المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة جازان

مجلة جامعة جازان

للعلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

ردمد: ١٦٥٨-٦٩٢١

ملحق العدد ١ المجلد ٥ (ربيع الثاني ١٤٣٧هـ - يناير٢٠١٦م)

الجزء الخامس

قواعد النشر في المجلة

مجلة جامعة جازان للعلوم الانسانية دورية علمية محكمة تنشرها الجامعة، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر إنتاجهم العلمي وتقوم المجلة بنشر المواد الآتية :

١ـ البحث : ويندرج تحت تخصص الباحث ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله .

٢ـ المقالة الاستعراضية التي تتضمن عرضًا نقدياً لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣ـ البحث المختصر.

٤ـ نقد الكتب .

٥ـ الخطابات الموجهة إلى المحرر ، والملاحظات والردود ، والنتائج الأولية .

تقوم هيئة التحرير، بالنظر في نشر المواد المعرفية ذات الصلة بالمجلة ، وتقدم البحوث الأصلية، التي لم يسبق نشرها، وفي حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة و لا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقيا أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير .

تعليمات النشر في المجلة

١ـ تقديم المواد : يقدم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا الإشارة إلى أماكن الجداول والأشكال داخل المتن و مطبوع على هيئة صفحات مرقمة ترقيما متسلسلا، مع ضرورة إرفاق قرص ممغنط مطبوع عليه البحث على برنامج Ms Word باستخدام النظام المتوافق مع IBM ، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم مؤلفه بهذه التعليمات.

٢ـ الملخصات: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث و المقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة، وعلى عمود واحد بعرض كتابة ١٣ سم.

٣ـ لا بد من احتواء كل بحث على كلمات مفتاحية (Key Words)توضع أسفل الملخصين العربي والانجليزي على ألا تزيد عن عشر كلمات.

٤ـ الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة ١٦ ٢٤ سم بالحواشي، ويتم إعداد الأشكال الخطية على برامج الحاسب الآلي، ولا تقبل إلا أصول الأشكال. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة من حيث كثافة الحبر وتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الفوتوغرافية (الضوئية) الملونة وغير الملونة مطبوعة على ورق لماع، أو محملة على برنامج (Adobe Photoshop).مع كتابة عنوان لكل جدول، وتعليق لكل شكل وصورة، والإشارة إلى مصدر المادة إن كانت مقتبسة.

٥ـ الاختصارات: يجب استخدام الاختصارات المقننة دولية مثل : سم، مم، م، كم، سم، مل، مجم، كجم...إلخ.

٦ـ المراجع :يشار إلى المراجع داخل المتن بنظام الاسم والتاريخ، وتوضع المراجع جميعها في قائمة المراجع بنهاية المادة مرقمة ومتبعة نظام ترتيب البيانات الببليوجرافية التالي :

أ. يشار إلى الدوريات في المتن بنظام الاسم والتاريخ بين قوسين على مستوى السطر، أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصاراتها بالخط الأسود، ثم سنة النشر بين قوسين، فعنوان البحث كاملا بين علامتي تنصيص" " ، فاسم الدورية، فرقم المجلد، ثم رقم العدد : ثم أرقام الصفحات تفصل بشرطة.

مثال : هادي، أحمد بن جابر. (٢٠١١م)،" استخدام تقنية النانو لتعريف الشفرات الوراثية "مجلة جامعة جازان، ١، ١ : ٢٠٠-٢٢٠.

ب. يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين بالاسم والتاريخ . أما في قائمة المراجع، فيكتب الاسم الأخير للمؤلف، ثم الاسم الأول، ثم الأسماء الأخرى أو اختصارا تها، ثم سنة النشر بين قوسين، فعنوان الكتاب بين علامتي تنصيص، ثم بيان الطبعة، فالناشر، فمدينة النشر :ثم صفحات الكتاب إن وجدت.

مثال :

عبدالهادي، محمد علي، (١٤٣٣هـ)،" مقدمة في التقنية الحيوية"، جامعة جازان، جازان.

ويجب عدم استخدام الاختصارات المرجعية مثل :المرجع نفسه . المرجع السابق...إلخ.

٧ـ أ. الحواشي: تستخدم لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر .وترقيم التعليقات متسلسلة داخل المتن. وفي حال الضرورة؛ يمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية عن طريق استخدام كتابة الاسم والتاريخ بين قوسين وبنفس طريقة استخدامها في المتن، وتوضع الحواشي أسفل الصفحة التي تخصها والتي ذكرت بها و تفصل بخط عن المتن وبخط أصغر.

ب. يستخدم في تخريج الأحاديث والآثار الطريقة المنهجية المعتمدة في هذا الفن وهي كالآتي : اسم المؤلف ـ اسم الكتاب ـ رقم الجزء والصفحة والحديث.

٨ـ المواد المنشورة في المجلة تعبر عن وجهة نظر صاحبها، ولا تعبر بالضرورة، عن رأي مجلة جامعة جازان.

٩ـ يتأكد الباحث من صحة اللفظ وسلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

١٠ـللمجلة الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.

١١ـالمجلة غير ملزمة بإعادة البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.

١٢ـيتم إخضاع جميع البحوث المستلمة لفحص مبدئي، من قبل هيئة التحرير، لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

١٣ـتصدر المجلة مرتين في العام.

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة جازان

مجلة جامعة جازان

دورية علمية محكمة

ملحق العدد ١ المجلد ٥ (ربيع الثاني ١٤٣٧هـ - يناير٢٠١٦م)
الجزء الخامس

ردمد : ١٦٥٨-٦٩٠٥

مجلة جامعة جازان

فرع العلوم الإنسانية

دورية علمية محكمة

ملحق العدد ١ المجلد ٥ (ربيع الثاني ١٤٣٧هـ - يناير٢٠١٦م)

الجزء الخامس

المشرف العام

أ. د.محمد بن علي ربيع

رئيس هيئة التحرير

أ. د. محمد بن حسن أبو راسين

مدير ادارة المجلة

أ. أيمن بن محمد آل مزهر

هيئة التحرير

أ. د.الحسن بن خلوي موكلي

أ. د. علي بن يحيى عريشي

أ. د. علي بن شيبان عريشي

أ. د. يحيى بن محمد حكمي

أ. د. عبدالستار بن أحمد عاتي

د. محمد بن حمود حبيبي

المراسلات

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس هيئة التحرير

مجلة جامعة جازان

٤٤٢١- حي الروابي

وحدة رقم ٨

جازان ٨٢٨٢٢-٦٥٦١

المملكة العربية السعودية

أو على البريد الإلكتروني

jju@jazanu.edu.sa

فهرس المحتويات

الموضوع الصفحة

القول المبين في نهي رب العالمين عن سبّ معبودات المشركين

محمد بن أحمد بن محمد بن ميعض الحواش ١-٢٢

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة(شمال) في سلطنة عُمان

إبراهيم احمد الزعبي و راشد بن سالم السعيدي ٢٣-٤٤

معالم شخصية الداعية

لمياء بنت سليمان الطويل ٤٥-٦٣

المنهج اللغوي في تفسير البيضاوي

راشد بن حمود بن راشد الثنيان.....٦٤-٨١

ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية في منطقة مكة المكرمة

خالد بن سليم الحربي ٨٢-١١٢

مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بأخطاء تلاميذهم في تعلم المفاهيم العلمية والرياضية بالمرحلة الابتدائية (دراسة تشخيصية - علاجية)

رشدان حميد المطرفي ومحمد أحمد الخطيب و عايدة عبد الحميد السيد ونال فاروق السطوحي و عادل إبراهيم ...١١٣-١٤٨

استخدام مدخل الحوافز الضريبية في تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في شركات القطاع الصناعي السوداني: رؤية محاسبية في ظل قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م

فتح الإله محمد أحمد محمد ١٤٩-١٦٩

أسطورة بجماليون بين جورج برنارد شو وتوفيق الحكيم

عارف كرخي أبوخضيري ١٧٠-١٨٤

مراكز التميز كصيغة لتطوير البحث العلمى فى الجامعات المصرية: تصور مقترح

خالد صلاح حنفى محمود ١٨٥-٢١٩

القول المبين في نهي رب العالمين عن سبّ معبودات المشركين

د. محمد بن أحمد بن محمد بن ميعض الحواش

قسم القرآن وعلومه – جامعة خالد – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

من خصائص المنهج الإسلامي الراشد في الدعوة إلى الله تعالى النهي عن سب معبودات المشركين؛ لما في ذلك من المفسدة، التي رتب الفقهاء عليها قاعدة مؤداها " إذا كانت ا لطاعة تؤدي إلى مفسدة خرجت عن أن تكون طاعة فيجب النهي عنها، كما ينهى عن المعصية ".

والأصل في هذه المسألة قوله تعالى: ﴿وَلَا تَسُبُّوا۟ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّوا۟ ٱللَّهَ عَدْوًۢا بِغَيْرِ عِلْمٍ ۗ كَذَٰلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ۖ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِم مَّرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿١٠٨﴾﴾ سورة الأنعام الآية:١٠٨ ويؤسس هذا الحكم على مسألتين أساسيتين هما: وجوب العمل بقاعدة سد الذرائع متى توافرت شروطها، وعدم مشروعية السب والشتم في الجملة.ووجه النهي عن سب أصنامهم هو أن السّب لا تترتب عليه مصلحة دينية؛ لأن المقصود من الدعوة هو الاستدلال على إبطال الشرك وإظهار استحالة أن تكون الأصنام شركاء لله تعالى، فذلك هو الذي يتميز به الحق عن الباطل، فأما السب، فإنه مقدور للمحق وللمبطل فيظهر بمظهر التساوي بينهما.

ويترتب على هذا الحكم وجوه تشريعية كثيرة منها:

١– مشروعية العمل بقاعدة سد الذرائع، ووجوب ترك الطاعة إذا أدت إلى معصية راجحة.

٢– الدعوة إلى الله تعالى بالتي هي أحسن، ووجوب الإعراض عن الجاهلين.

٣– للمحق أن يكفَّ عن حق يكون له، إذا أدى ذلك إلى ضرر يكون في الدين.

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، رب السماوات السبع ورب العرش العظيم، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء وسيد المرسلين، عليه وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

فمن رحمة الله تعالى بعباده وحكمته في خلقه أن شرع لهم ديناً قويماً في مكوناته، واضحاً في أهدافه، يكفل الحرية المطلقة للعباد في طلب الهداية والسداد أو التولي والإعراض، وليس أدل على ذلك من قوله تعالى ﴿لَآ إِكْرَاهَ فِى ٱلدِّينِ ۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشْدُ مِنَ ٱلْغَىِّ ۚ﴾[1] قال الفخر الرازي في تفسيره:

"إنه تعالى لما بيَّن دلائل التوحيد بياناً شافياً قاطعاً للمعذرة، قال بعد ذلك: إنه لم يبق بعد إيضاح هذه الدلائل عذر للكافر في الإقامة على كفره إلاَّ أن يقسر على الإيمان ويجبر عليه، وذلك مما لا يجوز في دار الدنيا التي هي دار الابتلاء، إذ أن في القهر والإكراه على الدين بطلان معنى الابتلاء والامتحان، ونظير هذا قوله تعالى ﴿وَلَوْ شَآءَ رَبُّكَ لَءَامَنَ مَن فِى ٱلْأَرْضِ كُلُّهُمْ جَمِيعًا ۚ أَفَأَنتَ تُكْرِهُ ٱلنَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُوا۟ مُؤْمِنِينَ ﴿٩٩﴾﴾[2] ويؤكد هذا التأويل قوله سبحانه بعد نفي الإكراه في الدين (قد تبين الرشد من الغي) يعني وهو أعلم قد ظهرت الدلائل ووضحت البيِّنات ولم يبق بعدها إلاَّ طريق القسر ـ والإلجاء والإكراه، وذلك غير جائز لأنه ينافي التكاليف والابتلاء".[3]

وتحقيقاً لذلك أوجبت الشريعة الإسلامية تحقيق المصلحة متى وجد المسلم إليها سبيلاً، شريطة ألاَّ تخالف قصداً من مقاصد الشرع الكلية، ووجوب الأخذ بها في مواطنها بما يكون من شأنه رفع الحرج عن المكلف، وضبط العلاقة مع غير المسلمين في إطار المنهج الإسلامي الراشد، الذي يجد أصوله في قوله تعالى ﴿ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ

---

(١) سورة البقرة: الآية (٢٥٦)

(٢) سورة يونس: الآية (٩٩)

(٣) الإمام الرازي، فخر الدين محمد بن عمر.طبعة (١٤٢١هـ - ٢٠٠٠ م) "مفاتيح الغيب "الطبعة الأولى: ١٥/٧-١٦.

رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ ﴿١٢٥﴾.[1]

في ضوء ما تقدم جاء النهي عن سب معبودات المشركين منهجاً دائماً، ليس عن ضعف أو عجز عن تحقيق منهج الله في عمارة الأرض بإقامة دينه، وإنما عن حكمة بالغة راشدة، قال تعالى ﴿وَلَا تَسُبُّوا۟ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّوا۟ ٱللَّهَ عَدْوًۢا بِغَيْرِ عِلْمٍ ۗ كَذَٰلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِم مَّرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴿١٠٨﴾[2]، لما في ذلك من المفسدة، التي رتب الفقهاء عليها قاعدة مؤداها: " إذا كانت الطاعة تؤدي إلى مفسدة خرجت عن أن تكون طاعة فيجب النهي عنها، كما ينهى عن المعصية"[3] وأقوال العلماء في هذه المسألة متواترة، كما سيتضح بيانه-إن شاء الله تعالى-. وحتى تتم الفائدة قسمت بحثي هذا إلى تمهيد ومباحث أربعة:

- **مبحث تمهيدي في: التخريج الشرعي لقاعدة سد الذرائع.**
- **المبحث الأول: أصل المسألة موضوع البحث.**
- **المبحث الثاني: الاستشكالات الواردة على الآية ومناقشتها.**
- **المبحث الثالث: علة النهي عن سب معبودات المشركين.**
- **المبحث الرابع: الأحكام والآداب التشريعية المستنبطة من الآية الكريمة.**

تمهيد في التخريج الشرعي لقاعدة سد الذرائع

- **المسألة الأولى:**

وجوب العمل بقاعدة سد الذرائع وحمايتها، متى توافرت شروطها:

وبيانها كما يلي:

الذريعة لغة: الوسيلة[4]

وشرعاً: عرفها العلماء بتعريفات كثيرة، منها:

١- قال القرافي: "ما يكون طريقاً لمحرم أو لمحلل، فالطريق إلى الحرام حرام، والطريق إلى المباح مباح، وما لا يؤدى الواجب إلاَّ به فهو واجب.[5]

٢- قال القرطبي: والذريعة عبارة عن أمر غير ممنوع لنفسه، يخاف من ارتكابه الوقوع في ممنوع..[6]

ويشترط للعمل بها عدة شروط منها:

١- أن يؤدي العمل إلى مفسدة.

٢- إذا كان الفعل المشروع ينطوي على مصلحة ومفسدة، فإنه يشترط في تلك المفسدة أن تزيد على هذه المصلحة، أو بالأقل أن تكون مساوية لها عملاً بقاعدة "درء المفاسد مقدم على جلب المصالح" [7] أما إذا كانت مصلحة الفعل المشروع تزيد على المفسدة، فإن الفعل لا يمنع.[8]

وقد تناول ابن القيم في (إعلام الموقعين) مبحث سد الذرائع، وأفاض القول فيه، وأورد تسعة وتسعين وجهاً للدلالة على سد الذرائع والمنع منها، وقد جعلها أربعة أقسام:

- الأول: ما وضع للإفضاء إلى المفسدة، كشرب المسكر

---

(١) سورة النحل: الآية (١٢٥)

(٢) سورة الأنعام الآية (١٠٨).

(٣) اصطلح بعض أهل التفسير على تسميتها بـ "وجوب ترك الطاعة إذا أدت إلى معصية راجحة " وممن قال بذلك من العلماء الإمام البيضاوي في تفسيره: "وفيه دليل على أن الطاعة إذا أدت إلى معصية راجحة وجب تركها، فإن ما يؤدي إلى الشر شر." الإمام البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله.طبعة (١٤٠١ هـ/١٩٩٠م.)" تفسير البيضاوى": ٤٤١/٢.

(٤) الفخر الرازي، محمد بن أبي بكر عبد القادر.طبعة (١٤١٥ ه/١٩٩٥م.) "مختار الصحاح": ص ٧٢١.

(٥) القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس.طبعة (١٤١٨هـ - ١٩٩٨م) "الفروق ": ٣٢/٢ وما بعدها، ابن عبد السلام، أبو محمد عز الدين.طبعة(١٤١٤ه ١٩٩٣م)"قواعد الأحكام في مصالح الأنام ": ٥٣/١.

(٦) القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد.طبعة (١٤٢٣ هـ/٢٠٠٣ م) "الجامع لأحكام القرآن": ٥٨/٢.

(٧) انظر: الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد.طبعة (١٤١٧هـ/١٩٩٧م)"الموافقات": ١٩٦/٤.

(٨) انظر: القرافي، "الفروق"٣٣/٢.

المفضي إلى مفسدة السكر، والزنا المفضي- إلى اختلاط الماء وفساد الفراش.

● الثاني: ما وضع للإفضاء إلى مباح، ولكن قصد به التوصل إلى مفسدة، كعقد النكاح المقصود به التحليل، وعقد البيع الذي قصد به التوصل إلى الربا.

● الثالث: ما وضع لمباح لم يقصد به التوصل إلى مفسدة، ولكنه يفضي إليها غالباً، وهي أرجح مما قد يترتب عليه من المصلحة، وذلك مثل سب آلهة المشركين بين ظهرانيهم.

● الرابع: ما وضع لمباح، ولكنه قد يفضي- إلى مفسدة، ومصلحته أرجح من مفسدته، كالنظر إلى المخطوبة والمستأمنة والمشهود عليها.

وفيما قرر ابن القيم -أيضاً- أن كلا القسمين: الأول والرابع لا كلام فيه، فالشريعة قد جاءت بالمنع من الأول، وجواز هذا الأخير إنما النظر في القسمين: الثاني والثالث، هل هما مما جاءت الشريعة بإباحته أو المنع منه؟[1]

والوسيلة كما يجب سدها يجب فتحها، وتكره تارة أو تندب، وموارد الأحكام قسمان: مقاصد، ووسائل وكلما سقط العمل بالمقصد سقط العمل بالوسيلة، فإنها تبع له في الحكم، وقد خولفت هذه القاعدة في الحج في إمرار الموسى على رأس من لا شعر له، مع أنه وسيلة إلى إزالة الشعر فسنحتاج إلى دليل يدل على أنه مقصود في نفسه، وقد تكون وسيلة المحرم غير محرمة، إذا أفضت إلى مصلحة راجحة، كالتوسل إلى فداء الأسارى بدفع المال للكفار الذي هو محرم عليهم الانتفاع به، بناء على أنهم مخاطبون بفروع الشريعة، كما هو عند المالكية، وكدفع مال لرجل حتى لا يزني بامرأة إذا عجز عن دفعها إلاَّ بذلك، وكدفع المال للمحارب حتى لا يقع القتل بينه وبين صاحب المال عند مالك -رحمه الله-، ولكنه اشترط أن يكون المال كثيراً[2].

فهذه الصور كلها الدفع فيها وسيلة إلى المعصية بأكل المال، ومع ذلك فهو مأمور به لرجحان ما تحصل من المصلحة على هذه المفسدة.

وقد بلغ ببعض الفقهاء في مراعاة سد الذرائع أنه كره فعل بعض المندوبات إذا كان إظهارها والمواظبة عليها وسيلة إلى اعتقاد العامة سنيتها أو وجوبها.

وكان الإمام مالك ﷺ يكره المجيء إلى بيت المقدس خيفة أن يتخذ الناس ذلك سنة، وقال سعيد بن حسان[3]:

"كنت أقرأ على ابن نافع فلما مررت بحديث التوسعة ليلة عاشوراء[4] قال لي: حرق[5] عليه، قلت: ولم ذلك يا أبا محمد؟ قال: خوفاً من أن يتخذ سنة.[6]

قال الشاطبي -تعليقاً على هذه الصور-:

"هذه أمور جائزة أو مندوب إليها، ولكنهم كرهوا فعلها خوفا من البدعة؛ لأن اتخاذها سنة إنما هو بأن يواظب الناس عليها مظهرين لها، وهذا شأن السنة وإذا جرت مجرى السنن صارت من

---

(١) انظر: ابن القيم، محمد بن أبي بكر الزرعي.طبعة (١٤١٤هـ/١٩٩٣م.)" إعلام الموقعين عن رب العالمين ": ١١٩/٣.

(٢) انظر: الشاطبي، "الموافقات": ٦٠/٣

(٣) هو: سعيد بن حسان الصائغ، من أهل قرطبة. يكنى أبا عثمان. رحل إلى المشرق سنة سبع وسبعين ومائة. روى عن عبد الله بن نافع الزهري وعبد الله بن عبد الحكم، وأشهب بن عبد العزيز، ومنه استكثر. سمع منه سماعه عن مالك، وكتب رأيه.قال ابن وضاح: رويت عنه مسائل، وهو ثقة. توفي سنة ست وثلاثين.انظر: القاضي عياض، أبو الفضل عياض اليحصبي.(١٤١٨هـ/١٩٩٨م)" ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك ": ٢٤٦/١.

(٤) الحديث الوارد في التوسعة على الأهل ليلة عاشوراء رواه الطبراني في الأوسط عن أبي سعيد الخدري ﷺ- ونصه: "قال: قال رسول الله ﷺ: "من وسع على أهله في يوم عاشوراء وسع الله عليه سنته كلها".انظر: الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد الطبراني، طبعة(١٤١٥هـ)"المعجم الأوسط: "١٢١/٩، رقم: ٩٣٠٢، وقال الطبراني عنه: " لا يروى هذا الحديث عن أبي سعيد الخدري إلاَّ بهذا الإسناد تفرد به محمد ابن إسماعيل الجعفري." قال الهيثمي في مجمع الزوائد: رواه الطبراني في الأوسط، وفيه محمد بن إسماعيل الجعفري.قال أبو حاتم: منكر الحديث." الهيثمي، نور الدين علي بن أبي بكر، طبعة (١٤١٢هـ/١٩٩٢م) "مجمع الزوائد ومنبع الفوائد": ٢٤٤/٣، رقم: ٥١٣٦، باب التوسعة على العيال يوم عاشوراء.

(٥) التحريق يطلق بمعنى الحك والبرد بالمبرد، والتحويق: التعويج والتدوير، والحوق: الإطار المحيط بالشئ المستدير حوله، والمعنى أي ضع عليه دائرة، المعجم الوسيط ٢٠٧/١.

(٦) الشاطبي، " الاعتصام ": ٣٤٧/١. مرجع سابق.

البدع بلا شك."[1]

مدى صلة هذه المسألة بموضوع البحث:

ترتبط هذه القاعدة ارتباطاً وثيقاً بالآية الكريمة -كما سيتضح عند دراسة ما تضمنته من أحكام تشريعية- حيث ذهب أكثر المفسرين إلى القول بأن قوله تعالى ﴿وَلَا تَسُبُّوا۟ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّوا۟ ٱللَّهَ عَدْوًۢا بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ هي أصل العمل بقاعدة سد الذرائع، ومن هنا انطلقت فكرة بحث هذه المسألة.

- **المسألة الثانية:**

نهي المسلم عن السب والشتم في عمومه:

نهى الإسلام عن السب في عمومه؛لأن المسلم مأمور شرعاً بسبيل الأدب في معاملة غير المسلمين، حتى وإن كانوا من الأعداء له في الدنيا والدين؛مقتدياً في ذلك بنهج النبي ﷺ في طريقة تعامله مع المشركين.

وحتى تتم الفائدة يجب أولاً بيان المقصود بالسب لغة واصطلاحاً، والنصوص الشرعية التي تحكم هذا الخلق المنبوذ في شريعة رب العالمين.

بيان المقصود بالسب:

السب في اللغة: الشتم والتكلم في عرض الإنسان بما يعيبه.قال ابن حجر:

"وقيل مأخوذ من السبه، وهي حلقة الدبر، سمي الفاحش من القول بالفاحش من الجسد، فعلى الأول المراد قطع المسبوب، وعلى الثاني المراد كشف عورته؛ لأن من شأن الساب إبداء عورة المسبوب."[2] ونقل ابن حجر عن إبراهيم الحربي[3] قوله: "السباب أشد من السب، وهو أن يقول الرجل ما فيه وما ليس فيه يريد بذلك عيبه"[4].

الحكمة في النهي عن السب:

من الثابت أن درجات الناس تتفاوت في الثبات أمام المثيرات، فمنهم من تستخفه التوافه فيستحمق على عجل، ومنهم من تستفزه الشدائد فيبقى على وقعها الأليم محتفظاً برجاحةِ فكرهِ وسماحةِ خُلقهِ ومع أن للطباع الأصيلة في النفس تأثيراً كبيراً في أنصبة الناس من الحدة والهدوء، والعجلة والأناة والكدر والنقاء، إلاَّ أن هناك ارتباطاً مؤكدًا بين ثقة المرء بنفسه وبين أناته مع غير المسلمين.وتجاوزه عن خطئهم، فالرجل العظيم حقاكلما حلق في آفاق الكمال اتسع صدره.[5] هذا من جانب.

ومن جانب آخر فإن من خصائص النفس الإنسانية أن الغضب قد يشتط بأصحابها إلى حد الجنون، عندما تقتحم عليهم نفوسهم، ويرون أنهم حقروا تحقيرًا لا يعالجه إلا سفك الدم، وهذا مما لا يجيزه الإسلام بحال، بل يأمر أتباعه أن يسلكوا سبيل الحلم والصفح.

وهذا المعنى يفسر لنا حلم نبي الله هود عليه السلام وهو يستمع إلى إجابة قومه بعد ما دعاهم إلى توحيد الله، قال تعالى ﴿قَالَ ٱلْمَلَأُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ مِن قَوْمِهِۦٓ إِنَّا لَنَرَىٰكَ فِى سَفَاهَةٍ وَإِنَّا لَنَظُنُّكَ مِنَ ٱلْكَٰذِبِينَ ﴿٦٦﴾ قَالَ يَٰقَوْمِ لَيْسَ بِى سَفَاهَةٌ وَلَٰكِنِّى رَسُولٌ مِّن رَّبِّ ٱلْعَٰلَمِينَ ﴿٦٧﴾﴾[6]

وباستقراء ما في الآية من دلائل يدرك المسلم بوضوح أن شتائم هؤلاء الجهال لم يطش لها حلم نبي الله هود عليه السلام؛ لأن الشُقة بعيدة بين رجل اصطفاه الله رسولاً فهو في النؤابة من الخير والبر، وبين قوم سفهوا أنفسهم وتهاووا على عبادة الأحجار يحسبونها لغبائهم تضر وتنفع! فكيف يضيق المعلم الكبير بهرف هذه القطعان.

ومن خصال الشخص الغضوب أنه كثيرًا ما يذهب به غضبه مذاهب حمقاء، فقد يسب الباب إذا استعصى عليه فتحه، وقد يكسر آلة تضطرب في يده، وقد يلعن دابة جمحت به، فعن ابن عباس -رضي الله عنهما-، "أن رجلاً نازعت الريح رداءه على عهد النبي ﷺ، فلعنها، فقال النبي ﷺ: لا تلعنها، فإنها مأمورة، وإنه من

---

(١) الشاطبي، " الاعتصام": ٣٤٨/١ المرجع السابق.

(٢) ابن حجر، أحمد بن علي.طبعة(١٣٧٩هـ)" فتح الباري شرح صحيح البخاري": ٨٦/١.

(٣) إبراهيم الحربي هو: إبراهيم بن إسحاق بن بشير بن عبد الله الحربي (أبو إسحاق) محدث، فقيه، أديب، لغوي.أصله من مرو، ومات ببغداد لتسع ليال بقين من ذي الحجة.صنف كتبا كثيرة، منها: غريب الحديث، الأدب، التيمم، المغازي، ومناسك الحج.كحالة، عمر رضا " معجم المؤلفين": ١٢/١.

(٤) ابن حجر، فتح الباري شرح صحيح البخاري: ١١٢/١. المرجع السابق.

(٥) ينظر: الغزالي، أحمد السقا.طبعة(١٩٩٩م) "خلق المسلم": ٩٠. بتصرف.

(٦) سورة الأعراف: الآيتان: ٦٦-٦٧

لعن شيئا ليس له بأهل رجعت اللعنة عليه"[1].

وكثير من النصائح التي أسداها الرسول ﷺ للعرب كانت تتجه إلى هذا الهدف، حتى اعتبرت مظاهر الطيش والتعدي انفلاتًا من الإسلام، وانطلاقًا من القيود التي ربط بها الجماعة فلا تميد وتضطرب! فعن ابن مسعود رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال: "سِبَابُ الْمُسْلِمِ فُسُوقٌ وَقِتَالُهُ كُفْرٌ"[2].

قال النووي:

"ومعنى الحديث أن سب المسلم بغير حق حرام بإجماع الأمة وفاعله فاسق، كما أخبر به النبي ﷺ، وأما قتاله بغير حق فلا يكفر به عند أهل الحق كفرا يخرج به من الملة.[3]

ووفد أعرابي على رسول الله ﷺ يريد أن يتعلم الإسلام، ولم تكن له معرفة سابقة بالنبي ﷺ ولا بما يدعو قال الأعرابي -واسمه جابر بن سليم[4] "رأيت رجلاً يصدر الناس عن رأيه، لا يقول شيئًا إلاَّ صدروا عنه، قلت: من هذا؟ قالوا: رسول الله ﷺ! قلت عليك السلام يا رسول الله! قال: لا تقل عليك السلام، عليك السلام تحية الميت قل: السلام عليك"!! قال: قلت أنت رسول الله؟ قال: أنا رسول الله الذي إذا أصابك ضر فدعوته كشفه عنك، وإن أصابك عام سنة جدب فدعوته أنبتها لك، وإذا كنت بأرض قفر فضلت راحلتك فدعوته ردها عليك.. قال: قلت: اعهد إلي. قال: لا تسبن أحدًا فما سببت بعده حرًا ولا عبدًا ولا بعيرًا ولا شاة قال: ولا تحقرن شيئًا من المعروف وأن تكلم أخاك وأنت منبسط إليه وجهك، إن ذلك من المعروف.. ثم قال: وإن امرؤ شتمك وعيَّرك بما يعلم فيك، فلا تعيره بما تعلم فيه. فإنما وبال ذلك عليه"[5].

وقد حرم الإسلام المهاترات السفيهة وتبادل السباب بين المتخاصمين وكم من معارك تبتذل فيها الأعراض وتعدو فيها الشتائم المحرّمة على الحرمات العزيزة، وليس لهذه الآثام الغليظة من علة إلا تسلط الغضب وضياع الأدب، وأوزار هذه المعارك الوضيعة تعود على الموقد الأول لجمرتها، فعن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله ﷺ قال "المُسْتَبَّان ما قالا، فعلى البادئ منهما حتى يعتدي المظلوم"[6]

مما تقدم يتضح أن ملاك النجاة من هذه المنازعات الحادة هو تغليب الحلم على الغضب وتغليب العفو على العقاب، لأن أي تهجم على شخص الإنسان أو على من يحب، إذا واتته أسباب الثأر سارع إلى مجازاة السيئة بمثلها، ولا يقر له قرار إلاَّ إذا أدخل من الضيق على غريمه بقدر ما شعر به هو نفسه من ألم.

مدى صلة هذه المسألة بموضوع البحث:

ترتبط هذه المسألة بموضوع البحث من جهة أن سلوك المسلم في التعامل مع عقائد غير المسلمين، تضبطهُ الحكمة الراشدة، التي ورد النص عليها في قوله تعالى ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ ﴿١٢٥﴾ ﴾[7]

يقول الإمام الطبري في تفسير هذه الآية:

" قوله تعالى ذكره لنبيه محمد ﷺ (ادْعُ) يا محمد من أرسلك إليه ربك بالدعاء إلى طاعته (إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ) يقول: إلى شريعة ربك التي شرعها لخلقه، وهو الإسلام (بِالْحِكْمَةِ) يقول بوحي الله الذي يوحيه إليك وكتابه الذي ينزله عليك ﴿وَالْمَوْعِظَةِ

---

(١) أخرجه أبو داود في سننه من كتاب الأدب، باب في اللعن: ٤٣٠/٤، رقم: ٤٩١٠. وصححه الألباني، ينظر: صحيح وضعيف سنن أبي داود: ٤٠٨/١٠، رقم: ٤٩٠٨.

(٢) أخرجه البخاري في صحيحه من كتاب الإيمان، باب خوف المؤمن من أن يحبط عمله وهو لا يشعر: ٢٧/١، رقم: ٤٨، ومسلم في صحيحه من كتاب الإيمان باب بيان قول النبي ﷺ سباب المسلم فسوق وقتاله كفر: ٨١/١، رقم: ١١٦.

(٣) النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف.طبعة(١٣٩٢هـ.) "شرح النووي على مسلم": ٥٤/٢.

(٤) هو: أسير بن جابر بن سليم بن حيان بن عمير بن عمرو بن أثار بن الهجيم بن عمرو بن تميم التميمي. سكن البصرة.روى عنه ابن سيرين، وأبو تميمة الهجيمي. ابن حجر، حمد بن علي بن حجر أبو الفضل.طبعة (١٤١٢ هـ) "الإصابة في تمييز الصحابة": ٨٦/١.

(٥) أخرجه أبو داود في سننه من كتاب اللباس باب ما جاء في سبل الإزار: ٩٨/٤، رقم: ٤٠٨٦، وصححه الألباني.ينظر: الألباني، محمد ناصر الدين.طبعة(١٤٢٣هـ٢٠٠٢مـ) "صحيح وضعيف سنن أبي داود": ٨٤/٩، رقم: ٢٨٧٧.

(٦) أخرجه الترمذي في سننه من كتاب البر والصلة، باب الشتم: ٣٥٢/٤، رقم: ١٩٨١. قال أبو عيسى: هذا حديث حسن صحيح.

(٧) سورة النحل: الآية(١٢٥)

ٱلۡحَسَنَةِۖ) يقول: وبالعبر الجميلة التي جعلها الله حجة عليهم في كتابه، وذكّرهم بها في تنزيله، كالتي عدّد عليهم في هذه السورة من حججه، وذكّرهم فيها ما ذكرهم من آلائه ﴿وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ﴾ يقول: وخاصمهم بالخصومة التي هي أحسن من غيرها أن تصفح عما نالوا به عرضك من الأذى، ولا تعصه في القيام بالواجب عليك من تبليغهم رسالة ربك." [1]

والملاحظ أن هذه الآية الكريمة جاءت بمنزلة البيان لقوله: (ڈ ژ ژ ڑ)[2] فإن المراد بما أوحي إليه من إتباع ملة إبراهيم هو دين الإسلام، ودين الإسلام مبني على قواعد الحنيفية، فلا جرم كان الرسول ﷺبدعوته الناس إلى الإسلام داعيا إلى إتباع ملة إبراهيم.وسيأتي بيان هذه المسألة بشيء من التفصيل في المبحث الأخير من هذا البحث.

المبحث الأول:

سبب نزول الآية وبيان معناها والمقصود بها

اتفق أئمة التفسير على أن أصل هذه المسألة هو قوله تعالى ﴿وَلَا تَسُبُّواْ ٱلَّذِينَ يَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّواْ ٱللَّهَ عَدۡوَۢا بِغَيۡرِ عِلۡمٖۗ كَذَٰلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمۡ ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِم مَّرۡجِعُهُمۡ فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُواْ يَعۡمَلُونَ ١٠٨﴾[3] ويتضح هذا الأصل بمعرفة سبب النزول، وبيان ما تضمنته الآية من أحكام تشريعية، وذلك كما يلي:

- أولاً: سبب نزول الآية:

روى الإمام الطبري عن علي بن أبي طلحة [4] عن ابن عباس ﷺ أنه لما نزل قوله تعالى ﴿إِنَّكُمۡ وَمَا تَعۡبُدُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ حَصَبُ جَهَنَّمَ﴾[5] قال المشركون "لئن لم تنته عن سب آلهتنا وشتمها لنهجون إلهك، فنزلت هذه الآية في ذلك".[6]

قال ابن عاشور:

"هو ضعيف؛ لأن علي بن أبي طلحة ضعيف وله منكرات، ولم يلق ابن عباس ومن البعيد أن يكون ذلك المراد من النهي في هذه الآية، لأن ذلك واقع في القرآن فلا يناسب أن ينهى عنه بلفظ ﴿وَلَا تَسُبُّواْ﴾ وكان أن يقال ولا تجهروا بسب الذين يدعون من دون الله مثلا كما قال في الآية الأخرى ﴿وَلَا تَجۡهَرۡ بِصَلَاتِكَ وَلَا تُخَافِتۡ بِهَا وَٱبۡتَغِ بَيۡنَ ذَٰلِكَ سَبِيلٗا ١١٠﴾[7][8].

وعن السدي أنه قال: لما حضر أبا طالب الموتُ، قالت قريش: انطلقوا بنا فلندخل على هذا الرجل، فلنأمره أن ينهى عنا ابن أخيه، فإنا نستحي أن نقتله بعد موته، فتقول العرب "كان يمنعه فلما مات قتلوه"! فانطلق أبو سفيان، وأبو جهل، والنضر بن الحارث، وأمية وأبيّ ابنا خلف، وعقبة بن أبي معيط، وعمرو بن العاص، والأسود ابن البختري، وبعثوا رجلاً منهم يقال له "المطلب"، قالوا: استأذن على أبي طالب! فأتى أبا طالب فقال: هؤلاء مشيخة قومك يريدون الدخولَ عليك! فأذن لهم، فدخلوا عليه فقالوا: يا أبا طالب، أنت كبيرنا وسيدنا، وإنّ محمدًا قد آذانا وآذى آلهتنا، فنحبّ أن تدعوه فتنهاهُ عن ذكر آلهتنا، ولندَعْه وإلهه! فدعاه، فجاء نبي الله ﷺ، فقال له أبو طالب: هؤلاء قومك وبنو عمك! قال رسول الله ﷺ: ما تريدون؟ قالوا: نريد أن تدعنا وآلهتنا، وندعك وإلهك! قال له أبو طالب: قد أنصفك قومك، فاقبل منهم! فقال النبي ﷺ: "أرأيتم إن أعطيتكم هذا، هل أنتم معطيَّ كلمة إن تكلمتم بها ملكتم العرب، ودانت لكم بها العجم، وأدّت لكم الخراج؟ قال أبو جهل: نعم وأبيك، لنعطينكها وعشرَ أمثالها، فما هي؟ قال: قولوا: "لا إله إلا الله"! فأبوا واشمأزُّوا. قال أبو طالب: يا ابن أخي، قل غيرها، فإن قومك قد فزعوا منها! قال: يا عم، ما أنا بالذي أقول غيرها حتى

---

(١) الإمام الطبري، محمد بن جرير بن يزيد.طبعة(١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م)"جامع البيان في تأويل القرآن ": ٣٢١/١٧.

(٢) سورة النحل: الآية(١٢٢)

(٣) ابن عاشور، محمد الشيخ الطاهرين محمد بن محمد.طبعة (١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م)"التحرير والتنوير": ٢٧٥/٢١.

(٤) علي بن أبي طلحة واسمه سالم بن المخارق الهاشمي يكني أبا الحسن.أصله من الجزيرة وانتقل إلى حمص.روى عن ابن عباس ولم يسمع منه، والقاسم بن محمد ابن أبي بكر وغيرهم.وقال النسائي: ليس به بأس. وقال يعقوب ابن سفيان ضعيف الحديث منكر ليس محمود المذهب. وذكره ابن حبان في الثقات. وقال: روى عن ابن عباس ولم يره. =

= ينظر: ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل. طبعة (١٤٠٠هـ-١٩٨٠م)"تهذيب التهذيب": ٢٩٨/٧.

(٥) سورة الأنبياء، الآية: (٩٨)

(٦) الإمام الطبري، "جامع البيان في تأويل آي القران"الإمام الرازي": ٣٤/١٢.

(٧) سورة الإسراء، الآية: (١١٠)

(٨) الطاهر بن عاشور"التحرير والتنوير ": ٢٦٢/٦.

يأتوني بالشمس فيضعوها في يديّ، ولو أتوني بالشمس فوضعوها في يديّ ما قلت غيرها! إرادةَ أن يُؤيسهم، فغضبوا وقالوا: لتكفّنّ عن شتمك آلهتنا، أو لنشتمنك ولنشتمن من يأمرك. فذلك قوله تعالى: " فيسبوا الله عدوًا بغير علم". [1]

والقصة دالة على أن أبا طالب لم يقبل هذا العرض من المشركين، ولعل ذلك مردهُ إلى قوة وبأس أبي طالب في مواجهة رؤساء قريش، وهذا معتبر في مواجهة القوى بعضها البعض، بعيداً عن دلالة الآية موضوع البحث؛إذ أن أبا طالب غير مخاطب بحكم هذه الآية؛ لكونه على الشرك.

وعن قتادة قوله تعالى ﴿وَلَا تَسُبُّواْ ٱلَّذِينَ يَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّواْ ٱللَّهَ عَدۡوَۢا بِغَيۡرِ عِلۡمٖ﴾، كان المسلمون يسبون أوثان الكفار، فيردّون ذلك عليهم، فنهاهم الله أن يستسِبُّوا لربهم، فإنهم قومٌ جهلة لا علم لهم بالله" [2]

وأصح ما ورد في تفسير هذه الآية ما رواه الإمام الطبري عن قتادة قال "كان المسلمون يسبون أوثان الكفار فيردون ذلك عليهم، فنهاهم الله أن يستسبوا لربهم" [3] قال ابن عاشور:

"وهذا أصح ما روي في سبب نزول هذه الآية وأوفقه بنظم الآية" [4]

- ثانياً: شرح مفردات الآية:

١- قال أبو حيان الأندلسي- في قوله تعالى ﴿وَلَا تَسُبُّواْ ٱلَّذِينَ يَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ﴾ السب هو: كلام يدل على تحقير أحد أو نسبته إلى نقيصة أو معرة، بالباطل أو بالحق، وهو مرادف الشتم." [5]

وليس من السب النسبة إلى خطأ في الرأي أو العمل، ولا النسبة إلى ضلال في الدين إن كان صدر من مخالف في الدين.

قال ابن عاشور:

"وليس من السب إبطال ما يخالف الإسلام من عقائدهم في مقام المجادلة، ولكن السب أن نباشرهم في غير مقام المناظرة بذلك، ونظير هذا ما قاله علماؤنا فيما يصدر من أهل الذمة من سب الله تعالى أو سب النبي ﷺ بأنهم إن صدر منهم ما هو من أصول كفرهم فلا يعد سبًا وإن تجاوزوا ذلك عد سباً، ويعبر عنها الفقهاء بقولهم ما به كفر وغير ما به كفر." [6]

٢- قوله تعالى ﴿فَيَسُبُّواْ ٱللَّهَ﴾ جواب النهي فنهى سبحانه المؤمنين أن يسبوا أوثانهم، لأنه علم إذا سبوها نفر الكفار وازدادوا كفرا [7] وقيل: إنهم يقدمون على سب الله إذا سبت آلهتهم وإن كانوا معترفين بالله تعالى، لكن يحملهم على ذلك انتصارهم لآلهتهم وشدة غيظهم لأجلها فيخرجون عن الاعتدال إلى ما ينافي العقل، كما يقع من بعض المسلمين إذا اشتد غضبه وانحرف، فإنه قد يلفظ بما يؤدّي إلى الكفر -نعوذ بالله من ذلك[8].

٣- قوله تعالى ﴿عَدۡوَۢا﴾ أي جهلاً واعتداءً قال الإمام القرطبي في تفسيره:

"وروي عن أهل مكة أنهم قرءوا" عَدْواً" بضم العين والدال وتشديد الواو، وهي قراءة الحسن وأبي رجاء وقتادة، وهي راجعة إلى القراءة الأولى، وهما جميعا بمعنى الظلم وقرا أهل مكة أيضا" عدوا" بفتح العين وضم الدال بمعنى عدو وهو واحد يؤدي عن جمع، كما قال تعالى: ﴿فَإِنَّهُمۡ عَدُوّٞ لِّيٓ إِلَّا رَبَّ ٱلۡعَٰلَمِينَ ٧٧﴾[9] وقال تعالى ﴿هُمُ ٱلۡعَدُوُّ﴾[10] وهو منصوب على المصدر أو على المفعول من أجله"[11]

وقال الإمام الطبري:

"ويجعل نصب"العدوّ" حينئذ على الحال من

---

(١) الإمام الطبري، "جامع البيان في تأويل القرآن ": ٣٤/١٢.

(٢) الإمام الطبري، "جامع البيان في تأويل القرآن ": ٣٤/١٢. وقوله: " استسب له "، عرضه للسب وجره إليه. ينظر: ابن منظور: لسان العرب"٤٤٥/١.

(٣) الإمام الطبري، "جامع البيان في تأويل القرآن ": ٣٤/١٢.

(٤) الطاهر بن عاشور، " التحرير والتنوير": ٢٦٢/٦.

(٥) أبو حيان الأندلسي، " البحر المحيط": ٦١١/٤.

(٦) ابن عاشور، " التحرير والتنوير": ٢٦٣/٦.

(٧) القرطبي، " الجامع لأحكام القرآن": ٦١/٧.

(٨) أبو حيان الأندلسي، " البحر المحيط": ٦١١/٤.

(٩) سورة الشعراء، الآية: (٧٧).

(١٠) سورة المنافقون، الآية: (٤).

(١١) القرطبي، " الجامع لأحكام القرآن": ٦١/٧.

ذكر "المشركين" في قوله: ﴿فَيَسُبُّواْ﴾، فيكون تأويل الكلام: ولا تسبوا أيها المؤمنون الذين يدعو المشركون من دون الله، فيسب المشركون الله، أعداءَ الله، بغير علم. وإذا كان التأويل هكذا، كان "العدوّ"، من صفة "المشركين" ونعتهم، كأنه قيل: فيسب المشركون أعداء الله، بغير علم ولكن "العدوّ" لما خرج مخرج النكرة وهو نعت للمعرفة، نصب على الحال "[1].

قال ابن عاشور:

"ووصف سبهم بأنه (عدو) تعريض بأن سب المسلمين أصنام المشركين ليس من الاعتداء، وجعل ذلك السب عدوا سواء كان مرادا به الله أم كان مراداً به من يأمر النبي ﷺ بما جاء به؛ لأن الذي أمر النبي ﷺ بما جاء به هو في نفس الأمر الله تعالى فصادفوا الاعتداء على جلاله" [2].

٤- قوله تعالى ﴿كَذَٰلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ﴾ فمعناه " أي كما زيّنا لهؤلاء أعمالهم كذلك زينا لكل أمة عملهم. قال ابن عباس زيّنا لأهل الطاعة الطاعة، ولأهل الكفر الكفر، وهو كقوله ﴿كَذَٰلِكَ يُضِلُّ اللَّهُ مَن يَشَاءُ وَيَهْدِي مَن يَشَاءُ﴾. وفي هذا رد على القدرية"[3]

وفسره الإمام الطبري بقوله:

" يقول تعالى ذكره كما زيّنا لهؤلاء العادلين بربهم الأوثانَ والأصنام، عبادةَ الأوثان وطاعةَ الشيطان بخذلاننا إيّاهم عن طاعة الرحمن، كذلك زيّنا لكل جماعةٍ اجتمعت على عملٍ من الأعمال من طاعة الله ومعصيته، عملَهم الذي هم عليه مجتمعون"[4].

وفسره الرازي بقوله:

" فالمقصود منه أن أمرهم مفوض إلى الله تعالى، وأن الله تعالى عالم بأحوالهم مطلع على ضمائرهم ورجوعهم يوم القيامة إلى الله فيجازي كل أحد بمقتضى عمله إن خيراً فخير وإن شراً فشر"[5]

- ثالثاً: المخاطب بهذه الآية:

قال ابن عاشور:

"المخاطب بهذا النهي المسلمون، لا الرسول ﷺ؛ لأن الرسول لم يكن فحاشًا ولا سبابًا؛ لأن خلقه العظيم حائل بينه وبين ذلك، ولأنه يدعوهم بما ينزل عليه من القرآن فإذا شاء الله تركه من وحيه الذي ينزله، وإنما كان المسلمون لغيرتهم على الإسلام ربما تجاوزوا الحد ففرطت منهم فرطات سبوا فيها أصنام المشركين" [6].

قال أبو حيان الأندلسي في تفسيره:

"ولما أمر تعالى بإتباع ما أوحي إليه وبمودعة المشركين عدل عن خطابه إلى خطاب المؤمنين، فنهوا عن سب أصنام المشركين ولم يواجه هو ﷺ بالخطاب وإن كان هو الذي سبت الأصنام على لسانه وأصحابه تابعون له في ذلك؛ لما في مواجهته وحده بالنهي من خلاف ما كان عليه ﷺ من الأخلاق الكريمة، إذ لم يكن ﷺ فحّاشاً ولا صخّاباً ولا سبّاباً؛ فلذلك جاء الخطاب للمؤمنين فقيل وَلا تَسُبُّوا ولم يكن التركيب ولا تسب كما جاء" [7].

ومن الواضح أن المشكلة التي تعرضها الآية هي الجهر بسب آلهة المشركين، وليس السب في حد ذاته، فقد ورد سبهم في كثير من الآيات، وامتنع النبي ﷺ عن إجابة عمه لطلبه؛ومرد ذلك ما في النهي عن سب معبودات المشركين جهراً من وجوه العمل بالسياسة الشرعية، على نحو ما سيأتي في بيانه في المبحث الثالث.

- رابعاً: حقيقة التزيين المعتبر شرعاً:

قال الفخر الرازي:

" فقوله تعالى ﴿كَذَٰلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ﴾ بعد قوله ﴿فَيَسُبُّواْ اللَّهَ عَدْوًا بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ مشعر بأن إقدامهم على ذلك المنكر إنما كان بتزيين الله تعالى، فأما أن يحمل ذلك على أنه تعالى زيّن الأعمال الصالحة في قلوب الأمم فهذا كلام منقطع عما قبله.وأيضاً فقوله تعالى ﴿كَذَٰلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ﴾ يتناول الأمم الكافرة والمؤمنة فتخصيص هذا الكلام بالأمة المؤمنة ترك لظاهر العموم"[8].

وقال الزمخشري:

---

(١) الإمام الطبري، "جامع البيان في تأويل القرآن ": ٣٦/١٢.

(٢) ابن عاشور، " التحرير والتنوير": ٢٦٥/٦.

(٣) القرطبي، " الجامع لأحكام القرآن": ٦١/٧.

(٤) الإمام الطبري، "جامع البيان في تأويل القرآن ": ٣٧/١٢.

(٥) الرازي، " مفاتيح الغيب ": ١١٧/١٣.

(٦) الطاهر بن عاشور، " التحرير والتنوير ": ٢٦٢/٦.

(٧) أبو حيان الأندلسي، " البحر المحيط": ٦١١/٤.

(٨) الفخر الرازي، " مفاتيح الغيب ": ١١٦/١٣.

"زينا لكل أمّة من أمم الكفار سوء عملهم، أو خلياناهم وشأنهم، ولم نكفهم حتى حسن عندهم سوء عملهم: أو أمهلنا الشيطان حتى زين لهم أو زيناه في زعمهم"[1].

وقال أبو حيان الأندلسي:

"وتزيينه هو ما يخلقه ويخترعه في النفوس من المحبة للخير أو الشر والإتباع لطرقه، وتزيين الشيطان هو ما يقذفه في النفوس من الوسوسة وخطرات السوء "[2].

وأظهر الوجوه في بيان التزيين ما قاله ابن عاشور:

"وحقيقة تزيين الله لهم ذلك أنه خلقهم بعقول يحسن لديها مثل ذلك الفعل، على نحو ما تقدم في قوله تعالى: ﴿وَلَوْ شَآءَ ٱللَّهُ مَآ أَشْرَكُواْ[3]﴾ ذلك هو القانون في نظائره.

والتزيين تفعيل من الزين، وهو الحسن، أو من الزينة، وهي ما يتحسن به الشيء.فالتزيين جعل الشيء ذا زينة أو إظهاره زينا أو نسبته إلى الزين، وهو هنا بمعنى إظهاره في صورة الزين وإن لم يكن كذلك، فالتفعيل فيه للنسبة مثل التفسيق، وفي قوله تعالى ﴿وَلَٰكِنَّ ٱللَّهَ حَبَّبَ إِلَيْكُمُ ٱلْإِيمَٰنَ وَزَيَّنَهُۥ فِى قُلُوبِكُمْ﴾[4] بمعنى جعله زينا، فالتفعيل للجعل لأنه حسن في ذاته"[5]

٥- قوله تعالى ﴿ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِم مَّرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ ﴿١٠٨﴾﴾ قال الإمام الطبري:

" الإنباء هو: الإعلام، وهو توقيفهم على سوء أعمالهم.وقد استعمل هنا في لازم معناه، وهو التوبيخ والعقاب، لأن العقاب هو العاقبة المقصودة من إعلام المجرم بجرمه.والفاء للتفريع عن المرجع مؤذنة بسرعة العقاب إثر الرجوع إليه"[6]

والآية في مجملها معناها: ثم مرجعهم بعد ذلك ومصيرهم إلى ربهم، فينبئهم بما كانوا يعملون" يقول: فيُوقفهم ويخبرهم بأعمالهم التي كانوا يعملون بها في الدنيا، ثم يجازيهم بها، إن كان خيرًا فخيرًا، وإن كان شرًّا فشرًّا، أو يعفو بفضله، ما لم يكن شركًا أو كفرًا".

أما التعقيب بـ (ثم) ففسره ابن عاشور بقوله:

"ولما في قوله ﴿كَذَٰلِكَ زَيَّنَّا لِكُلِّ أُمَّةٍ عَمَلَهُمْ﴾ من التعريض بالوعيد بعذاب الأمم عقب الكلام بـ {ثم} المفيدة الترتيب الرتبي في قوله ﴿ثُمَّ إِلَىٰ رَبِّهِم مَّرْجِعُهُمْ فَيُنَبِّئُهُم بِمَا كَانُواْ يَعْمَلُونَ ﴿١٠٨﴾﴾ لأن ما تضمنته الجملة المعطوفة بـ {ثم} أعظم مما تضمنته المعطوف عليها، لأن الوعيد الذي عطفت جملته بـ {ثم} أشد وأنكى فإن عذاب الدنيا زائل غير مؤبد والمعنى وأعظم من ذلك أنهم إلى الله مرجعهم فيحاسبهم والعدول عن اسم الجلالة إلى لفظ {ربهم} لقصد تهويل الوعيد وتعليل استحقاقه بأنهم يرجعون إلى مالكهم الذي خلقهم فكفروا نعمه وأشركوا به فكانوا كالعبيد الآبقين يطوفون ما يطوفون ثم يقعون في يد مالكهم" [7]

المبحث الثاني:

الاستشكالات الواردة على الآية القرآنية

أورد الفخر الرازي في تفسيره لقوله تعالى ﴿وَلَا تَسُبُّواْ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّواْ ٱللَّهَ عَدْوًۢا بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ الآية " إشكاليات ثلاث، وتولى هو الرد عليها، أما الإشكاليات الثلاث فهي:

الأول: لقائل أن يقول: إن شتم الأصنام من أصول الطاعات، فكيف يحسن من الله تعالى أن ينهى عنها.؟

الثاني: أن الناس اتفقوا على أن سورة الأنعام نزلت دفعة واحدة، فكيف يصح أن يقال: إن سبب نزول هذه الآية كذا.؟

الثالث: أن الكفار كانوا مقرين بالله تعالى، وكانوا يقولون: عبدنا الأصنام لتكون شفعاء لنا عند الله، فكيف يعقل إقدام الكفار على شتم الله تعالى"أهـ.[8]

وأجاب الرازي عن الإشكال الأول بقوله:

"أن هذا الشتم وإن كان طاعة إلاّ أنه إذا وقع على وجه يستلزم وجود منكر عظيم وجب الاحتراز منه، والأمر هنا كذلك؛ لأن هذا الشتم كان يستلزم إقدامهم على شتم الله وشتم رسوله وعلى فتح باب السفاهة وعلى تنفيرهم عن قبول الدين وإدخال الغيظ

---

(١) الزمخشري، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر.طبعة(١٤٠٧هـ)" الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل فى وجوه التأويل ": ٥٦/٢.

(٢) أبو حيان الأندلسي، " البحر المحيط": ٦١٢/٤.

(٣) سورة الأنعام، الآية (٥٨).

(٤) سورة الحجرات: ٧

(٥) ابن عاشور،"التحرير والتنوير ": ٢٦٦/٦.

(٦) الإمام الطبري، "جامع البيان": ٣٧/١٢.

(٧) ابن عاشور،"التحرير والتنوير ": ٢٦٦/٦.

(٨) الفخر الرازي، " مفاتيح الغيب": ١١٤/١٣.

والغضب في قلوبهم، فلكونه مستلزماً لهذه المنكرات وقع النهي عنه".

وأجاب عن الإشكال الثاني بقوله:

"بأن سبب النزول ليس يلزم أن يكون مقارَنا للنزول فإن السبب قد يتقدم زمانه ثم يشار إليه في الآية النازلة، فتكون الآية جوابًا عن أقوالهم وقد أجاب الفخر بمثل هذا عند قوله تعالى

﴿ وَلَوْ أَنَّنَا نَزَّلْنَآ إِلَيْهِمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةَ ﴾[1]

وأجاب عن الإشكال الثالث بقوله:

"بأن المشركين قالوا: لئن لم تنته عن سب آلهتنا لنهجون إلهك، ومعناه أنهم ينكرون أن الله هو إلهه ولذلك أنكروا الرحمن ﴿ وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ ٱسْجُدُوا۟ لِلرَّحْمَٰنِ قَالُوا۟ وَمَا ٱلرَّحْمَٰنُ أَنَسْجُدُ لِمَا تَأْمُرُنَا وَزَادَهُمْ نُفُورًا ﴿٦٠﴾ ﴾[2] فهم ينكرون أن الله أمره بذم آلهتهم لأنهم يزعمون أن آلهتهم مقربون عند الله، وإنما يزعمون أن شيطانا يأمر النبي ﷺ بسب الأصنام، ألاَّ ترى إلى قول امرأة منهم لما فتر الوحي في ابتداء البعثة: ما أرى شيطانه إلاَّ ودعه، وكان ذلك سبب نزول سورة الضحى"[3].

قال ابن عاشور:

"الوجه في تفسير الآية أنه ليس المراد بالسب المنهي عنه فيها ما جاء في القرآن من إثبات نقائص آلهتهم مما يدل على انتفاء إلهيتها، كقوله تعالى ﴿أُو۟لَٰٓئِكَ كَٱلْأَنْعَٰمِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ﴾[4] وأما ما عداه عداه من نحو قوله تعالى ﴿ أَلَهُمْ أَرْجُلٌ يَمْشُونَ بِهَآ ﴾[5] فليس من الشتم ولا من السب؛ لأن ذلك من طريق الاحتجاج وليس تصديًّا للشتم، فالمراد في الآية ما يصدر من بعض المسلمين من كلمات الذم والتعبير لآلهة المشركين، كما روي في "السيرة" أن عروة ابن مسعود الثقفي[6] جاء رسولاً من أهل مكة إلى رسول الله ﷺ يوم الحديبية، فكان من جملة ما قاله: "وأيم الله لكأني بهؤلاء" يعني المسلمين "قد انكشفوا عنك"، وكان أبو بكر الصديق ﷺ حاضراً، فقال له أبو بكر ﷺ: "امصص بظر اللات[7] أنحن ننكشف عنه؟ قال من هذا يا محمد؟ قال: هذا ابن أبي قحافة.. "إلى آخر الخبر".[8]

اعتراض وجوابه:

قال الرازي في تفسيره:

"لما نزل قوله تعالى ﴿وَلَا تَسُبُّوا۟ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّوا۟ ٱللَّهَ عَدْوًۢا بِغَيْرِ عِلْمٍ﴾ سكت الرسول ﷺ عن عيب آلهتهم، فنزلت الآية ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ بَلِّغْ مَآ أُنزِلَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ ۖ وَإِن لَّمْ تَفْعَلْ فَمَا بَلَّغْتَ رِسَالَتَهُۥ ۚ وَٱللَّهُ يَعْصِمُكَ مِنَ ٱلنَّاسِ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ لَا يَهْدِى ٱلْقَوْمَ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴿٦٧﴾ ﴾[9] وقال: بَلَغَ "يعني معايب آلهتهم ولا تخفها عنهم والله يعصمك منهم"[10].

قال الإمام الطبري في تفسيره:

"هذا أمر من الله تعالى ذكره نبيَّه محمدًا ﷺ بإبلاغ هؤلاء

---

(١) سورة الأنعام، الآية: (١١١)

(٢) سورة الفرقان، الآية: (٦٠)

(٣) الفخر الرازي، " مفاتيح الغيب": ١١٤/١٣.

(٤) سورة الأعراف، الآية: (١٧٩).

(٥) سورة الأعراف، الآية: (١٩٥)

(٦) عروة بن مسعود بن معتب بن مالك بن كعب بن عمرو بن سعد بن عوف بن ثقيف.. هو ممن أرسلته قريش إلى النبي ﷺ -يوم الحديبية، فعاد إلى قريش وقال =

= لهم: قد عرض عليكم خطة رشد فاقبلوها. وكان عروة يشبه بالمسيح -ﷺ- في صورته.ابن الأثير، " أسد الغابة ": ٢٦٨/٢.

(٧) البَظْر هو: ما بين الإسْكَتيْن من المرأة. ابن منظور، " لسان العرب": ٧٠/٤. وقال الفيروز آبادي: " وهو يُمصُّهُ ويُبَظِّرُهُ أي: قال له: امْصُصْ بَظْرَ فلانة.. ينظر: الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب" القاموس المحيط": ٤٤٩/١، باب الراء، فصل الباء.واللاتُ: طاغية ثقيف الذي كانوا يعبدون وكانت عادة العرب الشتم بذلك لكن بلفظ الأم..الإمام الطبري، "جامع البيان في تأويل آي القرآن"٢٤٤/٢٣. البغوي"معالم التنزيل ": ٣١٥/٧

(٨) الخبر رواه أكثر من واحد من أئمة التفسير، ومنهم: ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر.طبعة(١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.)"البداية والنهاية": ١٩٠/٤. الإمام الطبري، "جامع البيان في تأويل آي القرآن"٢٤٤/٢٣.البغوي"معالم التنزيل": ٣١٥/٧.ولم أقف على تخريجه من كتب الحديث.

(٩) سورة المائدة (٦٧)

(١٠) الفخر الرازي، " مفاتيح الغيب ": ٤٢/١٢.

اليهود والنصارى من أهل الكتابين الذين قصَّ تعالى ذكره قَصَصهم في هذه السورة، وذكر فيها معايبهم، وخُبْثَ أديانهم، واجتراءهم على ربهم، وتوثُّبهم على أنبيائهم، وتبديلَهم كتابه، وتحريفَهم إياه، ورداءةَ مطاعِمهم ومآكلهم، وسائرِ المشركين غيرِهم، ما أنزل عليه فيهم من معايبهم، والإزراء عليهم، والتقصير بهم، والتهجين لهم، وما أمرهم به ونهاهم عنه، وأن لا يُشْعر نفسَه حذرًا منهم أن يُصيبوه في نفسه بمكروهٍ ما قام فيهم بأمر الله، ولا جَزعًا من كثرة عددهم وقلّة عدد من معه، وأن لا يتّقي أحدًا في ذات الله، فإن الله تعالى ذكره كافيه كلَّ أحد من خلقه، ودافعٌ عنه مكروهَ كل من يبغي مكروهه" [١].

ويفهم من ذلك أن العودة إلى سبب معبودات المشركين شيٌ وارد بعد هذا الأمر، وليس هذا صحيحاً، يؤيده ما وقع من خلاف بين العلماء حول سبب نزول هذه الآية، وسبب الخلاف أن هذه السورة من آخر السور نزولاً، وقد أدى رسول الله ﷺ الرسالة وأكمل الدين فليس في الحال ما يقتضي أن يؤمر بتبليغ، فنحن إذن بين احتمالين:

أحدهما: أن تكون هذه الآية نزلت بسبب خاص اقتضى إعادة تثبيت الرسول ﷺ على تبليغ شيء مما يثقل عليه تبليغه.

وثانيهما: أن تكون هذه الآية نزلت من قبل نزول هذه السورة، وهو الذي تواطأت عليه أخبار في سبب نزولها.

قال ابن عاشور:

"فأما هذا الاحتمال الثاني فلا ينبغي اعتباره؛ لاقتضائه أن تكون هذه الآية بقيت سنين غير ملحقة بسورة.ولا جائز أن تكون مقروءة بمفردها، وبذلك تندحض جميع الأخبار الواردة في أسباب النزول التي تذكر حوادث كلها حصلت في أزمان قبل زمن نزول هذه السورة.وقد ذكر الفخر الإمام الرازي عشرة أقوال في ذلك، وذكر الإمام الطبري خبرين آخرين، فصارت اثني عشر قولا" [٢].

قال الرازي بعد أن ذكر الأقوال العشرة:

"إن هذه الروايات وإن كثرت، فإن الأولى حمل الآية على أن الله آمنه مكر اليهود والنصارى، لأن ما قبلها وما بعدها كان كلامًا مع اليهود والنصارى فامتنع إلقاء هذه الآية الواحدة في البين فتكون أجنبية عما قبلها وما بعدها"اهـ [٣].

وعلى هذا لا يصح القول بالعودة إلى سبب معبودات المشركين بعد نزول هذه الآية، متى وجدت أسبابها؛مراعاة لفقه الواقع، شريطة ألا يكون مبعث ذلك الركون والخضوع إليهم، والقعود عن نصرة الحق، وقد وجدت أسبابه، والله أعلم.

مناقشة الإمام الرازي قول من قال :بوجوب لعن المشركين وذمهم:

ناقش الرازي في تفسيره من فسر قوله تعالى ﴿وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسْنًا﴾[٤] بأن " القول الحسن إنما يجب مع المؤمنين، أما مع الكفار والفساق فلا "، مستدلين لمذهبهم بأمرين:

الأول: أنه يجب لعنهم وذمهم ومحاربتهم فكيف يمكن أن يكون القول معهم حسناً؟

والثاني: قوله تعالى ﴿لَّا يُحِبُّ ٱللَّهُ ٱلْجَهْرَ بِٱلسُّوٓءِ مِنَ ٱلْقَوْلِ إِلَّا مَن ظُلِمَ﴾[٥] فأباح الجهر بالسوء لمن ظلم.

قال الرازي: " ثم إن القائلين بهذا القول منهم من زعم أن هذا الأمر صار منسوخاً بآية القتال، ومنهم من قال إنه دخله التخصيص، وعلى هذا التقدير يحصل ههنا احتمالان:

أحدهما: أن يكون التخصيص واقعاً بحسب المخاطب، وهو أن يكون المراد: وقولوا للمؤمنين حسناً.

والثاني: أن يقع بحسب المخاطب، وهو أن يكون المراد: وقولوا للناس حسناً في الدعاء إلى الله تعالى وفي الأمر المعروف، فعلى الوجه الأول يتطرق التخصيص إلى المخاطب دون الخطاب، وعلى الثاني يتطرق إلى الخطاب دون المخاطب" [٦]

ثم ناقش الرازي أدلتهم بقوله:

" أما الذي تمسكوا به أولاً من أنه يجب لعنهم وذمهم، فلا يمكنهم القول الحسن معهم ".

ثم بيَّن وجه هذا الرد بقوله:

" لا نسلم أنه يجب لعنهم وسبهم، والدليل عليه قوله تعالى ﴿وَلَا تَسُبُّواْ ٱلَّذِينَ يَدْعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ﴾ سلمنا أنه يجب لعنهم، لكن لا نسلم أن اللعن ليس قولاً حسناً، بيانه أن القول الحسن ليس عبارة عن القول الذي يشتهونه ويحبونه، بل القول الحسن هو الذي يحصل انتفاعهم به، ونحن إذا لعناهم وذممناهم ليرتدعوا

---

(١) الإمام الطبري، "جامع البيان": ٤٦٧/١٠.

(٢) ابن عاشور، "التحرير والتنوير": ١٥١/٥.

(٣) الفخر الرازي، " مفاتيح الغيب": ٤٢/١٢.

(٤) سورة البقرة، الآية: (٨٣)

(٥) سورة النساء: الآية (١٤٨)

(٦) الفخر لرازي، " مفاتيح الغيب": ١٥٣/٣.

به عن الفعل القبيح كان ذلك المعنى نافعاً في حقهم، فكان ذلك اللعن قولاً حسناً ونافعاً. كما أن تغليظ الوالد في القول قد يكون حسناً ونافعاً من حيث إنه يرتدع به عن الفعل القبيح، سلمنا أن لعنهم ليس قولاً حسناً ولكن لا نسلم أن وجوبه ينافي وجوب القول الحسن، بيانه: أنه لا منافاة بين كون الشخص مستحقاً للتعظيم بسبب إحسانه إلينا ومستحقاً للتحقير بسبب كفره، وإذا كان كذلك فلم لا يجوز أن يكون وجوب القول الحسن معهم"[1].

قال الرازي في تفسيره:

"وزعم أبو جعفر محمد بن علي الباقر -رحمه الله- أن هذا العموم باق على ظاهره، وأنه لا حاجة إلى التخصيص وهذا هو الأقوى، والدليل عليه أن موسى وهرون -عليهما السلام- مع جلال منصبهما أمرا بالرفق واللين مع فرعون وكذلك محمد ﷺ مأمور بالرفق وترك الغلظة و، كذلك قوله تعالى ﴿ ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ ﴾[2] وقال تعالى ﴿وَلَا تَسُبُّواْ ٱلَّذِينَ يَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّواْ ٱللَّهَ عَدۡوَۢا بِغَيۡرِ عِلۡمٖ﴾[3] وقوله تعالى ﴿وَإِذَا مَرُّواْ بِٱللَّغۡوِ مَرُّواْ كِرَامٗا ٧٢﴾[4] وقوله تعالى ﴿وَأَعۡرِضۡ عَنِ ٱلۡجَٰهِلِينَ ١٩٩﴾[5][6]

أما قوله تعالى ﴿فَلَعۡنَةُ ٱللَّهِ عَلَى ٱلۡكَٰفِرِينَ ٨٩﴾[7] فالمراد الإبعاد من خيرات الآخرة؛ لأن المبعد من خيرات الدنيا لا يكون ملعوناً، فإن قيل: أليس أنه تعالى ذكر في الآية المتقدمة ﴿وَقُولُواْ لِلنَّاسِ حُسۡنٗا﴾ وقال ﴿وَلَا تَسُبُّواْ ٱلَّذِينَ يَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّواْ ٱللَّهَ عَدۡوَۢا بِغَيۡرِ عِلۡمٖ﴾ قلنا: العام قد يتطرق إليه التخصيص"[8].

(١) الفخر الرازي، " مفاتيح الغيب": ١٥٣/٣.

(٢) النحل: الآية (١٢٥)

(٣) الأنعام: الآية (١٠٨)

(٤) الفرقان: الآية (٧٢)

(٥) الأعراف: الآية(١٩٩)

(٦) الفخر الرازي، " مفاتيح الغيب": ٧٨/١٥.

(٧) البقرة: من الآية(٨٩)

(٨) الفخر الرازي، " مفاتيح الغيب": ١٦٥/٣.

المبحث الثالث:

علة النهي عن سب معبودات المشركين

من مقتضى- سنة الله تعالى في خلق البشر- أن يكونوا متفاوتي الاستعداد، مختلفي الفهم والاجتهاد، أن لا يتفقوا على دين، قال الشيخ محمد رشيد رضا:

"ومن مقتضى هدايته في بعثة الرسل أن يكونوا مبلغين لا مسيطرين وهادين لا جبارين، فعليهم أن لا يضيقوا ذرعا بحرية الناس في اعتقادهم، فإن خالقهم هو الذي منحهم هذه الحرية ولم يجبرهم على الإيمان إجبارًا وفي سبيل ذلك نهى الله تعالى عن سب آلهتهم التي يدعونها من دون الله لجلب النفع لهم أو دفع الضر- عنهم بوساطتها وشفاعتها عند الله لهم، فيترتب على ذلك سبهم لله سبحانه وتعالى؛ لأنهم وهم مؤمنون بالله لا يتعمدون سبه ابتداءً عن روية وعلم، بل يسبونه بوصف لا يؤمنون به، كسبهم لمن أمر النبي ﷺ بتحقير آلهتهم، أو لمن يقول إنها لا تشفع ولا تنفع، أو يقولون قولاً يستلزم سبه بحيث يفهم ذلك منهم وإن لم يعلم ذلك قائله.

وقد بيَّن أهل العلم منشأ هذا الاعتقاد، وجعلوه في أمرين:

١- حب الذات.

٢- الجهل الحامل على المعاقبة على الجريمة بارتكابها عينها، يهين والده المعظم عنده ومعبوده الذي هو أعظم منه احتماء لنفسه وعصبية لها [9] هذا من جانب.

يضاف إلى ما تقدم " أن السّب لا تترتب عليه مصلحة دينية؛ لأن المقصود من الدعوة هو الاستدلال على إبطال الشرك وإظهار استحالة أن تكون الأصنام شركاء لله تعالى، فذلك هو الذي يتميز به الحق عن الباطل، وينهض به المحق ولا يستطيعه المبطل، فأما السب فإنه مقدور للمحق وللمبطل فيظهر بمظهر التساوي بينهما.وربما استطاع المبطل بوقاحته وفحشه ما لا يستطيعه المحق، فيلوح للناس أنه تغلب على المحق.على أن سب آلهتهم لما كان يحمي غيظهم ويزيد تصلبهم قد عاد منافيا لمراد الله من الدعوة، فقد قال لرسوله ﷺ ﴿وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ﴾ وقال لموسى وهارون -عليهما السلام- ﴿فَقُولَا لَهُۥ قَوۡلٗا لَّيِّنٗا لَّعَلَّهُۥ يَتَذَكَّرُ أَوۡ يَخۡشَىٰ ٤٤﴾ فصار السب عائقا عن المقصود من البعثة، فمحض هذا السب للمفسدة ولم يكن مشوبا بمصلحة.وليس هذا مثل تغيير المنكر إذا خيف إفضاؤه إلى مفسدة لأن تغيير المنكر مصلحة بالذات وإفضاؤه إلى المفسدة بالعرض.وذلك مجال تتردد فيه أنظار العلماء المجتهدين بحسب الموازنة بين المصالح والمفاسد قوةً وضعفاً وتحققاً

(٩) رضا، الشيخ محمد رشيد.(١٩٩٠ م)"تفسير المنار" الطبعة الأولى: ٥٥٦/٧.

واحتمالاً،وكذلك القول في تعارض المصالح والمفاسد كلها" [١].

وبهذه المعاني تواترت نقول علماء التفسير، ومنهم:

١. الزمخشري في تفسيره قال:

"إن قلت: سب الآلهة حق وطاعة، فكيف صحّ النهى عنه، وإنما يصح النهى عن المعاصي؟

قلت: ربّ طاعة علم أنها تكون مفسدة فتخرج عن أن تكون طاعة، فيجب النهى عنها لأنها معصية، لا لأنها طاعة كالنهى عن المنكر هو من أجلّ الطاعات، فإذا علم أنه يؤدّى إلى زيادة الشر انقلب معصية، ووجب النهى عن ذلك النهى. كما يجب النهى عن المنكر."

"فإن قلت: فقد روى عن الحسن البصري وابن سيرين أنهما حضرا جنازة فرأى محمد نساءً فرجع، فقال الحسن: لو تركنا الطاعة لأجل المعصية لأسرع ذلك في ديننا. قلت: ليس هذا ممن نحن بصدده، لأنّ حضور الرجال الجنازة طاعة وليس بسبب لحضور النساء فإنهن يحضرنها حضر الرجال أو لم يحضروا، بخلاف سب الآلهة. وإنما خيل إلى محمد أنه مثله حتى نبه عليه الحسن." [٢]

٢. قال البيضاوي في تفسيره:

" فيه دليل على أن الطاعة إذا أدت إلى معصية راجحة وجب تركها، فإن ما يؤدي إلى الشر شر " [٣].

٣. قال الطبرسي في تفسيره:

" والمعنى: نهى الله المؤمنين أن يسبوا الأصنام، لما في ذلك من المفسدة، فقال "ولا تسبوا" أي لا تخرجوا من دعوة الكفار ومحاجتهم إلى أن تسبوا ما يعبدون من دون الله، فإن ذلك ليس من الحجاج في شيء "فيسبوا الله عدواً" أي ظلماً بغير علم، وأنتم اليوم غير قادرين على معاقبتهم بما يستحقون؛ لأن الدار دارهم، ولم يؤذن لكم في القتال، وإنما قال "من دون الله"؛ لأن المعنى يدعونه إلهاً.

وفي هذا دلالة على أنه لا ينبغي لأحد أن يفعل أو يقول ما يؤدي إلى معصية وغيره" [٤].

٤. قال ابن العربي أحكام القرآن:

"منع الله تعالى في كتابه أحداً أن يفعل فعلاً جائزاً يؤدي إلى محظور، ولأجل هذا تعلق علماؤنا بهذه الآية في سد الذرائع، وهو كل عقد جائز في الظاهر يؤول، أو يمكن أن يتوصل به محظور" [٥].

مد ى شمول هذا الحكم للمسلمين أنفسهم:

ويلاحظ أن حكم هذه الآية ليس وارداً في حق غير المسلمين فحسب، بل هو وارد في شأن المسلمين أنفسهم، من ازدراء بعضهم بعض، وبخاصة في إطار ما يعرف الطائفية أو الحزبية؛ولذلك عدى صاحب تفسير المنار(الشيخ محمد رشيد رضا) حكم هذه الآية لتلك الفرق أو الطوائف الخارجة على مذهب أهل السنة والجماعة، قائلاً " وهذا مشاهد ومرئي في فكر كثير من المبتدعين في الدين ما ليس منه، فقد يعتقد الساب أن خصمه لا يعبد الله تعالى بل يعبد إلها آخر، لأنه يصف معبوده بما لا يصح أن يوصف به الله تعالى عنده، وقد ثبت عن بعض المختلفين في الأديان وفي مذاهب الدين الواحد وصف ربهم وإلههم بصفات، ورب خصومهم وإلههم بصفات تناقضها أو تضادها، كما يقول مثبتو الصفات ونفاتها بعضهم في بعض.

ويمكن التمثيل لهذا باختلاف الأشعرية والمعتزلة في مسألة إرادة الله تعالى للشر والكفر وعدمها، فقد يبالغ كل منهما فيه فيزعم أن إلهه غير إله مخالفه، وقد نقل عن اثنين من أكابر علمائهما أنهما التقيا فقال المعتزلي: سبحان من تنزه عن الفحشاء، فقال الأشعري: "سبحان من لا يقع في ملكه إلا ما يشاء، أي ومنه الفحشاء فهل يبعد أن يعبر بعض المجازفين عن هذين المعنيين بصيغة السب لتأييد المذهب "

ثم يقول "وهذا مما يجب اجتناب سبه حتى على القول بأن لازم المذهب ليس بمذهب أو يقابلون الساب لمعبودهم بمثل سبه يريدون محض المجازاة فيتجاوزونها، كما يقع كثيرا من المختلفين في الدين والمذهب، يسب نصراني نبي المسلم فيسب المسلم نبيه ويريد عيسى-عليها الصلاة والسلام- ويسب شيعي -يلاحي سنيا ويماريه- أبا بكر فيسب عليًا -رضي الله عنهما- والأول يعلم أن سب عيسى كفر ؛ كسب محمد ﷺ، والثاني يعلم أن سب علي فسق ؛ كسب أبي بكر ومثل هذا يقع كثيرًا، بل كثيراً ما يتساب أخوان من أهل دين واحد

---

(١) ابن عاشور، "التحرير والتنوير ": ٢٦٣/٦.

(٢) الزمخشري، " الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل ": ٥٦/٢.

(٣) البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله.طبعة (١٤٠١ هـ/١٩٩٠م.)" تفسير البيضاوى": ٤٤١/٢.

(٤) الطبرسي، أمين الإسلام أبو علي الفضل بن الحسن.طبعة (١٤٠٦ هـ/١٩٨٦م.)"مجمع البيان في تفسير القرآن": ٤٣٧/٣.

(٥) ابن العربي، محمد بن عبد الله أبو بكر.طبعة (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)."أحكام القرآن": ٤٤٠/٣.

يسب أحدهما أبا الآخر أو معبوده فيقابله بمثل سبه، يغيظه بسب أبيه مضافا إليه ويعده إهانة له، فيسبه مضافا إلى أخيه إهانة لأخيه"[1].

مدى بقاء حكم هذه الآية :

حكم هذه الآية حكم محكم غير منسوخ قال القرطبي" قال العلماء: حكمها باق في هذه الأمة على كل حال، فمتى كان الكافر في منعة وخيف أنه إن سب المسلمون أصنامه أو أمور شريعته أن يسب هو الإسلام أو النبي ﷺ أن الله عز وجل لم يحل للمسلم أن يسب صلبانهم ولا كنائسهم؛ لأنه بمنزلة البعث على المعصية أ.هـ. أي على زيادة الكفر. "[2].

المبحث الرابع:
الأحكام والآداب التشريعية المستنبطة
من الآية القرآنية الكريمة

تتعدد الأحكام والآداب التشريعية المستنبطة من الآية الكريمة موضوع البحث، وأهم هذه الأحكام:

- أولاً: مشروعية العمل بقاعدة سد الذرائع:

قد سبقت الإشارة إليها بما فيه الكفاية، وتطبيقاتها في مجال الدعوة إلى الله تعالى، وقد فطن إلى هذه المعاني الكثير من أهل العلم، فقد روى ابن القيم عن شيخه الإمام ابن تيمية يقول "مررت أنا وبعض أصحابي في زمن حكم التتار بقوم منهم -أي من التتار- يشربون الخمر، فأنكر عليهم من كان معي، فأنكرت عليه وقلت له: إنما حرم الله الخمر لأنها تصد عن ذكر الله وعن الصلاة، وهؤلاء تصدهم الخمر عن قتل النفوس وسبي الذرية وأخذ الأموال فدعوهم وخمرهم"[3].

فشيخ الإسلام ترك الإنكار على التتر -وهو طاعة- لمصلحة راجحة، وهي أن هؤلاء لولا أنهم في سكر بين لاستحلوا قتل النفوس والذرية.

وفرع العلماء على ذلك أن المحتسب يجب أن ينظر إلى معنيين أحدهما: عدم إفادة الإنكار امتناعاً. والآخر: خوف مكروه، وفي هذا يقول الإمام الغزالي:

" ويحصل من اعتبار المعنيين أربع حالات:

الحالة الأولى: " أن يجتمع المعنيان: بأن يعلم والي الحسبة أن كلامه لا ينفع ويضرب إن تكلم، فلا تجب عليه الحسبة، وربما تحرم في بعض المواضع، ولكن يلزمه ألا يحضر مواضع المنكر، ويعتزل في بيته".

الحالة الثانية: " أن ينتفي المعنيان جميعاً؛ بأن يعلم والي الحسبة أن المنكر يزول بقوله وفعله ولا يقدر له على ذلك مكروه، فيجب عليه الإنكار، وهذه هي القدرة المطلقة".

الحالة الثالثة: " أن يعلم والي الحسبة أن إنكاره لا يفيد، لكنه لا يخاف مكروها، فلا تجب عليه الحسبة، لعدم فائدتها، ولكن تستحب لإظهار شعائر الإسلام، وتذكير الناس بأمر الدين".

الحالة الرابعة: " أن يعلم والي الحسبة أنه يصاب بمكروه، ولكن يبطل المنكر بفعله، كمن يقدر على أن يرمي زجاجة الفاسق بحجر فيكسرها، ويريق الخمر أو يضرب العود الذي في يده ضربة مختطفة فيكسره في الحال، ويتعطل عليه هذا المنكر، ولكن يعلم أنه يرجع إليه فيضرب رأسه، فهذا ليس بواجب، وليس بحرام، بل هو مستحب".[4]

- ثانياً: الدعوة إلى الله تعالى بالتي هي أحسن مستمرة ولا تسقط بحال:

اقتضت حكمة الله تعالى أن تأتي آية النهي عن سب معبودات المشركين معطوفة على قوله تعالى ﴿اتَّبِعْ مَا أُوحِيَ إِلَيْكَ مِن رَّبِّكَ لَا إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ ﴿١٠٦﴾﴾ [5] قال ابن عاشور في تفسيره مبيناً الحكمة من هذا العطف بقوله:

"عطف قوله تعالى ﴿وَأَعْرِضْ عَنِ الْمُشْرِكِينَ ﴿١٠٦﴾﴾ يزيد معنى الإعراض المأمور به بياناً، ويحقق ما قلناه أن ليس المقصود من الإعراض ترك الدعوة بل المقصود الإغضاء عن سبابهم وبذيء أقوالهم مع الدوام على متابعة الدعوة بالقرآن، فإن النهي عن سب أصنامهم يؤذن بالاسترسال على دعوتهم وإبطال معتقداتهم مع تجنب المسلمين سب ما يدعونهم من دون الله.[6]

---

(١) الشيخ محمد رشيد رضا، تفسير المنار": ٥٥٣/٧.

(٢) القرطبي، "الجامع لأحكام القرآن ": ٦١/٧.

(٣) الإمام ابن القيم، محمد بن أبي بكر أيوب الزرعي.طبعة (١٩٧٣م)" إعلام الموقعين عن رب العالمين" طبعة أولى: ٥/٣.

(٤) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد بن محمد.طبعة (١٤١٣هـ/١٩٨٣م) "إحياء علوم الدين": ٣١٩/٢

(٥) سورة الأنعام: الآية(١٠٦)

(٦) ابن عاشور، " التحرير والتنوير": ٢٧٥/٢١.

والأصل في ذلك آيات كثيرة من القرآن الكريم منها قوله تعالى ﴿ ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعۡلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ وَهُوَ أَعۡلَمُ بِٱلۡمُهۡتَدِينَ ١٢٥﴾[1] وبيانه:

أن المسلم وهو في ساحة الدعوة إلى الله تعالى إذا كان مطالباً بأن يدع ما يقع من اختلاف بين المنتسبين إلى الدين الواحد، فمن باب أولى يتعين عليه ترك ذلك مع من هم أشد منهم غلوًا في تضليل المخالف وتكفيره، وبخاصة أن الجميع يقولون إنهم يعبدون الله خالق السماوات والأرض وما بينهما وما فيهما، وهم صادقون في ذلك وإن اتخذ بعضهم له شريكا أو وصفه بما لا يليق به أو نفى عنه عما وصف به نفسه، ولكن تعصب المرء لنفسه ولمن تجمعه به جامعة ما قد تحمله على توسيع شقة الخلاف بمثل ذلك ولا سيما في أثناء الجدل، وهذا ما يتضح جلياً من قوله تعالى: ﴿ ٱدۡعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلۡحِكۡمَةِ وَٱلۡمَوۡعِظَةِ ٱلۡحَسَنَةِۖ وَجَٰدِلۡهُم بِٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ﴾[2]

وفي قوله تعالى ﴿ ثُمَّ أَوۡحَيۡنَآ إِلَيۡكَ أَنِ ٱتَّبِعۡ مِلَّةَ إِبۡرَٰهِيمَ حَنِيفٗاۖ﴾ [3] ومخاطبة الله رسوله ﷺ بهذا الأمر في حين أنه داع إلى الإسلام وموافق لأصول ملة إبراهيم -عليه السلام- دليل على أن صيغة الأمر مستعملة في طلب الدوام على الدعوة الإسلامية مع ما انضم إلى ذلك من الهداية إلى طرائق الدعوة إلى الدين. فتضمنت هذه الآية تثبيت الرسول ﷺ على الدعوة، وأن لا يؤيسه قول المشركين له و﴿إِنَّمَآ أَنتَ مُفۡتَرِۚ﴾[4]، قولهم ﴿إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٞۗ﴾[5]؛ وأن لا يصده عن الدعوة أنه تعالى لا يهدي الذين لا يؤمنون بآيات الله؛ ذلك أن المشركين لم يتركوا حيلة يحسبونها تثبط النبي ﷺ عن دعوته إلَّا ألقوا بها إليه من: تصريح بالتكذيب، واستسخار، وتهديد، وبذاءة، واختلاق، وبهتان، كما ذلك محكي في تضاعيف القرآن وفي هذه السورة؛ لأنهم يجهلون مراتب أهل الاصطفاء ويزنونهم بمعيار موازين نفوسهم، فحسبوا ما يأتونه من الخزعبلات مثبطا له وموشكا لأن يصرفه عن دعوتهم"[6].

- **ثالثاً: الاشتغال بذكر الله تعالى عن الاشتغال بسب المشركين :**

أوجب الله تعالى على المؤمنين في قوله تعالى ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ ذِكۡرٗا كَثِيرٗا ٤١ وَسَبِّحُوهُ بُكۡرَةٗ وَأَصِيلًا ٤٢﴾[7] " قال ابن عاشور في تفسيره:

"مخاطبة المؤمنين أن يشغلوا ألسنتهم بذكر الله وتسبيحه، أي أن يمسكوا عن مماراة المنافقين أو عن سبهم فيما يرجفون به في قضية تزوج زينب -رضي الله عنها-، وأن يعتاضوا عن ذلك بذكر الله وتسبيحه خيرا لهم، وهذا كقوله تعالى ﴿فَإِذَا قَضَيۡتُم مَّنَاسِكَكُمۡ فَٱذۡكُرُواْ ٱللَّهَ كَذِكۡرِكُمۡ ءَابَآءَكُمۡ أَوۡ أَشَدَّ ذِكۡرٗاۗ﴾[8]، أي خيرًا من التفاخر بذكر آبائكم وأحسابكم، فذلك أنفع لهم وأبعد عن أن تثور بين المسلمين والمنافقين ثائرة فتنة في المدينة، فهذا من نحو قوله لنبيه ﴿وَدَعۡ أَذَىٰهُمۡ﴾[9] ومن نحو قوله ﴿وَلَا تَسُبُّواْ ٱلَّذِينَ يَدۡعُونَ مِن دُونِ ٱللَّهِ فَيَسُبُّواْ ٱللَّهَ عَدۡوَۢا بِغَيۡرِ عِلۡمٖۗ﴾[10] فأمروا بتشغيل ألسنتهم وأوقاتهم بما يعود بنفعهم وتجنب ما عسى أن يوقع في مضرة" [11].

- **رابعاً: المجادلة مع المسلمين بالتي هي أحسن:**

ودليله قوله تعالى ﴿ وَقُل لِّعِبَادِي يَقُولُواْ ٱلَّتِي هِيَ أَحۡسَنُۚ إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ يَنزَغُ بَيۡنَهُمۡۚ إِنَّ ٱلشَّيۡطَٰنَ كَانَ لِلۡإِنسَٰنِ عَدُوّٗا مُّبِينٗا ٥٣﴾[12]

---

(١) سورة النحل: الآية (١٢٥)

(٢) انظر: الشيخ محمد رشيد رضا، " تفسير المنار": ٥٥٤/٧.بتصرف

(٣) سورة النحل: الآية(١٢٣)

(٤) سورة النحل: الآية(١٠١)

(٥) سورة النحل: الآية(١٠٣)

(٦) ابن عاشور، " التحرير والتنوير": ٢٦٢/١٣.

(٧) سورة الأحزاب: الآيتان ٤١-٤٢.

(٨) سورة البقرة: الآية(١٠٠)

(٩) سورة الأحزاب: الآية(٤٨)

(١٠) سورة الأنعام، الآية (٤٢)

(١١) ابن عاشور، " التحرير والتنوير: ٢٧٥/٢١.

(١٢) سورة الإسراء: الآية (٥٣)

والمعنى -كما قال القرطبي في تفسيره:

" وقل لعبادي المؤمنين إذا جادلوا الكفار في التوحيد أن يقولوا الكلمة التي هي أحسن... وقال الحسن: هو أن يقول للكافر إذا تشطط: هداك الله يرحمك الله وهذا قبل أن يأمروا بالجهاد وقيل: المعنى قل لهم يأمروا بما أمر الله به وينهوا عما نهى الله عنه وعلى هذا تكون الآية عامة في المؤمن والكافر، أي قل للجميع، والله أعلم.."[1]

- **خامساً: كفر من سب الله تعالى أو سب النبي ﷺ:**

قال تعالى ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ يُؤْذُونَ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ لَعَنَهُمُ ٱللَّهُ فِى ٱلدُّنْيَا وَٱلْـَٔاخِرَةِ وَأَعَدَّ لَهُمْ عَذَابًا مُّهِينًا ﴿٥٧﴾﴾[2] قال القرطبي في تفسيره:

" اختلف العلماء في أذية الله بما ذا تكون؟ فقال الجمهور من العلماء: معناه بالكفر ونسبة الصاحبة والولد والشريك إليه، ووصفه بما لا يليق به، كقول اليهود لعنهم الله: وقالت اليهود يد الله مغلولة. والنصارى: المسيح ابن الله. والمشركون: الملائكة بنات الله والأصنام شركاؤه"[3]

وفي صحيح البخاري عَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ -رَضِيَ اللهُ عَنْهُمَا- عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: قَالَ اللهُ كَذَّبَنِي ابْنُ آدَمَ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ ذَلِكَ، وَشَتَمَنِي وَلَمْ يَكُنْ لَهُ ذَلِكَ. فَأَمَّا تَكْذِيبُهُ إِيَّايَ فَزَعَمَ أَنِّي لاَ أَقْدِرُ أَنْ أُعِيدَهُ كَمَا كَانَ، وَأَمَّا شَتْمُهُ إِيَّايَ فَقَوْلُهُ لِي وَلَدٌ فَسُبْحَانِي أَنْ أَتَّخِذَ صَاحِبَةً، أَوْ وَلَدًا"[4].

"وأما أذية رسوله ﷺ فهي كل ما يؤذيه من الأقوال في غير معنى واحد، ومن الأفعال أيضا. أما قولهم " فساحر، شاعر، كاهن مجنون، وأما فعلهم: فكسر رباعيته وشج وجهه يوم أحد، وبمكة إلقاء السلى على ظهره وهو ساجد" إلى غير ذلك، قال ابن عباس: نزلت في الذين طعنوا عليه حين أتخذ صفية بنت حيي -رضي الله عنها"[5].

(١) الحافظ ابن حجر، " فتح الباري": ٢٨١/١٢.

(٢) سورة الأحزاب، الآية (٥٧).

(٣) سورة الأحزاب: الآية(٥٧).

(٤) أخرجه البخاري في صحيحه، من كتاب التفسير، باب تفسير سورة البقرة: ١٦٢٩/٤، رقم: ٤٢١٢.

(٥) القرطبي، " الجامع لأحكام القرآن": ٢٣٧/١٤.

وعليه فإن كل من سب الله ورسوله ﷺ ملعونون في الدنيا والآخرة أي مطرودون من رحمة الله بالكلية؛ لأجل سبهم لله ورسوله ﷺ، وفي الآخرة قد أعد لهم عذاباً مهيناً جزاء سبهم لله رب العالمين أو للرسول ﷺ.

وقد اجمع علماء المذاهب الأربعة من الحنفية والمالكية والشافعية والحنابلة وغيرهم، على كفر الساب للدين أو للنبي الكريم أو لرب العالمين، بل وحكوا على ذلك إجماعات أهل العلم.

وقد استوعب القاضي عياض -رحمه الله- الكلام في هذا وما شابهه ولم يترك لغيره مقالاً، وقال -رحمه الله-:

" لا خلاف إن ساب الله تعالى من المسلمين كافر حلال الدم. واختلف في استتابته، ورواية ابن القاسم عن مالك أنه يقتل ولا يستتاب"[6]

وكذلك الحكم في سب الأنبياء -عليهم السلام-، قال القاضي عياض -رحمه الله-:

" من سب النبي ﷺ أو عابه أو ألحق به نقصا في نفسه أو نسبه أو دينه أو خصلة من خصاله، أو عرض به أو شبهه بشيء على طريق السب والازدراء عليه، أو النقص لشأنه أو الغض منه والعيب له فهو ساب تلويحا كان أو تصريحا، وكذلك من لعنه أو ادعى عليه أو تمنى مضرة له، أو نسب إليه ما لا يليق بمنصبه على طريق الذم، أو عبث في جهته العزيزة بسخف من الكلام أو بشيء مما جرى من البلاء والمحنة عليه، أو غمضه شيء من العوارض البشرية الجائزة والمعهودة لديه قتل، قال: وهذا كله إجماع من العلماء وأئمة الفتوى من لدن الصحابة -رضوان الله عليهم- إلى هلم جرا"[7].

ولا إثم على قاتل من فعل ذلك، انتصاراً لدينه تعالى، فعن صَالِحِ بْنِ إِبْرَاهِيمَ بْنِ عَبْدِ الرَّحْمَنِ بْنِ عَوْفٍ، عَنْ أَبِيهِ، عَنْ جَدِّهِ قَالَ بَيْنَا أَنَا وَاقِفٌ فِي الصَّفِّ يَوْمَ بَدْرٍ فَنَظَرْتُ عَنْ يَمِينِي وَشِمَالِي فَإِذَا أَنَا بِغُلاَمَيْنِ مِنَ الأَنْصَارِ حَدِيثَةٍ أَسْنَانُهُمَا تَمَنَّيْتُ أَنْ أَكُونَ بَيْنَ أَضْلَعَ مِنْهُمَا فَغَمَزَنِي أَحَدُهُمَا فَقَالَ يَا عَمِّ هَلْ تَعْرِفُ أَبَا جَهْلٍ؟ قُلْتُ: نَعَمْ، مَا حَاجَتُكَ إِلَيْهِ يَا ابْنَ أَخِي؟ قَالَ: أُخْبِرْتُ أَنَّهُ يَسُبُّ رَسُولَ اللهِ ﷺ وَالَّذِي نَفْسِي بِيَدِهِ لَئِنْ رَأَيْتُهُ لاَ يُفَارِقُ سَوَادِي سَوَادَهُ حَتَّى يَمُوتَ الأَعْجَلُ مِنَّا: فَتَعَجَّبْتُ لِذَلِكَ فَغَمَزَنِي الآخَرُ فَقَالَ لِي مِثْلَهَا، فَلَمْ أَنْشَبْ أَنْ نَظَرْتُ إِلَى أَبِي جَهْلٍ يَجُولُ فِي النَّاسِ قُلْتُ: أَلاَ إِنَّ هَذَا صَاحِبُكُمَا الَّذِي سَأَلْتُمَانِي، فَابْتَدَرَاهُ بِسَيْفَيْهِمَا فَضَرَبَاهُ حَتَّى قَتَلاَهُ، ثُمَّ انْصَرَفَا إِلَى

(٦) القاضي عياض، أبو الفضل عياض اليحصبي.طبعة (١٤٠٤هـ/١٩٨٤م) " الشفا بتعريف حقوق المصطفى"الشفا بتعريف حقوق المصطفى ": ٢٣٣/٢.

(٧) ابن فرحون، "تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام": ٢٥١./٥.

رَسُولِ اللهُ ﷺ فَأَخْبَرَاهُ فَقَالَ: أَيُّكُمَا قَتَلَهُ؟ قَالَ كُلُّ وَاحِدٍ مِنْهُمَا أَنَا قَتَلْتُهُ، فَقَالَ: هَلْ مَسَحْتُمَا سَيْفَيْكُمَا؟ قَالاَ: لاَ فَنَظَرَ فِي السَّيْفَيْنِ فَقَالَ: كِلاَكُمَا قَتَلَهُ سَلَبُهُ لِمُعَاذِ بْنِ عَمْرِو بْنِ الْجَمُوحِ، وَكَانَا مُعَاذَ ابْنَ عَفْرَاءَ وَمُعَاذَ بْنَ عَمْرِو بْنِ الْجَمُوحِ"[1].

لكن يجب الوقوف على سلطة ولي الأمر في هذا الشأن، وما يتطلبه الأمر من محاكمة شرعية، تحفظ الحقوق، حتى يكون الدين محفوظاً من خلل، والأمة ممنوعة من ذلل.[2]

- **سادساً: منع المسلمين من العمل بجهالات اليهود وأشباههم:**

والأصل في ذلك قوله تعالى ﴿يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَقُولُواْ رَٰعِنَا وَقُولُواْ ٱنظُرْنَا وَٱسْمَعُواْۗ وَلِلْكَٰفِرِينَ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴿١٠٤﴾﴾[3] فقوله تعالى ﴿رَٰعِنَا﴾ معناه: ارعني سمعك.. فهو طلب المراعاة والانتباه والإصغاء، ولكن اليهود كانوا يستعملون هذه الكلمة (وُ) يقصدون بها سب النبي ﷺ مريدين بها (اسم فاعل من الرعونة) كما يقول أبو بكر ابن العربي في "أحكام القرآن"، وابن القيم في إعلام الموقعين[4].

وقال ابن رشد في مقدمات المدونة:

"نهى -عز وجل- عباده المؤمنين أن يقولوا للنبي ﷺ "راعنا" وهي كلمة صحيحة معروفة في لغة العرب، معناها أرعني سمعك وفرغه لي لتعي قولي وتفهم عني؛ لأنها كلمة سب عند اليهود، فكانت تسب بها النبي ﷺ في أنفسها، فلما سمعوها من أصحاب النبي ﷺ فرحوا بها واغتنموا أن يلعنوا بها النبي ﷺ، ويظهروا سبه، فلا يلحقهم في إظهاره شيء، فأطلع الله نبيه والمؤمنين على ذلك، ونهى عن الكلمة لئلا يكون ذلك ذريعة لليهود إلى سب النبي ﷺ"[5].

قال الإمام القرطبي:

" في هذه الآية دليلان [أحدهما] على تجنب الألفاظ المحتملة التي فيها التعريض للتنقيص والغض، ويخرج من هذا فهم القذف بالتعريض[الدليل الثاني] التمسك بسد الذرائع وحمايتها، وهو مذهب مالك وأصحابه، وأحمد بن حنبل في رواية عنه، وقد دل على هذا الأصل الكتاب والسنة"[6].

- سابعاً: وجوب الإعراض عن الجاهلين:

من شأن المؤمن في معترك الحياة والدعوة إلى الله تعالى ألاَّ يثور ولا يشتط، ولكن من الواجب عليه أن يسلك مسلكاً أنبل من ذلك وأرضى لله، وأدل على العظمة والمروءة أن يبتلع غضبه فلا ينفجر، وأن يقبض يده فلا يقتص، وأن يجعل عفوه عن المسيء من شكر الله الذي أقدره على أن يأخذ بحقه إذا شاء عن ابن عباس ﷺ قال:

" لما قدم عُيينة بن حصن نزل على ابن أخيه الحُرّ بن قيس، وكان من النفر الذين يُدنيهم عمر ﷺ، إذ كان القراء أصحاب مجلس أمير المؤمنين عمر ﷺ ومشاورته، كهولا كانوا أو شباناً، فقال عُيينة: يا ابن أخي استأذن لي على أمير المؤمنين، فاستأذن له فلما

---

(١) أخرجه البخاري في صحيحه من كتاب الخمس باب من لم يخمس الأسلاب، (١١٤٤/٣) رقم(٢٩٧٢) ومسلم في الجهاد والسير باب استحقاق القاتل سلب القتيل (١٣٧٢/٣) رقم(١٧٥٢) ومن شروح الحديث: (حديثة أسنانها) أي صغيرين. (أضلع) أشد وأقوى.(فغمزني) جسني بيده والغمز أيضا الإشارة بالعين أو الحاجب أو نحوهما. (سوادي) شخصي. (الأعجل منا) الأقرب أجلا. (فابتدراه) أسرعا في ضربه وسبقاه. (فنظر في السيفين) ليرى مقدار عمق دخولها في جسم المقتول وأيهما أقوى تأثيرا في إزهاق روحه.

(٢) قال الماوردي: "والذي يلزمه من الأمور العامة عشرة أشياء: أحدها: حفظ الدين على أصوله المستقرة وما أجمع عليه سلف الأمة، فإن نجم مبتدع أو زاغ ذو شبهة عنه أوضح له الحجة وبين له الصواب وأخذه بما يلزمه من الحقوق والحدود، ليكون الدين محروسًا من خلل والأمة ممنوعة من زلل". الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد.طبعة (١٩٧٣م) "الأحكام السلطانية": ٢٦/١.

(٣) البقرة: (١٠٤)

(٤) القرطبي، " الجامع لأحكام القرآن": ، (٢٧٧/١٠) الإمام ابن العربي" أحكام القرآن": ١٥/١، ابن القيم " إعلام الموقعين": ١٢٢/٣.

(٥) ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد "مقدمات المدونة": ١٩٨/٢.

(٦) القرطبي، " الجامع لأحكام القرآن": ٥٧/٢.وينظر في مشروعية العمل بسد الذرائع: الشاطبي، الموافقات": ١٩٦/٤. ابن القيم " إعلام الموقعين ": ١١٩/٣.

دخل قال: هيه يا ابن الخطاب ﷺ، فو الله ما تعطينا الجزل ولا تحكم بيننا بالعدل، فغضب عمر حتى هم أن يوقع به، فقال الحُرُّ: يا أمير المؤمنين، إن الله يقول لنبيه ﴿خُذِ ٱلْعَفْوَ وَأْمُرْ بِٱلْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ ٱلْجَٰهِلِينَ ﴿١٩٩﴾﴾[1] وإن هذا من الجاهلين: فو الله ما تجاوزها عمر حين تلاها عليه، وكان وقافًا عند كتاب الله"[2].

وإنما غضب عمر ﷺ لتطاول الأعرابي وهم بردعه، لأنه لم يدخل عليه ناصحاً بخير أو طالباً لحق، وإنما دخل على حاكم في سلطانه ليشتمه دون مبرر وليسأله عطاءً جزلاً على غير عمل!! فلما ذكر بأن الرجل من الجهال أعرض عنه وتركه ينصرف سالماً.

وعن سهل بن معاذ بن أنس الجهني عن أبيه ﷺ عن النبي ﷺ قال "من كظم غيظًا وهو يستطيع أن ينفذه دعاه الله يوم القيامة على رءوس الخلائق حتى يخبره في أي الحور شاء ".[3]

وعن عبادة بن الصامت ﷺ قال رسول الله ﷺ "ألا أنبئكم بما يشرف الله به البنيان ويرفع الدرجات؟ قالوا: نعم يا رسول الله. قال: تحلم على من جهل عليك وتعفو عمن ظلمك. وتعطى من حرمك، وتصل من قطعك"[4].

وقد عد القرآن الكريم هذه الشمائل الرقيقة طريق الفلاح التي تسرع صاحبها إلى الجنات العلا: ﴿۞ وَسَارِعُوٓاْ إِلَىٰ مَغْفِرَةٍ مِّن رَّبِّكُمْ وَجَنَّةٍ عَرْضُهَا ٱلسَّمَٰوَٰتُ وَٱلْأَرْضُ أُعِدَّتْ لِلْمُتَّقِينَ ﴿١٣٣﴾ ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ فِي ٱلسَّرَّآءِ وَٱلضَّرَّآءِ وَٱلْكَٰظِمِينَ ٱلْغَيْظَ وَٱلْعَافِينَ عَنِ ٱلنَّاسِ ۗ وَٱللَّهُ يُحِبُّ ٱلْمُحْسِنِينَ ﴿١٣٤﴾﴾[5]

ومن قصص العفو التي لا مثيل لها بين الناس، عفو رسول الله ﷺ عن زعيم المنافقين عبد الله بن أبي، فإن عبد الله هذا كان عدّوًا لدوداً للمسلمين يتربص بهم الدوائر، ويحالف عليهم الشيطان ويحيك لهم المؤامرات، ولا يجد فرصة للطعن عليهم والنيل من نبيهم إلاَّ انتهزها، وهو الذي أشاع قالة السوء عن أم المؤمنين عائشة، وجعل المرجفين يتهامسون بالإفك حولها، ويهزُّون أركان المجتمع الإسلامي هزا بهذا الاتهام الدنيء، وتقاليد الشرق من قديم تجعل عرض المرأة في الذروة من القداسة، وتربط به كرامتها وكرامة أهلها الأبعدين والأقربين، ولذلك كان حز الألم قاسيا في نفس الرسول ﷺ وأصحابه، وكانت الغضاضة من هذا التلفيق الجريء تملأ نفوسهم كآبة وغما، حتى نزلت الآيات أخر الأمر تكشف مكر المنافقين وتفضح ما اجترحوا وتنوه بطهر أم المؤمنين ونقاء صفحتها: ﴿إِنَّ ٱلَّذِينَ جَآءُو بِٱلْإِفْكِ عُصْبَةٌ مِّنكُمْ ۚ لَا تَحْسَبُوهُ شَرًّا لَّكُم ۖ بَلْ هُوَ خَيْرٌ لَّكُمْ ۚ لِكُلِّ ٱمْرِئٍ مِّنْهُم مَّا ٱكْتَسَبَ مِنَ ٱلْإِثْمِ ۚ وَٱلَّذِي تَوَلَّىٰ كِبْرَهُۥ مِنْهُمْ لَهُۥ عَذَابٌ عَظِيمٌ ﴿١١﴾﴾[6]. ولقد أقيم الحد على من كانوا محالب القِطِ في هذه المأساة، أما جرثومةُ الشر فإنه نجا.. ليستأنف كيده للمسلمين وسوق الأذى لهم ما استطاع!! وكتب الله الفوز لرسوله وجنده واكتسح الإسلام مخلفات القرون المخرفة، وانحصر أعداؤه في حدود أنفسهم، بل لقد دخلت عليهم من أقطارها وانكمش ابن أبيّ ثم مرض ومات، بعد ما ملأت رائحة نفاقه كل فج، وجاء ولده إلى رسول الله ﷺ يطلب منه الصفح عن أبيه فصفح، ثم طلب منه أن يكفن في قميصه فمنحه إياه، ثم طلب منه أن يصلى عليه ويستغفر له، فلم يرد له الرسول الرقيق العفو هذا السؤال، بل وقف أمام جثمان الطاعن في عرضه بالأمس يستدر له المغفرة. لكن العدالة العليا حسمت الأمر كله فنزل قوله تعالى: ﴿ٱسْتَغْفِرْ لَهُمْ أَوْ لَا تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ إِن تَسْتَغْفِرْ لَهُمْ سَبْعِينَ مَرَّةً فَلَن يَغْفِرَ ٱللَّهُ لَهُمْ ۚ ذَٰلِكَ بِأَنَّهُمْ كَفَرُواْ بِٱللَّهِ وَرَسُولِهِۦ ۗ وَٱللَّهُ لَا يَهْدِي ٱلْقَوْمَ ٱلْفَٰسِقِينَ ﴿٨٠﴾﴾[7].[8]

- ثامناً: النهي عن اللعن الجاري بين المنتسبين من أبناء الأمة الواحدة:

ومن ذلك ما يفعله البعضُ من لعن معاوية بن أبي سفيان

---

(١) سورة الأعراف: (١٩٩)

(٢) ابن الأثير، أبو الحسن علي بن محمد بن عبد الكريم "أسد الغابة في معرفة الصحابة ": ٢٤٩/١.ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل.طبعة (١٤١٢هـ) "الإصابة في تمييز الصحابة ": ٥٨/٢.

(٣) أخرجه الترمذي في سننه، كتاب البر والصلة، باب كظم الغيظ: ٣٧٢/٤، رقم: ٢٠٢١.وقال: هذا حديث حسن غريب.

(٤) أخرجه الإمام أحمد في المسند ": ٣٣٠/٢، رقم: ٨٣٤٩، وقال المحقق: إسناده صحيح على شرط الشيخين"

(٥) سورة آل عمران: (١٣٣-١٣٤)

(٦) سورة النور: (١١)

(٧) سورة التوبة: (٨٠)

(٨) في سبب نزول هذه الآية ينظر: الإمام الطبري، "جامع البيان: ٣٩٤/١٤، ابن كثير، " تفسير القرآن العظيم": ١٨٨/٤، الزمخشري، "تفسير الكشاف": ٢٩٤/٢.

ﷺ لما يترتب عليه من التعادي بين الشيعة وأهل السنة، فضلاً عما يترتب عليه من مفاسد الشقاق بين المسلمين، مما يجعله محرما وأكثر المسلمين يحرمون لعنه.

قال الطرابلسي: "

وسبهم ونقصهم حرام ملعون فاعله، ومن شتم أحدًا من أصحاب النبي ﷺ أبا بكر أو عمر أو عثمان أو عليا أو معاوية أو عمرو بن العاص ﷺفإن قال:كانوا على ضلال وكفر قتل، وإن شتمهم بغير هذا من مشاتمة الناس نكل نكالاً شديدًا "[1]

وروى عن الإمام مالك -رحمه الله- قوله:

" من سب أبا بكر جلد، ومن سب عائشة -رضي الله عنها- قتل، فقيل له: لم؟ فقال: من رماها فقد خالف القرآن. ومن سب غير عائشة من أزواج النبي ﷺ ففيها خلاف بين أهل العلم: أحدها أن يقتل؛ لأنه سب النبي ﷺ بسب حليلته، والآخر أنها كسائر الصحابة يجلد جلد المفتري"[2]

- تاسعاً: مشروعية كف المحق عن طلب حقه إذا ترتب على الطلب به ضرر أكبر:

قال ابن العربي في تفسيره للآية الكريمة موضوع البحث:

"وهذا يدل على أن للمحق أن يكفَّ عن حق يكون له، إذا أدى ذلك إلى ضرر يكون في الدين، وهذا فيه نظر اختصاره: أن الحق إذا كان واجباً فيأخذه بكل حال، وإن كان جائزاً ففيه يكون هذا القول" أ.هـ [3]

- عاشراً: النهي عن كل قول أو فعل من شأنه إيذاء أهل العهد والذمة:

وفي هذا جاء في كتاب (معين الحكام) للطرابلسي قوله:

" إذا شتم الذمي يعزر لأنه ارتكب معصية. وفيه نقلا عن الغنية: ولو قال للذمي يا كافر يأثم إن شق عليه ذلك".[4]

- الحادي عشر: النهي أن يسب الرجل أبا الرجل:

في السنة النبوية ما يقابل هذا النهي الوارد في الآية الكريمة موضوع البحث، ففي الصحيحين عن عبد الله بن عمرو -رضي الله عنهما- مرفوعاً: " من الكبائر شتم الرجل والديه " قالوا: يا رسول الله ﷺ، وهل يشتم الرجل والديه؟ قال: " يسب أبا الرجل فيسب أباه ويسب أمه فيسب أمه"[5].

- الثاني عشر: مشروعية العمل بالموادعة:

قال القرطبي: "وفي هذه الآية ضرب من الموادعة[6]، ودليل على وجوب الحكم بسد الذرائع، وفي هذا المعنى ما روي عن عمر ابن الخطاب ﷺ أنه قال: لا تبتوا الحكم بين ذوي القربات مخافة القطيعة"[7].

وغيره كثير من وجوه الأحكام التشريعية، التي لاتنفك عن عقيدة المسلم، وتظهر سماحة الإسلام وعظمته، وتعويد المسلم على القول الحسن، وألاَّ تحمله العداوة الدينية أو الدنيوية على الانتصار لنفسه، بل ينتصر للحق دائمًا، وفي جميع الأحوال منهجه ومقصده أن تكون كلمة الله هي العليا.

الخاتمـــة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء وسيد المرسلين، وبعد:

فإن المنهج القرآني المستنبط من الآية الكريمة موضوع البحث يلزم منه أن الطاعة إذا أدت إلى معصية راجحة وجب تركها،

---

(١) الطرابلسي، علاء الدين أبو الحسن علي بن خليل الطرابلسي(١٩٧٣م) "معين الحكام فيما يتردد بين الخصمين من الأحكام": ٤٨٣/٢.

(٢) الطرابلسي، "معين الحكام ": ٤٨٣/٢.

(٣) ابن العربي، "أحكام القرآن": ٤٤٠/٣

(٤) الطرابلسي، " معين الحكام": ٢٥٤/٥.وينظر: الزيلعي، فخر الدين عثمان بن علي.(سنة ١٣١٣هـ)" تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق ": ١٠١/٩.

(٥) أخرجه الترمذي في سننه من كتاب البر والصلة، باب عقوق الوالدين: ٣١٢/٤، رقم: ١٩٠٢، قال أبو عيسى: هذا حديث حسن صحيح "

(٦) قال ابن منظور: "وفي الحديث أَنه-ﷺ- وادَعَ بَني فلان، أَي صالَحهم وسالَمهم على ترك الحرب والأَذى. وحقيقة المُوادعةِ المُتارَكةُ أَي يَدَعُ كل واحد منهما ما هو فيه." ابن منظور"لسان العرب": ٣٨٠/٨.

(٧) القرطبي، " الجامع لأحكام القرآن": ٦١/٧.

لأن ما يؤدي إلى الشر. وهذه المسألة من الأهمية بمكان، ومهما كُتب فيها إلا أنها تحتاج إلى بسط وإيضاح، فإن من الطاعة ما يجب وما لا يجب، ومن المعاصي والشرور التي تترتب على بعض الطاعات أحيانا ما هو مفسدة راجحة وما ليس كذلك، ومن كل منهما ما يمكن التفصي من ترتبه على الطاعة وما لا يمكن التفصي منه، ولكل من ذلك أحكام، وتعرض له درجات الإنكار الثلاث التي ورد بها الحديث الشريف الذي رواه أبو سعيد الخدري ﷺ عن النبي ﷺ: « مَنْ رَأَى مِنْكُمْ مُنْكَرًا فَلْيُغَيِّرْهُ بِيَدِهِ فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَبِلِسَانِهِ فَإِنْ لَمْ يَسْتَطِعْ فَبِقَلْبِهِ وَذَلِكَ أَضْعَفُ الإِيمَانِ ».(١)

وتتمة لهذا الحكم بنيتُ مسألتي هذه على مسألتين أساسيتين هما وجوب العمل بقاعدة سد الذرائع متى توافرت شروطها، وعدم مشروعية السب والشتم في الجملة.

وانتهيت من هذا البحث إلى عدة نتائج أهمها:

١- مشروعية العمل بقاعدة سد الذرائع، ووجوب ترك الطاعة إذا أدت إلى معصية راجحة.

٢- الدعوة إلى الله تعالى بالتي هي أحسن، ووجوب الإعراض عن الجاهلين.

٣- شمول النهي عن السب كل ما من شأنه أن يؤدي إلى ضرر في الدين أو النفس، حتى وإن كان بحق، ويعم هذا الحكم المسلمين أنفسهم، مما يكون له عظيم الأثر في قطع الطريق على الفتن الطائفية والمذهبية.

٤- للمحق أن يكفَّ عن حق يكون له، إذا أدى ذلك إلى ضرر يكون في الدين، ومن شأن العمل بما توجبه الآية تحقيق الأمن العام والاستقرار الداخلي، وبخاصة في إطار النيران المستعرة الناتجة عن الإفراط في حق الشخص في التعبير عن رأيه بصورة باتت تهدد أمن الكثير من الدول؛لما تتضمنه هذه الصور من حقد دفين على الإسلام وأهله، وإثارة النعرات الحزبية والمذهبية والطائفية.

وفي الختام فإن البحث يوصي بما يلي:

١- تنمية الوعي بثقافة التعامل مع الآخر من خلال فقه وفقيه راشدين، يمثلان وسطية الإسلام وحكمته في التعامل مع الآخر، وقطع الطريق عليه أن يشق صف الأمة، أو يؤلب فيما بينها.

٢- دعم الجهود الدعوية خارج الأقطار الإسلامية بما يحفظ الصورة الرائدة للإسلام، وبذل الجهد في الذب عن حياض الشريعة، والتأكيد على أن سماحة الإسلام لاتعني السكوت عن الإساءة له ولأهله، وإنما يكون السكوت إعمالاً لقوانين التعامل مع غير المسلمين؛فيكون ذلك رادعاً أخلاقيا لهم في منع أنفسهم من سب الإسلام وأهله.

(١) أخرجه مسلم في صحيحه من كتاب الإيمان، باب بيان كون النهي عن المنكر من الإيمان وأن الإيمان يزيد وينقص وأن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر واجبان: ٦٩/١، رقم٤٨: والإمام أحمد بن حنبل في مسنده: ١٠/٣، رقم: ١١٠٧٣.

المراجع:

القرآن الكريم (جل منزله وعلا).

ابن الأثير، أبو الحسن علي بن محمد بن عبد الكريم (١٤١٥هـ - ١٩٩٤ م)"أسد الغابة في معرفة الصحابة، دار الكتب العلمية الطبعة: الأولى، بيروت.

ابن العربي، محمد بن عبد الله أبو بكر (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م)."أحكام القرآن"الطبعة الأولى، ط دار الجبل بيروت.

ابن القيم، محمد بن أبي بكر الزرعي.(١٤١٤هـ/١٩٩٣م.) "إعلام الموقعين عن رب العالمين" الطبعة الأولى، ط دار الكتب العلمية بيروت.

ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل (١٤٠٠هـ - ١٩٨٠م)"تهذيب التهذيب" الطبعة الأولى، مؤسسة الرسالة - بيروت.

ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر أبو الفضل. (١٤١٢ هـ) "الإصابة في تمييز الصحابة" الطبعة. دار الجيل - بيروت، تحقيق: علي محمد البجاوي.

ابن حجر، أحمد بن علي.(١٣٧٩هـ)" فتح الباري شرح صحيح البخاري"، الطبعة الثالثة، طبعة دار المعرفة - بيروت.

ابن رشد، أبو الوليد محمد بن أحمد بن محمد(، ١٣٩٥هـ/١٩٧٥م) "مقدمات المدونة"الطبعة الرابعة، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر.

ابن عاشور، محمد الطاهر بن محمد بن محمد. (١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م)"التحرير والتنوير"الطبعة الأولى، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت - لبنان.

ابن عبد السلام، أبو محمد عز الدين.(١٤١٤هـ ١٩٩٣م)"قواعد الأحكام في مصالح الأنام " الطبعة الثالثة، ط مكتبة الكليات الأزهرية.

ابن فرحون، إبراهيم بن علي بن محمد.(١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م)" تبصرة الحكام في أصول الأقضية ومناهج الأحكام"، الطبعة الأولى، مكتبة الكليات الأزهرية.القاهرة.

ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل بن عمر (٤٠٨١ هـ - ١٩٨٨م.)"البداية والنهاية"، الطبعة الأولى: ، طبعة دار إحياء التراث العربي، بيروت.

أبو حيان الأندلسي محمد بن يوسف (١٤٢٠ هـ..)" البحر المحيط "الطبعة الأولى، طبعة دار الفكر ـ بيروت.

أبو داوود، سليمان بن الأشعث.(٤١٥ ١هـ- ١٩٩٥م) "سنن

أبي داود " الطبعة: الأولى، طبعة دار الكتاب العربي ـ بيروت.

أحمد، أحمد بن حنبل أبو عبد الله الشيباني.(١٩٩٤م)"مسند أحمد بن حنبل" مؤسسة قرطبة - القاهرة.

الألباني، محمد ناصر الدين.(١٤٢٣هـ٢٠٠٢هـ) "صحيح وضعيف سنن أبي داود" الطبعة الأولى، مؤسسة غراس للنشر، والتوزيع، الكويت.

الإمام القرطبي، أبو عبد الله محمد بن أحمد (١٤٢٣ هـ/٢٠٠٣ م) "الجامع لأحكام القرآن" الطبعة الثانية، طبعة دار عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية.

البخاري، محمد بن إسماعيل أبو عبد الله. (١٤٠٧-١٩٨٧م) "الجامع الصحيح" الطبعة الثالثة، دار ابن كثير، اليمامة - بيروت.

البيضاوي، ناصر الدين أبو سعيد عبد الله. (١٤٠١هـ/١٩٩٠م) "تفسير البيضاوى" الطبعة الأولى، مؤسسة الأعلمي للمطبوعات، بيروت.

الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى(١٤٠٤هـ- ١٩٨٤م) "الجامع الصحيح سنن الترمذي" الطبعة الأولى، دار إحياء التراث العربي - بيروت، تحقيق: أحمد محمد شاكر وآخرون.

الرازي، فخر الدين محمد بن عمر. (١٤٢١هـ - ٢٠٠٠ م) "تفسير الفخر الإمام الرازي" الطبعة: الأولى، دار الكتب العلمية - بيروت.

الرازي، محمد بن أبي بكر (١٤١٥-١٩٩٥م.) "مختار الصحاح" الطبعة الثانية، تحقيق: محمود خاطر، مكتبة لبنان - بيروت.

رضا، محمد رشيد. (١٩٩٠م) "تفسير المنار" الطبعة الأولى، طبعة الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

الزمخشري، جار الله أبو القاسم محمود بن عمر.(١٤٠٧هـ)" الكشاف عن حقائق غوامض التنزيل وعيون الأقاويل فى وجوه التأويل " الطبعة الأولى، دار الكتاب العربي ـ بيروت.

الزيلعي، فخر الدين عثمان بن علي.(سنة ١٣١٣هـ)" تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق " الطبعة الأولى، الطبعة الكبرى الأميرية ببولاق.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد.(١٤١٧هـ/١٩٩٧م)"الموافقات" الطبعة الأولى. ط دار الفكر العربي، بيروت، بتحقيق الشيخ عبد الله دراز.

الشاطبي، إبراهيم بن موسى بن محمد.(١٩٧٣م) "الاعتصام"الطبعة الأولى، المكتبة التجارية الكبرى - مصر.

الطبرسي، أمين الإسلام أبو علي الفضل بن الحسن (١٤٠٦ هـ/١٩٨٦م.)"مجمع البيان في تفسير القرآن" الطبعة الأولى، ط دار المعرفة، بيروت.

الطبري، محمد بن جرير بن يزيد.(١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م)"جامع البيان في تأويل القرآن" الطبعة: الأولى، تحقيق: أحمد محمد شاكر، الناشر: مؤسسة الرسالة.بيروت.

الطرابلسي، علاء الدين أبو الحسن علي بن خليل.(١٩٧٣م)"معين الحكام فيما يتردد بين الخصمين من الأحكام"، طبعة دار الفكر، بيروت.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد بن محمد (١٩٨٣) "إحياء علوم الدين"الطبعة الأولى، طبعة دار المعرفة بيروت.

الغزالي، محمد الغزالي أحمد السقا.(١٩٩٩م)"خلق المسلم " طبعة أخبار اليوم القاهرة.

القرافي، شهاب الدين أحمد بن إدريس (١٤١٨هـ - ١٩٩٨م) "الفروق " الطبعة الثانية، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت.

الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد(١٩٧٣م) "الأحكام السلطانية"، الطبعة الأولى، مكتبة الكليات الأزهرية، مصر.

مسلم، الحجاج أبو الحسين القشيري.(١٣٤٤هـ) "صحيح مسلم"الطبعة الأولى، طبعة دار إحياء التراث العربي بيروت، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي.

النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف.(١٣٩٢هـ.) "شرح النووي على مسلم"، الطبعة الثانية، دار إحياء التراث العربي - بيروت.

Allah's Avowed Conclusive Word Regarding Reviling .'Polytheists' Worshipped Objects

Dr Mohammed Ahmed bin Mohammed bin Mu'aidh AL-Hawash
Assistant professor in the Dept. of Quran and its Sciences

Abstract

One characteristic feature of the Islamic doctrine in calling people to Allah is prohibition against imprecating polytheists' worshipped objects for the nullifier and unsound results, depending on which Islamic jurisprudents have come up with a principle that reads as: 'If an obedience brings about a nullifier, it is no longer an obedience; rather it must be prohibited the same way a disobedience is prohibited'.

The basis for this question is the Quranic verse that reads: 'Revile not ye those whom they call upon besides Allah, lest they out of spite revile Allah in their ignorance. Thus have We made alluring to each people its own doings. In the end will they return to their Lord, and We shall then tell them the truth of all that they did.' (6: 108(

This rule is based upon two basic issues, i.e. (1) The necessity to apply the Rule of 'Blocking pretexts as its conditions are available', and (2) The illegality of reviling and imprecating in general.

The reason behind prohibiting reviling their idols is that this draws no religious interest, because the purpose of the Call to Allah is to nullify and revoke polytheism, and vividly show the impossibility for idols to be Allah's partners. This is what distinguishes Right from Falsehood. Since reviling and imprecating is available for the two sides, i.e. Truth and Untruth Followers, then this features both as equal .

Many such legislative rules depend on this decision as follows:

.١ Legality of enforcing the Principle of 'Blocking Pretexts', and the necessity of quitting an obedience if it is going to bring about a disobedience .

.٢ Calling to Allah properly, and turning away from the ignorant .

.٣ A Truth follower may relinquish his right if this has led to a crack running in the religion strong wall.

Key words: tribal fanaticism, decision-making, Jordanian Parliament

درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة(شمال) في سلطنة عُمان

د. إبراهيم احمد الزعبي
جامعة آل البيت – الأردن
د. راشد بن سالم السعيدي
جامعة آل البيت – الأردن

المُلخَص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة(شمال) في سلطنة عُمان، تكون مجتمع الدراسة من(٢٨٤) معلما ومعلمة للتربية الإسلامية ، وبلغت العينة(١٤٤) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة،استخدم الباحثان استبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها، كما استخدما الأسلوب الوصفي التحليلي، وأظهرت نتائج الدراسة أن أعلى المجالات كان لمجال الإدارة الصفية، ثم تلاه مجال الأنشطة والتفاعل الصفي، ثم مجال التخطيط للدرس، ثم مجال التعلم التعاوني، وأخيرا مجال التقويم، كما أظهرت النتائج أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس تعزى لمتغير الجنس والخبرة، وفي ضوء النتائج يوصي الباحثان بإجراء دراسات مشابهة لمدارس التعلم الأساسي الحلقة الأولى(١-٤)، وتزويد المعلمين ببعض المهارات التدريسية الهامة.

الكلمات المفتاحية: التربية الإسلامية، مهارات التدريس، التعليم الأساسي.

مُقَدِمَةُ :

يرى بعض التربويين أهمية استخدام المهارات التدريسية في جميع مراحل التعليم، سواء أكان الأساسي منه أم التعليم العام، وبذلك ازدهر التعليم منذ القدم، وأنشئت المدارس التي يستقي منها الناس معين العلم والمعرفة من أجل محو الجهل والسير في نور العلم. ويرى الباحثان أن على معلم التربية الإسلامية أن يطور أداءه ومهارته في الدرس اليومي، حتى يكون هناك تواصلٌ ناجحٌ بينه وبين طلابه، يصنع منهم رجال الغد، وأمل المستقبل.

ولقد تطور مفهوم التعليم كثيراً، حتى أصبحت الأعمال اليومية التي يقوم بها المعلم من أجل مساعدة الطالب على تحقيق أقصى قدر من النمو الشامل والمتكامل في مقدمة المهام التي تشغل بال المربين، ويتطلب القيام بهذا الدور مهارة وكفاءة، وأن يعرف المعلم بعض الحقائق الأساسية عن طبيعة نمو طلاب المرحلة التي هو فيها، وعن حاجاتهم ومطالب نموهم، والمشكلات التي يواجهونها، كجزء من عملية النمو، وطبيعة الفروق الفردية بين طلابه، فالمهارات التدريسية لإدارة الموقف الصفي أمر مهم وضروري إذا ما أراد المعلم النجاح في عمله، ولذلك هناك علاقة إيجابية بين ممارسة المعلم لمهارات التدريس ومستوى أدائه الوظيفي، فالمعلم الذي يمارس مهارات التدريس يتوقع أن يكون تعليمه أفضل من المعلم الذي لا يمارس مثل هذه المهارات(دروزة، ٢٠٠٧).

ويرى الباحثان أن المعلم يقاس بأسلوبه ومهارته في تقديم ما عنده لطلابه، بل أصبحت المهارات توازي المحتوى التعليمي، ولذلك لا يستطيع المعلم تقديم ما عنده من محتوىً دراسي إن لم يملك المهارة المناسبة لذلك.

فمهارات التدريس ضرورية بالنسبة للمعلم في جميع مراحل التعليم، ولذا فنجاح المعلم في أدواره المتعددة، ومنها دوره التربوي في تعديل سلوك المتعلمين، يتوقف على مدى كفاءة المعلم واستعداده الشخصي للقيام بأعباء هذا الدور، وهذا الأمر يعود إلى نظرة المعلم لذاته بكونه صاحب مهنة له فيها أدوار كبيرة، بل من واجبه أن يظهر بصماته على كافة عملياتها ومتطلباتها. من هنا فإن على المعلم أن يحدد الإجراءات التدريسية المناسبة لتحقيق الأهداف، وعليه كذلك أن يتيح الفرصة لطلابه بالمشاركة والتفاعل في المواقف التعليمية المختلفة، كما أن المعلم في عملية تفاعله مع طلابه يقوم بتشخيص احتياجاتهم التعليمية ويوفر الظروف الملائمة لتلبية هذه

الاحتياجات والرغبات(عاشور، ١٩٩٧). ولا تقتصر على إكساب الطالب المعلومات والمعارف فقط، بل وتتعداها ليتمكن الطالب من توظيف هذه المهارات التدريسية في مواقف حيوية و يومية، تفيده وتفيد المجتمع الذي يعيش فيه، ولذلك فممارسة المعلم لمهارات التدريس لا يحسن من مستوى أدائه الوظيفي فحسب، بل وينعكس ذلك على مستوى تحصيل طلبته الأكاديمي فيحسنه. فأداء الطالب يتأثر بمدى امتلاك معلمه للمهارات والاتجاهات والأساليب والقيم والسلوك التربوي، والأنظمة المدرسية، ومدى إلمام المعلم وتخطيطه للموقف التعليمي والوسائل التي يستخدمها في تقويمه لهذا الطالب، فمهارات المعلم اليومية، ما هي إلا تأثير آخر يؤثر به على الطالب، فالتأثير على الطالب ليس بالمعلومة فحسب، بل بطريقة تقديم تلك المعلومة، لذا أصبحت المهارات التي يملكها المعلم بمثابة علماً آخر يكتسبه الطالب إضافة إلى ما يقدم إليه من معارف.

فنجاح عملية التعليم يتوقف على كثير من العوامل المختلفة والمتنوعة ، إلا أن وجود معلم كفء ، يعد حجر الزاوية لهذا النجاح، فأفضل الكتب، والمقررات الدراسية، والوسائل التعليمية، والأنشطة، والمباني المدرسية، رغم أهميتها، لا تحقق الأهداف التربوية المنشودة، ما لم يكن هناك معلم ذو كفايات تعليمية، وسمات شخصية متميزة، يستطيع بها إكساب طلبته الخبرات المتنوعة، ويعمل على تهذيب شخصياتهم، وتوسيع مفاهيمهم ومداركهم، وينمي أساليب تفكيرهم، وقدراتهم العقلية، ويكمل النقص المحتمل في كتب المدرسة ومقرراتها، وفي أنشطتها وإمكاناته(الحيلة، ٢٠٠٧، ص٢٧).

فالمعلم هو أقرب الأشخاص إلى الطالب في المدرسة، فهو يتفاعل معه بإعطائه المادة التي يقوم بتدريسها إياه، كما يعد حلقة الوصل بين الطالب وجهات الإرشاد المدرسي، فهو يعتمد على خبراته وتجاربه، لأنه يعرف المسافرين ويعرف الطريق، فالتعليم أشبه بالرحلة، والمعلم يأخذ على عاتقه مسؤولية الرحلة، فهو الذي يحدد الطريق وفقاً لحاجات الطلبة وقدراتهم، وهو مرشد يتقبل امتيازات الدليل ومسؤولياته(عربيات، ٢٠٠٧، ص١٧١).

ويرى الباحثان أن الموقف الصفي لابد أن يتضمن مهارات عدة لا بد من وجودها وتوفرها لدى معلم التربية الإسلامية حتى تعينه على ضبط الموقف الصفي. كي لا تسوده الفوضى والاضطراب. وأن تدريب المعلم على الأداء الجيد لا بد أن ينال درجة عالية من الاهتمام وخاصة معلم التربية الإسلامية نظراً لما تحويه هذه المادة من مباحث متعددة وأنشطة متنوعة.

وأكد سميث (Smith,2000) أن التدريب الجيد، والتأهيل العالي للمعلمين، يجب أن يشمل أربعة جوانب لمراعاة كفاءات المعلمين وقدراتهم؛ ليكونوا معلمين فعالين أثناء قيامهم بأهداف التعلم المقصود، وهذه الجوانب هي:

١- التزود بالمعرفة النفسية، والنظريات عن التعلم والسلوك الإنساني.
٢- أن يتعرض المعلم في دراسته لآراء المربين حول العلاقات الإنسانية الخالصة.
٣- الإلمام بجوانب المادة التي سيدرسها المعلم.
٤- التحكم في المهارات التربوية التي يتعلمها الطلاب ويكتسبونها.

ونستنتج أن سلوك المعلم من أهم العوامل التي تشكل ما يتعلمه الطلبة، وبناءً على ذلك ينبغي للمعلمين أن يحللوا فرضياتهم ومعتقداتهم، فذلك أمر مهم لكي يتسنى لهم تعديل ممارساتهم التدريسية.

ومن جهة أخرى فإن عملية ترتيب الظروف المناسبة لتعلم الطلبة في مادة التربية الإسلامية يمكن أن تتم عن طريق تكليفهم بالقيام بمهمة تعليمية معينة بشكل تعاوني يتم فيه التحاور حول هذه المهمة، ورسم الخطط الكفيلة بتنفيذها، والتوصل إلى نتائج بشأنها.

ويرى الباحثان كذلك أن على معلم التربية الإسلامية أن يوفر الظروف التي يستطيع فيها الطلبة أن يعرضوا آراءهم ويدافعوا عنها، ويحاوروا بعضهم بعضاً حولها، ويتحملوا مسؤولية تعلمهم بأنفسهم، ويتميز التدريس الحديث بتوفير الفرص أمام الطلبة للتأمل في ممارساتهم التعليمية، ومدى تقدمهم أثناء الدراسة من أجل تحقيق الهدف المطلوب إذ لا يكفي أن يتعلم الطالب معلومة معينة، وإنما عليه أن يراقب عملية تعلمه باستمرار، ويعمل على تعديلها بما يمكنه من الوصول إلى الهدف.ولذلك تأتي هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس بشكل فعّال.

اولا: مشكلة الدراسة:

الغرض من هذه الدراسة هو الكشف عن واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس نظراً لملاحظة الباحثين تدني أداء كثير من معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس في مرحلة التعليم الأساسي، وذلك من خلال واقع الحياة اليومية في التدريس.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة(شمال) في سلطنة عُمان لمهارات التدريس؟
٢. هل تختلف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة (شمال) لمهارات التدريس باختلاف جنسهم؟
٣. هل تختلف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية، في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة (شمال) لمهارات التدريس باختلاف الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من هدفها الذي يسعى إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة ومدى توفر هذه المهارات عند

معلمي المرحلة الأساسية في الحلقة الثانية والتزامهم بها حسب متغيرات الجنس والخبرة.

كما تنبع أهمية الدراسة من الموضوع الذي تتناوله، وهو الوقوف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس.

وتتمثل معالم هذه الأهمية فيما يلي:

- مهارات التدريس لها أهمية كبيرة من وجهة نظر التربية الحديثة، فهي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية.

- محاولة الكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس في منطقة الباطنة (شمال)، وعلاقة ذلك بمتغيرات الدراسة.

- قد تفيد المهتمين- سواءً أكانوا من المعلمين أم الباحثين أم المشرفين- في الميدان التربوي وتقدم التغذية الراجعة للجهود المبذولة في رفع أداء المعلم، وذلك من خلال تقييم المشاغل والورش والندوات التي هدفها زيادة الارتقاء بأداء المعلم.

- قد تمهد هذه الدراسة لإجراء دراسات أخرى ذات علاقة بالمهارات وطرق تطويرها في مختلف المراحل الدراسية.

محددات الدراسة:

اجريت هذه الدراسة ضمن المحددات الآتية:

١- اقتصارها على معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م في منطقة الباطنة (شمال) في سلطنة عُمان.

٢- اقتصار أداة الدراسة على خمسة مجالات هي: التخطيط للدرس، إدارة الموقف الصفي، الأنشطة والتفاعل الصفي، تطوير التعلم الذاتي، تقويم أداء الطلاب، والتي قام الباحثان بتطويرها في تحديد درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة (شمال) في سلطنة عُمان .

التعريفات الإجرائية:

تم استخدام بعض المصطلحات في هذه الدراسة، وفيما يلي تعريفاتها الإجرائية:

- درجة الممارسة: هي الدرجة التي يقوم بها معلمو التربية الإسلامية بممارسة مهارات التدريس الأساسية في إدارة المواقف الصفية في مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان، وتقاس بالدرجة التي قام معلمو التربية الإسلامية بوضعها لأنفسهم على فقرات الاستبيان الذي أعد لهذه الغاية.

- معلمو التربية الإسلامية:هم جميع الافراد الذين يقومون بتدريس مبحث التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية، في مدارس وزارة التربية والتعليم.

- مهارات التدريس: هي قدرة المعلم على تفعيل دوره في الغرفة الصفية، وتشمل التخطيط للدرس، وإدارة الموقف الصفي، والأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، وتطوير التعلم الذاتي، وتقويم أداء الطلاب.

- التعليم الأساسي الحلقة الثانية: هي المرحلة التعليمية التي تشتمل على الصفوف من الخامس إلى العاشر الأساسي.

- منطقة الباطنة (شمال): هي إحدى المناطق التعليمية في سلطنة عُمان، والتابعة لمديرية التربية والتعليم بصحار.

ثانيا: الإطار النظري

ترتبط مهارات التدريس ارتباطاً وثيقاً بمدى ما تحصَل له المعلم من تدريب وتأهيل، ناهيك عن الخبرة التي اكتسبها في مهنة التدريس، لذا فمن واجب المهتمين بالشَأن التربوي متابعة أداء المعلم حتى يكون قادراً على التواصل مع طلابه. وسأذكر في هذا الفصل تعريف مهارات التدريس، والفرق بينها وبين الكفاية، والكفاءة، ثم بعد ذلك بعض أنواع مهارات التدريس الواجب توفرها في معلم التربية الإسلامية ثم بعد ذلك الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة.

تعريف مهارة التدريس:

- تعريف المهارة لغة: تعرَف معاجم اللغة كلمة مهارة على أنها من الفعل (مهر) في العلم وغيره (يمهر) بفتحتين (ممهوراً) و (مهارةً) فهو (ماهر) أي حاذق عالم بذلك، و(مهر) في صناعته(الفيومي، ج٢/ص٥٨٢) ، والماهر السابح، ويقال مهرت بهذا الأمر أمهر به مهارة أي صرت به حاذقا(ابن منظور، (د،ت)، ج٥/ص١٨٥) .

- تعريفها اصطلاحاً:

هناك عدد من التعريفات لمهارة التدريس، ومن أبرزها:

- يعرفها محمود على أنها القدرة على المساعدة في حدوث التعلم وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي الجيد، والمرور بالخبرات التربوية المناسبة. أو هي: نمط من السلوك التدريسي الفعّال في تحقيق أهداف محددة، والذي يصدر عن المعلم دائما في شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والتكيف، مع ظروف الموقف التدريسي، وهي أيضا مهارة اجتماعية تصدر في موقف اجتماعي يتكون من التفاعل التام بين المعلم والتلاميذ، كما إنها مهارة متعلمة تخضع في اكتساب الأفراد لها لقواعد تعلم المهارات المختلفة (محمود،٢٠٠٥، ص١٦).

- ويعرفها زيتون على أنها: القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل إلى مجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية، الحركية، الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير دقة القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغير، وبالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريسية،(زيتون،٢٠٠٤، ص١٢).

والذي يلاحظه الباحثان أنه لا يوجد معنىً محدداً متفق عليه لمفهوم المهارة في التعريفات السابقة في مجال التدريس، حيث أن الملاحظ على هذه التعريفات النقص وعدم مطابقتها للمعنى اللغوي في تعريف المهارة، فنجد جميع التعريفات السابقة مجردة من مضمون ما تحمله كلمة مهارة من إبداع وإتقان، فجميع التعريفات

السابقة لم تحمل في طياتها معنى للإبداع ولا الإتقان ولا تميز في الأداء، بل جاءت بمعنى القدرة على أداء أي عمل كان، ولم تشترط في أداءها إبداع أو إتقان.

وفي الحديث الشريف قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: الماهر بالقرآن مع السفرة الكرام البررة والذي يقرأ القرآن ويتعتع فيه وهو عليه شاق له أجران(مسلم، ص٥٤٩).

ويتضح من خلال الحديث الشريف أن الذي يتقن قراءة القرآن ويبدع في قراءته له وهو به ماهر فهو مع السفرة الكرام البررة.فنجد الحديث يفرق بين من هو ماهر في قراءة القرآن وبين الذي عليه شاق مما يجعله لا يجيد قراءته، فجعل الأجر العظيم للماهر في قراءة القرآن، جزاء ما بذله من جهد في تعلمه وإتقانه له حتى صار به ماهراً ومبدعاً في قراءته له. إذاً الماهر هو من يبدع ويتقن العمل الذي يقوم به، وليس مجرد أداء عمل فقط، فيمكن القول فلان يعمل وفلان ماهر في عمله.

وعلى هذا يعرّف الباحثان مهارة التدريس على أنها: أعلى درجات الأداء والإتقان الذي يقوم به المعلم خلال العملية التعليمية مراعياً الدقة والتميز والاستمرارية بأقل وقت وجهد في تحقيق الأهداف التربوية.

- مكونات المهارة التدريسية:

تتكون المهارة التدريسية من ثلاثة مكونات، هي المكون المعرفي والمكون النفسي، والمكون المهاري، وفيما يلي بيان ذلك:

أولاً- المكون المعرفي: ويتمثل في المحتوى المعرفي، الذي يشمل مواصفات المهارات التدريسية، وكيفية أدائها، وأسسها النفسية والتربوية ومناسبتها للتلاميذ، وأهداف المادة الدراسية ومحتواها، إلى جانب مواضع استخدامها، وأهم الأساليب المناسبة لاستخدامها في الموقف التعليمي، ثم أهم المشكلات التي يمكن أن تواجه الطالب أو المعلم في أثناء تنفيذه لتلك المهارة التدريسية، وأساليب التغلب على هذه المشكلات، وتتضح أهمية الجانب المعرفي عند بداءة تعلم المهارة التدريسية، وقبل القيام بتنفيذها.

ثانياً- المكون النفسي: ويتمثل في رغبة الطالب أو المعلم في تعلم المهارة التدريسية المطلوبة، وإحساسه بأهميتها، واقتناعه بدورها في سلوكه، وفي أدائه، ويقوم بإدارة الموقف التعليمي من خلال مجموعة من الأداءات التي تشكل في مجملها المهارة التدريسية .

ثالثاً- المكون المهاري: ويتمثل في أسلوب الطالب أو المعلم في أداء مهارة التدريس، وتنفيذ الأساليب المناسبة لها، خلال الموقف التعليمي، والتي تتناسب مع أهداف المادة الدراسية ومحتواها، بما يسهم في تحقيق تلك الأهداف، ومساعدة التلاميذ على التعلم(محمود،٢٠٠٥، ص١٧).

عناصر مهارات التدريس:

هناك ثلاثة عناصر مهمة لمهارات التدريس هي:

- المعرفة: وتشمل معرفة المعلم للمادة والتلاميذ والمنهاج، وأساليب التدريس، وتأثير التعليم والتعلم على عوامل أخرى، ومعرفة مهارات التدريس لدى المعلم نفسه.

- اتخاذ القرارات: ويشمل التفكير، واتخاذ القرار الذي يحدث قبل الدرس وأثناءه، والذي يتعلق بكيفية تحقيق النتائج التعليمية المطلوبة.

- الفعل: ويشمل سلوك المعلمين العلني الذي يتخذونه لتعزيز التعلم عند التلاميذ(كرياكو، ٢٠٠٤،ص٢٧).

خصائص مهارات التدريس:

تتسم مهارات التدريس – بصفة عامة – بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المهارات الأخرى، ومن تلك الخصائص: (زيتون، ٢٠٠٤)

١- العمومية:

وخاصة في تلك المهارات التي تؤدى أثناء الموقف التعليمي، ويرجع ذلك إلى أن وظائف المعلم تكاد تكون واحدة في كل المراحل التعليمية، وفي كل المواد الدراسية، إلا أن محتوى المادة الدراسية، وأهدافها هي التي تميز هذه المهارات التدريسية من مرحلة لأخرى، ومن مادة لأخرى.

٢- التداخل:

فمهارة التدريس لها أداءاتها المكونة لها، وأساليبها المناسبة التي تتم في أثناء الموقف التعليمي في صورة متداخلة، يصعب معها الفصل بين مهارة تدريسية معينة، ومهارة تدريسية أخرى، في الموقف التعليمي الواحد.

٣- الديناميكية:

فمهارة التدريس تتسم بالتطور المستمر لعوامل مهمة، مثل: التطور التربوي، وتطور الأهداف التعليمية، والأهداف التدريسية، وتطور أساليب تدريس المواد الدراسية، وأساليب تقييمها، مما يجعل مسايرة مهارات التدريس لهذا التطور، وما ينتج عنه من أفكار ومهام جديدة أمرا ضروريا.

٤- الترابط:

يمكن النظر إلى أداء المعلم التدريسي، كمرحلة من المهارات التدريسية المتداخلة والمترابطة، والمتناسقة، وفي صورة متكاملة تؤدي في النهاية إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

ثانياً: بعض أنواع مهارات التدريس الواجب توفرها في معلم التربية الإسلامية:

كما أن على معلم التربية الإسلامية أن تكون لديه بعض المهارات التدريسية التي لها عظم الأثر في رفع مستوى التحصيل لدى الطالب، وقسّمت هذه المهارات إلى ثلاث مجموعات تختص كل منها بواحدةٍ من مراحل عملية التدريس الثلاث: التخطيط، التنفيذ، التقويم، وهذه المجموعات هي:

المجموعة الأولى: مهارة التخطيط:

يعد تخطيط الدرس في مادة التربية الإسلامية من المهارات الأساسية بالنسبة للمعلم، وذلك لأن إتقان تلك المهارة يتطلب إجادة الكثير من مهارات التدريس، مثل صياغة الأهداف التعليمية المحددة والواضحة، وتحليل المحتوى وتنظيم تتابع الخبرات، واختيار أساليب التقويم المختلفة أو إعدادها، وكذلك استخدامها للكشف عن مدى تحقيق الأهداف التعليمية(جابر،١٩٩٧،ص١٠٢).

والتخطيط للتدريس: هو استعداد نفسي وذهني للموقف التعليمي، يتصور فيه المعلم أحداث هذا الموقف وإجراءاته، ويحدد من خلاله أهدافه، وأساليب تدريسه، ووسائله، وأدواته اللازمة، وأساليب تقويمه وصولاً لتحقيق أهداف محددة وواضحة(الجلاد،٢٠٠٤،ص١٩٥).

أهمية التخطيط:

تتمثل أهمية التخطيط للتدريس في الجوانب التالية(الشمري، ٢٠٠٣،ص١٠٧):

١. يؤدي التخطيط للتدريس إلى مساعدة المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقة وروح معنوية عالية.

٢. تؤدي عملية التخطيط إلى تنظيم عناصر الموقف التعليمي وتنظيم تعلم الطلبة.

٣. تؤدي عملية التخطيط إلى مساعدة المعلم على النمو المهني المستمر.

٤. تؤدي عملية التخطيط إلى توضيح الرؤية أمام المعلم، وخاصة فيما يتعلق بتحديد الأهداف التعليمية، ومحتوى هذه الأهداف والأنشطة والإجراءات التعليمية المناسبة لها، واختيار أساليب التقويم الملائمة، وتحديد الزمن المناسب مما يساعد على تحقيق أهداف عملية التعلم بسهولة ويسر.

٥. أن الإعداد يجعل المعلم قادراً على معرفة النواحي الصعبة في الدرس كما يطلعه على النواحي السهلة ليعطي الأولى الأهمية الكافية.

٦. أن التحضير أو الإعداد يوضح أمام المعلم الأهداف السلوكية التي يعمل على تحقيقها أثناء الموقف الصفي.

٧. التخطيط الجيد يجعل المعلم قادراً على مراعاة خصائص التلاميذ وميولهم واحتياجاتهم.

٨. التحضير الجيد يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج الدراسي سواء ما يتعلق منها بأهدافه أو ما يتعلق بالمحتوى أو طرق التدريس، ومن ثم يتمكن من العمل على تلافيها، ويساعده على تحسين المنهج بنفسه.

٩. التحضير يلزم المعلم الرجوع إلى المراجع الضرورية والمصادر العلمية، لكي يفهم ما يجده صعبا ويزيده رغبة ونشاطا في زيادة معرفته.

١٠. التحضير يلزم المعلم إعداد أسئلة التمهيد والحوار وأسئلة الربط وأسئلة التقويم وأسئلة الواجب إن وجدت، وهذه الأسئلة تتطلب مهارات تتصف كل مجموعة منها بخصائص وأهداف تختلف عن المجموعة الأخرى.

المجموعة الثانية: مهارات التنفيذ:

هناك العديد من مهارات التنفيذ سنتناول بعض هذه المهارات كل مهارة منها على حدة إلا أن ذلك لا يعني أن هذه المهارات منفصلة تماما عن بعضها فثمة نقاط تداخل عديدة بينها، فبعضها متضمن في الآخر، وبعضها يشترك مع الآخر في سلوكيات ممارسته(زيتون، ٢٠٠٤، ص١٣).

وهذه المهارات هي:

١- مهارة تهيئة غرفة الصف.

٢- مهارة إدارة اللقاء الأول.

٣- مهارة إدارة إحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد.

٤- مهارة التهيئة الحافزة.

٥- مهارة الشرح.

٦- مهارة طرح الأسئلة.

٧- مهارة تنفيذ العروض العملية.

٨- مهارة التدريس الاستقصائي.

٩- مهارة استخدام الوسائل التعليمية.

١٠- مهارة استثارة الدافعية للتعلم.

١١- مهارة الاستحواذ على الانتباه.

١٢- مهارة التعزيز.

١٣- مهارة تعزيز العلاقات الشخصية.

١٤- مهارة ضبط النظام داخل الصف.

١٥- مهارة تعيين الواجبات المنزلية ومعالجتها.

المجموعة الثالثة: مهارة التقويم:

تعد مهارة التقويم من المهارات الأكثر أهمية نظراً لما نقوم به من قياس لنواتج التعليم، ومعرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية وما اكتسبه الطالب من معارف ومهارات.

والتقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإغنائها(عودة،٢٠٠٣، ص٢٥).

أنماط التقويم:يمكن أن نميز بين أربعة أنواع من التقويم التربوي وهي:

١- *التقويم الأولي أو القبلي:*

ويسمى بالتقويم البدائي أو التقويم القبلي، هذا النوع من التقويم بالتعرف على قدرات الطلاب وميولهم واتجاهاتهم حتى يمكن الاستفادة من ذلك عند التخطيط الجدي أو التحضير وكذلك عند التخطيط لمناهج جديدة أو تطوير المناهج الحالية.

ومن مميزات التقويم القبلي: أنه يحدد مستوى الطلاب قبل بداية التعلم حتى يمكن المقارنة بمستوى تحصيلهم بعد عملية التعلم للتعرف على مدى التغيرات التي حدثت في سلوكهم أو ناتج العملية التعليمية والتحصيل المعرفي، ويعتبر التقويم القبلي أو الأولي من أنماط التقويم الأساسي للتعلم من أجل الإتقان(إبراهيم، ص٢٠٠-٢٠٠٣).

٢- *التقويم البنائي:*

ويقصد به التقويم الذي ينفذ خلال تطبيق المنهج الدراسي ويصاحب تنفيذه، ويترتب على ذلك الحصول على نتائج يمكن الاستفادة منها في إدخال تحسينات أو تطوير يؤدي إلى توضيح السلبيات والإيجابيات مما يترتب عليه حذف تلك السلبيات وتعزيز الايجابيات.

ومن سمات التقويم البنائي: أنه لا يهتم بتقدير أو درجات بقدر اهتمامه بتوضيح الجوانب التي تتطلب إعادة النظر في المنهج أو التعزيز للنواحي الإيجابية أو التعديل في إستراتيجية التدريس.

٣- *التقويم التشخيص:*

ويهتم هذا النمط من التقويم بالتعرف على مستوى التحصيل للطلاب، أي أنه يمكن عن طريق التقويم التشخيصي التعرف على الطلاب الذين يعانون من صعوبات في دراستهم، وبين ناحية أخرى فإن التقويم التشخيصي يهدف أيضا إلى التعرف على تلك الصعوبات وعن الأسباب التي تؤدي إلى ذلك مما يحدد سبل العلاج أو التطوير للبرنامج وتحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

٤-*التقويم النهائي:*

ويأتي التقويم النهائي في نهاية تنفيذ المنهج أو العمل التعليمي التعرف على مدى ما تحقق من أهداف، ويكون ذلك بإجراء اختبارات للطلاب بعد نهاية الوحدة الدراسية أو المقرر أو الفصل الدراسي أو السنة الدراسية. ويأتي كذلك في نهاية الموقف التعليمي الواحد أي نهاية الحصة.

ويهتم التقويم النهائي بقياس مدى ما تحقق من الأهداف التربوية التي تم تحديدها قبل تنفيذ البرنامج، وتتصف الاختبارات في هذه الحالة بشمولها على مقاييس لتحديد مستوى الطلاب ومعايير معينة للمقارنة بأداء الطلاب بعضهم بعض.

منهجية تعلم المهارات:

يعد تعلم المهارات شيئا أساسيا مثل تعلم الحقائق والمعلومات وغيره من جوانب التعلم فالإنسان في حاجة إلى اكتساب عدد من المهارات اللازمة لحياته، وبعض هذه المهارات يكتسبها الإنسان نتيجة الخبرة، ونتيجة احتكاكه بظروف الحياة العامة(محمود، ١٩٩٦،ص٣٤٩).

وكما أن الإنسان في حاجة إلى أن يكتسب عددا من الحقائق والمعلومات المنظمة، تعطي له في العادة في شكل منهج دراسي يحدد مستويات ثقافية وتعليمية معينة ينتقل بينها خلال المراحل الدراسية المختلفة التي يمر بها حتى يتخرج في النهاية، وقد اكتسب نوعاً من الثقافة والمعرفة يعدانه حسن التوافق مع ظروف الحياة والعمل، هو في حاجة أيضا لأن يكتسب عددا من المهارات التي تحتاج بالمثل إلى نوع من التنظيم أو التحديد، أو بمعنى آخر يجب أن يشملها المنهج المدرسي وبعد التلاميذ لاكتسابها، وشأن معلم المهارات شأن تعلم أي نوع من أنواع التعلم. يجب أن يعد له المدرس ليتعرف على ما يتطلبه اكتساب المهارات المعنية من حركات ضرورية ومن تهيئة الظروف المناسبة لتعلمها إلى غير ذلك من النواحي التي يجب أن يلم بها ويضع خطة درسه على أساسها حتى يحقق النتائج التي يريد الوصول إليها.

ثالثاً: الدراسات السابقة:

أُجري العديد من الدراسات حول مهارات التدريس اللازمة للمعلم، ولمعرفة مهارات التدريس اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية، والتي تلعب دورا مهما في تحسين عملية التدريس، سيتناول الباحثان بعضا منها على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية:

وفيما يلي عرضٌ لأهم الدراسات العربية ذات العلاقة بموضوع الدراسة:

أجرى عاشور(١٩٩٦) دراسة هدفت التعرف على درجة ممارسة طلبة جامعة اليرموك للمهارات الأساسية بشكل فعّال، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة، ومرحلة التدريس على درجة ممارسة هؤلاء الطلاب لهذه المهارات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب الملتحقين في برنامج التأهيل في جامعة اليرموك، للعام الدراسي ١٩٩٦/٩٥م، وكان عددهم (٩٢٠) طالباً، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية، فبلغ حجمها (٢٠٠) طالب. توصلت الدراسة إلى أن مهارة السلوك العام احتلت المرتبة الأولى بالنسبة لإدارة الصف، واحتلت مهارة التوجيه والإرشاد المرتبة الأخيرة، كما دلت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الجنس (إناث) بينما لا توجد فروق ذات دلالة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ومرحلة التدريس.

وقام الطعاني(١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الأساسية بكفاءة في محافظة إربد، كما هدفت إلى التعرف على أثر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة على درجة ممارسة هؤلاء المعلمين لهذه المهارات وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية طبقية فبلغ حجمها (١٩٠) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي احتل المرتبة الأولى بالنسبة لإدارة المواقف التعليمية، واحتلت ممارة الإرشاد التربوي، المرتبة الأخيرة، كما دلت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تفاعل الخبرة مع الجنس، بينما لا توجد دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

كما أجرى العيسوي والخوالدة (٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى تقويم المهارات التدريسية اللازمة للطالبة المعلمة ومعلمة التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات؛ ووصولاً إلى ذلك صمم الباحثان أدوات الدراسة، وطبقت على عينة تكونت من (٤٠) معلمة و(٢٢) طالبة متدربة. وبعد تطبيق الأداة على العينة جاءت النتائج على النحو الآتي:

- جاء مستوى أداء عينة الدراسة في تنفيذ كل ممارة خاصة بتدريس فروع التربية الإسلامية وفي تنفيذ كل ممارة من المهارات العامة بين مرتفع، متوسط، ضعيف.

- لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات أداء معلمات التربية الإسلامية، باستثناء المهارات التي تتعلق بتدريس العقيدة التي جاءت لصالح الطالبات.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات أداء المعلمات، ومستويات أداء الطالبات المتدربات، فيما يتعلق بالمهارات التدريسية العامة المتعلقة بإدارة الصف والأنشطة التعليمية.

- جاءت الفروق بين المجموعتين في ممارستي (تنفيذ الدرس وتقويمه) لصالح المعلمات، بينما جاءت الفروق لصالح الطالبات في ممارة(استخدام التكنولوجيا).

وأجرى الفقيه (٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة ممارات التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. في ضوء متغيرات: الخبرة، والمؤهل العلمي، والجنس، تألفت عينة الدارسة من (٤٥) معلماً ومعلمة يشكلون ما نسبته (١٠%) من مجتمع الدراسة وقام الباحثان ببناء بطاقة ملاحظة للكشف عن ممارسة ممارات التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن في المجالات (التفسير، الحديث النبوي، العقيدة، الفقه، السيرة النبوية، الثقافة الإسلامية) فأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين لهذه المهارات كانت كبيرة وبمتوسط حسابي (٢,٤٦) للأداة ككل وقد احتل مجال الثقافة الإسلامية المرتبة الأولى بدرجة كبيرة، يليه مجال السيرة النبوية بدرجة كبيرة، يليه مجال الحديث النبوي بدرجة كبيرة، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال الفقه وبدرجة كبيرة، أما في المرتبة السادسة فقد جاء مجال التفسير وبدرجة كبيرة، أما العقيدة فقد جاء في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة.

وقام السدي والعرنوسي(٢٠٠٩) بدراسة هدفت الى تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمدرسي اللغة العربية في المرحلة الاعدادية من وجهة نظرهم. وبلغت عينة البحث(١١٠) مدرسا ومدرسة لغة عربية في مركز محافظة بابل، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من بين(٢٢٠)مدرسة، وقد حدد الباحثان استبانة مكونة من (٣٤)فقرة موزعة عمى ستة مجالات وقد تثبتامن صدقها وثباتها وقد استعانا بالوسائل الاحصائية المناسبة، وقد اسفرت النتائج عن حصول مجال ممارات الفلسفة والاهداف التربوية على المرتبة الاولى في استجابات مدرسي اللغة العربية ومدرساتها عن قائمة المجالات وفقراتها. و حصل مجال ممارات تخطيط الدرس على المرتبة الثانية وجاء بعده مجال ممارات التقويم وممارات الجانب العلمي والنمو المهني.)

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

وهذا عرض للدراسات الأجنبية ذات العلاقة بالموضوع:

قام وارد؛ وباكير (Ward & Baker, 1968) ، بتدريب مجموعة من المعلمين على توظيف ممارة الثناء والانتباه بطريقة منظمة، وذلك للحد من سلوك الإزعاج الصفي، والتوقف عن أداء المهمات الصفية لأربعة طلاب من مستوى الصف الأول. وأشارت قوائم الملاحظات التي استخدمت تحسناً ذا دلالة في أثناء فترة المعالجة بمقارنته مع فترة الخط القاعدي لهؤلاء الطلبة.

وأجرى بايلي؛وولف؛ وفيليبس (Bailey, Wolf & Phillips, 1970) دراسة هدفت إلى استخدام ممارة التعزيز الإيجابي المنزلي لرفع مستوى التحصيل لمجموعة من الطلبة الذين يعانون من مشاكل في مادة الرياضيات، وكان مستوى إتمام المهمات لكل طالب يقاس يومياً من جانب المعلمين، وكلما كان الطالب يجمع إشارات نعم، كان يحصل على تعزيز إيجابي في البيت من جانب الوالدين، وأشارت النتائج بفعالية الإجراء في تحسين الأداء الصفي للطلبة على المهمات التي تجري في الصف.

- وأجرى بين ودونا (Payne & Donna,1994) دراسة ركزت على صوت معلمي المدرسة العليا العامة مع وضع اعتبار لإدراكهم للأنشطة التعليمية التي يقدمونها وتضمنت آلية البحث بإحدى عشرة ممارة و (٢٣٢) نشاط مطور مرتبط بالتدريس باستخدام المقابلة الجماعية لمدرسين ذوي خبرة. وتوصل الباحثان إلى عدة نتائج هي:- أن المهارات المطلوبة للمدرسين هي ممارات مترابطة في السياق العام، كما أن إدراك المدرسين للمهارات التي يقومون بها وأهمية هذه الأنشطة واختلافاتها مبنية على محور المادة

التي يدرسونها، كما اقترح الباحثان الأخذ بنظام التصديقات عند القيام بتقويم المعلم، والاهتمام بتطوير أنظمة التقويم المستخدمة باستمرار؛ حتى تكون ذات فعالية وصالحة لتقييم الأداء.

وأجرى دوستر (Duster, 1998) دراسة هدفت إلى استقصاء مهارة طرح الأسئلة الصفية وكيفية استخدام المعلمين لها في تعزيز قدرات طلبتهم الإبداعية وتنمية التفكير لديهم، حيث اشتمل هذا الاستقصاء النوعي على دراسة للمهارات الناتجة عن طرح الأسئلة في الصف وكيف يستخدمها المعلمون كإستراتيجية لتنمية الإبداع والتفكير عالي المستوى لدى الطلبة، وأتبع ذلك دراسة باستخدام الملاحظات الصفية والمقابلات مع الطلبة ومصفوفة طرح الأسئلة. وأظهرت النتائج أن طرح الأسئلة الصفية فعال عندما يخطط المعلون إستراتيجيات طرح الأسئلة وعندما يستخدمون مجموعة من الأسئلة المختلفة التي تطابق المستوى التعليمي للصف.

يلاحظ على الدراسات السابقة أنها تنوعت في أهدافها وعيناتها فكان معظم هذه الدراسات تهدف إلى:

- قياس أو التعرف على درجة أو أثر الممارسة لدى المعلمين أو المحاضرين: فقد كان الهدف من دراسة الطعاني كان الهدف منها التعرف على درجة ممارسة المهارات الأساسية وكذلك دراسة عاشور والفقيه.
- بناء برنامج مقترح: هدفت دراسة وارد وباكير إلى بناء وتوظيف المهارات التدريسية لدى المعلمين.
- العينة المطبق عليها: تشابهت معظم الدراسات من حيث العينة المطبق عليها سواء أكانت هذه العينات من طلاب الجامعات كدراسة عاشور والطعاني أم حسب المواد في مدارس التربية واستخدمت معظم الدراسات متغيرات: الجنس وسنوات الخبرة وهذا ما تناولته الدراسة الحالية.

والذي يميز دراسة الباحثين عن غيرها كونها طبقت على مرحلة ما قبل الثانوية أي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية من الصف الخامس الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي في مادة التربية الإسلامية ، وتهدف إلى قياس واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة سواء المطبق منها على معلمي التربية الإسلامية مثل دراسة أرشيد والفقيه أم على طلاب المرحلة الجامعية كدراسة عاشور والطعاني، وذلك في بناء أداة الدراسة وعينتها وأساليب المعالجة الإحصائية والتوصل إلى أهم النتائج ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة مما ساعد على توضيحها وتفسيرها.

رابعا:طريقة الدراسة واجراءاتها.

فيمايلي توضيح لمجتمع الدراسة وعينتها وكيفية اختيار عينة الدراسة والمنهج المتبع في الحصول على الإجابة على أسئلة الدراسة، وتحدثنا فيه كذلك عن الأداة وصدقها وثباتها ومتغيراتها وكيفية تطبيقها، كل ذلك من أجل الحصول على أفضل النتائج في معرفة درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس ومدى اختلاف درجاتهم تبعاً للجنس والخبرة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية ومعلماته التابعين لمديرية التربية والتعليم بمنطقة الباطنة (شمال)، للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م وعددهم(٢٨٤) معلماً ومعلمة.

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وعددهم (١٤٤) معلماً ومعلمة وبنسبة (٥١%) منهم (٧١) ذكور و(٧٣) إناث.

المنهج المتبع في الدراسة:

اعتمد الباحثان في دراسته على المنهج الوصفي ، وذلك بتشخيص مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس، وذلك من خلال استبيان أعد لهذا الغرض.

أداة الدراسة:

قام الباحثان بإعداد استبانة خاصة بمهارات التدريس التي قاس بواسطتها درجة الممارسة لدى المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم الأساسي الحلقة الثانية في سلطنة عُمان، تكونت هذه الاستبانة من (٤١) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي :(التخطيط للتدريس، إدارة الموقف الصفي، الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي، تطوير التعلم الذاتي، تقويم أداء الطلبة) وقد أعدت الأداة على مقياس ليكرت الخماسي وهي: درجة عالية جداً، درجة عالية، درجة متوسطة، درجة منخفضة، درجة منخفضة جداً. وتقدر رقمياً بالعلامات(٥-٤-٣-٢-١) على الترتيب.

صدق الأداة:

قام الباحثان بالتأكد من صدق الأداة من خلال عرضها بصورتها المبدئية على مجموعة من المختصين،

وذلك لتحكيم فقرات الاستبانة، ومعرفة مدى ملائمتها لأغراض الدراسة حيث بلغ عددهم ١١ مختصاً أبدوا رأيهم من حيث:

- مدى انتماء الفقرات للمجال الذي تندرج تحته.
- ووضوح الفقرات ودقة صياغتها اللغوية.
- ومدى صلاحية كل فقرة للقياس.
- والفقرات التي يستحسن أو يجب استبعادها أو تعديلها أو إضافتها.
- وأي ملاحظات أخرى. وكان عدد الفقرات (٤٣) فقرة شملت جميع مجالات الأداة. وبعد استرجاع الاستبانات من لجنة التحكيم، قام الباحثان بتفريغ آراء المحكمين وملاحظاتهم التي أبدوها حول كل فقرة ، وقام باعتماد كل فقرة أجمع عليها ٨٠ % من المحكمين، أجمعوا على ملائمتها، أو تعديلها، أو إعادة صياغتها، وبعد الإطلاع تمت الاستفادة من ملاحظاتهم وآرائهم وذلك وصولاً إلى أفضل صياغة لغوية لفقرات الاستبانة. وبذلك اعتبرت آراء المحكمين وتعديلاتهم من حيث الحذف والتعويض والتعديل ذات دلالة صدق كافية لتطبيق الدراسة. وبعد ذلك ظهرت الاستبانة بشكلها النهائي حيث تكونت من(٤١) فقرة .

ثبات أداة الدراسة:

تم استخراج معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا (Cronbach Alpha). وقد كانت قيمته (٠,٨١) ومثل هذا المعدل يفي لأغراض هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل:

- الجنس: وله فئتان (ذكر – أنثى).
- الخبرة: ولها ثلاثة مستويات من (١-٥ سنوات) ومن (٦-١٠سنوات) ومن (١١ سنة – فأكثر).

المتغير التابع:- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات الأساسية.

إجراءات تطبيق الدراسة:

قام الباحثان بالإجراءات التالية لتوزيع أداة الدراسة:

أولا: الحصول على كتاب خطي من إدارة جامعة آل البيت موجهة إلى الملحقية الثقافية في سفارة سلطنة عُمان ومن ثم كتاب آخر من الملحقية إلى وزارة التعليم العالي في سلطنة عُمان، وذلك للحصول على إذن رسمي لتسهيل مهمة الدراسة.

ثانياً: الحصول على وثيقة خطية من وزارة التعليم العالي في سلطنة عُمان موجهة إلى وزارة التربية والتعليم.

ثالثاً: تم دراسة موضوع الرسالة من قبل المكتب الفني في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان، من خلال خطة البحث والاستبانة المرفقة والطلب المقدم من قبل الباحثين لتسهيل المهمة مع رسالة التعليم العالي المرفقة لتسهيل مهمة الدراسة في جمع البيانات، وتوزيع استبانة الدراسة على العينة التي تمثل مجتمع الدراسة، ومن ثم صدر كتاب وزارة التربية والتعليم موجهاً إلى مدير عام منطقة الباطنة التعليمية/شمال ومن ثم صدرت الموافقة النهائية موجهة إلى مديري المدارس ومديراتها.

رابعا: قام أحد الباحثين بزيارة مدارس المنطقة- عينة الدراسة- شخصياً، حيث قام بالاجتماع مع عينة الدراسة للتأكد من موضوعية تقديراتهم لدرجة ممارستهم لمهارات التدريس، وقام بجمع هذه الاستبانات، والتي كان عددها (١٤٤) استبانة، ثم بعد ذلك تم إدخال البيانات الخاصة بتقديرات المعلمين والمعلمات إلى الحاسوب، وتم استخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وإجراء التحليلات الإحصائية، واستخلاص النتائج وتفسيرها وكتابة التوصيات.

خامسا: تم تقسيم درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة في سلطنة عُمان، لمهارات التدريس إلى ثلاثة مستويات وهي على النحو الآتي:

- منخفضة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (١-٢,٣٣).
- متوسطة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٢,٣٤–٣,٦٦).
- مرتفعة إذا تراوح المتوسط الحسابي بين (٣,٦٧–٥,٠٠).

المعالجة الإحصائية:

بعد تطبيق الأداة على عينة الدراسة، سيقوم الباحثان بتفريغ البيانات وإدخالها في ذاكرة الحاسوب ومعالجتها بواسطة البرنامج الإحصائي (SPSS)، بحيث تستخرج المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبيان ، واستخدم تحليل التباين الثنائي لمتغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضا لنتائج الدراسة وفقا لأسئلتها وعلى النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة (شمال) في سلطنة عُمان ، لمهارات التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة الممارسة لمجالات أداة الدراسة، والجدول (١) يوضح ذلك:

الجدول (١)المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس على جميع المجالات مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
2	مجال إدارة الموقف الصفي ٨-١٦	4.29	0.39	١	مرتفعة
3	مجال الأنشطة والتفاعل الصفي١٧ – ٢٥	4.26	0.54	٢	مرتفعة
1	مجال التخطيط للدرس ١-٧	4.10	0.57	٣	مرتفعة
٤	مجال تطوير التعلم الذاتي٢٦ – ٣٤	3.75	0.72	٤	مرتفعة
٥	مجال تقويم أداء الطلاب ٣٥ – ٤١	٧٣3.	0.82	٥	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.11	0.49		مرتفعة

يتضح من الجدول (١) أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة (شمال) في سلطنة عُمان لمهارات التدريس كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.11) بانحراف معياري (0.49)، وفيما يتعلق بالمجالات، فقد جاء مجال إدارة الموقف الصفي في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.29) ، وانحراف معياري (0.39) ، ومجال الأنشطة والتفاعل الصفي في المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي (4.26) ، وانحراف معياري (0.54)، ومجال التخطيط للدرس في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (4.10) ، وانحراف معياري (0.57)، ومجال تطوير التعلم الذاتي في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (3.75) ، وانحراف معياري (0.72)، ومجال تقويم أداء الطلاب في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (3.73) ، وانحراف معياري (0.82)، وكانت كل المجالات بدرجة مرتفعة.

وفيما يأتي عرض للنتائج وفقاً لمجالاتها:

١- مجال: التخطيط للدرس.

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتبة لكل فقرة من فقرات هذا المجال والجدول (٢) يبين ذلك.

الجدول (٢)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمجال التخطيط للدرس مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الأداء
٦	أحدد أسلوب التدريس المناسب عند تحضير الدرس.	4.46	0.75	١	مرتفعة
٤	أضع أهداف سلوكية محددة وقابلة للقياس.	4.38	0.75	٢	مرتفعة
٣	أضع خطة شاملة وواضحة للمنهاج الدراسي.	4.28	0.84	٣	مرتفعة
٥	أراعي عند وضع الأهداف السلوكية العمليات العقلية العليا.	4.14	0.75	٤	مرتفعة
٧	أراعي أوقات المناسبات عند وضع الخطة الدراسية.	4.08	0.98	٥	مرتفعة
٢	أتعرف على إرشادات دليل المعلم قبل وضع الخطة الدراسية.	3.77	1.12	٦	مرتفعة
١	أحلل محتوى المنهاج الدراسي قبل وضع الخطة الدراسية.	3.59	1.23	٧	متوسطة
الدرجة الكلية		4.10	0.57		مرتفعة

يتضح من الجدول (٢) أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة في سلطنة عُمان لمهارات التدريس في مجال التخطيط للدرس كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.10) بانحراف معياري (0.57).

وقد جاءت فقرات هذا المجال جميعها بدرجة مرتفعة باستثناء فقرة واحدة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (4.46– 3.59)، وقد حصلت الفقرة، (٦) وهي " أحدد أسلوب التدريس المناسب عند تحضير الدرس." على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.46) وبانحراف معياري (0.75) وبدرجة مرتفعة، في حين حصلت الفقرة (١)، أحلل محتوى المنهاج الدراسي قبل وضع الخطة الدراسية" على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.59)، وبانحراف معياري (1.23)، وبدرجة متوسطة.

٢- مجال: إدارة الموقف الصفي:

الجدول (٣)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمجال إدارة الموقف الصفي مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١٠	أشجع على وجود بيئة صفية نظيفة ومنظمة.	4.70	0.53	١	مرتفعة
٩	أعزز سلوك الطلبة الإيجابي.	4.66	0.54	٢	مرتفعة
١٢	أشرح الدرس بصورة منظمة.	4.60	0.53	٣	مرتفعة
١٤	أربط الدرس بواقع حياة الطلبة.	4.53	0.64	٤	مرتفعة
٨	أستخدم الألفاظ والعبارات اللطيفة داخل غرفة الصف.	4.48	0.64	٥	مرتفعة
١١	أمارس التدريس التفاعلي بين الطلبة.	4.33	0.77	٦	مرتفعة
١٦	ألتزم بوقت الحصة ، لأن ذلك يعين على ضبط الصف.	4.29	0.81	٧	مرتفعة
١٥	أضع الحل المناسب لمشكلات الطلبة.	4.07	0.82	٨	مرتفعة
١٣	أمارس العقاب لأنه الطريقة الناجحة في ضبط الصف.	2.96	1.17	٩	متوسطة
الدرجة الكلية		4.29	0.39		مرتفعة

يتضح من الجدول (٣) أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة (شمال) في سلطنة عُمان، لمهارات التدريس في مجال إدارة الموقف الصفي كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.29) بانحراف معياري (0.39).

وقد جاءت فقرات هذا المجال جميعها بدرجة مرتفعة باستثناء فقرة واحدة ، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (4.70– 2.96)، وقد حصلت الفقرة، (١٠) وهي " أشجع على وجود بيئة صفية نظيفة ومنظمة." على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.70) وبانحراف معياري (0.53) وبدرجة مرتفعة، في حين حصلت الفقرة (١٣)، أمارس العقاب." على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.96)، وبانحراف معياري (1.17)، وبدرجة متوسطة.

٣- مجال الأنشطة والتفاعل الصفي.

الجدول (٤)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمجال الأنشطة والتفاعل الصفي مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٢٢	أعمل على توفير الجو الصفي المريح أثناء العملية التعليمية.	4.49	0.59	١	مرتفعة
٢٤	أستخدم طريقة الحوار والمناقشة لإيجاد التفاعل الصفي.	4.49	0.72	١	مرتفعة
٢١	أغرس في الطلبة الثقة بالنفس من أجل المشاركة والتفاعل في الصف.	4.43	0.70	٣	مرتفعة
٢٠	أشجع جميع الطلبة على المشاركة في الأنشطة الصفية.	4.42	0.71	٤	مرتفعة
٢٣	أعمل على إثارة التفكير لدى الطلبة في عملية التدريس.	4.30	0.71	٥	مرتفعة
١٧	أمارس الأنشطة الصفية التي تخدم المنهاج المدرسي.	4.19	0.79	٦	مرتفعة
١٨	أستخدم أنشطة صفية متنوعة ومثيرة لتفكير الطلبة.	4.08	0.79	٧	مرتفعة
٢٥	أقسم الدرس إلى أفكار تثير اهتمام الطلبة.	4.06	0.84	٨	مرتفعة
١٩	أراعي الفروق الفردية- بين الطلبة -عند توزيع الأنشطة الصفية.	3.90	0.95	٩	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.26	0.54		مرتفعة

يتضح من الجدول (٤) أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة (شمال) في سلطنة عُمان، لمهارات التدريس في مجال الأنشطة والتفاعل الصفي كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (4.26) بانحراف معياري (0.54).

وقد جاءت فقرات هذا المجال جميعها بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (4.49 – 3.90)، وقد حصلت الفقرة، (٢٢) وهي " أعمل على توفير الجو الصفي المريح أثناء العملية التعليمية." على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.49) وبانحراف معياري (0.59) وبدرجة مرتفعة، في حين حصلت الفقرة (١٩)، أراعي الفروق الفردية- بين الطلبة -عند توزيع الأنشطة الصفية" على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.90)، وبانحراف معياري (0.95)، وبدرجة مرتفعة.

٤-مجال: تطوير التعلم الذاتي:

الجدول (٥)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمجال تطوير التعلم الذاتي مرتبة تنازلياً:

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٣١	أكلف الطلبة بالتحضير للدروس اليومية.	4.34	0.95	١	مرتفعة
٢٦	أحث الطلبة على القراءة الذاتية باستمرار.	4.13	0.84	٢	مرتفعة
٣٤	أوضح للطلبة أن الكتاب ثروة علمية ينبغي امتلاكه.	4.10	0.88	٣	مرتفعة
٣٢	أحضر معي بعض الكتب المفيدة إلى الصف ليتعرف عليها الطلبة.	3.76	1.07	٤	مرتفعة
٢٨	أطلب من الطلبة الاستقصاء في البحث عن القضايا التي يدور حولها النقاش في الصف.	3.73	0.98	٥	مرتفعة
٢٩	أوضح للطلبة كيفية البحث وتطوير التعلم الذاتي.	3.69	0.99	٦	مرتفعة
٣٣	أطلب من الطلبة حضور الندوات والمحاضرات العلمية.	3.64	1.04	٧	متوسطة
٢٧	أشجع الطلبة على متابعة بعض الدوريات والمجلات العلمية الهادفة.	3.51	1.00	٨	متوسطة
٣٠	أذهب مع الطلبة إلى مكتبة المدرسة بقصد الاطلاع الذاتي.	2.90	1.24	٩	متوسطة
الدرجة الكلية		3.75	0.72		مرتفعة

يتضح من الجدول (٥) أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة في سلطنة عمان، لمهارات التدريس في مجال تطوير التعلم الذاتي، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.75) بانحراف معياري (0.72).

وقد جاءت فقرات هذا المجال بين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (4.34– 2.90)، وقد حصلت الفقرة، (٣٦) وهي" أكلف الطلبة بالتحضير للدروس اليومية. على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.34) وبانحراف معياري (0.95) وبدرجة مرتفعة، في حين حصلت الفقرة (٣٥)، أذهب مع الطلبة إلى مكتبة المدرسة بقصد الاطلاع الذاتي." على أدنى متوسط حسابي بلغ (2.90)، وبانحراف معياري (1.24)، وبدرجة متوسطة.

١- مجال: تقويم أداء الطلاب:

الجدول (٦)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمجال تقويم أداء الطلاب مرتبة تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٣٩	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التقويم.	4.15	0.92	١	مرتفعة
٤٠	أراقب مدى التقدم في التعلم لدى الطلبة.	4.14	0.81	٢	مرتفعة
٤١	أرصد درجات الاختبار وأفسرها.	4.14	0.96	٢	مرتفعة
٣٦	أطبق الإجراءات العلاجية المناسبة للطلبة ضعاف التحصيل.	3.78	1.01	٤	مرتفعة
٣٨	أشخص أخطاء التعلم وأعالجها.	3.59	1.05	٥	مرتفعة
٣٧	أستخدم بطاقات الملاحظة لكل الطلبة.	3.17	1.30	٦	مرتفعة
٣٥	استخدم اختبارات قياس المستوى للطلبة الجدد وأصححها.	3.15	1.29	٧	مرتفعة
الدرجة الكلية		3.73	0.82		مرتفعة

يتضح من الجدول (٦) أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة في سلطنة عُمان، لمهارات التدريس في مجال تقويم أداء الطلاب كانت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.73) بانحراف معياري (0.82).

وقد جاءت فقرات هذا المجال بين المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (4.15– 3.15)، وقد حصلت الفقرة، (٤٤) وهي" أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التقويم."على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.15) وبانحراف معياري (0.92) وبدرجة مرتفعة، في حين حصلت الفقرة (٤٠)، أستخدم اختبارات قياس المستوى للطلبة الجدد وأصححها. على أدنى متوسط حسابي بلغ (3.15)، وبانحراف معياري (1.29)، وبدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة في سلطنة عُمان ، لمهارات التدريس باختلاف جنسهم؟

للإجابة عن السؤال السابق قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة في سلطنة عمان ، لمهارات التدريس باختلاف جنسهم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (٧)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية، لمهارات التدريس باختلاف جنسهم وخبراتهم.

الجنس	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	من ١ – ٥ سنوات	25	4.01	0.48
	من ٦ – ١٠ سنوات	25	4.11	0.50
	11سنة فأكثر	22	4.20	0.51
	المجموع	72	4.10	0.50
أنثى	من ١ – ٥ سنوات	34	4.03	0.48
	من ٦ – ١٠ سنوات	36	4.20	0.50
	11سنة فأكثر	2	3.91	0.61
	المجموع	72	4.11	0.49
المجموع	من ١ – ٥ سنوات	59	4.02	0.48
	من ٦ – ١٠ سنوات	61	4.17	0.50
	11سنة فأكثر	24	4.17	0.51
	المجموع	144	4.11	0.49

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث بلغ (4.11)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي، لمجموعة الذكور بلغ (4.10)، أن المتوسط الحسابي لمجموعة من خبراتهم(من ٦ – ١٠ سنوات، و11سنة فأكثر) بلغ (4.17)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي، لمجموعة من خبراتهم (من ١ - ٥ سنوات) والبالغ (4.02).

ولتحديد مستوى دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات باختلاف جنسهم وخبراتهم، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي وذلك ما يبينه الجدول (٨) نتائج تحليل التباين الثنائي:

الجدول (8)نتائج تحليل التباين الثنائي لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية، لمهارات التدريس باختلاف جنسهم وخبراتهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	.046٠	1	.046٠	.188٠	.665٠
الخبرة	.556٠	2	.278٠	1.139	.323٠
الجنس * الخبرة	.231٠	2	.115٠	.472٠	.625٠
الخطأ	33.673	138	.244٠		
الكلي	34.681	143			

أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي المبينة في الجدول رقم(٨) أن قيمة ف بالنسبة للجنس قد بلغت (0.188)، وبمستوى دلالة يساوي(٠,٦٦٥.)، مما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس باختلاف جنسهم عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة في سلطنة عُمان، لمهارات التدريس باختلاف خبرتهم؟

للإجابة عن السؤال السابق قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة شمال في سلطنة عُمان ، لمهارات التدريس باختلاف خبرتهم، والجدول السابق رقم (٧) يوضح أن المتوسط الحسابي لمجموعة خبراتهم(من ٦ – ١٠ سنوات، و11سنة فأكثر) بلغ (4.17)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لمجموعة من خبراتهم (من ١ - ٥ سنوات) والبالغ (4.02) ولتحديد مستوى دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات باختلاف جنسهم وخبراتهم فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي، ويبين ذلك الجدول (٨) ويظهر منه أن قيمة ف بالنسبة للخبرة قد بلغت (1.139)، وبمستوى دلالة يساوي (0.323)، مما يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي التربية لمهارات التدريس باختلاف خبرتهم عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

مناقشة النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمهارات التدريس الأساسية في إدارة المواقف الصفية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في سلطنة عُمان، وهدفت إلى معرفة تلك الممارسات واختلافاتها تبعاً للجنس وعدد سنوات الخبرة.

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان باختيار عينة عشوائية بسيطة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة (شمال) في سلطنة عُمان وتطبيق الأداة التي حددها لهذا الغرض.

ونتيجة لذلك أسفرت هذه الدراسة عن عدد من النتائج هي:-

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية، في منطقة الباطنة (شمال) سلطنة عُمان، لمهارات التدريس؟

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن المتوسط الحسابي لممارسة معلمي التربية الإسلامية للمهارات التدريسية في المجالات الخمسة هي: (٤,١١) وهي درجة مرتفعة وكان مجالي إدارة الموقف الصفي والأنشطة والتفاعل الصفي في أعلى المتوسطات (٤,٢٩) و(٤,٢٦) حيث رأى المعلمون أن هذين المجالين يعدان من أهم المجالات وخاصة مجال إدارة الموقف الصفي لما لها من أهمية في ضبط النظام وسير الدرس. فبما يمارس التخطيط للدرس بصورة مرتفعة بلغ متوسطها الحسابي (٤,١٠) وهي أقل من مجالي إدارة الموقف الصفي والأنشطة الصفية والتفاعل الصفي رغم أهمية ممارات هذا المجال وذلك يعد عنصراً هاماً في العملية التربوية.

وبلغت درجة ممارسة مجالي تطوير التعليم الذاتي وتقويم أداء الطلبة درجة مرتفعة أيضاً ولكن في أقل المجالات، رغم أهميتهما حيث بلغ متوسط كل منهما (٣,٧٥) (٣,٧٣).

- مناقشة النتائج المتعلقة بمجالات الدراسة كل على حدة:

- المجال الأول:- إدارة الموقف الصفي.

جاء هذا المجال في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٩) وبدرجة مرتفعة وتكون من (٩) فقرات حيث جاءت الفقرة رقم (١٠) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٤,٧٠) وهي: أشجع على وجود بيئة صفية نظيفة ومنظمة، وذلك من خلال الجهود التي تبذل لإيجاد البيئة التي تساعد على عملية التعليم والمسابقات السنوية بين المدارس وهذا شيء إيجابي لإيجاد البيئة التعليمية ولنشر ثقافة النظافة بين الطلاب وتعويدهم العيش في بيئة نظيفة من أجل مجتمع يحافظ على النظافة في حين جاءت الفقرة رقم (٩) في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي(٤,٦٦) وهي أعزز سلوك الطلبة الإيجابي وجاءت الفقرة رقم (١٢) في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٤,٦٠) وهي أشرح الدرس بصورة منظمة، ويعود السبب في ارتفاع هذه الفقرة ما تبذله وزارة التربية من متابعة للمعلم وتزويده بالمشاغل المستمرة مما كان لها الأثر في رفع مهارة المعلم، وجاءت الفقرة رقم (١٦) في المرتبة السابعة وبمتوسط حسابي (٤,٢٩) وهي ألتزم بوقت الحصة، لأن ذلك يعين على ضبط الصف، ويتوقع الباحثان سبب تأخر هذه الفقرة لطول الدروس في مادة التربية الإسلامية، في حين جاءت الفقرة رقم (١٥) في المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي (٤,٠٧) وجاءت الفقرة رقم (١٣) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٢,٩٦) وهي أمارس العقاب لأنه الطريقة الناجحة في ضبط الصف، وربما يعود السبب في ذلك إلى وعي المعلمين بلآثار النفسية المترتبة عن العقاب مما أدى إلى امتناعهم عنه. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (عاشور ١٩٩٦) و(الطعاني ١٩٩٨).

- المجال الثاني:- الأنشطة والتفاعل الصفي:

جاءت ممارات هذا المجال في المرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة أيضاً وتكون من (٩) فقرات حيث حصلت جميع فقرات هذا المجال على أعلى المتوسطات فقد جاءت الفقرة رقم (٢٢) على أعلى متوسط حسابي بلغ (٤,٤٩) وهي أعمل على توفير الجو الصفي المريح أثناء العملية التعليمية.وربما يرجع ذلك إلى الاهتمام بالبيئة الصفية والمدرسية بشكل عام من قبل وزارة التربية والتعليم وجميع معلمي المواد مما تم خلق بيئة صفية مريحة نتج عنها الراحة النفسية القابلة للتعلم والتعليم وممارسة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفي في جو قابل لذلك، في حين جاءت الفقرة رقم (٢٤) في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي(٤,٤٩) وهي استخدم طريقة الحوار والمناقشة لإيجاد التفاعل الصفي، وجاءت بدرجة مرتفعة أيضاً، ويرى الباحثان سبب ارتفاع هذه الفقرة إلى أن دروس التربية الإسلامية تساعد على استخدام طريقة الحوار والمناقشة، وحصلت الفقرة رقم (٢١) على المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (٤,٤٣) وهي أغرس في الطلبة الثقة بالنفس من أجل المشاركة والتفاعل في الصف، وجاءت الفقرة رقم (١٨) متأخرة وكان متوسطها الحسابي (٤,٠٨) وهي أستخدم أنشطة صفية متنوعة ومثيرة لتفكير الطلبة، وحصلت الفقرة رقم (٢٥) على المرتبة قبل الأخيرة وبمتوسط حسابي (٤,٠٦) وهي أقسم الدرس إلى أفكار تثير اهتمام الطلبة، فيما حصلت الفقرة رقم (١٩) أراعي الفروق الفردية – بين الطلبة – عند توزيع الأنشطة الصفية على أقل المتوسطات في المجال حيث بلغ متوسطها الحسابي (٣,٩٠) وهو متوسط عالي إلا أن من واجب المعلم وجميع القائمين على العملية التعليمية مراعاة جوانب الفروق الفردية؛ لما لها من أهمية في التوازن المستمر لدى الطلبة وذلك لوجود الطالب الذكي والطالب الأقل ذكاءً، مما حدا بكثير من علماء النفس والتربية إلى إجراء دراسات بحثية في كيفية مراعاة جوانب الفروق الفردية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الطعاني ١٩٩٨).

- المجال الثالث:- التخطيط للتدريس:

جاءت درجة ممارسة ممارات هذا المجال في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة، تكون هذا المجال من (٧) فقرات وجاءت الفقرة رقم (٦) أحدد أسلوب التدريس المناسب عند تحضير الدرس على أعلى متوسط حيث بلغ (٤,٤٦) وهذا يدل على حرص وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان على الاهتمام الدائم بالأسلوب والطريقة التي يؤدي بها المعلم درسه وهذا عند إعداده في مرحلة إعداد المعلمين ومتابعة ذلك بعد تخرجه وممارسته لمهنة التدريس. كما أن دائرة الإشراف التربوي في المنطقة تبذل جهوداً حثيثة في تطوير المعلم مهنياً ممثلة في مشرفي التربية الإسلامية، مما أدى إلى اكتساب المعلمين لكثير من ممارات التدريس وانعكاس ذلك على المستوى التحصيلي للطالب، في حين جاءت الفقرة رقم (٤) على المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (٤,٣٨) وهي أضع أهداف سلوكية محددة وقابلة للقياس، وسبب ارتفاع هذه الفقرة يعود إلى الممارسة المستمرة لدى المعلمين مما أكسبهم ممارة في صياغة الأهداف، وجاءت الفقرة رقم (٣) مرتفعة أيضاً وبمتوسط حسابي (٤,٢٨) وهي أضع خطة شاملة وواضحة للمنهاج الدراسي، ويعود سبب ارتفاع هذه الفقرة كذلك إلى الممارسة المستمرة من قبل المعلمين لمهارة التخطيط للمنهاج، وجاءت الفقرة رقم (٧) منخفضة وبمتوسط حسابي (٤,٠٨) وهي أراعي أوقات المناسبات عند وضع الخطة الدراسية والفقرة رقم (٢) جاءت أيضاً منخفضة وبمتوسط حسابي (٣,٧٧) وهي أتعرف على إرشادات دليل المعلم قبل وضع الخطة الدراسية، وربما يعود سبب ذلك إلى قلة إنتشار دليل المعلم أو أن المعلمين لا

يرون فيه أي تطوير، وجاءت الفقرة رقم (١) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥٩) وهي أحلل محتوى المنهاج الدراسي قبل وضع الخطة الدراسية، ويعود انخفاض هذه الفقرة إلى قلة خبرة المعلمين بعملية تحليل المحتوى، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من (عاشور١٩٩٦) و(الطعاني ١٩٩٨).

- المجال الرابع:- تطوير التعلم الذاتي:

جاءت درجة ممارسة هذا المجال في المرتبة الرابعة قبل الأخيرة ولكنه بدرجة مرتفعة أيضاً. تكون هذا المجال من (٩) فقرات حيث جاءت الفقرة رقم (٣١) أكلف الطلبة بالتحضير للدرس اليومي، على أعلى المتوسطات بلغ متوسطها (٤,٣٤) ويرى الباحثان أن ذلك غير كاف لتطوير التعليم الذاتي عند الطلبة فلا بد من إيجاد السبل والوسائل المعينة على الاهتمام بتطوير التعليم الذاتي وذلك عن طريق تدريب المعلمين من أجل إيجاد جيل مهتم بتعلمه ويسعى لذلك فقد أصبح تكليف المعلم طلابه بالتحضير للدرس القادم مسألة روتينية لم يجر عليها أي تطوير، لذا لا بد من استخدام وسائل وطرق أخرى لعملية تطوير التعليم الذاتي، في حين جاءت الفقرة رقم (٢٦) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٣) وهي أحث الطلبة على القراءة الذاتية باستمرار، وذلك يعود لإيمان المعلمين بأهمية القراءة الذاتية، وجاءت الفقرة رقم (٣٤) مرتفعة أيضاً وبمتوسط حسابي (٤,١٠) وهي أوضح للطلبة أن الكتاب ثروة علمية ينبغي امتلاكه وهذا يعود أيضاً لإيمان المعلمين بقيمة الكتاب، في حين جاءت الفقرة رقم (٣٣) منخفضة وجاءت بمتوسط حسابي (٣,٦٤) وهي أطلب من الطلبة حضور الندوات والمحاضرات العلمية، ويعود سبب انخفاض هذه الفقرة إلى عدم وجود محاضرات وندوات لها جدول زمني مستمر ليحث المعلمين الطلبة لحضورها، وجاءت الفقرة رقم (٢٧) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٥١) وهي أشجع الطلبة على متابعة بعض الدوريات والمجلات العلمية الهادفة، في حين جاءت الفقرة رقم (٣٠) في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي (٢,٩٠) وهي أذهب مع الطلبة إلى مكتبة المدرسة بقصد الاطلاع الذاتي وربما يعود سبب تدني هذه الفقرة إلى عدم جاهزية مكتبات المدارس لاستقبال الطلبة أو لعدم وجود المكتبة الواسعة والمنظمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة سترانج(Strang,١٩٩٥) (وناتيم Nateme, 1985).

- المجال الخامس: تقويم أداء الطالب:

جاءت درجة ممارسة المجال الخامس في المرتبة الأخيرة من بين جميع المجالات وبدرجة مرتفعة بلغ متوسطها (٣,٧٣). وتكون من (٧) فقرات حيث جاءت الفقرة رقم (٣٩) أراعي الفروق الفردية بين الطلبة أثناء التقويم على أعلى المتوسطات بلغ (٤,١٥) وهذا شيء جيد أن يراعي المعلمون الفروق الفردية لدى الطلبة في عملية التقويم، وجاءت الفقرة رقم (٤٠) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,١٤) وهي أراقب مدى التقدم في التعلم لدى الطلبة، ويرى الباحثان أن سبب ارتفاع هذه الفقرة ربما يعود إلى التفاعل الصفي بين المعلم وطلابه، وجاءت الفقرة رقم (٣٧) في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,١٧) وهي أستخدم بطاقات الملاحظة لكل الطلبة، ويعود سبب انخفاضها لعدم وجود الوقت الكافي لدى المعلم في استخدام هذا النوع من البطاقات، في حين جاءت الفقرة (٣٥) "أستخدم اختبارات قياس المستوى للطلبة الجدد وأصححها" على أدنى المتوسطات حيث بلغ متوسطها (٣,١٥) لذا نجد كثير من المعلمين لا يستخدمون اختبارات قياس المستوى إلا أنهم يلاحظون ذلك من خلال التفاعل الصفي ومن خلال ما يقوم به الطلبة من أنشطة وواجبات منزلية وسلوك عام في المدرسة. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسة (الجهني، ٢٠٠٦م)، و (الطعاني، ١٩٩٨م).

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: حول درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية لمهارات التدريس باختلاف الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروقاً دالة إحصائياً عند

($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في ممارسة المعلمين لمهارات التدريس تبعاً للجنس فقد بلغ المتوسط الحسابي لمجموعة الإناث (٤,١١) و ربما يعود السبب في ارتفاع متوسط الإناث إلى كثرة اهتمامهن بمهنة التدريس ومحاولتهن الارتقاء بمستواهن المهني وجاءت خبرة من هم في (١-٥) سنوات لصالح الإناث حيث بلغ متوسطهن (٤,٠٣) في حين جاء الذكور في متوسط (٤,٠١) وجاء من هم في خبرة (٦-١٠) سنوات لصالح الإناث كذلك بمتوسط حسابي (٤,٢٠) في حين جاء الذكور في متوسط (٤,١١) أما من هم في خبرة (١١- فأكثر) فجاءت لصالح الذكور حيث بلغ متوسطهم الحسابي (٤,٢٠) أما الإناث فبلغ متوسطهن (٣,٩١) وربما يعود سبب انخفاض خبرة من هن فوق الإحدى عشر سنة إلى الاهتمام بشؤون المنزل وتربية الأولاد مما أثر ذلك على أدائهن المهني، وبلغت قيمة ف بالنسبة للجنس على (٠,١٨٨) وبمستوى دلالة (٠,٦٦٥) مما يعني عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية باختلاف الجنس، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الطعاني ١٩٩٨).

- مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تختلف درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية في منطقة الباطنة (شمال) في سلطنة عُمان لمهارات التدريس باختلاف خبرتهم؟

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسط الحسابي لمجموعة من خبراتهم (٦-١٠) سنوات و١١ سنة فأكثر بلغ (٤,١٧) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لمن هم في خبرة (٥-١٠) سنوات والبالغ (٤,٠٢) ربما يعود ذلك إلى أن هؤلاء قد امتلكوا الخبرة

نتيجة مرور أكثر من خمس سنوات مما جعلهم أكثر مهارة من الذين هم في أقل من ست سنوات، وبلغت قيمة ف بالنسبة للخبرة (١,١٣٩) وبمستوى دلالة (٠,٣٢٣) مما يعني عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) وهذه نتيجة طبيعية حيث من هم أكثر سنوات خدمة جاءوا في المرتبة الأعلى وهذه النتيجة يوافقها كل من يربط بين الخبرة وعدد سنوات الخدمة ويمكن كذلك القول أن المعلمين الذين تعدوا الست سنوات قد وصلوا إلى مرحلة الاستقرار المهني الذي أثر عليهم تأثيراً إيجابياً، فيحاولون إظهار أفضل ما عندهم، أما الذين هم في خبرة (١-٥) سنوات فيمكن القول عنهم أنهم من المعلين الجدد قليلي الخبرة. وتتفق كذلك نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (عاشور، ١٩٩٦م) (والطعاني، ١٩٩٨م).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثان ببعض المقترحات وذلك من أجل تطوير مهارات التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية وزيادة المهارة المهنية لديهم ومن أهم هذه المقترحات:-

١- عقد دورات تدريبية، لجميع معلمي التربية الاسلامية، ويتم من خلالها إطلاعهم على ما استجد في مجال مهارات التدريس الحديثة، وخاصة مهارات التقويم المستمر.

٢- عمل دليل لمعلمي التربية الاسلامية في مجال اختيار واستخدام مهارات التدريس، بحيث يشتمل على قواعد اختيار المهارة من حيث محتواها، كذلك القواعد التي يجب مراعاتها قبيل وأثناء وبعد استخدامها.

٣- إجراء دراسات مشابهة لمدارس التعليم الأساسي الحلقة الأولى (١-٤) وتقييم المهارات والأساليب والوسائل المستخدمة والوقوف على نقاط الضعف والقوة من أجل تقويم مستمر لتلك المرحلة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، خيري (٢٠٠٠م)، "مهارات التدريس وتعليم المواد الاجتماعية"، المكتبة التربوية، الإسكندرية، مصر،

الاسدي، زينة جبار غني، والعرنوسي، ضياء عويد(٢٠٠٩)"المهارات التدريسية اللازمة لمدرسي ومدرسات اللغةالعربية من وجهة نظرهم"، بحث مقدم الى جامعة بابل، قسم العلوم التربوية والنفسية.

ابن منظور، محمد بن مكرم(د.ت) ، "لسان العرب"، دار صادر، بيروت، لبنان.

جابر، عبد الحميد، وآخرون(١٩٩٧م)، "مهارات التدريس" ، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

الجلاد، ماجد (٢٠٠٤م) ، "تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والأساليب العملية" ،دار المسيرة. عمّان، الأردن

الحيلة، محمد ،(٢٠٠٧م)، "مهارات التدريس الصفي"، دار المسيرة، عمان، الأردن.

دروزة، أفنان ،(٢٠٠٧م) "أثر ممارسة المعلّم لمهارات تصميم التّعليم على أدائه، ودافعيّته، وتحصيل طلبته"، موقع جامعة النّجاح الوطنيّة، نابلس، فلسطين ، http://www.najah.edu/arabic/conferences . تم الاسترجاع بتاريخ ٢٠١٢/١١/١٥

زيتون، حسن(٢٠٠٤م)، "مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس"،عالم الكتب، القاهرة، مصر.

الشمري، هدى (٢٠٠٣م) ، "طرق تدريس التربية الإسلامية"، ، دار الشروق، عمّان الأردن .

الطعاني، حسن(١٩٩٨) ، "ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للمهارات الأساسية لإدارة المواقف الصفية بكفاءة"، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد١٤، العدد٤.

عاشور، محمد ،(١٩٩٧م)، "تصورات طلبة جامعة اليرموك لدرجة ممارسة المهارات الأساسية لإدارة الصف بشكل فعّال"، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣٢، عمان، الأردن.

عربيات، بشير،(٢٠٠٧م) "إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم"، دار الثقافة، عمان، الأردن .

عودة، أحمد(٢٠٠٣)، "القياس والتقويم في العملية التدريسية"، دار الأمل، إربد، الأردن .

العيسوي، جمال ، الخوالدة ،ناصر(٢٠٠٥م) ، "دراسة تقويمية للمهارات التدريسية اللازمة للطالبة المعلمة ومعلمة التربية الإسلامية بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات"، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد١٠٣ جامعة عين شمس، مصر، القاهرة.

الفقيه،زياد ،(٢٠٠٦م) "درجة ممارسة مهارات التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية.

الفيومي ،أحمد،(د.ت)، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي، بيروت، لبنان، المكتبة العلمية.

مسلم ،الحجاج(د،ت)، "صحيح مسلم"، دار احياء التراث العربي،بيروت، لبنان.

كرياكو، كرس(٢٠٠٤م) ، مهارات التعليم الأساسية، ترجمة شيرين نوفل، العين، الإمارات العربية ،دار الكتاب.

محمود، صلاح الدين(٢٠٠٥م) ، "تفريد تعلم مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق"، عالم الكتب القاهرة، مصر.

وجيه، إبراهيم(١٩٨٦) "التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته"، مكتبة الأنجلوالمصرية،القاهرة، مصر.

ثانيا المراجع الأجنبية:

Bailey,J.S, Wolf, M.M.,& Phillips,E.L(1970). "Home-based Reinforcement and the Modification of pre-delinquents Classroom behavior" .Journal of Applied Behavior .Analysis,3,223-233

Duster,S.(1998)."Classroom Questioning: How teachers use it to promote creativity and higher .level thinking" .MAI36/01,P.19

Smith.M.(2000):"Professional Development In Elementary Science Teaching Use Video .Technology",Dis.Abs.Int.,Vol.(55),N.2

Ward,M.H.,& Baker,B.L(1968)."Reinforcement therapy in the classroom". Journal of Applied Behavior Analyssis,1,223-328

The Degree of the Teachers of Islamic Education Performance of Teaching Skills at the Basic Stage – the Second Circle – in the Sultanate of Oman

prof. Ibrahim Ahmad Al-Zubi & Rashid Salim Al-Saidi

Faculty of Educational Sciences – Al al-Bayt University – Jordan

Abstract

This study aimed to identify the degree of the teachers of Islamic education performance of teaching skills at the basic stage – the second circle – in the Al Batinah Region of the Sultanate of Oman. The sample of the study consisted of (144) male and female teachers drawn from (284) teachers by using simple random sampling technique. The researchers used a questionnaire to collect the data and the descriptive analytical approach for the analysis of the data. The findings of the study revealed that the highest domain was the class management followed by the domains of class activities and interaction, lesson planning, cooperative learning and evaluation, respectively. Also, the findings of the study revealed that there were no statistically significant differences in the degree of the teachers performance of the teaching skills due to their gender or teaching experience. In light of these findings, the researchers recommended that further similar studies to be conducted at the basic stage of the first circle (1 – 4). They also recommended that teachers must be provided with some major teaching skills.

Key words: Islamic Education, Teaching Skills, the Basic Stage.

معالم شخصية الداعية

د. لمياء بنت سليمان الطويل

المعهد العالي للدعوة والاحتساب – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

يهدف هذا البحث إلى إبراز المعالم الأساسية للشخصية الدعوية، ومن أبرزها المعالم الإيمانية والعلمية والثقافية والمهارية والسلوكية، والمقومات الرئيسة التي تقوم عليها، بحيث تقرر هذه المعالم طبيعة شخصية الداعية، وتحدد هويتها وآثارها السلوكية والتعاملية، والتأكيد على ضرورة حرص الداعية على اكتساب تلك المعالم والتحلي بها لأن الداعية هي الشخصية المحورية يقبل الناس منه الإسلام. وبه أيضاً ينفر الناس منه ، فيلزم الداعية أن يتمتع بشخصية إسلامية مثالية ثابتة متوازنة في أمرها. لأنها دليل على مصداقية ما ينتمي إليه، ومصداقية على التزامه بما انتمى إليه، وقوة تمسكه به، لذلك كانت لشخصية الداعية في القوة والضعف أثر بالغ في نجاح الدعوة أو فشلها.

كلمات مفتاحيه: المعالم، المدعوين ، الداعية، الشخصية ، نجاح الدعوة .

مُقَدِمَةُ :

الحمد لله الذي أرسل رسوله بالهدى ودين الحق ، أرسله هادياً وبشيراً ونذيراً ، وداعياً إلى الله بإذنه وسراجاً منيراً ، فأدى الأمانة ونصح الأمة وكشف بإذن ربه الغمة ، وجاهد في الله حق جهاده ، فصلوات الله وسلامه عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليماً كثيراً .

أما بعد ،،،

فإن الدعوة إلى الله وظيفة الرسل ، ومهمة الأنبياء ليردوا الناس إلى توحيد الخالق ﷻ، فالدعوة إلى الله تعالى من الأعمال الفاضلة التي يُتقرب بها إلى الله ﷻ، وهي مهمة الأنبياء ،فقد أدّوا الأمانة وبلغوا الرسالة ، يدعون أقوامهم إلى دين الله ﷻويبصرونهم به .

وهكذا كانت مهمة خاتم الرسل محمد ﷺ ،ولقد توجه النبي ﷺ بالدعوة إلى الناس كافة ،قال تعالى ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَٰكَ إِلَّا كَآفَّةٗ لِّلنَّاسِ بَشِيرٗا وَنَذِيرٗا وَلَٰكِنَّ أَكۡثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعۡلَمُونَ ﴾[1] .

فرسالته ﷺ عامة إلى جميع البشر ليست مقصورة على العرب فقط ، والدين الإسلامي دين اللهﷻ إلى الناس أجمعين نزل على محمد ﷺ ، فالدعوة إلى الإسلام دعوة عالمية بكل ما تحمله معاني العالمية والأصول الشرعية التي تؤيد ذلك، قال تعالى : ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلرَّسُولُ بَلِّغۡ مَآ أُنزِلَ إِلَيۡكَ مِن رَّبِّكَۖ وَإِن لَّمۡ تَفۡعَلۡ فَمَا بَلَّغۡتَ رِسَالَتَهُۥۚ ﴾[2]، ولقد كان الأمر له أمراً إلى الدعاة من بعده، قال تعالى :﴿ ٱلَّذِينَ يُبَلِّغُونَ رِسَٰلَٰتِ ٱللَّهِ وَيَخۡشَوۡنَهُۥ وَلَا يَخۡشَوۡنَ أَحَدًا إِلَّا ٱللَّهَۗ وَكَفَىٰ بِٱللَّهِ حَسِيبٗا ﴾[3].

وإذا كانت الدعوة إلى الله مهمة الأنبياء والمرسلين ، لذا كان من الواجب للدعاة من بعدهم أن يكونوا على مستوى رفيع يتسنى معه حمل الرسالة وحسن أدائها ، والداعية يلزمه أن يكون صاحب شخصية إسلامية متوازنة ثابتة السلوك مع الأحداث والأفراد، وسلوكه موافقاً لشرع اللهﷻ، لأن الداعية هي الشخصية المحورية يقبل الناس منه الإسلام، وبه أيضاً ينفر الناس منه ، فيلزم الداعية أن يتمتع بشخصية إسلامية مثالية ثابتة متوازنة في أمرها، لأنها دليل على مصداقية ما ينتمي إليه، ومصداقية على التزامه بما انتمى إليه، وقوة تمسكه به، لذلك كانت لشخصية الداعية في القوة والضعف أثر بالغ في نجاح الدعوة أو فشلها.

فجاء منهج هذا الدين في تربية الشخصية الإسلامية منهاجاً قويماً، وطريقاً واضحاً، فقد حدد مظاهر شخصية المسلم عقيدة وفكراً، عبادة وأخلاقاً على ضوء كتاب الله وسنة رسوله ﷺ ، ورسم ملامحها، وأثبت دعائمها، منذ ظهور هذا الدين القويم، فكانت نقطة تحول في تاريخ البشرية، غيّرت المعتقدات وسلكت بالناس الطريق المستقيم، ، فأعادت لهم شخصيتهم ، وأثبتت لهم كرامتهم ،أما الذي

[1] سورة سبأ / ٢٨.

[2] سورة المائدة / ٦٧.

[3] سورة الأحزاب/ ٣٩.

ينحرف عن تلك المعالم في حياته ، فيترك مقوماته، ويتخلى عن مبادئه، فلا ريب أنه خطر على نفسه وعلى أمته، ويوم أن كانت الأمة الإسلامية متميزة في شخصيتها، مستقلة في مقوماتها ضمنت العزة والسعادة والنصر والكرامة.

إن مما ينبغي أن يعلم الداعية أنه لا يمثل شخصه إنما يمثل الدين الذي ينتمي إليه ،فينبغي أن ينتبه لتصرفاته وحركاته كلها ، فالداعية القدوة هو الذي يثير في نفس البصير العاقل قدراً كبيراً من الاستحسان والإعجاب والتقدير والمحبة ، فيميل إلى الخير ، ويتطلع إلى مراتب الكمال، و يحاول أن يعمل مثله حتى يصل إلى ما وصل إليه من الاستقامة والالتزام بدينه ،وللشخصية الدعوية معالم أساسية، ومقومات رئيسة تقوم عليها، بحيث تقرر هذه المعالم طبيعة الشخصية، وتحدد هويتها وآثارها السلوكية والتعاملية في خارج الذات الإنسانية ، وقد أردت الكتابة في موضوع شخصية الداعية بيانا لمظاهرها ، التي تُبنى عليها معالم تَحقُّقها وتَجسُّدِها.

أهداف البحث:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على أهم المعالم المميزة للشخصية الدعوية وإبرازها وبيان مكانتها.

٢.التأكيد على ضرورة حرص الداعية على اكتساب تلك المعالم والتحلي بها.

٣. إدراك التلازم بين العمل بهذه المعالم والأثر في حياة الشخصية الدعوية.

منهج البحث:

المنهج الاستنباطي : (هو الطريق الذي يقوم الباحث فيه ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة) [٤] وهذا المنهج يساعد على استنباط معالم الشخصية الدعوية من الآيات والأحاديث وترتيبها تبعاً لتقسيمات البحث .

ثالثاً: منهج الاستقراء الناقص : (هو الذي تدرس فيه بعض الجزئيات أو أجزاء الشيء الذي هو موضوع البحث) [٥] والهدف من ذلك هو جمع المادة العلمية وتقصيها واستخدام المنهجين السابقين يكون بالتعامل مع النصوص من الكتاب والسنة وجمعها من أجل الكشف عنها والترجيح المناسب لها .

أبرز الدراسات السابقة:- :

١- مقومات الداعية الناجح في ضوء الكتاب والسنة، د/ سعيد القحطاني،

قسم الكتاب إلى تمهيد وتسع فصول عن مقومات الداعية الناجح ،تطرق فيها إلى العلم النافع والحكمة والحلم والأناة والتثبيت كذلك الرفق واللين والصبر والإخلاص والصدق والقدوة الحسنة والخلق الحسن، وأن هذه المقومات لا يستغني عنها الداعية في دعوته .

٢- مقومات الداعية الناجح – د/ علي بادحدح

وقد بيّنّ المؤلف مفهوم الدعوة ،ومستلزمات حمل الدعوة، ومقومات النجاح في تكوين الداعية، ومن هذه المقومات التميز الإيماني والتفوق الروحاني، وأيضا الرصيد العلمي والزاد الثقافي .

وقد قسمت البحث إلى تمهيد وأربعة مباحث:-

التمهيد :-

أولاً: - معنى المعالم .

ثانياً:- مفهوم الشخصية .

ثالثاً:- مفهوم معالم شخصية الداعية.

المبحث الأول : المعلم الإيماني:-

المطلب الأول : الالتزام بالأصول العقدية .

المطلب الثاني : الإخلاص لله ﷻ.

المطلب الثالث : حسن الصلة بالله تعالى.

المطلب الرابع : التوكل على اللهﷻ.

المطلب الخامس : الخوف والرجاء من الله ﷻ.

المبحث الثاني :- المعلم العلمي والثقافي:-

المطلب الأول : التزود بالعلم الشرعي.

المطلب الثاني : الدعوة على بصيرة.

المطلب الثالث : الرصيد الثقافي.

[٤] المرشد في كتابة البحوث التربوية ، عبدالرحمن صالح عبدالله ، وحلمي محمد فودة ، ص٤٣.

[٥] البحث الإعلامي مفهومه وإجراءاته ،أحمد مصطفى عمر، ص١٧٤ .

المطلب الرابع : العلم بواقع الدعوة والمدعوين.

المطلب الخامس : العمل بفقه الأولويات.

المبحث الثالث :- المعلم الأخلاقي:

المطلب الأول :الأخلاق المتعلقة بشخصية الداعي.

المطلب الثاني : الأخلاق المتعلقة بالأسرة.

المطلب الثالث : الأخلاق المتعلقة بالمجتمع.

المطلب الرابع : الأخلاق المتعلقة بالدولة والأمة الإسلامية.

المبحث الرابع :- المعلم السلوكي:

المطلب الأول :تدريب الداعي على التغلب على شيء من الابتلاء.

المطلب الثاني :تدريب الداعي على التغلب على حسن امتثال الأوامر واجتناب النواهي.

المبحث الخامس :- المعلم المهاري

المطلب الأول : مهارة الإلقاء والخطابة.

المطلب الثاني : مهارة الإقناع والتأثير.

المطلب الثالث : مهارة الكتابة.

- الخاتمة

- أبرز النتائج والتوصيات

أسأل الله أن ينفع بهذا البحث، وأن يوفقنا لما يحبه و يرضاه، وصلى الله وسلم على نبينا محمد،،،

التمهيد :-

أولاً: - معنى المعالم

المَعَالِم: جَمْع "مَعْلَم".

وهو في اللغة: الأثر الذي يُسْتَدَلّ به على الطريق.

ومْعَلَم الطريق: دلالته ، ومَعْلَم الشَّيء: مَظَنَّته وما يُستدلُّ عليه.

والمَعْلَم: ما جُعِل علامةً وعَلَماً لِلطريق والحدود، مِثْل: أعلام الحَرَم ومَعَالِمه المضروبة عَلَيْه .

والمَعْلِم :العلامة ، والمَعْلَم :الأثر.[٦]

معالم المكان : ما يُستدلُّ بها عليه من آثار ونحوها ،ومَعالِمُ الطّريق : العلامات التي تدلُّ عليها، ومَعالِمُ المدينة : الأبنية ونحوها التي تشتهر بها وتميِّزها عن غيرها من المدن ،والمَعالِمُ تاريخيَّة : أحداث تمثل نقطة تحوُّل في التاريخ[٧] .

مَعْلَم الشَّخصيَّة: العلامات الدَّالة والمُميِّزة للشَّخصية المُعينة وماله من أثر على الغَير.

ثانياً: - مفهوم الشخصية :-

في اللغة : (ش خ ص) تعني سواد الإنسان وغيره تراه من بعيد، وكل شيء رأيت جسمانه ،فقد رأيت شخصه، والشخص هو كل جسم له ارتفاع وظهور، وجمعه أشخاص وشخوص وشِخاص.

وشَخَصَ تعني ارتفع، والشخوص ضد الهبوط، كما يعني السير من بلد إلى بلد. وشَخَصَ ببصره أي رفعه فلم يطرف عند الموت.

وفي القرآن الكريم ﴿ وَٱقْتَرَبَ ٱلْوَعْدُ ٱلْحَقُّ فَإِذَا هِىَ شَٰخِصَةٌ أَبْصَٰرُ ٱلَّذِينَ كَفَرُوا۟ يَٰوَيْلَنَا قَدْ كُنَّا فِى غَفْلَةٍ مِّنْ هَٰذَا بَلْ كُنَّا ظَٰلِمِينَ ﴾[٨] شخص الشيء عينه وميزه مما سواه، ومنه الشخص الأخلاقي، وهو من توافرت فيه صفات تؤهله للمشاركة العقلية والأخلاقية في مجتمع إنساني[٩] ،و(الشخصية) صفات تميز الشخص من غيره، ويقال: فلان ذو شخصية قوية: ذو صفات متميزة وإرادة وكيان مستقل ،والرجل الشخيص أي السيد عظيم الخلق. وتشخيص الشيء تعيينه)[١٠] .

إن كل صفة تميز الشخص عن غيره من الناس تؤلف جانبا من شخصيته ، فذكاؤه وقدراته الخاصة، وثقافته وعاداته ونوع تفكيره ، وآراؤه ومعتقداته وفكرته عن نفسه من مقومات شخصيته .

في الاصطلاح :-

تعرُف بأنها :(الشخصية - بالنسبة للتنظيم الاجتماعي -) هي : الأوصاف والسمات التي تميِّزُ تنظيماً اجتماعيّاً معينا إذا كان النظام منبثقا عن عقيدة معينة مميَّزة ، وبالنسبة للفرد هي : السلوك المميز الموافق للعقيدة المميَّزة التي يحملها ، ويؤمن بها ذلك الشخص.[١١]

---

[٦] لسان العرب ، لابن منظور ،٤١٩/١٢-٤٢٠.

٧ معجم اللغة العربية المعاصرة ، أحمد مختار عبد الحميد عمر ، ٤/ ١٥٤٤.

[٨] سورة الأنبياء /٩٦

٩ انظر : المعجم الوسيط ،إبراهيم أنيس وآخرون ، ١ /٤٧٥ .

١٠ تاج العروس من جواهر القاموس ،محمد الزبيدي. ،مادة: شخص،١٨/٦.

[١١] انظر: الشخصية الإسلامية وموقعها اليوم بين النظم والعقائد ، د/محمد محروس المدرس الأعظمي ،ص٧١.

وعرفت الشخصية بأنها (هي الصورة المنظمة التي تميّز الفرد عن غيره. وهي داخلياً نزعات وعواطف وميول وأفكار وخارجياً سلوك حركي)[١٢] ، وتوصف الشخصية المسلمة بأنها(منظومة حسية عقلية جسمية تشبعت بروح وقيم ومبادئ الإسلام، وبناءً عليه ،فالشخصية عبارة عن بنية موحدة متماسكة ذات صبغة متميزة تشتق مقوماتها من العبودية للهﷻوالتقوى والإحسان ، ومقام هذه المقومات الكرامة والحرية واستقلال الإرادة).[١٣]

ثالثاً- مفهوم معالم شخصية الداعية:-

هي المقومات والعناصر والقواعد الأساسية التي تتحكم في تشكيل شخصية الداعية، وتميزها عن غيرها من الشخصيات ،وللشخصية الدعوية مقومات وقواعد لازمة في تكوين الداعية ليتأهل للنجاح في دعوته، وبيان أيضاً ما يلزم الداعية أن يتحقق به في ذات نفسه، ويكمله في سماته وصفاته.

إن نجاح الداعية مرتبط بقدرته التأثيرية في المدعوين، ولا شك أن التأثير لا يأتي عفواً، بل هو مرتبط بمؤهلات ومواصفات، لابد للداعية منها لتكون له شخصية يشاد بوجودها، بحيث تميز عن غيرها من الشخصيات ،وعلى ضوء ذلك نرى تميُّز شخصية الداعية في معالمها من حيث الشكل والمضمون، وأن قوة كل داعية تكونُ بقدر ما يملكه من هذه المقومات في حياته الشخصية.

إنّ المعالم الإسلامية بمفاهيمها الأساسيّة ومناهجها ،تصنع الشخصيّة الدعوية المتميّزة، والتي لها سماتها، وتوجهاتها، وغاياتها الخاصّة، التي تميّزها بوضوح تام عن غيرها من الشخصيات الأخرى .

لذا فقد حرص الإسلام على إبراز شخصية المسلم الحق، وأكد على الأخذ بمقوماتها الإسلامية الأصيلة، وأكثر من ذكر معالم هذه الشخصية، وملامحها وركائزها وآثارها ، لتُعرف الصورة الصادقة عن الإسلام الحق.

المبحث الأول

المعلم الإيماني

المطلب الأول : الالتزام بالأصول العقدية:-

إن العقيدة تمثل القاعدة الأساس في بناء الدين الإسلامي ، وذلك لأهميتها في صيانة دين الله ، وكمال العبودية للهﷻ لا يمكن أن تتحقق ما لم يشمل جوانب المنهج الرباني ،حيث إن الداعية بحاجة ماسة إلى تمكين العقيدة الصحيحة التي هي الأساس في الدعوة إلى الله .

لذا ينبغي على الداعي إلى الله ﷻ التمسك بالعقيدة الإسلامية الصحيحة التي كان عليها السلف الصالح رضوان الله عليهم ، تلك العقيدة المستمدة من كتاب الله وسنة نبيه محمد ﷺ البعيدة عن البدع والخرافات ، وهذه العقيدة هي التي صاغت الأجيال الأولى للدعوة والتي ركز عليها النبي ﷺ في العهد المكي ، والعقيدة الإسلامية الصحيحة تتلخص في الإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وبالقدر خيره وشره[١٤] ، وقد دلّ على هذه الأسس كتاب الله وسنة رسوله ﷺ ،ففي كتاب الله ،يقول تبارك وتعالى ﴿ لَّيْسَ ٱلْبِرَّ أَن تُوَلُّوا۟ وُجُوهَكُمْ قِبَلَ ٱلْمَشْرِقِ وَٱلْمَغْرِبِ وَلَٰكِنَّ ٱلْبِرَّ مَنْ ءَامَنَ بِٱللَّهِ وَٱلْيَوْمِ ٱلْءَاخِرِ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةِ وَٱلْكِتَٰبِ وَٱلنَّبِيِّۦنَ ﴾[١٥] ، وفي القدر يقول الله تعالى :﴿ إِنَّا كُلَّ شَىْءٍ خَلَقْنَٰهُ بِقَدَرٍ ﴿٤٩﴾ وَمَآ أَمْرُنَآ إِلَّا وَٰحِدَةٌ كَلَمْحٍۭ بِٱلْبَصَرِ ﴾[١٦]، أما الأحاديث الصحيحة الدالة على هذه الأصول فكثيرة جداً منها : حديث أمير المؤمنين عمر بن الخطاب ﷺ أن جبريل عليه السلام سأل النبي ﷺ عن الإيمان، فقال له :(الإيمان أن تؤمن بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر وتؤمن بالقدر خيره وشره).[١٧]

فالدعوة إلى الله يجب أن تكون أولاً بإصلاح العقيدة وتثبيتها وتنقيتها من الشوائب ، فلا يتصور أن يدعو الداعية إلى أي أمر من الأمور قبل أن يبدأ بإصلاح العقيدة والدعوة إليها ، إذ هي الأساس والمنطلق وعلى هذا كانت دعوة الأنبياء والرسل تبدأ من العقيدة وأساسها توحيد الله ﷻفي ألوهيته وربوبيته وأسمائه وصفاته ،

فحينما بعث الرسول ﷺمعاذ بن جبل إلى اليمن قال له : (إنك تقدم على قوم من أهل الكتاب فليكن أول ما تدعوهم إلى أن يوحدوا الله تعالى ، فإن عرفوا ذلك فأخبرهم أن الله فرض عليهم خمس صلوات في يومهم وليلتهم ، فإذا صلوا فأخبرهم أن الله افترض عليهم زكاة أموالهم تؤخذ من غنيهم وترد على فقيرهم ، فإذا أقروا بذلك ، فخذ منهم وتوق كرائم أموال الناس).[١٨]

فهكذا يجب أن تكون دعوة الداعية بالدعوة إلى إصلاح العقيدة بالأمر بإخلاص العبادة لله تعالى ،والنهي عن الشرك ، ثم الأمر

---

[١٢] أصول علم النفس وتطبيقاته ،فاخر عاقل ،ص٢٣

[١٣] السلوك الإنساني في الإسلام ، محمد عبدالعال ، ص١١٤.

[١٤] انظر : رسائل في العقيدة ، للشيخ محمد بن عثيمين، ص١١ ، العقيدة الصحيحة وما يضادها ، للشيخ عبدالعزيز بن باز ، ص٣ .

[١٥] سورة البقرة /١٧٧ .

[١٦] سورة القمر /٤٩-٥٠.

[١٧] صحيح مسلم ،كتاب الإيمان ، باب بيان الإيمان والإسلام والإحسان ، ١ /٣٦، حديث ٨ .

[١٨] صحيح البخاري ،كتاب الزكاة ، باب لا تؤخذ كرائم أموال الناس في الصدقة ، ٢ /٥٢٩ ، حديث ١٣٨٩ ، صحيح مسلم ،كتاب الإيمان ، باب الدعاء إلى الشهادتين وشرائع الإسلام ، ١ /٥١ ، حديث ١٩ .

بإقامة الصلاة ، وإيتاء الزكاة ، وصوم رمضان وحج البيت ، والدعوة إلى أركان الإيمان والإحسان ، وفعل الواجبات وترك المحرمات ، كما هي طريقة الرسل عليهم الصلاة والسلام جميعا .

قال ابن حجر(ت ٨٥٢هـ): (كان النبي ﷺأول ما يشترط بعد التوحيد إقامة الصلاة لأنها رأس العبادات البدنية ، ثم أداء الزكاة لأنها رأس العبادات المالية ، ثم يعلم كل قوم ما حاجاتهم إليه أمس).[١٩]

المطلب الثاني : الإخلاص لله ﷻ.

المخلصون أعمالهم كلها لله ، وأقوالهم لله ، وعطاؤهم لله ،ومنعهم لله ، وحبهم لله ، وبغضهم لله ، فمعاملتهم ظاهراً وباطناً لوجه الله وحده[٢٠] ،فالإخلاص والصدق مع الله تعالى يعين الداعية على النهوض بالحق ومجابهة الباطل مهما عظمت قوة الباطل ،فلا بد للداعي من الإخلاص لله تعالى في عمله ،بحيث يقصد بدعوته التقرب إلى الله ﷻ،ونصرة الدين، وإصلاح عباده بإخراجهم من ظلمات الجهل والعصيان إلى نور العلم والطاعة ،فتكون دعوته نابعة عن محبة الله ولدينه ومحبة الخير لكافة البشر، فإخلاص الداعي في دعوته لله تعالى أمر مهم بالنسبة لنجاحه فيها وثوابه عليها ، أما إن قصد مراءاة الناس بذلك ، أو أراد شيئاً من الدنيا مالاً أو جاهاً أو رئاسة فعمله حابط ونفعه قليل [٢١]، قال تعالى :﴿ مَن كَانَ يُرِيدُ ٱلْحَيَوٰةَ ٱلدُّنْيَا وَزِينَتَهَا نُوَفِّ إِلَيْهِمْ أَعْمَٰلَهُمْ فِيهَا وَهُمْ فِيهَا لَا يُبْخَسُونَ ﴿١٥﴾ أُو۟لَٰٓئِكَ ٱلَّذِينَ لَيْسَ لَهُمْ فِى ٱلْءَاخِرَةِ إِلَّا ٱلنَّارُ ۖ وَحَبِطَ مَا صَنَعُوا۟ فِيهَا وَبَٰطِلٌ مَّا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ ﴾[٢٢]

فالداعية يجب عليه أن يبتغي بدعوته للأفراد والجماعات وجه الله تعالى ويجب عليه أن يبتعد عن كل ما يقربه من الرياء والسمعة ، قال تعالى : ﴿ وَمَآ أُمِرُوٓا۟ إِلَّا لِيَعْبُدُوا۟ ٱللَّهَ مُخْلِصِينَ لَهُ ٱلدِّينَ حُنَفَآءَ وَيُقِيمُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَيُؤْتُوا۟ ٱلزَّكَوٰةَ ۚ وَذَٰلِكَ دِينُ ٱلْقَيِّمَةِ ﴾[٢٣]، يقول سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز -رحمه الله –(ت١٤٢٠هـ):(يجب على الداعية أن يكون مخلصاً لله ﷻ لا يريد رياء ولا سمعة ولا ثناء الناس ولا حمدهم ، إنما يدعو إلى الله يريد وجهه ﷻ[٢٤] ، فعليك أن تخلص لله ﷻ ، فهذا أهم الأخلاق ، وأعظم الصفات أن تكون في دعوتك تريد وجه الله والدار الآخرة)[٢٥] ، فالداعي المخلص في دعوته هو الذي يتجرد من المصالح الشخصية ، ويترفع عن الغايات الذاتية ، فإذا جاهد الداعية نفسه حتى زهد في الدنيا وفي مدح الناس وثنائهم وقصد الله في عمله كان من أهل الإخلاص ، قال ابن القيم- رحمه الله- (ت ٧٥١هـ): (لا يجتمع الإخلاص في القلب ومحبة المدح والثناء والطمع فيما عند الناس إلا كما يجتمع الماء والنار والضب والحوت).[٢٦]

المطلب الثالث : حسن الصلة بالله تعالى

إن الداعي أحوج من يكون إلى الاتصال بالله ﷻ ، لكي يستمد منه العون والتوفيق ،و أن يكون ربانيا موصول القلب بربه ﷻ، ففلاح الداعية هو في الصلة بالله ﷻ، خاصة في هذه الأزمنة التي تتحالف فيها قوى الشر على الإسلام والمسلمين.

إن صلة الداعية بالله تعالى من أهم الأسباب لنجاح الداعية في عمله، وهذه الصلة تكون بالتقرب إلى الله تعالى بجميع أصناف العبادة، وخاصة الدعاء والتضرع بين يدي اللهﷻ، ففي الحديث الصحيح (الدعاء هو العبادة) ٢٧،وتزداد صلة الداعي بالله ، إذا استحضر ما يعلمه ويؤمن به يقيناً بأن الخلق لا يملكون لأنفسهم ولا لغيرهم نفعاً ولا ضراً ، وأن الأمور كلها بيد الله القوي العزيز فإذا استحضر الداعي هذه المعاني في قلبه ،فإنه سيزهد في الاعتماد على أي مخلوق ويتوجه إلى خالقه ومولاه وناصره ،قال تعالى ﴿ بَلِ ٱللَّهُ مَوْلَىٰكُمْ ۖ وَهُوَ خَيْرُ ٱلنَّٰصِرِينَ ﴾[٢٨].

والداعية يدعو لعبادة الله وتصحيحها ، ومن كانت هذه دعوته وهذه مهمته ، فألزم ما ينبغي له أن يكون شديد الصلة بالله ،ولهذه الصلة مظاهر شتى: منها التقرب إليه بشتى أنواع القربات ، والطاعات ، كالتكثير من نوافل الصلاة ، والصيام ،وملازمة الذكر ، والتسبيح، والتقديس، وتعويد اللسان والقلب على ذلك ،وقد

---

[١٩] فتح الباري ، ٣٥٩/٣

[٢٠] تهذيب مدارج السالكين، لابن قيم الجوزية، تهذيب: عبدالمنعم صالح العزي، ص ٦٨

[٢١] انظر : الدعوة إلى الله ، للشيخ محمد بن عثيمين ، (مجلة كليتي الشريعة وأصول الدين بالقصيم ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، ع٢ ، ١٤٠٢هـ ، السنة الثانية)، ص١١٢ .

[٢٢] سورة هود / ١٥ -١٦ .

[٢٣] سورة البينة/ ٥ .

[٢٤] سورة فصلت / ٣٣ .

[٢٥] الدعوة إلى الله وأخلاق الدعاة ، سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز ، ص٣٧ .

[٢٦] الفوائد ،لابن القيم ، ص١٩٥.

٢٧ رواه أبو داود ، كتاب الصلاة، ٧٦/٢-٧٧ حديث ١٤٧٨ ،والترمذي ،كتاب تفسير القرآن، ٥ /٢١١ حديث ٣٢٩٩ ، وابن ماجه ٢/ ١٢٥٨ ، كتاب الدعاء، حديث ٣٨٢٨، . والحاكم في المستدرك ٤٩١/١، وقال حديث صحيح ولم يخرجاه، و وافقه الذهبي، قال الألباني صحيح، صحيح سنن الترمذي، الألباني،٣٨٤/٣.

٢٨ سورة آل عمران / ١٥٠.

وصى تعالى موسى وهارون عليهما السلام فقال :﴿ وَلَا تَنِيَا فِي ذِكْرِي ﴾.[29] [30]

المطلب الرابع : التوكل على الله

التوكل على الله من لوازم الإيمان ومقتضياته ،قال تعالى :

﴿ وَعَلَى ٱللَّهِ فَتَوَكَّلُوٓاْ إِن كُنتُم مُّؤْمِنِينَ ﴾[31] ، فهنا التوكل بمثابة الشرط في الإيمان .

وعرفَ ابن القيم - رحمه الله - التوكل بقوله : (كِلَة الأمر إلى مالكه ، والتعويل على وكالته وهو من أصعب منازل العامة عليهم ، وأوهي السبل عند الخاصة ، لأن الحق تعالى قد وكل الأمور كلها إلى نفسه ، وأيأس العالم من ملك شيء منها) .[32]

ويعرف الشيخ ابن عثيمين - رحمه الله – (ت١٤٢١هـ) التوكل بقوله : (هو صدق الاعتماد على الله ﷻ في جلب المنافع ودفع المضار ، من فعل الأسباب التي أمر الله بها) .[33]

والتوكل على الله سبحانه والاعتماد عليه وحده والاعتصام به ﷻ من أهم أسباب النصر بالنسبة للدعاة إلى الله ، ولقد كان التوكل على الله منهج الأنبياء والمرسلين ، حيث يقول تعالى:

﴿ وَمَا لَنَآ أَلَّا نَتَوَكَّلَ عَلَى ٱللَّهِ وَقَدْ هَدَىٰنَا سُبُلَنَا ۚ وَلَنَصْبِرَنَّ عَلَىٰ مَآ ءَاذَيْتُمُونَا ۚ وَعَلَى ٱللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ ٱلْمُتَوَكِّلُونَ ﴾[34].

فالداعي إلى الله يجب أن يقوم بتبليغ الدعوة على النهج الأكمل ، ويبذل الوسع في ذلك ، فهو يريد الإصلاح ما استطاع ، أما هداية الناس ليست بيده، وإنما بيد الله ﷻ الذي هو أعلم بالمهتدين .

إذاً فالتوكل على الله ضرورة للداعي إلى الله ، يقول تعالى حكاية عن شعيب عليه السلام:﴿ وَمَآ أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَىٰ مَآ أَنْهَىٰكُمْ عَنْهُ ۚ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا ٱلْإِصْلَٰحَ مَا ٱسْتَطَعْتُ ۚ وَمَا تَوْفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِ ۚ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ ﴾[35]

المطلب الخامس : الخوف والرجاء من الله ﷻ

الخوف والرجاء للمسلم كالجناحين للطائر ، ومن العلماء من يفصل في المسألة فيقول: إذا هممت بطاعة فغلب جانب الرجاء ، فإنك إذا فعلتها قبلها الله منك ورفعك بها درجات، وإذا هممت بمعصية فغلب جانب الخوف حتى لا تقع فيها وعلى ذلك يكون التغليب فيها بحسب حال الإنسان[36] ، فرأس الحكمة مخافة الله ، ومن خاف من الله لم يخف من أحد من الناس قال تعالى : ﴿ هُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلَّذِينَ هُمْ لِرَبِّهِمْ يَرْهَبُونَ ﴾[37] ، فالهدى والرحمة هنا للخائف لا للآمن ، وحقيقة الخوف هي عبارة عن تألم القلب بسبب توقع المؤلم في المستقبل والخوف من الله ،علم المسلم بما يفضي إلى عقابه وهو عصيانه وعدم القيام بحقه تبارك وتعالى ،والخوف يحث الداعية على العمل الصالح والإخلاص في دعوته إلى الله ﷻ ،وعدم طلب المقابل في الدنيا[38].وأن الداعي إلى الله إذا استشعر خوف الله ، انكف وانزجر عن المخالفات واندفع إلى ما يقي نفسه من المؤذيات والمؤلمات في الاخرة[39] .

المبحث الثاني

المعلم العلمي والثقافي

المطلب الأول : التزود بالعلم الشرعي

لا بد للداعي أن يكون عالماً بما يدعو إليه ، لأن العلم قبل القول والعمل ،قال تعالى : ﴿ فَٱعْلَمْ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا ٱللَّهُ وَٱسْتَغْفِرْ لِذَنۢبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَٱلْمُؤْمِنَٰتِ ﴾[40] ،فقدم العلم على العمل ، وذلك لأنه ضروري للعامل حتى يعلم ما يريد ليقصده ويعمل للوصول إليه ، وإذا كان سبق العلم لأي عمل ضرورياً ، فإنه أشد ضرورة للداعي إلى الله ، فيجب أن يكون على علم وبصيرة بما يدعو إليه عالماً بالحلال والحرام ، والعلم ما قام عليه الدليل الشرعي من كتاب الله أو سنة رسول الله ﷺ ، وعلى الداعي أن يستزيد من هذا العلم الشرعي النافع ليعرف موضوع دعوته ،فلا يأمر إلا بالحق ولا ينهى إلا عن باطل[41] ،ويقول ابن القيم :- (وإذا كانت الدعوة إلى الله أشرف مقامات العبد وأجلها وأفضلها ، فهي لا

---

[29] سورة طه / ٤٢ .
[30] انظر: مرشد الدعاة ، محمد نمر الخطيب ، ص٢١٥ .
[31] سورة المائدة / ٢٣.
[32] مدارج السالكين ، لابن القيم ، ٢/ ١٢٦.
[33] المجموع الثمين من فتاوي الشيخ ابن عثيمين ، ص٥٧ .
[34] سورة إبراهيم /١٢
[35] سورة هود /٨٨.
[36] انظر: شرح حلية طالب العلم ،للشيخ /محمد بن عثيمين ، ص ٢٨.
[37] سورة الأعراف / ١٥٤.
[38] انظر :أعمال القلوب، د/ محمد المنجد، ص٤٧.
[39] انظر : أصول الدعوة ، عبد الكريم زيدان ، ص ٣٤٠ – ٣٤٥.
[40] سورة محمد/١٩
[41] انظر : أصول الدعوة ، عبدالكريم زيدان ، ص ١٤٥.

تحصل إلاَّ بالعلم الذي يدعو به وإليه ،ولا بد في كمال الدعوة من البلوغ في العلم على حد يصل إليه السعي).[٤٢]

يقول فضيلة الشيخ محمد بن عثيمين -رحمه الله -:(لا بد أن يكون الداعية على علم فيما يدعو إليه على علم صحيح مرتكز على كتاب الله وسنة رسوله ﷺ ، لأن كل علم يتلقى ممن سواهما فإنه يجب أن يعرض عليهما ، فإن كان موافقاً قُبِل ، وإن كان مخالفاً وجب ردَّه على قائله كائناً من كان ،وأما الدعوة بدون علم فإنها دعوة على جهل وضررها أكبر من نفعها، لأن هذا الداعية قد نصب نفسه موجهاً ومرشداً ، فإذا كان جاهلاً فإنه بذلك يكون ضالاً مضلاً والعياذ بالله) .[٤٣]

إذاً ينبغي للداعي أن يتزود بالعلم النافع ، وأن يفيد غيره من علمه ، إذ لا يحس المدعو بأثر الداعي إلا إذا استفاد من علمه أثناء جلوسه معه ،فلا بد من العلم قبل الدعوة ، وإلا فكيف يدعو من لا يعلم ما يدعو إليه ؟ إن فاقد الشيء لا يعطيه !.

والخوض في غمار الدعوة وميادينها فيما لا علم للداعي به ، تترتب عليه آثاراً وخيمة لأن (العامل على غير علم كالسالك على غير طريق ، والعامل على غير علم ما يفسد أكثر مما يصلح)[٤٤] .

المطلب الثاني : الدعوة على بصيرة.

وقد عرّف العلماء البصيرة، فقال البغوي- رحمه الله- (ت ٥١٦هـ): " والبصيرة: هي المعرفة التي تُميّز بها بين الحق والباطل "[٤٥] .

وذكر الكفوي - رحمه الله -(ت ١٠٩٤هـ) البصيرة بأنها: " قوة في القلب تدرك بها المعقولات، وقوة القلب المدركة بصيرة "[٤٦] .

والبصيرة من أعلى درجات العلم، كما أشار إلى ذلك ابن القيم بقوله: " أعلى درجات العلم: البصيرة؛ التي تكون نسبة العلوم فيها إلى القلب كنسبة المرئي إلى البصر، وهذه هي الخِصّيصة التي اختص بها الصحابة عن سائر الأمة، وهي أعلى درجات العلماء "[٤٧] .

والبصيرة في الدعوة لا تختص بالعلم الشرعي فقط، بل تشمل: العلم بالشرع، والعلم بحال المدعو، والعلم بالسبيل الموصل إلى المقصود ،يقول الشيخ ابن عثيمين- رحمه الله- : (والداعية لا يكون على بصيرة إلا إذا دعا إلى الله على بصيرة في ثلاثة أمور :-

١. أن يكون على بصيرة فيما يدعو إليه ، وذلك بالعلم لا بالجهل.

٢. أن يكون على بصيرة في حال المدعو ، فلا بد من معرفة حال المدعو بالطريقة والكيفية التي تناسبه ، وتكون أكثر فائدة له ، وتأثرا فيه.

٣. أن يكون على بصيرة في كيفية الدعوة)[٤٨].

فطبيعة مهمة الداعي خطيرة ونظرة الناس إليه ، واعتدادهم به ، وأخذهم عنه يجعل أمر العلم أشد ضرورة للداعي إلى الله لأن ما يقوم به من الدين ، ومنسوب إلى رب العالمين ، فيجب أن يكون الداعي على بصيرة وعلم بما يدعو إليه ، وبشرعية ما يقوله ويفعله ويتركه ، فإذا فقد العلم المطلوب اللازم له كان جاهلاً بما يريده ووقع في الخلط ، والقول على الله ورسوله بغير علم ، فيكون ضرره أكثر من نفعه ، وإفساده أكثر من إصلاحه ، وقد يأمر بالمنكر وينهى عن المعروف لجهله بما أحلّه الشرع وأوجبه وبما منعه وحرَّمه[٤٩] ، يقول سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز- رحمه الله- في بيان الدعوة إلى الله على بصيرة :-(إن الرسل وأتباعهم هم أهل الدعوة ، وهم أهل البصائر ، فمن دعا على غير بصيرة فليس من أتباعهم ، ومن أهمل الدعوة فليس من أتباعهم ، وإنما أتباعهم على الحقيقة هم الدعاة إلى الله على بصيرة ، يعني أتباعهم الصادقين الذين دعوا إلى الله على بصيرة ، ولم يقصروا في ذلك ، وعملوا بما يدعون إليه ، فالواجب على الداعية إلى الله ﷻ ، أن يكون ذا بصيرة ، أي ذو علم فالدعوة على جهل لا تجوز أبداً ، لأن الداعية على جهل يضر ولا ينفع ، ويضل ولا يهدي)[٥٠] ، وفقه الدعوة مبني على فهم النصوص ، ومعرفة مناط الأدلة ، وهذه هي البصيرة المرادة في قول الله تعالى﴿ **قُلْ هَٰذِهِۦ سَبِيلِىٓ أَدْعُوٓاْ إِلَى ٱللَّهِ ۚ عَلَىٰ بَصِيرَةٍ أَنَا۠ وَمَنِ ٱتَّبَعَنِى ۖ وَسُبْحَٰنَ ٱللَّهِ وَمَآ أَنَا۠ مِنَ ٱلْمُشْرِكِينَ** ﴾ .[٥١]

يقول الشوكاني - رحمه الله -(ت١٢٥٠هـ): ومراد الآية (أي قل يا محمد للمشركين هذه الدعوة التي أدعو إليها والطريقة التي أنا عليها سبيلي أي : طريقي وسنتي ، أدعو إلى الله على حجة واضحة ، والبصيرة التي يتميز بها الحق من الباطل ، ويدعو إليها من اتبعني واهتدى بهديّ ،وفي هذا دليل على أن كل متبع لرسول الله ﷺ

---

[٤٢] مفتاح دار السعادة ،لابن القيم ،١٥٤/١.
[٤٣] زاد الداعية ، للشيخ محمد بن عثيمين ، ص٧.
[٤٤] مفتاح دار السعادة، لابن القيم ،١٣٠/١.
[٤٥] معالم التنزيل ، للبغوي ، ٢٨٤/٤ .
[٤٦] الكليات ، للكفوي ، ص ٢٤٧ .
[٤٧] مدارج السالكين ، لابن القيم ،٣٥٦/٣.
٤٨ زاد الداعية إلى الله ، ابن عثيمين ، ص ٧ .
[٤٩] انظر : أصول الدعوة ، عبدالكريم زيدان ، ص ١٣٥.
٥٠ الدعوة إلى الله ، للشيخ عبدالعزيز بن باز ،مجلة البحوث الإسلامية ،ع ٤٢ ، ص٧ .
٥١ سورة يوسف /١٠٨ .

حق عليه أن يقتدي به في الدعاء إلى الإيمان بالله وتوحيده ، والعمل بما شرعه لعباده) .[٥٢]

قال ابن كثير - رحمه الله - (ت٧٧٤هـ):(فالدعوة إلى الله يجب أن تكون على بصيرة، ويقين وبرهان عقلي وشرعي)[٥٣] .

وقد ذكر الدكتور عبد النعيم حسنين في كتابه (الدعوة إلى الله على بصيرة)أن غاية السبيل : الدعوة إلى الله على بصيرة ، حتى تكلل بالنجاح ، وتحقق الهدف منها ، وتصل إلى الغاية المرجوة وترشد الناس إلى صراط الله المستقيم ،والدعوة إلى الله على بصيرة تحتاج إلى دعاة ، يُعَدّون إعداداً واعياً بظروف عصرهم مع تهيئة الظروف والوسائل الضرورية اللازمة لهم ، حتى يستطيعوا توصيل دعوة الحق إلى الناس جميعاً ، داخل بلاد المسلمين وخارجها .[٥٤]

المطلب الثالث : الرصيد الثقافي.

إن تحصيل القدر الكافي من الثقافة شرط مهم لنجاح الداعية في دعوته، والرّصيد الثقافي الذي يكفله الدّاعية لنفسه ، والتبحر في العلم بكافة فروعة يكسبه القدرة على حسن العرض التوعية ومعرفة الطريقة المناسبة لتعليم المدعوين، وهذا العلم رصيد لا بدَّ منه وزاد لا يمكن الاستغناء عنه، وهو أحد المعالم المهمَّة التي تكسب الدّاعية تأثيراً في النّاس، وهذا أساس لا بد منه حتى يجد الناس عند الداعية إجابة التساؤلات ، وحلول المشكلات إضافة إلى ذلك هو العدَّة التي بها يعلِّم الداعية الناس أحكام الشرع ، وبه أيضاً يكون قادراً على الإقناع وتفنيد الشبهات ، ومتقناً في العرض ، ومبدعاً في التوعية والتوجيه ،ومن هذه الثقافات المهمة للداعية وتشمل:

١- الثقافة الإسلامية: محورها الإسلام والعلوم الشرعية: وهي من أهم عدة الداعية، ومصدرها القرآن الكريم وتفسيره والسنة النبوية الشريفة، فهي الشارحة للقرآن الكريم والمفصلة له ،ويضاف إلى ذلك علم أصول الفقه والعقيدة والحديث، الخ.

٢- الثقافة التاريخية: الهدف هو استخلاص العبر، يتم استقاؤها من مصادر مختلفة، ويتطلب ذلك ربط الأحداث بالأسباب، ويتطلب الأمر أيضا الحذر، فليس كل ما تضمه كتب التاريخ صحيحاً أو دقيقاً.

٣- الثقافة الأدبية واللغوية: ضرورة لسلامة اللسان وصحة الأداء، وفهم الكتاب والسنة.

٤- الثقافة الإنسانية: أي الإلمام بأصول علم الاقتصاد والأخلاق والتاريخ، لأن هذه العلوم لها علاقة بالإنسان الذي تخاطبه، وتعلّمُ أساسات العلوم الإنسانية وعدم إهمالها، وذلك مثل علم النفس وعلم الاجتماع والسكان بحيث يتعلم الداعية أحوال الناس وطبقاتهم وأصنافهم وأهم طبائعهم والفروق بين المجتمعات والثقافات، ليتوصل بها إلى أنجع الأساليب في إيصال الدعوة عن طريق ما تحبه النفوس، ويتجنب ويحاذر ما تنفر منه ، ويستطيع بذلك التدرج في الدعوة، والوصول إلى الإقناع بأيسر طريق.

٥- تعلم علوم الآلة، هي الوسائل الموصلة للعلم المراد، فعلم فقه اللغة والبلاغة والنحو والصرف ومصطلح الحديث وأصول الفقه كلها علوم آلة لعلم التفسير مثلاً ،وعلم الرجال والجرح والتعديل ومصطلح الحديث كلها علوم آلة لعلم الحديث ودراسة أسانيده.[٥٥]

٦- الثقافة الواقعية أي العلم بواقع العصر، وتفهم الظروف والمستجدات والمعطيات الجديدة.

فإذا توفر للداعية رصيد علمي مناسب وزاد ثقافي جيد كان ذلك عوناً له في دعوته ورافداً من روافد نجاحه .

المطلب الرابع : العلم بواقع الدعوة والمدعوين.

إن الدعوة عمل مستمر وواجب مؤكد حتى في أقسى الظروف ،ولا بد لكل دعوة من وسائل تبلغ بها ، وأساليب مختلفة يستعملها الدعاة في تبليغها ،فالبعض من الدعاة لا يعرف عصره، ولا يدري ما يقع حوله، ويفاجأ بالأحداث ،لذا يجب أن يتعرف الداعي على الواقع ،وأن يعلم واقع الناس، فهو مختلف باختلاف البلاد، وربما كانوا في بلدٍ لديهم عادات، فعليه العلم بهذه العادات[٥٦] .

والعلم بالدعوة يقتضي من الداعية جملة من الأمور من أهمها :

أ- العمل بمضامين الدعوة ومحتوياتها، والعلم بالمعروف الذي يأمر به ، والمنكر الذي ينهى عنه.

---

[٥٢] فتح القدير ، الشوكاني ، ٣/ ٥٩ .

[٥٣] تفسير القرآن العظيم ، ابن كثير ، ٢ /٤٩٦ .

[٥٤] انظر : الدعوة إلى الله على بصيرة ، د. عبد النعيم محمد حسنين ، ص٨-٢٣.

[٥٥] انظر : تكوين الذهنية العلمية، للشيخ محمد بن حسين الأنصاري ٥١- ٨٩ ، ١٩٩- ٢٤٣.

٥٦ انظر: تأصيل المناهج الدعوية في ضوء الكتاب والسنة وفهم السلف الصالح ،الشيخ صالح آل الشيخ ، www.assakina.com

ب- العلم بالمدعوين الذين تتوجه لهم الدعوة سواء أكانوا من أمة الدعوة أم من أمة الاستجابة.

ج- العلم بالداعية نفسه ، وقدراته وإمكاناته وتهيئته للعمل .

د- العلم بالوسائل والأساليب المستعملة في الدعوة .

هـ- العلم بما يكتنف عملية الدعوة من ظروف زمانية ومكانية واجتماعية خاصة وعامة.[٥٧]

والدعوة إلى الله في العصر الحاضر تحتاج إلى تخير الأساليب المناسبة حتى ينجح الداعي في أداء مهمته الجليلة ، فهي تحتاج أيضاً إلى علم وخبرة وكفاءة معينة ، للوصول إلى قلوب الناس ومخاطبة عقولهم وإقناعهم بالمنطق السليم والحجة الواضحة البينة والحكمة والموعظة الحسنة ، والمجادلة بالتي هي أحسن .

فلا بد للداعية من تحديد نقطة البداية في الدعوة من واقع ما عليه المدعو ، لأن الجهل بهذا يؤدي إلى فشل كبير في جهود الدعاة ،وأن يراعي درجة الاستعداد لقبول الدعوة ، وليس الناس سواء في ذلك ،ونجد أن المدعوين في العصر الحاضر تحيط بهم ظروف متنوعة ، فهم يتأثرون بما يتعرض له العالم الإسلامي من مؤامرات أعداء الإسلام والمسلمين ، لإبعاد المسلمين عن دينهم.

لذا ينبغي على الدعاة إلى الله ، أن يلموا بتلك الظروف ، حتى تكون دعوتهم على بصيرة ،فهم رسل الهداية ، ومصابيح الظلام ، فلا همّ لهم إلا نشر الدعوة هذا شأنهم ، مقتفين بذلك أثر الأنبياء والمرسلين من نوح عليه السلام إلى نبينا محمد ﷺ .

المطلب الخامس: العمل بفقه الأولويات.

المراد بمراعاة الأولويات معرفة مراتب الأعمال ووضعها في مواضعها، وقد عرفت الأولويات بأنها ترتيب الأمور بناء على القرب والبعد من أمر معين [٥٨] ، ولهذا فقد علّم النبي ﷺ معاذ بن جبل رضي الله عنه عندما أرسله إلى اليمن داعياً و معلماً ، فقال له : (إنك تقدم على قوم من أهل الكتاب فليكن أول ما تدعوهم إلى أن يوحدوا الله تعالى ، فإن عرفوا ذلك فأخبرهم أن الله فرض عليهم خمس صلوات في يومهم وليلتهم ، فإذا صلوا فأخبرهم أن الله افترض عليهم زكاة أموالهم تؤخذ من غنيهم وترد على فقيرهم ، فإذا أقروا بذلك ، فخذ منهم وتوق كرائم أموال الناس)[٥٩] ، فالداعية الفقيه لا يلقى بدعوته جزافًا بلا مراعاة للأولى ولا اعتبار للأصلح، بل يأتي بالأهم ثم المهم، وبالأنفع ثم النافع، فمصلحة الدعوة محكومة بالشرع، وإهدار الشرع في ذلك هو إهدار للدعوة، ومراعاة المصلحة من الدين، بل أن مقاصد الشرع تدور على جلب المصالح ودفع المفاسد، كذلك الحرص على مراعاة أحوال المدعوين والتدرج بهم، وهذا هو النهج الذي اتبعه الإسلام ، فكان التوحيد أول ما دعا إليه النبي ﷺ ، و لم تفرض كثير من الشعائر الإسلامية إلا في مرحلة متأخرة ، ومما يدل على هذا ما ثبت عن أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها أنها قالت: (إنما نزل أول ما نزل منه سورة من المفصل فيها ذكر الجنة والنار ،حتى إذا ثاب الناس إلى الإسلام نزل الحلال والحرام ،ولو نزل أول شيء لا تشربوا الخمر لقالوا لا ندع الخمر أبدا، ولو نزل لا تزنوا لقالوا لا ندع الزنا أبدا.....).[٦٠]

(وقد أشارت أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها إلى الحكمة الإلهية في ترتيب التنزيل ، و أن أول ما نزل من القرآن الدعاء إلى التوحيد ، والتبشير للمؤمن و المطيع بالجنة ، و للكافر و العاصي بالنار ، فلما اطمأنت النفوس على ذلك نزلت الأحكام)[٦١] .

والمنهج الإسلامي قد جعل لكل عمل قدراً، فإماطة الأذى وإن كانت من الإيمان فإنها في الرتبة الدنيا كما قال ﷺ: (الإيمان بضع وستون أو بضع وسبعون شعبة أعلاها لا إله إلا الله ،وأدناه إماطة الأذى عن الطريق، والحياء شعبة من الإيمان) [٦٢] ،والدعوة إلى توحيد الله تأتي في مقدمة أولويات الدعوة[٦٣] ،ليعلم الداعية أن المقصد الأعلى للشريعة الإسلاميّة جلب المصالح وتكميلها، ودرء المفاسد وتقليلها وهذا الأمر في غاية الأهمية وذلك لأن (الشريعة مبناها وأساسها على الحكم ومصالح العباد في المعاش والمعاد ،وهي عدل كلها ورحمة كلها ومصالح كلها وحكمة كلها فكل مسألة خرجت عن العدل إلى الجور، وعن الرحمة إلى ضدها، وعن المصلحة إلى المفسدة، وعن الحكمة إلى العبث فليست من الشريعة)[٦٤] .

يقول سماحة الشيخ عبد العزيز بن باز -رحمه الله -:(أما الشيء الذي يدعى إليه ويجب على الدعاة أن يوضحوه للناس كما أوضحه الرسل عليهم الصلاة والسلام ،فهو الدعوة إلى صراط الله المستقيم، وهو الإسلام وهو دين الله الحق ، هذا هو محل الدعوة

---

[٥٧] الأسس العلمية لمنهج الدعوة الإسلامية ، أ. د / عبدالرحيم المغذوي ، ٢/ ٢٩٧.

[٥٨] انظر : تأصيل فقه الأولويات(دراسة مقاصدية تحليلية) ، د/ محمد همام عبدالرحيم ملحم ، ص٣١.

[٥٩] صحيح البخاري ، كتاب الزكاة ، باب لا تؤخذ كرائم أموال الناس في الصدقة ، ٢ /٥٢٩ ، حديث ١٣٨٩ ، صحيح مسلم ، كتاب الإيمان ، باب الدعاء إلى الشهادتين وشرائع الإسلام ، ١ /٥١ ، حديث ١٩ .

[٦٠] صحيح البخاري، كتاب فضائل القرآن، باب تأليف القرآن،١٠١/٦ حديث ٤٩٩٣.

[٦١] فتح الباري شرح صحيح البخاري ، كتاب فضائل القرآن باب تأليف القرآن ،٤٨/١٩ .

[٦٢] متفق عليه، أخرجه البخاري في صحيحه: كتاب الإيمان: باب أمور الإيمان، ١٠/١حديث رقم:٩،ومسلم في صحيحه، كتاب الإيمان ، باب شعب الإيمان، ٦٣/١حديث رقم ١٦١

[٦٣] انظر: أولويات الدعوة في منهج الأنبياء عليهم السلام ، د/ زيد بن عبدالكريم الزيد ، مجلة البحوث الإسلامية ، ع٤٣ ، ص٢٢٩ .

[٦٤] إعلام الموقعين ،لابن القيم ، ٣/٣.

،كما قال سبحانه : ﴿ ٱدْعُ إِلَىٰ سَبِيلِ رَبِّكَ بِٱلْحِكْمَةِ وَٱلْمَوْعِظَةِ ٱلْحَسَنَةِ ۖ وَجَٰدِلْهُم بِٱلَّتِى هِىَ أَحْسَنُ ۚ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَن سَبِيلِهِۦ ۖ وَهُوَ أَعْلَمُ بِٱلْمُهْتَدِينَ ﴾ [٦٥]، فسبيل الله ﷻ هو الإسلام ،وهو الصراط المستقيم ، ودين الله الذي بعث به نبيه محمداً ﷺ هذا هو الذي تجب الدعوة إليه)[٦٦] ، ولنا في رسول الله ﷺ الأسوة الحسنة ، فإنه كان يركز في دعوته وخاصة مع المدعوين الجدد على العناية بترتيب الأولويات[٦٧] .

والمتأمل في دعوة النبي ﷺ يجد أنه قد ابتدأ دعوته بالأهم ، فالمهم من أمور الدعوة ومسائلها ، وأول ما بدأ به الدعوة إلى التوحيد ، وإلى أن يعبد الله تعالى وحده لا شريك له ، وأن ينزه عن كل الأنداد وأن يخلص العبادة له وحده ، وأن يجرّد كل أمور الإيمان لله تعالى ، ثم انتقل ﷺإلى الدعوة إلى بقية أمور الدين وأحكامه.[٦٨]

هكذا كان التدرج في الدعوة إلى الله أحد الخصائص المميزة لمنهج الإسلام الوسطى، قال ابن تيمية – رحمه الله-(ت٧٢٨هـ):((الداخل في الإسلام لا يمكن حين دخوله أن يلقن جميع الشرائع ويؤمر بها كلها، وكذلك التائب من الذنوب، والمتعلم، والمسترشد، لا يمكن في أول الأمر أن يؤمر بالجميع، ويذكر له جميع العلم فإنه لا يطيق ذلك، وإذ لم يطقه لم يكن واجباً عليه في الحال)[٦٩] .

فعلى الدعاة إلى الله العمل بهذا الفقه ، فيكونوا بذلك ممن دعا إلى الله على بصيرة ، ويستحقون فعلاً أن يكونوا أتباعاً للنبي ﷺ .

فيسعى لترتيب أولويات الدعوة ، و مراعاة التدرج في البدء بالأهم فالمهم، ومحاولة جذب الناس إلى الأهم، حتى يكون للدعوة وقع في النفوس، لأن هذا هو المنهج القويم منهج الإسلام الوسط، والانحراف والزلل في هذه الخاصية وإغفالها انحراف عن منهج الوسطية في الأمر والنهي، فينحرف وقد يأمر بالمستحبات قبل الواجبات، وينهى عن المكروهات قبل المحرمات.

[٦٥] سورة النحل/ ١٢٥

[٦٦] الدعوة إلى الله وأخلاق الدعاة ، الشيخ عبدالعزيز بن باز ، ص٢٦

[٦٧] انظر : صفات الداعية ، د/حمد العمار ، ص١١١ .

[٦٨] انظر : منهج النبي ﷺ في الدعوة ، أ. د محمد أمحزون ، ص ٢١ ، وما بعدها.

[٦٩] مجموع الفتاوى، ابن تيميه ، ٦٠/٢٠.

المبحث الثالث

المعلم الأخلاقي

المطلب الأول :الأخلاق المتعلقة بشخصية الداعي:

للأخلاق أهمية بالغة ،لما لها من تأثير كبير في حياة الإفراد والجماعات والأمم ،ولهذا فقد حفل القرآن الكريم بها ، واعتنى بها أيما عناية ،فقد بينت سور القرآن الكريم وآياته أسس الأخلاق ومكارمها[٧٠]،وكذلك اعتنت السنة النبوية بالأخلاق والمعاملات عناية فاقت كل التصورات ، ،وهذا بلا شك دليل على عناية السنة بالأخلاق كعناية القرآن الكريم بها ،فقد قال تعالى﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ [٧١] يمتدح الله تعالى نبيه بحسن الخلق تارة ،ويأمره بمكارم الأخلاق ،ومحاسنها تارة أخرى﴿ خُذِ ٱلْعَفْوَ وَأْمُرْ بِٱلْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ ٱلْجَٰهِلِينَ ﴾ [٧٢]

(فالآداب الأخلاقية في كل المعاملات وقضاء الحاجات الإنسانية زينة الإنسان وحليته الجميلة ،وبقدر ما يتحلى بها الإنسان يضفي على نفسه جمالاً وبهاءً ،وقيمة إنسانية) [٧٣] .

ولهذا كان النهج السديد في إصلاح الناس وتقويم سلوكهم وتيسير سبل الحياة الطيبة لهم ، أن يبدأ المصلحون بإصلاح النفوس وتزكيتها وغرس معان الأخلاق الجيدة فيها ،والداعية يستمد أخلاقه من القرآن الكريم فهو دستور الأخلاق ، ويقصد بها " تلك الصفات الموروثة أو المكتسبة التي يتميز بها الداعية المربي وتطبع شخصيته بطابع خاص يميزه عن الآخرين ويجعل تأثيره فيهم قوياً " [٧٤].

ولقد اهتم الإسلام بالأخلاق وركز عليها في تعليماته وأوامره ،حيث جعل الهدف من البعثة المحمدية إصلاح الأخلاق ،قال تعالى﴿ كَمَآ أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِّنكُمْ يَتْلُوا۟ عَلَيْكُمْ ءَايَٰتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ ٱلْكِتَٰبَ وَٱلْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا۟ تَعْلَمُونَ ﴾.[٧٥]

[٧٠] فصول من الأخلاق الإسلامية ،عبد الله بن سيف الأزدي، ص ٧

[٧١] سورة القلم/ ٤.

[٧٢] سورة الأعراف /١٩٩.

[٧٣] علم الأخلاق الإسلامية ، مقداد يا لجن، ص ٧ .

[٧٤] انظر: مقومات الداعية المربي كما جاءت في القرآن الكريم ، ،د/محمود خليل ، أ /مصطفى يوسف منصور ، ص٥٩٤.

[٧٥] سورة البقرة /١٥١.

كما جعل الأخلاق جماع الدين وقد سئل النبي ﷺ عن أكثر ما يدخل الناس الجنة ، فقال : (تقوى الله وحسن الخلق)[٧٦] ،وقد اتصف الداعية الأول نبينا محمد ﷺ بحسن الخلق فمدحه الله ﷻ بقوله ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾[٧٧] ، ومن تتبع سيرته ﷺ وجد أنه كان يلازم الخلق الحسن في سائر أحواله، وخاصة في الدعوة إلى الله ،وقد وصف الصحابة رسول الله ﷺ ، بأنه أحسن الناس خلقا ،وأن هناك مواقف من سيرته تدل على حسن خلقه ﷺ مثل حديث الإعرابي الذي بال في المسجد ، ومن أخلاقه شفقته بمن يخطئ أو من يخالف الحق وكان يُحسن إليه ويعلمه بأحسن أسلوب ، بألطف عبارة وأحسن إشارة ، كما في قصة الفتى يستأذنه في الزنى .

ومن أسباب قبول دعوته ﷺ حسن خلقه، فحسن الخلق من أعظم الأساليب التي تجذب الناس إلى الإسلام، والهداية[٧٨] ، وقد أوصى رسول الله ﷺ بحسن الخلق فقال :- (اتق الله حيثما كنت وأتبع السيئة الحسنة تمحها ،وخالق الناس بخلق حسن)[٧٩] ، فالداعية لا بد أن يعطي المدعو صورة صحيحة عن الدعوة وأخلاقها ، فإذا خلا الداعية من عنصر الأخلاق ،فلا أمل أن يبلغ تأثيره في المدعو أي مبلغ.[٨٠]

وتحلي الداعي إلى الله بالأخلاق الحسنة لها أثر ينعكس عليه في قيامه بواجبات الدعوة ،فمن أهم هذه الأخلاق والسلوكيات التي ينبغي للداعية أن يلتزمها:

الصدق، والإخلاص، والصبر، الحلم، اللين، والرفق، والحكمة، العفو، والصفح، التفاؤل، التيسير، التضحية، التواضع، والنظام والدقة ،والمحافظة على الوقت، العمل بما يدعو إليه، والبدء بالأهم فالمهم، إنزال الناس منازلهم، حسن الظن، ستر عيوبهم، وغيرها ، فالأخلاق تهذب نفس الداعية وسلوكه وتزكيها وتحوله نحو الأسمى والأفضل ، وتحقق له السعادة والطمأنينة في حياته الدنيوية وفي آخرته حيث عمل على إرضاء ربه واستجاب لندائه ،كما تمنحه الاستقامة على أمر الله وتجنبه الوقوع في مخالفته ، وليس الخلق المطلوب في الإسلام مجرد معرفة أن الصدق فضيلة، والكذب رذيلة، وأن الإخلاص سمو، والخداع انحطاط، ولا مجرد الحديث فيما بين الناس عن ذلك، إنما الخلق هو تفاعل النفس وتأثرها بما ينبغي أن تكون عليه، وتتّصف به من مكارم الأخلاق ابتغاء رضوان الله تعالى، وما ينبغي أن تهجره وتتركه من ذميمها وفاسدها ابتغاء رضوان الله أيضاً؛ لأن إصلاح الباطن حقيقة هو أساس لكل إصلاح ظاهري، وإن الأخلاق الكريمة هي الشجرة الطيبة التي تؤتي أكلها كل حين بإذن ربها ومن أجله، لا من أجل الأعراف والعادات والأنظمة .[٨١]

كما أن من أعظم وسائل الدعوة إلى الله السلوك العملي للداعية وثباته على مبادئه وأخلاقه التي هذبه بها دينه الإسلامي الحنيف ،ولا بد لكل دعوة من وسائل تبلغ بها ، وأساليب مختلفة يستعملها الدعاة في تبليغها ، والدعوة إلى الله في العصر الحاضر تحتاج أيضاً إلى علم وخلق وكفاءة معينة ، وتخير الأسلوب المناسب للدعوة حتى يستطيع الدعاة الوصول إلى قلوب الناس ومخاطبة عقولهم وإقناعهم بالمنطق السليم والحجة الواضحة البينة والحكمة والموعظة الحسنة ، والمجادلة بالتي هي أحسن ، وتكون دعوتهم إلى الله وفق ما أمر به الله ﷻ من الدعوة إلى سبيله على بصيرة .

المطلب الثاني : أخلاق الداعية المتعلقة بالأسرة :

الأسرة هي الأساس في بناء المجتمع واستقراره، و هي اللبنة الأولى ، إذا صلحت صلح المجتمع بأسره، وإن فسدت فسد كله ،ولقد اهتم الإسلام اهتماماً لا مزيد عليه بشأن الأسرة، وأُسُسِ تكوينها، وأسباب دوام ترابطها، لتبقى الأسرة المسلمة شامخة يسودها الوئام والمحبة، قال تعالى:﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[٨٢]، كما حدد الحقوق والواجبات لكل من الزوجين والأبناء ذكوراً وإناثاً، ووزعت الاختصاصات بما يتفق مع القدرة الجسمية والحاجة النفسية لكل فرد[٨٣]، وبقدر ما يسير الداعية في التعامل مع أسرته على منهج الكتاب والسنة ، ويبني نفسه وأسرته على ذلك، ويقدم لأمته الخير الذي تريده، والصلاح الذي تنشده، بقدر ما تتمثل فيه الشخصية المطلوبة.

إن الداعية لا بد أن يكون متميزاً في أسرته متميزاً في التعامل معهم في تربية أبناءه التربية الصالحة، وأن ينهل من سنن الإسلام ،ومنهاجه بالعمل على تقويم سلوك أبناءه، وإصلاح نفوسهم، وتثبيت عقيدتهم، وتعليمهم مبادئ الخير والفضيلة، وتنشئتهم على

---

[٧٦] سنن الترمذي ،كتاب البر والصلة عن رسول الله، باب ما جاء في حسن الخلق ،حديث رقم ٢٠٠٤ ، وقال الترمذي : حديث صحيح غريب ، قال الألباني حسن الإسناد، "صحيح سنن الترمذي، الألباني،٣٧٩/٢.

[٧٧] سورة القلم/٤.

[٧٨] انظر : مقومات الداعية الناجح في ضوء الكتاب والسنة، د/ سعيد القحطاني، ص٣٢٣

[٧٩] رواه الترمذي ،كتاب : البر والصلة عن رسول الله ﷺ ، باب : ما جاء في معاشرة الناس ، حديث رقم ١٩٨٧ ، وقال الترمذي: حديث حسن صحيح ، قال الألباني حسن ، صحيح سنن الترمذي، الألباني،٣٧٣/٢.

[٨٠] أساليب الدعوة والارشاد ، محمد أمين بني عامر ، ص١٩١-١٩٢ .

[٨١] انظر :الإسلام وبناء المجتمع ، د/ حسن أبو غدة وآخرون ، ص٥٠-٥١ ، دستور الأخلاق في القرآن ، محمد عبدالله دراز ،ص٨٩.

[٨٢] سورة الروم/٢١.

[٨٣] لمزيد من التفصيل ،انظر: الأسرة المسلمة في العالم المعاصر ، د/ وهبة الزحيلي ،ص٢٠-٢٢.

الأخلاق الحميدة، وليعلم الداعية بأن التربية الحقة إنما تكون في تدريب أبناءه على أعمال الخير، وإرشاده إلى الصراط المستقيم، وتعليمه الأخلاق الطيبة، وذلك كله لا يتحقق إلا بالإيمان بالله وحده وعدم الشرك به تعالى، فضلاً عن تربيته على قدر من الفضائل الثابتة المطلقة[٨٤].

كما أن إحسان الداعية للزوجة ورعاية واحترام الحقوق بين الزوجين من الثوابت لدى الأسرة المسلمة ، من خلال المعاشرة بالمعروف، وقد كان ﷺخير الناس وخيرهم لأهله وخيرهم لأمته من طيب كلامه وحُسن معاشرة زوجته بالإكرام والاحترام ، حيث قال ﷺ: (خيركم خيركم لأهله وأنا خيركم لأهلي) [٨٥]، وكان من كريم أخلاقه ﷺفي تعامله مع أهله وزوجه أنه كان يُحسن إليهم ويرأف بهم ويتلطّف إليهم ويتودّد إليهم ، فكان يمازح أهله ويلاطفهم ويداعبهم، وهنا يجد الداعية السكن النفسي الذي نصّ عليه القرآن. ويمثل هذا الرسوخ أمان للأسرة من التصدّع.

فالإسلام يطلب من الداعية أن يدعو نفسه وأهله قبل أن يدعو الناس لذلك يجب أن يكون الدعاة أسوة صالحة، لكي يتشرب الأبناء قيم الإسلام ومبادئه ،وسبيل ذلك أن يقوموا بتطبيق معاني التوجيهات التربوية على أنفسهم ،وعلى واقع حياة أبنائهم وأن يخضعوا هذا الواقع تحت ضوء هذه التوجيهات، لأن التناقض بين التوجيه القولي والعملي يهدم كيان الشخصية، ولا سيّما إذا كان من الداعية، و الذي يمثل خلاصة هذه الأمة، ويرث ميراث النبوة، ويقوم بمقام النبي ﷺ ،ويبلغ دعوته ، ويحيي سنته ﷺ ويرد الناس إليها.

فلا بد أن يجتمع فيه من كمال الخلق ما لا يجتمع في غيره، ولذلك كان أصحاب النبي ﷺ في قمة الأخلاق في هذه الأمة كما كان نبيهم ﷺ لأنهم تأسوا به ،كلما كان الداعية مقتدياً ومتأسياً بهم، كانت دعوته أنجح، وكان نجاحه أرجى وأقرب، وكان تعلق المدعوين واستجابتهم له أرجى وأقرب.

المطلب الثالث : أخلاق الداعية المتعلقة بالمجتمع:

تمثل الأخلاق مكانة متميزة في الدين الإسلامي لدرجة أن مفهوم الأخلاق ليس فقط جزءً من نظام الإسلام ، بل إن الأخلاق هي جوهرة الإسلام، فالإسلام في أساسه دعوة ذات طبيعة أخلاقية، ولهذا فإن القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة تدعوان الناس إلى الخير وتحذرهم من الشر.[٨٦]

إن تحلي الداعية بمحاسن ومكارم الأخلاق وجميل الصفات يجعل نفوس المدعوين تميل إليه ،وتقبل عليه وتأنس إذا اقتربت منه وتستأنس بسماع كلامه ، ولا شك أن أخلاق الداعية لها أثرها على المجتمع، فتوفر هذه الأخلاق يعد شرطاً أساسياً في نجاح ممارسته للدعوة و التي تعتبر من أشرف وأنبل المهن، لأنها مهنة الرسل والأنبياء عليهم أفضل الصلاة وأتم التسليم الذين بعثوا لتعليم الناس وإرشادهم وتربيتهم، بل لقد كثرت توصيات الرسولﷺ بها في كل زمان ومكان حتى قالﷺ:(ما من شيء أثقل في ميزان المؤمن يوم القيامة من خلق حسن، وإن الله تعالى ليُبغِض الفاحشَ البذيء) [٨٧].

فالداعية ينبغي أن يتخلق بالأخلاق الحسنة التي يستطيع بها أن يُبلّغ هذا الدين وينفع عباد الله في جميع أقطار العالم ،وحتى يكون الداعية المربي فاعلاً ومؤثراً في المجتمع ، ينبغي أن تتوافر فيه جملة من المقومات الشخصية من أبرزها : التعبد لله ﷻوالتوكل عليه، والتلطف مع الناس ،والصدق وسعة الصدر والتفاؤل، وقوة الإدراك والقدرة على الاتصال والتخاطب مع الآخرين وإدارة الحوار وحسن التصرف .

فالداعية الكفء هو ذاك الإنسان الذي أحس بالمسؤولية تجاه أمته، وشعر بالمخاطر التي تهدد دينه ومجتمعه، ونمّى قدراته، وعمل على التحلي بالصفات الأساسية التي تعتبر أساساً للدعوة ،وهو في مجتمعه الإسلامي الذي أصابه ما أصابه من الانحراف عن الجادة، لا بد له أن يتعامل معه معاملة شرعية - لأنه بمنزلة الطبيب والمداوي لهذا المجتمع - حتى يوفق بعون اللهﷻإلى ما يحقق صلاح الأمة والمجتمع.

المطلب الرابع : أخلاق الداعية المتعلقة بالدولة والأمة الإسلامية:

أخلاق الداعية المتعلقة بالدولة والأمة يعتبر مطلباً مهماً من الأخلاق في قيامه بالدعوة، كالعمل بالشورى، وحماية النفوس والأعراض والأموال، وتحرّي المصالح العامة، والوفاء بالمعاهدات ،وإقامة المجتمع الإسلامي وجمع كلمة الأمة ، قال تعالى: ﴿ ٱلَّذِينَ إِن مَّكَّنَّٰهُمْ فِى ٱلْأَرْضِ أَقَامُوا۟ ٱلصَّلَوٰةَ وَءَاتَوُا۟ ٱلزَّكَوٰةَ وَأَمَرُوا۟ بِٱلْمَعْرُوفِ وَنَهَوْا۟ عَنِ ٱلْمُنكَرِ ۗ وَلِلَّهِ عَٰقِبَةُ ٱلْأُمُورِ ﴾ [٨٨]،وجاء في

---

[٨٤] أصول التربية الإسلامية ،عبد الرحمن النحلاوي، ص ٥٥-٥٧.

[٨٥] سنن الترمذي: كتاب المناقب، باب فضل أزواج النبي ﷺ، حديث رقم: ٣٨٩٥ ، ابن ماجه: كتاب النكاح ، باب حسن معاشرة النساء، حديث رقم: ١٩٧٧ ،قال الألباني: صحيح، صحيح سنن الترمذي، الألباني،٥٧٩/٣.

[٨٦] انظر: فلسفة التربية الإسلامية، محمد الشيباني ، ص٢٢٠-٣٦٥.

[٨٧] سنن الترمذي، كتاب البر والصلة عن رسول الله ﷺ، باب ما جاء في حسن الخلق حديث رقم ٢٠٠٢، وقال : حسن صحيح ، قال الألباني : صحيح، صحيح سنن الترمذي، الألباني،٣٧٨/٢.

[٨٨] سورة الحج / ٤١ .

تفسيرها أن إقامة المجتمع بإقامة الصلاة ،والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر ،وتلك من صفات عباد الله وأوليائه ،فهم يجمعون كلمة الأمة ويدعون إلى إخلاص العبادة لله لا شريك له وينهون عن المنكر وذلك بالنهي عن عبادة الأوثان.[٨٩]

كما أن على الداعية لزوم الجماعة وعدم الفرقة التي فيها الهلاك ، حيث أوصى الله تعالى بعدم الفرقة في الدين كما افترقت اليهود والنصارى ،والفرقة في اتباع الهوى ،والذي يكون سببا في التقاطع والتدابر ، ولكل فساد سببه الفرقة .

كما أن من أخلاق الداعية المتمثلة في الدولة طاعة الحاكم ونصرته في المعروف :فمن مبادئ الحكم الإسلامي أن الحاكم مادام قائمًا بأمر الله، حاكمًا بالعدل، منفذًا لأحكام الشرع، ملتزمًا بها في أعماله وتصرفاته، راعيًا لأمانته وعهده، وكان مستوفيًا شروط الولاية إبان ولايته، وجب له على الأمة حقان: حق الطاعة وحق النصرة ،قال الماوردي– رحمه الله-(ت٤٥٠هـ): "وإذا قام الإمام بما ذكرناه من حقوق الأمة، فقد أدى حق الله تعالى فيما لهم وعليهم، ووجب له عليهم حقان: الطاعة والنصرة ما لم يتغير حاله.[٩٠]

إذا فالتزام الدعاة بأقوالهم وتطبيقها عمليا هو لب دعوتهم ،وأقصد بذلك أن يطابق قول الداعي عمله، وأن يتمثّل ما يقوله عملاً وسلوكًا ومنهاج حياة، وأن لا يخالف في عمله بالجوارح والمقاصد ما يقوله بلسانه، فقد قال الله ﷻ حكاية عن شعيب عليه السلام ﴿ وَمَآ أُرِيدُ أَنۡ أُخَالِفَكُمۡ إِلَىٰ مَآ أَنۡهَىٰكُمۡ عَنۡهُۚ إِنۡ أُرِيدُ إِلَّا ٱلۡإِصۡلَٰحَ مَا ٱسۡتَطَعۡتُۚ وَمَا تَوۡفِيقِيٓ إِلَّا بِٱللَّهِۚ عَلَيۡهِ تَوَكَّلۡتُ وَإِلَيۡهِ أُنِيبُ ﴾ .[٩١]

المبحث الرابع

المعلم السلوكي

ونعني بذلك المعارف التي تعلمها الداعي في حياته وتربية غيره عليها.

فالسلوك دليل الخلق، ورمز له، وعنوانه، فإذا كان السلوك حسنًا دلّ على خلق حسن، وإن كان سيئًا دل على خلق قبيح، كما أن الشجرة تعرف بالثمر، فكذلك الخُلق الطيّب يعرف بالأعمال الطيبة[٩٢].ومن أمثلة ذلك :-

المطلب الأول :تدريب الداعي على التغلب على شيء من الابتلاء:

عقد الإمام البخاري - رحمه الله- (ت٢٥٦هـ) باباً في صحيحه اسماه (باب أشد الناس بلاء الأنبياء ثم الأمثل فالأمثل)[٩٣]، فعن سعد بن أبي وقاص ﷺقال : قلت يا رسول الله أي الناس أشدُّ الناس بلاءً ، قال : الأنبياء، ثم الأمثلُ ، فالأمثل، يُبتلى الرجل على حسَب دينه، فإن كان في دينِه صلبًا اشتدَّ بلاؤه، وإن كان في دينه رقّةٌ ابتُلي على قدر دينه، فما يبرح البلاءُ بالعبد حتّى يتركه يمشي على الأرض، وما عليه خطيئة)[٩٤] .

وقال الغزالي- رحمه الله- (ت٥٠٥هـ):(كما لا يخلو الأنبياء من الابتلاء بالمعاندين فكذا لا يخلو الأولياء والعلماء عن الابتلاء بالجاهلين ؛ فقلما انفك وليّ أو عالم عن ضروب من الإيذاء بنحو إخراج من بلدة ، وسعاية إلى سلطان وشهادة عليه حتى بالكفر ، فاصبر كما صبروا تظفر كما ظفروا)[٩٥]. وإذا كان هذا سنة الله تعالى في الحياة عامة ،وفي الناس كافة ، فإن أصحاب الرسالات وأتباعهم المؤمنين الداعين بدعوتهم هم أشد تعرضاً للأذى والمحن والابتلاء في أموالهم ، وأنفسهم ، وأعراضهم ، وأبدانهم ، فقد جرت سنة الله تعالى أن يكون لهم أعداء يمكرون بهم ، ويكيدون لهم ، ويتربصون بهم الدوائر[٩٦] .

وطريق الدعوة إلى الله طريق شاق وطويل ، محفوف بالمكاره ، و الداعية يحتاج إلى صياغة كافية وإعداد حقيقي وتدريب مستمر ليحمل ويتحمّل تكاليف الحق وأعباء الدعوة ، وهي تكاليف تحتاج إلى تدريب شاق ، وإعداد مستمر ، وتحتاج معها إلى الصبر والإيمان وصدق العزيمة ، وذلك لما يتطلبه هذا الإعداد ولما يترتب عليه هذا التدريب من معاناة واضطراب.

المطلب الثاني :تدريب الداعي على التغلب على حسن امتثال الأوامر واجتناب النواهي:

إن الإيمان بالله هو العنصر الفعال في امتثال أوامر الله واجتناب نواهيه ، ومن علامات الإيمان الصادق : أن يكون الله ورسوله أحب إلى الداعية من كل شيء ، وأن يظهر ذلك في جميع تصرفاته فيصاحبه طاعة الله وطاعة رسوله وعمل بشرع الله الذي يحمله الرسول ﷺوالاستجابة التامة لأوامره ونواهيه ،وليس الإيمان مجرد

---

[٨٩] انظر : جامع البيان عن تأويل آي القران ، محمد بن جرير الطبري ،١٦/٥٨٧-٥٨٨

٩٠ الأحكام السلطانية، الماوردي ، ص ٤٢.

[٩١] سورة هود/ ٨٨ .

[٩٢] انظر: مقدمة في علم الأخلاق، د/محمود حمدي زقزوق ، ص٤٣.

[٩٣] صحيح البخاري ، كتاب المرضى ، باب أشد الناس بلاء الأنبياء ، ثم الأمثل فالأمثل ،ص ١٠٠

[٩٤] سنن ابن ماجه ، كتاب الفتن ، باب الصبر على البلاء ،حديث رقم ٤٠٢٣

,واللفظ له ، سنن الترمذي، كتاب الزهد عن رسول الله ﷺ، باب ما جاء في الصبر على البلاء ،٢/٦٤حديث رقم ٢٣٩٨، وقال : حديث حسن صحيح، قال الألباني حسن صحيح، صحيح سنن الترمذي، الألباني،٢/٥٦٥.

[٩٥] إحياء علوم الدين ، محمد الغزالي ٤/٣٥.

[٩٦] انظر : الابتلاء وأثره في حياة المؤمنين كما جاء في القرآن الكريم، عبدالله ميرغني محمد صالح ، ص٢٥-٢٧ .

المعرفة فقط ولا المعرفة والإقرار فقط ، بل المعرفة والإقرار والانقياد ، والتزام طاعة الله ، ودينه ظاهرا وباطناً[٩٧].

وليس حب الله دعوى باللسان إلا أن يصاحبه الاتباع لرسول اللهﷺ ،والسير على طريقته والعمل بسننه ،قال تعالى ﴿ قُلْ إِن كُنتُمْ تُحِبُّونَ ٱللَّهَ فَٱتَّبِعُونِى يُحْبِبْكُمُ ٱللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ ۗ وَٱللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴿٣١﴾ قُلْ أَطِيعُوا۟ ٱللَّهَ وَٱلرَّسُولَ ۖ فَإِن تَوَلَّوْا۟ فَإِنَّ ٱللَّهَ لَا يُحِبُّ ٱلْكَٰفِرِينَ ﴾ .[٩٨]

قال ابن كثير- رحمه الله- في تفسيره لهذه الآية : (هذه الآية الكريمة حاكمة على من ادعى محبة الله وليس هو على الطريقة المحمدية ، فإنه كاذب في نفس الأمر حتى يتبع الشرع المحمدي والدين النبوي في جميع أقواله وأفعاله)[٩٩].

ورحم الله ابن رجب (ت٧٩٥هـ) حيث قال: (إنّ في الاشتغال بامتثالِ أمرِه واجتنابِ نهيه شُغلاً عن المسائل... فالذي يتعين على المسلم الاعتناءُ به والاهتمام أن يبحث عما جاء عن الله ورسولهﷺ، ثم يجتهد في فهمِ ذلك، والوقوف على معانيه، ثم يشتغل بالتصديق بذلك إن كان من الأمور العلمية، وإن كان من الأمور العملية بذل وسعَه في الاجتهاد في فعلِ ما يستطيعه من الأوامر واجتناب ما يُنهَى عنه؛ وتكون همّته مصروفة بالكلية إلى ذلك لا إلى غيره).[١٠٠]

المبحث الخامس

المعلم المهاري

الداعية الناجح لا يترك وسيلةً لعرض دعوته وكسب الأنصار لها إلا استعملها، وعلى الداعية أن يكون له معالم أساسية تتماشى مع ما توصّل إليه العالم من تطوّر وتقدُّم؛ والدعوة الإسلامية تحتاج بشكلٍ ملِحٍّ إلى داعية متميِّزٍ ومتعدد الوسائل والمهارات ، ومن أبرز هذه المهارات :

المطلب الأول :مهارة الإلقاء والخطابة:

مخاطبة الناس فن عظيم وباب كبير من أبواب الهداية والتأثير ، وهو يستحق من الدعاة الاستعداد والإعداد والاهتمام .[١٠١]

(وتحتل الخطابة مكانة عالية كوسيلة في مجال الدعوة ، أعطاها الإسلام هذه المكانة ، فأصبحت لازمة لكل داعية على وجه الخصوص في تأهيله وإعداده ، وبهذا يلزم دعاة الإسلام معرفة هذا الفن ،والذي يعتمد اعتماداً كلياً على التعبير القرآني الذي يزخر بأصدق وأجمل وأدق وأبلغ المعاني والألفاظ التي أتت في الكتاب العزيز الذي تحدت العرب مع فصاحتهم وبلاغتهم أن يأتوا بمثله، وكل من أراد إيصال فكره والتأثير في الناس).[١٠٢]

وحين يتوفر في هذه المهارة ما سبق من إعداد جيد من كافة النواحي يثمر ذلك نجاح العمل الدعوي وتقدمه نحو الأمام ، وذلك استناداً على منهج المصطفى ﷺالدعوي والأثر الناجح الذي كان يحصل آنذاك ، لمّا كان الإسلام دعوة عالمية ، وكلف عليه الصلاة والسلام تبليغها ؛ كان لا بد من وسيلة لنقل هذه الرسالة وتوضيح معالمها للناس كافة .[١٠٣]

فنهوض الأمم العظيمة يكون بفن التحدث والإلقاء والخطابة مبتدئة في هذا المجال بوضع الأسس والقواعد والأصول التي تعين على ممارسة هذه الوسيلة والتي حظيت باهتمام كبير من أمة الإسلام بداية من عهد رسول الله ﷺحتى الآن ، وما يزال هذا الاهتمام باقياً ما بقي الليل والنهار ، فأضحت هذه الوسيلة من أهم وسائل الدعوة أمام الدعاة في كل ميدان من ميادين الدعوة.[١٠٤]

المطلب الثاني :مهارة الإقناع والتأثير:

الإقناع والتأثير مهاره مطلوبة في الداعية ، وذلك لأهميتها في الدعوة إلى الله ، وهي إحدى المهارات القيادية التي تسمو بالإنسان وترفع قيمته وتجعل منه مؤثرا إيجابيا ، ولا يستغنى عن الإقناع من يود التأثير في الآخرين ، فالدعاة إلى الله تعالى هم أولى الناس بضرورة الاعتناء بهذه المهارة ، لعظم أثرها في التأثير على المدعو وإمالته إلى الحق وإيضاحه له ،والاستدلال عليه بما يكون سببا في قبوله، ورضاه به، واطمئنانه إليه، ومن ثم تأثره بذلك في معتقده وسلوكه ومقاله .

والإقناع موجود في جميع مظاهر الحياة لكن قل من يجيده ، وهو لا يأتي إلا بالممارسة والخبرة ، ويحتاج إلى صبر وحلم ،خصوصا إذا كان الطرف الاخر لا يتقبل الفكرة بسهوله، والإقناع الجيد لابد أن يستثير العواطف حتى يحفزه للقبول، ومن الممكن أن يكون الإقناع عقلياً او عاطفياً، لان الغاية منه التأثير على الطرف الاخر واستجابته له، والأحرى أن يكون الإقناع مدعماً بأدلة وبراهين

---

[٩٧] انظر: زاد المعاد في هدي خير العباد ،لابن قيم الجوزية، ٤٢/٣ .

[٩٨] سورة آل عمران/ ٣١ – ٣٢.

[٩٩] تفسير ابن كثير، ١/ ٤٧٧.

١٠٠ جامع العلوم والحكم ، لابن رجب ، ص ١٢١.

[١٠١] انظر : المتحدث الجيد ، عبد الكريم بكار ، ص ٧٨.

[١٠٢] قواعد الدعوة الإسلامية ، الشريف حمدان الهجاري ، ص ٥٦٦

[١٠٣] انظر : الأسس العلمية والتطبيقية للإعلام الإسلامي، عبد الوهاب كحيل ، ص ١١٩.

[١٠٤] انظر: فن الإلقاء ،طه عبد الفتاح ،ص٢١-٢٢،قواعد الدعوة الإسلامية الشريف حمدان الهجاري ،ص٥٦٦.

وحجج ، سواء ما ذكر في القران أو السنه النبوية أو سير الصحابة والسلف الصالح أو ما كان في الواقع المعاصر .

ومما يدل على أهمية الاستدلال في قوة الإقناع و التأثير ، يقول ابن قيم الجوزية – رحمه الله - : (ينبغي للمفتي أن يذكر دليل الحكم ومأخذه ما أمكنه ذلك ، ولا يلقيه إلى المستفتي ساذجاً مجرداً عن دليله) [١٠٥].

ولأهمية العمل على تحقيق أهداف الدعوة إلى الله تعالى فإنه يحسن الاعتناء بمهارة الإقناع وفنونه، ومعرفة طرق تأثير والاقناع في الدعوة يزكي العقول ويوجهها بأسهل منطق وأقوم حجه ، وأوضح دلاله وكل ذلك رغبة للخير والنصح للناس .

المطلب الثالث: مهارة الكتابة:

الكتابة من الوسائل المفيدة جداً في الدعوة إلى الله ، لاسيما إذا ترجمت إلى لغات من يراد تعريفهم بالإسلام ودعوتهم إليه ،فيمكن بهذه الوسيلة تبليغ الإسلام إلى ملايين الناس الذين لا يعرفون اللغة العربية ولم تصلهم معاني الإسلام.

الكتابة إما أن تكون كتابة رسائل إلى من يريد الداعي دعوتهم إلى الإسلام ونبذ ما يخالفه ، وإما أن تكون بتأليف الكتب والأبحاث والمقالات في المجلات وغيرها. وكلها وسيلة جيدة للدعوة إلى الله، فقد كان رسول الله ﷺ يأمر بكتابة الرسائل إلى حكام البلاد غير الإسلامية يدعوهم فيها إلى الله ﷻ، واعتناق دين الإسلام كرسائله عليه السلام إلى كسرى في العراق، وهرقل في الشام،

والكتابة لها أهميتها من حيث بقاء الكلام المكتوب أمام المدعو فيقرأه ويتأمل فيه ، وينتقي بعد تفكير فيما يراه أمامه ، وهي تعالج القضايا الدعوية المعاصرة، وما فيها من مستجدات وأفكار وعقائد ، وتمتاز بالتنويع والتجديد مع التغلب على الحدود الزمنية والمكانية ، ومع تعدد أنواع الكتابة ،فإنه يمكن للداعية تفعيل جميع هذه الأنواع والاستفادة منها من خلال عرضها على الشبكة العنكبوتية والتي جعلت العالم بمثابة القرية الصغيرة فهو وسيلة تفاعل اجتماعي.

ويلاحظ في كتابة الرسائل والابحاث والكتب أنها توجه إلى العموم يقرؤها كثير من الناس على اختلاف مستوياتهم في العلم والفهم، فيجب على الداعي أن يكتبها بأسلوب بسيط مفهوم واضح يدركه أقل الناس قدرة على فهم الخطاب ،وأن تكون المعاني التي يبينها مما لا يسع أي إنسان يريد الإسلام أن يجهلها، وخالية من ذكر المسائل الدقيقة والخلافية ، ومختصرة دون إخلال بالمعنى ومقتضيات التفهيم[١٠٦]، بحيث يكون الباعث على الكتابة نية الإصلاح، ورغبة الوصول إلى الحق، لا أن يكون باعثها المراء، والجدال، وطمس الحق، وإظهار الفضل، وانتقاص الآخرين[١٠٧].

وإذا جعل الداعية الوسائل التي تعينه على نشر الدعوة إلى الله، فإنه يخسر الكثير في مجال دعوته، فعليه أن يكون مطّلعًا على كل جديد، متقبلًا للخوض فيه بما يعود عليه وعلى الأمة بالخير والمنفعة، ولا يتركه لأهل الباطل حيث يستغلون هذه الوسائل ويغرسون فيها سمهم، وينشرون عبرها شرهم، بل يزاحمهم فيها زارعًا للخير، داعيًا إليه ، ويشارك مشاركاتٍ واسعة في الكتابة الدعوية، ويحاول أن يطوّر مهارته بأخذ الدورات التدريبية التطويرية؛ ليكن وقع الرسالة أقوى وأبلغ[١٠٨] .

الخاتمة:

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه، ومن تبعه إحسان إلى يوم الدين، أما بعد:

فإن المجتمع يحتاج دائماً إلى الشخصيات الإسلامية الدعوية المؤثرة ذات قيمة فعلية تأخذ بيده وتؤثر فيه وتقوده نحو تحقيق ذاته والاهتمام بتكوين الشخصية الدعوية ، وإيضاح معالمها يجب أن يسبق أي عمل آخر، فالدعوة تشكل بكل أبعادها عنصراً هاماً ووسيلة فاعلة في تربية الفرد المسلم وحماية الشخصية وتحصينها من عوامل الإفساد وكذلك لها دور كبير في بناء المجتمع الفاضل المتماسك.

ومن أبرز النتائج :-

١- للشخصية الدعوية معالم أساسية، ومقومات رئيسة تقوم عليها، بحيث تقرر هذه المعالم طبيعة الشخصية، وتحدد هويتها.

٢-حتى يكون الداعية المربي فاعلاً ومؤثراً في المجتمع ، ينبغي أن تتوافر فيه جملة من المقومات الشخصية والأدائية من أبرزها : التعبد لله عز وجل والتوكل عليه والتلطف مع الناس والصدق وسعة الصدر والتفاؤل وقوة الإدراك والتصرف الحسن في القول والعمل والكفاءة العلمية والثقافية والقدرة على الاتصال والتخاطب مع الآخرين وإدارة الحوار وحسن التصرف .

٣-لشخصية الداعية في القوة والضعف أثر بالغ في نجاح الدعوة أو فشلها.

التوصيات :

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي :

---

[١٠٥] إعلام الموقعين ، ابن القيم ، ٤ / ١٦١ .

[١٠٦] انظر: أصول الدعوة ، عبد الكريم زيدان ، ص٤٧٥.

[١٠٧] انظر: الارتقاء بالكتابة، محمد إبراهيم الحمد، ص١٣-٤٣.

[١٠٨] انظر: الدعوة إلى الله بالكتابة، ظافر بن حسن آل جبعان ، ص٤٧-٥٠.

١- ضرورة اقتداء الدعاة بالرسل الكرام عليهم السلام وهم يؤدون رسالتهم في تصحيح الناس وإرشادهم إلى طرق الخير ويتطلب ذلك منهم الوقوف على سيرهم بتأنٍ .

٢- نوصي الدعاة بضرورة اكتساب مهارات التقويم الذاتي حتى يستطيعوا تطوير أدائهم في مجال الدعوة بصورة مستمرة .

المراجع

١) الابتلاء وأثره في حياة المؤمنين كما جاء في القرآن الكريم، عبدالله ميرغني محمد صالح (مصر ، دار الاعتصام للنشر والتوزيع) .

٢) الأحكام السلطانية والولايات الدينية ، أبي الحسن علي بن محمد البغدادي الماوردي (بيروت ـ لبنان ، دار الكتب العلمية ، ١٤٠٥هـ).

٣) الأسس العلمية والتطبيقية للإعلام الإسلامي، عبد الوهاب كحيل ،ط١ (بيروت ،عالم الكتب ، ١٩٨٥م).

٤) الأسس العلمية لمنهج الدعوة الإسلامية ، أ. د / عبدالرحيم المغذوي ، ط١ (الرياض ، دار الحضارة ، ١٤٢٩- ٢٠٠٨م).

٥) الإسلام وبناء المجتمع ، د/ حسن أبو غدة وآخرون ، ط٤(الرياض ،مكتبة الرشد).

٦) الأسرة المسلمة في العالم المعاصر ، د/ وهبة الزحيلي ،ط١(بيروت دار الفكر ،١٤٢٠هـ).

٧) إحياء علوم الدين ، لأبي حامد الغزالي (بيروت ، دار المعرفة).

٨) أساليب الدعوة والإرشاد ، د/ محمد أمين بني عامر ، (الأردن ، أربد ، مركز كاري للخدمات الطلابية ، ١٩٩٨م) .

٩) أصول التربية الإسلامية ،عبدالرحمن النحلاوي (دمشق، دار الفكر،١٣٩٩).

١٠)أصول الدعوة ،عبد الكريم زيدان ، ،ط٩(بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٤٢٣هـ).

١١)أصول علم النفس وتطبيقاته، فاخر عاقل، ط٥(بيروت ، دار العلم للملايين ، ١٩٨١م).

١٢)إعلام الموقعين عن رب العالمين، لابن القيم الجوزية (بيروت، دار الجيل ، ١٩٧٣).

١٣)أولويات الدعوة في منهج الأنبياء عليهم السلام ، د/ زيد بن عبدالكريم الزيد (مجلة البحوث الإسلامية ، الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء ،ع٤٣).

١٤) أعمال القلوب، د/محمد المنجد، ط١(المنصورة، مكتبة الإيمان، ٢٠٠٦).

١٥)البحث الإعلامي مفهومه وإجراءاته ،أحمد مصطفى عمر، ط١، (بيروت ، دار النهضة العربية ، ١٩٩٤).

١٦)تاج العروس من جواهر القاموس، محمد بن محمد الزبيدي. (القاهرة، المطبعة الخيرية، ١٣٠٦هـ).

١٧)تأصيل فقه الأولويات(دراسة مقاصدية تحليلية) ، د/ محمد هام عبدالرحيم ملحم (طبع على نفقة وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية ، قطر).

١٨)تفسير القرآن العظيم ، لابن كثير (بيروت ، دار المعرفة ، ١٤٠٣هـ -١٩٨٣م) .

١٩)تكوين الذهنية العلمية، محمد بن حسين الأنصاري ،ط١ (الرياض، دار الميمان ، ١٤٣٣هـ).

٢٠)تهذيب مدارج السالكين، للإمام شمس الدين محمد بن أبي بكر الدمشقي ابن قيم الجوزية، تهذيب: عبدالمنعم صالح العزي، ط٢ (الإمارات، وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف، ١٤١٧هـ- ١٩٩٧م).

٢١)جامع البيان عن تأويل آي القرآن ، لأبي جعفر بن جرير الطبري (مصر ، دار المعارف ، ١٣٨٨هـ - ١٩٦٨م) .

٢٢)جامع العلوم والحكم ، ابن رجب الحنبلي ، ط١(الرياض، دار القاسم ، ١٤٢٥هـ).

٢٣)دستور الأخلاق في القرآن ، محمد عبدالله دراز،ط١(الكويت ، دار البحوث العلمية ، ١٣٩٣هـ).

٢٤)الدعوة إلى الله ، للشيخ محمد بن عثيمين ، (مجلة كليتي الشريعة وأصول الدين بالقصيم ، جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية ، ع٢ ، ١٤٠٢هـ ، السنة الثانية).

٢٥)الدعوة إلى الله ، للشيخ عبدالعزيز بن باز ، (مجلة البحوث الإسلامية ، الرئاسة العامة للبحوث العلمية والإفتاء ،ع٤٢).

٢٦)الدعوة إلى الله وأخلاق الدعاة ، سماحة الشيخ عبدالعزيز بن باز ، (الرياض ، نشر وتوزيع ادارات البحوث العلمية والافتاء ، ١٤٠٢هـ ـ ١٩٨٢م)

٢٧)الدعوة إلى الله على بصيرة ، د. عبد النعيم محمد حسنين ، ط١ (القاهرة ، دار الكتاب المصري ، بيروت ، دار الكتاب اللبناني ، ١٤٠٥هـ ـ ١٩٨٤م) .

٢٨)رسائل في العقيدة ، للشيخ محمد بن عثيمين ، ط١ ، (الرياض ، دار طيبة ، ١٤٠٤هـ - ١٩٨٣م) .

٢٩)زاد الداعية ، للشيخ محمد بن عثيمين ، ط٣ (الرياض ، دار الوطن للنشر ، ١٤١٣هـ)

٣٠)زاد المعاد في هدي خير العباد ، لابن قيم الجوزية ،ط٢ (مصر، مكتبة مصطفى الحلبي وشركاه).

٣١)السلوك الإنساني في الإسلام ، محمد عبدالعال ،ط١ (عمان- الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،١٩٨١م).

٣٢)سنن ابن ماجة ، تحقيق : فؤاد عبدالباقي (بيروت ، دار الفكر العربي)

٣٣)سنن الترمذي ، حققه وصححه : عبدالرحمن محمد عثمان ، (بيروت ، دار الفكر ، ١٤٠٠هـ) .

٣٤)الشخصية الإسلامية وموقعها اليوم بين النظم والعقائد ،د/ محمد محروس المدرس الأعظمي ط٣ (بغداد- الموصل ، دار الراشدون ، ١٤٢١هـ -٢٠٠٠م) .

٣٥)شرح حلية طالب العلم ،للشيخ محمد بن صالح بن عثيمين ، ط١(مصر ، دار المودة ، ١٤٣٠هـ) .

٣٦) صحيح البخاري ، تحقيق د/ مصطفى البنا،ط٣ (دمشق ، دار ابن كثير، ١٤٠٧هـ) .

٣٧)صحيح سنن الترمذي، محمد ناصر الدين الألباني، ط١ (الرياض مكتبة المعارف، ١٤٢٠هـ).

٣٨)صحيح مسلم ، تحقيق / محمد فؤاد عبدالباقي (الرياض ، نشر وتوزيع الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والإفتاء ، ١٤٠٠هـ -١٩٨٠م) .

٣٩)صفات الداعية ، د/ حمد بن ناصر العمار ، ط٢ (الرياض ، دار إشبيليا للنشر والتوزيع ، ١٤٢٠هـ -١٩٩٩م) .

٤٠)العقيدة الصحيحة وما يضادها ، للشيخ عبدالعزيز بن باز (الرياض ، الرئاسة العامة لإدارات البحوث العلمية والافتاء ، ١٤٠٣هـ -١٩٨٣م) .

٤١)علم الأخلاق الإسلامية ، مقداد يا لجن ، ط ١ (الرياض ،دار عالم الكتب ، ١٤١٢هـ- ١٩٩٢م).

٤٢)فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، للحافظ بن حجر العسقلاني ، ط٢ (مصر ، مكتبة الكليات الأزهرية ، ١٣٩٨هـ) .

٤٣)فتح القدير الجامع بين فنيّ الرواية والدراية من علم التفسير ، محمد بن علي الشوكاني (بيروت ـ لبنان ، دار المعرفة للطباعة والنشر).

٤٤)فصول من الأخلاق الإسلامية ،عبد الله بن سيف الأزدي ،ط ١(جدة، دار الأندلس ، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠ م) .

٤٥)فلسفة التربية الإسلامية ، محمد الشيباني،ط٥ (طرابلس، الشركة العامة للنشر والتوزيع، ١٩٨٥م).

٤٦)فن الإلقاء ،طه عبد الفتاح (مكة المكرمة ، مكتبة الفيصلية).

٤٧)الفوائد ، لابن قيم الجوزية ، ط١ (بيروت ، دار النفائس ، ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م).

٤٨)قواعد الدعوة الإسلامية ، الشريف حمدان الهجاري ،ط١ (المدينة المنورة ،١٤١٥هـ).

٤٩)الكليات ، لأبي البقاء الكفوي ، (بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٣٢م) .

٥٠)لسان العرب ، للعلامة ابن منظور ، ط١ (بيروت ، دار إحياء التراث العربي ، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م).

٥١)المتحدث الجيد ، عبد الكريم بكار ، ط١ (القاهرة ، دار السلام، ١٤٣١) هـ

٥٢)المجموع الثمين من فتاوي الشيخ ابن عثيمين ، جمع وترتيب : فهد بن ناصر السليمان ، ط١ (الرياض ، دار الوطن للنشر ، ١٤١٠هـ) .

٥٣)مجموع فتاوى ابن تيمية، جمع وترتيب عبد الرحمن بن قاسم(الرياض، دار عالم الكتب للطباعة والنشر، ١٤١٢هـ - ١٩٩١م).

٥٤)مدارج السالكين ، للإمام ابن القيم الجوزية (بيروت ، دار الكتاب العربي ، ١٣٩٣هـ -١٩٧٣م) .

٥٥)مرشد الدعاة ، محمد نمر الخطيب ، ط١ ، (بيروت ، دار المعرفة ، ١٤٠١هـ -١٩٨١م).

٥٦)المرشد في كتابة البحوث التربوية ، عبدالرحمن صالح عبدالله ، وحلمي محمد فودة ، ط٥ ، (مكة المكرمة ، مكتبة المنارة ، ١٤٠٨هـ ـ ١٩٨٨م) .

٥٧)معجم اللغة العربية المعاصرة ، أحمد مختار عبد الحميد عمر ،ط١(الناشر: عالم الكتب،١٤٢٩ هـ - ٢٠٠٨).

٥٨)المعجم الوسيط ، إبراهيم أنيس وآخرون ، ط٢ (مصر ، دار المعارف ، ١٣٩٢هـ -١٩٧٢م) .

٥٩)مفتاح دار السعادة ،لابن القيم،ط١(جدة ، مجمع الفقه الإسلامي ، ١٤٣٢هـ).

٦٠)مقدمة في علم الأخلاق، د/محمود حمدي زقزوق ،ط١ (الكويت ، دار القلم ،١٤٠١ هـ -١٩٨٠م).

٦١)مقومات الداعية المربي كما جاءت في القرآن الكريم ، ،د/محمود خليل ، أ /مصطفى يوسف منصور(مؤتمر الدعوة الإسلامية ومتغيرات العصر – غزة ،الجامعة الإسلامية ، كلية أصول الدين ،٨-٧ ربيع الأول ١٤٢٦هـ ، ١٧-١٦ أبريل ٢٠٠٥م).

٦٢)مقومات الداعية الناجح في ضوء الكتاب والسنة، د/ سعيد القحطاني، ط٢ ، (الرياض ، مؤسسة الجريسي للتوزيع ، ٢٠٠٨م).

٦٣) مقومات الداعية الناجح ، علي بن عمر بادحدح (جدة - دار الأندلس الخضراء - ١٤١٧هـ).

٦٤)معالم التنزيل، لأبي محمد الحسين بن مسعود البغوي الشافعي ط١، (بيروت – لبنان ، دار المعرفة ، ١٤٠٦هـ).

٦٥)منهج النبي ﷺ في الدعوة ، أ.د محمد مخزون ، ط٢(القاهرة ، دار السلام ، ١٤٢٤هـ).

مواقع الأنترنت:

١) الدعوة إلى الله بالكتابة، ظافر بن حسن آل جبعان www.wdawah.com

٢) تأصيل المناهج الدعوية في ضوء الكتاب والسنة وفهم السلف الصالح ،الشيخ صالح آل الشيخ ، www.assakina.com

٣) الارتقاء بالكتابة ،محمد بن إبراهيم الحمد ،الناشر: موقع دعوة الإسلام www.toislam.net

Personality Features of the Islamic Preacher

Lamiaa bint Suleiman Al-Taweel

Higher Institute of Preaching and seeking reward – University of Imam Muhammad bin Saud Islamic

Abstract

The summary: The Islamic religion approach came at refinement the Islamic character in moderate one and clear path. Since the appearance of this moderate religion,itdeterminedthe aspects of the Muslim's personality wither his belief, conception, worship, or mannerbased on the holly book of Allah (Quran) and the way or Sunnah of the Messenger of Allah (Peace and blessings be upon him). In addition, it drew its features and established its pillars. However, the Islamic preacher has to have an Islamic personality which is balanced and stabled in its behavior towards events and people. Though, his attitude must becorresponding to the law of Allah (Glorified and Sublime be he). In that, the Islamic preacher's character is a central one; people accept Islam from him and by him also they might indisposeIslam. Therefore, the Islamic preacher must have an Islamic personality which is perfect, stable, and balanced in its matters. Because, it is the proof of the credibility of what he belongs to, his commitment to it, and his strength of sticking to it. That is why there is an extreme impact on the success of the missionary activity or its failure through the Islamic preacher's personality in its strength and weakness. Therefore, the target of this research is to emphasize the basic characteristics of the missionary personality. Yet, among these main features are fideism, scientism, education, skillfulness, and behaviorism. As well as the essential fundamentals that it is based on these features, decide the personality's quality or type, determine its identity and its behavioral impact out of human self, to assure the necessity of gaining these features by the Islamic preacher and characterize them with interest. That is the Islamic preacher does not represent himself but the religion he belongs to.

Keywords: features, The invitees, Islamic preacher, personality, missionary success.

المنهج اللغوي في تفسير البيضاوي

د. راشد بن حمود بن راشد الثنيان

قسم الدراسات الإسلامية –كلية التربية– جامعة المجمعة – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

في هذا البحث بيان المنهج اللغوي في كتاب: (أنوار التنزيل وأسرار التأويل) للبيضاوي رحمه الله.

هدف البحث: إظهار معالم المنهج اللغوي في تفسير البيضاوي.

خطة البحث:

المقدمة: وفيها أهمية البحث، وهدفه، وخطة البحث ، والدراسات السابقة، ومنهج البحث.

الفصل الأول: البيضاوي وتفسيره.

المبحث الأول: البيضاوي وحياته.

المبحث الثاني: تفسير البيضاوي ومنهجه فيه.

الفصل الثاني: الأساليب اللغوية في تفسير البيضاوي ومنهجه فيها.

المبحث الأول: الأساليب اللغوية في تفسيره.

المبحث الثاني: المنهج اللغوي في تفسيره.

الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث والتوصيات.

الكلمات المفتاحية: منهج، البيضاوي، اللغوي، تفسير، أسلوب، أنوار، التنزيل، أسرار، التأويل.

مُقَدِمَةُ :

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان مالم يعلم، وصلى الله على خير من أرشد وعلم، نبينا محمد بن عبدالله وعلى آله وصحبه وسلم، أما بعد:

فقد نزل القرآن عربياً على قوم يتكلمون العربية، فخاطبهم بلغتهم، وتحداهم به لفصاحتهم.

قال ابن قتيبة: (القرآن نزل بألفاظ العرب ومعانيها، ومذاهبها في الإيجاز والاختصار، والإطالة والتوكيد، والإشارة إلى الشيء، وإغماض بعض المعاني حتى لا يظهر عليه إلا اللّقن، وإظهار بعضها، وضرب الأمثال لما خفي)[(١)].

ولهذا نشأت الدراسات اللغوية متصلة بالقُرآن الكريم عند العرب، فكان هو الأصل الذي دارت عليه بفروعها المختلفة، ومن أشهر التفاسير التي اعتنى بها العلماء شرحاً، وتحقيقاً، وتعليقاً، وتقريراً، وتميزاً في بسط علوم اللغة بأنواعها كتاب: (أنوار التنزيل وأسرار التأويل) لقاضي القضاة: ناصر الدين أبو الخير عبد الله بن عمر البيضاوي رحمه الله، وفي هذا البحث بيان لشيء من معالمه اللغوية، تحت عنوان: (المنهج اللغوي في تفسير البيضاوي)، سائلا الله الإعانة والتوفيق.

أهمية البحث: تظهر أهمية البحث في هذا الموضوع في أمور منها:

١- مكانة البيضاوي العلمية التي ظهرت في تفسيره، في جميع الفنون، وفي علوم اللغة خصيصاً وهو من ألف كتاب (لب الألباب في علم الإعراب)[(٢)] اختصاراً وتدقيقاً لكافية ابن الحاجب.

٢- تحقيق البيضاوي في المسائل اللغوية التي تمر في تفسيره وتدقيقه، وخوضه فيها خوض صاحب القدم الراسخة، مستعرضاً الاشتقاق، واستعمالات العرب فيها، وشواهدها من أشعارهم.

٣- عناية البيضاوي باختصار العبارة وسهولتها مع غزارة معانيها، واستخدام المصطلحات العلمية والتدقيق فيها.

٤- اهتمام العلماء به، ودراستهم له، وإقبالهم عليه، وتقبلهم له.

(١) ابن قتيبة: تأويل مشكل القرآن ص ٥٨.

(٢) السبكي: طبقات الشافعية الكبرى ٨/ ١٥٧.

أهداف البحث:

١- التعريف بالبيضاوي وتفسيره.
٢- بيان عناية البيضاوي بالأساليب اللغوية في تفسيره.
٣- إظهار المنهج اللغوي في تفسير البيضاوي.

خطة البحث:

المقدمة: وفيها أهمية البحث، وهدفه، وخطة البحث ، والدراسات السابقة، ومنهجي في البحث.
الفصل الأول: البيضاوي وتفسيره.
المبحث الأول: البيضاوي وحياته.
المبحث الثاني: تفسير البيضاوي ومنهجه فيه.
الفصل الثاني: الأساليب اللغوية في تفسير البيضاوي ومنهجه اللغوي فيه.
المبحث الأول: الأساليب اللغوية في تفسيره.
المبحث الثاني: المنهج اللغوي في تفسيره.
الخاتمة: وفيها أهم نتائج البحث والتوصيات.
المصادر والمراجع. فهرس الموضوعات.

الدراسات السابقة:

كثرت الدراسات العلمية على تفسير البيضاوي في مختلف المجالات تركز أكثرها بوضع الحواشي على التفسير وإن لم يعم كل التفسير، حتى زادت على الأربعين حاشية[٣].

ومن الرسائل الجامعية:

١- البيضاوي ومنهجه في التفسير، ليوسف أحمد علي، رسالة مقدمة لجامعة أم القرى لنيل درجة الدكتوراه بإشراف أ.د محمد شوقي خضر السيد.
٢- البيضاوي ومنهجه في التفسير، لعبدالرحمن بن علي البشري، رسالة مقدمة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لنيل درجة الماجستير بإشراف د. محمود بسيوني فودة، عام ١٤٠٦هـ.
٣- البيضاوي مفسراً للدكتور عبدالعزيز حاجي، رسالة مقدمة لجامعة الفاتح بطرابلس لنيل درجة الماجستير، وطبع في دمشق دار الحسنين، دار حازم/ عام ٢٠٠٠م.

ومع كثرة المؤلفات لخدمة لهذا الكتاب إلا أنها ركزت على الشرح والتعليق والتحشية فحسب.

وأما هذه الرسائل العلمية فقد اقتصرت على المنهج العام للبيضاوي في التفسير وأهم مصادره وقيمته العلمية دون العناية بالمنهج اللغوي ضمن مباحث الرسالة، وبناء عليه؛ فلم أقف حسب اطلاعي على دراسة لمنهج البيضاوي اللغوي في تفسيره، مما دعاني للكتابة فيه، مشاركاً من سبق في خدمة هذا التفسير مقتصراً ومركزاً على الجانب اللغوي بإذن الله.

منهج البحث: اتبعت المنهج الوصفي التحليلي في بيان الأساليب اللغوية ومعالم المنهج اللغوي في تفسيره.

أسأل الله الإعانة والتوفيق

الفصل الأول: البيضاوي وتفسيره.

المبحث الأول: البيضاوي وحياته العلمية.

أولاً: اسمه ونسبه: هو العلامة المفسّر قاضي القضاة، ناصر الدين، أبو الخير، عبدالله بن عمر بن علي البيضاوي الشيرازي، الشافعي[٤]، والبيضاوي: نسبة إلى بَيْضَاء بلدة قرب شِيراز، والشِّيرازي: نسبة إلى شِيرَاز وهي من أعظم مدن فارس[٥].

ثانياً: حياته العلمية، وثناء العلماء عليه:

ولد في بلدته البيضاء، ولم يشر أحد لسنة ولادته، ولكنه في أواخر القرن السادس أو أوائل القرن السابع تقريباً، ونشأ في بيت علم ودين وبركة، أخذ العلم عن والده، كما تتلمذ على شيوخ عصره في مختلف المجالات، وبرع في القرآن وعلومه، والفقه وأصوله، واللغة وعلومها، وبرع كذلك في علم المنطق والجدل والفلسفة، رحل إلى شيراز، قضى بها معظم حياته هناك، ولم يحتج إلى رحلات لاجتماع العلماء في شيراز آنذاك، فنهل العلم في الفنون، ثم قلد منصب قاضي القضاة في شيراز[٦].

أما عقيدته ومذهبه:

فقد كان البيضاوي متكلماً أشعرياً متصوفاً شافعي المذهب[٧]، ظهر ذلك في كتاباته في التفسير وغيرها من كتب العقيدة والمنطق والفقه وأصوله.

فمن أمثلة تأويله الصفات الخبرية تفسير قوله تعالى: [يَدُ اللهِ فَوْقَ أَيْدِيهِمْ ..] {الفتح:١٠}.

قال البيضاوي: (حال أو استئناف مؤكد على سبيل التخييل)[٨].

وفي تفسير قوله تعالى: [الَّذِينَ يَحْمِلُونَ الْعَرْشَ وَمَنْ حَوْلَهُ يُسَبِّحُونَ بِحَمْدِ رَبِّهِمْ ...] {غافر:٧}.

قال البيضاوي: (وحملهم إياه وحفيفهم حوله: مجاز عن حفظهم وتدبيرهم له أو كناية عن قربهم من ذي العرش ومكانتهم عنده وتوسطهم في نفاذ أمره)[٩].

---

(٣) محمد إدريس: اهتمام مفسري القرن الحادي عشر بتفسير البيضاوي أسبابه ومظاهره، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية – المجلد ٢٩- العدد الثاني ص ٥٠٢-٥٠٨.

(٤) السبكي: طبقات الشافعية الكبرى ٥/ ٥٩.

(٥) الحموي: معجم البلدان ٢/ ٣٣٥.

(٦) للاستزادة: السبكي: طبقات الشافعية الكبرى ٥/ ٥٩، ابن العماد: شذرات الذهب ٥/ ٣٩٢، الإسنوي: طبقات الشافعية ١/ ٢٨٣، ابن كثير: البداية والنهاية ١٣/ ٣٠٩، وغيرها من كتب التراجم.

(٧) السبكي: طبقات الشافعية الكبرى ٥/ ٥٩.

(٨) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٥/ ٢٠١.

(٩) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٥/ ٨٤.

من أهم مصنفاته:

إذا أمعنت النظر في المكتبة بحثاً عن مصنفات البيضاوي وجدت إحاطته في كل فن بنصيب، مما يظهر لنا مكانته العلمية في جميع العلوم، ومن أهم مصنفاته:

١- كتاب: الغاية القصوى في دراية الفتوى، في الفقه، اختصره من كتاب الوسيط في الفقه للغزالي[١٠].

٢- كتاب: منهاج الوصول إلى علم الأصول[١١]، في أصول الفقه اختصره من "الحاصل" للأرموي[١٢].

٣- وكتاب: طوالع الأنوار، في أصول الدين وعلم الكلام، مطبوع، قال عنه السبكي: (وهو أجلّ مختصر ألّف في علم الكلام)[١٣].

٤- وكتاب: شرح المصابيح، أي: مصابيح السّنّة للبغوي في الحديث، المسمى: تحفة الأبرار[١٤].

٥- كتاب: لب الألباب في علم الإعراب، اختصر فيه الكافية لابن الحاجب[١٥].

٦- كتاب: نظام التواريخ، كتبه باللغة الفارسية، ذكر فيه الأنبياء، والخلفاء، والأموية، والعباسية، ثم الصفارية، والسامانية، والغزنوية، والديالمة، والسلجوقية، والسلغرية، والخوارزمية، والمغولية[١٦].

٧- كتاب: أنوار التنزيل وأسرار التأويل، في التفسير، وهو محل بحثنا هنا.

وغيرها من الشروح والمصنفات، ولم تكن هذه الكتابات مجرد جمع وتصنيف، وإنما كانت تحقيقاً وتدقيقاً، وجودة في الاستنباط والتحري، مما جعلها محل عناية العلماء بعده بالشرح والتحشية والتعليق والتدريس.

من ثناء العلماء عليه: قال السيوطي: (كان إماما علّامة، عارفًا بالفقه والأصلين والعربية والمنطق، نظّارًا صالحًا، متعبّدًا، شافعيًّا)[١٧].

وقال ابن قاضي شهبة: (صاحب المصنفات، وعالم أذربيجان، وشيخ تلك الناحية)[١٨].

من شيوخه وتلاميذه:

من أبرز شيوخه: والده، ونصير الدين الطوسي، وعمر البوشكاني، وغيرهم.

وأما تلاميذه، فأبرزهم: جمال الدين الكسائي، وروح الدين الطيار، وكمال الدين المراغي، وغيرهم.

وفاته: توفي سنة ٦٨٥هـ رحمه الله[١٩].

المبحث الثاني: تفسير البيضاوي ومنهجه فيه.

جاء تفسير البيضاوي المسمى: أنوار التنزيل وأسرار التأويل، تاجاً يكلل تلك الجهود العلمية الرائعة، وخلاصة يودع فيها أستاذيته في مختلف العلوم النافعة، وخصوصاً إذا علمنا أن البيضاوي ألّف تفسيره هذا بعد منتصف القرن السابع الهجري – أي في الحقبة الأخيرة من حياته-(٢٠).

ففرغ في هذا التفسير تجربته وخبرته، وعلومه التي تفنن فيها، فظهرت الاستنباطات المتميزة في تفسير كلام الله تعالى، فأبدع في مسائل اللغة وما يتعلق بها، كما اتضحت قوته الفقهية حينما يعرض أقوال الفقهاء ويرجح بين الأقوال، وإذا عرضت مسائل الأصول فهو البارع فيها، وكذلك في العلوم الأخرى[٢١].

التعريف بالتفسير:

يعتبر تفسير البيضاوي من أهمّ كتب التفسير بالرأي[٢٢]، فهو كتاب جليل دقيق، متوسط الحجم، جمع بين التفسير والتأويل على مقتضى قواعد اللغة العربية، وقرّر الأدلة على أصول السّنّة[٢٣].

وقد شرح البيضاوي شيئًا من منهجه في التفسير حيث قال في مقدمته: (ولطالما أحدِّث نفسي بأن أصنِّف في هذا الفن –يعني التفسير- كتاباً يحتوي على صفوة ما بلغني من عظماء الصحابة، وعلماء التابعين ومَن دونهم من السَلَف الصالحين، وينطوي على نِكات بارعة، ولطائف رائعة، استنبطتها أنا ومَن قبلي مِن أفاضل المتأخرين، وأماثل المحققين، ويعرب عن وجوه القراءات المشهورة المعْزيّة إلى الأئمة الثمانية المشهورين[٢٤]، والشواذ المروية عن القرّاء المعتبرين، إلاَّ أن قصور بضاعتي يثبطني عن الإقدام، ويمنعني عن الانتصاب في هذا المقام، حتى سنح لي بعد الاستخارة ما صمم به عزمي على الشروع فيما أردته، والإتيان بما قصدته، ناوياً أن أسميه بأنوار التنزيل وأسرار التأويل)[٢٥].

وهو بهذه المقدمة يشير إلى أنه جمع في تفسيره صفوة ما لدى السابقين، ولخصه من كتب التفسير تلخيصاً عارياً عن مواقع الزلل عند من سبقه، والله أعلم.

(١٠) ابن شهبة: طبقات الشافعية ٢/ ١٧٣، حاجي خليفة: كشف الظنون ٢/ ١١٩٢.

(١١) وهو من أهم كتب الأصول عند الشافعية، مطبوع وله شروح كثيرة، منها: (نهاية السّول في شرح منهاج الأصول للبيضاوي) للإسنوي، ومنها: (معراج المنهاج شرح منهاج الوصول إلى علم الأصول للقاضي البيضاوي) تأليف شمس الدين الجزري، ومنها شرح البدخشي: (مناهج العقول) للإمام محمد بن الحسن البدخشي، وغيرها.

(١٢) الإسنوي: نهاية السول شرح منهاج الوصول ١/٦-٧.

(١٣) انظر: السبكي: طبقات الشافعية الكبرى ٨/ ١٥٧، حاجي خليفة: كشف الظنون ٢/ ١١٩٢.

(١٤) انظر: حاجي خليفة: كشف الظنون ٢/ ١٦٩٨، البغدادي: هدية العارفين أسماء المؤلفين وآثار المصنفين ١/ ٤٦٣.

(١٥) انظر: حاجي خليفة: كشف الظنون ٢/ ١٥٤٦، البغدادي: هدية العارفين في أسماء المؤلفين ١/ ٤٦٣.

(١٦) انظر: حاجي خليفة: كشف الظنون ٢/ ١٩٥٩.

(١٧) السيوطي: بغية الوعاة ١/ ٤٩٢.

(١٨) ابن قاضي شهبة: طبقات الشافعية ٢/ ١٧٢.

(١٩) انظر: ابن العماد: شذرات الذهب ٥/ ٣٩٢، الإسنوي: طبقات الشافعية ١/ ٢٨٣، ابن كثير: البداية والنهاية ١٣/ ٣٠٩.

(٢٠) انظر: ابن عاشور: التفسير ورجاله ٩١-٩٢.

(٢١) انظر أمثلة على ذلك: يوسف أحمد علي: البيضاوي ومنهجه في التفسير ٦٥-٨٩.

(٢٢) انظر: محمد عبد العظيم الزرقاني: مناهل العرفان في علوم القرآن ١/ ٥٣٥.

(٢٣) انظر: حاجي خليفة: كشف الظنون ١/ ١٢٨، الذهبي: التفسير والمفسرون ١/ ٣٠٥.

(٢٤) السبعة ويعقوب.

(٢٥) انظر: البيضاوي: مقدمة التفسير.

ومن أهم معالم هذا التفسير:

١- يتضح جليًا أن البيضاوي اعتمد كثيراً في تفسيره على كتاب الكشاف للزمخشري وميّزه بترك ما فيه من الاعتزال[٢٦]، قال السيوطي: (وسيد المختصرات منه –أي الكشاف- كتاب: (أنوار التنزيل وأسرار التأويل) للقاضي ناصر الدين البيضاوي، لخصه فأجاد، وأتى بكل مستجاد، وماز منه أماكن الاعتزال، وطرح مواضع الدسائس وأزال، وحرر مهمات، واستدرك تتمات، فبرز كأنه سبيكة نُضَار، واشتهر اشتهار الشمس في وسط النهار، وعكف عليه العاكفون، ولهج بذكر محاسنه الواصفون، وذاق طعم دقائقه العارفون، فأكبّ عليه العلماء والفضلاء تدريسًا ومطالعة، وبادروا إلى تلقيه بالقبول رغبة فيه ومسارعة، ومرّوا على ذلك طبقة بعد طبقة، ودرجوا عليه من زمن مصنفه إلى زمن شيوخنا متسقة)[٢٧].

٢- يأتي في الدرجة الثانية من مصادر البيضاوي في تفسيره: التفسير الكبير للفخر الرازي، وبه تأثر عند عرضه للآيات الكونية ومباحث الطبيعة، ولكنه هذب عباراته، ولخص إسهاباته، وحرر استنباطاته[٢٨].

٣- ولخص ما في تفسير الراغب الأصفهاني المسمى: تحقيق البيان في تأويل القرآن، ما يتعلق بالاشتقاق ولطائف الإشارات، فأصبح من أمهات كتب التفسير التي لا يستغني عنها الطالب لفهم كلام الله عز وجل.

قال حاجي خليفة: (وتفسيره: هذا كتاب عظيم الشأن غني عن البيان لخص فيه من الكشاف ما يتعلق بالإعراب والمعاني والبيان، ومن التفسير الكبير ما يتعلق بالحكمة والكلام، ومن تفسير الراغب ما يتعلق بالاشتقاق وغوامض الحقائق ولطائف الإشارات، وضم إليه: ما ورّى زناد فكره من الوجوه المعقولة والتصرفات المقبولة؛ فجلا رين الشك عن السريرة وزاد في العلم بسطة وبصيرة، ... ولكونه متبحرًا في ميدان فرسان الكلام فأظهر مهارته في العلوم حسبما يليق بالمقام، كشف القناع تارة عن وجوه محاسن الإشارة وملح الاستعارة، وهتك الأستارِ أخرى عن أسرار المعقولات بيد الحكمة ولسانها، وترجمان المناطقة وبنانها، فحل ما أشكل على الأنام وذلل لهم صعب المرام)[٢٩].

وبهذا الجمع بين التفاسير الثلاثة يكون قد جمع خلاصة ما وصل إليه التفسير في القرن السادس والسابع وهي أهم القرون التي شهدت نهضة علمية في جميع العلوم الإسلامية وعلم التفسير خصيصاً.

٤- كما يتبين أن البيضاوي رحمه الله مقل جدّا من الروايات الإسرائيلية، ويصدر الرواية بقوله: روي أو قيل .. إشعارًا منه بضعفها[٣٠].

٥- ذكر في نهاية كل سورة حديثًا في فضلها -كما وقع فيه صاحب الكشاف- وهي موضوعة باتفاق أهل الحديث وهذا من مما أُخذ عليه رحمه الله، ودافع عنه صاحب كشف الظنون فقال: (وأما أكثر الأحاديث التي أوردها في أواخر السور فإنه لكونه ممن صفت مرآة قلبه وتعرض لنفحات ربه تسامح فيه وأعرض عن أسباب التجريح والتعديل ونحا نحو الترغيب والتأويل عالماً بأنها مما فاه صاحبه بزور ودلى بغرور والله عليم بذات الصدور)[٣١]. وهذا لا يفي بالغرض، والغاية لا تبرر الوسيلة.

٦- هذا وقد ضمّن البيضاوي تفسيره نكتًا بارعة، واستنباطات دقيقة، كل هذا في أسلوب رائع موجز.

٧- عدم ترك الآيات الكونية بلا خوض في مباحث الكون والطبيعة، على طريقة تفسير الرازي دون توسع[٣٢].

٨- كما أنه يهتم أحيانًا بذكر القراءات، ولكنه لا يلتزم المتواتر منها، مع توجيه القراءة أحياناً[٣٣].

٩- أضف إلى ذلك أنه يتعرض لبعض المسائل الفقهية عند آيات الأحكام دون توسع منه، وقد ينص على مذهب الشافعي ويرجح غيره.

قال البيضاوي: (قال الله تعالى: [إِنَّ الصَّفَا وَالْمَرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوِ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطَّوَّفَ بِهِمَا وَمَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَإِنَّ اللهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ] {البقرة:١٥٨}، قوله: [فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ] فإنه يفهم منه التخيير، وهو ضعيف؛ لأن نفي الجناح يدل على الجواز الداخل في معنى الوجوب فلا يدفعه، وعن أبي حنيفة رحمه الله تعالى: أنه واجب يجبر بالدم، وعن مالك والشافعي رحمهما الله: أنه ركن؛ لقوله عليه الصلاة والسلام: "اسعوا فإن الله كتب عليكم")[٣٤].

---

(٢٦) مع أنه وقع فيما وقع فيه الزمخشري في بعض المواضع، حيث فسر المس بالجنون كالزمخشري في تفسير قوله تعالى: [الَّذِينَ يَأْكُلُونَ الرِّبَا لَا يَقُومُونَ إِلَّا كَمَا يَقُومُ الَّذِي يَتَخَبَّطُهُ الشَّيْطَانُ مِنَ الْمَسِّ...] {البقرة:٢٧٥} ، وذكر الأحاديث الضعيفة في نهاية تفسير كل سورة.

(٢٧) السيوطي: شوارد الأفكار ونواهد الأبكار على البيضاوي ١/ ١٣، السبكي: طبقات الشافعية ٨/ ١٥٧.

(٢٨) ابن عاشور: التفسير ورجاله ص ٩٤، يوسف أحمد: البيضاوي ومنهجه في التفسير ص ٢٣١.

(٢٩) انظر: حاجي خليفة: كشف الظنون ١/ ١٢٧.

(٣٠) انظر: الذهبي: التفسير والمفسرون ١/ ٣٠٧، وانظر: تفسير البيضاوي ٤/ ١١٥.

(٣١) حاجي خليفة: كشف الظنون ١/ ١٢٨.

(٣٢) انظر: البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٥/ ٣.

(٣٣) انظر: البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢/ ١٢٢، ٤/ ٢٧١، ٥/ ٣٤٣.

(٣٤) انظر: البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٤٣٢.

وقال عند قوله تعالى: [فَإِذَا أَمِنْتُمْ فَمَنْ تَمَتَّعَ بِالعُمْرَةِ إِلَى الحَجِّ فَمَا اسْتَيْسَرَ مِنَ الهَدْيِ فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ فِي الحَجِّ وَسَبْعَةٍ إِذَا رَجَعْتُمْ تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ ذَلِكَ لِمَنْ لَمْ يَكُنْ أَهْلُهُ حَاضِرِي المَسْجِدِ الحَرَامِ وَاتَّقُوا اللهَ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللهَ شَدِيدُ العِقَابِ] {البقرة:١٩٦}، والمراد حصر العدو عند مالك والشافعي رحمها الله تعالى لقوله تعالى: [فَإِذَا أَمِنْتُمْ]، ولنزوله في الحديبية، ولقول ابن عباس رضي الله تعالى عنهما: لا حصر إلا حصر العدو، وكل منع من عدو أو مرض أو غيرهما عند أبي حنيفة رحمه الله تعالى لما روي عنه عليه الصلاة والسلام: "من كسر أو عرج فقد حل وعليه الحج من قابل" وهو ضعيف مؤول بما إذا شرط الإحلال به)[٣٥].

١٠- الاهتمام الكبير بالأساليب البلاغية والمسائل اللغوية، وهي ما سأبحثه في الفصل الثاني بإذن الله.

ونظرًا لما يحتله هذا الكتاب من أهمية في عالم التفاسير، فقد اعتنى به جمهور العلماء الأفاضل والفحول، فعكفوا عليه بالدرس والتحشية، ومن أشهر هذه الحواشي وأكثرها تداولاً: حاشية قاضي زاده، وحاشية الشهاب الخفاجي، وحاشية القونوي[٣٦].

الفصل الثاني: الأساليب اللغوية في تفسير البيضاوي ومنهجه اللغوي فيه.

المبحث الأول: الأساليب اللغوية في تفسيره.

ذكر السيوطي رحمه الله أنواع العلوم التي يجب توفرها في المفسر، فأوصلها إلى خمسة عشر علمًا، ومن أولها: علم اللغة، وذلك لأهميته، وأهمية معرفة أساليبه لفهم القرآن، وبه يعرف شرح مفردات الألفاظ ومدلولاتها بحسب الوضع[٣٧].

قال مجاهد رحمه الله -وهو أحد أئمة التفسير-: (لا يحل لأحد يؤمن بالله واليوم الآخر، أن يتكلم في كتاب الله، إذا لم يكن عالماً بلغات العرب)[٣٨].

وقال الإمام مالك بن أنس رحمه الله: (لا أوتى برجل غير عالم بلغة العرب يفسر كتاب الله إلا جعلته نكالاً)[٣٩].

وبدراسة تفسير البيضاوي تظهر عنايته بعلوم العربية من لغة ونحو وصرف وبلاغة وشواهد شعرية؛ فقد أدرك البيضاوي ما لهذه العلوم من أهمية في فهم كتاب الله، ومن هنا كان اهتمامه بالعربية، حتى أصبح من الممكن تصنيف هذا الكتاب ضمن الاتجاه اللغوي البياني في التفسير.

ومن الأساليب اللغوية التي اهتم بها الإمام البيضاوي في تفسيره:

أولاً: الأساليب الإنشائية، ومنها:

١- الاستفهام:

تطرق البيضاوي لأسلوب الاستفهام من وجهة نظر لغوية ودلالية وتأويلية، وبين آثار هذا الأسلوب في جماليات النص القرآني، فقد تحدث عن الهمزة، وأم، وهل، ومن، وما، وأين، وأي، وكيف، ومتى، وأنى، وربط معاني هذه الأدوات بالمعنى الكلي للنص القرآني، فقد جعل البيضاوي المعنى جلّ اهتمامه.

-ومن ذلك قوله في همزة الاستفهام: (قال تعالى: [أَلَا إِنَّهُمْ هُمُ المُفْسِدُونَ وَلَكِنْ لَا يَشْعُرُونَ] {البقرة:١٢} رد لما ادعوه، أبلغ رد للاستئناف به، وتصديره بحرفي التأكيد: ألا المنبهة على تحقيق ما بعدها؛ فإن همزة الاستفهام التي للإنكار إذا دخلت على النفي أفادت تحقيقاً، ونظيره [أَلَيْسَ ذَلِكَ بِقَادِرٍ] {القيامة:٤٠} ولذلك لا تكاد تقع الجملة بعدها إلا مصدرة بما يلتقي به القسم)[٤٠].

-وكقوله في تفسير قوله تعالى: ([أَمْ تَقُولُونَ عَلَى اللهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ] {البقرة:٨٠} أم: معادلة لهمزة الاستفهام، بمعنى: أي الأمرين كائن، على سبيل التقرير للعلم بوقوع أحدهما، أو منقطعة بمعنى: بل أتقولون، على التقرير والتقريع)[٤١].

-وكقوله في (هل) عند تفسير قوله تعالى: ([فَهَلْ أَنْتُمْ شَاكِرُونَ] {الأنبياء:٨٠} ذلك أمر أخرجه في صورة الاستفهام للمبالغة والتقريع)[٤٢].

-وكقوله في تفسير قوله تعالى: ([أَرَأَيْتَ مَنِ اتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ] {الفرقان:٤٣} بأن أطاعه وبنى عليه دينه، لا يسمع حجة ولا يبصر دليلاً، وإنما قدم المفعول الثاني للعناية به، [أَفَأَنْتَ تَكُونُ عَلَيْهِ وَكِيلًا] {الفرقان:٤٣} حفيظاً تمنعه عن الشرك والمعاصي وحاله هذا؛ فالاستفهام الأول للتقرير والتعجيب، والثاني للإنكار)[٤٣].

-وكذلك قوله في (أي) من قوله تعالى: ([مِنْ أَيِّ شَيْءٍ خَلَقَهُ] {عبس:١٨} بيان لما أنعم عليه خصوصاً من مبدأ حدوثه، والاستفهام للتحقير ولذلك أجاب عنه بقوله: [مِنْ نُطْفَةٍ خَلَقَهُ فَقَدَّرَهُ] {عبس:١٩})[٤٤].

فحينما تستقرئ تفسير الإمام البيضاوي تلحظ اهتمامه بمعاني ألفاظ الاستفهام ودلالاتها حسب سياق الآيات، وهذه ميزة كبيرة جمع فيها بين بيان اللفظ والمعنى في عبارات موجزة، ومما نستفيد من تفسيره لأدوات الاستفهام في الأمثلة السابقة:

أ-أن الرد بالاستفهام المصدَّر في الكلام من أبلغ الردود.

ب-أن همزة الاستفهام التي للإنكار إذا دخلت على النفي أفادت التحقيق.

ج-أن (أم) معادلة لهمزة الاستفهام، بمعنى: أي الأمرين؟.

د-أنها تفيد التقرير بوقوع أحد الأمرين، أو منقطعة بمعنى: بل، على سبيل التقرير والتقريع.

هـ-أن الأمر قد يخرج في صورة الاستفهام للمبالغة والتقريع.

و-توالي الاستفهامات في الآية مع اختلاف دلالة كل واحد منها.

ز-تنوع المعاني التي يأتي لأجلها الاستفهام من تقرير أو تعجيب أو تقريع أو إنكار أو تحقير وغيرها.

---

(٣٥) انظر: البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٤٨٠.

(٣٦) انظر: حاجي خليفة: فقد ذكر ما يزيد على الخمسين حاشية، كشف الظنون ١/ ١٢٨، الذهبي: التفسير والمفسرون ١/ ٣١١.

(٣٧) السيوطي: الإتقان في علوم القرآن ٤/ ٢٢٧.

(٣٨) الزركشي: البرهان في علوم القرآن ١/ ٢٩٢.

(٣٩) البيهقي: شعب الإيمان ٢/ ٤٢٥.

(٤٠) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ١٧٠.

(٤١) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٣٥١.

(٤٢) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٤/ ١٠٣.

(٤٣) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٤/ ٢١٩.

(٤٤) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٥/ ٤٥٣.

٢- التعجب:

عرف البيضاوي التعجب بقوله: (حيرة تعرض للإنسان لجهله بسبب المتعجب منه)[٤٥].

وأسلوب التَّعجب بصيغته: ما أَفْعَل، وأَفْعِل به؛ من الأساليب الإفصاحية الانفعالية التي تنبع من عاطفة المتكلم، وعليه؛ فجملة التَّعجب جملة إنشائية لا تحتمل الصدق والكذب، وبين البيضاوي ما يفيده التعجب في مواضعه من تفسيره.

قال البيضاوي: (قال تعالى: [فَمَا أَصْبَرَهُمْ عَلَى النَّارِ] {البقرة:١٧٥} تعجب من حالهم في الالتباس بموجبات النار من غيره مبالاة)[٤٦].

وقال أيضاً في قوله تعالى: ([أَبْصِرْ بِهِ وَأَسْمِعْ] {الكهف:٢٦} ذكر بصيغة التعجب للدلالة على أن آمره في الإدراك خارج عما عليه إدراك السامعين والمبصرين إذ لا يحجبه شيء، ولا يتفاوت دون لطيف وكثيف وصغير وكبير وخفي وجلي)[٤٧].

وإذا نظرنا لوجهة نظر البيضاوي وغالب المفسرين أن التعجب استعمل في القرآن بأساليب غير القياسية، فعرض لأدوات تفيد التعجب كالاستفهام، كما في قوله تعالى: [أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ] {البقرة:٢٥٨} حيث قال البيضاوي في تفسير همزة الاستفهام: (تعجيب من محاجة نمرود وحماقته)[٤٨].

فالاستفهام يأتي بمعنى التعجب وغيره من المعاني، وهذا كثير في القرآن.

٣- النداء:

النداء من الأساليب النَّحوية كثيرة الدوران في كلام العرب، إذ يستعمل في أول كل كلام لعطف المخاطب على المتكلم، فهو يشبه الأصوات المستعملة في التنبيه، وبالرغم من كثرة النداء في كلامنا، فهو ليس مقصوداً بذاته، بل جيء به لتنبيه المخاطب إلى ما يأتي بعد الكلام المنادى له.

يقول سيبويه: (أول كل كلام النداء، وإنما يترك في بعضه تخفيفاً، وذلك أن سبيل المتكلِّم أن ينادي من يخاطبه ليقبل عليه، ثم يخاطبه مخبراً له، أو مستفهماً أو آمراً، أو ناهياً)[٤٩].

ويقول أيضاً: (المنادى مختص من بين أمته لأمرك، أو نهيك، أو خبرك، فالاختصاص أجرى هذا على حرف النداء)[٥٠].

وقد ورد النداء في القرآن كثيراً، والمستعمل هو أم الباب: يا، وقد ورد حذف أداة النداء في القرآن.

قال ابن هشام: (وهي أكثر أحرف النداء استعمالاً، ولهذا لا يقدر عند الحذف سواها نحو: [يُوسُفُ أَعْرِضْ عَنْ هَذَا] {يوسف:٢٩})[٥١].

وأسلوب النداء مما اهتم به البيضاوي حيث قال: (و"يا" حرف وضع لنداء البعيد، وقد ينادي به القريب تنزيلاً له منزلة البعيد؛ إما لعظمته كقول الداعي يا رب و يا الله؛ وهو أقرب إليه من حبل الوريد، أو لغفلته وسوء فهمه، أو للاعتناء بالمدعو له وزيادة الحث عليه)[٥٢].

فبين موضع استعمال "يا" النداء وبين المعاني التي تدل عليها إذا استعملت في غير ما تستعمل له في الأصل.

ويشير البيضاوي إلى رأي البصريين والكوفيين في حذف أداة النداء في اللهم، وظاهر كلامه الميل إلى رأي البصريين، حيث يقول: ([قُلِ اللهُمَّ] {آل عمران:٢٦} الميم عوض عن يا ولذلك لا يجتمعان وهو من خصائص هذا الاسم كدخول يا عليه مع لام التعريف وقطع همزته وتاء القسم وقيل أصله يا الله أمنا بخير فخفف بحذف حرف النداء ومتعلقات الفعل وهمزته)[٥٣].

وقد ذكر البيضاوي الاختلاف بين أهل العربية في المنادى المضاف إلى ياء المتكم في فتح ذلك وكسره مع إجماع جمعتهم على أنهما لغتان مستعملتان عند العرب، فقرأ أهل البصرة (يا ابن أمَّ) بفتح الميم، وقرأ عامة قرأة أهل الكوفة: (ابن أمِّ) بكسر الميم[٥٤]، حيث يقول: ([**قَالَ ابْنَ أُمَّ**] {الأعراف:١٥٠} وقرأ ابن عامر وحمزة والكسائي وأبو بكر عن عاصم: هنا، وفي طه [**يَا ابْنَ أُمِّ**] بالكسر، وأصله: يا ابن أمي؛ فحذفت الياء اكتفاء بالكسرة تخفيفاً كالمنادى المضاف إلى الياء، والباقون: بالفتح زيادة في التخفيف لطوله أو تشبيهاً بخمسة عشر)[٥٥].

٤- الأمر:

لمادة (أمر) دلالات قرآنية كثيرة، منها: الطلب، كقوله تعالى: [أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ] {البقرة:٤٤}، وبمعنى الشأن كقوله تعالى: [وَلِلَّهِ غَيْبُ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَإِلَيْهِ يُرْجَعُ الأَمْرُ كُلُّهُ] {هود:١٢٣}، وغيرها من الدلالات؛ إلا أننا نجد غلبة الدلالتين: الأمر بمعنى الشأن، وبمعنى الطلب، فهما أكثر الدلالات وروداً في القرآن الكريم.

وتخرج صيغة الأمر من معناها الأصلي فتفيد معاني أخرى تفهم من السياق مع القرائن ومقتضيات الأحوال، وقد أشار سيبويه في الكتاب إلى خروج الأمر عن دلالاته الوضعية إلى بعض المعاني البلاغية، وإن لم يضع لبعضها تسميات من ذلك قوله: (واعلم أن الدعاء بمنزلة الأمر والنهي، وإنما قيل: دعاء؛ لأنَّه استعظم أن يقال: أمر أو نهي، وذلك قولك: اللهم زيداً فاغفر ذنبه، وزيداً فأصلح شأنه، وعمراً ليجزه الله خيراً، وتقول: زيداً قطع الله يده، وزيداً أمر الله عليه العيش، لأن معناه: زيداً ليقطع الله يده)[٥٦].

(٤٥) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٤٩٠.
(٤٦) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٤٥١.
(٤٧) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٣/ ٤٩٢.
(٤٨) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٥٥٩.
(٤٩) سيبويه: الكتاب ٢/ ٢٥.
(٥٠) سيبويه: الكتاب ٢/ ٢٣١.
(٥١) ابن هشام: مغني اللبيب ص ٣٦١، المرادي: الجنى الداني ص ٦١.
(٥٢) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٢١٥.
(٥٣) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢/ ٢٣.
(٥٤) الطبري: جامع البيان ٣/ ١٢٩.
(٥٥) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٣/ ٦١.
(٥٦) سيبويه: الكتاب ٢/ ١٤١.

ولذا فالبيضاوي كعادته يعرض لصور البيان وألوان البلاغة في القرآن، ويلتزم عرض الأديب الذائق فلا يجردها من الجمال ولا يعريها من البهاء.

فقد تناول أسلوب الأمر في معرض تفسيره لآيات القرآن الكريم، وأشار إلى خروج الأمر عن دلالته الأصلية إلى معانٍ بلاغية كالتعجيز والتبكيت في قوله تعالى: [قُلْ فَأْتُوا بِسُورَةٍ مِثْلِهِ وَادْعُوا مَنِ اسْتَطَعْتُمْ مِنْ دُونِ اللهِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ] {يونس:٣٨}[٥٧].

وفي قوله تعالى: [وَجَعَلُوا للهِ أَنْدَادًا لِيُضِلُّوا عَنْ سَبِيلِهِ قُلْ تَمَتَّعُوا] {إبراهيم:٣٠}

قال البيضاوي: (وفي التهديد بصيغة الأمر إيذان بأن المهدد عليه كالمطلوب لإفضائه إلى المهدد به وأن الأمرين كائنان لا محالة ولذلك علله بقوله: [قُلْ تَمَتَّعُوا فَإِنَّ مَصِيرَكُمْ إِلَى النَّارِ])[٥٨].

ثانياً: الأساليب الخبرية، ومنها:

١- التأكيد:

يأتي أسلوب التأكيد لتقوية المعنى في نفس السامع، وأشهر أنواعه التأكيد بالتكرار، ومن أمثلة التوكيد اللفظي في القرآن قوله تعالى: [هَيْهَاتَ هَيْهَاتَ لِمَا تُوعَدُونَ] {المؤمنون:٣٦}.

وكما قال البيضاوي في تفسير قوله تعالى: [فَمَنْ لَمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ فِي الحَجِّ وَسَبْعَةٍ إِذَا رَجَعْتُمْ تِلْكَ عَشَرَةٌ كَامِلَةٌ] {البقرة:١٩٦} (كاملة: صفة مؤكدة تفيد المبالغة في محافظة العدد أو مبينة كمال العشرة)[٥٩].

وقال البيضاوي في فائدة التكرار: (قال تعالى: [فَمَهِّلِ الكَافِرِينَ أَمْهِلْهُمْ رُوَيْدًا] {الطَّارق:١٧} إمهالاً يسيراً والتكرير وتغيير البنية لزيادة التسكين)[٦٠].

وفي تفسير قوله تعالى: [غَيْرِ المَغْضُوبِ عَلَيْهِمْ وَلَا الضَّالِّينَ] {الفاتحة:٧}، قال البيضاوي: (و"لا" مزيدة لتأكيد ما في "غير" من معنى النفي فكأنه قال: لا المغضوب عليهم ولا الضالين)[٦١].

وقال في هاء التنبيه بعد ياء النداء وقبل المنادى [يَا أَيُّهَا]: (وأقحمت بينهما هاء التنبيه تأكيداً وتعويضاً عما يستحقه، أي: من المضاف إليه، وإنما كثر النداء على هذه الطريقة في القرآن لاستقلاله بأوجه من التأكيد)[٦٢].

وقال في تفسير قوله تعالى: [قُلْنَا اهْبِطُوا مِنْهَا جَمِيعًا] {البقرة:٣٨} ([جَمِيعًا] حال في اللفظ تأكيد في المعنى كأنه قيل: اهبطوا أنتم أجمعون)[٦٣].

وقال في تفسير قوله تعالى: [شَهِدَ اللهُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَالمَلَائِكَةُ وَأُولُو العِلْمِ قَائِمًا بِالقِسْطِ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ العَزِيزُ الحَكِيمُ] {آل عمران:١٨}: ([لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ] كرره للتأكيد ومزيد الاعتناء بمعرفة أدلة التوحيد والحكم به بعد إقامة الحجة)[٦٤].

وقال أيضاً عند قوله الله تعالى: [يُرِيدُ اللهُ لِيُبَيِّنَ لَكُمْ وَيَهْدِيَكُمْ سُنَنَ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ وَيَتُوبَ عَلَيْكُمْ وَاللهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ(٢٦) وَاللهُ يُرِيدُ أَنْ يَتُوبَ عَلَيْكُمْ] {النساء:٢٦-٢٧}: ([وَاللهُ يُرِيدُ أَنْ يَتُوبَ عَلَيْكُمْ] كرره للتأكيد والمبالغة)[٦٥].

فأفاد البيضاوي أن التأكيد يأتي بأساليب متنوعة، منها: التكرار، والزيادة في المبنى، ويأتي مع الحال، والنداء، والنعت، وأنه يفيد **مزيد العناية بالموضوع، والمبالغة، والتأثير في نفس السامع.**

٢- القسم:

القسم جملة فعلية أو اسمية تؤكد بها جملة موجبة أو منفية، ومن شأن الجملتين أن تنزلا منزلة جملة واحدة كجملتي الشرط والجزاء[٦٦].

وأقسام القرآن بآيات الله المستلزمة لذاته وصفاته، للدلالة على أنه من عظيم آياته، كقوله تعالى: [وَالصَّافَّاتِ صَفًّا] {الصَّفات:١}، وقوله تعالى: [وَالفَجْرِ(١) وَلَيَالٍ عَشْرٍ] {الفجر:١-٢}، وقوله تعالى: [فَلَا أُقْسِمُ بِالخُنَّسِ] {التَّكوير:١٥}، وقوله تعالى: [وَالسَّمَاءِ وَالطَّارِقِ] {الطَّارق:١}، ومثل هذه الأقسام كثير في القرآن.

كما نجد الإجماع عند أهل اللغة وعلوم القرآن أن الغرض من القسم التوكيد، قال ابن يعيش: (اعلم أن الغرض من القسم توكيد ما يقسم عليه من نفي وإثبات)[٦٧].

وقد ذكر البيضاوي ما يتعلق بالقسم عند تفسيره لآيات القسم، وأركان القسم أربعة: اجتمعت في قول الله جل وعلا: [وَأَقْسَمُوا بِاللهِ جَهْدَ أَيْمَانِهِمْ لَا يَبْعَثُ اللهُ مَنْ يَمُوتُ] {النحل:٣٨}.

فقوله: [وَأَقْسَمُوا] الركن الأول: فعل القسم.

وقوله : [بِاللهِ] الركن الثاني: المقسم به.

وقوله: [لَا يَبْعَثُ اللهُ مَنْ يَمُوتُ] الركن الثالث: المقسم عليه.

(٥٧) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٤١١.
(٥٨) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٣/ ٣٤٨.
(٥٩) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٤٨١.
(٦٠) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٥/ ٤٧٨.
(٦١) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٨٠.
(٦٢) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٢١٦.
(٦٣) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٣٠٢.
(٦٤) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢/ ١٨.
(٦٥) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢/ ١٧٥.
(٦٦) انظر: ابن يعيش: شرح المفصل ٩/ ٩٠.
(٦٧) ابن يعيش: شرح المفصل ٩/ ٩٠.

والركن الرابع: هو الغاية من القسم، وهذا يختلف من قَسَم لآخر حسب الحال والمقام.

قال ابن القيم: (وهو سبحانه يقسم بأمور على أمور، وإنما يقسم بنفسه الموصوفة بصفاته، وبآياته المستلزمة لذاته وصفاته، وإقسامه ببعض المخلوقات دليل على أنه من عظيم آياته .. تارة على التوحيد، وتارة على أن القرآن حق، وتارة على أن الرسول حق، وتارة على الجزاء والوعد والوعيد، وتارة على حال الإنسان)[٦٨].

وأشار البيضاوي في مواضع كثيرة إلى معان مهمة في أسلوب القسم، ومن ذلك: أن القسم بالتاء في القرآن بدل عن الباء وفيه معنى التعجب، وأنها مختصة باسم الله تعالى[٦٩].

وقال في موضع آخر: ([وَتَاللهِ] {الأنبياء:٥٧} وقرئ بالباء، وهي الأصل، والتاء بدل من الواو المبدلة منها، وفيها تعجب)[٧٠].

قال الزمخشري: (فإن قلت: ما الفرق بين الباء والتاء؟ قلت: إن الباء هي الأصل، والتاء بدل من الواو المبدلة منها، وإن التاء فيها زيادة معنى وهو التعجب)[٧١]، وهو كما قال في جميع المواضع.

وأفاد البيضاوي جواز حذف أحد أركان القسم وينوب عنها غيرها:

حيث قال عند قوله تعالى: [قَالَ فَبِمَا أَغْوَيْتَنِي] {الأعراف:١٦} (أي: بعد أن أمهلتني لأجتهدن في إغوائهم بأي طريق يمكنني بسبب إغوائك إياي بواسطتهم تسمية أو حملاً على الغي أو تكليفاً بما غويت لأجله، والباء متعلقة بفعل القسم المحذوف)[٧٢].

وقوله في تفسير أول سورة الفجر [وَالفَجْرِ] {الفجر:١} بعد أن ذكر القسم: (والمقسم عليه: محذوف، وهو ليعذبن)[٧٣].

وقال: [وَلَئِنْ أَتَيْتَ الَّذِينَ أُوتُوا الكِتابَ بِكُلِّ آيَةٍ مَا تَبِعُوا قِبْلَتَكَ] {البقرة:١٤٥}، (ما تبعوا: جواب للقسم المضمر، والقسم وجوابه ساد مسد جواب الشرط)[٧٤].

٣- الاستثناء:

يعتبر حرف الاستثناء (إلا) أهم أدوات الاستثناء[٧٥]، وقد ذكر العكبري العلة في كونها أصلاً لأدواته بقوله: (أصل أدوات الاستثناء لوجهين: أحدهما: أنها حرف، والموضوع لإفادة المعاني، والموضوع لإفادة المعاني الحروف كالنفي والاستفهام والنداء. والثاني: أنها تقع في جميع أبواب الاستثناء للاستثناء فقط، وغيرها في أمكنة مخصوصة، وتستعمل في أبواب أخر)[٧٦].

وقد بين البيضاوي في تفسيره ما يتعلق بأنواع الاستثناء، وفائدته في مواضع كثيرة، حيث قال في قوله تعالى: [لَا يَذُوقُونَ فِيهَا المَوْتَ إِلَّا المَوْتَةَ الأُولَى] {الدخان:٥٦}: (الاستثناء للمبالغة في تعميم النفي وامتناع)[٧٧].

وينص كثيراً على أن هذا الاستثناء متصل أو منقطع كما قال عند قوله تعالى: [مَنْ كَفَرَ بِاللهِ مِنْ بَعْدِ إِيمَانِهِ إِلَّا مَنْ أُكْرِهَ وَقَلْبُهُ مُطْمَئِنٌّ بِالإِيمَانِ] {النحل:١٠٦} (إلا من أكره: على الافتراء أو كلمة الكفر، استثناء متصل؛ لأن الكفر لغة يعم القول والعقد كالإيمان)[٧٨].

ومثال الثاني في قوله تعالى: [وَمِنْهُمْ أُمِّيُّونَ لَا يَعْلَمُونَ الكِتَابَ إِلَّا أَمَانِيَّ وَإِنْ هُمْ إِلَّا يَظُنُّونَ] {البقرة:٧٨} حيث قال: (إلا أماني: استثناء منقطع)[٧٩].

أو يجوز الوجهان[٨٠].

٤- الشرط:

تُعد أداة الشرط (إن) أُم هذا الباب، كما عدها النحاة[٨١].

يتنوع الشرط إلى شرط جازم وشرط غير جازم حسب أدواته، ويقوم أسلوب الشرط على التركيب والترابط بين الشرط والجواب، ويتم الاتصال بينهما بمجموعة من الأدوات، تختلف في طبيعتها ووظائفها التي وضعت لها.

وقد تطرق لها جميعاً البيضاوي في تفسيره، وبيَّن الدلالات المعنوية التي دل عليها الشرط، ومن أمثلة ذلك:

قوله: (الشرط للتبكيت والإلزام في قوله تعالى: [فَاسْأَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ إِنْ كُنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ] {النحل:٤٣})[٨٢].

فبين معنى الشرط وأنه يفيد التبكيت والإلزام.

وقال البيضاوي مبيناً معنى أداة الشرط لو: (ولو: من حروف الشرط وظاهرها الدلالة على انتفاء الأول لانتفاء الثاني، ضرورة انتفاء الملزوم عند انتفاء لازمه)[٨٣].

---

(٦٨) ابن القيم: التبيان في أقسام القرآن ص ٦.
(٦٩) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٣/ ٣٠١.
(٧٠) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٤/ ٩٨.
(٧١) الزمخشري: الكشاف ٣/ ١٢٣، أبو حيان: البحر المحيط ٥/ ٣٢٧، أبو السعود: تفسير أبي السعود ٤/ ٢٩٥.
(٧٢) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٣/ ٩.
(٧٣) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٥/ ٤٨٧.
(٧٤) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٤٢٢.
(٧٥) ابن يعيش: شرح المفصل ٢/ ٧٢.
(٧٦) العكبري: اللباب في علل البناء والإعراب ١/ ٣٠٢.
(٧٧) انظر: البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٤٢٧، ٥/ ١٦٥.
(٧٨) انظر: البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٣/ ٤٢١، ٥/ ١٥٦.
(٧٩) انظر: البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٣٤٩، ٥/ ١٤.
(٨٠) انظر: البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٥/ ١٦٥.
(٨١) انظر: ابن يعيش: شرح المفصل ٧/ ٤١.
(٨٢) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٣/ ٤٠٠.
(٨٣) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٢٠٨.

وقال أيضاً: ([قَالَ هَلْ عَسَيْتُمْ إِنْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ القِتَالُ أَلَّا تُقَاتِلُوا] {البقرة:٢٤٦} فصل بين عسى وخبره بالشرط، والمعنى: أتوقع جبنكم عن القتال إن كتب عليكم؛ فأدخل هل على فعل التوقع مستفهماً عما هو المتوقع عنده تقريراً وتثبيتاً)[٨٤].

وقال أيضاً في بيان أصل (مهما) من قوله تعالى: [وَقَالُوا مَهْمَا تَأْتِنَا بِهِ مِنْ آيَةٍ لِتَسْحَرَنَا بِهَا فَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ] {الأعراف:١٣٢} (أصلها ما الشرطية ضمت إليها ما المزيدة للتأكيد ثم قلبت ألفها هاء استثقالا للتكرير وقيل مركبة من مه الذي يصوت به)[٨٥].

وبين البيضاوي الشرط المحذوف حينما يمر ذلك في تفسير الآيات وسبب الحذف، كما في قوله تعالى: [فَعِدَّةٌ مِنْ أَيَّامٍ] {البقرة:١٨٤} قال: (على تقدير: إن أفطر فحذف الشرط والمضاف والمضاف إليه للعلم بها)[٨٦].

إلى غير ذلك من الأمثلة الكثيرة المبثوثة في تفسيره رحمه الله.

المبحث الثاني: المنهج اللغوي في تفسيره.

لقد هيأ البيضاوي لنفسه ما ينبغي أن يتوافر لتفسير كتاب الله تعالى من معارف وعلوم وإمكانات؛ فأعد نفسه لشرف هذه المهمة.

يُضاف إلى ذلك ما وهبه الله من الذوق الأدبي اللغوي الرائع، والأسلوب الشيق الماتع؛ مما كان له الأثر البين في براعته اللغوية، وتمكنه من معالجة المسائل اللغوية في ثنايا التفسير.

اتضح ذلك جلياً في تحليله العميق للألفاظ، ومعرفته باشتقاقها، وذكره لجميع الأوجه والاحتمالات اللغوية، وهو يناقش الآراء المتعلقة بمسائلها، في سياق عرضه للأقوال والتأويلات الواردة في آيات القرآن الكريم، ومن أبرز المعالم في منهجه اللغوي في تفسيره:

١- الاختصار:

يظهر لنا جلياً حرص البيضاوي على الاختصار في كل مؤلفاته، دون إخلال أو تفويت للمعنى المقصود، فهو أستاذ في هذا الفن وبارع فيه، وذلك بالمقارنة بين كتبه المختصرة مع أصلها، ومع ذلك فله إضافات قيمة، وعبارات دقيقة، وتعليقات لطيفة، وللتوضيح بالمثال أنقل بالنص مثالاً من أول سورة البقرة مقارناً بينه وبين تفسير الزمخشري:

قال الزمخشري: ([مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا] {البقرة:١٧} لما جاء بحقيقة صفتهم عقبها بضرب المثل زيادة في الكشف وتتميماً للبيان، ولضرب العرب الأمثال واستحضار العلماء المثل والنظائر شأن ليس بالخفي في إبراز خبيات المعاني، ورفع الأستار عن الحقائق، حتى تريك المتخيَّل في صورة المحقَّق، والمتوهَم في معرض المتيقَّن، والغائب كأنه مشاهد، وفيه تبكيت للخصم الألد، وقمع لسورة الجامح الأبي، ولأمر ما! أكثر الله في كتابه المبين وفي سائر كتبه أمثاله، وفشت في كلام رسول الله صلى الله عليه وسلم وكلام الأنبياء والحكماء، قال الله تعالى: [وَتِلْكَ الأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلَّا العَالِمُونَ] {العنكبوت:٤٣} ومن سور الإنجيل سورة الأمثال، والمثل في أصل كلامهم بمعنى المثل وهو النظير، يقال: مَثَل ومثْل ومَثِيل كشَبَه وشِبْه وشبيه، ثم قيل للقول السائر: الممثَّل مضربُه بمورِدِه مَثَل، ولم يضربوا مثلاً ولا رأوه أهلاً للتسيير ولا جديراً بالتداول والقبول إلا قولاً فيه غرابة من بعض الوجوه، ومن ثم حوفظ عليه وحمي من التغيير، فإن قلت ما معنى: [مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا]{البقرة:١٧}؟ وما مثل المنافقين ومثل الذي استوقد ناراً حتى شبه أحد المثلين بصاحبه؟ قلت: قد استعير المثل استعارة الأسد للمقدام للحال، أو الصفة أو القصة إذا كان لها شأن وفيها غرابة؛ كأنه قيل: حالهم العجيبة الشأن كحال الذي استوقد ناراً، وكذلك قوله: [مَثَلُ الجَنَّةِ الَّتِي وُعِدَ المُتَّقُونَ]{الرعد:٣٥} أي: وفيما قصصنا عليك من العجائب قصة الجنة العجيبة، ثم أخذ في بيان عجائبها، [وَلِلَّهِ المَثَلُ الأَعْلَى] {النحل:٦٠} أي: صفتهم وشأنهم المتعجب منه، ولما في المثل من معنى الغرابة قالوا: فلان مثله في الخير والشر فاشتقوا منه صفة للعجيب الشأن..إلخ)[٨٧].

وقال البيضاوي: ([مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ الَّذِي اسْتَوْقَدَ نَارًا] {البقرة:١٧} لما جاء بحقيقة حالهم عقبها بضرب المثل زيادة في التوضيح والتقرير؛ فإنه أوقع في القلب وأقمع للخصم الألد؛ لأنه يريك المتخيَّل محققاً، والمعقول محسوساً، ولأمر ما! أكثر الله في كتبه الأمثال، وفشت في كلام الأنبياء والحكماء، والمثل في الأصل: بمعنى النظير، يقال: مَثَل ومِثْل ومَثِيل كشَبَه وشِبْه وشبيه، ثم قيل للقول السائر الممثل مضربه بمورده، ولا يضرب إلا ما فيه غرابة، ولذلك حوفظ عليه من التغيير، ثم استعير لكل حال أو قصة أو صفة لها شأن وفيها غرابة مثل قوله تعالى: [مَثَلُ الجَنَّةِ الَّتِي وُعِدَ المُتَّقُونَ]{الرعد:٣٥}، وقوله تعالى: [وَلِلَّهِ المَثَلُ الأَعْلَى] {النحل:٦٠} والمعنى حالهم العجيبة الشأن كحال من استوقد ناراً)[٨٨].

فهذا مثال واضح في اختصاره مواضع من الزمخشري وغيره كثير؛ فالبيضاوي اختصر ووضح ويسر دون إخلال بالمعنى؛ بل علق وأضاف إضافات مهمة بعبارات سهلة.

(٨٤) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٥٣٩.
(٨٥) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٣/ ٥٢.
(٨٦) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٤٦٢.
(٨٧) الزمخشري: الكشاف ١/ ١٠٩.
(٨٨) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ١٨٦.

٢- دقة العبارات:

مع قولنا أن البيضاوي تميز بالاختصار، فهو دقيق في اختيار العبارات لجمع المعاني بأقصر أسلوب، وهو إمامٌ في اختيار العبارات الجامعة، أو بالاقتصار على ما يدل عليه المعنى، فجمع بين قصْر الإيجاز، وقصر الحذف.

فقد اشتمل تفسير البيضاوي على خلاصة أقوال أكابر الأئمة، وصفوة آراء أعلام الأُمة، في تفسير القرآن وتحقيق معانيه، والكشف عن عويصات ألفاظه ومعجزات مبانيه، مع الإيجاز الخالي عن الإخلال، والتلخيص العاري عن الإضلال.

ودقته تظهر عند الاختيار أو التوجيه لبعض الألفاظ أو القراءات، كما في قوله: ((وَالأَرْحَامَ] {النساء:١} بالنصب عطف على محل الجار والمجرور، كقولك: مررت بزيد وعمراً، أو على الله، أي: اتقوا الله واتقوا الأرحام فصِلوها ولا تقطعوها، وقرأ حمزة: بالجر عطفاً على الضمير المجرور، وهو ضعيف؛ لأنه كبعض الكلمة، وقرئ بالرفع: على أنه مبتدأ محذوف الخبر تقديره: والأرحام كذلك، أي: مما يتقى أو يتساءل به)[٨٩].

فعلل ضعف القراءة بضعف العطف على الضمير، ووصفه بأنه كبعض الكلمة.

وقال أيضاً في بيان الألفاظ: ((فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ] {البقرة:١٧٨} أي: شيء من العفو؛ لأن عفا لازم، وفائدته: الإشعار بأن بعض العفو كالعفو التام في إسقاط القصاص، وقيل: عفا بمعنى ترك، وشيء: مفعول به، وهو ضعيف إذ لم يثبت عفا الشيء بمعنى تركه، بل أعفاه وعفا يعدى بعن إلى الجاني وإلى الذنب، قال الله تعالى: [عَفَا اللهُ عَنْكَ] {التوبة:٤٣} وقال: [عَفَا اللهُ عَمَّا سَلَفَ] {المائدة:٩٥} فإذا عدي به إلى الذنب عدي إلى الجاني باللام، وعليه ما في الآية كأنه قيل: فمن عفي له عن جنايته من جهة أخيه يعني ولي الدم)[٩٠].

فذكر المعنى، وعلل، ثم عقبه بفائدة، ثم ذكر معنى آخر وضعفه لعدم ثبوته بهذا المعنى، واستدل بآيات أخرى، وفصل في التعدية بإلى واللام زيادة في الإيضاح.

وقال البيضاوي: ((وَإِذَا حَلَلْتُمْ فَاصْطَادُوا] {المائدة:٢} إذنٌ في الاصطياد بعد زوال الإحرام، ولا يلزم من إرادة الإباحة ههنا من الأمر دلالة الأمر الآتي بعد الحظر على الإباحة مطلقاً، وقرئ: بكسر الفاء على إلقاء حركة الوصل عليها وهو ضعيف جداً، وقرئ: [أَحْلَلْتُمْ] {المائدة:٢} يقال: حل المحرم وأحل)[٩١].

(٨٩) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢/ ١٣٩.
(٩٠) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٤٥٧.
(٩١) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢/ ٢٩١.

فاستدرك وبين أنه لا يلزم من تفسيره الإطلاق في المعنى بل سيبين المراد في موضعه الآتي، واهتم بالقراءات لاهتمامه باللغة مع تضعيفه للضعيف منها.

وقال في تفسير قوله تعالى: [يَا أَيُّهَا النَّاسُ اعْبُدُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُمْ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ] {البقرة:٢١}: ([لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ] {البقرة:٢١} حال من الضمير في: [اعْبُدُوا] {البقرة:٢١} كأنه قال: اعبدوا ربكم راجين أن تنخرطوا في سلك المتقين الفائزين بالهدى والفلاح المستوجبين جوار الله تعالى، نبه به على أن التقوى منتهى درجات السالكين، وهو التبري من كل شيء سوى الله تعالى إلى الله، وأن العابد ينبغي أن لا يغتر بعبادته ويكون ذا خوف ورجاء، قال تعالى: [يَدْعُونَ رَبَّهُمْ خَوْفًا وَطَمَعًا] {السجدة:١٦}، [وَيَرْجُونَ رَحْمَتَهُ وَيَخَافُونَ عَذَابَهُ] {الإسراء:٥٧} أو من مفعول: [خَلَقَكُمْ] والمعطوف عليه، على معنى: أنه خلقكم ومن قبلكم في صورة من يرجى منه التقوى؛ لترجح أمره باجتماع أسبابه وكثرة الدواعي إليه، وغلب المخاطبين على الغائبين في اللفظ والمعنى على إرادتهم جميعاً، وقيل: تعليل للخلق، أي: خلقكم لكي تتقوا كما قال: [وَمَا خَلَقْتُ الجِنَّ وَالإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ] {الذاريات:٥٦} وهو ضعيف إذ لم يثبت في اللغة مثله)[٩٢].

فاهتم بذكر أوجه الإعراب الموضحة للمعنى، وعلل ضعف الوجه الأخير بأنه لم يثبت في اللغة مثله، واحتاط في تفسير قوله تعالى: [وَإِذَا حَلَلْتُمْ فَاصْطَادُوا] حيث استدرك أنه لا يلزم من تفسيره هنا إطلاق الحكم على غيره.

٣- الاحتجاج بالحديث على معنى لغوي:

ومما تميز به البيضاوي في منهجه اللغوي احتجاجه بالحديث على معنى لغوي؛ كما قال في معنى قوله تعالى: [قُرُوءٍ] {البقرة:٢٢٨}: (جمع قرء، وهو يطلق للحيض، كقوله عليه الصلاة والسلام: "دعي الصلاة أيام أقرائك"[٩٣]، وللطهر الفاصل بين الحيضتين كقول الأعشى:

مؤرثة مالاً وفي الحي رفعة لما ضاع فيها من قروء نسائكا[٩٤]

وأصله: الانتقال من الطهر إلى الحيض، وهو المراد به في الآية؛ لأنه الدال على براءة الرحم لا الحيض كما قاله الحنفية[٩٥]، لقوله تعالى: [فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ] {الطَّلاق:١} أي: وقت عدتهن،

(٩٢) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٢٢٠-٢٢١.
(٩٣) أخرجه الترمذي باب ما جاء أن المستحاضة تتوضأ لكل صلاة (١٢٦)، وابن ماجة (٦٢٥) ، وصححه الألباني في صحيح سنن الترمذي ١/ ٤٠ (١٠٩).
(٩٤) ينظر: المبرد: الكامل في اللغة ١/ ١٢٠.
(٩٥) قال الجصاص: (قد حصل من اتفاق السلف وقوع اسم الأقراء على المعنيين من الحيض ومن الأطهار من وجهين، أحدهما: أن اللفظ لو لم يكن محتملاً لهما لما تأوله السلف عليهما لأنهم أهل اللغة والمعرفة بمعاني الأسماء وما يتصرف عليه المعاني من العبارات ...) إلى أن قال: (.. ومن جهة أخرى أن هذا الاختلاف قد كان شائعاً بينهم مستفيضاً، ولم ينكر واحد منهم على مخالفيه في مقالته، بل سوغ له القول فيه ..) أحكام القرآن ١/ ٤٤١.

والطلاق المشروع لا يكون في الحيض، وأما قوله عليه الصلاة والسلام: "طلاق الأمة تطليقتان وعدتها حيضتان"[٩٦] فلا يقاوم ما رواه الشيخان في قصة ابن عمر: "مره فليراجعها، ثم ليمسكها حتى تطهر، ثم تحيض، ثم تطهر، ثم إن شاء أمسك بعد، وإن شاء طلق قبل أن يمس، فتلك العدة التي أمر الله تعالى أن تطلق لها النساء"[٩٧]، وكان القياس أن يذكر بصيغة القلة التي هي الأقراء؛ ولكنهم يتسعون في ذلك فيستعملون كل واحد من البناءين مكان الآخر، ولعل الحكم لما عم المطلقات ذوات الأقراء تضمن معنى الكثرة فحسن بناؤها)[٩٨].

فاستدل البيضاوي على هذه المعاني اللغوية من النصوص النبوية، وقد اتفق أهل اللغة على أن المراد بالقرء: الوقت[٩٩].

قال الجوهري: (وإنما القرء الوقت، فقد يكون للحيض، وقد يكون للطهر..)[١٠٠].

وقال ابن العربي: (.. وأوصيكم ألا تشتغلوا الآن بذلك لوجوه؛ أقربها: أن أهل اللغة قد اتفقوا على أن القرء الوقت)[١٠١].

وقال البيضاوي: ([إِلَّا مَنْ سَفِهَ نَفْسَهُ] {البقرة:١٣٠} إلا من استهنها وأذلها واستخف بها، قال المبرد وثعلب: سفه بالكسر متعد، وبالضم لازم، ويشهد له ما جاء في الحديث: "الكبر أن تسفه الحق وتغمص الناس"[١٠٢] ...)[١٠٣]. فاستشهد بالحديث على المعنى اللغوي المذكور لمعنى السفه.

٤- الشواهد الشعرية:

أكثر البيضاوي من الاستشهاد بالشعر بل وتوسع في ذلك فضمَّن تفسيره جميع طبقات الشعراء: فاستشهد بشعر الجاهليين، كبيت حاتم الطائي، في قوله تعالى: [حَذَرَ الْمَوْتِ] {البقرة:١٩} حيث قال: (نُصب على العلة، كقوله:

وأغفر عوراء الكريم ادخاره وأصفح عن شتم اللئيم تكرما[١٠٤])[١٠٥].

وكذا استشهد بشعر المخضرمين كشعر حسان بن ثابت على جواز عود الضمير على المضاف المحذوف، حيث يقول: ([يَجْعَلُونَ أَصَابِعَهُمْ فِي آذَانِهِمْ] {البقرة:١٩} الضمير لأصحاب الصيب، وهو وإن حذف لفظه وأقيم الصيب مقامه لكن معناه باق؛ فيجوز أن يعول عليه كما عول حسان في قوله:

يسقون من ورد البريص عليهم بردى يصفق بالرحيق السلسل[١٠٦]

حيث ذَكَّر الضمير لأن المعنى ماء بردى، والجملة استئناف، فكأنه لما ذكر ما يؤذن بالشدة والهول، قيل: فكيف حالهم مع مثل ذلك فأجيب بها)[١٠٧].

وكاستشهاده بشعر الحطيئة على نصب الفعل المضارع بعد واو المصاحبة في جواب الاستفهام حيث قال: (قوله تعالى: [وَيَذَرَكَ] {الأعراف:١٢٧} عطف على يفسدوا أو جواب الاستفهام بالواو كقول الحطيئة:

ألم أك جارك ويكون بيني وبينكم المـودة والإخـاء[١٠٨]

على معنى: أيكون منك ترك موسى ويكون منه تركه إياك)[١٠٩].

واستشهد أيضاً بشعر الإسلاميين على جواز الإبدال من الضمير المجرور في ببيت الفرزدق، حيث قال في تفسير قوله تعالى: [يَقُولُونَ بِأَفْوَاهِهِمْ مَا لَيْسَ فِي قُلُوبِهِمْ وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يَكْتُمُونَ(١٦٧) الَّذِينَ قَالُوا لِإِخْوَانِهِمْ وَقَعَدُوا لَوْ أَطَاعُونَا مَا قُتِلُوا ..]. {آل عمران ١٦٧-١٦٨}.

([الَّذِينَ قَالُوا] {آل عمران:١٦٨} رفع بدلا من واو [وَاللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا يَكْتُمُونَ] {آل عمران:١٦٧}، أو نصب على الذم، أو الوصف للذين نافقوا، أو جر بدلاً من الضمير في [بِأَفْوَاهِهِمْ] {آل عمران:١٦٧}، أو [قُلُوبِهِمْ]، كقوله: على حالة لو أن في القوم حاتماً على جوده لضن بالماء حاتم)[١١٠].

فحاتم: بدل من الضمير المجرور في جوده[١١١].

ومع إجماع العلماء على ترك الاحتجاج بشعر المحدثين إلا أنه تبع الزمخشري في تخصيص ذلك بغير أئمة اللغة[١١٢].

---

(٩٦) أخرجه الترمذي في أبواب الطلاق واللعان عن رسول الله صلى الله عليه وسلم باب ما جاء أن طلاق الأمة تطليقتان (١١٨٢) وأبو داود كتاب الطلاق باب في سنة طلاق العبد (٢١٩١) وقال حديث مجهول، وضعفه الألباني ٢/ ٢٢٣.

(٩٧) أخرجه البخاري كتاب الطلاق باب قول الله تعالى: [يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ وَأَحْصُوا الْعِدَّةَ وَاتَّقُوا اللَّهَ رَبَّكُمْ لَا تُخْرِجُوهُنَّ مِنْ بُيُوتِهِنَّ وَلَا يَخْرُجْنَ إِلَّا أَنْ يَأْتِينَ بِفَاحِشَةٍ مُبَيِّنَةٍ وَتِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ وَمَنْ يَتَعَدَّ حُدُودَ اللَّهِ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ لَا تَدْرِي لَعَلَّ اللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَلِكَ أَمْرًا] {الطَّلاق:١} (٥٢٥١) ، ومسلم كتاب الطلاق (١٤٧١) .

(٩٨) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٥١٤-٥١٥.

(٩٩) ينظر : ابن فارس: معجم مقاييس اللغة ٥/ ٧٩ ، الأصفهاني: المفردات ٤٤٥.

(١٠٠) الجوهري: الصحاح ١/ ٥٠.

(١٠١) ابن العربي: أحكام القرآن ١/ ٢٥٠.

(١٠٢) أخرجه عبدالرزاق في مصنفه باب الشعر (٢٠٥٢٠) ١١/ ٢٧١، ولفظه في صحيح مسلم: "الكبر بطر الحق وغمط الناس" (٩١) ١/٩٣.

(١٠٣) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٤٠٣.

(١٠٤) ديوان حاتم ٥٦.

(١٠٥) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٢٠٤.

(١٠٦) ديوان حسان بن ثابت ١٦٥.

(١٠٧) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٢٠٣.

(١٠٨) ديوان الحطيئة ١٢، بلفظ: ألم أك مسلماً فيكون بيني وبينكم المـودة والإخـاء.

(١٠٩) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٣/ ٥٠.

(١١٠) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢/ ١١٣.

(١١١) ينظر: المبرد: الكامل في اللغة والأدب ١/ ١٨٨.

(١١٢) انظر: الزمخشري: الكشاف ١/ ١١٩.

فاستشهد بشعر المحدثين، في تفسير قوله تعالى: [يَكَادُ البَرْقُ يَخْطَفُ أَبْصَارَهُمْ كُلَّمَا أَضَاءَ لَهُمْ مَشَوْا فِيهِ وَإِذَا أَظْلَمَ عَلَيْهِمْ قَامُوا] {البقرة:٢٠}.

حيث قال: (وكذلك [أَظْلَمَ] فإنه جاء متعدياً منقولاً من ظلم الليل، ويشهد له قراءة: أُظلم على البناء للمفعول، وقول أبي تمام:

هما أَظلما حالَيَّ ثُمت أجليا ظلاميهما عن وجه أمرد أشيبِ[١١٣]

فإنه وإن كان من المحدثين لكنه من علماء العربية فلا يبعد أن يجعل ما يقوله بمنزلة ما يرويه)[١١٤].

فاستشهد به على أن (أظلم) يستعمل متعدياً كما يستعمل لازماً.

ولكن لا يوافق على هذا الاستشهاد في باب الاحتجاج؛ لمخالفة الإجماع، وأما في باب التمثيل فلا بأس.

والاستشهاد به هو عمل الزمخشري في الكشاف فقد استشهد به، وبقول العباس بن الأحنف على الفاء الفصيحة عن شرطٍ محذوف:

حيث قال: ([فَقَدْ كَذَّبُوكُمْ بِمَا تَقُولُونَ ...] {الفرقان:١٩} هذه المفاجأة بالاحتجاج والإلزام حسنة رائعة، وخاصة إذا انضم إليها الالتفات وحذف القول، ونحوها قوله تعالى: [أَنْ تَقُولُوا مَا جَاءَنَا مِنْ بَشِيرٍ وَلَا نَذِيرٍ فَقَدْ جَاءَكُمْ بَشِيرٌ وَنَذِيرٌ وَاللهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ] {المائدة:١٩} وقول القائل:

قَالُوا خُرَاسَانُ أَقْصَى مَا يُرَادُ بِنَا ثُمَّ الْقُفُولُ فَقَدْ جِئْنَا خُرَاسَانَا)[١١٥].

وحقيقة هذه الفاء أنها في جواب شرطٍ محذوف يدل عليه الكلام؛ كأنه قال: إن صح ما قلتم إن خراسان أقصى ما يراد بنا فقد جئنا خراسان[١١٦].

٥- الاهتمام بذكر العلل النحوية والإعرابية:

مما يدل على تضلع البيضاوي في اللغة أنه أكثر في تفسيره من ذكر العلل النحوية والإعرابية التي ذكرها علماء أصول النحو، وفيما يلي ذكر لأبرز الأمثلة على ذلك:

-التعليل بالتأكيد:

ومثاله في قوله تعالى: [وَلِكُلٍّ وِجْهَةٌ هُوَ مُوَلِّيهَا] {البقرة:١٤٨} قال البيضاوي: (بالإضافة، والمعنى: وكلٌّ وجهةِ الله موليها أهلها واللام مزيدة للتأكيد)[١١٧].

وفي قوله تعالى: [فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللهِ لِنْتَ لَهُمْ] {آل عمران:١٥٩} قال البيضاوي: (أي: فبرحمة، وما: مزيدة للتأكيد)[١١٨].

وفي قوله تعالى: [وَهُزِّي إِلَيْكِ بِجِذْعِ النَّخْلَةِ] {مريم:٢٥} قال البيضاوي: (وأميليه إليك، والباء مزيدة للتأكيد)[١١٩].

وفي قوله تعالى: [وَلَا تَسْتَوِي الحَسَنَةُ وَلَا السَّيِّئَةُ] {فصّلت:٣٤} قال البيضاوي: (في الجزاء وحسن العاقبة و [وَلَا] الثانية مزيدة لتأكيد النفي)[١٢٠].

-التعليل بالتشابه:

ومثاله ما ذكره البيضاوي في (إنَّ) وأنها تشبه الفعل حيث قال: (وإنَّ: من الحروف التي تشابه الفعل في عدد الحروف، والبناء على الفتح، ولزوم الأسماء، وإعطاء معانيه، والمتعدي خاصة في دخولها على اسمين؛ ولذلك أعملت عمله الفرعي؛ وهو نصب الجزء الأول ورفع الثاني)[١٢١].

-التعليل بالاستغناء:

ومثاله في قوله تعالى: [وَقُلْنَا اهْبِطُوا بَعْضُكُمْ لِبَعْضٍ عَدُوٌّ] {البقرة:٣٦} فهي عند البيضاوي: حال استغني فيها عن الواو بالضمير، والمعنى: متعادين يبغي بعضكم على بعض[١٢٢].

ومثاله أيضاً حذف المفعول في قوله تعالى: [مَا وَدَّعَكَ رَبُّكَ وَمَا قَلَى] {الضُّحى:٣} استغناء بذكره من قبل[١٢٣].

وكذلك الاستغناء بوصف المبتدأ عن تقديم الخبر، في قوله تعالى: [وَأَجَلٌ مُسَمًّى عِنْدَهُ] {الأنعام:٢} والاستئناف به لتعظيمه، ولذلك نكر ووصف بأنه مسمى، أي: مثبت معين لا يقبل التغيير، وأخبر عنه: بأنه عند الله لا مدخل لغيره فيه بعلم ولا قدرة؛ ولأنه المقصود بيانه[١٢٤].

---

(١١٣) ديوان أبي تمام ٦٩.

(١١٤) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٢٠٧، وينظر: ٥/ ١٣٨.

(١١٥) الزمخشري: الكشاف ٣/ ٢٧٥-٢٧٦.

(١١٦) ينظر: ابن الأثير: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ٢/ ٩٨.

(١١٧) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٤٢٥.

(١١٨) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢/ ١٠٨.

(١١٩) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٤/ ١١.

(١٢٠) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٥/ ١١٥، وانظر مزيداً من الأمثلة: ٢/ ٢١٠، ٥/ ٢٩٢.

(١٢١) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ١٣٦.

(١٢٢) انظر: البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٢٩٨.

(١٢٣) انظر: البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٥/ ٥٠١.

(١٢٤) انظر: البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢/ ٣٩٠، وانظر مزيداً من الأمثلة: ٤/ ٤٢٣، ٥/ ١٧٤.

-التعليل بالاستثقال:

ومثاله ما ذكره البيضاوي في تفسير قوله تعالى: [وَإِذْ أَخَذَ اللهُ مِيثَاقَ النَّبِيِّينَ لَمَا آتَيْتُكُمْ مِنْ كِتَابٍ] {آل عمران:٨١} (لما: بمعنى حين آتيتكم، أو لمن أجل ما آتيتكم، على أن أصله (لمن ما) بالإدغام فحذف إحدى الميمات الثلاث استثقالاً)[١٢٥].

وفي قوله تعالى: [فَجَاءَهَا بَأْسُنَا بَيَاتًا أَوْ هُمْ قَائِلُونَ] {الأعراف:٤}

قال البيضاوي: ([أَوْ هُمْ قَائِلُونَ] عطف عليه؛ أي: قائلين نصف النهار كقوم شعيب؛ وإنما حذفت واو الحال استثقالاً لاجتماع حرفي العطف، فإنها واو عطف استعيرت للوصل لا اكتفاء بالضمير فإنه غير فصيح)[١٢٦].

وفي قوله تعالى: [وَقَالُوا مَهْمَا تَأْتِنَا بِهِ مِنْ آيَةٍ لِتَسْحَرَنَا بِهَا فَمَا نَحْنُ لَكَ بِمُؤْمِنِينَ] {الأعراف:١٣٢}، قال البيضاوي: ([مَهْمَا] أصلها: ما الشرطية ضمت إليها ما المزيدة للتأكيد ثم قلبت ألفها هاء استثقالاً للتكرير)[١٢٧].

وهكذا قال الزمخشري ورجحه: (إلاّ أنّ الألف قلبت هاء استثقالاً لتكرير المتجانسين، وهو المذهب السديد البصري)[١٢٨].

وعليه، فقد راعى البيضاوي التعليل في كثير من المواضع حتى صار سمة بارزة له في التفسير، وهذا دليل على تمكنه اللغوي، بل كثيراً ما يذكر أكثر من علة في الموضع الواحد اهتماماً منه في تحليل المسائل، والتدرج في العلل للوصول إلى الحقيقة والاقتناع.

٦- اهتمام البيضاوي في الإعراب:

يهتم البيضاوي بإعراب كثير من الجمل عند تفسيرها، لما لذلك من أهمية في بيان المعنى، وبالإعراب تتبين أغراض المتكلم ومقاصده، فلا عجب أن يهتم المفسر بهذا الجانب التطبيقي في تفسيره، ويتفاوت اهتمام المفسرين به حسب مناهجهم في التأليف.

والمشهور أن الإعراب: هو اختلاف أواخر الكلمات حسب اختلاف العوامل لفظاً وتقديراً[١٢٩].

فالبيضاوي: يكثر من ذكر وجوه الإعراب الظاهرة في النص الذي يعربه، لتعدد أراء النحاة، واحتمالات اللفظ أحياناً، وقد سبقت أمثلة تدل على ذلك عند الحديث عن دقة البيضاوي في الإعراب وذكر الوجوه الصحيحة والضعيفة، ومن ذلك قوله في إعراب لفظ (كلالة) في قوله تعالى: [يُورَثُ كَلَالَةً] {النساء:١٢}: (خبر كان، أو يورث خبره، وكلالة: حال من الضمير فيه، وهو من لم يخلف ولدا ولا والدا، أو مفعول له)[١٣٠].

وفي قوله تعالى: [وَأَرْجُلَكُمْ إِلَى الكَعْبَيْنِ] {المائدة:٦} قال البيضاوي: (نصبه نافع وابن عامر وحفص والكسائي ويعقوب عطفاً على وجوهكم، ويؤيده: السنة الشائعة، وعمل الصحابة، وقول أكثر الأئمة، والتحديد؛ إذ المسح لم يحد، وجره الباقون على الجوار، ونظيره كثير في القرآن والشعر، كقوله تعالى: [عَذَابَ يَوْمٍ أَلِيمٍ] {هود:٢٦} [وَحُورٍ عِينٍ] {الواقعة:٢٢} بالجر في قراءة حمزة والكسائي، وقولهم: جحر ضبٍّ خربٍ، وللنحاة باب في ذلك، وفائدته التنبيه على أنه ينبغي أن يقتصد في صب الماء عليها، ويغسل غسلاً يقرب من المسح، وفي الفصل بينه وبين أخويه إيماء على وجوب الترتيب)[١٣١].

فهنا أعرب البيضاوي (وأرجلكم) بالجر على الجوار مع أنها لغة ضعيفة شاذة لا يعرج عليها[١٣٢]، فهو يستطرد ويتفنن في عرض أوجه الإعراب، وخصوصاً ما له علاقة بالمعنى.

٧- الترجيح لوجه من الإعراب أو لمعنى بالقراءات:

المطّلع على تفسير البيضاوي يرى اهتماماً كبيراً بالقراءات وذِكرها ونسبتها وتوجيهها، ومما يدل على عنايته بالقراءات أنه بعضد بعض الأقوال ويرجحها بأحد القراءات الواردة في الآية، ومن ذلك في قوله تعالى: [ثُمَّ قَسَتْ قُلُوبُكُمْ مِنْ بَعْدِ ذَلِكَ فَهِيَ كَالحِجَارَةِ أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً] {البقرة:٧٤} قال البيضاوي: ([أَوْ أَشَدُّ قَسْوَةً] منها والمعنى: أنها في القساوة مثل الحجارة أو أزيد عليها، أو أنها مثلها، أو مثل ما هو أشد منها قسوة كالحديد؛ فحذف المضاف وأقيم المضاف إليه مقامه، ويعضده قراءة الحسن بالجر عطفاً على الحجارة)[١٣٣].

وفي قوله تعالى: [إِنَّا زَيَّنَّا السَّمَاءَ الدُّنْيَا بِزِينَةٍ الكَوَاكِبِ] {الصَّفات:٦}، قال البيضاوي: ([بِزِينَةٍ] هي: [الكَوَاكِبِ] والإضافة للبيان، ويعضده قراءة حمزة ويعقوب وحفص بتنوين زينة وجر [الكَوَاكِبِ] على إبدالها منه)[١٣٤].

وفي قوله تعالى: [وَكُلَّ إِنْسَانٍ أَلْزَمْنَاهُ طَائِرَهُ فِي عُنُقِهِ وَنُخْرِجُ لَهُ يَوْمَ القِيَامَةِ كِتَابًا يَلْقَاهُ مَنْشُورًا] {الإسراء:١٣}، قال البيضاوي: [وَنُخْرِجُ لَهُ يَوْمَ القِيَامَةِ كِتَابًا] هي صحيفة عمله، أو نفسه المنتقشة بآثار أعماله فإن الأعمال الاختيارية تحدث في النفس أحوالاً، ولذلك يفيد تكريرها لها ملكات، ونصبه بأنه مفعول، أو حال من

(١٢٥) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢/ ٥٩.
(١٢٦) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٣/ ٥.
(١٢٧) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٣/ ٥٢.
(١٢٨) الزمخشري: الكشاف ٢/ ١٣٧.
(١٢٩) انظر: أبو حيان: البحر المحيط ٤/ ١٩٢، والسيوطي: الإتقان ١/ ٥٧٩.
(١٣٠) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢/ ١٥٦.
(١٣١) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢/ ٣٠٠-٣٠١.
(١٣٢) انظر: الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف ٢/ ٦١٥.
(١٣٣) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٣٤٥-٣٤٦.
(١٣٤) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٥/ ٤.

مفعول محذوف، وهو ضمير الطائر، ويعضده قراءة يعقوب[135])[136].

وفسر البيضاوي: [فَأَزَلَّهُمَا] {البقرة:٣٦}، بمعنى: أذهبهما معتضداً بقراءة حمزة فأزالهما[137]، وهما متقاربان في المعنى[138].

وقد أشار إلى اهتمامه بالقراءات في مقدمته، حتى الشواذ، وظهر هذا جلياً في ترجيحاته بين الأقوال.

٨- الاستطراد في النحو والصرف والإعراب:

من السمات الظاهرة في تفسير البيضاوي استطراده في مسائل النحو والصرف في كثير من الآيات، ويبالغ أحياناً حتى يغيب على القارئ معنى الآية التي يفسرها، فعندما جاء لتفسير قوله تعالى: [الم] {البقرة:١} قال: (واعلم أن الآية تحتمل أوجهاً من الإعراب: أن يكون [الم] مبتدأ على أنه اسم للقرآن، أو السورة، أو مقدر بالمؤلف منها، وذلك: خبره، وإن كان أخص من المؤلف مطلقاً، والأصل أن الأخص لا يحمل على الأعم؛ لأن المراد به المؤلف الكامل في تأليفه البالغ أقصى درجات الفصاحة ومراتب البلاغة، والكتاب صفة ذلك، وأن يكون [الم] خبر مبتدأ محذوف، وذلك: خبراً ثانياً، أو بدلاً، والكتاب: صفته..)[139].

وفي قوله تعالى: [أَرَأَيْتَكُمْ] {الأنعام:٤٠} قال: (استفهام تعجب، والكاف حرف خطاب أكد به الضمير للتأكيد لا محل له من الإعراب؛ لأنك تقول: أرأيتك زيداً ما شأنه! فلو جعلت الكاف مفعولاً كما قاله الكوفيون لعديت الفعل إلى ثلاثة مفاعيل، وللزم في الآية أن يقال: أرأيتموكم بل الفعل معلق، أو المفعول محذوف، تقديره: أرأيتكم آلهتكم تنفعكم إذ تدعونها..)[140].

وفي موضع آخر قال في إعراب [وَالطَّيْرَ] من قوله تعالى: [وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ مِنَّا فَضْلًا يَا جِبَالُ أَوِّبِي مَعَهُ وَالطَّيْرَ وَأَلَنَّا لَهُ الْحَدِيدَ] {سبأ:١٠}: (عطف على محل الجبال، ويؤيده القراءة بالرفع عطفاً على لفظها تشبيهاً للحركة البنائية العارضة بالحركة الإعرابية، أو على [فَضْلًا] أو مفعول معه لـ [أَوِّبِي] وعلى هذا يجوز أن يكون الرفع بالعطف على ضميره، وكان الأصل: ولقد آتينا داود منا فضلاً تأويب الجبال والطير، فبدل بهذا النظم لما فيه من الفخامة والدلالة على عظم شأنه وكبرياء سلطانه حيث جعل الجبال والطيور كالعقلاء المنقادين لأمره في نفاذ مشيئته فيها)[141].

وفي قوله تعالى: [وَالَّذِينَ كَفَرُوا وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا أُولَئِكَ أَصْحَابُ النَّارِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ] {البقرة:٣٩} قال البيضاوي: (عطف على [فَمَنْ تَبِعَ] {البقرة:٣٨} إلى آخره، قسيم له؛ كأنه قال: ومن لم يتبع بل كفروا بالله وكذبوا بآياته، أو كفروا بالآيات جَنَاناً وكذبوا بها لساناً، فيكون الفعلان متوجهين إلى الجار والمجرور، والآية في الأصل: العلامة الظاهرة، ويقال للمصنوعات من حيث إنها تدل على وجود الصانع وعلمه وقدرته، ولكل طائفة من كلمات القرآن المتميزة عن غيرها بفصل، واشتقاقها من: آي؛ لأنها تبين أياً من أي، أو من أوى إليه، وأصلها أأية، أو أوية، كتمرة فأبدلت عينها ألفاً على غير قياس، أو أيية أو أوية، كرمكة فأعلت، أو آئية كقائلة فحذفت الهمزة تخفيفاً)[142].

ومن الأمثلة على ذلك توسع البيضاوي في النحو والصرف قوله في تفسير قوله تعالى: [فَإِذَا أَفَضْتُمْ مِنْ عَرَفَاتٍ] {البقرة:١٩٨} (دفعتم منها بكثرة، من أفضت الماء إذا صببته بكثرة، وأصله: أفضتم أنفسكم، فحذف المفعول كما حذف في دفعت من البصرة و[عَرَفَاتٍ] جمع سمي به؛ كأذرعات، وإنما نون وكسر وفيه العلمية والتأنيث لأن تنوين الجمع تنوين المقابلة لا تنوين التمكين؛ ولذلك مع اللام وذهاب الكسرة تبع ذهاب التنوين من غير عوض لعدم الصرف، وهنا ليس كذلك، أو لأن التأنيث إما أن يكون بالتاء المذكورة، وهي ليست تاء تأنيث، وإنما هي مع الألف التي قبلها علامة جمع المؤنث، أو بتاء مقدرة؛ كما في سعاد، ولا يصح تقديرها؛ لأن المذكورة تمنعه من حيث إنها كالبدل لها لاختصاصها بالمؤنث كتاء بنت ..)[143].

الخاتمة:

الحمد لله حمداً يملأ الأرض والسماء، حمداً يليق بجلاله، فهو أهل الحمد والثناء، أعان ووفق وأنعم علي بإكمال هذا البحث، والذي تناول منهج البيضاوي اللغوي في تفسيره، وهو الإمام المتفنن في أنواع العلوم، جمع بين الفقه وأصوله، واللغة وفروعها، والتفسير والمنطق، وغيرها فأودعها في هذا التفسير مما أضفى عليه قيمة علمية متميزة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث:

١- أن البيضاوي جمع في تفسيره علوم اللغة من نحو وصرف وبلاغة وأدب وغيرها، فيمكننا تصنيفه ضمن الاتجاه اللغوي البياني في التفسير.

٢- تأثر البيضاوي كثيراً بالزمخشري في المنهج اللغوي، فربما وافقه بما خالف فيه إجماع أهل اللغة، وأهل الحديث، ووافقه في نقله من مصادر التفسير اللغوية.

(١٣٥) قرأ يعقوب: [وَيَخْرُجَ] بياء مفتوحة وضم الراء، جمال الدين: القراءات العشر المتواترة ٢٨٣.

(١٣٦) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٣/ ٤٣٥.

(١٣٧) قرأ حمزة: [فَأَزَالَهُمَا] بألف مع تخفيف اللام، جمال الدين: القراءات العشر المتواترة ٦.

(١٣٨) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٢٩٧-٢٩٨.

(١٣٩) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ١٠١.

(١٤٠) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٢/ ٤٠٧.

(١٤١) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ٤/ ٣٩٣.

(١٤٢) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٣٠٣.

(١٤٣) البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل ١/ ٤٨٣-٤٨٤، وينظر: ٤/ ٣١٧.

٣- اهتمام البيضاوي بالمعنى، ومراعاة التفسير بسياق الآية، فيقدم القول النحوي الذي يتوافق مع معاني القرآن كثيراً.

٤- عناية البيضاوي في تفسيره بأغلب الأساليب اللغوية الإنشائية والخبرية وبيان أثرها في المعنى.

٥- امتاز تفسير البيضاوي بدقة العبارات والاختصار مع الشمولية بألفاظ جامعة ومعان وافية، ولذلك كثرت الحواشي عليه شرحاً وتعليقاً.

٦- فسر البيضاوي ألفاظ القرآن على ما عرفته العرب في معاني نطقها، وما ورد عنهم، ووسع استشهاده اللغوي فاستشهد بشعر المحدثين، وقد يستشهد بلغة ضعيفة لتقوية المعنى الذي يميل إليه.

٧- البيضاوي يستعين بالقراءات في تقوية تفسيره، ويبين الفرق اللغوي بين القراءات وتوجيه المعاني حسب القراءات الواردة في الكلمة القرآنية، ويميل للقراءة التي تتوافق مع السياق القرآني.

٨- اهتم البيضاوي بذكر العلل النحوية مما يدل على تضلعه في اللغة.

٩- استطرد البيضاوي في النحو والصرف والإعراب وهذا مما يؤخذ عليه في بعض المواضع لأنها تخرج بالقارئ عن أساس التفسير.

الخاتمة:

١- الاهتمام بتفسير البيضاوي لما فيه من الكنوز العلمية اللغوية ودراسة منهج البيضاوي في جوانب الإعراب والنحو والصرف وغيرها.

٢- ولأن تفسير البيضاوي لم يلق عناية في الطباعة تليق بقيمته العلمية، فأقترح إعادة الطباعة لهذا السفر المهم وتحقيقه بإشراف المتخصصين في القرآن وعلومه والمحققين من أهل العلم، وإذا كانت معه حاشية الشهاب فهو أكمل للمشروع، مع مراعاة تجريده من الأحاديث الموضوعة التي ذكرها في أواخر كل سورة حسب آلية علمية منهجية.

٣- جمع ترجيحات البيضاوي اللغوية ودراستها في بحث مستقل.

٤- دراسة العلل النحوية من خلال تفسير البيضاوي.

والله أسأل في ختام هذا البحث أن يكتب لنا الخير في الدنيا والآخرة، وأن يبارك لنا في جميع شؤوننا، وأن يحفظنا من كل سوء ومكروه، وأن يرقنا الإخلاص في القول والعمل، وأن يعيذنا من فتن الدنيا والآخرة، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين.

المراجع

ابن الأثير: المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، أبي الفتح ضياء الدين نصرالله بن محمد بن محمد بن عبدالكريم الموصلي، الناشر: المكتبة العصرية - بيروت ، ١٩٩٥م، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد.

ابن العربي: أحكام القرآن، محمد بن عبد الله الأندلسي (ابن العربي) الناشر: دار الكتب العلمية.

ابن العماد: شذرات الذهب في أخبار من ذهب، لعبد الحي بن أحمد الدمشقي، الناشر: دار الكتب العلمية.

ابن القيم: التبيان في أقسام القرآن، دراسة وتحقيق: محمد حامد الفقي، الناشر: دار المعرفة، لبنان.

ابن شهبة: طبقات الشافعية، تاج الدين بن علي بن عبد الكافي السبكي، دار النشر: هجر للطباعة، والنشر والتوزيع - ١٤١٣هـ، الطبعة: الثانية، تحقيق: د. محمود محمد الطناحي.

ابن عاشور: التفسير ورجاله، لمُحمَّد الفَاضِل بن عاشُور -مجمع البحوث الإسلامية في الأزهر، ١٣٩٠هـ.

ابن فارس: معجم مقاييس اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، المحقق: عبد السلام محمد هارون، الناشر: دار الفكر، الطبعة: ١٣٩٩هـ - ١٩٧٩م.

ابن قتيبة: تأويل مشكل القرآن، لأبي محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري.

ابن كثير: البداية والنهاية، إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي أبو الفداء، الناشر: مكتبة المعارف – بيروت.

ابن ماجة: سنن ابن ماجه، لمحمد بن يزيد أبو عبدالله القزويني، دار الفكر بيروت، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي.

ابن هشام: مغني اللبيب، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لجمال الدين أبو محمد عبدالله بن يوسف بن هشام الأنصاري، الناشر: دار الفكر -بيروت- الطبعة السادسة ، ١٩٨٥م ، تحقيق : د.مازن المبارك ومحمد علي حمدالله.

ابن يعيش: شرح المفصل،

أبو السعود: تفسير أبي السعود، المسمى إرشاد العقل السليم إلى مزايا القرآن الكريم، لمحمد بن محمد العمادي أبو السعود، الناشر: دار إحياء التراث العربي –بيروت-

أبو حيان: البحر المحيط، تفسير البحر المحيط، لأبي حيان الأندلسي، دار النشر / دار الفكر.

أبو داود: سنن أبي داود، سليمان بن الأشعث أبو داود السجستاني الأزدي، الناشر: دار الفكر، تحقيق : محمد محيي الدين عبد الحميد.

الإسنوي: طبقات الشافعية، لجمال الدين الإسنوي، مطبعة الإرشاد بغداد/ ١٣٩٠هـ.

الإسنوي: نهاية السول شرح منهاج الوصول، للإمام جمال الدين عبد الرحيم الإسنوي، دار الكتب العلمية -بيروت-لبنان، الطبعة الأولى ١٤٢٠هـ- ١٩٩٩م.

الأصفهاني: مفردات ألفاظ القرآن، الحسين بن محمد بن المفضل المعروف بالراغب الأصفهاني أبو القاسم، دار النشر / دار القلم - دمشق.

الألباني: صحيح وضعيف سنن الترمذي، محمد ناصر الدين الألباني.

الألباني: صحيح وضعيف سنن أبي داود، محمد ناصر الدين الألباني.

الأنباري: الإنصاف في مسائل الخلاف، الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين البصريين والكوفيين، لأبي البركات عبد الرحمن بن محمد بن أبي سعيد الأنباري، الناشر: دار الفكر – دمشق.

البخاري: الجامع الصحيح، لمحمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة البخاري، الناشر: دار الشعب –القاهرة، الطبعة : الأولى ، ١٤٠٧هـ – ١٩٨٧م.

البغدادي: هدية العارفين في أسماء المؤلفين وآثار المصنفين، إسماعيل باشا البغدادي، طبع بعناية وكالة المعارف الجليلة في مطبعتها البهية استانبول سنه ١٩٥١م.

البيضاوي: أنوار التنزيل وأسرار التأويل، دار النشر : دار الفكر – بيروت.

البيهقي: شعب الإيمان، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى الخراساني، أبو بكر البيهقي، حققه وراجع نصوصه وخرج أحاديثه: الدكتور عبد العلي عبد الحميد حامد، الناشر: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع بالرياض بالتعاون مع الدار السلفية ببومباي بالهند، الطبعة: الأولى، ١٤٢٣ هـ - ٢٠٠٣ م.

الترمذي: الجامع الصحيح سنن الترمذي، محمد بن عيسى أبو عيسى الترمذي السلمي، الناشر: دار إحياء التراث العربي –بيروت، تحقيق : أحمد محمد شاكر وآخرون.

الجصاص: أحكام القرآن، أحمد بن علي الرازي الجصاص أبو بكر، الناشر: دار إحياء التراث العربي - بيروت ، ١٤٠٥هـ، تحقيق : محمد الصادق قمحاوي.

جمال الدين: القراءات العشر المتواترة من طريقي الشاطبية والدرة، دار الصحابة للتراث بطنطا، الطبعة الرابعة ١٤٣٢هـ.

الجوهري: الصحاح، لإسماعيل بن حماد الجوهري، الناشر: دار العلم للملايين-بيروت، الطبعة: الرابعة- يناير ١٩٩٠م.

حاجي خليفة: كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون، لمصطفى بن عبدالله المشهور بحاجي خليفة، الطبعة: مكتبة المثنى العراق، ١٩٤١م.

الحموي: معجم البلدان، ياقوت بن عبد الله الحموي أبو عبد الله، الناشر : دار الفكر –بيروت.

ديوان أبي تمام، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، تحقيق: شاهين عطية.

ديوان الحطيئة، دار المعرفة بيروت، الطبعة الثانية: ١٤٢٦هـ.

ديوان حاتم، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى: ١٤٠٦هـ.

الذهبي: التفسير والمفسرون، لمحمد بن حسين الذهبي، مكتبة وهبة، القاهرة الطبعة السادسة ١٤١٦هـ.

الزركشي: البرهان في علوم القرآن، محمد بن بهادر بن عبد الله الزركشي أبو عبد الله، الناشر: دار المعرفة -بيروت، ١٣٩١هـ، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم.

السبكي: طبقات الشافعية الكبرى، تاج الدين بن علي بن عبد الكافي السبكي، دار النشر: هجر للطباعة والنشر والتوزيع - ١٤١٣هـ، الطبعة: الثانية، تحقيق: د. محمود الطناحي، د. عبدالفتاح الحلو.

سيبويه: الكتاب، لأبي البشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه، دار النشر: دار الجيل، بيروت، تحقيق: عبد السلام محمد هارون.

السيوطي: الإتقان في علوم القرآن، لعبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة: ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م.

السيوطي: بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، للحافظ جلال الدين عبد الرحمن بن أبي بكر السيوطي، مكتبة عيسى البابي الحلبي وشركاه، ١٣٨٤هـ.

السيوطي: نواهد الأبكار وشوارد الأفكار = حاشية السيوطي على تفسير البيضاوي، لعبد الرحمن بن أبي بكر، جلال الدين السيوطي، الناشر: جامعة أم القرى -كلية الدعوة وأصول الدين، عام النشر: ١٤٢٤هـ - ٢٠٠٥م.

الطبري: جامع البيان في تأويل آي القرآن، لمحمد بن جرير بن يزيد بن كثير، أبو جعفر الطبري، المحقق: أحمد محمد شاكر، الناشر : مؤسسة الرسالة، الطبعة : الأولى ، ١٤٢٠ هـ - ٢٠٠٠م.

عبدالرزاق: المصنف، أبو بكر عبد الرزاق بن همام الصنعاني، الناشر: المكتب الإسلامي-بيروت، الطبعة: الثانية، ١٤٠٣هـ، تحقيق : حبيب الرحمن الأعظمي.

عبدالعزيز حاجي: البيضاوي مفسراً، دمشق دار الحسين، ١٤٢٠هـ.

العكبري: اللباب في علل البناء والإعراب، تحقيق: غازي مختار طليمات، دار الفكر، دمشق، الطبعة: الأولى، ١٩٩٥م.

المبرد: الكامل في اللغة والأدب، لمحمد بن يزيد المبرد، أبو العباس، المحقق: محمد أبو الفضل إبراهيم، الناشر: دار الفكر العربي – القاهرة، الطبعة: الثالثة ١٤١٧هـ - ١٩٩٧م.

محمد إدريس: اهتمام مفسري القرن الحادي عشر بتفسير البيضاوي أسبابه ومظاهره، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية.

محمد عبد العظيم الزرقاني: مناهل العرفان في علوم القرآن، لمحمد عبدالعظيم الزرقاني، الناشر: دار الفكر -بيروت، الطبعة الأولى، ١٩٩٦م.

المرادي: الجنى الداني في حروف المعاني لابن أُمّ قَاسِم المرادي،

مسلم: صحيح مسلم، لمسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري، الناشر: دار إحياء التراث العربي-بيروت، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي.

يوسف أحمد علي: البيضاوي ومنهجه في التفسير، رسالة دكتوراه جامعة أم القرى.

Abstract

In this research, there is a declaration for the Linguistic Approach in the book: (The Glories of Revelation and The Secrets of Interpretation) by Al-Baidawi, May Allah be merciful to him.

Research Objective: To demonstrate the features of the linguistic approach in the interpretation of Al-Baidawi .

Research Plan:

- Introduction: The introduction includes the importance of research, objectives, study plan, previous studies, and research methodology.
- Chapter One: Al-Baidawi and his Interpretation.
- First Topic: Al-Baidawi and his Life.
- Second Topic: Interpretation Approach of Al-Baidawi.
- Chapter Two: Linguistic Methods in the Interpretation of Al-Baidawi and his Approach .
- First Topic: Linguistic Methods in his Interpretation.
- Second Topic: Linguistic Approach in his interpretation.
- Conclusion: Research Findings and Recommendations.

Keywords: approach, Al-Baidawi, linguistic, interpretation, method, glories, revelation, secrets, interpretation.

ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع السعودي

دراسة ميدانية في منطقة مكة المكرمة

د. خالد بن سليم الحربي

قسم العلوم الاجتماعية –كلية الآداب والفنون – جامعة حائل – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع عمالة الأطفال في المجتمع السعودي، والتعرف على العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي أدت إلى بروز هذه الظاهرة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة؛ فقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم سحب عينة عمديّة مكونة من ٢٠٠ طفل وطفلة من العاملين في محافظتي مكة المكرمة وجدة، تم التوصل إليهم باستخدام تكنيك كرات الثلج، وخَلُصت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها: إن ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع السعودي ترتبط بشكل رئيس بالأطفال غير السعوديين من أبناء المقيمين ومخالفيّ نظام الإقامة؛ حيث بلغت نسبتهم ٩٥% من إجماليّ عينة الدراسة، وإن الفقر هو العامل الرئيس الذي يدفع الأطفال للانخراط المبكر في العمل، كما كشفت الدراسة عن تعرض الأطفال العاملين لمخاطر عديدة: جسدية ونفسية واجتماعية، وإن هنالك قابلية لانحرافهم، وإن هنالك قصوراً من الجهات الرقابية والحقوقية في معالجة هذه الظاهرة.

وأوصت الدراسة بضرورة تفعيل دور الجهات الرقابة والأمنية والحقوقية للحد من تنامي هذه الظاهرة، ونشر الوعي والثقافة القانونية حول عمل الأطفال.

الكلمات المفتاحية: الأطفال - حقوق الطفل - عمالة الأطفال ـ الأطفال العاملون ـ تشغيل الأطفال.

مُقَدِمَةُ :

يُعَدُّ عمل الأطفال من التحديات الكبرى التي تواجه معظم دول العالم بشكل عام، والعاملين في الهيئات والمنظمات الحقوقية بوجه خاص؛ حيث تشير تقارير منظمة العمل الدولية إلى أن ١٦٨ مليون طفل عامل في العالم خلال عام ٢٠٠٠م يعمل كثير منهم بدوام كامل، وفي ظروف بائسة وخطيرة غالباً.

وأكثر من نصفهم يعمل في بيئات خطرة أو يعاني من الاستعباد وغيره من أشكال العمل الجبري، والأنشطة غير المشروعة، بما في ذلك تهريب المخدرات والدعارة، وكذلك التورط في النزاعات المسلحة.

ويشكل الأطفال العاملين في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا نسبة ٨,٤% من الإجمالي العالمي حوالي ٩ مليون طفل عامل، تحاصرهم ظروف الفقر وانتشار البطالة وتدني جودة التعليم مما يؤدي إلى تسربهم المبكر من المدرسة، ومعظم هؤلاء الأطفال يعملون في الزراعة، ونحو ٥٧% منهم في أعمال خطرة(منظمة العمل الدولية، ٢٠١٥: ١٨-١٩).

على الجانب الآخر، تشير تقديرات اليونيسف إلى أن هناك حوالي ١٥٠ مليون طفل تتراوح أعمارهم بين ٥ أعوام و١٤ عاماً في البلدان النامية، وحوالي ١٦% من جميع الأطفال في هذه الفئة العمرية، ينخرطون في عمالة الأطفال(See: UNICEF,2015). كذلك أكدت اليونيسف أن إساءة معاملة الأطفال تقع تحت مسمى أطفال في ظروف صعبة،

هذا البحث تم دعمه من قبل عمادة البحث العلمي –جامعة حائل– المملكة العربية السعودية برقم: BA-1413

وترى أن الأطفال الذين يتعرضون لظروف تضرهم صحياً ونفسياً واجتماعياً وتعوق نموهم هي ظروف عمالة الأطفال(الباز، ١٩٩٤: ٢٠).

والمجتمع السعودي ليس بمنأى عن هذه الظاهرة؛ فقد بدأت تبرز ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع السعودي بشكل لافت في العديد من المدن السعودية الكبرى؛ فهناك أطفال يعملون في

التسول والبيع، وآخرون يعملون في ورش السيارات والمصانع الصغيرة، وطفلات أخريات يعملن في المنازل، وقد أكدت بعض الدراسات العلمية على وجود هذه الظاهرة في المجتمع السعودي؛ حيث أشارت إلى وجود عصابات تقوم بتهريب الأطفال إلى المملكة العربية السعودية وتستغلهم في التسول، وفي القيام ببعض أعمال البيع الهامشية(راجع: الحربي، ٢٠١١، عشاري، ٢٠٠٦).

وتشير- كذلك- بعض الدراسات إلى وجود بعض الأسر السعودية الفقيرة التي ترى أن عمل الأطفال يمثل أحد الحلول لخروجهم من بعض المآزق الاقتصادية التي يعانون منها، وإن العامل الاقتصادي هو أبرز العوامل التي تدفع بالأطفال للعمل(من هذه الدراسات: اليوسف، ٢٠٠٢، آل ناجي، ٢٠٠٦، الرميح، ٢٠١١).

كما يتواجد على أرض المملكة العربية السعودية بحسب التقديرات الرسمية السعودية لعام ٢٠١٣م، عدد كبير من العمالة الوافدة وأسرهم، إذ يبلغ عددهم (٩،٧٢٣،٢١٤ نسمة)(وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٥: ٣٣-٣٦). إضافة إلى ما يزيد على مليون مخالف ومخالفة لنظام الإقامة والعمل يعيشون على أرض المملكة(الحربي، ٢٠١١: ١٤).

ومن هذا المنطلق؛ فمن المفترض نظرياً وجود من يقوم منهم بتشجيع واستغلال الأطفال كمصادر دخل إضافية لمساعدتهم اقتصادياً.

لهذا؛ تُعد ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع السعودي ظاهرة غير محددة المعالم، ويشوبها الغموض والتعقيد، وخصوصاً في ظل الغياب التام للإحصاءات الرسمية، أو الدراسات العلمية التي تكشف غموض هذه الظاهرة وتشخصها، وترسم المعالم الرئيسة لمعالجتها بطريقة علمية وموضوعية.

وعليه، فإن هذه الدراسة تحاول سبر أغوار هذه الظاهرة والإسهام في تشخيصها واقتراح الحلول العلمية لمعالجتها.

ثانياً- مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

لقد أصبحت عمالة الأطفال من أكثر الظواهر الاجتماعية تفاقماً على جميع المستويات. ومن أبرز القضايا التي شغلت تفكير العديد من الباحثين والمفكرين الاجتماعيين؛ لما لها من أهمية وما يترتب عليها من آثار سلبية في شتى الجوانب الاجتماعية، والاقتصادية، والأمنية باعتبار أن هذه الفئة قد ألزمتهم الحاجة وظروفهم الاقتصادية القاهرة على ترك مقاعد دراستهم وتكوينهم العلمي واللجوء إلى العمل في مجالات عديدة وبطريقة غير قانونية؛ بغية توفير أدنى ضروريات الحياة من مأكل وملبس ومأوى(رزق الله، ٢٠١٥: ٨٥).

وعلى الرغم من الإجماع العالمي على أن تشغيل الأطفال يمثل شكلاً من أشكال الخروج على ما تواضعت عليه كل المجتمعات، وعلى الرغم من الاتفاق على الآثار السلبية التي تترتب على تشغيل الأطفال، إلا أن هذه الظاهرة مستمرة في معظم المجتمعات، غنيها وفقيرها. وعلى الرغم من وجود قوانين ومواثيق دولية موقع عليها تمنع هذا العمل إلا أن المشكلة ما تزال موجودة(محمد، ٢٠١٣: ٧-٨).

كما ينبغي الإشارة إلى أن الدول التي ينخفض فيها حجم عمالة الأطفال كبعض دول الخليج، لا يعني انعدامها على الإطلاق؛ فقد تنعدم نسبة تشغيل الأطفال المواطنين، لكن يبقى شبح تشغيل أطفال الوافدين قائماً، فهناك الكثير من الوافدين يعتبرون وجودهم في مثل هذه الدول فرصة ثمينة لا تعوض، وبالتالي يجب عليهم أن يستغلوها إلى آخر درجات الاستغلال، ولو كان ذلك يعني حرمان أطفالهم من التعليم، ودفعهم إلى سوق العمالة، وربما سوق التسول والانحراف(الحريري، ٢٠٠١: ٦١).

ومن هنا، فعمالة الأطفال واقع لا يمكن تجاهله، وتمثل مشكلة مركبة وشائكة، تستحق أولوية خاصة في درجة الاهتمام بها، حيث تحتاج إلى تضافر الجهود وحشد الطاقات لتحقيق مواجهة شاملة وفعالة؛ لها بأبعادها المتعددة والمتنوعة، اقتصادية واجتماعية وقانونية وصحية ونفسية وتربوية... وذلك نظراً لما تنطوي عليه من مخاطر وأضرار تهدد مصالح المجتمع الأساسية وتعوق مسيرة تقدمه(حافظ، ١٩٩٥: ٦٢٢).

ومن ثم تمثل عماله الأطفال ظاهرة عالمية خطرة، وكذلك تمثل تحدياً كبيراً أمام المجتمعات، فهي تمثل خطورة على الأطفال وعلى البنية الاجتماعية للمجتمعات التي يعملون بها، ويمكن أن تحدث هذه الظاهرة الكثير من الانعكاسات السلبية الخطيرة في المجتمع السعودي، وعلى الرغم من أن كافة المؤشرات تؤكد تنامي هذه الظاهرة في المجتمع السعودي، إلا أن الواقع الحالي لهذه الظاهرة يؤكد غياب الإحصاءات الرسمية، وقلة الجهود الرسمية والمجتمعية الهادفة لتشخيص هذه الظاهرة بشكل علمي ودقيق، ومحاولة مكافحتها أو تنظيمها وفقاً للقوانين والأنظمة السعودية.

كما أن الدراسات العلمية لهذه الظاهرة ما زالت بحسب "دراسة الرميح" تعتبر نادرة(الرميح، ٢٠١١: ١٧٧).

وعليه فإن ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع السعودي يعتريها الغموض من حيث حجم هذه الظاهرة، وخصائص الأطفال العاملين، والجهود المبذولة لمكافحتها.

ومن هنا فإن ظاهرة عمالة الأطفال تمثل ظاهرة اجتماعية مركبة؛ تتطلب تحليلاً سوسيولوجياً يسعى للكشف عن مدى كونها إفرازاً اجتماعياً ناتجاً عن خلل في طبيعة البنية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وطبيعة العلاقات بين أنساق المجتمع

السعودي ذاته، أما أنها ظاهرة وافدة، بفعل عوامل الجذب التي يتحلى بها مجتمعنا العربي السعودي، وتساهم فيها بشكل كبير أعداد ونسب العمالة المخالفة لنظم الإقامة الرسمية.

وتأسيساً على ما سبق؛ فإنه يمكننا أن نحدّدَ مشكلة هذه الدراسة، في الكشف عن واقع ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع السعودي واقتراح الحلول العلمية والعملية لمواجهتها، وقد تم تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي: ما العوامل الرئيسة التي أدت إلى بروز ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع السعودي؟. ومن هذا التساؤل الرئيس تفرعت التساؤلات الآتية للدراسة:

١- ما الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للأطفال العاملين في منطقة مكة المكرمة؟

٢- ما العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي أدت لبروز ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع السعودي؟

٣- ما المخاطر المتنوعة التي يتعرض لها الأطفال جراء ممارستهم للعمل؟

٤- ما الحلول العلمية والعملية التي من الممكن أن تسهم في معالجة هذه الظاهرة؟

ثالثاً- أهمية الدراسة ومبرراتها

إن عماله الأطفال مشكلة عالمية خطيرة، وهي جديرة بالدراسة والفهم والتحليل، وخصوصاً أن هذه الممارسة تهدد مستقبل الأطفال الذين يمثلون مصدر الثروة الحقيقة للمجتمعات، وفي المجتمع السعودي كما اسلفنا تُعد هذه الظاهرة من الظواهر المعقدة، والتي يعتريها الغموض من جوانب مختلفة، فالجهود المبذولة لمعالجتها ما زلت محدودة، والدراسات العلمية التي اهتمت بالظاهرة تعتبر نادرة.

وعليه فإن أهمية هذه الدراسة تنبع من خطورة هذه الظاهرة وضرورة القيام بالبحث العلمي الرصين لها وتشخيصها بكل أبعادها بشكل علمي دقيق بحيث يمكن أن يسهم في معالجتها بوصفها ظاهرة اجتماعية غامضة وخطرة.

وتكمن الأهمية العلمية لهذه الدراسة في أنها تُعد من الدراسات العلمية القليلة التي تحاول أن تقدم تفسيراً سوسيولوجياً لظاهرة خطيرة على الطفولة والمجتمع، والتي من الممكن أن تسهم في تقديم إضافة علمية للتراث العلمي حول هذه الظاهرة.

وسيوجه هذا الاهتمام البحثي لمواجهة مشكلة عمالة الأطفال والتي تُعد من المشكلات الإنسانية التي يعاني منها المجتمع السعودي في الآونة الأخيرة، وما يزيد من خطورتها أنها أصبحت من المظاهر المألوفة في مجالات العمل والتي ظهرت في أشكال متعددة.

أما الأهمية التطبيقية؛ فتكمن في الكشف عن واقع ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع السعودي ومدى استفحالها من ناحية، وتقديم معلومات هامة للجهات المعنية بحماية حقوق الأطفال في المجتمع السعودي من ناحية أخرى، من شأنها أن تدعم هذه الجهود وتقودها لتحقيق النجاح.

رابعاً- أهداف الدراسة:

١- الكشف عن العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي أدت لبروز ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع السعودي.

٢- الكشف عن الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للأطفال العاملين في منطقة مكة المكرمة.

٣- الكشف عن المخاطر المتنوعة التي تحدث للأطفال جراء ممارستهم للعمل.

٤- اقتراح الحلول العلمية والعملية التي من الممكن أن تسهم في معالجة هذه الظاهرة.

خامساً- مصطلحات الدراسة

(١) مفهوم العمل:

إن العمل بشكل عام من المواضيع المرتبطة عضوياً بالوجود الإنساني، لكن العمل يصبح مشكلة إذا قام به من هو غير مؤهل له جسمياً وعقلياً وانفعالياً ونفسياً؛ لأنه يشكل انتهاكاً لحرية الطفل وحقوقه الأساسية(النجار، جمال، ٢٠٠٣: ١٤-١٥).

وتؤكد وثيقة العمل الدولية أن تشغيل الأطفال واستغلالهم خلال العمل هو الصورة الأكثر شيوعاً للإساءة وإهمال الطفل في معظم أنحاء العالم(شحاتة، ٢٠١٠: ٢٥١٩) هذا؛ وعرَّف جورج فريدمان George Friedman العمل بأنه: "مجموعة نشاطات ذات هدف إجرائي يقوم به الإنسان بواسطة عقله ويده والأدوات أو الآلات وينفذها على المادة، وهذه النشاطات تسهم بدورها في تطويره"(فريدمان، نافيل، ١٩٨٥ : ١٢).

وعرف كارل ماركس Karl Marx العمل بقوله: "العمل هو قبل كل شيء عقد قائم بين الإنسان والطبيعة حيث يلعب الإنسان ذاته تجاه الطبيعة دور إحدى القوى الطبيعة، فيطوع أعضاءه بهدف دمج المواد وإعطائها شكلا ذا منفعة لحياته"(نافيل، ١٩٨٥: ١٢).

ويُعرف أيضاً بأنه: "جملة النشاطات الفيزيقية والذهنية للإنسان لإنتاج المواد والخدمات، ويعرف العمل في الاقتصاد بأنه

يشمل كل الجهود التي يبذلها الأفراد سواء كانت يدوية أم جسمانية أم ذهنية"(سوسان، ٢٠٠٣: ٩٤٧).

كما يعرف بأنه "النشاط المبذول من أجل أثر ضروري؛ سواءً أتعلق ذلك بالإنتاج أو بالأجرة،أو "النشاط الذي يقوم به الإنسان سواءً كان فكري، أو عضلي... لإشباع حاجياته"(مسلم، ٢٠٠٧: ١٦).

من خلال ما سبق نجد أن العمل نشاطٌ إنسانيّ مرتبط بوجود الإنسان، ويرتبط به بقاء المجتمعات واستمرارها.

(٢) تعريف الطفل:

تمثل الطفولة على طريق البشرية أكثر مراحل الإنسانية سعادة في رحلة العمر الممتدة بالإنسان من المهد إلى اللحد(عبد العال، ١٩٩٧: ١). ومن ثم تمثل مرحلة الطفولة أهم مراحل التكوين والبناء الإنساني من الناحية الجسدية والنفسية(باظة، ٢٠١٣: ٣٦٥).

ومن هنا تعبر الطفولة عن ظاهرة عالمية تتكون تاريخياً وثقافياً(سليمان، ٢٠١١: ٦٢٦)، ومن هذا المنطلق، بدأ الاهتمام العالمي بحقوق الطفل منذ إعداد مسودة الإعلان العالمي لحقوق الطفل في عام ١٩٥٧م حيث نصّ الإعلان على وجوب كفالة ووقاية الطفل من ضروب الإهمال والقسوة والاستغلال، وأن لا يتعرض للاتجار به بأي وسيلة من الوسائل، وأن لا يتم استخدامه قبل بلوغ سن مناسب، وأن لا يسمح له بتولي حرفة أو عمل يضر بصحته أو يعرقل تعليمه أو يضر بنموه البدني أو العقلي أو الأخلاقي، كما نصت اتفاقية حقوق الطفل والتي أصدرت عام ١٩٨٩م على ضرورة السعي لحماية الطفل من الاستغلال الاقتصادي، ومن أداء أي عمل يرجح بأن يكون خطراً، أو يمثل إعاقة لتعليمه، أو ضرراً بصحته، أو بنموه البدني، أو العقلي، أو الروحي، أو المعنوي، أو الاجتماعي، إضافة إلى أن الجمعية العامة للأمم المتحدة ألزمت الدول الأعضاء باتخاذ التدابير التشريعية والإدارية والاجتماعية والتربوية التي تكفل هذه الحماية، وبشكل خاص وضع حد أدنى لسن الالتحاق بالعمل، ونظام ملائم لساعات العمل وظروفه، وفرض عقوبات مناسبة لضمان فعالية تطبيق هذه النصوص(المجلس الوطني لشؤون الأسرة، ٢٠١١: ٨).

وتنظر المعاجم اللغوية إلى الطفولة بمعنى المواليد والطفل المولود(العلي، ٢٠٠٥: ١٢٨). ويورد قاموس أكسفورد الحديث تعريفاً للطفل على أنه "الإنسان - ذكراً كان أو أنثى - الذي لم يكتمل نضجه بعد(قاموس أكسفورد الحديث، ٢٠٠٦: ١٢٦).

والطفل بحسب تعريف اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان؛ هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة من العمر(الخوالدة، ٢٠١٢: ٣٧١).

ومن هنا؛ تعرف الطفولة بأنها: المدة بين المرحلة الجنينية والبلوغ، حيث يعتمد فيها الطفل على والديه في المآكل والملبس والمأوى والتعليم والصحة والترويح، وسواء كانت مرحلة الطفولة تنتهي بالبلوغ أو تنتهي بالنضج النفسي والاجتماعي وبالاقتصادي؛ فهي أخطر مراحل حياة الفرد؛ حيث يولد الطفل عاجزاً عن التفاعل المباشر مع البيئة المحيطة لسد حاجاته الأساسية مما يتطلب الاعتماد على والديه لتدبير شؤون معيشته(الدويبي، ١٩٨٨: ١١).

ولهذا يعرف "العمر" الطفولة بأنها فترة الحياة التي تبدأ منذ الميلاد إلى الرشد"(العمر، ٢٠٠٦: ٥١)، ولهذا، وفقاً للرؤية النفسية؛ فإن الطفولة مرحلة تمتد زمنياً من الميلاد وحتى قرب نهاية العقد الثاني من العمر، وهي المرحلة الأولى لتكوين ونمو الشخصية، وهي مرحلة للضبط والسيطرة والتوجيه التربوي للأطفال(عبد العزيز، ١٩٩٢: ٨).

هذا؛ وقد ظهر الاهتمام بالطفولة منذ العصور القديمة فقد أشار أرسطو الى ضرورة الاهتمام بالأطفال ورعايتهم بدنياً ونفسياً واجتماعياً(الخشاب، ٢٠١٤: ١٠٨)، وفي هذا الشأن حددت الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، في مادتها الأولى، مفهوم الطفل، بأنه: كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة، ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المطبق عليه(الأمم المتحدة، ٢٠٠٨: ١٩).

إجمالاً، يمكن تعريف الطفولة إجرائيا بأنها المرحلة الأولى من عمر الإنسان، وتبدأ منذ الولادة حتى سن البلوغ، ولها حاجاتها وسماتها ومميزاتها وخصائصها التي تميزها عن المراحل العمرية الأخرى، والطفل في الدراسة الراهنة هو كل من تجاوز عمره السابعة ولم يكمل بعد عامه الثامن عشر.

(٣) مفهوم عمالة الأطفال:

تَعَدَّدَت التعريفات التي تناولت عمالة الأطفال بالتحليل، وذلك على حسب المحددات الفكرية والدراسات العلمية والإمبريقية، وكذلك الهيئات الدولية والمنظمات الخاصة المعنية بمكافحة عمالة الأطفال، حيث لوحظ وجود نقاط مشتركة حيناً ومتباينة حيناً آخر في العديد من هذه التعريفات(شهرزاد، ٢٠١٣: ١٤٧).

كذلك؛ يختلف مفهوم عمالة الأطفال من مجتمع إلى آخر، وفقاً لاعتبارات متعددة كاختلاف الثقافات، والقوانين السائدة، وكذلك تختلف من دراسة إلى أخرى؛ نتيجة لاختلاف الهدف من هذه الدراسة، ومما يزيد مشكلة عمل الأطفال صعوبة في رصدها

واستقصائها، اختلاف المفاهيم حول تعريف الطفل والطفولة وطبيعة عمل الأطفال(الشهاب، ٢٠٠٦: ٣).

ويعرّفه (بدوي) في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنه: استخدام الأحداث في أعمال مختلفة قبل اكتمال نموهم مما يترتب على تشغيلهم في سن مبكرة في أعمال شاقة تعيق نموهم الجسمي وتحول دون حصولهم على تعليم أساسي(بدوي، ١٩٨٢: ٥٨).

وفي عام ٢٠٠٤م عرّفت منظمة العمل الدولية عمل الأطفال على أنه: "العمل الذي يحرم الطفل من طفولته وطموحه وكرامته، ويسبب ضرراً لنموه العقلي والجسدي"، وفي عام ٢٠٠٨م عادت نفس المنظمة فعرفته على "أنه الأنشطة الاقتصادية التي يمارسها الأطفال دون سن الثانية عشرة"(المجلس الوطني لشؤون الأسرة، ٢٠١١: ٨).

كما يُعرَّفُ بأنه عمل استغلالي أو خطير، يضر بصحة ونماء الطفل بدنياً ونفسياً واجتماعياً، ويحرمه من التعليم وفرص الحصول على الخدمات الأساسية الأخرى، ويتحول عمل الأطفال إلى عمالة أطفال، عندما يعمل الأطفال وهم صغار السن جداً، أو يعملون لساعات طويلة جداً، أو يعملون مقابل أجور زهيدة، أو يعملون في ظروف خطيرة، أو يعملون في ظل ظروف شبيهة بالرق(البنا، ٢٠٠٩: ٩٩)، وهم الأشخاص الذين تقل أعمارهم عن (١٦) سنة، ويعملون في الأنشطة الاقتصادية والإنتاجية والخدمية، بعيداً عن الأسرة ومقابل أجر مادي(محافظة، ٢٠١١: ٣٩).

وتشير عمالة الأطفال إلى تشغيل وتوظيف الأطفال الذين لم يتم نضجهم بدنيا ونفسياً والذين تقع أعمارهم تحت السن القانونية المعترف بها، ولقد حدد قانون العمل في معظم الدول الحد الأدنى لسن العمل ما بين (١٤- ١٨) وذلك وفقا لطبيعة العمل والمعايير التي تتخذها الدولة لعمل الطفل.

ومن ثم، فإن مفهوم عمالة الأطفال مفهوم غامض، فهذا المفهوم لا يشمل كل ما يؤديه الأطفال تحت السن القانونية، فكثير من الأطفال يمارسون أعمالا مدفوعة الأجر أو غير مدفوعة الأجر تتناسب مع سنهم ومستوى نضجهم، وبذلك يتحملون المسؤولية ويكتسبون من خلالها المهارات، ويقدمون المساعدة في دخل أسرهم، وفي اقتصاد بلدانهم، لكن، وبشكل عام، فإن عمل الأطفال لا يشمل أنشطة مثل تقديم المساعدة بعد انتهاء الدراسة، والمساهمة في أعمال المنزل، ومن هنا عُرّف عمل الأطفال "بأنه كل جهد فكري أو جسماني يبذله الطفل لقاء أجر أو بدون أجر، سواء كان بشكل دائم أو عرضي أو مؤقت أو موسمي ويعتبر ضاراً له، ويتم على المستوى العقلي والجسمي والاجتماعي والأخلاقي والمعنوي، والذي يعترض دارسته ويحرمه من فرص المواظبة على التعليم والدارسة، من خلال إجباره على ترك المدرسة قبل الأوان، أو أن يستلزم منه محاولة الجمع ما بين الدوام المدرسي والعمل المكثف الطويل الساعات"(المجلس الوطني لشؤون الأسرة، ٢٠١١: ٣٠).

وهناك من يعرفه بأنه: مجموعة النشاطات الاقتصادية التي تفقد الطفل طفولته، وتؤثر على نموه النفسي والفيزيولوجي والاجتماعي كما تؤثر على تعليمه في حالة مزاولته التعليم فقد تعرضه للتسرب من المدرسة(حطابي، ٢٠١٥: ١٨٧).

كذلك يُقصد بعمالة الأطفال تشغيلهم في مختلف المجالات الإنتاجية والخدمية، بعيداً عن الإطار الأسري مقابل أجر مادي، وبهذه الصورة يحرم الطفل ويمنع في ذات الوقت من أن يعيش طفولته ويحظى بالتعليم الأساسي، ونتيجة لذلك يُعاق نموه وتهدر طاقته، وتزداد خطورة عمله، عندما يتعرض كيانه وحياته لأعمال خطرة لساعات طويلة(عبد الباسط، ١٩٩٥: ٣٦٣).

كما يُعرَّفُ بأنه: كل جهد جسدي يقوم به الطفل ويؤثر على صحته الجسدية والنفسية والعقلية، ويتعارض مع تعليمه الأساسي، ويستفيد من ضعفه وعدم قدرته على الدفاع عن حقوقه، إذ يُستغل كعمالة رخيصة بديلة عن عمل الكبار، مما يُعيق تعليم الطفل وتدريبه ويغير حياته ومستقبله ولا يساهم في تنميتهم(نسيسة، ٢٠١٤: ٢٧٠).

وتنظر دراسات عديدة إلى الأطفال العاملين باعتبارهم الأطفال الذين لم يستوعبهم التعليم أو تسربوا منه في مراحل عمرية مبكرة واتجهوا إلى العمل دون سن العمل، بما فيه من مخاطر تهدد نموهم الجسمي والنفسي وتحرمهم من الارتقاء السويّ الذي ينمي قدرتهم والنمو الطبيعي(محمود، ٢٠١٠: ٥٩١).

ويمكننا التمييز بين الأطفال العاملين Working Children وأطفال الشوارع Street Children فبالرغم من التشابه الواضح بين أطفال الشوارع والأطفال العاملين؛ فإن أولئك الأطفال، أطفال الشوارع والعاملين معاً، يتعرضون لمختلف أنواع المخاطر والاستغلال، إضافة لحرمان العديد منهم لمختلف ألوان الحماية والرعاية الاجتماعية، والأسرية، والنفيسة مما يدفعهم للانحراف والوقوع في الكثير من أشكال السلوك الانحرافي (كالإدمان، على سبيل المثال) وغالباً ما يهيم هؤلاء الأطفال في المجتمع دون توجيه أو إرشاد ويفتقدون لإشباع حاجات الحب والعطف والحنان، لكن هناك بعض الاختلافات بين الفئتين، فالأطفال العاملون هم أطفال مرغوب فيهم من قبل أسرهم، حيث يساهمون في زيادة دخل الأسرة، وقد يشكلون مصدر الدخل الوحيد في بعض الأحيان، أما أطفال الشوارع فقد تم التخلي عنهم من قبل أسرهم، أو تركوا أسرهم بمفردهم وانقطعت صلتهم بهم(Shahina,2014;78-80).

كذلك يجب التفريق بين العمل المأجور، المستقر والمنظم حسب التشريعات المعمول بها والعمل على شكل أنشطة متنوعة

ومثمرة ؛ حيث إن بعض الأطفال مستخدمين كمأجورين ولا يفرق بينهم وبين الكبار إلا السن، وآخرون يشاركون في تربص مأجور وآخرون يقضون عملاً حسب عدد المنتوجات لحساب الغير في بيوتهم، وآخرون يقومون بأعمال عائلية بدون أجرة أو يقضون بعض الخدمات مقابل جزاء مختلف الأهمية(محمود، ١٩٩٨: ١٥-١٦).

وتعرف الدراسة إجرائياً عمل الأطفال بأنه: "النشاط الاقتصادي ـ التجاري أو الخدمي أو الصناعي أو الهامشي الذي يقوم به الطفل (ذكر أو أنثى) أقل من ١٨ سنة بعيداً عن المتابعة القانونية؛ بقصد الحصول على كسب مادي بشكل مستمر أو متقطع".

سادساً. الإطار النظري للدراسة :

(١) خلفية نظرية حول الاهتمام بالأطفال في المملكة العربية السعودية:

يشكل موضوع رعاية الأطفال وحمايتهم أحد أكثر الموضوعات اهتماماً من قيادة الدولة السعودية، لكونهم يمثلون حجر الأساس في تحقيق التنمية الشاملة للإنسان السعودي، وتمكينه من الإسهام الفعال والبناء في عملية التنمية بكل أبعادها؛ لذلك أولت الدولة أهمية قصوى بكل ما يتعلق برعاية وحماية الطفولة وفقاً لمبادئ الدين الإسلامي الحنيف، وضمن مبادئ اتفاقية حقوق الطفل، حيث بذلت جهوداً حثيثة في مجال تطوير التشريعات والسياسات والبرامج التي تعنى بتحقيق مصالح الأطفال وتعزيز قدرات الأسرة في تقديم أفضل رعاية وحماية لأطفالهم، وفي إطار ذلك حرصت المملكة العربية السعودية على توجيه عناية شاملة للأطفال المحرومين والمعرضين للمخاطر عبر سَنّ الأنظمة والتشريعات، وتنفيذ خطط وبرامج الرعاية المناسبة ؛ وذلك على المستويين الحكومي والأهلي، وفي مجال الأمن البيئي للطفل؛ حيث صدرت الكثير من الأنظمة واللوائح في هذا الشأن ، و كذلك صادقت ووقعت حكومة المملكة العربية السعودية على العديد من الاتفاقيات والمواثيق الدولية التي تستهدف حماية بيئة الطفل ووقايته من المخاطر.

وقد اتخذت المملكة العربية السعودية العديد من الاجراءات والقوانين التي تراعي حقوق الطفل، يمكن عرض بعضاً منها فيما يأتي:

١- جاءت الشريعة الاسلامية مؤكدة على حفظ حقوق الاطفال. والمملكة العربية السعودية تستمد كافة قوانينها وانظمتها وتشريعاتها من الشريعة الاسلامية السمحة ،وعليها فأن حكومة المملكة العربية السعودية حرصت ومنذ عهد المؤسس رحمه الله على حفظ وصيانة حقوق الطفل وحمايته من خلال سن القوانين والانظمة المتوافقة مع الشريعة الاسلامية .

فقد، جاءت انظمة العمل والعمال السعودية لتؤكد على المحافظة على الاطفال وحمايتهم ،حيث حظر نظام العمل السعودي الصادر بالمرسوم رقم (م/٢١) في ٦-٩-١٣٩٩هـ تشغيل الطفل الذي لم يتم ١٣ سنة من العمر (الشهراني، ٢٠١٠: ٦٨) وأكد النظام بمنع تشغيل الأطفال والنساء حماية لهم من الأعمال الخطرة، أو الضارة بالصحة، وبالنسبة للطفل فوق سن الثالثة عشرة حظرت المادة ١٦٠ من نظام العمل والعمال تشغيله في الأعمال الخطرة والصناعات الضارة كالآلات في حالة دورانها بالطاقة والمناجم ومقاطع الأحجار وما شابه ذلك، وتقضي المادة ١٦١ من نظام العمل والعمال بمنع تشغيل الطفل فوق سن الثالثة عشرة أثناء الليل، كما حددت المادة ١٦٢ عدد ساعات العمل له بحيث لا تزيد على ست ساعات باليوم الواحد، ولا يجوز تشغيله ساعات عمل إضافية حسب المادة ١٥٢ من النظام . كما اهتمت الدولة بالأسرة والطفولة من خلال نظام الضمان الاجتماعي حيث تقدم الدولة للأسر السعودية الدعم المادي الذي يكفل سد بعض الاحتياجات الضرورة للأسر .

٢- النظام الاساسي للحكم حيث أفرد النظام باباً كاملاً يركز على رعاية الدولة للأسرة والطفولة(الباب الثالث من النظام)حيث يؤكد حرص الدولة الرعاية الكاملة للنشء لأنها تعتبرهم كيان الدولة الذي تقوم عليه، وضمان مستقبلها الذي تسعى له، وتدعو الدولة لترابط الأسر وتكاملها لتحقيق الوحدة الاجتماعية وسعادة الأفراد .

٣- الانضمام إلى اتفاقيات دولية مثل مصادقة المملكة على البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل المتعلق ببيع الأطفال، وبغاء الأطفال واستغلالهم في المواد الإباحية والمصادقة على بروتوكول مكافحة تهريب المهاجرين عن طريق البرّ والبحر والجوّ المكمّل لاتفاقية الأمم المتحدة لمكافحة الجريمة المنظمة، عبر الحدود الوطنية وكذلك تقوية تعاونها الثنائي والمتعدد الأطراف مع دول المصدر والعبور بهدف اتخاذ إجراءات أكثر فعالية؛ لمكافحة الاتجار بالأطفال مثل التعاون القائم مع حكومة اليمن، وصادقت حكومة المملكة على الاتفاقية رقم (١٣٨) الصادرة من منظمة العمل الدولية التي تعنى بالحد الأدنى لتشغيل الأطفال .

كما حرصت المملكة على حماية حقوق الأطفال ورعايتهم من خلال إنشائها للجمعية الوطنية لحقوق الإنسان التي أنشأت في عام١٤٢٥ وهيئة حقوق الإنسان التي أسست في عام١٤٢٨، كما أصدرت حكومة المملكة العربية السعودية العديد من الأنظمة التي

تهدف لحماية حقوق الأطفال ورعايتها كان آخرها نظام الحماية من الإيذاء الصادر بالمرسوم الملكي رقم م/١٤بتاريخ ١٤٣٦/٢/٣الموافق ٢٠١٤/١١/٢٥على حماية كل شخص لم يتجاوز الثامنة عشر من عمره، تهدف إلى مواجهة الإيذاء- بكافة صوره - والإهمال التي قد يتعرض لها الطفل في البيئة المحيطة به، مؤكداً في ذلك على حقوق الطفل التي قررتها الشريعة الإسلامية، وقررتها الأنظمة والاتفاقيات الدولية التي أصبحت المملكة طرفاً فيها، ويؤكد النظام على اعتبار عدد من الأفعال بمثابة إيذاء أو إهمال بحق الطفل، ومن بينها التسبب في انقطاع تعليمه، وسوء معاملته، والتحرش به، وتعريضه للاستغلال، واستخدام الكلمات المسيئة التي تحطّ من كرامته، والتمييز ضده لأي سبب عرقي أو اجتماعي أو اقتصادي، ويحظر النظام في الوقت نفسه إنتاج ونشر وعرض وتداول وحيازة أي مصنف موجه للطفل؛ يخاطب غريزته أو يثيرها بما يزين له سلوكاً مخالفاً للشريعة الإسلامية أو النظام العام أو الآداب العامة.

(٢) النظريات المفسرة لعمالة الأطفال:

١- النظرية البنائية الوظيفية:

تُعدُّ النظرية البنائية الوظيفية من النظريات الكبرى المهمة في علم الاجتماع، وترجع تسمية النظرية إلى استخدامها لمفهوميّ البناء والوظيفة في فهم المجتمع، وتحليله، ولذلك يجدر بنا الوقوف على هذين المفهومين الأساسيين، اللذين يعدان أساس النظرية: ويُقصد بالبناء مجموعة من العلاقات الاجتماعية المتباينة، التي تتكامل وتتسق من خلال الأدوار الاجتماعية، فثمة مجموعة أجزاء مرتبة، مشتقة في تشكيل الكل الاجتماعي، وتتحد بالأشخاص، والزمر والجماعات، وما ينتج عنها من علاقات، وفقاً لأدوارها الاجتماعية التي يرسمها لها الكل، وهو: البناء الاجتماعي(بن ردة الله، ٢٠١١: ٣٥٢)، هذا بالنسبة للبناء، أما الوظيفة كما ذكرها العلماء الوظيفيون هي الدور الذي يلعبه الجزء في الكل أي النظام في البناء الاجتماعي الشامل؛ أي أن درجة الاستمرار والاطراد في البناء هي التي تحقق وحدته وكيانه ولا يمكن أن تتم إلا بأداء وظيفة هذا البناء أي الحركة الديناميكية المتمثلة في الدور الذي يلعبه كل نظام أو نسق في داخل البناء؛ فالوظيفة في البناء هي التي تحقق هذا التساند والتكامل بين أجزائه بحيث يفقد النسق أو البناء الاجتماعي معناه المتكامل لو انتزع من نظام مال(إسماعيل، ١٩٨٢: ٢٤٠).

ومن التعريفات الشهيرة للوظيفة ذلك الذي قدمه روبرت ميرتون Robert Merton حيث قال : إنها تلك النتائج أو الآثار التي يمكن ملاحظتها، والتي تؤدي إلى تحقيق التكيف والتوافق في نسق معين(تيماشيف، ١٩٧٨: ٢٣١).

ويعتبر بارسونز T. Parsons مفهوم الوظيفة أساسياً لفهم أي نسق من الأنساق الاجتماعية، فالوظيفة تمثل النتيجة المنطقية لمفهوم النسق؛ فهي توضح طبيعته وتعمل على تكيفه مع بيئته.

ورغم تعدد آراء العلماء حول مفهوم الوظيفية، إلا أنهم يجمعون فيما بينهم على بعض القضايا التي تشكل في جملتها الصياغة النظرية للوظيفية في علم الاجتماع وقد حصر "فان دن برج" Van den Berg هذه المفاهيم في قضايا أساسية منها(شتا، ١٩٩٣: ٣٠٤-٣٠٥):

- النظرة الكلية للمجتمع باعتباره نسقاً يحتوي على مجموعة من الأجزاء المتكاملة .
- رغم أن التكامل لا يكون تاماً على الإطلاق إلا أن الأنساق الاجتماعية تخضع لحالة من التوازن الديناميكي.
- إن التوازن والانحرافات والقصور الوظيفي يمكن أن يقوم داخل النسق.
- يحدث التغير بصفة تدريجية تلائمية.

وبناء عليه، ووفقاً للمنظور الوظيفي؛ فتؤدي عمالة الأطفال أدواراً اجتماعية جديدة يقوم به الطفل داخل النسق الأسري، بحيث يتحول عمل الطفل إلى متطلب وظيفي مهم يساهم في استمرارية بقاء النسق الأسري اقتصادياً. والوظيفة قد تكون ظاهرة أو كامنة؛ أي ليس بالضرورة أن يكون لكل ظاهرة وظيفة أو وظائف واضحة أو مقصودة وفقاً لتعبير (روبرت ميرتون).

٢- النظرية الصراعية:

تُعد النظرية الصراعية من الاتجاهات النظرية الأساسية الكبرى في علم الاجتماع؛ حيث تنظر تلك النظرية إلى المجتمع على اعتبار أنه في حالة مستمرة من الصراع بين الجماعات والطبقات، وترجع الجذور الفكرية لمنظور الصراع إلى آراء وأعمال (كارل ماركسKarl. Marx) في منتصف القرن ١٩ الميلادي، أما الاتجاهات المحدثة لهذا التيار؛ فيمثلها العديد من العلماء أمثال: (دارندورف Darendorv ، ولويس كوزر Lewis Koser...وغيرهم.

ووفقاً لتوجهات (كارل ماركس) فإن المجتمع يتكون من طبقات، حيث توجد طبقتان اجتماعيتان رئيسيتان في جميع المجتمعات، باستثناء أكثر أشكالها بساطة، وعلاقة الناس بوسائل الإنتاج هي التي تحدد الطبقة التي ينتسبون إليها، والطبقة الأقوى هي التي تملك وسائل الإنتاج، أما الطبقة الأضعف فهي التي تبيع

قوة عملها من أجل لقمة العيش، وكل طبقة تسعى بالطبع إلى تحقيق مصالحها، ويجرها هذا إلى صراع مع الطبقات الأخرى(عبد الجواد، ٢٠٠٢: ٥٣).

ومن ثم، يزعم منظرو الصراع الاجتماعي، وخاصة الماركسيون منهم، أن مصدر الصراع الاجتماعي هو حاجة الإنسان الأساسية للبقاء في ظل ظروف الندرة والعوز السائد.

وأن الأفراد لا يصلهم القدر الملائم من الغذاء والكساء والمأوى، وكل الاشياء التي يرغبونها ويحتاجونها، وقد خُلق هذا العوز بسبب عدم المساواة الاقتصادية والاجتماعية بين الجماعات، فدائماً ماتكون هناك جماعة تحتكر القوة والثروة والنفوذ، ومن ثم يبقى من لا يملكون القوة ولا الثروة ولا النفوذ في حالة من حالات سوء التوازن.

وحتى يتسنى تحقق الصحة الاجتماعية يجب أن يمنح الإنسان الفرصة لاشباع حاجاته ومطالبة، أما الصراع فى مفهوم (كوزر) فإنه يتبلور فى ضوء القيم والأهداف التى تمثل الإطار المرجعي لأطراف الموقف الصراعى، وعلى ذلك يرى (كوزر) أن الصراع يتحدد فى "النضال المرتبط بالقيم والمطالبة بتحقيق الوضعيات النادرة والمميزة، القوة والموارد، حيث تكون أهداف الفرقاء هى تحييد أو إيذاء أو القضاء على الخصوم(بدوي، ١٩٧٧: ٣٨).

ومن هنا فإن الدافع الرئيس لخروج الأطفال المبكر للعمل ناتج من حالة الصراع التي تعايشه الأسر الفقيرة في المجتمع ورغبتها في إشباع احتياجاتها الأساسية.

٣- نظرية ثقافة الفقر:

ظهر مفهوم ثقافة الفقر Cultural of Poverty Concept لأول مرة في دراسة الأنثروبولوجي أوسكار لويس Oscar Lewis عام ١٩٦٠م حيث أشار إلى مجموعة من السمات الخاصة بالفقراء منها: الشعور بالتهميش والدونية والنقص، ويتبنون نمطاً خاصاً للحياة اليومية، كما ترتفع بينهم نسب الطلاق وهجرة العائل، بحيث تصبح المرأة هي المعيلة في تلك الأسر، كما أن الأفراد داخل هذه الأسر لا يشاركون في الحياة الاجتماعية والسياسية للمجتمع وبناءً على تفسيرات (لويس) فإنه يرى أن الفقر ينتقل من جيل إلى آخر بسبب تأثيره على الأطفال.

ويذهب أنصار هذه النظرية إلى أن الفقراء يستسلمون للفقر، ولا يملكون الرغبة أو الإرادة أو الحوافز الكافية للخروج من حالة الفقر، ومن ثم فإن أهداف التقدم والأمن الاقتصادى ليست على جدول أعمالهم أو أولوياتهم، بل إن الفقراء طبقاً لهذه النظرية مسرفون ولا يهتمون إلا بالاستهلاك وبالمتع الوقتية، ولا يعملون للمستقبل حساباً، وإن ثقافة الفقر تميل إلى إعادة إنتاج نفسها في الأسر الفقيرة ، وتفتح الباب لتوارث الفقر فيها، وهكذا يصبح الفقراء محبوسين فيما يشبه الدائرة المغلقة التي لا يستطيعون الإفلات منها إلا إذا حدثت ظروف غير عادية تغير من فكرهم وقيمهم ومواقفهم تجاه الفقر(العيسوي، ١٩٨٨ : ٧١).

وتشير ثقافة الفقر إلى المعتقدات والأفكار وقواعد السلوك التي صاحبت الحرمان الاقتصادي الاجتماعي أو نتجت عنه، بينما يشمل المصطلح الثاني "فقر الثقافة" على مظاهر التكيف وأنماط السلوك المفروضة ثقافياً على بعض الطبقات من قبل غيرها، وبذلك تشير الثقافة الفرعية الخاصة بالفقراء كرد فعل لمركزهم الهامشي في الطبقة الدنيا إلى طريقتهم في الحياة التي تحدد ملامح البناء الاجتماعي لهم، وميكانيزمات التكيف مع الأوضاع المعيشية، وهذه الثقافة تستمر ويتوارثها الأطفال من خلال التنشئة الاجتماعية(Oscar,1968;188).

وفي إطار ذلك حدد لويس سبعين سمة من السمات الخاصة بثقافة الفقر، وصنفها إلى أربع فئات: (١) العلاقة بين الثقافة الفرعية (ثقافة الفقر) والمجتمع الكبير، وتشمل هذه الفئة علاقة الفقراء بالمجتمع، وتشير إلى الأفراد المحرومين والمنعزلين عن ثقافة المجتمع الكبير، فالفقراء لا يشاركون مشاركة فعالة فى المجتمع الأكبر؛ وذلك لأن من سماتهم العزلة والخوف والشك واللامبالاة، كما أنهم من الناحية الاقتصادية يتسمون بانخفاض أجورهم واستخدام الأشياء المستعملة. (٢) طبيعة المجتمع المحلي لثقافة الفقر، يتمسك المجتمع المحلي ببيئة فيزيقية متأخرة وإسكان غير مناسب ومزدحم، ونقص وتدهور الخدمات، وعدم التنظيم، والاعتماد على الأعمال اليدوية. (٣) طبيعة الأسرة، تتصف الأسرة في ثقافة الفقر بأنها حاملة لجميع الصفات السيئة مثل هجر الأزواج للأسرة ، والعنف ، وتمركز الأسرة حول الأم. (٤) الاتجاهات والقيم وبناء الشخصية، وتشير إلى ما يتسم به الفقراء من شعور قوى بالقدرية، والبؤس، والاتكالية، وعدم احترام الذات، والإحباط، والاعتمادية والدونية، وضعف الذاتية وتفضيل الذكورة(Surjit,1997 :24).

٤- نظرية القرار الأسري:

أسهم علم النفس الاجتماعي بتقديم نظرية مفيدة في تفسير ظاهرة عمالة الأطفال؛ فقد قدم بيكر Becker عام ١٩٦٤ نظرية القرار الأسري Models of Household Decision التي تعد من أكثر النظريات التي استخدمت لتفسير ظاهرة عمالة الأطفال والاتجار بالإطفال. حيث تشير هذه النظرية إلى كون الطفل مسلوب الإرادة ولا يستطيع تقرير مصيره بنفسه، وأن الأبوين يقرران عنه بما يتوافق مع مصالحهم ويخدم ويحقق رغباتهم دون أن يضعا في الحسبان مدى تأثير ذلك القرار على مستقبل وإمكانية الإضرار بمصالحه.

وانطلاقاً من هذا التصور فإن الأسرة تنظر إلى الأطفال على أنهم أعضاء مساعدون وفاعلون في الأسرة، مما يعطيهم أهمية أكبر، كذلك تؤكد النظرية على أن الأطفال العاملين وفقاً لهذا التصور تعدهم الأسرة مشاريع مستقبلية تحقق منافع اقتصادية في المستقبل لهذه الأسر(العسيري، ٢٠٠٥: ٣٥).

ومن ثم تنظر تلك النظرية إلى الأطفال باعتبارهم أدوات ووسائل اقتصادية مهمة للأسرة، لذا تهتم بالتوجه الكمي لعدد الأطفال، ومن ثم لا تهتم بالجوانب النوعية في حياة هؤلاء الطلاب سواء بتعليمهم أو تدريبهم أو تثقيفهم بقصد ضمان مستقبل أفضل لحياتهم، فهم أدوات يمكن استغلالها لتحقيق المزيد من الدخل للأسرة في الوقت الحاضر، وبناءً على ذلك فإن الأسر التي تأخذ بهذا التوجه تحاول إنجاب أكبر قدر ممكن من الأطفال، وبالتالي الزج بهم في سوق العمل في سن مبكرة جداً، كذلك يعتمد ذلك القرار وفقاً لتصور النظرية وفرضياتها على ترتيب الطفل بين أخوته، حيث إن الطفل الأول هو الذي غالباً يحظى بفرصة التعليم.

سابعاً. الدراسات السابقة :

تعد عمالة الأطفال من الظواهر الأكثر خطورة في عالمنا المعاصر، ولا تقتصر على دولة معينة، بل تمتد إلى كافة دول العالم، وقد وجد أرباب العمل في عمل الأطفال مجالاً لتحقيق الأرباح الطائلة، ويبدو أن طرح هذا الموضوع من قبل منظمة العمل الدولية يهدف إلى إثارة الرأي العام العالمي ليعير اهتمامه الدائم لهذا الوضع ولإيجاد تيار دولي معارض لتشغيل الأطفال؛ بهدف حماية الملايين من الأطفال في مختلف أنحاء العالم الذين يتعرضون للاستغلال.

لقد أشارت إحصاءات منظمة العمل الدولية في كتابها وفقاً لمعطيات متقدمة من مختلف البلدان إلى وجود نحو ٧٣ مليون طفل من سن ١٠ إلى ١٤ عاماً يعتبرون عمالاً دائمين، ولكن إحصاءات المنظمة الخاصة التي أجرتها مؤخراً، أن العدد الحقيقي للأطفال العاملين يبلغ في الواقع نحو ١٢٠ مليون طفل تتراوح أعمارهم بين ٥-١٤ عاماً، وأكثر من ضعف هذا العدد ـ أي نحو ٢٥٠ مليون طفل ـ يمارسون مختلف الأعمال. وفي إطار ذلك تعددت الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة في مختلف أرجاء العالم ، وخاصة النامي منها، و سوف نعرض لبعض الدراسات العلمية التي تناولت هذه الظاهرة، سواء كانت دراسات محلية أو عربية أو عالمية، وذلك في ضوء ثلاثة محاور أساسية على النحو التالي:

المحور الأول: الدراسات التي اهتمت برصد خصائص الأطفال العاملون ومخاطرهم:

يندرج ضمن هذا المحور دراسة الحربي (٢٠١١م) بعنوان : "تسول الأطفال أسبابة وخصائص ممارسيه" وقد هدفت الدراسة للكشف عن العوامل التي تؤدي بالأطفال للممارسة التسول في منطقة مكة المكرمة، وطبقت الدراسة على عينة عمدية من الأطفال الذين يمارسون التسول الظاهر والتسول المقنع –بيع السلع الصغيرة، وذات السعر المتدني – بلغت ٥٦ طفلاً وطفلة، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج، أبرزها: إن أبرز العوامل التي تدفع بالأطفال للممارسة التسول بنوعية (ضغوط الأسرة – الفقر - تدني المستوى التعليمي) وإن جميع الأطفال ممارسي التسول هم أطفال غير سعوديين، وأن الغالبية العظمى منهم من مخالفي نظام الإقامة، كما أكدت الدراسة أن العنف والشدة أبرز ما يميز العلاقة بين الأطفال وأسرهم، وأن هنالك استغلالاً للأطفال من قبل أشخاص لا تربطهم بالطفل علاقة قرابية، فبعضهم مؤجر من قبل أسرته للعمل، والبعض الآخر دفع به جهله وصغر سنه للعمل معهم، وأن الأطفال عرضة للوقوع كضحايا للعديد من أنماط العنف والحرمان(الحربي، ٢٠١١).

وكذلك دراسة الخضيري (٢٠٠٧م) بعنوان :" الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والديموجرافيا لعمالة الأطفال"(الخضيري، ٢٠٠٧). وهدفت الدراسة للتعرف على الخصائص الاجتماعية والاقتصادية الديموجرافيا لعمالة الأطفال بمدينة الرياض، بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى فهم أسباب المشكلة وتسرب الأطفال من المدرسة والانضمام لسوق العمل والآثار الناجمة عن انخراطهم في سوق العمل ونوعية العمل أو المهن التي يعملون بها هؤلاء الأطفال في مدينة الرياض. واستخدمت الدراسة منهج المسح الاجتماعي عن طريق العينة التي بلغ عدد مفرداتها ١٦٦ طفلاً عاملاً، ولقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج تتعلق بخصائص المبحوثين الاجتماعية والاقتصادية والديموجرافيا والتي من أهمها أن أكثر من ثلثي مجتمع الدراسة يقعون في الفئة العمرية من ١٤ إلى ١٧ سنه وأن أكثر من نصف المبحوثين تسربوا من مرحلة التعليم المتوسط كما اتضح أن أكثر من ثلثي المبحوثين يملكون دخل شهري يتراوح من ٥٠٠٠ إلى ١٤٩٩ ريالاً.

كما جاءت دراسة اليوسف (٢٠٠٢م) بعنوان: "الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والنفسية للأطفال الذين يقومون بالبيع أو التسول على الإشارات الضوئية في مدينة الرياض"(اليوسف، ٢٠٠٢). والتي استهدفت الكشف عن الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والنفسية للأطفال الذين يقومون بالبيع أو التسول على الإشارات الضوئية، فقد استخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة للكشف عن الخصائص الاجتماعية والنفسية والاقتصادية للأطفال الباعة والمتسولين. وقد اشتملت عينة الأطفال المتسولين على ٥٣ طفلاً بينما اشتملت عينة الأطفال الباعة على ٩٥ طفلاً وهم الذين استجابوا للباحث، وقد كشفت هذه الدراسة عن مجموعة من الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والنفسية المشتركة لدى الأطفال الباعة والأطفال المتسولين على حد سواء؛ تمثلت في انحدار هؤلاء الأطفال من أسر تتميز بكثرة عدد أفرادها وانخفاض المستوى التعليمي والاقتصادي لرب الأسرة؛ بسبب أن غالبية

أرباب الأسر لا يعملون. بالإضافة إلى ذلك فقد كشفت نتائج هذه الدراسة أن الأمهات هن اللاتي يمثلن الدور القيادي داخل هذه الأسر، حيث اتضح غياب الدور القيادي للأب سواء على مستوى التوجيه أو على مستوى الاهتمام بالطفل في حالة غيابه أو تأخره، مما يشير إلى قصور في البناء التنظيمي لهذه الأسر.

المحور الثاني: الدراسات التي اهتمت بظاهرة عمالة الأطفال في المجتمعات العربية:

ويندرج ضمن هذا المحور دراسة إمام (٢٠١٤م) بعنوان:" ظاهرة عمالة الأطفال في مصر في ضوء قانون مكافحة الاتجار في البشر" وقد هدفت الدراسة للتعرف على العوامل الاجتماعية والاقتصادية المؤدية إلى خروج الأطفال للعمل في سن مبكرة، ومعرفة درجة التزام ربّ العمل بالقواعد الواردة في قانون العمل والتأمينات الاجتماعية، وقد خلصت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: إن أبرز الأسباب والدوافع التي تدفع الطفل وأسرته للتساهل في خروجه للعمل تتمثل في: سوء الأحوال الاقتصادية في المجتمع المصري، وانتشار الفقر وارتفاع نسبة الأمية، وتدني مستوي التعليم علي اختلاف أنواعه، فضلاً عن نقص الوعي المجتمعي لدى الأسر المصرية، وعدم الإدراك لأهمية التعليم، وعدم الثقة في النظام التعليمي خاصة في ظل تزايد نسبة البطالة بين المتعلمين، والحاجة الماسة، وغياب الرقابة القانونية والمجتمعية على أرباب الأعمال، وعدم فاعليه القوانين القائمة، وعدم كفايتها لضمان احترام حقوق الطفل. وأكدت حالات الدراسة أن كثيراً من الأطفال العاملين أصابتهم أمراض وتشوهات جسمانية، مما يشير إلي غياب التفتيش الدوري على أصحاب الأعمال، وغياب التأمين على الأطفال العاملين(إمام، ٢٠١٤).

وكذلك دراسة كرداشة (٢٠١٤) بعنوان: محددات عمالة الأطفال في المجتمع الأردني: دراسة كمية تحليلية، وقد هدفت إلى التعرف على محددات ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع الأردني، وتبيان أسبابها والعوامل المولدة لها، استناداً لمنهج المسح بالمعاينة وباستخدام عينة عشوائية طبقية حجمها (٤٠٠٠ أسرة) للحصول على البيانات اللازمة. وبينت النتائج للتحليل الرئيس الأهمية الإحصائية لمتغيرات مثل "حجم أسرة الطفل، مستوى تعليم الأب، عمر الأم عند الزواج، صلة القرابة بين الوالدين، ومكان إقامتها، دخل لأسرة الشهري، عدد الزوجات في عصمة الأب، والطرق المتبعة في تربية الأطفال" في تقرير احتمالات بروز عمالة الأطفال في المجتمع الأردني. بينما برزت متغيرات مثل "طبيعة العلاقة بين الوالدين وحالتها الاجتماعية، والفارق العمري بينهما، ومستوى تعليم الأم" كمتغيرات ضعيفة وغير مفسرة إحصائيا للظاهرة قيد الدراسة(كرداشة، ٢٠١٤).

ودراسة منظمة العمل الدولية ومنظمة اليونيسف (٢٠١٢م) بعنوان أسوأ أشكال عمل الأطفال في الجهورية العربية السورية، وقد هدفت الدراسة لتوصيف ظاهرة عمالة الأطفال، وتحليل أهم أسبابها وانعكاساتها على الأطفال، وتم تطبيق الدراسة على ١٧٣ طفلاً وطفلة، وخلصت الدراسة لمجموعة من النتائج أبرزها: إن أبرز العوامل التي تدفع بالطفل للعمل تتمثل (في الفقر، التسرب المدرسي، التفكك الأسري، بطالة الأمهات) وإن عمل الأطفال ينتشر في الريف أكثر من المدن، كما أكدت الدراسة أن أبرز الآثار السلبية للعمل على الطفل تتمثل في العنف والتحرش الجنسي، واستغلال الطفل من قبل العصابات والتدخين والانحراف الجنسي، وحوادث العمل(اليونيسيف، ٢٠١٢).

وكذلك دراسة الرميح (٢٠١١م) بعنوان :"العوامل المرتبطة بعمالة الأطفال في المجتمع السعودي: دراسة ميدانية في منطقة القصيم" وهدفت الدراسة لمعرفة الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والأسرية للأطفال الذين يعملون في أسوق الخضار، والتعرف على أسباب نزولهم للعمل في سن مبكرة، وقد طبقت الدراسة على عينة حصصية بلغ حجمها ١٠٠طفل تتراوح أعمارهم بين ٥- ١٤سنة في محافظات القصيم هي (بريدة -عنيزة –الرس –البكيرية) وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أبرزها أن الغالبية العظمى من الأطفال العاملين يعيشون في أسر كبيرة الحجم، وأنهم يعيشون في أسر متدنية المستوى التعليمي والدخل، كما أكدت الدراسة أن العامل الاقتصادي هو الدافع الأكبر لخروج الأطفال للعمل، كما أن الأطفال يعيشون في أسر مكتملة البناء، ولا يعانون من التفكك الأسري(الرميح، ٢٠١١).

ودراسة آل ناجي (٢٠٠٦م) بعنوان : "ظاهرة تشغيل الأطفال واستغلالهم في المملكة العربية السعودية"(آل ناجي، ٢٠٠٦)، هدفت الدراسة لتحديد نسبة شيوع تشغيل الأطفال في المملكة العربية السعودية وحصر المجالات التي يعمل الأطفال فيها، إضافة إلى تحديد الأسباب الكامنة خلف تشغيل الأطفال ورصد الآثار التربوية والنفسية والاجتماعية الناتجة عن تشغيلهم. واستُخدم في البحث المنهج الوصفي التحليلي لدراسة الحالة والمنهج السببي المقارن، واشتمل مجتمع البحث على جميع الأطفال السعوديين الذكور العاملين في المملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار عينة البحث من أطفال المدارس العاملين المنتظمين في الدراسة، ومن الأطفال العاملين المنقطعين عن الدراسة في سوق العمل، وذلك على مستوى خمس مناطق هي (الرياض، ومكة المكرمة، والمدينة المنورة، والشرقية، وعسير) حيث اشتملت عينة البحث على (١١٠٠) طفل مقسمين إلى مجموعتين: المجموعة المدروسة ويمثلها (٧٠٠) طفلاً من الأطفال العاملين والمجموعة الضابطة ويمثلها (٤٠٠) طفلاً من الأطفال غير العاملين. وتوصل البحث الى عدد من النتائج من أبرزها: إن حجم ظاهرة عمل الأطفال في المملكة قد بلغ ١,٥٤%، وكانت أعلى نسبة في المنطقة الشرقية (٢,٣%) تليها مكة المكرمة، ثم المدينة ألمنورة، فعسير، ثم الرياض. ومن أبرز الخصائص الاجتماعية للأطفال

العاملين تدني المستوى المهني والتعليمي لآباء، وكبر حجم ألأسرة، وقلة دعم الأسرة للطفل، وانخفاض مستوى التحصيل في المدرسة.

كذلك دراسة فوزي (٢٠٠٥) بعنوان الأسباب السوسيو اقتصادية لظاهرة عمل الأطفال: دراسة ميدانية على الأطفال العاملين بمدينة باتنة، وقد هدفت الدراسة بشكل رئيس للتعرف على الأسباب الاقتصادية الاجتماعية التي أدت لبروز ظاهرة عمالة الأطفال في مدينة باتنة في الجزائر، وطبقت الدراسة على عينة عمدية من الأطفال العاملين بلغت ١٥٠ طفلاً، وقد توصلت الدراسة للعديد من النتائج أبرزها: إن بروز ظاهرة الفقر في المجتمع الجزائري أسهم في بروز ظاهرة عمالة الأطفال، وإن الأسرة تمارس بعض الضغوط للدفع بالطفل نحو العمل، وإنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأب، قلّ اتجاه الأطفال للعمل، وإن عمل الطفل قد يكسبه عادات سلوكية سيئة أبسطها التدخين(فوزي، ٢٠٠٥).

المحور الثالث: الدراسات التي اهتمت بظاهرة عمالة الأطفال في المجتمعات الغربية:

على الجانب الآخر، ظهرت دراسات عن عمالة الأطفال في الأدبيات العالمية، ففي ورقة بحثية تقدم بها (إدموندز) (Edmonds, 2007) عن عمالة الأطفال تتبع فيها البحوث العلمية في المجلات العلمية المحكمة التي اتخذت هذه الظاهرة موضوع لها خلال عقد من الزمن يمتد بين ١٩٨٠-١٩٩٠م، وجد بأنه في الخمس السنوات الأولى من ذلك العقد بأن هناك ١٤٣ مقالة علمية. وخلص إلى أن الدراسات السابقة ركزت على مواضيع تمثلت في المحددات التي تؤثر على وقت عمل الطفل، مثل تأثير الأسواق المحلية على قوة العمل، و تدخل أو تفاعل الأسرة، وصافي العائد منهم للدراسة، والفقر(Eric,2007).

وقد عزى (إدموندز و بافكينيك) (Edmonds and Pavcnik, 2005) سبب دفع الأسر أطفالها للعمل بالرغبة في زيادة دخل الأسرة؛ لتحقيق مستوى معيشي كريم. وهذا يتفق مع ما ذهب إليه (باسو وفان) (Basu and Van, 1998) بأن السبب الاقتصادي يعد أهم العوامل التي تدفع الوالدين لإرسال أطفالهم للعمل بهدف توفير حياة كريمة للأسرة. وهذا ما أكدته (بيقلي) وزملاؤها (Beegli et al., 2006) عندما خلصت دراستهم عن عمالة الأطفال في (تنزانيا) إلى أن هناك علاقة عكسية بين دخل الأسرة و عمالة الأطفال.

وفي دراسة تجريبية قام (رانجان) (Ranjan, 2000) بالمقارنة بين عمالة الأطفال في كل من (دولة بيرو، وباكستان) و تفاعلهم مع الراشدين في بيئات العمل لاختبار الفرضيتين الآتيتين: ١) هناك ارتباط موجب بين ساعات عمل الأطفال والفقر، ٢) هناك ارتباط سالب بين تدريس الأطفال و الفقر، أما البيانات في باكستان فقد أثبتت صدق هاتين الفرضيتين، بينما لم يتم إثبات ذلك في بيرو، أما التناقص في معدلات الفقر بسبب الداخل الناجم عن عمل الأطفال في الباكستان، فقد كان أكبر منه في بيرو، وطبيعة التفاعل بين البالغين والأطفال في أسواق العمل يختلف بحسب جنس الطفل والبالغ أيضا، وفي بيرو تزايد أجر الذكور بشكل ملفت، قلل من ساعات عمل البنات، بينما في الباكستان التكامل بين أسواق العمل للنساء والبنات قوي، كلا البيانات من الدولتين اتفقت على إيجابية تعليم البالغين إذا أنها تعمل على تحسين مستوى معيشة الطفل(Ranjan,2000).

إضافة لما سبق؛ فإن المستوى التعليمي للوالدين يلعب دوراً حاسماً في عمالة الأطفال نظير ارتفاع دخلهم، فقد افترض (باسو و فان) (Basu and Van, 1998) بأنه عندما يكون دخل الوالدين كافياً لتوفير حياة كريمة للأسرة فإن الحاجة للدفع بأطفالهم للعمل تنتفي بحجة تحسين المستوى المعيشي للأسرة، هذا يعضد من ما ذهب إليه (برين وقولدثروب) (Breen and Goldthrope, 1997) اللذين خلصا إلى أن الوالدين المتعلمين يسعيان ليبلغ أطفالهم المستوى التعليم الذي بلغاه على الأقل(Goldthorpe,1997). وقد خلص (كاروساكي) و زملاؤه (Kurosaki et al., 2006) إلى نتيجة أكثر تحديداً عند دراستهم لعمالة الأطفال في الريف الهندي، بأن قرار التحاق الطفل بسوق العمل يتأثر بتعليم الأم أكثر منه بتعليم الأب، هذه النتيجة التي خلص إليها (كاروساكي) وزملاؤه تم تعضيدها من خلال الدراسة التجريبية التي أجراها كل من (هويزمان وسميتز) (Huisman and Smits, 2009) و التي خلصا فيها إلى أن التحاق الطفل بالمدرسة يكون أكثر تأثراً بتعليم الأم، فتمكين المرأة بتعليمها و تهيئة الفرص العمل لها يؤدي للدفع بأطفالها للدراسة لتوفر الدخل الذي يرفد الأسرة(Smits,2009).

وبالنظر إلى تركيب الأسرة (حجم الأسرة، و ترتيب الطفل في الأسرة،...الخ) فإن له تأثيراً في دخول الطفل إلى سوق العمل من عدمه، في هذا السياق بيّن (باترينوس وساتشربولوس) (Patrinos and Psacharpoulos, 1997) وجود علاقة طردية بين حجم الأسرة و عمالة الأطفال، فكلما زاد عدد أطفال الأسرة دلّ على مزيد من الأيدي العاملة لهذه الأسرة، و هذا أيضاً يعطي كل طفل فرصة أكبر للدراسة(Psacharopoulos,1997). وجاءات دراسة(بوتشمان) (Buchamann,2000) لتخلص أيضاً إلى أن كبر حجم الأسرة قد يؤثر على العدالة بين الأخوة في تلك الأسرة، إذ قد يدفع ببعضهم للعمل بينما يرسل بقيتهم لمقاعد الدراسة(Buchmann,2000). وأن ترتيب الطفل في الأسرة يؤثر على قرار التحاقه بسوق العمل، فالباحثتان (تشيزنوكوفا وفيثياناثان) (Chesnokova and Vaithanathan, 2008) أكدتا بأن الابن الأكبر غالباً ما تقل فرص دراسته مقارنة بأخوته

الأصغر منه(Tatyana,2008). وهذا ما أكده سابقا (إدمونز) (Edmonds, 2005) عندما وجد أن الأسر التي تعاني من ظروف معيشية قاسية غالباً ما يلتحق طفلها الأول بسوق العمل لمساعدة أسرته، وهذا ما يقلل فرصة التحاقه بركب التعليم مقارنة بمن هو أصغر منه من أخوته.

من ناحية أخرى، فإن أرباب العمل يميلون لعمالة الأطفال لسهولة السيطرة عليهم، وهذا ما يعرضهم للاستغلال في بيئات العمل المختلفة، ويعرضهم لأخطار متعددة صحية وجسدية وعقلية. و في هذا الخصوص أيضاً، فإن كوتنجاك و رادوفيتش (Kutnjak and Radovic, 2012) قد خلصا إلى أن استغلال الأطفال في مختلف الأعمال أمر منتشر في دول العالم، فالأطفال يتم تهريبهم لاستغلالهم في المصانع و المناجم أو الزراعة في ظروف عمل تهدد حياتهم، و لاستغلالهم في العمالة المنزلية وبيعهم كرقيق أبيض، وبالذات الإناث منهم، أو استغلالهم بتجنيدهم في مناطق النزاع حول العالم، أو استغلالهم للتسول أو في بعض الرياضات كسباقات الجمال.

وفي دراسة لعمالة الأطفال في قطاع الزراعة في تركيا أجراها كل من (قومز و وفينقينباتش) (Gumus and Wingenbach 2015 ,) خلصا فيها إلى أن ٨١% من عينة دراستهما يعملون ويدرسون في ذات الوقت، بينما ينخفض متوسط العاملين في مجال الزراعة من الأطفال لنحو ١١ سنة، وصغر سنهم يجعلهم عرضة لأخطار عدة كيميائية وجسدية وعقلية وصحية؛ نتيجة لطول ساعات العمل وسوء التغذية. ونتيجة لذلك ظهرت بعض دراسات تشدد على سن القوانين والأنظمة لحماية استغلال الأطفال من العمل في بيئات خطرة و تضمن حصولهم على حقهم بالتعليم؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر(SevtapGuler,2015)، وضح كل من دوبيك و زيليبوتي (Doepke and Zilibotti, 2009) بأن معايير العمل العالمية عملت على خفض عمالة الأطفال في دول العالم النامية(Zilibotti,2009)، في حين أجرى (جها) (Jha, 2009) دراسة عن عمل الأطفال في الهند ركزت على العلاقة بين التعليم وعمل الأطفال لتخلص إلى أهمية الحاجة إلى نبذ السلوك التمييزي نحو الأطفال، وتبني تشريعات تضمن حقوق الأطفال الذين التحقوا بسوق العمل والتي تضمن في ذات الوقت الحد من أعدادهم في سوق العمل(Jha,2009).

ختاماً، فقد قام (خاكشور) و آخرون (Khakshour et al. , 2015) باستعراض حقائق عن عمالة الأطفال حول العالم لخصوا فيها أسباب عمالة الأطفال و عرضوا توصيات لحماية الأطفال من الاستغلال بتوظيفهم في أسواق العمل المختلفة، فقد وجدوا أن هناك أسباباً عدة خلف دخول الأطفال لسوق العمل تتمثل في فقر أسرهم، وسعيهم للحصول على الطعام، واستغلال الأطفال من قبل الفاسدين، وسهولة استخدام الأطفال في بيئات عمل لا يقبل البالغون العمل بها. وقد أوصت الدراسة بسن القوانين والأنظمة التي تحمي الأطفال، والعمل على خفض الفقر حول العالم، ورفع مستوى الوعي عن طريق دعم تعليمهم، وعمل منظمات الأمم المتخصصة على رعاية حقوق الأطفال وحمايتهم من الاستغلال(Maryam,2015).

ثامناً ـ الإجراءات المنهجية للدراسة :

– نمط الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة للدراسات الوصفية التحليلية، حيث تهتم الدراسة أساساً بتحديد خصائص ظاهرة عمالة الأطفال ووصف طبيعتها، ونوعية العلاقة بين متغيراتها وأسبابها واتجاهات نموها.

– منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة منهج المسح الاجتماعي عن طريق سحب عينة من الأطفال العاملين، وقد تم استخدام منهج المسح الاجتماعي في هذه الدراسة؛ حيث إنه الأنسب والأكثر ملائمة لهدفها، والأكثر ارتباطًا بنوعها المتمثل في الدراسة الوصفية التحليلية، ويتميز هذا المنهج بتغطيته لمختلف جوانب وأبعاد الظاهرة المدروسة.

– عينة الدراسة ـ حجمها وأسلوب اختيارها:

شكلت خطوة اختيار عينة الدراسة أصعب خطوات إعداد هذه الدراسة، فالأطفال العاملون الذين استهدفتهم الدراسة (الصغار أقل من ١٦ سنة) لا يتوزعون في مجتمع الدراسة وفق نسق معين، ولا حتى وفق أي نوعٍ من التسلسل أو الترتيب، ولهذا اختار الباحث أسلوب العينة الغرضية أو القصدية Purposive sample .

وباعتبار أن موضوع البحث يتمثل في ظاهرة عمالة الأطفال، والتي تكون بطريقة غير قانونية لا يمكننا حصر مجتمع الدراسة (الأطفال العاملون) في مكان واحد، ولهذا فإن العينة التي تم اعتمادها في هذه الدراسة هي العينة الغرضية، ونظراً لعدم توافر سجلات رسمية بالعدد الكلي للأطفال العاملين في مجتمع الدراسة، فقد اختيرت عينة قصدية (غرضية).

وبلغ إجمالي حجم العينة المسحوبة (٢٠٠ طفلاً عاملاً)، بحيث تم تطبيق استبانة الدراسة عليهم من قبل الباحث بحكم إقامته في منطقة الدراسة، فضلاً على اعتماد الباحث على مجموعة من طلاب المستوى السابع والثامن تخصص علم الاجتماع بكلية الآداب بجامعة الملك عبد العزيز بجدة بعد تدريبهم على أسلوب التطبيق الميداني، وقد استغرق جمع البيانات فترة ثلاثة شهور، وكان الباحث يختار أوقات الراحة للغداء أو ما قبل صلاتي الظهر والعصر عندما تغلق الورش لتطبق الاستبانات على المبحوثين

حتى يكون الأطفال بعيدين عن رقابة أرباب العمل ولضمان عدم تأثيرهم على استجابتهم أو رفض الأطفال للاستجابة مخافتهم، هذا فضلاً عن استفادة الباحث من أسلوب كرة الثلج في الحصول على مفردات العينة.

- **أدوات الدراسة:**

تم تصميم استبانة تتضمن أسئلة محددة عن الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للأطفال العاملين، وطبيعة الأعمال التي يمارسونها، ودخل أسرهم الشهري، ونوع المخاطر التي يتعرضون لها في بيئات عملهم، بحيث احتوت الاستبانة على (٤٨) سؤالاً صيغت على هيئة أسئلة مقفلة.

- **حدود الدراسة :**

الحدود الموضوعية: عمالة الأطفال، استغلال الأطفال، العنف ضد الأطفال.

الحدود المكانية : منطقة مكة المكرمة، وحددت بالمحافظتين الكبيرتين في المنطقة: (مكة المكرمة - جدة) حيث تم تحديد أربع مناطق في محافظة جدة لتطبيق الدراسة عليها وهي: المنطقة الصناعية في شمال جدة، الورش الصناعية في شارع الإسكان، ورش السيارات في منطقة معارض السيارات جنوب جدة، منطقة الكيلو ١٤ طريق مكة القديم، وفي محافظة مكة المكرمة حددت أربع مناطق وهي: ورش السيارات في شارع الحج، ورش السيارات في شارع المنصور، ورش السيارات في المعيصم، ورش السيارات في منطقة العزيزية.

الحدود الزمنية : تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفترة الزمنية الممتدة من ٢-٢-١٤٣٦هـ وحتي ٣/ ٧/ ١٤٣٦هـ.

الحدود البشرية : تم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة قصدية من الأطفال الذين يمارسون العمل في منطقة مكة المكرمة، وقد تم تطبيق ٢٠٠ استبانه.

تاسعاً- خصائص عينة الدراسة:

(أ) الخصائص الاجتماعية والاقتصادية للأطفال العاملين:

١- العمر:

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للعمر:

العمر	ك	%
٧-١٠	٢٢	١١
١٠-١٣	٦٢	٣١
١٣-١٦	١١٦	٥٨
المجموع	٢٠٠	%١٠٠

يشير الجدول رقم (١) إلى ارتفاع أعداد الأطفال العاملين بارتفاع أعمارهم؛ حيث كانت النسبة الغالبة ٥٨ % للأطفال من عمر ١٣-١٦ وهو العمر الذي تشتد فيه البنية الجسدية للطفل ومن ثم يمكن استغلالها من قبل أصحاب العمل، يليه الأطفال من عمر ١٠-١٣ بنسبة ٣١% في حين كانت أقل فئة عمرية من ٧-١٠ بنسبة ١١ % وهو ما يعني أن خروج الطفل للعمل يزاد بعد عمر ١٠ سنوات.

٢- النوع:

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للنوع:

النوع	ك	%
ذكر	١٨٣	٩١,٥
أنثى	١٧	٨,٥
المجموع	٢٠٠	%١٠٠

من بيانات الجدول رقم (٢) يتبين أن الغالبية العظمي من أفراد العينة ٩١,٥ من الذكور، في حين أن عدد الفتيات العاملات كانت ٨,٥ % من عينة الدراسة ، ويرجع ذلك الى طبيعة البنية الجسدية للأنثى؛ حيث تكون ضعيفة في تلك الفئات العمرية من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن الفتيات العاملات في عمر أقل من ١٨ سنة تكون في الغالب خادمات بالمنازل، ومن ثم يصعب الوصول إليهن.

٣. التعليم:

جدول رقم (٣)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للتعليم:

التعليم	ك	%
أمي	٤٠	٢٠
يقرأ ويكتب	٦٣	٣١,٥
ابتدائي	٤٨	٢٤
متوسط	٤٤	٢٢
ثانوي	٥	٢,٥
جامعي	-	-
المجموع	٢٠٠	%١٠٠

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (٣) أن أكثر من نصف أفراد العينة ٥١,٥ % لم يكملوا المرحلة الابتدائية، بينهم ٢٠% أميين، وأن ٢٤% من عينة الدراسة تخطوا المرحلة الابتدائية، في حين لم يدرس بالمرحلة الثانوية سوى ٢,٥% فقط، وهذا يعني أن معظم الأطفال العاملين تسربوا من التعليم بمراحله المختلفة، ويرتبط التسرب من التعليم بالأوضاع الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، فضلاً عن المستويات التعليمية للآباء والتي تنعكس بصورة مباشرة على مدى حرصهم على مواصلة التعليم للأبناء، كما أن هناك أسباباً أخرى للتسرب من مرحلة التعليم الأولى ترجع لانخفاض المستوى التعليمي، والرغبة في العمل لتحسين دخل الأسرة، وكذلك الفشل الدراسي والرغبة في تعلم حرفة، وتتفق هذه النتيجة مع الكثير من الدراسات العلمية المرتبطة بعمالة الأطفال، ومع نظرية ثقافة الفقر، وما أكدت عليه تقارير منظمة العمل الدولية حول الخصائص التعليمية للأطفال في سوق العمل .

٤. الجنسية:

جدول رقم (٤)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للجنسية:

الجنسية	ك	%
سعودي	١٠	٥
يمني	٣٧	١٨
مصري	١٠	٥
هندي	٣	١,٥
أفغاني	٢٩	١٤,٥
سوداني	١٥	٧,٥
باكستاني	١٥	٧,٥
بنغالي	١	٠,٥
صومالي	١٩	٩,٥
تشادي	١٧	٨,٥
برماوي	١٧	٨,٥
تركي	١	٠,٥
سوري	١٠	٥,٥
إثيوبي	٣	١,٥
فلسطيني	٤	٢
نيجيري	٧	٣,٥
مالي	٢	١
مجموع	٢٠٠	%١٠٠

تشير بيانات الجدول رقم (٤) إلى تعدد جنسيات الأطفال العاملين، حيث يتبين أن أعلى نسبة كانت من نصيب الأطفال اليمنيين بنسبة ١٨ % ويرجع ذلك الى سهولة دخول اليمنيين إلى الاراضي السعودية؛ سواء بطرق شرعية أو بطرق أخرى غير شرعيه، وجاء في المرتبة الثانية من الأطفال العاملين للجنسية الأفغانية بنسبة ١٤,٥ % ، يليها الأطفال الصوماليون بنسبة ٩,٥%، يليها الأطفال التشاديون والبرماويون بنسبة ٨,٥%

(وفي دراسة سابقة أجراها الحربي (٢٠١١) تم التوصل الى أن غالبية الأطفال الذين يمارسون "التسول المقنع" هم من الجنسية الأفغانية بنسبة ٤٥% يليهم الأطفال من الجنسية الباكستانية بنسبة بلغت ٣٠%) وجاءت نسبة الأطفال من الجنسيتين البورمية والنيجيرية بنسبة ٩% في حين جاء الأطفال من الجنسية السورية بنسبة ٦% ، وتشير نتائج الدراسة الميدانية الحالية أن نسبة الأطفال المصريين بلغت ٥% .

وتجدر الإشارة الى أن نسبة الأطفال السوريين مرشحة للزيادة في المدة القليلة القادمة؛ خاصة مع تفاقم الأزمة في سوريا وهجرة آلاف الأسر السورية وحرص المملكة العربية السعودية على فتح الباب لاستقبال الأسر السورية، وشكل الأطفال من الجنسيات الافريقية التالية :(مالي ، نيجيريا ، اثيوبيا) نسبة ٦% من مجموع عينة الدراسة ، كما يلاحظ أن نسبة الأطفال السعوديين العاملين قليلة مقارنة ببعض أطفال الجنسيات الأخرى فلم تتعد ٥ % .

٥. الخصائص التعليمية لأسرة الطفل العامل:

جدول رقم (٥)

توزيع أفراد العينة وفقاً للخصائص التعليمية لأسرهم:

الأب والأم / التعليم	الأب		الأم	
	ك	%	ك	%
أمي	٦٨	٣٤	١٠١	٥٠,٥
يقرأ ويكتب	٧٠	٣٥	٥٠	٢٥
ابتدائي	٢١	١٠,٥	١٤	٧
متوسط	١٤	٧	١١	٥,٥
ثانوي	٢١	١٠,٥	١٧	٨,٥
جامعي	٦	٣	٧	٣,٥
الإجمالي	٢٠٠	%١٠٠	٢٠٠	%١٠٠

تتكون شخصية الطفل من خلال عملية التنشئة الاجتماعية التي تعتبر الوظيفة الرئيسية للأسرة،- وفي ذلك وفي ضوء النظرية البنائية الوظيفية؛ حيث يتعلم الطفل من خلالها كيفية اكتساب الأنماط السلوكية المختلفة، وأداء الأدوار الاجتماعية التي تمكنه من التفاعل مع الأسرة و المجتمع؛ حيث تقوم الأسرة خلال عملية التنشئة الاجتماعية بإشباع حاجات الطفل المتعددة، مثل: حاجته إلى الأمن والحب والرعاية بأشكالها المختلفة، كذلك في مساعدته على التفاعل الاجتماعي الإيجابي، وتكوين علاقات اجتماعية ناجحة، إلا أن تدني المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة، وتفشي الأمية بين أفرادها، ونظرة اللامبالاة لأهمية التعليم، كل ذلك يؤدي بالأهل إلى إخراج أطفالهم من المدارس، والزج بهم إلى سوق العمل، فهم يرون أن العمل أكثر جدوى، وأعظم منفعة من التعليم الذي لا طائل من ورائه، خاصة مع تزايد نسبة البطالة بين المتعلمين.

وتشير بيانات الجدول رقم (٥) إلى اضمحلال المستوي التعليمي لأسرة الطفل العامل، فنجد أن أكثر من ٥٠% من أمهات الأطفال العاملين أميات، وأن ٣٤ % من آباء عينة الدراسة من الأميين، كذلك فإن نسبة الأمهات والأباء الذين يعرفون القراءة والكتابة تراوحت بين ٢٥-٣٥% من عينة أسر الدراسة، وهذا يعني أن نسبة الأمهات والآباء الذين فشلوا في الالتحاق بالمدرسة ومواصلة التعليم بالمرحلة الابتدائية تتراوح بين ٧٥-٨٥%، وهو ما ينعكس سلباً على واجباتهم الأسرية تجاه أبنائهم، فضلاً عن ضعف وعيهم فيما يتعلق بواجبات وحقوق أبنائهم داخل وخارج الأسرة، كما ينعكس في إدراك الآباء والأمهات لأهمية التعليم لأبنائهم، ومن ثم فإنهم يفضلون ترك أبنائهم للمدرسة والانخراط في العمل المبكر، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (دياوغلو، ٢٠٠٩) التي أشارت الى أن المستوى التعليمي للأب والأم يرتبط عكسياً مع حالة التحاق الطفل بالعمل مبكرا، فقد تبين أن الأطفال الذين يحمل والداهم مؤهلاً تعليمياً أساسياً فأعلى هم أكثر ميلاً لإلحاق أبنائهم بالمدرسة مقارنة بغيرهم من الأطفال(دياوغلو، ٢٠٠٩). كما

اتفقت تلك النتائج مع دراسة (الخضيري، ٢٠٠٧) التي أوضحت أن هناك تدنيًا واضحًا في المستوى التعليمي لآباء وأمهات الأطفال العاملين، حيث أوضحت النتائج أن ثلث آباء المبحوثين أميون، وأن ثلثيّ الأمهات أميات، وتشير نتائج الدراسة أيضاً إلى تدني مستوى دخل الآباء والأمهات؛ فقد لوحظ أن أكثر من نصف آباء مجتمع الدراسة يقع دخلهم في الفئة من ١٠٠٠ إلى ٢٩٩٩ ريالاً شهريًّا.

١- الدخل الشهري للأسرة:

جدول رقم (٦)

توزيع عينة الدراسة وفقاً للدخل الشهري للأسرة:

الدخل الشهري للأسرة	ك	%
١٠٠٠-٣٠٠٠ ريال سعودي	١٠٥	٥٢,٥
٣٠٠٠-٥٠٠٠	٨٦	٤٣
أكثر من ٥٠٠٠	٩	٤,٥
الاجمالى	٢٠٠	%١٠٠

تعكس بيانات الجدول رقم (٦) انخفاضاً شديداً في مستوى الدخل الشهري لأسرة الأطفال العاملين، حيث إن أكثر من ٥٢% من عينة الدراسة لم يتجاوز دخل أسرهم ٣٠٠٠ ريال شهرياً ، فإذا اعتبرنا أن حد الكفاف اليومي للفرد ١٥ ريال ، يصبح احتياج الأسرة المكونة من ٦ أفراد حوالي ٢٧٠٠ ريال في الشهر، بما يعني أن الدخل الشهري لأكثر من ٩٥% من الأسر يكاد يكفي بالكاد حد الكفاف، وفي إطار انتشار الثقافة الاستهلاكية، وعدم الاكتفاء بحد الكفاف، تصبح الحاجة ملحة إلى دخل إضافي للأسرة حتى تستطيع الوفاء بمتطلبات أفرادها، وهو ما يدفع أبناءها إلى العمل في سن مبكرة. وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة (محمد) وزميلاه (Mohamad, Ewise, and Mahfouz, 2014) عن عمالة الأطفال في مصر، التي أوضحت أن الفقر كان السبب الرئيس الذي دفع الأطفال نحو العمل، يليه كبر حجم العائلة، وتدني مستوى دخل الأسرة(Ewis,2014).

٧.حجم الأسرة لعينة الدراسة:

جدول رقم (٧)

توزيع أفراد العينة وفقاً لحجم الأسرة:

حجم الأسرة	ك	%
٧-٥	١١٥	٥٧,٥
١٠-٨	٦٢	٣١
١٣-١١	٢٣	١١,٥
الإجمالي	٢٠٠	%١٠٠

تظهر بيانات الجدول رقم (٧) ارتفاع حجم الأسرة للأطفال العاملين، حيث بلغ متوسط عدد أفراد الأسرة ٨ أفراد بنسبة ٨٨,٥% من أفراد العينة، ومع ضعف الدخل الشهري، وهذا يجعل الأب بالأبناء إلى سوق العمل مبكراً لسد العجز في الدخل الشهري للأسرة، الذي لا يفي باحتياجاتها الأساسية كما أن زيادة عدد الأبناء من ناحية أخرى يشجع الآباء على استغلال طاقة ابنائهم بدفعهم إلى سوق العمل، كما أن ١١,٥% من أسر عينة الدراسة يتراوح عدد أفرادها من ١٠-١٢ فرداً، وهو ما يشكل عبئاً شديداً على رب الأسرة. وهذه النتيجة اتفقت معها دراسة (عبد الجواد، ١٩٩٥) والتي أشارت إلى أن حجم أسرة الطفل العامل يتميز بكبره مع كثرة الإنجاب وانخفاض المستوى التعليمي للوالدين(عبد الجواد، ١٩٩٥).

٨. إقامة الأب مع الأسرة:

جدول رقم (٨)

توزيع أفراد العينة وفقاً لإقامة الأب مع الأسرة:

إقامة الأب مع الأسرة	ك	%
يقيم	١٧١	٨٥,٥
لا يقيم	٢٩	١٤,٥
الإجمالي	٢٠٠	%١٠٠

يشير الجدول رقم (٨) إلى أن أكثر من ٨٥% من عينة الدراسة تعيش في كنف الأسرة، وهذا يعني أن وجود الأب في الأسرة لا يحدّ من اتجاه الطفل إلى العمل، على العكس ربما يكون مشجعاً ومحفزاً له على الالتحاق المبكر بسوق العمل؛ لمساعدته في سد احتياجات الأسرة، خاصة وأن ٩٥% من عينة الدراسة من غير السعوديين، ففي ظل انخفاض الأجور لا سيما للأشخاص

ذوي المؤهلات العلمية الضعيفة، خاصة وأن أكثر من٨٠% من أسر عينة الدراسة لم يتعدوا المرحلة الابتدائية بما يؤدي إلى انخفاض أجورهم ويكون دافعاً للاستعانة بالأطفال خاصة مع عدم إمكانية عمل الأم، في حين ذكر عدد من الأطفال بلغت نسبتهم ١٥% أنهم يقيمون مع أشخاص لا تربطهم بهم علاقة، وهذا يجعلهم مؤهلين للاستغلال بطرق متعددة.

عاشراً. مناقشة نتائج الدراسة:

٩. نتائج تحليل معامل ارتباط (بيرسون) بين عمالة الطفل وبعض المتغيرات المستقلة:

جدول رقم (٩)

نتائج تحليل معامل ارتباط (بيرسون) بين عمالة الطفل و بعض المتغيرات المستقلة:

معامل الارتباط / المتغير	قيمة (بيرسون)	مستوى المعنوية
مستوى تعليم الأب	-٠,٦٧	٠,٠٠٠
مستوى تعليم الأم	-٠,٠٨١	٠,٠٠٠
الدخل الشهري للأسرة	-٠,١٢٥	٠,٠٠٠
حجم الأسرة	-٠,٤٥٠	٠,٠٠٠

تشير بيانات الجدول رقم (٩) إلى جود علاقة ارتباط عكسية بين تعليم الأب وخروج الطفل إلى العمل المبكر فجاءت قيمة معامل الارتباط -٠،٦٧ عند مستوى معنوية ٠،٠٠٠ وهو يعني أنه كلما زاد مستوى تعليم الأب، قلت فرص خروج الطفل إلى العمل المبكر، كذلك توجد علاقة ارتباط عكسية بين مستوى تعليم الأم وانخراط الطفل مبكراً في سوق العمل، حيث كانت قيمة معامل الارتباط -٠،٠٨١ عند مستوى معنوية ٠،٠٠٠ ورغم كونها علاقة عكسية ضعيفة؛ لكنها تؤشر الى تأثير المستوى التعليمي للأم على مستوى الوعي لحماية الأبناء ورعاية حقوقهم، وهنا يشير الجوهري إلى أن أسر الطبقات الفقيرة يعرفون الاستقلال الاقتصادي للأطفال في سن مبكر، حينما يقذف بهم إلى سوق العمل، وهذا لا يرجع فقط لانخفاض الدخول وإنما لارتفاع قيمة العمل والعائد السريع المضمون، وانخفاض قيمة التعليم(الجوهري وآخرون، ١٩٩١: ١٢٥).

كذلك كانت هناك علاقة ارتباط عكسية بين الدخل الشهري للأسرة وخروج الطفل للعمل مبكراً، حيث جاءت قيمة معامل ارتباط (بيرسون) -٠،١٢٥ عند مستوى معنوية ٠،٠٠٠، في حين كانت هناك علاقة ارتباط طردية بين حجم الأسرة من ناحية وخروج الأطفال للعمل من ناحية أخرى؛ حيث بلغت قيمة معامل الارتباط ٠،٤٥٠ عند مستوى معنوية ٠،٠٠٠ ، ورغم كونها علاقة ارتباط ضعيفة، إلا أنها تؤشر إلى أنه كلما زاد حجم الأسرة، زادت فرصة التحاق الأطفال بالعمل مبكراً، وتتفق هذه النتائج مع دراسة (كرداشة، ٢٠١٤) التي أوضحت أن لمتغير مستوى تعليم الأم تأثيراً معنوياً سالباً مع ظاهرة عمالة الأطفال في الأسرة، وبمعامل ارتباط قدره (-٠,٠٩٥) عند مستوى دلالة إحصائية (٠,٥%)، أي أنه كلما زادت درجة تعليم الأم قل احتمال خروج الأطفال مبكراً لسوق العمل في الأسرة، مما يؤكد أهمية العلاقة الناشئة بين مستوى تعليم الأم، وظاهرة عمالة الأطفال في الأسرة الأردنية، كما يبرز متغير مستوى تعليم الأب علاقةً إحصائية واضحة مع احتمالات خروج الأطفال لسوق العمل، وبمعامل ارتباط عكسي قدره (-٠,٠٧٨) إذ يتسم هذا المتغير بأثره المعنوي العكسي مع متغير عمالة الأطفال عند درجة دلالة إحصائية (٠,٥%) ما يؤكد أهمية دور ارتفاع مستوى تعليم الأب في خفض احتمالات خروج الأطفال لسوق العمل مبكرا، وتضييق فرص مساهمتهم الاقتصادية في المجتمع الأردني(كرداشة، ٢٠١٤: ٤٠٨-٤٠٩).

١٠. طبيعة إقامة الأطفال العاملين:

جدول رقم (١٠)

توزيع أفراد العينة وفقاً لطبيعة إقامة الأطفال العاملين:

طبيعة الإقامة	ك	%
نظامية	١٣٤	٦٧
غير نظامية	٦٦	٣٣
الإجمالي	٢٠٠	%١٠٠

تشير بيانات الجدول رقم (١٠) أن٣٣% من عينة الدراسة من الأطفال العاملين يقيمون بالمملكة العربية السعودية إقامة غير نظامية، معظمهم من الصوماليين واليمنيين والتشاديين، وتشير الملاحظات أن دخولهم المملكة كان بطرق غير شرعية، حيث إن أكثر من ٦٥% من الأطفال الصوماليين، يعيشون منفردين بعيداً عن الأسر، وغالبيتهم يعملون في ورش السيارات وباعة جائلين، في حين أن٦٠% من التشاديين يقيمون بصورة غير نظامية ويعمل معظمهم كباعة جائلين، أما معظم أفراد العينة من الأطفال اليمنيين والذين يقيمون بصورة غير نظامية يعيشون مع أسرهم ويضطرون للعمل في ورش السيارات، بالإضافة إلى العمل كبائعين جائلين.

١١. طبيعة السكن لعينة الدراسة:

جدول رقم (١١)

توزيع أفراد العينة وفقاً لطبيعة السكن:

طبيعة السكن	ك	%
عشوائي	٩٨	٤٩
شعبي	٨١	٤٠,٥
متوسط	٢١	١٠,٥
الإجمالي	٢٠٠	%١٠٠

تشير بيانات الجدول رقم (١١) إلى أن غالبية أفراد عينة الدراسة بنسبة ٤٩% يعيشون في المناطق العشوائية ، كلهم من العمال الوافدين وبعض السعوديين، وترتبط نشأة ونمو المناطق العشوائية في المملكة العربية السعودية بحاجة ذوي الدخل المحدود من المهاجرين والوافدين إلى توفير سكن يتناسب مع دخلهم وعدم توفيره من قبل أرباب عملهم، وتشير إحدى الدراسات إلى أن معظم سكان المناطق العشوائية من العمالة الوافدة يعملون ببعض الحرف اليدوية، في حين أن ٤٠,٥% من عينة الدراسة يعيشون في المساكن الشعبية، تضم معظم اليمنيين والأفغان والباكستانيين والمصريين والسوريين، أما النسبة القليلة ١٠,٥% يعيشون في مساكن متوسطة وتضم قلة من السعوديين بالإضافة إلى عدد الأفغان والسوريين واليمنيين، وهذا يدعم ثقافة الفقر التي أشار إليها أوسكار لويس في نظريته(البهنساوي، ٢٠١٠).

(ب) طبيعة العلاقة بين طبيعة عمل الطفل ومستوى الدخل الشهري للأسرة:

جدول رقم (١٢)

العلاقة بين طبيعة عمل الطفل ومستوى الدخل الشهري للأسرة:

الدخل / طبيعة العمل	١٠٠٠-٣٠٠٠		٣٠٠٠-٥٠٠٠		أكثر من ٥٠٠٠		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
العمل في ورشة	٤٢	٢١	٣١	١٥,٥	-	-	٧٣	٣٦,٥
مصنع	٧	٣,٥	٧	٣,٥	١	٠,٥	١٥	٧,٥
بائع جائل	٧	٣,٥	١٢	١٥,٥	٢	١	٢١	١٠,٥
العمل في محلات	٣٢	١٦	٢٨	١٤	٥	٢,٥	٦٥	٣٢,٥
حمال	٣	١,٥	٢	١	-	-	٥	٢,٥
مغسلة سيارات	٥	٢,٥	-	-	-	-	٥	٢,٥
راعي	٤	٢	٢	١	-	-	٦	٣
عامل دهانات	-	-	١	٠,٥	-	-	١	٠,٥
مكتب خدمات	-	-	-	-	١		١	٠,٥
صالة أفراح	-	-	٢	١	-	-	٢	١
خادمة	٥	٢,٥	-	-	-	-	٥	٢,٥
حارس أمن	-	-	١	٠,٥	-	-	١	٠,٥
الإجمالي	١٠٥	%٥٢,٥	٨٦	%٤٣	٩	%٤,٥	٢٠٠	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة ٥٢,٥ % يلتمون لأسر تحصل على أقل من ٣٠٠٠ ريال شهرياً، ولذلك فإنهم ينخرطون في الأعمال الشاقة والأكثر خطورة على أجسادهم، مثل: ورش: السيارات والنجارة والحدادة ، حيث يعمل بها ٢١ % من العاملين في هذه الفئة، في حين يعمل من أبناء هذه الأسر كباعة في المحلات بنسبة ١٦% ويعمل من أبناء هذه الطبقة ٣,٥% من العاملين في المصانع، ويعمل منهم ٣,٥% كباعة جائلين،(ومن الجدير بالذكر، الاشارة إلى أن اللجنة الوطنية للطفولة السعودية بالتعاون مع اليونيسيف قامت بإجراء تقويم سريع للأطفال المشتغلين بالبيع في الشوارع والتسول في مكة وجدة والرياض، وتم تنفيذ مشروع تجريبي بالاشتراك مع جمعية البر الخيرية بجدة، لتوفير الخدمات للأطفال الذين تم انتزاعهم من النشاطات الاستغلالية بالشارع مع تدريب نحو ١٠٠ من المهنيين المحليين، وتوجيههم في مجالات حماية وحقوق بإشراك مسؤولين وموظفين استشاريين بالسفارات من دول المصدر أو العبور لمنع الاتجار بالأطفال في المستقبل، ولضمان

إعادة الأطفال إلى بلادهم بشكل مناسب حسب الأصول، وعقدت ورشة عمل إقليمية مشتركة حول الاتجار بالأطفال استضافتها جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض، كما عقدت المملكة العربية السعودية خلال العامين (٢٠٠٦/٢٠٠٧م) اجتماعات تشاوريه بين مسؤولي المملكة العربية السعودية والجمهورية اليمنية واليونيسيف حول تهريب الأطفال، وتم التوصل إلى مذكرة تفاهم حول وضع آلية عمل مشتركة للحدّ من تهريب الأطفال من اليمن، وشملت المشاورات عدة قطاعات حكومية معنية بالأمر) كما يتضح من بيانات الجدول أن نسبة ٢,٥ من إجمالي العينة يعملن كخادمات بالمنازل في الأسر التي يقل دخلها عن ٣٠٠٠ ريال ، وغالباً فإن هؤلاء الخادمات تأتي من أسر معدمة، فغالبيتهن من الفتيات الإثيوبيات والنيجريات.

كما يتضح أيضاً أن العاملين في ورش: السيارات والنجارة والحدادة من أبناء الأسر الذين يتراوح دخلهم الشهري ما بين ٣٠٠٠ إلى ٥٠٠٠ ريال بلغت نسبتهم ١٥,٥% في حين يعمل منهم في المحلات ١٤% ، حيث تفرض الأوضاع الاقتصادية الاجتماعية للأسر الفقيرة قبول الأعمال المتدنية والقاسية، حتى وإن كانت تمثل خطورة على صحة أبنائهم، وكذلك ضعف وعي الأبناء بمدى خطورة تلك الأعمال عليهم؛ تجعلهم ينخرطون فيها، في حين يعمل أكثر من ١٥% منهم كباعة جائلين، ويلاحظ أن أبناء الأسر الذين يتقاضون أكثر من ٥٠٠٠ ريال لا يعملون في ورش: السيارات والنجارة والحدادة، ويعمل منهم ٢,٥% فقط كبائع في محل، من الأسر التي تتحصل على أقل من ٥٠٠٠ ريال شهريا، وهذا ما يتفق مع دراسة (أبو حوسة، ٢٠٠٢) التي أوضحت أن المهن التي يعمل بها الأطفال العاملين تتركز في مهنة ميكانيكي، ودهان وتجليس السيارات بنسبة ٤٢,٧% و ٢٩,٣% على التوالي(أبو حوسة، ٢٠٠٢: ٦٥٠).

(ج) العلاقة بين الجنسية وطبيعة العمل:

تتميز عمالة الأطفال في دول الخليج باعتمادها على الوافدين من أطفال دول أخرى؛ إذ يُعتبر كثير من الوافدين وجودهم في تلك الدول فرصة ثمينة ينبغي استغلالها إلى أقصى حد، ولو اقتضى ذلك حرمان أطفالهم من التعليم ودفعهم إلى سوق العمل(الحريري، ٢٠٠١: ٦١)، ويمارس الأطفال أعمالاً مختلفة تتراوح بين البساطة والهامشية والخطورة ، فقد يعملون في المصانع والمعامل والمزارع وورش السيارات، كما تعمل الإناث منهم كخادمات في المنازل أو كباعة جائلين يبيعون مختلف البضائع(رمزي، ١٩٩٨: ٢٣)، كما قد يستغل بعض المجرمين الأطفال لأداء أعمال غير مشروعة كترويج المخدرات أو الدعارة، وبذلك تتعرض الطفولة إلى أبشع صور الاستغلال والإذلال.

وتشير معطيات الدراسة الميدانية إلى أن نحو نصف الأطفال يعملون في ثلاثة أعمال رئيسة، هي الورش: السيارات والنجارة والحداد، والبيع في المحلات، والتجول للبيع، حيث إن ٣٦,٥% من عينة الدراسة يعملون في الورش، و٣٢,٥ % منهم يعملون باعة في المحلات، ١٠,٥% يعمل كبائع جائل، ، بينما يتوزع بقية الأطفال العاملين على بقية المهن الأخرى.

كما يتضح أن معظم الأطفال الذين يمارسون العمل في الورش هم من اليمنيين بنسبة ٢٧,٨% يليهم الأطفال من الجنسية الصومالية بنسبة ٢٤,١% يليهم الأطفال من الجنسية السودانية والباكستانية بنسبة ١٤,٨% ويرجع ذلك إلى طبيعة عمل الأب، ورغم ارتفاع الدخل من هذه الحرفة مقارنة بالأعمال الأخرى، إلا أن ثقافة الفقر يعاد إنتاجها بين أبناء تلك الأسر ويحرص الآباء على انخراط ابنائهم في تلك الأعمال، إضافة لذلك فإنه يتبين من بيانات الدراسة الميدانية بأن ١٩% من عينة الدراسة بائعين في محلات معظمهم من الجنسية الأفغانية بنسبة ٢٣,٧%، يليهم الأطفال من الجنسية اليمنية بنسبة ٢١,١%، يليهم الأطفال من الجنسية المصرية بنسبة ١٥,٨%، ويعمل في الرعي ١٥,٥% من عينة الدراسة، ويقتصر العمل في الرعي على الجنسيتين السعودية والسودانية بنسبة ٥٧,١% للسودانيين و ٤٢,٩% للسعوديين.

كما تشير بيانات الدراسة الميدانية إلى أن الأطفال العاملين باعة جائلين يشكلون نسبة ١٠,٥% من عينة الدراسة معظمهم من الأفغان بنسبة ٣٣,٣% يليهم الأطفال من الجنسية البرماوية بنسبة ١٩%، وتشكل عمالة الأطفال في المصانع نسبة ٧,٥ % من عينة الدراسة معظمهم من الأطفال السوريين بنسبة ٢٦,٧% يليهم الأطفال التشاديين والبرماويين بنسبة ٢٠%. أما نسبة ٢,٥% من عينة الدراسة يعملون حمالين، وفي المغاسل يعمل ٥,٢ % من عينة الدراسة خادمات في المنازل كلهم من الجنسية الإثيوبية.

يلاحظ أن الأطفال السعوديين يشكلون فقط نسبة ٥% من الأطفال العاملين وتتركز أعمالهم في مجالات البيع الموسمي (خلال الإجازات والعطل الرسمية) بنسبة ٥٧,١%، والرعي بنسبة ١٦,٧% والباعة الجائلون بنسبة ١٤,٣%، والنسبة الباقية موزعة على العمل في المطاعم والمحلات.

ومن هذا المنطلق، تتفق نتائج الدراسة الميدانية مع دراسات عديدة أشارت الى تأثير متغير الجنسية في طبيعة ونوعية العمل، حيث شكل الأطفال غير السعوديين النسبة الأكبر بين العاملين بصفة دائمة، بينما بلغت نسبة ضئيلة لغير السعوديين في العمالة المؤقتة(راجع: البكر، ٢٠٠٠، مرسي، ١٩٨٩) فغالباً ما تعاني الأسر غير السعودية من صعوبات اقتصادية وعوائق تعليمية، خاصة إذا كانت إقامتهم غير قانونية، ولذا تدفع أطفالها إلى العمل، كما يظهر تأثير عامل الجنسية على عامل الجنس، فالأسر غير السعودية لا ترى حرجاً في عمل بناتها بعكس الأسر السعودية، لذا فإن نسبة البنات العاملات من أفراد العينة كانت جميعها لأسر

غير سعودية، في حين اختلفت نتائج الدراسة الميدانية مع نتائج دراسة (الرميح ٢٠١١) التي أشارت إلى أن ٨٩% من الاطفال العاملين هم من السعوديين.

(د) عدد ساعات العمل:

جدول رقم (١٣)

عدد ساعات العمل بين أفراد العينة:

عدد ساعات العمل	ك	%
٥-٧ ساعات	١٤٨	٧٤
٧-١٠ ساعات	٣٧	١٨,٥
أكثر من ١٠ساعات	١٥	٧,٥
الإجمالي	٢٠٠	%١٠٠

يشير الجدول رقم (١٣) إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة يعملون من ٥-٧ ساعات بنسبة ٧٤%، ويعمل معظمهم في ورش السيارات وورش النجارة وبعض المحلات، في حين يعمل من ٧-١٠ ساعات ١٨,٥% من عينة الدراسة، يعمل معظمهم في المصانع وبعض ورش السيارات، في حين يعمل أكثر من ١٠ ساعات نسبة ٧,٥% من عينة الدراسة، ومعظمهم من الأطفال الذين يفتقدون أسرهم، ويقضون معظم الوقت في الشارع، ويعملون كباعة جائلين وورش غسيل السيارات وخادمات في المنازل، ويعد عمل الإناث منهم كخادمات في المنازل أخطر أشكال عمالة الأطفال نظراً لتعرضهم الدائم للإهمال والاستغلال والقهر والحرمان حيث يعملون ساعات عمل كثيرة، وغير محددة كما أنهن عرضة للإيذاء النفسي والبدني والجنسي.

(هـ) العلاقة بين المستوى التعليمي للطفل والدافع إلى العمل :

جدول رقم (١٤)

مستوى التعليم الطفل والدافع إلى العمل:

دافع للعمل / التعليم	مساعدة ودعم الأسرة		عدم القدرة على التعليم		غير مهتم بالتعليم		الوفاء باحتياجاتي		لا يوجد من يعولني		الإجمالي	
	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أمي	٣٥	١٧,٥	١	٠,٥	١	٠,٥	١	٠,٥	٢	١	٤٠	٢٠
يقرأ ويكتب	٤٨	٢٤	٦	٣	٤	٢	٥	٢,٥	-	-	٦٣	٣١,٥
ابتدائي	٤١	٢٠,٥	٣	١,٥	١	٠,٥	٣	١,٥	-	-	٤٨	٢٤
متوسط	٢٦	١٣	٣	١,٥	٤	٢	١١	٥,٥	-	-	٤٤	٢٢
ثانوي	٤	٢	-	-	-	-	-	-	١	٠,٥	٥	٢,٥
جامعي	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
الإجمالي	١٥٤	٧٧	١٣	٦,٥	١٠	٥	٢٠	١٠	٣	١,٥	٢٠٠	%١٠٠

تشير بيانات الجدول رقم (١٤) أن أكثر من ٧٧ من عينة الدراسة بمستوياتهم التعليمية المختلفة اتجهوا إلى العمل المبكر بهدف دعم ومساعدة الأسرة، ويرتبط ذلك بثقافة الأسر الفقيرة التي تشجع أبناءها على الانخراط المبكر في سوق العمل لمعاونة الأب على سد احتياجات الأسرة؛ حيث تشير ثقافة الفقر إلى المعتقدات والأفكار وقواعد السلوك التي صاحبت الحرمان الاقتصادي والاجتماعي، أو نتجت عنه، خاصة وأن معظم أسر عينة الدراسة يتراوح عدد أفرادها بين ٧ الى ١٠ أفراد؛ بما يعجز الأب عن الوفاء باحتياجات الأسرة، في حين أن ١٠% من عينة الدراسة أكدوا اتجاههم للعمل المبكر بهدف توفير الاحتياجات الأساسية الخاصة وغالبيتهم من السعوديين، حيث يدرس منهم أكثر من ٥٠% في المرحلة المتوسطة ، وتشير ٦,٥% من عينة الدراسة أن انخراطهم في العمل المبكر نتيجة عدم قدرتهم على مواصلة التعليم،

وأن ٥% فقط من عينة الدراسة رأوا عدم رغبتهم في مواصلة التعليم؛ كان الدافع الأساسي لانخراطهم في سوق العمل مبكراً.

ورغم أن معظم عينة الدراسة رأت أن الدافع الحقيقي للعمل المبكر هو مساعدة الأسرة، إلا أن هناك تناقضاً مع أوجه الإنفاق التي أشار إليها الأطفال العاملين طبقاً لبيانات الجدول رقم (١٥). وهذه النتيجة تتلاقى كثيراً مع ما خلصت إليه دراسة (آل ناجي، ٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن من أهم العوامل التي أدت بالأطفال إلى العمل: العوامل الاقتصادية، تليها عوامل أخرى، مثل: قضاء وقت الفراغ، والمحاكاة، والفشل في الدراسة وضغوط الأسرة.

جدول رقم (١٥)

أوجه إنفاق دخل الطفل العامل بعينة الدراسة:

أوجه الإنفاق	ك	%
شراء ملابس	٥٦	٣٦,٤
شراء مأكولات	٥٥	٣٥,٨
شراء حلوى	١	٠,٦
وسائل ترفيه	١٤	٩,١
شراء سجائر	٧	٤,٥
مساعدة الأهل	٢١	١٣,٦
الإجمالي	١٥٤	%١٠٠

تشير بيانات الجدول رقم (١٥) أن نحو ٣٥,٨% من عينة الدراسة أنهم ينفقون أجرهم في شراء المأكولات، في حين أن حوالي ٣٦,٤% منهم ينفقون أجرهم في شراء الملابس، و٩,١% من أفراد العينة ينفقون الجزء الأكبر في الترفيه، أي أن نسبة ٨١,٣% من عينة الدراسة ينفقون أجورهم في رعاية أنفسهم من أكل وملبس وترفيه، في حين أن نحو ١٣,٦ % يساعدون الأهل ولعل هذه المعلومة تؤكد على ماذكره الاطفال في الجدول السابق رقم (١٤) بأن الدافع الرئيس للعمل لدى الغالبية العضمى منهم هي مساعدة الأسرة وجاءات إلى جانبها الانفاق على انفسهم ، وهذا ما يؤكد إعادة إنتاج ثقافة الفقر والتي تفرض على الفقراء إنفاق الجزء الأكبر من الدخل على متطلباتهم الشخصية دون الاهتمام بالتخطيط للمستقبل، حيث يستسلمون للفقر ولا يملكون الرغبة أو الإرادة أو الحوافز الكافية للخروج من حالة الفقر، ومن ثم فإن أهداف التقدم والأمن الاقتصادي ليست على جدول أعمالهم أو أولوياتهم، بل إنهم مسرفون ولا يهتمون إلا بالاستهلاك وبالمتع الوقتية ولا يعملون للمستقبل حساباً (وفقاً لنظرية ثقافة الفقر).

(و) المخاطر التي يتعرض لها الطفل العامل:

تشير كافة الأديان السماوية ، وكافة القوانين الإلهية والبشرية، إلى حق الطفل في التربية الدينية والخلقية والجمالية بالأسلوب المناسب، ومن حقوق الأطفال علينا أن نقيهم من الأضرار التي يتعرضون لها: كأضرار البيئة غير الصالحة أو العمل المبكر أو سوء الاستغلال وحق الحياة الهادئة النظيفة، إلا أن سوء الأوضاع الاقتصادية الاجتماعية يفرض على الأطفال ظروف قاسية وبيئات ملوثة طبيعياً واجتماعياً، وتؤكد العديد من الدراسات على أن الأطفال الذين يعملون في سن مبكر يعانون من عدم النمو الجسدي؛ بسبب المخاطر التي يتعرضون لها في عملهم مثل حمل أشياء أثقل من طاقتهم وخطر السقوط من أماكن شاهقة، والتعرض للجروح والإصابات واستنشاق الغازات السامة، فضلاً عن التعرض لأشكال متعددة من الإساءة: كالإساءة البدنية والإساءة النفسية والإساءة الجنسية، والإساءة اللفظية، والحرمان والإهمال(برنامج الأمم المتحدة ، ٢٠٠٧).

١- المخاطر الجسدية:

جدول رقم (١٦)

طبيعة الإصابة الجسدية التي يتعرض لها الطفل العامل:

طبيعة الاصابة	ك	%
كسر في العظام	٩	٢١,٤
جرح عميق	٢٤	٥٧,١
عاهة مستديمة	١	٢,٤
حرق	٨	١٩
الإجمالي	٤٢	%١٠٠

من خلال بيانات الجدول رقم (١٦) يتبين أن ٢١ % من عينة الدراسة أصيبوا خلال عملهم، وتراوحت الإصابة بين كسر في العظام وجروح عميقة، وحروق، وكانت النسبة الغالبة منهم أصيبت بجروح عميقة بنسبة ٥٧,١% وغالباً ما تترك هذه الجروح آثاراً في جسد الطفل؛ وخاصة الوجه، يليها كسور في عظام الأطفال بنسبة ٢١,٤%، وغالباً ما يسبب عجزاً جزئياً أو كلياً مع الإهمال في العلاج وعدم المتابعة الطبية، في حين أصيب ١٩% من العينة بحروق مختلفة خاصة وأن ٢٥% من عينة الدراسة يعملون في ورش للسيارات وورش للحدادة، مما يعرض الطفل للكثير من الإصابات، وأصيب بعاهة مستديمة حوالي ٢,٤% من العينة، وهذا ما يتفق مع دراسة (عبد الله، ٢٠١٣) التي أكدت على أن المخاطر الصحيحة هي أبرز ما يواجه الأطفال العاملين، تليها

الآثار النفسية ثم الاجتماعية(عبد الله، ٢٠١٣: ١٩٦)، كما أشارت دراسة (عبد الفتاح، ٢٠٠١) إلى أن تعرض الطفل العامل للحرارة الشديدة في بعض الصناعات كصناعة الحديد والصلب والزجاج والسبائك؛ ينتج عنها إصابة الأطفال بالالتهابات الجلدية والحروق وقرح العين وغيره من الأمراض الخطيرة التي تهدد حياة ومستقبل الأطفال(عبد الفتاح، ٢٠٠١: ٩٢).

٢- المخاطر النفسية:

كشفت الدراسة أن الأطفال العاملين يتعرضون لأنواع كثيرة من العنف المادي ، فضلاً عن العنف الرمزي الذى يمارس ضد هم اثناء العمل . وهذا يحدث غالباً بين الفئات الاجتماعية المهشمة في نسق من تدفق الإشارات والدلالات والرموز السلبية التي تستلب حاضر الطفل ومستقبله، دون أن تأخذ هذه المعاني والرموز صورة واضحة صريحة بشحنتها العدوانية، وهو ما ينعكس في كثير من المشاكل النفسية التي تحدث نتيجة عمل الأطفال ومن أهمها القلق والاكتئاب والخوف؛ نتيجة الإحساس بالقسوة والاستغلال، وعدم السماح لهم بممارسة أي نشاط ترفيهي كما أن الحرمان من التعليم يلعب دوراً كبيراً في تعميق إحساسهم بالقهر الاجتماعي، وانعدام العدالة الاجتماعية بينهم وبين من يماثلونهم في العمر، مما يدفعهم إلى الانحراف والجنوح(نور الدين، ٢٠٠١: ٢٢).

وهذا ما اتفقت معه دراسة (الديب، ٢٠٠٤) التي أشارت إلى أن هناك مخاطر نفسية وأخلاقية تواجه هؤلاء الأطفال، بالإضافة إلى غياب الحماية التشريعية(الديب، ٢٠٠٤)، فضلاً عن العديد من المشاكل النفسية الأخرى(نزار، ٢٠٠١)، مثل: تبلد الإحساس وانعدام العاطفة، وعدم الثقة بالآخرين. غير أن تلك النتائج التي خلصت إليها الدراسة الراهنة وبعض الدراسات السابقة تختلف مع نتائج دراسة (آل ناجي) والتي أشارت إلى أن العمل لا يمثل خطورة على الصحة الجسمية للأطفال العاملين، وأن الأطفال العاملين يعملون برغبتهم، و انهم منسجمين مع العمل.

٣- المخاطر الجنسية :

تنصّ المادة الثالثة من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل التي صادقت عليها كل دول العالم فيما عدا الولايات المتحدة الأمريكية والصومال، بالتزام الدول الأطراف باتخاذ التدابير التشريعية والإدارية الملائمة لضمان حماية الطفل، وتنص المادة التاسعة عشر من الاتفاقية أيضاً على التزام الدول بحماية الطفل من كافة أشكال العنف أو الضرر أو الإساءة البدنية، وإساءة الاستغلال بما في ذلك الإساءة الجنسية، ويوضح البروتوكول الاختياري لاتفاقية حقوق الطفل بشأن بيع الأطفال واستغلال الأطفال في البغاء، ويشير الواقع الاجتماعي إلى وجود تهاون في تطبيق تلك القرارات والاتفاقيات، حيث يتعرض الأطفال للعديد من أشكال العنف والاستغلال الجنسي، وخاصة الأطفال العاملين بعيداً عن متابعة ورقابة الأسرة، نظراً لضعفهم وصغر سنهم وعدم قدرتهم على مواجهة الإساءة الجنسية، فضلاً عن استغلالهم في كثير من الأعمال المشبوهة(الأمم المتحدة، ٢٠١٣: ٧).

جدول رقم (١٧)

تعرض الأطفال العاملين لمضايقات جنسية:

التعرض لمضايقات جنسية	ك	%
نعم	٢٧	١٣,٥
لا	١٧٣	٨٦,٥
المجموع	٢٠٠	١٠٠

تشير بيانات الجدول رقم (١٧) إلى أن نسبة الأطفال الذين يتعرضون للمضايقات الجنسية جاءت ١٣,٥% غالبيتهم تعرضوا لعمليات التحرش الجنسي، رغم خطورة هذه النسبة إلا أنها قابلة للزيادة، حيث إن هنالك نسبة من الأطفال لا تدرك طبيعة هذا النوع من العنف، خاصة تلك الفئة العمرية من ٧-٩ سنوات، في حين أن بعض الأطفال يتحرجون من الحديث عن المضايقات الجنسية التي تعرضوا لها.

٤- العقاب البدني والنفسي :

أشارت نتائج الدراسة الميدانية إلى أن ٤٥ % من عينة الدراسة يتعرضون للعقاب أثناء العمل، وجاء الخصم من الأجر أكثر أنواع العقاب بنسبة ٢٢%، في حين أن ١٣% من عينة الدراسة يتعرضون للقذف والسب، وأن ٨,٥% يتعرضون للضرب، إن تعرض الطفل للعقاب البدني والنفسي في الفترات الأولى من عمره؛ ينعكس سلباً على حالته النفسية والجسدية، وما يرتبط بها من مضاعفات مستقبلية خطيرة.

٥- أنماط الانحراف السلوكي:

تحتاج المراحل الأولى في عمر الأطفال إلى التوجيه والإرشاد من قبل الوالدين، كما تحتاج إلى بيئة اجتماعية ونفسية تحرص على مساعدة الأطفال والتأكيد على السلوكات الإيجابية الصحيحة، والتحذير من السلوكات الخاطئة والتي تنعكس سلباً على البنية الاجتماعية والنفسية للأطفال، كما تؤثر على الكيان الاجتماعي لهم، إلا أن خروج الأطفال للعمل المبكر وحرمانهم من البيئة الأسرية الطبيعية والتعرض للعديد من المواقف التي تنعكس سلباً على سلوكاتهم وأدائهم الاجتماعي، وقد أشارت الدراسة الميدانية إلى انتشار بعض السلوكات الانحرافية من الأطفال العاملين يوضحها الجدول الآتي.

جدول رقم (١٨)

تعرض الأطفال العاملين لأنماط من السلوك الانحرافي:

أنماط السلوك الانحرافي	ك	%
المشاجرات والعنف	١٩	٥٢,٧
التدخين	١١	٣٠,٥
تناول الحبوب	٤	١١,١
شرب المخدرات	٢	٥,٥
المجموع	٣٦	%١٠٠

يشير الجدول رقم (١٨) إلى أن نسبة الأطفال العاملين والذين يمارسون بعض أنماط السلوكات الانحرافية يمثل ١٨% من إجمالي عينة الأطفال، وتنحصر أنماط السلوكات الانحرافية لديهم في المشاجرات والعنف بنسبة ٥٢,٧% ، يليها التدخين بنسبة ٣٠,٥%، ويأتي في المرتبة الثالثة تناول الحبوب بنسبة ١١,١%، في حين أن شرب المخدرات مثل ٥,٥% من عينة الأطفال المنحرفين، فضلاً عن انتشار بعض أنماط السلوكات الانحرافية الأخرى غير المنظورة، نتيجة الكبت والضغوط والانتهاكات التي يتعرضون لها، وهذه النسبة معرضه للزيادة فالكثير منهم لايعطي معلومات حول قيامه بهذا السلوك.

(ز) دور الجهات الحقوقية في حماية حقوق الاطفال العاملين:

تُعد الشريعة الإسلامية مصدر التشريع الأساسي في المملكة العربية والسعودية، وعليه فإن كلّ ما ينطلق من الشريعة هو دستور عمل للدولة السعودية، وفي إطار حقوق الطفل: نصت المادة رقم ٢٨ من ميثاق حقوق الطفل في الإسلام على حمايته من الاستغلال الاقتصادي، ومن أي عمل ينطوي على خطورة، أو يعوقه عن التنظيم في مراحل التعليم الأساسي، أو يكون ضاراً بصحته أو بنموه البدني، أو العقلي أو الديني أو المعنوي أو الاجتماعي، ويدخل في ذلك تحديد حد أدنى لسن التحاق الأطفال بالأعمال المختلفة ، ووضع نظام مناسب لساعات العمل ولظروفه ، وهذا ما قامت به حكومة المملكة العربية السعودية ، وعرضنا له في الجزء النظري من هذه الدراسة .

وعلى صعيد الواقع الاجتماعي تشير الدلالات إلى امتهان حقوق الأطفال العاملين، وسوء معاملتهم، سواء من قبل الأسر القائمة برعايتهم عن جهل بضرورة توفير سبل الراحة والأمان للأطفال، أو من قبل الحقوقيين القائمين على مراقبة تحقيق تلك القرارات والقوانين وتؤكد الدراسة الميدانية على أن حماية الأطفال والحفاظ على حقوقهم على الرغم من اهميتها الا أن القوانين والقرارات مازلت لم تفعل بالشكل المأمول .

جدول رقم (١٩)

الجهات الرقابية لعمل الأطفال:

الجهات الرقابية	ك	%
الشرطة	٣٥	٢٣,٦
البلدية	١٠٥	٧١
المنظمات الحقوقية	١	٠,٧
الجوازات	٧	٤,٧
الإجمالي	١٤٨	%١٠٠

يتبين من الجدول رقم (١٩) إلى أن الأطفال العاملين أكدوا أنّ البلدية هي أكثر الجهات مروراً عليهم بنسبة ٧١% ، يليها الجهات الأمنية بنسبة ٢٨,٣%، في حين أشارت حالة واحدة فقط بنسبة ٠,٧% إلى مرور المنظمات الحقوقية، بما يؤكد وجود قصور لتلك الجهات في أداء واجباتها تجاه الأطفال وحمايتهم من الاستغلال في الأعمال المختلفة، بالإضافة إلى الأطفال العاملين كخدم في المنازل في ظل ظروف شديدة القسوة، ويقومون بأعمال شاقة تفوق قدراتهم الجسدية والنفسية، أولئك الأطفال معزولون عن كافة الأجهزة الرقابية والحقوقية، وانعزالهم عن المجتمع، فضلاً عن اغترابهم عن طبيعتهم الطفولية، حيث اعتبرت منظمة العمل الدولية أن عمل الأطفال كخدم في المنازل أسوأ أشكال عمالة الأطفال، حيث تقوم البنات بصورة رئيسة بالخدمة المنزلية التي تعتبر واحدة من المهن التي يمكن أن تتسبب في مشاكل تكيف نفسي واجتماعي خطيرة، فهؤلاء الأطفال العاملون يعيشون عادة بعيداً عن منازلهم وقد يعملون عادة ساعات طويلة، في كثير من الأحيان في عزلة تامة عن أسرهم وأصدقائهم، وقد ذكر تقرير صادر عن منظمة الصحة العالمية (World Health Organization) في عام ١٩٨٧ أن الضغط النفسي، والإصابة بالشيخوخة قبل الأوان، والاكتئاب، وانخفاض الإحساس باحترام الذات، هي أعراض شائعة بين الخدم صغار السن(WHO,1987;31).

ولاشك، وفقاً لما أشارت إليه دراسة (عيطاني) (Itani,2009) أن أرباب العمل يفضلون توظيف الأطفال لانخفاض أجورهم، وسهولة السيطرة عليهم، ولتنفيذهم لأوامرهم مقارنة بالبالغين(Nadia,2009).

حادي عشر- نتائج الدراسة:

١- إن ظاهرة عمالة الأطفال في المجتمع السعودي مرتبطة بالأطفال غير السعوديين من أبناء المقيمين و مخالفي نظام الإقامة، ومن ثم تُعد الهجرة غير الشرعية أحد العوامل المهمة التي تدفع بالأطفال للعمل في مهن وحرف وأعمال هامشية بعيدة عن رقابة الأجهزة الأمنية.

٢- كشفت نتائج الدراسة عن تركز الأطفال العاملين في مجتمع الدراسة في جنسيات مختلفة، حيث جاءت الجنسيات الثلاثة الأولى على التوالي: اليمنية والأفغانية والصومالية بنسبة ١٨%، ١٤%، ٩,٥%، وشكلت نسبة الأطفال غير السعودين ٩٥% من اجمالي عينة الدراسة، وهذا التمثيل يعكس المخالفة الواضحة لنظام الإقامة، في المقابل كشفت نتائج الدراسة انحسار لعمالة الأطفال في الأسرة السعودية والتي لم تتجاوز تمثيلها في عينة الدراسة ٥% من مجتمع الدراسة.

٣- يشكل الفقر والاحتياج الاقتصادي العامل الرئيس الذي يدفع الأطفال إلى العمل بصفة دائمة لمساعدة أسرهم المعيشية.

٤- تعكس الخصائص الاقتصادية لأسر الأطفل العاملين تدنياً شديداً في مستوى دخولهم الشهرية؛ حيث إن أكثر من ٣٥% من أفراد العينة لم يتجاوز دخول أسرهم ٣٠٠٠ ريال سعودي، وهو ما يعكس الدافع الأول والرئيس للخروج المبكر للأطفال لسوق العمل والذي مثل ٧٧% من الأطفال يعملون بدافع مساعدة ودعم الأسرة.

٥- ارتفاع أعداد الأطفال العاملين بارتفاع أعمارهم، حيث كشفت الدراسة عن أن ٥٨% من الأطفال العاملين ما بين ١٣-١٦ عاماً، وهذه النتيجة ترتبط بصورة أو بأخرى بطبيعة العمل الذي يمارسه الطفل، والذي يتجلّى بصورة أساسية في أعمال شاقة.

٦- أن ٩١,٥% من الأطفال العاملين في مجتمع الدراسة من الذكور، ويعود ذلك لانحسار عمل الإناث في المنازل كخادمات، وهو ما يصعب رصده وتحديد حجمه في المجتمع السعودي؛ كونه عملاً مخالفاً لنظام الإقامة الرسمية، حيث وجدت الدراسة إن ٣٣% من عينة الدراسة من الأطفال المقيمين إقامة غير نظامية، وغالبيتهم دخلوا إلى المملكة العربية السعودية بطرق غير شرعية.

٧- أن الغالبية من الأطفال العاملين في مجتمع الدراسة تسربوا من التعليم بمراحله المختلفة، وذلك بنسبة تجاوزت ٥١,٥%، ويرتبط هذا التسرب بالأوضاع الاجتماعية والاقتصادية لأسرة الأطفال العاملين، كما أن نسبة منهم لم يلتحقوا أصلاً بالتعليم .

٨- تعكس الخصائص الاجتماعية لأسرة الطفل العامل تدنياً ملحوظاً في خصائصهم التعليمية والثقافية، حيث إن ٥٠% من أمهات الأطفال العاملين أميات، و٣٤% من آباء عينة الدراسة من الأميين، وانعكست تلك الخصائص المتدنية على إدارة تلك الأسر لحياتها المعيشية، ومن ثم الزج بأطفالها نحو سوق العمل دون الاكتراث للمخاطر الاجتماعية والاقتصادية والصحية، هذا فضلاً عن كبر حجم الأسرة وكثرة الإنجاب، كما أن ٤٩% منهم يعيشون في سكن عشوائي، وجلّ هذه الخصائص الاجتماعية تدفع بالأطفال نحو العمل المبكر، كما كشفت الدراسة وفقاً لمعامل ارتباط (بيرسون) علاقة عكسية بين تعليم الأب والأم، واتجاه الأطفال للخروج للعمل.

٩- كشفت الدراسة عن أن ٥٢,٥% من أفراد العينة ينتمون لأسر تحصل على أقل من ٣٠٠٠ ريال سعودي، وهذه الفئة من الأطفال تتجه نحو الأعمال الشاقة والأكثر خطورة، مثل: ورش السيارات، والنجارة، والحدادة، وهذه الفئة من الأطفال ينخفض تمثيلها في هذه الأعمال، مع ارتفاع دخل الأسرة الشهري.

١٠- تواجه الأطفال العاملين صعوبات ومخاطر عدة أثناء عملهم، كالاتجاه إلى التدخين، والتحرش والأذى، والعنف المادي والمعنوي، فضلاً عن الأضرار الاجتماعية والنفسية التي تلازمهم طول حياتهم.

١١- هناك ارتباط طردي بين استمرار معظم الأطفال في عملهم، وبين تقاضيهم أجرهم بأنفسهم؛ فالطفل الذي يتقاضى راتبه بنفسه، وينفقه على الاحتياجات الشخصية، يكون له الأثر الإيجابي على تقبل الطفل للعمل ورغبته بالاستمرار فيه، خاصة مع عجز الأسرة في توفير احتياجاته الأساسية.

١٢- تؤكد الدراسة الميدانية على أن إعادة إنتاج ثقافة الفقر والتي تفرض على الفقراء إنفاق الجزء الأكبر من الدخل على متطلباتهم الشخصية دون الاهتمام بالتخطيط للمستقبل؛ حيث يستسلمون للفقر ولا يملكون الرغبة أو الإرادة أو الحوافز الكافية للخروج من حالة الفقر،

ومن ثم فإن أهداف التقدم والأمن الاقتصادي ليست على جدول أعمالهم أو أولوياتهم، بل إنهم مسرفون ولا يهتمون إلا بالاستهلاك، وبالمتع الوقتية، ولا يحسبون للمستقبل حساباً .

١٣- تشير الدراسة الميدانية إلى امتهان حقوق الأطفال العاملين وسوء معاملتهم؛ سواء من قبل الأسر القائمة برعايتهم عن جهل بضرورة توفير سبل الراحة والأمان للأطفال، أو من قبل الحقوقيين القائمين على مراقبة تحقيق تلك القرارات والقوانين، وتؤكد الدراسة الميدانية على أن حماية الأطفال والحفاظ على حقوقهم لا تتعدى القوانين والقرارات الإدارية، وإن هناك قصوراً في دور الجهات المعنية (الحقوقية والأمنية) إزاء الوقاية؛ ولمكافحة لظاهرة عمالة الأطفال .

١٤- أوضحت الدراسة الميدانية أن الأطفال العاملين يتعرضون للعقاب أثناء العمل، ويتمثل في: الضرب، والخصم من الأجر، كما يتعرضون للقذف والسب، وأن ٨,٥% يتعرضون للضرب، كما أكدت الدراسة الميدانية تعدد أنماط السلوكيات الانحرافية وتتمثل في المشاجرات والعنف وتناول الحبوب المخدرة والتدخين.

ثاني عشر ـ توصيات الدراسة:.

١- ضرورة تفعيل دور الجهات ذات العلاقة لتعزيز سبل الرقابة والمتابعة المستمرة على المؤسسات والمواقع التي من المتوقع أن يُسمح للأطفال بالعمل بها، وذلك من خلال تصميم برامج رقابية خصيصاً لهذا الغرض، مع توفير الرعاية الطبية والنفسية للأطفال العاملين .

٢- دعم وتشجيع قطاعات العمل التطوعي ومؤسسات المجتمع المدني؛ لعمل المشروعات الإنتاجية؛ خاصة المشروعات الأسرية الصغيرة التي تستهدف أسر الأطفال العاملين وإعطاء الأولوية في الاهتمام للأسر الفقيرة والمفككة المحرومة من احتياجاتها الأساسية.

٣- تفعيل دور المؤسسات الرقابية والحقوقية في تطبيق القوانين والانظمة السعودية والاتفاقيات والمواثيق الدولية المعنية بحقوق الإنسان، إلى جانب تشديد العقوبة على صاحب العمل المخالف لأحكام القانون في هذا الشأن.

٤- نشر الوعي وتنمية الثقافة القانونية ذات العلاقة بعمل الأطفال في سن مبكرة لدى أسر الأطفال العاملين، وتوضيح المخاطر والأضرار التي قد تلم بهم وذلك من خلال وسائل الاتصال الجماهيري خاصة المرئية و والمسموعة.

٥- تخصيص قاعدة بيانات؛ تتوافر بها المعلومات والإحصائيات الخاصة بعمل الأطفال وتطبيق منهجية علمية لجمع البيانات الإحصائية وتحديثها وتطويرها بشكل دوري؛ يفيد الباحثين والمؤسسات المعنية في هذا الصدد.

٦- تقترح الدراسة بعض الموضوعات البحثية الجديرة بالاهتمام في المستقبل، ولاسيما الخطورة الاجتماعية والاقتصادية والجنائية لعمالة الأطفال المقيمين إقامة غير نظامية في المملكة العربية السعودية، كذلك دراسة العلاقة بين الهجرة غير الشرعية وعمل الأطفال وانعكاساتها على أمن مجتمعات الخليج العربي عموماً وأمن المجتمع السعودي على وجه الخصوص.

ودراسة انماط استغلال الأطفال في المجتمع السعودي .

المراجع

أولاً: المراجع العربية.

١. أبو حوسة، موسى (٢٠٠٢) ظاهرة عمالة الأطفال في مدينة عمان: دراسة ميدانية لعينة من الأطفال العاملين في مدينة عمان، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مجلد ٢٩، العدد الثالث، الأردن.

٢. إسماعيل، محمد زكي (١٩٨٢) الأنثروبولوجيا والفكر الإنساني، شركة مكتبات عكاظ للنشر والتوزيع، جدة.

٣. إمام، سحر عبد الستار (٢٠١٤) ظاهرة عمالة الأطفال في مصر في ضوء قانون مكافحة الاتجار في البشر، كلية الحقوق، جامعة المنوفية.

٤. الباز، شهيدة (١٩٩٤) وضع مشاكل الطفل في مجال الأطفال في ظروف صعبة، مجلة ثقافة الطفل، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة.

٥. البكر، فوزية بكر راشد (٢٠٠٠) أثر العمالة المنزلية على التنشئة الاجتماعية للطفل السعودي، نادي طويق في علقة بالزلفي، العدد العاشر، السعودية.

٦. البنا، درية السيد (٢٠٠٩) دراسة تحليلية تربوية للحد من ظاهرة عمالة الأطفال: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، المجلد ٦٩، جامعة المنصورة.

٧. البهنساوي، أحمد علي سليم (٢٠١٠) محمد عبد العزيز عبد الحميد، استراتيجيات وآليات تطوير المناطق العشوائية بالمملكة العربية السعودية، كلية الهندسة، جامعة الأزهر.

٨. الجوهري وآخرون، محمد (١٩٩١) الطفل والتنشئة الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

٩. الحربي، خالد بن سليم (٢٠١١) تسول الأطفال أسبابه وخصائص ممارسيه، مجلة الفكر الشرطي ، مجلد ٢٠، العدد ٧٧، الإمارات العربية المتحدة.

١٠. الحريري، محمد فتحي راشد (٢٠٠١) عمالة الأطفال في الوطن العربي، مجلة الطفولة العربية، المجلد الثاني، العدد السابع، الكويت.

١١. الخضيري، صالح بن إبراهيم (٢٠٠٧) الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والديموجرافيا لعمالة الأطفال، مركز بحوث كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

١٢. الخشاب، مصطفى (٢٠١٤) علم الاجتماع ومدارسه، الجزء الأول ، ط٤، دار المعارف، القاهرة.

١٣. الخوالدة، تيسير محمد (٢٠١٢) الأسباب التربوية والاجتماعية والاقتصادية لعمالة الأطفال في الأردن والآثار السلبية الناجمة عنها، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، مجلد ٤، العدد الثاني، السعودية.

١٤. الديب، ثروت علي (٢٠٠٤) المخاطر البيئية وحماية حقوق الطفل دراسة اجتماعية لظاهرة عمالة الأطفال في قطاع الورش، المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر" الرعاية الاجتماعية وحقوق الإنسان، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

١٥. الدويبي، عبد السلام (١٩٨٨) المدخل لرعاية الطفولة، دار الكتاب الوطنية، بنغازي، ليبيا.

١٦. الرميح، يوسف أحمد (٢٠١١) العوامل المرتبطة بعمالة الأطفال في المجتمع السعودي، مجلة البحوث الأمنية، العدد ٤٨، كلية الملك فهد الأمنية، المملكة العربية السعودية.

١٧. الشهاب، محمد (٢٠٠٦) الآثار السلبية الناتجة عن عمالة الأطفال من طلبة المدارس في محافظة إربد، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، الأردن.

١٨. الشهراني .هادي سياف (٢٠١٠) المسؤولية الجنائية عن تشغيل الاطفال في النظام السعودي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

١٩. العسيري، عبد الرحمن (٢٠٠٥) تشغيل الأطفال والانحراف، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.

٢٠. العلي، إبراهيم (٢٠٠٥) أسباب ونتائج عمالة الأطفال في سورية: دراسة ميدانية، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، مجلد ٢٧، العدد الرابع، سوريا.

٢١. العمر، معن خليل (٢٠٠٦) معجم علم الاجتماع المعاصر، دار الشروق للطباعة والنشر، الأردن.

٢٢. العيسوي، إبراهيم (١٩٩٨) التنمية في عالم متغير: دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها، مكتبة كتب الاقتصاد، القاهرة.

٢٣. اللجنة الوطنية السعودية لرعاية الطفولة (١٩٩٨) تقرير المملكة العربية السعودية حول التدابير المتخذة لإنفاذ اتفاقية حقوق الطفل.

٢٤. المجلس الوطني لشئون الأسرة (٢٠١١) الإطار الوطني لمكافحة عمل الأطفال، الأردن.

٢٥. الأمم المتحدة، لجنة حقوق الطفل(٢٠٠٨) اتفاقية حقوق الطفل، التقرير الأول للمملكة العربية السعودية.

٢٦. الأمم المتحدة، مجلس حقوق الإنسان(٢٠١٣) الدورة الخامسة والعشرون.

٢٧. آل ناجي، محمد بن عبد الله (٢٠٠٦) ظاهرة تشغيل الأطفال واستغلالهم في المملكة العربية السعودية، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، الإدارة العامة لبرامج المنح، المملكة العربية السعودية.

٢٨. النجار، سلمان باقر، جمال، شكري (٢٠٠٣) عمل الأطفال: دراسة في المحددات الاجتماعية الاقتصادية لعمالة الأطفال في البحرين، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مجلة الطفولة والتنمية، المجلد (٣)، العدد (١٢).

٢٩. اليوسف، عبد الله بن عبد العزيز (٢٠٠٢) الأطفال الباعة والمتسولون، وزارة العمل والشؤون الاجتماعية، وكالة الشؤون الاجتماعية. الرياض.

٣٠. اليونيسيف (٢٠١٢) دراسة وطنية حول أسوأ أشكال عمل الأطفال في الجمهورية العربية السورية، البرنامج الوطني للقضاء على أسوأ أشكال عمل الأطفال في سورية، منظمة العمل الدولية، المكتب الإقليمي للدول العربية، منظمة الأمم المتحدة للطفولة، مارس.

٣١. باظة، آمال عبد السميع (٢٠١٣) الأطفال المعرضون للخطر في الشارع ومقترحات لحمايتهم، مجلة الإرشاد النفسي، العدد ٣٥، القاهرة.

٣٢. بدوي، أحمد زكي (١٩٨٢) معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة كنعان، بيروت.

٣٣. بدوي، منير محمود (١٩٧٧) مفهوم الصراع: دراسة في الأصول النظرية للأسباب والأنواع، مجلة دراسات مستقبلية، العدد الثالث، يوليو، مركز دراسات المستقبل، جامعة أسيوط.

٣٤. برنامج الأمم المتحدة (٢٠٠٧) برنامج الأغذية العالمي، تقييم سريع: تحديد أسوأ أشكال عمل الأطفال في بني سويف وأسيوط وسوهاج والبحر الأحمر، مكافحة أسوأ أشكال عمل الأطفال من خلال التعليم في مصر، مايو.

٣٥. بن ردة الله، عبد المحسن (٢٠١١) نظريات علم الاجتماع: دراسة نقدية، مجلة كلية الآداب، العدد ٢٤، المجلد الأول، كلية الآداب، جامعة طنطا.

٣٦. تيماشيف، نيقولا (١٩٧٨) نظرية علم الاجتماع: طبيعتها وتطورها، ترجمة محمود عودة وآخرون، دار المعارف، القاهرة.

٣٧. حافظ، أسماء حسين (١٩٩٥) مواجهة مشكلة عمالة الأطفال من منظور إعلامي: دراسة تطبيقية، المؤتمر السنوي الثالث: الطفل المصري بين الخطر والإدمان، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٣٨. حطابي، صادق (٢٠١٥) عمالة الأطفال كانعكاس للمناخ الاجتماعي المدرس في المجتمع الجزائري: دراسة ميدانية بولاية تبسة، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، العدد ٣١، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.

٣٩. دياوغلو، ملتم (٢٠٠٩) الأطفال العاملون في المملكة الأردنية الهاشمية، نتائج مسح عمالة الأطفال، الأردن.

٤٠. رزق الله، سلمى (٢٠١٥) واقع عمالة الأطفال في الجزائر: دراسة ميدانية لعينة من الأطفال، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السادس، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر.

٤١. رمزي، ناهد (١٩٩٨) ظاهرة عمالة الأطفال في الدول العربي، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة.

٤٢. سليمان، سامية الباقر محمد (٢٠١١) الأطفال بين العمالة وتحقيق العدالة: دراسة استطلاعية بمحليتي الدامر وعطبرة ولايدة نهر النيل السودان، المؤتمر العلمي الدولي الرابع والعشرون للخدمة الاجتماعية: الخدمة الاجتماعية والعدالة الاجتماعية، مجلد ١٣، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

٤٣. سوسان، لابيكا (٢٠٠٣) معجم الماركسية النقدي، دار الفارابي، بيروت، لبنان.

٤٤. شتا، السيد علي (١٩٩٣) نظريات علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية.

٤٥. شحاتة، عصام محمود (٢٠١٠) التدخل المهني للمنظم الاجتماعي لمواجهة مشكلة عمالة الأطفال: دراسة مطبقة على الأطفال العاملين بورش السيارات بمدينة سوهاج، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، العدد ٢٩، المجلد الخامس، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

٤٦. شهرزاد، بولحية (٢٠١٣) رؤية بسيكوسوسيولوجية لظاهرة عمالة الأطفال في الجزائر، مجلة الحكمة، العدد ٢٧، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر.

٤٧. عاوز، عادل (١٩٩٢) نحو سياسة متكاملة لعلاج ظاهرة عمالة الأطفال في مكون الطفولة والأمومة، المجلة القومية للأمومة والطفولة، القاهرة.

٤٨. عبد الباسط، رفعت (١٩٩٥) عمل الأطفال بين الأمن المفقود والتنمية المشوهة المؤتمر العلمي الثامن، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان.

٤٩. عبد الجواد، مصطفى خلف (٢٠٠٢) قراءات معاصرة في نظرية علم الاجتماع، مطبوعات مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

٥٠. عبد الجواد، ليلى (١٩٩٥) عمل الأطفال في ظروف صعبة تصورات مستقبلية، المؤتمر السنوي الثالث الطفل المصري بين الخطر والأمان، مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٥١. عبد العال، منال محمد محمود (١٩٩٧) التحليل السوسيولوجي لعمالة الأطفال بمدينة القاهرة، رسالة ماجستير، قسم الاجتماع، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

٥٢. عبد العزيز، محسن العرقان وإلهامي (١٩٩٢) المثابرة لدى الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الاجتماعية: دراسة مقدمة في مؤتمر آفاق القرن الحادي والعشرين، المركز القومي للبحوث والجنائية، القاهرة.

٥٣. عبد الفتاح، أماني (٢٠٠١) عمالة الأطفال كظاهرة اجتماعية ريفية، عالم الكتب، القاهرة.

٥٤. عبد الله، قسمة (٢٠١٣) عمالة الأطفال في السودان: عواملها والآثار المترتبة عليها، مجلة دراسات مجتمعية، العدد العاشر، مركز دراسات المجتمع، السودان.

٥٥. عشاري، خليل (٢٠٠٦) الأطفال في وضعيات الاتجار: التعريف والمعايير الدولية والأطر البرنامجية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض.

٥٦. فريدمان، جورج ، نافيل، بيار (١٩٨٥) رسالة في سوسيولوجيا العمل، ترجمة بولاند عمانويل، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

٥٧. فوزي، علاوة (٢٠٠٥) مساهمة في دراسة الأسباب السوسيواقتصادية لظاهرة عمل الأطفال: دراسة ميدانية على أطفال عاملين بمدينة باتنة، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الجزائر.

٥٨. قاموس أوكسفورد الحديث (٢٠٠٦) مطبعة جامعة أوكسفورد، الطبعة الثانية.

٥٩. كرداشة، منير (٢٠١٤) محددات عمالة الأطفال في المجتمع الأردني: دراسة كمّية تحليلية، المجلة الأردنية في العلوم الاجتماعية، مجلد ٧، العدد الثالث، الأردن.

٦٠. محافظة، سامح (٢٠١١) عمل الأطفال: دراسة في العوامل الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية لعمالة الأطفال في الأردن، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، مجلد ١١ العدد الثاني، جامعة الزرقاء الخاصة، الأردن.

٦١. محمد، كمال الدين مختار أحمد (٢٠١٣) ظاهرة عمالة الأطفال في السودان: عواملها والآثار المترتبة عليها، مجلة دراسات مجتمعية، العدد العاشر، مركز دراسات المجتمع، السودان.

٦٢. محمود، إيمان عبد الوهاب (٢٠١٠) المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط الناشئة عن عمالة الأطفال بالمجال الزراعي، مجلة دراسات عربية في علم النفس، المجلد ٩، العدد الثالث، القاهرة.

٦٣. محمود، محمد عبد الجواد (١٩٩٨) عمالة الأطفال في الوطن العربي: دراسة تحليلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، جامعة الدول العربية.

٦٤. مرسي، محروس سيد (١٩٨٩) أثر الخادمات الأجنبيات في تربية الطفل بمدينتي مكة المكرمة وجدة، مجلة كلية التربية، العدد الخامس، جامعة أسيوط.

٦٥. مسلم، محمد (٢٠٠٧) مدخل إلى علم النفس العمل، دار قرطبة للنشر والتوزيع، الجزائر.

٦٦. منظمة العمل الدولية (٢٠١٥) تعزيز فرص العمل وحماية الأشخاص، المكتب الإقليمي للدول العربية، بيروت، لبنان.

٦٧. نزار، أحمد (٢٠٠١) عمل الأطفال بقعة سوداء في ضمير الإنسانية، مجلة العالم الإسلامي، العدد ١٨٠٨، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٦٨. نسيسة، فاطمة الزهراء (٢٠١٤) عمالة الأطفال في المجتمع الجزائري وعلاقتها بانخفاض المستوى الدراسي، مجلة جيل حقوق الإنسان، العدد الخامس، مركز جيل البحث العلمي، الجزائر.

٦٩. نور الدين، محمد عباس (٢٠٠١) تشغيل الأطفال وصمة في جبين الحضارة المعاصرة، مجلة الطفولة والتنمية، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، ع٣ ، م١، القاهرة.

٧٠. وزارة الاقتصاد والتخطيط، تقرير الاقتصاد السعودي لعام ٢٠١٤ (٢٠١٥) المملكة العربية السعودية، مايو.

المراجع الأجنبية

1. Dhooper, Surjit,(1997) Poverty Among Asian American: Theories & Approaches, Journal of Sociology & Social Welfare, 24 (1.(
2. Doepke, M., and Zilibotti, F. (2009)The macroeconomics of child labor regulation,American Economic Review, 95(5.(
3. Edmonds, Eric, V. (2007) Child labor, The Institute for the study of labor (IZA), Discussion Paper No. 2606, Bonne, Germany.
4. Edmonds, Erick; Nina Pavcnik (2005) Child labor in the global economic, The journal of economic perspective, 19 (1.(
5. Gumus, SevtapGuler ; and Gary Wingenbach (2015) The Child Labor Problem in Turkish Agriculture: What Can We Do?, Social Indicators Research, ISSN: 0303-8300 (Print) 1573-0921 .
6. Huisman, J., and Smits, J.(2009) Effects of household and district-level factors on primary school enrollment in 30 developing countries, World Development, 37(1.(
7. Hesnokova, Tatyana, and Vaithianathan Rhema (2008) Lucky Last? Intra-Sibling Allocation of Child Labor, Journal of Economic Analysis and Policy, 8(1 .(
8. Itani, Nadia, (2009), Child Labor in Egypt. University of Southern Denmark, Faculty of Humanities, at http://www.ddrn.dk/filer/forum/File/Child_Labor_in_Egypt.pdf. Accessed 28 Jan 2016.
9. Jha, M (2009) Child Workers in India: Context and Complexities. Human Rights Review, 10(2.(
10. Khakshour,Ali ; Maryam AjilianAbbasi ,SayedJavadSeyedi; MasumehSaeidi; and GholamHasanKhodaee (2015) Child Labor Facts in the Worldwide: A Review Article, International Journal of pediatrics, Article 9, 3 (1.2.(
11. Lewis, Oscar, (1968), The Culture of Poverty, In Daniel P. Moyninan (ed), on Under standing poverty, New York: Basic Books.
12. Mohammed, ES1; Ewis AA; and Mahfouz EM (2014) Child labor in a

rural Egyptian community: an epidemiological study,. International Journal Public Health, 59(4 .(

13. Parveen, Shahina (2014) Conceptual Meaning and Definition of Street Children : Worldwide, An international Registered & Referred Sociology Monthly Journal, 7 (11.(
14. Patrinos HA, Psacharopoulos G (1997) Family size, schooling and child labor in Peru—an empirical analysis, Journal of Population Economics, 10 (4.(
15. Basu, Kaushikk and Pham Hoang Van (1998)The Economics of child Labor, The American Economic Review, 88 (3.(
16. Breen, R., and Goldthorpe, J. H. (1997) Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory, Rationality and Society, 9(3.(
17. Buchmann, C. (2000)Family structure, parental perceptions, and child labor in Kenya: What factors determine who is enrolled in school?, Social Forces, 78(4.(
18. Ray, Ranjan (2000) Child labor, child schooling, and their interaction with adult labor: Empirical evidence for Peru and Pakistan, the world economic Review,14(2.(
19. WHO (2015) Children at Work: Special Health Risks, Geneva, Retrieved December 10.
20. UNICEF (2015) Progress for Children: Beyond Averages – Learning from the MDGs, N.11, June, United Nations Plaza, New York.

The Phenomenon of Child Labor in Saudi Society: A Field Study in Makah Region

Dr. Khalid Bin Saleem Al-harbi

Dept. of Social Sciences, Faculty of Arts, University of Hail

Abstract

The study aimed to reveal the reality of child labor in Saudi society and to identify the social and economic factors that have led to the emergence of this phenomenon. To achieve the goals of the study, the descriptive analytical approach has been adopted. To conduct the study, an intentional sample of 200 children working in the provinces of Makah and Jeddah has been withdrawn by using the snowballs technique. Hence, The study found several conclusions, notably that the phenomenon of child labor in Saudi society is mainly linked to children of non-Saudi residents and violators of residency system who have been estimated to be 95% of the total study sample, and that poverty is the main factor that drives children to early involvement in work. Then, it also reveals that working children are liable to a range of physical, psychological and social risks and proves that there is a deficiency of the regulatory authorities and human rights in the treatment of this phenomenon . Finally, the study recommended activating the role of the regulatory authorities and human rights to limit the growth of this phenomenon and disseminate legal and cultural awareness about child labor.

Key words: Children – Child Rights – Child Labor – Children working – labor of Childern .

مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بأخطاء تلاميذهم في تعلم المفاهيم العلمية والرياضية بالمرحلة الابتدائية

(دراسة تشخيصية – علاجية)

د. رشدان حميد المطرفي د. محمد أحمد الخطيب

د عايدة عبد الحميد السيد د منال فاروق السطوحي

د عادل إبراهيم الباز

جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

هدف البحث الكشف عن مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بأخطاء تلاميذهم في تعلم المفاهيم العلمية والرياضية بالمرحلة الابتدائية من خلال الإجابة عن الأسئلة الأتية: ما الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية؟، وما مدى إلمام ووعي معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بالأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم؟، وما التصور المقترح الذي يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم؟، تكونت عينة البحث من (٤٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي موزعين على (١٠) مدارس حكومية، (٥) مدارس ذكور و(٥) مدارس للإناث، ومن (٥٠) معلما ومعلمة ممن يدرسون الرياضيات للمرحلة الابتدائية. وأعد فريق البحث اختبارين تشخيصيين، ومقياس وعي معلمي العلوم والرياضيات المرحلة الابتدائية بالمفاهيم الخطأ التي يقع فيها تلاميذهم، وبطاقة ملاحظة أداء المعلم عند تدريس المفاهيم العلمية والرياضية وأظهرت نتائج البحث أن جميع المفاهيم العلمية والرياضية جميعها تعد مفاهيما خطأ لدى تلاميذ العينة، وعدم وعي معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالأخطاء في المفاهيم التي يقع فيها تلاميذهم، وحدد البحث أسباب وقوع تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات، وفي ضوء تحديد تلك الأسباب تم وضع تصور عام مقترح يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات.

الكلمات المفتاحية: وعي المعلمين؛ المفاهيم العلمية؛ المفاهيم الرياضية.

مُقَدِمَةُ :

تعد العلوم والرياضيات من أهم المجالات العلمية إذ أنهما يتناولان موضوعات ذات صلة بحياة الإنسان ومستقبله، ومن ثم فهما يتصفان بأنهما ذو طبيعة مفاهيمية خاصة يندرج تحتهما العديد من المفاهيم التي تمثل اللبنات الأساسية لفهم طبيعة كل منهما كعلم، وحيث أن تعلم المفاهيم العلمية والرياضية يتطلب مستوى عال من القدرة العقلية التي يجب أن يتمتع بها المتعلمين حتى يكونوا قادرين على استيعابها وتحليلها وإدراك العلاقات فيما بينها إلا أن تدريس موضوعات العلوم والرياضيات مازال منصبا على تزويد المتعلمين بالمفاهيم على نحو غير وظيفي يؤدي إلى حفظها واستظهارها مما جعلها مفاهيم مفككة يصعب على المتعلم استيعابها والاحتفاظ بها

بحث مدعم من جامعة طيبة

لذلك لا بد من اختيار أسلوب تدريسي جيد لتقديم هذه المفاهيم بصورة وظيفية (Jacobson and Lehrer, 2000).

ولقد ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالبنية المفاهيمية للمتعلم وما تتضمنه هذه البنية من تصورات أو مفاهيم خطأ Misconceptions، وأصبح هناك تحد يواجه المعلمين وهو ليس مساعدة المتعلمين في تعلم المفاهيم بصورة سليمة فقط، ولكن أيضاً في تصويب الأخطاء المفاهيمية الموجودة في بنيتهم المعرفية (Chi, 2005)، لذلك يجب أن يكون المعلم على وعى بالأخطاء المفاهيمية لدى المتعلمين حتى لا يتجاهلها في السياق التدريسي، وتكمن أهمية وعي المعلمين ومعرفتهم بالأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها متعلميهم في أن صعوبة بعض المفاهيم على المتعلمين تسبب عندهم خلطا يعوق تعلمهم لها (Lloyd, 2005)، ويمكن تغيير الأخطاء المفاهيمية إلى مفاهيم صحيحة بعمل محاولات مقصودة واستخدام استراتيجيات ونماذج تدريس حديثة لتسهيل إتمام عملية الانتقال من الفهم الخطأ للمفهوم إلى الفهم الصحيح له (Jones, 2000).

إن تكوين المفاهيم الخطأ ظاهرة معروفة ومدروسة من قبل العاملين في المجال التربوي فهي إحدى الظواهر التي شخصها عدد من علماء التربية وعلم النفس المرموقين أمثال Bruner ,Ausabel, Novak وغيرهم، وقد أصبح من المسلم به وجود المفاهيم الخطأ المختلفة لدى المتعلمين في مختلف الأعمار، وأن أحد أهداف التربية هو بناء المفاهيم الصحيحة وتصحيح الخطأ منها، وذلك ضمانا لاستخدامها الأمثل حيث نشأت أخطاء عديدة في مفاهيم المتعلمين على مختلف مستوياتهم التعليمية استخدم للتعبير عنها عدة مصطلحات منها : الفهم الخطأ – الفهم البديل – التصورات القبلية – المعتقدات الحدسية (الراشد ، **٢٠٠٢**، ص٣٦)

إن الخطأ المفاهيمي أو الفهم الخطأ في تعلم وتعليم العلوم والرياضيات، من القضايا الهامة التي ينبغي الوقوف عندها أثناء تدريس العلوم والرياضيات، حيث يشير الفهم الخطأ إلى ذلك الفهم الذي يحمل صياغة معتقدات من قبل المتعلم غير مطابقة لوجهة النظر العلمية السليمة من قبل العلماء والمتخصصين، ويؤدي مثل هذه الفهم الخطأ إلى إعاقة عملية التعلم ذي المعنى التي دعا إليها اوزوبل Ausubel وهو التعلم القائم على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابقة ذات العلاقة والصلة، وان وجود فهم خطأ سيؤدي إلى تفكير خطأ (قطامي ،١٩٨٩).

ويتصف الفهم الخطأ بالعديد من الصفات منها: اختلافه عن المفاهيم التي يستخدمها الخبراء في المجال نفسه، كما تتصف بالمقاومة الكبيرة للتغيير والتبديل من قبل التلميذ (Barcellos, 2005)، من هنا كان من الضروري عند تدريس العلوم والرياضيات الكشف عن دلالات الفهم الخطأ الموجود عند التلاميذ، ومحاولة استخدام استراتيجية مناسبة لتعديله، وجعل التلميذ يصل إلى عدم القناعة بالمفهوم الخطأ الذي لديه، واكتشاف وجود مفاهيم أخرى قد تكون أكثر فائدة، وهذا يعني إحداث تناقض معرفي Cognitive Conflict ما بين المفهومين لجعل التلاميذ قادرين على إدراك أهمية إعادة تنظيم مفاهيمهم المركزية لأنها غير ملائمة لفهم ظواهر جديدة بنجاح، وهذا ما يؤدي بهم للوصول إلى ما يعرف بالاتزان المعرفي(Dreyfus ,Jungwirth and Eliovitch.,1990,PP. 555-569).

ومن المسلم به أنه إذا أخطأ المتعلم في تعلم شيء ما فإن تعلمه اللاحق المبني على ذلك الخطأ سيكون خطأ أيضا، وقد تستمر هذه السلسلة من الأخطاء إلى أن يصبح تفكير المتعلم مشوشا، وتكون النتيجة أن تصبح بعض استنتاجاته وأحكامه على الأشياء والظواهر المختلفة خطأ هي الأخرى، وإذا علمنا ذلك، فسندرك خطورة بقاء المفاهيم الخطأ لدى التلاميذ على امتداد سنواتهم الدراسية دون تصحيح، وخطورتها تمتد لتطول مستقبلهم الدراسي (Fujita and Jones, 2007).

ويمكن القول إن هناك صعوبات كثيرة في تعلم العلوم والرياضيات، تنشأ نتيجة لاكتساب المتعلمين مفاهيم علمية ورياضية خطأ، وإذا أضيف إلى ذلك عدم وعي المعلمين وعدم معرفتهم، بل عدم إلمامهم بحالة متعلميهم الراهنة، فإننا نستطيع أن نتبين ضرورة وأهمية تشخيص حالة المتعلمين الراهنة، فبمعرفة حالة التلميذ الراهنة يمكن تزويده بالمعلومات المناسبة له، وسيكون من السهل على التلميذ تقبلها، وبذلك يصبح بناؤه المعرفي مترابطا (Chi and Roscoe, 2002).

إن تشخيص المفاهيم العلمية والرياضية الخطأ أمر يكتنفه بعض الصعوبات فالأخطاء في المفاهيم العلمية والرياضية التي يقع فيها التلاميذ متنوعة، فمنها الأخطاء التي تنتج عن عدم وجود معرفة سابقة بالمفهوم، ومنها الأخطاء التي يكون سببها معرفة قليلة بالمفهوم، وهناك الأخطاء الناتجة عن معرفة خطأ بالمفهوم لدي المتعلم بخلاف ما يعتقده المختصون وهذا النوع من المفاهيم الخطأ وجد أن المتعلم يبدي مقاومة لتصحيحها على خلاف النوعين الأول والثاني السابقين من الأخطاء التي يسهل التعامل معها وتصحيحها لدى المتعلمين-(Nazario and Burrowes,2002, PP.292 296)، والتمييز بين هذه المفاهيم لتشخيص النوع الثالث منها يحتاج إلى مقاييس تشخيصية وكمية تضع حدودا فاصلة مقبولة بين هذه الأخطاء.

وحتى بعد تشخيص المفاهيم العلمية والرياضية الخطأ، تبقى كيفية التعامل معها عبأ يضاف إلى المسؤولين عن تعليم العلوم والرياضيات، فهي ليست قابلة للتصحيح بسهولة، ولكن يظل الأمل في اكتشاف أسبابها المتجذرة في عقل المتعلم وكذلك الأمل في وعي المعلمين ومعرفتهم وإلمامهم بأخطاء تلاميذهم المفاهيمية تلك والاكتشاف المبكر لأسباب حدوثها في عقول تلاميذهم هو الأمل في تصحيحها بسهولة (Groth, 2005).

إن الفهم الخطأ للمفاهيم العلمية يشكل عائقا أمام التلاميذ فهو يعيق قدرتهم على اكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة ،إذ أنهم لا يأتون إلى المدرسة وعقولهم بيضاء ينقش عليها المعلمون ما يريدونه، بل إنهم يحملون الكثير من المفاهيم من واقع حياتهم وخبراتهم اليومية بحيث يتمسك التلميذ بهذا الفهم الخطأ عن المفهوم العلمي لكون فهمه هذا يقدم له تفسيرات منطقية من وجهة نظره يراها متفقة مع تصوره المعرفي الذي شكله عن العالم من حوله، على الرغم من تعارض هذا الفهم الخطأ للمفهوم العلمي مع الفهم الصحيح الذي أجمع عليه العلماء ،ومما يزيد الأمر تعقيدا أن يصبح هذا الفهم الخطأ للمفهوم العلمي متأصل الجذور في عقول التلاميذ مما يشكل عوامل مقاومة تعيق تعلم واكتساب المفهوم العلمي الصحيح (عبد السلام ، ٢٠٠٥، ١)

إن المفاهيم العلمية والرياضية الخطأ بما تحمله من خطر على العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية متمثلا بإعاقتها لتعلم تلاميذ هذه المرحلة الذين يحملون مثل تلك المفاهيم الخطأ، وما سيعكسه ذلك على مستويات أدائهم في سنواتهم الدراسية بما يطول مستقبلهم الدراسي، كل ذلك يجعل من دراستها والكشف عنها ومعرفة أسبابها الحقيقية وكذلك مدى معرفة وفهم ووعي وإلمام المعلمين بهذه المفاهيم العلمية والرياضية الخطأ مرتكزا أساسيا لتطوير وبناء المناهج ، واختيار طرق التدريس الكفيلة بتصحيحها لدي التلاميذ ، وتفادي تكوين مفاهيم علمية أو رياضية خطأ في المستقبل (Muschla, 2002).

ويشير الادب التربوي في مجال الأخطاءالمفاهيمية ، أن الأمر لا يقتصر على تلاميذ المدارس فقط، بل يمتد ليشمل طلبة الجامعات، والمدرسين في المدارس، فقد كشفت نتائج دراسة (Learning Mathematics for Teaching Project, 2009)، (Ronau،Bush، Moody and McGatha, 2006) أن هناك قصور كبيرا في فهم مدرسي الرياضيات لبعض المفاهيم الرياضية ، الأمر الذي لا بد أن ينعكس على تعلم االتلاميذ لهذه المفاهيم وبالتالي فهمهم لها.

ويعزو المتخصصون في مجال تدريس الرياضيات صعوبة تعلم المفاهيم الرياضية الى طبيعة هذه المفاهيم، وعدم وصول المتعلم إلى المستوى المعرفي المطلوب لتعلمها كما ويشير الأدب التربوي المتخصص في مجال تدريس الرياضيات(Kajander, 2007) الى أن هناك ندرة في الدراسات والبحوث التي تناولت الأخطاء في المفاهيم الرياضية، الأمر الذي يستوجب من الباحثين والمهتمين بتدريس االرياضيات في مختلف المستويات التعليمية، توجيه الاهتمام الى مثل هذه المشكلات، والتصدي لها بهدف إيجاد الحلول.

وقد لوحظ من خلال المتابعة الميدانية لسنوات عديدة وقوع كثير من تلاميذ المرحلة الابتدائية في بعض الأخطاء المفاهيمية العلمية والرياضية أثناء المتابعة الميدانية لتدريس معلميهم لهم من الطلاب المعلمين في التربية الميدانية عند تدريسهم بعض المفاهيم العلمية والرياضية، وعليه تتلخص مشكلة هذا البحث في تشخيص واقع الأخطاء المفاهيمية العلمية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ومدى وعي وإلمام معلميهم بهذه المفاهيم الخطأ وكذا أسباب حدوثها ووضع تصور مقترح لعلاجها.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في وقوع تلاميذ المرحلة الابتدائية في أخطاء مفاهيمية في العلوم والرياضيات في الوقت الذي لا يكون كثير من معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية على وعي بهذه الأخطاء التي يقع فيها تلاميذهم، ومن ثم يحاول هذا البحث تحديد تلك الأخطاء التي يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية وتحديد مدى وعي وإلمام معلميهم بهذه الأخطاء ومعرفة أسبابها ووضع تصور مقترح يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح هذه الأخطاء، من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

٢- ما مدى إلمام ووعي معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بالأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم؟

٣- ما التصور المقترح الذي يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث الحالي فيما يلي:

١-الكشف عن الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣-التعرف على مدى وعي وإلمام معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بالأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها تلاميذهم في العلوم والرياضيات وكذا مدى فهمهم ووعيهم بأسباب وقوع تلاميذهم في هذه الأخطاء.

٤-وضع تصور مقترح يساعد معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بتصحيح الأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها تلاميذهم في العلوم والرياضيات.

٥-إعداد اختبارين تشخيصيين لتحديد الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية وأسباب وقوعهم فيها.

٧-إعداد بطاقة لملاحظة أداء معلمي العلوم والرياضيات عند تدريسهم للمفاهيم العلمية والرياضية لتحديد مدى وعيهم وإلمامهم بالأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذهم وأسباب وقوعهم فيها.

٨-إعداد مقياسا لقياس مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بالأخطاء المفاهيمية التي يقع فيها تلاميذهم في العلوم والرياضيات.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في أنه قد يفيد:

- تلميذ المرحلة الابتدائية بمساعدته على تجنب الوقوع في الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات بما لا يؤثر على مستويات أدائهم في سنواتهم الدراسية وبما لا يطول مستقبلهم الدراسي.
- معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في التعرف على الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم عند تعلم العلوم والرياضيات، ومعرفة الأسباب التي تؤدي إلى ذلك، ومعرفة مقترحات العلاج واستخدامها في علاج هذه الأخطاء أو التقليل منها إلى أقل حد ممكن.
- معلمي ومشرفي العلوم والرياضيات في التعرف على كيفية إعداد الاختبارات التشخيصية للكشف عن الأخطاء في المفاهيم العلمية والرياضية التي يقع فيها التلاميذ وأسباب وقوعهم فيها.
- مخططي ومطوري المناهج ومؤلفي كتب العلوم والرياضيات في معرفة الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية ومراعاتها عند اختيار المحتوى ومحاولة إعادة معالجته بالشكل الذي يقلل من هذه الأخطاء.
- الباحثون في مجال المناهج وطرق التدريس عند تناولهم ومعالجتهم الأبحاث التي تسعى إلى تحديد مدى وعي المعلمين بأخطاء تلاميذهم في المفاهيم بتخصصاتهم النوعية المختلفة.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على المحددات التالية:

١-المفاهيم العلمية والرياضية بمناهج العلوم والرياضيات بالصف الخامس من المرحلة الابتدائية.

٢-عينة من تلاميذ الصف السادس من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.

٣-عينة من معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية ممن يقومون بتدريس الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

مصطلحات البحث:

التصورات الخطأ في المفاهيم العلمية والرياضية:

"هي أفكار وتفسيرات التلاميذ واستجاباتهم غير المقبولة حول المفاهيم العلمية والرياضية، يقدمها التلاميذ نتيجة مرورهم بخبرات حياتية أو تعليمية ولكنها تكون غير دقيقة أو خطأ أو مختلطة ومشوشة وتتعارض جزئيا أو كليا مع المفاهيم العلمية والرياضية المقبولة من المتخصصين في تدريس العلوم والرياضيات أي يكون إدراك وفهم التلاميذ لها على خلاف إدراك وفهم المتخصصين لهذه المفاهيم " (حيث يعد المفهوم خطأ إذا كانت نسبة الإجابة على أحد مكوناته أو أكثر تزيد عن ٤٥٪ فما فوق في الاختبار التشخيصي للمفاهيم المتضمنة في كتب العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية من إجمالي عينة الدراسة التشخيصية من التلاميذ).

وعي معلمي الرياضيات بأخطاء تلاميذهم في المفاهيم العلمية والرياضية:

"هو القدرة على معرفة وفهم وإلمام معلمي الرياضيات بالمعارف والمعلومات والأفكار والتفسيرات والاستجابات الخطأ وغير المقبولة التي يقدمها تلاميذهم حول المفاهيم العلمية والرياضية مما يجعلها مفاهيم غير دقيقة أو مختلطة ومشوشة وتتعارض جزئيا أو كليا مع المفاهيم العلمية والرياضية المقبولة من المتخصصين في تدريس العلوم والرياضيات، أي التي يكون إدراك وفهم التلاميذ لها على خلاف إدراك وفهم معلميهم لهذه المفاهيم، وإجرائيا تقاس بالدرجة التي يحصل عليها معلم العلوم في مقياس الوعي بالأخطاء المفاهيمية في العلوم التي يقع فيها تلاميذهم، أو بالدرجة التي يحصل عليها معلم الرياضيات في مقياس الوعي بالأخطاء المفاهيمية في الرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم.

إجراءات البحث:

منهج البحث: استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي.

عينة البحث من التلاميذ: تكونت عينة البحث من (٤٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي موزعين على (١٠) مدارس حكومية تابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة، (٥) مدارس ذكور و(٥) مدارس للإناث، وقد تم اعتماد عينة البحث من تلاميذ الصف السادس الابتدائي لكونهم قد سبق لهم دراسة كل المفاهيم العلمية والرياضية بالمرحلة الابتدائية محور اهتمام البحث.

عينة البحث من المعلمين: تكونت عينة البحث من (٥٠) معلما ومعلمة ممن يدرسون الرياضيات للمرحلة الابتدائية موزعين على (٢٥) مدرسة حكومية تابعة لإدارة التربية والتعليم في المدينة المنورة بما فيهم مدارس عينة البحث من التلاميذ، بواقع (١٥) مدرسة للإناث، و(١٠) مدارس للذكور.

أدوات البحث: تمثلت أدوات البحث فيما يلي:

أولا: الاختبارين التشخيصيين: قام فريق البحث بتحليل محتوى كتب العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية من الصف الثالث إلى الصف الخامس وفقا للخطوات التالية:

- **الهدف من التحليل:** تحديد قائمة المفاهيم العلمية والرياضية المتضمنة في كتب العلوم والرياضيات من الصف الثالث الى الصف الخامس الابتدائي.
- **وحدة التحليل:** تم اعتماد وحدة المفهوم كوحدة لتحليل المحتوى.
- **فئات التحليل:** ويقصد بها المكونات الرئيسة التي سيتم تصنيف المحتوى بموجبها وقد اشتملت كتب الرياضيات على (٢٢) مفهوما رياضيا رئيسيا، وقد اشتملت كتب العلوم على (٢٦) مفهوما علميا رئيسيا.

ثبات التحليل: قام باحث من فريق البحث بتحليل محتوى كتب الرياضيات المدرسية، ثم أعيد التحليل مرة أخرى من قبل الباحث نفسه بعد شهر، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر، وكان ثبات التحليل (٩٥%)، وقام باحث من فريق البحث بتحليل محتوى كتب العلوم المدرسية، ثم أعيد التحليل مرة أخرى من قبل الباحث نفسه بعد شهر، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر، وكان ثبات التحليل (٩٣%).

وقد قام فريق البحث بإعداد اختبارين تشخيصيين للمفاهيم الرياضية والعلمية التي أسفر عنها التحليل ليتم تطبيقها على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ومن ثم تم بناء الاختبارين التشخيصيين تبعًا للخطوات التالية:

خطوات بناء الاختبارين: قام فريق البحث بتحديد المفاهيم في كتب العلوم والرياضيات من الصف الثالث إلى الخامس الابتدائي، وكان عددها (٢٦) مفهوما علميا، و(٢٢) مفهوما رياضيا رئيسيا وبناء على ذلك تم صياغة فقرات الاختبارين التشخيصيين بما يناسب كل مفهوم.

صياغة فقرات الاختبارين: صيغت بنود الاختبارين وفق نموذج فراير لقياس اكتساب المفهوم (Frayer and Other. 1969) وهو أداة تستخدم لقياس مستوى التمكن من المفهوم، وهذه الأداة تتكون من السلوكيات الأتية التي أمكن استنباطها من خلال العمليات المعرفية المتضمنة في تعلم المفهو

الشيء المعطى	العمل الذي يقوم به الطالب
إذا أعطي التلميذ اسما للمفهوم	يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم
إذا أعطي التلميذ مثالاً للمفهوم	يمكنه أن يختار اسم المفهوم
إذا أعطي التلميذ اسم المفهوم	يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم
إذا أعطي التلميذ تعريف المفهوم	يمكنه أن يختار اسم المفهوم
إذا أعطي التلميذ اسم المفهوم	يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم
إذا أعطي التلميذ اسم المفهوم	يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم
إذا أعطي التلميذ اسم المفهوم	يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم
إذا أعطي التلميذ اسم المفهوم	يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له
إذا أعطي التلميذ أسم المفهوم	يمكنه أن يختار مثالا للمفهوم

بحيث كانت هذه السلوكيات تراعي الدقة العلمية واللغوية؛ ومحددة وواضحة وخالية من الغموض؛ وممثلة للمحتوى والأهداف المرجو قياسها؛ ومناسبة لمستوى التلاميذ؛ وقد راعى فريق البحث عند صياغة فقرات الاختبارين أن تكون من نوع الاختيار من متعدد، وهذا النوع من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية مرونة، من حيث الاستخدام وأكثرها ملائمة لقياس التحصيل وتشخيصه لمختلف الأهداف المرجو تحقيقها.

- **وضع تعليمات الاختبارين:** بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها قام فريق البحث بوضع تعليمات الاختبارين التي تهدف إلى شرح فكرة الإجابة على كل اختبار في أبسط صورة ممكنة وقد راعى فريق البحث عند وضع تعليمات كل اختبار وضع تعليمات خاصة بوصف الاختبار وهي: عدد الفقرات وعدد البدائل وعدد

الصفحات، ووضع تعليمات خاصة بالإجابة عن جميع الأسئلة ووضع البديل الصحيح في المكان المناسب.

- **الصورة الأولية للاختبارين:** في ضوء ما سبق تم إعداد اختبار تشخيصي للمفاهيم العلمية في صورته الأولية، حيث اشتمل على(٢٣٤) فقرة، واختبار تشخيصي للمفاهيم الرياضية في صورته الأولية، حيث اشتمل على(١٩٨) فقرة، لكل فقرة أربعة بدائل، واحدة منها فقط صحيحة، وبعد كتابة فقرات الاختبار تم عرضها على لجنة من المحكمين وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى صلاحية عدد فقرات الاختبار؛ ومدى تمثيلها للسلوكيات المراد قياسها؛ ومدى تغطيتها للمفاهيم محور اهتمام البحث؛ ومدى صحتها لغويًا؛ ومدى دقة صياغة البدائل؛ ومدى مناسبتها لمستوى التلاميذ؛ وقد أشار المحكمون إلى تعديل بعض الفقرات، حيث قام فريق البحث بتعديلها، ويظل الاختبار التشخيصي للمفاهيم العلمية بعد التحكيم مكوناً من (٢٣٤) فقرة، والاختبار التشخيصي للمفاهيم الرياضية بعد التحكيم مكوناً من (١٩٨) فقرة .

- **الصدق:** وقد تم التأكد منه بطريقتين هما:

-**الصدق الظاهري:** تم عرض الاختبارين بصورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين، حيث قاموا بإبداء آرائهم عليهما.

-**صدق الاتساق الداخلي:** جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي لكلا الاختبارين من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من غير عينة البحث، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبارين مع الدرجة الكلية وكان الارتباط دال إحصائيا.

- **الثبات:** استخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ لإيجاد معامل الثبات وقد كان معامل ألفا (٠,٨٦) لاختبار المفاهيم العلمية، وكان معامل ألفا (٠,٨٩) لاختبار المفاهيم الرياضية وهو يدل على درجة عالية من الثبات أطمأن لها فريق البحث من أجل تطبيق الاختبارين على عينة البحث من التلاميذ.

ثانيا: إعداد مقياس وعي معلمي العلوم والرياضيات المرحلة الابتدائية بالمفاهيم الخطأ التي يقع فيها تلاميذهم.

يهدف المقياس إلى قياس مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالمفاهيم الخطأ التي يقع فيها تلاميذهم، وتكون المقياس في صورته النهائية من (٥٦) فقرة موزعة على مقياس ليكرت الخماسي، وتم بنائها بالاعتماد على نماذج تقويم وتشخيص الأخطاء المفاهيمية (نموذج ديفس؛ ونموذج فراير؛ ونموذج إتقان التعلم للمفاهيم). وللتحقق من صدق المقياس عرض على مجموعة من المحكمين، وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ بعد تطبيقه بصورته الأولية على عشرين معلما من معلمي المرحلة الابتدائية من غير عينة البحث، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٤) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض هذا البحث.

ثالثا: بطاقة ملاحظة أداء المعلم عند تدريس المفاهيم العلمية والرياضية:

وهي عبارة عن بطاقة شملت (٢٠) ممارسة صفية ذات صلة بوعي المعلمين للمفاهيم الخطأ، وتم بنائها بالاعتماد على نماذج تقويم وتشخيص الاخطاء المفاهيمية (نموذج ديفس؛ ونموذج فراير، ونموذج إتقان التعلم للمفاهيم)، وأعدت لرصد السلوك التعليمي للمعلم داخل غرفة الصف عبر مواقف تنفيذ الدروس، وذلك لمعرفة مدى وعي المعلم للمفاهيم الخطأ والمبادئ والإجراءات الخاصة بعلاجها، وتكونت الأداة من جزئين رئيسين: الجزء الأول: يتضمن معلومات عن المعلم مثل: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والصف الدراسي والهدف من الدرس. والجزء الثاني: قياس مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بالأخطاء المفاهيمية، ووضع فريق البحث أمام كل عبارة ثلاثة مجالات لقياس درجة التوافر هي: ممتاز، جيد، ضعيف.

للتأكد من صدق هذه البطاقة اتبعت المراحل الثلاثة الآتية:

المرحلة الأولى: تضمنت المتطلبات الأساسية عند تصميم بطاقة الملاحظة صياغة العبارات الإجرائية بعناية ودقة، بحيث تكون توصيفا واضحا للأداء المراد ملاحظته، وألا تحتمل العبارة الإجرائية أكثر من تفسير للحكم على الأداء الملاحظ، وأن تتم عملية التسجيل ويعقبها مباشرة عملية التفريغ، وأن تصمم البطاقة بطريقة تتيح للملاحظ تسجيل الأداء فور حدوثه، وذلك حتى لا يختلط بالأداء التالي له.

المرحلة الثانية: عرض البطاقة على عدد من المحكمين للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم بخصوص صدق البطاقة وسلامتها وقد كانت آرائهم تشير تقريبا إلى صدق البطاقة وسلامتها مع إجراء بعض التعديلات.

حساب ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ بعد تطبيقها بصورتها الأولية على (١٠) معلمين (٥ من معلمي العلوم و٥ من معلمي الرياضيات) تم ملاحظتهم من غير عينة البحث، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض البحث.

- **حساب موضوعية بطاقة الملاحظة**: تحسب الموضوعية لبطاقة الملاحظة في هذا البحث عن طريق حساب نسبة اتفاق الملاحظين على مدى توافر كل معيار من المعايير الفرعية الموجودة بداخل بطاقة الملاحظة، وقد قام الملاحظان (باحثين من فريق البحث) بملاحظة نفس معلم الرياضيات والعلوم أثناء تدريسه باستخدام نفس بطاقة الملاحظة وفي فترة زمنية متساوية بحيث بدأ الملاحظان معا وانتهيا معا وبعد ذلك تم حساب عدد مرات الاتفاق وعدم الاتفاق لأحد الملاحظين مع الملاحظ الآخر، وقام الملاحظان بملاحظة عدد (١٠) معلمين يمثلون (٣) مدارس مختلفة، ولحساب موضوعية بطاقة الملاحظة تم استخدام معادلة كوبر (Cooper) للاتفاق، وتم حساب نسبة الاتفاق لكل مؤشر من المؤشرات الأساسية التي تكونت منها بطاقة الملاحظة، ثم بعد ذلك تم حساب النسبة المئوية للاتفاق لجميع المؤشرات الموجودة ببطاقة الملاحظة، وكانت نسبة الاتفاق (٨٩%).

- **القيام بعملية الملاحظة:** تمت ملاحظة المعلمين داخل الصف (مدة حصة دراسية كاملة) بما يعادل حصة دراسية لكل معلم، وتم تفريغ بطاقة الملاحظة حيث تم وضع درجة الخانة التي تصف مستوى الأداء للمعلم. وهي ثلاث درجات للتوافر بدرجة ممتاز، ودرجتان للتوافر بدرجة جيد. ودرجة واحدة للتوافر بدرجة ضعيف. وكانت الدرجة العليا لكل معلم على بطاقة الملاحظة هي (٦٠) درجة، والدرجة الدنيا لكل معلم هي (٢٠) درجة.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج ومناقشة السؤال الأول:" ما الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق الاختبارين التشخيصيين للمفاهيم العلمية والرياضية على عينة البحث من تلاميذ الصف السادس وعددهم (٤٠٠) تلميذا من عدة مدارس لتحديد المفاهيم الخطأ لديهم، وقد قام فريق البحث بتصحيح الاختبارين، ثم قام فريق البحث بتفريغ بيانات الاختبارين في جدولين يوضحان عدد الإجابات الصحيحة والخطأ والنسب المئوية لمكونات كل مفهوم، وذلك بغرض تحديد المفاهيم الخطأ لدى تلاميذ الصف السادس وفقا للتعريف الإجرائي للمفهوم الخطأ (حيث يعد المفهوم خطأ إذا كانت نسبة الإجابة على أحد مكوناته أو أكثر تزيد عن ٤٥٪ من إجمالي عينة البحث التشخيصية من التلاميذ)، والجدول (١)يوضح الإجابات الصحيحة والخطأ والنسب المئوية لكل مفهوم من مفاهيم العلوم.

أولا-مفاهيم العلوم:

الجدول(١) الإجابات الصحيحة والخطأ والنسب المئوية لكل مفهوم من مفاهيم العلوم

الرقم	المفهوم	عناصر المفهوم	عدد الإجابات الصحيحة	نسبة الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نسبة الإجابات الخاطئة
١	انعكاس الضوء	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٠	0%	٤٠٠	%١٠٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٧٦	%٤٤	٢٢٤	%٥٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
٢	الاحتكاك	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٢٠٨	%٥٢	١٩٢	%٤٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٢٢٤	%٥٦	١٧٦	%٤٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٢٤	%٥٦	١٧٦	%٤٤
٣		إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٧٢	%٦٨	١٢٨	%٣٢

		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
	التيار الكهربائي	إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
٤	الحرارة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
٥	النتح	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٧٦	%٤٤	٢٢٤	%٥٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٧٦	%٤٤	٢٢٤	%٥٦
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤

٦	الشغل	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٧٢	%٤٢،٨٦	٢٢٨	%٥٧،١٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١١٦	%٢٨،٥٧	٢٨٤	%٧١،٤٣
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٩	%١٧،١٤	٣٣١	%٨٢،٨٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٢٣	%٥،٧١	٣٧٧	%٩٤،٢٩
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٢٦	%٣١،٤٣	٢٧٤	%٦٨،٥٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٣٧	%٣٤،٢٩	٢٦٣	٦٥،٧١
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٤٦	%١١،٤٣	٣٥٤	%٨٨،٥٧
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٣	%٥،٧١	٣٧٧	%٩٤،٢٩
٧	العنصر	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٥٧	%١٤,٢٩	٣٤٣	%٨٥,٧١
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٩	%١٧،١٤	٣٣١	%٨٢،٨٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٦٨	%١٧،١٤	٣٣٢	%٨٢،٨٦
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٩	%١٧،١٤	٣٣١	%٨٢،٨٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٥٧	%١٤,٢٩	٣٤٣	%٨٥,٧١
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٩١	%٢٢،٨٦	٣٠٩	%٧٧،١٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٢٦	%٣١،٤٣	٢٧٤	%٦٨،٥٧
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٦٩	%١٧،١٤	٣٣١	%٨٢،٨٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٦٩	%١٧،١٤	٣٣١	%٨٢،٨٦
٨	القوة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣٨٠	%٩٥	٢٠	%٥
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٠٠	%٢٥	٣٠٠	%٧٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٤٠	%٣٥	٢٦٠	%٦٥
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٤٠٠	%١٠٠	٠	%٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣٨٠	%٩٥	٢٠	%٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٠٠	%٧٥	١٠٠	%٢٥

		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
٩	الصوت	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٦٠	%٦٥	١٤٠	%٣٥
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٠	%١٠	٣٦٠	%٩٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٨٠	%٤٥	٢٢٠	%٥٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٤٠٠	%١٠٠	٠	%٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
١٠	الفطريات	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٠٠	%٢٥	٣٠٠	%٧٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٦٠	%٦٥	١٤٠	%٣٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٦٠	%١٥	٣٤٠	%٨٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٨٠	%٤٥	٢٢٠	%٥٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
١١	الفلز	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٠٠	%١٠٠	٠	%٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٠٠	%٧٥	١٠٠	%٢٥
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٠٠	%٧٥	١٠٠	%٢٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥

		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٢٠٠	%٥٠	٢٠٠	%٥٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٠٠	%٧٥	١٠٠	%٢٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
١٢	التحول	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٠	%١٠	٣٦٠	%٩٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٠	%١٠	٣٦٠	%٩٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	٢٢٠	%٥٥	١٨٠	%٤٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣٠٠	%٧٥	١٠٠	%٢٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٢٢٠	%٥٥	١٨٠	%٤٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٢٠	%٣٠	٢٨٠	%٧٠
١٣	الكثافة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٠٠	%٧٥	١٠٠	%٢٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٢٠٠	%٥٠	٢٠٠	%٥٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
١٤	المادة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٢٠	%٥٥	١٨٠	%٤٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%٢٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠

		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٢٦٠	%٦٥	١٤٠	%٣٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٣٨٠	%٩٥	٢٠	%٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٨٠	%٩٥	٢٠	%٥
١٥	المجال المغناطيسي	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٤٠	%٣٥	٢٦٠	%٦٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٢٦٠	%٦٥	١٤٠	%٣٥
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٦٠	%٦٥	١٤٠	%٣٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٨٠	%٩٥	٢٠	%٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٨٠	%٤٥	٢٢٠	%٥٥
١٦	المخلوط	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣٦٠	%٩٠	٤٠	%١٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٤٠	%٣٥	٢٦٠	%٦٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٠٠	%٥٠	٢٠٠	%٥٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٣٤٠	%٨٥	٦٠	%١٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٢٨٠	%٧٠	١٢٠	%٣٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٤٠	%٣٥	٢٦٠	%٦٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٨٠	%٩٥	٢٠	%٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٢٠	%٨٠	٨٠	%٢٠
١٧	المركب	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣١١	%٧٧،٧٨	٨٩	%٢٢،٢٢
١٨		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣١١	%٧٧،٧٨	٨٩	%٢٢،٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٢٤٤	%٦١,١١	١٥٦	%٣٨،٨٩

		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣١١	%٧٧،٧٨	٨٩	%٢٢،٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٧٨	%٤٤،٤٤	٢٢٢	%٥٥،٥٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٢٨٩	%٧٢،٢٢	١١١	%٢٧،٧٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٢٤٤	%٦١,١١	١٥٦	%٣٨،٨٩
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٥٦	%٣٨،٨٩	٢٤٤	%٦١,١١
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١١١	%٢٧،٧٨	٢٨٩	%٧٢،٢٢
١٨	المعادن	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣٥٦	%٨٨،٨٩	٤٤	%١١،١١
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٣٣	%٨٣،٣٣	٦٧	%١٦،٦٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٣٣	%٨٣،٣٣	٦٧	%١٦،٦٧
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٦٧	%٦٦،٦٧	١٣٣	%٣٣،٣٣
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٤٠٠	%١٠٠	٠	0%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٦٧	%١٦،٦٧	٣٣٣	%٨٣،٣٣
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣١١	%٧٧،٧٨	٨٩	%٢٢،٢٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٣٣	%٣٣،٣٣	٢٦٧	%٦٦،٦٧
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٣٣	%٨٣،٣٣	٦٧	%١٦،٦٧
١٩	الفلك	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٠٠	%١٠٠	٠	0%
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٧٨	%٩٤،٤	٢٢	%٥،٥٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٤٠٠	%١٠٠	٠	0%
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٠٠	%١٠٠	٠	0%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٤٠٠	%١٠٠	٠	0%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣٧٨	%٩٤،٤	٢٢	%٥،٥٥
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣٧٨	%٩٤،٤	٢٢	%٥،٥٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٣٧٨	%٩٤،٤	٢٢	%٥،٥٥
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٤٠٠	%١٠٠	٠	0%
٢٠	البكتريا	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٤	%١١،١١	٣٥٦	%٨٨،٨٩
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٥٦	%٨٨،٨٩	٤٤	%١١،١١

		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٥٦	%٨٨،٨٩	٤٤	%١١،١١
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٦٧	%٦٦،٦٧	١٣٣	%٣٣،٣٣
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٣٣	%٣٣،٣٣	٢٦٧	%٦٦،٦٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣١١	%٧٧،٧٨	٨٩	%٢٢،٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣٣٣	%٨٣،٣٣	٦٧	%١٦،٦٧
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٧٨	%٤٤،٤٤	٢٢٢	%٥٥،٥٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١١١	%٢٧،٧٨	٢٨٩	%٧٢،٢٢
٢١	البناء الضوئي	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٧٤	%٤٣،٤٨	٢٢٦	%٥٦،٥٢
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٥٧	%٣٩،١٣	٢٤٣	%٦٠،٨٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٠٤	%٢٦،٠٩	٢٩٦	%٧٣،٩١
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٣٩	%٣٤،٧٨	٢٦١	%٦٥،٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٧٠	%١٧،٣٩	٣٣٠	%٨٢،٦١
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	١٥٧	%٣٩،١٣	٢٤٣	%٦٠،٨٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٥٧	%٣٩،١٣	٢٤٣	%٦٠،٨٧
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٧٠	%١٧،٣٩	٣٣٠	%٨٢،٦١
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٠٤	%٢٦،٠٩	٢٩٦	%٧٣،٩١
٢٢	التكاثر	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٢٢	%٣٠،٤٣	٢٧٨	%٦٩،٦٧
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٥٧	%٣٩،١٣	٢٤٣	%٦٠،٨٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٢٢	%٣٠،٤٣	٢٧٨	%٦٩،٦٧
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٠٤	%٢٦،٠٩	٢٩٦	%٧٣،٩١
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٨٧	%٢١،٧٤	٣١٣	%٧٨،٢٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٨٧	%٢١،٧٤	٣١٣	%٧٨،٢٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٧	%٢١،٧٤	٣١٣	%٧٨،٢٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٣٩	%٣٤،٧٨	٢٦١	%٦٥،٢٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٥٧	%٣٩،١٣	٢٤٣	%٦٠،٨٧

٢٣	التكيف	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٠٤	%٢٦،٠٩	٢٩٦	%٧٣،٩١
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٢٢	%٣٠،٤٣	٢٧٨	%٦٩،٦٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٢٢	%٣٠،٤٣	٢٧٨	%٦٩،٦٧
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٥٢	%١٣،٠٤	٣٤٨	%٨٦،٩٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١٠٤	%٢٦،٠٩	٢٩٦	%٧٣،٩١
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣٥	%٨،٧٠	٣٦٥	%٩١،٣٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٧	%٢١،٧٤	٣١٣	%٧٨،٢٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٧٠	%١٧،٣٩	٣٣٠	%٨٢،٦١
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٩١	%٤٧،٨٣	٢٠٩	%٥٢،١٧
٢٤	الفيروسات	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٣٩	%٣٤،٧٨	٢٦١	%٦٥،٢٢
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٣٩	%٣٤،٧٨	٢٦١	%٦٥،٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٠٤	%٢٦،٠٩	٢٩٦	%٧٣،٩١
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٨٧	%٢١،٧٤	٣١٣	%٧٨،٢٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١٣٩	%٣٤،٧٨	٢٦١	%٦٥،٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٥٢	%١٣،٠٤	٣٤٨	%٨٦،٩٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٧	%٢١،٧٤	٣١٣	%٧٨،٢٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٥٢	%١٣،٠٤	٣٤٨	%٨٦،٩٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٥	%٨،٧٠	٣٦٥	%٩١،٣٠
٢٥	النظام الشمسي	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣٧٨	%٩٤،٤٤	٢٢	%٥،٥٦
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٣٥٦	%٨٨،٨٩	٤٤	%١١،١١
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١١١	%٢٧،٧٨	٢٨٩	%٢٧،٧٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١١١	%٢٧،٧٨	٢٨٩	%٧٢،٢٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٣٣	%٣٣،٣٣	٢٦٧	%٦٦،٦٧
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٢٠٠	%٥٠	٢٠٠	%٥٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٣٥٦	%٨٨،٨٩	٤٤	%١١،١١

		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٢٦٧	%٦٦،٦٧	١٣٣	%٣٣،٣٣
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١١١	%٢٧،٧٨	٢٨٩	%٢٧،٧٨
٢٦	اللافقاريات	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١١٤	%٢٨،٥٧	٢٨٦	%٧١،٤٣
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٥٧	%١٤،٢٩	٣٤٣	%٨٥،٧١
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٤٩	%٣٧،١٤	٢٥١	%٦٢،٨٦
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٩٤	%٤٨،٥٧	٢٠٦	%٥١،٤٣
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٠٣	%٢٥،٧١	٢٩٧	%٧٤،٢٩
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٢٢٩	%٥٧،١٤	١٧١	%٤٢،٨٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٢١٧	%٥٤،٢٩	١٨٣	%٤٥،٧١
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٧١	%٤٢،٨٦	٢٢٩	%٥٧،١٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠

ملاحظة: السلوكية المظللة تعني إخفاق التلميذ في أحد مكونات المفهوم أو أكثر مما يعني عدم تمكن التلميذ من المفهوم ومن ثم اعتبار هذا المفهوم من المفاهيم العلمية الخطأ لدي التلميذ.

وعليه يتضح من الجدول (١) أن جميع المفاهيم العلمية المتضمنة بكتب العلوم من الصف الثالث حتى الصف الخامس الابتدائي جميعها تعد مفاهيما خطأ لدى تلاميذ العينة فيما عدا مفهوم الفلز، ومفهوم المادة، ومفهوم الفلك، فهي لا تعد من المفاهيم العلمية الخطأ لدى تلاميذ العينة (حيث يعد المفهوم العلمي خطأ إذا كانت نسبة الإجابة على أحد مكوناته أو أكثر تزيد عن ٤٥٪ من إجمالي عينة الدراسة التشخيصية من التلاميذ) وبذلك يكون فريق البحث قد أجاب عن الشق الأول من السؤال الأول من أسئلة البحث وهو: ما الأخطاء المفاهيمية في العلوم التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ حيث تم تحديد هذه المفاهيم الخطأ من نسبة إخفاق أكثر من ٤٥٪ من إجمالي عينة البحث التشخيصية على الإجابة عن سؤال واحد أو أكثر من عدد الأسئلة الخاصة بكل مفهوم من اختبار مفاهيم العلوم، ويبين الجدول(٢): الإجابات الصحيحة والخطأ والنسب المئوية لكل مفهوم من المفاهيم الرياضية.

ثانيا-المفاهيم الرياضية:

الجدول(٢) :الإجابات الصحيحة والخاطئة والنسب المئوية لكل مفهوم من المفاهيم الرياضية

الرقم	المفهوم	عناصر المفهوم	عدد الإجابات الصحيحة	نسبة الإجابات الصحيحة	عدد الإجابات الخاطئة	نسبة الإجابات الخاطئة
١	متوازي الأضلاع	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٨٨	%٧٢	١١٢	%٢٨
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٢٤	%٥٦	١٧٦	%٤٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	١٦	%٤	٣٨٤	%٩٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
٢	الشكل الرباعي	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦	%٤	٣٨٤	%٩٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٧٢	%٦٨	١٢٨	%٣٢
٣	المستطيل	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٥٦	%٦٤	١٤٤	%٣٦
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤

		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
٤	المربع	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٥٦	%٦٤	١٤٤	%٣٦
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٤٠	%٦٠	١٦٠	%٤٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٥٦	%٦٤	١٤٤	%٣٦
٥	الانسحاب	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٧٦	%٤٤	٢٢٤	%٥٦
٦	المعين	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠

		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
٧	الدوران	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
٨	شبه المنحرف	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦	%٤	٣٨٤	%٩٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
٩	الانعكاس	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨

		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
١٠	التماثل	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٠	%٠	٤٠٠	%١٠٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
١١	الاحتمالات	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
١٢	الأسطوانة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤

		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
١٣		إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٧٦	%٤٤	٢٢٤	%٥٦
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
	التناسب	إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
١٤	الجمع	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٣٤٤	%٨٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢

١٥		إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
	الحجم	إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٥٦	%٦٤	١٤٤	%٣٦
١٦	الدائرة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٢٢٤	%٥٦	١٧٦	%٤٤
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٦٠	%٤٠	٢٤٠	%٦٠
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٠	%٠	٤٠٠	%١٠٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٠	%٠	٤٠٠	%١٠٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	١٧٦	%٤٤	٢٢٤	%٥٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٧٢	%٦٨	١٢٨	%٣٢
١٧	الزاوية	إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٧٢	%٦٨	١٢٨	%٣٢
		إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٩٦	24%	٣٠٤	76%
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٦٠	40%	٢٤٠	60%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٩٦	24%	٣٠٤	76%
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١١٢	28%	٢٨٨	72%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٦٤	16%	٣٣٦	84%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٦٤	16%	٣٥٦	89%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١٤٤	36%	٢٥٦	64%

		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٨٠	20%	٣٢٠	80%
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٢٠٨	52%	١٩٢	48%
١٨	السعة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١٦	4%	٣٨٤	96%
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١١٢	28%	٢٨٨	72%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٨٠	20%	٣٢٠	80%
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٨	12%	٣٥٢	88%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١٢٨	32%	٢٧٢	68%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٦٤	16%	٣٥٦	89%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١٢٨	32%	٢٧٢	68%
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٦٤	16%	٣٥٦	89%
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٤٤	36%	٢٥٦	64%
١٩	الضرب	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	١١٢	%٢٨	٢٨٨	%٧٢
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٦٤	%١٦	٣٣٦	%٨٤
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٣٢	%٨	١٦٨	%٤٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	١٤٤	%٣٦	٢٥٦	%٦٤
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٠		٠	
٢٠	الطرح	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٢٨٨	%٧٢	١١٢	%٢٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٩٢	%٤٨	٢٠٨	%٥٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠

		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	٠	%٠	٤٠٠	%١٠٠
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
٢١	القسمة	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٣٢	%٨	٣٦٨	%٩٢
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٤٨	%١٢	٣٥٢	%٨٨
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١٦	%٤	٣٨٤	%٩٦
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٨٠	%٢٠	٣٢٠	%٨٠
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له	١٢٨	%٣٢	٢٧٢	%٦٨
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٩٦	%٢٤	٣٠٤	%٧٦
٢٢	القواسم	إذا ا أعطى التلميذ اسما للمفهوم يمكنه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	٦٤	16%	٣٣٦	84%
		إذا أعطى التلميذ مثالاً للمفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	١٢٨	32%	٢٧٢	68%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار قيم صفات المفهوم	١٩٢	48%	٢٠٨	52%
		إذا أعطى التلميذ تعريف المفهوم يمكنه أن يختار اسم المفهوم.	٦٤	16%	٣٣٦	84%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	١١٢	28%	٢٨٨	72%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم.	٦٤	16%	٣٣٦	84%
		إذا أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	٣٢	8%	٣٦٨	92%
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مفهوماً فرعياً له.	٩٦	24%	٣٠٤	76%
		إذا ما أعطى التلميذ اسم المفهوم يمكنه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٦٤	16%	٣٣٦	84%

ملاحظة: السلوكية المظللة تعني إخفاق التلميذ في أحد مكونات المفهوم أو أكثر مما يعني عدم تمكن التلميذ من المفهوم ومن ثم اعتبار هذا المفهوم من المفاهيم الرياضية الخطأ لدي التلميذ.

وعليه يتضح من الجدول (٢) أن جميع المفاهيم الرياضية المتضمنة بكتب الرياضيات من الصف الثالث حتى الصف الخامس الابتدائي جميعها تعد مفاهيما خطأ لدى تلاميذ العينة (حيث يعد المفهوم الرياضي خطأ إذا كانت نسبة الإجابة على أحد مكوناته أو أكثر تزيد عن ٤٥٪ من إجمالي عينة البحث التشخيصية من التلاميذ) وبذلك يكون فريق البحث قد أجاب عن الشق الثاني من السؤال الأول من أسئلة البحث وهو: ما الأخطاء المفاهيمية في الرياضيات التي يمكن أن يقع فيها تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

حيث تم تحديد هذه المفاهيم الخطأ من نسبة إخفاق أكثر من ٤٥٪ من إجمالي عينة البحث التشخيصية على الإجابة عن سؤال واحد أو أكثر من عدد الأسئلة الخاصة بكل مفهوم من اختبار مفاهيم الرياضيات.

نتائج ومناقشة السؤال الثاني: ما مدى إلمام ووعي معلمي العلوم والرياضيات في المرحلة الابتدائية بالأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم؟

أولا: تطبيق مقياس مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية بأخطاء تلاميذهم في المفاهيم على عينة المعلمين، واستخرجت النسب المئوية لاستجابات العينة على كلّ فقرة من فقرات المقياس، وذلك كما هو مبين في الجدول (٣)

الجدول (٣): النسب المئوية ومربع كاي والدلالة الإحصائية لمقياس مدى وعي معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية بأخطاء تلاميذهم في المفاهيم

رقم	الفقرة	موافق	محايد	غير موافق	مربع كاي	الدلالة الاحصائية
	وعي المعلم من خلال التخطيط لتدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات					
١	أضع خطة تدريسية مناسبة لتدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات.	٢٠ ٪	٨ ٪	٦٢ ٪	٦١,٦٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢	أصوغ الأهداف التعليمية عند تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات بصورة قابلة للقياس.	٨ ٪	١١ ٪	٨٢ ٪	١٠٦,٨٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣	أقدم التهيئة والتمهيد الجيدين للدخول في تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات.	٣ ٪	٤ ٪	٩٣ ٪	١٦٠,٣٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤	أوزع زمن الحصة على مكونات استراتيجية تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات.	٧ ٪	٨ ٪	٨٥ ٪	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٥	أحدد صورة تنظيم الطلاب أثناء تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات.	١٠ ٪	٧ ٪	٨٣ ٪	١٠٨,٧٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٦	أرى أن الأخطاء المفاهيمية في العلوم أو الرياضيات تتمثل في عدم تمكن التلميذ من الربط ما بين الواقع الذي يعيش فيه والمفاهيم التي تقدم له.	١٣ ٪	٩ ٪	٧٨ ٪	٧٨,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٧	أرى أن عملية تعلم المفاهيم العلمية أو الرياضية بأنها تراكمية البناء.	١٨ ٪	١٠ ٪	٧٢ ٪	٧٠,٢٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٨	أنظر إلى المفاهيم العلمية أو الرياضية بأنها إضافة معلومات جديدة للمعلومات السابقة لدى المتعلم.	١٠ ٪	٦ ٪	٨٤ ٪	١١٥,٧٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٩	أراعي في تعليم المفاهيم العلمية أو الرياضية المعرفة السابقة عند التلاميذ.	٤ ٪	٤ ٪	٩٢ ٪	١٦٠,٢٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٠	أرى أن العديد من التلاميذ يلتحقون بالمدرسة ولديهم أفكار ومفاهيم خطأ في العلوم أو الرياضيات.	٩ ٪	١٦ ٪	٧٥ ٪	٧٧,٨٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١١	أراعي في تعليم المفاهيم العلمية أو الرياضية صفات المعرفة الجديدة.	٨ ٪	٩ ٪	٨٣ ٪	١٠٧,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٢	اعتقد أن المفاهيم العلمية أو الرياضية المكتسبة في المراحل الأولى من العمر غالبًا ما تصبح جزءًا رئيسًا	١٨ ٪	١٠ ٪	٧٢ ٪	٦٩,٤٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة

	من خبرات التلميذ ومعارفه التي لا يسهل عليه أن يتخلى عنها.					
١٣	أرى أن من أهم مصادر الفهم الخطأ لمفاهيم العلوم أو الرياضيات هو سوء تلقي التلميذ عن المعلم.	٢٠ ٪	٨ ٪	٧٢ ٪	٧٠,٢٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٤	أعتقد أن من أهم مصادر الفهم الخطأ لمفاهيم العلوم أو الرياضيات هو الخبرة العامة الناتجة من تفاعل بين التلميذ والبيئة من حوله.	٨ ٪	٨ ٪	٨٤ ٪	١١٥,٧٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٥	اعتقد ان التصورات الخطأ لمفاهيم العلوم أو الرياضيات تظل عالقة في ذهن التلميذ وتقاوم الاختفاء إذا ما استخدمت معها استراتيجيات التدريس التقليدية.	٤ ٪	٣ ٪	٩٣ ٪	١٦٠,٢٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٦	أعتقد أن الفهم الخطأ لمفاهيم العلوم أو الرياضيات التي تكتسب تتجاوز حواجز العمر والقدرة والجنس والثقافة.	١٠ ٪	١٥ ٪	٧٥ ٪	٧٧,٨٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٧	أرى أن التصورات الخطأ لمفاهيم العلوم أو الرياضيات تتكون من الخبرات الشخصية للتلاميذ في تفاعلهم مع البيئة المحيطة ومن المواد التعليمية التي تقدم لهم المحتوى المعرفي قبل المرحلة المدرسية.	١٠ ٪	١١ ٪	٧٩ ٪	٩٣,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٨	أرى أن بعض المعلمين يشتركون مع تلاميذهم في نفس التصورات الخطأ لمفاهيم العلوم أو الرياضيات.	١٧ ٪	١١ ٪	٧٢ ٪	٦٩,٤٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
١٩	أجزم أن مداخل واستراتيجيات التدريس المعنية بالتغير المفاهيمي تساعد في تعديل التصورات الخطأ في مفاهيم العلوم أو الرياضيات.	٥ ٪	١١ ٪	٨٤ ٪	١١٦,٠٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٠	أعتقد أن المفاهيم الخطأ في العلوم أو الرياضيات تنتج لدى التلميذ نتيجة تفاعل الخبرة السابقة لديه حول هذه المفاهيم مع ما يتعلمه داخل المدرسة من معارف.	١٣ ٪	١٥ ٪	٧٢ ٪	٦٣,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢١	أحدد الخبرات السابقة لمفهوم العلوم أو الرياضيات قبل تدريسه للتلميذ.	١٨ ٪	٨ ٪	٧٤ ٪	٧٥,٩٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٢	أرى أن عدة عوامل بيئية ووظيفية تساهم في نشوء المفاهيم الخطأ لدى التلاميذ.	١٠ ٪	٦ ٪	٨٤ ٪	١١٥,٧٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٣	أعد أنشطة تعليمية لمواجهة الصعوبات المتوقعة عند تعلم التلميذ للمفهوم الجديد.	٩ ٪	٥ ٪	٨٦ ٪	١٢٥,٠٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
	وعي المعلم من خلال تنفيذ تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات					
٢٤	أحلل مفهوم العلوم أو الرياضيات إلى مكوناته: أسم المفهوم – تعريف المفهوم – أمثلة المفهوم – لا أمثلة	٧ ٪	٩ ٪	٨٤ ٪	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح

	المفهوم صفات المفهوم التعريفية وقيمها – المفهوم الرئيسي – المفهوم الفرعي					عدم الموافقة
٢٥	أؤكد على مكونات مفهوم العلوم أو الرياضيات عند تدريسه للتلميذ.	١٣ ٪	٩ ٪	٧٨ ٪	٩٠,٧٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٦	أحدد مصادر التعلم التي سيتم الاستعانة بها في تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات.	٩ ٪	١٦ ٪	٧٥ ٪	٧٨,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٧	أضع قائمة بالصعوبات المتوقعة عند تعلم التلاميذ للمفهوم الجديد.	٥ ٪	١١ ٪	٨٤ ٪	١١٦,٠٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٨	أربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة عند تعلم التلميذ للمفهوم.	١٣ ٪	١٦ ٪	٧١ ٪	٦٣,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٢٩	أقدم الأنشطة التمهيدية التي تحفز التلاميذ على التفاعل عند تعلم المفهوم.	١٥ ٪	١١ ٪	٧٤ ٪	٧٥,٩٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٠	أحفز التلاميذ على تحليل مفهوم العلوم أو الرياضيات إلى مكوناته.	١١ ٪	١٣ ٪	٧٦ ٪	٧٤,٤٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ا عدم لموافقة
٣١	عند تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات أربط مكوناته بحياة التلاميذ اليومية.	٢٠ ٪	١١ ٪	٦٩ ٪	٦٠,٦٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٢	أقدم أنشطة علاجية للتلاميذ اللذين لديهم جوانب ضعف في تعلم المفاهيم.	٩ ٪	٩ ٪	٨٢ ٪	١٠٦,٨٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٣	أراجع تدريس المفهوم وألخص أهم الأفكار قبل نهاية تدريسه.	٢ ٪	٥ ٪	٩٣ ٪	١٦٠,٣٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٤	أثناء تدريسي للمفاهيم أطلب من التلاميذ الانتباه لي وأنا أحلل المفهوم إلى مكوناته وأقوم بتدريسه وفق مكوناته.	٧ ٪	٩ ٪	٨٤ ٪	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٥	أثناء تدريسي للمفاهيم أطلب من التلاميذ حفظ القواعد والتعميمات.	١٤ ٪	٨ ٪	٧٨ ٪	٩٠,٧٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٦	عند تدريسي لمفاهيم العلوم أو الرياضيات أستخدم الأشياء المحسوسة أو شبه المحسوسة	١٣ ٪	١٢ ٪	٧٥ ٪	٧٨,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٣٧	عند تدريسي لمفاهيم العلوم أو الرياضيات أستخدم البرامج الخاصة بجهاز الحاسوب في التدريس	٩ ٪	٧ ٪	٨٤ ٪	١١٦,٠٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
	وعي المعلم من خلال تقويم اكتساب التلميذ لمفهوم العلوم أو الرياضيات					
٣٨	عند قياس مدى تحصيل التلميذ للمفهوم أوظف سلوكيات تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم	٩ ٪	٥ ٪	٨٦ ٪	١٢٩,٩٨	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة

٣٩	أشرك أسرة التلميذ في تقويم تحصيله للمفهوم.	٪ ١٢	٪ ١٤	٪ ٧٤	٦٣,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٠	أثناء تقويم اكتساب التلاميذ للمفهوم وفق مكوناته اطلب من التلاميذ تفسير إجاباتهم	٪ ١٤	٪ ٩	٪ ٧٧	٨٧,٦٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤١	استخدم أساليب التقويم المستمر قبل وأثناء وفي نهاية تدريس المفهوم	٪ ٤	٪ ١٠	٪ ٨٦	١٢٥,٣٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٢	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ مثال للمفهوم، إذا أعطي أسم المفهوم.	٪ ٧	٪ ٣	٪ ٩٠	١٤٤,٥٠	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٣	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ مثال ليس للمفهوم، إذا أعطي أسم المفهوم.	٪ ١٥	٪ ١١	٪ ٧٤	٧٥,٩٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٤	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ صفات المفهوم إذا أعطي أسم المفهوم.	٪٩	٪ ١٠	٪ ٨١	٩٣,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٥	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ الصفات غير المتصلة بالمفهوم إذا أعطي أسم المفهوم.	٪ ٩	٪ ٦	٪ ٨٥	١٣٥,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح الموافقة
٤٦	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ أسم المفهوم إذا أعطي تعريف المفهوم.	٪ ١٠	٪ ١١	٪ ٧٨	٨٥,٨٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٧	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ تعريف المفهوم إذا أعطي أسم المفهوم.	٪ ١١	٪ ١٢	٪ ٧٧	٨٦,١٨	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٨	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ المفهوم الرئيسي إذا أعطي أسم المفهوم.	٪ ١١٢	٪ ٧	٪ ٨١	١٠٣,٤٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٤٩	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ المفهوم الفرعي إذا أعطي أسم المفهوم.	٪ ١٤	٪ ٥	٪ ٨١	١٠٢,٦٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة
٥٠	عند تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم أركز على أن يعطي التلميذ أسم المفهوم إذا أعطي مثال للمفهوم.	٪ ٧	٪ ٩	٪ ٥٠	١٢٠,٢٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح عدم الموافقة

يتضح من الجدول (٣) ما يأتي:

١. تراوحت نسبة عدم الموافقة على فقرات المقياس ما بين (٥١ ٪-٩٧ ٪)، وكانت نسبة عدم الموافقة الخاصة بكل فقرة أعلى من التردد والموافقة.

٢. بحساب قيمة مربع كاي للفقرات السابقة اتضح أن جميع الفقرات السابقة كانت دالة إحصائيا عند (٠,٠٠١) لصالح عدم الموافقة.

٣. بصفة عامة يظهر الجدول عدم وعي معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية بالأخطاء في المفاهيم التي يقع فيها تلاميذهم، وذلك لأن نسبة عدم الموافقة على كل فقرة كانت أكثر من (٥٠٪).

ثانيا: تطبيق بطاقة الملاحظة: واستخرجت النسب المئوية للاستجابات الصحيحة على كلّ فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة لمعلمي المرحلة الابتدائية أثناء تدريسهم للمفاهيم العلمية والرياضية، وذلك كما هو مبين في الجدول (٤).

الجدول (٤): النسب المئوية ومربع كاي والدلالة الإحصائية لبطاقة الملاحظة لمعلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية

	عناصر أداء معلمي العلوم والرياضيات أثناء تدريسهم لمفاهيم العلوم أو الرياضيات	(٣) = ممتاز	(٢) = جيد	(١) = ضعيف	مربع كاي	الدلالة الإحصائية
	التخطيط لتدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات					
١	التمكن من وضع خطة تدريسية مناسبة لتدريس المفهوم.	%٧	%٢٥	%٦٨	٤٨,١	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢	تحديد وصياغة الأهداف السلوكية الخاصة بتدريس المفهوم.	%٢	%٩٦	%٢	١٠٨	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح جيد
٣	التهيئة والتمهيد الجيد للدخول في تدريس المفهوم.	%١٧	%١٧	%٦٦	١٦,٩	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٤	توزيع زمن الحصة على مكونات استراتيجية تدريس المفهوم.	%٦	%٢٢	%٧٢	٢٩,٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٥	تحديد صورة تنظيم الطلاب أثناء تدريس المفهوم.	%٩	%١٧	%٧٤	٥٥,٩	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
	تنفيذ تدريس مفهوم العلوم أو الرياضيات					
٦	يقدم تعريفا للمفهوم.	%١٠	%٥٨	%٣٢	١٨,١	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح جيد
٧	يحدد صفات المفهوم.	٣	%٢	%٩٥	١١٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٨	يقدم أمثلة موجبة وأمثلة سالبة للمفهوم.	%١٠	%٢٠	%٧٠	٥١,١	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٩	يربط المفهوم بمفاهيمه الرئيسة والفرعية.	%١٤	%٦٦	%٢٠	١٣,٩	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح جيد
١٠	التمكن من تحليل المفهوم إلى مكوناته.	%٢٠	%٦٠	%٢٠	١٧,١	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح جيد
١١	استخدام استراتيجيات مختلفة في تدريس المفهوم.	٦	%١٠	%٨٤	٧٨,٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
١٢	توظيف المخططات الذهنية عند تدريس المفهوم.	%٤	%٨	%٨٨	٨٧,١	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف

١٣	استخدام استراتيجيات خاصة لتصحيح المفاهيم الخطأ لدى التلاميذ.	٪ ١٠	٪ ١١	٪ ٧٩	٨٥,٨٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
١٤	استخدام لغة التواصل العلمي أو الرياضي عند تدريس المفهوم.	٪ ١٢	٪ ١١	٪ ٧٧	٨٦,١٨	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
١٥	التمكن من إجراءات تعليم وتعلم المفهوم.	٪ ١٠	٪ ٥	٪ ٨٥	١٠٣,٤٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
١٦	التوظيف الجيد للوسائل التعليمية عند تدريس المفهوم.	٪ ٥	٪ ٩	٪ ٨٦	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
١٧	مراجعة تدريس المفهوم وتلخيص أهم الأفكار قبل نهاية تدريسه.	٪ ١٠	٪ ٧	٪ ٨٣	٩٣,٧٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
	تقويم اكتساب التلميذ لمفهوم العلوم أو الرياضيات					
١٨	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار لا مثالاً للمفهوم.	%٦	%١٠	%٨٤	٦٨,٧	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
١٩	يعطي التلميذ مثالاً للمفهوم ويطلب منه أن يختار اسم المفهوم.	%١٠	%٧٦	%١٤	١٠,٣	دالة عند ٠,٠١ للتوافر بدرجة جيد
٢٠	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار صفات المفهوم.	%١٠	%٧٠	%٢٠	١٠,٩	دالة عند ٠,٠١ لصالح جيد
٢١	يعطي التلميذ تعريف المفهوم ويطلب منه أن يختار اسم المفهوم.	%١٠	%١٠	%٨٠	٤٩,٣	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٢	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار الصفات غير المتصلة بالمفهوم.	%٥	%١٠	%٨٥	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٣	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار مفهوماً أساسياً لهذا المفهوم.	%١٠	%١٤	%٧٦	٧٩,٨	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٤	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار مفهوماً فرعياً له	%٦	%٢٨	%٦٦	٢٣,٧	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٥	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار مثالاً للمفهوم.	٪ ٨	٪ ٩	٪ ٨٣	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٦	يعطي التلميذ اسم المفهوم ويطلب منه أن يختار التعريف الصحيح للمفهوم	٪ ١٢	٪ ١٠	٪ ٧٨	٩٠,٧٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٧	التمكن من مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة السابرة أثناء تدريس المفهوم.	٪ ١٣	٪ ١٢	٪ ٧٥	٧٨,٨٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف

٢٨	الكشف الدائم عن وجود مفاهيم علمية أو رياضية خطأ لدى التلاميذ.	٪ ١٠	٪ ٦	٪ ٨٤	١١٦,٠٦	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٢٩	التمكن من تحديد أسباب تكون وشيوع المفاهيم الخطأ لدى التلاميذ.	٪ ٨	٪ ٩	٪ ٨٣	١١١,٠٢	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف
٣٠	استخدام أساليب التقويم المستمر قبل وأثناء وفي نهاية تدريس المفهوم.	٪ ١٠	٪ ٧	٪ ٨٣	١٠٨,٧٤	دالة عند ٠,٠٠١ لصالح ضعيف

يتضح من جدول (٤) ما يلي:

١. وجود دلالة إحصائية لتوافر (٢٤) مؤشر من إجمالي (٣٠) مؤشرا بدرجة ضعيف، وهي أرقام (١، ٣،٤،٥، ٧،٨، ١١،١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢١ ،٢٢،٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠).

٢. وجود دلالة إحصائية لتوافر (٦) مؤشرات من اجمالي (٣٠) مؤشر بدرجة جيد، وهي أرقام (٢، ٦، ٩، ١٠، ١٩،٢٠).

٣. أوضحت نتائج بطاقة الملاحظة أن معلمي العلوم والرياضيات لا يتمكنون من وضع خطة تدريسية مناسبة لتدريس المفهوم، وليس لديهم القدرة على تحليل المفهوم إلى مكوناته، وتوضيح معنى كل مكون على حده من مكونات المفهوم، مما يخالف ما تنادي به المعايير العالمية ويتفق هذا مع (NCTM,2008)، ودراسة (الخطيب،٢٠١٢).

٤. كان استخدام معلمي العلوم والرياضيات لاستراتيجيات مختلفة في تدريس المفهوم، واستخدام سلوكيات تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم، والتمكن من مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة السابرة أثناء تدريس المفهوم ضعيفا، مما يتفق مع دراسة (الحربي، ٢٠٠٠).

٥. كان اهتمام معلمي العلوم والرياضيات بالكشف الدائم عن وجود مفاهيم خطأ لدى التلاميذ، والتمكن من تحديد أسباب تكون وشيوع التصورات الخطأ في المفاهيم غير متوافر بصورة كافية، وأنه يجب على معلمي العلوم والرياضيات أن يتمكنوا من طرق التدريس الحديثة مما يتفق مع دراسة

(Nazario and Burrowes,2002).

٦. كان التمكن من استخدام لغة التواصل عند تدريس المفاهيم، وتقديم الأنشطة العلاجية للتلاميذ الذين لديهم جوانب ضعف في تعلم المفهوم، واهتمام معلمي العلوم والرياضيات بتحليل بيئة التعلم ضعيفا ولكل معلم وجهة نظر خاصة به، مما يتفق مع دراسة (Paniati, 2009)، ودراسة (Fujita and Jones, 2006).

٧. كان قيام معلمي العلوم والرياضيات بأدوار إبداعية أثناء الحصة يتم بصورة محدودة، مما أدى إلى ضعف أدائهم في تدريس المفاهيم ويتفق هذا مع دراسة (Lynn, 2002).

٨. لم يحدث هناك توظيف جيد للوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم عند تدريس المفاهيم، ولم يحدث تفاعل بصورة كبيرة بين المعلم وتلاميذه أثناء الحصة ويتفق هذا مع دراسة (Al – Qurashi, 2002)، ودراسة (Driscoll, Egan, Dimatteo and Nikula, 2009).

٩. لم يكن هناك استخدام أساليب التقويم المستمر قبل وأثناء وفي نهاية تدريس المفهوم، ومراجعة تدريس المفهوم وتلخيص أهم الأفكار قبل نهاية تدريسه، ولم تكن عملية تقويم معلم العلوم والرياضيات لتلاميذه تتم في ضوء معايير الجودة الشاملة مما يوضح أهمية إعداد معلم العلوم والرياضيات حسب المرحلة التعليمية التي سيعمل بها، ويتفق هذا مع دراسة (Robinson,2003)، ودراسة (Robinson, 2003)، وأن الأساليب المزاجية لمعلمي العلوم والرياضيات تؤثر على عملية التقويم مما يتفق مع دراسة (الخطيب،٢٠١٢).

وبالنظر إلى استجابات المعلمين عينة البحث بشأن مؤشرات الوعي بالمفاهيم الخطأ من خلال المقياس وبطاقة الملاحظة، يلاحظ وجود تباين في درجة الوعي، إلا أن درجة الوعي إجمالا جاءت منخفضة ودون التوقع، وأن تدني نسبة الوعي هذه لا بد أن تؤثر سلبا على الممارسات التعليمية في داخل غرفة الصف، وربما يعود تفسير ذلك إلى أن برامج التدريب والإشراف الخاصة بهذه الفئة من معلمي الصف لم تهتم ببيان العمليات والأسس التي يفترض أن تستند إليها طرائق التدريس، بقدر اهتمامها بتقديم وصفة تتضمن إجراءات الطريقة التي يفترض أن يتبعها المعلمون في تدريسهم. ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة نصر (٢٠٠٢) التي أجريت لتحديد الحاجات التدريبية الملحة لمعلمي الرياضيات، وقد أظهرت أن الكفايات المتعلقة بتعليم المفاهيم ومعالجة الاخطاء المفاهيمية منها لا تشكل لديهم حاجة ملحة، على الرغم من فقدانهم لمعظمها، ويرجع

ذلك إلى الاعتقادات الخاطئ لدى بعضهم والذي يفيد بأن مثل هذه الكفايات لا تتشكل لدى التلاميذ عبر التدريب المباشر وإنما يمتلكونها نتيجة للتطور النمائي، وان المعلمين قادرون على تقديم المفاهيم الرياضية دون ارتكاب أخطاء اعتمادا على عاملي السن والخبرة، علما بأن الواقع الفعلي يقول عكس ذلك تماما، ويؤكد ذلك ما ذهب إليه عدد من الباحثين أمثال (أحمد، ٢٠٠٥؛ والراشد،٢٠٠٢) من وجود ضعف حاد لدى كثير من معلمي الرياضيات في القدرة على تعليم المفاهيم الرياضية، وتقديم نماذج في علاج الأخطاء المفاهيمية لدى الطلاب.

ومن المتوقع أن مثل هذا الوضع يؤكد على اهتمام المعلمين بالنتاجات دون العمليات، الأمر الذي يؤثر على تشخيص المعلمين لمشكلات التعلم لدى تلاميذهم، وعلى ابتكار طرائق جديدة وغير مألوفة للتصحيح والعلاج، وقد دعمت نتائج المقياس وبطاقة الملاحظة مناقشات أجريت مع عدد من المعلمين حول بعض المفاهيم الخطأ والعمليات والمعالجات المتعلقة بتعلم المفاهيم وتعليمها؛ ذلك أن الغالبية من الذين تمت مقابلتهم وهم سبعة من معلمي العلوم والرياضيات لم يكونوا يدركون طرق الكشف وعلاج المفاهيم الخطأ، ولم يشر أحدا منهم إلى الإفادة من تحليل المفهوم العلمي والرياضي الى مكوناته أثناء عملية التخطيط أو تنفيذ الدرس، ويتفق ذلك مع ما كشفت عنه دراسة (أحمد، ٢٠٠٥) من أن معظم أفراد عينة البحث من معلمي الرياضيات لا يمتلكون مهارات تحليل المفهوم الرياضي الى مكوناته لأغراض تنظيم عمليات التعليم والتعلم والتقويم. وكذلك مع نتائج دراسة (Ball, Hill and Bass, 2005) التي أظهرت أن معلمي الرياضيات في الصفوف الأولى لا يتلقون تدريبا مقصودا على كثير من العمليات، والمعالجات اللازمة لتعليم المفاهيم الرياضية، وعلاج الاخطاء المفاهيمية عند تلاميذهم سواء من المشرفين التربويين الذين يتابعونهم، أم من القائمين على برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة.

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث: ما التصور المقترح الذي يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم؟

وقد تم الاجابة على هذا السؤال من خلال عمل قراءة نقدية لإجابات التلاميذ والمعلمين على أدوات البحث، ليحدد فريق البحث أولا أسباب وقوع تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات، وفي ضوء تحديد تلك الأسباب يمكن وضع تصورعام مقترح يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات ويمكن تلخيص تلك الأسباب فيما يلي: -

-أسباب تتعلق بالمعلم: وهي تلك الاسباب التي تم الكشف عنها من خلال تطبيق كلا من مقياس الوعي وبطاقة الملاحظة على عينة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وقد تمثلت تلك الأسباب على النحو التالي:

١. سوء التمهيد من قبل المعلم وعدم التوفيق في المقدمة للدرس.

٢. المعلم غير متمكن من وضع خطة تدريسية مناسبة لتدريس المفهوم، وغير متمكن من مهارات تحليل المفهوم إلى مكوناته، وغير متمكن من استخدام استراتيجيات مختلفة في تدريس المفهوم.

٣. المعلم لا يستخدم سلوكيات تقويم تحصيل التلميذ للمفهوم، وغير متمكن من مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة السابرة أثناء تدريس المفهوم، ولا يمتلك القدرة عن الكشف الدائم عن وجود مفاهيم خطأ لدى التلاميذ

٤. المعلم غير متمكن من تحديد أسباب تكون وشيوع التصورات الخطأ في المفاهيم، وغير متمكن من استخدام لغة التواصل عند تدريس المفاهيم، وليس لديه القدرة على تقديم الأنشطة العلاجية للتلاميذ الذين لديهم جوانب ضعف في تعلم المفهوم.

-أسباب تتعلق بالتلميذ:

وهي تلك الاسباب التي تم الكشف عنها من خلال تحليل نتائج الاختبار التشخيصي وقد تمثل بعض هذه الأسباب على النحو التالي:

- عدم تمكن التلميذ من تحديد المفهوم الفرعي للمفهوم عند إعطائه أسم المفهوم.
- عدم تمكن التلميذ من تحديد المفهوم الأساسي للمفهوم عند إعطائه أسم المفهوم.
- عدم تمكن التلميذ من تحديد قيم صفات المفهوم عند إعطائه أسم المفهوم.
- عدم تمكن التلميذ من تحديد الصفات غير المتصلة بالمفهوم عند إعطائه أسم المفهوم.
- عدم تمكن التلميذ من تحديد التعريف الصحيح للمفهوم عند إعطائه أسم المفهوم.

وانطلاقا من التحديد السابق لأسباب وقوع تلاميذ المرحلة الابتدائية في الأخطاء المفاهيمية في العلوم والرياضيات يمكن تقديم تصور عام مقترح يساعد معلمي العلوم والرياضيات بالمرحلة الابتدائية في تصحيح الأخطاء في مفاهيم العلوم والرياضيات التي يقع فيها تلاميذهم ، ويتمثل هذا التصور المقترح في استخدام نموذج فراير في تدريس وتقويم اكتساب التلاميذ للمفهوم ، حيث يتضمن نموذج فراير ثلاث مراحل تبدأ بمرحلة تحليل المفهوم إلى مكوناته

وهي:(اسم المفهوم، أمثلة المفهوم، لا أمثلة، تعريف المفهوم، خواص المفهوم و قيم صفاته ، المفهوم الرئيسي، المفهوم الفرعي (Frayer,1970,14).

أما المرحلة الثانية فهي مرحلة كيفية تدريس المفاهيم فترى فراير أن هناك طرق كثيرة لتدريس المفاهيم ولا توجد طريقة وحيدة يمكن اعتبارها الطريقة المثلى لتدريس المفاهيم. ولكنها تقدم القاسم المشترك بين الطرق المختلفة لتدريس المفاهيم والمتمثلة في ضرورة أن تتضمن أي طريقة لتدريس المفهوم على: تعريف المفهوم وتحديد الصفات المحددة للمفهوم وتقديم أمثلة موجبة وسالبة للمفهوم وربط المفهوم بمفاهيمه الرئيسية والفرعية وتحديد نظام لعرض الأمثلة الموجبة والسالبة. (Frayer,1970,22)

وفيما يخص المرحلة الثالثة فهي مرحلة قياس اكتساب المفهوم فقد قدمت فراير نموذجا يعد بمثابة أداة لقياس مستوى التمكن من المفهوم، وهذه الأداة تتكون من تسع سلوكيات من سلوكيات تعلم المفهوم، وكل سلوك يشمل عملا أو مهمة يقوم بها الطالب. (Frayer and Other, 1969)

التوصيات: في ضوء نتائج البحث يوصي فريق البحث بالآتي:

- بناء برامج تدريب عالية المستوى للمدربين والمشرفين التربويين والمعلمين في مجال تعليم المفاهيم العلمية والرياضية من خلال تحليلها الى مكوناتها.
- إيلاء عناية خاصة عند تأليف محتوى كتب العلوم والرياضيات بالمفاهيم وإخضاعها لمراجعات دقيقة تتعدى حدود مراجعة الأخطاء النحوية والطباعة.
- بناء اختبارات متدرجة المستوى للكشف عن الاخطاء المفاهيمية للمتعلمين من مرحلة الرياض وحتى الصف الثاني عشر.
- عقد دورات تدريبية مكثفة متخصصة في الاخطاء المفاهيمية لكل من معلمي العلوم والرياضيات، ومطوري المناهج والمشرفين التربويين بقصد تعميق وعيهم بماهية الاخطاء المفاهيمية، وكيفية، حدوثها وطبيعة العلاقات القائمة بينها، ومعرفة الاتجاهات والنماذج النظرية التي تفسر وتعالج الخطأ المفاهيمي باعتباره عملية ذهنية أدائية معقدة.

أبحاث مقترحة: إن القيمة الحقيقية للبحث العلمي لا تنطوي فقط على ما يتوصل إليه من حل للمشكلة موضوع البحث ولكن أيضا في إبراز مشكلات جديدة تكون جديرة بالبحث والدراسة، وعليه فقد أظهر البحث الحالي مدى الحاجة إلى دراسات أخرى مثل:

- دراسة أخطاء التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة في مفاهيم العلوم والرياضيات ومدى وعي معلميهم بها.
- دراسة فاعلية تدريس مفاهيم العلوم والرياضيات باستخدام نماذج تدريسية مختلفة كنموذج فراير وغيره من النماذج التي تقوم على أساس تحليل المفهوم إلى مكوناته وذلك على تصحيح المفاهيم العلمية والرياضية الخطأ التي يقع فيها المتعلمين.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الراشد، على أحمد، (٢٠٠٢). المفاهيم العلمية الخطأ لدى طلاب القسم العلمي في كلية المعلمين بالرياض "مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، السنة السابعة عشر العدد ١٩
- عبد السلام، عبد السلام، (٢٠٠٥). فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة، المؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم والرياضيات في فترة ١٨-١٩ تشرين الثاني، الجامعة الأمريكية في بيروت، لبنان
- قطامي، يوسف. (١٩٨٩). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي (الطبعة الأولى)، عمان: دار الشروق للنشر.

ثانياً:المراجع الأجنبية:

- Barcellos, A. (2005). Mathematics misconceptions of college-age algebra students. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Davis.
- Bush, B., Ronau, B., Moody, M. and McGatha, M. (2006). What we know about middle school teachers' knowledge of mathematics. Presentation at the annual meeting of National Council of Teachers of Mathematics. St. Louis, MO.
- Chi, M. (2005). Commonsense conceptions of emergent process: Why some misconceptions are robust. The Journal of the Learning Science, 14, 161-199.

- Jacobson, C. and Lehrer, R. (2000). Teacher appropriation and student learning of geometry through design. Journal for Research in Mathematics Education, 31(1), 71-88.
- Jones, K. (2000). Teacher Knowledge and professional development in geometry. Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics, 20(3), 109-114.
- Learning Mathematics for Teaching Project. (2009). Measures of teachers' knowledge for teaching mathematics. Ann Arbor, MI: University of Michigan. Retrieved June 23, 2014, from http://sitemaker.umich.edu/lmt/home
- Lloyd, G. (2005). Beliefs about the teacher's role in the mathematics classroom: One student teacher's explorations in fiction and in practice. Journal of Mathematics Teacher Education, 8(6), 441-467.
- Muschla, J. (2002). Geometry teacher's activities kit: ready-to-use lessons &worksheets for grades 6-12. West Nyack, NY: Center for Applied Research in Education.
- Nazario, G. and Burrowes, P. (2002) Persisting misconceptions, Journal of college science teaching.
- Chi, M., and Roscoe, R. (2002). the processes and challenges of conceptual change. In M. Limon and L. Mason (Eds.), Reforming the process of conceptual change: Integrating theory and practice (pp. 3-27), Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic.
- Dreyfus, A.; Jungwirth, E. and Eliovitch, R. (1990). Applying the Cognitive Conflict for Conceptual Change-Some Implications, Difficulties. In addition, Problems. Science Education: 33(2)235-249.
- Frayer, D.(1970)'' Effects of number of Instance and Emphasis of relevant attribute values on mastery of geometric concepts by fourth and sixth grade children'' Madison :Wisconsin Research and Development center for cognitive learning, Teach.rev.,116(2):123-158.
- Frayer, D.And Other.(1969)"Aschema For Testing The Level of Concept Mastery", Madsion: Wissconsion Research And Development Center for Cognitive Learning, Working Poper,16(1): 67-80.
- Fujita T. and Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: Towards a theoretical framing, Research in Mathematics Education, 9(1-2), 3-20
- Groth, R. (2005). Linking theory and practice in teaching geometry. Mathematics Teacher, 99(1), 27-30.
- Kajander, M. (2007), Describing mathematics teacher growth, Presentation to the Education Forum of the Fields Institute for Mathematical Sciences, University of Toronto, Toronto.

Awareness Extent of Science and Mathematics Teachers about the Mistakes by their Students in Learning Scientific and Mathematical Concepts at the Preliminary Stage (Diagnostic-Remedial Study) (Supported by Taibah University)

Prepared by the Research Team Consisting of

Dr. Rashdan Hameed Almatrafy, Dr. Mohamed Ahmed Alkhateeb, Prof. Aaida Sorror, Prof. Manal Farouk Alsotouhi and Prof. Adel Albaz

Abstract

This study aims at identifying the awareness extent of Science and Mathematics teachers about the mistakes by their students in learning scientific and mathematical concepts at the preliminary stage through answering the following questions: What are the conceptual mistakes, which might be done in Science and Mathematics by the students of preliminary stage? To which extent Science and Mathematics teachers in preliminary stage are introduced to and aware of the aforementioned mistakes made by their students? And what is the suggested proposal assisting Science and Mathematics teachers in preliminary stage to correct such mistakes made by their students ؟

The sample of study compromised of (400) male and female students in the sixth preliminary grade from (10) governmental schools; five are male students schools and the other are female students ones, as well as (50) male and female teachers engaged in teaching Mathematics for the preliminary stage. The Research Team has prepared a number of diagnostic examinations and a measure to determine the awareness extent of Science and Mathematics teachers about the incorrect concepts by their students. The results of the present study indicate that all scientific and mathematical concepts of the sample are deemed incorrect ones and that Science and Mathematics teachers in preliminary stage are not aware of the conceptual mistakes by their students. Further, the Research has identified the reasons for such conceptual mistakes in Science and Mathematics made by the students of preliminary stage. In light of the above mentioned, a general proposal suggested was developed to assist Science and Mathematics teachers in preliminary stage to correct such mistakes made by their students.

Key words: The awareness of teachers, scientific concepts, Mathematical concepts

استخدام مدخل الحوافز الضريبية في تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في شركات القطاع الصناعي السوداني

رؤية محاسبية في ظل قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م

د. فتح الإله محمد أحمد محمد

جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

المُلخَص

تناولت الدراسة الحوافز الضريبية كمدخل يمكن أن يساهم في تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في الشركات الصناعية السودانية، حيث هدفت الدراسة إلى بيان المجالات القانونية في قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م التي يمكن أن تشجع هذه الشركات على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها وتقاريرها المالية، و من ثم التعرف على وجهة نظر الإدارة حول مدى تأثير هذه الحوافز الضريبية على تشجيعها على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية. و لتحقيق هذه الأهداف تم استعراض قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م وبيان المجالات التي يمكن أن تمثل حوافز ضريبية للشركات الصناعية لتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية ومن ثم إعداد استمارة استبيان وزعت على الإدارات العليا في هذه الشركات للتعرف على وجهة نظرهم حول تأثير هذه الحوافز الضريبية على تشجيعهم لتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية. وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها أن تأثير خصم نفقات مكافحة التلوث البيئي في تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية يختلف من قطاع صناعي لأخر حسب طبيعة النشاط، وأن الخصومات والتخفيضات والاستثناءات في العبء الضريبي تساهم في تشجيع الشركات الصناعية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها وتقاريرها المالية.

الكلمات المفتاحية: الحوافز الضريبية، المحاسبة عن التأثيرات البيئية، قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م.

مُقَدِمَةُ :

تعاني معظم الدول النامية من تزايد معدلات التلوث البيئي خاصة في مجال الصناعة بمختلف أنواعها مما دفع العديد من الدول على العمل على استحداث عدد من الحلول لمكافحة التلوث البيئي بمختلف اشكاله، وذلك خلال اصدار قوانين متخصصه بغرض حماية البيئة والاستخدام المرشد للموارد الطبيعية لتحقيق التنمية المستدامة.

تعتبر محاسبة المسؤولية البيئية والاجتماعية واحدة من الآليات التي يمكن عن طريقها حصر وبيان نفقات المعالجة الوقائية للمشاكل البيئية (استراتيجية المنع) والمعالجة عند المنبع (استراتيجية المنع)، مما فرض ضرورة إيجاد حوافز وإجراءات اقتصادية وقانونية واخلاقية تدفع وتحث الشركات الصناعية على القيام بدورها وتحمل مسؤوليتها ونصيبها في تكلفة إصلاح وصيانة البيئة من كافة أشكال التلوث.

أشار متولي (٢٠٠٠م) إلى أنه نتيجة لما اظهرته المؤشرات الاقتصادية من قصور في تحقيق التنمية المستدامة في دول العالم فإنه هناك ضرورة للتدخل الحكومي لمكافحة التلوث عن طريق استخدام عديد من الأدوات لحماية الطبيعة والبيئة مثل فرض ضريبة على التلوث او منح حوافز ضريبية لمكافحة التلوث وذلك بالاعتماد على الضريبة كأداة من أدوات السياسة المالية تهدف إلي تحقيق أغراض اقتصادية واجتماعية متعددة منها مكافحة التلوث.

و في إطار مسؤوليتها في حماية البيئة وتصحيح الآثار البيئية والاجتماعية فإن الحكومة يمكنها حفز هذه الشركات الصناعية ببعض المحفزات في تشريعاتها الضريبية بطريقة تساهم في دفعها نحو المساهمة الفاعلة في حماية وتصحيح الآثار البيئية، مما يفرض على المحاسبة أن تتعامل مع مواضيع القياس والإفصاح عن الاداء البيئي للشركة كجزء من عملها الطبيعي والمعتاد.

في السودان توصلت دراسة الحسن (٢٠١٢م) إلى أنه لا يوجد نظام محاسبي بيئي وإدارة بيئية في المنشآت الصناعية السودانية يمكنا من تقويم الأداء البيئي بصورة سليمة، ولا توجد معايير للمراجعة البيئية تمكن من مراجعة الأداء البيئي في المنشآت الصناعية السودانية. أوصت الدراسة بضرورة تطوير النظام المحاسبي الحالي لمواكبة التغيرات حتى يتم تقويم الأداء البيئي بصورة جيدة، وضرورة اهتمام الإدارة العليا في المنشآت الصناعية السودانية بالبيئة.

وانطلاقا من نتائج وتوصية هذه الدراسة فإن الباحث يعمل على توجيه الحوافز الضريبية في قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م كوسيلة يمكن أن تحث وتدفع الشركات الصناعية السودانية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها المحاسبية وتقاريرها المالية.

مشكلة الدراسة:

يعتبر النظام الضريبي السوداني بما يتضمنه من أشكال مختلفة من الضرائب والحوافز الضريبية إحدى الأدوات المهمة التي يمكن الاعتماد عليها في مكافحة التلوث والإفصاح عن آثار الانشطة الصناعية في الدولة وحث الشركات الصناعية على حماية البيئة والاهتمام بالمحاسبة عن التأثيرات البيئية وابراز نتائجها في نظمها المحاسبية وتقاريرها المالية، حيث توجد عدة حوافز ضريبية في قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م يمكن توجيهها في لتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية. واستناداً على ما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

١- ما هي المجالات الضريبية في قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م التي يمكن الاستفادة منها في تشجيع الشركات الصناعية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية؟

٢- هل توجد علاقة بين الحوافز الضريبية وتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في الأنظمة المحاسبية والتقارير المالية للشركات الصناعية السودانية من وجهة نظر الإدارة؟

٣- هل هناك علاقة داله إحصائياً بين فعالية الحوافز الضريبية وتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية تعود إلى طبيعة النشاط الصناعي للشركة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بصورة رئيسية إلى التعرف على وجهات نظر إدارات شركات قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم حول مدي تشجيع الحوافز الضريبية لها على تبني وتطبيق المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها المحاسبية وتقاريرها المالية وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

١- بيان المجالات القانونية في قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م التي يمكن أن تمثل حوافز ضريبية للشركات الصناعية لتشجيعها على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها المحاسبية وتقاريرها المالية.

٢- التعرف على وجهة نظر الإدارة في الشركات الصناعية حول مدى تأثير هذه الحوافز الضريبية على تشجيعها على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها المحاسبية وتقاريرها المالية.

٣- بيان تأثير طبيعة النشاط الصناعي على درجة الارتباط بين الحوافز الضريبة وتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في محاولة مساعدة المشرع الضريبي السوداني في تطوير دور التشريعات الضريبية وتوسيع نطاقها من خلال أعادة هيكلة الحوافز الضريبية لتشمل البعد البيئي نتيجة للأهمية المتعاظمة التي اضحت تتمتع بها المحاسبة البيئية في الفكر المحاسبي و ثقافة المجتمع، و الوعي المتنامي للمستهلكين والمستثمرين بالقضايا البيئية وتأثير ذلك على الحصة السوقية للشركات الصناعية التي لا تهتم بالقضايا البيئية، بالإضافة الى الحاجة إلى دمج وتطبيق المحاسبة عن التأثيرات البيئية في الشركات الصناعية السودانية خاصة الشركات المدرجة في سوق رأس المال و انعكاس ذلك على أسعار وتداول أسهمها.

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة إلى اختبار الفرضيات التالية:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منح الإعفاءات الضريبية وتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية من وجهة نظر الإدارة في شركات قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منح الخصومات والتخفيضات والاستثناءات في العبء الضريبي وتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية من وجهة نظر الإدارة في شركات قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم.

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الحوافز الضريبية وأثرها على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية يعزى إلى طبيعة النشاط الصناعي للشركات في قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الاستنباطي للتعرف على طبيعة المشكلة ووضع الفرضيات، والمنهج الاستقرائي لاختبار الفرضيات، والمنهج التاريخي لتتبع الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة،

والمنهج الوصفي التحليلي لمعرفة فعالية الحوافز الضريبية على تشجيع الشركات الصناعية السودانية على تفعيل المحاسبة البيئية في أنظمتها المحاسبية وتقاريرها المالية .

الإطار النظري:

الحوافز الضريبية:

عرفت الحوافز الضريبية على أنها نظام يصمم في أطار السياسة المالية للدولة بهدف تشجيع الادخار او الاستثمار، على نحو يؤدى إلى نمو الانتاجية القومية وزيادة المقدرة التكليفية للاقتصاد، وزيادة الدخل القومي نتيجة قيام المشروعات الجديدة او التوسع في المشروعات القائمة. (البكاء، ٢٠١٢م).

أما الغزناوي (٢٠٠٤م) فيرى أنها استخدام الضرائب كسياسة لتحفيز الأشخاص لإتباع سلوك معين او نشاط محدد يساعد على تحقيق أهداف معينه تسعى الدولة لتحقيقها.

مما سبق يتضح أن الحوافز الضريبية عبارة عن تنازل الدولة عن كل او بعض حقها في مبلغ الضريبة واجب السداد من قبل المكلف مقابل أتباع سلوك معين او الالتزام بالقيام بنشاط محدد في ظروف معينة تسعى الدولة إلى تحقيقه .

مكونات الحوافز الضريبية:

هناك عدة مكونات تشكل جوهر الحوافز الضريبية تتمثل في الآتي: (محمد، ٢٠١٢م)

١-الإعفاء الضريبي: هو عبارة عن أسقاط حق الدولة عن بعض المكلفين في مبلغ الضريبة واجب السداد مقابل التزامهم بممارسة نشاط معين في ظروف معينة، ويطلق عليه أحياناً الإجازة الضريبية Tax-holiday نتيجة لتمتع المكلف بإجازة لفترة معينة من التعامل مع دائرة الضرائب. ومن أهم صور الإعفاءات :

أ- الإعفاء الدائم: حيث تتمتع المنشأة بالإعفاء من الضريبة طول حياتها ما دامت تمارس النشاط الذي ينص على إعفائها بصورة مطلقة.

ب- الإعفاء المؤقت: حيث تتمتع المنشأة بإعفاء ضريبي مؤقت ولا تدفع ضريبة عن الإيرادات والأرباح التي تحققها عن نشاط معين خلال فترة زمنية محددة.

٢- التخفيضات الضريبية Tax Deduction: هي تقليص قيمة الضريبة المستحقة مقابل الالتزام ببعض الشروط، بمعنى استخدام التخفيضات بناءاً على توجهات السياسة الاقتصادية والاجتماعية المستهدفة.

٣- المعدلات التميزية: حيث يتم تصميم جدول للأسعار الضريبية يحتوى على عدد من المعدلات ترتبط بنتائج محددة لعمليات المشروع، حيث تزداد المعدلات تدريجياً كلما انخفضت النتائج المرجوة من عمليات المشروع.

٤- أمكانية ترحيل الخسائر إلى السنوات اللاحقة: حيث تشكل وسيلة لامتصاص الآثار الناجمة عن تحقيق خسائر خلال سنة معينة وذلك بتحميلها على السنوات اللاحقة Loss carry forwards و في بعض التشريعات يتم ترحيل الخسائر إلى الخلف Loss carry backward حتى لا يؤدى ذلك إلى تآكل رأس المال. وتعتبر ترحيل الخسائر للأمام حافزاً للمشروعات الجديدة على الدخول في دائرة النشاط الانتاجي والتوسع وبناء طاقات انتاجية جديدة مع اقتناء بعض الاصول الرأسمالية التي تزداد فيها درجة المخاطرة، في حين ترحيل الخسائر للخلف يترتب عليه آثار تميزيه في غير صالح المنشآت الجديدة وفى صالح المنشآت القائمة.

٥- طريقة الإهلاك المعجل Accelerated Depreciation: حيث يتم تطبيق هذه الطريقة لغرض التأثير في الوحدة الاقتصادية وبالتالي تحقيق وفرات ضريبية وذلك لأن خصم مبالغ كبيرة للإهلاك في السنوات الأولى للحياة الانتاجية للأصل يؤجل دفع الضريبة للفترات المستقبلية ويعطى المكلف حسماً من وعائه الضريبي نتيجة استهلاك أصوله الرأسمالية خلال فترة زمنية أقل من العمر الإنتاجي او الافتراضي لهذه الاصول مما يعطى المكلف دفعة قوية في التوسع والتحديث وزيادة الاستثمار في هذه الاصول.

٦- الأرباح الرأسمالية: هي التي تنتج من زيادة قيمة البيع او التعويض عن القيمة الدفترية للأصل المباع، وتعتبر المعاملة الضريبية في مجال الأرباح الرأسمالية من الحوافز الضريبية التي تشجع على زيادة الاستثمار في الاصول الثابتة عن طريق وضع حدود للإعفاءات الضريبية والعمل على التحقق بشكل مستمر من الغاية والغرض من منح هذه الميزة الضريبية.

٧- حوافز متعلقة بتشجيع بعض الأجهزة الموردة: وذلك عن طريق منح إعفاءات جمركية على رؤوس الاموال العينية والمعدات والمواد الاولية والأجزاء والوسائل المتعلقة بالإنتاج .(UNCTAD, 2004).

يرى الباحث أن هذه الحوافز الضريبية يمكن استخدامها كعنصر مؤثر وفاعل في تشجيع المنشآت الصناعية على التزام بمتطلبات المحاسبة عن التأثيرات البيئية من خلال حفز المنشآت على الاستفادة من ميزة الإعفاء لفترة زمنية محددة او تخفيض الضريبة مقابل وفاءها بشروط ومتطلبات المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها وتقارير المالية.

معايير نجاح سياسة الاعفاءات والحوافز الضريبية:

يرتبط نجاح سياسة الاعفاءات والحوافز الضريبية بتحقق معيارين هما: (عبدالهادي، ٢٠٠٤م)

١- معيار الكفاءة: حيث تتم مقارنة بين منافع الإعفاءات والحوافز الضريبية والتضحيات التي تتحملها الخزينة العامة مقابل منح هذه الحوافز والاعفاءات.

٢- معيار الفاعلية: حيث يتم بيان مدى تحقيق سياسة الإعفاءات والحوافز الضريبية لأهدافها في تحقيق التراكم الرأسمالي وزيادة عدد المشروعات الجديدة وزيادة حجمها وزيادة القيمة المضافة لهذه المشروعات.

أما متولي (٢٠٠٠م) يرى أنه لضمان فعالية الحوافز الضريبية لمكافحة التلوث يجب أن تربط بعدة عوامل هي:

١- ربطها بمجال مكافحة التلوث المرغوب فيه.

٢- ربطها بالموقع الذي سيقام فيه المشروع.

٣- ربطها بإعادة استثمار الأرباح المحققة – في المشروعات السابقة- وبالتالي ضمان لاستمرار هذه المشروعات وزيادة درجات تخفيض التلوث باستمرار.

استخدام الضريبة في مكافحة التلوث:

أشار الكاتب الاقتصادي Stephen Smith(2011) أن الضرائب تعتبر أبرز الأدوات البيئية التي يمكن أن تساهم في حماية البيئة، وأن الأشخاص الذين يتخذون قرارات تؤثر في مستوى التلوث يواجهون حافزاً مالياً يدفعهم إلى خفضه. وتدعم فرض الضريبة البيئية فكرة أن المتسبب في التلوث يحقق مكسباً عندما يتخذ قرار او أجراء لتقليل التلوث عن طريق تقليل الضرائب المدفوعة، مما يعني أن التلوث يحمل المتسبب تكلفة أكثر ارتفاعاً (دفع ضريبة أكثر) وهذه التكلفة تعتبر دافعاً للتغيير في سلوك المتسبب في التلوث نحو صيانة البيئة من الهدر والتلف وتقليل الضرر البيئي.

مما سبق يتضح أن الحوافز التي تقدمها الضرائب قد تدفع الشركات إلى أجراء تغييرات في سلوكها وتنظيمها الداخلي من بينها الاهتمام بالمحاسبة عن التأثيرات البيئية التي تهتم بتجميع وقياس وتحليل والإفصاح عن معلومات التكاليف البيئية.

كما أشارت ACCA (2012) إلى أن تقديم الحوافز في الضرائب البيئية يشجع على تغيير سلوك الملوثين وتشجيعهم على أتباع سلوك أقل ضرراً بالبيئة واستخدام منتجات وأدوات صديقة للبيئة.

يرى الباحث أنه يمكن أن يكون هناك مدخلين لاستخدام الضريبة في مكافحة التلوث، مدخل الأعباء ومدخل الحوافز، حيث يمثل مدخل الأعباء مبدأ من يلوث يدفع، في حين يمثل المدخل الأخر الدافعية الطوعية للشركات الصناعية لتحمل مسؤوليتها في تصحيح مسار البيئة عن طريق استخدام الحوافز الضريبية كأداة من أدوات الترغيب في مجال مكافحة التلوث والحفاظ على البيئة والتنمية المستدامة.

مفهوم المحاسبة عن التأثيرات البيئية:

ارتبطت المحاسبة عن البيئة بعدة مصطلحات اختلفت في مسمياتها و اتفقت في هدفها حيث استخدم مصطلح المحاسبة البيئية Environmental Accounting، ومحاسبة التكاليف البيئية Environmental Cost Accounting، والمحاسبة الخضراء Green Accounting، والمحاسبة عن التأثيرات البيئية Accounting for Environmental Impacts. وعلى الرغم من تعدد هذه المسميات إلا انها تعبر عن هدف واحد هو تحديد وقياس علاقة المنشأة وانشطتها بالمجتمع و البيئة المحيطة وآثار تلك العلاقة و من ثم التقرير عنها إلى الجهات ذات العلاقة.

حيث عرفت وكالة حماية البيئة الأمريكية Environmental Protection Agency (EPM) المحاسبة عن التأثيرات البيئية على أنها تعريف وتحديد و تجميع و تحليل و الإفصاح عن معلومات التكاليف البيئية.

أما Peter & Roger (2000) يرى أن المحاسبة عن التأثيرات البيئية عبارة عن النظام المحاسبي الممتد للنظام للمحاسبي التقليدي والمبني على تحليل النتائج ومسببات حدوث التكلفة لتحديد و تعيين أثر التكاليف البيئية التي تسببت بها الوحدة.

أشار أخر على أنها مجموعة الانشطة التي تختص بقياس و تحليل الأداء البيئي للمؤسسات وتوصيل تلك المعلومات للفئات والطوائف المختصة، وذلك بغرض مساعدتهم في اتخاذ القرارات وتقييم الأداء البيئي لتلك المؤسسات. (بن عمارة، ٢٠١١م).

من جانبه يرى الكاشف (٢٠٠٩م) أن للمحاسبة البيئية إطارين فرعيين هما:

- نظام المحاسبة المالية البيئية الذي يهدف إلى توفير المعلومات المتعلقة بالآثار البيئية لأنشطة الوحدة للأطراف الخارجية المرتبطة و المتأثرة بنشاط المنشأة.

- نظام المحاسبة الإدارية البيئية الذي يهدف إلى توفير المعلومات اللازمة لمساعدة الإدارة على التخطيط والرقابة واتخاذ القرارات فيما يتعلق بحماية البيئة.

مما سبق يتضح أن المحاسبة عن التأثيرات البيئية هي التي تهدف إلى قياس وتسجيل والاعتراف بالبعد البيئي في القوائم المالية، وتوصيل هذه المعلومات إلى الأطراف المستفيدة لمساعدتهم في تقييم الأداء البيئي للمنظمة و من ثم اتخاذ القرارات الاقتصادية الرشيدة.

أهمية المحاسبة عن التأثيرات البيئية :

في قمة الأرض Rio Earth Summit التي انعقدت في مدينة ريودي جانيرو بالبرازيل عام ١٩٩٢م أعتمد المجتمع الدولي مصطلح التنمية المستدامة Sustainable Development وذلك من خلال تلبية احتياجات الجيل الحالي دون أهدار حقوق الأجيال القادمة في مستوى حياة لا يقل عن مستوى المعيشة الذي نعيش فيه. وقد اشتملت مكونات التنمية المستدامة على عدة أبعاد من بينها البعد البيئي الذي يهتم بحماية البيئة ومصادر الثروة الطبيعية بها.

أنعكس مفهوم التنمية المستدامة في بعدها البيئي على العديد من العلوم و المحاسبة تعتبر واحدة من العلوم الاجتماعية التي أهتمت بقضية معالجة تلوث البيئة من خلال بناء إطار للمحاسبة البيئية يساعد المنشأة والدولة في أتخاذ وترشيد القرارات المتعلقة بالحفاظ على البيئة و صيانتها من الهدر وتحقيق التوازن الذي يكفل استمرارية الموارد الطبيعية في المستقبل.

اهداف المحاسبة عن التأثيرات البيئية:

تسعى المحاسبة عن التأثيرات البيئية إلى تحقيق عدة اهداف تمثل في الآتي:(لطفي، ٢٠٠٥م)

١- أعداد بيانات عن المبيعات والتكاليف الاجمالية التي تهدف إلى الحفاظ على البيئة وحمايتها لكل فترة مالية، وبالتالي أمكانية تتبع تطور هذه النفقات من فترة لأخري واتخاذ القرارات المناسبة.

٢- اظهار المنافع والوفرات البيئية التي خصصتها المنظمة في كل فترة مالية.

٣- توضيح المسؤولية الاجتماعية والبيئية للمنظمة.

٤- أعداد التقارير عن النفقات البيئية لتوضيح مدى التزام المنظمة بتطبيق القوانين والتشريعات البيئية.

الضريبة على النشاط الصناعي في قانون ضريبة الدخل السوداني:

حدد المشرع الضريبي السوداني في المادة (١٠) الفقرة (أ) من قانون ضريبة الدخل لسنة ١٩٨٦م الأرباح الخاضعة لضريبة أرباح الأعمال حيث نص في الفقرة أولاً على أن الضريبة تشمل الأرباح الناتجة عن أي عمل عن أي مدة بوشر ذلك العمل فيها.

يتضح من البند أولاً أن المشرع قد توسع في الأعمال الخاضعة للضريبة بحيث تشمل التجارة والصناعة والزراعة واستخراج المعادن والمهن الحرة والحرف باستثناء دخل الوظيفة الذي يخضع لضريبة أخرى هي ضريبة الدخل الشخصي. كما يخضع المشرع الأفراد والشركات الذين يقومون بأعمال الوساطة والوكلاء بالعمولة ما دامت الأعمال التي يقومون بها تتعلق بالبيع والشراء للبضائع والقيم المنقولة. كذلك تخضع للضريبة كل عمولة او سمسرة ولو كانت بصفة عرضية .

يتضح من العرض السابق أن المشرع الضريبي السوداني أخضع الشركات الصناعية لضريبة أرباح الأعمال وفق شروط معينة و فئات محددة.

طبيعة النفقات البيئية في التشريع الضريبي السوداني:

لم يضع المشرع الضريبي السوداني في قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م تعريف محدد للنفقة كمعظم التشريعات الضريبية - حتى لا يقيد المشرع نفسه بتعريف محدد قد لا يتوافق مع التطور الزمنى والاقتصادي والاجتماعي- لكن أشار في المادة ١٨-١-أ بخصم جميع المصروفات المتكبدة في فترة الأساس وهى المصروفات التي يكون الشخص قد تكبدها بأكملها في الحصول على ذلك الدخل دون غيره والتي لا تكون من المصروفات التي لا يسمح بخصمها.

من عمومية النص السابق يبرز تساؤل رئيس حول طبيعة النفقات البيئية التي تتحملها الشركات الصناعية لحماية البيئة هل تعتبر نفقات متكبدة في سبيل الحصول على الدخل؟

في هذا الشأن يري حسين (١٩٩٢م) أن النفقات البيئية تعتبر نفقات مباشرة في الحالات الآتية:

١- إذا كانت طبيعة عمل المنشأة تتطلب بيئة نظيفة، كما هو الحال في صناعة الدواء والغذاء.

٢- إذا كانت المنشأة ملتزمة قانوناً بأنفاق مبالغ معينة للمحافظة على البيئة وحمايتها من التلوث ويترتب على مخالفتها هذه الالتزام عقوبة معينة تؤثر على نشاطها او رقم أعمالها.

٣- إذا كانت النفقة البيئية تعمل على زيادة أرباح المنشأة، كما هو الحال بالنسبة لأنشطة بيع المواد الغذائية والمشروبات وغيرها.

يتفق الباحث مع هذا الرأي فقانون حماية البيئة السوداني لسنة ٢٠٠١م في المادة (٢٠) في الفقرات من (أ) إلى (ي) أشار إلى جملة افعال تعتبر مخالفات بيئية تستوجب احكام وعقوبات قانونية وردت تفصيلاً في المادة (٢١) الفقرات (١، ٢، ٣، ٤) حيث اوضحت الفقرة (٢) إلى أن العقوبة قد تصل إلى ايقاف المشروع كلياً او جزئياً او بإلغاء الترخيص كلياً او جزئياً.

وعلى الرغم من أن التميز بين النفقات الايرادية والرأسمالية يعتمد على عدة معايير كالدورية وحجم النفقة وطبيعة والغرض منها، لكن

توجد في بعض الأحيان صعوبة في الحكم على نفقة ما على أنها إيراديه او رأسمالية حيث قد يتوقف ذلك طبيعة النشاط لذلك فأن النفقات البيئية كشراء الآلات والمعدات لمكافحة التلوث تعتبر نفقات رأسمالية إذ يستفاد منها في عدة سنوات لاحقة لكن تعتبر نفقة مباشرة ولازمة. في حين هناك بعض النفقات البيئية تكتسب صفة الدورية والتكرار مثل الإزالة والتخلص الآمن من المخلفات كما في صناعة المواد الغذائية والكيماويات وغيرها في هذه الحالة تأخذ النفقة صفة الدورية وبالتالي يجب التعامل معها كنفقة مباشرة ولازمة يجب خصمها في ذات السنة التي حدثت فيها خاصة في ظل قانون يلزم المنشأة بذلك.

رؤية محاسبية لاستخدام الحوافز في قانون ضريبة الدخل السوداني في تشجيع المحاسبة عن التأثيرات البيئية:

لم ينص المشرع الضريبي السوداني في قانون ضريبة الدخل لسنة ١٩٨٦م صراحة على خصم أي نفقات بيئية او منح حوافز او إعفاءات ضريبية بصورة مباشرة مقابل أنشطة مكافحة التلوث او أي تمييز واضح وصريح في المعاملة الضريبية بين الشركات الصناعية التي تهتم بمكافحة التلوث البيئي ويتضمن نظامها المحاسبي وتقاريرها المالية السنوية الأداء البيئي وبين الشركات الصناعية التي لا تعطي حيز للمحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها المحاسبية.

لكن بصفة عامة يمكن توجيه بعض المواد في قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م بحيث يراعى الاستفادة منها لخدمة مكافحة التلوث البيئي و تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في الانظمة المحاسبية والتقارير المالية السنوية للشركات الصناعية حسب التزام كل شركة وذلك من خلال عدة نقاط تشمل الآتي:

١- المبدأ العام عدم اخضاع الأرباح الرأسمالية لضريبة أرباح الأعمال ولكن هنالك بعض الاستثناءات التي خرجت عن ذلك حيث اخضع المشرع لضريبة أرباح الأعمال الأرباح الناتجة من بيع أحدى الآلات بقيمة تزيد عن القيمة الدفترية وذلك وفقاً لنص البند ثانياً من الفقرة (ب) من المادة (١٠) من الجدول الثاني للقانون.

يري الباحث أنه يمكن استثناء المعدات والآلات المستخدمة في مجال مكافحة التلوث في الشركات الصناعية بحيث إذا قامت أحدي الشركات ببيع أحدى معداتها المستخدمة لأغراض مكافحة التلوث بأكثر من قيمتها الدفترية لا يتم أخضاع الزيادة للضريبة مما يشجع الشركات على عملية استبدال معدات مكافحة التلوث باخري أكثر تطور ومنفعة للبيئة.

كذلك اخضع المشرع الضريبي الفرق بين مبلغ التعويض والتكلفة الدفترية للأصل الذي تحصل عليه المنشأة من شركات التأمين عند حصول ضرر لأحد اصولها كالسرقة او الحريق او التلف، ولتشجيع الشركات على تفعيل المحاسبة البيئية يمكن للمشرع منح حافز ضريبي الشركات الصناعية التي تلتزم بالمحافظة على الأداء البيئي وتفعيل المحاسبة البيئية وذلك بإعفاء مبلغ التعويض الذي تحصل عليه من شركات التامين إذا كان يتعلق بالمعدات والآلات والمعدات المستخدمة في مكافحة التلوث.

٢- تنص المادة (٢٠) الفقرة (ح) على خصم أي مبالغ يكون منصوص عليها في الجدول الثاني الملحق بهذا القانون عن فترة الأساس المذكورة، وقد تناول الفصل الثاني المادة (٧) الفقرة (أ) الخصم مقابل المصروفات الرأسمالية حيث اوضحت أنه إذا كانت هنالك آلات مملوكة لشخص يستخدمها لأغراض أعماله يجرى عند حساب أرباح الأعمال يسمى باستهلاك الاستخدام.

يمكن لهذه الفقرة أن تستخدم كميزة وحافز ضريبي للشركات الصناعية لأغراض المحاسبة البيئية وذلك بمنح الشركات التي تستخدم أدوات مكافحة التلوث و تفعل المحاسبة البيئية حوافز ضريبية لمعدات مكافحة التلوث في شكل اهلاك معجل او اهلاك اضافي مما يشكل تمييز واضح بين الشركات التي تهتم وتفعل المحاسبة عن التأثيرات البيئية و التي لا تهتم بالمحافظة على البيئة و تفعيل متطلبات المحاسبة عن التأثيرات البيئية. وبصفة عامة يمكن منح حوافز ضريبية للأصول الثابتة الصديقة للبيئة بطريقة تشجع الشركات الصناعية على استخدام أحدث وأمثل معدات مكافحة التلوث وبالتالي تفعيل وتنشيط المحاسبة البيئية ضمن انظمتها المحاسبية.

٣- قضى المشرع الضريبي السوداني في المادة (١٨) الفقرة (١) البند (أ) بخصم جميع المصروفات التي تحملها الممول في سبيل الحصول على الدخل الخاضع للضريبة واورد بعض المصروفات غير المسموح بخصمها في المادة (١٨) الفقرة (٢) حيث نص بعدم خصم أي مصروفات من رأس المال او خسارة او استغراق لرأس المال.

هنا يمكن تصنيف النفقات البيئية إلى إيراديه و رأسمالية والتمييز بين الاختيارية والاجبارية بحيث يسمح للشركات التي تهتم بالمحاسبة البيئية بخصم النفقات الاجبارية واعتبارها نفقات مقبولة ضريبياً و يجري استهلاك على النفقات الاختيارية وفقاً للفئات المحددة بالقانون.

٤- تناول المشرع الضريبي السوداني المصروفات واجبة الخصم في ضريبة أرباح الأعمال في المادة (٢٠) تحت عدة شروط يجب توفرها لاعتبار المصروف من التكاليف التي يوافق المشرع على خصمها، لذلك يمكن أن تستخدم هذه المادة في تفعيل المحاسبة البيئية من خلال خفض نفقات درجة التلوث من الوعاء الضريبي واعتبارها من النفقات المسموح بخصمها بالكامل متى ما انطبقت فيها الشروط.

٥- تناولت المادة (٧) من الفصل الثاني الفقرة (د) الخصم في حالة شراء آلات جديدة لاستخدامها في الإنتاج حيث نصت المادة على أن يجرى خصم ٢٠% من تكلفة الآلات والمعدات الجديدة التي تشتريها المنشأة لاستخدامها في الإنتاج وذلك اعتباراً من تاريخ الاستخدام ولمرة واحدة ويشار إليه بالخصم الابتدائي بشرط أن يكون لدى المنشأة حسابات منتظمة وصحيحة ومراجعة.

يري الباحث أن هذه الفقرة تعتبر حافزاً ضريبياً للشركات الصناعية في مجال مكافحة التلوث البيئي حيث لم يحدد المشرع نوعية المعدات الجديدة فقط اشترط وجود حسابات منتظمة وصحيحة ومراجعة وبالتالي فإن ميزة الخصم الابتدائي تمكن الشركات الصناعية من شراء المعدات الجديدة والمتطورة في مجال خفض التلوث وبالتالي تفعيل المحاسبة البيئية.

٦- في مجال فئات الضريبة على الشركات الصناعية فقد أقر المشرع في الجدول الثالث القسم (أ) - الفقرة ج -٣ نسبة ١٠% كضريبة على النشاط الصناعي.

يري الباحث أنه لتشجيع الشركات الصناعية على الالتزام بالمحافظة على جودة الاداء البيئي و تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في انظمتها المحاسبية فإنه يمكن منح إعفاء ضريبي نسبي لفترات زمنية محددة للشركات الصناعية التي تعمل في مكافحة التلوث مع إعفاءها من ضريبة التنمية الاجتماعية واعتبار نشاطها في جودة الأداء البيئي المقابل لهذه الضريبة او إعفاء نسبة من الأرباح الخاضعة للضريبة لتكون مقابل الاستثمار في معدات وآلات الحديثة والجديدة في مكافحة التلوث ويتطلب ذلك أن يعمل المشرع الضريبي السوداني على أعادة صياغة الفقرة أعلاه بوضع شروط محددة مثل التزام الشركة تطبيق المحاسبة عن التأثيرات البيئية خلال فترة الإعفاء واحتفاظها بحسابات منتظمة وغيرها من الشروط.

يعتبر التشريع الضريبي في تايوان نموذج في هذا المجال حيث ورد في قانون تنظيم الصناعة إعفاء ١٠% من الأرباح الخاضعة لضريبة الدخل للمنشآت الصناعية إذا تم استخدام هذه الأرباح المحتجزة في أغراض معينة تتضمن شراء معدات وآلات واجهزة مكافحة التلوث او سداد الديون المقترضة لشراء الآلات والمعدات والاجهزة.

كما يمكن تخفيض معدل الضريبة على الشركات الصناعية التي تمارس انشطة منتظمة في مجال مكافحة التلوث بطريقة تضمن التمييز بين الشركات التي تهتم بالأداء البيئي والمحاسبة عن التأثيرات البيئية والتي لا تعطي اهتمام لمكافحة التلوث و جودة الأداء البيئي.

٧- السماح بخصم أقساط قروض تمويل التكنولوجيا المعالجة للتلوث البيئي من وعاء الضريبة التي تفرض على الدخل بالإضافة إلى خصم الفوائد بدون حد أقصى، حيث قضى قانون ضريبة الدخل لسنة ١٩٨٦م في المادة (١٨-٢-ط) الفقرة ثالثاً بعدم خصم أي تكلفة للاقتراض أن وجدت ما لم تكون قد دفعت إلى مصرف عن قرض استخدمه ذلك الشخص في الحصول على الدخل الخاضع للضريبة.

كما نصت المادة (٢٠) الفقرة (ى) على خصم المبالغ الواجبة الدفع كفوائد عن اية نقود اقترضها الشخص متى ما اقتنع الوكيل بأن تلك التكلفة مستحقة عن اموال مستخدمة في انتاج أرباح الأعمال. كما يجب أن تكون الفائدة عن المبالغ المقترضة مستحقة الدفع، فإذا لم يحل ميعاد الاستحقاق في السنة المالية موضع التقدير لا تعد الفائدة من التكاليف واجبة الخصم.

٨- أقر قانون ضريبة الدخل لسنة ١٩٨٦م في المادة (١٧) الفقرة (١) البندين أولاً وثانياً أنه بناء على توصية الوزير بموجب أمر يصدره يجوز لمجلس الوزراء إعفاء دخل معين من الضريبة إلى المدى المبين في الجدول الأول الملحق بالقانون والمدى المحدد فيه، وكذلك إعفاء اي دخل او اي نوع من الدخل من الضريبة إلى المدى المبين في ذلك الأمر.

وهنا يمكن إعطاء إعفاء نسبي من الضريبة من خلال تخفيض معدلات الضريبة للمنشآت التي تستطيع أن تنتج وتسوق منتجات صديقة للبيئة مع اشتراط وجود نظام للمحاسبة عن التأثيرات البيئية، والتأكد من الالتزام بالقانون والتشريعات البيئية.

٩- المادة (٢٠) من قانون ضريبة الدخل لسنة ١٩٨٦م اوضحت المصروفات المسموح بخصمها في ضريبة أرباح الأعمال حيث اشارت في الفقرة (ك) إلى خصم أي أوجه أخري وفقاً لما تقرره اللوائح.

يرى الباحث إلى أن المادة (١٧) الفقرة (١) و المادة (٢٠) الفقرة (ك) -إذا تمت هيكلة اللوائح بحيث تراعي البعد البيئي- يمكن أن تساهم في تشجيع الشركات الصناعية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها المحاسبية وذلك من خلال إعطاء إعفاء ضريبي لفترات زمنية محددة للشركات التي تعمل في مكافحة التلوث، و منح إعفاء جزئي من الضرائب محدده بمده معينه للمنشآت والمواد والأجهزة والمعدات التي تعمل او تستخدم في مجال مكافحه التلوث البيئي، بالإضافة إلى تخفيض معدل الضريبة على الشركات التي تمارس انشطة منتظمة في مجال مكافحة التلوث بطريقة تضمن التمييز بين الشركات، وكذلك اعتبار نفقات مكافحة التلوث من المصروفات المسموح بخصمها الوعاء الضريبي.

يتضح من العرض السابق أنه يمكن التمييز بين نوعين من المزايا والحوافز الضريبية التي يمكن توجيهها نحو حماية البيئة وتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في الشركات الصناعية، النوع الأول يتمثل في الحوافز الضريبية التي تؤدي إلى تخفيض تكاليف الشركات الصناعية مما يساعد على تخفيض الأعباء المالية التي تتحملها هذه الشركات في سبيل الوفاء بمتطلبات حماية البيئة، والنوع الثاني

يتمثل في زيادة العائد الصافي للشركات الصناعية من خلال تحديد سعر ضريبي خاص يقل عن السعر السائد للضرائب او منحها اعفاءاً ضريبياً لمدة معينة بطريقة تضمن التمييز بين الشركات الصناعية التي تتحمل مسؤوليتها تجاه حماية البيئة والأخرى الى لا تضع اولوية لحماية البيئة.

الدراسات السابقة:

استهدفت دراسة الزهراني (٢٠٠٦م) استطلاع وجهة نظر المشاركين فيها تجاه فعالية استخدام المدخل الضريبي لحماية البيئة و مكافحة التلوث البيئي في المملكة العربية السعودية وذلك من خلال تصميم استمارة استبيان وزعت على العينة المستهدفة. و قد توصلت الدراسة إلى عدم فعالية الأنظمة و الإجراءات الحالية المتبعة لحماية البيئة و مكافحه التلوث البيئي في المملكة العربية السعودية كما أكدت النتائج على فعالية استخدام المدخل الضريبي لهذا الغرض سواء من خلال فرض ضرائب مباشرة او غير مباشرة على المنشآت او المعدات و الأجهزة و المواد التي تسبب التلوث او من خلال منح بعض الحوافز الضريبية بهدف حماية البيئة بدلا عن فرض ضرائب على التلوث.

ركز مدسور (٢٠١٠) في مقالته على توضيح كيف يمكن للجباية البيئية أن تسهم في كبح جماع التلوث البيئي وذلك بالاعتماد على ضرائب ورسوم على المنتجات وعلى النشاطات الانتاجية الملوثة للبيئة، وتوصل إلى أهمية التدرج في فرض الضرائب والرسوم البيئية، وأن حماية البيئة لا تتطلب الاعتماد على الأدوات العقابية وانما يجب التركيز على الأدوات التحفيزية والإعفاءات الجبائية.

اهتمت دراسة Schultz& Thomas(٢٠١١) بالشركات الصديقة للبيئة والتي تهتم بالتنمية المستدامة من خلال تقديم سلع وخدمات بأسعار تنافسية تلبي الاحتياجات الانسانية وتحسن نوعية الحياة والتقليل بصورة مستمرة من الآثار الايكولوجية وكثافة استخدام الموارد طول دورة الحياة. وقد اوضحت الدراسة أن الضغوط السياسية والحوافز والمزايا الضريبية تعتبر من المحفزات على أتباع ممارسات صديقة للبيئة، وأن قانون الايرادات الداخلية الأمريكي يشتمل على العديد من الحوافز الضريبية البيئية التي تشكل دافع للشركات بما فيها الصغيرة على المحافظة على البيئة.

أما دراسة محمد وعبدالرزاق (٢٠١٢م) فقد قامت بالتطرق إلى دور النظام الضريبي في حماية البيئة من التلوث من خلال التشريعات الضريبية الرادعة للملوثين من خلال دراسة تحليلية لنموذج الجباية البيئية في الجزائر، ثم دراسة رؤية المشرع الجزائري في ما يخص الجباية البيئية ومدى فعاليتها في الحد من التلوث البيئي. وقد توصلت الدراسة إلى أن الجباية البيئية بمثابة الأداة ذات الطابع الاقتصادي والمالي لمكافحة التلوث وحماية البيئة، بالإضافة إلى الأدوات المتعددة ذات الهدف نفسه، و التحديد الدقيق لمبدأ الملوث يدفع يساهم بدرجة كبيرة في تفعيل دور الجباية البيئية.

اهتمت دراسة Roman& Laura(2012) بالحوافز الضريبية المختلفة المتعلقة بإنتاج وحفظ الطاقة وعلاقتها بالأمور البيئية وما يمكن أن يكون له من تداعيات مالية تؤثر على الأعمال التجارية وعملائها. واوضحت الدراسة وجود العديد العوامل التي تؤثر على جاذبية هذه الحوافز الضريبية، وأن الحوافز الضريبية التي توفرها مختلف الولايات الامريكية تؤثر على القرارات التي تتخذها الشركات وعملائها في المحافظة على البيئة إذا تم تدارك الظروف الحالية واستمرار التشاور مع ممنيو الضرائب والشركات والعملاء لإبقائهم على علم بالتغييرات أثناء وقوعها.

قامت دراسة قريشي وأخرون (٢٠١٢م) بدراسة كيف يمكن أن يكون للضريبة دور فعال في تحقيق متطلبات حماية البيئة في ظل التنمية المستدامة من خلال توجيه الأفراد والوحدات الاقتصادية للحد من ظاهرة التلوث. وتوصلت الدراسة إلى أن الضريبة تعتبر من الأدوات الناجحة في الحد من مشاكل التلوث البيئي، وأن التلوث يعتبر من التكاليف الخارجية التي يتحملها المجتمع وبالتالي ينبغي نقل هذا العبء إلى الأطراف المتسببة فيه عن طريق فرض ضرائب مباشرة تتمثل في الضرائب على المخرجات والانبعاثات.

هدف بوعلام (٢٠١٤م) إلى القاء الضوء على مدى تبني الدولة الحديثة لتطبيق الاستراتيجية المالية الخضراء لتحقيق التنمية المستدامة الشاملة وذلك ضمن مسار الاقتصاد الأخضر، حيث ركزت الدراسة على دور الضرائب الخضراء والاعانات كأدوات في يد الدولة لمكافحة التلوث البيئي، وأن الضريبة تعتبر واحدة من الأدوات المهمة التي يمكن الاعتماد عليها في مكافحة مشكلة التلوث والحد من آثارها السلبية.

اما قناوي (٢٠١٤م) فقد هدف إلى القاء الضوء على الدور الذي يمكن أن يلعبه النظام الضريبي مختلف أدواته في التأثير الايجابي على البيئة من أجل الحد من التلوث بالقرى السياحية المقامة على شواطئ البحر الاحمر بجمهورية مصر العربية، و من ثم اقتراح تفعيل دور الضرائب الخضراء للحد من التلوث البيئي. حيث قام الباحث بتصميم استمارة استبيان لاستطلاع آراء عينة الدراسة مستخدماً المنهج الاستقرائي والاسلوب الاحصائي. و توصلت الدراسة إلى العمل على فرض ضرائب خضراء بهدف الحد من التلوث بهدف الحد من التلوث البيئي بالقرى السياحية، والاستفادة من تجارب الدول الرائدة في استخدام الحوافز الضريبية كالإهلاك المعجل، بالإضافة إلى تطبيق شهادة الضرائب الخضراء المقترحة لتسهيل تطبيق الضرائب الخضراء إلى جانب الرقابة المباشرة عن طريق القوانين والتشريعات.

تناولت دراسة Potter &Kevin(2015) الجهود العالمية الرامية إلى المساعدة في حماية البيئة والحفاظ على الموارد الطبيعية، حيث أشارت إلى اعتراف الحكومة الاتحادية الأمريكية وحكومات الولايات بقيمة الانعكاسات الاقتصادية و البيئية والسياسية على تعزيز الطاقة المتجددة. واوضحت الدراسة أن هناك استجابة واسعة

بين الأفراد ورجال الأعمال للحوافز والإعفاءات الضريبية والمنح والقروض الخضراء في حثهم نحو استخدام الطاقة المتجددة وخفض انبعاث الكربون والحفاظ على البيئة.

الدراسة الميدانية:

حدود الدراسة:

١- اقتصرت الدراسة في حدها الزماني على العام ٢٠١٦م وذلك لحداثة البيانات، اما الحد المكاني فتمثل في ولاية الخرطوم – السودان.

٢- اقتصرت الدراسة على تناول الحوافز الضريبية الواردة في قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م وتعديلاته، دون التطرق للقوانين الأخرى التي قد توجد بها بعض الإعفاءات والحوافز.

منهج الدراسة:

تستهدف هذا الدراسة التعرف على مدي فعالية الحوافز الضريبية في تشجيع ودفع شركات القطاع الصناعي السوداني لتفعيل وتطبيق المحاسبة عن التأثيرات البيئية لذلك أعتمد الباحث على المنهج الاستقرائي لدراسة واستقراء مجالات الحوافز الضريبية في قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م، والمنهج الوصفي التحليلي للدراسة الاستطلاعية للتعرف على الآراء الإدارات في هذه الشركات حول تأثير هذه الحوافز في تشجيعهم على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها المحاسبية والمالية.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من شركات قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم، و التي تشكل حوالي ١٤٧٢ شركة صناعية تمثل نسبة ٦٤% من المنشآت الصناعية الكبيرة في السودان منها ٧٠% في قطاع الصناعات الغذائية و١٢% في صناعة تشكيل المعادن و١٨% في بقية القطاعات الأخرى. (المسح الصناعي الشامل، ٢٠٠٥).

عينة الدراسة: استخدام الباحث أسلوب العينة القصدية داخل القطاعات المكونة للصناعات التحويلية بولاية الخرطوم والتي شملت كل القطاعات ما عدا قطاع صناعة الغزل والنسيج الذي يعتبر شبه متوقف عن العمل وشملت الآتي:

١- قطاع الصناعات الغذائية .

٢- قطاع صناعة الجلود.

٣ - قطاع الصناعات الكيمياوية والادوية.

٤ - قطاع الزيوت والصابون.

٥ - قطاع الصناعات الهندسية.

٦- قطاع صناعة مواد البناء والحراريات.

٧ - قطاع صناعة مواد التعبئة والتغليف والطباعة.

٨- صناعات البلاستيك

حيث تم توزيع عدد (٩٠) استمارة استبيان على الإدارة العليا (المدير، ونائب المدير، والمدير المالي، ومدير الانتاج) في ٣٠ شركة صناعية في القطاعات الصناعية المختلفة، و تم استرجاع عدد (٨٥) استمارة بنسبة استجابة بلغت (٩٤,٤%)، فيما بلغت الاستمارات غير المستردة عدد (٥) بنسبة (٥,٦%) . وفيما يلي وصفاً لأفراد عينة الدراسة كما في الجدول (1) التالي:

جدول (١) وصف عينة الدراسة

المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	دبلوم وسيط	٨	%٩,٤
	بكالوريوس	٥٦	%٦٥,٩
	فوق الجامعي	٢١	%٢٤,٧
التخصص العلمي	محاسبة	٢٥	%٢٩,٤
	إدارة اعمال	٤٢	%٤٩,٤
	اقتصاد	١٠	%١١,٨
	هندسة	٥	%٥,٩
	اخري	٣	%٣,٥
الخبرة العملية	٥-١٠ سنة	٤٨	%٥٦,٥
	١١سنة فأكثر	٣٧	%٤٣,٥

جدول (٢) طبيعة النشاط الصناعي للشركات حسب الاستجابة

القطاع	التكرار	النسبة
الصناعات الغذائية	٩	%٣٠
الكيمياويات والادوية	٣	%١٠
مواد البناء	٧	%٢٣,٣
صناعات كهربائية و هندسية	٣	%١٠
الزيوت والصابون	٥	%١٦,٧
المعدنية والميكانيكية	٣	%١٠

أداة الدراسة :

قام الباحث بجمع البيانات اللازمة لإجراء الدراسة الميدانية عن طريق تصميم استمارة استبيان مستخدماً مقياس (Likert) الخماسي المتدرج في المقاييس (اوافق بشدة ،اوافق ،محايد، لا اوافق ،لا اوافق بشدة)، حيث أشتمل الجزء الأول على المتغيرات الشخصية لعينة الدراسة. في حين أشتمل الجزء الثاني على استطلاع آراء عينة الدراسة حول فعالية بعض الحوافز في حث الإدارة نحو تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها وتقاريرها المحاسبية.

الصدق الظاهري: تم عرض استمارة الاستبيان على لجنة من المحكمين الاكاديميين وذلك للتأكد من الصدق والثبات الظاهري لمحتويات الاستمارة، حيث قام الباحث بالاسترشاد بتوجيهات وآراء وتعديلات المحكمين لإجراء التعديلات المطلوبة.

الثبات الإحصائي: قام الباحث باختبار مدى أمكانية الاعتماد على البيانات التي تم الحصول عليها ومدى أتساق وثبات المقياس المستخدم في جمع البيانات باستخدام Cronbach-Alpha والذي يبين مدى وجود ارتباط بين القياسات المعبرة عن إجابات أفراد العينة حيث كانت قيم معامل الارتباط ٠,٧٣١ وهى قيمة يستدل من خلالها على أمكانية الاعتماد على نتائج التحليل الاحصائي.

محاور الاستبيان: أشتمل الاستبيان على محورين رئيسيين، حيث أعتمد الباحث بصورة رئيسية على الحوافز الضريبية والمزايا والإعفاءات في قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م لتطوير هذه المحاور. حيث بلغت عدد الفقرات (١٨) فقرة وزعت على المحورين كالآتي:

جدول (٣) محاور الاستبيان

المحور	المجال	عدد الفقرات
الأول	الإعفاءات الضريبية التي تدفع الإدارة نحو تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية.	٥ فقرات
الثاني	الخصومات والتخفيضات والاستثناءات في العبء الضريبي التي تدفع الإدارة نحو تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية.	٩ فقرات

أسلوب معالجة وتحليل البيانات:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تحليل البيانات التي تم جمعها عن طريق استمارة الاستبيان من خلال تطبيق الاساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة البيانات ونوع العينة وذلك عن طريق برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS حيث تم استخدام اسلوب الانحراف المعياري والوسط الحسابي واختبار (T) لاختبار دلالة الفروق الإحصائية .

تم حساب الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محاور الدراسة ولتحديد قيم المتوسط الحسابي كونها في أي فئة تم الاتي: ايجاد طول المدي حسب مقياس لكيرت الخماسي = ٥-١=٤ ،ثم قسمة المدى على عدد الفئات ٥/٤ =٨. وبعد ذلك تضاف هذه القيمة إلى الحد الأدنى للمقياس فتصبح الفئات كالآتي:

جدول (٤) المتوسط العام المرجح لعبارات الاستبيان

المتوسط الحسابي	درجة الفعالية
١ ــ ١,٨	درجة منخفضة جداً
١,٩ ــ ٢,٦	درجة منخفضة
٢,٧ ــ ٣,٤	درجة متوسطة
٣,٥ ــ ٤,٢	درجة مرتفعة
٤,٣ ــ ٥	درجة مرتفعة جداً

١- استخدام الانحراف المعياري للتعرف علي مدي التجانس بين آراء افراد عينة الدراسة والوسط الحسابي المرجح لقياس درجة فعالية الحوافز الضريبية في تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية من وجهة نظر الإدارة.

٢- حساب المتوسط الفرضي لمستويات مقياس ليكرت الخماسي الذي يساوى (٣).

٣- استخدام اختبار t- test للعينة الواحدة لاختبار دلالة الفروق المعنوية.

٤- اختبار (Anova) للتعرف أن كانت هناك الفروقات بين متوسطات الحوافز الضريبية وأثرها على المحاسبة البيئية يمكن أن تعزى لطبيعة النشاط الصناعي.

٥- اختبار الفرضيات والنتائج:

الفرضية الاولى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منح الإعفاءات الضريبية وتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية من وجهة نظر الإدارة في شركات قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم.

جدول (٥) الانحرافات المعيارية والاوساط الحسابية و قيم (T) و مستوى المعنوية

العبارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التأثير	قيمة T	Sig
إعطاء إعفاء ضريبي لفترات زمنية محددة للشركات التي تعمل في مكافحة التلوث.	٠,٦٦٣	٤,٦٣	مرتفعة جداً	١٩,٠٨	٠,٠٠٠
إعفاء العدد والآلات غير الملوثة للبيئة من الضريبة الجمركية	٠,٩٢٢	٤,١٢	مرتفعة	٩,٣٨	٠,٠٠٠
منح اعفاء جزئي من الضرائب محدد بمده معينه للمنشآت والمواد والأجهزة والمعدات التي تعمل او تستخدم في مجال مكافحه التلوث البيئي.	٠,٨٦٠	٤,١٥	مرتفعة	١٠,٣٦	٠,٠٠٠
إعفاء الفرق بين مبلغ التعويض والتكلفة الدفترية لمعدات مكافحة التلوث الذى تحصل عليه الشركة من شركات التأمين من الضريبة.	٠,٧٨٣	٣,٨٨	مرتفعة	٨,٧٤	٠,٠٠٠
منح إعفاء ضريبي نسبي لفترات زمنية محددة للشركات الصناعية التي تعمل في مكافحة التلوث.	٠,٩٨٥	٤,٢٥	مرتفعة	٩,٨٣	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (٥) الآتي:

- أن الانحراف المعياري لعبارات الفرضية تراوح ما بين ٠,٩٨٥ كأعلى قيمة و ٠,٦٦٣ كأدنى قيمة مما يدل على تجانس إجابات عينة الدراسة. في حين تراوح المتوسط الحسابي ما بين ٤,٦٣ كأعلى قيمة و ٣,٨٨ كأدنى قيمة مما يشير إلى الآتي:

- يساهم إعطاء إعفاء ضريبي لفترات زمنية محددة للشركات التي تعمل في مكافحة التلوث بدرجة مرتفعة جداً في تشجيعها على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,٦٣.

- إعفاء العدد والآلات غير الملوثة للبيئة من الضريبة الجمركية يساهم بدرجة مرتفعة في تشجيع الشركات الصناعية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,١٢.

- منح إعفاء جزئي من الضرائب محدد بمده معينه للمنشآت والمواد والأجهزة والمعدات التي تعمل او تستخدم في مجال مكافحه التلوث البيئي يشجع الشركات الصناعية بصورة مرتفعة على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,١٥.

- إعفاء الفرق بين مبلغ التعويض والتكلفة الدفترية لمعدات مكافحة التلوث الذي تحصل عليه الشركة من شركات التأمين من الضريبة يشجعها على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية بصورة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٨٨.

- منح إعفاء ضريبي نسبي لفترات زمنية محددة للشركات الصناعية التي تعمل في مكافحة التلوث يشجعها بصورة مرتفعة على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,٢٥

يتضح مما سبق أن نتائج تحليل آراء أفراد عينة الدراسة تشير إلى الموافقة بصورة مرتفعة نحو فعالية هذه الإعفاءات في تشجيع الشركات نحو تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها وتقاريرها المحاسبية.

- مستوى المعنوية لقيمة (T) هي (٠,٠٠٠) لكل العبارات مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي وعليه نرفض فرض العدم الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منح الإعفاءات الضريبية وتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية، وقبول الفرض البديل بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين منح الإعفاءات الضريبية وتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية من وجهة نظر الإدارة في شركات قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم، الأمر الذي يشير إلى أن منح الإعفاءات الضريبية يساهم في تشجيع الشركات الصناعية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية من وجهة نظر الإدارة.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين منح الخصومات والتخفيضات والاستثناءات في العبء الضريبي وتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية من وجهة نظر الإدارة في شركات قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم.

جدول (٦) الانحرافات المعيارية والاوساط الحسابية و قيم (T) و مستوى المعنوية

العبارة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	درجة التأثير	قيمة T	Sig
منح حوافر ضريبية للأصول الثابتة الصديقة للبيئة.	٠,٧٨٣	٤,٢٢	مرتفعة	١٢,٠٣	٠,٠٠٠
السماح بخصم أقساط قروض تمويل التكنولوجيا المعالجة للتلوث البيئي من وعاء الضريبة.	٠,٩٥٤	٤,٠٧	مرتفعة	٨,٦٦	٠,٠٠٠
رسملة النفقات البيئية و توضيح النفقات المقبولة ضريبياً.	١,٠٧١	٣,٩٣	مرتفعة	٦,٧٥	٠,٠٠٠
خصم نفقات مكافحة التلوث من الوعاء الضريبي.	١,٠٢٧	٤,١٣	مرتفعة	٧,٧٩	٠,٠٠٠
منح حوافر ضريبية لمعدات مكافحة التلوث في شكل اهلاك معجل او اهلاك اضافي.	١,٠٦٣	٣,٨٧	مرتفعة	٤,٨٠	٠,٠٠٠
تخفيض معدل الضريبة على الانشطة التي تعمل في مجال مكافحة التلوث .	٠,٧٢٤	٤,٤٧	مرتفعة جداً	١٥,٦٩	٠,٠٠٠
استثناء آلات مكافحة التلوث من الضريبة عند بيعها بقيمة تزيد عن القيمة الدفترية	١,٠٦٦	٣,٥٨	مرتفعة	٣,٥٧	٠,٠٠١
تصنيف النفقات البيئية إلى إيراديه و رأسمالية والتمييز بين الاختيارية والاجبارية.	١,٠٣٥	٣,٧٥	مرتفعة	٥,٦١	٠,٠٠٠
تخفيض معدل الضريبة على الشركات التي تمارس انشطة منتظمة في مجال مكافحة التلوث بطريقة تضمن التمييز بين الشركات.	٠,٧٧٠	٤,١٨	مرتفعة	١١,٩١	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول (٦) الآتي:

- أن الانحراف المعياري لعبارات الفرضية تراوح ما بين ١,٠٧١ كأعلى قيمة و ٠,٧٢٤ كأدنى قيمة مما يدل على تجانس إجابات عينة الدراسة. في حين تراوح المتوسط الحسابي ما بين ٤,٤٧ كأعلى قيمة و ٣,٥٨ كأدنى قيمة مما يشير إلى الآتي:
- منح حوافر ضريبية للأصول الثابتة الصديقة للبيئة يشكل دافع بدرجة مرتفعة لتشجيع الشركات الصناعية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,٢٢.
- السماح بخصم أقساط قروض تمويل التكنولوجيا المعالجة للتلوث البيئي من وعاء الضريبة يساهم بدرجة مرتفعة في تشجيع الشركات الصناعية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,٠٧.
- تساهم رسملة النفقات البيئية و توضيح النفقات المقبولة ضريبياً بدرجة مرتفعة في تشجيع الشركات الصناعية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٩٣.

- منح حوافز ضريبية لمعدات مكافحة التلوث في شكل اهلاك معجل او اهلاك أضافي يساهم بدرجة مرتفعة في تشجيع الشركات الصناعية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٨٧

- يساهم تخفيض معدل الضريبة على الانشطة التي تعمل في مجال مكافحة التلوث في تشجيع الشركات الصناعية في تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية بدرجة مرتفعة جداً، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,٤٧.

- استثناء آلات مكافحة التلوث من الضريبة عند بيعها بقيمة تزيد عن القيمة الدفترية يساهم بدرجة مرتفعة في تشجيع الشركات الصناعية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٥٨.

- تصنيف النفقات البيئية إلى إيراديه و رأسمالية والتمييز بين الاختيارية والاجبارية يشجع الشركات الصناعية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي ٣,٧٥.

- تخفيض معدل الضريبة على الشركات التي تمارس انشطة منتظمة في مجال مكافحة التلوث بطريقة تضمن التمييز بين الشركات يشجعها على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٤,١٨.

- يتضح مما سبق أن نتائج تحليل آراء أفراد عينة الدراسة تشير إلى الموافقة بصورة مرتفعة نحو فعالية هذه الخصومات والتخفيضات والاستثناءات في العبء الضريبي في تشجيع الشركات نحو تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها وتقاريرها المحاسبية.

- مستوى المعنوية لقيمة (T) تراوح ما بين (٠,٠٠٠) و (٠,٠٠١) لكل العبارات مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة والمتوسط الفرضي وعليه يرفض فرض العدم الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات عينة الدراسة حول فعالية منح الخصومات والتخفيضات والاستثناءات في العبء الضريبي في تشجيع الشركات الصناعية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية، وقبول الفرض البديل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين منح الخصومات والتخفيضات والاستثناءات في العبء الضريبي وتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية من وجهة نظر الإدارة في شركات قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم. مما يشير إلى منح الخصومات والتخفيضات والاستثناءات في العبء الضريبي يشجع الشركات في قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها وتقاريرها المحاسبية.

في الجدول التالي ترتيب الحوافز الضريبية حسب درجة مساهمتها في تشجيع الشركات الصناعية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها وتقاريرها المحاسبية حسب وجهة نظر الإدارة:

جدول (٧) ترتيب الحوافز الضريبية حسب درجة مساهمتها في تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية

م	الحافز الضريبي	النسبة المئوية
١	إعطاء إعفاء ضريبي لفترات زمنية محددة للشركات التي تعمل في مكافحة التلوث.	%٩٠
٢	منح إعفاء ضريبي نسبي للشركات الصناعية التي تعمل في مكافحة التلوث.	%٨٨,٣
٣	تخفيض معدل الضريبة على الشركات التي تمارس انشطة منتظمة في مجال مكافحة التلوث بطريقة تضمن التميز بين الشركات.	%٨٨,٣
٤	تخفيض معدل الضريبة على الانشطة التي تعمل في مجال مكافحة التلوث.	%٨٦,٧
٥	منح إعفاء جزئي من الضرائب محدد بمده معينه للمنشآت والمواد والأجهزة والمعدات التي تعمل او تستخدم في مجال مكافحه التلوث البيئي.	%٨٠
٦	خصم نفقات مكافحة التلوث من الوعاء الضريبي.	%٧٨,٣
٧	السماح بخصم أقساط قروض تمويل التكنولوجيا المعالجة للتلوث البيئي من وعاء الضريبة.	%٧٨,٣
٨	منح حوافر ضريبية للأصول الثابتة الصديقة للبيئة.	%٧٨,٣
٩	إعفاء العدد والآلات غير الملوثة للبيئة من الضريبة الجمركية.	%٧٣,٣
١٠	اعفاء الفرق بين مبلغ التعويض والتكلفة الدفترية لمعدات مكافحة التلوث الذى تحصل عليه الشركة من شركات التأمين من الضريبة.	%٦٣,٣
١١	رسملة النفقات البيئية و توضيح النفقات المقبولة ضريبياً.	%٦٠
١٢	منح حوافر ضريبية لمعدات مكافحة التلوث في شكل اهلاك معجل او اهلاك اضافي.	%٥٨,٦
١٣	استثناء آلات مكافحة التلوث من الضريبة عند بيعها بقيمة تزيد عن القيمة الدفترية.	%٥١,٧
١٤	تصنيف النفقات البيئية إلى إيراديه و رأسمالية والتمييز بين الاختيارية والاجبارية.	%٤٨,٣

جدول (٨) متوسطات آراء عينة الدراسة حول تأثير الحوافز الضريبية على تفعيل المحاسبة عن التأثرات البيئية استناداً على طبيعة النشاط الصناعي

الفرضية الثالثة : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الحوافز الضريبية وأثرها على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية تعزى إلى طبيعة النشاط الصناعي للشركات في قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	درجة الفاعلية
١	إعطاء اعفاء ضريبي لفترات زمنية محددة للشركات التي تعمل في مكافحة التلوث.	٤,١٦	مرتفعة جداً
٢	منح حوافر ضريبية للأصول الثابتة الصديقة للبيئة .	٤,١٩	مرتفعة
٣	إعفاء العدد والآلات غير الملوثة للبيئة من الضريبة الجمركية	٤,١١	مرتفعة
٤	السماح بخصم أقساط قروض تمويل التكنولوجيا المعالجة للتلوث البيئي من وعاء الضريبة.	٤,٠٢	مرتفعة
٥	منح إعفاء جزئي من الضرائب محدد بمده معينه للمنشآت والمواد والأجهزة والمعدات التي تعمل او تستخدم في مجال مكافحه التلوث البيئي.	٤,٠٧	مرتفعة
٦	رسملة النفقات البيئية و توضيح النفقات المقبولة ضريبياً.	٣,٦٩	مرتفعة
٧	خصم نفقات مكافحة التلوث من الوعاء الضريبي.	٤,٢٦	مرتفعة جداً
٨	منح حوافر ضريبية لمعدات مكافحة التلوث في شكل اهلاك معجل او اهلاك اضافي.	٣,٥٧	مرتفعة
٩	تخفيض معدل الضريبة على الانشطة التي تعمل في مجال مكافحة التلوث .	٤,٦٢	مرتفعة جداً
١٠	استثناء آلات مكافحة التلوث من الضريبة عند بيعها بقيمة تزيد عن القيمة الدفترية.	٣,٥١	مرتفعة
١١	إعفاء الفرق بين مبلغ التعويض والتكلفة الدفترية لمعدات مكافحة التلوث الذى تحصل عليه الشركة من شركات التأمين من الضريبة.	٣,٧٩	مرتفعة
١٢	تصنيف النفقات البيئية الى إيراديه و رأسمالية والتمييز بين الاختيارية والاجبارية.	٣,٦٣	مرتفعة
١٣	منح اعفاء ضريبي نسبي لفترات زمنية محددة للشركات الصناعية التي تعمل في مكافحة التلوث.	٤,٢٨	مرتفعة جداً
١٤	تخفيض معدل الضريبة على الشركات التي تمارس انشطة منتظمة في مجال مكافحة التلوث بطريقة تضمن التمييز بين الشركات.	٤,٤٠	مرتفعة جداً

يتضح من الجدول (٨) أن هنالك درجة تأثير مرتفعة إلى مرتفعة جداً للحوافز الضريبية في تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها وتقاريرها المحاسبية أيا كان طبيعة النشاط الصناعي الذي تمارسه الشركة، حيث تراوحت متوسطات الحوافز الضريبية للقطاعات ككل ما بين ٤,٧٩ كأعلى قيمة و ٣,٥١ كأدني قيمة.

للتعرف أن كان اختلاف بين متوسطات القطاعات المختلفة حول الحوافز الضريبية و تأثيرها على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات الضريبية حسب طبيعة النشاط الصناعي يتم استخدام اختبار (Anova) كالآتي:

م	العبارة	قيمة F	مستوى المعنوية	النشاط سبب الاختلاف
١	إعطاء اعفاء ضريبي لفترات زمنية محددة للشركات التي تعمل في مكافحة التلوث.	١,٩٠٤	٠,١١٧	لا يوجد اختلاف.
٢	منح حوافر ضريبية للأصول الثابتة الصديقة للبيئة.	٥,١٠١	٠,٠٠١	مواد البناء، الصناعات الكهربية و الهندسية.
٣	إعفاء العدد والآلات غير الملوثة للبيئة من الضريبة الجمركية	٤,٠٤٦	٠,٠٠٥	الكيمياويات والادوية، الصناعات الكهربية والهندسية
٤	السماح بخصم أقساط قروض تمويل التكنولوجيا المعالجة للتلوث البيئي من وعاء الضريبة.	٢,٣٦٠	٠,٠٦٠	الصناعات الكهربية والهندسية، والزيوت و الصابون.
٥	منح إعفاء جزئي من الضرائب محدد بمده معينه للمنشآت والمواد والأجهزة والمعدات التي تعمل او تستخدم في مجال مكافحه التلوث البيئي.	٣,٨٢٤	٠,٠٠٧	الكيمياويات والادوية، والزيوت والصابون.
٦	رسملة النفقات البيئية و توضيح النفقات المقبولة ضريبياً.	١٠,٢٤٦	٠,٠٠٠	الصناعات الكهربية والهندسية، والزيوت والصابون، ومواد البناء
٧	خصم نفقات مكافحة التلوث من الوعاء الضريبي.	٦,٢١٦	٠,٠٠٠	مواد البناء
٨	منح حوافر ضريبية لمعدات مكافحة التلوث في شكل اهلاك معجل او اهلاك اضافي.	٣,٥٦٧	٠,٠١٠	الكيمياويات والادوية، الصناعات الكهربية والهندسية، مواد البناء
٩	تخفيض معدل الضريبة على الانشطة التي تعمل في مجال مكافحة التلوث	٣,٩٣٩	٠,٠٠٦	الكيمياويات والادوية، الصناعات الكهربية والهندسية
١٠	استثناء آلات مكافحة التلوث من الضريبة عند بيعها بقيمة تزيد عن القيمة الدفترية.	٣,٩٣١	٠,٠٠٦	الكيمياويات والادوية، الصناعات الكهربية والهندسية
١١	إعفاء الفرق بين مبلغ التعويض والتكلفة الدفترية لمعدات مكافحة التلوث الذى تحصل عليه الشركة من شركات التأمين من الضريبة.	٣,١٥٢	٠,٠١٨	الصناعات الكهربية والهندسية، والزيوت و الصابون
١٢	تصنيف النفقات البيئية الى إيراديه و رأسمالية والتمييز بين الاختيارية والاجبارية.	١٧,٣٨٥	٠,٠٠٠	الكيمياويات والادوية، والزيوت والصابون، ومواد البناء
١٣	منح اعفاء ضريبي نسبي لفترات زمنية محددة للشركات الصناعية التي تعمل في مكافحة التلوث.	١,٨٢٤	٠,١٣٢	لا يوجد اختلاف
١٤	تخفيض معدل الضريبة على الشركات التي تمارس انشطة منتظمة في مجال مكافحة التلوث بطريقة تضمن التمييز بين الشركات.	٥,٨٥٩	٠,٠٠٠	مواد البناء، الزيوت و الصابون

يتضح من الجدول (٩) الآتي:

- يوجد اختلاف بين متوسطات القطاعات الصناعية المختلفة حول تأثير الحوافز الضريبية بصورة كبيرة على تفعيلها للمحاسبة عن التأثيرات البيئية حيث تراوح مستوى المعنوية ما بين ٠,٠٠٠ و ٠,٠١٨ لكل العبارات عدا العبارة الأولى و الرابعة و الثالثة عشر فهي غير داله معنوياً، مما يشير إلى أن أغلبية الحوافز الضريبية يختلف تأثيرها في تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية باختلاف طبيعة النشاط الصناعي الذي تمارسه الشركة، ويعزى هذا الاختلاف بصورة كبيرة إلى قطاع الكيمياويات والادوية، وقطاع الصناعات الكهربية والهندسية، وقطاع الزيوت والصابون، وقطاع مواد البناء.

هناك بعض المتوسطات غير داله احصائياً مما يشير إلى الآتي:

- لا يوجد اختلاف بين متوسطات القطاعات الصناعية المختلفة حول تأثير إعطاء اعفاء ضريبي لفترات زمنية محددة للشركات التي تعمل في مكافحة التلوث على تفعليها للمحاسبة عن التأثيرات البيئية حيث بلغ مستوى المعنوية ٠,١١٧.

- لا يوجد اختلاف بين متوسطات القطاعات الصناعية المختلفة حول تأثير السماح بخصم أقساط قروض تمويل التكنولوجيا المعالجة للتلوث البيئي من وعاء الضريبة على تفعليها للمحاسبة عن التأثيرات البيئية حيث بلغ مستوى المعنوية ٠,٠٦٠.

- لا يوجد اختلاف بين متوسطات القطاعات الصناعية المختلفة حول تأثير منح اعفاء ضريبي نسبي لفترات زمنية محددة للشركات الصناعية التي تعمل في مكافحة التلوث على تفعليها للمحاسبة عن التأثيرات البيئية حيث بلغ مستوى المعنوية ٠,١٣٢.

النتائج:

من خلال استعراض الجانب النظري و نتائج التحليل الإحصائي لفرضيات الدراسة يتوصل الباحث إلى النتائج التالية:

١- تعتبر الإعفاءات الضريبية وسيلة فعالة لتفعيل المحاسبة عن التأثيرات الضريبية من وجهة نظر الإدارة في الشركات الصناعية في قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم.

٢- تساهم الخصومات والتخفيضات والاستثناءات في العبء الضريبي في تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في شركات قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم.

٣- تؤثر طبيعة النشاط الصناعي بدرجة كبيرة في نوعية الحوافز الضريبية التي يمكن أن تساهم في تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في قطاع الصناعات التحويلية بولاية الخرطوم.

٤- لا يوجد اختلاف بين متوسطات القطاعات الصناعية المختلفة حول تأثير إعطاء اعفاء ضريبي لفترات زمنية محددة للشركات التي تعمل في مكافحة التلوث على تفعليها للمحاسبة عن التأثيرات البيئية.

٥- لا يوجد اختلاف بين متوسطات القطاعات الصناعية المختلفة حول تأثير السماح بخصم أقساط قروض تمويل التكنولوجيا المعالجة للتلوث البيئي من وعاء الضريبة على تفعليها للمحاسبة عن التأثيرات البيئية.

٦- لا يوجد اختلاف بين متوسطات القطاعات الصناعية المختلفة حول تأثير منح اعفاء ضريبي نسبي لفترات زمنية محددة للشركات الصناعية التي تعمل في مكافحة التلوث على تفعليها للمحاسبة عن التأثيرات البيئية.

٧- اعطاء اعفاء لفترات زمنية محددة للشركات التي تعمل في مكافحة التلوث يعتبر أكثر الحوافز الضريبية التي تحث الشركات بقطاع الصناعات التحويلية على تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية في أنظمتها وتقاريرها المحاسبية.

التوصيات:

استناداً على الإطار النظري و النتائج التي توصل اليها الباحث من خلال الدراسة الميدانية فإنه يوصى بآلاتي:

١- أن يعمل المشرع الضريبي السوداني على تطوير التشريعات الضريبية وتوسيع نطاقها لتشمل البعد البيئي وهيكلة الحوافز المضمنة في قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م لتنص بصورة مباشرة على مراعاة الأبعاد البيئية والمحاسبة عنها.

٢- مراعاة طبيعة النشاط الصناعي عند هيكلة او سن الحوافز الضريبية التي تراعي الأبعاد البيئية حيث يختلف تأثيرها في تفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية باختلاف النشاط الصناعي.

٣- أن يعمل المشرع الضريبي السوداني على هيكلة الحوافز الضريبية والنص صراحة على إعطاء اعفاء ضريبي لفترات زمنية محددة وفق شروط محددة للشركات التي تعمل في مكافحة التلوث لأنها تمثل حافز لجميع القطاعات الصناعية لتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية.

٤- أن يعمل المشرع الضريبي السوداني على النص بصورة مباشرة على السماح بخصم أقساط قروض تمويل التكنولوجيا المعالجة للتلوث البيئي من وعاء الضريبة حيث تمثل حافز لجميع القطاعات الصناعية لتفعيل المحاسبة عن التأثيرات البيئية.

أن يعمل المشرع الضريبي السوداني على هيكلة الحوافز الضريبية لتشمل منح إعفاء ضريبي نسبي لفترات زمنية محددة للشركات الصناعية التي تعمل في مكافحة التلوث شريطة تفعيلها للمحاسبة البيئية خلال فترة الاعفاء واحتفاظها بسجلات منتظمة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

1. البكاء، حيدر عبدالمطلب (٢٠١٢م): الحوافز الضريبية وأثرها على الاستثمار والتنمية الاقتصادية في الفكر الاقتصادي الاسلامي، مجلة مركز دراسات الكوفة، العدد ٢٧، ص:١٥٦.

2. بن عمارة، نوال (٢٠١١م): المحاسبة عن الاداء البيئي الافاق والمعوقات، الملتقى الدولي الثاني حول الاداء المتميز للمنظمات والحكومات، نمو المؤسسات و الاقتصاديات بين تحقيق الاداء المالي وتحديات الاداء البيئي، جامعة ورقلة، الجزائر، ص:٢٦٧.

3. بوعلام، ولهي (٢٠١٤م): آفاق الاستراتيجية المالية الخضراء في ظل الدور الجديد للدولة مع الإشارة إلى حالة الدول العربية النفطية، مجلة العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، العدد ١٢، ص :١٨١-٢٠٢.

4. جمهورية السودان، ديوان الضرائب، قانون ضريبة الدخل السوداني لسنة ١٩٨٦م.

5. جمهورية السودان، وزارة البيئة والتنمية العمرانية، قانون حماية البيئة السوداني لسنة ٢٠٠١م.

6. الحسن، عمر السر محمد (٢٠١٢م): أثر تطبيق نظام المحاسبة البيئية على تقليل التكاليف البيئية في المنشآت الصناعية السودانية، مؤتمر الدراسات العليا بجامعة النيلين، قاعة الصداقة، الخرطوم، ص:١.

7. حسين، رمضان صديق محمد (١٩٩٢): دور التشريعات الضريبية في حماية البيئة، المؤتمر العلمي للقانونيين المصريين، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع، القاهرة، ص:١٧.

8. دويدار، محمد لطفي عبدالمنعم (٢٠٠٢م): مدخل مقترح لاستخدام الحوافز الضريبية في مكافحة التلوث البيئي في مصر، المجلة المصرية للدراسات التجارية، المجلد ٢٦، العدد ٢، ص:١٥.

9. رجب، خليل، و زياد هاشم يحي (٢٠٠٧م): دور المحاسبة البيئية في إدارة الخطر الناجم عن التلوث البيئي والافصاح عنها، المؤتمر العلمي السنوي الدولي السابع، إدارة المخاطر واقتصاد المعرفة، كلية الاقتصاد والعلوم الادارية، جامعة الزيتونة الاردنية، ص :٧.

10. الزهراني، صالح (٢٠٠٦): الاستخدام الفعال لإدخال ضريبة لحماية البيئة ومكافحة التلوث، مجلة الاقتصاد والإدارة، المجلد ٦٧، العدد ١، ص: ١٦١- ٢٢٨.

11. عبدالهادي، عبد الرسول (٢٠٠٤م): مدى فعالية الحوافز والإعفاءات الضريبية في تشجيع النشاط الصناعي، نشاط التصدير، المؤتمر الضريبي الرابع، مركز المشروعات الدولية الخاصة، طنطا، مصر، ص: ٣.

12. الغزناوي، عادل التابعي (٢٠٠٤): تحليل وتقييم سياسة الحوافز الضريبية لشركات الأموال واتجاهات لزيادة فعاليتها، المؤتمر الضريبي التاسع، جمهورية مصر العربية، ص:٥.

13. قريشي، خير الدين، و يوسف خروبي، والياس بدوي (٢٠١٢): فعالية الضريبة ضمن الأدوات الاقتصادية لحماية البيئة، الملتقى العلمي الدولي حول سلوك المؤسسة الاقتصادية في ظل رهانات التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص: ١- ٤.

14. الكاشف، محمود يوسف (٢٠٠٩م): اتجاهات تطوير القياس والافصاح المحاسبي نحو نظام متكامل للمعلومات البيئية، المجلة المصرية للدراسات التجارية، كلية التجارة، جامعة المنصورة، المجلد ٣٣، العدد الاول، ص: ١٤٤.

15. قناوي، أحمد عبدالرحيم (٢٠١٤): أطار مقترح للضرائب الخضراء للمحافظة على البيئة بالقرى السياحية، رسالة دكتوراه في المحاسبة، معهد الدراسات البيئية، قسم العلوم

الاقتصادية والقانونية والإدارة البيئية، جامعة عين شمس، مصر، ص: ١- ٣١٦.

16. لطفي، أمين السيد احمد (٢٠٠٥م): المراجعة البيئية، الدار الجامعية، الاسكندرية، ص ٤٢.

17. متولي، طلعت عبدالعظيم (٢٠٠٠م): البعد الضريبي للمحاسبة عن الموارد الطبيعية والبيئية، مجلة التجارة والتمويل، كلية التجارة، جامعة طنطا، مصر، العدد ١، ص: ١.

18. محمد، بن عزه، و عبدالرزاق، حبيب (٢٠١٢): دور الجباية في ردع وتحفيز المؤسسات الاقتصادية على حماية البيئة من أشكال التلوث، الملتقى العلمي الدولي حول سلوك المؤسسة الاقتصادية في ظل رهانات التنمية المستدامة والعدالة الاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ص: ١٥٢- ١٦٧.

19. محمد، طالبي (٢٠٠٤م): أثر الحوافز الضريبية وسبل تفعيلها في جذب الاستثمار الأجنبي المباشر في الجزائر، مجلة اقتصاديات شمال افريقيا، العدد السادس، ص: ٣١٧- ٣١٨.

20. مسدور، فارس (٢٠١٠م): أهمية تدخل الحكومات في حماية البيئة من خلال الجباية البيئية، مجلة الباحث، العدد ٧، الجزائر، ص: ٣٤٥- ٣٥١.

المراجع الأجنبية:

.٢١ Association of Chartered Certified Accountants, (2012): Taxation in recession, p7.

.٢٢ Environmental Protection Agency (EPA). (1995): "An introduction to environmental Accounting as A business management tool: Key concepts and terms", Accounting Journal, Vol.35, p 432-433 .

.٢٣ Jenkins G. & Lamech R., (1994): "Green Taxes and Incentive Policies- an International Perspective", San Francisco, Harvard Institute for International Development, p.76.

.٢٤ Peter Letmethe, Roger K Doost, (2000): "Environmental Cost Accounting and Auditing", Managerial Auditing Journal, Vol.15. NO.8, p424.

.٢٥ Potter, Kevin, Meister, Joel, Harrell, and Kapree, (2015): Credits and Incentives Provide Green for Going Green, Journal of Multistate Taxation and Incentives, Vol.25. No4, P 30-32.

.٢٦ Roman, Laura L, CPA, and CMAP, (2012): Tax Incentives Available for Energy Producers and Consumers Fluctuate and Require Continual Attention, Petroleum Accounting and Financial Management Journal, Vol.31. No 3, p 8-20.

.٢٧ Schultz, Thomas D, Heitger, Dan L,(2011): Incentives for Businesses to Green, The CPA Journal, Vol. 81.No 11,p 44-49.

.٢٨ Stephen, Smith.,(2011): "Environmental Economics", A very short introduction, Oxford University press, p 47 .

29. United Nations Conference on Trade and Development, (2004): World Investment Report, New York and Geneva, p 6.

Abstract

The study has dealt with tax incentives as an input that can contribute to the activation of accounting for environmental impacts in the Sudanese industrial companies. It aimed at clarifying the legal areas in the Income Tax Act of Sudan of 1986, which could encourage relevant companies on the activation of accounting for the environmental impacts in their financial reports, then to identify management's perspective on the extent of the impact of tax incentives for encouraging the activation of accounting for environmental impacts. To achieve these objectives, the Income Tax Act of Sudan for the year 1986 has been reviewed, together with identification of areas that can represent tax incentives for industrial companies to activate accounting for environmental impacts. A questionnaire has been prepared and distributed to higher managements in these companies to figure out their views on the impact of tax incentives with the purpose to encouraging them to activate accounting for environmental impacts. The main findings of the study have come to the following: Impact of the deduction of the expenses of environmental pollution in activating the accounting for environmental impacts differs from the industrial sector to another according to the nature of the Activity. Discounts, reductions and exceptions in the tax burden encourage the industrial companies in term of activation of accounting for the environmental impacts in their financial reports.

Key words: Tax incentives, Accounting for environmental impacts, Income Tax Act of Sudan for the year 1986.

أسطورة بجماليون بين جورج برنارد شو وتوفيق الحكيم

د. عارف كرخي أبوخضيري

قسم الأدب العربي – كلية اللغة العربية والحضارة الإسلامية – جامعة السلطان الشريف علي الإسلامية–بروناي دار السلام

المُلخَص

استحوذت أسطورة " بجماليون " – كغيرها من الأساطير الإغريقية القديمة – على اهتمام الأدباء المحدثين، فطفقوا يحاكونها في أعمالهم بمفاهيم وتفاسير ومناهج عديدة متنوّعة . ومن أشهر الأعمال الأدبية التي دارت حول هذه الأسطورة التي تربط بين الفنان وعمله الفنّي ، وبينه وبين الحياة من حوله مسرحيتان أولاهما ملهاة إنجليزية ألّفها الكاتب الإيرلندي جورج برنارد شو (١٨٥٦–١٩٥٠) في عام ١٩١٢م، وناقش فيها عدداً من الأوضاع الاجتماعية كسوء معاملة المرأة وحرمانها من حقوقها الاجتماعية،واضطرارها –كما حدث لإليزا بطلة المسرحية – إلى بيع نفسها بالبحث لها عن زوج من الطبقة المتوسطة التي تهيأت للعيش فيها ، وسوء استعمال الإنجليز للغتهم، والتفاوت في توزيع الثروة بين فئات الشعب ، والفوارق بين طبقات المجتمع . والمسرحية الثانية مأساة باللغة العربية كتبها الأديب المصري توفيق الحكيم (١٨٩٨–١٩٧٨م) في عام ١٩٤٠ بعد مشاهدته لمسرحية لمسرحية (بجماليون) لبرنارد شو في شريط من أشرطة السينما في عام ١٩٣٨م ، و تناول فيها علاقة الفن بالحياة . ويعقد الكاتب في هذا المقال مقارنة بين هاتين المسرحيتين اللتين كتبتا لغرضين مختلفين ،على ضوء الأسطورة اليونانية من ناحية ، وقواعد نظرية المحاكاة من ناحية أخرى. ويهدف المقال إلى تبيين مفهوم كلّ من الأديبين للمحاكاة ، وإبراز منهج كلّ منهما في محاكاتها ، والطريقة التي لجأ إليها كلّ منهما لتوظيفها توظيفاً فنياً في معالجة القضايا الاجتماعية والفنية العصرية التي شغلت كلّ منهما في العقدين الثاني والرابع من القرن العشرين.

الكلمات المفتاحية: أسطورة، بجماليون، محاكاة، تفسير، مأساة، ملهاة.

أسطورة بجماليون:

تدورهذه الأسطورة حول مثّال يوناني بارع يدعى "بجماليون" كان يعيش في جزيرة كريت، قرر ألا يتزوج ليتفرّغ للفن بسبب نفوره من النساء لما رآه من استهتارهن كما رآهن بأعياد فينوس إلهة الحبّ، تلك الأعياد الصاخبة التي كانت تقام بمدينة "أرمانوس" على الساحل الجنوبي للجزيرة، حيث كان معبد تلك الإلهة. وكان في خيال بجماليون مثل أعلى لما تكون عليه المرأة المثالية،وقد صاغ ذلك في تمثال رائع من العاج لا يقاربه جمالاً أية امرأة من الأحياء. وقد أعجب بجماليون بنتاج عبقريته حتى إنه غرق لأذنيه في غرام

التمثال وكثيراً ما كان يتحسس التمثال ليتأكد من أن الروح لم تدب فيه؛إذ لم يكن يصدق أنه ليس إلا عاجاً. وكان يلاطفها، ويقدّم لها الهدايا التي تستهوي فتاة في مثل سنها.كان يضع الخواتم حول أصابعها،والعقود حول رقبتها، وكانت الملابس التي يلبسها لها تناسبها،وتزيدها جمالاً وفتنة. وكان يرقدها على سرير فاخر، ويضع رأسها على وسادة ليّنة من الريش.

كان من أكبر الاحتفالات الإغريقية في ذلك الوقت عيد الإلهة "فينوس"، كانت تقّدم فيه الأضحيات، ويُحرق فيه البخور. وبعد أن قام بجماليون بدوره في الطقوس المرعية وقف أمام المذبح مخاطباً الآلهة قائلاً: "أيها الآلهة القادرون على كلّ شيء، أدعوكم أن تمنحوني زوجة لي"، ولم يجرؤ على أن يقول "عذرائي العاجية"، بل قال: فتاة شبيهة بعذرائي العاجية". سمعته فينوس التي كانت تحضر الاحتفالات،وعرفت ما كان في سريرته. وكعلامة لتقبلها لصلواته قبولاً حسناً جعلت اللهب يرتفع على المذبح في الهواء ثلاث مرات. وعندما عاد إلى منزله ذهب في التو ليرى تمثاله، ومال نحو السرير ليقبل العذراء العاجية فوجد شفتيها دافئتين، وضغط على شفتيها مرة أخرى، ومرّ بيده على أعضائها،فلان العاج للمُلمسه،وذاب

تحت أصابعه كالشمع. وبينما يقف سعيداً وحائراً ولايزال خائفاً أن يكون واهماً، راح يتحسس التمثال المرّة تلو المرة بوَلَه العاشق حين يمس مصدر أمله، دبت الحياة فيها فعلاً، وأخيراً شكر بجماليون الإلهة فينوس وقبّل جالاتيا، وهو الاسم الذي أطلقه على التمثال، فأحست بقبلاته وتضرج وجهها خجلاً، وباركت فينوس زواجهما وأنجبت له ولداً هو "بافوس" مؤسس مدينة "بافوس" مدينة الحبّ الشهيرة بجزيرة كريت. وتصوّرالأسطورة –على عكس ما يرى الحكيم– أن الفنان مهما يكن إبداعه الفنّي، لا يستطيع أن ينعزل عن الناس، أو يغلق قلبه بجدار سميك يحميه من الحبّ، ويبعده عن المرأة، وإنما هو محتاج إلى المرأة،تلك التي عن طريق الاتصال بها يستطيع ان يهب فنّه الحياة والخلود. فالأسطورة اليونانية لا ترى تعارضاً بين الفن والحياة،وأن اتصال الفنان بالمرأة وانغماسه في أحداث الحياة الاجتماعية عن طريقها، ليس فيه ما يضر عبقريته أو يعطل إبداعه الفنّي (أمين سلامة، ١٩٩٨، ٥٣-٥٤).

بجماليون لبرنارد شو:

ألّف برنارد شو(١٨٥٦ -١٩٥٠م) مسرحيته "بجماليون" بلندن في عام ١٩١٢م، وهي في خمسة فصول، وفي الفصل الأول نجد هيجنز مستغرقاً –رغم المطر المنهمر– في الكتابة في كراسة صغيرة، بينما تنظر أمّ وابنتها وابنها الذي ذهب ليحضر عربة أجرة،فيصطدم بفتاة تبيع الزهور في الثامنة عشرة من عمرها،وربما في العشرين، قذرة وفقيرة،وتلبس ثياباً قديمة ممزقة. ثم يظهر الكولونيل "بيكرنج"،وتتوسل إليه بائعة الزهور أن يشتري زهرة منها،فيمنحها بعض النقود. ثم يقترب منها بعض الواقفين،ويحذّرها من رجل يكتب كلّ كلمة تتفوّه بها. وتصيح الفتاة محتجة ويساندها الواقفون بجوارها،وقد ظنّوه مخبراً. ثم تتوسل إلى بيكرنج أن يحميها من المخبر. ويتقدم "هجنز"نحوها،ويهدئها، فتطلب منه أن ترى ما كتب في كراسته،فيريها إياه،فلم تستطع أن تقرأ شيئاً، فقرأ ما كتبه لها بنفس لهجتها،فتفزع الفتاة،وتطلب من الكولونيل التدخل لحمايتها. ويبدأ هجنز في الكشف عن المناطق التي يعيش فيها الواقفون من لهجاتهم،فيدهشون لمعرفته. وعندما سئل عن الكولونيل أخبرهم أنه من تشلتنهام، هارو، كمبردج ثم الهند، وأمّن الكولونيل على كلامه، وسأله إن كان يتكسّب من هذه الهواية في ملهى ليلي، فأخبره أنه فكّر في ذلك، وقد يحاول ذلك يوماً ما. ثم يسأل هيجنز عن كيفية حصوله على هذه المعلومات،فيخبره بأنه أستاذ لعلم الصوتيات، وأنه يستطيع أن يميّز بين لهجات منْ لا تزيد المسافة بينهم عن ستة أميال، ويمكنه أن يحدد موطن أي شخص في لندن في حدود ميلين، بل أحياناً في حدود شارعين. وعندما تطلب منه بائعة الزهور أن يتركها وشأنها، يأمرها هجنز أن تصمت وأن تكف عن إحداث هذا المواء الممجوج،وتبحث لها عن ملجأ في مكان بعيد. وعندما احتجت قائلة إنها يمكنها أن تجلس حيث شاءت اعترض قائلاً: إن امرأة تصدر عنها مثل هذه الأصوات التي تبعث على الاشمئزاز ليس لها الحق في الجلوس في أي مكان ثم قال للكولونيل: انظر إلى هذه المخلوقة،وإلى لغة الأرصفة التي تتحدث بها، اللغة التي ستبقيها في الوحل إلى آخر أيام حياتها. ثق ياسيدي أنه يمكنني في ثلاثة أشهر أن أحوّل هذه الفتاة حتى تبدو كدوقة في أي حفل من حفلات السفراء. يمكنني فوق ذلك أن أحصل لها على وظيفة وصيفة شرف،أو بائعة في أحد المتاجر الكبرى، وهي وظائف تتطلب من شاغلتها أن تتحدث بلغة سليمة (برنارد شو، ١٩٦٧، ٥٧)،ثم يتعرف هيجنز على الكولونيل كيرنل بيكرنج مؤلف"الكلام باللغة السنسكريتية"،ويتعرف بيكرنج على هنري هجنز مؤلف "أبجدية هجنز العالمية"، ويخبره بأنه جاء من الهند ليلقاه، ويخبره هجنز أنه كان ينوي الذهاب للهند لمقابلته،ثم يدعوه لبيته، ثم يلقي بحفنة نقود لبائعة الزهور، ويمضي مع بيكرنج. وعندما يعود فريدي بعربة الأجرة، ولم يجد أمه وأخته، تركب بائعة الزهور العربة،وتمضي إلى بيتها.

وفي الفصل الثاني يجلس هيجنز في معمل في شارع ومبول، ويجلس بيكرنج إلى المنضدة. وهجنز رجل عزب نشِط متحمس، لكنه لايبالي بالآخرين وشعورهم ،وهو في الأربعين من عمره، صريح كطفل. ويتحدث الرجلان عن الأصوات،وتدخل مسز "بيرس" مديرة المنزل لتعلن عن قدوم فتاة سوقية غريبة لهجتها مريعة جاءت لمقابلة هجنز فأمر بإدخالها. ودخلت بائعة الزهور القادمة من ليسون جروف، وعندما رآها هجنز أمرها بالانصراف فأخبرته أنها جاءت لتتلقى دروساً منه لتصبح سيدة راقية تشتغل في محل لبيع الزهور بدلاً من الوقوف بناصية توتنهام، وأنها تريد أن تتكلم كالسيدات الراقيات ويأمرها بالجلوس ويسألها عن اسمها فتذكر له أنها تدعى "إليزا دولتل". وتثير حال الفتاة ولغتها اهتمام بيكرنج،فيعرض على هجنز رهاناً مغرياً:

بيكرنج: هجنز، قد أثارت الفتاة اهتمامي. ما رأيك في الحفل الذي سيقام في حديقة السفير؟ إذا

أمكنك ذلك (تعليمها)،شهدت أنك أعظم معلّم على وجه الأرض.أراهنك بكل تكاليف التجربة على أنها لن تنجح. وسأدفع لك أجرك عن الدروس (برنارد شو، ١٩٦٧، ٧٥).

وبسرعة قبل هجنز الرهان،وأعلن أنه سيحوّل هذه المتسكّعة التي تجرجر أذيال ثوبها القذر إلى دوقة في ستة أشهر، بل في ثلاثة أشهر إذا كانت أُذنها حسّاسة،وكانت سريعة التقليد، وعزم على أن يبدأ معها منذ اليوم، ثم طلب من مسز بيرس أن تأخذ الفتاة،وتنظفها، وتأخذ منها كلّ ملابسها، وتحرقها،وتطلب لها ملابس جديدة.

وبدا الأمر كلّه بالنسبة لهجنز مجرد تجربة تعليمية، أو رهان يريد أن يكسبه، ولم يهتم بمصير إليزا بعد انتهاء عمله:

مسز بيرس: من فضلك لا تخرج عن الموضوع يا مستر هجنز. أريد أن أعرف على أي أساس ستبقي

هذه الفتاة هنا. هل سترتب لها أجراً ؟ وما مصيرها بعد أن تنتهي من تعليمك لها؟ يجب أن يكون لديك بُعد نظر.

هجنز: (وقد نفذ صبره) وما مصيرها إذا تركتها في الوحل؟ أجيبي يا مسز بيرس.

مسز بيرس: هذا شأنها وليس شأنك يا مستر هجنز.

هجنز: إذن حين أنتهي منها يمكن أن نلقي بها في الوحل كما كانت، حينئذ سيكون هذا شأنه وينتهي كلّ شيء على ما يرام (برنارد شو، ١٩٦٧، ٨٥).

وهجنز –كما تراه مسز بيرس- محبّ للأمر والنهي،مسيطر متغطرس، ويستعمل كلمات السباب أكثر مما ينبغي .

وبعد قليل أقبل "الفرد دولتيل" والد إليزا ليقابل هجنز،وهو كناس عجوز جاء يطلب ابنته فأجابه بقوله اذهب وخذها في الحال واتهمه بأنه أرسلها لتهديده،وابتزاز المال وهدده بأنه سيتصل بالبوليس تليفونياً، ولكنه أنكر ذلك،وقال إنه جاء ليحضر لابنته حاجاتها، وطلب خمسة جنيهات،ثم أخذها وانصرف.

وفي الفصل الثالث تستقبل"مسز هجنز" –وهي سيدة تخطت الستين– ابنها في بيتها وتسأله عن سبب مجيئه في يوم استقبالها، فيخبرها بأنه التقط فتاة وأنها ستزورها في الغد وأنه علّمها أن تتكلم لغة سليمة،ولن تتحدث إلا في موضوعين: الجوّ، وصحة كلّ فرد. ثم تقبل "مسز أينزفورد هل"، وابنتها "مس اينز فورد " (كلارا) ،وابنها "فريدي"،ثم بيكرينج ،ثم تأتي مس دولتل (إليزا) ، وينبهر بها فريدي، وتتحدث عن الجوّ حديثاً مضحكاً،وكذلك عن الإنفلونزا التي ماتت من جرائها عمتها، ثم تؤكد أنها قُتلت ليسرقوا منها قبعتها،وتخبرهم أن أباها مدمن للشراب. ثم تنصرف عائلة اينزفورد هل، ويسأل هجنز أمه عن إليزا، فتخبره أنها لاتصلح لأن يقدمها للمجتمع، وأنه – وبكيرنج – يلهوان:

مسز هجنز: لاشك أنكما طفلان يلهوان بدمية حيّة.

هجنز: نلهو! إن هذا أصعب عمل قمت به، وإياك أن تنكري ذلك يا أمي. لكنك لا تتصورين مقدار

الإثارة في أخذ إنسان ما، وتحويله إلى إنسان آخر مختلف تمام الاختلاف بخلق لغة جديدة له. إن ذلك بمثابة ملء أعمق هوة تفصل بين طبقة وطبقة وبين روح وروح (برنارد شو، ١٩٦٧، ١٤٤).

كانت مسز هجنز أكثر ذكاء من هجنز وبيكرنج؛ فقد أدركت المشكلة التي قد تورطت فيها إليزا:

مسز هجنز: اسكت يا هنري. ألا تعرف يا كولونيل بيكرنج أنه عندما دخلت إليزا إلى شارع وميول

دخل معها شيء آخر؟

بيكرنج: دخل أبوها، ولكن هنري تخلص منه بسرعة.

مسزهجنز: كان الأجدر أن تدخل معها أمها. و ما دامت أمها لم تدخل معها، دخل معها شيء آخر.

بيكرنج : أي شيء؟

مسز هجنز: (دون وعْي منها تكشف عما في نفسها) مشكلة.

بيكرنج: آه، فهمت. مشكلة تقديمها كفتاة مجتمع.

هجنز: سأحل هذه المشكلة، وقد حللت نصفها فعلاً.

مسز هجنز: كلا، إنكما رجلان في منتهى الغباء. إني أعني مشكلة ما سيكون عليه شأنها بعد ذلك (برنارد شو، ١٩٦٧، ١٤٦-١٤٧).

ولم يفكر هجنز في هذه المشكلة بالطبع، بل إنه لم يرأنها مشكلة على الإطلاق، فيمكنها أن تذهب إلى حيث تريد مستغلّة الميراث الذي خلقه لها. وعندما واجهته أمه برأيهالم يزد على أن قال إنه سيجد لها عملاً سهلاً. ثم انصرف الصديقان عائدين إلى بيت هجنز.

وفي الفصل الرابع يعود هجنز وبيكرنج وإليزا للبيت بعد حفل الحديقة ،ثم حفل العشاء،ثم الاستقبال متعبين، وقد نجح هجنز، وكسب الرهان:

بيكرنج: (يتمطى) أشعر ببعض التعب. كان يوماً حافلاً. حفل الحديقة، ثم حفل العشاء ، ثم الاستقبال!

إن ذلك كثير ولو كان جميلاً. لكنك كسبت الرهان يا هجنز. نجحت إليزا أكثر مما كنا

نتوقع، إيه؟

هجنز: (بحماس) الحمد لله، انتهى كل شيء!

وراحا يهنئان أنفسهما بالفوز العظيم،ولم يلتفتا إلى إليزا،ففاض بها الغضب، وعندما صعد هجنز السلم إلى غرفته تساءل عن خُفيّه

فتخطف إليزا الخفّين وتلقي بهما بكلّ ما أُوتيت من قوة واحداً بعد الآخر إلى حيث يقف معلّمها،فيفاجأ هجنز:

هجنز: (مندهشاً) بحق السماء! (يتقدم نحوها) ماذا دهاك؟ (يوقفها بأن يشدّها من يديها) ماذا

حدث ؟

إليزا: (لاهثة)لم يحدث شيء بالنسبة لك. كسبت لك رهانك، أليس كذلك؟ وهذا يكفيك. أما أنا

فلا أظنني أستحق من تفكيرك شيئاً.

هجنز: أنت كسبت لي الرهان! أنت! يا لك من حشرة مدّعية! أنا الذي كسبته. لماذا ألقيت بهذين الخفّين عليّ ؟

إليزا: أردت أن أحطّم وجهك. كم أودّ أن أقتلك، أيها الوحش الأناني. لماذا لم تتركني في الوحل

حيث التقطني؟ إنك تشكر الله لأن كلّ شيء قد انتهى ولأنه يمكنك الآن أن تلقي بي في

الوحل حيث كنت، أليس كذلك؟ (برنارد شو، ١٩٦٧، ١٥٧-١٥٨).

كان تفكير هجنز متركّزاً في الرهان، وقد كسبه،ولم يعد يفكر في شيء الآن، ولم تعد إليزا تهمّه،ولا مستقبلها. أما إليزا فكان جلّ تفكيرها فيما بعد الرهان: ما الذي ستصير إليه،ولكن هذا السؤال لم يخطر ببال هجنز،ولم يعره اهتماماً.

إليزا: طبعاً هذا لا يهمك. أعرف أن هذا لا يهمك. لن يهمك حتى لو متّ. أنا لا شيء بالنسبة لك. أنا أحقر من هذين الخفين! (برنارد شو، ١٩٦٧، ١٥٩).

إن حالها الآن أسوأ من حالها من قبل عندما كانت تبيع الزهور:

هجنز: (وقد خطرت له فكرة سارة) أظن أنه يمكن لوالدتي أن تجد لك فتى مناسباً كلّ المناسبة!

إليزا: كما أرفع من ذلك عند ناصية شارع نوتهام كورت.

هجنز: (يصحو) ماذا تعنين؟

إليزا: بعت الزهور، ولكني لم أبع نفسي، أما الآن وقد حولتني إلى فتاة مجتمع،فلم أعد أصلح إلا لبيع نفسي. كم أتمنى لو كنت تركتني حيث وجدتني (برنارد شو، ١٩٦٧، ١٦٣).

ويندهش هجنز لكلامها،وتسأله عن ملابسها هل هي ملْك لها،أو لبيكرنج مثل المجوهرات، فإنها تريد أن تعرف ما يمكنها أن تأخذه معها حتى لا تتهم بالسرقة. فيثور هجنز، ويخبرها أنه يمكنها أن تأخذ كلّ شيء ماعدا المجوهرات فهي مستأجرة. وعند ذلك تخلع مجوهراتها،وتعطيها له،ثم تخلع خاتماً كان قد أهداه لها فتردّه إليه،فيأخذه غاضباً،ويرمى به في المدفأة. ثم تخبره أنه من المستحسن أن يترك مذكرة لمسز بيرس عن القهوة التي طلبها ليتناولها في الصباح؛ لأنها لن تخبرها، فاستشاط غضباً وقال:

هجنز: (بطريقة رسمية) اللعنة على مسز بيرس، واللعنة على القهوة، واللعنة عليك، (ثم بوحشية)، واللعنة على حماقتي التي جعلتني أغدق من علمي الذي شقيت في اكتسابه ومن كنز إخلاصي وعطفي على ربيبة الوحل التي لا قلْب لها (برنارد شو، ١٩٦٧، ١٦٧-١٦٨).

ثم يخرج،ويغلق الباب خلفه،وتركع إليزا على ركبتيها بجوار المدفأة تبحث عن الخاتم.

وفي الفصل الخامس يحضر هجنز وبيكرنج إلى منزل مسز هجنز، وقد اتصل الرجلان بالبوليس، ثم يخبر هجنز والدته بأن إليزا قد هربت، فأخبرته أمّه أنه عليه أن يستغني عنها،وأن للفتاة كلّ الحق أن تتركه إذا أرادت. ثم يحضر دولتل الكنّاس مرتدياً ملابس أنيقة لمقابلة هجنز،وأخبره أنه السبب فيما آل إليه من شقاء؛ فقد أضاع سعادته وقيّده بقيم الطبقة المتوسطة البالية؛ إذ أرسل هجنز خطاباً لأمريكي عجوز يخبره فيه أن دولتل أحسن مفكر حرّ في الأخلاق في انجلترا كلّها، ومات الأمريكي،وترك لدولتل حصة في شركته تساوي ثلاثة آلاف جنيه في السنة بشرط أن يلقي ست محاضرات في السنة لهيئة ونافلر العالمية للإصلاح الاجتماعي. وهو مستاء لأنهم جعلوه جنتلمان،وبعد أن كان سعيدً حرّاً أصبح الآن مشغول البال مقيّداً،وكلّ واحد يقصده،ويطلب منه نقوداً، كما أصبح الآن مريضاً،وأصبح يعيش للناس،وليس لنفسه. ثم عرضت مسز هجنز على دولتل أن يحل مشكلة مستقبل إليزا إذ يمكنه أن ينفق عليها الآن،ولكنه رفض. ثم أخبرت ابنها بأن إليزا في الطابق العلوي، فقد جاءتها هذا الصباح بعد أن أمضت الليل في التجوال في الشوارع، وقد ملأها الغضب، وقد حاولت أن تلقي بنفسها في النهر لولا الخوف. وأخيراً قضت الفترة الباقية من الليل في فندق. أخبرتها عن الطريقة الوحشية التي عاملها بها هجنز وبيكرنج وانكارها لذلك. قالت لهما إنها ارتبطت بهما بعاطفتها. عملت كثيراً من أجل هجنز. حين أتى يوم التجربة العظيم،وعملت ذلك العمل المدهش من أجل هجنز دون خطأ واحد.جلس الاثنان دون أن يقولا لها أية كلمة،لكنهما تحدثا فيما بينهما عن سرورهما بانتهاء التجربة،ولم يلقيا بالاً لشعورها. ثم وعدته أن تطلب من إليزا النزول إذا وعد أن يحسن هجنز السلوك في مخاطبتها. ثم تطلب من الخادمة أن تطلب من مس دولتل أن تحضر. وعندما حضرت ألقت على بيكرنج التحية وسلّمت على هجنز،فطلب منها العودة إلى بيته،فلم ترد عليه، فيذكّرها متباهياً بأنه هو الذي صنعها:

هجنز: دعيها وشأنها أماه. فلتتكلم عن نفسها وسترين في التوّ إذا كانت في رأسها فكرة لم أضعها

أنا فيها أو على لسانها كلمة لم أعلمها لها . أكرر أني أنا الذي خلقت ذلك الشيء من

ورقات الكرنب المفصّة التي التقطتها في كوفنت جارون . والآن تحاول أن تمثل علي دور

السيدة الراقية (برنارد شو، ١٩٦٧، ١٨٧).

وفي هذا الفصل الأخير من المسرحية بدا هجنز وإليزا وكأنهما قد تبادلا الأدوار: فقد بدت إليزا وكأنها تعلّم معلمها البروفسور كيف يخاطب النساء بأدب واحترام، أو بعبارة أخرى كيف يكون مهذباً في معاملتهن، وبدت إيلزا تتحدث كسيدة راقية محترمة، وألزمته أمه -بما ألزم هو نفسه إليزا من قبل– أن يلتزم في حديثه لإليزا بموضوعين اثنين لا يحيد عنهما، وهما الصحة،والطقس. وبدا جلياً أن الإنسان لا يُعرف بطريقة كلامه، أولغته وحديثه كما كان يظن هجنز، وإنما بسلوكه وتصرفه. وإليزا –على حدّ قول مسز هجنز– لم ترقص في حفل الأمس كأميرة فحسب، بل إنها تصرفت في احترامها لنفسها وتركها لهجنز كما تتصرف الأميرات. كذلك بدا هجنز في خاتمة المسرحية ضعيفاً لا يقوى على العيش وحيدا بعيداً عن إليزا، في حين أنها بدت قويّة تعتمد على نفسها،ولم تعد في حاجة إليه، أو إلى أبيها، أو إلى أي مخلوق آخر.

وتذكر إليزا أن ما يفرّق بين الفتاة الراقية وبائعة الزهور، فيما عدا الأشياء التي يمكن لأي إنسان أن يتعلمها كالملبس وطريقة الكلام الصحيحة وما إلى ذلك، ليس كيف تسلك هي بين الناس،وإنما كيف تُعامل منهم. ستكون هي دائما لبروفسور هجنز بائعة زهور،وسيظل يعاملها كذلك،لكنها تعرف أنها بالنسبة لبيكرنج فتاة راقية، وسيظل يعاملها كذلك. وبينما كانت تتجول مساء أمس في سوق الزهور كلمتها فتاة،وحاولت أن تعود إلى طريقتها القديمة معها، ولكن لم يمكنها .لقد نسيت لغتها،ولا يمكنها أن تتكلم إلا لغة طبقته. ذ لك هو الذي يفصلها عن ناصية شارع توتنهام كورت. وعندما يظهر دولتل من خلفها،وترى وسامته تسقط السلة من يدها؛إذ تفقد سيطرتها على نفسها كلية. ويخبرها أبوها أنه اليوم سيمضي للكنيسة ليتزوج. وعندما طلب منها هجنز أن تعود إلى بيته رفضت:

هجنز: والآن يمكنك أن تعودي أو تذهبي إلى الشيطان كما يحلو لك.

إليزا: وما الذي يدفعني إلى العودة؟

هجنز: (يقفز على ركبتيه على الأريكة الاسطمبولي ويميل نحوها كي يقترب منها) لمجرد العودة. الذي

جعلني آخذك في مبدأ الأمر.

إليزا: (تشيح بوجهها) وقد تلقي بي من النافذة غداً إذا لم أنفذ لك ما تطلبه منّي.

هجنز: نعم ، ويمكنك أن تتركيني غداً إذا لم أنفذ كلّ ما تريدين منّي.

إليزا: وأعيش مع زوجة أبي؟

هجنز: نعم أو تبيعين الزهور.

إليزا: أوه ! كم أودّ لو استطعت العودة إلى سلة الزهور فلا أعتمد عليك، ولا على أبي، أو على أي

مخلوق آخر. لم حرمتني استقلالي ؟ و لم سلّمت لك به ؟ والآن صرت عبْدة بالرغم من

ملابسي الفاخرة (برنارد شو، ١٩٦٧، ٢٠٤-٢٠٥).

ويقترح هجنز على إليزا أن تتزوج من بيكرنج، فتخبره بأنها لن تقبله ولن تقبله هو نفسه لو عرض عليها الزواج، وأن عدداً من الشبان قد تقدموا لخطبتها،ومنهم فريدي،وهو يحبّها. إن ما تريده الآن هو المعاملة الكريمة، فإذا لم تحصل عليها فستحصل على الاستقلال. ففي إمكانها أن تصير معلّمة للصوتيات. إنها انتصرت عليه:

إليزا: انتصرت عليك يا هنري هجنز، انتصرت. الآن لن تهمني افتراءاتك، وكلامك الأجوف.

سأعلن في الجرائد أن من قدّمتها كدوقة ليست إلا بائعة زهورعلّمتها، وأنها مستعدة أن تعلّم

أية فتاة لتكون دُوقة في مدى ستة أشهر مقابل ألفٍ من الجنيهات، أوه، أكاد أركُل نفسي

كلما تذكرت كيف كنت أزحف تحت قدميك راضية بأن أُوطأ وأُشتم،بينما يمكنني أن أكون

مثلك لو رفعت إصبعي.

هجنز: (ينظر إليها في عجب) أيتها الملعونة! لكن هذا أحسن من ضعفك وبكائك، وأحسن من

إحضارك الأخفاف وإيجادك النظارة، أليس كذلك؟ (يقف) وحق القديس جورج يا إليزا

قلت إني سأجعل منك امرأة، وقد كان. إني أفضلك كما أنت الآن!

إليزا: نعم الآن تحاول أن تسترضيني لأني لا أخشاك ويمكنني أن أستغني عنك.

هجنز: طبعاً أريد أن أسترضيك أيتها البلهاء الصغيرة. منذ خمس دقائق كنت كحجر الرحى حول

عنقي والآن أنت حصن منيع : سفينة حربية، زميلة. أنت وأنا وبيكرنج سنصبح ثلاثة من

العزاب بدلاً من رجلين وفتاة حمقاء (برنارد شو، ١٩٦٧، ٢١١-٢١٢).

تعود مسز هجنز،وعندما تُسأل عما إذا كان هجنز سيذهب معهم إلى حفل الزواج تجيب أمه بالنفي، وقالت إليزا الوداع إذن،لكنه طلب منها أن تشتري له بعض الحاجيات فقالت له اشتريها بنفسك وخرجت، فقالت له أمه إنها ستشتري هي له ما طلب، ولكنه قال لها خلّ عنك. سترين أنها ستشتريها له وكأنه واثق من أنها ستعود إلى بيته، إلا أن هذا لن يحدث بالطبع؛لأن المؤلف ذكر في تعقيبه على المسرحية أن هذا غير محتمل،لا لأن المسرحية ستفسد إذا مثلت بهذا الافتراض غيرالمنطقي فحسب، ولكن لأن بقيتها الحقيقية واضحة لأي شخص عنده إحساس بالطبيعة الإنسانية عامة وبالغريزة النسوية على وجه الخصوص. وحين تقول إليزا لهجنز إنها لن تتزوجه حتى لو طلب منها ذلك، لا تقولها لإغرائه،ولكنها كانت تعلن قراراً اتخذته بعد دراسة وتعمق (برنارد شو، ١٩٦٧، ٢١٥). لقد قررت أن تختار فريدي لأنها لا تتوق إلى حياة كلّها إحضار لأخفاف هجنز، بل لحياة يحضر لها فيها فريدي أخفافها على الرغم من أنه لم يكن له مال أو مهنة. لقد نجحا في فتح حانوت للزهور تحت سقيفة إحدى محطات السكك الحديدية بمعونة مالية من بيكرنج الذي أحبته كأب، وأحبت فريدي كزوج، ولم تحب هجنز ولم تحب دولتل. (برنارد شو، ١٩٦٧، ٢٣٠).

وواضح –بالطبع- أن بجماليون هو هجنز صانع إليزا،أو الذي حوّل بائعة الزهور إلى دوقة، أو أشبه بالدوقة في لغتها الراقية وسلوكها الرفيع. أما جالاتيا فهي إليزا عينها. وإليزا لا تحب هجنز على الإطلاق كما أن جالاتيا لا تحب بجماليون؛ لأن علاقته بها لا تعدو علاقة الصانع بشيء قد صنعته يداه لا أكثر ولا أقل (شو، ١٩٩٤، ٨٢).

بجماليون لتوفيق الحكيم:

ألّف توفيق الحكيم مسرحية "بجماليون " في عام ١٩٤٠، أو على الأدقّ نشرها في تلك السنة، وقد ترجمت إلى اللغة الفرنسية في عام ١٩٥٠م، أي بعد ثماني سنوات من نشرها بالعربية بمصر. "ولم يكن الحكيم في تلك الفترة ،كما كان قبلها بنحو عشرين عاماً، يكتب للمسرح بالمعنى الحقيقي، وإنما كان يكتب مسرحياته لتقرأ في كتاب، أو بعبارة أخرى يقيم مسرحية داخل الذهن، ويجعل الممثلين أفكاراً تتحرك في المطلق من المعاني، مرتدية أثواب الرموز. صحيح أنه مازال محتفظاً بروح المفاجأة المسرحية coup de theatre،ولكن المفاجآت المسرحية لم تعد في الحادثة بقدرما هي في الفكرة، لهذا اتسعت الهوة بينه وبين خشبة المسرح، ولم يجد "قنطرة" تنقل مثل هذه الأعمال إلى الناس غير: "المطبعة"" (الحكيم، ١٩٨١، ١٠).

ومعنى ذلك كلّه أن الحكيم لم يفكر في أن تظهر أعماله مثل أهل الكهف وشهرزاد وبجماليون على المسرح الحقيقي،بل إنه نشرها جميعاً ولم يرض حتى أن يسميها"مسرحيات"، بل جعلها عن عمد في كتب مستقلة عن مجموعة "المسرحيات" الأخرى المنشورة في مجلدين، حتى تظل بعيدة عن فكرة التمثيل؛ لأنه كان يراها لا تصلح للتمثيل على الوجه الذي ألفه أغلب الناس، فالممثلون يعرضون مواقف وأزمات لا يرى الجمهور أن مثلها مما يكتب للمسارح العواطف.

ففكرة الصراع في هذه المسرحيات الذهنية تقوم على الصراع بين الإنسان والزمن كما في أهل الكهف، وبين الإنسان والمكان كما في شهرزاد، وبين الإنسان وملكاته كما في بجماليون. والأشياء المبهمة،والأفكار الغامضة لا تصلح لهزّ المشاعر بقدر ما تصلح لفتق الأذهان. فالمعضلة في هذه الروايات في الحقيقة هي في إبقاء الشعر، أو الفلسفة يشيعان في جوّ المسرح كما شاعا في جوّ ا لكتاب.

ولكن لماذا كتب الحكيم بجماليون؟ لقد ذكر الحكيم في مقدمة روايته"أن ما ذكّره بهذه الأسطورة مشاهدته لمسرحية "بجماليون" لبرنارد شو في شريط من أشرطة السينما، عندئذ تيقظت في نفسه الرغبة القديمة، فعزم على كتابة هذه الرواية" (الحكيم، ١٩٨١، ٩-١٦).

ومعنى هذا أن الحكيم يعترف بأنه اطّلع على مسرحية "بجماليون" لبرنارد شو، ولكن معالجته لها –كما سنرى– تختلف تماماً عن معالجة الكاتب الإيرلندي، وهواختلاف يردّ إلى أسباب كثيرة سنفصل الحديث عنها فيما بعد، أما الآن فسنعمد إلى عرض هذه المسرحية وتحليلها.

تشتمل مسرحية "بجماليون" للحكيم على أربعة فصول، وتجري القصة كلّها في منظر واحد هو بهْو في دار "بجماليون"، وأهم ما في البهو نافذة كبيرة تكشف من خلفها عن غابة ذات أشجار وأزهار غريبة، ثم باب يؤدي إلى داخل الدار. وفي أحد الأركان ستارأبيض من حرير. ويبدأ الفصل الأول فنجد الفتى نرسيس في البهْو جالساً أمام الستار وتقترب منه جوقة من راقصات تسع جميلات، فيهمسن له بأن الليلة عيد فينوس،ويشرن إلى أن "بجماليون" يعيش بعيداً عن المرأة، وأنه حرّم الحبّ، وأنكرته فينوس. ثم تقبل عليه إيسمين الحسناء التي رأته فأحبته،وأقسمت أن يكون لها وتكون له. ونتعرّف من حوار إيسمين مع نرسيس أنه

يجلس حارساً لتمثال "جالاتيا" ، زوجة بجماليون، القابع خلف الستار. ويصوّر الحكيم نرسيس كما في الأساطير بجماله وحمقه. ونعرف من الجوقة أن بجماليون هو الذي التقط نرسيس وليداً (أو زهرة برية) بين مروج الغابة،وأطلق عليه هذا الاسم. وتكشف إيسمين لنرسيس عن حبّها له، وتحاول الجوقة خطفه،بيد أن إيسمين تدفعهن عنه،وتختاره لنفسها، وينصرفن. وتحاول إيسمين أن تدنو من الستار فيمنعها نرسيس لأنه لا يباح لأحد رؤية التمثال؛ لأن بجماليون غيور عليها لأن جمالها لا يمكن أن يحلّق إلى مثاله خيال، ولا ينبغي أن يقع على جسدها الناصع ذرة من غبار، ونرسيس موكول له هذا. فقد زيّنها بجماليون باللؤلؤ،ووضع لها سريراً مفروشاً ذي طنافس فاخرة ووسائد مصنوعة من الريش، وألبسها ثيابا موشاة بالذهب، ومصبوغة بألوان "فينيقيا"،ووضع بجانبها هدايا رائعة من عنبر ومرجان وأصداف بارعة،ونثر حولها العطر. وقد شاع غرام بجماليون في المدينة، ويقولون عنه إنه مجنون. فقد صنع بيديه امرأة من العاج،ووقع في حبّها،وراح يناجيها،ويدعوها زوجته، غمرها بكل ما تصبو إليه المرأة من ترف. وقد صارمن ذلك الوقت يمضي إلى معبد فينوس،ويعد لها القرابين ليسألها أن تمنحها الحياة.

ونتعرف من "إيسمين" أن نرسيس وبجماليون طرفا نقيض،عند أحدهما ما ليس عند الآخر. ولعله هذا ما يربط أحدهما بالآخر؛ إذ يراه بجماليون "الشطر الجميل العقيم للأشياء، أو "الصدَفة البراقة التي لا تحوي اللؤلؤة". وهنا يأتي دور "إيسمين لتتناول الصدَفة، أي نرسيس، بين راحتيها لتفتحها وتملأها، أي تجعلها تبصر وتحيا. فهي زهرة مقفلة لابد لها من قطرات الندى، أي الحبّ من عينيها، لتتفتح.

وتجذب إيسمين نرسيس من يده،وتقوده إلى الخارج، ثم يغلقان الباب خلفهما،ويذهبان،ثم تقبل فينوس بمركبتها مع أبولون،ويدخلان دار "بجماليون"،وينظران إلى تمثال جالاتيا،ويذكر أبولون أنه "أجمل كثيراً من امرأة وأكمل كثيراً من امرأة"، وتعجب فينوس كيف يخرج هذا العمل من بين أصابع فانية. وعلّق أبولون بأن البشر يمتازون عنهم أن في طاقتهم أحياناً أن يسموا على أنفسهم، وأن قوة الفن،أو ملكة الخلق عند هؤلاء لقادرة أحياناً أن توجد مخلوقات جميلة ليس في إمكان آلهة الإغريق أن يأتوا بمثلها، أو يجاوزوهم في شأوها؛ إذ يستطيع الهالك بقوة الفن أن يخلق الخالد.لم تلتفت إليه فينوس، وحرمته هباتها فعاش بعيداً عن حبّ المرأة،لكنه صنع بيديه امرأة، وخلق بنفسه لنفسه الحبّ. ثم يسمع أبولون وفينوس صوت "بجماليون" ينادي فينوس وهو يقدم لها القرابين ويقول:

- فينوس! فينوس! أيتها السخية بالهبات! امنحيني هبة واحدة: انفخي حرارة الحياة في تمثال جالاتيا!

زوجتي جالاتيا العاجية! اعطيها حياة يا إلهة الحبّ والحياة!! (الحكيم، ١٩٨١، ٣٨).

وترق له فينوس، فتمنح التمثال الحياة.

ثم يقف الإلهان خلف النافذة ينظران، فيريان بجماليون يقبل، ويفتح باب الدار، ويدخل مع نرسيس. وبعد قليل تتنهد جالاتيا خلف الستار، ويراها بجماليون فيفرح، ونعرف من بجماليون أنه لم يصنع تماثيل بعد جالاتيا؛ فقد وضع كلّ مواهبه وآماله ومشاعره في تمثال واحد أخير، لا يحسب أن في الإمكان أن يصنع ما يدانيه في الإبداع، صنعه ثم ألقى من الباب بكل أدوات صناعته، فلن يعود إليها أبداً.

ونعلم هنا أن جالاتيا بدات تغار من التمثال، أو بعبارة أخرى من الفن عندما أخبرها بجماليون أن التمثال هو قلبه وحبّه:

جالاتيا : (تنظر حولها) : وأين هذا التمثال ؟ لست أراه هنا!

بجماليون: لا تسأليني هذا السؤال !

جالاتيا: أبعته إذن ؟

بجماليون: أنا ؟ أنا أبيع دمي وذهني وحياتي ونبوغي وقلبي وحبّي ؟! ما هو الثمن الذي يرضيني في ذلك؟

جالاتيا: لن تزعم بعد الآن أني وحدي حبيبتك ؟

بجماليون: بل أنت كذلك في كلّ حين يا جالاتيا !

جالاتيا: إني لست كلّ حياتك وكلّ قلبك وكلّ حبّك !

بجماليون: بل أنت كذلك ...

جالاتيا: وذلك التمثال الذي تحدثني عنه !

بجماليون: ... هو أيضاً كذلك !

جالاتيا: لا لست أريد أن تشرك معي شيئاً ! (الحكيم، ١٩٨١، ٥٥).

بدأت الغيرة بين المرأة زوجة بجماليون الفنان، وبين التمثال، أي الفن. وهكذا وقع بجا ليون في مأزق حرج.

وفي الفصل الثاني يظهر بجماليون جالساً في بهو داره مطرقاً كئيباً لهروب جالاتيا مع نرسيس، وتأتي إيسمين،وتخبره بمقر جالاتيا،وهو كوخ أمام غدير في غابة السّرو. بيد أن بجماليون لا يشعر أنه حاقد،أو ناقم على جالاتيا؛ إذ كيف يمقت عمله الذي صنعه بخير ملكاته؟ لم يفتح بجماليون قلب جالاتيا المغلق، ولم يحاول لأنه "أدرك أنها لن تفهم عنه ما يقول. ويرى الآن أن فينوس هي سبب البلاء؛لأنها وضعت في تمثاله روح هرة: أي روح امرأة، ذلك الروح الملول الطّرف. لقد جعلت هذا الأثر الرائع ينقلب إلى كائن تافه .. لقد صيرتها امرأة حمقاء تهرب مع فتى أحمق! ويتمنى الآن أن

ترد الآلهة عليه عمله، أن يردوا عليه جالاتيا كما كانت تمثالاً من عاج! و يرى نفسه يسمو على الآلهة؛ فقد صنع هو الجمال الخالد، بينما أفسدوا هم الجمال الذي أقامه. وتسمع فينوس كلام بجماليون فتغضب وتثور.و يُرجع أبولون جالاتيا إلى دار بجماليون، وتعتذر له،وتعترف "بأنها تشعر أنها جزء منه"، وأن في نفسها أنه إله، وأنه يخيل إليها أنه خلقها وصنعها، وجعلها كما تتخيل وتشتهي، ويعترف لها هو أنها ليست المسؤلة عما فعلت، وإنما المسؤل هو فينوس. ثم تسترسل جالاتيا،وتخبره أنها الآن لا تخافه لأنها تحبّه، وتحبّه لأنها عرفته،وعرفت نفسها بعض المعرفة.

وفي الفصل الثالث يجلس نرسيس في آخر الليل وهو مطرق مهموم وأمامه إيسمين: أما بجماليون ففي الكوخ بغابة السّرو عند الغدير مع جالاتيا. ويتحدث نرسيس مع إيسمين،ويتساءل عما إذا كان بجماليون غاضباً منه لهروب جالاتيا معه، ويقسم لإيسمين أن جالاتيا هي التي اختطفته،وقالت له هلم لنخرج إلى الغابة نلعب ونقفز ونجري ونتسابق.وعندما رفض جذبته من ذراعه جذباً إلى غابة السّرو، ولعبا هناك حتى غلبهما النعاس.وعندما استيقظ لم يجدها إلى جانبه، وعادت جالاتيا إلى بجماليون وكلّها حبّ له. وذكر نرسيس أن جالاتيا بالنسبة له تلك اللعبة التي شاهد بعينه صنعها.

لقد تحولت شخصية نرسيس في هذا الفصل، كما تحولت شخصية جالاتيا، فلم يعد كالطفل، أو كالصدفة البراقة التي تجدها خالية من اللؤلؤة.لم يعد دمية تلعب مع الدمى. لقد صار،كما قالت له إيسمين عندما قابلته أول مرة، تلك الزهرة المقفلة التي كان لابد لها من قطرات الندى لتتفتح، أي لابد لها من حبّ إيسمين.

كل شيء يتفتح في هذا الفصل: يتكشف لنرسيس حبّ إيسمين له، ويتكشف لها وقوعه في حبّه، تماماً كما تكشفت شخصية بجماليون لجالاتيا. إن الحبّ يجعل العشاق يرون ما لم يروا من قبل.

والصراع في المسرحية هو الصراع بين الآلهة وبين البشر: بين فينوس إلهة الحبّ وبين بجماليون صانع الجمال، وبين قوة الحبّ وقوة الفن:

أبولون: " همساً لفينوس مشيراً إلى إيسمين الخارجة " انظري ! من هذه المرأة ؟

فينوس: امرأة قد استطاعت أن تخلق بالحبّ !!

أبولون: عجباً ! ...كما استطاع بجماليون أن يخلق بالفن !!

فينوس: كما نرى ...

أبولون: امرأة فانية !

فينوس: " باسمة " هنا السّر !

أبولون: ما قوة الحبّ الذي يستطيع بها هو أيضاً أن يخلق ؟

فينوس: " في زهو وخيلاء " هنا سرُّنا ! (الحكيم، ١٩٨١، ١٠٠).

فالصراع هنا بين الحبّ والفن، والفن –كما يرى أبولون إله الفن – هو الذي يخلق ما لا يستطيع الحبّ أن يخلقه. بيْد أن الحكيم يرى أيضاً أن الصراع في بجماليون هو الصراع بين الإنسان وملكاته (الحكيم، ١٩٨١، ١١٢).

إن مشكلة الحبّ في "بجماليون" الحكيم هو أنه حبّ بين نوعين مختلفين من البشر : بجماليون الفنان المفكر وجالاتيا الجميلة الحمقاء ،ونرسيس الجميل الأحمق، وإيسمين الحسناء الذكية.

إن الحبّ شيء مؤقت زائل، أما الفن فهو دائم خالد. إن بجماليون استطاع ما لم تستطعه الآلهة ، فسما على ذاته، وحطّم أسوارها يوم أبدع – وهو الهالك – ذلك الخلود. بيْد أنه بعد أن عشق تمثاله،ودعا الإلهة فينوس أن تمنحه الحياة، وبعد أن عرف الحبّ،جعله الحبّ مثل الآلهة يسجن ذاته في حبّ مخلوق من صنع يده فقص أجنحة سموه،وهبط إلى مستوى الآلهة. لقد حبس تخليقه غيرالمحدود في كيان محدود. وانتصرت عليه الآلهة.

ويعود بجماليون إلى الدار وترى جالاتيا الدار قذرة مهملة،وقد تراكم الغبارعلى الفراش،فتبحث عن مكنسة.ثم تكنس جالاتيا الدار،ويعترض بجماليون،ويتأملها مليّاً،ويقول كالمخاطب لنفسه: آه... وفي يدها مكنسة! وهذه اللحظة هي بداية النهاية؛ إذ هوت جالاتيا من عليائها في نظر بجماليون الفنان المثالي.

لقد تغيّر بجماليون وصار ملولاً شديد السأم. ولكنه يحاول أن يخفي ضجره عن جالاتيا.وصارت جالاتيا تقوم بدور الزوجة،وتفعل كل ما في مقدورها لتردّ الراحة إليه، وتحضر إليه شراباً من عصير الفاكهة،وتجلس عند قدميه تحادثه حتى ينام. ولكنه الآن يتبرم بحبّها له.

إن وجود جالاتيا في داره أفسد عليه كل شيء، فلم يعد يستطيع العمل أي أن يسوّي مخلوقاً فنياً. لقد تحولت السماء إلى سقْف، وصار الجواد الطائر يصفق بجناحيه داخل الحجرة. لقد انتصرت الآلهة عليه؛ إذ سلبوه فنه. لم تعد جالاتيا أثره الفنّي:

جالاتيا: لقد صنعت في الفن أثراً ...

بجاليون: أين هو ؟ أين هذا الأثر ؟ أين هو ؟

جالاتيا: آه ... ليس من السهل عليّ أنا أن ...

بجاليون: هذا الأثر هو... أنت ... أهذا ما تقصدين ؟

جالاتيا: ذلك ما كنت أظن ...

بجاليون: لا!

جالاتيا: لا ؟ لست أنا جالاتيا ؟

بجاليون: لست أنت أثري الفني ... إني لم أصنع امرأة في يدها مكنسة! (الحكيم، ١٩٨١، ١١٥).

لقد تحولت جالاتيا إلى مجرد امرأة، زوجة،ولكنها ليست عمله الفنّي. صارت أقل جمالاً من أثره الرائع. صحيح أنه يحبّها على الرغم من ذلك، كما يقول، إنه حبّ خليق بالحجرة المغلقة ،والسماء التي يحدّها سقُف حبّ لن يغنيه عن جالاتيا الأخرى.

هنا يظهر صراع جديد في المسرحية ، صراع بين جالاتيا التمثال،وجلاتيا الزوجة :

جالاتيا: "تمرّ بأناملها على شعره في حنان ومودة" يؤلمني أن أراك حزيناً يا بجماليون ...

بجاليون: " كالمخاطب لنفسه " نعم أنت زوجتي ... و لكنك لست ... أثري الخالد!

جالاتيا: يسرني أيها العزيز أن تعلن إليّ هكذا كلّ خلجات قلبك !

بجاليون: وفيم المكابرة مادمت قد شعرت بما يكاد يمزق نفسي قطعتين ... ويشطرها شطرين ... نعم ... أنتما الاثنان تتصارعان ... هي بارتفاعها وجمالها الباقي ... وأنت بطيبتك وجمالك الفاني...هي الفن، وأنت الزوجة!! آيتها الآلهة ! لقد أخذتم مني فنّي ، وأعطيتموني زوجة .. (الحكيم، ١٩٨١، ١١٧).

إن الفن والزواج –عند بجاليون– لا يجتمعان، إذا وجدت الزوجة هرب الفن. فالفنان إن أراد الفن والإبداع فيه،فلا ينبغي له أن يتزوج! إن الفرق بين التمثال وجالاتيا هو أن الأول منزه عن كلّ نقص، وكلّ سهو،وكلّ سخف، إنه الجمال مقطّراً من خلال ألف مصفاة من الصبر الطويل، والعمل المضني، والتجربة المتصلة. وقد ثبّت بجاليون ذلك كلّه في العاج وخلّده. أما زوجته جالاتيا فلم يذهب كلّ هذا الجمال عنها ولكن ما الذي تغيّر فيها مع ذلك؟ لا تزال نظراتها ولفتاتها وبسماتها وشفتاها وفمها جميلة وحلوة ورائعة، بيْد أنها محدودة. وأما بسمات وفم التمثال فليست محدودة الآفاق، لها تأثير بعيد يتغلغل في كلّ قلب النفوس دائماً على مدى الأزمان. هذا هو الفرق بين الزوجة والتمثال، أو بين الواقع والفن (الخيال). فثمة شيء في زوجته تفسده أحياناً حركة طائشة،كما أنها مخلوق معروف ملموس.أما الفن فيتصف بالدوام،والجلال،والغموض والعمق،والإيحاء.

والفرق بين سكان أولمب وبين بجاليون هو أنهم خالدون لا يستطيعون أن يصنعوا غيرالهالك المحدود (الإنسان)، أما هو الهالك المحدود، فقد استطاع أن يصنع الخلود (الفن). فكأن الصراع هنا بين ما يعجنه سكان أولمب من ذلك المزيج من الجمال والقبح،والنبل والسخف والارتفاع والابتذال ويسمونه الحياة، وبين ما يصنعه بجاليون،وأمثاله من ذلك الشيء المقطر المصفى الذي يسمى الفن. فالصراع بين الحياة بنقصها والفن بكماله وعلوّه عن النقائص والعيوب.

ويتحدى بجاليون الآلهة،ويرى نفسه أفضل منها وأسمى وأكثر براعة وفناً :

بجاليون: إياك تدعي هذا الكلام يجرح نفسك... إني لا أريد إذلالك أنت يا زوجتي العزيزة! إنما أسوق الكلام إليهم هم في عليائهم! سكان أولمب .. هه! سكان أولمب الجبابرة! أولئك الخالدون

الذين لم يستطيعوا أن يصنعوا غير الهالك المحدود... أما أنا الهالك المحدود فقد استطعت أن

أصنع الخلود! يا سكان أولمب، في إمكانكم أن تعجنوا ذلك المزيج من الجمال والقبح والنبل

والسخف والابتذال وتسمّوا ذلك الحياة! ولن تستطيعوا أبداً أن تصنعوا مثلي ذلك الشيء المقطر والمصفى الذي يسمّى الفن ... نعم ... الفن هو قوتي أنا البشر الفاني ... هو جبروتي ... هو معجزتي ... هو سلاحي ... في إمكاني أن أقيس قامتي إلى قامتكم، وأن أنتضي سلاحي لأقرع به سلاحكم .. وسلاحي الفن! (الحكيم، ١٩٨١، ١٢٠-١٢١).

وهذا التحدي السافر من بجاليون لسكان أولمب ينطوي على كثير من التهجم والغرور. كما ينطوي على كثيرمن القسوة لجالاتيا التي فهمت من كلامه أن مقامها عنده على هذه الصورة مستحيل، وأنها ليست من عمله الخالص، وأنها مثال للبشاعة والجرم؛ لأنها شوهت عمله. لقد اتسعت الهوة بينها وبينه، وإن وجودها معه يذكّره بأثره الضائع،وفنه المفقود. ومن ثم أعلنت له أنهما لابد أن يفترقا:

بجاليون: لا تبكي يا جالاتيا ... ألم أقل لك إني لست ناقماً عليك أنت !

جالاتيا: بل أنت ناقم عليّ ... بل إن كلّ يوم يمضي تتسع الهوة بينك وبيني ... إن وجودي معك

لن يفتر يذكّرك بأثرك الضائع وفنك المفقود ... بجاليون ! يجب أن نفترق !

بجاليون: نفترق!

جالاتيا: منذ الآن ! هذا خير لي ولك ... إ في كلّ يوم أسير خطوة نحو الهرم ... إني لن أتحمل

عينيك، وهما تنظران إلى جسمي ووجهي بعد سنوات! جنبني هذا الإذلال، ووفر عليّ هذه

الصدمات... (الحكيم، ١٩٨١، ١٢٢).

وعندما تحدثه جالاتيا عن الهرم والشيب والتجاعيد والموت يصاب بجاليون بالهلع،وينهض،ويودع جالاتيا ويمضي إلى المعبد، وفي الخارج يصيح بأعلى صوته:

بجاليون: أيتها الآلهة! فينوس! يا أبولون! ردّوا إليّ عملي وخذوا عملكم! ردوا عليّ فنّي ... أريدها تمثالاً من العاج كما كانت! (الحكيم، ١٩٨١، ١٢٦).

لقد أدرك بجاليون أخيراً ما يريد، لقد اختار الفن، ورفض الزوجة، ولم يكن أمام فينوس وأبولون إلا أن يستجيبا لرغبته، واستردت فينوس الحياة من جالاتيا،وتركتها تمثالاً من عاج، وأعاد أبولون لبجاليون فنه ليسوّي التمثال كما كان من قبل.

في الفصل الرابع والأخير يجلس نارسيس في بهْو الدار إلى جوار الستار وهو مطرق كالناعس. أما بجاليون فيرقد وقد أصابه برد خفيف. ثم يستيقظ من نومه، ويصرّح لنرسيس بضجره من المكان. ويبدو على خلاف ما كان، يقدّر الحبّ والمرأة والحياة والرحمة. لقد بدأ يرى في الحياة أشياء مهمة لا يعطيها الفن:

بجاليون: قليلاً من الهدوء يا نرسيس ! قليلاً من الهدوء ! أين هي الآن... إيسمين ؟

نرسيس: لست أدري !

بجاليون: إنها حيّة على أي حال !

نرسيس: أرجو ذلك !

بجاليون: وهي مازالت تحمل لك بعض المودة على الأقل !

نرسيس: أظن ذلك !

بجاليون: "مطرقاً كالمخاطب لنفسه" نعم ! ...المودة والرحمة ... أشياء تعطيها الحياة ... ولا يستطيع أن يعطيها الفن ! (الحكيم، ١٩٨١، ١٣٤).

لقد بدا بجاليون الآن يشك في قيمة الفن ، ويفضّل عليه الحياة :

بجاليون: " يشيح بوجهه " لا ... لا أريد أن أرى صورتها جامدة متحجرة !

نرسيس: صورتها ؟

بجاليون: آه ..لقد اختلط الأمر في رأسي: أيهما الأصل، وأيهما الصورة ؟ قل لي يا نرسيس:أيهما الأجمل،وأيهما الأنبل:الحياة أم الفن ؟

نرسيس: ألم أقل لك إن كلّ شيء فيك الآن ينطق صارخاً أنك ... تشك في فنك ؟ لقد منعتني

الساعة من أن أقولها ... فها أنتذا الآن الذي يتكلم !

بجاليون: أجل يا نرسيس ...إني أشك ... (الحكيم، ١٩٨١، ٢٨).

لقد فقد بجاليون الحبّ، وهاهوذا يفقد الفن كذلك. لقد بدأ بجاليون يتجنب رؤية التمثال. لقد مضت أيام دون أن يدنو منه، أو يدع أحداً يزيح عنه الستار.ولا يتحمل البقاء في المكان فينهض ويمضي إلى الكوخ، فهو لا يستطيع أن يقضي الليل مع تمثال جامد يذكّره بجريمته. إنها تنتظره هناك شأنها في كلّ ليلة! زوجته التي يشعر بأنه قتلها. وحاول نرسيس أن يمنعه، أو أن يصطحبه،ولكنه منعه، وعندما ذهب خرج نرسيس في أثره.

كان بجاليون يرى أن الفن أجمل من الحياة ، أما الآن ، بعد أن فقد جالاتيا فيقر أن الحياة أجمل من الفن. وبعد أن كان لا يستطيع أن يبتعد عن التمثال، أصبح الآن لا يستطيع أن يبتعد عن الكوخ الذي بعثت إليها فينوس فيه كوبيد يرشق جسديها بكل ما عنده من سهام، ويشعل قلبيهما بما يملك من ضرام، وينثر على فراشهما كلّ أزهاره ومتعه ولذاته ومسراته. وها هو الآن يحس بلذع الهزيمة ومرارة الانكسار.

ولم يستطع بجاليون أن يبلغ الكوخ،وعاد به نرسيس من منتصف الطريق، ورجع به إلى داره،ويطلب منه بجاليون أن يتركه، وينصرف عنه. وراح بجاليون ينظر إلى التمثال وقد أحس بوحشة لم يشعر بها قط من قبل. لقد كان فنه يملأ حياته، أما الآن فكلّ شيء في حياته فراغ، كلّ شيء في عينه هباء، فماذا يصنع؟ إنه ينهض ببطء، ويمشي بخطا ثقيلة نحو التمثال، ويتأمله لحظة، ويهز رأسه يأساً، ثم يأتي بالمكنسة، فيضعها في يد التمثال،ويتأمله لحظة، ثم ينتزعها في عنف، وينهال على رأسه تحطيماً بالمقبض الصلب من المكنسة:

بجاليون: "صائحاً هائجاً وهو يضرب رأس التمثال" لا ... لا... لا...لم تعد تمثالاً لما ينبغي أن

أصنع! لم تعد مثالاً لما ينبغي أن يكون!

"ويفتح الباب الداخلي ويدخل نرسيس "

نرسيس: " صائحاً " ماذا فعلت أيها الشقي ؟ ماذا فعلت أيها التعس ؟

" يرتمي على بجماليون ويدفعه إلى فراشه "

بجماليون: " ساقطاً على فراشه " أديت واجبي ...

نرسيس: " يعود إلى التمثال فيجمع بقايا الرأس من الأرض " لا ريب أنك فقدت الصواب!

بجماليون: سوف أصنع خيراً منه !

نرسيس: " وهو يحاول أن يضع بقايا الرأس مكانها " أنت ؟ متى ؟ أتحسبك الآن قديراً على شيء؟

بجماليون: " يهدر هائجاً وهو ملقى على فراشه " سوف أصنع خيراً منه... في صدري أشياء سوف تخرج ...أشياء عظيمة في جوفي يجب أن تخرج ...

نرسيس: " في غيظ " ليس هنالك الساعة شيء سيخرج غير روحك !

بجماليون: ماذا تقول يا نرسيس ؟

نرسيس : إنك انتهيت يا بجماليون ! (الحكيم، ١٩٨١، ١٥٣-١٥٤).

وهذا بالفعل ما حدث، فقد انتهى بجماليون، ولفظ أنفاسه الأخيرة .

بجماليون بين برنارد شو وتوفيق الحكيم:

لقد أبدع الحكيم،وأجاد في رسم بداية مسرحيته ونهايتها، ونسجها في أسلوب بارع ولغة شاعرية وأحسن بناء مطلع كلّ فصل من فصولها الأربعة،وأحكم - كعادته في مسرحياته – في نسج الحوار المعبّر عن شخصياته إلى حدّ كبير. كما أجاد الحكيم في رسم شخصية نرسيس – خلافاً لما قاله مندور – وهي شخصية ضرورية، وقد برر الحكيم وجود شخصية نرسيس كرمز للجمال، وللزهو، والافتتان بالذات:

نرسيس: أرأيت ؟ إن كلماتك لن تكون غير صدى كلماتي !

بجماليون: آه أيها الشقي ! أيها الشقي ! كيف أستطيع الخلاص منك ... أنت الذي أراه ماثلاً أمام وجهي دائماً...إني إذ أنحني على الغدير الراكد في أغوار نفسي لأرى صورتي، إنما أبصر صورتك أنت ...أنت الشطر الجميل من نفسي...أنت الخطيئة التي كتب على كلّ فنان أن يحمل وزرها ... الافتتان بالنفس ... الافتتان بالذات ! (الحكيم، ١٩٨١، ١٣٩).

إن السؤال الذي كان يشغل الحكيم في بجماليون هو : هل يتوقف الفنان عن ممارسة فنه بعد الزواج؟ ويبدو أن الحكيم كان يرى هذا الرأي. فالمرأة تملأ حياة الفنان بغيرتها من الفن، كما تمثّل الجمال والحياة بنقصها ومحدوديتها. وهذا هو الرأي الذي قصد الأستاذ الحكيم إبرازه عن طريق التحوير في هذه الأسطورة القديمة، من آثار موقفه من المرأة، ونتيجة لشكه في قدرتها على السمو بنفسها، أو النهوض بواجباتها، ومن ثم كانت نظرته إليها، وموقفه منها بوصفها خطراً على فنه.

ولم تكن " بجماليون " العمل المسرحي الوحيد الذي عبّر فيه الحكيم عن هذه الفكرة؛ فقد أدار حولها مسرحية له أخرى له،وهي مسرحية "العشّ الهاديء"،وهي تدور حول "فكري" الكاتب الذي يعزف عن النساء والزواج حتى يلتقي "بدرية"،وأحبّها،واشترط عليها أن تتركه لوحيه، فوعدته أن تهيء له بعد الزواج منها عشاً هادئاً ليتفرغ للكتابة والإبداع، إلا أن حلمه لم يتحقق؛ فقد رزقا بطفل،وتحول البيت إلى جحيم لا يطاق. ولا فرق بين "العش الهاديء"،و"بجماليون"سوى أن الأولى مسرحية كوميدية مرحة، والأخيرة تراجيدية فاجعة.

لقد تأثّر الحكيم بمسرحية بجماليون لبرنارد شو؛ فقد جاء بشخصية نرسيس مشابهة لشخصية الكولونيل بيكرنج،حيث تقابل كلّ منهما شخصية البطل،وتكملها في نفس الوقت. كما أن هروب جالاتيا من دار بجماليون مشابه لهروب إليزا من بيت البرفسور هجنز،وانعدم التفاهم بين هجنز وإليزا، مثلما انعدم بين بجماليون وجالاتيا. كما أن موقف بجماليون من جالاتيا هو نفس موقف هجنز من إليزا :

إيسمين: لست أعني ذلك الحبّ ! أ نا أيضاً كنت أصنع من نرسيس كائناً آخر ، بمادة من عندي؛

لهذا لا أستطيع التخلي عنه ؛ فهو يحمل جزءاً مني ... لعله خير أجزاء نفسي !

بجماليون: بل هو خيرها جميعاً !

إيسمين: أجل يا بجماليون ... هو كما تقول ... لست أشعر أنا أيضاً أني حاقدة عليه أو ناقمة

منه ...

بجماليون: كيف نمقت عملنا الذي صنعناه بخير ملكاتنا ... (الحكيم، ١٩٨١، ٦٣).

ومع ذلك،فهناك فروق بين المسرحيتين : فمسرحية بجماليون لشو تدور حول قضايا اجتماعية واقعية كتفكك العلاقات الإنسانية،

وتحول الإنسان من طبقته إلى طبقة أخرى، وفشله في محاولته حتى إنه لا ينجح في الانتماء إلى الطبقة الجديدة، كما يفشل في العودة إلى طبقته الأصلية كما حدث لإليزا التي لم يتقبلها هجنز احتقاراً لها، كما لم يتقبلها أبوها،ولا أهل حديقتها،ولم يتعرفوا عليها، فاضطرت إلى أن ترحل عنها قائلة: "لقد انتهيت من هنا". أما مسرحية بجماليون للحكيم فموضوعها موضوع فني صرف،وهو علاقة الفن بالحياة (العشماوي، ٢٠١٥، ٢٠٩)، وهي- كما مرّ بنا - قضية قديمة عرضت لها الأسطورة اليونانية القديمة،وطرحها الحكيم طرحاً جديداً كما عودنا – فإلى جانب تأثره نراه يقدم الجديد ، وذلك حين يجعل الصراع يدور بين روعة الفن عندما يبلغ درجة المثال،أو درجة الإبداع العليا ، وبين واقع الحياة . والمرأة في مسرحية الحكيم مشكلة أعاقت بجماليون وحطمته أما في مسرحية بجماليون لشو فلم تكن المرأة مشكلة لهجنز، بل، على العكس من ذلك، حققت له نجاحاً كبيراً في عمله، وإنما كانت المشكلة لإيلزا نفسها. فحين أن التجربة التي قام بها بجماليون في مسرحية الحكيم لم تستفد منها جالاتيا، بل انتهت بها إلى الفناء، فإن تجربة هجنز مع إليزا،وإن أضرت بها في أول الأمر، فإنها في النهاية أفادتها؛ فقد جعلتها تتحرر،وتستقل،وتعتمد في حياتها على نفسها.لكن يبدو أن قضية اللغة ، ورغبة شو أن يحثّ الإنجليز على احترام لغتهم،والاهتمام بتعليم أولادهم كيف ينطقون،كانت القضية التي تشغله كما يظهر في مقدمته للمسرحية (برنارد شو، ١٩٦٧، ٢٧-٢٨)، فهو يذكر في خاتمتها أنه يريد أن يشجع كلّ من يرزءون بلهجات تحرمهم من الحصول على وظائف راقية ، ويبين لهم أن التغيير الذي أحدثه البرفسور هجنز في بائعة الزهور ليس مستحيلاً (برنارد شو، ١٩٦٧، ٣٢).

لقد أطلق شو اسم بجماليون على مسرحيته ليشير إلى ما صنعه هجنز - كما صنع بجماليون لتمثاله – إذ أقدر إليزا على التحدث بالإنجليزية كما تتحدث سيدات الطبقة الراقية في لندن . لكنه حوّل التركيز من بجماليون – كما في الأسطورة الإغريقية– إلى إليزا،فصارت هي محور المسرحية (شو، ٢٠٠٥، ١٧٢). أما الحكيم فقد ظل التركيز في مسرحيته على المثّال (بجماليون) كما هو الحال في الأسطورة الإغريقية.

ويلاحظ أن المسرحيتين تعكسان شخصية مؤلفيهما، فكلاهما صوّر "بجماليون" على صورته، فبجماليون شو (هجنز) هو شو نفسه بذكائه وفصاحته المعهودة وعشقه لمهنته أكثر من أي شيء آخر وبتعلقه بأمّه،وعدم اهتمامه بالرومانسية،ونقده لنفاق الطبقة المتوسطة (مندور، ٢٠٠٤، ١٤). وبجماليون الحكيم كالحكيم في عدائه المعروف عنه للمرأة،واعتقاده أن تدخلها في حياة الفنان إعاقة لعمله،وتدمير لفنه، كما أنه مثله في تقديسه لفنه، وتوفير حياته له. كما تعكس المسرحيتان مفهوم كلّ منهما للمحاكاة للأعمال الكلاسيكية ، فبرنارد شو يرى المحاكاة في استخلاص الفكرة الرئيسية للأسطورة،أو إسباغ موهبة الكلام التي أُتيحت للتمثال على يد الآلهة؛ومن ثم جعل بجماليون أستاذاً للأصوات يقوم بتعليم بائعة الزهور كيف تتحدث مثلما تتحدث السيدات الأرستقراطيات، ووظّف الأسطورة لمناقشة قضايا يعاني منها المجتمع الإنجليزي بغرض تنبيهه إليها للتخلص منها، ولم يعمد إلى أخذ تفاصيل الأسطورة وأحداثها وشخصياتها. وأما منهج الحكيم في المحاكاة لهذه الأسطورة -وغيرها من الأساطير اليونانية كأسطورة أديب– فمختلف اختلافاً تاماً عن منهج شو فقد فهم الحكيم المحاكاة على أنها إعادة صياغة الأسطورة برمتها، مع إدخال بعض التغييرات. صحيح أنه تناول قضية فنية،وهي قضية علاقة الفن بالحياة، إلا أن هذه القضية ذاتها - كما أشرنا- قد عالجتها الأسطورة الأغريقية القديمة، وانتهت إلى تأكيد هذه العلاقة، وإبراز أهمية الحياة لكلّ من الفن والفنان جميعاً.بيد أن الحكيم في مسرحيته عن رأي مخالف لذلك تماماً، فجعل بجماليون " يغلب نداء الفن المحض على المشاعر الإنسانية" (هلال، ١٩٧٧، ٥٦٤).

واستعان شو في تأليف مسرحيته بقصتين شعبيتين مكّنتاه من التركيز على بطلة مسرحيته،وهما "سندريلا"،و"الجميلة النائمة" (شو، ٢٠٠٥، ١٧٢). استعان بالقصة الأولى في جعل إليزا تتحول من فتاة فقيرة إلى أميرة من الأميرات، واستعان بالقصة الثانية في تصوير هبة التعليم التي منحها هجنز لإليزا،والتي تمثل قبلة الأمير للجميلة النائمة. وعلاوة على ذلك، استعان شو بمسرحية ميلودرامية من مسرحيات القرن التاسع عشر وهي مسرحية "جريمالدي" Grimaldi،أو حياة ممثلة (١٨٦٢م)،وفيها يعمد ممثل إلى تدريب بائعة زهور من كوفنت جاردن لتصبح ممثلة، ثم دوقة. وأما الحكيم فقد استعان بأسطورة نرسس – نرجس – الفتى الإغريقي الجميل الذي فتن بحسنه،وبالتطلع إلى صورته في صفحة مياه النهر لكي يبرز جانب العبقرية الفنية في بجماليون،والتي تقابل جمال وجه نرسس، أو كما يرى مندور"هما الفنان نفسه بجانبيه: جانب الحياة التي ينبغي أن يأخذ منها بنصيب ، كما يأخذ جميع البشر، وجانب الفن الذي يريد الكاتب أن يوفر عليه كلّ نشاطه(مندور، ٢٠٠٤، ١٤) ،أو ليكمل ما به من نقص،أو لأنه الشطر الجميل العقيم للأشياء،والصدفة البراقة التي لا تحوى اللؤلؤة "(الحكيم، ١٩٨١، ١٣٩).

وتمتاز بجماليون شو بالفكاهة والمرح والسخرية اللاذعة وشدة النقد للطبقة المتوسطة والوعاظ ورؤساء الوزراء، ويكشف القناع عن العلاقات الإنسانية المتردية، وباهتمامه الشديد بقضايا الحرية والاستقلال والعمل والمرأة والزواج.كذلك تتسم مسرحية شو بالواقعية في كلّ شيء: في الشخصيات، والحوار، والأسلوب، والموضوعات، والوصف، وتتبدى هذه الواقعية بوضوح شديد في الخاتمة التي أنهى بها شو مسرحيته، فلم يتزوج هجنز من إليزا كما تنتهي في العادة القصص الرومانسية، في حين أن مسرحية الحكيم

تمتاز بجمال لغتها التي تصل إلى حدّ الشاعرية، وروعة الحوار وبراعته، ويغلب عليها الطابع الرومانسي، والخيال،والجوّ الأسطوري وما فيه من آلهة ومعابد وجوقات. ومع ذلك ينهي الحكيم مسرحيته نهاية سلبية محزنة إذ يحطم بجماليون تمثاله وفنه ويقتل نفسه، وهي نهاية توحي بأن الفنان إنسان خيالي ينبغي أن يبتعد عن الناس، وألا يرتبط بعلاقات عاطفية أو جنسية، وأن الفن عمل لا علاقة له بالحياة الإنسانية.

إن معالجة شو لأسطورة بجماليون معالجة واقعية، لقد أخذ منها اسم الأسطورة فحسب،وفكرة تحويل البطلة لاغير. أما عمل البطل فيختلف عن عمل بجماليون المثال، كما أن أسماء الشخصيات أسماء واقعية تختلف عن أسماء شخصيات الأسطورة القديمة. لقد استخدم الأسطورة،أو بالأحرى روحها، ووظّفها لمعالجة قضايا اجتماعية على جانب كبير من الخطورة. ومن ثم فقد نجح نجاحاً باهراً في تأليف مسرحية رائعة تعدّ من المسرحيات المهمة لا في المسرح الإنجليزي وحده، بل في المسرح العالمي كلّه.

لقد وفّر شو للمسرحية كلّ أسباب النجاح. فإلى جانب المشكلات التي تُناقش فيها، وبعضها مازال قائماً في كثير من المجتمعات المعاصرة، فالمسرحية ممتازة من الناحية الدرامية، ففيها الحبكة القوية،والصراع النفسي والعقلي والعاطفي بين شخوصها، وشخوصها أنفسهم لهم من التكامل، والحيوية ما يبعث المشاهد على التعلق بهم، والاهتمام بمتابعة أخبارهم وانفعالهم. كما يضفي شو على شخوصه كثيراً من المرح وخفة الظل وحضور البديهة التي يتصف هو بها. فالمسرحية زاخرة بشخوص لا يمكن للمشاهد أن ينساهم،وكيف ينسى دولتل أو بيكرنج أو مسز هجنز أو إليزا أو هجنز أو حتى مسز بيرس ومسز أينز فورد هل وكلارا وفريدي،وهم لا يجري على ألسنتهم إلا كلّ شهي من الحديث. فحوار المسرحية يسوده المرح والقفشات الذكية،مما يجعله رشيقاً ألمعياً أخّاذاً (برنارد شو، ١٩٦٧، ٢٥-٢٧).

أما الحكيم الذي أغرق نفسه في الأسطورة الإغريقية ، وقيّد نفسه بها ، فقد كانت محاكاته أقل إبداعاً وعمقاً من محاكاة شو . صحيح أنه كتب مسرحية جذّابة مشوّقة في لغتها وحوارها وأسلوبها الشعري ، إلا أنها مفرطة في التقليد ، وقد لا يستسيغ القاريء العربي جوّها الأسطوري الذي يبعد كثيراً عن واقعه وثقافته وتقاليده الاجتماعية ، كما أنه "أضاف إلى المسرحية بعض الأحداث المفتعلة التي تتخلل المسرحية ، وأفرط في طابعها الذهني الذي أصابها بشيء من جمود الفكر" كما يرى مندور (مندور، ٢٠٠٥، ١٥٩). أضف إلى ذلك أن مسرحية الحكيم من المسرح الذهني الذي يبتعد عن معالجة المشاكل الاجتماعية بعكس مسرحية شو التي هي من مسرح المناقشة التي تذخر بمناقشة مشكلات كانت تشغل باله كالفروق الاقتصادية بين الطبقات، والخروج على التقاليد البالية،ونظرة المجتمع البرجوازي إلى العلاقة بين الرجل والمرأة،وأهمية التحول الاشتراكي للمجتمعات الراقية. ومسرحية شو ملهاة أو مسرحية كوميدية . أما بجماليون الحكيم فمأساة أو مسرحية تراجيدية.

لقد "أخذ الحكيم بالقشور والهياكل تاركاً اللباب والمعاني الدفينة . وأساس الأخذ عن الغير والإثراء به هو الفهم العميق، ونفث الحياة في أساطير الأولين،وتقريبها من حياتنا، وتسخيرها لفهم الإنسان. أما شو فبلغ حرصه على الحياة ألا يتصور تمثالاً من العاج أو من المرمر، بل فتاة حيّة من دمّ ولحم وملأ مسرحيته بالحياة،والإنسانية في نواحيها، وأبدع فيها من الشخصيات والحركة المتدفقة في المواقف والأوضاع ووضع فيها من وحدة البناء ما جعل منها رائعة من الروائع المسرحية، وشتان بين هذا وبين الأفكار المجردة عند الحكيم، وتبسيط حياة الفنان التي لا نكاد نراها إلا في خطوط هندسية،ومقابلات بين الحياة والفن، أو بين المرأة والتمثال، ومن حولها شخصيات أشبه ما تكون بقطع الشطرنج،أو بعرائس الخشب التي تحركها على مسارح الأطفال خيوط تجتمع كلّها في يد واحدة، هي فكرة الفن والحياة وما بينهما من تعارض لا أكاد أفهمه في فن يسعى إلى خلق الحياة " (مندور، ٢٠٠٤، ١٥-١٦

الخاتمة

وصفوة القول أن شو في محاكاته للأسطورة الإغريقية لم يأخذهاجملة وتفصيلاً، وإنما استلهم روحها بذكاء، وعرض خلالها قضايا تشغله كأديب صاحب رسالة إصلاحية، بالعكس من الحكيم الذي أغرق نفسه في الأسطورة الإغريقية ، ونقلها نقلاً حرفياً من اليونانية إلى العربية ، فكانت محاكاته أقرب إلى التقليد الصرف.

بيد أن عمل الحكيم يخلو من أصالة " تتجلّى إلى جانب تأثره . م الصراع يدور بين المثال الفني في نظر الفنان المعتد بالخلق، وبين واقع الحياة الذي ينفر منه الفنان المخلص"(هلال، ١٩٨٧، ٣٠٨)

كما أنه في تناوله لها كان -كما يرى الدكتور العشماوي بحق – " يطرح رؤيته الخاصة، تلك الرؤية المثالية التي تختلف عن رؤية برنارد شو الواقعية، وليس من شك أن كلتا النظرتين قد انعكستا على العملين الفنيين فصبغتاهما بلونين متباينين، فبينما جنحت مسرحية شو إلى الواقعية في العرض،والتناول ورسم الشخصيات، إذا بمسرحية الحكيم تجنح إلى الرمزية، وبالتالي إلى الإيحائية وما تستلزمه من عناصر مسرحية معينة في الإضاءة والمناظر ورسم الشخصيات حتى تكثّفت المعاني المثالية والرمزية التي أرادها الحكيم (العشماوي، ٢٠٠٥، ٢١١) تكثيفاً فيه كثير من الرومانسية والشاعرية والغموض.

المراجع :

أولا :المراجع العربية:

(١)الحكيم، توفيق. (١٩٨١م). "بجاليون". مكتبة الآداب ومطبعتها، القاهرة.

(٢)سلامة، أمين،(١٩٨٨م)،"الأساطير اليونانية والرومانية"،مؤسسة العروبة للطباعة والنشر والإعلان القاهرة.

(٣)شو، جورج برنارد. (١٩٦٧م). "بجاليون". ترجمة جرجس الرشيدي.دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

(٤)عبد الرحمن ، إبراهيم (الدكتور). (٢٠٠٠م). "الأدب المقارن بين النظرية والتطبيق".الدار المصرية العامة للنشر، القاهرة.

(٥)العشماوي، محمد زكي (الدكتور). (٢٠٠٥م). "دراسات في النقد المسرحي والأدب المقارن". دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية

(٦) مندور ، محمد (الدكتور). (٢٠٠٤م)."في الميزان الجديد".نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع القاهرة.

(٧)مندور، محمد. (٢٠٠٥م). "المسرح ".نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرة.

(٨)هلال،محمد غنيمي(١٩٨٧)،"الأدب المقارن"،دار العودة ،بيروت.

(٩)هلال، محمد غنيمي(١٩٧٧م)،"النقد الأدبي الحديث"،نهضة مصر،القاهرة.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

(١٠)Shaw, George Bernard. (1994). Pygmalion. Dover Publication, New York.

(11) Shaw, George Bernard. (2005). Pygmalion, Pocket Books, New York.

The Mythology of Pygmalion Between George Bernard Shaw and Tawfik Al-Hakim

Arif Karkhi Abukhudairi

Sultan Sharif Ali Islamic University, Brunei Darussalam

Abstract

Like other Greek mythologies, Pygmalion has occupied the minds of some talented modern writers who tried to emulated this Greek story with different interpetations.The most popular among them are George Bernard Shaw, and Tawfik Al-Hakim.In his comedy written in 1912,Shaw discussed some social issues including the mistreatment of women and the rigid British class system of the day. In his tragedy written in 1940, Al-Hakim, inspired by Shaw play, highlighted the relation between art and life. In this paper, the present writer compares the two plays in light of the Greek mythology and the rules of the imitation theory. The ultimate goal is to portray the concept of imitation of these two playwrights and to highlight the the methods they adopted to employ this ancient methodology to discuss the issues they faced in the 20th century.

Key words: Mythology, Pygmalion, immitation, interpretation.social issues.

مراكز التميز كصيغة لتطوير البحث العلمي في الجامعات المصرية

تصور مقترح

د. خالد صلاح حنفى محمود

كلية التربية– جامعة الإسكندرية – مصر

المُلخَص

أوضحت عدة دراسات أن هناك حاجة ماسة لإنشاء والتوسع فى مراكز للتميز البحثي بحيث تكون نواة تبدأ بها الجامعات المصرية للدخول لمضمار مجتمع المعرفة وتطوير البحث العلمي المصري. وقد حاولت الدراسة الحالية من خلال استخدام المنهج الوصفى تشخيص واقع البحث العلمي المصري، وتحليل خصائص مراكز التميز البحثي وأهدافها، والمعوقات والمشكلات التى واجهت مراكز التميز البحثي فى الجامعات المصرية، وعرض وتحليل بعض الخبرات العالمية في إنشاء مراكز التميز البحثى فى كل من جامعة تكساس الأمريكية وجامعة أونتاريو الكندية وجامعة دوكيز إيلول التركية والجامعات السعودية. واشتملت نتائج الدراسة على تصور مقترح لمراكز التميز البحثي المصرية على ضوء طبيعة تلك المراكز وخصائصها والدروس المستفادة من خبرات بعض الدول فى إنشائها، وتحديد مواطن الضعف والقوة والفرص الممكنة والتهديدات لمراكز التميز البحثي المصرية. وتضمن التصور المقترح الأسس، والمنطلقات، والفلسفة، والأهداف وآليات التنفيذ، وأخيراً الصعوبات والمعوقات المحتملة وسبل التغلب عليها.

الكلمات المفتاحية: التميز – مراكز التميز البحثى – التميز البحثى – التعليم العالى والجامعى- البحث العلمى .

مُقَدِمَةُ :

إن البشرية في الوقت الراهن تقف على عتبات عصر جديد يطلق عليه "عصر المعرفة"، وقد أخذت مؤشراته المتسارعة في التشكل، ولعل التحدي الأكبر الآن، هو التحدي المعرفي، والدور المتزايد للتقنية الحديثة في دفع وتيرة التنمية. ولذلك تسارعت الجهود نحو تكوين رأس المال المعرفي؛ بتأسيس قواعد منظومة المعرفة، سواء عن طريق الاهتمام بالبحث العلمي وتطوير العلوم وتقنية المعلومات والاتصالات، أو من خلال امتلاك أدوات الحصول على المعرفة ونشرها، أو عن طريق الاهتمام بالتعليم والتدريب، والإعلام والترجمة، والنشر وفق منظومة متكاملة تتيح إعداد وتأهيل القدرات الفكرية والعلمية، وتنمية الملكات الإبداعية والابتكارية، وإعداد الكفاءات المهنية والتقنية القادرة على إنتاج المعرفة وتوسيع نطاق استخدامها، أو تحديد نوع المعرفة التي يحتاجها اقتصاد المعرفة في المستقبل.(Lane, Zimpher, 2015: 20)

وفى ظل تلك المتغيرات صارت الجامعات تواجه تحديات متنوعة ومتزايدة منها التحديات المالية، والمنافسة المحلية والدولية، وضغوط متطلبات سوق العمل المتنوعة والمتغيرة؛ وسعي الجامعات للعمل وفق رسالتها وتحقيق أهدافها، وتحقيق المزايا التنافسية واستدامتها. (Arouet, 2009: 65)

ونظراً لأهمية التعليم الجامعى بوصفه محفزًا رئيسًا للنمو المستدام الشامل، فقد صار مطالباً بتطوير وتنفيذ كافة الممارسات الإبداعية والمبتكرة، وترويج ثقافة التميز فى كافة مؤسساته بما يحقق نشر الإبداع والابتكار(Brennan, 2014:4). ومن ثم تسعى كثير من جامعات العالم إلى تبنى وتنفيذ الاستراتيجيات والمبادرات لتحقيق التميز فى كافة المجالات.(Boys, 2015: 5)

فالبحث العلمي وتطوير رأس المال البشري هما الدعامتان الأساسيتان لبناء اقتصاد المعرفة في ضوء التبادل المعرفي في الدول المتقدمة والنامية على حدٍ سواء؛ لذلك اتجهت العديد من الجامعات نحو إيجاد البنية التحتية للمعرفة بإنشاء مراكز التميز البحثي لتطوير البحث العلمي وذلك من منطلق أن التميز البحثى صار أمرًا حتميًا وضروريًا، وذلك وفاءً بمتطلبات المجتمع من ناحية، وارتباطاً بمجتمع المعرفة من ناحية أخرى. (حرب، ٢٠١٤: ٢٠٥)

ففى المملكة المتحدة بدايةً من عام ٢٠١٤، تم تطبيق إطار التميز البحثي(Research Excellence Framework(REF) ، وهو نظام لتقييم جودة البحوث في الجامعات ومؤسسات التعليم العالى البريطانية، يشرف عليه مجلس تمويل التعليم العالي Higher Education Funding Council for England، وعلى أساس نتائجه تُوزَع ميزانية البحوث على الجامعات وفقًا لترتيبها، ويُستخدم لتقييم الباحثين، ومن ثم قبول، أو رفض تمويل مشروعاتهم البحثية.(HEFCE, 2014: 5; REF, 2015: 2) كما

أعلنت الجامعات الروسية سعيها إلى تطبيق خطة التميز والتى أطلق عليها خطة (٥-١٠٠) بهدف انضمام خمس جامعات روسية إلى الأقل إلى فى قوائم أعلى ١٠٠ جامعة فى العالم بحلول ٢٠٢٠م. (Pruvot, Estermann, 2014: 4)

ويوجد نظام "جامعة بحثية للتميز الوطني" فى المجر، ومن خلاله يتم تمويل أنشطة البحوث في عدد محدود من الجامعات والمراكز البحثية، كما طبقت وزارة التعليم الاتحادية الألمانية والمؤسسة الألمانية للبحث العلمي مبادرة الامتياز للجامعات الألمانية"Exzellenzinitiative" فى عام (٢٠٠٦) وتم خلال مرحلتها الأولى (٢٠٠٦-٢٠١١) إتاحة تمويل بمقدار حوالى اثنين مليار يورو لعدد من الجامعات والمراكز البحثية، وبدأت مرحلتها الثانية (٢٠١٢) وتنتهى فى (٢٠١٧)، بهدف رفع مستوى البحث العلمي وتحسين نوعية التعليم العالي في الجامعات الألمانية، وتعزيز مكانة هذه الجامعات خارج ألمانيا، ونتج عن هذه المبادرة إنشاء العديد من مراكز التميز البحثى، وأشهرها معهد كارلسروه للتقنية، نتيجة للدمج بين عدة مراكز بحثية ألمانية. (The German Science Council, 2014:1)

أما النمسا فلجأت إلى إنشاء "مركز للتميز" مستقل خارج النظام الجامعي التقليدى، وتم تأسيس معهد العلوم والتقنية، الذي تلقى نحو مليار يورو من الحكومة الاتحادية على مدى عشر سنوات. (Khalil et al., 2001: 164).

وتبين بعض الدراسات أن مراكز التميز قد صارت ظاهرة عالمية على كل المستويات الأكاديمية، كما تؤكد أن هذه المراكز تتفوق على بقية صيغ وأنماط البحث العلمى عامّة، لما لها من القدرة على الإفادة من تنوع التخصصات والخبرات، وإفادتها من الإمكانيات والتسهيلات المتوفرة فيها، وإتاحتها الفرصة للإفادة من المكتشفات والمبتكرات التكنولوجية، وما تقدمه من فرص لتعليم وتدريب صغار الباحثين، وإسهامها فى حل مشكلات القطاعات الإنتاجية والاقتصادية وزيادة تنافسيتها الاقتصادية. (Shaw, 2004:1; Michalek, 2014:1)

فهذه المراكز البحثية تهدف إلى تحقيق ريادة علمية عالمية فى شتى التخصصات من خلال نشر ثقافة الإبداع والتميز فى الأداء، والإسهام فى بناء اقتصاد مبنى على المعرفة، وإطلاق الطاقات المبدعة، واستقطاب الكفاءات فى كل التخصصات العلمية. (حسونة، ٢٠١٤: ٦٤)

ويرى جمال (٢٠١٤ : ١٠٨) أن هذه المراكز تمثل ظاهرة إيجابية في المجتمع المعرفي، كما تعد رافداً لتطوير وتقدم الحركة العلمية، والنهوض بالجوانب المعرفية، وتقديم الدراسات العلمية المتخصصة والدقيقة، فهى تقوم بدور مهم في النهضة التنموية، ويعتمد عليها بشكل رئيس فى معالجة الكثير من القضايا الاقتصادية والاجتماعية، وتقديم حلول لها.

ومن العرض السابق؛ يمكن القول أن مراكز التميز صارت أحد أبرز الآليات العالمية لتطوير البحث العلمى وربطه بالقطاعات الإنتاجية فى المجتمع، وأن هذه المراكز ينظر إليها على إنها بمثابة أنوية أو قوى دافعة لنشر ثقافة التميز وقيمه فى باقى أجزاء المؤسسات التعليمية، من خلال توفير الإمكانيات والموارد المادية والبشرية، والربط بين التخصصات المختلفة، وتوفير المناخ المشجع للإبداع و الابتكار.

مشكلة البحث:

رغم أهمية مراكز التميز البحثى، وانتشارها فى الكثير من الجامعات على مستوى العالم؛ إلا إنها لازالت إلى الآن لم تحصل على نصيبها من الاهتمام والدراسة محلياً، ولم تسع الجامعات المصرية إلى الإفادة منها بالشكل المطلوب، بل إن بعض الجامعات المصرية تخلو من وجود أى مراكز بحثية؛ كما إن تقرير البنك الدولى (٢٠١٢) يوضح أن مركز مصر التنافسي في اقتصاد المعرفة تدهور من ترتيب ٨٣ ضمن ١٣٥ دوله شملها مؤشر اقتصاد المعرفة للبنك الدولى عام ٢٠٠٩ ، إلى ٩٧ ضمن ١٤٥ دولة شملها نفس المؤشر عام ٢٠١٢، وأن مؤشر البحوث والتطوير انخفض من ٤,٥ نقطة من ١٠ نقاط عام ٢٠٠٩ الى ٤,١١ نقطة من ١٠ نقاط عام ٢٠١٢.(World Bank, 2012)، ويوضح تقرير التنافسية العالمي (٢٠١٥/٢٠١٤) الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي أن ترتيب مصر من حيث جودة مؤسسات البحث العلمي يقع فى المركز رقم (١٣٥) من بين ١٤٤ دولة في العالم، فى حين كانت فى المرتبة ١٢٧ لعام ٢٠١٣ العالم، وهذا يعكس تأخر ترتيب مصر، وتراجعها عالمياً طبقاً لمؤشر جودة البحث العلمى.

((Schwab, Klaus et al, 2014: 50

وقد احتلت مراكز التميز البحثي مكانة مرموقة في العديد من دول العالم، وقد أوضحت دراسة المؤتمر القومى الأول لتطوير منظومة البحث العلمى(٢٠٠٥) الحاجة إلى تبني إنشاء مراكز للتميز البحثي والتطوير لما لها من أهمية كبيرة على المستوى المحلي والعالمي. (وزارة التعليم العالى، ٢٠٠٥)، أما دراسة المجلس العالمى المشترك بين الأكاديميات(٢٠٠٤) فقد أكدت على الحاجة إلى بذل الجهود الضرورية من أجل تعزيز القدرات في مجال العلم والتكنولوجيا في كافة أنحاء العالم من خلال إنشاء مراكز التميز البحثى. وأوضحت دراسة (الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، ٢٠١٣: ١٧) أهمية هذه المراكز فى مساعدة لقطاعات الإنتاج والخدمات لزيادة إنتاجيتها وتنافسيتها عبر استخدام أحدث مخرجات العلم والتقانة فى هذا القطاع.

ويؤكد صلاح الدين (٢٠١١) أن هناك حاجة ماسة فى الجامعات المصرية للتغلب على مشكلات البحث العلمي بداخلها، ولن يتأتي ذلك إلا بوجود مراكز للتميز البحثي تكون نواة تبدأ بها الجامعات المصرية للدخول لمضمار مجتمع المعرفة، وذلك عن طريق الإهتمام بالتخصصات البينية، وإجراء العديد من العلاقات البحثية مع المراكز البحثية القائمة من ناحية، والجهات المستفيدة من قطاعات صناعية وإنتاجية من جهة أخرى.

ويؤكد حسونة (٢٠١٤: ٩٣) إن مراكز التميز البحثي تعد الأمل المنشود للنهوض بالبحث العلمي والارتقاء بمستقبل مصر في مجال اقتصاد المعرفة، خاصة بعد دستور ٢٠١٤ الذي زاد من مخصصات البحث العلمي والتطوير الى ما لا يقل عن ١% من الناتج القومي الاجمالي تتصاعد تدريجيا حتى تتفق مع المعدلات العالمية في الاقتصاد المصري.

ومن ثم، فإن هناك حاجة لدراسة وتحليل صيغة مراكز التميز، ونشأتها وتطورها، وأبرز الخصائص المميزة لها، وأهدافها، لعلها تكون أحد الصيغ والحلول المطروحة لمشكلات البحث العلمى فى مصر. ومن ثم، حاولت الدراسة الحالية الإجابة على السؤال الرئيس الآتى:

كيف يمكن الإفادة من مراكز التميز كصيغة لتفعيل البحث العلمّ فى الجامعات المصرية فى ضوء تحليل واقع البحث العلمي المصري، ومشكلاته وتحليل واقع مراكز التميز البحثي المصرية، وتحليل بعض الخبرات العالمية فى ذلك الميدان ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس كل من التساؤلات الفرعية الآتية:

١. ما واقع البحث العلمي في الجامعات المصرية؟

٢. ما خصائص مراكز التميز البحثي وأهدافها؟

٣. ما خبرات بعض الدول في إنشاء مراكز التميز البحثي في الجامعات ؟

٤. ما المعوقات والمشكلات التى تواجه مراكز التميز البحثي فى الجامعات المصرية؟

٥. ما التصور المقترح لمراكز التميز البحثي في الجامعات المصرية كصيغة لتطوير البحث العلمي المصري ؟

أهداف البحث :

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- شخيص واقع البحث العلمي المصري.
٢- عرض وتحليل الخبرات والتجارب العالمية في إنشاء مراكز التميز البحثي.
٣- تحديد أهم معوقات إنشاء مراكز للتميز البحثى فى الجامعات المصرية.
٤- طرح تصور مقترح لمراكز التميز البحثى فى مصر.

أهمية البحث :

يشهد البحث العلمى فى مصر العديد من المشكلات، وقد أشارت العديد من التقارير المحلية والدولية والدراسات للحاجة إلى إصلاح أحوال منظومة البحث العلمى، ورفع مستواه كمًا وكيفًا، والحاجة للتفكير فى تبنى صيغ مثل مراكز التميز البحثى على ضوء ما حققته من إنجازات فى العديد من دول العالم. لذا يمكن القول بأهمية البحث الحالى النظرية من حيث تحليل ودراسة تلك الصيغة ونشأتها وتطورها وخصائصها وأهدافها وخبرات بعض الدول فى ذلك الميدان، إضافة لأهميته التطبيقية فى تحديد أهم المتطلبات لتبنى تلك الصيغة فى جامعاتنا المصرية كأحد الحلول المطروحة لتطوير منظومة البحث العلمى فى جامعاتنا وذلك بما يفيد صانعى القرار وواضعى السياسة التعليمية فى مصر وغيرهم من المهتمين بذلك المجال.

منهج البحث:

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفى نظرًا لطبيعة الموضوع ، وذلك من خلال تحليل الأدبيات والبحوث السابقة حول واقع البحث العلمى فى الجامعات المصرية ، وطبيعة مراكز التميز البحثى، وخصائصها، ، وتحليل مواطن القوة و الضعف والفرص الممكنة والتهديدات لمراكز التميز البحثى المصرية، وتحليل بعض الخبرات العالمية فى ذلك الميدان، والإفادة منها فى تحديد أهم الدروس المستفادة والتى يمكن من خلالها طرح تصور مقترح لمراكز التميز البحثى المصرية على ضوء كل ما سبق.

حدود البحث:

اقتصرت هذه الدراسة على تحليل مراكز التميز البحثى ونشأتها وتطورها، وخصائصها وأهدافها، وواقع البحث العلمي المصري، ودراسة مراكز التميز فى (جامعة تكساس الأمريكية – جامعة أونتاريو الكندية – جامعة دوكيز إيلول التركية - الجامعات السعودية)، واختيرت جامعة أمريكية على أساس أن الولايات المتحدة تضم أرقى المراكز البحثية وفقاً للتصنيفات العالمية للجامعات، كما أن تجربة إنشاء مركز جامعة تكساس بالتعاون مع وزارة الدفاع الأمريكية (البنتاجون) لتشجيع المواطنين الأمريكيين فى ولاية تكساس من أبناء الطبقات المهمشة على الالتحاق بالتخصصات التى يحتاجها سوق العمل الأمريكي يمكن الإفادة منها فى مصر،أما دراسة تجربة جامعة أونتاريو الكندية فتبين أهمية التكامل والترابط بين المراكز البحثية على مستوى كندا ككل. أما مركز دوكيز إيلول التركي فهو مثال ناجح فى دولة نامية وتشبهنا فى كثير من العناصر الثقافية. كما حققت مراكز التميز السعودية عدة إنجازات أسهمت فى تقدم ترتيب الجامعات السعودية عالميا فى قوائم التصنيف العالمية وإمكانية الإفادة منها فى تحديد تصور مقترح لمراكز التميز فى الجامعات المصرية.

مصطلحات البحث :

التميز Excellence

" تشير المعاجم العربية إلى أن مصطلح "تميز" يرجع أصلها إلى "ميز" ، ويقال "تميزوا" أى ساروا فى ناحية وانفردوا، و"امتاز الشئ" أى بدا فضله على غيره، والتميز اصطلاحًا حالة من التفوق وامتلاك الفرد المقوم الأساسى لجودة معينة، وحصوله على درجات نادرة، وتختلف الجودة عن التميز فى أن الأولى تشمل جميع جوانب المؤسسة، بينما يقتصر الثانى على جانب معين، أو أمر دون آخر". إذن فالمقصود بالتميز هو العناية بجوانب معينة ومحددة إلى حد تحقيق التفوق والأفضلية فيها. (البيلاوى وآخرون ، ٢٠٠٥: ٢٠-٢١)

مراكز التميز البحثى :

عرّف حمزة (٢٠١٤: ٢) مركز التميز البحثى على إنه:"نمط من أنماط الوحدات البحثية التابعة للجامعات يقوم على أساس تحقيق التميز في مخرجات البحث العلمي،من أجل تحقيق مكانة رفيعة للجامعات، وذلك عن طريق الجمع بين العديد من التخصصات الإنسانية والتطبيقية".

أما عبد الكريم (٢٠١٤: ٢٠٠) فيرى أنها مراكز منظمة وفعالة تعمل على حل المشكلات التي يواجهها المجتمع فتقدم أفضل الحلول العلمية والموضوعية من أجل تحقيق التقدم والرفاهية على مستوى الفرد والدولة بإشراف الجامعات والدولة وتعمل بناءاً على معايير عالمية مرموقة من أجل الحصول على أفضل الدرجات بكفاءة عالية.

وأوضح (George, 2010: 3) أن مركز التميز هو كيان أو وحدة أو فريق عمل يوفر القيادة الفاعلة، وأفضل الممارسات البحثية، والتدريب والدعاية والترويج فى مجال أو تخصص بحثى معين، والهدف منه عموماً هو تنشيط وتطبيق البحوث والمشروعات البحثية وإزالة المعوقات التى تمنع تحققها واقعياً والإفادة من نتائجها.

ورغم تنوع التعريفات إلا أنها تتفق على أنه أياً كان شكل مركز التميز البحثى سواء كان وحدة بحثية أو مركز مستقل، إلا أنه يعمل وفقاً لمعايير محددة ويهدف لتحقيق التميز، وتحقيق متطلبات التنمية. ومن ثم فإن مراكز التميز البحثى هى "وحدات أو مراكز تتبنى التميز فى البحث العلمى، وتعمل فى أحد المجالات أو التخصصات وفقاً لمعايير عالمية محددة، وتعمل على الإسهام فى حل مشكلات المجتمع وتلبية متطلبات التنمية".

خطوات البحث:

سوف تسير الدراسة وفقاً للخطوات الآتية :

١- تحديد الإطار العام للدراسة : المقدمة ، المشكلة والأسئلة ، الأهداف والأهمية ، المصطلحات، الدراسات السابقة والتعقيب عليها.
٢- تحليل واقع البحث العلمى فى الجامعات والمراكز البحثية المصرية.
٣- مراكز التميز البحثي (الأهمية ، الأهداف ، المبررات).
٤- استعراض خبرات بعض الدول في إنشاء مراكز التميز البحثي الجامعي.
٥- وضع تصور لمتطلبات إنشاء مراكز التميز البحثي في الجامعات المصرية ، على ضوء تحليل المفهوم وأبعاده وأسسه ، والاتجاهات العالمية فى ذلك الميدان.

الإطار النظرى للبحث

أولاً واقع البحث العلمي المصري ومشكلاته:

على الرغم مما تبذله الجامعات ومراكز البحوث المصرية من جهود بحثية إلا أن هناك تراجع فى مستوى البحث العلمى المصري ككل، وهذا ما رصده تقرير اليونسكو(٢٠١٠) "حالة العلم على مستوى دول العالم"(UNESO,2010:264)، وأكد عليه تقرير المعرفة العربية الصادرعن برنامج الأمم المتحدة الإنمائى (٢٠١١)، من ضعف الإنتاجية البحثية، وضعف الدور الذى تمارسه الجامعات والمراكز البحثية العربية عموماً فى إنتاج المعرفة عالمياً، وابتعاد الكثير من البحوث عن معالجة مشكلات الواقع والمجتمعات العربية، والاعتماد على بعض الجهود الفردية كأساس للعلم البحثى والبعد عن العمل المؤسسى.(UNDP, 2011: 137)، كما أشار إليه تقرير التنافسية العالمى لعام (٢٠١٤م) إلى ضعف البحث العلمى والإنتاجية البحثية فى الدول العربية بصورة عامة. (Schwab, 2014: 459) ويبين تقرير التنافسية العالمي (٢٠١٥) الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي أن ترتيب مصر من حيث جودة مؤسسات البحث العلمي يقع فى المركز رقم (١٣٥) من بين ١٤٤ دولة في العالم، فى حين كانت فى المرتبة ١٢٧ لعام ٢٠١٣ العالم، وهذا يعكس تأخر ترتيب مصر، واستمرار تراجعها عالمياً طبقاً لمؤشر جودة البحث العلمى.

((Schwab, Klaus et al, 2014: 50

وتتنوع مراكز الأبحاث المصرية مابين مراكز بحثية تابعة للجامعات والموسسات الحكومية، ومراكز بحثية مستقلة ضمن منظمات المجتمع المدني تتخصص في مجالات عديدة، وتشترك في إنتاج المعرفة، وبالنسبة لعدد المراكز العلمية البحثية منها ١٤ مركزاً تابعًا لوزارة البحث العلمى، المنضمة حاليًا لحقيبة وزير التعليم العالى.. وهناك أيضا ٢١٩ مركز بحث ودراسات بالوزارات المختلفة و١١٤ مركز أبحاث تابعًا للجامعات، وما يقرب من ٤٠ مركزاً بحثياً تابعاً لجمعيات أهلية أو أفراد. (مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١١)

وأول مركز أبحاث تم انشاؤة في الخمسينات وتحديداً عام ١٩٥٢ م وهو معهد البحوث والدراسات العربية الذي كان يرتبط بالجامعة العربية في القاهرة، وركز لاحقا على المجال التدريس والتأهيل الجامعى ، تلاه تأسيس المركز القومي للبحوث عام ١٩٥٦م، ثم مركز الأهرام للدراسات السياسية والاستراتيجية عام (١٩٦٨م)، ثم مركز دراسات الوحدة العربية (١٩٧٥م). ومنذ ذلك التاريخ بدأت مراكز الأبحاث فى الانتشار، والملاحظ أن تلك المراكز كانت فى البداية مراكز أبحاث أكاديمية، ثم لحق بها تأسيس مراكز أبحاث خاصة غير حكومية وغير ربحية تبحث فى المجالات المختلفة.(محمود، ٢٠١٣: ٢٤) وقد ازدادات أعداد مراكز الأبحاث بشكل واضح وملحوظ، واتسعت دائرة نشاطاتها من حيث الكم، ومن حيث نوعية المساهمات التى تقدمها، وهى تبحث فى مختلف شئون الحياة المحلية والإقليمية والدولية.(محمود ، ٢٠١٤: ٢)، لكن على الرغم من ذلك فإن تقرير التنافسية العالمية الصادر عن المنتدى الاقتصادى العالمى (٢٠٠٨) يبين أن عدد مراكز البحوث المصرية بلغ (١٠٤) مركزًا، وهو عدد متواضع جدًا إذا ما قورن بالمراكز البحثية الموجودة في اليابان والدول الغربية.(Porter, Schwab, 2008:54)

وقد احتلت مصر المركز ١٠٦ عالميا من حيث الإنفاق على البحث العلمى والتطوير من بين ١٤٢ دولة خلال عام ٢٠١٠-

٢٠١١ وبلغ الإنفاق على البحث العلمى فى مصر نسبة ٠,٣٤% من الدخل القومى عام ٢٠١١، وارتفعت النسبة عام ٢٠١٢ إلى ٠,٥٤% من الدخل القومي، وواصلت الارتفاع إلى ٠,٦٨% عام ٢٠١٣، وإلى ٠,٧١% عام ٢٠١٤، وحوالى ٠,٨% عام ٢٠١٥ .

وتوزع مخصصات البحث العلمى بين ثلاثة بنود: الأول هو بند الأجور ويمثل حوالى ٧٥% من تلك المخصصات، والبند الثانى هو المصروفات الإدارية يخصص لها فى الغالب ١٥% من إجمالى المخصصات، وهكذا لا يبقى للبحث العلمى سوى حوالى ١٠% من المخصصات للأبحاث.. ومعنى ذلك أن ما تم إنفاقه على البحث العلمى عام ٢٠١٥ بلغ حوالى ١٣٠ مليون جنيه. ويبلغ عدد علماء وباحث مصر حوالي ١٢٥ ألف عالم وباحث ، ومتوسط مخصصات البحث لكل منهم يبلغ ١٠٤٠ جنيهًا فى العام أى حوالى ٢٨٥ قرشًا كل يوم، وهو معدل ضئيل جداً.

وبالنسبة للعائد من البحث العلمي المصري من تسويق وبيع المخترعات وتسويق البحوث العلمية، فقد حقق فى عام ٢٠١٢ عائدات قيمتها ١٥ مليونًا و٥٠٠ ألف جنيه و١٤ مليون و٦٠٠ ألف جنيه فقط فى ٢٠١٣ من عائدات بيع أبحاثهم للشركات العامة والخاصة ارتفعت إلى ٢٩ مليونًا و٣٠٠ ألف جنيه عام ٢٠١٤، و٣٠ مليونًا و٥٠٠ ألف جنيه عام ٢٠١٥. وهذا العائد ضئيل جداً قياساً إلى المبالغ المنفقة فى المقابل، فبقسمة هذا المبلغ على عدد العلماء والباحثين فى مصر، يصل متوسط ما يحققه كل عالم وباحث فى مصر سنويًا حوالى ١٢٤ جنيهًا عام ٢٠١٢، وانخفض إلى ١١٦،٨ جنيهًا عام ٢٠١٣، لكنه ارتفع إلى ٢٣٤،٤ جنيهًا عام ٢٠١٤، و٢٤٤ جنيهًا عام ٢٠١٥.

كما تشير إحصائية إلى أن عدد براءات الاختراع فى مصر هو ٣٤٣ براءة إختراع أصدرها مكتب براءات الإختراع المصرى حتى شهر نوفمبر من عام ٢٠١١، ١٢,٢% منها فقط صدرت لمصريين. وجاء تصنيف براءات الإختراع المصرية خلال العامين ٢٠١٠-٢٠١١، من حيث الأكثر فالأقل كالتالى: الاحتياجات الإنسانية، الكيمياء والفلزات، عمليات التشكيل، الطبيعة والنوويات، المبانى الثابتة، الهندسة الميكانيكية، النسيج والورق.

(مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١١)

وبمقارنة مصر ببعض الدول من حيث درجة التعاون بين الجامعات وقطاع الأعمال فى مجالات البحث والتطوير فى عام ٢٠١٠-٢٠١١، إحتلت مصر المرتبة ١٢٨، وسبقتها اسرائيل لتحتل المرتبة السابعة وتصدرت سويسرا هذه القائمة. بينما إحتلت قطر المرتبة الأولى عربيا والعاشر على مستوى العالم من حيث درجة التعاون بين الجامعات وقطاع الأعمال، وتلتها المملكة العربية السعودية فى حين جاءت الإمارات العربية المتحدة فى المركز الثالث.

(مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠١١: ٣)

وتعد مصر الدول غير الجاذبة للعقول العلمية، حيث احتلت المركز الـ ١٢٢ من حيث مؤشر هجرة العقول فى عام ٢٠١٠/٢٠١١، كما بين تقرير التنافسية العالمي (٢٠١٥) الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي أن ترتيب مصر من حيث جودة مؤسسات البحث العلمي يقع فى المركز رقم (١٣٥) من بين ١٤٤ دولة في العالم، فى حين كانت فى المرتبة ١٢٧ لعام ٢٠١٣ العالم، وهذا يعكس تأخر ترتيب مصر، واستمرار تراجعها عالمياً طبقاً لمؤشر جودة البحث العلمى. (Schwab, Klaus et al, 2014: 50)

ويرى محمود (٢٠١٤) أن البحث العلمى فى مصر يعانى من العديد من المشكلات والمعوقات، لعل أبرزها التمويل وهو أهم عائق وتحدٍ يواجه المؤسسات البحثية، كما تعانى المراكز البحثية المصرية من مشكلات عديدة، كالافتقار إلى الاستقلالية فى العمل، وانعدام العمل المؤسساتى المستقل والمناخ الديمقراطى، والعشوائية فى العمل وضعف آليات التعاون والشراكة، وعدم توفر قنوات اتصال وتنسيق بين مراكز الأبحاث المصرية والعالمية لنقل الخبرة وتأسيس شراكة معرفية، وعدم توافر قواعدها وفق النظم المعلوماتية الحديثة يتسنى استخدامها للباحثين، وغياب نظام جاذب للكفاءات، وعدم وجود مقاييس أو أدوات لتقييم المؤسسات البحثية، وعدم وجود معطيات واضحة ومنشورة ومحدثة لتقييم أداء المراكز المهنى.(محمود، ٢٠١٤ : ٢١٠)

كما أوضح الطائى (٢٠١٤: ١٥٤) أن دور الجامعات والمراكز البحثية المصرية في مجال البحث العلمى يواجهه الكثير من المعوقات والمصاعب والتحديات، فلم تتبوأ مكانتها الحقيقية، ولم تصل لأن تكون جزءً من العملية السياسية والتنموية كما فى معظم البلدان المتقدمة، ولذلك أسباب تتصل بخصوصية البيئة التى تعمل فيها، وبالإشكاليات والتحديات التى تؤثر فى دورها وعملها وحراكها، فهى لم تمارس دورها الحيوي في عملية التنمية المجتمعية بكافة أبعادها بسبب المعوقات الكثيرة التي تحيط بها، وأنظمتها.

وتلخص الدراسات والبحوث السلبيات التى تعانى منها المراكز البحثية سواء المستقلة أو التابعة للجامعات المصرية فى النقاط الآتية: (النظير ، ٢٠١٤ : ١٤٠-١٤١،محمود ، ٢٠٠٤ : ٢٣، حسين ، ٢٠٠٧ : ١٩٥ – ١٩٦)

١-غياب الخطط والتخطيط المنظم، وغياب التنسيق الكافي بين المشروعات البحثية للجامعات واحتياجات قطاعات الإنتاج ومؤسسات الأعمال، فلا زالت علاقة الجامعات المصرية والمراكز البحثية بالمجتمع علاقة شكلية على الرغم من كثرة الدعوات لضرورة الربط بينها وبين احتياجات المجتمع وقطاعاته الإنتاجية والاقتصادية، والحاجة الفعلية لذلك.

٢-خلو السياسات البحثية بالجامعات المصرية من تحديدٍ واضحٍ للأهداف سواءً على المستوى التشريعي، أو على مستوى التقارير والوثائق الرسمية التي تصدر عن المجالس والهيئات المعنية بالبحث العلمي.

٣-عدم وضوح الوظيفة وغياب وجود مجال معين للتخصص.
٤- فقدان الاستقلالية: فهذه المراكز تفتقد الاستقلال المالى، لأنها لا تبنى على أوقاف، ولا على مؤسسات تمويل مستقلة ، ومن ثم تكون خاضعة لعلاقات تبعية سياسية أو حزبية.
٥- البعد عن الواقع: فلا تستطيع أن تقنع المجتمع بدراساتها، ولا صانع القرار بتوصياتها، ولا تستطيع أن تجتذب رجل الأعمال، لبعدها عن الاحتياجات الفعلية والمشكلات الواقعية.
٦-النظم والقوانين الروتينية التى تمثل عائقاً أمام تأدية هذه المراكز لوظائفها.
٧- افتقار الأبحاث التي يتقدم الباحثون إلى الجودة التنافسية .
٨ - نقص الاعتمادات المالية اللازمة لشراء المواد والمعامل، وعدم وجود حوافز مجزية للباحثين تشجع على البحث والابتكار .
٩ - اعتماد البرامج والأنشطة البحثية للجامعات المصرية على الجهود الفردية لأعضاء هيئة التدريس قياساً إلى الجهود المؤسسية والجماعية.
وفى إطار التنافس العالمي فى قوائم التصنيفات العالمية للجامعات، والحاجة للنهوض بالتعليم الجامعى المصرى، واللحاق بالجامعات المتقدمة، تأسس صندوق دعم العلوم والتكنولوجيا فى (٢٠٠٧)، والذى قدم المنح لإنشاء مراكز التميز البحثي لتشجيع البحوث فى التخصصات والمجالات التى يحتاجها المجتمع وإجراء البحوث المتميزة.
The Science and Technological Development)
(Fund, 2016

ومن الممكن أن يكون أحد الحلول المطروحة لتفعيل وتطوير البحث العلمى فى مصر هو نشر وتبنى مراكز التميز البحثي فى ضوء الإنجازات التى حققتها فى الكثير من دول العالم، شريطة توفير متطلبات النجاح ويمكن تحديدها من خلال التعرف على نشأة تلك المراكز ودواعيها، وفلسفتها وأهدافها ونشأتها، وتحليل خبرات بعض الدول وما حققته من نجاح أو إخفاق للإفادة منها عند تبنى تلك الصيغة فى التعليم الجامعى المصرى .
ثانياً- مراكز التميز البحثي (المفهوم ، النشأة ، الخصائص ، الأهداف).

١- مفهوم مراكز التميز البحثى : Center of Excellence ((CoE

يشير المعنى اللغوي للتميز Excellenceإلى الرفعة البراعة والتفوق والتفاضل. (مجمع اللغة العربية ، ١٩٩٧) ولقد ظهر مفهوم التميز في التعليم بصفة عامة في أدبيات الإصلاح التعليمي، وهذا المفهوم يوجد خلاف حول ماهيته وطبيعته فى التعليم الجامعى، ومؤشراته، وتتعدد وجهات النظر والتوقعات المختلفة حول التميز التربوي.

(McAlpine, Maguire & Dean Lee, 2005: 355)

فالتميز يمثل "كلمة رنانة" Buzz-word، فى ميدان تطوير وإصلاح التعليم الجامعى، ويكثر الجدل حوله، لكن هناك شبه اتفاق أنه يشير بوجه عام الى المستويات العليا من الجودة فى التعليم الجامعى، فلم تعد القضية مجرد توفير أو إتاحة تعليم جامعىAvailability؛ بل إن القضية تجاوزت ذلك إلى التميز Excellence، والذى يشمل ثلاثة أركان رئيسة:

١- الأستاذ: فتصنيف الجامعة ومكانتها العلمية يتوقف على ما يقوم به من جهد علمى، ومن ثم فلا بد للجامعات من الحرص على توفير متطلبات التميز العلمى لأعضاء هيئة التدريس، وتنميتهم مهنيًا، واستقطاب أفضل الكفاءات فى كل تخصص.

(Bienenstock, Serger, Benner, 2014: 72)

٢- البرامج والمقررات: والتى لا بد أن تواكب حركة العلم والبحث العلمى، ومعايير الجودة المطلوبة، وأن تتميز بتلبيتها لحاجات المجتمع ومتطلبات سوق العمل وتناسب روح العصر.
٣- الطالب: فالجامعات الرائدة تحرص على جذب واستقطاب الطلاب المتميزين، وإعدادهم وأن تتاح لهم الفرصة للنهوض بأقصى ما تؤهلهم إمكانياتهم وقدراتهم ومهاراتهم، لذا فإن جامعات العالم المتقدم تركز على تعليم الطلبة كافة، وتزويد الطلبة بالمهارات التى توفر لهم الأساس فى التنمية الشخصية والمهنية المستمرة، وتزويدهم بالمهارات اللازمة للتكيف والابتكار، والازدهار لركب قطار التنافس العالمى.

(The Cranfeild Univeristy, 2014: 3)

وعلى ضوء الثلاثة أركان السابقة تكتمل عناصر تميز المؤسسة التعليمية، ومن هنا نشأ التفكير حول التميز فى التعليم الجامعى، والذى يواجه تحديًا دائمًا يتمثل بالتغير المستمر، والتطورات المتسارعة في مجال المعلومات وتكنولوجيا الاتصالات، والنمو في عدد الطلبة وزيادة تنوعهم، والتحرك نحو المجتمع المعرفي، وصار مفروضاً على مؤسسات التعليم الجامعى أن تعمل على ترويج ثقافة التميز في التعليم "بصفته نشاطاً جوهرياً".(Skelton, 2005)

وقد اتجهت معظم الجامعات العالمية الكبرى إلى إنشاء مراكز أو وحدات مسؤولة عن ترويج ونشر التميز في التعليم من خلال أنشطة مثل نشر الممارسات الجيدة، وتقديم دورات تدريبية، وورشات عمل، وتعيين استشاريين عند الحاجة والإسهام بخبرات متخصصة بالمشاريع، وقد أطلق علي تلك المراكز أو الوحدات "مراكز التميز البحثى".(Raftery, 2006)

وتنوعت مسميات هذه المراكز ما بين مراكز التميز البحثى centers of excellence أو مركز الكفايات competency center أو مراكز القدرات capability center كما تنوع

مستوياتها فقد تكون قسم أو فريق بحثى فى مؤسسة تعليمية أو تتسع لتشمل شبكة من المؤسسات التى تتعاون فيما بينها بهدف تحقيق التميز، كما فى حالة مركز التميز البحثى فى الرياضيات والعلوم فى كليات روشستر Rochester Area Colleges Center for Excellence in Math & Science

(Khalil, Lefebvre & Mason, 2001: 164)

ويعرفها فورست (Frost, 2002: 997) على إنها وحدات تنظيمية تتضمن تقديم مجموعة من التسهيلات والإمكانيات المنظمة لكى تكون مصدرًا للإبداع والتميز، ونشره فى باقى أجزاء المؤسسة.

ويؤكد (Mark, 2010: 261) إن مركز التميز البحثى هو كيان أو وحدة تهدف إلى توفير القيادة والإدارة الفعالة، وأفضل صور الممارسات البحثية، وأنشطة التدريب والدعاية والترويج فى مجال أو تخصص بحثى معين، والهدف منه عموماً هو تنشيط وتطبيق البحوث والمشروعات البحثية وإزالة المعوقات التى تمنع تحققها واقعياً والإفادة من تطبيق نتائجها.

وتشير موسوعة ويكيبيديا (٢٠١٤: ١) إلى إن مركز التميز البحثى هو كيان مستقل يوفر القيادة المحفزة، وأفضل الممارسات، والبحوث، ويوفر الدعم فى مجال علمى معين.

كما يعرف حمزة (٢٠١٤) مراكز التميز على أنها: نمط من أنماط الوحدات البحثية التابعة للجامعات يقوم على أساس تحقيق التميز في مخرجات البحث العلمي، من أجل تحقيق مكانة رفيعة للجامعات، وذلك عن طريق الجمع بين العديد من التخصصات الإنسانية والتطبيقية.

(حمزة ، ٢٠١٤ : ٥)

فمراكز التميز البحثى هى مراكز أو وحدات بحثية تهدف إلى تحقيق ونشر التميز، وتحقيق التقدم فى مجالاتها، والربط بين البحث العلمى والقطاعات الإنتاجية فى المجتمع، من خلال الإفادة من الإمكانيات والدعم المتوفرة لها، وتنوع التخصصات و الخبرات.

٢- نشأة مراكز التميز البحثى :

اختلف الباحثون فى تحديد التاريخ الذى نشأت فيه مراكز البحوث والدراسات على وجه العموم، فمنهم من يرجع نشأتها فى صورتها الأولى إلى الجامعات الأوروبية فى القرن الثامن عشر، وكانت تعرف باسم " الكراسى العلمية"، وكان نشأة "كرسى الدراسات الشرقية" فى بولونيا وفى باريس. ويرجع نشأة أول مركز أبحاث فى بريطانيا إلى عام ١٨٣١م وهو معهد الدراسات الملكية الدفاعية ثم الجمعية الفابية عام ١٨٨٤.

وقد ظهر أول مركز أبحاث بشكله الحديث فى الولايات المتحدة من خلال معهد كارنيجى للسلام Carnegie Endowment for International Peace عام (١٩١٠)، وتلا ذلك إنشاء معهد بروكينغز (١٩١٦) Brookings Institute وفى فترة الأربعينيات تزايدت أعداد تلك المراكز وانتشارها حيث تزايد الاهتمام بالبحث العلمى فى الولايات المتحدة الأمريكية فى أعقاب الحرب العالمية الثانية، والربط بينه وبين القطاعات الصناعية والإنتاجية فى المجتمع. وتشير الإحصائيات أنه بين عامى (١٩٥٨) إلى (١٩٦٨) زادت نسبة البحوث الأكاديمية والصناعية بنسبة ٣٦٧%، وزادت نسبة الإنفاق بنسبة ٥٨٧%، وبلغت نسبة الزيادة فى التمويل الفيدرالى على البحث العلمى إلى ٧٠٢%. (Kerr, 2002: 92) فقد زادت الحاجة إلى تبنى إنشاء مراكز متخصصة ومتميزة فى مجال البحوث، انطلاقًا من التنافس مع الاتحاد السوفيتى، فتزايدت أعداد الجامعات البحثية، وانتشرت المراكز البحثية المتميزة فى كافة المجالات، فظهرت Think-Tanks وترجمت الكلمة فى اللغة العربية إلى "مراكز التفكير" أو "بنوك التفكير أو الفكر"، وهى كما يشير هوارد ويارادا (Howard J. Wiarda, 2008:96) تعد مراكز للبحث والتعليم لا تقدم مقررات دراسية، بل هى مؤسسات غير ربحية هدفها الرئيس البحث فى السياسات العامة للدولة، والمساهمة فى قضايا التنمية الاقتصادية والاجتماعية، والسياسة العامة، والدفاع والأمن والخارجية، ومناقشتها والبحث فيها بشكل عميق. وصارت هذه المراكز عاملاً مهمًا في تحديد أولويات القضايا الاستراتيجية التي تواجة الولايات المتحدة، وصار لها تأثير على مراكز صنع القرار، سواء كان على المستوى الداخلي أوالخارجي وهو مايظهر بصورة واضحة فى السياسة الخارجية الأمريكية. (Rich, Michael, Rand, 2002:3)

ويرجع ظهور مسمى مراكز التميز فى الولايات المتحدة الأمريكية إلى بداية حقبة السبعينيات حين مولت المؤسسة القومية للعلوم National Science Foundation(NSF) نماذج برامج مختلفة لتنمية البحوث التى تربط بين الجامعات والصناعة. وأطلق عليها مراكز التميز وشملت البرامج الحكومية لتعزيز التكنولوجيا المتقدمة فى ولايات ماساشوستس ويوتاه، والتى نتج عنها تأسيس مراكز الربط بين الجامعة والصناعة University-IndustryRes earch Centres (UIRC)، وهدفت إلى إجراء البحوث التطبيقية وتسهيل حل الجامعات لمشكلات قطاع الصناعة الأمريكى، وكانت تعتمد فى تمويلها على التعاون مع الشركات والمصانع . ثم انتقلت جهود المؤسسة القومية إلى إنشاء مراكز العلوم والتكنولوجيا STC)Science and Technology Centres) والتى هدفت إلى تنفيذ البحوث الأساسية وتعتمد على تمويل المؤسسة القومية للعلوم؛ حيث مولت المؤسسة سنة (١٩٨٩) عدد ١٢ مركز للعلوم والتكنولوجيا بمبلغ ٢٤ مليون دولار، وكما مولت المؤسسة إنشاء الوحدات البحثية المنظمة فى الجامعات

والأقسام الجامعية الأمريكية (Organized Re-search Units ORU)، وهى عبارة عن وحدات أكاديمية أسستها الجامعات بغرض توفير البنية التحتية لإجراء الأبحاث متداخلة ونشرها غبر المؤتمرات والندوات. (Bell, 1996: 326)

ويمكن القول أن الدافع الأبرز وراء إنشاء هذه المراكز فى الولايات المتحدة الأمريكية هو التوجه نحو الربط بين الجامعات والصناعة، ومحاولة التوازن بين البحوث النظرية والتطبيقية.

وفى الثمانينات انتشرت مراكز التميز، فى عديد من دول العالم، ومنها كندا، والتى طبقت مبادرة مراكز التميز بدءً من عام ١٩٨٨، بإنشاء مراكز التميز البحثى فى ولاية أنتاريو.

(Hellström, 2013: 3-4)

واستمر الانتشار المتسارع فى مراكز البحث العلمى عالميًا خصوصاً فى كل من الولايات المتحدة وأوروبا التى يوجد فيهما أكبر عدد لمراكز الأبحاث والدراسات على مستوى العالم بنسبة تبلغ ٥٧%.(James. G. McGann, 2012: 17)

وفى دول شمال غرب أوروبا بدأت الدعوة لإنشاء مراكز التميز البحثى فى الثمانينيات تحت شعار الارتقاء بالبحوث فى تلك الدول فى العلوم الأساسية والتطبيقية لمستوى التميز، والمنافسة على المستوى العالمى، ونشر التميز فى التعليم الجامعى، وربط البحوث بالصناعة والمجال الاقتصادى، وإتاحة التمويل بصورة مستمرة للأنشطة البحثية المختلفة مع تسهيل وتقليل الإجراءات، فكانت الدانمارك أول دولة فى شمال غرب أوربا تؤسس مركزاً للتميز سنة (١٩٩٠)، تلاها فنلنده (١٩٩٤) ، وفى السويد والنرويج عام (٢٠٠١)، وبلغ عدد تلك المراكز سنة (٢٠١٢) حوالى (٢٤٨) مركزاً فى دول شمال غرب أوروبا.(Arkenses et al., 2012:7)

وقد تزايد الاهتمام بمراكز التميز البحثي عالمياً بشكل واضح وملموس، واتسع نشاطها في العقود الاخيرة من القرن العشرين حيث صارت أحد الدلائل البارزة على تطور الدولة وتقييمها للبحث العلمي واستشرافها آفاق المستقبل، وتم تطبيق العديد من المبادرات النوعية لإنشاء تلك المراكز في عدد من الدول حتى صارت جزءًا من منظومة البحث العلمى بها.

ويلخص (Hellström, 2013: 3-4) العوامل التى أسهمت فى ظهور مراكز التميز فى الآتي:

١- تزايد النزعة نحو التخصص فى المجتمع المعاصر، بسبب اتساع دوائر العلم والمعرفة وتزايد التنافس فى كل المجالات، والحاجة إلى كيانات متخصصة فى مجالات بحثية محددة مثل مراكز التميز، وفى نفس الوقت لديها القدرة على الجمع بين خبراء من مختلف التخصصات.

٢- التعقيد المتزايد فى طبيعة العلاقات التبادلية بين مكونات المجتمع السياسية والاجتماعية والاقتصادية، لا سيما فى علاقات أى مجتمع منها بالمجتمعات المجاورة الإقليمية أو الدولية، مما زاد من الحاجة إلى مراكز التميز البحثى فى الفكر والسياسات.

٣- الطفرات الحادثة فى عالم الحاسوب وشبكات الانترنت، ونظم المعلومات والتكنولوجيا، وهو الأمر الذى جعل عملية تبادل المعلومات أمراً ميسوراً، ووفر مادة علمية هائلة لإنجاز الدراسات.

٤- تزايد التنافس فى كل المجالات العلمية والاقتصادية، وفى مجال التعليم العالى، والذى أنشئت هذه المراكز لزياة القدرة على المنافسة والتميز والابتكار.

٥- ما تتسم به مراكز التميز من مزايا على سائر صيغ وأنماط البحث العلمى؛ وذلك بما يتوفر لها من آليات للتعاون والتنسيق بين الخبراء والباحثين من مختلف التخصصات، والإفادة من الإمكانيات البحثية المتوفرة بها، وقدرتها على الإسهام فى تحقيق التنافسية الاقتصادية لقطاعات الإنتاج والصناعة فى المجتمع وتحقيق الريادة العلمية فى التخصصات العلمية المختلفة، وإتاحة الفرصة للباحثين والخبراء لاستغلال المكتشفات التكنولوجية الحديثة، وتعليم وتدريب صغار الباحثين على أعلى مستوى مهنى، وتسريع تطبيق المعرفة لحل المشكلات الاقتصادية والصناعية المختلفة، وتقديم المساعدة للقطاعات الحكومية والإنتاجية فى المجتمعات. (Orr et al., 2011; Aksnes et al, 2012)

وعلى المستوى الإقليمى والمحلى، فإن هناك مجموعة من المتغيرات، والتى برزت فى الفترة الأخيرة ويلخصها (أبو شاويش، ٢٠١٤: ٢٠٨-٢٠٩) فى النقاط الآتية:

- زيادة التحديات والمشكلات على كافة المستويات، والتأخير عن مواكبة الأمم المتقدمة فى مجالات التكنولوجيا والطب والعلوم والتصنيع وغيرها.

- هجرة الخبراء والعلماء أو ما يسمى بنزيف الأدمغة وهجرة العقول بينما يمكننا استقطاب هذه الخبرات وتوطينها والاستفادة منها.

- الحاجة إلى توظيف التكنولوجيا الحديثة في الجامعات بما يسهل عمل هذ المراكز وتضافر الجهود والتقاء العلماء عبر الشبكة ليعملوا على حل قضايا ومشكلات ملحة تواجه المجتمعات.

- كثرة الباحثين وانعدام الاستفادة منهم بصورة فعالة، وزيادة نسب بطالة الحاصلين على شهادات الدراسات العليا ، والحاجة إلى الإفادة من طاقاتهم للارتقاء بالاقتصاد والمجتمع معاً.

- التحولات والأزمات السياسية التى تتعرض لها المنطقة فنتيجة التحولات الإقليمية والثورات العربية حدثت هجرة لكثير من العقول العربية ووجودهم كلاجئين فى العديد من دول العالم، فى الوقت الذى تزداد فيه الحاجة إلى استقطاب وجذب هذه الفئات والإفادة من خبراتها .

٣- خصائص مركز التميز البحثى :

يعد مركز التميز البحثي وحدة بحثية نوعية وابتكارية في مجال تخصص معين، تهدف إلى تعزيز القدرات، وتدعيم البرامج البحثية، والرقي بها في ذلك التخصص، والقيام بأنشطة تدعم المجالات العلمية والبحثية. ويضم فريق العمل والعديد من التجهيزات، ويستخدم أفضل التطبيقات، ومصادر التمويل المناسبة، ويعمل على إجراء الأبحاث العلمية والدعم والتدريب في التخصصات المختلفة، ويعتمد على شبكة من المؤسسات المتعاونة مع بعضها في التخصصات النوعية المختلفة وفي مجالس الشركات التكنولوجية وغيرها، ويمكن القول أن مراكز التميز تعمل على توفير أجواء العمل المناسبة والحوافز، والدعم لنمو هذا التميز. (Skeleton, 2005:97)

ولعل أبرز ما يميز هذه المراكز أنها جميعًا تمتلك تصوراً حول التميز والمتطلبات الضرورية لتحقيقه، كما تتميز بمعدلات إنتاجية بحثية ذات جودة مرتفعة، والقدرة على جذب الموارد والمواهب والخبرات، والسمعة العالمية والجاذبية لأعضاء هيئة التدريس والباحثين، والقيادة الفعالة. (Orr et al., 2011; Aksnes et al, 2012: 6)

فمراكز التميز البحثى كما يوضح(Hellström, 2013:6) تمثل بيئات تنظيمية يتم فيها إجراء البحوث فى مجالات البحث والابتكار والتعليم، وتتسم بأن لديها القدرة على تشرب وتوليد المعرفة، والذى يظهر جلياً فى قدرتها على صناعة الباحثين والخبراء، وفى إنجازاتها البحثية.

ومن ثم يمكن إجمال خصائص مراكز التميز فى النقاط الآتية:

١- تملك رؤية للتميز ومتطلباته، وتحاول توفيرها.
٢- تركز على الإنتاجية البحثية بمعدلات كبيرة وعلى أعلى مستوى من الجودة.
٣- تملك سمعة علمية ودولية، ولها القدرة على جذب الخبراء والباحثين المتميزين.
٤- يتوافر لها بنية تنظيمية تجعل مناخ العمل فيها مناسبًا ومحفزًا للبحث.
٥- تعمل فى تخصصات نوعية محددة، أو فى تخصصات متنوعة.
٦- تملك الإدارة والقيادة الفعالة الداعمة للنجاح والتميز.
٧- يتاح لها التمويل والإمكانيات التى تسهل عمل الباحثين.
٨- قد تكون وحدة صغيرة فى كلية أو قسم علمى أو تتسع لتشمل شبكات واسعة من المراكز المتصلة عن طريق شبكة الانترنت.

ويختلف تصنيف مراكز التميز البحثى وفقًا لمعايير لتصنيف المراكز البحثية: (هلال، ٢٠٠٥)

- استقلالها عن الأجهزة الحكومية أو تبعيتها لها.

- التوجه السياسى: كما فى حالة مراكز البحوث والدراسات السياسية والاستراتيجية مثل معهد بروكينغز الأمريكى ذى التوجهات الليبرالية.

- التمويل: هناك مراكز تجمع بين أكثر من مصدر للتمويل بعضها حكومى وبعضها الآخر من مؤسسات داخلية أو منظمات .

- أساليب العمل: تقوم أغلب المراكز إلى الجمع بين أنشطتها بين إصدار الكتب والمنشورات وعقد المؤتمرات والمحاضرات .

- تخصصها أو مجالات اهتمامها: (هناك المراكز المتخصصة فى مجال معين أو المراكز ذات التخصصات المتنوعة)؛ فهناك من يصنفها إلى:(Hellström, 2013: 3-4)

• مراكز تميز فى مجال العلوم الأساسية: ومن أمثلتها المجلس الأسترالى لمراكز التميز Australian Research Council Centres of Excellence، وشبكات مراكز التميز الكندية Networks of Centres of Excellence.

• مراكز تميز فى مجال الابتكار والتنمية التكنولوجية: ومنها وكالات مراكز التميز الهندية Indian Science Agencies Centres of Excellence، ومركز تميز فن السويدى VINN Excellence Center.

• مراكز التميز فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية: ومنها مراكز التميز البحثى بينوزلنده Centres of Research Excellence، وبرنامج مراكز التميز بجنوب أفريقيا The DST/NRF Centres of Excellence programme

ونخلص مما سبق، أن مراكز التميز البحثى تتسم بعدة خصائص أبرزها أنها تمتلك رؤية نحو التميز، وتحاول من منطلقها نشر ثقافة التميز والترويج لها، وإجراء أفضل الممارسات البحثية فى تخصصات محددة، مستفيدة فى ذلك من توافر عناصر التميز ممثلة فى وجود القيادة والإدارة الفاعلة المؤمنة بقيمة وأهمية البحث العلمى، ووجود الخبراء والباحثين من مختلف التخصصات، وتوافر البنية التحتية والتكنولوجية من تجهيزات، وتوفير المناخ البحثى الداعم لإجراء البحوث وتحقيق أفضل النتائج، ووجود آليات لمتابعة النتائج وخطط للتحسين بصورة مستمرة.

٤- أهداف مراكز التميز البحثى:

تسعى مراكز التميز البحثى إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الأكاديمية، والاجتماعية والاقتصادية، وأبرز هدف تشترك فيه على اختلاف صورها وأنماطها هو تحقيق التميز العلمى، بينما يركز بعضها إلى تحقيق التحفيز على الإبداع والابتكار التكنولوجى، ويركز البعض الآخر إلى تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، كما أن بعضها يسعى إلى تحقيق أهداف تربوية وتعليمية. (Hellström, (2013:6, Aksnes, 2012

وتوضح الدراسات أن أهداف مراكز التميز البحثي على المستوى العالمى تتلخص فى:

(Hellström, 2013،السيد، ٢٠١٤ : ١٥٣ و عبد الكريم، ٢٠١٤ : ٢٠٣)

- إجراء أنشطة بحثية وعلمية نوعية ومركزة في مجالات محددة ذات أهمية وطنية وبعد استراتيجي.

- تهيئة البيئة البحثية والعلمية الملائمة، من أجل تمكين الباحثين وطلاب الدراسات العليا من إجراء البحوث المبتكرة، وتطوير التقنيات المتقدمة.

- التكامل والترابط بين الباحثين والخبراء في الجامعات، والقطاعات الصناعية والإنتاجية بالمجتمع.

- تعزيز التعاون في مجال البحوث النوعية بين الجامعات والمراكز البحثية العالمية المتميزة ذات العلاقة.

- تفعيل رسالة وأهداف الجامعة و انعكاسها على خطط وبرامج البحوث العلمية.

- وإعداد وتدريب وتأهيل الباحثين والخبراء على أعلى مستوى، وتنمية قدراتهم البحثية.

- الارتقاء بالبناء التنظيمي والوظيفي والجهاز الإداري والفني لنشاط البحوث العلمية.

- توفير الإمكانيات والموارد الفنية والمالية لإجراء البحوث العلمية.

- بناء قاعدة علمية وبحثية متميزة تمثل نواة مركز بحثي متخصص على مستوى متقدم.

- توظيف الأبحاث العلمية وتنفيذ أفضل الممارسات البحثية، مع إتاحة الفرص للباحثين فيها للدمج والجمع بين التجربة الأكاديمية والعملية.

ورغم التنوع الشديد فى أهداف مراكز التميز البحثى وتعدد أشكالها وأنماطها، إلا أن الهدف الرئيس الذى تسعى إلى تحقيقه هو تحقيق التميز ونشره وترويجه بما يتضمنه من أهداف فرعية ممثلة فى تحقيق أعلى مستويات الجودة فى الأبحاث، وتوفير فرص التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس والباحثون والطلاب على السواء، كما تسعى هذه المراكز إلى الربط بين الجامعات كمصدر للمعرفة النظرية، والقطاعات الصناعية كمصدر للمعرفة العملية، وأهمية التوجه إلى الجامعة باعتبارها ليست مجرد توليد المعرفة بل نقلها إلى قطاعات الصناعة بما يسهم فى تحقيق التنمية فى المجتمع.

ثالثاً - الدراسات السابقة :

١- دراسة قطب (٢٠٠٨) بعنوان "فلسفة التميز فى التعليم الجامعى: تجارب عالمية"، وهدفت إلى التعرف على فلسفة التميز في التعليم الجامعي عبر تحليل التجارب الدولية في هذا المجال، وأكدت الدراسة على الالتزام بمعايير الاعتماد الأكاديمى والوصول إلى الوجود الافتراضي الفاعل على شبكة الإنترنت؛ وذلك عن طريق تحليل التجارب العالمية التي تستهدف وضع معايير لمراكز التميز البحثي؛ ثم وضع نموذج مقترح للجامعات المصرية المتميزة، وأخيراً اقترحت الدراسة آليات لتطبيق النموذج في تلك الجامعات؛ وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.(قطب ، ٢٠٠٨: ٦٧-٨٨)

٢- دراسة نارلوكود وتزانرود (Narloch&Dotzenrod,2009) بعنوان "الحاجة للمحاسبية فى مراكز التميز" وهدفت إلى تقييم مراكز التميز البحثى التى أنشأت فى ولاية شمال داكوتا من عام ٢٠٠٥م، والتى أنشئت بالشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص، حيث حصلت الجامعات على الموارد والخبراء من القطاع الخاص لتدريب الطلاب على العمل فى الشركات والمصانع، واستثمار قدراتهم وأفكارهم لتحويلها لمنتجات ومهارات وخدمات تجارية. ومن خلال مراجعة جهود تلك المراكز عام ٢٠٠٧ ظهرت صعوبة فى تقييم نتائجها ومخرجاتها، ونقص المحاسبية فى تلك البرامج. وكان من أبرز نتائج الدراسة هو ضعف العائد منها حيث أن خلق فرصة عمل واحدة عن طريق تلك المراكز يكلف دافع الضرائب الأمريكى أكثر من ٤٢ ألف دولار، بما يتجاوز متوسط العائد المتوقع من تلك الوظيفة، كما أن تمويل تلك المراكز يعتمد فى أكثر من ٦٠% منه على التمويل الحكومى، وقلة التمويل المتاح من القطاع الخاص. ويمكن القول على ضوء النتائج السابقة أن مراكز التميز البحثى لا بد أن تبنى على أسس المحاسبية، والتقييم والمراجعة المستمرة لعلاج

الصعوبات والمشكلات بصورة مستمرة ومنظمة حتى لا تفشل تلك المراكز فى تحقيق المستهدف منها.

٣- دراسة فخرو (٢٠٠٩) بعنوان "معايير تميز الأداء البحثي في الجامعات العربية:دراسة تحليلية"، وهدفت الدراسة إلى تحديد معايير تميز الأداء البحثي لتطبيقها فى الجامعات العربية، وتناولت الدراسة مفاهيم التميز والأداء البحثي وبعض الخبرات، والمرجعيات في مجال التميز البحثي، ومدى حاجة الجامعات ومراكز البحث العربية إلى معايير التميز البحثي، ووضعت الدراسة إطار مقترح لمعايير التميز في البحث العلمي العربي.

٤- دراسة حسينى (٢٠١١) بعنوان "تصور استراتيجي مقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثى للجامعات المصرية" وهدفت إلى وضع تصور لمراكز للتميز البحثي بالجامعات المصرية، وسعت إلى توضيح مفهوم مراكز التميز البحثي والمفاهيم المرتبطة بها، كما استعرضت تجارب بعض الدول والجامعات في إنشاء مراكز التميز البحثي، وكشفت الدراسة أن هناك حاجة ماسة فى الجامعات المصرية للتغلب على مشكلات البحث العلمي بداخلها، ولن يتأتي ذلك إلا بوجود مراكز للتميز البحثي بحيث تكون نواة تبدأ بها الجامعات المصرية للدخول لمضمار مجتمع المعرفة، وذلك عن طريق الإهتمام بالتخصصات البيئية، وإجراء العديد من العلاقات البحثية مع المراكز البحثية القائمة من ناحية، والجهة المستفيدة من جهة أخرى، وقامت الدراسة ببناء نموذج لإنشاء مراكز التميز البحثى فى الجامعات المصرية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفى والبنائى. (حسينى، ٢٠١١ : ٨١-١٩٩)

٥- دراسة توني(٢٠١١) بعنوان "إنشاء مركز للتميز البحثي للتعليم العالي الجامعي: تصور مقترح" ، وهدفت إلى وضع تصور مقترح لإنشاء مراكز التميز البحثي فى جامعة الملك عبد العزيز، واستخدمت المنهج الوصفى التحليلى من خلال جمع الحقائق والمعلومات وتحليلها، وتفسيرها، وقد تناولت الدراسة مفاهيم البحث العلمى، ومراكز التميز البحثى، وواقع التعليم العالى الجامعى والبحث العلمى، وما يعتريه من صعوبات، كما استعرضت خبرات بعض الدول العربية والأجنبية فى هذا المجال، ثم وضع تصور لإنشاء مركز للتميز البحثى فى جامعة الملك عبد العزيز فى المملكة العربية السعودية.

٦- دراسة أكسنيس وآخرون (Aksnes et al.,2012) بعنوان "مراكز التميز فى دول شمال غرب أوروبا: دراسة مقارنة لسياسات ومراكز التميز البحثى فى الدانمارك وفنلنده والنرويج والسويد" ولجأت إلى عرض وتحليل نشأة مراكز التميز فى دول شمال غرب أوروبا من خلال استخدام المنهج المقارن بين مراكز التميز فى الدانمارك وفنلنده والنرويج والسويد من حيث النشأة، ومبررات ظهورها، وتمويل وإدارة وإنجازات تلك المراكز ومجالات أنشطتها البحثية وتقويم تلك المراكز. وأوضحت الدراسة أن بداية ظهور مراكز التميز البحثى كان فى الدانمارك سنة (١٩٩٠) تلتها فنلنده (١٩٩٤)، وتبعتهما باقى الدول فى المنطقة كاستجابة للتغيرات العالمية والتوجه نحو تطبيق سياسات التميز البحثى، وزيادة التنافسية البحثية على المستوى الدولى، ونشر سياسة التميز وتحقيق أعلى مستويات الجودة العالية فى البحوث، وتمكين الباحثين من عمل أبحاث مبدعة، ودعم البيئات البحثية الفعالة، وتحقيق ابتكارات علمية، وتقليل العوائق أمام حصول الباحثين على التمويل. وتم تصنيف المراكز البحثية إلى ثلاثة أنماط علمية، واقتصادية، واجتماعية – حسب مجالاتها-، وأشارت الدراسة إلى أن مركز التميز الواحد فى تلك الدول يتلقى بداية من نصف مليون دولار سنوياً ويصل إلى ٤٣ مليون فى الدانمارك، وأن عدد هذه المراكز قد بلغ فى عام (٢٠١٢) حوالى (٢٤٨) مركزًا موزعة فى جامعات تلك الدول، وقد زاد عددها فى تلك الجامعات لدرجة أن جامعة هلسنكى مثلاً بها (٣٣) مركزًا، وجامعة كوبنهاجن (٢٥) مركزًا، وجامعة أوسلو (٩) مراكز، وتنوع مجالات عمل تلك المراكز بين الهندسة والطب والجيولوجيا والزراعة والهندسة وعلوم المواد والفيزياء والرياضيات والعلوم الصحية والعلوم الإنسانية.

٧- دراسة جرينر وآخرون Greiner et al.,2012)) بعنوان "تطوير وتدعيم مركز التواصل والتغير السلوكى والاجتماعى فى مؤسسات التعليم العالى" وهدفت إلى عرض وتحليل جهود وكالة المعونة الأمريكية USAID بالمشاركة مع جامعة أوهايو فى إنشاء وتطوير مراكز التميز البحثى باستخدام أسلوب دراسة الحالة للمناهج فى مراكز التميز البحثى فى (٤) دول هى:

١- برنامج الماجستير فى الصحة العامة فى جامعة ويتواترسراند Witwatersrand الجنوب أفريقية .
٢- برنامج الماجستير فى العلوم الاجتماعية بجامعة تيرانا Tirana الألبانية.
٣- رامج الدراسات العليا فى التكنولوجيا بجامعة كالبار Calabar النيجيرية.
٤- برنامج البكالوريوس فى جامعة دل فالى Del Valle بجواتيمالا.

وأشارت الدراسة إلى تحقيق مراكز التميز للعديد من الإنجازات، حيث حقق مركز التميزفى جامعة "ويتواتر سراند" مستوى متميز من التعليم والتدريب فى جنوب أفريقيا، وتخرجت منه ٣ دفعات من حملة الماجستير، أما مركز التميز فى جامعة "تيرانا"فى العلوم الاجتماعية فقد استفاد من الشراكات والتحالفات مع الجامعات الأوروبية وحقق العديد من المنجزات، أما مركز التميز فى جامعة "ديل فالى" فقد صار مركزًا رائدًا فى مجال التعليم الشبكى بالانترنت فى أمريكا الوسطى، أما مركز التميز البحثى فى جامعة "كالبار" النيجرية فقد صار مركزاً رائداً فى إعداد الخبراء للمنطقة الأفريقية ككل فى مجال التواصل والتغير الاجتماعى.(Greiner, 2012)

٨- دراسة حمزة (٢٠١٤) بعنوان "تصور مقترح لإنشاء مراكز التميز البحثى بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن" وهدفت الدراسة من خلال استخدام المنهج الوصفى إلى تحليل الأدبيات والدراسات السابقة لطرح تصور مقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثى متخصصة فى صحة المرأة ، وذلك من خلال تحليل الأدبيات، وقامت الدراسة بعرض مركزالتميز وصحة المرأة بجامعة "أريزونا"، ومركز "كولمبيا" البريطانية لصحة المرأة ومركز "أتلانتا"للتميز البحثي لصحة المرأة فى كندا، على اعتبار أنها من المراكز البحثية الرائدة فى ذلك الميدان وفقاً للدراسات، كما قامت الدراسة بعرض وتحليل جهود إنشاء مراكز التميز فى المملكة العربية السعودية، وطرحت الدراسة تصورًا مقترحًا لإنشاء مركز للتميز البحثى لصحة المراة ومركز للتميز البحثى لعلاج أمراض التوحد لدى النساء بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وتحديد أسباب ودواعى إنشاء هذه المراكز، وأهدافها وموضوعاتها.

٩- دراسة حسونة (٢٠١٤) بعنوان "مراكز التميز البحثي وأنشطتها: نماذج عربية ودولية"، واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفى فى عرض وتحليل بعض الخبرات العالمية فى مجال مراكز التميز البحثى فى كل من سنغافورة والسعودية، وأشارت الدراسة إلى تحقيق مراكز التميز البحثى فى السعودية من العديد من الإنجازات منذ نشأتها حتى (٢٠١٤م) منها نشر٤٥٣ بحثاً وترجمة٢٦ كتاباً وحصلت على٥١ براءة اختراع،كما استقطبت٢٨٤ باحثاً ومساعد باحث. والأثرالاجتماعي لمراكز التميز البحثي وإسهامها في خدمة المجتمع من خلال إعداد١٣٤ برنامجاً توعوياً تثقيفياً للمجتمع بمختلف أطيافه وشرائحه، وعقد ورش عمل وتنظيم ندوات في مختلف المناطق، وأصدرت المراكز ١٤ مجلة تثقيفية وتوعوية وعلى إثر هذه المشاركات منحت مؤسسات المجتمع المدني مراكز البحث١٠جوائز في خدمة المجتمع ، أما بالنسبة لمراكز التميز البحثية فى سنغافورة فقد أشارت الدراسة إلى أن أحد عوامل نجاحها هو كونها بمثابة مراكز للتعاون والتحالفات بين الجامعات فى سنغافورة وأرقى الجامعات والمعاهد العلمية فى الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا واستراليا.(حسونة ، ٢٠١٤)

١٠- دراسة عبد الجواد (٢٠١٤) بعنوان مراكز التميز البحثي ودورها في بناء اقتصاد المعرفة: دراسة تجربة المملكة العربية السعودية"، وهدفت إلى التعريف بمراكز التميز البحثي ومعايير وأسس إنشائها ومهامها وكيفية تمويلها، وأهم مجالاتها من خلال استعراض تجربة السعودية في هذا المجال، واقتراح بعض المجالات بما يناسب طبيعة الاقتصاد المصري في المرحلة الراهنةويتوافق مع ظروفه وتحدياته لبناء اقتصاد المعرفة وتحقيق التنمية المنشودة بالمعدلات المأمولة. واقتصرت الدراسة السابقة على جهود وزارة التعليم العالى السعودية فى إنشاء مبادرات مراكز التميز، وتقييم دورها اعتمادًا على إحصائيات تلك المراكز المعلنة.

(عبد الجواد،٢٠١٤)

١١- دراسة الجمال (٢٠١٤) بعنوان "مراكز التميز البحثى والكراسى البحثية التجربة الكنديةكنموذج رائد دولياً"وهدفت الدراسة إلى عرض وتحليل أهداف مراكزالتميزالبحثى والكراسى البحثية عالمياً ، وعرض الخبرات الكندية فى مجال برامج مراكزكراسي كندا للتميز البحثي، والتركيز على برنامج جامعة "ساسكاتشوان" الكندية Saskatchewan، وخلصت الدراسة إلى الحاجة للإفادة من الخبرات الكندية فى إنشاء مراكز للتميز البحثى فى الجامعات المصرية، وذلك من خلال إتاحة التمويل من خلال منح تسددها الدولة،

وربط خطط عمل تلك المراكز بالخطط الاستراتيجية للدولة لحل مشكلات المجتمع المختلفة، وتقييم تلك المراكز بصورة مستمرة. (الجمال ، ٢٠١٤: ١٠٠-١١٠)

١٢- دراسة عبد الكريم (٢٠١٤) بعنوان "إنشاء مراكز التميز البحثي في الجامعات الفلسطينية:) تصور مقترح"(، وهدفت إلى توضيح مفهوم مراكز التميز البحثي، وأهميتها، وبيان مبررات انشائها ومعاييرها والمشكلات البحثية التي تواجهها الجامعات الفلسطينية، والتطرق إلى جهود بعض الدول والجامعات في إنشاء مراكز التميز البحثي من خلال الاستطلاع العلمي والتقارير الدولية، وكان من أهم النتائج والتوصيات وضع تصور مقترح لإنشاء مراكز التميز البحثي، والمتطلبات المادية والمعنوية الكفيلة بإنجاح مراكز التميز البحثي، واستقطاب الباحثين المتميزين والحد من هجرة العقول والاستفادة منهم في مراكزالتميز البحثي في الجامعات الفلسطينية. (عبد الكريم ، ٢٠١٤ : ١٩٦-٢١١)

مما تقدم، يمكن القول بأن هناك تنوع الدراسات التى تناولت مراكز التميز البحثى عالمياً ومحلياً، ما بين دراسات اتجهت لدراسة التميز وفلسفته وأسسه كدراسة قطب (٢٠٠٨)، وفخرو (٢٠٠) والتى حاولتا استخلاص وطرح أسس ومعايير للتميز يمكن تطبيقها فى الجامعات المصرية لتحقيق التميز البحثى، وهناك دراسات اتجهت لدراسة بعض نماذج مراكز التميز مثل دراسة الجمال (٢٠١٤) وعبد الجواد (٢٠١٤) ، وحسونة (٢٠١٤) ، وحمزة (٢٠١٤)، ومحاولة وضع تصور مقترح لكيفية تطبيق تلك الصيغة فى بعض البلاد العربية، وهناك دراسات اهتمت بتحليل وتقويم مراكز تميز بحثى فى بعض بلدان العالم سواء من خلال المنهج الوصفى مثل دراسة نارلوك (٢٠٠٩) أو استخدام المنهج المقارن كدراسة أكسنيس (٢٠١٢). ويتبين من خلال العرض السابق اتفاق الدراسات السابقة على:

١. الحاجة إلى إنشاء مراكز للتميز البحثى فى الجامعات العربية والمصرية بشرط توفير المتطلبات والأسس اللازمة لضمان نجاحها مثل التحديد الدقيق للتخصص، إتاحة المرونة، وتسهيل الإجراءات والقوانين المنظمة... وغيرها، وحاولت الدراسة الحالية الإفادة من هذه الدراسات فى تحديدها وتحليلها وجمعها فى صورة متكاملة، تنطلق من رؤية محددة تتفق وطبيعة مراكز التميز وأهدافها من ناحية، وتتفق مع واقع الجامعات المصرية من ناحية ثانية، وفى نفس الوقت تراعى الاتجاهات العالمية المعاصرة فى ذلك الميدان، ونتائج تحليل الخبرات العالمية والعربية.

٢. تعدد أنواع مراكز التميز البحثي في الدول المتقدمة وشمولها للعديد من المجالات مثل (التكنولوجيا، والعلوم، والرياضيات، والتربية، وإدارة الأعمال، وغيرها من المجالات).

٣. دعم الدول المتقدمة لمراكز التميز البحثية يمثل عامل أساس لنجاحها، والنظر إليها على إنها كيانات وأنوية للتطوير وتعمل على دفع التعليم الجامعى ككل لتحقيق التميز، ورفع القدرة التنافسية له، واعتبارها نقطة ارتكاز لاتخاذ القرارات ومعالجة القضايا الهامة.

٤. رغم نجاح مراكز التميز البحثى وتحقيقها العديد من المنجزات على الصعيد العالمى، إلا أن ذلك لا يعد ضمانة كافية لنجاح تلك المراكز بجامعاتنا، بل لا بد من المراجعة والتقييم بصورة مستمرة وتطبيق مبادئ المحاسبية ونظم تقييم الأداء .

٥. ارتباط إنشاء تلك المراكز بحاجات المجتمعات المختلفة، وتلبية لخطط التنمية بها .

٦. أهمية التعاون والتنسيق بين المراكز والجامعات والمعاهد العلمية المتقدمة من جهة، والتعاون مع القطاع الخاص والشركات والمصانع من جهة أخرى أحد عوامل نجاحها.

وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، فى وضع الإطار النظرى حول طبيعة وخصائص مراكز البحوث، وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث أن الدراسة الحالية تسعى إلى وضع تصور متكامل لمتطلبات إنشاء مراكز التميز البحثى فى الجامعات المصرية على اختلاف تخصصاتها من خلال تحليل نشأتها وتطورها وخصائصها وأهدافها، وتحليل بعض الخبرات العالمية والعربية، ووضع تصور لتلك المتطلبات يلائم خصوصية وطبيعة الجامعات المصرية، وفى نفس الوقت يتلافى العيوب والسلبيات التى أصابت مراكز البحث العلمى المصرى، وذلك بما يفيد صانعى القرار، والقيادات الجامعية فى تطبيق تلك الصيغة لتطوير البحث العلمى فى مصر، والارتقاء به. وفيما يلى عرض لبعض الخبرات العالمية والعربية فى ذلك الصدد.

رابعاً – الجهود المصرية فى إنشاء مراكز التميز البحثى ومعوقاتها ومشكلاتها:

بدأت الجامعات المصرية فى إنشاء مراكز التميز البحثي فى شتى التخصصات العلمية؛ فتأسس مركز التميز التربوى بجامعة عين شمس فى ٢٠١٣/٦/٣٠ نتيجة التعاون بين جامعة عين شمس، وتمويل صندوق دعم التكنولوجيا والعلوم STDF، وتأسس هذا المركز كوحدة ذات طابع خاص تعمل فى أربعة مجالات هى تطوير المناهج والقيادة التربوية وتكنولوجيا التعليم والتعليم الفنى. ويمثل المركز وحدة تنظيمية أكاديمية تربوية خدمية، تسعى إلى تحقيق

التميز فى إعداد الباحثين التربويين وإجراء البحوث التربوية التطبيقية وخدمة المجتمع، والتعاون مع بعض الجامعات فى الدول المتقدمة. (Center for educational Excellence, 2016,1)

ونفذ المركز البرامج التدريبية فى مجال التنمية المهنية للمعلمين والباحثين التربويين كبرنامج التأهيل التربوي بناءً على البروتوكول مع الأكاديمية المهنية للمعلم ووزارة التربية والتعليم بداية من ديسمبر ٢٠١٣ حتى الآن، ودورة ادارة المقررات الالكترونية ، ودورة "إعداد القادة" بالتعاون مع مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، ودورة "المعلم المحترف" بالتعاون مع مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس. (CEE, 2016)

وأنشأت جامعة الاسكندرية (٢٠١٢) بدعم من صندوق دعم التكنولوجيا والعلوم مراكزاً للتميز البحثى بكلية الطب بإجمالى تمويل ٢٣ مليون جنيه، وشملت مركز للتميز العلمي فى التجارب الإكلينيكية، ومركز لأبحاث الميكانيكا الحيوية الحسابية للأوعية الدموية للجهاز العصبى، ومركز التميز فى أبحاث الطب التجديدى وتطبيقاته. (مجلس جامعة الاسكندرية، ٢٠١٣، ص ١٣). كما أنشأت كلية علوم أسيوط فى مايو ٢٠١٤ مركز التميز البحثي متعدد التخصصات. وأنشأت كلية الطب بجامعة أسيوط مركزاً التميز البحثى الطبى فى ٢٠١٥/٩/٣. (الوطن، مايو ٢٠١٥)

ويوضح تحليل التجربة المصرية فى مجال إنشاء مراكز التميز البحثى النقاط الآتية:

- الجهود المصرية فى ميدان مراكز التميز البحثي لازالت فى بداياتها الأولى، فقد بدأ إنشاء تلك المراكز من عام ٢٠١٢، وهى الآن فى طور الانتشار والاتساع.
- جاءت الدعوة لإنشاء هذه المراكز بالأساس لمواكبة الاتجاهات العالمية، وتحسين ترتيب الجامعات المصرية فى قوائم التصنيف العالمي، والتأسيس لمجتمع المعرفة المصري.
- أنشئت مراكز التميز البحثى المصرية كوحدات طابع خاص تستهدف بالأساس إتاحة موارد تمويل إضافية للتعليم الجامعي وسد العجز فى ميزانيات الجامعات.
- تخضع مراكز التميز البحثي المصرية لقانون تنظيم الجامعات (١٩٧٢)، والقوانين المعمول بها فى الجامعات المصرية، رغم أن تلك القوانين كانت السبب فى الكثير من مشكلات التعليم الجامعي، ومطالبة كثير من البحوث والدراسات بتطويرها، فى الوقت الذى كان سبب نجاح مراكز التميز البحثى عالمياً هو مرونة القوانين، وتبنى فلسفة التميز.
- اعتمد إنشاء العديد من مراكز التميز البحثى على تحويل المراكز البحثية القائمة إلى مراكز تميز بحثي بنفس الموجود من هياكل التنظيمية وإدارية، وآليات عمل، وقوانين ولوائح مطبقة ، مع إتاحة قدر أكبر من التمويل، كما فى مركز التميز البحثى فى كلية طب أسيوط، ومركز التميز البحثى بجامعة عين شمس، فاقتصرت إسهاماتها على تقديم نفس ما كانت تقوم به المراكز البحثية التقليدية فى أغلب الأحيان.
- لم تحقق تلك المراكز النتائج المطلوبة ولم تختلف بصورة كبيرة عن المراكز البحثية التقليدية، وربما يمكن إرجاع ذلك لعدة عوامل كعدم تغير المناخ الجامعي والبحثي، وعدم نشر قيم التميز فى المؤسسات الجامعية، وعدم قناعة القيادات وأعضاء هيئة التدريس بجداوها، والوعى بأهميتها، وعدم الاقتناع بأهمية البحث العلمي وتطبيق نتائجه.

ويلخص الجدول رقم (١) تحليل مواطن الضعف والقوة والفرص المتاحة والتهديدات لمراكز التميز البحثى فى مصر على النحو الآتى:

جدول (١)

تحليل مواطن الضعف والقوة والفرص المتاحة والتهديدات لمراكز التميز البحثي فى مصر

مواطن القوة	مواطن الضعف
١- توافر الخبرات والعلماء والباحثين فى الجامعات المصرية ومراكز البحوث فى مختلف المجالات. ٢- تركيزها على المجالات المطلوبة فى قطاعات المجتمع المختلفة الصناعية والمنتجة. ٣- تنوع مجالاتها بين مجالات علوم أساسية وتطبيقية وإنسانية واجتماعية. ٤- توافر التمويل فى صورة منح مقدمة من الدولة أو من القطاع الخاص أو من المنظمات و المؤسسات الدولية.	١- جمود القوانين والتشريعات المنظمة والتى تقيد عمل الباحثين وانتقالهم للعمل. ٢- النظر إليها على إنها مجرد وحدات طابع خاص، ومعاملتها على هذا الأساس أى أنها مصدر للدخل للجامعات المصرية، باختلاف مجالاتها، وأهدافها وأنواعها، فى حين أن فلسفتها فى الأساس هو أن تكون وحدات لدفع عجلة التقدم والتطوير ونشر التميز فى البحث العلمي ككل. ٣- اختيار وتعيين القيادات والعاملين بتلك المراكز يعتمد على نفس المعايير المطبقة فى الجامعات المصرية كالأقدمية لا الكفاءة والقدرة على أداء الأعمال المطلوبة. ٤- عدم وعى القائمين على تلك المراكز بثقافة التميز وأسسها ومقوماتها مما يجعلهم معوقاً لعملها.
الفرص المتاحة	التهديدات
١- عقد اتفاقيات شراكة وتحالف مع المراكز البحثية المتميزة عالمياً وعربيا وتبادل الخبرات. ٢- عقد الاتفاقيات مع القطاعات الإنتاجية فى المجتمع لحل مشكلاتها. ٣- استحداث نظم لاستقطاب وجذب الكفاءات سواء من الخارج أو الداخل لعمل تلك المراكز من خلال إيجاد آليات مرنة وتحديث القوانين والتشريعات.	١- الثقافة السائدة فى المجتمع ونظرته تجاه البحث العلمي، على أنه ترف لا جدوى من ورائه. ومن ثم فلا بد من وضع خطط التوعية بأهمية البحث العلمى ونشر ثقافته على مستوى الدولة والإعلام ، ووزارات المختصة. ٢- انخفاض مستوى التعليم بمختلف مراحله، والذى كان من أهم مؤشراته تراجع ترتيب مصر فى التعليم وفقاً لإحصائيات المحلية والعالمية، مما يعنى انخفاض مهارات وقدرات الأجيال القادمة من الباحثين، وهذا يجعل من الضرورة عمل برامج تدريبية للباحثين لتنمية الكفايات المطلوبة وابتعاثهم فى برامج تبادل وزيارات للجامعات المتقدمة. ٣- انتشار الفساد الإداري فى الكثير من مؤسسات المجتمع، ومن ثم فلا بد من تطبيق المعايير واللوائح بدقة وصرامة على الجميع دون استثناء. ٤- عدم قدرة الدولة على توفير التمويل اللازم فى ضوء ارتفاع نسب العجز فى ميزانية الدولة. لذلك لا بد من التوجه نحو القطاع الخاص والمؤسسات الدولية، والإفادة من المنح والمعونات وتطوير قوانين ولوائح مراكز التميز البحثى بما يمكنها من أداء مهامها.

ومن الجدول السابق، يتبين أن أبرز مواطن القواة فى مراكز التميز البحثية المصرية تتمثل فى توفر الخبرات والعلماء والباحثين، وتنوع خبراتهم ومجالاتهم، بالإضافة لتوفر المنح ومصادر التمويل ، وتركيزها على المجالات مطلوبة والاحتياجات الفعلية فى المجتمع، فى حين تمثلت أبرز نقاط الضعف فى القوانين والتشريعات المعوقة لعملها، والنظر إليها على إنها مجرد وحدات طابع خاص، وذلك يعكس عدم الفهم الكامل لطبيعتها أو فلسفتها، إضافة لمعاناتها من طرق اختيار وتعيين القائمين عليها والباحثين فيها، وكذلك ضعف الوعى بثقافة التميز وأهميتها ومقوماتها بين أعضاء هيئة التدريس والباحثين المصريين.

وتمثلت أبرز الفرص المتاحة فى عقد اتفاقيات الشراكة والتعاون مع قطاعات ومؤسسات المجتمع الصناعية والإنتاجية، وإمكانية عقد اتفاقيات وبروتوكولات تعاون مع الجامعات العالمية المتميزة، وتبادل الخبرات، إضافة إلى إمكانية استحداث نظم لاستقطاب اعضاء هيئة التدريس والخبراء.

أما أبرز التهديدات فتمثلت فى وجود الثقافة السائدة فى المجتمع ونظرته السلبية تجاه البحث العلمى، وانتشار الفساد الإدارى فى مؤسسات المجتمع والذى يمكن أن ينتقل بدوره إلى مراكز التميز البحثى المصرية، وتدنى مستوى التعليم مما يؤدى إلى ضعف مستوى الأجيال القادمة من الباحثين، وكذلك تناقص الموارد وضعف فرص التمويل المتاحة لتلك المراكز، وذلك كله يتطلب نشر الوعى بأهمية البحث العلمى ونشر ثقافته، والتخطيط الجيد لإنشاء تلك المراكز، وتنفيذ القوانين وقواعد المحاسبية والمساءلة بصورة دورية ومستمرة، والاعتماد فى تمويل تلك المراكز على إيراداتها، وتسويق البحوث، والإفادة من فرص التمويل من القطاع الخاص والمؤسسات الدولية والمنح.

خامساً- بعض الخبرات العالمية والعربية فى مجال مراكز التميز البحثى :

تتنوع الخبرات العالمية والعربية فى إنشاء مراكز التميز البحثي فى الجامعات، وفى هذا الجزء سوف تتناول الدراسة عرض مركز التميز البحثى فى جامعة تكساس نظرًا لكون الجامعات الأمريكية صاحبة أعرق الخبرات فى إنشاء مراكز التميز، إضافة لأن تجربة جامعة تكساس وهى ولاية ذات طبيعة خاصة تتمثل فى أن أغلب سكانها من الأقليات والفئات المهمشة، وجاء إنشاء مراكز التميز بهذه الجامعة للارتقاء بتعليم هذه الفئات وتحقيق أهداف محددة من خلال إتاحة تمويل فى تخصصات محددة، وهذا يمكن أن يفيد عند تطبيق ذلك فى مصر.

كما تناولت الدراسة عرض وتحليل شبكة مراكز التميز الكندية بجامعة أونتاريو أكبر الجامعات الكندية وأشهرها، لكونها يمكن أن تفيد فى مجال عرض الخبرة الكندية فى الربط بين الجامعات والصناعة، وكذلك الربط بين مجموعة من المراكز المتباعدة مكانيًا من خلال شبكة الانترنت. وعرضت الدراسة للخبرة التركية فى إنشاء مركز التميز بجامعة دوكيز إيلول، وذلك لكونها دولة تتشابه مع مصر فى العديد من العوامل والمؤثرات الثقافية، إضافة لحداثة هذه التجربة (من عام ٢٠٠٥م)، وسرعة تحقيقها لإنجازات فى أحد المجالات التى تحتاجها مصر وهو المجال الصحى والرعاية الصحية فى مدى زمنى قصير.

كما عرضت الدراسة لخبرة المملكة العربية السعودية فى إنشاء مراكز التميز البحثى نظراً لكثير من عوامل التشابه بين البلدين، والإنجازات التى حققتها الجامعات السعودية، والتى أسهمت فى تفوقها على نظيراتها العربية، ويدلل على ذلك وجود خمس جامعات سعودية فى قوائم التصنيفات العالمية لأفضل ٢٠٠ جامعة، فى الوقت الذى تعانى فيه الجامعات المصرية من تراجع وتأخر تربيها عالميًا مما يؤيد الحاجة لدراسة خبرات الجامعات السعودية والإفادة منها.

١- مراكز التميز البحثي الأمريكية :

يحتل البحث العلمى بالجامعات الأمريكية مكانة متميزة، بما يتوافر لدى هذه الجامعات من موارد بشرية ومادية ذات كفاءة وجودة عالية وحرصها على إدخال التكنولوجيا الحديثة مع توافر البيئة الثقافية العلمية، وكفاية مصادر التمويل حيث تخصص نسبة تصل إلى ٣٦% للبحث العلمى من ميزانية الجامعة. وبيئة العمل البحثى أكثر دينامية وانفتاحًا ومحط الطلاب والباحثين من جميع أنحاء العالم. وتأخذ العلوم الطبيعية جزء كبير من الإنفاق الخاص بأنشطة البحث والتطوير R&D فى الجامعات.

(Committee on Research Universities Board on Higher Education and Workforce Policy and Global Affairs, 2012)

وتوجد هيئات وجهات متخصصة فى تمويل البحوث والأنشطة البحثية فى الجامعات الأمريكية، لعل أبرزها المؤسسة القومية للعلوم National Science Foundation(NSF) والتى تم تأسيسها عام ١٩٥٠م لتكون وكالة حكومية تتولى تمويل البحوث والتعلم فى مجالات العلوم والهندسة، وهناك المعهد القومى للصحة National Institute for Health (NIH) والذى أنشأ عام (١٩٤٦) ليتولى تمويل البحوث فى مجال الجودة

الصحية، وتشير الإحصائيات أن المؤسسة القومية للعلوم قد وفرت تمويلاً قدره ١,٨٤٩ مليار دولار للأنشطة البحثية فى (١٩٦) جامعة أمريكية فى عام (١٩٩٩) وهذا الرقم يعكس الاهتمام بدعم البحوث وتمويلها. (Malkamäki, et al., 2001: 84)

وقد تأسس مجلس البحث القومى National Research Council (NRC)فى عام ١٩١٦ بناء على طلب الرئيس الأمريكى ويلسون بهدف تشجيع استخدام البحث العلمى فى تطوير الصناعة الأمريكية وتوظيف الطرق العلمية فى الدفاع عن الأمن القومى وتحقيق الرخاء للاقتصاد الأمريكى، ودور المجلس هو إعداد التقارير ورسم السياسات، وتنظيم المؤتمرات وورش العمل، وتوفير المعلومات للرأى العام وتشجيع التقدم العلمى.

"ومن أهم أسباب نجاح الجامعات الأمريكية وتحقيق دورها فى خدمة المجتمع والاقتصاد الأمريكى، إنها لم تقتصر على التمويل الحكومى بل نجحت فى البحث عن مصادر بديلة لتمويل التعليم الجامعى، وتحقيق ربح يعود للجامعة، وساهم التعليم الجامعى فى تحقيق التنمية الاقتصادية للبلاد، ومن خلال الاهتمام بالبحث العلمى الجامعى ومراكزه المختلفة صارت الجامعات الأمريكية تحتل المراتب الأولى عالمياً علمياً وتكنولوجياً؛ ومن أهم المصادر البديلة لتمويل التعليم الجامعى تحول بعض الجامعات إلى نموذج الجامعة المنتجة وما يتضمنه من آليات منها مراكز التميز والحاضنات التكنولوجية ".(زاهر وآخرون ، ٢٠١٣ : ٣٤)

وتتميز مراكز الأبحاث – عموماً - فى الولايات المتحدة عن غيرها من الدول الأخرى فى أن المراكز الأمريكية تتوجه مباشرة إلى أصحاب القرار السياسى والعسكرى والاقتصادى، وأن أصحاب القرار يتجهون إلى هذه المراكز من أجل بناء تصورات أو بلورة قرارات أو تكوين رؤي عن أى موضوع.

ويرجع ظهور مراكز التميز فى الولايات المتحدة الأمريكية إلى بداية حقبة السبعينيات حين مولت المؤسسة القومية للعلوم National Science Foundation(NSF) نماذج برامج مختلفة لتنمية البحوث التى تربط بين الجامعات والصناعة. وشملت البرامج الحكومية لتعزيز التكنولوجيا المتقدمة فى ولايات ماساشوستس ويوتاه، وإنشاء مراكز الربط بين الجامعة والصناعة University-IndustryRes earch Centres (UIRC)، تلاه إنشاء مراكز العلوم والتكنولوجيا Science and Technology Centres(STC)، وتأسيس الوحدات البحثية المنظمة OrganizedR e-search Units(.ORU) (Bell, 1996: 322)

ومع ظهور مفاهيم الجودة والتميز، والتنافسية، وانتقالها من ميادين الصناعة والتجارة إلى ميدان التربية والتعليم الجامعى، انتشرت مراكز التميز البحثى فى الولايات المتحدة الأمريكية فى فترة التسعينيات، خصوصاً مع صدور العديد من التقارير الأمريكية التى أشارت للحاجة للتوسع فى نشرها ، ولعل من أهمها :

١- تقرير مكتب إحصائيات العمالة The Bureau of Labor Statistics(٢٠١٣)، والذى أشار إلى أن هناك طلب متزايد على الوظائف والمهن فى مجالات وتخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) وأن المتاح من الخريجين الأمريكيين غير كافي لتغطية الطلب المتزايد فى سوق العمل، حيث أن كثير من القائمين على هذه الوظائف من المهاجرين، بل إن نسب من يعملون بهذه الوظائف من الأمريكيين من فئات الأقليات مثل السود والمكسيكيين متدنية للغاية، والحاجة للتركيز جذب واستقطاب الطلاب الأمريكين لدراستها واكتساب مهاراتها من خلال إنشاء مراكز بحثية متخصصة تعمل على إجراء البحوث والدراسات فى تلك المجالات. U.S.) BUREAU OF LABOR STATISTICS, 2013)

٢- تقارير مجلس البحث القومى National Research Council (٢٠١٤) والذى أوضح أن تصدر الولايات المتحدة الأمريكية لمدة خمس وستون عاماً للمشهد العالمى وتحقيقها التفوق علمياً وتكنولوجيا واقتصادياً على المستوى العالمى كان مرجعه البحث العلمى، وأنه رغم التقدم الهائل فى التعليم الجامعى الأمريكى إلا أن هناك ثغرة فى مجالات العلوم والكمبيوتر والرياضيات وأنه لكى تظل الولايات المتحدة الأمريكية فى الصدارة لا بد من الالتفات لهذه المجالات والعناية بها، خاصة وأن بلاد كثيرة مثل الصين تزاحم الولايات المتحدة فى هذه المجالات ليس على

مستوى الجامعات فقط بل على مستوى الدولة ككل.(National Research Council, 2014: 56)

ونتيجة ذلك بدأ الاهتمام بتجسير تلك الفجوة، وقامت الجامعات فى تقديم العديد من المبادرات ومن ضمنها إنشاء مراكز التميز وذلك بسبب العوامل الآتية :

١- الحاجة لزيادة أعداد الخريجين فى تخصصات الرياضيات والتكنولوجيا والعلوم الطبيعية فى درجات الماجستير والدكتوراه، بما يلبى احتياجات الصناعة والمجتمع الأمريكى، والذى أوضحت دراساته الحاجة لهذه التخصصات من بين حاملى الجنسية الأمريكية .

٢- الحاجة لإشراك الطلاب فى أنشطة البحث والمشاريع البحثية فى المرحلة الجامعية .

٣- الحاجة لتنظيم المبادرات والمشروعات فى كيانات مستقلة ممثلة فى مراكز التميز.

٤- حاجة أساتذة الجامعة لتلك المراكز لما تتميز به من توافر للإمكانيات ومن صور الدعم المتاحة.

- مركز التميز فى جامعة تكساس الأمريكية:

Center of Excellence in STEM Education

تتميز جامعة تكساس -The University of Texas Pan American (UTPA) بأنها من الجامعات الكبيرة الأعداد فى الولايات المتحدة الأمريكية، حيث بلغ عدد طلابها (١٩٠٠٠) طالب وطالبة سنة (٢٠١٢)م، وتتميز بأن نسبة ٨٨% من طلابها من أصول مكسيكية ولاتينية Hispanic، وأعلى الدرجات التى تقدمها هذه الجامعة هى درجة الماجستير. (UTPA, 2014)

وقد أنشئ مركز التميز فى تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات فى جامعة تكساس بتمويل من وزارة الدفاع الأمريكية Department of Defense بلغ قدره (٣,٧) مليون دولار ، والهدف الأساسى للمركز هو تخريج عدد أكبر من الأمريكيين فى مجالات العلوم والتكنولوجيا الهندسة والرياضيات، وخصوصاً من بين الأقليات المهمشة من أبناء السود وذوى الأصول اللاتينية وغيرهم. فتقرير مجلس البحث القومى (National Research Council NRC, 2011: 11) أشار إلى أن هذه الفئة فى عام (٢٠٠٦) مثلت نسبة (٢٨,٥%) من تعداد سكان الولايات المتحدة الأمريكية، وأن نسبة (٩,١%) فقط من أبناء هذه الفئات هم الذين يلتحقون بالجامعات والمعاهد الأمريكية فى مجالات العلوم والتكنولوجيا، أما تقرير المؤسسة القومية للعلوم (National Science Foundation, 2009:13) فيوضح أن الإحصائيات تبين إن نسبة الحاصلين على الدرجات الجامعية فى مجالات العلوم الطبيعية والهندسة فى عمر (٢٤) عام فإن نسبة ٢,٧% من الأمريكيين ذوى الأصول الأفريقية، و٣,٣% من الأمريكيين من الأصول الهندية، و٢,٢% من الأمريكين ذوى الأصول اللاتينية والمكسيكية؛ وهذه النسب المتدنية تطلبت تشجيع أبناء هذه الفئات على الالتحاق بهذه المجالات.

رؤية المركز : دعم التنوع ورفع مستوى المعيشة فى هذه الولاية الأمريكية .

- رسالة المركز :خلق طرق مبتكرة لتحسين التدريس والتعليم فى مجالات العلوم والرياضيات وعلوم الكمبيوتر وزيادة أعداد الخريجين فى هذه المجالات.

- أهداف المركز : يسعى المركز إلى تحقيق الأهداف الآتية :

  - تطوير طرق التعليم والتدريس المستخدمة فى ولاية تكساس وإجراء المشاريع البحثية، من خلال توفير الدعم والإمكانيات لتنفيذها.

  - يصير هذا المركز بمثابة بيت خبرة وبنك للتفكير Think Tank فى التعامل مع المشكلات الصناعية والاقتصادية للمجتمع ، ويمثل أعضاء التدريس بالجامعة نواته.

  - إتاحة فرص التنمية المهنية، ليكون المركز بمثابة مكان لإعداد الكوادر من أعضاء هيئة التدريس

القادرين على التدريس والتعليم بطرق إبداعية وابتكارية.

- إجراء البحوث المبتكرة فى تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

- إيجاد استراتيجيات مبتكرة للتعليم تعتمد على استخدام الطلاب لطرق حل المشكلات والاستقصاء والاستقراء، بما يغى الابتكار والإبداع لدى الطلاب والتفكير الناقد.

- تسهيل التواصل بين أعضاء هيئة التدريس فى الأقسام المختلفة، بما يضمن تبادل الخبرات.

- زيادة أعداد الخريجين فى مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وخصوصاً من بين أبناء الفئات المهمشة (أبناء المكسيكيين والأفارقة وذوى الأصول اللاتينية وغيرهم).

- تشجيع ونشر ثقافة التميز عن طريق إيجاد مناخ عام يتيح التفوق فى مجالات علمية محددة، اعتماداً على التنسيق والتكامل بين الباحثين.

الطرق والأساليب المستخدمة :

تتضمن مجموعة من الآليات و الوسائل لعل أبرزها:(UTPA,2014)

١- دعم تطوير وتحديث المقررات والمناهج فى مرحلة التعليم ما قبل الجامعى، ودعم استخدام طرق التدريس المبنى على التحدى Challenge based instruction (CBI)، فى مقررات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وعرض المقررات فى شكل صور ومشكلات يعمل الطلاب على حلها.

٢- التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لإعداد الكوادر القادرة على التدريس بطرق الاستقصاء والاكتشاف وحل المشكلات، وإجراء البحوث المهنية فى مجالات تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات .

٣- تشجيع الطلاب على دراسة التخصصات التى يقدمها المركز وإعداد البرامج التأهيلية لطلاب التعليم الثانوى والمدارس المتوسطة لدراستها.

٤- اشتراك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس فى مشاريع وأبحاث متنوعة ترتبط بالمجالات التى تطلبها وزارة الدفاع ، وتقديم المنح والتمويل لها.وتنظيم وإدارة ورش عمل وسيمنارات شبكية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس تتضمن موضوعات المناقشات البحثية، ورش عمل وأنشطة بحثية للطلاب .

٥- إنتاج المواد التعليمية والعروض والأفلام والانشطة التى ترتبط بالتخصصات للمركز، وذلك لطلاب المدارس الأمريكية، ومن ضمن المواد التعليمية التى قدمها المركز أفلام وعروض تعليمية عن التلسكوب "هابل"، ومحطة الفضاء الأمريكية، وغيرها من الموضوعات العلمية.

٦- تقديم محاضرات عن طريق الانترنت وعرض المشكلات والحلول على الطالب، مع مراعاة توفير سرعات عالية للشبكة High Speed.

٧- إجراء مقابلات نصف سنوية مع اللجنة الإشرافيةSupervisory Committee.

الدروس المستفادة من خبرة جامعة تكساس:

نخلص من تحليل إنشاء مركز التميز فى تعليم الرياضيات و العلوم والتكنولوجيا بجامعة تكساس الأمريكية إلى النقاط الآتية:

١- هذا مجتمع يمكن القول أنه يجيد دراسة واقعه وحل المشكلات التى تواجهه، فى مقابل عدة مجتمعات تتحايل فى تجميل الواقع و الهروب من المشكلات، والتقديرالدقيق للمشكلات، ودراسة البيئة والمجتمع المحلى والإمكانيات المتاحة دون تضخيم. فالمشكلة تمثلت فى تدنى نسب إقبال الطلاب من أبناء الطبقات المهمشة والأقليات فى تخصصات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات قياسًا إلى باقى فئات المجتمع الأمريكى، وبالتالى تم إنشاء مركز التميز

فى تلك الولاية الأمريكية لزيادة نسب التحاق أبناء هذه الفئات بهذه التخصصات العلمية.

٢- التأكيد على أن التنمية المهنية للأستاذ والطالب معاً، لأنهما يمثلان أبرز عناصر التميز، وإتاحة الفرص للارتقاء بهما بشتى الصور سواء إتاحة فرص البحث والتطوير، أو تبادل الخبرات بين أعضاء هيئة التدريس أو الطلاب أو الندوات والمناقشات .

٣- إيجاد مناخ مؤسسى داعم لثقافة التميز، فالتميز ليس شعارًا يُرفع ... بل قيم تُمارس ... فالطالب ينشأ فى بلاد تشجع التميز ويحدث فيها اختيار وانتقاء وتشجيع ودعم للمتميزين.

٤- أهمية التعاون بين مختلف مؤسسات المجتمع الأمريكى، فى تدعيم ومساندة البحث العلمى، والباحثين وذلك تجلى فى التعاون بين وزارة الدفاع الأمريكية من ناحية، والجامعة من ناحية أخرى لإنشاء هذا المركز وتحقيقه تلك الإنجازات.

٢- مراكز التميز بجامعة أونتاريو الكندية:

ترجع نشأة التعليم الجامعى فى كندا عندما تأست كلية "الجيزويت" فى كيوبيك عام ١٦٣٥م، وتطورت هذه الكلية لتصبح جامعة فى عام ١٨٥٢م. (أبو راضى، ٢٠١١ : ٣٧) وتتنوع الجامعات الكندية ما بين جامعات صغيرة لتدريس الفنون الليبرالية، ولا تتسع لأكثر من ثلاثة آلاف طالب، وجامعات كبيرة تتسع لأكثر من خمسين ألف طالب للمراحل الجامعية والدراسات العليا، وتشترك كافة الجامعات الكندية فى القيام بوظائفها الثلاث التعليم والبحث العلمى وخدمة المجتمع، وتقوم الجامعات الكندية بإجراء ثلث الأبحاث تقريباً والتى تتم فى كندا.

(Eckersley, 2001: 9)

وقد تأسست مراكز التميز الكندية Centers of Excellence كمراكز بحثية موجودة داخل الجامعات للقيام بتوثيق العلاقات بين الجامعات والمؤسسات الصناعية مع بداية السبعينات عندما قامت مؤسسة العلوم الوطنية بكندا (National Science Foundation) بتمويل مجموعة من البرامج لتطوير وتدعيم العلاقة بين الجامعات والصناعة، وهى ما أطلق عليه برامج الأبحاث المشتركة بين الجامعة والصناعة". (برنامج الأمم المتحدة الإنمائى، ٢٠٠٢ : ٩٦)

وعقب إنشاء المجلس الأعلى للتكنولوجيا فى يوليو (١٩٨٦) فى ولاية أونتاريو بهدف تحقيق القيادة الاقتصادية والإبداع التكنولوجى للولاية، تبنى المجلس مبادرة إنشاء مراكز التميز، وكان الهدف منها تحفيز البحث العلمى، وتنمية باحثين على مستوى عالمى، وتشجيع نشر واستخدام التكنولوجيا المتقدمة فى مجال الصناعة. وتتشابه مراكز التميز البحثى فى جامعة أونتاريو فى أن لها لجنة للإدارة تضم ممثلين للجامعة وممثلين للشركات الصناعية ولجنة البرامج التى تحدد أولويات البحث ولجنة للمراجعة الخارجية. (Baldwin, Green, 1985:5)

وتعد جامعة أونتاريو بكندا من أكبر الجامعات التى تبنت برامج مراكز التميز، ففى عام ١٩٨٧ قامت حكومة (أونتاريو) بتوفير مبلغ ٢٠٤ مليون دولار كندى لإنشاء سبعة مراكز للتميز، وذلك خلال خمس سنوات، وبعد المراجعة والتقييم لهذا العمل، وظهور بوادر نجاحه رصدت الحكومة ٢٠٠ مليون دولار كندى مرة أخرى لنفس المشروع ، وفى عام ١٩٨٩ قدمت الحكومة الكندية ٢٤٠ مليون دولار كندى لإنشاء شبكة (Network of Centers of Excellence NCE) والمكونة من ١٥ مركزًا للتميز، وامتد هذا البرنامج لخمس سنوات أخرى، وتم تقديم نفقات إضافية مقدارها ١٩٧ مليون دولار كندى، وقام بتوفير هذا التمويل كل من مجلس العلوم والبحوث فى علوم الطبيعة والهندسة، والمعهد الكندى للبحوث الصحية، ومجلس بحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية، بالشراكة مع وزارة الصناعة الكندية، ويتم مراجعة الأعمال والأنشطة كل ٤ سنوات من خلال لجنة متخصصة .

وكان أحد أبرز أهداف شبكة مراكز التميز الكندية هو تطبيق وتطوير بحوث على المستوى العالمى فى مجال البحوث الأساسية والتطبيقية فى المجالات المهمة للاقتصاد الكندى، وعمل شراكات متعددة للتكامل فى البحوث، وتعزيز تبادل البحوث ونتائجها، وتعزيز استخدام المعرفة

لتحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية، (Malkamäki, 2001: 84)

وهدفت شبكة مراكز التميز الكندية إلى جذب الموهوبين من الباحثين فى الجامعات وفى القطاعات الصناعية سواء الخاص أو العام لأداء البحوث المبتكرة بما يسهم فى تحقيق التقدم الاقتصادى وتحسين جودة الحياة فى كندا، والمساهمة الفعالة فى تمويل بحوث ومراكز البحث العلمى الكندى من خلال الربط والتفاعل بين الصناعة والجامعة، بحيث تحتل عملية نقل التكنولوجيا مكانتها فى المجال الصناعى، وزيادة قدرة الصناعة على المنافسة عالمياً.

مما سبق؛ يمكن القول أن أبرز ما يميز الجهود الكندية فى إنشاء مراكز التميز البحثى تتلخص فى:

- تلك الجهود تأثرت بالخبرات الأمريكية فى إنشاء مراكز التميز، وهذا ربما يرجع لعوامل التشابه والتقارب بين كندا والولايات المتحدة الأمريكية سواء الثقافية أو الاجتماعية والاقتصادية.

- أبرز أهداف مراكز التميز هو الربط بين الجامعة والصناعة، والنظر للجامعة على إنها مصدر المعرفة النظرية، فى حين تمثل الصناعة مجال تطبيق تلك المعرفة وتطبيقها.

- أهمية التعاون والتنسيق بين المراكز البحثية مهما كانت المسافات بينها، بما يفيد فى نقل وتبادل الخبرات المعرفية والتكنولوجية.

- أهمية اقتناع القيادات بأهمية البحث العلمى، سواء القيادات على مستوى الحكومة أو على مستوى القطاع الصناعى، أو على مستوى القيادات الجامعية حتى يحقق البحث العلمى التقدم المنشود، وتحقق تلك المراكز المستهدف منها.

٣- مركز الجودة و التميز التركى بجامعة "دوكيز إيلول" التركية

The Center of Quality and Excellence (DokuzEylul University)

قامت تركيا بدءً من عام ٢٠٠٢ بزيادة الإنفاق على الأبحاث والابتكار، وإنشاء مراكز الأبحاث العلمية والتقنية، ومراكز التطوير التكنولوجى (TEKMER) والجامعات والمجمعات التكنولوجية، والمدن التقنية، وزيادة التعاون بين الجامعات وقطاعات الصناعة، والتحول من مجرد إنتاج المعرفة إلى تطبيق المعرفة فى قطاع الصناعة بحيث تعمل الجامعات على إنتاج المعرفة، بينما تقوم الصناعة بتطبيق هذه المعرفة المنتجة بما يساعد على تشكيل الدولة القوية اقتصاديًا.

(Yüksel, Cevher, 2014: 232)

وقد تم تأسيس المركز سنة ٢٠٠٥ ، بجامعة "دوكيز إيلول " التركية، التى يرجع تاريخ إنشائها إلى عام ١٩٨٢م ، وتضم ١٣ كلية، و (٥١) مركزاً بحثياً .

(DokuzEylul University, 2014:1)

أهداف المركز: يهدف المركز إلى تطوير الأنشطة البحثية فى مجال الجودة والتميز فى مجالات الرعاية الصحية والتصنيع والخدمات، ويتبنى المركز الجودة باعتبارها فلسفة استراتيجية مؤسسة على الممارسة المقننة وإجماع المديرين والأفراد على إرضاء المستفيدين وتحسين المنتجات والخدمات والعمليات بصورة مستمرة، ويسعى المركز إلى تحقيق الجودة والتميز فى مجالات جودة الرعاية الصحية ، وجودة العمل ، وجودة المنتجات والخدمات، وجودة العمليات .

رؤية المركز : يسعى المركز لتحقيق التميز فى خلق ثقافة التحسين المستمر والجودة المتقدمة ، وأن يكون:

١- مركزاً بحثياً رائداً يشارك بالأكاديميين والمتخصصين فى خلق المعرفة الجديدة فى تركيا لتحسين الجودة و التميز.

٢- إرضاء العملاء من خلال إتاحة خبرات التعلم الحقيقة التى تلبى الاحتياجات .

٣- قوة إقليمية لأنشطة التنمية المهنية و الجودة فى الرعاية الصحية و التصنيع والخدمات.

٤- قوة مؤثرة فى التخصص فى تطوير أنشطة الجودة العامة والإسهام فى الحياة العامة والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والفكرية فى المجتمع التركى.

٥- مصمم ومطور للإبداع و الابتكار.

٦- مركز عالمى يرحب بالمؤسسات حول العالم كشريك ، وأن يصير حجمة معترف بها من الأكاديميين والهيئات الدولية كمساهم فى تطوير السياسات والممارسات فى الرعاية الصحية والتصنيع.

رسالة المركز : خلق وإنتاج وتحقيق وتكامل ومشاركة المعرفة من أجل تحسين الجودة والتميز فى الرعاية الصحية و التصنيع والخدمات.

القيم التى تبناها المركز: يتبنى المركز منظومة من القيم والتى تشمل (القيادة، والاحترام، والتكامل، والكفاءة ، والجودة ، والتميز).

الأنشطة : يسعى المركز إلى تحقيق أهدافه ، من خلال تنفيذ الأنشطة الآتية:

١- إجراء وتنسيق أنشطة الجودة و التميز فى مجال الرعاية الصحية و التصنيع.

٢- الإفادة من المنح البحثية من الشركات والمؤسسات الغير ربحية.

٣- إتاحة الفرص البحثية للطلاب والباحثين وتحقيق الجذب المطلوب لطلاب مرحلة الدراسات العليا لإجراء دراسات لتحسين جودة الأداء و التميز .

٤- الحفاظ على الشراكات مع الحكومات والوكالات الحكومية .

٥- الحفاظ على شبكة العمل بين المشاركين فى البحوث الأكاديمية.

٦- إقامة وتنظيم ورش العمل وحلقات النقاش ونشر البحوث ونتائجها، وتوفير المعلومات حول التوجهات الجديدة فى الجودة والتميز وما يرتبط بهما من قضايا.

منجزات المركز : يعد البحث العلمى أساس نشاط المركز، ويجرى أعضاء هيئة التدريس بحوث رائدة فى مجالات جودة وتميز خدمات الرعاية الصحية ، والتصنيع والخدمات، كما يتم تنفيذ برامج الدكتوراه والماجستير فى عدد من المجالات منها إدارة الجودة والتميز، واستخدام أسلوب ستة سيجما لقياس أداء المؤسسات، والمعايير واستخدامها فى مجال الجودة، وتكلفة الجودة، والدراسات المختلفة حول شهادات أيزو ٩٠٠ ، وأيزو ١٤٠٠٠ ، وأيزو ١٣٤٨٥، والمحاسبية الاجتماعية، والاعتماد، وعمليات الإدارة ، وجودة الرعاية الصحية.

(DokuzEylul University, 2014:1)

ونخلص من العرض السابق؛ لأهمية تبنى ثقافة التميز، وقيمها فى المؤسسات التعليمية، كمتطلب أساس لنجاح تطبيق صيغة مراكز التميز البحثى،

٤- مراكز التميز فى الجامعات السعودية:

إن الإهتمام بالتعليم العالي في المملكة العربية السعودية تزايد في الفترة الأخيرة، حيث أن التمويل المخصص للتعليم العالي في السعودية حيث تنطلق رؤية المملكة من توفير تعليم جامعى يتميز بالتوسع والجودة والتمايز ينافس على الريادة العالمية ويسهم بفاعلية فى بناء المجتمع المعرفى. (وزارة التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية، ٢٠١٥: ١٥)

وقد شهدت أعداد الجامعات ومؤسسات التعليم العالى السعودية زيادة كبيرة، ففى عام (٢٠١٤) بلغ عدد الجامعات الحكومية ٢٥ جامعة، والجامعات والكليات الأهلية (٢٨) وبلغ عدد معاهد ومؤسسات التعليم العالى (٨) مؤسسات.(مركز إحصاءات التعليم العالى بوزارة التعليم العالى،٢٠١٤: ١٥) وهذه الطفرة في عدد الجامعات ساهمت فى تعظيم دور التعليم الجامعي السعودى في بناء اقتصاد المعرفة والتطوير، والمعلومات وتكنولوجيا الاتصالات بما يتوافق مع ثورة المعرفة واتجاهات العولمة والانفتاح على الاقتصادات العالمية، ويخلق قاعدة لتنوع الإنتاج محلياً بدلا من الاعتماد على الاقتصاد التقليدي الذي يعتمد بشكل كبير على البترول.

(عبد الجواد، ٢٠١٤:٩٥)

فقد حققت المملكة العربية السعودية تقدمًا كبيرًا في مخرجات جامعاتها ومراكزها البحثية، متفوقة على باقي

الدول العربية خلال الأعوام الأخيرة، حيث سجلت حضوراً لافتاً في عدد الإصدارات البحثية في قاعدة البيانات ISI بنحو سبعة آلاف ورقة بحثية عام ٢٠١٢ م .كما شهدت جميع مجالات البحث الأساسية في المملكة تقدماً ملحوظاً في حجم الإنتاجية الفكرية بشكل عام وهذا ما أكده تقرير مؤسسة تومسون" رويترز"، عن مؤشرات الأداء البحثي للمؤسسات العلمية في المملكة خلال الفترة من ٢٠٠٨ إلى ٢٠١٢م.(Plackett, 2014: 1)

وفي إطار دعم جهود الجامعات ومؤسسات التعليم العالي للوصول ببرامجها إلى مستويات متقدمة، اتخذت الوزارة عدداً من المبادرات النوعية التي ترمي إلى رفع مستوى الجودة في الجامعات وتمثل ذلك في ثلاثة مشروعات رئيسة. أولها مشروع تنمية الإبداع والتميز لأعضاء هيئة التدريس، وثانيها دعم إنشاء مراكز للتميز العلمي والبحثي في الجامعات. إضافة إلى ما هو معتمد لها في ميزانياتها. أما المشروع الثالث فهو الإسهام مع الجامعات في دعم الجمعيات العلمية.

(وزارة التعليم العالى، ٢٠١٥: ١)

ويوضح تقرير وزارة التعليم العالى السعودية (٢٠١٤) بعنوان "مراكز التميز" أن مراكز البحوث بالجامعات السعودية إلا أنها لازالت أقل من العدد المأمول كماً وكيفياً ومواجهتها نفس المعوقات التي تعيق البحث العلمي بالمملكة والعالم العربي من حيث توافر الموارد المالية المناسبة والتشريعات والأنظمة المساندة لها، إضافة إلى بمحدودية ارتباطاتها وعلاقاتها مع الجهات والمؤسسات العلمية والصناعية ذات العلاقة وذلك على المستويين المحلي أو الدولي؛ لهذا بادرت الوزارة لإنشاء مراكز تميز بحثي في الجامعات وفق مبدأ المنافسة بينها على أن تلتزم هذه المراكز بجملة من المعايير والمواصفات اللازمة لضمان تحقيقها للأهداف المناطة بها.

(وزارة التعليم العالى بالسعودية، ٢٠١٤: ٢)

كما طبقَّت وزارة التعليم العالى بالمملكة بداية من عام ٢٠٠٧م مبادرة «مراكز التميز البحثي»، بهدف تشجيع الجامعات على الاهتمام بنشاط البحث العلمي والتطوير، حيث تبنت في هذا المشروع دعم توجهات بحثية قائمة أصلاً أو حديثة النشأة في الجامعات السعودية، وفي تخصصات ومجالات متعددة بهدف إبراز نقاط القوة ومجالات التميز فيها ورعايتها وبلورتها في مراكز أكاديمية بحثية لتتولى الصدارة على المستوى الوطني والإقليمي.فهذه المراكز تتيح للجامعة فرصة التميز بأبحاثها النوعية المتخصصة مما يضعها في مكانة رفيعة مع جامعات العالم المتقدمة، كما تعد بمثابة جسر التواصل بين الجامعة ومراكز البحث العلمي في أرقى جامعات العالم.

(وزارة التعليم العالى ، ٢٠١٤)

وتضمنت المبادرة ثلاث مراحل على مستوى الجامعات السعودية:

- المرحلة الأولى: إنشاء ثمانية مراكز بحثية في عدد من الجامعات السعودية.
- المرحلة الثانية :إنشاء ستة مراكز بحثية في عدد من الجامعات السعودية.واكتمل عددها إلى ١٠ مراكز فى الفترة من ٢٠٠٧-٢٠١١.
- المرحلة الثالثة : التوسع فى إنشاء المراكز البحثية فى كل الجامعات السعودية وبدأت هذه المرحلة من ٢٠١٢ حتى الآن. (وزارة التعليم العالى السعودية،٢٠١٤ :١)

أهداف مراكز التميز البحثي السعودية:

تسعى مراكز التميز البحثي السعودية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

(وزارة التعليم العالى السعودية، ٢٠١٤)

١- القيام بأنشطة بحثية وعلمية نوعية ومركزة في مجالات محددة ذات أهمية وطنية وبعد استراتيجي.

٢- تهيئة البيئة البحثية والعلمية الملائمة، من أجل تمكين الباحثين وطلاب الدراسات العليا من إجراء البحوث المبتكرة، وتطوير تقنيات متقدمة لتتبوأ المملكة مركزاً قياديا في المجالات التي تعنى بها هذه المراكز.

٣- تحقيق التكامل والترابط بين الباحثين والخبراء في الجامعات وفي الصناعة.

٤- تعزيز التعاون في مجال البحوث النوعية بين الجامعات السعودية والجامعات والمراكز البحثية العالمية المتميزة.

منجزات مراكز التميز البحثى السعودية :

أسهمت الوزارة فى المرحلتين الأولى والثانية من المبادرة فى دعم أربعة عشر مركزًا للتميز فى الجامعات السعودية، وأعلنت الوزارة عن انطلاق المرحلة الثالثة والتى ستدعم فيها عددًا آخر.

(وزارة التعليم العالى، ٢٠١٤: ٣)

وقد قامت مراكز التميز البحثي في الجامعات السعودية بنشر ١٥٤ بحثاً وترجمة ٨٢ كتاباً وحصلت على ٥٠ براءة اختراع، كما استقطبت ٨٢١ باحثاً ومساعد باحث.هذا بالإضافة إلى الأثر الاجتماعى لمراكز التميز البحثي وإسهامها في خدمة المجتمع السعودى من خلال إعداد ٤١ برنامجاً توعوياً تثقيفياً للمجتمع بمختلف أطيافه وشرائحه، إلى جانب عقد ورش عمل وتنظيم ندوات في مختلف المناطق ، وتبنى المراكز للحملات التثقيفية والتوعوية وعلى إثر هذه المشاركات منحت مؤسسات المجتمع المدني تلك المراكز جوائز متنوعة في خدمة المجتمع.(المرشد، ٢٠١٣: ١)

وقد حققت هذه المراكز العديد من الابتكارات، فعلى سبيل المثال أسهم مركز التميز البحثي في التقنية الحيوية بجامعة الملك سعود فتناول إنتاج بذور أصناف محاصيل خضروات ملائمة للظروف البيئية للمملكة، أما مركز التميز البحثي في الطاقة المتجددة بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن عن إسهامات تطبيقات الطاقة المتجددة في الاقتصاد.

ويمكن القول على ضوء العرض السابق، أن نشأة مراكز التميز البحثى فى المملكة، جاء فى إطار سعى وزارة التعليم العالي إلى تحقيق ريادة عالمية في شتى التخصصات العلمية من خلال الإبداع والتميز في الأداء وذلك للإسهام في بناء اقتصاد وطني مبني على المعرفة، وأنها أسهمت إلى جانب غيرها من المبادرات والجهود فى إحداث نقلة فى التعليم العالى بالمملكة، ومن ثم يمكن القول أن أبرز عوامل نجاح مراكز التميز البحثى فى المملكة العربية السعودية:

١-الإيمان بقيمة البحث العلمى وأهميته فى دفع حركة التنمية والاقتصاد.

٢- ضرورة التركيز على المجالات والتخصصات التى تتميز بها كل جامعة، وتوفير التمويل بصوره المختلفة لدعمها وإنشاء مراكز التميز بها.

٣-ضرورة الدعم المستمر، ومتابعة نتائج مراكز التميز فى إطار تطبيق مبادئ المحاسبية والمساءلة.

٤- ضرورة التخطيط لسياسات البحث العلمى على المستوى القومى ووضوح الرؤية كأحد أبرز متطلبات وعوامل النجاح.

٥- القيادة والفاعلة هى العنصر الأساس فى نجاح عمل تلك المراكز، والقوة الدافعة لها.

الدروس المستفادة من تحليل بعض الخبرات العالمية والعربية:

إن إنشاء مراكز التميز البحثى صار توجهاً عالمياً لمواجهة متغيرات العصر من ثورة معرفية وتكنولوجية وثورة فى مجال الاتصالات، وتنافس عالمى فى مجال البحث العلمي، وتحقيق الجودة والتميز فى التعليم الجامعى، وما يتطلبه ذلك من إنشاء كيانات ذات طبيعة مميزة ومحفزة لمتابعة كل ما هو جديد فى المجالات العلمية المختلفة، وإجراء الدراسات والمشروعات البحثية بما ينعكس على التقدم العلمى فى المجتمع ككل ويسهم فى مواجهة مشكلات المجتمع ومتطلباته، وبالفعل قامت العديد من الجامعات العربية بإنشاء مراكز التميز البحثية كالجامعات السعودية التى أنشأت تلك المراكز كاستجابة لمبادرة وزارة التعليم العالى السعودية على عدة مراحل.

ومن أهم الدروس المستفادة من تحليل الخبرات السابقة فى مجال تأسيس مراكز التميز عالمياً:

١- مراكز التميز بمثابة بيوت خبرة أو بنوك للأفكار تعمل على حل مشكلات المجتمع ومؤسساته المختلفة ، وتساعد على الربط بين الجامعة والمؤسسات الإنتاجية فى المجتمع.

٢- تتبنى تلك المراكز فلسفة التميز، والتنافسية على أعلى المستويات، بما ينعكس على حرص تلك المراكز على استقطاب أفضل الكفاءات من ناحية والحرص على التنمية المهنية للباحث أو عضو هيئة التدريس من ناحية أخرى، ورفع مستوى أدائه بصورة مستمرة.

٣- تنوع مجالات مراكز التميز البحثى لتشمل معظم المجالات (السياسة، الاقتصاد ، التربية، الطب، الهندسة وغيرها من العلوم)، حيث تعتمد تلك المراكز على التخصصية فى العمل، وذلك بما يتناسب مع تعقد العلوم ويناسب العصر.

٤- تعدد صور التمويل المتاحة لتلك المراكز سواء من الدولة، أو القطاع الخاص والشركات، والمنح بصورة تتناسب مع ما تقدمه من خدمات وأنشطة، حيث يتم تطبيق مبادئ المحاسبية والمساءلة بصورة دورية وبناء على معايير محددة لجودة الأداء .

٥- تعتمد تلك المراكز على عقد الشراكات والتحالفات مع المراكز والجامعات المماثلة فى دول العالم المختلفة ، وكذلك التحالف مع الشركات والمؤسسات الإنتاجية فى المجتمع .

٦- اختلاف أنشطة تلك المراكز بين عمل وتطبيق المشروعات البحثية، وإعداد المواد التعليمية، وعقد المؤتمرات والندوات، ونشر البحوث، وغيرها من الأنشطة إلا أن معظم تلك الأنشطة تركز على النهوض بالمجتمع وتنميته.

٧- نجاح تلك المراكز كان محصلة لمجموعة من العوامل لعل أبرزها تبنى تلك الدول للبحث العلمى وإيمانها به ، وتوفيرها كل الإمكانيات لربطه بالاقتصاد والصناعة، والتركيز على مجالات محددة كمحاور للتقدم والتنمية، ولم يكن نجاحها نتيجة مجرد التقليد أو المحاكاة، بل نتيجة توافر البيئة التى تبنت هذه المراكز وحرصت على نجاحها، فالجامعات فى كثير من دول العالم المتقدم هى جامعات بحثية فى الأساس، وتتعدد مراكز البحوث بها.

٨- إتاحة الحرية الأكاديمية للباحثين بتلك المراكز إيماناً بقيمتها، ومرونة التشريعات والقوانين بما يحفز الباحثين على إتمام بحوثهم.

خامساً : التصور المقترح لمتطلبات إنشاء مراكز التميز البحثى فى الجامعات المصرية :

أ- المنطلقات والأسس:

يمكن القول إن هناك حاجة لتبنى تلك المراكز فى جامعاتنا المصرية، على ضوء نتائج الدراسات والبحوث، وما حققته تلك المراكز من إنجازات فى العديد من دول العالم، فى الوقت الذى يعانى فيه التعليم الجامعى المصرى من تراجع مستوى البحث العلمى، والحاجة إلى إعادة هندسة منظومة التعليم الجامعى، وتطويرها، والتركيز على البحث العلمى، واستثمار رأس المال البشرى والكفاءات البحثية الموجودة فى الجامعات، والحاجة إلى الربط بين المراكز البحثية والمؤسسات الإنتاجية فى المجتمع.

لكن التجربة تشير إلى أن نجاح تلك الصيغة فى العديد من دول العالم، لا يضمن نجاحها فى الجامعات المصرية، بدون الإعداد والتخطيط لها، وتبنى مجموعة من المنطلقات والأسس التى لا بد أن تصبح بمثابة قواعد حاكمة للتعليم الجامعى ككل حتى يصير بيئة تعليمية صالحة لتبنى وإنشاء مثل تلك المراكز ونجاحها ، ومنها:

- تبنى فلسفة التميز فى التعليم الجامعى، بما ينعكس على الحرص على التقدم فى مجالات معينة ومحددة تتوافر للجامعة أو الكلية فرصة التفوق فيها، وهذا يعكس التخصصية فى عمل تلك المراكز.

- توجه التعليم الجامعى ككل من التركيز على وظيفة التعليم والتدريس وتخريج المتعلمين، وإجراء البحوث التقليدية التى قد ترتبط بصورة ضعيفة أو لا ترتبط كلياً بالمجتمع وحاجاته، إلى التوجه نحو التوازن بين وظائف التعليم والتدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع، فهى منظومة متكاملة تؤثر وتتأثر ببعضها، فلا بد من الاهتمام بالبحث العلمى، والعمل على دعم جميع صوره وأنماطها من جامعات بحثية وجامعات وحاضنات تكنولوجية ومراكز للتميز البحثى وغيرها.

- تبنى أسس المحاسبية والمساءلة، وتطبيق نظم تقويم أداء المؤسسات بصورة مستمرة ودورية.

- تبنى فلسفة التخطيط الاستراتيجى لعمل تلك المراكز، من خلال تحديد الاحتياجات المختلفة للمؤسسات الإنتاجية وربطها بأنشطة وأعمال تلك المراكز.

- مرونة القوانين واللوائح المنظمة لعمل تلك المراكز بما يحفز الباحثين والكفاءات على العمل بها، والحاجة إلى تطوير منظومة القوانين الحالية بما يلبى احتياجات المجتمع والتنمية.

- نشر قيم العمل الجماعى، وتشجيع بحوث الفرق البحثية متعددة التخصصات، والحرص على تشجيع تلك النوعية من البحوث سواء فى التعليم الجامعى ككل أو فى تلك المراكز.

- توفير الحرية الأكاديمية للباحثين، وضمان استقلالية الجامعات ومراكز البحوث بصورة فعلية، وتوفير الضمانات الكافية لتحقيق ذلك.

- نشر قيم التنافسية على مستوى الجامعات والمراكز البحثية، وتوفير الدعم الكافى لها، ويمكن أن أن تقوم الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، بإعداد قائمة للتصنيف الجامعات ومراكز البحوث المصرية، أو أن يكون ذلك من خلال المجلس الأعلى للجامعات، أو من خلال اتحاد الجامعات العربية وتبنى مجموعة من المعايير الموحدة للتصنيف.

ج- فلسفة وأهداف التصور المقترح :

تنطلق فلسفة التصور المقترح من النظر إلى مراكز التميز البحثي على أنها بمثابة وحدات ومراكز لنشر ثقافة التميز ودفع عجلة التقدم والتطوير فى التعليم الجامعي ككل، والفكرة هنا أن يكون التطوير بدايته من وحدات صغرى تعمل على نشر التميز فى جسد التعليم الجامعي المصري، وهذا التوجه ثبت نجاحه فى الجامعات الأمريكية والسعودية والتركية والكندية، فهناك صعوبة فى إصلاح وتطوير التعليم الجامعي المصري ككل مرة واحدة بمختلف تخصصاته وأقسامه، لعدم وجود الإمكانيات البشرية أو المادية، لكن يمكن أن تستفيد كل جامعة من المجالات المتميزة فيها من ناحية توافر الخبراء أو الباحثين والتمويل المتوافر وهكذا، وتنشأ مراكز للتميز فى تلك المجالات.

لذا لا بد أن تكون هناك فلسفة وأهداف محددة لتلك المراكز، وتفهم لطبيعتها الخاصة، فهى ليست مجرد أماكن لإجراء البحوث والدراسات - كما فى المراكز البحثية بصورتها التقليدية– مهما كان درجة ارتباطها باحتياجات المجتمع أو بعدها عنه، لكنها مراكز تهدف لتحقيق التميز فى المجالات البحثية التى تلبى احتياجات التنمية، كما أنها بيئة جاذبة للباحثين المتميزين لإجراء بحوث مبتكرة تلبى احتياجات الصناعة والمجتمع وتعمل على صقل مهارات الباحثين، وتحقيق الأهداف الآتية:

١- تبنى فلسفة التميز الجامعى، بما يساعد على تحقيق وظائف وأهداف المركز البحثى، وبما يحقق أعلى مستويات الجودة فى البحوث وصولاً بها إلى العالمية.

٢- التناغم بين رؤية ورسالة وأهداف مراكز التميز البحثى بما يتفق مع رؤية ورسالة وأهداف الجامعة الحاضنة له.

٣- التخصصية فى عمل تلك المراكز ومجالات عملها وأنشطتها، فالتخصص فى عمل مراكز التميز هو شرط أساس للمنافسة والتميز وفقًا لإمكانيات كل جامعة ومدى كفاءة أعضاء هيئة التدريس العاملين بها.

٤- أهمية الإفادة من جهود مراكز التميز فى تحقيق التنمية وتحديد السياسات، ومساهمتها فى معالجة قضايا المجتمع، ومواكبة التغيرات المتلاحقة التى يعيشها العالم فى مجالات اختصاصها، وأهمية الإفادة من جهود تلك المراكز فى تنمية المجتمع.

٥- تبنى آليات أكثر مرونة وتفاعلاً مع مشاكل وقضايا المجتمع ، ووضع استراتيجية يكون لمراكز التميز البحثى الدور الفاعل فى تحديد المشاكل و القضايا التى تتطلب اتخاذ القرارات.

٦- النظر إلى مراكز التميز البحثى على إنها أداة فاعلة لإنتاج المشاريع الاستراتيجية، ومراكز تفكير تعمل على إنضاج المشاريع العلمية، وبلورة الإشكالات القائمة وفق تكامل منهجى علمى.

٧- تجسير الفجوة القائمة بين الجامعات والمراكز البحثية والقطاعات الإنتاجية والصناعية فى المجتمع، من خلال التوجه نحو البحث القائم على المشكلات المجتمعية والفعلية، مما يسهم فى تنمية المجتمع وتقدمه.

د- آليات تنفيذ التصور المقترح:

على ضوء تحليل الخبرات العالمية فى إنشاء مراكز التميز البحثية، فإن مثل تلك المراكز يمكن أن يتم إنشائها فى شكل مستقل عن الجامعة ، أو تنشأ كوحدة داخل الكلية أو الجامعة، وقد تنشأ تعتمد فى تمويلها على الدولة فى صورة منح أو مبادرة لإتاحة التمويل كما اتضح من عرض لخبرة المملكة العربية السعودية والجامعات الكندية، كما قد تعتمد فى تمويلها على الشركات أو مؤسسات القطاع الخاص إضافة إلى الدولة كما هو الحال فى بعض مراكز التميز البحثى الأمريكية.

أياً كان الأمر، فإن هناك مجموعة من المتطلبات التى لا غنى عنها عند إنشاء أو تأسيس مراكز التميز البحثى، وذلك لتوفير عوامل النجاح لها ، وذلك على النحو الآتى :

أولاً- تحديث وتطوير التعليم الجامعي المصري:

لا بد من إعادة النظر فى منظومة التعليم الجامعى ككل وذلك على النحو الآتى :

- ابتعاد طرق التدريس عن الطرق النمطية والتقليدية الممثلة فى المحاضرات، والتركيز على الطرق الحديثة مثل التدريس بأساليب حل المشكلات، والعصف الذهنى، وطرق التعلم الذاتى، والتى تجعل المتعلم نشط وفعال، والاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة من شبكات انترنت، والإفادة من إمكانياتها، بما يساعد على توفير نوعية من الباحثين تتوفر بها متطلبات ومهارات العمل وإجراء المشروعات البحثية بتلك المراكز.

- تطوير المناهج والمقررات التعليمية والتركيز على البرامج الدراسية التى تتطلبها مجالات الإنتاج والتنمية فى المجتمع، بحيث ترتبط بتلك الخطط التنموية وواقع المجتمع وقضاياه، ومشكلاته .

- تحديث المقررات الدراسية بصورة دورية (لا تزيد عن خمس سنوات) بما يمكن الطلاب من اكتساب المعارف والمهارات المناسبة لاحتياجات السوق المتجددة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على تطوير البرامج والمقررات الدراسية بما يلبي احتياجات سوق العمل.

- صياغة محتوى المناهج والمقررات بصورة تشجع على البحث والتعلم الذاتى، والتركيز على تنمية مهارات التفكير العلمى لدى الطلاب، وتنمية قدراتهم البحثية والتحليلية والابتكارية.

ثانياً—النهوض بالبحث العلمي المصري:

لكى يتم تحقيق التنمية الاقتصادية للمجتمع والنهوض به إلى مراتب متقدمة عالمياً فلا بد من إعطاء أهمية قصوى للبحث العلمى وتوفير الإمكانات اللازمة للنهوض بها، وذلك من خلال:

- وضوح أهداف البحث العلمى وتحديد أولوياته بدقة، ويتم ذلك فى إطار مجموعة من الخطوات والإجراءات العلمية والعملية الصحيحة، وأن تقوم على أساس الدراسة العلمية والتقييم الموضوعى لأوضاع التعليم الجامعى وللواقع الاجتماعى والاقتصادى، وأن يوجه لحل قضايا ومشكلات المجتمع وخدمة قضايا التنمية.

- أن يعتمد صيغة التعاقدات بين الجامعة ومؤسسات العمل والصناعة المختلفة لضمان حقوق الطرفين وتحديد مسئولية كل منهما.

- وضع سياسة واضحة لتطوير المراكز البحثية المختلفة، والتأكيد على دورها فى تطوير المؤسسات الإنتاجية، حيث تشير بعض الإحصائيات أن مراكز البحث العلمى داخل الجامعات تقوم بأكثر من نصف البحوث العلمية فى العالم العربى.

(المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ٢٠٠٨ : ٣)

- تقديم كافة صور الدعم لها سواء المادى أو المعنوى، وتقديم التسهيلات المختلفة لها .

- صياغة خطة استراتيجية طويلة المدى وخطة تفصيلية مرحلية لمهام المركز ومراجعتها دورياً ومحاسبته على أساسها.

- صياغة أطر التعاون بين مراكز التميز البحثى من خلال بناء شبكات لتلك المراكز من خلال شبكة الانترنت.

ثالثاً-الربط بين البحث العلمي وخدمة المجتمع وتوثيق العلاقة بينهما:

توصف مراكز التميز البحثى بأنها أداة لتغيير وتطوير المجتمع، وأنها بيوت خبرة متخصصة على أعلى مستوى، تعمل على الإسهام فى خدمة المجتمع، وتقديم يد العون لجميع مؤسساته، ودراسة مشكلاته واحتياجاته، وتقدم أفضل الحلول من خلال البحث العلمى الجاد الرصين الهادف؛ ويتطلب ذلك ما يلى:

- ربط الأبحاث والمشروعات البحثية بمشكلات المجتمع الفعلية واحتياجاته.

- عقد اتفاقيات وشراكات بين تلك المراكز ومؤسسات الإنتاج والشركات والمصانع ومؤسسات المجتمع، بما يحقق التفاعل القوى بينهما.

- إيجاد وحدات لتسويق والدعاية للبحوث العلمية والتطبيقية، وإجراء البحوث التعاقدية.

- تنظيم المراكز للمؤتمرات وورش العمل والندوات بصورة دورية، مما يساعد على إثراء النقاشات وتوجيه الرأى العام .

- التواصل بين تلك المراكز والقطاعات الإنتاجية والحكومية ومتخذى القرارات فيها، والوقوف على احتياجات صناع القرار فى تلك المؤسسات.

رابعاً : تحديث البنى والتجهيزات التعليمية: وذلك من خلال :

- توفير التمويل الضرورى لمراكز الأبحاث من خلال منح تسدد من ميزانية الدولة، وتوكل هذه المهمة إلى وزارة التخطيط أو التعليم العالى أو البحث العلمى.

- توفير البنية الأساسية، والتجهيزات العلمية والمعملية، والخبرات الأكاديمية الداعمة لأنشطة المركز.

- إعداد مؤشرات ومعايير وأسس للمحاسبية، وصياغة معايير للتقويم والتقييم تمكن من ضبط أداء المركز وتحسين الأداء أولاً بأول.

- تواصل هذه المراكز مع غيرها من المراكز والجامعات المتميزة محلياً وعالمياً.

- إتاحة الحرية والاستقلالية لتلك المراكز وتمكينها من الحصول على المعلومات وتسهيل وصول الباحثين إلى الإنتاج العلمى والمعرفى للمؤسسات الأخرى .

- بناء شراكة حقيقية بين مراكز التميز ووسائل الإعلام المختلفة للتعريف بها وبأهميتها وعرض إنجازاتها وما تقوم به من نشاطات .

خامساً – تنمية أعضاء هيئة التدريس والباحثين علمياً ومهنياً:

إن نجاح مراكز التميز يعتمد بدرجة كبيرة على الباحثين وأعضاء هيئة التدريس العاملين بها، ويمكن القول أن هناك حاجة إلى:

- تحديد معايير موضوعية وعلمية وأخلاقية عند اختيار أعضاء هيئة التدريس العاملين بتلك المراكز على أساس كفاءتهم وإنجازاتهم العلمية والمهنية.

- إتاحة فرص التنمية المهنية للباحثين فى تلك المراكز بصورة مستمرة فى المجالات التى يحتاجها الباحثون، وكذلك مشاركتهم فى الندوات والمؤتمرات، وتقديم الدعم المادى لهم للحصول عليها خارج الجامعة إذا لم تكن متوفرة مثل دورات اللغات الأجنبية، والتدريب على استخدام البرامج الحاسوبية المرتبطة بالتخصصات العلمية المختلفة.

- إتاحة فرص السفر للخارج لأعضاء هيئة التدريس والباحثين بتلك المراكز سواء فى صورة بعثات علمية أو مؤتمرات علمية أو زيارات علمية للجامعات المتقدمة .

- إعادة النظر في الوضعية الإدارية والأكاديمية للأستاذ الباحث والتفكير في إنشاء إطار مستقل وواضح للباحث.

سادساً : تطوير آليات إدارة مراكز التميز البحثى:

تعد الإدارة من أهم العناصر المؤثرة فى عمل تلك المراكز بصورة فعالة وناجحة، ومن أبرز المتطلبات التى ينبغى توافرها فى إدارة تلك المراكز ما يلى:

- اختيار القيادات الإدارية بناءً على معايير الكفاءة، والقدرة على إحداث التغيير والتطوير والمفاضلة بين القيادات على أساس منجزاتهم وأنشطتهم السابقة.

- تدريب تلك القيادات بصورة مستمرة على كل ما هو جديد فى مجال الإدارة، واستخدام التكنولوجيا فى الإدارة لتنظيم وحسن سير العمل، وكيفية إدارة مراكز التميز البحثي.

- وضع هيكل تنظيمي يحدد مراكز السلطة والمسئولية للمركز، مع تفصيل لتنظيم عمل المركز مع الجامعة الحاضنة، والمؤسسات والجهات المشاركه مع المركز في أنشطته من القطاع العام والخاص وكيفية التعاون معهم.

- توفير بيئة داعمة وديمقراطية قائمين على العمل البحثى فى تلك المركز.

- دعم الادارة العليا وقناعتها بأهمية وتيسير السبل لتمكينه من ممارسة أنشطته البحثية والمعملية وتذليل كافة الصعاب وخاصة القيود البيروقراطية وإجراءات التمويل بما يمكن المركزمن أداء مهامه.

سابعاً : تحديث التشريعات والقوانين:

هناك مجموعة من المتطلبات التى ترتبط بالتشريعات واللوائح المنظمة لعمل تلك المراكز، والتى يمكن إجمالها فيما يلى:

- تطوير قانون تنظيم الجامعات، بما يلبى متغيرات العصر ومتطلبات المجتمع، ويشجع الخبراء والباحثين على العمل بنظام العقود فى مجالات المشروعات البحثية المختلفة.

- وضع لوائح عمل مميزة لتنظيم عمل تلك المراكز، بما يضمن توفير المكافآت والحوافز للمشروعات البحثية المتميزة، ويضمن لصاحبها التكريم المادى والمعنوى.

- وضع أنظمة وضوابط للرقابة على الإيرادات والإنفاق على المشروعات البحثية للمركز المختلفة، ووضع خطط التحسين المستمر على ضوئها.

- إتاحة أكبر قدر ممكن من المرونة لتسهيل إجراء البحوث العلمية الجادة والرصينة فى تلك المراكز، وتلافى القيود الحالية فى اللوائح والتشريعات الجامعية.

- تطوير قواعد الترقيات لأعضاء هيئة التدريس وتشجيع بحوث الفريق، والبحوث متعددة التخصصات، وتقييم الأبحاث وفقًا لعائدها المجتمعى والتنموى.

هـ- التهديدات والمعوقات المحتملة وسبل التغلب عليها:

- الثقافة السائدة فى المجتمع ونظرته تجاه البحث العلمي على أنه ترف لا جدوى من ورائه: ومن ثم فلا بد من وضع خطط التوعية بأهمية البحث العلمى ونشر ثقافته على مستوى الدولة والإعلام ، ووزارات المختصة.

- انخفاض مستوى التعليم بمختلف مراحله، وتراجع ترتيب مصر فى التعليم وفقاً لإحصائيات المحلية والعالمية: مما يعنى انخفاض مهارات وقدرات الأيجال القادمة من الباحثين، وهذا يجعل من الضرورة عمل برامج تدريبية للباحثين لتنمية الكفايات المطلوبة

وابتعاثهم فى برامج تبادل وزيارات للجامعات المتقدمة.

- انتشار الفساد الإداري فى الكثير من مؤسسات المجتمع: ومن ثم فلا بد من تطبيق المعايير واللوائح بدقة وصرامة على الجميع دون استثناء.

- عدم قدرة الدولة على توفير التمويل اللازم فى ضوء ارتفاع نسب العجز فى ميزانية الدولة: لذلك لا بد من التوجه نحو القطاع الخاص والمؤسسات الدولية، والإفادة من المنح والمعونات وتطوير قوانين ولوائح مراكز التميز البحثى بما يمكنها من أداء مهامها.

- عدم قناعة ووعى كثير من الأساتذة بهذه المراكز وأهميتها: وهذا يحتاج إلى توعية أعضاء هيئة التدريس، وتقديم الحوافز والمزايا للعمل بتلك المراكز، وتقديم التسهيلات القانونية التى تتيح لأعضاء هيئة التدريس الانتقال من جهات عملهم لتلك المراكز والعكس.

البحوث المقترحة

في ضوء البحث الحالي؛ فهناك حاجة إلى دراسة الآتي:

١- تطوير قانون تنظيم الجامعات ولائحته التنفيذية، وتحديثها بما يلبى احتياجات المجتمع ككل، ويسهم فى تنميته .

٢- بحث ودراسة صيغ الجامعة البحثية والجامعة المنتجة والجامعة التكنولوجية وإمكانية تبنيها فى الجامعات المصرية.

٣- تبنى تصنيف للجامعات العربية يبنى على مجموعة معايير وأسس تتناسب مع واقعها وظروفها وسياقها الثقافى، وينشر التنافسية بين الجامعات والمراكز البحثية المختلفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١- أبو شاويش، عبد الله (٢٠١٤). إنشاء مراكز التميز البحثي في الجامعات الفلسطيني: تصور مقترح، بحث مقدم إلى مؤتمر مراكز التميز البحثي: المعايير والمهام والعائد المجتمعي، جامعة بنى سويف ، ٢٠١٤/٦/١٧.

٢- الأمانة العامة لجامعة الدول العربية (٢٠١٣)، الاستراتيجية العربية للبحث العلمى والتقنى والابتكار، القاهرة : جامعة الدول العربية.ص ١٧

٣- البيلاوى، حسن حسين، وآخرون (٢٠٠٥). الجودة الشاملة فى التعليم: بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد : الأسس والتطبيقات ، عمان ، دار المسيرة.

٤- النظير، نظير محمد محمد ، (٢٠١٤). المراكز البحثية وضرورتها فى المجال العلمى، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر مؤتمر بعنوان "مراكز التميز البحثي: المعايير والمهام والعائد المجتمعى،جامعة بنى سويف ، ٢٠١٤/٦/٣.

٥- الطائى، ماهر عز الدين على (٢٠١٤). مراكز التميز بين الضرورات والاختراق، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر بعنوان مراكز التميز البحثي: المعايير والمهام والعائد المجتمعى،جامعة بنى سويف ، ٢٠١٤/٦/٣.

٦- المجلس العالمي المشترك بين الأكاديميات (٢٠٠٤). نحو مستقبل أفضل، استراتيجية لبناء قدرات العلم والتكنولوجيا على الصعيد العالمي، ط٧، الإسكندرية:مكتبة الاسكندرية.

٧- المرشد، عبد الرحمن (٢٠١٣). ملتقى إسهام مراكز التميز البحثى فى الاقتصاد المعرفى، الرياض،١.

٨- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٨). الاستراتيجية العربية لتنمية الإبداع فى التعليم العالى ، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٩- برنامج الأمم المتحدة الإنمائى(٢٠٠٢). تقرير التنمية الإنسانية العربية: خلق فرص للأجيال القادمة، نيويورك: الأمم المتحدة.

١٠- تونى، عاصم عبد القادر(٢٠١١). إنشاء مركز للتميزالبحثي للتعليم العالي الجامعي: تصور مقترح، ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر العربى السنوى السادس والدولى الثالث: تطوير برامج التعليم العالى النوعى فى مصر والوطن العربى فى ضوء متطلبات عصر المعرفة، كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة ، ١٣-١٤ إبريل ٢٠١١.

١١- جمال، رانيا عبد المعز (٢٠١٤). مراكز التميز البحثى والكراسى البحثية: التجربة الكندية كنموذج رائد دولياً، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر مراكز التميزالبحثي المعايير

والمهام والعائد المجتمعي، جامعة بنى سويف، المنعقد فى ٢٠١٤/٦/١٧.

١٣- حسونة، محمد القاسم محمد (٢٠١٤). مراكز التميز البحثي وأنشطتها: نماذج عربية ودولية، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر مراكز التميز البحثي: المعايير والمهام والعائد المجتمعي، جامعة بنى سويف ، المنعقد فى ٢٠١٤/٦/١٧.

١٤- حسين، رمضان أحمد عيد (٢٠٠٧). السياسات البحثية بالجامعات: رؤية تحليلية نقدية. دراسات في التعليم الجامعي. (١٤)، ١٩٥- ٢٣٢.

١٥- حسينى، صلاح الدين محمد (٢٠١١). تصوراستراتيجي مقترح لإنشاء مراكز للتميز البحثى للجامعات المصرية. مجلة الثقافة والتنمية، (٤٦): ٨١-١٩٩.

١٦- حمزة، أحمد محمد عبد الكريم (٢٠١٤). تصور مقترح لإنشاء مراكز التميز البحثى بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر بعنوان "مراكز التميز البحثي: المعايير والمهام والعائد المجتمعى،جامعة بنى سويف، ٢٠١٤/٦/٣.

١٧- زاهر، ضياء وآخرون(٢٠١٣). صيغة الجامعة المنتجة بالجامعات المصرية، مجلة المعرفة التربوية، العدد (١) ، ٣٢- ٨٠.

١٨- عبد الجواد، جابر محمد (٢٠١٤). مراكز التميز البحثي ودورها في بناء اقتصاد المعرفة: دراسة تجربة المملكة العربية السعودية، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر مراكزالتميز البحثي: المعايير والمهام والعائد المجتمعي، جامعة بنى سويف، المنعقد فى ٢٠١٤/٦/١٧.

١٩- عبد الكريم، عبدالله عطية (٢٠١٤). إنشاء مراكز التميز البحثي في الجامعات الفلسطين: تصور مقترح، ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر مراكز التميز البحثي: المعايير والمهام والعائد المجتمعي، جامعة بنى سويف، المنعقد فى ٢٠١٤/٦/١٧.

٢٠- فخرو، عبد الناصر عبد الرحيم (٢٠٠٩). معايير تميز الأداء البحثي في الجامعات العربية: دراسة تحليلية"، دراسات في التعليم الجامعي (٢٠)، ١٥- ١٤٨.

٢١- قطب، سمير عبد الحميد (٢٠٠٨). فلسفة التميز فى التعليم الجامعى: تجارب عالمية، مستقبل التربية العربية ١٤(٥) : ٦٧ -٨٨.

٢٢- مركز إحصاءات التعليم العالى بوزارة التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية، دليل التخصصات في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، الرياض: مركز إحصاءات التعليم العالى بوزارة التعليم العالى.

٢٣- مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء (٢٠١١). البحث العلمي فى مصر: هل يكفل التقدم المنشورد؟، ، سلسلة تقارير دورية، تقرير رقم (٥٩).

٢٤- محمود، خالد وليد (٢٠١٣). دور مراكز الأبحاث فى الوطن العربى : الواقع الراهن وشروط الانتقال إلى فاعلية أكبر، قطر: المركز العربى للأبحاث ودراسة السياسات.

٢٥- محمود، خالد وليد (٢٠١٤). سبل النهوض بالموسسات البحثية العربية، الرأي،١٢فى ٢٠١٤/٤/٩.

٢٦- محمود، يوسف سيد (٢٠٠٤). التحالفات والشراكات بين الجامعات والمؤسسات الإنتاجية: مدخل لتطوير التعليم الجامعي. دراسات في التعليم الجامعي، (٦)، ٢٣-٥٥ .

٢٧- هلال، على الدين (٢٠٠٥). دور مراكز البحوث السياسية والاستراتيجية فى ترشيد القرار: العلاقة مع الدولة والمجتمع، مركز الخليج للأبحاث، ورقة مقدمة فى مؤتمر "دور مراكز البحوث والدراسات السياسية والاستراتيجية فى الوطن العربى: التحديات والآفاق"، مركز الخليج للأبحاث بالتعاون مع الجمعية العربية للعلوم السياسية، الشارقة ٢٣-٢٠٠٥/١١/٢٤.

٢٨- وزارة التعليم العالى والبحث العلمي (٢٠٠٥)، المؤتمر القومي الأول لتطوير منظومة البحث العلمي ، القاهرة: وزارة التعليم العالى.

٢٩-وزارة التعليم العالى بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٥). الخطة المستقبلية للتعليم الجامعى فى المملكة العربية السعودية (آفاق)، الرياض: وكالة وزارة التعليم العالى للشئون التعليمية.

المراجع الأجنبية

30- Aksnes, Dag et al., (2012). Centres of Excellence in the Nordic countries: A comparative study of research excellence policy and excellence centre schemes in Denmark, Finland, Norway and Sweden, Oslo: Nordic Institute for the studies in

Innovation in Research and Education (NIFU.(

31- Arouet, F.M. (2009). Competitive advantage and the new higher education regime. Entelequia. Revista Interdisciplinar, 10, 21-35.

32- Baldwin, D., & Green, J. (1985). University-IndustryRela tions: A Review of the Literature, Journal of the Society of Research Administrators, 15(4), 5-17.

33- Bell, S. (1996). University-Industry Interaction in the Ontario Centres of Excellence. Journal of HigherE ducation, 67(3), 322-348.

34- Bienenstock, A., serger, S., benner, M., lidgard, A., (2014). Combining excellence in education, research and impact: inspiration from Stanford and Berkeley and implications for Swedish universities, Sweden: SNS Förlag.

35- Brad, R., Stanton H., Burnett &Weidenbaum M.,(1993)."Think Tanks in a New World", The Washington Quarterly, l (16), 169-182.

36- Brennan, J., Broek, S., Durazzi, N., Kamphuis, B., Ranga, Marina & Ryan, S. (2014). Study on innovation in higher education: final report. Luxembourg: European Commission Directorate for Education and Training Study on Innovation in Higher Education, Publications Office of the European Union

37- Committee on Research Universities; Board on Higher Education and Workforce; Policy and Global Affairs; National Research Council & Workforce Policy and Global Affairs, (2012). Research Universities and the Future of America: Ten Breakthrough Actions Vital to Our Nation's Prosperity and Security, USA: National Academy of Sciences.

38- Committee on Underrepresented Groups and the Expansion of the Science and Engineering Workforce Pipeline et al., (2011). Expanding Underrepresented Minority Participation: America's Science and Technology Talent at the Crossroads, Washington, D.C.: National Academy Press .

39- Eckersley R. (2001). Measuring Progress, Is life Getting Better?, U.S.A: Scissor Publishing.

40- Frost, T., Birkinshaw J. &, Ensign, P., (2002). Centers of excellence in multinational corporations, Strategic Management Journal, 23(11), 997–1018.

41- George, M. (2010). The lean six sigma guide to doing more with less. U.S.A.: John Wiley and Sons.

42- Greiner, Karen et al., (2012). Developing and Supporting Centers of Excellence for Social and Behavior Change Communication at Tertiary Institutions, USAID.

43- Hellström, T. (2013). Centres of Excellence as a Tool for Capacity Building, Sweeden: OECD.

44- Higher Education Funding Council for England (HEFCE).(2014). Research Excellence Framework2014: The results. Bristol: HEFCE.

45- Howard J. Wiarda (2008). The New Powerhouses: Think Tanks and Foreign Policy, American Foreign Plicy Interests. 30(2), 90-120.

46- Kerr C., (2002). The Gold and the Blue: A Personal Memoir of the University of California, 1949-1967,

Berkeley: University of California Press.

47- Khalil, T.; Lefebvre, L. & Mason R., (2001). Management of technology: the key to prosperity in the third millennium: selected papers from the ninth International Conference on Management of Technology. Emerald Group Publishing .

48- Lane, J. E. &Zimpher, N. L. (2014). Building a Smarter University: Big Data, Innovation, and Analytics, Sunny Press.

49- Li, H., (2002). The Role of Think Tanks in Chinese Foreign Policy, Problems of Post-Communism, 49(2), 1-33.

50- Malkamäki, U.; Aarnio, T.; Lehvo, A. & Pauli, A. (2001). Center OF Excellence Policies in Research Aims and Practices in 17 Countries and Regions, Helsinki: The Academy of Finland.

51- McAlpine, L, Maguire, S. & Dean Lee, M. (2005. The Pedagogy Excellence Project: a professor-student team approach to authentic inquiry. Teaching in Higher Education, 10 (3),.355-370

52- McGann, J., (2012). Global Go to Think Tanks Report and Policy advice, The Think Tanks and Civil Societies Program, Philadelphia: University of Pennsylvania.

53- Michalek A., (2014). Centers of Excellence, New York: Springer

54- Narloch, B. & Dotzenrod, J. (2009). Centers of Excellence Program Lacks Accountability, USA: NDPC Research .

55- National Research Council. (2014). STEM Learning Is Everywhere: Summary of Convocation on Building Learning Systems. Washington, DC: The National Academies Press.

56- National Science Foundation (2009). Women, Minorities, and Persons with Disabilities in Science and Engineering, Washington D.C.: NSF.

57- Orr, D., Jeager, M. & Wespel, J., (2011), New Forms for Public Research: A Concept Paper on Research Excellence Initiatives. Paris: OECD.

58- Plackett, B. (2014). Data Show Arab Scientists Making More Impact. Retrieved from, http://www.al-fanarmedia.org/, accessed,7/5/2014.

59- Pruvot, E., B., Estermann T., (2014). Funding for Excellence, Brussels, Belgium: European University Association

60- Raftery D. (2006). In Pursuit of Teaching Excellence: Encouraging Teaching Excellence in Higher Education. AISHE Conference 2006, Maynooth 31st August-1st September. Retrieved Jan. 15, 2012, from: http://www.aishe.org

61- Reino, Hjerppe, (2005). How the Think- Tanks Can Contribute to an Effective Policy Making?, A Presentation in the International Think Tank Forum, Arranged by The Economic and Social Research Institute ERSI, Japan: Nagoya University.

62- Research Excellence Framework, (2015), Research Excellence Framework 2014: Manager's report, U.K.: REF

63- Rich, Michael, Rand (2002). How think thank interact with the military, invis foreign policy agend,

An electronic joural of the v.s stat,1 , 1-20

64- Schwab, Klaus et al., (2014). The Global Competitiveness Report 2014 –2015, Geneva: The World Economic Forum.

65- Shaw A., (2004). University Research Centers of Excellence for Homeland Security, Washington, D.C.: The National Academies Press .

66- Skelton, A. (2005). Understanding Teaching Excellence in Higher Education: towards a critical approach. London: Routledge

67- The Cranfield University (2014). Excellence in Postgraduate Education: Manufacturing, Materials and Design. London: Higher Education Academy.

68- The German Science Council (WR), (2014). Excellence Initiative Institutions Call for Swift Decision on Future Development, Germany: Joint Press Release.

69- U.S. BUREAU OF LABOR STATISTICS, (2013). Labor Force Characteristics by Race and Ethnicity, Reteieved from http://www.bls.gov/opub/#nls, accessed, accessed 8/9/2014.

70- UNDP, (2011). Arab Knowledge Report: Preparing Future Generations for the Knowledge Society, Dubai, U.A.E: UNDP.

71- UNESCO, (2010). UNESCO SCIENCE REPORT 2010: The Current Status of Science around the World, Poland: UNESCO .

72- USAID/Jordan Tourism Development Project, (2006). Operations Manual for a Model Center of Excellence, Jordan: Tourism Development Project (SIYAHA.(

73- UTPA, Center of Excellence in STEM Education. Retrieved from http://portal.utpa.edu/utpa_main/daa_home/coecs_home/stemgrant_home, accessed, 23/8/2014

74- Wikipedia encyclopedia (2014). Center of Excellence, Retrieved from http://en.wikipedia.org/wiki/Center_of_excellence, accessed,1/7/2014

75- World Bank (2012). Knowledge for Development (K4D), Geneva: World Bank.

76- Yüksel, H., & Cevher, E. (2014). Questioning the Collaboration between Universities and Industry: The Case of Turkey, International Journal of Humanities and Social Science 4(7), 232-243.

Centers of Research Excellence as a Model for Developing Scientific Research in Egyptian Universities: A Suggested Perspective

Khaled Salah Hanafy

Faculty of Education - Alexandria University

Abstract

Many researches clarified the Egyptian universities need to establish and spread centers of research excellence as a starting point to enter the knowledge age and to develop the Egyptian scientific research. The present study attempted through using descriptive method to diagnose the rarlity of Egyptian scientific research, to analyze the features of excellence centers and their goals,to identify obstacles and problems facing Egyptian excellence centers and to analyze some global experiences of establishing excellence centers as: Pan-Texas University, Ontario University, Dokuz Eylul University, Saudian Universities.The study reached a vision of establishing the centers of research excellence in Egyptian Universities in light of the nature of those centers, their features and learned lessons of the experiences of other countries, the analysis of weakness points, strength points, opportunities and threatens in Egyptian excellence centers. This prespective included the principles, basics, philosophy, aims, and means of achievement and finally, the probable difficulties and barriers and how to overcome them.

Key words: Excellence- Centers of research Excellence- Research Excellences- Scientific Research – Higher Education.

IN THE NAME OF ALLAH, THE MOST GRACIOUS,
THE MOST MERCIFUL

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education

Jazan University

JOURNAL OF JAZAN UNIVERSITY

Human Sciences Branch

A Refereed Scientific Periodical

Vol.5 No. 1 Issue Supplement
January 2016 (Rabie' Thani 1437 H)
part 5

7. References:

Citation of the references (within the text) should be indicated by author. Date, style, and references should be listed in an alphabetical order and conform to the following examples: Periodical citations in the text are to be enclosed in one line brackets, e.g.(6).

Periodical references are to be presented in the following

form:

References number in line brackets ( ), author's name followed by a given name and/or initials, the title of an article or periodical (italicized), volume number, year of publication (in parentheses) and pages e.g.

Basahy, A.Y. (1992). Protein and Amino Acid contents in seeds of some soybean cultivate (Glycin Max 1) Arab Gulf J. Sci. Res. 11(2), 221-228.

Book Citation:

Book references should include the following:

Reference number ( ), author's sumame followed by a given name and/or title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

Lehman. H.C. (1953). Age and Achievement. Princeton: Princeton University Press.

8. Content Notes:

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line separating the content notes from the text.

9. The manuscripts and forum items submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions, and if published they do no bear a conclusion or opinion of the Editorial Board.

10. Authors will be provided with 20 reprints free of charge, along with two issues of the journal. Additional copies could be purchased, if ordered when the proofs are returned. Price will be shown on the order form.

11. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

12. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.

13. The journal is not obligated to repeat the research it reaches, whether it was approved for publication or not.

14. All the received research is subject to primary examination by the editorial board in order to determine their eligibility for arbitration. The editorial board is entitled to excusing itself from accepting the research without giving reasons.

15. The journal is published twice a year.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Higher Education
Jazan University
JAZAN UNIVERSITY
A Refereed Scientific Periodical

Publication Rules

The University of Jazan provides an opportunity for scholars to publish their scholarly work on research. The editorial board will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English, and if the due accepted for publication, may not be published elsewhere, without permission of the Editor-in-Chief. The journal issues one volume per year. The types of manuscript classification used by the Editorial Board run as follows:

1. Article:
   An author's original work contributing new knowledge to the field in which research was conducted.
2. Review Article:
   A critical synthesis of the current literature in a particular filed, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.
3. Brief Article:
   A short article (note) with the characteristics of an article.
4. Book Reviews
5. Forum:
   Letters to the editor, comments, responses, preliminary results or findings, and miscellany

General Instructions

1. Submission of manuscripts:
Original manuscripts should be typewritten (one side only), using an A4 size paper, double spaced along with 3 copies. All pages are to be numbered consecutively, including tables and graphs. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. Abstracts:
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require both Arabic and English abstracts, using no more than 200 words, in single column (13cm wide), for each version.

3. Tables and other illustrations:
Tables, charts, figures, and plates should fit the journal's page size (12.5 com x 18cm). All inner drawings must be presented on high quality. Tracing paper is necessary, using black Indian ink as well. Photographs may be submitted, but on glossy print paper in either black or color.

4. Abbreviations and Units:
A4 sizes and quantities should be expressed according to international standards. Standardized abbreviation should only be used. The names of periodicals should be abbreviated in accordance with the words of scientific periodicals.

5. Title Page:
Should contain the title, name of the authors, name and address of the institution, where the work was carried out. The title should be brief and use strong keywords. Scientific names of organism should be clearly stated and should be typed italic.

6. Text:
The organization of the manuscript should be as follows: Introduction, materials, results, discussion, and references. Results and discussions can be combined in one section. Acknowledgement (if needed) should be brief and added before the reference sections.

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Jazan University

JAZAN UNIVERSITY

JOURNAL OF
JAZAN UNIVERSITY
For Human Seiences

A Refereed Scientific Periodical

ISSN: 1658-6921

Vo1.5 No.1 Issue Supplement January 2016(Rabie Thani 1437 H)
part 5