هنا تتجه الدراسة للمقاربة بين الأفعال والتطبيقات أثناء النزاعات والتشريعات الحالية وتحليلها؛ لمعرفة مدى قدرتها على تحقيق الغايات الإنسانية نحو من يعيشون تحت طائلة الحرب، ومعرفة أين تكمن الأسبقية في حماية الإنسان هل هو عبر الاتفاقيات الدولية المعاصرة أو في الشريعة الإسلامية. وعلى ضوء هذا تنقسم الدراسة إلى مبحثين، وينطوي تحت كل مبحث مطلبان وهي كالتالي:

خطة البحث

المبحث الأول: التأصيل الشرعي والتاريخي للقانون الدولي الإنساني

المطلب الأول: سبق الشريعة الإسلامية للقوانين الدولية في حماية الإنسان.

المطلب الثاني: التطور التاريخي للمسمى (من قانون الحرب إلى القانون الدولي الإنساني).

المبحث الثاني: الإطار التشريعي للقانون الدولي الإنساني ومعوقات التطبيق العملي بين الالتزام وعدم الامتثال

المطلب الأول: الركائز التشريعية للقانون (اتفاقيات جنيف الأربعة لعام ١٩٤٩م ولاهاي لعامي ١٨٩٩ و١٩٠٧ م).

المطلب الثاني: الواقع التطبيق للقانون الدولي الإنساني المعاصر وأبرز معوقات الالتزام وعدم الامتثال.

مشكلة البحث

تكمن مشكلة البحث في المتغيرات التي تعصف بدول العالم من جراء النزاعات المسلحة، وغياب الروح الإنسانية عن المتضررين من تلك الحروب بسبب الفجوة بين التشريع والتطبيق المعاصر، وإغفال الجذور التاريخية والشرعية التي تتسم بها الشريعة الإسلامية وقت الحروب وهنا يسعى البحث لإبراز السمة الشرعية وإيضاح الضعف التطبيقي الذي لا يتواكب مع التشريعات الإسلامية والدولية.

أسئلة البحث

١. هل الشريعة الإسلامية أكدت على حماية الإنسان من آثار الحروب قبل التشريعات الدولية؟
٢. ما هي الركائز الأساسية التي يقف عليها التشريع الدولي للقانون الدولي الإنساني؟
٣. كيف تحول المسمى التاريخي من "قانون الحرب" إلى "القانون الدولي الإنساني"؟ وما هي أسباب ومعوقات تطبيق هذا القانون في النزاعات المعاصرة؟

أهداف البحث

١. تأكيد أسبقية الشريعة الإسلامية لحماية الإنسان من آثار الحروب والنزاعات قبل القانون الدولي وتشريعاته.
٢. بيان ارتكاز القانون الدولي الإنساني على الاتفاقيات الدولية والتي منها اتفاقيات جنيف ولاهاي.
٣. معرفة دوافع تحول مسمى "قانون الحرب" إلى "القانون الدولي الإنساني"، الوقوف على أسباب الفجوة بين التشريع والتطبيق للقانون الدولي الإنساني.

أهمية البحث

للبحث أهمية عالية في تسليط الضوء على ما يعيشه الإنسان من آثار النزاعات المعاصرة والتطور التكنولوجي في التسليح القتالي مما أثر على حياة الأبرياء، وإثراء المعرفة الأكاديمية

والقانونية خاصة في تطوير التشريعات الدولية وآليات تنفيذية متطورة تتواكب مع التطبيق الميداني لتلك التشريعات التي تحمي البشرية من جراء الأسلحة الفتاكة.

منهجية البحث

اعتمدت هذه الدراسة على ثلاثة أنواع من المنهجية البحثية التي تتوافق مع موضوع البحث:

١. **المنهج التحليلي:** لغرض دراسة وتحليل الجانب الشرعي والاتفاقيات الدولية التي تتعلق بعنوان البحث وموضوعة.

٢. **المنهج الوصفي:** للوقوف على معرفة التحديات والمعوقات التي تضعف الجانب التطبيقي العملي للقانون الدولي الإنساني.

٣. **المنهج المقارن:** مقارنة بين الشريعة الإسلامية واتفاقيات جنيف ولاهاي.

الدراسات السابقة

من خلال الاستقراء والاطلاع فيما يتعلق بموضوع هذه الدراسة تبين أن هناك ندرة في وجود دراسة أو بحث أكاديمي يتناول تلك الثغرة والفجوة بين التشريع والتطبيق في إطار الشريعة الإسلامية والاتفاقيات الدولية معاً. فمنها ما تركز على الشريعة الإسلامية ومنها ما تناول الجانب القانون الدولي مقتصراً عليه وهي كما يلي:

الدراسة الأولى: أشارت الباحثة رشا حسين الحاج (٢٠٢٥) في دراستها التي كانت بعنوان (الإسلام والقانون الدولي الإنساني: دراسات مقارنة)[(١)] إلى التأصيل الفقهي المجرد في مواجهة القانون الدولي مرتكزة على قواعد الحرب الإجرائية لإثبات الوازع الديني الأصيل في هذا الجانب. لذا اتضح أن هناك اختلاف جوهري فيما أشارت إليه دراستها وبين الدراسة الحالية التي تُركز على الاختلاف بين التشريعات والتطبيقات للقانون الدولي الإنساني من خلال الأدوات المعاصرة مثل تنوع الأسلحة الفتاكة ومنها المسيرات. وإثبات أن الشريعة الإسلامية لها السبق في التطبيق الفعلي لصيانة الإنسان والبيئة وقت النزاعات مع ربطها بالقانون الدولي.

الدراسة الثانية: هي ما تناولته اللجنة الدولية للصليب الأحمر. (٢٠٢٥). تحت عنوان (الشريعة الإسلامية والقانون الدولي الإنساني: أثرهما في بروتوكولات جنيف). مدونة الإنساني

---

(١) الحاج، رشا حسين. (٢٠٢٥). الإسلام والقانون الدولي الإنساني: دراسات مقارنة. مجلة جامعة المعارف، ١٣، ٢٥٦-٢٦٤.

(ICRC)[٢]. هذه الدراسة تميل في محاورها إلى التوثيق التاريخي في تأثير الإسلام في صياغة البروتوكولات لعام ١٩٧٧م عبر مبدأ التمييز، وحماية البيئة، وحماية أماكن العبادة. هذا هو صلب الاختلاف بين ما تعالجه هذه الدراسة والدراسة الحالية من أسلوبها التحليلي والنقدي للتحول التاريخي لمسمى (قانون الحرب) سابقا و (القانون الدولي الإنساني) حاليا، والفجوة القائمة بين التشريع والتطبيق الفعلي على أرض الواقع.

بناءً على ما سبق من الدراسات يتضح لنا أن هذه الدراسة تحاكي الواقع المعاصر والفجوة بين التشريعات والتطبيق الفعلي وتسليط الضوء على ازدواجية المعايير الدولية، ودور الشريعة الإسلامية في سبقها التاريخي لصيانة الإنسان وقت النزاعات.

المبحث الأول: التأصيل التاريخي والشرعي للقانون الدولي الإنساني

لم تخلو حياة الإنسان منذ خلقه حتى هذا العصر الذي نعيش فيه من تقلبات وتحولات ما بين السلم والحرب والنزاع، ولكنها تتغير أحوال المتضررين المسالمين من تلك الآثار الناتجة عن الحروب والنزاعات من وقت إلى أخرى، ولكنها زادت من المعاناة مع هذا التطور الهائل في تقنيات التسليح القتالية وتنوعها الفتاك. لذا فإنه من المحتم إبراز ظهور الاهتمام بالإنسان في الشرعية الإسلامية لما لها من سبق منذ عقود عن التنظيمات الدولية الحالية

المطلب الأول: سبق الشريعة الإسلامية للقوانين الدولية في حماية الإنسان.

منذ ظهور شمس الإسلام وإشراقها والإنسان وكرامته وصونها ورعايته هي من أعظم غايات الشريعة الإسلامية في وقت السلم والحرب وهي أكثر تأكيداً في وقت الحرب والنزاع.

الإسلام لم يقف موقف الاتفاقيات الدولية في حماية الإنسان كطرف قوي وضعيف يبنى على المصالح الضيقة، بل وقف موقف التوازن والعدالة وقدم حياة الإنسان قبل كل شيء بل أنه يحمي البيئة التي يعيش فيها هذا الإنسان، فعندما تحمي الوسط البيئي فأنت بتأكيد تحمي هذا الإنسان فالشريعة راعت مصالح الإنسان وحمتها من الاعتداء وأمرت بعدم التعريض لها وقت الحرب فمن باب أولى صيانة حياته مما يعرضها للهلاك. فالغاية صيانة هذه الروح الإنسانية ورعايتها لإعمار الأرض، لأن هذه الرعاية عقيدة إسلامية وتكاليف شرعية

---

(٢) اللجنة الدولية للصليب الأحمر. (٢٠٢٥). الشريعة الإسلامية والقانون الدولي الإنساني: أثرهما في بروتوكولات جنيف. مدونة الإنساني (ICRC).

تأسست حماية الإنسان وخاصة المسالمين في الشريعة الإسلامية بما يزيد عن ١٤ قرن منذ البعثة النبوية، وهذا ما تثبته نصوص القرآن والسنة.

من منطلق تكريم الإنسان كأصل من الأصول الشريعة هو مكرم و مصان عما يضره بل تعزز من رفاهيته بالمعيشة الكريمة من تنقله بين البحر و البر والنعم وكل ذلك تكريما للبشر بصفة عامة فيقول الله سبحانه وتعالى في ذلك ﴿ ۞ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ [سورة الإسراء:٧٠] كقاعدة عامة ملزمة للمسلمين يعاقب من يخالفها في الدنيا والآخرة. قال تعالى ﴿مِنْ أَجْلِ ذَٰلِكَ كَتَبْنَا عَلَىٰ بَنِيٓ إِسْرَٰٓءِيلَ أَنَّهُۥ مَن قَتَلَ نَفْسًۢا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي ٱلْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ ٱلنَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَآ أَحْيَا ٱلنَّاسَ جَمِيعًا ۚ وَلَقَدْ جَآءَتْهُمْ رُسُلُنَا بِٱلْبَيِّنَٰتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرًا مِّنْهُم بَعْدَ ذَٰلِكَ فِي ٱلْأَرْضِ لَمُسْرِفُونَ ﴾ [سورة المائدة:٣٢]. هذا وعيد وزجر لمن يقتل النفس البشرية بعمومها ولا يراعيها، بل إثم قتلها يوازي قتل الناس بأجمعهم. هذه النصوص الشرعية تتجاوز الكثير من القواعد الوضعية للأخذ بصفة الإلزام والتي هي شرع للمسلمين لا يوجد في القوانين والتنظيمات أعظم من هذه النصوص الشرعية. رغم سعة علم الآلة البشرية إلا أنها قاصرة لا تصون حياة الإنسان بمثل تلك النصوص الشرعية. ولأجل ذلك نقول إن إغفال مثل هذا الجزء العظيم من الشريعة الإسلامية في تحقيق القانون الدولي الإنساني هو إخفاق تشريعي تطبيقي أهمل الاستقاء والاستفادة من الشريعة ونصوصها.

ما أشرنا إليه أعلاه من الآيات هي تحمي الإنسان في جميع أحواله أما حمايته وقت القتال والنزاع لم تكن أقل أهمية و اهتمام مما سبق بل أكثر تأكيدا على أن حياته مصانة في وقت الحرب خاصة ويقول الله سبحانه وتعالى ﴿وَقَٰتِلُوا۟ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِ ٱلَّذِينَ يُقَٰتِلُونَكُمْ وَلَا تَعْتَدُوٓا۟ ۚ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْمُعْتَدِينَ ﴾ [سورة البقرة:١٩٠] مُنع الاعتداء على من لا يقاتل من المسالمين المدنيين وقت الحرب واقتصر على من يقاتل و يرفع السلاح، أيضا لم يطلق العنان لذلك بل هناك قيود على من يقاتل وتجب مواجهته و هي في الحسبان من عدم التمثيل به أو إهانته وقت أسرة بل تمتد إليه الحماية الإنسانية التي يدعو إليها القانون الإنساني في العصر الحديث هي مراعاة من قبل وجود القانون الدولي بأكمله، فالمدنيين والأسرى هم في حال المسكين الذي لا قوة له و لا حول وقت الحرب هم في أمس الحاجة لرعايتهم و هذا ما تحث عليه الشريعة الإسلامية من إكرامهم و إطعامهم و الإحسان إليهم فيقول الله سبحانه وتعالى ﴿وَيُطْعِمُونَ ٱلطَّعَامَ عَلَىٰ حُبِّهِۦ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا﴾ [سورة الإنسان:٨] و هل وقف الأمر إلى هذا الحد من الإنسانية التي تشع بها الشريعة الإسلامية لا

بل امتد إلى ما هو أعظم وهو التعامل معهم في الاسر و هو إطلاق الصراح بغير مقابل أو ما يسمى في القوانين الحالية تبادل الأسرى و أشار إلى ذلك قول الله تعالى ﴿فَشُدُّوا۟ ٱلْوَثَاقَ فَإِمَّا مَنًّۢا بَعْدُ وَإِمَّا فِدَآءً﴾ [سورة محمد:٤] فالمنّ هنا هو الإطلاق بغير مقابل ، والفداء هو التبادل، وكلا الحالين هي حماية للأسير. والتعامل مع الأسرى هو دين وديانة يعتقد بها المسلمون ويتقربون إلى الله بها عباده فقد أوصى النبي صلى الله عليه وسلم بالرحمة في حق الأسرى حيث ورد في الحديث أن النبي صلى الله عليه وسلم قال في أسارى غزوة بدر **"استوصوا بالأسارى خيرًا"**(٣)، و في رواية أخرى عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم **"أطعموا الجائع، وعودوا المريض، وفكوا العاني"** والمراد بـ العاني الأسير(٤) . الشعور الإنساني النابع من الرحمة الإسلامية بالأسير سمة تعم جميع أحوال التعامل مع الأسير فقد كان في غزوة بني قريظة أسرى في يوم شديد الحر صائف ورآهم النبي صلى الله عليه وسلم وأشفق عليهم من حر الشمس وخوف السيوف وقال **"لا تجمعوا عليهم حرّ هذا اليوم وحرّ السلاح، قيلوهم حتى يبردوا"**(٥) وقيلوهم أي اتركوهم يبردوا عن حر الظهيرة وفي رواية أخرى **"لا تجمعوا عليهم حرّ هذا اليوم وحرّ الصيف، قيلوهم حتى يبردوا"**(٦) **ورواية ثالثة "لا تجمعوا عليهم حرّ هذا اليوم وحرّ الشمس، قيلوهم حتى يبردوا"**(٧). هذه الحال والرأفة بالأسير كانت ولا زالت محط رعاية إسلامية وهي ما تعمل عليه الآن الاتفاقيات الدولية مثل اتفاقية جنيف الثالثة ١٩٤٩ في حظر معاملة الأسرى القاسية في الظروف المناخية التي تؤذيهم.

---

(٣) أخرجه الإمام الطبراني في "المعجم الكبير" (جزء ٢٢، صفحة ٣٩٣، حديث رقم ٩٧٧)، وفي "المعجم الصغير" (جزء ١، صفحة ٢٣٣). يُنظر:: ابن هشام، عبد الملك، السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، (بيروت: دار المعرفة)، ج ١، ص ٦٤٤.

(٤) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الجهاد والسير، باب فكاك الأسير، حديث رقم (٣٠٤٦).

(٥) الأنصاري، يعقوب بن إبراهيم (أبو يوسف)، كتاب الخراج، تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد، (القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث، ١٩٩٩م)، ص ٢١١.

(٦) ابن زنجويه، حميد بن مخلد، كتاب الأموال، تحقيق: د. شاكر ذيب فياض، (الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، ١٤٠٦هـ)، ج ١، ص ٣٤٨، أثر رقم (٥٣٢).

(٧) البغدادي، أحمد بن علي (الخطيب)، تاريخ بغداد، تحقيق: د. بشار عواد معروف، (بيروت: دار الغرب الإسلامي، ط١، ٢٠٠١م)، ج ١٦، ص ٣٨٢.

في صورة أخرى تتجلى فيها عظمة هذا الإسلام عندما يعتني بالجانب الإنساني في وقت النزاعات الحروب في حق من ليس له دور في القتال و هذا نابع من التفريق بين المدنيين و المقاتلين فقد روي عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما: **"أَنَّ امْرَأَةً وُجِدَتْ فِي بَعْضِ مَغَازِي رَسولِ اللهِ ﷺ مَقْتُولَةً، فأنْكَرَ رَسولُ اللهِ ﷺ قَتْلَ النِّسَاءِ والصِّبْيَانِ"**(٨). وفي رواية أخرى كان النبي صلى الله عليه وسلم يقول لأصحابه **"انْطَلِقُوا بِاسْمِ اللهِ... لَا تَقْتُلُوا شَيْخًا فَانِيًا، وَلَا طِفْلًا، وَلَا صَغِيرًا، وَلَا امْرَأَةً"**(٩). وتواصل تلك الحماية الإنسانية في الشريعة الإسلامية وقت النزاعات حماية غير المقاتلين من العمال ومنهم في حالهم، كان النبي صلى الله عليه وسلم يقول **"لَا تَقْتُلُوا ذُرِّيَّةً وَلَا عَسِيفًا"**(١٠) والعسيف هو العامل أو الأجير. أسمى سمات الحماية الإنسانية هي ما تغطية الشريعة الإسلامية للإنسان على الصعيدين في حياته من عدم غدرة وأيضًا بعد موته حينما منعت التمثيل به. فكان النبي صلى الله عليه وسلم إذا ولى أميرًا على الجيش أو السرية أوصاه بتقوى الله ومن معه من المسلمين خيرًا، ثم قال: **"اغْزُوا بِاسْمِ اللهِ فِي سَبِيلِ اللهِ... اغْزُوا وَلَا تَغُلُّوا، وَلَا تَغْدِرُوا، وَلَا تَمْثُلُوا (أي لا تشوهوا الجثث)"**(١١).

و تأتي بعد ذلك الوصية العظمى التي ترسم الجانب التطبيقي و الفعلي الذي يعد قاعدة جوهرية ينبغي تبنيها كمنهج تطبيقي وقت النزاعات والحروب التي توازن بين حماية الإنسان

---

(٨) البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، (بيروت: دار طوق النجاة، ١٤٢٢هـ)، كتاب الجهاد والسير، باب قتل النساء في الحرب، ج ٤، ص ٦١، حديث رقم (٣٠١٤)؛ والنيسابوري، مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت)، كتاب الجهاد والسير، باب تحريم قتل النساء والصبيان في الحرب، ج ٣، ص ١٣٦٤، حديث رقم (١٧٤٤).

(٩) السجستاني، سليمان بن الأشعث (أبو داود)، سنن أبي داود، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، دار الرسالة العالمية،(بيروت: دار الرسالة العالمية، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م)، كتاب الجهاد، باب في دعاء المشركين، ج ٤، ص ١٨٨، حديث رقم (٢٦١٤).

(١٠) القزويني، محمد بن يزيد (ابن ماجه)، سنن ابن ماجه، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرون، (بيروت: دار الرسالة العالمية، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م)، كتاب الجهاد، باب الغدر والتمثيل، ج ٤، ص ٩١، حديث رقم (٢٨٤٢). (الحديث رواه أيضاً أبو داود في سننه برقم ٢٦٦٩، وصححه أحمد شاكر والألباني) .

(١١) النيسابوري، مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (بيروت: دار إحياء التراث العربي، د.ت)، كتاب الجهاد والسير، باب تأمير الإمام الأمراء على البعوث، ج ٣، ص ١٣٥٧، حديث رقم (١٧٣١).

وحماية البيئة، ألا وهي وصية أبي بكر رضي الله عنه عندما أمر أسامة بن زيد على رأس الجيش المتجه لبلاد الشام **"يا أسامة، لا تخونوا ولا تغلوا، ولا تغدروا ولا تمثلوا، ولا تقتلوا طفلًا صغيرًا، ولا شيخًا كبيرًا ولا امرأة، ولا تعقروا نخلًا ولا تحرقوه، ولا تقطعوا شجرة مثمرة، ولا تذبحوا شاة ولا بقرة ولا بعيرًا إلا لمأكلة، وسوف تمرون بأقوام قد فرغوا أنفسهم في الصوامع (العبّاد والرهبان) فدعوهُم وما فرغوا أنفسهم له"**(١٢). هذه الوصية وغيرها جمعت كل محامد وفضائل حماية الإنسان في القرآن والسنة، وهي منهج رباني يرسم المنهجية التطبيقية لحماية الناس بجميع فئاتهم وأديانهم وهو ما تفوقت به الشريعة عن غيرها من الاجتهادات البشرية المعاصر لذا هي منهج كان ولا يزال طريقًا واضح لتطبيق القانون الدولي الإنساني وفق الشريعة الإسلامية. رغم ذلك تنصرف الجهود الدولية عن جوهر هذا المنهج بحجج لا يمكن أن تُسقِط من أفضلية الشريعة في حق الإنسانية، بأسباب فردية أو شواذ أفعال لمنتسبين للإسلام وهم جهال أو مغرر بهم، لأنه لا يضر الشريعة الإسلامية من خالفها في الفعل لأنها معتقد شرعي لدى المسلمين ومن يخالف لا ينسب لشريعة بقدر ما ينسب للمتصرف والشاذ في الفعل لا يقاس عليه وهذا ما يقع من بعض الديانات الأخرى وفي القوانين الدولية لديها تشريعات رغم ذلك هناك من يخالفها بأفعاله.

كل هذه السمات والسماحة الإسلامية وجدت قبل وجود الاتفاقيات الدولية بصورة عامة وقبل أن تنادي اتفاقيات جنيف بصورة خاصة.

وعليه؛ فإن القانون الدولي الإنساني يمر بمراحل يحاول من خلالها معالجة ما يمكن معالجته من قصور قد يعتري التطبيق أو التشريع لذا لابد من عرض هذه المعالجات وتوضيحها فيما يلي من مطلب يستطرد الجانب التاريخي لذلك.

المطلب الثاني: التطور التاريخي للمسمى (من قانون الحرب إلى القانون الدولي الإنساني).

مر العالم بتقلبات و نزاعات أهلكت الكثير من الناس و عطلت الحياة و هددت الوسط البيئي الذي يعيش فيه الإنسان وخاصة ما حصل من آثار الحرب العالمية الأولى ثم الثانية خصوصًا و التي منها استشعر العالم و المجتمعات خطورة ما حل بهم وما سوف يحل بهم إن لم

---

(١٢) الشيباني، ابن الأثير علي بن محمد. (١٩٩٧). الكامل في التاريخ (عمر عبد السلام تدمري، محقق). دار الكتاب العربي. ج٢، ص.١٩٦. الطبري، محمد بن جرير. (١٣٨٧ هـ). تاريخ الرسل والملوك (ط٢). دار التراث. ج٣، ص.٢٢٦.

ينقذون الإنسان من ويلات تلك النزاعات وخاصة المدنيين الذين ليس لهم في الحروب و القتال أي أدوار بل هم أكثر من يتعرض للخطر بسبب النزاع إن لم يكن موتًا من أثر الأسلحة يموت جوعًا وحصارًا بين أطراف القتال.

والعالم الآن يقف على مشارف مثل تلك النزاعات إن لم يكن أشد فتكًا مما يشاهد من حصار و تجويع للمدنيين بجميع فئاتهم العمرية و الجنسية بين كبار سن و أطفال و نساء تعصف بهم الحروب و ترجعهم إلى دهاليز الجهل والتشرد و الأمراض والحرمان، وهذا مالا تطمح له الاتفاقيات و المعاهدة الدولية التي تحاول جاهدة معالجة هذه الأحوال وإغلاق الثغرات والفجوات التي بين التشريعات المكتوبة و بين آليات التطبيق التي لا تُراعى من قبل أطراف النزاعات.

ومن منطلق التوجه العالمي نحو إنقاذ الإنسان من آثار التقدم التكنولوجي في التسليح الفتاك(١٣)، بدأوا يستشعرون أهمية المناداة بما يتسم مع إنقاذ ما تبقى من الروح الإنسانية، لذا يرفعون عبارة وكلمة الإنسان لمناداة الضمير الدولي والأسرة الدولية بأن ارحموا الإنسان، ولأجل هذا الشعار و المسمى انتقلت من مصطلحات قوانين الحروب إلى مصطلح القانون الدولي الإنساني، معبرًا عن الشعور الإنساني نحو الإنسان الذي هو عرضة للمخاطر الناتجة عن الحروب و النزاعات.

فمن هنا تحركت المنظمات الدولية و الدول التي تسعى لسلم والأمن الدوليين في مراجعة القوانين والاتفاقيات و ومسمياتها و مستهدفاتها التي تنطلق من عناوين تلك الاتفاقيات و التي تدور في فلك الإنسان ورعايته وقت الحرب.

مع تغيير مسمى قانون الحرب لابد من معرفة متى عُرف هذا القانون، وما هي دوافع وغايات قانون الحرب (القانون الدولي الإنساني)؟

عُرف "قانون الحرب" منذ القدم وكان ينبني على الممارسات وقت الحرب، والأعراف تسوده إما مجتمعيًا أو دينيًا عبر الحضارات المتعاقبة، ثم بدأت بعد ذلك كتابة بعض هذه الأعراف والسلوكيات وقت الحرب. ومن هذا نفهم أنه قد مر بمرحلتين أسست له وهي: الأولى مرحلة

---

(١٣) الهيتي، نوار جليل. (٢٠٢٠). اتفاقيات حظر الأسلحة الفتاكة وأثرها في تطوير القانون الدولي الإنساني. دار قنديل للنشر والتوزيع.ص.٦٧.

العُرف كانت قواعد تُتبع وتطبق متعارف عليها. الثانية مرحلة الكتابة والتقنين لقواعد الحرب المنصوص عليه كتابةً تُراعى وقت القتال(١٤).

وهذه المرحلة الثانية لقانون الحرب امتدت التقنينات فيها مع التطور حتى وصلنا إلى القرن التاسع عشر في منتصفه حينما ظهر "قانون ليبر" عام ١٨٦٣م في أمريكا كأول وثيقة قانونية رسمية في العصر الحديث تقنن أخلاقيات الحرب أثناء الحرب الأهلية الأمريكية في عهد الرئيس الأمريكي أبراهام لينكون. ثم اتفاقية جنيف الأولى عام ١٨٦٤"لحماية الجرحى في الميدان"(١٥) وظل هذا المصطلح "قانون الحرب" هو المسمى السائد دوليًا.

ولكن من ينظر ويستوعب هذا المصطلح يستشف منه أنه يرتكز على تنظيم قواعد القتال بين الدول كأساس له وحق للدول أي فلسفة عسكرية بحتة وليس كما يظهر من المسمى الحديث بعد تحوله لـ "القانون الدولي الإنساني" الذي يعبر عن حماية الإنسان كمرتكز وأساس له(١٦).

بعد ذلك ظهر التحول من مسمى ومصطلح "قانون الحرب" إلى "القانون الدولي الإنساني" في منتصف القرن العشرين مستشعرًا أن ما كان سابقًا يدور في فلك الاستراتيجيات والتكتيكات العسكرية كفلسفة قتالية.

والقانون الدولي الإنساني تحت هذا المسمى لم يظهر بين عشية وضحاها، بل تبلور عبر تطور فكري معاصر تشريعي أخذت بزمامه الأمم المتحدة من خلال اللجنة الدولية للصليب الأحمر مبتعدة به عن السياقات العسكرية البحتة مراعية ظروف ضحايا الحروب.

وهذا التطور الفكري التشريعي للمصطلح مر بعدد من التحولات وخاصة بعد اتفاقيات جنيف الأربع في ١٩٤٩/٨/١٢م راج المسمى بين كل من الأوساط الدبلوماسية والأكاديمية(١٧). فبعد هذا الرواج للمصطلح بهذه الصفة، رفضت لجنة القانون الدولي المنبثقة من الأمم المتحدة في جلستها الأولى لعام ١٩٤٩م إدراج عبارة "قانون الحرب" في جدول أعمالها

---

(١٤) الشرقاوي، أحمد محمد. (٢٠٢١). القانون الدولي الإنساني: التطور التاريخي والآفاق المستقبلية (ط٢). دار النهضة العربية.ص.٤٥.

(١٥) العادلي، محمود صالح. (٢٠٢٣). موسوعة القانون الدولي الإنساني وحماية ضحايا النزاعات المسلحة. دار الفكر الجامعي. ص.٣٤.

(16) Lattimer, M., & Sands, P. (Eds.). (2018). The grey zone: Civilian protection between human rights and the laws of war. Hart Publishing. P.12.

(١٧) مرجع سابق: الشرقاوي،ص.٦٤

لأنه يتعارض مع مبدأ من مبادئ الأمم المتحدة ألا وهو "حظر استخدام القوة في العلاقات الدولية"(١٨)

ولكنه أخذ المفهوم والمصطلح الاستقلال الكامل بعد المؤتمر الدولي لحقوق الإنسان في طهران عام ١٩٦٨م بقرار الجمعية العامة للأمم المتحدة، من هنا أصبح له الصبغة القانونية المستقلة كفرع قانوني تحت القانون الدولي، وهذا التحول الثاني الذي تدرج فيه المسمى(١٩).

التحول الأخير في مرحلة مصطلح "القانون الدولي الإنساني" والذي ثبت دوليًا بالمسمى الرسمي المعتمد لدى كافة المنظمات الدولية والمحاكم الدولية وأخذت به الاتفاقيات الدولية من صدور البروتوكولين الإضافيين لاتفاقيات جنيف بتاريخ ٨/ ٦/ ١٩٧٧م(٢٠).

هذا القانون بمسماه القديم والحديث بني على دوافع وغايات يحققها منذ نشأته وحتى يومنا هذا وهي متغيرة بتغير الهدف والغاية.

الدوافع التي بني عليها أساس قانون الحرب (القانون الدولي الإنساني):

١. دوافع عسكرية تكتيكية إستراتيجية أثناء القتال وأحيانًا تسمى بالضرورة العسكرية حينما أدركت الجيوش بأن الاستهدافات التي تطال الممتلكات بين الطرفين لا تخدم المعركة بقدر ما تعزز من إطالة أمد النزاع(٢١).

٢. التطور التكنولوجي المتسارع في التسليح وتسابق الدول في إنتاج هذه الأسلحة الفتاكة التي يمتد أثرها العشوائي في إحداث آلام متنوعة للمتضررين لذلك كان هذا من الدوافع التي بررت وجود هذا القانون(٢٢).

٣. دافع إنساني أخلاقي ينبع من الشعور الإنساني من جراء ما يشاهد ويسمع من الآثار التي تنتجها الحروب والنزاعات التي تستخدم فيها أصعب التقنيات القتالية الحديثة من انتشار الأضرار المتعددة للمدنيين والمقاتلين لم تكن معهودة بمثل هذا الفتك، وهي أفعال تنبذها

---

(18) United Nations. (1949). Yearbook of the International Law Commission 1949: Summary records of the first session. United Nations Publication.P.281. https://legal.un.org/ilc/publications/yearbooks/english/ilc_1949_v1.pdf

(١٩) مرجع سابق: العادلي، ص.٥٨.

(٢٠) مرجع سابق: Lattimer & Sands, 2018, p. 15

(٢١) Melzer, N. (2019). International humanitarian law: A comprehensive introduction. International Committee of the Red Cross (ICRC).p.67.

(٢٢) مرجع سابق: الشرقاوي، ص.٤٥.

الأديان وفي مقدمتها الإسلام لأن فيها من الوحشية الشيء الكثير من تمثيل القتلى وتشويه للأحياء(٢٣).

يُبنى على تلك الدوافع غايات وأهداف تُحقق من وجود هذا القانون لخلق نوع من التوازن بين الجانب الإنساني والجانب العسكري أثناء القتال والحرب وهي:

١. تقنين وضبط وسائل القتال الحديثة وغيرها لمعالجة الفلسفة القتالية القديمة التي لم تكن تراعي الجوانب الإنسانية بقدر ما تنظر للانتصارات المهلكة والفتاكة التي كانت ترفع شعار "الغاية تبرر الوسيلة" لذا لابد من قيود تقيد مثل هذه التصرفات التي تموت فيها المشاعر الإنسانية على حساب القتال(٢٤).

٢. صيانة حياة المدنيين والأعيان الأخرى لقطع الطريق أمام فلسفة مبررات القتال الغير مجدي من استهداف الأبرياء من المدنيين ومواطن سكناهم ومستشفياتهم والأوساط البيئة التي يعيشون فيها لعزلهم عن الأهداف العسكرية، وتجنيبهم ما قد يلحقهم من جراء تلك العمليات بناء على مبدأ التمييز(٢٥).

٣. تقليل المعاناة التي تلحق بضحايا النزاعات عبر توفير ما يحتاجونه من رعاية صحية وغذائية وقانونية تحميهم وتخفف عنهم وطأة القتال وآثاره(٢٦).

المبحث الثاني: الإطار التشريعي للقانون الدولي الإنساني ومعوقات التطبيق العملي بين الالتزام وعدم الامتثال

بعد عرض الجوانب التاريخية للقانون الدولي الإنساني من الملزم معرفة الجوانب التشريعية التي يستمد منها قوته القانون الدولي الإنساني وأسسه التنفيذية.

المطلب الأول: الركائز التشريعية للقانون (اتفاقيات جنيف الأربعة لعام ١٩٤٩م ولاهاي لعامي ١٨٩٩ و١٩٠٧ م).

---

(٢٣) سلطان، علي حسين. (٢٠٢٢). الجذور الأخلاقية والقانونية لتنظيم الحروب: دراسة مقارنة. مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية، ١٥(٢)، ٧٨-١٠٥.

(٢٤) مرجع سابق: Lattimer & Sands, 2018, p. 12

(٢٥) مرجع سابق: Melzer, 2019, p. 67

(٢٦) مرجع سابق: العادلي، ٢٠٢٣، ص. ١١٢

استلهمت التشريعات المعاصرة للقانون الدولي الإنساني الأفكار والمبادرات التي تحقق حماية الإنسان وقت النزاعات في الأطر الغربية علما أن هناك من سبقهم في تأطير وتشريع تلك الحماية للإنسان والتي أسلفنا الذكر عنها سابقا.

إلا أن التدرج الفكري لظهور بنصوص متوازنة هو منهج سليم يراعي التقلبات والاحتياجات ويواكب الحداثة التي يعيشها الإنسان وتعيشها الجيوش المتطورة التي جعلت من عقيدتها الرعاية الإنسانية وقت الحرب. وهذه التشريعات تعد نقلة من عصر العرف إلى عالم التقنين والمواثيق والاتفاقيات.

قانون ليبر لعام ١٨٦٣ للعالم الأمريكي فرانسيس ليبر من الأصول الألمانية وضع أساس لهذا التحول وإن كان هذا القانون داخلي في الشأن الأمريكي أثناء الحرب الأهلية، إلا أن الفكرة توسعت وأخذ بزمامها كل من الاتفاقيات الدولية والمنظمات العالمية والتي منها الأمم المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية منذ ١٩٤٥م. فهناك من المنظومة التشريعية للقانون الدولي الإنساني عدة محاور تشريعية تكاملية فيما بينها مثل اتفاقيات جنيف الأربعة لعام ١٩٤٩م وبروتوكولاتها الإضافية، واتفاقيات لاهاي لعامي ١٨٩٩ و١٩٠٧ م[٢٧]. إلا أن بين هاتين الاتفاقيتين تخصيص لكل منها، وعلى ذلك كان بعض كتاب القانون يقسمون القانون الدولي الإنساني إلى قسمين بناء على تلك الاتفاقيتين، فجعلوا من اتفاقيات جنيف الأربعة المرتكز هو الإنسان لحمايته وقت النزاع، واتفاقيات لاهاي تُعنى بأساليب القتال من ترتيبات للعمليات الحربية[٢٨]، والبروتوكولات الإلحاقية لاتفاقيات جنيف هي نقطة التحول بين هذين المسارين المنفصلين من أجل دمج أحكام القتال بأحكام الحماية لينتج عنهما إطار القانون الدولي الإنساني[٢٩] فقد أشار لذلك البروتوكول الأول الإضافي لعام ١٩٧٧م في نص المادة ٣٥ منه "إن حق أطراف أي نزاع مسلح في اختيار أساليب ووسائل القتال ليس حقًا لا تقيده قيود"[٣٠].

---

(٢٧) مرجع سابق: العادلي، ٢٠٢٣، ص. ٨٢

(٢٨) دبيس، علي خالد. (٢٠٢٠).دور محكمة العدل الدولية في ضمان الالتزام بقواعد القانون الدولي الإنساني . مجلة أهل البيت، (٢٦)، ص.٣٥٥. https://abu.edu.iq/index.php/research/articles/13668

(٢٩) حيدر، حسن فضل الله. (٢٠٢٤). النظام القانوني لحماية المدنيين في الحروب المعاصرة: دراسة في ضوء البروتوكولات الإضافية لاتفاقيات جنيف. زين الحقوقية.ص٤٨.

(٣٠) البروتوكول الإضافي الأول الملحق باتفاقيات جنيف المعني بحماية ضحايا النزاعات المسلحة الدولية، ٨ يونيو ١٩٧٧، اعتمد ونشر على موقع اللجنة الدولية للصليب الأحمر.

فهذا التدرج التشريعي للقانون الدولي الإنساني بصفته الدولية هو تحت مظلة اتفاقيات جنيف الأربعة وبروتوكولاتها الإضافية تكامليًا فيما بينها، لتصبح المرجع الأصيل في القانون الدولي المعاصر(٣١)، فقد اعتنت كل اتفاقية منها بجانب معين من الحماية:

١. **الاتفاقية الأولى:** تُعنى بحال الجرحى والمرضى من القوات العسكرية في الميدان أشارت لذلك المادة ٦٤.
٢. **الاتفاقية الثانية:** كانت معنية بالجرحى والمرضى من القوات العسكرية في البحار وهو ما بينته المادة ٦٣.
٣. **الاتفاقية الثالثة:** أوضحت التعامل مع الأسرى أثناء الحرب وعموم شؤونهم من لحظة أسرهم وحتى إطلاقهم وهذا الاتفاقية شملت ١٤٣ من المواد التي تنظم تلك الشؤون.
٤. **الاتفاقية الرابعة:** تعد هي حجر الأساس لحماية الأشخاص المدنيين أثناء الحرب وفي مناطق النزاع، وهذه الاتفاقية تقيد الاعتداءات التي قد تطال المدنيين، وهي تعالج هذه الأوضاع من خلال نصوصها التي تصل إلى ١٥٩ مادة.

يلحق بهذه الاتفاقيات كما أشرنا البروتوكولات التي اعتمدت في ٨ يونيو ١٩٧٧م والتي وحدت مسارات القانون الدولي الإنساني ما بين جنيف ١٩٤٩ ولاهاي ١٨٩٩ و١٩٠٧م.

١. **البروتوكول الأول الإضافي:** كان موجهًا للنزاعات المسلحة لتقييدها ومنعها من استخدام تجويع المدنيين كأداة أثناء الحرب، وحال دون استهداف البيئة والوسط الذي يعيش فيه الناس.
٢. **البروتوكول الثاني الإضافي:** يعد بصمة بارزة في معالجة ما يلحق المدنيين من النزاعات والحروب الأهلية الداخلية في الدول، ولكن بصفة دولية تعالج مثل هذه الأحوال التي يتعرض فيها المدنيون للاضطهاد بين المتقاتلين في النزاعات الأهلية(٣٢).

=

https://www.icrc.org/ar/doc/resources/documents/misc/5ntceb.htm

(٣١) الطراونة، محمد مصلح. (٢٠٢٢). القانون الدولي الإنساني والمحاكم الجنائية الدولية: النظرية والتطبيق (ط٣). دار وائل للنشر والتوزيع. ص.١٤٥.

(٣٢) حيدر، حسن فضل الله. (٢٠٢٤). النظام القانوني لحماية المدنيين في الحروب المعاصرة: دراسة في ضوء البروتوكولات الإضافية لاتفاقيات جنيف. زين الحقوقية.ص.٩٢.

٣. **البروتوكول الثالث الإضافي:** يلحق والبروتوكولين السابقين هذا البروتوكول الذي كان في عام ٢٠٠٥م حيث اعتمد "الكريستالة الحمراء" كشعار مميز ومحايد إضافة للصليب الأحمر والهلال الأحمر(٣٣).

اتفاقيات لاهاي لعامي ١٨٩٩ و ١٩٠٧ م التي قيدت أساليب القتال ووسائله التي كانت تتذرع بشعار "الغاية تبرر الوسيلة" التي جعلت المدنيين والبيئة والمرافق تحت آليات القتال العسكرية، التي لم تكن تخضع لمعيار أو قيد حتى ظهرت هذه الاتفاقية أكدت على المبدأ الشهير "ليس للمتحاربين حق مطلق في اختيار وسائل إلحاق الضرر بالعدو"(٣٤)، وينبثق من اتفاقيات لاهاي لعام ١٩٠٧ م القيود التي أوجبت الإنذار المسبق و المسبب لإعلان الحرب ، وكذلك المبادئ العامة والأساسية للمعارك و منع تدمير ممتلكات العدو إلا في حال اقتضت الضرورة(٣٥).

والناظر إلى ما سبق يشاهد الإطار التشريعي المنبثق من كل تلك الاتفاقيات والبروتوكولات والإعلانات مجتمعةً تُقنن و تقيد و تضبط مجريات النزاعات فيما يحفظ ويحمي الإنسان من الآثار المترتبة على هذا النزاع. فمن هنا نستوعب التشريع الدولي الذي تسلكه الجهات التنفيذية والتطبيقية من خلال نصوصه ومحتواه، لكن لابد من معرفة مدى توافق التشريع مع التطبيق العملي وينبغي عرض الممارسات الفعلية وتطبيقها على أرض الواقع مع شواهدها وهذا ما سوف تتناوله هذه الدراسة في المطلب الثاني.

---

(٣٣) رجع سابق: .(Melzer, 2019, p. 118)

(٣٤) اتفاقية لاهاي الثانية المتعلقة بقوانين وأعراف الحرب البرية، ٢٩ يوليو ١٨٩٩، اعتمدت ونشرت على موقع اللجنة الدولية للصليب الأحمر.
https://www.icrc.org/ar/doc/resources/documents/misc/5ntf7v.htm

(٣٥) اتفاقية لاهاي الرابعة المتعلقة بقوانين وأعراف الحرب البرية ولائحتها التنفيذية، ١٨ أكتوبر ١٩٠٧، اعتمدت ونشرت على موقع اللجنة الدولية للصليب الأحمر.
https://www.icrc.org/ar/doc/resources/documents/misc/5ntfbn.htm

المطلب الثاني: الواقع التطبيق للقانون الدولي الإنساني المعاصر وأبرز معوقات الالتزام وعدم الامتثال.

ينبع الالتزام بالتشريعات الدولية وغيرها في تطبيق القانون الدولي الإنساني من عقيدة داخلية لدى الدول والمجتمعات على الصعيدين الفردي أو المجتمعي وتغرس هذه العقيدة في النشء وتعزز في رجال القوات المسلحة المتنوعة بجميع فئاتها القتالية.

ويبرز ذلك من خلال ممارسات الدول وتطبيقاتها المحلية الوطنية والتثقيف المجتمعي على صعيد الجوانب التعليمية أو الثقافة العامة.

فالالتزام أو عدم الامتثال للتشريعات القانون الدولي الإنساني هي من توضح لنا الفجوة بين التشريع والتطبيق الفعلي للقانون الدولي الإنساني.

ورغم أن هناك كم تشريعي، إلا أن النزاعات المعاصرة (كالنزاع الروسي الأوكراني والأحداث الدائرة في الشرق الأوسط) كشفت عن فجوة عميقة بين النص التشريعي والتطبيق الفعلي. وتتبلور أبرز معوقات عدم الامتثال في **عجز آليات الإنفاذ الدولية المتمثلة في منظمة الأمم المتحدة ومجلس الأمن**؛ حيث أدى تسييس وازدواجية المعايير في التعامل مع الانتهاكات إلى غياب الرادع الدولي، مما شجع أطراف النزاع على التحلل من التزاماتها الإنسانية صراحةً أو ضمنًا.

ولم تكن الفجوة ناتجة عن قصور في النصوص (كاتفاقيات جنيف ولاهاي وبروتوكولاتها)، بل في **الواقع العملي للميدان** الذي شهد استخدامًا مكثفًا لأسلحة متطورة كالطيران المسير والصواريخ البالستية، والتي وظفت في بيئات حضرية مكتظة بالمنشآت المدنية، مما جعل من مبادئ (التمييز والتناسب) شعارات نظرية تصطدم بالضرورات العسكرية الجامحة، وينعكس ذلك كارثيًا على حماية المدنيين، والأسرى، والبيئة الطبيعية.

عليه نضع الأمثلة وتحليلها من خلال الشواهد والممارسات التي تتجلى في أرض الميدان وداخل النظم الوطنية.

من تلك الفجوات التي تنسف التشريعات وقوتها وقيودها ما تقوم به أوكرانيا من استهدافات مباشرة للبنى التحتية الحيوية، كاستهداف الجسور والطرق مثل جسر القرم الذي يسلكه المدنيين الهاربين من ويلات الحرب والمستشفيات. وقد رصدت الكثير من المنظمات الدولية على سبيل المثال "رصدت المفوضية السامية للأمم المتحدة لحقوق الإنسان (OHCHR) ومنظمات حقوقية دولية مثل منظمة العفو الدولية (Amnesty International) وهيومن رايتس

ووتش (HRW) انتهاكات منسوبة للقوات الأوكرانية ضد المدنيين والأعيان المدنية"[٣٦]، وكل تلك الانتهاكات التي تقوم بها أوكرانيا ضد الإنسانية هي تشكل خرقًا صريح لما تنص عليه اتفاقية لاهاي وجنيف مستخدمتًا القاعدة التي ألغتها القوانين والاتفاقيات وهي" الغاية تبرر الوسيلة" ومخالفة بأفعالها المادة ٤٨ من البروتوكول الأول الإضافي لعام ١٩٧٧م والتي تشير بإلزامها الفصل والتمييز بين الأهداف العسكرية و المدنية و الأعيان المدنية، في جميع الأوقات ، بل أنها لم تراعي للمدنيين و الأوساط المدنية من الأعيان السكنية والطبية أي حرمة ورعاية إنسانية حينما تستخدم المدنيين دروعًا و أهدافًا للعدو و مبررًا لاستهدافهم من خلال إنشائها قواعد عسكرية داخل المنشآت المدنية و داخل المستشفيات، ولا تُبرر تلك التصرفات بأي حجة حتى ولو كانت مبررات دفاعية لأن تعريض المناطق المأهولة بالسكان للخطر هي انتهاك للقانون الدولي الإنساني[٣٧].

ومن جهة تعد تلك الممارسات التي تقوم بها كلًا من روسيا وأوكرانيا وإسرائيل في حروبهم القائمة باستخدام الهجوم العشوائي الذي لا يفرق بين مقاتل ومدني وأعيان مدنية بأساليب وأسلحة فتاكة عشوائية الآثار، فإن روسيا وإسرائيل لا يختلفان عما تقوم به أوكرانيا وهذا ما توضحه التقارير الدولية، فكل من تلك الدول نموذج صريح للاختراقات الصارخة للتشريعات الدولية[٣٨]. و من هنا يتضح لنا أنهم يخالفون التشريع الدولي المنظم للعمليات العسكرية بانتهاك المادة ٥١ الفقرة ٤ التي تحظر استخدام الأسلحة أو الأساليب التي لا يمكن أن تكون دقيقة في توجيهها، و هنا يتبين أن هناك فجوة بين التشريع والتطبيق الفعلي الذي كان من المفترض على الدول احترامه وهو ما يقوي ما توجهنا إليه من أن (النص شيء والتطبيق والتنفيذ شيء آخر) وهذا دليل على أن تطبيق الدول لا يتوافق مع نص التشريع الذي لا تنقصه القوة الإلزامية في مضمونة إلا أن أداة الإلزام غير مكتملة بضعف الدور الذي تقوم به الأمم

---

(36) Human Rights Watch. (2023, January 31). Ukraine: Banned landmines harm civilians: Military used antipersonnel mines in and around Izium. Human Rights Watch Reports. https://www.hrw.org/news/2023/01/31/ukraine-banned-landmines-harm-civilians

(37) Amnesty International. (2022, August 4). Ukrainian fighting tactics endanger civilians: Military bases set up in residential areas, including schools and hospitals. Amnesty International Publications. https://www.amnesty.org/en/latest/news/2022/08/ukraine-ukrainian-fighting-tactics-endanger-civilians

(38) International Committee of the Red Cross (ICRC). (1977). Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, and relating to the Protection of Victims of International Armed Conflicts (Protocol I). 1125 UNTS 3. https://www.icrc.org/en/doc/assets/files/other/icrc_002_0321.pdf

المتحدة و المتمثلة في مجلس الأمن من فرض عقوبات على من يخترق تلك الاتفاقيات الدولية، وهذا ما قد سمح للدول التي لا تحترم مبادئ القانون الدولي الإنساني من التمادي في الانتهاكات الإنسانية وقت الحرب(٣٩).

هل يقف الأمر عند الأسلحة الفتاكة من تلك الانتهاكات للقانون الدولي الإنساني بل تجاوز هذه الحدود مما نشاهده من التصرفات الإسرائيلية التي لا تعرف للإنسانية مكان من تجويع للمدنيين وتدمير مواردهم ومساكنهم التي لا غنى لهم عنها مثل شبكات المياه و المحاصيل الزراعية و البنى التحتية لهذه الأوساط و هذا ما يحصل في غزة المحاصرة والتجويع والتدمير لأبسط مقومات الحياة وهو ما يحصل في جنوب لبنان و سوريا من جرائم العدوان الإسرائيلي الذي لا يعترف بشيء من المعاهدات الدولية. وهذا خرق صريح لنص المادة ٥٤ من البروتوكول الأول الإضافي لعام ١٩٧٧م الذي لأول مرة بتاريخ الاتفاقيات يشار إليه "هو حظر تجويع السكان والمدنيين أو تدمير المواد التي لا غنى عنها لبقائهم"(٤٠). والحصار والتجويع حسب تقارير المحكمة الجنائية الدولية تعد من جرائم الحرب التي تطارد بها الدول الفاعلة ومجرمي الحرب(٤١).

ومن أبشع ما تقوم به هذه الآلة الإجرامية الإسرائيلية استهداف الطواقم الإسعافية و المستشفيات وهذه التصرفات الإجرامية تعد خرق لاتفاقية جنيف الرابعة في نصوص موادها ١٨-٢٠ و للبروتوكول الأول في مادته ١٢"حماية مطلقة للمستشفيات المدينة والوحدات الطبية فاستهدافها أو حرمانها من أداء وظيفتها الإنسانية" ، بل أنها لا تعترف بالهلال الأحمر و لا بالصليب الأحمر كجهات دولية تراعي أحوال المدنيين أثناء القتال و إسعافهم و إنقاذهم و رفع معاناتهم بل تتعرض تلك الجهات لما هو أبشع عبر استهداف طواقمها وهذه الأفعال تصنف من

---

(39)International Committee of the Red Cross (ICRC). (1977). Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, and relating to the Protection of Victims of International Armed Conflicts (Protocol I). 1125 UNTS 3. https://www.icrc.org/en/doc/assets/files/other/icrc_002_0321.pdf

(40) International Court of Justice (ICJ). (2024). Application of the Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide in the Gaza Strip (South Africa v. Israel): Order on provisional measures. ICJ Reports. https://www.icj-cij.org/case/192

(41)International Criminal Court (ICC). (2024, May 20). Statement of ICC Prosecutor Karim A.A. Khan KC: Applications for warrants of arrest in the situation in the State of Palestine. Office of the Prosecutor. https://www.icc-cpi.int/news/statement-icc-prosecutor-karim-aa-khan-kc-applications-warrants-arrest-situation-state

جرائم الحرب وفقًا للمادة ٨ من النظام الأساسي للمحكمة الجنائية الدولية(٤٢) . بل يستمر الانتهاك الصارخ من لتلك الآلة الإجرامية الإسرائيلية حينما تستهدف الهيئات العالمية للإغاثة داخل غزة وخارجها حيث سجلت تقارير الأمم المتحدة مقتل المئات من الموظفين الدوليين الذين يعملون في تلك المنظمات الدولية وخاصة التابعين لوكالة الأونروا وأي انتهاك أعظم من ذلك حينما تسلط قذائفها وصواريخها وطائراتها على مراكز الإيواء التي تتبع الأمم المتحدة ومستودعات الغذاء التابعة لها وقوافل المساعدات الدولية(٤٣) . كل ما ورد من تلك الأمثلة هو دليل على وجود الفجوة الكبيرة بين التشريع القانوني و التطبيق الفعلي للقانون الدولي الإنساني وعدم الامتثال له، و هو ما يرجع لسبب واضح أن تلك الدول لم تجد الرادع الفعلي لها عن مثل تلك الانتهاكات التي تخالف ميثاق الأمم المتحدة، وأيضًا ضعف الدور الذي تقوم به هذه المنظمة العالمية و مجلس الأمن الذي يقف موقف سلبي من عدم إصدار قرارات أممية تُجرم تلك الانتهاكات والخروقات للاتفاقيات الدولية التي تُعنى بحماية الإنسان، وهو ما تثبته اللجنة الدولية للصليب الأحمر حيث أشارت إلى أنه " يظل الالتزام غير كافي بصورة صادمة في مناطق الحرب اليوم"(٤٤).

ومن جانب آخر هناك من الدول والمجتمعات المدنية والعسكرية ما يمتثل و يلتزم بحماية الإنسان وقت النزاعات و الحروب وفقًا للقانون الدولي الإنساني و في مقدمة من يعمل بهذا الجانب الإيجابي و الامتثال والالتزام، الدول التي تعتنق الشريعة الإسلامية منهجًا لها لأنها تمتثل لهذا الأمر من قبل و جود النظام الدولي والقانون الدولي الإنساني و بعد ظهوره أصبحت ذات ريادة و تقدم في هذا المجال القانوني لحماية الإنسان و التحالفات الإسلامية العسكرية أكدت على أن دوافع الحماية الإنسانية هي عقيدة إسلامية تطبق و تفعل من خلال برامجها التي تؤكد الالتزام

---

(42) Human Rights Watch. (2023, November 14). Gaza: Unlawful Israeli attacks on medical facilities: Investigate assaults on hospitals, ambulances as war crimes. Human Rights Watch Reports.
https://www.hrw.org/news/2023/11/14/gaza-unlawful-israeli-attacks-medical-facilities

(43) International Criminal Court (ICC). (2024, May 20). Statement of ICC Prosecutor Karim A.A. Khan KC: Applications for warrants of arrest in the situation in the State of Palestine. Office of the Prosecutor.
https://www.icc-cpi.int/news/statement-icc-prosecutor-karim-aa-khan-kc-applications-warrants-arrest-situation-state

(٤٤) اللجنة الدولية للصليب الأحمر: المبادرة العالمية لتجديد الالتزام السياسي بالقانون الدولي الإنساني.
https://www.icrc.org/ar/global-initiative-international-humanitarian-law

والامتثال الكامل للاتفاقيات الدولية[٤٥]، و العربية تتجلى فيها هذه التطبيقات الفعلية للقانون الدولي الإنساني بالكثير من الدورات و الخطط التي تبنى عليها أدوار فعلية تطبيقية على أرض الواقع للقانون الدولي الإنساني والجهود المبذولة من الدول العربية لتنفيذ التشريعات الدولية للقانون الدولي الإنساني[٤٦].

ومن الدول التي وضعت في استراتيجيتها العسكرية والتعليمية الاهتمام الكبير لهذا القانون المملكة العربية السعودية فقد أسست بتاريخ ٢٧/ ٤ / ١٤٢٨هـ بقرار مجلس الوزراء رقم ١٤٤ لجنة خاصة تُعنى بهذا الجانب مع الهلال الأحمر السعودي تحت مسمى "اللجنة الدائمة للقانون الدولي الإنساني" من أجل رفع الوعي الثقافي بالقانون الدولي الإنساني ونشرة بتنسيق الكثير من الجهود الوطنية لضمان حماية الإنسان في وقت الحرب والسلم[٤٧]. وقد انبثق عن هذه اللجنة مجلة علمية محكمة تحت مسمى "المجلة السعودية للقانون الدولي"[٤٨]، وقد قامت الكثير من الشراكات مع هذه اللجنة لتدعيم الجوانب العلمية داخل القطاع التعليمي وخاصة الجامعات مما أثمر عنها وجود مقررات تدرس في كليات الشريعة والقانون مثل جامعة تبوك قسم القانون التي استجابة لهذا الالتزام بإدراج مقرر إلزامي يدرس طلاب القانون "القانون الدولي الإنساني".

يفهم من هذا الالتزام بأن المملكة العربية السعودية تجاوزت الجوانب التشريعية إلى ما هو أكثر فاعلية وهو الآليات التنفيذية التي تحقق تطبيق النصوص القانونية للقانون الدولي الإنساني، و تواصل ريادتها في التفعيل عبر الأجهزة التنفيذية و وسائلها التطبيقية لتحقيق توازن فعلي بين التشريع والتطبيق، محترمة مبادئها الشرعية الإسلامية والاتفاقيات الدولية عبر ما يسمى الهلال

---

(٤٥) التحالف الإسلامي العسكري لمحاربة الإرهاب. (٢٠٢٢، ٢١ ديسمبر). القواعد الأساسية في القانون الدولي الإنساني.
https://www.imctc.org/ar/MediaCenter/Events/Pages/event21122022.aspx

(٤٦) يُنظر: المملكة العربية تستعرض جهودها في تنفيذ القانون الدولي الإنساني مع الدول العربية الأخرى.
https://www.mohamoon_ksa.com/default.aspx?action=PREVIEW_CONTENT&id=259425&TreeTypeID=4&NodeID=262555

(٤٧) المملكة العربية السعودية. مجلس الوزراء. (٢٠٠٧). قرار رقم (١٤٤) وتاريخ ٢٧/ ٤/ ١٤٢٨هـ بشأن تشكيل لجنة دائمة في جمعية الهلال الأحمر السعودي تُعنى بالقانون الدولي الإنساني. الأمانة العامة لمجلس الوزراء.

(٤٨) المجلة السعودية للقانون الدولي، مجلة نصف سنوية علمية محكَّمة تصدر عن اللجنة الدائمة للقانون الدولي الإنساني، تحت شعار الإنسان أولاً.. في السلم الحرب، في عددها (١) المحرَّم ١٤٤٦هـ/ يوليو ٢٠٢٤م.

الأحمر السعودي حينما أكد معالي رئيس هيئة الهلال الأحمر السعودي في كلمته أمام المؤتمر الدولي ٣٣ بأن المملكة وضعت خطة وطنية لتطبيق القانون الدولي الإنساني على الصعيد الداخلي، من تعزيز القانون الدولي الإنساني في الكليات العسكرية كمقررات تدرس على كافة الأصعدة العسكرية(٤٩). يبرز دور السعودية في جوانبها التطبيقية لهذا القانون والتي تُترجم من خلال تفعيل البرامج التنفيذية وهو ما وقعت عليه اللجنة الدائمة للقانون الدولي الإنساني السعودية والمعهد الدولي للقانون الإنساني في سان ريمو لتعزيز التعاون الدولي(٥٠).

يعد هذا الجانب الإيجابي في تحقيق مبادئ وقواعد واتفاقيات القانون الدولي الإنساني على الصعيدين المحلي والدولي من تعزيز آليات التطبيق الفعلي من بداية التعليم والتثقيف إلى الميادين العسكرية التي تُطبق وتعتقد بوجوب احترام هذا القانون.

(٤٩) وكالة الأنباء السعودية واس :المملكة العربية تضع خطة وطنية لتطبيق القانون الدولي الإنساني على الصعيد الداخلي https://www.spa.gov.sa/2010056

(٥٠) وكالة الأنباء السعودية واس :اللجنة الدائمة للقانون الدولي الإنساني و المعهد الدولي للقانون الإنساني في سان ريمو يوقعان برنامجًا تنفيذيًّا لتعزيز التعاون الدولي. https://www.spa.gov.sa/N2313120

الخاتمة

الحمد لله في أول الأمر وآخره والصلاة والسلام الأكملان على نبينا الهادي الأمين محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

من خلال هذه الدراسة بعنوان **"القانون الدولي الإنساني بين التشريع والتطبيق"** حاولنا جاهدين الإحاطة بما يتعلق بالفجوة القانونية بين التشريع والتطبيق المعاصر للقانون الدولي الإنساني. كما هدفت الدراسة إلى إبراز الدور الحقيقي لجدوى الشريعة الإسلامية من حماية للإنسان مما يضره في وقت النزاعات وأيضا التأكيد على أنها هي الأسبق والأكثر توازن في تحقيق مصلحة وصيانة الإنسان ومتطلبات الحروب ومتحققاتها العملياتية التكتيكية وغيرها، ولذا فقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات التي تجاوب على أسئلة البحث وتحقق أهدافه وهي كما يلي:

أهم النتائج:

١. إثبات السبق والشمولية للشريعة الإسلامية، وتحديد مكامن الخلل في آليات إلزام القوانين الوضعية الحالية.

٢. توصلت الدراسة إلى أن هناك ثغرة حقيقية بين التشريع والتطبيق في القانون الدولي الإنساني؛ نتيجة ضعف الجانب الإلزامي والرقابي الذي تؤديه الأمم المتحدة ومجلس الأمن.

٣. اتضح أن الدول التي تقلل الفجوة وتقلص الثغرة بين التشريع والتطبيق هي الدول التي تنطلق من عقيدة داخلية تؤمن بها و تراعيها، أي الدافع لها هو الضمير الإنساني والديني، خلاف الدول التي لا يوجد لديها رادع داخلي.

٤. لا يوجد نقص حقيقي في التشريع لقواعد القانون الدولي الإنساني، بل الخلل والنقص يكمن في الآليات التنفيذية ومراقبتها من قِبل الدول المتنازعة ذاتها.

٥. ظهر أن القانون الدولي الإنساني يرتكز بشكل كبير على اتفاقيات جنيف الأربع لعام ١٩٤٩م وبروتوكولاتها الإضافية، بالإضافة إلى اتفاقيات لاهاي لعامي ١٨٩٩ و١٩٠٧ م.

٦. تبين أن التحول التاريخي للمسمى لم يكن وليد اللحظة، بل تدرج عبر التحولات والاحتياجات المعاصرة لتغيير اسم يتوافق مع حماية الإنسان ويرتكز عليها بجانب العمليات العسكرية.

التوصيات

١. تعزيز الاعتماد على الشريعة الإسلامية كمنهج ثابت ينقذ الإنسان و مرتكز على روح الشريعة ومقاصدها.

٢. لابد من وجود جهود دولية وداخلية تعزز الضمير الإنساني ترفع من مستوى الوعي بالقانون الدولي الإنساني.

٣. إدراج هذا القانون الدولي الإنساني في المناهج التعليمية بجميع مستوياتها.

٤. تكثيف التدريب والتوعية للقطاعات العسكرية بما لهذا القانون الدولي الإنساني من أهمية قصوى أثناء النزاعات.

٥. التعاون الدولي والإقليمي لتنفيذ آليات مراقبة لتطبيق الاتفاقيات الدولي التي تتعلق بالقانون الدولي على أرض الواقع وفقًا لتشريعات الدولية.

٦. تفعيل دور رقابي دولي متوازن يعالج مثل هذه الفجوة بين التشريع والتطبيق وفرض عقوبات دولية على الدول التي لا تحترم هذا القانون.

فهرس المصادر والمراجع

١. كتاب الأموال. ابن زنجويه، حميد بن مخلد بن قتيبة (١٤٠٦هـ). تحقيق: د. شاكر ذيب فياض. ط١. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.

٢. السيرة النبوية، ابن هشام، عبد الملك، تحقيق: مصطفى السقا وآخرون، (بيروت: دار المعرفة)، ج ١، ص ٦٤٤.

٣. *كتاب الخراج*. أبو يوسف، يعقوب بن إبراهيم الأنصاري (١٩٩٩م). تحقيق: طه عبد الرؤوف سعد. القاهرة: المكتبة الأزهرية للتراث.

٤. اتفاقية لاهاي الثانية المتعلقة بقوانين وأعراف الحرب البرية. (١٨٩٩، ٢٩ يوليو). اعتمدت ونشرت على موقع اللجنة الدولية للصليب الأحمر.
https://www.icrc.org/ar/doc/resources/documents/misc/5ntf7v.htm

٥. اتفاقية لاهاي الرابعة المتعلقة بقوانين وأعراف الحرب البرية ولائحتها التنفيذية. (١٩٠٧، ١٨ أكتوبر). اعتمدت ونشرت على موقع اللجنة الدولية للصليب الأحمر.
https://www.icrc.org/ar/doc/resources/documents/misc/5ntfbn.htm

٦. صحيح البخاري (محمد زهير بن ناصر الناصر، محقق). البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٢٢ هـ). دار طوق النجاة.

٧. البروتوكول الإضافي الأول الملحق باتفاقيات جنيف المعني بحماية ضحايا النزاعات المسلحة الدولية. (١٩٧٧، ٨ يونيو). اعتمد ونشر على موقع اللجنة الدولية للصليب الأحمر.
https://www.icrc.org/ar/doc/resources/documents/misc/5ntceb.htm

٨. الإسلام والقانون الدولي الإنساني: دراسات مقارنة. الحاج، رشا حسين. (٢٠٢٥). مجلة جامعة المعارف، ١٣، ٢٥٦–٢٦٤.

٩. تاريخ مدينة السلام (تاريخ بغداد). الخطيب البغدادي، أحمد بن علي بن ثابت (٢٠٠١م). تحقيق: د. بشار عواد معروف. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي.

١٠. سنن أبي داود (شعيب الأرنؤوط، محقق). السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث. (٢٠٠٩). دار الرسالة العالمية.

١١. الجذور الأخلاقية والقانونية لتنظيم الحروب: دراسة مقارنة. سلطان، علي حسين. (٢٠٢٢). مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية، ١٥(٢)، ٧٨-١٠٥.

١٢. القانون الدولي الإنساني: التطور التاريخي والآفاق المستقبلية (ط٢). الشرقاوي، أحمد محمد. (٢٠٢١). دار النهضة العربية.

١٣. الكامل في التاريخ (عمر عبد السلام تدمري، محقق). الشيباني، ابن الأثير علي بن محمد. (١٩٩٧). دار الكتاب العربي.

١٤. المعجم الكبير، تحقيق: حمدي بن عبد المجيد السلفي، الطبراني، سليمان بن أحمد، (القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ط٢)، ج ٢٢، ص ٣٩٣، حديث رقم (٩٧٧).

١٥. تاريخ الرسل والملوك (ط٢). الطبري، محمد بن جرير. (١٣٨٧ هـ). دار التراث.
١٦. القانون الدولي الإنساني والمحاكم الجنائية الدولية: النظرية والتطبيق (ط٣). الطراونة، محمد مصلح. (٢٠٢٢). دار وائل للنشر والتوزيع.
١٧. موسوعة القانون الدولي الإنساني وحماية ضحايا النزاعات المسلحة. العادلي، محمود صالح. (٢٠٢٣). دار الفكر الجامعي.
١٨. سنن ابن ماجه (شعيب الأرنؤوط، محقق). القزويني، ابن ماجه محمد بن يزيد. (٢٠٠٩). دار الرسالة العالمية.
١٩. المبادرة العالمية لتجديد الالتزام السياسي بالقانون الدولي الإنساني. اللجنة الدولية للصليب الأحمر. (د.ت).
https://www.icrc.org/ar/global-initiative-international-humanitarian-law
٢٠. قرار رقم (١٤٤) وتاريخ ٢٧/ ٤/ ١٤٢٨ هـ بشأن تشكيل لجنة دائمة في جمعية الهلال الأحمر السعودي تُعنى بالقانون الدولي الإنساني. الأمانة العامة لمجلس الوزراء.
٢١. صحيح مسلم النيسابوري، مسلم بن الحجاج. (د.ت.) (محمد فؤاد عبد الباقي، محقق). دار إحياء التراث العربي.
٢٢. المملكة العربية السعودية تضع خطة وطنية لتطبيق القانون الدولي الإنساني على الصعيد الداخلي. وكالة الأنباء السعودية (واس). (٢٠٢٠، ١٩ مايو).
https://www.spa.gov.sa/2010056
٢٣. اللجنة الدائمة للقانون الدولي الإنساني والمعهد الدولي للقانون الإنساني في سان ريمو يوقعان برنامجًا تنفيذيًّا لتعزيز التعاون الدولي. وكالة الأنباء السعودية (واس). (٢٠٢٣، ١٣ فبراير).
https://www.spa.gov.sa/N2313120
٢٤. اتفاقيات حظر الأسلحة الفتاكة وأثرها في تطوير القانون الدولي الإنساني. الهيتي، نوار جليل. (٢٠٢٠). دار قنديل للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

25. *Amnesty International. (2022, August 4). Ukrainian fighting tactics endanger civilians: Military bases set up in residential areas, including schools and hospitals.*
26. *https://www.amnesty.org/en/latest/news/2022/08/ukraine-ukrainian-fighting-tactics-endanger-civilians*
27. *Human Rights Watch. (2023a, January 31). Ukraine: Banned landmines harm civilians: Military used antipersonnel mines in and around Izium.*
28. *https://www.hrw.org/news/2023/01/31/ukraine-banned-landmines-harm-civilians*
29. *Human Rights Watch. (2023b, November 14). Gaza: Unlawful Israeli attacks on medical facilities: Investigate assaults on hospitals, ambulances as war crimes.*

30. *https://www.hrw.org/news/2023/11/14/gaza-unlawful-israeli-attacks-medical-facilities*
31. *International Committee of the Red Cross. (1977). Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949, and relating to the Protection of Victims of International Armed Conflicts (Protocol I). 1125 UNTS 3.*
32. *https://www.icrc.org/en/doc/assets/files/other/icrc_002_0321.pdf*
33. *International Court of Justice. (2024). Application of the Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide in the Gaza Strip (South Africa v. Israel): Order on provisional measures. ICJ Reports.*
34. *https://www.icj-cij.org/case/192*
35. *International Criminal Court. (2024, May 20). Statement of ICC Prosecutor Karim A.A. Khan KC: Applications for warrants of arrest in the situation in the State of Palestine. Office of the Prosecutor.*
36. *https://www.icc-cpi.int/news/statement-icc-prosecutor-karim-aa-khan-kc-applications-warrants-arrest-situation-state*
37. *Lattimer, M., & Sands, P. (Eds.). (2018). The grey zone: Civilian protection between human rights and the laws of war. Hart Publishing.*
38. *Melzer, N. (2019). International humanitarian law: A comprehensive introduction. International Committee of the Red Cross.*
39. *United Nations. (1949). Yearbook of the International Law Commission 1949: Summary records of the first session.*
40. *https://legal.un.org/ilc/publications/yearbooks/english/ilc_1949_v1.pdf*
41. *United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights. (2023). Report on the human rights situation in Ukraine: Civilian casualties and protection of civilians in armed conflict.*
42. *https://www.ohchr.org/en/publications/reports/report-human-rights-situation-ukraine*

Romanization of references

1. *Kitāb al-amwāl. Ibn Zanjawayh, Ḥamīd ibn Mukhallad ibn Qutaybah (1406h) Edited by Dr. Shakir Dhib Fayyad. 1st ed. Riyadh: King Faisal Center for Research and Islamic Studies.*
2. *Al-Sīrah al-Nabawīyah, Ibn Hishām, ʿAbd al-Malik. Edited by Mustafa al-Saqqa et al. (Beirut: Dar al-Ma'rifah), Vol. 1, p. 644.*
3. *Kitāb al-Kharāj. Abū Yūsuf, Yaʿqūb ibn Ibrāhīm al-Anṣārī (1999M). Edited by Taha Abd al-Ra'uf Sa'd. Cairo: Al-Maktabah al-Azhariyyah lil-Turath.*
4. *Ittifāqīyat Lāhāy al-thāniyah al-mutaʿalliqah bi-qawānīn wa-aʿrāf al-ḥarb al-barīyah. (1899, 29 Yūliyū). Adopted and published on the International Committee of the Red Cross (ICRC) website. https://www.icrc.org/ar/doc/resources/documents/misc/5ntf7v.htm*
5. *Ittifāqīyat Lāhāy al-rābiʿah al-mutaʿalliqah bi-qawānīn wa-aʿrāf al-ḥarb al-barīyah wlāʾḥthā al-tanfīdhīyah. (1907, 18 Uktūbir). Adopted and published on the International Committee of the Red Cross (ICRC) website. https://www.icrc.org/ar/doc/resources/documents/misc/5ntfbn.htm*
6. *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī (Muḥammad Zuhayr ibn Nāṣir al-Nāṣir, Muḥaqqiq). al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismāʿīl. (1422 H). Dar Tawq al-Najah.*
7. *Albrwtwkwl al-iḍāfī al-Awwal al-mulḥaq bātfāqyāt Jinīf al-Maʿnī bi-ḥimāyat Ḍaḥāyā al-nizāʿāt al-musallaḥah al-Dawlīyah. (1977, 8 Yūniyū). Adopted and published on the International Committee of the Red Cross (ICRC) website. https://www.icrc.org/ar/doc/resources/documents/misc/5ntceb.htm*
8. *Al-Islām wa-al-qānūn al-dawlī al-insānī : Dirāsāt muqāranah. al-Ḥājj, Rashā Ḥusayn. (2025). Al-Maaref University Journal, 13, 256–264.*
9. *Tārīkh Madīnat al-Salām (Tārīkh Baghdād). al-Khaṭīb al-Baghdādī, Aḥmad ibn ʿAlī ibn Thābit (2001M). Edited by Dr. Bashar Awad Marouf. 1st ed. Beirut: Dar Al-Gharb Al-Islami.*
10. *Sunan Abī Dāwūd (Shuʿayb al-Arnaʿūṭ, Muḥaqqiq). al-Sijistānī, Abū Dāwūd Sulaymān ibn al-Ashʿath. (2009). Dar Al-Risalah Al-Alamiyyah.*
11. *Al-Judhūr al-akhlāqīyah wa-al-qānūnīyah li-tanẓīm al-ḥurūb : dirāsah muqāranah. Sulṭān, ʿAlī Ḥusayn. (2022). *Journal of Law for Legal and Economic Research*, 15(2), 78–105.*
12. *12.Al-Qānūn al-dawlī al-insānī al-taṭawwur al-tārīkhī wa-al-āfāq al-mustaqbalīyah (ṭ2). al-Sharqāwī, Aḥmad Muḥammad. (2021). Dar Al-Nahda Al-Arabiyya.*
13. *13.Al-Kāmil fī al-tārīkh (ʿUmar ʿAbd al-Salām Tadmurī, Muḥaqqiq). al-Shaybānī, Ibn al-Athīr ʿAlī ibn Muḥammad. (1997). Dar Al-Kitab Al-Arabi.*
14. *14.Al-Muʿjam al-kabīr, taḥqīq : Ḥamdī ibn ʿAbd al-Majīd al-Salafī, al-Ṭabarānī, Sulaymān ibn Aḥmad,(Cairo: Ibn Taymiyyah Library, 2nd ed.), Vol. 22, p. 393, Hadith No. 977.*
15. *15.Tārīkh al-Rusul wa-al-mulūk (ṭ2). al-Ṭabarī, Muḥammad ibn Jarīr. (1387 H). Dar Al-Turath.*

16. *Al-Qānūn al-dawlī al-insānī wa-al-maḥākim al-jinā'iyah al-Dawlīyah : al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq (ṭ3). al-Ṭarāwinah, Muḥammad Muṣliḥ. (2022). Dar Wael for Publishing and Distribution.*
17. *17.Mawsū'at al-qānūn al-dawlī al-insānī wa-ḥimāyat Ḍaḥāyā al-niza'āt al-musallaḥah. al-'Ādilī, Maḥmūd Ṣāliḥ. (2023). Dar Al-Fikr Al-Jami'i.*
18. *Sunan Ibn Mājah (Shu'ayb al-Arna'ūṭ, Muḥaqqiq). al-Qazwīnī, Ibn Mājah Muḥammad ibn Yazīd. (2009). Dar Al-Risalah Al-Alamiyah.*
19. *Al-Mubādarah al-'Ālamīyah li-tajdīd al-iltizām al-siyāsī bi-al-qānūn al-dawlī al-insānī. al-Lajnah al-Dawlīyah lil-Ṣalīb al-Aḥmar. (D. t) https://www.icrc.org/ar/global-initiative-international-humanitarian-law*
20. *Qarār raqm (144) wa-tārīkh 27/4 / 1428h bi-sha'n tashkīl Lajnat dā'imah fī Jam'iyat al-Hilāl al-Aḥmar al-Sa'ūdī tu'ná bi-al-qānūn al-dawlī al-insānī. General Secretariat of the Council of Ministers.*
21. *Ṣaḥīḥ Muslim al-Nīsābūrī, Muslim ibn al-Ḥajjāj. (D. t.) (Muhammad Fuad Abd al-Baqi, Ed.). Dar Ihya al-Turath al-Arabi.*
22. *Al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah taḍa'u khiṭṭah waṭanīyah li-taṭbīq al-qānūn al-dawlī al-insānī 'alá al-Ṣa'īd al-dākhilī. Wakālat al-Anbā' al-Sa'ūdīyah (wās). (May 19, 2020). https://www.spa.gov.sa/2010056*
23. *Al-Lajnah al-dā'imah lil-qānūn al-dawlī al-insānī wa-al-Ma'had al-dawlī lil-qānūn al-insānī fī Sān rymw ywq'ān brnāmjan tnfydhyananā li-ta'zīz al-Ta'āwun al-dawlī. Wakālat al-Anbā' al-Sa'ūdīyah (wās). (February 13, 2023). https://www.spa.gov.sa/N2313120*
24. *Ittifāqīyāt Ḥaẓr al-Asliḥah alftākh wa-atharuhā fī taṭwīr al-qānūn al-dawlī al-insānī. al-Hītī, Nawwār Jalīl. (2020). Dar Qandeel for Publishing and Distribution.*

مظاهر القوة والضعف في باب المرفوعات وأثرها الدلالي

هبه نظمي محمد الشيخ حسن
طالبة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن
heba.shaikh82@gmail.com

د. محمد عبدالرحمن حسن الحجوج
أستاذ مشارك، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن
mohammadhjooj@yahoo.com

تاريخ تسلم البحث: ١٤/ ٣/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ١٨/ ٤/ ٢٠٢٦م

الملخص:

يتناول هذا البحث دراسة المرفوعات من جهة مظاهر القوة والضعف فيها، نظرًا لأهميتها المركزية في بناء الجملة العربية. وينطلق البحث من تعريف المرفوعات عند النحاة، ثم يحدد مفهومي القوة والضعف في الاصطلاح النحوي، حيث تشير القوة إلى تمكّن العنصر النحوي من السمات العاملية والدلالية، بينما الضعف هو نقيض ذلك.

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، فكنت أرجع إلى كتب النحو القديمة، وأذكر أقوال النحاة وأقارن بينها، مع الاستشهاد بالآيات القرآنية والأبيات الشعرية التي توضح هذه الأحكام.

واقتضت طبيعة البحث تقسيمه إلى ثلاثة مباحث، عُني المبحث الأول بدراسة الفاعل ومظاهر القوة فيه، والمبحث الثاني عُني بدراسة المبتدأ والخبر، والثالث خُصص لدراسة نائب الفاعل.

وخلصت الدراسة إلى أن الفاعل هو أقوى المرفوعات حكمًا ومعنى؛ لأنه ملازم للفعل ولا يقوم المعنى إلا به، بينما المبتدأ والخبر فيهما قوة من حيث ثبات الجملة الاسمية؛ لكن قد يضعف الحكم إذا تأخر المبتدأ أو ناب عنه شيء آخر. كما تبين أن للمرفوعات أثرًا بلاغيًا ودلاليًا في توكيد المعنى وتوضيحه، فهي ليست مجرد قواعد جافة وإنما تؤثر في قوة المعنى ووضوحه.

الكلمات المفتاحية: القوة، الضعف، المرفوعات، الدلالة، الأثر.

The Strengths and Weaknesses of Nominative Cases and their Semantic Impact

Heba Nazmi Mohammad Al-Sheikh Hassan
PhD Candidate, World Islamic Sciences and Education University, Jordan
heba.shaikh82@gmail.com

Dr. Mohammad Abdul Rahman Hassan Al-Hajoj
Associate Professor, World Islamic Sciences and Education University, Jordan
mohammad_hjooj@yahoo.com

Date of Receiving the Research: 14/3/2026 **Research Acceptance Date**: 18/4/2026

Abstract:

This research examines nominative cases from the perspective of their strengths and weaknesses, given their central importance in the structure of Arabic sentences. The research begins with the definition of nominative cases according to grammarians, then defines the concepts of strength and weakness in grammatical terminology. Strength refers to the grammatical element's mastery of its functional and semantic features, while weakness is the opposite.

The research employs a descriptive-analytical approach. I consulted classical grammar books, cited the opinions of grammarians, compared them, and referenced Quranic verses and poetic lines that illustrate these rules.

The nature of the research necessitated its division into three chapters. The first chapter focused on the subject and its strengths, the second on the subject and predicate, and the third on the passive subject.

The study concluded that the subject is the strongest of the nominative cases in terms of both grammatical function and meaning, because it is inseparable from the verb and the meaning cannot exist without it. The subject and predicate, on the other hand, possess strength in terms of the stability of the nominal sentence; however, their strength may be diminished if the subject is delayed or replaced by something else. The study also revealed that nominative cases have a rhetorical and semantic effect in emphasizing and clarifying meaning. They are not merely rigid rules but rather influence the strength and clarity of meaning.

***Keywords**: Strength, Weakness, Nominative Cases, Semantics, Effect.*

المقدمة:

إن القوة والضعف ثنائية اصطلاحية نحوية تتشابه مع ثنائياتٍ أخرى وردت عند النحاة العرب وتحدثوا عنها؛ مثل الثقل والخفة، وكانت هذه الثنائية من الثنائيات التي ظهرت فيها معالم القوة والضعف، فقد علل النحاة اختصاص الفاعل بالرفع، واختصاص المفعول به بالنصب؛ وفقًا لفكرة الثقل والخفة؛ ولذلك نجد في الجملة الفعلية افتراقًا بالمعنى النحوي بين الفاعل والمفعول؛ ومن ثمّ إنه لا بد لهما من الافتراق في الإعراب إلى نصبٍ وجر؛ فكانت الخفة موصولةً بكثرة التداول والاستعمال في الكلام، وكان الثقل قليل الدوران على الألسنة، وبذلك فقد عُلّل قلة ورود الرفع وانحصاره بالفاعل لثقل حركة الرفع وهي الضمة، وجاء النصب أكثر تداولًا شاملًا المفاعيل والمنصوبات لخفة حركته الفتحة.

وإذا كان العرف الاجتماعي يدل على أن صفة القوي معناها استغناؤه عن غيره، وصفة الضعيف احتياجه إلى غيره؛ فإننا نجد أن اللغويين استعملوا هذا المعنى في تعليلاتهم اللغوية، يقول المازني: "وتكون الأسماء على خمسة أحرف لا زيادة فيها، ولا يكون ذلك في الأفعال؛ لأن الأسماء أقوى من الأفعال، فجعلوا لها على الأفعال فضيلة لقوتها واستغناء الأسماء عن الأفعال، وحاجة الأفعال إليها"(١)، فالمازني هنا افترض أن علة كون الأسماء تصل إلى خمسة أحرف أصول من دون زيادة، لكونها أقوى من الأفعال، والأفعال محتاجة إليها.

والمتتبّع للدّراسات الأصوليّة في النّحو، وخاصة المرفوعات يلمح أنّها قد بدأت بداية بسيطة، وهكذا كانت نشأة علم الأصول؛ فقد كان النّحاة الأوائل يتناولون قواعد النّحو، وأصوله العامّة خلال دراساتهم الفرعيّة والجزئيّة للنّحو؛ فهذا كتاب سيبويه الذي يُعدّ أقدم نصّ نحويّ وصل إلينا، وقد حوى جملة ضخمة من القواعد الأصوليّة وردت منثورة في مباحثه المختلفة، ومنها على سبيل المثال قوله: "قد يشُذ الشيء في كلامهم عن نظائره، ويستخفّ في موضع لا يستخفونه في غيره."(٢)

يُعدُّ باب المرفوعات من الأعمدة الأساسية في النحو العربي وأحد أبرز الأبواب النحوية التي يقوم عليها بناء الجملة العربية؛ إذ لا تكاد جملة تخلو من عنصر مرفوع يشكّل عمدة في التركيب، ويُسهم في إتمام المعنى. ولهذا الباب منزلة خاصة عند النحاة، فقد أفاضوا في شرحه

---

(١) ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، المنصف، دار إحياء التراث القديم، ط١، ١٩٩٩م، ١/ ٢٨.

(٢) سيبويه، عمرو بن عثمان، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٤، ١٩٨٨م، ١/ ٢١٠.

وتفصيل أحكامه؛ لما له من أثر في ضبط اللغة وصيانة دلالتها. وتنبع أهمية هذه الدراسة من محاولتها الكشف عن مظاهر القوة والضعف في المرفوعات، من خلال تحليل طبيعتها الإعرابية وعلاقتها بالعوامل النحوية، سواء أكانت لفظية أم معنوية. وتسعى هذه الدراسة إلى رصد هذه المظاهر عبر عناصر المرفوعات الرئيسة كالفاعل، والمبتدأ والخبر، ونائب الفاعل، انطلاقًا من دراسة قوة عامله، واستقلاليته الدلالية والوظيفية داخل الجملة.

وقد جاء هذا البحث ليسلّط الضوء على بعض المرفوعات الأساسية، مع تتبّع أقوال النحاة فيها، واستحضار الشواهد القرآنية والشعرية التي تُظهر دقائق الاستعمال. وهو لا يقف عند حدود الصناعة النحوية وحدها، بل يحاول أن يربطها بالجانب البلاغي والدلالي؛ ليظهر أن هذه التراكيب لم توضع اعتباطًا، بل صيغت لتؤدي دورًا دقيقًا في البيان العربي؛ وتُعنى هذه الدراسة بإبراز التدرج في القوة النحوية بين المرفوعات، وبيان كيف أن هذا التدرج ليس اعتباطيًا، بل ينبني على أسس منهجية راسخة في التراث النحوي ترتبط بقوة العامل، وحضوره (لفظيًا كان أم معنويًا)، وبالأهمية الوظيفية للركن في الجملة. وتتبع الدراسة منهجًا وصفيًا تحليليًّا اعتمد على تتبع آراء النحاة القدامى والمحدثين، وتحليل الشواهد النحوية والشعرية والقرآنية، للوصول إلى تصور واضح عن ديناميكية القوة والضعف في هذا الباب النحوي المحوري.

ومن ثمّ فإن دراسة المرفوعات تكشف عن بُعدٍ مهم في النحو العربي، وهو أنّ القاعدة ليست غاية في ذاتها، وإنما هي وسيلة لفهم النصوص وإدراك ما تحمله من دلالات، وهو ما يجعل هذا الباب مفتاحًا لفهم بنية اللغة العربية وأسرارها الأسلوبية.

أهمية البحث

تظهر أهمية هذا البحث في كونه يتناول بابًا من أهم أبواب النحو، وهو باب المرفوعات، الذي تُبنى عليه الجملة العربية ويُفهم به معناها. كما تتجلى أهميته في أنه لا يقتصر على الجانب الصناعي للأحكام النحوية، بل يتجاوز ذلك إلى الكشف عن أثرها الدلالي والبلاغي في النصوص القرآنية والشعرية، مما يسهم في بيان الصلة الوثيقة بين القاعدة والمعنى، والإعراب والبيان؛ وبيان مواضع القوة والضعف في المرفوعات.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

١. تحليل مفهومي القوة والضعف في التراث النحوي وربطهما بباب المرفوعات.

٢. رصد مظاهر القوة والضعف في عناصر المرفوعات الرئيسية (الفاعل، المبتدأ والخبر، نائب الفاعل).

٣. بيان أثر نوع العامل (لفظي/ معنوي) وقوته في تحديد قوة المرفوع أو ضعفه.
٤. الكشف عن الأسس المنهجية التي بنى عليها النحاة ترتيبهم وتصنيفهم للمرفوعات.

منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استقراء الآراء النحوية في المصادر التراثية الأساسية، وتحليل المفاهيم والمصطلحات (كالعمدة والفضلة، والعامل، والإسناد)، ودراسة الشواهد والأمثلة توضيح المظاهر النظرية.

خطة البحث (هيكل الدراسة):

اقتضت طبيعة هذه الدراسة، ولتحقيق الأهداف المرجوة منها، أن تنتظم في مقدمة وتمهيد، وثلاثة مباحث رئيسة، تليها خاتمة، وذلك على النحو الآتي:

المقدمة والتمهيد: تتناول الإطار المنهجي (أهمية البحث، أهدافه، والمنهج الوصفي التحليلي المتبع)، مع توضيح المفاهيم المركزية للمرفوعات، وضبط مصطلحي "القوة والضعف" في العرف النحوي.

المبحث الأول (الفاعل): عُني بدراسة الفاعل بوصفه أصل المرفوعات وأقواها، مسلطاً الضوء على مظاهر القوة فيه، وارتباطه الوثيق بأقوى العوامل اللفظية وهو الفعل.

المبحث الثاني (المبتدأ والخبر): خُصص لدراسة ركني الجملة الاسمية، مبيناً مظاهر القوة المتمثلة في الاستقرار والثبات، ومظاهر الضعف الناتجة عن الاعتماد على عامل معنوي (الابتداء) وتأثرهما بالنواسخ.

المبحث الثالث (نائب الفاعل): خُصص لدراسة "المفعول الذي لم يُسمَّ فاعله"، موضحاً طبيعته المزدوجة التي تجمع بين الضعف الأصلي (لأنه فضلة في الأصل) والقوة المكتسبة من خلال النيابة عن الفاعل.

الخاتمة: تضمنت خلاصة البحث وأهم النتائج التي تم التوصل إليها حول التدرج الهرمي النحوي لمظاهر القوة والضعف وأثرها الدلالي، مشفوعةً بقائمة المصادر والمراجع.

الدراسات السابقة

- **الدريدي، حمادي. (٢٠٢٣). ما بين الفاعلين النّحوي والدّلالي: بعض وجوه التّطابق واللاتطابق. مجلة التأويل وتحليل الخطاب، المجلد ٤، العدد ٢، ص ص ٢٣-٣٩.**

هدفت هذه الدراسة إلى بحث خصائص "الفاعل النحوي" وبيان علاقته العميقة بـ "الفاعل الدلالي"، مسلطة الضوء على حالات التطابق واللاتطابق بينهما في البنية اللغوية،

وسعت إلى تبيان كيف أن طبيعة الرأس الفعلي (الفعل) المتحكم في نظام الجملة، هي التي تحدد عملية التناسب والأدوار الدلالية للفاعل، كأن يكون منفذاً للحدث، أو مستفيداً، أو مجرباً، أو ضحية متأثرة به، وتوصلت الدراسة إلى أن الفاعل النحوي مفهوم مجرد وأشمل من الفاعل الدلالي؛ فقد يتطابق الفاعلان حين يحيل الفاعل النحوي على ذات حقيقية واعية ومنفذة للحدث في الواقع، وقد ينتفي هذا التطابق حين يختفي الفاعل الحقيقي ليحيل الفاعل اللغوي النحوي على كيان "متحمّل للحدث" ومسلوب الإرادة (كحالات انكسار الزجاج أو سقوط الأشياء)، أو حين يُستند إلى فاعل مجازي. وأكدت أن جميع هذه الأدوار الدلالية المتنوعة تشترك في حمل وظيفة إعرابية واحدة هي "الفاعل النحوي".

تُفيد هذه الدراسة البحث الحالي في توسيع أفق التحليل الدلالي لوظيفة الفاعل بوصفه "أقوى المرفوعات"؛ فهي تقدم منظوراً لسانياً وعرفانياً يتجاوز الإعراب الشكلي للفاعل ليغوص في أدواره الدلالية المختلفة. سيساعد هذا في البحث على تفصيل مظاهر "القوة الدلالية" للفاعل، وتفسير كيف يمكن للفاعل النحوي أن يحتفظ بقوته الإعرابية (الرفع والعمدية) حتى لو كان في البنية الدلالية العميقة مجرد "متحمل للحدث" أو فاعلاً مجازياً.

- **محمد، طه حسن أحمد. (٢٠٢٥). الفرق الدلالي بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية "دراسة نحوية دلالية". مجلة جامعة الزيتونة الدولية للنشر العلمي، العدد ٣٧.**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء الفروق الدلالية بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية في اللغة العربية، من خلال دراسة نحوية دلالية تبحث في الخصائص التي تميز كل تركيب وأثر ذلك في المعنى والسياق. وتوصلت الدراسة إلى أن الجملة الاسمية تفيد الثبوت والاستقرار والدوام، مما يجعلها الأنسب للتعبير عن الحقائق المستمرة والمعاني العامة. في حين تدل الجملة الفعلية على الحدوث والتجدد، لتناسب السياقات التي تصور الأفعال المتكررة أو الوقائع الطارئة. وخلصت النتائج إلى أن هذا الفرق لا يقف عند حدود القواعد النحوية الشكلية، بل يمتد بعمق إلى مجالات التعبير، مبرزاً المقاصد الخطابية وأثر التركيب اللغوي في المتلقي، مما يؤكد التلاحم الوثيق بين النحو والدلالة.

تُعد هذه الدراسة رافداً مهماً للبحث الحالي؛ إذ إنها تؤسس للفهم الدلالي لنوعي الجملة (الاسمية والفعلية) اللتين تشكلان الإطار الحاضن للمرفوعات. فمن خلال ربط "الثبوت" بالجملة الاسمية و"التجدد" بالفعلية، يمكن تعزيز الحجج حول "مظاهر القوة" في المبتدأ والخبر (قوة الاستقرار والثبات)، وفي الفاعل (قوة الحيوية والحدث الدالة على قوة

عامله اللفظي)، مما يدعم فكرة البحث الأساسية بأن القوة والضعف النحويين ليسا مجرد أحكام إعرابية، بل هما أدوات دلالية.

- **أحمد، جمال الدين إبراهيم، وبركة، إسحق جدو التوم، والدومة، صديق السائر علي. (٢٠٢٢) حذف أحد عناصر التركيب النحوي وأثره في المعنى (دراسة نحوية تطبيقية في القران الكريم). مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٣ (١٢).**

سعت هذه الدراسة إلى استكشاف ظاهرة حذف عناصر التركيب النحوي في الجملة العربية، سواء في الجملة الاسمية (كالمبتدأ أو الخبر) أو الفعلية (كالفعل، أو الفاعل، أو نائب الفاعل)، مبينةً أثر هذا الحذف في إيجاز الجملة وإبراز جمالياتها الدلالية. واعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي لتتبع الشواهد القرآنية. ومن أبرز النتائج التي أوصت بها الدراسة أن الحذف في القرآن الكريم لا يتم اعتباطاً، بل تحكمه قرائن سياقية ولفظية وعقلية دقيقة تدل على المحذوف؛ وغالباً ما يُلجأ إليه لعلم المخاطب بالعنصر المحذوف، أو لغرض إثارة خيال المتلقي وتشويقه، أو للاختصار والإيجاز. وأكدت أن الحذف يضفي على المعاني دقة وقوة مضاعفة.

تتقاطع هذه الدراسة بشكل جوهري مع المبحث الثالث من البحث الحالي المتعلق بـ "نائب الفاعل". ففهم الأغراض البلاغية والدلالية لحذف "الفاعل" يفسر الدوافع التي تجعل المتكلم يلجأ إلى إنابة المفعول به ومنحه "القوة المكتسبة". كما تفيد الدراسة في تحليل ظاهرة "ضعف" المبتدأ أو الخبر حين يُحذف أحدهما اعتماداً على قرائن السياق، مما يثري مناقشة معايير القوة والضعف الناتجة عن غياب أو حضور العوامل النحوية الأساسية في الجملة.

- **عبّاس، محمّد حمدان عبد الله. (٢٠٢٤). دلالتا الثّبوت والتّجدّد بينَ الجملةِ الاسميّة والفعليّة "دراسةٌ تأصيليّة". مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، ١٤ (٤).**

هدفت الدراسة إلى تتبع وتأصيل دلالتي الثبوت والتجدد في الجملتين الاسمية والفعلية، من خلال استقراء آراء وتوجهات علماء النحو والبلاغة والتفسير المتقدمين والمتأخرين، ومحاولة الكشف عن كيفية ارتباط كل دلالة بنوع الجملة المحددة. وأظهرت النتائج أن النحاة الأوائل (المتقدمين) انصب اهتمامهم بالدرجة الأولى على البنية الهيكلية والأسس المنطقية للتركيب دون التركيز الواضح على الجانب الدلالي، في حين تنبه النحاة المتأخرون (منذ القرن التاسع) والمحدثون، بالإضافة إلى علماء البلاغة والتفسير، إلى هاتين

الدلالتين بشكل جلي، حيث ربطوا دلالة الثبوت بالجملة الاسمية، والتجدد بالفعلية، مشيرين إلى الوظيفة التداولية لكل تركيب.

تمنح هذه الدراسة البحث الحالي عمقاً تاريخياً وتأصيلياً قيّماً. فعند دراسة "مظاهر القوة والضعف في المرفوعات"، يمكن توظيف نتائج هذه الدراسة للتدليل على أن النظرة لقوة المرفوعات قد تطورت من مجرد ارتباط بعوامل لفظية ومعنوية (عند المتقدمين) إلى إدراك أبعادها الدلالية والبلاغية (عند المتأخرين). وتفيد في دعم مبحث المبتدأ والخبر بقوة حجة "الثبوت" المستمدة من البلاغيين، مما يؤكد أن اختيار المتكلم للرفع وبناء الجملة الاسمية يخدم قصداً دلالياً استقر عليه التراث البلاغي والنحوي، وهو ما يفسر الوجه الدلالي لـ"قوة" هذه المرفوعات.

- **الشمري، صالح مرفي مرضي. (٢٠٢٢). الشواهد الشعرية في شرح ابن عقيل لألفية ابن مالك "باب الفاعل نموذجا". مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، المجلد ٣، العدد ١١.**

هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على أهمية الشاهد الشعري في التراث النحوي، وتحديداً في كتاب "شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك" متخذة من "باب الفاعل" أنموذجًا تطبيقيًا. وسعت لبيان نهج النحاة في جمع الشواهد زمانيًا ومكانيًا، وكيفية توظيفها لخدمة القاعدة النحوية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها أن الشعر العربي هو المصدر الموثوق الأول للتقعيد النحوي، وأن النحاة تميزوا بالأمانة المطلقة في النقل حيث لا يحتجون إلا بالأبيات الصحيحة الأصيلة. كما بيّنت أن وصف النحاة لبعض الظواهر بالشذوذ لا يعني بالضرورة قلة الاستعمال، بل يعني مخالفتها للقاعدة القياسية المطردة، كما هو الحال في لغة (أكلوني البراغيث).

تُعد هذه الدراسة داعمًا مباشرًا للمبحث الأول في البحث الخاص بباب الفاعل. فبما أن الفاعل هو أقوى المرفوعات، توفر هذه الدراسة ذخيرة من الشواهد الشعرية والتطبيقات النحوية التراثية التي تؤكد أصالة الفاعل ووجوب تقدمه وارتباطه القوي بعامله اللفظي وهو الفعل. كما تُفيد في فهم كيف استعان النحاة الأوائل بالشعر لتبرير الأحكام الصارمة المتعلقة بالفاعل، مما يعزز الركيزة النظرية لمظاهر القوة.

- **العظامات، حسين ارشيد. (٢٠١٠). فلسفة المبني للمجهول في العربية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد ١٧، العدد ٧، ص ص ١١٩-١٣١.**

سعت هذه الدراسة إلى الغوص في الأبعاد الفلسفية والجمالية للفعل المبني للمجهول في اللغة العربية، متجاوزة التحليل النحوي الشكلي لزمن الفعل وتجرده أو زيادته. وركزت على القيمة الدلالية الناتجة عن البناء للمجهول عند مقارنته بالمبني للمعلوم. وخلصت النتائج إلى أن البناء للمجهول يُعد بنية محولة من أصل وهو المبني للمعلوم، والغاية من هذا التحويل هي تأدية أغراض بلاغية تضفي على العبارة أسلوبًا راقيًا. وأكدت الدراسة أن إسقاط الفاعل يجعل التركيز منصبًا بالكامل على الحدث نفسه، مما يؤدي إلى تضخيم الطاقة الحدثية للفعل. ومثّلت لذلك بآيات سورة التكوير، حيث يولد البناء للمجهول دلالات الإثارة والرهبة وتجاوز فكرة الزمن.

تمثل هذه الدراسة مرتكزًا جوهريًا لتدعيم مبحث نائب الفاعل والشق المتعلق بالأثر الدلالي. فهي تقدم التفسير الفلسفي والدلالي لظاهرة ضعف نائب الفاعل الأصلية كونه مفعولًا، ثم اكتسابه للقوة حين يُحذف الفاعل. يمكن توظيفها للبرهنة على أن عملية الرفع في نائب الفاعل ليست مجرد سد فراغ إعرابي، بل هي خطة دلالية مقصودة لتضخيم الحدث وصرف ذهن المتلقي عن الفاعل، مما يؤكد أن التغيرات الإعرابية للمرفوعات تخلق أثرًا دلاليًا عميقًا

- **حامد، مازن أحمد محمد. (٢٠١٨). الفعل المبني للمجهول في سورة البقرة في ضوء الدراسات النحوية والنفسية [رسالة ماجستير، جامعة القدس المفتوحة]. فلسطين.**

هدفت هذه الدراسة إلى بحث ظاهرة الفعل المبني للمجهول وما ينوب عن الفاعل في سورة البقرة من زاويتين متكاملتين وهما الزاوية النحوية والدلالية النفسية. وعمدت إلى إحصاء هذه الأفعال وسياقاتها وأنواع نائب الفاعل فيها، لبيان الأسرار البلاغية لانحراف الصيغة عن المبني للمعلوم. وأظهرت النتائج أن تعدد تسميات المبني للمجهول تاريخيًا رافقه تعدد في دلالاته النفسية والسياقية؛ فاستخدام هذه الصيغة يعمل على استحضار المشاهد الغيبية وجعلها صورًا حية، وتصوير الحالة النفسية للمخاطبين، وإبراز مواقف الرهبة أو الزجر أو الرحمة. وأكدت أن السياق هو الذي يوجه دلالة نائب الفاعل ويبرز أثر حذف الفاعل.

تمنح هذه الدراسة البحث تطبيقًا قرآنيًا عمليًا يربط بين القاعدة النحوية الشارحة لدرس المرفوعات وبين الأثر الدلالي. فمن خلال إحصاءاتها وتحليلها لآيات سورة البقرة، يمكن تدعيم الجانب التطبيقي في مبحث نائب الفاعل، موضحًا كيف أن التلاعب بصيغة

الفعل وتبادل الأدوار بين العمدة والفضلة ينتج شحنات عاطفية وتصويرية ونفسية للمتلقي. وهي تؤكد النظرية بأن المرفوعات وعواملها تمتلك طاقة دلالية وبلاغية حية تتجاوز مجرد الوظيفة الإعرابية.

تمهيد:

يُعَدّ باب المرفوعات من أبرز الأبواب النحوية؛ لما له من منزلة في بناء الجملة العربية، إذ يقوم عليه المعنى وتستند إليه بنية الكلام، ولا يصحّ الكلام إلّا بوجود عنصر مرفوع؛ "فالمرفوع عمدة في الكلام كالفاعل والمبتدأ والخبر، والبواقي محمولة عليها"(٣). والمرفوعات عند ابن الحاجب؛ ما اشتمل على علم الرافعية(٤)، ومعنى علم هنا علامة؛ ومعنى ذلك أن تكون علامة الفاعلية أحد أجزائه، والأولى أن يقال: "المرفوعات ما اشتمل على علم العمدة؛ لأن الرفع في الفعل والفاعل والمبتدأ والخبر، والرفع أصل في العمد"(٥).

ومن أجل دراسة مظاهر القوة والضعف في المرفوعات، من الضروري أولًا توضيح المقصود بهما في اصطلاح النحاة؛ فقد جاء في (الصحاح) تضاد لفظتي القوة والضعف: " القوة خلاف الضعف، والقوة: الطاقة من الحبل، وجمعها قوى، ورجل شديد القوى، أي شديد أسرِ الخلق"(٦)، والضعف: "خلاف القوّة وقد ضَعُفَ فهو ضعيف، وأَضعَفَهُ غيره"(٧).

والقوة في الاصطلاح النحوي "مفهوم تراتبي تصنيفي بالأساس؛ ولئن خصّ به النحاة الفعل رأسًا عاملًا لكونه أقوى العوامل؛ فإن هذا المفهوم عندهم من ركائز المنظومة المنهجية والتصنيفية لنظرية العمل. ذلك بأنّ القوة، ومنها الضعف، جهاز اصطلاحي مفهومي يعيّن عندهم تمكّن المقولة المعجمية من السمات العامليّة الدلاليّة والإعرابية"(٨).

---

(٣) ابن الحاجب، شرح الرضي على الكافية، تح: يوسف حسن عمر، جامعة قاديوس، ليبيا، ط٢، ١٩٩٦م، ج١، ص٦١.

(٤) المرجع السابق نفسه، ج١، ص١٨٣.

(٥) المرجع السابق نفسه، ج١، ص١٨٤.

(٦) الجوهري، أبو نصر اسماعيل بن حمّاد الفارابي، الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط٤، ١٩٨٧م، ج٦، ص٤٦٩.

(٧) المرجع السابق نفسه، ج٤، ص١٣٩٠.

(٨) الحشيشة، سرور، قوة الأفعال وضعفها حسب تعديتها ولزومها، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، تونس، ٢٠١٠م، ص٩.

القوة: " بالضم يُطلق على معان منها مبدأ الفعل مطلقًا سواء كان الفعل مختلفًا أو غير مختلف بشعور وإرادة أو لا.. "(٩). والضعف: " بالفتح والضم وسكون العين خلاف القوة، ويُسمّى لا قوّة أيضًا(١٠).

ويمكن ملاحظة أن المرفوعات تشمل عناصر متعددة تتفاوت في وضوح حكمها واستقلالها بالمعنى؛ فأحيانًا يظهر الحكم ثابتًا ومستقرًا، وأحيانًا يكون متأثرًا بعوامل خارجية، مثل: النواسخ أو ترتيب الجملة؛ مما يضطر النحاة إلى تفصيلها وتحليلها في كتبهم.

مظاهر القوة والضعف في باب المرفوعات.

لما كان الحديث عن المرفوعات يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالرفع؛ كان من الضروري توضيح معنى الرفع قبل الخوض في تفاصيل مظاهر القوة والضعف فيه؛ إذ إن معرفة الأصل اللغوي والاصطلاحي له يسهم في فهم كيفية تطبيق الأحكام النحوية وتقدير أثرها في الجملة.

الرفع لغةً:

"خلاف الوضع، يقال: رفعته فارتفع، والرفع في الإعراب كالضم في البناء، وهو من أوضاع النحويين، ورفع فلان على العامل رفيعة، وهو ما يرفعه من قصة ويبلغها"(١١).

الرفع في النّحو: "خلاف الجر والنصب، والمبتدأ مرافع للخبر لأن كل واحد منها يرفع صاحبه ورفاعة بالكسر اسم رجل، وبنو رفاعة قبيلة، ورافع اسم"(١٢).

الرفع اصطلاحًا:

الرفع في اصطلاح النحويين هو: " موقع إعرابي خاص بالمسند والمسند إليه؛ كالمبتدأ والخبر، والفاعل، ونائب الفاعل، وعلامته الضمة أو ما ناب عنها، وقد يراد به الضمة التي تظهر على آخر الكلمات المعربة، وقد يراد به الضمة التي تظهر على آخر الكلمات المبنية"(١٣).

ومرفوعات الأسماء سبعة: "الفاعل، والمفعول الذي لم يُسمِّ فاعله (نائب الفاعل)، والمبتدأ، وخبره، واسم كان وأخواتها، وخبر إنَّ وأخواتها، والتابع للمرفوع، وهو أربعة أشياء:

---

(٩) التهانوي، محمد علي، كشّاف اصطلاحات الفنون، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط١، ١٩٩٦م، ج٢، ص١٣٤٢.

(١٠) المرجع السابق نفسه، ج٢، ص١١١٨.

(١١) الجوهري، الصحاح، مرجع سابق، باب (ر ف ع).

(١٢) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت، ١٩٦٣م، مادة (ر ف ع).

(١٣)عبادة، محمد ابراهيم، معجم مصطلحات النحو والصرف والعروض والقافية، ص ١٤٣.

النعت، والعطف، والتوكيد، والبدل"(١٤). وفي مقام آخر المرفوعات على ثمانية أقسام: " الفاعل الذي لم يسم فاعله، المبتدأ، الخبر، خبر إن وأخواتها، خبر لا النافية للجنس، اسم (ما، لا، لات)، المشتبهتين بـ ليس، اسم كان وأخواتها"(١٥)

إذًا مما سبق يبدو جليًا اهتمام علماء النحو بالرفع؛ "وإنما خصّوا الإعراب بالرفع، لأن الرفع ضمة مخصوصة"(١٦)، تلحق أواخر الكلام، والرفع هو "إعراب العمد ذلك أن الرفع ثقيل فخُصّ به إعراب العمد، لأنها أقل، إذ هي راجعة إلى الفاعل والمبتدأ والخبر"(١٧).

وأولى مظاهر قوة المرفوعات مجيء العُمد بالرفع، وهي الجزء الذي لا يُستغنى عنه في أقل ما يتألف منه الكلام، والفضلة ما يمكن الاستغناء عنها كالمفعول به، فالعمدة لا تقوم دونها الجملة، وما عداها فضلة يستقل الكلام دونه(١٨).

وظهر موضوع العمدة والفضلة عند عبد القاهر الجرجاني عندما تحدث عن أهمية الإسناد؛ إذ عدَّ الإسناد المعنى النحوي الأهم في النظم؛ فلا يمكن للمتكلم أن يؤلف جملة دون أن تبنى على الإسناد؛ ولذلك جاءت تسمية النحاة لركني الإسناد (المسند والمسند إليه) بـ (العمدة)؛ أي إنهما العماد في بناء الجملة، والدليل على ذلك أن المتكلم لا يصل إلى التعبير عن أي جزء آخر يراه مهمًا غير المسند والمسند إليه، كالمفعولات والحال، ما لم يفكر بالإسناد ويعلق الجزء المهم عنده بالمسند.

طرح بعض النحاة قضية القوة والضعف في مسألة العوامل وربطوا بينها وبين ترتيبهم للمرفوعات وفق هذه النظرية، فيقول ابن هشام: " وبدأت من المرفوعات بالفاعل لأمرين: أحدهما إن عامله لفظي، وهو الفعل أو شبهه بخلاف المبتدأ، فإن عامله معنوي، وهو الابتداء. والعامل اللفظي أقوى من العامل المعنوي، بدليل أنّه يزيل حكم العامل المعنوي، تقول في زيد قام (كان زيد قائمًا)، و(إنّ زيدًا قائمٌ)، و(ظننت زيدًا قائمًا)، ولما بين أن عامل الفاعل أقوى كان

---

(١٤) الصنهاجي، أبو عبد الله محمد بن محمد بن داود، متن الأجرومية، دار الصميعي للنشر والتوزيع، الرياض، ط١، ١٩٩٨م، ص ١١.

(١٥) الفاضل الهندي، محمد بن الحسن، موضح أسرار النحو، تح: علي موسى الكعبي، الأمانة العلمية للعتبة الحسينية المقدسة، بغداد، ط١، ٢٠١٠م، ص ٢٧.

(١٦) العكبري، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق، الإيضاح في علل النحو، تح: مازن مبارك، دار النفائس، الأردن، ط٤، ص ٩٣.

(١٧) السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي (ت ٩١١هـ)، همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، تح: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية – مصر، ط١، ١٩٩٩م، ج١، ص ٨١.

(١٨) انظر: ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي، شرح المفصل، عالم الكتب، بيروت، ط٣، ١٩٩٩م، ج١، ص ٧٤.

الفاعل أقوى والأقوى مقدم على الأضعف. الثاني: إنّ الرفع في الفاعل للفرق بينه وبين المفعول وليس هو في المبتدأ كذلك، والأصل في الإعراب أن يكون للفرق بين المعاني فقدمت ما هو الأصل"(١٩).

في هذا القول نجد أن ابن هشام صرّح بقوّة الفاعل في وروده في الكلام تبعًا لقوة العامل المؤثر فيه، والعامل في العربية: "ما عمل عملًا ما، فرفع أو نصب أو جر، وقد عمل الشيء في الشيء: أحدث فيه نوعًا من الإعراب"(٢٠). وقال الكفوي في الكليات عن العامل إنه" عبارة عن معنى يحل بالمحل فيتغير به حال المحل، وهي ما يتوقف عليه الشيء"(٢١).

إذًا فلا بد لكل حكمٍ نحوي من عامل يدعو إليه، وسبب يبيح للقائل به، لذلك كان العامل وثيق الصلة بالنحو؛ وقد جعل سيبويه (العامل) هو المحور الذي يستند عليه كتابه (الكتاب)، وكان لمصطلح (العمل) مكانة ملحوظة في مواضع عديدة من الكتاب؛ غير أن هذا المصطلح ارتبط بمصطلحات عدة في مواضع مطابقة أو مرادفة له؛ ومن ثمّ فإن مصطلح القوة جاء في كتاب سيبويه مرادفًا لمصطلح العامل، وهذا ما يؤكد اقتران المصطلحين بعضهما ببعض لديه؛ وذلك عند تصنيفه لأشكال العمل حين يقول: "باب الفاعل الذي لم يتعد فعله إلى مفعول، والمفعول الذي لم يتعد إليه فعل فاعل، ولا يتعدى فعله إلى مفعول آخر، وما يعمل من أسماء الفاعلين والمفعولين عمل الفعل الذي يتعدى إلى مفعول، وما يعمل من المصادر ذلك العمل، وما يجري من الصفات التي تبلغ أن تكون في القوة كأسماء الفاعلين والمفعولين التي تجري مجرى الفعل المتعدي إلى مفعول مجراها، وما أجري مجرى الفعل وليس بفعل ولم يقو قوته، وما أجرى من الأسماء التي ليست بأسماء الفاعلين التي لم تبلغ أن تكون بالقوة كأسماء الفاعلين والمفعولين، وليست لها قوة أسماء الفاعلين، كما أنه لا يقوى قوة الفعل ما جرى مجراه وليس بفعل"(٢٢).

---

(١٩) ابن هشام الأنصاري، عبد الله بن يوسف بن أحمد بن عبد الله ابن يوسف، أبو محمد، جمال الدين، شذور الذهب في معرفة كلام العرب، اعتنى بها: محمد أبو الفضل عاشور، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط١، ٢٠٠١م، ص ٨٨.

(٢٠) الزبيدي، محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: مجموعة من المختصين، وزارة الإرشاد والأنباء، الكويت، ط٢، ٢٠٠١م، مادة عمل.

(٢١) الكفوي، أيوب بن موسى الحسيني القريمي الكفوي، أبو البقاء الحنفي، الكليات، تح: عدنان درويش وآخرون، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ٢٠٠١م، ج٣، ص٢٢١ – ٢٢٣.

(٢٢) سيبويه، الكتاب، مرجع سابق، ج١، ص٣٣.

يتناول النص السابق تحليل سيبويه لدرجات القوة في العوامل النحوية، حيث يوضح تسلسل القوة بناءً على قرب العامل من خصائص الفعل (الحدث والزمن)؛ فيوضح سيبويه مراتب القوة في العمل النحوي للعوامل، مبتدئًا بالأقوى فالأضعف:

- ففي قوله: (باب الفاعل الذي لم يتعد فعله مفعوله) يشير إلى الفعل المتعدي لتضمنه الحدث والزمن وتعديه إلى المفعول.
- يليه الفعل اللازم في قوله: (والمفعول الذي لم يتعد إليه فعل الفاعل، ولا يتعدى فعله إلى مفعول آخر) يشير إلى الفعل المتعدي إلى مفعول واحد، لاحتفاظه بالحدث والزمن لكن دون تعدٍّ.
- ثم: أسماء الفاعلين والمفعولين في قوله (ما يعمل من أسماء الفاعلين والمفعولين عمل الفعل الذي يتعدى إلى مفعول) فيشير إلى أن هذه الأسماء تعمل عمل أفعالها، فهي أسماء تجري مجرى الفعل المتعدي إلى مفعول (مثل: كاتبٌ، مكتوبٌ) فهي تعمل عمل أفعالها لكنها تفتقر إلى دلالة الزمن.
- يليها: المصدر، فأشار إلى عمل المصادر فهي تعم عمل عمل أفعالها، نحو قولنا: (عطوفُ المعلمِ على طلابه) لعملها عمل الفعل مع تجردها من الزمن والفاعلية.
- ثم: الصفات المشبهة باسم الفاعل (مثل: حسنٌ خلقُهُ) فهي تشبه اسم الفاعل في العمل ولكن بقوة أقل.
- وأضعفها: الأسماء الجامدة لانعدام الصلة بالفعل والزمن.

الخلاصة: قوة العامل النحوي تتناسب طرديًا مع قربه من خصائص الفعل (الحدث والزمن). فكلما كان العامل أقرب إلى الفعل كان عمله أقوى، وكلما بعد عنه ضعف تأثيره النحوي.

المبحث الأول: الفاعل

عرّف (ابن هشام) الفاعل بأنه: " اسم أو ما في تأويله، أُسند إليه فعل أو ما في تأويله، مقدم أصلي المحل والصيغة"(٢٣)، فيمكن الوقوف على هذه الإشارة اللطيفة للإسناد الفعلي عند صاحب أوضح المسالك في ثنايا حديثه عن الفاعل؛ فالفاعل هو أحد ركني الإسناد في الجملة الفعلية، وهو مرفوع حقيقةً أو حكما، وقد نصّ النحاة على أحكام تخص الفاعل اتفقوا على بعضها كإسناد الفعل التام الباقي على أصله، أو ما يقوم مقامه إليه، واختلفوا في بعض، كوجوب تقدم الفعل عليه، والخلاف في رافعه(٢٤).

عُرف الإسناد الفعلي بأنه: القرينة الكبرى التي تربط الفعل بالفاعل، وتجعل الفاعل هو الذي يقوم بالفعل أو يتصف به، وفضلًا عن ذلك فإن هناك جملة أمور يمكن أن تساعد الإسناد الفعلي، وهي الصيغة الصرفية، شريطة أن يكون الفاعل اسمًا، أو ما يقوم مقام الاسم (المصدر المؤول)، والرتبة، نحو: (ظهر الحق)، فالإسناد هاهنا فعلي، وإن تقدم الاسم (الفاعل) أصبح الإسناد اسمًا؛ فالفاعل شرط تحقّق معنى الفعل، والفاعل لازمٌ للفعل بمنزلة لجزء منه' فلا يُستغنى عن الفاعل ولا يجوز إخلاء فعلٍ عن فاعل(٢٥)، ولذلك فإن قوة الفاعل من أنه يقتضي من جهة الدلالة الفعل وما معه من المطلوبات(٢٦)؛ إذًا "فالفاعل مرفوع أبدًا"(٢٧)، ولا خلاف بين العلماء أن العامل فيه هو الفعل، بل إنّ عمل الفعل في الفاعل هو الأصل؛ وبرر ابن يعيش ذلك بناءً على قوة العامل اللفظي الذي هو الفعل بقوله إن: " الإسناد معنى ولا خلاف أنّ عامل الفاعل لفظي"(٢٨).

فالإسناد هو: "إضافة الشيء إلى الشيء"(٢٩)، أو "ضم الشيء إلى الشيء"(٣٠)؛ وتعددت الألفاظ المترادفة للإسناد عند (سيبويه)، حيث قال: "الفاعل شغل به الفعل"، وقال في موضع ثان: "فرغ له"، وفي موضع ثالث: "بُني له"، وفي موضع رابع: "أُسند له"، لأنها كلها بمعنى واحد(٣١).

---

(٢٣) ابن هشام الأنصاري، جمال الدين، أبو محمد، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تح: بركات يوسف هبود، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ط٢، ١٩٩٩م، ج٢، ص٨٤.

(٢٤) انظر: السيوطي، همع الهوامع، مرجع سابق، ج٢، ص٢٥٣.

(٢٥) انظر: ابن يعيش، شرح المفصل، مرجع سابق، ج١، ص٧٥.

(٢٦) انظر: الحشيشة، قوة الأفعال وضعفها حسب تعديتها ولزومها، مرجع سابق، ص ١٠٠.

(٢٧) الزجاجي، أبو القاسم، الجمل في النحو، اعتنى به وشرح أبياته: ابن أبي شنب، مطبعة جول كربونل، الجزائر، ١٩٢٦م، ص ١٠.

(٢٨) ابن يعيش، شرح المفصل، مرجع سابق، ص ٧٤-٧٥.

(٢٩) الجرجاني، التعريفات، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٨٣م، ص ٢٣.

والفاعل من الناحية النحوية يمثّل علاقة إسنادية بين مسند هو الفعل، ومسند إليه هو الفاعل(٣٢)، وتقوم هذه العلاقة على تلازم الطرفين واحتياجهما بعضهما لبعض، والفاعل النحوي يُعيّن الشيء أو الكائن الذي يقوم بالحدث أو يتحمله أو يكون في حالة ما يعبر عنها بواسطة الفعل؛ ولذلك فإن قوة الفاعل تأتي من كونه ركنًا ضروريًا في الجملة الفعلية التي لن تعطي دلالتها التركيبية إلّا بوجود هذا الفاعل المسند إلى الفعل؛ أيًا كان نوع الفعل الذي يقتضيه أولًا ثم يقتضي غيره من المفاعيل التي تبرز وتختفي في نطاق التوسعة التي تخضع لها الجملة؛ يقول ابن يعيش: " وإذا كان الفاعل كالجزء من الفعل وجب أن يترتب بعده، ولهذا المعنى لا يجوز أن يتقدم عليه كما لا يجوز تقديم حرف من حروف الكلمة على أولها ووجب تأخير المفعول من حيث كان فضلة لا يتوقف انعقاد الكلام على وجوده، فإذًا رتبة الفعل يجب أن يكون أولًا ورتبة الفاعل أن يكون بعده ورتبة المفعول أن يكون آخرا"(٣٣).

قيل: الفاعل أصلٌ، وهو الأصل في المرفوعات؛ وبذلك هو أقوى المرفوعات، وسبب ذلك أن عامله لفظي نحو: (قام زيدٌ)؛ الفاعل هنا (زيدٌ) مرفوع بالفعل، والفعل لفظي وهو الأصل في العمل، والعمل هو أصل في الأفعال؛ قد اختص الفاعل بالرفع دون النصب؛ لأنّ الرفع أعلى قدرًا من النصب، ورتبة الفاعل أعلى من رتبة المفعول؛ فنجد أن الفعل الواحد يكون له عدة مفعولات، ولا يكون له إلّا فاعلٌ واحدٌ، وإذا كان المفعول يفوق الفاعل من حيث العدد؛ كان الأولى أن يخصّ الفاعل بالأثقل وهو الرفع، والمفعول بالأخف وهو النصب؛ لتكون قلة الفاعل مساوية لثقل الرفع، وخفّة النصب موازية لكثرة المفعول(٣٤).

=

(٣٠) نجيب، محمد سمير، معجم المصطلحات النحوية والصرفية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط١، ١٩٨٥م، ص ٢٨.

(٣١) سيبويه، الكتاب، مرجع سابق، ج٢، ص٣٣.

(٣٢) قال الأنباري معرفًا الفاعل: (فإن قال قائل: ما الفاعل؟، قيل: اسم ذكرته بعد فعل، وأسندت ذلك الفعل إلى ذلك الاسم، نحو: قام زيد، وذهب عمرو)، الأنباري، أبو البركات كمال الدين، كتاب أسرار العربية، تح: فخر الدين صالح قدادة، دار الجيل، بيروت، ط١، ١٩٩٥م، ص ٨٧.

(٣٣) ابن يعيش، شرح المصل، مرجع سابق، ج١، ص ٧٥ – ٧٦.

(٣٤) انظر: الجرجاني، عبد القاهر، المقتصد في شرح الإيضاح، تح: كاظم بحر المرجان، دار الرشيد للنشر، العراق، ١٩٨٢م، ج١، ص٣٢٦.

وقدّم البركوي الفاعل على جميع المرفوعات، لأنه أصل المرفوعات عند الجمهور؛ ولأنه أصل الجملة الفعلية التي هي أصل الجمل، فهو معمولٌ بالأصالة(٣٥)؛ نحو قولنا: (ضرب زيدٌ)؛ والأصل في الفاعل أن يلي فعله، لأنه جزءٌ من الجملة ووجوده يحقّق تمامها، فلا تتحقق الجملة الفعلية بدون الفاعل، فيما أن غيره يمكن الاستغناء عنه، فمن ذلك كان تقديمه على غيره، كما أننا نجد تغيّر آخر الفعل إذا ما اتصل به الفاعل مضمرًا، نحو قولنا: (قمتُ)، فهذه دلالةٌ على قوة اتصاله بالفعل(٣٦)، وهذا ما يثبت أصالة الفاعل بين المرفوعات.

وكذلك فإن عامل الفاعل أمرٌ موجودٌ محسوس، أقوى من عامل المبتدأ المعنوي، وقوة المؤثر تقتضي قوّة الأثر، ولذلك فالفاعل في الرفع أقوى من المبتدأ(٣٧).

إذًا جاء الدليل اللفظي بفاعل بالرفع فقط دون النصب والخفض؛ لقوة الفاعل في الجملة وتقدمه على المفعول به، فالفاعل واحد والمفعول جماعة، فنجد أن الفعل قد يتعدى إلى مفعول ومفعولين وثلاثة، ويتعدّى إلى المفعول له، والمفعول معه، ويتعدى إلى ظرف الزمان والمكان والحال والمصدر، فكثر؛ فاختير لهم أخفّ الحركات، وجعل للفاعل إذ كان واحدا أثقلها؛ لأن إعادة ما خفّ تكريره في الأسماء الكثيرة أيسر مؤونة مما يثقل(٣٨).

فمن مظاهر قوة الفاعل في الجملة؛ مسألة التأثير الذي يتم في هذا الفاعل، حسب موقعه في الجملة، والأثر الذي أُحدث فيها؛ ومن ذلك: أصالة الرفع للفاعل، وابتداؤه فرعٌ، وهذه من علامات قوته التي تحدث عنها الجرجاني؛ فأصول الكلام أتت على معانٍ ثلاثة، الفاعلية والمفعولية والإضافة، فالرفع للفاعل، والنصب للمفعول، والجر للمضاف إليه، والمبتدأ والخبر داخلان على الفاعل، وهذا دليلٌ على أن المبتدأ إنما يؤتى به ليخبر عنه، والفعل هو أصلٌ في الإخبار، وإذا كان كذلك فهذا معناه أن الفاعل قبل المبتدأ في المرتبة، كما أن الفعل قبل الاسم في

---

(٣٥) انظر: البركوي، تقي الدين محمد بن بير بن علي بن إسكندر، عوامل البركوي، تح: نضال بن محمد خير الكراد، العالمية للطباعة والنشر، ط١، ٢٠٢٢م، ص ٥٩.

(٣٦) انظر: الحسين البغدادي، أبي اسحاق ابراهيم بن الحسين، التحفة الشافية في شرح الكافية لابن الحاجب، تح: أبو الكميت محمد مصطفى الخطيب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠١٩م، ج١، ص١٠٥.

(٣٧) انظر: الأزهري، خالد، شرح العوامل المئة النحوية في أصول علم العربية، تح: محمد عبد السلام شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت، ص ٢٣٦.

(٣٨) السيرافي، أبو سعيد، شرح كتاب سيبويه، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٨ م، ص ٢٦٠.

الإخبار(٣٩)؛ والفعل " لا بد له من الفاعل، فإن لم يكن مظهرًا بعده فهو مضمر فيه لا محالة"(٤٠)؛ فلمّا كان اقتضاء الفعل فاعله اقتضاءً دلاليًا وكان يستحيل وجوده من غيره، لم يكن بدّ من اعتبار الفاعل أقرب مطلوبات الفعل إليه، واعتبار الفعل أثقل بفاعله منه بغيره من معمولاته، مما يكون في عمله مقتضيًا له اقتضاء أو واقفًا فيه على مجرّد الطلب؛ فالثقل زيادة في الدلالة، والخفيف أشد تمكنًا من الثقيل، والثقيل ليس تمكن الخفيف، والتمكّن مفهوم في القوّة.

إن قوة معنى الفاعلية في الفعل جعلت له استحقاق الرفع وحمل باقي المرفوعات عليه؛ ولذلك يقول ابن يعيش: ".. وكان الفاعل لازمًا له يتنزل منزلة الجزء منه بدليل أنه لا يستغني عنه ولا يجوز إخلاء الفعل عن فاعل"(٤١).

والفاعل أوّلٌ؛ أي إن ترتيبه في الجملة يكون بعد الفعل؛ فلا يستغني عنه الفعل، ويمكن الاكتفاء به في الجملة دون المفعولين، والمفعول في الترتيب يأتي بعد الفاعل، وهذا الاختلاف في مواضع الحروف المأخوذة، أدى إلى اختلاف الحركات؛ فالحركات ثلاثة: الفتحة مأخوذة من الألف، ومخرج الواو من بين الشفتين، ومخرج الياء من وسط اللسان، ومخرج الألف من الحلق، فأوّل هذه المخارج وأقربها متناولًا الواو، فجعلوا الحركة المأخوذة منها لأول الأسماء رتبة، وآخرها لآخرها رتبة؛ وهاتان علتان مرضيتان(٤٢)؛ "فالفاعل يخرج المصدر من العدم إلى الوجود، والمفعول به حافظٌ لوجوده؛ فلا يستقيم تجدد المصدر إذا افترضنا انتفاء"(٤٣).

وقال السيرافي: "واحتج بعض النحاة على أن الفاعل أقوى من المفعول؛ إذ هو محتاجٌ للمفعول؛ ولذلك جعلت له أقوى الحركات بسبب المشاكلة، وإذا احتج آخرون بالقول أن أوّل ما يرد من الأسماء الفاعل، فيرد والنفس جامّة؛ فاستعمل له أقوى الحركات، لقوة النفس عند وروده على إتمام النطق، وجعل أخفّ الحركات لما بعده(٤٤)؛ وفي مثل هذا نجد قول أبي البركات الأنباري مستخدمًا مصطلحي (القوة والضعف): " الفاعل أقوى من المفعول، فأعطي الفاعل

---

(٣٩) انظر: الفهري، عبد القادر الفاسي، اللسانيات واللغة العربية، دار توبقال، الدار البيضاء، ط١، ١٩٨٥م، ص ١٩٢-١٩٦.

(٤٠) ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، اللمع في العربية، تح: فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت، ج١، ص ٧٩.

(٤١) ابن يعيش، شرح المفصل، مرجع سابق، ج١، ص ٧٥.

(٤٢) الفهري، اللسانيات واللغة العربية، مرجع سابق، ص ٢٦٠.

(٤٣) الأوراغي، محمد، الوسائط اللغوية: أفول اللسانيات الكلية، دار الأمان، الرباط، ط١، ٢٠٠٢م، ص ١٦٤.

(٤٤) السيرافي، شرح السيرافي، مرجع سابق، ١/ ٢٦٠-٢٦١.

الذي هو الأقوى، الأقوى وهو الرفع، وأعطي المفعول الذي هو الأضعف، الأضعف وهو النصب"(٤٥).

وإذا ما نظرنا إلى مفاهيم قوة الفعل؛ نجدها تتمثل في ما يهيؤه هذا الفعل للفاعل من قوة، وقس على ذلك في المفاهيم النحوية والفلسفية، فيقول الغزالي بأنّ "قوة الفعل عبارة عن المعنى الذي به يتهيأ الفاعل لكونه فاعلًا، كالحرارة للنار، وقوة الانفعال هو المعنى الذي به يستعد القابل للانفعال"(٤٦).

إن الأفعال هي أقوى العوامل؛ إذ لا بد للفعل من أن يعمل، ومحل عمله يكون الاسم، فلا نجد في اللغة فعلًا إلا وله معمول هو الفاعل، فالفعل والفاعل كالشيء الواحد؛ فقوة الفاعل هي امتداد لقوة الفعل على اختلاف حالات مجيء الفاعل؛ إن كان اسمًا صريحًا، نحو: جاء زيدٌ، أو ضميرًا متصلًا، نحو: حضرت.

إذًا فإن الفعل يحتاج إلى فاعل ليكتمل معناه؛ إذ الفاعل ركنٌ أساس في الجملة الفعلية، فنجد أن الأفعال اللازمة ضعيفة العمل والتأثر في المفعول به، لكنها لا بد وأن تعمل في الفاعل؛ ومن ثمّ سميت بالأفعال القاصرة لاقتصارها بالعمل على الفاعل، فعَجز الفعل اللازم عن العمل في المفعول به، أدى لعمله في الفاعل، والفاعل بطبيعة الحال مرفوع؛ غير أن الأفعال المتعدية تعد من أقوى الأفعال، فيتجاوز أثرها الفاعل ويصل للمفعول به؛ وبذلك نجد أن العلاقة بين الفاعل والفعل هي علاقة دلالية، لا يستغني فيها الفعل عن الفاعل؛ فالفاعل يحدد من قام بالحدث أو اتصف به أيًّا كان (ظاهرًا، أو مستترًا)؛ يقول الأستراباذي: " اعلم أنه إنما جاز إلحاق علامة التأنيث بالمسند، مع أن المؤنث هو المسند إليه دون المسند للاتصال الذي بين الفعل وهو الأصل في الإسناد، وبين الفاعل، وذلك الاتصال من جهة احتياجه إلى الفاعل وكون الفاعل كجزء من أجزاء الفعل"(٤٧)

ومن ثمّ إن أهمية دلالة الفعل تكمن في أنه عنصر الحيوية في الجملة، فيشكل الزمن إحدى أهم دعامتين في هيكل الفعل إلى جانب الحدث الذي يجري ويستنبط فيه؛ فلا نكاد نجد فعلًا يرد

---

(٤٥) الأنباري، عبد الرحمن بن محمد، أسرار العربية، تح: محمد بهجت البيطار، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق، (د. ت)، ص ٧٨.

(٤٦) الغزالي، أبو حامد، مقاصد الفلاسفة، تح: محمود بيجو، مطبعة الصباح، دمشق، ط١، ٢٠٠٠م، ص ١٢٨.

(٤٧) الأستراباذي، محمد بن الحسن الرضي، شرح شافية ابن الحاجب، تح: يوسف عمر، جامعة قار يونس، ليبيا، ١٩٧٥م، ج٤، ص ٤٧٩.

في جملة إلا وكان الزمن جزءه ومعناه؛ ولذا فالنحويون يجمعون على تعريف الفعل بأنه كلمة تدل على معنى في نفسها، وهي مقترنة بأحد الأزمنة الثلاثة(٤٨)؛ وبذلك اشترط النحاة في الكلمة شرطين حتى تكون فعلًا؛ أولهما الدلالة على معنى في نفسها، والثاني الاقتران بأحد الأزمنة الثلاثة، وغاية الشرط الأول إخراج الكلمات التي على معنى في نفسها عندهم، وهي في تصورهم الحروف، وهدف الشرط الثاني إخراج الكلمات التي تدل على معنى في نفسها ولكنها غير مقترنة بزمان عند النحاة، وهي في نظرهم الأسماء(٤٩). وحتى تستقيم دلالة الفعل في الكلام، ويكتمل أثره، لا بد لوجود فاعلٍ يدلنا على من قام بالفعل.

المبحث الثاني: المبتدأ والخبر

إن المرفوعات هي من إعراب العمد(٥٠)، التي تشمل الفعل والفاعل والمبتدأ والخبر، وهناك من قدم أحكام المبتدأ على أحكام الفاعل لما قيل إنه أصل المرفوعات؛ لأنه مبدوء به، وقيل الفاعل: لأن عامله لفظي، وقيل كل أصل"(٥١).

وسبب آخر نجده لهذا التقديم والتأخير؛ وهو: أي النوعين أصلٌ في بابه، هل هو المبتدأ أم الفاعل؟؛ فقيل المبتدأ أصل المرفوعات؛ إذ به ابتداء الكلام؛ كما أنه يحافظ على كونه مبتدأ حتى لو تأخر في الكلام بخلاف الفاعل، فنحن نقول في الفاعل: (قام زيد)، فلم يبتدئ الكلام هنا بالفاعل، وحل في المرتبة الثانية، في حين أن قولنا: (زيدٌ قائم)، كان الافتتاح بالمبتدأ، والفاعل لا يكون إلا بعد فعلٍ، ولا يجوز تقديمه عند البصريين، فالمبتدأ ثابتٌ في وصفه إن تقدم في الجملة أو تأخر، بخلاف الفاعل؛ إذا تقدم على عامله انتقل من كونه فاعلًا إلى كونه مبتدأ؛ والمبتدأ: اسم أو بمنزلته، مجرد عن العوامل اللفظية أو بمنزلته، مخبر عنه، أو وصف رافع لمكتفىً به؛ فالاسم، نحو: "الله ربنا" و"محمد نبينا" والذي بمنزلته، نحو: ﴿وَأَن تَصُومُواْ خَيۡرٞ لَّكُمۡۖ﴾، و: ﴿سَوَآءٌ عَلَيۡهِمۡ ءَأَنذَرۡتَهُمۡ أَمۡ لَمۡ تُنذِرۡهُمۡ﴾، و"تسمع بالمعيديِّ خير من أن تراه. وزال عنه الوصف بهذا

---

(٤٨) ابن يعيش، شرح المفصل، مرجع سابق، ج٢، ص٧.

(٤٩) المرجع السابق نفسه، ج١، ص ٢٣.

(٥٠) في النحو العربي، تشير كلمة "العمد" إلى العناصر الأساسية التي يقوم عليها الكلام، مثل المبتدأ والخبر والفاعل ونائب الفاعل، وهي العناصر التي لا يستغني عنها المتكلم في بناء الجملة.

(٥١) الصبان، محمد بن علي، حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، تح: طه عبد الرؤوف السعيد، المكتبة التوفيقية، ط٢، ج١، ص ٣٠٠.

الانتقال، ويثبت بثبوته، والمجرد كما مثلنا، والذي بمنزلة المجرد، نحو: ﴿هَلۡ مِنۡ خَٰلِقٍ غَيۡرُ ٱللَّهِ﴾، و"بحسبك درهم" لأن وجود الزائد كلا وجود، ومنه عند سيبويه: ﴿بِأَيِّيكُمُ ٱلۡمَفۡتُونُ﴾، وعند بعضهم: "ومن لم يستطع فعليه بالصوم"(٥٢).

أيضًا المبتدأ هو: "كل اسم عريته من العوامل اللفظية لفظًا أو تقديرًا"(٥٣)؛ " فهو الاسم العاري عن العوامل اللفظية غير المزيدة أو الزائدة مخبرًا عنه، أو وصفًا رافعًا لمستغنًى به"(٥٤)؛ والخبر هو الشق الثاني من أقسام الجملة الاسمية، وعرفه ابن الحاجب بأنه: "الجزء المستفاد الذي يستفيده السامع، ويصير مع المبتدأ كلامًا تامًا، والذي يدل على ذلك أن به يقع التصديق والتكذيب"(٥٥).

ويمكن معرفة أثر القوة والضعف في حالات المبتدأ والخبر من حيث معرفة العامل فيهما؛ "فالابتداء عامل معنوي أثّر في المبتدأ بالرفع؛ لأنه مخبر عنه، والمخبر عنه في عرفهم مقدم في الرتبة، والمقدم في الرتبة يستحق أثقل الحركات، فاستحق المبتدأ الرفع"(٥٦) ومثال ذلك قول الشنفرى(٥٧):

مجدي أخيرا ومجدي أوّلًا شَرَعٌ والشمسُ رَأْدَ الضّحى كالشّمس في الطَّفَلِ

فقول الشاعر "مجدي شرعٌ"، "الشمس رأد الضّحى"، فالمبتدأ: "مجدي، والشمس" مرفوعان، الأول مرفوع بضمة مقدرة، والثاني مرفوع بالضمة الظاهرة، والعامل فيهما الابتداء، وهو عامل معنوي، ويمكن القول بأن هذا العامل عاملٌ ضعيف لأنه غير محسوس(٥٨)؛ فالمبتدأ

---

(٥٢) ابن هشام، جمال الدين، أبو محمد، أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تح: بركات يوسف هبود، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، ج١، ص١٨٦-١٨٧.

(٥٣) الأنباري، أسرار العربية، ت: فخر صالح قداره، دار الجيل، بيروت، ١٤١٥ه، ص ٧٨.

(٥٤) الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٩٩٥م، ج١، ص ٨٨.

(٥٥) ابن السراج، الأصول في النحو، تح: عبد العزيز الفتيلي، مؤسسة الرسالة، ط٣، ١٩٩٦م، ج١، ص٦٢.

(٥٦) السهيلي، نتائج الفكر في النحو، دار الكتب العلمية ـ بيروت، ط١، ١٩٩٢م، ص ٣١٢.

(٥٧) الشنفرى، الديوان، ص ١٢٧.

(٥٨) المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (المتوفى: ٧٤٩هـ)، توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط١، ٢٠٠٨م، ص ٤٧٣.

من قوته في المرفوعات نجده عاملًا ومعمولًا؛ فهو عاملٌ في الخبر إذ يُرفع الخبر بالمبتدأ، وهو أيضًا معمول للابتداء، والفاعل الأصل فيه أنه معمولٌ فحسب.

وفي قوله تعالى: ﴿وَٱلسَّارِقُ وَٱلسَّارِقَةُ فَٱقْطَعُوٓاْ أَيْدِيَهُمَا جَزَآءًۢ بِمَا كَسَبَا نَكَٰلًا مِّنَ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾.

هنا يأتي المبتدأ مفردًا وخبره في وجهين:

أعرب الأنباري(٥٩): السارق مبتدأ وخبره على وجهين:

الأول أن يكون خبرًا مقدرًا وتقديره "فيما يتلى عليكم السارق والسارقة" ثم عطف عليه كما تقول فيما أمرتك به فعل الخير فبادر إليه وهذا مذهب سيبويه(٦٠)، والثاني وهو رأي أبي الحسن الأخفش وأبي العباس المبرد أن خبر "السارق" هو (فاقطعوا أيديهما)، ودخلت الفاء في الخبر لأنه لم يرد سارقًا بعينه، وإنما أراد كل من سرق فينزل السارق منزلة الذي سرق.

وفي هذا المثال يكون المبتدأ مفردًا مرفوعًا، والعامل فيه الابتداء، وأما الخبر فهو جملة فعلية وهو هنا أيضًا عامل معنوي لا ظهور له؛ فالابتداء عامل معنوي أثر في المبتدأ بالرفع لأنه مخبر عنه، والمخبر عنه في عرفهم مقدم في الرتبة، والمقدم في الرتبة يستحق أثقل الحركات، فاستحق المبتدأ الرفع، فعمل العامل المعنوي الرفع عندما دل عليه دليل لفظي وهو الرفع في الفاعل؛ لأن الفاعل مخبر عنه ومقدم في الرتبة مستحق من الحركات أثقلها، " وأما رفع الخبر فمن حيث كان هو الاسم الأول في المعنى، كما في النعت والبدل، والجريان على المنعوت والمبدل منه واتباعه في الأعراب لازمًا"(٦١).

إذًا من مظاهر ضعف العامل المعنوي أن العامل اللفظي يزيل عمله؛ فللعامل اللفظي قدرة على إبطال عمل العامل المعنوي، وهذا ما يشير بوضوح إلى ضعفها، كما هو الحال في النواسخ بنوعيها الفعلية والحرفية، التي تزيل عامل الابتداء المعنوي؛ ففي قولنا (الرياضةُ مفيدةٌ) رفع المبتدأ (الرياضة)، والخبر (مفيدةٌ) بالعامل المعنوي الابتداء، وعند دخول العامل اللفظي (كانت الرياضة مفيدةٌ) فإنه في ضوابط النحاة أزال أثر العامل المعنوي، فرفع المبتدأ ونصب الخبر، وكذلك تعمل النواصب والجوازم في الفعل المضارع وتزيل أثر رفع العامل المعنوي.

---

(٥٩) الأنباري، البيان، ج٢، ص ٢٩٠.

(٦٠) سيبويه، الكتاب، مرجع سابق، ج١، ص١٤٣ – ١٤٤.

(٦١) السهيلي، نتائج الفكر، مرجع سابق، ص ٣١٢.

لا يتقدم معمول العامل المعنوي عليه لضعفه؛ ففي عامل الابتداء وفقًا لهذا الضابط لا يجوز أن يتقدم الخبر على المبتدأ وورد في القرآن الكريم تقديم الخبر على المبتدأ في قوله عز وجل: ﴿وَءَايَةٌ لَّهُمُ ٱلَّيۡلُ﴾ [سورة يس:37]، وهذا ما يدعونا للوقوف عند عامل الرفع في الخبر، هل هو المبتدأ، ومن ثمّ لا يجوز للخبر أن يتقدم عليه؟، أم هو الابتداء فيستوي عمله في المبتدأ والخبر، وإذا سلمنا أن العامل هنا هو الابتداء، فكيف للعامل الضعيف أن يعمل الرفع في معمولين؟ والفعل وهو العامل الأقوى لم يعمل الرفع في معمولين.

ومن المتبع أن يتقدم العامل على المعمول، وقد يتقدم المعمول على العامل في حال كان العامل قويًا لغرض يقصده المتكلم زائدًا على معنى الجملة؛ لأن تقدم العامل على معموله أقوى من تأخره، فإذا كان العامل ضعيفًا فلا يتقدم عليه معموله ويلتزم الترتيب بينهما، ومن مظاهر ذلك في الخبر نجد:

خبر "ما دام": "اتفق النحاة على منع تقديم خبر "ما دام" عليها، فلا نقول: لا أعاملك حاضرا ما دام سعيد؛ لأن "ما" مع "دام" في تأويل مصدر، ومعمول المصدر لا يتقدم عليه، كما أن "دام" فعل ضعيف غير متصرف فلا يتصرف معموله؛ أما تقديم الخبر على "دام" وحدها فاختلف فيه النحويون بين الجواز والمنع(٦٢).

خبر "ليس": اختلف النحاة في تقديم خبر ليس عليها، فمنهم من أجازه، ومنهم من منعه(٦٣)، وفي توسط الخبر حكى ابن مالك الإجماع على جوازه وخالف البعض، وفي تقديم الحال من اسم "ليس" عليها خلاف والخلاف في تقديم خبرها، نحو: ليس زيدٌ قائمًا بجميل(٦٤).

خبر أفعال المقاربة: لا يتقدم خبر أفعال المقاربة عليها؛ لأنها أفعال ضعيفة لا تتصرف، كما أن هذه الأخبار أفعال فخالفت أصلها، كما أنها محمولة في الفعل على "كان" فهي فرع الفرع، فلا ترقى في العمل إلى درجة الأصل، أما توسط الخبر بين هذه الأفعال واسمها فتعددت الآراء في

---

(٦٢) المرادي، توضيح المقاصد، مرجع سابق، ج١، ص٤٩٥.

(٦٣) المرجع السابق نفسه.

(٦٤) النيلي، ابراهيم بن حسين، الصفوة الصفية في شرح الدرة الألفية، تح: محمد بن يوسف القاضي، مكتبة الثقافة الدينية، ط١، ٢٠١٧م، ج٢، ص ٤٩١.

ذلك؛ فمنهم من أجازه مطلقًا، نحو: كاد يتكلمون الطلاب، ومنهم من اشترط اقتران الخبر بـ "أن"، نحو: عسى أن يقوم خالد(٦٥).

خبر إن وأخواتها: لا يتقدم شيء من معمولات "إن" وأخواتها عليها، لضعفها في العمل؛ فهي ليست أفعالا ولا من لفظ الأفعال، فهي عملت بالحمل على الفعل بحق الشبه؛ فهي ضعيفة فلا تتصرف في نفسها ولا تتصرف في معموليها بالتقديم أو التأخير، فلا نقول: إنّ حاضرٌ خالدا، ولا حاضرٌ إنَّ خالدا، ولا خالدا إنَّ حاضرٌ، واستثنوا من ذلك ما إذا كان الخبر ظرفا أو جارا ومجرورا فيجوز تقديمه، لاتساعهم في الظروف دون غيرها، أما إذا كان معمول الخبر ظرفا، أو جار ومجرور فلا يجوز تقديمه(٦٦).

إن قوة الفاعل في أنه يقتضى من جهة الدلالة الفعل وما معه من المطلوبات، وكذلك الخبر لّما كان فيه دلالة على المبتدأ كان في المبتدأ شرط تحققه، أقله من جهة الابتداء الذي يكون منه تعليق الخبر، وهذه قوة في المبتدأ محمولة على قوة الفاعل التي تكون في تمام الخبر فعلًا وإسنادا؛ يقول ابن يعيش: "والصحيح أنّ الابتداء اهتمامك بالاسم وجعلك إيّاه أولًا لثان كان خبرًا عنه، والأولية معنى قائم به يكسبه قوة إذ كان غيره متعلقًا به وكانت رتبته متقدمة على غيره، وهذه القوة تشبه الفاعل لأن الفاعل شرط تحقق معنى الفعل وأن الفاعل قد أسند إليه غيره كما أن المبتدأ كذلك، إلا أن خبر المبتدأ بعده وخبر الفاعل قبله وفي ما عدا ذلك هما فيه سواء"(٦٧).

المبحث الثالث: المفعول الذي لم يسم فاعله (نائب الفاعل)

في سياق الحديث عن القوة والضعف نجد أن الفاعل والمبتدأ والخبر هم أقوى المرفوعات؛ الفاعل هو العنصر الأساسي في الجملة الفعلية؛ حيث يأتي بعد الفعل مباشرة، ويُعد ركنًا لا غنى عنه لإتمام معنى الفعل، بينما يمكن للجملة أن تكتفي به دون الحاجة إلى المفعولين؛ وكذلك المبتدأ، فالمخبر عنه في عرفهم مقدم في الرتبة، والمقدم في الرتبة يستحق أثقل الحركات؛ وتبعًا لتأثرها بالعوامل؛ وفي حالة (المفعول الذي لم يسم فاعله)، فإننا نجد الرفع واقعًا نتيجة أثرٍ من عامل خارجي؛ وهو ما يمكن الاستغناء عنه في الكلام؛ فهو أضعف من الفاعل عملًا وأثرًا

---

(٦٥) أبو حيان الأندلسي، أثير الدين محمد بن يوسف، الشهير بأبي حيان الأندلسي (ت ٧٤٥هـ)، ارتشاف الضرب، بعناية: صدقي محمد جميل العطار، دار الفكر، بيروت، ٢٠٠٠م، ج٢، ص١٢٢.

(٦٦) ابن يعيش، شرح المفصل، ج١، ص١٠٣.

(٦٧) المصدر السابق نفسه، ج١، ص ٨٥.

بطبيعة الحال، وأضعف من المبتدأ والخبر؛ غير أننا نجد تقديمه على المبتدأ والخبر عند بعض النحاة، فنجد البركوي قد قدمه ووضعه بعد الفاعل، لئلا يقع فصلٌ بين النائب والمنوب، ولشدّة اتصاله بالفاعل، حتى أسماه بعض النحاة فاعلا(٦٨)، فعدوا الفاعل ونائبه مادة واحدة، وكلاهما مسند إليه، وأن المبني للمجهول ما هو إلّا بناء من أبنية الفعل(٦٩).

ومن مسلمات النحو العربي أن الفعل تام بمفعوله، والتمام بهذا المعنى مفهومٌ في القوة، خصص النحاة به دلاليًا ما في الفعل من اقتضاء الفاعل. وإذا كان مجيء الفاعل في الكلام يحقّق استغناء الفعل عن المفعول، ويكون به تمام المعنى، فلم يكن بد من اعتبار المفعول نائبًا للفاعل إذا قام مقامه، لذلك فإن المفعول ليس مكافئًا للفاعل؛ فمن ناحية تعدي الفعل للفاعل نجد أنّ الفاعل أقوى من المفعول، ومن ناحية الدلالة والاقتضاء نجده غير المفعول، فالفعل أتمّ بفاعله منه بمفعوله(٧٠)، " ثم إنّ المفعول النائب عن الفاعل مفعول في المعنى وإن كان نائب فاعل بني له الفعل واستحقّ الرفع لذلك، وهو يؤكّد في حد ذاته أنّ علاقة العوض بين الفاعل والمفعول لمجرّد البناء للمفعول معدومة وأن العلاقة بينهما ههنا علاقة نيابة"(٧١)؛ وهنا تكون النيابة بهذا المعنى مفهوم خاصٌّ في قوّة المعمول من طريق العامل يقضي بقوّة الفاعل في ما يُناب عنه وضعف المفعول في ما ينوب(٧٢).

إن حذف الفاعل على الحقيقة ليس بجائز، وهو من باب عدم تسميته، ولذلك كانت التسمية بـ "فعل لم يسمّ فاعله". فكان إقامة النحويين لمرفوعٍ آخر مقام الفاعل لاستقباحهم خلوّ الفعل من لفظ الفاعل؛ وهذا المرفوع كان المفعول؛ فالخلو من لفظ فاعل الفعل قبيحٌ عندهم لما في ذلك من لبس في أن الفعل قد يخلو من فاعله(٧٣).

ومن ثم فإنّ قوة هذا المرفوع تتحدد في الكلام نتيجة للدور الذي يمثله في غياب الفاعل؛ فالفاعل حُذف من الكلام لغرضٍ من الأغراض (كالاختصار، أو الجهل بالفاعل، أو تجنب

---

(٦٨) الغليبولي، مصطفى بن ابراهيم، شرح العوامل للشريف الجرجاني ومحمد بن بير علي البركوي، تح: إلياس قبلان، دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠١٠م، ج٢، ص٢٣٨.

(٦٩) انظر: مصطفى، ابراهيم، إحياء النحو، مؤسسة هنداوي، مصر، (د. ط)، ٢٠١٤م، ص ٥٤.

(٧٠) انظر: الحشيشة، قوة الأفعال وضعفها، مرجع سابق، ص ٩٨.

(٧١) الكشو، صالح، النحو التحويلي العربي، مركز النشر الجامعي، تونس، (د. ط)، ٢٠١٢م، ص ١٢٦

(٧٢) انظر: المرجع السابق نفسه، ص ١٢٥ – ١٢٧.

(٧٣) انظر: الحشيشة، قوة الأفعال وضعفها، مرجع سابق، ص ٩٦.

ذكره، أو انعدام الفائدة من ذكره، وغيرها..)؛ ومن ثم فإن وجود (نائب الفاعل) يعد أمرًا ضروريًا، ولا يمكن الاستغناء عنه؛ فكما أن حذف الفاعل حقق هدفًا نحويًا، أو بلاغيًا، أدى إلى تقوية الكلام؛ فإن نائبه لا بد وأن يكون له موضع القوة التي بها تتحقق تمام الفائدة من حذف الفاعل؛ ولذلك فقد عدّ الأنباري نائب الفاعل كما الفاعل لا يمكن الاستغناء عنه، فأصل الجملة العربية بركنيها (المسند والمسند إليه)، والمسند إليه في الجملة الاسمية هو المبتدأ، والمسند هو الخبر، وأما في الجملة الفعلية، فالفعل هو المسند، والفاعل أو نائبه هو المسند إليه، وغير هذين الركنين يعد فضلة يمكن الاستغناء عنها.

التسمية الأخرى ل (المفعول الذي لم يسم فاعله) هي (نائب الفاعل)، وهذه التسمية عليها كثيرٌ من المتأخرين، واختارها ابن مالك؛ فهذه التسمية أعمّ وأفضل؛ لأن نائب الفاعل قد يكون مفعولًا به، وقد يكون ظرفًا، وقد يكون جارًا ومجرورًا، وقد يكون مصدرًا، ومن ثمّ يمكننا القول إنّ هذه التسمية تعني قيام نائب الفاعل بدور الفاعل إذ يُعطى أحكام الفاعل وعمديته، ووجوب تأخيره عن فعله، وتأنيث الفعل لتأنيثه.

وإذا ما وجدنا أن عوامل الضعف في (نائب الفاعل) تبدو من ناحية أثره في الكلام، وخضوعه للعوامل؛ فإننا نلمح به ظاهر القوة التي تُكسبه مرتبةً متقدمة في المرفوعات، ومن هذه المظاهر:

١. **نيابته عن الفاعل**، من حيث:

- مشاركته بأحكامه من حيث الرفع (حفَظَ الطالب الدرسَ، حُفظ الدرسُ).
- الفاعل ونائب الفاعل يُسند إليهما الفعل قبلهما (شكرَ العاجزُ المحسنَ، شُكِر المحسنُ)، في هذا المثال (العاجز مسند إليه والشكر هو المسند، والمحسن هو المسند إليه، والشكر هو المسند.
- إن الفاعل ونائب الفاعل يصلحان عاملين لمشتق قبلهما يقوم مقام الفعل؛ فإذا قلنا (أمكرِمٌ أخوك ضيفه؟) نجد هنا (أخوك) فاعل لاسم الفاعل مكرم، وهو مشتق، وفي قولنا (أمردودٌ سائلهُ؟) سائله نائب فاعل لاسم المفعول، وهو مشتق.
- نائب الفاعل كالفاعل من اسم ظاهر وضمير بارز أو مستتر ومصدر مؤول، فإذا قلنا: (نجح الطالبُ، ونحن نجحنا كما نجح هو، وسرنا أن ننجح) الفاعل هنا اسم صريح، ثم ضمير بارز ثم ضمير مستتر، ثم مصدر مؤول، وفي قولنا (سُئل المعلم وسُئلنا كما

سئل هو وحسُنَ أن نجيب)، نائب الفعل هنا اسم صريح ثم ضمير بارز ثم ضمير مستتر ثم مصدر مؤول.

- يشترك الفاعل ونائب الفاعل في وجوب تأنيث الفعل، فهذه من علامات قوة الفاعل، بأن يعود أثره على الفعل، فيغير من شكله بإلحاق تاء التأنيث به، فيلحق به نائب الفاعل أيضًا بهذا، ففي قولنا: الأمُ كُرمت، جاء نائب الفاعل هنا مؤنثًا، فتبعه الفعل بأن لحقت به تاء التأنيث.
- إذا كان الفعل متعديًّا لأكثر من مفعول وبني للمجهول فحينئذٍ ينوب المفعول به الأول عن الفاعل ويغدو مرفوعًا بينما يبقى ما عداه منصوبًا على أنه مفعول به ثانٍ وثالث، نحو قولنا: أُخبر الركاب السفينة راسيةً، هنا الركاب نائب فاعل للفعل المبني للمجهول، والسفينة مفعول به أول، راسية: مفعول به ثان، وبذلك يكون نائب الفاعل متخذًا لدور الفاعل في أحكامه كلها.

٢. يُستخدم نائب الفاعل لإهمال ذكر الفاعل أو إخفائه، مما يُضفي غموضًا مقصودًا، أو تركيزًا على الحدث الذي يبدو من الفعل ذاته، ففي تفسير قوله تعالى: ﴿يَوْمَ نَقُولُ لِجَهَنَّمَ﴾ [سورة ق:30]؛ قال ابن جني: "هذا يدلنا على أن قولنا: ضُرِبَ زَيدٌ، ونحوه، لم يترك ذكر الفاعل للجهل به، بل لأن العناية انصرفت إلى ذكر وقوع الفعل بزيد –عرف الفاعل به أو جهل– لقراءة الجماعة (**يَوْمَ نَقُول**)؛ وهذا يؤكد قوة العناية بالمفعول به، ثم يقول: ومن شدة العناية بالمفعول أن جاءوا بأفعال مسندة إلى المفعول، ولم يذكروا الفاعل معها نحو: امتقع لون الرجل، فهذا كإسنادهم الفعل إلى الفاعل"(٧٤).

٣. كما يمكننا أن نعدّ أن (نائب الفاعل) تظهر قوته في السياق، من خلال أثره؛ فباستخدام نائب الفاعل يمكن التعبير عن العموم دون تخصيص الفاعل، فإذا ما قلنا: (يُحترم المعلم)، وجدنا التعميم هنا شمل جميع من يعمل في هذه المهنة، بالإضافة إلى التلطيف الذي يُجنب المتكلم أذى الفاعل.

ولذلك فإن أحكام نائب الفاعل في الكلام تكاد تكون ذات أحكام الفاعل من حيث التقارب الكبير بينهما، وهذا التقارب لا يعني بطبيعة الحال اتحاد الموضوعين، ولذلك فإننا نجد

---

(٧٤) ابن جني، أبي الفتح عثمان، المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، تح: علي النجدي وآخرون، لجنة إحياء التراث، القاهرة، ١٣٨٦هـ، ص ٦٨.

المحدثين من علماء النحو يقولون: "النائب عن الفاعل في رأينا فاعل أيضًا، وهو فاعل لم يصدر عنه الفعل بل تلبّس به تلبسا، وهو فاعل لغويا يترتب عليه كل ما يترتب على الفاعل من كونه مسندًا إليه، وكونه مرفوعا.."(٧٥)

(٧٥) المخزومي، مهدي، في النحو العربي: نقد وتوجيه، منشورات المكتبة العصرية، بيروت، ١٩٦٤م، ص ٤٦-٤٧.

الخاتمة

يكشف البحث أن مفهوم القوة والضعف في المرفوعات ليس وصفًا ثابتًا، بل هو علاقة ديناميكية تحكمها ثلاثة عوامل رئيسة: طبيعة العامل وقوته، والوظيفة النحوية للركن (عمدة/ فضلة)، والقيمة الدلالية والبلاغية. ويؤكد أن الترتيب التقليدي للمرفوعات في كتب النحو لم يكن اعتباطيًا، بل انعكاس لهذا التدرج في القوة النحوية والمنزلة الوظيفية داخل النظام اللغوي، وقد توصل البحث للنتائج الآتية:

١. تدرج القوة: يوجد تسلسل هرمي في قوة المرفوعات، يتفوق فيه الفاعل عمومًا؛ لاقترانه بأقوى العوامل (الفعل اللفظي)، يليه المبتدأ والخبر اللذان يعتمدان على العامل المعنوي (الابتداء)، ثم يأتي نائب الفاعل الذي تُكتسب قوته من نيابته عن الفاعل رغم أصل ضعفه الناتج عن كونه معمولًا لعامل خارجي.

٢. معيار القوة: يتمثل المعيار الرئيس في قوة العامل. فالعامل اللفظي (كالفعل) أقوى من المعنوي (كالابتداء)، وقوة العامل تنتقل إلى المعمول. كما أن قرب العامل من خصائص الفعل (الحدث والزمن) يزيد من قوته.

٣. مظاهر القوة في الفاعل: تكمن في أصالة الرفع فيه، وكونه ركنًا أساسيًا لا تستغني عنه الجملة الفعلية، وتأثيره في تأنيث الفعل وصيغته، واحتياج الفعل إليه لإكمال دلالته.

٤. مظاهر القوة والضعف في المبتدأ والخبر: قوتهما مستمدة من كونهما عمدة الجملة الاسمية، لكن ضعفهما يظهر في أن عاملهما (الابتداء) معنوي ضعيف يمكن لإدخال العوامل اللفظية (النواسخ) أن يزيل أثره الإعرابي.

٥. طبيعة نائب الفاعل: يجسّد حالة خاصة تجمع بين الضعف الأصل (بسبب بنائه للمجهول وعامل خارجي) والقوة المكتسبة (بنيابته عن الفاعل وأخذ كافة أحكامه، مع قوة دلالية بلاغية في إخفاء الفاعل أو التعميم).

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

١. الإتقان في علوم القرآن، السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين، (ت ٩١١هـ)، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، مطبعة الشهيد الحسيني، مصر، ط١، ١٩٧٤م.
٢. ارتشاف الضرب، أبو حيان الأندلسي، أثير الدين محمد بن يوسف، الشهير بأبي حيان الأندلسي (ت ٧٤٥هـ)، بعناية: صدقي محمد جميل العطار، دار الفكر، بيروت، ٢٠٠٠م.
٣. الإرشاد إلى علم الإعراب، القرشي، شمس الدين محمد بن أحمد بن عبد اللطيف الفرشي الكيشي، ت: محسن سالم العميري وآخرون، دار التراث، القاهرة، ١٩٩٩م.
٤. أسرار العربية، الأنباري، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، كمال الدين الأنباري (ت ٥٧٧هـ)، دار الأرقم بن أبي الأرقم،، مكة ط١، ١٩٩٩م.
٥. أصول النحو العربي، الحلواني، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، ط٤، ١٩٨٩م.
٦. الأصول، ابن السراج، أبو بكر محمد بن السري بن سهل النحوي المعروف بابن السراج (ت ٣١٦هـ)، تح: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، لبنان، ط٢، ١٩٩٩م.
٧. الإنصاف في مسائل الخلاف بين البصريين والكوفيين، الأنباري، عبد الرحمن بن محمد بن عبيد الله الأنصاري، أبو البركات، كمال الدين الأنباري (ت ٥٧٧هـ)، تح: مبروك محمد مبروك، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط١، ٢٠٠٢م.
٨. الإيضاح في علل النحو، العكبري، أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحاق، تح: مازن مبارك، دار النفائس، الأردن، ط٤، ١٩٩٩م.
٩. الإيضاح في علوم البلاغة، القزويني، جلال الدين، تح: عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت، ١٩٩٨م.
١٠. تناوب حروف الجر في لغة القرآن، عواد، محمد حسن، دار الفرقان، ط١، ١٤٠٢هـ.
١١. توضيح المقاصد والمسالك بشرح ألفية ابن مالك، المرادي، أبو محمد بدر الدين حسن بن قاسم بن عبد الله بن عليّ المرادي المصري المالكي (المتوفى: ٧٤٩هـ)، شرح وتحقيق: عبد الرحمن علي سليمان، دار الفكر العربي، ط١، ٢٠٠٨م.
١٢. جامع الدروس العربية، الغلاييني، مصطفى، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٥، ٢٠٠٤م.
١٣. الجملة العربية تأليفها وأقسامها، السامرائي، فاضل صالح، دار الفكر ناشرون وموزعون، الأردن، ط٢، ٢٠٠٧م.
١٤. حاشية الصبان على شرح الأشموني لألفية ابن مالك، الصبان، محمد بن علي، تح: طه عبد الرؤوف السعيد، المكتبة التوفيقية، ط٢، ج١، ص ٣٠٠.
١٥. سر صناعة الإعراب، ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت ٣٩٢هـ)، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٠م.

١٦. شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، ابن عقيل، عبد الله بن عبد الرحمن العقيلي الهمداني المصري، تح: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار التراث – القاهرة، ط٢٠، ١٩٨٠م.
١٧. شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، الأشموني، تح: محمد محي الدين عبد الحميد، دار الكتاب العربي، بيروت، ط١، ١٩٩٥م.
١٨. شرح الرضي على الكافية، ابن الحاجب، تح: يوسف حسن عمر، جامعة قاريونس، ليبيا، ط٢، ١٩٩٦م.
١٩. شرح الكافية الشافية، ابن مالك، جمال الدين أبو عبد الله، تح: عبد المنعم أحمد هريدي، دار المأمون، ١٩٩٩م.
٢٠. شرح المفصل، ابن يعيش، موفق الدين يعيش بن علي، عالم الكتب، بيروت، ط٣، ١٩٩٩م.
٢١. شرح جمل الزجاجي، ابن عصفور، أبو الحسن علي بن مؤمن بن محمد بن علي (ت ٦٦٩ هـ)، قدم له ووضع هوامشه وحواشيه: فواز الشعار، دار الكتب العلمية، بيروت، ج١، ط١، ١٩٨٩م.
٢٢. شرح كتاب سيبويه، السيرافي، أبو سعيد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ٢٠٠٨ م.
٢٣. شفاء العليل في إيضاح التسهيل، السلسيلي، أبي عبد الله محمد بن عيسى، تح: عبد الله علي الحسيني البركاتي، المكتبة الفيصلية، مكة المكرمة، ط١، ١٩٨٦م.
٢٤. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، الجوهري، أبو نصر اسماعيل بن حمّاد الفارابي، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، ط٤، ١٩٨٧م.
٢٥. الصناعتين، العسكري، أبو هلال، تح: مفيد قميصه، دار الكتب العلمية بيرون، ط٢، ١٩٨٤م.
٢٦. الطراز لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، ابن ابراهيم، يحيى بن حمزة بن علي بن ابراهيم، الحسيني العلوي الطالبي الملقب بالمؤيد بالله، المكتبة العصرية، بيروت، ط١، ١٤٢٣هـ.
٢٧. الفصول المفيدة في الواو المزيدة، العلائي، أبو سعيد، تح: حسن موسى الشاعر، دار البشير، عمان، ط١، ١٩٩٠م.
٢٨. قوة الأفعال وضعفها حسب تعديتها ولزومها، الحشيشة، سرور، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، تونس، ٢٠١٠م.
٢٩. الكتاب، سيبويه، عمرو بن عثمان، تح: عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط٤، ١٩٨٨م.
٣٠. كشّاف اصطلاحات الفنون، التهانوي، محمد علي، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط١، ١٩٩٦م.
٣١. الكنّاش في فني النحو والصرف، أبو الفداء، شاهنشاه، تح: رياض الخوام، المكتبة العصرية، بيروت، ٢٠٠٠م.
٣٢. اللباب في قواعد اللغة وآلات الأدب والنحو والصرف والبلاغة والعروض، السراج، محمد علي السراج، مراجعة: خير الدين شمسي باشا، دار الفكر، دمشق، ط١، ١٩٨٣م.

٣٣. اللمع في العربية، ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت ٣٩٢هـ)، تح: فائز فارس، دار الكتب الثقافية، الكويت، ١٩٧٢م، ج١.
٣٤. المحتسب في تبين وجوه شواذ القراءات والإيضاح عنها، ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي (ت ٣٩٢هـ)، تح: علي النجدي وآخرون، لجنة إحياء التراث، القاهرة، ١٣٨٦ه.
٣٥. المرتجل في شرح الجمل، ابن الخشاب، تح: علي حيدر، دار الفكر، دمشق، ١٩٧٢م.
٣٦. معاني القرآن، الفراء، أبو زكريا يحيى بن زياد بن عبد الله بن منظور الديلمي (ت ٢٠٧ هـ)، تح: أحمد يوسف النجاتي وآخرون، دار المصرية للتأليف والترجمة، مصر، ط١، ١٩٩٩م.
٣٧. المقاصد الشافية في شرح الخلاصة الكافية، الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسى الشاطبي (المتوفى ٧٩٠هـ)، تح: مجموعة محققين، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، ط١، ٢٠٠٧م.
٣٨. مقاصد الفلاسفة، الغزالي، أبو حامد، تح: محمود بيجو، مطبعة الصباح، دمشق، ط١، ٢٠٠٠م.
٣٩. المقتضب، المبرد، محمد بن يزيد بن عبد الأزدي، تح: محمد عبد الخالق عظيمة، عالم الكتب، بيروت، ١٩٩٦م.
٤٠. مكشاف الجمل، بن حمودة، بو علام، دار الأمة، الجزائر، ط١، ٢٠٠٢م.
٤١. مواهب الجليل في شرح مختصر خليل، الطرابلسي المغربي، شمس الدين أبو عبد الله محمد، دار الفكر، ط٣، ١٩٩٢م.
٤٢. موضح أسرار النحو، الفاضل الهندي، محمد بن الحسن، تح: علي موسى الكعبي، الأمانة العلمية للعتبة الحسينية المقدسة، بغداد، ط١، ٢٠١٠م.
٤٣. نتائج الفكر في النحو، السهيلي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط١، ١٩٩٢م.
٤٤. النحو التحويلي العربي، الكشو، صالح، مركز النشر الجامعي، تونس، (د. ط)، ٢٠١٢م.
٤٥. نحو العربية، الخطيب، عبد اللطيف، دار العروبة للنشر والتوزيع، ط١، ٢٠٠٠م
٤٦. همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر جلال الدين، (ت ٩١١هـ)، تح: عبد الحميد هنداوي، المكتبة التوفيقية – مصر، ط١، ١٩٩٩م.

Romanization of references

The Holy Quran

1. *Al-Itqān fī ʿulūm al-Qurʾān, al-Suyūṭī, ʿAbd al-Raḥmān ibn Abī Bakr Jalāl al-Dīn, (t 911h), ed. Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim, al-Shahid al-Husayni Press, Egypt, 1st ed., 1974 CE.*
2. *Irtishāf al-ḍarb, Abū Ḥayyān al-Andalusī, Athīr al-Dīn Muḥammad ibn Yūsuf, al-shahīr bi-Abī Ḥayyān al-Andalusī (t 745h), edited by Sidqi Muhammad Jamil al-Attar, Dar al-Fikr, Beirut, 2000 CE.*
3. *Al-Irshād ilá ʿilm al-iʿrāb, al-Qurashī, Shams al-Dīn Muḥammad ibn Aḥmad ibn ʿAbd al-Laṭīf alfrshy alkyshy, ed. Muhsin Salim al-Umayri et al., Dar al-Turath, Cairo, 1999 CE.*
4. *Asrār al-ʿArabīyah, al-Anbārī, ʿAbd al-Raḥmān ibn Muḥammad ibn ʿUbayd Allāh al-Anṣārī, Abū al-Barakāt, Kamāl al-Dīn al-Anbārī (t 577h), Dar al-Arqam ibn Abi al-Arqam, Mecca, 1st ed., 1999 CE.*
5. *Uṣūl al-naḥw al-ʿArabī, al-Ḥalawānī, Muḥammad ʿĪd, Alam al-Kutub, Cairo, 4th edition, 1989.*
6. *Al-Uṣūl, Ibn al-Sarrāj, Abū Bakr Muḥammad ibn al-sirrī ibn Sahl al-Naḥwī al-maʿrūf bi-Ibn al-Sarrāj (t 316h), edited by Abd al-Husayn al-Fatli, Al-Risalah Foundation, Lebanon, 2nd edition, 1999.*
7. *Al-Inṣāf fī masāʾil al-khilāf bayna al-Baṣrīyīn wa-al-Kūfīyīn, al-Anbārī, ʿAbd al-Raḥmān ibn Muḥammad ibn ʿUbayd Allāh al-Anṣārī, Abū al-Barakāt, Kamāl al-Dīn al-Anbārī (t 577h), edited by Mabrouk Muhammad Mabrouk, Al-Khanji Library, Cairo, 1st edition, 2002.*
8. *Al-Īḍāḥ fī ʿIlal al-naḥw, al-ʿUkbarī, Abū al-Qāsim ʿAbd al-Raḥmān ibn Isḥāq, edited by Mazen Mubarak, Dar al-Nafais, Jordan, 4th edition, 1999.*
9. *Al-Īḍāḥ fī ʿulūm al-balāghah, al-Qazwīnī, Jalāl al-Dīn, ed. Abd al-Mun'im Khafaji, Dar al-Jil, Beirut, 1998.*
10. *Tnāwb ḥurūf al-jarr fī Lughat al-Qurʾān, ʿAwwād, Muḥammad Ḥasan, Dar al-Furqan, 1st ed., 1402 AH.*
11. *Tawḍīḥ al-maqāṣid wa-al-masālik bi-sharḥ Alfīyat Ibn Mālik, al-Murādī, Abū Muḥammad Badr al-Dīn Ḥasan ibn Qāsim ibn ʿAbd Allāh ibn ʿlī al-Murādī al-Miṣrī al-Mālikī (al-mutawaffá : 749h), commentary and verification by Abd al-Rahman Ali Sulayman, Dar al-Fikr al-Arabi, 1st ed., 2008.*
12. *Jāmiʿ al-durūs al-ʿArabīyah, al-Ghalāyīnī, Muṣṭafá, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, Beirut, 5th ed., 2004.*
13. *Al-Jumlah al-ʿArabīyah taʾlīfihā wa-aqsāmuhā, al-Sāmarrāʾī, Fāḍil Ṣāliḥ, Dar al-Fikr Publishers and Distributors, Jordan, 2nd ed., 2007.*
14. *Ḥāshiyat al-Ṣabbān ʿalá sharḥ al-Ushmūnī li-Alfīyat Ibn Mālik, al-Ṣabbān, Muḥammad ibn ʿAlī, ed. Taha Abd al-Raouf al-Saeed, Al-Tawfiqiyya Library, 2nd ed., vol. 1, p. 300.*
15. *Sirr ṣināʿat al-iʿrāb, Ibn Jinnī, Abū al-Fatḥ ʿUthmān ibn Jinnī al-Mawṣilī (t 392h), Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirut, 1st ed., 2000 CE.*

16. *Sharḥ Ibn ʿAqīl ʿalá Alfīyat Ibn Mālik, Ibn ʿAqīl, ʿAbd Allāh ibn ʿAbd al-Raḥmān al-ʿAqīlī al-Hamadānī al-Miṣrī, ed. Muhammad Muhyi al-Din Abd al-Hamid, Dar al-Turath, Cairo, 20th ed., 1980 CE.*
17. *Sharḥ al-Ushmūnī ʿalá Alfīyat Ibn Mālik, al-Ushmūnī, ed. Muhammad Muhyi al-Din Abd al-Hamid, Dar al-Kitab al-Arabi, Beirut, 1st ed., 1995 CE.*
18. *Sharḥ al-Raḍī ʿalá al-Kāfiyah, Ibn al-Ḥājib, ed. Yusuf Hassan Omar, Garyounis University, Libya, 2nd ed., 1996 CE.*
19. *Sharḥ al-Kāfiyah al-shāfiyah, Ibn Mālik, Jamāl al-Dīn Abū ʿAbd Allāh, ed. Abd al-Mun'im Ahmad Haridi, Dar al-Ma'mun, 1999.*
20. *Sharḥ al-Mufaṣṣal, Ibn Yaʿish, Muwaffaq al-Dīn Yaʿish ibn ʿAlī, Alam al-Kutub, Beirut, 3rd ed., 1999.*
21. *Sharḥ Jamal al-Zajjājī, Ibn ʿUṣfūr, Abū al-Ḥasan ʿAlī ibn Muʿmin ibn Muḥammad ibn ʿAlī (t 669 H), introduction and annotations by Fawaz al-Sha'ar, Dar al-Kutub al-'Ilmiyya, Beirut, vol. 1, 1st ed., 1989.*
22. *Sharḥ Kitāb Sībawayh, al-Sīrāfī, Abū Saʿīd, Dar al-Kutub al-'Ilmiyya, Beirut, 1st ed., 2008.*
23. *Shifāʾ al-ʿalīl fī Īḍāḥ al-Tasʾhīl, alslsyly, Abī ʿAbd Allāh Muḥammad ibn ʿĪsá, ed. Abdullah Ali al-Husayni al-Barakati, al-Maktabah al-Faysaliyya, Mecca, 1st ed., 1986.*
24. *Al-Ṣiḥāḥ Tāj al-lughah wa-ṣiḥāḥ al-ʿArabīyah, al-Jawharī, Abū Naṣr Ismāʿīl ibn Ḥammād al-Fārābī, ed. Ahmad Abd al-Ghafur Attar, Dar al-Ilm lil-Malayin, Beirut, 4th ed., 1987.*
25. *Al-Ṣināʿatayn, al-ʿAskarī, Abū Hilāl, ed. Mufid Qamisah, Dar al-Kutub al-Ilmiyyah, Beirut, 2nd ed., 1984.*
26. *Al-Ṭirāz li-asrār al-balāghah wa-ʿulūm ḥaqāʿiq al-iʿjāz, Ibn Ibrāhīm, Yaḥyá ibn Ḥamzah ibn ʿAlī ibn Ibrāhīm, al-Ḥusaynī al-ʿAlawī al-Ṭālibī al-mulaqqab bi-al-Muʿayyad billāh, Al-Maktabah al-'Asriyyah, Beirut, 1st ed., 1423 AH.*
27. *Al-Fuṣūl al-mufīdah fī al-wāw al-mazīdah, al-ʿAlāʾī, Abū Saʿīd, ed. Hassan Musa al-Sha'ir, Dar al-Bashir, Amman, 1st ed., 1990 CE.*
28. *Qūwat al-afʿāl wḍʿfhā Ḥasab tʿdythā wlzwmhā, alḥshyshh, Surūr, Dar al-Akadimiyyun lil-Nashr wa-l-Tawzi', Tunis, 2010 CE.*
29. *Al-Kitāb, Sībawayh, ʿAmr ibn ʿUthmān, ed. Abd al-Salam Harun, Al-Hay'ah al-Misriyyah al-'Ammah lil-Kitab (The Egyptian General Book Authority), 4th ed., 1988 CE.*
30. *Kshshāf iṣṭilāḥāt al-Funūn, al-Tahānawī, Muḥammad ʿAlī, ed. Ali Dahruj, Maktabat Lubnan Nashirun, Beirut, 1st ed., 1996 CE.*
31. *Alknnāsh fī Fannī al-naḥw wa-al-ṣarf, Abū al-Fidāʾ, Shāhinshāh, ed. Riyad al-Khawam, Al-Maktabah al-Asriyyah, Beirut, 2000.*
32. *Al-Lubāb fī Qawāʿid al-lughah wʿālāt al-adab wa-al-naḥw wa-al-ṣarf wa-al-balāghah wa-al-ʿarūḍ, al-Sarrāj, Muḥammad ʿAlī al-Sarrāj, reviewed by Khayr al-Din Shamsi Pasha, Dar al-Fikr, Damascus, 1st ed., 1983.*
33. *Al-Lumaʿ fī al-ʿArabīyah, Ibn Jinnī, Abū al-Fatḥ ʿUthmān ibn Jinnī al-Mawṣilī (t 392h), ed. Faiz Faris, Dar al-Kutub al-Thaqafiyyah, Kuwait, 1972, vol. 1.*

34. *Al-Muḥtasib fī tubayyinu Wujūh shawādhdh al-qirā'āt wa-al-īḍāḥ ʿanhā, Ibn Jinnī, Abū al-Fatḥ ʿUthmān ibn Jinnī al-Mawṣilī (t 392h), ed. Ali al-Najdi et al., Committee for the Revival of Heritage, Cairo, 1386 AH.*
35. *Almrtjl fī sharḥ al-Jamal, Ibn al-Khashshāb, ed. Ali Haidar, Dar al-Fikr, Damascus, 1972.*
36. *36 Maʿānī al-Qur'ān, al-Farrā', Abū Zakarīyā Yaḥyá ibn Ziyād ibn ʿAbd Allāh ibn manẓūr al-Daylamī (t 207 H), ed. Ahmad Yusuf al-Najati et al., Dar al-Misriyyah lil-Ta'lif wa al-Tarjamah, Egypt, 1st ed., 1999.*
37. *Al-Maqāṣid al-shāfiyah fī sharḥ al-Khulāṣah al-Kāfiyah, al-Shāṭibī, Abū Isḥāq Ibrāhīm ibn Mūsá al-Shāṭibī (al-mutawaffá 790h), ed. A group of researchers, Institute of Scientific Research and Revival of Islamic Heritage at Umm al-Qura University, Makkah, 1st ed., 2007.*
38. *Maqāṣid al-falāsifah, al-Ghazālī, Abū Ḥāmid, ed. Mahmud Biju, al-Sabah Press, Damascus, 1st ed., 2000.*
39. *Al-Muqtaḍab, al-Mibrad, Muḥammad ibn Yazīd ibn ʿAbd al-Azdī, ed. Muhammad Abd al-Khaliq Azima, Alam al-Kutub, Beirut, 1996.*
40. *Mikshāf al-Jamal, ibn Ḥammūdah, Bū ʿAllām, Dar al-Umma, Algeria, 1st ed., 2002.*
41. *Mawāhib al-Jalīl fī sharḥ Mukhtaṣar Khalīl, al-Ṭarābulusī al-Maghribī, Shams al-Dīn Abū ʿAbd Allāh Muḥammad, Dar al-Fikr, 3rd ed., 1992.*
42. *Muwaḍḍiḥ Asrār al-naḥw, al-Fāḍil al-Hindī, Muḥammad ibn al-Ḥasan, ed. Ali Musa al-Kaabi, Al-Amana al-Ilmiyya li al-Ataba al-Husayniyya al-Muqaddasa, Baghdad, 1st ed., 2010.*
43. *Natāʾij al-Fikr fī al-naḥw, al-Suhaylī, Dar al-Kutub al-Ilmiyya, Beirut, 1st ed., 1992.*
44. *Al-Naḥw al-taḥwīlī al-ʿArabī, al-Kishū, Ṣāliḥ,, University Publishing Center, Tunis, (n.d.), 2012.*
45. *Naḥwa al-ʿArabīyah, al-Khaṭīb, ʿAbd al-Laṭīf, Dar Al-Uruba for Publishing and Distribution, 1st edition, 2000 AD*
46. *Hamʿ al-hawāmiʿ fī sharḥ jamʿ al-jawāmiʿ, al-Suyūṭī, ʿAbd al-Raḥmān ibn Abī Bakr Jalāl al-Dīn, (t 911h), edited by: Abdul Hamid Hindawi, Al-Tawfiqiyya Library – Egypt, 1st edition, 1999 AD.*

فنية الاختزال في القصة النسائية القصيرة (وجوه رماديَّة) لنوال السويلم أنموذجًا

د. شيخه بنت سعود بن ماجد السبيعي
الأستاذ المساعد بقسم الدراسات الإنسانية، الكلية الجامعية برنيه، جامعة الطائف، المملكة العربية السعودية

shsubie@tu.edu.sa

تاريخ تسلم البحث: ١/ ٤/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٥/ ٥/ ٢٠٢٦م

الملخص:

تهدِف هذه الدراسةُ إلى الكشف عن فنية الاختزال، وتتبُّع مساراته؛ وذلك عن طريق دراسة تقنيَّات وأنماط (التكثيف ـ الرمز ـ الحذف ـ التناص) وحضورها في القصَّة القصيرة النسائيَّة الموسومة بـ (وجوه رماديَّة) لنوال السويلم؛ بغيّة إشراك القارئ في البحث عن الدلالات والمعاني العميقة، وسَبْر أغْوارها المتماهية في الإيجاز والاختزال، وتعتمد هذه الدراسة على معطيات المنهجين البنيوي والإنشائي، وتوصلت الدراسة إلى تعدد أساليب الاختزال في القصة القصيرة النسائية، بصفتها أدوات نقدية، تساعد المتلقي على فهم تأويلات النص واستنطاقه.

الكلمات المفتاحية: القصة القصيرة، الاختزال، التكثيف، الحذف، التناص، الرمز، نوال السويلم.

The Art of Stenography in Women's Short Stories: Grey Faces as a Model

Dr. Shaykhah Saud Alsubaie
Assistant Professor, Department of Humanities, University College in Rania, Taif University

shsubie@tu.edu.sa

Date of Receiving the Research: 1/4/2026 **Research Acceptance Date**: 5/5/2026

Abstract:

This study aims to display the art of Stenography and trace its pathways by examining the techniques and patterns of (condensation – symbolism – omission – intertextuality) and their presence in the women's short story titled Grey Faces by Nawal Al-Suwailem. The goal is to engage the reader in the search for deep meanings and connotations, and to delve into their nuances embedded in brevity and conciseness. This study relies on the data of both the structural and the constructive approaches. It concludes that there is a multiplicity of reduction techniques in women's short stories, considered as critical tools that help the reader understand and interpret the text and bring out its meanings.

***Keywords**: short story, Stenography, condensation, ommission, intertextuality, symbol, Nawal Al-Suwailem.*

المقدمة:

مع بدايات القرن العشرين ظهر نوع سردي حديث يمتاز بِقصر الحجم، واللغة المجازيَّة المعتَمِدة على الدلالات العميقة، والرُّؤى الضمنيَّة المختبِئة خلفَ الرمز والإيحاء، وهي من أكثر الأشكال الأدبيَّة قدرةً على صُنع عالَم خيالي مكثَّف، وقد زاد الاهتمام بهذا الفن؛ القصة القصيرة، سواء على مستوى الإنتاج أو الدراسة.

ويتخذ الاختزال لونًا تنفرد به القصَّةُ القصيرة عن باقي الأنواع السرديَّة الأخرى، فيُعبِّر القاصُّ من خلال الألفاظ القليلة عن معانٍ كثيرةٍ تُعبر عن الحياة بأكملها؛ لذلك يجب أن تُعوض القصَّة بقوَّة التكثيف وعمق التركيز ما قد تَفقده بقِصر حجمها.

فالقصَّة القصيرة جنس سردي يسعى إلى بث الأفكار، ونَقْل تجارب الإنسان وهمومه، والواقع بامتياز؛ إذ يُعبر عن الرُّؤى الإنسانيَّة والقضايا الاجتماعيَّة والثقافيَّة بوجه عام، وهو ما شكَّل لديَّ حافزَ النظر في الكشف عن فنية الاختزال في هذا الجنس السردي عند القاصَّات السعوديَّات، وتحديدًا المجموعة القصصية (وجوه رماديَّة) للقاصَّة نوال السويلم؛ وذلك لما يشهَده وقتُنا الحاليُّ من اهتمام بالكتابات النسائية ومن أهميَّة التركيز لظهور دور المرأة السعوديَّة الفاعل في المجتمع، والمتحرِّك في شتى المجالات المختلفة: الاجتماعيَّة، الثقافيَّة، الأدبيَّة.

وترجع أهميَّةُ هذا البحث إلى تقديم دراسة حول أدب المرأة السعوديَّة في كتابة القصَّة القصيرة، وتحديدًا فنية الاختزال؛ للكشف عن الجماليات الفنيَّة والدلالات المقصديَّة، والمعاني والأنساق الفكريَّة في صورة لغة الإيجاز، والذي بدوره يُسهم في ثراء ثقافة المتلقِّي في قراءة الرُّؤى الذاتيَّة والفكريَّة، وللكشف عن قدرة القصَّة القصيرة في مزامَنة سرعة العصر من حيث الموضوعات والاهتمامات والصياغة.

أما فيما يتعلَّق بمنهج البحث؛ فقد اعتمدت الباحثةُ على معطيات المنهجين البنيوي والإنشائي وآليّات الوصف والتحليل بشكل عام، للكشف عن التقنيات المحفزة للاختزال وآليته، واستيفائها بالدراسة.

ومن الدراسات السابقة التي تتناول القصَّة القصيرة النسائيَّة السعوديَّة بشكل عام:

- كتاب جماليَّات القصَّة القصيرة جدًّا عند هيفاء السنعوسي، للكاتب جميل الحمداوي.
- مقاربات في الكتابة السرديَّة النسائيَّة في المملكة العربيَّة السعوديَّة، للكاتب صالح الغامدي، الصادرة عن كرسي الأدب السعودي، والذي تناول فيه الرواية، والقصة القصيرة، والشعرية السردية النسائية.

- القصة القصيرة جدا رؤى وجماليات، للكاتب حسين مناصرة؛ فقد اقتصر الدراسة على مجموعة قاصين سعوديين.

ولم تتعرض أي من الدراسات ـ حسب اطلاعي ـ إلى دراسة الاختزال في قصص (وجوه رمادية) لنوال السويلم، بالوصف والتحليل والبحث عما يحمله من معان ودلالات عميقة.

ويقوم هذا البحثُ على التمهيد، وفيه يعرض الباحثُ تعريف القصَّة القصيرة وأركانها، وتعريف مختصر بالكاتبة، ومن ثَمَّ يدرس فنية الاختزال من خلال التقنيات اللغوية المتمثلة في التكثيف والحذف والرمز والتناص؛ وذلك في كونهم الأدوات والتقنيَّات المحفِّزة في اقتضاب الكلمة، وتكثيف المعنى؛ طلبًا لتحقيق بلوغ المعنى المراد وبقاء الأثر، بألفاظ موجَزة وقليلة، تُحفز تأويلات القارئ وتَستثيره، والدراسة تكون على النحو الآتي:

أولا: التكثيف:

أ. التكثيف البنائي.

ب. التكثيف النفسي.

ثانيا: الرمز:

أ. الرمز الجزئي.

ب. الرمز الكلي.

ثالثا: الحذف:

أ. حذف الكلمة

ب. حذف الحرف.

ج. حذف الجملة.

رابعا: التناص.

أ. التناص الديني.

ب. التناص الأدبي.

وأخيرًا **الخاتمة** التي توجَد فيها أهم النتائج، ومن ثم قائمة بالمصادر والمراجع التي اعتد عليها البحث.

التمهيد

تُعَد القصَّة نوعًا من الخطاب السردي القصصي، الذي تتابع فيها الأحداث في بؤرة ديناميكيَّة ذات غاية محدَّدة، يتخذها الكاتبُ لبثِّ أفكاره للمتلقِّي، بقصد الإمتاع أو التأثير أو الإقناع، فهي "سرد واقعي أو خيالي لأفعال، وقد يكون نثرًا، أو شِعرًا يُقصَد به إثارة الاهتمام والإمتاع، أو تثقيف السامعين، أو القُرَّاء"(١).

وتُمثل القصَّة القصيرة بناءً يحتاج إلى أركان أساسيَّة ثابتة يقوم عليها، وتتمثَّل في (الحكائيَّة/ القصصيَّة، الوَحدة، الاختزال)، والركن هو "الشرط الذي يقوم عليه تَكوُّن الشيء وتَشكُّله، ويفقد الشيءُ بغياب الركن عنه داعيًا من دواعي وجوده؛ لذا فإن رحيلَه قد يكون سببًا في تعريض البناء للسقوط"(٢)، فهذه الأركان بمثابة الدعائم التي تقوم عليها التشكُّلات الجماليَّة الفنيَّة والدلاليَّة للقصَّة القصيرة.

والحكائيَّة/ القصصيَّة تتمثَّل في الفكرة التي هي بذرة القصَّة، والتي تُمثلها الشخصيَّة، وتُشكِّلها أحداث فاعليَّة، تدور وَفقَ نطاق مكاني وزماني محدَّد، والتي من شأنها أن تعملَ على بناء هيكلة القصصي، وتُشكِّل هُويَّته، مع الحرص على اختزال الأحداث في عدد محدَّد من الوظائف الأساسيَّة، مع تجنُّب الوصف المطنِب، وإقْصاء الوظائف الثانويَّة وتفصيلها.

أما الوَحدة فهي التي تقوم على تمام وانسجام العناصر البنائيَّة السرديَّة، التي تبُثُّ الفكرة بتفاعل ترابُطها، فهي "الترابط المنطقي، أو الجمالي، أو القصصي بَيْن أجزاء الأثر الأدبي المكتَمِل"(٣).

وأخيرًا الاختزال واللذي يقصد به في اللغة الاقتطاع أو الحذف، ويستخدم للدلالة على أخذ جزء من الشيء أو اختصاره(٤)، ويُعَد الشكل والقالب النهائي في تكوُّن وإيجاز هيكل البناء القصصي القصير، ويشير في ذلك براند ماثيوز إلى "أن الروائي لديه من الوقت والمكان ما يسمح بحرية الحركة الكاملة، أما كاتب القصة القصيرة فلابد أن يكون مركزا وموجزا... والتكثيف

---

(١) فتحي، إبراهيم، "معجم المصطلحات الأدبية"، (ط١، بيروت: المؤسسة العربية للناشرين، ١٩٨٨م)، ص٢٧٣.

(٢) الحسين، أحمد، "القصة القصيرة جدًّا مقربة تحليلية"، (ط١، دمشق: دار التكوين)، ص٤٣.

(٣) فتحي، إبراهيم، معجم المصطلحات الأدبية، مرجع سابق، ص٤٠٥.

(٤) انظر: ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، الناشر: دار صادر، بيروت، الطبعة الثالثة، مادة (خزل).

البالغ شيء جوهري للقصة القصيرة وكاتبها"[٥] والذي يُشكل قيمة جماليَّة محمَّلة بأثقال الرُّؤى والدلالات المتكوِّنة في متنها، كالترميز، والتكثيف، والإيحاء، والحذف، والاقتضاب... وغيرها من السمات التي تُشكِّل عناصر الجنس القصصي، وهو ما نحن بصدده في هذا البحث؛ للكشف عن الأدوات والعوامل المحفِّزة في تشكُّل الاختزال، والمساندة لفتح آفاق تأويله، باختزال الكلمة، وتكثيف الدلالة، والتي نلاحظها أيضًا في تِقنيَّة التكثيف، والحذف، والرمز، والتناص؛ وذلك في قصص (وجوه رماديَّة) للكاتبة نوال السويلم.

التعريف بالكاتبة:

نوال بنت ناصر بن محمد السويلم، دكتوراه في الأدب الحديث من جامعة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض عام ١٤٢٥هـ/ ٢٠٠٥م.

قاصة، وكاتبة، وباحثة، وأكاديمية، لها مشاركات وحضور ثقافي متنوع، شاركت وحضرت كثيرا من الملتقيات والندوات الأدبية.

صدر لها كتب كثيرة، منها:

- الحوار في المسرح الشعري بين الوظيفة الدرامية والجمالية في مصر من عام ١٩٦١م إلى ١٩٩٠م.
- فضاءات النص دراسات ومقالات. ١٤٣٦هـ.
- الأشكال الأدبية في فضاء تويتر ١٤٣٨هـ.
- الاستلاب في المسرح التجريبي لفهد الحارث ٢٠٢٠م.
- أساليب السخرية في كتاب البئر المستحيلة لمحمد العلي ٢٠٢٠م.
- بانتظار النهار قصص ١٤٣٩هـ.
- وجوه رمادية قصص ١٤٤٥هـ.
- ومضات سيرية: سرد سير ذاتي لكاتبات سعوديات ١٤٤٥هـ.[٦]

(٥) ماري، لويز برات، الطول والقصر، ت: محمود عياد، مجلة فصول، المجلد الثاني، العدد الرابع، يونيو ـ أغسطس ـ ديسمبر، ١٩٨٢م، ص٤٩.

(٦) انظر: اليوسف، خالد بن أحمد، معجم الأدباء السعوديين، (ط١، موسسة الانتشار العربي، الشارقة ـ الامارات العربية المتحدة، ٢٠٢٦م) ص ٣٣٧.

أولا : التكثيف

تعتمدُ القصَّة القصيرة في تشكيلها على خاصيَّة التكثيف، التي تُفردها وتَجعلها مميزةً عن باقي الأنماط السرديَّة؛ وذلك عائدٌ إلى كونه جنسًا أدبيًّا له نمطُه الخاصُّ في قِصَر الحجم، فالمعنى فيه يتضاعَفُ ويتراكَمُ في لفظ قصير.

ويُعرف التكثيف بأنه "تحويلُ الشيء إلى حجمه الأدنى..، والتعبير بكيفيَّة دقيقة في عدد قليل من المفردات"(٧)، والتكثيف في القصَّة "لا يكون على مستوى تجميع الجمل والكلمات؛ بل يكون أيضًا على المستوى الدلالي، فتحمل القصَّة تأويلات عدَّة، وقراءات ممكِنة ومفتوحة"(٨).

ويُعَد التكثيف ركنًا من أركان القصَّة القصيرة، وهو الأساس في عمليَّة إنجاز البِنية السرديَّة من الإيجاز اللغوي للقصَّة، وإمدادها بالعناصر القصصيَّة اللازمة من أساليب جماليَّة، وسمات فنيَّة تتمثَّل في الإيحاء والرمز والصور وغيرها من التقنيَّات ذات الدلالات المختزَلة، التي لها الدورُ الكبيرُ في الحفاظ على سمات القصَّة القصيرة عن غيرها من الفنون الأدبيَّة.

ونُبصر التكثيفَ ركنًا واضحًا وجليًّا في البنية اللغوية لقصص (وجوه رماديَّة)؛ إذ لا يكاد يغيب عن تشكُّل بنية السرد في القصَّة القصيرة، والذي تظهر من خلاله براعةُ المبدع في بث أفكاره ورُؤاه بشرط التوافُق مع طبيعة هذا الفن، ومن ثَمَّ يأتي دورُ المتلقِّي في استنطاق العبارات واستجلاء الدلالات.

ولما كان التكثيف لطراز والشكل النهائي في اختزال وتشكُّل البناء القصصي القصير، استوجب الوقوف على الأدوات المحفِّزة في تشكُّله؛ وذلك باقتضاب الكلمة وتكثيف الدلالة، والتي تحضُر في نصوص (وجوه رماديَّة)، على النحو الآتي:

أ- التكثيف البنائي:

وفيه يتخلَّص النص من كل ما يُمكن التخلُّص منه، سواءٌ من جمل، أو كلمات، أو حروف، وكذلك المترادف والمفهوم ضمنًا، والاستدراك والاستطراد؛ بحيث يتماسك النص، ويُصبح لكل كلمة الدورُ الأكبرُ في حَمْل النص ودلالاته، وتُصبح الجمل لها معانٍ وإيحاءاتٌ أكبر بكثير من بناء الجملة نفْسها.

---

(٧) الوسلاتي، البشير، "النص الأقصوصي وقضايا التأول"، (ط١، تونس: دار صامد، ٢٠١٤م)، ص١٠٢.

(٨) حمداوي، جميل، "مقاربات نقد القصة القصيرة جدًّا والمشروع البديل (المقاربة الميكروسردية)"، (ط١، الجزائر: دار تنوير، د.ت)، ص٦٣.

وقد عمدت القاصَّةُ إلى الحذف في قصصها، ويُمكن تمثيل ذلك بقصَّة (إنجاز)؛ فقد جاء فيها "نال جائزة أفضل ممثل في الموسم؛ فقد جسَّد أصعب دور في الفيلم، هو دور الأخرس!"(٩).

يكمن التكثيف في القصة في لفظ (الأخرس)، والأخرس هو من لا يستطيع الكلام. فإن كانت شخصية الأخرس هي من فازت بجائزة أفضل ممثل، فيعقب ذلك جمل وتساؤلات عديدة؛ منها: كيف كان الدور والتجسيد؟ ماهي المواقف التي مرّ بها؟ كيف كانت طبيعة الأحداث؟ والأصعب من ذلك أنه كان تمثيلًا، فالأخرس وعدم القدرة على الكلام بحد ذاته مؤلم، فكيف إن كان مَن قام به هو تقمص لأحد الأدوار! كل ذلك جعلته الكاتبة خاضعًا لتأويلات القارئ؛ دون أن تعطي أي تفسير أو إشارة عن هذا الدور.

وقد تقصد الكاتبة بلفظ (الأخرس) كل شخص في هذه الحياة، أي أن المرء الذي يتظاهر بصفة الأخرس، ويتغافل عما يمر به من مواقف سيئة ومحرجة، ويترفّع عن الرد والجدال والمشادات الكلامية؛ والتي من شأنها أن تطيح بالإنسان في علاقاته الاجتماعية، ويخسر ما حوله من الأهل والأصدقاء، هو الذي يفوز براحة باله، وحماية طاقته الانفعالية والذهنية؛ في خوضها معارك لا قيمة لها، فيصبح هو الشخص المنتصر والناجح في التفاعلات الاجتماعية.

ومما سبق يتضح أن لفظ (الأخرس) مشحون بدلالات رمزية تكثيفية، أعانت على فهم المعنى دون الخوض في الشرح أو التفسير للوصف؛ بل بتكثيف وإيجاز يتماشى مع التقنيات السردية للقصة القصيرة.

ويظهر التكثيف بحذف الاسم، وذِكر الصفة، ومن ذلك قصَّة (رأس البيت) التي تصف وجود الأب في العائلة، فالتكثيف تمثَّل في اعتماد الصفة للعنوان؛ الذي يختزل في ذهن القارئ ومخيِّلته رب الأسرة وقيمته في الحياة، ألا وهو (الأب)، فالكاتبة من العنوان وقبلَ قراءة النص السردي تُدخلنا في أجواء العائلة، وتكمُن جماليَّة السرد في المعارضة في طرح القصَّة، فالقارئ يتوقَّع من النص أن يكون حليف الأب، ولكن يُظهر السرد تفكُّك العائلة بعد وفاة الأب، وتقسيم الإرث.

وتستوقفنا قصَّة (ستر) في قدرة القاصَّة على اختزال عدد كبير من الكلمات والجمل، مقابلَ قدرتها على الإيحاء والتضمين في العمل الأُقصوصي، يقول السارد: "النساء في صالة انتظار

(٩) السويلم، نوال، "وجوه رمادية"، (ط١، جدة: دار يسيطرون للنشر والتوزيع، ١٤٤٥هـ-٢٠٢٤م)، ص٢٤.

المستشفى كلهنَّ منقبات، يكشفنَ ستر بيوتهنَّ بالثرثرة!"(١٠) فكميَّة المعلومات التي تُخبرنا بها هذه الجملة الموجَزة خيرُ دليل على قدرة القاصَّة على الاختزال والتضمين لعالَم بأسْره في القليل من الكلمات، فنعرف ضمنيًّا أن الستر للمرأة ليس بالنقاب وغطاء الوجه، بل هو سترُ البيوت، وما تُسْتأمَن المرأةُ عليه من زوج، وأولاد، وأهل زوج، وغيرهم، فالمرأة تكشف نفْسها وحياتها وبيتها بمجرَّد ثرثرتها مع الغير.

فالقصة تضيء لنا معنى أهمية الحفاظ على أمور البيت، وكل ما يدور في محيط العائلة، بتجنب الثرثرة وإفشاء أسرار المنزل. لم تذكر القاصة نوع الكلام الذي تتجنبه المرأة، هل هي المشكلات لتي تمر بها الأسرة؟ أم نمط المعيشة؟ أو مستوى دخل العائلة؟ فلم تذكر القاصة هذه التفاصيل؛ طلبا للتكثيف، وتفاديا للإسهاب ورغبة في الإيجاز، بأسلوب اختزالي مكثف يتماهى مع البنية السردية الجمالية للقصة القصيرة.

كما ورد عنوان القصة (ستر) نكرة تماهيا مع الاختزال والتكثيف، فلم يوضح ولم يشرح لمن هذا الستر؟ فقد اكتفت الكاتبة بكلمة واحدة تتكون من ثلاثة حروف، لتكون عنوان القصة، وهذا يتماشى مع تقنيات الإيجاز والتكثيف في القصة القصيرة جدا؛ فهي تتملص من "العناوين الكلاسيكية التي تكشف دلالة النص، ... تدعو كتابها إلى البحث عن عناوين براقة ومفارقة غير كاشفة، لكن لها علاقة غير مباشرة بالنص، ... لذلك هي ترى أن يكون العنوان نكرة، ويجب أن يكون مفردا فليس مقبولًا أن يكون طويلا كما في الرواية"(١١).

وفي قصَّة (الخالة جين) تكمُن جماليَّة التكثيف في صياغة العنوان، فجين هو اسم أجنبي، ولفظ الخالة يُنسَب لأُخت الأُم، كما يُعتاد أيضا قولُه لكبيرات السن أيٍ كانت، فاقتران لفظ الخالة بلفظ (جين) الأجنبي؛ والاكتفاء بهذين اللفظين فقط، يكون من باب شد فُضول القارئ إلى قراءة القصَّة، والبحث عن دلالات لتفسير العنوان، وما إن يشرع القارئُ في مجريات القصَّة، تتضح له تأويلات العنوان، فالخالةُ كان يُقصَد بها امرأة تُساعد الجميع في العمل، ولها أكثر من عمل فهي "توجَد في كل مكان لتُقدم الخدمة، عاملة أحيانًا، ومراسلة أحيانًا، وإداريَّة أحيانًا،

---

(١٠) السويلم، نوال، "وجوه رمادية"، ص٣٣.

(١١) بغبيغ، مريم، "خصائص القصة القصيرة جدا، الكاتب السوري سعيد أحمد نموذجا"، مجلة ميلاف للبحوث والدراسات، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصف، ميله، الجزائر، جويلية، ٢٠٢٣م، العدد ١، المجلد ٩، ص٨.

تُنظف المكاتب، وتحمل الأغراض"[١٢]، في حين أن (جين) هي عاملة خاصَّة بالنظافة فقط، ولا يَحق لها أن تعمل عملًا آخَر، وبهذا فقَدَ الجميعُ الخالة، واضطروا إلى تقبُّل العاملة جين، فعنوان القصَّة يحقق المفارقة الدرامية، في مخالفته توقعات القارئ، فلم تكن (جين) كالخالة التي أحبها الجميع!.

وفي قصة (العشاء الأخير) يرمز عنوان القصة إلى موضع التكثيف وإثارة المتلقي، واستخراج دلالاته من النص وسياقاته، فالنص يوضح تذمر الشخصية وذلك من تضحيتها لأهل بيتها "السادسة صباحا أنهض كما ينهض الموظفون، روتين يومي يبدأ برنين هاتفي قبيل السابعة، يذكرني بقدوم أختي زائرة الصباح، تسلمني طفلتها الرضيعة لأعتني بها ريثما تعود من العمل... أهرول بين الطفلة والمطبخ وأساعد أمي في ترتيب مائدة إفطار سريعة..."[١٣] ليظهر بعد ذلك قرار الشخصية على العشاء في ترتيب اهتماماتها، وذلك بجعل كل فرد من عائلتها يتحمل مسؤولية نفسه. فالعنوان أسفر عن المعنى الكلي لبنية النص؛ فالعشاء الأخير كان قرين قرارات الشخصية في تغيير نمط حياتها.

يتجلى مما سبق إلى أن التكثيف البنائي في قصص (وجوه رمادية)، سواء على مستوى بنية العنوان، أو النص، وهو يعني اختيار الألفاظ وانتقاءها بدقَّة دون إخلال بالمعنى؛ لذا فهو أساس القصَّة القصيرة التي ترقى أعْلى درجات النجاح، أما الإسهاب والتَّكرار لغير حاجة؛ فقد يؤدِّيان إلى إثْقال المعنى، وإثارة المَلَل.

ب – التكثيف النفسي:

ويعني تفكيكَ الذات لمكوِّناتها (الأنا، والأنا العُليا، والهُوَ)، والاشتغال على تفاعُلها، وكأنهم عدد من الأشخاص تتفاعَل، وهنا تكمُن قدرة الكاتب في استحضار شخوص عدَّة داخلَ العمل الواحد رغمَ أن البطل شخص واحد.

وفي تَعَيُّنِنا لقصص (وجوه رماديَّة) نجد أن الكاتبة عبَّرت عن الأنا والهو في ظل علاقتها بالرجل والعلاقات المجتمعيَّة الأخرى، مستعملةً مجموعةً من القوالب الشكليَّة التي تجمَع بَيْن الطرائق الكلاسيكيَّة، والطرائق الجديدة.

---

(١٢) السويلم، نوال، "وجوه رمادية"، ص٢٦.

(١٣) السويلم، نوال، "وجوه رمادية"، ص٦٣.

ففي قصَّة (ديودراما) يكاد أن يُعلن الترتيب القصصي عن تسلسل الأحداث لحكاية طويلة عنوانها الحب، وتفاصيلها مخبوءة بَيْن منشورات تطبيق (X)، الذي يُعَد الطريقة الأمثل التي يَعرف بها العاشقان أخبارَ بعض، فيتلصَّص كلٌّ منهما على أخبار حبيبه "تُسعفهما مواقع التواصل الاجتماعي أن يُمارسَا دورَ المعجب السري، يتلصَّص على حسابها، وهي كذلك تتلصَّص على حسابه، ذاتَ مساء كتب منشورًا في تطبيق (X)، يُعبر فيه عن شعوره بالخيبة والخذلان من عزيز، ولم ترُدَّ عليه، وكتبت منشورًا في حسابها تُعبر فيه عن عدالة السماء، فكلُّ ساقٍ سيُسقى بما سقى..."(١٤).

ومن ثَمَّ تتعاقب المنشورات بينَهما التي تُعبر عن الحب والخذلان والاشتياق؛ والتي كانت شبيهةً بحوارٍ بينَهما، والتي أعاد ترتيبها السارِد حتى تتضح للقارئ، ومن ذلك قولها: "هو: السعادة قرار ما نحن فيه مما عملته أيديكم.

هي: لا تضع الأحجار في طريقي، وتنتظر عبوري!

هو: الحب عاصفة، إن لم يقتلع الأحجار فليس حبًّا!

هي: الحب هو الأمان، إن كان مغامرة فليس حبًّا!"(١٥).

نرى أن الكاتبة استحدثت طريقةً جديدةً في تبادل الحب، وقد يكون مناسبًا لما هو رائجٌ في هذه العصر؛ وهو مواقع التواصل الاجتماعي وخاصَّة تطبيق (X)، والذي تُعَد منشوراته من أكثر المنشورات تداوُلًا بَيْن المتابعين، ولعل تبادُل المنشورات بَيْن الشخصيَّات بهذا الشكل دون التصريح لَمَن! من باب التكثيف اللغوي الذي يُخفي خلفَه بحرًا من التكثيف النفسي، تقول الكاتبة: "ويستمر الحوارُ بينَهما مشفَّرًا عن المتابعين، ووحدَهما يفهمان هذه اللعبة... فأحبَّت جنونه، وأحبَّ تمنُّعها، واستهوتهما هذه المحاوراتُ، فهي بمثابة اللياقة والتمرين لقلَمَيْهما"(١٦)، فعدمُ التصريح، وجَعْله مشفَّرًا عن المتابعين من باب شد القارئ لمتابعة نهاية القصَّة.

وتبادل المنشورات بَيْن الرجل والمرأة بهذا الشكل هو إعلان لحضور المرأة، والتعبير عن ذاتها، ومساواتها بالرجل الذي كان له الحقُّ في البَوْح والتعبير في دروب التاريخ الطويلة، بعكس المرأة الذي كان تاريخها قرينَ الصمت والحرمان، والذي يُفجّر حضور المرأة في القصَّة هو نهاية القصَّة، فبعد حريَّة التعبير انتهى الأمرُ إلى تحويل هذه المنشورات إلى نوع أدبي يَحمل اسمَيْهما،

---

(١٤) السويلم، نوال، "وجوه رمادية"، ص٢٩.

(١٥) السويلم، نوال، "وجوه رمادية"، ص٣٠.

(١٦) المصدر السابق، ص٣٢.

فتصريحُ الأُنثى باسمها هو نقطة تحوُّل أخرى في حق الأُنثى بالتعبير عن ذاتها، والتحرُّر من القيود التي فرضها المجتمعُ على المرأة.

وقد فطنت القاصَّة إلى أهميَّة التكثيف النفسي في ترابُط حَبْكة القصَّة، وسعت إلى توظيفها بعناية، وقد تمثَّل ذلك في قصَّة (شفافية)، فنجد أن الراوي سرد حياة الشخصيَّة في أسطر عدة، أوضح للمتلقِّي طريقته في الدفاع عن كذبه؛ وذلك بمصطلح (الشفافية)، فالكذب هو السلاحُ الذي به يستطيع إنجاز مهامه بكفاءة عالية، والشفافية هي الغطاءُ الذي يستتر بها عن كذبه أمامَ المحيطين به، يقول السارد: "يختلق الشفافية شعارًا يستُرُ به كذباته! وبابًا يدخُل منه إليهم، ويخرج منه منتصرًا بمباركة منهم!"(١٧).

فالكاتبةُ خلال الأسطُر القليلة أوضحت للقارئ نهج الشخصيَّة وطبعها، وطريقتها في التعامل مع الآخَرين، وكيف يخرج من كذبه بمبدأ الشفافية، مقابلَ ذلك تظهر جماليَّة القصَّة في اللحظة التي صدق فيها، وتعرَّى من كذبه، وهي لحظة الكشف السريري أمامَ طبيبه، فاعترف بذنوبه التي كانت سببًا في تدهور صحَّته، ومن جل صحَّته، وشفقة طبيبه عليه، والخوف من انهياره؛ كذب عليه طبيبُه، وطَمْأَنَه على سلامة فحصوته، مقابلَ ذلك صارحَ زوجتَه بمرضه؛ من باب الشفافية، فالتكثيف النفسي في القصَّة يتمثَّل في الاختزال، والإخبار عن طريق الإيحاء والتضمين، فاللحظةُ التي صدقت فيها الشخصيَّة لم تكنْ من صالحها، بل ذهَبَ ضحيَّتَها، وآلمها أشخاص آخرون (الزوجة).

ومما سبق نُبصر التكثيف ركنًا واضحًا وجليًّا في نصوص (وجوه رماديَّة)؛ إذ يُعَد جزءًا أساسيًّا في تشكُّل بنية السرد في القص القصير، فاتخذته القاصَّة في بث أفكارها ورُؤاها الذاتيَّة المتوافِقة مع طبيعة هذا الجنس الأدبي، وتحقيقًا لغاياته الشكليَّة والدلاليَّة، فيأتي دور المتلقِّي والناقد في استجلاء مكامِنها، واستنطاق عباراتها، وتأويل دلالاتها.

ثانيا: الرمز

الرمز تِقنيَّة جماليَّة تستند إليها بنية القصَّة القصيرة في تكثيف ألفاظها ودلالاتها؛ وذلك لتعميق الأثر في نفْس المتلقِّي، والرمز يُقصَد به "إشارة أو تعبير عن شيء بشيء آخَر"(١٨)، وهو "قيمة إيحائيَّة توقِع في النفْس ما لا يُمكن التعبير عنه بطريق التسمية والتصريح"(١٩).

---

(١٧) السويلم، نوال، "وجوه رمادية"، ص٣٩.

(١٨) الفتوح، محمَّد، "الرمز والرمزية في الشعر المعاصر"، (ط١، مصر: دار المعارف، د.ت)، ص٣٥.

فالرمز وسيلةٌ إبداعيَّةٌ تعتمد على الإيحاء، الذي يأتي مناسبًا للبناء السردي في القصَّة القصيرة القائم على الإيجاز، ويكتسب دلالته من "تفاعُل معطيات ثقافيَّة وإنسانيَّة، قد تلتقي هذه الدلالات عند الأمم، كنظرتهم للأفعى رمزًا للخُبث، والثعلب للخداع، والفراشة للطَّيْش"(٢٠).

ويتوجَّب في استعمال الرمز؛ أن يخلق الكاتب السياق الخاص الذي يتوافَق مع الرمز؛ أي أن يكون هناك تناسُب واضح، وعلاقة تداخُل بَيْن الرمز والمرموز إليه.

ويظهر الرمز ظهورًا متنوعًا في قصص (وجوه رماديَّة)؛ إذ يُفرز تشكُّلات تختلف من نصٍّ إلى آخَرَ، وسيركز هذا المبحث على الكشف عن دلالات الرمز في قصص (وجوه رماديَّة) من خلال الوقوف على الرمز الجزئي والرمز الكلي.

أ – الرمز الجزئي:

وقد يكون الرمزُ رمزًا جزئيًّا يوحي ببُعد واحد من أبعاد الرؤية المتعدِّدة، فهو "عبارة عن صيغة، أو كلمة مفرَدة دخلت العُرف الاصطلاحي في ظل ثقافة معَيَّنة؛ لتنوبَ عن شيء، أو تُمثِّل شيئًا آخَرَ، وبهذا فإن الرمز الجزئي يوحي ببُعد واحد من أبعاد التجربة/ الكلمة في إطار العمل الواحد"(٢١).

يظهر الرمز ظهورًا متنوعًا في قصص (وجوه رماديَّة)؛ فتارةً يظهر ظهورًا جزئيًّا، وتارةً ظهورًا كليًّا، ومن ذلك قصَّة (خيبة) يقول السارد: "يضع قبَّعَته على الطريق ليتفضَّل عليه المارَّةُ ببضعة نقود، يُدهشهم انغماسه في فنه، فيقفون أمامه لثوانٍ، هو مشغولٌ في عزلته الأنيقة، وهم منشغلون بالتقاط صورة احترافيَّة، يواصلون سَيْرهم، وهو يُكمل عَزْفه!"(٢٢).

يتمثَّل الرمز الجزئي في القصَّة السابقة في اهتمامات الشخص، واعتنائه بمواهبه، وعدم رفع سقف التوقعات، فالفنان في القصَّة صوَّرته الكاتبةُ وهو منغمس في عَزْفه وفَنه، ويُقابله المارَّةُ

=

(١٩) إسماعيل، عز الدين، "الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية"، (ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٦٦م)، ص٢٠٥.

(٢٠) عبد القادر أبو شريفة وحسين قزق، "مدخل إلى تحليل النص الأدبي"، (ط٤، عمان: دار الفكر، د.ت)، ص٦٣.

(٢١) الشرفي، أحمد، "الرمز: قراءة في القصيدة السعودية المعاصرة"، (ط١، مصر: دار المعارف، ١٩٩٩م)، ص٢٠٣.

(٢٢) السويلم، نوال، وجوه رمادية، ص٤٥.

حيث كان يظن الفنان وهو يعزف أنهم منغمسون مع عزفه، ويُبحرون مع نغماته، ولكن ظهر العكس، فهُم يقفون عنده من أجْل التقاط صور احترافيَّة.

فالرمز في القصة يكمن في أن كلٌّ منَّا له طريقتُه في التفكير، وله أموره التي يهتمُّ بها، ويُعطيها جُلَّ وقته، كذلك على المرء ألا ينتظر نتائج مثالية في أي عمل يقوم به، ولا آراء تفوق الواقع، حتى لا يصاب بخيبة وخذلان، بل عليه أن يضع كل الاحتمالات، وأن يخفض توقعاته وخاصة فيمن حوله من البشر.

فالرمز الجزئي في القصة يتحقق في انشغال الشخصيات، فكل منهم منشغل، ولكن يختلف نوع الانشغال.

وفي قصَّة (وصية حكيم) يبزُغُ الرمز الجزئي في معرفة الحكيم حاجة القرية إلى زراعة الشجر والعناية به؛ ويظهر ذلك في وصيَّته لهم أن يزرعوا شجرة بدلَ أن يضعوا على قبره زهرة، يقول السارد: "جاء في وصيَّة حكيم البلد: لا تضعوا على قبري زهرة، ازرعوا شجرة، ومرَّت على البلدة سنوات عِجاف، أكل الناسُ فيها أوراق الأشجار، تذكَّروا الشجرة التي زرعوها على قبره، فهُرِعوا إليها، وجدوها جافَّةً جرداءَ أغصانها عارية، ماتت واقفةً! لاموا أنفسهم، وقال كبيرهم الذي تعلَّم منه الحكمة: "أوْصاني أن أزرعها، ولم يُعلمني كيف أتعهَّدها بالسُّقيا"(٢٣).

ففي وصيَّة الحكيم لأهل القرية يظهر الرمز الجزئي في أهميَّة الغرس والزراعة، والأهم من ذلك التعَهُّد بالسُّقيا والعناية، وتظهر أيضًا أهميَّة تنفيذ الوصيَّة للميت، وفي اختياره لغرس الشجرة بدلًا من وضْع زهرة رمزٌ إلى الاهتمام بما يُفيدنا في الحياة، وتَرْك المظاهر والشكليَّات، فبرغم من مكانة الزهرة عند البشر في كونها رمز للحب والتقدير، إلّا أنها ظهرت في القصة كرمز لا قيمة له، ويمكن الاستغناء عنه. كذلك تشير القصة إلى ضرورة الاعتناء المتواصل والتعهد بالرعاية فيما نملك.

فلفظ (زهرة) يمثل الأمور المؤقتة التي تفنى بسرعة، ومن المعروف أن الزهرة إذا قطفت سرعان ما تذبل ثم تفنى، فالزهرة ترمز إلى ما هو مؤقت وزائل.

بينما لفظ (الشجرة) يمثل الصلابة والقوة والتحمل، كذلك المنفعة التي تقدمها الشجرة؛ من ثمار وظل وأكسجين، فلا تقارن فوائد الشجرة بالزهرة، فالشجرة ترمز إلى البقاء العطاء، بينما

---

(٢٣) السويلم، نوال، وجوه رمادية، ص٥١.

الزهرة ترمز إلى الفناء فالرمز الجزئي في (الزهرة) و (الشجرة) حقق دور البناء الجزئي للمعنى الكلي للقصة، والذي بدوره يجسد معنى الهيكل العام للقصة.

وفي قصَّة (إنجاز) ـ والتي تم دراستها في الصفحات السابقة ـ استعملت القاصَّة كلمة (ممثل) و(الأخرس) لتكون رمزًا جزئيًّا في بناء معنى الرمز الكلي العام في القصَّة، وهو دور ومهمَّة الأخرس، الذي يُقصَد به انعقادُ اللسان عن الكلام، ودلالات القصَّة لا تقف خلفَ معانيها الصريحة، بل هناك دلالات خلف هذه المعاني، فبعض الأدوار قد لا يظهر لها أهميَّة في الوَهْلة الأولى، ولكن في الحقيقة قد يكون أصعب دور على الإطلاق، وأيضًا قد ترمز الكاتبة بهذه القصَّة إلى حياتنا اليوميَّة، وما يَعتري الإنسان من مآزق ومشكلات تخذ فيها دور الأخرس حتى يخرج منها بأقل الخسائر، أو أن ينجوَ بنفْسه في بعض المواقف التي يُعَد التجاهل فيها أفضل الحلول.

فالمعاني المحتشِدة في (الأخرس) عكست ما يَرمي ويرمز له نصُّ هذه القصَّة القصيرة جدًّا من تكثيف مدلولاتها، واكتناز تلميحاتها.

ب ـ الرمز الكلي:

هو الرمز الذي يُمثل الإطار العام في استقطاب كل الأبعاد النفسيَّة للرؤية الكاملة للنص الأدبي، والذي يعتمد عليه الكاتبُ في بناء نصه(٢٤).

ومن نماذج حضور الرمز الكلي في قصص (وجوه رماديَّة) ما نجده في قصَّة "شكر خاص"(٢٥)، والتي اتَّكأت القصَّة فيها على الرمز الكلي في تعبيرها عن الرؤية العامَّة في النص، الذي يحمل الجو النفسي للشخصية تجاه انتظار الشكر والتقدير من الغير؛ فالشخصيَّة كانت تنتظر من مديرها الشكر والتكريم، واعتلى المنصَّة لاستلام شهادة الشكر، ولكن هذا المشهد لم يحدُث إلَّا في مُخيِّلته، فلم يُكرِّمه مديره، ولم يحصُل على شكر خاص، بالمقابل يحصُل على شكر خاص باسمه في حال سداده للفواتير؛ فيُعوضه ذلك عن الخيبة التي نالها من مديره، ومنذ ذاك اليوم أصبح مواظبًا على سداد فواتيره.

---

(٢٤) انظر: زايد، علي عشري، "بناء القصيدة العربية الحديثة"، (ط٣، القاهرة: مكتبة ابن سيناء للطباعة والنشر، ٢٠٠٢م)، ص١١٨.

(٢٥) السويلم، نوال، وجوه رمادية، ص٥٢.

فالقصَّةُ استندت على الرمز الكلي؛ لتكشفَ للمتلقِّي الألم الذي لاقته الشخصيَّة نتيجةَ هذا التجاهل من مديره، الذي كان يتوقَّع منه أن يكون أولَ المكرمين، بينما تظهر دلالة معاكسة في حصوله على الشكر مباشرة من شركات الكهرباء، والهاتف، والماء، والتي كان يُماطل في سدادها، فما كان يحرص عليه لم ينَلْ منه الشكر، وعكس ذلك نال منه التقدير، حتى إنه مقابلَ ذلك تغيَّرت المعادلة عنده، وأصبح "منذ ذلك اليوم صار مواظبًا على السداد، يَملؤه شعور الامتنان والرضا كلما وصلته رسائل شكر باسمه"(٢٦).

فالرؤية الرمزيَّة في القصَّة ترمُز إلى أنَّ المرء لا يرفع سقف التوقُّعات أكثر من اللازم، حتى لا يضع نفْسَه في خيبة تؤثر لاحقًا على ما يريد تحقيقه والوصول إليه.

وفي قصَّة "بساطة فاخرة"(٢٧) يتحقَّق الرمز مباشرةً في العنوان، فالمعتاد عليه هو أن الفخامة تلحق كل متكلف مبالغ فيه، أما البساطة فتكون دائمًا قرينة التواضع وعدم التصنُّع، وهنا تظهر علامة جماليَّة من القاصَّة في شد المتلقِّي للعنوان، ونَبْش مراميه، واستبصار أبعاده الشعوريَّة.

وإذا تَمَعَّنَّا نصَّ القصَّة نلاحظ اتِّكاء القصَّة على الرمز الكلي (بساطة فاخرة) في تعبيرها عن الفكرة العامَّة للنص، الذي يَحمل نفور الشخصيَّة من التكلُّف والتصنُّع، وهذا ما أدركناه من الإيحاءات والتلميحات في قولها: "تبدو الطاولة مَعرِض حقائب لبراندات عالميَّة، تتشابَه السيدات، فطبيب التجميل جعلهنَّ بملامح واحدة... وعلى وقْع أنغام الموسيقى الصاخبة تتمايَل أجسادهنَّ المكشوفة والمنهَكة من المجوهرات الثقيلة"(٢٨)، فهذا الاستغراب هو دليلُ عدم إعجاب الشخصية بهذا التكلُّف، ولا ترى فيه الجمال الذي تسعى إليه أغلبُ النساء، ويظهر ذلك واضحًا في موقفها وموقف الحاضرات من إطلالة الأميرة "أبدت كلُّ سيدة إعجابها بأناقة إطلالة الأميرة، وجمالها الذي لم تَطمسه مساحيق التجميل، وملابسها المحتشِمة، كانت البساطة والعفويَّة أكثر المفردات تداوُلًا في هذه الجلسة الفاخرة"(٢٩)، فالبساطة التي اقتنأتها الأميرة، وبُعدها عن كل تكلُّف كانت سبب إعجاب الحاضرين بها، فتوظيف الرمز (بساطة فاخرة) حقَّق المعنى المراد من النص؛ والمتمثل في عدم تحميل النفس فوق طاقتها طمعا في الوصول إلى شيء معين، وقد يكون الوصول إلى هذا الشيء يكمن في بساطته وخلوّه من التصنع والتكلف.

---

(٢٦) المصدر السابق، ص٥٣.

(٢٧) المصدر نفسه، ص٧.

(٢٨) السويلم، نوال، وجوه رمادية، ص٧.

(٢٩) المصدر السابق، الصفحة نفسها.

وفي قصَّة (الزائر الذي لا يجيء)(٣٠)، يحضر الرمز الكلي في اعتماد القصَّة على فكرة واحدة؛ وهي التحرُّرُ من كل ما يملأ حياتنا بالحزن والاكتئاب، والابتعاد عن كل مسبِّباته، فالشخصيَّة في القصَّة ترى الحزن فيما حولها، مثل الأشياء المغلقة كالصنبور لغسيل الوجه، والاستحمام، وعبوات الكريمات، ويَسْري الحزن حتى في وجبة الإفطار؛ لأنَّ طاهيها حزين على فَقْد أبيه، ويكمل الواتس بأخباره الحزينة، وكذلك التلفاز، ويزداد الأمرُ سوءًا بعد أن أصابته تُخمة، وأمره الطبيب بحِمْية وإنقاص الوزن، إلى أن وصلت الشخصيَّةُ إلى قرار يُنقذ حياتها مع الحزن، وهو عدمُ الوصول للكمال، وعليه أن يقف في المنتصَف لا يتقدَّم ولا يتأخَّر، هنا تقول الشخصيَّة: "شُفيتُ من الحزن، تخلَّصتُ من رهافة الحس، صرتُ بليدًا، لا تَهُزني الأحداث المفجِعة... أنا سعيد لأني وصلتُ إلى المرحلة الملكيَّة"(٣١).

فالكاتبة طوالَ القصَّة لها هدف واحد تسعى إلى توضيحه للمتلقِّي، ويتمثَّل ذلك في التخلص من الحزن، الذي نكون نحن مَن يتسبَّب في شحنه لنفوسنا في أغلب الأحيان، فلو أن الشخص قوَّى عزمه، ولم يتأثَّر من كل خبر يسمعه ويراه، لما وصَلَ إلى هذا الحد من السلبيَّة والكآبة، ويكتمل الرمز في طرح الحل الذي وصلت له الشخصية في حل أزمة الحزن، وهو ما أسمته بالمرحلة الملكية؛ والتي يصبح فيها الشخص أقوى وأكثر تحكما في مشاعره.

نستنتج مما سبق ضور الرمز بنوعيه الجزئي والكلي في قصص (وجوه رمادية)، في كونه صيغة فنية جمالية تعتمد على الإيحاء والتكثيف؛ فيأتي وسيلة ملائمة لطبيعة تشكل البناء السردي للقصة القصيرة.

ثالثا: الحذف

يعد الحذف أسلوب سياقيا جماليا، يرمي إلى غايات فنية، وأفكار ضمنية، تهدف إلى الإيجاز، وإحداث التأثير في المتلقي، وتكمن أهميته بأنه "لا يورد المنتظر من الألفاظ، ومن ثم يفجر في ذهن المتلقي شحنة فكرية توقظ ذهنه، وتجعله يتخيل ما هو مقصود"(٣٢)، فهو يعمل على "استبعاد العبارات السطحية التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن، أو أن يوسع، أو

---

(٣٠) المصدر السابق، ص٤٠.

(٣١) السويلم، نوال، وجوه رمادية، ٤٤.

(٣٢) سليمان، فتح الله أحمد، "الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية"،٢٠٠٤م، القاهرة، مكتبة الآداب، ص١٣٧.

أن يعدل بواسطة العبارات الناقصة"[٣٣]، ويكون في "كلمة أو جملة أو أكثر مع قرينة تعين المحذوف"[٣٤].

سيتناول البحث بالدراسة؛ حذف الكلمة، وحذف الحرف، وحذف الجملة، في قصص وجوه رمادية، على النحو الآتي:

أ. حذف الكلمة:

نجد في بعض القصص إضمار الفاعل كما في قصة (الخالة جين) "ودّعها الجميع" والأصل (ودّع الخالة الجميع)، وفي قصة (لن أعيش في جلباب أخي) حذف الفعل "ماذا ستسمي نفسك؟ معدي" والأصل (سأسمي معدي)، وفي قصة (واجب طويل الأجل) حذف اسم كان "كان مكتظا بوجوه حزينة" والأصل (كان المجلس)، وفي قصة (خيبة) "يتفضل عليه المارة ببضعة نقود" والأصل (بإعطائه بضعة نقود.

ب . حذف الحرف:

ومن نماذج حذف حرف (حرف العطف) قصة (فرحة حزينة):

"في الوقت الذي توالت فيه البهجات، لم يجد من يشاركه فرحته، كانت البيوت تئن بالنواح في مجالس العزاء، لم يكن هناك وقت للفرح والعالم حوله حزانى، أخفى فرحته وقال معهم وإنا لمحزونون!"[٣٥]

نلحظ التتابع السريع في الجمل، فقد ذفت منها أداة العطف (الفاء) التي تربط بين الجمل؛ لتعبر عن سرعة الأحداث للوصل إلى غاية الحدث، وهو أخفى الفرحة من أجل الخضوع لمشاعر الآخرين، فحذف أداة العطف؛ أثار في النص الشعور بالحركة السريعة، واندفاع الأحداث، حتى تصل بنا إلى الحدث الأخير "أخفى فرحته وقال معهم إنا لمحزنون!".

كما نلحظ حرف العطف في قصة (ستر)، التي أفصح عنه سياق القصة في قولها:

"النساء في صالة انتظار المستشفى كلهن منقبات، يكشفن ستر بيوتهن بالثرثرة!"[٣٦]

---

(٣٣) رويرت دي بوجراند، "النص والخطاب والإجراء"، ترجمة: تمام حسان، ١٩٩٨م، القاهرة، عالم الكتب، ط١، ص٣٠١.

(٣٤) مطلوب، أحمد، "معجم المصطلحات البلاغية وتطورها"، ١٩٨٣م، معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، الجزء الأول، مطبعة المجمع العربي العراقي، ص ٣٤٩.

(٣٥) السويلم، نوال، "وجوه رمادية"، ص١٢.

حذفت الكاتبة حرف العطف (لكن) من بين الجملتين، فالأصل (لكن يكشفن ستر بيوتهن بالثرثرة!)، وهذا الحذف يتحقق قصده في إدهاش المتلقي في استنباطه الفرق بين الجملتين، فالأولى تتحدث عن سترهن بالنقاب، والجملة الثانية كشفهن لستر بيوتهن بالثرثرة، فلو ذكرت الكاتبة حرف العطف (لكن) لعرف القارئ أن هناك تضادًا بين الجملتين، فحذف الحرف هنا أسبغ على النص جمالية الإدهاش بالمفارقة؛ بواسطة مخالفة النهاية لبداية القصة.

ج . حذف جملة:

يأتي الحذف حذف جملة، والتعويض عنها بالنقاط الأفقية الدالة على غياب بعض الألفاظ، التي يستوجب فيها إشراك تأويل القارئ؛ لاستكمال المحذوف من المتخيل السردي.

ومن ذلك قصة (جرعة زائدة) نلحظ حذف عدد من الجمل التي تصف لنا الحدث وتفسره، "عاش حياته مكتفيا بذاته، وحيدًا في المطعم المكتظ بالناس.... مات بجرعة طعام زائدة... كانت المرة الأولى التي يجرب فيها شعور أخذ أكثر مما يستحق! تكوّم جسده على طاولة الطعام وكانوا يظنونه يريح رأسه من الضجيج وهو يريح نفسه من الحياة"(٣٧)

يظهر الحذف في القصة منذ العتبة الأولى للنص (العنوان)، فلفظ (جرعة زائدة) لم يوضح نوع الجرعة الزائدة، هل هي من طعام؟ أو من دواء؟ فالحذف هنا كان لشبه الجملة جار ومجرور.

وفي النص حُذف عدد من الجمل وعوّض عنها بنقاط أفقية؛ وذلك لمشاركة التأويل العقلي للقارئ، فلم يوضح النص نوع الطعام؟ كم مقدار الزيادة؟ كم مكث على الطاولة حتى عُرف أنه مات؟ من عثر عليه أولا؟ وغيرها من التساؤلات التي تتعلق بالنص.

وفي قصة (شكر خاص)؛ طُرزت الصفحة بعدد من نقاط الحذف بين جمل النص؛ لتشير إلى عدد من الجمل التي حُذفت "خطواته الواثقة نحو المنصة... مصافحة المدير... استلام شهادة الشكر... كلمات ثناء على أدائه...تصفيق الحضور"(٣٨) إن الكاتبة لنقاط الحذف جاء لتصوير المشهد في ذهن القارئ، فالشخصية كانت تتخيل مشهدًا معينًا في مخيلتها، ولمشاركة القارئ هذا

=

(٣٦) المصدر السابق، ص٣٣.

(٣٧) السويلم، نوال، وجوه رمادية ص٥٤.

(٣٨) السويلم، نوال، وجوه رمادية، ص٥٢.

التخييل استعانت الكاتبة بنقاط الحذف، ساعدت على إثارة فكر المتلقي، وحشد معاني أكثر بأسلوب إيجازي لفظي ودلالي مكثف.

نستنتج مما سبق حضور الحذف في قصص (وجوه رمادية) كظاهرة فنية تسعى إلى إيجاز بنية السياق القصصي، بمعنى جمالي وبليغ، تستعين فيه الكاتبة في كونه حاجة بنائية فنية ملحة، رغبة في الاختزال، وإثارة لتساؤلات المتلقي، وطلبا للجمال الفني المكثف.

رابعًا : التناص

يُعَدُّ التناصُّ شكلًا فنيًّا وجماليًّا، تتداخَلُ فيه النصوص الدينيَّة والأدبيَّة والفكريَّة عن طريق التضمين أو الاقتباس، يعمل على بلوغ المعنى المراد، فهو "ظاهرة لغويَّة معقَّدة تستعصي على الضبط والتقنين؛ إذ يعتمد في تمييزها على ثقافة المتلقِّي، وسَعة معرفته، وقُدرته على الترجيح"(٣٩).

وتأتي وظيفة التناص في تحقيق غرض يراه المؤلفُ ضروريًّا؛ لتعميق مَقصِده، وتوضيح فكرته.

وللتناص مراجع عديدةٌ؛ منها المرجع الديني، وفيه تتداخَل النصوص الدينيَّة عن طريق الاقتباس، أو التضمين مع النص؛ لتنسجمَ هذه النصوص مع السياق السردي، وتؤدي مقصِدًا يبتغيه الكاتبُ.

وهناك المرجع الأدبي، وفيه تتداخَلُ النصوص الأدبيَّة -شِعرًا أو نثرًا- مع النص الأصلي، بحيث تكون منسجمةً ومتسعةً ودالَّةً قدرَ الإمكان على الفكرة التي يُقدمها أو يُعلنها المؤلف، أو الحالة التي يجسِّدها، ويتحدَّث عنها(٤٠).

ويسعى هذا البحثُ إلى دراسة حضور التناص في نصوص (وجوه رماديَّة)، والذي تمثَّل في التناص الديني والتناص الأدبي:

أولًا : التناص الديني:

ونراه يحضُر في قصَّة (فرحة حزينة) والتي كشفت عن إخفاء الفرح والتظاهر بالحزن:

---

(٣٩) مفتاح، محمَّد، "تحليل الخطاب الشعري (إستراتيجية التناص)"، (ط٣، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٢م)، ص١٣١.

(٤٠) انظُر: الزغبي، أحمد، "التناص نظريًّا وتطبيقيًّا مقدمة نظرية مع دراسة تطبيقية للتناص في رواية (رؤيا) الهاشم الغرابية"، (ط١، إربد: مكتبة الكتاني، ١٩٩٣م)، ص٣.

"في الوقت الذي توالت فيه البهجات، لم يجد مَن يُشاركه فرحته، كانت البيوت تئنُّ بالنواح في مجالس العزاء، لم يكن هناك وقتٌ للفرح والعالَم حولَه حزانى، أخْفى فرحته وقال معهم: وإنَّا لمحزونون!"(٤١).

يتجلَّى لنا في القصَّة (التناص الديني)؛ حيث جاء مباشرًا في البنية النصيَّة القصصيَّة باعتباره تناصًّا شكليًّا مباشرًا في قولها: (وإنَّا لمحزونون!) وهي إشارةٌ إلى حادثة موت ابن النبي ﷺ (إبراهيم) وحزنه عليه، عن أنس ﷺ: أن رسول الله ﷺ دخل على ابنه إبراهيم ﷺ وهو يجودُ بنفْسِه، فجعلت عَيَنَا رسول الله ﷺ تَذرِفانِ، فقال له عبد الرحمن بن عوف: وأنتَ يا رسول الله؟! فقال: «يا ابنَ عوف، إنها رحمةٌ» ثم أتبعها بأُخرى، فقال: «إنَّ العينَ تدمعُ، والقلب يحزنُ، ولا نقول إلا ما يُرضي ربَّنا، وإنَّا لفراقكَ يا إبراهيمُ لمحزونونَ»(٤٢).

ويتناسب التناص الديني مع معنى المحتوى النصي القصصي، في الحزن والعزاء، فالشخصيَّة تظاهرت بالحزن، وأخْفَت فرحتها خوفًا من المجتمع المحيط بها، واضطرت إلى الخوض في طقوس العزاء والتنكُّر بالحزن؛ طاعةً لما يفرضه الغيرُ.

ويُحقق توظيف (التناص الديني المباشر) غايةَ القصَّة في إيصال الفكرة، وعمق المغزى، إلى القارئ بالتصريح المباشر والموازي لمعنى التناص، وتشكُّله البنائي الجمالي المتوافق مع كثافة المعنى، وقِصَر الحجم في القصَّة القصيرة، والذي أظهر مدى تحكُّم المجتمع في مشاعر الشخص، ووجوب الانقياد له.

ومن بعض النماذج القصصيَّة التي جاء فيها التناص الديني شكلًا من أشكال التضمين المباشر المطابق لدلالة النص، قصَّة (وصية حكيم)؛ حيث جاء فيها "مرت على البلدة سنوات عجاف، أكل الناسُ فيها أوراق الشجر"(٤٣).

نلاحظ التناص الديني في قولها: (سنوات عجاف) مع قوله -تعالى-: ﴿سَبْعٌ عِجَافٌ﴾ [سورة يوسف:43]، وقد جاء معنى هذا التناص الديني مطابقًا لدلالة فكرة محتوى نص القصَّة، فأهل القرية مرَّت بهم سنوات فقر وجوع، أكل الناسُ فيها أوراق الشجر من شدة الجوع، فالقارئ مباشرة حين تقعُ عينُه على لفظ عجاف، سيتبادرُ إلى ذهنه السنوات التي مرت على بلدة النبي يوسف من الجفاف والعُسر.

---

(٤١) السويلم، نوال، وجوه رمادية، مصدر سابق، ص١٢.

(٤٢) البخاري، محمد بن إسماعيل، "صحيح البخاري"، (ط١، بيروت: دار طوق النجاة، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ) ٢/ ٨٣، رقم ١٣٠٣.

(٤٣) السويلم، نوال، وجوه رمادية، ص٥١.

ومن تداخل المرجعيَّة الدينيَّة من القرآن الكريم، واندماجها مع قصص الكاتبة، ما حضر في قصة "شاهد من أهله"(٤٤)، وتداخل عنوانها مع الآية في قوله -تعالى-: ﴿وَشَهِدَ شَاهِدٌ مِّنْ أَهْلِهَآ﴾ [سورة يوسف:26] كذلك يظهر التناص الديني في قول الكاتبة: "السماء لا تمطر أحلامًا! اسْعَ في طلبها"(٤٥) في قصَّة (حلم. ق. ج) وهو إشارة إلى مقولة عمر بن الخطاب الشهيرة: (السماء لا تمطرُ ذهَبًا ولا فضةً)، وقد توافق معنى التناص مع فكرة الحوار في القصَّة، فالشخصيَّة أرادت نُصح صديقها بالسعي لتحقيق حُلم؛ وذلك عن طريق صناعة هدف في حياته، ومن ثَمَّ سيراه يطارده أينما كان.

ثانيا: التناص الأدبي:

من نماذج التناص الأدبي التي نسجت بها الكاتبة قصصها؛ ما جاء في قصَّة "ستر"(٤٦)، والتي يتطابق عنوانها مع عنوان رواية (ستر) للكاتبة رجاء عالم، الصادرة عام ٢٠٠٥ من الميلاد.

كذلك يتكرَّر الأمر مع قصَّة "لن أعيش في جلباب أخي"(٤٧) والتي يتطابق عنوانها بشكل كبير مع الرواية الشهيرة للكاتب المصري إحسان عبد القدوس، والتي تَحمل عنوان (لن أعيش في جلباب أبي)، وقد تم عرضها في مسلسل رمضاني يَحمل العنوان ذاته عام ١٤١٦هـ-١٩٩٦م، وكان له انتشار واسع على مستوى الدول العربيَّة.

ومما سبق نلاحظ أثرَ توظيف التناص، سواءٌ الديني أو الأدبي، في الكشف عن مغزى رُؤى الكاتبة؛ وذلك بتقريب المعنى المبتغَى، وظهوره بدلالات مكثَّفة، وألفاظ موجَزة جماليَّة، تخدم طبيعة التكثيف المناسب للقصص القصيرة.

فما يُميز قصص (وجوه رماديَّة) هو إدخال الفكرة والوعي الفكري في بناء القصص، وبناء الشخصيَّات القصصيَّة، وهذا الأمر لا يتحقَّق بالشكل السهل في القصَّة القصيرة؛ إذ لا يُتقنه إلا مَن يَملك لغة قويَّة، وقدرة تأمُّليَّة تستقرئ كلَّ التفاصيل والصغائر لتنقُّله ببراعة فائقة في التعامل مع الكلمة، والمعنى، والرمز.

---

(٤٤) السويلم، نوال، وجوه رمادية، ص٧١.

(٤٥) السويلم، نوال، وجوه رمادية، ص٥٧.

(٤٦) السويلم، نوال، وجوه رمادية، ص ٣٣.

(٤٧) المصدر السابق ، ص١٣.

الخاتمة

وفي الختام يعرض البحثُ أبرز **النتائج** التي توصَّل إليها:

١. يتحقق الاختزال الفني في القصة القصيرة النسائية من خلال التكثيف، والحذف، والرمز، والتناص.

٢. تعدّد تشكّل الأساليب الجمالية في بنية القصة القصيرة النسائية، بصفتها دوات نقدية، تساعد المتلقي على فهم تأويلات النص واستنطاقه.

٣. أهميَّة التكثيف في المحافظة على الدهشة التي تقوم عليها القصَّة القصيرة، مع توازن اللغة الشاعريَّة الذي يخرجها بجماليَّة فنيَّة تساعد المتلقِّي للوصول للمعنى المراد.

٤. يعد الحذف تقنية فنية مُلحة في السياق القصصي، حضر في قصص الدراسة؛ رغبة في الإيجاز، وإثارة لتساؤلات المتلقي.

٥. حضور التناص بموضوعاته المختلفة: الدينيَّة ـ الأدبيَّة، لكشف المغزى في صراحة ووضوح، بمعانٍ مكثَّفةٍ، وألفاظٍ موجَزةٍ، تخدم وتناسب طبيعة بناء القص القصير.

٦. ظهور الرمز الجزئي والكلي في قصص (وجوه رماديَّة) كوسيلة ملائمة لتشكل البناء السردي للقصَّة القائم على التكثيف والإيحاء.

٧. تمتاز القصص برُؤًى اجتماعيَّة ودينيَّة، صاغتها الكاتبةُ في أساليب أدبيَّة جماليَّة.

٨. التوازن في استعمال الصور والتعبيرات، والإيحاءات الجماليَّة؛ وذلك للمحافظة على طبيعة بناء السرد، واختزال حجمه اختزالًا مكثَّفًا.

فهرس المصادر والمراجع

١. الأسلوبية مدخل نظري ودراسة تطبيقية، فتح الله أحمد سليمان، ٢٠٠٤م، القاهرة، مكتبة الآداب.
٢. بناء القصيدة العربية الحديثة، علي عشري زايد، (ط٣، القاهرة: مكتبة ابن سيناء للطباعة والنشر، ٢٠٠٢م).
٣. تحليل الخطاب الشعري (إستراتيجية التناص)، محمَّد مفتاح، (ط٣، الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي، ١٩٩٢م).
٤. التناص نظريًّا وتطبيقيًّا مقدمة نظرية مع دراسة تطبيقية للتناص في رواية (رؤيا) الهاشم الغرابية، أحمد الزغبي، (ط١، إربد: مكتبة الكتاني، ١٩٩٣م).
٥. خصائص القصة القصيرة جدا، الكاتب السوري سعيد أحمد نموذجًا، مريم بغبيغ، جلة ميلاف للبحوث والدراسات، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصف، ميله، الجزائر، جويلية، ٢٠٢٣م، العدد ١، المجلد ٩.
٦. الرمز والرمزية في الشعر المعاصر، محمَّد الفتوح، (ط١، مصر: دار المعارف، د.ت).
٧. الرمز: قراءة في القصيدة السعودية المعاصرة، أحمد الشرفي، (ط١، مصر: دار المعارف، ١٩٩٩م).
٨. الشعر العربي المعاصر قضاياه وظواهره الفنية والمعنوية، عز الدين إسماعيل، (ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٦٦م).
٩. صحيح البخاري، محمد بن إسماعيل البخاري، (ط١، بيروت: دار طوق النجاة، الطبعة الأولى، ١٤٢٢هـ).
١٠. الطول والقصر، ماري، لويز برات، ت: محمود عياد، مجلة فصول، المجلد الثاني، العدد الرابع، يونيو ـ أغسطس ـ ديسمبر، ١٩٨٢م.
١١. لسان العرب، محمد بن مكرم بن على، أبو الفضل، جمال الدين ابن منظور الأنصاري الرويفعي، الناشر: دار صادر – بيروت، الطبعة: الثالثة – ١٤١٤ هـ.
١٢. القصة القصيرة جدًّا مقربة تحليلية، أحمد الحسين (ط١، دمشق: دار التكوين).
١٣. مدخل إلى تحليل النص الأدبي، عبد القادر أبو شريفة وحسين قزق، (ط٤، عمان: دار الفكر، د.ت).
١٤. معجم الأدباء السعوديين، خالد بن أحمد اليوسف، (ط١، موسسة الانتشار العربي، الشارقة ـ الإمارات العربية المتحدة، ٢٠٢٦م).
١٥. معجم المصطلحات الأدبية، إبراهيم فتحي، (ط١، بيروت: المؤسسة العربية للناشرين، ١٩٨٨م).
١٦. معجم المصطلحات البلاغية وتطورها، أحمد مطلوب، مطبعة المجمع العربي العراقي.
١٧. مقاربات نقد القصة القصيرة جدًّا والمشروع البديل (المقاربة الميكروسردية)، جميل حمداوي (ط١، الجزائر: دار تنوير، د.ت).
١٨. النص الأقصوصي وقضايا التأول، البشير الوسلاتي، (ط١، تونس: دار صامد، ٢٠١٤م).

١٩. النص والخطاب والإجراء، رويرت دي بوجراند، ترجمة: تمام حسان، ١٩٩٨م، القاهرة، عالم الكتب، ط١.

٢٠. وجوه رمادية، نوال السويلم، (ط١، جدة: دار يسيطرون للنشر والتوزيع، ١٤٤٥هـ-٢٠٢٤م).

Romanization of references

1. *Al-Uslūbīyah madkhal naẓarī wa-dirāsat taṭbīqīyah, Fatḥ Allāh Aḥmad Sulaymān, 2004, Cairo: Maktabat al-Adab.*
2. *Binā' al-qaṣīdah al-'Arabīyah al-ḥadīthah, 'Alī 'Ashrī Zāyid, (3rd ed., Cairo: Ibn Sina Library for Printing and Publishing, 2002).*
3. *Taḥlīl al-khiṭāb al-shi'rī (istirātījīyah al-Tanāṣṣ), mḥmmad Miftāḥ, (3rd ed., Casablanca: Arab Cultural Center, 1992).*
4. *Al-Tanāṣṣ nẓryyan wtṭbyqyyan muqaddimah Naẓarīyat ma'a dirāsah taṭbīqīyah lltnāṣ fī riwāyah (Ru'yā) al-Hāshim alghrābyh, Aḥmad al-Zughbī, (1st ed., Irbid: Maktabat al-Kattani, 1993).*
5. *Khaṣā'iṣ al-qiṣṣah al-qaṣīrah jiddan, al-Kātib al-Sūrī Sa'īd Aḥmad namūdhajan, Maryam bghbygh, Milaf Journal for Research and Studies, Abdelhafid Boussaf University Center, Mila, Algeria, July 2023, Issue 1, Volume 9.*
6. *Al-Ramz wālrmzyh fī al-shi'r al-mu'āṣir, mḥmmad al-Futūḥ (1st ed., Egypt: Dar Al-Maaref, n.d.).*
7. *al-Ramz : qirā'ah fī al-qaṣīdah al-Sa'ūdīyah al-mu'āṣirah, Aḥmad al-Sharafī (1st ed., Egypt: Dar Al-Maaref, 1999).*
8. *Al-Shi'r al-'Arabī al-mu'āṣir qaḍāyāhu wa-ẓawāhiruhu al-fannīyah wa-al-ma'nawīyah, 'Izz al-Dīn Ismā'īl (3rd ed., Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi, 1966).*
9. *Ṣaḥīḥ al-Bukhārī, Muḥammad ibn Ismā'īl al-Bukhārī (1st ed., Beirut: Dar Tawq Al-Najat, 1st edition, 1422 AH).*
10. *Al-Ṭūl wa-al-qaṣr, Mārī, Lūyiz brāt, translated by Mahmoud Ayad, Fusul Magazine, Volume 2, Issue 4, June-August-December 1982.*
11. *Lisān al-'Arab, Muḥammad ibn Mukarram ibn 'alá, Abū al-Faḍl, Jamāl al-Dīn Ibn manẓūr al-Anṣārī alrwyf'y, published by Dar Sader, Beirut, 3rd edition, 1414 AH.*
12. *Al-Qiṣṣah al-qaṣīrah jddan mqrbh taḥlīlīyah, Aḥmad al-Ḥusayn (1st ed., Damascus: Dar al-Takween).*
13. *Madkhal ilá taḥlīl al-naṣṣ al-Adabī, 'Abd al-Qādir Abū Sharīfah wa-Ḥusayn qzq (4th ed., Amman: Dar al-Fikr, n.d.).*
14. *Mu'jam al-Udabā' al-Sa'ūdīyīn, Khālid ibn Aḥmad al-Yūsuf (1st ed., Arab Publishing Foundation, Sharjah, United Arab Emirates, 2026).*
15. *Mu'jam al-muṣṭalaḥāt al-adabīyah, Ibrāhīm Fatḥī (1st ed., Beirut: Arab Publishers Foundation, 1988).*
16. *Mu'jam al-muṣṭalaḥāt al-balāghīyah wa-taṭawwuruhā, Aḥmad Maṭlūb, Iraqi Arab Academy Press.*
17. *Muqārabāt Naqd al-qiṣṣah al-qaṣīrah jddan wa-al-mashrū' al-Badīl (al-muqārabah almykrwsrdyh), Jamīl Ḥamdāwī (1st ed., Algeria: Tanweer Publishing House, n.d.).*
18. *Al-Naṣṣ al'qṣwṣy wa-qaḍāyā alt'wl, al-Bashīr al-Waslātī (1st ed., Tunisia: Samed Publishing House, 2014).*
19. *Al-Naṣṣ wa-al-khiṭāb wa-al-ijrā', rwyrt Dī bwjrānd, translated by Tamam Hassan, 1998, Cairo: Alam Al-Kutub, 1st ed.*
20. *Wujūh ramādīyah, Nawāl al-Suwaylim (1st ed., Jeddah: Yasitiroun Publishing and Distribution House, 1445 AH - 2024 CE).*

البيئة الصحراوية وأثرها في تشكيل الذائقة الجمالية والإيقاع في الشعر الجاهلي: دراسة بلاغية تحليلية

د. خالد بن عائض بن محمد القرني
أستاذ البلاغة والنقد المساعد بقسم مهارات تطوير الذات، جامعة الملك سعود
المملكة العربية السعودية

Kalgarni@ksu.edu.sa

تاريخ تسلم البحث: ٦/ ٣/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ١٥/ ٤/ ٢٠٢٦م

الملخص:

يتناول البحث أثر البيئة الصحراوية في تشكيل الذائقة الجمالية والبنية الإيقاعية في الشعر الجاهلي، انطلاقاً من فرضية رئيسة مفادها أن الصحراء عنصر فاعل أسهم في بناء التصور الفني والبلاغي للشاعر العربي القديم؛ ويهدف البحث إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الخصائص المناخية والبيئية للصحراء وبين تشكيل الصورة الشعرية والإيقاع والمضمون، مع إبراز البعد النفسي والرمزي لهذه العلاقة.

واعتمد البحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال دراسة نماذج شعرية جاهلية تحليلها بلاغيا وإيقاعيا لمعرفة أثر البيئة الصحراوية في تشكيل الذائقة الجمالية والبنية الإيقاعية في الشعر الجاهلي مع الاستعانة في التحليل بالمنهج النفسي.

وقد بدأ بتمهيد نظري عالج مفهوم البيئة الصحراوية وخصائصها، وأثرها في تشكيل الوعي الجمالي، ثم انتقل إلى دراسة تجليات الصحراء في الصورة الشعرية، ظهرت فيه عناصر مثل الأطلال والناقة والوحوش بوصفها رموزاً دالة على الفناء والصبر والتحمّل، كما بيّن أن الذائقة الجمالية التي أفرزتها الصحراء اتسمت بالبساطة والتكثيف والوضوح.

وتناول البحث أثر الأحوال المناخية كالحرارة والرياح والجفاف في تشكيل الإيقاع الشعري؛ فقد انعكست قسوة البيئة في بنية إيقاعية تتسم بالقوة والصلابة، كما أثّرت هذه الظروف في مضمون الشعر، فبرزت موضوعات الرحلة والمعاناة والصبر؛ ودرس البحث ظاهرة السراب بوصفها انعكاسًا نفسيًا للمناخ الصحراوي التي تحولت إلى رمز للخيبة والوهم في الخيال الشعري، مع ما يصاحبها من توتر نفسي وقلق وجودي.

كما عالج البحث الرموز المناخية في الشعر الجاهلي، مثل الرياح والمطر والشمس، مبرزا دلالاتها الرمزية وتأثيرها في الإيقاع الداخلي للنص، من خلال التكرار الصوتي والتوازي

الإيقاعي؛ وخلص البحث إلى أن البيئة الصحراوية تمثل عنصرا بنيويا في تشكيل الشعر الجاهلي، وأنّ التفاعل بين الإنسان والمناخ أسهم في إنتاج خطاب شعري يجمع بين البعد الجمالي والنفسي والإيقاعي، مما يؤكد مركزية البيئة في فهم النص الأدبي القديم.

الكلمات المفتاحية: البيئة الصحراوية، الذائقة الجمالية، الشعر الجاهلي، الإيقاع الشعري، الصورة الشعرية، المناخ، السراب، الرمزية، التحليل البلاغي.

Desert environment and its effect in forming the aesthetic sensibility and rhythm in pre-Islamic poetry

Dr. Khalid bin Aeid Algarni
Assistant Prof. of Rhetoric and Criticism, Self-Development Skills Department, King Saud University, Saudi Arabia

Kalgarni@ksu.edu.sa

Date of Receiving the Research: 6/3/2026 **Research Acceptance Date**: 15/4/2026

Abstract:

This research examines the impact of the desert environment on the formation of aesthetic taste and rhythmic structure in pre-Islamic Arabic poetry, based on the main hypothesis that the desert was not merely a spatial setting, but an active element that contributed to shaping the artistic and rhetorical perception of the early Arab poet. The study aims to reveal the nature of the relationship between the climatic and environmental characteristics of the desert and the formation of poetic imagery, rhythm, and content, while highlighting the psychological and symbolic dimensions of this relationship.

The research adopts a descriptive-analytical method through the study of selected pre-Islamic poetic texts, analyzing them rhetorically and rhythmically. It begins with a theoretical introduction addressing the concept of the desert environment, its characteristics, and its role in shaping aesthetic awareness. It then moves to examine the manifestations of the desert in poetic imagery, where elements such as debris, the camel, and wild animals appear as symbols of transience, patience, and endurance. The study also demonstrates that the aesthetic taste shaped by the desert is characterized by simplicity, density, and clarity.

The research further explores the influence of climatic conditions, such as heat, wind, and drought, on poetic rhythm, showing how the harshness of the environment is reflected in a rhythmic structure marked by strength and rigidity. These conditions also affect poetic content, highlighting themes of journey, suffering, and endurance. Additionally, the study analyzes the phenomenon of mirage as a psychological reflection of the desert climate, where it becomes a symbol of illusion and disappointment in the poetic imagination, accompanied by psychological tension and existential anxiety.

Finally, the research addresses climatic symbols in pre-Islamic poetry, such as wind, rain, and the sun, emphasizing their symbolic meanings and their influence on the internal rhythm of the text through phonetic repetition and rhythmic parallelism. The study concludes that the desert environment constitutes a structural element in the formation of pre-Islamic poetry, and that the interaction between humans and climate contributed to producing a poetic discourse that combines aesthetic, psychological, and rhythmic dimensions, confirming the centrality of the environment in understanding early Arabic literary texts.

Keywords: *Desert environment, aesthetic taste, pre-Islamic poetry, poetic rhythm, poetic imagery, climate, mirage, symbolism, rhetorical analysis.*

المقدمة:

تُعدّ العلاقة بين البيئة والإبداع الأدبي من القضايا المركزية في الدراسات النقدية الحديثة والقديمة على السواء، إذ لم يُنظر إلى النص الأدبي بوصفه كيانا معزولا عن محيطه، ولكن لكونه نتاجا حيًّا لتفاعل الإنسان مع شروطه الطبيعية والاجتماعية؛ وتبرز البيئة الصحراوية بوصفها أحد أهم العوامل التي أسهمت في تشكيل الوعي الجمالي والبلاغي لدى العربي في العصر الجاهلي، فقد فرضت بطبيعتها القاسية وخصائصها المتفردة نمطا خاصًّا من التفكير والتعبير انعكس بوضوح في الشعر بوصفه الفن الأبرز آنذاك.

وكانت الصحراء –بما تتسم به من امتداد لا نهائي وجفاف وتقلبات مناخية حادة– أكثر من مجرد فضاء جغرافي؛ إذ شكّلت منظومة رمزية وثقافية متكاملة أثّرت في رؤيا الشاعر للعالم، وحدّدت طرائق تمثّله للوجود؛ فانعكست هذه البيئة في بنية القصيدة الجاهلية من خلال حضور عناصرها الأساسية كالأطلال والناقة والرياح والسراب، لتتحول من مكونات طبيعية إلى رموز دلالية غنية تعبّر عن القلق الوجودي والتحمّل والصراع مع الفناء، ويمكن القول: إنّ التجربة الشعرية الجاهلية لا تُفهم على نحو دقيق دون استحضار السياق البيئي الذي نشأت فيه.

وأسهمت الأحوال المناخية القاسية، مثل: الحرارة الشديدة والجفاف والرياح العاتية، في تشكيل الإيقاع الشعري؛ فقد انعكست هذه القسوة في بنية صوتية تتسم بالقوة والصلابة والتكرار، بما يتلاءم مع طبيعة الحياة الصحراوية القائمة على التحمّل والمواجهة؛ ولم يقتصر تأثير المناخ على الإيقاع فحسب، بل إنه امتد ليشمل المضمون الشعري، فبرزت موضوعات الرحلة والمعاناة والصبر بوصفها تعبيرًا عن تجربة إنسانية عميقة في مواجهة الطبيعة من ناحية.

ومن ناحية أخرى، أفرزت البيئة الصحراوية أنماطا خاصة من الخيال، تمثّلت أبرز تجلياتها في ظاهرة السراب التي تحوّلت إلى رمز نفسي يعكس حالات الوهم والترقب وخيبة الأمل، وقد أسهم هذا البعد في إثراء الصورة الشعرية، ومنحها أبعادا نفسية ورمزية تتجاوز المباشر والمحسوس.

ويسعى البحث إلى استكشاف أثر البيئة الصحراوية في تشكيل الذائقة الجمالية والإيقاع الشعري في الشعر الجاهلي، من خلال تحليل بلاغي يركّز على العلاقة بين المناخ والصورة والرمز والإيقاع، كما يهدف إلى إبراز الكيفية التي أسهم بها التفاعل بين الإنسان وبيئته في إنتاج خطاب شعري متكامل، تتداخل فيه الأبعاد الجمالية والنفسية، مما يفتح أفقًا أوسع لفهم النصوص الشعرية في سياقها الثقافي والحضاري.

مشكلة البحث:

وتنبع مشكلة البحث من الحاجة إلى إعادة قراءة الشعر الجاهلي في ضوء العوامل البيئية، وبخاصة البيئة الصحراوية، بوصفها عنصرا فاعلا في تشكيل البنية الجمالية والإيقاعية للنص الشعري.

وتتحدد الإشكالية الرئيسة في البحث في التساؤل عن طبيعة العلاقة بين البيئة الصحراوية، بما تتضمنه من خصائص مناخية وجغرافية قاسية، وبين البنية الفنية للشعر الجاهلي، من حيث الصورة الشعرية والإيقاع والمضمون والرمز؛ فهل كانت الصحراء مجرد موضوع يتناوله الشاعر، أو أنها أسهمت في تشكيل أدواته التعبيرية ورؤيته الجمالية؟! وكيف انعكست عناصر مثل: الحرارة والرياح والجفاف والسراب في الإيقاع الشعري وبنيته الصوتية؟! وإلى أي مدى يمكن اعتبار الرموز المناخية، كالناقة والريح والمطر، مكونات بنيوية تؤثر في إنتاج المعنى لا مجرد صور زخرفية؟!.

وتتفرع عن تلك الإشكالية مجموعة من التساؤلات الفرعية التي يسعى البحث إلى معالجتها، من أبرزها: كيف أسهمت البيئة الصحراوية في تكوين الذائقة الجمالية القائمة على البساطة والتكثيف والوضوح؟ وما العلاقة بين قسوة المناخ والإيقاع الشعري الذي يتسم بالقوة والصلابة؟ وكيف انعكست الظواهر الطبيعية، مثل السراب في تشكيل الخيال الشعري والبعد النفسي للنص؟! وهل يمكن قراءة هذه الظواهر بوصفها تعبيرا عن قلق وجودي عميق يعيشه الشاعر في بيئة تتسم بالتحول وعدم الاستقرار؟.

وتتجلى أهمية تلك المشكلة في كونها تسعى إلى سد فجوة في الدراسات الأدبية التي تفصل غالباً بين النص وسياقه البيئي، إذ يحاول هذا البحث إعادة وصل الشعر الجاهلي ببيئته الطبيعية، والكشف عن التفاعل الجدلي بين الإنسان والصحراء في إنتاج الخطاب الشعري، كما تكمن أهمية المشكلة في أنها تفتح أفقاً جديداً لفهم البنية الإيقاعية والرمزية للشعر، من خلال ربطها بالعوامل المناخية والبيئية، بدل الاقتصار على التحليل الشكلي أو البلاغي المجرد.

ويسعى البحث إلى معالجة تلك الإشكالية من خلال تحليل بلاغي وإيقاعي للنصوص الشعرية الجاهلية، بهدف الكشف عن الدور العميق الذي أدته البيئة الصحراوية في تشكيل ملامح الشعر العربي القديم، وإبرازها بوصفها عنصراً بنيويًّا لا يمكن إغفاله في أي قراءة نقدية جادة.



أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من كونه يتناول العلاقة بين البيئة الصحراوية والشعر الجاهلي بوصفها علاقة بنيوية عميقة، تسهم في فهم النص الأدبي ضمن سياقه الطبيعي والثقافي، لا بمعزل عنه؛ فالدراسة تسعى إلى تجاوز القراءات التقليدية التي ركّزت على الجوانب اللغوية أو التاريخية، لتقدّم مقاربة تكشف أثر العوامل البيئية، وخصوصاً المناخ الصحراوي، في تشكيل الذائقة الجمالية والبنية الإيقاعية والرمزية في الشعر العربي القديم.

وتتجلّى أهمية البحث في إسهامه في إبراز دور البيئة الصحراوية كعنصر فاعل في إنتاج المعنى، كانت الصحراء مصدرا أساسيًّا للرموز والدلالات التي شكّلت جوهر التجربة الشعرية؛ ومن خلال ذلك، يقدّم البحث فهماً أعمق للكيفية التي تحوّلت بها عناصر الطبيعة، مثل الرياح والحرارة والسراب، إلى مكونات جمالية ونفسية تؤثر في بنية النص وإيقاعه.

وتكمن أهمية الدراسة في ربطها بين الإيقاع الشعري والظروف المناخية، وهو جانب لم يحظَ بالقدر الكافي من الاهتمام في الدراسات السابقة، إذ تسعى إلى بيان كيف انعكست قسوة البيئة في أنماط إيقاعية تتسم بالقوة والصلابة والتكرار، بما يعكس طبيعة الحياة الصحراوية. وبذلك، يفتح البحث مجالا جديدا لتحليل الإيقاع بوصفه ظاهرة مرتبطة بالسياق البيئي، لا مجرد بنية شكلية منفصلة.

وتبرز أهمية البحث أيضاً في معالجته للبعد النفسي في الشعر الجاهلي، من خلال دراسة ظواهر مثل السراب بوصفها انعكاساً لتجربة إنسانية عميقة تتسم بالقلق والتوق وخيبة الأمل؛ وهذا يسهم في إثراء الفهم النقدي للنصوص الشعرية، عبر الكشف عن الأبعاد الداخلية التي تتجاوز الوصف الخارجي للطبيعة.

إضافة إلى ذلك، يفيد البحث الدارسين والباحثين في مجالات الأدب والنقد والبلاغة، من خلال تقديم نموذج تحليلي يدمج بين البعد البيئي والبلاغي والإيقاعي، مما يعزز مناهج القراءة الشمولية للنصوص الأدبية. كما يمكن أن يشكّل منطلقاً لدراسات لاحقة تتناول أثر البيئة في عصور أدبية مختلفة أو في آداب أخرى.

وتتجلى أهمية البحث -أيضا- في كونه يسهم في إعادة قراءة الشعر الجاهلي قراءة جديدة، تكشف عن عمق التفاعل بين الإنسان وبيئته، وتؤكد أنّ فهم النص الأدبي لا يكتمل إلا باستحضار السياق الذي نشأ فيه، بوصفه عنصرا أساسيا في تشكيل بنيته الجمالية والدلالية.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى استكشاف العلاقة العميقة بين البيئة الصحراوية والشعر الجاهلي، والكشف عن مدى تأثير العوامل المناخية والطبيعية في تشكيل البنية الجمالية والإيقاعية للنص الشعري؛ ويسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف، ويمكن تحديدها فيما يأتي:

أولا_ بيان أثر البيئة الصحراوية في تشكيل الذائقة الجمالية لدى الشاعر الجاهلي، من خلال تحليل الصور الشعرية واستجلاء حضور عناصر الصحراء بوصفها مكونات دلالية وجمالية أساسية.

ثانيا_ الكشف عن العلاقة بين الأحوال المناخية، مثل الحرارة والرياح والجفاف، وبين البنية الإيقاعية للشعر، وتوضيح الكيفية التي انعكست بها قسوة البيئة في أنماط إيقاعية تتسم بالقوة والصلابة.

ثالثاً_ تحليل تأثير البيئة الصحراوية في مضمون الشعر الجاهلي، من خلال دراسة الموضوعات المرتبطة بالرحلة والمعاناة والصبر بوصفها تعبيرا عن تجربة إنسانية متشكلة في ظل ظروف بيئية قاسية.

رابعاً_ دراسة ظاهرة السراب بوصفها انعكاسا نفسيا للمناخ الصحراوي، والكشف عن دورها في تشكيل الخيال الشعري وما تحمله من دلالات تتصل بالوهم والقلق وخيبة الأمل.

خامساً_ بيان الرموز المناخية في الشعر الجاهلي، مثل الرياح والمطر والشمس، وتحليل دلالاتها الرمزية، وبيان تأثيرها في بناء المعنى داخل النص الشعري.

سادساً_ إبراز أثر هذه الرموز المناخية في الإيقاع الداخلي للنص، من خلال دراسة التكرار الصوتي والتوازي الإيقاعي، وربط ذلك بطبيعة البيئة الصحراوية.

سابعاً_ تقديم قراءة بلاغية تحليلية تكشف عن التفاعل بين الإنسان وبيئته في إنتاج الخطاب الشعري، وإبراز البيئة بوصفها عنصرا مهما في تشكيل النص.

ثامناً_ الإسهام في تطوير الدراسات النقدية التي تربط بين الأدب والبيئة، من خلال تقديم نموذج تطبيقي يمكن الإفادة منه في دراسة نصوص أدبية أخرى.

ويسعى البحث إلى تحقيق تكامل بين التحليل البيئي والبلاغي والإيقاعي والنفسي، بما يفضي إلى فهم أعمق للشعر الجاهلي في سياقه الطبيعي والثقافي.

الدراسات السابقة:

وعلى الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت الشعر الجاهلي من زوايا لغوية وتاريخية ونقدية، فإنّ كثيرا منها لم يمنح البيئة الصحراوية ما تستحقه من عناية تحليلية عميقة؛ حيث اكتفى بالإشارة إليها بوصفها إطارا عاما دون التوغل في أثرها الحقيقي في تشكيل الذائقة الجمالية والخيال الشعري والإيقاع. وأقرب الدراسات التي تتقاطع مع دراستي في عنوانها ما يلي:

- دراسة الدكتور نوري حمود القيسي، بعنوان: "الطبيعة في الشعر الجاهلي"، وهو كتاب طبعته دار الإرشاد ببيروت عام ١٩٧٠م
- دراسة محمد صديق حسن عبد الوهاب، بعنوان: "الصحراء في الشعر الجاهلي" وهي رسالة دكتوراه في جامعة أم درمان الإسلامية ٢٠٠٨م.
- دراسة الدكتور أحمد موسى النوتي، بعنوان: "الصحراء في الشعر الجاهلي" وهي كتاب مطبوع عام ٢٠٠٩م.
- دراسة إسماعيل عبد الرحمن واكد، بعنوان "الصحراء في الشعر الجاهليّ: رؤية في المحتوى والفن"، وهي دراسة منشورة في المجلة العربية لعلم الترجمة، العدد ٤، المجلد ٢، عام ٢٠٢٣، ص٨٠.
- دراسة إبراهيم امحمد السلوقي، بعنوان "مشاهد الصحراء وأثرها في الشعر الجاهلي والحديث: دراسة وصفية تحليلية موازنة" ، وهي دراسة منشورة في الجمعية الليبية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد ٢٤، المجلد٤.

وقد ركزت هذه الدراسات على جمع مظاهر الطبيعة في الشعر الجاهلي، واقتصرت على التحليل الموضوعي، في حين أن دراستي لم تكتف بالوصف الموضوعي، بل أعطت تحليلا عميقا لكيفية تحول هذه البيئة الصحراوية إلى ذائقة جمالية وإيقاعية مشكلة الوعي النفسي والجمالي لدى الشاعر الجاهلي، وهو ما تبرزه أهداف الدراسة.

حدود البحث:

تتحدد حدود البحث بمجموعة من الأطر العلمية التي تضبط مجاله وتوجّه مساره، بما يضمن تركيزه على موضوعه الرئيس دون التوسع في مجالات خارجة عنه؛ ويمكن بيان هذه الحدود على النحو الآتي:

أولًا- الحدود الموضوعية:

يقتصر البحث على دراسة أثر البيئة الصحراوية في تشكيل الذائقة الجمالية والبنية الإيقاعية في الشعر الجاهلي، مع التركيز على العناصر المناخية والطبيعية، مثل: الحرارة والرياح والجفاف

والسراب، بوصفها عوامل مؤثرة في الصورة الشعرية والإيقاع والمضمون؛ ولا يتناول البحث البيئات الأخرى أو المراحل الأدبية اللاحقة إلا في حدود الإشارة العابرة التي تخدم التحليل.

ثانيًا- الحدود الزمنية:

ينحصر البحث في الشعر الجاهلي، أي في الفترة السابقة لظهور الإسلام، بوصفها المرحلة التي تجلّى فيها التأثير المباشر للبيئة الصحراوية في تشكيل التجربة الشعرية، دون التوسع في دراسة العصور الإسلامية أو الأندلسية أو الحديثة.

ثالثًا- الحدود المكانية:

يركّز البحث على البيئة الصحراوية في شبه الجزيرة العربية، بوصفها المجال الجغرافي الذي نشأ فيه الشعر الجاهلي، وما يتصل بها من خصائص طبيعية ومناخية أثّرت في حياة الإنسان العربي آنذاك.

رابعًا- الحدود النصية:

يعتمد البحث على نماذج مختارة من الشعر الجاهلي لشعراء بارزين، يتم تحليلها تحليلًا بلاغيا وإيقاعيا، دون السعي إلى استقصاء جميع النصوص، وذلك لتحقيق العمق في التحليل بدلًا من الاتساع الكمي.

خامسًا- الحدود المنهجية (منهج البحث):

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي بوصفه الأنسب لدراسة أثر البيئة الصحراوية في الشعر الجاهلي، وذلك لقدرته على الجمع بين الوصف الدقيق للنصوص الشعرية وتحليل مكوناتها الجمالية والإيقاعية والرمزية، ويلتزم البحث بالمنهج الوصفي التحليلي ذي البعد البلاغي والإيقاعي، مع الإفادة من بعض المقاربات النفسية والرمزية عند الحاجة، دون الدخول في مناهج نقدية أخرى كالبنيوية الصرفة أو التفكيكية إلا بقدر ما يخدم موضوع الدراسة.

ويقوم المنهج الوصفي على رصد الظواهر الشعرية المرتبطة بالبيئة الصحراوية، مثل تصوير الأطلال والناقة والحيوانات البرية، وعناصر المناخ كالحرارة والرياح والسراب، مع توثيق هذه الظواهر في النصوص وتحليلها ضمن سياقها البيئي والثقافي. ويسمح هذا النهج بفهم العلاقة بين البيئة والمضمون الشعري، وكشف كيف تؤثر خصائص الصحراء في تشكيل الذائقة الجمالية للشاعر وتوجيه اختياراته الأسلوبية والبلاغية.

أما التحليل فهو بلاغي وإيقاعي، يركز على دراسة الصور الشعرية والرموز الطبيعية، مثل: الرياح والمطر والشمس، وفحص دلالتها الرمزية وعلاقتها بالإيقاع الداخلي للنص، من خلال

دراسة التكرار الصوتي، والتوازي الإيقاعي، وتوزيع القوافي، بما يعكس طبيعة البيئة وتأثيرها في البناء الصوتي والمعنوي للقصيدة.

كما يستفيد المنهج من البعد النفسي والرمزي للبيئة، خصوصًا فيما يتعلق بظاهرة السراب، بوصفها انعكاسًا نفسيًّا للمناخ الصحراوي، وتفسير دورها في تكوين الخيال الشعري وتجسيد القلق والتوتر والخيبة.

فيجمع منهج البحث بين الوصف الواقعي للبيئة وتحليل النص شعريًّا وبلاغيًّا وإيقاعيا ونفسيا، وهذا يتيح قراءة شاملة للنصوص الجاهلية التي تكشف أثر البيئة الصحراوية في تكوين الصور والرموز والإيقاعات، وتوضح كيف أصبح الإنسان والصحراء متفاعلين في إنتاج خطاب شعري متكامل.

وقد اشتمل البحث في **هيكليته** على أربعة مباحث، وكل مبحث مؤلف من بعض المطالب، وهي وفق ما يلي:

المبحث الأول: البيئة الصحراوية وتشكيل الذائقة الجمالية، وقد اشتمل على:

المطلب الأول: تجليات الصحراء في الصورة الشعرية.

المطلب الثاني: البنية البلاغية للصورة الصحراوية.

المطلب الثالث: القيم الجمالية المتولدة عن الصحراء.

المبحث الثاني: الأحوال المناخية وتأثيراتها في الإيقاع والمضمون، واشتمل على:

المطلب الأول: أثر المناخ في الإيقاع الشعري.

المطلب الثاني: أثر المناخ في المضمون الشعري.

المبحث الثالث: السراب والخيال، انعكاسات نفسية للمناخ الصحراوي، واشتمل على:

المطلب الأول: تجليات السراب في الخيال الشعري.

المطلب الثاني: البعد النفسي للخيال الصحراوي.

المبحث الرابع: الرموز المناخيّة في الشعر الجاهلي وتأثيراتها في الإيقاع الشعري، واشتمل على:

المطلب الأول: الدلالات الرمزيّة للعناصر المناخيّة.

المطلب الثاني: أثر الرموز المناخيّة في الإيقاع.

الخاتمة: وفيها عرض لأهم النتائج والتوصيات.

المبحث الأول: البيئة الصحراوية وتشكيل الذائقة الجمالية

المطلب الأول: تجليات الصحراء في الصورة الشعرية:

تعدّ الأطلال والديار المهجورة من أبرز الصور الشعرية التي استخدمها الشعر العربي الجاهلي لتجسيد تجربة الفناء والزوال، وللتعبير عن هشاشة الحياة الإنسانية أمام قسوة الطبيعة الصحراوية، فالبيئة الصحراوية – بما فيها من اتساع وجدب وحرارة قاسية– جعلت من المكان عنصرًا مركزيا في مخيلة الشاعر، تتحول الأطلال من مجرد بقايا معمارية إلى رمز للزمن المار والفناء الإنساني، و"البيئة الصحراوية شكّلت مادة خصبة للشعر الجاهليّ"(١)، و"الصورة الشعرية هي رسم لوحات حيوية تعبّر عن انفعالات الإنسان ومشاعره سواء أكانت حسية أم متخيلة، تكشف براعة الشاعر وقدرته وحسن ذوقه على التأثير في المتلقي وإثارة تخيله في الذهن والواقع بألفاظ جميلة ومعانٍ جديدة"(٢)، كما أنّ "الصورة التشبيهية إحدى الوسائل الفنية التي استعان بها الشاعر الجاهلي في التعبير عن أفكاره الشعرية إلى جانب كثير من الصور الفنية الأخرى كالاستعارة والكناية ومختلف أنواع البديع"(٣).

وتبرز تجربة الشاعر لبيد بن ربيعة بوصفها نموذجًا دالا على أثر البيئة الصحراوية في تشكيل الصورة الشعرية، ففي قوله:

عَفَتِ الدِّيارُ مَحَلَّها فَمُقامُها بِمِنىً تَأَبَّدَ غَولُها فَرِجامُها(٤)

يتجلّى حضور الصحراء بوصفها فضاءً للاندثار والتحوّل؛ إذ تبدأ الصورة بالفعل (عفت)، الذي يفيد الطمس والزوال، فيحيل إلى طبيعة البيئة التي تمحو آثار الإنسان سريعًا؛ فالديار – وهي رمز الاستقرار والحياة– تتحول إلى موطن للغول والوحوش، ما يعكس هشاشة الوجود الإنساني أمام جبروت الطبيعة، وإنّ ذلك التحول الدلالي من (الديار) إلى (الغول) يكشف عن ثنائية الحياة والموت والعمران والخراب، وهي ثنائية متجذرة في التجربة الصحراوية؛ حيث

---

(١) واكد، إسماعيل عبد الرحمن: الصحراء في الشعر الجاهليّ: رؤية في المحتوى والفن، المجلة العربية لعلم الترجمة، العدد ٤، المجلد ٢، عام ٢٠٢٣، ص٨٠.

(٢) إبراهيم، صاحب الخليل: الصورة السمعية في الشعر العربي قبل الإسلام، اتحاد الكتّاب العرب، ٢٠٠٠م، ص٢٠.

(٣) عيكوس، الأخضر: الأبعاد الفنية للصورة التشبيهية في الشعر الجاهلي، مجلة جامعة قسطنينة للعلوم الإنسانية، العدد ٥، لعام ١٩٤م، ص١.

(٤) العامري، لبيد بن ربيعة، ديوان لبيد، دار صادر بيروت، د. ت، ص: ١٦٣.

يتجاور البقاء والفناء على نحو دائم، و"كل شيء في هذه الصحراء قاسٍ وعنيف فلا عجب أن تنجب أبناء أشد قساوة يألفونها ويحيون فيها"(٥).

وتتجلى وظيفة الأطلال بوصفها مؤشرًا على الزوال والتحول؛ فالديار التي كانت مكان حياة وعمران أصبحت مأوى للوحوش والغول، واختيار كلمة (عفت) يعكس الطمس والاندثار، بينما يشير حضور الغول إلى استمرار الزمن الطبيعي على حساب الإنسان، من منظور البلاغة الحديثة، يمكن قراءة هذا النص ضمن مفهوم المفارقة الزمنية أي "الخروج عن الترتيب الطبيعي للزمن سواء بعودة الأحداث أم محاولة استقراء لخطة المستقبل إلى الوراء"(٦)، تتجاور مفردات تدل على البقاء (الغول) مع مفردات الفناء (الديار)، لتوليد إحساس مأساوي عميق.

ومن حيث التحليل البلاغي تقوم الصورة على تشخيصٍ ضمنيّ للطبيعة؛ فالغول يتأبد، أي يخلد ويمتد زمنه، في مقابل فناء الإنسان، وهنا تتجلى المفارقة الزمنية التي تعكس إحساس الشاعر بتفوق الطبيعة على الكائن البشري في البقاء، كما أنّ اختيار مفردات ذات جرسٍ قويّ كـ (تأبد، رجامها) يسهم في خلق إيقاعٍ صلبٍ يتناسب مع صلابة البيئة ذاتها، وكأنّ البنية الصوتية للنص تحاكي خشونة الصحراء وجفافها، وهو ما يبرز المستوى الإيقاعي، في اختيارهما، ويكشف عن علاقة عضوية بين الصوت والمعنى في أيقونية صوتية، إذ يحاكي الإيقاع صلابة البيئة الصحراوية، فالتراكيب الصوتية الثقيلة تعكس خشونة المكان، مما يجعل الإيقاع جزءًا من الدلالة، وليس مجرد عنصر شكلي.

والأطلال مرآة للذاكرة الإنسانية -في الشعر الجاهلي- وغالبًا ما يرتبط ذكر الأطلال باستحضار الماضي والحب الضائع والخسارة، وهو ما يعكس البعد النفسي العميق للصحراء بوصفها فضاءً للانعزال والتأمل، و"الشاعر الجاهلي مغرم بالمكان وله علاقات وطيدة به سواء في أرضه أو في غيرها"(٧)، ويقول امرؤ القيس:

---

(٥) الخزرجي، علي مهيمن إبراهيم حمزة، الشعراء الجاهليون والعوامل المؤثرة في شعرهم، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مجلد ٢، العدد٧، ٢٠٢١، ص٥.

(٦) قادر، فاضل محمد، ومحمد، شيدا مجيد: المفارقة الزمنية في رواية سيدات زحل للروائية لطفية الدليمي، دراسة تحليلية مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد ٣١، العدد٢، ٢٠٢٣، ص١٩.

(٧) المعمري، فواز، الأبعاد الجمالية للمكان في القصيدة العربية، دراسة في بعض النماذج من الشعر الجاهلي، مجلة كلية الآداب واللغات، الجزائر جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد ٢٢، جانفي ٢٠١٨م، ص٢٣٨.

قِفَا نَبْكِ مِن ذِكْرَى حَبِيبٍ وَمَنزِلِ بِسِقْطِ اللِّوَى بَيْنَ الدَّخُولِ فَحَوْمَلِ(٨)

هنا تتحوّل الأطلال إلى عنصر شعوري مركزي يعكس الفقدان والحزن في تجسيد رمزي، فالوقوف على الأطلال فعل وجداني يؤكد ارتباط الإنسان بالزمان والمكان، ونرى في البيت توظيفًا واضحًا للصورة الحسية كوسيط نفسي، تُمثل الأطلال حالة وجدانية ملموسة، ويعكس التكرار الصوتي للحروف الساكنة نوعًا من السكون والجمود المقابل لمفهوم الفناء، تُمنح الطبيعة بعدًا إنسانيًا، مما يتيح للشاعر التعبير عن تجربته الداخلية بطريقة غير مباشرة.

وتمثّل الديار المهجورة تجسيدًا للصراع بين الإنسان والطبيعة الصحراوية القاسية، فالبيئة الصحراوية بفقرها في الماء والموارد تجبر الإنسان على التنقل والرحيل، ومع الزمن تتحول مساكنه إلى أطلال، فتغدو الديار رمزًا لأثر الطبيعة على الإنسان بصورة عامة ورمزًا مركزيا متعدد الطبقات، إذ تجمع بين الزوال والفناء وبين الذاكرة والحنين في حالة الصراع مع الطبيعة؛ "لأنّ الشاعر الجاهلي باعتباره إنسانًا كان يتجاذبه عاملان قويان، العامل الأول عامل الفناء، العامل الثاني: عامل البقاء، عامل الفناء يتمثّل في الرياح والعواصف وغيرها، وعامل البقاء يتمثّل في حبّ المرأة"(٩).

وتتيح قراءة الأطلال بوصفها شبكة دلالية متكاملة، إذ لا يقتصر دورها على التمثيل الحسي للمكان، ولكن يتعداه لتشمل المعنى النفسي والفلسفي؛ فالديار المهجورة تجمع بين: المعنى الحسي: الخراب والبقاء المادي للمكان، والمعنى النفسي: الحزن والفقد والحنين، وكذا الحال في المعنى الرمزي: الفناء والزوال، وتفوّق الطبيعة على الإنسان.

ويمكن القول: إنّ الأطلال والديار تشكل قلب الصورة الصحراوية في الشعر العربي الجاهلي، إذ تتحوّل إلى رمز يربط الإنسان بمكانه، وتذكّره بالزمن والمصير، ويمنح النص طابعًا وجوديًا يعكس تجربة الإنسان في البيئة الصحراوية التي تمثل نسقا بلاغيا متكاملًا، تتداخل فيه الصورة والإيقاع والرمز، لتشكيل بنية جمالية خاصة بالشعر الجاهليّ.

---

(٨) الكندي، امرؤ القيس، ديوانه، دار صادر، بيروت، د ت، ص: ٢٩.

(٩) السلوقي، احمد إبراهيم: مشاهد الصحراء وأثرها في الشعر الجاهلي والحديث، دراسة وصفية تحليلية موازنة، الجمعية الليبية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد ٢٤، المجلد ٤، ص٢٢٣.

المطلب الثاني: البنية البلاغية للصورة الصحراوية.

تُعدّ الصورة الصحراوية في الشعر العربي الجاهلي بنية بلاغية مركّبة، ترتكز إلى آليات لغوية وفنية، منها: التشبيه والاستعارة والاقتصاد اللغوي والتكثيف الدلالي، وتقوم تلك الآليات على تحويل المشهد الطبيعي القاحل إلى صور شعرية غنية بالدلالات النفسية والوجودية؛ لتغدو عنصرًا فعالًا في تشكيل المعنى وإيصال التجربة الإنسانية، والتشبيه هو "الدلالة على مشاركة أمر لآخر في معنى"(١٠)، و"إخبار بوجود الشبه، والشبه هو اشتراك الطرفين في صفة أو أكثر يظل كل واحد منهما غير الآخر"(١١)، وهو "عقد مماثلة بين شيئين أو أشياء لاشتراكهما في معنى ما بأداة ملفوظة أو ملحوظة، وذلك لغرض مقصود(١٢)"، والاستعارة " مجاز لغوي لا عقلي، كونها موضوعة للمشبه به(١٣)".

وتعتمد تلك البنية على بلاغة تقوم على التداخل الدلالي بين الظاهرة الطبيعية والوعي البشري، تتداخل الأصوات والصور والرموز في شبكة معقدة تُنتج كثافة جمالية عالية؛ فالصورة في الشعر الجاهلي أداة لإعادة صياغة الواقع بطريقة تجعل الطبيعة مرآة للمشاعر الإنسانية، "وتعدّ الناقة أبرز الكائنات الحية الصحراوية القادرة على التأقلم في البيئة الصحراوية، ولأنّها قادرة على تحمّل صعاب الصحراء، وظّفها الشعراء الجاهليون بصور ودلالات ورموز مختلفة(١٤)".

---

(١٠) الصعيدي، عبد المتعال: بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، الجزء الثالث في علم البيان، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة العاشرة، ١٩٩٩م، ص٧، والقزويني، الخطيب: الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق غريد الشيخ محمد وإيمان الشيخ محمد، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤م، ص١٤٧.

(١١) د. عصفور، جابر: الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٩٢، ص١٧٣.

(١٢) لبيهي، هناء: الآليات البلاغية الحجاجية في المعلقات، معلقتا عمرو بن كلثوم وزهير بن أبي سلمى أنموذجاً، رسالة ماستر، مقدمة لجامعة الشهيد حمه لخضر الوادي في الجزائر، في العام الدراسي، ٢٠١٤_ ٢٠١٥م، ص٥٥.

(١٣) الصعيدي، عبد المتعال: بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، الجزء الثالث في علم البيان، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة العاشرة، ١٩٩٩م، ص٩٩.

(١٤) واكد، اسماعيل عبد الرحمن: الصحراء في الشعر الجاهليّ، رؤية في المحتوى والفن، المجلة العربية لعلم الترجمة، العدد ٤، المجلد ٢، عام ٢٠٢٣، ص٨٢.

وإنّ الذائقة الجمالية التي تبلورت في ظلّ الصحراء تتسم بالميل إلى الصور الحسية المباشرة والاقتصاد في الزخرف اللفظي والتركيز على المفردات ذات الدلالة الكثيفة، والشعراء "يقتبسون من لهجات القبائل أعذبها ومن ألفاظهم أسهلها وأفصحها(١٥)"، فالاتساع المكاني للصحراء يقابله اتساع في التأمل الوجودي، والقحط الطبيعي يقابله تركيز لغوي خالٍ من التعقيد كما أنّ حضور عناصر محدودة في البيئة (كالناقة والديار والرياح والوحوش) جعلها تتحوّل إلى رموز مركزية متكررة، تؤدي وظائف دلالية متعددة داخل النصّ الشعري عمومًا في اقتصاد التعبير والتخييل البيئي، "والخيال يرسم الصورة عند المتلقي"(١٦)، عندما يستقي الشاعر معانيه من الطبيعة، ويعيد إنتاجها داخل بنية رمزية؛ وهو ما يجعل النص الشعريّ فضاءً لتجربة إنسانية تتجاوز حدود المكان إلى آفاق فلسفية واسعة، و"قال ماثيو أرنولد: "والشاعر يجب أن يفهم الحياة والعالم فهمًا صحيحًا عميقًا شاملًا لتستمد من ذلك قوته المبدعة غذاءها الصالح"(١٧)، ولعلّ مثال ذلك قول الشاعر طرفة بن العبد:

وإنّي لأمضي الهمَّ عند احتضارِهِ بعوجاءَ مِرقالٍ تروحُ وتغتدي
أمونٍ كَألْوَاحِ الإرانِ نَضَأتُها على لاحِبٍ كأنّهُ ظَهْرُ بُرْجُدِ(١٨)

يمثّل البيتان نموذجًا دالًا على تداخل البنية التصويرية مع التجربة النفسية في الشعر العربي الجاهلي، تتجاوز الصورة وظيفة الوصف الخارجي لتغدو بنية دلالية عميقة، تكشف عن علاقة الإنسان ببيئته الصحراوية، ويبرز النصّ بوصفه وحدةً دلاليةً متكاملة ضمن شبكة من العلاقات الداخلية التي تربط بين الصورة والإيقاع والدلالة النفسية، فتتخذ الناقة موقعًا مركزيًا، إذ تتحوّل من عنصر واقعي إلى المعادل الموضوعي، تُجسّد حالة الشاعر النفسية، وتُسهم في التعبير عنها، وجاء قوله: (أمضي الهم) ليكشف عن فعل مقاومة، تتحقق عبر الحركة، وهو ما يتجسّد في وصف الناقة بمرقال، وما يرتبط بها من أفعال دالة على الاستمرار، مثل تروح وتغتدي، والفعل المضارع هنا يدلّ على الحركة والحيوية والتجدّد، فتتأسس الصورة على دينامية حركية

(١٥) الخزرجي، علي مهيمن إبراهيم حمزة، الشعراء الجاهليون والعوامل المؤثرة في شعرهم، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مجلد ٢، العدد٧، ٢٠٢١، ص١٧.

(١٦) الأصفهاني، عماد الدين، أثر البيئة في إنتاج الصورة التشبيهية في كتاب خريدة القصر وجريدة العصر، مجلة الآداب، ملحق العدد ١٤٧، كانون الأول، ١٤٤٥ه/ ٢٠٢٣م، ص٥٩.

(١٧) عازار، نسيب: نقد الشعر في الأدب العربي، منشورات دار المكشوف بيروت، ١٩٣٩، ص٢٨.

(١٨) ابن العبد، طرفة، ديوانه، شرحه: مهدي محمد ناصر الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط٢، ٢٠٠٢م، ص: ٢٠.

واضحة، تتكاثر الأفعال التي توحي بالانتقال والديمومة، مما يخلق إيقاعًا داخليًا متسارعًا، يعكس حالة التوتر النفسي التي يحاول الشاعر تجاوزها، فالحركة وسيلة دلالية لنقل المعنى النفسي من مستوى التجريد إلى مستوى التجسيد الحسي، وهو تحويل المعنى إلى بنية إيقاعية.

أما التشبيه في قوله: (كألواح الإران) و(كأنه ظهر برجُد) فيمثّل بنية إدراكية مركبة، تسهم في بناء تصور بصري متكامل يقوم على الصلابة والاستواء والامتداد، واختيار (ألواح) يوحي بالتماسك، في حين يضيف (الإران) بعدًا حيوانيًا يرتبط بالقوة والخفة، مما يمنح الصورة طابعًا مركبًا، يجمع بين الثبات والحركة، وتُعد تلك الظاهرة من أبرز ما تدرسه البلاغة الحديثة تحت مفهوم الاستعارة الإدراكية؛ حيث يعاد تشكيل الواقع عبر علاقات ذهنية تربط بين عناصر مختلفة لإنتاج معنى جديد.

كما يبرز الفضاء الصحراوي في قوله: (على لاحب) بوصفه عنصرًا دلاليًا فاعلًا، إذ يشير إلى طريق واضح ممتد، يتناغم مع حركة الناقة واستمرارها، مما يعكس حالة من التوافق بين الذات والبيئة، ويؤكد هذا التفاعل أنّ الصورة الشعرية إعادة تشكيل لها في ضوء التجربة الإنسانية.

وعلى مستوى اللغة، تتسم الأبيات بدرجة عالية من الاقتصاد اللغوي والتكثيف الدلالي، تُؤدي معاني واسعة بألفاظ محدودة، وهو ما يتوافق مع طبيعة البيئة الصحراوية القائمة على الندرة، وينعكس في بنية التعبير الشعري من خلال التركيز والاختزال، وهذا ما تنظر إليه بوصفه سمة جمالية تقوم على تكثيف المعنى وتعدد مستوياته داخل النص الواحد.

ويسهم البيتان في البوح عن بنية شعرية تتداخل فيها الحركة والإيقاع والرمز لتشكّل خطابًا، يعبّر عن تجربة إنسانية عميقة، تتحول الناقة إلى رمز للصمود، والحركة إلى تعبير عن مقاومة الهم، والفضاء الصحراوي إلى إطار دلالي يعكس امتداد التجربة والكشف عن أبعاده النفسية والوجودية.

المطلب الثالث: القيم الجمالية المتولدة عن الصحراء.

تعدّ الصحراء في الشعر العربي الجاهليّ أكثر من مجرد فضاء طبيعي؛ فهي مصدر لتوليد قيم جمالية وفكرية عميقة، تترسّخ في الذائقة الشعرية العربية، وتشكّل بعدًا رئيسًا لفهم النصوص الجاهلية، فالصحراء بما تحمله من اتساع وقسوة وجفاف تولّد مجموعة من القيم الجمالية المتسقة مع طبيعة البيئة القاسية، ويمكن تقسيم هذه القيم إلى البساطة والصفاء والصلابة، فضلًا عن ثنائيات وجودية مثل: الحياة والموت والحضور والغياب، التي تنعكس في الصورة الشعرية

والبلاغة الحديثة، وتنبع البساطة من طبيعة الصحراء المفتوحة والخالية من الزخارف الطبيعية المعقدة، يضطر الشاعر إلى استخدام لغة مقتصدة ومباشرة، تعكس نقاء البيئة وصراحته في التعبير، كما ينبع الصفاء من نقاء المشهد الصحراوي وخلوه من التشويش، والصلابة مرتبطة بقسوة المناخ وجفاف الأرض، وتنعكس على حياة الإنسان والحيوان على حد سواء، وقد "وظّف الصحراء مثلًا كاستجابة نفسية لحاله كي يغالب جانب القحط والجفاف"(١٩)، وقد جاء قول امرئ القيس في معلقته:

تـــرى بعـــر الأرام في عرصـــاتها وقيعانهـا كأنّـــه حـــبّ فلفـــل(٢٠)

البيت السابق لامرئ القيس نموذج بالغ الدلالة على كيفية توليد القيم الجمالية من بيئة الصحراء، في ضوء تفاعل عميق بين البيئة الصحراوية والذائقة الجمالية، تُقدَّم الصحراء بوصفها منبعًا لتشكيل الحسّ الجمالي القائم على الدقة البصرية والملاحظة الدقيقة والتكثيف الدلالي.

ويعتمد البيت على تشبيه بليغ محكم، يشبّه الشاعر بعر الظباء المنتشر في أرض الصحراء بحبّ الفلفل، وهذا التشبيه يقوم على عنصرين أساسيين: التشابه في الشكل (الصغر والتكوير) والتشابه في اللون (الاسوداد)، وهو ما يعكس دقة الملاحظة الحسية لدى الشاعر، غير أنّ الأهم من ذلك هو اختيار هذا المشهد نفسه؛ فالصحراء تدفع الشاعر إلى التقاط التفاصيل الصغيرة، وتحويلها إلى عناصر جمالية ذات قيمة، وهنا يتجلى أثر المناخ في تشكيل الرؤيا؛ فالقسوة والاتساع يولّدان حسًّا دقيقًا، يلتقط الجزئيات ويضخّمها فنيًا.

ومن القيم الجمالية المتولدة عن البيئة الصحراوية، يظهر في البيت مبدأ الجمال في الدقة، تتحول العناصر الصغيرة (كالبعر) إلى موضوع للتأمل الفني، كما تتجلى قيمة المقابلة بين القبيح والمستحسن؛ فالبعر يُعاد تشكيله عبر التشبيه ليكتسب قيمة جمالية مستمدة من مشابهته لحبّ الفلفل، هذا التحويل من القبيح إلى الجميل يعكس قدرة الشاعر الجاهلي على إعادة إنتاج الواقع ضمن منظومة جمالية خاصة.

وضمن إطار البلاغة الجديدة، فإنّ البيت بناء دلالي، يعكس علاقة الإنسان بالبيئة الصحراوية، فالصحراء نظام إدراكي يفرض على الشاعر طريقة معينة في الرؤيا، وهي رؤيا تقوم

---

(١٩) المعمري، فواز، الأبعاد الجمالية للمكان في القصيدة العربية، دراسة في بعض النماذج من الشعر الجاهلي، مجلة كلية الآداب واللغات، الجزائر جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد ٢٢، جانفي ٢٠١٨م، ص٢٤٩.

(٢٠) الكندي، امرؤ القيس، ديوانه، دار صادر، بيروت، د ت، ص٣٠.

على التجزئة والتركيز والتكثيف، وإنّ الانتقال من بعر الآرام إلى حبّ الفلفل يمثّل عملية تحويل رمزي، يتم فيها إعادة إنتاج الواقع عبر شبكة من العلاقات التشبيهية التي تربط بين عناصر متباعدة في الأصل.

كما يمكن أن نلمح تعبيرًا عن اقتصاد الصورة في البيئة الصحراوية؛ فندرة الموارد تقابلها كثافة في الدلالة، يتم اختزال المعنى في صورة واحدة مكثفة، فبدل الوصف المطول، يلجأ الشاعر إلى صورة واحدة تُحيل إلى منظومة من المعاني، فتتحقق بذلك الكثافة الدلالية.

إنّ القيم الجمالية هنا تنبع من الصحراء ذاتها: فالفراغ يولّد التركيز، والقسوة تولّد الدقة، والاتساع يولّد القدرة على الملاحظة البصرية العميقة؛ لا يمكن فصل الجمال الشعري عن البيئة المناخية التي أنتجته، إذ تتحول الصحراء إلى منبع للرؤيا الجمالية لا مجرد فضاء جغرافي، وهكذا يكشف البيت عن وعي شعري متقدم يجعل من الطبيعة مصدرًا لتشكيل الحسّ الفني وبناء الصورة الشعرية المكثّفة.

المبحث الثاني: الأحوال المناخية وتأثيراتها في الإيقاع والمضمون:

المطلب الأول: أثر المناخ في الإيقاع الشعري.

تُعدّ الأحوال المناخية في البيئة الصحراوية من أهم العناصر التي أسهمت في تشكيل البنية العميقة للشعر الجاهلي، فقد كانت قوى فاعلة، تُنتج المعنى، وتعيد تشكيله داخل النص، فالحرّ الشديد والجفاف والمطر والرياح، تتحول إلى أنساق دلالية، تُعبّر عن التجربة الوجودية للإنسان العربي في مواجهة الطبيعة، ومن ثمّ، يمكن القول: إنّ المناخ الصحراوي شكّل نظامًا رمزيا متكاملًا، تداخل فيه الحسي والنفسي، والواقعي والمتخيّل، لينتج خطابًا شعريا يتميز بالكثافة والعمق.

فالمناخ غدا بنية دلالية مولِّدة للمعنى، وارتبطت الظواهر المناخية ارتباطًا وثيقًا بالحالة النفسية للشاعر الجاهلي، إذ أصبح المطر رمزًا للخصب والنماء، في حين غدا الجفاف معادلًا موضوعيًّا للقحط والحرمان، وهذا التحول من الدلالة الطبيعية إلى الدلالة الرمزية، يمثّل إعادة الترميز، يُعاد إنتاج الظاهرة الطبيعية داخل نسق دلالي جديد يتجاوز معناها المباشر، والأحوال المناخية في الشعر الجاهلي تمثّل عنصرًا بنيويا أساسيا في تشكيل المضمون والإيقاع، وتتحول إلى رموز ودلالات تعكس التجربة الإنسانية في الصحراء، ومن خلال شعر امرئ القيس، نرى كيف يتداخل المناخ مع اللغة والصوت والصورة، ليُنتج خطابًا شعريا غنيا بالمعاني، في قوله:

كَـــأَنَّ ثَبَـــيرًا فِي عَـــرانِينِ وَبْلِـــهِ كَبِـيرُ أُنَـاسٍ فِي بِجَـادٍ مُزَمَّـلِ(٢١)

نجد أنّ الشاعر يوظف التشخيص؛ حيث يتحوّل الجبل إلى إنسان يرتدي عباءة، وهذا التحول يمثل انتقالًا من الوصف إلى التخييل، إذ تصبح الطبيعة كائنًا حيا، والمطر لا يغيّر المشهد، ولكن يعيد تشكيله، مما يجعل الصورة الشعرية قائمة على التحوّل، وهو عنصر أساسي في تولّد لدلالة من الحركة والتغير، ويتجاوز تأثير المناخ حدود الصورة الجزئية إلى تشكيل الإيقاع العام للنص، مما يسهم في بناء العلاقة الوثيقة بين الظاهرة الطبيعية والبنية اللغوية وتشكيل الذائقة الجمالية في قصائد الشعر العربي الجاهلي؛ فالصحراء -بمناخها القاسي والمتقلب- أحد أهم مصادره الجمالية والدلالية، والمناخ الصحراوي القاسي يعكس حتمية التحمل والمعاناة المستمرة، فالشاعر الجاهلي يربط بين صعوبة البيئة وصعوبة الحياة.

ويقوم البيت على تشبيه تمثيلي دقيق، يُشبّه الشاعر جبل ثبير_ وقد غمره المطر الغزير_ بشيخٍ عظيم من الناس، يلتفّ في كساء (بِجاد) مزمل، والصورة هنا لا تعتمد على عنصر مفرد، وإنما على هيئة مركبة تشمل الكتلة والثقل والاستقرار والتغطي، وهي عناصر تبرز في حالتي الجبل والإنسان على السواء، فعرانين وبلِه توحي بشدة المطر وانهماره، في حين (مزمل) تحيل إلى الالتفاف والاحتجاب، وهو ما يضفي على الصورة بعدًا حركيًا محسوسًا.

وإذا التفتنا إلى الجانب الصوتي في النص، نجد أن اختيار الألفاظ مثل (ثبير وعرانين ووَبْلِهِ) تبرز نغمة صوتية، تتسم بالانفتاح والامتداد، وهو ما يوازي اتساع المشهد الطبيعي، كما أنّ تتابع الحروف (الياء، الراء، النون) ينسجم بمعطيات صفاتها الصوتية مع الإيقاع الانسيابي للمطر، في حين تمنح الحروف المجهورة ثقلًا صوتيًا، يعكس كثافة المشهد، وهنا يظهر أثر المناخ في الإيقاع، إذ يتحول المطر من مجرد عنصر وصفي إلى قوة تُشكّل موسيقى البيت الداخلية.

وأما من منظور البلاغة الحديثة، فإنّ البيت يبرز بنية رمزية تتجاوز حدود التشبيه التقليدي، فالمطر الكثيف الذي يغمر الجبل، يُقدَّم قوة كونية تعيد تشكيل العلاقة بين الإنسان والطبيعة، فالجبل -رغم صلابته- يبدو وكأنه يلبس هيئة إنسان، فيتحول إلى كائن حيّ مغطى بالمطر، تمامًا كما يلتف الإنسان في كسائه طلبًا للحماية، وهذا التوازي بين الجبل والإنسان يكشف عن نزعة إنسانية في رؤية الطبيعة، تُمنح العناصر الجغرافية صفات بشرية.

---

(٢١) الكندي، امرؤ القيس، ديوانه، دار صادر، بيروت، د ت، ص: ٦٢. وثبير: جبل عظيم قرب مكة.

ويصبح المناخ عنصرًا مولدًا للإيقاع بوصفه قوة تنظّم توزيع الأصوات داخل البيت، فالإيقاع يتعزز بإيقاع دلالي مرتبط بالمطر: تكرار الأصوات وانسيابها وتكثفها وهو يقابل حركة الماء وانهماره، وهذا ما يجعل الإيقاع الشعري في البيت إيقاعًا مناخيًا مستمدًا من طبيعة الظاهرة الموصوفة.

ويمكن القول: إنّ البيت يؤسس لعلاقة بنيوية بين المناخ واللغة، فالمطر يتجلى في بنية الصوت وفي توزيع المقاطع وفي اختيار الألفاظ، وإننا أمام خطاب شعري تتداخل فيه العناصر الثلاثة: المناخ (كمصدر)، واللغة (كوسيط)، والإيقاع (كنتيجة جمالية)، وهكذا تتحول الطبيعة إلى منظومة دلالية تولّد الإيقاع، ويغدو الصوت انعكاسًا للحالة المناخية لا مجرد أداة تعبير عنها.

وإنّ هذا التداخل بين المناخ والإيقاع يكشف عن عمق التجربة الشعرية عند امرئ القيس، فلا ينفصل الوصف عن الموسيقى، ولا تنفصل الصورة عن الصوت، فالمطر الذي يثقل الجبل هو ذاته الذي يثقل الإيقاع، فيمنح البيت إيقاعًا بطيئًا ممتدًا، يتناسب مع ثقل المشهد، وبهذا يتحقق ما يمكن تسميته بـ"التكافؤ الإيقاعي الدلالي"؛ حيث تتطابق بنية الإيقاع مع طبيعة المعنى، في انسجام نادر يجمع بين الحسّ والجمال والدلالة.

ويمكننا أن نلمح العلاقة بين الصوت والمعنى، وهو ما يظهر بوضوح في الشعر الجاهلي عند تصوير الظواهر المناخية عبر الأيقونية الصوتية وبناء الإيقاع المناخي و"أساس الإيقاع مجموعة المقاطع الصوتية(٢٢)"، والأيقونية الصوتية تكشف العلاقة بين الصوت والدلالة، و"إنّ للحركات الطويلة منها والقصيرة دورًا مؤثرًا في تحديد المعنى وتنويعه"(٢٣)، كما أنّ "الصيغة الإيقاعية في الشعر العربي الجاهلي تمثّل ضربًا متقدّمًا معقّدًا بالقياس إلى البدايات الوزنية الأولى"(٢٤)، وتلك الأيقونية الصوتية تبرز من خلال التوازي بين الصوت والمعنى، إذ يصبح الإيقاع انعكاسًا للظاهرة الطبيعية، فالمطر بما يتميّز به من انسياب وتدفّق، ينعكس في إيقاع لين متواصل، في حين أنّ الجفاف والحرّ غالبًا ما يُعبّر عنهما بإيقاع متقطع أو جاف يعكس القسوة والانقطاع، وإنّ الإيقاع في الشعر الجاهلي، لا يُفهم بوصفه عنصرًا شكليًا، لكنّه جزء من البنية الدلالية للنص في الشعر الجاهلي، فيسهم في إنتاج المعنى وتعزيزه.

---

(٢٢) جمال الدين، مصطفى: الإيقاع في الشعر العربي من البيت إلى التفعيلة، مطبعة النعمان، النجف، ١٩٧، ص٤.

(٢٣) هادف، بوزيد ساسي، الدلالة الصوتية عند ابن جني من خلال كتابه الخصائص، مجلة حوليات التراث، العدد التاسع، لعام ٢٠٠٩، ص١٦٣.

(٢٤) الوجي، عبد الرحمن: الإيقاع في الشعر العربي، ط١، مطبعة دار الحصاد، دمشق، ١٩٨٩، ص١٠.

وتقوم كثير من الصور الشعريّة في الشعر الجاهليّ على ثنائية أساسية هي: المطر والجفاف، وهي ثنائية تعكس صراعًا وجوديًا بين الحياة والموت، فالمطر يمثل الخصب والنماء، في حين يمثل الجفاف القحط والفناء، وتلك الثنائية تُبنى عليها شبكة معقدة من الدلالات، ففي سياق الصحراء، يصبح المطر حدثًا استثنائيًا، يحمل معه الأمل والتجدّد، بينما يشكل الجفاف الحالة الأصلية التي يعيشها الإنسان، وإنّ حضور المطر في النصوص الشعرية غالبًا ما يكون مشحونًا بدلالات الفرح والانفراج، في حين أنّ غيابه يعبّر عن الحزن والضيق؛ وهذا التوتر بين الحالتين يخلق الطاقة الدلالية للنص الشعرية والمعاني عمومًا، يُبنى المعنى على التفاعل بين النقيضين، ويكسب المعنى قيمة فنية في إعمال العقل بين المتناقضات، كما أنّ هذه الثنائية تعكس وعي الشاعر بطبيعة الوجود، يتجاور البقاء والفناء والخصب والقحط، في تجربة إنسانية واحدة.

ولا يقتصر تأثير المناخ على المستوى الجزئي للنص، لكنّه يمتد إلى بنيته الكلية، يسهم في تشكيل الإيقاع الوجودي؛ فالشعر الجاهلي -في كثير من نصوصه- يعكس حركة دائمة بين الشدة والرخاء وبين الجفاف والمطر، وهو ما ينعكس في إيقاعه العام، فالمقاطع التي تصف الرحلة في الصحراء غالبًا ما تتسم بإيقاع سريع متتابع، يعكس حركة الترحال، في حين أنّ المقاطع التي تصف المطر أو الوقوف على الأطلال تتسم بإيقاع أبطأ، يعكس التأمل والسكون، وهذا التنوع الإيقاعي يعكس التغيرات المناخية نفسها، مما يجعل النص الشعري بمثابة مرآة للحياة الصحراوية بكل تقلّباتها.

المطلب الثاني: أثر المناخ في المضمون الشعري.

التخييل المناخي أداة لإنتاج المعنى، فالشاعر الجاهلي لم يكن يصف المناخ، وإنما كان يتخيّله، أي يعيد إنتاجه داخل النص بطريقة رمزية، فالسراب والمطر والرياح، كلها تتحول إلى أدوات للتعبير عن حالات نفسية وفكرية، إذ يتم تجاوز الواقع لإنتاج معنى جديد، فالمطر يرمز إلى الخلاص أو التجدد، في حين أن الجفاف قد يرمز إلى الضياع أو الفقد، هذا التوظيف الرمزي للمناخ يجعل النص الشعري متعدد الدلالات، وقابلًا للتأويل، وهو ما يمنحه عمقًا جماليًا، ولعلّ الترحال والسفر المتواصل في الصحراء يمثلان عنصرًا مركزيًا في تجربة الشاعر البدوي، والرحلة تجربة وجودية تؤثر في الذائقة الجمالية والمضمون الشعري، ومن ذلك ما قاله الشاعر بشر بن أبي خازم:

فكـأنّ ظعـنهم غـداة تحمّلـوا سُـفُنٌ تكفّـأ في خلـيج مغـرَب(٢٥)

الرحلة هنا تنعكس على الإيقاع النفسي للشاعر، والرياح والرمال المتطايرة تعكس القلق الداخلي والصعوبات الخارجية، مما يجعل الرحلة رمزًا للصبر والتحمّل والمواجهة، والبيت السابق نموذج دالّ على أثر المناخ (البيئة الصحراوية) في تشكيل المضمون الشعري وبناء الصورة، وهو يبرز البيئة المناخية في الصحراء أنها فاعل ثقافي وجمالي، يُعيد تشكيل الخيال الشعري، فالرحلة في الصحراء تفرض على الشاعر رؤيا خاصة للعالم، تتجسد في الصور الشعرية التي تمزج بين الواقع المألوف (الصحراء) والخيال المعادل (البحر).

ويقوم البيت على تشبيه تمثيلي دقيق، يُشبّه الشاعر رحيل القوم (الظعن) بسفن تتمايل في خليج، وهذا التشبيه يستوعب هيئة مركبة تشمل الحركة والاضطراب والامتداد، فعبارة (سفن تكفّأ) تحيل إلى التأرجح وعدم الاستقرار، وهي صورة حركية تنقل إحساسًا بالتقلّب، يشبه حركة الركاب على ظهور الإبل في مسير الرحلة، كما أنّ إضافة (في خليج مغرب) تعمّق الصورة، إذ يوحي الخليج بالماء والامتداد، بينما تضيف صفة (مغرب) دلالة الغموض أو الانحدار أو الاتجاه نحو الغروب، بما يعزّز الإيحاء بالحركة نحو المجهول، وهذا التماثل بين بنيتين: بنية القافلة وبنية السفينة يبيّن أنهما وسيلة انتقال، وكلاهما عرضة للتمايل ويتحرك ضمن فضاء واسع غير مستقر، غير أنّ هذا التشبيه تحويل تخييلي للواقع الصحراوي إلى فضاء بحري، وهو ما يكشف عن قدرة الشاعر على استدعاء صور غير مباشرة لتعويض قسوة المناخ وتوحّشه.

ويمكننا أن نبيّن أنّ البيت تعبير رمزي عن تجربة الاغتراب والقلق الوجودي، فالسفر في الصحراء، بما يرافقه من قسوة المناخ واتساع الفراغ، يُولّد شعورًا بفقدان الثبات، وهو ما يتجسّد في صورة (السفن التي تكفّأ)، وهنا لا يعود التشبيه مجرد أداة بلاغية، بل يتحول إلى بنية دلالية تعكس حالة إنسانية، فالإنسان في مواجهة الطبيعة الواسعة، محمول على حركة لا يملك التحكم فيها.

وإنّ توظيف صورة السفينة_ وهي عنصر غير مألوف في البيئة الصحراوية_ يمثل انزياحًا دلاليا يعبّر عن اشتغال الخيال الشعري وقدرته على تحويل التجربة المناخية القاسية إلى صورة أكثر قابلية للفهم والتجسيد، فالمناخ يفرض على الشاعر استحضار مقابلات رمزية من عوالم أخرى، فيغدو البحر استعارة للفضاء الصحراوي، وتصبح السفينة مرآة للقافلة.

---

(٢٥) ديوان بشر بن أبي خازم، تحقيق عزة حسن، مطبوعات إحياء التراث القديم دمشق، ١٩٦٠، ص٦٢.

ويمكننا القول: إنّ الصورة لا تقتصر على التشبيه، ولكنها تؤسّس لنسق من العلاقات الدلالية التي تربط بين الطبيعة والإنسان، فالسفينة تعكس حالة القافلة، في حين يعبّر الخليج عن فضاء احتواء متحرك، لا يضمن الاستقرار، وهكذا تتحول الصورة إلى نظام رمزي يعكس إدراكًا عميقًا لعلاقة الإنسان ببيئته.

وإنّ أثر المناخ يتجلى في مستويين: مستوى مباشر، يتمثل في استلهام مظاهر الحركة والتمايل الناتجة عن السفر في بيئة صحراوية، ومستوى رمزي يتمثل في تحويل هذه التجربة إلى صورة بحرية تنطوي على دلالات الاضطراب والاغتراب، فتتكشف قدرة الشعر الجاهلي على إنتاج صور تتجاوز حدود الواقع المباشر؛ لتؤسس لوعي جمالي يعكس علاقة الإنسان بالبيئة والوجود معًا.

والمناخ الصحراوي يخلق حضورًا دائمًا للمعاناة في النص، فهي تتخلل كل مستوى دلالي:

- المستوى الحسي: الحرارة والرياح والجفاف، تُترجم إلى صور ملموسة تعكس صعوبة البيئة.
- المستوى الرمزي: الصبر والتحمل، الرحلة تظهر قيما معنوية ضرورية لمواجهة الحياة.
- المستوى النفسي: التوتر والقلق والحزن، والتحدي الفردي يظهر عبر الرموز الطبيعية.

المبحث الثالث: السراب والخيال، انعكاسات نفسية للمناخ الصحراوي.

المطلب الأول: تجليات السراب في الخيال الشعري.

تمثّل الظواهر المناخية في البيئة الصحراوية كالسراب والرياح عنصرًا أساسيًا في تشكيل البنية النفسية والخيالية للشاعر الجاهلي، إذ تحوّلت تلك الظواهر إلى رموز عميقة، تعكس القلق الوجودي والتجربة الشعورية للإنسان العربي في العصر الجاهلي، ويمكننا أن نشير إلى أنّ تلك الظواهر بوصفها بنى تخييلية تنتج المعنى من خلال التفاعل بين الإدراك الحسي والتأويل النفسي، فيتحول الواقع إلى رمز والطبيعة إلى خطاب داخلي، و"هو يدل على فخامة أمر في البلاغة(٢٦)".

فالسراب بنية رمزية للوهم، ويُعدّ من أبرز الظواهر الصحراوية التي تركت أثرًا واضحًا في الخيال الشعري لدى شعراء العصر الجاهلي، إذ يمثل ظاهرة بصرية قائمة على الخداع، يرى

---

(٢٦) الصعيدي، عبد المتعال: بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، الجزء الثالث في علم البيان، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة العاشرة، ١٩٩٩م، ص٧.

الإنسان الماء في الصحراء دون أن يكون موجودًا، وقد تحوّل هذا الإدراك الحسي إلى رمز دلالي عميق يعبّر عن الوهم والخيبة، وهذا التوتر الدلالي يمثّل المفارقة الدلالية، فتتجاور معان متضادة داخل صورة واحدة؛ ومن منظور سيميائي، يتحول السراب من كونه ظاهرة طبيعية إلى علامة، تحمل دلالاتٍ متعددةً، يشير إلى الوهم والخداع والبحث عن الخلاص؛ فالإنسان في الصحراء يركض نحو السراب ظنًا أنه ماء، لكنه يكتشف خيبته، وهو ما يعكس تجربة وجودية عميقة.

ومن أبرز خصائص الشعر الجاهلي التوازي بين الظواهر الطبيعية والحالات النفسية، تصبح الطبيعة مرآة للإنسان، فالسراب يعكس الوهم، والرياح تعكس القلق، والمطر يعكس الأمل، وهذا التوازي يبرز التماثل البنيوي، تتطابق بنية الطبيعة مع بنية النفس، ويمكن اعتبار السراب استعارة كبرى في الشعر الجاهلي، لكونه يعبّر عن طبيعة الحياة نفسها بوصفها وهمًا زائلًا، فكما أنّ السراب يخدع العين، كذلك تخدع الحياة الإنسان، وهو ما يجعل الصورة الشعرية ذات بعد فلسفي واضح، ليغدو السراب رمزًا للزمن الذي يركض الإنسان وراءه دون أن يصل إليه، وهو ما يعكس عبثية الوجود، وهذا ما يجعل الشعر الجاهلي يحمل بعدًا تأمليا عميقًا يتجاوز الوصف إلى طرح أسئلة وجودية دقيقة، ومن ذلك قول الشاعر لبيد بن ربيعة في معلقته:

فبتلـك إذْ رَقَـصَ اللوامـعُ بالضّـحى واجتـابَ أرديـةَ السّـراب إكامُهـا(٢٧)

ينتمي البيت إلى تجربة الشاعر لبيد بن ربيعة، وهو نموذج دالّ على تجلّي السراب في الخيال الشعري بوصفه ظاهرة مناخية تتحول إلى بنية جمالية ودلالية، وتتكثف ظاهرة السراب لتغدو أكثر من مجرد وهم بصري؛ إنها تتحول إلى مشهد حيّ نابض بالحركة والتموّج، يعكس طبيعة الصحراء المتقلّبة وأثر المناخ في تشكيل الخيال الشعري.

ويقوم البيت على استعارة مكنية وتشخيص بليغ، فالشاعر ينسب إلى اللوامع فعل الرقص، وهو فعل إنساني، مما يمنح الضوء حركةً نابضة، كأنها كائن حيّ يتحرك على سطح الأرض؛ كما أن عبارة (اجتاب أردية السراب) تقوم على استعارة تجعل السـراب، كأنه ثوبٌ يلبسه المكان، فتغدو (الإكام أي التلال) كأنها جسد مغطى بأردية متحركة، وهذه الصور تعكس قدرة الشاعر على تحويل الظاهرة البصرية إلى كيان متحرك، يجمع بين الامتداد والتموّج.

---

(٢٧) العامري، لبيد بن ربيعة، ديوانه، دار صادر بيروت، د. ت، ص: ١٧٤.

كما أنّ في البيت حسًا حركيا واضحًا، تتداخل الأفعال (رقص واجتاب) لتنتج إيقاعًا داخليًا متدفقًا، يعكس طبيعة السراب نفسه، وهذا الإيقاع انعكاس لإيقاع المناخ الصحراوي؛ فشدة الحرارة وتذبذب الهواء يولّدان تموجات بصرية تشبه في إيقاعها الرقص، وهو ما يُعدّ من تجليات التوافق بين الإيقاع الشعري والإيقاع الطبيعي.

وضمن إطار البلاغة الجديدة، فإنّ البيت بنية رمزية تعكس علاقة الإنسان بالبيئة الصحراوية، فالسراب رمز للتمثّل والوهم، تتجلى الطبيعة في صورة خادعة توهم بوجود ما ليس موجودًا، ومن ثمّ فإنّ اللوامع تمثّل حدود الإدراك البصري للإنسان، في حين أنّ السراب يمثّل المسافة بين الحقيقة والوهم، وحين يكتشف الشاعر أنّ السراب وهم، ينتج عن ذلك شعور بالخيبة، وهو انعكاس مباشر لـتأثير البيئة الصحراوية في النفس البشرية، فالسراب رمز للآمال غير المحققة والبحث المستمر عن الحياة والماء في بيئة قاسية، ويستخدم الشاعر السراب لتصوير حالة نفسية من القلق والاضطراب، وهذا التشبيه يسهم في إبراز المعادل الموضوعي، يتم التعبير عن الحالة النفسية من خلال عنصر خارجي، وهي تظهر في الأيقونية الحركية.

إنّ فعل الرقص يحمل دلالة رمزية على الاضطراب وعدم الثبات، وهو ما ينسجم مع طبيعة السراب الذي يتغيّر بتغيّر زاوية النظر ودرجة الحرارة؛ أما (اجتاب أردية السراب) فيحيل إلى فكرة التغطية والتجلّي، يبدو المكان، وكأنه مكسو بطبقة وهمية تتغيّر باستمرار، وهنا تتجلى الصحراء بوصفها فضاءً يولّد الإدراك المتحرك لا الثابت، ويجعل من الرؤيا تجربة غير مستقرة.

يتجلّى أثر المناخ في البيت بوضوح في تشكيل الصورة والإيقاع معًا؛ فشدة الحر والاتساع يولّدان ظاهرة السراب، والسراب بدوره يولّد لغة شعرية قائمة على الحركة والتشخيص والانزياح، وهكذا يتحول المناخ إلى فاعل جمالي، يسهم في إنتاج الخيال الشعري، ويعيد تشكيل العلاقة بين الإنسان والطبيعة، تتجلى في وعي الشاعر وخياله.

المطلب الثاني- البعد النفسي للخيال الصحراوي.

يُظهر استخدام السراب في الشعر الجاهلي ارتباطًا وثيقًا بالحالة النفسية للشاعر، يعكس القلق والضياع، والإحساس بعدم اليقين، فالسراب انعكاس لحالة داخلية يعيشها الشاعر، ومن منظور التحليل النفسي، يمكن اعتبار السراب إسقاطًا نفسيًا، يعبّر الشاعر عن مخاوفه من الفناء والضياع من خلال ظاهرة طبيعية، وهذا ما يجعل الصورة الشعرية تتجاوز حدود الوصف إلى التعبير عن اللاوعي النفسي.

كما تمثّل الرياح عنصرًا مناخيًا مهمًا في الشعر الجاهلي، ترتبط بالحركة والاضطراب والتغيّر، فالرياح في الصحراء قوة لا يمكن التحكم بها، مما يجعلها رمزًا للقلق وعدم الاستقرار، كما يمكن تفسير الرياح بوصفها رمزًا للقدر، تتحرك دون إرادة الإنسان، وتؤثّر في حياته تأثيرا مباشرا؛ فالرياح في الصحراء قد تحمل الخير (المطر) أو الشر (العواصف)، مما يجعلها رمزًا للقوى الخارجة عن سيطرة الإنسان؛ وهذا التفسير يتوافق مع الرؤيا الجاهلية للعالم، يعيش الإنسان في مواجهة قوى طبيعية قاهرة، لا يستطيع التحكم بها، بل يحاول التكيف معها.

ولا يقتصر تأثير السراب والرياح على الصورة، لكنه يمتد إلى الإيقاع الذي يعكس الحالة النفسية المرتبطة بهذه الظواهر، فالسراب يرتبط بإيقاع بطيء يوحي بالامتداد والوهم، في حين ترتبط الرياح بإيقاع سريع يعكس الحركة والاضطراب، وهذا التباين الإيقاعي يعكس التباين في التجربة النفسية، مما يجعل الإيقاع جزءًا من التعبير عن المعنى، وليس مجرد عنصر شكلي.

ويمكننا القول: إنّ الشاعر الجاهلي في وصف السراب أو الرياح ـكما اتضح قبل قليلـ أعاد تشكيلها داخل النص، مما جعلها عناصر تخييلية تنتج المعنى، لتُبرزَ التخييل البيئي، فتتحول الطبيعة إلى لغة رمزية، ولعلّ من ذلك أيضًا قول الشاعر زهير بن أبي سلمى:

وغيثٍ من الوسميّ حوّ تلاعهُ أجابَت روابيهِ النّجَاء هَواطِلُه(٢٨)

البيت من الشواهد التي تتجلى فيها العلاقة العميقة بين المناخ (المطر) والبعد النفسي في الخيال الصحراوي بوصفه مدخلًا لفهم الكيفية التي يعيد بها الشاعر تشكيل العالم الطبيعي وفق حاجاته الشعورية، في بيئة صحراوية تتسم بالقسوة والندرة.

ويقوم البيت على بناء وصفي دقيق للمطر (الغيث)، يصفه بأنه وسميّ أي مطر أول الخريف، وهو المطر المنتظر الذي يُحيي الأرض بعد الجفاف، وصفه بحو تلاعه؛ يشير إلى الخضرة الشديدة، وهو تعبير يوحي بالحيوية والاندفاع، أما قوله (أجابت روابيه النجاء هواطله)، فيصوّر استجابة الأرض للمطر، تتفاعل الروابي (المرتفعات) مع انهمار الغيث، وكأنّ المطر نداء والأرض إجابة. وهذا التراسل بين الفعل ورد الفعل يُظهر حسًّا دقيقًا بتناغم الطبيعة.

وهذا الوصف لا يمكن فصله عن البعد النفسي؛ فالمطر في الصحراء حدث وجودي يحمل دلالات الحياة والانبعاث، ومن هنا يتجلى الخيال الصحراوي بوصفه خيالًا مشبعًا بالانتظار

(٢٨) شرح ديوان زهير بن أبي سلمى، صنعة ثعلب، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٤٤، ص ١٢٧.

والترقب؛ فالشاعر الذي يعيش في بيئة يغلب عليها الجفاف، يكتسب حساسية مفرطة تجاه المطر، فيتحوّل الغيث إلى رمز للنجاة والخصب، وإلى لحظة خلاص مؤقت من القسوة.

في ضوء التحليل النفسي للخيال، يمكن القول: تعكس صورة المطر حالة داخلية من التوتر والانفراج، فالمطر يرمز إلى الإشباع بعد الحرمان وإلى الامتلاء بعد الفراغ، وهذا يتجلّى في اختيار ألفاظ مثل (الوسمي والنجاء)، تحمل الأولى دلالة الزمن المنتظر، قي حين تشير الثانية إلى الاستجابة السريعة، وهذا التلاقي بين الانتظار والاستجابة يعكس ديناميكية نفسية تقوم على التوتر ثم الانفراج.

ويقدّم البيت صورة بلاغية لا تُفهم بوصفها مجرد وصف للطبيعة، وإنما بوصفها بنية رمزية تعكس علاقة الإنسان بالكون، فالغيث علامة على التجدّد، وقوله: (أجابت) إشارة إلى وعي تفاعلي يرى في الطبيعة كيانًا حيًّا قادرًا على البوح والاستجابة عبر مونولوج مميّز بين الإثارة والاستجابة، وهنا تتحول الطبيعة إلى شريك في التجربة النفسية، وليس مجرد موضوع للوصف.

والإيقاع في البيت يعكس البعد النفسي ذاته؛ فالتوازن بين الشطرين، وتوالي الأصوات الممدودة، يمنحان البيت إيقاعًا هادئًا منسابًا، يوازي حركة المطر وانسيابه، وهذا الانسجام الإيقاعي يعكس حالة من الطمأنينة التي يبعثها الغيث في النفس الصحراوية.

فالبعد النفسي يكشف أنّ الخيال الصحراوي آلية دفاعية وتعويضية، تُعيد إنتاج العالم على نحو يمنح النفس شعورًا بالتوازن، والمطر يتحوّل إلى رمز للخصب النفسي بقدر ما هو خصب طبيعي، وتغدو القصيدة مجالًا لتفريغ القلق واستعادة التوازن بين الإنسان وبيئته.

وتُعدّ البيئة الصحراوية القاسية من أبرز المحفزات النفسية في الشعر العربي الجاهلي، إذ تؤدي ظروفها المتطرفة إلى تشكيل وعي شعري يتسم بالقلق الوجودي والحنين والبحث الدائم عن الماء والحياة، وتؤدي قسوة الصحراء إلى شعور دائم بالترقّب والريبة في مواجهة الطبيعة، وهو ما يُشعِر بالقلق الوجودي، فالصحارى الممتدة وغياب مصادر الماء، والموت المحتمل في أيّة لحظة، تُنتج لدى الشاعر إحساسًا بـالضعف أمام القوى الطبيعية، الذي يتجلى في النص شعوريا كقلق وجودي يتجاور مع التأمل في الحياة والموت، ويرتبط الماء بالحياة ارتباطا مباشرا فيكون بحث الإنسان عنه بحثا عن الاستمرار ذاته، والحنين إلى الماء يعبّر عن حبّ البقاء والأمل في الخلاص.

المبحث الرابع: الرموز المناخية في الشعر الجاهلي وتأثيراتها في الإيقاع الشعري:

المطلب الأوّل: الدلالات الرمزيّة للعناصر المناخيّة.

تتحوّل العناصر المناخية في الشعر العربي الجاهلي عمومًا إلى رموز دلالية وصور شعرية تعبّر عن تجارب الإنسان البدوي في مواجهة بيئته الصحراوية، وهي تؤثّر في الإيقاع الداخلي والجرس الصوتي للشعر، مما يجعل المناخ جزءًا لا يتجزأ من بنية القصيدة.

ومنها الرياح، وهي رمز التحوّل والاضطراب، فالرياح في الصحراء تمثّل قوة متحركة تؤثر في المشهد النفسي للشاعر؛ لكونها رمزا للتحول المستمر وعدم الثبات، سواء في المزاج أم المكان أو في المواقف الحياتية، والشعراء الجاهليون كثيرًا ما استخدموا الرياح للتعبير عن التقلبات النفسية والاضطرابات الداخلية، فتصبح أداة بلاغية لإضفاء ديناميكية صوتية وإيقاعية على النص.

ومن الرموز أيضًا: المطر، وهو رمز الحياة والأمل، فالمطر يمثّل في الشعر الجاهلي الحياة والخصوبة والتجدّد، خصوصًا في بيئة الصحراء الجافة، يشير الماء إلى استمرارية الحياة والأمل في التغلب على القسوة الطبيعية، ويستخدم الشاعر المطر كرمز للخير والفرح، وغالبًا ما يكون وسيلة لتحريك الإيقاع الموسيقي للنص عبر تكرارات صوتية ومرونة في الوزن.

ومن العناصر: الشمس، وهي رمز القسوة والقوة والصلابة والوضوح البصري والوجداني، فحرارة الشمس وصلابتها، تُضفي على النص بعدًا صلبًا في الإيقاع والأصوات، لتظهر القسوة والصرامة على المستوى الدلالي، ويشعر القارئ أو السامع بـالضغط النفسي الناتج عن البيئة، و"عُني الجاهليون بالغيث والمطر في لوحات الافتتاح وفي لوحات أخر، لكون الغيث يرمز إلى الخصب والحياة والخلود، في حين يرمز المطر إلى الفناء"(٢٩)، ومن تصوير المطر والسحاب المصحوب بالرعد قول الشاعر النابغة الذبياني:

أجَشّ سَماكيًّا كأنّ ربابَهُ ... أراعيلُ شتّى من قلائصَ أُبّدِ(٣٠)

يبرز البيت التشبيه التمثيلي، لنلمح جمالية الصورة المركبة، وقد سماه القزويني المجاز المركب(٣١)، وتتجلّى في البيت قدرة الشاعر الجاهلي على تحويل الظواهر الطبيعية إلى مشاهد حيّة

---

(٢٩) إبراهيم، صاحب الخليل: الصورة السمعية في الشعر العربي قبل الإسلام، اتحاد الكتّاب العرب، ٢٠٠٠م، ص٣٧.

(٣٠) الذبياني، النابغة: ديوان النابغة الذبياني، تحقيق الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، مطابع الشركة التونسية، ط٢، ١٩٨٦م، ص١٠٠.

نابضة بالحركة والدلالة، إذ يشبّه الشاعر السحاب الأبيض الكثيف (الرباب) بقطعان من النوق الوحشية المتفرقة، ويستند إلى هيئة مركبة تجمع التفرّق والحركة والامتداد في الفضاء، فعبارة (أراعيل شتّى) توحي بالتشتت والانتشار، بينما تضيف (قلائص أُبَّد) بعدًا دلاليا، يتصل بالوحشية والانفلات، وبذلك تتكامل عناصر الصورة لتؤدي وظيفة تصويرية دقيقة، تجعل السحاب مرئيا في حركته لا في شكله فحسب، أما لفظ (أجشّ) فهو يرتبط بالصوت، إذ ينقل خشونة الرعد، وهو ما يضفي على الصورة بعدًا سمعيا، يوازي بعدها البصري، وبهذا يتحقق نوع من التداخل الحسي، تتآزر الحواس في بناء المشهد.

ولكننا نكشف عن أفق أعمق؛ إذ لا يُنظر إلى هذه الصورة بوصفها تشبيهًا فنيا فقط، ولكن بوصفها نظامًا رمزيا، يعكس رؤية الإنسان الجاهلي للطبيعة، فالسحاب كائن حيّ متحرك، أقرب إلى قطيع منفلت يجوب الفضاء، وهذا التحويل من الظاهرة المناخية إلى الكائن الحيواني يدل على نزعة إسقاطية، يُسقط فيها الشاعر خبرته الصحراوية على العالم العلوي، فيرى السماء بعين الصحراء.

ويحمل الرعد في هذا السياق دلالة مزدوجة؛ فهو من جهة علامة على المطر المرتقب، أي على الخصب والحياة، ومن جهة أخرى صوت أجشّ يوحي بالقوة والرهبة، ومن ثمّ تتشكل صورة الطبيعة بوصفها قوة ملتبسة، تجمع بين العطاء والتهديد. أما السحاب، فرغم كونه حاملًا للمطر، يظهر في حالة تفرّق واضطراب، مما يضفي على دلالته طابعًا غير مستقر، وكأنّ الرجاء ذاته مهدد بالتبدد.

إنّ تشبيه السحاب بالإبل الوحشية، وهي رمز للحياة والاستمرار، لكنها حين تُوصَف بالأبد (أي الوحشية) تتحول إلى رمز للقوة المنفلتة التي لا تُروَّض، ومن هنا يغدو السحاب تمثيلًا لقوة طبيعية تحمل إمكان الحياة، لكنها في الوقت نفسه عصيّة على الضبط، فتتجاوز الصورة حدود البلاغة التقليدية لتغدو تعبيرًا عن رؤية وجودية، يتداخل فيها الإنسان والطبيعة في علاقة قائمة على الترقّب والرهبة، فالبيت لا يقدّم مشهدًا وصفيا فحسب، لكنّه يكشف عن وعي عميق بطبيعة العالم، تتجاور الحركة والفوضى والرجاء والخطر، في بناء شعري مكثّف يظل مفتوحًا على تأويلات متعددة.

=

(٣١) مطلوب، أحمد: معجم المصطلحات البلاغية، الجزء الثاني، الدار العربية للموسوعات، الطبعة الأولى، ٢٠٠٦م، ص١٨٣.

المطلب الثاني: أثر الرموز المناخيّة في الإيقاع.

تمثّل ظاهرتا الغيم والمطر في الشعر العربي الجاهلي بؤرتين دلاليتين مركزيتين داخل النسق الشعري، إذ تتجاوزان كونهما ظاهرتين طبيعيتين إلى كونهما بنيتين رمزيتين تسهمان في إنتاج المعنى الجمالي والنفسي، ويمكن النظر إلى الغيم والمطر بوصفهما علامتين ثقافيتين تتولدان داخل سياق بيئي خاص هو الصحراء، الندرة المائية تمنح لهما قيمة رمزية عالية، ترتبط بالخصب والحياة والأمل والانبعاث، وحضورهما في النص الشعري مشحون بطاقة دلالية مكثّفة تنعكس على الصورة والإيقاع معًا.

والغيم بوصفه علامة جمالية ورمزية، يحتلّ مكانة متميّزة في الخيال الشعري الجاهلي، يرتبط بالانتظار والترقّب، ويُعدّ مقدمة للمطر، فهو يحمل دلالة الأمل المؤجل، أي يمكن النظر إليه على أنه علامة انتقالية، يقع بين حالتي القحط والخصب والجفاف والارتواء، وهو ما يمنح الصورة الشعريّة بعدًا ديناميكيا.

ويبرز التداخل بين العنف والجمال في الصورة الشعرية الجاهلية، ومن ذلك قول الشعر عنترة بن شداد في معلّقته:

ولقد ذكرتُكِ، والرماحُ نواهلٌ ... منّي وبيضُ الهندِ تقطرُ من دمى
فوددتُ تقبيلَ السّيوفِ لأنها ... لمعتْ كبارقِ ثغركِ المتبسّم(٣٢)

وهذا ما يمثّل التوتّر الجمالي؛ حيث تتجاور صورتان متناقضتان: العنف (الدم، السيوف، الرماح) والجمال (الابتسامة، المحبوبة، اللمعان)، وهذا التوازي بنية مركبة، تنتج معنى جديدًا، فالشاعر لا يفصل بين الحرب والحب، ولكنّه يدمجهما في صورة واحدة، تتحوّل السيوف إلى وسيلة استدعاء للجمال، بإعادة ترميز الواقع، تتحول أدوات القتل إلى رموز جمالية.

وتبرز الأيقونية البصرية في قوله: (لمعت كبارق ثغرك المتبسم)، إذ يستخدم الشاعر تشبيهًا يقوم على العلاقة البصرية بين لمعان السيوف ولمعان البرق، ثم يربط هذا اللمعان بابتسامة المحبوبة، وهذا التدرج في الصورة يمثّل الأيقونية البصرية، يتم بناء المعنى عبر التشابه الحسي بين عناصر مختلفة، فالبرق (وهو جزء من ظاهرة الغيم والمطر) يمثّل لحظة ضوء خاطف في السماء، وهو ما يقابله لمعان السيوف في المعركة، ثم يتحوّل هذا اللمعان إلى دلالة عاطفية مرتبطة بالابتسامة، وهنا نلاحظ انتقالًا من الرمز الطبيعي إلى الحربي إلى العاطفي، في سلسلة دلالية متصلة؛ ويمثّل البرق وسيطًا دلاليا بين الطبيعة والإنسان، ففي شعر عنترة، لا يظهر الغيم مباشرة، وإنما يظهر من خلال

(٣٢) العبسي، عنترة بن شداد بن معاوية بن قراد، الديوان، مطبعة الآداب بيروت، ١٨٩٣م، ص٨٤.

أثره (البرق)، وهو يشكل حضورًا غير مباشر، وهذا الحضور يجعل الصورة أكثر كثافة، يُستدعى الغيم ضمنيا من خلال البرق الذي يحمل دلالات الأمل والخطر في آن واحد، فالبرق قد يبشر بالمطر، لكنه قد يثير الرهبة، وهو ما يعكس ازدواجية الطبيعة الصحراوية.

وتمثّل السيوف معادلًا موضوعيا للحالة النفسية للشاعر، فهو يعبّر من خلالها عن حبّه وحنينه، وبدلًا من التعبير المباشر عن العاطفة، يستخدم الشاعر عناصر خارجية (السيوف والبرق) لتجسيد تلك العاطفة، وهذا ما يجعل الصورة الشعرية مركبة، تتداخل الدلالة الحسية (اللمعان) مع الدلالة النفسية (الحب)، في بنية واحدة.

ويتميّز بيتا عنترة بإيقاع متسارع يعكس حركة المعركة، فتتتابع الأفعال: (ذكرتك، تقطر، لمعت)، وهي أفعال حركية تعكس التوتر، وفي المقابل، تأتي صورة الابتسامة لتبطئ الإيقاع وتمنحه لحظة تأمّل، فهذا التناوب بين السرعة والبطء يمثّل الإيقاع الداخلي، يتشكل الإيقاع من خلال المعنى والوزن معًا، كما أنّ تكرار الأصوات المجهورة (الراء، اللام) يعزّز قوة الإيقاع، مما يتناسب مع أجواء المعركة.

ولاحظنا في البيتين أنّهما يقومان على ثنائية أساسية: العنف مقابل الجمال، وهي ثنائية تعكس طبيعة التجربة الجاهلية، يتجاور القتال والحب، فالمطر والغيم (ضمنيًا عبر البرق) يمثّلان الحياة، في حين تمثّل السيوف الموت، وهذا التداخل بين الحياة والموت يخلق توترًا دلاليا، يجعل الصورة أكثر عمقًا، لا يمكن فصل الجمال عن العنف، كونهما يظهران معًا في تجربة واحدة في بنية تضادية.

ويمكننا القول: لا يصف عنترة الغيم أو المطر وصفا مباشرا، ولكنّه يوظّف أثرهما في البيتين ضمن صورة مركبة، مما يعكس التخييل البيئي، والشاعر يعيد الشاعر تشكيل الطبيعة، وهذا التخييل يمنح النص بعدًا جماليا، تتحوّل الظواهر الطبيعية إلى أدوات للتعبير عن العاطفة، مما يعكس قدرة الشاعر على استحضار الجمال حتى في أشدّ لحظات العنف.

ويتضح أنّ الغيم والمطر –وهما مثالان من العناصر المناخية في الشعر الجاهلي– يشكلان بنية رمزية عميقة تسهم في إنتاج المعنى الجمالي، وتتداخل الطبيعة مع النفس والإيقاع مع المعنى، مما يؤكد أنّ البيئة الصحراوية عنصر فاعل في تشكيل الذائقة الجمالية للشاعر العربي في العصر الجاهليّ.

الخاتمة

وفيها تلخيص لأهم النتائج والتوصيات.

أولا: النتائج:

أبرزت الدراسة أنّ البيئة الصحراوية كانت بنيةً مركزيةً فاعلة أسهمت في تشكيل الرؤيا الجمالية والبناء الإيقاعي والعمق النفسي للنص الشعري في العصر الجاهليّ، فقد تبيّن أنّ الشاعر الجاهليّ كان مؤوِّلًا لها ومُعيدَ إنتاجها داخل نسق رمزي معقّد، تتداخل فيه التجربة الحسية مع الدلالة النفسية والوجودية.

و كشفت الدراسة أنّ الصحراء بما تحمله من قسوة واتساع وجفاف قد أسهمت في تكوين ذائقة جمالية تقوم على البساطة والتكثيف والوضوح، انعكس ذلك في اعتماد الشاعر على صور حسية مباشرة وألفاظ محدودة لكنها كثيفة الدلالة؛ كما أظهرت أنّ العناصر البيئية، مثل الأطلال والناقة والسراب والرياح والمطر والشمس والليل، تحوّلت إلى رموز دلالية تحمل أبعادًا نفسية ووجودية عميقة؛ فبعد دراسة العناصر المناخية والبيئية في الشعر العربي الجاهلي وتحليلها وفق المنهج البلاغي الحديث، تظهر نتائج أساسية عدة، تُلخّص طبيعة العلاقة بين البيئة الصحراوية والصور الشعرية والإيقاع الداخلي للنص، وتتمثل في:

١. الصحراء عنصر بنيوي في تشكيل الشعر الجاهلي: أظهرت الدراسة أنّ الصحراء عنصر بنيوي مركزي في تكوين النص الشعري، بما تحمله تلك البيئة من قسوة واتساع وجفاف وندرة الموارد، فقد صاغت وعي الشاعر، وخزنت في مخيلته صورًا رمزية استخدمت في التعبير عن الصبر والتحمل والرحلة والبقاء.
٢. ارتباط الإيقاع بالبيئة المناخية: أكدت الدراسة أنّ الإيقاع الشعري في الشعر الجاهلي يتأثر مباشرة بالعوامل المناخية، فالرياح تولّد اضطرابًا إيقاعيا وحركة صوتية ديناميكية، والمطر يخلق انسيابًا وانسجامًا صوتيا، يعكس خصوبة البيئة، وهذا الترابط بين الرمز المناخي والإيقاع الداخلي للنص يجعل البيئة جزءًا فاعلًا في بناء القصيدة من الناحيتين الدلالية والصوتية.
٣. حضور البعد النفسي في الخيال الصحراوي: فالرموز المناخية والصحراء نفسها كانت مرآة للتجربة النفسية للشاعر، فالسراب هو رمز للوهم والخداع البصري، يعكس القلق الوجودي وعبثية التوقعات، والمطر والغيم يرمزان إلى الأمل والتجدد وسط الظروف

القاسية، والتجربة الصحراوية صاغت البنية الذهنية والعاطفية للنص، مما يجعل الشعر مرآة للعلاقة بين الإنسان وبيئته.

وعلى مستوى الإيقاع، بيّنت الدراسة أنّ العوامل المناخية أدّت دورًا حاسمًا في تشكيل البنية الموسيقية للنص؛ حيث ارتبطت صلابة الإيقاع بقسوة المناخ، كما في صور الرياح والشمس، في حين ارتبطت الليونة والانسياب بصور المطر والليل، وهذا يدل على وجود تفاعل عضوي بين الدلالة والإيقاع، يصبح الصوت امتدادًا للمعنى، وتتحول الطبيعة إلى عنصر مؤثر في تشكيل الموسيقى الداخلية للقصيدة.

وأما على المستوى النفسي، فقد أظهرت الدراسة أنّ الخيال الصحراوي يعكس حالة وجودية معقدة، تتراوح بين القلق والترقب والحنين؛ حيث تجسد ظاهرة السراب مثلًا ثنائية الأمل والخيبة، بينما يعكس الليل العزلة والتأمل، ويجسد المطر التطلع إلى الحياة والتجدد، وإنّ الشعر الجاهلي لا يمكن فهمه فهمًا دقيقًا دون استحضار البعد النفسي المرتبط بالبيئة.

وفي ضوء التحليل البلاغي الحديث، يتضح أنّ الشعر الجاهلي يقوم على بنية متكاملة تجمع بين الرمز والإيقاع والدلالة النفسية، تتداخل هذه العناصر لتنتج خطابًا شعريا غنيا، يعكس تجربة الإنسان في مواجهة الطبيعة، كما يؤكد ذلك التحليل أنّ البيئة مكوّن داخلي في بنية النص.

ويمكن القول: إنّ الدراسة تسهم في إعادة قراءة الشعر الجاهلي من منظور حديث، يركز على التفاعل بين الإنسان والبيئة، ويكشف عن عمق التجربة الشعرية بوصفها نتاجًا لعلاقة جدلية بين الواقع الطبيعي والوعي الإنساني، وإنّ فهم الشعر العربي الجاهلي يظل رهينًا بفهم بيئته، وما تختزنه من قيم جمالية وإيقاعات صوتية وأبعاد نفسية، تجعل منه نصًا حيًا، يتجاوز زمنه، ويظل قابلًا للتأويل والدراسة في ضوء مناهج نقدية متعددة.

ثانيا: التوصيات

- اعتماد البيئة الطبيعية عنصرًا تحليليا أساسيا في قراءة النصوص الأدبية، والتركيز على البعد النفسي والوجودي في تحليل الصور الشعرية، وإجراء دراسات مقارنة بين البيئات (صحراوية، زراعية، حضرية) وتأثيرها في الأدب.
- توظيف مناهج البلاغة الحديثة في تحليل الشعر العربي، وتوسيع الدراسات لتشمل العصور الأدبية اللاحقة (الإسلامي، الأموي، العباسي، الحديث).
- تعميق البحث في العلاقة بين الإيقاع الشعري والعوامل المناخية، ودراسة الأثر الصوتي للعناصر الطبيعية في تشكيل الموسيقى الداخلية للنص.

- إنشاء قواعد بيانات رقمية للنصوص الشعرية الجاهلية، وتوظيف التحليل الرقمي والإحصائي في دراسة الإيقاع الشعري.
- تشجيع البحوث متعددة التخصصات (الأدب، الجغرافيا، علم النفس)، وتطوير مناهج تعليمية تربط الأدب بالبيئة والثقافة.

فهرس المصادر والمراجع

١. الأبعاد الجمالية للمكان في القصيدة العربية: دراسة في بعض النماذج من الشعر الجاهلي، فواز المعمري، مجلة كلية الآداب واللغات، الجزائر جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد ٢٢، جانفي ٢٠١٨م.
٢. الأبعاد الفنية للصورة التشبيهية في الشعر الجاهلي، الأخضر عيكوس، مجلة جامعة قسطنينة للعلوم الإنسانية، العدد ٥، لعام ١٩٤م.
٣. أثر البيئة في إنتاج الصورة التشبيهية في كتاب خريدة القصر وجريدة العصر لعماد الدين الأصفهاني، جواد محمود محمد علاوي وآخرون، مجلة الآداب، ملحق العدد ١٤٧، كانون الأول، ١٤٤٥هـ/ ٢٠٢٣م.
٤. الإيضاح في علوم البلاغة، الخطيب القزويني: تحقيق غريد الشيخ محمد وإيمان الشيخ محمد، دار الكتاب العربي، بيروت، الطبعة الأولى، ٢٠٠٤م.
٥. الآليات البلاغية الحجاجية في المعلقات: معلقتا عمرو بن كلثوم وزهير بن أبي سلمى أنموذجًا، هناء لبيهي، رسالة ماستر، مقدمة لجامعة الشهيد حمه لخضر الوادي في الجزائر، في العام الدراسي، ٢٠١٤- ٢٠١٥م.
٦. بغية الإيضاح لتلخيص المفتاح في علوم البلاغة، عبد المتعال الصعيدي، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة العاشرة، ١٩٩٩م.
٧. ديوان النابغة الذبياني، تحقيق: الشيخ محمد الطاهر بن عاشور، مطابع الشركة التونسية، ط٢، ١٩٨٦م.
٨. ديوان امرئ القيس، دار صادر، بيروت، د. ت.
٩. ديوان بشر بن أبي خازم، تحقيق: عزة حسن، مطبوعات إحياء التراث القديم دمشق، ١٩٦٠.
١٠. ديوان عنترة، عنترة بن شداد بن معاوية بن قراد العبسي، مطبعة الآداب بيروت، ١٨٩٣م.
١١. ديوان لبيد، لبيد العامري، دار صادر بيروت، د. ت.
١٢. شرح المعلقات السبع، الزوزني، ط١، دار إحياء التراث العربي، ١٤٢٣هـ/ ٢٠٠٢م.
١٣. شرح ديوان زهير بن أبي سلمى، صنعة ثعلب، دار الكتب المصرية، القاهرة، ١٩٤٤م.
١٤. الشعراء الجاهليون والعوامل المؤثرة في شعرهم، علي مهيمن إبراهيم حمزة الخزرجي ، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، مجلد ٢، العدد٧، ٢٠٢١.
١٥. الصورة السمعية في الشعر العربي قبل الإسلام، صاحب خليل إبراهيم، اتحاد الكتّاب العرب، ٢٠٠٠م.
١٦. الصورة الفنية في التراث النقدي والبلاغي عند العرب، د. جابر عصفور، المركز الثقافي العربي، بيروت، الطبعة الثالثة، ١٩٩٢.

١٧. فتح الكبير المتعال إعراب المعلقات العشر الطوال، الدرة، محمد علي طه الدرة، مكتبة السوادي، جدة، ط٢، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.
١٨. مشاهد الصحراء وأثرها في الشعر الجاهلي والحديث: دراسة وصفية تحليلية موازنة، إبراهيم احمد السلوقي، الجمعية الليبية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد ٢٤، المجلد ٤.
١٩. المفارقة الزمنية في رواية سيدات زحل للروائية لطفية الدليمي: دراسة تحليلية، فاضل محمد قادر، وشيدا مجيد، مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، المجلد ٣١، العدد٢، ٢٠٢٣.
٢٠. نقد الشعر في الأدب العربي، نسيب عازار، منشورات دار المكشوف بيروت، ١٩٣٩.

Romanization of references

1. *Al-Abʿād al-Jamālīyah lil-makān fī al-qaṣīdah al-ʿArabīyah, dirāsah fī baʿḍ al-namādhij min al-shiʿr al-Jāhilī, al-Muʿammarī, Fawwāz, Journal of the Faculty of Arts and Languages, University of Mohamed Khider Biskra, Algeria, Issue 22, January 2018.*
2. *Al-Abʿād al-fannīyah lil-ṣūrah al-tashbīhīyah fī al-shiʿr al-Jāhilī, ʿykws, al-Akhḍar: Journal of Constantine University for Humanities, Issue 5, 1940.*
3. *Athar al-bīʿah fī intāj al-Ṣūrah al-tashbīhīyah fī Kitāb Kharīdat al-qaṣr wa-jarīdat al-ʿaṣr, al-Aṣfahānī, ʿImād al-Dīn, Journal of Arts, Supplement to Issue 147, December 1445 AH/2023 CE.*
4. *Al-Īḍāḥ fī ʿulūm al-balāghah, al-Qazwīnī, al-Khaṭīb: edited by Ghareed al-Sheikh Muhammad and Iman al-Sheikh Muhammad, Dar al-Kitab al-Arabi, Beirut, first edition, 2004.*
5. *Bughyat al-Īḍāḥ li-talkhīṣ al-Miftāḥ fī ʿulūm al-balāghah, al-Ṣaʿīdī, ʿAbd al-Mutaʿāl: Part Three on the Science of Rhetoric, Maktabat al-Adab, Cairo, tenth edition, 1999.*
6. *Al-Balāghīyah al-ḥijājīyah fī al-Muʿallaqāt, mʿlqtā ʿAmr ibn Kulthūm wa-Zuhayr ibn Abī Salmá unamūdhajan, lbyhy, Hanāʾ: Mechanisms, Master's thesis, submitted to the University of Shahid Hamma Lakhdar al-Wadi in Algeria, academic year 2014-2015.*
7. *Dīwān al-Nābighah al-Dhubyānī, al-Dhubyānī, al-Nābighah: edited by Sheikh Muhammad al-Tahir ibn Ashur, Tunisian Company Press, second edition, 1986.*
8. *Dīwān Imriʾ al-Qays, al-Kindī, Dar Sader, n.d.*
9. *Dīwān Bishr ibn Abī Khāzim, Ibn Abī Khāzim, Bishr: edited by Azza Hassan, Revival of Ancient Heritage Publications, Damascus, 1960.*
10. *Dīwān Zuhayr ibn Abī Salmá, Ibn Abī Salmá, Cairo, Dar al-Qawmiyya for Printing and Publishing, 1964.*
11. *Dīwān Labīd, al-ʿĀmirī, Labīd ibn Rabīʿah, Dar Sader, Beirut, n.d.*
12. *Sharḥ al-Muʿallaqāt al-sabʿ, al-Zawzanī, Abū ʿAbd Allāh Ḥusayn ibn Aḥmad ibn Ḥusayn, 1st ed., Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi, 1423 AH/2002 CE.*
13. *Al-Shuʿarāʾ al-Jāhilīyūn wa-al-ʿawāmil al-muʿaththirah fī shiʿruhum, al-Khazrajī, ʿAlī Muhaymin Ibrāhīm Ḥamzah, Journal of Humanities and Natural Sciences, Vol. 2, No. 7, 2021.*
14. *Al-Ṣūrah al-samʿīyah fī al-shiʿr al-ʿArabī qabla al-Islām, Ibrāhīm, ṣāḥib al-Khalīl: Arab Writers Union, 2000 CE.*
15. *Al-Ṣūrah al-fannīyah fī al-Turāth al-naqdī wa-al-balāghī ʿinda al-ʿArab, D. ʿUṣfūr, Jābir: Arab Cultural Center, Beirut, Third Edition, 1992.*
16. *ʿAntarah ibn Shaddād ibn Muʿāwiyah ibn qrād, al-ʿAbsī, Al-Adab Press, Beirut, 1893.*
17. *Fāriqah al-zamanīyah fī riwāyah sayyidāt Zuḥalin llrwāʾyh Luṭfīyah al-Dulaymī, Qādir, Fāḍil Muḥammad, wa-Muḥammad, shydā Majīd: An Analytical Study, Journal of the University of Babylon for Humanities, Volume 31, Issue 2, 2023.*

18. *Fatḥ al-kabīr al-Muta'āl i'rāb al-Mu'allaqāt al'shr al-Ṭawwāl, al-Durrah, Muḥammad 'Alī Ṭāhā: Vol. 1, Al-Sawadi Library, Jeddah, Second Edition, 1409 AH/1989 CE.*
19. *Mashāhid al-ṣaḥrā' wa-atharuhā fī al-shi'r al-Jāhilī wa-al-ḥadīth, alslwqy, Imḥammad Ibrāhīm: A Descriptive, Analytical, and Comparative Study, Libyan Association for Educational and Human Sciences, Issue 24, Volume 4.*
20. *Naqd al-shi'r fī al-adab al-'Arabī, 'Āzār, Nasīb: Dar Al-Makshouf Publications, Beirut, 1939.*

مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعلاقته بالكفاءة المهنية في محافظة حجة

د. حِمْيَر يحيى محمد محمد الأعور
نائب رئيس جامعة حجة للدراسات العليا والبحث العلمي، الجمهورية اليمنية

hamiralaowr@gmail.com

تاريخ تسلم البحث: ١/ ٤/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٦/ ٥/ ٢٠٢٦م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية وعلاقته بالكفاءة المهنية بمحافظة حجة، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء قائمة الثراء اللغوي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وعلى ضوئها تم إعداد اختبار تحصيلي لتلك المهارات، وبعد التأكد من صدقه وثباته، ثم التطبيق على عينة الدراسة المكونة من (٢٤٤) معلما ومعلمة، كما تم إعداد مقياس الكفاءة المهنية بهدف قياس أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية أثناء تدريسهم اللغة العربية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: إن الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية قد تم رفضها، وقبول الفرضية البديلة التي أثبتت وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمحافظة حجة، ووجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مستوى الثراء اللغوي والدرجة الكلية لصالح المعلمات، كما أنه توجد فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مستويات الكفاءة المهنية والدرجة الكلية لصالح المعلمات.

الكلمات المفتاحية: الثراء اللغوي – الكفاءة المهنية.

The Level of Linguistic Richness among Arabic Language Teachers in Secondary Schools and its Relationship to Professional Competence In Hajjah Governorate

Dr. Himyar Yahya Muhammad Muhammad Al-Awar
Vice President of Hajjah University for Graduate Studies and Scientific Research, Republic of Yemen

hamiralaowr@gmail.com

Date of Receiving the Research: 1/4/2026 **Research Acceptance Date**: 6/5/2026

Abstract:

This study aimed to determine the level of linguistic richness among Arabic language teachers and its relationship with professional competence in Hajjah Governorate. To achieve the study objectives, the researcher developed a linguistic richness skills checklist for secondary school Arabic language teachers. Based on this checklist, an achievement test was constructed and administered after establishing its validity and reliability. The test was applied to a study sample of 244 male and female teachers. In addition, a professional competence scale was developed to assess the instructional performance of secondary school Arabic language teachers during Arabic language teaching. The study resulted in several key findings, the null hypothesis which posited no statistically significant relationship between linguistic richness and professional competence was rejected. The alternative hypothesis was accepted, confirming a positive statistically significant relationship between linguistic richness and professional competence among secondary school Arabic language teachers in Hajjah Governorate. Furthermore, statistically, significant differences were found in the mean scores for linguistic richness and the overall score in favor of female teachers. Similarly, statistically significant differences were identified in the mean scores for professional competence levels and the overall score, also in favor of female teachers.

***Keywords**: Linguistic richness, Professional competence.*

المقدمة :

تُعدّ اللغة من أبرز الظواهر الإنسانية التي شكّلت أساس التواصل بين أفراد المجتمع، وأداةً رئيسة في بناء المعرفة وتناقلها عبر الأجيال، فهي ليست مجرد وسيلة للتعبير عن الحاجات اليومية، بل تمثل نظاماً رمزيًا متكاملًا يُمكّن الإنسان من صياغة أفكاره، وتفسير واقعه، وتكوين علاقاته الاجتماعية والثقافية. كما تؤدي اللغة دوراً محورياً في تشكيل الهوية الجماعية للأمم، وحفظ تراثها الحضاري، وإنتاج خطابها العلمي والفكري، الأمر الذي يجعل دراستها مدخلاً أساسيًا لفهم تطور المجتمعات وتفاعلها مع محيطها.

وفي هذا السياق تكتسب اللغة العربية أهمية خاصة بوصفها واحدة من أعرق اللغات الحيّة وأكثرها انتشاراً وتأثيرًا، إذ ارتبطت بتاريخ حضاري وثقافي واسع، وأسهمت في إنتاج المعرفة الإنسانية في مجالات متعددة، ولا سيما خلال مراحل ازدهار الحضارة الإسلامية. وتتميّز العربية بخصائص لغوية فريدة، من أبرزها ثراء المعجم اللغوي، ومرونة البنية الصرفية القائمة على الاشتقاق، ودقة النظام النحوي، فضلاً عن طاقتها البيانية العالية التي مكّنتها من استيعاب المعاني الدقيقة والتعبير عنها بمستويات متعددة من الفصاحة والأسلوب. كما أن ارتباطها بالقرآن الكريم منحها بعدًا دينيًا وحضاريًا جعلها محورًا في الدراسات اللغوية والشرعية والأدبية عبر العصور.

والثراء اللغوي بشكل عام يعمل على إعداد الفرد إعداداً علميًا، وصحيًا، واجتماعيًا، ونفسيًا في ظل هذا العصر سريع التقدم، بحيث يمكنه من فهم ما يدور حوله، ومن التكيف مع بيئته ومجتمعه بالتفاعل معها، وكذلك مواجهة مشكلاته والتصدي لها والإسهام في إيجاد الحلول المناسبة لها، وترتبط أهمية الثراء اللغوي العام للفرد في هذا العصر بحاجتنا الماسة إلى أفراد متعلمين لغويًا، يلمون بالمعرفة، وإلا فإنه سوف يشعر بالاغتراب اللغوي" (شبارة: ١٩٩٤: ١٠٠).

لذلك فالثراء اللغوي يساعد الفرد على حسن استغلال قدراته بما يعود عليه وعلى بيئته ومجتمعه بالفائدة كما أن ارتباط التزايد المستمر في المعرفة العلمية بالمجالات الحياتية المختلفة، يفرض على إنسان هذا العصر ثراءً لغويًا يواكب هذه المعرفة المتزايدة، ويعينه على فهم ما يدور حوله، وليس أمام هذا الإنسان كي يتوافق مع عصره إلا أن يوظفها في مواقف حياته اليومية" (شبارة: ١٩٩٢، ١٥٥).

ويظهر الثراء اللغوي في العربية بصورة واضحة من خلال نظامها الصرفي الاشتقاقي القائم على الجذور والأوزان، وهو ثراء يمنحها طاقة توليدية كبيرة لإنتاج مفردات متعددة من أصل واحد، مع تنوع الدلالات وتمايزها بحسب السياق. وقد أكد علماء اللغة أن الثراء اللغوي يمثل

أحد أهم مصادر النماء المعرفي في العربية، وأنه مكّنها من استيعاب المعارف والمفاهيم الجديدة عبر الزمن من دون أن تفقد هويتها أو نسقها الداخلي. كما يتجلّى هذا الثراء في سعة المعجم العربي وتنوّع حقوله الدلالية، إذ تمتلك العربية قدرة عالية على التفريق بين المعاني الدقيقة، والتعبير عن المشاعر والأحوال والأوصاف بدرجات متقاربة لا تتوافر بالقدر نفسه في كثير من اللغات. (كمال: ٢٠١٦، ١٩٨).

ونظرًا لأهمية إعداد المعلم المؤهل لغويًا فقد حظي موضوع الثراء اللغوي باهتمام ملحوظ في الآونة الأخيرة، حيث تم تحديد جوانب الثراء العام في المجالات العلمية، والأدبية، واللغوية، والبيئية، والفنية، التي يجب أن يتمكن منها المعلم بغض النظر عن تخصصه، وكذلك تحديد جوانب الثراء اللغوي اللازمة لكل معلم في مجال تخصصه هذا، وترى (سبحي: ٢٠١٦) أن معلم القرن الحادي والعشرين ينبغي أن يمتلك مهارات متعددة تعمل على تغيير دوره كي يصبح معلمًا فعالًا وموجها للمتعلم وإنجازاته، ومسهلًا وملاحظًا للعملية التعليمية حتى يستطيع مساعدة المتعلمين على اكتساب اللغة، كونها أحد مصادر المعرفة، وعلى ذلك ينبغي عليه الاطلاع ومتابعة كل ما هو حديث ومستحدث في مجالات تخصصه، ولا ينبغي أن يقف دور المعلم عند حد نقل المعرفة والخبرة للمتعلم، بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى دور الموجه والمرشد للمتعلم، فالاتجاهات الحديثة في التدريس تنادي بتحلي المعلم بمجموعة من الخصال الاجتماعية؛ ليكون قادرًا على دمج المتعلم داخل العملية التعليمية فيحقق القدر الكبير من الاستفادة للمتعلم في جميع مراحل التعليم (صبري: ٢٠١٦، ٣٢).

ومن المعلوم أن للغة العربية خصائص متعددة، فهي تمتاز بالتطور والتغير، لذا يتوجب على معلم اللغة العربية – الآن ومستقبلا – أن يكون على درجة عالية من الثراء اللغوي في تخصصه الذي ينعكس على كفاءته المهنية وفقًا لما يتطلبه قرن الحادي والعشرين، ليستطيع ممارسة مهنته بكفاءة عالية.

لذلك يعد معلم اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي العنصر المهم في العملية التعليمية، لأن اللغة العربية هي لغة التفكير والتعبير، وإتقانها صمام الأمان لتحقيق تدريس فعال في المستقبل، لذلك ينبغي أن يكون على كفاءة مهنية متميزة، فالثراء اللغوي للمعلم يتمثل في إتقان المهارات اللغوية، وهو ما يُترجَم مباشرة إلى رفع مستوى الكفاءة المهنية للمعلم، فمن خلال إتقان المعلم للغة، يصبح قادرًا على فهم التعليمات بدقة، والتواصل بوضوح مع الآخرين، والتعبير عن أفكاره بكفاءة، وهي جميعها جوانب أساسية للكفاءة المهنية، فالكفاءة المهنية

للمعلم من أهم العناصر التي تتوقف عليها الكفاءة الإنتاجية للنظام التعليمي (الأمين: ٢٠١٠، ٢٤٨)، وتتجلى العلاقة الوثيقة بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لمعلم اللغة العربية في أن الكفاءة المهنية تقوم على جملة من المهارات المعرفية والأدائية والتواصلية، إذ لا يمكن أن تتحقق بصورة فاعلة دون امتلاك رصيد لغوي قوي. فالمعلم الثري لغويًّا يكون أكثر قدرة على صياغة الشرح بأساليب متنوعة، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقديم نماذج لغوية صحيحة تسهم في ترسيخ التعلم العميق. ومن ثم، فإن دراسة الثراء اللغوي لمعلم اللغة العربية بوصفه مؤشرًا للكفاءة المهنية تُعدّ مدخلًا مهمًا لفهم جودة الممارسة التعليمية، وتحسين مخرجات تعليم اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية، فمن الضروري امتلاك المعلم للكفاءة المهنية في تدريس مادة التخصص والاطلاع العلمي المستمر والنمو الاكاديمي والاقتناع بالعمل وأهميته، والحرص على شرف الانتماء للمهنة وتقاليدها واخلاقياتها، بل من الضروري أن يمتلك المعلم بعض المهارات الاجتماعية في التعامل مع الطلبة بالرفق والحزم المطلوبين والقدرة على إدارة الصف وحفظ النظام ممتلكًا القدرة على التعامل بحكمة في مواقف التدريس المختلفة والمتنوعة (خضر: ٢٠٢٢، ١٥٧).

وأشارت بعض الدراسات كدراسة (حجه: ٢٠٢٢)، ودراسة (علي: ٢٠١٩)، ودراسة (الخشاتي: ٢٠١٩)، تدني مستوى بعض معلمي اللغة العربية في الجانب اللغوي، وهذا التدني قلل من كفاءاتهم المهنية، وفي ظل ما كشفت عنه الدراسات السابقة من تدني معلمي اللغة العربية في مستواهم اللغوي، الذي أثر على كفاءاتهم المهنية، فمن الواجب أن يحظى معلم اللغة العربية بمزيد من الاهتمام.

وعلى الرغم من أهمية الكفاءات للمعلم إلا أن هناك تدنيًّا في هذا الجانب، ومما يؤكد هذا التدني الدراسة التي أجراها (المانع، والعليمات: ٢٠١٤)، حيث أكدت الدراسة أن معلمي اللغة العربية لديهم نقص واضح في الكفاءات المهنية لتدريس اللغة العربية، ومما يؤكد حاجة المعلمين للكفاءات المهنية وضعفهم بها وكذا الدراسة التي قام بها (حمدان وجعفر ولي: ٢٠١٠، Hamdan، Chafer and Li)، التي أظهرت أن مستوى الكفاءات المهنية عند المعلمين كان متوسطًا وأوصت على إجراء دراسات تبحث في العلاقة بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لمعلم اللغة العربية.

وفي هذا السياق أوصت دراسة (جالي، وآدم، ٢٠٢٢): ودراسة (علي، ٢٠١٩)، ودراسة (القرني، ٢٠١٠)، على ضرورة دراسة الثراء اللغوي وعلاقته بالكفاءة المهنية لمعلمي اللغة

العربية، ومن هنا، جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى الثراء اللغوي وعلاقته بالكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة حجة.

وفي ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعلاقته بالكفاءة المهنية بمحافظة حجة.

ثانياً: مشكلة الدراسة:

تعد إجادة اللغة من متطلبات الشخصية القادرة على الفهم والإفهام الناجحة في العملية التعليمية؛ لأن اللغة تمثل ركنًا جوهريًا من أركان التواصل الاجتماعي التي يحتاج الفرد أن يَفهم ويُفهم.

وفي ظل الثورة المعلوماتية والتدفق المعرفي أصبحت ثروات الأمم تقاس بحجم المعرفة والمعلومات؛ لذا لم يعد الثراء اللغوي مجرد ترف يمكن الاستغناء عنه بالنسبة لكل من يقوم بمهنة التدريس، بل أصبح ضرورة ملحة لأنهم القائمون بأمر تعليمها للأجيال الناشئة، ومن المفترض أنهم المصدر الأساسي لمعرفة المتعلمين لغويًا.

فالثراء اللغوي ضروري للكفاءة المهنية، لأنه يمكّن الفرد من استخدام اللغة بفعالية، سواً كانت مكتوبة أم منطوقة، لتحليل المعلومات، والتواصل بوضوح، وفهم السياقات المهنية، مما يؤثر بشكل إيجابي على الأداء الوظيفي واتخاذ القرارات، فكلما زاد مستوى الثراء اللغوي للمعلمين، ارتفعت القدرة على التعامل مع المهام التي تتطلب فهمًا عميقًا للغة وتحليلها، وهذا يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالكفاءة المهنية لمعلم اللغة العربية (جالي: ٢٠٢٢، ١).

ونظراً للدور المتميز لمعلم اللغة العربية في إعداد الطلبة لغويًا وتحقيق أهداف التربية، فينبغي له أن يكون ذا ثراء لغوي في مادته بقدر ما يمتلك من كفاءات مهنية تمكنه من تدريس اللغة العربية تدريسًا تكامليًا لأن توافر تلك الكفاءات يعد ضرورة لا غنى عنها، إذا أُريد أن يتم تعليم اللغة العربية على الوجه الأفضل ولعل درجة تمكن معلمي اللغة العربية من الكفاءات اللازمة لتدريس اللغة العربية يعد خطوة أساسية على طريق تطوير تدريس اللغة العربية في المدارس.

وعلى الرغم من أهمية الثراء اللغوي والكفاءة المهنية إلا أن هناك ضعفًا واضحًا في هذا الجانب، ومما يؤكد هذا الضعف بعض الدراسات السابقة كدراسة (حجه: ٢٠٢٢)، ودراسة (علي: ٢٠١٩)، ودراسة (الخشاتي: ٢٠١٩)، ودراسة (الداهري: ٢٠١٧)، ودراسة (الإبراهيمي، والسراي: ٢٠١٦)، ودارسة (القرني: ٢٠١٠)، ودراسة (إسليم: ٢٠٠٩)، ودراسة (أديبي: ١٩٩٤)، حيث أكدت جميعها على تدني مستوى بعض معلمي اللغة العربية

وثرائهم اللغوي، مما قلل من كفاءاتهم المهنية وانعكس التدني اللغوي على الطلبة في مادة اللغة العربية، وقد أوصت جميعها على ضرورة إجراء دراسة لمعرفة مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية وعلاقته بكفاءاتهم المهنية.

ونظرًا لندرة الدراسات التي تناولت مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعلاقته بالكفاءة المهنية في محافظة حجة على المستوى المحلي والعربي- حسب علم الباحث- كل هذا شجع الباحث على ضرورة إجراء هذه الدراسة لمعرفة مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعلاقته بالكفاءة المهنية في محافظة حجة، ومن خلال ما سبق وبناءً على المبررات والحيثيات السابق ذكرها تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

- ما مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وعلاقته بالكفاءة المهنية في محافظة حجة؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة؟
٢. ما مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة؟
٣. ما علاقة الارتباط بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة تعزى لمتغير (الجنس)؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة تعزى لمتغير (الجنس)؟

ثالثاً: أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة.
٢. التعرف على مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة.

٣. الكشف عن علاقة الثراء اللغوي بالكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة.

٤. التعرف على الفروق في مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة تبعا لمتغير الجنس.

٥. التعرف على الفروق في مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة تبعا لمتغير الجنس.

رابعاً: أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

١. تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية من أهمية موضوعها (الثراء اللغوي- الكفاءة المهنية).

٢. قد تمثل نتائج الدراسة الحالية رافداً مهماً من روافد المعرفة من حيث تقديمه لإضافات علمية ومقترحات مهمة لموضوعات تحتاج دراسات مستقبلية.

٣. لفت نظر القيادات التربوية والقائمين على العملية التعليمية إلى الفجوات ونواحي الضعف والقصور في الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية ومحاولة إيجاد آلية للتغلب عليها.

٤. تقدم الدراسة الحالية أداتين بحثيتين مهمتين والمتمثلة في (اختبار الثراء اللغوي، ومقياس الكفاءة المهنية) لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في محافظة حجة، وهما أداتان مهمتان يمكن استخدامهما على نطاق واسع وفي أبحاث مستقبلية.

خامساً: فروض الدراسة:

تفترض الدراسة الحالية فروضًا هي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) في مستوى الثراء اللغوي لاستجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة على اختبار الثراء اللغوي.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) في مستوى الكفاءة المهنية في استجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة على مقياس الكفاءات المهنية.

٣. لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة على اختبار الثراء اللغوي تعزى لمتغير الجنس.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة على مقياس الكفاءات المهنية تعزى لمتغير الجنس.

سادساً: حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

الحد الموضوعي ويتمثل في (الخلفية النظرية للثراء اللغوي والكفاءات المهنية).

الحد البشري ويتمثل في (معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في مديرية مدينة حجة، ومديرية مبين).

الحد المكاني ويتمثل في (المدارس الثانوية بمديريتي مدينة حجة، ومبين).

الحد الزماني (تم تطبيق الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤م- ٢٠٢٥م).

سابعاً: منهج الدراسة:

بعد تحديد مشكلة الدراسة والاطلاع على الدراسات السابقة، ومراجعة عدد من المناهج اتبع الباحث المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لمشكلة الدراسة، وهدفها.

ثامناً: مصطلحات الدراسة:

أ. معنى الثراء:

الثراء لغة:

من ثرا ويقال: ثرا المال أي نما، والثروة أي الكثير من المال المعجم الوسيط، (١٩٨٩، ٩٥).

وعرف (معلوف: د، ت، ٦٧) ثرا- ثراء وثري، الرجل إذا كثر ماله ثراه كان أكثر منه مالًا ثرا الله القوم كثرهم أثرى ثراء كثر ماله وهو ثري والثراء والثروة كثرة المال أو القوم.

الثراء اصطلاحاً:

يعرف الثراء بأنه: القدرة على توفر المستوى المتفق عليه لدى الفرد، والذي يسمح له بأن يكون ذا أثر لغوي للتأثير وظيفياً في حياة الفرد والجماعة (البايض: ٢٠٠٩، ٤٣).

وعرفه (الوائلي: ٢٠٠١، ١٠) بأنه: رصيد لغوي من المفردات والتراكيب والجمل يتزود بها المتعلم حتى يتسنى له التعبير عن الأغراض والمعاني وفي التخاطب اليومي.

ويشير الثراء إلى قدرة الفرد على فهم الموضوعات بسياقاتها المختلفة، والاستفادة منها في إنتاج معارف جديدة والاستمرار في التعلم؛ حتى يتمكن من تحقيق أهدافه وتنمية معارفه وإمكاناته للمشاركة في مجتمعه بإيجابية كعنصر فعَّال (Y Mee kim: 2012، 85).

التعريف الإجرائي للثراء: القدر الكافي من المعرفة اللغوية والمهارات اللازمة عند معلمي اللغة العربية وإدراك المستجدات اللغوية والكشف عن العلاقة بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية مما يساعد الطلبة على اكتساب اللغة العربية بشكل متميز.

ب. الثراء اللغوي:

يعرف الثراء اللغوي بأنه: ثراء المعرفة والمهارات اللغوية اللازمة للفرد في مجال اللغة الوطنية لكي يمكنه التفاعل مع مجالات الحياة المختلفة بسهولة ويسر، ويوظف لغته في إثراء مزيد من التعلم (أديبي، وحسن، ١٩٩٤، ١١٦)، ويقصد بالثراء اللغوي في وثائق اليونسكو بأنه: " قدرة الفرد على القراءة والكتابة مع فهم قصار الجمل المستخدمة في حياته اليومية، وبعد تملك كفايات الحد الأدنى من الثراء تتعاقب المستويات الأعلى التي تتمثل في كفايات التحليل، وإعادة التركيب، والتفسير، والتواصل، والحساب" (طه: ٢٠١٤، ١٣٧).

ويعرف الباحث الثراء اللغوي إجرائيًا بأنه: إلمام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بقدرٍ وافر من المعارف والمفاهيم والمهارات في اللغة الأم، يمكنهم من ممارسة اللغة وتوظيفها بشكل متميز، عند تدريسهم الطلبة ويتضح ذلك في كفاءاتهم التدريسية للغة العربية.

ج. الكفاءة:

الكفاءة لغة: جاء في (ابن منظور: ١٩٨٨، ١٢٢) " الكفء: النظير، وكذلك الكفء والكفوء، على وزن فعل وفعول، والمصدر الكفاءة، بالفتح والمد، ونقول: لا كفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر لا نظير له، والكفء: النظير المساوي، وتكافأ الشيئان تماثلا وكافأه وكفاء: ماثلة، ومن كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب أي قدر ما يكون مكافئا له، والاسم الكفاءة، وأكفأت الإبل كثر نتاجها.

الكفاءة اصطلاحاً: عرفت الكفاءة بأنها: "مهارة مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم من تصور واضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب (Hall & Jonen: 1976، 43) .

د. الكفاءة المهنية:

"هي القدرة على تطبيق التقنيات والمبادئ لأداء عمل بفعالية وكفاءة في ضوء ما يمتلكه الفرد من اتجاهات ومعارف ومهارات" (التميمي: ٢٠٠٠، ١٠).

ويشير (البراهيم: ٢٠٠٥، ٢٢)" بأنها مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت التي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم ينبغي أن يعد توافرها لديه شرطاً لإجازته في العمل".

الكفاءة المهنية إجرائيًا: هي مجموعة القدرات وما يسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها المعلم، وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته، ويلاحظ

ويقيم طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على تحقيق نواتج التعلم وأهداف العملية التعليمية.

مستوى الثراء اللغوي: في هذه الدراسة يقصد به الدرجة التي يحصل عليها كل معلم (عينة الدراسة) في اختبار الثراء اللغوي.

تاسعًا: الإطار النظري للبحث:

تم تناول الإطار النظري للبحث في محورين، هما:

أولا: الثراء اللغوي: (مفهومه، وأهميته، وأبعاده ومجالاته)، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

١- معنى الثراء اللغوي:

يشير (العمراني وآخران: ٢٠١٣، ٤٩) إلى أن مصطلح الثراء قديمًا كان يدل على ثراء الفرد ومعرفته للقراءة والكتابة، حيث كان يوصف الفرد الذي يعرف القراءة والكتابة بأنه لديه ثراء لغوي، ولكن هذا المفهوم لم يعد مناسبًا في العصر الحالي؛ لأن مفهوم " الأمية " لم يعد يعني عدم القدرة على القراءة والكتابة، بل تعدى ذلك بكثير فأصبح يعني عدم معرفة الفرد لمستحدثات العلم والتقنية، وعدم قدرته على فهم أسسها وأساليب التعامل معها.

وقد صنفت (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: ١٩٩٠، ٢٣) الثراء في نوعين هما: الثراء العام والثراء النوعي، أو الخاص الذي يختلف باختلاف مجالات المعرفة المتعددة. فهناك الثراء اللغوي والثراء العلمي.

فالثراء العلمي يركز على إلمام الفرد بقدر كبير من المعارف، والمهارات، والاتجاهات، لتوظيفها في حل مشكلاته، كما تركز على أن تكون المعرفة وسيلة لبناء الفرد فكريًا ووجدانيًا، ويظهر ذلك فيما يقوم به من سلوك، أي إن الثراء في جوهره يركز على أن تكون المعرفة وسيلة لا غاية في ذاتها.

أما الثراء اللغوي فيعرف بأنه: توفر المعرفة والمهارات اللازمة للفرد في مجالات اللغة الوطنية لكي يمكنه من التفاعل مع مجالات الحياة المختلفة بسهولة ويسر، ويوظف لغته في إحراز مزيد من التعلم (أديبي، وحسن: ١٩٩٤، ١١٦).

يتضح مما سبق أن المعلم الثري لغويًا ليس هو من يمتلك كمًا لغويًا فقط، وإنما لديه القدرة على التعبير والإنتاج اللغوي، وتذوق اللغة، واستخدام الأساليب اللغوية الملائمة في المواقف المختلفة، والتعمق في فهم النصوص، وتذوق الفنون الأدبية، واستنباط الصور المختلفة، وفهم ما وراء المعاني، واستخدام الأساليب البلاغية، وامتلاك ملكة الاستنباط والتعليل، ونقد

التراكيب نقدًا صحيحًا، وفهم الكلام على وجهه الصحيح، وتحديد مواطن القوة ومواطن الضعف في المادة المقروءة.

٢- أهمية الثراء اللغوي:

أكد (شحاتة: ٢٠٠٤، ٣٢٧) إلى أن أهمية الثراء اللغوي ترجع إلى أهمية اللغة ذاتها في النمو الثقافي، وفي تنمية الولاء للثقافة التي تعد اللغة وعاءها، فاللغة هي إحدى القنوات التي يعبر بها أهل اللغة عن إمكاناتهم في التواصل العقلي والوجداني الذي ميز الله سبحانه وتعالى به الإنسان على ما عداه من الكائنات الحية.

ويرى (إمحمد: ٢٠٠٥) أن أهمية الثراء اللغوي يتمثل في زيادة المعارف، والخبرات، والمهارات، التي يمتلكها المعلم، والتي تزيد من رصيده الفكري والثقافي والمعرفي عامة، كما ينمي لديه روح الألفة والجرأة الأدبية والثقة بالنفس، ويمكنه من جعل المفردات، والتراكيب، والصيغ، والأساليب، المكتسبة أكثر حضورًا في الذهن، وأكثر بروزًا وجلاءً في الذاكرة، مما يجعلها أكثر انقيادًا، ويجعل صاحبها أكثر طلاقة وسلاسة في التعبير، ومن ثم أكثر تهيؤًا للإبداع الفكري.

ويمكن تحديد أهمية الثراء اللغوي في توسيع خبرة المعلم وإثراء حصيلته اللغوية، وتزيد مهاراته الاجتماعية، وزيادة قدرته اللغوية، والتعبير عن المشاعر والأحاسيس والأفكار في المواقف الحياتية المختفة، ونقل الأفكار بوضوح، والوعي بأهمية اللغة ودورها في الحياة، وتيسير تعليم اللغة العربية، وتذليل الصعوبات التي قد تعترض الطلبة أثناء تعلمهم اللغة العربية (علي: ٢٠١٩، ٣٤).

وأضافت (عيد: ٢٠١٩، ٤٦) في دراستها عن أهمية الثراء اللغوي في جعل الهوية الشخصية أكثر وضوحًا، ويظهر ذلك في الكفاءة المهنية للمعلم من خلال التطور اللغوي له، كما أن الثراء اللغوي يؤدي إلى التفكير المنطقي، والعقلاني، والتحليلي، والنقدي الذي يجعل المعلم متمكنا من اللغة بشكل متميز، ويكسب الطلبة مهارات اللغة العربية.

٣- أبعاد الثراء اللغوي:

اتفق (حجه: ٢٠٢٢)، و(علي: ٢٠١٩)، و(عيد: ٢٠١٩)، و(إسليم: ٢٠٠٩) على أن أبعاد الثراء اللغوي تُعنى بجوانب التعلم التي يجب أن يكتسبها الفرد كي يكون ثريًا لغويًا من تلك الأبعاد ما يأتي:

أ. البعد المعرفي: ويشمل المعارف، والمعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والقواعد، والقوانين المرتبطة باللغة العربية، وتعد المعرفة اللغوية من المتطلبات الأساسية لتكوين السلوك والاتجاهات الإيجابية نحو اللغة العربية.

ب. البعد المهاري: ويشمل هذا البعد أنواع المهارات المرتبطة باللغة العربية جميعها التي ينبغي إكسابها للفرد في إطار تنويره لغويًا، حيث يضم المهارات العقلية والاجتماعية اللازمة للتعامل مع اللغة العربية.

ج. البعد الوجداني: ويشمل جميع المخرجات ذات الصلة بالجانب الانفعالي، كالقيم، والاتجاهات، والميول نحو اللغة العربية، والوعي بأهميتها، ويكون ذلك في مستويات الجانب الوجداني، ممثلة في (الاستقبال والاستجابة).

٤- خصائص الثراء اللغوي:

إن للثراء اللغوي مجموعة من الخصائص يمكن إجمالها في الآتي:

أ. يمثل الثراء اللغوي للمعلم الخطوة الأولى في تكوين الاتجاهات نحو اللغة العربية، والتي تتحكم في سلوك الفرد.

ب. للثراء اللغوي وظيفة تنبؤيه بما يمكن أن يصدر من سلوك تجاه اللغة العربية.

ج. كل ما يحيط بالفرد يؤثر في تكوين الثراء اللغوي (الجشعمي: ٢٠٠٩، ١١).

٥- أساليب الثراء اللغوي:

هناك بعض الأساليب التي يمكن أن يتبعها المعلم كي يزيد من ارتقائه وتنوره اللغوي منها (علي: ٢٠١٩، ٣٤):

١. الاهتمام بحديثه وكتابته، والبعد عن العامية قدر الإمكان عند تدريسه الطلبة.

٢. التعود عند حديثه باللغة العربية الصحيحة، وتسجيل صوته لتصحيح أخطائه.

٣. استخدام معجمات اللغة العربية في تدريسه

٤. توظيف القواعد النحوية، والإملائية، والخطية في كتاباته.

٥. الربط بين فروع اللغة العربية المختلفة، وتوظيفها في لغته المنطوقة والمكتوبة.

٧- الكفاءة المهنية للمعلمين:

تشير الكفاءة إلى قدرة عامة على أداء سلوك معين يرتبط بمهام وأعمال مطلوبة يتم إنجازها بإتقان لتحقيق الأهداف المنشودة، ويرى (Bandura: 1997، 22) أن الكفاءة الذاتية متغير وسيط بين المعرفة والفعل، وذلك أن معتقداتهم عن قدراتهم وتوقعاتهم نحو نتائج جهودهم لها تأثير فعَّال على طرق الأداء والإنجاز، وأن اختيار الأفراد للأنشطة والأعمال التي يقبلون عليها مرهون بما يعتقدونه من كفاءة ذاتية لديهم في تحقيق النجاح في العمل دون غيره.

والكفاءة المهنية هي حصيلة المعارف، والخبرات، والسلوكيات المكتسبة والممارسة في سياق مهني من أجل أداء وظيفة محددة بكفاءة وفعالية والكفاءة مرتبطة بالقدرة الفردية (العقلية والجسمية) كما أنها منشطة بالدافعية الشخصية (يعقوب: ٢٠١٦، ٥٦).

والمقصود بالكفاءة المهنية هي قدرة المعلم على القيام بعمله كمعلم بمهارة، وسرعة، وإتقان، والكفاءة المهنية مجموعة من المهارات المتداخلة معًا، بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد؛ لأنه من الضروري تكامل الكفاءات المهنية لدى المعلمين، من كفاية المادة الدراسية، والتعليم الذاتي، وأساليب التدريس، والتجدد المعرفي، والمعلم الناجح هو من يمتلك الكفاءات الأساسية في التعليم.

ويرى الباحث أن الكفاءة المهنية للمعلمين هي قدرة المعلمين على ممارسة أدوارهم ومهامهم التعليمية على الوجه الأمثل وبشكل متقن وناجح وأيضًا امتلاك المعلم للكفاءات المهنية أمر ضروري ومهم حتى يقوم بمهمته على أكمل وجه آخذين بالاعتبار تكامل هذه الكفاءات مع بعضها البعض لتحقيق الهدف المنشود.

٨- الكفاءة المهنية في مجال التربية والتعليم:

لا شك أن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، ويقع عليه العبء الكبير في تربية النشء وتهيئتهم للحياة الكريمة، وهو مرشد ومصلح اجتماعي يساعد المتعلمين على تكوين اتجاهات ووجهات نظر سليمة نحو المجتمع والحياة والكون، وليس مجرد حشو الأذهان بالمعارف والمعلومات.

ومن ثم يمكن أن نؤكد أن الكفاءة المهنية للمعلم تعد من أهم العناصر التي تتوقف عليها الكفاءة الإنتاجية للنظام التعليمي وتوافر المعلم الكفء والارتفاع بمستوى مهنة التعليم سوف يزيد من فاعلية النظام التربوي (عبدالجواد، ومتولي، ومصطفى: ١٩٩٣، ٢٤).

ويعد مصطلح الكفاءة المهنية من المصطلحات المتداولة في مجال التربية والتعليم، فكثيرًا ما نسمع عن الكفاءة التعليمية وكفاءة المعلم، وقد نال موضوع الكفاءة التعليمية اهتمام كثير من الدارسين الذين يرون أن الكفاءة في التعليم مطلب مهم لتحقيق أهداف التربية والتعليم.

فنجد (الفتلاوي: ٢٠٠٣، ٣٤) تعرف الكفاءة المهنية للنظام التعليمي بأنها: قدرة المعلم على استخدام الوسائل المعينة على تحقيق على الأهداف المنشودة منه عند التدريس.

ويذكر بروش (Borich: 2000، 13) أن الكفاءة هي "القدرة على تحويل إجراءات التدريس إلى سلوك يظهر عند التلاميذ".

ومن خلال استعراض ما سبق يتضح للباحث أن الكفاءة المهنية تتفق جميعًا في الآتي:

- تتشكل الكفاءة المهنية نتيجة توافر مهارات ومعارف متعددة.
- تترجم الكفاءة المهنية بتحقيق نشاط قابل للملاحظة.
- يمكن أن تطبق الكفاءة في ميادين مختلفة منها: (الشخصية، أو الاجتماعية، أو التعليمية).

ويخلص الباحث من خلال ما سبق إلى أن الكفاءة المهنية للمعلم تعني قدرة المعلم على القيام بالأدوار والمهام والواجبات التعليمية والتربوية المنوطة به على الوجه الأمثل وبشكل متقن بحيث يمكن قياس هذه الكفاءة من خلال الأداء الذي يظهر في سلوكه المهني.

٩- تحديد الكفاءات المهنية للمعلم وقياسها:

يحدد ميدلي (Medily: 1987) ثلاثة معايير رئيسة لتقدير كفاءة المعلم وهي:

المعيار الأول: تقدير الكفاءة بناءً على مخرجات التعلم:

المعيار الثاني: هو تقدير الكفاءة بناءً على سلوك المعلم.

المعيار الثالث: هو تقدير الكفاءة بناء على سلوك المتعلم.

فإذا كان المعيار الأول يهتم بالإنتاجية ويرى في تعلم الطلبة مؤشرًا صادقًا لأداء المعلمين ودليلًا على كفاءتهم. إلا أن هذا المعيار يواجه العديد من الصعوبات منها أن نمو الطلبة في المجالات المختلفة عملية مستمرة، وترتبط بعوامل كثيرة قد لا يكون للمعلم تأثير فيها إلا بقدر ضئيل، هذا بالإضافة إلى صعوبة فصلها عن الجوانب المتعلقة بتأثير المعلم (مغربي: ٢٠٠٧، ٢٤).

أما المعيار الثاني: والخاص بسلوك المعلم فيعد المعيار السائد في كثير من الأنظمة التربوية، باستخدام التقارير عن كل من يلاحظ المعلم بالفصل المدرسي وخارجه، ويستخدم هذا المعيار

عددًا من أساليب التقويم مثل: (مقاييس التقدير، وقوائم ملاحظة الكفاءات المهنية للمعلم داخل الفصل المدرسي، وتفاعله اللفظي وغير اللفظي مع الطلبة) (حمزة: ١٩٩٢، ٦٣).

ويلاحظ أن المعيار الثالث: الخاص بسلوك المتعلم يمثل أكثر الاتجاهات حداثة وقبولا لدى جمهور التربويين والمعلمين، حيث يتم تقويم كفاءة المعلم بمدى نجاحه في جعل المتعلم يقتضي وقتًا أكبر في ممارسة الأنشطة الصفية واللاصفية التي يكتسب من خلالها المعارف، والمهارات، والخبرات التعليمية، أي: تطبيق الخبرات التعليمية في حينه، وهذا المعيار يُقوِّم المعلم في ضوء قدرته على تهيئة البيئة التعليمية.

ولكي يقوم المعلم بدوره المهم والحساس بكفاءة واقتدار لابد أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفاءات التعليمية ذلك أن وظيفة المعلم لم تعد قاصرة على تزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق، كما كان في السابق بل أصبحت وظيفته عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية لدى الطالب في صورها: (الجسمية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية) (الهذلي: ١٩٩٥، ١٤٦).

وصنف (البراهم: ٢٠١٨، ٥٨٢) الكفاءات المهنية على خمسة أبعاد يتألف كل بعد من مجموعة من الكفاءات المهنية، وذلك على النحو الآتي:

١. **الكفاءة المعرفية**: وتضم الكفاءات المعرفية، ويقصد بها المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء المعلم في شتى مجالات عمله.
٢. **الكفاءة الشخصية**: وتتألف من الكفاءات الشخصية التي يقصد بها سمات المعلم الانفعالية والأخلاقية، مثل: (القدوة الحسنة، والوقار، والهيبة، والحلم، والأناة، وتمسكه بأخلاقيات المهنة، والتقيد بمواعيد العمل).
٣. **الكفاءة المهارية أو الأدائية**: وتضم الكفاءات المهارية ويقصد بها مهارات التدريس التي يجب توافرها في المعلم لكي يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه لتحقيق أهدافه التربوية والتعليمية مثل قدرته على التخطيط وإدارة الصف، واستثارة دافعية المتعلمين، واستخدامه لطرائق تدريس متنوعة، وتمكنه من توظيف المواد والأدوات التعليمية، ومراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين وغيرها.
٤. **الكفاءة الإنتاجية**: وتضم الكفاءات الإنتاجية، ويقصد بها أثر أداء المعلم في سلوك المتعلمين مثل مدى تحقيقه للأهداف التعليمية، ومستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين، واكتساب المتعلمين لسلوكيات ومهارات متنوعة، وانجازاته المهنية الأخرى.

٥. **الكفاءة الاجتماعية**: وتتألف من الكفاءات الاجتماعية، ويقصد بها قدرة المعلم على التوافق الاجتماعي، وحسن التعامل والتعاون مع الآخرين، ومدى تفاعله مع المتعلمين والمجتمع من حوله.

١٠- مظاهر الكفاءة المهنية للمعلمين:

تعتمد الكفاءة المهنية للمعلمين على إتقان المعلم لعمله، وهذا الإتقان لا يتوقف فقط على الاستعداد العلمي والإعداد المهني للمعلم، بل إنه يرتكز كذلك على عوامل نفسية ومعرفية نحو استمتاع المعلم بعمله، ثم إدراكه أهمية وقيمة العمل الذي يقوم به، وبانتمائه إلى المؤسسة التعليمية، والتي يفترض أن تهتم به كإنسان وتعمل على إرضاء حاجاته المادية والنفسية والاجتماعية، وتستمع إلى شكاواه، وتشركه في الرأي وصنع القرار.

والكفاءة المهنية كسلوك يظهر في الأداء يمكن أن يلاحظ من خلال مجموعة من المظاهر والمؤشرات المتعلقة بالعمل، فكثيرًا ما نسمع في مجال العمل أن هذا المعلم كفء وذاك المعلم غير كفء، ومع إقرارنا بأن هذا الحكم غير دقيق إلا أنه يؤكد على أن هناك مجموعة من المظاهر والمؤشرات التي يمكن أن تُظهر سلوك وأداء المعلم ويستدل من خلالها على مدى كفاءة المعلم (البراهم: ٢٠١٨، ٥٨٣).

وبصورة عامة يمكننا القول: بأن الكفاءة المهنية للمعلمين يمكن أن تظهر من خلال: تقدير مهنة التعليم، كفايات التدريس، العلاقات الإنسانية.

عاشرًا- الدراسات السابقة:

يعد البحث التربوي منطلقًا أساسيًا لعمليتي تخطيط التعليم اللغوي، ونظرًا لأهمية الثراء، ودوره في العملية التعليمية لم يحظ هذا الموضوع باهتمام عدد من الدراسات والأبحاث في مجال الثراء اللغوي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية، إذ لم يعثر الباحث على دراسة بنفس متغيرات هذه الدراسة حسب حدود علمه.

غير أن الباحث استعرض بعض الدراسات القريبة من موضوع بحثه، حيث تم عرض الدراسات السابقة وفقًا لترتيبها الزمني تصاعديًا حسب تاريخ إجرائها بذكر الاسم الأخير للباحث، وتاريخ إجرائها، والهدف منها، وأدواتها، وعينتها، وأهم النتائج التي توصلت إليها وقد تناولها الباحث وفق محورين:

المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالتنور اللغوي.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية.

وقد ركز الباحث في مناقشته الدراسات السابقة على أسلوب المناقشة وليس العرض التفصيلي:

أ. الدراسات التي تناولت الثراء اللغوي:

١. دراسة لينا وآخرون (Lena، et al: 2016):

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التنور اللغوي للغة الأم (الإسبانية) على تعلم مهارات القراءة للغة الإنجليزية كلغة ثانية، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لمناسبته لدراستها، وتمثلت أداة الدراسة في استخدام اختبار التنور اللغوي ومقياس آخر للفهم القرائي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الإعدادية والبالغ عددهم (٧٠) طالبًا إسبانيًا بالولايات المتحدة الأمريكية يدرسون اللغة الإسبانية كلغة ثانية.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مستوى التنور اللغوي للغة الأم يؤثر إيجابًا على مستوى الفهم القرائي لدى الطلاب.

٢. دراسة الإبراهيمي والسري (٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التنور اللغوي عند معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، حيث اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، ولمعرفة مستوى التنور اللغوي تم بناء اختبار كأداة بحثية في بعض مهارات اللغة العربية، وبلغت عينة الدراسة (٢٨٦) معلمًا ومعلمةً، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمي المرحلة الابتدائية بمركز الديوانية بالعراق، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: أن مستوى التنور اللغوي عند معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الابتدائية جاء في المستوى المتوسط.

٣. دراسة الداهري (٢٠١٧):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الرابعة الإعدادية في محافظة بغداد العراق وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية، ولأغراض الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة اختبار التنور اللغوي (مكون من جزأين قبلي وبعدي)، ومقياس الدافعية نحو تعلم مادة اللغة العربية، وتم تطبيق أداتي الدراسة على عينة مكونة من (٤٨٠) طالبًا وطالبة من المرحلة الرابعة في محافظة بغداد، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها:

إن أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف الرابع الإعدادي (العلمي والأدبي) في مدينة بغداد لديهم تنور لغوي ضعيف وأنه لا أثر للجنس على مستوى التنور اللغوي (القبلي)، أما الفرق بالنسبة للتنور اللغوي (البعدي) فكان لصالح الإناث.

٤. **دراسة كوماراتا وهالي** Cammarata)،(Haley: 2018

هدفت إلى معرفة أثر برنامج التنمية المهنية باستخدام المدخل المتكامل لمعلمي اللغة الفرنسية في كندا على تمكين المعلمين من إكساب الطلاب مهارات التنور اللغوي تم اعتماد المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة على عينة من (١٥) معلمًا كنديًا للغة الفرنسية، وجرى جمع البيانات باستخدام مجموعات التركيز والمقابلة والملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن التنمية المهنية باستخدام المدخل المتكامل الذي يعمل على رفع كفاءة معلمي اللغة الفرنسية في مجال تنمية مهارات التنور اللغوي لدى الطلاب كان متدنيًا.

٥. **دراسة علي (٢٠١٩):**

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى التنور اللغوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية ببعض كليات التربية (قنا – سوهاج – الغردقة)، والتعرف على مستوى أداء الطلبة للمهارات الكتابية الإبداعية، والكشف عن العلاقة بين مستوى تنورهم ومستوى أدائهم لمهارات الكتابة الإبداعية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة، وتمثلت أداة الدراسة من اختبار التنور اللغوي لطلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية بكليات التربية، وقائمة مهارات الكتابة الإبداعية واختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وبطاقة المتدرج لتصحيح اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وتكونت عينة الدراسة من طلبة الفرقة الرابعة بشعبة اللغة العربية من التعليم العام والأساسي بكليات التربية بقنا، وسوهاج، والغردة، وبلغ عددهم (٣٠٠) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: تدني مستوى التنور اللغوي لدى طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية ببعض كليات التربية (قنا- سوهاج- الغردقة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة تبعًا لنوع التعليم (عام- أساسي) بكليات التربية في مستوى التنور اللغوي لصالح طلاب التعليم العام عند مستوى دلالة (٠. ٠١)، ووجود علاقة ارتباطية طردية موجبة ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الفرقة

الرابعة شعبة اللغة العربية بالتعليم العام والتعليم الأساسي بكليات التربية في مستوى التنور اللغوي ومهارات الكتابة الإبداعية عند مستوى دلالة (٠. ٠١).

ب. الدراسات التي تناولت الكفاءة المهنية:

١. دراسة البكر والعشيوي (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للكفايات المهنية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية، ولتحقيق هدفها استخدام الباحثان المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦٦) معلمة ينتمين إلى (٩) مراكز إشرافية في مدينة الرياض، وتم إعداد بطاقة ملاحظة كأداة بحثية تحتوي على قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية، تم بموجبها معرفة مستوى أداء معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أبرزها: ضعف مستوى أداء معلمات اللغة العربية لكفايات تدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية.

٢. دراسة المانع والعليمات (٢٠١٤):

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفاءات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس والموجهين الفنيين، ورؤسا الأقسام لمادة اللغة العربية في محافظة مبارك الكبير، وعددهم (٥٧) فردًا منهم (٢٣) مديرًا، و(١١) موجهًا، و(٢٣) رئيس قسم يمثلون نسبة (١١٠٪) من مجتمع الدراسة، وتكونت أداة الدراسة مقياسًا للكفاءات المهنية الحديثة اللازمة لمعلمي اللغة العربية من (٥٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وخرجت الدراسة بمجموعة من النتائج من أهمها: إن مدى ممارسة الكفاءات المهنية لدى معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت كانت متوسطة.

وكذا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفاءات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت تعزى إلى متغير (الوظيفة)، ولصالح رؤساء الأقسام في حين لم تظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير (الجنس).

٣. دراسة السماني (٢٠١٦):

هدفت الدراسة إلى تحديد الكفايات المهنية اللازمة لإعداد معلمي اللغة العربية باستخدام الوسائط المتعددة استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية بالسودان وشملت العينة عدد (٢٦١) معلمًا ومعلمةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وتمثلت أدوات الدراسة بإعداد قائمة احتوت على الوسائط المتعددة المرتبطة بالكفاءات المعرفية والتدريسية لمعلمي اللغة العربية بجانب الاستبانة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: إن الكفاءات المهنية والتدريسية المرتبطة بالوسائط المتعددة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية جاءت بدرجة قليلة من حيث درجة توافرها ودرجة استخدامها.

٤. دراسة الشاذلي والشفاء (٢٠١٨):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية بارا ولاية شمال كردفان من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق هدف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية بارا – ولاية شمال كردفان، والبالغ عددهم (١٧٣) معلمًا ومعلمةً طبق الباحثان الدراسة على عينة عشوائية تكونت من (٥٤) معلما ومعلمة، وتمثلت أداة الدراسة ببطاقة ملاحظة موجهة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية يحتاج بدرجة كبيرة للكفاءات المهنية اللازمة لتدريس اللغة العربية، كما أكدت الدراسة أن معلم اللغة العربية يحتاج بدرجة كبيرة لكفاءات التخطيط.

٥. دراسة جالي (٢٠٢٢):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمعلمي مادة اللغة العربية للتعليم الأساسي بولاية جنوب دارفور، ومدى الاحتياجات التدريبية على الكفاءات المهنية بالإضافة لتقصي الفروق الفردية في أهمية الكفاءات المهنية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بولاية جنوب دارفور وعددها (٦٠) معلمًا ومعلمةً تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة كأداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة، بعد ذلك توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها: إن الكفاءات المهنية لدى معلمي اللغة

العربية للتعليم الأساسي بولاية جنوب دارفور جاءت متوسطة، وتوجد فروق فردية في درجة أهمية الكفاءات المهنية بمجتمع الدراسة تبعًا لمتغير نوع المعلم، وموقع عمله والتأهيل والتدريب التربوي وسنوات خبرة المعلم بالتدريس.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

سوف يتم التعليق على الدراسات السابقة وفق الآتي:

أ. تعليق عام على الدراسات السابقة للمحور الأول:

بعد استطلاع الدراسات السابقة للمحور الأول: تبين أن دراسات المحور الأول اهتمت بالتنور اللغوي كدراسة (لينا وآخرون، ٢٠١٦)، ودراسة (الإبراهيمي والسري، ٢٠١٦)، ودراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة (كوماراتا وهالي، ٢٠١٨)، ودراسة (علي، ٢٠١٩).

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية للمحور الأول:

- **من حيث هدف الدراسة:** تشابهت بعض الدراسات في هدف الدراسة الحالية المتمثل في دراسة مستوى الثراء اللغوي، كدراسة (الإبراهيمي، والسري، ٢٠١٦)، ودراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة (علي، ٢٠١٩)، أما دراسة (لينا وآخرون، ٢٠١٦) فقد هدفت إلى معرفة أثر التنور اللغوي للغة الأم (الإسبانية) على تعلم مهارات القراءة للغة الإنجليزية كلغة ثانية في حين أن دراسة (كوماراتا وهالي، ٢٠١٨) هدفت إلى معرفة أثر برنامج التنمية المهنية باستخدام المدخل المتكامل لمعلمي اللغة الفرنسية في كندا على تمكين المعلمين من إكساب الطلاب مهارات التنور اللغوي.

- **من حيث المنهج المستخدم:** استخدمت دراسات كل من (الإبراهيمي، والسري، ٢٠١٦)، ودراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة (علي، ٢٠١٩) المنهج الوصفي في حين استخدمت دراسة (لينا وآخرون، ٢٠١٦) المنهج التجريبي، بينما دراسة (كوماراتا وهالي، ٢٠١٨) فقد استخدمت المنهج شبه التجريبي، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (الإبراهيمي، والسري، ٢٠١٦)، ودراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة (علي، ٢٠١٩) في استخدام المنهج الوصفي.

- **من حيث أداة الدراسة:** اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في اعتماد أدوات جمع البيانات المتمثلة في، اختبار التنور اللغوي كدراسة (لينا وآخرون، ٢٠١٦)، ودراسة (الإبراهيمي والسري، ٢٠١٦)، ودراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة

ودراسة (علي، ٢٠١٩) أما دراسة (كوماراتا وهالي، ٢٠١٨) فقد استخدمت المقابلة والملاحظة كأداتين لجمع البيانات.

– **من حيث عينة الدراسة**: اتفقت بعض الدراسات السابقة في اختيار عينة دراستها من طلاب المرحلة الإعدادية كدراسة (لينا وآخرون، ٢٠١٦)، ودراسة (الداهري، ٢٠١٧)، أما دراسة (علي، ٢٠١٩) فكانت عينة بحثها من طلبة الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية، في حين كانت عينة دراسة (الابراهيمي والسري، ٢٠١٦)، ودراسة (كوماراتا وهالي، ٢٠١٨) من المعلمين، وتختلف الدراسة الحالية في عينة دراستها المكونة من معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمحافظة حجة.

ب. تعليق عام على الدراسات السابقة للمحور الثاني:

بعد استطلاع الدراسات السابقة للمحور الثاني: تبين أن دراسات المحور الثاني اهتمت بدراسة الكفايات المهنية كدراسة (البكر والعشيوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (المانع والعليمات، ٢٠١٤) ودراسة (السماني، ٢٠١٦)، ودراسة (الشاذلي والشفاء، ٢٠١٨)، ودراسة (جالي، ٢٠٢٢).

أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية للمحور الثاني:

– **من حيث هدف الدراسة**: هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مستوى أداء معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للكفايات المهنية، كدراسة (البكر، والعشيوي، ٢٠٠٨)، في حين هدفت دراسة (المانع والعليمات، ٢٠١٤) إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفاءات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي، في حين هدفت دراسة (السماني، ٢٠١٦) إلى تحديد الكفاءات المهنية اللازمة لإعداد معلمي اللغة العربية باستخدام الوسائط المتعددة أما دراسة (الشاذلي والشفاء، ٢٠١٨) فقد هدفت إلى التعرف على الكفاءات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، أما دراسة (جالي، ٢٠٢٢) فقد هدفت إلى بناء مقترح لتطوير الكفاءات المهنية لمعلمي مادة اللغة العربية للتعليم الأساسي، والدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على مستوى الثراء اللغوي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

– **من حيث المنهج المستخدم**: استخدمت دراسات كل من (البكر والعشيوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (المانع والعليمات، ٢٠١٤)، ودراسة (السماني، ٢٠١٦)، دراسة (الشاذلي والشفاء، ٢٠١٨)، ودراسة (جالي، ٢٠٢٢) المنهج الوصفي، وتتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات في استخدامها المنهج الوصفي.

– **من حيث أداة الدراسة**: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (المانع والعليمات، ٢٠١٤) في أداة الدراسة المتمثلة في مقياس الكفاءة المهنية، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (البكر والعشيوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (السماني، ٢٠١٦)، ودراسة (الشاذلي والشفاء، ٢٠١٨)، ودراسة (جالي، ٢٠٢٢).

– **من حيث عينة الدراسة**: اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في عينة دراستها من معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية كدراسة (البكر والعشيوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (السماني، ٢٠١٦)، ودراسة (الشاذلي والشفاء، ٢٠١٨)، وتختلف الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في عينة دراستها كدراسة (المانع والعليمات، ٢٠١٤) ودراسة (جالي، ٢٠٢٢).

ج. أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- إثراء الجانب النظري للدراسة الحالية بالتعرف على المراجع والكتب.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة أهداف الدراسة.
- أعطت الباحث صورة واضحة عن كيفية تحديد أدوات الدراسة.
- معرفة الأساليب الإحصائية المختلفة لمعالجة بيانات الدراسة.

د. ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- لعل ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تدرس مستوى الثراء اللغوي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة حجة.
- الدراسة الحالية تجمع بين متغيرين لم تدرسهما الدراسات السابقة حسب حدود علم الباحث.
- عينة الدراسة الحالية تختلف عن عينة بعض الدراسات السابقة.
- النطاق الجغرافي لتطبيق الدراسة الميدانية للدراسة الحالية يختلف عن الدراسة الميدانية للدراسات السابقة.

الحادي عشر: إجراءات الدراسة الميدانية:

أ. منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي الذي يصف واقع الظاهرة المراد دراستها.

ب. مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمديرية مبين ومديرية المدينة بمحافظة حجة للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م والبالغ عددهم (٢٤٤) معلمًا ومعلمةً.

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد المجتمع الأصلي للدراسة.

م	المديرية	عدد المعلمين	عدد المعلمات	المجموع
١	مديرية مدينة حجة	٧٢	٤٤	١١٦
٢	مديرية مبين	٩٠	٣٨	١٢٨
المجموع		١٦٢	٨٢	٢٤٤

ج. عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة من جميع معلمي المرحلة الثانوية بمديرية مدينة حجة ومديرية مبين بمحافظة حجة والبالغ عددهم (٢٤٤) معلمًا ومعلمةً، منهم (١٦٢) معلمًا و(٨٢) معلمة تم اختيارهم بطريقة قصدية.

د. أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث الأدوات البحثية المتمثلة في الآتي:

أولًا: إعداد قائمة الثراء اللغوي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

أ- الهدف من القائمة:

هدفت القائمة إلى التعرف على مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية تمهيدًا لاستخدامها في إعداد اختبار الثراء اللغوي.

ب- مصادر بناء القائمة:

اعتمد الباحث عند بناء القائمة على المصادر الآتية:

- المراجع والدراسات القريبة من موضوع الدراسة الحالية كدراسة (الداهري: ٢٠١٧)، (علي: ٢٠١٩)، ودراسة (حجة: ٢٠٢٢).
- مقابلة بعض مشرفي اللغة العربية للاستفادة من آرائهم حول التنور اللغوي المناسب لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية.

ج- محتوى القائمة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة قام الباحث بإعداد قائمة الثراء اللغوي وتصنيفها في (١٣٩) فقرة توزعت على مستويات الكتابة الإبداعية، والطلاقة

اللفظية، والاستماع الناقد، والكفاءة في استخدام اللغة، والكتابة العروضية، والكتابة البلاغية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (٢) يوضح قائمة الثراء اللغوي وفقراتها.

م	التنور اللغوي	عدد الفقرات
١	الكتابة الإبداعية.	٢٥
٢	الطلاقة اللفظية.	٢٢
٣	الاستماع الناقد.	١٨
٤	الكفاءة في استخدام اللغة.	٣٣
٥	الكتابة العروضية.	١٦
٦	الكتابة البلاغية.	٢٥
المجموع		١٣٩

د- صدق القائمة:

للتأكد من صدق قائمة الثراء اللغوي لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية قام الباحث بعرضها على عدد من المختصين، وطلب منهم إبداء الرأي من حيث مناسبة فقرات الثراء اللغوي لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية، ومدى انتماء كل فقرة للمستوى، ووضوح الصياغة اللغوية، وطلب منهم إجراء أي حذف وتعديل وصياغة بعض الفقرات، أو إضافة فقرات جديدة.

وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم مراجعة القائمة وتم الأخذ بجميع التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمين.

ه- صدق وثبات اختبار الثراء اللغوي:

١- الصدق الظاهري (المحكمون):

للحكم على صدق اختبار الثراء اللغوي، تم عرضه على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال اللغة العربية، والبالغ عددهم (٩) محكمين، وعدد من المختصين في مجال القياس والتقويم، والبالغ عددهم (٥) محكمين؛ لإبداء وجهة نظرهم حول انتماء

الأسئلة لقياس السمة المراد قياسها، وبعد ما أسفرت عنه عملية التحكيم أجريت التعديلات المطلوبة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول رقم (٣) يوضح الأسئلة التي تم حذفها من اختبار الثراء اللغوي

الأسئلة المحذوفة	
الكتابة الإبداعية.	٩-١٤-٢٣
الطلاقة اللفظية.	٦-١١- ١٥
الاستماع الناقد.	٣- ٨-١١
الكفاءة في استخدام اللغة.	٣-١٦-١٩
الكتابة العروضية.	٣
الكتابة البلاغية.	٤-٩-١٣-١٧
مجموع الأسئلة المحذوفة.	١٧

يتضح من الجدول رقم (٣) الأسئلة التي تم حذفها والبالغ عددها (١٧) سؤالًا بحجة أن الأسئلة أقل من مستوى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهاية يتكون من (١٢٢) سؤالًا من اختيار من متعدد لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية. وقد تم تقدير مستوى الثراء اللغوي لدى عينة الدراسة أقل درجة (٠) وأعلى درجة للاختبار (١٢٢) درجة، وتم تقسيم مستوى الثراء اللغوي إلى ثلاثة مستويات (منخفض، ومتوسط، ومرتفع)، وتم تحديد التقديرات وفقًا لعدد أسئلة كل مجال كما هو مبين بالجدول الآتي:

الجدول (٤): معيار تقديرات مستوى الثراء اللغوي وفقًا للمتوسط الحسابي لكل مستوى.

المستوى	الكتابة الإبداعية.	الطلاقة اللفظية.	الاستماع الناقد	استخدام اللغة	الكتابة العروضية	الكتابة البلاغية	الدرجة الكلية
الدرجة النهائية	٢٢	١٩	١٥	٣٠	١٥	٢١	١٢٢
منخفض	٧ فأقل	٦ فأقل	٥ فأقل	١٠ فأقل	٥ فأقل	٧ فأقل	٤٠ فأقل
متوسط	٨-١٤	٧-١٢	٦-١٠	١١-٢٠	٦-١٠	٨-١٤	٤١-٨٠
مرتفع	أكبر من ١٤	أكبر من ١٢	أكبر من ١٠	أكبر من ٢٠	أكبر من ١٠	أكبر من ١٤	أكبر من ٨٠

المصدر: إعداد الباحث

٢. الصدق البنائي:

يشير الصدق البنائي (التكويني) إلى مدى قدرة الأداة على قياس البناء النظري أو البُعد المفترض قياسه، وهو يُعد من أهم أنواع الصدق في البحوث الإنسانية. ويتم التحقق منه عادةً من خلال دراسة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس، حيث يُظهر الارتباط الدال إحصائيًا أن الأداة تقيس فعليًا البناء النظري المستهدف. ويُعدَّ الصدق البنائي حجر الزاوية في علم القياس، إذ يُعزز من صلاحية النتائج المستخلصة من الأداة، ويؤكد دقتها في تمثيل الظاهرة المدروسة (حسن، ٢٠٢٣)، وتم التأكد من ذلك بعد تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٢٢) معلمًا ومعلمةً، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

الجدول (٥): الصدق البنائي لمستويات اختبار الثراء اللغوي(n=22)

مستويات الثراء اللغوي	عدد الأسئلة	معامل الارتباط (بيرسون)	مستوى الدلالة (Sig.)
الكتابة الإبداعية.	٢٢	.595**	.000
الطلاقة اللفظية.	١٩	.521**	.000
الاستماع الناقد.	١٥	.554**	.000
الكفاءة في استخدام اللغة.	٣٠	.720**	.000
الكتابة العروضية.	١٥	.581**	.000
الكتابة البلاغية.	٢١	.613**	.000

أظهرت النتائج بالجدول (٥) أن كافة مستويات اختبار الثراء اللغوي ذات ارتباط بالدرجة الكلية للاختبار، حيث تراوح معامل ارتباط المستويات بالدرجة الكلية بين معامل ارتباط (.521**) إلى (.720**)، ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0. 01)، وبهذا يكون الباحث تأكد من أن الاختبار يتسم بالصدق في قياس ما أُعد من شأنه.

٣- ثبات الاختبار التحصيلي:

للتأكد من ثبات الاختبار التحصيلي، اعتمد الباحث لحساب ثبات الاختبار (اختبار إلفا كرونباخ)، وتم إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات للتأكد من الصدق الذاتي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستويات الاختبار، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

الجدول (٦): معامل الثبات والصدق الذاتي لمستويات اختبار الثراء اللغوي(n=22)

مستويات الثراء اللغوي	عدد الأسئلة	معامل الثبات (Cronbach's Alpha)	الصدق الذاتي $\sqrt{\text{Cronbach's Alpha}}$
الكتابة الإبداعية.	٢٢	٧٨٩ .٠	0. 888
الطلاقة اللفظية.	١٩	٧٠٢ .٠	0. 838
الاستماع الناقد.	١٥	٧٩٥ .٠	0. 892
الكفاءة في استخدام اللغة.	٣٠	٧٣٤ .٠	0. 857
الكتابة العروضية.	١٥	٧٢١ .٠	0. 849
الكتابة البلاغية.	٢١	٧٠١ .٠	0. 837
الثبات الكلي	١٢٢	٧٨٦ .٠	0. 887

من الجدول رقم (٦) يتضح تراوح معامل ثبات مستويات اختبار الثراء اللغوي بين (٠. ٧٠١) إلى (0. 795)، وبصدق ذاتي تراوح بين (0. 837) إلى (0. 892)، وكان الثبات الكلي للاختبار (0. 786) بصدق ذاتي (0. 887) وهي معاملات مقبولة تربويًا.

و: مقياس الكفاءة المهنية:

تم إعداد مقياس الكفاءة المهنية وفقًا للخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من مقياس الكفاءة المهنية:

يهدف مقياس الكفاءة المهنية إلى قياس أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية أثناء تدريسهم اللغة العربية.

٢- صياغة مفردات مقياس الكفاءة المهنية:

لتحديد الكفاءات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية، اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة، واستفاد الباحث من تلك الدراسة ومنها دراسة (عفيفي: ٢٠١٥)، ودراسة (المسوس: ٢٠١٦)، ودراسة (خضر: ٢٠٢٢)، في بناء فقرات مقياس الكفاءة المهنية، وقد تضمن المقياس في صورته الأولية (٦٧) كفاءة مهنية. وقد اعتمد لتقدير مستوى الكفاءة المهنية على مقياس ليكرت الخماسي توفر بدرجة (مرتفعة جدًا(٥)، مرتفعة(٤)، متوسطة(٣)، منخفضة(٢)، منخفضة جدًا(١).

جدول (٧) تقديرات مستوى معلمي اللغة العربية على في الكفاءة المهني

التقدير	منخفض جدًا	منخفض	متوسط	مرتفعة	مرتفعة جدًا
المتوسط الحسابي	1-1. 79	1. 80-2. 59	2. 60-3. 39	3. 40-4. 19	4. 20-5

ز- صدق وثبات المقياس:

١. الصدق الظاهري(المحكمون):

للحكم على صدق مقياس الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية، تم عرضه على عدد من المحكمين بلغ عددهم (١٥) محكمًا من ذوي الاختصاص، والتربويين في مجال اللغة العربية لإبداء وجهة نظرهم حول انتماء فقرات بطاقة الملاحظة لقياس السمة المراد قياسها، والحكم عليها من حذف أو إضافة أو إعادة الجملة وبعد ما أسفرت عنه عملية التحكيم أجريت التعديلات المطلوبة، على فقرات المقياس، واعتمد ما نسبته (٨٢٪) من اتفاق المحكمين وخرج المقياس بعدد (٥٨) كفاءة. كما يبينها الجدول الآتي:

الجدول رقم (٨): يوضح كفاءات ومستويات مقياس الكفاءة المهنية بعد التحكيم

المجال	كفاءة التخطيط	الكفاءة الشخصية للمعلم	كفاءة تنفيذ الدرس	كفاءة العلاقات الإنسانية	كفاءة إدارة الصف	كفاءة التقويم	العدد الكلي
	١٢	١٠	١٢	٦	٩	٩	٥٨

٢. الصدق البنائي:

للتأكد من الصدق البنائي(التكويني)، تم إيجاد معامل ارتباط مستويات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس، بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها (٢٢) معلمًا، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

الجدول (٩): الصدق البنائي لمستويات مقياس الكفاءة المهنية(n=22)

مستويات الكفاءة المهنية	عدد الكفاءات	معامل الارتباط (بيرسون)	مستوى الدلالة (Sig.)
كفاءة التخطيط وإعداد الدروس.	١٢	.617**	.000
الكفاءة الشخصية للمعلم.	١٠	.650**	.000
كفاءة تنفيذ الدرس.	١٢	.428**	.000
كفاءة العلاقات الإنسانية.	٦	.652**	.000
كفاءة إدارة الصف.	٩	.691**	.000
كفاءة التقويم.	٩	.624**	.000

أظهرت النتائج بالجدول (٩) أن كافة مستويات مقياس الكفاءة المهنية ذات ارتباط بالدرجة الكلية للمقياس، حيث تراوح معامل ارتباط المستويات بالدرجة الكلية بين معامل ارتباط (**428 .) إلى (**691 .)، وهو ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (0. 01). وبهذا يكون الباحث قد تأكد من أن المقياس يتسم بالصدق في قياس الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية.

٣. ٣- ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس، اعتمد الباحث لحساب ثبات المقياس (اختبار إلفا كرونباخ)، وتم إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات للتأكد من الصدق الذاتي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مستويات المقياس، وكانت النتائج كما هي مبينة بالجدول الآتي:

الجدول (١٠): معامل الثبات والصدق الذاتي لمستويات مقياس الكفاءة المهنية (n=22)

مستويات الكفاءة المهنية	عدد الكفاءات	معامل الثبات (Cronbach's Alpha)	الصدق الذاتي $\sqrt{\text{Cronbach's Alpha}}$
كفاءة التخطيط وإعداد الدروس.	١٢	0. 795	0. 892
الكفاءة الشخصية للمعلم.	١٠	0. 856	0. 925
كفاءة تنفيذ الدرس.	١٢	0. 759	0. 871
كفاءة العلاقات الإنسانية.	٦	0. 763	0. 873
كفاءة إدارة الصف.	٩	0. 721	0. 849
كفاءة التقويم.	٩	0. 790	0. 889
الثبات الكلي	٥٨	0. 831	0. 912

تبين من الجدول (١٠) أن معامل ثبات مستويات مقياس الكفاءة المهنية تراوح بين (0. 721 إلى 0. 856)، وبصدق ذاتي تراوح بين (0. 849) إلى (0. 925)، وكان الثبات الكلي للمقياس (0. 831) بصدق ذاتي (0. 912) وهي معاملات جيدة ومقبولة تربويًا.

الثاني عشر: نتائج الدراسة وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة ونصه: **"ما مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة"؟**

للإجابة عن هذا السؤال اسُتخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموع الكلي لاستجابات أفراد عينة الدراسة على اختبار الثراء اللغوي، وكانت النتائج كما يبينها الجدول الآتي:

الجدول رقم (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة.

الرتبة	الرقم	مستويات الثراء اللغوي	عدد الأسئلة (الدرجة النهائية)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الثراء اللغوي
٥	١	الكتابة الإبداعية.	٢٢	14. 16	2. 76	64. 36%	مرتفع
٣	٢	الطلاقة اللفظية.	١٩	13. 15	1. 82	69. 21%	مرتفع
٦	٣	الاستماع الناقد.	١٥	9. 30	2. 39	62. 00%	متوسط
٤	٤	الكفاءة في استخدام اللغة.	٣٠	20. 27	3. 30	67. 57%	مرتفع
١	٥	الكتابة العروضية.	١٥	11. 53	3. 29	76. 87%	مرتفع
٢	٦	الكتابة البلاغية.	٢١	15. 90	3. 25	75. 71%	مرتفع
الدرجة الكلية للثراء اللغوي			١٢٢	84. 32	10. 20	69. 11%	مرتفع

أظهرت نتائج الدراسة أن المستوى الكلي للثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بمديريتي مدينة حجة، ومبين بلغ بمتوسط حسابي قدره (٨٤. ٣٢) من الدرجة النهائية (١٢٢)، بنسبة مئوية (٦٩. ١١٪)، وهو ما يعكس مستوىً مرتفعًا من الكفاءة اللغوية بشكل عام. وقد بينت النتائج التفصيلية أن مستوى الكتابة العروضية جاء في المرتبة الأولى بنسبة (٧٦. ٨٧٪)، مما يدل على تمكن المعلمين من التعامل مع الأوزان الشعرية والأنماط الإيقاعية، يليه مستوى الكتابة البلاغية بنسبة (٧٥. ٧١٪)، الذي يعكس قدرتهم على توظيف الأساليب البيانية والبديعية في التعبير، ثم مستوى الطلاقة اللفظية بنسبة (٦٩. ٢١٪) الذي يشير إلى مرونتهم في إنتاج اللغة شفهيًا وسرعة التعبير، يليه مستوى الكفاءة في استخدام اللغة بنسبة (٦٧. ٥٧٪) الذي يعكس قدرتهم على توظيف اللغة في مواقف تعليمية وتواصلية متنوعة. أما مستوى الكتابة الإبداعية فقد جاء بنسبة (٦٤. ٣٦٪)، وهو مستوى مرتفع نسبيا؛ لكنه أقل من المجالات السابقة، مما يكشف عن حاجة إلى تعزيز مهارات الابتكار والإبداع في إنتاج النصوص. في حين جاء مجال الاستماع الناقد في المرتبة الأخيرة وبنسبة (٦٢. ٠٠٪)، وهو المستوى الوحيد الذي جاء بمستوى متوسط، مما يشير إلى قصور نسبي في مهارات التحليل السمعي والقدرة على التمييز النقدي بين الأفكار المطروحة. وبناءً على ذلك، يمكن القول: إن معلمي اللغة العربية يتمتعون بثراء لغوي مرتفع في معظم المستويات، مع تفوق ملحوظ في الجوانب العروضية والبلاغية، يقابله ضعف نسبي في مهارات الاستماع الناقد والإبداع الكتابي،

الأمر الذي يستدعي توجيه برامج تدريبية تركز على تنمية هذه الجوانب لضمان تكامل المهارات اللغوية ورفع كفاءة المعلمين بشكل شامل.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التخصص الأكاديمي لمعلمي اللغة العربية، إذ تركز برامج إعدادهم الجامعي على تنمية الكفايات اللغوية والمعرفية المرتبطة باللغة العربية وآدابها، بما في ذلك مهارات التعبير والبلاغة والعروض والتحليل اللغوي، الأمر الذي يسهم في تكوين رصيد لغوي ومعرفي جيد لديهم. كما أن طبيعة عمل معلم اللغة العربية تتطلب ممارسة اللغة بصورة مستمرة في مواقف تعليمية متعددة؛ كشرح النصوص الأدبية، وتحليل التراكيب اللغوية، وتفسير المعاني، وتوجيه الطلبة في مهارات القراءة والكتابة، وهو ما يؤدي إلى تنمية مهاراتهم اللغوية وتعزيز مستوى الثراء اللغوي لديهم.

كما يعزو الباحث ارتفاع مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية إلى الخبرات التدريسية المتراكمة التي يكتسبونها أثناء ممارستهم المهنية، حيث تتيح لهم هذه الخبرات فرصًا مستمرة للتفاعل اللغوي والتواصل مع الطلبة، إضافة إلى اطلاعهم الدائم على النصوص الأدبية واللغوية المرتبطة بالمناهج الدراسية. كما قد يسهم اهتمام معلمي اللغة العربية بطبيعة تخصصهم بالقراءة والاطلاع على المصادر الأدبية واللغوية في إثراء حصيلتهم اللغوية وتنمية قدرتهم على توظيف اللغة بفاعلية في المواقف التعليمية المختلفة.

ومن جانب آخر، قد تعكس هذه النتيجة أيضًا طبيعة مناهج اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة التي تولي اهتمامًا واضحًا بالجوانب البلاغية والأدبية، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية بحكم تعاملهم المستمر مع هذه المناهج تدريسًا وتحليلًا وتقويمًا.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة لينا، وآخرون (Lena، et al: 2016)، ودراسة (الإبراهيمي، والسري، ٢٠١٦)، وتختلف نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة كوماراتا وهالي (Cammarata، Haley: 2018)، ودراسة (علي، ٢٠١٩).

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: **"ما مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة"؟**

للإجابة عن السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفاءات المهنية لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة والجدول رقم (١٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية

الرتبة	الرقم	العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الوزن النسبي	مستوى الكفاءة
٣	١	مجال كفاءة التخطيط وإعداد الدروس	3. 52	0. 52	70. 40%	مرتفعة
٥	٢	مجال الكفاءة الشخصية للمعلم	3. 49	0. 53	69. 80%	مرتفعة
٤	٣	مجال تنفيذ الدرس	3. 51	0. 51	70. 20%	مرتفعة
٢	٤	مجال كفاءة العلاقات الإنسانية	3. 58	0. 59	71. 60%	مرتفعة
٦	٥	مجال كفاءة إدارة الصف	3. 48	0. 51	69. 60%	مرتفعة
١	٦	مجال كفاءة التقويم	3. 61	0. 56	72. 20%	مرتفعة
الكفاءة المهنية ككل			3. 53	0. 48	70. 60%	مرتفعة

يظهر من الجدول (١٢) أن مستوى الكفاءة المهنية ككل لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة بالجمهورية اليمنية جاءت بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية (٣. ٥٣)، كما يظهر من الجدول (١٢) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة المعلمين حول مجالات الدراسة تراوحت ما بين (٣. ٤٨- ٣. ٦١)، إذ جاء بالمرتبة الأولى مستوى " كفاءة التقويم" وبمتوسط حسابي (٣. ٦١) ودرجة تقييم مرتفعة، وبالمرتبة الثانية جاء مستوى " كفاءة العلاقات الإنسانية" وبمتوسط حسابي (٣. ٥٨)، ودرجة تقييم مرتفعة، وبالمرتبة الثالثة جاء مستوى " كفاءة التخطيط وإعداد الدروس" وبمتوسط حسابي (٣. ٥٢) ومستوى مرتفع، وبالمرتبة الرابعة مستوى "كفاءة تنفيذ الدرس" بمتوسط حسابي (٣. ٥١) وبمستوى مرتفع، وفي المرتبة الخامسة "الكفاءة الشخصية للمعلم" بمتوسط حسابي (٣. ٤٩)، ومستوى مرتفع، وفي المرتبة السادسة جاء مستوى" كفاءة إدارة الصف" بمتوسط حسابي (٣. ٤٨)، وبمستوى مرتفع.

في حين بلغ المتوسط الحسابي للكفاءة المهنية ككل لدى لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمحافظة حجة (٣. ٥٣)، وبمستوى مرتفع، مما يدل على حرص معلمي اللغة العربية بتطوير كفاءتهم المهنية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام المؤسسات التعليمية بتطوير البيئة المهنية للمعلمين، وتشجيعهم على تبادل الخبرات التربوية فيما بينهم، الأمر الذي يسهم في تعزيز كفاءتهم المهنية وتحسين أدائهم التدريسي داخل الصفوف الدراسية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة (البكر والعشيوي، ٢٠٠٨)، ودراسة (المانع والعليمات، ٢٠١٩)، ودراسة (جالي، ٢٠٢٢)، وتختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (السماني، ٢٠١٦)، ودراسة (الشاذلي، والشفاء: ٢٠١٨).

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: **"هل توجد علاقة دالة إحصائيًا للثراء اللغوي بالكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة"؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرض الذي ينص على أنه: "لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة" والجدول (١٣) يوضح ذلك.

جدول رقم (١٣) يوضح العلاقة بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

		مجالات الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية						
		كفاءة التخطيط وإعداد الدروس	الكفاءة الشخصية للمعلم	كفاءة تنفيذ الدروس	كفاءة العلاقات الإنسانية	كفاءة إدارة الصف.	كفاءة التقويم.	مجالات ككل
الثراء اللغوي	معامل الارتباط	. 224**	. 221**	. 263**	. 231**	. 186*	. 242**	. 249**
	مستوى الدلالة	. 007	. 007	. 001	. 005	. 025	. 003	. 002
	الدلالة اللفظية	دال إحصائيًا عند (0. 01)	دال إحصائيًا عند (0. 01)	دال إحصائيًا عند (0. 01)	دال إحصائيًا عند (0. 01)	دال إحصائيًا عند (0. 05)	دال إحصائيًا عند (0. 01)	دال إحصائيًا عند (0. 01)

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث أن هناك علاقة دالة إحصائيًا بين مستوى الثراء اللغوي والكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة. فقد بين الجدول أن معاملات الارتباط بين الثراء اللغوي ومجالات الكفاءة المهنية جاءت موجبة ودالة إحصائيًا، حيث تراوحت بين (0. 186) و (0. 263)، وجميعها عند مستوى دلالة (0. 05) أو (0. 01). وهذا يعني أن ارتفاع مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية يرتبط بارتفاع مستوى كفاءتهم المهنية في مختلف المجالات.

وقد أظهرت النتائج أن أقوى علاقة كانت بين الثراء اللغوي وكفاءة تنفيذ الدروس بمعامل ارتباط (0. 263) عند مستوى دلالة (0. 01)، ممَّا يشير إلى أن المعلم الذي يمتلك ثراءً لغويًا أكبر يكون أكثر قدرة على تقديم الدروس بفاعلية، مستخدمًا لغة واضحة ومؤثرة. كما

ارتبط الثراء اللغوي بكفاءة التقويم بمعامل ارتباط (0. 242) عند مستوى دلالة (0. 01)، وهو ما يعكس قدرة المعلم على صياغة أسئلة دقيقة وتقديم تغذية راجعة لغوية مناسبة. كذلك ارتبط الثراء اللغوي بكفاءة العلاقات الإنسانية (0. 231)وبكفاءة التخطيط وإعداد الدروس (0. 224)وبالكفاءة الشخصية (0. 221)، وجميعها دالة عند مستوى (0. 01)، مما يدل على أن امتلاك المعلم لمهارات لغوية غنية يعزز من حضوره الشخصي، ويقوي علاقاته الإنسانية، ويجعله أكثر تنظيمًا في التخطيط. أما العلاقة الأضعف نسبيًا فكانت مع كفاءة إدارة الصف (0. 186)عند مستوى دلالة (0. 05)، لكنها مع ذلك دالة إحصائيًا، مما يشير إلى أن الثراء اللغوي يسهم أيضًا في ضبط الصف وإدارته، بدرجة أقل مقارنة ببقية المجالات.

وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول: إن الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود علاقة دالة إحصائيًا بين الثراء اللغوي والكفاءة المهنية قد تم رفضها، إذ أثبتت البيانات وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بينهما. وهذا يؤكد أن الثراء اللغوي ليس مجرد مهارة لغوية بحتة، بل هو عامل جوهري في تعزيز الكفاءة المهنية للمعلم، بما يشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف. ومن ثم، فإن الاستثمار في تنمية الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية يعد مدخلًا أساسيًا لرفع مستوى أدائهم المهني وتحقيق جودة التعليم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات فيما يتعلق بمستوى الثراء اللغوي كدراسة لينا، وآخرون (Lena، et al: 2016)، ودراسة (الإبراهيمي، والسري، ٢٠١٦)، وتختلف نتيجة هذا السؤال مع نتيجة دراسة (الداهري، ٢٠١٧)، ودراسة كوماراتا وهالي (Cammarata، Haley: 2018)، ودراسة (علي، ٢٠١٩).

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: **"هل توجد فروق في مستوى الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة تعزى لمتغير** الجنس**"؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرض الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة في اختبار الثراء اللغوي تعزى لمتغير الجنس (معلم – معلمة) لاختبار الفرض تم استخدام اختبار (ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية في اختبار الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية والجدول (١٤) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٤) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي اللغة العربية في اختبار الثراء اللغوي

مستويات الثراء اللغوي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الكتابة الإبداعية.	معلمين	١٦٢	13. 54	2. 37	-3. 033	. 003
	معلمات	٨٢	14. 92	3. 03		
الطلاقة اللفظية.	معلمين	١٦٢	12. 73	1. 74	-3. 197	. 002
	معلمات	٨٢	13. 67	1. 80		
الاستماع الناقد.	معلمين	١٦٢	8. 68	2. 27	-3. 634	. 000
	معلمات	٨٢	10. 06	2. 33		
الكفاءة في استخدام اللغة.	معلمين	١٦٢	19. 10	3. 29	-5. 176	. 000
	معلمات	٨٢	21. 68	2. 74		
الكتابة العروضية.	معلمين	١٦٢	10. 44	2. 56	-4. 755	. 000
	معلمات	٨٢	12. 86	3. 59		
الكتابة البلاغية.	معلمين	١٦٢	15. 01	3. 34	-3. 784	. 000
	معلمات	٨٢	16. 97	2. 81		
المجموع	معلمين	١٦٢	79. 49	7. 97	-7. 362	. 000
	معلمات	٨٢	90. 17	9. 56		

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة "T" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (معلمين ومعلمات) في مستويات الثراء اللغوي المتمثلة في: (الكتابة الإبداعية، والطلاقة اللفظية، والاستماع الناقد، والكفاءة في استخدام اللغة، والكتابة العروضية، والكتابة البلاغية) قد بلغت (٣. ٠٣٣-، ٣. ١٩٧- ٣. ٦٣٤-، ٥. ١٧٩-، ٤. ٧٥٥-، ٣. ٧٨٤-) على التوالي، وكان مستوى الدلة لجميع المستويات أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠. ٠٥)، كما بلغت قيمة "T" للدرجة الكلية (٧. ٣٦٢-) بمستوى دلالة (٠. ٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (0. 05)، وهذا يعني أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مستويات الثراء اللغوي والدرجة الكلية لصالح المعلمات، أي: إن المعلمات لديهن ثراء لغوي أعلى من المعلمين.

ويفسر الباحث النتيجة بأن السبب وراء تفوق المعلمات على المعلمين في الثراء اللغوي هو أن المعلمات ربما يعود تفوق المعلمات إلى استقرارهن النفسي وقلة تحمل أعباء التكاليف المعيشية

في حين أن الظروف الاجتماعية والاقتصادية وأعباء وتكاليف المعيشة التي يمر بها المعلمون لتوفير سبل العيش للأسرة نتيجة انقطاع المرتبات ربما هي التي أثرت على ثرائهم اللغوي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الداهري (٢٠١٧) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في الثراء اللغوي لصالح الإناث، وتختلف النتيجة مع دراسة علي (٢٠١٩) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق بين الذكور والاناث، لصالح الذكور.

وللإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه: **"هل توجد فروق في مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية في محافظة حجة تعزى لمتغير الجنس"**؟

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من الفرض الذي ينص على أنه: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 05) بين متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة على مقياس الكفاءة المهنية تعزى لمتغير الجنس.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) (T-test) لدى عينتين مستقلتين، وذلك لحساب الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مقياس الكفاءة المهنية للمرحلة الثانوية والجدول (١٥) يوضح ذلك:

جدول رقم (١٥) يوضح متوسطات استجابات معلمي اللغة العربية بمحافظة حجة على مقياس الكفاءة المهنية تعزى لمتغير الجنس.

مستويات الكفاءة المهنية	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
كفاءة التخطيط.	معلمين	١٦٢	3. 39	0. 47	-3. 580	.000
	معلمات	٨٢	3. 68	0. 52		
الكفاءة الشخصية للمعلم.	معلمين	١٦٢	3. 36	0. 49	-3. 382	.001
	معلمات	٨٢	3. 65	0. 55		
كفاءة تنفيذ الدرس.	معلمين	١٦٢	3. 36	0. 47	-3. 927	.000
	معلمات	٨٢	3. 68	0. 51		
كفاءة العلاقات الإنسانية.	معلمين	١٦٢	3. 45	0. 56	-3. 142	.002
	معلمات	٨٢	3. 74	0. 57		
كفاءة إدارة الصف.	معلمين	١٦٢	3. 38	0. 48	-2. 619	.010
	معلمات	٨٢	3. 60	0. 52		
كفاءة التقويم.	معلمين	١٦٢	3. 44	0. 53	-4. 029	.000
	معلمات	٨٢	3. 80	0. 54		

الدرجة الكلية للكفاءة المهنية.	معلمين	١٦٢	3. 40	0. 46	-3. 851	.000
	معلمات	٨٢	3. 69	0. 47		

يتضح من الجدول (١٥) أن قيمة "T" للفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (معلمين ومعلمات) في مستويات الكفاءة المهنية المتمثلة في: (كفاءة التخطيط، والكفاءة الشخصية للمعلم، وكفاءة تنفيذ الدرس، وكفاءة العلاقات الإنسانية، وكفاءة إدارة الصف، كفاءة التقويم)، قد بلغت (٣. ٥٨٠- ٣. ٣٨٢-، ٣. ٩٢٧-، ٣. ١٤٢-، ٢. ٦١٩-، ٤. ٠٢٩-) على التوالي، وكان مستوى الدلالة لكافة المستويات أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠. ٠٥)، كما بلغت قيمة (T) للدرجة الكلية (٣. ٨٥١-) دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠. ٠٠) أقل من مستوى الدلالة المعنوية (٠. ٠٥). وهذا يعني أنه توجد فروق دالة احصائيًا بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات في مستويات الكفاءة المهنية والدرجة الكلية لصالح المعلمات، أي: إن المعلمات لديهن كفاءة مهنية في التدريس أعلى من المعلمين.

ويفسر الباحث تلك النتيجة بأن المعلمات أكثر انسجامًا مع البيئة التعليمية وأكثر التزامًا بالتعليمات وربما يمارسن استراتيجيات التدريس الحديثة عند تدريسهن مهارات اللغة العربية.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المانع والعليمات (٢٠١٩) التي توصلت نتائجها إلى أنه لا وجود لأثر متغير الجنس في الكفاءة المهنية لدى معلمي اللغة العربية.

الثالث عشر: توصيات ومقترحات الدراسة:

أ. التوصيات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية نتائج توصي بما يأتي:

- الاهتمام بالأنشطة المتنوعة التي تنمي الثراء اللغوي لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية وعدم الاقتصار على الأنشطة التقليدية التي تعتمد على الحفظ والاستذكار فقط.
- الاهتمام بدراسة مستويات الثراء العامة لدى كل فئات المعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة لما لذلك من أثر في تحديد مستوى معلم اللغة العربية في ثراءه اللغوي.
- توفير دليل لمعلمي اللغة العربية لتوعيتهم بأهمية الثراء اللغوي وكيفية توظيفه في الصف وخارجه.
- إيلاء كليات التربية في اليمن توظيف الثراء اللغوي في برامجها التدريسية وخططها لإكسابها لمعلمي اللغة العربية.

ب. المقترحات:

من خلال ما توصلت إليه الدراسة الحالية فإنها تقترح ما يأتي:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وعلاقتها بالتفكير النحوي الناقد.
- إجراء عدد من الدراسات حول مستوى الثراء اللغوي لمعلمي اللغة العربية وعلاقته بمتغيرات أخرى.
- فاعلية برنامج علاجي قائم على المهارات اللغوية في تنمية الثراء اللغوي لدى طلبة اللغة العربية المستوى الرابع بكليات التربية.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

١. مستوى التنور اللغوي عند معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، الإبراهيمي، مكي فرحان كريم، السراي، حسين كريم فوزان. (٢٠١٦). مجلة نسق، الجمعية العراقية للدراسات التربوية والنفسية، (١١)، ٤٦٥-٤٩٢.

٢. مقدمة ابن خلدون، ابن خلدون، عبدالرحمن. (٢٠١٣). ط٢، دار الفجر للتراث، عمان، الأردن.

٣. لسان العرب، ابن منظور، جمال الدين. (١٩٨٨). ط١، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لبنان، مج١٢.

٤. مستوى التنور اللغوي العام في بعض المهارات اللغوية لدى عينة من معلمي المرحلة الإبتدائية في دولة البحرين، أديبي، عباس. (١٩٩٤). مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ٤، (٢٥)، ١٢٢-١٤٦.

٥. مستوى التنور اللغوي وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات الصف الحادي عشر، إسليم، رندة شحادة أحمد. (٢٠٠٩). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٦. فقر المعجم اللغوي وأثره في التمكن من اكتساب مهارات الفهم والإنتاج، إمحمد، بكار. (٢٠١٥). مجلة الحكمة للدراسات الأدبية واللغوية، (٢٣)، ١٠٥-١٣٠.

٧. الذكاء الانفعالي وعلاقته بمحددات الكفاءة المهنية في ضوء معايير الجودة لمعلمي التربية الرياضية، الأمين، محمد السيد محمد. (٢٠١٠). المؤتمر العلمي الدولي الثالث عشر- التربية البدنية والرياضة- تحديات الألفية الثالثة، كلية التربية الرياضية للبنين بالهرم، جامعة حلوان، ٥، (١٣)، ٢٤٣-٢٩٠.

٨. المعجم الوسيط معجم اللغة العربية، أنيس، إبراهيم وآخرون. (١٩٧٣). ط٢، دار الفكر العربي، القاهرة.

٩. مستوى التنور التكنولوجي لدى طلاب قسم الحاسوب بكلية مجتمع العلوم المهنية والتطبيقية، البايض، مجدي أحمد. (٢٠٠٩). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة غزة.

١٠. الكفاءة المهنية وعلاقتها بأسلوب العزو السببي لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة رأس تنورة بالمملكة العربية السعودية، البراهيم، إبراهيم بن سعود. (٢٠١٨). مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٤، (١٠)، ٥٧١-٦٠١.

١١. مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، البكر، فهد بن عبدالكريم حمود، والشفاء، وفاء بنت محمد. (٢٠٠٨). مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، (١٣٣)، ١١٦-١٤٨.

١٢. الحقيبة التعليمية تقنية للتعليم الذاتي ودعم للمناهج الدارسة، التميمي، عواد. (٢٠٠٠). مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، (٢٢)، ١٣٠- ١٤٥.

١٣. برنامج مقترح لتطوير الكفاءات المهنية لمعلمي مادة اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي ولاية جنوب دارفو، جالي، فاطمة آدم موسى. (٢٠٢٢). [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية التربية، جامعة النيلين، السودان.

١٤. أثر الثراء اللغوي في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الثالث قسم اللغة العربية في كلية التربية، الجشعمي، مثنى علوان. (٢٠٠٩). مجلة الفتح، جامعة ديالي، بغداد، العراق، (٤٠)، ١-٢٥.

١٥. مستويات التنور لدى الطلاب المعلمين في مصر دراسة مسحية، المؤتمر العلمي الثاني "إعداد المعلم التراكمات والتحديات"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. (١٩٩٠). الإسكندرية، مصر ١٥-١٨ يوليو، ٢-٢٢٣.

١٦. التنور اللغوي وعلاقته بالوعي القرائي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل، حجه، يوسف عبد الرسول. (٢٠٢٢). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس.

١٧. مبادئ علم النفس، حمزة، مختار. (١٩٩٢). دار البيان العربي، جدة، المملكة العربية السعودية.

١٨. درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، الخشاتي، علي خلف حسين. (٢٠١٩). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

١٩. الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية لدى معلمي المرحلة الإعدادية، خضر، صلاح الدين عبدالحميد. (٢٠٢٢). المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية والنوعية، كلية التربية النوعية، جامعة بنها، (١٩)، ١٥٧-١٨٢.

٢٠. مستوى التنور اللغوي لدى طلبة المرحلة الإعدادية وعلاقته بالدافعية نحو دراسة اللغة العربية في محافظة بغداد، الداهري، صالحة عبدالوهاب. (٢٠١٧). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

٢١. مستوى التنور العلمي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي (علمي) لمدارس صنعاء والمستوى الأول في التربية جامعة صنعاء، الرفاعي، أحمد سعيد عثمان، والحمادي، عبدالله عثمان. (٢٠١٣). المجلة العلمية، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط، ٢٩، (٤)، ٤٤٨-٤٨٨.

٢٢. مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر العلوم المطور للصف الأول متوسط بالمملكة العربية السعودية، سبحي، نسرين. (٢٠١٦). مجلة العلوم التربوية، ١، (١)، ٩-٤٤.

٢٣. الكفايات المهنية لإعداد معلمي اللغة العربية باستخدام الوسائط المتعددة – دراسة ميدانية للمرحلة الثانوية بالسودان، السماني، خيري عبدالمطلب صالح. (٢٠١٦). [رسالة دكتوراه غير منشورة]، معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

٢٤. الكفاءات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية بمحلية بارا-ولاية شمال كردفان)، الشاذلي، عبدالهادي محمود أحمد، والشفاء، عبدالقادر

حسن. (٢٠١٨). مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، مج١٩، (٢)، ١٥-٢٧.

٢٥. التنور العلمي والبيولوجي لدى معلمي المرحلة الابتدائية قبل الخدمة بسلطنة عمان، شبارة، أحمد مختار. (١٩٩٢). المؤتمر العلمي الرابع نحو تعليم أساسي أفضل، (٢)، ١٥٥-١٨٨.

٢٦. المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع، شحاتة، حسن. (٢٠٠٤). دار العالم العربي، القاهرة.

٢٧. مهارات التدريس من النظرية إلى التطبيق، صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠١٦). سلسلة الكتاب الجامعي العربي، القاهرة.

٢٨. برنامج تدريبي مقترح في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة لتنمية بعض مفاهيم التنور العالمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية، طه، أماني فوزي محمد. (٢٠١٤). مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٥٩)، ١٢١-١٧٢.

٢٩. مهارات التنور العلمي لدى معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة: تأثير نظام الإعداد التكاملي والإعداد التتابعي للمعلم، عفيفي، محرم يحيى محمد. (٢٠١٥). مجلة التربية العلمية، مصر، ١٨، (١)، ١٠٧-١٥٠.

٣٠. مستوى التنور اللغوي وعلاقته بمهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكليات التربية، علي، رقية محمود أحمد. (٢٠١٩). مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، (٣٨)، ٢٢٢-٣٠٨.

٣١. استخدام استراتيجية بول سكيل مدعومة بالأنشطة الإثرائية لتنمية مستوى التنور اللغوي ومهارات التعلم الذاتي لدى التلاميذ الفائقين بالمرحلة الإعدادية، عيد، أسماء. (٢٠١٩). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر.

٣٢. كفايات الدريس: المفهوم والتدريب والأداء، الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (٢٠٠٣). دار الشروق، عمان، الأردن.

٣٣. كفايات معلمي اللغة العربية، القرني، علي. (٢٠١٠). مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٣٤. فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التنور التاريخي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، كمال، أحمد بدوي أحمد. (٢٠١٦). مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٨٣)، ١٩٦-٢٤٤.

٣٥. مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفاءات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت، المانع، مساعد عبدالرحمن، والعليمات، حمود محمد. (٢٠١٤). المجلة التربوية، جامعة الكويت، ٢٨، (١١٢)، ٥٥٩- ٦٠١.

٣٦. مهنة التعليم في دول الخليج العربي، متولي، عبدالجواد نور الدين، ومصطفى محمد. (١٩٩٨). مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

٣٧. تقويم الكفاءة المهنية والدافعية الشخصية والثقافة التنظيمية وعلاقته بتحقيق الإدارة بالجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، المسوس، يعقوب. (٢٠١٦). [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة وهران، الجزائر.
٣٨. المنجد، معلوف، لويس. (د. ت). المطبعة الكاثوليكية، بيروت.
٣٩. الذكاء الانفعالي وعلاقته بالكفاءة المهنية، مغربي، عمر عبدالله مصطفى. (٢٠٠٧). [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية التربية، جامعة أم القرى.
٤٠. مدى توفر الكفاءات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين، الهذلي، عبدالله محسن. (١٩٩٥). المجلة التربوية، ٩، (٣٥) ١٤٥-١٧٤.
٤١. طريقة المناقشة في تدريس الأدب والبلاغة وأثرها في التحصيل والأداء التعبيري لدى طالبات الصف الخامس الأدبي، الوائلي، سعاد عبدالكريم. (٢٠٠١). [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة ابن رشد، بغداد، العراق.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

42. *Bandura A. (1997): Self-Efficacy: The exercise of control. NY: Freeman and company.*
43. *Borich, G. D. (2000) Observation skills for effective learning 4th edit. UK: Prentice Hall.*
44. *Cammarata, L. and Haley, C. (2018): Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French Immersion Context: A Professional Development International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21(3), 332-348.*
45. *Hall E. & Jones L. (1976): competency Based Education. A Process for improving of education. Englwood Cliffs, N. J. prentice-hall.*
46. *Hamdan, A,. Ghafer, M,. and Li. (2010): Teaching Competency Testing Among Malaysian. European Journal of Social Sciences. 12. (4). P. 610-617.*
47. *Lena V. Kremin, Maria M. Arredondo, Lucy Shih-Ju, Teresa Satterfield & Loulia Kovelman (2016): The effects of Spanish heritage language literacy on English reading for Spanish bilingual children in the US. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, DOL: 10. 1080/1370050. 1239692.*
48. *Mee Kim, Y(2012): Development of a national Literacy assessment instrument for cross-Linguistic use in Nepal. M. A. Thesis. Nepal: SIL International.*

Romanization of references

1. *Mustawá al-tannūr al-lughawī ʿinda Muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah fī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah, al-Ibrāhīmī, Makkī Farḥān Karīm, al-Sarāy, Ḥusayn Karīm Fawzān. (2016). Nasq Journal, Iraqi Association for Educational and Psychological Studies, (11), 465-492.*
2. *Muqaddimah Ibn Khaldūn, Ibn Khaldūn, ʿAbd-al-Raḥmān. (2013).2nd ed., Dar Al-Fajr for Heritage, Amman, Jordan.*
3. *Lisān al-ʿArab, Ibn manẓūr, Jamāl al-Dīn. (1988).1st ed., Dar Ihya Al-Turath Al-Arabi, Beirut, Lebanon, Vol. 12.*
4. *Mustawá al-tannūr al-lughawī al-ʿāmm fī baʿḍ al-mahārāt al-lughawīyah ladá ʿayyinah min Muʿallimī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah fī Dawlat al-Baḥrayn, adyby, ʿAbbās. (1994).Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, Egypt, 4, (25), 122-146.*
5. *Mustawá al-tannūr al-lughawī waʿalāqatuhu bālātjāh Naḥwa al-lughah al-ʿArabīyah ladá ṭālibāt al-ṣaff al-ḥādī ʿashar, islym, Randah Shiḥādah Aḥmad. (2009). [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Education, Islamic University, Gaza.*
6. *Faqr al-Muʃam al-lughawī wa-atharuhu fī altmkn min iktisāb mahārāt al-fahm wa-al-Intāj, Imḥammad, Bakkār. (2015). Al-Hikma Journal for Literary and Linguistic Studies, (23), 105-130.*
7. *Al-Dhakāʾalānfʿāly waʿalāqatuhu bmḥddāt al-kafāʿah al-mihnīyah fī ḍawʾ maʿāyīr al-jawdah li-muʿallimī al-Tarbiyah al-riyāḍīyah, al-Amīn, Muḥammad al-Sayyid Muḥammad. (2010). The Thirteenth International Scientific Conference - Physical Education and Sports - Challenges of the Third Millennium, Faculty of Physical Education for Boys in Al-Haram, Helwan University, 5, (13), 243-290.*
8. *Al-Muʃam al-Wasīṭ Muʃam al-lughah al-ʿArabīyah, Anīs, Ibrāhīm waākharūn. (1973). 2nd ed., Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.*
9. *Mustawá al-tannūr al-tiknūlūjī ladá ṭullāb Qism al-Ḥāsūb bi-Kullīyat mujtamaʿ al-ʿUlūm al-mihnīyah wa-al-Taṭbīqīyah, albāyḍ, Majdī Aḥmad. (2009). [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Education, University of Gaza.*
10. *Al-Kafāʿah al-mihnīyah waʿalāqatuhā bi-uslūb alʿzw al-sababī ladá Muʿallimī al-marḥalah al-thānawīyah bi-Muḥāfaẓat Raʾs tnwrh bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, al-Barāhīm, Ibrāhīm ibn Saʿūd. (2018). Journal of the Faculty of Education, Faculty of Education, Assiut University, 34, (10), 571-601.*
11. *Madá twāfr al-kifāyāt al-mihnīyah al-lāzimah li-tadrīs al-nuṣūṣ al-adabīyah ladá muʿallimāt al-lughah al-ʿArabīyah bi-al-marḥalah al-*

thānawīyah, al-Bakr, Fahd ibn ʿAbd-al-Karīm Ḥammūd, wa-al-shifāʾ, Wafāʾ bint Muḥammad. (2008). Journal of Studies in Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Ain Shams University, (133), 116-148.

12. *Al-Ḥaqībah al-taʿlīmīyah Taqnīyat lil-taʿlīm al-dhātī wa-Daʿm lil-manāhij aldārsh, al-Tamīmī, ʿAwwād. (2000). Journal of the College of Teachers, Al-Mustansiriya University, (22), 130-145.*
13. *Barnāmaj muqtaraḥ li-taṭwīr al-kafāʾāt al-mihnīyah li-muʿallimī māddat al-lughah al-ʿArabīyah bi-marḥalat al-Taʿlīm al-asāsī Wilāyat Janūb dārfw, Jālī, Fāṭimah Ādam Mūsá. (2022). [Unpublished doctoral dissertation], College of Education, Nilein University, Sudan.*
14. *Athar althrāʾ al-lughawī fī al-adāʾ al-taʿbīrī ladá ṭalabat al-ṣaff al-thālith Qism al-lughah al-ʿArabīyah fī Kullīyat al-Tarbiyah, aljshʿmy, Muthannáʿ Alwān. (2009). Al-Fath Journal, University of Diyala, Baghdad, Iraq, (40), 1-25.*
15. *Mustawayāt al-tannūr ladá al-ṭullāb al-Muʿallimīn fī mṣr dirāsah masḥīyah, al-Muʿtamar al-ʿIlmī al-Thānī "iʿdād al-Muʿallim altrākmāt wa-al-taḥaddiyāt", al-Jamʿīyah al-Miṣrīyah lil-manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs. (1990). Alexandria, Egypt, July 15-18, 2-223.*
16. *Al-Tannūr al-lughawī wa-ʿalāqatuhu bi-al-waʿy alqrāʿy ladá ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah fī Mudīrīyat tarbiyat wa-taʿlīm Janūb al-Khalīl, Ḥujjah, Yūsuf ʿAbd al-Rasūl. (2022). [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Educational Sciences, Al-Quds University.*
17. *Mabādiʾ ʿilm al-nafs, Ḥamzah, Mukhtār. (1992). Dar Al-Bayan Al-Arabi, Jeddah, Saudi Arabia.*
18. *Darajat imtilāk Muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah fī al-Urdun lmhārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn min wijhat naẓar mudīrī al-Madāris wālmshrfyn al-Tarbawīyīn, alkhshāty, ʿAlī Khalaf Ḥusayn. (2019). [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Educational Sciences, Al al-Bayt University, Jordan.*
19. *Al-Dhakāʾ alānfʿāly wa-ʿalāqatuhu bālkfāʾh al-mihnīyah ladá Muʿallimī al-marḥalah al-iʿdādīyah, Khiḍr, Ṣalāḥ al-Dīn ʿAbd-al-Ḥamīd. (2022). Scientific Journal of Educational and Qualitative Studies and Research, Faculty of Specific Education, Benha University, (19), 157-182.*
20. *Mustawá al-tannūr al-lughawī ladá ṭalabat al-marḥalah al-iʿdādīyah wa-ʿalāqatuhu bāldāfʿyh Naḥwa dirāsah al-lughah al-ʿArabīyah fī Muḥāfaẓat Baghdād, al-Dāhirī, Ṣāliḥah ʿAbd-al-Wahhāb. (2017). [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan.*
21. *Mustawá al-tannūr al-ʿIlmī ladá ṭalabat al-ṣaff al-thālith al-thānawī (ʿAlamī) li-Madāris Ṣanʿāʾ wa-al-mustawá al-Awwal fī al-Tarbiyah Jāmiʿat Ṣanʿāʾ, al-Rifāʿī, Aḥmad Saʿīd ʿUthmān, wālḥmādy, Allāh ʿUthmān. (2013). Scientific Journal, Faculty of Education, Assiut, Assiut University, 29, (4), 448-488.*

22. *Madá taḍmīn mahārāt al-qarn al-ḥādī wa-al-ʿishrīn fī muqarrir al-ʿUlūm al-Muṭawwar lil-ṣaff al-Awwal mutawassiṭ bi-al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah, Sabḥī, Nisrīn. (2016). Journal of Educational Sciences, 1, (1), 9-44.*
23. *Al-Kifāyāt al-mihnīyah li-iʿdād Muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah bi-istikhdām al-Wasāʿiṭ al-mutaʿaddidah – dirāsah maydānīyah lil-marḥalah al-thānawīyah bi-al-Sūdān, al-Sammānī, Khayrī ʿbdālmṭlb Ṣāliḥ. (2016). [Unpublished doctoral dissertation], Institute of Research and Studies of the Islamic World, Omdurman Islamic University, Sudan.*
24. *Al-Kafāʿāt al-mihnīyah al-lāzimah li-muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah bi-al-marḥalah al-thānawīyah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn (dirāsah maydānīyah bmḥlyh bārā-wlāyh Shamāl Kurdufān), al-Shādhilī, ʿbdālhādy Maḥmūd Aḥmad, wa-al-shifāʿ, ʿAbd-al-Qādir Ḥasan. (2018). Journal of Educational Sciences, Sudan University of Science and Technology, Vol. 19, (2), 15-27.*
25. *Al-Tannūr al-ʿIlmī wālbywlwjy ladá Muʿallimī al-marḥalah al-ibtidāʿīyah qabla al-khidmah bi-Salṭanat ʿAmmān, shbārh, Aḥmad Mukhtār. (1992). The Fourth Scientific Conference Towards Better Basic Education, (2), 155-188.*
26. *Al-Marjiʿ fī Funūn al-kitābah al-ʿArabīyah li-tashkīl al-ʿaql al-mubdiʿ, Shiḥātah, Ḥasan. (2004). Arab World House, Cairo.*
27. *Mahārāt al-tadrīs min al-naẓarīyah ilá al-taṭbīq, Ṣabrī, Māhir Ismāʿīl. (2016). Arab University Book Series, Cairo.*
28. *Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ fī ḍawʾ Mutaṭallabāt mujtamaʿ al-Maʿrifah li-Tanmiyat baʿḍ Mafāhīm al-tannūr al-ʿĀlamī li-muʿallimī al-Dirāsāt al-ijtimāʿīyah, Ṭāhā, Amānī Fawzī Muḥammad. (2014). Journal of the Educational Society for Social Studies, Faculty of Education, Ain Shams University, (59), 121-172.*
29. *Mahārāt al-tannūr al-ʿIlmī ladá Muʿallimī al-ʿUlūm qabla wʿthnāʾ al-khidmah : Taʿthīr Niẓām al-iʿdād al-Takāmulī wa-al-iʿdād al-tatābuʿī lil-muʿallim, ʿAfīfī, Muḥarram Yaḥyá Muḥammad. (2015). Journal of Science Education, Egypt, 18, (1), 107-150.*
30. *Mustawá al-tannūr al-lughawī wa-ʿalāqatuhu bmhārāt al-kitābah al-ibdāʿīyah ladá ṭullāb Shuʿbat al-lughah al-ʿArabīyah bi-Kullīyāt al-Tarbiyah, ʿAlī, Ruqayyah Maḥmūd Aḥmad. (2019). Journal of Educational Sciences, Faculty of Education in Qena, South Valley University, (38), 222-308.*
31. *Istikhdām istirātījīyah Būl skyl mdʿwmh bālʿnshṭh alʿthrāʾyh li-Tanmiyat mustawá al-tannūr al-lughawī wa-mahārāt al-taʿallum al-dhātī ladá al-talāmīdh alfāʿqyn bi-al-marḥalah al-iʿdādīyah, ʿId, Asmāʾ. (2019). [Unpublished Master's Thesis], Faculty of Education, Assiut University, Egypt.*

32. *Kfāyāt al-Durays : al-mafhūm wa-al-Tadrīb wa-al-adā', al-Fatlāwī, Suhaylah Muḥsin Kāẓim. (2003). Dar Al-Shorouk, Amman, Jordan.*
33. *Kfāyāt Mu'allimī al-lughah al-'Arabīyah, al-Quranī, 'Alī. (2010). Arab Bureau of Education for the Gulf States Press.*
34. *Fā'ilīyat istikhdām al-Mudawwanāt al-ta'līmīyah fī Tanmiyat al-tannūr al-tārīkhī ladá ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-thānawī, Kamāl, Aḥmad Badawī Aḥmad. (2016). Journal of the Educational Society for Social Studies, Faculty of Education, Ain Shams University, (83), 196-244.*
35. *Madá mumārasat Mu'allimī al-lughah al-'Arabīyah llkfā'āt al-mihnīyah al-ḥadīthah fī ḍaw' Mutaṭallabāt al-taṭwīr al-tarbawī fī Dawlat al-Kuwayt, al-Māni', Musā'id 'Abd-al-Raḥmān, wāl'ymāt, Ḥammūd Muḥammad. (2014). Educational Journal, Kuwait University, 28, (112), 559-601.*
36. *Mihnat al-Ta'līm fī duwal al-Khalīj al-'Arabī, Mutawallī, Abdoldjavad Nūr al-Dīn, wa-Muṣṭafá Muḥammad. (1998). Arab Bureau of Education for the Gulf States, Riyadh.*
37. *Taqwīm al-kafā'ah al-mihnīyah wāldāf'yh al-shakhṣīyah wa-al-Thaqāfah al-tanẓīmīyah wa-'alāqatuhu bi-taḥqīq al-Idārah bāljwdh al-shāmilah fī Mu'assasāt al-Ta'līm al-'Ālī, almsws, Ya'qūb. (2016). [Unpublished Doctoral Dissertation], University of Oran, Algeria.*
38. *Al-Munajjid, Ma'lūf, Luwīs. (D. t.). Catholic Press, Beirut.*
39. *Al-Dhakā' alānf'āly wa-'alāqatuhu bālkfā'h al-mihnīyah, Maghribī, 'Umar Allāh Muṣṭafá. (2007). [Unpublished Master's Thesis], College of Education, Umm Al-Qura University.*
40. *Madá tawaffur al-kafā'āt al-ta'līmīyah ladá Mu'allimī al-mawādd al-ijtimā'īyah fī al-marḥalah al-ibtidā'īyah min wijhat naẓar almshrfyn al-Tarbawīyīn, al-Hudhalī, Allāh Muḥsin. (1995). Educational Journal, 9, (35) 145-174.*
41. *Ṭarīqat al-muāqashah fī tadrīs al-adab wa-al-balāghah wa-atharuhā fī al-taḥṣīl wa-al-adā' al-ta'bīrī ladá ṭālibāt al-ṣaff al-khāmis al-Adabī, al-Wā'ilī, Su'ād 'Abd-al-Karīm. (2001). [Unpublished Master's Thesis], Ibn Rushd University, Baghdad, Iraq.*

مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بالسنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود

د. رباب محمد المرسي شتات*
أستاذ طرق تدريس الرياضيات المساعد، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

mrabab95@gmail. com

تاريخ تسلم البحث: ٥/ ٥/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ١٨/ ٦/ ٢٠٢٦م

الملخص:

هدف البحث إلى التعرف على مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، وكذلك تحديد أهم المهارات التي يجب أن تمتلكها مدربات الرياضيات والاحصاء في السنة الأولى المشتركة طبقا لنموذج مستويات العمق المعرفي، وتمثلت عينة البحث (٣١) من مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، واستخدم في البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أدواته في استمارة ملاحظة اداءات التدريس وفق مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات قسم العلوم الأساسية.

استخدم هذا البحث الملاحظة الصفية المباشرة للإجابة عن السؤال الاتي:

ما مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

أظهرت نتائج البحث أن المتوسط الكلي لمستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود (١١٨. ٠٣٢) من أصل ٢٠٠ درجة، وهو ما يشير إلى أن ضعف مهارات عمق المعرفة الرياضياتية لدى المدربات، خاصة مستويي التفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد، وقد أوصى البحث بعدة توصيات منها: إقامة ندوات ودورات تدريبية للمدربات لبيان أهمية مستويات العمق المعرفي وتشجيعهم على استخدامها، وتدريبهن على صياغة أسئلة في مستويات العمق المعرفي الأربعة، واقترح عدة مقترحات منها: إجراء دراسة تتضمن تحليل كتب الرياضيات والاحصاء للسنة الأولى المشتركة وفقاً لمستويات العمق المعرفي.

الكلمات المفتاحية: عمق المعرفة، مستويات عمق المعرفة، عمق المعرفة الرياضياتية.

*تتقدم الباحثة بخالص الشكر والتقدير إلى جامعة الملك سعود على توفير البيئة الأكاديمية الداعمة للبحث العلمي التي أسهمت في إنجاز هذا البحث

Levels of Mathematical Knowledge Depth among Mathematics and Statistics Instructors at the Deanship of the First Year Common Program، King Saud University

Dr. Rabab Mohammed Al-Mursi Shatat
Assistant Professor of Mathematics Teaching Methods
King Saud University ،Saudi Arabia

mrabab95@gmail. com

Date of Receiving the Research: 5/5/2026 **Research Acceptance Date**: 18/6/2026

Abstract:

The aim of this research was to identify the levels of mathematical knowledge depth among mathematics and statistics instructors at the Deanship of the Common First Year at King Saud University. It also sought to determine the most essential skills that these instructors should possess، based on the Depth of Knowledge (DOK) model. The research sample consisted of 31 mathematics and statistics instructors from the Deanship of the Common First Year at King Saud University. The study employed the descriptive-analytical approach، using a classroom observation form to assess teaching performance in accordance with the levels of mathematical knowledge depth among instructors in the Department of Basic Sciences.

The study used direct classroom observation to answer the following question:

What are the levels of mathematical knowledge depth among mathematics and statistics instructors at the Deanship of the Common First Year at King Saud University?

The research findings showed that the overall average score for the levels of mathematical knowledge depth among the instructors was 118. 032 out of 200، indicating a weakness in the depth of mathematical knowledge skills، particularly in the areas of strategic thinking and extended thinking.

The study provided several recommendations، including:

Holding seminars and training courses for instructors to emphasize the importance of depth of knowledge levels and encourage their application.

Training instructors to formulate questions that align with the four DOK levels.

The study also proposed further research، such as conducting a study analyzing mathematics and statistics textbooks for the Common First Year based on the Depth of Knowledge model.

***Key Words**: Depth of Knowledge، Level of Depth of Knowledge، Depth of Mathematical Knowledge.*

المقدمة:

اتباعًا لحديث الرسول صلى الله عليه وسلم: إنَّ اللهَ تعالى يُحِبُّ إذا عمِلَ أحدُكمْ عملًا أنْ يُتقِنَهُ، الراوي: عائشة أم المؤمنين، لذا وجب الاهتمام بإتقان تعلم الرياضيات وعمق المعرفة الرياضياتية والبعد عن السطحية، لما فيه من الأثر العظيم على تطوير فهم الطالب وإيجاد معنى وقيمة لما يتعلمه، فيجعله قادر على طرح الأسئلة وتحليلها واتخاذ القرار المناسب بشكل سليم، كما يجعله قادر على اكتشاف العلاقات والانماط، وأكثر قدرة على حل المشكلات النمطية والغير نمطية.

ويعتبر المعلم هو أحد الركائز الأساسية والمهمة في المؤسسة التعليمية، فهو المسؤول عن توجيه الطلاب وإرشادهم لطرق التعلم المناسبة لقدراتهم، وتنمية الاتجاهات الإيجابية التي تساعدهم في تحقيق المزيد من النجاح في دراستهم، بل وفي مختلف شؤون حياتهم بصفة عامة، لما فيه من تقدم المجتمعات وتحقيق رقيها.

ونظرا للحاجة إلى زيادة مستوى الدقة الصفية لجميع الطلاب. فقد وُضعت معايير لجميع المناهج الدراسية، يتطلب تنفيذ هذه المعايير أدوات عملية لتطوير المناهج وأساليب التقييمات التي تعزز مستويات أعلى من الطلب المعرفي. وفي ضوء ذلك ظهرت مستويات العمق المعرفي (Depth of Knowledge) لنورمان ويب Webb في عام ١٩٩٧، وهي أحد الأدوات الأساسية التي يمكن أن يستخدمها المتخصصون لتحليل جوانب المعرفة التي تتطلبها كل من المعايير والأنشطة المنهجية ومهام التقييم. وقد طور ويب Webb نموذج العمق المعرفي للمواءمة بين المعايير وعناصر الاختبار في التقييم ويصنف هذا النموذج مهام التقييم بمستويات مختلفة من الإدراك أو عمق المعرفة المطلوبة لإكمال المهمة بنجاح (Hess، 2013، 3).

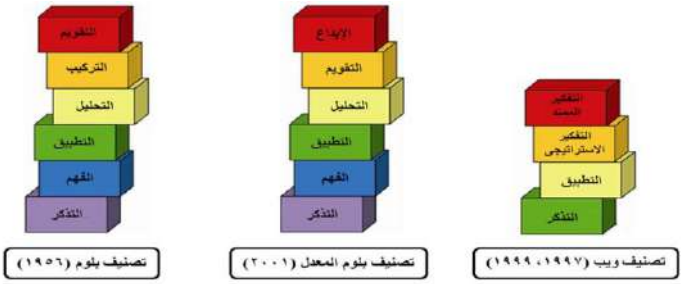
ويشير ويب (Webb، 2002) و جاكسون (Jackson، 2010، 3) إلى أن عمق المعرفة عملية تتطلب من المعلمين أن يُقيموا التلاميذ في الحقائق والمعلومات التي يجب الاحتفاظ بها للتعلم مدى الحياة، وتتحدد مستويات عمق المعرفة في أربعة مستويات، وهي كالتالي:

- التذكر وإعادة الإنتاج: وتتمثل في تذكر مفهوم أو حقيقة أو مبدأ أو تعميم أو نظرية.
- تطبيق المفاهيم والمهارات: ويتمثل في استخدام المعلومات في حل المشكلات الروتينية.
- التفكير الاستراتيجي: ويتمثل في وضع خطة محكمة لحل مشكلات غير روتينية، وتوظيف بعض القرارات بشكل مدروس.
- التفكير الممتد: ويتمثل في إجراء الاستقصاءات، وتطبيق المهارات على التطبيقات الحياتية.

وسوف يتم تناول المستويات السابقة بالتفصيل في الاطار النظري للدراسة الحالية.

ويشير (أشرف حسين، ٢٠١٩) إلى أن عمق المعرفة بات اتجاهًا معاصرًا في بناء المناهج الدراسية وتطويرها، وهذا منبعه أنه جاء كرد فعل لبعض مشكلات محتوى الكتب الدراسية ومن أبرزها: سطحية المعرفة وتفككها، وضعف ترابطها، حيث إنها تفتقر إلى أمس المعرفة التي تحقق عمق المادة العلمية، وهو ما يؤثر سلبًا في جودة عمليتي التعليم والتعلم، كما أن مستويات بلوم المعرفية لم تحقق الرؤية المتعمقة لهذه المناهج.

وفي السياق ذاته فإن عمق المعرفة لا يعتمد على استخدام الأفعال كما هو الحال في تصنيف بلوم، حيث إنه يعتمد على السياق المستخدم في الأفعال (محمود السيد، ٢٠١٨). وبالرغم من مستويات المعرفة لبلوم (Bloom) إلا أن نطاقها أضيق من نطاق مستويات عمق المعرفة عند ويب (Webb)، حيث يغطي تصنيفه مدى متباينًا من المعارف ومهارات التفكير التي لا يتضمنها تصنيف "بلوم" مثل: مهارات التفكير الاستراتيجي، ومهارات التفكير الممتد (حلمي الفيل، ٢٠١٩).



التصنيفات الثلاثة للمستويات المعرفية

نموذج عمق المعرفة الرباعي لويب (1997) Webb تعديل حلمي الفيل ٢٠١٩

شكل (١)

ونظرًا لأهمية تنمية عمق المعرفة أكدت عديد من الدراسات والبحوث أهمية تنميتها لدى المتعلمين، ودور المعلم في ذلك منها: (سحر الغنام و إكرامي مرسال، ٢٠٢٢) و(ليلى خضير، ٢٠٢١) و (مريم الساعدي، ٢٠٢١) و (حلمي الفيل، ٢٠١٨)

يتضح من مراجعة تلك الدراسات والبحوث السابقة إلى أنها قد أشارت إلى وجود قصور في مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى المتعلمين، وقد عزت سبب ذلك إلى طرق التدريس المستخدمة من قِبل المعلم، واستراتيجياته المستخدمة داخل القاعة الدراسية، والتي تحرمهم من المناقشة والتفاعل الاجتماعي في المواقف التعليمية المختلفة، مما يؤُثر سلبًا على نمو عمق المعرفة لديهم.

ويعد تعليم التفكير في قمة أولويات النظم التربوية في دول العالم المتقدمة، فلم تعد المعرفة المتخصصة فقط هي المهمة لجيل المستقبل، بل الأهم من ذلك هو كيفية معالجتها ذهنيًا، وتوظيفها في مجالات التعلم، وفروع المعرفة المختلفة، وهو ما يطلق عليه تعليم التفكير (فتحي جروان، ٢٠٠٨).

وهذا ما أكده العديد من الجهات المعنية بتعليم الرياضيات وتعلمها، ومن أبرزها المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM)، (2000، حيث أكد ضرورة توفير مناهج الرياضيات المدرسية خريطة طريق تساعد المعلمين على توجيه التلاميذ إلى مستويات متزايدة من عمق المعرفة، مما يسهم في تنمية فهم التلميذ لما يتعلمه، ويصير اكثر قدرة على طرح الأسئلة، وتحليل المعرفة بصورة دقيقة واكتشاف العلاقات والانماط، كما يصير أكثر قدرة على حل المشكلات، فضلا عن ذلك فإن المعرفة العميقة في مجال معين تسهم في مساعدة التلاميذ على استخدام معارفهم بكفاءة عالية وتشكيل روابط جديدة تسهم في انتاج وتوليد معرفة جديدة ومفيدة (سحر الغنام وإكرامي مرسال، ٢٠٢٢).

ويرتكز نموذج " عمق المعرفة" على المواءمة بين معايير المنهج، وعملية التقييم، وذلك بتحليل التوقعات المعرفية التي تتطلبها المعايير، والأنشطة المنهجية، ومهام التقييم، ويرى Webb (2002) أن عمق المعرفة يتطلب من المعلمين شرح العمق الذي يتم فيه التعليم، وتحديد الغرض منه، ومن ثم تقييم التلاميذ في المعرفة التي يجب الاحتفاظ بها للتعلم مدى الحياة (Jackson، 2010، 3).

ويلخص (إيهاب محمد، ٢٠١٩، ٢١) أهمية مستويات عمق المعرفة في الرياضيات في أنها:

١. تمكن الطالب من الوصول إلى درجات عالية من الفهم، مما ينمي لديه اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات.
٢. تساعد الطالب على ربط معارفه وخبراته السابقة بمعارف وخبرات جديدة ذات صلة بتطبيقات الرياضيات خارج المدرسة.
٣. تساعد على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والتفكير المنطقي والتأملي.
٤. تنمي لدى الطالب القدرة على التنبؤ واتخاذ القرارات.
٥. تساعد الطالب على الاندماج والتركيز بشكل أكبر في بيئة التعلم.

وقد أكد المجلس القومي لمعلمي الرياضيات NCTM(2000) على ضرورة إكساب المعلمين والطلاب المعلمين عمقًا أكبر في المعرفة الرياضية، حيث ان المرحلة الجامعية من المراحل

التعليمية الهامة في حياة الطالب، فهي تمثل قمة الهرم التعليمي، ولأنها تهدف إلى إعداد أفراد بصورة منظمة وموجهة للحياة ما بعد الجامعة لذلك فهي تنال كثير من العناية والاهتمام في معظم الدول المتقدمة والنامية على حد سواء للدور المهم والحيوي الذي تؤديه في التنمية البشرية والاجتماعية والاقتصادية لما توفره من قوى عاملة مؤهلة لقيادة المجتمع، الأمر الذي يفرض على المؤسسات التربوية إعداد واهتمام خاص بهذا الفرد المتعلم بحيث تجعله يستطيع تلبية متطلبات الحياة ما بعد الجامعة.

وقد تناولت العديد من الدراسات مستويات الفهم العميق بالمراحل الدراسية المختلفة مثل دراسة Jackson)، (2010 التي بحثت العلاقة بين تصورات المعلمين الذين يمتلكون مستويات مرتفعة من عمق المعرفة والمعلمين الذين يمتلكون مستويات منخفضة من عمق المعرفة كمنبئ لتحصيل طلابهم، ودراسة Boyles)، (2016 التي هدفت إلى تقصي الاحتياجات الدقيقة اللازمة للطلاب لكي يكونوا قادرين على تحقيق أعلى معدل في كل مستوى من مستويات عمق المعرفة، وكذلك دراسة (عاصم إبراهيم، ٢٠١٧) التي بحثت أهمية تناول وحدة في العلوم باستخدام الوحدات الرقمية لتنمية مستويات عمق المعرفة، ودراسة (محمود السيد، ٢٠١٨) التي استخدمت استراتيجية عظم السمكة لتنمية عمق المعرفة لطلاب المرحلة الثانوية.

ويؤكد ما سبق العديد من الدراسات التي أشارت إلى أنه لابد من وجود عمليات اصلاح شاملة لعملية التعليم في ظل المتغيرات العالمية المتسارعة في مختلف مجالات الحياة.

ويُلاحظ من أهم المستجدات التي يشهدها التعليم في المملكة العربية السعودية في هذه الفترة الأخيرة المشروع الشامل لتقويم المناهج وتطويرها، وهو مشروع وطني يهدف إلى تدوير عناصر المنهج وفق أحدث النظريات والأساليب التربوية العلمية المعاصرة، وبما يتماشى مع رؤية ٢٠٣٠ (وزارة التعليم، ٢٠٢٣: ٤).

ولأن المُعلمات هن الممارسات لواقع هذه المناهج المطورة، ترى الباحثة أهمية عمل دراسة عن مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

مشكلة البحث وأسئلته:

أشارت العديد من الدراسات إلى وجود قصور في مستويات العمق المعرفي في مادة الرياضيات وقد أوصت البعض منها على ضرورة لفت عناية مؤلفو مناهج الرياضيات في وزارة التعليم بالاهتمام بمستويات العمق المعرفي، كذلك تطوير المناهج العلمية وتضمينها لأمثلة

بخطوات إجرائية تؤدي إلى تطوير العمق المعرفي لدى الطلبة، أيضًا توجيه أنظار واضعي المناهج الدراسية في مختلف المراحل الدراسية إلى تصنيف العمق المعرفي لمستويات الأهداف المعرفية بخلاف التصنيف القديم لبلوم (ليلى خضير، ٢٠٢١)، (مريم الساعدي، ٢٠٢١)، (حلمي الفيل، ٢٠١٨)

كذلك من خلال ما لاحظته الباحثة خلال سنوات عملها في قسم العلوم الأساسية والحضور لتقييم مدربات القسم ثم الاطلاع على الكثير من الأدبيات والدراسات، تكون لدى الباحثة الإحساس بمشكلة البحث، وتولد لديها التساؤل الآتي:

ما مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مدى تمكن مدربات الرياضيات والإحصاء من مستوى التذكر في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟
٢. ما مدى تمكن مدربات الرياضيات والإحصاء من مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟
٣. ما مدى تمكن مدربات الرياضيات والإحصاء من مستوى التفكير الاستراتيجي في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟
٤. ما مدى تمكن مدربات الرياضيات والإحصاء من مستوى التفكير الممتد في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

أهداف البحث:

سعى البحث نحو تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف على مستوى التذكر من مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.
٢. التعرف على مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات من مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.
٣. التعرف على مستوى التفكير الاستراتيجي من مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

٤. التعرف على مستوى التفكير الممتد من مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية هذا البحث من الاعتبارات الآتية:

الأهمية النظرية (العلمية):

١. إلقاء الضوء على مستويات العمق المعرفي الرياضياتي، وتكوين الاتجاه الإيجابي نحو مستوياته.

٢. تقديم صورة واقعية عن آداءات ومهارات مدربات السنة الأولى المشتركة في مستويات العمق المعرفي الرياضياتي، وضرورة تنمية تلك المهارات لديهن وبالتالي إلى طالباتهن.

٣. نأمل أن يثري البحث المكتبات العربية بالمعلومات والمعارف حول مستويات العمق المعرفي الرياضياتي.

الأهمية التطبيقية (العملية):

١. قد تقدم مستويات عمق المعرفة الرياضياتية فوائد من حيث الجانب العملي في الرياضيات والإحصاء.

٢. قد يسهم في رفع كفايات المتعلم وقدراته، إذ تقدم مستويات عمق المعرفة مدخلًا مختلفًا لتنظيم المعرفة، يتفاوت فيها هذا العمق المعرفي في التعقيد تبعًا للصف الدراسي، وما يجب أن يعرفه الطالب، وما يجب أن يكون قادرًا على نقله إلى مواقف حياتية مختلفة.

٣. توجيه أنظار المسؤولين والتربويين للاهتمام بمستويات عمق المعرفة الرياضياتية ومدى امتلاك المعلمين لها.

٤. أهمية هذه الفئة العمرية والتعليمية لما لها من دور مهم كونها بداية الهرم الجامعي، الذين قد يشغلون أماكن مهمة في المجتمع فيما بعد.

٥. قد تكمن أهمية البحث من أهمية متغيراته، إذ أنها لا تجعل الطالب يسأل فقط عن المشكلة بكيف ولماذا، وانما قد تجعله يصل إلى أقصى درجات الفهم ويرضي اهتماماته وفضوله في الرياضيات والإحصاء.

حدود البحث:

يقتصر البحث على:

الحدود الموضوعية: مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بقسم العلوم الأساسية.

الحدود المكانية: عمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود بالرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٦.

أدوات ومواد البحث:

تمثلت أدوات البحث في:

بطاقة ملاحظة أداءات التدريس وفق مستويات عمق المعرفة لدى مدربات الرياضيات والاحصاء.

مصطلحات البحث:

العمق المعرفي:

يعرفه (Weeb، 2002) أنه: " عملية تعليمية تتطلب من المعلمين شرح العمق الذي يتم فيه التعلم، ويجب أن يعكس المعلمون هذا العمق ويحددوا الهدف من تعليمهم للمتعلمين، وبالتالي يقيمون المتعلمين في ضوء المعلومات التي يجب الاحتفاظ بها مدى الحياة ويشمل أربعة مستويات من الأدنى إلى الأعلى فهمًا، وهي التذكر وإعادة الانتاج وتطبيق المفاهيم والمهارات والتفكير الاستراتيجي واخرها التفكير الممتد.

ويعرفه (عبد الرحمن شاهين، ٢٠١٩) مستويات العمق المعرفي بأنها: " تنظيم العمليات العقلية المستخدمة في معالجة المعارف والمهارات المتضمنة في المقررات الدراسية، التي تشمل أربعة مستويات هي: التذكر وإعادة الإنتاج، وتطبيق المفاهيم والمهارات، والتفكير الاستراتيجي، والتفكير الممتد.

وتبنت الباحثة تعريف (Weeb، 2002) نظريًا

العمق المعرفي في البحث الحالي إجرائيًا: بأنها: عملية تعليمية تقوم بها مدربات الرياضيات والاحصاء بقسم العلوم الأساسية في نقاط محددة للمعرفة والمهارات الرياضية التي يجب أن تمتلكها طالبة السنة الأولى المشتركة، وتتدرج في أربعة مستويات تسير بشكل متزايد، حيث تبدأ بالقدرة على التذكر واستدعاء الحقائق ثم يليها القدرة على تطبيق المهارات والمفاهيم ويليها القدرة على استخدام عمليات التفكير العليا (التفكير الاستراتيجي)، منتهيًا بالقدرة على التفكير الممتد، ويُقاس بدرجتهن في بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري للبحث تحديد مفهوم دقيق لعمق المعرفة الرياضياتية ومستوياته، وكذلك أهميته، وأداءات المعلم في إطار تحقيق مستويات العمق المختلفة.

أولًا مفهوم عمق المعرفة الرياضياتية:

في عام ١٩٩٧ قام العالم Norman lott Webb – هو أحد علماء مركز ويسكونس للبحوث التربوية Wisconsin Center for Education Research – بتطوير نموذج (عمق المعرفة) Depth of Knowledge (DOK) للمؤامة بين معايير المنهج وعملية التقييم، وذلك بتحليل التوقعات المعرفية التي تتطلبها المعايير، والأنشطة المنهجية ومهام التقييم، ويعتمد نموذج DOK على افتراض أن جميع عناصر المنهج يمكن تصنيفها على أساس معرفي لإنتاج استجابة مقبولة، وكل مجموعة من المهام تعكس مستوى مختلف من الإدراك في عمق المعرفة المطلوبة لإكمال المهمة (مروة الباز، ٢٠١٨: ٤٧٦).

ويُعد نموذج عمق المعرفة أحد نماذج التفكير القائمة على تنظيم المعرفة في البنية العقلية للطالب بطريقة متفاوتة في التعقيد لحدوث التعلم ذي المعني، فهو يعتمد على طريقة التفكير التي يتبعها الطالب في ربط المشكلات الجديدة التي يمر بها بخبراته السابقة بطريقة أكثر تعقيدًا من التي يتبعها في طرق التفكير الأخرى وذلك لكون هذا النمط من التفكير يعتمد على مقدار المعرفة السابقة لدى الطالب وقدرته على بناء خبرات وتعميمات جديدة Viator)، 2010، (23.

وقد تعددت وجهات نظر العلماء والباحثين التربويين في مجال علم النفس حول مفهوم مستويات عمق المعرفة، فقد أشارت Matthew et al)، (2013 أن مستويات عمق المعرفة أحد أنواع مستويات التفكير التي توائم بين المعايير والمحتوى لتقييم الطالب، كما أنه لا يعتمد على الأفعال مباشرة وإنما يعتمد على الهدف من سياق تلك الأفعال.

وعرفها ويب webb أنها مجموعة إجراءات تعليمية تستدعي المدرسين إلى شرح وتوضيح المستوى الذي يحدث فيه التعليم، والذي يحتم عليهم أن يُطلِعوا الطلبة على الغرض من تدريسهم ذلك المستوى والذي يرجى منه إكسابهم المعلومات التي تقيمهم في ضوئها والتي يرجي أن يحتفظوا بها ويستثمرونها في المواقف مدى الحياة (مشرف مجول، ٢٠٢١، ٣٤٤).

ويشير Baer)، (2016 إلى أن مستويات عمق المعرفة مجموعة من القدرات العقلية المتشابكة التي يحدث بينها تفاعل من خلال الاستقصاء والمناقشة وحل المشكلات.

ويرى Thomas)، (2017 أن مستويات عمق المعرفة تتمثل في قدرة الطالب على معالجة المعلومات الجديدة ومقارنتها والتمييز بينها وفهم الأفكار المتناقضة للوصول إلى أفكار جديدة مترابطة يسهل عليه تطبيقها في الحياة العملية.

وعرفها (حلمي الفيل، ٢٠١٨) بأنها تنظيم الطالب المنطقي للمعارف والمهارات وفقًا لدرجة قوتها في أربعة مستويات تبدأ بمستوى التذكر ثم التطبيق ثم التفكير الاستراتيجي وأخيرًا التفكير الممتد وهو المستوى الأكثر عمقًا.

وأشار (محمد عبد الرحيم، ٢٠٢٠)إلى عمق المعرفة الرياضياتية بأنه قدرة طالب الصف الثالث الإعدادي على تذكر وإعادة إنتاج وتطبيق المفاهيم والمهارات الرياضياتية وممارسته للتفكير الاستراتيجي والممتد للمواقف والمشكلات الرياضياتية التي تواجهه.

ويتضح من التعريفات السابقة وجود قاسم مشترك بينها حول مفهوم عمق المعرفة الرياضياتية وهو تضمن المفهوم لأربعة مستويات متدرجة في المهارات العقلية التي تتطلبها، وكذلك ارتباطه بعوامل متعددة، من بينها: مستوى الصف الدراسي، ومقدار المعرفة الأساسية التي يمتلكها الطالب، واستخدامه في تحديد ما يجب أن يمتلكه الطالب، وكذلك الكشف عما يكون قادرًا على أدائه في صف معين.

أنواع المعرفة من حيث درجة العمق بالشرح والتفسير (مريم الساعدي، ٢٠٢١: ٩-١٠):

١. **المعرفة السطحية**: هي المعرفة التي ترتبط بالإجابة على أسئلة (متى، أين، ماذا)، ويطلق عليها المعرفة الصريحة وتمثل الحد الأدنى للفهم المطلوب، وقد يكون التعليم الذي يحدث في أغلب المدارس يرتكز على هذه المعرفة السطحية، والتي تكون متعلقة بالتذكر لهذا تسمى بالتعلم السطحي، وتكون مخزونة على شكل معلومات في الكتب أو الحاسبات أو العقل.
٢. **المعرفة الضحلة**: هي المعرفة التي تكون لدى الطلبة عندما يمتلك بعض المعلومات وأيضًا قيامه بشيء من الفهم وصناعة معلوماته، وحتى يتمكن الطلبة من صناعة معلوماتهم يجب أن يلموا بسياق هذه المعلومات، لذلك تستوجب المعرفة الضحلة مستوى من الفهم حتى يتمكن الطلبة تحديد التماسك والتكامل والعلاقات المنطقية بين المعلومات المعطاة لهم.
٣. **المعرفة العميقة**: هي المعرفة التي تتولد لدى الطلبة عندما يتمكنوا من تطوير معنى المعلومات المعطاة لهم وتطوير فهمهم ليكونوا على وعي بكيف ومتى يستطيعون اخذ

إجراءات فعالة، ويلعب جانب اللاوعي للطلبة دور كبير في هذه المعرفة، وتكمن هذه المعرفة في قدرة الطالب على التنبؤ وابداعه واستخدامه للنظريات.

ثانيًا: مستويات عمق المعرفة الرياضياتية:

تُوصف نظرية عمق المعرفة ل (١٩٩٧، ١٩٩٩) Webb's التي استشهد بها (Hess et al.، 2009) بأنها نظرية تفسر مدى تعقيد المحتوى الذي يتم تدريسه، فضلًا عن تعقيد المهمة التي يتعين على التلاميذ القيام بها، وفي هذا الصدد أشار (Hess et al.، 2009) إلى نموذج عمق المعرفة (DOK) بأنه نموذج يقيس عمق الفهم من بداية الدرس إلى نهايته، ويتطلب من التلاميذ المشاركة في التخطيط والبحث، واستخلاص النتائج حول ما يتعلمونه، وقد حدد Webb أربعة مستويات لعمق المعرفة (Hess et al. 4، 2009) تتراوح من المستوى الأدنى "الاسترجاع وإعادة الإنتاج" ثم الانتقال إلى المستوى التالي "التطبيق الأساسي للمفاهيم والمهارات" ثم المستوى الثالث "التفكير الاستراتيجي" ومنها إلى المستوى الأخير " التفكير الممتد".

وقد حدد Webb)، (Webb 1999 ; 2002 أربعة مستويات لعمق المعرفة كالآتي:

المستوى الأول الاستدعاء: Recall

يتضمن هذا المستوى استدعاء معلومات مثل حقيقة أو تعريف أو مصطلح أو إجراء بسيط، بالإضافة إلى خوارزمية بسيطة أو تطبيق صيغة، وإجراء خوارزمية بخطوة واحدة.

تتضمن أنشطة الرياضيات في هذا المستوى (Petit & Hess، 2006، 2):

١. تذكر أو ملاحظة أو التعرف على حقيقة أو تعريف أو مصطلح أو خاصية.
٢. تطبيق / حساب خوارزمية معروفة (على سبيل المثال: الجمع، القسمة).
٣. القيام بإجراء محدد، أو روتيني (على سبيل المثال: تطبيق قواعد النهايات، أو تطبيق قانون)
٤. حل مشكلة لفظية من خطوة واحدة.
٥. استرجاع المعلومات من جدول أو رسم بياني.
٦. تحدد موقع الأرقام على خط الأرقام، او شبكة الاحداثيات.
٧. تمثيل العلاقات الرياضياتية في كلمات أو صور أو رموز.
٨. قراءة الكسور العشرية وكتابتها ومقارنتها بطريقة علمية.

المستوى الثاني: المهارات والمفاهيم Skills and Concepts

يشمل هذا المستوى مشاركة بعض المعالجات العقلية التي تتجاوز تذكر الاستجابة أو إعادة انتاجها، ويتطلب هذا المستوى بشكل عام من الطلاب مقارنة الأشخاص والأماكن والأحداث والمفاهيم، وتحويل المعلومات من نموذج إلى آخر، وتصنيف أو فرز العناصر إلى فئات ذات معنى، ووصف أو شرح القضايا والمشكلات والأنماط والسبب والنتيجة والأهمية أو التأثير أو العلاقات أو وجهات النظر أو العمليات، وفي هذا المستوى الوصف أو الشرح الذي يُطلب من الطلاب يتجاوز وصف أو شرح المعلومات التي تم استرجاعها لوصف أو شرح نتيجة أو توضيح "كيف" أو "لماذا" يجب على المتعلم استخدام المعلومات في سياق مختلف عن السياق الذي تم تعلمها فيه.

تتضمن أنشطة الرياضيات في هذا المستوى (Petit & Hess، 2006، 2):

١. تفسير المعلومات من رسم بياني بسيط.
٢. استخدام النماذج لتمثيل المفاهيم الرياضياتية.
٣. حل مشكلة روتينية تتطلب خطوات متعددة أو تطبيق مفاهيم متعددة.
٤. مقارنة أشكال أو عبارات.
٥. تقديم مبررات لخطوات عملية الحل.
٦. استرجاع المعلومات من جدول أو رسم بياني أو شكل واستخدامها لحل مشكلة تتطلب خطوات متعددة.
٧. اختيار اجراء وفقا للمعايير والقيام بتنفيذه
٨. تحديد وشرح العلاقات بين الحقائق أو المصطلحات أو الخصائص أو العمليات.
٩. مقارنة البيانات أو تصنيفها أو تنظيمها أو تقديرها أو ترتيبها.

الأسئلة التي يمكن استخدامها في هذا المستوى: Hess)، 2013، (11

كيف تقارن.....؟	ما هي الأمثلة / غير الأمثلة ل...؟
كيف يتشابه.....، كيف يختلف...؟	وضح كيف عرفت؟
ماذا تلاحظ عن.....؟	كيف يمكنك تطبيق ما تعلمته لتطوير....؟
ما علاقة..... ب.....؟	ما السؤال الذي يطرح في هذه المشكلة؟
ما هي الطريقة الأخرى للحل؟	هل يمكنك توضيح كيف... يؤثر على...؟
	كيف يمكنك تطبيق ما تعلمته لتطوير...؟

المستوى الثالث: التفكير الاستراتيجي Strategic Thinking

يتضمن هذا المستوى استخدام عمليات التفكير العليا مثل التحليل والتقييم، إن ذكر الأسباب هو علامة رئيسية للمهام التي تندرج في هذا المستوى، وفيه أيضًا يُطلب من الطلاب شرح تفكيرهم، وعمل تخمينات، وتقديم مبررات رياضية عندما يكون هناك أكثر من حل أو نهج واحد ممكن، واستخلاص النتائج من الملاحظات، والاستشهاد بالأدلة وتطوير حجة منطقية للمفاهيم، واستخدام المفاهيم لحل المشكلات غير الروتينية.

تتضمن أنشطة الرياضيات في هذا المستوى (Petit & Hess، 2006، 2):

١. شرح التفكير عندما يكون هناك أكثر من إجابة ممكنة.
٢. صياغة تخمين أو تبرير التخمينات.
٣. استخدام المفاهيم لحل المشكلات الغير روتينية.
٤. تنفيذ الإجراء مع خطوات متعددة.
٥. وصف ومقارنة طرق الحل.
٦. تقديم مبررات رياضياتية.
٧. حل مشكلة متعددة الخطوات وتقديم تفسير رياضياتي يبرر الإجابة.
٨. صياغة مشكلة أصلية بالنظر إلى الموقف.
٩. تحليل أوجه الشبه والاختلاف بين الإجراءات.
١٠. استخلاص النتائج من الملاحظات أو البيانات استشهادا بالأدلة.

الأسئلة التي يمكن استخدامها في هذا المستوى: Hess)، 2013، (15

هل يمكنك توقع النتيجة إذا.....؟	ماذا تستنتج؟
ماهي أفضل إجابة؟ ولماذا؟	ما هو تفسيرك لهذا النص؟ دعم منطقتك.
ما الاستنتاج الذي يمكن استخلاصه؟	كيف يمكنك إثبات أن حلك صحيح؟
هل يمكنك توضيح السبب...؟	ما دليلك لدعم....؟

المستوى الرابع: التفكير الممتد Extended Thinking

يتضمن هذا المستوى استخدامًا موسعًا لعمليات التفكير العليا مثل التركيب والتأمل والتقييم وتعديل الخطط بمرور الوقت، وفيه يشارك الطلاب في إجراء أبحاث لحل مشكلات العالم الواقعي، وأيضًا فيه يجب أن تكون المتطلبات المعرفية للمهمة عالية ويجب أن يكون العمل

معقدًا للغاية، قد يُطلب من الطلاب ربط الأفكار بمجالات المحتوى الأخرى، وتحديد طريقة واحدة من بين العديد من البدائل حول كيفية حل الموقف، وتصميم وإجراء التجارب، وإقامة صلات بين النتائج والمفاهيم والظواهر ذات الصلة، والجمع بين الأفكار وتجميعها في مفاهيم جديدة، ونقد التصاميم التجريبية.

تتضمن أنشطة الرياضيات في هذا المستوى (Petit & Hess، 2006، 2):

١. ربط المفاهيم الرياضياتية بمجالات المحتوى الأخرى
٢. ربط المفاهيم الرياضية بتطبيقات العالم الحقيقي في مواقف جديدة
٣. تطبيق نموذج رياضي لتوضيح مشكلة أو موقف
٤. إجراء مشروع يحدد المشكلة ويحدد مسارات الحل ويحل المشكلة ويبلغ عن النتائج
٥. تصميم نموذج رياضياتي، لحل موقف عملي، أو مجرد
٦. تطوير تعميم للنتائج التي تم الحصول عليها، والاستراتيجيات المستخدمة، وتطبيقها على مشكلات جديدة
٧. تطبيق طريقة واحدة من بين العديد لحل المشكلات.
٨. تطبيق الفهم بطريقة جديدة، وتقديم حجة، مبرر للتطبيق

الأسئلة التي يمكن استخدامها في هذا المستوى: Hess)، 2013، (15

كيف تقيم....؟	هل يمكنك اقتراح حل بديل لـ...؟
هل توافق على....؟	هل يمكنك صياغة واختبار تخمين لـ...؟
كيف تثبت...؟ دحض...؟	ما هي المعلومات التي ستستخدمها لدعم منظور مختلف...؟
هل يمكنك تقييم قيمة أو أهمية...؟	

ويمكن توضيح مستويات عمق المعرفة الرياضياتية والأفعال المناسبة لكل مستوى في الشكل التالي:



شكل (٢) مستويات عمق المعرفة الرياضياتية والأفعال المناسبة لكل مستوى

مقارنة بين تصنيف ويب لمستويات عمق المعرفة وتصنيف بلوم:

منذ ظهور تصنيف بلوم السداسي (Bloom's، 1956) لمستويات الأهداف المعرفية، لاقى اهتمام كبير من قبل الباحثين والتربويين من جميع أنحاء العالم، حتى ظهور تصنيف جديد لمستويات عمق المعرفة وهو تصنيف ويب الرباعي (Webb، 1997) لمستويات العمق المعرفي، والذي سلط عليه الضوء في العديد من البلدان المتقدمة مثل (الصين، أمريكا، إيطاليا، كندا، ماليزيا،...) وسوف نعرض أوجه الاختلاف الموجودة بين التصنيفين في الجدول التالي (حلمي الفيل: ٢٠١٩، ٢٤٨):

جدول (١) مقارنة بين تصنيف بلوم للأهداف المعرفية ومستويات عمق المعرفة

ت	تصنيف بلوم للأهداف المعرفية	مستويات عمق المعرفة
١	لا يشير بشكل واضح إلى أهمية تمكين المتعلمين من تطبيق المعرفة في المواقف الحياتية	تضمن بوضوح أهمية تمكين المتعلمين من تطبيق المعرفة في مستويات المعرفة الأعمق
٢	يصلح مع المجالات والموضوعات محددة البنية	يصلح مع المجالات والموضوعات محددة وغير المحددة البنية
٣	لم يشير بشكل واضح على الأنشطة التي يجب على المعلم القيام بها	يتضمن وضوح الأنشطة التي يجب على المعلم القيام بها لتحقيق الأهداف
٤	يتناسب مع الطلبة المبتدئين على وجه الخصوص	يتناسب مع الطلبة الخبراء والطلبة المبتدئين
٥	يركز على المعرفة السطحية والضحلة وقليل من	يركز على المعرفة السطحية والضحلة وقليل من المعرفة

	المعرفة العميقة بشكل غير مباشر وغير صريح	العميقة بشكل مباشر وصريح
٦	ذو نطاق محدد وغير مرن للأهداف المعرفية	ذو نطاق واسع ومرن للأهداف المعرفية
٧	مناسب مع المواد والتخصصات النظرية على وجه الخصوص	يتناسب مع التخصصات العلمية والعملية والنظرية
٨	يشتمل على مهارات التفكير الأساسية فقط	يشتمل على مهارات التفكير الأساسية والعليا
٩	لقياس مدى تحقيق الطلاب للأهداف المعرفية يكفي طرح أسئلة موضوعية فقط	لقياس مدى تحقيق الطلاب للأهداف المعرفية لايكفي طرح أسئلة موضوعية فقط، وإنما مقالية أيضًا.

ويمكن استنباط العلاقة بين مستويات العمق المعرفي ومقررات الرياضيات في النقاط التالية:

١. ربط المعرفة الجديدة التي يكتسبها الطالب بالمعارف السابقة لديه.
٢. المساهمة في وضع المعارف لمقررات الرياضيات في اطار مفاهيمي، ومعالجتها حتى يحدث الترابط بين تلك المفاهيم، واستخدام طرائق التفكير المختلفة في المواقف اليومية لجعل التعليم ذي معنى.
٣. قد يُكسب هذا المتعلم القدرة على الاستقصاء والتحليل والتقويم والتمييز والمقارنة وطرح الأسئلة وفهم الأفكار المتناقضة، وتفسير المعلومات بعمق وموضوعية أكثر، وتطبيق المعرفة المكتسبة في مواقف جديدة، وهذا من الغايات الكبرى المنشودة لأهداف تدريس الرياضيات بالمرحلة الجامعية.

مبادئ استخدام وقياس مستويات عمق المعرفة (Mississippi state University، 2009):

١. على المعلم تحديد المستوى الأعمق للسؤال في حال يعكس السؤال أكثر من مستوى معرفي.
٢. في كل مستوى يجب أن يحدد المعلم مستوى الأداء المقبول من قبل الطلبة.
٣. يجب أن يصنف المعلم نوع التفكير المطلوب لإتمام المهمة.
٤. يحدد المعلم مستوى العمق المعرفي بناءً على المطالب المعرفية المذكورة في أهداف المادة.
٥. لإنجاز مهمة معينة يجب على المعلم أن يصف نوع التفكير المطلوب.
٦. قبل تحديد مستوى العمق المعرفي المطلوب والمنصوص عليه في الأهداف يأخذ مستوى تعقيد المهمة والمعارف السابقة للطلبة في نظر الاعتبار.

ثالثًا أهمية عمق المعرفة الرياضياتية:

كلما زاد الفهم العميق للمحتوى لدى الطلاب، كلما زاد تعلمهم واكتساب المعارف والمهارات، مما كان له عظيم الأثر على تعلمهم في المواقف المختلفة والأكثر تعقيداً.

لذلك فإن ضمان توافق المناهج الدراسية مع المعايير وحده لن يؤدي إلى اعداد التلاميذ بالمهام التي تمثل تحديات، وتنظيم التعلم حتى يتمكن التلاميذ من الوصول إلى أهداف عالية، وكذا تعزيز التعلم السطحي، والعميق للمحتوى لديهم (Hattie، 2002).

ويؤكد ويب (web، 1999-1997) أن مستويات عمق المعرفة تؤدي بالفعل دورًا بارزًا في توجيه عمليات تعلم الطلاب عبر تمكين المعلمين من الانتقال من تقييم الأهداف السلوكية إلى: التركيز – بدلًا من ذلك – على تقييم درجة المشاركة المعرفية للطلاب في أنشطة التعلم المعقد، التي تُعد من المتطلبات الأساسية التي لا غني عنها على الإطلاق للتعلم مدى الحياة، واكتساب المهارات المطلوبة للقرن الحادي والعشرين.

وأشار (حلمي الفيل، ٢٠١٩، ٢٥١) إلى أهمية عمق المعرفة ومستوياته بالنقاط الآتية:

١. تنظيم عملية التعلم لدى المتعلم وبناء الخبرات.
٢. تصنيف الأهداف المعرفية المختلفة يجمع بين الشمول والمرونة.
٣. تعمل على إبقاء الأثر أكثر فترة ممكنة.
٤. نظرًا لتعدد مستوياته وعمقها فإنها تتناسب مع جميع المواد الدراسية كذلك تنوع كل هدف كل مستوى.
٥. تتضمن مستويات عمق المعرفة العديد من القدرات العقلية المركبة والبسيطة.
٦. يشتمل العديد من مهارات التفكير المستقبلي ومهارات التفكير العليا وأيضًا مهارات التفكير الأساسية.
٧. تتوافق مع المباديء الدراسية البنائية فإنها تراعي مقدار المعرفية السابقة للمتعلم.
٨. تعزز مستويات عمق المعرفة الاستقلالية في التعلم.
٩. تكون مرتبطة طرديًا مع مستوى الرغبة في التعلم لدى الطلاب.
١٠. تصلح هذه المستويات للاستعمال في الموضوعات والمجالات المحددة وغير المحددة.

وهذا يؤكد أهمية تنمية عمق المعرفة الرياضياتية، حيث يمكن التلميذ من الفحص الناقد للأفكار، والحقائق الرياضياتية، وتكوين الترابطات المنطقية بينها، والبحث عن المعنى، والتركيز على الأدلة، والحجج، والبراهين الرياضياتية الداعمة للمشكلات الرياضياتية المختلفة، فضلًا عن القيام بأنشطة ما وراء معرفية، واستخدام النماذج الرياضياتية في التعامل مع مواقف ومشكلات الحياة الواقعية (شيماء حسن، ٢٠١٨: ١٣١).

من هنا يبدو أن عمق المعرفة ينطوي على بعض المزايا، فكلما زاد مستوى عمق المعرفة، تمكن الطالب من التكيف مع التحديات والعمل بشكل تعاوني وحل المشكلات والعمل دون إشراف المعلم، والتواصل الاجتماعي في ظل الشبكات المفتوحة فيما بينهم، فإن دور المدربة في مستويات عمق المعرفة العليا، هو تيسير وتسهيل مهام التعلم وليس الحفظ والاستظهار.

رابعًا: دور المعلم في توظيف مستويات عمق المعرفة:

بالنظر إلى واقع التعليم وتتبع أداءات المعلمين بالمدارس يجد أنها تهمل تنمية مهارات التفكير العليا، وكذلك قمع رغبة الطلاب في السعي لفهم مهارات حل المشكلات وتطويرها، حيث أن المناهج تكون جامدة ويتم حفظها من قبل الطالب.

ونجد أن من أحد أهداف التعليم هو تشجيع الطلاب على أن يصبحوا قادرين على حل المشكلات بشكل جيد، وكذلك تشجيعهم على التفكير بأنفسهم، وأن يكونوا قادرين على اتخاذ قرارات مستنيرة جيدة لحل المشكلات، ومن ثم تنمية قدرتهم على المقارنة والتفسير والملاحظة والتلخيص، ويُلقي هذا العبء على عاتق المدارس مسؤولية تثقيف التلاميذ بطريقة تمكنهم من استخدام مهارات التفكير العليا، وكذا تنمية قدرتهم على اكتشاف المشكلات الجديرة بالبحث، والتعمق في فهم المعرفة اللازمة لدعم النتائج (سحر الغنام وإكرامي مرسال، ٢٠٢٢، ٢١٦)

وجدول (٢) يوضح بعضًا من أنشطة المستوى ودور المعلم والمتعلم كما حددها (Webb، 2009)، (Hess، 2010)، (احمد العامري وفائزة الجلبي، ٢٠٢٣: ٦)

جدول (٢) بعضًا من أنشطة المستوى ودور المعلم والمتعلم

المستويات	بعضًا من أنشطة المستوى	بعضًا من أدوار المعلم	بعضًا من أدوار المتعلم
التذكر وإعادة الإنتاج	الاستدعاء للحقائق والتعريفات والمصطلحات، استخدام القواعد لحل المشكلات البسيطة، حل مشكلة لفظية ذات خطوة واحدة	توجيه المتعلم والتوضيح له، طرح الأسئلة على المتعلمين، توضيح المتناقضات ان وجدت، التقويم	يشرح، يتذكر، يستخدم، يكرر، يلخص، يوضح
تطبيق المفاهيم والمهارات	شرح وتحديد ووصف أمثلة للمفهوم العلمي، تحديد الإجراء الذي يقوم به المتعلم وفقًا لمعيار معين، تقديم المشكلات بصورة أبسط، إجراء المقارنة والتصنيف والتقدير والتنظيم والتنبؤ وتقديم الملاحظات	يوضح، يرتب يلاحظ، يسهل، يطرح الأسئلة على المتعلمين	يحل المشكلات، يكمل، يبني، يستخدم ما لديه من معارف سابقة، يوضح
التفكير	يطور النموذج العلمي للتعامل مع المواقف	يحقق، يلاحظ، يقدم	يقدم التبريرات،

الاستراتيجي	الصعبة، يستخدم البيانات للوصول إلى النتائج، يفسر الأشكال المعقدة	المصادر العلمية للمتعلمين، يوجه ويرشد، يطرح الأسئلة، يوضح	يناقش، يحكم، يختار، يفكر بعمق أكبر، يطور خطط معينة
التفكير الممتد	استقصاء ومعالجة المشكلات المعقدة، اختيار بديل من بدائل متعددة لحل مشكلة معينة، تصميم التجارب واجرائها، تحليل النتائج وكتابة التقارير، تجميع المعلومات وتحليلها	يسهل، يبصر، يصدر القرارات، يحلل	يقترح، يبرهن، يستنبط، يخطط

ولتحسين أداء عمق المعرفة الرياضياتية لدى معلمي الرياضيات، يمكن اتباع بعض الاستراتيجيات التالية:

١. التدريب المستمر: وذلك من خلال تنظيم ورش عمل ودورات تدريبية عن مواضيع الرياضيات المتقدمة والمناهج الحديثة والتعمق فيها.
٢. التعاون المهني: وفيه تشجيع المعلمين على تبادل الأفكار والخبرات من خلال مجموعات دراسية أو شبكات مهنية.
٣. التقنيات التربوية: باستخدام استراتيجيات تدريس مبتكرة مثل التعلم النشط، التعلم القائم على المشاريع، واستخدام التكنولوجيا في التعليم.
٤. تقييم الأداء: من خلال إجراء تقييمات دورية لمستوى فهم المعلمين للمواضيع الرياضية وتقديم تغذية راجعة مستمرة.
٥. التركيز على الفهم العميق: عن طريق تعزيز الفهم العميق للمفاهيم الرياضية بدلًا من الحفظ، من خلال الربط بين الرياضيات والحياة اليومية.
٦. الموارد التعليمية: بتوفير موارد تعليمية متنوعة مثل الكتب، والمقالات، والمواقع الإلكترونية التي تدعم التعلم الذاتي.
٧. تشجيع البحث العلمي: من خلال تحفيز المعلمين على إجراء بحوث في مجال الرياضيات وتطبيقاتها، مما يعزز من عمق معرفتهم.
٨. التفاعل مع الطلاب: والعمل على تحسين مهارات التواصل مع الطلاب وفهم احتياجاتهم، مما يساعد في بناء بيئة تعليمية فعال.

دراسات سابقة تناولت عمق المعرفة الرياضية:

دراسة (أحمد عطيفة وردمان سعيد، ٢٠٢٣) والتي هدفت إلى قياس المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لدراسة إجابات المعلمين على مقياس المعرفة الرياضية اللازمة للتدريس الذي أُعد في مركز تعلم الرياضيات في جامعة ميتشجان الأمريكية، وتم تطبيقه بعد ترجمته على عينة مكونة من(٥٧) طالب وطالبة بمستوى رابع قسم الرياضيات المتوقع تخرجهم، بكليات التربية بجامعة(صنعاء- حجه) في العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م. وأظهرت النتائج انخفاض المعرفة الرياضية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة حيث حصل على نسبة(٤٧. ٧٢٪)، ولم يتمكن من الوصول إلى درجة النجاح والإتقان في المعرفة الرياضية المحددة بدرجة (٨٠٪) كمحك لإتقان المعرفة الرياضية. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة المشتركة بالمحتوى ومعرفة الأفق الرياضي من اختبار المعرفة الرياضية يعزى لمتغير الجامعة وذلك لصالح جامعة صنعاء، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة التخصصية بالمحتوى من اختبار المعرفة الرياضية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمعرفة الرياضية بأنواعها الثلاثة يعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وكذلك بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية للمعرفة المشتركة بالمحتوى والتخصصية بالمحتوى يعزى لمتغير المعدل التراكمي، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية معرفة الأفق الرياضي يعزى لمتغير المعدل التراكمي ولصالح المعدلات العليا(جيد جدًا، وممتاز).

دراسة (أحمد حمادي وفائزة الجلبي، ٢٠٢٣) والتي هدفت الى الدراسة الوصفية المسحية لمستويات العمق المعرفي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية من خلال الإجابة عن الاسئلة الأتية: ما مستويات العمق المعرفي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الاساسية؟ ولأجل تحقيق اهداف البحث والاجابة عن اسئلته وضعت عدد من الفرضيات الصفرية، تم اختيار العينة الأساسية بالطريقة العشوائية الطبقية حيث بلغت العينة الأساسية (٣٣٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة في قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية وبنسبه (٣٠٪) من المجتمع الكلي البالغ (١١٠٨) موزع على سبع جامعات وهي (المستنصرية، الموصل، الكوفة، تكريت، ديالى، ميسان، تلعفر). وقد تم اختيار شعبة واحدة من كل قسم من اقسام الرياضيات في كليات التربية الاساسية وبغية تحقيق اهداف البحث قام الباحث بالإجراءات الاتية: اعداد اختبار للعمق المعرفي بمستوياته الأربعة (التذكر وإعادة

الإنتاج، تطبيق المفاهيم والمهارات، التفكير الاستراتيجي، التفكير الممتد) والمتكون من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد موزعة على المستويات الأربعة، وبواقع (١٠) فقرات لكل مستوى، وتم التأكد من صدقه وثباته حيث بلغ ثبات الاختبار (٠. ٨٣). طبقت اداة البحث (اختبار العمق المعرفي) على عينة البحث الأساسية، وباستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة اظهرت النتائج ما يأتي: وجود ضعف في امتلاك طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية لمستويات العمق المعرفي.

دراسة (أمل الحنفي، ٢٠٢٢) والتي استهدفت الكشف عن فاعلية بيئة تعلم تكيفية في تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية ومهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واعتمد البحث على التصميم التجريبي القبلي بعدي لمجموعتين تجريبية وضابطة، وتكونت عينة البحث من (٨٣) تلميذا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، وقسمت العينة إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (٤٢) تلميذا ودرست من خلال بيئة تعلم تكيفية، والأخرى ضابطة وعددها (٤١) تلميذا ودرست بالطريقة الاعتيادية، واقتصر البحث على وحدتي "الأعداد الحقيقية" و"العلاقة بين متغيرين" من كتاب الرياضيات للصف الثاني الإعدادي، الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م، وتم تطوير بيئة التعلم التكيفية على منصة Smart Sparrow وفقا للمستوى المعرفي، كما تم بناء اختبار مستويات عمق المعرفة الرياضية (التذكر والاستدعاء، تطبيق المفاهيم والمهارات، التفكير الاستراتيجي)، بالإضافة إلى إعداد مقياس لقياس مهارات التعلم الذاتي (تخطيط وتنظيم التعلم، استخدام مصادر التعلم والبحث عن المعلومات، معالجة المعلومات وإدارتها، التقييم الذاتي)، وقد أظهرت نتائج البحث فاعلية استخدام بيئة تعلم تكيفية في تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية ومهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.

دراسة (سحر الغنام و إكرامي مرسال، ٢٠٢٢) هدف البحث إلى تعرف مدى تمكن كل من: معلمي، وتلاميذ الصف السادس الابتدائي من أداءات عمق المعرفة الرياضياتية في بيئات تعلم الرياضيات، ومدى تباين هذا التمكن باختلاف بيئات تعلم الرياضيات، وتمثلت عينة البحث في عينة من معلمي وتلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدرسه محمد سعد مصطفى، ومدرسة نبيل الوقاد الرسمية لغات، ومدرسة شفيق الخشن، واستخدم في البحث المنهج الوصفي التحليلي المقارن؛ للتحقق من فروضه، وتمثلت أدوات البحث في اختبار مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واستمارة ملاحظة أداءات

التدريس وفق مستويات عمق المعرفة لدى معلمي الرياضيات، فضلا عن استمارة مقابلة مجموعة بؤرية من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. أشارت نتائج البحث إلى انخفاض مستوى تمكن عينة التلاميذ من أداءات عمق المعرفة الرياضياتية، وخاصة في مستويى المفاهيم والمهارات، والتفكير الاستراتيجي، وقد حقق التلاميذ في بيئة تعلم الرياضيات باللغة العربية مستوى تمكن أعلى من نظرائهم في بيئة تعلم الرياضيات باللغة الإنجليزية، كما أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى تمكن عينة المعلمين من أداءات التدريس وفق مستويات عمق المعرفة الرياضياتية، وخاصة في مستويي التفكير الاستراتيجي، والتفكير الممتد، وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق في مستوى التمكن من هذه الأداءات بين عينة معلمي الرياضيات باللغة العربية، ومعلمي الرياضيات باللغة الإنجليزية. ترتيبا على النتائج التي أسفر عنها البحث تم طرح دليل استرشادي لمعلمي الرياضيات لتنمية مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى تلاميذهم بالصف السادس الابتدائي، وقد وأوصى البحث بضرورة دمج أنشطة تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضياتية في مناهج الرياضيات، وتدريب التلاميذ عبر أداءات التقييم التكويني المستمر على أنشطة مستويات عمق المعرفة الرياضياتية المختلفة، وكذا توفير برامج تنمية مهنية لمعلمي الرياضيات على كيفية تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضياتية، وضرورة عناية برامج إعداد معلم الرياضيات باستراتيجيات، ونماذج تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضياتية عبر مقررات طرق التدريس، فضلا عن توجيه الباحثين، والمعلمين، ومخططي المناهج العناية نحو استخدام مستويات عمق المعرفة في تقييم نواتج تعلم الرياضيات.

دراسة (ليلى خضير، ٢٠٢١) حيث تم بناء برنامج تعليمي ـ تعلمي وفقا للأنموذج السباعي اشتمل على اربعة فصول (الفصل الاول: اللوغاريتَمَاتَ، الفصل الثانيّ: لمتَتَابعاتَ، الفصل الثالث: القطوع المخروطيّة، الفصل الرابع: الدُّوال الدُّائريّة) من كتَاب الريّاضيّاتَ للصف الخامس العلميّ التَطبيّقيّ، اذ قامت الباحثة بتطبيق البرنامج التعليمي ـ التعلمي على عيَنة البحث (المَجمَوعة التَجرْيبية) على وفق الخطط التَدُّرْيسية القائمَة على الاستَرْاتَيجياتَ المَقتَرْحة وفقا للأنموذج السباعي المَعدُّة لهذا الغرْض، وتَنفيذ الخطط التَدُّرْيسية المَعدُّة على وفق الطرْيقة الاعتيَادُّية (المَجمَوعة الضابطة)، وتمثل مجتمع البحث بطلاب الصف الخامس العلمي التطبيقي في المدارس الحكومية الاعدادية النهارية للبنين في المديرية العامة لتربية صلاح الدين، تم تطبيق البحث على عينة تكونت من (٤٠) طالب من طلاب الصف الخامس العلمي التطبيقي، وتم تقسيمهم الى مجموعتين وكما يأتي: المجموعة التجريبية المتكونة من (٢٠) طالب

درسوا بالبرنامج التعليمي_ التعلمي وفقا للأنموذج السباعي، المجموعة الضابطة المتكونة من (٢٠) طالب درسوا بالطريقة الاعتيادية، وخلصت الباحثة الى التوصيات الاتية: امكانية ان تَستفيدَ وزارةُ التربية بتطبيق البرنامج التعليمي _ التعلمي وفقا للأنموذج السَباعي في المرحلة الاعدَادَية، لما له من فاعلية في رفع مستوى و تفكيرهم التحليلي عمق معرفتهم وثقافتهم الرياضية، تدَرُيب مدَرسَو الرياضيات على كيفية تدَرُيسَ البرنامج التعليمي _ التعلمي بالقيام بندَوات ودَورات تدَرُيبية لهم، العمل على تنسيق الجهود المشتركة بين وزارة التربية ووزارة التعليم العالي عن طريق عقد ورش عمل لمدرسي الرياضيات لتوضيح مفهوم البرامج التعليمية ومهارات التفكير التحليلي، لفت عناية مؤلفو مناهج الرياضيات الى الاهتمام بمسَتويات عمق المعرفة وتعريفهم بمسَتويات عمق المعرفة في الكتاب المدرسَي.

دراسة (مريم الساعدي، ٢٠٢١) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين عمق المعرفة الرياضية ومعالجة المعلومات لطلاب الصف الخامس الأدبي من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: هل يمتلك طلاب الصف الخامس الأدبي عمق المعرفة الرياضية؟ ومهارات معالجة المعلومات؟ وما هي قوة العلاقة الارتباطية بين مستويات عمق المعرفة الرياضية ومهارات معالجة المعلومات لدى الطلاب؟، وشملت عينة البحث (٤٠٠) طالب من طلاب الصف الخامس الأدبي موزعين على مجموعة مدارس تابعة للمديرية العامة تربية بغداد الرصافة الثانية، ولأجل ذلك تم بناء اختبارين أحدهما لعمق المعرفة الرياضية والاختبار الآخر هو لمعالجة المعلومات، وأسفرت نتائج البحث أنه لا يمتلك طلاب الصف الخامس الأدبي عمق المعرفة الرياضية، ولا يمتلكون كذلك مهارات معالجة المعلومات وتوجد علاقة ارتباطية ضعيفة بين عمق المعرفة الرياضية ومعالجة المعلومات.

دراسة (محمد عبدالرحيم، ٢٠٢٠) والتي هدفت التعرف على أثر استخدام التعلم التوليدي في تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضياتية والثقة بالقدرة على تعلم الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية، واتبع البحث المنهج التجريبي، وطبقت تجربة البحث وفق التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين؛ الضابطة وعددها (٣١) طالبًا والتجريبية وعددها (٣١) طالبًا من طلاب الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية وتحددت مواد البحث في تحليل محتوى وحدة الدائرة برياضيات الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية وكتيب للطالب ودليل للمعلم مصاغان وفق مراحل التعلم التوليدي، وتمثلت أداتا القياس في اختبار عمق المعرفة الرياضياتية، ومقياس الثقة الرياضياتية، وأشارت نتائج البحث إلى أثر التعلم التوليدي في تنمية

مستويات عمق المعرفة الرياضياتية والثقة بالقدرة على تعلم الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث بالمرحلة الإعدادية، وفي ضوء ذلك وضعت مجموعة من التوصيات والبحوث المقترحة.

دراسة (مريم عبدالملاك، ٢٠٢٠) وقد هدف البحث إلى دراسة أثر استخدام استراتيجية الرياضيات الواقعية لتنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية وتحسين الرغبة في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمدينة الخارجة بالوادي الجديد. تكونت عينة البحث من ٧٦ طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية درست وحدة متوازي الأضلاع ونظريات المثلث وفقا لاستراتيجية الرياضيات الواقعية، والأخرى ضابطة درست نفس الوحدة بالطريقة الاعتيادية. وقد تم إعداد دليلا للمعلم وكراسة أنشطة في وحدة متوازي الأضلاع ونظريات المثلث وفقا لاستراتيجية الرياضيات الواقعية، كما تم بناء اختبار مستويات عمق المعرفة الرياضية، ومقياس الرغبة في تعلم الرياضيات. توصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠، ٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة الرياضية لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠، ٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الرغبة في تعلم الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء ما أسفرت عنه النتائج يوصي البحث بضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية الرياضيات الواقعية في تدريس موضوعات الرياضيات، وتشجيع المعلمين على تنمية مستويات عمق المعرفة وتحسين الرغبة في تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

دراسة (حلمي الفيل، ٢٠١٨) والتي هدفت إلى التعرف على تأثير برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو في التدريس في تنمية مستويات عمق المعرفة، كذلك التعرف على تأثير البرنامج المقترح في خفض التجول العقلي، وأخيرا الكشف عن درجة استمرارية تأثير البرنامج المقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو في تنمية مستويات عمق المعرفة لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. وطبق هذا البحث على عينة عشوائية مكونة من (٩٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة بواقع (٤٦) طالبًا وطالبة كمجموعة تجريبية وعدد (٤٤) طالبًا وطالبة كمجموعة ضابطة بمتوسط عمر زمني (١٥. ٢١) عاما وبانحراف معياري قدره (١. ٨١) والمقيدين بالعام الجامعي (٢٠١٦/ ٢٠١٧م)، واستخدام الباحث اختبار مستويات عمق المعرفة واستبيان التجول العقلي، والبرنامج المقترح لتوظيف

أنموذج التعلم القائم على السيناريو في التدريس جميعهم من إعداد الباحث، وكشفت نتائج البحث عن وجود تأثير دال إحصائيًا للبرنامج المقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. وفي ضوء نتائج البحث أوصى البحث بالعديد من التوصيات أبرزها ضرورة إخضاع البرنامج المقترح لدراسات وبحوث تجريبية وتقويمية وتطويرية بصورة مستمرة؛ بهدف تحديد نقاط القوة والضعف به ومن ثم تحسينه وتطويره، وتقديم دورات تدريبية وورش عمل للسادة المعلمين تختص بتدريبهم على كيفية توظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو ومستويات عمق المعرفة في عمليتي التعليم والتعلم كذلك تشجيع المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجيات التدريس التي تسمح بالمشاركة الإيجابية النشطة للمتعلم في بيئة التعلم؛ نظرًا لدورها في خفض التجول العقلي لدى المتعلمين.

دراسة (شيماء حسن، ٢٠١٨) والتي هدفت إلى بناء استراتيجية وفق نظرة فيجوتسكي، والتحقق من أثر تلك الاستراتيجية في تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية، وتنمية مهارات مسؤولية تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هذا الهدف تم بناء وحدة المساحات المقررة على تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وفق الاستراتيجية المقترحة، كما تم بناء أداتي القياس وهما: اختبار عمق المعرفة الرياضية، واختبار مسؤولية تعلم الرياضيات، وتم التأكد من تحقق المؤشرات العلمية للصدق والثبات، وتم تطبيق أداتي القياس قبليا على مجموعتي الدراسة: المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وتم إعادة تطبيقهما بعديا عقب انتهاء مجموعتي الدراسة من دراسة الوحدة، ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة: ١. تم التحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة بالدراسة الحالية في تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية، حيث تم ثبوت صحة الفرض الأول للدراسة وتبين أنه "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠. ٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق الاستراتيجية المقترحة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة الرياضية على المستويات (استدعاء المعرفة الرياضية/ استيعاب المعرفة الرياضية/ تطبيق المعرفة الرياضية/ التفكير الاستراتيجي في المعرفة الرياضية/ والمستويات ككل) لصالح درجات المجموعة التجريبية"، كما تم حساب حجم التأثير بدلالة η^2 لقيم (ت) الدالة بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة الرياضية وكانت

مؤشرات حجم التأثير من النوع الكبير لكل مستوى على حدة من المستويات ككل. ٢. تم التحقق من فاعلية الاستراتيجية المقترحة بالدراسة الحالية في تنمية مهارات مسؤولية تعلم الرياضيات، حيث تم ثبوت صحة الفرض الثاني للدراسة وتبين أنه "يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0. 01) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست وفق الاستراتيجية المقترحة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار مسؤولية تعلم الرياضيات على المهارات (التخطيط/ ضبط الأداء/ التواصل/ اتخاذ القرار/ التقويم/ والمهارات ككل) سواء على البعد الشخصي- أو الاجتماعي لصالح درجات المجموعة التجريبية"، كما تم حساب حجم التأثير بدلالة (2 η) لقيم (ت) الدالة بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار مسؤولية تعلم الرياضيات وكانت مؤشرات حجم التأثير من النوع الكبير لكل مهارة على حدة والمهارات ككل.

تم استعراض الدراسات التي تناولت عمق المعرفة الرياضياتية ومن خلاله استنتجت الباحثة عددًا من النقاط منها:

أولًا: فيما يتعلق بالمنهج البحثي (نوعه – عينته – أدواته – تطبيقه):

أكثر المناهج المستخدمة تمثلت في المنهج التجريبي، ما عدا دراسة أحمد حمادة وفائزة الحلبي، ٢٠٢٣) و(سحر الغنام وإكرامي مرسال، ٢٠٢٢) و(مريم الساعدي، ٢٠٢١) و التي استخدمت المنهج الوصفي وهو يتفق مع منهج البحث الحالي.

جميع الدراسات التي عرضت أجريت على عينات مختلفة من طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والمرحلة الجامعية، ما عدا دراسة (سحر الغنام وإكرامي مرسال، ٢٠٢٢) أجريت على معلمي المرحلة الابتدائية، كل ذلك يدل دلالة واضحة على أهمية مستويات العمق المعرفي والاهتمام بها لجميع مراحل التعليم المختلفة.

اختلفت احجام العينات من دراسة إلى أخرى حيث كان حجم عينة (أحمد حمادي، وفائزة الحلبي، ٢٠٢٣) هي ٣٣٠ طالب، (أمل الحنفي، ٢٠٢٢) هي ٨٣ طالب، (سحر الغنام و إكرامي مرسال، ٢٠٢٢) هي ١٢ معلم و ١٥٥ تلميذ، (مريم الساعدي، ٢٠٢١) هي ٤٠٠ طالب، (ليلى خضير، ٢٠٢١) هي ٤٠ طالب، (محمد عبدالرحيم، ٢٠٢٠) هي ٦٢ طالب، (مريم عبد الملاك، ٢٠٢٠) هي (٧٦) طالب، وحجم عينة (حلمي الفيل ٢٠١٨) بلغت (٩٠) طالب، وحجم عينة (شيماء حسن، ٢٠١٨) هي ٧٠ طالبة.

أكثر أدوات الباحثين تمثلت في اختبار عمق معرفي رياضياتي، بينما تمثلت دراسة (سحر الغنام وإكرامي مرسال، ٢٠٢٢) في بطاقة ملاحظة لمعلمي المرحلة الابتدائية، واتفق البحث الحالي مع أداة بطاقة الملاحظة.

جميع الدراسات أجريت في دول مصر والعراق واليمن فقط.

تشابهت جميع الدراسات السابقة في المادة حيث طبقت في مادة الرياضيات ويتفق معها البحث الحالي.

ثانيًا: فيما يتعلق بمضمون النتائج:

١. وجود ضعف في امتلاك الطلاب بمراحلهم المختلفة لمستويات العمق المعرفي الرياضي.
٢. انخفاض الآداء التدريسي للمعلمين وفق مستويات العمق المعرفي.
٣. ضرورة تدريب وتشجيع المعلمين على تنمية مستويات العمق المعرفي.
٤. فاعلية البرامج والاستراتيجيات المستخدمة في تنمية العمق المعرفي.

جوانب الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

١. صياغة أهداف البحث ومشكلته، وتحديد مجتمع البحث وتحديد عينته.
٢. تحديد مستويات العمق المعرفي كما حددها ويب.
٣. الاستفادة في اختيار أداة البحث.
٤. اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة للمنهج الوصفي التحليلي.
٥. مناقشة النتائج وتفسيرها.

منهج البحث:

بناءً على مشكلة البحث فإن المنهج الملائم للبحث الحالي هو المنهج الوصفي التحليلي نظرًا لملائمته لطبيعة البحث، حيث تم تطبيق استمارة الملاحظة الصفية لقياس مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٦ هـ.

عينة البحث: مدربات قسم العلوم الأساسية وعددهم ٣١ مدربة.

أدوات البحث:

قامت الباحثة بتصميم أداة البحث، وهي بطاقة ملاحظة [1]صفية مباشرة تم من خلالها تحديد مهارات مستويات العمق المعرفي الرياضياتي، وذلك لقياس مستويات العمق المعرفي الرياضياتي لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة في جامعة الملك سعود، وقائمة الملاحظة هي قائمة تشتمل على مجموعة الأداءات المراد ملاحظتها، من أجل التعرف على مدى ممارسة المدربات لها في مواقف طبيعية.

وتكونت بطاقة الملاحظة من جزئين رئيسين:

الجزء الأول: يتضمن معلومات عن المدربة مثل: اسم المدربة (اختياري)، تاريخ الملاحظة، اسم المقرر، المسار التدريسي (علمي أو انساني)، الهدف من الدرس.

الجزء الثاني: قياس مدى تمكن مدربات الرياضيات والاحصاء من مهارات مستويات العمق المعرفي الرياضياتي، ووضع الباحثة أمام كل عبارة خمسة مجالات لقياس درجة التوافر هي: دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، مطلقًا، واحتوت بطاقة الملاحظة على (٤٠) عبارة.

وللتحقق من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من المحكمين، حيث طُلب منهم تحكيم فقرات الاستمارة من حيث شمولها للمهارات اللازمة لمستويات العمق المعرفي الرياضياتي، ودقة العبارة، ووضوح مدلولها، والسلامة اللغوية والإخراج، وفي ضوء ملاحظات واقتراحات المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة.

وقد تم حساب معامل الثبات لبطاقة الملاحظة بصورتها النهائية باستخدام التجزئة النصفية، وكانت قيمة معامل الثبات (٠. ٨٨) وهي قيمة عالية ومقبولة لأغراض الدراسة.

إجراءات البحث:

بطاقة الملاحظة لمستوى أداءات المعلم:

استعانت الباحثة ببطاقة لملاحظة أداء المدربات لمهارات مستويات العمق المعرفي، وقد مر إعداد البطاقة بالخطوات التالية:

١. تحديد مصادر بناء بطاقة الملاحظة: تم الاطلاع على الدراسات والبحوث التي استخدمت بطاقات في الملاحظة بصفة عامة وعمق المعرفة الرياضياتية بصفة خاصة، ومنها دراسة (

---

(١) تم الاستفادة من بحث (سحر الغنام و إكرامي مرسال، ٢٠٢٢) في إعداد بطاقة الملاحظة

احمد العامري وفائزة الجلبي، ٢٠٢٣)، (سحر الغنام واكرامي مرسال، ٢٠٢٢)، (مريم الساعدي، ٢٠٢١)

٢. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس أداء مجموعة البحث لمستويات عمق المعرفة الرياضياتية (مستوى الاستدعاء، مستوى المفاهيم والمهارات، مستوى التفكير الاستراتيجي، مستوى التفكير الممتد)

٣. صياغة مفردات البطاقة: تمت صياغة بنود البطاقة في ضوء المهارات الأساسية لمستوى عمق المعرفة الرياضياتية، والتي تم تحديدها من قبل في القائمة الخاصة بالمهارات الأساسية لمستوى عمق المعرفة الرياضياتية.

٤. طريقة تصحيح البطاقة: تضمن (٤ مهارات أساسية) و (٤٠ إجراء فرعيًا)، وقد تم ملاحظة أداء المدربات أثناء تدريس مقرر الرياضيات والإحصاء من قبل الباحثة، وتم تحديد خمس مستويات لتقييم كل إجراء، حيث تحصل كل مدربة على (٥) إذا أدت المهارة دائمًا، (٤) إذا أداء المهارة غالبًا، (٣) إذا أداء المهارة أحيانًا، (٢) إذا أداء المهارة نادرًا، (١) إذا أداء المهارة مطلقًا (منعدم)، وتصبح الدرجة الكلية للبطاقة (٢٠٠) درجة.

٥. وضع تعليمات بطاقة الملاحظة: روعي عند وضع تعليمات البطاقة أن تكون واضحة ومحددة، وقد اشتملت هذه التعليمات على الهدف من البطاقة، ومكوناتها، وكيفية تقدير الدرجات وطريقة التصحيح.

٦. إعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة: تمت صياغة مفردات البطاقة على ضوء المهارات الأساسية لمستوى عمق المعرفة الرياضياتية، تم عرض البطاقة على (٣) من المحكمين في تخصص طرق تدريس الرياضيات، لاستطلاع الرأي في بنود البطاقة ومدى مناسبة هذه العبارات لعينة البحث، وصحة الصياغة اللغوية للعبارات، وارتباط المعايير بالأهداف، وصلاحية البطاقة للتطبيق.

٧. إعداد الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: وقد أسفرت أراء المحكمين على صلاحية البطاقة للتطبيق، وقد تم إجراء التعديلات التي أشار إليها الخبراء والمتمثلة في إجراء بعض التعديلات على الصياغة اللغوية.

٨. حساب الثوابت الإحصائية والمعاملات العلمية للبطاقة: تم تطبيق بطاقة الملاحظة قبل البدء في التجربة الأساسية على مجموعة استطلاعية قوامها (٥) مدربة، ممثلة للمجتمع الأصلي،

وتم ملاحظة المدربات ورصد الدرجات لحساب المعاملات العلمية والثوابت الإحصائية لبطاقة الملاحظة.

٩. صدق المحتوى: بعد عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين أشارت النتائج إلى اتفاق الآراء إلى صلاحية تطبيق بطاقة الملاحظة.

١٠. ثبات بطاقة الملاحظة: تم استخدام طريقة اتفاق الملاحظين لحساب ثبات بطاقة الملاحظة، حيث قامت الباحثة وزميلة آخري كل على حدة بملاحظة المدربات عينة البحث، وتم حساب عدد مرات الاتفاق بين الملاحظين على آداء المهارات، وحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين، لكل مدربة باستخدام معادلة كوبر Cooper، وجاء أقل نسبة اتفاق (82. 2%)، وأعلى نسبة اتفاق بين الملاحظين (89. 2%) وجاء متوسط نسبة اتفاق بين الملاحظين هي (85. 7%) مما يدل على أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات.

١١. اختيار العينة النهائية: بعد أن تم التأكد من توافر الخصائص السيكو مترية للأداة (الصدق والثبات وثبات المحللين)، تم تطبيق بطاقة الملاحظة على العينة النهائية (31) مدربة، واستغرقت الملاحظة أربعة أسابيع في الفصل الثاني من عام ١٤٤٦هـ.

١٢. جمع البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية.

١٣. تحليل النتائج وتفسيرها.

١٤. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

نتائج البحث ومناقشة وتفسير النتائج:

السؤال الرئيس:

ما مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

للإجابة عن السؤال الرئيس، تم استخدام بعض مقاييس الاحصاء الوصفي والتي تمثلت في (المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري) لمعرفة مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء، في ضوء الاربع مستويات (مستوى التذكر والاستدعاء و مستوى تطبيق المهارات ومستوى التفكير الاستراتيجي، ومستوى التفكير الممتد) وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات عمق المعرفة الرياضياتية لدى مدربات الرياضيات والاحصاء بعمادة السنة الأولى المشتركة

مستويات بطاقة ملاحظة عمق المعرفة الرياضياتية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التذكر والاستدعاء	٤٥ .٤٦	٣٥ .٢
المفاهيم والمهارات	١٩ .٣٥	٨١ .٣
التفكير الاستراتيجي	٣٢ .٢٢	٢٢ .٤
التفكير الممتد	٦ .١٤	٧٤ .٣
البطاقة ككل	٠٣٢ .١١٨	١١ .١٢

تشير نتائج جدول (٣) إلى أنه بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة المدربات في البطاقة ككل (032 .118درجة) من أصل (٢٠٠ درجة)، وهو ما يشير إلى انخفاض مستوى أفراد العينة في مهارات مستويات عمق المعرفة الرياضياتية ككل، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (سحر الغنام واكرامي مرسال، ٢٠٢٢) والتي اشارت إلى انخفاض مستوى تمكن عينة المعلمين من أداءات التدريس وفق مستويات عمق المعرفة الرياضياتية، وخاصة في مستويي التفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد. وكذلك دراسة (مريم الساعدي، ٢٠٢١) والتي اكدت أنه لا يمتلك طلاب الصف الخامس الأدبي عمق المعرفة الرياضية، ولا يمتلكون كذلك مهارات معالجة المعلومات وتوجد علاقة ارتباطية ضعيفة بين عمق المعرفة الرياضية ومعالجة المعلومات، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى التعلم السطحي وعدم العلم بمستويات عمق المعرفة الرياضياتية، وهذا يستلزم المزيد من الدورات وورش العمل لتوجيه ممارسات المدربات نحو عمق المعرفة الرياضياتية، والتي لها اثر على تدريس الرياضيات والاحصاء.

وفي الجزء التالي تتناول الباحثة مستويات عمق المعرفة الرياضياتية (كل مستوى على حدة)، من خلال الاجابة على الاسئلة الفرعية التي انبثقت من السؤال الرئيس، وكانت كالتالي:

نتائج ومناقشة السؤال الأول:

ما مدى تمكن مدربات الرياضيات والإحصاء من مستوى التذكر والاستدعاء في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

للإجابة على السؤال الفرعي الأول، تم استخدام بعض مقاييس الاحصاء الوصفي والتي تمثلت في المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لمعرفة مدى تمكن مدربات الرياضيات والاحصاء من مستوى التذكر والاستدعاء، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمهارات التذكر والاستدعاء

اداءات المدربة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقدم تعريفات محددة للمفاهيم الرياضية	٤. ٧٤	٠. ٤٥
تشرح الصيغ والعلاقات الرياضياتية	٤. ٧٤	٠. ٤٥
تعطي أمثلة متنوعة حول المفاهيم والمهارات الرياضياتية	٤. ٧٤	٠. ٤٥
توجه أسئلة لجذب انتباه الطالبات	٥	٠
تحدد موقع الأرقام على خط الأعداد، أو شبكة الاحداثيات	٤. ٤٨	٠. ٥١
تحل المعادلات الخطية من درجات مختلفة	٤. ٤٨	٠. ٥١
تمثل العلاقات الرياضياتية بتمثيلات متنوعة	٤. ٧٤	٠. ٤٥
تقرأ الكسور العشرية بطريقة صحيحة	٥	٠
تكتب الكسور العشرية بطريقة علمية	٤. ٢٥	٠. ٤٤
تسترجع المعلومات من جدول أو رسم بياني.	٤. ٢٥	٠. ٤٤

بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة المدربات في المستوى الأول (التذكر والاستدعاء) لبطاقة الملاحظة (45 .46) من اصل (٥٠ درجة)، وهو ما يشير إلى أن المدربات يمتلكون درجة مرتفعة من مهارات مستوى التذكر والاستدعاء

ويلاحظ من الجدول السابق جدول (٤) أنه قد تراوحت قيم المتوسط الحسابي من (25 .4) إلى (5) وتعزو الباحثة هذه النتيجة السابقة إلى اعتماد المدربة على طرق التدريس التقليدية والتعلم المعتمد على تذكر واستدعاء المعلومة.

نتائج ومناقشة **السؤال الثاني**:

ما مدى تمكن مدربات الرياضيات والإحصاء من مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمهارات تطبيق المفاهيم والمهارات

أداءات المدربة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تطرح أسئلة متنوعة لمراجعة استيعاب المفاهيم أو النماذج الرياضياتية	٣. ٧٤	٠. ٤٤
تقدم أمثلة ولا أمثلة حول المفاهيم الرياضياتية المختلفة	٣. ٧٤	٠. ٤٤
تستكشف الروابط، والعلاقات الرياضياتية بين الخبرات السابقة والجديدة	٣. ٧٤	٠. ٤٤
تنظم الأفكار والمفاهيم الرياضياتية المترابطة في إطار متماسك	٣. ٧٤	٠. ٤٤
تقارن بين الأشكال أو العبارات رياضية	٣. ٤٨	٠. ٥١
تسترجع المعلومات من جدول أو رسم بياني أو شكل وتستخدمها لحل مشكلة تتطلب خطوات متعددة	٣. ٤٨	٠. ٥١

تشرح العلاقات بين المصطلحات والخصائص والعمليات	٣. ٤٨	٠. ٥١
تقارن بين البيانات أو تصنفها أو تنظمها أو تقدرها أو ترتبها	٣. ٢٥	٠. ٤٤
تفسر المعلومات في التمثيلات الرياضية المتنوعة	٣. ٢٥	٠. ٤٤
تستخدم النماذج لتمثيل المفاهيم الرياضياتية	٣. ٢٥	٠. ٤٤

بالنسبة لمستوى المفاهيم والمهارات:

تشير نتائج جدول (٣) أنه بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة المدربات في المستوى الثاني (المفاهيم والمهارات) لبطاقة الملاحظة (19 .35) من اصل (٥٠ درجة)، وهو ما يشير إلى أن المدربات يمتلكون درجة جيدة من مهارات مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات.

ويلاحظ من الجدول (٥) أنه قد تراوحت قيم المتوسط لكل عبارة بين (25 .3) إلى (.3 74)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اعتماد المدربة على تعليم المفاهيم والمهارات بالطرق التقليدية في التدريس، وهو ما يتفق مع دراسة (سحر الغنام وإكرامي مرسال، ٢٠٢٢) والتي أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى تمكن عينة المعلمين من أداءات التدريس وفق مستويات عمق المعرفة الرياضياتية.

نتائج ومناقشة **السؤال الثالث**:

ما مدى تمكن مدربات الرياضيات والإحصاء من مستوى التفكير الاستراتيجي في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمهارات التفكير الاستراتيجي

أداءات المدربة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تطرح أسئلة الاستكشاف والتفكير المترابط و أسئلة مفتوحة النهاية	٢. ٢٣	٠. ٤٣
تقدم معايير وأمثلة لطرح المبررات المنطقية أثناء حل المسائل الرياضياتية	٢. ٢٣	٠. ٤٣
تشجع على الحل بطرق بديلة وأصلية	٢. ٢٣	٠. ٤٣
تبين جميع طرائق الحل	٢. ٢٥	٠. ٤٤
تحلل أوجه الشبه والاختلاف بين الإجراءات	٢. ٢٣	٠. ٤٣
تقدم تفسيرات رياضية لحل لمشكلات المتعددة الخطوات	٢. ٢٣	٠. ٤٣
تصيغ مشكلة أصلية بالنظر إلى الموقف	٢. ٢٥	٠. ٤٤
تستخلص النتائج من الملاحظات أو البيانات استشهادا بالأدلة	٢. ١٩	٠. ٤٧
تحل المشكلات الرياضية بطرق متنوعة	٢. ٢٣	٠. ٤٣
تستخدم المفاهيم لحل المشكلات الغير الروتينية بدقة	٢. ٢٥	٠. ٤٤

بالنسبة لمستوى التفكير الاستراتيجي:

تشير نتائج جدول (٣) أنه بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة المدربات في المستوى الثالث (التفكير الاستراتيجي) لبطاقة الملاحظة (32 .22) من اصل (٥٠ درجة)، وهو ما يشير إلى ضعف تمكن المدربات من مهارات مستوى التفكير الاستراتيجي.

ويتضح من الجدول السابق، جدول (٦) أن قيم المتوسط تتراوح بين (٢. ١٩) و (٢. ٢٥) وهو ما يتفق مع دراسة (سحر الغنام وإكرامي مرسال، ٢٠٢٢)، وعدم تدريب المدربة على مستويات عمق المعرفة الرياضياتية بشكل كبير.

نتائج ومناقشة **السؤال الرابع**:

ما مدى تمكن مدربات الرياضيات والإحصاء من مستوى التفكير الممتد في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود؟

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمهارات التفكير الممتد

أداءات المدربة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
توفر فرص جمع شواهد من مصادر متنوعة	٤٨ .١	٥١ .٠
تطرح أسئلة لتوسيع الإدراك والتفكير	٤٨ .١	٥١ .٠
تتيح فرص التقويم الذاتي وعمل الفريق	٤٨ .١	٥١ .٠
تطبق نموذج رياضي لتوضيح مشكلة أو موقف	٧٤ .١	٤٤ .٠
تجري مشروع يحدد المشكلة ويحدد مسارات الحل ويحل المشكلة ويخرج النتائج	٤٨ .١	٥١ .٠
تربط المفاهيم الرياضية بتطبيقات العالم الحقيقي في مواقف جديدة وبمجالات المحتوى الأخرى	٤٨ .١	٥١ .٠
تصمم نموذج رياضياتي، لحل موقف عملي، أو مجرد	٢٣ .١	٤٣ .٠
تطبق طريقة واحدة من بين العديد لحل المشكلات	٢٣ .١	٤٣ .٠
تطبق الفهم بطريقة جديدة، وتقديم حجة، مبرر للتطبيق	٢٣ .١	٤٣ .٠
تطور تعميم للنتائج التي تم الحصول عليها، والاستراتيجيات المستخدمة، وتطبيقها على مشكلات جديدة	٢٣ .١	٤٣ .٠

بالنسبة لمستوى التفكير الممتد:

تشير نتائج جدول (٣) أنه بلغ المتوسط الحسابي لدرجات أفراد عينة المدربات في المستوى الرابع (التفكير الممتد) لبطاقة الملاحظة (١٤. ٦) من اصل (٥٠ درجة)، وهو ما يشير إلى انخفاض مهارات مستوى التفكير الممتد لدى المدربات، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة (أحمد عطيفة وردمان سعيد، ٢٠٢٣) والتي أشارت إلى انخفاض المعرفة الرياضية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة، ودراسة (أحمد حمادي وفائزة الجلبي، ٢٠٢٣) والتي توصلت إلى وجود ضعف في امتلاك طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية لمستويات العمق المعرفي.

وحسب الجدول السابق، جدول (٧) فإن قيم المتوسط تتراوح بين (١. ٢٣) إلى (١. ٧٤)، وهو يدل على عدم تمكن المدربات من مهارات التفكير الممتد والاعتماد على طرق التدريس التقليدية المعتمدة على التذكر واسترجاع المعلومات وكذلك الفهم وتطبيق المهارات،، وعدم تدريب المدربة على مستويات عمق المعرفة الرياضياتية بشكل كبير.

وقد ترجع هذه النتائج إلى عدم توفير فرص التنمية المهنية الكافية للمدربات اثناء العام الدراسي على كيفية تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضياتية، كما قد يرجع السبب في قصور أداءات التدريس وفق المستوى الثالث والرابع لعمق المعرفة الرياضياتية إلى طبيعة هذين المستويين، وما يتطلبانه من معالجات دقيقة تتطلب توفير خريطة ذهنية لتدريس هذه الموضوعات بشكل أكبر، الأمر الذي يوفر مساحة زمنية للمعلم تسمح له بممارسة الأداءات، وطرح مزيد من الأنشطة والتدريبات في سياق هذيين المستويين المشار إليهما، ويؤكد ذلك ما توصلت إليه دراسة (Viator، 2010) من وجود علاقة احصائية بين تحصيل التلميذ ومدة التدريب، ومقدار التدريب الذي تلقاه المعلم، ومستوى مسائلة المعلم، وتصورات المعلمين لتكييف ممارسات التقييم التي تتطلب مستويات عمق المعرفة، كما أكدت دراسة (Holmes، 2011) أهمية إعداد المعلمين قبل الخدمة ضمن برامج إعداداهم حول كيفية التدريس، والتقييم وفقًا لعمق المعرفة لتحقيق نتائج مرضية في التقييمات السنوية التي يتم إجراؤها على نطاق المدارس، والمناطق التعليمية للطلاب في الصفوف من الثالث إلى الثامن في الرياضيات، وفنون اللغة والعلوم، كما اكدت دراسة (حلمي الفيل، ٢٠١٨) وكشفت نتائج البحث عن وجود تأثير دال إحصائيًا للبرنامج المقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، كما أكدت دراسة (Taylor، 2021) أهمية برامج التنمية المهنية في إطار عمق المعرفة لتنمية أداءات التدريس وفقًا لها، خاصة فيما يرتبط بأداءات التدريس وفقًا لمستوى التفكير الاستراتيجي ومستوى التفكير الممتد.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة الخطط الدراسية المطبقة في السنة الأولى المشتركة، والتي تتسم بكثافة المقررات الدراسية وتعدد متطلبات التقويم خلال الفصل الدراسي. فهذه الكثافة قد تدفع الطلبة إلى التركيز على إتقان المهارات والإجراءات اللازمة لاجتياز الاختبارات وتحقيق المتطلبات الأكاديمية، على حساب تنمية المهارات الاستراتيجية التي تتطلب مستويات أعلى من التخطيط والتفكير والتأمل الذاتي.

كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الاختبارات الفصلية السائدة في بعض مقررات السنة الأولى المشتركة، حيث يتركز جانب كبير منها على قياس المهارات الروتينية والإجرائية، مثل الاستدعاء والتطبيق المباشر للمعلومات، في حين يقل الاهتمام بقياس المهارات الاستراتيجية المرتبطة بالتحليل والتقويم وحل المشكلات. ومن ثم فإن الطلبة يميلون إلى توجيه جهودهم نحو المهارات التي تتوافق مع متطلبات التقويم السائدة، باعتبارها الأكثر تأثيرًا في تحصيلهم الأكاديمي.

إضافة إلى ذلك، فإن المرحلة الجامعية الأولى تمثل فترة انتقالية تتطلب من الطلبة التكيف مع بيئة تعليمية جديدة، الأمر الذي قد يجعل أولوياتهم الأكاديمية مرتبطة بتحقيق متطلبات النجاح والتأقلم مع النظام الجامعي أكثر من تركيزهم على تنمية مهارات التعلم الاستراتيجي. وقد يفسر ذلك انخفاض مستوى الممارسات الاستراتيجية مقارنة بالممارسات الروتينية لدى طلبة السنة الأولى المشتركة.

وتشير هذه النتيجة إلى أهمية إعادة النظر في أساليب التقويم المستخدمة في مقررات السنة الأولى المشتركة، بما يحقق توازنًا بين قياس المهارات الروتينية والمهارات الاستراتيجية، من خلال تضمين أسئلة ومهام تتطلب التفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتعلم المنظم ذاتيًا، بما يسهم في إعداد الطلبة لمتطلبات التعلم الجامعي بصورة أكثر فاعلية.

توصيات البحث:

وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثة بعدة توصيات، منها:

١. العمل على تنمية مهارات مدربات الرياضيات والإحصاء في السنة الأولى المشتركة بجامعة الملك سعود والتي تتعلق بمستوى العمق المعرفي موضع البحث الحالي.
٢. إعادة النظر في محتوى الدورات التدريبية التي تُقدم للمدربات والمتعلقة بالمعرفة الرياضياتية، وتدعيمها من خلال عقد مشاركات تعقد مع بيوت الخبرة الأكاديمية مثل: عمادة تطوير المهارات بالجامعة.
٣. دمج أنشطة تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضياتية في مناهج الرياضيات في الصفوف الدراسية المختلفة، وتوجيه أهمية نحو تنفيذها، وتطبيقها الفعلي داخل الصف الدراسي.
٤. تضمين إطار "ويب" لعمق المعرفة في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم المستمر.
٥. مراجعة أدوات التقويم الحالية وضمان تنوعها وفقًا لمستويات عمق المعرفة المختلفة.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث يمكن صياغة بعض المقترحات التالية:

١. تطوير مناهج الرياضيات وفق مستويات عمق المعرفة الرياضياتية في المرحلة الجامعية.

٢. برنامج تدريبي قائم على مستويات عمق المعرفة الرياضياتية لتنمية مهارات رؤية ٢٠٣٠ لدى طلاب المرحلة الجامعية.

٣. تقويم برامج إعداد معلمي الرياضيات في ضوء أداءات التدريس وفق مستويات عمق المعرفة الرياضياتية في بيئات تعلم الرياضيات.

٤. إجراء دراسة تتضمن تحليل كتب الرياضيات والاحصاء للسنة الأولى المشتركة وفقًا لمستويات العمق المعرفي

٥. إجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول مراحل دراسية مختلفة للتعرف على مستويات العمق المعرفى الرياضياتي.

فهرس المصادر والمراجع

١. أحمد حسين اللقاني و الجمل علي أحمد (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، دار عالم الكتب.

٢. أحمد حسين حمادي و فائزة عبدالقادر الجلبي (٢٠٢٣): مستويات العمق المعرفي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، مج ٢٩، ع ١١٩، ص ١-١٨.

٣. أحمد محمد على عطيفة و ردمان محمد سعيد (٢٠٢٣): المعرفة الرياضية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة دراسة وصفية تحليلة على جامعتي (صنعاء وحجه)، مجلة جامعة البيضاء، اليمن، المجلد الخامس- العدد الرابع، نوفمبر ٢٠٢٣.

٤. أشرف عبدالمنعم حسين (٢٠١٩): أثر تدريس العلوم باستخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية على التحصيل وتنمية عمق المعرفة العلمية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢٢ (٧)، ١-٣٢.

٥. أمل محمد مختار الحنفي (٢٠٢٢): فاعلية بيئة تعلم تكيفية في تنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية ومهارات التعلم الذاتي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج ٢٥، ع ٤، ص ٣٢-١٠٦.

٦. إيهاب السيد شحاته محمد (٢٠١٩): وحدة مقترحة في الرياضيات قائمة على المنطق الفازي " Fuzzy Logic " لتنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات اتخاذ القرار لدى طلاب المرحلة الجامعية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج ٢٢، ع ١١

٧. حلمي محمد حلمي الفيل (٢٠١٨): برنامج مقترح لتوظيف انموذج التعلم القائم على السيناريو(Sbl) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، مج ٣٣، ع ٢.

٨. حلمي محمد حلمي الفيل (٢٠١٩): متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية (تأصيل وتوطين)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

٩. سحر ماهر خميس إبراهيم الغنام و إكرامي محمد مرسال (٢٠٢٢): مستويات عمق المعرفة الرياضياتية في بيئات تعلم الرياضيات: دراسة تحليلية مقارنة، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مج ٢٥، ع ٤، ص ١٩٧ - ٢٦٧.

١٠. شيماء محمد على حسن (٢٠١٨): استراتيجية مقترحة في ضوء نظرية فيجوتسكى لتنمية عمق المعرفة الرياضية ومسؤولية تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، مج ٢١، ع ١٠، ص١٢٦ – ١٧٧.

١١. عاصم محمد إبراهيم (٢٠١٧): أثر تدريس العلوم باستخدام وحدات التعلم الرقمية في تنمية مستويات عمق المعرفة العلمية والثقة بالقدرة على تعلم العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، المجلة التربوية، جامعة الكويت، مج ٣٢، ع ١٣٥، ٩٩- ١٤٥.
١٢. عبدالرحمن يوسف شاهين (٢٠١٩): مدى توفر مستويات العمق المعرفي في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية- نظام المقررات في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية، كلية التربية، جامعة أسيوط، مجلة كلية التربية، مج ٣٦، ع١، ينير، ص ٤١٧-٤٥٦.
١٣. فتحي جروان (٢٠٠٨): تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات، ط٣، عمان: دار الفكر.
١٤. ليلى خالد خضير (٢٠٢١): برنامج تعليمي – تعلمي وفقًا للنموذج السباعي وأثره في التفكير التحليلي وعمق المعرفة لدى طلاب الصف الخامس العلمي وثقافتهم الرياضية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهثيم.
١٥. مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٩): معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.
١٦. مجمع اللغة العربية (٢٠٠٤): المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، الطبعة الرابعة.
١٧. محمد حسن عبدالشافي عبدالرحيم (٢٠٢٠): استخدام التعلم التوليدي لتنمية عمق المعرفة الرياضياتية والثقة بالقدرة على تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة تربويات الرياضيات، مج ٢٣، ع٣، ص ١٣٠ - ١٧٦
١٨. محمود رمضان السيد (٢٠١٨): فعالية استخدام استراتيجية عظم السمك في تدريس البيولوجي لتدريس الصف الثاني الثانوي في تنمية عمق المعرفة البيولوجية ومهارات التفكير البصري، المجلة المصرية للتربية العلمية، مج ٢١، ع ٩، ١٠٩ – ١٤٦.
١٩. مروة محمد محمد الباز (٢٠١٨): فعالية برنامج تدريبي في تعليم STEM لتنمية عمق المعرفة والممارسات التدريسية والتفكير التصميمي لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة، المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، ع ١٢، ج ٣٤.
٢٠. مريم رحيم الساعدي (٢٠٢١): عمق المعرفة الرياضية وعلاقتها بمعالجة المعلومات لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهثيم.
٢١. مريم موسى متى عبد الملاك (٢٠٢٠): استخدام استراتيجية الرياضيات الواقعية لتنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية وتحسين الرغبة في تعلم الرياضيات لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الفيوم، كلية التربية، ع١٤، ج٣، ص ٤٤٥- ٥٠١.
٢٢. مشرق محمد مجول، متمم جمال الياسري(٢٠٢١): فاعلية استراتيجية مقترحة وفق نظرية التعلم الخبراتي في تنمية مستويات عمق المعرفة لدى طلبة الرابع في كلية التربية، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، مج ٤٦، ع٤، ٣٤٠ – ٣٦٥.
٢٣. وزارة التعليم (٢٠٢٣): الدليل التعريفي للمشروع الشامل وتطوير المناهج.

المراجع الأجنبية:

24. *Boyles، N. (2016): Pursuing the Depths of Knowledge. Educational Leadership، 74 (2). 46-50.*
25. *Jackson. T. H. (2010). Teacher Depth of Knowledge as a Predictor of Student Achievement in the Middle Grades. Ph. D. dissertation. university of Southern Mississippi. Retrieved from https: //aquila. usm. edu/cgi/viewcontent. cgi?article=2015&context=diss ertations. Last visited. 19\11\2023.*
26. *Hattie، J. A C. (2002). What are the attributes of excellent teachers? In*
27. *Teachers make a difference: What is the research evidence? (pp. 3-*
28. *26). Wellington: New Zealand Council for Educational Research.*
29. *http: //citeseerx. ist. psu. edu/viewdoc/download?doi=10. 1. 1. 537. 8575*
30. *&rep=rep1&type=pdf*
31. *Hess، K.، (2013). A Guide for using Webb's depth of knowledge with common core state standards. The common core institute. Retrieved from: https: //education. ohio. gov/getattachment/Topics/Teaching/Educator-Evaluation-System/How-to-Design- and-Select-Quality-Assessments/Webbs-DOK-Flip-Chart. pdf. aspx.*
32. *Holmes، S. R. (2011). Teacher preparedness for teaching and assessing depth of knowledge (Order No. 3455442). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (868523326). https: //www. proquest. com/dissertations-theses/teacherpreparedness-*
33. *teaching-assessing-depth/docview/868523326/se- 2?accountid=178282*
34. *Mississippi State University، (2009): "Webb's Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions*
35. *National Council of Teachers of Mathematics، NCTM. (2000). Principle and Standards for School Mathematics. Reston، Va: NCTM. ":*
36. *Petit، M.، & Hess، K. (2006). Applying Webb's depth of knowledge*
37. *and NAEP levels of complexity in mathematics. Retrieve*
38. *from: https: //schoolweb. dysart. org/iPlan/PublicResources/08387*
39. *_201408180937_Copy%20of%20DOKmath. pdf*
40. *Taylor، K. (2021): Online professional development and teacher capacity to incorporate English language arts assignments based on levels 3 and 4 of webb's depth of knowledge framework. (Order No. 28717898). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global (2587187701).*
41. *https: //www. proquest. com/docview/2587187701/fulltextPDF/9FDF E1A9CF4648AAPQ/1?accountid=178282*
42. *Viator، C. (2010). A Critical Analysis of the Implementation of Depth of Knowledge and Preliminary Findings Regarding Its Effectiveness in Language Arts Achievement. PhD، University of Southern Mississippi.*

43. *Webb، N. (1997). Criteria for alignment of expectations and assessments on mathematics and science education. Research monograph number 6. Washington، D. C.: CCSSO*
44. *Webb، N. L. (1999). Alignment of Science and Mathematics Standards and Assessments in Four States. Research Monograph No. 18. Washington، D. C.: CCSSO.*
45. *Webb. N. L. (2002). Depth-of-Knowledge Levels for Four Content Areas. http: //ossucurr. pbworks. com/w/file/fetch/49691156/Norm%20web%20dok%20by%20subject%20area. pdf.*
46. *Webb. N. L. (2009). Webb's Depth of Knowledge Guide Career and Technical Education Definitions. Retrieved from. http: //www. aps. edu/re/documents/resources/Webbs_DOK_Guide. pdf.*

Romanization of references

1. *Aḥmad Ḥusayn al-Laqānī wa al-Jamal ʿAlī Aḥmad (2003): Muʃam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah wa-al-maʿrifah fī al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs، al-Qāhirah، Dār ʿĀlam al-Kutub.*
2. *Aḥmad Ḥusayn Ḥammādī wa Fāʾizah ʿAbd-al-Qādir al-Jalabī (2023): mustawayāt al-ʿumq al-maʿrifī ladá ṭalabat Qism al-riyāḍīyāt fī Kullīyāt al-Tarbiyah al-asāsīyah، Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah، al-Jāmiʿah al-Mustanṣirīyah، al-ʾIrāq، Majj 29، A 119، Ṣ 1-18.*
3. *Aḥmad Muḥammad ʿalá ʿAṭīfah wa Radmān Muḥammad Saʿīd (2023): al-Maʿrifah al-riyāḍīyah ladá Muʿallimī al-riyāḍīyāt qabla al-khidmah dirāsah waṣfīyah taḥlīlīyah ʿalá Jāmiʿatay (Ṣanʿāʾ wḥjh)، Majallat Jāmiʿat al-Bayḍāʾ، al-Yaman، al-mujallad alkhāms-al-ʿadad al-rābiʿ، Nūfimbir 2023.*
4. *Ashraf ʾbdālmnʿm Ḥusayn (2019): Athar tadrīs al-ʾUlūm bi-istikhdām madkhal ḥall al-mushkilāt maftūḥah al-nihāyah ʿalá al-taḥṣīl wa-Tanmiyat ʿumq al-Maʿrifah al-ʾIlmīyah ladá ṭullāb al-ṣaff al-Awwal al-Mutawassiṭ، al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Tarbiyah al-ʾIlmīyah، 22 (7)، 1-32.*
5. *Amal Muḥammad Mukhtār al-Ḥanafī (2022): fāʾilīyat bīʿat taʿallum tkyfyh fī Tanmiyat mustawayāt ʿumq al-Maʿrifah al-riyāḍīyah wa-mahārāt al-taʿallum al-dhātī ladá talāmīdh al-marḥalah al-iʿdādīyah، Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt، al-Jamʿīyah al-Miṣrīyah ltrbwyāt al-riyāḍīyāt، Majj 25، A 4، Ṣ 32-106.*
6. *Īhāb al-Sayyid Shiḥātah Muḥammad (2019): Waḥdat muqtaraḥah fī al-riyāḍīyāt qāʾimah ʿalá al-manṭiq alfāzy "Fuzzy Logic" li-Tanmiyat mustawayāt ʿumq al-Maʿrifah wa-mahārāt ittikhādh al-qarār ladá ṭullāb al-marḥalah al-Jāmiʿīyah، Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt، al-Jamʿīyah al-Miṣrīyah ltrbwyāt al-riyāḍīyāt، Majj 22، A 11*
7. *Ḥilmī Muḥammad Ḥilmī al-Fīl (2018): Barnāmaj muqtaraḥ li-tawẓīf Unmūdhaj al-taʿallum al-qāʾim ʿalá al-sīnāriyū (Sbl) fī al-tadrīs wa-taʿthīruhu fī Tanmiyat mustawayāt ʿumq al-Maʿrifah wkhfḍ al-tajawwul al-ʿaqlī ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah al-nawʿīyah Jāmiʿat al-Iskandarīyah، Majallat Kullīyat al-Tarbiyah، Jāmiʿat al-Minūfīyah، Majj 33، A 2.*
8. *Ḥilmī Muḥammad Ḥilmī al-Fīl (2019): mutaghayyirāt tarbawīyah ḥadīthah ʿalá al-bīʿah al-ʿArabīyah (taʿṣīl wa-tawṭīn)، Maktabat al-Anjlū al-Miṣrīyah، al-Qāhirah.*
9. *Saḥar Māhir Khamīs Ibrāhīm al-Ghannām wa ikrāmy Muḥammad Mirsāl (2022): mustawayāt ʿumq al-Maʿrifah alryāḍyātyh fī Bīʿāt taʿallum al-riyāḍīyāt: dirāsah taḥlīlīyah muqāranah، Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt، al-Jamʿīyah al-Miṣrīyah ltrbwyāt al-riyāḍīyāt، Majj 25، A 4، Ṣ 197-267.*

10. *Shaymā' Muḥammad ʿalá Ḥasan (2018): istirātījīyah muqtaraḥah fī ḍaw' Naẓarīyat fyjwtská li-Tanmiyat ʿumq al-Maʿrifah al-riyāḍīyah wa-masʿūlīyat taʿallum al-riyāḍīyāt ladá talāmīdh al-marḥalah al-iʿdādīyah، Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt، Majj 21، A 10، ṣ126 – 177.*
11. *ʿĀṣim Muḥammad Ibrāhīm (2017): Athar tadrīs al-ʿUlūm bi-istikhdām waḥadāt al-taʿallum al-raqmīyah fī Tanmiyat mustawayāt ʿumq al-Maʿrifah al-ʿIlmīyah wa-al-thiqah bālqdrh ʿalá taʿallum al-ʿUlūm ladá ṭullāb al-ṣaff al-Thānī al-Mutawassiṭ، al-Majallah al-Tarbawīyah، Jāmiʿat al-Kuwayt، Majj 32، A 135، 99-145.*
12. *ʿAbd-al-Raḥmān Yūsuf Shāhīn (2019): Madá tawaffur mustawayāt al-ʿumq al-maʿrifī fī kutub al-aḥyā' lil-marḥalah althānwyt-Niẓām al-muqarrarāt fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah: dirāsah taḥlīlīyah، Kullīyat al-Tarbiyah، Jāmiʿat Asyūṭ، Majallat Kullīyat al-Tarbiyah، Majj 36، 1، yunīru، Ṣ 417-456.*
13. *Fatḥī Jarwān (2008): Taʿlīm al-tafkīr – Mafāhīm wa-taṭbīqāt، ṭ3، Ammān: Dār al-Fikr.*
14. *Laylá Khālid Khuḍayr (2021): Barnāmaj taʿlīmī – tʿlmy wafqan lil-namūdhaj al-Sibāʿī wa-atharuhu fī al-tafkīr al-taḥlīlī wa-ʿumq al-Maʿrifah ladá ṭullāb al-ṣaff al-khāmis al-ʿIlmī wa-thaqāfatihim al-riyāḍīyah "، Risālat duktūrāh ghayr manshūrah، Jāmiʿat Baghdād، Kullīyat al-Tarbiyah Ibn alhthym.*
15. *Majdī ʿAzīz Ibrāhīm (2009): Muʃam muṣṭalaḥāt wa-mafāhīm al-Taʿlīm wa-al-taʿallum، ʿĀlam al-Kutub، al-Qāhirah.*
16. *Majmaʿ al-lughah al-ʿArabīyah (2004): al-Muʃam al-Wasīṭ، Maktabat al-Shurūq al-Dawlīyah، al-Ṭabʿah al-rābiʿah.*
17. *Muḥammad Ḥasan ʿbdālshāfy ʿbdālrḥym (2020): istikhdām al-taʿallum al-tawlīdī li-Tanmiyat ʿumq al-Maʿrifah alryāḍyātyh wa-al-thiqah bālqdrh ʿalá taʿallum al-riyāḍīyāt ladá ṭullāb al-marḥalah al-iʿdādīyah، Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt، Majj 23، 3، Ṣ 130-176*
18. *Maḥmūd Ramaḍān al-Sayyid (2018): faʿālīyat istikhdām istirātījīyah ʿAẓm al-Samak fī tadrīs al-bayūlūjī li-tadrīs al-ṣaff al-Thānī al-thānawī fī Tanmiyat ʿumq al-Maʿrifah al-bayūlūjīyah wa-mahārāt al-tafkīr al-Baṣrī، al-Majallah al-Miṣrīyah lil-Tarbiyah al-ʿIlmīyah، Majj 21، A 9، 109 – 146.*
19. *Marwah Muḥammad Muḥammad al-Bāz (2018): faʿālīyat Barnāmaj tadrībī fī Taʿlīm STEM li-Tanmiyat ʿumq al-Maʿrifah wa-al-mumārasāt al-tadrīsīyah wa-al-tafkīr altṣmymy ladá Muʿallimī al-ʿUlūm athnāʾ al-khidmah، al-Majallah al-ʿIlmīyah li-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmiʿat Asyūṭ، A 12، J 34.*

20. *Maryam Raḥīm al-Sā ʿidī (2021): ʿumq al-Maʿrifah al-riyāḍīyah wa-ʿalāqatuhā bmʿāljh al-maʿlūmāt ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah، Risālat mājīstīr ghayr manshūrah، Jāmiʿat Baghdād، Kullīyat al-Tarbiyah Ibn alhthym.*
21. *Maryam Mūsá Mattá ʿAbd al-Malāk (2020): istikhdām istirātījīyah al-riyāḍīyāt al-wāqiʿīyah li-Tanmiyat mustawayāt ʿumq al-Maʿrifah al-riyāḍīyah wa-taḥsīn al-raghbah fī taʿallum al-riyāḍīyāt ladá ṭullāb al-marḥalah al-iʿdādīyah، Majallat Jāmiʿat al-Fayyūm lil-ʿUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah، Jāmiʿat al-Fayyūm، Kullīyat al-Tarbiyah، 14، j3، Ṣ 445-501.*
22. *mushriq Muḥammad Majūl، Mutammim Jamāl al-Yāsirī (2021): fāʿilīyat istirātījīyah muqtaraḥah wafqa Naẓarīyat al-taʿallum alkhbrāty fī Tanmiyat mustawayāt ʿumq al-Maʿrifah ladá ṭalabat al-rābiʿ fī Kullīyat al-Tarbiyah، Majallat Abḥāth al-Baṣrah lil-ʿUlūm al-Insānīyah، Majj 46، 4، 340 – 365.*
23. *Wizārat al-Taʿlīm (2023): al-Dalīl altʿryfy lil-mashrūʿ al-shāmil wa-taṭwīr al-Manāhij.*

درجة تضمين الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين: الأساسية والثانوية في الأردن ومقترحات لإثرائها في محتوى تلك الكتب

عبد القادر صالح عبد القادر الحجوج
محاضر متفرغ، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج والتدريس، مناهج وتدريس التربية الإسلامية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن
https://orcid.org/0009-0006-0553-9170

Abdalkader.alhjooj@wise.edu.jo

تاريخ تسلم البحث: ٥/ ٤/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ١٦/ ٥/ ٢٠٢٦م

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي المُضمّنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، ثم تقديم تصوّر مقترح لإثرائها، حيث تمّ تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الأساسية (السابع والثامن والتاسع والعاشر) وصفوف المرحلة الثانوية (الحادي عشر والثاني عشر) في ضوء قائمة تحليل المحتوى المعدة لهذا الغرض، حيث صُنّفت فيها الجرائم إلى ثلاثة مجالات رئيسة هي: المجال الأخلاقي والاجتماعي، والمجال الاقتصادي، والمجال التعليمي والثقافي، وضمّ كلّ مجال عدداً من الجرائم الفرعية، وتم تحليل المحتوى بعد التحقق من صدق الأداة وثباتها. وقد توصلت الدراسة إلى أنّ مجموع تكرارات الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية بلغت (١٢) تكرارًا، وفي المرحلة الثانوية (٣٠) تكرارًا، وفي كلتا المرحلتين حصل مجال الجوانب الاجتماعية والأخلاقية على أعلى التكرارات، واحتلّ الصف الثاني عشر على المرتبة الأولى على مستوى الصفوف، وخلا كتاب الصف السابع الأساسي من أي تكرار، وجاءت جرائم فرعية بدون تكرار في جميع الكتب، وأظهرت النتائج وجود اختلاف في تكرارات الجرائم المضمّنة في الكتب باختلاف المرحلة الدراسية لصالح كتب المرحلة الثانوية، كما قدّمت الدراسة تصورًا مقترحًا لكيفية تضمين الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي في كتب التربية الإسلامية في صفوف المرحلتين: الأساسية والثانوية، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة إيلاء الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي اهتمامًا أكبر بتضمينها

في كتب التربية الإسلامية في كلا المرحلتين، والاهتمام بالجرائم الفرعية التي لم تضمّن أو جاء تضمينها متدنيًا.

الكلمات المفتاحية: الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي، كتب التربية الإسلامية، المرحلة الأساسية، المرحلة الثانوية، التصوّر المقترح.

The Level of Inclusion of Cyber-Derived Crimes in Islamic Education Textbooks for the Basic and Secondary Stages in Jordan and Proposals for Enriching their Content

Abdalkader Saleh Abdalkader Alhjooj
Full-time Lecturer, Faculty of Educational Sciences, Department of Curriculum and Instruction, Curriculum and Methods of Teaching Islamic Education, The World Islamic Sciences and Education University (WISE), Jordan

Abdalkader.alhjooj@wise.edu.jo

Date of Receiving the Research: 5/4/2026 **Research Acceptance Date**: 16/5/2026

Abstract:

The study aimed to reveal the extent to which crimes emerging from the virtual world are included in Islamic education textbooks for the basic and secondary stages in Jordan, and then to provide a proposed vision for enriching them. The content of Islamic education textbooks for the basic stage (seventh, eighth, ninth, and tenth) and the secondary stage (eleventh and twelfth) was analyzed based on a content analysis list prepared for this purpose. The crimes were classified into three main domains: the moral and social domain, the economic domain, and the educational and cultural domain, with each domain containing several sub-crimes. The content analysis was conducted after verifying the validity and reliability of the instrument.

The study found that the total frequencies of crimes emerging from the virtual world included in the basic stage textbooks reached (12) frequencies, and in the secondary stage (30) frequencies. In both stages, the social and moral aspects domain obtained the highest frequencies. The twelfth grade ranked first among all grade levels, while the seventh-grade textbook was completely devoid of any frequencies. Some sub-crimes appeared without any frequency in all textbooks.

Moreover, the results showed a difference in the frequencies of crimes included in the textbooks according to the educational stage in favor of the secondary stage textbooks. The study also presented a proposed vision on how to include crimes emerging from the virtual world in Islamic education textbooks for the basic and secondary stages. In light of the results, the study recommended the necessity of paying more attention to the level of inclusion of virtual crimes in Islamic education textbooks for both stages, and focusing on the sub-crimes that were not included or had low inclusion.

***Keywords**: Crimes emerging from the virtual world, Islamic education textbooks, basic stage, secondary stage, proposed vision.*

المقدمة:

تُسهم المناهج التربوية في تعديل سلوك الطلبة؛ وذلك بتطوير مهاراتهم واتجاهاتهم الإيجابية، وتشرّبهم للقيم الإيجابية المنبثقة من قيم المجتمع ومعتقداته، وتعمل على تهذيب الأخلاق وتنمية الميول نحوها، فالمنهاج يحوي معارفَ ومهارات واتجاهات تحقّق التربية المقصودة، وفي ذات الوقت يراعي خصائص الطلبة واحتياجاتهم، ويساعدهم على التكيف مع بيئتهم، كما يمثّل فلسفة المجتمع أيضًا، مما يُظهر أهمية توافق المنهج مع تطلعات المجتمع ومواكبة المستجدات العالمية.

ومن مبررات تطوير المناهج ما يستجدّ من تطورات مختلفة في شتى مجالات الحياة، ولا سيما مع دخول التقنيات وتعمّقها في جميع مجالات الحياة؛ مما استدعى ضرورة التكيّف معها واستغلالها بالشكل الأمثل، وتحديد الأنظمة التربوية المناسبة للتعامل معها، لتحقيق الفائدة المرجوة منها وتجاوز آثارها السلبية، فالعصر الذين نعيشه يمتاز بالانفتاح، وثورة الاتصالات، وسهولة التواصل الإلكتروني، وإذا لم يقُم بدوره التثقيفي والتوجيهي والإرشادي والتعليمي فربّما ينعكس هذا التقدم سلبًا على العملية التربوية، ويجرّد الإنسان من القيم والأخلاق، وتشيع الجريمة، وتُهدر أوقات الشباب بما توفره التقنيات التكنولوجية من برامج وأفلام ومسلسلات، ووسائل تواصل اجتماعي مختلفة تؤثر على النظام التعليمي، والحياة الثقافية، والعلاقات الاجتماعية ونمط الحياة بشكل عام في المجتمع (مخاترة، ٢٠١٥).

إنّ العالم الافتراضي فرضَ وجوده بشكل قطعيّ في الحياة؛ فقد سيطر هذا العالم على الواقع الذي نعيشه من خلال شبكات الإنترنت التي استوعبت انعكاسات الثورة المعرفية، وتميزت بقدرتها الهائلة على تحويل العالم إلى قرية كونية يتم فيها التواصل العلمي والمعرفي بكل سهولة ويسر، دون حواجز زمانية ومكانية (القاسمي، ١٩٩٨)، وهذا يُلقي عبئًا ثقيلًا على كاهل المدرسة والمناهج الدراسية، ويستدعي العمل بكل ما يلزم لتحصين الطلبة منها في زمن أصبحت كل الأشياء متاحة من خلال الإنترنت.

إنّ استخدام طرق التواصل الإلكترونية دون ضبط ومتابعة تعد من الأمور التي تؤثر على الجانب التربوي، فقد زادت طرق الانحراف من خلال الإنترنت، وأضاعت الوقت والجهد، لأنها تعرِض أفكارًا وتوفّر معلومات قد تتنافى مع مبادئ الإسلام، وقد تقود إلى إقامة علاقات مشبوهة مع الجنس الآخر، وربما تعزل الطالب عن مجتمعه وأقرانه؛ فالجرائم المنبثقة عن العالم الافتراضي متعددة، كالجرائم الأخلاقية، وجرائم التهتك، وجرائم الأموال، وجرائم القرصنة،

وسرقة المواقع، مما يُحتّم على المناهج الدراسية ولا سيما منهج التربية الإسلامية أن يعكس محتواها نظرة الإسلام الشاملة والمتكاملة لكلّ جوانب الحياة؛ لتوعية الطلبة عن هذه الجرائم، وتوجيههم نحو المسار الآمن الذي يُجنّبهم الوقوع فيها(روبي، ٢٠١٦).

ومن هنا يبرز دور منهج التربية الإسلامية في ضبط تصرفات الطلبة وتصحيح سلوكياتهم في كافة مناحي الحياة، ومنها ما انبثق من العالم الافتراضي الذي يشوبه كثير من الفتن والفوضى والعشوائية، ويوفر مغريات سهلة المنال إذا ما قورنت بالعالم الواقعي، فيظهر أثر منهج التربية الإسلامية في توجيه سلوك المتعلمين وضبطه لتأثّرهم بالخطاب الديني الموجّه إليهم، والانصياع لأوامره؛ طمعًا في كسب رضا الله تعالى، وخوفًا من الوقوع في الحرام، فمنهج التربية الإسلامية إذا ما استُغلّ بالشكل الصحيح فإنّه يحقّق نتائج إيجابية تُعزّز حسن استخدام الطلبة لما ينبثق عن العالم الافتراضي، ويقيهم من الجرائم التي قد تنبثق عنه لقاء جهلهم أو عدم معرفتهم للحكم الشرعي المتعلق بها، وقد تضرّ بالفرد والمجتمع على حدّ سواء (الجلاد، ٢٠٢٦).

وقد دأب المركز الوطني لتطوير المناهج على تطوير المناهج باستمرار، ومنها منهج التربية الإسلامية، وشمل التطوير جميع عناصر المنهج بما فيه المحتوى؛ معللًا ذلك بتأثر قطاع التربية والتعليم بالثورة المعرفية وتطبيقاتها العلمية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في معظم مناحي الحياة، كما تأثرت بالعديد من الظواهر والتحديات التي شهدها، مثل: العنف المجتمعي والتطرف، والإرهاب، واختلال المنظومة الأخلاقية واعتلالها، وانتشار وسائل التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى المشاكل الاقتصادية والبيئية والصحية والانفجار السكاني، وتفعيل دور الشباب، فهذه الظواهر والتحديات والتوجّهات دعت كثيرًا من الدول بما فيها الأردن إلى مراجعة أنظمتها التعليمية وسياساتها التربوية، وتطوير مناهجها الدراسية، وفي مقدمتها مناهج التربية الإسلامية وتطويرها بصورة تنسجم مع هذه التغيرات، وبما يتفق مع مقاصد الشريعة الإسلامية وثوابتها، ويجمع بين الأصالة والمعاصرة (المركز الوطني لتطوير المناهج، ٢٠٢٣).

وفي هذا السياق متصل أقرّت وزارة العدل الأردنية قانون الجرائم الإلكترونية لسنة ٢٠٢٣ والتي وسمته بكل ما يمكن معالجته أو تخزينه أو توريده أو نقله باستخدام تكنولوجيا وتقنية المعلومات بما في ذلك الكتابة أو الصور أو الأرقام أو الفيديوهات، وقد حدّد القانون أنواع الجرائم الإلكترونية والعقوبات المترتبة على ذلك بصورة مفصّلة (ديوان التشريع والرأي، ٢٠٢٣).

مشكلة الدراسة

إن إلقاء العبء الأكبر في تربية الناشئة على المناهج الدراسية بشكل عام ومنها منهاج التربية الإسلامية يُحتّم على مخططي المناهج جهدًا مضاعفًا وعملًا دقيقًا ومنظمًا؛ ليسهم هذا الجهد في تخريج أجيال مؤمنة واعية بقضايا أمتها؛ فقد أكّدت دراسة عبدالعاطي وعبدالغني وشحاته (٢٠٢١) على بضرورة أن تسعى المؤسسات التعليمية إلى إكساب طلبتها مهارات وقيم التعامل مع الإنترنت من خلال المناهج التعليمية والأنشطة التربوية، وأوصت بضرورة تقييم دور المناهج الدراسية في الوقاية من الجرائم الإلكترونية، كما أشارت دراسة زروال (٢٠١٩) إلى مخاطر استخدام التكنولوجيا الرقمية التي قد تعود إلى العنف، والانحلال، أو الاتصال بمنظمات وأفراد مجهولة الهوية بهدف إقناعهم بفكر وبأيديولوجيات فاسدة، ومعادية للدين والمجتمع والقيم الإنسانية، أو نشر محتويات نابية وغير أخلاقية، وبث الشائعات المغرضة، كما أوصت دراسة ليفاندوفسكي (Lewandowski، 2019) المدارس والكليات بضرورة تطوير المناهج؛ لتشمل الطريقة المثلى لاستخدام التقنيات الحديثة داخل المدارس والأخلاقيات التي ينبغي الالتزام بها، مع زيادة وعي المتعلمين بأهمية هذا الموضوع، وكذلك دراسة الشهيوين والشهري (٢٠٢٣) التي أوصت بضرورة الاستمرار في تطوير المناهج التعليمية، وتضمينها معايير المواطنة الرقمية بشكل أوسع.

إنّ توصيات الدراسات السابقة تعطي المناهج التعليمية ومنها منهج التربية الإسلامية أدوارًا إضافية تسهم في تغيير سلوك الأفراد وتقويمها؛ ففي مجال التربية الإسلامية أوصت دراسة إبراهيم (٢٠٢٢) بضرورة تحليل مناهج التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية للتأكد من توفّر المتطلبات اللازمة لبناء جيل متكيّف، وأكدت دراسة النجار (٢٠١٥) على ضرورة إجراء دراسات تقيميّة وتطويريّة لمناهج التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية في ضوء احتياجات الطلبة ومشاكل المجتمع؛ مما يقود الباحث إلى ضرورة تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلتين: الأساسية والثانوية في ضوء الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة تضمين الجرائم المُنبثقة من العالم الافتراضي في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلتين: الأساسية، الثانوية في الأردن؟
- هل تختلف تلك الجرائم المضمنة في كتب التربية الإسلامية باختلاف المرحلة الدراسية: (الأساسية، والثانوية)؟

- ما التصوّر المُقترح لإثراء تلك الجرائم في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلتين: الأساسية والثانوية بالأردن؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن درجة تضمين الجرائم المُنبثقة من العالم الافتراضي في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلتين: الأساسية، الثانوية في الأردن، ودرجة الاختلاف في التضمين بين المرحلتين، والخروج بتصوّر مقترح لإثراء محتوى التربية الإسلامية بالجرائم المنبثقة من الواقع الافتراضي في الأردن.

أهمية الدراسة:

تتجلّى أهمية الدراسة من ناحيتين:

- **الأهمية النظريّة:** تقدّم هذه الدراسة إطارًا نظريًّا حول دور مناهج التربية الإسلامية في محاربة الجريمة وتعديل السلوك، بالإضافة إلى الحديث عن العالم الافتراضي، والجرائم التي قد تنبثق عنه.
- **الأهمية التطبيقيّة:** قد تخدم هذه الدراسة مخططي منهاج التربية الإسلامية من خلال تزويدهم بمعلومات حول درجة تضمين كتب التربية الإسلامية للجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي، ومن شأنه تقديم تصوّر مستقبليّ لمحتوى مناهج التربية الإسلامية في الأردن، وفي الوقت ذاته توجّه الباحثين نحو إجراء المزيد من الأبحاث المتعلقة بهذا المجال.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

تتعامل الدراسة مع المصطلحات الآتية:

١. **الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي:** هي سلوك غير مشروع يتعلّق بالمعالجة الآلية للبيانات أو نقل هذه البيانات، وهي كلّ نشاط غير مشروع موجّه لنسخ أو حذف أو الوصول إلى المعلومات المُخزّنة في الحاسوب أو التي تحوّل عن طريقه (شكري، ٢٠٠٨)، وهي نشاط إجرامي تُستخدم فيه تقنية الحاسب بطريقة مباشرة أو غير مباشرة؛ بهدف تنفيذ العمل الإجرامي المقصود (وهيب، ٢٠١٤).

ويمكن تعريفها إجرائيًّا بأنها كلّ فعل أو نشاط غير مشروع يروّج له، أو يشاهد صاحبه عملًا منافيًا للآداب العامة، تمّ بصورة قصدية بواسطة الشبكة المعلوماتية أو ما يماثلها من الوسائل الإلكترونية، وتشمل في هذه الدراسة: الجرائم الاجتماعية والأخلاقية، والجرائم الاقتصادية، والجرائم التعليمية.

٢. **كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية**: تُعرّف إجرائيًّا بأنها محتوى منهاج التربية الإسلامية للصفوف (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر) الأساسي المقرّة من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن، والمعتمدة للتدريس خلال العام الدراسي ٢٠٢٥/ ٢٠٢٦.

٣. **كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية**: تُعرّف إجرائيًّا بأنها محتوى منهاج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للصفين: الحادي عشر والثاني عشر المقرّ من قبل وزارة التربية والتعليم في الأردن والمعتمدة للتدريس خلال العام الدراسي ٢٠٢٥/ ٢٠٢٦.

٤. **المرحلة الأساسية**: وتشمل الصفوف (العاشر والتاسع والثامن والسابع) الأساسي، وتتراوح أعمار الطلبة ما بين (١٣-١٦) سنة.

٥. **المرحلة الثانوية**: وتشمل الصفين الحادي عشر والثاني عشر- بمساريه الأكاديمي والمهني والذي بدأ العمل به اعتبارًا من العام الدراسي ٢٠٢٤/ ٢٠٢٥، وتتراوح أعمارهم ما بين (١٧-١٨) سنة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد هذه الدراسة باقتصارها في البحث على الجوانب الآتية:

- يقتصر تحليل محتوى كتب التربية الإسلامية على صفوف المرحلة الأساسية العليا، وهي: (السابع والثامن والتاسع والعاشر)، وصفوف المرحلة الثانوية للصفين: (الحادي عشر- والثاني عشر) في الأردن.
- الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي المتضمنة في كتب التربية الإسلامية، وهي: (الجرائم الاجتماعية والأخلاقية، والجرائم الاقتصادية، والجرائم التعليمية والثقافية).

الإطار النظري للدراسة:

اتخذ الدين الإسلامي أدوات كثيرة لحماية النشء من المنعطفات الخطيرة، وتحقيق السمو والتكامل في النفس البشرية، ومن أبرزها التربية الإسلامية التي تُعدّ أداة مهمة في تشكيل عقل المتعلم، وتهذيب نفسه، ونقاء روحه، وتحريك طاقاته وقدراته، وتوجيهها نحو إصلاح الكون، وعمارة الأرض؛ تحقيقًا لغاية الله في عباده (ناهي، ٢٠٢٣).

فقد شرعت التربية الإسلامية ما يمكن أن يمنع الجريمة قبل وقوعها، ووقاية الفرد من التفكير فيها، للحدّ من انتشارها، وإضعاف قوتها، وأماتت مُسبباتها؛ فالتربية الإسلامية تستقي تعليماتها من منهج رباني متكامل يجمع بين: المثالية والواقعية، وتتبع أساليب تُعزز من الجانب الوقائي؛ لبناء الفرد الصالح المؤمن بعقيدته والمتمسك بتعاليم دينه، فقد رسم الإسلام للتربية منهجًا يحافظ فيه على النفس البشرية، ويقيم المجتمع السليم والحياة السعيدة، وأثّرت في نمو

التفكير العقلاني، وزيادة الإيمان المرتبط بالوجدان للاهتداء بمبادئ الإسلام، وقيمه، والتمسك بأحكامه وشريعته (القاسمي، ١٩٩٨).

ومما يُعزّز من أهمية التربية الإسلامية اتسامها بالمرونة، فعلى الرغم من ارتكازها على أسس ثابتة فأنها تنمو وتتجدّد وتتطوّر في فروعها؛ مما أكسبها القدرة على مواجهة الحوادث المتجددة في حياة الناس في كل زمان ومكان (العيادي، ٢٠٠٤)؛ فالاجتهاد الذي يُعدّ أحد مصادر التربية الإسلامية يؤكد اتسامها بالمرونة، فالتربية الإسلامية استندت على منهج متكامل شامل متوازن، وهي تعتني بالإنسان، وباستمرارية تعلّمه، وتُصلح دنياه وآخرته (أبو العينين، ١٩٨٨)، وهي تربية تُعنى بإعداد الإنسان المسلم إعدادًا كاملًا: اعتقاديًّا، وروحيًّا، وصحيًّا، وعقليًّا، وأخلاقيًّا، واجتماعيًّا في جميع مراحل نموّه في ضوء المبادئ والقيم التي جاء بها الإسلام، وتستمد التربية الإسلامية أهدافها وغاياتها ومحتوياتها من المنهج الإسلامي العام، وتسترشد في تحديد أساليبها وطرائقها من ذلك المنهج، لتتمكن من بناء الشخصية الإسلامية الفردية والجماعية، وهي تربية تقارب بين النظرية والتطبيق، وذلك بترجمة الحقائق والمعارف والقيم الإسلامية التي يتم تزويد الطلبة بها، إلى واقع يُطبق في العبادات والمعاملات والأحوال الشخصية، وتتمثل القيم في السلوك، وهي كذلك تربية وقائية تحفظ الفرد من الوقوع في الزلل، والخطيئة، والانحلال، والفساد، وذلك من خلال تحصينه بالقيم والمُثل والأخلاق الإسلامية الرفيعة، وهي تربية علاجية أيضًا لحلّ المشكلات التي تواجه الفرد، ومعالجة الأخطاء، وتعديل السلوك بصورة صحيحة من خلال التوبة والإنابة؛ ليتمكّن الفرد من ضبط انفعالاته، وكبح جماح رغباته، واتباع الحق في كل الظروف، وغرس التقوى والمراقبة في نفسه؛ وتأسيسًا على ذلك يمكن وسمها بأنها تربية تهتم بجوانب شخصية المتعلّم: المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وتوازن بينها بما يحقق نموًّا شاملًا ومتوازنًا (الجلاد، ٢٠٢٦).

ومما يُعزّز من أهمية منهج التربية الإسلامية كمنهج دراسي هو سعيه لتحقيق غايات لا يمكن تحقيقها عند النشء إلا من خلالها، فهو منهاج يعمّق إيمان الطلبة بعقيدتهم الإسلامية، ومبادئها، وقيمها، ونظرتها للإنسان والكون والحياة، وانسجام سلوكهم معها قولًا وعملًا، وإعداد الإنسان الصالح القادر على عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله تعالى، وتوثيق صلة العبد بربه من خلال تنمية العقل، وتهذيب الوجدان، والاهتمام بالجسم، واستثمار طاقاته، وتنمية مهاراته (مدكور، ٢٠٠٢).

ويتوقف تحقّق هذه الغايات بمستوى ارتباط محتوى التربية الإسلامية بطبيعة المجتمع ومشكلاته، وطموحاته، وآماله، وذلك من خلال مواجهة كل ما يمكن أن يؤثر على الطلبة، لا سيما في ظل التطوّر التكنولوجي السريع وغير المضبوط؛ لذا فقد جاءت الشريعة الإسلامية لحفظ الضروريات الخمس: (حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ العقل، وحفظ النسل، وحفظ المال)، وحرصت عليها حرصًا بالغًا، حيث لا يُقبل التفريط في أيّ منها، وتحقيقًا لذلك، فقد وضعت التربية الإسلامية الضمانات الوقائية حتى لا يقع المجتمع فريسة للجرائم الإلكترونية، فعلى سبيل المثال في الجرائم المتعلقة بالآداب العامة، حرّمت التربية الإسلامية نشر الصور، والفيديوهات المُخلّة بالآداب العامة؛ لما فيها من الإضرار بالفرد والمجتمع، وكذلك العديد من التدابير الوقائية التي تجنّب الوقوع في الجرائم الإلكترونية اللاأخلاقية من حيث منع الجريمة قبل وقوعها، فتفشّي الجريمة سببه هو الإهمال في الأخذ بأسباب الوقاية (شحاته، ٢٠٢٢).

ومن جانب آخر، فإنّ الجرائم المنبثقة من العالم الواقعي ومن العالم الافتراضي تؤثر على منظومة القيم في المجتمع الإسلامي، لا سيما فئة الشباب، فهم الفئة الأكثر تقبلًا لأنماط الثقافة المُكتسبة التي تغذّيها التطوّرات التقنية من عادات ثقافية موجّهة لهم، سواء من حيث التوجّهات الفكرية، أو تبنّيهم لعادات وقيم مغايرة، كتغيير طريقة اللباس وغيرها؛ فشبكة الإنترنت أصبحت في متناول الجميع، فهم يعتبرونها الأسرع في الاستجابة للمفاهيم الجديدة الخارجة عن المألوف، كما أنهم يمثّلون الفئة الأكثر قدرة على استخدام هذه التقنيات بمهارة عالية (عبد العاطي وعبد الغني وشحاته، ٢٠٢١).

وتُعدّ تطبيقات التواصل الاجتماعي التي نَمَت بسرعة عالية، كالفيس بوك، والواتس أب، والانسغرام، والسناب أحد الأسباب التي أدّت إلى انتشار الجرائم، فعلى سبيل المثال سهّلت إقامة علاقات بين الجنسين بطريقة غير مشروعة، فقد أشارت دراسة (عبدالحميد، ٢٠٠٧) إلى أن (٤٠٪) من دردشة المراهقين في مواقع التواصل الاجتماعي يتطرّقون بأحاديثهم إلى موضوعات جنسية، ومعظم صفحاتهم احتوت على إشارات مرفوضة ومُريبة، وكذلك المحادثات الخاصة، بل أن بعضهم صرّح أنهم لا يستخدمون تلك المواقع وهذه التطبيقات إلا للحديث مع الجنس الآخر.

وتتنوع الجرائم الإلكترونية وتتعدد، فمنها ما ينبثق من الجوانب الاجتماعية والأخلاقية؛ كالتحرش والذم والقدح والتحقير، أو نشر محتويات مسيئة وغيرها، ومنها ما ينبثق من الجوانب المتعلقة بالجوانب الاقتصادية، مثل: الاحتيال المالي، والاحتيال والنصب من خلال إنشاء مواقع

بيع وهمية، ونشر عروض تسويقية كاذبة، ومنها ما ينبثق من الجوانب المتعلقة بالجوانب التعليمية والثقافية، مثل: سرقة الأبحاث والدراسات، وتزييف الشهادات العلمية، وسرقة المعلومات المتعلقة بالمواقع الأثرية (روبي، ٢٠١٦).

وقد أشار (عبد العاطي وعبد الغني وشحاته، ٢٠٢١) إلى أن من أهم أسباب ارتكاب الجريمة الإلكترونية ضعف الإيمان، والبعد عن الله تعالى، فهناك الكثير من الشباب يكون دافعه لارتكاب مثل هذه الجرائم أو مشاهدتها أو الترويج لها هو المتعة الخاصة؛ وذلك لسهولة الحصول عليها وضعف الرقابة الأسرية.

الدراسات السابقة

أجرى شاهين وخليفة (٢٠٢٥) دراسة هدفت إلى تحليل كتب الدراسات الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء القضايا الرقمية المجتمعية المستجدة في المملكة العربية السعودية، مع وضع تصور مقترح لتطويرها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى تضمين القضايا الرقمية المستجدة في كتب الدراسات الإسلامية.

وأجرى الفقيهي والمطيري (٢٠٢٤) دراسة هدفت إلى تحليل معايير المناهج الوطنية للكشف عن مستوى تضمين الثقافة الرقمية فيها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المتمثل بأسلوب تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج أن الثقافة الرقمية تمثل مكونًا أساسيًا في المعايير الوطنية، بنسبة إجمالية بلغت (١٦٪)، كما يتميز دمج الثقافة الرقمية بالسلاسة، ويغطي التوجهات الحديثة في التعليم التقني، مثل الأخلاقيات الرقمية والأمن السيبراني.

وأجرت عرار (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن آراء معلمي التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية في فلسطين حول دور مناهج التربية الإسلامية في تلبية متطلبات العصر، وقضاياه المستجدة، والمأمول من هذه المناهج مستقبلًا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إجراء مقابلات مع (١٢) معلمًا ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية، وكشفت النتائج: أن مناهج التربية الإسلامية لم تتكيف مع واقع التقدّم التكنولوجي، ولم تستجب للقضايا والمستجدات المعاصرة، ويؤمَّل أن تتطور الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم فيها مستقبلًا ليتناسب مع واقع المجتمع الفلسطيني، ومع التكنولوجيا والقضايا المستجدة.

وأجرى الشهيوين والشهري (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر المهارات الرقمية للمرحلة العليا من التعليم الابتدائي في السعودية، وتم

استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج أن المقرر يتسم بالسلاسة والوضوح في العرض، مع مناسبة حجم المحتوى المعرفي، وجاءت درجة تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر المهارات الرقمية بمستوى منخفض، كما تم تحديد (78) مؤشرًا لقيم المواطنة الرقمية التي ينبغي توافرها في مقرر المهارات الرقمية للمرحلة العليا من الابتدائية.

وأجرت الغامدي والسعدون (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على أبعاد المواطنة الرقمية التي يفترض تضمينها كتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الثالث متوسط بالمملكة العربية السعودية، ومستوى هذا التضمين لها، وقد اتّبع المنهج الوصفي التحليلي متمثلًا بأسلوب تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج إنّ هناك تدنيّاً كبيرًا في تضمين أبعاد المواطنة الرقمية في كتاب الدراسات الاجتماعية في جميع أبعاد المواطنة الرقمية.

وأجرى عبد العاطي وعبد الغني وشحاته (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى التعرف على دور منهج التربية الإسلامية في مواجهة الجرائم الإلكترونية المنافية للآداب العامة في مصر، واتبعت الدراسة المنهج الأصولي، حيث استعرضت المشاهد غير الأخلاقية التي يروّج لها بعض الأفراد عبر الشبكة العنكبوتية، ودور منهج التربية الإسلامية في محاربته لها قبل وقوعها، وتوصّلت الدراسة إلى أن التربية الإسلامية وضعت منهجًا فريدًا حتى لا يقع الفرد تحت طائلة الجريمة الإلكترونية المنافية للآداب العامة، أو الترويج لها، فقد أمرت بغض البصر، ومنعت الاختلاط بين الجنسين، بما في ذلك الاختلاط عبر الإنترنت دون ضوابط وشروط، وتفعيل سياسة التربية بالعقاب، فلوليّ الأمر أن يتخذ ما يراه مناسبًا من أساليب عقابية؛ ليردع من تسوّل له نفسه الترويج لتلك الجرائم الإلكترونية التي تدمر قيم الشباب، علاوة على إكساب الفرد مهارات وقيم التعامل مع الإنترنت، وأن تسعى المؤسسات التعليمية إلى إكساب منتسبيها هذه الأخلاقيات، وذلك من خلال المناهج والأنشطة التعليمية.

التعقيب على الدراسات السابقة

هدفت بعض الدراسات السابقة إلى تحليل محتوى الكتب الدراسية في ضوء القضايا الرقمية المستجدة، كدراسة (شاهين وخليفة، ٢٠٢٥) التي حللت كتب التربية الإسلامية ولكنها تناولت القضايا الرقمية بشكل عام ولم تتحدد في مجال الجرائم الرقمية، وكذلك دراسة (الشهيوين والشهري، ٢٠٢٣) التي حللت كتب المهارات الرقمية، ودراسة (الغامدي والسعدون، ٢٠٢١) التي حللت كتب الدراسات الاجتماعية، بينما هدف بعضها الآخر إلى التعرف على منهج التربية الإسلامية في مواجهة الجرائم الإلكترونية المنافية للآداب العامة، كدراسة (عبد العاطي وعبد الغني وشحاته، ٢٠٢١)، واتبعت معظم الدراسات السابقة منهج تحليل المحتوى، كدراسة (الفقيهي والمطيري، ٢٠٢٤)، ودراسة الغامدي والسعدون، ٢٠٢١)، أما دراسة (عبد العاطي وعبد الغني وشحاته، ٢٠٢١) فقد استخدمت المنهج الأصولي، وتمت الاستفادة من هذه الدراسات السابقة في الرجوع إلى أصول الدراسات السابقة التي اعتمدها الباحثون للاستفادة من محتوياتها في إثراء المادة العلمية للدراسة الحالية، وتصميم قائمة تحليل المحتوى، والاستعانة بنتائج عدد من هذه الدراسات لبلورة مشكلة الدراسة الحالية، فيما تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها هدفت إلى استقصاء الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي ، وإلى معرفة درجة تضمينها في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين: الأساسية والثانوية في الأردن، حيث لا توجد – في حدود علم الباحث – دراسة تناولت موضوع الدراسة الحالية الذي يعكس ذلك الهدف.

المنهجية والتصميم:

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي المتمثل بأسلوب تحليل المحتوى، القائم على الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة سواء أكانت كلمة أو مفردة أو جُملة، للحكم على أي مادة تعليمية في ضوء معيار أو عدة معايير (العساف، ٢٠١٢)، مما يجعل هذا المنهج ملائمًا لغرض الدراسة في تحليل كتب التربية الإسلامية للمرحلتين (الأساسية، والثانوية) في الأردن للكشف عن الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي المتضمنة فيها.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن من جميع كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية للصفوف: (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر)، والمرحلة الثانوية للصفين: (الحادي عشر، والثاني عشر) في الأردن، للعام الدراسي ٢٠٢٥/ ٢٠٢٦، والجدول (١) يتضمن وصفاً لكتب التربية الإسلامية في الأردن.

جدول (١) وصف كتب التربية الإسلامية للمرحلتين (الأساسية، والثانوية) في الأردن

اسم الكتاب	الصف	الأجزاء	الدروس	عدد الصفحات	الطبعة وسنتها	العام الدراسي الذي بدأ فيه تدريس الكتاب
المرحلة الأساسية	السابع	٢	٤٨	٣٠٠	الثالثة/ ٢٠٢٥	٢٠٢١/ ٢٠٢٢
	الثامن	٢	٤٧	٣١٥	الثانية/ ٢٠٢٥	٢٠٢٢/ ٢٠٢٣
	التاسع	٢	٤٠	٢٥٠	الثانية/ ٢٠٢٥	٢٠٢٣/ ٢٠٢٤
	العاشر	٢	٤٨	٣٢٥	الثالثة/ ٢٠٢٥	٢٠٢١/ ٢٠٢٢
المرحلة الثانوية	الحادي عشر	٢	٥١	٣٣٠	الثانية/ ٢٠٢٥	٢٠٢٤/ ٢٠٢٥
	الثاني عشر	٢	٤٠	٢٨٠	التجريبية/ ٢٠٢٥	٢٠٢٥/ ٢٠٢٦

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تمّ بناء أداة التحليل المتمثلة في قائمة الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي بعد الرجوع إلى نتائج البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي في كتب التربية الإسلامية كدراسة (سلام، ٢٠٢٣)، وكذلك قانون الجرائم الإلكترونية الأردني لعام ٢٠٢٣، والنتاجات المتوخاة من تطوير هذه الكتب، وأهداف المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية، وأهداف التربية الإسلامية، وما تمّ عرضه في الإطار النظري.

صدق القائمة: تمّ التحقق من صدق أداة التحليل عن طريق صدق المحتوى، وذلك بعرضها على (٨) من المحكمين المختصين، وفي ضوء توصيات المحكمين تمّ إجراء بعض التعديلات على القائمة التي تمثل أبرزها في الصياغات اللغوية، وتكونت القائمة بصورتها النهائية من (٢٨) جريمة فرعية تتبع ثلاثة مجالات رئيسية، وهي (الجوانب الاجتماعية والأخلاقية، والجوانب الاقتصادية، والجوانب التعليمية والثقافية).

خطوات التحليل:

- **أهداف التحليل:** استخراج تكرارات الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي المضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلتين: الأساسية والثانوية في الأردن.
- **فئات التحليل:** تنحصر فئات التحليل في ثلاثة مجالات رئيسية، وهي: الجرائم المتعلقة بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية، والجوانب الاقتصادية، والجوانب التعليمية والثقافية.
- **وحدات التحليل**: تمّ اعتماد الفكرة والكلمة والجُملة والفقرة؛ لتحليل محتوى جميع كتب التربية الإسلامية لصفوف المرحلة الأساسية: (السابع والثامن والتاسع والعاشر) والمرحلة الثانوية: (الحادي عشر والثاني عشر) بالأردن في ضوء قائمة الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي المُعدّة.

ضوابط التحليل: تمّ قراءة الموضوعات الواردة في كتب التربية الإسلامية بشكل دقيق، ومن ثمّ تمّ رصد الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي بإعطاء تكرار واحد لكل جريمة فرعية تمّ ذكرها أو الإشارة إليه كل مرة، وبعد ذلك تمّ جمع التكرارات لكل صف ولكل مرحلة على حدة، وإيجاد النسبة المئوية لها.

ثبات الأداة عبر الأفراد: تمّ اختيار وحدة دراسية من كل كتاب من كتب التربية الإسلامية في المرحلتين (الأساسية والثانوية) في الأردن بطريقة عشوائية، وقام الباحث بتحليلها، وتكليف محللين آخرين بتحليل الوحدات المختارة نفسها، وهما موجهان لمبحث التربية الإسلامية في مديرية التربية والتعليم في محافظة الكرك، واشتركا في تطوير المناهج في سنوات سابقة، وتتجاوز خبراتهم (٢٠) سنة ما بين التدريس والإشراف التربوي، ومن ثم استخدمت معادلة هولستي (طعيمة، ٢٠٠٤) لحساب الثبات وهي:

$$\text{معامل الثبات(الاتفاق)} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين المحللين}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

أما معاملات الاتفاق بين المحللين أنفسهما، وبين كل منهما والباحث فقد تراوحت بين (٠. ٧٣-٠. ٨٢)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لمعاملات الاتفاق (٠. ٧٧)، وهي نسبة تفي بأغراض الدراسة. والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (٢) ثبات التحليل عبر الأفراد

المحلل	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاف	الثبات
الباحث مع المحلل الأول	٩	٢	٠. ٨٢
الباحث مع المحلل الثاني	٨	٣	٠. ٧٣
المحلل الأول مع الثاني	٦	٢	٠. ٧٥
المتوسط الحسابي لمعامل الثبات			٠. ٧٧

المعالجة الاحصائية: استخدم الباحث الإحصاء الوصفي للإجابة عن السؤال الأول وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية للمجالات الرئيسية، وفي كل مجال من مجالات قائمة الدراسة، وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني تم استخراج قيم (Chi-Square).

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته: ما درجة تضمين الجرائم المُنبثقة من العالم الافتراضي في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلتين: الأساسية، الثانوية في الأردن؟

تمّ تحليل كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية وصفوف المرحلة الثانوية في الأردن، وتمّ استخراج النسب المئوية والتكرارات لكل مجال من مجالات أداة التحليل، وفيما يلي عرض النتائج:

جدول (٣) توزيع تكرارات الجرائم ونسبها المئوية بحسب المجالات الرئيسة لأداة التحليل في المرحلتين ولكل صف

المجال	المرحلة الأساسية						المرحلة الثانوية				المجموع الكلي		الترتيب
	١٠	٩	٨	٧	م	٪	١٢	١١	م	٪	م	٪	
الجوانب الاجتماعية والأخلاقية	8	1	1	0	10	23. 81	23	4	27	64. 29	37	88. 10	١
الجوانب الاقتصادية	0	0	1	0	1	2. 38	0	0	0	0. 00	1	2. 38	٣
الجوانب التعليمية والثقافية	1	0	0	0	1	2. 38	3	0	3	7. 14	4	9. 52	٢
المجموع	٩	1	2	0	12	28. 57	26	4	30	71. 43	42	100. 00	
الترتيب	١	٣	٢	٤	٢		١	٢	١				

يتبين من الجدول (٣) أن مجموع تكرارات الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي المضمنة في كتب التربية الإسلامية في المرحلتين: (الأساسية، والثانوية) بلغت (٤٢) موزعة على المجالات الثلاثة بنسب متفاوتة، وجاء أولًا مجال (الجوانب الاجتماعية والأخلاقية) بتكرار (٣٧) وبنسبة (٨٨. ١٠٪)، يليه مجال (الجوانب التعليمية والثقافية) بتكرار (٤) وبنسبة (٩. ٥٢٪)، وأخيرًا مجال (الجوانب الاقتصادية) بتكرار (١)، وبنسبة (٢. ٣٨٪)، وعلى مستوى صفوف المرحلة الأساسية؛ فقد جاء الصف العاشر الأساسي أولًا بتكرار (٩)، يليه الصف الثامن الأساسي بتكرار (٢)، ثمّ الصف التاسع الأساسي بتكرار (١)، وجاء الصف السابع الأساسي بدون تكرار، أما صفوف المرحلة الثانوية فقد جاء الصف الثاني عشر أولًا بتكرار (٢٦)، يليه الصف الحادي عشر بتكرار (٤)، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شاهين وخليفة (٢٠٢٥) التي أظهرت انخفاض مستوى القضايا الرقمية المستجدة في كتب الدراسات الإسلامية، وفيما يلي عرض لائم الفرعية بحسب كل مجال:

أولا: الجرائم المتعلقة بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية:

جدول (٤) توزيع تكرارات الجرائم الفرعية ونسبها المئوية في مجال الجرائم المتعلقة بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية

الرقم	الفقرة	المرحلة الأساسية				المرحلة الثانوية		الكلي		الترتيب
		10	9	8	7	12	11	م	٪	
١	إرسال رسائل تهديد أو تنمر أو مضايقات عبر الإنترنت.	0	0	0	0	1	0	1	2. 38	٦
٢	إرسال تلميحات جنسية، أو طلب خدمات، وأي مضايقات لفظية أو جسدية متصلة بالجنس.	0	0	0	0	1	0	1	2. 38	٦
٣	الذم والقدح والتحقير والتنمر الإلكتروني والعدوانية، مثل(السخرية والسب والعبارات المسيئة والتشهير.... الخ).	3	0	1	0	2	1	7	16. 67	٢
٤	انتهاك الخصوصية كالوصول إلى الحسابات الشخصية للحصول على معلومات سرية.	0	0	0	0	2	0	2	4. 76	٥
٥	الإساءة، والابتزاز، والتشهير، ونشر الشائعات، أو تشويه السمعة، ونشر أخبار كاذبة أو صور ورسومات مسيئة عن أشخاص أو جهات.	4	0	0	0	8	2	14	33. 33	١
٦	التنصت على المكالمات الصوتية بدون أذن قانوني.	0	0	0	0	1	1	2	4. 76	٥
٧	نشر محتوى مسيء كالمواد الإباحية، أو الترويج للعنف والكراهية، أو المخدرات، أو التنظيمات الإرهابية.	1	1	0	0	3	0	5	11. 90	٣
٨	تهديد الأفراد وابتزازهم عبر نشر معلومات شخصية.	0	0	0	0	3	0	3	7. 14	٤
٩	استدراج الأطفال أو استغلالهم جنسيًا عبر الإنترنت.	0	0	0	0	0	0	0	0. 00	-
١٠	تعريض الأطفال لمحتوى عنيف أو مضلل.	0	0	0	0	0	0	0	0. 00	-
١١	إساءة استخدام الأجهزة المزوّدة بالكاميرات، أو نشر صور وفيديوهات خاصة دون موافقة أصحابها.	0	0	0	0	0	0	0	0. 00	-
١٢	تغرير الأفراد بعلاقات وهمية بغرض تجنيدهم	0	0	0	0	2	0	2	4. 76	٥

	في مجموعات إرهابية أو لجمع معلومات أمنية.								
	المجموع الكلي للمجال	٨	١	١	٠	٢٣	٤	٣٧	88. 10

يتبيّن من الجدول (٤) أن مجموع تكرارات مجال (الجوانب الاجتماعية والأخلاقية) المضمّنة في كتب التربية الإسلامية بلغت (٣٧)، وجاءت الفقرة (الإساءة، والابتزاز، والتشهير، ونشر الشائعات، أو تشويه السمعة، ونشر أخبار كاذبة أو صور ورسومات مسيئة عن أشخاص أو جهات) في المرتبة الأولى بتكرار (١٤)، وبنسبة بلغت (٣٣. ٣٣٪)، يليه فقرة (نشر محتوى مسيء كالمواد الإباحية، أو الترويج للعنف والكراهية، أو المخدرات، أو التنظيمات الإرهابية)، بتكرار (٥)، وبنسبة بلغت (٤. ٧٦٪)، وجاءت باقي الجرائم الفرعية بتكرارات قليلة، وجاء البعض منها بدون تكرار.

ثانيًا: الجرائم المتعلقة بالجوانب الاقتصادية:

جدول (٤) توزيع تكرارات الجرائم الفرعية ونسبها المئوية في مجال الجرائم المتعلقة بالجوانب الاقتصادية

الرقم	الفقرة	المرحلة الأساسية				المرحلة الثانوية		الكلي		الترتيب
		10	9	8	7	12	11	م	٪	
١٣	خداع الأفراد للكشف عن معلوماتهم الشخصية أو المالية، كأرقام المرور أو أرقام بطاقات الائتمان	0	0	0	0	0	0	0	0. 00	-
١٤	انتحال صفة الشخصيات أو المؤسسات كالبنوك مثلًا للسرقة أو التغرير بهم ماليًا	0	0	0	0	0	0	0	0. 00	-
١٥	إنشاء مواقع بيع وهمية ونشر عروض تسويقية كاذبة	0	0	1	0	0	0	1	2. 38	١
١٦	اختراق الأنظمة في مواقع الويب المختلفة لإتلافها أو تعديلها لتحقيق مكاسب مالية	0	0	0	0	0	0	0	0. 00	-
١٧	تبييض الأموال عن طريق المعاملات الافتراضية	0	0	0	0	0	0	0	0. 00	-
١٨	التلاعب بأسعار الأسهم أو السلع إفتراضيًا	0	0	0	0	0	0	0	0. 00	-
١٩	استخدام حسابات وهمية لبيع مواد تضر بالمجتمع مثل أدوات الغش في الاختبارات	0	0	0	0	0	0	0	0. 00	-
٢٠	عرض الرشوة مقابل خدمات غير مشروعة	0	0	0	0	0	0	0	0. 00	-

المجموع الكلي للمجال	٠	٠	١	٠	٠	٠	١	٣٨.٢	

يتبيّن من الجدول (٤) أن مجموع تكرارات مجال (الجوانب الاقتصادية) المضمّنة في كتب التربية الإسلامية بلغت (١)، وجاءت الفقرة (إنشاء مواقع بيع وهمية ونشر عروض تسويقية كاذبة) في المرتبة الأولى بتكرار (١)، وبنسبة بلغت (٣٨.٢٪)، وجاءت باقي الجرائم الفرعية بدون تكرار.

ثالثًا: الجرائم المتعلقة بالجوانب التعليمية والثقافية:

جدول (٤) توزيع تكرارات الجرائم الفرعية ونسبها المئوية في مجال الجرائم المتعلقة بالجوانب التعليمية والثقافية

الرقم	الفقرة	المرحلة الأساسية				المرحلة الثانوية		الكلي		الترتيب
		10	9	8	10	١٢	١١	م	٪	
٢١	سرقة الأبحاث والدراسات، والنسخ غير المصرح به.	0	0	0	0	0	0	0	0.00	-
٢٢	إنشاء وبيع شهادات علمية مزورة عبر الإنترنت.	0	0	0	0	0	0	0	0.00	-
٢٣	نشر مواد تعليمية محمية بحقوق النشر مجانًا أو عن طريق بيعها.	0	0	0	0	0	0	0	0.00	-
٢٤	ترويج معلومات تعليمية خطأ، أو مضللة على نطاق واسع.	0	0	0	0	1	0	1	2.38	٢
٢٥	تشويه سمعة الرموز والمؤسسات الثقافية والفنية عبر نشر شائعات مسيئة لهم.	1	0	0	0	2	0	3	7.14	١
٢٦	سرقة المعلومات الأكاديمية أو الامتحانات أو التلاعب بالدرجات.	0	0	0	0	0	0	0	0.00	-
٢٧	انتحال الشخصيات الأكاديمية	0	0	0	0	0	0	0	0.00	-
٢٨	سرقة المعلومات المتعلقة بالمواقع الأثرية.	0	0	0	0	0	0	0	0.00	-
	المجموع الكلي للمجال	١	٠	٠	٠	٣	٠	٤	٥٢.٩	

يتبيّن من الجدول (٤) أن مجموع تكرارات مجال (الجوانب التعليمية والثقافية) المضمّنة في كتب التربية الإسلامية بلغت (٤)، وجاءت الفقرة (تشويه سمعة الرموز والمؤسسات الثقافية والفنية عبر نشر شائعات مسيئة لهم) في المرتبة الأولى بتكرار (٣) وبنسبة بلغت (٧.١٤٪)، يليه الفقرة (ترويج معلومات تعليمية خاطئة أو مضللة على نطاق واسع) بتكرار (١) وبنسبة بلغت (٣٨.٢٪)، وجاءت باقي الجرائم الفرعية بدون تكرار.

يلاحظ من النتائج السابقة أن بعض الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي المضمنة في كتب التربية الإسلامية قد تم تضمينها، وبعضها الآخر لم تضمن، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى

تركيز منهج التربية الإسلامية على القضايا الواقعية ، ولا سيما القضايا في الجرائم والمخالفات التي تنطلق من الواقع الذي يعيشه الطلبة، وقد يعود إغفاله لهذه الجرائم الافتراضية؛ نظرًا لحداثتها، أو أن هناك مناهج أخرى تهتم بمعالجتها، كمنهج الدراسات الاجتماعية، ومنهج المهارات الرقمية.

وقد يعزى حصول الصف الثاني عشر على أعلى التكرارات إلى طبيعة المرحلة الدراسية، ومستوى نضج الطلبة، بالإضافة إلى الأهداف العامة التي يسعى المنهاج في المرحلة الثانوية إلى تحقيقها، إضافة إلى أهمية بعض هذه الجرائم التي ضمنت، كما أنّ هذا الكتاب أُقرّ تدريسه في العام الدراسي ٢٠٢٥/ ٢٠٢٦؛ مما دعا مؤلفي المناهج إلى تضمين بعض الجرائم الإلكترونية؛ نظرًا لخطورتها، حيث تناول المحتوى في الوحدة الأخيرة موضوع الجرائم الإلكترونية، وضمّن بعضها ولا سيما الجرائم المتعلقة بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني ومناقشته: هل تختلف تلك الجرائم المضمنة في كتب التربية الإسلامية باختلاف المرحلة الدراسية: (الأساسية، والثانوية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخراج التكرارات والنسب المئوية لدرجة تضمين كتب التربية الإسلامية للجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي باختلاف المرحلة (الأساسية، الثانوية)، واستخراج قيم (Chi-Square) بين التكرارات، والنسبة المئوية للمجالات والدرجة الكلية، والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية للجرائم المضمّنة في كتب التربية الإسلامية بحسب المرحلة (الأساسية، الثانوية) وقيم (Chi-Square) بين التكرارات والنسبة المئوية للمجالات والدرجة الكلية

المرحلة	التكرارات	Chi-Square	الدلالة الإحصائية
الأساسية	١٢	٧١٤ .٧	٠٠٥ .٠
الثانوية	٣٠		

يظهر من الجدول (٧) اختلاف التكرارات والنسب المئوية، أي تكرارات الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي باختلاف المرحلة الدراسية (الأساسية والثانوية)، حيث بلغت قيمة (Chi-Square) (٧١٤ .٧)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، وجاء هذا الفرق لصالح كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى دور المرحلة العمرية في اختيار المواضيع العلمية التي تدرّس للطلبة والتي تناسب خصائصهم النمائية والمعرفية؛ فقد جاء مستوى التضمين في المرحلة

الثانوية أعلى من مستوى التضمين في المرحلة الأساسية؛ وقد يعود السبب إلى أن كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر قد ضُمّن موضوعات في المحتوى تتناول الجرائم الإلكترونية، حيث أفرد لها درسًا كاملًا تناول فيه بعض الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي، مما أسهم في زيادة درجة التضمين في المرحلة الثانوية عن المرحلة الأساسية، وكذلك فإنّ هذا الكتاب أيضًا تمّ تأليفه واعتماده للتدريس في العام الدراسي الذي أجريت فيه الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث، ومناقشته: "ما التصوّر المُقترح لإثراء تلك الجرائم في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلتين: الأساسية والثانوية بالأردن".

لّما كان البحث الحاليّ يهتمّ بتقديم تصوّر مقترح لإثراء محتوى كتب التربية الإسلامية في ضوء الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي، فإنّ هذا التصور يأتي في ضوء تدني مستوى تضمين الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي في محتوى كتب التربية الإسلامية، وخلوها تمامًا في بعض الصفوف الدراسية، وفيما يلي تصور مقترح لتضمينها في كتب التربية الإسلامية:

أولًا: فلسفة التصور المقترح: تقوم فلسفة هذا التصور على مبدأ تحصين الطلبة وقائيًا؛ فالمبادئ الإسلامية ليست جامدة؛ بل تمتاز بالمرونة والقدرة لتوجيه السلوك الإنساني، وضبطه في كل الأوقات والأزمنة.

ثانيًا: أهداف التصور المقترح: نقل الطالب من حالة الاستخدام السلبي للتقنيات الحديثة إلى الاستخدام الواعي بحيث يحذر من الوقوع في المحرمات الأخلاقية والشرعية، المتصلة بالواقع الافتراضي.

ثالثًا: رؤية التصور: تنمية وعي الطلبة بالضوابط الشرعية والأخلاقية في التعامل مع العالم الافتراضي، وتمتعها بحصانة ذاتية تجعلها قادرة على تمييز الجرائم المعلوماتية ومواجهتها من منظور تربوي إسلامي.

رابعًا: رسالة التصور المقترح: تقوية الروابط والقيم الإسلامية الأصيلة، ومواجهة التحديات الرقمية المعاصرة، من خلال تقديم محتوى تعليمي في مادة التربية الإسلامية يُبصر الطالب بأخطار الجرائم الافتراضية، ويوضح له الأحكام الشرعية المتعلقة بها، ويعزز عنده الرقابة الذاتية في التعامل مع العالم الافتراضي.

رابعًا: مبررات التصور المقترح، ينطلق هذا التصور من ضرورة استثمار القواعد الفقهية والأخلاقية في الشريعة الإسلامية وعكسها على الجرائم الافتراضية، من أجل تعزيز قيم المواطنة

الصالحة، وحماية الطلبة من الانحراف السلوكي المتصل بالعالم الافتراضي، وفي الوقت ذاته مواكبة التطورات التقنية من خلال تضمين الجرائم الافتراضية في كتب التربية الإسلامية.

إجراءات تطبيق التصور ومحتواه:

يقترح عند تضمين الجرائم الافتراضية في كتب التربية الإسلامية ربط تلك الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي مع موضوعات المحتوى المعروضة في الكتاب، وذلك لتقاربها مع بعضها البعض، ولسهولة تضمينها في سياق المحتوى، دون إفراد مواضيع خاصة بها، وفيما يلي تفصيلٌ لذلك في المرحلة والصفوف:

أولًا: المرحلة الأساسية

- **في كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي يقترح الباحث الآتي:**

- في الوحدة الرابعة من الفصل الدراسي الأول عرضَ المحتوى درس (حقوق الطفل في الإسلام)، وقد تناول فيه حق الطفل في البيئة الآمنة، ويمكن إضافة الجرائم الافتراضية التي يمكن أن تتمّ عبر الإنترنت والمتعلقة بالطفل، ومنها الفقرة:(جرائم تستهدف الأطفال كاستدراجهم أو استغلالهم جنسيًا عبر الإنترنت، وتعريض الأطفال لمحتوى عنيف أو مُضلّل).
- في الوحدة الثانية من الفصل الدراسي الثاني عُرِضَ درس (حفظ النفس الإنسانية)، وتناول فيه تحريم رفع السلاح على أحد، أو الإشارة به، أو الترويع به، ويمكن تضمينه الفقرة: (**التحرش الرقمي** كإرسال رسائل تهديد أو تنمّر أو مضايقات عبر الإنترنت)، والفقرة:(الذم والقدح والتحقير **والتنمر الإلكتروني والعدوانية، مثل (السخرية والسبّ والعبارات المسيئة والتشهير.... الخ)**).
- وفي الوحدة الرابعة من الفصل الدراسي الثاني عرضَ المحتوى درس (حقّ التعلم)، ودرس (المؤسسات التعليمية، ودورها في ازدهار الحضارة الإسلامية)، ويرى الباحث أنه يمكن تضمين معظم الجرائم المتصلة بالجانب التعليمي في الدرسين، مثل الفقرة:(سرقة الأبحاث والدراسات، والنسخ غير المصرّح به)، والفقرة:(نشر مواد تعليمية محمية بحقوق النشر مجانًا أو عن طريق بيعها)، و(سرقة المعلومات الأكاديمية أو الامتحانات أو التلاعب بالدرجات)، والفقرة(انتحال الشخصيات الأكاديمية) وغيرها من الجرائم المتعلقة بالمجال التعليمي الافتراضي.

- **في كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي يقترح الباحث الآتي:**

- في الوحدة الأولى من الفصل الدراسي الأول عرضَ المحتوى درس (سورة الحجرات) وتناول فيه وجوب التثبّت من الأخبار، ويمكن تضمين الجرائم المتصلة بالواقع الافتراضي مثل:(التنصت على المكالمات الصوتية بدون إذن قانوني)، والسرقات الإلكترونية على اختلاف أشكالها، وغيرها من الجرائم الفرعية المتصلة بالعالم الافتراضي.
- في الوحدة الثانية من الفصل الدراسي الأول عرضَ المحتوى درس (مكانة الوطن في الإسلام)، ويمكن أن نضمن فيه الجرائم الآتية: (نشر محتوى مُسيء كالمواد الإباحية، أو الترويج للعنف والكراهية، أو المخدرات، أو التنظيمات الإرهابية)، و(تغرير الأفراد بعلاقات وهمية بغرض تجنيدهم في مجموعات إرهابية أو لجمع معلومات أمنية)، و(عرض الرشوة مقابل خدمات غير مشروعة)، وغيرها من الجرائم الفرعية.
- في الوحدة الثالثة من الفصل الدراسي الثاني عرضَ المحتوى درس (المحافظة على المال في الإسلام)، ويمكن إضافة كثير من الجرائم المتصلة بالجانب الاقتصادي، مثل: (استخدام حسابات وهمية لبيع مواد تضر بالمجتمع مثل أدوات الغش في الاختبارات)، وفي الوحدة نفسها عرضَ المحتوى درس (أخطار المخدرات ومنهج الإسلام في مكافحتها)، ويمكن أن يضمّن المحتوى جريمة (نشر محتوى مُسيء كالمواد الإباحية، أو الترويج للعنف والكراهية، أو المخدرات، أو التنظيمات الإرهابية).

- **في كتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي يقترح الباحث الآتي:**

- في الوحدة الثالثة من الفصل الدراسي الثاني عرضَ المحتوى درس (حق الأمن في الإسلام)، ويمكن للمحتوى أن يضمن عددًا من الجرائم المتصلة بالواقع الافتراضي، منها (التهديد والابتزاز باستخدام منصات التواصل الاجتماعي؛ لتهديد الأفراد أو ابتزازهم عبر نشر معلومات شخصية)، و(التغرير والاستدراج عن طريق تكوين علاقات وهمية بغرض تجنيد الأفراد في مجموعات إرهابية أو لجمع معلومات أمنية)، وغيرها من الجرائم الفرعية التي يمكن أن تضمّن في هذا الدرس.
- في الوحدة الرابعة من الفصل الدراسي الثاني عرضَ المحتوى درس (المحافظة على النسل في الإسلام)، وتحدّث عن الوسائل والأحكام التي تُسهم في المحافظة على النسل، ويمكن أن يضيف المحتوى ما يتصل بالجرائم الافتراضية والتي يؤدي الابتعاد عنها إلى المحافظة على النسل، ومنها (التغرير والاستدراج عن طريق تكوين علاقات وهمية بغرض تجنيد الأفراد

في مجموعات إرهابية أو لجمع معلومات أمنية)، و(إرسال تلميحات جنسية، أو طلب خدمات، وأي مضايقات لفظية أو جسدية متصلة بالجنس)، و(نشر محتوى مُسيء كالمواد الإباحية، أو الترويج للعنف والكراهية، أو المخدرات، أو التنظيمات الإرهابية).

- **في كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي يقترح الباحث الآتي:**

- في الوحدة الثانية من الفصل الدراسي الأول عرضَ المحتوى درس (حديث شريف: حفظ اللسان)، حيث يمكن إضافة الجرائم المتصلة بالجانب الاجتماعي والأخلاقي، مثل (إرسال تلميحات جنسية، أو طلب خدمات، وأي مضايقات لفظية أو جسدية متصلة بالجنس)، و(الإساءة، والابتزاز، والتشهير، ونشر الشائعات، أو تشويه السُمعة، ونشر أخبار كاذبة أو صور ورسومات مُسيئة عن أشخاص أو جهات)، و(التغرير والاستدراج عن طريق تكوين علاقات وهمية بغرض تجنيد الأفراد في مجموعات إرهابية أو لجمع معلومات أمنية)، وغيرها من الجرائم المتعلقة بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية.
- في الوحدة الرابعة من الفصل الدراسي الأول عرضَ المحتوى درس (القمار وأحكامه في الفقه الإسلامي) ويمكن أن يُضمّن المحتوى بناءً على تحريم القمار الجرائم المتصلة بالجوانب الاقتصادية، مثل: (انتحال صفة الشخصيات أو المؤسسات كالبنوك مثلًا للسرقة أو التغرير بهم ماليًا)، و(التلاعب بأسعار الأسهم أو السلع إفتراضيًا).
- وفي الوحدة الرابعة من الفصل الدراسي الثاني عرضَ المحتوى (الوديعة وأحكامها في الفقه الإسلامي)، ويمكن للمحتوى أن يُضمّن الجرائم المتصلة بهذا الجانب، مثل: (خداع الأفراد للكشف عن معلوماتهم الشخصية أو المالية، كأرقام المرور أو أرقام بطاقات الائتمان).

ثانيًا: المرحلة الثانوية

- **في كتاب التربية الإسلامية للصف الحادي عشر يقترح الباحث الآتي:**

- في الوحدة الثالثة من الفصل الدراسي الأول عُرض درس (الحقوق المالية للمرأة في الإسلام)، ويمكن أن تُعرض جرائم تتصل بالجانب الاقتصادي لتنبيه الطلبة عليها والتي تُسهم في الحفاظ على الحقوق المالية للمرأة، ومنها (استخدام الخداع للحصول على أموال بشكل غير قانوني)، و(إنشاء مواقع بيع وهمية ونشر عروض تسويقية كاذبة).
- في الوحدة الرابعة من الفصل الدراسي الثاني عرضَ المحتوى (منهج الإسلام في محاربة الجريمة)، ولم يتطرّق للجريمة المُنبثقة من العالم الافتراضي، وبناء عليه فإنه يمكن تضمين العديد من الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي تزامنًا مع الجرائم المُنبثقة من الواقع، حيث

قسّم الدرس الجرائم إلى ثلاثة أنواع، هي: جرائم الحدود، وجرائم القصاص، وجرائم التعزيز، ومعظم الجرائم المتصلة بالواقع الافتراضي تنتمي إلى النوع الثالث، وقد أعطى المحتوى أمثلة عليها، مثل: أخذ الرشوة، والاختلاس، والتزوير، وأكل مال اليتيم، وإلقاء النفايات في الشوارع، وشهادة الزور، وشتم الناس، واحتكار السلع، والتلاعب بالكيل والميزان، ويمكن للمحتوى أن يُضمّن العديد من الجرائم الافتراضية على اختلاف مجالاتها وأشكالها في هذا الدرس.

- **في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر يقترح الباحث الآتي:**

- في الوحدة الثانية من الفصل الدراسي الأول عُرض موضوع (الإسلام والشباب)، ويمكن للمحتوى أن يستغلّ هذا الدرس بتوجيه الشباب لاستغلال أوقاتهم، وتحذيرهم من الوقوع في الجرائم المتصلة في العالم الافتراضي، حيث إنّ الفئة الأكثر استخدامًا للإنترنت هم فئة الشباب.
- وفي الوحدة الثالثة من الفصل الدراسي الأول عرضَ المحتوى درس (الإسلام والاختلاف في الرأي)، ويمكن للمحتوى أن يحذّر من الجرائم المتصلة بهذا الجانب، ومنها (انتحال صفة الشخصيات أو المؤسسات كالبنوك مثلًا للسرقة أو التغرير بهم ماليًا)، و(إساءة استخدام الأجهزة المزوّدة بالكاميرات، أو نشر صور وفيديوهات خاصة دون موافقة أصحابها.) وغيرها من الجرائم التي يمكن محاربتها من خلال هذا الدرس.
- وفي الوحدة ذاتها عرض المحتوى درس (الإسلام والإعلام)، ويمكن أن يُضمّن العديد من الجرائم التي يمكن محاربتها من خلال الحديث عن الإسلام والإعلام السلبي الذي يحرّمه الإسلام ويمكن الإشارة فيه إلى: (التشهير والابتزاز الإلكتروني مثل استخدام وسائل تقنية المعلومات للتشهير بالآخرين، أو نشر شائعات، ومعلومات مغلوطة، أو تهديدهم بنشر معلومات حساسة ما لم يتم تلبية مطالب المجرم)، و(انتحال الشخصيات الأكاديمية)، و(نشر معلومات مُضلّلة، مثل: ترويج معلومات تعليمية خطأ أو مُضلّلة على نطاق واسع) وغيرها من الجرائم.
- في الوحدة الثانية من الفصل الدراسي الثاني عرضَ المحتوى درس آفات اللسان، ويمكن للمحتوى أن يُضمّن الجرائم المتصلة بالمجال الأخلاقي والاجتماعي، ومنها: (الذم والقدح والتحقير والتنمّر الإلكتروني والعدوانية مثل (السخرية والسبّ والعبارات المُسيئة والتشهير.... الخ))، و(الإساءة، والابتزاز، والتشهير، ونشر الشائعات، أو تشويه السمعة،

ونشر أخبار كاذبة أو صور ورسومات مسيئة عن أشخاص أو جهات)، و(التهديد والابتزاز باستخدام منصّات التواصل الاجتماعي لتهديد الأفراد أو ابتزازهم عبر نشر معلومات شخصية).

- في الوحدة الثالثة من الفصل الدراسي الثاني عرضَ المحتوى درسًا كاملًا عن الجرائم الإلكترونية، وعرض فيه بعضًا من صورها، كالتشهير الإلكتروني، ونشر الأخبار الكاذبة، واختراع المواقع الإلكترونية، ويمكن هنا تقسيم الجرائم إلى مجالاتها، وذكر أمثلة كافية على المجالات جميعها، مع تغطيتها بالدليل الشرعيّ المناسب، كما يمكن أن يُقسَّم الدرس إلى ثلاثة أجزاء، بحيث يتناول الجزء الأول الجرائم الإلكترونية المتصلة بالجوانب الاجتماعية والأخلاقية، والجزء الثاني الجرائم الإلكترونية المتصلة بالجوانب الاقتصادية، ويتناول الجزء الثالث الجرائم الإلكترونية المتصلة بالجوانب التعليمية والثقافية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

١. تضمين الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي في كتب التربية الإسلامية في المرحلتين: الثانوية والأساسية بصورة كافية ومتسلسلة.

٢. الاهتمام بالجرائم الفرعية في مجالات أداة الدراسة من خلال تضمينها بصورة كافية وبطرق مناسبة؛ نظرًا لخطورتها على الفرد والمجتمع، ولم تحظ بأيّ تضمين، لا سيما الجرائم المتعلقة بالجوانب الاقتصادية، والجوانب التعليمية والثقافية.

٣. مراعاة التوازن في توزيع الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي في كتب التربية الإسلامية وفقًا لمبادئ تربوية وعلمية وغيرها من جوانب الحياة.

٤. الإفادة من قائمة التحليل المُستخدمة في هذه الدراسة عند التخطيط لكتب التربية الإسلامية أو تأليفها أو إعادة تطويرها في كتب المرحلتين الثانوية والأساسية.

المقترحات:

١. إجراء دراسة تقارن درجة تضمين الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي في كتب التربية الإسلامية والتربية الاجتماعية في الأردن.

٢. إجراء دراسة تقارن درجة تضمين الجرائم المنبثقة من العالم الافتراضي في كتب التربية الإسلامية في الأردن وفلسطين.

المصادر والمراجع

١. إبراهيم، فاطمة (٢٠٢٢). متطلبات تربوية مقترحة لمناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للمحافظة على الترابط الأسري في فلسطين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

٢. أبو العنين، علي خليل (١٩٨٨). فلسفة التربية الإسلامية في القرآن الكريم، ط٣، المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم الحلبي.

٣. الجلاد، ماجد (٢٠٢٦). التربية الإسلامية معاييرها واستراتيجيات تدريسها. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٤. ديوان التشريع والرأي (٢٠٢٣)، من الموقع الإلكتروني
https://www.lob.gov.jo/?v=1&lang=ar#!/LegislationDetails?LegislationID=3398&LegislationType=2&isMod=false

٥. روبي، إيهاب (٢٠١٦). الجريمة عبر الإنترنت صورها ومشاكل إثباتها، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة حلون، مصر.

٦. الزرعة، ليلى (٢٠١٨). مدى تضمين مقررات الفقه للمرحلة الثانوية للقضايا الفقهية المعاصرة ووجهة نظر معلمات التربية الإسلامية، مجلة كلية التربية، ٣٠(٣)، ٩٠-١٣٦.

٧. زروال، لمياء (٢٠١٩) أسس التربية على استعمال التكنولوجيا الرقمية الوظيفة الجديدة للأسرة والمدرسة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، المركز الديمقراطي العربي ألمانيا، برلين، (٥)، ٣٢-٤٨.

٨. سلام، كرم (٢٠٢٣). الجرائم الإلكترونية في الفقه الإسلامي والقانون الوضعي، جمع وتنسيق: عباس حفصي، كتاب وقائع أعمال المؤتمر الدولي الافتراضي ١٤-١٥ مايو ٢٠٢٢.

٩. شاهين، عبدالرحمن وخليفة، عبدالحكم (٢٠٢٥). القضايا الرقمية المجتمعية المستجدة في كتب الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية)، دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٥٢)، ٥، ١-٢٥.

١٠. شحاته، حسن (٢٠٢٢). التربية الإسلامية ومراعاتها للقضايا المعاصرة: نظرة في المناهج المدرسية، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، العلوم الإنسانية والإدارية، ٢٣ (٢)، ٦٤-٧٣.

١١. شكري، عادل يوسف (٢٠٠٨). الجريمة المعلوماتية وأزمة الشرعية الجزائية، مجلة الكوفة، مركز دراسات الكوفة، العراق، العدد (٧).

١٢. الشهيوين، نوف والشهري، عجلان (٢٠٢٣). تحليل محتوى مقرر المهارات الرقْمية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم المواطنة الرقْمية، مجلة المناهج وطرق التدريس، (١٣)، ٢، ١٠٣-١٢٥.

١٣. طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه وأسسه واستخداماته، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٤. عبدالحميد، مها (٢٠٠٧). المتغيرات المؤثرة على التفاعلية في التنمر الصحفي على شبكة الإنترنت، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية الإعلام، جامعة القاهرة.

١٥. عبدالعاطي، حسام وعبدالغني، عبدالقوي وشحاته، عبدالفتاح (٢٠٢١). منهج التربية الإسلامية في مواجهة الجرائم الإلكترونية، مجلة التربية، جامعة الأزهر، ١٩١ (٤)، ص٢٧٨-٣٠٥.

١٦. عرار، رقية (٢٠٢٣). منهاج التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية بين الواقع والمأمول، إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)، ٣٩(٥)، ٢٣٩-٢٥٤.

١٧. العساف، صالح أحمد (٢٠١٢). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: مكتبة العبيكان.

١٨. العيادي، أحود صبحي (٢٠٠٤). المرتكزات الأساسية في الثقافة الإسلامية، العين: دار الكتاب الجامعي.

١٩. الغامدي، نوره والسعدون، بتول (٢٠٢١). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد المواطنة الرقمية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (١٣٦)، ص٤٢٥-٤٤٥.

٢٠. فقيهي، أحمد يحيى، والمطيري، مزنة رشيد (٢٠٢٤). درجة تضمين الثقافة الرقمية في المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام، مجلة جامعة الملك فيصل العلمية: العلوم الإنسانية والإدارية، ٢٥(٢).، ١٦-٢٤

٢١. القاسمي، علي محمد (١٩٩٨). مفهوم التربية الإسلامية: المنهج وطرائق التدريس، دبي: دار المنار للنشر والتوزيع.

٢٢. مخاترة، جيانا (٢٠١٥). منهج التربية الإسلامية في التعامل مع الاغتراب الاجتماعي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، سوريا.

٢٣. مدكور، علي (٢٠٠٢). منهج التربية الإسلامية أصوله وتطبيقاته، ط٢، الكويت: دار الفلاح.

٢٤. المركز الوطني لتأليف المناهج (٢٠٢٣). الإطار العام لمناهج التربية الإسلامية، عمان: المركز الوطني لتأليف المناهج.

٢٥. ناهي، أحمد رجاء (٢٠٢٣). المنهج الإسلامي في مكافحة الجريمة، مجلة كلية العلوم الإسلامية، ٧٤ (١)، ٢٢٩-٢٥٣.

٢٦. النجار، يوسف (٢٠١٥). مدى تضمين كتب الفقه للفرع الشرعي في المرحلة الثانوية القضايا الفقهية المعاصرة وتصور مقترح لإثرائها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

٢٧. وهيب، مشتاق طالب (٢٠١٤). مفهوم الجريمة المعلوماتية ودور الحاسب في ارتكابها، مجلة العلوم القانونية والسياسية، جامعة ديالي، العراق، ١(٢).

٢٨. Lewandowski، J. L. (2019). Intentionally secure: Teaching students to become responsible and ethical users. In Emerging trends in cyber ethics and education (pp. 118-130). IGI Global.

Romanization of references

1. *Abdel-Ati، H.، Abdel-Ghani، A.، & Shehata، A. (2021). Manhaj al-tarbiya al-islamiya fi muwahajat al-jara'im al-iliktruniya. Journal of Education، Al-Azhar University، 191(4)، 278-305.*
2. *Abdel-Hamid، M. (2007). Al-mutaghayyirat al-mu'athira 'ala al-tafa'uliya fi al-tanammur al-suhufi 'ala shabakat al-intirnit [Unpublished doctoral dissertation]. Faculty of Mass Communication، Cairo University.*
3. *Abu al-'Anain، A. K. (1988). Falsafat al-tarbiya al-islamiya fi al-Qur'an al-Karim (3rd ed.). Al-Madina al-Munawwara: Maktabat Ibrahim al-Halabi.*
4. *Al-Assaf، S. A. (2012). Al-madkhal ila al-baht fi al-'ulum al-sulukiya. Riyadh: Obeikan Library.*
5. *Al-Ayadi، A. S. (2004). Al-murtakazat al-asasiya fi al-thaqafa al-islamiya. Al Ain: Dar al-Kitab al-Jam'i.*
6. *Al-Ghamdi، N.، & Al-Sa'dun، B. (2021). Tahlil muhtawa kitab al-dirasat al-ijtima'iya lil-saff al-thalith al-mutawassit bi-al-mamlaka al-'arabiya al-sa'udiya fi daw' ab'ad al-muwatana al-raqmiya. Arab Studies in Education and Psychology، (136)، 425-445.*
7. *Al-Jallad، M. (2026). Al-tarbiya al-islamiya: Ma'ayiruha wa istiratijiyat tadrisiha. Dar Al-Maseera lil-Nashr wa al-Tawzi'.*
8. *Al-Markaz al-Watani li-Ta'lif al-Manahij. (2023). Al-itar al-'amm li-manahij al-tarbiya al-islamiya. Amman: National Center for Curriculum Development.*
9. *Al-Najjar، Y. (2015). Mada tadmin kutub al-fiqh lil-far' al-shar'i fi al-marhala al-thanawiya al-qadaya al-fiqhiya al-mu'asira wa tasawwur muqtarah li-ithra'iha [Unpublished master's thesis]. Islamic University، Gaza.*
10. *Al-Qasimi، A. M. (1998). Mafhum al-tarbiya al-islamiya: Al-manhaj wa tara'iq al-tadris. Dubai: Dar al-Manar lil-Nashr wa al-Tawzi'.*
11. *Al-Shehiween، N.، & Al-Shehri، A. (2023). Tahlil muhtawa muqarrar al-maharat al-raqmiya lil-marhala al-ibtida'iya fi al-mamlaka al-'arabiya al-sa'udiya fi daw' qiyam al-muwatana al-raqmiya. Journal of Curriculum and Teaching Methods، (13)، 2، 103-125.*
12. *Al-Zar'a، L. (2018). Mada tadmin muqarrarat al-fiqh lil-marhala al-thanawiya lil-qadaya al-fiqhiya al-mu'asira wa wijhat nazar mu'allimat al-tarbiya al-islamiya. Majallat Kulliyat al-Tarbiya، 30(3)، 90-136.*
13. *Arar، R. (2023). Minhaj al-tarbiya al-islamiya wa al-thaqafa al-islamiya bayna al-waqi' wa al-ma'mul. Scientific Journal of the Faculty of Education، 39(5)، 239-254.*
14. *Diwan al-Tashri' wa al-Ra'y. (2023). Min al-mawqat al-iliktruni: https://www.lob.gov.jo/?v=1&lang=ar#!/LegislationDetails?LegislationID=3398&LegislationType=2&isMod=false*
15. *Fakihi، A. Y.، & Al-Mutairi، M. R. (2024). Darajat tadmin al-thaqafa al-raqmiya fi al-ma'ayir al-wataniya li-manahij al-ta'lim al-'amm. Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences، 25(2)، 16-24.*

16. *Ibrahim، F. (2022). Mutatallabat tarbawiya muqtaraha li-manahij al-tarbiya al-islamiya lil-marhala al-thanawiya lil-muhafaza 'ala al-tarabut al-usari fi Filastin [Unpublished master's thesis]. An-Najah National University، Nablus، Palestine.*
17. *Madkur، A. (2002). Manhaj al-tarbiya al-islamiya: Usuluhu wa tatbiqatuhu (2nd ed.). Kuwait: Dar al-Falah.*
18. *Makhatra، G. (2015). Manhaj al-tarbiya al-islamiya fi al-ta'amul ma'a al-ightirab al-ijtima'i [Unpublished master's thesis]. Yarmouk University، Syria.*
19. *Nahi، A. R. (2023). Al-manhaj al-islami fi mukafahat al-jarima. Majallat Kulliyat al-'Ulum al-Islamiya، 74(1)، 229-253.*
20. *Rubi، I. (2016). Al-jarima 'abra al-intirnit: Suwaruha wa mashakil ithbatiha [Unpublished doctoral dissertation]. Helwan University، Egypt.*
21. *Salam، K. (2023). Al-jara'im al-iliktruniya fi al-fiqh al-islami wa al-qanun al-wad'i. In A. Hafsi (Ed.)، Kitab Waqa'i' A'mal al-Mu'tamar al-Duwali al-Iftiradi 14-15 May 2022.*
22. *Shahin، A.، & Khalifa، A. (2025). Al-qadaya al-raqmiya al-mujtama'iya al-mustajadda fi kutub al-dirasat al-islamiya bi-al-mamlaka al-'arabiya al-sa'udiya (dirasa tahliliya). Dirasat: Human and Social Sciences، (52)، 5، 1-25.*
23. *Shehata، H. (2022). Al-tarbiya al-islamiya wa mura'atuha lil-qadaya al-mu'asira: Nazra fi al-manahij al-madrasiya. Scientific Journal of King Faisal University: Humanities and Management Sciences، 23(2)، 64-73.*
24. *Shukri، A. Y. (2008). Al-jarima al-ma'lumatiya wa azmat al-shar'iya al-jaza'iya. Majallat al-Kufa، Center for Kufa Studies، Iraq، (7).*
25. *Tu'aima، R. A. (2004). Tahlil al-muhtawa fi al-'ulum al-insaniya: Mafhumuhu wa ususuhu wa istikhdamatuhu. Cairo: Dar al-Fikr al-'Arabi.*
26. *Wuhaib، M. T. (2014). Mafhum al-jarima al-ma'lumatiya wa dawr al-hasib fi irtikabiha. Journal of Legal and Political Sciences، Diyala University، Iraq، 1(2).*
27. *Zeroual، L. (2019). Usus al-tarbiya 'ala istikhdam al-tiknulujya al-raqmiya: Al-wazifa al-jadida lil-usra wa al-madrasa. Al-Majalla al-Duwaliya lil-Dirasat al-Tarbawiya wa al-Nafsiya، Arab Democratic Center، (5)، 32-48.*

برنامج إثرائي لغوي لمرحلة رياض الأطفال وأثره في تنمية السلوك الإيجابي لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك

ريم بنت رويعي بن فريج العطوي
جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية
rreemmoo1100@hotmail.com

أ.د. هنادي حسين القحطاني
أستاذ التربية الخاصة، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية
hanadiq@ut.edu.sa

د. خالد عبد الرحمن حسن عرب
أستاذ التربية الخاصة المشارك، جامعة تبوك سابقا، المملكة العربية السعودية
Karab@ut.edu.sa

تاريخ تسلم البحث: ٢٥/ ٥/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٢٩/ ٦/ ٢٠٢٦م

الملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن أثر برنامج إثرائي لغوي مستند إلى الوعي الفونولوجي في تنمية السلوك الإيجابي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك. ولتحقيق ذلك، اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي؛ حيث تكونت العينة الأساسية من (١٦) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية، تم اختيارهم عشوائياً وتقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) تضم كل منهما (٨) أطفال تتراوح أعمارهم بين (٤-٦) سنوات، بمتوسط عمري قدره (٤,٥٦) عاماً، وانحراف معياري .(0.727)

ولجمع البيانات والتحقق من الفروض، تم استخدام مجموعة من الأدوات تمثلت في: مقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الآلية الإيجابية)، واختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافين، ومقياس فاينلاند للسلوك التكيفي، إلى جانب تطبيق البرنامج الإثرائي اللغوي (الوعي الفنولوجي) الذي استمر لمدة (٥) أسابيع.

وقد أسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن مجموعة من المؤشرات، أبرزها:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك الإيجابي، وذلك لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة نفسها ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، لصالح القياس البعدي.

ثبوت وجود تأثير إيجابي دال للبرنامج الإثرائي في تحسين السلوك الإيجابي لدى أفراد المجموعة التجريبية، مع استمرار بقاء هذا الأثر حتى بعد انتهاء فترة التطبيق.

وفي ضوء هذه النتائج، يوصي البحث بضرورة تصميم برامج إثرائية لغوية قائمة على الأدلة وتعميمها على مؤسسات التربية الفكرية، فضلاً عن تخصيص برامج تدريبية موجهة للكوادر العاملة في هذه المؤسسات التربوية لضمان التطبيق الفعّال.

الكلمات المفتاحية: برنامج إثرائي لغوي، السلوك الإيجابي، أطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

A Linguistic Enrichment Program for Kindergarten and Its Impact on Developing Positive Behavior in Children with Intellectual Disabilities in Tabuk City

Reem bint Ruwai'i bin Freij Al-Atwi
University of Tabuk, Saudi Arabia
rreemmoo1100@hotmail.com

Prof. Hanadi Hussein Al-Qahtani
Professor of Special Education, University of Tabuk, Saudi Arabia
hanadiq@ut.edu.sa

Dr. Khalid Abdurrahman Hassan Arab
Associate Professor of Special Education, University of Tabuk (Formerly), Saudi Arabia
Karab@ut.edu.sa

Date of Receiving the Research: 25/5/2026 **Research Acceptance Date**: 29/6/2026

Abstract:

This research aimed to investigate the impact of a phonological awareness-based language enrichment program on developing positive behavior in children with intellectual disabilities in Tabuk. To achieve this, the research employed a quasi-experimental design. The primary sample consisted of 16 children with intellectual disabilities, randomly selected and equally divided into two groups (experimental and control), each comprising 8 children aged 4-6 years, with a mean age of 4.56 years and a standard deviation of 0.727.

To collect data and test the hypotheses, a set of instruments was used, including: the Positive Behavior Scale (Positive Automatic Naming Speed Behavior), Raven's Colored Progressive Matrices test, and the Vineland Adaptive Behavior Scale, in addition to the implementation of the phonological awareness-based language enrichment program, which lasted for 5 weeks.

The statistical analysis yielded several key findings, most notably:

Statistically significant differences ($\alpha=0.05$) were found between the mean ranks of the experimental and control groups' post-test scores on the Positive Behavior Scale, favoring the experimental group.

Statistically significant differences ($\alpha=0.05$) were also found between the mean ranks of the experimental group's pre-test and post-test scores, favoring the post-test.

The enrichment program demonstrated a significant positive effect on improving positive behavior among the experimental group, with this effect persisting even after the program's completion.

Based on these findings, the research recommends designing and implementing evidence-based language enrichment programs in special education institutions, as well as providing targeted training programs for staff working in these institutions to ensure effective implementation..

***Keywords**: language enrichment program, positive behavior, intellectual disability.*

المقدمة :

يحظى مجال تنمية المهارات اللغوية وتعزيز السلوك الإيجابي بأهمية بارزة في المجال التربوي؛ نظرًا لدوره في تحقيق النمو المتكامل للمتعلم، إذ تُعد المهارات اللغوية من الأسس التي يعتمد عليها في التعلم والتواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر. كما أن تنمية هذه المهارات تستلزم توفير فرص متنوعة للممارسة والتدريب، من خلال توظيف أنشطة وبرامج تعليمية وإثرائية تتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم وقدراتهم، بما يسهم في الارتقاء بمستواهم اللغوي وتعزيز تفاعلهم داخل البيئة التعليمية (ولد محمد، ٢٠١٩، ص. ١٦٣–١٨٢).

تُعد اللغة من أهم الوسائل التي تسهم في بناء شخصية المتعلم وتشكيل أفكاره واتجاهاته وسلوكياته، فهي لا تقتصر على كونها أداة للتواصل والتعبير، وإنما تؤدي دورًا مهمًا في النمو المعرفي والاجتماعي والانفعالي للفرد. وتؤكد الأدبيات التربوية أهمية تنمية المهارات اللغوية من خلال برامج وأنشطة تعليمية متنوعة؛ إذ أظهرت بعض الدراسات فاعلية البرامج القائمة على الأنشطة اللغوية في تنمية مهارات اللغة الشفهية لدى المتعلمين، مما يؤكد أهمية توظيف الأنشطة الإثرائية في تطوير الأداء اللغوي (المدني، ٢٠١٩)

يُعدّ الكلام واللغة الوسيلتين الأساسيتين للتواصل وتبادل الأفكار؛ إذ يمثلان رمزاً اجتماعياً مشتركاً يتناقله الأفراد ويفهمونه داخل المجتمع، ويتعلمه الأطفال من خلال التفاعلات الاجتماعية المتواصلة. ويشمل استخدام اللغة عمليتي الإرسال والاستقبال؛ حيث يُعرف استقبال الرسائل الكلامية وفهمها باللغة الاستقبالية (Receptive Language)، بينما يُطلق على إرسال الرسائل الكلامية والتعبير عنها اللغة التعبيرية (Expressive Language) (de Chambrier et al., 2021; Sian & Penny, 2021).

ومع اكتساب الطفل للغة، يصبح قادراً على التواصل مع الآخرين، والتعبير عن أفكاره، واستكشاف العالم الخارجي والتعرف على عملياته. ورغم أن الكلام يُعد سلوكاً فردياً ذاتياً، إلا أن اللغة تُشكل نظاماً من العلامات الاجتماعية، ولا يمكن لكليهما أن يتطورا إلا في إطار المجتمع البشري. وتُعتبر الكلمة أحد العناصر الأساسية للغة؛ إذ تجمع بين الصوت والمعنى في وحدة تماسكيه غير قابلة للتجزئة. وعندما يبدأ الطفل في استكشاف العالم، يكتسب اللغة تدريجياً؛ بدءاً بتقليد الأصوات والمقاطع، ثم حفظ الكلمات ومعانيها، وصولاً إلى تركيب الجمل الكاملة. وتتعدد وظائف الكلمة؛ فهي تُستخدم للدلالة على الأشياء والظواهر، واستحضار صورها

الذهنية، وإبراز خصائصها وتصنيفها، فضلاً عن كونها أداة مفاهيمية ونتيجة للتفكير في آنٍ واحد (Sarmīte & Evija, 2021).

بناءً على ذلك، تُشكل صعوبات التواصل عامل خطر لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية؛ نظراً لارتباطها بصعوبات في الصحة البدنية والعقلية على حد سواء (Anne-Françoise et al., 2021). ويظهر الطفل اطفال ذوي الإعاقة الفكرية تأخراً واضحاً في الاستجابة للأصوات والتفاعل معها، بالإضافة إلى التأخر في إصدار المقاطع الصوتية، وإبداء مؤشرات على عدم فهم الكلام، مع صعوبة في المحاكاة وضآلة في الحصيلة اللغوية. وغالباً ما يأتي كلامه مفككاً، وغير مفهوم، ومملوءاً بالأخطاء النحوية والصوتية؛ حيث يتسم نبر صوته بالنمطية والسير على وتيرة واحدة تكون مزعجة في كثير من الأحيان. وبشكل عام، ترتبط اضطرابات النطق والكلام كمّاً وكيفاً بدرجة الإعاقة؛ إذ تقل لدى أفراد الإعاقة البسيطة، وتزداد كلما زادت درجة الإعاقة، حتى تضطرب تماماً لدى ذوي الإعاقة الفكرية الحادة (عيسى وخليفة، ٢٠٠٧).

وفي هذا السياق، أشار عيسى (Eissa, 2017) إلى أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يعانون من قصور في المهارات الفونولوجية؛ ذلك لأن تحديد وتحليل الوحدات الصوتية الصغرى (Phonemes) يُعد من عمليات ما وراء اللغة المجردة (Abstract Metalinguistic Processes)، والتي تمثل صعوبة بالغة لديهم لعدة أسباب، أبرزها:

١. عدم ألفة إنتاج أصوات الكلام والاستماع إليها لديهم.
٢. التشابه الصوتي بين الوحدات الصوتية المنتجة بشكل مستقل وتلك التي تُنطق مدمجة لتكوين الكلمات.
٣. صعوبة فهم بعض المصطلحات التعليمية لديهم، مثل: "الأصوات" و"أجزاء الكلمات".
٤. وجود صعوبات في ترميز/ تشفير المعلومات الفونولوجية في الذاكرة.
٥. مواجهة صعوبة في استرجاع تلك المعلومات الفونولوجية من الذاكرة.

وعليه، يظهر الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية عادةً درجة من العجز الفونولوجي (Eissa, 2013)، وهو ما قد يعوق إدراكهم لمعاني النصوص المطبوعة (Al Said, 2014). ورغم هذه التحديات، فقد وثّق بعض الباحثين نجاح تدخلات الوعي الفونولوجي مع هذه الفئة؛ فعلى سبيل المثال، أشار (Eissa, 2013) إلى فعالية برنامج تدريبي للوعي الفونولوجي في تحسين مهارات ما قبل القراءة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، مؤكداً أن تطبيق هذه البرامج داخل الفصول الدراسية للأطفال الذين يعانون من مشاكل الكلام واللغة يُعد أمراً فعالاً ومثمراً.

يُعرّف الوعي الفونولوجي بأنه "القدرة على التعرف على البنية الصوتية للغة الشفهية ومعالجتها" (Layton & Deeny, 2002, p. 38). ويتضمن اكتسابه عنصرين رئيسين: أولهما، معرفة وتعلم أن الكلمات يمكن تقسيمها إلى أجزاء صوتية أصغر من المقطع اللفظي (Syllable)؛ وثانيهما، التعرف على الوحدات الصوتية الصغرى (Phonemes) ذاتها (Al Said, 2014). ومن ثم، فإن الوعي بالبنية الفونولوجية للكلمة يساعد التلميذ على استبيان العلاقات القائمة بين الشكل المنطوق للكلمة وتمثيلها الكتابي (Eissa, 2013).

علاوة على ذلك، ينطوي الوعي الفونولوجي على إدراك طبيعة الكلمات بوصفها تتألف من مكونات حديث يمكن تجزئتها إلى وحدات صوتية أصغر من المقطع اللفظي؛ مما يجعله ملمحاً أساسياً من مظاهر نظام اللغة المنطوقة المؤثرة في القراءة المبكرة. فالوعي الفونولوجي يُقصد به الوعي باللغة المنطوقة من حيث كون الكلمات تتألف من سلسلة من الأصوات الدقيقة تُسمى "الوحدات الصوتية الصغرى"، وهو بمثابة وعي لغوي يُمكّن الفرد من توظيف المعارف المتعلقة ببنية اللغة وأصوات الكلام .(Eissa, 2017)

وعلى الرغم من قلة الدراسات التي تناولت التعليم القائم على الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية أو متلازمة داون، إلا أنها أظهرت نتائج واعدة؛ إذ تُبيّن الأبحاث أن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية قادرون على أداء المهام المترتبة على برامج الوعي الفونولوجي بكفاءة تقارب أقرانهم من غير ذوي الإعاقة .(Al Otaiba & Hosp, 2004)

وفي السياق نفسه، أثبتت النتائج أنه عند دمج الأطفال ذوي متلازمة داون في بيئات تعليمية شاملة، وتقديم التسلسل التعليمي المعتاد لمهارات القراءة لهم، فإنهم يحققون تقدماً ملموساً يماثل التقدم الذي يحرزه أقرانهم العاديون؛ وذلك في مجالات الوعي الفونولوجي، والصوتيات، والمفردات، بالإضافة إلى الفهم والطلاقة القرائية (Browder et al., 2006; Cupples & Iacono, 2002; Michael & Marie, 2016; Snowling et al., 2002)

وفي ضوء ما سبق، تتضح أهمية الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين وتوظيفها في تعزيز السلوكيات الإيجابية، إلا أن الواقع التعليمي قد يكشف عن حاجة إلى مزيد من البرامج الإثرائية التي تجمع بين الجانب اللغوي والجانب السلوكي بصورة منظمة وهادفة. ومن هنا انبثقت مشكلة البحث الحالي، التي تتمثل في الحاجة إلى التحقق من فاعلية برنامج إثرائي لغوي في تنمية السلوك الإيجابي لدى المتعلمين، والكشف عن مدى إسهام هذا البرنامج في تعزيز السلوكيات المرغوبة لديهم. ولتحقيق ذلك، سيتناول البحث تحديد مشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها وأهدافها، والتعرف إلى الأسس النظرية المرتبطة بالبرنامج الإثرائي اللغوي والسلوك

الإيجابي، ثم بناء البرنامج الإثرائي وتطبيقه وفق إجراءات منهجية محددة، وقياس أثره باستخدام الأداة المناسبة، وتحليل النتائج وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وصولًا إلى تقديم التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير الممارسات التربوية المرتبطة بتنمية اللغة والسلوك الإيجابي.

مشكلة البحث:

يُعدّ الوعي الفونولوجي مهارةً أساسيةً لتعلم القراءة لدى الأطفال الذين ينمون بشكل طبيعي (Eissa, 2017)؛ إذ يُمكن إرجاع العديد من حالات صعوبات القراءة لدى الأطفال والمراهقين والبالغين إلى ضعف هذه المهارات .(Lyon et al., 2003) وفيما يتعلق بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (ID)، تزايدت الأدلة الشارحة لأهمية الوعي الفونولوجي ودوره الجوهري في اكتساب القراءة لديهم مثل دراسة كلا من : (Sermier Dessemontet & de Chambrier (2015)و(Adlof et al.,2015) و (Soltani & Roslan. , 2013)

ومع ذلك، تشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن الوعي الفونولوجي يُشكل نقطة ضعف بارزة لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون (Down syndrome)، أو متلازم ويليامز (Williams syndrome)، أو متلازمة إكس الهش (Fragile X syndrome)؛ وذلك عند مقارنتهم بالأطفال أصحاء النمو الذين يتطابقون معهم في العمر العقلي اللفظي أو المهارات اللغوية والقرائيةم مثل دراسة (Adlof et al., 2015; Laing et al., 2001; Lemons & Fuchs, 2010; Menghini et al., 2004; Næss, 2016; Steele et al., 2013)."

كما أكدت نتائج التحليل البعدي (Meta-analysis) أن الوعي بالقافية تحديداً يمثل جانباً رئيسياً من جوانب القصور لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون (Næss, 2016)

مشكلة البحث:

يُعدّ الوعي الفونولوجي مهارةً أساسيةً لتعلم القراءة لدى الأطفال الذين ينمون بشكل طبيعي (Eissa, 2017)؛ إذ يُمكن إرجاع العديد من حالات صعوبات القراءة لدى الأطفال والمراهقين والبالغين إلى ضعف هذه المهارات .(Lyon et al., 2003) وفيما يتعلق بالأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (*ID*)، تزايدت الأدلة الشارحة لأهمية الوعي الفونولوجي ودوره الجوهري في اكتساب القراءة لديهم مثل دراسة كلا من : (Sermier Dessemontet & de Chambrier (2015)و(Adlof et al.,2015) و (Soltani & Roslan. , 2013)

ومع ذلك، تشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن الوعي الفونولوجي يُشكل نقطة ضعف بارزة لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون (Down syndrome)، أو متلازم ويليامز

(Williams syndrome)، أو متلازمة إكس الهش (Fragile X syndrome)؛ وذلك عند مقارنتهم بالأطفال أصحاء النمو الذين يتطابقون معهم في العمر العقلي اللفظي أو المهارات اللغوية والقرائيةم مثل دراسة (Adlof et al., 2015; Laing et al., 2001; Lemons & Fuchs, 2010; Menghini et al., 2004; Næss, 2016; Steele et al., 2013)."

كما أكدت نتائج التحليل البعدي (Meta-analysis) أن الوعي بالقافية تحديداً يمثل جانباً رئيسياً من جوانب القصور لدى الأطفال المصابين بمتلازمة داون (Næss, 2016)

علاوة على ذلك، لا يزال المسار التنموي لمهارات الوعي الفونولوجي لدى هذه الفئة بمرور الوقت غير واضح بشكل دقيق؛ إذ تندر الدراسات التي تناولت الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية الناتجة عن مسببات غير محددة أو مختلطة ضمن فئات عمرية ضيقة. وفي هذا الصدد، قارنت دراسة (Channell et al., 2013) المهارات القرائية لدى أفراد من ذوي الإعاقة الفكرية (مسببات مختلطة) ممن تراوحت أعمارهم بين (١٢-١٩) عاماً بالأطفال الأصغر سناً أصحاء النمو المتكافئين معهم في العمر العقلي اللفظي؛ وأظهرت النتائج أن الوعي الفونولوجي والذاكرة الفونولوجية يمثلان نقاط ضعف بارزة لدى الراشدين من ذوي الإعاقة الفكرية. كما خلص فان تيلبورغ وآخرون (Van Tilborg et al., 2014) إلى أن أداء الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية (بعمر ٦-٨ سنوات) كان أدنى من أداء أقرانهم العاديين الأصغر سناً والمماثلين لهم في مرحلة اكتساب القرائية (المرحلة الأبجدية الجزئية).

وحتى الآن، تُسجَّل ندرة ملحوظة في الدراسات القائمة على التدريب المباشر لمهارات الوعي الفونولوجي لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. ورغم ذلك، تُشير دراسات التدخل إلى أن أطفال مرحلة رياض الأطفال والتعليم الابتدائي والثانوي من المصابين بمتلازمة داون يحققون تحسناً المهارات الفونولوجية -لا سيما الوعي بالمقطع- عند تلقيهم تعليماً صريحاً ومباشراً في هذا المجال (Baylis & Snowling, 2012; Cologon et al., 2011; Goetz et al., 2007; van Bysterveldt et al., 2006). ومع ذلك، تتضارب النتائج بشأن مدى استمرار النقص في الوعي بالقافية لديهم على المدى الطويل. يُضاف إلى ذلك تميُّز الأطفال المصابين بمتلازمة داون ببروفايل لغوي خاص يتسم بقصور ملحوظ في اللغة التعبيرية (Martin et al., 2009).

وبما أن اللغة الشفهية تُعد متغيراً مُنبئاً بتطور الوعي الفونولوجي (Cooper et al., 2002)، فإن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية يستفيدون بشكل ملموس من البرامج التدريبية الموجهة للوعي الفونولوجي؛ ولا سيما أنهم يعانون غالباً من صعوبات قرائية تُظهر مساراً نموئياً حائداً ونقاط ضعف واضحة في هذه المهارات (Channell et al., 2013; Lemons et al., 2013).

من جهة أخرى، حظيت مساهمة سلوك سرعة التسمية الآلية الإيجابية (RAN) في اكتساب القراءة وتشخيص صعوباتها بدراسة مستفيضة لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات التعلم (Araújo et al., 2015; Georgiou et al., 2013; Landerl et al., 2019). في المقابل، يُلاحظ نقص حاد في الأبحاث التي تناولت مهارات سرعة التسمية الآلية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية؛ إذ لم تُدرس إلا في حدود ضيقة جداً (de Chambrier et al., 2021). وبناء على ما سبق سيحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية برنامج إثرائي لغوي لمرحلة رياض الأطفال وأثره في تنمية السلوك الإيجابي لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك؟

ويتفرع منه الاسئلة البحثية الاتية:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب درجات اطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على السلوك الإيجابي(سرعة التسمية الالية الإيجابية) ؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب درجات اطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على السلوك الإيجابي(سرعة التسمية الالية الإيجابية) ؟
٣. هل يوجد تأثير دال ايجابي للبرنامج الاثرائي في تحسين السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية) لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهل يبقى هذا الأثر بعد انتهاء البرنامج؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى :

١. إعداد برنامج إثرائي لغوي (الوعي الفونولوجي) لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة تبوك.
٢. الكشف عن أثر هذا البرنامج في تنمية السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية). لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك.
٣. التعرف على الفروق بين المجموعتين التجريبية التي تعرضت للبرنامج والضابطة التي لم تخضع للتدريب في ضوء البرنامج – في السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية).

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

وتنعكس هذه الأهمية في إعداد برنامج إثرائي لغوي (الوعي الفونولوجي) لمرحلة رياض الاطفال على السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية) لذوي الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك نظراً لأهمية هذه الفئة وتواجدها في المجتمع وندرة الدراسات والأبحاث العربية التي استخدمت برامج إثرائية لغوية (الوعي الفونولوجي) على السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية) للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك، حيث إن الوعي الفونولوجي مهم لأنه يدعم بقوة تعلم كيف تمثل اللغة في المطبوعات، ويُمكِّن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من اكتساب القدرة على ملاحظة أجزاء الكلمات وسماعها وتحديدها ومعالجتها، بما في ذلك المقاطع الصوتية والبداية والقافية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

وتتمثل هذه الأهمية في أنه (قد تفيد نتائج البحث الحالي في تخطيط وإعداد برامج إثرائية لغوية (الوعي الفونولوجي) لمرحلة رياض الاطفال وقياس أثرها على السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية) لذوي الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك، توفير برنامج تدريبي يمكن تطبيقه على حالات مماثلة في مدارس أخرى، وعينات مختلفة .

مصطلحات البحث:

برنامج إثرائي لغوي: مجموعة من الخطوات والاجراءات المحددة والمنظمة تستند في اساسها على مجموعة من الأنشطة أو المهارات العقلية والتي تشتمل على: التعرف على الصوت الأول، التعرف على الصوت الأخير، المعرفة الهجائية للحروف من (أ ـ خ)، المعرفة الهجائية من (د ـ ص)، المعرفة الهجائية من (ض ـ ق)، المعرفة الهجائية للحروف من (ك ـ ي)، عزل الصوت الأول، عزل الصوت الأخير، مزج الأصوات لتكوين كلمة محددة، الوعي بالكلمات ككل كوحدات صوتية، تجزئة الكلمات إلى مقاطع، التعرف على الكلمة المألوفة.

السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية) : القدرة على تسمية سلسلة من المثيرات البصرية المألوفة للغاية مثل الأشياء أو الحروف أو الأرقام بأسرع ما يمكن وتتطلب العديد من المهارات المعرفية المختلفة مثل الانتباه إلى المثيرات والعمليات البصرية والتكاملية والوصول إلى الرموز الصوتية واسترجاعها، المعالجة التسلسلية والتعبير وسرعة المعالجة (de Chambrier et al.,2021) ، ويقاس بالدرجة التي يحصل على الطفل على مقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية) لذوي الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك المعد لذلك.

الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة: بأنهم "أولئك الأطفال الذين يحصلون على درجات منخفضة على اختبار المصفوفات المتتابعة الملون لرافين، ويصاحب انخفاض نسبة ذكائهم خلل في مهارتين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي على مقياس السلوك التكيفي، ويطلق عليهم فئة ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة لما لديهم من القدرة على إمكانية الاستفادة من برامج التربية الخاصة التي تتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم "

حدود البحث

الحدود الموضوعية: برنامج اثرائي لغوي (الوعي الفونولوجي) وأثره في تنمية السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الألية الإيجابية) لأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

الحدود المكانية: مدارس رياض الأطفال في مدينة تبوك.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول عام ٢٠٢٠م/ ٢٠٢١م

الحدود البشرية: ١٦ طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك .

الإطار النظري

في هذا الجزء من الدراسة، يتم الحديث عن الإعاقة الفكرية، من حيث التعريفات، والشدة(الأنواع)، مدى انتشار الإعاقة الفكرية، قضايا التشخيص المتعلقة بالنوع (الجنس)، علامات التشخيص، عوامل الخطر والتنبؤ، قضايا التشخيص المتعلقة بالثقافة، التشخيص الفارق، الاعتلال المشترك. ثم يتم الحديث عن اللغة والكلام عند الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وفيها يتم الحديث عن تطور الكلام، التواصل ونمو اللغة لدى الاطفال، اكتساب اللغة، مراحل اكتساب اللغة، تمثيل اكتساب اللغة في الدماغ، أثر الإعاقة الفكرية في ظهور عيوب النطق والكلام. ثم يتم الحديث عن السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية). ثم يتم عرض الدراسات التي تناولت برامج إثرائية لغوية لذوي الإعاقة الفكرية، ودراسات تناولت السلوك الإيجابي(سرعة التسمية الالية الإيجابية) لذوي الإعاقة الفكرية ودراسات تناولت برامج إثرائية لغوية (الوعي الفونولوجي) والسلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية) لذوي الإعاقة الفكرية، وأخيرا برامج الاثراء اللغوي، ثم الفونولوجيا (علم الاصوات) عند الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، الوعي الفونولوجي لدى الاطفال ذوي الإعاقة الفكرية، ثم يتم تقديم التعقيب على الدراسات السابقة ثم أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، ثم الختام بفروض الدراسة، وذلك على النحو الاتي:

الإعاقة الفكرية

الإعاقة الفكرية Intellectual Disability(ID) مصطلحاً شاملاً يصف سلوكيات فئة شديدة التنوع من الأفراد؛ إذ تتراوح مستوياتها بين أطفال يعانون من عجز نمائي شديد يتطلب رعاية مكثفة ومستمرة، وشباب يظهرون تأخراً طفيفاً يصعب معه تمييزهم عن أقرانهم. وتنعكس هذه الفروق الفردية على نتائجهم ومساراتهم الحياتية؛ حيث يُدمج معظمهم في فصول التعليم العام، ويشاركون في الأنشطة التعليمية والترويحية داخل مجتمعاتهم، بل ويتجه بعضهم لتكوين أسر مستقلة .(Witwer et al., 2014)

تُعرَّف الإعاقة الفكرية بأنها حالة نمائية تتسم بوجود **قيود ملحوظة في كلٍّ من الأداء الفكري والسلوك التكيفي**، وتظهر خلال فترة النمو. ويشمل الأداء الفكري مجموعة من القدرات العقلية العامة، مثل التعلم والاستدلال وحل المشكلات والتخطيط، في حين يتضمن السلوك التكيفي المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية التي يحتاج إليها الفرد لأداء متطلبات حياته اليومية والتفاعل مع البيئة المحيطة به (الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية [AAIDD]، 2021)

ويتسم جميع الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بانخفاض ملحوظ في المستوى العقلي العام، كما يواجهون تحديات واضحة في استيعاب المعلومات الجديدة ومعالجتها، والتعلم بالسرعة والكفاءة المعتادة، إلى جانب صعوبات في نقل أثر المعرفة والمهارات لحل المشكلات الجديدة، والتفكير المرن والإبداعي، فضلاً عن سرعة الاستجابة ودقتها.

وفيما يتعلق بالتقييم، يُقاس الأداء الفكري للأطفال من عمر (٥) سنوات فما فوق عبر اختبارات ذكاء فردية مقننة. وتجدر الإشارة إلى أن درجات الذكاء تتوزع اعتدالياً بمتوسط قدره (١٠٠) وانحراف معياري قدره (١٥) نقطة؛ وبناءً على ذلك، تشير الدرجات التي تقل عن المتوسط بانحرافين معياريين تقريباً (أي نسبة ذكاء أقل من ٧٠) إلى وجود عجز دال في الأداء العقلي. ونظراً لأن خطأ القياس المقبول في أغلب اختبارات الذكاء يبلغ نحو (٥) نقاط، فإن الأدبيات توصي باعتماد المدى ما بين (٦٥–٧٥) درجة كحد قاطع لتحديد القصور الفكري (Eissa & ElAdl, 2019)، وهي فئة تُمثّل نحو ٢٪ إلى ٣٪ من إجمالي السكان.

وجاءت المعايير التشخيصية للإعاقة الفكرية في (American Psychiatric Association, 2013)

الإعاقة الفكرية (اضطراب عقلي نمائي) اضطراب يظهر خلال فترة النمو ويشمل كلا من القصور الوظيفي الفكري والتكيفي في المجالات المفاهيمية والاجتماعية والعملية. يجب استيفاء المعايير الثلاثة التالية:

أ. أوجه القصور في الوظائف الفكرية، مثل التفكير وحل المشكلات والتخطيط والتفكير المجرد والحكم والتعلم الأكاديمي والتعلم من التجربة، والتي أكدها كل من التقييم السريري واختبار الذكاء القياسي الفردي.

ب. القصور في الأداء التكيفي الذي ينتج عنه الفشل في تلبية المعايير التنموية والاجتماعية والثقافية للاستقلال الشخصي والمسؤولية الاجتماعية. بدون الدعم المستمر، فإن أوجه القصور التكيفية تحد من الأداء في واحد أو أكثر من أنشطة الحياة اليومية، مثل التواصل والمشاركة الاجتماعية والعيش المستقل، عبر بيئات متعددة، مثل المنزل والعمل والمجتمع.

ج. ظهور العجز الفكري والتكيفي خلال فترة النمو.

إلى جانب القصور الذهني، يظهر الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية عجزاً دالاً في الأداء التكيفي، والذي يُشير إلى مدى قدرة الفرد على التعامل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية، واستيفاء معايير الاستقلالية الشخصية والمسؤولية الاجتماعية المتوقعة ممن هم في مرحلته العمرية وخلفيته الثقافية والاجتماعية .(American Psychiatric Association, 2013) وبينما يُعبّر الأداء الفكري عن قدرة الفرد المعرفية على التعلم وحل المشكلات، يركز الأداء التكيفي على مدى نجاحه الفعلي والمستمر في تلبية المتطلبات الحياتية اليومية بما يتناسب مع عمره الزمني (Weis, 2021).

وفي هذا السياق، يحدد الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية (Abdul Khalik, 2014) ثلاثة مجالات رئيسة للأداء التكيفي، هي: المفاهيمية والاجتماعية والعملية.

ولكي يتم تشخيص الإعاقة الفكرية، يُشترط أن يُظهر الفرد قصوراً واضحاً في مجال واحد على الأقل من هذه المجالات؛ علماً بأن الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية غالباً ما يواجهون تحديات متداخلة تمتد لتشمل عدة مجالات تكيفية في الوقت ذاته.

المهارات المفاهيمية: فهم اللغة، والتحدث، والقراءة، والكتابة، والعد، وإخبار الوقت، وحل مسائل الرياضيات، والقدرة على التعلم وتذكر المعلومات والمهارات.

المهارات الاجتماعية: امتلاك مهارات التعامل مع الآخرين (على سبيل المثال، الاتصال بالعين عند مخاطبة الآخرين)، واتباع القواعد (على سبيل المثال، تبادل الأدوار أثناء الألعاب) ،

والانخراط في حل المشكلات الاجتماعية (على سبيل المثال، تجنب الحجج)، وفهم الآخرين (على سبيل المثال، التعاطف)، وتكوين صداقات والاحتفاظ بها.

المهارات العملية: أنشطة الحياة اليومية بما في ذلك العناية الشخصية (على سبيل المثال، ارتداء الملابس، والعناية الشخصية)، وممارسة السلامة (على سبيل المثال ، النظر في كلا الاتجاهين قبل عبور الشارع)، والقيام بالأنشطة المنزلية (على سبيل المثال ، استخدام الهاتف) ، والدراسة / العمل المهارات (على سبيل المثال، الحضور في الوقت المحدد)، والمشاركة في الأنشطة الترفيهية (على سبيل المثال، النوادي، والهوايات)، واستخدام المال (على سبيل المثال، الدفع مقابل المشتريات في متجر). يمكن تقييم الأداء التكيفي من خلال إجراء مقابلات مع مقدمي الرعاية حول سلوك الأطفال ومقارنة تقاريرهم بسلوك الأطفال الذين ينمون عادةً من نفس العمر والمجموعة الثقافية (Weis,2021).

الإعاقة الفكرية حسب الشدة:

تختلف مظاهر الإعاقة الفكرية والتوقعات التطورية والأكاديمية والمهنية باختلاف شدتها بناءً على درجات الأداء التكيفي. ففي الإعاقة الفكرية البسيطة (٥٥-٧٠)، يحتاج الأطفال لمزيد من الوقت لإتقان المهارات الأكاديمية الأساسية، وقد يعانون من إحباط وسلوكيات مشوهة تجاه التعليم التقليدي، إلا أنهم كبالغين يستطيعون الاندماج مجتمعياً وأداء وظائف شبه ماهرة والعيش باستقلالية مع الحاجة لدعم عرضي (Braaten, 2018). أما الإعاقة الفكرية المتوسطة (٤٠-٥٥)، فتُكشف مبكراً بسبب تأخر التطور اللغوي وانخفاض التفاعل (Houston & Torgesen, 2004)، ويواجه هؤلاء الأطفال صعوبات جوهرية في أساسيات القراءة والرياضيات، وكبالغين يمتلكون مهارات تواصل ورعاية ذاتية بسيطة، وغالباً ما يعملون في وظائف لا تتطلب مهارات تحت إشراف ويعيشون مع الأسرة أو في رعاية سكنية (Hornung, Martin & Fayol, 2017).

في المقابل، تُشخص الإعاقة الفكرية الشديدة (٣٥-٤٠) في الرضاعة بتأخر حركي ووجود شذوذات بيولوجية (Mostapha & Ghani, 2016)، ويقتصر أداؤهم على مهارات رعاية ذاتية بسيطة وتواصل بكلمات وإيماءات مفردة تحت إشراف دقيق، مع عدم القدرة على القراءة أو الكتابة (Eissa, 2017). بينما تتميز الإعاقة الفكرية العميقة (أقل من ٢٥) بمشاكل صحية وتلف عصبي شديد، حيث تظل مهاراتهم في سن المدرسة مماثلة لمن يبلغ من العمر عاماً واحداً، ويحتاج نصفهم إلى دعم مستمر مدى الحياة، في حين قد يطور النصف الآخر مهارات حركية

واتصالية بسيطة جداً (Sarmīte & Evija, 2021). وتجدر الإشارة إلى أن تشخيص "الإعاقة الفكرية" يحدد مستوى الأداء الفكري والتكيفي العام فقط، ولا يعكس بالضرورة الأسباب أو المسار التشخيصي المحدد للفرد (Sarmīte & Evija, 2021). وعلى المستوى الوبائي، يبلغ معدل الانتشار العام للإعاقة الفكرية حوالي (١٪)، فيما تبلغ نسبة الإعاقة الشديدة (٦) لكل (١٠٠٠) (Eissa & ElAdl, 2019).

أثر الاعاقة الفكرية في ظهور عيوب النطق والكلام

هناك علاقة قوية بين عيوب واضطرابات النطق والكلام والاعاقة الفكرية ، حيث نجد لها تأثير قوياً ومباشراً على كثير من أمراض التخاطب بأنواعها المختلفة وبدرجات متفاوتة تبعاً لدرجة وشدة ونوع هذه الإعاقة(Gleason,1998)

تمثل أبرز المظاهر والخصائص اللغوية والكلامية لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية (عيسى وخليفة، ٢٠٠٧) في النقاط الآتية:

- **انخفاض مستوى التجريد:** الاعتماد على الكلمات الحسية المباشرة وصعوبة استخدام أو فهم المفاهيم اللغوية المجردة.
- **التناسب مع درجة الذكاء:** تراجع كمية المنطوقات الصوتية وضآلتها كلما انخفضت نسبة الذكاء لدى الطفل.
- **فقر الحصيلة اللغوية:** نقص نسبي واضح في اكتساب الكلمات والمعاني، مع ميل للترداد والنمطية في استخدام المفردات المحدودة.
- **قصور التعبير والتواصل:** ضعف القدرة على الإفصاح عن الاحتياجات الخاصة والمشاعر والأفكار، بالإضافة إلى عدم إتقان استخدام الكلام؛ حيث يبدو حديثهم مشوشاً وغير مترابط.
- **صعوبات النطق والمحاكاة:** مواجهة صعوبة حادة في إخراج الأصوات اللغوية بطريقة سليمة، وضعف القدرة على تقليد ومحاكاة المحيطين بهم.
- **التأثير على التعلم الاجتماعي:** تراجع الكفاءة العامة للغة والكلام، مما ينعكس سلباً على عمليات التعلم الاجتماعي والتكيف البيئي بشكل مباشر وغير مباشر.

ولذلك فإن النمو اللغوي لذوي الاعاقة الفكرية يحتاج إلى تنمية المهارات اللغوية، مثل مهارة الاستماع والتحدث، والكلام، ومهارات التهيؤ للكتابة والقراءة، وتنمية بعض العمليات مثل الفهم القرائي وحب الاستطلاع، والتميز السمعي والبصري، والفهم والإدراك لما يسمعه

الطفل ذوي الاعاقة الفكرية أو يراه ومساعدته علي ممارسة المهارات الحسية المختلفة، والتي تزيد من تواصله الاجتماعي وبالتالي تكيفه نفسيا واجتماعيا .

ويقرر ماروس، هول (2017) Marrus& Hall، بأن للإعاقة الفكرية دوراً أساسياً في ظهور اضطرابات الكلام، وذلك من خلال مقارنة أداء بعض الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مجموعات تراوحت أعمارها بين(٦ ,١٢ – ١٤) سنه، ومتوسط ذكائهم ما بين (٥٠- ٧٠) بأطفال عاديين ذكائهم (١٠٠) وأعمارهم (٦ , ٩ ، ١٠) سنوات، وانتهت هذه الدراسات إلى: صعوبة استخدام الطفل المعاق فكرياً التركيبية اللغوية الفردية، والتي تمكنه من أن يعبر عن أفكاره وأحاسيسه، ومن ثم يلجأ إلى استخدام القوالب الكلامية الجاهزة، والتي تناسب قدراته وإمكانياته، وتكون لغته سطحية، وكلامه مرتبط بالمحسوس القريب منه، ويقتصر على تسميه الأشياء المحسوسة. ولذلك فقد قاموا بوضع برنامج دقيق يتضمن العمليات اللسانية والنطق والتعلم المبرمج، وذلك بهدف تحسين مستوى التركيب الكلامي لدي مجموعة من المنغوليين الذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (١٤ – ١٨) سنه وأعمارهم العقلية(٤ – ٦) سنوات، ووجد أن المستوى اللغوي والكلامي لهذه الفئة لا يتعدى لغة طفل في عمر الثالثة أو الرابعة من العمر ٠

ويبرز سليمان (٢٠١١) العلاقة بين الإعاقة الفكرية والنمو اللغوي للطفل حيث يظهر أن الطفل المعاق ذهنياً يتأخر في الاستجابة للأصوات والتفاعل معها، كما يتأخر في إصدار الأصوات والمقاطع الصوتية، ويبدي إمارات عدم فهم الكلام، وكذلك القدرة على المحاكاة وضعف الحصيلة اللغوية ويأتي كلامه مفككاً، وغير مفهوم ومليء بالأخطاء النحوية والصوتية، فنجد كلام الطفل ذوي الاعاقة الفكرية صوته يسير على وتيرة واحدة ويتسم بالنمطية، وهو صوت مزعج غير سار لدي كثير منهم وبصورة عامة ترتبط عيوب واضطرابات النطق والكلام كما وكيفاً بدرجة الإعاقة الفكرية ، حيث تقل بين الأفراد فئة الإعاقة البسيطة، وتزداد بزيادة درجة الإعاقة ونوعها حتى تضطرب تماماً لدي أفراد فئة ذوي الاعاقة الفكرية الحادة .

هذا وقد عرض عبد الفتاح (٢٠٠٣) تأثير الإعاقة الفكرية على ظهور اضطرابات اللغة والكلام لدي الطفل المعاق فكرياً، وابرز دور البيئة في تعلم الطفل للكلام، حيث أكد علي أن الطفل الصغير يتأثر بما يحيط به من كلمات وأصوات، ولا يفهم مدلولها، وان أول ما ينطق به الطفل هو مجموعة من الحروف وليست الكلمات، وانه بمرور الوقت تزداد ثروته اللغوية، ومن خلال الاحتكاك المستمر يتعلم الطفل مدلول الكلمات ، وتسلسل الجمل ، وتتحسن لغته ويعبر عن ذاته وعن ارتباطه بالبيئة ، ويتعلم الطفل ربط الكلام والجمل.

السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية)

أظهرت الأبحاث أن الوعي الفونولوجي ومعرفة صوت الحروف مرتبطان بقوة باكتساب القراءة، وأن قصورهما يشير إلى اضطرابات تعلم كعسر القراءة (Swan and Goswami, 1997)، في حين يُظهر الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية نمطاً تنموياً منحرفاً وضعفاً في هذه المهارات (Channell et al., 2013; Lemons et al., 2013). وفي المقابل، تُعد سرعة التسمية الآلية (RAN) –وهي القدرة على تسمية مثيرات بصرية مألوفة كالألوان والأرقام بأسرع وقت ممكن مما يتطلب تكاملاً لمهارات معرفية متعددة كالانتباه واسترجاع الرموز (Hornung et al., 2017)– مؤشراً تنبؤياً مثبتاً لنجاح القراءة لدى العاديين وذوي صعوبات التعلم (Araújo et al., 2015; Georgiou et al., 2013; Landerl et al., 2019)، لكنها لم تُدرس جيداً لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

تاريخياً، قُدم مفهوم (RAN) بواسطة جيسويند وفوسيلو (١٩٦٦)، وأثبت دينيكلا ورووديل (Denckla and Cutting, 1999) قيمتها التنبؤية بإنجاز القراءة. وترتبط (RAN) ارتباطاً وثيقاً بالطلاقة القرائية (Georgiou et al., 2016) أكثر من دقة القراءة (Neuhaus et al., 2001)، ويتوسط الوعي الفونولوجي والتعرف على الحروف جزئياً هذه العلاقة (Torgesen et al., 1997; Poulsen et al., 2015). ورغم الجدل القائم حول ما إذا كانت (RAN) تمثل بنية معرفية مستقلة (Wolf and Bowers, 1999) أم مجرد انعكاس للمعالجة الفونولوجية (Savage, Pillay, & Melidona, 2007) (Jones, Snowling, & Moll, 2016; Lervåg & Hulme, 2009; Poulsen, Juul, & Elbro, 2015)، إلا أن التوجهات تتفق على أنها تحاكي التكامل الزمني الدقيق للمهارات البصرية واللفظية اللازمة للتعرف الفعال على الكلمات، مما يفسر تأثيرها المحوري في الطلاقة القرائية (Karin et al., 2019).

برامج الاثراء اللغوي

تتمحور الأغراض التربوية للبرامج الموجهة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية حول استثمار طاقاتهم المحدودة لتحقيق أعلى مستوى ممكن من الكفاية الشخصية والاجتماعية والاستقلالية، وليس بالضرورة الوصول إلى النمط الطبيعي (عبد الرحيم، ٢٠١١). ويُعد الإثراء وسيلة لتحقيق ذلك من خلال تقديم خبرات تعليمية منظمة وجذابة تبعد عن الحفظ الآلي (الروسان، فاروق، ٢٠٠٠)، وترتكز على أسس منهجية تشمل إثراء البيئة بالمثيرات، وتنويع الأنشطة، وتقليل المشتتات، مع إشراك حواس الطفل لجذب انتباهه وزيادة تركيزه (القريطي، ٢٠٠١).

وتهدف هذه البرامج إلى توسيع المدارك، وتعليم مهارات متنوعة (معرفية، حركية، أكاديمية)، وتنمية التفكير العليا، وتلبية الاحتياجات الصفية (عبد الله، ٢٠١٤).

وتُعد المهارة اللغوية محوراً أساسياً في تدخلات هذه الفئة، نظراً لكونها مظهراً مميزاً للإعاقة الفكرية، حيث يتفوق أداء الأقران العاديين عليهم بفارق كبير في العمر الزمني (السيد، ٢٠١٠). وتتجلى مشكلاتهم اللغوية في قلة الحصيلة اللفظية (كماً وكيفاً)، والقصور في بناء الجمل والاستخدام النحوي، وصعوبات النطق وتشكيل الأصوات، وعدم فاعلية استخدام اللغة في توجيه السلوك والتعلم (عبيد، ٢٠١٠؛ عبد الواحد، ٢٠١٠). ولمواجهة هذا القصور، تُبرز أهمية التدخل المبكر عبر برامج تربوية محكمة، حيث أثبتت الأبحاث فعالية استخدام تدريبات الوعي الفونولوجي في تنمية هذه المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بشرط ملاءمة البرنامج وتبكير التدخل (Eissa, 2014, 2017).

الفونولوجيا (علم الاصوات) عند الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية

هناك ندرة في البحوث التي تتعلق بمهارات القراءة والكتابة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية. تشير الأبحاث الحديثة التي أجريت على هذه الفئة من الاطفال إلى أن الوعي الفونولوجيPhonological awareness مرتبط بالأداء القرائي لهؤلاء الاطفال وأنه يمكنهم الاستفادة من تعليم القراءة والكتابة الفونولوجية (الصوتية). تم إجراء مجموعة البحوث القليلة والمحدودة التي توثق مهارات القراءة والكتابة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بشكل أساسي مع عينات صغيرة جدًا من الأطفال المصابين بمتلازمة داون Down syndrome. (Seamier et al.,2019)

مفهوم الوعي الفونولوجي Definitions of Phonological Awareness

يمكن تعريف الوعي الفونولوجي بأنه " القدرة على تعريف، ومعالجة البنية الصوتية للغة الشفهية، كما أن اكتساب الوعي الفونولوجي ينطوي على تعلم شيئين اثنين: أولهما، أن الوعي الفونولوجي ينطوي على معرفة، وتعلم أن الكلمات يمكن تقسيمها إلى أجزاء من الأصوات أصغر من المقطع Syllable ، وثانيهما أن الوعي الفونولوجي ينطوي على التعلم عن الوحدات الصوتية الصغرى Phonemes (الفونيمات) نفسها، والوعي بالبنية الفونولوجية للكلمة يساعد التلميذ على أن يستبين العلاقات بين الشكل المنطوق للكلمة وتمثيلها الكتابي (محمود، عيسى، ٢٠١٦)

الوعي الفونولوجي لدى الاطفال ذوي الإعاقة الفكرية

يتميز الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية بضعف الأداء العقلي والقصور في السلوك التكيفي (Schalock et al., 2010)، مما يجعل نسبة كبيرة منهم يواجه صعوبات بالغة في تعلم القراءة (Lemons et al., 2013; Ratz and Lenhard, 2013). يُفسر جزء من هذه الصعوبات بعوامل خارجية كضعف التدريس المدرسي والمنزلي (Light and Kelford Smith, 1993; Ahlgrim-Delzell and Rivera, 2015)، بينما يُعزى الجزء الجوهري إلى عوامل معرفية؛ إذ تتشابه مؤشرات أدائهم القرائي الطولي مع ذوي عسر القراءة، ليُعد الوعي الفونولوجي ومعرفة صوت الحروف منبئات حاسمة لأدائهم القرائي (Kennedy and Flynn, 2002; Levy et al., 2003; Menghini et al., 2004)، وهو مجال يعاني منه هؤلاء الأطفال بوضوح (Adlof et al., 2015; Sermier Dessemontet et al., 2017, 2021).

وقد شهدت مناهج تدريس القراءة لهذه الفئة تحولاً من الاعتماد الحصري على تعليم الكلمات المرئية الوظيفية— whichيُعيق قدرتهم على قراءة النصوص المتصلة (Houston and Torgensen, 2004; Browder, 2001)—إلى تبني استراتيجيات قائمة على الأدلة مثل التدريس الصوتي (الفونولوجي). وتُعد أوجه القصور في المهارات الفونولوجية (كالدمج، وفك الشفرة، والقافية) مؤشرات تشخيصية وتنبؤية بالغة الأهمية لمهارات القراءة والتهجئة اللاحقة (Eissa, 2017; عيسى، ٢٠٠٧)، حيث يرتبط نقصها في مرحلة ما قبل المدرسة بأداء قرائي ضعيف في المراحل الابتدائية، وهو ما يتكرر بنسبة أعلى لدى الأطفال ذوي درجات الذكاء المنخفضة (Snowling & Stackhouse 2001; Thomson 2001; Torgesen & Mathes 2000; Roth et al., 2006).

الدراسات السابقة

كما هدفت دراسة مصطفى، غانى (Mostapha & Ghani,2016) الى الكشف عن في فعالية المدخل متعدد الحواس في تحسين التعرف على الحروف الإنجليزية وبين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة في دولة الكويت. أجريت الدراسة على عينة قوامها(٢٠) طالبا من ذوي الاعاقة الفكرية، وتم تقسيم العينة بشكل عشوائي إلى مجموعتين. تجريبية (ن =١٠، ٥ من الذكور ، ٥ من الاناث) وضابطة (ن = ١٠، ٥ من الذكور، ٥ من الاناث). تم استخدام المنهج شبه التجريبي، بالتصميم التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية- الضابطة) والقياسين (القبلي- البعدي) .تم استخدام اختبار"ت" T لتحليل البيانات. أظهرت نتائج الدراسة أثر المدخل

متعدد الحواس في عملية التدريس للتعرف على الحروف الإنجليزية، وفي نفس الوقت تمهد الطريق أمام الطلاب لتطبيق المهارات المذكورة في عملية تعلمهم للقراءة.

في حين هدفت دراسة مصطفى، غانى (Mostapha & Ghani, 2017) الى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على المدخل متعدد الحواس في قراءة الكلمات الصوتية الساكنة والمتحركة والساكنة بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة في دولة الكويت. أجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٠) طالبا من ذوى الاعاقة الفكرية، وتم تقسيم العينة بشكل عشوائي إلى مجموعتين. تجريبية (ن =١٠، ٥ من الذكور ، ٥ من الاناث) وضابطة (ن = ١٠ ، ٥ من الذكور، ٥ من الاناث). تم استخدام المنهج شبه التجريبى، بالتصميم التجريبى ذى المجموعتين (التجريبية- الضابطة) والقياسين (القبلى- البعدى) .تم استخدام اختبار"ت" T لتحليل البيانات. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى فعالية التدخل التدريبي المدخل متعدد الحواس فى قراءة الكلمات الصوتية الساكنة والمتحركة والساكنة بين الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية الخفيفة في دولة الكويت.

هدفت دراسة ديسيمونت ، شامبيري ، مارتينيت ، ناتالينا ، ليندر Dessemontet, Chambrier, Martinet, Natalina , Linder,2021) الى تقييم تأثير برنامج تدخل القراءة القائم على الوعى الفونولوجي على تقدم طلاب المرحلة الابتدائية الناطقين بالفرنسية من ذوي الإعاقة الفكرية. أجريت الدراسة على عينة قوامها(٤٨) طالبًا بالمرحلة الابتدائية غير قادرين على فك شفرة الكلمات من ذوي الإعاقة الفكرية، وتم تعيينهم بشكل عشوائي إما الى مجموعة التدخل(المجموعة التجريبية) أو المجموعة الضابطة. كان لدى معظم المشاركين (٧٥٪) معدل ذكاء غير لفظي أقل من (٥٥). تم تنفيذ برنامج تدخل القراءة لمدة سبعة أشهر من قبل معلمي الطلاب وبشكل رئيسي في شكل مجموعة صغيرة (من ٢ إلى ٤ طلاب). أشارت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التهجئة وقراءة الكلمات الصحيحة وغير الصحيحة لصالح متوسطات درجات طلاب مجموعة التدخل(المجموعة التجريبية).

وهدفت دراسة تشامبرر وأخرين (Chambrier et al.,2021) الى مقارنة نمط التسمية الآلية السريعة ومهارات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ومهارات القراءة المنخفضة مع مهارات الأطفال العاديين. اجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٠) طفلا من ذوي الاعاقة الفكرية، و(٣٠) طفلا من العاديين تتراوح اعمارهم من(٦-١٢)عاما ، كما تتراوح درجاتهم على اختبار الذكاء من (٤٠-٧٢)، ومعظم المشاركين من ذوي الاعاقة العقلية (٦٣٪) كانت درجاتهم على

اختبار الذكاء اقل من(٥٠). لجمع وتحليل البينات تم استخدام اختبار تسمية صوت الحرف، اختبار سرعة التسمية الالية، تقييم السلوك التكيفي، اختبار ذكاء غير لفظي. أشارت النتائج الى انه بين الأطفال العاديين، كانت معظم معاملات الارتباط بين الاختبارات الفرعية الأربعة لسلوك سرعة التسمية الالية RAN دالة وتراوحت من معتدلة إلى قوية (باستثناء بين حرف العلة وتسمية اللون وبين حرف العلة وتسمية الشيء). على العكس من ذلك، لم يكن هناك ارتباط دال بين الاختبارات الفرعية الأربعة لسلوك سرعة التسمية الالية RAN بين الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.

هدفت دراسة فاندر، فان (Vander & Van,2018) الى الكشف عن فعالية التدخل القائم على الوعي الفونولوجي في سرعة التسمية الالية، والانجاز القرائي. اجريت الدراسة على عينة قوامها ٣٦ طالبا بالصف الثاني يتكلمون اللغة الفرنسية، من مدرستين ابتدائيتين بمدينة بلجيان. تم استخدام تصميم المجموعتين(التجريبية والضابطة) ،والقياسين القبلي والبعدي. تم استخدام اختبار"ت" Tلتحليل البيانات. تم تطبيق التدخل القائم على الوعي الفونولوجي مرتين في الاسبوع لمدة شهرين، استغرقت الجلسة الواحدة (٢٥) دقيقة. أشارت النتائج الى تفوق افراد المجموعة التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي القائم على الوعي الفونولوجي في سرعة التسمية الالية، والانجاز القرائي، مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة الذين لم يخضعوا لهذا البرنامج التدريبي.

كما هدفت دراسة (Mirahadi, Mohamadi, Arshi and Abolghasemi,2021) الى البحث في تأثير التدخل القائم على الوعي الفونولوجي والتحفيز الحالي المباشر في تحسين سرعة التسمية الالية، والذاكرة اللفظية قصيرة المدى في العسر القرائي النمائي. أجريت الدراسة على عينة قوامها ٢٨ طالبا من المعسرين قرائيا ،والذين تم تعيينهم بشكل عشوائي الى مجموعتين: تجريبية وضابطة. شارك كل طالب من المعسرين قرائيا في (١٥) جلسة تدخل. تم تقييم الاختبارات الفرعية في الأساس، في نهاية الجلسات العلاجية الخامسة والعاشرة والنهائية وأخيراً بعد (٦) أسابيع من التدخل. أشارت النتائج الى تفوق متوسطات درجات الاطفال في المجموعة التجريبية في سرعة التسمية الالية، والذاكرة اللفظية قصيرة المدى مقارنة بمتوسطات درجات المجموعة الضابطة وذلك في القياس البعدي، أي بعد الانتهاء من تطبيق التدخل القائم على الوعي الفونولوجي والتحفيز الحالي المباشر.

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في عدة جوانب منهجية وموضوعية؛ فقد اشتركت في استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعتين (التجريبية والضابطة) والقياسين القبلي والبعدي، مع تخصيص التدخل بالبرنامج الإثرائي اللغوي القائم على الوعي الفونولوجي لأفراد المجموعة التجريبية فقط. كما تتفق في استهداف فئة ذوي الإعاقة الفكرية (أو فئات ذات خصائص مشابهة كمتلازمة داون وطيف التوحد)، وفي التأكيد على نتائج موحدة أثبتت وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد فعالية البرامج الإثرائية اللغوية والفونولوجية في تحسين المتغيرات التابعة المرتبطة باللغة والقراءة والذاكرة العاملة الفونولوجية.

وجه التميز للبحث الحالي عن الدراسات السابقة:

تتجلّى أبعاد الأصالة والتميز المنهجي للبحث الحالي مقارنةً بالدراسات الأدبية المرجعية في ثلاثة جوانب جوهرية:

- **نوعية المتغير التابع وتخصصه:** انفردت الدراسة الحالية ببحث متغير مركب ونوعي تمثل في «السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الآلية الإيجابية)» بوصفه متغيراً تابعاً رئيساً لتأثير الوعي الفونولوجي؛ متجاوزةً بذلك الدراسات السابقة التي ركزت على المهارات اللغوية العامة أو الذاكرة العاملة بصورة منفصلة.
- **العمق المنهجي والتحقق من الاستدامة:** اعتمدت الدراسة تصميماً منهجياً يعتمد على التطبيق التتبعي (بعد انقضاء ٢١ يوماً من التدخل) إلى جانب القياسين القبلي والبعدي، للتحقق من مدى ثبات واستدامة الأثر المكتسب للبرنامج؛ وهو ملمح منهجي يندر الالتزام به في معظم الأبحاث السابقة.
- **بيئة التطبيق وخصوصية العينة:** تميزت الدراسة باستهداف عينة محددة من أطفال مرحلة رياض الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة تبوك ضمن السياق اللغوي العربي؛ مما يمنح نتائجها قيمة تطبيقية وخصوصية ثقافية تختلف عن الدراسات المطبقة على فئات عمرية أكبر أو في مجتمعات تتحدث لغات أخرى.

فروض البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على السلوك الإيجابي(سرعة التسمية الالية الإيجابية) .

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية).

٣. لايوجد تأثير دال ايجابي للبرنامج الاثرائي في تحسين السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية) لدى أفراد المجموعة التجريبية، ولا يبقى هذا الأثر بعد انتهاء البرنامج.

منهج البحث:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي، و تسمح التصميمات شبه التجريبية عادةً للباحث بالتحكم في التخصيص لحالة العلاج، ولكن باستخدام بعض المعايير الأخرى غير التخصيص العشوائي (على سبيل المثال، علامة قطع الأهلية او الصلاحية (an eligibility cutoff mark) (Dinardo,2008). وتقوم الدراسة التجريبية على افتراض أساسي مؤداه انه إذا كان هناك موقفان متشابهان تماما في جميع النواحي (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) أ وأضيف متغير معين (البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية) إلى احد الموقفين (المجموعة التجريبية) دون الأخرى (والمجموعة الضابطة) فإن أي تغير أو اختلاف يظهر بعد ذلك بين الموقفين (بين متوسطي رتب درجات المجموعتين) فإنه يُعزى إلى وجود هذا المتغير أو العنصر المضاف أ ويسمى المتغير الذي يتحكم الباحث فيه عن قصد في التجربة بطريقة معينة ومنتظمة بالمتغير المستقل أو التجريبي أ إما نوع الفعل أو السلوك الناتج عن المتغير المستقل فيسمى بالمتغير التابع (علام، ٢٠١٩).

أدوات البحث وإجراءات إعدادها وتطبيقها:

يتم في هذا الجزء وصف دقيق لأدوات القياس المستخدمة بالبحث، والتي تشتمل على منهجية إعدادها، والتحقق من خصائصها السيكومترية بعد تطبيقها على عينة الدراسة الاستطلاعية، وتتمثل أدوات البحث في:

١. مقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية)

الهدف من المقياس: يهدف المقياس الى تقييم السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية) لدى أطفال ما قبل المدرسة ذوي الإعاقة الفكرية.

خطوات اعداد المقياس: تم إعداد هذا المقياس بعد الاطلاع على العديد من المقاييس: مقياس سرعة التسمية الالية (Landerl et al.,2019) ،والذي يشتمل على تقييم اللون وتسمية الأرقام، حيث يطُلب من الأطفال التسمية بأسرع ما يمكن لأربعة ألوان (أزرق ، أحمر ، أخضر ، أصفر) أو أرقام (٢ ، ٤ ، ٥ ، ٧) مرتبة بترتيب شبه عشوائي في أربعة صفوف من ستة. يسبق كل مهمة تجربة

تدريبية للتأكد من أن الأطفال يعرفون أسماء الألوان / الأرقام ثم تطبق مرتين مع المفردات المرتبة بترتيب مختلف. درجة المشارك هي متوسط الوقت لتسمية كلتا البطاقتين في كل مهمة، ومقياس سرعة التسمية الالية (Hornung et al.,2017) ، حيث يطُلب من الأطفال تسمية بأسرع ما يمكن خمسة ألوان متكررة (أسود ، أزرق ، أخضر ، أحمر ، أصفر) ، أشياء (كلب ، قدم ، شجرة ، كتاب وطاولة) ، حروف العلة الكبيرة (E ، A ، O ، I ، U) ، وتكوينات أرقام الأصابع (١-٥ أصابع). بالنسبة لجميع المهام ، يتم عرض المفردات بشكل تسلسلي وعشوائي في شبكتين(٥X٥) على أوراق A4 المقدمة أفقيًا. يتم تطبيق المهام فقط إذا كان الأطفال قادرين على تسمية المفردات الخمسة في مرحلة التدريب التي تسبق كل اختبار فرعي. ومقياس سرعة التسمية الالية (Soltani & Roslan,2013). تم تصميم المقاييس للأرقام والحروف والألوان والاشياء . يتكون كل اختبار من الاختبارات الأربعة للمقياس من مخطط يحتوي على خمسة عناصر مختلفة (أي خمسة ألوان أو خمسة أرقام) مقدمة في صفوف أفقية من عشرة عناصر لكل منها ، تتكرر بترتيب عشوائي في شبكة مكونة من(٥)صفوف و(١٠) أعمدة. كانت العناصر المستخدمة في الارقام هي(٢ و٣ و٤ و٥ و٧) بالإضافة الى خمسة حروف.

العناصر المستخدمة في الألوان هي الأزرق والأحمر والأصفر والأسود والأخضر، والعناصر المستخدمة في الاشياء هي صور "مفتاح" و"ساعة" و"مقص" و"مظلة" و"حقيبة"، كان حجم الصور والألوان حوالي(٣ سم ٣ سم).

اعداد المقياس للتطبيق الاستطلاعي :

وضع المقياس في صورته النهائية والجدول(٤) يوضح توزيع المقاييس الفرعية ومحتوى كل منها.

جدول (٤) توزيع المقاييس الفرعية ومحتوى كل منها لمقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الايجابية)

البعد	المحتوى
تسمية الالوان	٧ الوان :الأحمر ،الأصفر، البرتقالي، البني، الأزرق، الأسود، الأخضر
تسمية الاشياء	٧ اشياء : عين ، قدم ، شجرة ، كتاب ، حذاء ، حصان، سيارة
تسمية الحروف	٧ حروف: أ، ج، ض، س ، ط، ت، ب
تسمية الارقام	٧ ارقام: ٤ ، ٦ ، ٥ ، ٩ ، ٧ ، ٨ ، ٢

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس: استخرج صدق المقياس على النحو الاتي:

صدق التكوين: استخرج هذا النوع من الصدق للمقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي ،وذلك على النحو الاتي:

جدول (٥) الاتساق الداخلي مقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية)(ن=٣١)

البعد	المفاصر	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل		البعد	المفاصر	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل
تسمية الالوان	١	٠,٣٠**	٠,٤٣**		تسمية الحروف	١	٠,٣٠**	٠,٤٣**
	٢	٠,١٩**	٠,٣١**			٢	٠,١٩**	٠,٣١**
	٣	٠,٣٢**	٠,٣٨**			٣	٠,٣٢**	٠,٣٨**
	٤	٠,٣٠**	٠,٣٤**			٤	٠,٣٠**	٠,٣٤**
	٥	٠,٣٠**	٠,٣٦**			٥	٠,٣٠**	٠,٣٦**
	٦	٠,٣٠**	٠,٤٣**			٦	٠,٣٠**	٠,٤٣**
	٧	٠,١٩**	٠,٣١**			٧	٠,١٩**	٠,٣١**
تسمية الأشياء	١	٠,٣٠**	٠,٤٣**		تسمية الارقام	١	٠,٣٢**	٠,٣٨**
	٢	٠,١٩**	٠,٣١**			٢	٠,٣٠**	٠,٣٤**
	٣	٠,٣٢**	٠,٣٨**			٣	٠,٣٠**	٠,٣٦**
	٤	٠,٣٠**	٠,٣٤**			٤	٠,٣٠**	٠,٤٣**
	٥	٠,٣٠**	٠,٣٦**			٥	٠,١٩**	٠,٣١**
	٦	٠,٣٠**	٠,٤٣**			٦	٠,٣٢**	٠,٣٨**
	٧	٠,١٩**	٠,٣١**			٧	٠,٣٠**	٠,٣٤**

** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى) ٠,٠١ .)

يتضح من الجدول (٥) وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين جميع عناصر المقياس والبعد الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية). كما استخرجت معاملات الارتباط المصححة لمقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية)؛ كل عنصر بالبعد الذي ينتمي اليه وبالمقياس ككل ، والجدول(٦) يوضح نتائج هذا الاجراء.

جدول (٦) معاملات الارتباط المصححة للسلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية) بأبعاده وبالدرجة الكلية(ن=٣١)

البعد	المفاصر	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل		البعد	المفاصر	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل
تسمية الألوان	١	٠,٤٢**	٠,٤٧**		تسمية الحروف	١	٠,٤٠**	٠,٤٤**
	٢	٠,٣٩**	٠,٤٤**			٢	٠,٤٦**	٠,٥٤**
	٣	٠,٤٠**	٠,٤٦**			٣	٠,٤٩**	٠,٥٤**
	٤	٠,٤٠**	٠,٤٤**			٤	٠,٤٠**	٠,٤٦**

	٥	٠,٤٦**	٠,٥٤**		٥	٠,٤٣**	٠,٤٧**
	٦	٠,٤٩**	٠,٥٤**		٦	٠,٤٨**	٠,٥٤**
	٧	٠,٤٠**	٠,٤٦**		٧	٠,٤٢**	٠,٤٧**
تسمية الأشياء	١	٠,٤٣**	٠,٤٧**	تسمية الارقام	١	٠,٣٩**	٠,٤٤**
	٢	٠,٤٨**	٠,٥٤**		٢	٠,٤٠**	٠,٤٦**
	٣	٠,٤٢**	٠,٤٧**		٣	٠,٤٠**	٠,٤٤**
	٤	٠,٣٩**	٠,٤٤**		٤	٠,٤٦**	٠,٥٤**
	٥	٠,٤٠**	٠,٤٦**		٥	٠,٤٠**	٠,٤٤**
	٦	٠,٤٠**	٠,٤٤**		٦	٠,٤٦**	٠,٥٤**
	٧	٠,٤٦**	٠,٥٤**		٧	٠,٤٩**	٠,٥٤**

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط المصححة للسلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية)بأبعاده وبالدرجة الكلية علي المقياس مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

جدول (٤) توزيع المقاييس الفرعية ومحتوى كل منها لمقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الايجابية)

البعد	المحتوى
تسمية الالوان	٧ الوان :الأحمر ،الأصفر، البرتقالي، البني، الأزرق، الأسود، الأخضر
تسمية الاشياء	٧ اشياء : عين ، قدم ، شجرة ، كتاب ، حذاء ، حصان، سيارة
تسمية الحروف	٧ حروف: أ، ج، ض، س ، ط، ت، ب
تسمية الارقام	٧ ارقام: ٤ ، ٦ ، ٥ ، ٩ ، ٧ ، ٨ ، ٢

الخصائص السيكومترية للمقياس

صدق المقياس: استخرج صدق المقياس على النحو الاتي:

صدق التكوين: استخرج هذا النوع من الصدق للمقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي ،وذلك على النحو الاتي:

جدول (٥) الاتساق الداخلي مقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية)(ن=٣١)

البعد	العناصر	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل		البعد	العناصر	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل
تسمية الالوان	١	٠,٣٠**	٠,٤٣**		تسمية الحروف	١	٠,٣٠**	٠,٤٣**
	٢	٠,١٩**	٠,٣١**			٢	٠,١٩**	٠,٣١**
	٣	٠,٣٢**	٠,٣٨**			٣	٠,٣٢**	٠,٣٨**
	٤	٠,٣٠**	٠,٣٤**			٤	٠,٣٠**	٠,٣٤**
	٥	٠,٣٠**	٠,٣٦**			٥	٠,٣٠**	٠,٣٦**

	٦	٣٠,**	٤٣,**			٦	٣٠,**	٤٣,**
	٧	١٩,**	٣١,**			٧	١٩,**	٣١,**
تسمية الأشياء	١	٣٠,**	٤٣,**		تسمية الأرقام	١	٣٢,**	٣٨,**
	٢	١٩,**	٣١,**			٢	٣٠,**	٣٤,**
	٣	٣٢,**	٣٨,**			٣	٣٠,**	٣٦,**
	٤	٣٠,**	٣٤,**			٤	٣٠,**	٤٣,**
	٥	٣٠,**	٣٦,**			٥	١٩,**	٣١,**
	٦	٣٠,**	٤٣,**			٦	٣٢,**	٣٨,**
	٧	١٩,**	٣١,**			٧	٣٠,**	٣٤,**

** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى) ٠,٠١ .)

يتضح من الجدول (٥) وجود ارتباطات موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين جميع عناصر المقياس والبعد الذي تنتمي اليه والدرجة الكلية لمقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية). كما استخرجت معاملات الارتباط المصححة لمقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية)؛ كل عنصر بالبعد الذي ينتمي اليه وبالمقياس ككل ، والجدول(٦) يوضح نتائج هذا الاجراء.

جدول (٦) معاملات الارتباط المصححة للسلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية) بأبعاده وبالدرجة الكلية(ن=٣١)

البعد	العناصر	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل		البعد	العناصر	الارتباط بالبعد	الارتباط بالمقياس ككل
تسمية الألوان	١	٤٢,**	٤٧,**		تسمية الحروف	١	٤٠,**	٤٤,**
	٢	٣٩,**	٤٤,**			٢	٤٦,**	٥٤,**
	٣	٤٠,**	٤٦,**			٣	٤٩,**	٥٤,**
	٤	٤٠,**	٤٤,**			٤	٤٠,**	٤٦,**
	٥	٤٦,**	٥٤,**			٥	٤٣,**	٤٧,**
	٦	٤٩,**	٥٤,**			٦	٤٨,**	٥٤,**
	٧	٤٠,**	٤٦,**			٧	٤٢,**	٤٧,**
تسمية الأشياء	١	٤٣,**	٤٧,**		تسمية الأرقام	١	٣٩,**	٤٤,**
	٢	٤٨,**	٥٤,**			٢	٤٠,**	٤٦,**
	٣	٤٢,**	٤٧,**			٣	٤٠,**	٤٤,**
	٤	٣٩,**	٤٤,**			٤	٤٦,**	٥٤,**
	٥	٤٠,**	٤٦,**			٥	٤٠,**	٤٤,**

	٦	**٠,٤٠	**٠,٤٤			٦	**٠,٤٦	**٠,٥٤
	٧	**٠,٤٦	**٠,٥٤			٧	**٠,٤٩	**٠,٥٤

يتضح من الجدول (٦) أن معاملات الارتباط المصححة للسلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية)بأبعاده وبالدرجة الكلية علي المقياس مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١).

الصدق التقاربي: تم حساب معامل الارتباط بين مقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية) ومقياس التسمية السريعة للجعيد(٢٠١٨)، وكان معامل الارتباط دالا ر(٣١)= دالة عند مستوى(٠,٠١)

ثبات المقياس: تم استخراجه بمعامل ألفا ل"كرونباخ" للتجانس الداخلي، حيث بلغ المعامل لمفردات المقياس بصورة عامة(٠,٨٢)، أما بالنسبة لتسمية الالوان فقد بلغ معامل ألفا ل"كرونباخ"(٠,٧٩) ، تسمية الاشياء، (٠,٧٤)، تسمية الحروف(٠,٧٦)، تسمية الأرقام(٠,٨١) والجدول (7) يوضح معاملات ألفا لكل بُعد في المقياس.كما تم حساب الثبات بطريقة اعادة الاختبار test-retest بعد(١٤) يوما.

جدول (٧) معاملات ألفا ومعاملات الارتباط بطريقة اعادة الاختبار test-retest لمقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الايجابية)

المقاييس الفرعية لمقياس السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية)	معامل ألفا كرونباخ	اعادة الاختبار test-retest
تسمية الألوان	٠,٧٩	٠,٦٩١
تسمية الأشياء	٠,٧٤	٠,٥٦٤
تسمية الحروف	٠,٧٦	٠,٧٠١
تسمية الأرقام	٠,٨١	٠,٦١٤
المقياس ككل	٠,٨٢	٠,٧٢٢

٢. أدوات البحث وإجراءاته:

استُخدم في هذه البحث ثلاثة أدوات رئيسية تم اختيارها وتقنينها لتناسب طبيعة العينة والبيئة السعودية:

أولاً: اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة الملونة: لقياس القدرة على التفكير المنظم كاختبار قوة (غير مقيد بزمن) يضم ٣٦ مفردة تتدرج في الصعوبة، وتعتمد على إكمال الأنماط الناقصة. اعتمدت الدراسة على التقنين السعودي للمنطقة الغربية (أبو حطب، ١٩٧٩) الذي أكدت دراسات عربية سابقة صدقه، حيث بلغت معاملات الصدق التلازمي بين (٠,٢٢-٠,٦٢)

دالة إحصائياً، كما أظهر معاملات ثبات عالية بإعادة الاختبار تراوحت بين (٠,٨٦) و(٠,٩٦).

ثانياً: مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي (العتيبي، ٢٠٠٤): لقياس الأداء التكيفي عبر خمسة أبعاد رئيسة تضم ١١ بعداً فرعياً تغطي (التواصل، مهارات الحياة اليومية، التنشئة الاجتماعية، المهارات الحركية، والسلوك غير التكيفي). يُطبق المقياس مقابلةً مع تحديد نقطة البدء وفقاً للعمر الزمني أو العقلي، ويُعتمد نظام تقييم ثلاثي (درجتين للإتقان، درجة للأداء المتقطع، وصفر للعجز) مع رموز للحالات الخاصة. يُفسر الأداء بالدرجات التائية، ويُشترط لتشخيص الإعاقة الفكرية وجود انحرافين معياريين سالبين (SD 2-) في القدرة العقلية مصحوباً بقصور في بعدين أو أكثر من أبعاد السلوك التكيفي.

ثالثاً: البرنامج الإثرائي اللغوي (الوعي الفونولوجي): صُمم إجرائياً ك مجموعة منظمة من الجلسات التربوية المحددة الأهداف والزمن داخل قاعة الدراسة، بهدف تحسين السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الآلية الإيجابية). لضمان جودته، عُرض البرنامج بصفته الأولية على محكمين متخصصين في التربية الخاصة وعلم النفس، وأُجريت التعديلات المطلوبة (إضافة فنيات وتكرار بعض الجلسات). كما تم التحقق من إجرائياته وتحديد أي صعوبات تطبيقية من خلال تجربته استطلاعياً على عينة مكونة من (٦) أطفال، ليُطبق بعد ذلك في صورته النهائية على عينة البحث الأساسية.

مجتمع البحث وعينته :

أ. **مجتمع البحث:** جميع أطفال ما قبل المدرسة ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة تبوك ، وذلك بعد التواصل مع المراكز والمدارس المعنية في مدينة تبوك. ويوضح الجدول التالي توصيف العينة

جدول(٨) توزيع عينة الدراسة

اسم المركز أو المدرسة	مدينة	العمر	عدد الاطفال
مركز بصمة أمل	تبوك	٤ إلى ٥ سنوات	٣
الروضة الثانية عشر	تبوك	٥ونص ، ٦ سنوات	١
الروضة السادسة	تبوك	٥ ، ٦ سنوات	٣
مركز صوت الفجر	تبوك	١٢ طالب عمر ٦ سنوات ٥، ٤،٧، ١٠ سنوات	٢٠
مركز لمسة حنان	تبوك	٥ إلى ٨ سنوات	٢٠
المجموع		**٤٧ طفلا**	

ب. **عينة البحث الاستطلاعية:** وهذه العينة من المجتمع الأصلي للبحث، وتم اختيارها من بين العدد الكلي (ن=٤٧ طفلا) وذلك لحساب الخصائص السيكومترية للأداة المستخدمة في البحث الحالي .وقد تم اختيارها بشكل عشوائي من العدد الكلي ، وتتمثل في(٣١) طفلا.

ج. **عينة البحث الأساسية:** تكونت عينة البحث الاساسية من (١٦) طفلا من ذوي الإعاقة الفكرية في مدينة تبوك، حيث تم اختيارهم بشكل عشوائي من بين العينة الاساسية والعينة الاستطلاعية. تم تقسيم هذه العينة الى مجموعتين متساويتين في العدد ن (٨ أطفال) في كل منهما ، تتراوح اعمارهم من(٤-٦) سنوات، بمتوسط (٤,٥٦) عاما، بانحراف معياري قدره(٠,٧٢٧).

كما تم مراعاة الشروط التالية عند اختيار عينة البحث:

١. أن يكون من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في مدارس ومراكز مخصصة لهم.
٢. ألا يكون الطفل مصاباً بأمراض عضوية تؤثر بشكل أو بآخر على النطق لديه.
٣. أن يكون العمر من(٤-٦) سنوات .
٤. أن يكون من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية وتقع درجته على السلوك التكيفي(٥٠-٥٥ إلى ٦٩)(العتيبي، ٢٠٠٤)

التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة:

تم تحقيق التكافؤ بين أفراد المجموعتين من حيث العمر الزمني، معامل الذكاء IQ ، السلوك التكيفي، ومتغير الدراسة السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الايجابية)، والجدول(٩) يوضح نتائج هذا الاجراء

جدول (٩ (التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، معامل الذكاء IQ ، السلوك التكيفي، السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الايجابية) القياس القبلي

المتغير	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	معامل مان ويتنى	معامل ويلككسون	قيمةZ	مستوى الدلالة
العمر الزمني	ت	٨	٨,٠٦	٦٤,٥٠	٢٨,٥٠	٦٤,٥٠	-٠,٤١٢	٠,٧٢٠
	ض	٨	٨,٩٣	٧١,٥٠				غير دالة
الذكاء (رافن الملون)	ت	٨	٨,٧٥	٧٠	٣٠	٦٦	-٠,٢٢٤	٠,٨٧٨
	ض	٨	٨,٢٥	٦٦				غير دالة
السلوك التكيفي	ت	٨	٦,٥٠	٥٢	١٦	٥٢	-١,٨٦١	٠,١٠٤
	ض	٨	١٠,٥٠	٨٤				غير دالة
السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الايجابية)								

تسمية الالوان	ت	٨	٨,٣١	٦٦,٥٠	٣٠,٥	٦٦,٥	-٠,١٦٣	٠,٨٧٨
	ض	٨	٨,٦٨	٦٩,٥٠				غير دالة
تسمية الاشياء	ت	٨	٩,٦٢	٧٧	٢٣	٥٩	-	٠,٣٨٢
	ض	٨	٧,٣٧	٥٩			١,٠١٩٠	غير دالة
تسمية الحروف	ت	٨	٨,٩٣	٧١,٥٠	٢٨,٥	٦٤,٥٠	-٠,٣٨٧	٠,٧٢٠
	ض	٨	٨,٠٦	٦٤,٥٠				غير دالة
تسمية الارقام	ت	٨	٨,٢٥	٦٦	٣٠	٦٦	-٠,٢٢٦	٠,٨٧٨
	ض	٨	٨,٧٥	٧٠				غير دالة
الكلي	ت	٨	٩,٣١	٧٤,٥	٢٥,٥	٦١,٥	-٠,٧٠٦	٠,٥٠٥
	ض	٨	٧,٦٨	٦١,٥				غير دالة

ومن الجدول (٩) يتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينتي الدراسة؛ حيث جاءت جميع قيم (Z) غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة .($\alpha \geq 0.05$) وتتفصل النتائج على النحو الآتي:

- **العمر الزمني:** بلغت قيمة $Z = -0.412$ بمستوى دلالة .(0.720)
- **الذكاء (مقياس رافن الملون):** بلغت قيمة $Z = -0.224$ بمستوى دلالة .(0.878)
- **السلوك التكيفي:** بلغت قيمة $Z = -1.861$ بمستوى دلالة .(0.104)
- **السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الآلية الإيجابية):**
  - **تسمية الألوان:** بلغت قيمة $Z = -0.163$ بمستوى دلالة .(0.878)
  - **تسمية الأشياء:** بلغت قيمة $Z = -1.019$ بمستوى دلالة .(0.382)
  - **تسمية الحروف:** بلغت قيمة $Z = -0.387$ بمستوى دلالة .(0.720)
  - **تسمية الأرقام:** بلغت قيمة $Z = -0.226$ بمستوى دلالة .(0.878)
  - **المجموع الكلي للسلوك الإيجابي:** بلغت قيمة $Z = -0.706$ بمستوى دلالة .(0.505)

تؤكد هذه النتائج تكافؤ المجموعتين (التجريبية والضابطة) قبل البدء في تطبيق البرنامج، وذلك في متغيرات: العمر الزمني، والذكاء، والسلوك التكيفي، والسلوك الإيجابي (سرعة التسمية الآلية الإيجابية) بأبعاده كافة والدرجة الكلية.

اجراءات البحث والتصميم التجريبي :

تبع البحث إجراءات منهجية متسلسلة ودقيقة اعتمدت على التصميم التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة) بالقياسات (القبلية، البعدية، والتتبعية)؛ حيث يُسهم هذا التصميم في ضبط العوامل العارضة وإرجاع الفروق بين المجموعتين للتأثير المباشر للمتغير المستقل وحده (الشربيني، ٢٠٠٧، ص ٤٤). وتتلخص الإجراءات في الخطوات المتكاملة الآتية:

- تحديد الأدوات واختيار العينة: بُدئ بتبني وإعداد أدوات البحث، ثم اختيار عينة من أطفال رياض الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمدارس ومراكز مدينة تبوك، وتوزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وذلك بعد الحصول على موافقات أولياء أمورهم الرسمية.
- القياس القبلي والتكافؤ: أُجري القياس القبلي على كلا المجموعتين لتحديد المستوى الأولي للسلوك الإيجابي (سرعة التسمية الآلية الإيجابية). ولضمان سلامة التصميم التجريبي، أُثبت التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات: العمر الزمني، ومعامل الذكاء، والسلوك التكيفي، ودرجات القياس القبلي للمتغير المستهدف.
- إعداد البرامج وتطبيق المتغير المستقل: أُعدت جلسات البرنامج الإثرائي اللغوي القائم على الوعي الفونولوجي والتحقق من صلاحيتها؛ حيث أُدخل المتغير المستقل حصرياً على أفراد المجموعة التجريبية، بينما تُرِكت المجموعة الضابطة دون تعرض للبرنامج.
- القياسان البعدي والتتبعي: يُطبَّق الاختبار البعدي فور انتهاء فترة البرنامج على كلا المجموعتين لتقييم أثر التدخل، يليه قياس تتبعي بعد انقضاء (٢١) يوماً لمعرفة مدى استدامة وبقاء الأثر المكتسب على السلوك المستهدف لدى الأطفال.
- المعالجة الإحصائية: تُحسب الفروق بين رتب درجات التطبيقات (القبلية، البعدية، والتتبعية) للوقوف على مقدار التغير (الكسب) لكل طفل، ثم تُحلل الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين باستخدام اختبار "مان ويتني(Mann-Whitney U Test)" للبيانات اللا بارامترية.
- المناقشة والتوصيات: حُوّلت البيانات لمعالجة إحصائية دقيقة، وفُسّرت النتائج وناقشتها الباحثة في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة وخصائص العينة، وصولاً إلى وضع التوصيات العلمية والتطبيقية للاستفادة منها مستقبلاً.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

يتوقف اختيار أساليب المعالجة الإحصائية المناسبة على صياغة فروض البحث، والهدف منه، وعلى طبيعة إجراءات البحث، لذلك استخدم البحث الحالي مجموعة من الأساليب الإحصائية في مرحلتين من مراحله يمكن حصرها على النحو التالي:

- ❋ مرحلة إجراءات البحث:
  - المتوسط الحسابي .
  - الانحراف المعياري (ع)
  - معادلة كرونباخ العامة لحساب معامل الثبات
- ❋ مرحلة معالجة البيانات للتحقق من صحة فروض البحث:
  - اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات
  - معادلة كولموجروف-سميرنوف، شابيرو-ويلك لحساب اعتدالية توزيع الدرجات داخل المجموعة
  - اختبار ويلكوكسون للأزواج المتماثلة
  - اختبار مان ويتنى للأزواج غير المتماثلة
  - اختبار فريدمان Friedman test لاكتشاف الفروق في المعالجات عبر محاولات اختبار متعددة.

متغيرات البحث:

اشتمل التصميم التجريبي على المتغيرات التالية:

- **المتغير المستقل Independent Variable،** هو البرنامج الإثرائي اللغوي(الوعي الفونولوجي) الذي يشتمل على الأهداف والمحتوى والاستراتيجيات التدريسية والأنشطة، والتقويم.
- **المتغير التابع Dependent Variable، هو** السلوك الإيجابي (سلوك سرعة التسمية الالية الإيجابية).
- **المتغيرات المضبوطةControlled Variables** ، وهي: العمر الزمني، الذكاء، السلوك التكيفي.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول:

للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص علي: **"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05) بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على السلوك الإيجابي(سرعة التسمية الالية الإيجابية)."**

تم حساب اعتدالية توزيع الدرجات بين افراد المجموعة، كما يوضحها الجدول التالي:

لتحقق من صحة الفرض الأول، تم حساب اعتدالية توزيع الدرجات بين افراد المجموعة

جدول(١٠) اختبارات اعتدالية توزيع الدجات بين افراد المجموعة

القياس البعدي/ المجموعة	كولموجروف-سميرنوف			شابيرو-ويلك		
	الاحصاء	درجات الحرية	الدلالة	الاحصاء	درجات الحرية	الدلالة
التجريبية	٠,١٨٥	٨	٠,٢٠٠	٠,٩٥٩	٨	٠,٨٠١
الضابطة	٠,٢٨٠	٨	٠,٠٦٥	٠,٩٠٦	٨	٠,٣٢٩

باستقراء الجدول(١٠)، ومن منطلق ان المتغير لا يوزع بشكل اعتدالي في حالة الدلالة اقل من (0.05>) لا توجد اعتدالية في توزيع الدرجات في القياس البعدي، وبالتالي تصبح النتائج الى يتم الحصول عليها من اختبا"ت" T –test محل شك، ومن ثم نلجأ الى استخدام البديل اللابرامتري، ألا وهو اختبار مان ويتنى Mann Whitney. يستخدم اختبارMann-Whitney Uلمقارنة ما إذا كانت هناك فروق في المتغير التابع لمجموعتين مستقلتين، ويقارن ما إذا كان توزيع المتغير التابع اعتدالي للمجموعتين وبالتالي من نفس افراد العينة (علام، ٢٠١٩).

ولاختبار صحة هذا الفرض ، اجري حساب متوسطي رتب المجموعة (التجريبية) على متغير السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية) في القياسين القبلي والبعدي ، وقد تم استخدام اختبار ويلكوكسون للأزواج المتماثلة ، ويتضح ذلك في الجدول التالي:

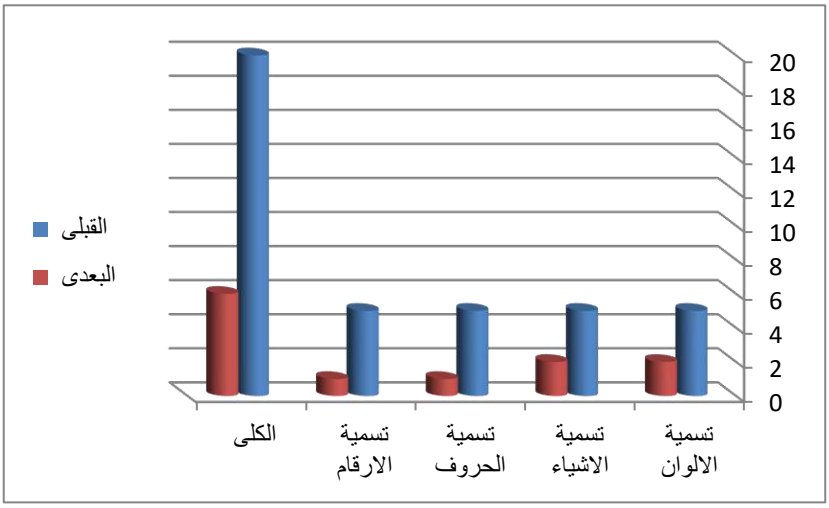
جدول (١٢) الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على متغير السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية) في القياسين القبلي والبعدي

المتغير	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
	المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
تسمية الالوان	١,٠٠	١,٠٠	٥,٠٠	٣٥,٠٠	-٢,٤٠٤	٠,٠١
تسمية الاشياء	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٥٠٠	٣٦,٠٠	-٢,٥٣٢	٠,٠١

تسمية الحروف	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٥٠٠	٣٦,٠٠	-٢,٥٥٥	٠,٠١
تسمية الارقام	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٥٠٠	٣٦,٠٠	-٢,٥٥٨	٠,٠١
الكلي	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٥٠٠	٣٦,٠٠	-٢,٥٣٦	٠,٠١

ومن الجدول (١٢) يتبين أن قيم Z جميعها دالة عند مستوى (٠,٠١).

ثم قامت الباحثة بالتمثيل البياني لقيم متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية على متغير السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية) في القياسين القبلي والبعدي. والشكل الاتي يوضح نتائج هذا الإجراء:



الشكل (٢) التمثيل البياني لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على متغير السلوك الإيجابي(سرعة التسمية الالية الإيجابية) في القياسين القبلي والبعدي.

معادلة بلاك Blake

جدول (١٣) نتائج نسبة الكسب المعدل لبلاك لمتوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على متغير السلوك الإيجابي(سرعة التسمية الالية الإيجابية) في القياسين القبلي والبعدي

التطبيق	المتوسط الحسابي	النهاية العظمى للدرجات	النسبة المعدلة للكسب	الفعالية
قبلي	٦	٢٨	١,١٤	فعال
بعدي	٢٠			

يتضح من الجدول (١٣) أن النسبة المعدلة للكسب لبلاك هي (١,١٤) وهي قيمة داخل المدى الذي حدده بلاك للفاعلية بين (١)، (٢) كما أشار إلى ذلك التمار وسليمان (٢٠٠٧م، ص ٣٤)

وهذا يدل على فاعلية استخدام البرنامج الاثرائي في السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية).

ومن الجدول (١٢) والشكل(٢) ، ومن خلال معادلة بلاك كما في جدول(١٣) يتضح وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على متغير السلوك الإيجابي(سرعة التسمية الالية الإيجابية) لصالح القياس البعدي ،وبالتالي نرفض الفرض الصفري، الذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05) بين متوسطي رتب درجات اطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية)"، ونقبل الفرض البديل، وهو" توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α = 0.05) بين متوسطي رتب درجات اطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية) لصالح البعدي"

مناقشة نتيجة الفرض الثاني:

يُعزى ظهور فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α = 0.05) لصالح القياس البعدي إلى طبيعة البرنامج الإثرائي الفعال والحديث الذي تلقته المجموعة التجريبية، والذي أثبت قابلية الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية للتحسن أسوة بنظرائهم العاديين عند مراعاة خصائصهم وأنماط تعلمهم. يعود الفضل في ذلك إلى اعتماد البرنامج على فنيات متنوعة كالنمذجة، والمحاكاة، والتعزيز، ولعب الدور، مما عزز التفاعل اللغوي والاجتماعي وأتاح التعبير عن المشاعر. كما تركز الجانب التطبيقي للبرنامج على تدريب الأطفال على مهارات الوعي الفونولوجي المتدرجة، مثل: التعرف والعزل للأصوات الأولى والأخيرة، المعرفة الهجائية للحروف، ومزج وتجزئة الكلمات، وهو ما انعكس إيجابًا على تحسين تسمية الألوان، الأشياء، الحروف، والأرقام، والتي تمثل جوهر السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الآلية الإيجابية).

تؤكد هذه النتائج، المتوافقة مع نتائج الفرض الثاني، فعالية البرنامج الإثرائي في تحسين الأداء، وهو ما يجد سندًا قويًا وتوافقًا في الدراسات السابقة. فقد تضافرت نتائج البحث الحالي مع نتائج كل من (AKOGLU & TURAN, 2012) حول تأثير التدريب في اكتساب مهارات الوعي الفونولوجي، و(Mohammed & Mostapha, 2012) حول فعالية البرامج في التعرف على الكلمات، و(Christopher et al., 2012) حول فعالية تدخلات الوعي الفونولوجي وفك الشفرة لذوي الإعاقة، و(Eissa, 2013) في تحسين مهارات ما قبل القراءة. كما تتفق تمامًا مع

دراسة (هلال، ٢٠١٣) التي أثبتت وجود فروق دالة لصالح المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي مقارنة بالقبلي، رغم التكافؤ الأولي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

نتائج الفرض الثالث:

للتحقق من فرض الدراسة الثالث والذي ينص على: " لا يوجد تأثير دال ايجابي للبرنامج الإثرائي في تحسين السلوك الإيجابي(سرعة التسمية الالية الإيجابية) لدى أفراد المجموعة التجريبية، ولا يبقى هذا الأثر بعد انتهاء البرنامج."

ولاختبار صحة هذا الفرض، تم حساب متوسطي رتب المجموعة (التجريبية) على متغير السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية) في القياسات القبلي والبعدي والتتبعي، وقد تم استخدام اختبار فريدمان: بديل لـ ANOVA للقياسات المتكررة، كما يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول (١٤) نتائج الاحصاءات الوصفية، واحصاءات الاختبار للفروق بين القياسات القبلي والبعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على متغير السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية)

القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	٦,١٢	١,١٢	١,٠٠	١٢,٤٥١	٢	٠,٠٠١
البعدي	٢٠,٠٠	٢,٠٠	٢,٥٦			
التتبعي	١٩,٧٥	١,٨٣	٢,٤٤			

ومن الجدول (١٤) يتبين وجود فروق بين القياسات الثلاثة. ولمعرفة اتجاه الفروق اجريت المقارنة بين القياسات كل على حدة، ويوضح الجدول التالي نتائج هذه المقارنة:

جدول (١٥) دلالة الفروق بين متوسطي رتب المجموعة التجريبية على متغير السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية) في القياسات القبلي والبعدي والتتبعي

المتغير	الرتب السالبة		الرتب الموجبة		قيمة Z	مستوى الدلالة
	المتوسط	المجموع	المتوسط	المجموع		
القبلي X البعدي	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٥٠٠	٣٦,٠٠	-٢,٥٣٦	٠,٠١
القبلي X التتبعي	٠,٠٠	٠,٠٠	٤,٥٠٠	٣٦,٠٠	-٢,٥٣٠	٠,٠١
البعدي X التتبعي	٣,٦٤	١٤,٥٠	٤,٥٠	١٣,٥٠	-٠,٠٨٦	٠,٩٣١ غير دالة

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

١. توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على متغير السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية) لصالح البعدي، حيث بلغت قيمة Z (-٢,٥٣٦) وهي قيمة دالة عند مستوى(٠,٠١)

٢. توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب القياسين القبلي والتتبعي للمجموعة التجريبية على متغير السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية) لصالح التتبعي، حيث بلغت قيمة Z (-٢,٥٣٠) وهي قيمة دالة عند مستوى(٠,٠١)

٣. لا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسطي رتب القياسين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية على متغير السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الالية الإيجابية).

وبالتالي نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل، وهو" يوجد تأثير دال ايجابي للبرنامج الاثرائي في تحسين السلوك الإيجابي(سرعة التسمية الالية الإيجابية) لدى أفراد المجموعة التجريبية، ويبقى هذا الأثر بعد انتهاء البرنامج"

مناقشة نتيجة الفرض الثالث:

أظهرت نتائج اختبار فريدمان (Friedman) للقياسات المتكررة رفضًا للفرض الصفري وقبولًا للفرض البديل القاضي بوجود تأثير دال إيجابي للبرنامج الإثرائي في تحسين السلوك الإيجابي (سرعة التسمية الآلية الإيجابية) لدى أفراد المجموعة التجريبية، مع استمرار هذا الأثر. وتجلى ذلك في وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) لصالح القياسين البعدي والتتبعي مقارنة بالقياس القبلي، حيث بلغت قيمة (Z) للفرق بين القبلي والبعدي (-٢,٥٣٦)، وللفرق بين القبلي والتتبعي (-٢,٥٣٠)، في حين لم تظهر أي فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعدي والتتبعي، وهو ما أكدته التمثيلات البيانية، مما يثبت رسوخ التحسن واستدامته بعد انتهاء البرنامج.

يُعزى هذا التحسن المستدام إلى فعالية الاستراتيجيات والفنيات التدريبية المتبعة في البرنامج، والتي تضمنت التعزيز، والتكرار لتثبيت المعلومة، وتقديم التغذية الراجعة الفورية لمساعدة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية على اكتشاف ومعالجة نقاط ضعفهم. كما ساهم دمج الأمثلة التدريبية بالصور المشوقة وإجراء التقويم النهائي في تعزيز ثقة الأطفال بأنفسهم وزيادة دافعيتهم للاندماج في التدريب بمبادئ سهلة ومبسطة. ويرجع الجوهر الحقيقي لنجاح البرنامج واستمرار أثره إلى التزامه الدقيق بالأسس النفسية والاجتماعية والتربوية، من حيث تقبل الأطفال، ومراعاة خصائصهم، وقدراتهم، والفروق الفردية بينهم.

التوصيات والمقترحات

أولاً: التوصيات (Recommendations)

١. تصميم برامج إثرائية لغوية قائمة على الأدلة وتعميمها على مؤسسات التربية الفكرية.
٢. تخصيص برامج تدريبية للكوادر العاملة في المؤسسات التربوية لضمان التطبيق الفعّال لهذه البرامج الإثرائية.
٣. دمج الاستراتيجيات المعرفية الخمس (الوعي الفونولوجي، التطابق بين الجرافيم والصوت، طلاقة القراءة، بناء المفردات، وفهم النص) ضمن مناهج القراءة الموجهة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
٤. اعتماد تدخلات مستهدفة لتنمية سرعة التسمية الآلية الإيجابية (*RAN*) كبُعد معرفي مستقل وداعم للأداء القرائي والوعي الفونولوجي.
٥. استبدال طرق تعليم القراءة التقليدية بالبرامج الإثرائية المتخصصة لما أثبتته من تفوق في تسريع اكتساب المهارات القرائية والسلوكيات الإيجابية.

ثانياً: البحوث والمقترحات المستقبلية (Suggested Future Studies)

١. فاعلية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تحسين مهارات المعالجة الفونولوجية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة: دراسة تتبعية طوالية.
٢. أثر التدريب على سرعة التسمية الآلية (RAN) والذاكرة اللفظية قصيرة المدى في تنمية المهارات القرائية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية.
٣. فاعلية برنامج إثرائي قائم على الحلقة الفونولوجية والذاكرة العاملة لعلاج صعوبات القراءة لدى الأطفال بطيئي التعلم.
٤. السلوكيات القرائية الإيجابية وعلاقتها بالمعالجة العصبية والمعرفية لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
٥. الملف المهارى المعرفي للوعي الفونولوجي وعلاقته بطلاقة القراءة لدى ذوي الإعاقة الفكرية المدمجين في مدارس التعليم العام.

المراجع

المراجع العربية:

١. أثر برنامج قائم على الأنشطة اللغوية الترفيهية في تنمية مهارات اللغة الشفهية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في المملكة العربية السعودية، فراس بن محمد المدني، (٢٠١٩).. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٣٨.(184).

٢. الإحصاء وتصميم التجارب في البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، زكريا أحمد الشربيني،(2007) . مكتبة الأنجلو المصرية.

٣. برامج التربية الخاصة ومناهجها وأساليب تدريسها، ماجدة السيد عبيد، (٢٠١٠) دار صفاء للنشر والتوزيع.

٤. التدخل المبكر وعلاج عيوب النطق والكلام، وليد عبد الفتاح، (٢٠٠٣).. الملتقى الثالث للجمعية الخليجية للإعاقة، الدوحة، ١٠٦–١١٠.

٥. تقنين اختبار المصفوفات المتتابعة على البيئة السعودية: المنطقة الغربية. فؤاد أبو حطب، (١٩٧٩). مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى.

٦. سيكولوجية الإعاقة العقلية: رؤية في إطار علم النفس الإيجابي، سليمان عبد الواحد، (٢٠١٠). (ط. ١). المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

٧. سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم، عبد المطلب القريطي. (٢٠٠١). (ط. ٣). دار الفكر العربي.

٨. العسر القرائي والوعي الفونولوجي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: دليل للتشخيص الفارق والتدخل، الفرحاتي السيد عيسى محمود، وعلي مراد، (٢٠١٦) لمكتبة التربوية.

٩. علاقة مهارات الوعي الصوتي والذاكرة الصوتية والتسمية السريعة بمهارات القراءة في اللغة العربية لدى الأطفال العاديين وذوي صعوبات القراءة، نوف محمد صالح الجعيد. (٢٠١٨).. المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، (٨).

١٠. فاعلية برنامج تدريبي في الوعي الفونولوجي في تحسين بعض المهارات القرائية في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ذوي صعوبات القراءة مراد علي عيسى، (٢٠٠٧).. مجلة كلية التربية، جامعة بنها.

١١. فعالية برنامج إثرائي لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، هنادي حسين القحطاني، (٢٠١١). [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٢. فعالية برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي في تحسين الذاكرة العاملة الفونولوجية والمفردات اللغوية لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، مجدي محمد هلال، (٢٠١٣) رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية، جامعة أريس.

١٣. القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علام، (٢٠١٩) (ط. ٦). دار المسيرة.

١٤. كيف يتعلم المخ ذو التخلف العقلي: النظرية والتطبيق، عيسى، مراد علي عيسى، وليد السيد خليفة،(٢٠٠٧) دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

١٥. مدخل إلى اضطراب التوحد: النظرية والتشخيص وأساليب الرعاية، عادل محمد عبد الله (٢٠١٤). (ط. ١). الدار المصرية اللبنانية.
١٦. مقدمة في الاضطرابات اللغوية، فاروق الروسان (2000). (ط. ٢). دار الزهراء للنشر والتوزيع.
١٧. موسوعة الإعاقة العقلية: الجزء الرابع: طرق تعليم الأطفال ذوي الإعاقة العقلية، عبد الرحمن سيد سليمان، (2011) نهضة مصر للنشر والتوزيع.
١٨. مقياس فاينلاند للسلوك التكيفي: المعايير السعودية، بندر بن ناصر العتيبي. (٢٠٠٤). الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، (7).

المراجع الأجنبية

19. *Abdul Khalik, A. (2014). The effectiveness of a phonological awareness training intervention on phonological working memory of children with intellectual disabilities. Psycho-Educational Research Reviews, 3(1), 50–55.*
20. *Abdulla, A., & Ahmed, A. (2012). Effectiveness of a phonological awareness training intervention on word recognition ability of children with autism spectrum disorder. Psycho-Educational Research Reviews, 2(1), 1–17.*
21. *Adlof, S. M., Klusek, J., Shinkareva, S. V., Robinson, M. L., & Roberts, J. E. (2015). Phonological awareness and reading in boys with fragile X syndrome. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56(1), 30–39.*
22. *Ahlgrim-Delzell, L., & Rivera, C. (2015). A content comparison of literacy lessons from 2004 and 2010 for students with moderate and severe intellectual disability. Exceptionality, 23(4), 258–269.*
23. *Al Otaiba, S., & Hosp, M. K. (2004). Providing effective literacy instruction to students with Down syndrome. Teaching Exceptional Children, 36(4), 28–35.*
24. *Al Said, A. (2014). The effectiveness of a phonological awareness training intervention on phonological working memory of children with intellectual disabilities. Psycho-Educational Research Reviews, 3(1), 50–55.*
25. *Akoglu, G., & Turan, F. (2012). Phonological awareness as an educational intervention approach: Effects on reading skills with mentally retarded children. Journal of Education, 42, 11–22.*
26. *American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.*
27. *Araújo, A., Reis, K. M., Petersson, K. M., & Faísca, L. (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. Journal of Educational Psychology, 107, 868–883.*
28. *Åvall, M. (2018). The influence of phonological awareness and fluid intelligence on rapid automatized naming development. Assessment in Language Education: Early Literacy, Oracy and Spelling, ECER.*
29. *Barker, R. M., Sevcik, R. A., Morris, R. D., & Romski, M. (2013). A model of phonological processing, language, and reading for students with mild intellectual disability. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 118(5), 365–380.*

30. *Baylis, P., & Snowling, M. J. (2012). Evaluation of a phonological reading programme for children with Down syndrome. Child Language Teaching and Therapy, 28(1), 39–56.*
31. *Braaten, E. (2018). The SAGE encyclopedia of intellectual and developmental disorders. SAGE Publications.*
32. *Browder, D. (2001). Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities. Guilford.*
33. *Browder, D. M., Ahlgrim-Delzell, L., Courtade-Little, G., & Snell, M. E. (2006). General curriculum access. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.), Instruction of students with severe disabilities (6th ed., pp. 489–525). Merrill/Prentice Hall.*
34. *Cassady, J., & Smith, L. (2004). Acquisition of blending skills: Comparisons among body-coda, onset-rime, and phoneme blending tasks. Reading Psychology, 25(4), 261–272.*
35. *Channell, M. M., Loveall, S. J., & Conners, F. A. (2013). Strengths and weaknesses in reading skills of youth with intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, 34(2), 776–787.*
36. *Cheung, H., Chen, H., Lai, C., & Wong, O. (2001). The development of phonological awareness: Effects of spoken language experience and orthography. Cognition, 81(3), 227–241.*
37. *Christopher, J., Mrachko, A., Kostewicz, D., & Matthew, M. (2012). Effectiveness of decoding and phonological awareness interventions for children with Down syndrome. Exceptional Children, 79(1), 67–90.*
38. *Cologon, K., Cupples, L., & Wyver, S. (2011). Effects of targeted reading instruction on phonological awareness and phonic decoding in children with Down syndrome. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 116(2), 111–129.*
39. *Conners, F. A., Rosenquist, C. J., Sligh, A. C., Atwell, J. A., & Kiser, T. (2006). Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation. Research in Developmental Disabilities, 27, 121–137.*
40. *Cooper, D. H., Roth, F. P., Speece, D. L., & Schatschneider, C. (2002). The contribution of oral language skills to the development of phonological awareness. Applied Psycholinguistics, 23(3), 399–416.*
41. *Cupples, L., & Iacono, T. (2002). The efficacy of "whole word" versus "analytic" reading instruction for children with Down syndrome. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15(5–6), 549–574.*
42. *de Chambrier, A.-F., Sermier Dessemontet, R., Martinet, C., & Fayol, M. (2021). Rapid automatized naming skills of children with intellectual disability. Heliyon, 7(5), e06944.*
43. *Denckla, L. E., & Cutting, E. (1999). History and significance of rapid automatized naming. Annals of Dyslexia, 49, 164–176.*
44. *Dessemontet, R., Chambrier, A., Martinet, C., Natalina, M., & Linder, A. (2021). Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability. Research in Developmental Disabilities, 103883.*

45. *Durgunoglu, A. (2002). Cross-linguistic transfer in literacy development and implications for language learners. Annals of Dyslexia, 52, 189–204.*
46. *Eissa, M. (2013). The effectiveness of a phonological awareness training intervention on pre-reading skills of children with mental retardation. Psycho-Educational Research Reviews, 2(2), 11–21.*
47. *Eissa, M. (2014). The effect of a phonological awareness intervention program on phonological memory, phonological sensitivity, and metaphonological abilities of preschool children at-risk for reading disabilities. Psycho-Educational Research Reviews, 3(2), 71–83.*
48. *Eissa, M. (2017). Are phonological awareness intervention programs effective for children with disabilities? A systematic review. Psycho-Educational Research Reviews, 6(3), 11–22.*
49. *Eissa, M., & ElAdl, A. (2019). Defining and determining intellectual disability (intellectual developmental disorder): Insights from DSM-5. Psycho-Educational Research Reviews, 8(1), 51–54.*
50. *Georgiou, G. K., Tziraki, N., Manolitsis, G., & Fella, A. (2013). Is rapid automatized naming related to reading and mathematics for the same reason(s)? A follow-up study from kindergarten to grade 1. Journal of Experimental Child Psychology, 115, 481–496.*
51. *Georgiou, G. K., Parrila, R. K., & Papadopoulos, T. C. (2016). The anatomy of the RAN-reading relationship. Reading and Writing, 29, 1793–1815.*
52. *Gillon, G. (2004). The Gillon phonological awareness training programme (4th ed.). University of Canterbury.*
53. *Gleason, J. G. (1998). Psycholinguistics (2nd ed.). Harcourt Brace College Publishers.*
54. *Goetz, K., Hulme, C., Brigstocke, S., Carroll, J. M., Nasir, L., & Snowling, M. (2007). Training reading and phoneme awareness skills in children with Down syndrome. Reading and Writing, 21(4), 395–412.*
55. *Houston, D., & Torgesen, J. (2004). Teaching students with moderate disabilities to read: Insights from research. Bureau of Instructional Support and Community Services, Florida Department of Education.*
56. *Kennedy, E. J., & Flynn, M. C. (2002). Early phonological awareness and reading skills in children with Down syndrome. Down Syndrome Research and Practice, 8(3), 100–109.*
57. *Khodadoust, M., Mohamadi, R., Janani, L., Javadi, Z., & Sadeghi, A. (2019). The effect of phonological awareness on rapid automatized naming. Medical Journal of the Islamic Republic of Iran, 33, 32.*
58. *Laing, E., Hulme, C., Grant, J., & Karmiloff-Smith, A. (2001). Learning to read in Williams syndrome: Looking beneath the surface of atypical reading development. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42(6), 729–739.*
59. *Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2019). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. Scientific Studies of Reading, 23(3), 220–234.*

60. *Layton, L., & Deeny, K. (2002). Sound practice: Phonological awareness in the classroom (2nd ed.). David Fulton Publication.*
61. *Lemons, C. J., & Fuchs, D. (2010). Phonological awareness of children with Down syndrome: Its role in learning to read and the effectiveness of related interventions. Research in Developmental Disabilities, 31(2), 316–330.*
62. *Lemons, C. J., Zigmond, N., Kloo, A. M., Hill, D. R., Mrachko, A. A., Paterra, M. F., & Davis, S. M. (2013). Performance of students with significant cognitive disabilities on early-grade curriculum-based measures of word and passage reading fluency. Exceptional Children, 79(4), 408–426.*
63. *Levy, Y., Smith, J., & Tager-Flusberg, H. (2003). Word reading and reading-related skills in adolescents with Williams syndrome. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 44(4), 576–587.*
64. *Light, J., & Kelford Smith, A. (1993). Home literacy experiences of preschoolers who use AAC systems and of their nondisabled peers. Augmentative and Alternative Communication, 9, 10–25.*
65. *Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. Annals of Dyslexia, 53(1), 1–14.*
66. *Maiorano, M. J., & Hughes, M. T. (2016). Teaching word recognition to children with intellectual disabilities. International Education Research, 4(2), 14–30.*
67. *Marrus, N., & Hall, L. (2017). Intellectual disability and language disorder. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 26(3), 539–554.*
68. *Menghini, D., Verucci, L., & Vicari, S. (2004). Reading and phonological awareness in Williams syndrome. Neuropsychology, 18(1), 29–37.*
69. *Mirahadi, S., Mohamadi, R., Arshi, B., & Abolghasemi, J. (2021). Investigation of the influence of phonological awareness intervention and transcranial direct current stimulation on the enhancement of rapid automatized naming and verbal short-term memory in developmental dyslexia: A randomized controlled trial. Research Square.*
70. *Mohammed, A., & Mostapha, A. (2012). Effectiveness of a phonological awareness training intervention on word recognition ability of children with autism spectrum disorder. Psycho-Educational Research Reviews, 1(1), 2–10.*
71. *Mostapha, A., & Ghani, M. (2016). The effectiveness of multi-sensory approach in improving letter identification of mild intellectual disability in the State of Kuwait. Social Science, 42754–42758.*
72. *Mostapha, A., & Ghani, M. (2017). The effectiveness of a multi-sensory approach in improving reading CVC words among mild intellectually disabled students in State of Kuwait. IOSR Journal of Research & Method in Education, 7(1), 43–49.*
73. *Næss, K. A. B. (2016). Development of phonological awareness in Down syndrome: A meta-analysis and empirical study. Developmental Psychology, 52(2), 177–190.*
74. *Neuhaus, B. R., Foorman, D. J., Francis, D. J., & Carlson, C. D. (2001). Measures of information processing in rapid automatized naming (RAN)*

and their relation to reading. Journal of Experimental Child Psychology, 78, 359–373.

75. *Poulsen, H., Juul, C., & Elbro, C. (2015). Multiple mediation analysis of the relationship between rapid naming and reading. Journal of Research in Reading, 38(2), 124–140.*
76. *Ratz, C., & Lenhard, W. (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, 34(5), 1740–1748.*
77. *Roth, F., Troia, A., Worthington, C., & Handy, D. (2006). Promoting awareness of sounds in speech (PASS): The effects of intervention and stimulus characteristics on the blending performance of preschool children with communication impairments. Learning Disability Quarterly, 29, 64–68.*
78. *Sarmīte, T., & Evija, L. (2021). Development of vocabulary in children with intellectual disabilities. Listy Klinické Logopedie. https://doi.org/10.36833/lkl.2021.001*
79. *Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H., Coulter, D. L., Craig, E. M., Reeve, A., et al. (2010). Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.*
80. *Sermier Dessemontet, R., & de Chambrier, A. F. (2015). The role of phonological awareness and letter-sound knowledge in the reading development of children with intellectual disabilities. Research in Developmental Disabilities, 41, 1–12.*
81. *Sermier Dessemontet, R., Martinet, C., de Chambrier, A. F., Martini-Willemin, B. M., & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. Educational Research Review, 26, 52–70.*
82. *Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A. F., Martinet, C., Meuli, N., & Linder, A. L. (2021). Effects of a phonics-based intervention on the reading skills of students with intellectual disability. Research in Developmental Disabilities, 111, 103883.*
83. *Sermier Dessemontet, R., de Chambrier, A. F., Martinet, C., Moser, U., & Bayer, N. (2017). Exploring strengths and weaknesses in phonological awareness in primary pupils with intellectual disability. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 122(6), 476–?*
84. *Sian, W., & Penny, S. (2021). Is speech and language therapy effective at improving the communication of adults with intellectual disabilities? A systematic review. International Journal of Language & Communication Disorders, 56(2), 435–450.*
85. *Snowling, M., & Stackhouse, J. (2001). Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook. Whurr Publishers.*
86. *Snowling, M. J., Hulme, C., & Mercer, R. C. (2002). A deficit in rime awareness in children with Down syndrome. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 15(5–6), 471–495.*

87. *Soltani, A., & Roslan, S. (2013). Contributions of phonological awareness, phonological short-term memory, and rapid automated naming toward decoding ability in students with mild intellectual disability. Research in Developmental Disabilities, 34(3), 1090–1099.*
88. *Steele, A., Scerif, G., Cornish, K., & Karmiloff-Smith, A. (2013). Learning to read in Williams syndrome and Down syndrome: Syndrome-specific precursors and developmental trajectories. The Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54(7), 754–762.*
89. *Swan, D., & Goswami, U. (1997). Phonological awareness deficits in developmental dyslexia and the phonological representations hypothesis. Journal of Experimental Child Psychology, 66(1), 18–41.*
90. *Thomson, M. (2001). The psychology of dyslexia: A handbook for teachers. Whurr Publishers.*
91. *Torgesen, J. (2000). A basic guide to understanding, assessing, and teaching phonological awareness. PRO-ED.*
92. *Torgesen, J., & Mathes, P. (2000). A basic guide to understanding, assessing, and teaching phonological awareness. PRO-ED.*
93. *Torgesen, R. K., Wagner, C. A., Rashotte, C. A., Burgess, S., & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second- to fifth-grade children. Scientific Studies of Reading, 1, 161–185.*
94. *van Tilborg, A., Segers, E., van Balkom, H., & Verhoeven, L. (2014). Predictors of early literacy skills in children with intellectual disabilities: A clinical perspective. Research in Developmental Disabilities, 35(7), 1674–1685.*
95. *Vander Stappen, C., & Van Reybroeck, M. (2018). Phonological awareness and rapid automatized naming are independent phonological competencies with specific impacts on word reading and spelling: An intervention study. Frontiers in Psychology, 9, 320.*
96. *Weis, R. (2021). Case studies in abnormal child and adolescent psychology. SAGE Publications.*
97. *Witwer, A. N., Lawton, K., & Aman, M. G. (2014). Intellectual disability. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), Child psychopathology (3rd ed.).*

Romanization of references

1. *athar barnamaj qayim ealaa al'anshitat allughawiat altarfihiat fi tanmiat maharat allughat alshafahiat ladaa talamidh alsafi al'awal aliabtidayiyi fi almamlakat alearabiat alsaeudia, Firas bin Muhammad Al-Madani (2019). Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University, 38.*
2. *Al-Iḥṣā' wa-taṣmīm al-tajārib fī al-Buḥūth al-nafsīyah wa-al-tarbawīyah wa-al-Ijtimā'īyah, al-Shirbīnī, Zakarīyā Aḥmad (2007). Cairo: Anglo-Egyptian Library.*
3. *Barāmij al-Tarbiyah al-khāṣṣah wa-manāhijuhā wa-asālīb tadrīsihā, 'Ubayd, Mājidah al-Sayyid (2010). Amman, Dar Safaa for Publishing and Distribution.*
4. *Al-Tadakhkhul al-mubakkir wa-'Ilāj 'Uyūb al-nuṭq wa-al-kalām, al-Multaqá al-thālith lil-Jam'īyah al-Khalījīyah lil-i'āqah, 'Abd al-Fattāḥ, Walīd (2003). Doha, January 14-16, pp. 106-110.*
5. *Taqnīn ikhtibār almṣfwfāt al-mutatābi'ah 'lá alby'h als'wdyh al-Minṭaqah al-Gharbīyah. Abū Ḥaṭab, Fu'ād (1979m). Educational and Psychological Research Center: Umm Al-Qura University, Makkah.*
6. *Saykūlūjīyat al-i'āqah al-'aqlīyah) ru'yah fī iṭār 'ilm al-nafs alāyjābá (, 'Abd al-Wāḥid, Sulaymān) 2010). Egyptian Library for Publishing and Distribution, Mansoura, 1st ed.*
7. *Saykūlūjīyat dhawī al-iḥtiyājāt al-khāṣṣah wtrbythm ṭ3, 'Abd al-Muṭṭalib, al-Qurayṭī (2001). Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.*
8. *Al-'Usr alqrā'á wa-al-wa'y alfwnwlwjá ladá talāmīdh al-marḥalah al-ibtidā'īyah : Dalīl lil-tashkhīṣ al-fāriq wa-al-tadakhkhul / al-Iskandarīyah, Maḥmūd, alfrḥātá al-Sayyid 'Īsá, Murād 'Alī (2016). Educational Library.*
9. *'Alāqat mahārāt al-Wa'y al-ṣawtī wa-al-dhākirah al-ṣawtīyah wāltsmyh al-Sarī'ah bmhārāt al-qirā'ah fī al-lughah al-'Arabīyah ladá al-aṭfāl al'ādyyn wa-dhawī ṣu'ūbāt al-qirā'ah. al-Ju'ayd, Nawf Muḥammad Ṣāliḥ (2018). The Comprehensive Multidisciplinary Electronic Journal for Publishing Scientific and Educational Research, Issue 8.*
10. *Fā'ilīyat Barnāmaj tadrībī fī al-Wa'y alfwnwlwjy fī Taḥsīn ba'ḍ al-mahārāt al-Qirā'īyah fī al-lughah al'njlyzyh ladá talāmīdh al-ṣaff al-khāmis al-ibtidā'ī dhawī ṣu'ūbāt al-qirā'ah, 'Īsá, Murād 'Alī (2007). Journal of the Faculty of Education, Benha University, Volume 17, Issue 72, pp. 95-124.*
11. *Fa'ālīyat Barnāmaj ithrā'y li-Tanmiyat al-mahārāt al-lughawīyah ladá al-aṭfāl dhawī al-i'āqah al-'aqlīyah. al-Qaḥṭānī, Hanādī Ḥusayn (2011). Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Education, Ain Shams University.*
12. *Fa'ālīyat Barnāmaj tadrībī qā'im 'alá al-Wa'y alfwnwlwjy fī Taḥsīn al-dhākirah al-'āmilah alfwnwlwjyh, wa-al-mufradāt al-lughawīyah ladá al-aṭfāl dhawī al-i'āqah al-'aqlīyah al-basīṭah. Hilāl, Majdī Muḥammad*

(2013). Unpublished Doctoral Dissertation, Faculty of Education, Aris University.

13. *Al-Qiyās wa-al-taqwīm al-tarbawī fī al-ʿamalīyah al-tadrīsīyah, ʿAllām, Ṣalāḥ al-Dīn Maḥmūd (2019). Jordan, Dar Al-Masirah, 6th ed.*
14. *Kayfa yt ʿlm al-Mukhkh Dhū al-takhalluf al-ʿaqlī "al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq", ʿĪsá, Murād ʿalá wa-Khalīfah, Walīd al-Sayyid (2007 U). Alexandria: Dar Al-Wafaa for Printing and Publishing.*
15. *Madkhal ilá Iḍṭirāb al-tawaḥḥud : al-naẓarīyah wa-al-tashkhīṣ wa-asālīb al-Riʿāyah, ʿAbd Allāh, ʿĀdil Muḥammad (2014). First Edition, Cairo: Egyptian-Lebanese House.*
16. *Muqaddimah fī al-iḍṭirābāt al-lughawīyah. al-Rūsān, Fārūq (2000). Dar Al-Zahraa for Publishing and Distribution, Riyadh, Saudi Arabia.*
17. *Mawsūʿat al-iʿāqah al-ʿaqlīyah (al-juzʾ al-rābiʿ) Ṭuruq Taʿlīm al-aṭfāl dhawī al-iʿāqah al-ʿaqlīyah. Sulaymān, ʿAbd al-Raḥmān Sayyid (2011). Cairo: Nahdet Misr for Publishing and Distribution.*
18. *Miqyās fāynlānd lil-sulūk altkyfy. al-maʿāyīr al-Saʿūdīyah. al ʿtybá, Bandar ibn Nāṣir (2004). Arab Academy for Special Education, No. 7, pp. 131–166.*

من النظرية إلى التصميم: تطوير معايير تصميم برامج التدريب الإلكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار

أسماء بنت ناصر السعيد
مرشحة دكتوراه في قسم تقنيات التعليم
كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
asaeed1@ksu.edu.sa

د. ندى جهاد الصالح
أستاذ تقنيات التعليم المشارك
قسم تقنيات التعليم، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
nsaleh@ksu.edu.sa
https://orcid.org/0000-0002-3705-7428

تاريخ تسلم البحث: ٢٥/ ٥/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٢٧/ ٦/ ٢٠٢٦م

الملخص:

يهدف البحث إلى تطوير قائمة معايير لتصميم برامج التدريب الإلكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار الرئيسية، وهي: نظرية الأندراغوجيا، ونظرية التعلم التحويلي، ونظرية التعلم الموجه ذاتيًا، من خلال تحليل عدد من الأطر المرجعية والدراسات السابقة ذات الصلة بجودة تصميم التعليم والتدريب الإلكتروني. اعتمد البحث على منهج البحث التطويري لاستخلاص قائمة بمعايير مقترحة لتصميم برامج التدريب الإلكتروني ومن ثم مواءمتها مع المبادئ الرئيسية لنظريات تعلم الكبار. وتوصل البحث إلى قائمة المعايير المقترحة والتي تكونت من (13) معيارًا و(132) مؤشرًا. توزعت المعايير على محورين هما: المعايير التربوية، والمعايير الفنية، حيث تشتمل المعايير التربوية على (8) معايير، وهي: البدء والتهيئة، وأهداف التعلم، وعرض المحتوى، والوسائط المتعددة، والأنشطة، والتفاعل والمشاركة، والتغذية الراجعة، والتقييم، وتندرج تحتها (91) مؤشرًا، وتشتمل المعايير الفنية على (5) معايير وهي: تصميم واجهة المستخدم، وسهولة الوصول والاستخدام، والدعم والمساعدة، والتحسين المستمر، والتوثيق والمرجعية، وتندرج تحتها (41) مؤشرًا. وأوصى البحث بضرورة استفادة المصممين التعليميين وجهات التدريب من قائمة المعايير المقترحة عند تصميم وتطوير برامج التدريب الإلكتروني الموجهة لفئة المتعلمين الكبار، وعمل مراجعات دورية لقائمة المعايير وتحديثها في ضوء ما يستجد في المجال واحتياجات المتدربين.

الكلمات المفتاحية: معايير التصميم، التدريب الإلكتروني، تعلم الكبار.

From Theory to Design: Developing Design Standards for E-Training Programs Based on Adult Learning Theories

Asma bint Nasser Al-Saeed
PhD Candidate, Instruction Technology, Education College, King Saud University, Saudi Arabia
asaeed1@ksu.edu.sa

Dr. Nada Jehad Alsaleh
Associate Prof. of Instruction Technology, Education College, King Saud University, Saudi Arabia
nsaleh@ksu.edu.sa
https://orcid.org/0000-0002-3705-7428

Date of Receiving the Research: 25/5/2026 **Research Acceptance Date**: 27/6/2026

Abstract:

The study aims to develop a list of standards for designing e-training programs based on the major adult learning theories, namely Andragogy Theory, Transformative Learning Theory, and Self-Directed Learning Theory. This was achieved through the analysis of a number of relevant frameworks and previous studies related to the quality of instructional design and e-training. The study adopted the Developmental Research Approach to derive a proposed list of standards for designing e-training programs and then align them with the main principles of adult learning theories. The study resulted in a proposed list of standards consisting of (13) standards and (132) indicators, distributed across two domains: pedagogical standards and technical standards. The pedagogical standards include (8) standards: orientation and preparation, learning objectives, content, multimedia, activities, interaction and participation, feedback, and assessment. These standards comprise (91) indicators. The technical standards include (5) standards: user interface design, accessibility and usability, support and assistance, continuous improvement, and documentation and referencing. These standards comprise (41) indicators. The study recommended that instructional designers and training providers benefit from the proposed list of standards when designing and developing e-training programs targeting adult learners. It also recommended conducting periodic reviews of the standards list and updating them based on emerging developments in the field and trainees' needs.

Keywords: *design standards, e-training, adult learning.*

المقدمة:

يسهم تطوير الكفاءات البشرية وتنميتها في دعم النمو الاقتصادي والاجتماعي، ويساعد على مواكبة تحولات سوق العمل المتسارعة؛ مما يجعل التدريب المستمر ضرورة مهنية وليست خيارًا تكميليًا. ومع التوسع والتطور الحاصل في تقنيات المعلومات والاتصالات، برز التدريب الإلكتروني كأحد أشكال التدريب الحديثة الساعية إلى رفع مهارات العاملين بإتاحة التعلم المرن من حيث المكان والزمان، مع قدرة المتدرب على التحكم في وتيرة تعلمه، ومساره، وتفاعله مع المحتوى التدريبي والأدوات الرقمية (Al-Suliman et al., 2023؛ نوي، ٢٠٠٩/ ٢٠١٧)، فالتدريب الإلكتروني هو العملية التفاعلية التي يتم خلالها نقل التدريب وإدارته إلكترونيًا عن بعد بين المدربين والمتدربين، وذلك من خلال وسائل اتصال تقنية ملائمة، بهدف تدريب المستفيدين في أماكن تواجدهم (العيسى والعمران، ٢٠٢١).

وقد شهدت منظومة التدريب الإلكتروني في المملكة العربية السعودية نموًا واضحًا، حيث ظهرت العديد من المنصات المرخصة محليًا ودوليًا، مثل منصة (FutureX) التابعة للمركز الوطني للتعليم الإلكتروني (NEC)، ومنصة إثرائي، ومنصة دروب، ومنصة أعناب، والمنصات التدريبية الخاصة بالجامعات السعودية وغيرها، مما جعل التدريب الإلكتروني أداة محورية في تنمية رأس المال البشري ورفع جاهزية القوى العاملة، ويرافق هذا الانتشار السريع للبرامج التدريبية الإلكترونية الحاجة الملحة إلى أن يكون التدريب الإلكتروني ذو جودة عالية، ويقوم على ضوابط يمكن قياسها، ويسهل تقييم ما تقدمها من قيمة معرفية وعملية للمتدربين.

وتتحقق جودة البرامج التدريبية الإلكترونية بوضع معايير علمية ومنهجية من خلال مجموعة من المقاييس والقواعد المنظمة والضوابط اللازمة كنموذج للتحقق والحكم والتقييم لما ينبغي أن تكون عليه هذه البرامج التدريبية الإلكترونية، مما يمكّن المؤسسات التعليمية من رفع مستوى جودة أدائها (النعيمي، ٢٠٢١). وقد أكدت العديد من الأدبيات والدراسات على أهمية توفر معايير تصميم تعليمي واضحة تضمن جودة التدريب الإلكتروني وتراعي احتياجات الفئات المستهدفة (الأسمري، ٢٠٢٤؛ بابعير، ٢٠٢٥؛ عفيفي وآخرون، ٢٠١٦؛ Debattista, 2018; Al Abri & Elhaj, 2024).

وفي مراجعة منهجية قام بها راموس (Ramos, 2023) لخمسة عشر دراسة علمية حول أسس تصميم البيئات الإلكترونية خلصت إلى أن وجود معايير ومؤشرات في تصميم البيئات

الإلكترونية يدعم إنجاز المتعلمين، ويحسن من مشاركتهم وتفاعلهم، وأن غيابها قد يؤدي إلى ضعف تحقيق نواتج التعلم وأيضًا قد يؤدي إلى الانسحاب وعدم الإنجاز.

وأيضًا أشارت دراسة عفيفي والعمري (Afifi & Alamri, 2014) إلى أهمية تحقيق مبادئ ومعايير التصميم للبيئات الإلكترونية، حيث يرتبط تحقيق جودة التعلم الإلكتروني بمدى الالتزام بمعايير التصميم والتطوير، ومراعاة احتياجات المتعلمين وخصائصهم، وتحديد الجمهور المستهدف بشكل واضح عند التصميم.

وفي برامج تعليم الكبار تعد الفئة المستهدفة من التدريب الإلكتروني شريحة تختلف بخصائصها عن المتعلمين الصغار سناً، بخصائص تجعلهم أكثر ميلًا للتعلم الذاتي، واعتمادًا على الخبرات الذاتية، وارتباطًا وثيقًا بفورية التطبيق العملي لما يتعلمونه (العريفي والرواف، ٢٠٢٠؛ القطاونة والخوالدة، ٢٠١٧؛ Cox, 2015)، لذلك فإن تصميم البرامج التدريبية الإلكترونية للمتعلمين الكبار ينبغي أن يقوم على مبادئ تعلم الكبار في كل خطوات التصميم التعليمي. وهذا ما أكدت عليه الدراسات التي أشارت الى أهمية الجمع بين التصميم التعليمي ونظريات تعلم الكبار عند تصميم البرامج الإلكترونية (Abdul Aziz et al., 2014; Roumell, 2018; Brieger et al., 2020).

لقد أصبح التدريب الإلكتروني أكثر من مجرد وسيلة للتعلم، فهو منظومة متكاملة ومتشعبة، لا يمكن قياس جودته بالمعايير العامة للتعليم، إنما يتطلب أن يكون له معايير خاصة به، تسهم في تحقيق الجودة التعليمية والتدريبية التي تساعد المتدربين الراغبين في مزيد من التعلم، وتكوين المفاهيم المعاصرة وصقل الخبرات والارتقاء الوظيفي في الحياة المهنية (العجمي،٢٠٢٢).

في ضوء ما سبق، يهدف هذا البحث الى تطوير معايير تصميم برامج التدريب الالكتروني التي ترتكز على نظريات ومبادئ تعلم الكبار، بحيث تقدم دليل إجرائي قابل للتطبيق يساعد المصممين التعليميين والجهات التدريبية على مواءمة البرامج التدريبية الإلكترونية مع خصائص المتعلمين الكبار ومتطلبات سياقاتهم المهنية.

مشكلة البحث:

نظراً لكون التدريب الإلكتروني وسيلة أساسية لتقديم برامج التدريب بمختلف مجالاتها واختصاصاتها، ولضرورة رفع جودة هذه البرامج في سبيل تحقيق غاياتها، تنبع الحاجة إلى توفر معايير لتصميم برامج التدريب الإلكتروني مبنية وفق نظريات تعلم الكبار، وتعمل كأدلة

إرشادية تضمن مراعاة احتياجات الفئات المستهدفة من التدريب؛ لذلك تُعد معايير الجودة في تصميم برامج التدريب الالكتروني مؤشراً أساسياً لتوجيه بناء البرامج الإلكترونية بفاعلية (Kilgore & Weaver, 2020).

وقد أشارت بعض الدراسات إلى عدد من الآثار السلبية التي تظهر نتيجة غياب المعايير الواضحة للتصميم التعليمي للمتعلمين الكبار، مثل: انخفاض التفاعل والمشاركة (Nguyen et al.,2022; Februhartanty et al., 2025)، وضعف بناء المعرفة العميقة (Ho,2024)، وارتفاع معدل التسرب من البرامج التدريبية وضعف الإنجاز (Lu et al., 2022)، وعدم ملائمة المحتوى وأساليب التدريس للمتعلمين الكبار (Perry et al., 2025). وأشار الحجيلان وعبد الحميد (٢٠٢٣) إلى أن هناك بعض القصور والتحديات في برامج التدريب الإلكتروني، ومنها ضعف التصميم التعليمي، والذي يؤثر على مدى قبول المتدربين للتدريب الإلكتروني وتحقيق الأهداف المرجوة منه، موضحين ضرورة تطوير التدريب الإلكتروني بشكل يتوافق مع معايير التصميم التعليمي؛ نظرًا لتأثيرها المباشر على جودة التصميم وتنفيذ المهام وطرق التقييم. وقد أكدت دراسة نوين (Nguyen,2022) على ذلك، حيث كشفت عن القصور في التصميم التعليمي في برامج التعليم الإلكتروني المخصص للمتعلمين الكبار، حيث ذكر أن هذه الفئة من المتعلمين لم تحظ بالاهتمام الكافي من الباحثين لتحسين تعلمهم بشكل عام.

ومع تزايد الطلب على برامج التدريب الإلكتروني من خلال منصات التدريب المختلفة، وما يصاحبه من تحديات عديدة، يزداد العبء على المصممين التعليميين في تصميم وتنفيذ تجارب التعلم الإلكتروني، وقد وضح ذلك نولان (Nolan, 2023) حين بين أن الكثير من المتعلمين الكبار يواجهون صعوبات في التكيف مع أنماط التعلم الإلكتروني المختلفة؛ مما يزيد من حدة التحديات والإشكالات التي يواجهونها أثناء تعلمهم، وخاصة إذا لم يتم بناء وتصميم التعلم على أسس ومعايير تصميم تعليمي تراعي خصائصهم واحتياجاتهم.

ويتضح مما سبق، أن غياب المعايير الواضحة في تصميم البرامج التدريبية الإلكترونية لا ينعكس فقط على جودة المخرجات التعليمية، بل يحد أيضًا من تحقيق مبادئ تعلم الكبار التي تركز على التفاعل والمشاركة، وتحفيز الدافعية، وربط التعلم بخبراتهم واحتياجاتهم، واستمراريتهم في التعلم. وقد أوصت العديد من الدراسات (خريسات، ٢٠٢٢؛ عفيفي وآخرون،٢٠١٦؛ محمد،٢٠٢٢؛ Lewis, 2021) بتطوير معايير التصميم التعليمي بشكل مستمر لتحقيق الجودة في مخرجات البرامج التعليمية والتدريبية الإلكترونية. وبالنظر في أدبيات

تعلم الكبار في التعلم الإلكتروني، يتبين أنه لا توجد نظرية واحدة تفسر جميع جوانب التعلم الإلكتروني لدى الكبار (Merriam, 2017; Fenwick & Tennant, 2020)، إذ إن كل نظرية تركز على جانب معين من عملية التعلم، وترتبط بسياقات وظروف محددة، وهذا ما أكد عليه أرجود وزملاؤه (Arghode et al., 2017) عندما ذكروا بأنه من الأفضل النظر إلى هذه النظريات بوصفها مكملة لبعضها، بحيث يمكن الاستفادة من مميزات كل نظرية لتحسين تصميم التعلم وجعله أكثر فاعلية للمتعلمين الكبار.

ويتبين مما سبق، أهمية تطوير معايير لتصميم برامج التدريب الالكتروني لفئة المتعلمين الكبار ترتكز على الأطر النظرية ذات الصلة، وذلك من خلال دمج مبادئ التصميم التعليمي ومبادئ تعلم الكبار؛ لضمان جودة التدريب الإلكتروني، ولتلبية احتياجات المتعلمين الكبار، ولتحقيق الأهداف التدريبية المرجوة، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي من سد تلك الفجوة البحثية التي تتمثل في غياب معايير تصميم واضحة ومتكاملة تراعي خصائص المتعلمين الكبار وتلبي متطلباتهم في بيئات التدريب الإلكتروني، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: **ما معايير تصميم برامج التدريب الالكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار؟**

أسئلة البحث:

يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما المعايير التربوية لتصميم برامج التدريب الالكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار؟
٢. ما المعايير الفنية لتصميم برامج التدريب الالكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار؟
٣. ما مدى مواءمة معايير تصميم برامج التدريب الالكتروني المقترحة ومؤشراتها لنظريات تعلم الكبار؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

١. تحديد المعايير التربوية لتصميم برامج التدريب الالكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار.
٢. تحديد المعايير الفنية لتصميم برامج التدريب الالكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار.
٣. الكشف عن مدى مواءمة معايير تصميم برامج التدريب الالكتروني المقترحة ومؤشراتها لنظريات تعلم الكبار.

أهمية البحث:

الأهمية العلمية:

- تقديم إضافة نوعية للمعرفة من خلال تطوير معايير أكثر ملاءمة وارتباطًا بسياق التعلم مدى الحياة، والتدريب المهني، وبرامج التطوير المستمر.
- دمج نظريات تعلم الكبار مع مبادئ التصميم التعليمي في قائمة معايير محكمة، مما يسهم في إثراء النظرية والتطبيق معًا.
- الإسهام في تطوير معايير محكمة يمكن اعتمادها كأساس للحكم على جودة برامج التدريب الإلكتروني.

الأهمية العملية:

- مساعدة المصممين التعليميين في اتخاذ القرارات المناسبة في مشاريع التصميم التعليمي الموجهة للمتعلمين الكبار، وذلك بتوفير قائمة المعايير التي تمكّن من تجويد عمليات التصميم وتحقيق أهداف التدريب.
- دعم جهات التدريب والمنصات المرخصة في توحيد جودة برامجهم، وبالتالي يمكن تجهيز هذه البرامج لعمليات الاعتماد والمراجعات الرسمية.
- المساعدة على تحسين تجربة المتدربين من فئة المتعلمين الكبار من خلال ضمان تكييف المحتوى والاستراتيجيات والتفاعل والدعم والتقويم وفق خصائصهم واحتياجاتهم المهنية.
- تسهيل القياس المستمر والتحسين من خلال توفير معايير واضحة ومحكمة ومرتبطة بخصائص المتعلمين الكبار.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الحدود الموضوعية على تحديد معايير ومؤشرات تصميم برامج التدريب الالكتروني وفقاً لمبادئ ونظريات تعلم الكبار.

الحدود المكانية: تحدد البحث – من ناحية استخلاص المعايير – في الوثائق والأطر المرجعية والمراجع النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بمعايير تصميم التدريب/ التعليم الإلكتروني لفئة المتعلمين الكبار.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال العام ١٤٤٧هـ/ ٢٠٢٦م.

الحدود البشرية: الخبراء في مجال تقنيات التعليم وجودة التعليم والتدريب الإلكتروني في المملكة العربية السعودية.

مصطلحات البحث:

- **التدريب الإلكتروني (E-Training):** هو الاكتساب والبناء المنظم للمهارات، أو المبادئ، أو المفاهيم، أو الاتجاهات، والذي يتم دعمه بواسطة تقنية المعلومات ويُنظم بطريقة تهدف إلى تعزيز إنتاجية كل من الفرد المتعلم والمنظمة (Steensma & Groeneveld, 2010).

ويُعرّف التدريب الإلكتروني إجرائيًا بأنه: التدريب عن بعد بشكل غير تزامني من خلال منصات التدريب الإلكتروني، بهدف اكتساب وبناء المعارف والمهارات والاتجاهات في المجال المستهدف، مع إتاحة فرص تطبيقها عمليًا.

- **معايير تصميم برامج التدريب الإلكتروني (Standards for Designing E-Training Programs):** هي مجموعة المبادئ والإرشادات المقدمة قبل وأثناء وبعد تصميم وتطوير الدورات التدريبية الإلكترونية (Pina, 2018).

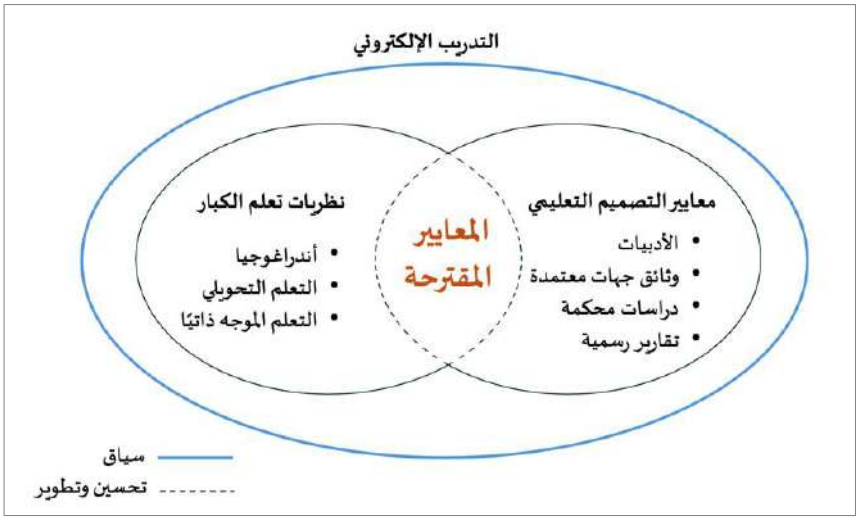
وتُعرّف معايير تصميم برامج التدريب الإلكتروني إجرائيًا بأنها: المواصفات والبنود القابلة للقياس، والتي تحدد الحد الأدنى المقبول والمستوى المستهدف لجودة تصميم وتطوير وتقييم برامج التدريب الإلكتروني الموجهة للمتعلمين الكبار.

- **تعلم الكبار (Adult Learning):** هو ممارسة ينخرط فيها البالغون في أنشطة تعليمية ذاتية منتظمة ومستمرة، لاكتساب أشكال جديدة من المعرفة، أو المهارات، أو المواقف، أو القيم (Ince, 2022).

ويُعرّف تعلم الكبار إجرائيًا بأنه: عملية تعليمية مستمرة يتم من خلالها توجيه المتدربين الكبار في برامج التدريب الإلكتروني، لتعزيز معارفهم ومهاراتهم المهنية باستخدام محتوى وأنشطة تعلم ذاتي وتفاعلي، مع مراعاة ارتباط المحتوى بخبراتهم العملية واحتياجاتهم الشخصية.

أدبيات البحث

وفق الإطار المفاهيمي الظاهر في الشكل (1)، فإن البحث يستند إلى المفاهيم التالية: التدريب الإلكتروني وأهميته والتحديات التي تواجهه، تعلم الكبار وأهم النظريات في مجاله، ومعايير التصميم التعليمي في سياق التدريب الإلكتروني.



شكل (١): الإطار المفاهيمي للبحث

المحور الأول: التدريب الإلكتروني

لقد تطور التدريب الإلكتروني ليصبح طريقة ثورية للتعلم، وذلك بسبب النمو السريع في تقنية المعلومات والاتصالات وسهولة الوصول للموارد التعليمية المختلفة، وقد عزز هذا التطور القدرة على تجاوز تحديات التدريب التقليدي، وإيجاد فرص جديدة للتدريب والتعلم، واكتساب المعارف والمهارات المختلفة. ويهدف التدريب الإلكتروني لتقديم محتوى تدريبي باستخدام الحاسب وشبكة الإنترنت ليتمكن المتدربون من التغلب على ظروف المكان والزمان (الجوهري، ٢٠٢٢)، وقد عرفه سيسوانتو وآخرون (Siswanto et al., 2018) على أنه استخدام الوسائط الإلكترونية في أنشطة التدريب بهدف تحسين مهارات وأداء المشاركين في التدريب.

ويكتسب التدريب الإلكتروني أهميته من عدة عوامل، تجعله خيارًا مهمًا للتطوير الشخصي والنمو المهني، حيث ذكرت العيسى والعمران (٢٠٢١)، والشويعر (٢٠٢١) هذه العوامل كمبررات لضرورة تبني مختلف القطاعات والمؤسسات للتدريب الإلكتروني، ومنها: الحاجة إلى التدريب المستمر لأكبر قدر من المتدربين، ومساهمته في إدارة عملية التدريب بأقل جهد ووقت وتكلفة، ومعالجة أوجه القصور في التدريب التقليدي، وتخصيص المواد التدريبية وفقاً لاحتياجات المتدربين. بالإضافة إلى توفير الفرصة للوصول إلى بيانات التدريب والمشاركة والتفاعل، لتحسين خطط التدريب (Golitsyna et al., 2019).

ويبرز دور التدريب الإلكتروني بشكل خاص في تنمية الموارد البشرية من خلال تمكينهم من الاستمرارية في اكتساب المهارات والمعارف الجديدة بطرق مرنة تتناسب مع احتياجاتهم وأوقاتهم، وأكدت الأنصاري (٢٠٢١) بأن التدريب الإلكتروني عبر المنصات الإلكترونية يعتبر مدخلًا مهمًا ورئيسيًا لتمكين القوى العاملة البشرية من التوافق مع أهداف الاستدامة، وقد استنتج عريقات والدوري (Areiqat & Al-Doori, 2018) بأن التدريب الإلكتروني يعزز من كفاءات الموظفين، ويعتبر أكثر فائدة وفعالية من حيث التكلفة من التدريب التقليدي.

ويتخذ التدريب الإلكتروني ثلاثة أنماط، هي: التدريب الإلكتروني المتزامن، والذي يتفاعل فيه المدرب مع المتدربين في نفس الوقت، والتدريب الإلكتروني غير المتزامن، الذي لا يتطلب تفاعلًا مباشرًا بين المدرب والمتدربين في نفس الوقت، ويستطيع فيه المتدرب الحصول على التدريب من خلال برنامج مخطط له، في أي وقت ومن أي مكان، بالإضافة إلى التدريب الإلكتروني المدمج، وهو نمط يتم فيه الدمج بين مزايا التدريب الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن (العابدي، ٢٠٢٢؛ الشويعر، ٢٠٢١)، ويعد استخدام النمط المناسب عاملًا مهمًا لنجاح التدريب، حيث إن لكل نمط مزاياه وعيوبه، إلا أن نمط التدريب الإلكتروني غير المتزامن هو الأنسب بالنسبة للعاملين والموظفين، حيث يتيح لهم المرونة العالية لإدارة وقتهم، والتدرب وفق الجدول الشخصي دون الالتزام بوقت محدد، وقد استنتج ماك إدواردز (McEdwards, 2014) أن التدريب غير المتزامن يحدث تحسنًا في الأداء، ويزيد من رضا المتدربين مقارنة بالدورات التقليدية.

وبالرغم من وجود العديد من العوامل والمبررات للأخذ بالتدريب الإلكتروني كمنهجية تدريب أساسية، إلا أنه يواجه عددًا من التحديات التي تحول دون تطبيقه أو تحقيقه لأهدافه، ومن أبرز هذه التحديات ما أشار إليه المخاشني وحامد (٢٠٢٣) والأنصاري (٢٠٢١) والعجمي(٢٠٢٢) في الحاجة إلى توفر الدافعية والرغبة في التعلم لدى المتدرب، ومحدودية التفاعل بين المتدربين والمدربين، وعدم وضوح الأنظمة والطرق والأساليب التي يتم فيها التعلم، ومحدودية تطبيق بعض الممارسات والمهارات التي يحتاجها المتدرب في البرنامج التدريبي، وصعوبة تقييم المتدربين، والتسرب من الدورات، إضافة إلى صعوبة تقييم جودتها.

إن نجاح أي برنامج تدريبي يعتمد على عدة عوامل، من أهمها جودة التصميم (Kumar & Kumar, 2023؛ عامر، ٢٠١٥)، والتخطيط الجيد للتدريب من خلال أخذ الوقت الكافي لتصميم التدريب (العجمي، ٢٠٢٢)، حيث يمكن لبرامج التدريب الإلكتروني المصممة بشكل

جيد أن تعزز المعرفة والمهارات والقدرات لدى المتدربين (Shirmila, 2022)، والتي تفي باحتياجاتهم المهنية وتهيئهم للقيام بأدوارهم المنوطة بهم (العجمي، ٢٠٢٢).

المحور الثاني: تعلم الكبار ونظرياته

عرفت ميريام وبيريما (٢٠١٣/ ٢٠٢٠) تعلم الكبار بأنه نشاط تعليمي، أو خبرة تعليمية، أو مهارة، أو سلوك ينمو خارج نظام التعليم المدرسي في المؤسسات المختلفة، أو في برامج الخدمة العامة ومراكز التدريب. فتعلم الكبار لم يعد محصورًا في محو الأمية، لكنه في ظل المتغيرات العالمية المعاصرة يعتبر مجالًا للتعليم المستمر، يهدف إلى التوعية الضرورية للمشاركة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بوعي وكفاءة، بحيث يتعلم الفرد لتنمية ذاته في عالم لا مكان فيه للتأخر عن ركب الحضارة، وهو عالم قائم على المنافسة والتميز في جميع المجالات (زايد وآخرون، ٢٠١٧)، ومن أجل ذلك، يلجأ المتعلمون الكبار إلى التعلم مدفوعين برغبة في تحسين ظروفهم الحياتية، ويشمل ذلك تحسين الظروف المرتبطة بالعمل وتحسين الظروف الشخصية، أو الظروف الاجتماعية، أو بهدف الاستمتاع بالتعلم (ميريام وبيريما، ٢٠١٣/ ٢٠٢٠).

ويرتكز تعلم الكبار على ثلاث نظريات أساسية تُشكل أهم الركائز لفهم وتطبيق ممارسات تعلم الكبار، وهي الأندراغوجيا (Andragogy)، التعلم التحويلي (Transformative Learning)، ونظرية التعلم الموجه ذاتيًا (Self-Directed Learning) (ميريام وبيريما، ٢٠١٣/ ٢٠٢٠؛ Merriam, 2017; Okojie, 2020).

٢-١: نظرية الأندراغوجيا (Andragogy)

طور مالكولم نولز مفهوم تعلم الكبار إلى نظرية تعليمية (ميريام وبيريما، ٢٠١٣/ ٢٠٢٠)، وأشار إليها بمصطلح الأندراغوجيا، وعرفها بأنها فن وعلم مساعدة الكبار على التعلم (العريفي والرواف، ٢٠٢٠). وكان الدافع لنولز في ذلك أنه رأى طرق التعليم في مختلف المؤسسات التعليمية لا تفرق بين البالغين والأصغر سنًا، بل تنظر لهم على اعتبار امتلاكهم لنفس الخصائص والخبرات، وبالتالي فإن هذا النهج غير مناسب على حد تعبيره (القطاونة والخوالدة، ٢٠١٧).

ويرى نولز أن نظرية الأندراغوجيا ترتكز على ستة مبادئ من شأنها أن تزيد من قابلية الكبار على التعلم، وهي: (١) الحاجة لمعرفة ماذا، ولماذا، وكيف يتعلم الكبار، (٢) مفهوم الذات عند المتعلم واستقلاليته.، (٣) الخبرة السابقة للمتعلم وتجاربه في الحياة، (٤) الاستعداد

والجاهزية للتعلم، (٥) التوجه نحو التعلم والتطبيق العملي وحل المشكلات الحقيقية، (٦) الدافعية للتعلم (الشعيبي، ٢٠٢١؛ العريفي والرواف، ٢٠٢٠؛ Galustyan, 2019).

وقد أشارت دراسة بوزيقا وآخرون (Pozega et. al., 2020) إلى أن دمج مبادئ الأندراغوجيا في تصميم التدريب يؤثر بشكل إيجابي على الدافع ونقل المعرفة للمتدربين، وأوضحت أنه يمكن استخدام هذه المبادئ أساسًا لاختيار المحتوى وطرق التدريب المناسبة. واستنتجت مجموعة من الدراسات (Fahimah et al., 2023; Galustyan et al., 2019; Rodrigo et al., 2024) فعالية تطبيق مبادئ الأندراغوجيا في سياقات التعلم الإلكتروني المختلفة لتعزيز مهارات التعلم، وخلصت دراسة بحراني (Bahrani, 2024) إلى أن برامج التدريب التي تتضمن مبادئ الأندراغوجيا تؤدي إلى رضا المتدربين، وتزيد من مشاركتهم، واحتفاظهم بالمهارات على المدى الطويل بشكل أفضل مقارنة بالطرق التقليدية.

٢-٢: نظرية التعلم التحويلي (Transformative Learning)

تم تطوير نظرية التعلم التحويلي في أواخر القرن العشرين على يد جاك ميزيرو (Jack Mezirow)، فقد قام ميزيرو بوصف كيفية تطور الأفراد وطريقة استخدامهم للتفكير الناقد في تجاربهم وتصوراتهم (سعيد،٢٠٢١). ووفقًا للتعلم التحويلي فإن المتعلم يعيد تقييم الخبرات التي اكتسبها منذ الطفولة (Pavlakou et al., 2019)، وهذه المعرفة تُترجم إلى تغيير في الأفكار والتصورات، وفي رؤية المتعلم للأمور، مما يمنحه القدرة على النظر إليها من زوايا جديدة، ويؤدي به إلى حرية فعلية في التفكير (علي، ٢٠٢٤)، وذلك من خلال تقييم الخبرات التي اكتسبها، وتفسير التجارب والقيم التي تشكلت لديه، عن طريق ممارسة التفكير النقدي والتأملي. ويستنتج مما سبق أن التعلم التحويلي عملية يدرك من خلالها المتعلم كيف ولماذا توقعاته وافتراضاته قد قيدت فهمه، فيصبح قادرًا على تغيير مثل هذه التوقعات، حتى تتكون لديه وجهات نظر شاملة ومتكاملة وجديدة، يتخذ من خلالها القرارات المناسبة للمهام الجديدة.

وقد أشارت الدراسات إلى أن استخدام التعلم التحويلي يعزز بعض المهارات اللازمة للتعلم، مثل: مهارة التفكير التأملي، حيث كشفت دراسة علي (٢٠٢٤) عن فعالية استخدام التعلم التحويلي في تنمية مهارة التفكير التأملي لدى طلاب التعليم العالي في إنتاج المحتوى الإعلامي الرقمي، وكشفت دراسة الشلوي (٢٠٢١) عن فعالية التعلم التحويلي في تعزيز مهارة معالجة المعلومات من برنامج تدريسي قائم على نظرية التعلم التحويلي في تنمية مهارات معالجة المعلومات في التعليم العالي، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم التحويلي يعمل على تطوير القدرة

على ممارسة التأمل الناقد، والقدرة على اتخاذ القرارات، بالإضافة إلى أنه ينمي مهارة التعرف على العلاقات السببية والارتباطية. وفي دراسة لمحمد وآخرون (Mohammad et al., 2018)، هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية قائمة على التعلم التحويلي في تنمية مهارات التفكير التأملي الناقد ومهارات الكتابة التأملية لدى المتعلمين، استنتجت فاعلية الاستراتيجية المستخدمة في تنمية المهارات التأملية. ويشير ما سبق إلى أهمية التعلم التحويلي في تطوير قدرات ومهارات التفكير المتنوعة لدى المتعلمين.

٣-٢: نظرية التعلم الموجه ذاتيًا (Self-Directed Learning)

عرّف مالكوم نولز (١٩٧٥م) التعلم الموجه ذاتيًا على أنه عملية يتحمل فيها الأفراد المسؤولية – بمساعدة الآخرين أو بدونها– في تشخيص احتياجاتهم التعليمية، وصياغة أهداف التعلم، والموارد البشرية والمادية للتعلم، واختيار وتنفيذ استراتيجيات التعلم المناسبة، وتقييم نتائج التعلم (Cox, 2015)، فالمتعلم وفق التعلم الموجه ذاتيًا يكون هو المسؤول عن عملية تعلمه إما بشكل كلي أو جزئي، ويحتاج في ذلك إلى امتلاك المهارات المناسبة التي تتوفر في الكبار، مثل: المسؤولية، والنضج، وتراكم الخبرات، والدافعية الذاتية لتحقيق الأهداف الشخصية والمهنية؛ لذلك يعتبر التعليم الموجه ذاتيًا مناسب للمتعلمين الكبار بشكل أكبر من المتعلمين الأصغر سنًا.

يفترض نولز أن المتعلمين الكبار ينتقلون من كونهم شخصية تابعة إلى كونهم أشخاص موجهين ذاتيًا، وأن الهدف من التعلم الموجه ذاتيًا ليس بالضرورة أن يحقق الاستقلالية التامة للمتعلم، بل يعتمد على القدرة على اتخاذ قرارات التعلم المناسبة (Aljafari, 2021; Loeng, 2020)، ويتسم المتعلمون الكبار بأن لديهم دافعية كبيرة نحو التعلم، وذلك بالنظر إلى التدريب بصفته وسيلة لتحسين فرص العمل، كما أنهم يفضلون التدريب الذي يتضمن تعليمًا إلكترونيًا موجهًا ذاتيًا (نوي، ٢٠٠٩/ ٢٠١٧)، وقد أكدت دو وزو (Doo & Zhu, 2024) في دراستهما على أهمية توظيف مبادئ التعلم الموجه ذاتيًا في بيئات التعلم عبر الإنترنت، مما يتيح للمتعلمين الاستقلالية والقدرة على إدارة تعلمهم بشكل فعال.

المحور الثالث: معايير تصميم برامج التدريب الإلكتروني

يعتبر تصميم البرامج التعليمية أو التدريبية عملية هامة لتحقيق الأهداف المطلوبة بدقة وبسرعة وبأقل جهد وتكلفة، حيث يركز على تطبيق مبادئ التعلم وفق خطوات وإجراءات منظمة لتصميم المواد وتطويرها وتنفيذها وتقويمها (محمد، ٢٠١٩).

وتتطلب عملية تصميم برامج التدريب وجود شروط ومواصفات ومتطلبات قياسية توفر أساسًا مرجعيًا للتخطيط والقياس والتقويم، والتي تستخدم كأداة لتوحيد الإجراءات وإنتاج برامج ومنتجات متسقة وذات جودة عالية. حيث ذكر فرحات (٢٠٢٠) أن المعايير توفر مرجعية يمكن بموجبها تقييم أداء المؤسسات التعليمية والبرامج لتطويرها، وتزود المصممين بالمبادئ التوجيهية نحو الأداء الأفضل، وتساعد على تحسين نوعية الأداء وزيادة فاعليته وتحسين كفاءته. وأكد محمد (٢٠١٩) بأن المعايير لابد أن تركز على احتياجات الفئة المستهدفة سواء كانت الاحتياجات حالية أو مستقبلية.

وفي سياق التدريب الإلكتروني الموجه للمتعلمين الكبار، فإن الفئة المستهدفة تتسم بتنوع الأعمار والخلفيات وتعدد الالتزامات المهنية والأسرية، مما يولد احتياجات خاصة تتعلق بالمرونة الزمنية وسهولة الوصول وتفاوت المهارات الرقمية؛ لذا ينبغي ترجمة هذه الاحتياجات الى معايير عملية توجه اختيار الأهداف، والمحتوى، والوسائط المتعددة المناسبة، واستراتيجيات التعلم، والتفاعل خلال التدريب. وقد أشار بينا وهاريس (Pina & Harris, 2019) إلى أن هذه المعايير ماهي إلا إرشادات تستعمل لتوجيه المصممين قبل وأثناء وبعد عملية تصميم وتطوير الدورات الإلكترونية، بحيث يمكن استخدامها مع أدوات أخرى لضمان دمج المبادئ العلمية للتعلم والتدريس في برامج التدريب الإلكتروني.

وتوضح الأدبيات أن تطبيق المعايير في تصميم التعلم ليس مجرد إجراء شكلي، بل هو عامل جوهري لتحسين الجودة ورفع الكفاءة، وتوحيد ممارسات المصممين التعليميين، من أجل نتائج تحقق الأهداف المرجوة، حيث خلصت دراسة (Lynch & Gaston, 2020) إلى ان المقررات التي أعيد تصميمها لتستوفي معايير كواليتي ماترز (QM- Quality Matters) حققت اتجاهًا أفضل في التقييمات النهائية والدرجات وجودة نقاشات المنتديات مقارنة بالمقررات التقليدية التي لم تستخدم فيها المعايير. وتناولت دراسة (Hollowell et al., 2017) برنامج تدريب وتطبيق معايير تصميم عالية الجودة على مقرر إلكتروني عبر أربعة فصول دراسية، فأظهرت تحسنًا ملحوظًا في بنية المقرر، ووضوح الأهداف، وجودة التفاعل، وترافق ذلك مع ارتفاع درجات الرضا وتحسن مؤشرات الاداء الدراسي. واستنتجت أيضًا دراسة الصيرفي (٢٠٢٤) أن تطبيق معايير الجودة يؤثر إيجابيًا وبصورة دالة إحصائيًا في رفع كفاءة برامج التعليم الإلكتروني، وقد أكدت دراسة خريسات (٢٠٢٢) بأن البرامج التعليمية الإلكترونية التي استخدمت معايير ضمان الجودة في التصميم، حققت نتائج أفضل في الفهم والاستبقاء المعرفي.

وفي ضوء ذلك ظهرت عدة دراسات اهتمت بتطوير وتحديد المعايير لتصميم المقررات والدورات الإلكترونية، كما في الدراسات التالية: (Al Abri & Elhaj, 2025؛ Almaiah et al., 2022؛ Debattista, 2018؛ Ferreira, 2022؛ Lee et al., 2020؛ Martin & Bolliger, 2023؛ Singh et al., 2023؛ أدم، ٢٠٢٠؛ الحجيلان وعبد الحميد، ٢٠٢٣؛ الحربي وسليم، ٢٠٢٣؛ خليل وآخرون، ٢٠٢٥؛ عبد السلام وآخرون، ٢٠٢٤؛ محمد، ٢٠٢٢).

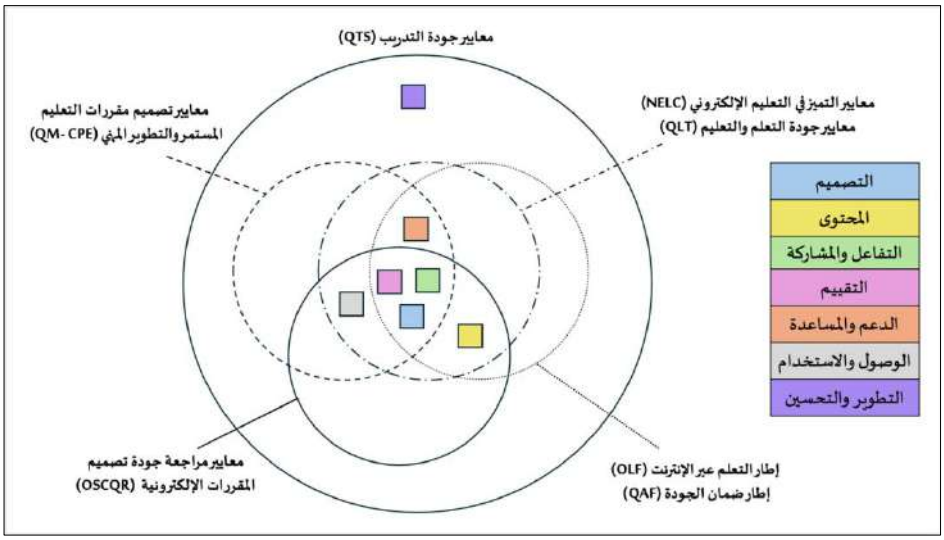
وإلى جانب الجهود البحثية في هذا المجال، فقد أسهمت العديد من الجهات الرسمية العالمية والمحلية في وضع معايير معتمدة لتصميم التدريب الإلكتروني، ففي عام (٢٠١٥) قدمت منظمة كواليتي ماترز (QM-Quality Matters) مصفوفة معايير (QM- CPE) لتصميم مقررات التعليم المستمر والتطوير المهني، وذلك بوصفها إطارًا يختص بمراجعة تصميم المقررات والدورات الإلكترونية (Quality Matters, n.d)، وقدمت جامعة ولاية نيويورك (SUNY- State University of New York) في عام (٢٠٢١) مصفوفة معايير (OSCQR- Online Course Quality Review Rubric) لمراجعة جودة تصميم المقررات الإلكترونية، ولمساعدة الجامعات على ضمان تركيز دوراتها الإلكترونية على المتعلم (State University of New York, n.d)، وقد وضعت منظمة الأمم المتحدة إطارًا للتعلم عبر الإنترنت (OLF-Online Learning Framework)، في نسخته الأولى لعام (٢٠٢٠)، وهو دليل عملي يساعد الجهات المختصة على تصميم الدورات الإلكترونية خطوة بخطوة، وذلك وفق خطوات نموذج (ADDIE) الخمس (United Nations, 2020)، وفي عام (٢٠٢٢) قدمت جامعة ولاية كاليفورنيا (CSU-California State University) مصفوفة معايير (QLT-Quality Learning & Teaching) في إصدارها الثالث، بهدف تحديد إطار تقويمي وتطويري لتصميم وتقديم واعتماد المقررات الإلكترونية (California State University, n.d).

وعلى مستوى التعليم المفتوح والتعليم عن بعد، في عام (٢٠٢٠) أصدرت الجمعية الآسيوية للجامعات المفتوحة (AAOU- Asian Association of Open Universities) إطار ضمان الجودة (QAF- Quality Assurance Framework) لعمليات التصميم والتقويم، ويركز هذا الإطار على ضمان الجودة في استخدام التقنيات المختلفة لتعزيز التعليم والتعلم (AAOU, 2020)، وفي مجال التدريب الصحي المهني، قدمت وكالة مراكز مكافحة الأمراض والوقاية منها بالولايات المتحدة (CDC- Centers for Disease Control and Prevention) عام (٢٠٢٣) معايير جودة التدريب (QTS - Quality Training Standards) بوصفها مرجعًا

لتطوير التدريب الإلكتروني في المجال الصحي (Centers for Disease Control and Prevention, 2025).

أما على الصعيد المحلي، فقد قدم المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (NELC) في المملكة العربية السعودية في عام (٢٠٢٣) معايير التميز في التعليم الإلكتروني، بوصفها إطارًا تنظيميًا شاملًا يحدد معايير تصميم وتنفيذ برامج التعليم والتدريب الإلكتروني وضبط جودتها، وتستخدم هذه المعايير في ترخيص التدريب وضمان جودته، وفي تطوير ممارسات المؤسسات التعليمية والتدريبية، وتعزيز أساليب التعليم والتدريب الإلكتروني، بما يضمن تحقيق مخرجات التعلم والتدريب المستهدفة (المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، ٢٠٢٤).

ومع تعدد هذه المعايير واختلاف مصادرها، إلا أنها تتقاطع عند مجموعة من الموضوعات المشتركة، تتمثل في: التصميم، والمحتوى، والتفاعل والمشاركة، والتقويم، والدعم والمساعدة، والتطوير والتحسين، وتشكل هذه الموضوعات الستة المحاور الرئيسة التي يستند إليها البحث في تحليل الأطر والمعايير والنظريات المرتبطة بالبحث.



شكل (٢): معايير التصميم وفق الأطر المرجعية

ويوضح الشكل (2) أن الأطر والمعايير الدولية والمحلية ليست متطابقة في نطاقها أو مضمونها، لكن تلتقي في مجموعة من المجالات الأساسية، وهي (التصميم، والتفاعل / المشاركة، والتقييم)، وتختلف في بعض المجالات، حيث يظهر مجال الدعم والمساعدة سواء كان

دعمًا تقنيًا أو فنيًا أو تعليميًا كمعيار مشترك بين أطر محددة هي (QM-CPE, QLT, NELC, OLF, QAF)، وتظهر المعايير الخاصة بإمكانية الوصول وسهولة الاستخدام في الأطر التالية (QM-CPE, QLT, NELC, OSCQR)،وفي المقابل تختلف مجموعة من الأطر وهي (QLT, NELC, OLF, QAF, OSCQR) عن (QM-CPE) بمعايير فرعية خاصة بالمحتوى وتنظيمه، بينما ينفرد إطار (QTS) بمعايير خاصة بالتطوير والتحسين على مستوى المتدربين وعلى مستوى الدورات بشكل عام، ويعتبر إطار (QTS) هو أوسع الأطر شمولية لمعايير جودة التصميم التعليمي، ويسهم هذا التصور في فهم نقاط التشابه والاختلاف بين الأطر المتنوعة، مما يدعم إمكانية الاستفادة من هذه الأطر بشكل تكاملي عند تطوير واقتراح معايير التصميم التعليمي للتدريب الإلكتروني للمتعلمين الكبار.

إن معايير التصميم ليست مجرد توصيات عامة، إنما هي أدوات تستخدم لضبط الجودة في البرامج التدريبية الإلكترونية والتأكد من التزامها بالأسس النظرية والعلمية؛ لتحقيق أهدافها بفعالية وكفاءة عالية.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

اعتمد البحث على منهج البحث التطويري (Developmental Research)، بهدف تطوير قائمة معايير لتصميم برامج التدريب الإلكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار. وتضمن البحث مرحلتين رئيسيتين: المرحلة الأولى: التحليل والتصميم، حيث تم تحليل الأدبيات والدراسات السابقة والأطر المرجعية المتعلقة بجودة تصميم التدريب الإلكتروني، بالإضافة إلى تحليل المبادئ الرئيسة لنظريات تعلم الكبار، وهي: الأندراغوجيا، والتعلم التحويلي، والتعلم الموجه ذاتيًا، وذلك بهدف اشتقاق قائمة أولية من المعايير والمؤشرات. أما المرحلة الثانية: التطوير والتحكيم، حيث تم عرض القائمة الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والتدريب الإلكتروني للتحقق من أهميتها وملاءمتها وارتباطها بالمبادئ النظرية لتعلم الكبار، ثم أُجريت التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم وصولًا إلى الصورة النهائية لقائمة المعايير المقترحة.

مجتمع البحث وعينته:

أشار فرحات (٢٠٢٠) إلى أنه بالإمكان بناء المعايير اعتمادًا على مجموعة من المصادر، منها: الأهداف التربوية للمؤسسات والبرامج التعليمية، والمنظمات والهيئات الدولية المتخصصة، وهيئات الترخيص والاعتماد الحكومية وغير الحكومية، والمؤسسات التربوية والتعليمية مثل

الجامعات ومراكز البحوث، والأقسام العلمية المتخصصة، وبالتالي فإن مجتمع البحث يتكون من الوثائق والتقارير المتضمنة لأطر ومعايير تصميم التعليم والتدريب الإلكتروني، والتي صاغتها جهات رسمية معتمدة، والدراسات المحكمة ذات الصلة، والأطر النظرية المتعلقة بتعليم الكبار. إضافة إلى ما سبق، تضمن مجتمع البحث جميع الخبراء والمتخصصين في مجال تقنيات التعليم وجودة التعليم والتدريب الإلكتروني في المملكة العربية السعودية.

أما عينة البحث، فقد تكونت من فئتين هما:

- الأطر المرجعية ومعايير تصميم التعليم والتدريب الإلكتروني، والتي صاغتها جهات رسمية معتمدة، وتم اختيارها بشكل قصدي وفقًا للشروط التالية: أن تكون صادرة عن جهات رسمية وطنية أو دولية معترف بها أو منشورة في مجلات علمية محكمة، وأن تتناول صراحة معايير أو أطرًا للتصميم التعليمي في التعليم أو التدريب الإلكتروني، وأن تكون منشورة خلال السنوات العشر الأخيرة، وأن تكون موجهة أو قابلة للتطبيق في سياقات التعليم العالي، أو التدريب المهني، أو تعلم الكبار. وقد استقرت العينة على المعايير الصادرة من الجهات التالية: (Quality Matters (QM), Asian Association of Open Universities (AAOU), United Nations (UN), State University of New York (SUNY), California State University (CSU), Centers for Disease Control and Prevention (CDC)، والمركز الوطني للتعليم الإلكتروني (NELC))، وأيضًا المعايير المقترحة من الدراسات التالية: (Al Abri & Elhaj, 2025؛ Almaiah et al., 2022؛ Debattista, 2018؛ Ferreira, 2022؛ Lee et al., 2020؛ Martin & Bolliger, 2023؛ Singh et al., 2023؛ أدم، ٢٠٢٠؛ الحجيلان وعبد الحميد، ٢٠٢٣؛ الحربي وسليم، ٢٠٢٣؛ خليل وآخرون، ٢٠٢٥؛ عبد السلام وآخرون، ٢٠٢٤؛ محمد، ٢٠٢٢).
- الخبراء المختصون في مجال تقنيات التعليم وجودة التعليم والتدريب الإلكتروني في المملكة العربية السعودية، والذين تم اختيارهم بشكل قصدي، ممن تتوفر لديهم خبرة تزيد عن خمس سنوات، ورحبوا بالمشاركة في البحث. وقد بلغ عددهم (9) خبراء، ويعتبر عدد الخبراء ضمن المدى الذي توصي به الأدبيات، فقد ذكر يوسف (Yusoff, 2019) بأن عدد المحكمين المناسب للتحقق من صدق المحتوى يتراوح بين (6) و (10)، وذلك استنادًا إلى توصيات عدد من الباحثين مثل (Lynn, 1986; Polit & Beck, 2006)؛ مما يجعل الاعتماد على هذا العدد من الخبراء في البحث الحالي متوافقًا مع الأدبيات المنهجية.

أدوات البحث:

تمثلت أداة البحث في استبانة تضمنت قائمة بالمعايير المقترحة لتصميم برامج التدريب الإلكتروني، إلى جانب أسئلة مفتوحة لاستطلاع آراء المحكمين الخبراء في مجال التصميم التعليمي؛ بهدف التحقق من مدى أهمية المعايير المقترحة، ووضوحها، وملائمتها لبرامج التدريب الإلكتروني الموجهة للمتعلمين الكبار، والحصول على ملاحظاتهم حول المعايير المقترحة لتطويرها.

إجراءات البحث:

المرحلة الأولى: تحديد مصادر اشتقاق معايير البحث الحالي

تم الرجوع إلى مجموعة من الأطر المرجعية والأدبيات والدراسات السابقة التي اقترحت وطورت معايير التصميم التعليمي للتعليم أو التدريب الإلكتروني لفئات المتعلمين الكبار في المجالات التالية (التعليم العالي، المهنيين، تعلم الكبار)، وهي كالتالي:

أ. الجهات الرسمية التي طورت واعتمدت أطرًا ومعاييرًا لضبط جودة التعليم والتدريب الإلكتروني، كما هي موضحة في الجدول (١).

جدول (١): الأطر المرجعية لمعايير التصميم التعليمي

م	مسمى إطار المعايير	الجهة المصدرة للمعايير	سنة الإصدار	عدد المعايير	عدد المؤشرات
١	معايير تصميم مقررات التعليم المستمر والتطوير المهني (QM- CPE)	منظمة كواليتي ماترز (QM)	2015	8	43
٢	إطار ضمان الجودة (QAF)	الرابطة الآسيوية للجامعات المفتوحة (AAOU)	2020	9	54
٣	إطار التعلم عبر الإنترنت (OLF)	منظمة الأمم المتحدة (UN)	2020	5	15
٤	معايير مراجعة جودة تصميم المقررات الإلكترونية (OSCQR)	جامعة ولاية نيويورك (SUNY)	2021	6	50
٥	معايير جودة التعلم والتعليم (QLT)	جامعة ولاية كاليفورنيا (CSU)	2022	9	58
٦	معايير جودة التدريب (QTS)	المراكز الأمريكية لمكافحة الأمراض والوقاية منها (CDC)	2023	8	47

٧	معايير التميز في التعليم الإلكتروني	المركز الوطني للتعليم الإلكتروني (NELC)	2023	6	108

ب. الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بمجال البحث الحالي، وما قدمته من معايير وأدلة إرشادية وتوصيات تطبيقية في مجال تصميم برامج التعليم والتدريب الإلكتروني للمتعلمين الكبار، وهي كالتالي: (Al Abri & Elhaj, 2025؛ Almaiah et al., 2022؛ Debattista, 2018؛ Ferreira, 2022؛ Lee et al., 2020؛ Martin & Bolliger, 2023؛ Singh et al., 2023؛ أدم، ٢٠٢٠؛ الحجيلان وعبد الحميد، ٢٠٢٣؛ الحربي وسليم، ٢٠٢٣؛ خليل وآخرون، ٢٠٢٥؛ عبد السلام وآخرون، ٢٠٢٤؛ محمد، ٢٠٢٢).

المرحلة الثانية: استخلاص وترميز البيانات من مصادر اشتقاق المعايير

في هذه المرحلة تم إجراء تحليل منهجي للوثائق التي تم الحصول عليها في المرحلة السابقة، وذلك في ضوء المحاور الرئيسة التي ظهرت عند تحليل الأطر المرجعية الواردة في الشكل (2)، بهدف تحديد البيانات والعناصر القابلة للاشتقاق في صورة معايير ومؤشرات للتصميم التعليمي الموجه للمتعلمين الكبار، وقد شمل ذلك قراءة المصادر قراءة تحليلية متعمقة، ومن ثم تصنيف محتواها وترميزها بشكل موضوعي مرتبط بالتصميم، والمحتوى، والتفاعل والمشاركة، والتقويم، والدعم والمساعدة، والتطوير والتحسين، كما يظهر في الجدول (2)، والجدول (3).

جدول (٢): معايير التصميم التعليمي في الأطر العالمية والمحلية

QM-CPE	OSCQR	OLF	QLT	QAF	QTS	NeLC
نظرة عامة ومقدمة عن المقرر	نظرة عامة عن المقرر ومعلومات البدء	هدف المقرر	نظرة عامة ومقدمة المقرر	أهداف التعلم	تقييم الاحتياج التدريبي	تصميم الدورة/ الوحدة التدريبية
أهداف التعلم	الأهداف التعليمية	محتوى المقرر	تعلم الطالب والتقويم	الموارد والوسائط التعليمية	وجود أهداف تعليمية واضحة	البنية التقنية
التقييم والقياس	التفاعل والمشاركة	أنشطة التعلم	تعلم الطالب والتقويم	المشاركة والخدمة	محتوى دقيق وملائم	أساسيات الدورة التدريبية
المواد التعليمية	التفاعل والمشاركة	أنشطة التقييم	المواد التعليمية	تقييم المتعلمين	فرص لتفاعل المتدرب	القياس
أنشطة التعلم وتفاعل المتعلم	التقييم والتغذية الراجعة	إعداد المواد التعليمية	المواد التعليمية	تصميم المحتوى	سهولة الاستخدام والوصول	إمكانية الوصول
تقنيات المقرر	سهولة	بنية وعرض	تفاعل	دعم المتعلم	سهولة	التحسين المستمر

	الاستخدام والتنقل	المقرر	الطالب وبناء المجتمع		الاستخدام والوصول	
دعم المتعلم	إمكانية الوصول	دعم التعلم	التيسير والتعليم	التحسين المستمر	تقييم التدريب لتحسينه	التحسين المستمر
إمكانية الوصول وسهولة الاستخدام		مشاركة المتعلمين	التيسير والتعليم		تقييم تعلم المتدرب	
		التغذية الراجعة	التقنية في التدريس والتعلم		دعم بعد التدريب	
		التحسين المستمر للمقرر	دعم المتعلم والموارد			
			الإتاحة والتصميم الشامل			
			ملخص وختام المقرر			

جدول (٣): معايير التصميم التعليمي المقترحة في الدراسات السابقة

(أدم، ٢٠٢٠)	(عمد،٢٠٢٢)	(المجيلاد وعبد الحميد، ٢٠٢٣)	(الحربي وسليم، ٢٠٢٣)	(عبدالسلام وآخرون، ٢٠٢٤)	(خليل وآخرون، ٢٠٢٥)	(Al Abri & Elhaj, 2025)	(Martin & Bolliger, 2023)	(Singh et al., 2023)	(Ferreira, 2022)	(Almaiah et al., 2022)	(Lee et al 2020) , ,	(Debattista, 2018)
توصيف المقرر	وصف عام / الأهداف	الاحتياجات التدريبية	الاحتياجات التدريبية	الأهداف	الأهداف	الرؤية والغايات	المقدمة نظرة عامة	خدمات المتعلمين	احتياجات المتعلمين	تصميم الواجهة	أنشطة ومواد التعلم	التصميم
تصميم المحتوى	التدريبي	الأهداف التدريبية	الأهداف التدريبية	المحتوى	المحتوى	تصميم المقرر	عرض المحتوى	تقديم البرنامج	الأساليب التعليمية	التفاعل والنقاش	مقدمة وتصميم الدورة	افتتاحية المقرر
الأنشطة والمهام التشاركية	خصائص المتدربين	المحتوى	المحتوى	الأنشطة	الأنشطة	المحتوى	التفاعل والتواصل	التقويم	الأنشطة	سهولة التنقل	دعم المتعلم	تقويم/ تقييم التعلم

تصميم الوسائط المتعددة	الأساليب والاستراتيجيات	الأنشطة	التغذية الراجعة	خصائص المتعلم	الأهداف التعليمية	التقويم والتقييم	عرض البرنامج	التقويم	إمكانية الوصول	المشاركة والتفاعل	التفاعل وبناء المجتمع
جودة تصميم الروابط	الأنشطة	الدعم الالكتروني	واجهة التفاعل	التقويم	التعلم النشط	دعم المتعلم	المحتوى	المواد ذات الصلة	جودة المحتوى التعليمي	أهداف التعلم	الموارد التعليمية للتدريس والتعلم
دعم تحكم المتعلم	تقويم التدريب	دعم تحكم المتدرب	التفاعل والمشاركة	التغذية الراجعة	خطة التقدم		الأنشطة	إرشادات التقويم	جودة تصميم المحتوى	تسهيلات الدورة	دعم المتعلم
نمذجة عناصر المقرر	أداء المتدرب	مصادر الدعم التدريبي	**التقييم**	الواجهة	تقويم التعلم		الدعم الأكاديمي والتقني	تفاعلات المتعلمين	تسليم الواجبات	معلومات الدورة	تصميم التقنية
دعم التفاعلية والمشارك	البيئة التدريبية	دعم التفاعل	التغذية الراجعة	الوسائط	التغذية الراجعة		اللوائح والسياسات	متطلبات البرنامج	الأنشطة	تقنية الدورة	تقويم المقرر
تقويم الأداء		الأنشطة	الاستخدام والتنقل	الإبحار	مؤشرات الأداء			الدعم التقني		إدارة الدورة	اختتام المقرر
التوثيق والمرجعية		التوثيق والمرجعية	تصميم الواجهة	التواصل والدعم	التقويم الخارجي			إتاحة الوصول			والتحسين
			التوافق الفني مع الأجهزة		التواصل						

المرحلة الثالثة: استخلاص مبادئ تعلم الكبار من النظريات العلمية

تم اختيار نظريات تعلم الكبار التالية: نظرية الأندراغوجيا، ونظرية التعلم التحويلي، ونظرية التعلم الموجه ذاتيًا؛ لكونها من أبرز النظريات التي تفسر خصائص المتعلم الكبير وطبيعة تعلمه (ميريام وبيريما، ٢٠١٣/ ٢٠٢٠؛ Taylor & Hamdy, 2013; TEAL Center, 2011)،

ثم تم استخراج مجموعة من المبادئ وفق كل نظرية تم اختيارها، على أن تتناسب مع سياق التدريب الالكتروني، كما تظهر في الجدول (٤).

جدول (٤): مبادئ تعلم الكبار وفق النظريات

م	الأندراغوجيا = A	التعلم التحويلي = T	التعلم الموجه ذاتيًا = S
١	الحاجة للتعلم	موقف أو معضلة مربكة	الاستعداد والمبادرة للتعلم
٢	مفهوم الذات والاستقلالية	التأمل النقدي	التخطيط التعلم
٣	الخبرات السابقة وتجارب الحياة	الحوار العقلاني	إدارة الذات
٤	الاستعداد والجاهزية للتعلم	إعادة بناء المعنى	المراقبة الذاتية
٥	التوجه نحو التطبيق العملي وحل المشكلات الحقيقية	إحداث التحول	الدافعية الذاتية
٦	الدافعية الذاتية	-	الاستفادة من الدعم

المرحلة الرابعة: صياغة قائمة المعايير المقترحة في صورتها الأولية ومواءمتها مع نظريات تعلم الكبار

استندت هذه المرحلة إلى ما تم استخلاصه من مبادئ تعلم الكبار في المرحلة السابقة، بالإضافة إلى تحليل الأطر والأدبيات السابقة، حيث تمت صياغة مفردات قائمة المعايير المقترحة في شكل عبارات إجرائية لتمثل المؤشرات، بما يحقق اتساقها مع مبادئ ونظريات تعلم الكبار، وبعد ذلك تم تصنيف هذه المؤشرات في مجالاتها المناسبة لها، وقد أسفرت هذه المرحلة عن (13) معيارًا، و(145) مؤشرًا، موزعة على المجالين التربوي والفني كما هو موضح في جدول (5).

جدول (٥): توزيع المعايير والمؤشرات على مجالات قائمة المعايير في صورتها الأولية

م	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
١	التربوي	8	102
٢	الفني	5	43
المجموع الكلي		13	145

بعد ذلك تم مراجعة المؤشرات ومواءمتها مع مبادئ تعلم الكبار المستخلصة من المرحلة السابقة والتي تظهر في الجدول (4)، مع الإبقاء على المؤشرات العامة اللازمة لجودة التصميم التعليمي. ويوضح الجدول (6) عدد المؤشرات التي تمت مواءمتها مع مبادئ نظريات تعلم الكبار.

جدول (٦): عدد المؤشرات التي تمت مواءمتها مع مبادئ نظريات تعلم الكبار

م	المجال	عدد المؤشرات المرتبطة بنظريات تعليم الكبار		
		الأندراغوجيا = A	التعلم التحويلي = T	التعلم الموجه ذاتيًا = S
1	التربوي	58	35	21
2	الفني	14	4	27
المجموع الكلي		72	39	48

المرحلة الخامسة: تحكيم الخبراء

تم عرض المعايير المقترحة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء في مجال تقنيات التعليم وجودة التعليم والتدريب الإلكتروني، والبالغ عددهم (9) خبراء. وقد هدفت هذه المرحلة إلى الحصول على آراء المحكمين الخبراء حول ما يلي:

- مدى سلامة المعايير والمؤشرات لغويًا وعلميًا.
- مدى ارتباط كل معيار ومؤشر بمبادئ تعلم الكبار.
- مدى أهمية كل مؤشر، وعلاقته بالمعيار الذي ينتمي إليه.
- إضافة، أو حذف، أو تعديل المعايير والمؤشرات، أو إعادة ترتيبها.

المرحلة السادسة: حساب الصدق الظاهري

بعد عرض قائمة المعايير في صورتها الأولية على المحكمين الخبراء، تم حساب نسبة اتفاقهم Interobserver Agreement (IOA) على المعايير باستخدام معادلة كوبر (Cooper) (Cooper et al., 2014) التالية:

نسبة اتفاق المحكمين (IOA) =

(عدد مرات الاتفاق ÷ (عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف)) * 100

حيث إن أي معيار يحصل على نسبة اتفاق كلية بين المحكمين يبلغ (80%) فأكثر يعد مقبولًا (Cooper et al., 2020)، حيث تعد هذه النسب من دلائل صدق المحتوى وثبات أحكام المحكمين على المعايير، كما أن أي معيار تقل فيه نسبة اتفاق المحكمين على وضوح الصياغة عن (80%) فإنه يحتاج إلى إعادة صياغة دون تغيير في جوهر المعيار، ويوضح الجدول (7) نسب اتفاق المحكمين على المعايير بصورتها الأولية.

جدول (٧): نسب اتفاق المحكمين على المعايير بصورتها الأولية

أرقام المعايير	نسبة الاتفاق (%)			نسبة الاتفاق الكلية (%)	قرار الباحثين بشأن المعايير
	وضوح الصياغة	الملاءمة للمتعلمين الكبار	درجة الأهمية		
2، 3، 5، 13، 17، 19، 20، 22، 23، 24، 25، 27، 28، 29، 30، 33، 34، 35، 36،37، 38، 41، 46، 48، 49، 52، 56، 58، 59، 60، 61، 64، 65، 66، 67، 68، 71، 75، 77، 78، 81، 83، 85، 86، 88، 92، 94، 95، 97، 99، 103، 104، 105، 106، 107، 108، 109، 112، 113، 114، 115، 116، 119، 120، 121، 122، 123، 124، 126، 129، 130، 131، 132، 137، 138، 140، 141، 142، 145	%100	%100	%100	%100	مقبول كما هو
8، 18، 54، 55، 79، 87، 100، 136	%88	%100	%100	%96	مقبول كما هو
62، 93	%100	%88	%100	%96	مقبول كما هو
63، 70، 73، 74، 76، 98، 128	%100	%100	%88	%96	مقبول كما هو
133	%88	%88	%88	%88	مقبول كما هو
72، 139	%88	%100	%88	%92	مقبول كما هو
125	%100	%88	%88	%92	مقبول كما هو
110	%77	%88	%88	%84	يحتاج تعديل
9، 16، 26، 31، 80	%66	%88	%88	%81	يحتاج تعديل
7، 12، 14، 32، 39، 69، 90، 91، 96، 102، 118، 143	%66	%88	%77	%77	مستبعد

111 ،84 ،45، 44،43	%77	%100	%77	%85	يحتاج تعديل
135 ،10 ،6	%77	%100	%100	%92	يحتاج تعديل
144 ،134 ،127 ،117 ،57 ،51،42 ،40	%66	%77	%77	%73	مستبعد
101 ،89 ،82 ،53 ،50 ،47 ،21 ،11 ،4 ،1	%77	%100	%88	%88	يحتاج تعديل

المرحلة السابعة: الوصول إلى قائمة المعايير المقترحة في صورتها النهائية

تم تطوير وتعديل المعايير المقترحة وفق نتائج تحليل البيانات التي تم استخلاصها من أداة البحث، ووفق الآراء والملاحظات النوعية التي قدمها المحكمون الخبراء، وذلك بالإضافة أو الحذف والتعديل، لتظهر قائمة المعايير المقترحة بصورتها النهائية بشكل أكثر دقة ووضوحًا وقابلية للتطبيق العملي، والتي تكونت من (13) معيارًا، و (132) مؤشرًا موزعة على المجالين التربوي والفني، كما يتضح في الجدول (8).

جدول (٨): توزيع المعايير والمؤشرات على مجالات قائمة المعايير في صورتها النهائية

م	المجال	عدد المعايير	عدد المؤشرات
١	التربوي	8	91
٢	الفني	5	41
المجموع الكلي		13	132

نتائج البحث ومناقشتها

أولًا: نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها

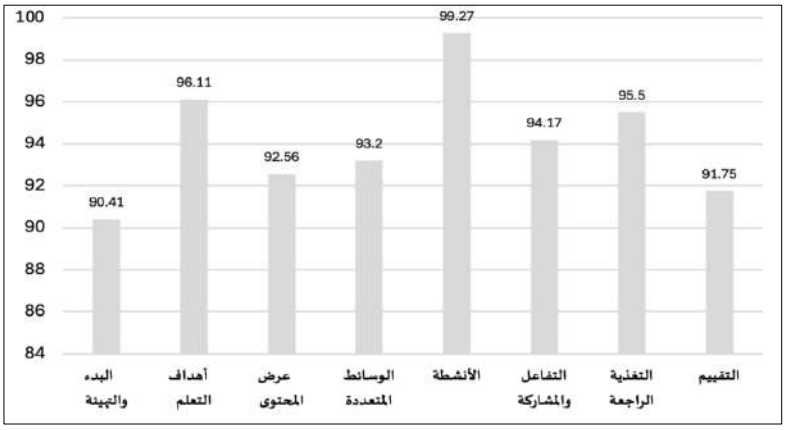
للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: **ما المعايير التربوية لتصميم برامج التدريب الالكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار؟**

بعد الحصول على البيانات من استجابات المصممين الخبراء على استبانة المعايير المقترحة، تم حساب النسب المئوية لاتفاق الخبراء حول كل مؤشر من مؤشرات المعايير التربوية من ناحية وضوح الصياغة وأهميتها وملائمتها للمتعلمين الكبار، كما تظهر في الجدول (9).

جدول (٩): نسب اتفاق المحكمين على المعايير التربوية

م	المعايير التربوية	نسبة الاتفاق (%)			نسبة الاتفاق الكلية (%)
		وضوح الصياغة	الملاءمة للمتعلمين الكبار	درجة الأهمية	
١	البدء والتهيئة	82.53	96.47	92.41	90.41
٢	أهداف التعلم	92.33	98.67	97.33	96.11
٣	عرض المحتوى	89.38	94.88	93.50	92.56
٤	الوسائط المتعددة	88.47	96.93	94.53	93.20
٥	الأنشطة	97.82	98.91	98.91	99.27
٦	التفاعل والمشاركة	92.33	98.00	92.08	94.17
٧	التغذية الراجعة	92.33	100	94.17	95.50
٨	التقييم	87.13	96.25	92.00	91.75
	متوسط نسبة اتفاق المحكمين على المعايير التربوية				94.12

ويوضح الجدول (9) أن قائمة المعايير التربوية لتصميم برامج التدريب الالكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار تتضمن (8) معايير وهي: البدء والتهيئة، وأهداف التعلم، وعرض المحتوى، والوسائط المتعددة، والأنشطة، والتفاعل والمشاركة، التغذية الراجعة، والتقييم. ويتضح وجود اتفاق عام بين الخبراء على المعايير التربوية، حيث تراوحت نسبة الاتفاق بين (90.41%) و (99.27%)، وقد بلغت نسبة الاتفاق على المعايير التربوية ككل (94.12%)، وتعتبر هذه النسب مرتفعة جدًا؛ مما يدل على أهمية المعايير التربوية ووضوحها وملائمتها للمتعلمين الكبار.



شكل (٣): نسب اتفاق المحكمين على المعايير التربوية

ويوضح الشكل (3) أن معيار الأنشطة حصل على أعلى نسبة اتفاق بين الخبراء، يليه كل من المعايير التالية على الترتيب: أهداف التعلم، ثم التغذية الراجعة، ثم التفاعل والمشاركة، ثم الوسائط المتعددة، ثم عرض المحتوى. مما يشير إلى أهمية أن تكون الدورة واضحة في أهدافها، منظمة في محتواها المناسب للمتدربين وخصائصهم واحتياجاتهم، وغنية بأنشطة تفاعلية تساعد المتدرب على التطبيق، وتوفر له تغذية راجعة مناسبة تدعم تعلمه وتحسن من أدائه. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحجيلان وعبد الحميد (٢٠٢٣) في أن جودة البرامج التدريبية الإلكترونية ترتبط بمدى جودة عمليات التصميم التعليمي وفق معايير تشمل تحديد خصائص المواد التعليمية، وصياغة الأهداف، وتنظيم المحتوى، وتصميم الأنشطة التدريبية، ومشاركة المتدربين، إلى جانب توظيف التقويم والتغذية الراجعة في تحسين فاعلية تنفيذ التدريب الإلكتروني.

إضافة إلى دراسة عبد السلام وآخرون (٢٠٢٤)، والتي أكدت على أهمية تطبيق معايير تصميم بيئات التدريب الإلكترونية القائمة على التغذية الراجعة. وكذلك دراسة نغوين وآخرون (Nguyen et al., 2022)، والتي أبرزت دور التفاعل في تحسين جودة التعلم في البيئات الإلكترونية. وقد أشارت دراسة بشتاوي والوريكات (٢٠٢٥) على أهمية المعايير المتعلقة بالتقييم والتغذية الراجعة، إلى جانب التأكيد على أهمية ألا يشعر المتدرب بالعزلة وأن يكون نشطًا وإيجابيًا مما يؤدي إلى إثارة اهتمامه أثناء التعلم.

ورغم أن جميع المعايير حصلت على نسب اتفاق مرتفعة من الخبراء، إلا أن معياري البدء والتهيئة والتقييم ظهرا في مرتبة أقل قليلاً مقارنة ببقية المعايير، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن ممارسات التصميم التعليمي في البيئات الإلكترونية قد تركز أكثر على عناصر المحتوى والأنشطة والتفاعل، على أنها عناصر بارزة ومهمة في الدورات التدريبية، بينما قد ينظر المصممون إلى أن إجراءات التهيئة وتعليمات البدء ماهي إلا إجراءات تنظيمية تختلف من منصة لأخرى، ومن برنامج تدريبي لآخر. أما معيار التقييم فيمكن أن يتأثر بتنوع أساليبه وأدواته، والتي تختلف باختلاف أهداف البرنامج التدريبي ونوع المهارات المراد قياسها. وهذا التفاوت البسيط لا يعني أن المعيارين أقل أهمية، بل يعكس حاجتهما إلى المرونة عند التطبيق حسب طبيعة المتدربين ونوع البرنامج التدريبي.

وبناء على ما سبق، يتضح أن المعايير التربوية التي أسفر عنها هذا البحث، والتي تظهر في الجدول (10)، والبالغ عددها (8) معايير تضمنت (91) مؤشرًا، تتسق مع مبادئ تعلم الكبار

عند نولز (Knowle)، إذ يؤكد على أن المتعلم الكبير يحتاج إلى معرفة سبب تعلمه، ويفضل التعلم المرتبط بخبراته وحاجاته الواقعية، والقائم على التطبيق وحل المشكلات.

الجدول (١٠): المعايير التربوية لتصميم برامج التدريب الإلكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار

م	المعايير التربوية ومؤشراتها
	المعيار الأول: البدء والتهيئة
١	تقديم تمهيد واضح للمتدرب يساعده على فهم ماهية البرنامج التدريبي ومحتوياته.
٢	توضيح العائد والمنفعة العملية للتدريب المقدم في صفحة البدء.
٣	وضع الهدف العام والأهداف الرئيسية من البرنامج التدريبي في صفحة البدء.
٤	تضمين خريطة مسار تفاعلية واضحة للبرنامج التدريبي (الوحدات، التسلسل، متطلبات الانتقال...إلخ) تساعد على فهم هيكلة البرنامج التدريبي وكيفية البدء..
٥	إعلان سياسة ومعايير استحقاق الشهادة منذ البداية بوضوح.
٦	عرض الوقت المتوقع لإنجاز كل وحدة على صفحة بدء الوحدات.
٧	تمهيد سياقي بموقف عمل واقعي (فيدير قصير، صورة تفاعلية...)
٨	تقديم سؤال توقعي قصير قبل إظهار المحتوى يكشف تصور المتدرب المسبق، ثم يعرض النتيجة بشكل توضيحي يعزز الوعي الذاتي بالتعلم.
٩	عرض سيناريو مهني قصير **(نص، فيديو ... إلخ)** يقدم نتيجتين متعارضتين يتطلب من المتدرب تحليل الموقف وتبرير اختياره قبل المتابعة.
١٠	تنشيط خبرات المتدربين بسؤال تأملي قصير يحفز استرجاع المعرفة السابقة دون احتساب الدرجات.
١١	اختبار تشخيصي قصير (٣–٥ بنود) بلا درجة عند البدء لتحديد المسار وكشف الفجوات.
١٢	توضيح المتطلبات/ المهام التي سينفذها المتدرب قبل كل وحدة على شكل نقاط مختصرة.
١٣	إجراء اختبار جاهزية تقني إلزامي (صوت/ فيديو/ متصفح/ سرعة) قبل البدء لضمان توافق بيئة المتدرب التقنية مع متطلبات البرنامج التدريبي
١٤	توضيح خيارات الدعم والمساعدة للمتدرب في واجهة البدء.
١٥	توضيح دور المدرب في البرنامج التدريبي ضمن تعليمات البدء.
	المعيار الثاني: أهداف التعلم
١٦	تحديد الهدف العام للبرنامج التدريبي.
١٧	تحليل الهدف العام إلى مجموعة من الأهداف الرئيسية والفرعية.
١٨	صياغة الأهداف الفرعية بشكل واقعي قابل للقياس متضمن معيار إتقان محدد.
١٩	تغطية الأهداف لجميع جوانب التعلم (المعرفية، المهارية، الوجدانية) بشكل متوازن ومتكامل
٢٠	ملائمة الأهداف لخصائص المتدربين.

٢١	تحديد المستوى الأدائي للهدف ليكون على مستوى التطبيق أو المستويات العليا وفق تصنيف بلوم.
٢٢	وضع الأهداف المطلوب تحقيقها في بداية كل وحدة.
٢٣	ربط كل هدف بمهمة أو كفاءة مهنية أو حياتية.
٢٤	إتاحة تحديد هدف تطبيقي شخصي قصير في بداية التدريب مع تمكين المتدرب من متابعة تقدمه الذاتي نحو تحقيقه.
	المعيار الثالث: عرض المحتوى
٢٥	سلامة المحتوى التدريبي من الناحية العلمية.
٢٦	سلامة المحتوى التدريبي من الناحية اللغوية.
٢٧	اتصاف المحتوى التدريبي بالحداثة وفق متغيرات سوق العمل والتقنية والحياة اليومية.
٢٨	تنظيم وتسلسل المحتوى التدريبي بشكل منطقي.
٢٩	التدرج في عرض المفاهيم المتضمنة بالمحتوى بدءًا من المفاهيم الرئيسية ثم المفاهيم الفرعية.
٣٠	ارتباط المحتوى التدريبي بالأهداف التدريبية المطلوب تحقيقها.
٣١	تقسيم المحتوى التدريبي إلى وحدات بالتوافق مع الأهداف المطلوب تحقيقها.
٣٢	ربط المحتوى التدريبي بالمعرفة السابقة للمتدرب.
٣٣	استخدام ألفاظ محددة المعنى في المحتوى وغير قابلة للتأويل لمعاني أخرى.
٣٤	تقديم المحتوى التدريبي بأسلوب واقعي وتضمينه بأمثلة تطبيقية مرتبطة بسياقات حقيقية.
٣٥	تقديم مواقف/ تحديات عملية تدفع المتدرب للتفكير النقدي وصنع القرار.
٣٦	تنوع أنماط المحتوى (نصي، بصري، سمعي، تفاعلي... إلخ) والمستخدمة في توصيل الأفكار والمفاهيم.
٣٧	تمكين المتدرب من التحكم بسرعة عرض المحتوى لتلائم قدراته واستعداداته.
	المعيار الرابع: الوسائط المتعددة
٣٨	ارتباط الوسائط المتعددة بالأهداف المطلوب تحقيقها.
٣٩	استخدام الوسائط المناسبة للمرحلة العمرية للمتدرب.
٤٠	استخدام الوسائط المتعددة المرتبطة ببيئات المتدربين.
٤١	ارتباط الوسائط بالمحتوى النصي المعروض في نفس الواجهة لتقليل العبء المعرفي.
٤٢	استخدام الوسائط ذات الصور الواقعية عند التدريب على مهارات التعرف والملاحظة والإجراءات (مثل: واجهة البرامج، تشخيص الأعطال، السلامة المهنية...إلخ)
٤٣	مراعاة تزامن الصوت مع النص والصورة المعروضة.
٤٤	استخدام اللغة الفصحى في التعليق الصوتي مع تجنب الصوت الدرامي أو الطفولي أو اللهجات غير الواضحة
٤٥	استخدام شخصية المعلق الصوتي بنبرات صوت تبدو خبيرة في مجال التدريب/ المحتوى.
٤٦	توفير إمكانية التحكم في الصوت والفيديو (تشغيل، إيقاف، عرض نصي، درجة الصوت .... إلخ)

٤٧	توفير **بدائل للوسائط** (نص، صوت، فيديو، رسومات) ليختار المتدرب الأنسب لوقته وأسلوبه وسياق عمله.
٤٨	تجنب الافراط في استخدام الوسائط المتعددة.
	المعيار الخامس: الأنشطة
٤٩	سلامة الأنشطة من الناحية العلمية.
٥٠	سلامة الأنشطة من الناحية اللغوية.
٥١	ارتباط الأنشطة بالأهداف التدريبية المطلوب تحقيقها.
٥٢	مناسبة مستوى الأنشطة مع قدرات المتدربين وخبراتهم السابقة.
٥٣	التدرج في الأنشطة من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب وصولًا لتحديات أعلى.
٥٤	تقديم أنشطة متنوعة اختيارية للهدف الواحد وصولًا إلى مرحلة الاتقان.
٥٥	تنمية الأنشطة لمهارات التفكير المختلفة لدى المتدرب.
٥٦	تقديم أنشطة تطبيقية تحاكي مواقف واقعية من بيئات العمل.
٥٧	تقديم أنشطة بطرق متنوعة تمنح المتدرب حرية اختيار الأسلوب الأنسب له.
٥٨	تضمين أنشطة تعاونية تتيح التفاعل بين المتدربين وتبادل الخبرات.
٥٩	إتاحة أنشطة تقويم ذاتي تساعد المتدرب على تقييم مدى تعلمه وتقدمه.
٦٠	تقديم تغذية راجعة مناسبة في الأنشطة.
	المعيار السادس: التفاعل والمشاركة
٦١	تعدد طرق وأنماط تفاعل المتدرب مع الأنشطة والمحتوى.
٦٢	إتاحة حرية اختيار أسلوب ووقت المشاركة ضمن إطار زمني مرن.
٦٣	توفير جلسات نقاش تفاعلية متمركزة حول المشكلات الواقعية.
٦٤	إتاحة إمكانية إعادة الأنشطة التدريبية حتى الإتقان مع عدم احتساب درجات تقييم على الإعادة.
٦٥	توفير لوحات أو مساحات تقدم تظهر مدى تقدم وإسهام المتدرب إما فرديًا أ ضمن المجموعات.
٦٦	تقديم سؤال/ أسئلة تأمل ختامي في نهاية الأنشطة أو الوحدات يربط التعلم بالتطبيق في بيئات العمل ومجالات الحياة.
٦٧	إتاحة خيار طرح المتدرب للأسئلة في مجتمع التعلم/ المنتدى مع أو بدون الإفصاح عن هويته.
٦٨	تقديم أسئلة تفاعلية مدمجة داخل الوسائط المتعددة.
٦٩	توفير بدائل متنوعة لتسليم المهمات/ الواجبات (كتابة، تسجيل صوتي، نموذج تسليم.... إلخ)
٧٠	تفعيل التفاعل الذاتي الذي يعكس خبرة المتدرب (قائمة تحقق، خطة عمل، دليل إنجاز ...إلخ)
٧١	تنويع أنماط التفاعل (في المحتوى والأنشطة، مع الأقران، مع المدرب).
	المعيار السابع: التغذية الراجعة

٧٢	تقديم تغذية راجعة فورية متنوعة تساعد المتدرب على تحسين الأداء والتعلم الذاتي.
٧٣	تقديم التغذية الراجعة بشكل مختصر وواضح وسهل الفهم.
٧٤	تنويع طرق تقديم التغذية الراجعة (نصية، صوتية، مرئية) بما يتناسب مع المرحلة العمرية للمتدربين.
٧٥	توضيح أماكن التغذية الراجعة (داخل النشاط، بعد كل سؤال، ساحات النقاش... إلخ)
٧٦	توفير تحليلات للأخطاء التي يكررها المتدرب في الأنشطة المرتبطة بنفس المفهوم دون الاكتفاء بتحديد صحة أو خطأ الإجابات.
٧٧	إتاحة إمكانية تعليق الأقران في الأنشطة التعاونية.
٧٨	ربط التغذية الراجعة بإجراء معين (إعادة المحاولة، طلب توضيح، الموافقة ..... إلخ)
	المعيار الثامن: التقييم
٧٩	ارتباط أدوات التقييم مع أهداف التعلم والتدريب المستهدفة.
٨٠	سلامة الأسئلة من الناحية اللغوية.
٨١	وضوح الأسئلة وعدم غموضها.
٨٢	تقديم سياسات وتعليمات التقييم قبل البدء (عدد المحاولات، الوقت، خيارات التسليم، المتطلبات، الدرجات، الأوزان...إلخ) بدقة ووضوح واختصار.
٨٣	توضيح المصادر المسموح بها والأدوات المعتمدة في كل مهمة أو اختبار.
٨٤	إعداد بنك أسئلة يغطي مستويات معرفية ومهارية متعددة ومتفاوتة في مستوى الصعوبة.
٨٥	تحديد مستوى سهولة/ صعوبة الأسئلة ومدى الحاجة للتفكير بشكل عميق عند الأداء.
٨٦	تركيز التقييم على الإنجاز التطبيقي لا استرجاع المعلومات.
٨٧	توظيف مواقف عمل حقيقية في الأسئلة والمشكلات بدلًا من الأمثلة المجردة.
٨٨	توفير تقييم قبلي للبرنامج/ الوحدة لتحديد مواطن الضعف وكشف الفجوات واقتراح مسارات مرنة.
٨٩	إتاحة خيار اجتياز اختبار قبلي قصير يسمح للمتدرب بتجاوز محتوى أو هدف يتقنه مسبقًا.
٩٠	توفير تقييم تكويني لكل وحدة/ نشاط مرتبط مباشرة بالهدف التعلمي، منخفض المخاطر، مع تغذية راجعة فورية ومحاولات إعادة حتى بلوغ نسبة إتقان محددة.
٩١	توفير تقييم ختامي يقيس مدى تحقق مخرجات التعلم المستهدفة في البرنامج التدريبي.

ثانيًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها

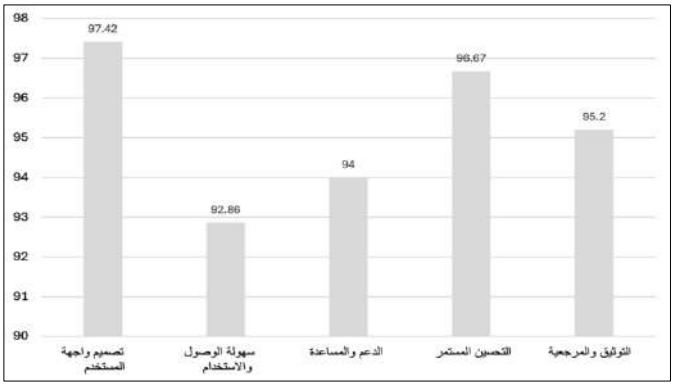
للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: **ما المعايير الفنية لتصميم برامج التدريب الالكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار؟**

بعد الحصول على البيانات من استجابات المصممين الخبراء على استبانة المعايير المقترحة، تم حساب النسب المئوية لاتفاق الخبراء حول كل مؤشر من مؤشرات المعايير الفنية من ناحية وضوح الصياغة وأهميتها وملائمتها للمتعلمين الكبار، كما تظهر في الجدول (11).

جدول (١١): نسب اتفاق المحكمين على المعايير الفنية

م	المعايير الفنية	نسبة الاتفاق (%)			نسبة الاتفاق الكلية (%)
		وضوح الصياغة	الملاءمة للمتعلمين الكبار	درجة الأهمية	
١	تصميم واجهة المستخدم	96.17	99.00	97.08	97.42
٢	سهولة الوصول والاستخدام	90.29	95.00	93.43	92.86
٣	الدعم والمساعدة	93.85	94.62	93.69	94.00
٤	التحسين المستمر	92.17	100	98.00	96.67
٥	التوثيق والمرجعية	95.20	95.20	95.20	95.20
	متوسط نسبة اتفاق المحكمين على المعايير الفنية				95.23

يوضح الجدول (11) أن قائمة المعايير الفنية لتصميم برامج التدريب الالكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار تتضمن (5) معايير وهي: تصميم واجهة المستخدم، وسهولة الوصول والاستخدام، والدعم والمساعدة، والتحسين المستمر، والتوثيق والمرجعية. وتُظهر النتائج وجود اتفاق عام بين الخبراء على المعايير الفنية، والتي تراوحت نسبته بين (92.86%) و (97.42%)، وبلغت نسبة الاتفاق على المعايير الفنية ككل (95.23%)، وتعتبر هذه النسب مرتفعة جدًا؛ مما يدل أيضًا على أهمية المعايير الفنية ووضوحها وملائمتها للمتعلمين الكبار.



الشكل (٤): نسب اتفاق المحكمين على المعايير الفنية

ويوضح الشكل (4) أن معيار تصميم واجهة المستخدم جاء في المرتبة الأولى من حيث اتفاق الخبراء على المعايير الفنية، يليه معيار التحسين المستمر، ثم التوثيق والمرجعية، ثم الدعم والمساعدة، ثم سهولة الوصول والاستخدام. ويدل ارتفاع نسب اتفاق الخبراء حول هذه المعايير على أهميتها في بناء برامج تدريبية إلكترونية تكون واضحة للمتدربين، وسهلة الاستخدام ومدعومة فنيًا، مع ضرورة تحسين تجربة المتدرب أثناء الدورة،

وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع نتيجة دراسة الحجيلان وعبد الحميد (٢٠٢٣)، في أن المعايير التنظيمية للتدريب الإلكتروني والمتمثلة في الدعم الفني والتقني، وتنظيم المحتوى، وتوفير الأدلة الإرشادية ضرورية لجودة التدريب الإلكتروني. وأكدت دراسة العبري والحاج (Al Abri & Elhaj, 2025) أن الدورات التدريبية المنظمة بشكل جيد، ذات التنظيم المنطقي وسهولة التصفح، تدعم تفاعل المتدربين مع المحتوى.

كما اتفقت نتائج هذا السؤال مع دراسة المعايعة وآخرون (Almaiah et al., 2022)، التي أشارت إلى أن الجوانب الفنية يعتبر من العوامل الضرورية التي تضمن نجاح تطبيق نظام التعلم الإلكتروني، وعلى ضرورة تقديم الدعم للمستخدمين عند مواجهتهم للمشاكل أثناء تعلمهم وخاصة التقنية منها. وكذلك أظهرت نتائج دراسة مارتين وبوليقر (Martin & Bolliger, 2023) أهمية التركيز على الجوانب الفنية في تصميم الدورات وبخاصة معيار الوصول والاستخدام، وأكدت على ضرورة تضمين بدائل الوصول للمحتوى ليتناسب مع جميع فئات المجتمع من المتدربين. وبالرغم من أن معظم الدراسات ذات الصلة مثل: دراسة العبري والحاج (Al Abri & Elhaj, 2025)، ودراسة الحربي وسليم (٢٠٢٣)، والحجيلان وعبدالحميد (٢٠٢٣)، وفريرا وآخرون (Ferreira et al.,2022)، والمعايعة وآخرون (Almaiah et al., 2022)، والتي أشارت إلى المعايير الفنية مثل: الدعم والإرشاد، وسهولة الاستخدام، وتصميم الواجهات، والتحسين المستمر، إلا أن معيار التوثيق والمرجعية غاب عنها، ومن هنا تبرز إضافة البحث الحالي في اشتماله على معيار التوثيق والمرجعية، والذي يتضمن توثيق مصادر المحتوى والمواد التدريبية، وإظهار موثوقية البرنامج التدريبي، وحفظ حقوق الملكية الفكرية، ودعم الأمانة العلمية في بيئة التدريب الإلكتروني.

وبناء على ما سبق، فإن المعايير الفنية التي أسفر عنها هذا البحث، والتي تظهر في الجدول (12)، والبالغ عددها (5) معايير تضمنت (41) مؤشرًا، تمثل مجموعة من المتطلبات الأساسية

اللازمة لتصميم برامج التدريب الإلكتروني ذات الجودة العالية من الناحيتين التقنية والتنظيمية بشكل يراعي خصائص واحتياجات المتعلمين الكبار.

الجدول (١٢): المعايير الفنية لتصميم برامج التدريب الإلكتروني في ضوء نظريات تعلم الكبار

	المعايير الفنية ومؤشراتها
	المعيار الأول: تصميم واجهة المستخدم
١	مراعاة البساطة والاتساق البصري العام لجميع عناصر ومكونات كل واجهة.
٢	تثبيت العناصر (الأيقونات، الروابط الرئيسية، أزرار التنقل ... إلخ) في جميع الواجهات في مواضع واتساق بصري موحد لتسهيل الوصول إليها.
٣	مراعاة التوازن في اتساق الأحجام، والمسافات، وتوزيع النصوص والصور مع المساحات البيضاء عند توزيع عناصر محتوى الواجهة.
٤	إزالة الغموض والرمزية عند استخدام الأيقونات والصور.
٥	عدم المبالغة في استخدام الألوان في الواجهة الواحدة.
٦	وضع عنوان وصفي واضح لكل شاشة يحدد محتواها.
٧	استخدام معايير قياسية موحدة للخطوط المستخدمة في تصميم الواجهات (نوع، حجم، لون ...إلخ).
٨	استخدام أنواع خطوط واضحة وسهلة القراءة ومألوفة لدى المتدربين.
٩	عدم استخدام أكثر من نوعين من الخطوط في الواجهة الواحدة، على أن يكون التمييز بين العناوين الرئيسية والفرعية بحسب حجم الخط.
١٠	استخدام مسميات للأيقونات والروابط محددة المعنى ومتعارف عليها وغير قابلة للتأويل لمعاني أخرى.
١١	استخدام الأيقونات والصور ذات الجودة والدقة العالية.
١٢	اتساق أسلوب وشكل الأيقونات في جميع الواجهات.
١٣	إمكانية تخصيص واجهة المستخدم حسب تفضيلات المتدرب (وضع ليلي، تغيير الحجم، تغيير لون الخط ...إلخ).
١٤	توافق واجهة المستخدم للعمل من خلال الحاسب والهاتف النقال والأجهزة اللوحية.
	المعيار الثاني: سهولة الوصول والاستخدام
١٥	استخدام اللغة الفصحى بأسلوب بسيط ومباشر ويلائم خصائص المتدربين.
١٦	توحيد المصطلحات المستخدمة ومعانيها في جميع عناصر البرنامج التدريبي.
١٧	توفير بدائل متنوعة لإمكانية الوصول لعناصر البرنامج التدريبي (تنقل بلوحة المفاتيح، نص بديل للصور، تعليق صوتي، طباعة الملخص...إلخ)
١٨	مراعاة الإبحار والتنقل بشكل سلس داخل واجهات وعناصر البرنامج التدريبي.
١٩	تثبيت شكل ومكان أيقونة الدعم في جميع واجهات البرنامج التدريبي.
٢٠	مراعاة متطلبات ذوي الاحتياجات الخاصة (التحويل الصوتي، قراءة الصور، تكبير النص ...إلخ)
	المعيار الثالث: الدعم والمساعدة

٢١	وضع دليل التنقل في البرنامج/ الصفحات بشكل مصور من خطوات قصيرة مع لقطات شاشة للتوضيح.
٢٢	إعلان قنوات التواصل (المدرب/ جهة التدريب/ دعم تقني ...إلخ) مع توضيح زمن الاستجابة.
٢٣	وضع قسم للأسئلة الشائعة سواء كانت أكاديمية أو تقنية.
٢٤	توضيح سياسة المراسلات وخصوصية البيانات والمشاركات.
٢٥	توضيح خيارات الدعم الفني والتقني (دردشة فورية، تذكرة ... إلخ).
٢٦	توضيح دور المدرب في الدعم وتقديم التغذية الراجعة.
٢٧	توفير خاصية التذكير بمواعيد التسليم وأداء المهام.
٢٨	تقديم روابط مباشرة وموثوقة لتثبيت البرمجيات المطلوبة.
٢٩	تقديم مراجع ومصادر إثرائية مرتبطة بمواضيع وحدات المحتوى.
٣٠	توفير **أدلة عمل وإرشادات ذات صلة بالسياق المهني** الذي يحتاجه المتدرب في بيئة العمل حسب موضوع البرنامج التدريبي.
٣١	تقديم ملخصات/ إرشادات/ تعليمات/ أدلة قابلة للطباعة مع حفظ حقوق النشر والطباعة.
	المعيار الرابع: التحسين المستمر
٣٢	وضع استبيانات دقيقة داخل الوحدات بهدف التقاط المشكلات في وقتها (ملل، صعوبة، غموض...إلخ).
٣٣	وضع استبيان لقياس رضا المتدربين عن البرنامج التدريبي ككل.
٣٤	إتاحة الفرصة للمتدرب لتقديم آرائه مع توفير خيار عدم إظهار اسم المتدرب.
٣٥	وضع صفحة خاصة بإشعارات التغيير التي تحدث في البرنامج التدريبي.
٣٦	توفير خيارات لمسارات علاجية تلقائية في حال إخفاق المتدرب في حد معين من الأنشطة والتقييمات.
٣٧	إتاحة لوحة تتبع لعدة مؤشرات عامة تتضمن (معدل إكمال الوحدات والفيديوهات، أسئلة عالية الخطأ، عناصر تم طلب التلميحات فيها بكثرة، نتائج الاستبيانات ... إلخ)
	المعيار الخامس: التوثيق والمرجعية
٣٨	إتاحة بيانات المدرب (اسمه، مؤهلاته، خبرته، طرق التواصل ... إلخ)
٣٩	إتاحة بيانات الجهة المقدمة للتدريب (معلومات، طرق التواصل، ...إلخ)
٤٠	توضيح المراجع المستخدمة في إعداد محتوى وأنشطة البرنامج التدريبي.
٤١	مراعاة حقوق الملكية الفكرية في جميع مكونات ومحتويات البرنامج التدريبي.

ثالثًا: نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: **ما مدى مواءمة معايير تصميم برامج التدريب الالكتروني المقترحة ومؤشراتها لنظريات تعلم الكبار؟**

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات المعايير التربوية والفنية العامة، وكذلك مؤشرات المعايير التربوية والفنية التي تمت مواءمتها مع مبادئ نظريات تعلم الكبار كما تظهر في الجدول (13).

جدول (١٣): عدد المؤشرات التي تمت مواءمتها مع نظريات تعلم الكبار

م	المجال	المؤشرات العامة		المؤشرات المرتبطة بنظريات تعليم الكبار	
		ك	%	ك	%
١	التربوي	42	62.7	49	75.4
٢	الفني	25	37.3	16	24.6
المجموع الكلي		67	50.8	65	49.2

يتضح من الجدول (13) أن المؤشرات المرتبطة بالمعايير التربوية والفنية العامة بلغ عددها (67) مؤشرًا بنسبة (50.8%)، و(65) مؤشرًا مرتبطًا بمبادئ نظريات تعلم الكبار بنسبة (49.2%). وتشير هذه النتيجة إلى وجود توازن بين المعايير والمؤشرات العامة المرتبطة بمتطلبات التصميم التعليمي لبرامج التدريب الإلكتروني، والمعايير والمؤشرات المرتبطة بخصائص المتعلمين الكبار ومبادئ تعلمهم، وتأتي هذه النتيجة متوافقة مع ما أكدت عليه دراسة كل من عبد العزيز وآخرون (Abdul Aziz et al., 2014)، ودراسة بريجر وآخرون (Brieger et al., 2020) في أهمية الجمع بين مبادئ التصميم التعليمي ونظريات تعلم الكبار عند تصميم برامج التدريب الإلكترونية. ويظهر ذلك في الجدول (14) والذي يستعرض المعايير والمؤشرات التي تمت مواءمتها مع نظريات تعلم الكبار، حيث تم استخدام الترميزات الواردة في الجدول (4) لتوضيح ارتباط كل مؤشر بالمبادئ الرئيسية المستخلصة من نظريات تعلم الكبار.

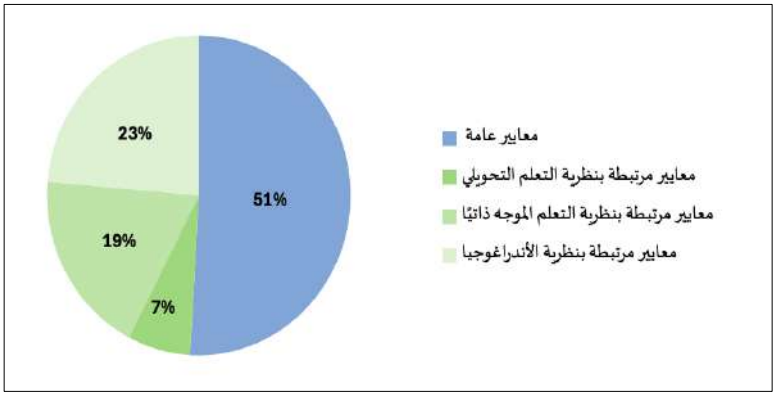
الجدول (١٤): مواءمة معايير تصميم برامج التدريب الإلكتروني مع نظريات تعلم الكبار

	المعايير	رقم المؤشر	الارتباط بنظريات تعليم الكبار	رقم المؤشر	الارتباط بنظريات تعليم الكبار	رقم المؤشر	الارتباط بنظريات تعليم الكبار
المعايير التربوية	المعيار الأول: البدء والتهيئة	1	-	2	A1	3	-
		4	-	5	-	6	-
		7	A3, A5	8	**T1, T2**	9	**T1, T3, T4**
		10	A3	11	A4, S4	12	-
		13	-	14	A2, S6	15	-
	المعيار الثاني: أهداف	16		17		18	

	التعلم	19		20		21	A5, T2
		22	A5, A3	23		24	A2, S1, S2
	المعيار الثالث: عرض المحتوى	25	-	26	-	27	A1, A5
		28	-	29	-	30	-
		31	-	32	A3, S1	33	-
		34	A3, A5	35	A5, T1, T2	36	-
		37	A4, S3				
	المعيار الرابع: الوسائط المتعددة	38	-	39	A5, S3, S4	40	A3, A5
		41	-	42	A5	43	-
		44	-	45	-	46	A2, S3, S4
		47	A2, S3, S6	48	-		
	المعيار الخامس: الأنشطة	49	-	50	-	51	-
		52	A3, A4, S1	53	-	54	A2, S3, S4
		55	A5, T2, T3	56	A3, A5	57	A2, S3, S6
		58	A3, T3	59	A2, S4	60	-
	المعيار السادس: التفاعل والمشاركة	61	A2, A6, S3, S5	62	A2, S4, S6	63	A3, A5, T2, T3
		64	A2, S4	65	S3, S4	66	A3, A5, T2, T4
		67	A2, T3	68	A5	69	A2, S3, S6
		70	A3, S3, S4	71	T3, S6		
	المعيار السابع: التغذية الراجعة	72	A2, S4	73	-	74	A6, S5
		75	-	76	T4, S4	77	-
		78	S2, T4, T5				
	المعيار الثامن: التقييم	79	-	80	-	81	-
		82	A1, S3	83	-	84	-
		85	A4, S1	86	A5, T2	87	A3, A5, T2
		88	A3, A4, S1, S3	89	A3, A6, S5	90	A2, S4
		91	-				
المعايير الفنية	المعيار التاسع: تصميم واجهة	92	-	93	-	94	-
		95	-	96	-	97	A1, S2

المستخدم	98	-	99	S6	100	S6
	101	-	102	-	103	-
	104	A2, S3	105	-		
المعيار العاشر: سهولة الوصول والاستخدام	106	-	107	-	108	A2, S3, S6
	109	-	110	-	111	-
المعيار الحادي عشر: الدعم والمساعدة	112	A2, S3, S6	113	-	114	-
	115	-	116	S6	117	-
	118	A2, S3, S4	119	-	120	A1, A2, S2
	121	A3, A5	122	S3, S6		
المعيار الثاني عشر: التحسين المستمر	123	S4	124	-	125	A2, T3
	126	-	127	S3, S4	128	A2, A6, S3, S4, S5
المعيار الثالث عشر: التوثيق والمرجعية	129	-	130	-	131	A1, S6
				132	-	

- ❋ A=أندراغوجيا، T=التعلم التحويلي، S=التعلم الموجه ذاتيًا، انظر جدول (4).



شكل (٥): نسب ارتباط معايير التصميم التعليمي بمبادئ نظريات تعلم الكبار

ويوضح الشكل (5)، أن عدد المعايير العامة بلغت نسبتها (51%)، مما يشير إلى أن نصف المعايير تقريبًا ركزت على الجوانب الأساسية المشتركة في تصميم برامج التدريب الإلكتروني. وفي المقابل، توزعت بقية المعايير على المبادئ النظرية المرتبطة بتعلم الكبار، حيث بلغت نسبة المعايير المرتبطة بنظرية الأندراغوجيا (23%)، تلتها المعايير المرتبطة بنظرية التعلم الموجه ذاتيًا بنسبة

(19%)، ثم جاءت المعايير المرتبطة بنظرية التعلم التحويلي بنسبة (7%)، ويبين هذا التوزيع أن المعايير المقترحة جمعت بين متطلبات التصميم التعليمي العامة واللازمة لتصميم برامج التدريب الإلكتروني بشكل عام، وبين خصائص المتعلمين الكبار المستندة إلى نظريات تعلم الكبار، مما يشير إلى أن بناء برامج التدريب الإلكتروني الموجهة للكبار لا ينبغي أن يقتصر على الجوانب التنظيمية والفنية والتربوية العامة للتصميم، بل يتطلب كذلك مراعاة طبيعة المتعلمين الكبار. وهذا يتفق مع نتائج دراسة أبو حسناء وآخرون (Abuhassna et al., 2024)، والتي خلصت إلى أن نماذج التصميم التعليمي توفر البنية والإجراءات المنظمة للتصميم، وأن نظريات التعلم توفر الأساس التربوي الذي يوجه القرارات التصميمية، وأن دمج كلا الجانبين يؤدي إلى أن يكون التصميم أكثر فاعلية.

وتأتي نتيجة البحث الحالي تأكيدًا إيجابيًا على أهمية دمج مبادئ تعلم الكبار في تصميم برامج التدريب الإلكتروني، وهو ما يتسق مع نتائج دراسة بحراني (Bahrani, 2024) التي استنتجت أن دمج مبادئ الأندراغوجيا في تصميم التدريب يؤدي إلى رضا المتدربين، وزيادة في تفاعلهم ومشاركتهم، واحتفاظهم بالمهارات على المدى الطويل، واتفقت معها دراسة بوزيقا وآخرون (Pozega et. al., 2020) في أن هذا الدمج يؤثر بشكل إيجابي على الدافع ونقل المعرفة في التدريب عند المتعلمين الكبار.

وبعد تحليل إجابات السؤال المفتوح في أداة البحث الحالي، والذي نص على: "هل ترى أن المعايير كافية لتشمل خصائص المتعلمين الكبار؟"، أشار الخبراء إلى أن المعايير جميعها شاملة، ومهمة، ومنظمة بدرجة كبيرة، وتجمع بين المعايير المشتركة العامة والخاصة بالمتعلمين الكبار؛ مما يعزز من صلاحية المعايير المقترحة لتصميم برامج التدريب الإلكتروني للمتعلمين الكبار. وبناء على ذلك، فإن قائمة المعايير المقترحة تسهم في سد الفجوات التي كشفها البحث الحالي حينما تمت مقارنة الأطر المرجعية والدراسات السابقة فيما يتعلق بدرجات تركيزها على بعض المعايير دون غيرها، لتأتي قائمة المعايير المقترحة كإطار مرجعي شامل ومتوازن لتصميم برامج التدريب الإلكتروني بشكل ملائم لاحتياجات المتدربين وخصائصهم.

توصيات البحث

بناءً على ما توصل إليه البحث من نتائج، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- توجيه المصممين التعليميين والجهات المعنية بالتدريب الإلكتروني إلى تبني قائمة المعايير المقترحة عند تصميم وتطوير برامج التدريب الإلكتروني الموجهة لفئة المتعلمين الكبار.

- الاستفادة من قائمة المعايير المقترحة في إعداد أدلة إجرائية تدعم المصممين التعليميين ومطوري برامج التدريب الإلكتروني.
- عمل مراجعات دورية لقائمة المعايير المقترحة وتحديثها في ضوء ما يستجد في مجال التدريب الإلكتروني ونظريات تعلم الكبار.

مقترحات البحث

استنادًا إلى نتائج البحث، فإنه يمكن اقتراح ما يلي:

- إجراء دراسات تقويمية لبرامج التدريب الإلكتروني القائمة في ضوء قائمة المعايير التي توصل إليها البحث.
- تطوير أدوات تقويم تستند إلى المعايير المقترحة؛ لقياس جودة تصميم برامج التدريب الإلكتروني.
- تطبيق المعايير المقترحة في تصميم برنامج تدريب إلكتروني مقدم للمتعلمين الكبار، وقياس فعاليته.

المراجع

المراجع العربية

١. الأسمري، حسين عوض. (٢٠٢٤). درجة توافر معايير التعليم الإلكتروني للتدريب (NeLC) في البرامج التدريبية الإلكترونية من وجهة نظر معلمي العلوم بالتعليم العام. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ٢٣، ٣٤٥–٣٧٨.
http://doi.org/10.21608/jyse.2024.291243.1017

٢. الأنصاري، رفيدة عدنان. (٢٠٢١). التدريب الإلكتروني من خلال المنصات الفرص والتحديات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(٨)، ٣٥ – ٥٥.
https://doi.org/10.26389/AJSRP.C200920

٣. الجوهري، محمد، والخميسي، السيد، وتهامي، جمعة، وعيسى، نجلاء. (٢٠٢٢). متطلبات تطوير منظومة التدريب الإلكتروني للمعلمين. مجلة كلية التربية، ١٩(١١٤)، ١٨٩–٢١١.
http://doi.org/10.21608/jfe.2022.261609

٤. الحجيلان، محمد إبراهيم، وعبد الحميد، فاطمة محمد. (٢٠٢٣). تطبيق معايير تصميم التدريب الإلكتروني بين الواقع ومعايير الجودة. مجلة التربية، جامعة الأزهر، ٤٢(١٩٨)، ٣٢١–٣٥٣.
http://doi.org/10.21608/JSREP.2023.294447

٥. الحربي، وديان، وسليم، رانيا. (٢٠٢٣). معايير برامج التدريب الإلكتروني النقال لطالبات الدراسات العليا بجامعة جدة. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (٩٧)، ١٢٥–١٣٩.
https://doi.org/10.33193/JALHSS.97.2023.929

٦. الشلوي، مريم فراج. (٢٠٢١). برنامج تدريسي قائم على نظرية التعلم التحويلي وفاعليته في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، ٢٨، ٧٣ – ١٤٨. تم الاسترجاع من
https://units.imamu.edu.sa/deanships/SR/Units/Vice/Magazines/Documents/trbueeaJ28-15112022p3.pdf مجلة العلوم التربوية

٧. الشويعر، عبير صالح. (٢٠٢١). التدريب الإلكتروني لمعلمي التعليم العام: تجارب عالمية–دراسة مقارنة. دار الحامد للنشر والتوزيع.

٨. الصيرفي، عادل عبد الغني. (٢٠٢٤). أثر تطبيق معايير الجودة على كفاءة برامج التعليم عن بعد. مجلة منار الشرق لدراسات الإدارة والتجارة، ٢(١)، ٢٢–٤٠.
https://doi.org/10.56961/mejmcs.v2i1.593

٩. العجمي، ندى. (٢٠٢٢). التعلم على بساط التكنولوجيا: قراءة في المعايير التربوية لتوظيف التعلم المتنقل في برامج التدريب الإلكتروني. دار المسيلة للنشر والتوزيع.

١٠. العريفي، سارة ناصر، والرواف، هيا سعد. (٢٠٢٠). نظريتا الاندراغوجيا (Andragogy) والجيرونتولوجيا (Gerontology) وتطبيقاتهما في التدريب. مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

١١. العيسى، غزيل سعد، والعمران، أفنان محمد. (٢٠٢١). التدريب الإلكتروني "التدريب عن بعد": مبرراته، متطلباته، معوقاته من وجهة نظر المدربات والمتدربات. المجلة العربية للإدارة، ٤١(٢)، ٣٥٥ – ٣٧٤.

http://doi.org/10.21608/aja.2021.177255

١٢. القطاونة، خليل شحادة، والخوالدة، عايد أحمد حماد. (٢٠١٧). مستوى توظيف مبادئ الأندراغوجيا في الممارسات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة من وجهة نظر طلبتهم. المجلة التربوية، ٣١(١٢٤)، ١٤٧ - ١٩٤.

https://doi.org/10.34120/joe.v31i124.2933

١٣. المركز الوطني للتعليم الإلكتروني. (٢٠٢٤). معايير التميز للتعليم الإلكتروني - التدريب. تم الاسترجاع من

https://nelc.gov.sa/node/2770

١٤. بابعير، ميرفت. (٢٠٢٥). معايير جودة التعلم الإلكتروني بالمؤسسات التعليمية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، ٤٥، ٤٢٢-٤٤٢.

https://doi.org/10.55074/hesj.vi45.1340

١٥. بشتاوي، حنين عمر، والوريكات، منصور أحمد. (٢٠٢٥). تطوير معايير جودة تصميم المحتوى التدريسي للمقررات الإلكترونية المفتوحة واسعة الانتشار من وجهة نظر الخبراء في الأردن. المجلة التربوية الأردنية، ١٠(٢، ملحق ١)، ٤٥١–٤٧٨. تم الاسترجاع من

https://search.shamaa.org/PDF/Articles/JOJej/JejVol10No2Sup1Y2025/jej_2025-v10-n2-s1_451-478.pdf

١٦. حسني، محمد عوض، ومخلوف، شادية عيسى جريس. (٢٠١٣). مستوى جودة التدريب الإلكتروني في ضوء معايير ومؤشرات التدريب الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر المتدربين. المجلة العربية الدولية للمعلوماتية، ٢(٣)، ٤٥–٥٩. تم الاسترجاع من

https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-412306

١٧. خريسات، زيد محمد عبد الرحمن. (٢٠٢٢). واقع تطبيق معايير ضمان الجودة على التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية استنادًا إلى معايير ضمان الجودة العالمية. مجلة كلية التربية، ٣٨(٩)، ٢١٣-٢٤٠. تم الاسترجاع من

https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-1444436

١٨. زايد، سمر، وحسن، زينب، وشاهين، أميرة. (٢٠١٧). تفعيل الشراكة بين الهيئة العامة لتعليم الكبار ومؤسسات المجتمع المدني في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة البحث العلمي في التربية، ١٨(١١)، ١-١٨.

http://doi.org/10.21608/jsre.2017.8517

١٩. سعيد، هبة الله. (٢٠٢١). فاعلية برنامج مقترح في التاريخ قائم على التعلم التحويلي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٥(١)، ٤٥٩-٤٩٧.

http://doi.org/10.21608/jfees.2021.189143

٢٠. عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٥). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي: اتجاهات عالمية معاصرة. (ط١). المجموعة العربية للتأليف والنشر.

٢١. عبد السلام، فكرية رأفت، حسنين، إيمان صلاح الدين، موسى، محمد أحمد، أحمد، محمد حمدي، ويوسف، زينب أحمد. (٢٠٢٤). معايير بناء بيئات التدريب الإلكترونية القائمة على التغذية الراجعة بين الأقران. دراسات في التعليم الجامعي، ٦٣(٦٣)، ٣٥٩ – ٣٧٧.
http://doi.org/10.21608/deu.2024.349706

٢٢. عفيفي، محمد كمال، العمري، سعد بن سعيد، وزيدان، سفانة عبد القادر. (٢٠١٦). تطوير معايير جودة التصميم التعليمي لمقررات التعلم الإلكتروني بجامعة الدمام. دراسات: العلوم التربوية، ٤٣(١)، ١٥٧. تم الاسترجاع من
https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/4214/5028

٢٣. علي، أشرف رجب. (٢٠٢٤). التعلم التحويلي لتنمية مهارات التفكير التصميمي واستخدام الحائط الرقمي في إنتاج محتوى إعلامي لدى طلاب الإعلام التربوي. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية–جامعة المنوفية، ١١(٣٧)، ٣٢٧–٣٧٢.
https://doi.org/10.21608/molag.2024.251306.1282

٢٤. محمد، على عبد الهادي. (٢٠٢٢). معايير تصميم منصات التدريب الإلكترونية محدودة النطاق SPOCs. المجلة العربية الدولية لتكنولوجيا المعلومات والبيانات، ٢(٤)، ١٢٥–١٥٤.
http://doi.org/10.21608/aijtid.2022.138147.1020

٢٥. ميريام، شاران، وبيريما، لورا. (٢٠٢٠). تعلم الكبار: ربط النظريات والممارسات (ترجمة الفيفي، موسى، والشعيبي، عبد الرحمن.). دار جامعة الملك سعود للنشر. (نشر الكتاب الأصلي في ٢٠١٣).

٢٦. نوي، ريموند. (٢٠١٧). تدريب وتطوير الموظفين (ترجمة القرني، علي، والشريف، طلال.). معهد الإدارة العامة. (نشر الكتاب الأصلي في ٢٠٠٩).

المراجع الأجنبية

27. Abdul Aziz, A., Ibrahim, M., Jono, M., & Asarani, N. (2014). Incorporating instructional design and adult learning theory in the e-content development of an interactive multimedia course. In 2014 International Symposium on Technology Management and Emerging Technologies (ISTMET) (pp. 296–301). IEEE.https://doi.org/10.1109/ISTMET.2014.6936522

28. Abuhassna, H., Adnan, M. A. B. M., & Awae, F. (2024). Exploring the synergy between instructional design models and learning theories: A systematic literature review. Contemporary Educational Technology, 16(2), ep499. https://doi.org/10.30935/cedtech/14289

29. Afifi, M. K., & Alamri, S. S. (2014). Effective Principles In Designing E-Course In Light Of Learning Theories. Turkish Online Journal of Distance Education, 15(1), 128-142. https://doi.org/10.17718/tojde.43806

30. Al Abri, M., & Elhaj, A. (2025). Quality Criteria for Online Courses Development. International Review of Research in Open and Distributed Learning, 26(2), 205–226. https://doi.org/10.19173/irrodl.v26i2.8035

31. *Aljafari, R. (2021). Self-directed learning strategies in adult educational contexts: Helping students to perceive themselves as having the skills for successful learning. In Research Anthology on Adult Education and the Development of Lifelong Learners.(pp. 611-621). http://dx.doi.org/10.4018/978-1-5225-8018-8.ch007*
32. *Almaiah, M. A., Hajjej, F., Shishakly, R., Lutfi, A., Amin, A., & Awad, A. B. (2022). The role of quality measurements in enhancing the usability of mobile learning applications during COVID-19. Electronics, 11(13), 1951. https://doi.org/10.3390/electronics11131951*
33. *Al-Suliman, J., Abusaq, Z., Bahkali, Y., & Aziabi, H. (2023). Online Training and Managing Service Quality with the Challenges of COVID-19: The Case of Private Institutes in the Jazan Region, Saudi Arabia. Advanced Engineering Technology and Application. 12(2), 29-38. https://www.naturalspublishing.com/files/published/8x862pf478c31o.pdf*
34. *Areiqat, A., & Al-Doori, J. (2018). The role of electronic training in employee performance development. International Journal of Advances in Management and Economics, 7(6), 10-15. https://www.managementjournal.info/index.php/IJAME/article/view/535/pdf*
35. *Arghode, V., Brieger, E. W., & McLean, G. N. (2017). Adult learning theories: implications for online instruction. European Journal of Training and Development, 41(7), 593-609. https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2017-0014*
36. *Asian Association of Open Universities (AAOU). (2020). Quality assurance framework. Retrieved from https://www.aaou.org/quality-assurance-framework/*
37. *Bahrani, B. (2024). Applying Andragogy Principles to Enhance Professional Development in Corporate Training Programs. Journal of Social Science Utilizing Technology, 2(3), 415-429 . https://journal.ypidathu.or.id/index.php/jssut/article/view/1345/904*
38. *Brieger, E., Arghode, V., & McLean, G. (2020). Connecting theory and practice: reviewing six learning theories to inform online instruction. European Journal of Training and Development. 44(4/5), 321-339. https://doi.org/10.1108/ejtd-07-2019-0116.*
39. *California State University, Online Course Services. (n.d.). QLT rubric sections & explanations. Retrieved from https://ocs.calstate.edu/rubrics/qlt/sections*
40. *Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (n.d.). Quality training standards (QTS). Retrieved from https://www.cdc.gov/training-development/php/qts/index.html*
41. *Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2014). Applied behavior analysis (2nd ed.). Harlow, England: Pearson Education Limited. Retrieved from https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781292036397_A24619890/preview-9781292036397_A24619890.pdf*

42. *Cox, E. (2015). Coaching and adult learning: Theory and practice. New Directions for adult and continuing education, 2015(148), 27-38. https://doi.org/10.1002/ace.20149*
43. *Debattista, M. (2018). A comprehensive rubric for instructional design in e-learning. The International Journal of Information and Learning Technology, 35(2), 93-104. https://doi.org/10.1108/IJILT-09-2017-0092*
44. *Doo, M. Y., & Zhu, M. (2024). A meta-analysis of effects of self-directed learning in online learning environments. Journal of Computer Assisted Learning, 40(1), 1-20. https://doi.org/10.1111/jcal.12865*
45. *Fahimah, N., Hatimah, I., Komar, O., S Ardiwinata, J., & Saepudin, A. (2023). Implementation of Digital-Based Andragogy in Community Education in Indonesia. International Journal of Professional Business Review, 8(4), e01377. https://doi.org/10.26668/businessreview/2023.v8i4.1377*
46. *Februhartanty, J., Pramesthi, I. L., Kusuma, S., Shinta, D., Dewi, A. N., Ermayani, E., ... & Wiradnyani, L. A. A. (2025). The Experiences of Blended Training Implementation from Nutrition Goes to School (NGTS) Program in Indonesia. Jurnal Gizi dan Pangan, 20(1), 11-20. http://doi.org/10.25182/jgp.2025.20.1.11-20*
47. *Fenwick, T., & Tennant, M. (2020). Understanding Adult Learners. Dimensions of Adult Learning. https://doi.org/10.4324/9781003115366-6*
48. *Ferreira, C., Arias, AR., & Vidal, J. (2022). Quality criteria in MOOC: Comparative and proposed indicators. PLOS ONE, 17(12). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278519*
49. *Golitsyna, I. N., Eminov, F. I., & Eminov, B. F. (2019). Education 4.0 in teaching/learning strategies. Proceedings - International Conference on Developments in ESystems Engineering, DeSE, October-20, 205–208. https://doi.org/10.25046/aj060254*
50. *Ho, Y. (2024). Enhance adult students' online knowledge construction: Exploring effective instructional designs and addressing barriers. Journal of Computer Assisted Learning, 40(4), 1675–1689. https://doi.org/10.1111/jcal.12983*
51. *Hollowell, G. P., Brooks, R. M., & Anderson, Y. B. (2017). Course Design, Quality Matters Training, and Student Outcomes. American Journal of Distance Education, 31(3), 207–216. https://doi.org/10.1080/08923647.2017.1301144*
52. *Ince, F. (Ed.). (2022). International Perspectives and Strategies for Managing an Aging Workforce. IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2395-7*
53. *Kilgore, W., & Weaver, D. (2020). Connecting the dots: Improving student outcomes and experiences with exceptional instructional design: Quality matters in the design of learning experiences.* ***Pressbooks.*** *Retrieved* ***from*** *https://pressbooks.pub/instructionaldesign2improvelearning*
54. *Kumar, S., & Kumar, A. D. (2023). E-training impact on trainee experience and self-assessment. Journal of Workplace Learning, 35(7), 599-612.*

https://doi.org/10.1108/JWL-02-2022-0023

55. *Lee, J. E., Recker, M., & Yuan, M. (2020). The validity and instructional value of a rubric for evaluating online course quality: An empirical study. Online Learning, 24(1), 245. https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.1949*
56. *Lewis, E. (2021). Best Practices for Improving the Quality of the Online Course Design and Learners Experience. The Journal of Continuing Higher Education, 69(1), 61–70. https://doi.org/10.1080/07377363.2020.1776558*
57. *Loeng, S. (2020). Self-directed learning: A core concept in adult education. Education Research International, 2020(1), 3816132. https://doi.org/10.1155/2020/3816132*
58. *Lu, S. C., Cheng, Y. C., & Chan, P. T. (2016). Using ADDIE model to develop a nursing information system training program for new graduate nurse. Nursing Informatics, 225, 969-970. http://doi.org/10.3233/978-1-61499-658-3-969*
59. *Lynch, S., & Gaston, T. (2020). Quality Mahers Impact on Student Outcomes in an Online Program. Journal of educators online, 17(2). https://eric.ed.gov/?id=EJ1268927*
60. *Martin, F., & Bolliger, D.U. (2023). Designing Online Learning in Higher Education and Digital Education. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-2080-6_72*
61. *McEdwards, C. E. (2014). The Efficacy of Deliberate Practice Delivered Using Asynchronous Training Technology. International Journal of Advanced Corporate Learning, 7(1). http://dx.doi.org/10.3991/ijac.v7i1.3604*
62. *Merriam, S. B. (2017). Adult learning theory: Evolution and future directions. PAACE Journal of Lifelong Learning, 26. 21-37. Retrieved from https://www.iup.edu/pse/files/programs/graduate_programs_r/instructional_design_and_technology_ma/paace_journal_of_lifelong_learning/volume_26,_2017/merriam.pdf*
63. *Mohammad, S. G., Abdel-Haq, E. M., & Al-Hadi, T. M. (2018). Using authentic materials for developing vocabulary acquisition among EFL students. Journal of Faculty of Education, Benha University, 29(116), 171-197. https://doi.org/10.21608/jfeb.2018.62427*
64. *Nguyen, Q., Rienties, B., & Whitelock, D. (2022). Informing learning design in online education using learning analytics of student engagement. In B. Rienties, R. Hampel, E. Scanlon, & D. Whitelock (Eds.), Open world learning: Research, innovation and the challenges of high-quality education (pp.189–207). http://doi.org/10.4324/9781003177098-17*
65. *Nolan, A. (2023). Engaging the Adult Learner: An Action Research Study on Delivering Effective Online Learning Experiences. Instructional Design Capstones Collection, 84. Retrieved from https://scholarworks.umb.edu/instruction_capstone/84*
66. *Okojie, M. C. (Ed.). (2020). Handbook of Research on Adult Learning in Higher Education. IGI Global. http://doi.org/10.4018/978-1-7998-1306-4*

67. *Pavlakou, E., Kalachanis, K., Kefali, S., & Tsiouni, E. (2019). E-learning and transformative learning in adult training. Journal of Studies in Education, 9(2). https://doi.org/10.5296/jse.v9i2.14265*
68. *Perry, R., Neumayer DePiper, J., Tsinnajinnie, B., Jackson, B. E., & Thornley, L. (2024). Numeracy education for adult learners: A scan of the field and principles for course and materials design. Adult Learning. 36(2), 84-95. https://doi.org/10.1177/10451595241245146*
69. *Pina, A.A. (2018). AECT Instructional Design Standards for Distance Learning. TechTrends, 62, 305–307. https://doi.org/10.1007/s11528-018-0282-9*
70. *Pozega, Z., Crnkovic, B., & Kovacic Madaric, K. (2020). Influence Of Training Programme Design On Employee Education. Ekonomski vjesnik/Econviews - Review of Contemporary Business, Entrepreneurship and Economic Issues, 33(2). https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/ekonomski-vjesnik/article/view/9571*
71. *Quality Matters. (n.d.). Continuing and Professional Education (CPE) Rubric. Retrieved from https://www.qualitymatters.org/qa-resources/rubric-standards/cpe-rubric*
72. *Ramos, J. (2023, June). A systematic review: foundations for online course design in higher education. In 9th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'23) (pp. 145-152). Editorial Universitat Politècnica de València. http://dx.doi.org/10.4995/HEAd23.2023.16153*
73. *Rodrigo, C., Iniesto, F., & Garcia-Serrano, A. (2023). Applying andragogy for integrating a MOOC into a formal online learning experience in computer engineering. Heliyon, 10(1), e23493. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23493*
74. *Roumell, E. (2018). Priming Adult Learners for Learning Transfer: Beyond Content and Delivery. Adult Learning, 30, 15 - 22. https://doi.org/10.1177/1045159518791281*
75. *Shirmila, T. (2022). Exploring Employee Perception Towards E-training and Online Learning Modules of IT Companies in Chennai. International Management Review. Retrieved from http://www.americanscholarspress.us/journals/IMR/pdf/IMR-SP-2022/SpecV18-art5.pdf*
76. *Siswanto, Y., Sutarto, J., & Mulyono, S. E. (2018). E-training based on determination of education and training models of early childhood teachers education programs. Journal of Nonformal Education, 4(2), 107-118. http://dx.doi.org/10.15294/jne.v4i2.15517*
77. *State University of New York (SUNY). (n.d.). Online Course Quality Review Rubric (OSCQR). Retrieved from https://oscqr.suny.edu*
78. *Steensma, H., & Groeneveld, K. (2010). Evaluating a training using the "four levels model". Journal of Workplace Learning, 22(5), 319-331. https://doi.org/10.1108/13665621011053226*

79. *Taylor, D. C. M., & Hamdy, H. (2013). Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. Medical Teacher, 35(11), e1561–e1572. https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.828153*
80. *TEAL Center. (2011). Adult learning theories. U.S. Department of Education, Office of Career, Technical, and Adult Education. Retrieved from https://lincs.ed.gov/sites/default/files/11_%20TEAL_Adult_Learning_Theory.pdf*
81. *United Nations, Office of Human Resources. (2020). Online Learning Framework (OLF). Retrieved from https://hr.un.org/sites/default/files/2025-10/Online%20Learning%20Framework_compressed.pdf*
82. *Wasfy, N. F., Abouzeid, E., Nasser, A. A., Ahmed, S. A., Youssry, I., Hegazy, N. N., ... & Atwa, H. (2021). A guide for evaluation of online learning in medical education: a qualitative reflective analysis. BMC Medical Education, 21(1), 339. https://doi.org/10.1186/s12909-021-02752-2*
83. *Yusoff, M. (2019). ABC of content validation and content validity index calculation. Education in Medicine Journal, 11(2), 49–54. https://doi.org/10.21315/eimj2019.11.2.6*

Romanization of references

1. *Darajat twāfr ma ʿāyīr al-Taʾlīm al-iliktrūnī lil-Tadrīb (NeLC) fī al-barāmij al-Tadrībīyah al-iliktrūnīyah min wijhat naẓar Muʿallimī al-ʿUlūm bi-al-taʾlīm al-ʿāmm. al-Asmarī, Ḥusayn ʿAwaḍ. (2024). Journal of Young Researchers in Educational Sciences, 23, 345–378. http://doi.org/10.21608/jyse.2024.291243.1017*
2. *Al-Tadrīb al-iliktrūnī min khilāl almnṣāt al-furaṣ wa-al-taḥaddiyāt, al-Anṣārī, Rufaydah ʿAdnān. (2021).Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(8), 35–55. https://doi.org/10.26389/AJSRP.C200920*
3. *Mutaṭallabāt taṭwīr manẓūmat al-Tadrīb al-iliktrūnī lil-Muʿallimīn. al-Jawharī, Muḥammad, wālkhmysy, al-Sayyid, wthāmy, Jumʿah, wa-ʿĪsá, Najlāʾ. (2022). Journal of the College of Education, 19(114), 189–211. http://doi.org/10.21608/jfe.2022.261609*
4. *Taṭbīq maʿāyīr taṣmīm al-Tadrīb al-iliktrūnī bayna al-wāqiʿwa-maʿāyīr al-jawdah. al-Ḥujaylān, Muḥammad Ibrāhīm, wa-ʿAbd al-Ḥamīd, Fāṭimah Muḥammad. (2023). Journal of Education, Al-Azhar University, 42(198), 321-353. http://doi.org/10.21608/JSREP.2023.294447*
5. *Maʿāyīr Barāmij al-Tadrīb al-iliktrūnī alnqāl lṭālbāt al-Dirāsāt al-ʿUlyā bi-Jāmiʿat Jiddah al-Ḥarbī, Widyān, wa-Salīm, Rāniyā. (2023). Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, (97), 125-139. https://doi.org/10.33193/JALHSS.97.2023.929*
6. *Barnāmaj tdrysy qāʾim ʿalá Naẓarīyat al-taʿallum al-taḥwīlī wfāʾlyth fī Tanmiyat mahārāt Muʿālajat al-maʾlūmāt ladá ṭālibāt Kullīyat al-lughah al-ʿArabīyah bi-Jāmiʿat al-Imām Muḥammad ibn Saʿūd al-Islāmīyah. alshlwy, Maryam Farrāj. (2021). Journal of Educational Sciences, 28, 73-148. Retrieved from https://units.imamu.edu.sa/deanships/SR/Units/Vice/Magazines/Documents مجلة العلوم التربوية/trbueeaJ28-15112022p3.pdf*
7. *Al-Tadrīb al-iliktrūnī li-muʿallimī al-Taʾlīm al-ʿāmm al-Shuwayʾir, ʿAbīr Ṣāliḥ. (2021): Global Experiences - A Comparative Study. Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.*
8. *Athar taṭbīq maʿāyīr al-jawdah ʿalá kafāʾat Barāmij al-Taʾlīm ʿan baʿda al-Ṣayrafī, ʿĀdil ʿAbd al-Ghanī. (2024). Manar Al-Sharq Journal for Management and Business Studies, 2(1), 22-40. https://doi.org/10.56961/mejmcs.v2i1.593*
9. *Al-Taʿallum ʿalá bisāṭ al-tiknūlūjiyā : qirāʾah fī al-maʿāyīr al-Tarbawīyah li-tawẓīf al-taʿallum almtnql fī Barāmij al-Tadrīb al-iliktrūnī. al-ʿAjamī, Nadá. (2022). Dar Al-Maseela for Publishing and Distribution.*
10. *Naẓarīyatā alāndrāghwjyā (Andragogy) wāljyrwntwlwjyā (Gerontology) wa-taṭbīqātuhumā fī al-Tadrīb. al-ʿArīfī, Sārah Nāṣir, wālrwāf, Hayā Saʿd. (2020). King Fahd National Library for Publishing.*
11. *Al-Tadrīb al-iliktrūnī "al-Tadrīb ʿan baʿda" : mbrrāth, mutaṭallabātuhu, mʿwqāth min wijhat naẓar almdrbāt wālmtdrbāt. al-ʿĪsá, ghzyl Saʿd, wa-al-*

ʿumrān, Afnān Muḥammad. (2021). Arab Journal of Management, 41(2), 355–374. http://doi.org/10.21608/aja.2021.177255

12. Mustawá Tawẓīf Mabādiʾ alʾndrāghwjyā fī al-mumārasāt al-tadrīsīyah ladá aʿḍāʾ al-Hayʾah al-tadrīsīyah fī Jāmiʿat Muʿtah min wijhat naẓar ṭlbthm. alqṭāwnh, Khalīl Shiḥādah, wālkhwāldh, ʿĀyid Aḥmad Ḥammād. (2017). The Educational Journal, 31(124), 147-194. https://doi.org/10.34120/joe.v31i124.2933
13. Maʿāyīr al-Tamyīz lil-taʿlīm al-iliktrūnī-al-Tadrīb al-Markaz al-Waṭanī lil-taʿlīm al-iliktrūnī. (2024). Retrieved from https://nelc.gov.sa/node/2770
14. Maʿāyīr Jawdah al-taʿallum al-iliktrūnī bi-al-muʿassasāt al-taʿlīmīyah. Bābaʿīr, Mīrfit. (2025). Journal of Educational Sciences and Humanities, 45, 422-442. https://doi.org/10.55074/hesj.vi45.1340
15. Taṭwīr maʿāyīr Jawdah taṣmīm al-muḥtawá altdrysy llmqrrāt al-iliktrūnīyah al-Maftūḥah wāsiʿah al-Intishār min wijhat naẓar al-khubarāʾ fī al-Urdun. Bishtāwī, Ḥunayn ʿUmar, wālwrykāt, Manṣūr Aḥmad. (2025). The Jordanian Educational Journal, 10(2, Supplement 1), 451-478. Retrieved from https://search.shamaa.org/PDF/Articles/JOJej/JejVol10No2Sup1Y2025/jej_2025-v10-n2-s1_451-478.pdf
16. Mustawá Jawdah al-Tadrīb al-iliktrūnī fī ḍawʾ maʿāyīr wa-muʿashirāt al-Tadrīb al-iliktrūnī fī Jāmiʿat al-Quds al-Maftūḥah min wijhat naẓar almtdrbyn. Ḥusnī, Muḥammad ʿAwaḍ, wmkhlwf, Shādiyah ʿĪsá Jurays. (2013). Arab International Journal of Informatics, 2(3), 45–59. Retrieved from https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-412306
17. Wāqiʿ taṭbīq maʿāyīr ḍamān al-jawdah ʿalá al-Taʿlīm al-iliktrūnī fī al-jāmiʿāt al-Urdunīyah astnādan ilá maʿāyīr ḍamān al-jawdah al-ʿĀlamīyah. Khuraysāt, Zayd Muḥammad ʿAbd al-Raḥmān. (2022). Journal of the Faculty of Education, 38(9), 213–240. Retrieved from https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-1444436
18. Tafʿīl al-Sharākah bayna al-Hayʾah al-ʿĀmmah li-taʿlīm al-kibār wa-muʿassasāt al-mujtamaʿ al-madanī fī ḍawʾ khibrāt baʿḍ al-Duwal. Zāyid, Samar, wa-Ḥasan, Zaynab, wa-Shāhīn, Amīrah. (2017). Journal of Scientific Research in Education, 18(11), 1-18. http://doi.org/10.21608/jsre.2017.8517
19. Fāʿilīyat Barnāmaj muqtaraḥ fī al-tārīkh qāʿim ʿalá al-taʿallum al-taḥwīlī li-Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-mustaqbalī ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah. Saʿīd, Hibat Allāh. (2021). Journal of the College of Education in Educational Sciences, 45(1), 459-497. http://doi.org/10.21608/jfees.2021.189143

20. *Al-Taʿlīm al-iliktrūnī wa-al-taʿlīm al-iftirāḍī : Ittijāhāt ʿālamīyah muʿāṣirah. ʿĀmir, Ṭāriq ʿAbd al-Raʾūf. (2015). (1st ed.). Arab Group for Authorship and Publishing.*
21. *Maʿāyīr binā' Bīʾāt al-Tadrīb al-iliktrūnīyah al-qāʿimah ʿalá al-taghdhiyah al-rājiʿah bayna alʾqrān. ʿAbd al-Salām, fikrīyah Raʾfat, Ḥasanayn, Īmān Ṣalāḥ al-Dīn, Mūsá, Muḥammad Aḥmad, Aḥmad, Muḥammad Ḥamdī, wa-Yūsuf, Zaynab Aḥmad. (2024). Studies in Higher Education, 63(63), 359-377. http://doi.org/10.21608/deu.2024.349706*
22. *Taṭwīr maʿāyīr Jawdah al-taṣmīm al-taʿlīmī li-muqarrarāt al-taʿallum al-iliktrūnī bi-Jāmiʿat al-Dammām. ʿAfīfī, Muḥammad Kamāl, al-ʿUmarī, Saʿd ibn Saʿīd, wzydān, sfānh ʿAbd al-Qādir. (2016). Studies: Educational Sciences, 43(1), 157. Retrieved from https://archives.ju.edu.jo/index.php/edu/article/view/4214/5028*
23. *Al-Taʿallum al-taḥwīlī li-Tanmiyat mahārāt al-tafkīr altṣmymy wa-istikhdām al-ḥāʿiṭ al-raqmī fī intāj muḥtawá iʿlāmī ladá ṭullāb al-Iʿlām al-tarbawī. ʿAlī, Ashraf Rajab. (2024). Scientific Journal of the Faculty of Specific Education - Menoufia University, 11(37), 327-372. https://doi.org/10.21608/molag.2024.251306.1282*
24. *Maʿāyīr taṣmīm mnṣāt al-Tadrīb al-iliktrūnīyah maḥdūdah al-Niṭāq SPOCs. Muḥammad, ʿalá ʿAbd al-Hādī. (2022). Arab International Journal of Information Technology and Data, 2(4), 125-154. http://doi.org/10.21608/aijtid.2022.138147.1020*
25. *Taʿallum al-kibār : rabṭ al-naẓarīyāt wa-al-mumārasāt myryām, shārān, wbyrymā, Lūrā. (2020). (Translated by Al-Fifi, Musa, and Al-Shuaibi, Abdul Rahman). King Saud University Press. (Original book published in 2013).*
26. *Tadrīb wa-taṭwīr al-muwaẓẓafīn (tarjamat al-Quranī, ʿAlī, wālshryf, Ṭalāl.). Nuwī, rymwnd. (2017). Institute of Public Administration. (Original book published in 2009).*

الإجراءات التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في منطقة مكة المكرمة -دراسة نوعية-

نورا حازم الجهني
كلية الدراسات القضائية والأنظمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
Nhazim2020@gmail.com

شموخ حميد الهذلي
كلية الدراسات القضائية والأنظمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
shoshoalhothali@gmail.com

ابتهال عدنان السلمي
كلية الدراسات القضائية والأنظمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
ebtihal.alsulami.28@gmail.com

أريام شفيق لبان
كلية الدراسات القضائية والأنظمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
aryamlban@gmail.com

نوره يحي حُمّدي
كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
norahhamdi26@gmail.com

وعد علي خبراني
كلية الدراسات القضائية والأنظمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
waadalikhubrani2002@gmail.com

شهد حسن يحي
كلية الدراسات القضائية والأنظمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
Alshahd8@icloud.com

رتاج عبد الرحمن القرني
كلية الدراسات القضائية والأنظمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
rtajalqrny4@gmail.com

د. فهد محمد الغامدي
كلية الدراسات القضائية والأنظمة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
siasa00@gmail.com

تاريخ تسلم البحث: ٥/ ٧/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ١٠/ ٨/ ٢٠٢٦م

الملخص:

هدف هذا البحث إلى دراسة نظام تعليم الكبار ومحو الأمية في منطقة مكة المكرمة، من خلال تحليل واقع جودة التعليم المقدّم للفئات المستهدفة، ورصد التحديات والمعوقات التي تواجه المتعلمين والمعلمين في مراكز التعليم المستمر. كما تناول مستوى جاهزية البيئة التعليمية، ومدى توافق البرامج المقدمة مع احتياجات المتعلمين، إضافةً إلى تقديم مقترحات عملية تُسهم في رفع مستوى الوعي التعليمي عبر دراسة الإطار النظامي ومقارنته بالتطبيق الميداني، مما يتيح فهمًا أشمل لفاعلية السياسات التعليمية في تحقيق أهدافها وتعزيز فرص التطوير المستقبلي، واستخدمت الباحثات المنهج الكيفي وهو منهج بحثي يهدف إلى دراسة الظواهر وفهمها بعمق من خلال تحليل البيانات غير الرقمية وتفسيرها، وذلك عبر أداتيّ المقابلات والاستبيان؛ وأظهرت النتائج وجود دافعية مرتفعة للتعلم لدى الفئات المستهدفة، إلا أن الأمية التقنية تُعدّ عاملًا مُقيّدًا لقدرتهم على الاستفادة من البرامج التعليمية، إلى جانب نقص تدريب المعلمين المتخصصين وضعف الحوافز المقدّمة لهم. كما برزت أهمية الأسرة بوصفها داعمًا وشريكًا مؤثرًا في تعزيز استمرارية التعلم، خاصة في ظل الحاجة إلى بيئة مساندة تُشجّع على اكتساب المهارات الأساسية وتدعم الالتزام بالبرامج التعليمية بصورة مستمرة لضمان تحقيق نتائج أفضل وأكثر استدامة.

وخلص البحث إلى ضرورة تطوير المناهج بما يتناسب مع خصائص المتعلمين، وتعزيز التأهيل المهني للمعلمين، وتحسين الحوافز، وتفعيل الأدوات الرقمية في العملية التعليمية، بما يحقق كفاءة أعلى تتسق مع مستهدفات رؤية ٢٠٣٠م، ويسهم في بناء مجتمع معرفي قادر على مواكبة التحولات التنموية ودعم فرص التعلم مدى الحياة.

الكلمات المفتاحية: تعليم الكبار، التدريس والتعلم، التعلم مدى الحياة، جودة الحياة.

Executive Procedures for the Adult Education and Literacy System in the Makkah Al-Mukarramah Region: A Qualitative Study

Noura Hazim Al-Juhani
College of Judicial Studies and Regulations, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
Nhazim2020@gmail.com

Shumoukh Hamid Al-Hothali
College of Judicial Studies and Regulations, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
shoshoalhothali@gmail.com

Ibtihal Adnan Al-Sulami
College of Judicial Studies and Regulations, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
ebtihal.alsulami.28@gmail.com

Aryam Shafiq Laban
College of Judicial Studies and Regulations, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
aryamlban@gmail.com

Nourah Yahya Hammadi
College of Sharia and Islamic Studies, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
norahhamdi26@gmail.com

Waad Ali Khabrani
College of Judicial Studies and Regulations, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
waadalikhubrani2002@gmail.com

Shahd Hassan Yahya
College of Judicial Studies and Regulations, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
Alshahd8@icloud.com

Retaj Abdulrahman Al-Qarni
College of Judicial Studies and Regulations, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
rtajalqrny4@gmail.com

Dr. Fahd Mohammed Al-Ghamdi
College of Judicial Studies and Regulations, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia
siasa00@gmail.com

Date of Receiving the Research: 5/7/2026 **Research Acceptance Date**: 10/8/2026

Abstract:

This study aimed to examine the adult education and literacy system in the Makkah region by assessing the quality of education provided to the target groups and identifying the main challenges facing learners and teachers in continuing education centers. It also evaluated the readiness of the educational environment and the alignment of educational programs with learners' needs, while offering practical recommendations that contribute in raising the educational awareness level based on an analysis of the regulatory framework and its application in the field, thus providing a more comprehensive understanding of the effectiveness of the educational policies in achieving their goals and enhancing opportunities for future development. The researchers adopted the qualitative approach, which focuses on understanding the phenomenon within its natural context by exploring the meanings, motivations, and relationships surrounding it. Data were collected and analyzed using interviews and questionnaires. The findings showed high motivation among learners, yet digital illiteracy limited their ability to benefit from the educational programs. The study also revealed insufficient training for specialized teachers and weak incentives, while highlighting the essential role of families in supporting continuous learning, especially as there is a need for a supportive environment encouraging the acquisition of basic skills and support commitment to the educational programs constantly to guarantee attaining better and more durable outcomes.

The research concluded with the need to develop curricula suited to learners' characteristics, strengthen professional teacher training, improve incentives, and integrate digital tools in the educational process to enhance higher efficiency in line with Vision 2030, contributing to a knowledge-based society capable of supporting lifelong learning.

Keywords: *Adult Education, Teaching and Learning Lifelong Learning, Quality of Life.*

المقدمة:

التعليم من أهم الأدوات التي تسهم في تنمية الفرد؛ لما له من دور في إعداد الفرد ومساعدته على مواجهة الحياة العملية، والعمل على صقل شخصيته وإعداده للحياة العامة من خلال تنمية مهارات التفكير، وتنمية المهارات الحياتية لديه، وإعداده لسوق العمل من خلال التخصص الذي يميل إليه في ضوء احتياجات المجتمع.

ويشهد العصر الحالي تطورات سريعة ومتلاحقة في مختلف المجالات، مما يفرض واقعًا اجتماعيًا واقتصاديًا جديدًا يتطلب من الدول الاهتمام بإعداد الأفراد كبارًا وصغارًا، بما يمكنهم من التعامل مع هذه التغيرات والتكيف معها.

وقد أدركت المملكة العربية السعودية أن مشكلة محو الأمية وتعليم الكبار تعتبر عقبة أداء في سبيل تقدمها وتحقيق المزيد من الرخاء لشعبها، من أجل هذا وجهت الدولة عناية خاصة لمحاولة القضاء على الامية.

وعلى الرغم من الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية للحد من الأمية من خلال برامج تعليم الكبار ومحو الأمية وإعادة تنظيمها بما يتفق مع أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠م، إلّا إن بعض هذه البرامج ما زالت تواجه عددًا من المعوقات التي تحد من فاعليتها في تحقيق أهدافها، خاصة مع اختلاف الظروف الاجتماعية والثقافية للدارسين، كما إن التطورات التعليمية ومتطلبات المجتمع تستدعي تطوير أساليب وبرامج محو الأمية بما يتناسب مع احتياجات المستفيدين في منطقة مكة المكرمة.

وانطلاقًا من ذلك يسعى هذا البحث إلى الكشف عن التحديات التي تواجه برامج محو الأمية، والتعرف على جوانب القصور فيها في منطقة مكة المكرمة، من خلال دراسة واقع جودة التعليم المقدَّم للفئات المستهدفة، ودراسة الإطار النظامي ومقارنته بالتطبيق الميداني، وصولًا إلى تقديم المقترحات المناسبة لتحسين هذه البرامج.

مشكلة البحث:

وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي:

ما مدى فاعلية تطبيق الإجراءات التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في مدينة مكة المكرمة؟

ويتفرع عن هذا السؤال خمسة أسئلة فرعية:

ما واقع تطبيق الإجراءات التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في مدينة مكة المكرمة؟

ما مدى فاعلية الإجراءات التنفيذية في تحسين جودة التعليم المقدم للمعلمين الكبار؟

إلى أي مدى يلبي نظام تعليم الكبار ومحو الأمية احتياجات المتعلمين الكبار العلمية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية؟

ما أبرز الصعوبات التي تواجه المتعلمين الكبار والمعلمين في مراكز تعليم الكبار ومحو الأمية؟

ما المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين تطبيق الإجراءات التنفيذية ورفع جودة تعليم الكبار ومحو الأمية؟

أهداف البحث:

- التعرف على واقع تطبيق الإجراءات التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية ومدى فعاليتها في مدينة مكة المكرمة
- التعرف على مدى تلبية تعليم الكبار ومحو الأمية لحاجات المتعلم العلمية، والثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية.
- رصد أبرز الصعوبات والمشكلات التي تواجه المتعلمين الكبار ومعلميهم.
- إعداد مقترحات تسهم في تحسين تطبيق الإجراءات التنفيذية ورفع جودة تعليم الكبار ومحو الأمية.

منهجية البحث:

يعتمد هذا البحث على "المنهج الكيفي(Qualitative Research) " وهو منهج بحثي يهدف إلى دراسة الظواهر وفهمها بعمق من خلال تحليل البيانات غير الرقمية وتفسيرها. وقد تم اختياره لأنه يعد الأنسب لطبيعة هذه الدراسة؛ إذ يسهم في استكشاف آراء المشاركين وتصوراتهم وتحليلها بصورة تفصيلية، بما يحقق فهمًا أعمق لموضوع البحث. ولتحقيق ذلك، سيتم جمع البيانات باستخدام المقابلات والاستبيانات، ثم تحليلها للوصول إلى النتائج التي تجيب عن أسئلة الدراسة.

تحليل الدراسات السابقة وربطها بالبحث:

الدراسة الأولى:

هدفت دراسة عبدالعزيز بن عبدالله السنبل (٢٠٠٥م) بعنوان "تمويل برامج محو الأمية في الوطن العربي: دراسة مقارنة" إلى التعرف على واقع تمويل برامج محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، من خلال المقارنة بين دول الخليج العربي ودول المغرب العربي، والكشف عن حجم المخصصات المالية الموجهة لبرامج محو الأمية مقارنة بالتعليم العام، إضافة إلى التعرف على

دور القطاع الخاص والجمعيات الأهلية في تمويل تلك البرامج، ودراسة أثر الرسوب والتسرب في كفاءة التمويل وجودة البرامج. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، واستخدمت استبانة مكونة من (٢٤) سؤالًا، جُمعت بياناتها من الجهات الوطنية المعنية بالتربية والثقافة في الدول العربية المشاركة. وتوصلت الدراسة إلى أن نسبة الإنفاق على برامج محو الأمية لا تزال منخفضة مقارنة بالإنفاق على التعليم العام، وأن المملكة العربية السعودية جاءت من بين أكثر الدول العربية إنفاقًا على هذه البرامج من حيث حجم المخصصات المالية، كما بينت أن جزءًا كبيرًا من ميزانيات برامج محو الأمية يوجَّه إلى الرواتب والأجور، مع محدودية الإنفاق على مجالات التطوير والبحث، وأوصت بزيادة المخصصات المالية، وتنويع مصادر التمويل، وتعزيز مشاركة القطاع الخاص والجمعيات الأهلية، والارتقاء بكفاءة الإنفاق بما يسهم في تحسين جودة برامج محو الأمية.

التعليق على الدراسة :

تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة عبدالعزيز بن عبدالله السنبل (٢٠٠٥م) في اهتمامهما بمجال تعليم الكبار ومحو الأمية، وسعيهما إلى تطوير البرامج والارتقاء بكفاءتها من خلال رصد واقعها وتقديم مقترحات تسهم في تحسينها. كما اتفقت الدراستان في اعتمادهما على المنهج الوصفي، واهتمامهما بتحديد أبرز التحديات التي تواجه برامج محو الأمية وتعليم الكبار.

إلا أن الدراسة الحالية اختلفت عن دراسة السنبل في عدة جوانب؛ إذ ركزت دراسة السنبل على تمويل برامج محو الأمية في الوطن العربي من خلال إجراء مقارنة بين عدد من الدول العربية، مع تحليل حجم الإنفاق، ودور القطاعين الحكومي والأهلي في تمويل البرامج، وأثر التمويل في كفاءة تلك البرامج. في المقابل، ركزت الدراسة الحالية على الإجراءات التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في منطقة مكة المكرمة، من خلال تحليل واقع تطبيق النظام، وتقويم جودة البرامج، والكشف عن التحديات الميدانية التي تواجه المعلمين والمتعلمين، ومدى توافق البرامج مع احتياجاتهم، واقتراح حلول تطويرية تستند إلى التطبيق الميداني. كما اختلفت الدراستان في المنهج؛ حيث اعتمدت دراسة السنبل على المنهج الوصفي المقارن، بينما اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الكيفي، مستخدمة المقابلات والاستبانة للوصول إلى فهم أعمق لواقع تطبيق النظام في منطقة مكة المكرمة.

الدراسة الثانية :

هدفت دراسة د. فيصل بن فرج المطيري (٢٠٢٢م) بعنوان "برنامج مقترح لمحو الأمية الرقمية لدى كبار السن كأحد متطلبات تنمية الأسرة في ضوء بعض الخبرات العالمية" إلى تقديم برنامج مقترح لمحو الأمية الرقمية لدى كبار السن؛ باعتبارها أحد متطلبات تنمية الأسرة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل مفهوم الأمية الرقمية لدى كبار السن، واستعراض أبرز الخبرات والتجارب العالمية في هذا المجال في عدد من الدول، منها الولايات المتحدة الأمريكية، وكندا، وأيرلندا، وأستراليا، وفنلندا، والمملكة المتحدة، وصولًا إلى بناء برنامج مقترح اشتمل على فلسفة البرنامج، وأهدافه، وخطته، ومحتواه، واستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة المصاحبة، وآليات التقويم.

التعليق على الدراسة :

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اهتمامها بتطوير مجال تعليم الكبار ومحو الأمية، إلا إن كل دراسة تناولت الموضوع من زاوية مختلفة تكمل الأخرى. فقد ركزت الدراسة السابقة على الجانب التربوي من خلال إعداد برنامج مقترح لمحو الأمية الرقمية لفئة كبار السن، مستفيدةً من الخبرات العالمية في بناء البرنامج، بينما تتناول الدراسة الحالية الجانب النظامي والتنفيذي، من خلال تحليل الإجراءات التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في منطقة مكة المكرمة وواقع تطبيقها في البيئة السعودية. كما أن الدراسة السابقة انصبت على فئة محددة هي كبار السن، في حين تتناول الدراسة الحالية نظام تعليم الكبار ومحو الأمية بصورة أشمل، مما يضيف بعدًا تطبيقيًا يسهم في فهم آليات تنفيذ النظام وتطويرها، ويعزز التكامل بين الجوانب التربوية والجوانب النظامية في تطوير برامج تعليم الكبار ومحو الأمية.

الدراسة الثالثة:

هدفت دراسة موسى بن سليمان الفيفي (٢٠٢٢م) بعنوان "واقع برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية من وجهة نظر منفذي البرنامج" إلى التعرف على واقع برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية، والكشف عن أبرز المعوقات التي تواجه تنفيذه من وجهة نظر منفذي البرنامج، بالإضافة إلى التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقديرات أفراد العينة للمعوقات وفقًا لمتغيري الجنس والخبرة التعليمية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، مستخدمة الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وطُبقت على عينة مكونة من (١١١) معلمًا ومشرفًا من منفذي برامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية. وتوصلت الدراسة إلى أن

واقع البرنامج جاء بدرجة مرتفعة، فيما تمثلت أبرز المعوقات في ضعف الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمنفذين، وعدم اقتناع بعض الدارسين بجدوى المشاركة في البرنامج، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس، ووجود فروق تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية لصالح ذوي الخبرة الأقل من خمس سنوات.

التعليق على الدراسة :

تختلف الدراسة الحالية عن دراسة موسى بن سليمان الفيفي (٢٠٢٢م) من عدة جوانب؛ فمن حيث الهدف هدفت دراسة الفيفي إلى التعرف على واقع برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية والكشف عن المعوقات التي تواجهه من وجهة نظر منفذي البرنامج، إضافة إلى التعرف على الفروق الإحصائية وفقًا لمتغيري الجنس والخبرة التعليمية. بينما هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل الإجراءات التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في منطقة مكة المكرمة، وتقييم واقع تطبيقها، والكشف عن التحديات التي تواجه تنفيذها، وتقديم مقترحات لتطويرها.

كما اختلفت الدراستان من حيث المنهج؛ إذ اعتمدت دراسة الفيفي على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وطُبقت على (١١١) معلماً ومشرفاً من منفذي الحملات الصيفية، اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على المنهج الكيفي باستخدام المقابلات والاستبانة؛ الأمر الذي أتاح فهماً أكثر عمقًا للإجراءات التنفيذية والتحديات المرتبطة بتطبيقها.

كذلك اختلفت الدراستان من حيث مجال الدراسة؛ إذ اقتصرت دراسة الفيفي على برنامج الحملات الصيفية للتوعية ومحو الأمية بوصفه أحد برامج محو الأمية، في حين تناولت الدراسة الحالية الإجراءات التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية بصورة أشمل، باعتباره الإطار المنظم لجميع برامج محو الأمية، مما يمنح نتائجها نطاقًا أوسع وإمكانية أكبر للاستفادة منها في تطوير النظام ككل، وليس برنامجًا محددًا فقط.

كما اختلفت النتائج؛ فقد توصلت دراسة الفيفي إلى أن واقع برنامج الحملات الصيفية جاء بدرجة مرتفعة، وأن أبرز المعوقات تمثلت في ضعف الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمنفذين وضعف قناعة الدارسين بالمشاركة في البرنامج، أما الدراسة الحالية فتركز على تشخيص واقع تطبيق الإجراءات التنفيذية للنظام، ورصد التحديات التنظيمية والتنفيذية، والخروج بمقترحات تسهم في تطوير آليات تنفيذ نظام تعليم الكبار ومحو الأمية وتحسين كفاءته.

الدراسة الرابعة:

دراسة د. أريج بنت صالح بن عيسى الجبر (٢٠٢٣م) بعنوان : "دور برامج التعليم المستمر في محو الأمية الرقمية بالمملكة العربية السعودية".

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور برامج التعليم المستمر في محو الأمية الرقمية من خلال نشر الثقافة الرقمية وتعزيز المواطنة الرقمية لدى المستفيدات، والكشف عن التحديات التي تحد من تفعيل هذه البرامج من وجهة نظر المدربات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وطبقت على عينة مكونة من (٤٩٨) مستفيدة من برامج التعليم المستمر بمنطقة الرياض و(٦٢) مدربة. وأظهرت النتائج أن برامج التعليم المستمر تسهم بدرجة مرتفعة في نشر الثقافة الرقمية وتعزيز المواطنة الرقمية، كما بينت وجود تحديات تقنية ومالية وبشرية وإدارية تؤثر في تفعيل هذه البرامج.

التعليق على الدراسة :

أسهمت الدراسة في توضيح الدور الذي تؤديه برامج التعليم المستمر في تنمية المهارات الرقمية والكشف عن أبرز التحديات التي تواجهها، كما أبرزت أثر التحول الرقمي ورؤية المملكة ٢٠٣٠ في دعم تلك البرامج. إلا إن الدراسة ركزت على قياس أثر البرامج ومخرجاتها، دون تحليل العوامل التنظيمية والإجرائية التي قد تفسر استمرار تلك التحديات أو مدى انعكاسها على كفاءة التنفيذ. ومن هنا تأتي الدراسة الحالية لتتناول هذا الجانب من خلال تحليل الإجراءات التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية، مع توظيف دراسة ميدانية اعتمدت على المقابلات والاستبانة لاستطلاع وجهات نظر المعلمات والدارسات وذوي الدارسات، وربط النتائج بالإطار النظامي، بما يسهم في تفسير التحديات بصورة أكثر شمولًا، وتقديم حلول تنفيذية واقعية تدعم تطوير برامج تعليم الكبار ومحو الأمية.

الدراسة الخامسة:

هدفت دراسة حسام الدين السيد محمد إبراهيم، وأحمد بن سعيد المرزوقي، ومحمد بن ناصر الريامي (٢٠٢٣م) بعنوان: "النموذج الأوروبي لكفايات التعلم مدى الحياة وإمكانية الإفادة منه في تطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار بسلطنة عمان" إلى التعرف على النموذج الأوروبي لكفايات التعلم مدى الحياة، وبيان إمكانية الإفادة منه في تطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار بسلطنة عمان. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت تحليل الوثائق أداةً لجمع البيانات والمعلومات. وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن النموذج الأوروبي يتضمن ثماني كفايات

رئيسة للتعلم مدى الحياة، وأوصت بزيادة الاهتمام ببرامج محو الأمية وتعليم الكبار، وتطوير الخطط الدراسية، وتعزيز مهارات العلوم والتكنولوجيا الرقمية، وترسيخ قيم المواطنة بما يسهم في الارتقاء ببرامج تعليم الكبار.

التعليق على الدراسة :

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اهتمامها بتطوير برامج تعليم الكبار ومحو الأمية، والسعي إلى الارتقاء بجودة البرامج التعليمية بما يواكب المتغيرات المعاصرة ،إلا أن الدراسة الحالية عالجت الموضوع من زاوية مختلفة، بما يحقق التكامل مع الدراسة السابقة ؛فقد ركزت الدراسة السابقة على الاستفادة من النموذج الأوروبي لكفايات التعلم مدى الحياة في تطوير برامج محو الأمية وتعليم الكبار بسلطنة عمان، بينما تتناول الدراسة الحالية تحليل الإجراءات التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في منطقة مكة المكرمة، من خلال دراسة الإطار النظامي ومقارنته بواقع التطبيق. كما أن الدراسة السابقة اهتمت بتطوير الكفايات التعليمية ومحتوى البرامج، في حين تضيف الدراسة الحالية بعدًا نظاميًا وتطبيقيًا يسهم في فهم آليات تنفيذ النظام، والكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيقه، بما يغطي جانب القصور في برامج تعليم الكبار ومحو الأمية ورفع كفاءتها.

الدراسة السادسة:

دراسة د.خلود إبراهيم الضميري (٢٠٢٤م) بعنوان: "واقع الأمية من وجهة نظر الملتحقات ببرنامج محو الأمية (دراسة ميدانية عن وجود الأمية في منطقة الجوف)" ، هدفت إلى التعرف على واقع برامج محو الأمية في منطقة الجوف، والكشف عن مدى تطبيقها، ومميزاتها، وسلبياتها، والمعوقات التي تواجهها، إضافة إلى التوصل إلى مقترحات تسهم في الحد من الأمية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وطُبقت على الملتحقات ببرامج محو الأمية في منطقة الجوف. وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي لبرامج محو الأمية في الجوانب الدينية، والأسرية، والاجتماعية، كما أوصت بضرورة استمرار تعليم المتحررين من الأمية لضمان عدم عودتهم إليها مرة أخرى.

التعليق على الدراسة :

ركزت الدراسة على استكشاف واقع الأمية من وجهة نظر الملتحقات ببرامج محو الأمية، من خلال تحليل خصائصهن، ودوافع الالتحاق، والأهداف التعليمية المتحققة، وتقييم عناصر البرنامج التعليمية، إضافة إلى قياس مستوى الرضا واختبار الفروق الإحصائية بين المستفيدات

وفق عدد من المتغيرات، مما أسهم في تقديم صورة شاملة عن واقع برامج محو الأمية من منظور الملتحقات بها. بينما تميزت الدراسة الحالية بتوسيع نطاق التحليل، إذ لم تقتصر على رصد واقع البرامج، بل ربطت بين الإطار النظامي والتطبيق الميداني، وأبرزت أثر الأمية التقنية، وكفاءة المعلمين، والدعم الأسري في فاعلية تنفيذ برامج تعليم الكبار. ومع ذلك، انصبت الدراستان على تقييم الواقع في بيئات محددة، دون التوسع في تحليل العوامل التنظيمية والإدارية المؤثرة في كفاءة التنفيذ واستدامة البرامج، وهو ما يمثل مجالًا يستحق مزيدًا من البحث والدراسة.

الدراسة السابعة:

دراسة رمزي حمود المغامسي (٢٠٢٥م) بعنوان: "دور محو الأمية الرقمية لطلاب مدارس تعليم الكبار في مواكبة متطلبات سوق العمل"، هدفت إلى التعرف على دور محو الأمية الرقمية في تمكين طلاب مدارس تعليم الكبار من مواكبة متطلبات سوق العمل والكشف عن المعوقات التي تحد من تحقيق ذلك. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وطبقت على عينة مكونة من (٣٤١) طالبًا وطالبة من مدارس تعليم الكبار بالمدينة المنورة. وتوصلت الدراسة إلى أن محو الأمية الرقمية يسهم بدرجة كبيرة في تنمية المهارات اللازمة لمواكبة متطلبات سوق العمل، كما كشفت عن وجود معوقات تمثلت في ضعف البنية التحتية التقنية، وقلة التمويل، والاعتماد على الأساليب التقليدية، وأوصت بضرورة دعم برامج محو الأمية الرقمية، وتوفير الأجهزة وخدمات الإنترنت، والاستمرار في تدريب الدارسين على المهارات التقنية الحديثة.

التعليق على الدراسة:

تتفق هذه الدراسة مع البحث الحالي في اهتمامها بتطوير برامج تعليم الكبار ورفع كفاءتها، وفي التأكيد على أهمية توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، كما تشترك معه في الإشارة إلى وجود تحديات تؤثر في فاعلية البرامج التعليمية. إلا إنها تختلف عن البحث الحالي في عدة جوانب؛ إذ ركزت على دور محو الأمية الرقمية في مواكبة متطلبات سوق العمل، بينما يركز البحث الحالي على فاعلية تطبيق الإجراءات التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في منطقة مكة المكرمة. كما اختلفت الدراسة في منهجيتها؛ حيث اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة لجمع البيانات من عينة من الدارسين، في حين يعتمد البحث الحالي على المنهج النوعي من خلال المقابلات مع المشرفات والمعلمات والملتحقات ببرامج تعليم الكبار، بهدف الوصول إلى فهم أعمق لواقع تطبيق الإجراءات التنفيذية والمعوقات المرتبطة بها. ويمنح

هذا الاختلاف المنهجي الدراسة الحالية قدرة أكبر على تفسير الواقع وتحليل أبعاده بصورة أكثر تفصيلًا.

الدراسة الثامنة:

تناولت دراسة محمد البقمي (٢٠٢٦م) بعنوان: "مبادئ التعلم التحويلي وممارساته في مجال تعليم الكبار والتعلم المستمر من منظور التربية الإسلامية "إلى بيان مفهوم التعلم التحويلي وأبرز مبادئه وممارساته في مجال تعليم الكبار والتعلم المستمر، وإبراز إمكانية توظيفه في تطوير برامج تعليم الكبار في ضوء المنظور التربوي الإسلامي. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل الأدبيات والدراسات ذات الصلة، وخلُصَت إلى أهمية تبني مبادئ التعلم التحويلي في برامج تعليم الكبار، وربطها بالقيم الإسلامية، وتنمية التفكير النقدي والتأملي، بما يسهم في تحسين جودة البرامج التعليمية وتعزيز التعلم المستمر.

التعليق على الدراسة:

تتفق هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في اهتمامها بتطوير مجال تعليم الكبار والارتقاء بجودة برامجه، والسعي إلى تعزيز فاعلية العمليات التعليمية بما يتماشى مع احتياجات المتعلمين ويسهم في تحقيق التنمية المجتمعية والحد من الأمية. إلا أن كل دراسة تناولت الموضوع من زاوية مختلفة تكمل الأخرى؛ فقد ركزت الدراسة السابقة على الجانب التربوي والفكري من خلال تحليل مبادئ التعلم التحويلي وممارساته وإبراز دوره في تطوير تعليم الكبار، بينما تتناول الدراسة الحالية الجانب النظامي والتنفيذي، من خلال تحليل الإجراءات التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية، ودراسة واقع تطبيقها في منطقة مكة المكرمة. كما أن الدراسة السابقة انصبت على التأصيل النظري للتعلم التحويلي، في حين تضيف الدراسة الحالية بعدًا ميدانيًا يسهم في تقييم واقع تنفيذ النظام، والكشف عن المعوقات التي تواجه تطبيقه، واقتراح تحسينات تسهم في تطوير برامج تعليم الكبار ومحو الأمية ورفع كفاءتها.

المبحث الأول: الإطار النظري لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية

المطلب الأول: مفهوم تعليم الكبار والتعليم المستمر

يُعرّف تعليم الكبار على أنه: "مجمل العمليات التعليمية التي تجري بطريقة نظامية أو غيرها والتي ينمي بفضلها الأفراد الكبار في المجتمع قدراتهم ويثرون معارفهم ويحسنون معارفهم التقنية أو المهنية أو يسلكون بها سبيلًا جديدًا لكي يلبوا حاجاتهم وحاجات مجتمعهم"(١)

ويُعرّف التعليم المستمر على أنه:" توفير فرص التعليم النظامي وغير النظامي للمتعلمين الكبار بهدف تطوير مهاراتهم القرائية والرقمية والمهنية وغيرها"(٢) ويُفرّق بين هذين النوعين من التعليم من حيث إن التعليم التقليدي يقوم على مناهج ثابتة يتلقى منها الطالب المعرفة بشكل تدريجي وفق خطة معدّة سلفًا تؤسسه تأسيسًا علميًا سليمًا، بينما يقوم التعليم المستمر على التعلم المرن مدى الحياة ويوفّر للمتعلم تنمية لمهاراته وقدراته بشكل يستطيع من خلاله مواكبة التطور في عدة مجالات، فهما بذلك مكملان لبعضهما في رحلة المتعلم.

المطلب الثاني: أهمية تعليم الكبار في التنمية

لا شك أن للتعليم أثر جليّ في نهضة المجتمعات ودفع عجلة التنمية، ويظهر ذلك في عدّة جوانب:

الجانب الاجتماعي:

يعزز التعليم الوعي لدى المتعلمين بشكل يسهم في إعداد مواطن مُستنير، قادر على مواكبة التطورات المتسارعة، بالإضافة إلى تقليله للفجوات بين فئات المجتمع، فمن خلاله يُمكّن المتعلم من علوم ومهارات تساعده في إفادة نفسه ومجتمعه بشكل يعزز من نماء المجتمع بشكل عام.

الجانب الثقافي:

يعزز التعليم ثقافة المجتمع ويدفعه للتمسك بهويته ويزيد من انتمائه لها من خلال التعرف عليها بشكل أعمق، ومن أمثلة ذلك ما ذُكر في المقابلات التي أجراها فريق البحث من كلمات تعكس أثرًا واضحًا على المتعلمات تمثّل في قدرتهن على قراءة القرآن وفهمه، فبالتنوّع المتاح

---

(١) الأمانة العامة لتعليم الكبار، تقرير بنتائج المشاركة في المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار، وزارة التربية والتعليم ١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩م، ص٣١ .

(٢) التعليم المستمر ومحو الأمية، موقع وزارة التعليم .

للملتحقين ببرامج التعليم المستمر تعزيز لقدرتهم على التواصل مع المجتمع، فهو بذلك يفتح لهم أبوابًا عديدة ترفع من مستوى الثقافة العامة.

الجانب الاقتصادي:

للتعليم أثر واضح في الجانب الاقتصادي، فمن خلاله يستطيع الكبار الدخول في عالم الأعمال ومواكبة الأمور التقنية، فبطبيعة الحال كلما زادت نسبة المتعلمين في المجتمع كلما تحسّن الاقتصاد نظرًا لوجود الموارد البشرية المؤهلة للعمل، مما يقلل من معدلات البطالة ويعزز من معدلات الإنتاجية.

المطلب الثالث: نظام تعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية

صدر نظام تعليم الكبار ومحو الأمية بمرسوم ملكي رقم م/ ٢٢ بتاريخ ٩/ ٦/ ١٣٩٢هـ مشتملًا على أربع وعشرين مادة تهدف إلى معالجة ما يتعلق بتعليم الكبار ومحو الأمية.

الهدف من النظام:

" محو الأُميِّة بين جميع المواطنين بالمملكة بمُختلف فئاتِهم، وإعداد المواطِن الصالِح المُستنير ليتمكن من إفادة نفسه والإسهام في النهوض بمجتمعه"(٣)

الجهة المشرفة على البرامج الخاصة بمحو الأمية وتعليم الكبار:

" تنظم برامج ومناهج محو الأُميِّة وتعليم الكِبار وفق الأنماط التي تُقرها وزارة المعارف وتُنفذ تحت إشرافِها."(٤)

وكما جاء في اللائحة التنفيذية الجديدة لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في المادة التاسعة والثلاثون:" وزارة المعارف هي الجهة المسؤولة عن الخطة الشاملة لمحو الأمية والإشراف الفني على تنفيذها بالتعاون مع الجهات المختصة وإقرار المناهج والبرامج والمساهمة في التمويل ووضع نظم العمل في هذا المجال "كما أشارت اللائحة التنفيذية(٥) إلى دور الوزارة في تقديم المساعدة الملائمة للجهات الحكومية أو الخاصة التي تقوم بتعليم الكبار من خلال تزويدهم بالتعليمات

---

(٣) المادة الثانية من نظام تعليم الكبار ومحو الأمية

(٤) المادة السابعة من نظام تعليم الكبار ومحو الأمية

(٥) اللائحة التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية ١٤٢٠هـ، ص٤٥ .

الفنية والإدارية والمناهج والكتب الدراسية اللازمة بالإضافة إلى زيارات المشرفين التربويين التابعين لوزارة التعليم لمدارس هذه الجهات.(٦)

وقد نص النظام على عدّة أساليب وأنماط تسهم في مكافحة الأمية وتعليم الكبار **وهي**:(٧)

أ. إعداد فصول مُنتظِمة لتعليم الأُميين في جميع أنحاء المملكة العربية السعودية.

ب. إقامة حملات انتقائية مُركزة في الأماكن التي لا يسهُل فيها إعداد فصول مُنتظِمة، كمناطِق سُكنى البدو الرُحل والمناطِق النائية، وذلك لفترة مُناسِبة لتحقيق محو الأُميِّة.

ج. إعداد برامج مُلائمة لمحو الأُميِّة بواسطة الإذاعة والتلِفزيون ووسائل الإعلام الأُخرى.

د. استخدام المساجد والمراكِز الصيفية والنوادي ومراكز التجمُع لغرض محو الأُميِّة.

المبحث الثاني: واقع التعليم المستمر في مكة المكرمة

شهد التعليم المستمر في مكة المكرمة تطورًا ملحوظًا؛ نتيجة التحول الرقمي واستخدام التقنيات الحديثة في التعليم، ممَّا أسهم في توسيع فرص التعلم، وتحسين جودة البرامج التعليمية، وتوفير بيئات تعليمية أكثر مرونة وتفاعلًا.

ومن هذا المنطلق يتناول هذا المبحث واقع التعليم المستمر في مكة المكرمة، من خلال مطلبين رئيسين:

المطلب الأول: جودة العملية التعليمية في برامج التعليم المستمر

يُعد التعليم المستمر من الأنظمة التعليمية المهمة التي تسهم في تنمية القدرات البشرية وتحسين مخرجات التعليم، من خلال توفير فرص التعلم لمختلف فئات المجتمع بما يتوافق مع متطلبات التنمية الحديثة. وقد حظي التعليم المستمر في المملكة العربية السعودية، وبخاصة في مكة المكرمة، باهتمام متزايد في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠م التي أكدت أهمية تحسين جودة التعليم وتطوير برامجه. كما تسعى مؤسسات التعليم المستمر إلى رفع كفاءة العملية التعليمية وتحقيق رضا المتعلمين من خلال تطبيق معايير الجودة التعليمية.

---

(٦) المادة الثانية والأربعون من اللائحة التنفيذية، ص٤٥ .

(٧) المادة السادسة من نظام تعليم الكبار ومحو الأمية

ويتناول هذا المطلب عدة محاور هي:

١. جودة التعليم المقدم.
٢. مستوى البرامج التعليمية.
٣. كفاءة المعلمين.
٤. البيئة التعليمية.

اولاً: جودة التعليم المقدم.

أصبحت جودة التعليم من أهم القضايا التي شغلت الأنظمة التعليمية المعاصرة، وذلك نتيجة التطورات العلمية والتقنية المتسارعة، وازدياد الحاجة إلى بناء مجتمع معرفي قادر على التكيف مع متطلبات العصر الحديث.

إنَّ تحقيق الجودة في التعليم المستمر لا يقتصر أثره على المتعلِّمين فقط، بل يمتدُّ ليشمل جميع عناصر العملية التعليمية؛ لما له من دورٍ في تطوير الأداء المؤسسي، ورفع كفاءة البرامج التعليمية، وتحقيق التنمية المهنية والمعرفية مدى الحياة.

ويشمل مفهوم الجودة في التعليم المستمر مختلف المكوّنات البشرية والمادية والتنظيمية، مثل: المتعلِّم، والمدرّب، والإدارة التعليمية، وبيئة التعلُّم، والتقنيات، والوسائل التعليمية.

مفهوم الجودة في التعليم المستمر

تنوَّعت تعريفات الجودة تبعًا لاختلاف مجالات تطبيقها، إلَّا أنَّها تتفق جميعها على الإتقان والتحسين المستمر وتحقيق رضا المستفيدين.

وفي مجال التعليم المستمر تُعرَّف الجودة بأنَّها: تقديم برامج تعليمية وتدريبية عالية الكفاءة، تُلبّي احتياجات المتعلِّمين، وتسهم في تنمية معارفهم ومهاراتهم، وفق معايير محددة تضمن فاعلية الأداء وتحقيق الأهداف المنشودة(٨)

كما ترتبط الجودة بحسن استثمار الموارد البشرية والمادية، وتطوير العمل بصورة مستمرة، من خلال التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقويم؛ لتحقيق أفضل النتائج التعليمية.

---

(٨) واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية، طارق الثويني، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد ١٦، العدد٤ أكتوبر ٢٠٢٤م: ص (٩٦)، ومدى توافر معايير جودة بيئة التعليم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، شادن الربعي، وسارة المطيري، مجلة الآداب، جامعة ذمار المجلد ١٢العدد ٤ ديسمبر٢٠٢٤ م ص١٢٩ــ١٣٧).

أهمية الجودة في التعليم المستمر(٩)

تتمثّل أهمية الجودة في التعليم المستمر في عددٍ من الجوانب، من أبرزها:

١. تحسين كفاءة البرامج التعليمية والتدريبية.
٢. رفع مستوى الأداء المؤسسي والإداري.
٣. تلبية احتياجات المتعلّمين والمجتمع وسوق العمل.
٤. تحقيق رضا المستفيدين من البرامج التعليمية.
٥. تطوير مهارات العاملين في مجال التعليم المستمر.
٦. تقليل جوانب الهدر في الوقت والجهد والموارد.
٧. تعزيز سمعة المؤسسة التعليمية محليًا وعالميًا.
٨. تحسين مخرجات التعلُّم وتنمية المهارات الحياتية والمهنية.

أهداف الجودة في التعليم المستمر(١٠)

تسعى الجودة في التعليم المستمر إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، من أبرزها:

١. تحسين مستوى البرامج التعليمية والتدريبية.
٢. تنمية مهارات المتعلّمين بصورة مستمرة.
٣. تعزيز التعلُّم الذاتي والتعلُّم مدى الحياة، وتمكين المتعلم من اكتساب المعرفة والمهارات بصورة مستقلة، مع توفير البيئة التعليمية المساندة لذلك.
٤. مواكبة التطورات العلمية والتقنية الحديثة.
٥. رفع كفاءة العاملين في المؤسسات التعليمية.
٦. تحقيق معايير الاعتماد والجودة التعليمية.
٧. توفير بيئة تعليمية محفِّزة وآمنة.
٨. تعزيز الشراكة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع.

ومن مظاهر اهتمام الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة بتطوير جودة التعليم المستمر وتنمية برامج التعلم مدى الحياة، تنفيذ ملتقى التعليم المستمر بعنوان: «استدامة.. التعلم مدى الحياة

---

(٩) مدى توافر معايير جودة بيئة التعليم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، شادن الربعي، وسارة المطيري (١٣٤ـ١٣٧).

(١٠) واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية، طارق الثويني:(ص٩٦ـ٩٧).

في ظل رؤية المملكة ٢٠٣٠»[١١]، الذي نظمته إدارة تعليم الكبار بمكة المكرمة عام ١٤٣٩هـ، بهدف تعزيز ثقافة التعليم المستمر، وتطوير برامج تعليم الكبار، وربطها بمستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠م.

وقد أكد مساعد مدير عام تعليم منطقة مكة المكرمة للشؤون التعليمية الدكتور طلال الحربي أنَّ الملتقى يأتي امتدادًا لجهود الدولة في دعم تعليم الكبار والقضاء على الأمية، مشيرًا إلى أنَّ مبادرة وزارة التعليم «التعلم مدى الحياة ـ استدامة» تهدف إلى توفير فرص التعليم لجميع فئات المجتمع، ورفع مستوى الوعي والثقافة، وتنمية مهارات المتعلمين، بما يسهم في دمجهم في المجتمع بوصفهم فئات متعلمة وقادرة على التفاعل مع متطلبات الحياة المعاصرة.

كما أوضح أنَّ التعلم لا يقتصر على المرحلة العمرية النظامية، بل يمتد ليشمل جميع أفراد المجتمع من خلال البرامج التعليمية والتدريبية المتنوعة، مؤكدًا أهمية تكامل الجهود بين المؤسسات التعليمية والمجتمع في دعم برامج التعليم المستمر.

وقد تناول الملتقى دور برامج التعليم المستمر في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م، وجهود وزارة التعليم في محو الأمية وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع، بما يتوافق مع أهداف التنمية المستدامة التي تؤكد أهمية ضمان التعليم الجيد وإتاحة فرص التعلم المستمر لجميع الأفراد.

ويعكس هذا الملتقى اهتمام تعليم مكة المكرمة بتحسين جودة البرامج التعليمية، وتطوير البيئة التعليمية، وتعزيز مفهوم التعلم مدى الحياة، بما يسهم في رفع كفاءة التعليم المستمر وتحقيق التنمية البشرية والمجتمعية.

ثانيًا: مستوى البرامج التعليمية

تُعد البرامج التعليمية الركيزة الأساسية التي تقوم عليها مؤسسات التعليم المستمر، إذ ترتبط جودة العملية التعليمية بمدى جودة البرامج المقدمة وملاءمتها لاحتياجات المتعلمين ومتطلبات المجتمع.

ولم يعد الهدف من التعليم المستمر مقتصرًا على محو الأمية، بل أصبح يركز على بناء المهارات وتنمية المعارف وتحقيق التعلم مدى الحياة.

---

(١١) وكالة الأنباء السعودية، تعليم مكة المكرمة يُنفذ ملتقى التعليم المستمر «استدامة» مدى الحياة، ٤ رجب ١٤٣٩هـ الموافق ٢١ مارس ٢٠١٨م

وفي واقع التعليم المستمر بمكة المكرمة، شهدت البرامج التعليمية تطورًا ملحوظًا نتيجة التحول الرقمي والتوسع في استخدام التقنيات الحديثة، حيث اتجهت المؤسسات التعليمية إلى تقديم برامج متنوعة تشمل:

- برامج محو الأمية.
- برامج التعليم التكميلي.
- البرامج المهنية والتقنية.
- برامج التدريب الإلكتروني.
- برامج تنمية المهارات الحياتية.

وقد أسهم هذا التنوع في توسيع فرص التعلم أمام مختلف فئات المجتمع، وربط العملية التعليمية بمتطلبات التنمية وسوق العمل.

كما تعتمد جودة البرامج التعليمية على مجموعة من المعايير، من أبرزها:

١. وضوح الأهداف التعليمية.
٢. ملاءمة المحتوى العلمي.
٣. تنوع أساليب التعليم.
٤. استخدام التقنيات الحديثة.
٥. تقويم مخرجات التعلم بصورة مستمرة.

ومن أبرز مظاهر تطوير البرامج التعليمية في مكة المكرمة التوسع في التعلم الإلكتروني، خاصة بعد التحولات الرقمية التي شهدتها قطاع التعليم في المملكة، حيث ساعدت المنصات التعليمية الرقمية في توفير فرص تعليمية مرنة تتناسب مع ظروف المتعلمين الكبار، وتُسهم في تسهيل الوصول إلى المعرفة.

وتجدر الإشارة إلى أنَّ الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة قد اتجهت إلى تطوير مستوى البرامج التعليمية في التعليم المستمر من خلال خطط وبرامج منظمة تستهدف رفع جودة التعليم وتحسين نواتج التعلم، بما ينسجم مع توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠ في تنمية رأس المال البشري وتعزيز التعلم مدى الحياة(١٢).

---

(١٢) مقال في أضواء الوطن بعنوان: تعليم مكة يطلق "٥" برامج تستهدف رفع التحصيل الدراسي في التعليم المستمر

ويتضح من البرامج المطروحة أنَّ مستوى البرامج التعليمية في مكة المكرمة يقوم على عدة جوانب تطويرية، من أبرزها:

- التركيز على رفع التحصيل الدراسي لدى الطالبات عبر برامج تدريبية متخصصة تهدف إلى تنمية المهارات الأساسية ومهارات التفكير العليا، مما يعكس اهتمامًا بتحسين جودة المخرجات التعليمية لا مجرد تقديم التعليم التقليدي.
- العناية بتطوير المعلمات مهنيًا من خلال ورش تدريبية مثل:" نحو حصة مجودة" و"خصائص المفاهيم لتعليم الكبار"، وهو ما يدل على أن تحسين العملية التعليمية يبدأ من تأهيل المعلم ورفع كفاءته التربوية والتعليمية.
- الاعتماد على تحليل النتائج الدراسية وتقويم الأداء، حيث أُقيمت ورش لتحليل نتائج الفصل الدراسي وقياس مستويات التحصيل، مما يشير إلى تبني أساليب تعليمية قائمة على التقويم والمتابعة المستمرة.
- الاهتمام بالانضباط المدرسي والحد من الغياب، باعتباره عنصرًا مؤثرًا في رفع مستوى التحصيل وتحسين البيئة التعليمية.
- التوسع في برامج التعليم المستمر وتعليم الكبار، من خلال المدارس الليلية ومراكز الأحياء المتعلمة، بما يحقق مبدأ إتاحة التعليم للجميع ويعزز مفهوم التعلم مدى الحياة.
- مواكبة متطلبات العصر عبر الاهتمام بمحو الأمية المعلوماتية والتقنية الحديثة، وتوفير برامج تدريبية مجانية تساعد الأفراد على اكتساب مهارات تلائم احتياجات سوق العمل.

ومن خلال ذلك يمكن القول إنَّ مستوى البرامج التعليمية في مكة المكرمة يتسم بالتنوع والشمول والتركيز على الجودة، إذ لم تقتصر الجهود على الجانب الأكاديمي فقط، بل شملت الجوانب التربوية والمهارية والتقنية والاجتماعية، بما يسهم في بناء بيئة تعليمية داعمة للتنمية المستدامة وتحقيق أهداف التعليم المستمر .

ورغم الجهود المبذولة، لا تزال هناك بعض التحديات التي تواجه البرامج التعليمية، مثل:

- الحاجة إلى تحديث بعض المناهج بصورة مستمرة، وذلك من خلال توسيع المناهج الدراسية لتشمل مجالات تعليمية و مهارية مهمة، مثل: الفنون، والموسيقى، والتربية البدنية، والتعليم المهني والتقني، بمايسهم في تحقيق التعلم الشامل، وتنمية شخصية المتعلم بصورة متوازنة، ومواءمة مخرجات التعليم مع متطلبات العصر وسوق العمل.
- تفاوت الإمكانات التقنية بين المؤسسات التعليمية.

- ضعف مشاركة بعض المتعلمين في البرامج الإلكترونية.
- الحاجة إلى مزيد من الربط بين البرامج التعليمية ومتطلبات سوق العمل.

ومع ذلك، فإنَّ التطورات التي يشهدها التعليم المستمر في مكة المكرمة تؤكد وجود توجه واضح نحو تحسين جودة البرامج التعليمية وتطويرها بصورة مستمرة.

ثالثًا: كفاءة المعلمين(١٣)

يُعد المعلم العنصر الأكثر تأثيرًا في نجاح العملية التعليمية، إذ تعتمد جودة التعليم بصورة كبيرة على كفاءة المعلمين وقدرتهم على توظيف الأساليب التربوية الحديثة في التعليم والتدريب. ويزداد دور المعلم أهمية في التعليم المستمر؛ لأنَّ المتعلمين الكبار يحتاجون إلى أساليب تعليمية تراعي خصائصهم النفسية والاجتماعية وخبراتهم السابقة.

وتُعد كفاية المعلمين وفاعليتهم من الأسس الرئيسة لتحقيق الجودة التعليمية؛ إذ لا تقتصر الكفاية على امتلاك المعرفة، بل تشمل القدرة على توظيفها بصورة مناسبة تحقق أهداف التعلم.

وتؤكد الدراسات التربوية أنَّ نجاح المعلم يرتبط بقدرته على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والتعامل مع تنوع مستوياتهم وقدراتهم، إلى جانب مواكبة تطوير المناهج وأساليب التعليم الحديثة.

كما أنَّ فاعلية المعلم تُقاس بمدى ما يحققه المتعلمون من تعلم حقيقي، فالتعليم الجيد هو الذي يؤدي إلى نتائج تعليمية ملموسة تسهم في بناء شخصية المتعلم وتنمية مهاراته وقدراته.

ومن هنا تبرز أهمية إعداد المعلمين وتأهيلهم المستمر؛ لضمان جودة التعليم المستمر وتحقيق أهدافه التنموية والتربوية.

وفي مكة المكرمة، أولت برامج التعليم المستمر اهتمامًا واضحًا بتطوير كفاءة المعلمين من خلال الدورات التدريبية وورش العمل والبرامج التطويرية التي تهدف إلى:

- رفع الكفايات المهنية.
- تنمية المهارات التقنية.
- تحسين طرائق التدريس.

---

(١٣) الجودة التعليمية، مروى عمرة، مجلة سلوك، جامعة الشهيد حمه لخضر، ٢٠٢٢م: (ص٩٦ــ١٠٤)، ومواصفات المعلم القدوة ودوره في التعليم وفقًا لمعايير الجودة الشاملة، صباح الحاج، وتوفيق الزاكي، مجلة العلوم والبحوث الإسلامية، ٢٠١٩: (٢٢-٢٦)

- تدريب المعلمين على استخدام التعليم الإلكتروني.

كما أصبحت الكفايات الرقمية من المتطلبات الأساسية للمعلمين في ظل التحول الرقمي، حيث أصبح المعلم مطالبًا باستخدام المنصات التعليمية، وتصميم الأنشطة الإلكترونية، وإدارة الصفوف الافتراضية بكفاءة.

كما أنَّ المعلم الكفء يسهم في خلق بيئة تعليمية محفزة تشجع المتعلمين على المشاركة والاستمرار في التعلم.

ورغم التطورات التي يشهدها إعداد المعلمين، إلَّا أنَّ هناك بعض التحديات التي تؤثر في كفاءة الأداء، ومن أبرزها:

- قلة البرامج المتخصصة في تعليم الكبار.
- تفاوت الخبرات التقنية لدى بعض المعلمين.
- زيادة الأعباء التعليمية والإدارية.
- الحاجة إلى تطوير مستمر للمهارات المهنية.

رابعًا: البيئة التعليمية(١٤)

تُعَدُّ بيئة التعلُّم من أهم عناصر الجودة في التعليم المستمر؛ لأنَّها تؤثّر بصورة مباشرة في فاعلية التعلُّم ودافعية المتعلِّمين.

وتشمل بيئة التعلُّم جميع الظروف والإمكانات المادية والبشرية والتنظيمية التي تُسهم في تحقيق تعلُّم فعّال ومستدام.

وتتمثل جودة بيئة التعلُّم في توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفِّزة، تُراعي الفروق الفردية، وتدعم التفاعل والمشاركة، وتستخدم التقنيات الحديثة، بما يساعد المتعلِّمين على اكتساب الخبرات والمهارات بصورة أكثر كفاءة.

عناصر بيئة التعلُّم في التعليم المستمر

تتكوَّن بيئة التعلُّم في التعليم المستمر من مجموعة عناصر مترابطة، من أهمها:

١. البيئة المادية: وتشمل المباني والقاعات الدراسية، والأثاث، والأجهزة التعليمية، والتقنيات الحديثة، والتهوية والإضاءة المناسبة.

---

(١٤) مدى توافر معايير جودة بيئة التعليم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، شادن الربعي، وسارة المطيري:(١٢٩).

٢. البيئة التقنية: وتشمل منصّات التعليم الإلكتروني، والأجهزة الذكية، والوسائل الرقمية، والإنترنت، والتطبيقات التعليمية التي تدعم التعلُّم الذاتي والتفاعلي.

٣. البيئة البشرية: وتشمل المدرّبين، والمتعلّمين، والإدارة التعليمية، والمشرفين، وجميع العاملين المشاركين في العملية التعليمية.

٤. البيئة المعنوية: وتتمثل في العلاقات الإنسانية الإيجابية، والتفاعل البنّاء، والاحترام المتبادل، والدافعية نحو التعلُّم، وتعزيز القيم المهنية والأخلاقية.

معايير جودة بيئة التعلُّم في التعليم المستمر(١٥)

تعتمد جودة بيئة التعلُّم على مجموعة من المعايير التي تسهم في تحسين العملية التعليمية، ومن أهمها:

- توفير بيئة تعليمية آمنة وصحية.
- استخدام التقنيات الحديثة في التعليم.
- مراعاة احتياجات المتعلّمين والفروق الفردية.
- تنويع أساليب التعلُّم والتقويم.
- توفير مصادر تعلُّم متنوعة.
- دعم التفاعل والمشاركة بين المتعلّمين.
- تحسين الخدمات التعليمية بصورة مستمرة.
- تحقيق التكامل بين الجوانب المعرفية والمهارية.

المطلب الثاني: مدى تلبية التعليم المستمر لاحتياجات المتعلمين

١ـ مدى تلبية الاحتياجات العلمية

تُعد الاحتياجات العلمية من أهم الدوافع التي تدفع الأفراد إلى الالتحاق ببرامج التعليم المستمر، إذ يسعى المتعلم إلى تطوير معارفه وتنمية مهاراته العلمية والمهنية بما يساعده على التكيف مع المتغيرات المعاصرة وتحسين فرصه التعليمية والوظيفية.

وقد تطور مفهوم التعليم المستمر ليشمل مجالات متعددة تتجاوز محو الأمية التقليدية، حيث أصبح يركز على تنمية المهارات المعرفية والتقنية والرقمية، وتعزيز ثقافة التعلم الذاتي

(١٥) واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية، طارق الثويني: (ص٩٧).

والتعلم مدى الحياة. ويشير الحارثي إلى أن التعليم المستمر يسهم في بناء مجتمع معرفي قادر على مواكبة التطورات العلمية والتقنية الحديثة.

وفي واقع التعليم المستمر بمكة المكرمة، تسعى البرامج التعليمية إلى تلبية الاحتياجات العلمية للمتعلمين من خلال:

- برامج محو الأمية وتعليم الكبار.
- برامج التعليم التكميلي.
- برامج التدريب المهني والتقني.
- تنمية المهارات الرقمية.
- توفير فرص التعلم الإلكتروني.

ومن الجوانب المهمة في تلبية الاحتياجات العلمية ربط البرامج التعليمية باحتياجات سوق العمل، حيث تسعى المؤسسات التعليمية إلى إعداد متعلمين يمتلكون المهارات

المطلوبة في المجالات المهنية والتقنية المختلفة، ممَّا يسهم في رفع كفاءة القوى البشرية وتحقيق التنمية الاقتصادية.

ورغم الجهود المبذولة، لا تزال هناك بعض التحديات المتعلقة بتلبية الاحتياجات العلمية، مثل:

- تفاوت المستوى العلمي بين المتعلمين.
- ضعف المهارات التقنية لدى بعض الفئات.
- الحاجة إلى تطوير بعض البرامج التدريبية.
- محدودية بعض الإمكانات التقنية في بعض المراكز.

ومع ذلك، فإن التعليم المستمر في مكة المكرمة يواصل تطوير برامجه وأساليبه التعليمية بما يسهم في تحسين مستوى المتعلمين العلمي والمعرفي.

٢ـ الاحتياجات الثقافية(١٦)

لا يقتصر دور التعليم المستمر على تنمية الجانب العلمي فقط، بل يمتد إلى تنمية الجوانب الثقافية والفكرية والاجتماعية لدى المتعلمين، إذ يسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على التفاعل الإيجابي مع المجتمع ومواكبة المتغيرات الحضارية والثقافية.

وتُعد الاحتياجات الثقافية من الحاجات الأساسية التي يسعى التعليم المستمر إلى تحقيقها، من خلال نشر الوعي الثقافي وتعزيز الهوية الوطنية وتنمية قيم الحوار والانفتاح الفكري.

ويرى حسن شحاتة أنَّ التعليم المستمر يؤدي دورًا مهمًا في نشر الثقافة المجتمعية وتعزيز الوعي الفكري لدى الأفراد.

وفي مكة المكرمة، تتميز برامج التعليم المستمر بتنوعها الثقافي والمعرفي، نتيجة المكانة الدينية والحضارية للمدينة، ووجود فئات مجتمعية متعددة الخلفيات والثقافات. ولذلك تسعى برامج التعليم المستمر إلى:

- نشر الوعي الثقافي.
- تعزيز القيم الإسلامية والوطنية.
- تنمية مهارات الحوار والتواصل.
- دعم الثقافة الرقمية.
- تشجيع المشاركة المجتمعية.

كما أسهمت التقنيات الحديثة في توفير مصادر معرفية وثقافية متنوعة، ساعدت المتعلمين على توسيع مداركهم الفكرية والثقافية، والتفاعل مع القضايا المجتمعية بصورة أكثر وعيًا.

ومن أبرز الجوانب الثقافية التي يدعمها التعليم المستمر:

١. تعزيز الهوية الوطنية.
٢. نشر ثقافة التعلم مدى الحياة.
٣. رفع الوعي الصحي والاجتماعي.
٤. تنمية الثقافة الرقمية.
٥. تعزيز قيم التسامح والتعاون.

---

(١٦) واقع برامج تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية مقارنة ببعض التوجهات العالمية لتطوير تعليم الكبار مع (تصور مقترح)، رسالة دكتوراه، محمد الغامدي، ١٤٣٤ـ ١٤٣٥هـ(ص٢٣٣).

٣ـ الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية(١٧)

يؤدي التعليم المستمر دورًا مهمًا في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية، من خلال تطوير قدرات الأفراد ورفع مستوى كفاءتهم المهنية والاجتماعية، بما يساعدهم على تحسين أوضاعهم المعيشية وزيادة فرص مشاركتهم في التنمية.

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن التعليم المستمر يسهم في تحسين المستوى الاقتصادي للأفراد، والحد من البطالة، ودعم الاستقرار الاجتماعي، من خلال تزويد المتعلمين بالمهارات والمعارف التي يحتاجها سوق العمل.

وفي مكة المكرمة، تسعى برامج التعليم المستمر إلى تلبية الاحتياجات الاجتماعية والاقتصادية للمتعلمين من خلال:

- توفير برامج تدريب مهني.
- دعم المهارات الوظيفية.
- تمكين المرأة وتعزيز مشاركتها المجتمعية.
- تحسين فرص العمل.
- تنمية المهارات الحياتية.

كما أنَّ التعليم المستمر يسهم في رفع مستوى الوعي الاجتماعي لدى الأفراد، من خلال البرامج التوعوية التي تتناول القضايا الصحية والاجتماعية والأسرية، ممَّا يساعد في تعزيز الاستقرار الأسري والمجتمعي.

ومن أبرز الآثار الاجتماعية والاقتصادية للتعليم المستمر:

١. الحد من الأمية والبطالة.
٢. رفع مستوى الدخل.
٣. تنمية مهارات العمل والإنتاج.
٤. تعزيز الاندماج المجتمعي.
٥. دعم التنمية المستدامة.

---

(١٧) واقع برامج تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية مقارنة ببعض التوجهات العالمية لتطوير تعليم الكبار مع (تصور مقترح)، رسالة دكتوراه، محمد الغامدي، ١٤٣٤-١٤٣٥هـ(ص ٢٠٢- ٢٣٢)

كما أنَّ التعليم المستمر يساعد الأفراد على التكيف مع التغيرات الاقتصادية والتقنية الحديثة، ويمنحهم فرصًا أكبر للتطوير المهني وتحسين أوضاعهم الوظيفية.

ورغم أهمية هذه البرامج، إلَّا أنَّ هناك بعض التحديات، مثل:

- محدودية بعض البرامج المهنية.
- ضعف التمويل أحيانًا.
- تفاوت الفرص التعليمية بين الفئات.
- الحاجة إلى زيادة الشراكات مع سوق العمل.

المبحث الثالث: التحديات والمعوقات

المطلب الأول: معوقات تواجه المتعلمات

أولاً: الظروف والمسؤوليات الأسرية

أظهرت نتائج المقابلات أن بعض المتعلمات يواجهن صعوبة الاستمرار في التعليم بسبب مسؤولياتهم الأسرية، مثل رعاية الأبناء أو الأحفاد، والقيام بالأعمال المنزلية، إضافة إلى ارتباط بعضهن بالالتزامات اليومية أو العمل، مما يقلل من الوقت والجهد المخصصين للتعلم ويؤثر في انتظامهن بالحضور والمتابعة.

ثانيًا: ضعف الدافعية التي تواجه المتعلمات في بعض المراحل

على الرغم من وجود دافع ديني وشخصي قوي لدى المتعلمات، إلا أن بعض النتائج لوحظ فيها وجود انخفاض مؤقت في الدافعية لدى المتعلمات ويرجع ذلك إلى شعورهن بصعوبة بعض الدروس في بداية التعلم، أو تعرضهن للإرهاق نتيجة التقدم في العمر وكثرة الالتزامات الاسرية، مما قد يسبب الإحباط مؤقتًا قبل، وعليه استُخدمت أساليب تحفيزية وأنشطة تفاعلية تزيد من الحماس والاستمرار من قِبل معلمات محو الأمية.

ثالثًا: صعوبة التعلم

أظهرت نتائج المقابلات أن بعض المتعلمات واجهن صعوبة في تعلم القراءة والكتابة وتعلم الرياضيات، ويرجع ذلك إلى الانقطاع الطويل عن التعليم، وعدم امتلاك أساسيات القراءة والكتابة لدى بعضهن، إضافة إلى بطء الاستيعاب المرتبط بالتقدم في العمر، وصعوبة بعض المناهج وكثافة بعض المقررات، مما استدعى تبسيط الدروس وتكرار شرحها.

رابعًا: ضعف الاستفادة من الوسائل التقنية والإعلامية:

على الرغم من وجود برامج إذاعية وتعليمية، إلا أن الاستفادة منها كان قليلًا ومحدودًا؛ وذلك بسبب ضعف المهارات التقنية لدى بعض المتعلمات، أو الانشغال بالمسؤوليات اليومية، أو ضعف شبكة الإنترنت وانقطاع التيار الكهربائي في بعض المدارس الواقعة في القرى مثل (مدرسة وادي ملكان الابتدائية للبنات)، مما شكّل عائقًا أمام استخدام الوسائل التقنية في بعض الأوقات، إضافة إلى بطء الاستيعاب المرتبط بالعمر. وقد أشارت بعض المتعلمات إلى هذه المعوقات عند حديثهن عن استخدام الوسائل التقنية الإعلامية ودورها في مساعدتهن على التعلم.

المطلب الثاني: المعوقات التي تواجه المعلمات

أولًا: الضغط والإرهاق في العمل

أظهرت نتائج المقابلات أن بعض المعلمات يعانين من ضغط العمل والإرهاق نتيجة الجمع بين الدوام الصباحي والمسائي، مما يسبب لهم إرهاقًا بدنيًا ونفسيًا، خاصة أن المتعلمات كبيرات في السن يحتجن إلى وقت وجهد أكبر في الشرح والمتابعة. كما تبين من مراجعة نظام محو الأمية وتعليم الكبار أنه لم يرد فيه نص صريح ينظم أو يراعي الأعباء المترتبة على الجمع بين الدوامين، الأمر الذي يبرز أهمية مراعاة هذا الجانب عند تنظيم برامج محو الأمية بما يسهم في تخفيف الضغط عن المعلمات وتحسين جودة العملية التعليمية.

ثانيًا: تحديات المناهج التعليمية

أشارت بعض المعلمات إلى أن بعض المناهج الدراسية لا تتناسب جزئيًا مع الفئة العمرية للمتعلمات، وأن بعض الدروس تحتاج إلى تبسيط أو تجزئة أو تكرار حتى يسهل استيعابها.

ثالثا: عدم وجود اختبار لتحديد مستوى الدارسات

أظهرت نتائج المقابلات عدم وجود اختبار لتحديد مستوى الدارسات عند بداية التحاقهن بالبرنامج، مما قد يؤدي إلى وجود تفاوت في مستويات المتعلمات داخل الفصل، ويزيد من الجهد المبذول من قبل المعلمة في مراعاة الفروق الفردية وتقديم الشرح بما يناسب جميع المستويات.

ومن خلال تحليل نتائج المقابلات الميدانية، تبين أن برامج محو الأمية وتعليم الكبار لها أثر إيجابي واضح إلا أنها مازالت تواجه مجموعة من التحديات التعليمية والتنظيمية، مما يؤكد أهمية تطوير البرامج التعليمية، وتحسين الدعم التقني والمادي، وتوفير بيئة تعليمية أكثر ملاءمة لاحتياجات تعليم الكبار وتحقيق أهداف برامج محو الأمية.

المبحث الرابع: الدراسة الميدانية

يسعى هذا المبحث إلى رصد وتقييم واقع "نظام تعليم الكبار ومحو الأمية" في المملكة العربية السعودية وتحديدًا في منطقة مكة المكرمة، من خلال تقديم قراءة علمية وميدانية متكاملة تلبي احتياجات الدارسين والمعلمين في آن واحد. ولتحقيق هذا الهدف، تم تقسيم العمل بشكل تكاملي؛ حيث يبدأ بـ (الجانب النظري) المستند إلى حصر وتفنيد الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع واستخراج الفجوة البحثية، ثم ينتقل إلى (الجانب الميداني والمنهجي) الذي يوضح أدوات البحث وعينته، وصولاً إلى (عرض النتائج وتحليلها) وربطها بالواقع الإجرائي والنظامي، لتقديم مقترحات وحلول تسهم في تطوير كفاءة النظام.

المطلب الأول: الإطار النظري ومنهجية البحث

أولاً: الدراسات السابقة

من خلال الاستقصاء والبحث في المكتبات الرقمية، ودور النشر، والمجلات المحكمة، ومحركات البحث (مثل: مكتبة جامعة أم القرى، ودار المنظومة، ومحرك بحث Google Scholar، والمجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، والمجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي AJRSP)، تم حصر الدراسات ذات الصلة وتفنيدها لمعرفة موقع البحث الحالي منها:

١. دراسة أريج صالح الجبر (جامعة الملك سعود): بحثت في دور برامج التعليم المستمر في تعزيز المواطنة الرقمية. ويتميز بحثنا الحالي عنها بالتركيز على الإطار النظامي والتحليل القانوني لنصوص النظام، واستخدام أدوات مزدوجة (استبانة ومقابلات)، وتغطية جغرافية بمنطقة مكة المكرمة تشمل الجنسين.

٢. دراسة فيصل فرج المطيري (جامعة المجمعة): تناولت معوقات تعليم الكبار ودوره في التنمية الاجتماعية. يتفق بحثنا معها في تشخيص واقع التحديات، ولكنه يختلف بتركيزه العميق على "الإجراءات التنفيذية" للنظام وتقويم فعاليتها الميدانية.

٣. دراسة حمود المغامسي (جامعة القصيم): سلطت الضوء على منظومة تعليم الكبار وعلاقة محو الأمية الرقمية بسوق العمل. يختلف بحثنا الحالي في معالجة نظام تعليم الكبار كمنظومة تشريعية متكاملة.

٤. دراسة خلود إبراهيم الضميري (منطقة الجوف): بحثت واقع الأمية وتحدياتها من وجهة نظر المُلتحِقات بالبرامج. ويتفرد بحثنا الحالي بالتركيز على الجانب "النظامي والإجرائي" بشراكة المعلم والدارس وذويه.

٥. دراسة عبد المعين سعد الدين هندي (محافظة القنفذة): ركزت بشكل محدد على المعوقات الميدانية والاجتماعية في القنفذة. في المقابل، يركز بحثنا على تقييم "جودة التعليم" وقياس كفاءة الإجراءات التنفيذية.

٦. دراسات جهود المملكة والاحتياجات التدريبية: استعرضت هذه الدراسات مراحل تطور جهود محو الأمية تاريخياً، وتدريس المفاهيم البيئية، والاحتياجات التدريبية للمعلمين. وتعتبر هذه الدراسات مرجعاً مهماً لبحثنا الحالي في فهم السياق التاريخي والاحتياجات المهارية.

٧. دراسة محمد بن أحمد العجي الغامدي (الجامعة الإسلامية): ركز بحثه على دراسة واقع برامج تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية مقارنة ببعض التوجهات العالمية لتطوير تعليم الكبار.

ثانياً: منهجية البحث ومصادره الميدانية

اعتمدت الدراسة في تناولها لموضوع "نظام تعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية" على المنهج الكيفي (Qualitaive Researc)؛ بوصفه إطاراً منهجيًا شموليًا يركز على الكيف بدلًا من الكم، ويهدف إلى فهم الظواهر المعقدة بعمق من خلال تحليل البيانات الوصفية، وهو ما يجعله الأداة الأنسب لاستكشاف الأبعاد القانونية والتربوية للواقع محل الدراسة. وقد تضمن هذا الإطار تكاملًا بين المنهجين الوصفي والتحليلي وفق الآتي:

أولًا: المنهج الوصفي:

يُعرف المنهج الوصفي بأنه أسلوب علمي يُعنى بجمع البيانات حول الواقع كما هو، والعمل على استعراضه وتوثيقه بدقة. وقد وُظف هذا المنهج في الدراسة لرصد وتوثيق الوضع الراهن لنظام تعليم الكبار، وتحديد الجهود الفعلية المبذولة في مراكز محو الأمية.

ثانيًا: المنهج التحليلي:

يُقصد بالمنهج التحليلي ذلك الأسلوب الذي يعتمد على تفكيك البيانات والمعلومات المستمدة من المقابلات الميدانية أو الدراسات السابقة، وإعادة بنائها عبر مقارنتها بالواقع التنظيمي القائم. وقد استُخدم هذا المنهج لتقييم كفاءة النصوص والإجراءات التنفيذية للنظام، واستنباط الثغرات، وتحديد نقاط الضعف، وصولًا إلى استخراج فرص التحسين الممكنة التي تضمن مواءمة النظام للمتطلبات الحديثة.

أدوات البحث:

- المقابلات الشخصية (أداة نوعية): مع الكوادر الميدانية (المعلمين والمعلمات) والدارسين (الأُميين).
- الاستبيان (أداة كمية مسحية): صُمم لـ ذوي الدارسين، لقياس أثر البرامج على حياة الدارس ودور الأسرة في دعمه.

مجتمع وعينة البحث: تم اختيار عينة قصدية متنوعة شملت المعلمين والمعلمات، والدارسين (الأُميين)، وذوي الدارسين في منطقة مكة المكرمة.

المطلب الثاني: عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

١. عرض النتائج وتحليلها:

من خلال تفريغ المقابلات الميدانية وتحليل الاستجابات الواردة في الاستبيان، ظهر تكامُل ترابطي ملحوظ بين رأي الميدان التعليمي ورأي البيئة الأسرية في تحديد نقاط القوة والتحديات التي تواجه نظام تعليم الكبار.

٢. نتائج المقابلات (المعلمين والدارسين):

- محورية المعلم: أظهرت المقابلات أن المعلم هو الركيزة الأساسية والجاذب الأول للدارس، وهو المؤثر المباشر في استمراره بالتعليم. يُعزى ذلك إلى أن فئة الدارسين الكبار تحتاج إلى أسلوب تعليمي إنساني، مما يجعل شخصية المعلم عاملًا رئيسيًا في تقليل نسب الانقطاع.
- الدافعية العالية للتعلّم: كشفت المقابلات عن رغبة حقيقية في التعلم للتعامل مع الخدمات الحكومية الرقمية (مثل منصات: أبشر، توكلنا، ناجز).
- تحدي الفجوة الرقمية: لا تزال "الأمية التقنية" تمثل العائق الأبرز أمام الدارسين عند التعامل مع المنصات التعليمية الحديثة، مما يزيد من حاجتهم إلى الدعم البشري المباشر.

٣. نتائج الاستبيان (ذوي الدارسين):

شمل الاستبيان عينة من ذوي الدارسين، وأسفرت استجاباتهم عن النتائج الآتية:

- المتابعة الرقمية العالية: أظهرت النتائج وعيًا أسريًا مرتفعًا، حيث أكد ٧٥٪ من المشاركين على متابعتهم المستمرة للدارس عبر "منصة مدرستي".
- الاستعداد للدعم التقني: أبدى ذوو الدارسين دافعية عالية لمساعدة الدارس الكبير في تجاوز الصعوبات التقنية، مما يعكس تحول دور الأسرة إلى "شريك تنفيذي" فعلي.

- تجويد الحياة الاجتماعية: اتفقت العينة على أن نظام تعليم الكبار الحالي يساهم في تحسين جودة حياة الدارس الاجتماعية والأسرية.

٤. تحليل وربط بالواقع الميداني:

بتحليل هذه المعطيات وربطها بالواقع الميداني في منطقة مكة المكرمة، نجد أن نظام تعليم الكبار قد تجاوز المفهوم الفردي القديم، ليصبح مشروعًا أسريًا متكاملًا يلعب فيه "ذوو الدارس" دور الميسر التقني. هذا الربط يثبت أن نجاح الإجراءات التنفيذية مرهون بتبسيط الأدوات التقنية وتفعيل دور الأسرة. وتلتقي هذه النتيجة مع الدراسات السابقة في أن "التحدي التقني" هو العقبة الأولى، ولكن يتفرد بحثنا الحالي برصد "الدعم الأسري الرقمي" كميزة اجتماعية يمكن استثمارها قانونيًا عبر صياغة لوائح مرنة تضمن استدامة التعليم وتحقيق مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠.

المبحث الخامس: النتائج والتوصيات

المطلب الأول: نتائج البحث

توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج على النحو التالي:

١. كشفت الدراسة أن المتعلمات الكبار يتمتعن بدافعية عالية للتعلم، وذلك لحاجتهن إلى استخدام الخدمات الحكومية الرقمية، إلا أن الأمية التقنية ما تزال تمثل أبرز التحديات التي تعيق استفادتهن الكاملة من البرامج التعليمية.

٢. تبيَّن أن هذه الدراسة أضافت بُعدًا جديدًا يتمثّل في إبراز «الدعم الأسري الرقمي» بوصفه عاملًا أساسيًا في تعليم الكبار.

٣. تبيَّن أن نجاح برامج تعليم الكبار يرتبط بشكل كبير بدور المعلم، إذ أظهرت المقابلات أن المعلمة تمثل العامل الرئيس في جذب المتعلمات وتحفيزهن على الاستمرار في التعلم.

٤. أظهرت نتائج المقابلات أن الظروف والمسؤوليات الأسرية، إلى جانب الإرهاق وصعوبات التعلم، تُعد من أبرز المعوقات التي تؤثر في دافعية بعض المتعلمات واستمرارهن في برامج تعليم الكبار.

٥. كشفت الدراسة عن وجود صعوبات تعليمية تواجه بعض المتعلمات، خاصة في مهارات القراءة والكتابة والرياضيات، إضافة إلى تحديات ناتجة عن كثافة بعض المناهج والتقدم في العمر وبطء الاستيعاب.

٦. كشفت نتائج المقابلات عن وجود تحديات تقنية تؤثر في الاستفادة من برامج التعليم الإلكتروني والوسائل التعليمية الحديثة.

٧. تبيَّن أن ضعف الحوافز والمكافآت المالية، إلى جانب تأخر صرف المستحقات، يؤثر سلبًا في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات تعليم الكبار.

٨. كشفت الدراسة أن برامج تعليم الكبار تتطلب أساليب تدريس معينة تراعي الفروق العمرية للمتعلمات، كما تبيَّن أن تعليم الكبار يحتاج إلى وقت وجهد إضافيين في الشرح والمتابعة مقارنة بغيرهم.

٩. كشفت الدراسة عن عدم وجود اختبار لتحديد مستوى الراغبات في التعلم عند التحاقهن ببرامج تعليم الكبار، وهذا ما أدى إلى تفاوت مستوياتهن داخل الفصل وزيادة العبء على المعلمات.

١٠. تبيَّن أن النظام لا يتضمن نصًا صريحًا يراعي الأعباء الناتجة عن الجمع بين الدوام الصباحي والمسائي للمعلمات، رغم ما يسببه ذلك من ضغط وإرهاق يؤثر في جودة الأداء التعليمي.

١١. أظهرت نتائج الدراسة الحاجة إلى تطوير البرامج التعليمية، وتحسين الدعم المادي والتقني، لتوفير بيئة تعليمية أكثر ملاءمة لاحتياجات تعليم الكبار.

المطلب الثاني: الحلول والتوصيات لتطوير النظام

التوصيات:

تتضمن التوصيات مجموعة من الحلول العملية والاقتراحات التطويرية التي تهدف إلى تطوير نظام تعليم الكبار ومحو الأمية، ودعم المعلمين والمتعلمين، وتحسين جودة العملية التعليمية

١. تعزيز الدوافع النفسية والمادية لدى المتعلمين من فئة الكبار، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة تراعي احتياجاتهم وظروفهم المختلفة، وتشجعهم على الاستمرار في التعلم.

٢. إقامة حملات توعوية بأهمية تعليم الكبار ومحو الأمية، ودور التعليم في رفع مستوى الوعي والثقافة وتحسين مستوى الفرد والمجتمع.

٣. تطوير المناهج والبرامج التعليمية بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين، وربطها بالحياة اليومية وسوق العمل لتسهيل الفهم والاستفادة العملية.

٤. الاهتمام بإعداد المعلمين وتأهيلهم من خلال دورات وبرامج تدريبية تساعدهم على التعامل مع فئة الكبار بأساليب تعليمية مناسبة وفعالة.
٥. دعم التعلم الرقمي والتعليم عن بُعد، واستخدام التقنيات الحديثة والمنصات التعليمية لتسهيل وصول المتعلمين إلى البرامج التعليمية.
٦. تقديم الدعم النفسي والإرشادي للمتعلمين، وتشجيعهم على الاستمرار في التعلم، مع تكريم المتميزين من المعلمين والمتعلمين لتحفيزهم على النجاح والعطاء.
٧. إعداد خطط تعليمية طويلة المدى تساعد على تقليل نسبة الأمية ورفع مستوى الوعي والمعرفة في المجتمع.
٨. يوصى بالتوسع في تطوير مدارس التعليم المستمر لتصبح مراكز تعليمية شاملة تضم برامج متنوعة في مجالات متعددة، بما يتوافق مع التطورات المتسارعة واحتياجات المتعلمين المختلفة، بدلًا من الاقتصار على برامج متفرقة أو متخصصة في مجال واحد. ومن شأن ذلك أن يسهم في تسهيل وصول أفراد المجتمع إلى الفرص التعليمية، وتعزيز الإقبال على التعلم المستمر، ورفع مستوى الدافعية للمشاركة في برامجه. كما ينعكس هذا التوجه إيجابًا على مدارس التعليم المستمر من خلال زيادة انتشارها وتعزيز مكانتها المجتمعية، بما يسهم في رفع معدلات الاستفادة من خدماتها.

الخاتمة

وفي ختام هذا البحث، يمكن التأكيد على أن نظام تعليم الكبار ومحو الأمية يُعد أحد الركائز الأساسية في تطوير المجتمعات، لما له من دور محوري في تنمية الفرد وتعزيز قدرته على التكيف مع التغيرات العلمية والتقنية المتسارعة.

وقد أظهر البحث أن هذا النظام يشهد تطورًا ملحوظًا في ظل الاهتمام الذي توليه المملكة العربية السعودية لتعليم الكبار ومحو الأمية، ودعمه ضمن مستهدفات رؤية المملكة ٢٠٣٠م، كما يتضح أن تعليم الكبار لم يعد يقتصر على محو الأمية، بل أصبح منظومة تعليمية تسهم في تنمية المهارات المعرفية والحياتية، وتعزيز قدرة الأفراد على مواكبة متطلبات الحياة المعاصرة.

ومن خلال الدراسة الميدانية، تبيَّن أن نجاح برامج تعليم الكبار لا يعتمد على توفير البرامج التعليمية فحسب، بل يرتبط أيضًا بكفاءة المعلمة، ودافعية المتعلمات، والدعم الأسري، وملاءمة البيئة التعليمية، إلى جانب مراعاة الخصائص العمرية للمتعلمات عند تقديم البرامج التعليمية.

كما كشفت الدراسة أن التحول الرقمي أسهم في زيادة أهمية تعليم الكبار، إلا أن الأمية التقنية ما تزال تمثل أحد أبرز التحديات التي تواجه المتعلمات، وهو ما أبرز أهمية الدعم الأسري الرقمي بوصفه أحد العوامل المساندة لاستمرار التعلم وتحقيق الاستفادة من الخدمات التعليمية والتقنية.

وأظهرت الدراسة كذلك وجود عدد من الجوانب التنظيمية والتعليمية التي تستدعي مزيدًا من التطوير، من أبرزها ما يتعلق بتحديد مستويات الدارسات عند الالتحاق بالبرامج، ومراعاة الأعباء المترتبة على المعلمات، بما يسهم في رفع كفاءة تطبيق نظام تعليم الكبار وتحقيق أهدافه.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن الاستثمار في تعليم الكبار ومحو الأمية لا ينعكس أثره على الفرد وحده، بل يمتد ليشمل المجتمع بأكمله، من خلال تعزيز الوعي، ورفع مستوى الإنتاجية، وتحقيق الاندماج الاجتماعي. وعليه، فإن مواصلة تطوير هذا النظام، والارتقاء بجوانبه التعليمية والتنظيمية، تمثل خطوة أساسية نحو بناء مجتمع معرفي قادر على تحقيق التنمية المستدامة ومواكبة متطلبات المستقبل.

المراجع

١. الأمانة العامة لتعليم الكبار. تقرير بنتائج المشاركة في المؤتمر الدولي السادس لتعليم الكبار. وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٠هـ/ ٢٠٠٩م.
٢. الربعي، شادن، والمطيري، سارة. "مدى توافر معايير جودة بيئة التعليم في مدارس الطفولة المبكرة بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات". مجلة الآداب، جامعة ذمار، المجلد (١٢)، العدد (٤)، ٢٠٢٤م.
٣. الحاج، صباح، والزاكي، توفيق. "مواصفات المعلم القدوة ودوره في التعليم وفقًا لمعايير الجودة الشاملة". مجلة العلوم والبحوث الإسلامية، ٢٠١٩م.
٤. الثويني، طارق. "واقع إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم في المملكة العربية السعودية". مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، كلية التربية، جامعة دمنهور، المجلد (١٦)، العدد (٤)، أكتوبر ٢٠٢٤م.
٥. عمرة، مروى. "الجودة التعليمية". مجلة سلوك، جامعة الشهيد حمه لخضر، ٢٠٢٢م.
٦. الغامدي، محمد. واقع برامج تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية مقارنة ببعض التوجهات العالمية لتطوير تعليم الكبار مع تصور مقترح. رسالة دكتوراه، ١٤٣٤-١٤٣٥هـ.
٧. اللائحة التنفيذية لنظام تعليم الكبار ومحو الأمية في المملكة العربية السعودية. ١٤٢٠هـ.
٨. وكالة الأنباء السعودية. "تعليم مكة المكرمة يُنفذ ملتقى التعليم المستمر «استدامة» مدى الحياة". ٢١ مارس ٢٠١٨م.
٩. أضواء الوطن. "تعليم مكة يطلق (٥) برامج تستهدف رفع التحصيل الدراسي في التعليم المستمر".

Romanization of references

1. *Taqrīr bi-Natā ʾij al-mushārakah fī al-Muʿtamar al-dawlī al-sādis li-taʾlīm al-kibār. al-Amānah al-ʿĀmmah li-taʾlīm al-kibār. Ministry of Education, 1430 AH/2009 CE.*
2. *"Madá twāfr maʿāyīr Jawdah bīʾat al-Taʾlīm fī Madāris al-ṭufūlah al-mubakkirah bi-madīnat Makkah al-Mukarramah min wijhat naẓar almʾlmāt". al-Rabʾī, Shādin, wālmṭyry, Sārah. Journal of Arts, Dhamar University, Volume (12), Issue (4), 2024 CE.*
3. *"muwāṣafāt al-Muʿallim al-qudwah wa-dawruhu fī al-Taʾlīm wafqan li-maʿāyīr al-jawdah al-shāmilah". al-Ḥājj, Ṣabāḥ, wālzāky, Tawfīq. Journal of Islamic Sciences and Research, 2019 CE.*
4. *"wāqiʿ Idārat al-jawdah al-shāmilah fī Muʿassasāt al-Taʾlīm fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah". althwyny, Ṭāriq. Journal of Educational and Human Studies, Faculty of Education, Damanhour University, Volume (16), Issue (4), October 2024 CE.*
5. *"Al-jawdah al-taʾlīmīyah". ʿAmrah, Marwá. Journal of Behavior, Shahid Hamah Lakhdar University, 2022 CE.*
6. *Wāqiʿ Barāmij Taʾlīm al-kibār fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah muqāranah bi-baʿḍ al-Tawajjuhāt al-ʿĀlamīyah li-taṭwīr Taʾlīm al-kibār maʿa Taṣawwur muqtaraḥ. al-Ghāmidī, Muḥammad. PhD Dissertation, 1434-1435 AH.*
7. *Al-Lāʾiḥah al-tanfīdhīyah li-niẓām Taʾlīm al-kibār wa-maḥw al-ummīyah fī al-Mamlakah al-ʿArabīyah al-Saʿūdīyah. 1420 AH.*
8. *"Taʾlīm Makkah al-Mukarramah yunfdh Multaqá al-Taʾlīm al-Mustamirr « astdāmh » Madá al-ḥayāh" Wakālat al-Anbāʾ al-Saʿūdīyah. March 21, 2018.*
9. *"Taʾlīm Makkah yṭlq (5) Barāmij tastahdifu Rafʿ al-taḥṣīl al-dirāsī fī al-Taʾlīm al-Mustamirr" Aḍwāʾ al-waṭan.*

فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات تدريس اللغة العربية لدى معلمات المرحلة الأساسية

محمد ريحان أحمد مساعدة
طالب دكتوراه، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج والتدريس، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمّان، الأردن
Mohammadmasadeh2026@gmail.com

أ. د. عبدالله سالم الزعبي
كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمّان، الأردن
Abdallah.zoubi@wise.edu.Jo

تاريخ تسلم البحث: ٥/ ٣/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ١١/ ٤/ ٢٠٢٦م

الملخص:

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات تدريس اللغة العربية لدى معلمات المرحلة الأساسية، ولتحقيق ذلك أستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكون أفراد الدراسة من (٤٠) معلمة من معلمات اللغة العربيَّة في المرحلة الأساسيَّة في مدارس الحصاد التربوي / لواء القويسمة، في محافظة العاصمة عمان، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٥/ ٢٠٢٦، وتمَّ اختيار المعلمات بالطريقة المتيِّسرة، وتمثلت أداة الدراسة ببطاقة ملاحظة مهارات التدريس، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس في الدرجة الكلية، وفي جميع أبعاد بطاقة الملاحظة، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وتوصي الدراسة بناءً على نتائجها بتعميم البرنامج التدريبي على معلمي اللغة العربية في المستويات التعليمية المختلفة لضمان انتشار المهارات المتقدمة في إدارة التعلم وتوظيف التطبيقات التكنولوجية، وخاصة تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، الذكاء الاصطناعي التوليدي، مهارات التدريس.

The Effectiveness of a Training Program Based on Generative Artificial Intelligence Techniques in Developing Arabic Language Teaching Skills among Primary School Teachers

Mohammad Rihan Ahmad MASA`DEH
PhD Candidate - Faculty of Educational Sciences - Department of Curriculum and Instruction - World Islamic Sciences and Education University - Amman, Jordan
Mohammadmasadeh2026@gmail.com

Prof. Abdullah Salem Al-Zoubi
Faculty of Educational Sciences - Department of Curriculum and Instruction - World Islamic Sciences and Education University - Amman, Jordan
Abdallah.zoubi@wise.edu.jo

Date of Receiving the Research: 5/3/2026 **Research Acceptance Date**: 11/4/2026

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of a training program based on generative artificial intelligence techniques in developing Arabic language teaching skills among primary school teachers. To achieve this, a quasi-experimental design was used. The study sample consisted of (40) Arabic language female teachers from primary stage in Al-Hasad Schools, Al-Quwaysimah District, Amman Governorate, during the first semester of the 2025/2026 academic year. Teachers were selected using convenience sampling. The study instrument was a teaching skills observation checklist, the validity and reliability of which were verified. The results showed statistically significant differences between the responses of the experimental and control groups on the teaching skills observation checklist, both in the overall score and in all dimensions of the checklist. These differences favored the experimental group. Based on its findings, the study recommends generalizing the training program to Arabic language teachers at different educational levels to ensure the propagation of advanced skills in learning management and the use of technological applications, especially artificial intelligence applications.

Keywords: *Training program, generative artificial intelligence, teaching skills.*

المقدمة:

يتميَّز القرن الحادي والعشرون بتغييرات جذريَّة في مختلف المجالات؛ وذلك نتيجة التطور التكنولوجي والعلمي الهائل؛ ممَّا تسبَّب في إنتاج بيئة معقَّدة ومتسارعة في المجالات المعرفيَّة والثقافيَّة، وهذا الأمر يشكِّل تحدِّياتٍ وفرصًا جديدة لمؤسسات المجتمع بأشكالها المختلفة، وقد استدعي هذا الأمر المؤسَّسات العمل على إعادة بناء أدوارها واستراتيجياتها، بالشكل الذي يتناسب مع مستجدَّات العصر الحالي، ويضمن فاعليتها وبقاءها.

وفي ظلِّ هذا التحول المتسارع، أضحى جليًّا أنَّ التطور الرقمي في التعليم أصبح ضرورةً حتميةً تفرضها متطلبات العصر، وليس خيارًا متاحًا؛ حيث ساهمت التكنولوجيا في إعادة تشكيل بيئة التعلم من جديد، إذ أضحت أكثر انفتاحًا ومرونة، ومكَّنت الوصول إلى مصادر المعرفة في أي وقت، ومن أي مكان، وعملت على توفير أدوات تفاعلية، تسهم في تعزيز الفهم والتواصل، كما أتاحت الفرصة لتصميم تجارب تعليميَّة متكيِّفة، تسهم بتلبية احتياجات الطلبة المتنوِّعة (Oliveira & De Souza، 2022).

وظهر الذكاء الاصطناعي التوليدي كحقل بحثي محوري، لديه القدرة على إنتاج محتوى إبداعي ومُبتكَر، يبرز عبر النصوص، والتسجيلات الصوتية، والصور، ومقاطع الفيديو وغيرها من الأشكال التكنولوجية، وتعتمد هذه التقنيَّات على نماذج توليدية متقدِّمة؛ لفهم الأنماط الكامنة في بيانات التدريب، وهذا يجعلها قادرةً على إنشاء بيانات جديدة بخصائص وصفات مشابهة، وحازت التطورات الحديثة في الذكاء الاصطناعي التوليدي، مثل ChatGPT، على الاهتمام الكبير، وهذا دليلٌ على إمكاناتها التحويليّة في إعادة صياغة بعض مفاهيم التدريس، ورغم هذا التقدُّم الملحوظ، فإنَّ المفهوم الدقيق "للذكاء الاصطناعي التوليدي" ما زال يفتقر إلى تعريف موحد عالميًّا، وذلك يؤدِّي إلى سوء فهم محتمل داخل المجتمع البحثي الأوسع (باهيثم، ٢٠٢٢؛ Zhang et al.، 2025).

ويعرَّف الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative AI) بأنه " تكنولوجيا تُنتج المحتوى تلقائيًّا استجابةً لمطالبات تتمُّ صياغتها بلغة محادثة طبيعية، فيمكن أن يظهر المحتوى بأشكال تشمل جميع التمثيلات الرمزيَّة للتفكير البشري: مثل النصوص المكتوبة، والصور (بما في ذلك الصور الفوتوغرافية، والرسومات الرقميَّة، والرسوم الكرتونيَّة)، والفيديوهات، والموسيقى، وشيفرات البرمجيات" (Cacho 2024: 2)، ويمكن أن يُعرَّف بأنَّه فرع من فروع الذكاء الاصطناعي، والذي يهتمُّ بإنشاء محتوى جديد؛ بناءً على بيانات موجودة في السابق-(López

(Borrull & Lopezosa، 2025). كما يُشير إلى التقنيَّات الحاسوبية لتي تمتلك القدرة على توليد محتوى جديد وذي معنى، كالنصوص، أو الصور، أو الصوت، من البيانات (Feuerriegel et al.، 2023).

ومن خلال هذه التقنيَّات تستطيع الأنظمة إنتاج مخرجات جديدة ومُبتكرَة، مثل الصور والموسيقى والنصوص، وتكون مشابهة للأعمال التي ينشئها البشر، وتشتمل الأساليب الفنية المستخدمة في الذكاء الاصطناعي التوليدي على مجموعة واسعة من النماذج، ومنها الشبكات التوليديَّة التنافسيَّة، والتعلُّم العميق الهندسي، بالإضافة إلى نماذج المحولات التوليديَّة المُدربَّة مسبقًا، ونماذج الانتشار التوليديَّة (Zhang et al.، 2025).

وتُسهم هذه النماذج في انتقال للذكاء الاصطناعي التوليدي من تحليل البيانات فقط، إلى إنشاء محتوىً جديدٍ كليًّا، وذلك يمثل تحولًا نوعيًّا في القدرات الحاسوبية، وهذا الانتشار الواسع لهذه التقنيات أحدث ثورةً؛ من خلال أمثلة مثل DALL-E 2، وGPT-4، وCopilot، ثورة في طرق العمل والتواصل، وهذه النماذج المتقدمة، المستفيدة من قوَّة التعلم العميق، وبنى المحولات، تُمكِّن من إنتاج محتوى جديد مُبتكَر عبر مجموعة واسعة من المجالات (Gozalo-Brizuela & Merchan،2024).

وتقوم هذه التقنيَّات على تحليل الأنماط والمعلومات المعقَّدة، داخل مجموعات البيانات الضخمة لإنشاء محتوى أصيل وواقعي، وهذا التحول من الاستهلاك السلبي، إلى الإنشاء النشط، يقوم بتعزيز قدرات الذكاء الاصطناعي بشكل ملحوظ في تطبيقات متنوِّعة، مثل معالجة اللغة الطبيعية، ورؤية الحاسوب، ومن خلال هذه الخوارزميات القويَّة للتعلم الآلي، ظهرت قدرات غير مسبوقة في توليف الصور الواقعيَّة، والصوت، والنصوص، وغيرها من أنواع البيانات، ولم يعد الذكاء الاصطناعي التوليدي متوقفًا عند المهام الروتينية، بل راح يقدِّم حلولاً إبداعيَّة غير مسبوقة، وهذا له دور في التغييربشكل جوهري للعمليات الإبداعيَّة في العديد من القطاعات (الشمري، ٢٠٢٤؛ Feuerriegel et al.، 2023).

إن نجاح أي تطوير تربوي، أو تحوُّل في السياسات التعليميَّة، يكون محوره كفاءة المعلم، وقدرته على التفاعل مع المتغيِّرات التربويَّة والتكنولوجية، فالمعلم ميِّسر للتعلم، ومصمِّم للبيئة التعليميَّة، وقائد تربوي يعمل على بناء مهارات الطلبة، وتمكينهم من التفاعل مع معطيات العصر، وليس فقط مجرَّد ناقل للمعرفة، ومن خلال ذلك تظهر أهميَّة تمكين المعلم، وتنميته مهنيًا، وتطوير مهاراته المتنوِّعة (Darling-Hammond et al.، 2017).

ويعدُّ تعزيز الثقافة الرقميَّة والذكاء الاصطناعي لدى المعلمين، وتوليد القدرة لديهم على دمج هذه التقنيات في ممارساتهم التعليميَّة، شرطًا أساسيًّا لتحقيق أعلى درجات الفائدة من الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم، ولا بدَّ أن تركِّز هذه البرامج التدريبيَّة على تطوير قدرة المعلمين على تقييم فعالية أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، ومخرجاتها بشكل نقدي، وذلك من أجل ضمان جودة المحتوى التعليمي المُقدَّم للطلاب، يعمل هذا الفهم على تمكين المعلمين من تحديد الأخطاء، أو التحيُّزات المُحتمَلة في مخرجات الذكاء الاصطناعي، والقيام بتعديلها لضمان الدقة والملاءمة التربويَّة، وينبغي أيضًا أن تتضمَّن برامج التدريب إرشادات واضحة وأطرًا أخلاقيَّة لاستخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي، مع ضرورة التأكيد على الحاجة إلى إشراف بشري؛ لضمان دقة المحتوى وأصالته (الفار، ٢٠٢٠؛ القحطاني، ٢٠٢٠).

ويُعتبَر التدريب أثناء الخدمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي، دعامة أساسيَّة لتمكين المعلمين من دمج هذه التقنيات الناشئة في ممارساتهم التعليميَّة بفعالية كبيرة، وترمي هذه البرامج إلى تزويد المعلمين بالمهارات اللازمة لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ مثل نماذج اللغة الكبيرة، لإنشاء محتوى تعليمي متنوِّع، وتخصيص تجارب التعلم أيضًا، وكذلك تقديم تغذية راجعة آنيَّة، ويشمل هذا التدريب جوانب متنوِّعة، كفهم المبادئ الأساسيَّة للذكاء الاصطناعي، وتطبيقاته في إنتاج مواد تعليمية جديدة، بالإضافة إلى معالجة الاعتبارات الأخلاقيَّة والتربويَّة المرتبطة بهذه التقنيَّات بشكل مباشر (Mouta et al.، 2024).

ولا بدَّ من امتلاك المعلم للمهارات التدريسيَّة لتعزيز جودة التعليم، حيث إنَّها من العناصر الجوهريَّة التي يحتاجها المعلم؛ من أجل الاضطلاع بمهامه التعليميَّة بكفاءة، حيث تظهر أهميتها بوضوح في مواقف التعليم داخل الغرف الصفيَّة، إذ إنَّ العرض الجيد للدرس يبدأ أولًا بجذب انتباه الطلبة، وشدَّهم للمعروض، وهذا الأمر يستوجب امتلاك المعلم لمجموعة من المهارات، التي تعمل على تعزيز فاعلية تواصله مع طلبته، إنَّ إعداد المعلمين في العصر الحالي، لا يعتمد على الجانب المعرفي فحسب، بل أصبح قائمًا على تمكينهم من مهارات الأداء التدريسي الفعّال؛ من أجل القيام بدورهم التعليمي المطلوب بكفاءة ومهارة عاليتين (العزاوي، ٢٠١٧).

وتُعد مهارات التدريس من أهمِّ العوامل الأساسيَّة الضامنة لنجاح العمليَّة التعليميَّة وجودتها، وتمكّن المعلم من التخطيط الفعّال للدروس، وتحديد أهداف تعليمية واضحة، إلى جانب تحفيز الطلبة، وتوفير بيئة تعليميَّة تفاعليَّة تناسب احتياجاتهم المختلفة، ويستطيع المعلم من خلال هذه المهارات إدارة الصف بكفاءة وتقييم أداء الطلبة بشكل مستمر ودقيق، مع

الاحتفاظ بالقدرة على التكيُّف مع التغيُّرات السريعة في متطلبات التعليم الحديث، وتعمل مهارات التدريس على تطوير الكفاءة المهنية للمعلم، وتعزيز استمرارية تعلمه الذاتي، وهذا بدوره يقوِّي قدرته على الربط بين المعرفة النظريَّة، والتطبيق العملي، ودعم نمو الطلبة وفق خصائصهم النمائية، ولهذه المهارات دور واضحٌ في تحسين نتائج التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية المطلوبة (Emidar & Indriyani، 2023).

ويمكن تعريف مهارات التدريس بأنَّها " الممارسات والسلوكيَّات التدريسيّة التي يقوم بها المعلم بدقة وسرعة عند تخطيطه للدروس، وتنفيذها وتقويمها" (بن الصديق ودبابي، ٢٠٢١: ٣٤٥). وهي السلوكات الصادرة عن المعلم خلال العمليَّة التعليميَّة التعلميَّة، وهي ترجمة لما يقوم به من الأفعال، والاستراتيجيات التدريسية، والإدارة الصفية، والمساهمة في الأنشطة داخل المدرسة، وأي أنشطة أخرى يمكن أن تساهم في تقدُّم تعلُّم الطلبة (العزاوي، ٢٠١٧).

وتلعب مهارات التدريس دورًا حيويًا في عملية تمكين المعلم من التعامل مع تنوُّع الطلبة الذين يختلفون في مستويات الذكاء، فيساعدهم على مواجهة هذه التحديَّات بمرونة، بالإضافة إلى أنّها تسهم هذه تحسين جودة العمليَّة التعليميَّة، باستخدام أساليب وطرائق تعليمية مختلفة، بدلًا من الاقتصار على المحاضرة فقط، وهذا يعطي للدرس جاذبيةً وتفاعلًا، والمعلم الماهر هو من يستطيع الربط بين المادة التعليميَّة والحياة اليوميَّة؛ ممَّا يقلِّل من شعور الطلبة بالملل، ويزيد اهتمامهم بالدرس، ومهارات التدريس الجيدة تؤدِّي مهارات التدريس المتميِّزة إلى تحقيق نتائج تعلُّم أفضل، فهي تساعد الطلبة على فهم المادة بسهولة، وتعمل على تطوير معرفتهم وقيمهم المتعلقة بالمادة الدراسية المطلوبة، وللمعلم دور فاعل كمرشد أساسي في العمليَّة التعليميَّة، حيث يؤثر بشكل مباشر على تطوير إمكانات الطلبة، وزيادة دافعيتهم، وهذا بدوره يؤدّي إلى ارتفاع جاهزيتهم للتعلم، وانعكاس ذلك إيجابيًا على نتائجهم الدراسيَّة (Sumyadi et al.، 2020).

ويرى العزاوي (٢٠١٧) أن مهارات التدريس تشمل ثلاث مهارات أساسية، إذ يندرج تحت كل مجموعة عدد من المهارات الفرعية، وتتمثل هذه المهارات فيما يلي:

- **مهارات التخطيط**: ويُعتبَر التخطيط للتدريس تصورًا مسبقًا للأنشطة والأساليب، والأدوات التعليميَّة المُستخدَمة بغية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ويسهم التخطيط الجيد في المساعدة على اختيار أساليب واستراتيجيات تدريس، وتقويم مناسبة لمستوى الطلبة، وتنظيم الزمن، وضمان ترابط عناصر الخطة من أهداف، وأساليب، وأنشطة، ووسائل وتقويم، ويتبع التخطيط للفترة الزمنيَّة، إذ يمكن أن يكون تخطيطًا لحصة دراسية

واحدة أو لشهر، أو سنة دراسيَّة، وينقسم إلى مستويين رئيسيين، أحدهما التخطيط بعيد المدى؛ مثل الخطط السنويَّة، أو الفصليَّة التي تحتوي كامل المادة الدراسيَّة، والتخطيط قصير المدى؛ كالتخطيط لحصة دراسيَّة، أو أسبوع دراسي، أو وحدة دراسيَّة كاملة، وتشمل مهارات اختيار الأساليب التدريسية المناسبة، وصياغة الأهداف السلوكية بوضوح، بالإضافة إلى تحليل محتوى المادة التعليميَّة بدقة.

- **مهارات التنفيذ**: هي قدرة المعلم على تقديم الدرس بفعالية داخل الغرفة الصفيَّة، وذلك بتطبيق ما تمَّ التخطيط له باستخدام أساليب واستراتيجيات تدريسية مناسبة، تعمل على تحقيق الأهداف التعليميَّة المنشودة، ويتفرَّع منها مهارات فرعيَّة عدَّة، كمهارة تقديم الدرس بفعالية، وإثارة الدافعية لدى الطلبة، وكذلك استخدام التعزيز الإيجابي، بالإضافة إلى مهارات أخرى مرتبطة بعرض الدرس.
- **مهارات التقويم**: هي قدرة المعلم على قياس مدى تحقُّق الأهداف التعليميَّة، من خلال أدوات وأساليب مختلفة، تساعد في معرفة مدى تقدم فهم الطلبة للمحتوى، وتتضمَّن مهارات ربط الأهداف التعليميَّة بعمليات التقويم، وتصميم خارطة اختباريَّة، وإعداد أنواع مختلفة من الأسئلة، وإعداد جدول مواصفات للاختبارات.

وبناءً عليه، يتبيَّن أنَّ تحسين جودة التعليم في المرحلة الأساسية لا يكون بمعزل عن تمكين معلمي هذه المرحلة من المهارات التدريسية اللازمة، وذلك بالقيام ببرامج تدريبيَّة حديثة، تستثمر قدرات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتدمجه في تطوير مهاراتهم، وقد جاءت هذه الدراسة لغاية الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي يعتمد على تقنيَّات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارات تدريس اللغة العربيَّة والكفاءات الذاتيَّة والرقمية، لدى معلمات المرحلة الأساسية.

مشكلة الدِّراسة وسؤالها

لاحظ الباحثان من خلال تواصلهما مع الميدان التربوي، والتواصل مع مشرفي اللغة العربيَّة أن برامج تدريب معلمي اللغة العربية، تقوم في كثير من الأحيان على أساليب اعتياديَّة، وهي تفتقر إلى توظيف التكنولوجيا بشكل عام، وأدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بشكل خاص، وهذا بدوره يؤثر سلبًا في تنمية مهارات التدريس، ويقلل من تعزيز الكفاءة الذاتيَّة لدى المعلمين، ويحدُّ من قدرتها على تطوير الكفاءات الرقمية اللازمة؛ لمواكبة مستجدات التعليم الحديث، خاصَّة في ظل التحولات الرقمية المتسارعة التي يشهدها الميدان التربوي المعاصر.

وقد أكدت نتائج دراسة عسيري (Asiri، 2022) الحاجة الماسَّة لتطوير المهارات التدريسية لمعلمي اللغة العربية؛ عن طريق البرامج التدريبيَّة، كما أكدت دراسة الأفنان (AlAfnan، 2025) بأنه يمكن لمعلمي اللغة العربيَّة الاستفادة من أدوات تعليم ذكية؛ كتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي التي تعمل على توفير بيئة أكثر فاعلية وديناميكية، وتُمكّن المعلم من اكتساب المهارات التدريسية، إذ ومن خلال ما بيّنه حسن وحسن (٢٠١٤) تبيَّن أنَّ هناك تباينًا واضحًا في المهارات التدريسية لمعلمي اللغة العربية، والسبب في ذلك التفاوت إتقان هذه المهارات، وإدراكها. وتتمثل مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية المجموعتين التجريبيَّة والضابطة على بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة تُعزى لطريقة التدريب (البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، الطريقة الاعتياديَّة)؟

أهميَّة الدِّراسة

تتجلَّى أهميَّة الدراسة بجانبيها؛ النظري والتطبيقي على النحو الآتي:

أولًا: الأهميَّة النظريَّة:

١. تجمع بين الأسس التربويَّة الحديثة، ونظريات التعلم، وتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وهذه خطوة مهمَّة في سبيل بناء برامج تدريبيَّة تتناسب مع العصر الحديث.

٢. تُغني المكتبة العربيَّة بشكل عام، والمكتبة الأردنيَّة بشكل خاص، بمرجعٍ مهمٍّ في متغيِّرات الدراسة، بالإضافة إلى تقديم برنامج تدريبي، يعتمد على تقنيَّات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

٣. تطوير أدوات لقياس مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية.

٤. تؤكد الدراسة على دورالمعلم؛ وذلك بوصفه محورًا فاعلًا في تبنِّي التقنيات التكنولوجية الحديثة في التعليم، ولاسيما تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

ثانيًا: الأهميَّة التطبيقيَّة

تتجلّى الأهميَّة التطبيقيَّة للدراسة في أنها قد تفيد الجهات الآتية:

١. **وزارة التربيَّة والتعليم**: من خلال توفير إطار علمي، يمكن استخدامه في تصميم برامج تدريبيَّة تعتمد على الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتهدف إلى تنمية مهارات التدريس لدى معلمات اللغة العربيَّة، في المرحلة الأساسيَّة.

٢. **مراكز التدريب التربوي**: تطوير برامج تدريبيَّة أكثر فاعلية، تقوم على أدوات الذكاء الاصطناعي؛ لتعزيز أداء المعلمين في الأمور المتعلقة بالممارسات التدريسيَّة.

٣. **معلمات اللغة العربيَّة**: بتطوير مهاراتهنَّ التدريسيَّة، وهذا يلعب دورًا إيجابيًّا على مستوى التعليم في المرحلة الأساسيَّة.

٤. **مصممو المنهاج**: تقديم رؤية حديثة تتعلق بدمج الذكاء الاصطناعي التوليدي، في تعليم اللغة العربيَّة؛ مما يدفع نحو تطوير محتوىً يتواءم مع المعطيات الرقميَّة الحديثة.

٥. **الباحثون والأكاديميون**: فتح آفاق بحثية جديدة؛ في سبيل إجراء المزيد من الدراسات، والبحوث المستقبليَّة المرتبطة بموضوع الدراسة.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

عُرِّفت مصطلحات الدراسة مفاهيميًّا وإجرائيًّا على النحو الآتي:

البرنامج التدريبي (Training Program): وهو "مجموعة من اللقاءات المخطَّطة، والمنظَّمة، والمُبرمَجة زمنيًّا، والذي يتضمَّن سلسلةً من الاستراتيجيَّات التعليميَّة، التي ترمي إلى تنمية مهارات معيَّنة بذاتها؛ حسب الأساس النظري الذي اعتمد عليه البرنامج" (عامر، ٢٠١٥: ٢١٨).

الذكاء الاصطناعي التوليدي (Generative Artificial Intelligence): "مجموعة من الخوارزميات والتي تُستخدَم لإنشاء محتوىً جديد، بما في ذلك الصوت، والبرمجة، والصور، والنصوص، والمحاكاة، ومقاطع الفيديو" (Kalota، 2024: 7).

وقد عُرِّف البرنامج التدريبي الذي يعتمد على تقنيَّات الذكاء الاصطناعي التوليدي إجرائيًا بأنه: مجموعة من اللقاءات التدريبيَّة المخططة والمنظَّمة، والتي صممها الباحثان حسب أهدافٍ معيَّنة، ويتمُّ تنفيذها عن طريق أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ مثل (ChatGPT، Padlet AI، Magic School)، والتي ترمي إلى تنمية مهارات تدريس اللغة العربيَّة لدى معلمات المرحلة الأساسيَّة في مدارس الحصاد التربوي التابعة للواء القويسمة، وذلك ضمن فترة زمنيَّة محددة.

مهارات التدريس (Teaching Skills): "أداء عمل (نشاط) معيَّن يرتبط بتخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكات (الأداءات) بأنواعها؛ المعرفيَّة، أو الحركيَّة، أو الاجتماعيَّة، ويمكن تقييمه عن طريق معايير الدقَّة في القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيّف مع المواقف التدريسيَّة المتغيّرة، ويتمُّ ذلك بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظّمة، ويمكن تحسينه أيضًا من خلال البرامج التدريبيَّة" (العزاوي، ٢٠١٧: ٥٥).

وعُرِّفت مهارات تدريس اللغة العربيَّة إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الأداءات المعرفيَّة والعمليَّة، التي تقوم بممارستها معلمات اللغة العربيَّة، وذلك في المرحلة الأساسيَّة داخل الغرفة الصفيَّة، في مدارس الحصاد التربوي التابعة للواء القويسمة في العاصمة عمان، وقد تضمَّنت مهارات: التهيئة والاندماج، والشرح والتفسير، والتوسُّع ودعم التمايز، وتأكيد التعلم، وقِيست باستخدام بطاقة ملاحظة مهارات التدريس، والتي أُعدت لهذا الغرض، لغاية الكشف عن مدى التحسُّن في مستوى تلك المهارات.

حدود الدِّراسة

تتمثل حدود الدراسة الحاليَّة بما يأتي:

الحدود المكانيَّة: مدارس الحصاد التربوي، التابعة لمديرية التعليم الخاص محافظة العاصمة عمان.

الحدود الزمانيّة: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٥/ ٢٠٢٦.

الحدود البشريَّة: وتشمل معلمات اللغة العربيَّة في المرحلة الأساسيَّة، والتي تضمَّ الصفوف، من الصف الرابع الأساسي، إلى الصف العاشر الأساسي.

الحدود الموضوعيَّة: تشمل الحدود الموضوعيَّة ما يأتي:

- التطبيقات المستخدمة في البرنامج التدريبي، الذي يعتمد على تقنيَّات الذكاء الاصطناعي التوليدي.
- مهارات تدريس اللغة العربيَّة: التهيئة والاندماج، والشرح والتفسير، والتوسُّع ودعم التمايز، وتأكيد التعلم.

محدِّدات الدِّراسة

يتمُّ تحديد تعميم نتائج الدراسة الحاليَّة، بناءً على صدق أداة الدراسة وثباتها، وكذلك دقة تطبيق البرنامج التدريبي.

الدراسات السابقة

يعرض هذا الجزء الدراسات السابقة العربيَّة والأجنبيَّة ذات الصِّلة بمتغيِّرات الدراسة مرتَّبةً من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

هدفت دراسة العوامرة (٢٠٢٥) إلى التحقُّق من فعالية برنامج تدريبي، يعتمد على تطبيقات تكنولوجيا التعليم في عمليَّة تحسين ممارسات التدريس، وتعزيز مهارات إدارة التعلم لدى معلمي اللغة الإنجليزية، وتمَّ استخدام التصميم التجريبي القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، لغاية تحقيق ذلك، وتكوَّن أفراد الدراسة من ١٦ معلمًا ومعلمة بمحافظة البلقاء. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين استجابات المشاركين في القياس

القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة ممارسات التدريس في الدرجة الكليَّة، وجميع مجالاتها الفرعيَّة، وأيضًا على بطاقة ملاحظة مهارات إدارة التعلم، لصالح القياس البعدي، كما بيَّنت الدراسة فروقًا في ممارسات التدريس بين القياس البعدي والتَّتبعي في جميع المجالات والدرجة الكليَّة، وكانت لصالح القياس التَّتبعي، كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين درجات معلمي اللغة الإنجليزية، بين القياس البعدي والتَّتبعي، في مهارات إدارة التعلم في جميع المجالات والدرجة الكليَّة، وكانت لصالح القياس التتبعي.

هدفت دراسة الصعيري وآخرون (Al-Saiari et al.، 2024) إلى دراسة تأثير برنامج تدريبي يعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، في عمليَّة تعزيز قدرات التدريس لدى المحاضرين في التعليم العالي بسلطنة عُمان، واعتمدت الدراسة نهجًا مختلطًا، وتمَّ استخدام المنهجين شبه التجريبي والنوعي، وتكوَّنت العيِّنة من (٣١) محاضرًا من مؤسَّسات التعليم العالي في سلطنة عُمان، وتمَّ استخدام اختبارات قبلية وبعدية، ومقابلات مع ستة مشاركين في البرنامج التدريبي لغاية جمع البيانات، وأسفرت النتائج عن وجود تأثير إيجابي واضح للبرنامج، مع وجود فروق إحصائيَّة كبيرة في قياسات الاختبار البعدي مقارنةً بقياسات الاختبار القبلي، كما كشفت المقابلات عن إجماع بين المشاركين على التأثير الكبير للبرنامج التدريبي في تحسين قدرات التدريس باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

هدفت دراسة لو وآخرون (Lu et al.، 2024) إلى استكشاف آثار تدريب مهارات التدريس وذلك بمساعدة الذكاء الاصطناعي التوليدي على الكفاءة الذاتيَّة، والتفكير العالي لدى المعلمين، قبل الخدمة في الصين، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكوَّن أفراد عيِّنة الدراسة من (٢١٥) معلمًا قبل الخدمة في الرياضيات، والعلوم، والحاسوب من إحدى الجامعات في الصين، حيث تمَّ تصميم مجموعة تجريبيَّة وأخرى مجموعة ضابطة، وتجسَّدت أداة الدراسة بمقابلة شبه منظَّمة، وبيَّنت النتائج أنَّ درجات معلمي ما قبل الخدمة في المجموعة التجريبيَّة، الذين استخدموا الذكاء الاصطناعي التوليدي في التطوير المهني، جاءت أعلى بكثير من درجات المجموعة الضابطة، سواءً في الكفاءة الذاتية للمعلم أم في التفكير عالي المستوى، وكشفت الدراسة عن فعالية الذكاء الاصطناعي التوليدي في دعم التطوير المهني للمعلمين.

وأجرى القحطاني والمسعد (Alqahtani & Almassaad 2024)، دراسة كان هدفها الكشف عن أثر برنامج تدريبي يعتمد على أنموذج (TAWOCK) الإلكتروني لتدريس مهارات التفكير الحسابي في تحسين الكفاءة الذاتيَّة لدى معلمات الحاسب الآلي في السعودية، وقد أُستخدم

المنهج شبه التجريبي لتحقيق ذلك، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (29) معلمة في المجموعة التجريبيَّة، و(34) معلمة في المجموعة الضابطة. أفضت الدراسة عن وجود فرق ذي دلالة إحصائيَّة بين متوسطات درجات معلمي الحاسب الآلي في المجموعتين التجريبيَّة والضابطة في التطبيق البُعدي؛ وكان لصالح المجموعة التجريبية.

وترمي دراسة شاهين وعبد المجيد (٢٠٢٤) إلى تصميم بيئة تدريب إلكتروني تستند على تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ لغاية تنمية الكفاءة الرقميَّة لدى المعلمين، والقيام بتحديد فاعلية البيئة التدريبيَّة على الكفاءة الرقميَّة للمعلمين، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واقتصرت العيِّنة على (٢٠) معلمة من معلمات إدارة غرب المحلة التعليميَّة في مصر، وتمثلت أداة الدراسة ببطاقة ملاحظة الكفاءة الرقميَّة، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، في تنمية الكفاءة الرقميَّة لدى المعلمين، وذلك نتيجة توظيف بيئة تدريب إلكترونية تستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

وأجرى أيضًا شيربان وخوما (Shcherban & Khoma، 2024) دراسة ترمي إلى تقييم فعالية استخدام تقنيَّات الذكاء الاصطناعي، في تنمية الكفاءة الرقميَّة لدى معلمي المرحلة الأساسية المستقبليين في أوكرانيا، وقد تمَّ ذلك بواسطة تطوير، وتنفيذ وحدات تدريبيَّة تشتمل على دروسٍ نظرية وتطبيقيَّة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وبلغت العيِّنة (١٠٠) طالبٍ من تخصُّصات تربويَّة، وتمَّ تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيَّة وضابطة بواقع (٥٠) طالبًا لكلِّ مجموعة، واشتملت أدوات الدراسة على اختبارات في أساسيَّات الذكاء الاصطناعي، حيث تمَّ تطبيق اختبارات قبليّة وبعديّة على الطلبة المشاركين، وقد ظهر من خلال نتائج الدراسة تحسنٌ ملحوظٌ في الكفاءة الرقميَّة لدى الطلبة في المجموعة التجريبيَّة، وذلك بعد تطبيق الوحدات التدريبيَّة، مقارنةً بطلبة المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة العنزي (2021) إلى التعرُّف على فاعلية برنامج تدريبي، يعتمد على المعايير العالميَّة لتكنولوجيا التعليم في مدى تحسين الممارسات التدريسيَّة، ومهارات القيادة المهنيَّة لدى معلمي اللغة العربيَّة، وذلك بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت، وقد تمَّ استخدام المنهج ما قبل التجريبي، للإجابة عن أسئلة البحث، وتكوَّن أفراد الدراسة من (30) معلمًا من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في منطقة حولي التعليميَّة بدولة الكويت، وأُعدَّت بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسيَّة، ومقياس مهارات القيادة المهنيَّة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فرق ذي

دلالة إحصائيَّة بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة المتعلقة بالممارسات التدريسيَّة للمعلمين، تُعزى لصالح البرنامج التدريبي.

وهدفت دراسة السويدي وآخرون (٢٠٢٠) إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي يقوم على التواصل الإلكتروني في تنمية بعض الكفايات المهنية التدريسيَّة لدى معلمي الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات في مصر، وقد تمَّ إعداد أدوات خاصَّة بالكفايات المهنية، والاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة، للإجابة عن أسئلة البحث، وتمّ أيضًا بناء برنامج تدريبي باستخدام نموذج "كمب" المعدَّل للتصميم التعليمي، وتمَّ تطبيق البرنامج التدريبي على عيِّنة تجريبيَّة من معلمي الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، تتكوَّن من (٣٩) معلمًا ومعلمة من معلمي الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، وأُستخدِم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبيَّة، والضابطة، وبعد تطبيق المعالجات الإحصائيَّة، أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي الكمبيوتر، وكان لصالح المجموعة التجريبيَّة، ومدى تأثير البرنامج التدريبي على العينة المُستهدَفة.

التعقيب على الدِّراسات السَّابقة

أشارت الدراسات إلى تنوُّع أهدافها في تنمية المهارات التدريسية بجميع أبعادها، وذلك بتوظيف التطبيقات التكنولوجية، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي تحديدًا، واستخدمت جميع الدراسات المنهج شبه التجريبي، وتراوحت أدوات القياس بين الاستبانة، والمقابلات، وبطاقات الملاحظة، والاختبارات، وتنوَّعت العيِّنات أيضًا من حيث الحجم، والتخصُّص، والموقع الجغرافي.

وقد استفادت الدراسة الحاليَّة من الدراسات السابقة في عدَّة أبعاد منها: بناء الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة، وفي تطوير البرنامج التدريبي، واختيار المنهج المناسب. وممَّا يميِّز الدراسة الحاليَّة، أنَّها من الدراسات القليلة التي تناولت بناء برنامج تدريبي يعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي لمعلمات اللغة العربيَّة في السياق التعليمي الأردني، حيث قام الباحثان بمسحٍ للدراسات السابقة ذات الصِّلة في البيئة الأردنيَّة، ولم يعثر على دراسات تناولت هذا الموضوع بشكل مباشر، وهذا ما أعطى للدراسة أهميَّة خاصَّة؛ بوصفها رائدة في سياقٍ محلي جديد، يسهم في فتح آفاق بحثية جديدة، ويتيح إمكانية تعميم نتائجها، أو البناء على هذه النتائج في دراسات مستقبلية ضمن نفس البيئة.

منهجيَّة الدِّراسة

نهجت الدراسة الحاليَّة المنهج شبه التجريبي، تصميم المجموعتين (المجموعة التجريبيَّة والمجموعة الضابطة) بقياسين قبلي وبعدي لأدوات الدراسة، بغية ملاءمته طبيعة الدراسة وأهدافها، حيث جرى تدريب معلمات المجموعة التجريبيَّة، بواسطة البرنامج التدريبي والذي يعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، في حين أنَّ المجموعة الضابطة تمثلت بمجموعة للمقارنة لم تخضع للمعالجة، تعمل كنقطة مرجعيَّة لمقارنة النتائج مع المجموعة التجريبيَّة التي تتلقى المعالجة (Pithon 2013)،، وكان الهدف الأساسي من تصميم دراسة تتضمَّن مجموعة مقارنة، هو إزالة التباين غير المرغوب فيه عند تقدير التأثير السببي للتدخُّل (Hunter et al.، 2021).

أفراد الدراسة

بلغ عدد أفراد الدراسة الحاليَّة (٤٠) معلمة من معلمات اللغة العربيَّة في المرحلة الأساسيَّة في مدارس الحصاد التربوي التابعة لمديرية التعليم الخاص في محافظة العاصمة عمان، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٦، حيث تمَّ اختيار المعلمات بالطريقة المتيِّسرة.

أداة الدِّراسة

لغاية تحقيق أهداف الدراسة الحاليَّة، صممت أداة الدراسة المتمثلة ببطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة، وقام الباحثان بإعداد بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة؛ بغية قياس مدى امتلاك معلمات اللغة العربيَّة في المرحلة الأساسيَّة للمهارات التدريسيَّة الضروريَّة، والتي تتمثَّل بالمهارات التالية: التهيئة والاندماج، والشرح والتفسير، وكذلك التوسُّع ودعم التمايز، وتأكيد التعلم، وتمَّ إعداد بطاقة الملاحظة بالرجوع إلى الأدبيات التربوية والنظرية، وإلى الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع المهارات التدريسيَّة عامَّة، وبمهارات معلمي اللغة العربيَّة خاصَّة، كدراسة كل من (ربابعة، ٢٠٢٣؛ مصطفى، ٢٠٢١؛ النشوان والصيخان، ٢٠١٧؛ التميمي، ٢٠١٧)، لغاية صياغة فقرات بطاقة الملاحظة بشكلٍ دقيقٍ وموضوعي، وتكوَّنت بطاقة الملاحظة بصورتها الأوليَّة من (٢٠) مهارة تدريسيَّة.

صدق بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة

تمَّت عمليَّة التحقُّق من صدق بطاقة الملاحظة بطريقتين، وهما:

أ. **الصدق الظاهري**: حيث جرى التحقق من صدق بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية من خلال الصدق الظاهري، عن طريق عرضها بصيغتها الأولية على (١٥) محكِّم من

ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وأساليب التدريس، واللغة العربيَّة، والقياس والتقويم، بالإضافة إلى مشرفي ومعلمي اللغة العربيَّة، لغاية الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم حول صياغة الفقرات من الناحية اللغوية، ومدى مناسبتها للمجالات الفرعيَّة، حيث تمَّ إقرار الأداة كما هي، وتكوَّنت بصورتها النهائيَّة من (٢٠) مهارة تدريسيَّة.

ب. **صدق البناء**: جرى حساب معاملات ارتباط بيرسون لكلِّ فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكليَّة؛ وذلك من أجل التأكد من دلالات صدق البناء لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة، وكذلك بين كل فقرة، والمجال الذي تنتمي إليه، وقد تمَّ تنفيذ ذلك بتطبيق بطاقة الملاحظة على عيِّنة استطلاعيَّة تكوَّن من (١٠) معلمات، من معلمات اللغة العربيَّة في المرحلة الأساسيَّة (من خارج عيِّنة الدراسة الأساسيَّة)، والجدول (١) يبيِّن ذلك.

الجدول (١): صدق التجانس الداخلي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس

رقم المهارة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الأداة ككل
1	0. 57	0. 83
2	0. 56	0. 44
3	0. 20	0. 23
4	0. 64	0. 84
5	0. 51	0. 72
6	0. 81	0. 80
7	0. 60	0. 75
8	0. 86	0. 87
9	0. 28	0. 47
10	0. 53	0. 55
11	0. 83	0. 81
12	0. 83	0. 80
13	0. 75	0. 73
14	0. 60	0. 81
15	0. 70	0. 78
16	0. 65	0. 61
17	0. 56	0. 74
18	0. 56	0. 68
19	0. 63	0. 77
20	0. 42	0. 60

يتَّضح من الجدول (١) أنَّ جميع معاملات الارتباط كانت ذات قِيم مقبولة ودالة إحصائيًّا، إذ كانت جميعها أعلى من علامة القطع (٠. ٢٠) التي أشار لها براون (Brown، 1983).

ثبات بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة

تم التحقُّق من ثبات بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة بطريقتين؛ على النحو الآتي:

أ. **الاختبار وإعادة الاختبار والاتِّساق الداخلي**: ويجري ذلك بتطبيق بطاقة الملاحظة على العيِّنة الاستطلاعيَّة نفسها، وكذلك إعادة تطبيق بطاقة الملاحظة على نفس العيِّنة، بعد مرور أسبوعين

من التطبيق الأول، وبعد ذلك يتمُّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، كما يُحسب معامل الاتِّساق الداخلي عن طريق معامل الارتباط كرونباخ ألفا؛ لغاية قياس مدى استقرار الأداة عبر الزمن وثبات نتائجها، والجدول (٢) يوضِّح معاملات الارتباط.

الجدول (٢): ثبات الإعادة ومعامل الاتِّساق الداخلي للمجالات، والدرجة الكليَّة لبطاقة الملاحظة

المجال	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
التهيئة والاندماج	0. 87	0. 76
الشرح والتفسير	0. 90	0. 88
التوسع ودعم التمايز	0. 74	0. 79
تأكيد التعلم	0. 85	0. 74
بطاقة الملاحظة ككل	0. 89	0. 95

يبيِّن الجدول (٢) أنَّ جميع القيم مقبولة لأغراض البحوث العلميَّة التربويَّة.

ب. **ثبات عملية الملاحظة**: ويتمُّ ذلك من خلال قيام الباحث، وملاحظ آخر ممن يمتلك خبرة في تدريس اللغة العربيَّة، بتطبيق بطاقة الملاحظة على مجموعة جزئيَّة عشوائية من العيِّنة الاستطلاعيَّة تتكوَّن من (٥) معلمات، وبعد جمع التقديرات من كلا الملاحظين، جرى احتساب معامل ارتباط كابا (Kappa) بين تقديراتهم، وذلك لغاية قياس درجة الاتفاق بين الملاحظين، والتأكد من أن الأداة تعطي نتائج ثابتة بغضِّ النظر عن الشخص الذي يقوم باستخدامها، وهذا مؤشرٌ على موثوقيتها، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين الملاحظين (٠. ٨١)، وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحاليَّة. كما قام الباحث بإعادة ملاحظة (عبر مشاهدة مقاطع فيديو مصوَّرة، وبموافقة المعلمات) العيِّنة ذاتها من المعلمات بعد مرور أسبوعين، وتمَّ استخدام معادلة كابا لمعرفة استقرار ثبات التصحيح عبر الزمن، وقد بلغ (٠. ٩٣)، وهي قيم مقبولة تربويًّا.

البرنامج التدريبي المُستنِد إلى تقنيَّات الذكاء الاصطناعي التوليدي

صمَّم الباحثان برنامجًا تدريبيًّا يستند إلى تقنيَّات الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ وذلك من أجل تحسين مهارات التدريس لدى معلمات اللغة العربيَّة في المرحلة المتوسطة، وتمَّ عرض البرنامج بصيغته الأوليَّة على مجموعة من المحكِّمين، لتحكيمه والتأكد من ملاءمته، ووضوح فلسفته، وإجراءاته، وقد قام المحكِّمون بإقرار البرنامج كما هو، مع بعض التعديلات اللغوية البسيطة.

تعريف بالبرنامج

هو برنامج يعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي مثل: ChatGPT، Magic School، DALL-E، Midjourney، Padlet، Kahoot،، والتي ترمي إلى تنمية مهارات تدريس اللغة العربيَّة، والكفاءات الذاتيَّة والرقميَّة، لدى معلمات المرحلة الأساسيَّة.

فلسفة البرنامج:

تستند فلسفة الذكاء الاصطناعي إلى نظريَّات العقل والآلة، وهي تمثل انتقالًا من ديكارت Descartes إلى تورنج Turing، حيث جرى تحوُّلٌ جذريٌّ في فهم طبيعة العقل، وإمكانية مقارنته، أو محاكاته من قِبل الآلة، وهو مسارٌ يجسِّد الانتقال من الفلسفة الميتافيزيقية، إلى علم الحاسوب والذكاء الاصطناعي الباهر، ويرى ديكارت أنَّ التفكير الحقيقي (الوعي) سيبقى حِكرًا على العقل البشري غير المادي، ولا يمكن للآلة الماديَّة أن تقوم بامتلاكه، أمَّا تورنج فيعتقد أنَّ الآلة تستطيع إظهار سلوك ذكي يضاهي السلوك البشري، وهذا ما وفَّر الأساس النظري للحوسبة الآليَّة، والحاسوب الحديث، وخوارزميات الذكاء الاصطناعي أيضًا (Chalmers، 2010).

الفئة المُستهدَفة:

معلمات المرحلة الأساسية اللواتي يدرّسن مبحث اللغة العربيّة، في مدارس الحصاد التربوي التابعة للواء القويسمة في العاصمة عمان، للفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٢٥/ ٢٠٢٦.

مُدَّة البرنامج التدريبي:

يتكوَّن البرنامج التدريبي من (١١) جلسة تدريبيَّة بإجمالي (23) ساعة تدريبيَّة،

تصميم الدِّراسة

اعتمادًا على متغيِّرات الدراسة الحالية، فإن التصميم الذي يتناسب مع الدراسة يتمثَّل بما يأتي:

EG	O	X	O
CG	O	-	O

حيث تشير الرموز في التصميم إلى ما يأتي:

EG: المجموعة التجريبيّة، والتي تمَّ تدريبها عن طريق البرنامج التدريبي الذي يعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

CG: المجموعة الضابطة.

X: البرنامج التدريبي المستند إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

-: الطريقة الاعتياديَّة في التدريب.

O: بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة قبليًا وبعديًا.

متغيِّرات الدِّراسة

وتتكوَّن الدراسة الحاليَّة من مجموعة المتغيِّرات الآتية:

- **المتغيِّر المستقل**: ويمثِّل طريقة التدريب، وله مستويان، وهما:
  أ. البرنامج التدريبي الذي يعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي.
  ب. الطريقة الاعتياديَّة في التدريب.
- **المتغيِّر التابع، وهو**: مهارات تدريس اللغة العربيَّة.

الأساليب الإحصائيَّة

تمَّ استخدام برنامج الحزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS)، بهدف الإجابة عن سؤال الدراسة، والحصول على النتائج المطلوبة؛ ولغاية لإجابة عن سؤال الدراسة الأول تمَّ حساب المتوسطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، وكذلك تمَّ استخدم اختبار تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، بالإضافة إلى اختبار تحليل التباين المصاحب المتعدِّد (MANCOVA).

نتائج سؤال الدراسة

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية المجموعتين التجريبيَّة والضابطة على بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة تُعزى لطريقة التدريب (البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، الطريقة الاعتياديَّة)؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المرحلة الأساسية على بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة في القياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريب (البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، الطريقة الاعتياديَّة)، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمات المرحلة الأساسية على بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة للقياسين القبلي والبعدي تبعاً لطريقة التدريب

طريقة التدريب	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	20	1. 95	279 .	2. 50	226 .
الطريقة الاعتيادية	20	1. 84	236 .	2. 16	332 .

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لدرجات معلمات المرحلة الأساسية على بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة ككل في القياسين القبلي والبعدي وفقا لطريقة التدريب (البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، الطريقة الاعتياديَّة)، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة ككل وفقا لطريقة التدريب (البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، الطريقة الاعتياديَّة) بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وفيما يلي عرض لهذه النتائج كما هو مبين في الجدول (٤).

الجدول (٤): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للقياس البعدي لدرجات معلمات المرحلة الأساسية على بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة ككل وفقا لطريقة التدريب بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
القياس القبلي	268 .	1	268 .	3. 550	067 .	088 .
طريقة التدريب	865 .	1	865 .	11. 451	002 .	236 .
الخطأ	2. 796	37	076 .			
الكلي	4. 209	39				

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) في درجات معلمات المرحلة الأساسية على بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة وفقاً لطريقة التدريب (البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، الطريقة الاعتياديَّة)، فقد بلغت قيمة (ف) (11. 451) بدلالة إحصائية مقدارها (٠. ٠٠٢)، وهي قيمة

دالة إحصائياً، مما يعني وجود أثر لطريقة التدريب ولتحديد لصالح من تعزى الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها وفقا لطريقة التدريب، وذلك كما هو مبين في الجدول (٥).

كما يتضح من الجدول (٤) أن حجم أثر طريقة التدريس كان كبيراً؛ فقد فَسرت قيمة مربع أيتا (η2) ما نسبته (٠٦ .٢٣٪) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في مهارات تدريس اللغة العربيَّة.

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها للدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة تبعاً لطريقة التدريب

طريقة التدريب	المتوسط الحسابي البعدي المعدل	الخطأ المعياري
البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	2. 478	062 .
الطريقة الاعتيادية	2. 177	062 .

تشير النتائج في الجدول (٥) إلى أنّ الفروق كانت لصالح الأفراد الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي مقارنة بأفراد الطريقة الاعتيادية.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة وفقاً لطريقة التدريب (البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، الطريقة الاعتياديَّة)، كما هو مبين في الجدول (٦).

الجدول (٦): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأبعاد بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة وفقاً لطريقة التدريب

الأبعاد	طريقة التدريب	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
			الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التهيئة والاندماج	البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	20	2. 06	310 .	2. 48	256 .
	الطريقة الاعتيادية	20	1. 96	321 .	2. 16	445 .
الشرح والتفسير	البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	20	1. 93	298 .	2. 51	261 .
	الطريقة الاعتيادية	20	1. 82	257 .	2. 16	331 .
التوسع ودعم	البرنامج التدريبي المعتمد إلى	20	1. 94	313 .	2. 55	285 .

التميز	تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي					
	الطريقة الاعتيادية	20	1. 79	306 .	2. 18	377 .
تأكيد التعلم	البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	20	1. 84	335 .	2. 46	274 .
	الطريقة الاعتيادية	20	1. 73	323 .	2. 14	408 .

يلاحظ من الجدول (٦) وجود فروق ظاهرية بين الاوساط الحسابية في القياسين القبلي والبعدي لأبعاد بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة ناتج عن اختلاف طريقة التدريب (البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، الطريقة الاعتياديَّة)، وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية، تم تطبيق تحليل التباين المصاحب الأحادي المتعدد (One way MANCOVA). وذلك كما هو مبين في الجدول (٧).

الجدول (٧): نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب المتعدد لأثر طريقة التدريب على أبعاد بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة

الأثر	نوع الاختبار المتعدد	قيمة الاختبار المتعدد	ف الكلية	درجة حرية الفرضية	درجة حرية الخطأ	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
طريقة التدريب	Hotelling's Trace	366 .	2. 835	4. 000	31. 000	041 .	268 .

يتبين من الجدول (٧) وجود أثر لطريقة التدريس ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0. 05) على القياس البعدي لأبعاد بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة مجتمعة حيث بلغت قيمة هوتلينج (0. 366) وبدلالة إحصائية بلغت (0. 041)، ولتحديد على أي بعد من الأبعاد كان أثر طريقة التدريب، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لكل بعد على حدة وفقاً لطريقة التدريب بعد تحييد أثر القياس القبلي لديهم، وذلك كما هو مبين في الجدول (٨).

الجدول (٨): تحليل التباين الأحادي المصاحب (ANCOVA) لأثر طريقة التدريب على القياس البعدي لكل بعد من أبعاد بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة بعد تحييد أثر القياس القبلي

مصدر التباين	البعد	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط مجموع المربعات	ف	احتمالية الخطأ	حجم الأثر η2
التهيئة والاندماج القبلي (المصاحب)	التهيئة والاندماج بعدي	128 .	1	128 .	960 .	334 .	027 .
الشرح والتفسير القبلي (المصاحب)	الشرح والتفسير بعدي	011 .	1	011 .	124 .	727 .	004 .
التوسع ودعم التميز القبلي (المصاحب)	التوسع ودعم التميز بعدي	014 .	1	014 .	117 .	734 .	003 .
تأكيد التعلم القبلي (المصاحب)	تأكيد التعلم بعدي	073 .	1	073 .	591 .	447 .	017 .
طريقة التدريب	التهيئة والاندماج بعدي	830 .	1	830 .	6. 204	018 .	154 .
	الشرح والتفسير بعدي	912 .	1	912 .	10. 334	003 .	233 .
	التوسع ودعم التميز بعدي	1. 140	1	1. 140	9. 639	004 .	221 .
	تأكيد التعلم بعدي	722 .	1	722 .	5. 840	021 .	147 .
الخطأ	التهيئة والاندماج بعدي	4. 547	34	134 .			
	الشرح والتفسير بعدي	3. 001	34	088 .			
	التوسع ودعم التميز بعدي	4. 021	34	118 .			
	تأكيد التعلم بعدي	4. 204	34	124 .			
الكلي المصحح	التهيئة والاندماج بعدي	6. 037	39				
	الشرح والتفسير بعدي	4. 621	39				
	التوسع ودعم التميز بعدي	5. 629	39				
	تأكيد التعلم بعدي	5. 594	39				

يظهر من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0. 05) وفقا لأثر طريقة التدريب (البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، الطريقة الاعتياديَّة) في جميع الأبعاد، ولتحديد لصالح أي من مجموعتي الدراسة كانت الفروق الجوهرية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للأبعاد وفقاً لطريقة التدريب، كما هو مبين في الجدول (٩).

الجدول(٩): الأوساط الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية للقياس البعدي لأبعاد بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة وفقاً لطريقة التدريب

مهارات التدريس	طريقة التدريب	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
التهيئة والاندماج بعدي	البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	2. 467	083 .
	الطريقة الاعتيادية	2. 169	083 .
الشرح والتفسير بعدي	البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	2. 492	067 .
	الطريقة الاعتيادية	2. 180	067 .
التوسع ودعم التميز بعدي	البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	2. 538	078 .
	الطريقة الاعتيادية	2. 190	078 .
تأكيد التعلم بعدي	البرنامج التدريبي المعتمد إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي	2. 439	080 .
	الطريقة الاعتيادية	2. 161	080 .

يتضح من الجدول (٩) أن الفروق الجوهرية بين الاوساط الحسابية المعدلة للقياس البعدي في جميع ابعاد بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربيَّة كانت لصالح الأفراد الذين تعرضوا لتقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي مقارنة بأفراد الطريقة الاعتيادية، علماً بأنّ حجم الأثر للأبعاد كان مرتفعاً حسب كوهين (Cohen، 1988)، وقد تراوح ما بين (14. 7%–٢٣. ٣٪).

مناقشة نتائج سؤال الدراسة

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمات اللغة العربية في المجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة مهارات تدريس اللغة العربية، وجاءت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي القائم على

تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي. ويُعزى هذا التفوق إلى الطبيعة التفاعلية والديناميكية للبرنامج، الذي تجاوز الأساليب التدريبية التقليدية من خلال توفير خبرات تعلم مخصصة تتكيف مع احتياجات كل معلمة بصورة فردية.

فبدلًا من الاعتماد على جلسات تدريبية جماعية موحدة قد لا تراعي الفروق الفردية، اعتمد البرنامج على خوارزميات الذكاء الاصطناعي التوليدي لتحليل أداء المعلمات بصورة آنية، وتوليد محتوى تدريبي يستهدف جوانب التحسين الخاصة بكل معلمة، مثل تطوير أساليب الشرح، أو تحسين إدارة الصف، أو تنويع استراتيجيات التفاعل. وأسهم هذا التخصيص في رفع كفاءة عملية التعلم المهني، حيث أتاح للمعلمات ممارسة مهارات التدريس في بيئات تدريبية افتراضية آمنة وغير مقيدة بزمن محدد، مما انعكس في تحسن ملحوظ في المهارات العملية المقاسة، كالتفاعل الصفي والتنظيم وإدارة الوقت.

كما أسهم البرنامج في تحسين مهارات التدريس بوجه عام من خلال تعزيز الوعي بالتكنولوجيا البيداغوجية، إذ دمج بين المعرفة التربوية والأدوات الرقمية في نموذج تدريبي متكامل، وهو ما يتسق مع ما أشار إليه الزهراني والأسمري (Al-Zahrani & Alasmari, 2024)، فقد وفر البرنامج أنشطة تفاعلية تولد تلقائيًا مواد تعليمية متنوعة، مثل خطط دروس مصممة وفق مستويات عمرية مختلفة وأنماط تعلم متعددة، الأمر الذي نمّى لدى المعلمات مهارات التخطيط الفعّال والقدرة على التكيف مع التنوع داخل الصفوف الدراسية.

وتميّز البرنامج كذلك بتركيزه على تنمية مهارات التقويم الذاتي المهني، من خلال تقديم تغذية راجعة فورية ودقيقة مستندة إلى تحليل تسجيلات فيديو لجلسات تدريبية، حيث قامت خوارزميات الذكاء الاصطناعي بتحليل عناصر متعددة، مثل التواصل غير اللفظي، ونبرة الصوت، وتسلسل الشرح، واقترحت تحسينات محددة قابلة للتطبيق. ولم يقتصر أثر هذا الدعم على الجوانب الفنية، بل امتد ليشمل تعزيز الثقة المهنية لدى المعلمات، نتيجة ملاحظتهن للتقدم المستمر في أدائهن، وهو ما انعكس إيجابًا على نتائج بطاقة الملاحظة التي تقيس كفاءات تدريسية شاملة.

وفيما يتعلق بمهارات تدريس اللغة العربية على وجه الخصوص، أظهر البرنامج فاعلية عالية في التعامل مع خصوصيات اللغة العربية وتعقيداتها، مثل القواعد النحوية والإعرابية وتنوع الأساليب اللغوية؛ فقد أتاح الذكاء الاصطناعي التوليدي إنشاء نصوص عربية أصيلة تغطي موضوعات لغوية وأدبية متنوعة، مع التركيز على الأخطاء الشائعة لدى المتعلمين، مما ساعد المعلمات على تطوير مهارات الشرح الدقيق والتصويب الفعال. كما وفر البرنامج موارد

تفاعلية، مثل حوارات افتراضية باللغة العربية الفصحى أو بلهجات متنوعة، تُمكّن من ممارسة التواصل الشفهي والكتابي في سياقات واقعية، الأمر الذي عزز قدرة المعلمات على تحفيز المتعلمين على إتقان اللغة، وأسهم في تحقيق فروق دالة في معايير الملاحظة المتعلقة بالتقويم والتنويع في الأساليب التدريسية.

ومن أبرز مزايا البرنامج، كما أشار التميمي وآخرون (Tamimi et al.، 2024)، قدرته على محاكاة بيئات صفية افتراضية باستخدام الذكاء الاصطناعي، بما يتيح للمعلمات تجربة استراتيجيات متنوعة لإدارة الصف والتعامل مع سلوكيات طلاب افتراضيين تحاكي الواقع التعليمي الحقيقي، وأسهمت هذه المحاكاة في تعزيز مهارات التدريس العامة، مثل ضبط الصف وتشجيع المشاركة، كما مكّنت المعلمات في سياق اللغة العربية من التدريب على مهارات النطق والقراءة الجماعية، مع تلقي تغذية راجعة فورية حول الأخطاء الصوتية أو الإملائية. ونتيجة لذلك، تحسنت درجات المجموعة التجريبية في معايير الملاحظة المرتبطة بالتفاعل الديناميكي داخل الصف.

كما دعم البرنامج تنمية المهارات التقويمية لدى المعلمات من خلال أدوات تحليل ذكية تقيس أداء الطلاب الافتراضيين وتقترح استراتيجيات تقويم مبتكرة، وهو ما يتفق مع ما توصل إليه كابندنغ ودومایاس (Capinding & Dumayas، 2024)، وأسهم هذا في تحسين قدرة المعلمات على تقويم مهارات اللغة العربية المتنوعة، مثل الفهم السمعي والكتابة الإبداعية، باستخدام أساليب تقويم أكثر موضوعية وتنوعًا مقارنة بالأساليب التقليدية التي اعتمدت عليها المجموعة الضابطة، مما حوّل عملية التقويم من إجراء روتيني إلى أداة تطوير مهني فعّالة.

وإضافة إلى ذلك، أسهم البرنامج في ترسيخ ثقافة التعلم مدى الحياة لدى المعلمات، من خلال تشجيع الاستكشاف المستمر والتفاعل مع المستجدات التقنية، وتنمية مهارات حل المشكلات والابتكار في التدريس؛ فقد أتاح الذكاء الاصطناعي دعمًا تدريبيًا مستمرًا يمكن الوصول إليه في أي وقت، مما جعل التطوير المهني عملية مرنة وديناميكية تتجاوز حدود الدورات التقليدية، وساعد على التعامل مع التحديات الثقافية واللغوية المعاصرة، مثل الدمج بين النصوص التراثية والحديثة، بما يجعل تدريس اللغة العربية أكثر جاذبية للمتعلمين في العصر الرقمي.

كما ركز البرنامج، كما أشار شيرتي (Chetry، 2024) على تنمية الجوانب العاطفية والاجتماعية في التدريس، من خلال تحليل التفاعلات الصفية وتقديم إرشادات فورية تعزز التعاطف والدافعية لدى المتعلمين. وقد انعكس هذا البعد إيجابًا على أداء المعلمات في المواقف

الصفية الواقعية، وأسهم في جعل تدريس اللغة العربية أكثر شمولًا، من خلال مراعاة الفروق الثقافية واللغوية للمتعلمين، ودعم التواصل العاطفي والاجتماعي عبر سيناريوهات تفاعلية تحاكي مواقف تعليمية أصيلة.

كذلك كشفت النتائج وجود فروق دالة احصائيا لصالح معلمات المجموعة التجريبية لمهارت التدريس الفرعية، وهي: التهيئة والاندماج، والشرح والتفسير، والتوسُّع ودعم التمايز، وتأكيد التعلم، وفيما يلي مناقشة تفصيلية لتلك المهارات الفرعية:

مهارة التهيئة والاندماج

أظهرت نتائج الدراسة تفوقًا ملحوظًا للمجموعة التجريبية في مهارة التهيئة والاندماج، ويُعزى هذا التفوق إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستند إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي، الذي أتاح للمعلمات أدوات متقدمة لتصميم بدايات دروس أكثر تفاعلية وارتباطًا بسياق تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية؛ فبدلًا من الاعتماد على أساليب تمهيدية تقليدية ثابتة، اعتمد البرنامج على تحليل بيانات سابقة متعلقة بمستويات الطلبة في مجالات مثل النحو والإعراب والفهم القرائي، ومن ثم توليد أنشطة تمهيدية مخصصة تربط المعرفة السابقة بالمفاهيم الجديدة، بما يجعل مدخل الدرس أكثر جذبًا وفاعلية.

كما أتاح البرنامج محاكاة سيناريوهات صفية واقعية للتهيئة، من خلال توليد طلاب افتراضيين يمثلون مستويات معرفية متنوعة، الأمر الذي أتاح للمعلمات فرصة اختبار استراتيجيات الاندماج في بيئة تدريبية آمنة وقريبة من الواقع كما بين أوجيدا وزملائه (Ojeda et al.، 2023). وقد دعم البرنامج هذه المحاكاة بتغذية راجعة فورية تقيس فاعلية التهيئة ومدى قدرتها على جذب الانتباه وربط المدخل بالأهداف التعليمية، مما أسهم في تعزيز الثقة المهنية لدى المعلمات، وفسّر الفروق الدالة إحصائيًا مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وإضافة إلى ذلك، دعم البرنامج تطوير مهارة التهيئة من خلال تمارين تدريبية تكرارية مرنة، تتيح تعديل الخطط آنياً بناءً على ردود الفعل الافتراضية، مع اقتراح تحسينات مبتكرة، مثل إدماج أمثلة من السياق الثقافي المحلي لتعزيز الاندماج، وأسهم هذا في تنمية قدرة المعلمات على التنبؤ بالصعوبات المحتملة داخل الصف الحقيقي وتقديم حلول استباقية، مما يفسر التفوق الملحوظ للمجموعة التجريبية في هذه المهارة.

مهارة الشرح والتفسير

أظهر البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي فاعلية عالية في تعزيز مهارة الشرح والتفسير لدى معلمات المجموعة التجريبية، ولا سيما في التعامل مع تعقيدات اللغة العربية مثل القواعد النحوية، والإعراب، والمفاهيم البلاغية. فقد وفّر البرنامج أدوات ذكية قادرة على تحليل أداء المعلمات في الشرح اعتمادًا على تسجيلات صوتية ومرئية، ومن ثم اقتراح بدائل تفسيرية أكثر وضوحًا وتنوعًا تتناسب مع مستويات الطلبة المختلفة.

وساعدت محاكاة جلسات شرح افتراضية متقدمة المعلمات على ممارسة التفسير في مواقف تعليمية متنوعة تحاكي الواقع، حيث وفّر البرنامج ردود فعل دقيقة حول مدى استيعاب الطلبة الافتراضيين، وكشف عن جوانب الضعف في الشرح، مثل صعوبة توظيف الأمثلة أو ضعف الإيقاع الصوتي. وقد صاحب ذلك تقديم تغذية راجعة فورية تضمنت مقترحات عملية لتحسين النبرة التوضيحية، واستخدام الأمثلة الثقافية المناسبة، وإدماج عناصر بصرية داعمة، مما أسهم في تطوير الأداء التفسيري بصورة تدريجية ومنظمة.

كما عزز البرنامج مهارة الشرح من خلال توليد مواد تفاعلية متنوعة، مثل الأسئلة المفتوحة والحوارات الافتراضية التي تحفز التفكير النقدي، وتساعد المعلمات على تقديم تفسيرات متعددة للنصوص العربية الكلاسيكية والحديثة، مع التركيز على معالجة الأخطاء الشائعة في الإعراب أو ضعف الربط الدلالي. وقد أسهم هذا في رفع درجات الملاحظة المتعلقة بالوضوح والإبداع في الشرح لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

التوسُّع ودعم التمايز

يُظهر البرنامج التدريبي المستند إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي تفوقاً ملحوظاً في تعزيز مهارة التوسُّع ودعم التمايز لدى المعلمات في المجموعة التجريبية، حيث يوفر أدوات متقدمة لتوليد محتوى إضافياً مخصصاً تماماً يتناسب مع مستويات الطلاب المتنوعة في تدريس اللغة العربية، كتمارين متقدمة في البلاغة مثل تحليل الاستعارات والتشبيهات للمتفوقين، أو تمارين بسيطة في بناء المفردات الأساسية للمبتدئين. بدلاً من الاعتماد على قوالب توسع تقليدية ثابتة وغير مرنة، يحلل الذكاء الاصطناعي بيانات سابقة عن أداء الطلبة، مثل مستوياتهم في النحو أو الإعراب أو فهم اللهجات، ليولد مواد توسعية ديناميكية تشمل أنشطة إضافية تفاعلية تربط المعرفة الأساسية بمفاهيم متقدمة وتطبيقات عملية، مما يجعل الدرس أكثر شمولاً وفعالية في تلبية احتياجات الجميع، وهذا النهج الديناميكي يسمح للمعلمات بممارسة الدعم التمايزي

السلس بين المستويات المعرفية والثقافية، كإنشاء حوارات افتراضية بالعربية الفصحى لربط الدرس بالسياقات الحياتية اليومية.

كما يبرز البرنامج قدرته على محاكاة سيناريوهات التوسُّع ودعم التمايز الواقعية من خلال بيئات افتراضية متقدمة، حيث يقوم الذكاء الاصطناعي بتوليد طلاب افتراضيين يعبرون عن مستويات لغوية وثقافية مختلفة تماماً كما بين موتا وآخرون (Mouta et al.، 2023)، مما يتيح للمعلمات تجربة استراتيجيات التوسع في الوقت الفعلي مع التركيز على التنوع. على سبيل المثال، يمكن للبرنامج إنتاج فيديوهات قصيرة أو نصوص أدبية عربية معاصرة تُستخدم كمدخلات توسعية للدرس، مع اقتراحات فورية لكيفية تخصيصها حسب احتياجات الطلبة، مثل دمج قصة شعرية حديثة مع قواعد نحوية أو تمارين إعراب لمستويات مختلفة، وهذه المحاكاة تعزز الثقة المهنية للمعلمات، وتقلل من التوتر أثناء التعامل مع التنوع في الفصل الحقيقي، إذ توفر تغذية راجعة دقيقة تحلل كفاءة الدعم التمايزي وفعالية التوسع، مثل قياس مشاركة الطلبة.

تأكيد التعلم

يُعزى تفوق البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية مهارة تأكيد التعلّم إلى ما يتيحه من أدوات تقويم فوري متقدمة، تعتمد على توليد اختبارات وأنشطة تقويمية مخصصة وتحليلات دقيقة لأداء المتعلمين في مجالات اللغة العربية المختلفة، مثل النحو، والبلاغة، والمفردات، والإعراب، ويستند هذا التقويم إلى خوارزميات ذكية تقيس عمق الفهم لا من خلال الأسئلة المغلقة فحسب، بل عبر أسئلة مفتوحة وأنشطة كتابية إبداعية تتطلب توظيف القواعد اللغوية في سياقات واقعية، كتحليل نصوص شعرية أو صياغة فقرات أدبية مترابطة.

ويمتاز هذا النمط من التقويم بتقديم تغذية راجعة فورية ومفصلة لا تكتفي بتحديد الخطأ، وإنما تفسر أسبابه اللغوية والدلالية، مثل الخلل في الإعراب أو ضعف الترابط الدلالي، مع اقتراح بدائل تعليمية وتمارين إضافية مخصصة لتعميق الفهم ومعالجة مواطن الضعف. وبهذا يتحول تأكيد التعلم من إجراء تقويمي تقليدي يركز على القياس إلى خبرة تعليمية تفاعلية تسهم في ترسيخ التعلم وتعزيزه، وهو ما يفسر التحسن الملحوظ في أداء معلمات المجموعة التجريبية مقارنة بنظيراتهن في المجموعة الضابطة اللاتي اعتمدن على أساليب تقويم عامة محدودة الفاعلية والفورية.

واعتمد البرنامج كذلك على توليد أدوات تقويمية متعددة الوسائط، مثل الاختبارات التفاعلية المدعومة بالصور والفيديو، والخرائط التقويمية التي توضح مستويات الإتقان في بنية الجملة العربية، أو شبكات المفاهيم التي تربط بين القواعد النحوية والدلالية. وقد أتاح هذا

التنوع للمعلمات تخصيص أدوات التقويم وفق أنماط الأخطاء الشائعة ومستويات الفهم المختلفة، بما يضمن تقويمًا أكثر شمولًا وموضوعية لجميع مهارات اللغة العربية، ويجعل عملية تأكيد التعلم أكثر جذبًا وفاعلية كما بين أحمد (Ahamed، 2025).

التوصيات والمقترحات

بناءً على نتائج الدراسة التي بينت وجود أثر إيجابي للبرنامج التدريبي المعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحسين مهارات تدريس اللغة العربية لدى معلمات اللغة العربية، يُوصى بالآتي:

- تعميم البرنامج التدريبي على معلمي اللغة العربية في المستويات التعليمية المختلفة لضمان انتشار المهارات المتقدمة في إدارة التعلم وتوظيف التطبيقات التكنولوجية، وخاصة تطبيقات الذكاء الاصطناعي.
- دمج أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في المناهج التدريبية الرسمية والبرامج المهنية المستمرة لتعزيز المهارات التدريسية لدى المعلمين.
- توفير بنية تحتية تقنية داعمة تشمل منصات مثل: Moodle، وGoogle Classroom ، مدعومة بأنظمة تحليل بيانات الطلاب لدعم الإدارة الاستباقية، والتنبؤ بالصعوبات التعلمية.

المراجع

المراجع العربية

١. مدخل إلى الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة. باهيثم، عبد الرحمن (٢٠٢٢). الرشد للنشر.
٢. حاجات معلمي الأطفال المعاقين بصريا إلى المهارات. التدريسية: دراسة ميدانية استكشافية. بن الصديق، مداني ودبابي، بو بكر (٢٠٢١). مجلة دراسات نفسية وتربوية، ١٤(١)، ٣٤٢-٣٦٠.
٣. المهارات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. التميمي، رائد (٢٠١٧). المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٢(٣)، ٣٩٥-٤١٢.
٤. التلخيص في مهارات التدريس. حسن، أحمد وحسن، نانسي (٢٠١٤). دار ضاد للنشر.
٥. المهارات التدريسية للمعلم البارع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها من وجهة نظر معلميها. ربابعة، إدريس (٢٠٢٣). مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية، ٥(٢)، ٧٧-١٠٦. https: //doi. org/10. 53285/artsep. v5i2. 1475.
٦. أثر برنامج تدريبي قائم على التواصل الإلكتروني في تنمية بعض الكفايات المهنية لدى معلمي الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات. السويدي، إيناس وحسانين، علي وحجازي، حجازي (٢٠٢٠). مجلة كلية التربية، ٣١(١٢١)، ٣٦١- ٣٧٦.
٧. التدريب الإلكتروني القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتنمية الكفاءة الرقمية للمعلمين. شاهين، سعاد وعبدالمجيد، داليا (٢٠٢٤). مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم، ٥، ٤٥٤-٤٩٤.
٨. تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الأمن السيبراني: دراسة استشرافية. الشمري، فهد (٢٠٢٤). مجلة العلوم التقنية، ١٠ (١)، ١٠٠-١٢٥.
٩. برنامج الكورت والقبعات الست للتفكير: بناء الشخصية المبدعة. عامر، طارق (٢٠١٥). المجموعة العربية للتدريب والنشر.
١٠. بوصلة التدريس في اللغة العربية. العزاوي، نضال (٢٠١٧). دار غيداء للنشر والتوزيع.
١١. فاعلية برنامج تدريبي قائم على المعايير العالمية لتكنولوجيا التعليم في تحسين الممارسات التدريسية ومهارات القيادة المهنية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. العنزي، أحمد عبدالله (٢٠٢١). مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(١١)، ١١٤- ١٣٥.
١٢. فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تطبيقات تكنولوجيا التعليم في تحسين الممارسات التدريسية وتنمية مهارات إدارة التعلم لدى معلمات اللغة الإنجليزية [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. العوامرة، سناء (٢٠٢٥). جامعة العلوم الإسلامية العالمية.
١٣. تربويات الذكاء الاصطناعي: تحديات الثورة الصناعية الرابعة. الفار، إبراهيم (٢٠٢٠). دار الفكر العربي.
١٤. الذكاء الاصطناعي: استشراف المستقبل. القحطاني، سعيد (٢٠٢٠). دار مدارك للنشر.

١٥. مهارات تدريس المعلم وعلاقته بالتحصيل الدراسي للطالب. مصطفى، عفاف (٢٠٢١). مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٧٥)، ٨٣-١٠٠.

١٦. بناء برنامج تدريبي في ضوء معايير الجودة وقياس فاعليته في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية. النشوان، أحمد، والصيخان، علي. (٢٠١٧) الثقافة والتنمية، (١٢٣)، ٣٥-١٠٨.

المراجع الأجنبية

17. *Ahamed، F. I. (2025). The transformative role of Artificial Intelligence in modern education. World Journal of Advanced Research and Reviews، 26(1)، 3239*. https: //doi. org/10. 30574/wjarr. 2025. 26. 1. 1453

18. *Alqahtani، R. N.، & Almassaad، A. (2024). The Effect of a training program based on the (TAWOCK) model for teaching computational thinking skills on teaching self- efficacy among female computer teachers. Education and Information Technologies*. https: //doi. org/10. 1007/s10639-024-13088-x

19. *Al-Saiari، M. A.، Al-Mughairiyah، Y. M.، Al-Mashaikhiya، B. N.، & Mudhsh، B. A. (2024). Investigating the Impact of Training Program on Generative AI Applications in Improving University Teaching. Qubahan Academic Journal، 4(3)، 315-332*. https: //doi. org/10. 48161/qaj. v4n3a760

20. *Al-Zahrani، A. M.، & Alasmari، T. (2024). Exploring the impact of artificial intelligence on higher education: The dynamics of ethical، social، and educational implications. Humanities and Social Sciences Communications، 11(1)*. https: //doi. org/10. 1057/s41599-024-03432-4

21. A*siri، A. A. (2022). Training needs to develop the professional of Arabic language teachers. Kıbrıslı Eğitim Bilimleri Dergisi، 17(9)، 3423-3438.*

22. *Brown، F. G. (1983). Principles of educational and psychological testing (3rd ed.). Holt، Rinehart and Winston.*

23. *Cacho، R. M. (2024). Integrating Generative AI in University Teaching and Learning: A Model for Balanced Guidelines. Online Learning، 28(3)، 55-81*. https: //doi. org/10. 24059/olj. v28i3. 4508

24. *Capinding، A. T.، & Dumayas، F. T. (2024). Transformative pedagogy in the digital age: unraveling the impact of artificial intelligence on higher education students. Problems of Education in the 21st Century، 82(5)، 630*. https: //doi. org/10. 33225/pec/24. 82. 630

25. *Chalmers، D. J. (2010). The Character of Mind: Fundamental Essays. Oxford University Press.*

26. *Chetry، K. K. (2024). Transforming Education: How AI is Revolutionizing the Learning Experience. International Journal of Research Publication and Reviews، 5(5)، 6352*. https: //doi. org/10. 55248/gengpi. 5. 0524. 1277
27. *Darling-Hammond، L.، Hyler، M. E.، & Gardner، M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Research Brief. Learning Policy Institute*. https: //files. eric. ed. gov/fulltext/ED606741. pdf
28. *Emidar، E.، & Indriyani، V. (2023). The effect of learning planning skills and teaching material development skill on teacher teaching skills. JPPI (Jurnal Penelitian Pendidikan Indonesia)، 9(3)، 1804-1813*. https: //doi. org/10. 29210/0202312814
29. *Feuerriegel، S.، Hartmann، J.، Janiesch، C.، & Zschech، P. (2023). Generative AI. Business & Information Systems Engineering، 66(1)، 111*. https: //doi. org/10. 1007/s12599-023-00834-7
30. *Gozalo-Brizuela، R.، & Merchan، E. E. G. (2024). A Survey of Generative AI Applications. Journal of Computer Science، 20(8)، 801*. https: //doi. org/10. 3844/jcssp. 2024. 801. 818
31. *Hunter، K. B.، Koenig، K.، & Bind، M. (2021). Conceptualizing experimental controls using the potential outcomes framework. arXiv (Cornell University)*. https: //doi. org/10. 48550/arxiv. 2104. 10302
32. *Kalota، F. (2024). A primer on generative artificial intelligence. Education Sciences، 14(2)، 172.*
33. *López-Borrull، A.، & Lopezosa، C. (2025). Mapping the Impact of Generative AI on Disinformation: Insights from a Scoping Review. Publications، 13(3)، 33*. https: //doi. org/10. 3390/publications13030033
34. *Lu، J.، Zheng، R.، Gong، Z.، & Xu، H. (2024). Supporting teachers' professional development with generative AI: The effects on higher order thinking and self-efficacy. IEEE Transactions on Learning Technologies، 18، 458-469*. https: //doi. org/10. 1109/TLT. 2024. 3369690
35. *Mouta، A.، Sánchez، E. M. T.، & Llorente، A. M. P. (2024). Comprehensive professional learning for teacher agency in addressing ethical challenges of AIED: Insights from educational design research. Education and Information Technologies*. https: //doi. org/10. 1007/s10639-024-12946-y
36. *Ojeda، A. D.، Solano-Barliza، A.، Alvarez، D. O.، & Cárcamo، E. B. (2023). Análisis del impacto de la inteligencia artificial ChatGPT en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación universitaria. Formación Universitaria، 16(6)، 61*. https: //doi. org/10. 4067/s0718-50062023000600061

37. *Oliveira، K. K.، & De Souza، R. A. (2022). Digital transformation towards education 4. 0. Informatics in Education، 21(2)، 283-309*. https: //doi. org/10. 15388/infedu. 2022. 13.
38. *Pithon، M. M. (2013). Importance of the control group in scientific research. Dental Press Journal of Orthodontics، 18(6)، 13*. https: //doi. org/10. 1590/s2176-94512013000600003
39. *Shcherban، T.، & Khoma، P. (2024). Formation of digital competence of future primary school teachers by using artificial intelligence. Humanities Studios: Pedagogy، Psychology، Philosophy، 3(12)، 36-55*. https: //doi. org/10. 31548/hspedagog/3. 2024. 36
40. *Sumyadi، Y.، Umasih، U.، & Syukur، A. (2020). The Effect of Teacher Teaching Skills and Student Interest on History Learning Outcomes. Journal of Education Research and Evaluation، 4(3)، 319-324.*
41. *Tamimi، J.، Addichane، E.، & Alaoui، S. (2024). Evaluating the Effects of Artificial Intelligence Homework Assistance Tools on High School Students' Academic Performance and Personal Development. Arab World English Journal، 10، 36*. https: //doi. org/10. 24093/awej/call10. 3
42. *Zhang، Z.، Zhang، J.، Zhang، X.، & Mai، W. (2025). A comprehensive overview of Generative AI (GAI): Technologies، applications، and challenges. Neurocomputing، 129645*. https: //doi. org/10. 1016/j. neucom. 2025. 129645

Romanization of references

1. *Madkhal ilá al-dhakā' alāṣṭnāʿy wa-taʿallum al-ālah. bāhythm, ʿAbd al-Raḥmān (2022). Al-Rushd Publishing.*
2. *Ḥājāt Muʿallimī al-aṭfāl al-muʿāqīn bṣryā ilá al-mahārāt. al-tadrīsīyah : dirāsah maydānīyah istikshāfīyah. ibn al-Ṣiddīq, Madānī wdbāby, Bū Bakr (2021). Journal of Psychological and Educational Studies, 14(1), 342-360.*
3. *Al-Mahārāt al-taʾlīmīyah al-lāzimah li-muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah fī al-marḥalah al-ibtidāʾīyah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn anfusahum. al-Tamīmī, Rāʾid (2017). International Journal of Educational and Psychological Studies, 2(3), 395-412.*
4. *Al-Talkhīṣ fī mahārāt al-tadrīs. Ḥasan, Aḥmad wa-Ḥasan, Nānsī (2014). Dar Dhad Publishing.*
5. *Al-Mahārāt al-tadrīsīyah lil-muʿallim al-bāriʿfī tadrīs al-lughah al-ʿArabīyah lil-nāṭiqīn bi-ghayrihā min wijhat naẓar mʾlmyhā. Rabābiʿah, Idrīs (2023). Journal of Arts for Psychological and Educational Studies, 5(2), 77-106. https://doi.org/10.53285/artsep.v5i2.1475.*
6. *Athar Barnāmaj tadrībī qāʾim ʿalá al-tawāṣul al-iliktrūnī fī Tanmiyat baʿḍ al-kifāyāt al-mihnīyah ladá Muʿallimī al-kumbiyūtar wa-Tiknūlūjiyā al-maʾlūmāt. al-Suwaydī, Īnās wḥsānyn, ʿAlī wḥjāzy, Ḥijāzī (2020). Journal of the College of Education, 31(121), 361-376.*
7. *Al-Tadrīb al-iliktrūnī al-qāʾim ʿalá taṭbīqāt al-dhakā' alāṣṭnāʿy li-Tanmiyat al-kafāʿah al-raqmīyah lil-Muʿallimīn. Shāhīn, Suʿād wʿbdālmjyd, Dāliyā (2024). Journal of Contemporary Curricula and Educational Technology, 5, 454-494.*
8. *Taṭbīqāt al-dhakā' alāṣṭnāʿy fī al-amn alsybrāny : dirāsah istishrāfīyah. al-Shammarī, Fahd (2024). Journal of Technical Sciences, 10(1), 100-125.*
9. *Barnāmaj alkwrt wālqbʿāt al-sitt lil-tafkīr : binā' al-shakhṣīyah al-mubdiʿah. ʿĀmir, Ṭāriq (2015). Arab Group for Training and Publishing.*
10. *Būṣlat al-tadrīs fī al-lughah al-ʿArabīyah. al-ʿAzzāwī, Niḍāl (2017). Ghayda Publishing and Distribution House.*
11. *Fāʿilīyat Barnāmaj tadrībī qāʾim ʿalá al-maʿāyīr al-ʿĀlamīyah ltknwlwjyā al-Taʾlīm fī Taḥsīn al-mumārasāt al-tadrīsīyah wa-mahārāt al-Qiyādah al-mihnīyah ladá Muʿallimī al-lughah al-ʿArabīyah bi-al-marḥalah al-thānawīyah. al-ʿAnzī, Aḥmad Allāh (2021). Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(11), 114-135.*
12. *Fāʿilīyat Barnāmaj tadrībī Mustanad ilá taṭbīqāt Tiknūlūjiyā al-Taʾlīm fī Taḥsīn al-mumārasāt al-tadrīsīyah wa-Tanmiyat mahārāt Idārat al-taʿallum ladá muʿallimāt al-lughah al-Injilīzīyah [uṭrūḥat duktūrāh ghayr*

manshūrah]. al'wāmrh, Sanā' (2025). World Islamic Sciences and Education University.

13. *Trbwyāt al-dhakā' alāṣṭnā'y : taḥaddiyāt al-thawrah al-Ṣinā'iyah al-rābi'ah. al-Fār, Ibrāhīm (2020). Arab Thought House.*
14. *14 Al-Dhakā' alāṣṭnā'y : istishrāf al-mustaqbal. al-Qaḥṭānī, Sa'id (2020). Madarek Publishing House.*
15. *Mahārāt tadrīs al-Mu'allim wa-'alāqatuhu bāltḥṣyl al-dirāsī llṭālb. Muṣṭafá, 'Afāf (2021). Journal of Generation of Humanities and Social Sciences, (75), 83-100.*
16. *Binā' Barnāmaj tadrībī fī ḍaw' ma'āyīr al-jawdah wa-qiyās fā'ilīyatih fī Tanmiyat al-mahārāt al-tadrīsīyah li-mu'allimī al-lughah al-'Arabīyah fī al-marḥalah al-ibtidā'iyah. al-Nashwān, Aḥmad, wālṣykhān, 'Alī. (2017). Culture and Development, (123), 35-108.*

درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في الأردن لمهارات التفكير الإحصائي

د. عوض مفلح شهاب الخزام
أستاذ مشارك، قسم المناهج والتدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، عمّان، الاردن

awad_kaldy@yahoo.com

تاريخ تسلم البحث: ١٥/ ٤/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ١٦/ ٥/ ٢٠٢٦م

الملخص:

هدفت الدراسة الى الكشف عن الدرجة التي يمتلكها معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية في الاردن لمهارات للتفكير الاحصائي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما تكوّنت عينة الدراسة من (١٢٠) معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات في المدارس الاساسية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا في الاردن، منهم (٦٢) معلما، و(٥٨) معلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية الطبقية، استخدمت الدراسة اختبارا في التفكير الاحصائي مؤلف من (٢٠) فقرة موزع بالتساوي على اربعة مجالات كل مجال منها يمثل مهارة من مهارات التفكير الاحصائي، بعد التحقق من صدقه وثباته ومعاملات الصعوبة والتمييز له، أظهرت نتائج الدراسة ان درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية لمهارات التفكير الاحصائي قد جاءت بدرجة كبيرة على الاختبار ككل، كما أظهرت النتائج ايضا عدم وجود فروق دالة احصائيا عمد مستوى الدلالة الاحصائية ($\alpha = 0.05$) لدرجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية لمهارات التفكير الاحصائي تعزى لمتغير الجنس (معلم، معلمة)، واوصت الدراسة على تدريب معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية على بعض مهارات التفكير الاحصائي لرفع مستوى تفكيرهم الاحصائي.

الكلمات المفتاحية: درجة امتلاك، التفكير الاحصائي، معلمي الرياضيات، المرحلة الأساسية.

Degree of Possessing Statistical Thinking Skills among Mathematics Teachers in the Basic Stage in Jordan

Dr. Awad Mufleh Shehab ALkhazam
Associate Professor, Department of Curriculum and Teaching, Faculty of Educational Sciences, The World Islamic Sciences & Education University, Amman, Jordan

awad_kaldy@yahoo.com

Date of Receiving the Research: 15/4/2026 **Research Acceptance Date**: 16/5/2026

Abstract:

This study aimed to determine the degree of statistical thinking skills possessed by primary school mathematics teachers in Jordan. It employed a descriptive survey approach. The study was conducted with a sample of (120) mathematics teachers from primary schools within the Marka Education Directorate in Jordan, comprising of (62) male and (58) female teachers selected via stratified random sampling. The study employed a statistical thinking assessment consisting of (20) items distributed across four sections, each representing a specific area of thinking skills and statistical abilities. The assessment was validated for reliability and validity. The study results showed that the degree of statistical thinking skills possessed by mathematics teachers in the basic stage was high on the test as a whole. The results also showed that there were no statistically significant differences at the level of statistical significance (α = 0. 05) in the degree of statistical thinking skills possessed by mathematics teachers in the basic stage attributable to the gender variable (male teacher, female teacher). The study recommended that mathematics teachers in the basic stage be trained on some statistical thinking skills to raise their level of statistical thinking.

Keywords: *Possessing Degree, Statistical Thinking Skills, Mathematics Teachers, Basic Stage.*

المقدمة :

مشكلة الدراسة وأهميتها

خلق الله الانسان وميزه عن سائر الكائنات الاخرى بنعمة التفكير، كما اهتم العديد من الباحثين والفلاسفة والمربين بالتفكير، كما اهتمت جميع المدارس الفكرية والتربوية والنفسية بتنمية التفكير لدى المتعلم، وذلك من اجل ان يصبح لديه القدرة الكبيرة على مواجهة المشكلات والصعوبات التي تواجهه في جميع نواحي الحياة المختلفة.

ويرى جروان (٢٠١١) ان التفكير يتكون من العديد من المكونات، البعض منها خاص يتعلق بمحتوى موضوع معين؛ والبعض منها يكون على صورة استعدادات وعوامل شخصية تتعلق بالاتجاهات والميول، كما ان البعض الاخر منها يمثل عمليات معرفية تتصف بالتعقيد؛ كأسلوب حل المشكلات، أو عمليات ذات تعقيد قليل، والمتمثلة في الاستيعاب والاستدلال والتطبيق. كما يرى مدكور (٢٠١٥) ان التفكير هو إعمال العقل وترتيب المعلوم من أجل الوصول الى المجهول، فالتفكير نشاط عقلي من اجل تحليل الافكار وتفسيرها وعملية معرفية مستمرة في الذهن يتم من خلالها اكتساب المعرفة وتوظيف ما يسمى بالقبليات العرفانية (المدخلالت) للأفراد.

وعرف العتوم (٢٠١١) التفكير بصورة عامة على أنه" عملية تحليل المعلومات المتوفرة لدى الفرد معتمدًا على الحصيلة المعرفية السابقة الموجودة لديه، حيث يتكون التفكير من مكونات متنوعة أهمها العمليات العقلية والمعرفية المعقدة والمركبة كحل للمشكلات التي تواجهه في حياته اليومية".

ويشير كل من ايو زينة وعبابنة (٢٠٠٧) ان موضوعات الاحصاء من أهم الموضوعات الرياضية المرتبطة بواقع الحياه اليومية للأفراد، ويستخدم الاحصاء بصورة عامة في جميع ميادين الحياة، ويتم تدريس موضوعاته في جميع مستويات الطلبة الدراسية سواء في المدرسة او الجامعة، وان تطبيق المعرفة الرياضية الاحصائية يحتاج الى تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة للبحث عن المعلومات الدقيقة من اجل تطبيقها في حل المسائل الحياتية التي تواجههم.

وتتضمن العملية الإحصائية العديد من المراحل والتي تبدأ غالبا بجمع البيانات عبر طرق وادوات متعددة ومنظمة، وثم تنظيمها من خلال استخدام الجداول والرسوم البيانية، ثم القيام بتحليلها باستخدام الأساليب الاحصائية الكمية والنوعية، وأخيرًا القيام بعملية تفسيرها للوصول

الى النتائج واستنتاجات مفيدة، وتعد مهارات الإحصاء من المهارات الأساسية التي تساهم في تحسين جودة البحث العلمي والقرارات العملية في مختلف المجالات (الزهراني، ٢٠١٩).

وأشار خطاب (٢٠١٩) أن الإحصاء احد فروع علم الرياضيات الذي يتمتع بأهمية كبيرة، وتعد المفاهيم الإحصائية من أهم الموضوعات التربوية التي ينبغي العناية بها، وتعليمها وفق معايير علمية تتناسب مع أمية علم الإحصاء وأساليبه وتطبيقاته التي أصبحت موضع التطبيق في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والصحية والعلمية كافة، بالإضافة إلى انه قد أصبح من الأعمدة الأساسية لوضع الحلول لكثير من المشاكل والقضايا التي تهم المجتمع.

وعرّف العتوم التفكير بأنه "تحليل المعلومات المتوفرة لديه معتمدًا على الحصيلة المعرفية السابقة الموجودة لديه، حيث يتكون التفكير من مكونات متنوعة أهمها العمليات العقلية والمعرفية المعقدة والمركبة كحل المشكلات (العتوم، ٢٠١١).

كما عرف جردات (٢٠١٣) التفكير الإحصائي" أنه عمليات عقلية ومهارات يقوم بها الفرد لتطوير الأفكار ذات العلاقة بالمواقف والمشكلات"، وقد عرفته الأسمر (٢٠١٦) على أنه: "نشاط معقد يتكون من مجموعة من العمليات العقلية التي تسير بخطوات منطقية متسلسلة من أجل التوصل إلى حل مشكلة أو الإجابة عن سؤال ما".

وتُعد مهارات التفكير الإحصائي من المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها معلمو الرياضيات، وذلك لان منهاج الرياضيات لجميع الصفوف الدراسية؛ لا يكاد يخلو من موضوعات احصائية(وحدة من موضوعات الاحصاء والاحتمالات) لمساعدة معلمي الرياضيات في تقديم المحتوى بطريقة تسهم في تطوير قدرات الطلبة المتعلقة في تحليل البيانات وفهم العلاقات بين الأرقام، وعرض البيانات عبر الجداول والرسوم البيانية، وتحليل التوزيعات الاحتمالية، وتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة المتعلقة بالبيانات، حيث تساعد هذه الاستراتيجيات الطلبة على اكتساب فهم أعمق للموضوعات الإحصائية وربطها بالمفاهيم الرياضية الأخرى (Russell، 2019).

مشكلة الدراسة واسئلتها

يعد الإحصاء جزءًا اساسيا لا يتجزأ من مكونات منهاج الرياضيات في مختلف الصفوف الدراسية، وقد ساهم الإحصاء بشكل كبير وفعال في تطور المعرفة الرياضية، وتُعد مهارات التفكير الإحصائي من المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها معلم الرياضيات، كون معلم الرياضيات هو الذي يقوم بتدريس هذا المحتوى الاحصائي المتضمن في مبحث الرياضيات؛

وعليه لا بد ان يمتلك معلم الرياضيات مستوى معين من مهارات التفكير الاحصائي لمساعدة الطلبة على فهم المحتوى الاحصائي للمنهاج المدرسي واستيعابه بشكله الصحيح، والعمل على تعليم الطلبة تلك المهارات، حيث جاءت وثيقة معايير مناهج الرياضيات الصادرة عن المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية لتؤكد على أهمية تنمية المقدرة الرياضية في مجالات المحتوى الرياضي المتعددة، وأبرزها الإحصاء، وأكدت وثيقة المعايير على أهمية تدريس الإحصاء، وتنمية التفكير الإحصائي في المراحل المدرسية بدءا من رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، وتمكن البرامج التعليمية الطلبة من فهم المفاهيم الأساسية في الإحصاء وتطبيقها، واستخدامها، ليصبح لدى الطلبة معرفة سليمة بجمع البيانات وتنظيمها ووصفها وبناء الجداول والمخططات والأشكال وقراءتها وتفسيرها، وجمع وترتيب وتفسير بيانات مرتبطة بمشكلة أو موقف للوصول إلى إجابات وحلول واستخدام الوسائل الإحصائية في تحليل البيانات، وتطوير وتقييم الاستدلالات والأحكام حول بيانات معطاة (NCTM،2000).

كما كشفت نتائج الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم الذي قامت به إدارة الاختبارات في وزارة التربية والتعليم الاردنية خلال العام الدراسي (٢٠١٨ / ٢٠١٩) أن متوسط أداء الطلبة في اختبار الرياضيات في المملكة (38. 5) والذي يبين وجود ضعف في مستوى تحصل الطلبة في الرياضيات بصورة واضحة (وزارة التربية والتعليم ٢٠١٩)، وأن هذا الضعف قد يعود لعدة اسباب منها، ضعف في مهارات المعلمين في استخدام مهارات التفكير الإحصائي أثناء عملية تدريسهم للطلبة.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية لمهارات التفكير الإحصائي، وذلك من اجل التوصية باتخاذ قرارات مستقبلية بهذا الشأن.

اسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الاجابة عن السؤالين التاليين:

- ما درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية في الاردن لمهارات التفكير الاحصائي؟
- هل يوجد اختلاف في درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية في الاردن لمهارات التفكير الاحصائي عند مستوى الدلالة (α=0.05) يعزى لمتغير الجنس(معلم، معلمة)؟

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة الى:

- تقصي درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية لمهارات التفكير الاحصائي.
- الكشف عن فيما اذا كان هناك اختلاف في درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية لمهارات التفكير الاحصائي يعزى لمتغير للجنس(معلم، معلمة).

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من خلال القاء الضوء على مهارات التفكير الاحصائي وضرورة امتلاك معلمي الرياضيات لها لدورها الكبير في تحسين جودة تعليم الرياضيات، والكشف عن الدرجة التي يمتلكها معلمي الرياضيات في المرحلة الاساسية لمهارات التفكير الاحصائي، وذلك كون مناهج الرياضيات المدرسية تتضمن العديد من المفاهيم الاحصائية، وتطوير أداة لقياس درجة التفكير الاحصائي لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية، لعل ذلك يفيد القائمين على مناهج الرياضيات المدرسية من مخططين ومشرفين تربويين بالاهتمام بمهارات التفكير الاحصائي وضرورة توافرها لدى معلمي الرياضيات وتدريبهم على تلك المهارات في حال كانت الدرجة لها دون المستوى المطلوب، كما تنبع اهميه هذه الدراسة بما تقدمه من توصيات بناء على نتائجها.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

مهارات التفكير الاحصائي: هي إحدى الطرق المنهجية للتفكير والتي يتم من خلالها وصف العالم من خلال استخدام البيانات وتفسيرها ورسمها بيانيا لاتخاذ القرارات والتنبؤات للوصول الى استدلالات واحتمالات حولها (Russell، 2019).

ويعرفها الباحث اجرائيا: بانها الكفايات الاحصائية الفرعية التي يتملكها معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية (عينة الدراسة) والتي تتعلق بكل من مهارات التفكير الاحصائي التالية: التفكير الاحصائي الوصفي، والتفكير الاحصائي الاحتمالي، والتفكير الاحصائي الاستدلالي، والتفكير الاحصائي الشكلي، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة على الفقرات المرتبطة بكل مهارة ومجال في أداة الدراسة المخصصة لهذه الغاية.

معلمي الرياضيات: هم جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون مادة الرياضيات للمرحلة الاساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا- محافظة العاصمة عمان خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٥/ ٢٠٢٦.

المرحلة الاساسية: هي المرحلة التعليمية التي تبدا من بداية الصف الرابع الاساسي وتنتهي مع نهاية الصف العاشر الاساسي والتي يتراوح اعمار الطلبة فيها من (٩ – ١٦) سنة في السلم التعليمي الاردني.

حدود الدراسة

- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٥/ ٢٠٢٦.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على مهارات التفكير الاحصائي الاربع الواردة في اداة الدراسة وهي
(الوصفي، الاحتمالي، الاستدلالي، الشكلي).
- الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء ماركا محافظة العاصمة عمان.

محددات الدراسة : تتحدد نتائج هذه الدراسة بالخصائص السيكومترية لأداة الدراسة من صدقها وثباتها ودرجة دقة وجدية المستجيبين عليها.

الاطار النظري للدراسة

التفكير الاحصائي

تعد تنمية التفكير الإحصائي بصورة خاصة وتنمية التفكير بصورة عامة لدى الطلبة أحد أهم الأهداف التي يسعى التعليم إلى تحقيقها ليصبح المتعلم قادرًا على استيعاب المعارف والمعلومات الجديدة، والإفادة من تطبيقاتها والقدرة على التأقلم معها (الغامدي، ٢٠١٧)، ويتمثل التفكير الإحصائي في القدرة على فهم وتفسير البيانات من خلال استخدام المفاهيم الإحصائية، كما يتطلب القدرة على التمييز بين البيانات العشوائية والنمطية، وفهم التغيرات والاتجاهات داخل البيانات، كما يُعد التفكير الإحصائي مهارة أساسية في تطوير القدرة على اتخاذ قرارات مستنيرة مبنية على التحليل المنطقي للبيانات (Franklin et al.، 2015).

ويعزز التفكير الإحصائي مهارات حل المشكلات، حيث يمكن للمتعلمين من خلاله تقييم مدى دقة المعلومات التي يقدمها الإحصاء، والتعرف على احتمالية حدوث نتائج مختلفة، وبتوظيف هذا النوع من التفكير في العملية التعليمية، يتمكن الطلبة من التعامل مع المعلومات الرقمية بطريقة نقدية ومنهجية، مما يرفع مستوى فهمهم واستيعابهم للموضوعات التي يدرسونها. (Mooney، 2017)

ومن التحديات التي تواجه تطوير التفكير الإحصائي لدى الطلبة هي نقص الأنشطة التعليمية التي تركز على التطبيق العملي والتفاعل مع البيانات الحقيقية، مما يتطلب من المعلمين توظيف استراتيجيات تعليمية تشجع المشاركة والتجريب، كما يجب أن تتضمن المناهج التعليمية تدريبات مستمرة على تفسير البيانات واتخاذ القرارات الإحصائية الصحيحة (عسيري، ٢٠٢١)، ويُعد التفكير الإحصائي أداة هامة في جميع مجالات الحياة اليومية، حيث يساهم في تنمية القدرة على تقييم الأخبار والمعلومات التي تعتمد على البيانات، مما يساعد الأفراد على التعامل مع المعلومات بشكل أكثر وعيًا ودقة (Wild & Pfannkuch، 2019).

وبين بدوي (٢٠٠٨) بعض أنواع التفكير الإحصائي، كالتفكير في البيانات والتفكير في طريقة تمثيل البيانات، والتفكير في المقاييس الإحصائية، والتفكير في الشك، والتفكير في العينات، والتفكير في الارتباط أو التلازم، حيث ترتبط تلك الأنواع بمستويات محددة للتفكير الإحصائي الصحيح وهذه المستويات تتمثل في تفسير الاحتمال تفسيرا صحيحا، والتمييز بين الارتباط والسبب، والتفسير الصحيح لجدول ثنائي الاتجاه، وفهم أهمية العينات الكبيرة.

ويرى القحطاني (٢٠١٧). ان التفكير الإحصائي مرتبط بالعديد من المهارات، وان أحد أهم أهداف التفكير الإحصائي هو توفير القدرة لدى الطالب ومساعدته في حل المسألة من خلال تنمية مهاراته في جمع البيانات المرتبطة بهذه المسألة، وتجهيزها وتنظيمها وتحليلها وتفسيرها تمهيدًا للوصول إلى حل لها.

مهارات التفكير الاحصائي

تعد مهارات التفكير الإحصائي من المهارات الأساسية التي يجب أن يمتلكها معلمو الرياضيات، حيث تساعدهم في تقديم المحتوى بطريقة تسهم في تطوير قدرات الطلبة على تحليل البيانات وفهم العلاقات بين الأرقام، وذلك من خلال توظيف مهارات التفكير الإحصائي، كما يستخدم معلمو الرياضيات مجموعة متنوعة من الاستراتيجيات لتوظيف مهارات التفكير الإحصائي، مثل عرض البيانات عبر الجداول والرسوم البيانية، وتحليل التوزيعات الاحتمالية، وتشجيع الطلبة على طرح الأسئلة المتعلقة بالبيانات، حيث تساعد هذه الاستراتيجيات الطلبة على اكتساب فهم أعمق للموضوعات الإحصائية وربطها بالمفاهيم الرياضية الأخرى (Russell، 2019).

وأشارت أبو عواد (٢٠١٠) الى العديد من مهارات التفكير الاحصائي والتي من اهمها:

- مهارة التفكير الاحصائي الوصفي: ويقصد بها القدرة على التعامل مع البيانات بصورة وصفية والتي تتضمن مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت وعرض البيانات وتمثيلها.
- مهارة التفكير الاحصائي الاحتمالي: ويقصد بها القدرة على التعامل مع الاحتمالات وتفسيرها.
- مهارة التفكير الاحصائي الاستدلالي: ويقصد بها القدرة على الاستنتاج والتوصل الى معلومات من خلال معطيات معينة.
- مهارة التفكير الاحصائي الشكلي: ويقصد بها القدرة على التوصل الى استنتاجات ملائمة من خلال اشكال بيانية معطاة.

وقد اجريت العديد من الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع هذه الدراسة في اطار التفكير الاحصائي، لكن لم يعثر الباحث على أي دراسة تتعلق بالمعلمين بصورة عامة ومعلمي الرياضيات بصورة خاصة – حسب حد علم الباحث- وان معظم الدراسات قد اجريت على الطلبة في مستويات دراسية مختلفة، ومن هنا يمكن القول ان هذه الدراسة قد انفردت عن غيرها من الدراسات الاخرى في هذا الموضوع.

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة: اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من(٢٨٠) معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية والتعليم للواء ماركا- محافظة العاصمة، منهم (١٤٥) معلم و(١٣٥) معلمة، حيث تم اختيار منهم عينة عشوائية طبقية بواقع (١٢٠) معلم منهم (٦٢) معلما و(٥٨) معلمة.

اداة الدراسة

طور الباحث اختبار لقياس مهارات للتفكير الاحصائي بعد الرجوع الى الادب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بهذه الدراسة، كدراسة كل من: (جواد، ٢٠٢٤) ودراسة (الجدوع وأبو عواد، ٢٠١٥) ودراسة(ابو عواد، ٢٠١٠)، حيث تكون الاختبار بصورته الاولية من (٢٤) فقرة، من نوع الاختيار من متعدد، ولكل فقرة اربعة بدائل احداهما يمثل الاجابة الصحيحة للفقرة.

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين، هما:

اولا: صدق المحتوى للاختبار: قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص ومن لديهم الخبرة من اعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاردنية من تخصصات المناهج والتدريس والقياس والتقويم وعددهم(٨) ثمانية محكمًين، حيث طلب منهم إبداء آرائهم في فقرات الاختبار، وذلك للاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم حول صياغة فقرات الاختبار، ووضوحها، ومناسبة كل فقرة لمجالها، والتأكد من أن فقرات الاختبار تقيس ما وضعت من أجله، وقد تم إجراء التعديلات على فقرات الاختبار بناءً على نسبة الاتفاق بين اراء غالبية المحكمين، حيث تم حذف(٤) فقرات من فقرات الاختبار وتعديل صياغة ثلاث فقرات، وبذلك اصبح الاختبار بصورته النهائية مكون من (٢٠) فقرة في اربع مجالات وبواقع خمس فقرات لكل مجال.

ثانيا: الصدق البنائي للاختبار: للتحقق من الصدق البنائي للاختبار، قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وتم استخراج معاملات ارتباط الفقرات مع مجالها، وارتباطها مع الاختبار ككل، حيث بلغت (٠. ٨٨)، وقد اعتبرت هذه القيمة مقبولة لغاية هذه الدراسة (عودة، ٢٠١٠).

ثبات أداة الدراسة

وللتحقق من ثبات الاختبار الدراسة، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية، مكونة من (٣٠) معلما ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تم حساب معامل الثبات للاختبار بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ الفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل(٠. ٨٦)، وهي تعتبر قيمة ملائمة لاستخدام الاختبار (عودة، ٢٠١٠).

معاملات الصعوبة والتمييز لأداة الدراسة

بعد ان قام الباحث بتطبيق الاختبار بصورته الاولية على العينة الاستطلاعية، تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد تراوحت معاملات الصعوبة ما بين(0. 26 – 0. 77)، كما تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار ما بين(0. 42 – 0. 68)، مما يدل على ان جميع فقرات الاختبار ذات صعوبة وتمييز مقبول، ولم يتم حذف اي فقرة من فقرات الاختبار(عودة، ٢٠١٠).

إجراءات الدراسة

لتطبيق الدراسة اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الادب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- إعداد اداة الدراسة (الاختبار) بصورتها الاولية.
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- التحقق من صدق وثبات اداة الدراسة (الاختبار).
- تطبيق اداة الدراسة على عينة استطلاعية لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لها والتحقق من الخصائص السيكومترية لها.
- اعداد اداة الدراسة(الاختبار) بصورتها النهائية.
- تطبيق اداة الدراسة(الاختبار) على عينة الدارسة بعد التحقق من صدق وثباتها.
- جمع اداة الدراسة(الاختبار) من أفراد عينة الدراسة، وتحليلها احصائيا.
- استخراج النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوء تلك النتائج.

المعالجة الاحصائية

- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لكل فقرة ومجال من مجالات اداة الدراسة (الاختبار)، وذلك للإجابة عن اسئلة الدراسة، حيث تم تصحيح فقرات الاختبار بحيث حصلت الإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار على العلامة واحد، والاجابة الخاطئة على العلامة صفر، وبذلك قد تراوحت علامات كل مهارة (مجال) من مهارات الاختبار ما بين (صفر – ٥) علامات، ثم بعد ذلك تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على كل مهارة (مجال) من مجالات اداة الدراسة، كما تم وضع المعايير التالية للحكم على درجة امتلاك كل مهارة من مهارات التفكير الإحصائي في الاختبار وفق المقياس الآتي:

(اعلى علامة للمهارة – ادنى علامة للمهارة) / عدد الفئات المطلوبة

(٥ – ٠)/ ٣ = ٣/٥ = 1. 66 وبذلك تم اعتماد الفئات الثلاث من خلال اضافة العدد الثابت() 1. 66 لكل فئة منها، وبذلك تصبح الفئات على النحو الآتي:

من صفر الى ١. ٦٦ بدرجة قليلة

من ١. ٦٧ الى ٣. ٣٣ بدرجة متوسطة

من ٣. ٣٤ الى ٥ بدرجة كبيرة

نتائج الدراسة ومناقشتها

- **للإجابة عن السؤال الاول للدراسة: ما درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية في الاردن لمهارات التفكير الاحصائي؟**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لعلامات معلمي الرياضيات (عينة الدراسة) على كل مهارة من مهارات التفكير الاحصائي، وعلى الاداة (المهارات) ككل، والجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجة امتلاك معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الاحصائي والاختبار ككل

المجالات / المهارات	عدد الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الامتلاك
التفكير الاحصائي الاحتمالي	٥	٥٢ .٤	٠٥ .١	١	كبيرة
التفكير الاحصائي الشكلي	٥	٢٤ .٣	٨٨ .٠	٣	متوسطة
التفكير الاحصائي الوصفي	٥	١٧ .٣	٢٢ .١	٤	متوسطة
التفكير الاحصائي الاستدلالي	٥	٣٥ .٤	٩٤ .٠	٢	كبيرة
مهارات التفكير الاحصائي ككل	٢٠	٢٨ .١٥	٩٦ .٢		كبيرة

تشير بيانات الجدول رقم (١) ان درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية في الاردن لمهارات التفكير الاحصائي ككل كانت بدرجة كبيرة بوسط حسابي مقداره (٢٨ .١٥) وانحراف معياري مقداره (٩٦ .٢)، كما جاءت درجة الامتلاك على المهارات الفرعية بدرجات متفاوتة منها متوسطة ومنها كبيرة، حيث جاءت كل من مهارتي التفكير الاحصائي الاحتمالي والتفكير الاحصائي الاحتمالي بدرجة كبيرة، بينما جاءت كل من مهارتي التفكير الاحصائي الشكلي والتفكير الاحصائي الوصفي بدرجة متوسطة، وقد حصلت مهارة التفكير الاحصائي الاحتمالي على المرتبة الاولى بوسط حسابي (٥٢ .٤) وبانحراف معياري (٠٥ .١) وبدرجة كبيرة، وحصلت مهارة التفكير الاحصائي الاستدلالي على المرتبة الثانية بوسط حسابي (٣٥ .٤) وانحراف معياري (٩٤ .٠) وبدرجة كبيرة ايضا،، بينما حصلت مهارة التفكير الاحصائي الشكلي على المرتبة الثالثة بوسط حسابي (٢٤ .٣) وانحراف معياري (٨٨ .٠) وبدرجة

متوسطة، وكذلك حصلت مهارة التفكير الاحصائي الوصفي على المرتبة الرابعة والاخيرة بوسط حسابي (٣. ١٧) وانحراف معياري (١. ٢٢) وبدرجة متوسطة ايضا.

ويعزو الباحث هذه النتيجة الى ان معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية عموما يمتازون بتفكير مجرد مرتفع بصورة عامة والذي انعكس على تفكيرهم الاحصائي، كون الاحصاء جزء لا يتجزأ من الرياضيات، كما يعزو الباحث حصول مهارتي التفكير الاحصائي الاحتمالي والتفكير الاحصائي الاستنتاجي بدرجة كبيرة الى ان معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية (عينة الدراسة) يطبقون هذا النوع من المهارات في المواقف الحياتية اليومية لهم عند تعرضهم لاختبار يشتمل على بدائل أكثر من المهارات الاحصائية الاخرى، كما يعزو الباحث امتلاك معلمي الرياضيات مهارتي التفكير الاحصائي الشكلي والتفكير الاحصائي الوصفي على درجة متوسطة الى عدم وضوح الكثير من المفاهيم الاحصائية المتعلقة بتلك المهارتين بالنسبة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الاساسية، وكذلك ضعف البنية العلمية الاساسية لمعلمي الرياضيات في الاحصاء المتعلقة بتلك المهارتين.

- **وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: هل يوجد اختلاف في درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية لمهارات التفكير الاحصائي عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) يعزى لمتغير الجنس(معلم، معلمة)؟**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعلامات معلمي الرياضيات (عينة الدراسة) على كل مهارة من مهارات التفكير الاحصائي، وعلى الاختبار(المهارات) ككل وفقا لمتغير الجنس (ذكور/ معلمين – اناث/ معلمات)، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار(ت) لدرجة امتلاك معلمي الرياضيات لكل مهارة من مهارات التفكير الاحصائي وعلى الاختبار ككل وفقا لمتغير الجنس (معلم – معلمة)

المجال(المهارة)	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التفكير الاحصائي الوصفي	ذكور	٦٢	4. 521	1. 56	1. 68	0. 120
	اناث	٥٨	4. 518	1. 57		
التفكير الاحصائي	ذكور	٦٢	3. 225	0. 85	1. 72	0. 069

الاحتمالي	اناث	٥٨	3. 250	0. 83		
التفكير الاحصائي الاستدلالي	ذكور	٦٢	3. 180	0. 74	1. 93	0. 104
	اناث	٥٨	3. 162	0. 79		
التفكير الاحصائي الشكلي	ذكور	٦٢	4. 344	1. 26	1. 84	0. 201
	اناث	٥٨	4. 361	1. 23		
مهارات التفكير الاحصائي ككل	ذكور	٦٢	15. 27	2. 98	1. 95	0. 080
	اناث	٥٨	15. 29	2. 95		

- دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

تشير بيانات الجدول رقم (٢) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة

($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية لمهارات التفكير الاحصائي ككل يعزى لمغير الجنس (ذكر- معلم، انثى- معلمة)، وكذلك تشير بيانات الجدول عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية على جميع مهارات التفكير الاحصائي الفرعية ايضا.

وتفسّر هذه النتيجة الى ان جميع معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية سواء أكانوا ذكورا (معلمين) او إناثا (معلمات) يقومون بتدريس مادة الرياضيات والتي تضم في محتواها وحدة الاحصاء، لذلك فهم يمتلكون نفس مهارات التفكير الاحصائي على حد سواء، كما ان معلمي الرياضيات سواء أكانوا ذكورا ام إناثا يميلون الى استخدام لغة الارقام والتجريد والرموز والوصف والتحليل والتنظيم، والاحتمال، والاستدلال وتمثيل البيانات الاحصائية بأشكال بيانياً مما يجعلهم يمتلكون نفس مهارات التفكير الاحصائي.

الخاتمة والتوصيات:

أظهرت نتائج الدراسة ان درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية في الاردن لمهارات التفكير الاحصائي ككل كانت بدرجة كبيرة، كما اظهرت النتائج انه لا يوجد اثر ذو دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية في الاردن لمهارات التفكير الاحصائي يعزى لمتغير الجنس(معلم – معلمة).

وفي ضوء تلك النتائج التي توصلت إليها الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات والمقترحات التالية:

- عقد دورات تدريبية لمعلّمي الرياضيّات للمرحلة الاساسية في الاردن على مهارتي التفكير الاحصائي الوصفي والتفكير الاحصائي الشكلي، وذلك من اجل رفع درجة امتلاكهم لتلك المهارتين الى مستوى أعلى.
- تضمين موضوعات كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية استراتيجيات تنمي مهارات التفكير الإحصائي.

المراجع

أولا: المراجع العربية

١. مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى. أبو زينة، فريد وعبابنة، عبدالله. (٢٠٠٧). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢. مستوى التفكير الاحصائي لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية التابعة لوكالة الغوث في ضوء بعض المتغيرات، أبو عواد، فريال(٢٠١٠). مجلة جامعة النجاح للأبحاث، العلوم الانسانية، ١٤(٤)، ١٠٤١-١٠١٨.

٣. مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا، ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها، الأسمر، آلاء. (٢٠١٦). [رسالة ماجستير غير منشورة]، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

٤. تضمين التفكير الرياضي في برامج الرياضيات المدرسية، بدوي، رمضان. (٢٠٠٨). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع..

٥. تطوير اختبار لقياس مهارات التفكير الاحصائي لدى الطلبة الدارسين في الجامعات السعودية، الجدوع، عبير وأبو عواد، فريال. (٢٠١٥).]رسالة ماجستير غير منشورة[، الجامعة الاردنية، كلية الدراسات العليا.

٦. مستوى التفكير الإحصائي لدى طلبة الأقسام العلمية بكلية الآداب والعلوم بوادي الدواسر وعلاقته ببعض المتغيرات، جرادات، هاني. (٢٠١٣). دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، ١ (٤٠)، ٩٦-١١٤.

٧. تعليم التفكير. جروان، فتحي. (٢٠١١). دار الفكر للنشر والتوزيع.

٨. مستويات التفكير الإحصائي لدى طالبات شعبتي التمريض والرياضيات مرتفعي ومنخفضي الإنجاز الأكاديمي بجامعة تبوك، جودة، سامية. (٢٠٢٤). مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٤(١)، ٦٤٣-٦٧٠.

٩. مبادئ الإحصاء وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، الزهراني، محمد. (٢٠١٩). دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

١٠. مهارات التحليل الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الفيوم في ضوء بعض المتغيرات، خطاب، أحمد. (٢٠١٩). المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير، ٢(٥)، ١٠٩-١٤٦.

١١. تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. العتوم، عدنان. (٢٠١١). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

١٢. توظيف استراتيجيات تعليمية لتعزيز التفكير الإحصائي لدى طلاب المرحلة الثانوية، عسيري، نورة. (٢٠٢١). مجلة التربية والعلوم الإنسانية، ١٨(٢)، ٤٥-٦٢.

١٣. القياس والتقويم في العملية التدريسية، عودة، احمد سليمان. (٢٠١٠). دار الامل للنشر والتوزيع، اربد- الاردن..

١٤. فاعلية استراتيجية التعلم المقلوب في تنمية مهارات التفكير الإحصائي والحس الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا، الغامدي، إبراهيم. (٢٠١٧). مجلة تربويات الرياضيات، ٢٠ (١)، ٩٧، ١٤٨.

١٥. أثر استخدام استراتيجية التعلم بالعقود في تدريس مقرر الإحصاء التربوي على تنمية مهارات التفكير الإحصائي وخفض القلق الإحصائي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة تبوك، القحطاني، عثمان. (٢٠١٧).المجلة التربوية المتخصصة، ٦ (١)، ٢٢٩ – ٢٤٤.

١٦. تطوير المناهج وتنمية التفكير، مدكور، علي أحمد. (٢٠١٥). دار نهضة مصر للنشر، القاهرة.

١٧. التقرير الإحصائي لنتائج الاختبار الوطني لضبط نوعية التعليم للعام الدراسي ٢٠١٨ – ٢٠١٩، وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٩). مديرية الاختبارات، عمان، الأردن.

ثانيا: المراجع الاجنبية References

18. *Franklin, C., Kader, G., Mew born, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M., & Schaeffer, R. (2015). Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education (GAISE) Report: A Pre-K–12 Curriculum Framework. American Statistical Association.*
19. *Mooney, E. (2017). Statistics and mathematics: Tension and cooperation. American Mathematical Monthly, 107(7), 615-630.*
20. *National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and Standards for School Mathematics, Reston, Va: NCTM.*
21. *Russell, S. and Mokros, J. (2019). What Do Children Understand about Average. Teaching Children Mathematics, 2(6), 360-389.*
22. *Wild, C. J., & Pfannkuch, M. (2019). Statistical Thinking in Empirical Inquiry. International Statistical Review, 67(3), 223–265. https: //doi. org/10. 1111/j. 1751-5823. 1999. tb00442.*

Romanization of references

1. *Manāhij tadrīs al-riyāḍīyāt lil-ṣufūf al-ūlá. Abū Zaynah, Farīd w'bābnh, Allāh. (2007). Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.*
2. *Mustawá al-tafkīr alāḥṣā'y ladá ṭalabat Kullīyat al-'Ulūm al-Tarbawīyah al-Jāmi'īyah al-tābi'ah lwkālh al-Ghawth fī ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt, Abū 'Awwād, Firyāl (2010). An-Najah University Journal for Research – Humanities, 14(4), 1018–1041.*
3. *Mahārāt al-tafkīr al-muntaj al-mutaḍamminah fī muḥtawá Manāhij al-riyāḍīyāt lil-marḥalah al-asāsīyah al-'Ulyā, wa-madá iktisāb ṭalabat al-ṣaff al-'āshir la-hā, al-Asmar, Ālā'. (2016). [Unpublished Master's Thesis], Islamic University, Palestine.*
4. *Taḍmīn al-tafkīr al-riyāḍī fī Barāmij al-riyāḍīyāt al-madrasīyah, Badawī, Ramaḍān. (2008). Dar Al-Fikr for Printing, Publishing, and Distribution.*
5. *Taṭwīr ikhtibār li-qiyās mahārāt al-tafkīr alāḥṣā'y ladá al-ṭalabah al-dārisīn fī al-jāmi'āt al-Sa'ūdīyah, al-Jaddū', 'Abīr wa-Abū 'Awwād, Firyāl. (2015). [Unpublished Master's Thesis], University of Jordan, Faculty of Graduate Studies.*
6. *Mustawá al-tafkīr al-iḥṣā'ī ladá ṭalabat al-aqsām al-'Ilmīyah bi-Kullīyat al-Ādāb wa-al-'Ulūm bi-Wādī al-Dawāsir wa-'alāqatuhu bi-ba'ḍ al-mutaghayyirāt, Jarādāt, Hānī. (2013). Arab Studies in Education and Psychology – Saudi Arabia, 1(40), 96–114.*
7. *Ta'līm al-tafkīr. Jarwān, Fatḥī. (2011). Dar Al-Fikr for Publishing and Distribution.*
8. *Mustawayāt al-tafkīr al-iḥṣā'ī ladá ṭālibāt sh'bty al-Tamrīḍ wa-al-riyāḍīyāt mrtf'y wmnkhfḍy al-injāz al-Akādīmī bi-Jāmi'at Tabūk, Jawdah, Sāmiyah. (2024). University of Tabuk Journal of Humanities and Social Sciences, 4(1), 643-670.*
9. *Mabādi' al-Iḥṣā' wa-taṭbīqātuhu fī al-'Ulūm al-ijtimā'īyah, al-Zahrānī, Muḥammad. (2019). Dar Al-Fikr Al-Arabi for Publishing and Distribution.*
10. *Mahārāt al-Taḥlīl al-iḥṣā'ī ladá ṭullāb al-Dirāsāt al-'Ulyā bi-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmi'at al-Fayyūm fī ḍaw' ba'ḍ al-mutaghayyirāt, Khaṭṭāb, Aḥmad. (2019). Arab Journal for Training and Development Research, 2(5), 109-146.*
11. *Tanmiyat mahārāt al-tafkīr namādhij Naẓarīyat wa-taṭbīqāt 'amalīyat. al-'Atūm, 'Adnān. (2011). Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.*
12. *Tawẓīf Istirātījīyāt ta'līmīyah li-ta'zīz al-tafkīr al-iḥṣā'ī ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah, 'Asīrī, Nūrah. (2021). Journal of Education and Humanities, 18(2), 45-62.*
13. *Al-Qiyās wa-al-taqwīm fī al-'amalīyah al-tadrīsīyah, 'Awdah, Aḥmad Sulaymān. (2010). Dar Al-Amal for Publishing and Distribution, Irbid, Jordan.*
14. *Fā'ilīyat istirātījīyah al-ta'allum al-maqlūb fī Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-iḥṣā'ī wālḥs al-iḥṣā'ī ladá ṭullāb al-Dirāsāt al-'Ulyā, al-Ghāmidī, Ibrāhīm. (2017). Journal of Mathematics Education, 20(1), 97-148.*

15. *Athar istikhdām istirātījīyah al-taʿallum bi-al-ʿuqūd fī tadrīs muqarrir al-Iḥṣāʾ al-tarbawī ʿalá Tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-iḥṣāʿī wkhfḍ al-qalaq al-iḥṣāʿī ladá ṭalabat al-Dirāsāt al-ʿUlyā bi-Kullīyat al-Tarbiyah Jāmiʿat Tabūk, al-Qaḥṭānī, ʿUthmān. (2017). *Specialized Educational Journal*, 6(1), 229–244.*
16. *Taṭwīr al-Manāhij wa-Tanmiyat al-tafkīr, Madkūr, ʿAlī Aḥmad. (2015). *Curriculum Development and the Cultivation of Thinking*. Nahdet Misr Publishing House, Cairo.*
17. *Al-taqrīr al-iḥṣāʿī li-natāʾij al-ikhtibār al-Waṭanī li-ḍabṭ nawʿīyah al-Taʿlīm lil-ʿām al-dirāsī 2018-2019, Wizārat al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm. (2019). Directorate of Examinations, Amman, Jordan.*

ثقافة العمل التطوعي وإسهامه في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية

مرام سعود الرشيدي
طالبة دكتوراه في تخصص أصول التربية، قسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود المملكة العربية السعودية
mmaram111000@gmail.com

د. نورة سعد العريفي
أستاذ مشارك، قسم السياسات التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
noalarifi@ksu.edu.sa

تاريخ تسلم البحث: ٢٠/ ٣/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٢٣/ ٤/ ٢٠٢٦م

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على ثقافة العمل التطوعي ومدى إسهامها في تنمية المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية، من خلال الكشف عن درجة الوعي بثقافة العمل التطوعي لدى الطالبات، وبيان إسهامه في تنمية مهاراتهن الاجتماعية المتمثلة في التعاون، والتواصل الاجتماعي، والمشاركة الوجدانية، بالإضافة إلى تحديد أبرز المعوقات التي تحول دون توافر ثقافة العمل التطوعي، ومعرفة السبل المناسبة للتغلب على تلك المعوقات.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وتم استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات من عينة مكونة من (70) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد العينة أبدين موافقة بدرجة عالية على البعد الأول المتعلق بدرجة الوعي بثقافة العمل التطوعي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٩)، في حين جاءت درجة الموافقة متوسطة على البعد الثاني المتعلق بالتحديات والمعوقات التي تواجه نشر ثقافة العمل التطوعي ، حيث تبين أن المتوسط الحسابي العام على البُعد الثاني قد بلغ (٣,٣٥) ، أما البعد الأخير المرتبط بسبل التطوير والتغلب على المعوقات، فقد تبين أن المتوسط الحسابي العام لدرجة استجابة مفردات عينة الدِّرَاسَة (٣,٧٠)، وهو يشير الي درجة موافقة عالية.

وأوصت الدراسة بأهمية تعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال البرامج التوعوية، وإدماج الأنشطة التطوعية في البيئة المدرسية، وتنمية المهارات

الاجتماعية لدى الطالبات عبر الممارسات التطوعية المنظمة، مع العمل على إزالة المعوقات التي تحد من مشاركتهن في الأعمال التطوعية.

الكلمات المفتاحية: العمل التطوعي، المهارات الاجتماعية، طالبات المرحلة الثانوية.

The Culture of Volunteer Work and its Contribution to Developing Social Skills among High School Students

Maram Saud Al-Rashidi
PhD candidate in the Fundamentals of Education, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia
mmaram111000@gmail.com

Dr. Noura Saad Al-Arifi
Associate Professor of the Fundamentals of Education, College of Education, King Saud University, Saudi Arabia
noalarifi@ksu.edu.sa

Date of Receiving the Research: 20/3/2026 **Research Acceptance Date**: 23/4/2026

Abstract:

This study aimed to identify the culture of volunteer work and its contribution to developing social skills among secondary school students. This was achieved by revealing the students' level of awareness of volunteer work culture, demonstrating its contribution to developing their social skills, namely cooperation, social communication, and empathy, as well as identifying the most significant obstacles hindering the development of a volunteer work culture and exploring appropriate ways to overcome these obstacles.

The study employed a descriptive-analytical approach that is deemed suitable for its nature and objectives. A questionnaire was used to collect data from a sample of 70 secondary school female students.

The results of the study showed that the sample members expressed a high degree of agreement on the first dimension related to the degree of awareness of the culture of volunteer work, where the arithmetic mean reached (3.49), while the degree of agreement was moderate on the second dimension related to the challenges and obstacles facing the dissemination of the culture of volunteer work, where it was shown that the overall arithmetic mean on the second dimension reached (3.35). Also, as for the last dimension related to ways of development and overcoming obstacles, it was shown that the overall arithmetic mean for the degree of response of the study sample members was (3.70), which indicates a high degree of agreement.

The study recommended the importance of promoting a culture of volunteer work among high school students through awareness programs, integrating volunteer activities into the school environment, and developing students' social skills through organized volunteer practices, while working to remove obstacles that limit their participation in volunteer work.

***Keywords**: Volunteer work, social skills, secondary school students.*

المقدمة:

الشباب هم أهم موارد المجتمعات، والاستثمار في تنميتهم وتوجيههم الوجهة السليمة، وصقل مهاراتهم واكسابهم الكثير من الخبرات هو من أهم أولويات تنمية المجتمعات، وحيث أن مؤسسات التعليم تخرج أجيال من الشباب للعمل في مختلف قطاعات المجتمع، من خلال اكسابهم المعارف والمهارات داخل المدارس، وكذلك لها دور فعال في صقل مهارات الطلاب خارج المدرسة من خلال تشجيعهم على ممارسة الأعمال التطوعية لخدمة المدرسة والمجتمع ككل، فكان لزامًا عليها تثقيفهم بأهمية العمل التطوعي وبمجالاته، وأشكاله، وأنواعه، وركائزه. (عميش،٢٠٢٤).

يُعدّ **التعليم في المرحلة الثانوية** محورًا جوهريًا في منظومة التطوير المجتمعي، إذ يمثل حلقة انتقالية مهمّة تُهيّئ الطلاب للالتحاق بمسارات التعليم العالي أو الدخول إلى سوق العمل بمهارات أساسية تمكّنهم من مواجهة متطلبات الحياة الحديثة. ويُسهم هذا النوع من التعليم في تنمية القدرات المعرفية والعقلية للمتعلمين، فضلًا عن تعزيز مهارات التفكير، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، ما يجعله استثمارًا مباشرًا في بناء الإنسان وتنمية المجتمع. (اليوسف،٢٠٢٢).

ومن ثمّ، فإن النهوض بالتعليم الثانوي يمثّل خطوة استراتيجية لتعزيز إمكانات الشباب، وتزويدهم بمهارات علمية وعملية وحياتية تساعدهم على النجاح في مساراتهم المستقبلية، الأمر الذي يعود بالنفع على الفرد والمجتمع على حدّ سواء (Gregorová et al., 2024).

تُعـدّ **ثقافة العمل التطوعي** إحدى الركائز المجتمعية التي تسهم في تشكيل شخصية الشباب وإعدادهم للمشاركة الفاعلة في محيطهم الاجتماعي، خاصة في مرحلة المراهقة المتأخرة التي تمثلها المرحلة الثانوية، حيث تتسارع فيها عمليات النمو النفسي والاجتماعي، ويبدأ الطالب في تكوين علاقاته خارج نطاق الأسرة، وتحديد قيمه، وتطوير أنماط التفاعل مع الآخرين. ولا يقتصر التطوع في هذا السياق على كونه نشاطًا يقدم خدمة للمجتمع فحسب، بل يُنظر إليه باعتباره بيئة تدريبية ثرية بالمواقف الاجتماعية التي تمنح الطالب فرصًا حقيقية لممارسة مهارات التواصل، التعاون، القيادة، العمل ضمن فرق، تحمّل المسؤولية، وحلّ المشكلات، وهي مهارات تُصنّف ضمن أهم المهارات الاجتماعية التي يحتاجها الطالب في تلك المرحلة، فضلًا عن قيم التعاطف والانتماء والمشاركة الإنسانية التي تُنَمّي لديه الوعي بالآخر وتقدير العمل الجمعي (Gregorová et al., 2024).

تشير تقارير عدد من الهيئات الإحصائية العربية والدولية إلى أن نسبة ملحوظة من الشباب تمارس شكلاً من أشكال العمل التطوعي، حيث تتراوح تقديرات المشاركة الشبابية في الأعمال

التطوعية بين ٢٥٪ و٣٥٪ في أغلب المجتمعات. كما توضح بيانات المسوح الاجتماعية الوطنية في العديد من الدول أن فئة الطلاب في المرحلة الثانوية تُعد من أكثر الفئات استعدادًا للمشاركة في المبادرات التطوعية، نظرًا لدوافعهم التعليمية والمجتمعية، إذ يظهر ما بين خمس إلى ثلث الشباب انخراطًا في أنشطة تطوعية سنوية (Afzal & Hussain, 2020) .

وتذكر بعض التقارير الصادرة عن منظمات youth development أن نسبة الشباب الذين يمارسون العمل التطوعي شهدت ارتفاعًا تدريجيًا خلال السنوات الأخيرة، مدفوعة بالدعم المؤسسي المدرسي وبرامج الخدمة المجتمعية، مما يعكس تنامي وعي الطلاب بأهمية التطوع ودوره في تنمية مهاراتهم الاجتماعية (الأحمدي ،٢٠٢٥).

وقد اتجهت العديد من المنظومات التنموية الحديثة -مثل برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ووزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية- إلى التأكيد على أهمية التطوع كأداة مساهمة في دعم رأس المال الاجتماعي وبناء الكفاءات الشابة القادرة على التكيّف المجتمعي والإسهام فيه. كما تشير الأدبيات التربوية والنفسية إلى أن امتلاك ثقافة التطوع يساعد الطلاب على تجاوز التمركز حول الذات، ويدعم لديهم السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، من خلال التعزيز الطبيعي الذي يتلقونه أثناء العمل مع الجماعة، وتحقيق الإنجاز المشترك، واكتساب تقدير المجتمع لجهودهم، الأمر الذي ينتج عنه تطور تدريجي في مهاراتهم الاجتماعية والسلوكية، ويزيد من قدرتهم على بناء علاقات صحية، إدارة التفاعل داخل المجموعات، التفاوض، الإصغاء، وضبط الانفعال أثناء التعامل مع المواقف المختلفة، كما يقلّل من السلوكيات الانسحابية أو العدوانية الناتجة عن ضعف الكفاءة الاجتماعية (Afzal & Hussain, 2020) .

وتتّخذ ثقافة العمل التطوعي في المرحلة الثانوية أشكالًا متعددة؛ فمنها التطوع الخدمي الميداني، والتطوع الصحي، والبيئي، والتقني، وتطوع الأزمات والكوارث، وأنشطة المبادرات المجتمعية غير الربحية، والتي تتم غالبًا بالشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي، والمشاريع المدرسية، والحملات الإنسانية، والبرامج الشبابية، مثل برامج التوعية الصحية، دعم الحالات الإنسانية، تنظيم الفعاليات، مساعدة المجتمعات الفقيرة، المشاركة في حملات التشجير، أو التعاون مع مراكز التأهيل وخدمة فئات ذوي الهمم. وتشير نتائج البحث العلمي في هذا المجال إلى أن الطلاب الذين يشاركون في العمل التطوعي بانتظام يُظهِرون مستويات أعلى من الاندماج الاجتماعي، ويحققون تطوّرًا أفضل في مهاراتهم التفاعلية مقارنةً بغير المشاركين، خاصة عندما

يكون التطوع مبنيًا على توجيه تربوي واضح، وممارسات منظمة، وتجارب مستمرة تمنحهم فرصًا متكررة للتعلّم بالممارسة والخبرة (Gregorová et al., 2024) .

ومن هذا المنطلق، برزت الحاجة إلى دراسة أثر التطوع ليس فقط كتعزيز للقيم الإنسانية، ولكن كمتغير مؤثر في تحسين نواتج التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة بالمرحلة الثانوية، لا سيما أن هذه المرحلة تُعـدّ الجسر الذي يسبق الانخراط الكامل في المجتمع المهني والجامعي، ويحدد إلى حدٍ كبير مستوى استعداد الطالب لممارسة أدواره الاجتماعية المستقبلية بكفاءة. وبناءً على ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى تحليل مدى انتشار ثقافة التطوع لدى طالبات المرحلة الثانوية، ورصد مستوى إسهامها في تنمية مهاراتهم الاجتماعية، وتحديد نقاط القوة التي ينتجها التطوع على سلوكهم الاجتماعي، فضلًا عن الوقوف على التحديات التي قد تحدّ من تأثيره، وذلك سعيًا إلى تقديم رؤية علمية يمكن أن تُسهم في تطوير برامج التطوع المدرسي، وتعزيز دوره كمنظومة مهارية وسلوكية داعمة لبناء الطالب اجتماعيًا وشخصيًا.

مشكلة الدراسة:

أكدت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ الضوء على مركزية الاستثمار في رأس المال البشري، مع التأكيد على تنمية الشباب باعتبارهم القوة المحورية القادرة على تشكيل مستقبل القطاعات الإنتاجية والخدمية في الدولة. ولا يُنظر إلى الطالب في هذا الإطار بوصفه متلقيًا للمعرفة فحسب، بل فاعلًا اجتماعيًا يُسهِم في بناء مجتمعه من خلال الممارسات الواقعية التي تُنمّي لديه مهارات التفاعل، المسؤولية، واتخاذ القرار (الأحمدي،٢٠٢٥).

وفي هذا السِّياق، برز العمل التطوعي باعتباره أحد ميادين الممارسة المجتمعية التي تسمح للطلبة بالاختبار العملي لأدوار متعددة داخل الجماعة؛ إذ يتنقل الطالب خلالها بين مواقع التأثير والإنجاز، فيقود المبادرات أحيانًا، ويعمل ضمن فريق تابع في أحيانٍ أخرى، كما يتولّى مهامًا متفاوتة من حيث درجة التعقيد وأهمية المسؤوليات الملقاة على عاتقه، الأمر الذي يجعل التطوع بيئة ثرية للتدريب السلوكي والاجتماعي (Afzal & Hussain, 2020) .

وقد أوضحت نتائج بحوث سابقة أن فاعلية مشاركة الشباب في العمل التطوعي ترتبط أساسًا بجودة الإعداد المسبق والتدريب المنهجي. حيث بيّنت دراسة عميش (٢٠٢٤) أن تنمية قطاع التطوع بين الشباب يتطلّب بناء صفٍ دائم من الكفاءات الشابة المدربة على أسسٍ فكرية وتنظيمية تجعلهم قادرين على قيادة النشاط التطوعي واستدامته داخل المجتمع. كما أشارت دراسة (Afzal & Hussain, 2020) إلى أن الانخراط في العمل التطوعي ينعكس إيجابًا على

المتطوعين من خلال تعزيز ثقتهم بأنفسهم وتنمية مهاراتهم الاجتماعية وإمكاناتهم الشخصية في التواصل والعمل ضمن الجماعة.

ومن جانب المؤسسات الجامعية، بيّنت دراسة اليوسف (٢٠٢٢) أن الجامعات السعودية تتبنّى حزمًا من الاستراتيجيات التنظيمية التي تهدف إلى تعزيز مشاركة الطلبة في التطوع، والكشف عن إسهام العمل التطوعي بتنمية المهارات القيادية (المهارات الفنية، المهارات التنظيمية، المهارات الفكرية، المهارات الإنسانية) لدى طلبة جامعة أم القرى.

وعلى مستوى اتجاهات الطلبة أنفسهم، كشفت دراسة اليوسف (٢٠٢٢) أيضا أن الرغبة في التطوع لدى الطالبات ترتبط بقيمة الأثر الإنساني والاجتماعي، حيث جاء الدافع الأعلى هو المساهمة في مساعدة الفئات ذات الاحتياج يليها عناية المجتمع الصحي مثل زيارة المرضى والمشاركة في مبادرات دعم ذوي الإعاقة. كما ربطت الدراسة بين التطوع وبين مجموعة من العوائد الذاتية المتوقعة؛ مثل اكتساب مهارات جديدة واستثمار وقت الفراغ وتعزيز الانتماء الوطني. وفي المقابل، حددت الدراسة بعض المعيقات الجوهرية التي تقلّل من مستوى الإقبال على المشاركة التطوعية، ومن أبرزها: ضعف انتشار ثقافة التطوع داخل البيئة المجتمعية، محدودية الجهات الداعمة للمبادرات التطوعية، وتواضع الوعي بالقيمة التنموية للتطوع لدى فئة الشباب والطلبة.

وبتحليل مسار هذه الدراسات، يبدو أن غالبية البحوث السابقة ركزت على أدوار المؤسسات في دعم التطوع أو اتجاهات الطلبة نحو مجالاته ومعوِّقاته، بينما لم تُعالج الدراسات بوضوح التفاعل العكسي بين ثقافة التطوع ذاتها وبين التغيير السلوكي والمهارات الناتجة عن تطبيق التطوع كبيئة تدريب اجتماعي داخل القطاع التعليمي المختلف عن الجامعة، وخاصة في المرحلة الثانوية التي تعدّ نقطة التشكّل الأولى للكفاءات المستقبلية قبل الانتقال للمجتمع المهني.

ومن هنا، تأتي هذه الدراسة في اتجاهٍ مغاير، إذ لا تكتفي برصد استعداد الطلبة للتطوع أو دور المؤسسات في دعمه، بل تتناول التطوع كمنظومة قيم سلوكية تتشكّل داخل الطالب نفسه، وتبحث في مدى انعكاس هذه الثقافة على بنائه المهاري والاجتماعي قبل دخوله لسوق العمل. كما تركز على قياس التأثير السلوكي الرجعي للتطوع على مهارات التواصل الاجتماعي، إدارة الأدوار داخل الفريق، والقدرة على التكيّف المهني المبكر لدى الطلبة – وهو ما يمثل امتدادًا تطبيقيًا يؤطّر التطوع بوصفه ميدانًا لتعديل السلوك الاجتماعي وتعزيز المهارات أكثر من كونه نشاطًا خِدميًا مؤسسيًا فقط.

أسئلة الدراسة:

تعمل هذه الدراسة للإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما درجة الوعي بثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية وإسهامه بتنمية مهاراتهن الاجتماعية؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة إسهام العمل التطوعي بتنمية مهاراتهن الاجتماعية (التعاون – التواصل الاجتماعي– المشاركة الوجدانية) لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
٢. ما المعوقات والتحديات التي تحول دون توافر ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟
٣. ما سبل التطور للتغلب على معوقات توافر ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مدى درجة الوعي بثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية وإسهامه بتنمية مهاراتهن الاجتماعية
٢. الكشف عن إسهام العمل التطوعي بتنمية المهارات الاجتماعية (التعاون –التواصل الاجتماعي–المشاركة الوجدانية) لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٣. الكشف عن أبرز المعوقات التي تحول دون توافر ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
٤. معرفة سبل التطور للتغلب على المعوقات التي تحول دون توافر ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية

- قد تسهم الدراسة الحالية في إثراء المكتبة العربية بمجال إسهام العمل التطوعي بإكساب طالبات المرحلة الثانوية بالمهارات الاجتماعية، مما يساعد الباحثين في هذا المجال.
- قد تساعد الدراسة الحالية وزارة التعليم في التعرف على درجة الوعي بثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية، مما يسهم في وضع الخطط التطويرية لإدارة العمل التطوعي والمسئولية المجتمعية.

- من الممكن أن تساعد الدراسة الحالية إدارة العمل التطوعي والمسئولية المجتمعية بمعرفة المعوقات والتحديات التي تحول دون توافر ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الأهمية التطبيقية

- يؤمل أن تساعد نتائج الدراسة في التعرف على سبل التطور مما يساهم ذلك في وضع آلية للتغلب على المعوقات التي تحول دون توافر ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- من الممكن أن تساعد نتائج الدراسة في التطبيق الفعلي للعمل التطوعي بجميع المدارس الثانوية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة التعرف على مدي الوعي بثقافة العمل التطوعي وإسهامه في تنمية المهرات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

الحدود البشرية: تم إجراء هذه الدراسة على طالبات الثانوية العامة بمدينة الرياض.

الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في مدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الميدانية خلال العام الجامعي ١٤٤٧هـ

مصطلحات الدراسة

مفهوم العمل التطوعي: يعرفه الفضالة (٢٠٢١) بأنه عمل أو سلوك اجتماعي يمارسه الفرد من تلقاء نفسه وبرغبة منه أو إرادة، ولا يبغي منه أي مردود مادي"

وتُعرِّف الباحثة العمل التطوعي إجرائيًا بأنه الجهد أو النشاط الذي تبذله طالبة المرحلة الثانوية في المشاركة بالأعمال التطوعية داخل المدرسة، دون الحصول على مقابل مادي.

ثقافة العمل التطوعي: عرفها الأحمدي (٢٠٢٥م) بأنها: "الثقافة المستمدة من الأصول الإسلامية، وقيم المجتمع الإسلامي، ومبادئ المجتمع المدني الحديث، والتي تتضح في سلوك الطلاب في شكل المعارف والمهارات والقيم الداعمة لفعل الخير، وخدمة الآخرين من خلال المبادرات والأعمال التطوعية في إطار الجامعة أو خارجها".

وتعرف ثقافة العمل التطوعي اجرائيا بأنها "مجموعة القيم والمعارف والمهارات التي تغرس في شخصية طالبات المرحلة الثانوية، ليستشعرن أهمية التطوع، وتدفعهن لبذل الجهود في ممارسة العمل التطوعي بمختلف قطاعات المجتمع، دون انتظار مقابل مادي لهذه الجهود.

مفهوم المهارات الاجتماعية تتصف المهارات الاجتماعية بأنها مكتسبة بالتعلم والممارسة، وتساعد الفرد على ضبط سلوكه وإقامة علاقات متوازنة مع المجتمع، كما تتأثر بالبيئة المحيطة وتحقق التوازن الاجتماعي والنفسي.

ويُعَرِّفَهَا اليوسف (٢٠٢٢) على أنها الإمكانات التي تمكِّن الفرد من التعامل مع بيئته الاجتماعية.

وتعرفها الباحثة اجرائيا بأنها: قدرة الطالبة بالمرحلة الثانوية على التفاعل والتواصل للحصول على التقبل الاجتماعي.

الإطار النظري

مفهوم العمل التطوعي:

إن مفهوم العمل التطوعي ليس بالمفهوم الجديد، بل عرف منذ الأزل، وقد حث الإسلامية على العمل التطوعي في الكثير من الشواهد بالكتاب والسنة النبوية، وبرز في كثير من أعمال الخلفاء الراشدين والصحابة الكرام، وقد اتفق الكثير من العلماء على أن التطوع هو جهد يقوم به الفرد برغبة ذاتية منه دون وجود مقابل، حيث تعرفه حبق (٢٠١٩م) بأنه: "كل ما يبذله الطالب من جهد عن طريق تقديم فكره أو وقته أو خبراته، بدافع داخلي منه لخدمة مجتمعه ودون انتظار لعائد مادي لذلك، بهدف إكسابه الشعور بالانتماء لمجتمعه وتحمله بعض المسؤوليات التي يحتاجها مجتمعية".(الاحمدي ،٢٠٢٥).

وعرفه الفضالة (٢٠٢١م) بأنه: "مجموعة من التصرفات والأفعال المكتسبة التي يمارسها الشباب الجامعي بإرادة حرة دون انتظار عائد من أجل تحقيق استقرار المجتمع، والتخفيف من حجم المشكلات والإسهام في حلها، والتي تشمل الأدوار الخاصة بالتطوع والمرتبطة بالأمن المجتمعي، والآليات الداعمة لثقافة التطوع"، ووضح محمد (٢٠٠٣م) الدافع الداخلي للعمل التطوعي ومشاعر الرضا التي تنشأ من ممارسة العمل التطوعي من خلال تعريف صلاح الدين جوهر للتطوع بأنه :"ذلك الجهد الذي يبذله أي إنسان من أجل مجتمعه، أو جماعات معينة، بلا مقابل وفيه يتحمل مسؤولية العمل من خلال المؤسسات الاجتماعية القائمة، إرضاءً لمشاعر ودوافع إنسانية داخلية خاصة، تلقى الرضى والقبول من جانب المجتمع" (Gregorová et al., 2024).

ويؤكد تعريف باجابر (٢٠٢٤م) على أن العمل التطوعي ليس لغرض مادي، فهو: "يعد نشاطًا رسميًا، وإيثاري وغير ربحي، فهو نشاط يقضي فيه الفرد جزءًا من وقته دون تقاضي أي

أجر وبرغبة واختيار منه، وبصورة رسمية، وداخل تنظيم ما، ويعمل من أجل منفعة الآخرين أو المجتمع المحلي كله".

وقد حدد عميش (٢٠٢٤) أبرز معالم ومنطلقات تعريف العمل التطوعي بأنه: جهد فردي أو جماعي يلزم به الشخص نفسه طواعية، ينظم من قبل الأهالي بطرق اختيارية، ولا يحصل من يقوم به على أجر مادي، يهدف إلى خدمة المجتمع وسد أي قصور من المؤسسات الرسمية، وهو عمل غير ربحي، وأن للعمل التطوعي ثلاثة مبادئ حاكمة لابد أن يتضمنها مفهومه وهي كما ذكرها اليوسف (٢٠٢٢).

- للعمل التطوعي فوائد تعود على المستهدفين والمجتمع.
- لا يوجد عائد مادي مقابل للعمل التطوعي، ولا مصالح شخصية.
- يتم القيام بالعمل التطوعي بإرادة شخصية من الفرد.

وفي ضوء التعاريف السابقة للعمل التطوعي يتضح أنه جهد فردي أو جماعي يمارس بغرض خدمة المجتمع أو المؤسسة التي ينتمي لها الفرد، دون مقابل مادي، ويكون تنظيمه أما رسمي أو يقوم به الأهالي بطريقة اختيارية.

أهمية العمل التطوعي

ويتيح التطوع مساحة واسعة لتبادل الخبرات وبناء علاقات قائمة على الثقة، وهو ما يساعد على تقوية الروابط بين الأفراد وتعزيز مشاركتهم الفاعلة داخل المجتمع. كما يبرز دور القائد في تنسيق الجهود التطوعية وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المشتركة، بما يضمن فعالية الأنشطة واستدامة أثرها. ومن خلال فهم دوافع المشاركين في العمل التطوعي، يمكن تفسير العديد من التصرفات الاجتماعية التي تصدر عنهم، إذ إن معظم الدوافع ترتبط بالحاجة إلى تقديم الدعم للآخرين، وتحقيق الشعور بالانتماء، وإشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لديهم (الأحمدي،٢٠٢٥).

وتؤكد الدراسات أن العمل التطوعي يسهم بشكل مباشر في تنظيم العلاقات داخل المجتمع، ويحدّ من المشكلات الاجتماعية عبر تعزيز قيم التعاون والتسامح. كما يساعد التطوع على تقوية التفاعل الإيجابي بين الأفراد، مما يساهم في بناء مجتمع أكثر تماسكًا واستقرارًا. ومن هنا، فإن إعادة التأكيد على أهمية التطوع بوصفه نشاطًا اجتماعيًا منظمًا يعد ضرورة لتعزيز التماسك الاجتماعي وتفعيل دور الأفراد في خدمة محيطهم. (عميش، ٢٠٢٤)

يشكل العمل التطوعي أداة فعالة لتعزيز التفاعل الاجتماعي والمساهمة في تطوير سلوكيات إيجابية بين الأفراد. فهو يعكس التزامًا بالقيم الأخلاقية والاجتماعية، ويعزز الروح الجماعية من خلال المشاركة في الأنشطة التي تستهدف خدمة المجتمع. ويسهم التطوع في تنمية مهارات التواصل، والتعاون، والعمل ضمن فريق، مما ينعكس إيجابًا على قدرة الفرد على بناء علاقات اجتماعية قائمة على الاحترام المتبادل والفهم المشترك. (باجابر، ٢٠٢٤).

كما يساهم العمل التطوعي في بناء جسور من الثقة بين الأفراد، ويساعدهم على إدراك احتياجات الآخرين، مما يعزز الجانب الإنساني في التعاملات الاجتماعية. وتوضح الدراسات أن الانخراط في الأعمال التطوعية يؤدي إلى تحسين مستوى التفاعل الاجتماعي، والحد من العزلة، ويمنح الأفراد فرصًا للتعرف على فئات مختلفة داخل المجتمع، مما يخلق حالة من التفاعل المتوازن ويُنمّي الشعور بالمسؤولية الاجتماعية (عبد المجيد وآخرون ،٢٠٢٥).

أشكال ومجالات العمل التطوعي:

تتعدد أشكال العمل التطوعي ومجالاته فيحدد عميش(٢٠٢٤م) أشكاله في:

- العمل التطوعي المؤسسي: وهو منظم ومتطور أكثر من العمل التطوعي الفردي، وذو تأثير واسع في المجتمع.
- العمل التطوعي الفردي: وهو السلوك أو العمل الاجتماعي الذي يمارسه الفرد من تلقاء نفسه، بدون وجود مردود مادي مقابله، إنما تحركه القيم والأخلاق الاجتماعية والإنسانية أو الدينية.

ويضيف الباني (٢٠٢٢م) أشكال للعمل التطوعي الفردي، كالتطوع بالأموال مثل التبرعات والهبات والوقف، والتطوع بالجهد، والتطوع بالفكر كتقديم الاستشارات العلمية، والمساهمة في الأبحاث العلمية والاجتماعية.

أما مجالات العمل التطوعي فيحددها باجابر (٢٠٢٤م) في:

- المجال الاجتماعي: يشمل هذا المجال النواحي الاجتماعية كرعاية المسنين، والأيتام، ورعاية الطفولة، ومكافحة التدخين وغيرها من الأعمال الاجتماعية.
- المجال التربوي والتعليمي: يتمثل في إلقاء المحاضرات العلمية، ومساعدة المتأخرين دراسيًا، ومحو الأمية.
- المجال الصحي: ويشمل خدمة المرضى والرعاية الصحية، وخدمات الإسعاف، والإرشاد الصحي والنفسي، ومساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة.

- المجال البيئي: يتمثل في العناية بالمنتزهات والشواطئ ومكافحة التلوث والتصحر، والإرشاد البيئي.
- مجال الدفاع المدني: كالمشاركة في أعمال الإغاثة، وأوقات الكوارث.

كما يضيف (عبد المجيد وآخرون ،٢٠٢٥):

- المجال العمراني: كحملات تنظيف، وتجميل المدن، والشوارع، وتشجيرها.
- المجال الثقافي: يتمثل في تشجيع الشباب على ارتياد المكتبات ودور الثقافة، تنظيم دورات ثقافية في المدارس ومراكز الشباب.
- المجال الاقتصادي: كتثقيف الأهالي لاستخدام الوحدات الزراعية ومقاومة الآفات، ومساعدة صغار ملاك الأراضي الزراعية، والنهوض بأصحاب الدخل المحدود.
- المجال الترويحي: يتمثل في الاحتفال بالمناسبات والأعياد، والعمل التطوعي في أنشطة الأندية.

وتضيف الأحمدي (٢٠٢٥م) لمجالات العمل التطوعي:

- المجال الدعوي: ويشمل تعليم القرآن الكريم، وإعداد الدعاة.
- المجال الحرفي: تتثمل بالأعمال الحرفية التي يتقنها المتطوع.
- المجال الفكري: كالمبادرات بالأفكار الريادية والخطط التطويرية.
- المجال الإعلامي: كالقنوات الفضائية الهادفة، ونشر المعلومات التثقيفية ذات الفائدة.

ويتجلى من العرض السابق أن العمل التطوعي يشمل كافة مجالات المجتمع بصفة عامة، وفي مدينة مكة المكرمة والمدينة المنورة يظهر للعمل التطوعي مجال خاص، وهو العمل التطوعي في خدمة الحجيج والمعتمرين وزائري البيت الحرام والمسجد النبوي، وهي من الأعمال التطوعية التي يتسابق الطلبة في التعليم الجامعي والعام للمشاركة فيها، كما أنها تصقل معارفهم وتكسبهم الكثير من المهارات والخبرات (Afzal & Hussain, 2020).

دور العمل التطوعي في إعداد القيادات بالمجتمع:

يحددا (عميش٢٠٢٢) أن العمل التطوعي يعمل على تهيئة القيادات الشبابية بالمجتمع من خلال:

- تعزيز انتماء الشباب إلى مجتمعهم.
- تنمية مهارات الشباب، وقدراتهم الشخصية، والعملية، والعلمية.
- تمكين الشباب من التعبير بحرية عن آرائهم وأفكارهم في القضايا التي تهم المجتمع.

- اتاحة الفرصة للشباب لحل المشكلات بأنفسهم، وتدريبهم عليها.
- اتاحة الفرصة للشباب للمشاركة في اتخاذ القرارات وتحديد الأولويات التي يحتاجها المجتمع.

العائد من انخراط طلبة المرحلة الثانوية في العمل التطوعي هو:

- عوائد تعود على طلبة ا معرفية، وقيمية، ومهارية.
- عوائد تعود على في ممارسة وظيفتها بخدمة البيئة والمجتمع، واكساب طلبتها مهارات خدمة المجتمع.
- عوائد تعود على المجتمع الخارجي في تحسين نوعية الحياة، ومواجهة المشكلات الاجتماعية.

فالعمل التطوعي يضيف للطلاب العديد من الفوائد، كتنمية شخصياتهم من جميع الجوانب المعرفية، والقيمية، والاجتماعية، واكسابهم العديد من المهارات، كما يعود على المدرسة بفوائد جمة نتيجة مشاركة طلبتها في الأعمال التطوعية كاندماجها في المجتمع ومعرفة احتياجاته، ومشاركتها في علاج مشكلاته، والمساهمة في تنمية المجتمع وتطوره، وهي فوائد تعود أيضًا على المجتمع نتيجة المساهمة في الأعمال التطوعي (Afzal & Hussain, 2020) .

أسس العمل التطوعي

شهد العمل التطوعي في السنوات الأخيرة اهتمامًا متزايدًا على المستويين المحلي والدولي، نظرًا لدوره المؤثر في تعزيز التنمية الاجتماعية وبناء روح التضامن داخل المجتمع. وقد أوضح الفضالة (٢٠٢١) أن العمل التطوعي لم يعد نشاطًا ثانويًا، بل أصبح ممارسة منظمة تتطلب تخطيطًا وتنسيقًا ووعيًا بأهدافها، نظرًا لما يقدمه من دعم فعّال للمؤسسات الاجتماعية والخدمية، ولا سيما في الأزمات والظروف الاستثنائية. كما يؤكد الباحث أن التطوع يسهم في سدّ الفجوات الخدمية التي تعجز الجهات الرسمية عن تغطيتها، من خلال توظيف طاقات الشباب وخبرات المتطوعين في مجالات متعددة. (عبد المجيد وآخرون، ٢٠٢٥).

إن التطوع يمثل ركيزة أساسية في تعزيز قيم المسؤولية المجتمعية، إذ يتيح للأفراد فرصة المساهمة في تحسين ظروف الفئات المحتاجة، مثل ذوي الإعاقة، وكبار السن، والأسر محدودة الدخل. كما يشير إلى أن التطوع يسهم في تنمية الشعور بالانتماء، وتعزيز الثقة المتبادلة بين المتطوعين والمجتمع، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على فعالية البرامج الاجتماعية وجودتها. ويؤكد الباحث أن العمل التطوعي لا يقتصر على تقديم المساعدة المباشرة، بل يمتد ليشمل نشر الوعي، والدعم النفسي، وتنفيذ المبادرات التعليمية والصحية (المزروعي ،٢٠٢٠).

كما يلفت الباحثون إلى أن **ثقافة العمل التطوعي** لا يمكن أن تزدهر دون وجود بيئة داعمة تنظيميًا واجتماعيًا، توفر الإرشاد والتدريب والتشجيع المستمر للمتطوعين. ويحتاج العمل التطوعي الفعّال إلى إدارة واضحة للأدوار، وأنظمة متابعة، وتقدير لجهود المتطوعين، بما يعزز استمراريتهم ويزيد من مستوى التزامهم. وتبرز القيادة هنا كعامل رئيسي في تحفيز المتطوعين، وتنمية حس المسؤولية لديهم، وتوجيه جهودهم نحو أنشطة تحقق أثرًا ملموسًا ومستدامًا.

وفي ظل التحديات الاجتماعية والاقتصادية المعاصرة، أصبح العمل التطوعي أكثر أهمية من أي وقت مضى، خصوصًا في القطاعات التي تتطلب خدمات متخصصة مثل الرعاية الصحية، والتعليم، والخدمات الاجتماعية. فالتطوع المنظّم يساهم في تخفيف الضغط عن المؤسسات الحكومية، ويضمن وصول الخدمات إلى الفئات الأكثر احتياجًا. ولذلك، فإن تعزيز مهارات المتطوعين، ونشر ثقافة المبادرة، وتوفير البرامج التدريبية، تعد من أهم الأسس التي تضمن فعالية العمل التطوعي وقدرته على إحداث تغيير حقيقي في المجتمع. (عميش، ٢٠٢٤).

تُعدّ العلاقات الاجتماعية عنصرًا محوريًا في تشكيل سلوك الأفراد داخل المجتمع، نظرًا لتأثيرها المباشر في طريقة تفاعلهم وتواصلهم مع الآخرين. وتشير الأدبيات إلى أن التطوع – بوصفه أحد أهم أشكال المشاركة الاجتماعية – يسهم في تعزيز العلاقات الإنسانية وتخفيف حدة النزاعات، من خلال إتاحة الفرصة أمام الأفراد للانخراط في أنشطة قائمة على التعاون والمسؤولية المشتركة. فالعمل التطوعي يعكس مستوى الوعي الاجتماعي لدى الأفراد، ويُظهر قدرتهم على تبني الأفعال الإيجابية التي تُسهم في دعم الفئات المحتاجة وتحقيق التكافل الاجتماعي (Lanza et al., 2023) .

المحور الثاني المهارات الاجتماعية

المهارات الاجتماعية تتناول المهارات الاجتماعية مجموعة من الجوانب المرتبطة بطريقة تفاعل الفرد مع محيطه الإنساني؛ إذ تشمل فهم طبيعة العلاقات الاجتماعية وإتقان أساليب التكيف معها، وتحديد الوسائل الملائمة لتنميتها في المرحلة الثانوية، لاسيما لدى حيث تعد مهارات الطالب الاجتماعية أساسًا لتطوره النفسي والمعرفي (Lanza et al., 2023) .

مفهوم المهارات الاجتماعية

تُعد المهارات الاجتماعية خبرات مكتسبة، يستطيع الفرد أن يكتسبها الفرد من خلال الممارسة والتفاعل المستمر مع الآخرين، وتساعده على ضبط سلوكه وتنظيم علاقاته بما يحقق له توازنًا نفسيًا واجتماعيًا. وقد أشار العديد من الباحثين إلى أن هذه المهارات تتأثر بالبيئة التي

يعيش فيها الفرد، وتشمل كل ما يعزز القدرة على التواصل الفعّال والتعبير الملائم عن المشاعر. ويُنظر إليها بوصفها مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية التي تمكّن الطالب من التفاعل الإيجابي مع أقرانه، وبناء علاقات قائمة على الاحترام والتفاهم المتبادل. كما تُعد قدرة الفرد على التواصل والحصول على القبول الاجتماعي أحد العناصر الأساسية في تعريف المهارات الاجتماعية لدى الطلاب.

مكونات المهارات الاجتماعية

تتضمن المهارات الاجتماعية مجموعة من العناصر التي تُمكّن الطالب من التفاعل الإيجابي داخل بيئته، وقد حددت الدراسات الحديثة عددًا من هذه المكونات الأساسية، من أبرزها : (Afzal & Hussain, 2020)

- **التفاعل الاجتماعي:** ويتمثل في القدرة على تكوين علاقات ناجحة وإدارة التواصل مع الآخرين.
- **التعاون والمشاركة:** ويشير إلى استعداد الطالب لمساعدة زملائه والمساهمة في الأنشطة المشتركة.
- **الاتصال اللفظي وغير اللفظي:** ويشمل استخدام اللغة وإشارات الجسد للتواصل بفعالية.
- **توكيد الذات:** وهو التعبير عن المشاعر والحقوق بطريقة مقبولة اجتماعيًا دون اعتداء أو انطواء.
- **المهارات الوجدانية:** وتشمل القدرة على تكوين الصداقات والحصول على تقبل الآخرين والتعاطف معهم.

أهمية تنمية المهارات الاجتماعية

تؤدي المهارات الاجتماعية دورًا محوريًا في تشكيل شخصية الطالب، إذ تساعده على بناء علاقات صحية مع أقرانه والمشاركة بفاعلية في الأنشطة داخل المدرسة. ويسهم امتلاك هذه المهارات في تعزيز استقلالية الطالب وثقته بنفسه، وتمكينه من اتخاذ قرارات مناسبة واستخدام استراتيجيات فعالة للتعامل مع المواقف اليومية. كما تساهم في تحسين قدرته على التعاون والتفاعل الإيجابي داخل الجماعات، الأمر الذي ينعكس إيجابًا على صحته النفسية وقدرته على التكيف مع بيئته الاجتماعية. وتؤكد الأدبيات أن تنمية هذه المهارات في مراحل مبكرة تمثل عاملًا وقائيًا يساعد الطلاب على مواجهة التحديات الاجتماعية والنفسية مستقبلًا. (عبد المجيد وآخرون، ٢٠٢٥).

أساليب تنمية المهارات الاجتماعية

أشارت الدراسات المعاصرة إلى عدد من الأساليب الفعالة التي تُسهِم في تطوير المهارات الاجتماعية لدى الطالب في المرحلة الثانوية، ومن أهمها (Gregorová et al., 2024) :

اكتساب الاستجابة: ويشمل التعرف على السلوك أو المهارة التي يحتاج الطالب إلى تعلمها، مع تقديم نماذج تعليمية لها عبر القصص أو الوسائط الرقمية أو ممارسات المعلم.

- **التدريب على الاستجابة:** ويتضمن إشراك الطالب في مواقف تمثيلية وتطبيقية، مثل لعب الأدوار والتجارب العملية التي تساعده على ممارسة السلوك المطلوب.
- **تشكيل الاستجابة:** ويقصد به تعديل وتحسين السلوك الاجتماعي المكتسب تدريجيًا حتى يصل إلى الشكل المرغوب. (Afzal & Hussain, 2020) .
- **إعادة التنظيم المعرفي:** ويهدف إلى مساعدة الطالب على معرفة المواقف المناسبة لاستخدام المهارة الاجتماعية التي تعلمها، وتعميم السلوك الصحيح في مختلف المواقف اليومية.

كما أكدت بعض الدراسات أهمية تصميم مواقف تعليمية قائمة على التفاعل الاجتماعي، واستخدام تطبيقات تعليمية تتناسب مع قدرات الطلاب وتُسهم في تعزيز مهاراتهم الاجتماعية . (Lanza et al., 2023)

نظريات التعلُّم التي استند عليها استخدام الذكاء الاصطناعي لتنمية المهارات الاجتماعية

يستند توظيف الذكاء الاصطناعي في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال إلى عدد من النظريات التعليمية التي تفسر كيفية اكتساب الطفل للمعرفة من خلال التفاعل والخبرة.

النظرية البنائية الاجتماعية

ترجع هذه النظرية إلى فيجو تسكي، وتؤكد أن التعلم يحدث من خلال التفاعل الاجتماعي وتبادل الخبرات، وأن تطور الطالب يعتمد على مشاركته في مواقف اجتماعية محفزة، وعلى الدعم الذي يتلقاه من الكبار داخل "منطقة النمو القريبة". ويبرز دور المعلم في توفير بيئة تعليمية تساعد الطالب على اكتساب المهارات تدريجيًا من خلال التوجيه والمساندة. وقد اعتمدت الدراسة على هذه النظرية لأنها تفسر كيفية تعزيز تطبيق الذكاء الاصطناعي للتفاعل بين الطلاب عبر الأنشطة المشتركة مثل تحويل النصوص إلى رسومات وتلوينها مثل الخرائط الذهنية، مما يسهم في تنمية مهارات التعاون والتعبير الإبداعي والتواصل الوجداني لديهم. (الأحمدي،٢٠٢٥).

النظرية الاتصالية

تركز هذه النظرية على التعلم في بيئات رقمية وشبكية، وتدمج بين التكنولوجيا الحديثة والممارسات التعليمية. وتهدف إلى توفير بيئة تعلم تشاركية تتيح للمتعلم تبادل المعرفة والتفاعل عبر الوسائط الرقمية، مع التأكيد على دور المتعلم الفعّال ودور المعلم الموجه. وتستند الدراسة الحالية إلى هذه النظرية باعتبار أن الذكاء الاصطناعي يوفر بيئة تعليمية رقمية تشجع الطلاب على المشاركة وتبادل الأفكار، مما يساعد على بناء مهاراتهم الاجتماعية من خلال التعاون والتواصل في الأنشطة التي يقدمها التطبيق. (Afzal & Hussain, 2020) .

الدراسات السابقة

تبحث دراسة أفزال وحسين (Afzal & Hussain, 2020) في تأثير برامج الخدمة المجتمعية على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب، وذلك عبر استخدام أساليب نوعية تشمل المقابلات ومجموعات التركيز. أظهرت النتائج أن المشاركة في الأنشطة التطوعية تساهم في تحسين مهارات الحوار، واحترام آراء الآخرين، والقدرة على العمل ضمن فريق. كما بينت الدراسة أن الطلاب اكتسبوا قدرات أفضل على التعبير عن الذات، والقيادة، وحل النزاعات بطريقة بناءة. وأكد الباحثان أن تجربة خدمة المجتمع تقوي الشعور بالثقة بالنفس والانخراط الاجتماعي، لأنها تتيح للطلاب التعامل مع مواقف حياتية واقعية تتطلب اتخاذ قرارات وتحمّل المسؤولية. إضافة إلى ذلك، أشارت الدراسة إلى أن التطوع يعزز التعاطف والوعي الاجتماعي، ويساعد الطلبة على فهم التنوع الثقافي وقيمة التعاون بين أفراد المجتمع. وتعد الدراسة مرجعًا مهمًا لإثبات التأثير المباشر للتطوع على تنمية المهارات الاجتماعية في البيئات التعليمية.

هدفت دراسة الفضالة (٢٠٢١) إلى التعرف على درجة معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، ولتحقيق هدف الدراسة، قام الباحث بتصميم استبانة مكونة من (٤٤) فقرة وموزعة على أربع مجالات لقياس درجة معوقات المشاركة في العمل التطوعي، وتطبيق الأداة على عينة عشوائية قوامها (٨١١) طالباً وطالبةً من طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. وأظهرت نتائج الدراسة أن معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى أفراد عينة الدراسة جاءت بدرجة عالية في مجال المعوقات المتعلقة بالبيئة الجامعية، ومتوسطة في مجال المعوقات المتعلقة بالطالب، ومجال المعوقات المتعلقة بمؤسسات العمل التطوعي، ومجال المعوقات المتعلقة بالمجتمع، وعلى الدرجة الكلية للأداة. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة معوقات المشاركة في

العمل التطوعي لدى أفراد عينة الدراسة في الدرجة الكلية للأداة، وفي جميع مجالات الدراسة، ما عدا مجال المعوقات المتعلقة بمؤسسات العمل التطوعي، تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائياً في درجة معوقات المشاركة في العمل التطوعي في الدرجة الكلية للأداة، وفي جميع مجالات الدراسة، ما عدا مجال المعوقات المتعلقة بالمجتمع، تعزى لمتغير المشاركة في العمل التطوعي ولصالح غير المشاركين.

هدفت دراسة اليوسف (٢٠٢٢) إلى التعرف على توافر ثقافة العمل التطوعي (المجالات الثقافية، المجالات الإدارية، المجالات الشرعية، المجالات الاجتماعية) لدى طلبة جامعة أم القرى، والكشف عن إسهام العمل التطوعي بتنمية المهارات القيادية (المهارات الفنية، المهارات التنظيمية، المهارات الفكرية، المهارات الإنسانية) لدى طلبة جامعة أم القرى، والكشف عن أبرز المعوقات التي تحول دون توافر ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة جامعة أم القرى، واُستخدم المنهج الوصفي للإجابة على أسئلة الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة أم القرى بمكة المكرمة مقر العابدية ومقر الزاهر لجميع المراحل الدراسية، حيث تم توزيع الاستبانة على عينة عشوائية بسيطة بلغت (٦٠٠) طالب وطالبة، وعاد منها (٣٨١) استبانة.

وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية: أولًا: جاءت درجة توافر ثقافة العمل التطوعي (المجالات الثقافية، المجالات الإدارية، المجالات الشرعية، المجالات الاجتماعية) لدى طلبة جامعة أم القرى بدرجة متوسطة بنسبة بلغت. ٧٣%، **ثانيًا:** جاءت درجة إسهام العمل التطوعي بتنمية المهارات القيادية (المهارات الفنية، المهارات التنظيمية، المهارات الفكرية، المهارات الإنسانية) لدى طلبة جامعة أم القرى بدرجة كبيرة بلغت نسبتها ٨٥ % **ثالثًا:** جاءت درجة أبرز المعوقات التي تحول دون توافر ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة جامعة أم القرى بدرجة متوسطة بلغت نسبتها ٥٨ %.

تركّز دراسة لانزا وآخرون (Lanza &et,al ,2023) تحليل العلاقة بين مشاركة الأطفال والمراهقين في الأنشطة التطوعية وبين مستويات الصحة النفسية والاجتماعية لديهم في الولايات المتحدة، وذلك باستخدام بيانات وطنية واسعة النطاق. خلصت الدراسة إلى أن الشباب الذين يشاركون في العمل التطوعي يُظهرون معدلات أعلى من الرفاه الاجتماعي، ومستويات أفضل من قبول الأقران، إضافة إلى انخفاض واضح في السلوكيات السلبية مثل العدوانية والميل للعزلة. كما أكدت النتائج أن التطوع يعزز إحساس المتطوع بالهدف والمعنى، ويقوي مشاعر الانتماء للمجتمع، وهو ما ينعكس على تحسين مهارات التواصل، والتعاون، وتكوين العلاقات.

وأشارت الدراسة إلى أن الانخراط المبكر في التطوع قد يعمل كعامل وقائي يسهم في خفض المشكلات السلوكية. وتبرز أهمية الدراسة في إظهارها تأثير التطوع ليس فقط على الصحة العامة، بل أيضًا على القدرات الاجتماعية والسلوكية، مما يعطي دليلاً قويًا على دوره في بناء شخصية متوازنة لدى المراهقين.

دراسة عميش (٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى معرفة واقع العمل التطوعي في المدارس الثانوية للبنات بمحافظة بيش، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) طالبة من طالبات المدارس الثانوية بمحافظة بيش، في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٢م-١٤٤٤هـ، حيث تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى واقع العمل التطوعي في المدارس الثانوية للبنات بمحافظة بيش كان مرتفعاً للمدرسة ، كما تبين وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الأول (واقع العمل التطوعي في المدارس الثانوية للبنات بمحافظة بيش) لصالح فئة "اكثر من ٣٠ ساعة تطوع"، بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة احصائية في المجال الثاني (الصعوبات التي تواجه الطالبات في ممارسة العمل التطوعي بالمدارس الثانوية بمحافظة بيش) تبعا لمتغير ساعات العمل التطوعي، وتبين أيضاً وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الثاني (الصعوبات التي تواجه الطالبات في ممارسة العمل التطوعي بالمدارس الثانوية بمحافظة بيش) لصالح فئة (داخل المدرسة)، بينما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المجال الاول (واقع العمل التطوعي في المدارس الثانوية للبنات بمحافظة بيش) تبعا لمتغير مكان العمل التطوعي.

تتناول دراسةجريجوروفا وآخرون (Gregorová et al., 2024) أثر برنامج "التعلم بالخدمة (Service-Learning) " على تنمية المهارات الاجتماعية والمدنية لطلاب المرحلة الثانوية في عدة دول أوروبية. يعتمد البرنامج على دمج التعلم الأكاديمي بالأنشطة المجتمعية التطوعية، مما يتيح للطلاب تطبيق ما يتعلمونه في مواقف حياتية حقيقية. كشفت الدراسة أن المشاركة في هذا النوع من البرامج تسهم في تحسين الكفاءات التواصلية، وزيادة القدرة على التعاون، وتعزيز الاهتمام بالشؤون العامة. كما أوضحت النتائج أن التطوع يجعل الطلاب أكثر قدرة على حل المشكلات والتفاوض وبناء العلاقات الإيجابية مع الآخرين، إضافة إلى رفع مستوى الدافعية والانخراط المدرسي لديهم. وبيّنت الدراسة أن الخبرات العملية المؤسسية في خدمة المجتمع تُنمّي لدى المراهقين الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والانتماء، وتساعدهم على إدراك قيمة دورهم في

المجتمع. وتُعد الدراسة من أهم الأدلة الأوروبية التي تربط بين العمل التطوعي المنظم وتنمية المهارات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

دراسة باجابر (٢٠٢٤) هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة معوقات المشاركة في العمل التطوعي الرقمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في منطقة مكة المكرمة، في البعد التربوي الثقافي، والبعد التربوي المؤسسي، والبعد التربوي التقني، أيضاً التعرف عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائياً في درجة معوقات المشاركة في العمل التطوعي الرقمي تعزى لمتغيرات النوع والتخصص والمشاركة في العمل التطوعي الرقمي، ولتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بتصميم استبانة مكونة من (٣٦) فقرة وموزعة على ثلاثة أبعاد ولقياس درجة المعوقات ، تم تطبيق الأداة على عينة عشوائية قوامها (٢٦٤) من طلبة المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة، وأظهرت النتائج أن معوقات المشاركة في التطوع الرقمي لدى عينة الدراسة جاءت بدرجة عالية في البعدين التربويين الثقافي والمؤسسي؛ أما المعوقات الخاصة بالبعد التربوي التقني جاءت بدرجة متوسطة، وأيضاً وجود فروق دالة احصائياً بين استجابات أفراد العينة نحو معوقات العمل التطوعي الرقمي ترجع لمتغير الجنس لصالح البنين، وكذلك وجود فروق دالة احصائياً بين استجابات أفراد العينة نحو معوقات العمل التطوعي الرقمي ترجع لمتغير التخصص لصالح طلبة النظري، أيضاً وجود فروق دالة احصائياً بين استجابات أفراد العينة نحو معوقات العمل التطوعي الرقمي ترجع لمتغير المشاركة، لصالح الطلبة الذين شاركوا من قبل.

هدفت دراسة الاحمدي (٢٠٢٥) إلى الكشف عن فاعلية استخدام تطبيق قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهجين الوصفي التحليلي وشبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعتين مع اختبار قبلي وبعدي. وتكونت عيِّنة الدراسة من (٢٠) طفلًا من المستوى التمهيدي. كما اشتملت مواد وأدوات الدراسة على استخدام تطبيق Color Pop القائم على الذكاء الاصطناعي كمادة للمعالجة التجريبية، بالإضافة إلى مقياس المهارات الاجتماعية المصوَّر للطفل كأداة للدراسة. وأظهرت النتائج الفاعلية الإيجابية لاستخدام تطبيق Color Pop في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى الأطفال مقارنة بالطريقة الاعتيادية. وبناء على هذه النتيجة، قدَّمت الدراسة عددًا من التوصيات من أهمها: ضرورة توجيه اهتمام الإدارات التعليمية لتنظيم دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات الطفولة المبكرة لتأهيلهم للاستخدام الفعال لتقنيات الذكاء الاصطناعي.

دراسة عبد المجيد وآخرون (٢٠٢٥) تهدف إلى تحديد واقع العمل التطوعي لدى طلاب التعليم الثانوي الفني على ضوء متطلبات التنمية المستدامة ومتطلبات تعزيزه, فضلاً عن تعرف أهم المعوقات التي تعرقل جهود العمل التطوعي في المدارس الفنية, واستخدم البحث المنهج الوصفي نظراً لما ينطوي عليه من رصد وتحليل للواقع الحالي , وجاء البحث في ثلاثة محاور رئيسية تناول المحور الأول: التعليم الثانوي الفني من حيث مفهومه , وفلسفته, وأهدافه, وأهميته , ومجالاته, وأنواعه, والمتطلبات التي تقع على عاتق المعلمين في التعليم الثانوي الفني, وعلاقته بالتنمية المستدامة, وتناول المحور الثاني: العمل التطوعي من حيث مفهومه, وأهميته, وأهدافه, ودوره في تحقيق التنمية المستدامة, وتناول المحور الثالث: التنمية المستدامة من حيث تعريفها وأهميتها ، ومتطلباتها، ومجالاتها، وأبعادها، وخصائصها وقد اختتم البحث بمجموعة من النتائج والمقترحات, وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة من البحث.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة وللإجابة على تساؤلاتها وتحقيق أهدافها. وهو المنهج الذي يقوم على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويسهم بوصفها وصفًا دقيقًا ويوضح خصائصها عن طريق جمع المعلومات وتفسيرها، ومن ثم تقديم النتائج في ضوئها.

مجتمع الدراسة والعينة: يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وقد تم أخذ عينة عشوائية بسيطة ممثلة للمجتمع حيث بلغ عددها (٧٠) طالبة.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على استبانة من إعداد الباحثة **بعنوان: "ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية وإسهامه بتنمية مهاراتهن الاجتماعية"**، وتتكون الاستبانة من (٣٠) فقرةً متمثلة في (٣) أبعاد، ويشمل كل بعد ١٠ فقرات ، البعد الأول الوعي بثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية ، إسهام العمل التطوعي بتنمية المهارات الاجتماعية (التعاون –التواصل الاجتماعي –المشاركة –القيادة) لدى طالبات المرحلة الثانوية، والبعد الثاني يبين أبرز المعوقات التي تحول دون توافر ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية ، والبعد الثالث يوضح السبل المقترحة للتغلب علي المعوقات التي تحول دون توافر ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية ، ووزعت على عينة من طالبات المرحلة الثانوية بلغ عددهن (٧٠) طالبة .

الخصائص السيكومترية (الصدق والثبات):

أولا الصدق: تم **تقنين الاستبانة من خلال حساب الصدق الظاهري**، بعرض الاستبانة على محكمين متخصصين في التربية وعلم النفس لتقييم مدى ملاءمة العبارات والمواقف لقياس محاور الاستبانة، إعادة تصنيف بعض الفقرات بناءً على ملاحظات المحكمين.

الاتِّساق الداخليُّ للأداة: بعد التأكُّد من الصدق الظاهريِّ لأداة الدِّرَاسَة؛ قامت الباحثة بتطبيقها إلكترونيًّا على طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، والحصول على استجابات الطالبات على الاستبانة، من خلال الرابط المعد لذلك، قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية (SPSS)

ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون"Pearson Correlation"؛ لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كالتالي:

الاتساق الداخلي:

جدول (١)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد

البعد	الأول	البعد	الثاني	البعد	الثالث
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٥٢٨**	١	٠,٥٦٧**	١	٠,٧٢٧**
٢	٠,٥٨٨**	٢	٠,٦٥٢**	٢	٠,٦٤٠**
٣	٠,٧٣٥**	٣	٠,٧٣٢**	٣	٠,٦٤٨**
٤	٠,٦٧٢**	٤	٠,٥٨٩**	٤	٠,٧٦٥**
٥	٠,٦٥٤**	٥	٠,٦٥٤**	٥	٠,٧٦٩**
٦	٠,٦٩٥**	٦	٠,٧٣٤**	٦	٠,٨١١**
٧	٠,٥٠١**	٧	٠,٧١٢**	٧	٠,٦٦٤**
٨	٠,٦٩٩**	٨	٠,٦١٤**	٨	٠,٧٩٢**
٩	٠,٦٤٦**	٩	٠,٧٣٥**	٩	٠,٦٥٢**
١٠	٠,٥٨٧**	١٠	٠,٥٦٩**	١٠	٠,٧٨٤**

** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق، يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات كل محور بالدرجة الكلية للمحور، دالة إحصائيًّا عند مستوى

دلالة ٠١ , ٠، وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط كل محور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المحاور الثلاثة.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية لها

	الاستبانة ككل	معامل الارتباط
١	وعي الطالبات بثقافة العمل التطوعي وإسهاماته في تنمية المهارات الاجتماعية.	٠,٧٢٥ **
٢	التحديات والمعوقات التي تواجه الطالبات في ممارسة العمل التطوعي.	**٠,٧٩٩
٣	سبل التطور للتغلب على التحديات وتحسين المشاركة الطلابية في العمل التطوعي.	**٠,٧٦٢

** دالة عند مستوى الدلالة ٠١ , ٠ فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق، يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد الاستبانة بالدرجة الكلية لها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة ٠١ , ٠ فأقلّ، وجميعها قيم موجبة؛ ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط ابعاد المقياس بالدرجة الكلية للاستبانة.

ثباتُ أداة الدِّرَاسَة: لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة)؛ استخدمت الباحثة معامل ألفا كرو نباخ (Cronbach's Alpha)، وذلك للتحقق من درجة اتساق فقرات الاستبانة داخليًا. ويوضح الجدول (٣) معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة وللاستبانة ككل.

جدول (٣)

معامل الثبات الفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة والاستبانة ككل.

	أبعاد الاستبانة	عدد الفقرات	الفا كرو نباخ
البُعد الأول	وعي الطالبات بثقافة العمل التطوعي وإسهاماته في تنمية المهارات الاجتماعية.	١٠	٠,٨٦٥
البُعد الثاني	التحديات والمعوقات التي تواجه الطالبات في ممارسة العمل التطوعي.	١٠	٠,٧٨٩
البُعد الثالث	سبل التطور للتغلب على التحديات وتحسين المشاركة الطلابية في العمل التطوعي.	١٠	.,٧٦٤
الثبات العام للاستبانة		٣٠	٠,٧٩٨

*تكشف المؤشرات الإحصائيّة الموضحة بالجدول السابق أن معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة مرتفعة؛ حيث بلغ معامل الثبات للبعد الأول (٠,٨٦٥)، بينما بلغ معامل الثبات

للبعد الثاني (٠,٧٨٩)، بينما بلغ معامل الثبات للبعد الثالث (٠,٧٦٤)، أما الثبات العام للاستبانة فقد بلغ (٠,٧٩٨)؛ ما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجه عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدِّرَاسَة.

تحليلُ ومناقشةُ النتائجِ المتعلِّقَة بالسؤالِ الأول، والذي ينص:

١. ما درجة إسهام العمل التطوعي بتنمية المهارات الاجتماعية (التعاون -التواصل الاجتماعي-المشاركة الوجدانية) لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

أولا البُعد الأول: وعي الطالبات بثقافة العمل التطوعي وإسهاماته في تنمية المهارات الاجتماعية

رقم (٤)

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا				
١	لدي معرفة جيدة بمفهوم العمل التطوعي.	ك	١٥	٢٢	١٨	١٥	–	٣,٦٩	٠,٧٦٨	٧	بدرجة كبيرة
		٪	٢١,٤	٣١,٤	٢٥,٧	٢١,٤	–				
٢	أدرك أهمية العمل التطوعي في خدمة المجتمع.	ك	١٢	٢٨	٢٠	٩	١	٢,٦٨	٨٦٩.	٩	بدرجة كبيرة
		٪	١٧,١٤	٤٠	٢٨,٥	١٢,٨	١,٤				
٣	أعرف أنواع الأنشطة التطوعية المتاحة لطالبات المرحلة الثانوية.	ك	٩	٣٢	٢١	٨	–	٣,٩٥	٠,٨٧٥	٢	بدرجة كبيرة
		٪	١٢,٨	٤٥,٧	٣٠	١١,٤	–				
٤	أؤمن بأن العمل التطوعي يساعد على تنمية مهارة التواصل مع الآخرين.	ك	١٣	٣٥	١٢	٦	٤	٣,٥٧	٠,٧٦٢	٨	بدرجة كبيرة
		٪	١٨,٥	٥٠	١٧,١٤	٨,٥	٥,٧				
٥	أرى أن المشاركة في العمل التطوعي تعزز التعاون	ك	٥	٢٦	٢٤	٨	٧	٣,٨٣	٠,٦٤١	٥	بدرجة كبيرة
		٪	٧,١٤	٣٧,١٤	٣٤,٢٨	١١,٤	١٠				

	والعمل الجماعي.									
٦	أشعر بأن العمل التطوعي يزيد من ثقتي بنفسي وقدرتي على اتخاذ القرار.	ك	١٤	٢٢	١٣	١٤	٧	٣,٨٤	٠,٦١٩	٤	بدرجة كبيرة
		٪	٢٠	١٨,٥٧	٣١,٤	٢٠	١٠				
٧	أعتقد أن العمل التطوعي يساعد في حل المشكلات الاجتماعية.	ك	٣١	١٩	١١	٨	١	٣,٩٦	٠,٦٣٨	١	بدرجة كبيرة جدا
		٪	١٥,٧	٢٧,١٤	٤٤,٢٨	١١,٤	١,٧				
٨	ألاحظ تأثير المشاركة التطوعية على تحسن علاقاتي مع زملائي.	ك	٩	٢٤	١٣	١٧	٧	٣,٨١	٠,٨٣٧	٦	بدرجة كبيرة
		٪	١٢,٨	٣٤,٢٨	١٨,٥	٢٤,٢٨	١٠				
٩	أرى أن العمل التطوعي يساهم في تنمية مهارة القيادة لدى الطالبات	ك	٨	٢٧	٣٢	٣	–	٢,٦٧	.٩٦٢	١٠	بدرجة متوسطة
		٪	١١٤	٣٨,٥	٤٥,٧	٤,٢٨	–				
١٠	أعتبر العمل التطوعي جزءًا مهمًا من المسؤولية المجتمعية للطالبات	ك	٢٩	٢١	١٥	٤	١	٣,٩٣	٠,٨٦٤	٣	بدرجة كبيرة جدا
		٪	٤١,٤	٣٠	٢١,٤	٥,٧	١,٤				
المتوسط الحسابي العام								**٣,٤٩**	**٠,٦٤٨**	**بدرجة كبيرة**	

**من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق، يتبين أن المتوسط الحسابي العام لدرجة استجابة مفردات عينة الدِّرَاسَة على البُعد الأول (وعي الطلاب بثقافة العمل التطوعي وإسهاماته في تنمية المهارات الاجتماعية)؛ وذلك للإجابة عن السؤال الأول (ما درجة إسهام

العمل التطوعي بتنمية المهارات الاجتماعية (التعاون -التواصل الاجتماعي-المشاركة الوجدانية) لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٩)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ -٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بدرجة كبيرة؛ ما يدل على أن مفردات عينة الدِّرَاسَة من الطالبات لديهن درجة كبيرة من الوعي بثقافة العمل التطوعي وإسهاماته في تنمية المهارات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهن؛ ما يُشير إلى أن الطالبات لديهن درجة عالية من ثقافة العمل التطوعي بالمرحلة الثانوية.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن العديد من الطالبات يستخدمن أسلوب التطوع في العمل؛ لما له من أهمية كبيرة في الجودة وتنمية المهارات العملية.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية بثقافة العمل التطوعي وإسهاماته في تنمية المهارات الاجتماعية كانت بدرجة كبيرة، وهو ما يشير إلى أن الطالبات يمتلكون فهماً جيداً لدور التطوع في اكتساب مهارات التواصل والتعاون والانتماء للمجتمع. وبمقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة، يتضح ما يأتي:

تتفق دراسة أفزال وحسين Afzal & Hussain,2020 بشكل مباشر مع الدراسة الحالية؛ فقد أكدت أن المشاركة في الخدمة المجتمعية تعزز المهارات الاجتماعية مثل الحوار، والعمل الجماعي، والتعاطف، وبناء العلاقات. كما أظهرت الدراسة أثر التطوع على تطوير الوعي الاجتماعي والثقة بالنفس، وهي عناصر ترتبط مباشرة بالوعي بثقافة العمل التطوعي. هذا يعزز صحة النتيجة التي توصلتِ إليها بأن الطلاب يدركون أثر التطوع على المهارات الاجتماعية. وتوصلت دراسة اليوسف (٢٠٢٢) إلى أن ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة الجامعة متوافرة بدرجة متوسطة (73%) وأن إسهام التطوع في تنمية المهارات القيادية والاجتماعية كان بدرجة كبيرة .(85%) وهذا يتفق مع الدراسة الحالية من حيث إن الطلاب يمتلكون وعياً ملحوظاً بأهمية التطوع، وأنهم يدركون دوره في تنمية المهارات الاجتماعية وخاصة التعاون والقيادة.

أوضحت دراسة لانزا وآخرون Lanza et al 2023 أن العمل التطوعي يعزز الرفاه الاجتماعي، ويقلل السلوكيات السلبية، ويقوي الانتماء والتواصل. وهذا يتقاطع مع نتيجة الدراسة الحالية بأن الطالبات واعيات بمدى إسهام العمل التطوعي في تحسين مهاراتهنالاجتماعية. وقد أثبتت دراسة جريجوروفا وآخرون Gregorová et al,2024 أن برامج "التعلم بالخدمة" تعزز المهارات المدنية والاجتماعية والتعاون وحل المشكلات. وهذا يتفق تماماً

مع البعد الأول في الدراسة الحالية، حيث يدل على إدراك الطالبات للدور التربوي والاجتماعي للتطوع.

أظهرت دراسة عميش (٢٠٢٤) أن مستوى واقع العمل التطوعي في مدارس الثانوية كان مرتفعاً، وهو ما يتسق مع نتيجة الدراسة الحالية حول ارتفاع مستوى الوعي لدى الطالبات، إذ إن الواقع التطوعي المرتفع يعكس إدراكاً جيداً لقيم التطوع.

أما دراسة باجابر (٢٠٢٤) بالرغم من تركيزها على المعوقات الرقمية، إلا أنها كشفت أن وجود مهارات تقنية ومعرفية لدى الطلاب يشير إلى وجود وعي لدى الطلبة ببيئة التطوع الرقمي، وهذا يدعم جانب الوعي التطوعي الذي أكدت عليه الدراسة الحالية. وقد ركزت دراسة الفضالة (٢٠٢١) على معوقات المشاركة في التطوع لدى الطلبة، ووجدت أن هناك معوقات عالية في البيئة الجامعية. وهذا يختلف جزئياً مع الدراسة الحالية التي أظهرت ارتفاع الوعي؛ إذ رغم الوعي قد توجد معوقات تنظيمية أو مؤسسية تعيق الممارسة. هذا لا يتعارض تماماً، بل يبرز أن الوعي المرتفع لا يعني غياب المعوقات. أما دراسة البامي (٢٠٢٢) دراسة وصفية حول العمل التطوعي القانوني، تطرح جوانب مرتبطة بمجالات تطوعية محددة، لكنها لا تتناول الوعي الطلابي بشكل مباشر. لذلك تختلف عن الدراسة الحالية من حيث الموضوع، ولكن تتفق في أنها تؤكد على أهمية نشر ثقافة التطوع. وتركز دراسة الأحمدي (٢٠٢٥) على تأثير تطبيق ذكاء اصطناعي في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال، وليس الطلبة المراهقين. رغم أنها تتفق في محور تنمية المهارات الاجتماعية، إلا أنها تختلف في الفئة العمرية والسياق (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وليس التطوع التقليدي). كما تناولت دراسة عبد المجيد وصالح وهاشم (٢٠٢٥) واقع العمل التطوعي في التعليم الفني، لكنها تشترك مع الدراسة الحالية في أن الطلاب لديهم وعي بأهمية التطوع ضمن التنمية المستدامة. أي أنها تتفق من حيث الوعي بالدور التنموي والاجتماعي للتطوع، لكنها تختلف من حيث نوع التعليم والسياق العام.

ويتبين من النتائج الموضَّحة بالجدول السابق أيضًا أن هناك تفاوتًا في درجة موافقة مفردات عينة الدِّرَاسَة على فقرات الاستبانة؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على العبارات المتعَلِّقَة بهذا البعد ما بين (٢,٦٧ إلى٣,٩٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تُشيران إلى درجة (محايد، موافق بدرجة كبيرة)، فقد تبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن مفردات عينة الدِّرَاسَة موافقات بشدة على فقرتين **وهما رقم (٧-١٠)، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات (٣,٩٦و٣,٨٢) على التوالي، وهذه

المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٦١ ,٢-٤٠ ,٣) و(٤١ ,٣ إلى ٢٠ ,٤)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق، وموافق بدرجة كبيرة، كما يتبين من النتائج أن مفردات عينة الدِّرَاسَة موافقات بدرجة كبيرة علي الفقرات رقم (١-٢-٣-٤-٥-٦)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٣,٥٧ إلى٣,٩٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٤١ ,٣ إلى ٢٠ ,٤)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بدرجة كبيرة.

وفيما يلي أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرتين جاءت بين الفقرات المتعَلِّقَة، وذلك وفقًا لأعلى متوسط حسابي:

١. جاءت العبارة رقم (٧)، وهي: " أعتقد أن العمل التطوعي يساعد في حل المشكلات الاجتماعية." في المرتبة الأولى بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الأول من وجهة نظرهن، بمتوسط حسابي (٣,٩٦)، وانحراف معياري (٠,٦٣٨). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المُديرَات بمحافظة الرياض يعملن على تحفيز الطالبات وخاصة في مجال التخطيط للمقررات.

٢. جاءت العبارة رقم (٣)، وهي: "أعرف أنواع الأنشطة التطوعية المتاحة لطالبات المرحلة الثانوية." في المرتبة الثانية بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الأول بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهن، بمتوسط حسابي (٣,٩٥)، وانحراف معياري (٠,٨٧٥). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص إدَارَة مدارس الثانوية على توفير بيئة تعلمية قائمة على التخطيط والتنظيم من قبل المديرة.

٣. جاءت العبارة رقم (١٠)، وهي: "أعتبر العمل التطوعي جزءًا مهمًا من المسؤولية المجتمعية للطالبات." في المرتبة الثالثة بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الأول بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، وانحراف معياري (٠,٨٦٤)

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص إدَارَة مدارس الرياض على أن تساعد الطالبات على ممارسة العمل التطوعي وتنمية الرغبة في التعلم.

أما أدنى فقرتين جاءتا بين الفقرات المتعَلِّقَة بالبعد الأول، وذلك وفقًا لأقل متوسط حسابي:

كما جاءت العبارة رقم (٢)، وهي: "أدرك أهمية العمل التطوعي في خدمة المجتمع. " في المرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الأول من وجهة نظر المُديرَات، بمتوسط حسابي (٢,٦٨)، وانحراف معياري (٨٦٩ٌ.).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات لا يستطعن القيام بدورهم في العمل التطوعي إلا بإشرافٍ وتوجيهٍ من مديرَة المدرسة، مع ملاحظة أنه يجب تنمية التشجع على ممارسة العملٍ التطوعي باستمرار.

حيث جاءت العبارة رقم (٩)، والتي تنص علي: " أرى أن العمل التطوعي يساهم في تنمية مهارة القيادة لدى الطالبات. " في المرتبة الأخيرة بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الأول من وجهة نظرهن، بمتوسط حسابي (٢,٦٧)، وانحراف معياري (٩٦٢ٌ.). وتعزو الباحثة النتيجة المتوسطة إلى طبيعة الفئة العمرية للطالبات. وعدم النضج الكافي لتولي مسؤولية القيادة.

تحليلُ ومناقشةُ النتائجِ المتعلِّقَةِ بالسؤالِ الثاني والذي ينص:

ما المعوقات والتحديات التي تحول دون توافر ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

ثانيًا البُعد الثاني: التحديات والمعوقات التي تواجه الطالبات في ممارسة العمل التطوعي

جدول رقم (٥)

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا				
١	قلة فرص العمل التطوعي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية.	ك	٣٥	١٥	١٣	٧	–	٣,٩٦	٠,٧٨٤	١	بدرجة كبيرة جدا
		٪	٥٠	٢١,٤	١٨,٥	١٠	–				
٢	ضعف التوعية المدرسية بأنشطة العمل التطوعي.	ك	١٢	٢٤	٢١	٨	٥	٢,٧٤	٧٨٩ٌ.	٩	بدرجة كبيرة
		٪	١٧,١٤	٣٤,٢٨	٣٠	١١,٤	٧,١٤				
٣	عدم توفر الوقت الكافي بسبب ضغط الدراسة.	ك	١٩	٢٥	١٥	٦	٥	٣,٥٤	٠,٨٤٢	٦	بدرجة كبيرة
		٪	٢٧,١٤	٣٥,٧١	٢١,٤	٨,٥	٧,١٤				
٤	قلة الدعم من الأسرة	ك	١٣	١٣	٣٥	٦	٣	٣,٦٥	٠,٦٤٨	٤	بدرجة

	للمشاركة في الأعمال التطوعية.	٪	١٨,٥	١٨,٥	٥٠	٨٥	٤,٢٨				متوسطة
٥	عدم وجود برامج تطوعية منظمة داخل المدرسة.	ك	١٤	٢٨	١٣	١٢	٣	٣,٨٦	٠,٦٣١	٢	بدرجة كبيرة
		٪	٢٠	٤٠	١٨,٥٧	١٧,١٤	٤,٢٨				
٦	عدم وضوح الأدوار والمسؤوليات في البرامج التطوعية.	ك	٢٦	١٧	٢١	٦	–	٣,٤٥	٠,٧٤٨	٨	بدرجة كبيرة جدا
		٪	٣٧,١٤	٢٤,٢٨	٣٠	٨,٥	–				
٧	قلة الحوافز التي تشجع الطالبات على العمل التطوعي.	ك	١٥	٢١	١٩	١٠	٥	٣,٨٠	٠,٧٣٤	٣	بدرجة كبيرة
		٪	٢١,٤	٣٠	٢٧,١٤	١٤,٢٨	٧,١٤				
٨	الشعور بالخوف أو التردد من الانضمام للبرامج التطوعية الجديدة.	ك	١٢	٣٥	١٧	٣	٣	٣,٤٧	٠,٨٥٤	٧	بدرجة كبيرة
		٪	١٧,١٤	٥٠	٢٤,٢٨	٤,٢٨	٤,٢٨				
٩	عدم توفر تدريب كافٍ قبل المشاركة في الأعمال التطوعية.	ك	٧	٢٤	٢٢	١٠	٧	٢,٦٣	١,١١٣	١٠	بدرجة كبيرة
		٪	١٠	٣٤,٢٨	٣١,٤	١٤,٢٨	١٠				
١٠	. نقص الوعي بأهمية العمل التطوعي لدى بعض الطالبات	ك	٢١	٢٨	١٥	٥	١	٣,٥٦	٠,٨٤٢	٥	بدرجة كبيرة
		٪	٣٠	٤٠	٢١,٤	٧,١٤	١,٤				
المتوسط الحسابي العام								**٣,٣٥**	**٠,٥٦٣**	**بدرجة متوسطة**	

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق، يتبين أن المتوسط الحسابي العام لدرجة استجابة مفردات عينة الدِّرَاسَة على البُعد الثاني (التحديات والمعوقات التي تواجه الطالبات في ممارسة العمل التطوعي) قد بلغ (٣,٣٥)، ذلك للإجابة عن السؤال الثاني: ما المعوقات والتحديات التي تحول دون توافر ثقافة العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة متوسطة من الموافقة؛ ما يدل على أن مفردات عينة الدِّرَاسَة لديهن درجة من الوعي بثقافة العمل التطوعي مما يجعلهن يرون المعوقات من وجهة

نظرهن بدرجة متوسطة يمكن التغلب عليها؛ كجزء هام من عملهن التطوعي وفي تحسين العملية التعليمية.

وتعزو الباحثةُ هذه النتيجة إلى أن العديد من المدارس تساهم في تنفيذ العمل الطوعي في العملية التعليمية لرفع كفاءة الطالبات في المدرسة؛ لما له من أهميةٍ كبيرةٍ في الجودة وتنمية المهارات العملية. *كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية التعرف على معوقات التطوع من قِبَل المدرسة ومساعدة الطالبات في ذلك لرفع المهارات الاجتماعية.

وعند مقارنة نتائج البُعد الثاني مع نتائج الدراسات السابقة، يتضح وجود قدر من التشابه في تحديد مصادر المعوقات، مع اختلاف في مستوى حدّتها وطبيعتها بين الدراسات. فقد اتفقت دراسة الفضالة (٢٠٢١) مع الدراسة الحالية في إبراز وجود معوقات تتعلق بالطالبات والمؤسسات والمجتمع، إلا أنها خالفتها في أن درجة هذه المعوقات جاءت مرتفعة في بعض المجالات، بينما كانت في الدراسة الحالية بدرجة متوسطة. كما تلتقي دراسة اليوسف (٢٠٢٢) مع نتائج الدراسة الحالية في أن أبرز المعوقات التي تحول دون توافر ثقافة العمل التطوعي جاءت بدرجة متوسطة، مما يعكس تقاربًا واضحًا في تقدير مستوى الصعوبات التي (تواجهها) الطالبات. في المقابل، أبرزت دراسة باجابر (٢٠٢٤) معوقات عالية في المجالين الثقافي والمؤسسي في التطوع الرقمي، وهي أعلى من الدرجة التي رصدتها الدراسة الحالية، إلا أنها تشترك معها في تحديد ضعف الدعم التقني والتنظيمي بوصفه أحد مصادر التحدي المهمة. أما دراسة عميش (٢٠٢٤) فقد كشفت عن وجود معوقات متفاوتة داخل المدارس الثانوية، بعضها متوسط كما في الدراسة الحالية، وبعضها أكثر حدة تبعًا لمتغيرات مثل مكان التطوع وساعات الخبرة. ويتفق هذا مع الدراسة الحالية في أن المعوقات ليست ثابتة، بل تتغير باختلاف الظروف البيئية والمؤسسية. كما أوضحت دراسة عبد المجيد وصالح وهاشم (٢٠٢٥) وجود معوقات تحدّ من العمل التطوعي في مدارس التعليم الثانوي الفني، وهو ما يتشابه مع نتائج الدراسة الحالية، غير أنها ركّزت بدرجة أكبر على المعوقات المتعلقة بالسياسات والتنظيم، بينما ركزت الدراسة الحالية على المعوقات ذات الطابع السلوكي والمهاري. وبهذا يظهر أن الدراسات السابقة تتفق مع الدراسة الحالية في وجود تحديات فعلية تواجه الطالبات، لكنها تختلف عنها في درجة حدّة هذه التحديات ومصادرها الأساسية.

ويتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أيضًا أن هناك تفاوتًا في درجة موافقة مفردات عينة الدِّرَاسَة على فقرات الاستبانة؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على العبارات المتعَلِّقَة

بهذا المحور ما بين (٢,٦٣ إلى٣,٩٦)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تُشيران إلى درجة (متوسط، درجة كبيرة)، وقد تبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن مفردات عينة الدِّرَاسَة موافقات بشدة على فقرتين وهما رقم (١-٦)، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لهاتين العبارتين (٣,٩٦و٣,٤٥) على التوالي، وهذه المتوسطات تقع الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٣,٢١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بدرجة كبيرة، كما يتبين من النتائج أن مفردات عينة الدِّرَاسَة موافقات بدرجة كبيرة علي على الفقرات رقم (٢-٣-٥-٧-٨-٩-١٠)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٢,٦٣ إلى٣,٧٨)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢,٦١-٣,٤٠) و(٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة متوسطة ودرجة موافقة كبيرة .

وفيما يلي أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرتين جاءت بين الفقرات المتعَلِّقَة ببعد التنظيم، وذلك وفقًا لأعلى متوسط حسابي:

- جاءت العبارة رقم (١)، وهي: " قلة فرص العمل التطوعي المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية." في المرتبة الأولى بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الثاني من وجهة نظرهن، بمتوسط حسابي (٣,٩٦)، وانحراف معياري (٧٨٤.).
- جاءت العبارة رقم (٥)، وهي: " عدم وجود برامج تطوعية منظمة داخل المدرسة." في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، وانحراف معياري (٦٣١.). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام المدارس بمدينة الرياض بتوفير بيئة تعلمية قائمة على وجود البرامج التطوعية قدر الإمكان والمساعدة بالنشرات التربويَّة حيث ان النتيجة بدرجة متوسطة.
- وجاءت العبارة رقم (٧) وهي" قلة الحوافز التي تشجع الطالبات على العمل التطوعي." بالمرتبة الثالثة بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الثاني -بمتوسط حسابي (٣,٨٠)، وانحراف معياري (٧٣٤.).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص إدَارَة مدارس مدينة الرياض على أن تساعد الطالبات في تفسير وتحليل ما يتم إنجازه داخل الفصل من المعوقات والسلبيات؛ ما ينعكس إيجابيًّا على العملية التعليمية.

الفقراتُ الأدنى في المتوسط:

- جاءت العبارة رقم (٢)، وهي: " ضعف التوعية المدرسية بأنشطة العمل التطوعي." في المرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الثاني من وجهة نظر الطالبات، بمتوسط حسابي (٢,٧٤)، وانحراف معياري (٧٨٩).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات يوجد لديهن وعي بأنشطة العمل التطوعي الإيجابية والسلبية ووعي بالتحديات التي تقابلهن.

- جاءت العبارة رقم (٩)، وهي: " عدم توفر تدريب كافٍ قبل المشاركة في الأعمال التطوعية." بالمرتبة الأخيرة بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الثاني من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية، بمتوسط حسابي (٢,٦٣)، وانحراف معياري (١١٣). وتعزو الباحثة النتيجة المتوسطة إلى طبيعة الفئة العمرية للطالبات.

تحليلُ ومناقشةُ النتائجِ المتعلِّقَةِ بالسؤالِ الثالثِ، والذي ينص:

ما سبل التطور للتغلب على التحديات وتحسين المشاركة الطلابية في العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

ثالثًا البُعد الثالث: سبل التطور للتغلب على التحديات وتحسين المشاركة الطلابية في العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

جدول رقم (٦)

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			بدرجة كبيرة جدًّا	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جدًّا				
١	توفير برامج تدريبية للطالبات حول مهارات العمل التطوعي.	ك	١٦	٣٥	١٢	٧	٠	٣,١٣	٠,٨٢٦	٩	بدرجة كبيرة
		٪	٥٠	٢٢,٨	١٧,١٤	١٠	٠				
٢	زيادة عدد المبادرات التطوعية داخل المدرسة.	ك	١٢	٢٠	٢٨	٨	٢	٣,٥٣	١,٢٠٧	٧	بدرجة متوسطة
		٪	١٧,١٤	٢٨,٥	٤٠	١١,٤	٢,٨				
٣	تقديم حوافز (شهادات – نقاط – تكريم) للطالبات المشاركات.	ك	٣١	١٩	١١	٨	١	٣,٦٥	١,٢٣٩	٥	بدرجة كبيرة جدا
		٪	٤٤,٢٨	٢٧,١٤	١٥,٧	١١,٤	١,٧				
٤	تخصيص حصص أو	ك	١٣	٢٤	١٧	٩	٧	٣,٤٧	٠,٩٨٨	٨	بدرجة

	أوقات محددة للأنشطة التطوعية ضمن الجدول المدرسي	٪	١٨,٥٧	٣٤,٢٨	٢٤,٢٨	١٢,٨	١٠				كبيرة
٥	تعزيز دور المرشد الطلابي في تشجيع الطالبات على المشاركة.	ك	١٠	٢١	١٩	١٧	٣	٣,٨٨	١,٠٤٠	٣	بدرجة كبيرة
		٪	١٤,٢٨	٣٠	٢٧,١٤	٢٤,٢٨	٤,٢٨				
٦	زيادة التعاون بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية لتوفير فرص تطوعية.	ك	١٣	١٢	٣٥	٤	٦	٢,٨٧	١,٢٠٢	١٠	بدرجة متوسطة
		٪	١٨,٥٧	١٧,١٤	٥٠	٥,٧	٨,٥				
٧	توفير حملات توعية دورية حول أهمية العمل التطوعي.	ك	١٩	٣٢	٨	١٠	١	٣,٦٧	١,٠٧٨	٤	بدرجة كبيرة
		٪	٢٧,١٤	٤٥,٧	١١,٤	١٤,٢٨	١,٧				
٨	إدماج العمل التطوعي ضمن الأنشطة المدرسية الرسمية..	ك	٢٧	٣٢	٨	٣	–	٣,٦٠	٠,٨٨٢	٦	بدرجة كبيرة
		٪	٤٥,٧	٣٨,٥	١١,٤	٤,٢٨	–				
٩	الاهتمام بتوفير شرفين مؤهلين لإدارة البرامج التطوعية.	ك	٥	٢٦	٢٥	٧	٧	٤,٣٦	٠,٩٠٥	٢	بدرجة كبيرة
		٪	٧,١٤	٣٧,١٤	٣٥,٧١	١٠	١٠				
١٠	استخدام وسائل التواصل الاجتماعي للترويج للأنشطة التطوعية واستقطاب الطالبات.	ك	٢٢	١٣	١٤	١٤	٧	٤,٣٧	٠,٩٣٩	١	بدرجة كبيرة جدا
		٪	١٨,٥٧	٣١,٤	٣١,٤	٢٠	١٠				
المتوسط الحسابي العام								**٣,٧٠**	**٠,٥٦٣**	**بدرجة كبيرة**	

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق، يتبين أن المتوسط الحسابي العام لدرجة استجابة مفردات عينة الدِّرَاسَة على البُعد الثالث (سبل التطور للتغلب على التحديات وتحسين المشاركة الطلابية في العمل التطوعي)، بلغ المتوسط الحساب (٣,٧٠)، وذلك للإجابة عن السؤال الثالث: ما سبل التطور للتغلب على التحديات وتحسين المشاركة الطلابية في العمل التطوعي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة الموافقة بدرجة كبيرة؛ ما يدل على أن مفردات عينة

الدِّرَاسَة يمارسن أساليب وسبل للتغلب على المعوقات التي تحول دون ممارسة العمل التطوعي وتنمية المهارات الاجتماعية بدرجة كبيرة في المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن.

وتعزو الباحثةُ هذه النتيجة إلى أن العديد من المدارس يساهمن في اتخاذ آليات للتغلب على التحديات التي تواجههم في ممارسة العمل التطوعي وذلك لرفع كفاءة الطالبات في العمل؛ لما له من أهمية كبيرة في الجودة وتنمية المهارات الاجتماعية.

وعند مقارنة نتائج الدراسة الحالية في البُعد الثالث والتي أشارت إلى وجود سبل للتغلب على المعوقات بدرجة كبيرة يتبين وجود قدر كبير من الاتفاق، مع بعض الاختلافات في طبيعة التحديات وحدّة الحاجة إلى التطوير. فقد أظهرت دراسة أفزال وحسين (٢٠٢٠) أن تطوير مهارات الطالبات الاجتماعية يتطلب توفير بيئة تدريبية فعلية وتوجيه مستمر، وهو ما يتفق مع نتائج الدراسة الحالية التي تؤكد ضرورة وجود آليات داعمة تسهّل على الطالبات تجاوز العقبات وتطوير قدراتهم. كما تلتقي دراسة الفضالة (٢٠٢١) مع نتائج الدراسة الحالية في تحديد المعوقات بدرجات عالية، خصوصاً تلك المرتبطة بالبيئة التعليمية والتنظيم المؤسسي، مما يعزز الحاجة إلى حلول تطويرية شاملة؛ إلا أنّها تختلف في كون بعض المعوقات كانت متوسطة، بينما جاءت في الدراسة الحالية بدرجة كبيرة. أما دراسة اليوسف (٢٠٢٢) فقد أكدت وجود معوقات متوسطة تحول دون ترسيخ ثقافة التطوع، لكنها أوصت بتطوير البرامج القيادية، وهو ما يتفق مباشرة مع الدراسة الحالية في تعزيز مهارات الطالبات الاجتماعية عبر خطط تطويرية فعّالة. وفي حين ركزت دراسة باجابر (٢٠٢٤) على المعوقات الرقمية وضرورة تحسين الدعم التقني والتدريب، فإن اتجاهها التطويري القائم على تحديث البنية التقنية وتوضيح أدوار المتطوعين—يتماشى مع الحاجة التي أبرزتها الدراسة الحالية لإيجاد حلول تطويرية عميقة. وتنسجم دراسة عميش (٢٠٢٤) مع الدراسة الحالية من حيث إبراز الصعوبات في التطبيق العملي داخل المدارس، مؤكدة ضرورة إعادة تنظيم الجهود التطوعية، إلا أنها تختلف في أن بعض المعوقات جاءت لديها بدرجة متوسطة. كما تتوافق دراسة Gregorová & et,al (2024) في إبراز أهمية البرامج المؤسسية والتعلم بالخدمة كآليات ناجحة لتقليل التحديات وتطوير مهارات الطالبات الاجتماعية، مما يدعم نتائج الدراسة الحالية التي تطالب بإيجاد منظومة تطويرية مستدامة. وأخيراً، تُظهر دراسة عبد المجيد وصالح وهاشم (٢٠٢٥) انسجاماً كبيراً مع الدراسة الحالية، إذ تؤكد الحاجة إلى تبني سياسات داعمة للعمل التطوعي في التعليم الثانوي الفني لمواجهة المعوقات وتحقيق التنمية المستدامة، وهو ما يعزز الاتجاه نحو تطوير البنية المؤسسية

والمهاراتية للطلاب بشكل متكامل. وبهذا تتبين نقاط الاتفاق العامة حول ضرورة التطوير، مع اختلاف في مستوى شدة المعوقات وطبيعة الحلول المقترحة في كل دراسة.

ويتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أيضًا أن هناك تفاوتًا في درجة موافقة مفردات عينة الدِّرَاسَة على فقرات الاستبانة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهن على العبارات المتعَلِّقَة بهذا المحور ما بين (٢,٨٧ إلى ٤,٣٧)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تُشيران إلى درجة (موافق، موافق بدرجة كبيرة ، موافق بدرجة كبيرة جدا)، فقد تبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن مفردات عينة الدِّرَاسَة موافقات بدجة كبيرة جدًّا على فقرة رقم (١٠،٣)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الفقرة (٣,٦٥ – ٤,٣٧)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)،(٤,٢١-٥) على التوالي ، وهي الفئات التي تُشير إلى درجة موافق، بدرجة كبيرة وأيضًا الفئة التي تُشير إلى درجة أوافق بدرجة كبيرة جدًّا، كما يتبين من النتائج أن مفردات عينة الدِّرَاسَة موافقات بدرجة كبيرة علي الفقرات وهي رقم (١-٤-٥-٧-٨-٩)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات ما بين (٣,١٣ إلى ٤,٣٦)، وهذه المتوسطات تقع بين الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والفئة الخامسة والتي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، (٤,٢١-٥) وهذه الفئات تُشير إلى درجة أوافق بدرجة كبيرة ودرجة أوافق بدرجة كبيرة جدًّا.

وفيما يلي أعلى ثلاث فقرات وأدنى فقرتين جاءت بين الفقرات المتعَلِّقَة وذلك وفقًا لأعلى متوسط حسابي:

- جاءت العبارة رقم (٥)، وهي: "تعزيز دور المرشد الطلابي في تشجيع الطالبات على المشاركة"، في المرتبة الثالثة بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الثالث بمتوسط حسابي (٣,٨٨)، وانحراف معياري (١,٠٤٨). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص إدَارَة مدارس المرحلة الثانوية على تشجيع الطالبات على المشاركة في العمل التطوعي.
- جاءت العبارة رقم (٩)، وهي:" الاهتمام بتوفير مشرفين مؤهلين لإدارة البرامج التطوعية." في المرتبة الثانية بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الثالث بمتوسط حسابي (٤,٣٦)، وانحراف معياري (٩٠٥). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى حرص إدَارَة مدارس مدينة الرياض على أن تساعد الطالبات بشكل موضوعي من خلال توفير المشرفين المؤهلين.

- جاءت العبارة رقم (١٠)، وهي: " استخدام وسائل التواصل الاجتماعي للترويج للأنشطة التطوعية واستقطاب الطالبات" بالمرتبة الأولى بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الثالث من وجهة نظرهن، بمتوسط حسابي (٣٧, ٤)، وانحراف معياري (٩٣٩.). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات بمدينة الرياض يعملن على تحفيز المعلمات في الجانب العملي والمتعلق بالأنشطة الهامة في هذه المرحلة، والتي تعمل على النمو الشامل للطالبات من خلال العمل التطوعي.

الفقرات الأدنى في المتوسط:

- جاءت العبارة رقم (١)، وهي: " توفير برامج تدريبية للطلاب حول مهارات العمل التطوعي." في المرتبة قبل الأخيرة بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الثالث من وجهة نظرهن، بمتوسط حسابي (١٣, ٣)، وانحراف معياري (٨٢٦.). وتعزو الباحثة النتيجة بوجود درجة من الوعي لدي الطالبات لمعرفة السبل التي من خلالها تتغلب على المعوقات وذلك من خلال توفير البرامج التدريبية.
- جاءت العبارة رقم (٦)، وهي:" زيادة التعاون بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية لتوفير فرص تطوعية. " في المرتبة الأخيرة بين العبارات المتعَلِّقَة بالبعد الثالث من وجهة نظر الطالبات، بمتوسط حسابي (٨٧, ٢.)، وانحراف معياري (٢٠٢, ١). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن الطالبات يقمن بالفعل بممارسة العمل التطوعي ولديهن الوعي الكافي بالعمل التطوعي مما أدي الي أن التعاون بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية في المرتبة الأخيرة.

توصيات الدراسة

١. **تعزيز البرامج التطوعية داخل المدارس** يوصى بتوسيع نطاق الأنشطة التطوعية في المدارس الثانوية من خلال إدماجها ضمن الخطط الفصلية والسنوية، وتخصيص حصص دورية تُعرِّف الطلاب بأدوارهم التطوعية وتتيح لهم المشاركة الفعلية بما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم.

٢. **دمج العمل التطوعي في المناهج الدراسية** ضرورة تضمين قيم العمل التطوعي ومهاراته الأساسية داخل المناهج الدراسية، من خلال وحدات تعليمية تفاعلية تربط بين المحتوى الأكاديمي والتطبيقات التطوعية الواقعية، بهدف ترسيخ مفهوم المواطنة الإيجابية لدى الطلاب.

٣. **إنشاء مراكز أو وحدات مدرسية للعمل التطوعي** إنشاء وحدة خاصة داخل المدرسة تُعنى بالتخطيط والتنظيم والإشراف على المبادرات التطوعية.

٤. تقديم برامج تدريبية للطالبات تتضمن تنمية المهارات الاجتماعية مثل: مهارات الحوار، والإنصات، والتعاون، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت.

٥. التحفيز والتقدير المستمر للمشاركين في العمل التطوعي .

٦. توفير بيئة مدرسية داعمة ومحفزة تشجع المشاركة، وتتيح حرية التعبير، وتُشجع روح المبادرة لدى الطالبات.

المقترحات

- إجراء دراسات إضافية تتناول أثر العمل التطوعي على الجوانب النفسية والدراسية للطالبات.
- اجراء دراسات مقارنة بين مدارس مختلفة أو مراحل تعليمية متعددة.

المراجع

١. فاعلية استخدام تطبيق قائم على الذكاء الاصطناعي في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة الأحمدي، عمر جابر رغد، والعريفي، رباب. (٢٠٢٥). . مجلة كلية التربية (أسيوط) ٤١(٢, ٥) .١٦٩-٢٢٦.

٢. معوقات العمل التطوعي الرقمي لطلبة المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة. باجابر، سميرة. (٢٠٢٤). مجلة كلية التربية (أسيوط). ٤٠(٢, ٩) ٧٧-١٢٤.

٣. ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة التعليم الفني على ضوء متطلبات التنمية المستدامة (دراسة تحليلية) عبد المجيد، هاله عبد المجيد احمد، سليمان صالح، باسم، فوزي هاشم، & غادة. (٢٠٢٥).. المجلة التربوية لتعليم الكبار ٧(١) ٣١-٥٧.

٤. واقع العمل التطوعي في المدارس الثانوية للبنات بمحافظة بيش. عميش، مريم محمد، فراج علي الحارثي. (٢٠٢٤). مجلة كلية التربية (أسيوط). ٤٠(٩) ١٠٩-١٤٠.

٥. معوقات المشاركة في العمل التطوعي لدى طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت. الفضالة، محمد. (٢٠٢١). مجلة كلية التربية (أسيوط). ٣٧(٤) ١-٣٣.

٦. ثقافة العمل التطوعي لدى طلبة جامعة أم القرى وإسهامه بتنمية مهاراتهم القيادية. اليوسف، سعد بن عبد العزيز، خلود. (٢٠٢٢). مجلة كلية التربية (أسيوط. ٣٨(١٠) ١٤٩-١٨٨.

المراجع الأجنبية:

7. *Afzal, A., & Hussain, N. (2020). Impact of community service learning on the social skills of students. Journal of Education and Educational Development, 7(1), 55–70.*

8. *Gregorová, A. B., Heinz ova, Z., Subasi Singh, S., Laven, R., Vamos, M., Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., Gleeson, T., & Ryan, P. (2024). The impact of service-learning on secondary school students' social and civic competencies, and engagement and motivation in school: Perspectives from Europe. International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement, 12(1).*

9. *Lanza, K., Hunt, E. T., Mantey, D. S., Omega-Ajimobi, O., Cristol, B., & Kelder, S. H. (2023). Volunteering, health, and well-being of children and adolescents in the United States. JAMA Network Open, 6(5), e2315980.*

Romanization of references

1. *Fā'ilīyat istikhdām taṭbīq qā'im 'alá al-dhakā' alāṣṭnā'y fī Tanmiyat ba'ḍ al-mahārāt al-ijtimā'īyah ladá Aṭfāl mrḥlh al-ṭufūlah al-mubakkirah al-Aḥmadī, 'Umar Jābir Raghd, wāl'ryfy, Rabāb. (2025). *Journal of the Faculty of Education (Assiut)*, 41(5.2), 169-226.*
2. *M'wqāt al'ml altṭw'y alrqmy lṭlbh almrḥlh althānwyh bmntqh mkh almkrmh. bājābr, Samīrah. (2024). *Journal of the Faculty of Education (Assiut)*, 40(9.2), 77-124.*
3. *Thaqāfat al-'amal al-taṭawwu'ī ladá ṭalabat al-Ta'līm al-Fannī 'alá ḍaw' Mutaṭallabāt al-tanmiyah al-mustadāmah (dirāsah taḥlīlīyah) 'Abd al-Majīd, Hālah 'Abd al-Majīd Aḥmad, Sulaymān Ṣāliḥ, Bāsim, Fawzī Hāshim, & Ghādah. (2025). *Educational Journal for Adult Education*, 7(1), 31-57.*
4. *Wāq'al'ml altṭw'y fy almdārs althānwyh llbnāt bmḥāfẓh bysh. 'Ummayish, Maryam Muḥammad, Farrāj 'Alī al-Ḥārithī. (2024). *Journal of the Faculty of Education (Assiut)*, 40(9), 109-140.*
5. *Mu'awwiqāt almshārkh fī al-'amal al-taṭawwu'ī ladá ṭalabat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah bi-Dawlat al-Kuwayt. al-Faḍālah, Muḥammad. (2021)). *Journal of the Faculty of Education (Assiut)*, 37(4), 1-33.*
6. *Thaqāfat al-'amal al-taṭawwu'ī ladá ṭalabat Jāmi'at Umm al-Qurá w'shāmh btnmyh mhārāthm al-qiyādīyah. al-Yūsuf, Sa'd ibn 'Abd al-'Azīz, Khulūd. (2022). Journal of the Faculty of Education (Assiut), 38(10), 149-188.*

دور الثقة بالقائد في تفسير العلاقة بين التمكين الإداري والاستغراق الوظيفي
دراسة ميدانية في مصانع المياه بوادي حضرموت

د. عبد اللاه محمد الحامد
أستاذ إدارة الأعمال المشارك بكلية المجتمع سيئون، الجمهورية اليمنية
abdellahalhamed@gmail.com

تاريخ تسلم البحث: ٥/ ٤/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ١٦/ ٥/ ٢٠٢٦م

الملخص:

يهدف هذا البحث إلى استكشاف أثر التمكين الإداري على الاستغراق الوظيفي لدى الموظفين، مع دراسة دور الثقة بالقائد كعامل وسيط محتمل في هذا السياق. وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وجُمعت البيانات من عينة مكونة من (١١٨) من العاملين من (٥) من المصانع المبحوثة، وتم تحليل العلاقات بين المتغيرات باستخدام نموذج الانحدار والتحليل الإحصائي لقياس الأثر المباشر وغير المباشر للتمكين الإداري على الاستغراق الوظيفي عبر الثقة بالقائد.

أظهرت النتائج أن مستوى التمكين الإداري لدى أفراد العينة جاء بدرجة متوسطة إلى مرتفعة، مع تفوق أبعاد تفويض الصلاحيات والعمل الجماعي على بقية الأبعاد. كما جاء مستوى الثقة بالقائد مرتفعًا، ومستوى الاستغراق الوظيفي مرتفعًا كذلك، مما يعكس اندماجًا نفسيًا ومعرفيًا وعاطفيًا كبيرًا للموظفين في أعمالهم. وأثبت البحث وجود أثر إيجابي مباشر للتمكين الإداري على الاستغراق الوظيفي، وأثر إيجابي للتمكين الإداري على الثقة بالقائد، كما بينت النتائج أن الثقة بالقائد تؤثر مباشرة في الاستغراق الوظيفي.

على الرغم من هذه العلاقات الإيجابية، لم يدعم التحليل وجود وساطة كلية أو جزئية للثقة بالقائد بين التمكين الإداري والاستغراق الوظيفي، وهو ما يشير إلى خصوصية بيئة العمل أو الثقافة التنظيمية في المؤسسات المبحوثة، ويختلف عن نتائج بعض الدراسات السابقة التي أكدت الدور الوسيط للثقة التنظيمية.

استنادًا إلى هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة تعزيز برامج التمكين الإداري، وتطوير مهارات القيادة، وتقوية الثقة بالقائد، وتطبيق سياسات مرنة تراعي خصوصية كل مؤسسة، بالإضافة إلى إجراء بحوث مستقبلية لدراسة وسائط أخرى محتملة تربط التمكين الإداري بالاستغراق الوظيفي مثل الرضا الوظيفي أو الالتزام التنظيمي.

الكلمات الافتتاحية: التمكين الإداري، الثقة بالقائد، الاستغراق الوظيفي.

The Role of Trust in the Leader in Explaining the Relationship between Administrative Empowerment and Job Engagement: A Field Study in Water Factories in Wadi Hadhramout

Dr. Abdellah Muhammad Al-Hamed
Associate Professor of Business Administration, Seiyun Community College, Yemen
abdellahalhamed@gmail.com

Date of Receiving the Research: 5/4/2026 **Research Acceptance Date**: 16/5/2026

Abstract:

This study aimed to examine the impact of administrative empowerment on employees' work engagement and to investigate the potential mediating role of trust in the leader in this context. A descriptive-analytical research design was adopted. Data were collected from a sample of 118 employees working in five bottled water manufacturing plants in Wadi Hadhramout, Yemen. Regression analysis and other statistical techniques were employed to assess both the direct and indirect effects of administrative empowerment on work engagement through trust in the leader.

The findings revealed that the level of administrative empowerment among employees was moderate to high, with delegation of authority and teamwork emerging as the most prominent dimensions. The results also indicated high levels of trust in the leader as well as of work engagement, reflecting strong psychological, cognitive, and emotional engagement of employees in their work. Furthermore, the study demonstrated a significant positive direct effect of administrative empowerment on work engagement, as well as a significant positive effect of administrative empowerment on trust in the leader. Trust in leadership was also found to have a significant positive effect on work engagement.

Despite these positive relationships, the results did not support either a full or partial mediating role of trust in leadership in the relationship between administrative empowerment and work engagement. This finding may reflect the unique characteristics of the organizational environment and culture of the surveyed organizations and differs from some previous studies that reported a mediating role for organizational trust.

Based on these findings, the study recommends strengthening administrative empowerment practices, enhancing leadership capabilities, fostering trust between leaders and employees, and adopting flexible managerial policies that consider organizational characteristics. Future research is also encouraged to examine other potential mediating variables, such as job satisfaction and organizational commitment, in explaining the relationship between administrative empowerment and work engagement.

Keywords: *Administrative Empowerment; Trust in Leadership; Work Engagement.*

المقدمة :

في ظل بيئة الأعمال المعاصرة وما تشهده من تغيرات متسارعة وتحديات تنافسية متزايدة، أصبحت الموارد البشرية تمثل أحد أهم الأصول الاستراتيجية التي تعتمد عليها المنظمات في تحقيق أهدافها وضمان استمراريتها. فنجاح المنظمات لم يعد مرتبطاً بالموارد المادية أو التقنية فحسب، بل أصبح يعتمد بصورة متزايدة على قدرة العاملين على توظيف مهاراتهم ومعارفهم بكفاءة وفاعلية لتحقيق الأداء المطلوب. ومن هذا المنطلق، برز الاهتمام بالسلوكيات الإيجابية للعاملين بوصفها عاملاً حاسماً في تعزيز الأداء التنظيمي وتحقيق الميزة التنافسية المستدامة.

وقد حظي مفهوم الاستغراق الوظيفي باهتمام متزايد في الأدبيات الإدارية الحديثة، لكونه يعبر عن الحالة النفسية الإيجابية التي يتسم بها العاملون من حيث الحيوية والتفاني والانغماس في أداء أعمالهم. حيث أثبتت الدراسات أن العاملين المستغرقين في وظائفهم يكونون أكثر إنتاجية وإبداعاً والتزاماً، كما تقل لديهم الرغبة في ترك العمل مقارنة بغيرهم ممن لا يحملون ذلك الانطباع .

ومع تزايد الاهتمام بالاستغراق الوظيفي، اتجهت جهود الباحثين إلى البحث عن العوامل التنظيمية التي يمكن أن تسهم في تعزيزه وتنميته داخل بيئة العمل. ومن بين هذه العوامل يبرز التمكين الإداري بوصفه أحد المداخل الإدارية الحديثة التي تهدف إلى منح العاملين قدراً أكبر من الاستقلالية والصلاحيات والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بعملهم. ويُفترض أن يسهم هذا الأسلوب الإداري في تعزيز شعور العاملين بأهميتهم وقيمتهم داخل المنظمة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستويات اندماجهم واستغراقهم في أداء مهامهم الوظيفية .(Meng & Sun, 2022)

ورغم أهمية الدور الذي يؤديه التمكين الإداري في تعزيز الاستغراق الوظيفي، فإن تأثيره قد لا يكون مباشراً بصورة كاملة، بل قد يتأثر بوجود متغيرات تنظيمية ونفسية تسهم في تفسير هذه العلاقة. وفي هذا السياق، تُعد الثقة بالقائد من المتغيرات المهمة التي يمكن أن تفسر الكيفية التي يتحول بها التمكين الإداري إلى مستويات أعلى من الاستغراق الوظيفي. فممارسات التمكين الإداري التي تمنح العاملين الحرية والمسؤولية غالباً ما تعزز إدراكهم لدعم القائد وثقتهم به، وهو ما يخلق مناخاً تنظيمياً إيجابياً يساعدهم على التفاعل بصورة أكبر مع أعمالهم ومنظماتهم.(Seibert et al., 2011)

كما لا تقتصر أهمية الثقة بالقائد على كونها حلقة وصل بين التمكين الإداري والاستغراق الوظيفي، وإنما تشير الأدبيات إلى أنها تمثل عاملاً مؤثراً بصورة مباشرة في الاستغراق الوظيفي. فكلما ازداد إدراك العاملين لنزاهة قائدهم وكفاءته وعدالته في التعامل معهم، ارتفعت مستويات

الأمان النفسي والالتزام والانتماء لديهم، الأمر الذي يدفعهم إلى بذل مزيد من الجهد والطاقة في أداء أعمالهم ويعزز مستويات استغراقهم الوظيفي.(Saks, 2006)

وبناء على ما سبق، تبرز أهمية دراسة هذه العلاقات في القطاع الصناعي، ولا سيما في مصانع المياه بوادي حضرموت التي تعتمد بصورة كبيرة على كفاءة العنصر البشري والتزامه بمعايير الإنتاج والجودة. فطبيعة العمل في هذه المصانع تتطلب وجود بيئة تنظيمية قائمة على الثقة والتعاون، إلى جانب ممارسات إدارية تمكن العاملين من أداء أدوارهم بكفاءة وفاعلية، بما يضمن تحقيق الأهداف التشغيلية والتنموية للمصنع.

وعلى الرغم من وجود العديد من الدراسات التي تناولت العلاقات الثنائية بين التمكين الإداري والثقة بالقائد والاستغراق الوظيفي، إلا أن الدراسات التي سعت إلى اختبار الدور الوسيط للثقة بالقائد في العلاقة بين التمكين الإداري والاستغراق الوظيفي ما تزال محدودة، خاصة في البيئة اليمنية والقطاع الصناعي على وجه الخصوص. ومن هنا جاءت هذه الدراسة لسد هذه الفجوة المعرفية من خلال اختبار الدور الوسيط للثقة بالقائد في العلاقة بين التمكين الإداري والاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت، بما يسهم في تقديم نتائج علمية يمكن الاستفادة منها في تطوير الممارسات الإدارية وتعزيز الأداء المؤسسي

المبحث الاول: منهجية الدراسة

اولا: مشكلة الدراسة

من الملاحظات الميدانية والبحثية في البيئة اليمنية وقطاع تعليب المياه بوادي حضرموت تبين قصورا في الدراسات السلوكية والإدارية، ونظرا للدور الحيوي للتمكين الاداري للثقة بالقائد في تعزيز الاستغراق الوظيفي الذي يعد مطلبا أساسيا لتحسين الكفاء التشغيلية لهذه المصانع ورفع الروح المعنوية فيها، ولأهمية التمكين في تعزيز الثقة بالقائد وتحقيق اندماج العاملين واستغراقهم.

ونظرا لطبيعة مصانع المياه بوادي حضرموت، ولتحسين الكفاءة الإنتاجية فيها والتي تعتمد على دقة وكفاءة العنصر البشري، يبرز التساؤل الرئيسي الاتي:

ما أثر التمكين الاداري على الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت، وما الدور الذي تلعبه الثقة بالقائد كمتغير وسيط يفسر العلاقة بين التمكين الإداري والاستغراق الوظيفي.

وتتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الاتية:

١. هل توجد علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية بين التمكين الاداري والاستغراق الوظيفي لدى العاملين بمصانع المياه بوادي حضرموت؟
٢. هل توجد علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية بين التمكين الاداري والثقة بالقائد لدى العاملين بمصانع المياه بوادي حضرموت؟
٣. هل توجد علاقة تأثير ذات دلالة إحصائية بين الثقة بالقائد والاستغراق الوظيفي لدى العاملين بمصانع المياه بوادي حضرموت؟
٤. هل تلعب الثقة بالقائد دورا وسيطا في العلاقة بين تمكين الاداري والاستغراق الوظيفي.

ثانيا: أهداف الدراسة:

يتلخص الهدف الرئيسي لهذه الدراسة في التعرف على أثر التمكين الإداري على الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت، وفهم الدور الذي يلعبه الثقة بالقائد كمتغير وسيط في هذه العلاقة. وينبثق عن الهدف الرئيسي الأهداف الفرعية التالية:

- تحديد مستوى التمكين الإداري في مصانع المياه بوادي حضرموت.
- قياس مستوى الثقة بالقائد لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت.
- بيان مستوى الاستغراق الوظيفي للعاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت.
- التعرف على العلاقة التأثيرية بين التمكين الإداري والاستغراق الوظيفي للعاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت.
- تحديد أثر الثقة بالقائد على الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت.
- اختبار الأثر الوسيط للثقة بالقائد في العلاقة بين التمكين الاداري والاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت.

ثالثا: أهمية الدراسة:

١. **الأهمية النظرية (العلمية):**

أ. تسهم الدراسة في تطوير المعرفة العلمية في مجال السلوك التنظيمي وعلوم الإدارة من خلال دراسة العلاقة بين التمكين الاداري والاستغراق الوظيفي مع تسليط الضوء على الثقة بالقائد كمتغير وسيط.

ب. تمثل الدراسة إضافة الى الادبيات البحثية الحديثة خاصة في البيئة الصناعية المحلية حيث تندر الدراسات التي تناولت هذه العلاقة في سياق مصانع المياه بوادي حضرموت.

ج. تساعد الدراسة على توضيح اليات عمل القيادة الفعالة في تعزيز اندماج العاملين وتحفيزهم، وهذا يعزز لافهم النظري لتأثير الثقة بالقائد على الأداء الفردي والجماعي.

٢. **الأهمية التطبيقية (العملية):**

أ. توفر الدراسة دليلا عمليا لإدارة مصانع المياه حول كيفية تعزيز الاستغراق الوظيفي للعاملين عبر بناء الثقة بالقيادة ومنح التمكين الإداري.

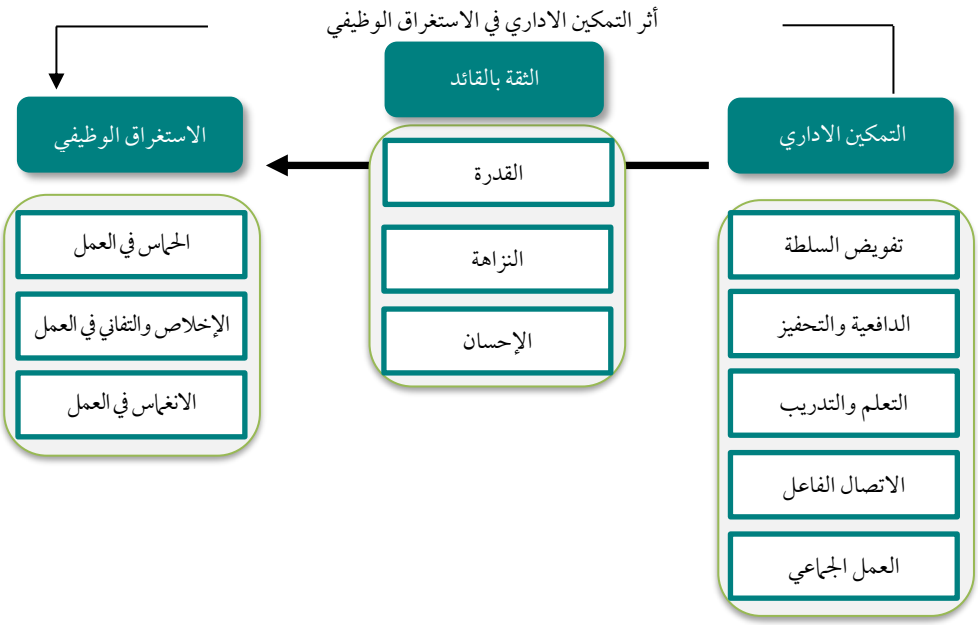
ب. يمكن استخدام نتائج الدراسة لتطوير استراتيجيات تدريبية وإدارية تهدف الى رفع مستويات التمكين الإداري وتعزيز العلاقة الإيجابية بين القيادة والعاملين.

ج. تساهم الدراسة في تحسين جودة الإنتاجية والكفاءة التشغيلية في مصانع المياه من خلال اندماج العالمين وتحفيزهم على الأداء الفعال.

د. تقدم الدراسة توصيات عملية قابلة للتطبيق في قطاعات صناعية مشابهة مما يوسع نطاق الاستفادة ويعزز القدرة التنافسية للمنظمات المحلية.

خامسا : أنموذج الدراسة :

يوضح الشكل (١) انموذج الدراسة ويبين المتغير المستقل والتابع وابعاد كل منهما



الشكل (١): انموذج الدراسة

خامسا : فرضيات الدراسة :

يمكن صياغة فرضيات الدراسة من الفرضية الرئيسية الاتية والتي تنص على ما يلي: **يوجد أثر غير مباشر ذو دلالة إحصائية للتمكين الإداري في الاستغراق الوظيفي من خلال الثقة بالقائد لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت.**

ويتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الفرعية الآتية:

١. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتمكين الإداري في الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت.
٢. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتمكين الإداري في الثقة بالقائد لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت.
٣. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للثقة بالقائد في الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت.
٤. يوجد أثر غير مباشر ذو دلالة إحصائية للتمكين الإداري في الاستغراق الوظيفي من خلال الثقة بالقائد لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت.

سادسا : حدود الدراسة

١. **الحدود الزمانية**: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٤- ٢٠٢٥)
٢. **الحدود المكانية**: وادي حضرموت والذي توجد به مصانع المياه المبحوثة.
٣. **الحدود البشرية**: الموظفين والعاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت بمختلف رتبهم ودرجاتهم.
٤. **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على الثقة بالقائد والتمكين الاداري والاستغراق الوظيفي.

المبحث الثالث: الإطار النظري:

أولًا: التمكين الإداري:

١. **مفهوم التمكين الاداري** Administrative Empowerment :

يرى الباحثون أن التمكين الإداري يشمل استراتيجيات وعمليات تهدف إلى تطوير العاملين وتمكينهم من اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية كاملة في مهامهم، وهو ما يتطلب بيئة تنظيمية داعمة تُعزز من استقلالية الموظف ودافعيته (منصور، ٢٠٢٥). كما عرّفته دراسات

تطبيقية بأنه أسلوب إداري يمنح الموظفين السلطة والصلاحيات وحرية التصرف لتحفيزهم على تقديم أفكارهم والطاقة الكامنة لديهم (العامري واخرون، ٢٠٢٥)، ,يركز التمكين الإداري على نقل جزء من السلطة والمسؤولية من المستويات الإدارية العليا الى المستويات التنفيذية بما يعزز شعور العاملين بالمسؤولية والانتماء (الحربي، ٢٠١٨)، كما يعرف التمكين الإداري بانه استراتيجية تنظيمية تهدف الى منح العاملين حرية واسعة داخل المنظمة في اتخاذ القرارات وحل المشكلات من خلال توسيع نطاق تفويض السلطة وتدريب الاملين وزيادة مشاركتهم في إدارة المنظمة وحفزهم والتأكيد على أهمية العمل الجماعي وتوفير الموارد اللازمة وبيئة العمل المناسبة لتحقيقه (جعاز وعبد، ٢٠٢٤).

٢. **أبعاد التمكين الإداري**: (Administrative Empowerment Dimensions)

اختلفت الأدبيات الإدارية في تحديد أبعاد التمكين الإداري تبعًا لاختلاف البيئات التنظيمية وطبيعة القطاعات محل الدراسة. ولأغراض هذه الدراسة، اعتمد الباحث خمسة أبعاد رئيسة لقياس مستوى ممارسة التمكين الإداري، يرى أنها تتلاءم مع طبيعة القطاع الصناعي اليمني، ولا سيما مصانع المياه بوادي حضرموت، نظرًا لأثرها النفسي والسلوكي على العاملين، وارتباطها بمتغيري الثقة بالقائد والاستغراق الوظيفي. وتتمثل هذه الأبعاد فيما يأتي:

- **تفويض السلطة**: Delegation of Authority:

يشير هذا البعد إلى مدى منح الإدارة العليا الصلاحيات اللازمة للعاملين لاتخاذ القرارات المرتبطة بمهامهم اليومية، وتحمل المسؤولية عن نتائجها، بما يسهم في تعزيز الشعور بالكفاءة الذاتية والاستقلالية، ويقلل من حدة المركزية الإدارية التي قد تعيق سرعة الأداء في البيئات الصناعية (الحربي، ٢٠١٨).

- **الدافعية والتحفيز**: Motivation and Incentives

يعكس هذا البعد مستوى ما توفره المنظمة من حوافز مادية ومعنوية تشجع العاملين على بذل الجهد، والمبادرة، وتحمل المسؤولية، بما يسهم في رفع مستويات الرضا الوظيفي والاستغراق الوظيفي، ويعزز السلوكيات الإيجابية داخل بيئة العمل (العيسى، ٢٠٢٠)

- **التعلم والتدريب**: Learning and Training

تمثل هذا البعد في إتاحة الفرص المستمرة للعاملين لاكتساب المعارف والمهارات الفنية والإدارية من خلال برامج التدريب والتعلم التنظيمي، بما يمكنهم من أداء مهامهم

بكفاءة، ويدعم قدرتهم على اتخاذ قرارات رشيدة، ويعزز الثقة المتبادلة بينهم وبين القيادة (سعد، ٢٠٢١).

- **الاتصال الفاعل**: Effective Communication

يشير هذا البعد إلى وجود قنوات اتصال واضحة ومفتوحة بين المستويات الإدارية المختلفة، تتيح تبادل المعلومات والآراء بشفافية، وتدعم مشاركة العاملين في القضايا المتعلقة بالعمل، مما يعزز الثقة بالقائد، ويسهم في رفع مستوى الانخراط والاستغراق الوظيفي (عبد الله، ٢٠٢٠).

- **العمل الجماعي**: Teamwork

يعكس هذا البعد مدى تشجيع المنظمة لروح الفريق والتعاون بين العاملين، وتكامل الجهود لتحقيق الأهداف المشتركة، بما يعزز الشعور بالانتماء التنظيمي، ويقوي العلاقات الاجتماعية داخل العمل، ويرفع مستويات التفاني والانغماس الوظيفي (العباب، ٢٠٢٣).

ثانيا: الثقة بالقائد Trust in Leader :

١. **ماهية الثقة بالقائد:**

تمثل الثقة بالقائد أحد المرتكزات النفسية والسلوكية في العلاقة بين القائد والمرؤوسين، حيث تؤثر بشكل نباشر في اتجاه العاملين وسلوكياتهم التنظيمية كالرضا الوظيفي والتعاون وزيادة أداء العمل مما يشجع المرؤوسين على العلاقة والبقاء في المنظمة وبذل جهد إضافي لخلق قيمة للمنظمة (سعيد، ٢٠١٩)، وتشير الثقة بالقائد الى اعتقاد الموظف بان القائد يتسم بالنزاهة والكفاءة والعدالة، وانه يتصرف بما يحقق مصلحة العاملين والمنظمة معا (Dirks & Ferrin, 2002)، كما ان تعرف الثقة بالقائد بانها مدى الفرد للانصياع لرغبات وتوجيهات القائد بناء على الخلفية والمعرفة الجيدة التي يمتلكها عنه (ال وهاس واخرون، ٢٠٢٥).

٢. **أبعاد الثقة بالقائد:**

تم تحديد ابعاد الثقة بالقائد بثلاثة ابعاد كما وردت في كثير من الدراسات التي تناولت موضوع الثقة ومنها دراسة كل من: (الكبيسي والكعبي، ٢٠٢٠)، (الكعبي، ٢٠١٣)، ثلاثة أبعاد رئيسية للثقة التنظيمية، وهي:

- **القدرة** (Ability):

تشير إلى قدرة الموظف على أداء المهام المتعلقة بالعمل بشكل فعال، كما تعكس متطلبات التميز والكفاءة المهنية التي يجب توفرها للوفاء بتوقعات ومطالب المنظمة.

- **النزاهة** (Integrity):

وتعني صدق الموظف وأخلاقياته في ممارسة العمل، كما أنها تعد عاملاً هاماً في بناء الثقة التنظيمية، حيث يتوقع الفرد أن يكون الموظف صادقاً وأميناً في تعامله مع المعلومات والموارد والعملاء وزملاء العمل (ال وهاس واخرون، ٢٠٢٥).

- **الإحسان** (Benevolence):

ويشير إلى اهتمام الموظف برفاهية وسلامة المنظمة وموظفيها بشكل عام، وينعكس الإحسان في اهتمام الموظف بمصلحة الآخرين ورغبته في التعاون والمساهمة في تحقيق أهداف المنظمة بطرق تفيد الجميع.

ثالثا: الاستغراق الوظيفي

١. **مفهوم الاستغراق الوظيفي:**

يعرف الاستغراق الوظيفي بانه "مدى حب وانغماس الموظف بحماس والشعور بأهمية عمله والتكيف مع البيئة المحيطة لتحقيق الأهداف المشتركة" (فرح واخرون، ٢٠١٩)، كما أن مفهوم الاستغراق الوظيفي يشتمل مجموعة من العوامل التي تتعلق بعوامل نفسية وعاطفية وعقلية للفرد ترتبط وبقوة بوظيفته داخل المنظمة في سبيل تحقيق أهداف كل من المنظمة والعاملين على حد سواء، لذلك تعددت التعاريف والمفاهيم المفسرة للاستغراق الوظيفي على اعتبار أنه أحد المفاهيم السلوكية الحديثة في علم الإدارة والأعمال (السبعاوي، ٢٠١٨).

ويرى حسنين (2013) أن ظروف بيئة العمل، وخصائص الوظيفة، وجماعة العمل، الأسلوب المتبع في الإشراف على العمل، المشاركة في اتخاذ القرارات من الأمور التي تؤدي إلى تنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين، ويرى البعض أن تنمية استغراق العاملين تنطلق من المهارات التي يتمتع بها القادة القادة؛ لزيادة الاستغراق الوظيفي لدى العاملين لديهم ومنها تسريع التدريب والدعم الوظيفي، والاعتراف بأعمال الموظفين الجيدة، وإنجازاتهم، وتحميلهم مسؤولية النتائج (المصري، ٢٠٢٣).

٢. **أبعاد الاستغراق الوظيفي**

قدّم (Schaufeli, at. al, 2002) نموذجًا ثلاثي الأبعاد للاستغراق الوظيفي، يتمثل في:

- **الحماس** (Engagement):

يعني المستويات العالية من الطاقة والنشاط والمرونة الفكرية أثناء العمل، كما يشير إلى حالة من الرغبة والشغف العالي في القيام بالعمل والاندماج فيه، حيث يعد الحماس عنصراً

مهماً لاستغراق الموظف في العمل وتحقيق النجاح، ومن مظاهر الحماس التزام الموظف وعلاقته بالعمل والشعور بالانتماء إلى المنظمة (صالح، ٢٠٢٠).

- **الإخلاص** (Dedication):

أي الاندماج العالي والتوجه الشعوري أثناء العمل، ويشير الإخلاص إلى الرغبة والمشاركة الفعالة في العمل، كما يعكس مدى اهتمام الموظف بالعمل الذي يقوم به، والارتباط العاطفي بالمنظمة والرغبة في تحقيق النجاح والتميز (ميتا ومزيق، ٢٠١٧).

- **الانغماس** (Absorption):

ويشير إلى تركيز الموظف بشكل كامل في العمل وتشغيله بشكل مفرط، كما يتعلق بقدرة الموظف على تحقيق ذروة التركيز والدخول في حالة التدفق أثناء القيام بالمهام الوظيفية (Khosrof & Nashmi, 2024).

رابعا: علاقة بين التمكين الإداري والثقة بالقائد والاستغراق الوظيفي:

توضح الأدبيات أن هناك علاقات متبادلة بين المتغيرات الثلاثة في الدراسة. حيث يعزز التمكين الإداري الشعور بالكفاءة والمسؤولية لدى الموظف، مما يؤدي إلى زيادة مستوى الثقة بالقائد (عسليه وديوب، ٢٠٢٤؛ شبل، ٢٠٢١، هواري،٢٠٢٠). كما أن بيئة العمل المتمكنة تدعم الحماس والإخلاص والانغماس في العمل، وبالتالي ترفع مستوى الاستغراق الوظيفي لدى الموظفين (شبوعات، ٢٠٢٢؛ Abbas et al., 2016). وفي المقابل، تلعب الثقة بالقائد دورًا مهمًا في تحسين العلاقات والتعاون بين الأفراد، وتعزيز الالتزام والانغماس في أداء المهام (الشركسي والعجيلي، ٢٠٢٣). وتشير الدراسات أيضًا إلى أن الثقة بالقائد قد تعمل كآلية وسيطة لنقل أثر التمكين الإداري إلى الاستغراق الوظيفي، بحيث يؤدي تمكين الموظف إلى زيادة ثقته بالقائد، مما يحفزه على الانغماس والحماس في العمل (الكبيسي والكعبي، ٢٠٢٠).

المبحث الثاني: الدراسات السابقة:

تناول هذا المبحث الدراسات التي تناولت كل من الثقة التنظيمية والتمكين الاداري والاستغراق الوظيفي، بالإضافة إلى التعرف أهم النتائج التي توصلت إليها تلك الدراسات وأوجه الاختلاف والتشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، وفيما يلي عرضًا لهذه الدراسات:

أولًا: الدراسات المحلية:

بحث (**قفلة واخرون، ٢٠٢٥**) اثر جودة الحياة الوظيفية في الاستغراق الوظيفي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال، وقياس مستوى جودة الحياة وواقع الاستغراق في الشركة، باستهداف عينة عشوائية بلغت ٢٢٦ موظفا وموظفة في الشركة، وقد توصلوا الى مستوى متوسط من جودة الحياة، ومستوى عالي للاستغراق الوظيفي، كما أظهرت النتائج اثر لجودة الحياة الوظيفية في الاستغراق الوظيفي، وتناولت دراسة (**ناصر واخرون، ٢٠٢٥**) دور التمكين الإداري في جودة الخدمات بمكتب التربية والتعليم بمحافظة عمران، وذلك بتوزيع استبانة على ١٠٢ مشاركا، وخلصت الى توافر التمكين الإداري بدرجة عالية، كما أظهرت وجود اثر معنوي للتمكين الإداري في جودة الخدمات، وهدفت دراسة (**العريقي وامين، ٢٠٢٥**) الى التعرف على حقيقة التمكين الوظيفي ومستوى توافر الوظائف في المؤسسات اليمنية الاهلية والعلاقات المتنوعة، طبقت على ٣٣٥ فردا من الكادر الاكاديمي والإداري، وخلصت الى ان مستوى تطبيق التمكين الوظيفي كان بدرجة عالية، مع وجود درجة ارتباط ذات دلالة.

كما سعت دراسة (**Khosrof & Nashmi, 2024**) الى التعرف على اثر إدارة المواهب على الاستغراق الوظيفي في البنوك الإسلامية العاملة في امانة العاصمة صنعاء، وتم اختيار ٢٨٠ مفردة عشوائيا مثلو مجتمع الدراسة، وخلصت الى مستوى ممارسة عالية لكل من إدارة المواهب والاستغراق الوظيفي في البنوك المبحوثة، كما اظهر النتائج اثر إيجابي لإدارة المواهب في الاستغراق الوظيفي، وسعت دراسة (**الفقيه واخرون، ٢٠٢٣**) الى التعرف على واقع التمكين الإداري في كليات المجتمع اليمنية وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي، وتم سحب عينة عشوائية قوامها ١٣٨ موظفا، وتوصلت النتائج الى مستوى متدني من التمكين الإداري، وكذا وجود اثر للتمكين الإداري على الرضا الوظيفي.

وأجرى (**محمد، ٢٠٢٣**) هدفت الى التعرف على مستوى التمكين الإداري في تحقيق الرضا الوظيفي بجامعة الحديدة، وطبقت على عينة بلغت ٤٠ عضو هيئة تدريس وموظفا، وتوصلت الى وجود علاقة طردية معنوية بين واقع التمكين الإداري المتبع في جامعة الحديدة والرضا الوظيفي. وهدفت دراسة (**Musleh & saleh, 2020**) الى قياس اثر القيادة التحويلية على التمكين الإداري وتحديد مستوى تطبيقها لدى شركات تصنيع الادوية في اليمن، ووزع استبيان على ٣٣٠ مشاركا، وخلصت الى مستوى ممارسة متوسط للقيادة التحويلية والتمكين الإداري في الشركات المبحوثة، وتناولت دراسة (**بن كليب، ٢٠١٨**) اثر الحوافز في التمكين الادري في

المؤسسة العامة للصرف الصحي بمدينة المكلا حضرموت، والتي تم اجراؤها على ٢٥٥ موظف، وتوصلت الى وجود اثر ايجابي للحوافز في التمكين الإداري.

ثانيا: الدراسات العربية:

بحثا (**الشركسي والعجيلي، ٢٠٢٣**) اثر نمط القيادة التحويلية على ابعاد سلوك المواطنة التنظيمية دور الثقة بالقائد كوسيط في العلاقة في ثمان مدارس داخلية في بلدية الخمس بليبيا، وتم اختيار ٢٢٠ معلم ومعلمة بشكل عشوائي، وتوصلت الى نتائج منها ان للثقة بالقائد دور وسيط في العلاقة بين القيادة التحويلية وكل من الروح الرياضية والضمير، ولم يدعم التحليل الوساطة بين نمط القيادة والايثار والكياسة، وهدفت دراسة(**Baquero, 2023**) إلى تحليل أثر القيادة الأصيلة في تعزيز الانخراط الوظيفي لدى العاملين، مع اختبار الثقة في القائد كمتغير وسيط، والرفاهية في مكان العمل كمتغير معدل لهذه العلاقة، تم توزيع استبيان على عينة مكونة من 476 موظفًا من العاملين في قطاع الفنادق بمدينة دبي، أظهرت النتائج أن الثقة في القائد تلعب دورًا وسيطًا جوهريًا في تفسير العلاقة بين القيادة الأصيلة والانخراط في العمل، حيث تعمل على تقوية هذا التأثير بشكل غير مباشر. وسعت دراسة (**قرين واخرون، ٢٠٢٢**) الى اختبار طبيعة اثر التمكين الإداري على الاستغراق الوظيفي لدى العاملين بمديرية توزيع الكهرباء والغاز بجيجل، وتم اختيار ١٣٠ موظفا بالشركة بصفة عشوائية، وتوصلت نتائج الدراسة الى وجود اثر إيجابي للتمكين الإداري على الاستغراق الوظيفي لدى عمال الشركة، وتناولت دراسة (**شبوعات واخرون، ٢٠٢٢**) اثر تمكين العاملين على الاستغراق الوظيفي في جامعة قاصدي مرباح بورقلة، حيث تم توزيع استبانة على ٥٠ موظفا بالجامعة، وتوصلت الدراسة الى وجود اثر دال احصائيا لأبعاد تمكين العاملين الخاصة بتفويض السلطة، وفرق العمل والمشاركة بالمعلومات على الاستغراق الوظيفي، وعدم وجود اثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد تمكين العاملين الخاصة بتفويض السلطة والاستقلالية على الاستغراق الوظيفي.

وبحث (**السلمي واخرون، ٢٠٢١**) واقع ممارسة سلوكيات قيادات المدارس الثانوية بمحافظة جدة ولعاقتا بالثقة بالقائد لدى المعلمين والمعلمات، وتم اخ عينة بلغت ٤٣٩ معلما ومعلمة، واظهرت النتائج مستوى عالي لممارسات سلوكيات القيادة الأخلاقية وكذا الثقة بالقائد، كما أظهرت النتائج أيضا وجود علاقة ارتباط موجبة بينهما، وركزت دراسة (**شبل، ٢٠٢١**) على العلاقة بين الثقة التنظيمية والتمكين الاداري، وزعت الاستبانة على ٤١ من العاملين في البنك الاهلي وبنك CIB في بني سويف، واسفرت النتائج عن درجة مرتفعة من

الثقة التنظيمية في بنك CIB، ودرجة متوسطة في البنك الاهلي، ودرجة متوسطة للتمكين الاداري في كلا البنكين، كما خلصت النتائج الى وجود علاقة ايجابية معنوية بين الثقة التنظيمية والتمكين الإداري، وهدفت دراسة (**Abdeldayem.,et, 2021**) الى التعرف على تأثير التمكين الاداري (العمل الجماعي- الاستقلالية- التدريب- المشاركة) على الانتماء التنظيمي للموظفين في وزارة الصناعة والتجارة والسياحة في مملكة البحرين، تم مسح ٢١٢ موظفا، وكشفت النتائج عن وجود اثر للتمكين على الانتماء التنظيمي.

وتناولت دراسة (**الشهراني والقرني، ٢٠٢١**) العلاقة بين نمط القيادة الخادمة والثقة بالقائد في المدارس الابتدائية بمحافظة جدة من وجهة نظر المعلمين، وقد تم توزيع ٤٥٤ استبانة استرجعت جميعا، وخلصت الى ان مستوى الثقة بالقائد في المدارس المبحوثة جاءت بدرجة توافر عالية، كما أظهرت وجود علاقة ارتباط دالة إحصائيا درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى قادة المدارس الابتدائية الحكومية بمحافظة جدة ومستوى الثقة بالقائد لدى المعلمين، وركز (**خلف، ٢٠٢١**) في دراسته على توضيح الدور الذي تؤديه السعادة في مكان العمل في تعزيز الثقة التنظيمية لدى موظفي جامعة الفلوجة، وزعت استبانة على عينة مكونة من ٤٠ فردا، وتوصلت الدراسة الى ان هناك علاقة بين السعادة في مكان العمل والثقة التنظيمية. وبحثا (**الكبيسي، والكعبي، ٢٠٢٠**) تأثير استراتيجية التمكين غي اداء العاملين بتوسيط الثقة التنظيمية، ومثلت عينة الدراسة بـ ١٥٩ مهندس في شركة الخطوط والانابيب النفطية، وتوصلت الى وجود علاقة ارتباط طردي ومعنوي وتأثير ايجابي بين استراتيجية التمكين والثقة التنظيمية وبين استراتيجية التمكين واداء العاملين، وان تأثير استراتيجية التمكين في اداء العاملين يتعاظم من خلال الثقة التنظيمية، وتناولت دراسة (**Alfadli & Al-Mehaisen, 2019**) واقع التمكين الاداري لدى الاداريين المعينين حديثا بالمدارس المتوسطة بمدينة رياض الخبراء بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، تم الدراسة على ٨٩ اداريا تم توظيفهم حديثا، وقد اسفرت الدراسة عن مستوى متوسط من التمكين الاداري بين الاداريين المعينين حديثا بالمدارس المتوسطة، وجاء تفويض السلطة في المرتبة الاولى يليه العمل الجماعي والتواصل الفعال والتحفيز الذاتي والتنمية الشخصية على التوالي، وركزت دراسة (**ابو ربيع، ٢٠١٩**) على دور التمكين الاداري في تعزيز الابداع التنظيمي لدى العاملين في جهاز الشرطة الفلسطينية، تم توزيع ٤٥٠ استبانة على العاملين بجهاز الشرطة بالمحافظات الجنوبية، وتوصلت الدراسة الى مستوى ممارسة مرتفع للتمكين الاداري، وكان بعد فرق العمل الاكثر توافرا، وفي المرتبة الاخيرة بعد التحفيز.

كما اجرت (**الصالح، ٢٠١٩**) دراسة تهدف الى التعرف على مستوى الثقة التنظيمية للمعلمين والتنبؤ بها عن طريق ممارسات القيادة الاخلاقية التشاركية لأعضاء الادارة المدرسة من وجهة نظر المعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، ووزعت ١٣٥١ استبانة، وتوصلت الى ان مستوى الثقة التنظيمية كان مرتفعا بجميع ابعاده في حين كان مستوى ممارسة القيادة الاخلاقية كانت مرتفعة الى متوسطة. وركزت دراسة (**سعيد، ٢٠١٩**) على اختبار العلاقة بين القيادة الخادمة والثقة التنظيمية في شركة توزيع المنتجات النفطية ببغداد، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية بلغ عددها ١٩٠ فردا، وأبرز ما توصلت اليه الدراسة وجود علاقة ارتباط وتأثير مباشر بين ابعاد القيادة الخادمة والثقة التنظيمية، واجرى كل من **Al-Qatawneh & Mobaideen, 2017)** دراسة للتعرف على اثر استراتيجيات الموارد البشرية في التمكين الاداري في شركة قطرانة للإسمنت العربية، وطبقت الدراسة على عينة من موظفي الشركة عددهم ٩٥ موظف، اظهرت النتائج ان مستوى تطبيق التمكين الاداري كان مرتفعا، وخلت الة وجود اثر معنوي لاستراتيجيات الموارد البشرية في التمكين الاداري.

ثالثًا: الدراسات الدولية:

أظهرت نتائج دراسة كل من (**Rai & Koodamara, 2025**) ، والتي اهدفت الى دراسة العلاقة بين الثقة بالقائد والارتباط التنظيمي لدى موظفي القطاع المصرفي بجنوب الهند والتي شملت ٤٩٦ موظفا، أظهرت ان للثقة بالقائد اثر معنوي على الالتزام المعياري أي ان الموظفين الذين يثقون بالقائد يشعرون بالواجب الأخلاقي للبقاء في المنظمة، وسعى كل من **(Çoban, Özdemir, & Bellibaş, 2020)** الى استكشاف تأثير الثقة بالمديرين وتركيز القادة على التدريس على كل من تعاون المعلمين والكفاءة الذاتية لديهم، تم جمع البيانات من ٦١٤ معلما من ٤٥ مدرسة اعدادية من ١٤ منطقة في تركيا، وتوصلوا الى ان دراستهم تؤكد ان الثقة بالقائد وتركيزهم على التدريس لهما تاثير مباشر وغير مباشر عبر التعاون على الكفاءة الذاتية للمعلمين، وان هذه الممارسات القيادية مهمة حتى خارج السياق الغربي التقليدي، وفحصت دراسة (**Kura, et.al, 2016**)، الثقة التنظيمية كوسيط للعلاقة بين الدعم التنظيمي المتصور والانحراف البناء، تم الحصول على البيانات من عينة من ٢١٢ موظفا بدوام كامل في اجدى مؤسسات القطاع العام في نيجيريا، كشفت النتائج ان الدعم التنظيمي المتصور كان مرتبا بشكل ايجابي بالانحراف البناء. وتناولت دراسة (**Bulatova, 2015**) العلاقة بين المكونات المعرفية والعاطفية للثقة والقيادة الاخلاقية، تم اختيار عينة من ٢١٥ موظفا في ٤ منظمات اعمال في

لاتفيا، تشير النتائج الى ان القيادة الموجهة للعلاقات والتي تنطوي على دلالة اخلاقية لها علاقة ايجابية بالثقة. وتناولت دراسة (**Lin & Tseng, 2013**) تأثير السلوك القيادي والتمكين النفسي على الرضا الوظيفي للمديرين التنفيذيين لأمن الحرم الجامعي في جامعات تايوان الخاصة، وزعت ١٢٠ استبانة على عينة عشوائية من المديرين، وتوصلت الدراسة الى وجود ارتباط ايجابي بين المتغيرات الثلاثة السلوك القيادي والتمكين النفسي والرضا الوظيفي، كما اظهرت النتائج وجود إثر ايجابي كبير للسلوك القيادي والتمكين النفسي على الرضا الوظيفي.

وقد أجرى كل من (**Yilmaz & ALtunkurt, 2012**) دراسة بعنوان العلاقة بين بين سلوك القادة والعدالة التنظيمية والثقة التنظيمية، والتي طبقت على عينة من معلمي المدارس الثانوية بمحافظة كوتاهيا بتركيا بلغت ٢٧١ معلما. واظهرت النتائج ان لدى المعلم علاقة ارتباط إيجابية حول الثقة التنظيمية والعدالة التنظيمية وسلوك القادة في المدارس، كما اشارت النتائج وجود علاقة ايجابية بين قادة المدارس والمعلمين، وان تصور المعلمين حول الثقة بلغ ثلثي العينة، وثلث العينة حول الثقة بالزملاء، وخمس حول الثقة في اصحاب المصالح. وسعت دراسة (**Nzuve & Bakari, 2012**) الى تحديد مدى قيام مجلس مدينة نيروبي بوضع برامج تمكين للموظفين، وايضا لتحديد العلاقة بين ممارسة تمكين الموظفين واداء مجلس نيروبي، شكلت عينة الدراسة من ٦٠ موظفا، كشفت نتائج الدراسة ان الموظفين يتم تمكينهم الى حد كبير، ووجدت الدراسة ايضا ان هناك علاقة ايجابية قوية بين تمكين الموظف والاداء، وخلصت الى ان تمكين الموظف له تأثير ايجابي كبير على اداء مجلس مدينة نيروبي، وتناولت دراسة (**Liu, et.al., 2010**) اثر القيادة التحويلية في ورفاهية الموظف من خلال الدور الوسيط للثقة في القائد والكفاءة الذاتية، وتم جمع البيانات من ٧٤٥ موظفا في جمهورية الصين الشعبية، كشفت النتائج ان ثقة الموظفين في القائد والكفاءة الذاتية توسطت جزئيا في تأثير القيادة العملية على الرضا، والتوسط الكامل لتأثير القيادة العملية على ضغوط العمل واعراض الاجهاد.

رابعا: التعليق على الدراسات السابقة:

من العرض السابق للدارسات السابقة يمكن استخلاص الاتي:

١. قلة الدراسات السابقة التي تناولت متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة (التمكين الإداري والثقة بالقائد والاستغراق الوظيفي) حيث يظهر ان جميع الدراسات لم تتطرق للعلاقة المدروسة في الدراسة الحالية.

٢. افتقار البيئة المحلية للدراسات عن موضوعات الدراسة الحالية وبالأخص في تناول متغيرين او ثلاثة متغيرات من متغيرات الدراسة الحالية.
٣. لم تتطرق أي من الدراسات السابقة الى تطبيق متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة وبنفس العلاقة في القطاع الصناعي.
٤. هدفت الدراسة الحالية الى بيان الدور الوسيط للثقة بالقائد في تفسير العلاقة بين التمكين الاداري والاستغراق الوظيفي في مصانع المياه المعدنية بوادي حضرموت وهذا ما لم تتطرق له أي من الدراسات السابقة.
٥. لم تتطرق أي من الدراسات السابقة الي تناول ابعاد متغيرات الدراسة الحالية مجتمعة والتي تمثلت في ابعاد التمكين الإداري (تفويض السلطة، الدافعية والتحفيز، التعلم والتدريب، الاتصال الفاعل، العمل الجماعي)، وأبعاد الثقة بالقائد (القدرة، النزاهة، الإحسان) وأبعاد الاستغراق الوظيفي (الحماس، الإخلاص، الانغماس)، وعليه يمكن القول ان الدراسة الحالية: تفردت في عرضها عن بقية الدراسات بحسب علم الباحث.

المبحث الرابع: الدراسة الميدانية

اولا : الطريقة والإجراءات

١- منهج الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدام الباحث المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الملائم لإجراء هذه الدراسة.

٢- مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع الموظفين والعاملين في مصانع المياه الصحية بوادي حضرموت، والبالغ عددهم ٢٤٠ عاملا وموظفا، موزعين على خمسة مصانع على النحو الاتي:

- مصنع صفاء سيئون للمياه الصحية، وعددهم (٥٥) عاملاً وموظفاً.
- مصنع شبام للمياه الصحية، وعددهم (٧٠) عاملاً وموظفاً.
- مصنع يونا للمياه الصحية، وعددهم (٢٥) عاملاً وموظفاً.
- مصنع الجزيرة للمياه الصحية، (٥٠) عاملاً وموظفاً.
- مصنع مودة للمياه الصحية، (٤٠) عاملاً وموظفاً.

وقد تم تجميع هذه المعلومات بناءً على مقابلات مسبقة مع إدارة كل من هذه المصانع المبحوثة.

٣- عينة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على أسلوب العينة الطبقية المتناسبة، حيث تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقات وفقاً لمصانع المياه الصحية محل الدراسة، ثم تم اختيار أفراد العينة من كل مصنع بما يتناسب مع حجمه النسبي من إجمالي مجتمع الدراسة، وذلك لضمان تمثيل جميع المصانع المبحوثة.

ونظراً لأن مجتمع الدراسة محدود الحجم ويبلغ (٢٤٠) موظفاً وعاملاً، فقد حرص الباحث على استهداف نسبة مرتفعة من أفراد المجتمع بما يضمن الحصول على عدد كافٍ من الاستجابات الصالحة للتحليل الإحصائي، مع الأخذ في الاعتبار احتمالية عدم استرجاع بعض الاستبانات أو استبعاد بعضها لعدم اكتمال بياناتها. وبناءً على ذلك تم توزيع (١١٨) استبانة، تمثل ما نسبته (٤٩,٢٪) من إجمالي مجتمع الدراسة.

وقد استُرجع من الاستبانات الموزعة (٨٦) استبانة بنسبة استجابة بلغت (٧٢,٨٪)، وبعد مراجعتها واستبعاد الاستبانات غير المكتملة أو غير الصالحة للتحليل الإحصائي، بلغ عدد الاستبانات المقبولة (٧٧) استبانة، وهي التي اعتمدت في إجراء التحليلات الإحصائية واختبار فرضيات الدراسة.

ويُعد حجم العينة المقبولة مناسباً للأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة، كما أن تمثيل ما يقارب نصف مجتمع الدراسة عند التوزيع يعزز من قدرة النتائج على التعبير عن مجتمع الدراسة محل البحث.، والجدول التالي يوضح حجم العينة المدروسة:

الجدول (١): حجم العينة المدروسة

البيانات	الاستبانات الموزعة	الاستبانات المسترجعة	الاستبانات المفقودة	الاستبانات الفارغة	الاستبانات المستبعدة	الاستبانات المقبولة
العدد	١١٨	٨٦	٣٢	٥	٤	٧٧
النسبة	١٠٠٪	٧٢,٨٪	٢٧,١٪	٤,٢٪	٣,٣٪	٦٥,٢٪

٤- صدق أداة الدراسة:

تم إخضاع أداة الدراسة لاختبارات الصدق وذلك من خلال ما يلي:

أ. صدق المحكمين (الصدق الظاهري): قام الباحث بعرض نموذج الاستبيان على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة سيئون. وقد قام الباحث بعد استرجاع الاستبانات من المحكمين بالأخذ بجميع الملاحظات المطروحة من قبل السادة المحكمين، وقام بإجراء التعديلات اللازمة على النموذج بما يتطابق مع توصيات المحكمين، بتعديل صياغة بعض الفقرات وبعض الأسئلة، وغيرها من التعديلات المطلوبة التي أدت إلى إخراج نموذج الاستبيان بشكله النهائي الموضح في قائمة الملاحق من هذه الدراسة.

ب. صدق الاتساق الداخلي: قام الباحث باحتساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات كل محور والدرجة الكلية لكل محور لنموذج الاستبانة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٢) صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة

المحور الاول: لتمكين الاداري			المحور الثاني: الثقة بالقائد		
الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
			القدرة	.925**	٠,٠٠٠
			النزاهة	.926**	٠,٠٠٠
تفويض السلطة	.872**	٠,٠٠٠	الإحسان	.884**	٠,٠٠٠
الدافعية والتحفيز	.882**	٠,٠٠٠	المحور الثالث: الاستغراق الوظيفي		
التعلم والتدريب	.666**	٠,٠٠٠	الابعاد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاتصال الفاعل	.699**	٠,٠٠٠	الحماس	.888**	٠,٠٠٠
العمل الجماعي	.834**	٠,٠٠٠	الإخلاص	.947**	٠,٠٠٠
		٠,٠٠٠	الانغماس	.916**	٠,٠٠٠

تظهر نتائج معاملات ارتباط البعد الى المجموع المبينة في الجدول أعلاه رقم (٢) تماسكا داخليا قويا ومتفاوتا لجميع ابعاد أداة الدراسة، حيث سجلت جميع المعاملات قيما ذات دلالة إحصائية بلغت (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى المعنوية (٠,٠٥)؛ وقد تفاوتت قوة هذه المعاملات حيث تصدرت الابعاد ذات المعاملات الأعلى الإخلاص والنزاهة والقدرة والانغماس بمعاملات بلغت (٠,٩٤٧ – ٠,٩٢٦ – ٠,٩٢٥ – ٠,٩١٨) على التوالي، كما أن أغلب الأبعاد حققت معاملات ارتباط تفوق (٠,٨٣٤) ، مما يعكس اتساقا داخليا فائقا ويسلط الضوء على هذه الأبعاد كركائز أساسية في البنية الكلية للمتغيرات. أما البعدان الاتصال الفاعل والتعلم والتدريب فقد سجلا معاملات أقل نسبيا بلغت (٠,٦٩٩ – ٠,٦٦٦) على التوالي، إلا أن دلالتهما الإحصائية تؤكد صلاحيتهما للقياس ومساهمتهما الواضحة في المفهوم الكلي. وهذا التماسك الداخلي العام والدلالة الإحصائية الشاملة يؤكدان على موثوقية الأداة ومصداقية نتائجها، مما يسمح بالاعتماد عليها في التحليلات والتفسيرات اللاحقة بدرجة عالية من الثقة.

٥- ثبات أداة الدراسة :

قام الباحث باستخدام طريقة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach)؛ لقياس ثبات نموذج الاستبانة، وكانت النتائج حسب الجدول (٣).

جدول (٣): نتائج اختبار ألفا كرونباخ لمتغيرات الدراسة

المتغير	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	النتيجة
التمكين الاداري	١٥	.922	عال جداً
الثقة بالقائد	٩	.918	عال جداً
الاستغراق الوظيفي	٩	.935	عال جداً
إجمالي الفقرات	٣٣	.952	عال جداً

يوضح الجدول (٣) نتائج تحليل الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ موثوقية عالية لأداة الدراسة، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للاستبانة (٠,٩٥) وهو ما يعد مؤشرا ممتازا على اتساقها الداخلي وصدقها، وقد تجاوزت جميع معاملاتها الثبات للمتغيرات الرئيسية الحد الأدنى المقبول في البحوث العلمية (٠,٧٠)، مما يعكس دقة القياس ويعزز من مصداقية النتائج.

ويمكن القول إن النتائج تشير إلى:

- أن أدوات القياس المستخدمة في الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي والموثوقية. مما يسمح بالاعتماد على البيانات المجمعة وتحليلها بثقة.

- تأكيد صلاحية الأداة للتطبيق في سياقات بحثية مشابهة،
- توفير أساسا منهجيا متينا لتفسير النتائج والاستناد اليها في وضع التوصيات.

٦- **المعالجة الإحصائية:**

قام الباحث باستخدام مجموعة من المعالجات الإحصائية في عملية التحليل الإحصائي من خلال برنامج (Spss) وهي:

- التكرارات والنسب المئوية والرسومات.
- الأوساط الحسابية، الانحرافات المعيارية، الأوزان النسبية.
- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- اختبار معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة العلاقة بين المتغيرات ودرجتها وقوتها.
- اختبار معامل الانحدار لمعرفة أثر المتغير المستقل في المتغير التابع.
- معامل التحديد R squared لمعرفة حجم التغيرات في المتغير التابع نتيجة للتغير في المتغيرات المستقلة.

ثانيا :التحليل الوصفي لمتغيرات الدراسة

١- **التحليل الوصفي لمتغير التمكين الإداري:**

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير التمكين الاداري بأبعاده مجتمعة

ت	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المتوسط الحسابي	الترتيب
١	تفويض السلطة	٢,٤٨	١,٠٧٤	منخفض	٤
٢	الدافعية والتحفيز	٢,٥٣	١,٠١٩	منخفض	٢
٣	التعلم والتدريب	٢,٣٧	٠,٨٩٤	منخفض	٥
٤	الاتصال الفاعل	٢,٤٩	٠,٨٨٠	منخفض	٣
٥	العمل الجماعي	٢,٥٨	٠,٩٩٩	منخفض	١
المتوسط العام لتمكين الاداري		٢,٥٣	٠,٨٨٩	منخفض	

أظهرت نتائج التحليل الوصفي لمتغير التمكين الإداري وابعاده الخمسة في مصانع المياه بوادي حضرموت المبينة في الجدول (٤) ان الوضع العام للتمكين الإداري منخفضا، حيث بلغ

المتوسط العام (٢,٥٣) فقط، وهو ما يشير الى ضعف واضح في ممارسات التمكين داخل هذه المصانع. وجاء ترتيب الابعاد تنازليا كالاتي: العمل الجماعي (٢,٥٨)، الدافعية والتحفيز (٢,٥٣)، الاتصال الفاعل (٢,٤٩)، تفويض السلطة (٢,٤٨)، وأخيرا التعليم والتدريب (٢,٣٧). وتكشف هذه النتائج عن حصول جميع الابعاد على متوسطات منخفضة، مما يدلل على بيئة تنظيمية غير محفزة وتفتقر الى مقومات التمكين الفعال. ويعدا بعدا التعليم والتدريب" و "تفويض السلطة" الأكثر تدهورا مما ينعكس سلبا على قدرات العاملين واستعدادهم لتحمل المسؤوليات. كما تشير قيم الانحرافات المعيارية المرتفعة نسبيا الى وخاصة في بعدي تفويض السلطة (١,٠٧٤) والدافعية والتحفيز (١,٠١٩) الى وجود تباين كبير في أراء العاملين وتجاربهم مع ممارسات التمكين، مما يستدعي تدخلا لمعالجة هذه الفجوات وتحسين المناخ التنظيمي بشكل عام.

٢- التحليل الوصفي لمتغير الثقة بالقائد:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الثقة بالقائد بأبعاده مجتمعة

ت	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المتوسط الحسابي	الترتيب
١	القدرة	2.28	0.986	منخفض	3
٢	النزاهة	2.45	0.970	منخفض	1
٣	الإحسان	2.39	0.897	منخفض	2
المتوسط العام للثقة بالقائد		2.37	0.868	منخفض	

يظهر التحليل الوصفي لمتغير الثقة بالقائد وابعادها في مصانع المياه بوادي حضرموت والمبين في الجدول () وجود مستوى منخفض بشكل عام في الثقة بالقائد، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٣٧) بانحراف معياري (٠,٨٦٨)، مما يشير الى ضعف ثقة العاملين بقادتهم. وعلى مستوى الابعاد فقد جاء بُعد (النزاهة) في الترتيب الأول بمتوسط بلغ (٢,٤٥)، وبانحراف معياري (٠,٩٧٠)، ويليه بُـعد (الإحسان) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٣٩) وانحراف معياري (٠,٨٩٧)، ويليه بُـعد (القدرة) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٢٨) وانحراف معياري (٠,٩٨٦)، كأدنى مستوى. وتكشف هذه النتائج عن ان القيادات تواجه تحديات في تعزيز الثقة خاصة في مجال القدرة الذي يعكس الكفاءة والمهارة النفسية والإدارية، وكذا ضعف الاحسان الذي يمثل

الاهتمام الحقيقي برفاهية المرؤوسين، بينما حقق بعد النزاهة مستوى مقاربا ولو انه لا يزال منخفضا، كما تشير قيم الانحراف المعياري المرتفعة نسبيا وخاصة بعدي القدرة والنزاهة الى وجود تباين ملحوظ في تقييمات العاملين لمستوى الثقة بقادتهم، مما يعكس اختلافا في تجاربهم او في أداء القيادات انفسهم، وهو ما يستدعي دراسة متعمقة لأسباب هذا التباين واعتماد برامج تطوير قيادية تركز على تعزيز الكفاءة والنزاهة والاهتمام بالعاملين بشكل متوازن.

٣- التحليل الوصفي لمتغير الاستغراق الوظيفي:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير الاستغراق الوظيفي

ت	الابعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المتوسط الحسابي	الترتيب
١	الحماس	2.09	0.839	منخفض	3
٢	الإخلاص	2.24	1.009	منخفض	2
٣	الانغماس	2.44	1.093	منخفض	1
المتوسط العام للاستغراق الوظيفي		٢,٢٦	٠,٩٠٠	منخفض	

يبين الجدول (٥) نتائج التحليل الوصفي لمتغير الاستغراق الوظيفي في مصانع المياه بوادي حضرموت، وتظهر النتائج ان مستوى الاستغراق الوظيفي بشكل عام جاء منخفضا، حيث بلغ المتوسط العام (٢,٤٤) بانحراف معياري (٠,٩٠٠) مما يعكس ضعفا في ارتباط العاملين بوظائفهم وانغماسهم فيها. وقد جاء ترتيب الابعاد تنازليا كالاتي: الانغماس (٢,٤٤) كأعلى بعد، يليه الإخلاص والتفاني (٢,٢٤) ثم الحماس (٢,٠٩) كأدنى مستوى. وتكشف هذه النتائج عن حالة الفتور الوظيفي بين العاملين، حيث يشير الى الانخفاض في بعد الحماس الى افتقار العاملين للطاقة النفسية والايجابية في أداء مهامهم، بينما يعكس تدني مستوى الإخلاص ضعفا في الشعور بالشعور بالتحدي والفخر بالعمل. كما ان ارتفاع قيمة الانحراف المعياري في بعد الانغماس (١,٠٩٣)، يشير الى وجود تباين في اراء العاملين حول مستوى تركيزهم واندماجهم في العمل، مما قد يعكس اختلافا في طبيعة المهام البيئة العملية بين الأقسام المختلفة. هذه النتائج تنذر بوجود فجوة في الروح المعنوية للعاملين، وتستدعي تدخلا لتعزيز الحماس الوظيفي من خلال برامج تحفيزية وتصميم بيئة عمل داعمة للإبداع والانتماء التنظيمي.

ثالثا: اختبار فرضيات الدراسة

قام الباحث باختبار الفرضية الرئيسة (H_{01}) والتي تنص " **يوجد أثر غير مباشر ذو دلالة إحصائية للتمكين الإداري في الاستغراق الوظيفي من خلال الثقة بالقائد لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت**" من خلال استخدام أسلوب الانحدار الخطي المتعدد وفق منهجية (Baron & kenny) لاختبار الوساطة، واستخدام أسلوب الخطي البسيط لاختبار علاقات التأثير. ولاختبار الفرضية الرئيسة، يجب أولاً اختبار الفرضيات الفرعية كلاً على حدة على النحو الآتي:

١- **اختبار الفرضية الفرعية الأولى** (H_{01-1})

نص الفرضية الفرعية الأولى: " **يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتمكين الإداري في الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت**". وقد كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٦): نتائج الانحدار الخطي البسيط لقياس أثر التمكين الاداري في الاستغراق الوظيفي

المتغير	قيمة b	R	R2	قيمة t المحسوبة	قيمة f المحسوبة	مستوى الدلالة Sig.	نتيجة اختبار الفرضية
التمكين الاداري	٠,٣٤	٠,٣٣	٠,١١٢	٣,٠٧٤	٩,٤٤٧	٠,٠٠٣	قبول الفرضية

تظهر نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط المبينة في الجدول رقم (٦) وجود تأثير ذي دلالة إحصائية للتمكين الإداري في الاستغراق الوظيفي، حيث بلغ معامل الانحدار (٠,٣٤)، مما يشير الى ان كل زيادة بمقدار وحدة في التمكين الإداري يؤدي الى زيادة بمقدار ٠,٣٤ في الاستغراق الوظيفي، وهذا يؤكد وجود علاقة طردية إيجابية بين المتغيرين، حيث يسهم تحسين التمكين الإداري في تعزيز مستوى الاستغراق الوظيفي بين العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت.

اما بالنسبة لقوة التفسير فقد بلغ معامل التحديد (٠,١١٢)، ويعني ذلك ان التمكين الإداري يفسر ما نسبته ١١,٢٪ فقط من التباين في الاستغراق الوظيفي، وهذه النسبة منخفضة نسبيا، مما يشير الى وجود عوامل أخرى غير مشمولة في النموذج تسهم في تفسير ما نسبته ٨٨,٨٪ من التباين في الاستغراق الوظيفي.

تجدر الإشارة الى ان دلالة النموذج الإحصائية مؤكدة من خلال قيم F والبالغة (٩,٤٤٧) ذات الدلالة الإحصائية والتي بلغت قيمتها (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة المعيارية (٠,٠٥)، مما يدل على النموذج كله ذو دلالة إحصائية. كما ان قيمة (T=3.074) ذات الدلالة الإحصائية تؤكد ان العلاقة بين المتغيرين حقيقية وليست نتيجة الصدفة. ويشير معامل الارتباط والبالغ (٠,٣٣) الى وجود علاقة ارتباط متوسطة بين المتغيرين.

تؤكد هذه النتائج بشكل عام صحة الفرضية الفرعية الأولى والتي تنص على انه **"يوجد اثر ذو دلالة إحصائية للتمكين الإداري في الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت"**. لكنها تلفت الانتباه الى محدودية هذا التأثير، حيث يبدو ان التمكين الإداري رغم أهميته ليس العامل الوحيد في تحقيق الاستغراق الوظيفي، مما يدفع الى التوصية بدراسة متغيرات وسيطة أخرى قد تفسر بشكل أفضل آلية تأثير التمكين الإداري في الاستغراق الوظيفي مثل الثقة التنظيمية او الرضا الوظيفي او المناخ التنظيمي.

٢- **اختبار الفرضية الفرعية الثانية** (H01-2)

نص الفرضية الفرعية الثانية: **"يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتمكين الإداري في الثقة بالقائد لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت"**. وقد كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٧): نتائج الانحدار الخطي البسيط لقياس العلاقة التأثيرية للتمكين الاداري على الثقة بالقائد

البُعد	قيمة b	R	R2	قيمة t المحسوبة	قيمة f المحسوبة	مستوى الدلالة Sig.	نتيجة اختبار الفرضية
النزاهة	٠,٦٠	٠,٦١	٠,٣٨	٦,٧٣٣	٤٥,٣٣٧	٠,٠٠٠	قبول الفرضية

تظهر نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط المبينة في الجدول رقم (٧) وجود تأثير قوي وذي دلالة إحصائية للتمكين الإداري في الثقة بالقائد، حيث بلغ معامل التحديد (٠,٣٨)، ويعني ذلك ان التمكين الإداري يفسر ما نسبته ٣٨٪ من التباين في الثقة بالقائد، وهي نسبة تعتبر مرتفعة نسبيا في الدراسات السلوكية والتنظيمية.

وعند مقارنة هذه النتيجة مع التأثير السابق للتمكين الإداري على الاستغراق الوظيفي والذي كان ٠,١١٢ نلاحظ ان قوة التأثير تكون أكبر بشكل ملحوظ في علاقة التمكين بالثقة، حيث تتجاوز ثلاثة اضعاف نسبة التفسير في العلاقة السابقة، مما يدل على ان التمكين الإداري

يسهم بشكل اكبر في بناء الثقة بالقائد مقارنة بتأثيره المباشر في الاستغراق الوظيفي، ويمكن تفسير ذلك بان منح الصلاحيات وتفويض السلطة وتمكين العاملين ينعكس إيجابيا وبشكل مباشر على مستوى ثقتهم بقيادتهم، حيث يدرك العاملون ان القيادة تثق بهم وتوكل لهم الصلاحيات.

تجدر الإشارة الى ان دلالة النموذج الإحصائية مؤكدة من خلال قيم F والبالغة (٤٥,٣٣٧) ذات الدلالة الإحصائية والتي بلغت قيمتها (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة المعيارية (٠,٠٥)، مما يدل على النموذج كله ذو دلالة إحصائية. كما ان قيمة (T=6.733) ذات الدلالة الإحصائية تؤكد ان العلاقة بين المتغيرين حقيقية وليست نتيجة الصدفة. ويشير معامل الارتباط والبالغ (٠,٦١) الى وجود علاقة ارتباط قوية بين المتغيرين، وتؤكد هذه النتائج بشكل عام صحة الفرضية الفرعية الثانية والتي تنص على انه **"يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للتمكين الإداري في الثقة بالقائد لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت"**.

تؤكد هذه النتيجة الأهمية الاستراتيجية للتمكين الإداري كمدخل لبناء الثقة التنظيمية، والتي بدورها قد تكون عاملا وسيطا مهما في الاستغراق الوظيفي، وهذا يتوافق مع نتائج الدراسات السابقة التي تشير الى ان البيئة التنظيمية الداعمة والتمكين يعدان من الركائز الأساسية لبناء الثقة بين القيادات والمرؤوسين. ومن الناحية التطبيقية تبرز هذه النتيجة الحاجة الى تركيز مصانع المياه بوادي حضرموت على سياسات التمكين الإداري ليس فقط لتعزيز الاستغراق الوظيفي ولكن أيضا –وبشكل أكبر– لبناء علاقات قائمة على الثقة بين العاملين وقادتهم، مما سنعكس إيجابا على استغراقهم واندماجهم في أعمالهم، والمناخ التنظيمي بشكل عام.

٣- **اختبار الفرضية الفرعية الثالثة** (H01-3)

نص الفرضية الفرعية الثالثة: **"يوجد أثر ذو دلالة إحصائية للثقة بالقائد في الاستغراق الوظيفي في مصانع المياه بوادي حضرموت"**. وقد كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٨): نتائج الانحدار الخطي البسيط لقياس العلاقة التأثيرية للثقة بالقائد في الاستغراق الوظيفي

البُعد	قيمة b	R	R2	قيمة t المحسوبة	قيمة f المحسوبة	مستوى الدلالة Sig.	نتيجة اختبار الفرضية
الثقة بالقائد	٠,٦٢	٠,٥٩	٠,٣٥	٦,٣٦٧	٤٠,٥٤١	٠,٠٠٠	نرفض الفرضية

تظهر نتائج تحليل الانحدار الخطي البسيط المبينة في الجدول رقم (٨) وجود تأثير قوي وذي دلالة إحصائية للتمكين الإداري في الاستغراق الوظيفي، حيث بلغ معامل الانحدار (٠,٦٢)، مما يشير الى ان كل زيادة بمقدار وحدة في الثقة بالقائد يؤدي الى زيادة بمقدار ٠,٦٢ في الاستغراق الوظيفي، وهذا يعكس قوة التاثير الإيجابي للثقة بالقائد على انغماس العاملين وانخراطهم في أعمالهم.

اما بالنسبة لقوة العلاقة يبين معامل الارتباط (R=0.59) وجود علاقة ارتباط قوية وموجبة بين المتغيرين، مما يدل على ان ارتفاع مستوى الثقة بالقائد يرتبط ارتباطا وثيقا بزيادة مستوى الاستغراق الوظيفي. اما معامل التحديد والبالغ (٠,٣٥)، ويعني ذلك ان الثقة بالقائد تفسر ما نسبته ٣٥٪ فقط من التباين في الاستغراق الوظيفي، وهي نسبة تعتبر مرتفعة ومهمة في البحوث السلوكية والتنظيمية.

تجدر الإشارة الى ان دلالة النموذج الإحصائية مؤكدة من خلال قيم F والبالغة (٤٠,٥٤١) ذات الدلالة الإحصائية والتي بلغت قيمتها (٠,٠٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة المعيارية (٠,٠٥)، مما يدل على النموذج كله ذو دلالة إحصائية. كما ان قيمة (T=6.367) ذات الدلالة الإحصائية تؤكد ان العلاقة بين المتغيرين حقيقية وليست نتيجة الصدفة. كما ان قوة التأثير(٠,٦٢) وقوة التفسير (٠,٣٥) تعدان اعلى من نظيراتها في علاقة التمكين بالاستغراق، مما يسلط الضوء على الأهمية النسبية الأكبر للثقة بالقائد في تفسير الاستغراق الوظيفي مقارنة بالتمكين الإداري.

تؤكد هذه النتائج تدعم بقوة صحة الفرضية الفرعية الثالثة والتي تنص على انه "**يوجد اثر ذو دلالة إحصائية ثقة بالقائد في الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت**". كما انها تعزز فرضية الوساطة الرئيسية، حيث ان قوة العلاقة بين الثقة بالقائد والاستغراق الوظيفي تشير الى ان الثقة بالقائد تمثل آلية فعالة يمكن خلالها للمتغيرات التنظيمية الأخرى –مثل التمكين الإداري– ان توثر في الاستغراق الوظيفي.

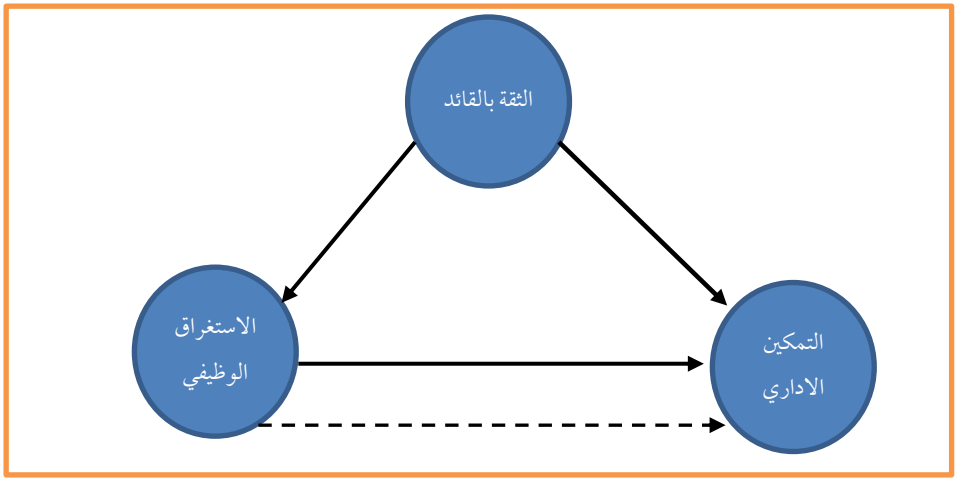
٤- **اختبار الفرضية الفرعية الرابعة** (H01-4)

نص الفرضية الفرعية الرابعة: " **يوجد أثر غير مباشر ذو دلالة إحصائية للتمكين الإداري في الاستغراق الوظيفي من خلال الثقة بالقائد لدى العاملين في مصانع المياه بوادي حضرموت**".

لاختبار الفرضية تم استخدام الانحدار المتعدد عبر PROCESS Macro (Model 4) وفق (Hayes, 2013) مع ٥٠٠٠ عينة Bootstrap و ٩٥٪ فترة ثقة لضمان دقة النتائج.

جدول (٨): العلاقة المباشرة وغير المباشرة بين التمكين والاستغراق الوظيفي من خلال الثقة بالقائد

المسار	المعامل	الخطاء المعياري	R2	قيمة t	مستوى الدلالة Sig.	نتيجة اختبار الفرضية
التاثير المباشر (قبل الوسيط	0.34	0.110	0.112	3.074	0.003	نرفض الفرضية
التاثير المباشر(بعد الوسيط)	-0.47	0.119	0.252	-0.394	0.695	
المسار a (تمكين ← ثقة)	0.60	0.089	-	6.733	0.000	
المسار b (ثقة ← استغراق)	0.64	0.123	-	5.340	0.000	
التاثير غير المباشر	-0.287	0.059	-	-	0.371	



شكل ٢: نموذج الوساطة

أظهرت النتائج في الجدول رقم (٨) أن التأثير المباشر للتمكين الإداري على الاستغراق الوظيفي كان دالًا قبل إدراج الثقة بالقائد، مما يشير إلى أن التمكين يعزز استغراق الموظفين في العمل مباشرة.

ومع إدخال الثقة كمتغير وسيط، أصبح التأثير المباشر غير دال، بينما المسارات الجزئية أظهرت أن التمكين الإداري يعزز الثقة، والثقة تعزز الاستغراق الوظيفي بشكل دال إحصائيًا، رغم ذلك، لم يظهر التأثير غير المباشر للتمكين عبر الثقة كوسيط دالًا، مما يعني أن فرضية

الوساطة لم تتحقق في هذه الدراسة. وعليه، يمكن الاستنتاج أن الثقة بالقائد تؤثر على الاستغراق الوظيفي كمتغير مستقل، بينما أثر التمكين المباشر يظل قبل إدراج الثقة.

المبحث الخامس: النتائج والتوصيات:

اولا: النتائج:

أسفرت نتائج الدراسة عن مجموعة من النتائج الجوهرية التي تسهم في تعميق الفهم النظري والتطبيقي للعلاقات بين **التمكين الإداري، الثقة بالقائد، والاستغراق الوظيفي**، ويمكن تلخيصها على النحو الآتي:

١. أظهرت النتائج أن مستوى التمكين الإداري لدى أفراد عينة الدراسة جاء **بدرجة متوسطة إلى مرتفعة**، حيث تباينت أبعاد التمكين، وتقدّم بعد **تفويض الصلاحيات والعمل الجماعي** على بقية الأبعاد، في حين جاءت بعض الأبعاد مثل **الاستقلالية والاتصال الفعّال** بدرجات أقل نسبيًا.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات المحلية والعربية مثل دراسات (Musleh & Saleh, 2020؛ شبوعات وآخرون، ٢٠٢٢)، التي أشارت إلى تفاوت تطبيق أبعاد التمكين داخل المنظمات.

٢. بيّنت النتائج أن مستوى الثقة بالقائد جاء **مرتفعًا**، مما يعكس إدراك العاملين لكفاءة القادة ونزاهتهم وحرصهم على مصالح المرؤوسين. وتنسجم هذه النتيجة مع دراسات (السلمي وآخرون، ٢٠٢١؛ الشهراني والقرني، ٢٠٢١)، التي أكدت أن الممارسات القيادية الإيجابية تسهم في تعزيز الثقة التنظيمية.

٣. أظهرت النتائج أن مستوى الاستغراق الوظيفي لدى العاملين جاء **مرتفعًا**، وهو ما يشير إلى ارتفاع درجة الاندماج النفسي والوجداني والمعرفي في العمل. وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسات محلية ودولية مثل (قفلة وآخرون، ٢٠٢٥؛ Rai et al., 2025).

٤. أثبتت النتائج وجود **أثر إيجابي ذي دلالة إحصائية** للتمكين الإداري على الاستغراق الوظيفي، بما يعني أن زيادة مستويات التمكين تؤدي إلى تعزيز اندماج العاملين في أعمالهم. وتنسجم هذه النتيجة مع دراسات (قرين وآخرون، ٢٠٢٢؛ ربيع وآخرون، ٢٠٢٢؛ Nzuve & Bakari, 2012).

٥. أظهرت النتائج وجود **أثر إيجابي ومعنوي** للتمكين الإداري في تعزيز الثقة بالقائد، وهو ما يشير إلى أن السياسات الإدارية التي تمنح العاملين صلاحيات أوسع وتدعم مشاركتهم في

اتخاذ القرار تعزز من ثقتهم بقياداتهم. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسات (شبل، ٢٠٢١؛ الكبيسي والكعبي، ٢٠٢٠).

٦. كشفت النتائج عن وجود **أثر إيجابي مباشر** للثقة بالقائد على الاستغراق الوظيفي، مما يؤكد الدور المحوري للثقة كعامل نفسي وتنظيمي محفّز للاندماج في العمل، وهو ما تدعمه نتائج دراسات (عبد الله، ٢٠١٨؛ عبد العزيز، ٢٠١٦).

٧. على الرغم من أن التمكين الإداري يعزز الثقة بالقائد، والثقة تعزز الاستغراق الوظيفي، إلا أن النموذج لم يظهر أثرًا غير مباشر دالًا إحصائيًا للتمكين عبر الثقة. وعليه، فإن **فرضية الوساطة غير مدعومة** في هذا السياق، مما يعني أن الثقة بالقائد تؤثر على الاستغراق الوظيفي كمتغير مستقل، بينما أثر التمكين الإداري المباشر يظهر فقط قبل إدراج الثقة. هذه النتيجة قد تعكس خصوصية بيئة العمل أو الثقافة التنظيمية في المصانع المبحوثة. وتختلف هذه النتيجة مع عدد من الدراسات العربية والدولية التي أكدت الدور الوسيط للثقة في العلاقات التنظيمية (الشركسي والعجيلي، ٢٠٢٣؛ Liu et al., 2010).

ثانيًا: توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات العملية والعلمية، على النحو الآتي:

١. نظراً لأن التمكين الإداري أثبت أثرًا إيجابيًا مباشرًا على الاستغراق الوظيفي، يُوصى المنظمات بتوسيع صلاحيات الموظفين، وتعزيز العمل الجماعي، وتفويض السلطة بشكل فعال، مع التركيز على رفع مستوى الاستقلالية والاتصال الفعّال في بيئة العمل.

٢. نظراً لدور الثقة بالقائد في زيادة الاستغراق الوظيفي، يُنصح القادة بالتحلي بالنزاهة، والشفافية، والالتزام بحقوق الموظفين، مع الاهتمام بالتواصل المستمر معهم لتقوية العلاقات التنظيمية.

٣. يمكن تنظيم برامج تدريبية للقادة لتطوير مهارات القيادة التحويلية والأخلاقية، بما يسهم في زيادة الثقة بالقيادة وتعزيز اندماج الموظفين في العمل.

٤. يُنصح المؤسسات بمراقبة مستويات الاستغراق الوظيفي للموظفين بشكل دوري، وتوفير بيئة عمل محفزة تشجع على الانخراط الكامل والالتزام بالمهام.

٥. نظرًا لعدم تحقق الوساطة الكلية للثقة بالقائد بين التمكين الإداري والاستغراق الوظيفي، يُنصح الباحثين والقادة بعدم الاعتماد على الثقة كوسيط وحيد، بل دراسة

عوامل أخرى محتملة قد تعزز العلاقة بين التمكين والاستغراق، مثل الثقافة التنظيمية أو الدعم التنظيمي.

٦. بما أن نتائج الوساطة قد تعكس خصوصية بيئة العمل والثقافة التنظيمية في المصانع المبحوثة، يُوصى بتطبيق سياسات مرنة تراعي السياق المحلي والخصائص التنظيمية لكل مؤسسة لتحقيق أفضل النتائج.

٧. توصي الدراسة الباحثين بدراسة تأثير التمكين الإداري على الاستغراق الوظيفي عبر وسائط أخرى، مثل الرضا الوظيفي أو الالتزام التنظيمي، وإجراء دراسات مقارنة بين المؤسسات المختلفة لفهم تأثير البيئة والثقافة التنظيمية.

المراجع

اولا: المراجع العربية:

١. الذكاء العاطفي لدى مديري المدراس ولعاقته باثقة بالقائد في محافظة جدة من وجه نظر المعلمين، ال وهاس، محمد احمد والسهيمي، احمد حامد والفضيل، محمد اقرون (٢٠٢٥) مجلة الفنون والادب وعلوم الانسانيات والاجتماع، العدد ١٢٤، ٦٣- ٨٧.

٢. دور التمكين الإداري في تعزيز الابداع التنظيمي لدى العاملين في جهاز الشرطة الفلسطينية، أبو ربيع، عرفات سعيد (٢٠١٩) رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى.

٣. أثار أنماط الإدارية على الالتزام التنظيمي لدى أساتذة القطب الثاني بجامعة قاصد مرباح ورقلة، باديس، بو خلوة وسهيلة قمو (٢٠١٧)، مجلة أداء المؤسسات الجزائرية، جامعة قاصد مرباح، العدد (١١)، الجزائر، ص١١٣ - ١٢٨.

٤. إثر الحوافز في التمكين الاداري: دراسة ميدانية في المؤسسة العامة للمياه والصرف الصحي بمدينة المكلا- حضرموت، بن كليب، محسن محمد (٢٠١٨) مجلة الريان للعلوم الانسانية والتطبيقية، المجلد ١، العدد ١، ص ١٩٧-٢٢٨.

٥. أهمية التمكين الإداري في تسويق الخدمات السياحية (دراسة تحليلية وصفية).، جعاز، سهى عزيز وعبد، ناموس حميد (٢٠٢٤) ,مجلة الإدارة والاقتصاد، ٤٩(١٤٣)، ١٩٦-٢٠٥.

٦. التمكين الإداري في بيئة العمل السعودية: دراسة تطبيقية على المؤسسات الصناعية، الحربي، عبد الله بن محمد (٢٠١٨) مجلة الإدارة والتنمية، ١٠(٢)، ٤٥–٧٨.

٧. الإحباط الإداري الأسباب والعلاج، حسنين أحمد (٢٠١٣) دار الكتب المصرية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، مصر.

٨. السعادة في مكان العمل ودورها في تعزيز الثقة التنظيمية، خلف، ياسر لطيف (٢٠٢١) مجلة اقتصاديات الاعمال، العدد١، ٢٤٥- ٢٦٨.

٩. أثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الاستغراق الوظيفي، دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في معمل سمنت كركوك، السبعاوي، عامر رجب ذياب (٢٠١٨)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة كركوك، جامعة تكريت، كلية الإدارة والاقتصاد، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد (٣)، العدد (٤٣).

١٠. أثر مبادئ إدارة الجودة الشاملة على الاستغراق الوظيفي، دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في معمل سمنت كركوك، السبعاوي، عامر رجب ذياب (٢٠١٨)، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة كركوك، جامعة تكريت، كلية الإدارة والاقتصاد، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، المجلد (٣)، العدد (٤٣)، ١٦١- ١٧٩.

١١. أثر التدريب والتعلم التنظيمي في تعزيز التمكين الوظيفي: دراسة ميدانية، سعد، محمد أحمد (٢٠٢١)، المجلة العربية للإدارة، ٤١(٣)، ٨٩–١١٨.

١٢. القيادة الخادمة وتأثيرها في الثقة التنظيمية دراسة تحليلية في شركة توزيع المنتجات النفطية بغداد، سعيد، هديل كاظم (٢٠١٩) مجلة العلوم الاقتصادية والادارية، جامعة بغداد، المجلد ٢٥، العدد ١١، ص ٥٥- ٧٧.
١٣. واقع ممارسة سلوكيات القيادة الاخلاقية لدى قيادات المدارس الثانوية وعلاقتها بالثقة في القائد من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمحافظة جدة، السلمي، عبد الرحمن حامد حباب واخرون (٢٠٢١) مجلة التربية جامعة الازهر، العدد ١٩٠، ص ٢٩٦- ٣٣٦.
١٤. الثقة التنظيمية والتمكين الاداري بالبنوك دراسة مقارنة، شبل، بيكار محمد (٢٠٢١) حولية كلية الآداب، جامعة بني سويف، المجلد ١٠، العدد ١، ص ٢٣٣- ٢٨٩.
١٥. اثر سلوكيات القيادة التحويلية على الاستغراق الوظيفي لدى العاملين، شبوعات، نعيمة (٢٠٢٢) رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح بورقلة، الجزائر.
١٦. أثر تمكين العاملين على الاستغراق الوظيفي دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، شبوعات، نعيمة وبن عيشاوي، احمد ومناصرية، رشيد (٢٠٢٢) مجلة الدراسات الاقتصادية والكمية، المجلد ٨، العدد ١ن ص ٣٥٩- ٣٦٨.
١٧. أثر القيادة التحويلية على سلوك المواطنة التنظيمية "الثقة في القائد كوسيط في العلاقة" الشركسي، أبو بكر حسن والعجيلي، سليم محمد (٢٠٢٣) مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال، ١٠(٢)، ٦٥-٨٤.
١٨. نمط القيادة الخادمة لدى قادة المدارس الإبتدائية بمحافظة جدة وعلاقتها بالثقة بالقائد من وجهة نظر المعلمين، الشهراني، احمد بن هريش والقرني، صالح بن علي (٢٠٢١) مجلة كلية التربية جامعة المنصورة، العدد ١١٥، ص ١١٩- ١٦٠.
١٩. مستوى الثقة التنظيمية للمعلمين والتنبؤ بها عن طريق ممارسات القيادة الاخلاقية التشاركية لأعضاء الادارة المدرسية من وجهة نظر المعلمين، الصالح، امل عبد الوهاب (٢٠١٩) مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية، المجلد ٢٩، العدد ٢، ص ٢٥٥- ٢٨١.
٢٠. أثر التكم في الاستغراق الوظيفي للمعلمين في بعض المدارس الحكومية في قضاء الزبير، صالح، رشا مهدي (٢٠٢٠) مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، ٢٦(١١٧)، ١٠٩-١٢٧.
٢١. التمكين الإداري وأثره في تحقيق سلوك المواطنة التنظيمية (دراسة تطبيقية على العاملين بمراقبة الخدمات المالية غريان). العامري، راضية عبدالسلام وبركات، نوال سعيد، وصميدة، سميرة منصور (٢٠٢٥) مجلة الدراسات الاقتصادي، ٥(٣)، ٢٠٠-٢٢٥.
٢٢. التمكين الإداري وأثره على التطوير التنظيمي: دراسة تطبيقية على إدارات التربية والتعليم بمحافظة مأرب – الجمهورية اليمنية، العباب، علي علي عبدالله .(٢٠٢٣). المجلة العلمية لجامعة إقليم سبأ، ٥(٢) ٥٥-٨٤.

٢٣. الاتصال التنظيمي ودوره في بناء الثقة بين القيادة والعاملين، عبدالله، خالد بن حسين (٢٠٢٠)، مجلة البحوث الإدارية، ١٤(٢)، ٦٧–٩٤.
٢٤. واقع التمكين الوظيفي وعلاقته بجودة الحياة الوظيفية في الجامعات اليمنية الاهلية، العريقي، نصيره عبد الجليل حميد وامين، عبد الجبار الطيب (٢٠٢٥) مجلة جامعة صنعاء للعلوم الإنسانية، ٤(٧)، ١٠٤-١٤١.
٢٥. اثر الهيكل التنظيمي على تمكين العاملين في الفنادق السياحية بمحافظة دمشق، عسليه، فراس انس وديوب، ايمن حسن (٢٠٢٤) مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والسياسية، المجلد ٤٠، العدد ٣، ص ٦٠- ٨٢.
٢٦. الثقة التنظيمية بين الإطار الشخصي لها والمفهوم التنظيمي الحديث، العنزي، سعد علي ونعمة، مؤيد يوسف (٢٠٠٤)، المجلة العراقية للعلوم الإدارية، كلية الاقتصاد، جامعة كربلاء، بغداد، العدد (٥).
٢٧. التمكين النفسي وأثره في الأداء الوظيفي للعاملين في المنظمات العربية، العيسى، فهد بن عبد الرحمن (٢٠٢٠)، مجلة العلوم الإدارية العربية، ١٢(١)، ٢٣–٥٦.
٢٨. اثر الرشاقة التنظيمية على الاستغراق الوظيفي في الشركات الزراعية بولاية القضارف بالسودان، فرح، فرح يس، بدوي، مأمون يسن، وبابكر، صفا ياسر (٢٠١٩) مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية، المجلد ٣، العدد ١، ص ٧٣- ٩١.
٢٩. درجة ممارسة التمكين الإداري وعلاقتها بالرضا الوظيفي بكليات المجتمع الحكومية، الفقيه، صباح يحيى والشرجبي، عبدالرحمن محمد والنور، عبدالجبار الطيب (٢٠٢٣) مجلة التكامل في بحوث العلوم الاجتماعية والرياضية، المجلد ٧، العدد ٢، ص ١٢- ٤٣.
٣٠. العلاقة بين أنماط الثقافة التنظيمية ومستوى القيادة للمنظمة، الفهداوي، فهمي خليل (٢٠٠٥)، دراسة تحليلية تطبيقية، مجلة النهضة، جامعة القاهرة، مصر.
٣١. اثر التمكين الإداري على الاستغراق الوظيفي لدى العاملين بمديرية توزيع الكهرباء والغاز جيجل، قرين، ربيع وبودماغ، محمد وبوعلي، رؤوف (٢٠٢٢) مجلة الافاق للدراسات الاقتصادية، المجلد ٢، العدد ٧، ص ٣٦١- ٣٧٥.
٣٢. اثر جودة الحياة الوظيفية في الاستغراق الوظيفي في شركة يمن موبايل للهاتف النقال اليمن، قفلة، سامي احمد وفاضل، رسال يحيى والخطابي، العزي سعد (٢٠٢٥) مجلة سبا للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١(٤)، DOL: https://doi.org/10.48185/sjhss.v1i4.1859
٣٣. تاثير استراتيجية التمكين في اداء العاملين بتوسيط الثقة التنظيمية، الكبيسي، صلاح الدين عواد، والكعبي، رعد فرحان عذيب (٢٠٢٠) Journal of Economics and Administrative Sciences، المجلد ٢٦، العدد ١٢٠، ص ١- ٢٩.

٣٤. دور الثقة التنظيمية في تعزيز سلوك المواطنة، بحث تحليلي لآراء عينة من موظفي شركة الفاو الهندسية العامة وزارة الاعمار والإسكان، الكعبي، حميد سالم (٢٠١٣)، مجلة كلية الرافدين الجامعة، العدد (٣٢).

٣٥. دور التمكين الإداري في تحقيق الرضا الوظيفي دراسة ميدانية بجامعة الحديدة، محمد، فؤاد حسن هبة (٢٠٢٣) مجلة تهامة، العدد ١٧، ١١٧- ١٥١.

٣٦. درجة ممارية القيادة الروحية لدى مديرات المدارس الحكومية في محافظة خان يونس وعلاقتها بالاستغراق الوظيفي لدى معلماتها، المصري، مروان بن وليد (٢٠٢٣) مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، العدد ١٦، الجزء الأول، ص ٦٠- ١١٤.

٣٧. أثر التمكين الإداري على الرضا الوظيفي، منصور، غالية محمد (٢٠٢٥) مجلة جامعة بني وليد للعلوم الإنسانية والتطبيقية، ١٠(٤)، ٤٥٣-٣٧٣.

٣٨. مدى توافر ابعاد الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في القطاع المصرفي، ميتا، علي يونس، ومزيق، رامي اكرم (٢٠١٧) مجلة جامعة البعث، ٣٩(٦٧)، ٤٣-٦٧.

٣٩. أثر التمكين الإداري في جودة الخدمات الإدارية بمكتب التربية والتعليم بمحافظة عمران، ناصر، احمد محمد عبدالله والعواضي، علي عبدالله والماخذي، شرف علي (٢٠٢٥) مجلة جامهة صنعاء للعلوم الإنسانية، ٤(٨)، ١٣٣-١٥٤.

٤٠. التمكين الإداري ودوره في تعزيز الثقة لدى مديري المدارس. هواري، عفاف راضي (٢٠٢٠) مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤(٣٣)، ١٧٦-١٩٠.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

41. *Abbas , Z., Ehsan ,S., Ali ,M., Saeed ,S., & Abbass ,1. S. (2016) " Evaluating the Impact of Employee Engagement Drivers on Organizational Citizenship Behavior: A Moderating Role of Human Resource*

42. *Abdeldayem, Marwan M. et al., (2021) Impact of administrative empowerment on organizational belongingness: Evidence from Bahrain, International Journal of Information, Business and Management, Vol. 13, No.3, pp 89- 166.*

43. *Alfadli, Mona A. & Al-Mehaisen, Sarah M. (2019) The Reality of Administrative Empowerment among the Recently Employed Administrators in the Intermediate Schools, International Education Studies; Vol. 12, No. 6, pp 120- 133.*

44. *Al-Qatawneh, Aymn Sulieman Zamel & Mobaideen, Walaa (2017) The Impact of Human Resources Strategies in the Administrative Empowerment: A Case Study in Arabian Qatrana Cement, International Review of Management and Marketing, 7(2), 347-359.*

45. *Bakker, **Arnold B.**, & Demerouti, **Evangelia** (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. **JOURNAL OF OCCUPATIONAL HEALTH PSYCHOLOGY**, 22(3), 273–285.*

46. *Baquero, A. (2023). Authentic leadership, employee work engagement, trust in the leader, and workplace well-being: A moderated mediation model. Psychology Research and Behavior Management, 16, 1403–1424.*
47. *Bulatova, Julija(2015) The result of leadership in creation organizational trust, Journal of Business Management, , No.9, pp 28- 33.*
48. *Çoban, Özdemir, & Bellibaş (2020) Trust in principals, leaders' focus on instruction, teacher collaboration, and teacher self-efficacy: testing a multilevel mediation model,*
49. *Dirks, Kurt T., & Ferrin, Donald L. (2002). Trust in leadership: Meta-analytic findings and implications for research and practice. Journal of Applied Psychology, 87(4), 611–628.*
50. *Khosrof. A.M & Nashmi, M. M (2024) Talent management and its effect on employee engagement: A field study on Islamic banks operating in the capital municipality of Sana'a Yemen, University of Science and Technology Journal for Management and Human Sciences, 2(1), pp 117- 140.*
51. *Kura. Kabiru Maitama.et,al (2016) Organizational trust as a mediator between perceived organizational support and constructive deviance, International Journal of Business and Society, Vol. 17 No. 1, pp 1 - 18*
52. *Lin, Li-Fen & Tseng, Chun-Chieh (2013) The leadership behavior and psychological empowerment on job satisfaction, The International Journal of Organizational Innovation, Vol 5, No 4, pp 21- 29.*
53. *Liu, J., Siu, O.-L., & Shi, K. (2010). Transformational leadership and employee well-being: The mediating role of trust in the leader and self-efficacy. Applied Psychology, 59(3), pp 454-479.*
54. *Meng, Q., & Sun, F. (2022). The impact of psychological empowerment on work engagement among university faculty members in China. Psychology Research and Behavior Management, 12, 983–990. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31695531/*
55. *Musleh. A & saleh. A (2020) The impact transformational leadership on administrative empowerment: A field study in pharmaceutical manufacturing companies in the republic of Yemen, Journal of social studies, V 26, N2 pp 27-52.*
56. *Nzuve, Stephen N. M,& Bakari, Tsala Halima(2012) The relationship between empowerment and the performance in the City Council of Nairobi, Problems of maagemant in the 21 century, vol 5, pp 84- 98.*
57. *Rai, S. S., & Koodamara, N. K. (2025). How does trust in leader influence organizational commitment? A test of a moderated mediation model. Acta Psychologica, 257,Article105092 https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0001691825004056?via%3Dihub*
58. *Saks, Alan M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. Journal of Managerial Psychology, 21(7), 600–619.*

59. *Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review. Journal of Applied Psychology, 96(5), 981–1003.*

Romanization of references

1. *Al-Dhakāʾ al-ʿāṭifī ladá mudīrī almdrās wlʿāqth bāthqh bālqāʿd fī Muḥāfaẓat Jiddah min wajh naẓar al-Muʿallimīn, al whās, Muḥammad Aḥmad wālshymy, Aḥmad Ḥāmid wālfḍyl, Muḥammad aqrwn (2025). Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences, Issue 124, pp. 63-87.*
2. *Dawr al-tamkīn al-idārī fī taʿzīz al-Ibdāʿ al-tanẓīmī ladá al-ʿāmilīn fī Jihāz al-Shurṭah al-Filasṭīnīyah, Abū Rabīʿ, ʿArafāt Saʿīd (2019). Unpublished Master's thesis, Al-Aqsa University.*
3. *Āthār Anmāṭ al-Idārīyah ʿalá al-iltizām al-tanẓīmī ladá asātidhat al-Quṭb al-Thānī bi-Jāmiʿat Qāṣid mrbāḥ Warqalah, Bādīs, Bū Khalwat wshylh qmw (2017), Journal of the Performance of Algerian Institutions, Kasd Merbah University, Issue (11), Algeria, pp. 113-128.*
4. *Ithr al-ḥawāfiz fī al-tamkīn al-idārī : dirāsah maydānīyah fī al-Muʿassasah al-ʿĀmmah lil-Miyāh wa-al-ṣarf al-ṣiḥḥī bi-madīnat almklā-Ḥaḍramawt, ibn Kulayb, Muḥsin Muḥammad (2018), Al-Rayyan Journal of Humanities and Applied Sciences, Volume 1, Issue 1, pp. 197-228.*
5. *Ahammīyat al-tamkīn al-idārī fī Taswīq al-Khidmāt al-siyāḥīyah (dirāsah taḥlīlīyah waṣfīyah)., jʿāz, Suhá ʿAzīz wa-ʿAbd, nāmūs Ḥamīd (2024), Journal of Management and Economics, 49(143), pp. 196-205.*
6. *Al-Tamkīn al-idārī fī bīʾat al-ʿamal al-Saʿūdīyah : dirāsah taṭbīqīyah ʿalá al-muʿassasāt al-Ṣināʿīyah, al-Ḥarbī, ʿAbd Allāh ibn Muḥammad (2018), Journal of Management and Development, 10(2), 45–78.*
7. *Al-Iḥbāṭ al-idārī al-asbāb wa-al-ʿilāj, Ḥasanayn Aḥmad (2013), Egyptian National Library, Arab Group for Training and Publishing, Egypt.*
8. *Al-Saʿādah fī makān al-ʿamal wa-dawruhā fī taʿzīz al-thiqah al-tanẓīmīyah, Khalaf, Yāsir Laṭīf (2021), Journal of Business Economics, Issue 1, 245–268.*
9. *Athar Mabādiʾ Idārat al-jawdah al-shāmilah ʿalá alāstghrāq al-waẓīfī, dirāsah istiṭlāʿīyah li-ārāʾ ʿayyinah min al-ʿāmilīn fī mʿml smnt Karkūk, al-Sabʿāwī, ʿĀmir Rajab Dhiyāb (2018), College of Administration and Economics, Kirkuk University, Tikrit University, College of Administration and Economics, Tikrit Journal of Administrative and Economic Sciences, Volume (3), Issue (43).*
10. *Athar Mabādiʾ Idārat al-jawdah al-shāmilah ʿalá alāstghrāq al-waẓīfī, dirāsah istiṭlāʿīyah li-ārāʾ ʿayyinah min al-ʿāmilīn fī mʿml smnt Karkūk, al-Sabʿāwī, ʿĀmir Rajab Dhiyāb (2018), College of Administration and Economics, Kirkuk University, Tikrit University, College of Administration and Economics, Tikrit Journal of Administrative and Economic Sciences, Volume (3), Issue (43), pp. 161-179.*
11. *Athar al-Tadrīb wa-al-taʿallum al-tanẓīmī fī taʿzīz al-tamkīn al-waẓīfī : dirāsah maydānīyah, Saʿd, Muḥammad Aḥmad (2021), Arab Journal of Management, 41(3), pp. 89-118.*
12. *Al-Qiyādah al-Khādimah wa-taʿthīruhā fī al-thiqah al-tanẓīmīyah dirāsah taḥlīlīyah fī Sharikat Tawzīʿ al-muntajāt al-nafṭīyah Baghdād, Saʿīd, Hadīl*

Kāẓim (2019). Journal of Economic and Administrative Sciences, University of Baghdad, Vol. 25, No. 11, pp. 55-77.

13. *Wāqi‘ mumārasat slwkyāt al-Qiyādah al-akhlāqīyah ladá qiyādāt al-Madāris al-thānawīyah wa-ʿalāqatuhā bi-al-thiqah fī al-qāʿid min wijhat naẓar al-Muʿallimīn wa-al-muʿallimāt bi-Muḥāfaẓat Jiddah, al-Sulamī, ʿAbd al-Raḥmān Ḥāmid Ḥabāb wākhrwn (2021). Journal of Education, Al-Azhar University, No. 190, pp. 296-336.*
14. *Al-Thiqah al-tanẓīmīyah wa-al-tamkīn al-idārī bi-al-bunūk dirāsah muqāranah, Shibl, Bīkār Muḥammad (2021). Annals of the Faculty of Arts, Beni Suef University, Vol. 10, No. 1, pp. 233-289.*
15. *Athar slwkyāt al-Qiyādah al-taḥwīlīyah ʿalá alāstghrāq al-waẓīfī ladá al-ʿāmilīn, shbwʿāt, Naʿīmah (2022). Unpublished PhD Dissertation, Kasdi Merbah University. Ouargla, Algeria.*
16. *Athar Tamkīn al-ʿāmilīn ʿalá alāstghrāq al-waẓīfī dirāsah taḥlīlīyah li-ārāʾ ʿayyinah min al-ʿāmilīn bi-Jāmiʿat qāṣdy mrbāḥ Warqalah, shbwʿāt, Naʿīmah wa-Bin ʿĪshāwī, Aḥmad wmnāṣryh, Rashīd (2022). Journal of Economic and Quantitative Studies, Vol. 8, No. 1, pp. 359-368.*
17. *Athar al-Qiyādah al-taḥwīlīyah ʿalá sulūk al-muwāṭanah al-tanẓīmīyah "al-thiqah fī al-qāʿid kwsyṭ fī al-ʿalāqah" al-Sharkasī, Abū Bakr Ḥasan wāl ĵyly, Salīm Muḥammad (2023). Journal of Economic and Business Studies, 10(2), pp. 65-84.*
18. *Namaṭ al-Qiyādah al-Khādimah ladá qādat al-Madāris al-ibtidāʾīyah bi-Muḥāfaẓat Jiddah wa-ʿalāqatuhā bi-al-thiqah bālqāʿd min wijhat naẓar al-Muʿallimīn, al-Shahrānī, Aḥmad ibn Harīsh wālqrny, Ṣāliḥ ibn ʿAlī (2021). Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, Issue 115, pp. 119-160.*
19. *Mustawá al-thiqah al-tanẓīmīyah lil-Muʿallimīn wāltnbʾ bi-hā ʿan ṭarīq mumārasāt al-Qiyādah al-akhlāqīyah altshārkyh li-aʿḍāʾ al-Idārah al-madrasīyah min wijhat naẓar al-Muʿallimīn, al-Ṣāliḥ, Amal ʿAbd al-Wahhāb (2019). Journal of the Faculty of Education, Alexandria University, Volume 29, Issue 2, pp. 255-281.*
20. *Athar altkm fī alāstghrāq al-waẓīfī lil-Muʿallimīn fī baʿḍ al-Madāris al-ḥukūmīyah fī Qaḍāʾ al-Zubayr, Ṣāliḥ, Rashā Mahdī (2020). Journal of Economic and Administrative Sciences, 26(117), pp. 109-127.*
21. *Al-Tamkīn al-idārī wa-atharuhu fī taḥqīq sulūk al-muwāṭanah al-tanẓīmīyah (dirāsah taṭbīqīyah ʿalá al-ʿāmilīn bi-murāqabat al-Khidmāt al-mālīyah ghryān). al-ʿĀmirī, Rāḍiyah ʿAbdussalām wa-barakāt, Nawāl Saʿīd, wṣmydh, Samīrah Manṣūr (2025). Journal of Economic Studies, 5(3), 200-225.*
22. *Al-Tamkīn al-idārī wa-atharuhu ʿalá al-taṭwīr al-tanẓīmī : dirāsah taṭbīqīyah ʿalá idārāt al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm bi-Muḥāfaẓat Maʾrib – al-Jumhūrīyah al-Yamanīyah, al-ʿUbāb, ʿAlī ʿAlī Allāh. (2023). Scientific Journal of Saba Region University, 5(2), 55-84.*

23. *Al-Ittiṣāl al-tanẓīmī wa-dawruhu fī binā' al-thiqah bayna al-Qiyādah wa-al-ʿāmilīn, Allāh, Khālid ibn Ḥusayn (2020). Journal of Administrative Research, 14(2), 67-94.*
24. *Wāqiʿ al-tamkīn al-waẓīfī wa-ʿalāqatuhu bjwdh al-ḥayāh al-waẓīfīyah fī al-jāmiʿāt al-Yamanīyah al-Ahlīyah, al-ʿUrayqī, nṣyrh ʿAbd al-Jalīl Ḥamīd wa-amīn, ʿAbd al-Jabbār al-Ṭayyib (2025). Sana'a University Journal of Humanities, 4(7), 104-141.*
25. *Athar al-haykal al-tanẓīmī ʿalá Tamkīn al-ʿāmilīn fī al-fanādiq al-siyāḥīyah bi-Muḥāfaẓat Dimashq, ʿslyh, Firās Anas wdywb, Ayman Ḥasan (2024) Damascus University Journal of Economic and Political Sciences, Volume 40, Issue 3, pp. 60-82.*
26. *Al-Thiqah al-tanẓīmīyah bayna al-iṭār al-shakhṣī la-hā wa-al-mafhūm al-tanẓīmī al-ḥadīth, al-ʿAnzī, Saʿd ʿAlī wnʿmh, Muʿayyad Yūsuf (2004), Iraqi Journal of Administrative Sciences, College of Economics, University of Karbala, Baghdad, Issue (5).*
27. *Al-Tamkīn alnfsy wa-atharuhu fī al-adāʾ al-waẓīfī lil-ʿāmilīn fī al-munaẓẓamāt al-ʿArabīyah, al-ʿĪsá, Fahd ibn ʿAbd al-Raḥmān (2020), Arab Journal of Administrative Sciences, 12(1), 23–56.*
28. *Athar alrshāqh al-tanẓīmīyah ʿalá alāstghrāq al-waẓīfī fī al-sharikāt al-zirāʿīyah bi-Wilāyat al-Qaḍārif bi-al-Sūdān, Faraḥ, Faraḥ Yāsīn, Badawī, Maʿmūn Yāsīn, wbābkr, Ṣafā Yāsir (2019). Journal of Economic, Administrative, and Legal Sciences, Vol. 3, No. 1, pp. 73-91.*
29. *Darajat mumārasat al-tamkīn al-idārī wa-ʿalāqatuhā bālrḍā al-waẓīfī bi-Kullīyāt al-mujtamaʿ al-ḥukūmīyah, al-Faqīh, Ṣabāḥ Yaḥyá wālshrjby, ʿAbd-al-Raḥmān Muḥammad wa-al-nūr, ʿbdāljbār al-Ṭayyib (2023). Integration Journal for Social and Mathematical Sciences Research, Vol. 7, No. 2, pp. 12-43.*
30. *Al-ʿAlāqah bayna Anmāṭ al-Thaqāfah al-tanẓīmīyah wa-mustawá al-Qiyādah lil-Munaẓẓamah, al-Fahdāwī, Fahmī Khalīl (2005). An Applied Analytical Study. Al-Nahda Journal, Cairo University, Egypt.*
31. *Athar al-tamkīn al-idārī ʿalá alāstghrāq al-waẓīfī ladá al-ʿāmilīn bmdyryh Tawzīʿ al-kahrabāʾ wa-al-ghāz Jījil, Qurayn, Rabīʿ wbwdmāgh, Muḥammad wbwʿly, Raʿūf (2022). Al-Afaq Journal for Economic Studies, Vol. 2, No. 7, pp. 361-375.*
32. *Athar Jawdah al-ḥayāh al-waẓīfīyah fī alāstghrāq al-waẓīfī fī Sharikat Yumn Mūbāyl lil-Hātif alnqāl al-Yaman, qflh, Sāmī Aḥmad wfāḍl, Rasāil Yaḥyá wālkhṭāby, al-ʿIzzī Saʿd (2025). Saba Journal for Humanities and Social Sciences, 1(4), DOL: https://doi.org/10.48185/sjhss.v1i4.1859*
33. *Tāthyr istirātījīyah al-tamkīn fī adāʾ al-ʿāmilīn btwsyṭ al-thiqah al-tanẓīmīyah, al-Kubaysī, Ṣalāḥ al-Dīn ʿAwwād, wālkʿby, Raʿd Farḥān ʿdhyb (2020). Journal of Economics and Administrative Sciences, Vol. 26, No. 120, p. 1- 29.*
34. *Dawr al-thiqah al-tanẓīmīyah fī taʿzīz sulūk al-muwāṭanah, baḥth taḥlīlī li-ārāʾ ʿayyinah min muwaẓẓafī Sharikat al-Fāw al-Handasīyah al-ʿĀmmah*

Wizārat al-Iʿmār wa-al-Iskān, al-Kaʿbī, Ḥamīd Sālim (2013), Al-Rafidain University College Journal, Issue (32).

35. *Dawr al-tamkīn al-idārī fī taḥqīq al-Riḍā al-waẓīfī dirāsah maydānīyah bi-Jāmiʿat al-Ḥudaydah, Muḥammad, Fuʿād Ḥasan Hibat (2023), Tihama Journal, Issue 17, pp. 117-151.*
36. *Darajat mmāryh al-Qiyādah al-rūḥīyah ladá mdyrāt al-Madāris al-ḥukūmīyah fī Muḥāfaẓat Khān Yūnus wa-ʿalāqatuhā bālāstghrāq al-waẓīfī ladá mʿlmāthā, al-Miṣrī, Marwān ibn Walīd (2023), Islamic University Journal of Educational and Social Sciences, Issue 16, Part 1, pp. 60-114.*
37. *Athar al-tamkīn al-idārī ʿalá al-Riḍā al-waẓīfī, Manṣūr, Ghāliyah Muḥammad (2025), Bani Walid University Journal of Humanities and Applied Sciences, 10(4), pp. 373-453.*
38. *Madá twāfr Abʿād alāstghrāq al-waẓīfī ladá al-ʿāmilīn fī al-qiṭāʿ al-maṣrifī, Mītā, ʿAlī Yūnus, wmzyq, Rāmī Akram (2017)). Al-Baath University Journal, 39(67), 43-67.*
39. *Athar al-tamkīn al-idārī fī Jawdah al-Khidmāt al-Idārīyah bi-Maktab al-Tarbiyah wa-al-taʿlīm bi-Muḥāfaẓat ʿUmrān, Nāṣir, Aḥmad Muḥammad Allāh wālʿwāḍy, ʿAlī Allāh wālmākhdhy, Sharaf ʿAlī (2025). Sana'a University Journal of Humanities, 4(8), 133-154.*
40. *Al-Tamkīn al-idārī wa-dawruhu fī taʿzīz al-thiqah ladá mudīrī al-Madāris. Hawwārī, ʿAfāf Rāḍī (2020). Journal of Educational and Psychological Sciences, 4(33), 176-190.*

أثر الذكاء الاصطناعي في مكافحة غسل الأموال في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن

د. أنس أحمد عبد الخالق ياسين
محاضر غير متفرغ، قسم التكنولوجيا المالية، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن
anas.yassin@zuj.edu.jo

أ.د. هناء محمد هلال الحنيطي
باحث ومتخصص في العلوم المالية والمصرفية، الأردن
hanahilal@yahoo.com

تاريخ تسلم البحث: ٥/ ٣/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٧/ ٤/ ٢٠٢٦م

الملخص:

هدفت الدراسة الى معرفة اثر الذكاء الاصطناعي بأبعاده (النظم الخبيرة، والشبكات العصبية، والوكلاء الأذكياء، والخوارزميات الجينية) في مكافحة غسل الأموال في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من البنوك الاسلامية العاملة في الاردن (بنك صفوة الاسلامي والبنك العربي الاسلامي الدولي، والبنك الاسلامي الاردني ومصرف الراجحي)، وتكونت عينة الدراسة العشوائية من جميع العاملين في البنوك حيث قام الباحثان بتوزيع وتجميع ٤٤٥ استبانة صالحة للتحليل، وتوصلت الدراسة الى وجود اثر للذكاء الاصطناعي بأبعاده (النظم الخبيرة، والشبكات العصبية، والوكلاء الأذكياء، والخوارزميات الجينية) في مكافحة غسل الأموال، واوصت الدراسة بضرورة تبنّي استراتيجية وطنية لتوسيع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البنوك الإسلامية الأردنية وتكاملها مع أنظمة الامتثال والرقابة المصرفية للحد من الجرائم المالية.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، مكافحة غسل الأموال، البنوك الاسلامية العاملة في الأردن

The Impact of Artificial Intelligence on Combating Money Laundering in Islamic Banks Operating in Jordan

Dr. Anas Ahmad A.Yassin
Part-time Lecturer, Department of Financial Technology, Al-Zaytoonah University of Jordan, Jordan
anas.yassin@zuj.edu.jo

Prof. Hana'a Muhammad Hilal Al-Hunaity
Professor of Finance and Banking, Jordan
hanahilal@yahoo.com

Date of Receiving the Research: 5/3/2026 **Research Acceptance Date**: 7/4/2026

Abstract:

This study aimed to determine the impact of artificial intelligence (AI) and its various dimensions (expert systems, neural networks, intelligent agents, and genetic algorithms) on combating money laundering in Islamic banks operating in Jordan. The study employed a descriptive-analytical methodology. The study population consisted of Islamic banks operating in Jordan (Safwa Islamic Bank, Arab Islamic International Bank, Jordan Islamic Bank, and Al Rajhi Bank). A random sample of all bank employees was selected, and the researchers distributed and collected 445 valid questionnaires. The study concluded that AI, with its various dimensions (expert systems, neural networks, intelligent agents, and genetic algorithms), has an impact on combating money laundering. The study recommended the adoption of a national strategy to expand the application of AI in Jordanian Islamic banks and integrating it with banking compliance and supervision systems to reduce financial crimes.

***Keywords**: Artificial Intelligence, Anti-Money Laundering, Islamic Banks Operating in Jordan*

المقدمة :

في ظل انتقال العالم إلى مرحلة جديدة من التطور التكنولوجي، فإن العالم يقف في الحقيقة على أعتاب ثورة صناعية رابعة لا يقتصر أثرها على قطاع معين او فئة معينة من الناس بل يمتد هذا الأثر إلى البعد المعرفي للبشر تجاه المتطلبات العملية والحياتية والانسانية بصورة عامة.

يعتبر الذكاء الاصطناعي من ابرز مخرجات الثورة الصناعية الرابعة نظرا لتعدد استخداماته في المجالات الاقتصادية والعسكرية والصناعية والتقنية والتطبيقات التعليمية والطبية والخدمية، وقد ظهر الذكاء الإصطناعي في سنوات الخمسينيات، حيث استخدم هذا المصطلح للمرة الأولى عام (١٩٥٦) خلال مؤتمر عقد بجامعة (*Dartmouth*) ومنذ ذلك الحين، تسابق الباحثون والدارسون والمبتكرون حيث تم نشر ٦.١ مليون مقال او بحث يتعلق بالذكاء الإصطناعى تقريبا، وتم إيداع ٣٤٠ الف طلب براءة وابتكار ذو صله بالذكاء الإصطناعي (العبداللات، ٢٠٢٠)

يقوم الذكاء الاصطناعي بمحاولة تفهم طبيعة الذكاء الإنساني عن طريق عمل برامج للحاسب الآلي قادرة على محاكاة وتقليد السلوك الإنساني التي تتسم بالذكاء والمقدرة على معالجة العمليات إلكترونياً، وتزويد المستخدمين بالبيانات والمعلومات التي يحتاجونها في القرارات المختلفة بسرعة وفي الوقت المناسب (بويحة، ٢٠٢٢)

وانطلاقاً من أهمية الذكاء الاصطناعي في منظمات الأعمال العالمية فقد أدى ذلك إلى ظهور برامج وتطبيقات جديدة تتسم بالإبداع والابتكار والدقة والسرعة وسهولة الاستخدام، وقد أدى ذلك إلى ظهور منافسة عالمية شديدة باستخدامها وتطويرها والاستفادة منها.

ولما كان القطاع المصرفي من أهم القطاعات الاقتصادية فقد كان سباقا" في استخدام مختلف الأنشطة الذكية المستخدمة في عالم الإدارة والمال لتطبيقها في اعمال البنوك الإسلامية وبما يعزز أداؤها ويزيد قدرتها على المنافسة والاستمرارية (ياسين، ٢٠١٧، ٥٧)، وبما يضمن مستوى معقول من التعرض للمخاطر والتكاليف المقبولة المرافقة لهذه التكنولوجيا والتي تتسم بالتطور والتحديث المستمر وتشكل متابعتها عبئا إضافيا يجدر اخذه الحسبان.

في الأردن ادركت الحكومة الأردنية دور التكنولوجيا المالية كأحد أهم مقومات بيئة الأعمال، وسعت جاهدة ليكون الأردن رائدا بالمنطقة بمجال الذكاء الاصطناعي، وباشرت وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة بتنفيذ مشروع وطني حيث وضعت الاستراتيجية الأردنية للذكاء الاصطناعي التي تتضمن رؤية طموحة وواضحة للارتقاء بالمملكة لتكون من الدول الرائدة والمنافسة على مستوى المنطقة بالذكاء الاصطناعي من خلال تهيئة بيئة تشريعية

وتكنولوجية وريادية جاذبة للاستثمار، وتوفير الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة والبنية التحتية الرقمية كما تم وضع الخطة التنفيذية (٢٠٢٣-٢٠٢٧)، والسياسة الأردنيّة للذكاء الاصطناعي بما يدعم الاقتصاد الوطني، ويعد الاقتصاد الوطني احدى اهم اولويات الدول التي تجلت في ظاهرة غسل الأموال التي تعد احد صور الجرائم الاقتصادية المنظمة التي تهدف إلى إضفاء الشرعية على أموال هي في الأصل أموال من مصادر غير مشروعة ففي ظل تحول العالم إلى قرية كونية، ونتيجة للاندماج الحاصل في أسواق المال الدولية، وسياسة الاقتصاد الحر وحرية التجارة، فضلا عن ثورة الاتصالات والإنترنت، وفي ظل التطور التقني في الأنظمة المصرفية والمالية أصبحت مشكلة غسل الأموال ظاهرة عالمية تستهدف الإنسان باستهدافها لأوضاعه الاقتصادية والمالية والاجتماعية والثقافية، حيث تمثل عمليات غسل الأموال إحدى صور الجرائم العابرة للقارات وذات التأثير السلبي على المجتمعات التي تنتشر بها، وذلك من حيث حجم الدخل القومي وهيكله وتوزيعه (وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة، ٢٠٢٣).

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تواجه البنوك تحديات متزايدة في مكافحة عمليات غسل الأموال نتيجة التطور المستمر في الأساليب المستخدمة من قبل مرتكبي هذه الجرائم المالية، وما يرافق ذلك من تعقيد في حجم البيانات والمعاملات المالية وتنوعها، وعلى الرغم من اعتماد البنوك على أنظمة رقابية وإجراءات امتثال تقليدية للحد من مخاطر غسل الأموال، إلا أن هذه الإجراءات قد لا تكون كافية للكشف المبكر عن الأنماط المشبوهة والمعقدة التي تتسم بها عمليات غسل الأموال الحديثة.

وتتلخص مشكلة الدراسة تتلخص بالإجابة على السؤال الرئيس التالي:

السؤال الرئيسي:

ما أثر الذكاء الاصطناعي بأبعاده مجتمعة ومنفردة (النظم الخبيرة، والشبكات العصبية، والوكلاء الأذكياء، والخوارزميات الجينية) في مكافحة غسل الأموال في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن؟

ويتفرع منه الاسئلة التالية:

ما مستوى الأهمية النسبية للذكاء الاصطناعي بدلالة ابعاده (النظم الخبيرة، والشبكات العصبية، والوكلاء الأذكياء، والخوارزميات الجينية) في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن؟

ما مستوى الأهمية النسبية لمكافحة غسل الأموال في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن؟

أهمية الدراسة

الأهمية العلمية (النظرية):

تعتبر هذه الدراسة إسهاماً مهماً في تطوير الأدبيات النظرية حول مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في القطاع المالي بشكل عام والبنوك الإسلامية بشكل خاص. كما أنها تساعد على فهم أبعاد الذكاء الاصطناعي وفوائده المحتملة في مكافحة غسل الأموال في البنوك الإسلامية. كذلك فإنها توفر رؤى محددة للمختصين في هذا المجال لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بفاعلية وفقاً لاحتياجات المؤسسات المالية الإسلامية.

الأهمية العملية (التطبيقية):

ستساهم هذه الدراسة في تحسين أداء البنوك الإسلامية العاملة في الأردن وزيادة قدرتها على المنافسة في السوق المحلية والعالمية من خلال تبني أدوات الذكاء الاصطناعي التي تتمتع بالدقة والسرعة العالية، وتزوّد أصحاب المصلحة بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الاقتصادية بفاعلية، والاستفادة من الدراسة بأنها ستساهم في المكافحة من غسل الأموال في البنوك الإسلامية.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على أثر الذكاء الاصطناعي بدلالة ابعاده المتمثلة (النظم الخبيرة، والشبكات العصبية، والوكلاء الأذكياء، والخوارزميات الجينية) في مكافحة غسل الأموال في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن فضلاً عن تحقيق مجموعة من الأهداف التالية: -

١. معرفة الأهمية النسبية للذكاء الاصطناعي
٢. معرفة الأهمية النسبية لمكافحة غسل الأموال
٣. تقديم نتائج وتوصيات تخدم اصحاب العلاقة

فرضيات الدراسة

بناء على اهداف الدراسة واسئلة الدراسة يمكن بناء الفرضيات بالشكل التالي: -

الفرضية الرئيسية

Ho1: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) للذكاء الاصطناعي بأبعاده (النظم الخبيرة، والشبكات العصبية، والوكلاء الأذكياء، والخوارزميات الجينية) في مكافحة غسل الأموال في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن

الفرضية الفرعية الأولى

HO. 1. 1: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) للنظم الخبيرة في مكافحة غسل الأموال في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن.

الفرضية الفرعية الثانية

HO. 1. 2: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) للذكاء الاصطناعي للشبكات العصبية في مكافحة غسل الأموال في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن.

الفرضية الفرعية الثالثة

HO. 1. 3: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) للوكلاء الاذكياء في مكافحة غسل الأموال في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن.

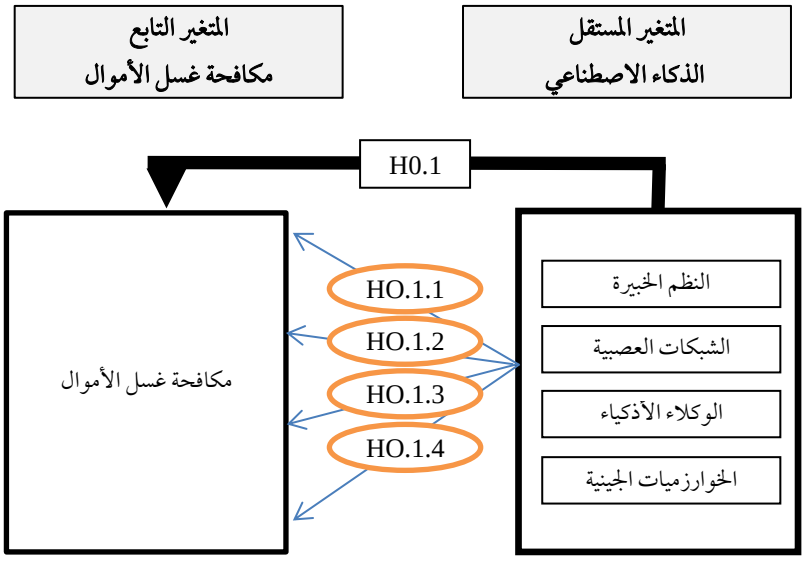
الفرضية الفرعية الرابعة

HO. 1. 4: لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha \leq 0.05$) للخوارزميات الجينية في مكافحة غسل الأموال في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن.

أنموذج الدراسة

يشير الشكل الى انموذج الدراسة والذي يبين كل من متغيرات الدراسة وابعاد كل متغير والمراجع المعتمد عليها في رسم هذا الانموذج

الشكل أنموذج الدراسة



المصدر: تصميم الباحثَيْن وبالاعتماد على المراجع التالية:

المتغير المستقل: (الحمود، ٢٠٢٤؛ العبداللات، ٢٠٢٠؛ Elaine، 2017).

المتغير التابع: (الدجيلي، ٢٠٢٤؛ Cyrkun et al. 2024؛ أبو شخدم، ٢٠٢١)

١. دراسة الدجيلي (٢٠٢٤) بعنوان: دور الحوكمة المصرفية في مكافحة غسيل الأموال دراسة تطبيقية في بعض المصارف العراقية

هدفت الدراسة الى بيان مدى خطورة وانتشار ظاهرة غسيل الأموال في المصارف العراقية وتحديد الاسباب والعوامل والتاثيرات من جانب وسبل واليات تطبيق الحوكمة في الوقاية من ظاهرة غسيل الأموال ومكافحتها، تم اعتماد استبانة محكمة لغرض جمع البيانات، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتحليل الاجابات من خلال الاساليب الاحصائية المطلوب باستخدام برامج التحليل الاحصائي (SPSS). وتم اختيار المصارف الاهلية لمجتمع للدراسة اما عينة الدراسة فتمثلت بعدد من المصارف الاهلية من خلال استطلاع اراء الخبراء والمتخصصين في هذا المجال، ومن ثم التوصل الى عدد من النتائج منها أن المصارف من البيئات التي يستغلها غاسلو الأموال والتي اخذت تتنشر بالتوسع في مختلف بلدان العالم وتخذت من النظام المصرفي بيئة امنة كمؤسسة ماليو وذلك لتمرير الأموال الغير مشروعة واخفاء مصادر الأموال سواء ان كانت جريمك الاتجار بلمخدرات او بلبشر او بالاسلحة فضلا عن تمويلها للعمليات الارهابية، واوصت باجراء العديد من الدراسات حول غسيل الأموال في نفس البيئة.

٢. دراسة الحنيني وأحمد (٢٠٢٤) بعنوان: دور الذكاء الاصطناعي في مكافحة جريمة تمويل الارهاب الالكتروني

هدفت الدراسة إلى التعرف على جريمة الإرهاب الإلكتروني وتمويله وطرق مكافحة هذه الجريمة عن طريق الذكاء الاصطناعي، وإلقاء الضوء على الجهود المبذولة في دولة الإمارات العربية المتحدة في هذا الإطار ودور التشريع في ذلك، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم وصف طبيعة الإرهاب الإلكتروني ومصادر تمويله، وتحليل أحكام التشريعات الإماراتية النافذة في مجال مكافحة غسل الأموال وتمويل الإرهاب، بالإضافة إلى وصف الدور الذي يلعبه الذكاء الاصطناعي والتطبيقات التي يستخدمها في مكافحة تمويل الإرهاب الإلكتروني ومواجهته، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يلي: يجب الاهتمام المتزايد بالذكاء وتطويره في مكافحة

الجرائم وغسيل الأموال، واوصت بالاهتمام بالذكاء الاصطناعي للدور الكبير الذي يلعبه في مكافحة تمويل الارهاب الالكتروني

٣. دراسة أسماء وعائشة (٢٠٢٤) بعنوان: أثر الذكاء الاصطناعي على تطوير التكنولوجيا المالية دراسة حالة مؤسسة لدى بنك فلاحة والتنمية الريفية ولاية عين تموشنت

هدفت هذه الدراسة لبيان أثر الذكاء الاصطناعي على تطوير التكنولوجيا المالية في بنك الفلاحة والتنمية الريفية واللذان لهما دور مهم في تقديم الخدمات المالية حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي وتم تصميم استبيان لجمع البيانات من عينة الدراسة لتحقيق اهداف الدراسة وتم تحليل ٣٠ استبيان باستخدام برنامج SPSS الاحصائي المناسب لاغراض الدراسة وتوصلت الدراسة الى وجود أثر ذو دلالة احصائية للذكاء الاصطناعي على التكنولوجيا المالية عند مستوى ١٪.

٤. دراسة الحمود (٢٠٢٤) بعنوان: أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء المالي، دراسة ميدانية في البنوك التجارية الأردنية

هدفت هذه الدراسة الى قياس أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء المالي في البنوك التجارية الأردنية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء الفروع في البنوك التجارية الأردنية والبالغ عددهم ٦٦٥ مديراً، وتكونت عينت الدراسة من ٢٥٢ مديرًا، ولغايات اختبار فرضيات الدراسة تم استخدام برنامج SPSS الاحصائي المناسب لأغراض الدراسة وتحليل الانحدار البسيط والمتعدد. توصلت الدراسة الى العديد من النتائج ابرزها: وجود أثر لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين الاداء المالي في البنوك التجارية الأردنية، وبناءًا على نتائج الدراسة أوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها: ضرورة الاهتمام بالذكاء الاصطناعي في البنوك التجارية الأردنية نظرًا للدور الكبير الذي تلعبه في تحسين الأداء المالي.

الدراسات في البيئة الأجنبية

١. دراسة Cyrkun et al. (2024) بعنوان: Using artificial intelligence to counter money laundering and terrorist financing

(استخدام الذكاء الاصطناعي في مكافحة غسل الأموال وتمويل الإرهاب)

هدفت الدراسة إلى فهم تأثير الذكاء الاصطناعي على فعالية تدابير منع غسل الأموال وتمويل الإرهاب في القطاع المالي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، و ركزت مشاكل

البحث على تحديد المجالات التي يمكن للذكاء الاصطناعي فيها تحسين الإجراءات الوقائية بشكل فعال وعلى فهم التحديات المرتبطة بتنفيذ هذه التكنولوجيا في سياق الأمن المالي. وشمل الهدف من العمل تحليل آفاق تطوير الذكاء الاصطناعي في أنشطة منع غسل الأموال وتمويل الإرهاب وتقييم تأثيره على فعالية الأنشطة الوقائية، تفترض فرضية البحث أن أنظمة الذكاء الاصطناعي المطورة يمكن أن تزيد من فعالية اكتشاف المعاملات غير القانونية والأنشطة الإرهابية، وتشير الاستنتاجات إلى أن تطوير الذكاء الاصطناعي أمر بالغ الأهمية لمكافحة الجرائم المالية بشكل فعال، ولكنه يتطلب في الوقت نفسه التكيف المستمر مع بيئة التهديد المتطورة، وتشير الدراسة إلى أن الاستثمارات في تطوير الذكاء الاصطناعي في القطاع المالي ضرورية للحفاظ على الأمن ومنع الجرائم المالية بشكل فعال، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام الذكاء الاصطناعي في شتى المجالات.

٢. دراسة Yusoff et al. (2023) بعنوان Role of Auditors in Reducing Effects of Money Laundering: Concept Paper

(دور المدققين في الحد من آثار غسل الأموال: ورقة مفاهيمية)

يسلط هذا البحث الضوء على دور مدققي الحسابات في الحد من تأثير غسيل الأموال اقتصاديا واجتماعيا وسياسيا في ماليزيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، ومن خلال الفهم تم اقتراح التوصيات للحد من تأثير غسيل الأموال وفي نفس الوقت التخفيف من أنشطة غسيل الأموال من خلال النطاق الوظيفي للمدققين ولذلك ركزت هذه الدراسة على أدوار لجان التدقيق والمدققين الداخليين والخارجيين للتفاهم لمنع أنشطة غسل الأموال. تشير هذه الدراسة أيضًا إلى معيار التدقيق الدولي؛ الأقسام ٦٠٠ و٦١٠ و٦٢٠. بالإضافة إلى ذلك، توفر هذه الورقة الوعي للقارئ حول كيفية تأثير غسيل الأموال على استدامة البلاد من خلال الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

٣. دراسة Pratomo et al. (2023) بعنوان: Money Laundering With Financial Technology

(غسيل الأموال باستخدام التكنولوجيا المالية)

هدفت هذه الدراسة الى التعرف على كيفية تحليل غسيل الاموال باستخدام التكنولوجيا المالية في اندونيسيا، يتأثر النمط الحالي للتنمية بجوانب مختلفة أحدها الذي يؤثر بشكل كبير على التنمية هو تطوير القطاع الاقتصادي لقد أدى قطاع الخدمات المالية الذي يعد أحد ركائز حياة الناس إلى تطور سريع للغاية وبالطبع هذا ما يؤدي أيضًا إلى

التسبب في العديد من المشكلات في القطاع المالي وخاصة المشكلات الأساسية. تم إجراء هذا البحث باستخدام منهج نوعي ووصفي باستخدام أدوات جمع البيانات، وهي المقابلات المتعمقة والتدريجية، وتوصلت الدراسة الى ان احتمالات غسيل الأموال سوف تستمر في الحدوث بل وحتى هائلة ولذلك، فإن الحل قصير المدى الذي يمكن تقديمه للتغلب على غسيل الأموال في التكنولوجيا المالية هو الحاجة إلى تحسين اللوائح التي تحكم الالتزامات والمحظورات المتعلقة بأنظمة التكنولوجيا المالية.

٤. دراسة Shetty (2022) بعنوان: Impact of Artificial Intelligence in Banking Sector with Reference to Private Banks in India

(تأثير الذكاء الاصطناعي في القطاع المصرفي مع الإشارة إلى البنوك الخاصة في الهند)

هدفت هذه الدراسة الى معرفة أثر الذكاء الاصطناعي في القطاع المصرفي في البنوك الخاصة في الهند، كما وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، البيانات الأولية التي تم جمعها من العملاء عددها ١٧٠ ومن المصرفيين ٣٠ مفردة، تم جمع البيانات الأولية للدراسة من بنك المحور، بنك ICICI، بنك كارناتاكا، بنك HDFC، و البيانات الأولية التي تم جمعها كنقطة مصرفية من الرأي و لمزيد من المعلومات، تم استخدام البيانات الثانوية من الكتب المجلات ومن المواقع، و تم استخدام الأدوات الإحصائية الانحدار للاختبار، وتوصلت الدراسة الى وجود أثر للذكاء الاصطناعي في القطاع المصرفي في البنوك الخاصة في الهند

ما يميز الدراسة عن الدراسات السابقة

تميزت هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات التي إطلع عليها الباحثان وكما يلي:

من حيث أهدافها: تتميز الدراسة الحالية كونها تربط ما بين الذكاء الاصطناعي ومكافحة غسل الاموال في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن حيث تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على دور الذكاء الاصطناعي في مكافحة غسل الاموال في البنوك الإسلامية العاملة في الأردن لأثراء الدراسات في القطاع المصرفي بنتائج الدراسة ولتكون مرجع لإدارات البنوك لدراسة متغيرات أخرى لها علاقة بهذا المجال.

من حيث متغيراتها: تمتاز هذه الدراسة من حيث متغيراتها، حيث لوحظ قلة الدراسات الحديثة التي تجمع بين هذه المتغيرات ونرى ان المتغيرات لا زالت بحاجة إلى المزيد من البحث.

من حيث بيئة الدراسة: تبين من الدراسات السابقة التي تحدثت عن متغيرات الدراسة بأن معظم الدراسات طبقت في بيئات مختلفة ولم تطبق بشكل خاص في القطاع المصرفي الأردني

الاسلامي وحيث انها طبقت بشكل أكبر في دول عربية وأجنبية لكل منها خصوصيتها وإهتماماتها.

مفهوم الذكاء الاصطناعي

يعتبر الذكاء الاصطناعي أحد مجالات علوم الكمبيوتر بمساعدة الإلكترونيات الرقمية التي تؤكد على إنشاء آلات ذكية تعمل وتتفاعل مثل البشر، وكثيرًا ما ينطبق هذا المصطلح على مشروع تطوير الأنظمة التي تتمتع بالعمليات الفكرية والخصائص البشرية، مثل القدرة على التفكير، واكتشاف المعنى، والتعميم، أو التعلم من تجارب الماضي، فمنذ تطوير الكمبيوتر الرقمي في الأربعينيات من القرن الماضي، ثبت أنه يمكن برمجة أجهزة الكمبيوتر للقيام بمهام معقدة للغاية مثل اكتشاف البراهين النظرية الرياضية ولعب الشطرنج بكفاءة كبيرة (قسايمة وأبو سليم، ٢٠٢١).

وأشار الشطناوي والعتوم وأبو الهيجاء (٢٠١٩) بأن الذكاء الاصطناعي هو نظرية وتطوير أنظمة الكمبيوتر القادرة على أداء المهام التي تتطلب تاريخيًا الذكاء البشري، مثل التعرف على الكلام، واتخاذ القرارات، وتحديد الأنماط، أما الجابر (٢٠٢٠) فقد عرف الذكاء الاصطناعي بأنه تقنية تساهم في إدارة المهام والعمليات بآليات أكثر ذكاء وتطورًا من الإنسان الذي اخترع وصمم ومنح المعرفة والاستشعار الحسي له، والذي يساعد على التعلم التلقائي والتطور الذاتي، ويعتقد إكرام (٢٠٢٣) بأن الذكاء الاصطناعي هو مجموعة تقنيات مستخدمة تساعد في إنتاج آلات قادرة على التعلم التلقائي ومحاكاة الذكاء البشري والتطور الذات وذلك من خلال خورزميات قوية توفر إجابات موثوقة وفعالة عبر الجمع بين البرامج والأجهزة.

أما Robinson (٢٠١٨) فقد عرف الذكاء الاصطناعي بأنه الذكاء الآلي وهو الذكاء الذي تظهره الآلات على النقيض من الذكاء الطبيعي الذي يظهره البشر والحيوانات الأخرى، مما يعني أنه يمكن تصنيع الآلات لأداء المهام المرتبطة عادة بالكائنات الذكية مثل البشر والحيوانات، وتم تعريف الذكاء الاصطناعي من قِبل العنزي (٢٠٢٠) بأنه فرع من علوم الكمبيوتر يدرس تطوير برامج الكمبيوتر المعقدة القادرة على أداء المهام التي تتطلب عادةً الذكاء البشري والمدخلات، يمكن أن تتراوح هذه المهام من فهم اللغة المنطوقة والتعرف على الأنماط إلى حل المشكلات بشكل إبداعي والتعلم من التعرض السابق للمعلومات، بينما عرف Haddad (٢٠٢١) الذكاء الاصطناعي بأنه قدرة الكمبيوتر الرقمي أو الروبوت على أداء المهام المرتبطة عادة بالكائنات

الذكية، وذلك من خلال تطوير الأنظمة التي تتمتع بالعمليات الفكرية المميزة للبشر، مثل القدرة على التفكير، واكتشاف المعنى، والتعميم، أو التعلم من التجارب السابقة.

وبناءً على ما سبق ترى الدراسة أن الذكاء الاصطناعي مصطلح شامل يعمل على محاكاة لعمليات الذكاء البشري ويشمل على مجموعة واسعة من التقنيات، بما في ذلك التعلم الآلي، والتعلم العميق، ومعالجة اللغات الطبيعية، مما يسمح للآلات بالتفكير والتصحيح الذاتي وتحسين واكتساب مستوى من الإدراك لبيئتها.

أبعاد الذكاء الاصطناعي

تم الاعتماد على عدد من أبعاد الذكاء الاصطناعي، نسردها كالتالي:

١. النظم الخبيرة (Export Systems):

اما الأنظمة الخبيرة هي فرع من الذكاء الاصطناعي تتعامل مع أنظمة الكمبيوتر المصممة لتقليد قدرة الخبير البشري على اتخاذ القرار، وهي أنظمة برمجية متخصصة تستخدم قاعدة معرفية ومجموعة من القواعد لحل المشكلات المعقدة في مجال معين، وتتكون النظم الخبيرة مما يلي:

قاعدة المعرفة: هي جوهر النظام الخبير، وتحتوي على المعرفة والخبرة المتخصصة في مجال معين، وعادة ما يتم جمع هذه المعرفة من الخبراء البشريين (شاهين، العص وإبراهيم، ٢٠١٩)

محرك الاستدلال: هي وحدة المعالجة للنظام، يطبق القواعد المنطقية على قاعدة المعرفة لاستنتاج معلومات جديدة أو حل المشكلات (Warwick، 2012)

واجهة المستخدم: يتيح هذا المكون التفاعل بين المستخدم والنظام الخبير، مما يسمح للمستخدم بإدخال البيانات وتلقي النصائح أو الحلول (Robinson، 2018)

وبناء على ذلك، تتميز النظم الخبيرة بأنها متاحة ومتوفرة بأي وقت ويمكن التعامل مع أي نوع من المشاكل المتعددة في وقت واحد، كما تقوم على تقديم حلول متسقة مع المشاكل المماثلة، والحفاظ على المعلومات السابقة، لكنها لا تستطيع التعلم أو التكيف ما لم يتم عمل تحديث بشكل دوري، ولا تستطيع التعامل مع المشاكل خارج مجالها المحدد.

الشبكات العصبية (Neural Networks):

الشبكة العصبية هي نموذج حسابي مستوحى من الطريقة التي تعالج بها الشبكات العصبية البيولوجية في الدماغ البشري المعلومات، يتم استخدامه لتقريب أو تعلم الوظائف والأنماط

المعقدة التي يصعب تحديدها بواسطة تقنيات البرمجة التقليدية، وتتكون الشبكات العصبية مما يلي (شاهين، العص وإبراهيم، ٢٠١٩):

أ. الخلايا العصبية (العقد): هي الوحدات الأساسية للشبكة العصبية، المشابهة للخلايا العصبية في الدماغ البيولوجي، تتلقى كل خلية عصبية المدخلات وتعالجها وتولد المخرجات.

ب. الطبقات وتحتوى على عدة طبقات وهي:

طبقة الإدخال: الطبقة الأولى التي تستقبل بيانات الإدخال.

الطبقات المخفية: الطبقات بين طبقات الإدخال والإخراج، يتم القيام بحساب الحسابات واستخراج الميزات.

طبقة الإخراج: الطبقة النهائية التي تنتج مخرجات الشبكة.

ج. الأوزان والتحيزات: لكل اتصال بين الخلايا العصبية له وزن مرتبط، ويتم تعديل هذه الأوزان أثناء التدريب لتقليل الخطأ في التنبؤات.

- **أنواع الشبكات العصبية** (شاهين، العص وإبراهيم، ٢٠١٩):

الشبكات العصبية المغذية Feedback neural networks: أبسط أنواعها، حيث تتحرك البيانات في اتجاه واحد من الإدخال إلى الإخراج.

الشبكات العصبية التلافيفية Convolutional neural networks: وهو مصطلح صيغ حديثًا ويستخدم لمعالجة البيانات ذات الحجم الكبير، مثل معالجة الصور.

الشبكات العصبية المتكررة Recurrent neural networks: مصممة للبيانات المتسلسلة (مثل السلاسل الزمنية أو النصوص)، مع اتصالات تشكل حلقة للاحتفاظ بالمعلومات مع مرور الوقت.

الشبكات العصبية العميقة Deep neural networks: شبكات عصبية تحتوي على عدد كبير من الطبقات المخفية، مما يسمح لها بنمذجة الأنماط المعقدة.

الوكلاء الأذكياء (Intelligent Agent):

الوكيل الذكي هو نظام يدرك بيئته من خلال أجهزة الاستشعار ويعمل على تلك البيئة باستخدام المحركات لتحقيق أهداف محددة، ويُستخدم هذا المفهوم على نطاق واسع في مجال الذكاء الاصطناعي وهو أساسي في العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، بدءًا من أنظمة

البرمجيات البسيطة وحتى الروبوتات المعقدة، ويتمتع الوكيل الذكي بالخصائص التالية (توفيق ومحمد، ٢٠٢٣):

الاستقلالية: القدرة على العمل دون تدخل بشري.

التفاعلية: القدرة على إدراك التغيرات في البيئة والاستجابة لها.

الاستباقية: القدرة على أخذ المبادرة وأداء المهام لتحقيق أهداف محددة.

القدرة الاجتماعية: القدرة على التفاعل مع الوكلاء الآخرين لإكمال المهام المعقدة.

وبناء على ذلك يتكون الوكيل الذكي مما يلي (أبو شخدم، ٢٠٢١):

أ. أجهزة الاستشعار: هي أجهزة استشعارية للبيئة (مثل الكاميرات والميكروفونات وأجهزة استشعار درجة الحرارة).

ب. المحركات: للعمل على البيئة (مثل المحركات ومكبرات الصوت).

ج. المعالج: لمعالجة المعلومات واتخاذ القرارات والتعلم من التجارب.

د. قاعدة المعرفة: وهي قاعدة لتخزين المعلومات والبيانات.

أما أنواع الوكلاء الأذكياء فيمكن تلخيصها بما يلي:

العوامل المنعكسة البسيطة: تعمل فقط على أساس الإدراك الحالي، دون النظر إلى بقية التاريخ الإدراكي.

وكلاء الانعكاس القائم على النموذج: يحافظ الوكلاء على الحالة الداخلية أو النموذج للعالم بناءً على تاريخ إدراكهم، ويستخدمون هذا النموذج لاتخاذ قرارات أكثر وضوحًا.

الوكلاء القائمون على الأهداف: حيث يتصرف الوكلاء من خلال النظر في الإجراءات المستقبلية ومدى استصواب نتائجها لتحقيق أهداف محددة.

الوكلاء القائمون على المنفعة: وهم الذين لا يسعون إلى تحقيق أهداف محددة فحسب، بل يأخذون في الاعتبار أيضًا "المنفعة" لتحقيق هذه الأهداف، مما يسمح لهم بالتقييم والاختيار بين حالات النجاح المختلفة.

وكلاء التعلم: حيث يقوم الوكلاء بتحسين أدائهم بناءً على الإجراءات والخبرات السابقة، يمكنهم التكيف مع البيئات المتغيرة ويكون لهم دور حاسم في البيئات المعقدة التي لا يمكن التنبؤ بها.

الخوارزميات الجينية (Genetic Algorithms):

الخوارزميات الجينية هي نوع من أهم البرامج المعتمدة على التحسين المستوحاة من عملية الانتقاء الطبيعي، يتم استخدامها بشكل شائع في حل المشاكل والنماذج الحسابية للعثور على حلول مثالية أو شبه مثالية في مساحات البحث المعقدة حيث قد تكون الطرق التقليدية غير فعالة، وتتكون الخوارزميات الجينية مما يلي (Robinson، 2018):

أ. الترميز: يتم ترميز المشاكل على شكل نماذج حسابية للوصول إلى الحلول.

ب. اختيار: يتطلب استراتيجية لاختيار أفضل الحلول لضمان عدم فقدان البيانات.

ج. إعادة البناء: يتم دمج بعض الحلول للوصول إلى نماذج الحوسبة الحديثة.

وبناء على ذلك، تتميز الخوارزميات الجينية بأنها جيدة في استكشاف مساحة بحث كبيرة ومعقدة وذلك لإيجاد حلول مقبولة لبنية الحوسبة الحديثة، كما تعد أداة قوية، خاصة في المناطق التي لا تكون فيها أساليب التحسين الإرشادية والتقليدية فعالة، لأنها جزء مهم من الحوسبة التطورية، وهو مجال فرعي من الذكاء الاصطناعي الذي يحاكي التطور البيولوجي لحل مشاكل العالم الحقيقي المعقدة، لكنها لا تستطيع إيجاد الحل الأمثل لكل المشاكل، كما أنها مكلفة حيث يتم الاعتماد بشكل كبير على اختيار المعلومات المناسبة.

مفهوم مكافحة غسل الأموال

على الرغم من وجود تعاريف مختلفة عن استخدامات غسل الأموال، إلا أنها تعرف على أنها إخفاء متعمد أو تمويه للمنشأ غير المشروع وفق ضوابط الشريعة الإسلامية للمعاملات النقدية أو معاملات الأوراق المالية أو أي دخل آخر، والذي ينطلق من الأنشطة الإجرامية، لذا فهي عملية تمويه المصدر غير الشرعي و القانوني من العائدات المتأتية جنائيًا لجعلها تبدو قانونية ويتبين ان أصل المصطلح غير واضح حيث يشير البعض إلى المعنى الحرفي للتعبير (الحنيني واحمد، ٢٠٢٤)، بينما يشير البعض الآخر إلى استخدام مغاسل الجريمة المنظمة في الولايات المتحدة خلال عصر الحظر لدمج عائدات جرائمهم في الاقتصاد الإسلامي، ويشار إلى مصطلح غسل الأموال على المدى الأقل شيوعًا بتقنين عائدات الجريمة على الرغم من أنهما يعنيان نفس الشيء. تولد الحاجة إلى استخدام عائدات الجريمة إلى غسل الأموال، وبالتالي تحرير الأصول من أصلها غير الشرعي و القانوني. ويضطر المنتجون والتجار غير الشرعيين إلى غسل أصولهم غير المشروعة، أي بحقنها في سوق اقتصادي ومالي قانوني، وفي الوقت نفسه إخفاء أصلهم الحقيقي (الدجيلي، ٢٠٢٤)

الدراسة الميدانية

مجتمع الدراسة

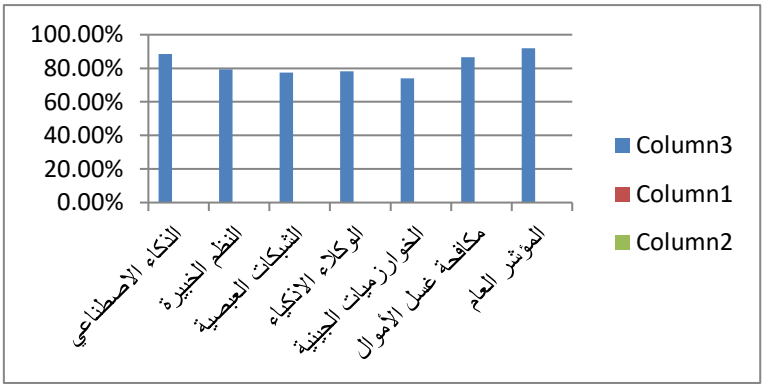
لتعذر الوصول الى جميع المفردات في البنوك الاسلامية العاملة في الاردن والمكونة من ٤ بنوك بفروعها وهي (البنك العربي الاسلامي الدولي، بنك صفوة الاسلامي، البنك الاسلامي الأردني، ومصرف الراجحي) وحسب جدول اوما سكاران فان حجم العينة المناسب لمجتمع غير محصور هو ٣٨٤ وعليه قام الباحثان بتوزيع وتجميع ٤٤٥ استبانة صالحة للتحليل (النجار وآخرون، ٢٠٢٠، ١٠٩).

المتغير	الرقم	الفئة	التكرار	النسبة٪
الجنس	١	ذكر	٣١٣	٧٠. ٣٪
	٢	أنثى	١٣٢	٢٩. ٧٪
	المجموع		٤٤٥	١٠٠٪
التحصيل العلمي	١	دبلوم	١١٢	٢٥. ٢٪
	٢	بكالوريوس	٢٧١	٦٠. ٩٪
	٣	ماجستير	٥٢	١١. ٧٪
	٤	دكتوراه	١٠	٢. ٢٪
	المجموع		٤٤٥	١٠٠٪
الخبرة	١	١- اقل من ٥ سنوات	٥٧	١٢. ٨٪
	٢	٥- اقل من ١٠ سنوات	١٦٦	٣٧. ٣٪
	٣	١٠-١٥ سنة	١٤٢	٣١. ٩٪
	٤	١٥ سنة فأكثر	٨٠	١٨٪
	المجموع		٤٤٥	١٠٠٪
المركز الوظيفي	١	إداري / فني	٥٥	١٢. ٤٪
	٢	رئيس قسم	٩٥	٢١. ٣٪
	٣	مدير مالي(مدير إداري)	٢٠٦	٤٦. ٣٪
	٤	مدير تنفيذي (عام)	٣٠	٦. ٧٪
	٥	موظف صندوق	٢١	٤. ٧٪
	٦	أخرى	٣٨	٨. ٥٪
	المجموع		٤٤٥	١٠٠٪

أداة الدراسة

بناء على اهداف الدراسة ولقياس المتغيرات فقد تم تصميم استمارة الاستبانة والتي تكون من قسمين رئيسيين الاول يتعلق بالمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة والثاني يتعلق بالفقرات التي يتوجب الإجابة عنها وبلغت (٢٦) فقرة وذلك من اجل اجراء اختبار التحليل الاحصائي (SPSS) فقد تم استخدام الاساليب الاحصائية التالية:

١. الاعتماد على اختبار كرونباخ الفا للتحقق من ثبات وصدق اداة الدراسة
٢. استخدام المقاييس الإحصائية الوصفية كالوسط الحسابي والانحراف المعياري
٣. اجراء تحليل الانحدار الخطي البسيط والمتعدد



نتائج اختبار معامل كرونباخ الفا

تم اختبار ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، وقد أظهرت النتائج أن قيمة الثبات لمتغير الذكاء الاصطناعي بلغت (88. 50%)، في حين بلغت قيمة الثبات لبُعد النظم الخبيرة (79. 30%)، أما بُعد الشبكات العصبية فكانت قيمته (77. 50%)، ولبُعد الوكلاء الأذكياء بلغت (78. 20%)، بينما بلغت قيمة الثبات لبُعد الخوارزميات الجينية (74. 01%). كما أظهرت النتائج أن معامل الثبات لمتغير مكافحة غسل الأموال بلغ (86. 50%)، حيث تشير النتائج إلى أن جميع قيم كرونباخ ألفا مرتفعة وتتجاوز الحد الأدنى المقبول إحصائيًا (٠. ٧٠)، مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والاتساق الداخلي بين فقراتها.

في حين بلغت قيمة المؤشر العام للثبات (92%) وتعكس موثوقية عالية لأداة القياس الأمر الذي يعزز الاعتماد على نتائجها

الإحصاء الوصفي لبعد (النظم الخبيرة).

يبين الجدول التالي إجابات المشاركين على (٥) فقرات قاست بعد (النظر الخبيرة)، وهو أحد أبعاد الذكاء الاصطناعي، بالاعتماد على الوسط الحسابي، الانحراف المعياري والنسبة المئوية.

نتائج الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين نحو بعد النظم الخبيرة

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية٪	درجة الموافقة	الرتبة
١	تعتمد الأنظمة الخبيرة على أنظمة معلومات متقدمة تعمل على تطوير الحلول لمختلف المشاكل	٣. ٧٦	٠. ٩٣٢	75. 2	مرتفعة	٤
٢	يستخدم البنك النظم الخبيرة للتعرف على احتياجات العملاء.	٣. ٨٧	٠. ٩٥٧	77. 4	مرتفعة	٣
٣	تساعد الأنظمة الخبيرة الموظفين في عملية التفكير وليس فقط تزويدهم بالمعلومات.	٣. ٩٠	٠. ٨٥٩	78	مرتفعة	٢
٤	يتوفر لدى البنك الخبرات الكافية للتعامل مع النظم الخبيرة الخاصة بالبنك.	٣. ٧٤	٠. ٩٥٢	74. 8	مرتفعة	٥
٥	يعتمد البنك على شركات متخصصة لتزويدها بأنظمة خبيرة.	٣. ٩٥	٠. ٨٩٠	79	مرتفعة	١
	المؤشر العام	٣. ٨٤	٠. ٧٣٤	76. 8%	مرتفعة	

يشير الجدول أعلاه إلى أن المؤشر العام لبعد (النظم الخبيرة) قد بلغ ٣. ٨٤ من مساحة المقياس الكلي، وهو يعكس مستوى مرتفع من الموافقة، وذلك بناءً على إجابات عينة الدراسة، في حين بلغ الانحراف المعياري ٠. ٧٣٤، ونلاحظ من الجدول أن الفقرة (٥)، والتي نصت على " يعتمد البنك على شركات متخصصة لتزويدها بأنظمة خبيرة " قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره ٣. ٩٥، وبانحراف معياري مقداره ٠. ٨٩٠، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة (٤)، يتوفر لدى البنك الخبرات الكافية للتعامل مع النظم الخبيرة الخاصة بالبنك. " على أقل المتوسطات الحسابية، والذي بلغ ٣. ٧٤، وبانحراف معياري مقداره ٠. ٩٥٢.

الإحصاء الوصفي لبعد (الشبكات العصبية).

يبين الجدول التالي إجابات المشاركين على (٥) فقرات قاست بعد (الشبكات العصبية)، وهو أحد أبعاد الذكاء الاصطناعي بالاعتماد على، الوسط الحسابي، الانحراف المعياري والنسبة المئوية.

نتائج الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين نحو بعد الشبكات العصبية

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية٪	درجة الموافقة	الرتبة
٦	يتم استخدام الشبكات العصبية الاصطناعية في تحليل البيانات المالية.	٣. ٦٠	٠. ٩٨٧	72	متوسطة	٤
٧	يتم استخدام الشبكات العصبية للكشف عن الأنماط غير العادية المرتبطة بالاحتيال المالي	٣. ٧٢	٠. ٩٥٨	74. 4	مرتفعة	٢
٨	يوفر البنك المخصصات المالية اللازمة لتغطية نفقات تطبيق تقنية الشبكات العصبية.	٣. ٥٧	١. ٠٦٧	71. 4	متوسطة	٥
٩	يتوافر لدى البنك كادر بشري مؤهل ومدرب للتعامل مع تقنية الشبكات العصبية.	٣. ٨٦	٠. ٩٠٨	77. 2	مرتفعة	١
١٠	يمكن استخدام الشبكات العصبية في تسعير المنتجات والخدمات.	٣. ٦١	٠. ٩٨٢	72. 2	متوسطة	٣
	المؤشر العام	٣. ٦٧	٠. ٧٩٠	73. 4%	مرتفعة	

يشير الجدول أعلاه إلى أن المؤشر العام لبعد (الشبكات العصبية) قد بلغ ٣. ٦٧ من مساحة المقياس الكلي، وهو يعكس مستوى مرتفع من الموافقة، وذلك بناءً على إجابات عينة الدراسة، في حين بلغ الانحراف المعياري ٠. ٧٩٠، ونلاحظ من الجدول أن الفقرة (٩)، والتي نصت على " يتوافر لدى البنك كادر بشري مؤهل ومدرب للتعامل مع تقنية الشبكات العصبية. " قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره ٣. ٨٦، وبانحراف معياري مقداره ٠. ٩٠٨، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة (٨)، والتي نصت على يوفر البنك المخصصات المالية اللازمة لتغطية نفقات تطبيق تقنية الشبكات العصبية. " على أقل المتوسطات الحسابية، والذي بلغ ٣. ٥٧، وبانحراف معياري مقداره ١. ٠٦٧.

الإحصاء الوصفي لبعد (الوكلاء الأذكياء).

يبين الجدول التالي إجابات المشاركين على (٥) فقرات قاست بعد (الوكلاء الأذكياء)، وهو أحد أبعاد الذكاء الاصطناعي بالاعتماد على الوسط الحسابي، الانحراف المعياري والنسبة المئوية.

نتائج الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين نحو بعد الوكلاء الأذكياء

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية٪	درجة الموافقة	الرتبة
١١	يتم استخدام الوكلاء الأذكياء لتحسين العمليات اليومية	٣. ٤٣	٠. ٩٢٤	68. 6	متوسطة	٥

	التلقائية في المصرف.					
١٢	يتم استخدام الوكلاء الأذكياء في توفير خدمة العملاء الآلية عبر الدردشة (CHATBOTS)	٣. ٦٥	١. ٠١٠	73	متوسطة	٤
١٣	يمكن للوكلاء الأذكياء استخدام خوارزميات التعلم الآلي لفحص أهداف الاستثمار الشخصية وتقديم توصيات مخصصة.	٣. ٩٠	٠. ٨٥٤	78	مرتفعة	٢
١٤	يساهم الوكيل الذكي في تقليص الوقت المستغرق لخدمة العملاء.	٤. ٠١	٠. ٨٧٦	80. 2	مرتفعة	١
١٥	يمكن للوكلاء الأذكياء استخدام خوارزميات التعلم الآلي لتقديم توصيات مخصصة.	٣. ٦٩	٠. ٩٨٧	73. 8	مرتفعة	٣
	المؤشر العام	٣. ٧٤	٠. ٧٢١	74. 8%	مرتفعة	

يشير الجدول أعلاه إلى أن المؤشر العام لبعد (الوكلاء الأذكياء) قد بلغ ٣. ٧٤ من مساحة المقياس الكلي، وهو يعكس مستوى مرتفع من الموافقة، وذلك بناءً على إجابات عينة الدراسة، في حين بلغ الانحراف المعياري ٠. ٧٢١، ونلاحظ من الجدول أن الفقرة (١٤)، والتي نصت على " يساهم الوكيل الذكي في تقليص الوقت المستغرق لخدمة العملاء. " قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره ٤. ٠١، وبانحراف معياري مقداره ٠. ٨٧٦، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة (١١)، والتي نصت على "يتم استخدام الوكلاء الأذكياء لتحسين العمليات اليومية التلقائية في المصرف. " على أقل المتوسطات الحسابية، والذي بلغ ٣. ٤٣، وبانحراف معياري مقداره ٠. ٩٢٤.

الإحصاء الوصفي لبعد (الخوارزميات الجينية).

يبين الجدول التالي إجابات المشاركين على (٥) فقرات قاست بعد (الخوارزميات الجينية)، وهو أحد أبعاد الذكاء الاصطناعي بالاعتماد على الوسط الحسابي، الانحراف المعياري والنسبة المئوية.

نتائج الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين نحو بعد الخوارزميات الجينية

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية٪	درجة الموافقة	الرتبة
١٦	تساعد الخوارزميات الجينية البنوك على إيجاد الحلول بسرعة في البيئة المتغيرة	٣. ٩١	٠. ٩٣٢	78. 2	مرتفعة	٣
١٧	تساعد الخوارزميات الجينية البنك في تسريع الوصول إلى	٤. ٠٤	٠. ٧٨٥	80. 8	مرتفعة	١

	النتائج في حالة تعدد المدخلات.					
١٨	يعتمد البنك على الخوارزميات الجينية في اتخاذ القرارات بشأن قبول أو رفض عميل.	٨٧ .٣	٨٩٤ .٠	77. 4	مرتفعة	٥
١٩	تساعد الخوارزميات الجينية البنك في الوصول إلى الخيارات والبدائل للقضايا غير الرقمية.	٩٠ .٣	٨٦٠ .٠	78	مرتفعة	٤
٢٠	تستخدم الخوارزميات الجينية في تحليل الامور الجديدة	٠٢ .٤	٨٠١ .٠	80. 4	مرتفعة	٢
	المؤشر العام	٩٥ .٣	٦٦٧ .٠	79%	مرتفعة	

يشير الجدول أعلاه إلى أن المؤشر العام لبعد (الخوارزميات الجينية) قد بلغ ٣. ٩٥ من مساحة المقياس الكلي، وهو يعكس مستوى مرتفع من الموافقة، وذلك بناءً على إجابات عينة الدراسة، في حين بلغ الانحراف المعياري ٠. ٦٦٧، ونلاحظ من الجدول أن الفقرة (١٧)، والتي نصت على " تساعد الخوارزميات الجينية البنك في تسريع الوصول إلى النتائج في حالة تعدد المدخلات. " قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره ٤. ٠٤، وبانحراف معياري مقداره ٠. ٧٨٥، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة (١٨)، والتي نصت على "يعتمد البنك على الخوارزميات الجينية في اتخاذ القرارات بشأن قبول أو رفض عميل. " على أقل المتوسطات الحسابية، والذي بلغ ٣. ٨٧، وبانحراف معياري مقداره ٠. ٨٩٤.

الإحصاء الوصفي للمتغير التابع (مكافحة غسل الأموال):

نتائج الإحصاء الوصفي للمتغير التابع

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية٪	درجة الموافقة	الرتبة
٢١	يتم التحقق من هوية العميل بغض النظر عن قيمة العملية المراد إجراءها في حالة الشك.	٧٩ .٣	٨٣٤ .٠	75. 8	مرتفعة	٣
٢٢	يوجد نماذج خاصة للإيداعات التي تتجاوز حد معين تتضمن مصدر الأموال المودعة.	٠٥ .٤	٧٦٥ .٠	81	مرتفعة	١
٢٣	يحدد البنك سقف للإيداعات والسحوبات النقدية والتحويلات الواردة من الخارج التي يحتاج إستكمالها التحقق من هوية العميل.	٠٢ .٤	٨١٩ .٠	80. 4	مرتفعة	٢
٢٤	يجري البنك إجراءات مراقبة متواصلة لعملائه من الشخصيات السياسية.	٧٨ .٣	٨٣٣ .٠	٧ .٧٥	مرتفعة	٦
٢٥	يراقب البنك المعاملات المالية غير العادية التي تتم من خلال أنظمة التحويل الإلكتروني.	٤	٧٦٤ .٠	٩ .٨٠	ملرتفعة	٥

٢٦	يعتمد مستوى الرقابة الداخلية المطبقة في البنك وفترات المراجعة على درجة المخاطرة المتوقعة من العميل.	٠١ .٤	٨١٧ .٠	٣ .٨٠	مرتفعة	٤
	المؤشر العام	٩٥ .٣	٦٧٣ .٠	79%	مرتفعة	

يشير الجدول أعلاه إلى أن المؤشر العام للبعد (الزمني) قد بلغ ٣. ٩٥ من مساحة المقياس الكلي، وهو يعكس مستوى مرتفع من الموافقة، وذلك بناءً على إجابات عينة الدراسة، في حين بلغ الانحراف المعياري ٠. ٦٧٣، ونلاحظ من الجدول أن الفقرة (٢٢)، والتي نصت على " يوجد نماذج خاصة للإيداعات التي تتجاوز حد معين تتضمن مصدر الأموال المودعة. " قد احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره ٤. ٠٥، وبانحراف معياري مقداره ٠. ٧٦٥، ومن ناحية أخرى حصلت الفقرة (٢١)، والتي نصت على "يتم التحقق من هوية العميل بغض النظر عن قيمة العملية المراد إجراءها في حالة الشك. " على أقل المتوسطات الحسابية، والذي بلغ ٣. ٧٩، وبانحراف معياري مقداره ٠. ٨٣٤.

نتيجة اختبار الفرضية الرئيسة (الأولى):

تنص الفرضية الرئيسة الأولى على:

Ho. 1: "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠. ٠٥≥α) للذكاء الاصطناعي بأبعاده (النظم الخبيرة، الشبكات العصبية، الوكلاء الأذكياء والخوارزميات الجينية) في مكافحة غسل الأموال في البنوك الاسلامية العاملة في الاردن

ولتحليل واختبار هذه الفرضية تم استخدام نموذج الانحدار الخطي المتعدد

نتائج تحليل التباين والمعاملات للانحدار الخطي المتعدد للفرضية الرئيسة الأولى

المتغير التابع	ملخص النموذج		تحليل التباين			جدول المعاملات				
	R	R^2	F المحسوبة	F Sig	Df	الذكاء الاصطناعي	الخطأ المعياري	B	T المحسوبة	T Sig
مكافحة غسل الأموال	٧٥١ .٠	٥٦٤ .٠	٤٩٠ .١٤٢	٠٠ .٠*	٤/ ٤٤٠	Constant	0. 130	0. 958	7. 379	*0. 00
						النظم الخبيرة	٠٤٢ .٠	٢٦٠ .٠	٢٥٣ .٦	٠٠ .٠*
						الشبكات العصبية	٠٣٨ .٠	١٤٠ .٠	٦٤٠ .٣	٠٠ .٠*
						الوكلاء الأذكياء	٠٤١ .٠	١٤٢ .٠	٤٤٠ .٣	٠٠١ .٠*

								الخوارزميات الجينية	٠.٠٣٩	٠.٠٢٣٥	٠.٠٩٣٦	٠.٠٠٠*
"قيمة (F) الجدولية= ٢. ٣٧						"قيمة (T) الجدولية= ١. ٩٦±						
"*دال إحصائيًا عند مستوى ٠. ٠٥												

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام توزيع F وقيمة ألفا ٠. ٠٥، وبما أن قاعدة القرار هي رفض الفرضية العدمية Ho وقبول الفرضية البديلة Ha، إذا كانت قيمة Sig أقل من أو يساوي ٠. ٠٥، وكذلك إذا كانت قيمة F المحسوبة أكبر من قيمة F الجدولية، وبالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن قيمة (F. Sig)، والمساوية ٠. ٠٠، وهي أقل من ٠. ٠٥، وأيضًا نجد أن قيمة (F) المحسوبة ١٤٢. ٤٩٠، وهي أكبر من قيمتها الجدولية ٢. ٣٧ عند درجة حرية (DF)= ٤/ ٤٤٠، وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، وهذا يعني معنوية أنموذج الدراسة أي يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠. ٠٥≥α) للذكاء الاصطناعي بأبعادها (النظم الخبيرة، الشبكات العصبية، الوكلاء الأذكياء والخوارزميات الجينية) في مكافحة غسل الأموال بأبعادها

وبالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن قيمة معامل الارتباط (R) تساوي ٧٥. ١٪، مما يدل على وجود علاقة قوية بين الذكاء الاصطناعي ومكافحة غسل الأموال في البنوك الاسلامية العاملة في الأردن، وتشير قيمة معامل التحديد ٠. ٥٦٤=R^2 إلى أن الذكاء الاصطناعي قد فسرت ما نسبته ٥٦. ٤٪ من التغير الحاصل في مكافحة غسل الأموال، والباقي يعود إلى عوامل أخرى لم تأخذها الدراسة بعين الاعتبار.

ومن أجل اختبار دلالة معاملات الانحدار المتعدد فإنه يمكن صياغة الفرضية التالية لكل معامل منها وفقًا لما يلي:

$$bi = 0: Ho$$
$$bi \neq 0: Ha$$

تم اختبار هذه الفرضيات لكل معامل باستخدام توزيع T ذو الذيلين(2-tailed test) عند قيمة ألفا ٠. ٠٥، وبما أن قاعدة القرار إذا كانت قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية الموجبة أو أقل من قيمة T الجدولية السالبة(١. ٩٦±)، وكذلك إذا كانت قيمة Sig أقل من أو يساوي ٠. ٠٥، فإنه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، ويبين جدول المعاملات لهذه الفرضية أعلاه أن قيمة المعامل الثابت للانحدار الخطي المتعدد قد جاءت ٠. B=٩٥٨، وقيمة معامل بعد النظم الخبيرة قد جاءت 260 .0=B، وقيمة معامل بعد الشبكات

العصبية قد جاءت B=0. 140، وقيمة معامل بعد الوكلاء الأذكياء قد جاءت B=0. 142، وقيمة معامل بعد الخوارزميات الجينية قد جاءت B=0. 235، وجاءت قيم (T) المحسوبة لكل معامل من المعاملات السابقة كما يلي على التوالي: 7. 379، 6. 253، 3. 640، ٣. ٤٤٠ و٦. ٠٩٣، وجاءت قيمة (Sig) لكل معامل من المعاملات السابقة كما يلي على التوالي: ٠. ٠٠، ٠. ٠٠، ٠. ٠٠، ٠. ٠٠١ و٠. ٠٠، وحسب قاعدة القرار اعلاه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، وهذا يعني معنوية أنموذج الدراسة.

نتيجة اختبار الفرضية الفرعية (الأولى):

تنص الفرضية الفرعية الأولى على:

Ho. 1. 1: "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠. ٠٥≥α) للنظم الخبيرة في مكافحة غسل الأموال في البنوك الاسلامية العاملة في الاردن

ولتحليل واختبار هذه الفرضية تم استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط،

نتائج تحليل التباين والمعاملات للانحدار الخطي البسيط للفرضية الفرعية الأولى

المتغير التابع	ملخص النموذج		تحليل التباين			جدول المعاملات				
	R	R^2	F المحسوبة	F Sig	Df	البيان	الخطأ المعياري	B	T المحسوبة	T Sig
مكافحة غسل الأموال	٦٧٥. ٠	٤٥٥. ٠	٣٧٠. ٥٦٨	٠٠. ٠*	١	Constant	١١٨. ٠	٦٩٦. ١	١٤. ٣٦٦	٠٠. ٠*
						النظم الخبيرة	٠٣٠. ٠	٥٨١. ٠	١٩. ٢٥٠	٠٠. ٠*
قيمة (F) الجدولية= ٣. ٨٤						"قيمة (T) الجدولية = ١. ٩٦±				
"*دال إحصائيًا عند مستوى ٠. ٠٥										

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام توزيع F وقيمة ألفا ٠. ٠٥، وبما أن قاعدة القرار هي رفض الفرضية العدمية Ho وقبول الفرضية البديلة Ha، إذا كانت قيمة Sig أقل من أو يساوي ٠. ٠٥، وكذلك إذا كانت قيمة F المحسوبة أكبر من قيمة F الجدولية، وبالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن قيمة (F. Sig)، والمساوية ٠. ٠٠، وهي أقل من ٠. ٠٥، وأيضًا نجد أن قيمة (F) المحسوبة ٣٧٠. ٥٦٨، وهي أكبر من قيمتها الجدولية ٣. ٨٤ عند درجة حرية (DF)= ١، وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، وهذا يعني معنوية أنموذج

الدراسة أي يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠. ٠٥≥α) للنظم الخبيرة في مكافحة غسل الأموال

وبالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن قيمة معامل الارتباط (R) تساوي ٦٧. ٥٪، مما يدل على وجود علاقة قوية بين النظم الخبيرة ومكافحة غسل الأموال في البنوك الاسلامية العاملة في الأردن، وتشير قيمة معامل التحديد ٠. ٤٥٥=R^2 إلى أن النظم الخبيرة قد فسرت ما نسبته ٤٥. ٥٪ من التغير الحاصل في مكافحة غسل الأموال، والباقي يعود إلى عوامل خارجية لم تأخذها الدراسة بعين الاعتبار.

ومن أجل اختبار دلالة معاملي الانحدار البسيط فإنه يمكن صياغة الفرضية التالية حوله وهي:

bi = 0: Ho
bi ≠ 0: Ha

تم اختبار هذه الفرضيات باستخدام توزيع T ذو الذيلين (2-tailed test) عند قيمة ألفا ٠. ٠٥، وبما أن قاعدة القرار إذا كانت قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية الموجبة أو أقل من قيمة T الجدولية السالبة (١. ٩٦±)، وكذلك إذا كانت قيمة Sig أقل من أو يساوي ٠. ٠٥، فإنه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، ويبين جدول المعاملات لهذه الفرضية أن قيمة المعامل الثابت للانحدار البسيط قد جاءت ١. ٦٩٦=B، وقيمة معامل بعد النظم الخبيرة قد جاءت ٠. ٥٨١=B، وجاءت قيم (T) المحسوبة كما يلي على التوالي: ١٤. ٣٦٦ و١٩. ٢٥٠، وجاءت قيم (Sig) كما يلي على التوالي: ٠. ٠٠ و٠. ٠٠، وحسب قاعدة القرار أعلاه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، وهذا يعني معنوية أنموذج الدراسة.

وبناءً على ما سبق تم اشتقاق معادلة الانحدار الخطي البسيط كما يلي:

Y=bo+b1x1
Y=1. 696+0. 581x1

نتيجة اختبار الفرضية الفرعية (الثانية):

تنص الفرضية الفرعية الثانية على:

Ho. 1. 2: "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠. ٠٥≥α) للشبكات العصبية في مكافحة غسل الأموال في البنوك الاسلامية العاملة في الاردن

ولتحليل واختبار هذه الفرضية تم استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط

نتائج تحليل التباين والمعاملات للانحدار الخطي البسيط للفرضية الفرعية الثانية

المتغير التابع	ملخص النموذج		تحليل التباين				جدول المعاملات				
	R	R^2	F المحسوبة	F Sig	Df	البيان	الخطأ المعياري	B	T المحسوبة	T Sig
مكافحة غسل الأموال	٠. ٦٢٣	٠. ٣٨٨	٣٠٥ .٢٨١	٠. ٠٠*	١	Constant	0. 112	2. 100	18. 832	*0. 00
						الشبكات العصبية	٠. ٠٣٠	٠. ٤٩٨	٧٧٢ .١٦	٠. ٠٠*
"قيمة (F) الجدولية= ٣. ٨٤						"قيمة (T) الجدولية= ١. ٩٦±				
"*دال إحصائيًا عند مستوى ٠. ٠٥										

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام توزيع F وقيمة ألفا ٠. ٠٥، وبما أن قاعدة القرار هي رفض الفرضية العدمية Ho وقبول الفرضية البديلة Ha، إذا كانت قيمة Sig أقل من أو يساوي ٠. ٠٥، وكذلك إذا كانت قيمة F المحسوبة أكبر من قيمة F الجدولية، وبالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن قيمة (F. Sig)، والمساوية ٠. ٠٠ وهي أقل من ٠. ٠٥، وأيضًا نجد أن قيمة (F) المحسوبة ٢٨١. ٣٠٥، وهي أكبر من قيمتها الجدولية ٣. ٨٤ عند درجة حرية (DF)= ١، وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، وهذا يعني معنوية أنموذج الدراسة أي يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لالشبكات العصبية في المتغير التابع (مكافحة غسل الأموال) في البنوك الاسلامية العاملة في الأردن، وبالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن قيمة معامل الارتباط (R) تساوي ٦٢. ٣٪، مما يدل على وجود علاقة قوية بين الشبكات العصبية ومكافحة غسل الأموال في البنوك الاسلامية العاملة في الأردن، وتشير قيمة معامل التحديد ٠. ٣٨٨=R^2 إلى أن الشبكات العصبية قد فسر ما نسبته ٣٨. ٨٪ من التغير الحاصل في مكافحة غسل الأموال، والباقي يعود إلى عوامل خارجية لم تأخذها الدراسة بعين الاعتبار.

ومن أجل اختبار دلالة معاملي الانحدار البسيط فإنه يمكن صياغة الفرضية التالية حوله وهي:

$$bi = 0: Ho$$
$$bi \neq 0: Ha$$

تم اختبار هذه الفرضيات باستخدام توزيع T ذو الذيلين (2-tailed test) عند قيمة ألفا ٠. ٠٥، وبما أن قاعدة القرار إذا كانت قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية الموجبة او أقل من

قيمة T الجدولية السالبة(١. ٩٦±)، وكذلك إذا كانت قيمة Sig أقل من أو يساوي ٠. ٠٥، فإنه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، ويبين جدول المعاملات لهذه الفرضية (٤-١٦) أن قيمة المعامل الثابت للانحدار الخطي البسيط قد جاءت ٢. ١٠٠=B، وقيمة معامل بعد الشبكات العصبية قد جاءت ٠. ٤٩٨=B، وجاءت قيم T المحسوبة كما يلي على التوالي: ١٨. ٨٣٢ و١٦. ٧٧٢، وجاءت قيم (Sig) كما يلي على التوالي: ٠. ٠٠ و٠. ٠٠، وحسب قاعدة القرار أعلاه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة وهذا يعني معنوية أنموذج الدراسة.

وبناءً على ما سبق تم اشتقاق معادلة الانحدار الخطي البسيط كما يلي:

$$Y=bo+b1x1$$
$$Y=2.\ 100+0.\ 498x1$$

نتيجة اختبار الفرضية الفرعية (الثالثة):

تنص الفرضية الفرعية الثالثة على:

Ho. 1. 3: "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠. ٠٥≥α) للوكلاء الأذكياء في مكافحة غسل الأموال

ولتحليل واختبار هذه الفرضية تم استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط

نتائج تحليل التباين والمعاملات للانحدار الخطي البسيط للفرضية الفرعية الثالثة

المتغير التابع	ملخص النموذج		تحليل التباين			جدول المعاملات				
	R	R^2	F المحسوبة	F Sig	Df	البيان	الخطأ المعياري	B	T المحسوبة	T Sig
مكافحة غسل الأموال	٠. ٦١٩	٠. ٣٨٣	٤٨٨. ٢٧٤	٠. ٠٠*	١	Constant	٠. ١٢٤	١. ٩٠٦	١٥. ٣٣٤	٠. ٠٠*
						الوكلاء الأذكياء	٠. ٠٣٣	٠. ٥٤١	١٦. ٥٦٨	٠. ٠٠*
"قيمة (F) الجدولية= ٣. ٨٤						"قيمة (T) الجدولية= ١. ٩٦ ±				
"*دال إحصائيًا عند مستوى ٠. ٠٥										

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام توزيع F وقيمة ألفا ٠. ٠٥، وبما أن قاعدة القرار هي رفض الفرضية العدمية Ho وقبول الفرضية البديلة Ha، إذا كانت قيمة Sig أقل من أو يساوي ٠. ٠٥، وكذلك إذا كانت قيمة F المحسوبة أكبر من قيمة F الجدولية، وبالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن قيمة (F. Sig) والمساوية ٠. ٠٠، وهي أقل من ٠. ٠٥، وأيضًا نجد أن قيمة (F)

المحسوبة ٢٧٤. ٤٨٨، وهي أكبر من قيمتها الجدولية ٣. ٨٤ عند درجة حرية (DF)= ١، وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، وهذا يعني معنوية أنموذج الدراسة أي يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠. ٠٥≥α) للوكلاء الأذكياء في مكافحة غسل الأموال

وبالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن قيمة معامل الارتباط (R) تساوي ٦١. ٩٪، مما يدل على وجود علاقة قوية بين الوكلاء الأذكياء ومكافحة غسل الأموال في البنوك الاسلامية العاملة في الأردن، وتشير قيمة معامل التحديد ٠. ٣٨٣=R^2 إلى أن الوكلاء الأذكياء قد فسر ما نسبته ٣٨. ٣٪ من التغير الحاصل في مكافحة غسل الأموال، والباقي يعود إلى عوامل خارجية لم تأخذها الدراسة بعين الاعتبار.

ومن أجل اختبار دلالة معاملي الانحدار البسيط فإنه يمكن صياغة الفرضية التالية حوله وهي:

bi = 0: Ho
bi ≠ 0: Ha

تم اختبار هذه الفرضيات باستخدام توزيع T ذو الذيلين (2-tailed test) عند قيمة ألفا ٠. ٠٥، وبما أن قاعدة القرار إذا كانت قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية الموجبة أو أقل من قيمة T الجدولية السالبة (1. 96±)، وكذلك إذا كانت قيمة Sig أقل من أو يساوي ٠. ٠٥، فإنه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، ويبين جدول المعاملات لهذه الفرضية (٤-١٧) أن قيمة المعامل الثابت للانحدار الخطي البسيط قد جاءت ١. ٩٠٦=B وقيمة معامل بعد الوكلاء الأذكياء قد جاءت ٠. ٥٤١=B، وبلغت قيم T المحسوبة كما يلي على التوالي: ١٥. ٣٣٤ و١٦. ٥٦٨، وجاءت قيم (Sig) كما يلي على التوالي: ٠. ٠٠ و٠. ٠٠، وحسب قاعدة القرار أعلاه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، وهذا يعني معنوية أنموذج الدراسة.

وبناءً على ما سبق تم اشتقاق معادلة الانحدار الخطي البسيط كما يلي:

Y=bo+b1x1
Y=1. 906+0. 541x1

نتيجة اختبار الفرضية الفرعية (الرابعة):

تنص الفرضية الفرعية الرابعة على:

Ho. 1. 4: "لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠. ٠٥≥α) للخوارزميات الجينية في مكافحة غسل الأموال

ولتحليل واختبار هذه الفرضية تم استخدام نموذج الانحدار الخطي البسيط).

نتائج تحليل التباين والمعاملات للانحدار الخطي البسيط للفرضية الفرعية الرابعة

المتغير التابع	ملخص النموذج		تحليل التباين			جدول المعاملات				
	R	R^2	F المحسوبة	F Sig	Df	البيان	الخطأ المعياري	B	T المحسوبة	T Sig
مكافحة غسل الأموال	٦٠٩ .٠	٣٧٠ .٠	٥٠١ .٢٦٠	٠٠ .٠*	١	Constant	١٤٣ .٠	٦٥٥ .١	٥٨٢ .١١	٠٠ .٠*
						الخوارزميات الجينية	٠٣٦ .٠	٥٧٦ .٠	١٤٠ .١٦	٠٠ .٠*
""قيمة (F) الجدولية= ٣. ٨٤						"قيمة (T) الجدولية= ١. ٩٦±				
"*دال إحصائيًا عند مستوى ٠. ٠٥										

تم اختبار هذه الفرضية باستخدام توزيع F وقيمة ألفا ٠. ٠٥، وبما أن قاعدة القرار هي رفض الفرضية العدمية Ho وقبول الفرضية البديلة Ha، إذا كانت قيمة Sig أقل من أو يساوي ٠. ٠٥، وكذلك إذا كانت قيمة F المحسوبة أكبر من قيمة F الجدولية، وبالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن قيمة (F. Sig)، والمساوية ٠. ٠٠، وهي أقل من ٠. ٠٥، وأيضًا نجد أن قيمة (F) المحسوبة ٥٠١ .٢٦٠، وهي أكبر من قيمتها الجدولية ٣. ٨٤ عند درجة حرية (DF)= ١، وبناءً على ما سبق فإنه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، وهذا يعني معنوية أنموذج الدراسة أي يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠. ٠٥≥α) للخوارزميات الجينية في مكافحة غسل الأموال

وبالنظر إلى الجدول أعلاه نجد أن قيمة معامل الارتباط (R) تساوي ٦٠. ٩٪، مما يدل على وجود علاقة قوية بين الخوارزميات الجينية ومكافحة غسل الأموال في البنوك الاسلامية العاملة في الأردن، وتشير قيمة معامل التحديد ٠. ٣٧٠=R^2 إلى أن الخوارزميات الجينية قد فسر ما نسبته ٣٧٪ من التغير الحاصل في مكافحة غسل الأموال، والباقي يعود إلى عوامل خارجية لم تأخذها الدراسة بعين الاعتبار.

ومن أجل اختبار دلالة معاملي الانحدار البسيط فإنه يمكن صياغة الفرضية التالية حوله وهي:

$$bi = 0: Ho$$
$$bi \neq 0: Ha$$

تم اختبار هذه الفرضيات باستخدام توزيع T ذو الذيلين(2-tailed test) عند قيمة ألفا ٠.٠٥، وبما أن قاعدة القرار إذا كانت قيمة T المحسوبة أكبر من قيمة T الجدولية الموجبة أو أقل من قيمة T الجدولية السالبة(١.٩٦±)، وكذلك إذا كانت قيمة Sig أقل من أو يساوي ٠.٠٥، فإنه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، ويبين جدول المعاملات لهذه الفرضية (٤-١٨) أن قيمة معامل الثابت للانحدار الخطي البسيط قد جاءت ١.٦٥٥=B، وقيمة معامل بعد الخوارزميات الجينية قد جاءت ٠.٥٧٦=B، وجاءت قيم T المحسوبة كما يلي على التوالي: ١١.٥٨٢ و ١٦.١٤٠، وجاءت قيم (Sig) كما يلي على التوالي: ٠.٠٠ و٠.٠٠، وحسب قاعدة القرار أعلاه يتم رفض الفرضية العدمية وقبول الفرضية البديلة، وهذا يعني معنوية أنموذج الدراسة.

وبناءً على ما سبق تم اشتقاق معادلة الانحدار الخطي البسيط كما يلي:

$$Y=bo+b1x1$$
$$Y=1.655+0.576x1$$

نتائج فرضيات الدراسة

- **الفرضية الرئيسية**

أظهرت نتائج الدراسة رفض الفرضية الصفرية، أي وجود أثر ذو دلالة إحصائية للذكاء الاصطناعي بأبعاده في مكافحة غسل الأموال في البنوك الإسلامية الأردنية، مما يعكس الدور الحيوي لتقنيات الذكاء الاصطناعي في دعم أنظمة الامتثال وتحليل الأنشطة المالية المشبوهة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Cyrkun et al. 2024) التي أكدت أن الذكاء الاصطناعي يسهم في تعزيز فعالية الإجراءات الوقائية ضد غسل الأموال وتمويل الإرهاب في القطاع المالي، كما تتسق مع دراسة الحنيني وأحمد (٢٠٢٤) التي بينت الدور الكبير للذكاء الاصطناعي في مكافحة الجرائم الإلكترونية وتمويل الإرهاب.

كذلك تدعمها نتائج دراسة الحمود (٢٠٢٤) التي أثبتت وجود أثر لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء المالي بالبنوك الأردنية، مما يشير إلى أهمية توظيف هذه التقنيات في تعزيز كفاءة العمليات المصرفية ومكافحة الجرائم المالية.

أ. الفرضية الفرعية الأولى:

أثبتت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية للنظم الخبيرة، ما يدل على دورها في تحليل البيانات المالية والتنبؤ بالأنشطة المشبوهة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Shetty (2022) التي أوضحت أن تطبيق النظم الذكية في القطاع المصرفي يسهم في تحسين الأداء وكشف

العمليات غير الاعتيادية، كما تتفق مع دراسة الدجيلي (٢٠٢٤)التي أكدت أن اعتماد آليات الحوكمة في المصارف يسهم في الوقاية من ظاهرة غسل الأموال من خلال الرقابة الذكية واتخاذ القرار المستند إلى البيانات.

ب. الفرضية الفرعية الثانية:

أظهرت النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية للشبكات العصبية، مما يعكس قدرتها على تحليل الأنماط المالية والتنبؤ بالسلوك المصرفي المريب. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة أسماء وعائشة (٢٠٢٤) التي بينت وجود أثر للذكاء الاصطناعي في تطوير التكنولوجيا المالية وتحسين الخدمات المصرفية، ومع دراسة (Cyrkun et al. 2024) التي أشارت إلى أن أنظمة الذكاء الاصطناعي المتقدمة قادرة على تعزيز فعالية اكتشاف المعاملات غير القانونية، وتختلف جزئيًا مع دراسة (Pratomo et al. 2023) التي رأت أن ضعف التشريعات والرقابة في التكنولوجيا المالية قد يحد من دور الذكاء الاصطناعي في مواجهة غسل الأموال.

ج. الفرضية الفرعية الثالثة:

تبين من النتائج وجود أثر ذو دلالة إحصائية للوكلاء الأذكياء في مكافحة غسل الأموال، ما يدل على قدرتهم في أتمتة المراقبة وتحليل سلوك العملاء بصورة مستمرة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحنيني وأحمد (٢٠٢٤) التي أكدت على أهمية الذكاء الاصطناعي في مكافحة الجرائم الإلكترونية وتمويل الإرهاب من خلال تطبيقات المراقبة الذكية، كما تتوافق مع دراسة Yusoff et al. (2023) التي ركزت على دور المدققين ولجان المراجعة في تقليص فرص غسل الأموال من خلال الاعتماد على الأدوات الذكية في التتبع والتحقق المالي.

د. الفرضية الفرعية الرابعة

كشفت النتائج عن وجود أثر ذو دلالة إحصائية للخوارزميات الجينية، مما يشير إلى فعاليتها في تحسين عمليات تصنيف المعاملات المالية واكتشاف الأنماط المشبوهة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Kyrkun et al. (2024) التي بينت أن تطوير خوارزميات الذكاء الاصطناعي يعزز من كفاءة الأنظمة الوقائية ضد الجرائم المالية، كما تدعمها الحمود (٢٠٢٤) التي أثبتت أن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في البنوك الأردنية يحسن

الأداء المالي ويقلل من المخاطر التشغيلية، الأمر الذي ينعكس على تعزيز مكافحة الجرائم الاقتصادية بما فيها غسل الأموال.

التوصيات

١. ضرورة تبنّي استراتيجية وطنية لتوسيع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البنوك الإسلامية الأردنية وتكاملها مع أنظمة الامتثال والرقابة المصرفية للحد من الجرائم المالية.
٢. تطوير نظم خبيرة متخصصة لتحليل العمليات المصرفية المشبوهة وربطها بقواعد بيانات مشتركة بين البنوك لتعزيز دقة الكشف وسرعته.
٣. تعزيز استخدام الشبكات العصبية في التنبؤ بالأنشطة المالية غير المشروعة من خلال تدريبها على بيانات واقعية ودقيقة من البيئة المصرفية المحلية.
٤. توسيع توظيف الوكلاء الأذكياء في متابعة العمليات المالية بشكل آني وتزويد إدارات الامتثال بتقارير تحليلية فورية تدعم القرار.
٥. الاستثمار في تطوير الخوارزميات الجينية ضمن أنظمة الرقابة الداخلية للمصارف لتحسين كفاءة اكتشاف الأنماط غير الاعتيادية في المعاملات.

المراجع

المراجع العربية

١. دور المحاسبة الجنائية في الحد من عمليات غسل الأموال في المصارف الإسلامية العاملة في الأردن، أبو شخدم، جهاد ماجد، (٢٠٢١)، رسالة ماجستير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.
٢. أثر الذكاء الاصطناعي على تطوير التكنولوجيا المالية دراسة حالة مؤسسة لدى بنك الفلاحة والتنمية الريفية ولاية عين تموشنت، أسماء، بلبيض و عائشة، بلعباس، (٢٠٢٣)، رسالة ماجستير منشورة، جامعة بلحاج بو شعيب، عين تموشنت، الجزائر.
٣. أثر الذكاء الاصطناعي على أداء البنوك التجارية (دراسة حالة البنوك التجارية لولايتي البيض وتيارت)، إكرام، طيبي، (٢٠٢٣)، مجلة الدراسات الاقتصادية، ٢٣(١)، ٣٣-٤٣.
٤. دور الذكاء الاصطناعي في تعزيز التكنولوجيا المالية في المؤسسات المالية دراسة حالة البنك الخارجي الجزائري وبنك الخليج وكالتي غرداية - سنة ٢٠٢٣، بن قومار، شرف الدين و دارم، نهاد، (٢٠٢٣)، رسالة ماجستير منشورة، جامعة غرداية، الجزائر.
٥. الذكاء الاصطناعي: تطبيقات وانعكاسات، بويحة، سعاد، (٢٠٢٢). مجلة التمويل واقتصاد الأعمال، المجلد (٦) العدد (٤). ٨٥-١٠٨.
٦. الذكاء الاصطناعي: مدخل لتعزيز التميز الأكاديمي في الجامعات المصرية: دراسة استشرافية، توفيق، صلاح الدين ومحمد، فاطمة، (٢٠٢٣)، مجلة العلوم التربوية، ٣١(١)، ١-٦٣.
٧. أثر الذكاء الاصطناعي على كفاءة الأنظمة المحاسبية في البنوك الأردنية، الجابر، غدير، (٢٠٢٠)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
٨. دور نماذج الذكاء الاصطناعي في اتخاذ القرار، جباري، لطيفة، (٢٠١٧)، مجلة العلوم الإنسانية، المجلد ١، العدد١ المركز الجامعي تندوف، الجزائر.
٩. أثر استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين الأداء المالي دراسة ميدانية في البنوك التجارية الأردنية، الحمود، دانيا قاسم محمد، (٢٠٢٤)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، السلط، الأردن.
١٠. دور الذكاء الاصطناعي في مكافحة جريمة تمويل الإرهاب الإلكتروني، الحنيني، محمد وأحمد، نصر، (٢٠٢٤)، المجلة الدولية للبحوث الأكاديمية (العلوم الاجتماعية والإنسانية)، ١٩(١)، ٥٩-٧٥.
١١. دور الحوكمة المصرفية في مكافحة غسيل الأموال دراسة تطبيقية في بعض المصارف العراقية، الدجيلي، جعفر، (٢٠٢٤)، مجلة الجامعة العراقية، ٦٧(٢)، ٥٨٤-٦٠١.
١٢. التنقيب المحاسبي عن البيانات باستخدام الشبكات العصبية دراسة حالة، رمو، وحيد محمود، (٢٠١٩)، المجلة الاقتصادية والعلوم الإدارية، المجلد٢٥، العدد١١١، ص٥٣١-٥٤٩.

١٣. دور أنظمة التكنولوجيا في الرقابة على غسيل الأموال في البنوك التجارية الأردنية، السوالمة، رياض صابر ابراهيم، (٢٠١٩)، رسالة ماجستير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

١٤. دور استخدام النظم الخبيرة في تحقيق الميزة التنافسية "دراسة ميدانية على المصارف العاملة في الساحل السوري"، شاهين، علي، العص، جمال وإبراهيم، علي، (٢٠١٩)، مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية، ٣(٦)، ٦٥-٨٣.

١٥. أثر استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تحسين جودة المعلومات المحاسبية في الشركات المساهمة العامة الأردنية، الشطناوي، حسن محمود، العتوم، محمد سالم وأبو الهيجاء، أحمد عدنان، (٢٠١٩)، جرش للبحوث والدراسات، ٢١(عدد خاص)، ٦٣-٨٤.

١٦. تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تحقيق الميزة التنافسية: دراسة على البنوك الأردنية، العبداللات، عبد الفتاح زهير (٢٠٢٠)، مؤتة للبحوث والدراسات سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد(٣٥)، العدد (٥)، ص٨٧-١٢٢.

١٧. أثر الذكاء الاصطناعي على أداء المنظمات: دراسة حالة مؤسسة الرعاية الصحية الأولية بدولة قطر، العنزي، سعد، (٢٠٢٠)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

١٨. أثر النظم الخبيرة والشبكات العصبية على ملاءمة المعلومات المحاسبية في البنوك التجارية الأردنية، قسايمة، غازي محمد وأبو سليم، خليل، (٢٠٢١)، رماح للبحوث والدراسات، العدد (٥٥)، ص١٨٥-٢٠٨

١٩. دور البنك المركزي في مواجهة غسيل الأموال، كزار، فاضل، (٢٠٢١)، مجلة الإدارة والاقتصاد، ١٢٧، ١٦٤-١٧٦.

٢٠. أساليب البحث العملي منظور تطبيقي (ط٤)، النجار، فايز جمعة، النجار، نبيل جمعة الزعبي، ماجد راضي، (٢٠٢٠)، دار الحامد للنشر.

٢١. نظم مساندة القرارات (ط٣)، ياسين، سعد غالب (٢٠١٧)، عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

22. *Cyrkun, K., Salek, K., Sito, R& Noga, H. (2024). Using artificial intelligence to counter money laundering and terrorist financing, Scientific Journal of Bielsko-Biala School of Finance and Law, 28(1), 101-106.*
23. *Elaine R. (2017), Overview of Al and its Application Area; Retrieved on Available 10 Oct. 2023. https: //rhuang. cis. k. hosei. ac. jp/Miccl/AI-2/AI-2-L1. pdf*
24. *Haddad, Hu. (2021). The Effect of Artificial Intelligence on the AIS Excellence in Jordanian Banks. Montenegrin Journal of Economics, 17(4), 155-166*

25. *Karim, A., Mohamed, A., ahmad, M& Prabowo, H. (2020). Money Laundering in Indonesia Bankers: Compliance, Practice, and Impact, international conference on financial forensic and fraud icff, 13-14.*
26. *Pratomo, W., Zainal, V& Hakim, A. (2023), MONEY LAUNDERING WITH FINANCIAL TECHNOLOGY, Journal of Economics and Business, 12(5), 3132-3139.*
27. *Robinson, R., (2018), Artificial Intelligence: Its Importance, Challenges and Applications in Nigeria, Direct Research Journals, 5(5), 36-41.*
28. *Sekaran, U., & Bougie, R. (2020). Research methods for business: A skill-building approach (7th ed.). Wiley.*
29. *Shetty, S., Spulbar, C., Birau, R & Filip, R. (2022). Impact of Artificial Intelligence in Banking Sector with Reference to Private Banks in India, Journal of Physics AUC, vol. 32, 59-75.*
30. *Warwick, K., (2012), Artificial intelligence: the basics, 1 Edition, Routledge, USA.*
31. *Yusoff, Y., Hamidi, A., Ali, N., Zaidi, N., Isa, N & Paharazi, M. (2023). Role of Auditors in Reducing Effects of Money Laundering: Concept Paper, INTERNATIONAL JOURNAL OF ACADEMIC RESEARCH IN ECONOMICS AND MANAGEMENT SCIENCES, 12(1), 382-391*

المواقع الالكترونية

- وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة، (٢٠٢٣). https: //modee.gov.jo/
- https://www.forbes.com/sites/davidjeans.
- البنك المركزي الأردني، (٢٠٢٤)، https://www.cbj.gov.jo/Default/Ar

Romanization of references

1. *Dawr al-muḥāsabah al-jinā'iyah fī al-ḥadd min 'amalīyāt ghasl al-amwāl fī al-maṣārif al-Islāmīyah al-'āmilah fī al-Urdun, Abū shkhdm, Jihād Mājid, (2021) published master's thesis, Al-Balqa Applied University, Salt, Jordan.*
2. *Athar al-dhakā'alāṣṭnā'y 'alá taṭwīr al-tiknūlūjiyā al-mālīyah dirāsah ḥālat Mu'assasat ladá Bank al-filāḥah wa-al-tanmiyah al-rīfīyah Wilāyat 'Ayn Timūshint, Asmā', blbyḍ wa 'Ā'ishah, Bal'abbās, (2023), a published master's thesis, Belhaj Bou Shuaib University, Ain Temouchent, Algeria.*
3. *Athar al-dhakā'alāṣṭnā'y 'alá adā'al-bunūk al-Tijārīyah (dirāsah ḥālat al-bunūk al-Tijārīyah lwlāyty al-bīḍ wtyārt), Ikrām, Ṭībī, (2023), Journal of Economic Studies, 23(1), 33-43.*
4. *Dawr al-dhakā'alāṣṭnā'y fī ta'zīz al-tiknūlūjiyā al-mālīyah fī al-mu'assasāt al-mālīyah dirāsah ḥālat al-Bank al-khārijī al-Jazā'irī wa-Bank al-Khalīj wkālty Ghardāyah-sanat 2023, Ibn qwmār, Sharaf al-Dīn wa Dārim, Nihād, (2023),published master's thesis, University of Ghardaia, Algeria.*
5. *Al-dhakā'alāṣṭnā'y : taṭbīqāt wa-in'ikāsāt, Bwyḥh, Su'ād, (2022). Journal of Finance and Business Economics, Volume (6) Issue (4). 85-108.*
6. *Al-dhakā'alāṣṭnā'y : madkhal li-ta'zīz al-Tamyīz al-Akādīmī fī al-jāmi'āt al-Miṣrīyah : dirāsah istishrāfīyah, Tawfīq, Ṣalāḥ al-Dīn wa-Muḥammad, Fāṭimah, (2023), Journal of Educational Sciences, 31(1), 1-63.*
7. *Athar al-dhakā'alāṣṭnā'y 'alá kafā'at al-anẓimah al-muḥāsabīyah fī al-bunūk al-Urdunīyah, Al-Jābir, Ghadīr, (2020), unpublished master's thesis, Middle East University, Amman, Jordan.*
8. *Dawr namādhij al-dhakā'alāṣṭnā'y fī ittikhādh al-qarār, Jabbārī, Laṭīfah, (2017), Journal of Human Sciences, Volume 1, Issue 1, Tindouf University Center, Algeria.*
9. *Athar istikhdām Tiqniyāt al-dhakā'alāṣṭnā'y fī Taḥsīn al-adā'al-mālī dirāsah maydānīyah fī al-bunūk al-Tijārīyah al-Urdunīyah, Al-Ḥammūd, dānyā Qāsim Muḥammad, (2024), unpublished master's thesis, Al-Balqa Applied University, Salt, Jordan.*
10. *Dawr al-dhakā'alāṣṭnā'y fī Mukāfaḥat Jarīmat tamwīl al-irhāb al-iliktrūnī, Al-Ḥunaynī, Muḥammad wa-Aḥmad, Naṣr, (2024),International Journal of Academic Research (Social Sciences and Humanities), 19 (1), 59-75.*
11. *Dawr al-Ḥawkamah al-maṣrifīyah fī Mukāfaḥat Ghasīl al-amwāl dirāsah taṭbīqīyah fī ba'ḍ al-maṣārif al-'Irāqīyah, Al-Dujaylī, Ja'far, (2024), Iraqi University Journal, 67 (2), 584-601.*
12. *Al-Tanqīb al-Muḥāsibī 'an al-bayānāt bi-istikhdām al-Shabakāt al-'aṣabīyah dirāsah ḥālat, Rmw, Waḥīd Maḥmūd, (2019), Journal of Economic and Administrative Sciences, Volume 25, Issue 111, pp. 531-549.*
13. *Dawr anẓimat al-tiknūlūjiyā fī al-Raqābah 'alá Ghasīl al-amwāl fī al-bunūk al-Tijārīyah al-Urdunīyah, Alswālmh, Riyāḍ Ṣābir Ibrāhīm, (2019), published master's thesis, Al-Bayt University, Mafraq, Jordan.*
14. *Dawr istikhdām al-nuẓum alkhbyrh fī taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah "dirāsah maydānīyah 'alá al-maṣārif al-'āmilah fī al-Sāḥil al-Sūrī" Shāhīn,*

ʿAlī, al ʿṣ, Jamāl wa-Ibrāhīm, ʿAlī, (2019), Tartous University Journal for Research and Scientific Studies, 3(6), 65-83.

15. *Athar istikhdām taṭbīqāt al-dhakāʾ alāṣṭnāʿy fī Taḥsīn Jawdah al-maʿlūmāt al-muḥāsabīyah fī al-sharikāt al-musāhamah al-ʿĀmmah al-Urdunīyah, Al-Shaṭanāwī, Ḥasan Maḥmūd, al-ʿAtūm, Muḥammad Sālim wa-Abū al-Hayjāʾ, Aḥmad ʿAdnān, (2019), Jerash Research and Studies, 21 (special issue), 63-84.*
16. *Taṭbīqāt al-dhakāʾ alāṣṭnāʿy wa-atharuhā fī taḥqīq almyzh al-tanāfusīyah : dirāsah ʿalá al-bunūk al-Urdunīyah, Alʿbdāllāt, ʿAbd al-Fattāḥ Zuhayr (2020), Mutah Research and Studies Humanities and Social Sciences Series, Volume (35), Issue (5), pp. 87-122.*
17. *Athar al-dhakāʾ alāṣṭnāʿy ʿalá adāʾ al-munaẓẓamāt : dirāsah ḥālat Muʿassasat al-Riʿāyah al-ṣiḥḥīyah al-awwalīyah bi-Dawlat Qaṭar, Al-ʿAnzī, Saʿd, (2020), unpublished master's thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.*
18. *Athar al-nuẓum alkhbyrh wa-al-shabakāt al-ʿaṣabīyah ʿalá mlāʿmh al-maʿlūmāt al-muḥāsabīyah fī al-bunūk al-Tijārīyah al-Urdunīyah, Qsāymh, Ghāzī Muḥammad wa-Abū Salīm, Khalīl, (2021), Ramah Research and Studies, Issue (55), pp. 185-208.*
19. *Dawr al-Bank al-Markazī fī muwājahat Ghasīl al-amwāl, Kazzār, Fāḍil, (2021), Journal of Management and Economics, 127, 164-176.*
20. *Asālīb al-Baḥth al-ʿamalī manẓūr taṭbīqī (4th Edition), Al-Najjār, Fāyiz Jumʿah, al-Najjār, Nabīl Jumʿah al-Zuʿbī, Mājid Rāḍī, (2020), Al-Hamid Publishing House.*
21. *Naẓm musānadat al-qarārāt (3rd edition), Yāsīn, Saʿd Ghālib, (2017), Amman, Jordan, Dar Al-Manhaj for Publishing and Distribution.*

أداة الدراسة

المتغير وأبعاده وعناصره	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا وافق	لا أوافق بشدة
المتغير المستقل: الذكاء الاصطناعي: هو قدرة الكمبيوتر او الروبورت الذي يتحكم فيه الكمبيوتر على القيام بالمهام التي تتطلب عادة الذكاء البشري والفطنة، انها محاكاة للذكاء البشري في آلة تفكر وتتصرف مثل البشر.					
البعد الأول: النظم الخبيرة (Expert Systems): وهي مجموعة برمجيات لديها القدرة على إتخاذ القرارات وحل المشاكل من خلال تخزين واسترجاع المعرفة المجمعة من خبرة الخبراء لتقوم بمواجهه المشكلة كالشخص الخبير وتتخذ القرار المناسب في الوقت المناسب.					
١ تعتمد الأنظمة الخبيرة على أنظمة معلومات متقدمة تعمل على تطوير الحلول لمختلف المشاكل					
٢ يستخدم البنك النظم الخبيرة للتعرف على احتياجات العملاء..					
٣ تساعد الأنظمة الخبيرة الموظفين في عملية التفكير وليس فقط تزويدهم بالمعلومات.					
٤ يتوفر لدى البنك الخبرات الكافية للتعامل مع النظم الخبيرة الخاصة بالبنك.					
٥ يعتمد البنك على شركات متخصصة لتزويدها بأنظمة خبيرة.					

البعد الثاني: الشبكات العصبية (Neural Networks) هي مجموعة فرعية من الذكاء الاصطناعي (AI) والتعلم الآلي تحاكي في بنيتها ووظائفها الدماغ البشري. وتتكون من عقد مترابطة أو خلايا عصبية اصطناعية تعالج المعلومات عن طريق تمرير الإشارات بين بعضها البعض.						
٦	يتم استخدام الشبكات العصبية الاصطناعية في تحليل البيانات المالية.					
٧	يتم استخدام الشبكات العصبية للكشف عن الأنماط غير العادية المرتبطة بالاحتيال المالي					
٨	يوفر البنك المخصصات المالية اللازمة لتغطية نفقات تطبيق تقنية الشبكات العصبية.					
٩	يتوافر لدى البنك كادر بشري مؤهل ومدرب للتعامل مع تقنية الشبكات العصبية.					
١٠	يمكن استخدام الشبكات العصبية في تسعير المنتجات والخدمات.					
البعد الثالث: الخوارزميات الجينية (Genetic Algorithm): أداة تساعد على إتخاذ القرارات المناسبة خاصة في الخيارات الاستثمارية وهي طريقة لحل المشكلات المعقدة للوصول إلى الحل الأمثل.						
١١	تساعد الخوارزميات الجينية البنوك على إيجاد الحلول بسرعة في البيئة المتغيرة.					
١٢	تساعد الخوارزميات الجينية البنك في تسريع الوصول إلى النتائج في حالة تعدد المدخلات.					
١٣	يعتمد البنك على الخوارزميات الجينية في اتخاذ القرارات بشأن قبول أو رفض عميل.					
١٤	تساعد الخوارزميات الجينية البنك في الوصول إلى الخيارات والبدائل للقضايا غير الرقمية.					
١٥	تستخدم الخوارزميات الجينية في تحليل الصور والنصوص.					
البعد الرابع: الوكلاء الأذكياء (Smart Agents) تعد من أفضل تقنيات الحسم للتعامل مع مشكلة الفائض من المعلومات بالإضافة إلى توفير خدمات الاستعانة بمصادر خارجية.						
١٦	يتم استخدام الوكلاء الأذكياء لتحسين العمليات اليومية التلقائية في المصرف.					
١٧	يتم استخدام الوكلاء الأذكياء في توفير خدمة العملاء الآلية عبر الدردشة (CHATBOTS)					
١٨	يمكن للوكلاء الأذكياء استخدام خوارزميات التعلم الآلي لفحص أهداف الاستثمار الشخصية وتقديم توصيات مخصصة.					
١٩	يساهم الوكيل الذكي في تقليص الوقت المستغرق لخدمة العملاء.					
٢٠	يمكن للوكلاء الأذكياء استخدام خوارزميات التعلم الآلي لتقديم توصيات مخصصة.					
المتغير التابع: مكافحة غسل الأموال						

٢١	يتم التحقق من هوية العميل بغض النظر عن قيمة العملية المراد إجراءها في حالة الشك.					
٢٢	يوجد نماذج خاصة للإيداعات التي تتجاوز حد معين تتضمن مصدر الأموال المودعة.					
٢٣	يحدد البنك سقف للإيداعات والسحوبات النقدية والتحويلات الواردة من الخارج التي يحتاج إستكمالها التحقق من هوية العميل.					
٢٤	يجري البنك إجراءات مراقبة متواصلة لعملائه من الشخصيات السياسية.					
٢٥	يراقب البنك المعاملات المالية غير العادية التي تتم من خلال أنظمة التحويل الإلكتروني.					
٢٦	يعتمد مستوى الرقابة الداخلية المطبقة في البنك وفترات المراجعة على درجة المخاطرة المتوقعة من العميل.					

Children's Rights In Cyberspace Under International Law

Dr. Samiyah Zakaria Omer Barnawi
Assistant Professor of International Law, College of Sharia and Regulation, Tabuk University, Saudi Arabia

sbarnawi@ut.edu.sa

Date of Receiving the Research: 20/5/2026 **Research Acceptance Date**: 25/6/2026

Abstract:

In the context of our online world, the legal definition of a child gains renewed importance, especially in the context of international corporations, social media structures and gaming organizations, in shielding children's rights in cyberspace. This study emphasizes criminal regulation, global cooperation, platform responsibility, child-centered design, effective tracking, and complaint mechanisms as needful equipment for protecting minors in the virtual surroundings. Following the high rate of digital activities, the importance of global legal frameworks governing child's rights has increased. The current human rights devices in particular the CRC and its Optional Protocols offer a sturdy but insufficient framework for virtual protection. While International Law has shown adaptability through interpretation and law development, large gaps remain in enforcement and regulations. These limitations underscore the need for persisted legal evolution.

On the other hand, the growing impacts of online platforms are also alarming as it affects a child's psychological condition. More specifically, they often face social media scams including misleading online content and subscription charges with fake processes. These fraudulent activities have become very common that not only lead to blackmailing children, but also threaten their personal identity and cause serious emotional burdens.

Key Words: *Children's Rights, Cyberspace, International Law, Digital Safety, Online Child Protection.*

حقوق الأطفال في الفضاء السيبراني في ضوء القانون الدولي

د. سامية زكريا عمر برناوي
أستاذ القانون الدولي العام المساعد، كلية الشريعة والأنظمة، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية

sbarnawi@ut.edu.sa

تاريخ تسلم البحث: ٢٠/ ٥/ ٢٠٢٦م **تاريخ قبول البحث**: ٢٥/ ٦/ ٢٠٢٦م

الملخص:

في ظل العالم الرقمي المعاصر، اكتسب التعريف القانوني للطفل أهمية متزايدة، خاصة فيما يتعلق بدور الشركات الدولية، ومنصات التواصل الاجتماعي، وشركات الألعاب في حماية حقوق الأطفال في الفضاء السيبراني. يسلط هذا البحث الضوء على أهمية التنظيم الجنائي، والتعاون الدولي، ومسؤولية المنصات، والتصميم المراعي لاحتياجات الطفل، وآليات المراقبة، ونظم الشكاوى كأدوات أساسية لحماية الأطفال عبر الإنترنت. ومع التوسع المتسارع في الأنشطة الرقمية، تزايدت أهمية الأطر القانونية الدولية المنظمة لحقوق الطفل. ورغم أن الصكوك الدولية، وعلى رأسها اتفاقية حقوق الطفل وبروتوكولاتها الاختيارية، توفر أساسًا قويًا، إلا أنها لا تزال غير كافية لتحقيق حماية رقمية شاملة. كما أن مرونة القانون الدولي لم تمنع استمرار وجود فجوات في التنفيذ والتنظيم، مما يستدعي تطويرًا قانونيًا مستمرًا.

ومن ناحية أخرى، تثير التأثيرات المتزايدة للمنصات الرقمية مخاوف بشأن الحالة النفسية للأطفال، حيث يتعرضون لعمليات احتيال إلكتروني، مثل المحتوى المضلل والاشتراكات الوهمية، مما قد يؤدي إلى الابتزاز وتهديد الهوية والتسبب في أضرار نفسية.

الكلمات المفتاحية: حقوق الطفل، الفضاء الإلكتروني، القانون الدولي، حماية الطفل على الإنترنت، السلامة الرقمية.

Introduction

The protection of children's rights in cyberspace has become an urgent legal and societal necessity due to the rapid expansion of digital technologies and the increasing engagement of minors in online environments. These developments have created new opportunities for education, participation, and expression, but they have simultaneously exposed children to unprecedented risks, including cyber exploitation, privacy violations, and digital manipulation. Accordingly, the effectiveness of legal protection in this field depends on the ability of national legislation to align with evolving international standards.

This study examines how international law addresses the protection of children in cyberspace and evaluates the extent to which the Saudi legal system is consistent with these international obligations. The comparative approach highlights both areas of convergence and existing legislative and practical gaps.

The importance of this research is particularly evident in the Kingdom of Saudi Arabia, where the use of the internet, gaming platforms, and social media by children has increased significantly. This digital expansion has been accompanied by a rise in cybercrimes targeting minors, which underscores the importance of the Anti-Cybercrime Law, the Child Protection Law, and the Personal Data Protection Law. Moreover, Saudi Arabia's commitment to the Convention on the Rights of the Child and its Optional Protocols reflects a national effort to strengthen cybersecurity, enhance data protection, and promote a safe digital environment for children.

Effective protection requires continuous cooperation between governmental institutions, civil society, educational bodies, and families. It also necessitates raising awareness among children themselves so they can safely navigate digital spaces while enjoying their rights to participation, access to information, and freedom of expression.

Research question

This study seeks to answer the following main questions:

1. How does international law address the protection of children in cyberspace?
2. To what extent does the Saudi legal system align with international agreements in protecting children from modern digital risks?

Research aims and Objectives

This research aims to:

1. Clarify the position of Saudi regulations regarding the protection of children's rights in cyberspace.
2. Compare the safeguards provided under international law with those contained in relevant Saudi legislation.

3. Assess the adequacy of the Saudi legal framework in addressing emerging digital risks affecting children.

Research significance

The significance of this research lies in:

1. The increasing digital engagement of children in Saudi Arabia.
2. The rise in cybercrimes targeting minors.
3. The Kingdom's commitment to the Convention on the Rights of the Child and its ongoing legislative and institutional reforms in the fields of cybersecurity and data protection.

Chapter 1: The International Legal Framework for Children's Rights

1.1 Definition of a Child in International Law

The concept of "children" occupies a foundational role inside global human rights law, as legal protections and duties rely profoundly and directly upon this category. The most authoritative and universally general definition is supplied via the United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC), put in action 1989. Article 1 of the CRC depicts a child as each person underneath the age of eighteen years except, underneath the regulation relevant to the child, majority is attained earlier"(1). This definition establishes a clear age threshold even as permitting restricted flexibility to accommodate domestic legal structures.

This definition has been always reaffirmed across the global and regional human rights systems, along with the African Charter on the Rights and Welfare of the Child and the jurisprudence of global human rights bodies(2). Importantly, the CRC's definition is technologically impartial, which means that it applies further in physical and digital environments. In nut shell, children's engagement with cyberspace, whether through social media, online schooling systems, gaming environments, or digital communication tools, falls squarely within the scope of international children safety norms.

In the context of our online world, the legal definition of a child gains renewed importance. Digital technology often blurs age limitations, making youngsters prone to exploitation, surveillance, and harmful content. Consequently, global law's declares recognition of the early life as a covered legal status from the premise of extending conventional child rights protections into the online sphere. Also, as mentioned before,

---

(1) State-Civil Society Relations: The Importance of Civil Society for the Implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child, Powell, R. & Muddiman, E., p. 172.

(2) Legal Protection of Citizenship of Children Born from Mixed Marriages, Yusrizal, M. p.102.

this definitional readability is vital for ensuring duty and legal duty in addressing virtual risks affecting minors.

1.2 The Convention on the Rights of the Child (CRC) and its Provisions Relating to Digital Protection

The Convention on the Rights of the Child (CRC) represents the cornerstone of global children safety regulation and gives the number one normative framework for shielding children's rights in cyberspace(3). While the CRC predates the current virtual age, its provisions are drafted widely, sufficient to embody emerging technological contexts. The Convention adopts a holistic, rights-based method, spotting children as unbiased rights-holders entitled to safety, participation, and provision.

A vital provision relevant to digital protection is Article 3, which establishes the fine interests as most important consideration in all movements concerning children(4). This principle obliges states to ensure that digital rules, online structures, and technological rules prioritize youngsters 'protection, improvement, and properly-being. In cyberspace, this includes designing age-suitable online environments and mitigating exposure to dangerous content material.

Article sixteen ensures youngsters, the right to privateness, defense them from illegal or arbitrary interference with their non-public life, correspondence, and reputation. This provision is an exponentially significant in a generation characterized through information series, virtual profiling, and online surveillance. States are therefore required to modify the collection, storage, and use of kids 'non-public data by way of both public authorities and private technical organizations.

The CRC in addition addresses access to information and protection from dangerous substances underneath Article 17, which obliges states to promote youngsters 'access to beneficial content while shielding them from records that can be injurious to their wellness(5). This dual responsibility is in particular applicable to online media, social networking platforms, and digital amusement offerings. In addition to that, Article 19 mandates protection from all types of abuse and exploitation, encompassing cyberbullying, online racism, and virtual sexual exploitation.

The interpretative work of the Committee on the Rights of the Child has been mechanical in clarifying the CRC's software to the digital

---

(3) Governments' duty regarding children's rights in light of the Convention on the Rights of the Child (CRC), Sadat, S. A. S., p. 22.
(4) Convention on the Rights of the Child, Its Optional Protocols, and Work and Documents of the CRC Committee, Agu, S., In the International Legal Protection of Children in Street Situations, p. 121.
(5) The Committee on the Rights of the Child and Article 12: Applying the Lundy model to treaty body recommendations, Molloy, S., p. 669.

environment. In General Comment No. 25(6), the Committee explicitly conformed that children's rights below the CRC enlarge completely into cyberspace. It emphasized state responsibilities for regulating digital service providers, promote digital literacy, and ensure significant infant participation in digital policy-making.

Despite its wide scope, the CRC is based closely on nation implementation and lacks direct enforcement mechanisms, especially on the subject of multinational technology corporations. Nonetheless, it remains the foundational criminal framework for protecting kid's rights inside the digital age.

Research problem

A child's engagements with online platforms or digital technologies have presented both opportunities and risks for their day-to-day activities(7). For example, one in every 8-9 children is active users of social media or digital tools that greatly impact their quality of life(8). From online addiction, to cyber harassment and above all, sexual exploitation, children are facing an increased rate of cyber risks that warrant robust legal attention. Consequently, global law's declares recognition of the early life as a covered legal status from the premise of extending conventional child rights protections into the online sphere. This definitional readability is vital for ensuring duty and legal duty in addressing virtual risks affecting minors(9). However, there is less studies focusing on ways by which international laws address children rights and advocate for their protection in the complicated cyberspace.

1.3 Relevant Optional Protocols

The Optional Protocols to the Convention at the Rights of the Child (CRC) had been adopted to bolster and make bigger the protection of children in areas requiring greater unique legal regulations(10). While not all Optional Protocols explicitly address the online world, their provisions have become more and more relevant within the digital age, where technology has transformed the character and scale of infant exploitation and abuse. These devices complement the CRC by means of imposing more specific responsibilities on states and encouraging global

(6) Children's Rights: A Commentary on the Convention on the Rights of the Child and Its Protocols, Vandenhole, W., TŸrkelli, G. E., & Lembrechts, S., p.1.
(7) Real risks of digital gameplay: A policy perspective on protecting children and adolescents in online gaming environments, Al-Ahmadi, H. A., p. 13.
(8) Cnn.com (2025). Retrieved from: https://www.cnn.com/2025/01/21/health/children-online-sexual-abuse-wellness
(9) State-Civil Society Relations: The Importance of Civil Society for the Implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child, Powell, R. & Muddiman, E., p. 172.
(10) A decade of the optional protocol to the crc on a communications procedure: progress, challenges and the pathways ahead for children's access to justice, Liefaard, T., p. 1.

cooperation. The Optional Protocol at the Sale of Children, Child Prostitution and Child Pornography (OPSC) is the most directly relevant to youngsters 'safety in the cyberspace world(11).

It requires states to criminalize the sale of youngsters and all varieties of sexual exploitation, together with the manufacturing, distribution, ownership, and dissemination of child sexual abuse materials. In the virtual surroundings, on line systems and encrypted communication equipment have facilitated the rapid move of such things throughout borders. The OPSC therefore obliges states to undertake effective legislative, administrative, and judicial measures to fight online child sexual exploitation, which includes moredition and mutual legal assistance.

Another matching device is the Optional Protocol on the Involvement of Children in Armed Conflict (OPAC). Although in maximum cases pointed on physical issues, OPAC has received renewed relevance as digital systems are more and more used to hire, indoctrinate, and manipulate youngsters into armed businesses. Online propaganda, messaging in social media, and virtual gaming environments had been exploited to target minors, highlighting the requirement to interpret OPAC duties in the awake of modern virtual recruitment strategies.

The Optional Protocol on a Communications Procedure (OPIC) complements accountability by means of allowing children or their representatives to put up individual complaints to the Committee at the Rights of the Child while domestic treatments were exhausted(12). This mechanism offers a potential path for addressing violations of youngsters 'virtual rights, consisting of failures to defend privacy or prevent online abuse. However, its effectiveness stays confined with the aid of low ratification rates and practical obstacles together with lack of awareness and get access of legal help.

Despite their significance, the Optional Protocols face terrific barriers in the digital context. Ratification stays voluntary, enforcement mechanisms are vulnerable, and jurisdictional annoying situations complicate the prosecution of transnational online crimes. Furthermore, the Protocols in large part focus on country wide responsibility, providing restricted direct regulation of private generation companies.

1.4 The Role of the Human Rights Council and the United Nations

The United Nations (UN) plays a critical role in shaping global norms and requirements for the safety of children's rights, which include in the virtual environment. Among its foremost organs, the Human Rights Council (HRC) has been especially influential in addressing the

(11) Electronic recruitment of children in armed conflict: A legal analysis under international humanitarian law, Zaid, Z. A., & Aljasmi, N. A., p. 1.
(12) Humanitarian Law Perspective: Protection of Children and Women in Armed Conflict, Rajagukguk, K. P., p. 92.

human rights implications of technological improvement and spotting the precise vulnerabilities faced by kids in cyberspace[13]. Through resolutions, expert reviews, and thematic debates, the HRC has regularly affirmed that children's rights have to be equally blanketed online and offline.

The HRC has adopted several resolutions emphasizing the significance of safeguarding privacy, freedom of expression, and safety from exploitation inside the virtual age. These resolutions underscore states 'responsibilities to prevent on line abuse, cyberbullying, and digital sexual exploitation of youngsters, whilst also promoting easy admission to safe and inclusive digital areas[14]. The paintings of Special Rapporteurs, specifically the ones focusing on the right to privacy and the sale of sexual exploitation of children, has similarly highlighted the risks posed by means of information surveillance, synthetic intelligence, and unregulated online systems.

Beyond the Human Rights Council, various UN agencies contribute appreciably to children digital safety. UNICEF plays a main function with the aid of developing policy steerage, engaging in research, and assisting states in enforcing child-concentrated digital techniques. Its advocacy emphasizes a balanced technique that protects children from harm even as permitting meaningful participation and digital literacy. UNESCO addresses troubles associated with online training, information ethics, and media literacy, at the same time as the International Telecommunication Union (ITU) promotes child on line protection requirements in international net governance discussions.

Despite those efforts, the UN system commonly is predicated on gentle law gadgets, which includes hints, tips, and voluntary principles. While those gears have an impact on national rules and company practices, they lack binding force and effective enforcement mechanisms. Additionally, the fragmented nature of global digital governance limits coordinated global responses to rapidly evolving online risks.

1.5 Saudi Arabia's Position on the Convention on the Rights of the Child and Its International Implications

Saudi Arabia acceded to the Convention on the Rights of the Child in 1996, thereby undertaking international obligations to respect, protect, and fulfill children's rights without discrimination. In recent years, the Kingdom has introduced significant legislative reforms aimed at strengthening child protection, including protection in digital environments. These reforms reflect a growing alignment with the

(13) The application of the CRPD and other international human rights instruments in mental health care. In Mental health and human rights: the challenges of the united nations convention on the rights of persons with disabilities to mental health care, Gill, N., & Sartorius, N., p. 5.

(14) The Impact of Adopting UNICEF Growth and Development Modules in Enhancing Nursing Students' Knowledge: A Qualitative Study, Aljeesh, Y., & Ayash, M., p.1.

Convention's principles and with the Sustainable Development Goals, particularly those related to child welfare, education, and safe access to technology.

This alignment demonstrates Saudi Arabia's participation in the global human rights system and its contribution to international efforts to address the challenges posed by digital transformation. However, compliance with international standards remains a dynamic process that requires continuous legal and institutional development in response to technological change.

1.5 Chapter summary

This chapter has set up the global criminal foundations governing child's rights, demonstrating that current human rights devices in particular the CRC and its Optional Protocols offer a sturdy but incomplete framework for virtual protection. While global regulation has shown adaptability through interpretation and law development, large gaps remain in enforcement and regulations. These boundaries underscore the need for persisted legal evolution to cope with the complex realities of children's lives in cyberspace, a subject explored in next chapters.

Chapter 2: Children's Rights in Cyberspace

The skills of cybersecurity are becoming increasingly critical in today's times, particularly among younger people, who are often considered early adopters of new technologies and online content(15). The internet is bringing great convenience to everyone's lives and has the potential to cause a negative impact, along with harming the healthy growth of younger people. The rights of children in cyberspace centers focus on ensuring their privacy, safety and the ability for accessing the information and express themselves. There is protection provided from online abuses like cyberbullying, exploitation and data misuse. The tech companies have responsibilities and are educating the young ones to make informed decisions. Hence, it allows kids to enjoy the digital benefits safely. In this chapter, the concentration will be on the various aspects like right to safe access, privacy, freedom of expression and some related principles.

2.1 The right to safe access to information

According to Allahrakha, (2023), in today's digital world, there is maintaining cyber-security and protecting sensitive information is more important than ever(16). The right to safe access to information is a

(15) A systematic literature review on cybersecurity education for children, Sağlam, R.B., Miller, V. A. & Franqueira, V.N., p. 274.
(16) Balancing cyber-security and privacy: legal and ethical considerations in the digital age, Allahrakha, N., p.78.

necessary component in the case of children's rights in cyberspace. It includes access to cultural, educational and informative digital content. The children get to participate in the digital world for creativity, learning and expression. There is complete protection from illegal, harmful and exploitative online content. This explains that there is a balance between freedom of information and safety and protection. On the other hand(17), there is a need for adequate cybersecurity awareness to better facing of the dangers and risks that are connected to the online environment. This explains that there is a need to provide safer access to information to children. With the help of the online resources that are being provided for learning and digital literacy. The factor of social inclusion enables participation in civic and societal engagement. Apart from this, safe access to information is necessary as children can develop critical thinking and autonomy. It is preparing children for navigating cyberspace responsibly.

One of the essential aspects includes the balancing of access and protection. This explains that over-regulations can lead to digital exclusion or censorship. But also, the under-regulations can expose children to harm. With the help of right-based approach, there is protection, but there is no such limiting of freedom of expression. Also, the safety measures are being proportionate and also age-sensitive. Lastly, the voices of children and evolving capacities are being respected.

2.2 The right to privacy and protection of digital data

According to Kravchuk, (2021), there are legal regulations that codify the privacy rights of children in digital contexts(18). This is especially in the national and international levels. The existing norms are addressing the issues related to the privacy and protection of digital data for children. It is necessary to focus on the best interests of children's rights in cyberspace. By the concept of privacy, there is prevention of identity theft, exploitation and online grooming. There is a need for the prevention of long-term harm from permanent digital footprints. In the Gulf countries like the UAE, there is a multi-layered approach that combines the educational and legislative initiatives. One of them is Wadeema's law (Federal law no.3 of 2016 on child rights)(19). This helps in protecting the child and includes children's privacy from all kinds of online exploitation.

However, there are privacy risks which are being faced by children online. It includes data breaches and the lack of secure storage. Further, there is tracking, profiling and targeted advertising. All this can be

(17) The good practices for the implementation of cybersecurity education for school children, Ondrušková, D. & Pospíšil, R., p.435.
(18) Privacy as a new component of "the best interests of the child" in the new digital environment, Kravchuk, N., p. 99.
(19) Wadeema's law, UAElegislation. Retrieved from: https://uaelegislation.gov.ae/en/legislations/1176

managed through applying the privacy by design and privacy by default. There can be provision for the child-friendly notices of privacy. The parents and guardians need to act in the best interest of the child, especially at the time of sharing data online. Guidance can be provided to children on the protection of digital practices. There is a need for balancing participation and protection. Although parental consent is important, there is a need for monitoring along with excessive surveillance, which can violate the privacy of children. This requires respect for the evolving capabilities of children, along with the inclusion of children's voices in digital governance.

2.3 The right to freedom of expression, taking into account the child's age

The right to freedom of expression is considered a fundamental right of humans, which can be applied equally to children. In cyberspace, this right needs to be protected, respected and fulfilled by taking into account the age, maturity and evolving capacities of the child(20). The children get the allowance for seeking, receiving and imparting the information along with the ideas online. There is an expression of opinions by the digital platforms, which include blogs, social media and creative content. Along with this, there is participation in social, cultural and civic digital spaces. On the other hand, it is in the best interest of the child to have the right to access, along with imparting information in a respectful manner. The right to access is considered based on the child's age(21). This right is based on Article 13 of the UN Convention on the Rights of the Child (UNCRC), but it is usually exercised when there is a balance between the need for protection and the maturity and age of the child(22). UNICEF is trying to empower parents and children to engage safely along with the full potential in the evolving digital world. There are a lot of opportunities coming up for a positive change. It includes the promotion of diverse content which supports the right to information among children. This is being provided by diverse, unbiased and positive online content. There is complete transparency and proportionate restrictions for children's content. Lastly, the parents are empowered to access and share content while being safe online.

The ability of children to exercise freedom of expression is evolving. In the case of young children, the expression can be limited to supervised

(20) Professional Child Protection and the Child's Freedom of Expression, Falch-Eriksen, A.,https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/57670/1/9781000738933.pdf#page=44

(21) Article 13: The Right to Freedom of Expression. In Monitoring State Compliance with the UN Convention on the Rights of the Child, Lansdown, G. & Vaghri, Z., p. 65.

(22) Children's freedom of expression in the digital age, UNICEF, Retrieved from: https://www.unicef.org/childrightsandbusiness/media/251/file/Brief-Childrens-Freedom-of-Expression-in-the-Digital-Age.pdf

educational content and platforms. The guidance and protection are important as it reflecting the principles of evolving capacities. However, there are certain limitations on children's freedom of expression for which the best interest of the child needs to be considered. The focus needs to be on the health, public order and morals. There is a balancing of protection and empowerment, which is respect for expression in line with maturity and age. Further, there is progressive autonomy and meaningful participation in digital life. The right to freedom empowers children to participate actively in the digital society. It is important to have legal safeguarding, parental guidance and responsible platform design for working together in the protection of children.

2.4 The principle of the best interests of the child in the digital environment

According to Özkul, Vosloo & Baghdasaryan, (2025), in the interconnected world of the current times, the rights of children need to be protected all the time(23). The best interest of children is a primary consideration in relation to the digital environment. The Committee on the Rights of the Child emphasizes that all the regulations and laws affecting children need to be guided by the best interest of the child principle. However, in the current times, there is difficulty for companies in terms of stating the best practices. With the help of the principles, there is guidance towards all the decisions that affect children in the digital environment. It includes access to interest, online governance and the usage of digital technologies. On the other hand, feel that children are spending the maximum of their time on educational, entertainment and recreational activities in the digital and internet environment(24). They are being exposed to all the types of threats and dangers. The protection of children needs to be supported by the civil institutions, governments and other custodians of children's affairs.

The principle of accessing the digital environment for children is being applied to digital inclusion and access, but it needs to be equitable and affordable. The emphasis lies on the protection of children from exploitation, cyberbullying and abuse. The aspects of data protection and privacy are important. Most of the platforms or the interfaces are being child-friendly. Along with this, there is moderation of content which is age-appropriate and proportionate with the regulations. The best interest principle concentrates on the balance between the protection from online harms, the development of digital literacy and social skills and the

(23) Best interests of the child in relation to the digital environment. UNICEF Innocenti–Office of Global Insight and Policy, Özkul, D., Vosloo, S. & Baghdasaryan, B., https://www.unicef.org/innocenti/media/10571/file/UNICEF-Innocenti-Best-interests-child-digital-environment-brief-2025.pdf

(24) Supporting the rights of children in the digital environment in the context of protecting their best interests, Seyyed Naseri, M. & Shah Mohammadi, T., p.1.

participation in digital expression and life(25). However, there are challenges in the implementation, which include digital inequality and a lack of access. There is limited participation of children in decision-making. Also, there is commercial prioritization over the welfare of the child. Hence, the principles for the best interest of the child in the digital age demands to have child-centered approach which enhances their lives and also safeguards their rights, safety and future development.

2.5 The Principle of the Best Interests of the Child in the Digital Environment under Saudi Law

The principle of the best interests of the child constitutes a fundamental rule in both international law and Saudi legislation. In the digital environment, this principle requires balancing children's rights to access information and participate online with the need to protect their privacy, identity, and personal data.

In Saudi Arabia, this principle is reflected in the Child Protection Law and the Personal Data Protection Law, which provide a legal basis for safeguarding children from digital harm. These laws address issues such as unlawful data processing, online exploitation, and harmful content. Nevertheless, the regulatory framework still faces challenges, particularly in relation to emerging practices such as the publication of children's images online without their consent and the commercial use of children's digital data.

A comprehensive child-centred approach requires the development of specific provisions that explicitly regulate children's digital privacy and recognize their evolving capacities in the online environment.

Chapter 3: Cyber Risks to Children

3.1 Online Child Sexual Exploitation

Concerning the rising trend of digital media, online sexual exploitation has become very common for children. In this regard, define online sexual exploitation or abuse as an activity that uses technological communication to abuse or exploit children sexually. And, it typically happens when an elder performs such acts with a child who is being exploited as an object(26). Not only that, in most cases, child sexual exploitation happens against the knowledge or will of the child using deception or pressure(27). Also, to mention, perpetrators also use different gaming platforms to build the trust with vulnerable children and

(25) Children's Rights in the Digital Environment under the Convention on the Rights of the Child, Stadniczeńko, D., p. 321.
(26) Child sexual abuse and the internet—a systematic review, Ali, S., Haykal, H. A., & Youssef, E. Y. M., p. 404.
(27) Prevalence of online sexual offenses against children in the USA, Finkelhor, D., Turner, H., & Colburn, D., p. 1.

thereafter, manipulate them with unforeseen conversations(28). As a result, Cnn.com, (2025) showed that almost 300 million children face digital sexual exploitation in the world, thus having long-term anxiety, trauma and psychological distress(29). Hence, the present chapter will critically analyses and explore the main forms of online sexual exploitation faced by young children and their growing impact on children's health and well-being. Given below is the statistical data showing the rate of children facing online exploitation on a global scale.

Figure: Global estimate of children facing online sexual exploitation (Source: Cnn.com, 2025)



Saudi legislation criminalizes online child sexual exploitation through several legal instruments, most notably the Anti-Cybercrime Law and the Anti-Harassment Law. These laws impose severe penalties, particularly in cases involving minors or aggravating circumstances.

Despite the existence of these legal provisions, practical challenges remain, including the difficulty of collecting digital evidence, the use of encrypted communication technologies, and the transnational nature of such crimes. These challenges make international judicial cooperation essential for effective prosecution and prevention.

3.2 Cyber Harassment and Cyberbullying

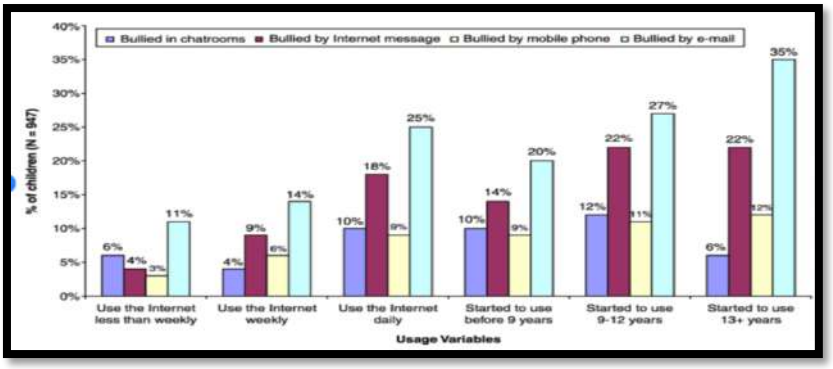
As stated by Dantchev & Zemp, (2021) cyber harassment is nothing but the use of digital platforms to manipulate young children and harass

(28) Child Protection in the Digital Ecosystem under the Convention on the Rights of the Child, Wahyu, M. A., p.1.
(29) Cnn.com (2025). Retrieved from: https://www.cnn.com/2025/01/21/health/children-online-sexual-abuse-wellness

them online(30). This is more or less similar to cyber-bullying which also involves online harassment or threatening by sharing negative remarks or posts against someone(31). In the case of young children, it is increasing due to the growing trends of social media use that is being exploited to harass them online. However, also argued that younger children internalize cyberbullying and it affects their mental condition causing long-term health issues(32). Not only that, Wahyu, (2025) also showed that children facing cyber-harassment are less likely to achieve high grades in the classroom due to poor mental health and low self-esteem(33). In this regard, the figure below shows the overall experiences of children related to cyber-bullying based on their age group and usage pattern.

However, addressing cyber-harassment requires a more balanced approach that ensures flexibility and openness. There lies the importance of parents and academic settings to work collaboratively against this.

Figure: Data representing the experiences of cyber-harassment among children (Source: Brandtzaeg et al., 2009)(34)



3.3 Blackmail and Fraud

Concerning the above discussion, while sexual exploitation and online harassment are being common, children also face sextortion. In this regard, Kim (2023) shows that many children are the victims of blackmail over online platforms. For example, evidence shows that children are commonly blackmailed with their intimate pictures or

(30) Sibling, peer, and cyber bullying among children and adolescents: Co-occurrence and implications for their adjustment, Dantchev, S., & Zemp, M., p. 1.
(31) Bullying and cyberbullying increasing in preadolescent children, Bali, et al., p. 261.
(32) Child sexual abuse and the internet—a systematic review, Ali, S., Haykal, H. A., & Youssef, E. Y. M., p. 404.
(33) Child Protection in the Digital Ecosystem under the Convention on the Rights of the Child, Wahyu, M. A., p.1.
(34) Norwegian children's experiences of cyberbullying when using different technological platforms, Brandtzæg, P. B., Staksrud, E., Hagen, I., & Wold, T., p. 349.

personal details, thus making them more vulnerable to online bullying(35). Not only this, Bali et al., (2023) also argued that many social media scams include online contents and subscription charges with fake processes(36). These fraudulent activities have become very common that not only blackmail children, but also threatens their personal identity, causing serious emotional burden(37). While such incidents occur mainly due to their poor digital awareness, parental negligence is also responsible for the increased rate of online fraud among children. They must be taught how to balance their online activities or information sharing to avoid the likelihood of such risks.

3.4 Internet Addiction and the Impact of Digital Games

Concerning the high rate of cyberbullying among the younger children, Kim, (2023) shows that internet addiction is responsible. That is, the excess use of internet and exposure of children to digital media greatly increases their risk to facing online harassments(38). Not only that, Brandtzaeg et al., (2009) also argued that children lack the awareness and knowledge of using social media or online platforms wisely(39). This becomes an advantage for perpetrators with other intentions. Plus, the continuous use of digital games affects their concentration and academic scores, which ultimately leads to poor socio-economic growth(40). But what makes it worse is the high rate of psychological issues due to sleep disturbance and exposure to unwanted social messages that impact a child's day-to-day experiences. Hence, it is crucial to focus on online safety and ensure a secure future for children. In this case, their awareness, knowledge and thoughts can be shaped by technological innovation and sharing responsibility that parents and educators can collaboratively teach. Not only that, governments all over the world also have their vital role in moving towards stricter regulations on digital safety with a greater focus on child protection.

---

(35) The current state and legal issues of online crimes related to children and adolescents, Kim, H. R., p. 222.
(36) Bullying and cyberbullying increasing in preadolescent children, Bali, et al., p. 261.
(37) Prevalence of online sexual offenses against children in the USA, Finkelhor, D., Turner, H., & Colburn, D., p. 1.
(38) The current state and legal issues of online crimes related to children and adolescents, Kim, H. R., p. 222.
(39) Norwegian children's experiences of cyberbullying when using different technological platforms, Brandtzæg, P. B., Staksrud, E., Hagen, I., & Wold, T., p. 349.
(40) Prevalence of online sexual offenses against children in the USA, Finkelhor, D., Turner, H., & Colburn, D., p. 1.

Chapter 4: The responsibility of states to enact national legislation for protection

4.1 The responsibility of state to enact: national legislation for protection

States hold primary responsibility for shielding children's rights, including rights in cyberspace. As digital technology exponentially increasing in everyday lifestyles, states are required to enact countrywide legislation that safeguards minors from online harm. Such legal guidelines ought to provide the safety of kids from cyberbullying, online exploitation, and inappropriate content material, aligning with international standards which include the Convention on the Rights of the Children (CRC)(41). National legal frameworks must set age restrictions, enforce privacy protections, and hold the technology businesses answerable for the content they host. Governments must set up clear policies for the collection and use of children's data, in addition to for the safety of personal information.

In addition, national regulation needs to undertake a child-focused and primarily rights-based approach that recognizes children as active rights holders in digital areas. Legal measures must balance safety with children's rights to freedom of expression, get access to information, and participation online. States must make it certain that laws remain bendy and adaptive to technological tendencies such as artificial intelligence, algorithmic choice-making, and emerging virtual systems. Regular legislative evaluation mechanisms are consequently essential to address evolving online dangers. Effective enforcement also calls for adequate institutional capacity, together with regulation enforcement organizations, judiciary members, and child protection authorities, capable of responding sensitively to cyber-associated damage(42). Furthermore, states should inspire cooperation among regulatory bodies and private actors through co-regulatory frameworks that toughen compliance even as keeping public oversight. Such comprehensive and forward-searching legislation is crucial to developing a steady digital environment that definitely safeguards youngsters 'rights.

4.2. The role of international organizations (UNICEF, Interpol)

International businesses play a vital function in advancing the protection of children's rights in the online world by means of assisting states, coordinating cross-border efforts, and growing global norms. Among these actors, UNICEF and Interpol occupy particularly

(41) Regulating cyberspace for children: Reflections on the Qatari case, Badran, A., p. 1.
(42) Protecting Children's Rights in the Age of Digitalisation-Legal Implications for the Best Interests of the Child, Garayova, L., p. 1.

considerable positions because of their complementary mandates and international attain.

UNICEF focuses in general on normative guidance, advocacy, and ability building. It promotes a children-rights-based technique to virtual governance, emphasizing those children's rights offline ought to be similarly reputable online. Through studies, policy frameworks, and international tasks inclusive of children's online safety strategies, UNICEF assists declares in aligning national legal guidelines with international standards, especially the Convention on the Rights of the Child(43). It also works very closely with governments, civil society, and technology companies to promote secured digital environments, accountable data practices, and age-suitable digital layout. In addition, UNICEF supports virtual literacy and recognition packages, empowering youngsters, parents, and educators to navigate online areas safely and responsibly.

Interpol performs a more operational and enforcement-orientated role, in particular addressing serious formation of online damage which included child sexual exploitation, trafficking, and abuse facilitated via digital technology(44).

Given the transnational nature of the online world, countrywide regulation enforcement businesses regularly face jurisdictional and technical obstacles. Interpol addresses those challenges through enabling global police cooperation, intelligence sharing, and coordinated investigations. Its global databases, operational mission forces, and ability-building applications assist member states in figuring out offenders, rescuing sufferers, and dismantling on line criminal networks concentrated on children.

Together, UNICEF and Interpol make contributions to a complete global reaction by using combining prevention, safety, and enforcement(45). Their collaboration with states and private actors strengthens international efforts to make certain that children's rights are correctly safeguarded in an more and more interconnected digital world.

4.3 The responsibility of social media platforms (Meta, TikTok, YouTube,Instagram)

Social media sites play a valuable function in shaping children's digital experiences and therefore bring crucial duties in safeguarding minors 'rights in the online world. Platforms operated with the aid of

(43) Child Protection in the Digital Ecosystem under the Convention on the Rights of the Child, Wahyu, M. A., p.1.
(44) Child Protection from a Human Rights Perspective: Organizational Efforts and Development Mechanisms, Sekik, L., p. 302.
(45) The Impact of Cybersecurity Laws on Child Safety in the Digital World: A Global Perspective. In Child Protection Laws and Crime in the Digital Era, Gonzalez-Torres, A. p. 107.

Meta, as well as TikTok, YouTube, and Instagram, are widely utilized by children and youngsters, making them key actors in the safety framework under global child rights law(46).

A primary responsibility of social media systems is to save kids ' exposure to dangerous and age-irrelevant content. This calls for the development and enforcement of effective age-verification mechanisms, age-suitable default settings, and content classification structures. Algorithms that advocate videos, photographs, or interactions need to be designed with child protection as a concern, ensuring that minors aren't directed closer to violent, sexualized, or in any other case dangerous material. Platforms also take proactive steps to limit exposure to content that could negatively affect children's mental fitness, such as material promoting self-damage, intense weight-reduction plan, or dangerous social evaluation.

Beyond content material regulation, social media platforms have a clean responsibility to address dangers springing up from harmful online interactions. Cyberbullying, harassment, hate speech, and online grooming pose critical threats to children's mental being and safety(47). Platforms must therefore put money into sturdy moderation structures that integrate synthetic intelligence with trained human reviewers able to figuring out children-centric harms. Reporting and criticism mechanisms ought to be simple, children-friendly, and effortlessly handy, enabling minors and their caregivers to document abusive conduct without worry of retaliation. Prompt and obvious responses to such reviews are critical to ensure accountability and person trust.

Data safety and privacy constitute another center responsibility. Children are particularly at risk of the misuse of private data, and social platforms must ensure that minors 'facts is accrued, processed, and saved according with the best requirements of safety. Targeted marketing primarily based on youngsters 'online behavior raises extreme ethical and legal concerns and should be strictly constrained or prohibited(48). Privacy settings need to be set to the best stage by default for underage customers, and terms of carrier need to be communicated in clear, age-suitable language to allow personal knowledge.

Social media platforms have a broader duty to promote children's digital well-being. This includes supplying gear that support healthy utilization patterns, including display-time controls, content material

(46) Social media, law, meta, instagram, tiktok, and facebook: Unsafe for pre-adults?. Law, Meta, Instagram, Tiktok, And Facebook: Unsafe For Pre-Adults, Trautman, L. J., Foster, I. I., & Larry, D., p. 1.
(47) Examining the Issues of Social Media, Children, and Privacy, The Darker Side of Social Media: Consumer Psychology and Mental Health, Brown, M. K., Pounders, K. R., & Wilcox, G. B., p. 1.
(48) Recognizing children's rights in relation to the digital environment: challenges of voice and evidence, principle and practice, Third, A., Livingstone, S., & Lansdown, G., p. 325.

filters, and mental fitness sources. Platforms need to additionally collaborate with children protection businesses, educators, and civil society agencies to promote virtual literacy and online safety awareness. By integrating child rights considerations into platform layout, governance, and enforcement practices, social media groups can play a proactive role in growing more secure, more inclusive digital environments for kids.

4.4 The responsibility of gaming companies such as Roblox and Fortnite towards minors

Gaming agencies like Roblox and Fortnite play a full-size function in youngsters 'digital lives and therefore endure heightened responsibility to protect minors using their platforms(49). As those video games attract big numbers of young users, organizations must ensure that their design, guidelines, and enforcement mechanisms prioritize kid's safety and well-being.

Roblox is widely utilized by youngsters, making child safety a vital responsibility of the platform. Roblox have to ensure sturdy age-verification measures and offer comprehensive parental controls that adjust chat features, accessing content and in game interactions. Given its user-generated content material version, Roblox has a heightened duty to check moderate games, avatars, and communications to save the exposure to hazardous material, cyberbullying, or grooming(50). Transparent policies on virtual currencies and in-game purchases, such as spending limits and parental consent mechanisms, are important to defend minors from monetary exploitation and ensure a secure digital play environment.

Fortnite draws a large adolescent user base and actively shield minors 'online experience(51). The platform should preserve strict privateness-by-default settings and strong parental manage tools to control communique functions and display time. Effective moderation of voice and textual content chat is essential to cope with harassment, abusive language, and irrelevant interactions. Fortnite has to additionally make certain transparency concerning in-sport purchases and prevent exploitative monetization practices related to minors. Additionally, the platform has a duty to promote wholesome gaming behaviors via encouraging balanced usage and presenting assets that help kids' intellectual well-being.

---

(49) Real risks of digital gameplay: A policy perspective on protecting children and adolescents in online gaming environments, Al-Ahmadi, H. A., p. 13.
(50) AI Moderation and Legal Frameworks in Child-Centric Social Media: A Case Study of Roblox, Chawki, M., p. 29.
(51) Evolution of Business Models in the Gaming Industry in the Context of Social Media Development, Kwiatkowska, K., p. 231.

4.5. Monitoring and complaint mechanisms

Effective monitoring and complaint mechanisms are crucial for ensuring that children's rights in cyberspace are respected and upheld. Governments, international corporations, and technology corporations have to paint collectively to set up reachable and effective structures for detecting on line dangers and coping with complaints of online damage(52). These mechanisms need to permit youngsters, parents, and educators to report incidents of cyberbullying, exploitation, or inappropriate content material in a well-timed and private manner.

Governments play an important function in supplying a legal framework for tracking on line systems and organizing groups or bodies accountable for investigating and responding to complaints. National regulatory authorities need to be empowered to supervise the enforcement of child protection legal guidelines in the virtual space, making sure that corporations are held answerable for their moves. These bodies need to also provide steerage on how youngsters and mother and father can navigate the digital environment competently.

Technology organizations have to enforce internal tracking systems, consisting of AI equipment and human moderators, to discover harmful content material and behaviors, inclusive of cyberbullying or grooming(53). In addition, they have to make it smooth for users to record beside the point content, with clear instructions and spark off responses to complaints. It is also crucial that corporations offer feedback to complainants, ensuring transparency within the method and demonstrating duty.

Lastly, global cooperation is prime to creating global tracking systems that could deal with cross-border problems of online damage. Organizations which include UNICEF and Interpol, in collaboration with tech groups and governments, can coordinate efforts to perceive and combat global traits in online abuse.

4.6 The Role of Relevant Saudi Authorities in Protecting Children in Cyberspace

Several national institutions play a central role in implementing legal protection for children in the digital environment, including:

1. The National Cybersecurity Authority, which develops national cybersecurity strategies and protection standards.
2. The Public Prosecution, which is responsible for investigating and prosecuting cybercrimes against minors.

---

(52) A data-driven customer complaint management model for residential building companies, Bazzan, et al., p. 1381.

(53) The Regulation of Cyberbullying and Online Harassment: Analyze the Regulation of Cyberbullying and Online Harassment, Javed, et al., p. 63.

3. The Saudi Data and Artificial Intelligence Authority (SDAIA), which oversees data governance and promotes the safe use of digital technologies.

These institutions also cooperate with educational and awareness programs aimed at enhancing digital literacy, supporting parents, and promoting safe online behavior among children.

4.7 Chapter summary

This chapter examines the shared duty of states, international corporations, social media structures, and gaming organizations in shielding children's rights in cyberspace. It emphasizes criminal regulation, global cooperation, platform responsibility, child-centered design, effective tracking, and grievance mechanisms as needful equipment for protecting minors in the virtual surroundings.

Chapter 5: Assessing Challenges and Ways to Improve

5.1 Assessing the Adequacy of Legal Protection in the Saudi System

Saudi Arabia has made significant progress in developing a legislative framework that protects children from cyber risks and reflects the principles of the Convention on the Rights of the Child. The adoption of cybersecurity regulations, data protection legislation, and child protection mechanisms demonstrates a clear commitment to international standards.

However, certain gaps remain, particularly in relation to: explicit regulation of children's digital privacy, protection against the commercial exploitation of children's data, specialized procedural rules for investigating digital crimes involving minors.

The implementation of General Comment No. 25 on children's rights in the digital environment provides an important interpretative guide for further legislative development. Strengthening multi-sectoral cooperation and continuously updating legal provisions are essential to ensuring comprehensive and effective protection.

5.2 Current gaps in international conformity

In the current era, significant gaps exist in international conformity regarding the rights of children in cyberspace. Firstly, there are fragmented legal standards in various countries. The legal laws that are related to age vary widely. There are a lot of countries which have set different ages for the digital consent, along with the inclusion of online protection and rights. Further, there are outdated or incomplete international legal frameworks. According to Naderi, (2024), most of children have easy access to unethical resources, and there is an addiction

to cyberspace. The concept of social isolation is common, along with generational gaps and a reduction of family communications(54). There is weak cross border enforcements and cooperation. The mutual legal assistance which is existing is remaining slow and is inconsistent. Not only that, Livingstone et al., (2024) also showed that cybercrimes are targeting children, which usually span jurisdictions, The gaps do have international instruments whose use is basically an outdated term. There are modern concepts which are arising and are limiting the alignment with the best practices around the globe(55).

Under these circumstances, the rights of children in the digital environment are hinging on where the platform operates or where the users are located(56). There are limited mandatory platforms that have accountability standards. The tech companies have no such obligation of imposing uniform standard, which is a part of the current gap for international conformity. There is no proper implementation and monitoring. The overall mechanism is weak because there is no such global body for child centric. There are a lot of countries which are lacking the resources or cybercrime units. Hence, the rights remain theoretical in most of the regions. According to Livingstone et al., (2024), the rights of children need to be considered, especially in link with the human rights agenda, and so most of the users might have to undergo age verification for children to be treated fairly and protected online(57). Also, sometimes the policies cannot reflect the real online needs and experiences of children(58). It is necessary to focus on children and their participation in the case of digital governance.

5.3 Considering specific uses of children's digital rights

There is a huge importance for understanding the digital rights of children and how they are using them for communication, learning, participation, entertainment and identity formation. According to Undheim (2022), digital technologies are being embedded into the pedagogical practices of children. The specific use includes online classrooms, apps which support e-learning, educational games and an AI tutor. However, the issue lies in the lack of global standards on the profiling of children and data retention(59). The next usage is of social media and online communication that helps in social networking, content

(54) Cyberspace harms children. International, Naderi, H., p. 58.
(55) Children's rights and online age assurance systems: The way forward, Livingstone, et al., p. 721.
(56) Securing tomorrow's generation: an approach utilising machine learning models for children's online safety, Pir, et al., p. 1.
(57) Children's rights and online age assurance systems: The way forward, Livingstone, et al., p. 721.
(58) Governments' duty regarding children's rights in light of the Convention on the Rights of the Child (CRC), Sadat, S. A. S., p. 22.
(59) Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: A literature review, Undheim, M., p. 472.

creation, messaging apps and online communities(60). The children do have an attraction to gaming and virtual worlds. There are online multiplayer games, in-game purchases and virtual worlds. The aspects of privacy, data and surveillance do come into the role. It includes the usage of the apps, wearables, smart devices and AI-based tools for monitoring.

The usage does have the inclusion of participation and civic engagement, which includes online activism, youth advocacy platforms and digital forums. International policymaking hardly includes children, even though there is a growing online presence. According to Limone & Toto, (2021), even during the situation of the pandemic, the usage of technology, especially the internet, had positive and negative aspects(61). It helped children in terms of following the trends of the current times. Along with this, there was an increase in the skills, creativity and cognition in children(62). On the negative aspects, there were online abuses and exploitation, which included the sharing of images, live streaming and social interactions. Hence, improvement is needed in the digital rights of children.

5.4 Legal Protection

According to Khisamova, (2023), the concept of legal protection is the right of children in cyberspace which involves a combination of the international convention and some of the robust national laws. This is addressing some of the online risks like privacy violations, cyberbullying and exposure to harmful content. The aim lies in creating a safe and empowering digital environment. Also, there is accountability for the offenders and the platforms. According to Khisamova, (2023), the internet is having a strong influence on the development of children, which is not addressed by the legislator and is staying outside the regulatory environment. The engagement of the child with digital technologies does have stronger legal protections for safeguarding their online rights(63). The rights are usually protected by a combination of regional regulations, international conventions and some of the national laws. In the case of the legal framework, the UN Convention on the Rights of the Child is applied both online and offline(64). It helps in managing the rights of privacy, rights of access to information, freedom of expression, right to education and development and right to protect from abuses and exploitation.

---

(60) Psychological and emotional effects of digital technology on children in the COVID-19 pandemic, Limone, P & Toto, G.A., p. 1.
(61) Psychological and emotional effects of digital technology on children in the COVID-19 pandemic, Limone, P & Toto, G.A., p. 1.
(62) Social work and child protection for a post-pandemic world: The re-making of practice during COVID-19 and its renewal beyond it, Ferguson, et al., p. 5.
(63) Children and the Internet: Cyber Threats Sorts and Ways of Protection, Khisamova, R.V., p. 122.
(64) Rights of children, OHCHR. Retrieved from: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child

The digital environment is not just designed for children, but it plays an important role in their lives in various forms. The children are reminded of the safety measures by the good online practices, along with having awareness of the social behaviour patterns. The international cybercrime and safety instruments address the online exploitation sexually and abuse. There is inclusion of child sexual abuse material. Lastly, there is cross-border cooperation in the investigations of cybercrime. However, as Yusrizal, (2024) argued, not all the countries are signatories. The enforcement is slow in most of the jurisdictions. In the case of the regional legal protection, there is the Digital Services Act, which imposes obligations on the platforms for the protection of minors from any kind of harmful content. However, for this purpose, there is a need for risk assessment and safer default settings(65). The laws are also required by the technology companies that implement the age-appropriate designs(66). There is a prevention of child-targeted advertising. There is also the removal of the harmful content and reporting of child exploitation material. Overall, the main challenges to legal protection are the fragmented legal standards around the world. There is limited child participation in the digital policies. The rapid change in the technologies is somehow outpacing the law-making. The consistency can be managed by a unified global framework. It includes the strengthening of international cooperation.

5.5 The future of digital security for children

According to Ferguson, Kelly & Pink (2022), it is crucial for the improvement and enhancement of new digital security practices in the future. It is enabling the workers to enhance the lives of the service users. The children are having increasing engagement with the digital platforms for socializing, learning and entertainment(67). Hence, it is crucial to focus on online safety. The future can be shaped by technological innovation and sharing responsibility among the government. Governments all over the world are moving towards stricter regulations on digital safety with a focus on child protection(68). The future policies are child-friendly, which emphasizes the protection of data, limits the targeted advertising and helps in cooperation with international borders on cyber-threats.

Children have an association with privacy and security threats like password hacking, password abuse, phishing activities and a few

(65) Legal Protection of Citizenship of Children Born from Mixed Marriages, Yusrizal, M., p. 102.
(66) Psychological and emotional effects of digital technology on children in the COVID-19 pandemic, Limone, P & Toto, G.A., p. 1.
(67) Social work and child protection for a post-pandemic world: The re-making of practice during COVID-19 and its renewal beyond it, Ferguson, et al., p. 5.
(68) Psychological and emotional effects of digital technology on children in the COVID-19 pandemic, Limone, P & Toto, G.A., p. 1.

others(69). However, parents must manage the issues in the future by introducing advanced technologies like artificial intelligence and machine learning for the protection of children. Such technologies do have the capability of detecting the harmful content and the inappropriate interactions in real time. Apart from this, the concentration lies on digital literacy and cyber-awareness, which is the future of digital security(70). The schools are expected to have an integration of cybersecurity awareness and ethical internet. The children need to be taught to manage the settings of privacy and recognize the online threats for navigating the digital world safely. For the future, ethical designs need to be increased by the technological companies. The strategies of future digital security do have inclusion of mental and emotional protection. There needs to be emotional support resources and screen-time balance tools.

(69) Securing tomorrow's generation: an approach utilising machine learning models for children's online safety, Pir, et al., p. 1.
(70) State-Civil Society Relations: The Importance of Civil Society for the Implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child, Powell, R. & Muddiman, E., p. 172.

references

1. *Convention on the Rights of the Child, Its Optional Protocols, and Work and Documents of the CRC Committee, Agu, S. 2025, In The International Legal Protection of Children in Street Situations, Cham: Springer Nature Switzerland.*
2. *Real risks of digital gameplay: A policy perspective on protecting children and adolescents in online gaming environments, Al-Ahmadi, H. A. Doha International Family Institute Journal, (2), 13, 2025.*
3. *Child sexual abuse and the internet—a systematic review, Ali, S., Haykal, H. A., & Youssef, E. Y. M. Human Arenas, 6(2), 404-421, 2023.*
4. *The Impact of Adopting UNICEF Growth and Development Modules in Enhancing Nursing Students' Knowledge: A Qualitative Study, Aljeesh, Y., & Ayash, M. Journal of the Arab American University, 10(2), 2024.*
5. *Balancing cyber-security and privacy: legal and ethical considerations in the digital age, Allahrakha, N. Legal Issues in the Digital Age, 2023. https://cyberleninka.ru/article/n/balancing-cyber-security-and-privacy-legal-and-ethical-considerations-in-the-digital-age*
6. *Regulating cyberspace for children: Reflections on the Qatari case, Badran, A. British Journal of Cyber Criminology, 3(1), 2024.*
7. *Bullying and cyberbullying increasing in preadolescent children, Bali, D., Pastore, M., Indrio, F., Giardino, I., Vural, M., Pettoello-Mantovani, C., & Pettoello-Mantovani, M. The Journal of Pediatrics, 261, 2023.*
8. *A data-driven customer complaint management model for residential building companies, Bazzan, J., Echeveste, M., Formoso, C. T., & Kowalski, J. D. S. Architectural Engineering and Design Management, 20(6), 1381-1402, 2024.*
9. *Norwegian children's experiences of cyberbullying when using different technological platforms, Brandtzæg, P. B., Staksrud, E., Hagen, I., & Wold, T. Journal of Children and Media, 3(4), 349-365, 2009. http://dx.doi.org/10.1080/17482790903233366*
10. *Examining the Issues of Social Media, Children, and Privacy. Brown, M. K., Pounders, K. R., & Wilcox, G. B. The Darker Side of Social Media: Consumer Psychology and Mental Health, 2024.*
11. *AI Moderation and Legal Frameworks in Child-Centric Social Media: A Case Study of Roblox, Chawki, M. Laws, 14(3), 29, 2025.*
12. *Cnn.com 2025. Retrieved from: https://www.cnn.com/2025/01/21/health/children-online-sexual-abuse-wellness*
13. *Sibling, peer, and cyber bullying among children and adolescents: Co-occurrence and implications for their adjustment, Dantchev, S., & Zemp, M. Frontiers in psychology, 12, 1-14, 2021. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.761276*
14. *Professional Child Protection and the Child's Freedom of Expression, Falch-Eriksen, A. 2022*

https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/57670/1/9781000738933.pdf#page=44

15. *Social work and child protection for a post-pandemic world: The re-making of practice during COVID-19 and its renewal beyond it, Ferguson, H., Kelly, L.& Pink, S. Journal of social work practice, 36(1), 5-24, 2022. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02650533.2021.1922368*
16. *Prevalence of online sexual offenses against children in the US, Finkelhor, D., Turner, H., & Colburn, D. JAMA network open, 5(10), 2022. https://jama.jamanetwork.com/article.aspx?doi=10.1001/jamanetworkopen.2022.34471&utm_campaign=articlePDF%26utm_medium=articlePDFlink%26utm_source=articlePDF%26utm_content=jamanetworkopen.2022.34471*
17. *Protecting Children's Rights in the Age of Digitalisation-Legal Implications for the Best Interests of the Child, Garayova, L. Pakistan Journal of Life & Social Sciences, 22(2), 2024.*
18. *The application of the CRPD and other international human rights instruments in mental health care, Gill, N., & Sartorius, N. 2024. In Mental health and human rights: the challenges of the United Nations convention on the rights of persons with disabilities to mental health care, pp. 5-16. Cham: Springer International Publishing.*
19. *The Impact of Cybersecurity Laws on Child Safety in the Digital World: A Global Perspective, Gonzalez-Torres, A. 2026. In Child Protection Laws and Crime in the Digital Era, pp. 107-132. IGI Global Scientific Publishing.*
20. *The Regulation of Cyberbullying and Online Harassment: Analyze the Regulation of Cyberbullying and Online Harassment, Including Issues Related to Freedom of Expression, Anonymity and Accountability, Javed, H., Ashraf, J., & Ashraf, S. J. Annual Methodological Archive Research Review, 3(6), 63-82, 2025.*
21. *Children and the Internet: Cyber Threats Sorts and Ways of Protection, Khisamova, R.V. Legal Issues in the digital Age, (2), 122-141, 2023. https://cyberleninka.ru/article/n/children-and-internet-cyber-threats-sorts-and-ways-of-protection*
22. *The current state and legal issues of online crimes related to children and adolescents, Kim, H. R. Journal of the Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 34(4), 222-229, 2023. https://doi.org/10.5765/jkacap.230049*
23. *Privacy as a new component of "the best interests of the child" in the new digital environment, Kravchuk, N. The International Journal of Children's Rights, 29(1), 99-121, 2021. https://doi.org/view/journals/chil/29/1/article-p99_99.xml*
24. *Evolution of Business Models in the Gaming Industry in the Context of Social Media Development, Kwiatkowska, K. Scientific Papers Of Silesian University Of Technology. Organization & Management/Zeszyty Naukowe Politechniki Slaskiej. Seria Organizacji I Zarzadzanie, (231), 2025.*

25. *Article 13: The Right to Freedom of Expression, Lansdown, G. & Vaghri, Z. In Monitoring State Compliance with the UN Convention on the Rights of the Child, 2022. https://doi.org/20.500.12657/52405/978-3-030-84647-3.pdf?sequence=1#page=73*
26. *A decade of the optional protocol to the crc on a communications procedure: progress, challenges and the pathways ahead for children's access to justice, Liefaard, T. The International Journal of Children's Rights, 32(1), 1-8, 2024.*
27. *Psychological and emotional effects of digital technology on children in the COVID-19 pandemic, Limone, P & Toto, G.A. Brain Sciences, 11(9), 1-10, 2021. https://www.mdpi.com/2076-3425/11/9/1126*
28. *Children's rights and online age assurance systems: The way forward, Livingstone, S., Nair, A., Stoilova, M., van der Hof, S. & Caglar, C. The International Journal of Children's Rights, 32(3), 721-747, 2024. https://brill.com/view/journals/chil/32/3/article-p721_009.xml*
29. *The Committee on the Rights of the Child and Article 12: Applying the Lundy model to treaty body recommendations, Molloy, S. Leiden Journal of International Law, 37(3), 669-693, 2024.*
30. *Cyberspace harms children, Naderi, H. International Journal of Advanced Research in Humanities and Law, 1(2), 58-69, 2024. https://ijrelpub.com/index.php/pub/article/view/12*
31. *Rights of children, OHCHR. 2025. Retrieved from: https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child*
32. *The good practices for the implementation of cybersecurity education for school children, Ondrušková, D. & Pospíšil, R. Contemporary Educational Technology, 15(3), 435, 2023. https://www.cedtech.net/article/the-good-practices-for-implementation-of-cyber-security-education-for-school-children-13253*
33. *Best interests of the child in relation to the digital environment, Özkul, D., Vosloo, S. & Baghdasaryan, B. UNICEF Innocenti–Office of Global Insight and Policy, 2025. https://www.unicef.org/innocenti/media/10571/file/UNICEF-Innocenti-Best-interests-child-digital-environment-brief-2025.pdf*
34. *Securing tomorrow's generation: an approach utilising machine learning models for children's online safety, Pir, R.M.S.R., Rabbi, M.F. &Islam, M.J. 2024. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/124827365/latest-libre.pdf?1759319294=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DSecuring_Tomorrows_Generation_An_Approac.pdf&Expires=1766479606&Signature=BXh6wdA4DMpoYE53914btMCB-aI99bvT4uDtUEJdM2ay12mHgQ7GtQoTAdrf8oT85uX4Y3ztJ4DVqbO46d4U6kRljK0CjI4pdRk7iTtP6nAjEQmqtuXGEaCFKYZjA~5smC4gM83qC2x6hIkCfclL6Ua7zKkKPBvqylK7W6rDDL~SguyS~1QhducYB-*

gQj5Gd5BrV2e1ZKp7PoU7fMnCNB3p4oneHNl6wpZzSOOXMWg5x9QN22z5PleVlc7UditcW8NlR0SEpnqxQsYbUk2x22zaSpZoXHOIQZ0VWdfZfFR4IIqqoDTBE9lmP8Vj63uFzhOk8kOB9W8B0kI9~ziBUSQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

35. State-civil society relations: The importance of civil society for the implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child, Powell, R., & Muddiman, E. The International Journal of Children's Rights, 32(1), 172-197, 2024.
36. Humanitarian Law Perspective: Protection of Children and Women in Armed Conflict, Rajagukguk, K. P. Problematika Hukum, 10(2), 92-101, 2024.
37. Governments 'duty regarding children's rights in light of the Convention on the Rights of the Child (CRC), Sadat, S. A. S. Baharestan Scientific Research Quarterly Journal, 22-39, 2024.
38. A systematic literature review on cybersecurity education for children, Sağlam, R.B., Miller, V. a& Franqueira, V.N. IEEE transactions on education, 66(3), 274-286, 2023. https://doi.org/10/54780/10022010/
39. Child Protection from a Human Rights Perspective: Organizational Efforts and Development Mechanisms, Sekik, L. Researcher, 17(1), 302-319, 2025.
40. Supporting the rights of children in the digital environment in the context of protecting their best interests, Seyyed Naseri, M. & Shah Mohammadi, T. Scientific Journal of Law and Modern Studies, 4(1), 1-22, 2023. https://www.jhvmn.ir/article_702139.html?lang=en
41. Children's Rights in the Digital Environment Under the Convention on the Rights of the Child, Stadniczeńko, D. Teka Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie, 15(2), 321-331, 2022. https://bibliotekanauki.pl/articles/55933536.pdf
42. Recognizing children's rights in relation to the digital environment: challenges of voice and evidence, principle and practice, Third, A., Livingstone, S., & Lansdown, G. 2025. In Research Handbook on Human Rights and Digital Technology, pp. 325-360. Edward Elgar Publishing.
43. Social media, law, meta, instagram, tiktok, and facebook: Unsafe for pre-adults?. Law, Meta, Instagram, Tiktok, And Facebook: Unsafe For Pre-Adults, Trautman, L. J., Foster, I. I., & Larry, D. 2024.
44. Wadeema's law, UAElegislation. 2025. Retrieved from: https://uaelegislation.gov.ae/en/legislations/1176
45. Children and teachers engaging together with digital technology in early childhood education and care institutions: A literature review, Undheim, M. European early childhood education research journal, 30(3), 472-489, 2022. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1350293X.2021.1971730
46. Children's freedom of expression in the digital age, UNICEF. 2025. Retrieved from:

https://www.unicef.org/childrightsandbusiness/media/251/file/Brief-Childrens-Freedom-of-Expression-in-the-Digital-Age.pdf

47. *Children's Rights: A Commentary on the Convention on the Rights of the Child and Its Protocols, Vandenhole, W., TŸrkelli, G. E., & Lembrechts, S. Edward Elgar Publishing, 2024.*
48. *Child Protection in the Digital Ecosystem under the Convention on the Rights of the Child Wahyu, M. A. E-Justice: Journal of Law and Technology, 1(2), 1-14, 2025.*
49. *Legal Protection of Citizenship of Children Born from Mixed Marriages, Yusrizal, M. International Journal Reglement & Society (IJRS), 5(1), 102-109, 2024.*
50. *Electronic recruitment of children in armed conflict: A legal analysis under international humanitarian law, Zaid, Z. A., & Aljasmi, N. A. Journal of Law and Sustainable Development, 12(4), e3534-e353, 2024.*

ISSN-L :2617-3158
P-ISSN :2710-107X
E-ISSN :2710-0324

Abhath



A quarterly Scientific peer reviewed journal published by the Faculty of Education, Hodeidah University

(Vol. 13 – Third Issue – September 2026)

www.abhath-ye.com