جامعة المجمعة
Majmaah University

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية دورية محكمة تصدر عن مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

العدد : (٢٠) ذو الحجة ١٤٤١ هـ - أغسطس ٢٠٢٠م ردمد: ٦٤٠٤-١٦٥٨

- أبعاد المسؤولية المجتمعية في التربية ودرجة تحققها بجامعة الباحة في ضوء عدد من المتغيرات.

  أ.د. فهد محمد الشعابي الحارثي

- أثر الاعتماد الأكاديمي المؤسسي على أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة من وجهة نظرهم

  د. المتولي إسماعيل بدير

- الأحكام الفقهية المتعلقة بالأمرد.

  د.سلطان بن حذيفة الطوالة

- البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية ببريدة ودورها في تحقيق أهداف التربية الإسلامية.

  د.عقل بن عبدالعزيز العقل

- التَّغاير التَّركيبي في قصة إبراهيم عليه السلام في القرآن الكريم (دراسة نحويَّة دلاليَّة).

  د.مسفر محماس مسفر الكبيري الدوسري، و أ.منصور قناوي توفيق أحمد

- تنفيذ الأحكام الأجنبية المخالفة لقواعد الاختصاص (دراسة مقارنة).

  د.عبدالعزيز بن عبدالله الرشود

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة المجمعة

جامعة المجمعة
Majmaah University

مجلة
العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة علمية دورية محكَّمة
تصدر عن مركز النشر والترجمة – جامعة المجمعة

العدد (٢٠) ذو الحجة ١٤٤١ هـ - أغسطس ٢٠٢٠ ردمد: ١٦٥٨-٦٢٠٤

مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة

التعريف بالمجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

مجلة(علمية-دورية-محكَّمة) تُعْنَى بالنشر في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية، تصدر ثلاثة أعداد في العام (إبريل - أغسطس - ديسمبر) عن مركز النشر والترجمة بجامعة المجمعة. صدر العدد الأول منها في يونيو ٢٠١٢م - رجب ١٤٣٣هـ.

الرؤية:

أن تكون إحدى المجلات العلمية المتميزة وفق معايير قواعد البيانات الدولية.

الرسالة:

دعم النشر العلمي للبحوث المحكَّمة في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية وفق القواعد والأخلاقيات الأكاديمية والبحثية المتعارف عليها.

الأهداف:

١- تعزيز التنوع والتكامل والتراكم المعرفي بين الباحثين في مجالات العلوم الإنسانية والإدارية على مستوى العالم العربي.

٢- الإسهام في نشر المعرفة وتبادلها حول تطور النظريات العلمية في العلوم الإنسانية والإدارية.

٣- تلبية حاجة الباحثين في ميادين العلوم الإنسانية والإدارية محليًّا وإقليميًّا لنشر أبحاثهم وفق معايير التحكيم العلمي التي يُسْتَنَد إليها في الترقيات الأكاديمية.

للمراسلة والاشتراك

المملكة العربية السعودية - مجلة العلوم الإنسانية والإدارية - ص.ب: ٦٦ المجمعة Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box ٦٦ :Almajmaah

هاتف: ٠١٦٤٠٤٣٦٠٩ / ٠١٦٤٠٤١١١٥ - فاكس: ٠١٦٤٣٢٣١٥٦ Tel: 0164043609 / 0164041115 - Fax: 016 4323156

E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© ٢٠٢٠م (١٤٤١هـ) جامعة المجمعة.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأية وسيلة سواء كانت إلكترونية أم آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

الأفكار الواردة في هذه المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولاتعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د.عبدالله بن خليفة السويكت

مدير التحرير

أ.د.مصطفى بن فاروق عبدالعليم

أعضاء هيئة التحرير

أ.د.صالح بن فريح البهلال

د.خالد بن عبدالله الشافي

د.محمد بن عبدالله الجبرين

د.خالد بن ناشي المضيبري

د.مها بنت إبراهيم الكلثم

الهيئة الاستشارية

أ.د. أحمد محمد كشك
جامعة القاهرة – مصر

أ.د. راميش شان شارما
جامعة دلهي – الهند

أ.د. علي أسعد وطفة
جامعة الكويت – الكويت

أ.د. مارك ليتورنو
جامعة ولاية ويبر – أمريكا

أ.د. محمد قيوم
الجامعة الإسلامية العالمية – ماليزيا

أ.د. ناصر سبير
جامعة ملبورن – أستراليا

قواعد النشر في المجلة

القواعد العامة:

١- تنشر المجلة الأبحاث والدراسات الأكاديمية في العلوم الإنسانية والإدارية باللغتين العربية والإنجليزية، وتشمل (إدارة الأعمال، المحاسبة ، القانون، علم الاجتماع، الخدمة الاجتماعية، الإعلام، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الدراسات الإسلامية، الاقتصاد المنزلي، العلوم التربوية)، كما تنشر مراجعات وعروض الكتب، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والمنتديات العلمية، والنشاطات ذات العلاقة.

٢- تنشر المجلة البحوث التي تتوافر فيها الأصالة والابتكار، واتباع المنهجية السليمة، والتوثيق العلمي، مع سلامة الفكر واللغة والأسلوب، وألا يكون البحث مستلًّا من رسالة أو كتاب.

٣- يرسل الباحث بحثه بصيغة وورد وأخرى PDF مع ملخص باللغة العربية لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة متبوعاً بالكلمات المفتاحية (خمس كلمات) وآخر بالإنجليزية على إيميل المجلة jhas@mu.edu.sa ، مع مراجعة البحث لغوياً من قبل متخصص (وارفاق خطاب من المدقق اللغوي إن أمكن ذلك).

٤- أن يتضمن البحث عنوان البحث مع اسم الباحث، ودرجته العلمية، وتخصصه الدقيق، ومكان عمله، وايميله باللغتين العربية والإنجليزية.

٥- يتم ارسال السيرة الذاتية المختصرة للباحث/ للباحثين على أن تتضمن التخصص العام والتخصص الدقيق.

٦- يتم ارسال خطاب طلب نشر البحث بالمجلة باسم رئيس هيئة تحرير المجلة مع إيضاح أنه لم يسبق له النشر أو إرساله إلى أي جهة نشر أخرى، وأنه غير مستل من الماجستير أو الدكتوراه.

٧- ترسل البحوث المقدمة لمحكمين متخصصين تختارهم هيئة التحرير بشكل سري، وللمجلة أن تطلب إجراء تعديلات على البحث حسب رأي المحكمين قبل اعتماد البحث للنشر.

٨- يبلَّغ الباحث بقبول النشر أو رفضه، ولا تُرد أصول المواد إلى أصحابها سواء قُبلت أم لم تقبل.

٩- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في أي مطبوعة أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس التحرير.

١٠- في حالة نشر البحث يُمنح الباحث (٥) مستلات مجانية من بحثه، بالإضافة إلى العدد الذي نُشر فيه بحثه.

القواعد الفنية:

١- يُراعى ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (٣٠) صفحة من القطع(٢١×٢٨)سم، للمتن العربي يستخدم الخط (Lotus Linotype) مقاس (١٤)، والعنوان الرئيسي للعربي مقاس (١٥) عريض، وللمتن الإنجليزي يستخدم الخط (Times New Roman) مقاس (١٢)، والعنوان الرئيسي للإنجليزي مقاس (١٣) عريض، وكذلك الهامش العربي خط (Lotus Linotype) مقاس (١٢)، والهامش الانجليزي خط (Times New Roman)مقاس (١٠)، وأن تكون مراجعات الكتب والتقارير والرسائل العلمية في حدود (٥) صفحات.

٢- ينبغي أن تكون الجداول والرسومات والأشكال مناسبة للمساحة المتاحة في صفحات المجلة (١٢×١٨سم).

٣- تقدم الأعمال المطلوب نشرها على وسائط رقمية باستخدام برامج ويندوز.

٤- يشار إلى المراجع في المتن بذكر الاسم الأخير للمؤلف، ثم سنة النشر بين قوسين مثل: (أبو حطب، ١٤١٢هـ) أو: ويرى أبو حطب (١٤١٢هـ) أن.....، وفي حالة الاقتباس يذكر رقم الصفحة بعد سنة النشر هكذا: (أبو حطب، ١٤١٢هـ: ٧٩)، وإذا كان هناك أكثر من مؤلفين للمصدر فيشار إليهم هكذا: (أبو حطب وآخرون، ١٤١٢هـ).

٥- ترتب المراجع في نهاية البحث ترتيبًا هجائيا حسب الاسم الأخير، وتكتب كافة المراجع التي استند عليها البحث، وإذا كان المرجع كتابًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول.(سنة النشر). عنوان الكتاب بخط مائل. الطبعة غير الأولى، مكان النشر، دار النشر.

مثل: القاضي، يوسف. (١٤٠١هـ). سياسة التعليم والتنمية في المملكة. ط٢، الرياض، دار المريخ.

أما إذا كان المرجع بحثًا فيُتبع في كتابته الآتي:

اسم العائلة للمؤلف، الاسم الأول. (سنة النشر). عنوان البحث. اسم المجلة بخط مائل. العدد، صفحات النشر.

مثل: العبدالقادر، علي. (١٤١٣هـ).» التعليم الأهلي استثمار وإسهام في تنمية الموارد البشرية». مجلة الاقتصاد. العدد ٢٣٤ ، ص ص ٧ – ٢٠

٦- يستحسن اختصار الهوامش إلى أقصى حدٍّ ممكن، وفي حالة استخدامها تكون لتزويد القارئ بمعلومات توضيحية، ويشار إليها بأرقام متسلسلة ضمن البحث، ومن ثم تكون مرقمة حسب التسلسل في نهايته.

٧- تكون الملاحق في نهاية البحث بعد المراجع.

باسم الله المولى الأجلِّ سبحانه، له الحمدُ في الأولى والآخرة، نستفتحُ بالذي هو خير، ربنا عليك توكلنا وإليك أنبنا وإليك المصير، وبعد:

فعلى كثرة ما تموج به الساحة العلمية الأكاديمية من إصدارات دورية، فإن مجلة جامعة المجمعة للعلوم الإنسانية والإدارية، رسمت لنفسها مكانة متميزة، واستطاعت أن تحقق مكسبًا علميًا مبعثه ثقة القراء والباحثين والأكاديميين. وذلك بفضل السياسة التي اتبعتها هيئة تحريرها من دقة وتفان وحسن عمل وإتقان، وتحمل مسؤولية وأمانة، حتى تصل المجلة إلى هذه الصورة والتي يشهد بها إقبال الباحثين على النشر بها، واتخاذها أحد أوعية النشر الموثوقة.

واليوم عزيزي القارئ يسرُّ هيئة التحرير أن تضع بين يديك عددًا جديدًا متنوعًا، وهو العدد العشرون من المجلة، والذي حرصنا فيه على التنوع وقد تضمن هذا العدد ستة بحوث، فقدمنا لك بحثاً في القانون، وبحثاً في الفقه، وبحثاً في النحو والصرف، وبحثين في أصول التربية الإسلامية، وبحثاً في أصول التربية.

وختامًا أشكر هيئة التحرير وفريق العمل المُميز الذي بذل وقته وجهده حتى تصل هذه المجلة بتلك الصورة التي بين أيديكم، وهيئة التحرير تسعد دائماً باستقبال مقترحاتكم وهي محل اعتبار، فما حققته المجلة إنما هو بفضل الله، ثم بتفاعلكم معنا قراءً وكتابًا، ونحن في انتظار مشاركاتكم واقتراحاتكم على بريد المجلة الإلكتروني والحمد لله أولاً وآخرًا.

رئيس التحرير

أ.د.عبدالله بن خليفة السويكت

محتويات العدد

افتتاحية العدد.....

الأبحاث

- أبعاد المسؤولية المجتمعية في التربية ودرجة تحققها بجامعة الباحة في ضوء عدد من المتغيرات.
أ.د. فهد محمد الشعابي الحارثي. ١

- أثر الاعتماد الأكاديمي المؤسسي على أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة من وجهة نظرهم.
د. المتولي إسماعيل بدير ٣٤

- الأحكام الفقهية المتعلقة بالأمرد.
د.سلطان بن حذيفة الطوالة ٧٥

- البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية ببريدة ودورها في تحقيق أهداف التربية الإسلامية.
د.عقل بن عبدالعزيز العقل ١٠٣

- التَّغـاير التَّركيبي في قصة إبراهيم عليه السلام في القرآن الكريم (دراسة نحويَّة دلاليَّة).
د.مسفر محماس مسفر الكبيري الدوسري، و أ.منصور قناوي توفيق أحمد ١٣٦

- تنفيذ الأحكام الأجنبية المخالفة لقواعد الاختصاص (دراسة مقارنة).
د.عبدالعزيز بن عبدالله الرشود ١٧٢

أبعاد المسؤولية المجتمعية في التربية ودرجة تحققها بجامعة الباحة في ضوء عدد من المتغيرات

أ.د. فهد محمد الشعابي الحارثي
أستاذ أصول التربية الإسلامية
كلية التربية - جامعة الباحة

ملخص البحث

تهدف الدراسة إلى بيان درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة في ضوء عدد من المتغيرات، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) من طلبة الدراسات العليا في جامعة الباحة، و(٣٠) من أعضاء لجان التنمية الاجتماعية واللجان الخيرية الأخرى بالباحة. ومن أبرز نتائج الدراسة: أن درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة ككل جاءت (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٥٦). وكذلك درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في البعد الإداري والإجرائي والمتعلق بالبعد الأخلاقي والقيمي جاءت (عالية) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥)، وكان أعلى متوسط حسابي. بينما جاءت درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في البعد المجتمعي (عالية) في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥)، وكان في المرتبة الأخيرة. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء ما توصلت إليه من نتائج.

الكلمات المفتاحية:

أبعاد؛ المسؤولية المجتمعية؛ جامعة الباحة.

Abstract

The study aims at investigating realization of social responsibility dimensions based on a group of variables at Albaha University. The researcher used the descriptive approach and a questionnaire to collect data for the study where the sample consisted of 160 graduate students from College of Education and 30 members from social development and charity societies at Albaha. Results of the study assert a high degree of realization of the dimensions of social responsibility at Albaha University as a whole (M = 3.56). Furthermore, realization of the administrative and operational dimensions that are related to moral and value variable was also high (M = 3.65) which was the highest mean score among others..In addition, realization of the social dimension comes at the sixth level

(M = 3.45) which was the lowest among others.. The current study ended up with a set of recommendations and suggestions for future research.

Keywords:

dimensions, social responsibility, Albaha University

تمهيد

تقوم مؤسسات التعليم بدور مهم وفعّال في تنمية المجتمع والرقي بأفراده، فهي تسعى على الدوام إلى تزويدهم بالمعارف والمهارات والقيم التي تسهم بشكل كبير في بناء الإنسان الصالح. وتعد الجامعات إحدى مؤسسات التعليم العالي، وأكثرها تأثيرا في تنمية المجتمعات، ولها مكانتها في المساهمة في التنمية المستدامة وخدمة المجتمع في ضوء وظائفها الأساسية.

وتعد المسؤولية المجتمعة من أهم مطالب مؤسسات المجتمع بمختلف فئاتها؛ لدورها المؤثر في بناء المجتمع وتقدمه في كافة المستويات، حيث إن قيام المؤسسات بدورها الاجتماعي وتحملها للمسؤولية المجتمعية ينعكس بشكل إيجابي على أفراد المجتمع ومؤسساته الأخرى، بالإضافة إلى صورتها الخارجية أمام المجتمع، كما أنه يؤثر إيجابيا كذلك على منظومة العمل الداخلي في المؤسسة، وما تثمر عنه من تعاون وتنسيق بين منسوبي هذه المؤسسة.

إن الاهتمام بالمسؤولية المجتمعية ونشر ثقافتها وتفعيلها واقعا ملموسا في المجتمع تنطلق من تعاليم ديننا الحنيف، الذي دعا إلى التعاون والتكافل وتنمية المجتمع، وبناء الإنسان، وحثه على العديد من قيم المسؤولية المجتمعة من خلال عدد من النصوص الشرعية.

إنّ النظرة المتأنية لتعاليم الإسلام وشريعته الغراء تبين وتؤكد أن المسؤولية هي أحد أهم المبادئ والأسس التي حرص على غرسها في نفوس أتباعه، لقد قدم الإسلام إطارا متكاملا من الأسس والضوابط والقواعد التي تحكم المجتمع وتنظيم علاقاته

(الشلقامي، ٢٠١٠، ١٢)، وتعتبر المسؤولية المجتمعية التي حث عليها الإسلام تنظيما اجتماعيا يؤسس لبناء مجتمع مستقر ومتماسك، تكتمل فيه جميع العناصر الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسة وغيرها، ويدعو إلى غرس روح المحبة والألفة والرحمة لإنشاء المجتمع المسلم المستقر والمستمر

(العبيد، ٢٠١٦، ٥١٣).

وتمثل المسؤولية المجتمعية إحدى أهم مجالات تحسين الأداء للمؤسسة، وتفعيل دورها في تحقيق التنمية عموما، والتنمية المستدامة على وجه الخصوص، كما أن لها أثرا كبيرا على المجتمع المحيط في تحقيق النمو والارتقاء وتطوير البيئة المجتمعية، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال تحقيق مجالات التنمية المجتمعية (الإدارية، والمجتمعية، والقيمية والأخلاقية، والوطنية والانتمائية، والبيئية والصحية، والمعرفية، والتربوية) في ضوء وظائف الجامعة، والتي تتمثل في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

حيث يؤكد العبيد (٢٠١٦، ٤٨٨) أنه انطلاقا من الدور الاجتماعي والوطني للمؤسسة التربوية باعتبارها المسؤولة في المقام الأول عن بناء تلك الشخصية الإنسانية، وفق المستجدات والتغيرات المتسارعة يتأكد دور الجامعات كمؤسسة تعليمية تربوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية؛ انطلاقا من كونها نظاما تربويا وثقافيا واجتماعيا يرتبط بالعديد من العوامل المجتمعية المباشرة وغير المباشرة، حيث تمثل المرحلة الجامعية قمة الهرم التعليمي.

ولذا كان لزاما على الجامعات السعودية أن تضطلع بدورها في تعزيز المسؤولية المجتمعية بداية من ترسيخ مفاهيمها، ونشر ثقافتها في محيطها الداخلي والخارجي، وتفعيل إسهامها في تنمية المجتمع والرقي به وحل مشكلاته، حيث أضحت المسؤولية المجتمعية من الركائز المهمة التي تبني عليها الجامعة خططها الاستراتيجية.

مشكلة الدراسة:

نظرا لمكانة الجامعات الأكاديمية والعلمية كان لابد

أن تقوم بدورها الريادي في بناء المجتمع وتنميته في مختلف المجالات، وتؤدي هذا الدور من خلال تسخير كافة إمكانياتها لتعزيز مفهوم المسؤولية المجتمعة لدى منسوبيها، ولدى المجتمع الخارجي؛ لتتمكن من تعزيزها لديهم، وبالتالي ممارستها فعليا داخل أسوار الجامعة وخارجها.

وفي إشارة إلى أهمية تعزيز المسؤولية الاجتماعية أقيمت العديد من المؤتمرات المتعلقة بهذا الشأن، منها: المؤتمر العالمي الحادي عشر للندوة العالمية للشباب الإسلامي الذي عقد في جاكرتا عاصمة إندونيسيا عام ٢٠١٠م، وكذلك المؤتمر الدولي الثاني لرابطة الجامعات الإسلامية والمجتمع في مصر عام ٢٠١٠م بعنوان: الجامعات العربية والمسؤولية الاجتماعية تجاه مجتمعاتها

(أبو حماد، ٢٠١١، ٥).

وفي السياق نفسه أكد مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية الذي أقيم في نابلس عام٢٠١١م على تفعيل دور الجامعات في مجال المسؤولية المجتمعية وضمان جودتها، وتحسين نوعية التعليم والبحث العلمي بالجامعات؛ لمواكبة التطورات بالمجتمع المحلي، وضرورة وضع خطة للمسؤولية المجتمعية باعتبارها مكوّنا رئيسا من مكونات الخطة الإستراتيجية المعلن عنها للجامعات (جامعة القدس المفتوحة، ٢٠١١، ٣٤٥).

وعلى الصعيد المحلي تحظى المسؤولية المجتمعية باهتمام ملحوظ من خلال إقامة العديد من المؤتمرات والملتقيات العلمية، حيث أكدت وزارة التعليم على أهمية دور الجامعات في تعزيز المسؤولية المجتمعية، من خلال معرض التعليم العالي والمؤتمر الدولي الرابع الذي أقيم في الرياض عام ١٤٣٤هـ. في حين نظمت جامعة المجمعة ملتقى الجامعات الخليجية والمسؤولية الاجتماعية تحت شعار: رؤى استراتيجية وممارسات فاعلة عام ٢٠١٥م.

وقد تناولت العديد من الدراسات المسؤولية المجتمعية في الجامعات، حين أكدت أكثرها على أن المؤسسات التربوية وفي مقدمتها مؤسسات التعليم العالي مطالبة بتفعيل المسؤولية المجتمعية، وإدراجها ضمن رؤيتها وخطتها الاستراتيجية بهدف الرقي بالمجتمع، وتحقيق التوازن والتكامل بين أبعادها المختلفة وبين مؤسسات المجتمع الأخرى. ومنها دراسة شاهين (٢٠١١، ٨٢) التي أكدت أهمية تطوير ثقافة الأفراد والمؤسسات حول المسؤولية المجتمعية بعامة والمسؤولية المجتمعية للجامعات بخاصة، كما أوصت بمأسسة المسؤولية المجتمعية من خلال تضمينها في خطة الجامعة وأهدافها وإجراءاتها وجوانب تقويم أدائها، وأيضا وضعها في صلب استراتيجياتها للوقوف على احتياجات المجتمع وفئاته باستمرار.

بينما أوصت دراسة الخزاعي وبداح (٢٠١١، ١٣٨) إلى استمرار تفاعل الجامعة مع المجتمع، وتشجيع الدراسات والبحوث المتخصصة في احتياجات المجتمع المحلي في مختلف المجالات. وفي دراسة العبيد (٢٠١٦، ٥٤١) أوصت بالعمل على نشر ثقافة المسؤولية المجتمعية في الجامعات والمجتمع بأكمله، ودعم البحوث التي تعنى بالمسؤولية المجتمعية والاستفادة من توصياتها. أما دراسة الشمري (٢٠١٥، ٩٧) التي تناولت دور الجامعات في تعزيز المسؤولية المجتمعية فقد كشفت أبرز نتائجها عن دور (جيد) للجامعات تجاه المسؤولية المجتمعية بشكل عام.

والجامعات السعودية مطالبة من أي وقت مضى بتفعيل المسؤولية المجتمعية، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال إدراجها ضمن رؤية الجامعة ورسالتها وخططها الاستراتيجية، بحيث تتضمنها البرامج الدراسية والمشاريع البحثية، والمبادرات المجتمعية، وبناء الشراكات؛ كل ذلك بهدف الرقي بالمجتمع وأفراده في كافة المجالات.

وبناء على الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم العالي، وفي ضوء التحديات التي تشهدها المجتمعات فإنه لابد للجامعات أن تعمل على تحقيق المسؤولية المجتمعية وتعزيزها بأبعادها المختلفة، وصياغتها ضمن أولويات الجامعة الاستراتيجية؛ ولذا جاءت هذا الدراسة لتناول هذا الجانب، حيث يرى الباحث أننا بحاجة إلى الوقوف على درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة، وتعزيزها في محيطها الداخلي والخارجي. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في التربية بجامعة الباحة في ضوء عدد من المتغيرات؟

ويحلّل هذا السؤال إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية: (البعد الإداري والإجرائي، البعد المجتمعي، البعد القيمي والأخلاقي، البعد البيئي والصحي، البعد الوطني والانتمائي، البعد المعرفي والتربوي) في جامعة الباحة؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات طلبة الدراسات العليا حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة تبعا لاختلاف الجنس: (ذكر، أنثى) والبرنامج: (ماجستير، دبلوم)؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة تبعا لاختلاف: جهة العضوية، وسنوات الخبرة في المجال الخيري؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف الرئيس الآتي:

بيان درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في التربية بجامعة الباحة في ضوء عدد من المتغيرات. ويندرج تحت هذا الهدف الرئيس الأهداف الفرعية الآتية:

١. بيان درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية: (البعد الإداري والإجرائي، البعد المجتمعي، البعد القيمي والأخلاقي، البعد البيئي والصحي، البعد الوطني والانتمائي، البعد المعرفي والتربوي) في جامعة الباحة.

٢. تحديد الفروق الدالة إحصائيا في استجابات طلبة الدراسات العليا حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة تبعا لاختلاف الجنس، ونوع البرنامج.

٣. الكشف عن الفروق الدالة إحصائيا في استجابات أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة تبعا لاختلاف جهة العضوية، وسنوات الخبرة في المجال.

أهمية الدراسة:

تكتسب هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

- تسهم في نشر الوعي حول أهمية المسؤولية المجتمعية بأبعادها المختلفة، من خلال إثراء المكتبة التربوية في مجال الأصول الاجتماعية للتربية، وكذلك قيام الجامعة بدورها البحثي للرقي بالمجتمع وتطوره.

- تسهم الدراسة في تحقيق التكامل التربوي بين علوم التربية، وبيان الدور المجتمعي للمؤسسات التربوية.

- مسؤولية الجامعات في المجتمع، والوقوف على واقع تعزيز المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة داخليا وخارجيا، ومعرفة جوانب القوة والضعف لتفعيل المسؤولية المجتمعية بشكل أفضل؛ لتتحمل المؤسسات التربوية - وفي مقدمتها الجامعات - مسؤوليتها في هذا الجانب المهم وتفعيلها على المستوى الداخلي والخارجي للجامعة.

- تمثل المسؤولية المجتمعية أولوية للجامعات ضمن خططها الاستراتيجية، وتعزيز العلاقة بين الجامعة

والمجتمع لتحقيق التنمية المستدامة، والتأكيد على دور الجامعات في الالتزام أخلاقيا بتطوير المجتمع وحل مشكلاته.

- تسهم في معرفة واقع أبعاد المسؤولية المجتمعية للجامعة، وتزويد الجامعة والمجتمع من خلال النتائج التي سوف تتوصل إليها بواقع العلاقة المتبادلة بين الطرفين، ومن ثم مساعدة صانع القرار للتعرّف عليه، وبالتالي العمل على تحسينه وتعزيزه، من خلال الآليات والأساليب التي تتناسب ودور الجامعات في المجتمع.

مصطلحات الدراسة:

أما المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة فهي:

المسؤولية المجتمعية: تعرف على أنها التزامات المنظمة بواجباتها تجاه المجتمع الذي تعمل فيه، وذلك من خلال المساهمة بمجموعة الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والبيئية والتعليمية؛ مما يسهم في الحفاظ على مسيرة التنمية المستدامة بالمجتمع (باقنديل، ٢٠٠٨، ٣٤). ويتبنى الباحث في هذه الدراسة تعريف الشمري (٢٠١٥، ١٠٢) بأنها الالتزام الطوعي للجامعات السعودية تجاه مجتمعها الداخلي (الأساتذة، والطلبة، والعاملين) والخارجي الذي توجد فيه بالشكل الذي يحقق التنمية المستدامة والمتكاملة.

لجان التنمية الاجتماعية: يقصد بها اللجان الأهلية المحلية التطوعية التي تعمل تحت إشراف وزارة الشؤون الاجتماعية، وتخضع للمادة السابعة من القواعد التنفيذية في اللائحة التنظيمية لمراكز التنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية...(الثنيان، ٢٠١٣، ٩) وتسمى بـــ(لجان التنمية الاجتماعية) والموجودة في منطقة الباحة.

الجمعيات الخيرية الأخرى: تعرف وزارة العمل والتنمية الاجتماعية المؤسسة الخيرية بأنها كل منشأة خيرية يكون غرضها الأساسي تقديم خدمة اجتماعية خيرية لأفراد أو جهات معينة، دون أن تستهدف الربح المادي، وتنشأ من قبل فرد أو مجموعة أفراد (وزارة العمل والتنمية الاجتماعية، ٢٠٠٩).

حدود الدراسة:

وتتمثل فيما يلي:

- في حدودها الموضوعية اقتصرت هذه الدراسة على بيان أبعاد المسؤولية المجتمعية: (البعد الإداري والإجرائي، البعد المجتمعي، البعد القيمي والأخلاقي، البعد البيئي والصحي، البعد الوطني والانتمائي، البعد المعرفي والتربوي).

- في حدودها المكانية اقتصرت الدراسة على كلية التربية بجامعة الباحة، ولجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية الأخرى في الباحة.

- في حدودها الزمانية اقتصرت هذه الدراسة على وقت إعداد هذا البحث وتطبيق أداته في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٧-١٤٣٨هـ.

- في حدودها البشرية اقتصرت الدراسة على طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة، وأعضاء لجان التنمية الاجتماعية، وأعضاء الجمعيات الخيرية الأخرى في الباحة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يدور مفهوم المسؤولية المجتمعية في مضمونه حول التزام المؤسسات بواجبها لتحقيق التنمية المستدامة والرقي بالمجتمع. ويمكن للباحث فيما سيأتي تناول المفهوم، والأهمية، ومسؤولية الجامعات، وأبعاد المسؤولية المجتمعية للجامعات.

فالمسؤولية المجتمعية تتمثل في ثقافة الالتزام ضمن أولويات التخطيط الاستراتيجي للمنظمة، وتوفير الدعم والمساندة التامة من قبل الإدارة العليا تجاه التنمية

المستدامة بأبعادها الثلاثة: الاقتصادية، والمجتمعية، والبيئية (عمر وآخرون،٢٠١٢، ٣٤)، أي أنها التزام أخلاقي من قبل المؤسسة نحو المجتمع بدعم إداري نتيجة الوعي العام بهذه الثقافة تجاه المجتمع؛ لتكون عنصرا أساسيا في خطتها الاستراتيجية.

وتُعرّف بأنها مسؤولية المنظمة تجاه تأثيرات قراراتها وأنشطتها على المجتمع والبيئة، وذلك من خلال سلوك أخلاقي يتسم بالشفافية، والذي من شأنه المساهمة في التنمية المستدامة متضمنة صحة ورخاء المجتمع، ويأخذ في الاعتبار توقعات الأطراف المعنية، ويتماشى مع القوانين المطبقة، ومعايير السلوك الدولية، ويدمج عبر المنظمة ويمارس من خلال علاقاتها

(ISO 26000,3 ,2010). إن المسؤولية المجتمعية -بصورة عامة - هي ما تقدمه المؤسسات الحكومية أو الأهلية للمجتمع ؛ بهدف الرقي به وحل مشكلاته لتحقيق تنمية مستدامة أفضل في مختلف المجالات.

ويعد التعليم الجامعي هو الأساس الاستراتيجي لدفع حركة التنمية في المجتمع، والمدخل في تحقيق أهداف خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية واحتياجاتها، ومن ثم فإن أي مجتمع ينشد التقدم والرقي يلزمه تبني استراتيجية تتيح له توظيف مؤسسات التعليم الجامعي في اتجاه المستوى المأمول (جابر، ومهدي،٢٠١١، ١٦٦).

وتتحمل الجامعات العبء الأكبر تجاه تحقيق المسؤولية المجتمعية في مجتمعها الداخلي، وكذلك في المجتمع الخارجي، من خلال تعزيزها لدى طلبتها ومنسوبيها باعتبارها مؤسسة تربوية مهمة ومؤثرة في المجتمع.

حيث لقي موضوع المسؤولية المجتمعية للجامعات مؤخرا اهتماما واسعا؛ بالنظر إلى الحاجة لإبرازه ومأسسته وإدراجه ضمن منظومة العمل الإداري الجامعي، وتضمينه في مناهج الجامعات وأدوارها ومخرجاتها، بالشكل الذي يؤسس لفكر استراتيجي تنافسي يخدم المجتمع وقضاياه، ويتناول مشكلاته، ويقدم الحلول المناسبة لها (الشمري،٢٠١٥، ٩٩). وفي السياق نفسه يشير باهي (٢٠١٣، ٤٥) إلى أن المسؤولية المجتمعية للجامعات، يمكن أن تكون هي مسؤولية الجامعة في ممارسة المبادئ والقيم، من خلال مهامها الأساسية في التدريس وإشراك المجتمع، التي تشمل الالتزام بالعدالة والمساواة، والاستدامة في التنمية والاعتراف بالحرية، وتقدير التنوع، وتعزيز حقوق الإنسان والديمقراطية والمسؤولية المدنية.

فدور الجامعات المتمثل في إحدى وظائفها تجاه المجتمع تحت مفهوم خدمة المجتمع لا يقف عند حد معين، بل يتجاوز ذلك إلى التزام أخلاقي يحكم قرارات الجامعة وعلاقاتها، كما أشارت إحدى الدراسات إلى ذلك حين ذكرت أن هناك فرقا بين وظيفة خدمة الجامعة للمجتمع وتبني الجامعة للمسؤولية الاجتماعية، فوظيفة خدمة المجتمع هي نشاط تعليمي موجه إلى غير طلاب الجامعة؛ بغرض إحداث تغيرات سلوكية وتنموية في البيئة المحيطة...أما المسؤولية المجتمعية للجامعة فتمتاز بمزايا جوهرية في كونها التزاما أخلاقيا مستمرا، وتؤثر على جميع الخطط والقرارات التي تتخذ في الجامعة، وتنعكس على جميع وظائف الجامعة، وتبرز من خلال رسالة الجامعة وأهدافها(في: الخليوي، ٢٠١٦، ٨٣). وتبرز أهمية الحاجة إلى تعزيز دور الجامعات في تحقيق المسؤولية المجتمعية في كونها من أهم مؤسسات المجتمع، وأكثرها تأثيرا في تقدمه والارتقاء به في كافة المجالات.

كما تعتبر المسؤولية المجتمعية للجامعات سياسة ذات إطار أخلاقي لأداء مجتمع الجامعة من (طلبة، وأعضاء تدريس، وموظفين) وذلك من خلال التفاعل مع المجتمع لتعزيز تنمية إنسانية مستدامة

(Josscy & Josscy, 2008).

وعليه فإنّ المسؤولية المجتمعية للجامعة تُعرّف على أنها

التزام الجامعة – قولا وعملا – بمجموعة مبادئ وقيم من شأنها تحسين نوعية الحياة لموظفيها وطلبتها ، وللمجتمع المحلي وللمجتمع بأكمله (كمال،٢٠١١، ٣٤). في حين تعرفها نوف الخليوي (٢٠١٦، ٨٩) بأنها أداء الجامعة لأدوارها المجتمعية التي التزمت بها أخلاقيا، وذلك ضمن وظائفها الأساسية المتمثلة في التدريس، والبحث العلمي، والخدمة المجتمعية، والإسهام المهني. أما باهي (٢٠١٣، ٤٥) فذكر بأنها التزام الجامعة بممارسة مجموعة من المبادئ والقيم من خلال وظائفها الرئيسية والمتمثلة في: التدريس، والبحث العلمي، والشراكة المجتمعية، والإدارة المؤسسية، والمتمثلة في ممارسات العمل وحفظ حقوق الإنسان. ويعرف الهذلي (٢٠١٥، ٥١) المسؤولية المجتمعية للجامعات بأنها مسؤولية الجامعة عن مدى تأثير قراراتها وأنشطتها التي تمارسها من خلال وظائفها وأدوارها على المجتمع والبيئة التي تنتمي إليها، وذلك بممارسة سلوك أخلاقي يتسم بالمسؤولية، ويهدف إلى تحقيق التنمية المستدامة في المجال الإداري والتعليمي والمعرفي والاجتماعي، بتبني ثقافة تنظيمية تساعد على تنمية المسؤولية الاجتماعية.

ويلاحظ من قراءة التعريفات السابقة للمسؤولية المجتمعية للجامعات أنها أشارت إلى التزام أخلاقي من قبل الجامعة تجاه مجتمعها الداخلي والمجتمع الخارجي بشكل عام؛ بهدف تحقيق التنمية المستدامة في مختلف المجالات في ضوء وظائفها الرئيسية، وهي بذلك تشكل مسؤولية وطنية تسهم في الرقي بالمجتمع ومساعدته في تجاوز التحديات التي تواجهه.

ومن المهم أن تسعى الجامعة إلى تعزيز المسؤولية المجتمعية من خلال رؤيتها ورسالتها وأهدافها، وتمشيا مع توجهات وزارة التعليم نحو تعزيز المسؤولية المجتمعية للجامعات السعودية؛ لتحقيق التعاون والمشاركة العلمية والعملية الفاعلة بين الجامعات والمجتمعات المحلية (وزارة التعليم العالي، ٢٠١٣). وكان لابد أن تعمل على تعزيز المسؤولية المجتمعية، ولن يتأتى لها ذلك إلا من خلال نشر الوعي العام من خلال قنواتها المختلفة، وتضمين المسؤولية المجتمعية في رسالة الجامعة وخطتها الاستراتيجية، وكذلك ضمن المتطلبات العلمية لمختلف التخصصات.

ولقد أظهر الأدب التربوي المتعلق بالمسؤولية المجتمعية أن هناك اختلافا في تحديد أبعادها وتنوعا في مسمياتها، وربما يعود ذلك إلى اختلاف الزاوية التي ينظر إليها الباحثون لتلك الأبعاد ، أو اختلاف التخصص أو الهدف، حيث حددت في ثلاثة أبعاد: الاجتماعي ، والاقتصادي ،والبيئي كما في دراسة (عمر وآخرين٢٠١٢)، وأبعاد تتمثل في الاهتمام بمشكلات وقضايا المجتمع ، والاهتمام بالمستفيدين من الطلبة ، والاهتمام بالعاملين كما في دراسة (باقنديل ٢٠٠٨)، في حين ذكرت دراسة أخرى أن للمسؤولية المجتمعية أربعة أبعاد وهي: الخيرية والأخلاقية والقانونية والاقتصادية التي أوردها قاشي (٢٠١٦) عن Carol، وكما في دراسة (عوض وحجازي٢٠١٣) جاءت الأبعاد، الاجتماعية والوطنية والأخلاقية والدينية والشخصية، وهناك من جعلها في ستة أبعاد كما أوردها الشمري (٢٠١٥، ١٠٣) وهو اختيار الباحث لهذه الدراسة ؛ باعتبارها تتناسب مع أدوار الجامعة في تعزيز المسؤولية المجتمعية، والتي تتمثل فيما يلي:

١. البعد الإداري والإجرائي: ويتضمن مجموعة الخطط والنظم والتوجيهات المعتمدة في الجامعة التي تدعم عملها في مسؤوليتها المجتمعية.

٢. البعد المجتمعي: ويتضمن مجموعة الممارسات والتوجهات التي تعتمدها الجامعة لبناء علاقاتها بالمجتمع.

٣. البعد الأخلاقي والقيمي: وهو مجموعة الممارسات والتوجهات التي تعتمدها الجامعة لبناء الجانب

الأخلاقي والقيمي للمجتمع.

٤. البعد البيئي والصحي: وهو مجموعة الممارسات والتوجهات التي تعتمدها الجامعة لحماية البيئة وتحسين الجانب الصحي للمجتمع.

٥. البعد الوطني والانتمائي: وهو مجموعة الممارسات والتوجهات التي تعتمدها الجامعة لدعم الانتماء الوطني، وترسيخ المسؤولية الوطنية لدى المجتمع.

٦. البعد المعرفي والتربوي: وهو مجموعة الممارسات والتوجهات التي تعتمدها الجامعة لتطوير الجانب المعرفي والتربوي بشكل عام، وترسيخ مفهوم المسؤولية المجتمعية بشكل خاص.

إن التوازن في تناول المسؤولية المجتمعية – بمختلف أبعادها ضمن رؤية الجامعات وخططها الاستراتيجية – يتيح بشكل كبير فرصة نجاح ترسيخها لدى المجتمع الداخلي والخارجي للجامعة، بحيث تتحول من مجرد شعارات إلى ثقافة سائدة بين أفرادها ، وبالتالي ممارسة فعلية ومؤثرة.

دراسات سابقة:

أجرى العبيد (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى بيان منطلق ومفهوم وأهداف ومستويات وعناصر وأسس ومعوقات المسؤولية الاجتماعية، وبيان دور المؤسسات التربوية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها، مع تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنميتها لدى طلابها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى بيان مفهوم نظري عام للمسؤولية الاجتماعية ، مع تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها من خلال ثلاثة مداخل: المدخل المستقل، والمدخل التشريبي، والمدخل التكاملي.

وهدفت دراسة الخليوي (٢٠١٦) إلى تقديم تصور مقترح لتفعيل المسؤولية المجتمعية في وظائف الجامعات السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ثم قدمت الدراسة تصورا مقترحا لتفعيل المسؤولية المجتمعية في وظائف الجامعات، بعد مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، ومن ثم بناء آلية تمكن الجامعات من تحقيق مسؤوليتها المجتمعية من خلال تلك الوظائف.

بينما أجرى الشمري (٢٠١٥) دراسته التي هدفت إلى التعرف على دور الجامعة تجاه المسؤولية المجتمعية في الجامعات الحكومية في مدينة الرياض، مع تقديم مقترحات تطور أداء الجامعات في هذا الجانب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، واعتمد الاستبانة أداة لجمع البيانات، وزعت على عينة عشوائية طبقية بلغت (١٠٧) من منسوبي الجامعات الحكومية في مدينة الرياض، وكان من أبرز نتائجها أنها كشفت عن دور (جيد) للجامعات تجاه المسؤولية المجتمعية بشكل عام.

أما دراسة شلدان وصايمة (٢٠١٤) فقد هدفت إلى التعرف على المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تفعيلها، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعدا استبانة مكونة من (٥٠) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) من أعضاء هيئة التدريس، وأشارت أبرز النتائج إلى أن المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بلغت (٧٩,٥٨ ٪) بدرجة كبيرة، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير الجنس والسن.

وكذلك دراسة عوض وحجازي(٢٠١٣) التي هدفت إلى معرفة واقع المسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة، وتحديد أثر كل من متغيرات البرنامج الأكاديمي على درجة المسؤولية المجتمعية لديهم، مع وضع تصور مقترح، واستخدم الباحثان

المنهج الوصفي، واختار الباحثان عينة طبقية عشوائية تكونت من (٥٠٠) طالب وطالبة، طبق الباحثان عليهم استبانة من إعدادهما، وتوصلت الدراسة إلى أن متوسط الدرجة الكلية للمسؤولية المجتمعية لدى الطلبة في جميع المجالات بلغت (٧٢,٨ ٪) بدرجة كبيرة، وكانت أعلى درجة في مجال المسؤولية الجماعية ، تلاها المسؤولية الوطنية ، ثم الدينية والأخلاقية، ثم الشخصية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا لدى الطلبة تبعا لمتغير الجنس.

في حين هدفت دراسة(Alcota et al. (2013 إلى معرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب في واقع المسؤولية المجتمعية بأبعادها المختلفة، وتم استخدام أسلوب المقابلة لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من ستة عشر، منهم ثمانية من أعضاء هيئة التدريس وستة من الطلاب، وجاءت أبرز النتائج على النحو التالي: أن الأساتذة والطلاب لا يجدون التشجيع الكافي للالتزام بالمسؤولية المجتمعية ضمن المقررات الدراسية والأنشطة التعليمية فيها.

أما دراسة الخزاعي وبدح (٢٠١١) فهدفت إلى معرفة تقدير أعضاء هيئة التدريس للمسؤولية المجتمعية لجامعة البلقاء التطبيقية لخدمة المجتمع الأردني، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، واستخدما الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء جامعة البلقاء التطبيقية، وأشارت نتائج الدراسة إلى تقدير (كبير) لدى أعضاء هيئة التدريس عن الخدمات التي تقوم بها الجامعة لخدمة المجتمع الأردني التي تنسجم مع رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها.

بينما جاءت دراسة Nejati. Et al (2011) بهدف التعرف على واقع اهتمام الجامعات بالمسؤولية المجتمعية، ومعرفة مدى التزامها بمفاهيمها، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتم اختيار عينة الدراسة للجامعات العشر الأولى المختارة من قبل التايمز٢٠٠٩م، وأظهرت النتائج أن الجامعات العالمية الرائدة ملتزمة بمسؤوليتها المجتمعية، وتفاوت الجامعات في تفعيل المسؤولية المجتمعية باختلاف المجالات لكل جامعة، حيث أظهرت بعض الجامعات اهتماما بالجانب الصحي، واتفقت الجامعات في اهتمامها بالمحافظة على البيئة وتقديم مبادرات مختلفة، وأن مبدأ المسؤولية المجتمعية جاء ضمن رؤية ورسالة الجامعات.

في حين أن دراسة باقنديل (٢٠٠٨) هدفت إلى التعرف على درجة المسؤولية الاجتماعية للكليات الأهلية بمدينة جدة كما يدركها منسوبوها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي من خلال أداة الدراسة (الاستبانة)، وطبقت على أعضاء هيئة التدريس ورؤساء الأقسام والإداريين البالغ عددهم (١٧٩)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة المسؤولية الاجتماعية للكليات الأهلية كما يدركها منسوبوها متوسطة، كما أن ممارسة الكليات الأهلية للمسؤولية الاجتماعية (الاهتمام بمشكلات وقضايا المجتمع، والاهتمام بالمستفيدين من الطلاب والطالبات، والاهتمام بالعاملين) كانت بدرجة متوسطة، وجاء محور المحافظة على البيئة والطاقة بدرجة عالية.

أما دراسة Hersh & Schneidder (2005) فقد هدفت إلى بيان مفهوم المسؤولية الاجتماعية الفردية والمجتمعية والتفاعل بينهما، ودور الجامعة في تعزيزيها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي حيث تناولت التقرير الصادر من قبل رابطة الكليات والجامعات الأمريكية الصادر في عام ٢٠٢٠م، وتوصلت إلى أن تحقيق المسؤولية الاجتماعية الفردية والمجتمعية في الكليات والجامعات تكون موجهة، ولابد من نشر ثقافة المسؤولية المجتمعية من خلال المناهج، وأن تتضمنها رسالة الجامعة.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في جوانب،

واختلفت عنها في جوانب أخرى، كما يلي:

- تتفق الدراسة الحالية مع بعض الدراسات في كونها تناولت دور الجامعة أو الكلية أو القسم في تحقيق المسؤولية المجتمعية، كما في دراسة (الشمري)، ودراسة (شلدان وصائمة)، ودراسة (الخزاعي وبدح) ودراسة (Nejati. Et al) ودراسة (باقنديل)، بينما تختلف مع بقية الدراسات في هدف منها حيث تنوعت أهداف بعض الدراسات السابقة بين بيان مفهوم المسؤولية المجتمعية وأهدافها كما في دراسة (العبيد) ودراسة

(Hersh & Schneidder)، وبين التعرّف على واقع المسؤولية المجتمعية لدى طلبة الجامعة كما في دراسة (عوض وحجازي) ودراسة (Alcota et al) وأخرى تناولت تقديم تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات في تعزيز المسؤولية المجتمعية كما في دراسة (الخليوي) ودراسة (العبيد).

- اتفقت الدراسة الحالية في اختيارها لنوع العينة جزئيا مع كل من دراسة (عوض وحجازي) ودراسة

(Alcota et al) حيث طبقت الدراسة على طلبة الجامعة إلا أن الدراسة الحالية تختلف في أنها طبقت على طلبة الدراسات العليا، وكذلك على عينة من أعضاء لجان التنمية الاجتماعية ولجان الجمعيات الخيرية الأخرى. بينما طبقت معظم الدراسات السابقة التي تناولت دور الجامعات في تعزيز المسؤولية المجتمعية على أعضاء هيئة التدريس أو القيادات أو الموظفين في الجامعة.

- تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي وأداة الدراسة.

- تركز الدراسة الحالية على بيان درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة في محيطها الداخلي من خلال معرفة رأي طلبة الدراسات العليا، وفي محيطها الخارجي من خلال أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية.

- أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الأدب التربوي المتعلق بالمسؤولية المجتمعية، وكذلك في تحدي أداة الدراسة، وفي تفسير النتائج وربطها بنتائج الدراسات السابقة اتفاقا واختلافا.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي)، وهو ذلك النوع من البحوث الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلا (العساف، ٢٠٠٣، ١٩١)، حيث يصف الظاهرة، ويحددها، ويساعد على التعرّف على جوانب القوة والضعف، وبالتالي تفسير البيانات.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا بكلية التربية في جامعة الباحة، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ، وعددهم (٧٤٤) طالبا وطالبة، وكذلك من أعضاء لجان التنمية الاجتماعية وأعضاء لجان الجمعيات الخيرية الأخرى بالباحة، وعددهم (٨٣) عضوا.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من(١٣٠) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا بجامعة الباحة، وهو ما نسبته (١٧,٤ ٪) من المجتمع الأصلي، وتم اختيار العينة بالطريقة الطبقية العشوائية. ومن (٣٠) عضوا من أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية الأخرى، وهو ما نسبته (٣٦ ٪) من المجتمع الأصلي، وذلك بعد استبعاد الاستبانات غير المكتملة. والجدول رقم (١) والجدول رقم (٢) يوضحان عينة الدراسة وفق بياناتهم الأولية:

جدول رقم (١)
توزيع عينة طلبة الدراسات العليا وفق بياناتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	65	50.0
	أنثى	65	50.0
البرنامج	ماجستير	78	60.0
	دبلوم	52	40.0
المجموع		**130**	**100.0**

جدول رقم (٢)
توزيع عينة أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية وفق بياناتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	21	70.0
	أنثى	9	30.0
جهة العضوية	لجنة التنمية الاجتماعية	10	33.3
	جهة خيرية أخرى	20	66.7
عدد سنوات الخبرة في المجال الخيري	أقل من 5 سنوات	8	26.7
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	11	36.7
	من 10سنوات فأكثر	7	23.3
	بدون خبرة	4	13.3
المجموع		**30**	**100.0**

الأساليب الإحصائية المستخدمة: استخدم الباحث في معالجة بيانات هذه الدراسة الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة الدراسة وأهدافها، وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لتحديد استجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة. ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة. ومعامل ألفاكرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة، واختبار (ت) لإثبات دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات استجابات عينة طلبة الدراسات العليا حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة باختلاف الجنس واختلاف البرنامج. واختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق ابعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة باختلاف جهة العضوية. اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق في استجابات عينة أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة باختلاف عدد سنوات الخبرة في المجال الخيري.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة للتعرف على درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة في ضوء عدد من المتغيرات، وهي من إعداد (الشمري ٢٠١٥) وتكونت من (٦٣) عبارة موزعة على ستة أبعاد: البعد الأول:

الإداري والإجرائي، وعدد عباراته (١٤)، والبعد الثاني: المجتمعي، وعدد عباراته (١٢)، والبعد الثالث: الأخلاقي والقيمي، وعدد عباراته (١٠)، والبعد الرابع: البيئي والصحي، وعدد عباراته (٨)، والبعد الخامس: الوطني والانتمائي، وعدد عباراته (١٠)، والبعد السادس: المعرفي والتربوي، وعدد عباراته (٩).

صدق الأداة وثباتها: تم التحقق من الصدق الظاهري للأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من المختصين وخبراء التربية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وعددهم (١٣).

صدق الاتساق الداخلي: استخدم معامل ارتباط بيرسون (الاتساق الداخلي) لقياس معامل الصدق الداخلي، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وبين بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة، وبين أبعاد الاستبانة للدرجة الكلية للاستبانة، وكانت النتائج التي تم الحصول عليها كلها (دالة إحصائيا) عند مستوى (٠١ , ٠).

أما ثبات الأداة فقد تّم حسابه عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ على عينة عددها (٤٠)، وكان معامل الثبات (٩٨ , ٠) وهو معامل مرتفع مما يدل على ثبات الاستبانة.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (عالية جدا=٥، عالية=٤، متوسطة=٣، منخفضة=٢، منخفضة جدا=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٥-١) ÷ ٥ = ٨٠ , ٠

لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٣)
توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

درجة التحقق	مدى المتوسطات
عالية جدا	5.00 – 4.21
عالية	4.20 – 3.41
متوسطة	3.40 – 2.61
منخفضة	2.60 – 1.81
منخفضة جدا	1.80 – 1.00

نتائج الدراسة ومناقشتها:

١- السؤال الأول: ما درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية: (البعد الإداري والإجرائي، البعد المجتمعي، البعد القيمي والأخلاقي، البعد البيئي والصحي، البعد الوطني والانتمائي، البعد المعرفي والتربوي) في جامعة الباحة؟

وللإجابة على السؤال السابق تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة، وتاليا عرضا لكل بعد من أبعاد مقياس المسؤولية المجتمعية:

١-١-البعد الإداري والإجرائي للمسؤولية المجتمعية:

جدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق
البعد الإداري والإجرائي للمسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة

م	العبـارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
1	تحدد الجامعة هيئة تشرف على أنشطة المسؤولية المجتمعية.	3.86	0.96	1	عالية
5	تعقد الجامعة مؤتمرات تساعد في ترقية المجتمع وحل مشكلاته.	3.86	1.06	1	عالية
9	توظف الجامعة مواقع التواصل الاجتماعية في تعزيز مفاهيم المسؤولية	3.77	1.08	3	عالية
10	تقدم الجامعة لأفراد المجتمع دورات تدريبية في تنمية إدارة المشاريع	3.74	1.06	4	عالية
2	تتبنى الجامعة خطة ونظاما واضحا للمسؤولية المجتمعية.	3.68	1.09	5	عالية
13	ترعى الجامعة النشاطات الثقافية بشكل مستمر.	3.67	1.01	6	عالية
7	تشجع الجامعة تأسيس الجمعيات الطلابية المرتبطة بالمجتمع وقضاياه.	3.65	1.08	7	عالية
8	تدرج الجامعة ضمن برامجها مساقات مرتبطة بالمسؤولية المجتمعية.	3.62	0.92	8	عالية
6	تقدم الجامعة خدمات استشارية لمؤسسات المجتمع المختلفة.	3.59	1.08	9	عالية
11	تعقد الجامعة دورات مجانية لنشر الوعي بالمسؤولية المجتمعية.	3.59	1.29	9	عالية
14	تقدم الجامعة مجموعة من الحوافز والتسهيلات لأعضاء هيئة التدريس المنخرطين في خدمة	3.58	1.01	11	عالية
4	تقدم الجامعة دراسات تقويمية لأدائها حول المسؤولية المجتمعية.	3.58	1.10	11	عالية
12	تصدر الجامعة نشرات دورية تسهم في زيادة الوعي بالمسؤولية المجتمعية.	3.50	1.15	13	عالية
3	تضع الجامعة ميزانية واضحة ومفصلة للمسؤولية المجتمعية.	3.47	1.08	14	عالية
	المتوسط* العام للبعد	**3.65**	**0.86**		**عالية**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول السابق (٤) أنّ البعد الأول: (درجة تحقق البعد الإداري والإجرائي للمسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة) يتكون من (١٤) عبارة، جاءت درجة التحقق في جميعها (عالية)، حيث جاء المتوسط الحسابي لها ما بين (٣,٤٧ - ٣,٨٦)، وهذا المتوسط يقع ضمن الفئة الثانية للمقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (٣,٤١ - ٤,٢٠). وتشير هذه النتيجة إلى أن الدور المتعلق بالبعد الإداري والإجرائي في تعزيز المسؤولية المجتمعية واضح لدى أفراد العينة، حيث جاءت استجاباتهم على جميع فقرات هذا البعد عند درجة تحقق عالية، على الرغم من أن هناك صعوبات إدارية وهيكلية لدى بعض الجامعات أشار إليها نافع (١٤٣٧، ٢٥) فيما يتعلق بتحقيق المسؤولية المجتمعية بين الجامعات ومؤسسات المجتمع الأخرى.

ويشير الجدول كذلك إلى أن العبارة (١) « تحدد الجامعة هيئة تشرف على أنشطة المسؤولية المجتمعية » والعبارة رقم (٥) « تعقد الجامعة مؤتمرات تساعد في ترقية المجتمع وحل مشكلاته » حصلتا على أعلى متوسط حسابي (٣,٨٦) عند درجة التحقق (عالية) بانحراف معياري (٠,٩٦) و (١,٠٦) ، ويرى الباحث أن هذه النتيجة إيجابية فيما يتعلق بالبعد الإداري والإجرائي حيث إنه من الضرورة إنشاء هيكلة إدارية للمسؤولية المجتمعية في الجامعات، تقوم بدورها في تعزيز المفاهيم والأنشطة التي تعمل على نشر وترسيخ هذه الثقافة داخل الجامعة وخارجها من خلال التخطيط والتنفيذ، والاستفادة من الدول التي لها السبق في هذا الميدان. حيث أكد نافع (١٤٣٧، ٢٧) إلى أهمية وضع هيكل تنظيمي يحدد الاختصاصات وأنه من متطلبات نجاح

المسؤولية المجتمعية.

وجاءت العبارة (٩) « توظف الجامعة مواقع التواصل الاجتماعية في تعزيز مفاهيم المسؤولية المجتمعية » في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣,٧٧) بدرجة تحقق (عالية) وبانحراف معياري (١,٠٨) ، وتشير هذه النتيجة إلى أهمية استثمار مواقع التواصل الاجتماعي، وهي ما يمثل الإعلام الجديد الأكثر تأثيرا على الفرد والمجتمع، والاستخدام الأمثل لمواقع التواصل الاجتماعي من خلال نشر الوعي وترسيخ المفاهيم الحقيقية للمسؤولية المجتمعية، وهو ما أكدته دراسة (عوض، ٢٠١١) حينما أشار إلى الحاجة إلى توظيف مواقع وشبكات التواصل الاجتماعي من أجل تحقيق المسؤولية المجتمعية ؛ مما يسهم في رفع مستواها في المجتمع.

كذلك يظهر من النتائج أن العبارة (٣) « تضع الجامعة ميزانية واضحة ومفصلة للمسؤولية المجتمعية » جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٤٧) ، وبدرجة تحقق (عالية) وبانحراف معياري (١,٠٨) ، وعلى الرغم من أن درجة التحقق جاءت عالية إلا أن هذه العبارة جاءت في المرتبة الأخيرة في البعد، وربما تشير هذه النتيجة إلى عدم الوضوح والشفافية في إعلان المخصصات المالية لهذا المجال ضمن ميزانية الجامعة، كما أن ضعف التمويل المالي الذي تتلقاه الجامعات ، وغياب السياسات المتعلقة بالمسؤولية المجتمعية في نظام وزارة التعليم يمثل إحدى معوقات المسؤولية المجتمعية للجامعات كما أشارت إلى ذلك دراسة (الخليوي ٢٠١٦).

ويوضح الجدول كذلك أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا البعد يبلغ (٣,٦٥) وهذا يشير إلى أن استجابات أفراد العينة جاءت عند درجة التحقق (عالية)، مما يعني أهمية أن يكون ذلك الدور واضحا ومحددا، وهذا يختلف مع دراسة (الشمري ٢٠١٥) التي أكدت نتائجها على أن الدور الإداري والإجرائي للجامعة تجاه المسؤولية المجتمعية لا يزال غير محدد وغير واضح بالشكل الذي يجعل منها مهمة واضحة، لها قواعد منظمة ومنهجية واضحة، وأن ما يقدم حتى الآن يقع ضمن وظيفة الجامعة الثالثة المرتبطة بخدمة المجتمع.

١-٢-البعد المجتمعي للمسؤولية المجتمعية:

جدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لإجابات عينة الدراسة
حول درجة تحقق البعد المجتمعي للمسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة

م	العبـارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
17	تهتم الجامعة بالمعارض والندوات المرتبطة بالخدمات الاجتماعية.	3.64	1.01	1	عالية
20	تعمل الجامعة على تعزيز موقعها وسمعتها داخل المجتمع.	3.62	1.12	2	عالية
19	تشارك الجامعة في المناسبات الاجتماعية.	3.61	1.02	3	عالية
23	تتيح الجامعة لأعضاء هيئة التدريس الفرصة للمشاركة في المجال التطوعي العام لخدمة المجتمع	3.57	0.96	4	عالية
22	تربط الجامعة بين نوعية الأبحاث العلمية ومشكلات المجتمع.	3.54	1.09	5	عالية
16	تهتم الجامعة ببناء علاقات جيدة مع مؤسسات المجتمع.	3.48	1.12	6	عالية
24	تسهم الجامعة في تنفيذ المشاريع التنموية والاجتماعية.	3.37	1.04	7	متوسطة
18	تشجع الجامعة أفراد المجتمع على زيارتها والاستفادة من مرافقها.	3.37	1.20	7	متوسطة
21	تقدم الجامعة فرصا أفضل لذوي الاحتياجات الخاصة لمساعدتهم في المشاركة الاجتماعية ودمجهم في المجتمع	3.36	1.17	9	متوسطة
15	تدرك قيادات الجامعة مسؤوليتها المجتمعية بشكل واضح.	3.30	1.13	10	متوسطة
26	تسهم الجامعة في صندوق دعم الطلبة المحتاجين.	3.28	1.15	11	متوسطة
25	تساعد الجامعة طلابها في حل مشكلاتهم الاجتماعية.	3.23	1.27	12	متوسطة
	المتوسط* العام للبعد	**3.45**	**0.88**		**عالية**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول السابق (٥) أن (درجة تحقق البعد المجتمعي للمسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة) يتكون من (١٢) عبارة، جاءت درجة التحقق في ست عبارات منها (عالية) وهي العبارات (١٧، ٢٠، ١٩، ٢٣، ٢٢، ١٦) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٤٨-٣,٦٤) وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثانية للمقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (٣,٤١ - ٤,٢٠). في حين جاءت باقي عبارات البعد وعددها (٦) عند درجة التحقق (متوسطة) وهي العبارات (٢٤، ١٨، ٢١، ١٥، ٢٦، ٢٥) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٢٣-٣,٣٧) وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثالثة للمقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (٢,٦١ - ٣,٤٠). وتشير هذه النتيجة إلى أن تحقق البعد المجتمعي للمسؤولية المجتمعية يبدو ظاهرا وواضحا، من خلال الفعاليات التي تقدمها الجامعة، سواء أكانت إقامة المؤتمرات أو المشاركة في المناسبات أو بناء العلاقات بينها وبين المجتمع الخارجي، من خلال الدور الإعلامي للجامعة، أو المشاركات الفردية لمنسوبيها، أو توجيه العمل البحثي نحو حل مشكلات المجتمع، وهذا يمثل دورا مهما وفعالا في تعزيز المسؤولية المجتمعية للجامعة. في حين أن ذلك الدور يكون بدرجة أقل في بعض الجوانب التنموية والتطوعية التي تتعلق بالمجتمع الخارجي والداخلي للجامعة. حيث أشار رحال (٢٠١١، ٣٩) إلى أن أهمية المسؤولية المجتمعية للجامعات تكمن في تحسين الخدمات التي تقدم للمجتمع، وخلق فرص حقيقية، والمشاركة في إيجاد حلول للمشكلات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

ويشير الجدول كذلك إلى أنّ العبارة (١٧) « تهتم الجامعة بالمعارض والندوات المرتبطة بالخدمات الاجتماعية» حصلت على أعلى متوسط حسابي (٣,٦٤) بانحراف

معياري (١,٠١) عند درجة تحقق (عالية) ويرى الباحث أنه من المهم أن تقوم الجامعة بدورها الوطني من خلال الدعوة والمشاركة في المعارض والمؤتمرات والندوات المحلية والدولية، ومختلف التظاهرات العلمية الثقافية؛ من أجل تعزيز دورها الإيجابي في تحقيق المسؤولية المجتمعية.

في حين جاءت العبارة (٢٠) «تعمل الجامعة على تعزيز موقعها وسمعتها داخل المجتمع» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٦٢) بانحراف معياري (١,١٢) عند درجة التحقق (عالية) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (الشمري٢٠١٥) التي أشارت نتائج درجة الموافقة فيها إلى موافق تماما وجاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣١)، بينما العبارة (٢٥) « تساعد الجامعة طلابها في حل مشكلاتهم الاجتماعية » جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢٣) بانحراف معياري (١,٢٧)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (باقنديل٢٠٠٨) التي أشارت إلى أن درجة المسؤولية المجتمعية ومن ضمنها الاهتمام بالمستفيدين كانت (متوسطة).

ويوضح الجدول كذلك أنّ المتوسط الحسابي الكلي لهذا البعد يبلغ (٣,٤٥) وهذا يشير إلى أن استجابات أفراد العينة جاءت عند درجة التحقق(عالية)، مما يعني أن هناك تبنيا ملحوظا للمسؤولية المجتمعية المتعلق بالبعد المجتمعي داخل الجامعة، إلا أنه لم يصل إلى الدرجة المأمولة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عوض وحجازي ٢٠١٣) التي أشارت إلى أن مجال المسؤولية الجماعية ضمن مجالات المسؤولية المجتمعية جاء بدرجة (كبيرة).

١-٣-البعد الأخلاقي والقيمي للمسؤولية المجتمعية:

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لإجابات عينة الدراسة حول

درجة تحقق البعد الأخلاقي والقيمي للمسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة

م	العبـارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
28	تربط الجامعة المسؤولية المجتمعية بالمعتقدات والقيم الإسلامية.	4.01	0.93	1	عالية
30	تحارب الجامعة السلوكيات الخاطئة كالغش والعنف.	3.93	1.06	2	عالية
27	تعمل الجامعة على بناء المواطن الخلوق المعتز بالثوابت الدينية	3.92	1.06	3	عالية
32	تعزز الجامعة احترام ثقافة الأنظمة والتعليمات.	3.86	1.16	4	عالية
33	تعزز الجامعة قيم المشاركة والتفاعل والحوار.	3.64	1.11	5	عالية
31	تغرس الجامعة ثقافة النزاهة ومحاربة الفساد.	3.61	1.24	6	عالية
35	تسهم الجامعة في ترسيخ وحماية حقوق الإنسان.	3.55	1.09	7	عالية
34	تتيح الجامعة أنشطة متعددة تساعد في بناء الشخصية المتميزة	3.48	1.16	8	عالية
29	تفصل الجامعة بين العمل الخيري التطوعي وبين المسؤولية	3.26	0.97	9	متوسطة
36	توفر الجامعة آلية عادلة وشفافة لحل مشكلات الطلاب والأساتذة.	3.21	1.23	10	متوسطة
	المتوسط* العام للبعد	**3.65**	**0.88**		**عالية**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول السابق (٦) أن (درجة تحقق البعد الأخلاقي والقيمي للمسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة) يتكون من (١٠) عبارات، جاءت درجة التحقق في ثماني عبارات، منها (عالية) وهي العبارات (٢٨، ٣٠، ٢٧، ٣٢، ٣٣، ٣١، ٣٥، ٣٤) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٤٨-٤,٠١) وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثانية للمقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (٣,٤١ - ٤,٢٠). وفي هذه النتيجة إشارة إلى أن للجامعة دورا إيجابيا في بناء الجانب الأخلاقي والقيمي من خلال نشر قيم المواطنة والمشاركة والتفاعل والحوار والمحافظة على الثوابت داخل الجامعة وخارجها. في حين جاءت آخر عبارتين في البعد عند درجة تحقق (متوسطة) وهي العبارة (٢٩، ٣٦) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٢٦-٣,٢١) وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثالثة للمقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (٢,٦١ - ٣,٤٠)، ويعزو الباحث ذلك إلى تداخل المفاهيم بين خدمة المجتمع، والعمل التطوعي، والمسؤولية المجتمعية، وعدم وضوح الفوارق الدقيقة لدى عينة الدراسة.

ويشير الجدول كذلك إلى أنّ العبارة (٢٨) « تربط الجامعة المسؤولية المجتمعية بالمعتقدات والقيم الإسلامية» حصلت على أعلى متوسط حسابي (٤,٠١) وبدرجة تحقق (عالية) وبانحراف معياري (٠,٩٣) وهو ما ينسجم بالضرورة مع رؤية الجامعة ورسالتها التي تنطلق من سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، فالمعتقدات والقيم الإسلامية تعد نظاما شاملا للحياة، وقد تناولت مصادر التشريع الإسلامي تنظيم العلاقة بين المنظمة والمجتمع في كل بعد من أبعاد المسؤولية المجتمعية (قاشي،٢٠١٦، ١٧٧). وجاءت العبارة (٣٠) « تحارب الجامعة السلوكيات الخاطئة كالغش والعنف»في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٣) بدرجة تحقق (عالية) وبانحراف معياري (١,٠٦) ويرى الباحث أن هذا مؤشر لبناء بيئة جامعية إيجابية مؤثرة داخل الجامعة وخارجها. بينما جاءت العبارة (٣٦) «توفر الجامعة آلية عادلة وشفافة لحل مشكلات الطلاب والأساتذة» في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٢١) بدرجة تحقق (متوسطة) وبانحراف معياري (١,٢٣) ويشير ذلك إلى وجود إشكالية في جانب التعامل مع مشكلات الطلبة والأساتذة بشكل عام، وعدم وضوح الرؤية بشكل جيد لمنسوبي الجامعة، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم وجود ميثاق يبين الواجبات والحقوق لمنسوبي الجامعة من أساتذة وطلبة.

ويوضح الجدول كذلك أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا البعد يبلغ (٣,٦٥) وهذا يشير إلى أن استجابات أفراد العينة جاءت عند درجة التحقق (عالية).

١-٤-البعد البيئي والصحي للمسؤولية المجتمعية:

جدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لإجابات عينة الدراسة حول
درجة تحقق البعد البيئي والصحي للمسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة

م	العبـارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
41	تعزز الجامعة أهمية المحافظة على الممتلكات العامة.	3.73	1.02	1	عالية
43	تسهم الجامعة في تعزيز ثقافة الوعي الصحي للمجتمع.	3.54	1.04	2	عالية
37	تسهم الجامعة في برامج حماية البيئة.	3.46	1.03	3	عالية
42	تسهم الجامعة في برامج الرعاية الصحية للمجتمع.	3.44	1.05	4	عالية
44	تسهم الجامعة في إجراء دراسات تتعلق بالبيئة والصحة.	3.43	1.01	5	عالية
38	تسهم الجامعة في مواجهة المواقف الطارئة كالكوارث والأزمات.	3.37	0.98	6	متوسطة
39	تربط الجامعة بين المادة العلمية للمقررات والبيئة المحيطة.	3.37	1.12	6	متوسطة
40	تقدم الجامعة مجموعة من المبادرات المشجعة على مزيد من المسؤولية تجاه	3.35	1.04	8	متوسطة
	المتوسط* العام للبعد	**3.46**	**0.85**		**عالية**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول السابق (٧) أن (درجة تحقق البعد البيئي والصحي للمسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة) يتكون من (٨) عبارات، جاءت درجة التحقق في خمس منها (عالية)، وهي العبارات

(٤١، ٤٣، ٣٧، ٤٢، ٤٤)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٤٣-٣,٧٣)، وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثانية للمقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين

(٣,٤١ - ٤,٢٠). وتشير هذه النتيجة إلى أهمية مراعاة البعد البيئي والصحي ضمن أولويات المسؤولية المجتمعية للجامعة، من خلال ثقافة المحافظة على الممتلكات العامة، ونشر الوعي البيئي والصحي، وإدراج هذا البعد ضمن أولويات البحث العلمي بالجامعة. في حين جاءت آخر ثلاث عبارات في البعد عند درجة تحقق (متوسطة) وهي العبارة (٣٨، ٣٩، ٤٠)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٣٥-٣,٣٧) وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثالثة للمقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (٢,٦١ - ٣,٤٠).

ويشير الجدول كذلك إلى أنّ العبارة (٤١) « تعزز الجامعة أهمية المحافظة على الممتلكات العامة » حصلت على أعلى متوسط حسابي (٣,٧٣) عند درجة تحقق (عالية) وبانحراف معياري (١,٠٢)، وجاءت العبارة (٤٣) «تسهم الجامعة في تعزيز ثقافة الوعي الصحي للمجتمع » في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٥٤) ودرجة تحقق (عالية) وبانحراف معياري (١,٠٤). كذلك يظهر من النتائج أنّ الفقرة (٤٠) « تقدم الجامعة مجموعة من المبادرات المشجعة على مزيد من المسؤولية تجاه البيئة» جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٥) ودرجة تحقق (متوسطة) بانحراف معياري (١,٠٤). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة

(Nejati. Et al, 2011) من أن الجامعات تتفق على تقديم مبادرات مختلفة تتعلق بالمحافظة على البيئة.

ويوضح الجدول كذلك أنّ المتوسط الحسابي الكلي لهذا

البعد يبلغ (٣,٤٦)، وهذا يشير إلى أن استجابات أفراد العينة نحو «درجة تحقق البعد البيئي والصحي للمسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة» جاءت عند درجة تحقق (عالية)، وهو ما ينسجم مع نتائج دراسة (Nejati. Et al, 2011) التي أظهرت أن لدى بعض الجامعات اهتماما بالجانب الصحي، بينما اتفقت الجامعات في اهتمامها بالمحافظة على البيئة.

١-٥-البعد الوطني والانتمائي للمسؤولية المجتمعية:

جدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لإجابات عينة الدراسة حول
درجة تحقق البعد الوطني والانتمائي للمسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة

م	العبـارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
49	تشارك الجامعة في المناسبات الوطنية.	4.05	0.81	1	عالية
48	تعمل الجامعة على ترسيخ قيم المواطنة الصالحة وفضائل السلوك.	3.94	0.93	2	عالية
51	تعد الجامعة المسؤولية المجتمعية استثمارا ناجحا يعود عليها وعلى الوطن	3.68	1.03	3	عالية
45	تنظر الجامعة لمسؤوليتها المجتمعية من منظور الواجب المناط بها.	3.66	0.97	4	عالية
47	ترفض الجامعة أي ممارسات تنبني على التمييز الجغرافي أو الطائفي أو	3.63	1.10	5	عالية
46	تنظر الجامعة لخدمة المجتمع بوصفها قيمة أساسية تعمل على	3.60	1.02	6	عالية
52	تعد الجامعة المسؤولية المجتمعية ضرورة ملحة لا يتم نجاح الجامعة	3.57	1.03	7	عالية
54	تسهم الجامعة في حماية الموروث الثقافي والحضاري.	3.48	1.03	8	عالية
50	تستضيف الجامعة بشكل مستمر المسؤولين وصناع القرار بشكل يجعل الطلاب أكثر وعيا بما يدور من أحداث وتطورات.	3.46	1.22	9	عالية
53	تسهم الجامعة بفعالية في زيادة الوعي بالانتخابات البلدية.	3.11	1.03	10	متوسطة
	المتوسط* العام للبعد	**3.62**	**0.79**		**عالية**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول السابق (٨) أنّ (درجة تحقق البعد الوطني والانتمائي للمسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة) يتكون من (١٠) عبارات، جاءت درجة التحقق في تسع عبارات منها (عالية)، وهي العبارات (٤٩، ٤٨، ٥١، ٤٥، ٤٧، ٤٦، ٥٢، ٥٤، ٥٠، ٥٣)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٤٦-٤,٠٥) وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثانية للمقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (٣,٤١ - ٤,٢٠). في حين جاءت عبارة واحدة فقط عند درجة التحقق (متوسطة) وهي العبارة رقم (٥٣) بمتوسط حسابي (٣,١١) وهذا المتوسط يقع ضمن الفئة الثالثة للمقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (٢,٦١ - ٣,٤٠).

ويشير الجدول كذلك إلى أن العبارة (٤٩) تشارك الجامعة في المناسبات الوطنية « حصلت على أعلى متوسط حسابي (٤,٠٥) بدرجة تحقق (عالية) وبانحراف معياري (٠,٨١)، وجاءت الفقرة (٤٨) « تعمل الجامعة على ترسيخ قيم المواطنة الصالحة وفضائل السلوك » في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٩٤) بدرجة تحقق (عالية) وبانحراف معياري (٠,٩٣) وتشير هذه النتيجة إلى

اهتمام الجامعة بالمناسبات الوطنية وتعزيز روح المواطنة والانتماء في نفوس الطلبة، والمساهمة في هذا المجال خارج المجتمع الجامعي أيضا ؛ مما يسهم في بناء مجتمع متماسك يعيش في واطن واحد بعيدا عن الفرقة والتنازع. كذلك يظهر من النتائج أن العبارة (٥٣) « تسهم الجامعة بفعالية في زيادة الوعي بالانتخابات البلدية » جاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١١ ,٣) وبدرجة تحقق (متوسطة) وبانحراف معياري (٠٣ ,١)، وتتفق هذه النتيجة تماما مع دراسة (الشمري ٢٠١٥) حيث أشار إلى أن هذه النتيجة تؤكد التفسير القائل بضيق دائرة العمل بجوانب المسؤولية المجتمعية ، وانحسارها في الوظيفة المرتبطة بخدمة المجتمع دون الانتقال بها إلى جوانب اجتماعية عامة تخدم قضايا مختلفة ومتنوعة، ومع أهمية تجربة الانتخابات البلدية التي تتطلب بذل المزيد من الجهد في نشر ثقافة لانتخابات والترشح والتصويت ، إلا أنها لم تنل هذا الاهتمام وجاءت في المرتبة الأخيرة في هذا البعد.

ويوضح الجدول كذلك أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا البعد يبلغ (٦٢ ,٣) وهذا يشير إلى أن استجابات أفراد العينة جاءت عند درجة التحقق (عالية).

١-٦-البعد المعرفي والتربوي للمسؤولية المجتمعية:

جدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لإجابات عينة الدراسة حول
درجة تحقق البعد المعرفي والتربوي للمسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة

م	العبـارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
60	تقدم الجامعة الدراسات المسائية لمن لا تسمح له ظروفه بالالتحاق بالبرامج	4.05	0.94	1	عالية
62	تعمل الجامعة على تحسين فرص الالتحاق بالتعليم بكل تخصصاته.	3.66	1.09	2	عالية
57	تتبنى الجامعة خطط التعليم المستمر.	3.55	1.00	3	عالية
58	تسهم الجامعة في تطوير نظام التعليم العام وتدعمه.	3.48	1.15	4	عالية
56	تنظم الجامعة مؤتمرات علمية تعزز من مفاهيم المسؤولية	3.45	1.05	5	عالية
55	تبني الجامعة لدى طلابها معرفة خاصة بمفهوم المسؤولية	3.42	1.04	6	عالية
59	تتبنى الجامعة التدريب المستمر للمهنيين.	3.41	1.11	7	عالية
61	تشرك الجامعة الطلاب في حل المشكلات الدراسية التي	3.35	1.19	8	متوسطة
63	توازن الجامعة بين مخرجاتها ومتطلبات التنمية وسوق العمل.	3.30	1.21	9	متوسطة
	المتوسط* العام للبعد	**3.52**	**0.86**		**عالية**

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

يتضح من الجدول السابق (٩) أن (درجة تحقق البعد المعرفي والتربوي للمسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة) يتكون من (٩) عبارات، جاءت درجة التحقق في سبع عبارات منها (عالية)، وهي العبارات (٦٠، ٦٢، ٥٧، ٥٨، ٥٦، ٥٥، ٥٩) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٠٥ ,٤-٤١ ,٣) وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثانية للمقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (٤١ ,٣ - ٢٠ ,٤). وفي هذه النتيجة إشارة تعزيز الدور المعرفي الذي ينبغي أن تقوم به الجامعة ضمن مسؤوليتها المجتمعية، من خلال إتاحة فرصة الالتحاق بالبرامج المسائية التي تقدمها، وتبنّي سياسة التعليم المستمر الذي يخدم المجتمع ويرتقى بأفراده. في حين جاءت آخر

عبارتين في البعد عند درجة التحقق (متوسطة) وهي العبارة (٦١، ٦٣) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٣٠-٣,٣٥)، وهذه المتوسطات تقع ضمن الفئة الثالثة للمقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (٢,٦١ - ٣,٤٠).

ويشير الجدول كذلك إلى أنّ العبارة (٦٠) « تقدم الجامعة الدراسات المسائية لمن لا تسمح له ظروفه بالالتحاق بالبرامج النظامية » حصلت على أعلى متوسط حسابي (٤,٠٥) وبدرجة تحقق (عالية) وانحراف معياري (٠,٩٤)، تلتها في المرتبة الثانية العبارة (٦٢) «تعمل الجامعة على تحسين فرص الالتحاق بالتعليم بكل تخصصاته» بمتوسط حسابي(٣,٦٦) ودرجة تحقق (عالية) بانحراف معياري(١,٠٩) ويرى الباحث أن تقديم المعرفة يعد من أعظم ما تقوم به الجامعات للمجتمع كما أكد ذلك كمال (٢٠١١، ٣٤) حين قال: ولعل أكبر خدمة يمكن للجامعات أن تقدمها للمجتمع التركيز على تقوية مصادر المعرفة فيه، ونشرها في كل أرجائه... باعتبارها القوة المحركة للتقدم المجتمعي في القرن الحادي والعشرين. وتتفق هذه النتيجة ما ذكره أيضا كمال (٢٠١١، ٣٤) حيث أشار إلى أهمية تحمل الجامعة للمسؤولية المجتمعية من خلال تقديم المعرفة عن طريق تحسين فرص الالتحاق بالتعليم التعالي بأنماطه المختلفة والنجاح فيه، وتحسين أنظمة التعليم العالي وطرق إيصالها للمستفيدين. بينما جاءت العبارة (٦٣) « توازن الجامعة بين مخرجاتها ومتطلبات التنمية وسوق العمل » في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٣٠) وبدرجة تحقق (متوسطة) وانحراف معياري (١,٢١) ويشير ذلك إلى أن هناك قصورا ظاهرا في التوازن بين مخرجات الجامعات ومتطلبات سوق العمل ، وهو ما ينتج عنه عادة ارتفاع في معدل البطالة بين أفراد المجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة باكير (٢٠١١، ٢٣٩) التي أشارت إلى أن ما نشهده اليوم من ثورة تكنولوجيه ومعرفية، وتغيرات وتحديات مستمرة اجتماعية وسياسية ومعرفية ، وتعدد في الاهتمامات يؤكد على الدور المهم للجامعة في تحديد مخرجات تتلاءم وطبيعة هذا العصر.

ويوضح الجدول كذلك أن المتوسط الحسابي الكلي لهذا البعد يبلغ (٣,٥٢) وهذا يشير إلى أن استجابات أفراد العينة جاءت عند درجة تحقق (عالية).

جدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليا لدرجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة

الأبعاد	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التحقق
الإداري والإجرائي	3.65	0.86	1	عالية
المجتمعي	3.45	0.88	6	عالية
الأخلاقي والقيمي	3.65	0.88	1 مكرر	عالية
البيئي والصحي	3.46	0.85	5	عالية
الوطني والانتمائي	3.62	0.79	3	عالية
المعرفي والتربوي	3.52	0.86	4	عالية
الدرجة الكلية لأبعاد المسؤولية المجتمعية	**3.56**	**0.78**		**عالية**

* المتوسط من 5 درجات

يشير الجدول السابق (١٠) حول إجابات عينة الدراسة عن درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة إلى (أبعاد الاستبانة) بعد ترتيبها تنازليا، وفيه يظهر أن البعدين (الإداري والإجرائي) و(الأخلاقي والقيمي) جاءا في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٦٥)، وفي هذا إشارة إلى أن أفراد عينة الدراسة متفقون على أن للجامعة أدوارا ملحوظة من خلال البعد الإداري والإجرائي والبعد الأخلاقي والقيمي للمسؤولية المجتمعية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الهذلي ٢٠١٥) التي أشارت إلى أن المجال الإداري جاء في المرتبة الأولى إلا أنها تختلف في درجة التحقق حيث جاءت بدرجة (متوسطة)، بينما تختلف تماما هذه النتيجة مع دراسة (الشمري ٢٠١٥) التي جاء البعد الإداري والإجرائي فيها في المرتبة الأخيرة، ومع دراسة (حسني وحجازي٢٠١٣) حيث جاءت أعلى درجة للمسؤولية المجتمعية في مجال المسؤولية الجماعية ، تلاها المسؤولية الوطنية ، ثم المسؤولية الدينية والأخلاقية ، ثم المسؤولية الذاتية (الشخصية). ويؤكد الباحث على أهمية تعزيز هذا الدور انطلاقا من رؤية ورسالة الجامعة، وأن تتبنى الجامعة بالريادة أو المشاركة أو المبادرة مختلف الممارسات المجتمعية التي تسهم في تحقيق الرقي والتقدم للمجتمع.

وفي المرتبة الثالثة يأتي البعد (الوطني والانتمائي) بمتوسط حسابي (٣,٦٢)، وتتفق في ذلك مع دراسة (الشمري ٢٠١٥)، وفي المرتبة الرابعة جاء البعد (المعرفي والتربوي) بمتوسط حسابي (٣,٥٢)، في حين جاء البعد (البيئي والصحي) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (باقنديل ٢٠٠٨) التي جاء محور المحافظة على البيئة والطاقة فيها في المرتبة الأولى وبدرجة عالية. ويأتي أخيرا في المرتبة السادسة البعد (المجتمعي) بمتوسط حسابي (٣,٤٥). ويلاحظ أن الأبعاد جميعها جاءت عند درجة التحقق (عالية).

من الملاحظ تأخر البعد (المجتمعي) في الترتيب العام، حيث جاء في المرتبة السادسة، ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف الجانب الإعلامي ربما في إبراز الممارسات والمشاركات المجتمعية للجامعة في المجتمع الخارجي، أو إلى قصور في تبني الجامعة لمجالات المسؤولية المجتمعية خارج الجامعة والمشاركة الفعلية في خدمة المجتمع. وتختلف هذه النتيجة تماما مع نتيجة دراسة (حسني وحجازي ٢٠١٣) التي أشارت نتيجتها إلى أن أعلى درجة للمسؤولية المجتمعية في مجال المسؤولية الجماعية، ومع دراسة (الشمري ٢٠١٥) التي جاء فيها البعد المجتمعي في المرتبة الثانية ضمن أبعاد المسؤولية المجتمعية، ومع دراسة (أحاندو،٢٠١٦) التي أكدت على أن المسؤولية المجتمعية للتعليم الجامعي تتمحور في ثلاث أبعاد رئيسية جاء في مقدمتها البعد الاجتماعي.

وبناء على النتائج السابقة جاءت الدرجة الكلية لتحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة بمتوسط حسابي (٣,٥٦) عند درجة تحقق (عالية)، وتتفق هذه النتيجة جزئيا مع (دراسة شلدان وصايمة ٢٠١٤) و (دراسة الخزاعي وبداح ٢٠١١) التي أشارت أبرز نتائجها إلى أن المسؤولية الاجتماعية جاءت بدرجة (كبيرة)، بينما تختلف مع نتائج (دراسة الشمري ٢٠١٥) التي كشفت عن دور جيد للجامعات تجاه المسؤولية المجتمعية بشكل عام.

وفي هذا السياق يؤكد شاهين (٢٠١١، ٥٩) أن المسؤولية المجتمعية ثقافة والتزام بالمسؤولية ضمن أولويات التخطيط الاستراتيجي للمؤسسة. ويرى الباحث أن الجامعة ينبغي ألا يتوقف دورها عند وظائفها الأساسية التي تدور حول التعليم والبحث وخدمة المجتمع، بل لابد وأن تنطلق من هذه الوظائف إلى أدوار أكبر من خلال تعزيز المسؤولية المجتمعية، وبناء شراكة مجتمعية تسهم في تحقيق رؤية الجامعة وتطلعات المجتمع.

٢-السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات طلبة الدراسات العليا حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة تبعا لاختلاف الجنس: (ذكر، أنثى) والبرنامج: (ماجستير، دبلوم)؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات عينة طلبة الدراسات العليا على محاور الدراسة تبعا لاختلاف متغيرات الدراسة: (الجنس - البرنامج). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

٢-١- الفروق باختلاف الجنس:

جدول رقم (١١)

اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة طلبة الدراسات العليا

حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة باختلاف الجنس

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الإداري والإجرائي	ذكر	65	3.60	1.00	0.63	0.528	غير دالة
	أنثى	65	3.69	0.77			
المجتمعي	ذكر	65	3.35	0.89	0.96	0.340	غير دالة
	أنثى	65	3.49	0.83			
الأخلاقي والقيمي	ذكر	65	3.59	0.91	0.93	0.355	غير دالة
	أنثى	65	3.74	0.86			
البيئي والصحي	ذكر	65	3.43	0.88	0.56	0.576	غير دالة
	أنثى	65	3.51	0.81			
الوطني والانتمائي	ذكر	65	3.59	0.81	0.60	0.552	غير دالة
	أنثى	65	3.67	0.75			
المعرفي والتربوي	ذكر	65	3.49	0.91	0.26	0.796	غير دالة
	أنثى	65	3.53	0.81			
الدرجة الكلية لأبعاد المسؤولية المجتمعية	**ذكر**	**65**	**3.51**	**0.83**	**0.74**	**0.460**	**غير دالة**
	أنثى	**65**	**3.61**	**0.73**			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (الإداري والإجرائي، المجتمعي، الأخلاقي والقيمي، البيئي والصحي، الوطني والانتمائي، المعرفي والتربوي)، وفي الدرجة الكلية لأبعاد المسؤولية المجتمعية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة طالب دراسات عليا حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة باختلاف جنسهم، ويعزو الباحث ذلك إلى أن طلبة الدراسات العليا ملتحقون بالبرامج ذاتها الذكور والإناث، ويتعرضون للأنشطة والممارسات الأكاديمية ذاتها.

٢-٢- الفروق باختلاف البرنامج:

جدول رقم (١٢)
اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة طلبة الدراسات العليا
حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة باختلاف البرنامج

البعد	البرنامج	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
الإداري والإجرائي	ماجستير	78	3.52	0.89	2.04	0.043	دالة عند مستوى 0.05
	دبلوم	52	3.84	0.87			
المجتمعي	ماجستير	78	3.32	0.83	1.73	0.085	غير دالة
	دبلوم	52	3.58	0.89			
الأخلاقي والقيمي	ماجستير	78	3.50	0.86	2.56	0.012	دالة عند مستوى 0.01
	دبلوم	52	3.90	0.88			
البيئي والصحي	ماجستير	78	3.32	0.79	2.45	0.016	دالة عند مستوى 0.05
	دبلوم	52	3.69	0.87			
الوطني والانتمائي	ماجستير	78	3.56	0.79	1.40	0.163	غير دالة
	دبلوم	52	3.75	0.75			
المعرفي والتربوي	ماجستير	78	3.45	0.88	0.99	0.326	غير دالة
	دبلوم	52	3.60	0.82			
الدرجة الكلية لأبعاد المسؤولية المجتمعية	**ماجستير**	**78**	**3.45**	**0.77**	**2.06**	**0.042**	**دالة عند مستوى 0.05**
	دبلوم	**52**	**3.73**	**0.76**			

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في الأبعاد: (الإداري والإجرائي، الأخلاقي والقيمي، البيئي والصحي)، وفي الدرجة الكلية لأبعاد المسؤولية المجتمعية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة طلبة الدراسات العليا حول درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف برنامج الدراسات العليا الملتحقين به، وكانت تلك الفروق لصالح الملتحقين ببرنامج الدبلوم. ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة البرنامج الذي التحق به الطلبة، حيث تغطي خطة برنامج الدبلوم العديد من المجالات التي تزود الطلبة بجانب معرفي من خلال مقررات الإدارة والتخطيط، وأصول التربية، والتربية الخاصة مما تمثل له مدخلا تربويا يسهم في نموه المعرفي والمهني، حيث ناقشت هذه المقررات عددا من القضايا ذات العلاقة بأبعاد المسؤولية المجتمعية، بينما طالب برامج الماجستير بدأ دراسته في التخصص الدقيق مباشرة الذي يركز بشكل كبير على الأدب النظري، ومنهجية البحث لكل برنامج.

كما يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيم (ت) غير دالة في الأبعاد: (المجتمعي، الوطني والانتمائي، المعرفي والتربوي)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة طلبة الدراسات العليا حول درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في تلك الأبعاد تعود لاختلاف برنامج الدراسات العليا الملتحقين

به. ويعزو الباحث ذلك إلى أن جميع برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الباحة تهدف إلى إعداد الباحث التربوي الذي يسهم في حمل المسؤولية الوطنية والمجتمعية، من خلال الدراسات والأبحاث التي تركز على إيجاد الحلول والمقترحات التي يحتاجها المجتمع.

٣- السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة تبعا لاختلاف: جهة العضوية، وسنوات الخبرة في المجال الخيري؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة على محاور الدراسة تبعا لاختلاف متغير الدراسة: (جهة العضوية)، واستخدام اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق في استجابات عينة أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية على محاور الدراسة تبعا لاختلاف متغير الدراسة: (عدد سنوات الخبرة في المجال الخيري). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

٣-١- الفروق باختلاف جهة العضوية:

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ز) غير دالة

جدول رقم (١٣)

اختبار مان-وتني لدلالة الفروق في استجابات عينة أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة باختلاف جهة العضوية

البعد	جهة العضوية	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	التعليق
الإداري والإجرائي	لجنة التنمية	10	11.55	115.50	1.74	0.082	غير دالة
	جهة خيرية أخرى	20	17.48	349.50			
المجتمعي	لجنة التنمية	10	11.10	111.00	1.94	0.055	غير دالة
	جهة خيرية أخرى	20	17.70	354.00			
الأخلاقي والقيمي	لجنة التنمية الاجتماعية	10	10.95	109.50	2.01	0.044	دالة عند مستوى 0.05
	جهة خيرية أخرى	20	17.77	355.50			
البيئي والصحي	لجنة التنمية الاجتماعية	10	11.80	118.00	1.63	0.109	غير دالة
	جهة خيرية أخرى	20	17.35	347.00			
الوطني والانتمائي	لجنة التنمية الاجتماعية	10	13.10	131.00	1.06	0.307	غير دالة
	جهة خيرية أخرى	20	16.70	334.00			
المعرفي والتربوي	لجنة التنمية الاجتماعية	10	10.05	100.50	2.42	0.015	دالة عند مستوى 0.05
	جهة خيرية أخرى	20	18.23	364.50			
الدرجة الكلية لأبعاد المسؤولية المجتمعية	**لجنة التنمية الاجتماعية**	**10**	**11.00**	**110.00**	**1.98**	**0.049**	**دالة عند مستوى 0.05**
	جهة خيرية أخرى	**20**	**17.75**	**355.00**			

في الأبعاد: (الإداري والإجرائي، المجتمعي، البيئي والصحي، الوطني والانتمائي)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف جهة عضويتهم.

كما يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ز) دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في الأبعاد: (الأخلاقي والقيمي، المعرفي والتربوي)، وفي الدرجة الكلية لأبعاد المسؤولية المجتمعية، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف جهة عضويتهم، وكانت تلك الفروق لصالح أعضاء الجهات الخيرية الأخرى. ويعزو الباحث ذلك إلى أن الجمعيات الخيرية الأخرى تتميز في أنها أكثر تخصصية في تحديد أهدافها وممارسة مهامها، فهناك جمعيات متخصصة في رعاية الأيتام، وثانية متخصصة في معالجة الفقراء، وأخرى تهتم بمساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة، وهكذا في الجمعيات الخيرية الأخرى، في حين أن لجان التنمية الاجتماعية تتنوع فيها المهام والأنشطة التي تمارسها، وتتسم بالعمومية في ذلك.

٣-٢- الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة في المجال الخيري:

جدول رقم (١٤)

اختبار كروسكال واليز لدلالة الفروق في استجابات عينة أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة باختلاف عدد سنوات الخبرة في المجال الخيري

الأبعاد	عدد سنوات الخبرة في المجال الخيري	العدد	متوسط الرتب	قيمة كاي تربيع ($كا^2$)	درجات الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
الإداري والإجرائي	أقل من 5 سنوات	8	13.625	1.462	3	0.691	غير دالة
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	11	17.636				
	من 10سنوات فأكثر	7	15.929				
	بدون خبرة	4	12.625				
المجتمعي	أقل من 5 سنوات	8	13.500	4.530	3	0.210	غير دالة
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	11	19.682				
	من 10سنوات فأكثر	7	14.286				
	بدون خبرة	4	10.125				
الأخلاقي والقيمي	أقل من 5 سنوات	8	14.188	3.842	3	0.279	غير دالة
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	11	19.318				
	من 10سنوات فأكثر	7	13.929				
	بدون خبرة	4	10.375				
البيئي والصحي	أقل من 5 سنوات	8	13.000	6.428	3	0.093	غير دالة
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	11	20.636				
	من 10سنوات فأكثر	7	13.500				
	بدون خبرة	4	9.875				

الوطني والانتمائي	أقل من 5 سنوات	8	13.063	6.818	3	0.078	غير دالة
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	11	20.864				
	من 10سنوات فأكثر	7	12.929				
	بدون خبرة	4	10.125				
المعرفي والتربوي	أقل من 5 سنوات	8	14.375	3.829	3	0.281	غير دالة
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	11	19.091				
	من 10سنوات فأكثر	7	14.429				
	بدون خبرة	4	9.750				
الدرجة الكلية لأبعاد المسؤولية المجتمعية	أقل من 5 سنوات	8	12.938	4.566	3	0.207	غير دالة
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	11	19.682				
	من 10سنوات فأكثر	7	14.786				
	بدون خبرة	4	10.375				

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيم (كا٢) غير دالة في الأبعاد: (الإداري والإجرائي، المجتمعي، الأخلاقي والقيمي، البيئي والصحي، الوطني والانتمائي، المعرفي والتربوي)، وفي الدرجة الكلية لأبعاد المسؤولية المجتمعية، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرتهم في المجال الخيري، ويعزو الباحث ذلك إلى أن العمل في هذه الجمعيات غالبا ما يكون تطوعيا مما قد يكون سببا في عدم ظهور تلك الفروق.

خلاصة النتائج: ويمكن عرضها فيما يلي:

١. أن درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة ككل جاءت (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (٣,٥٦).

٢. أن درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في البعد الإداري والإجرائي والمتعلق بالبعد الأخلاقي والقيمي جاءت (عالية) بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٥). وكان أعلى متوسط حسابي.

٣. أن درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في البعد الوطني والانتماء جاءت(عالية) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٢).

٤. أن درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في البعد المعرفي والتربوي جاءت (عالية) في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٥٢).

٥. أن درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في البعد البيئي والصحي جاءت (عالية) في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٦).

٦. أن درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في البعد المجتمعي جاءت (عالية) في المرتبة السادسة عند بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٥).

٧. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة طلبة الدراسات العليا حول درجة تحقق أبعاد المسؤولية المجتمعية في جامعة الباحة، تعود لاختلاف جنسهم.

٨. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة طلبة الدراسات العليا حول درجة تحقق المسؤولية

المجتمعية في كل من الأبعاد الآتية: (الإداري والإجرائي، الأخلاقي والقيمي، البيئي والصحي) تعود لاختلاف البرنامج، وكانت تلك الفروق لصالح الملتحقين ببرنامج الدبلوم.

٩. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة طلبة الدراسات العليا حول درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في كل من الأبعاد الآتية: (المجتمعي، الوطني والانتمائي، المعرفي والتربوي) تعود لاختلاف برنامج الدراسات العليا الملتحقين به.

١٠. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في الأبعاد: (الإداري والإجرائي، البيئي والصحي، الوطني والانتمائي) تعود لاختلاف جهة عضويتهم.

١١. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في الأبعاد: (الأخلاقي والقيمي، المعرفي والتربوي)، تعود لاختلاف جهة عضويتهم، وكانت تلك الفروق لصالح أعضاء الجهات الخيرية الأخرى.

١٢. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة أعضاء لجان التنمية الاجتماعية والجمعيات الخيرية حول درجة تحقق المسؤولية المجتمعية في الأبعاد ككل، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرتهم في المجال الخيري.

توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- تبني مفهوم المسؤولية المجتمعية بأبعادها المختلفة، من خلال نشر ثقافتها داخل الجامعة وخارجها، وتعزيزها في المجتمع، بتفعيل الوسائل الإعلامية المتاحة للجامعة وخاصة مواقع التواصل الاجتماعي.

- وضع خطة للمسؤولية المجتمعية تنطلق من خطة الجامعة الاستراتيجية في ضوء رؤيتها ورسالتها.

- توجيه البرامج الجامعية لتحقيق أبعاد المسؤولية المجتمعية بهدف الوصول إلى المستوى المطلوب من التنمية المستدامة، وحل مشكلات المجتمع وبخاصة: البعد الصحي والبيئي والبعد المجتمعي.

- توجيه البرامج الأكاديمية لسد احتياجات ومتطلبات سوق العمل بما يتوافق مع حاجات المجتمع.

- تجاوز مرحلة حل المشكلات للمجتمع إلى مرحلة البناء والرقي والتنمية لمختلف مجالات المجتمع من خلال التفاعل الحقيقي بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الأخرى.

- توجيه البحوث والدراسات إلى تعزيز المسؤولية المجتمعية لدى الطلبة خاصة، وأفراد المجتمع عامة.

- تضمين المقررات الجامعية لمفاهيم المسؤولية المجتمعية وأبعادها.

- تفعيل الشراكة المجتمعية بين الجامعة ومؤسسات المجتمع الأخرى من خلال الأداء الإيجابي للمسؤولية المجتمعية.

- إخضاع ممارسات وأنشطة الجامعة في مجال المسؤولية المجتمعية للتقويم من قبل لجنة أو فريق عمل بهدف الوقوف على الواقع، والعمل نحو التحسين والإصلاح والتنمية لأنشطة وممارسات المسؤولية المجتمعية.

- تفعيل البرامج التطوعية التي تهدف إلى تنمية المسؤولية المجتمعة لدى طلاب الجامعة.

مقترحات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

- واقع المسؤولية المجتمعية في الجامعات السعودية، دراسة مقارنة.

- معوقات تعزيز المسؤولية المجتمعية في الجامعة.

- درجة الوعي بالمسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة الباحة.

المراجع:

أبوحماد، ناصر الدين إبراهيم (٢٠٠١). فاعلية برنامج تدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

أحاندو، سيسي (٢٠١٦). متطلبات جودة المسؤولية الاجتماعية في التعليم الجامعي لخدمة المجتمع، مجلة دراسات لجامعة الأغواط (٤٢)، الجزائر، ٤٦-٦٣.

باقنديل، نجاة محمد (٢٠٠٨). المسؤولية الاجتماعية للكليات الأهلية بمدينة جدة كما يدركها منسوبوها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

باكير، عايدة (٢٠١١). تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية، والاتجاهات العالمية الحديثة، مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، نابلس، ٢٣٩ - ٢٥٢.

باهي، غلام (٢٠١٣). المسؤولية الاجتماعية للجامعات نظرة شاملة، المؤتمر الدولي الرابع للتعليم العالي، الرياض، ٤٤ -٥١.

الثنيان، عبد الإله عبد الرحمن (٢٠١٣). إسهامات لجان التنمية الاجتماعية الأهلية في تنمية المجتمعات المحلية، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، كلية اللغة العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم.

جابر، محمود زكي، ومهدي، ناصر علي (٢٠١١). دور الجامعات في تعزيز مفاهيم المسؤولية الاجتماعية لدى طلبتها، مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، نابلس، ١٥١ ١٨٨.

جامعة القدس المفتوحة (٢٠١١). إعمال مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، ٢٦/ ٩/ ٢٠١١م، نابلس، فلسطين.

الخزاعي، حسين، وبدح، أحمد (٢٠١١). تقدير أعضاء الهيئة التدريسية للمسؤولية المجتمعية لجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، حوليات آداب عين شمس، (٣٩)، مصر، ١٢١ - ١٤٢.

الخليوي، نوف سليمان (٢٠١٦). تصور مقترح لتفعيل المسؤولية المجتمعية في وظائف الجامعات السعودية، السجل العلمي لبحوث ملتقى الجامعات الخليجية والمسؤولية الاجتماعية، رؤى استراتيجية وممارسات فاعلة، ٢٢-٢٤/ ١١/ ٢٠١٥، جامعة المجمعة، المجمعة، ٨١-١٢٥.

رحال، عمر (٢٠١١). المسؤولية المجتمعية للجامعات: بين الربحية والتطوعية، مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، نابلس، ٣٩ - ٥٤.

شاهين، محمد أحمد (٢٠١١). المسؤولية المجتمعية في الجامعات العربية، جامعة القدس المفتوحة نموذجا، مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، نابلس، ٥٥ - ٨٤.

شلدان، فايز كمال، وصايمة، سمية مصطفى (٢٠١٤). المسؤولية الاجتماعية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الإسلامية وسبل تفعيلها، المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي، ٧ (١٨)، ١٤٩ - ١٧٩.

الشلقامي، أحمد (٢٠١٠). المسؤولية المجتمعية بين

تأصيل الإسلام وانحراف الغرب: رؤية مقارنة، مجلة الوعي الإسلامي، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، الكويت (٣٧)٥٤٤.

الشمري، عادل عايد (٢٠١٥). تقدير الجامعة تجاه المسؤولية المجتمعية في الجامعات الحكومية بمدينة الرياض، المجلة السعودية للتعليم العالي(١٢)، ٩٧- ١٣٢.

العبيد، إبراهيم عبد الله (٢٠١٦). تصور مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلابها، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٢ (٤)، ٤٨٥ - ٥٥١.

العساف، صالح حمد (٢٠٠٣). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط (٣)، الرياض، مكتبة العبيكان.

عمر، عزاوي، وعبدالرزاق، مولاي لخضر، وسايح، بوزيد (٢٠١٢). دوافع تبني منظمات الأعمال المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية كمعيار لقياس الأداء الاجتماعي، الملتقى الدولي الثالث حول منظمات الأعمال والمسؤولية الاجتماعية، كلية العلوم الاقتصادية، جامعة بشار، الجزائر.

عوض، حسني (٢٠١١). أثر مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية المسؤولية المجتمعية لدى فئة الشباب، مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، نابلس، ١٨٩ - ٢١٨.

عوض، حسني، ونظيمة، حجازي(٢٠١٣). واقع المسؤولية المجتمعية لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة وتصور مقترح لبرنامج يرتكز إلى خدمة الجامعة لتنميتها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، (٣٠)، ٩٧ - ١٣٨.

قاشي، خالد (٢٠١٦). دراسة أبعاد المسؤولية الاجتماعية للمؤسسات من منظور إسلامي، مجلة رماح للبحوث والدراسات، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية، الأردن، ١٧٦-١٩٦.

كمال، سفيان عبد اللطيف (٢٠١١). الشروط الداخلية لنجاح الجامعة في القيام بمسؤولياتها المجتمعية، مؤتمر المسؤولية المجتمعية للجامعات الفلسطينية، جامعة القدس المفتوحة، نابلس، ٣٣ - ٣٨.

موقع وزارة العمل والتنمية الاجتماعية
http://sd.mlsd.gov.sa
تاريخ الاسترجاع ١٢ / ٢ / ٢٠١٧.

الهذلي، نايف سراج (٢٠١٥). الثقافة التنظيمية للجامعات السعودية كمدخل لتحقيق المسؤولية الاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

وزارة التعليم العالي (٢٠١٣). شروط ومواصفات مبادرة تعزيز المسؤولية الاجتماعية للجامعات السعودية، الإدارة العامة للبرامج التطويرية، الرياض.

Aandu, Sisi (2016). Requirements for quality of social responsibility in university education for community service, Journal of Studies of the University of Laghouat (42), Algeria, 46-63.

Abu Hammad, Nasir al-Din Ibrahim (2001). The effectiveness of a training program to raise the level of social responsibility among students of the upper basic stage, unpublished doctoral thesis, College of Education, Yarmouk University, Jordan.

Al-Assaf, Saleh Hamad (2003). Introduction to Research in Behavioral Sciences,

development of local communities, unpublished Master Thesis, Department of Sociology and Social Work, College of Arabic Language and Social Studies, Qassim University.

Awad, Hosni (2011). The Impact of Social Media on the Development of Social Responsibility among the Youth Category, Conference of Social Responsibility of Palestinian Universities, Al-Quds Open University, Nablus, 189-218.

Awad, Hosni, and Nadima, Hegazy (2013). The reality of social responsibility among Al-Quds Open University students and the manufacture of a proposal for a program based on the university's service for its development, Al-Quds Open University Journal for Research and Studies, (30), 97-138.

Bagandel, Najat Muhammad (2008). Social responsibility of private colleges in Jeddah as perceived by its employees, unpublished Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Bahi, Ghulam (2013). University Social Responsibility Overview, Fourth International Conference on Higher Education, Riyadh, 44-51.

Baker, Aida (2011). The evolution of the university's role in community service in 3rd floor, Riyadh, Obeikan Library.

Al-Hudhali, Naif Siraj (2015). Organizational culture of Saudi universities as an entry point to achieve social responsibility, unpublished PhD thesis, Department of Educational Administration and Planning, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah.

Al-Khuzai, Hussein, and Badah, Ahmed (2011). The faculty members 'appreciation of the social responsibility of Al-Balqa Applied University in Jordan, Annals of Ain Shams Literature, (39), Egypt, 121-142.

Al-obeed, Ibrahim Abdullah (2016). A proposed vision to activate the role of Saudi universities in developing social responsibility among their students, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 32 (4), 485-51.

Al-Quds Open University (2011). Realization of the Conference on Social Responsibility for Palestinian Universities, 9/26/2011, Nablus, Palestine.

Al-Shammari, Adel Ayed (2015). University's appreciation for social responsibility in public universities in Riyadh, Saudi Journal of Higher Education (12), 97-132.

Al-Thinayyan, Abdul Ilah Abdul Rahman (2013). Contributions of the National Social Development Committees in the

Responsibility, Faculty of Economic Sciences, University of Bechar, Algeria.

Qashi, Khalid (2016). Study the dimensions of social responsibility for institutions from an Islamic perspective, Ramah Journal for Research and Studies, Center for Research and Human Resources Development, Jordan, 176-196.

Rahal, Omar (2011). The social responsibility of universities: between profitability and volunteerism, the conference of social responsibility for Palestinian universities, Al-Quds Open University, Nablus, 39-54.

Shaheen, Mohamed Ahmed (2011). Social Responsibility in Arab Universities, Al-Quds Open University as a Model, Conference on Social Responsibility for Palestinian Universities, Al-Quds Open University, Nablus, 55-84.

Shalqami, Ahmed (2010). Social Responsibility Between Establishing Islam and Deviating the West: A Comparative View, Islamic Awareness Magazine, Ministry of Endowments and Islamic Affairs, Kuwait (37) 544.

Sheldan, Fayez Kamal, and Saima, Sumaya Mustafa (2014). Social responsibility of the faculty members of the Islamic University and ways to activate it, the Arab Journal of Quality Assurance in University Education, 7 (18), 149-179.

light of the global, global social responsibility, the social responsibility conference for Palestinian universities, Al-Quds Open University, Nablus, 239-252.

Jaber, Mahmoud Zaki, and Mahdi, Nasser Ali (2011). The role of universities in promoting concepts of social responsibility for their students, Conference on Social Responsibility of Palestinian Universities, Al-Quds Open University, Nablus, 151-188.

Kamal, Sufyan Abdel-Latif (2011). The internal conditions for the success of the university in carrying out its social responsibilities, the conference of social responsibility for Palestinian universities, Al-Quds Open University, Nablus, 33-38.

Ministry of Higher Education (2013). Terms and conditions for the initiative to promote social responsibility for Saudi universities, the General Department for Development Programs, Riyadh.

Ministry of Labor and Social Development website http://sd.mlsd.gov.sa Retrieved 2/2/2017.

Omar, Azzawi, Abdel-Razzaq, Moulay Lakhdar, and Saih, Bouzid (2012). Motives for Adoption of Social and Ethical Business Organizations as a Standard for Measuring Social Performance, Third International Forum on Business and Social

User, Nouf Suleiman (2016). A proposed concept for activating social responsibility in Saudi university jobs, the scientific record of the Gulf Universities Forum Research and Social Responsibility, strategic visions and effective practices, 22-24 / 11/2015, Majmaah University, Majmaah, 81-125.

المراجع الأجنبية:

Alcota, M, Ruiz de Gauna, P, Gonzaiez, F. E. (2013). Development of ethical practices and social responsibility in dental education at the university of Chile: student and faculty perceptions. European Journal of Dental Education, Volume 17, Issue (1), .pp. 70-76

Hersh, R. H., & Schneider, C. G. (2005). Fostering personal and social responsibility on college and university campuses. Liberal Education, Volume 91, Issue (3), .pp. 6-13

ISO/DIS26000 (2009). ISO/DIS26000 Guidance on Social Responsibility Functions From: http://isotc.iso.org/ .livelink/8385026/ISO DIS 26000

K. Jossey-Bass. Jossey Chambers, T (2008). The Special Role of Higher Education In Society: As A Public Good For The Public Good. In , A .Kezar, T. Chambers, J. Burkhardt, & Associates (Eds.), Higher College: The Undergraduate Experience In America. New York Boyer, E.

Nejati, M., Shafaei, A., Salamzadeh, Y., & Daraei, M. (2011). Corporate social responsibility and universities: A study of top 10 word universities' websites. African journal of Business Management, volume .5, Issue (2),pp. 440-447

أثر الاعتماد الأكاديمي المؤسسي على أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة من وجهة نظرهم

د. المتولي إسماعيل بدير

أستاذ أصول التربية المشارك – كلية المجتمع - جامعة المجمعة

ملخص البحث

شهدت الآونة الأخيرة اهتماما متزايدا بأداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، خاصة في ظل الأخذ بنظام الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في التعليم ، وعلى الرغم من حصول جامعة المجمعة على الاعتماد المؤسسي الكامل، وتزايد اهتمامها بجودة أداء أعضاء هيئة التدريس ،إلا أن البعض منهم يرى أن الاعتماد الأكاديمي المؤسسي للجامعة أدى إلى ارهاقهم بالأعباء الإدارية مم أثر ذلك سلبا على آدائهم التدريسي والبحثي وخدمة المجتمع ،ولما كانت الجامعة تتعرف على جودة أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال وسائل عدة لعل أهمها تقويم عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام، وتقويم النظير، وتقويم الطلاب، فإن البحث الحالي هدف إلى التعرف على درجة تأثير الاعتماد الأكاديمي على أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة من وجهة نظرهم، وهل تختلف درجة التأثير باختلاف النوع أو الرتبة العلمية. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث استبانة مكونة من مقياس خماسي. وتوصل إلى أن الاعتماد الأكاديمي المؤسسي للجامعة أثر تأثيرا إيجابيا بدرجة كبيرة على الجوانب الشخصية والإدارية وجوانب التخطيط والبحث العلمي وخدمة المجتمع لهيئة التدريس من وجهة نظرهم، وأن تأثير الاعتماد المؤسسي على الجوانب المختلفة لأعضاء هيئة التدريس لم يتأثر بنوعهم (ذكور-اناث) ولا برتبتهم الأكاديمية

(أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد) .

الكلمات المفتاحية :

الاعتماد الأكاديمي - الاعتماد المؤسسي - الأداء الأكاديمي

Abstract

Recently, there has been a growing interest in the quality of university faculty performance, especially with the adoption of the academic accreditation and quality assurance system in education. Even though Majmaah University has obtained full institutional accreditation and increased its concern with faculty performance quality, some faculty members believe that the preparations for such accreditation had exhausted them with administrative burdens, which negatively affected their performance in teaching, research and community service. The university gets informed about the performance quality of faculty members through a number of ways, the most important of which may include evaluation by college deans, and heads of departments, peer evaluation, and student assessment. This paper aims to identify the degree of influence of academic accreditation on Majmaah University faculty performance from their points of view, and whether such degree varies according to gender or rank. For this purpose, the researcher has employed a five-item questionnaire. The paper concludes that the institutional academic accreditation of the University has had a significant positive impact on the teaching staff from their

points of view, especially as concerns the personal, managerial, planning, scientific research and community service aspects. The type of gender (male/female) or academic rank (Professor/associate professor /assistant professor) has not affected such impact.

Keywords:

Academic Accreditation – Institutional accreditation – academic performance.

مقدمة:

شهدت الآونة الأخيرة اهتماما متزايدا بجودة الأداء الأكاديمي بالجامعات، خاصة في ظل الأخذ بنظام الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في التعليم، ولم يقتصر هذا الاهتمام على جودة الأداء فحسب بل شمل جميع أبعاد منظومة العملية التعليمية من القيادات الأكاديمية والإدارية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب والإداريين والمناهج والأنشطة والمباني والتجهيزات وغيرهم، لكن الاهتمام الأكبر انصب على أداء أعضاء هيئة التدريس على اعتبارهم البعد الرئيسي في هذه المنظومة، حيث يلقى على عاتقهم الارتقاء

بمخرجات العملية التعليمية، وتنفيذ البرامج الأكاديمية بجودة عالية، كما أنهم يمثلون الدور الأهم لتحقيق أهداف الجامعة، واستنادا إلى أن "جودة أي جامعة تقاس بكفاءة أداء هيئة التدريس بها، وأن نوع التعليم الذي تقدمه لطلابها يعتمد إلى حد كبير على صفات وكفايات وأصالة هيئة التدريس بها". (الناقة ،١٩٩٩، ٤٥)

فقد تعددت الدراسات التي اهتمت بالأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس وتقويمه من أجل تطوير وتحسين دور الجامعات في تحقيق أهدافها الثلاث التدريس والبحث وخدمة المجتمع، ومن بينها دراسة (دياب ،١٩٩٧، ٢٠) التي أوصت بضرورة تقويم جميع جهود أعضاء هيئة التدريس في مجال الإدارة الجامعية والإشراف على الطلاب، وإجراء البحوث والدراسات والمشاريع البحثية، وتطبيقها من أجل تطوير العملية التدريسية والتعليمية بالجامعة. وأكدت دراسة كرستين باتشن وآخرين

(C Bachen. et al 1999.) على أن الأداء التدريسي الجيد يجب أن يتصف صاحبه بالتمكن من المادة العلمية، والقدرة على ضبط حجرة الدراسة، والتفاعل مع الطلاب، والتحلي بروح الدعابة والمرح وتبنى استراتيجيات تغذية مرتدة مناسبة . وفى ظل ما تشهده الساحة المحلية والعالمية حاليا من تغيرات تفرض على الجامعات ضرورة

الاهتمام بالأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس - والا سوف تبعد عن المشهد الأكاديمي - منها رؤية المملكة ٢٠٣٠ وزيادة الاتجاه نحو استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم وإلزام حصول المؤسسات على الاعتماد الأكاديمي وشهادات الجودة العالمية ، وتنامى ظاهرة خصخصة التعليم الجامعي، واتساع دائرة المنافسة ومجالها بين الأفراد والمؤسسات بفعل العولمة والاقتصاد العالمي المفتوح المبني على الاقتصاد المعرفي وما صاحبه من ثورة تكنولوجية ومعرفية هائلة، وشيوع نظم التعليم عن بعد، وتزايد الاتجاه نحو التقييم على أساس المعايير لذلك أصبح لزاما على مؤسسات التعليم العالي استخدام أفضل الممارسات لتحسين جودة مخرجاتها التعليمية من خلال عمليات التقويم والتحسين والتطوير لتستطيع التكيف والتأقلم مع التغيرات والتطورات المستمرة.

ومن ثم فقد احتلت جودة الأداء في معظم الجامعات مكانا محوريا ومهما بين مجالات الأداء الأخرى، خاصة في الجامعات العربية والوطنية ومنها جامعة المجمعة أحد الجامعات الحكومية الناشئة بالمملكة العربية السعودية التي أنشئت عام ٢٠٠٩ وتقع في محافظة المجمعة، وتقدم خدماتها لأربع مدن مختلفة غير المجمعة هي الغاط والزلفي وحوطة سدير ورماح. ويتبعها ١٣ كلية و٤٤ برنامج أكاديمي تغطى التخصصات الطبية والعلمية والهندسية والإنسانية والهدف الرئيسي من إنشائها تحقيق رؤية وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية في توسيع نطاق التعليم الجامعي عبر شتى أنحاء البلاد، وتلبية تزايد الحاجة إلى استكمال التعليم الجامعي نتيجة الزيادة الكبيرة في أعداد الطلاب المتخرجين من المدارس الثانوية كما تسهم في تخفيف الضغط الواقع على الجامعات بالمدن الرئيسية. ولاضطلاع الجامعة بمهامها ومسئوليتها ركزت على تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بها وسعت إلى تنمية مهاراتهم من خلال التدريب و تطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي ، وقد توج ذلك بحصول الجامعة على الاعتماد المؤسس من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) عام ٢٠١٧/ ٢٠١٨ م ، وقد يكون لذلك أثر على أداء أعضاء هيئة التدريس في النواحي الإدارية والشخصية والأكاديمية وخدمة المجتمع والبحث العلمي . لذا كان هذا البحث الذي سوف يسلط الضوء بصفة رئيسة للتعرف على ذلك، وهذا ما سوف يتضح من الصفحات التالية.

مشكلة البحث

على الرغم من تزايد الاهتمام المحلى بنظام السعودة -وما ترتب عليه من استقطاب العديد من أعضاء هيئة التدريس السعوديين - وتطبيق نظم الجودة والاعتماد الأكاديمي، فإن الجامعة حرصت على قياس أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال وسائل عدة لعل أهمها تقويم عمداء الكليات، ورؤساء الأقسام، وتقويم النظير، وتقويم الطلاب، و البحث الحالي يعتمد في التعرف على درجة تأثير الاعتماد الأكاديمي على أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال أنفسهم بواسطة أداة البحث . في ضوء التمهيد السابق، وفى ضوء الحاجة للتعرف على أثر الاعتماد الأكاديمي على أداء أعضاء هيئة التدريس يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات الآتية:

١. ما مفهوم الاعتماد الأكاديمي، وما دواعيه، وما أهميته، وما معاييره، وما متطلباته وما اجراءاته؟

٢. ما مهام عضو هيئة التدريس بجامعة المجمعة

في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي؟

٣.ما أثر حصول جامعة المجمعة على الاعتماد الأكاديمي على أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم؟

٤.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) راجع للرتبة العلمية (أستاذ - أستاذ مشارك - أستاذ مساعد) لدرجة تأثير الاعتماد الأكاديمي على أداء أعضاء هيئة التدريس؟

٥.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) راجع للنوع (ذكور واناث) لدرجة تأثير الاعتماد الأكاديمي على أداء أعضاء هيئة التدريس؟

٦.ما المقترحات التطويرية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة للحفاظ على مكتسبات الاعتماد الأكاديمي؟

أهداف البحث

يمكن إيجاز أهداف البحث في النقاط الآتية:

١.إلقاء الضوء على مفهوم الاعتماد الأكاديمي وأهدافه وأهميته ومعاييره ومتطلباته وإجراءاته.

٢.التعرف على مهام عضو هيئة التدريس بجامعة المجمعة في ظل تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي.

٣.التوصل إلى درجة تأثير الاعتماد الأكاديمي على أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة من وجهة نظرهم، وهل تختلف درجة التأثير باختلاف النوع أو الرتبة العلمية.

٤.وضع المقترحات التطويرية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة المجمعة للحفاظ على مكتسبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي.

أهمية البحث

تتضح أهمية البحث في أهمية موضوعه حيث إنه يتناول موضوعاً من أهم الموضوعات التي تشغل بال المهتمين حاليا بالتعليم الجامعي السعودي بصفة عامه والمهتمين بجامعة المجمعة بصفة خاصة كونها جامعة ناشئة يتطلع المسؤولين فيها إلى بناء جامعة تهتم بأعضاء هيئة التدريس وبجودة أدائهم باعتبارهم الفئة التي يقع عليها العبء الأكبر في تحقيق أهداف وسمعة الجامعة.

حداثة موضوعه؛ حيث أنه يتناول موضوعا من الموضوعات الحديثة ففي حدود علم الباحث لا توجد دراسة ربطت بين أداء أعضاء هيئة التدريس والاعتماد الأكاديمي المؤسسي بجامعة المجمعة وقد يكون ذلك راجعا لحداثة نشأة الجامعة من ناحية ومن ناحية أخرى لحداثة حصول الجامعة على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي.

كما أن هذا البحث سوف يفيد المسؤولين في جامعة المجمعة والمهتمين بالتعليم الجامعي السعودي من خلال المقترحات التي سوف يقدمها لتطوير الأداء الأكاديمي، كما قد تساعد في تخطيط وتنفيذ برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.

ومما يزيد من أهمية هذا البحث اعتماده على مسح آراء أعضاء هيئة التدريس حول درجة تأثير الاعتماد الأكاديمي على مهامهم الإدارية والمهارية والمعرفية والفنية والبحثية والمجتمعية وهذا يعد أحد أهم متطلبات نظام ضمان الجودة في التعليم.

منهج البحث

نظـراً لطبيعـة مشـكلة البحـث سـوف يسـتخدم البحـث المنهـج الوصفـي (عبيـدات، ٢٠٠٦،٣٠٧) حيـث يقـوم الباحـث بالتنظـير لمفهـوم الاعتـماد الأكاديمـي والتعـرف عـلى مهـام أعضـاء هيئـة التدريـس في جامعـة المجمعـة ومسـح آرائهـم فيـما يتعلـق بدرجـة تأثـير الاعتـماد الأكاديمـي عـلى جـودة ممارسـة أعضـاء هيئـة التدريـس لأدائهـم في النواحـي الإداريـة والمهاريـة والمعرفيـة والفنيـة والبحثيـة والمجتمعيـة ومقارنـة وتحليـل آرائهـم.

مصطلحات البحث

١-الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لجامعة المجمعة:

هـو حصـول جامعـة المجمعـة (MU) مـن المركـز الوطنـي للتقويـم والاعتـماد الأكاديمـي (NCAAA) عـلى شـهادة رسـمية تنـص عـلى توافـق الأنشـطة والعمليـات والاجـراءات بالجامعـة مـع المعايـير الأكاديميـة والممارسـات الجيـدة التـي يطبقهـا المركـز لمـدة ٧ سـنوات.

٢-الأداء الأكاديمي:

يطلـق الأداء في اللغـة العربيـة ليـدل عـلى فعـل شيء أو القيـام بـه أو قضائـه. يقـال أدى الـشيء قـام بـه، وأدى الديـن قضـاه، وأدى الصـلاة أقامهـا لوقتهـا. (الـرازي ،١٩٩٣،٢٧) ويطلـق في الإنجليزيـة ليـدل لفظهـا Performance عـلى القـدرة عـلى فعـل شيء مـا خصوصـا إذا كان يحتـاج مهـارة أو تنفيـذ جـزء مـن عمـل أو نشـاط مـا بطريقـة معينـة.
(J. Crowther. 1995.860)

كـما يعـرف الأداء الأكاديمـي بأنـه : الطريقـة التـي تحـدد مـن خلالهـا كيفيـة قيـام عضـو هيئـة التدريـس بمهامـه الجامعيـة بهـدف إثـراء المعرفـة مـن خـلال البحـث، ونقلهـا مـن خـلال التدريـس، ومـن خـلال خدمتـه وتنميتـه لمجتمعـه.
(سيد، شريف ،١٩٩٩،١٧٣)
أنـه: مـا يقـوم بـه عضـو هيئـة التدريـس مـن مهـام ونشـاطات داخـل جامعتـه، أو خارجهـا لتحقيـق أهـداف الجامعـة وتوقعـات المجتمـع. ومـن ثـم يعـد الأداء التدريـسي أحـد جوانـب الأداء الأكاديمـي لعضـو هيئـة التدريـس بالجامعـة.
(الدهشان والسيسي ، ٢٠٠٤، ١١)
ممـا سـبق يعـرف البحـث الحـالي الأداء الأكاديمـي بأنـه هـو كل مـا يقـوم بـه عضـو هيئـة التدريـس مـن مهـام ومسـئوليات إداريـة وتدريسـية وبحثيـة ومجتمعيـة في أي موقـف أو نشـاط تعليمـي لإحـداث تغيـرات مرغوبـة في طلابـه أو تخصصـه أو جامعتـه أو مجتمعـه وذلـك في ضـوء أهـداف وتوقعـات جامعتـه ومجتمعـه.

حدود البحث:

-حـدود موضوعيـة: تقتـصر الدراسـة في تناولهـا لأداء أعضـاء هيئـة التدريـس عـلى الجوانـب الاداريـة وجوانـب التخطيـط وإدارة البرامـج والمقـررات الدراسـية والجوانـب الأكاديميـة المهنيـة والجوانـب البحثيـة والمجتمعيـة وجوانـب دعـم الطـلاب أكاديميـا واجتماعيـا.

-حـدود مكانيـة: اقتـصر البحـث عـلى جامعـة المجمعـة كونهـا جامعـة ناشـئة (٢٠٠٩) حصلـت عـلى الاعتـماد الأكاديمـي المؤسـسي الكامـل لمـدة ٧ سـنوات مـن (NCAAA)ويعمـل بهـا الباحـث.

-حدود زمانية: حيث طبق البحث على عينة ممثلة من أعضاء هيئة التدريس (الذكور والاناث) بجامعة المجمعة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨م

الدراسات السابقة:

انطلاقا من الأهمية المتزايدة لأداء أعضاء هيئة التدريس خاصة في ظل اهتمام المؤسسات التعليمية بالاعتماد الأكاديمي، فقد كان محور اهتمام كثير من الدراسات والبحوث في الآونة الأخيرة وفيما يلي بعض الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بأداء أعضاء هيئة التدريس:

ركزت دراسة (A. Tncker, R. Bryan 1991) على مقومات ثلاث لأداء أعضاء هيئة التدريس هي: الارتباط بين ما ينقله لطلابه وأهداف المادة، تنمية التفكير الناقد والإبداعي لطلابه ، التزامه بمعايير السلوك المهني، أما دراسة (الشامي، ١٩٩٤) فتوصلت إلى أن معظم كفايات أعضاء هيئة التدريس المتعلقة بالتفاعل مع الطلاب وأساليب التدريس، والصفات الشخصية لم تتوفر بدرجة كافية في أدائهم التدريسي، وذلك من وجهة نظر عينة من طلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل بالأحساء، وحددت دراسة (L .Taylor 1994) معايير الأداء التدريسي في: حب المادة، جعلها شيقة، مراعاة الفروق الفردية، استخدام طرق تدريس واضحة، الاهتمام بالطلاب واحترامهم، تشجيع استقلاليتهم، استخدام معايير تقويم ملائمة واستخدام تغذية راجعة عالية الجودة، كما حددت دراسة (J. Dorfman, J. Broden 1994) جوانب التدريس الجيد في: إلمام الأستاذ بمادته وإعداده لمحاضراته، وقدرته على جذب انتباه الطلاب وإثارة تفكيرهم، وقدرته على شرح المادة، وتحمسه لها، واحترامه للطلاب ، وتنظيمه للمحاضرات وقدرته على ربط المعلومات بعضها ببعض وشمولية امتحاناته لموضوعات المقرر.

وحددت دراسة (المسند، ١٩٩٦) مقومات التدريس الفعال من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة قطر في الخمسة التالية: أساليب التدريس، الاهتمام بالطلاب والتفاعل معهم، تقييم الطلاب وموضوع الامتحان، الصفات الشخصية لعضو هيئة التدريس، البحث وتطوير الذات، وقد توصلت دراسة (عوض، وإبراهيم، ١٩٩٧) إلى أن أعضاء هيئة التدريس يمارسون مهارات تهيئة الطلاب، وأسلوب التدريس والتفاعل مع الطلاب وإدارة الوقت وتقويم الطلاب بدرجة متوسطة، وذلك من وجهة نظر عينة من طلاب جامعة الأزهر بمصر.

وقدمت دراسة (C. Conle 1999) ثلاثة معايير للأداء التدريسي الفعال هي: المعرفة المتعمقة بالمادة التي يدرسها، والتخطيط الملائم للمقرر الدراسي وتوصيل الأفكار والحقائق للطلاب بوضوح، واعتمدت دراسة (R. Arreola 2000) على صحائف العمل والاستبيانات وإشراك أعضاء هيئة التدريس أنفسهم في تعريف كل بعد من أبعاد التدريس، وقد أسفر ذلك عن الأبعاد الثلاثة التالية: خبرة عضو هيئة التدريس بمحتوى المادة التي يدرسها، تصميم المادة المتعلمة، توصيلها للطلاب.

كذلك توصلت دراسة (W. Read et al 2001) إلى وجود علاقة عكسية بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس للأداء التدريسي وتقدير الطلاب لنفس الأداء. وحاولت دراسة (C. Dommeyer. et al 2002) التعرف على فاعلية

تقويم الطلاب للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بالطريقة التقليدية وطريقة الخط الساخن Online، وتوصلت إلى أن طريقة التقويم عن طريق الخط الساخن أقل سرية كما أنها تحتاج وقت أكبر وسجلات أكثر، أما دراسة (L. Holmes & L. Smith 2003) فقد استهدفت التعرف على وجهة نظر الطلاب في تقويم أعضاء هيئة التدريس لتعلم الطلاب، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: نقص العدالة في تقدير الدرجات، وضعف التغذية المرتدة التي يتلقونها من أساتذتهم، ويرى كل من الدهشان ،والسيسي (٢٠٠٤) إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لجوانب أدائهم التدريسي - تهيئة الطلاب لدراسة المقرر، والتفاعل مع الطلاب، وأساليب التدريس - متوسطة ، بينما جانبي الاستعداد للتدريس، وتقويم الطلاب فدرجة ممارستهم كبيرة، وذلك من وجهة نظر عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية بمصر.

أما دراسة جامعة (UNSW، 2018) فقد حددت مهام أعضاء هيئة التدريس للأداء الجيد وفق رتبهم وأهمها بالإضافة الى التدريس والبحث والمشاركة في الأنشطة والاشراف على برامج الدراسات العليا - لدرجة أستاذ مشارك واستاذ - تنمية الثقة بين عضو هيئة التدريس وطلابه، استخدام طرق تدريس تدعم التعلم المتمركز حول الطلاب، صياغة أهداف تعليمية واضحة، استخدام طرق تقييم تهدف إلى التحسن المستمر، استخدام معايير ملائمة في تقييم الطلاب، الإسهام في تطوير المناهج، تشجيع وتحفيز الطلاب تقديم تغذية مرتدة عالية الجودة ،أما دراسة (العكش، فوزى، والحسين، أحمد ، ٢٠٠٥) توصلت إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة أكثر رضا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية، بالنسبة للمناخ الأكاديمي، تقييم الأداء، وذلك من وجهة نظر عينة من بين أعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإدارية في الجامعات الحكومية والخاصة في الأردن.

وتوصلت دراسة (محمد ، رريب الله، ٢٠١٣) الى أن مستوى مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية متدنى بنسبة (٨٠٪) ، أما دراسة (الطفيلي وآخرون، ٢٠١٣) فقد توصلت الى أن نسب التقديرات التقويمية لإجمالي جوانب قدرات التدريس الجامعي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية الهندسة بجامعة بابل لم تصل إلى مستوى الجودة، حيث بلغت النسبة المئوية(٩ , ٦١٪)،أما دراسة (العمرى ، ٢٠١٥) فقد توصلت إلى وجود معيقات أثرت بدرجة كبيرة على استخدام أعضاء هيئة التدريس لمنظومة التعلم الإلكتروني في موقع جامعة اليرموك بالأردن خاصة في الكليات الإنسانية عن الكليات العملية لعل أهمها ضعف البنية التحتية وزيادة العبء التدريسي ،وقلة التدريبات.

وهدفت دراسة (برقاوي، وأبو الرب ٢٠١٦) إلى تقديم إطار نموذج لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي العربية يمتاز بالشمول والمرونة والموضوعية؛ حيث يغطي كافة واجبات عضو هيئة التدريس (التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع وخدمة الجامعة).

تعليق على الدراسات السابقة: من العرض السابق يمكن التوصل إلى:

- تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالأداء الأكاديمي، والأداء التدريسي في كل من الجامعات العربية والأجنبية، وبالتالي تعددت الدراسات المتخصصة في هذا المجال مثل دراسة (الدهشان، والسيسي، ٢٠٠٤) في مصر، دراسة (محمد ، رريب الله ،٢٠١٣) في الجزائر، دراسة

(الطفيلي وآخرون، ٢٠١٣) في العراق، ودراسة (العمرى ، ٢٠١٥) بالأردن .

- استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في التنظير لمهام عضو هيئة التدريس مثل دراسة جامعة(UNSW (2018 فقد حددت مهام أعضاء هيئة التدريس للأداء الجيد وفق رتبهم ، وإعداد أداة الدراسة مثل دراسة (برقاوي، وأبو الرب ،٢٠١٦) ودراسة (العمرى ، ٢٠١٥) ، وفى تفسير نتائجها. كما أن هناك أوجه اتفاق واختلاف بين الدراسة الحالية ودراسة (L. Holmes & L. Smith 2003) فيتفقان في الاهتمام بتقويم أداء عضو هيئة التدريس ويختلفان في أن تقويم الأداء في الأولى من و جهة نظر عضاء هيئة التدريس والثانية من وجهة نظر الطلاب

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها ربطت بين الاعتماد الأكاديمي وأداء أعضاء هيئة التدريس.

خطة البحث

جاءت الاجابة على تساؤلات البحث في جزأين هما :

الجزء الأول " الإطار النظري" ويشمل:

المحور الأول:

الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لجامعة المجمعة؛ مفهومه، دواعيه، أهميته، الجهة المانحة ،معاييره، مراحله ،متطلباته واجراءاته للإجابة على السؤال الأول.

المحور الثاني:

مهام عضو هيئة التدريس بجامعة المجمعة للإجابة على السؤال الثاني.

المحور الرابع:

مقترحات وتوصيات للإجابة على السؤال السادس

الجزء الثاني " الإطار الميداني" المحور الثالث:

أثر الاعتماد الأكاديمي على جودة أداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظرهم للإجابة على الأسئلة الثالث والرابع والخامس.

يسبق هذه المحاور الإطار العام للبحث والذي يتضمن مشكلة البحث، وأهميته، وأهدافه، و مصطلحاته

المحور الأول

الاعتماد الأكاديمي المؤسسي لجامعة المجمعة
(مفهومه، دواعيه ،أهميته ،الجهة المانحة ، معاييره، مراحله ، متطلباته ، اجراءاته)

جامعة المجمعة من الجامعات الحكومية الناشئة بالمملكة العربية السعودية التي أنشئت عام ٢٠٠٩ وتقع في محافظة المجمعة، وتقدم خدماتها لأربع مدن مختلفة غير المجمعة هي الغاط والزلفي وحوطة سدير ورماح. تمكنت من الحصول على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي من المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA)عام ٢٠١٧/٢٠١٨ م رغم حداثة نشأتها ولكي تكتمل

صورة الجامعة يمكن عرض بعض المعلومات والبيانات الإحصائية العامة على المستوى المؤسسي تمشيا مع طبيعة ونوع الاعتماد التي حصلت عليه الجامعة (الاعتماد المؤسسي) بغرض أن تعكس الواقع الحالي وتمهد للمحور التالي فعلى الرغم من حداثة نشأتها إلا أن هناك تنوعا في بنيتها وهيكلتها الإدارية والأكاديمية والبحثية فعدد العمادات المساندة (١١) والإدارات (١٤) والكليات (١٣) والبرامج الأكاديمية (٤٤) والمراكز البحثية (٣) ، وهى تتناسب مع أعداد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين ،وهذا يدل على أن الجامعة لديها من الإمكانات المادية والبشرية ما يؤهلها للحصول على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي، وهذا ما سوف يسلط عليه الجزء التالي.

الاعتماد الأكاديمي المؤسسي

يرتبط فكر الاعتماد Accreditation في التعليم العالي ارتباطا وثيقا بمبادئ إدارة الجودة Quality Management Principles ويعد الاعتماد الأكاديمي أحد آليات تطبيق الجودة في التعليم ولذا سوف يتم تسليط الضوء في هذا المحور على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي للجامعة مفهومه وأنواعه وأهميته ومعاييره ومتطلباته ومراحله.

مفهومه:

هناك تعريفات كثيرة للاعتماد الأكاديمي منها - على سبيل المثال لا الحصر - أنه:

-الاعتراف الرسمي بأهلية المؤسسة التعليمية لأداء مهامها، وأنها استوفت الشروط والمعايير المطلوبة، وأصبحت قادرة على تحقيق أهدافها بالجودة النوعية اللازمة في كافة برامجها الأكاديمية المتخصصة، وأنها تستطيع الاستمرار في النمو والتطوير (المجالس القومية المتخصصة، ١٥).

-تعبير عن المكانة العلمية التي تحصل عليها المؤسسة التعليمية أو البرنامج التعليمي مقابل استيفاء معايير الجودة النوعية المعتمدة لدى مؤسسات التقويم التربوية (J.,Houghton, 1996 ,42-46) .

- "هو حصول مؤسسة تعليمية أو برنامج علمي في مؤسسة معتمدة على شهادة رسمية من هيئة معترف بها تنص على توافق الأنشطة والعمليات والاجراءات في تلك المؤسسة أو البرنامج مع المعايير الأكاديمية والممارسات الجيدة التي تطبقها تلك الهيئة ".(الهيئة مقدمة حول ضمان الجودة والاعتماد ،٢٠٠٩، ١٣)

-ويعرفه كلاً من (Witte & Sywelem,2009,1) بأنه عملية مراجعة خارجية للجودة من قبل مؤسسات أو هيئات الاعتماد من أجل تحسين وضمان جودة العملية التعليمية، وعادة تكون عملية طوعية تقوم بها هيئات خاصة غير ربحية.

أنواعه:

تختلف أنواع الاعتماد من هيئة اعتماد لأخرى فبعضها يقسمه الى ثلاثة أنواع :الاعتماد الأولى (العام)، الاعتماد الأكاديمي المتخصص ،الاعتماد المهني(سلامة والنبوى،١٩٩٧، ٢٩) ،والبعض الآخر يقسمه الى نوعين هما الاعتماد المؤسسي "Institutional"والاعتماد المتخصص "Specialized" أو البرامجي

(U.S. Department of Education,2009)

"programmatic."أما المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) يقسمه إلى الاعتماد المؤسسي والاعتماد البرامجي والاعتماد الدولي وسوف يعتمد هذا البحث على تقسيم المركز الوطني لكونه الجهة الرسمية المنوط بها منح الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بالمملكة ،

وفيما يلى عرض بإيجاز عن الأنواع الثلاثة:

أولا: الاعتماد المؤسسي:
Institutional Accreditation

هو خطوة مبدئية وضرورية للتأكد من أن الجامعة قد استوفت متطلبات الاعتماد(الشروط والمعايير) وأنها تفي بالالتزامات الأساسية للقدرات المؤسسية والفاعلية التعليمية كالمباني والتجهيزات، والمعامل وأماكن التدريب، ومصادر التعلم وأماكن مزاولة الأنشطة اللاصفية ،وأعضاء هيئة التدريس ،والجهاز الإداري وأن لديها خطة استراتيجية تعمل في ضوئها ولديها آليات لتطوير وتحديث الخطط الدراسية والمناهج وأنه "قد أجريت مراجعة خارجية لها من قبل فرق من المقيّمين الخارجيين وأظهرت أنها تلبى أو تتجاوز متطلبات الاعتماد وأنها ملتزمة بالتحسين المؤسسي والتقييم الذاتي الدوري" (Western Association of Schools and Colleges، ٢٠٠١، P١١)، وهو بذلك يمنح للجامعة إذا ما تم التأكد من توافر هذه المتطلبات ويؤكد أن المؤسسة قد حققت أهدافها بنجاح، وأن برامجها قد خططت ونفذت بدقة، وأنها تمتلك الموارد لتنفيذ خطط المستقبل وبذلك يتم الانتقال إلى الاعتماد البرامجي كجزء مكمل للاعتماد الكلى للمؤسسة ،وجامعة المجمعة من أولى الجامعات الناشئة بالمملكة التي حصلت على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي عام ٢٠١٧ وسوف يرد في جزء لاحق من البحث (مراحل الاعتماد الأكاديمي) تفصيلا أكثر

ثانيا: الاعتماد البرامجي
Program Accreditation

يمنح هذا النوع من الاعتماد للبرامج الأكاديمية المتخصصة في الغالب بعد حصول الجامعة على الاعتماد المؤسسي، وبعد تخريج الدفعة الأولى بسنة واحدة على الأقل لضمان عملية تقويم متكاملة من خلال فحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية في مختلف المراحل ، وأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم الأكاديمية وخبراتهم ونشاطاتهم البحثية، وعدد الطلاب وسجلاتهم الأكاديمية ، و أدائهم في الامتحانات الشهرية والنهائية ، وتوافر مصادر التعلم وغير ذلك من المستلزمات ، أي أن هذا النوع من الاعتماد هو بمثابة اعتراف بالكفاءة الأكاديمية لبرنامج دراسي تقوم به هيئة علمية متخصصة ، وتقرر أن البرنامج يحقق معايير الجودة الموضوعة من قبل هذه الهيئة أو المنظمة ، وجامعة المجمعة حتى وقت اعداد الدراسة لم تتقدم بأي من برامجها للاعتماد الوطني وقد يكون ذلك راجعا للتكلفة المالية الكبيرة التي يتطلبها المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي(NCAAA)،ولكنها تهيء برنامج كلية الطب وبرنامج كلية جراحة الفم والأسنان وبرامج أخرى للتقدم في عام ٢٠١٨/ ٢٠١٩م .

ثالثا : الاعتماد الدولي (الخارجي)
International Accreditation

ويضيف المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي(NCAAA) نوعا ثالثا يسمى بالاعتماد الدولي "وهو شهادة هيئة اعتماد أو هيئة جودة دولية بتوافق مؤسسة تعليمية أو برنامج علمي في بلد آخر مع معايير هذه الهيئة" (الهيئة،٢٠٠٩،١٤). وغالبا تتقدم له البرامج الأكاديمية وجامعة المجمعة حتى وقت اعداد الدراسة حصل ١٥

برنامج أكاديمي عليه من إجمالي ٤٤ برنامج أي بنسبة (٣٤٪)، وبنسبة تصل الى (٨٨٪) من أجمالي البرامج الطبية والعلمية والبلغ عددها (١٧) برنامج موزعة على(٥) كليات يوضحا الجدول التالي (١)، وقد اهتمت الجامعة بهذا النوع من الاعتماد على الرغم من تكلفته المالية لتسريع حصول الجامعة على الاعتماد المؤسسي وتحقيق سمعة للجامعة على المستوى الدولي خاصة في البرامج الطبية والعلمية.

جدول (١) البرامج التي حصلت على الاعتماد الخارجي

م	الكلية	البرنامج	جهة الاعتماد	تاريخ الاعتماد
١	العلوم الطبية التطبيقية	الأجهزة الطبية	ABET	٢٠١٥
٢		العلاج الطبيعي	AHPGS	٢٠١٦
٣		المختبرات الطبية	AHPGS	
٤		التمريض	AHPGS	
٥	العلوم بالزلفي	الفيزياء	ASIIN	٢٠١٦
٦		الحاسب الآلي	ASIIN	
٧		الرياضيات	ASIIN	
٨	التربية بالزلفي	الرياضيات	ASIIN	٢٠١٦
٩		الفيزياء	ASIIN	
١٠		الكيمياء	ASIIN	
١١	علوم الحاسب والمعلومات	تقنية المعلومات	ABET	٢٠١٧
١٢		علوم الحاسب	ABET	
١٣	الهندسة	الهندسة المدنية	ABET	٢٠١٧
١٤		الهندسة الكهربائية	ABET	
١٥		الهندسة الميكانيكية	ABET	

من الجدول السابق يتضح أن البرامج التي حصلت على الاعتماد الخارجي جميعها برامج طبية وعلمية ، وتم الحصول عليها في الفترة الأخيرة من ٢٠١٥ وحتى ٢٠١٦ ، وجميعها من هيئتين فقط هما ABET و ASIIN.

فلسفته وأهدافه:

تنطلق فلسفة الاعتماد من فلسفة الجودة في المؤسسات التعليمية ، حيث إن الحصول على الشهادة الأكاديمية أو اعتماد برنامج دراسي معين

ليس هو نهاية المطاف، الأمر الذى يفرض على الجميع ضرورة تجديد وتحديث معارفهم وصقل خبراتهم ومهاراتهم المهنية، ويحقق ذلك نظام الاعتماد باعتباره عملية مستمرة ومتجددة

(National Council for Accreditation of Teacher Education,2001)

لا تتوقف عند تحقيق غاية أو هدف معين كما أنه عملية شاملة لقياس كفاءة الخريج من الجوانب المهنية والثقافية والخلقية والقدرة على مواجهة المشكلات والمواقف الصعبة والعلاقات الشخصية الفعالة من خلال مجموعة من المعايير الدقيقة والعادلة وتأسيسا على ما سبق يمكن تلخيص أهم أهداف الاعتماد الأكاديمي في:

(المجالس القومية المتخصصة ،٢٠٠٠، ١٣)

(المؤتمر القومي للتعليم العالي، فبراير ٢٠٠٠)

(Western Association of Schools p.8 and Colleges [WASC], 2001,)

- التأكد من جودة المستوى العلمي والتعليمي للمؤسسة التعليمية، وقدرتها على تحقيق رسالتها.

- حث مؤسسات التعليم العالي بكافة أنواعها على القيام بمراجعات دورية للتقويم الذاتي لبرامجها الأكاديمية وقدراتها المادية والمعنوية بما يضمن تطوير مستواها نحو الأفضل.

- تشجيع اتخاذ الإجراءات المختلفة للتوصل إلى أقصى درجة من الجودة والكفاءة والفاعلية في البرامج الأكاديمية.

- تشجيع التنافس المشروع بين مؤسسات التعليم العالي، بكافة أنواعها من خلال منح الاعتماد على مستويات مختلفة وإعلان ذلك في وسائل الإعلام المختلفة.

- طمأنة المجتمع والمنظمات المعنية بالتعليم العالي، أن للجامعة أو الكلية المعتمدة أو البرنامج المعتمد أهدافا محددة وواضحة وملائمة، وأن كلا منها توفر الشروط اللازمة لبلوغها، وأنها تحققها بالفعل.

- إرشاد الجامعات والكليات والبرامج الأكاديمية ومساعدتها كلما لزم الأمر.

- ضمان الحد الأدنى من الجودة في البرامج التعليمية التي تقدمها مؤسسات التعليم المتنوعة لطلابها

- المساعدة في تحقيق التطور المستمر للبرامج الأكاديمية تلبية لاحتياجات المستفيدين المختلفة.

- التأكد من أن البرامج الأكاديمية قد حققت الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية اللازمة جودة الخريجين.

أهميته:

يمكن ايجاز أهمية الاعتماد الأكاديمي في النقاط الآتية (بدير، والشرقاوى،١٩٩٦، ٩٣)

(1995,211-Swartz Mayor and, 214)

(Witte & Sywelem.2009,4), (الهيئة،٢٠١٥، ١٥):

١. يضع معايير أداء لنوعيات التعليم المختلفة.

٢. يضمن درجة معقولة من الجودة في أداء الجامعات.

٣. يقدم الأساس الذي تبنى عليه عمليات التطوير والتحديث المستمرة.

٤. يؤكد أن للجامعة أهداف واضحة ومناسبة، وأنها تقدم الطرق التي تساعدها على تحقيق أهدافها.

٥. يضمن للجامعة خصوصيتها وتفردها.
٦. يقرب ما أمكن بين مستويات البرامج الجامعية في شتى الوحدات التعليمية بمؤسسات التعليم الجامعي المختلفة، للوصول إلى المستوى المعياري المتعارف عليه في التعليم المتقدم.
٧. يتيح للمؤسسة معرفة مواطن القوة والضعف في برامجها، وما هو نوع العائد النهائي من هذه البرامج، ووضع الاستراتيجيات المناسبة للتطوير والتحسين.
٨. يُمكن البرامج أيضا من أن تتعامل على قدم المساواة مع مثيلاتها في دول العالم الأخرى ويصبح لها ولخريجيها وأساتذتها قيمة معترف بها على الصعيدين الداخلي والخارجي.
٩. يوفر مزيد من الخدمات للطلاب أكاديميا واجتماعيا وطبيا وترفيهيا.
١٠. يعطى فرص أكبر لالتحاق الطلاب بالدراسات العليا وإتاحة الفرص أمامهم بعد الحصول على الدكتوراه للعمل في مجالات التدريس الجامعي.
١١. يشجع على البحث والتجريب والإبداع.
١٢. يساعد على التحسين المستمر للعمليات الإدارية والتنظيمية.

الجهة المانحة:

يعد المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي(NCAAA) الجهة الرسمية المنوط بها منح الاعتماد على المستوى الوطني للمؤسسات التعليمية والبرامج الأكاديمية عدا التعليم العسكري ، وهو جهة مستقلة غير ربحية تقوم بالمهام التالية:
١. وضع قواعد ومعايير وشروط التقويم والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم فوق الثانوي.
٢. الاعتماد العام للمؤسسات الجامعية الجديدة أو ما يعادلها مثل الكليات والمعاهد.
٣. المراجعة والتقويم الدوري للأداء الأكاديمي للمؤسسات الجامعية.
٤. التنسيق حيال اعتماد برامج مؤسسات التعليم العالي في المملكة أكاديمياً من جهات الاعتماد العالمية.
٥. تقويم واعتماد برامج البكالوريوس، والدبلوم العالي بعد البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه أو ما يعادلها، والمراجعة الدورية لمتطلباتها.
٦. تقويم واعتماد البرامج التخصصية الأكاديمية، بعد الثانوية العامة، مثل برامج الكليات المتوسطة والدبلومات العلمية سواء الحكومية أو الأهلية.
٧. تقويم واعتماد البرامج ذات الصبغة التدريبية والتعليمية في المؤسسات التعليمية الحكومية والأهلية.
٨. المشاركة في اقتراح الخطط العامة لإعداد وتطوير الأداء الأكاديمي في المجالات المختلفة.
٩. نشر المعلومات والبيانات الخاصة بالاعتماد لأغراض التوعية والإعلام والبحث العلمي.

معاييره

تعرف المعايير بأنها تلك الأبعاد أو المقاييس التي تحدد مستوى النوعية أو تعبر عنها ويدخل في ذلك عدد كبير من العناصر منها القائمين على المؤسسة أو البرنامج ومصادر التعليم والتعلم، وأهداف المؤسسة أو البرنامج، والمنافع المتوقعة (Houghton. 1996. 45 – 42). ويحدد المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية معايير الاعتماد المؤسسي في المعايير الرئيسية التالية:
١. الرسالة والغايات والأهداف
٢. السلطات والادارة
٣. إدارة ضمان الجودة وتحسينها

٤. التعلم والتعليم
٥. إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة
٦. مصادر التعلم
٧. المرافق والتجهيزات
٨. التخطيط والإدارة المالية
٩. عمليات التوظيف
١٠. البحث العلمي
١١. العلاقات مع المجتمع
١٣. نظام لضمان الجودة في جميع المعايير
١٤. بيانات مؤشرات الأداء
١٥. ترتيبات جمع بيانات الملامح المرجعية Benchmarks
١٦. نظم رصد وتوثيق بيانات البحث العلمي
١٧. نظم رصد وتوثيق بيانات خدمة المجتمع
١٨. تخرج الطلبة
١٩. مقاييس التقويم
٢٠. الذاتي وتقرير الدراسة الذاتية

متطلباته:

حدد المركز الوطني (NCAAA) عددا من المتطلبات الواجب توافرها في المؤسسات الراغبة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي هي (المركز الوطني للتقويم والاعتماد، ٢٠١٧):

١. قرار الإنشاء للمؤسسات الحكومية
٢. توافق النشاط الممارس مع مضمون قرار الإنشاء
٣. إقرار الرسالة وتوافقها مع مضمون قرار الإنشاء
٤. الخطة الاستراتيجية بما فيها خطة الجودة
٥. اللوائح ومهام اللجان ومسؤوليات القائمين على الشؤون الإدارية والأكاديمية
٦. الكتيبات التعريفية والأدلة للطلبة
٧. توصيف البرامج لجميع البرامج التي تقدمها المؤسسة
٨. توصيف المقررات
٩. لوائح وإجراءات إقرار البرامج وإقرار تعديلها ومراجعتها
١٠. نظم مراقبة الجودة وتطوير البرامج
١١. وسيلة مركزية لحفظ وتوثيق سجلات الطلبة وأسلوب لتحليل وتوثيق البيانات
١٢. آلية لاستطلاع آراء الطلبة

مراحله:

لكي تحصل الجامعة على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي يجب أن تتوفر لديها عناصر التقدم لطلب الاعتماد المؤسسي كأن تكون المؤسسة مخولة قانونيا بمنح الدرجات العلمية، وأن تكون قد تم تخريج دفعة واحدة على الأقل، وأن يكون لها خطة استراتيجية، وغيرها من المتطلبات التي سبق توضيحها، ومرت عملية الاعتماد للجامعة بأربعة مراحل رئيسة هي:

الأولى: الدراسة الذاتية الأولية

وهي مرحلة قامت بها الجامعة عام ٢٠١٢م من خلال فرق عمل شارك فيها ممثلين عن جميع جهات الجامعة، وتمت وفق مقاييس المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وانتهت بإعداد تقرير، تم تقديمه للمركز الوطني، الذي قام بدراسته ثم قدم بدوره تقريرا للجامعة بأبرز توصياته الذي يجب على الجامعة استيفائها وبناء الخطط التطويرية لعلاجها.

الثانية: الدراسة التطويرية

هي مرحلة قامت بها الجامعة في الفترة من ٢٠١٣: ٢٠١٥م أيضا من خلال فرق عمل شارك فيها ممثلين عن جميع جهات الجامعة، وهدفت لاستيفاء وبناء الخطط التطويرية لعلاج توصيات المركز الوطني على الدراسة الذاتية الأولية، ومن أهم مخرجاتها تطوير وتحديث تقرير الدراسة الذاتية، وتطوير الهيكل التنظيمي للجامعة، ونشر ثقافة الجودة، وتقويم الجامعة من مراجعين خارجيين فيما يسمى بالمراجع المستقل الخارجي، والتقدم رسميا للمركز الوطني للاعتماد.

الثالثة: الدراسة التقويمية (زيارة الفريق الزائر)

هي مرحلة قامت بها الجامعة بالتعاون مع المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي عام ٢٠١٦م، وهدفت لتأهيل الجامعة لفريق زيارة الاعتماد الخارجي والتأكد من استيفاء متطلبات الاعتماد الأكاديمي، وزيارة فريق الاعتماد الخارجي للجامعة واعداد تقرير عن الزيارة.

الرابعة: قرار الاعتماد

هي مرحلة قام بها المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي٢٠١٦/ ٢٠١٧ م ، وهدفت لتقديم تقرير فريق زيارة الاعتماد للجامعة مشمولا بتوصيتهم عن حالة الاعتماد وملاحظات الفريق على الجامعة ، وتقديم الجامعة ردا مناسبا على توصيات الفريق ، وبناء الجامعة خطة تطويرية لاستيفاء ملاحظات وتوصيات الفريق وإخضاع الجامعة لتقويمها من قبل المركز الوطني باستمرار للتأكد من مدى محافظة الجامعة على معايير الاعتماد الأكاديمي .

من العرض السابق يتضح أن الجامعة قد أخذت بنظام الاعتماد الأكاديمي المؤسسي من خلال تطبيق معايير المركز الوطني للوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي الإحدى عشر والتي تسلط الضوء في معاييرها الأساسية والفرعية وممارساتها على عضو هيئة التدريس وادائه ومهامه واختياره ودوره في تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي، وهذا مأسوف يوضحه المحور التالي.

المحور الثاني: مهام عضو هيئة التدريس بجامعة المجمعة

يعد عضو هيئة التدريس أهم ركيزة من ركائز التعليم العالي فهو نواة العملية التعليمية ومحور الارتكاز لتحقيق أهدافها حيث يتوقف نجاحها على كفاءته وجودة أدائه، ومن ثم فهو قوة الجامعة ومستواها وسمعتهاً وهو يتحمل العبء الأكبر في عملية صناعة وبناء الشخصية السوية التي تتمكن من التحصيل بإبداع وإتقان وصولا إلى مرحلة التعلم الذاتي القادر على الاستمرارية ، والمنافسة في سوق العمل و يعرف نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه في المادة ٤٥ أعضاء هيئة التدريس بأنهم - الأساتذة والأساتذة المشاركون والأساتذة المساعدون
(نظام مجلس التعليم العالى،٢٠١٥، ص ٤٨) ، كما يعرف (زيتون ،١٩٩٥،٦٣) عضو هيئة التدريس بأنه - الفرد الذي يحمل درجة الدكتوراه PHD أو ما يعادلهاً ويعين في الجامعة برتبة جامعية كأستاذ مساعد Professor Assistant أو أستاذ مشارك Professor Associate أو أستاذ Professor
تهتم جامعة المجمعة بعضو هيئة التدريس من بداية اختياره أو التعاقد معه حيث يتم اختياره وفق معايير محددة تقوم على الكفاءة والتميز

العلمي والبحثي والتمكن المهارى من التدريس والتواصل والعمل الفريقي، ثم تقوم بتأهيله وتنمية قدراته باستمرار ، وتشير بيانات المركز الإحصائي بالجامعة الى تطور أعداد أعضاء هيئة التدريس في الفترة من ٢٠١٢ الى ٢٠١٨ من (٩٩٦) عضوا إلى (١٥٦٤) عضوا وقد يكون ذلك راجعا للزيادة في قبول الطلاب والتوسع في فتح تخصصات جديدة كون الجامعة ناشئة.

أخلاقيات عضو هيئة التدريس

نظرا لأهمية الدور الذي يلعبه عضو هيئة التدريس في تعليم الطلاب وبناء شخصيتهم وتوسيع آفاقهم ومداركهم، وتثقيف المجتمع وتطور الجامعة علميا كان لابد أن يتحلى بعدد من الأخلاقيات التي تميزه عن غيره، وقد حدد نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه في المملكة العربية السعودية في مادته الثامنة والثلاثون الأخلاقيات التي يجب أن يتصف بها عضو هيئة التدريس وهي
(نظام مجلس التعليم العالي، ٢٠١٥، ٢٩٦)
(خلف الله ،٢٠١٦، ١٣):

١.الأمانة والخلق القويم والالتزام بالأنظمة والتعليمات وقواعد السلوك والآداب.
٢.متابعة ما يستجد في مجال تخصصه، وأن يسهم من خلال نشاطه العلمي في تطور تخصصه.
٣.أن ينقل لطلابه أحدث ما توصل إليه العلم، ويثير فيهم حب العلم والتفكير السليم.
٤.أن يشارك في أنشطة القسم والكلية والجامعة وأعمال المجالس واللجان التي يكون عضوا فيها.
٥.أن يتفرغ لعمله في الجامعة، ولا يعمل خارج الجامعة إلا بعد موافقة مسبقة وفق الأنظمة واللوائح.
٦.بالإضافة الى عدد من السمات الشخصية والنفسية مثل: التمتع بالصفات الجسدية كالقدرة البدنية والعصبية، والتحمل، والنشاط، والحيوية، وسرعة التفكير، والتعبير الواضح.

مهام أعضاء هيئة التدريس

تعدد وظائف عضو هيئة التدريس، وأهمها البحث والتدريس وخدمة المجتمع، وتقديم المشورة للطلاب، وعلى الرغم مما طرأ على الجامعة من تغيرات جذرية في مفهومها ووظائفها استجابة لما طرأ على المجتمع من تغيرات اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية وغيرها، فلا يزال التدريس أكثر وظائف الجامعة أهمية، ومن ثم، فلا تزال وظيفة التدريس هي الوظيفة الأساسية لعضو هيئة التدريس ، وفيما يلى مهام أعضاء هيئة التدريس (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) :
(نظام مجلس التعليم العالي، ٢٠١٥، ٢٩٧-٢٩٩)
(The New York University,2017.21-22)،
١.القيام بالتدريس حسب الأنصبة المقررة نظاماً في المرحلتين الجامعية والدراسات العليا.
٢.الإشراف على البحوث ورسائل الماجستير والدكتوراه حسب اللوائح.
٣.القيام بجميع أعمال الاختبارات للمقررات التي يدرسها :(وضع الأسئلة والتصحيح، والمراجعة الدقيقة، وإدخالها الدرجات على الحاسب).
٤.القيام بما يسند إليه من أعمال من مجلس القسم في حدود اللوائح والأنظمة.
٥.التعرف على النظم واللوائح الجامعية وعدم مخالفتها.
٦.المشاركة في أعمال اللجان والمجالس على مستوى القسم والكلية والجامعة.
٧.متابعة التطورات الحديثة في مجال تخصصه

والإسهام في إجراء البحوث العلمية.
٨.المشاركة في المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية والأكاديمية في ضوء اللائحة المنظمة لشؤون أعضاء هيئة التدريس في الجامعات.
٩.عمل التقارير الدورية اللازمة المطلوبة من الكلية أو الأقسام العلمية، وتعبئة الاستبانات والاستمارات ونحو ذلك.
١٠.الاهتمام بخدمة المجتمع والمساهمة بفاعلية في حل المشاكل التي تواجهه.

معايير جودة أداء عضو هيئة التدريس

يعد مستوى الأداء لعضو هيئة التدريس الجامعي حجر الزاوية للحكم على مدى جودة الخدمات التي تقدمها المؤسسات التعليمية، ومن ثم زادت من الاهتمام بالأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وذلك لاعتبارات عدة من أهمها (الدهشان ، السيسى ،٣):
- حرص المؤسسات التعليمية على الحصول على شهادة الاعتماد الأكاديمي
Academic Accreditation وشهادة الأيزو ISO. من هيئات وطنية وأجنبية معترف بها .
- التوسع في التعليم الجامعي الخاص الذي يتحمل فيه المتعلم تكاليف تعليمه أو الجزء الأكبر منها، مما يدفع للبحث عن الأفضل في التعليم.
- اتساع دائرة المنافسة بين الأفراد والمؤسسات وهذا يفرض على نظم التعليم ضرورة إعداد أفراد قادرين على التنافس ليس على المستوى المحلى فحسب، بل وعلى المستوى العالمي.
- الاتجاه نحو تدويل التعليم العالي، إذ لم يعد الأمر يقتصر على إمكانية انتقال الطلاب للجامعات في موطنها الأصلي، بل تعداه إلى إمكانية انتقال الجامعات للطلاب في بلادهم، أو الالتحاق بهذه الجامعات وفق نظام التعليم عن بعد. مما يدفع الطلاب للبحث عن الأفضل عند اختيارهم.
- تصنيف الجامعات؛ تزايد الاتجاه نحو تقييم الجامعات وتصنيفها محليا وعربيا وعالميا بشكل دوري وهذا جعل الجامعات تسعى لتحقيق مستويات أداء متميزة تتسم بجودة عالية.
- تزايد الاهتمام المجتمعي بجودة وسمعة الجامعات فمن حق أولياء الأمور أن يتأكدوا أن ما ينفقونه على تعليم أبنائهم ينتهي بهم إلى تعليم على مستوى المعايير العالمية.

مما سبق يتضح ضرورة الاهتمام بجودة الأداء لضمان استمرار الجامعات والحفاظ على مكانتها وتمكنها من التغلب على التحديات التي تواجهها ودخولها مصاف الجامعات المتقدمة، ولذا اهتمت هيئات الاعتماد الأكاديمي الوطنية والمحلية والعالمية من خلال أدلتها ومعاييرها المختلفة لضبط جودة التعليم العالي حيث أشارت بضرورة أن تقوم الجامعة بتوفير أعضاء هيئة تدريس أكفاء في كل تخصص وفق خطة مستقبلية، على أن تتضمن الخطة برامج محددة للتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس وتطوير كفاءتهم العلمية والبحثية والمهنية. كما اشترطت الهيئات على الجامعات ضرورة وجود نظم وبرامج واضحة لتقويم أداء أعضاء الهيئة التدريسية فيها، كشرط من الشروط الأساسية للاعتماد العام وكعنصر أساس في عملية التقويم الذاتي للجامعات. وبينت الأدلة الصادرة عن اتحاد الجامعات العربية أيضاً بضرورة توزيع ساعات العمل الأسبوعي في المتوسط لعضو هيئة التدريس في مجال التدريس، والاشراف على الرسائل، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، وعضوية اللجان، وارشاد الطلبة الأكاديمي، واللقاءات المكتبية مع الطلبة ،)اتحاد الجامعات العربية،٢٠١٦) ولتحقيق ما سبق

يجب أن يتوفر بعضو هيئة التدريس المعايير التالية (اتحاد الجامعات العربية،٢٠١٦)

(National Commission for Academic Accredi-tation & Assessment،2015، 33)

(جامعة الامام ، كلية العلوم

(http://soo.gd/XdrXH)(Baldrige 2017–2018):

المعيار الأول:

التعليم والتعلم؛ يجب أن يكون عضو هيئة التدريس ملما ومتمكنا من المحتوى العلمي لمجال تخصصه والتخطيط الجيد للعملية التعليمية واستراتيجيات التدريس المختلفة ومهارات عملية التقويم

المعيار الثاني:

تخطيط وإدارة البرامج التعليمية وتطويرها؛ يجب أن يكون عضو هيئة التدريس ملما ومتمكنا من مهارات تصميم البرامج والمقررات وتوصيفها واعداد تقرير في نهاية تدريس المقرر والمشاركة في وضع خطط التحسين المستمر بالقسم والكلية وتنفيذ محتوى المناهج التعليمية وفق توصيف المقررات

المعيار الثالث:

دعم الطلاب أكاديميا واجتماعيا؛ يجب أن يكون عضو هيئة التدريس مفعل للساعات المكتبية التي يخصصها لطلابه وأن يكون حلقة الوصل بين الطلاب والكلية والجامعة والمنزل ومساعدا للطلاب على مزاولة الأنشطة اللاصفية والمرشد الأكاديمي لهم.

المعيار الرابع:

التنمية المهنية؛ يجب أن يكون عضو هيئة التدريس ملما ومتمكنا من البحث العلمي المتميز وامتلاكه أساليب البحث وقدرته على تطويرها والإسهام في تطوير بيئته ومجتمعه في كافة المستويات والمجالات والالتزام بالقيم والأعراف الدينية والاجتماعية والجامعية ومهارات الإدارة والقيادة الناجحة.

وتأسيسا على ما سبق يمكن للبحث الحالي إيجاز أهم أدوار عضو هيئة التدريس التي تلبى معايير ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي المؤسسي في النقاط التالية:

- الالتزام بمواعيد المحاضرات والساعات المكتبية.
- المساهمة في توصيف البرنامج الدراسي.
- توصيف المقررات التي يقوم بتدريسها.
- إعداد ملف المقرر بصورة متكاملة.
- استخدام طرق التدريس الفعالة مع الطلاب وإشراكهم بصفه دائمة في الحوار.
- استخدام الأساليب التعليمية الحديثة، مثل: التعلم الإلكتروني، وتشجيع وتدريب ومتابعة الطلبة لاستخدامها بصورة فعالة.
- القيام بدوره كمرشد أكاديمي للطلاب على أكمل وجه.
- الإلمام بمحتوى المقرر.
- تشجيع العمل بروح الفريق.
- المشاركة في وضع وتنفيذ خطة تحسين الجودة بالكلية.
- القيام بأنشطة البحث العلمي والمشاركة بفاعلية في خدمة المجتمع.
- الحرص على التطوير الذاتي لمعلوماته ومهاراته المختلفة، واشتراكه في المؤتمرات والندوات ذات العلاقة بتخصصه.

- التعاون مع مركز ضمان الجودة بالكلية في ضوء دوره لتحقيق منظومة الجودة.
- التمكن من تنوع أساليب التقويم وقياس مخرجات التعلم وتحليل نتائجها.

تقويم أداء عضو هيئة التدريس:

يأتي الاهتمام بتقويم عضو هيئة التدريس تحقيقا لمتطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي ومواكباً للتغيرات المعاصرة والمستقبلية التي تجعل من التطور والإصلاح ضرورة لابد منها فعملية التقويم والتطوير عملية متكاملة حيث أن نتائج التقويم هي الأساس لعمليات التطوير

أهداف تقويم أداء عضو هيئة التدريس (الخضير ١٤٢٩، ص ٢٢٣):

١. الكشف عن نواحي القوة في الأداء لتعزيزها والاستفادة منها وتحديد نقاط الضعف لتلافيها ووضع الحلول لعلاجها.

٢. توفير مؤشرات وبيانات عن مستوى الانجاز تمكن الجامعة من اجراء المقارنات المرجعية وتساعد صانعي القرار بالجامعة.

٣. تمكن مؤسسات التعليم العالي من العدالة في الترقيات والحوافز.

٤. تحديد الاحتياجات التدريبية للأعضاء

٥. تحفيز الأعضاء على التطوير الذاتي المستمر وبمنهجية واضحة للوصول إلى أعلى الغايات في إطار مهامه الأساسية في التدريس المتميز والبحث العلمي الراقي والخدمة المهنية والمجتمعية المتقدمة

طرق تقويم أداء عضو هيئة التدريس بجامعة المجمعة:

تستهدف عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس التطوير المهني المستمر والحفاظ على الأشخاص ذوي القدرات التعليمية العليا والإنجازات العلمية وغالبا ما تدور عملية التقويم حول عدة معايير أهمها: (the Poston University Council 2000)

١. فعالية التدريس
٢. الإنجازات العلمية والمهنية.
٣. البحث (الأعمال المنشورة وغير المنشورة)
٤. اتجاه الدراسات العليا.
٥. الخدمات الارشادية والاستشارية
٦. النجاح في توليد التمويل الخارجي لدعم البحث أو البرامج الأخرى .
٧. خدمة الجمعيات المهنية.
٨. خدمة البرامج والعمل الإداري للجامعة (بخلاف التدريس والبحث) .
٩. الأنشطة المهنية في المجتمع.
١٠. السمات الشخصية كالنزاهة والتواصل الفعال والموضوعية والقيادة والتعاون .
١١. النجاح في الممارسات التطبيقية.

تستخدم جامعة المجمعة عدة طرق لتقويم أداء عضو هيئة التدريس هي:

١-تقويم الطلاب:

ويتم ذلك من خلال اتاحة استبانة خاصة يذلك الكترونيا في نهاية كل فصل دراسي وتتاح نتائجها لوكيل الكلية للشئون التعليمية بصفة عامة عن جميع أعضاء هيئة التدريس بكليته كما تتاح بصفة خاصة لكل عضو هيئة تدريس ويقوم كل قسم أكاديمي بتجميع نتائجها في شكل تقري يعرض ويناقش في مجلس القسم وتقدم تغذية راجعة له بهدف التطوير والتحديث.

٢- التقويم الذاتي:

حيث يقوم عضو هيئة التدريس بتقييم أدائه

ذاتيا من خلال تقرير المقرر الدراسي الذي يقوم بتدريسه ويعد تقرير عن ذلك يسمى بتقرير المقرر الدراسي ويوضح فيه مدى التزامه بتنفيذ توصيف المقرر من موضوعات دراسية وأساليب تقويم واستراتيجيات للتدريس وقياس لمخرجات التعلم، وأيضا من خلال مساهماته في خدمة المجتمع والبحث العلمي.

٣-تقويم النظراء:

وتتم في بعض الجامعات من خلال لجنة مكونة من ثلاثة أعضاء يختار أحدهم رئيس القسم والثاني يختاره عضو هيئة التدريس والثالث بالاتفاق بينهما وفى الغالب يكون من خارج القسم (خليل ،٢٠١٠،٢٦٣) أو تتم من خلال زميل لعضو هيئة التدريس ذو خبرة في مجال تخصصه وفى كل الأحوال تتم زيارة عضو هيئة التدريس في المحاضرة بالاتفاق معه وذلك للتأكد من تنفيذ عضو هيئة التدريس لتوصيف المقرر من محتوى واستراتيجيات للتدريس وأساليب للتقويم وكيفية إدارة لمحاضرة والتعامل مع الطلبة .. وغيرها، ثم يعد تقريرا عن ذلك في ضوء استمارة تقويم تم اعداده خصيصا لذلك ولكنها مازالت تتم في الجامعة بشكل محدود وتقتصر على مراجعة عينة من أوراق إجابة الطلاب . ويرى كل من (Whitman and Weiss 1982. p22)أن لهذا الأسلوب سلبيات من أهمها أن الملاحظات التي تدوّن في الغالب مجرد انطباعات شخصية وأن نتائج التقويم غير موضوعية وتؤدي إلى تدني الروح المعنوية لعضو هيئة التدريس وإرباك الجو العام للمحاضرة.

٤-تقويم رئيس القسم:

حبت يقوم رئيس القسم بتقييم أداء عضو هيئة التدريس من خلال استمارة خاصة بذلك ولكنها في الغالب سرية وترفع لعميد الكلية.

٥-تقويم عميد الكلية:

حبت يقوم عميد الكلية بتقييم أداء عضو هيئة التدريس من خلال استمارة خاصة بذلك مستعينا بجميع أساليب التقويم السابقة ولكنها في الغالب سرية وترفع لوكيل الجامعة للشئون التعليمية ولعمادة شئون أعضاء هيئة التدريس.

من العرض السابق يتضح أن عضو هيئة التدريس مازال هو المحك الأول الذى يتوقف عليه سمعة الجامعة وتحقيق أهدافه وتخريج طالب قادر على مواصلة التعليم وتحقيق التنمية والمنافسة في سوق العمل، كما يتضح أن تبنى نظم الجودة والاعتماد قد زادت من مهام عضو هيئة التدريس وأثرت على أدائه بدرجة قد تكون كبيرة أو متوسطة أو صغيرة وهذا ما سوف يوضحه المحور التالي

المحور الثالث: أثر الاعتماد الأكاديمي على جودة أداء أعضاء هيئة التدريس

للتعرف على أثر الاعتماد الأكاديمي على جودة أداء أعضاء هيئة التدريس قام الباحث بإجراء دراسة ميدانية يمكن ايجاز اجراءاتها على النحو التالي:

مجتمع عَيِّنةُ البحث:

المجتمع الأصلي للعينة: بناء على طبيعة الدراسة وأهدافها فقد تحدد المجتمع المستهدف من جميع

أعضاء هيئة التدريس الذكور والاناث بالجامعة موزعين على كليات الجامعة بالمدن التابعة لها في الغاط والحوطة والزلفى ورماح بخلاف المجمعة حيث المقر الرئيسي.

ولكي تكون العينة حقيقية اعتمد الباحث على عينة أعضاء هيئة التدريس (أستاذ مساعد- أستاذ مشارك -أستاذ) لأنهم هم الذين يقومون بالتدريس واتساقا مع تعريف اللائحة المنظمة لشئون أعضاء هيئة التدريس بالمملكة العربية السعودية، والجدول التالي يبين العينة وتوزيعها خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٧/ ٢٠١٨هـ

جدول (٢) المجتمع الأصلي لعينة الدراسة

الفئات	أستاذ مساعد		أستاذ مشارك		أستاذ		المجموع		الإجمالي
النوع	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
المجتمع الأصلي	٤٦٦	١٩٥	٨٢	١٥	٢٣	٢	٥٧١	٢١٢	٧٨٣

عينة البحث

لضمان مدى تجانس أو التباين في خصائص المجتمع الأصلي لأعضاء هيئة التدريس، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة العينة العشوائية الطبقية (Stratified sample) بحيث تمثل العينة جميع أفراد المجتمع الأصلي، وبنفس نسبة وجودها في المجتمع، وقدتم تقسيم المجتمع الأصلي إلى طبقات مختلفة حسب: الرتبة، والجنس بنسبة ٢٠٪ (Sampling Rate) لكل طبقات المجتمع الأصلي حيث بلغ الحجم الإجمالي للعينة (١٥٧) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة منهم (١١٤) ذكور، و(٤٣) نساء، والجدول التالي يوضح وصف العينة الكلية وتوزيعها:

جدول (٣) وصف العينة وتوزيعها

الفئات	أستاذ مساعد		أستاذ مشارك		أستاذ		المجموع		الإجمالي
النوع	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
العينة ٢٠٪	٩٣	٣٩	١٦	٣	٥	١	١١٤	٤٣	١٥٧

أداةُ البحث

ولتحقيق أهداف البحث استخدِم الباحث الاستبانة ، حيث استفاد الباحث من أدبيات البحث التربوي والدراسات والأبحاث التي تمت في هذا المجال ، ومن اجراء بعض المقابلات مع عينة من أعضاء هيئة التدريس ، وأيضا من خلال خبرة الباحث في العمل الجامعي بالتدريس ومجال الجودة والاعتماد الأكاديمي لتحديد جوانب أداء أعضاء هيئة التدريس والمهام التي أسندت اليهم في ظل تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي والتي من الممكن أن تؤثر على أدائهم، وتكوَّنت الاستبانة من جزأين :تناولَ الجزءُ الأولُ بياناتٍ عن أفراد العينة، وتناول الجزءُ الثاني مفردات الاستبانة والبالغ عددها (٢٩) مفردة تقيسُ درجة تأثير

الاعتماد الأكاديمي على أداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة ، موزعة على ستة محاور كما هو مبين بالجدول (٤) واستخدم الباحث لمعرفة درجة التأثير مقياس خماسي، كبيرة، متوسطة ،صغيرة ، لم يؤثر ، لا أستطيع الحكم ، وبعد تحكيم الاستبانة وتحديد المجتمع والعينة العشوائية الطبقية تم التطبيق بالاستعانة برؤساء وحدات الجودة بالكليات وعددهم (١٣) واستغرق مدة التطبيق شهرين، حيث بلغ عددُ الاستماراتِ الموزَّعةِ (١٩٠) استمارة بنسبة ٢٤٪ تقريبا، وبلغ العائد منها (١٧٣) بنسبة (٩١٪)استمارة ، فيما استبعدَ الباحثُ (١٦) استمارة؛ لعدمِ مُطابقتِها لشروطِ الإجابة ،وبالتالي فإن عدد الاستبانات الصحيحة بلغ (١٥٧) بنسبة ٢٠٪ من المجتمع الأصلي وهى نسبة مقبولة.

صدق الأداة:

I.الصدق الظاهري:

بعد تصميم الأداة الرئيسة للدراسة والتي تمثلت في الاستبانة، بإتباع الأسلوب العلمي، تم عرضها على أساتذة متخصصين في المجال التربوي والجودة والاعتماد الأكاديمي لتحكيمها وإبداء رأيهم فيها من حيث الحكم على مدى وضوح العبارات ودرجة انتمائها لمحورها ومدى شمولها وكفايتها لقياس ما وضعت من أجله. وعلى ذلك تم تعديل بعض العبارات حتى أخذت الاستبانة صورتها النهائية.

II.الصدق البنائي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة تم تطبيقها على عينة أولية من أعضاء هيئة التدريس وذلك لتحديد مدى التجانس الداخلي لأداة الدراسة عن طريق استخدام معامل ألفا كرو نباخ لمحاور الاستبيان ككل كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٤) يوضح معامل الثبات باستخدام ألفا كرونباخ (α)

م	المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
١	الجوانب الإدارية	٤	٠.٩٦٨
٢	الجوانب الشخصية	٥	٠.٩٥٣
٣	جوانب التخطيط وإدارة البرامج والمقررات الدراسية	٥	٠.٩٧٤
٤	الجوانب التدريسية	٥	٠.٩٨٤
٥	جوانب البحث العلمي وخدمة المجتمع	٥	٠.٩٨٣
٦	جوانب دعم الطلاب	٥	٠.٩٧٧
	معامل الثبات الكلي للاستبانة	٢٩	٠.٩٧٣

ويلاحظ من الجدول السابق أن معامل الثبات لمحاور الاستبانة تراوح بين (٠,٩٦٨ و٠,٩٧٧) كما أن معامل الثبات الكلى للاستبانة (٠,٩٧٣) وهذه النتائج تشير إلى أن الأداة صادقة وصالحة للتطبيق.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

-المتوسطات الحسابية، والتكرارات، والنسب المئوية لآراء أفراد العينة (استاذ، استاذ مشارك ، استاذ مساعد) عن بنود الاستبيان المتصلة بالمحاور.

-تحليل التباين أحادي الاتجاه للمقارنة بين التقديرات الرقمية لاستجابات فئات العينة على محاور الاستبيان.

-اختبار(شيفيه) لإجراء المقارنات البعدية في حالة وجود دلالة لتحليل التباين.

-معامل ارتباط (سبيرمان براون) للرتب،

لحساب صدق الاتساق الداخلي لبنود الاستبيان -معامل (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات الاستبيان .
وقد تم إجراء هذه الأساليب عن طريق وحدة الإحصاء للعلوم النفسية والاجتماعية المعروفة باسم SPSS باستخدام الحاسب الآلي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أسفر التحليل الإحصائي للبيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة عن النتائج التالية:
السؤال الثالث : ما أثر حصول الاعتماد الأكاديمي عي محاور الاستبيان (الجوانب الإدارية – الجوانب الشخصية – جوانب التخطيط وإدارة البرامج والمقررات الدراسية – الجوانب التدريسية – جوانب البحث العلمي وخدمة المجتمع – جوانب دعم الطلاب) لمعرفة الأثر أستعان الباحث بالمتوسط الحسابي والانحراف المعياري

جدول (٥) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري
لأثر حصول الاعتماد الأكاديمي عي محاور الاستبيان

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	الجوانب الإدارية	3.44	0.77	6
2	الجوانب الشخصية	4.09	0.97	3
3	جوانب التخطيط وإدارة البرامج والمقررات الدراسية	4.39	0.86	1
4	الجوانب التدريسية	4.30	0.87	2
5	جوانب البحث العلمي وخدمة المجتمع	3.69	1.02	5
6	جوانب دعم الطلاب	4.05	1.04	4

من الجدول (٥) يتضح أن المحور الثاني (جوانب التخطيط وإدارة البرامج والمقررات الدراسية) هو الأكثر تأثيرا حيث حصل على الرتبة الأولي من محاور الاستبانة بمتوسط حسابي (١٣ , ٥) ، كما أن الجوانب التدريسية قد احتلت الرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣٠ , ٤) ويتفق ذلك مع دراسة (الدهشان، جمال والسيسي، جمال ، ٢٠٠٤) و دراسة (A. Tncker, R. Bryan 1991) ، ويرى الباحث أن ، هذا الجانب يعد من الأولويات الأولى لأعضاء هيئة التدريس وذلك لاهتمام هيئات الاعتماد الأكاديمي به فالمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (NCAAA) يخصص المعيار الرابع – التعليم والتعلم – من معاييره لهذا الجانب ، كما أنه توجد بالجامعة إدارة خاصة «إدارة الخطط والبرامج» تعنى باستحداث وتعديل البرامج الأكاديمية وفق نتائج تقويمها السنوية ،بينما جاء المحور الأول (الجوانب الإدارية) الأقل تأثيراً حيث حصل علي الرتبة الأخيرة من محاور

الاستبانة بمتوسط حسابي (٤٤ ,٣) وهذا يتسق مع طبيعة تكوين أعضاء هيئة التدريس التي تتمركز بالدرجة الأولى حول الجانب البحثي ولذا يرون أن العمل الإداري يمثل عبئا عليهم .

جدول (٦) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأثر الاعتماد الأكاديمي للجامعة على أداء عضو هيئة التدريس في الجوانب الادارية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	تفعيل الهيكل التنظيمي ورؤية ورسالة وأهداف الجامعة.	4.18	1.206	4
2	وضوح المهام الوظيفية لعضو هيئة التدريس	4.27	1.052	2
3	الالتزام بالقيم والأعراف الدينية والاجتماعية والجامعية.	4.54	.859	1
4	اكتساب مهارات الإدارة والقيادة الناجحة.	4.25	.875	3
	الإجمالي	3.44	0.77	

من الجدول (٦) يتضح أن أفراد العينة يرون أن الاعتماد الأكاديمي للجامعة كان له أثرا كبيرا على جميع مفردات المحور حيث تراوح المتوسط الحسابي للمفردات بين (٥٤ ,٤ و ١٨ ,٤) على الرغم من أن المحور يحتل المرتبة الأخيرة (السادسة) بين محاور الاستبانة ، وقد جاءت المفردة الثالثة " الالتزام بالقيم والأعراف الدينية والاجتماعية والجامعية " في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٥٤ ,٤) ويتسق ذلك مع الطبيعة الدينية للملكة العربية السعودية ، يليها المفردة " وضوح المهام الوظيفية لعضو هيئة التدريس" بمتوسط حسابي مقداره (٤ ,٢٧) ويرجع ذلك لحصول الجامعة على شهادة الآيز ISO9001 التي تركز على التوصيف الوظيفي ووضوح المهام الوظيفية بينما جاءت المفردة " اكتساب مهارات الإدارة والقيادة الناجحة " في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٢٥ ,٤) ، وجاءت المفردة " تفعيل الهيكل التنظيمي ورؤية ورسالة وأهداف الجامعة" في المرتبة الأخيرة، وقد يكون ذلك راجعا لقلة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بمعايير الاعتماد على المستوى المؤسسي مقارنة بمعايير الاعتماد على مستوى برامجهم الذين يعملون فيها بشكل مباشر، إلا أن الباحث يرى ضرورة اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالجوانب الإدارية لما لها من أهمية بالغة في تنمية مهارات عضو هيئة التدريس كالتواصل وتقبل الرأي والرأي الآخر والشفافية وسرعة اتخاذ القرار .. وغيرها خاصة عندما يتقلد المناصب الإدارية، ويؤكد ذلك دراسة (دياب ،١٩٩٧، ٢٠)، ونتائج المحور التالي.

جدول (٧) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأثر الاعتماد الأكاديمي
للجامعة على أداء عضو هيئة التدريس في الجوانب الشخصية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
5	التواصل الفعال	4.29	.961	2
6	احترام وتقدير شعور الآخرين	3.65	1.377	5
7	تحمل المسئولية	4.45	.970	1
8	التشجيع على حرية الرأي	3.91	.970	4
9	تفعيل العمل التعاوني	4.17	.926	3
	الإجمالي	4.09	0.97	

يتضح من الجدول (٧) أن أفراد العينة يرون أن الاعتماد الاكاديمي للجامعة له تأثيرا كبيرا على محور" الجوانب الشخصية " حيث احتل المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٩) بين محاور الاستبانة من وجهة نظر أفراد العينة ويرجع ذلك لأنه أحد أهم مقومات التدريس الفعال التي تهتم بها الجامعة ويتماشى ذلك مع دراسة (المسند، ١٩٩٦) ؛ أما دراسة (الشامي ١٩٩٤) فترى أن الجوانب الشخصية لأعضاء هيئة التدريس لم تتوفر بدرجة كافية في أدائهم التدريسي وقد يفسر ذلك وقوع هذا المحور في المرتبة الثالثة على الرغم من أهميته ؛ حيث جاءت المفردة " تحمل المسئولية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره (٤٥ ,٤) ، وجاءت المفردة " التواصل الفعال لعضو هيئة التدريس " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره ٤,٢٩ ويرجع ذلك لاهتمام الجامعة بتنمية هذه الجوانب لأعضاء هيئة التدريس من خلال التنمية المهنية المستدامة المستمرة لهم من خلال برامج تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس ،كما أنها من بين بنود تقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس ، بينما جاءت المفردتين "تفعيل العمل التعاوني" و " احترام وتقدير شعور الآخرين " في المرتبتين الأخيرتين بمتوسط حسابي مقداره ٤,٢٥ و ٣,٩١ على التوالي على الرغم من اهتمام المجال الثالث في الاطار السعودي للمؤهلات بهذه الجوانب وقد يكون راجعا الى " خاصة في المفردة الخاصة بالعمل التعاوني " بقلة القاعات المهيأة باستراتيجية التعلم التعاوني وبمراجعة الباحث لعدد من التقارير السنوية للبرامج الأكاديمية بالجامعة تبين أنها من بين النقاط التي تحتاج لتحسين في الجامعة وهذا يدل على مصداقية استجابات أعضاء هيئة التدريس على بنود الاستبانة وضرورة اهتمام الجامعة بتهيئة قاعات دراسية تفي باحتياجات التعلم التعاوني.

جدول (٨) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأثر الاعتماد الأكاديمي
للجامعة على أداء عضو هيئة التدريس في التخطيط وإدارة البرامج والمقررات الدراسية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
10	المشاركة في إعداد توصيف البرنامج الدراسي	4.41	1.006	3
11	اعداد توصيف المقررات الدراسية	4.55	.820	2
12	اعداد تقرير للمقررات الدراسية	4.61	.748	1
13	المشاركة في اعداد التقرير السنوي للبرنامج الدراسي	4.15	.995	5
14	وضع الخطط التطويرية لتحسين المقررات والبرنامج	4.23	.940	4
	الإجمالي	4.39	0.86	

يتضح من الجدول (٨) أن أفراد العينة يرون أن الاعتماد الأكاديمي للجامعة كان له أثرا كبيرا على جميع مفردات المحور حيث تراوح المتوسط الحسابي للمفردات بين (٤,٦١ و ٤,١٥) ويؤكد ذلك أن المحور يحتل المرتبة الأولى من حيث درجة التأثير بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٩) ويرجع ذلك للأسباب الآتية:

-لأنه مفرداته تمثل أحد معايير الأداء التدريسي الفعال ويتفق ذلك مع دراسة (C. Conle 1999) ودراسة (UNSW,2018)-الاهتمام بمفرداته على المستوى الوطني ويؤكد ذلك أنها معيار رئيس من بين معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي للمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، كما أنها متطلبات أساسية للاعتماد المؤسسي والبرامجي.

-تطبيق الجامعة سنويا لبرنامج المراجعة الداخلية للبرامج الأكاديمية ويهتم بمفردات المحور

-تقييم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس سنويا من خلال استطلاع آرائهم الكترونيا بأداة تحتوي على مفردات المحور

جدول (٩) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأثر الاعتماد الأكاديمي
للجامعة على الجوانب التدريسية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
15	تهيئة الطلاب للتدريس والتفاعل معهم	4.23	.933	4
16	استخدام استراتيجيات تدريس وأساليب تقويم متنوعة	4.39	.868	1
17	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس بشكل فعال	4.37	.915	3
18	قياس مخرجات التعلم للمقررات بشكل دوري.	4.39	.830	1
19	التنمية المهنية لقدرات عضو هيئة التدريس	4.16	.957	5
الإجمالي		4.30	0.87	

يتضح من الجدول (٩) أن أفراد العينة يرون أن الاعتماد الأكاديمي للجامعة له أثرا كبيرا على جميع مفردات المحور حيث تراوح المتوسط الحسابي للمفردات بين (٤,٣٩ و ٤,١٦) ويؤكد ذلك أن المحور يحتل المرتبة الثانية من حيث درجة التأثير من بين محاور الاستبانة بمتوسط حسابي قدره (٤,٣٠) ويرجع ذلك لوعى أعضاء هيئة التدريس بأهمية جوانب الأداء التدريسي ، واهتمام الجامعة بتقييمه بصفة مستمرة من خلال الطلاب ورؤساء الأقسام والمراجع النظير وفرق المراجعة الداخلية كما هو مبين في موضع سابق من البحث ، كما أن مفرداته هي متطلبات أساسية للاعتماد الأكاديمي البرامجي، وخاصة التقارير السنوية للبرامج الأكاديمية واتفقت (UNSW) على أهمية هذا المحور ، ويرى الباحث أن هناك بعض المعوقات التي قد تحول دون قيامهم بهذا الأداء على الوجه الأكمل منها:

-طبيعة تكوين أعضاء هيئة التدريس التي تهتم بالجانب البحثي أكثر من الجانب التدريسي

-ضعف التغذية المرتدة لأعضاء هيئة التدريس عن آدائهم على الرغم من تقييم أدائهم سنويا وهذا ما أكدته دراسة (السيد الخميسين، ٢٠٠٣) حيث أشارت إلى أن مايقدم لعضو هيئة التدريس من تغذية مرتدة مازالت بعيده عن التقويم الموضوعي للكشف عن أوجه القصور وعلاجها، ويرى الباحث أن عضو هيئة التدريس مازال لا يتقبل تقويمه.

-النظام المأخوذ به عند ترقية أعضاء هيئة التدريس والذى يركز بصفة أساسية على الجانب البحثي ومن ثم فإنه يحظى بالنصيب الأكبر من اهتمامهم، وهذا ما أشار إليه زاهر (١٩٨٧) يعين عضو هيئة التدريس لكى يدرس، ثم يقيم على أساس بحوثه، وهذا يخلق لديه نوعا من الصراع، فهو مطالب بأن يلبى التزاماته التدريسية، ويجرى أبحاثه وينشرها حتى يرقى.

جدول (١٠) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأثر الاعتماد الأكاديمي للجامعة على جوانب البحث العلمي وخدمة المجتمع

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
20	تنمية المهارات البحثية	3.81	.818	2
21	زيادة الإنتاج البحثي	3.67	.950	3
22	نشر أبحاثي في مجلات عالمية	3.56	1.145	4
23	توجيه البحوث لحل المشكلات المجتمعية	3.48	1.269	5
24	المشاركة في خدمة المجتمع	3.95	1.125	1
الإجمالي		3.69	1.02	

يتضح من الجدول (١٠) أن أفراد العينة يرون أن الاعتماد الأكاديمي للجامعة كان له أثرا كبيرا أيضا على المتوسط الإجمالي لجميع مفردات المحور حيث تراوح المتوسط الحسابي للمفردات بين (٣,٩٥و٣,٥٦) وعلى الرغم من أن المحور يحتل المرتبة الخامسة من حيث درجة التأثير بين محاور الاستبانة من وجهة نظر أفراد العينة بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٩) إلا أن الفرق بينه في درجة التأثير والمحور الذى احتل المرتبة الأولى بلغ (٧٠,) وهى درجة قليلة ويؤكد ذلك أن نسبته تصل إلى (٥٠,٦١) وهى نسبة كبيرة ، كما يري أفراد العينة أن الاعتماد الاكاديمي للجامعة كان له الأثر الأكبر في المشاركة في خدمة المجتمع بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٥) ويرجع ذلك لاهتمام عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر بتحفيز أعضاء هيئة التدريس بالمشاركة في أنشطتها ، يليه إعداد تنمية المهارات البحثية بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨١) ويرجع ذلك لتنفيذ عمادة البحث العلمي برامج تدريبية لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس ، بينما جاءت المفردات الخاصة بزيادة الإنتاج البحثي ، ونشر أبحاثي في مجلات عالمية وتوجيه البحوث لحل المشكلات المجتمعية في المراتب الثالثة والرابعة والخامسة على التوالي للأسباب الآتية:

١.كثرة الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس

٢.قلة تمويل الجامعة للمؤتمرات واقتصارها على السعوديين فقط

٣.قلة عدد الأبحاث المدعومة من الجامعة

جدول (١١) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وأثر الاعتماد الأكاديمي للجامعة على جوانب دعم الطلاب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
25	تفعيل الساعات المكتبية الطلابية	4.32	.942	1
26	تفعيل التواصل بين الطلاب والجامعة وأولياء الأمور.	3.69	1.154	5
27	مساعدة الطلاب على مزاولة الأنشطة اللاصفية	3.97	1.135	4
28	ارشاد الطلاب أكاديميا	4.21	1.056	2
29	مساعدة الطلاب في تنسيق خبراتهم	4.07	1.093	3
	الإجمالي	4.05	1.04	

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

-أن الاعتماد الأكاديمي للجامعة كان له تأثيرا كبيرا في تفعيل الساعات المكتبية الطلابية بمتوسط حسابي مقداره (٤,٣٢) يليه ارشاد الطلاب أكاديميا بمتوسط حسابي مقداره (٤,٢١) ثم تقع في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي مقداره (٤,٠٧) الفقرة التاسعة والعشرون مساعدة الطلاب في تنسيق خبراتهم ويرجع ذلك لاهتمام الجامعة بالإرشاد الأكاديمي الطلابي قبل وبعد الالتحاق بالجامعة من خلال المرشدين الأكاديميين ويؤكد

ذلك دراسة (بدير،٢٠١٥)

-ثم جاءت المفردتان "مساعدة الطلاب على مزاولة الأنشطة اللاصفية بمتوسط حسابي مقداره (٣,٩٧) و"تفعيل التواصل بين الطلاب والجامعة وأولياء الأمور" بمتوسط حسابي مقداره (٣,٦٩) في المرتبتان الرابعة والخامسة على التوالي ويرجع ذلك لقلة الأماكن المخصصة بمزاولة الانشطة اللاصفية بالجامعة حتى وقت قريب لحداثة نشأة الجامعة

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) للرتبة العلمية؟

للإجابة عن هذا التساؤل استعان الباحث بتحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way Anova) الجدول الآتي يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين التقديرات الكمية لاستجابات أفراد العينة على محاور الاستبيان الستة

جدول (١٢) نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين التقديرات الرقمية لاستجابات فئات عينة البحث على الاستبانة ومحاورها الستة One Way ANOVA

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	مستوى الدلالة
الجوانب الإدارية	بين	1813.620	2	906.810	279.228	.000*
	داخل	500.125	154	3.248		
	المجموع	2313.745	156			
الجوانب الشخصية	بين	2290.539	2	1145.270	130.210	.000*
	داخل	1354.518	154	8.796		
	المجموع	3645.057	156			
جوانب التخطيط وإدارة البرامج والمقررات الدراسية	بين	2274.670	2	1137.335	278.008	.000*
	داخل	630.018	154	4.091		
	المجموع	2904.688	156			
الجوانب التدريسية	بين	2217.881	2	1108.941	223.235	.000*
	داخل	765.010	154	4.968		
	المجموع	2982.892	156			
جوانب البحث العلمي وخدمة المجتمع	بين	2451.161	2	1225.581	113.569	.000*
	داخل	1661.896	154	10.792		
	المجموع	4113.057	156			
جوانب دعم الطلاب	داخل	2895.389	2	1447.695	165.770	.000*
	خارج	1344.904	154	8.733		
	المجموع	4240.293	156			

* دالة عند مستوى ٠.٠٥

من الجدول (١٢) يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء فئات العينة (أستاذ ، أستاذ مشارك ، أستاذ مساعد) لمحاور الاستبانة مما يشير إلى تقارب درجة تأثير الاعتماد الأكاديمي على جميع أعضاء هيئة التدريس بغض النظر عن رتبتهم الأكاديمية وفى ذلك دلالة أيضا على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في أعمال الاعتماد الأكاديمي ولجانه المختلفة بغض النظر عن رتبتهم الأكاديمية ، وأيضا لقلة أعداد فئة أستاذ الذين استجابوا على الاستبانة ، وهذا يختلف مع دراسة (الدهشان ، والسيسي ، ٢٠٠٤) التي ترى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء فئات العينة (أستاذ- أستاذ مساعد- مدرس) حول درجة أهمية جوانب الأداء التدريسي ، ويمكن تفسير ذلك استنادا إلى اختلاف الخبرة التدريسية لدى هذه الفئات الثلاث.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) راجع للجنس؟ للإجابة عن هذا التساؤل استعان الباحث باختبار ت T-test

جدول رقم (١٣) يوضح قيمة (ف) ودلالتها الإحصائية لآراء أفراد العينة حول درجة تأثير الاعتماد الأكاديمي للجامعة وفق متغير النوع (ذكر/ أنثى).

م	المعايير	التباين	F	مستوى الدلالة	t	درجات الحرية	التباين في المتوسطات
1	الجوانب الإدارية	بين	1.265	.262	4.924	155	3.16626
		داخل			5.602	100.642	3.16626
2	الجوانب الشخصية	بين	8.141	.005	6.815	155	5.18829
		داخل			8.601	129.708	5.18829
3	جوانب التخطيط وإدارة البرامج والمقررات	بين	1.576	.211	4.240	155	3.10934
		داخل			5.059	113.217	3.10934
4	الجوانب التدريسية	بين	3.932	.049	7.015	155	5.44574
		داخل			8.779	127.209	5.44574
5	جوانب البحث العلمي وخدمة	بين	2.656	.105	6.967	155	5.60465
		داخل			8.482	119.032	5.60465
6	جوانب دعم الطلاب	بين	3.533	.062	6.012	155	5.06773
		داخل			7.461	124.667	5.06773

يتضح من الجدول السابق (١٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة حول درجة تأثير الاعتماد الأكاديمي للجامعة للمحاور الستة وفق متغير النوع (ذكر/ أنثى)، وهو ما يمكن تفسيره إلى أنه لا توجد اختلافات في توزيع مهام الاعتماد الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس من الجنسين وأن هناك مهام مشتركة من خلال لجان يمثل فيها أقسام النساء، ويؤكد ذلك أن الجامعة من طلائع الجامعات السعودية التي استحدثت وظيفة وكيلة الجامعة لشئون الطالبات، وهذا يتفق مع دراسة
(الدهشان، والسيسي، ٢٠٠٤)

نتائج البحث وتوصياته:

نتائج البحث: في ضوء العرض السابق توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

١.أن الاعتماد الأكاديمي عملية مستمرة تهدف إلى التحسين المستمر في جميع نواحي العملية التعليمية سواء الإدارية أو الأكاديمية.

٢.أن حصول جامعة المجمعة على الاعتماد المؤسسي في الفترة الزمنية الوجيزة ٨ سنوات على الرغم من كونها جامعة ناشئة يعد إنجازا كبيرا، ويجب اعتبارها نموذجا يحتذى به على مستوى الجامعات السعودية والإقليمية.

٣.أن الاعتماد الأكاديمي المؤسسي للجامعة أثر تأثيرا إيجابيا بدرجة كبيرة على الجوانب الشخصية والإدارية وجوانب التخطيط والبحث العلمي وخدمة المجتمع لهيئة التدريس من وجهة نظرهم.

٤.أن تأثير الاعتماد المؤسسي على الجوانب المختلفة لأعضاء هيئة التدريس لم يتأثر بنوعهم (ذكور- اناث) ولا برتبتهم الأكاديمية (أستاذ ، أستاذ مشارك ، أستاذ مساعد)

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج يمكن التوصية بما يلي:

١.وضع خطط التحسين الواضحة والمحددة الزمن والمسئولية لعلاج توصيات المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي من خلال الجهات الرئيسية بالجامعة كالوكالات ، ومتابعة تنفيذها بتقارير دورية من خلال عمادة الجودة وتطوير المهارات.

٢.إعادة التقويم الذاتي للجامعة بعد سنتين من الآن لضمان استمرارية التحسين والتطوير؛ من خلال قيام عمادة الجودة وتطوير المهارات بتوزيع معايير الاعتماد المؤسسي على جهات الجامعة وفق التخصص على سبيل المثال المعيار الخاص بضمان الجودة لعمادة الجودة والمعيار الخاص بالبحث العلمي لعمادة البحث العلمي ... وهكذا.

٣.السعي لاستيفاء متطلبات الاعتماد المؤسسي للدورة القادمة (تجديد الاعتماد) من عام ١٤٤٠ من خلال تشكيل فرق بجهات الجامعة المختلفة.

٤.عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس عن أثر الاعتماد الأكاديمي المؤسسي على آدائهم.

٥.ضرورة تقدم الجامعة للاعتماد الأكاديمي البرامجي لاستغلال مكتسبات الاعتماد المؤسسي ويقترح اعداد خطة للاعتماد البرامجي تشمل برامج متنوعة للجامعة .

٦.الاهتمام بجوانب البحث العلمي في تحفيز أعضاء هيئة التدريس لزيادة انتاجياتهم البحثية.

٧.الاهتمام بجوانب المشاركة المجتمعية وتحفيز أعضاء هيئة التدريس لزيادة مشاركاتهم فيها.

٨.العمل على تجهيز قاعات التدريس بما يعين عضو هيئة التدريس على استخدام أحدث استراتيجيات التدريس خاصة التعلم التعاوني.

٩.البحث عن صيغ جديدة لتنمية مهارات التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس مثل التكنولوجيا الحديثة والتعليم المدمج.
١٠.تنمية مهارات التواصل الفعال بين أعضاء هيئة التدريس والمجتمع المحلى من خلال وحدات الشراكة المجتمعية بالجامعة.
١١.توجيه أعضاء هيئة التدريس إلى الاستمرار في تقديم توصيف المقرر في أول محاضرة، وفق نموذج المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
١٢.إجراء المزيد من الدراسات حول قياس أثر الاعتماد الأكاديمي على الجامعة من وجهة نظر الطلاب ورؤساء الأقسام والعمداء وغيرهم ممن لهم صلة وثيقة بالعملية التعليمية.

المراجع

١.اتحاد الجامعات العربية(٢٠١٦) : دليل ضمان جودة برامج الدراسات العليا في الجامعات العربية، الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية.

٢.برقاوي ،باسم و أبو الرب، عماد (٢٠١٦) :إطار نموذج لتقويم جودة أداء عضو هيئة التدريس ، المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا- جمهورية السودان

٣.بدير، المتولي إسماعيل (٢٠١٥) : دراسة تقويمية للإرشاد الأكاديمي بجامعة المجمعة من وجهة نظر الطلبة ، مجلة كلية التربية ، جامعة كفر الشيخ ،ع (٢).

٤. بدير، صالح على ، الشرقاوي، سميرة (١٩٩٦): اعتماد برامج الدراسات العليا ، مؤتمر جامعة القاهرة بعنوان: "تطوير الدراسات العليا"، في الفترة من ٢٣-٢٤أبريل.

٥.جامعة المجمعة (٢٠١٥) : الخطة الاستراتيجية الثانية ٢٠٢٠- ملخص تنفيذي، المملكة العربية السعودية .

٦.خلف الله ، جاب الله (٢٠١٦):السمات الشخصية المتوفرة في عضو هيئة التدريس الجامعي بالجزائر كما يراها طلبة علم النفس الماستر بالأغواط ،مجلة أنسنه البحوث والدراسات ، كلية الآداب واللغات والعلوم الانسانية والاجتماعية ،جامعة زيان عاشور الجلفة ،الجزائر، ع (١٥) ديسمبر / المجلد الثاني٢٠١٦، http://labo-splcda.com/ansana/

٧.خليل، سحر فايق (٢٠١٠): نموذج مقترح لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الفنية جامعة حلوان ، المؤتمر السنوي (العربي الخامس (الدولي الثاني) بعنوان : الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي ، جامعة المنصورة ، كلية التربية النوعية ، في الفترة من ١٤-١٥ أبريل .

٨. الخميسي، السيد سلامة (٢٠٠٣): تقويم الأداء الجامعي: ملاحظات وتساؤلات في: كتاب الأدب التربوي العربي: بعض قضايا التنظيم والبحث والممارسة، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ص ٣١٩.

٩.الدهشان، جمال على والسيسي، جمال أحمد (٢٠٠٤): تقويم بعض جوانب الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنوفية من خلال

آرائهم، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، س (١٩)، ع(٣)

١٠.دياب، إسماعيل محمد(١٩٩٧): ورقة عمل حول مشروع خطة مقترحة لتطبيق نظام الجودة في المجال التعليمي، المؤتمر العلمي الثاني بعنوان : "إدارة الجودة الشاملة في تطوير التعليم الجامعي"،كلية التجارة ببنها، جامعة الزقازيق.

١١.الرازي، محمد ابن أبى بكر(١٩٩٣). مختار الصحاح، دراسة وتقديم عبد الفتاح البركاوي، القاهرة، دار المنار.

١٢.زاهر، ضياء الدين (١٩٨٧)، مستقبل الجامعة فى مصر: تحديات وخيارات، الكتاب السنوي في التربية وعلم النفس، المجلد (١٣)، القاهرة دار الفكر العربي، ص ٢٣٠.

١٣.زيتون، عايش حمود (١٩٩٥): أساليب التدريس الجامعي، عمان، دار الشروق.

١٤.سلامة ،عادل عبد الفتاح ، النبوي، وأمين محمد (١٩٩٧) "دراسة مقارنة لنظام الاعتماد الجامعي في الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية"،مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء(٤).

١٥.سيد، إمام مصطفى، شريف، صلاح الدين(١٩٩٩) : الأداء الجامعي كما يدركه الطلاب وعلاقته بالنمو المهني وبعض المتغيرات النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي ، التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية، مرجع سابق.

١٦.الشامي، براهيم عبد الله(١٩٩٤): بعض مهام أعضاء هيئة التدريس وواقع أدائها كما يدركها الطلاب والأعضاء بجامعة الملك فيصل بالإحساء، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر السنة (٣)، ع (٦).

١٧.الطفيلي، محمد عبد مسلم وآخرون(٢٠١٣) : تقويم جودة أداء اعضاء هيئة التدريس في كلية الهندسة – جامعة بابل ضمن مؤشري التخطيط والتنفيذ ، مجلة جامعة بابل للعلوم الهندسية ، العدد (٢)، المجلد (٢١) ،ص ص ٧٦٦-٧٩١

١٨.عبيدات، ذوقان (٢٠٠٦) :البحث العلمي (مفهومه – أدواته – أساليبه) ط٢، الرياض ، مكتبة الشفري.

١٩.العكش، فوزي عبد الله والحسين، أحمد مصطفى (٢٠٠٨): الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة والحكومية في الأردن: دراسة مقارنة لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإدارية، مجلة المنارة، المجلد (١٤)، العدد (١)، جامعة آل البيت ، الأردن

٢٠.العمري، محمد عبد القادر (٢٠١٥) أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك عن استخدام منظومة التعلم الإلكتروني على موقع الجامعة من وجهة نظرهم، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد(١١)، عدد(٤)،ص ص ٤١٧- ٤٢٦

٢١.عوض، عبد الرحمن محمد ، إبراهيم، سمير

عبد الباسط (١٩٩٧) واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأزهر لمهارات التدريس وأهميتها فى ضوء آراء الطلاب. التربية، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر، العدد (٦٤).

٢٢.المجالس القومية المتخصصة(٢٠٠٠): تقرير الارتقاء بمستوى خريج التعليم الجامعي والعالي، المؤتمر القومي للتعليم العالي في الفترة من ١٣ ، ١٤ فبراير، القاهرة .

٢٣.محمد ، رريب الله (٢٠١٣) : واقع مشاركة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الجزائرية في صنع القرار، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي ، مج (٦) ،ع (١١) ص ص ٤٤-٦٢

٢٤.المسند، شيخة عبد الله (١٩٩٦): مقومات التدريس الجامعي الفعال من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد (٥٤).

٢٥.المملكة العربية السعودية (٢٠٠٩): مقدمة حول ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

٢٦.المملكة العربية السعودية(٢٠١٠): دليل ضمان الجودة والاعتماد، الجزء الأول، الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي.

٢٧.المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي (٢٠١٥): نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه مادة ٤٥، ط ٤ .

٢٨.المملكة العربية السعودية جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية كلية العلوم،١٧/ ٣/ ٢٠١٨ https://units.imamu.edu.sa/colleges/science/announcements/Pages/image123.aspx

٢٩.المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٨): دليل منهجي للتقويم الذاتي لمؤسسات التعليم الجامعي والعالي، تونس.

٣٠.الناقة، محمود كامل(١٩٩٩): التدريس الجامعي، العمود الفقري للتنمية المهنية لأستاذ الجامعة، المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي،التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٢٣ -٢٤).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1. Al-Akkash, Fawzi Abdullah and Al-Hussein, Ahmed Mustafa (2008): Job satisfaction of faculty members in private and government universities in Jordan: a comparative study of faculty members in faculties of administrative sciences, Al-Manara Magazine, volume (14), No. (1) , Al-Bayt University, Jordan

2. Al-Dahshan, Jamal Ali and Al-Sisi, Jamal Ahmed (2004): Evaluating Some Aspects of the Academic Performance as Perceived by the Faculty Members at Menoufia, Journal of Psychological and Educational Research, Faculty of Education, University of Menoufia, year (19), Issue (3)

sentation by Abdel-Fattah El-Berkawi, Cairo, Dar Al-Manar.

8. Al-Shami, Ibrahim Abdullah (1994): Some tasks of faculty members and the reality of their performance as perceived by students and members of King Faisal University in Al-Ahsa. Journal of the Educational Research Center, Qatar University of the Year (3), p.(6)

9. Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization, (1998): a systematic guide to self-evaluation for university and higher education institutions, Tunisia.

10. Arreola, R. Developing a Comprehensive Faculty Evaluation System(2000): A Handbook for College Faculty and Administrators on Designing and Operating a Comprehensive Faculty Evaluation System, Bolton, Anker publishing Company,.

11. Association of Arab Universities (2016): Guide to Quality Assurance for Postgraduate Programs in Arab Universities, General Secretariat of the Association of Arab Universities.

12. Awad, Abd al-Rahman Muhammad, Ibrahim, and Samir Abd al-Basit (1997): The reality of the teaching skills of the faculty members of Al-Azhar University and its importance in light of students 'opin-

3. Al-Khamisi, Al-Sayyed Salamah (2003): Assessing the University Performance: Notes and Enquiries in the Book: Arab Educational Literature: Some Issues of Organization, Research, and Practice, Alexandria, Dar Al-Wafaa for Printing and Publishing, p. 319.

4. Al-Misnad, Sheikha Abdullah (1996): The foundations of effective university teaching from the students' and faculty members' points of view, Journal of Education, Al-Azhar University, No.54.

5. Al-Naqa, Mahmoud Kamel (1999): University teaching - the backbone of university professor professional development, the sixth annual national conference of University Education Development center "Professional development of the university professor in the era of informatics", Faculty of Education, Ain Shams University, (23-24).

6. Al-Omari, Muhammad Abdul Qadir (2015): the reasons for the reluctance of faculty members at Yarmouk University to use e-learning system on the university's website from their point of view, the Jordanian Journal of Educational Sciences, Volume (11), No. (4), pp. 426 - 417

7. Al-Razi, Muhammad Ibn Abi Bakr (1993). Mokhtar El-Sahah, Study and Pre-

tion, Vol. 15,

.

18. Crowther, J: Oxford Advanced learner's Dictionary, 5th Edition, Oxford University Press, UK, Vol. 2, 1995, p. 860.

19. Diab, Ismail Mohamed (1997): A Paper on a Proposed Plan for Applying the Quality System in the Educational Field, the second scientific conference entitled: "Total Quality Management in the Development of University Education", Faculty of Commerce, Benha, Zagazig University.

20. Dommeyer, C et al. College students' Attitudes Toward Methods of Collecting Teaching Evaluation(2002): in – Class versus on-line., journal of Education for Business, Vol. 77, sep/oct.

21. Dorfman, J &Broden, J.(1994) Determinants of Teaching Quality: What's Important to Students?, Research in Higher Education, Vol. 35, No. 2,.

22. Houghton, Jeanne(1996):" Academic, Accreditation: Who, What, When, and Why? Parks and Recreation, Vol.31, No.2, Feb. 1996http://www.askeric.org

23. Khalaf Allah, Jaballah (2016): The Personal Traits of the University Faculty Member in Algeria as Perceived by

ions. Education, Journal of the Faculty of Education - Al-Azhar University, No. 64.

13. Bachen, C et al.(1999) Assessing the Role of Gender in College Students' Evaluation of Faculty Communication Education, Vol. 48, https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634529909379169

14. Badir, Al-Metwalli Ismail (2015): An Evaluation Study of the Academic Counselling at Majmaah University, students' Perspective., Journal of the Faculty of Education, Kafr El-Sheikh University, Issue 2.

15. Badir, Saleh Ali, Al-Sharqawi, Samira (1996): The Accreditation of the Postgraduate Programs, Cairo University Conference, entitled: "Development of Postgraduate Studies", April 23-24.

16. Barqawi, Basem and Abu Al-Rab, Imbed (2016): A framework of a model for evaluating the quality of faculty member performance, the Sixth Arab International Conference of Quality Assurance in Higher Education, Sudan University of Science and Technology - Republic of Sudan.

17. Conle, C.(1999) Moments of Interpretation in the Perception and Evaluation of Teaching, Teaching and Teacher Educa-

College of Science, 3/17/2018 https://units.imamu.edu.sa/colleges/science/announcements/Pages/image123.aspx

28. Kingdom of Saudi Arabia, Ministry of Higher Education (2015): The System of Higher Education Council and Universities and its Regulations Article 45, edition. 4

29. Majmaah University (2015): The Second Strategic Plan 2020- Executive Summary, Kingdom of Saudi Arabia.

30. Malcom Baldrige Performance Excellence Program2017–2018: Excellence Framework (Education) https://www.nist.gov/baldrige.

31. Mohamed, Rriballah (2013): The reality of the Algerian universities faculty members participation in decision-making, the Arab Journal for Quality Assurance in University Education, vol (6), p (11), pp. 44-62.

32. Molmes, L & Smith, L.(2003): Student Evaluations of Faculty Grading Methods, Journal of Education for Business,Vol. 78, Jul/Aug.

33.National Commission for Academic Accreditation & Assessment (2015): Self

the Students of Master of Psychology in Laghouat, Humanization Journal for Researches and Studies, Faculty of Arts, Languages, Humanities and Social Sciences, University of Xian Ashour Djelfa, Algeria, Issue (15) December / Volume Two 2016, http://labo-splcda.com/ansana

24. Khalil, Sahar Fayeq (2010): A Proposed Model for Evaluating the Performance of Faculty members at the Faculty of Art Education, Helwan University, The Annual Conference (the fifth Arab - the second international) entitled: Modern Trends in Developing the Institutional and Academic Performance in the Institutions of Higher Specific Education in Egypt and the Arab world, Mansoura University, Faculty of Specific Education, April 14-15.

25. Kingdom of Saudi Arabia (2009): Introduction to Quality Assurance and Academic Accreditation, National Commission for Academic Accreditation & Assessment

26. Kingdom of Saudi Arabia (2010): Handbook for Quality Assurance and Accreditation in Saudi Arabia, Part One, National Commission for Academic Accreditation & Assessment

27. Kingdom of Saudi Arabia, Imam Muhammad bin Saud Islamic University,

13-14, Cairo.

39. Syed, Imam Mustafa, Sharif, Salahuddin (1999): University performance as perceived by students and its relationship to professional growth and some psychological variables among faculty members. The Sixth Annual Conference of the Development of University Education Center, "Professional development of a university professor in the information age, previous reference.

40. Sywelem, M. & Witte, J.(2009) Higher Education Accreditation in View of International Contemporary Attitudes , Contemporary Issues In Education Research, , Vol. 2, No. 2, pp.1

41. Taylor, L. (1994) Reflecting on Teaching: The Benefits of Self-Evaluation, Assessment & Evaluation in Higher Education, Vol. 19, Issue. 2, pp. 109-120.

42. The New York University (2017): Faculty Handbook, August, pp21-22. https://www.nyu.edu/content/dam/nyu/provost/documents/facultyHandbook/1.31.18 FacultyHandbookCLEAN.pdf

43. The Poston University Council (2007) : Faculty Handbook: Evaluation of Evaluation Scales for Higher Education Institutions. V3, Muharram 1437H, Kingdom of Saudi Arabia. P33

34. National Council for Accreditation of Teacher Education (2001) Professional Standards for the Accreditation of Schools , Colleges and Departments of Education , Washington, D.C., http://www.ncate.org/

35. Obaidat, Thouqan (2006): Scientific Research (Concept - Tools - Methods), 2nd edition, Riyadh, Al-Shafri Library.

36. Read, W et al.(2001) The Relationship Between Student Evaluation of Teaching and Faculty Evaluation, Journal of Education for Business, Vol. 76, Issue. 4, Mar/Apr.

37. Salama, Adel Abdel-Fattah, Al-Nabawi, and Amin Mohamed (1997) "A Comparative Study of the University Accreditation System in the United States and South Korea and the Possibility of Benefiting from it in the Arab Republic of Egypt", Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, Part (4).

38. Specialized National Councils (2000): Report on Upgrading University and higher education graduates, National Conference for Higher Education from February

Faculty Performance . https://www.bu.edu/handbook/appointments-and-promotions/evaluation-of- faculty-performance/

47. UNSW. (2018) : The University of New South Wales (Academic Staff) Enterrise Agrmeent: pp 65-69, http://cutt.us/gteXT

48. Western Association of Schools and Colleges (WASC). (2001). Accrediting Commission for Senior Colleges and Universities, Handbook of Accreditation, Alameda, CA. USA.

49. Zaher, Diaa El-Din. (1987), The Future of the University in Egypt: Challenges and Options, The Annual Book on Education and Psychology, Volume (13), Cairo Dar Al-Fikr Al-Arabi, p. 230.

50. Zaitoun, Ayesh Hammoud (1995): University Teaching Approaches, Amman, Dar Al-Shorouk.

44. Tucker, A. & Bryan, R.(1991)The Academic Dean: Dove, Dragon, and Deplomate, N. Y, Macmillan publishing company,.

45. Tufaili, Muhammad Abdul Muslim and others (2013): Evaluating the quality of faculty members 'performance in the College of Engineering - Babylon University within the planning and implementation indicators, Babylon University Journal for Engineering Sciences, No. (2), Volume (21), pp. 766-791

46. U.S. Department of Education (USDE). (2009). Accreditation in the United States, Retrieved August 8, 2008 from :http://www.ed.gov/admins/finaid/accred/accreditation_pg2.html

ملحق

استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس عن أثر الاعتماد الأكاديمي على جودة أدائهم بجامعة المجمعة

أولا : البيانات الأساسية :

الاسم (اختياري):

النوع: ذكر..... أنثى.....

الكلية:

الموقع:

الرتبة العلمية:

التخصص:

الجنسية:

سنوات الخبرة:

ثانيا: الرجاء وضع علامة (√) تحت الخيار الذي يعبر عن وجهة نظرك للعبارات التالية:

حصول جامعة المجمعة على الاعتماد الأكاديمي المؤسسي يؤثرعلى جودة أداء أعضاء هيئة التدريس في الجوانب الإدارية والشخصية والتدريسية والبحثية وخدمة المجتمع ودعم الطلاب . مادرجة تأثيره من وجهة نظرك؟

	العنصر	درجة التأثير				
		كبيرة	متوسطة	صغيرة	غير مؤثر	لا أستطيع الحكم
أولا: الجوانب الإدارية : أثر الاعتماد الأكاديمى للجامعة على أدائى في الجوانب الإدارية التالية بدرجة :						
١	تفعيل الهيكل التنظيمي ورؤية ورسالة وأهداف الجامعة.					
٢	وضوح المهام الوظيفية لعضو هيئة التدريس					
٣	الالتزام بالقيم والأعراف الدينية والاجتماعية والجامعية.					
٤	اكتساب مهارات الإدارة والقيادة الناجحة.					
ثانياً : الجوانب الشخصية أثر الاعتماد الأكاديمى للجامعة على أدائى في الجوانب الشخصية التالية بدرجة :						
٥	التواصل الفعال					
٦	احترام وتقدير شعور الآخرين					
٧	تحمل المسئولية					
٨	التشجيع على حرية الرأي					
٩	تفعيل العمل التعاونى					

ثالثاً: جوانب التخطيط وإدارة البرامج والمقررات الدراسية: أثر الاعتماد الأكاديمى للجامعة على أدائى في جوانب التخطيط وإدارة البرامج والمقررات الدراسية التالية بدرجة :						
١٠	المشاركة في إعداد توصيف البرنامج الدراسي					
١١	اعداد توصيف المقررات الدراسية					
١٢	اعداد تقرير للمقررات الدراسية					
١٣	المشاركة في اعداد التقرير السنوي للبرنامج الدراسي					
١٤	وضع الخطط التطويرية لتحسين المقررات والبرنامج الدراسى					
رابعاً: الجوانب التدريسية: أثر الاعتماد الأكاديمى للجامعة على أدائى في الجوانب التدريسية التالية بدرجة :						
١٥	تهيئة الطلاب للتدريس والتفاعل معهم					
١٦	استخدام استراتيجيات تدريس وأساليب تقويم متنوعة					
١٧	استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس بشكل فعال					
١٨	قياس مخرجات (نواتج) التعلم للمقررات بشكل دوري.					
١٩	التنمية المهنية لقدرات عضو هيئة التدريس					
خامساً : جوانب البحث العلمي وخدمة المجتمع: أثر الاعتماد الأكاديمى للجامعة على أدائى في جوانب البحث العلمي وخدمة المجتمع التالية بدرجة :						
٢٠	تنمية المهارات البحثية					
٢١	زيادة الإنتاج البحثي					
٢٢	نشر أبحاثي في مجلات عالمية					
٢٣	توجيه البحوث لحل المشكلات المجتمعية					
سادساً : جوانب دعم الطلاب أثر الاعتماد الأكاديمى للجامعة على أدائى في جوانب دعم الطلاب التالية بدرجة						
٢٥	تفعيل الساعات المكتبية الطلابية					
٢٦	تفعيل التواصل بين الطلاب والجامعة وأولياء الأمور.					
٢٧	مساعدة الطلاب على مزاولة الأنشطة اللاصفية					
٢٨	ارشاد الطلاب أكاديميا					
٢٩	مساعدة الطلاب في تنسيق خبراتهم					

الأحكام الفقهية المتعلقة بالأمرد

د. سلطان بن حذيفة الطوالة
الأستاذ المساعد في جامعة المجمعة كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالغاط
قسم الدراسات الإسلامية

ملخص البحث

موضوع البحث:

يتناول البحث الأحكام الفقهية المتعلقة بالأمرد من حيث النظر إليه، أو الخلوة به، أو إمامته، أو لمسه، أو تقبيله.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى توضيح المفهوم العام للأمرد، كما يهدف إلى منافذ الافتتان بالمردان في صور مباحث، وبيان الأحكام الشرعية المتعلقة بها، وكذلك يهدف إلى إثراء الساحة العلمية ببحث حصر مسائل الأمرد وجَمَعَها ودَرَسَها.

منهج البحث:

المنهج الوصفي التحليلي.

أهم النتائج:

اشتمل البحث على عدد من النتائج، منها: عناية الشريعة بحفظ الأعراض وكل ما يدنّسها، ومنها: أن كل ما أثار الشهوة عند الآخرين فإنه يحرم عليهم؛ سدًا للذريعة ولذلك وقع اتفاق الفقهاء رحمهم الله على حرمة النظر والخلوة والتقبيل واللمس للأمرد بشهوة، وأما بغير شهوة فالأصل الجواز، ومنها: صحة إمامة الأمرد بلا كراهة على القول الراجح.

أهم التوصيات:

اشتمل البحث على عدد من التوصيات، منها: يجب على الباحثين العناية بالموضوعات التي تلامس حاجيات الناس حتى ولو كانت منثورة في كتب الفقه فالجمع والتحرير والتيسير على طالبيها أمر من الأهمية بمكان، كما ينبغي عليهم أن يُظهروا الحكم الشرعي فيما قد يستحى من ذكره؛ لأنهم لو تركوا ذلك لحق الناس من الحرج والعنت الشيء الكثير.

الكلمات المفتاحية:

(أمرد، المردان، شهوة).

Abstract

Subject of the research:

The research deals with the jurisprudential rulings related to religion in terms of looking at it, or by reciting it, imamating it, touching it, or kissing it.

The objectives of the research:

The research aims at clarifying the general concept of the emerald. It also aims at opening the doors of fascination with the mardan in the pictures of the mabahith and clarifying the legal rulings related thereto.

Research Methodology:

Analytical Descriptive Approach.

The most important results: The research included a number of results, including: the care of the Shari'a to preserve the symptoms and all that denigrates them, including: that all that aroused lust in others is forbidden to them; a dam for the pretext and therefore signed the agreement of jurists may Allah have mercy on the sanctity of consideration or , But without lust, the original permissible, including: the health of the Imamate without cunning to say the most likely.

The most important recommendations: The research included a number of recommendations, including: The researchers should take care of topics that address the

needs of people even if they are scattered in the books of jurisprudence, the collection and editing and facilitation of the applicants is important, and they should show the legitimate ruling may be forgotten ; Because if they left it to people's right of embarrassment and intransigence a lot.

المقدمة

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على مَن لا نبي بعده، وعلى آله وصحبه ومن اقتفى أثره، وسلَّم تسليمًا كثيرًا ... أما بعد:

فإن الكمال والشمول مظهران من مظاهر محاسن الشريعة الإسلامية وخصائصها؛ حيث إنها لم تدع شيئًا للعباد فيه خير ومصلحة إلا دلّتهم عليه إيجابًا وإلزامًا، أو إرشادًا وترغيبًا، كما أنها لم تترك أمرًا يعود عليهم بضرر ومفسدة إلا حذرتهم منه تحريمًا، أو إنذارًا وترهيبًا.

ولقد اتفقت الشرائع السماوية كلها على مبدأ جلب المصالح ودفع المفاسد، من خلال ما عُرف بالضرورات الخمس التي من بينها حفظ الأعراض مما يدنّسُها، أو ينتقصها، أو يعرضها للخطر.

وفي المدونات الفقهية دراسات مستفيضة تناولت جوانب من مسائل تتعلق بحفظ الأعراض؛ من حيث الأهمية، وطريقة حفظها، وعقوبة انتهاكها، والاعتداء عليها، غير أن هناك جانبًا لا يقل أهمية، ولم يُوفَ بحثًا فقهيًا مستقلًا؛ ألا: وهو مسألة المردان التي لا يخلو منها مجتمع، ولم يسلم من ويلاتها شعب؛ إذ يشق التحرز منها؛ وبحثت عن بحث أو كتاب يجمع بين دفتيه المسائل الفقهية المتعلقة بالأمرد، فلم أجد بحثًا يجمع شتات المسائل ويدرسها دراسة مستفيضة، فلذا عزمتُ على بحث هذه المسائل بحثًا فقهيًا، في بحث أسميته: " الأحكام الفقهية المتعلقة بالأمرد"؛ علّ أن يكون ذلك مساهمة في نشر العلم، وتحقيقًا للفائدة المرجوة منه.

أهمية الموضوع:

تتبين أهمية الموضوع فيما يلي:

١-قيام الحاجة الماسة إلى معرفة مثل هذه المسائل؛ ليكون المسلم على بصيرةٍ من أمره فيجتنب الحرام ويتقيه، ويسعى إلى الحلال ويرتضيه.

٢-انتشار بعض المخالفات المتعلقة بهذا الأمر بين بعض الناس، والتساهل بها؛ كاللمس والمصافحة والنظر بشهوة وغيرها؛ مما يحث على البحث والتمحيص.

٣-تفرد الأمرد بأحكام خاصة له وقد أثبت " العلماء للأمرد بعض الأحكام الخاصة، على اختلاف بينهم فيها؛ صيانة له، ودرءًا للفتنة به" (وزارة الاوقاف والشؤون اللإسلامية بالكويت، ١٤٢٧هـ، ١/ ٣١٩) .

٤-ومما يزيد الموضوع أهمية استنكار بقية الديانات الأخرى له، واعتقادها أنه من أشد الفواحش، قال ابن تيمية - رحمه الله -: " وأما صحبة المردان .. ونحو ذلك: فهذا من أفحش المنكرات، عند المسلمين، وعند اليهود والنصارى، وغيرهم" (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١١/ ٥٤٢).

أسباب اختيار الموضوع:

١-ما سبقت الإشارة إليه من الأهمية.

٢-إظهار جانب من جوانب عظمة الفقه الإسلامي وعبقرية فقهاء الإسلام قديمًا وحديثًا؛ حيث سبقوا الحضارات الإنسانية المختلفة في وضع الحلول الطبيعية الناجعة للعديد من المشكلات الاجتماعية والتي من بينها الافتتان بالمردان.

٣-عدم وجود مَنْ أفرد القضية ببحث فقهي مستقل مؤصل.

٤-إثراء المكتبة الإسلامية ببحث حيوي جديد؛ من حيث إضافة القيمة العلمية.

مشكلة البحث:

إن هذا البحث يعالج عدة مشكلات فقهية عن طريق الإجابة على الأسئلة الآتية:

١-ما المقصود بالأمرد؟ وما الضابط الفقهي له؟

٢-هل توجد مبررات واقعية لدراسة الموضوع؟

٣-هل للقضية نصيب من الدراسات الفقهية القديمة؟

٤-ما أهم التدابير الوقائية الشرعية للحد من ظاهرة الافتتان بالمردان؟

أهداف الموضوع:

١-توضيح المفهوم العام للأمرد.

٢-بيان الضابط الفقهي للأمرد.

٣-بيان منافذ الافتتان بالمردان في صور مباحث، وبيان الأحكام الشرعية المتعلقة بها.

٤-جمعُ أمهات المسائل المتعلقة بالأمرد والتي نصّ الفقهاء عليها ومِن ثَمّ دراستها.

حدود البحث:

أن يقتصر هذا البحث على المسائل الخاصة بالأمرد في كونه أمردًا، أما ما وافق فيه الأمردُ غيرَه فغير داخل، مثل: مسألة بيع الأمرد لَمَنْ عُرف بالفجور، فهذه المسألة كغيرها من سائر المسائل في بيع المباح لمن يتخذه محرمًا؛ كبيع الزبيب لمن يتخذه خمرًا، أو بيع الخشب لمن يجعله معازف وهكذا، أما المسائل الأخرى المذكورة هنا فهي خاصة بالأمرد ونصّ الفقهاء عليها، كما أن ما لم ينصّ الفقهاء أو بعضهم عليه فغير داخل؛ كما في مسألة مصافحة الأمرد، فلم يتطرق لها أحد من الفقهاء، فيُقتصر هذا البحث على ما اختُص به الأمرد ونصّ عليه الفقهاء أو بعضهم، وكذلك مسألة عورة الأمرد فلا يختص الأمرد بعورة ولذا لم يتطرّق أحد من الفقهاء إلى ذلك، قال ابن

عثيمين -رحمه الله -: "ولا قائل من أهل العلم أنه يجب على المردان أن يحتجبوا وأن يغطوا وجوههم في الأسواق" (العثيمين، ١٤٣٤هـ، ٢/ ٢٤).

الدراسات السابقة:

بعد البحث فيما كُتِب في هذا الموضوع عن طريق فهارس الرسائل، وقواعد المعلومات في المكتبات العامة لم أجد - حسب ما اطلعت عليه - مَن أفرد هذا الموضوع برسالةٍ، أو بحثٍ فقهي، غير أني وجدت بحوثًا لها نوع ارتباط في هذا البحث مع اختلاف جوهري بينها وهي:

الأول:

كتاب (تحذير أهل الإيمان من مصاحبة المردان والأحكام المتعلقة بالأمرد)، للدكتور/ سعود بن ملوح سلطان العنزي.
جاء هذا الكتاب مرتكزًا على الجوانب الإيمانية والعقدية في العلاقة مع الأمرد، وأشار إشارة يسيرة إلى حكم النظر إليه بدراسة ليست مقارنة في المذاهب الأربعة.
بينما هذا البحث فقد اختص بأهم المسائل المتعلقة بالأمرد وجمعها ودراستها دراسة فقهية مقارنة.

الثاني:

كتاب: (العقد المفرد في حكم الأمرد)، محمد بن صالح بن أحمد الدجائي الشافعي.
جاء هذا الكتاب منصبًا على التحذير من مخالطة والنظر إلى الأمرد بأسلوب وعظي تربوي.
بينما هذا البحث فقد كان دراسة فقهية.

الثالث:

كتاب (حكم الأمرد في الإسلام)، أبو الحسين آل غازي.
ذكر الكاتب هنا التحذير من الأمرد بالشكل العام وبعض النقولات لبعض السلف رحمهم الله، فالكتاب تربوي ووعظي.
بينما هذا البحث فهو بحث جامع لمسائل الأمرد المهمة ودراستها دراسة فقهية مقارنة.

الرابع:

كتاب (القول الأحمد في حكم النظر إلى الأمرد)، للدكتور/ رياض المسيميري.

الخامس:

كتاب (تحقيق النظر في حكم البصر) لبرهان الدين ولد تقي الدين السبكي.

السادس:

كتاب (أحكام العورة والنظر)، للدكتور/ مساعد بن قاسم الفالح.
فقد اقْتُصر في هذه الكتب على مسألة واحدة من مسائل الأمرد وهي النظر إليه.
بينما هذا البحث فقد شمل مجموعة من المسائل الفقهية الأخرى.

السابع:

بحث (الخلوة وما يترتب عليها من أحكام فقهية)، للدكتور/ عبدالله الطريقي.

الثامن:

بحث (الخلوة وما يترتب عليها من أحكام فقهية)، مجلة البحوث الإسلامية - العدد ٢٨ لعام ١٤١٠هـ.

فقد اقتصر الباحثان في هذين البحثين على الخلوة عمومًا وأشارا إلى (الخلوة بالأمرد) واقتصرا عليها.

بينما هذا البحث فقد شمل مجموعة من المسائل الفقهية.

التاسع:

بحث ماجستير (الأحكام الفقهية المتعلقة بالشهوة) لعادل المطرودي.

كان البحث متعلقًا بعموم الشهوة مع الأمرد وغيره، وقد أشار إلى مسألتين في الأمرد وهما: أثر لمس الأمرد، والنظر إليه، وانتقاض الوضوء بذلك.

بينما كان هذا البحث خاصًا في الأمرد من جانب، ومن جانب آخر فيه مجموعة من الأحكام الفقهية زيادة على ذلك.

العاشر:

فصل عن (الأمرد والأحكام المتعلقة به)، من الموسوعة الفقهية الكويتية.

جاء في هذا الكتاب بعض الإشارات اليسيرة عن الأمرد؛ كالتعريف، وحكم النظر، والخلوة من غير أدلة ومناقشة لها وترجيح.

بينما هذا البحث ذكر مسائل فقهية أكثر مع ذكر الأدلة والمناقشة والترجيح.

الحادي عشر:

كتاب (أحكام الأمرد من كلام شيخ الإسلام ابن تيمية) عبدالرحمن السديس.

الكتاب عبارة عن نقولات من كلام ابن تيمية رحمه الله في التحذير من الأمرد وضرره على الآخر، وليس دراسة فقهية.

بينما هذا البحث جمع المسائل الفقهية ودرسها دراسة فقهية مقارنة.

فعليه لم أجد مَن جمع المسائل الفقهية المتعلقة بالأمرد، ثم درسها دراسة فقهية مقارنة بين الأئمة الأربعة بالأدلة والترجيح، ثم أفردها ببحث مستقل.

منهج البحث:

وقد سرت في هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، كما قمت بجمع أهم المسائل ودراستها، ثم مناقشة الأدلة، وذكر الترجيح، كما اعتمدت على أمهات المصادر والمراجع الأصلية، وقمت بعزو الآيات وترقيمها، وبيان سورها، كما خرّجت الأحاديث الواردة، واعتنيت بقواعد اللغة العربية، والإملاء، وعلامات الترقيم.

وأخيرًا أتبعت البحث بخاتمة، وهي عبارة عن ملخص أعطت فكرة واضحة عمّا تضمنه البحث، مع إبرازي لأهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها، وأتبعت البحث بالفهارس المتعارف عليها.

خطة البحث:

يتكون البحث من مقدمة، وتمهيد، وخمسة مباحث، وخاتمة، وفهرس:

المقدمة: وتتضمن:
أهميةَ الموضوع، وأسباب اختياره، ومشكلته، وأهدافَه، وحدوده، والدراساتِ السابقةَ، ومنهجَه، وخطته.

التمهيد: وفيه مطلبان:

المطلب الأول:
عناية الإسلام بالتحذير من الوقوع في المردان.

المطلب الثاني:
مفهوم الأمرد، وفيه أربع مسائل:

المسألة الأولى:
تعريف الأمرد في اللغة.

المسألة الثانية:
تعريف الأمرد في الاصطلاح.

المسألة الثالثة:
الألفاظ ذات الصلة.

المسألة الرابعة:
ضابط الأمرد في البحث.

المبحث الأول:
لمس الأمرد ومصافحته.

المبحث الثاني:
تقبيل الأمرد.

المبحث الثالث:
النظر إلى الأمرد.

المبحث الرابع:
الخلوة بالأمرد.

المبحث الخامس:
إمامة الأمرد.

الخاتمة:
وتشمل أهم النتائج والتوصيات.

هذا وأسأل الله تعالى أن يكون هذا العمل خالصًا لوجهه الكريم، نافعًا يوم العرض عليه، إنه سميع مجيب، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

التمهيد:

المطلب الأول:
عناية الإسلام بالتحذير من الوقوع في المردان.

إن من مقاصد الإسلام، ورسالته الخالدة أن يحيا الناس حياة شريفة، ويعيشوا بيئة نقية، ومجتمعًا نظيفًا عفيفًا، وقد وضع الشارع الحكيم لتحقيق ذلك من الوسائل ما لا يتأتى للبشر أن يهتدوا لمثله ولو اجتمعوا له؛ مما يدل دلالة قاطعة على إحاطة علم الباري بكل شيء، وحكمته في خلقه، ولطفه في شرعه(أَلَا يَعْلَمُ مَنْ خَلَقَ وَهُوَ اللَّطِيفُ الْخَبِيرُ) [الملك: ١٤]، ومن هذه الوسائل:
سدّ كل طريق يُوصل إلى إثارة الشهوات في غير محلها، وقد جاء النهي عن الاقتراب إليها، والدنو منها بقوله تعالى: (وَلَا تَقْرَبُوا الزِّنَا) [الإسراء: ٣٢].
ومن القربان المنهي عنه التعامل مع المردان وهو

من أعظم الأضرار على دين الإنسان وأخلاقه؛ إذ هو الداء العضال، والسم القتال، وإطلاق النظر إليهم هو السم الناقع، والداء العضال، فوجب التحذير منه، بل ومن سلوك السبل المفضية إليه. و" هذا الباب من أعظم أبواب الفتن قد أهمل كثير من الناس مراعاته، فإن الشيطان إنما يدخل على العبد من حيث يمكنه الدخول إلى أن يدرجه إلى غاية ما يمكنه من الفتن، فإنه لا يأتي إلى العابد فيحسن له الزنا في الأول وإنما يزين له النظر، والعابد والعالم قد أغلقا على أنفسهما باب النظر إلى النساء الأجانب؛ لبعد مصاحبتهن وامتناع مخالطتهن، والصبي مخالط لهما .. فكم قد زلّ فيها قدم، وكم قد حلّت من عزم، وقل من قارب هذه الفتنة إلّا وقع فيها وعلى منهج الحذر مضى سلف هذه الأمة وبه أمر العلماء الأئمة"
(ابن الجوزي، د.ت، ص١٠٥).

ولإبراز مدى عمق فقه السلف - رحمهم الله -، وسبقهم في كشف خطورة هذا الأمر من أقوالهم، وأفعالهم، وتقريراتهم، أذكر شيئًا من ذلك (الدجاني، ١٤١٩هـ، ٥٨):

١-ما ورد أن رجلًا جاء إلى الإمام أحمد - رحمه الله - ومعه صبيّ حسن، فقال الإمام: "ما هذا منك"؟ قال: ابن أختي، قال: " لا تجئ به إلينا مرّة أخرى، ولا تمش معه في طريق؛ لئلّا يظنّ بك من لا يعرفك، ولا يعرفه سوءًا" (الذهبي ، ٥٨).

٢-ما ورد أن سفيان الثوري - رحمه الله - دخل الحمام فدخل عليه صبي حسن الوجه، فقال: "أخرجوه عني، أخرجوه عني، فإني أرى مع كل امرأة شيطانًا، ومع كل صبي بضعة عشر شيطانًا"(ابن حجر أ.، ١٤٠٧هـ، ٢/ ٢٣٢- ٢٣٣) .

٣-ما أورده ابن تيمية - رحمه الله - في قوله: "وقفت جارية لم يُرَ أحسنُ وجهًا منها على بشر الحافي، فسألته عن باب حرب فدلها، ثم وقف عليه غلام حسن الوجه فسأله عن باب حرب فأطرق رأسه فرد عليه الغلام السؤال فغمض عينيه، فقيل له : يا أبا نصر جاءتك جارية فسألتك فأجبتها، وجاءك هذا الغلام فسألك فلم تكلمه؟ فقال: نعم، يروى عن سفيان الثوري أنه قال: مع الجارية شيطان، ومع الغلام شيطانان فخشيت على نفسي شيطانيه"
(ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١٥/ ٣٧٥) .

المطلب الثاني:

مفهوم الأمرد، وفيه أربع مسائل:

المسألة الأولى: الأمرد في اللغة:

قال ابن فارس: " الميم والراء والدال أصلٌ صحيح يدلُّ على تَجريدِ الشَّيء من قِشْرِه أو ما يعلوه من شَعَرِه" (الرازي، ١٣٩٩هـ، ٥/ ٣١٧)، ومَرَدَ الغلامُ مرْدًا، من باب: تعب، إذا أبطأ نبات وجهه (الفيومي، ٥٦٨) ، وشجرة مرداء إذا سقط ورقها عنها (الفيروزآبادي، ١٤٢٦هـ، ١/ ٤٠٧)، وفي لسان العرب: " الشاب الذي بلغ خروج لحيته، وطرَّ شاربه، ولم تبد لحيته"
(ابن منظور، ١٤١٤هـ، ٣/ ٤٠١).

وسُمّي بالأمرد؛ لأنّه في عنفوان الشباب وأنشطه، ومنه شجرة مرداء، أي: لا شوك فيها، والمرد: الأرض الخالية من النبات، ومنه اشتقاق الأمرد؛ لخلو وجهه عن الشعر
(الجرجاني، ١٤٠٣هـ، ١/ ٦٤٧).

المسألة الثانية:

الأمرد في الاصطلاح:

عـرّف الفقهـاء الأمـرد بتعريفـات مـن أحسـنها قولهـم: "مَـنْ لم تَنْبُـت لحيتـه ولم يصـل إلى أوَان إنباتهـا غالبًـا، وكان بحيـث لـو كان صغـيرة اُشْـتُهِيَتْ" (البجيرمي، ١٤١٥هـ، ٤/ ١١).

شرح التعريف:

قولـه: (لم يصـل إلى أوان انباتهـا غالبًـا) هـذا الاحـتراز؛ لأنـه قـد يوجـد بعـض البالغـين وربـما فيـه شيء مـن اللحيـة ومـع ذلـك بلـغ بـه مـن الجـمال مـا يجعلـه محـل فتنـة لـدى الآخريـن، وهـذا قليـل بالنسـبة لمَـن كان دون البلـوغ، ولـذا جـاء الاحـتراز ب(غالبًـا).

قولـه: (اشـتهيت) هـذا الاحـتراز؛ ليخـرج الأمـرد الجميـل الـذي ليـس محـلّا للفتنـة عنـد الآخـر، فـلا تنطبـق الأحـكام الفقهيـة عليـه، فيجـوز للآخـر أن ينظـر إليـه، أو يخلـو بـه ونحـو ذلـك؛ لعـدم الفتنـة.

المسألة الثالثة:

الألفاظ ذات الصلة:

الأول: الأجرد:

وهـو مَـن لا شـعر عـلى جسـده، وقـد مـضى أوان طلـوع لحيتـه (ابـن منظـور، ١٤١٤هـ، ٣/ ٤٠١)، ويقـال: "الأجـرد: فضـاء لا نبـات فيـه" (الفيروزآبادي، ١٤٢٦هـ، ١/ ٥٥٢).

الثاني: المراهق:

وهـو غـلام أو جاريـة قـارب الاحتـلام، ولم يحتلـم بعـد (ابـن منظـور، ١٤١٤هـ، ٣/ ٤٠١).

المسألة الرابعة:

ضابط الأمرد في هذا البحث:

الضابـط لـكل مـا يمكـن أن يُسـمّى أمـردًا هـو مـا اشـتمل عـلى قيديـن وهمـا:

القيد الأول: الجمال.

القيد الثاني: الافتتان به.

فإذا وُجد هذان القيدان فهو المقصود بالأمرد.

فأمـا الجـمال فهـو: مـا تعـارف عليـه النـاس، أو مـا كان جميـلًا بالنسـبة للناظـر والمُشـاهد بحسـب طبـع النّاظـر ولـو كان أسـودًا؛ لأنّ الحسـن يختلـف باختـلاف الطّبّـاع (الانصـاري ز.، ٣/ ١١٢)، وبنـاء عليـه فقـد يكـون الشـخص جميـلًا وإن كان مُلتحيًـا (الشربينـي ش.، ٢/ ٤٠٧).

وأمـا الافتتـان بـه: فحيـث يتأثـر ويفتـن الشـخص إذا رآه ونحـو ذلـك، كـما جـاء في الغـرر البهيـة: "والمعتمد تقييـد مسـائل الأمـرد بخـوف الفتنـة؛ كالنظـر إليـه" (الانصـاري أ.، ١/ ١٧)، وليـس المنـع لمجـرد الاستحسـان للأمـرد؛ بـل للافتتـان بـه، جـاء في تحفـة الحبيـب: " وليـس المـراد أنـه بمجـرد الفـرق يحـرم النظـر؛ لأن ذلـك يوجـد في الهـرم الـذي لا لحيـة لـه، فيقتـضي أنـه بمجـرد نظـره يحـرم، ولم يقـل بـه أحـد؛ بـل المـراد أنـه يعـرف الفـرق مـع تأثـر ذهنـه وقلبـه بجـمال صورتـه" (البجيرمـي، ١٤١٥هـ، ٣/ ٣٨٣).

وعـلى هذا فـلا بـد أن يتوفـر في الأمـرد هـذان القيدان: الجـمال، وحصـول الافتتـان بـه؛ فلـو كان جميـلًا ولا يحصـل الافتتـان بـه فليـس داخـلًا في البحـث.

وإن كان غير جميل وتحصل الفتنة به فلا يدخل أيضًا؛ لأنه قد يكون من سوء فساد الناظر إليه فالمقصود بالجمال هو" الوصف المستحسن عرفًا لذوي الطباع السليمة"
(البجيرمي، ١٤١٥هـ، ٣/ ٣٨٣) ، أو لشدة شهوة وشبق فتكون قضية عين، فيُؤمر هو بألا ينظر إلى المردان ما دام يخشى على نفسه أن تتحرك شهوته بالنظر إليهم (ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٦/ ٤٠٨)
(الدمياطي، ١٤١٨هـ، ٣/ ٣٠٥).
ويخرج من ذلك:

أولًا:

كبير السن الذي لا شعر فيه فلا يقال له أمرد (مرتضى الزبيدي، ٩/ ١٦٦) ؛ بل" يقال له: ثط
(الدمياطي، ١٤١٨هـ، ٣/ ٣٠٥)
(العجيلي، ٨/ ٨٤)".

ثانيًا:

الأمرد الذي ليس جميلًا لدى الناظرين إليه، قال ابن عابدين – رحمه الله –: " والمراد من كونه صبيحًا: أن يكون جميلًا بحسب طبع الناظر ولو كان أسود؛ لأن الحسن يختلف باختلاف الطبائع" (ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ١/ ٤٠٧) ، و"محل الحرمة في الأمرد الجميل، أي: بالنسبة لطبع الناظر فيما يظهر؛ إذ لا يكون مظنة الفتنة إلا حينئذ"
(الدمياطي، ١٤١٨هـ، ٣/ ٣٠٥).

المبحث الأول:
لمس الأمرد ومصافحته

يندرج تحت هذا المبحث مطلبان:

المطلب الأول:
حكم لمس الأمرد ومصافحته.

المطلب الثاني:
أثر لمس الأمرد ومصافحته على الوضوء.

المطلب الأول:
حكم لمس الأمرد ومصافحته.

لا يخلو لمسُّ الأمرد ومصافحته من حالين:

الحال الأولى:

أن يكون لمسه ومصافحته بشهوة، فقد اتفق الفقهاء على حرمة ذلك (ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ١/ ١٤٨) (الزرقاني، ١٤١١هـ، ١/ ١٧٧) (العجيلي، ١/ ٧٩) (البجيرمي، ١٤١٥هـ، ٤/ ١٢٠)
(الدمياطي، ١٤١٨هـ، ٣/ ٣٠٥)
(القليوبي و عميرة، ١٤١٥هـ، ٣/ ٢١٣)
(ابن مفلح أ.، ١٤٢٤هـ، ٥/ ١١٢)
(ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٢١/ ٢٤٣)
(البهوتي م.، كشاف القناع عن متن الإقناع، ٥/ ١٥-١٦) ، قال ابن تيمية – رحمه الله-: "وكذلك مقدمات الفاحشة عند التلذذ بلمسه هو حرام باتفاق المسلمين" (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١١/ ٥٤٣)، وقال: " وكذلك إذا مس الأمرد لشهوة والتلذذ بمس الأمرد؛ – كمصافحته ونحو ذلك – حرام بإجماع المسلمين"
(ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١١/ ٤١٢).
واستدلوا على ذلك: بقياس لمس الأمرد ومصافحته على النظر إلى المرأة الأجنبية قياسًا أولويًا.

قال النووي - رحمه الله -: " وقد قال أصحابنا: كل من حرم النظر إليه حرم مسه"
(النووي أ.، المجموع شرح المهذب ((مع تكملة السبكي والمطيعي))، ٤/ ٦٣٥)
(الخلوتي، ١٤٢٣هـ، ٢/ ٥٨٠)، وفي منهاج الطالبين: "ومتى حرم النظر حرم المس"
(النووي أ.، المجموع شرح المهذب ((مع تكملة السبكي والمطيعي))، ١/ ٩٥)
(الخلوتي، ١٤٢٣هـ، ٢/ ٥٨٠)؛ بل قد يكون لمسه أشد من المرأة، قال الدمياطي - رحمه الله: "ويحرم مصافحة الأمرد؛ لأنه أشد فتنة من النساء" (ابن مفلح إ.، ١٤١٨هـ، ٥/ ١١٢)
(ابن ضويان، ١٤٠٩هـ، ٢/ ١٣١).

الحال الثانية:

أن يكون لمسه ومصافحته بغير شهوة، فقد اتفق الفقهاء على جواز ذلك
(ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ١/ ١٤٨)
(الزرقاني، ١٤١١هـ، ١/ ١٧٧)
(البجيرمي، ١٤١٥هـ، ٣/ ٣٨٥) (العجيلي، ١/ ٧٩)
(الدمياطي، ١٤١٨هـ، ٣/ ٣٠٥)
(القليوبي و عميرة، ١٤١٥هـ، ٣/ ٢١٣)
(ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٢١/ ٢٤٣)
(البهوتي م.، كشاف القناع عن متن الإقناع، ٥/ ١٥-١٦).

استدلوا على ذلك: بأن في تعليمهم لَمن وثق من نفسه، وقصد تعليمهم حسن الخلق ونحوه مصلحةً وقد انتفت المفسدة
(البهوتي م.، كشاف القناع عن متن الإقناع، ٢/ ١٥٤).

المطلب الثاني:

أثر لمس الأمرد ومصافحته على الوضوء.

إذا حصل اللمس للأمرد والمصافحة بشهوة، فهل يعتبر ذلك ناقضًا للوضوء أو لا؟
اختلف الفقهاء في ذلك على قولين:

القول الأول:

أن لمس الأمرد ومصافحته بشهوة لا ينقض الوضوء، وهذا مذهب الحنفية
(ابن الهمام، ١/ ٢٦٠)، وكذلك الشافعية
(الماوردي، ١٤١٩هـ، ١/ ٣٣١)
(النووي أ.، المجموع شرح المهذب ((مع تكملة السبكي والمطيعي))، ٢/ ٣٠)
(النووي ي.، ١٤١٢هـ، ٧/ ٢٤)، والحنابلة
(ابن قدامة أ.، ١٤١٤هـ، ١/ ١٠٠)
(البهوتي م.، كشاف القناع عن متن الإقناع، ١/ ١٢٩ ، ٥/ ١٦) (البهوتي م.، ٧٠)، واختاره ابن عثيمين - رحمه الله
(ابن عثيمين، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢٩١).
واستدلوا على ذلك بدليلين:

الدليل الأول:

أن انتقاض الوضوء بلمس الأمرد من غير شهوة أو مصافحته دعوى بحاجة إلى دليل معتبر، وليس ثمت دليل على ذلك
(ابن قدامة أ.، ١٤١٤هـ، ١/ ١٠٠)
(البهوتي م.، كشاف القناع عن متن الإقناع، ١/ ١٢٩ ، ٥/ ١٦)
(ابن عثيمين، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢٩١)

(الزحيلي، ١/ ٤٤١) .

الدليل الثاني:

أن الأمرد من جنس مَنْ لا ينتقض الوضوء بلمسه، فكان ما شذ منه ملحقًا بعموم الجنس (الماوردي، ١٤١٩هـ، ١/ ٣٣١).

نوقش: بأن الأمرد هو ممن يُلتذ به عادة، فيكون لمسه ناقضًا للوضوء

(العدوي، ١٤١٤هـ، ١/ ١٣٨ - ١٤٠).

وأجيب عليه: أنه لو أمكن انتقاض الوضوء باللمس أو المصافحة في هذه المسألة لأمكن القول بانتقاضه بلمس البهيمة للشهوة، ولا شك أن هذا لا يصح (الماوردي، ١٤١٩هـ، ١/ ٣٣١).

القول الثاني:

أن لمس الأمرد ومصافحته بشهوة ينقض الوضوء، وهذا مذهب المالكية (الدسوقي، ١/ ١١٩) (العدوي، ١٤١٤هـ، ١/ ١٣٨-١٤٠)، ووجه عند الشافعية (الحصني، ١٩٩٤م، ١/ ٥٣) (الانصاري أ.، ١/ ١٣٨)، والمذهب عند الحنابلة (ابن قدامة أ.، ١٤١٤هـ، ١/ ١٠٠) (البهوتي م.، كشاف القناع عن متن الإقناع، ١/ ١٢٩، ١/ ١٦٥) (ابن عثيمين، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢٨٠)، واختاره ابن تيمية (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١٥/ ٤١٢ ، ٢١/ ٢٤٤، ٢٥/ ٢٣٨)، ومالت إليه اللجنة الدائمة (الدويش، ١٤٢٤هـ، ٥/ ٢٦٥).

واستدلوا على ذلك: بقياس الأمرد على المرأة، بجامع إثارة الشهوة في كلٍّ منهما (الماوردي، ١٤١٩هـ، ١/ ١٨٨) (النووي أ.، المجموع شرح المهذب ((مع تكملة السبكي والمطيعي))، ٢/ ٣٧) (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٢١/ ٢٤٤).

نوقش: بعدم التسليم بأن لمس المرأة بشهوة ينقض الوضوء، وعليه فلا يصح القياس؛ لعدم صحة الأصل المقيس عليه

(ابن عثيمين، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢٩١).

كما يمكن أن يُناقش: بأن قياس الأمرد على المرأة ليس على إطلاقه فثمت فروق بينهما، ومن ذلك:

١-أن للأمرد أمدًا ينتظر زواله فيه؛ بخلاف المرأة (الانصاري ز.، ٣/ ١١٢).

٢-أنه يشترط وجود المحرم للمرأة في مظان الخلوة بالرجال ولو لم تكن جميلة إلا عند الحاجة نحو التعليم، ولم يشترط ذلك عند الخلوة بالأمرد (الانصاري ز.، ٣/ ١١٢).

الترجيح:

بعد عرض القولين وأدلة كل منهما يظهر أن الراجح هو القول الأول؛ لما يلي:

أولًا: أنه لم يقم دليل صحيح صريح على نقض الوضوء بلمس الأمرد بشهوة.

ثانيًا: أن الأصل بقاء الطهارة حتى يتيقن انتقاضها (ابن عثيمين، ١٤٢٢هـ، ١/ ٢٩١).

ثالثًا: قوة دليل أصحاب القول الأول، وضعف دليل أصحاب القول الثاني، ومناقشته.

المبحث الثاني: تقبيل الأمرد

لا يخلو تقبيل الأمرد من حالين:

الحال الأولى: أن يكون بشهوة.

الحال الثانية: أن يكون بغير شهوة.

أما الحال الأولى وهي تقبيله بشهوة فقد اتفق الفقهاء على حرمة ذلك
(الزيلعي، ١٣١٣هـ، ٣/ ١٥)
(الزرقاني، ١٤١١هـ، ١/ ١٦٧)
(الأزهري، جواهر الإكليل شرح مختصر العلامة الشيخ خليل، ١/ ٢٠)
(الدمياطي، ١٤١٨هـ، ٤/ ٢١٨)، قال ابن تيمية - رحمه الله -: "وكذلك مقدمات الفاحشة عند التلذذ بقبلة الأمرد هو حرام باتفاق المسلمين"
(ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٣٢/ ٢٤٧).
واستدلوا على ذلك: بالقياس على حرمة تقبيل المرأة الأجنبية (الزيلعي، ١٣١٣هـ، ٣/ ١٥)
(الأزهري، جواهر الإكليل شرح مختصر العلامة الشيخ خليل، ١/ ٢٠)
(البجيرمي، ١٤١٥هـ، ٤/ ١٢٠)
(البهوتي م.، كشاف القناع عن متن الإقناع، ٥/ ١٧).

وأما الحال الثانية فلا تخلو من أمرين:

الأمر الأول:

ألَّا يأمن على نفسه الفتنة، فقد اتفق الفقهاء على حرمة ذلك؛ قياسًا على المرأة (الزيلعي، ١٣١٣هـ، ٣/ ١٥) (البجيرمي، ١٤١٥هـ، ٤/ ١٢٠)
(البهوتي م.، كشاف القناع عن متن الإقناع، ٥/ ١٧)، وجاء في فتاوى اللجنة الدائمة: "إذا كان الشخص يجد من نفسه شهوة ولذة عند تقبيل أبناء أخيه الصغار أو ضمهم إليه، فإنه يحرم عليه التقبيل والضم وكل ما يهيج شهوته"
(الدويش، ١٤٢٤هـ، ٣٠/ ٢٠٠).
وفي موطن آخر: "فلا ينبغي إذا كان في حال لا يأمن على نفسه من أن يكون التقبيل بالفم لشهوة، وهذا من باب سد الذرائع"
(الدويش، ١٤٢٤هـ، ١٧/ ٣٠٤).

الأمر الثاني:

أن يأمن على نفسه الفتنة، فقد اختلف الفقهاء في ذلك على قولين:

القول الأول:

جواز ذلك، وهذا قول جمهور الفقهاء من الحنفية (الزيلعي، ١٣١٣هـ، ٣/ ١٥)، والمالكية (الأزهري، جواهر الإكليل شرح مختصر العلامة الشيخ خليل، ١/ ٢٠)، وقول عند الشافعية
(الدمياطي، ١٤١٨هـ، ٤/ ٢١٨)، ومذهب الحنابلة (ابن مفلح أ.، ١٤٢٤هـ، ٢/ ٢٥٨).
واستدلوا على ذلك: بأن علة التحريم هي الخوف من الفتنة، فإذا انتفت فلا معنى للتحريم حينئذٍ
(ابن مفلح أ.، ١٤٢٤هـ، ٢/ ٢٥٨)
(ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٣٢/ ٢٤٧).

القول الثاني:

عدم الجواز، وهذا هو المعتمد عند الشافعية

(الدمياطي، ١٤١٨هـ، ٤/ ٢١٨) (القليوبي و عميرة، ١٤١٥هـ، ٣/ ٢١٤).

واستدلوا على ذلك بما يلي:

الدليل الأول:

أن تقبيل الأمرد مظنة للشهوة والفتنة، فيحرم ذلك قياسًا على تقبيل المرأة

(الدمياطي، ١٤١٨هـ، ٤/ ٢١٨).

يناقش: بأن قياس الأمرد على المرأة عند الشهوة قياس سليم، أما قياسه معها عند الأمن من الفتنة فلا يصح؛ لأن المرأة الأجنبية لا يجوز تقبيلها مطلقًا عند أمن الفتنة أو عدمها، بخلاف الأمرد فيُمنع عند الفتنة وإذا انتفت فلا مانع.

الدليل الثاني:

أن القول بالمنع من تقبيل الأمرد عملًا بقاعدة سد الذرائع (القرافي، ٣/ ٢٦٦)، وهي من القواعد المعمول بها في الشريعة الإسلامية.

يناقش: مع التسليم بهذه القاعدة إلا أن التحريم والتحليل لا بد له من دليل واضح.

الترجيح:

بعد عرض القولين، وأدلة كل منهما يظهر أن الراجح - والله أعلم - هو القول الأول؛ لما يلي:

أولًا: قوة ما استدلوا به، ومناقشة دليل القول الثاني.

ثانيًا:

أن من القواعد الأصولية قاعدة: الحكم يدور مع علته وجودًا وعدمًا (القرافي، ٢/ ٤٣)، فإذا وُجدت الفتنة حرم التقبيل، وإذا انتفت فلا معنى للتحريم.

المبحث الثالث: النظر إلى الأمرد

لا يخلو النظر إلى الأمرد من حالين:

الحال الأولى: أن ينظر إليه بشهوة.

الحال الثانية: أن ينظر إليه بغير شهوة.

أما الحال الأولى وهي أن ينظر إليه بشهوة فقد اتفق الفقهاء (ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٦/ ٣٦٥) (الغنيمي، ١/ ٤١١) (الصاوي، ١٤١٥هـ، ١/ ١٩٤) (الرملي، ١٤٠٤هـ، ٦/ ١٨٨) (ابن حجر ا.، ١٣٥٧هـ، ٧/ ١٩٨) (البهوتي م.، شرح منتهى الإرادات المسمى دقائق أولي النهى لشرح المنتهى، ١٩٩٦م، ٢/ ٢٦٢) (المرداوي، ٢٠/ ٥٠) على حرمة ذلك.

وفي (العمريطي، ١/ ٤١):

وَعوْرَةُ النِّسَاءِ وَالـــذُّكُـــورِ
مَحْصُورَةٌ فِي سَبْعَةِ أُمُـــورِ
كَذَا الذُّكُورُ مَعْ ذُكُورٍ وَمَنعْ
مِنْ ذِي جَمَالٍ أَمْرَدٍ أَهْلُ الوَرَعْ

وجاء في بلغة السالك: " وأجمعوا على أنه يحرم النظر لغير الملتحي بقصد اللذة، ويجوز لغيرها إن أمن الفتنة " (الصاوي، ١٤١٥هـ، ١/ ١٩٤) (الأزهري، الثمر الداني شرح رسالة ابن أبي زيد القيرواني، ١٦١)، وفي حاشية الجمل: " ويحرم نظر أمرد .. بشهوة إجماعًا" (الرملي، ١٤٠٤هـ، ٦/ ١٨٨)

(ابن حجر ا.، ١٣٥٧هـ، ٧/ ١٩٨) (الانصاري ز.، ٤/ ٢٦٥) (العمريطي، ١/ ٤١).

استدلوا على ذلك بما يلي:

الدليل الأول:

قوله تعالى: (قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَٰلِكَ أَزْكَىٰ لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ)[النور:٣٠].

وجه الاستدلال من الآية: أن الله تعالى أوجب على المؤمنين أن يغضوا من أبصارهم عن كل ما يُثير عواطفهم، ويُهيّج شهوتهم، ومن ذلك النظر إلى الأمرد، وقد بوّب البيهقي -رحمه الله - بقوله: "باب ما جاء في النظر إلى الغلام الأمرد بالشهوة، قال الله جلّ ثناؤه: (قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَٰلِكَ أَزْكَىٰ لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ)[النور:٣٠]، ثم قال: وفتنته ظاهرة، لا تحتاج إلى خبر يُبيِّنها وبالله التوفيق" (البيهقي، ١٤٢٤، ٧/ ٩٩)

(ابن الملقن، ١٤٢٥هـ، ٧/ ٥١١)، و" يجب على الرجال غض البصر عنهم في جميع الأحوال؛ لقوله تعالى:(قُلْ لِلْمُؤْمِنِينَ يَغُضُّوا مِنْ أَبْصَارِهِمْ وَيَحْفَظُوا فُرُوجَهُمْ ذَٰلِكَ أَزْكَىٰ لَهُمْ إِنَّ اللَّهَ خَبِيرٌ بِمَا يَصْنَعُونَ) [النور:٣٠]، إلا لغرض صحيح شرعي"(وزارة الاوقاف والشؤون اللإسلامية بالكويت، ١٤٢٧هـ، ٤٢/ ٣٦٥).

الدليل الثاني:

ما سبق من نقل الإجماع على تحريم النظر إلى الأمرد بقصد الشهوة.

الدليل الثالث:

القياس على النظر إلى المرأة الأجنبية بشهوة، قال ابن تيمية - رحمه الله -: " الصبي الأمرد المليح بمنزلة المرأة الأجنبية في كثير من الأمور،.. ولا يجوز النظر إليه على هذا الوجه - يعني بشهوة -باتفاق .. بل يحرم عند جمهورهم النظر إليه عند خوف ذلك" (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٣/ ٢٠٢)؛ بل قد يكون أشد، جاء في تحفة الحبيب: " ونظر الأمرد أشدّ إثمًا من نظر الأجنبية" (البجيرمي، ١٤١٥هـ، ٤/ ١١٥)، وفي روح المعاني: "وضرر النظر في الأمرد أشد لامتناع الوصول في الشرع؛ لأنه لا يحل الاستمتاع بالأمرد أبدًا".

وأما الحال الثانية وهي أن ينظر إليه بغير شهوة فقد اتفق الفقهاء

(ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ١/ ٤٠٧)

(الغنيمي، ١/ ٤١١) (النفراوي، ١٤١٥، ٨/ ٧٠) (الشربيني ش.، ٣/ ٤٧-٤٩) على جواز ذلك، قال ابن القطّان - رحمه الله-: " وأجمعوا على جوازه بغير قصده اللذة، والنَّاظر مع ذلك آمِنٌ الفتنة" (ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٢/ ٢٦٠).

وجاء في الفقه الإسلامي وأدلته: " يباح باتفاق المذاهب نظر الرجل للرجل ولو أمرد إذا أمن الشهوة إلى جميع بدنه إلا العورة: وهي ما بين السرة والركبة" (الزحيلي، ٤/ ٢٦٥٥).

واستدلوا على ذلك: بعدم الدليل على التحريم والأصل الحل، قال ابن تيمية - رحمه الله -: "والثاني: ما يجزم أنه لا شهوة معه؛ كنظر الرجل الورع إلى ابنه الحسن، وابنته الحسنة، وأمه الحسنة،.. وعلى هذا نظر من لا يميل قلبه إلى المردان كما كان الصحابة رضي الله عنهم، وكالأمم الذين لا يعرفون هذه الفاحشة؛ فإن الواحد من هؤلاء لا يفرق من هذا الوجه بين نظره إلى ابنه،

وابن جاره، وصبي أجنبي لا يخطر بقلبه شيء من الشهوة؛ لأنه لم يعتد ذلك وهو سليم القلب من قبل ذلك" (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ١٥/ ٤١٦).

وفي (الغزالي، ١٥/ ٤١٦) : " ولسنا نقول إن وجه الرجل في حقها عورة كوجه المرأة في حقه؛ بل هو كوجه الصبي الأمرد في حق الرجل، فيحرم النظر عند خوف الفتنة فقط، فإن لم تكن فتنة فلا؛ إذ لم يزل الرجال على ممر الزمان مكشوفي الوجوه".

المبحث الرابع: الخلوة بالأمرد

لا تخلو الخلوة بالأمرد من حالين:

الحال الأولى: إذا لم يأمن الفتنة على نفسه.

الحال الثانية: إذا أمن الفتنة على نفسه.

أما الحال الأولى وهي الخلوة بالأمرد مع عدم أمن الفتنة: فقد اتفق الفقهاء على حرمة ذلك

(ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٥/ ٢٣٣)

(الصاوي، ١٤١٥هـ، ١/ ١٩٤)

(البجيرمي، ١٤١٥هـ، ٣/ ٣٢٤)

(القليوبي و عميرة، ١٤١٥هـ، ٤/ ٥٧)

(ابن مفلح أ.، ١٤٢٤هـ، ٥/ ١١٣)

(البهوتي م.، كشاف القناع عن متن الإقناع، ٥/ ١٢- ١٥).

واستدلوا على ذلك بما يلي:

الدليل الأول:

أن الخلوة بالأمرد كالنَّظر

(ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٥/ ٢٣٣)

(الصاوي، ١٤١٥هـ، ١/ ١٩٤)

(البجيرمي، ١٤١٥هـ، ٣/ ٣٢٤)

(القليوبي و عميرة، ١٤١٥هـ، ٤/ ٥٧)

(ابن مفلح أ.، ١٤٢٤هـ، ٥/ ١١٣)

(البهوتي م.، كشاف القناع عن متن الإقناع، ٥/ ١٢- ١٥).

جاء في أسنى المطالب: " وكما يحرم النظر إليه تحرم الخلوة به.. فإنها - الخلوة - أفحش وأقرب إلى المفسدة" (الانصاري ز.، ٣/ ١١٢).

الدليل الثاني:

قياس الخلوة بالأمرد على الخلوة بالمرأة (ابن مفلح أ.، ١٤٢٤هـ، ٥/ ١١٣)، فكما يحرم الخلوة بالمرأة الأجنبية فكذلك الأمرد؛ بجامع خشية الفتنة، قال النووي - رحمه الله -: " الخلوة بالأمرد الأجنبي الحسن كالمرأة فتحرم الخلوة به حيث حرمت بالمرأة إلا إذا كان في جمع من الرجال المصونين" (النووي أ.، المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج، ١٣٩٢هـ، ٩/ ١٠٩).

وفي تحفة الحبيب: " وحرّم العلماء الخلوة مع الأمرد في بيت، أو حانوت، أو حمام قياسًا على المرأة" (البجيرمي، ١٤١٥هـ، ٤/ ١١٥)

(ابن ضويان، ١٤٠٩هـ، ٢/ ١٣١).

الدليل الثالث:

ما يحصل مع الأمرد من الشرور والفتن والقبائح ما لا يحصل من النساء؛ بل ويسهل في حقه من طرائق الريب ما لا يسهل في حق النساء، فكان بالتحريم أولى وأليق، وبالزجر عن مخالطته والنظر إليه أحق (البجيرمي، ١٤١٥هـ، ٤/ ١١٥).

وأما الحال الثانية وهي عند أمن الفتنة فقد اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:
القول الأول: حرمة الخلوة بالأمرد مطلقًا، وهذا وجه عند المالكية (الثعلبي، ١٤٢٨هـ، ٢/ ٣٤٣)
(الصاوي، ١٤١٥هـ، ١/ ١١٩٤)، والصحيح عند الشافعية (الشربيني ش.، ١٤١٥، ٣/ ١٣١)
(الرملي، ١٤٠٤هـ، ٦/ ١٩٣)
(القليوبي و عميرة، ١٤١٥هـ، ٤/ ٥٨)، ومذهب الحنابلة (ابن مفلح أ.، ١٤٢٤هـ، ٥/ ١٥٨)
(البهوتي م.، كشاف القناع عن متن الإقناع، ٥/ ١٥-١٦)، واختيار ابن تيمية - رحمه الله - (ابن تيمية، ١٤١٦هـ، ٣٢/ ٢٤٨، ١١/ ٥٤٢-٥٤٤).
واستدلوا على ذلك بما يلي:

الدليل الأول:

ما رواه جابر بن عبد الله -رضي الله عنه - قال: قال رسول الله: (من كان يؤمن بالله واليوم الآخر، فلا يخلون بامرأة ليس معها ذو محرم منها، فإن ثالثهما الشيطان) (بن حنبل، ١٤٢١هـ، ٢٣/ ١٩) .
وجه الاستدلال من الحديث: أن الحديث دلَّ على أن خَلوة الرجل مع المرأة مشاركة للشيطان؛ مما يدل على حرمة الخلوة بالمرأة، وفي المرد من يفوق النساء؛ لحسنه، والفتنة به أعظم، فدلّ على تحريم الخلوة به.

الدليل الثاني:

أن في مخالطة المردان طريقًا إلى القبح وفعل الشر مهما كانت منزلة المختلط معه (البجيرمي، ١٤١٥هـ، ٣/ ٣٢٣)، والأصل: أنَّ كل ما كان سببًا للفتنة فإنَّه لا يجوز، حيث يجب سدُّ الذَّريعة إلى الفساد إذا لم يُعارضها مصلحة راجحة (ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٥/ ٢٥٠- ٢٥١)
(لجنة علماء، ١٣١٠هـ، ٤/ ٥٢٠)
(القليوبي و عميرة، ١٤١٥هـ، ٣/ ٢٩٦ ، ٤/ ١٨٣).

القول الثاني:

جواز الخلوة بالأمرد إذا أمنت الفتنة، وهذا مذهب الحنفية (ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٥/ ٨٦١)
(لجنة علماء، ١٣١٠هـ، ٥/ ٣٣٠)، والمالكية (الثعلبي، ١٤٢٨هـ، ٢/ ٣٤٣)
(الصاوي، ١٤١٥هـ، ١/ ١٩٤)، والرواية الثانية عند الشافعية (الشربيني ش.، ١٤١٥، ٣/ ١٣١)
(الرملي، ١٤٠٤هـ، ٦/ ١٩٣).
قال في (ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٥/ ٨٦١): " وأمَّا الخلوة والنَّظر إليه لا عن شهوة فلا بأس به ولذا لم يُؤْمَرْ بالنّقاب".
وقال في (الصاوي، ١٤١٥هـ، ١/ ١٩٤): " وأما الخلوة بالأمرد فحرام عند الشافعية ولو أمنت الفتنة، وقال الفاكهاني مقتضى: المذهب لا يحر"
استدلوا على ذلك: بأن أحوال الناس ومخالطة الصبيان من عصر الصحابة رضي الله عنهم إلى الآن يدل على إباحة الخلوة بهم
(الشربيني ش.، ١٤١٥، ٣/ ١٣١).
يناقش من وجهين:

الوجه الأول:

أن هذه الأحوال قد تكون لحاجة، أو لكون المقصود بالأمرد من لم تنبت لحيته؛ خلافًا للجميل الحسن الوجه.

الوجه الثاني:

أن المخالطة لا يلزم منها وجود الخلوة.

الترجيح: بعد عرض القولين وأهم أدلة كل منهما يظهر أن الراجح حرمة الخلوة بهم لغير حاجة وجوازها مع الحاجة إذا أمنت الفتنة لما يلي:

أولًا: أن التحريم مع عدم الحاجة إلى الخلوة فيه سد للذرائع وهو أقرب للاحتياط.

ثانيًا:

حمل الأدلة المحرمة للخلوة على حال الخوف من الفتنة.

المبحث الخامس: إمامة الأمرد

تحرير محل النزاع:

اتفق الفقهاء على صحة إمامة الأمرد؛ لأن كل من صحَّت صلاته صحَّت إمامته، فالأمرد تصح صلاته في نفسه فتصح صلاته لغيره (الكاساني، ١٤٠٦، ١/ ١٥٧-١٥٨)

(لجنة علماء، ١٣١٠هـ، ١/ ١٨٣)

(العبدري، ١٤١٦هـ، ١/ ٨٣)

(الرملي، ١٤٠٤هـ، ٦/ ١٩٣)

(ابن قدامة أ.، ١٣٨٨هـ، ٢/ ١٨٥)

(البهوتي م.، كشاف القناع عن متن الإقناع، ١/ ٤٧٣) .

واختلفوا في الكراهة من عدمها على قولين:

القول الأول:

عدم كراهة إمامة الأمرد، وهذا الظاهر من مذهب الحنابلة (ابن مفلح أ.، ١٤٢٤هـ، ٢/ ٤٤٠)

(المرداوي، ٤/ ٣٨٨)

(ابن مفلح إ.، ١٤١٨هـ، ٢/ ٢٨٨)

(الرحيباني، ١٩٦١م، ١/ ٦٩٣).

وقال في (ابن مفلح أ.، ١٤٢٤هـ، ٢/ ٤٤٠) " وتكره إمامة من يصرع، نص عليه، قال جماعة: ومن تضحك صورته أو رؤيته، وقيل: والأمرد".

ويستدل لهم بما يأتي:

الدليل الأول:

عدم الدليل على الكراهة، والأصل أن من صحَّت صلاته صحَّت إمامته بلا كراهة.

الدليل الثاني:

أن الكراهة حكم شرعي فلا تثبت إلا بدليل شرعي.

القول الثاني:

كراهة إمامة الأمرد، وهذا مذهب الحنفية (ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ١/ ٥٦٢)، والظاهر من مذهب المالكية، ومذهب الشافعية

(الدمياطي، ١٤١٨هـ، ٢/ ٦٠)

(البجيرمي، ١٤١٥هـ، ٢/ ٣١٥)

(العجيلي، ١/ ٥١٩)، ورواية عند الحنابلة

(ابن مفلح أ.، ١٤٢٤هـ، ٢/ ٤٤٠)

(ابن مفلح إ.، ١٤١٨هـ، ٢/ ٢٨٨).

قال في (ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ١/ ٥٦٢): " قوله: وكذا تكره خلف أمرد، الظاهر: أنها تنزيهية أيضًا... ".

وقال في (الطحطاوي، ١٤١٨، ١/ ٢٠٤): " وتكره

الصلاة خلف أمرد".

ولم أجد للمالكية نصًا في ذلك غير أني وجدت مفهومه كما في (النفراوي، ١٤١٥، ١/ ١٥٠): " ولا يحِلُّ لك أيضًا أن تتلذَّذ بسماع كلام امْرأةٍ، ولو بالقرآن حيث كانت لا تَحِلُّ لك.. ومثل المرأة في حُرْمة التَّلَذّذِ بكلامها الأَمْرَدُ".

وقال في (الدمياطي، ١٤١٨هـ، ٢/ ٦٠) : " من يكره الاقتداء به، وكونه يخشى الافتتان به لفرط جماله، وهو أمرد، أو يخشى هو افتتانًا ممن هو كذلك".

وقال في (ابن مفلح أ.، ١٤٢٤هـ، ٢/ ٤٤٠) : "وتكره إمامة من يصرع، نص عليه. قال جماعة: ومن تضحك صورته أو رؤيته، وقيل: والأمرد".

واستدلوا على ذلك: بأن الأمرد محل فتنة

(ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٤/ ٢٤٦)

(وزارة الاوقاف والشؤون اللإسلامية بالكويت، ١٤٢٧هـ، ٦/ ٢١١) ، وقد جاء الإسلام ب" سد الذرائع"؛ لخشية الافتتان به.

قال في (ابن عابدين، ١٤١٢هـ، ٤/ ٢٤٦) : " قال الرحمتي: أن المراد به الصبيح الوجه؛ لأنه محل الفتنة، وهل يقال هنا أيضًا: إذا كان أعلم القوم تنتفي الكراهة: فإن كانت علة الكراهة خشية الشهوة وهو الأظهر فلا، وإن كانت غلبة الجهل أو نفرة الناس من الصلاة خلفه فنعم فتأمل ".

يناقش: بأن كون الأمرد محل فتنة لا يعني كراهة الصلاة خلفه، فالفتنة أمر خارج عن ماهية الصلاة، وقد رتَّب النبي صلى الله عليه وسلَّم الأوْلوية بالإمامة وجعل العبرة بالأقرأ (النيسابوري، ١/ ٤٦٥) وهكذا.

الترجيح: بعد عرض القولين، ودليل كل منهما، يظهر أن الراجح - والله أعلم -: جواز إمامة الأمرد بلا كراهة؛ لقوة ما استدلوا به، ومناقشة دليل القول الثاني.

الخاتمة

في ختام هذا البحث أذكر أهم النتائج التي توصلت إليها وهي كالتالي:

-عناية الشريعة الإسلامية بحفظ الأعراض، والحث على تجنب كل ما يدنّسها ويشينها، ومن ذلك الوقوع في شباك المردان.

-أن المقصود بالأمرد في هذا البحث: " مَنْ لم تَنْبُت لحيته ولم يصل إلى أوَان إنباتها غالبًا، وكان بحيث لو كان صغيرة اُشْتُهِيَتْ".

-أن الفقهاء متفقون على تحريم لمس وتقبيل والخلوة والنظر إلى الأمرد بشهوة، وإن كان بغير شهوة فالأصل الجواز في الجملة.

-أن الراجح من كلام أهل العلم عدم انتقاض الوضوء بلمس الأمرد بشهوة.

-صحة إمامة الأمرد بلا كراهة على المختار من قولَي أهل العلم.

التوصيات:

يمكن أن أخلص من هذا البحث إلى عدد من التوصيات، منها:

١-يجب على الباحثين العناية بالموضوعات التي تلامس حاجيات الناس حتى ولو كانت منثورة في كتب الفقهاء، فإن جمعها وتحريرها في وعاء واحد من الأهمية بمكان؛ للتيسير على طالبيها.

٢-ينبغي على الباحثين أيضًا أن يُظهروا الحكم الشرعي فيما قد يُستحى من ذكره؛ لأنهم لو تركوا ذلك لحق الناس من الحرج والعنت الشيء الكثير، فالكتابة عنه، والبحث فيه ليس بِدْعًا من القول؛ بل إنه مما ينبغي أن ينبري له الباحثون، بدلًا من تركه يستشري في الناس بحجة أن النفوس تأنف من ذكره، ولا تحبُّ سماعه!.

هذا ما ظهر لي من خلال البحث، والله أعلم، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجع

١.ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن بن أبي الحسن. (بلا تاريخ). ذم الهوى. (مصطفى عبدالواحد، المحرر)

٢.ابن الملقن، سراج الدين أبو حفص. (١٤٢٥هـ). البدر المنير في تخريج الأحاديث والآثار الواقعة في الشرح الكبير. الرياض: دار الهجرة.

٣.ابن الهمام، كمال الدين محمد بن عبدالواحد السيواسي. (بلا تاريخ). فتح القدير. دار الفكر.

٤.ابن تيمية، أحمد عبدالحليم. (١٤١٦هـ). مجموع الفتاوى. (عبدالرحمن محمد ابن قاسم، المحرر) المدينة المنورة: مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف.

٥.ابن حجر، احمد بن محمد بن علي الهيتمي. (١٣٥٧هـ). تحفة المحتاج في شرح المنهاج. مصر: المكتبة التجارية الكبرى.

٦.ابن حجر، أحمد بن محمد علي الهيتمي. (١٤٠٧هـ). الزواجر عن اقتراف الكبائر. دار الفكر.

٧.ابن ضويان، إبراهيم بن محمد بن سالم. (١٤٠٩هـ). منار السبيل في شرح الدليل. (زهير الشاويش، المحرر) المكتب الإسلامي.

٨.ابن عابدين، محمد أمين بن عمر بن عبدالعزيز. (١٤١٢هـ). رد المحتار على الدر المختار (المجلد ٢). بيروت: دار الفكر.

٩.ابن عبد البر، أبو عمر يوسف بن عبدالله بن محمد القرطبي. (١٤٠٠هـ). الكافي في فقه أهل المدينة (المجلد ٢). (محمد محمد أحيد ولد ماديك الموريتاني، المحرر) الرياض: مكتبة الرياض الحديثة.

١٠.ابن عثيمين، محمد بن صالح بن محمد. (١٤٢٢هـ). الشرح الممتع على زاد المستقنع. دار ابن الجوزي.

١١.ابن قدامة، أبو محمد موفق الدين عبدالله بن احمد بن محمد. (١٣٨٨هـ). المغني. مكتبة القاهرة.

١٢.ابن قدامة، أبو محمد موفق الدين عبدالله بن احمد. (١٤١٤هـ). الكافي في فقه الإمام أحمد. دار الكتب العلمية.

١٣.ابن مفلح، أبو عبدالله محمد بن مفلح بن محمد بم مفرج المقدسي. (١٤٢٤هـ). كتاب الفروع ومعه تصحيح الفروع لعلاء الدين علي بن سليمان المرداوي. (عبدالله عبدالمحسن التركي،

المحـرر) مؤسسـة الرسـالة.

١٤.ابـن مفلـح، إبراهيـم بـن محمـد بـن عبـدالله بـن محمـد. (١٤١٨هـ). المبـدع في شرح المقنـع. بيروت: دار الكتب العلمية.

١٥.ابـن منظـور، أبـو الفضـل محمـد بـن مكـرم بـن عـلي. (١٤١٤هـ). لسـان العـرب (المجلـد ٣). بـيروت: دار صـادر.

١٦.الأزهـري ، صالـح عبدالسـميع. (بـلا تاريـخ). الثمـر الـداني شرح رسـالة ابـن أبي زيـد القـيرواني. بـيروت: المكتبـة الثقافيـة.

١٧.الأزهـري ، صالـح عبدالسـميع. (بـلا تاريـخ). جواهـر الإكليـل شرح مختـصر العلامـة الشـيخ خليل. بـيروت: المكتبـة الثقافيـة.

١٨.الانصـاري ، أبـو يحيـى زكريـا بـن محمـد بـن أحمـد. (بـلا تاريـخ). الغـرر البهيـة في شرح البهجـة الورديـة. المطبعـة الميمنيـة.

١٩.الانصـاري ، زكريـا. (بـلا تاريـخ). أسـنى المطالـب في شرح روض الطالـب. بـيروت: دار المعرفـة.

٢٠.البجيرمـي ، سـليمان. (١٤١٥هـ). تحفـة الحبيب عـلى شرح الخطيـب = حاشـية البجيرمـي عـلى الخطيـب. دار الفكـر.

٢١.بـن حنبـل ، ابـو عبـدالله احمـد بـن محمـد. (١٤٢١هـ). مسـند الإمـام احمـد بـن حنبـل. (شـعيب الأرنـاؤوط ، و عـادل مرشـد، المحـررون) مؤسسـة الرسـالة.

٢٢.البهـوتي ، منصـور بـن يونـس. (١٩٩٦م). شرح منتهـى الإرادات المسـمى دقائـق أولي النهـى لـشرح المنتهـى. بـيروت: عـالم الكتـب.

٢٣.البهـوتي ، منصـور بـن يونـس. (بـلا تاريـخ). كشـاف القنـاع عـن متـن الإقنـاع. دار الكتـب العلميـة.

٢٤.البهـوتي ، منصـور يونـس. (بـلا تاريـخ). الـروض المربـع شرح زاد المسـتقنع ومعـه: حاشـية الشـيخ العثيمـين وتعليقـات الشـيخ السـعدي. (عبدالقدوس محمد نذير، المحرر) دار المؤيد.

٢٥.البيهقـي ، أبـو بكـر أحمـد بـن الحسـين. (١٤٢٤). السـنن الكـبرى (المجلـد ٣). (محمد عبدالقادر عطا، المحرر) بيروت: دار الكتب العلمية.

٢٦.الثعلبـي ، أبـو محمـد عبدالوهـاب بـن عـلي بـن نـصر البغـدادي المالكـي. (١٤٢٨هـ). شرح الرسـالة. (أبـو الفضـل احمـد بـن عـلي الدمياضي ، المحـرر) دار ابن حزم.

٢٧.الجرجـاني ، عـلي بـن محمـد بـن عـلي الزيـن الشريـف. (١٤٠٣هـ). التعريفـات. (جماعـة مـن العلـماء بـإشراف النـاشر، المحـرر) بـيروت: دار الكتـب العلميـة.

٢٨.الحصنـي ، ابـو بكـر محمـد بـن عبدالمؤمـن بـن حريـز بـن معـلى الحسـيني. (١٩٩٤م). كفايـة الأخيار في حـل غايـة الاختصـار، (عـلي عبدالحميـد بلطجـي،

و محمد وهبي سليمان، المحررون) دمشق: دار الخير.

٢٩.الخلوتي ، عبدالرحمن بن عبدالله بن احمد البعلي. (١٤٢٣هـ). كشف المخدرات والرياض المزهرات لشرح أخصر المختصرات. (محمد العجمي، المحرر) دار البشائر الإسلامية.

٣٠.الدجاني، أبو الفتح. (١٤١٩هـ). العقد المفرد في حكم الأمرد. (مازن سالم باوزير، المحرر) دار المغني.

٣١.الدسوقي ، محمد أحمد. (بلا تاريخ). حاشية الدسوقي على الشرح الكبير. دار الفكر.

٣٢.الدمياطي ، عثمان محمد البكري. (١٤١٨هـ). إعانة الطالبين على حل ألفاظ فتح المعين (هو حاشية على فتح المعين بشرح قرة العين بمهمات الدين). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٣٣.الدويش ، أحمد بن عبدالرزاق. (١٤٢٤هـ). فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء. الرياض: دار المؤيد.

٣٤.الذهبي ، شمس الدين. (بلا تاريخ). الكبائر. بيروت: دار الندوة الجديدة.

٣٥.الرازي ، أحمد بن فارس. (١٣٩٩هـ). معجم مقاييس اللغة. دار الفكر.

٣٦.الرحيباني ، مصطفى السيوطي. (١٩٦١م). مطالب أولي النهى في شرح غاية المنتهى. دمشق: المكتب الإسلامي.

٣٧.الرملي، ابو العباس شهاب الدين محمد بن احمد بن حمزة الرملي. (١٤٠٤هـ). نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج. بيروت: دار الفكر.

٣٨.الزحيلي ، وهبة مصطفى. (بلا تاريخ). الفقه الإسلامي وأدلته (الشَّامل للأدلّة الشَّرعيَّة والآراء المذهبيَّة وأهمّ النَّظريَّات الفقهيَّة وتحقيق الأحاديث النَّبويَّة وتخريجها). دمشق: دار الفكر.

٣٩.الزرقاني ، محمد بن عبدالباقي بن يوسف. (١٤١١هـ). شرح الزرقاني على موطأ الإمام مالك. بيروت: دار الكتب العلمية.

٤٠.الزيلعي ، عثمان علي. (١٣١٣هـ). تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشلبي. القاهرة بولاق: المطبعة الأميرية الكبرى.

٤١.الشربيني ، شمس الدين محمد بن أحمد الخطيب الشافعي. (١٤١٥). مغني المحتاج إلى معرفة معاني ألفاظ المنهاج. دار الكتب العلمية.

٤٢.الشربيني ، شمس الدين محمد. (بلا تاريخ). الإقناع في حل ألفاظ أبي شجاع. بيروت: دار الفكر.

٤٣.الصاوي ، أحمد. (١٤١٥هـ). بلغة السالك لأقرب المسالك. (محمد عبدالسلام شاهين، المحرر) بيروت: دار الكتب العلمية.

٤٤.الطحطاوي ، احمد محمد. (١٤١٨). حاشية الطحطاوي على مراقي الفلاح شرح نور الإيضاح.

(محمد عبدالعزيز الخالدي، المحرر) بيروت: دار الكتب العلمية.

٤٥. العبدري ، محمد بن يوسف بن أبي القاسم. (١٤١٦هـ). التاج والإكليل لمختصر خليل. دار الكتب العلمية.

٤٦. العثيمين ، محمد صالح. (١٤٣٤هـ). فتاوى نور على الدرب. القصيم: مؤسسة الشيخ محمد بن صالح العيمين الخيرية.

٤٧. العجيلي ، سليمان بن عمر بن منصور. (بلا تاريخ). فتوحات الوهاب بتوضيح شرح منهج الطلاب المعروف بحاشية الجمل (منهج الطلاب اختصره زكريا الأنصاري من منهاج الطالبين للنووي ثم شرحه في شرح منهج الطلاب). دار الفكر.

٤٨. العدوي، أبو الحسن علي بن أحمد بن مكرم. (١٤١٤هـ). حاشية العدوي على شرح كفاية الطالب الرباني. بيروت: دار الفكر.

٤٩. العمريطي ، يحيى موسى. (بلا تاريخ). نهاية التدريب في الفقه الشافعي.

٥٠. الغزالي ، محمد الطوسي ابو حامد. (بلا تاريخ). إحياء علوم الدين. بيروت: دار المعرفة.

٥١. الغنيمي ، عبدالغني الحنفي. (بلا تاريخ). اللباب في شرح الكتاب. بيروت: المكتبة العلمية.

٥٢. الفيروزآبادي ، مجد الدين أبو طاهر محمد بن يعقوب. (١٤٢٦هـ). القاموس المحيط (المجلد ٨). (محمد نعيم العرقسوسي، المحرر) بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع.

٥٣. الفيومي ، أحمد محمد. (بلا تاريخ). المصباح المنير في غريب الشرح الكبير. بيروت: المكتبة العلمية.

٥٤. القرافي، أبو العباس شهاب الدين أحمد بن إدريس بن عبدالرحمن. (بلا تاريخ). الفروق = أنوار البروق في أنواء الفروق. عالم الكتب.

٥٥. القليوبي ، أحمد سلامة ، و عميرة، أحمد البراسي. (١٤١٥هـ). حاشيتا الحاوي القليوبي وعميرة. بيروت: دار الفكر.

٥٦. الكاساني ، علاء الدين أبو بكر بن مسعود. (١٤٠٦). بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (المجلد ٢). دار الكتب العلمية.

٥٧. لجنة علماء ، برئاسة نظام الدين البلخي. (١٣١٠هـ). الفتاوى الهندية (المجلد ٢). دار الفكر.

٥٨. الماوردي، أبو الحسن علي بن محمد بن محمد البصري البغدادي. (١٤١٩هـ). الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي وهو شرح مختصر المزني. بيروت: دار الكتب العلمية.

٥٩. مرتضى الزبيدي ، أبو الفيض محمد بن محمد عبدالرزاق الحسيني. (بلا تاريخ). تاج العروس من جواهر القاموس. (مجموعة من المحققين، المحرر) دار الهداية.

٦٠. المرداوي ، علاء الدين ابو الحسن علي بن سليمان. (بلا تاريخ). الإنصاف في معرفة الراجح

من الخلاف (المجلد ٢). دار إحياء التراث العربي.
٦١.النفراوي ، أحمد غانم. (١٤١٥). الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني. دار الفكر.

٦٢.النووي ، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف. (١٣٩٢هـ). المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج (المجلد ٢).
بيروت: دار إحياء التراث العربي.

٦٣.النووي ، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف. (بلا تاريخ). المجموع شرح المهذب ((مع تكملة السبكي والمطيعي)). دار الفكر.

٦٤.النووي ، يحيى بن شرف أبو زكريا محيي الدين. (١٤١٢هـ). روضة الطالبين وعمدة المفتين (المجلد ٣). بيروت: المكتب الإسلامي.

٦٥.النيسابوري ، مسلم بن الحجاج أبو الحسن القشيري. (بلا تاريخ). صحيح مسلم.
(محمد فؤاد عبدالباقي، المحرر)
بيروت: دار إحياء التراث العربي.

٦٦.وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية بالكويت. (١٤٢٧هـ). الموسوعة الفقهية الكويتية.
مصر: دار الصفوة.

References

1. A committee of scholars Chaired by Nizamuddin Al-Balkhi,. (1310 AH). Indian Fatwas (Volume 2). Alfikr Press.

2. Al Ansari, Abu Yahya Zakaria Ibn Mohammed Ibn Ahmed. (No date). Gorgeous gossip in explaining rose delight. Maimene Press.

3. Al-Abdri, Mohammed Ibn Youssef Ibn Abi Al-Qasim. (1416 AH). Crown and wreath of Khalil acronym. Scientific Books House.

4. Al-Adawi, Abu Al-Hassan Ali Ibn Ahmed Ibn Makram. (1414 AH). Footnote of Aladawi to explain the sufficiency of the divine student. Beirut: Alfikr Press.

5. Al-Ajili, Suleiman Ibn Omar Ibn Mansour. (No date). The granter conquests to clarify the explanation of the students' curriculum, known as a footnote to the Al-jamal (the students 'curriculum was summarized by Zakaria Al-Ansari from the students' curriculum by Alnawawi, then explained in explaining the students 'curriculum). Alfikr Press.

6. Al-Amriti, Yahya Musa. (No date). End of training in Shafi'i jurisprudence.

7. Al-Ansari, Zakaria. (No date). Best demands to explain the garden of demanders. Beirut: Almaarifah Press.

8. Al-Azhari, Saleh Abdul-Sami. (No date).

15. Al-Dajani, Abu Al-Fath. (1419 AH). Single contract in the rule of the hairless. (Mazen Salem Bawazeer, Editor) Al-Mughni Press

16. Al-Desouky, Mohamed Ahmed. (No date). Al-Desouki, a footnote to the great explanation. Alfikr Press.

17. Al-Domyati, Othman Mohammed Al-Bakry. (1418 AH). Helping demanders to solve the terms of the lightening of the helper (it is a footnote to the lightening of the helper by explaining Qurat Al-Ain with the tasks of religion). Alfikr printing press for publishing and distribution.

18. Al-Duwaish, Ahmed Ibn Abdul Razzaq. (1424 AH). Fatwas of the Permanent Committee for Academic Research and Issuing Fatwas. Riyadh: Dar Al-Moayad.

19. Al-Fayoumi, Ahmed Mohamed. (No date). The luminous lamp in the great explanation strange. Beirut: The Scientific Library.

20. Al-Ferozabadi, Majd Al-Din Abu Taher Muhammad Ibn Yaqoub. (1426 AH). Surround Dictionary (Volume 8). (Muhammad Naeem Al-Arqsousi, Editor) Beirut: Al-Resala Establishment for Printing, Publishing and Distribution.

Jewels of the diadem, brief explanation of Sheikh Khalil. Beirut: Cultural Library.

9. Al-Azhari, Saleh Abdul-Sami. (No date). Near fruit explained the message of Ibn Abi Zaid Qayrawani. Beirut: Cultural Library.

10. Al-Bajrami, Suleiman. (1415 AH). Masterpiece of the dear on the explanation of Al-Khatib = footnote Al-Bajrami on Al-Khatib. Alfikr Press.

11. Al-Bayhaqi, Abu Bakr Ahmed Ibn Al-Hussein. (1424). The Great Sunan (Volume 3). (Mohamed Abdel-Qader Atta, Editor) Beirut: Dar Al-Kutub Al-Alami

12. Al-Bhuti, Mansour Ibn Younis. (1996 AD). Explanation of the ultimate wills as known as the accuracy of the smart to explain the end. Beirut: Aalam Alkutub press.

13. Al-Bhuti, Mansour Ibn Younis. (No date). Scout the mask on the board of persuasion. Alkutub Alelmiah press.

14. Al-Bhuti, Mansour Younis. (No date). Al-Rawd Al-Muraba'a, Sharh Zad Al-Mustaqnih with: A footnote to Sheikh Al-Uthaymeen and Sheikh Al-Saadi's comments. (Abdul Quddus Muhammad Nazir, the editor) Dar Al-Moayad.

21. Al-Ghazali, Mohammed Al-Tousi Abu Hamed. (No date). The revival of religious sciences. Beirut: House of Knowledge.

22. Al-Ghunaimi, Abdulghani Al-Hanafi. (No date). Pulp in explaining the book. Beirut: The Scientific Library.

23. Al-Hamam, Kamal Al-Din Muhammad Ibn Abdul Wahid Al-Sewasi Ibn. (No date). Almighty enlightnment. Alfikr press.

24. Al-Hosni, Abu Bakr Muhammad Ibn Abdul-Mu'min Ibn Hariz Ibn Mualla Al-Husseini. (1994 AD). The sufficiency of the good guys in solving the purpose of the abbreviation. (Ali Abdul Hamid Baltaji, and Muhammad Wahbi Suleiman, the editors) Damascus: Al-Khair press.

25. Al-Jarjani, Ali Ibn Mohammed Ibn Ali Al-Zain Al-Sharif. (1403 AH). Definitions. (A group of scholars under the supervision of the publisher, the editor) Beirut: Dar Al-Kutub Al-Alami

26. Al-Jawzi, Abu Al-Faraj Abdul Rahman Ibn Abi Al-Hassan Ibn. (No date). Dispraise passion. (Mustafa Abdel Wahid, Editor)

27. Al-Kasani, Aladdin Abu Bakr Ibn Masoud. (1406). The Wondrous of creatures in the arrangement of laws (Volume 2). Alkutub Alilmiah press.

28. Al-Khlouti, Abdul Rahman Ibn Abdullah Ibn Ahmed Al-Ali. (1423 AH). Drugs reveal and prosperous flowers garden to explain the acronyms. (Mohammed Al-Ajmi, Editor) Al-Bashaer Al Islamiya press.

29. Al-Mardawi, Aladdin Abu Al-Hassan Ali Ibn Sulaiman. (No date). Fairness in knowing the most correct of the dispute (Volume 2). Dar Ihaya Alturath Alarabi.

30. Al-Mawardi, Abu Al-Hasan Ali Ibn Muhammad Ibn Muhammad Al-Basri Al-Baghdadi. (1419 AH). The great container in the jurisprudence of Imam Al-Shafi'i mathhab, which is a brief explanation of Al-Muzni. Beirut: Alkitab Alelmi press.

31. Al-Nafrawi, Ahmed Ghanem. (1415). Close fruits on the message of Ibn Abi Zaid Qayrawani. Alfikr Press.

32. Al-Nawawi, Abu Zakaria Muhyiddin Yahya Ibn Sharaf. (1392 AH). The curriculum explained Sahih Muslim Ibn Al-Hajjaj (Volume 2). Beirut: Ihyaa Alturath Alarabi Press.

33. Al-Nawawi, Abu Zakaria Muhyiddin Yahya Ibn Sharaf. (No date). The total explanation of the polite (with the supplement of Al-Subki and Al-Muti '). Alfikr Press.

34. Al-Nawawi, Yahya Ibn Sharaf Abu Zakaria Mohiuddin. (1412 AH). Garden of demanders and mayor of muftis (Volume 3). Beirut: The Islamic Office.

35. Al-Nisaboori, Muslim Ibn Al-Hajjaj Abu Al-Hassan Al-Qushairi. (No date). Sahih Muslim. (Mohamed Fouad Abdel Baqi, Editor) Beirut: Ihyaa alturath alarabi press.

36. Al-Qalioubi, Ahmed Salama, and Amira, Ahmed Al-Barasy. (1415 AH). Footnote of the containe Qalioubi and Amira. Beirut: Al Fikr Press.

37. Al-Qarafi, Abu Al-Abbas Shihab Al-Din Ahmed Ibn Idris Ibn Abd Al-Rahman. (No date). Differences = the lights of lightnings in the differences ego. Aalam Alkutub Press.

38. Al-Rahibani, Mustafa Al-Suyuti. (1961). The demands of the smarts in the explanation of the end. Damascus: The Islamic Office.

39. Al-Ramli, Abu Al-Abbas Shehab Al-Din Muhammad Ibn Ahmed Ibn Hamza. (1404 AH). The end of the needy to explain the curriculum. Beirut: Alfikr press.

40. Al-Razi, Ahmed Ibn Faris. (1399 AH). Dictionary of Language Standards. House of thought.

41. Al-Sawy Ahmed. (1415 AH). The destination of the path walker of the nearest path. (Mohamed Abdel Salam Shaheen, Editor) Beirut: Al-Kutub Al-Alelmiah Press

42. Al-Sherbini, Shams Al-Din Muhammad. (No date). Persuasion to solve the words of Abu Shujaa. Beirut: Al Fikr press.

43. Al-Sherbiny, Shams Al-Din Muhammad Ibn Ahmed Al-Khatib Al-Shafei (1415). Enricher of the in need to know the meanings of the words of the curriculum. Alkutub Alilmiah Press.

44. Al-Tahtawi, Ahmed Mohamed. (1418). A footnote to Al-Tahtawy, a pioneer of the peasant, explaining the light of clarification. (Muhammad Abdulaziz Al-Khaldi, Editor) Beirut: Al-Kutub Al-Alilmia Press

45. Al-Thaalbi, Abu Muhammad Abd Al-Wahhab Ibn Ali Ibn Nasr Al-Baghda-

Important Jurisprudential Theories, Realization and Prophetic Hadiths). Damascus: Al-Fikr press.

52. Ibn Abdin, Muhammad Amin Ibn Omar Ibn Abdulaziz. (1412 AH). Confused response to the chosen pearls (Volume 2). Beirut: Dar Al Fikr.

53. Ibn Abdul Bar, Abu Omar Yousef Ibn Abdullah Ibn Mohammed Al-Qurtubi. (1400 AH). Adequate in the jurisprudence of the people of Madinah(Volume 2). (Mohamed Mohamed Ahid Ould Madik, Mauritanian, Editor) Riyadh: Modern Riyadh Library.

54. Ibn Al-Mulqin, Serageldin Abu Hafs. (1425 AH). The full moon in the extraction of hadiths and the effects of the great explanation. Riyadh: Al-Hijrah press.

55. Ibn Dhawan, Ibrahim Ibn Mohammed Ibn Salem. (1409 AH). The Sign of the path in the explanation of the guide. (Zuhair Al-Shawish, Editor) The Islamic Office.

56. Ibn Hajar, Ahmed Ibn Muhammad Ali Al-Hitmi. (1407 AH). Deterrent for committing major sins. Al-Fikr Press.

57. Ibn Hajar, Ahmed Ibn Muhammad Ibn di Al-Maliki. (1428 AH). Explanation of the letter. (Abu Al-Fadl Ahmed Ibn Ali Al-Damyadi, the editor) Ibn Hazm Press.

46. Al-Thahabi, Shams Al-Din. (No date). Major sins. Beirut: Alndwah Aljadidah Press.

47. Al-Uthaymeen, Muhammad Salih. (1434 AH). Nur on the Path Fatwas. Al-Qassim: Sheikh Mohammed Ibn Saleh Al-Aimeen Charitable Foundation.

48. Al-Zarqani, Mohammed Ibn Abdul Baqi Ibn Yousef. (1411 AH). An explanation of Al-Zarqani on the Imam Malik's Muattaa. Beirut: Scientific Books House.

49. Al-Zayla'i, Othman Ali. (1313 AH). Show the facts explain the treasure of minutes and a footnote of Al-Shalabi. Cairo Bulaq. The Higher Amiriah Press.

50. Al-Zubaidi, Abu Al-Faidh Muhammad Ibn Muhammad Abdul-Razzaq Al-Husseini Mortada. (No date). The bride's crown of dictionary jewels. (A group of investigators, the editor) Al-Hidaya Press.

51. Al-Zuhaili, Wahbah Mustafa. (No date). Islamic Jurisprudence and its Evidence (The Comprehensive Sharia Evidence, Doctrinal Opinions, and the Most

Muhammad. (1388 AH). The enricher. Cairo Library.

64. Ibn Taymiyyah, Ahmed Abdel Halim. (1416 AH). Total Fatwas. (Abdul Rahman Muhammad Ibn Qasim, the editor) Medina: King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'an.

65. Ibn Uthaimin, Muhammad Ibn Saleh Ibn Muhammad. (1422 AH). The pleasant explanation on the convinced tools. Ibn Al-Jawzi press.

66. The Ministry of Endowments and Islamic Affairs in Kuwait. (1427 AH). Kuwaiti jurisprudence encyclopedia. Egypt: Al-Safwa Press

Ali Al-Hitmi. (1357 AH). Masterpiece of the needy to explain the curriculum. Egypt: Great Commercial Library.

58. Ibn Hanbal, Abu Abdullah Ahmed Ibn Mohammed. (1421 AH). The predicate of Imam Ahmad Ibn Hanbal. (Shoaib Al-Arnaout, and Adel Morshed, Editors)

59. Ibn Manzoor, Abu Al-Fadl Muhammad Ibn Makram Ibn Ali. (1414 AH). The Arab Tongue (Volume 3). Beirut: Sader Press.

60. Ibn Muflih, Abu Abdullah Muhammad Ibn Muflih Ibn Muhammed Ibn Faraj Al-Maqdisi. (1424 AH). The Book of Branches, and with it the correction of the branches by Alaeddin Ali Ibn Suleiman Al-Mardawi. (Abdullah Abdul Mohsen Al-Turki, Editor) Al-Resala Foundation.

61. Ibn Muflih, Ibrahim Ibn Mohammed Ibn Abdullah Ibn Mohammed. (1418 AH). The creative in the explanation of the persuasive. Beirut: Alkotob Alilmiah Press.

62. Ibn Qudamah, Abu Muhammad Mowaffaq Al-Din Abdullah Ibn Ahmed. (1414 AH). Sufficient in the jurisprudence of Imam Ahmed. Alkutub Alilmiah Press.

63. Ibn Qudamah, Abu Muhammad Muwaffaq Al-Din Abdullah Ibn Ahmed Ibn

البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية ببريدة ودورها في تحقيق أهداف التربية الإسلامية

د. عقل عبد العزيز العقل
أستاذ أصول التربية الاسلامية والمقارنة المساعد
بقسم العلوم التربوية – كلية التربية بالمجمعة
جامعة المجمعة

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية، ومدى تحقيقها لأهداف التربية الإسلامية ، وهي: (التربية الإيمانية، والتربية العقلية والعلمية –التربية الأخلاقية –التربية الاجتماعية) من وجهة نظر معلمي مدارس التميز العالمية ببريدة، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق بين استجابات عينة الدراسة من المعلمين تُعزى إلى (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة تستهدف التعرف على واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية ببريدة ، ومدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية ، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بالمدرسة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣) معلمًا ومعلمة بمدارس التميز العالمية ببريدة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية مرتفع ، حيث بلغت نسبة الموافقة (٨٣٪)، ومن أهم ما تقدمه البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية هي القيام برحلات خارج المدرسة، وجود برامج إثرائية فنية، تقديم برامج إثرائية دينية، إقامة أنشطة علمية، وأن البرامج الإثرائية تُحقق أهداف التربية الإيمانية بدرجة عالية وبنسبة (٨٩,٨٪)، وتحقق أهداف التربية العقلية بدرجة عالية وبنسبة (٨٥,٤٪)، وتحقق أهداف التربية الأخلاقية بدرجة عالية وبنسبة (٨٨,٦٪)، وتحقق أهداف التربية الاجتماعية بدرجة عالية وبنسبة (٨٦,٢٪)، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول محاور الاستبانة التي تقيس "واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية، مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية" تعزى لاختلاف (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

Abstract

The recent study aimed to know the actual enrichment program or the international excellence schools, the extent of achieving their Islamic education objectives, - they are (the faith education, the mental education, the scientific education, the moral education, and the social education).

From the perspective of the teachers of the international excellence schools of both males and females. in BIRIDAH, knowing if there are differences between the responses of the study sample of the teachers, attributing to the gender, the academic qualification, the ears of experience.

For achieving the objectives of the study. the researcher prepared questionnaire form aiming to know the actual enrichment program in the international excellence schools in BIRIDAH, The extent of achieving the enrichment programs for the Islamic education objectives., that is through the vision of the school staff, including the teachers males and females.

The survey descriptive method was used. the sample of the study consisted of 43 of the teachers both males and females. in the international excellence schools in BIRIDAH.

The results of the study showed that the actual enrichment programs in the international excellence schools was high, the agreement rate was 83%. The most important activities provided by the enrichment programs in the international excellence schools was making trips outdoors, providing artistic activities, provid-

إن مدارس التميز العالمية ببريدة استطاعت المواءمة بين برامج أجنبية عالمية ممثلة بالمنهج البريطاني ، مع تحقيق أهداف التربية الاسلامية بنسبة عالية في أبعادها الإيمانية والعلمية والأخلاقية والاجتماعية.

وأن إدارة مدارس التميز العالمية ببريدة حققت أهداف التربية الإسلامية ، من خلال إعداد الخطط والأهداف الإجرائية للبرامج الإثرائية بأبعادها المذكورة، وهذا يدل على أن الإعداد المسبق لأهداف التربية الاسلامية يُساعد على تبني تطبيقات أهداف التربية الاسلامية المعاصرة مع الحفاظ على الأصالة.

ing religious enrichment activities, and also providing scientific activities.

The enrichment programs, achieved the faith education objectives in high degree with the rate of 89,8%. The mental education objectives, achieved high degree with the rate of 85,4%. The moral education objectives achieved high degree with the rate of 88,6%. While the social education objectives achieved high degree with the rate of 86,2%.

The results of the study showed that, there is of differences of statistical significance at the level,05 and less. for the responding of the study's society individuals. about the dimensions of the questionnaire, which measures the actual enrichment programs or the international excellence schools, and the extent of achieving the Islamic education objectives through the enrichment programs that was attributed to the difference of both the gender, the academic qualification, the years of experience.

The international excellence schools in BIRIDAH, could adapt to the international foreign programs represented in the BRITISH curriculum, while achieving the Islamic education objectives with high rate, for its faith, scientific, moral and social dimensions.

The international excellence schools management achieved the Islamic education objectives though preparing the plans, the procedural aims for the activities and for the enrichment programs with its above mentioned dimensions. this shows that the pre arrangements for the Islamic education objectives help to adopt the concept of the modernism while preserving he fundamentalism concept.

The key words

The Enrichment Programs, The International Excellence Schools, The Islamic Education Objectives

مقدمة:

ظهرت المدارس العالمية بشكل كبير في البلاد العربية، وتزامن انتشارها مع دعوات الانفتاح الاقتصادي والخصخصة، وحرية رأس المال الاستثماري، كما أن توسعها يعود إلى «كثرة المتنقلين من الدول الذين يبحثون عن توفير تعليم ملائم لأبنائهم يختلف عن نظام تعليم المضيف الذي قد لا يتاح لهم في المدارس الحكومية».

(Bagnall, 2012:11)

ومما يُبرر انتشار المدارس الدولية في المملكة: كثافة دراسة مواد تربوية ولغوية قد لا تتناسب مع من يفد إلى المملكة ثم يعود إلى بلده الأصلي، وكما تحرص المملكة على أن يتعلم أبناؤها في الخارج وفقا للمنهج السعودي حفاظًا عليهم من التأثر بثقافة الدول المضيفة، فمن الإنصاف أن يُعامل المقيمون في المملكة بالمثل ، عن طريق تسهيل دراسة أبنائهم وفقًا لمناهجهم بما لا يتنافى مع الثوابت الدينية والثقافية للمجتمع السعودي.

كما أن هناك إقبالًا واضحًا من السعوديين على التعليم الأجنبي ، ورغبة جادة من المستثمرين في هذا المجال الذي يتسم بالانفتاح، وعلى الرغم من أهمية هذا الانفتاح إلا أن الحاجة لا تزال قائمة في اختيار منهجية تجمع بين الأصالة والمعاصرة، ورغم ما تُقدمه المدارس العالمية من برامج تعليمية ذات سمعة عالمية، إلا أنها برامج تعليمية أجنبية، تقع في إطار التعليم الأجنبي الذى حذرت منه الكثير من الدراسات العلمية الخليجية والعربية، حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن البرامج التعليمية الأجنبية لها تأثيراتها السلبية على الهوية الثقافية والانتماء الوطني للطلاب الملتحقين بها (أحمد، ٢٠١٥ :٥١٩)؛ ولهذا فالمؤسسات التربوية يقع عليها مسؤولية ترسيخ هويتها وثقافتها والتمسك بمقوماتها، وخاصة فيما يتعلق منها بعقيدتها وفلسفتها وخصائص مجتمعها.

ولهذا فالبرامج الإثرائية في المدارس الدولية يقف أمامها تحدٍ كبير ، يتمثل في التزامها بتقديم منهجية لا تتعارض مع المنظور الإسلامي، كما أنها تختلف عن النظم التعليمية بصورتها التقليدية؛ فهي تتسم بقدرتها على عبور الحدود الدولية، والمرونة مع متطلبات العصر.

وهذا يدعو الباحثين إلى بذل المزيد من الجهد؛ لرصد واقع المدارس العالمية، ودراسة تجاربها الصفية وغير الصفية، ومدى قدرتها على المواءمة بين المستجدات العصرية والأصول التربوية الإسلامية التي ينشأ عليها طلاب تلك المدارس، وهذا يتفق مع ما جاء في اللائحة المنظمة للائحة المدارس الأجنبية (١٤١٨) في المادة رقم (١٤): تقوم كل مدرسة بتعليم اللغة العربية والحضارة الإسلامية بما لا يقل عن ساعة في الأسبوع، وفي المادة (١٧): تُشكّل لجنة وزارية تتولى الإشراف على تلك المدارس بعضوية متخصص في الشريعة الإسلامية.

ومن الواضح أن نمط العلاقة بين المدارس الدولية والدِّين يُعرف من خلال مقدار اهتمام هذه المدارس بتدريس الدِّين لطلابها، والتي تختلف بالطبع عن المدارس الحكومية «ما يشير إلى وجود فجوة ثقافية بين كلا النظامين؛ تستدعى اتخاذ بعض الإجراءات بهدف التقريب بينهما في ضوء الثوابت الدينية والثقافية والأخلاقية للمجتمع السعودي» (حماد، ٢٠١٥: ٣٤٢).

مشكلة الدراسة:

تشتق الأهداف العامة لسياسة التعليم في المملكة في جميع المراحل التعليمية بدءًا من الروضة وحتى الجامعة من أصول الشريعة الإسلامية، وهي

تتضمن الجانب العقدي المتمثل في فهم حقيقة الدين الإسلامي، وغرس العقيدة الإسلامية في نفوس النشء، كما تتضمن الجانب المعرفي المتمثل في تربية العقل وتثقيفه، بالإضافة إلى ما يتعلق بصحة الفرد الجسمية والنفسية، وتلبية الحاجات الفردية والاجتماعية، وتنمية كافة جوانب الحياة في المجتمع السعودي من منظور إسلامي منضبط بنصوص القرآن الكريم والسُّنة النبوية المطهرة. وقد شهد المجتمع السعودي -كغيره من المجتمعات العربية-إقبالًا على الالتحاق بالمدارس العالمية، والتي بلغ عددها (١٩٤٠) مدرسة (وزارة التعليم، إدارة التعليم الأهلي،١٤٣٩). ويؤكد (حماد، ٢٠١٥: ٢٩٦) أن انتشار المدارس العالمية في المملكة مع الطلب المتزايد عليها من أبناء السعودية يمثل إشكالية لواضعي السياسة التربوية وقادة المدارس على السواء، فهذه المدارس لها فلسفتها وثقافتها الخاصة وطريقتها المختلفة في العمل، والتي قد تتعارض مع الثقافة السائدة في المملكة، والتي قد تهدد العلاقة بين المدرسة العالمية والمجتمع.

وبلا شك أن تَعلم الطلاب اللغات الأجنبية واكتساب معلومات ومهارات حديثة وبأساليب نوعية أمرٌ يتطلّبه الواقع وسوق العمل، ومن خلاله يحصل النمو المعرفي والتربوي والتقني المعاصر، وهذا يتحقق بصورة ملحوظة في المدارس العالمية المتقدمة، إلا أن القلق بين القادة التربويين والمسؤولين لا يزال قائمًا في محاولة المواءمة بين الجديد مع الحفاظ على الهوية، حيث إن نتائج بعض الدراسات التي أجريت على المدارس العالمية تؤكد تأثيرها السلبي على الهوية الثقافية بأبعادها الخمسة: الدينية والاجتماعية والمعرفية والنفسية والسياسية لدى الطلاب السعوديين كما في دراسة (العريفي، ١٤٣٤هـ : ٢٠٣).

وقد أشار كل من (وطفة، والمطوع، ٢٠٠٨: ١٩) إلى أن تلك المدارس لا زالت تثير جدلًا واسعا بين المعنيين والتربويين والباحثين وصنّاع القرار حول الدور الثقافي والتربوي الذي تمارسه في المجتمعات العربية والإسلامية ، والمخاطر التي ترتبط بها من حيث التأثير السلبي على الهوية الثقافية للمجتمعات.

كما أكدت دراسة (المنيع، ١٤٢٧هـ.) على أن هناك ضعفًا في تحقيق أهداف التربية الإسلامية المقدمة للطلاب في المدارس الأجنبية بالمملكة، والمتأمل في نظام التعليم بالمملكة يلحظ أنه يصطبغ بصبغة تربوية إسلامية واضحة، لكنها تتطلب انسجامًا مع أهداف تلك المدارس العالمية.

إن ترسيخ المبادئ الإسلامية التربوية وتأكيدها ، والحفاظ على تماسك المجتمع ووحدته في برامج المدارس العالمية يعزز الحفاظ على الهوية وعدم ذوبانها مع الثقافات الأخرى؛ ولهذا دعا (حماد، ٢٠١٥م) إلى ضرورة الاستقصاء الميداني للكشف عن الكيفية التي تتفاعل بها تلك القضايا الحيوية في الواقع التربوي السعودي بالمدارس الدولية؛ لأن السياسات التربوية السعودية تسعى لتحقيق المواءمة بين التعليم الأجنبي بثقافته الغربية المنفتحة، والتعليم السعودي بثقافته الإسلامية المحافظة.

كما أن الأهداف التربوية يمكن تحقيقها من داخل المدرسة بمجموعة من البرامج الإثرائية التي عادةً ما تكون في الأنشطة اللاصفية، التي تعد أحد العناصر المهمة في بناء شخصية الطالب وصقلها، إضافة إلى أنها تساعد على تكوين عادات إيجابية ، ومهارات تفكير لازمة لمواصلة التعلم والإبداع فيه ، والمشاركة في عملية التنمية الشاملة.

في ضوء ما سبق عرضه تتضح أهمية صياغة البرامج الصفية وغير الصفية في المدارس العالمية

بالمملكة، على ضوء أهداف التربية التي تجمع بين الأصالة والمعاصرة، والحفاظ على الهوية والأمن المحلي، مع الحصول على الأهداف العالمية التي تواكب احتياجات ومتطلبات العصر وسوق العمل، لاسيما أن أهداف التربية الإسلامية لا تقتصر فقط على الجانب الديني ، بل هي شاملة للهدف الديني والأخلاقي والتثقيفي والاجتماعي، خصوصًا أن التصور الإسلامي للتربية يتيح للإنسان أساسًا استثمار كُل جديد لعمارة الأرض ، وتحقيق مراد الله من خلق الإنسان؛ لذا فالمؤسسات التعليمية يقع عليها مسؤولية في تحقيق تلك الأهداف التي تتسم بالعالمية والشمولية والجدة والمرونة والأصالة .

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية ببريدة؟ وما دورها في تحقيق أهداف التربية الإسلامية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١.ما واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية ببريدة؟

٢.ما مدى تحقيق البرامج الإثرائية في مدارس التميز العالمية لأهداف التربية الإسلامية (الإيمانية، العلمية، الأخلاقية، الاجتماعية)؟

٣.هل توجد فروق دالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى إلى متغير (الجنس، المؤهل، الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١.التعرف على واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية ببريدة.

٢.التعرف على مدى تحقيق البرامج الإثرائية في مدارس التميز العالمية لأهداف التربية الإسلامية.

٣.الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية التي تُعزى إلى متغير الجنس والمؤهل والخبرة.

أهمية الدراسة:

تشتق الدراسة الحالية أهميتها النظرية من أهمية التزام المدارس الدولية داخل المملكة بتطبيق سياسات المملكة التعليمية ، وترسيخ المبادئ الإسلامية التربوية وتأكيدها ، والحفاظ عليها نظرًا لوجود عدد لا بأس به من أبناء المواطنين يلتحق بهذه المدرسة ، الأمر الذي يتطلب التعرف على ما يقدم داخل هذه المدارس، وما من شأنه يدعم تماسك المجتمع ووحدته ، ويعزز الحفاظ على الهوية وعدم ذوبانها مع الثقافات الأخرى، كما تكمن أهمية الدراسة في إبراز تجربة البرامج الإثرائية العالمية، ومدى قدرتها على الجمع بين المستجدات العصرية من دون تأثير على الهوية الإسلامية وأهدافها التربوية .

أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة فتتمثل فيما ستسفر عنه من نتائج تساعد القائمين والمسؤولين عن العملية التربوية على توجيه السياسات التربوية ، من دعم التوسع في إنشاء المدارس العالمية ، والإشادة بما تقدمه من مناهج وأنشطة

وبرامج تثقل شخصية الطلاب الملتحقين بها . وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت قضايا البرامج التعليمية في المدارس الدولية والعالمية، والتي أُجريت في دولٍ عربية مختلفة، إلا أن الدراسات المتعلقة بالمدارس الدولية -في ضوء التربية الإسلامية قليلة على -حد علم الباحث، والباحث يأمل أن تضيف هذه الدراسة إلى المكتبة العربية مادة علمية تجمع بين الأصالة والمعاصرة، خصوصًا أن هناك انفتاحًا واضحًا مع العالم الخارجي، وانتشارًا واسعًا للمدارس العالمية الأهلية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية:

البرامج الإثرائية التي تعتمدها وتنفذها مدارس التميز العالمية ببريدة بمراحلها المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) ومدى تحقيقها لأهداف التربية الإسلامية.

الحدود الزمانية:

أجرى الباحث هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٣٩

الحدود المكانية:

تقتصر الدراسة على مدراس التميز العالمية ببريدة

مصطلحات الدراسة:

- البرامج الإثرائية: الإجراءات التي صُممت لزيادة وعمق واتساع خبرات تعلم التلاميذ، وتشمل دراسات خاصة ومستقلة، ومشروعات فردية، ومجموعات صغيرة، وهي شكل من أشكال تزويد الطالب بخبرات تربوية إضافية مكملة للدراسة الصفية العادية (شحاتة؛ وآخرون ١٤٢٤هـ: ٧٨).

-ويعرفها الباحث بأنها: تلك الخبرات التربوية المتنوعة التي تقدمها المدرسة؛ لتنمية مهارة طلابها في مجال التعليم والتفكير واكتساب القيم والعادات الإيجابية.

-المدارس العالمية: «هي التي تتبع منهجا غير محلي ، ولا يؤدي طلابها الامتحانات المحلية، وهي تطبق منهجا مصمما لكي يفي باحتياجات جماعة ثقافية أو عرقية أو لغوية معينة، أو تقدمه للطلاب الراغبين في مواصلة دراستهم في الخارج ((Bray&Yamat,2003:49))

ويعرفها الباحث إجرائيا: بأنها المدارس التي تطبق المناهج الأجنبية ومنها البريطانية كمنهج عالمي (International) في مدارس داخل المملكة العربية السعودية، والمقصود بها في هذه الدراسة مدارس التميز العالمية ببريدة.

الإطار النظري للدراسة:

يمكن استعراض الإطار النظري لهذه الدراسة في عدة محاور يتم استعراضها كما يلي:

أولا: مفهوم المدارس العالمية :

هناك جدل واسع في تحديد مفهوم المدارس العالمية، خصوصًا أن هناك مدارس دولية تخدم مجتمعًا طلابيًا متنوعًا ثقافيًا، وتقدم برامج تعليم

دولية مثل: برنامج الثانوية العامة البريطانية الدولية (International GCSE IGCSE)، ويوجد مدارس أخرى تقوم الحكومات الوطنية بإنشائها خارج السياق الوطني لخدمة أبنائها في الخارج، كالمدرسة البريطانية التي تخدم أبناء البريطانيين في الخارج، أو المدرسة الفرنسية التي تخدم أبناء الفرنسيين في الخارج، وهكذا، وتقوم هذه المدارس بتدريس المناهج الوطنية للطلاب الراغبين في الالتحاق بالجامعات في بلدانهم الأصلية، ولا شك أن هذا التباين ينعكس بطبيعة الحال على الفلسفة التربوية التي تتبناها المدارس الدولية (Mackenzie, et al., 2003: 300)

ولعل من أبرز التعاريف للمدارس العالمية أنها «تلك المدارس التي تتبع منهجا غير محلي ، ولا يؤدي طلابها الامتحانات المحلية، وهي تطبق منهجًا مصمما لكي يفي باحتياجات جماعة ثقافية أو عرقية أو لغوية معينة، أو تقدمه للطلاب الراغبين في مواصلة دراستهم في الخارج. (Bray&Yamat,2003) ، وفيما يلي بعض السمات التي من خلالها يتضح مفهوم المدارس العالمية من ذلك:

-أن فيها طلابًا ومعلمين يمثلون عددًا من الأصول الثقافية والعرقية.

-أنها تقدم برامج ومقررات وامتحانات دولية مختلفة.

-أنها تتبنى ثقافة دولية لا ثقافة قومية.

-أنها تخدم أفرادًا محليين أو مغتربين يعملون كرجال أعمال أو دبلوماسيين أو أفرادًا في القوات المسلحة.

-أنها عادة ليست مجانية، حيث تتطلب دفع رسوم دراسية ، أو تقوم على نظام المنح الدراسية، أو تجمع بين كلا النظامين (Hayden & Thompson1995:336).

ثانيًا: المدارس العالمية في المملكة العربية السعودية:

انطلق التعليم الأجنبي في المملكة ابتداءً عندما صدر قرار مجلس الوزراء رقم (٢٠٠٧) بإنشاء المدرسة العربية السعودية العالمية، والذي يهدف إلى تعليم أبناء الجاليات غير المسلمة في المملكة، إلا أنه بعد صدور القرار ازدادت أعداد الأجانب المقيمين في المملكة، وتنوعت جنسياتهم بشكل كبير ومطرد، وقد أدى ذلك بالضرورة إلى ازدياد حاجتهم إلى مدارس تلبي الاحتياجات التربوية لأبنائهم، مما حدا بوزارة التربية والتعليم إلى زيادة عدد التراخيص الممنوحة لفتح المدارس الأجنبية (الحامد؛ وآخرون،١٤٢٥: ١٨٤-١٨٦)

ومع تزايد الطلبات المقدمة من جاليات أخرى لمنح تراخيص بفتح مدارس لها في المملكة، صدر عن مجلس الوزراء القرار رقم (٢٦) بتاريخ (٤/ ٢/ ١٤١٨) بالموافقة على ما يُعرف بلائحة المدارس الأجنبية، وقد جاء في نفس اللائحة الإشارة إلى مصطلح المدارس الأجنبية، وأنه يُقصد بها المدارس «التي تطبق مناهج تعليمية غير المناهج السعودية»، وعلى هذا فالمدارس العالمية تندرج تحتها ،ويلزمها تنفيذ ما ورد في لوائحها بالمملكة. (هيئة الخبراء بمجلس الوزراء: ٩).

وقد بَيَّن (السحيم، ٢٠١٠) أنه يوجد بجانب المدارس الأجنبية المئات من المدارس الأهلية التي بها أقسام دولية، بمعنى أنها تقدم برنامجين تعليميين مختلفين: أحدهما باللغة العربية، ويعتمد

على المنهج السعودي الرسمي، بالإضافة إلى بعض المواد التكميلية، والآخر باللغة الإنجليزية، وقد انطلقت هذه التجربة في عام ١٤٢٧هـ عندما صدرت موافقة ملكية على قيام المدارس الأهلية المتميزة ذات الإمكانات العالية بتطبيق بعض البرامج التعليمية الدولية إلى جانب برامجها العربية؛ لتلبية الطلب المتزايد من أبناء المملكة على الالتحاق بهذه البرامج.

ثالثًا: مدارس التميز العالمية ببريدة: النشأة والأهداف:

أنشئت مدارس التميز العالمية عام (٢٠٠٦م) بمدينة بريدة بمحافظة القصيم، وفي عام (٢٠١٥م) توسعت توسعًا ملحوظًا، واستقلت بمبانيها الدراسية لرياض الأطفال والمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بنين وبنات، ويبلغ عدد الطلبة الملتحقين بها للعام الدراسي (١٤٣٩ـ-١٤٤٠) (٧٠٠) طالب، وعدد الطالبات (٨٠٠) طالبة، (وثائق مدرسة التميز العالمية، ١٤٣٩ هـ) وكانت مدرسة التميز العالمية أولى المدارس الدولية افتتاحا بمنطقة القصيم، كما في تقرير مدارس التميز (١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ)، وتقوم مدارس التميز العالمية بتدريس المنهج البريطاني، كما توجد شراكة بينها وبين المجلس البريطاني British Council لتقديم دورات تدريبية مستمرة للمعلمين والمعلمات ؛ من أجل رفع وتنمية المهارات التدريسية ، وتقديم كل ما هو جديد وحديث في طرق التدريس والتربية، كما يوفر المجلس البريطاني بعضا من الدورات التدريبية التي يستطيع المعلم الحصول عليها عبر شبكة الإنترنت ، منها: (أساسيات التعلم عن بعد، التعامل مع التقييم من أجل التعلم، التعامل مع تقنيات التعلم، السيبرانية الجيدة، فهم حماية الطفل، فهم إدارة الدرس، فهم تخطيط الدرس، التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، التطوير المهني، ومواكبته، التعامل مع التطوير المهني، مراقبة الأقران، التعامل مع التطوير المهني -المعلم التأملي، التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة-عسر القراءة، فهم التقييم من أجل التعلم، فهم ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (SEN)، التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (نقص الانتباه وفرط النشاط)، التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة (التوحد)، التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة - (الموهوبين)

(تقرير الجودة بمدارس التميز العالمية ١٤٣٨هـ)

وقد حصل أحد طلاب مدرسة التميز العالمية على مركز متقدم على مستوى العالم، وقد كرم المجلس البريطاني صاحب المدرسة والمشرف التربوي والطالب كما في تقرير المدرسة (١٤٣٨هـ). كذلك حقق أحد الطلاب مركزًا متقدمًا في اختبار الرياضيات، وأصبح من الأوائل في كامبردج على مستوى العالم، وعلى مستوى المملكة العربية السعودية في مقرر الفيزياء كان من ضمن العشرة الأوائل أحد طلاب مدارس التميز العالمية ببريدة، كما حصلت المدارس على مركز الاختبارات المعتمد للملحق الثقافي البريطاني بمنطقة القصيم بشهادة من المركز (تقرير المدرسة، ١٤٣٨هـ.)

ولقد تميزت مدارس التميز العالمية في تقديم منهج بريطاني حديث ، بالإضافة إلى المواد الإسلامية (الفقه-التفسير-الحديث-القرآن) وتتميز المدرسة بابتكارها لتأليف مجموعة من الكتب باللغة الإنجليزية عن الصحابة كسيرة عمر بن الخطاب، على بن أبي طالب، عثمان بن عفان رضي الله عنهم ، وهذا ما يميزها عن غيرها في الجمع بين المناهج البريطانية الحديثة والأصالة الإسلامية

(وثائق المدرسة، ١٤٣٩هـ)، كما أن هذه المدارس تهدف إلى تخريج أجيال معاصرة تستطيع أن تنافس عالميًا مع المحافظة على الهوية العربية والأصالة والتقاليد الشرقية والأخلاق الإسلامية الحميدة، ويظهر ذلك جليًا في تمسك المدرسة بأن يقوم الطلاب بتأدية صلاة الظهر قبل انصرافهم، وتربيتهم على العبادات نظريًا وتطبيقيًا. ويوجد أيضا العديد من البرامج الإثرائية بالمدرسة، ومنها ما يلي حسب تقرير الجودة المعتمد من المدرسة (١٤٣٨):

١. قاعة الألعاب:
وتحتوي على قاعة كبيرة تضم مجموعة من الألعاب للطلاب مثل: منضدة تنس، ومنضدة بلياردو، وسير للجري، وغيرها.

٢. المسرح التعليمي:
حيث يقوم الطلاب بتمثيل المسرحيات والدراما التعليمية والدينية والاجتماعية .

٣. الدروس الدينية:
كتعلم القرآن وتعليمه كبرنامج إثرائي لاصفي بالإضافة إلى الصفي، وكذلك السنة والسيرة النبوية كأنشطة مستمرة.

٤. البرامج الترفيهية:
تنظيم رحلات كل فصل دراسي في العام للطلاب والطالبات للأماكن الترفيهية.

٥. البرامج الرياضية:
تنظم المدرسة دورات رياضية في ألعاب كرة القدم وتنس الطاولة، ويقوم مدير المدرسة بتوزيع الجوائز على الفريق الفائز بدوري المدرسة.

٦. البرنامج الإثرائي لليوم الواحد المفتوح: تحرص مدرسة التميز العالمية على تنظيم يوم مفتوح كل عام دراسي ، يقوم الطلاب فيه بالترفيه عن أنفسهم ، واللعب مع بعضهم ومع المدرسين.

٧. برامج الأمن والسلامة:
يقوم المدرسين المسؤولين عن لجنة الأمن والسلامة بتنفيذ خطة لإخلاء الطلاب من أحد المباني كتدريب عملي.

٨. برامج ثقافية وتعليمية:
وتشمل الاشتراك في مسابقات الإدارة التعليمية ، وأحرزت المدرسة مراكز متقدمة.

٩. فعاليات معرض الكتاب:
تحرص مدارس التميز العالمية على المشاركة بجناح في حديقة الملك خالد لتقديم مجموعة من الكتب ومنتجات المدرسة.

١٠. الاحتفاء باليوم العالمي للغة العربية:
تحرص مدرسة التميز العالمية على عمل معرض خاص بأنشطة الطلاب للاحتفاء باليوم العالمي للغة العربية، حيث يقوم الطلاب بعمل أنشطة منزلية ، وكتابة أسمائهم على اللوحات، ويقوم المعلمون بعرضها.

١١. الاحتفال بتخريج الطلاب:
تشمل تنظيم احتفال كبير لتخريج الطلاب ، حيث يكون هناك ثلاثة احتفالات منفصلة، للمرحلة الثالثة التمهيدية (Kg 3)، حيث يقوم الأطفال بتقديم بعض الأغاني والأناشيد والألعاب ، وتقدم شهادات تقدير للأطفال، كما يقوم قسم البنات بتنظيم يوم آخر، وكذلك

يقوم قسم البنين بتنظيم برامج للاحتفال بتخرج الصف الثالث المتوسط.

رابعًا: أهداف التربية الإسلامية:

تمثل أهداف التربية الإسلامية المنبثقة من مقاصد الإسلام العليا الغاية القريبة التي يسعى المربي إلى تحقيقها والوصول إليها، كما أن التعرف عليها يساعد العاملين في التعليم على تطبيقها وبالذات في التعليم الأهلي، ومنها التعليم في المدارس العالمية التي هي موضع الدراسة الحالية، وقد قسم (أبو لاوي، ١٩٩٨: ٥٤-٦٦) أهداف التربية الإسلامية إلى: (أهداف تعبدية) تتضمن: توثيق الصلة بالله تعالى، وكل ما يتعلق بالعقيدة والشعائر التعبدية، و(أهداف فكرية): كتزويد المسلم بالثقافة الإسلامية، وغرس الخصال الحميدة التي تنمي مهارة التفكير لديه، و(أهداف اجتماعية) من ضمنها: تنمية روح التعاضد والتضامن عند الفرد، وتنمية الشعور بالمسؤولية وبواجباته الاجتماعية. أما (عطار، ١٤١٩: ١٣) فتنطلق من تقسيم الأهداف إلى مجموعة من الأدوار التربوية التي تنبثق من تنمية الجانب الروحي، والجانب العقلي، والجانب الجسمي، والجانب الأخلاقي، والجانب الاجتماعي، ويتفق الباحث مع عطار بذلك من حيث إن هذه الأهداف تعتبر أهدافًا كبرى لها أصل في الشريعة الإسلامية؛ فالروح التي لا يعلم كنهها إلا الله كما قال عز و جل: ﴿وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي﴾ [الإسراء: ٨٥]، لها أثر كبير في تربية الناشئة، ومن الدلائل على أثر الروح قوله صلى اللع عليه وسلم: «ألا وإن في الجسد مضغة إذا صلحت صلح الجسد كله وإذا فسدت فسد الجسد كله ألا وهي القلب» رواه البخاري، وفي هذه الدراسة أفرد البحث هذا المجال وإن اختلف المسمى بالتربية الإيمانية المرتبطة أساسًا بالغيب، وكذلك الجانب العقلي وأهمية استغلاله، وتنمية التفكير التعبدي التي دعت إليه الشريعة كما في قوله تعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَا أَعِظُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَثْنَى وَفُرَادَى ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا﴾ [سبأ: ٤٦]، وفيما يتعلق بالأهداف الجسمية فقد دعا الإسلام للتوازن ابتداءً في المأكل والمشرب؛ حفاظًا على الجسم كما في قوله صلى الله عليه وسلم: «مَا مَلأَ آدَمِيٌّ وِعَاءً شَرًّا مِنْ بَطْنٍ. بِحَسْبِ ابْنِ آدَمَ أُكُلاَتٌ يُقِمْنَ صُلْبَهُ، فَإِنْ كَانَ لاَ مَحَالَةَ فَثُلُثٌ لِطَعَامِهِ وَثُلُثٌ لِشَرَابِهِ وَثُلُثٌ لِنَفَسِهِ» رواه الترمذي، وحث على القوة كما في قوله صلى الله عليه وسلم: «الْمُؤْمِنُ الْقَوِيُّ أَحَبُّ إِلَى اللَّهِ مِنَ الْمُؤْمِنِ الضَّعِيفِ» رواه أحمد، وهذا يتأتى من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية. وفي المجال الأخلاقي نجد أن الشريعة حثت على تحقيق حسن الخلق وغرسه في النفوس كما في قوله صلى الله عليه وسلم: «أَقْرَبُكُمْ إِلَيَّ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَحَاسِنُكُمْ أَخْلاَقًا» رواه أبو داود، مع أهمية دراسة سيرته العطرة التي زكاها الله تعالى بقوله: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: ٤]. وكذلك في المجال الاجتماعي وغرس حب العمل والبذل للمجتمع، ويظهر ذلك واضحًا في قوله صلى الله عليه وسلم: «مَثَلُ الْمُؤْمِنِينَ فِي تَوَادِّهِمْ، وَتَرَاحُمِهِمْ، وَتَعَاطُفِهِمْ مَثَلُ الْجَسَدِ إِذَا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَى لَهُ سَائِرُ الْجَسَدِ بِالسَّهَرِ وَالْحُمَّى» رواه مسلم.

وهناك بعض من كتب في أهداف التربية الإسلامية، وقسّمها إلى هدف ديني، وهدف أخلاقي، وهدف تثقيفي، وهدف اجتماعي، وهدف دنيوي، يعنى بالتدريب الميداني والتربية المهنية انطلاقًا من قوله تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ﴾[الملك: ١٥]

(متولي، ١٤١٧هـ:١٤١-١٤٤). وبخصوص رسم أهداف التربية الإسلامية فإن (النحلاوي، ٢٠٠٤: ١٢٢) يرى أن الوظيفة الأساسية لأية مدرسة هي تحقيق التربية الإسلامية بأسسها الفكرية والعقدية والتشريعية ، وبأهدافها وعلى رأسها هدف التوحيد والعبودية لله تعالى ، وتنمية مواهب الناشئة وقدراتهم.

خامسا: أهداف البرامج الإثرائية في التعليم:

يهدف التعليم عموما إلى تنمية العمليات العقلية والفكرية ،إلا أن الحاجة لاتزال قائمة في إعداد البرامج المصممة لبناء الشخصية بكل مكوناتها القيمية، والانفعالية، والإيمانية والأخلاقية، وسمات الشخصية الفاعلة والمؤثرة، ومهارات التواصل، والقيادية. وعند التخطيط لتلك البرامج يجب على إدارات المدارس أن تراعي أهداف البرامج الإثرائية، ومنها ما ذكره (عبد الله، ٢٠١١: ٣٣٨) كما يلي:

-بناء الشخصية الملتزمة أخلاقيا ودينيا ووطنيا.

-تنمية الجوانب الانفعالية والقيمية والاجتماعية الموجهة لبناء سمات الشخصية القيادية المبادرة الفعالة في بناء المجتمع.

-إعلاء أفق الطلاب الفكري والثقافي لتنمية الشخصية ذات الاهتمامات المتعددة والمعرفة المتعمقة.

-إكساب الطالب مهارات التعاون والعمل الجماعي ، وإبداء الرأي ، وقبول الآخر ، وخدمة المجتمع.

-أن يجد الطالب الفرص الكافية لإبراز جوانب التميز لديه، والوصول بها إلى غاياتها من خلال الممارسات والمنافسات والتحديات.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لما أتيح للباحث من دراسات سابقة في ذات موضوع الدراسة كما يلي:

دراسة المنيع (١٤٢٧هـ) مشكلات التربية الإسلامية في المدارس الأجنبية بالمملكة العربية السعودية، التي هدفت إلى التعرف على المشكلات التربوية الإسلامية، ورصد المناخ التربوي لتلك المشكلات وتحليلها، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) مدارس أجنبية في بطاقة ملاحظة مقننة، كشفت النتائج عن العديد من المشكلات التي لها علاقة بالتربية الإسلامية بالمدارس الأجنبية، من أبرزها: أن هذه المدارس تقوم بوضع مقررات خاصة بها في التربية الإسلامية، ولا توجد مقررات معتمدة من وزارة التربية والتعليم، كما أن هذه المقررات قد لا تتناسب مع المراحل الدراسية المختلفة في المدارس الأجنبية، وبينت النتائج أن هناك ضعفًا من قبل إدارة المدرسة الأجنبية وطلابها بحصص التربية الإسلامية، وتدنيا لمستوى اللغة والثقافة لمعلمي التربية الإسلامية، بالإضافة إلى ضعف الاهتمام بالبرامج اللاصفية في التربية الإسلامية، وطرق التدريس خالية من التشويق.

أما دراسة العريفي (١٤٣٢هـ) فهدفت إلى الكشف عن التعليم الأجنبي ومدى تأثيره على الهوية لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية بالرياض، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين طلاب المرحلة الثانوية في المدارس الأجنبية، وبين طلاب المدارس الحكومية

السعودية ومستوى نظرتهم للهوية الثقافية (الدينية والاجتماعية والمعرفية والنفسية والسياسية)، ومدى تحقيق المدارس الأجنبية في المملكة العربية السعودية لدورها في تنمية الهوية الثقافية للطلاب. واعتمدت الدراسة على منهج البحث الوصفي المقارن، ومجتمع الدراسة يشمل جميع المدارس الثانوية الأجنبية التي يدرس بها طلاب وطالبات سعوديون، بالإضافة إلى المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض. وقد ظهر في النتائج أن هناك تأثيرا سلبيا على الهوية الثقافية من قِبل التعليم الأجنبي بأبعادها الخمسة المذكورة على الطلاب السعوديين الملتحقين بتلك المدارس الأجنبية، وبينت النتائج أن طلاب المدارس الحكومية أكثر تمسكا بالهوية الثقافية من طلاب المدارس الأجنبية.

كما أجرى حماد (٢٠١٥م) دراسة عن المدارس الدولية في المملكة العربية السعودية ، وحتمية المواءمة بين ثقافة تربوية أجنبية وبيئة تربوية ؛بهدف إلقاء الضوء على قضية المواءمة بين الثقافة الغربية المنفتحة للمدارس الدولية، والطبيعة المحافظة لنظام التعليم الرسمي في المملكة العربية السعودية، وسلط الضوء على الوضع الحالي للمدارس الدولية في السياق التربوي السعودي، مع التركيز بشكل خاص على إبراز التنافر الثقافي بين الطبيعة الغربية المنفتحة لهذه المدارس، والطبيعة الدينية المحافظة لنظام التعليم السعودي، وللمجتمع السعودي بصفة عامة، وما يثيره هذا التنافر من مخاوف متعلقة بالتأثيرات السلبية المحتملة لهذا النوع من التعليم على الهوية الثقافية للطلاب، وخاصة في ظل الإقبال المتزايد للطلاب السعوديين على الالتحاق بالمدارس العالمية، وكشفت نتائج الدراسة أن وزارة التربية والتعليم في المملكة ترمي من خلالها إلى تحقيق نوع من التوازن بين رغبتها في دعم التعليم الأجنبي وتشجيعه من ناحية، وحرصها على حماية الثوابت الدينية والثقافية للمجتمع السعودي من ناحية أخرى، وأن تيسير التحاق الطلاب السعوديين به قد نشأ بفعل عدد من العوامل، منها الحاجة الملحة للارتقاء بمستوى التعليم في المملكة في ضوء التحديات التي تفرضها متطلبات التنمية الاقتصادية، ورغبة المملكة في تحقيق مزيد من الانفتاح على العالم الخارجي، إلى جانب الضغوط التي يمارسها قطاع متنامٍ من أولياء الأمور والطلاب السعوديين للالتحاق بهذا النوع من التعليم أملًا في الحصول على ما يعتقدون أنه تعليم عصري متميز يلبى طموحاتهم. وقد أكد الباحث على أهمية دراسة القيم الإنسانية، دراسة النظم الدولية، دراسة القضايا والمشكلات الدولية، دراسة التاريخ الدولي.

كما قدم الباحثان أحمد؛ وشفي (٢٠١٥م) دراسة تقويمية بعنوان: البرامج التعليمية الدولية المطبقة في بعض المدارس الأهلية المطبقة وفق تنظيم التعليم السعودي، هدفت إلى تقويم البرامج التعليمية الدولية المطبقة في بعض المدارس الأهلية في ضوء أهداف التعليم السعودي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على مدى تحقيق البرامج التعليمية الدولية المطبقة في بعض المدارس الأهلية في مدينة جدة، وتمثلت عينة البحث في (١٠٩) مستجيبين منهم (٥٢) معلمًا من معلمي البرامج التعليمية الدولية المطبقة في بعض المدارس الأهلية بمدينة جدة، و(٥٧) ولي أمر طالب بهذه البرامج، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وكشفت نتائج الدراسة أن هناك توسعًا متناميا للبرامج التعليمية الدولية على المستوي العالمي عامة وعلى مستوي منطقة الخليج العربي على وجه الخصوص، ويظهر هذا التوسع جليًّا في المملكة العربية السعودية في التزايد المطرد لعدد

المدارس التي تقدم هذه البرامج وعدد الطلاب المقبولين بها. وأن هناك عددًا من الأسباب التي أسهمت في التوسع المطرد في هذا النوع من البرامج بالمملكة منها: النمو الاقتصادي، والرغبة في تعلم اللغة الإنجليزية والالتحاق بالجامعات العالمية، والحصول على فرص وظيفية أفضل مستقبلًا، كما أن التهميش الواضح للمقررات التي تعزز الهوية الثقافية في هذه المدارس يسهم في إضعاف تلك الهوية لدى الطلاب، ويجعل انتماءهم وثقافتهم أكثر تعلقا بالغرب، وأن الكثير من بلدان العالم تفتح المجال واسعًا لعمل البرامج التعليمية الدولية بها، ولكنها في الوقت ذاته تتخذ الإجراءات الكفيلة بتعزيز والحفاظ على هويتها الثقافية ولغتها الوطنية، بتقديم برامج ثنائية اللغة، أو دروس إضافية لتعزيز اللغة والثقافة الوطنية، وأن وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية تُلزم إجباريا تدريس الثقافة الإسلامية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية؛ وذلك للحفاظ على هوية الطلاب السعوديين الملتحقين بهذه البرامج، إلا أن إجراءات المتابعة والرقابة لم تكن بالدرجة الكافية؛ مما جعل بعض هذه البرامج لا تلتزم بكافة ضوابط الوزارة في ذلك .

وهناك دراسة للعباسي (٢٠١٦م) عن موضوع ترسيخ الثقافة التنظيمية الداعمة للعمل التعاوني المتبادل بين المدارس العالمية في الرياض بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية؛ بهدف تحديد الأسس النظرية التي ترتكز عليها الثقافة التنظيمية من حيث ماهيتها، وخصائصها، ووظائفها، ومكوناتها، وعواملها، وأنواعها، ومداخل دراستها، وأبعادها، وكيفية تغييرها، والتعرف على واقع المدارس العالمية بالمملكة العربية السعودية عامة وفي الرياض خاصة، بالإضافة إلى الكشف عن بعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في ترسيخ الثقافة التنظيمية الداعمة للعمل التعاوني المتبادل بين المدارس، والإفادة منها في التعرف على أهم الممارسات العملية التي يمكن أن ترسخ للثقافة التنظيمية للعمل التعاوني بين المدارس العالمية في الرياض، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي، والتعمق في تحليل تلك الثقافة . وقد تطرق عبد الحسيب(٢٠١٨م) إلى دور المدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمين وأولياء أمور الطلاب، هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع تنمية المدارس الدولية لمهارات الاتصال كالتحدث والإنصات والحوار، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واشتملت العينة على (٤٢) معلما و(١٠٢) ولي أمر من أولياء أمور الطلاب، وأبرز ما كشفته نتائج الدراسة: أن أعلى عبارتين في استجابات المعلمين حث المعلمين الطلاب على الإنصات الجيد أثناء الحديث، واتفق معهم أولياء أمور الطلاب بأن إدارة المدرسة تحث على الإنصات الجيد، وأظهرت الدراسة -حسب إجابات أولياء أمور الطلاب- أن هناك حاجة إلى الطرح الجيد خلال الندوات .

في ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة يتضح وجود ندرة في الدراسات العربية التي تناولت المدارس العالمية في بيئات عربية بالبحث والدراسة ، كما يتضح أن الدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات السابقة في جزء من أهداف الدراسة الخاصة برصد واقع المدارس العالمية وتأثيراتها الثقافية على الهوية الوطنية لدى الطلبة كدراسة العريفي (١٤٣٢) ودراسة حماد (٢٠١٥) ، إلا أنها تختلف كونها تبحث عن جوانب التميز والتجديد، كما أنها تحاول رصد التجربة الحقيقية التي تطبق بالفعل والكشف عن مواطن التميز فيها وسببها ومحاولة إلقاء الضوء عليها، كما تتفق هذه

الدراسة مع الدراسات السابقة بتناولها للمدارس العالمية، ومحاولة إيجاد برامج للحفاظ على مكونات الهوية من حيث العموم، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عنها من حيث تناولها بأنها تجربة لعينة من المدارس العالمية لم يتطرق أحد إليها بالبحث والدراسة سابقا، وهي تجربة لمدارس التميز العالمية ببريدة، والتعرف على واقع برامجها الإثرائية، ومدى قدرتها على المواءمة بين الانفتاح على المناهج العالمية الأجنبية وتثبيت الهوية بأبعادها؛ مما يبرر الحاجة إلى الدراسة الحالية.

الإجراءات المنهجية للدراسة:

أولًا: منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي؛ لمعرفة واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية، ودورها في تحقيق أهداف التربية الإسلامية، وذلك عن طريق جمع المعلومات للوصول إلى النتائج المطلوبة.

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين العاملين بمدارس التميز العالمية ببريدة، والبالغ عددهم (٤٣)، توزعوا وفقا لمتغير النوع إلى (٢٦) من الذكور، (١٧) من الإناث ،ووفقا لمتغير المؤهل العلمي توزعوا إلى (٣٨) من حملة البكالوريوس، و(٥) من حملة الماجستير، ومن حيث سنوات الخبرة تم تقسيمها إلى خمس فئات أدناها أقل من (٥) سنوات ، وعددهم (١٧) وأعلاها يتراوح من ٢٠لأقل من ٢٥)، وعددهم (١) والجدول رقم (١) يوضح وصفًا توضيحيا لمجتمع الدراسة كما يلي:

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقا لمتغير النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة

النوع	العدد	المؤهل	العدد	سنوات الخبرة	العدد
ذكر	٢٦	بكالوريوس	٣٨	أقل من ٥ سنوات	١٧
				من ٥ سنوات إلى أقل من	١٣
أنثى	١٧	ماجستير	٥	من ١٠ سنوات إلى أقل من	٣
				من ١٥ سنوات إلى أقل من	٧
				من ٢٠ سنوات إلى أقل من	١
المجموع	٤٣	المجموع	٤٣	المجموع	٤٣

ثالثًا: أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة تستهدف التعرف على واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية ببريدة ، ومدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية ،وذلك من وجهة نظر العاملين بالمدرسة من المعلمين، وتكونت الاستبانة من محورين رئيسين،

هما :

المحور الأول:
واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية، ويتكون من (١٢) عبارة.

المحور الثاني:
مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية، ويتفرع إلى (٤) أبعاد، هي:

البُعد الأول:
مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الإيمانية، ويتكون من (١٢) عبارة.

البُعد الثاني:
تحقيق البرامج الإثرائية للتربية العقلية والعلمية ، ويتكون من (١٤) عبارة.

البُعد الثالث:
مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الأخلاقية، ويتكون من (١٠) عبارات.

البُعد الرابع:
مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الاجتماعية، ويتكون من (١٠) عبارات.

ثم قام الباحث بوضعها في استبانة تعتمد على أسلوب مقياس ليكرت الخماسي، بحيث يقابل عبارات الاستبانة خمسة أعمدة تمثل الإجابات المختلفة كما يلي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أرفض، أرفض بشدة). كما اشتملت الاستبانة على المعلومات الأولية لعينة الدراسة، وهي: النوع، المسمى الوظيفي، التخصص، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة.

١-صدق أداة الدراسة:
اعتمد الباحث في حساب الصدق على صدق المحكمين، وحساب الاتساق الداخلي كما يلي:

-الصدق الظاهري:
لحساب الصدق الظاهري تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من المعلمين، وأعضاء هيئة التدريس تخصص المناهج وطرق التدريس وأصول التربية وعلم النفس، عددهم (١٠) ؛ وذلك لإبداء آرائهم في مدى وضوح عبارات الاستبانة، ومدى مناسبتها ، وقد حصلت عبارات الاستبانة على نسبة اتفاق تراوحت ما بين (٩٠-١٠٠٪) ؛مما يشير إلى ما يشير الى التعامل مع الأداة بدرجة مقبولة من الصدق.

-الاتساق الداخلي:
تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين درجات المحاور بعضها البعض وارتباطها بالدرجة الكلية

جدول (٢) يوضح قيم مُعاملات ارتباط بيرسون لأبعاد محور: مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية بالدرجة الكلية للمحور. (ن)=٣٠

الأبعاد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور
البُعد الأول: مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الإيمانية	٠.٨٢٨**
البُعد الثاني: مدى تحقيق البرامج الإثرائية العقلية والعلمية	٠.٨٤٣**
البُعد الثالث: مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الأخلاقية	٠.٩١٠**
البُعد الرابع: مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الاجتماعية	٠.٩٢١**

**دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١).

للاستبانة، ويوضح الجدول (٢) هذه القيم. يتبيّن من الجدول رقم (٢)؛ أن قيم مُعاملات الارتباط بين درجة البُعد، والدرجة الكلية للمحور: (مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية) الذي ينتمي إليه البُعد هي قيم عالية؛ حيث تتراوح ما بين (٠,٨٢٨) و (٠,٩٢١)، وجميعها موجبة ودالة إحصائيًا؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، بما يعكس درجة عالية من الصدق لعبارات الاستبانة.

٢-ثبات أداة الدّراسة:

تم تقدير ثبات الاستبانة بحساب قيم معاملات ثبات "ألفا كرونباخ" لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة على عينة عددها (٣٠) من المعلمين من غير مجتمع الدراسة، ويوضح الجدول (٣) هذه القيم.

جدول (٣) يوضح قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية ن = (٣٠)

المحاور	عدد لعبارات	قيم معاملات الثبات
المحور الأول: واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية	١٢	٠.٩١٦
المحور الثاني: مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية	٤٦	٠.٩٧٥
الثبات الكلي للاستبانة	٥٨	٠.٩٧٨

بالنظر إلى الجدول رقم (٣) يتضح أن قيمة معامل الثبات العام للاستبانة بلغت (٠,٩٧٨)، وهي قيمة ثبات مرتفعة توضّح صلاحية أداة الدراسة للتطبيق الميداني.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي.

وقد استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية لتحليل بيانات الدراسة: التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري؛ لوصف خصائص أفراد الدراسة ومفرداتها،

وعرض النتائج. معامل ارتباط بيرسون: لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، معامل ألفا كرو نباخ؛ لتحديد معامل ثبات أداة الدراسة، اختبار ت" T-test للعينات المستقلة Independent Samples Test"للفروق بين إجابات أفراد حسب متغيرات الدِّراسَة التي تنقسم إلى فئتين (النوع، المؤهل العلمي)، تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لفحص الفروق بين استجابات أفراد الدراسة على محاور الدراسة حسب متغيرات الدِّراسَة التي تنقسم إلى أكثر من فئتين (سنوات الخبرة).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وتفسيرها وذلك ارتباطًا بالإجابة عن كل سؤال من تساؤلات الدراسة.

السؤال الأول: ما واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية؟

للإجابة على السؤال الأول قد تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من المعلمين بالمدرسة على محور واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤): استجابات مجتمع الدراسة من المعلمين بالمدرسة على عبارات محور (واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية) ن = ٤٣

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافق
٤	تقوم المدارس برحلات خارج المدرسة.	٤.٤٩	٠.٧٤	١	موافق بشدة
٧	يوجد في المدارس برامج إثرائية فنية .	٤.٣٠	٠.٦٧	٢	موافق بشدة
٣	تقدم المدارس أنشطة إثرائية دينية.	٤.٢٦	٠.٨٢	٣	موافق بشدة
٥	تقيم المدارس برامج علمية.	٤.٢٣	٠.٨٤	٤	موافق بشدة
١٠	تمارس الإدارة المدرسية البرامج الإثرائية بما لا يتعارض مع الجدول الدراسي.	٤.٢١	٠.٦٧	٥	موافق بشدة
٨	تفعيل البرامج الاثرائية الاجتماعية.	٤.١٩	٠.٨٢	٦	موافق
١١	تستفيد المدارس من الخبرات التربوية في تفعيل البرامج الإثرائية.	٤.١٤	٠.٨٠	٧	موافق
١	تسير المدرسة وفق خطة محددة للبرامج الإثرائية.	٤.١٢	١.٠٥	٨	موافق
٩	يوجد في المدارس إثراء صحي	٣.٩٨	٠.٩٤	٩	موافق
٦	يتدرب الطلاب على برامج تقنية لا صفية.	٣.٩٨	٠.٩٦	١٠	موافق
١٢	تنسق المدرسة مع المؤسسات المحيطة للمشاركة في البرامج الإثرائية.	٣.٩٨	٠.٩٩	١١	موافق
٢	تقدم المدرسة برامج إثرائية لا صفية.	٣.٩٥	٠.٩٥	١٢	موافق
المتوسط الحسابي العام		٤.١٥	٠.٦٢	موافق	

يتضح من الجدول (٤) أنه يوجد تقارب في استجابات عينة أفراد الدراسة من المعلمين بمدارس التميز العالمية على محور (واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية)، حيث إن المتوسط الحسابي لها يتراوح ما بين (٣,٩٥ إلى ٤,٤٩)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى (موافق، وموافق بشدة)، ويلاحظ أن متوسط الموافقة العام على عبارات محور (واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية) قد بلغ (٤,١٥ درجه من ٥)، والتي تشير إلى درجة (موافق).

وقد جاءت العبارة رقم (٤) وهي "تقوم المدارس برحلات خارج المدرسة " بالمرتبة الأولى بين عبارات المحور وبدرجة موافق بشدة، بمتوسط حسابي (٤,٤٩)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام إدارة المدرسة بتنظيم الرحلات المدرسية خارج المدرسة في إطار منهج تعليمي منظم. يليها العبارة رقم (٧) وهي "يوجد في المدارس برامج إثرائية فنية" بالمرتبة الثانية بين عبارات المحور وبدرجة موافق بشدة، بمتوسط حسابي (٤,٣٠)، وهذه النتيجة تعود إلى إيمان المعلمين بأهمية المجال الفني في تنمية القدرات والمواهب الطلابية في شتى المجالات. في حين جاءت العبارة رقم (٣) وهي " تقدم المدارس برامج إثرائية دينية " بالمرتبة الثالثة بين عبارات المحور وبدرجة موافق بشدة ، بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أهمية البرامج الدينية في تعزيز الاتجاه الديني والوطني لدى الطلاب، وأنها وسيلة مهمة لتحقيق أهداف التربية الإسلامية، ويرى الباحث أن هناك تأثيرًا إيجابيًا لمدارس التميز العالمية على الهوية الإسلامية والثقافية الإسلامية؛ لأنها تنسجم مع توجهات وسياسات المدارس الحكومية السعودية في حفاظها على ثوابت الدين، من خلال المقررات أو من خلال البرامج الإثرائية خارج قاعة الدرس، في الوقت الذي نلمس فيه أن هناك تأثيرًا سلبيا لبعض المدارس العالمية الأجنبية على الهوية على الطلاب السعوديين الملتحقين بالمدارس الأجنبية. فيما جاءت العبارة رقم (٢) وهي " يوجد برامج إثرائية لا صفية" في المرتبة الأخيرة من بين عبارات المحور وبدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٣,٩٥) ويعزو الباحث تأخر ترتيبها إلى أن حجم المقررات كبير فيصعب تقديمها دوما على الوجه المطلوب.

كما جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على العبارة رقم (١٠) وهي: تمارس الإدارة المدرسية البرامج الإثرائية بما لا يتعارض مع الجدول الدراسي " بالمرتبة الخامسة بين عبارات المحور وبدرجة موافق بشدة ، بمتوسط حسابي (٤,٢١) ، وانحراف معياري (٠,٦٧) وهذا يعنى أن المعلمين موافقون بشدة على أن الإدارة المدرسية تمارس البرامج الإثرائية بما لا يتعارض مع الجدول الدراسي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى نجاح الإدارة المدرسية بمدارس التميز العالمية في تحقيق أهدافها في مساعدة الطلاب على تعلم المهارات الأساسية بناء على احتياج الطلاب، وليس على أعمارهم من خلال توفير محتوى علمي ومصادر تعلم متعددة.

كما جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على العبارة رقم (١) وهي" تسير المدرسة وفق خطة محددة للبرامج الإثرائية " بالمرتبة الثامنة بين عبارات المحور وبدرجة موافق، بمتوسط حسابي (٤,١٢)، وانحراف معياري (١,٠٥) وهذا يعني أن المعلمين موافقون على أن المدرسة تسير وفق خطة محددة للبرامج الإثرائية، ويرى الباحث أن إعداد خطة شاملة إجرائية للبرامج

الإثرائية التي تتبنى أهداف التربية الإسلامية يساعد بشكل كبير على تحقيق المواءمة بين الأصالة التربوية الإسلامية والمعاصرة.

وتتفق النتائج السابقة مع نتيجة دراسة (أحمد، وحاتم، ٢٠١٥م) التي توصلت إلى أن هناك توسعًا متناميا للبرامج التعليمية الدولية، كما تختلف مع نتيجة دراسة (المنيع، ١٤٢٧هـ) التي توصلت إلى ضعف الاهتمام بالأنشطة اللاصفية في التربية الإسلامية، واستخدام طرق تدريس خالية من التشويق، ومع نتيجة دراسة (العريفي، ١٤٣٢هـ) التي توصلت إلى أن المدارس الأجنبية لم تحقق الأهداف التي وضعتها اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بالشكل المطلوب.

كما نستخلص مما سبق أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على محور (واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية) من وجهة نظر المعلمين بمدارس التميز العالمية قد بلغ (١٥ , ٤ درجه من ٥) وانحراف معياري (٦٢ , ٠) وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافق على أداة الدراسة، ومن أهم ما تقدمه البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية ما يلي: القيام برحلات خارج المدرسة، وجود برامج إثرائية فنية، تقديم برامج إثرائية دينية، إقامة أنشطة علمية، تمارس الإدارة المدرسية البرامج الإثرائية بما لا يتعارض مع الجدول الدراسي، تفعيل المجال الاجتماعي، الاستفادة من الخبرات التربوية في تفعيل البرامج الإثرائية .

-السؤال الثاني: ما مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية (التربية الايمانية -التربية العقلية والعلمية-التربية الخلفية - التربية الاجتماعية)؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة من المعلمين بالمدرسة على أبعاد محور مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:(٥-٦-٧-٨) كما يلي:

أولًا: مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الإيمانية :

جدول (٥) استجابات أفراد الدراسة من المعلمين بالمدرسة على عبارات بُعد
(مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الإيمانية) (ن=٤٣)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافق
٩	تهتم البرامج الإثرائية بشعيرة الصلاة وما يتبعها	٤.٦٥	٠.٤٨	١	موافق بشدة
١	تهدف البرامج الإثرائية إلى غرس العقيدة الإسلامية في نفوس التلاميذ	٤.٦٠	٠.٦٦	٢	موافق بشدة
٤	ترسخ البرامج الإثرائية في نفوس الطلاب تعظيم الله وتعظيم أوامره	٤.٥٨	٠.٦٦	٣	موافق بشدة
٥	ترسخ البرامج الإثرائية في نفوس الطلاب محبة النبي (صلى الله عليه وسلم) وتوقيره	٤.٥٦	٠.٦٧	٤	موافق بشدة
٦	تبصر البرامج الإثرائية المتعلمين بشمولية الشريعة الاسلامية	٤.٥١	٠.٥٩	٥	موافق بشدة
٢	تسهم البرامج الإثرائية في تعليم الطلاب القرآن الكريم والتعلّق به	٤.٥١	٠.٧٧	٦	موافق بشدة
٧	تكوّن البرامج الإثرائية شخصية المسلم المتوازن في دينه ودنياه	٤.٤٩	٠.٦٣	٧	موافق بشدة
١٢	تشجع البرامج الإثرائية الطلاب على أداء العبادات والسنن	٤.٤٤	٠.٦٣	٨	موافق بشدة
٣	تحث البرامج الإثرائية على تطبيق السنة النبوية الشريفة	٤.٤٢	٠.٧٩	٩	موافق بشدة
١٠	تبين البرامج الإثرائية منهجية الإسلام في الترغيب والترهيب	٤.٣٧	٠.٨٥	١٠	موافق بشدة
٨	تغرس البرامج الإثرائية قيم المراقبة لله تعالى على الدوام	٤.٣٧	٠.٩٠	١١	موافق بشدة
١١	تساعد البرامج الإثرائية في تبصير الطلاب بالتصور الحقيقي للكون والإنسان والحياة	٤.٣٣	٠.٧٥	١٢	موافق بشدة
المتوسط الحسابي العام		٤.٤٩	٠.٥٧	موافق بشدة	

يتضح من الجدول (٥) وجود تقارب في استجابات أفراد الدراسة من المعلمين بمدارس التميز العالمية على بُعد (مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الإيمانية)، حيث تراوحت متوسطاتهم الحسابية ما بين (٤,٣٣ إلى ٤,٦٥)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي التي تشير إلى درجة (موافق بشدة). كما يتضح أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين بمدارس التميز العالمية على بُعد (مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الإيمانية) قد بلغ

(٤٩ , ٤ درجه من ٥) وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى درجة موافق بشدة على أداة الدراسة، وهذا يشير إلى موافقة أفراد الدراسة بشدة على أن البرامج الإثرائية بمدارس التميز تحقق بدرجة عالية جدا التربية الإيمانية لدى الطلاب، وقد يكون السبب هو في النتائج المفيدة والجلية التي تقدمها التربية الإيمانية للفرد والمجتمع على مستوى المدرسة وغيرها ، كما تدل من وجهة نظر الباحث على وعي إدارة المدرسة والمعلمين بأن التربية الإيمانية للطلاب تساعد على الارتقاء بواقعهم الإيماني والاجتماعي، كما تدل على أن الإدارة المدرسية بمدارس التميز العالمية لديها المزيد من الرعاية في المجال التربوي الإيماني، ومن أهم ما حققته البرامج الإثرائية فيما يخص التربية الإيمانية بمدارس التميز العالمية ما يلي: الاهتمام بشعيرة الصلاة وما يتبعها، غرس العقيدة الإسلامية في نفوس التلاميذ، ترسيخ تعظيم الله وتعظيم أوامره، ترسيخ محبة النبي صلى الله عليه وسلم وتوقيره في نفوس الطلاب، تبصرة المتعلمين بشمولية الشريعة الإسلامية، تسهم في تعليم الطلاب القرآن الكريم والتعلّق به. وما تقدم يتفق مع دراسة (حماد،٢٠١٥) التي أكدت على أن طبيعة النظام التعليمي في السعودية يغلب عليه التدين، ومن ذلك ما يتعلق بالقيم التربوية ذات البعد الإيماني ، بينما لا تتفق دراسة (العريفي، ١٤٣٢) مع هذه النتيجة في مجال البعد الإيماني حيث ذكر أن هناك في الغالب تأثيرًا سلبيا للمدارس العالمية على الهوية الإسلامية، وقد جاءت العبارة رقم (٩) وهي "تهتم البرامج الإثرائية بشعيرة الصلاة وما يتبعها" في المرتبة الأولى من بين عبارات المحور بدرجة موافق بشدة، بمتوسط حسابي (٤ , ٦٥) ويُعزى ذلك إلى اهتمام مدارس التميز العالمية بهذه الشعيرة التعبدية الظاهرة، وقد زرت المدارس كباحث عدة زيارات ولاحظت أن إدارة المدارس توقف العمل في فترات الصلوات حتى مع طلاب رياض الأطفال وتتابع الجميع في ذلك. كما جاءت عبارة رقم (١) وهي " تهدف البرامج الإثرائية إلى غرس العقيدة الإسلامية في نفوس التلاميذ" في المرتبة الثانية من بين عبارات المحور بدرجة موافق بشدة، وبمتوسط حسابي (٤ , ٦٠) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن العقيدة هي الأساس الذي تبنى عليه التربية الإسلامية وأهدافها. وقد جاءت العبارة رقم (٢) وهي أن البرامج الإثرائية تسهم في تعليم الطلاب القرآن الكريم والتعلّق به بالمرتبة السادسة بين عبارات البُعد وبدرجة موافق بشدة ، وبمتابعة الباحث لذلك لاحظ أن هناك مسابقات لتحفيظ القرآن وبرامج لاصفية تعنى بذلك .فيما جاءت عبارة رقم (١١) وهي " تساعد البرامج الإثرائية في تبصير الطلاب بالتصور الحقيقي للكون والإنسان والحياة" في المرتبة الأخيرة من بين عبارات المحور بدرجة موافق بشدة، وبمتوسط حسابي (٤ , ٣٣) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الحاجة لعدة أساليب تطبيقية من خلالها يتم إبراز هذا الهدف كالوسائل المرئية التي تبين عظمة الله تعالى .

وعليه، فإن إجابة هذا السؤال تختلف مع نتيجة دراسة (المنيع، ١٤٢٧هـ) التي توصلت إلى عدد من المشكلات المتعلقة بالتربية الإسلامية في المدارس الأجنبية؛ ولذلك يرى الباحث أن هناك مساحة كبيرة لإدارة المدارس العالمية تستطيع من خلالها تحقيق أهداف التربية الإيمانية والاجتماعية، وبالذات في البرامج الإثرائية ذات الطابع الإيماني التربوي، والتي تشجع عليها وزارة التعليم.

ثانيـا: مـدى تحقيـق البرامـج الإثرائيـة للتربيـة العقليـة والعلمية:

جدول رقم (٦) استجابات أفراد الدراسة من المعلمين بالمدرسة على عبارات بُعد

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافق
١	تسهم البرامج الإثرائية في تعلم الطالب عدة لغات	٤.٥٦	٠.٦٣	١	موافق بشدة
٧	تنمي البرامج الإثرائية طرق التفكير السليم	٤.٤٢	٠.٥٩	٢	موافق بشدة
٥	تحقق البرامج الإثرائية الدافعية للتعلم	٤.٣٥	٠.٦١	٣	موافق بشدة
٤	تنمي البرامج الإثرائية في نفس الطالب الرغبة على التعلم	٤.٣٣	٠.٦١	٤	موافق بشدة
٣	تساعد البرامج الإثرائية على التعلم المستمر	٤.٣٠	٠.٦٠	٥	موافق بشدة
٢	تساعد البرامج الإثرائية على التعلم الذاتي	٤.٣٠	٠.٦٤	٦	موافق بشدة
٨	تسهم البرامج الإثرائية في إكساب الطلاب مهارة البحث واستقصاء الحقائق	٤.٢٨	٠.٥٩	٧	موافق بشدة
٦	تسهم البرامج الإثرائية في تحديد الميول العلمي	٤.٢٨	٠.٧٠	٨	موافق بشدة
١٢	تساعد البرامج الإثرائية الطالب على حل المشكلات	٤.٢٦	٠.٦٦	٩	موافق بشدة
٩	تكسب البرامج الإثرائية الطلاب القدرة على الربط بين المفاهيم والأفكار	٤.٢٣	٠.٦١	١٠	موافق بشدة
١٣	تُكسب البرامج الإثرائية الطالب على إبداء الرأي المستقل	٤.١٩	٠.٦٦	١١	موافق
١٤	توفر البرامج الإثرائية فرص ممارسة التفكير الإبداعي	٤.١٢	٠.٧٣	١٢	موافق
١٠	تُكسب البرامج الإثرائية الطالب على مهارة النقد البناء	٤.١٢	٠.٧٦	١٣	موافق
١١	تساعد البرامج الإثرائية الطالب على ابتكار طرق جديدة في التفكير	٤.١٢	٠.٧٩	١٤	موافق
المتوسط الحسابي العام		٤.٢٧	٠.٥٢	موافق بشدة	

(مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية العقلية والعلمية) ن= ٤٣

يتضح من الجدول (٦) أن هناك تقاربا في استجابات عينة أفراد الدراسة من المعلمين بمدارس التميز العالمية على بُعد (مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية العقلية والعلمية)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٤,١٢ -٤,٥٦)، والتي تشير إلى درجة (موافق/ موافق بشدة) على أداة الدراسة. كما يتضح أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد (مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية العقلية والعلمية) قد بلغ (٤,٢٧ درجة من ٥) وهذا المتوسط يقع

بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى درجة موافق بشدة، وهذا يشير إلى موافقة أفراد الدراسة بشدة على أن البرامج الإثرائية بمدارس التميز تُحقق بدرجة عالية جدًا لمظاهر التربية العقلية والعلمية لدى الطلاب، ويُعزى ذلك إلى التقدم العلمي في ميادين الحياة المختلفة ، وخاصة في مجال التعليم الأمر الذي يستلزم منه تقدم المتعلمين في التعليم أولا ثم في الميادين العلمية المختلفة؛ لأن التقدم العلمي متوقف على المتعلمين في التعليم ، وتقدم المتعلمين متوقف على تنمية التربية العقلية المعتمدة على التفكير، ومن أهم ما حققته البرامج الإثرائية فيما يخص التربية العقلية والعلمية بمدارس التميز العالمية ما يلي: الإسهام في تعلم الطالب عدة لغات، تنمية طرق التفكير السليم، تحقيق الدافعية للتعلم، تنمية الرغبة على التعلم في نفوس الطلاب، تساعد على التعلم المستمر والذاتي، إكساب الطلاب مهارة البحث واستقصاء الحقائق ، تحديد الميول العلمية المساعدة على حل المشكلات. وقد جاءت العبارة رقم (١) وهي "تسهم البرامج الإثرائية في تعلم الطالب عدة لغات " في المرتبة الأولى من بين عبارات المحور بدرجة موافق بشدة، بمتوسط حسابي (٤,٥٦) ويُعزى ذلك إلى أهمية بعض اللغات الأجنبية التي من خلالها يتم التعرف على العديد من الثقافات والعلوم والمعارف، لا سيما أن مدارس التميز تعتمد على المناهج البريطانية ، وتدرسها بالطبع باللغة الإنجليزية وتضيف اللغة الفرنسية ، كما جاءت عبارة رقم (٧) وهي " تنمي البرامج الإثرائية طرق التفكير السليم " في المرتبة الثانية من بين عبارات المحور بدرجة موافق بشدة، وبمتوسط حسابي (٤,٤٢) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التفكير مصدر مهم يتم من خلاله بناء العديد من المهارات العلمية والعملية. كما جاءت العبارة رقم (١٢) وهي" تساعد البرامج الإثرائية الطالب على حل المشكلات "بالمرتبة التاسعة بين عبارات البُعد وبدرجة موافق بشدة، بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، وانحراف معياري (٠,٦٦) ويعود السبب لذلك بأن هناك مرشدا اجتماعيا متخصصا يستقبل مشكلات الطلاب ، وبعد ذلك يتم دراسة المشكلات وحلها بطرق متنوعة ، ومنها استغلال الأنشطة والبرامج الإثرائية لطرح تلك المشكلات ومعالجتها. فيما جاءت عبارة رقم (١١) وهي " تساعد البرامج الإثرائية الطالب على ابتكار طرق جديدة في التفكير" في المرتبة الأخيرة من بين عبارات المحور بدرجة موافق، وبمتوسط حسابي (٤,١٢) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن وسائل الابتكار تحتاج معامل واستعدادات أكبر رغم توفرها بمدارس التميز العالمية إلا أن عدد الطلاب كبير. وتتفق نتائج المحور العقلي والفكري مع دراسة أحمد وشفي (٢٠١٨) التي أظهرت أهمية دراسة ما له أثر على اتساع الفكر ومهاراته كتعزيز اللغة ، كما اتفقت أيضا مع دراسة (عبد الحسيب أ٢٠١٨) التي أظهرت نتائجها أهمية مهارات الاتصال والحوار والنقد العلمي المتعلق بمجال التفكير .

ثالثا: مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الأخلاقية :

جدول رقم (٧) استجابات أفراد الدراسة من المعلمين بالمدرسة على عبارات بُعد (مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الأخلاقية)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافق
٢	تكسب البرامج الإثرائية الطالب مجموعة القيم الثابتة على سبيل المثال (الصدق، الأمانة، التواضع، الصبر، الحلم، التسامح)	٤.٦٠	٠.٥٤	١	موافق بشدة
١	تنمي البرامج الإثرائية في نفس الطالب حسن الخلق	٤.٥٣	٠.٥٥	٢	موافق بشدة
١٠	تنمي البرامج الإثرائية لدى الطلاب قيمة توقير الكبير والعطف على الصغير.	٤.٤٩	٠.٥٥	٣	موافق بشدة
٨	توجد البرامج الإثرائية روح التحدي والمنافسة الشريفة بين الطلاب	٤.٤٧	٠.٥٥	٤	موافق بشدة
٣	تنمي البرامج الإثرائية قيم احترام حقوق الآخرين	٤.٤٧	٠.٥٩	٥	موافق بشدة
٧	تعزز البرامج الإثرائية في نفس الطالب المساواة والعدل في التعامل	٤.٤٧	٠.٧٠	٦	موافق بشدة
٩	تنمي البرامج الإثرائية لدى الطلاب قيمة إتقان العمل.	٤.٤٤	٠.٥٩	٧	موافق بشدة
٦	تكسب البرامج الإثرائية الطالب مبادئ الإيجابية	٤.٤٠	٠.٦٩	٨	موافق بشدة
٥	تربي البرامج الإثرائية الطالب على أداء واجبات الأخوة	٤.٣٧	٠.٧٢	٩	موافق بشدة
٤	توجد لائحة تنظم السلوك أثناء ممارسة البرامج الإثرائية	٤.١٢	٠.٩٨	١٠	موافق
المتوسط الحسابي العام		٤.٤٣	٠.٤٩	موافق بشدة	

يتضح من الجدول (٧) أنه يوجد تقارب في استجابات عينة الدراسة على بُعد (مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الأخلاقية)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٤,١٢ - ٤,٦٠)، والتي تشير إلى درجة (موافق / موافق بشدة). كما يتضح أن المتوسط العام لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على البُعد قد بلغ (٤,٤٣ درجه من ٥) وانحراف معياري (٠,٤٩) وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى درجة موافق بشدة، وهذا يشير إلى موافقة أفراد عينة الدراسة بشدة على أن البرامج الإثرائية بمدارس التميز تحقق بدرجة عالية جدا الأخلاق الفاضلة لدى الطلاب، كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى وجود القدوة الصالحة في المدرسة التي تتمتع بمجموعة المبادئ الأخلاقية والفضائل السلوكية من وجهة نظر الباحث ؛ ولذا فإن الإدارة المدرسية بمدارس التميز تتطلّع من خلال أهدافها إلى بناء المجتمعات المعاصرة على أسس ومبادئ خلقية ، ومن أهم ما حققته البرامج الإثرائية فيما يخص التربية الأخلاقية بمدارس التميز العالمية ما يلي: إكساب البرامج الإثرائية الطالب مجموعة القيم الثابتة على سبيل المثال (الصدق، الأمانة، التواضع، الصبر، الحلم، التسامح)، تنمية حسن الخلق في نفس الطالب، إيجاد البرامج الإثرائية لروح التحدي والمنافسة الشريفة بين الطلاب، تنمية قيم احترام حقوق

الآخرين، تعزيز المساواة والعدل في التعامل، تنمية قيمة إتقان العمل. وقد جاءت العبارة رقم (٢) وهي " تكسب البرامج الإثرائية الطالب مجموعة القيم الثابتة على سبيل المثال (الصدق ، الأمانة، التواضع ، الصبر ، الحلم ، التسامح)" في المرتبة الأولى من بين عبارات المحور بدرجة موافق بشدة، بمتوسط حسابي (٤,٦٠) ويُعزى ذلك إلى أن هذه الخصال لها دور كبير في غرس القيم الإسلامية التربوية مع سهولة العمل عليها في الأنشطة المتعددة ، كما جاءت عبارة رقم (١) وهي " تنمي البرامج الإثرائية في نفس الطالب حسن الخلق " في المرتبة الثانية من بين عبارات المحور بدرجة موافق بشدة، وبمتوسط حسابي (٤,٥٣) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى اهتمام المدارس بالجانب الأخلاقي على مستوى القيادات والمعلمين، بالإضافة لوجود برامج ومسابقات تسهم بذلك. كما جاءت العبارة رقم (٨) وهى"تنمي البرامج الإثرائية في نفس الطالب الرغبة على التعلم " بالمرتبة الرابعة بين عبارات البُعد وبدرجة موافق بشدة ، بمتوسط حسابي (٤,٤٧) ، وانحراف معياري (٠,٥٥) ويعود السبب لذلك بأن هناك معامل متنوعة في المدرسة ومصادر تعلم تساعد على تحقيق الدافعية للتعلم .فيما جاءت عبارة رقم (٤) وهي " توجد لائحة تنظم السلوك أثناء ممارسة البرامج الإثرائية " في المرتبة الأخيرة من بين عبارات المحور بدرجة موافق، وبمتوسط حسابي (٤,١٢) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تعذر العمل بها بشكل كامل وبالذات كون مدارس التميز العالمية ليست كالمدرسة الحكومية فهي ربحية . وتختلف النتائج السابقة مع نتيجة دراسة (العريفي، ١٤٣٢هـ) التي توصلت إلى أن هناك تأثيرًا سلبيا للتعليم الأجنبي على الهوية الثقافية بأبعادها الخمسة على الطلاب السعوديين الملتحقين بالمدارس الأجنبية، وأن طلاب المدارس الحكومية أكثر تمسكا بالهوية الثقافية من طلاب المدارس الأجنبية.

رابعا: مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الاجتماعية:

جدول رقم (٨) يوضح استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين بالمدرسة على عبارات بُعد
(مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الاجتماعية)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
٥	تسهم البرامج الإثرائية في إكساب مهارة العمل الجماعي التعاوني	٤.٤٢	٠.٦٣	٣	موافق بشدة
٤	تشيع البرامج الإثرائية في نفوس الطلاب العمل بروح الفريق الواحد	٤.٤٠	٠.٦٢	٤	موافق بشدة
١	تنمي البرامج الإثرائية الشخصية الوطنية	٤.٣٧	٠.٧٢	٥	موافق بشدة
٨	تنمي البرامج الإثرائية لدى الطلاب مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين	٤.٢٨	٠.٧٠	٦	موافق بشدة
٦	تنمي البرامج الإثرائية لدى الطلاب مهارة القيادة	٤.٢٦	٠.٧٦	٧	موافق بشدة
٧	تكسب البرامج الإثرائية الطلاب قيم العمل التطوعي	٤.٢٣	٠.٧٥	٨	موافق بشدة
٩	تنمي البرامج الإثرائية لدى الطلاب مهارات الاستقلال وعدم الاعتماد على الغير	٤.١٦	٠.٧٥	٩	موافق
١٠	تسهم البرامج الإثرائية في تعريف الطلاب بالتراث الثقافي للمجتمع	٤.٠٩	٠.٩٢	١٠	موافق
المتوسط الحسابي العام		٤.٣١	٠.٥٧	موافق بشدة	

يتضح من الجدول (٨) وجود تقارب في استجابات عينة أفراد الدراسة من المعلمين بمدارس التميز العالمية على هذا البُعد، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (٤,٠٩ إلى ٤,٤٧)، والتي تشير إلى درجة (موافق/ موافق بشدة). كما يتضح أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد (مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الاجتماعية) من وجهة نظر المعلمين بمدارس التميز العالمية قد بلغ (٤,٣١ درجة من ٥) وانحراف معياري (٠,٥٧) وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافق بشدة، وهذا يشير إلى موافقة أفراد الدراسة بشدة على أن البرامج الإثرائية بمدارس التميز تحقق بدرجة عالية جدا التربية الاجتماعية لدى الطلاب، وتعود هذه النتيجة من وجهة نظر الباحث إلى أن نجاح التربية الاجتماعية بالمدرسة يعتمد بالأساس على وجود أهداف واضحة للمدرسة، ومتابعة إدارة وقادة المدرسة لتحقيق الهدف الاجتماعي، وغرس حب العمل التطوعي في نفوس الطلاب ، وبالتالي يؤثر هذا على المربين بسعيهم الحثيث لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية. ومن أهم ما حققته البرامج الإثرائية فيما يخص

التربية الاجتماعية بمدارس التميز العالمية ما يلي: تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، غرس حب البذل في نفس الطالب، إكساب مهارة العمل الجماعي التعاوني، تشيع في نفوس الطلاب العمل بروح الفريق الواحد، تنمية مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين ، بالإضافة إلى مهارات القيادة وقيم العمل التطوعي.

وقد جاءت العبارة رقم(٢) وهي "تنمي البرامج الإثرائية لدى الطلاب الشعور بالمسؤولية الاجتماعية" في المرتبة الأولى من بين عبارات المحور بدرجة موافق بشدة، بمتوسط حسابي (٤٦ , ٤) ويُعزى ذلك إلى انفتاح مدارس التميز على مستوى قياداتها وبرامجها على المجتمع المحلي ، كما جاءت عبارة رقم (٣) "تغرس البرامج الإثرائية حب البذل في نفس الطالب " في المرتبة الثانية من بين عبارات المحور بدرجة موافق بشدة، وبمتوسط حسابي (٤٤ , ٤) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ارتباط قيمة البذل بالعمل التطوعي الاجتماعي الذي تسعى مدارس التميز إلى تحقيقه. كما جاءت العبارة رقم (٥) " تسهم البرامج الإثرائية في إكساب مهارة العمل الجماعي التعاوني " بالمرتبة الثالثة بين عبارات البُعد وبدرجة موافق بشدة ، بمتوسط حسابي (٤٢ , ٤) ، وانحراف معياري (٦٣ , ٠) ولعل السبب في ذلك وجود أهداف تربوية لتحقيق العمل الجماعي التعاوني من داخل المدرسة ومن خارجها . وقد اطلع الباحث على ذلك داخل القاعات الدراسية ، وأيضا في بعض المعارض على مستوى المدينة ،والذي يظهر فيها العمل الجماعي التعاوني بين الطلاب مع بعضهم وبين الطلاب مع معلميهم .فيما جاءت عبارة رقم (١٠) وهي " تسهم البرامج الإثرائية في تعريف الطلاب بالتراث الثقافي للمجتمع " في المرتبة الأخيرة من بين عبارات المحور بدرجة موافق، وبمتوسط حسابي (٠٩ , ٤) ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الاحتياج لتفعيل برامج التراث لعقد شراكات أكثر مع الجهات ذات الاختصاص التي هي في الغالب مؤشر مهم على الإبداع المجتمعي، ويعتبر خدمة تسهم في علاج بعض مشكلات المجتمع .

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية، مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية باختلاف (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

١-الفروق حسب النوع:

تم استخدم اختبار" ت" للتعرف ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٩):

جدول رقم (٩): يوضح الفروق بين متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية لاستجابات المعلمين بمدارس التميز العالمية طبقا لمتغير النوع (ن=٤٣)

المحاور	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية	ذكر	٢٦	٤.١٤	٠.٦٤	٠.١٣	٠.٩٠
	أنثى	١٧	٤.١٧	٠.٦٢		
مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية	ذكر	٢٦	٤.٣٣	٠.٤٧	٠.٧٣	٠.٤٧
	أنثى	٧	٤.٤٤	٠.٤٩		

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين بمدارس التميز العالمية حول محاور الدراسة " واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية، مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية " باختلاف النوع حيث مستويات الدلالة (٠,٩٠، ٠,٤٧) على التوالي ، وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥). ويعود السبب لعدم وجود فروق إحصائية بين الذكور والإناث إلى أن البرامج الإثرائية موحدة عند الطلاب والطالبات باختلاف المراحل .

٢-الفروق حسب المؤهل العلمي

تم استخدم اختبار" ت"، لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات استجاب عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، ويوضح جدول رقم (١٠) النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٠) يوضح الفروق بين متوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) ومستوى دلالتها الإحصائية لاستجابات المعلمين بمدارس التميز العالمية طبقا لمتغير المؤهل العلمي (ن=٤٣)

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية	بكالوريوس	٣٨	٤.٠٩	٠.٦٠	١.٧٦	٠.٠٩
	ماجستير	٥	٤.٦٠	٠.٦٣		
مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية	بكالوريوس	٣٨	٤.٣٣	٠.٤٦	١.٦	٠.١
	ماجستير	٥	٤.٧٠	٠.٤٩	٦	٠

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في استجابات أفراد مجتمع الدراسة من المعلمين بمدارس التميز العالمية حول محاور الدراسة "واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية، مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية" باختلاف المؤهل العلمي حيث مستويات الدلالة (٠,٠٩، ٠,١٠) على التوالي ، وهي أكبر من

مستوى الدلالة (٠,٠٥) وتفسير عدم وجود الفروق الإحصائية يعود إلى أن درجة البكالوريوس لمعلمي ومعلمات مدارس التميز العالمية ببريدة هي الأكثر مع أن البرامج الإثرائية مخطط لها مسبقا في المدرسة .

تم استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي " (One Way Anova)، لتوضيح فروق الدلالة الإحصائية بين متوسط استجابات عينة الدراسة تعزى لاختلاف سنوات الخبرة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

٣-الفروق حسب سنوات الخبرة:

جدول (١١) نتائج "تحليل التباين الأحادي" (One Way Anova) للفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة طبقًا إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة "

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف (F)	الدلالة الإحصائية
واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية	بين المجموعات	١.٥٧	٥	٠.٣١	٠.٧٩	٠.٥٦
	داخل المجموعات	١٤.٦٧	٣٧	٠.٤٠		
	المجموع	١٦.٢٤	٤٢			
مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية	بين المجموعات	١.٢٢	٥	٠.٢٤	١.١٢	٠.٣٧
	داخل المجموعات	٨.١٠	٣٧	٠.٢٢		
	المجموع	٩.٣٢	٤٢			

يتضح من خلال النتائج المبينة أعلاه بالجدول رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) فأقل، في إجابات أفراد الدراسة حول محاور الدراسة "واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية، مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية " باختلاف سنوات الخبرة حيث مستويات الدلالة (٠,٥٦، ٠,٣٧) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥). ويفسر ذلك بأن البرامج الإثرائية في مدارس التميز العالمية تعتبر موحدة في التخطيط والأهداف العامة وإن اختلفت في التنفيذ، حيث يحصل لها التجديد بين الحين والآخر .

خلاصة الدراسة:

في ضوء تحليل النتائج وتفسيرها كما سبق، فقد توصّلت الدراسة الحالية إلى النتائج التالية:

-توفّر مؤشّر مرتفع في المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين بمدارس التميز العالمية على محور (واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية) قد بلغ (٤,١٥ درجه من ٥) وبدرجة موافق، ومن أهم ما تقدمه البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية ما يلي: القيام برحلات خارج المدرسة، وجود برامج إثرائية فنية، تقديم برامج إثرائية دينية، إقامة برامج إثرائية علمية، تمارس الإدارة المدرسية البرامج الإثرائية بما لا يتعارض مع الجدول الدراسي، تفعيل المجال الاجتماعي، الاستفادة من الخبرات التربوية في تفعيل البرامج الإثرائية .

-يتوفّر مؤشر عالٍ في المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد (مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الإيمانية)، وقد بلغ (٤,٤٩ درجه من ٥) والذي يشير إلى درجة موافق بشدة على أداة الدراسة، ومن أهم ما حققته البرامج الإثرائية فيما يخص التربية الإيمانية بمدارس التميز العالمية ما يلي: الاهتمام بشعيرة الصلاة وما يتبعها، غرس العقيدة الإسلامية في نفوس التلاميذ، ترسيخ تعظيم الله وتعظيم أوامره، ترسيخ محبة النبي (صلى الله عليه وسلم) وتوقيره في نفوس الطلاب، تبصرة المتعلمين بشمولية الشريعة الإسلامية، تسهم في تعليم الطلاب القرآن الكريم والتعلّق به.

-ظهور مؤشّر عالٍ في المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد (مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية العقلية والعلمية) وقد بلغ (٤,٢٧ درجه من ٥) والذي يشير إلى درجة موافق بشدة، وهذا يشير إلى موافقة أفراد الدراسة بشدة على أن البرامج الإثرائية بمدارس التميز تحقق بدرجة عالية جدًا التربية العقلية والعلمية لدى الطلاب، ومن أهم ما حققته البرامج الإثرائية فيما يخص التربية العقلية والعلمية بمدارس التميز العالمية ما يلي: الإسهام في تعلم الطالب عدة لغات، تنمية طرق التفكير السليم، تحقيق الدافعية للتعلم، تنمية الرغبة على التعلم في نفوس الطلاب، تساعد على التعلم المستمر والذاتي، إكساب الطلاب مهارة البحث واستقصاء الحقائق، تحديد الميول العلمية المساعدة على حل المشكلات.

-كشفت النتائج عن وجود مؤشّر مرتفع في المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة على بُعد (مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الأخلاقية) وقد بلغ (٤,٤٣ درجه من ٥)، وهذا يشير إلى موافقة أفراد الدراسة بشدة على أن البرامج الإثرائية بمدارس التميز تحقق بدرجة عالية جدا التربية الأخلاقية لدى الطلاب، ومن أهم ما حققته البرامج الإثرائية فيما يخص التربية الأخلاقية بمدارس التميز العالمية ما يلي: إكساب البرامج الإثرائية الطالب مجموعة القيم الثابتة على سبيل المثال (الصدق، الأمانة، التواضع، الصبر، الحلم، التسامح)، تنمية حسن الخلق في نفس الطالب، إيجاد البرامج الإثرائية لروح التحدي والمنافسة الشريفة بين الطلاب، تنمية قيم احترام حقوق الآخرين، تعزيز المساواة والعدل في التعامل، تنمية قيمة إتقان العمل.

-أظهرت النتائج أن المتوسط العام لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين بمدارس التميز العالمية على بُعد (مدى تحقيق البرامج الإثرائية للتربية الاجتماعية) قد بلغ (٤,٣١ درجه من ٥) ، وهذا يشير إلى موافقة أفراد الدراسة بشدة على

أن البرامج الإثرائية بمدارس التميز تحقق بدرجة عالية جدًا التربية الاجتماعية لدى الطلاب، ومن أهم ما حققته البرامج الإثرائية فيما يخص التربية الاجتماعية بمدارس التميز العالمية ما يلي: تنمية الشعور بالمسؤولية الاجتماعية، غرس حب البذل في نفس الطالب، إكساب مهارة العمل الجماعي التعاوني في نفوس الطلاب والعمل بروح الفريق الواحد، وتنمية مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين، بالإضافة الى مهارات القيادة ، وقيم العمل التطوعي . وأن البرامج الإثرائية التي تكسب مهارة العمل الجماعي التعاوني يعود سببها لوضع أهداف مسبقة للمدارس ؛ وذلك بغرض المشاركة فيها من قبل الطلاب بشكل جماعي كالفعاليات العامة التي تقام على مستوى مدينة بريدة أو على مستوى المملكة.

-توصّلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في استجابات مجتمع الدراسة حول محاور الدراسة "واقع البرامج الإثرائية بمدارس التميز العالمية، مدى تحقيق البرامج الإثرائية لأهداف التربية الإسلامية" تعزى لاختلاف النوع والمؤهل العلمي، واختلاف سنوات الخبرة.

-أن مدارس التميز العالمية ببريدة استطاعت المواءمة بين برامج أجنبية عالمية ممثلة بالمنهج البريطاني ، مع تحقيق أهداف التربية الإسلامية بنسبة عالية في أبعادها الإيمانية والعلمية والأخلاقية والاجتماعية.

-أن إدارة مدارس التميز العالمية ببريدة حققت أهداف التربية الإسلامية من خلال إعداد الخطط والأهداف الإجرائية للأنشطة والبرامج الإثرائية بأبعادها المذكورة، وهذا يدل على أن الإعداد المسبق لأهداف التربية الاسلامية يساعد على تبني المعاصرة مع الحفاظ على الأصالة.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بضرورة ما يلي:

١.تعميم تجربة مدارس التميز العالمية ببريدة على المدارس العالمية المناظرة لها في المملكة العربية السعودية خصوصا، وعلى المدارس العالمية الأجنبية بالدول العربية عمومًا؛ للإفادة من تحقيقها لأهداف التربية الإسلامية.

٢.الإشادة بالتجربة المتميزة للمدرسة وتدعيمها من قبل وزارة التعليم بالمزيد من البرامج والخبرات البشرية والمادية التي تنعكس بالإيجاب على أبنائنا الطلاب.

٣.إجراء المزيد من البحوث عن هذا النوع من المدارس العالمية ، وتقديم الدراسات التي من شأنها أن تجمع بين الحفاظ على الهوية مع عدم إهمال المستجدات التي يتطلبها العصر.

٤.إعداد الكوادر المتميزة من المعلمين في المدارس العالمية إعدادًا علميًا من خلال البرامج التدريبية وغيرها ، بما يحقق المواءمة بين متطلبات العصر الحديث وغرس الهوية الوطنية والثقافية والدينية لدي طلاب المدارس العالمية .

المراجع العربية

- أبو لاوي، أمين (١٩٨٩). أصول التربية الإسلامية. الدمام: دار ابن الجوزي للطباعة والنشر.

- أحمد، أشرف السعيد؛ شفي، حاتم أحمد (٢٠١٥). البرامج التعليمية الدولية المطبقة في بعض المدارس الأهلية في ضوء أهداف التعليم السعودي: دراسة تقويمية، مجلة كلية التربية بأسيوط. مصر. مج (٣١) ع(٥).

- الحامد، محمد وزيادة، مصطفى والعتيبي، بدر ومتولى، نبيل(١٤٢٥هـ). التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل. الرياض: مكتبة الرشد.

- السحيم، خالد سعيد (٢٠١٠) البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) كلية التربية، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الخامس عشر بعنوان "تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات" يومي الثلاثاء والأربعاء١٩ -٢٠محرم١٤٣١هـ الموافق ٥-٦ يناير بمركز الملك فهد الثقافي في مدينة الرياض

- العباسي، فادي السيد والعربي طه (٢٠١٦). ترسيخ الثقافة التنظيمية الداعمة للعمل التعاوني المتبادل بين المدارس العالمية في الرياض بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض الاتجاهات العالمية، مجلة كلية التربية ببورسعيد - مصر

- العريفي، ليلى عبد الله (١٤٣٢هـ). أثر التعليم الأجنبي في الهوية الثقافية للطلاب السعوديين بالمرحلة الثانوية في الرياض دراسة سببية مقارنة. رسالة (دكتوراه) - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، ١٤٣٢ هـ .

- المنيع، بدرية عبد الكريم. (١٤٢٧هـ). مشكلات التربية الإسلامية في المدارس الأجنبية في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

- النحلاوي، عبد الرحمن (٢٠٠٤). أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع، دار الفكر، دمشق

- حماد؛ وحيد شاه بور (٢٠١٥م). المدارس الدولية في المملكة العربية السعودية وحتمية المواءمة بين ثقافة تربوية أجنبية، وبيئة تربوية محافظة، مستقبل التربية العربية. مصر، مج (٢٢) ع(٩٨) ٢٩١-٣٦٥.

- شحاتة، حسن، وزينب النجار وحامد عمار(١٤٢٤). معجم المصطلحات التربوية النفسية. الدار المصرية اللبنانية.

- عبد الحسيب، جمال ورجب (٢٠١٨م). دور المدارس الدولية في تنمية مهارات الاتصال لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم: رؤية تربوية مقترحة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية.

- عبد الله، مريم حسن (٢٠١١). المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين المؤتمر العلمي العربي الثامن

لرعاية الموهوبين والمتفوقين ،الموهبة والإبداع منعطفات هامة في حياة الشعوب من ١٥ إلى ١٦ تشرين الأول/ اكتوبر.

- عطار، ليلي عبد الرشيد (١٤١٩). الجانب التطبيقي في التربية الإسلامية، دار المجتمع للنشر ١٤١٩هـ.

- لائحة تنظيم المدارس الأهلية والصادرة من مجلس الوزراء عام ١٣٩٥-٨-١٣.

- متولي، مصطفى(١٤١٧هـ). مدخل إلى تاريخ التربية الإسلامية، الرياض: دار الخريجين.

- مدرسة التميز العالمية، (٢٠١٧م). الرؤية والرسالة، وحدة الجودة.

- مدرسة التميز العالمية، (٢٠١٧م). تقرير الأنشطة اللاصفية، وحدة الجودة.

- مدرسة التميز العالمية، (٢٠١٧م). لجنة الأمن والسلامة، وحدة الجودة.

- هيئة الخبراء بمجلس الوزراء (١٤٢١هـ). لائحة المدارس الأجنبية بالمملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى.

- وثائق وسجلات من مدرسة التميز العالمية ١٤٣٩هـ.

- وزارة التعليم، إحصائيات(١٤٣٩). من وثائق إدارة التعليم الأهلي .

- وطفة، على أسعد والمطوع، فرح (٢٠٠٨). المدارس الخاصة الأجنبية في دولة الكويت كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة الخليج العربي، ٢٩(١٠٩): ١٣-٧٠.

المراجع الأجنبية:

- Hayden، M.، & Thompson، J. (1995). International schools and international education: a relationship reviewed. Oxford Review of Education، 21(3)، 327-345.

- Mackenzie، P، Hayden، and Thompson، J. (2003).Parental priorities in the selection of international schools. Oxford Review of Education، 39(3)، 299-314.

- Bagnall، Nigel (2012) National or global: The mutable concepts of identity and home for international school students، Prospects، 42(2)Jun، 177-19.

- Bray، m & Yamato،Y(2003) Comparative Education in a Microcosm: Methodological Insights from the International Schools Sector in Hong Kong. International Review of Education، 49(1-2) ، 51-73 .

التَّغـاير التَّركيبي
في قصة إبراهيم عليه السلام في القرآن الكريم دراسة نحويَّة دلاليَّة

د مسفر محماس مسفر الكبيري الدوسري
أستاذ اللغويات العربية التطبيقية المشارك
كلية التربية
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

أ منصور قناوي توفيق أحمد
محاضر بقسم اللغة العربية
كلية العلوم والدراسات الإنسانية
جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز

ملخص البحث

إن قضية التكرار في القرآن الكريم من القضايا التي لفتت نظر المفسرين، والدارسين من زمن بعيد، فوقفوا حيالها ليستخرجوا لآلئها، ويستكشفوا مكنوناتها وغوامضها.

وكانت دراستهم لها تشير إلى عظمة التركيب، وجزالة العبارة، في القرآن الكريم، واهتدوا إلى أن في كل قصة كررها ألفاظاً وفوائد ونكتاً لا توجد في غيرها من بقية المواضع.

وهذه الدراسة تتناول ما ورد في قصة نبي الله إبراهيم ؛ في القرآن الكريم من تقليب الوجوه في عرضها بطريقة متغايرة، ودراسة الاختلاف بين تلك التراكيب.

فتتحدَّد مادة هذا البحث في آيات نبي الله إبراهيم ؛ التي وردت في كتاب الله، وتركز على الآيات التي ورد بها تغايُر في المبنى مع ثبات المعنى.

وقد بلغ عدد هذه الآيات (٢٣٢) اثنتين وثلاثين ومائتي آية، موزعة على خمس وعشرين سورة، من سور القرآن الكريم، وقد تم تصنيفها إلى صور مختلفة، حيث تتم دراسة هذه الآيات المُتغايرة تركيبيًّا، والتي ترد في مواضع مختلفة؛ للوقوف على ما فيها من دلالة. وقد تمَّ تقسيم البحث إلى ثلاثة مباحث، وخاتمة.

الأول: التغاير التركيبي في آيات عقيدة إبراهيم ؛.

الثاني: التغاير التركيبي في آيات دعوته وحواره مع أبيه وقومه.

الثالث: التغاير التركيبي في آيات مجيء ضيفه من الملائكة وبشارته بالغلام.

Abstract

The issue of repetition in the Noble Qur'an is one of the issues that attracted the attention of the Interpreters of the Noble Qur'an and the scholars a long time ago. Scholars exerted big efforts to find out its secrets and to figure out its mysteries.

Their studies showed the greatness of the Quranic style and the beauty of the Qur'anic phrases. Scholars have come to the conclusion that in each repeated story, there are new words that have connotations implications that are not found in the other places where the story is mentioned.

This study deals with the Qur'anic verses that presented the story of Ibrahim, peace be upon him, and the different presentation methods. It highlights the variations of linguistic structures and interpretative connotations.

The study focuses on the verses that have different linguistic structure and its connotations.

The number of these verses that narrated the story of Ibrahim, peace be upon him, is thirty-two and two hundred verses, distributed in twenty-five surahs in the Noble Qur'an. These verses that have different linguistic structure are studied to find out their interpretative connotations.

The study is divided into three sections and a conclusion:

1- Structural variation in the verses that present the creed of Ibrahim (Peace Be Upon Him).

2- Structural variation in the verses that

الكلمات المفتاحية:

التغاير - التركيب - التراكيب - الدلالة - إبراهيم

شكر خاص

يتقدم الباحثان بالشكر لعمادة البحث العلمي بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز لدعمها هذا المشروع البحثي برقم ٢٠١٧/٠٢/٨١٨٣

present Ibrahim's efforts in the Call to Allah (Dawah)and his dialogue with his father and his people.

3- Structural variation in the verses that relate the story of his angel guests and good tidings of a boy.

Key Words :

Variation - Structure - Structures - Connotation

Ibrahim

المقدمة

لازالت الدراسات تتوالى على كتاب الله تعالى سعيا منها للوصول إلى سر ما حواه من مكنون علمه وعظيم فوائده، ونبل مقاصده وأهدافه وغاياته. ويأتي في المقدمة منها الدراسات اللغوية بما تشمله من مجالات مختلفة، وكيف لا؟ وبالعربية نزلت آياته. (كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ) {فصلت:٣}

وقد خصه الله تعالى بالعربية؛ فهي أفصح اللغات، وأبينها، وأوسعها، وأكثرها تأدية للمعاني التي تقوم بالنفوس؛ وقد أنزل الله أشرف الكتب بها فكانت أشرف اللغات.

والمنهج القصصي في القرآن الكريم هو منهج بديع معجز، فتجد القصة قد ذكرت في سور كثيرة، توزعت مشاهدها وأحداثها على السور التي ذكرت فيها القصة، فتجد في كل سورة ما لا تجده في غيرها، حيث إنك تلاحظ في كل سورة ما يتلاءم مع موضوعها وسياقها، فتذكر القصة في السورة في الموضع الذي اختيرت له واختير لها. فأما الكلام في تكرير هذه القصة، وغيرها فقد قال أهل المعاني: "إن تصريف المعنى في الوجوه المختلفة بالألفاظ المتباينة، في الدرج العالية من البلاغة والإعجاز، ومنها تستنبط الدلالة على حقيقة الإعجاز؛ لأن الله تعالى أنزل قصصًا مكررة، بعبارات مختلفة، وأنزل قصة واحدة، ولم يكررها، وهي قصة يوسف، فلا يمكن لأحد من الملحدين أن يعارض لا قصة موسى المكررة ولا قصة يوسف التي لم تكرر، وفي تكرارها أيضًا تجديد تسلية رسول الله ﷺ، وتصبيره على أذى المشركين" (النيسابوري، ١٤٣٠هـ، صفحة ١١/ ٤٥٤)

فأما الحكمة من ذلك التكرار، فنجد (السمرقندي، صفحة ٢/ ٤٧٨)، يعللها بقوله: "لأن في كل قصة كررها ألفاظًا وفوائد ونكتًا ما ليس في الأخرى، ونظمها سوى نظم الأخرى. وقال الحسن: للقصة ظهر وبطن، فالظهر خبر يخبرهم، والبطن عظة تعظهم. ويقال: إنما كررها تأكيدًا للحجة والعظة، كما أنه كرر الدلائل، ويكفي دليل واحد لمن يستدل به تفضلًا من الله تعالى ورحمة منه"، وقصة موسى ÷ قد كررها الله تعالى "تفخيما لشأنه وتعظيما لقدره، ثم زيادة في البيان لبلاغة القرآن، ثم إفادة لزوائد في المذكور قوله في كل موضع يتكرر فيه" (القشيري، ١٣٩٠هـ، صفحة ٣/ ٥٣)

الدراسة الدلالية:

يُعنى علم الدلالة بدراسة المعنى الذي هو فرع من فروع علوم اللغة، إذ إن اللغة بحد ذاتها متراكبات دلالية، أما الدلالة في القصة فهي تتكون من مجموعة دلالات لغوية، تميل إلى مدلول معين، مستنبط من ألفاظ القصة وتراكيبها المختلفة، كما أن جوهر المعنى هو الذي يقع وراء هذه الدلالات، فتؤدي إلى الإثارة المرجوة، من خلال وصف الوحدة التركيبية للنص، فضلًا عن الدلالية التي تنتظم بها وحدات أصغر، على مستوى اللفظ والجملة، وهذا البحث يتناول ما ورد من تغاير في تراكيب قصة إبراهيم عليه السلام في القرآن الكريم، ودلالة كل تركيب من خلال سياق السورة التي ورد فيها التركيب، وسبب خصوصية هذا الموضع به دون غيره.

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت القصص القرآني كثيرة، متعددة الأغراض، وفيما يخص قصة سيدنا إبراهيم ؛، فقد تناولها عدد من الباحثين في العصر الحديث، لكنها لم تتعرض بشكل مباشر لقضية التغاير التركيبي الذي ورد في القصة، فضلا عن عدم ربط هذا التغاير بسياق السورة التي وردت فيها تلك المواضع، وعلاقة هذه التراكيب بأهداف كل سورة.

يقول " (البقاعي، ١٩٨٧م، صفحة ١٤٩): "إن من عرف المراد من اسم السور عرف مقصودها، ومن حقق المقصود منها عرف تناسب آيها، وقصصها، وجميع أجزائها... فإن كل سورة لها مقصد واحد، يدار عليه أولها وآخرها، ويستدل عليه فيها؛ فترتب المقدمات الدالة عليه على أتقن وجه وأبدع منهج، ...، ومقصود كل سورة هاد إلى تناسبها، و" يلحظ من يعيش في ظلال القرآن أن لكل سورة من سوره شخصية مميزة! شخصية لها روح يعيش معها القلب كما لو كان يعيش مع روح حي مميز الملامح والسمات والأنفاس! ولها موضوع رئيس، أو عدة موضوعات رئيسة مشدودة إلى محور خاص. ولها جو خاص يظلل موضوعاتها كلها، ويجعل سياقها يتناول هذه الموضوعات من جوانب معينة، تحقق التناسق بينها وفق هذا الجو" (قطب، ٢٠٠٣م، صفحة ٢٧: ٢٨) وفيما يلي بعض الدراسات التي تناولت قصة إبراهيم ؛ بشكل عام مرتبة من الأحدث.

١- الإعجاز البياني: قصة نوح عليه السلام وقصة ضيف إبراهيم، عليهم السلام أنموذجان، ضياء علاء الدين محمود أحمد، أعمال المؤتمر العلمي الثاني: الإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة النبوية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠١٦م

.

٢- ملامح من قصة إبراهيم عليه السلام في سورتي البقرة وإبراهيم: دراسة موضوعية، دخيل بن عبدالله الدخيل، مجلة تبيان للدراسات القرآنية، الجمعية العلمية السعودية للقرآن الكريم وعلومه، السعودية: ع ١٨: ٢٠١٤م.

٣- التماسك النصي في القصص القرآني: قصة نبي الله إبراهيم عليه السلام أنموذجًا، أحمد إبراهيم ندا، ورضا عبدالعزيز الدسوقي، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، جامعة المجمعة، السعودية، عدد٤، ٢٠١٣م.

٤- أسلوب الحذف وأثره على المعنى نماذج من

قصة إبراهيم عليه السلام مع قومه (بحث ماجستير) لبنى بنت خالد بن محمد العرفج، جامعة أم القرى، كلية الدعوة وأصول الدين، قسم الكتاب والسنة، ٢٠١٢م.

٥- البناء الفني في القصة القرآنية: دراسة تطبيقية على عنصر المتشابه في قصة إبراهيم عليه السلام (بحث منشور) مصطفى عبد العاطي غنيمي، مج ٢، ع ٤: ٢٠١١م

٦- السمات الأسلوبية في القصة القرآنية: قصة إبراهيم ؛، أنموذجا، يوسف سليمان الطحان، مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، العراق، مج ١٠، ع٣، ٢٠١١م.

٧- محسنات اللفظ في قصة النبي إبراهيم ؛: دراسة تحليلية ستيلستيكية (رسالة ماجستير) أم رافعة، كلية العلوم الإنسانية والثقافة، الجامعة الحكومية الإسلامية مالانج: ٢٠٠٨م.

٨- قصة إبراهيم في القرآن الكريم دراسة في ضوء علم اللغة النصي، محمود عوض محمد سالم، رسالة ماجستير غير مطبوعة، كلية الآداب، جامعة بني سويف، مصر، ٢٠٠٧م.

٩- خصائص النظم القرآني في قصة إبراهيم عليه السلام، الشحات محمد أبو ستيت، الطبعة الأولى، ١٩٩٢م، مطبعة الأمانة، مصر.

١٠- قصة إبراهيم في القرآن الكريم (رسالة ماجستير)، إسحق محمد حمدان البدارين، ١٩٩٢م، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، الأردن.

وقد كان أقرب هذه الدراسات إلى موضوع البحث هي دراسة الإعجاز البياني: قصة نوحعليه السلام وقصة ضيف إبراهيم عليهم السلام أنموذجان، إلا أنه -كما يظهر من عنوان الدراسة- قد اقتصرت على قصة ضيف إبراهيم فقط، كما أن هناك اختلافًا في التناول بين هذا البحث، وبين ما ورد في كتاب خصائص النظم للشحات أبو ستيت، إذ يورد في كتابه جميع ما ورد عن قصة إبراهيم عليه السلام وفي هذا البحث نعنى فقط بما تكرر منها بعض مضمونه واختلف تركيبه.

منهجية البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي، حيث يقوم على تتبع صور الظاهرة، ومن ثم تحليل ما ورد منها، واستنباط دلالة هذه التراكيب في ظل الهدف العام لسياق السورة الذي وردت فيه الظاهرة.

وقد كان هناك طريقتان لتناول هذا الموضوع من ناحية دراسة التراكيب، وهو إما تقسيم التراكيب على حسب أبواب النحو، فنجمع زيادة الصفة في سياق مستقل، ونجمع الإضمار كذلك في موضع إلى آخره، وإما أن نجمع كل سياق متغاير جنبا إلى جنب مع نظيره، فيكون الترتيب حسب القصة، ومن ثم ندرس داخل كل قصة ما ورد فيها من اختلاف.

ولما كانت الدراسة مرتبطة بسياق كل سورة كان الاختيار لدراسة التراكيب المتغايرة مع ما يماثلها من كل سورة في نموذج واحد لنتمكن من معرفة سبب اختيار هذا الأسلوب بهذا التركيب في هذه السورة دونا عن سواه.

وهذا البحث يعنى بدراسة التراكيب، فيخرج منه ما كان من تغاير بين المفردات، إلا ما كان له علاقة

بالتغاير في التراكيب الواردة فيه اللفظة، أو كان لها دور دلالي من خلال دراسة سياقاتها المختلفة، كما أن البحث لا يعنى بالقصة التاريخية، ومواضعها في القران الكريم، لكن هو يعنى بمواضع التغاير من القصة فقط.

وسيتم تناول التغاير في آيات قصة إبراهيم عليه السلام في القرآن الكريم في ثلاثة مباحث هي:

المبحث الأول:
التغاير في آيات عقيدته.

المبحث الثاني:
التغاير في آيات دعوته عليه السلام وحواره مع أبيه وقومه.

المبحث الثالث:
ضيافته للملائكة.

المبحث الأول: التغاير في آيات عقيدة إبراهيم ؛

ورد الحديث عن عقيدة إبراهيم عليه السلام في القرآن الكريم في سورة: مريم، والأنعام، والزخرف، والنحل، والعنكبوت، والبقرة، وآل عمران، والممتحنة، والنساء، مرتبة حسب ترتيب النزول، وقد أمكن تقسيمها إلى قسمين هما:

- عقيدته.

- الأمر باتباع ملته.

أولاً: التغاير التركيبي ودلالته في آيات العقيدة.

وقد ورد ذلك في سورة الأنعام والنحل وآل عمران وذلك على شقين:

الشق الأول:
ما ورد على لسان إبراهيم عليه السلام عن نفسه، في قوله تعالى:
(إِنِّي وَجَّهْتُ وَجْهِيَ لِلَّذِي فَطَرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ حَنِيفًا وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ) [الأنعام: ٧٩]
أو ما ورد على لسان محمد ﷺ عن نفسه أيضا في قوله تعالى:
{قُلْ إِنَّنِي هَدَانِي رَبِّي إِلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ}
[الأنعام: ١٦١]

والشق الثاني:
في وصف عقيدته من قبل الله تبارك وتعالى، حيث ورد ذلك في موضعين في سورة النحل وسورة آل عمران، وذلك في قوله تعالى:
{إِنَّ إِبْرَاهِيمَ كَانَ أُمَّةً قَانِتًا لِلَّهِ حَنِيفًا وَلَمْ يَكُ مِنَ الْمُشْرِكِينَ (١٢٠) شَاكِرًا لِأَنْعُمِهِ اجْتَبَاهُ وَهَدَاهُ إِلَىٰ صِرَاطٍ مُسْتَقِيمٍ (١٢١) وَآتَيْنَاهُ فِي الدُّنْيَا حَسَنَةً وَإِنَّهُ فِي الْآخِرَةِ لَمِنَ الصَّالِحِينَ} [النحل: ١٢٠ - ١٢٣]،
وقوله تعالى: {مَا كَانَ إِبْرَاهِيمُ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّا وَلَٰكِنْ كَانَ حَنِيفًا مُسْلِمًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ}
[آل عمران:٦٧]
والبحث يتوجه للشق الثاني؛ حيث اتحد القائل في الآيتين، وكذلك تغاير الأسلوب في كلا الموضعين عن الآخر مع اتحاد المعنى المقصود بنسبة عالية.
حيث ورد التغاير كما يلي: التغاير في أسلوب التوكيد:

التركيب الأول:
أسلوب توكيد بإن، وهو لتأكيد إثبات المسند للمسند إليه، أي "لتأكيد الخبر وتقريره"

(الأنصاري، شرح قطر الندى وبل الصدى، ١٣٨٣هـ، صفحة ١٤٨)

التركيب الثاني:

أسلوب توكيد بالقصر، باستخدام حرف العطف (لكن) بعد النفي. وكذلك باستخدام حرف العطف (لا) في الخبر {وَلَا نَصْرَانِيًّا} [آل عمران:٦٧] وهي "زائدة لتأكيد النفي"
(المرادي، ١٩٩٢م، صفحة ٣٠١)، "وتدخُل الواو على (لكن)، كقوله تعالى: {مَا كَانَ مُحَمَّدٌ أَبَا أَحَدٍ مِنْ رِجَالِكُمْ وَلَٰكِنْ رَسُولَ اللَّهِ} [الأحزاب:٤٠] فتعرّى عن العطف؛ لامتناع دخول العاطف على العاطف"
(ابن الصائغ، ١٤٢٤هـ، صفحة ٢/ ٧٠٠)، والعطف بكلمة لكن "يفيد القصر"
(الميداني، ١٩٩٦ م، صفحة :١/ ٥٣٦)، و"القصر ليس إلا تأكيدًا على تأكيد"
(القزويني، صفحة : ٣/ ٢٨)، "أفاد الاستدراك بعد نفي الضد، حصرًا لحال إبراهيم فيما يوافق أصول الإسلام"
(ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، صفحة : ٣/ ٢٧٥).
والحاصل في هذه الآية "أن الله تعالى كرر (لا) لتأكيد النفي عن كل واحد من الدينين، ثم استدرك ما كان عليه بقوله {وَلَٰكِنْ كَانَ حَنِيفًا مُسْلِمًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ} [آل عمران:٦٧] ووقعت (لكن) هنا أحسن موقعها، إذ هي واقعة بين النقيضين بالنسبة إلى اعتقاد الحق والباطل . ..، فتكون هذه الجملة توكيدا لما قبلها"
(الأندلسي، ١٤٢٠هـ، صفحة : : ٣/ ٢٠١).

التغاير في الخبر:

-حيث أخبر المولى سبحانه عن إبراهيم عليه السلام في سورة النحل بجملة اسمية منسوخة وأخبارها (أمة، قانتا، حنيفا، بينما ورد الخبر مع الاستدراك (حنيفا، مسلما) مع ثبات حنيفا في الموضعين. "وفى تكرار الخبر، توكيد له، وتقرير"
(الخطيب، ١٩٦٧م، صفحة : ١٦/ ١٤١٣)

التغاير في الجملة المعطوفة:

حيث وردت الجملة الاسمية {وَلَمْ يَكُ مِنَ الْمُشْرِكِينَ} منسوخة بـ (يك) منفية، في سورة النحل، باستخدام الأداة (لم) وهي "لنفي الماضي البعيد زمنه من زمن الحال"
(ناظر الجيش، ١٤٢٨هـ، صفحة : ٧/ ٣٥٢٢)، والفعل (يك) المضارع محذوف النون.
بينما وردت في سورة آل عمران جملة اسمية {وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ} منسوخة بـ (كان) المنفية باستخدام الأداة (ما) وهي "لنفي الماضي المقرب من الحال في قولك ما فعل"
(الزمخشري، المفصل، ١٩٩٣م، صفحة : ٤٠٥)، والفعل (كان) في صيغة الماضي. قال
(سيبويه، ١٩٨٨م، صفحة : ٣/ ١١٧): "وإذا قال: لقد فعل فإنَّ نفيه ما فعل. لأنه كأنَّه قال: واللهَّ لقد فعل فقال: والله ما فعل".

ربط الدراسة التركيبية مع دلالتها في ضوء سياق كل سورة:

- ترتيب نزول سورة النحل أسبق من نزول سورة آل عمران.

- سورة النحل هادئة الإيقاع، عادية الجرس، تلم بحقيقة الوحدانية الكبرى التي تصل بين دين إبراهيم، ودين محمد عليهما السلام، ولكنها في

هدوئها تخاطب كل حاسة، وكل جارحة في الكيان البشري. (قطب، ٢٠٠٣م، صفحة : ٤/ ٢١٥٨)

- سورة آل عمران تهدف إلى تقرير مسألة الألوهية ووحدة الدين، ونصوصها في قوة الفترة التي عاشها المسلمون بعد غزوة بدر. وهي تهتم بتقرير "مسألة الألوهية وإنزال الكتب وما يتعلق بها من أمر الوحي والرسالة، وبيان وحدة الدين عند الله" (شحاته، ٩٧٦م، صفحة : ٢٣).

- ورد الخبر (أمة) في سورة النحل، بينما لم يرد في سورة آل عمران، كما أن هذه الكلمة (أمة) قد وردت في سورة النحل في سبعة مواضع، وموضع بالجمع (أمم)، بينما لم ترد في سورة آل عمران إلا في ثلاثة مواضع فقط.

- ورد التغاير بزيادة (مسلما) في سورة آل عمران، وحذفها من النحل. وقد وردت مادة (سلم) في سورة آل عمران في اثني عشر موضعا[1] مع اختلاف تصاريفها، بينما لم ترد هذه المادة في سورة النحل إلا في ثلاثة مواضع[2].

- ورد الفعل (كان) في صيغة الماضي في سورة آل عمران في أربعين موضعا، بينما ورد في سورة النحل في سبعة وعشرين موضعا، كما ورد الفعل المضارع منها في أربعة مواضع، وفي صيغة النهي في موضعين، ومع لام الأمر في موضع واحد.

- ورد التركيب في سورة آل عمران مستخدما حرف الاستدراك (لكن)، حيث "أفاد الاستدراك بعد نفي الضد حصرا لحال إبراهيم فيما يوافق أصول الإسلام، ولذلك بيّن حنيفا بقوله: مسلما؛ لأنهم يعرفون معنى الحنيفية، ولا يؤمنون بالإسلام، فأعلمهم أن الإسلام هو الحنيفية، وقال: {وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ} فنفى عن إبراهيم موافقة اليهودية، وموافقة النصرانية، وموافقة المشركين، وأنه كان مسلما)
(ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، صفحة : ٣/ ٢٧٥) .

- ورد حذف النون من يكون في النحل، وورد بالماضي دون المضارع في آل عمران، وحذف النون من (يكون) "شاذ في القياس؛ لأنها من نفس الكلمة، لكن سوغه كثرة الاستعمال"
(السامرائي، ٢٠٠٠ م، صفحة : ١/ ٢٣٠) "غير أن البليغ لا يحذف لمجرد التخفيف، وإنما لغرض بلاغي يقتضيه المقام، ... لا يفعل ذلك لمجرد التخفيف" (السيوطي، صفحة : ١/ ٤٤٥)، وفي هذا الموضع جاء الحذف؛ "للوغول في نفي حصول الشيء، فإنك تحذف للتنبيه على أن فعل الوجود لم يتم، فكيف بالشيء نفسه؟ وذلك نحو قوله تعالى: {وَلَمْ يَكُ مِنَ الْمُشْرِكِينَ} أي البتة"
(السامرائي، ٢٠٠٠ م، صفحة : ١/ ٢٣٠)، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

(١) انظر. سورة آل عمران الآيات: ١٩، ٢٠ (٣مواضع)، ٥٢، ٦٤، ٦٧، ٨٠، ٨٣، ٨٤، ٨٥، ١٠٢.

(٢) ٨١، ٨٩، ١٠٢.

أوجه التغاير	سورة النحل	الدلالة	سورة آل عمرن	الدلالة
ترتيب النزول	متقدمة	الدعوة في بدايتها	متأخرة	الدعوة اشتد ساعدها
الهدف	هادئة الإيقاع تخاطب الحواس والمشاعر	ما يناسب طبيعة المجتمع المسلم في الفترة المكية	القوة والحيوية	حيث اشتد الإسلام، وظهر وأصبح له دولة
طريقة التوكيد	التوكيد بإن فقط	توكيد الخبر	التوكيد بالقصر	توكيد على توكيد
			التوكيد بلا النافية	لتأكيد النفي
تغاير الخبر	أمة – قانتا وردت مادة أمة في ثمانية مواضع	التركيز على هاتن الصفتين	مسلما حيث وردت مادتها في السورة اثني عشرة مرة	التركيز على هذه الصفة
	لم ترد مادة (أمة) في سورة آل عمران إلا ثلاث مرات		بينما لم ترد مادة (سلم) في سورة النحل إلا ثلاث مرات	
الجملة المعطوفة	ولم يك	نفي القليل في الماضي البعيد	وما كان	النفي بالكلية في الماضي المقرب من الحال

مما سبق يتضح أنه قد نتج عن تغاير التراكيب الواردة في السورتين الدلالات الآتية:

- سورة النحل سابقة متقدمة النزول، هادئة الإيقاع، ورد فيها الخبر (أمة، التي ذكرت في السورة في ثمانية مواضع)، ولم يرد فيها الخبر (مسلما)، مع حذف النون من يكون.

- سورة آل عمران متأخرة النزول، قوية الإيقاع، ورد فيها الخبر (مسلما، الذي وردت مادتها في السورة اثنتي عشرة مرة)، ولم يرد فيها الخبر (أمة)، مع ذكر (كان) المنفية كاملة.

وهو ما يوحي بـ:

- أن الله تعالى استخدم من التراكيب ما يناسب طبيعة المجتمع المسلم في الفترة المكية، فالسورة مكية في قول الجمهور، مؤثرًا التعبير بـ(أمة)، وهي كلمة معروفة عند العرب والمشركين آنذاك، مع حذف النون من يكون، دلالة على نفي القليل، وهو ما يناسب سنة التدرج من المشرّع سبحانه وتعالى.

- أما عندما اشتد الإسلام، فكانت التراكيب تتماهى مع طبيعة المرحلة، حيث ظهر الإسلام في المدينة وأصبح له دولة، فيؤثر استخدام مسلما، مع استخدام (لكن) حيث أفاد الاستدراك بعد نفي الضد حصرا لحال إبراهيم فيما يوافق أصول الإسلام.

ثانيا: التغاير في تراكيب آيات الأمر باتباع ملته

ورد الأمر باتباع ملته عليه السلام في: قوله تعالى: {ثُمَّ أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ أَنِ اتَّبِعْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ} [النحل: ١٢٣] (ترتيبها: ٧٠) وقوله تعالى: {وَقَالُوا كُونُوا هُودًا أَوْ نَصَارَىٰ تَهْتَدُوا قُلْ بَلْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ

المُشْرِكِينَ} [البقرة: ١٣٥] (ترتيبها: ٨٧)، قوله تعالى: {قُلْ صَدَقَ اللهُ فَاتَّبِعُوا مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ (٩٦) إِنَّ أَوَّلَ بَيْتٍ وُضِعَ لِلنَّاسِ لَلَّذِي بِبَكَّةَ مُبَارَكًا وَهُدًى لِلْعَالَمِينَ} [آل عمران: ٩٥]

(ترتيبها: ٨٩)، وقوله تعالى:

{وَمَنْ أَحْسَنُ دِينًا مِمَّنْ أَسْلَمَ وَجْهَهُ للهِ وَهُوَ مُحْسِنٌ وَاتَّبَعَ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَاتَّخَذَ اللهُ إِبْرَاهِيمَ خَلِيلًا} [النساء: ١٢٥] (ترتيبها: ٩٢).

هذا هو ترتيب الآيات حسب ترتيب النزول، وبالنظر فيها نجد أن ثلاث الآيات الأولى كانت في سياق الأمر، بينما كانت الأخيرة في سياق الخبر؛ لذلك سيكون الحديث عن المواضع الثلاثة الأولى، حيث يلاحظ على التركيب ما يلي:

التركيب الأول:

استخدام صيغة الخبر {أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ} + {أَنِ} تفسيرية+ {مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا} جملة تفسيرية (فعل الأمر + الفاعل ضمير مستتر تقديره أنت). وبالرجوع لسورة النحل التي وردت فيها الآية نلاحظ:

* وردت (أن) التفسيرية أربع مرات.
* ووردت مادة (وحي) في سورة النحل بصورها المختلفة في ثلاثة مواضع، وورد الفعل (أنزل) بقصد الوحي في تسع مرات. * ورد كاف الخطاب موجها للنبي ﷺ في واحد وعشرين موضعا[1].

التركيب الثاني:

استخدام فعل الأمر {قُلْ} +{بَلْ} حرف إضراب للإبطال + {مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا} فعل محذوف تقديره نتبع أو الزموا (جملة فعلية). وبالرجوع لسورة البقرة نلاحظ الآتي:

- هي أول سورة نزلت بالمدينة، وهي أطول سور القرآن على الإطلاق، وهي تدور حول موقف الجماعة المسلمة في أول نشأتها، وإعدادها لحمل أمانة الدعوة والخلافة في الأرض.

- ورد الفعل (قل) في سورة البقرة في ثماني عشرة مرة، وورد في سورة آل عمران في عشرين موضعا.

- ورد حرف الإضراب (بل) في سورة البقرة في سبعة مواضع، منها ثلاثة بعد القول، بينما لم ترد في السور الأخرى الوارد فيها نموذج التشابه إلا في ثلاثة مواضع من آل عمران.

التركيب الثالث:

استخدم فعل الأمر {قُلْ صَدَقَ اللهُ} + التركيب العطفي{فَاتَّبِعُوا مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا}جملة مقدمة فعلها أمر (قل صدق)، مسند إلى لفظ الجلالة فاعل، وبعدها حرف عطف (الفاء)، ثم فعل أمر اتبع مسندا إلى واو الجماعة، وهو ورد مرتين في السورة بعد الفاء، ولم يرد بذا التركيب في غيرها. كما نلاحظ أن مادة (تبع) وردت مقصودا بها اتباع الحق على سبيل اليقين عموما في السورة في سبعة مواضع[1] أخرى، بينما لم ترد في بقية السور الوارد

(١) رَبِّكَ (عشرة مواضع)، قَبْلِكَ، (موضعين)، إِلَيْكَ، (موضعين)، عَلَيْكَ، (أربعة مواضع)، وبِكَ، وَمَا صَبْرُكَ، وَلَا تَكُ)، انظر الآيات: ٣٣، ٤٣، ٤٤، ٦٣، ٦٤، ٦٨، ٦٩، ٨٢، ٨٩، ١٠٢، ١١٠، ١١٨، ١١٩، ١٢٣، ١٢٤، ١٢٥، ١٢٧.

(١) انظر. (فَقُلْ أَسْلَمْتُ وَجْهِيَ للهِ وَمَنِ اتَّبَعَنِ، فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللهُ، وَاتَّبَعْنَا الرَّسُولَ، وَجَاعِلُ الَّذِينَ اتَّبَعُوكَ، إِنَّ أَوْلَى النَّاسِ بِإِبْرَاهِيمَ لَلَّذِينَ اتَّبَعُوهُ، أَفَمَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَ اللهِ، وَاتَّبَعُوا رِضْوَانَ اللهِ) الآيات بالترتيب: ٢٠، ٣١، ٥٣، ٥٥، ٦٨، ١٦٢، ١٧٤.

فيها نموذج التشابه إلا مرة واحدة. بينما وردت مادة صدق في السورة في عشرة مواضع، بزيادة موضع عن البقرة، بينما لم ترد في غيرها من سور النموذج.

ربط الدراسة التركيبية مع دلالتها في ضوء سياق كل سورة:

مما سبق يتضح أنه قد نتج عن تغاير التراكيب الواردة في المواضع الثلاثة الدلالات الآتية:

- ورد هذا التركيب أول ما ورد في سورة النحل وهي هادئة الإيقاع تخاطب الحواس والمشاعر، فكان الخطاب موجها فيها للنبي ﷺ فقط (أوحينا إليك) بكاف الخطاب التي وردت في السورة في واحد وعشرين موضعا. ثم يتبعه بأن التفسيرية المبينة لطبيعة الموحى به، وهو أن تتبع (يا محمد) هذه الملة التي كان عليها إبراهيم عليه السلام .

- ثم تزداد نبرة الصوت، ويعلو جرسها في سورة البقرة، فيأتي الخطاب بـ(قل)، وهي أمر صريح، وقد تكرر بهذه الصيغة ثماني عشرة مرة، ويردفه بـ(بل)، وهي للإضراب الإبطالي، الذي يبطل ما قبله من عقائد، وقد تكرر هذا في السورة سبع مرات، والكلام فيها موجه لليهود والنصارى، ثم فعل الأمر المحذوف (الزموا أو اتبعوا) بواو الجماعة العائدة عليهم.

- أما التركيب في سورة آل عمران فيأتي وقد اشتد الإسلام على ساعده -وما زال الخطاب لأهل الكتاب أيضا- لكن باستخدام تراكيب توحي بالصرامة، ففعل الأمر (قل) الذي يتكرر في السورة عشرين مرة، واستخدام الصيغة الخبرية (صدق الله) مع الدلالة المعجمية للفعل (صدق) الذي بلغ أقصى مدى للتكرار في السورة مقارنة بغيرها، فالنقاش قد انتهى، وليس عليكم إلا الإذعان لهذا الأمر وعلى وجه السرعة التي دل عليها استخدام حرف العطف (الفاء)، ثم الإتيان بالفعل مباشرة، وليس مقدرًا، كما في سورة البقرة. ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول الآتي:

أوجه التغاير	سورة النحل	الدلالة	سورة البقرة	الدلالة	سورة آل عمرن	الدلالة
ترتيب النزول والهدف	متقدمة هادئة الإيقاع تخاطب الحواس والمشاعر	ما يناسب طبيعة المجتمع المسلم في الفترة المكية	تالية تخاطب الأمة الناشئة وتعدها لحمل أمانة الدعوة	يعني التدرج في التشريع	متأخرة مليئة بالقوة والحيوية	حيث اشتد الإسلام، وظهر وأصبح له دولة
تغاير البداية	﴿أَوْحَيْنَآ إِلَيْكَ﴾	الكلام لشخص الرسول ﷺ	﴿قُلْ﴾	صرامة وجد	﴿قُلْ صَدَقَ ٱللَّهُ﴾	صرامة مع قرينة الصدق
تغاير الفاصل	﴿أَنِ﴾ تفسيرية	للتوضيح	﴿بَلْ﴾ إضراب	لإبطال ما سبق	العطف بالفاء	للسرعة في التنفيذ
الجملة التالية	﴿أَتَّبِعْ مِلَّةَ إِبْرَٰهِيمَ حَنِيفًا﴾	الأمر خاص للنبي ﷺ	﴿مِلَّةَ إِبْرَٰهِـۧمَ حَنِيفًا﴾	الأمر موجه لأهل الكتاب بإضمار الفعل	﴿فَٱتَّبِعُوا۟ مِلَّةَ إِبْرَٰهِيمَ حَنِيفًا﴾	الأمر موجه لأهل الكتاب بإظهار الفعل

وهو ما يوحي بـ:
أن التغاير التركيبي في هذا السياق كان يتدرج بتدرج المخاطبين، والسمة التي عليها المجتمع، مما يؤكد أن التغاير الحادث في التركيب كان مقصودا لذاته، متماشيا مع حال المخاطبين، بل متوافقا مع المفردات التي استخدمتها كل سورة.

المبحث الثاني: التغاير في آيات حوار إبراهيم ؛ مع أبيه وقومه

ورد حوار إبراهيم عليه السلام مع أبيه وقومه في القرآن الكريم في ست سور : الأنعام، ومريم، والأنبياء، والشعراء، والعنكبوت، والصافات، ويلاحظ أن التغاير التركيبي ورد في هذا النمط مشتملا على الآتي:

أولا: التغاير في سؤال إبراهيم ؛

ورد ذلك في أربعة مواضع ابتدأت من سورة الأنبياء، والشعراء، والعنكبوت، والصافات، على حسب ترتيب موضعها في المصحف الشريف.
وكانت المواضع التي حدث فيها التغاير التركيبي للمعنى نفسه في ثلاث سور فقط، هي حسب ترتيب النزول: الشعراء (٤٧)، ثم الصافات (٥٦)، ثم الأنبياء (٧٣).في سورة الشعراء [٧٢: ٧٦] في قوله تعالى:
{إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا تَعْبُدُونَ ﴿٧٠﴾ قَالُوا نَعْبُدُ أَصْنَامًا فَنَظَلُّ لَهَا عَاكِفِينَ ﴿٧١﴾ قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ ﴿٧٢﴾ أَوْ يَنْفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّونَ ﴿٧٣﴾ قَالُوا بَلْ وَجَدْنَا آبَاءَنَا كَذَٰلِكَ يَفْعَلُونَ ﴿٧٤﴾ قَالَ أَفَرَأَيْتُمْ مَا كُنْتُمْ تَعْبُدُونَ ﴿٧٥﴾ أَنْتُمْ وَآبَاؤُكُمُ الْأَقْدَمُونَ ﴿٧٦﴾}
وفي سورة الصافات [٨٥: ٨٦] في قوله تعالى:
{إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَاذَا تَعْبُدُونَ ﴿٨٥﴾ أَئِفْكًا آلِهَةً دُونَ اللَّهِ تُرِيدُونَ ﴿٨٦﴾}، وفي سورة الصافات أيضا [٩٥: ٩٦] في قوله تعالى:
{قَالَ أَتَعْبُدُونَ مَا تَنْحِتُونَ ﴿٩٥﴾ وَاللَّهُ خَلَقَكُمْ وَمَا تَعْمَلُونَ ﴿٩٦﴾}، وفي سورة الأنبياء[٥٢: ٥٣] في قوله تعالى:
{إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا هَٰذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي أَنْتُمْ لَهَا عَاكِفُونَ ﴿٥٢﴾ قَالُوا وَجَدْنَا آبَاءَنَا لَهَا عَابِدِينَ ﴿٥٣﴾}

التغاير التركيبي في أداة الاستفهام:

﴿ إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِۦ مَا تَعْبُدُونَ ﴾	ما	تعبدون (جملة فعلية)	سورة الشعراء
﴿ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ ﴾	هل	يسمعونكم (جملة فعلية)	سورة الشعراء
﴿ مَاذَا تَعْبُدُونَ ﴾	ماذا	تعبدون (جملة فعلية)	سورة الصافات
﴿ أَئِفْكًا ءَالِهَةً دُونَ ٱللَّهِ تُرِيدُونَ ﴾	أ	إفكًا آلِهَةً دُونَ اللَّهِ تُرِيدُونَ (جملة فعلية)	سورة الصافات
﴿ أَتَعْبُدُونَ مَا تَنْحِتُونَ ﴾	أ	تعبدون ما تنحتون (جملة فعلية)	سورة الصافات
﴿ مَا هَٰذِهِ ٱلتَّمَاثِيلُ ٱلَّتِيٓ أَنتُمْ لَهَا عَٰكِفُونَ ﴾	ما هذه	التماثيل (جملة اسمية)	سورة الأنبياء

الدراسة التركيبية:

بحسب ترتيب نزول السور الثلاث، فتكون الأنبياء هي الحلقة الأخيرة في الأسئلة. وتنوعت أدوات الاستفهام المستخدمة في هذا السياق بين الهمزة، وهل، وما، وماذا. ولكل أداة من هذه الأدوات معان تجيء لأجلها.

في سورة الشعراء:

في هذه السورة جاء التركيب بالأداة (ما)، وهي "يستفهم بها عن الذوات، وأجناسها، وأنواعها، وعن جنس صفات الشيء ونوعه"
(الحلبي، ١٩٩٦م، صفحة : ٤/ ١٢٧)، "تقول: ما زيد؟ أفقيه أم شاعر؟"
(الأندلسي، ١٤٢٠هـ، صفحة : ١/ ٤٦٠). وهي هنا للسؤال عن المعبود، {مَا تَعْبُدُونَ} فهي فقط "لمجرد الاستفهام، فأجابوا فقالوا:
{قَالُوا نَعْبُدُ أَصْنَامًا}" " (الكرماني، صفحة : ٩٠)، وفيه أيضا "معنى التقرير"
(عطية، ١٤٢٢هـ، صفحة : ٤/ ٢٣٤)، فهو يقول لهم: "أي شيء تعبدون؟ وهو يعلم أنهم يعبدون الأصنام، ولكنه أراد إلزامهم الحجة"
(الشوكاني، ١٤١٤هـ، صفحة : ٤/ ١٢١)؛ لذلك "ناسب سقوط اسم الإشارة فقيل: ما تعبدون، ولم يقل (ماذا)" (الغرناطي، صفحة : ٢/ ٣٧٦)، وهذا هو "مقام استفهام المحاجة"
(السامرائي، ٢٠٠٠ م، صفحة : ٤/ ٢٦٦).
كما ورد التركيب في السورة نفسها مستخدما (هل) {هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ}، وهي "حرف استفهام تدخل على الأسماء والأفعال، لطلب التصديق الموجب، لا غير"
(المرادي، ١٩٩٢م، صفحة : ٣٤١)، وهو مناسب لمقام المحاجة في السورة، وقد أردف " به السؤال السابق "قاصدا تعجيزهم والقطع بهم" (الغرناطي، صفحة : ٢/ ٣٤٨).

في سورة الصافات:

قد ورد التركيب الاستفهامي في هذه السورة في قوله {مَاذَا تَعْبُدُونَ}، وماذا في كلام العرب "تحتمل أربعة أوجه، أحدها: أن تكون ما استفهامية، وذا اسم إشارة، وثانيها: أن تكون ما استفهامية، وذا اسم موصول، وثالثها: أن يكون المجموع اسما واحدا للاستفهام، ورابعها: أن يكون المجموع اسما واحدا خبريا"
(المرادي، ١٩٩٢م، صفحة : ٢٤١)، وهي في هذا الموضع على وجهين أحدهما: "أن تكون (ما) وحدها اسما و (ذا) بمعنى الذي، والمعنى: ما الذي تعبدون، و(تعبدون) صلة لها، والآخر: أن تكون (ما) مع ذا اسما واحدا بمعنى: أي شيء، وهو في الحالين أبلغ من (ما) وحدها" (الإسكافي، ٢٠٠١م، صفحة : ١/ ٩٦٥)، وهو "أبلغ في الاستفهام من (ما) ...فهو استفهام توبيخ وتقريع بعد معرفته لمعبودهم"
(ابن جماعة، ١٩٩٠م، صفحة : ٢٨٠)، "ومن المفهوم عن العرب أن المستفهم إذا قصد التقريع والتوبيخ أطال كلامه إدلاء بحجته، وتعنيفًا لمن يخالفه، والمقهور أبدًا محصور.."
(الغرناطي، صفحة : ٢/ ٣٧٦)، وخلاصة القول أنه "لما بالغ وقرّع استعمل اللفظ الأبلغ، وهو (ماذا) التي إن جعلت (ذا) منها بمعنى الذي، فهو أبلغ من (ما) وحدها، وإن جعلا اسما كان أيضا أبلغ وأوكد من (ما) إذا خلت من (ذا)"(الإسكافي، ٢٠٠١م، صفحة : ١/ ٩٦٦)، ويمكن أن تكون (ذا) اسم إشارة، وقد زادت

من باب الإطناب؛ لبيان حالهم الشنيع، وسيّئ مرتكبهم" (الغرناطي، صفحة : ٢/ ٣٧٦)، فالموقف هنا فيه "تحد ظاهر، ومجابهة قوية، بخلاف الثانية، يدلك على ذلك السياق"
(السامرائي، ٢٠٠٠ م، صفحة : ٤/ ٢٦٥)، فالمقام في الأولى ليس مقام استفهام، وإنما هو مقام تقريع. وزاد مع هذا استخدام التركيب للهمزة، وهي "حرف مشترك، يدخل على الأسماء والأفعال؛ لطلب تصديق...أو تصور"
(المرادي، ١٩٩٢م، صفحة : ٣٠).

في سورة الأنبياء

قوله تعالى: {مَا هَٰذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي} "تحقير لشأنها وتوبيخ على إجلالها"
(البيضاوي، ١٤١٨هـ، صفحة : ٤/ ٥٣)، ويعدُّ "استجهالًا لهم؛ حيث جاء بما الاستفهامية، التي تستعمل غالبًا بما لا معرفة فيه، ولا علم، وضم معه لفظة (هذه) التي تدل على تحقير شأن المشار إليه في مثل هذا المقام، وجعلها تماثيل صور... بالغ في إبطال عبادة تلك التماثيل، وكما نسبها إلى الإفراط في الحقارة، نسبهم إلى الإفراط في العكوف لها، حيث قال: {أَنْتُمْ لَهَا عَاكِفُونَ}"
(الطيبي، ٢٠١٣م، صفحة : ١٠/ ٣٦٤) "فكأنه قال: ما عبادتكم هذه التماثيل؟ ولكنه صيغ بأسلوب توجه الاستفهام إلى ذات التماثيل؛ لإبهام السؤال عن كنه التماثيل في بادئ الكلام، إيماء إلى عدم الملاءمة بين حقيقتها المعبر عنها بالتماثيل، وبين وصفها بالمعبودية المعبر عنها بعكوفهم عليها، وهذا من تجاهل العارف. استعمله تمهيدا لتخطئتهم، بعد أن يسمع جوابهم، فهم يظنونه سائلا مستعلما، ولذلك أجابوا سؤاله بقولهم: وجدنا آباءنا لها عابدين، فإن شأن السؤال بكلمة (ما) أنه لطلب شرح ماهية المسؤول عنه، والإشارة إلى التماثيل لزيادة كشف معناها الدال على انحطاطها عن رتبة الألوهية، والتعبير عنها بالتماثيل يسلب عنها الاستقلال"
(درويش، ١٤١٥هـ، صفحة : ٧/ ٨٩)
وفيها أيضا "عدول عن (على) التي يتعدى فعل العكوف بها، ولكنه لم يقصد التعدية، ولو قصد التعدية، لقال عليها، ولكنه عدل عنها إلى اللام؛ لأنه قصد من العكوف معنى العبادة؛ ليجيبوه بقولهم: {وَجَدْنَا آبَاءَنَا لَهَا عَابِدِينَ}"
(درويش، ١٤١٥هـ، صفحة : ٦/ ٣٢٧)

ربط الدراسة التركيبية مع دلالتها في ضوء سياق كل سورة:

- سورة الشعراء: "يغلب على السورة كلها جو الإنذار والتكذيب، والعذاب الذي يتبع التكذيب.. والسورة كلها شوْطٌ واحد -مقدمتها وقصصها وتعقيبها -في هذا المضمار"
(قطب، ٢٠٠٣م، صفحة : ٥/ ٢٥٤٨)، وقد "كوثرت بالوعظ والتذكير، وروجعت بالترديد والتكرير"
(ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، صفحة : ١٩/ ٩١)، وفيها ورد أول سؤال في أول مقابلة، حيث كان السؤال واضحا والمستفهم به واضحا، (ما تعبدون)، فجاءت إجابتهم سريعة واضحة مثل صراحة السؤال: (نعبد أصناما)، وهو ما يناسب جو السورة؛ حيث إن إثبات الخطأ يحتاج إلى صيغة مباشرة من الاستفهام، حتى يحق على من ارتكبه العقوبة المناسبة.
سورة الصافات: هذه السورة تتناول موضوع العقيدة، لكنها "تعالج صورة معينة من صور الشرك التي كانت سائدة في البيئة العربية الأولى.

وهي.. أن هناك قرابة بين اللهّ -سبحانه - وبين الجن...هذه الأسطورة تتعرض لحملة قوية في هذه السورة تكشف عن تفاهتها وسخفها"
(قطب، ٢٠٠٣م، صفحة : ٥/ ٢٩٨٠، ٢٩٨١).
ومن أجل إثبات هذه السخافة والتفاهة التي ظهرت علاماتها على السائل، خرج السؤال من كونه طلب المعرفة إلى السخرية، بما فيه من مد للصوت، وزيادة في بنية الكلمة على المعتاد، (ماذا تعبدون)، وهنا حار جواب القوم، فوقفوا مشدوهين تجاه السائل؛ لأنهم علموا أن المقصود ليس هو السؤال المجرد؛ لذلك لم يردّوا في هذا الموقف على إبراهيم "، حيث إنه "سألهم بماذا مبالغة في توبيخهم، ولهذا زاد هناك في التوبيخ فقال: {أَئِفْكًا آلِهَةً دُونَ اللهَّ تُرِيدُونَ ﴿٨٦﴾ فَمَا ظَنُّكُمْ بِرَبِّ الْعَالَمِينَ} [الصافات: ٨٦، ٨٧]، فذكر في كل سورة ما يناسب مقامها وهدفها العام، والله أعلم بمراده"
(الهرري، ٢٠٠١م، صفحة : ٢٠/ ٢١٨).
سورة الأنبياء: هذه السورة، مكية، "نزلت في آخر العهد المكي، أي في ذروة تجبر أهل مكة وعنتهم، وانصرافهم عن الإسلام"
(شحاته، ٩٧٦م، صفحة : ٢٣٥)، و"تتجمع الإيقاعات المنوعة في السورة على هدف واحد، هو استجاشة القلب البشري لإدراك الحق الأصيل في العقيدة.. فلا يتلقاها الناس غافلين معرضين لاهين" (قطب، ٢٠٠٣م، صفحة : ٤/ ٢٣٦٥).
كما أن "نظم هذه السورة من ناحية بنائه اللفظي، وإيقاعه الموسيقي، هو نظم التقرير، الذي يتناسق مع موضوعها، ومع جو السياق في عرض هذا الموضوع" (قطب، ٢٠٠٣م، صفحة : ٤/ ٢٣٦٦).
وقد ورد السؤال في هذه المرة بهذا التركيب {مَا هَٰذِهِ التَّمَاثِيلُ} حيث "ضم معه لفظة (هذه) التي تدل على تحقير شأن المشار إليه في مثل هذا المقام" (الطيبي، ٢٠١٣م، صفحة : ١٠/ ٣٦٤)، كما أن "الإشارة إلى التماثيل لزيادة كشف معناها الدال على انحطاطها عن رتبة الألوهية، والتعبير عنها بالتماثيل يسلب عنها الاستقلال الذاتي" (ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، صفحة : ١٧/ ٩٤)، كما ورد فيه (التماثيل)، وهي بدل من اسم الإشارة أو عطف بيان، وهو "يجري مجرى التوكيد في التحقيق والتشديد، ومجرى الوصف في الإيضاح والتخصيص" (ابن جني، صفحة : ٨٧)، ففي هذا الموقف علموا أن إبراهيم " إنما يبالغ في السخرية من هذه الأصنام، حيث أذهلهم بتسمية غير التسمية المبجلة لديهم، وهي الأصنام؛ لذلك لم يردوا على سؤاله كما سيأتي.
وقد ورد في هذا التركيب تغاير بزيادات أخرى تضاف إلى ما سبق من زيادات وهذه الزيادات هي:

- الصفة (التي).
والصفة "لفظ يتبع الموصوف في إعرابه؛ تحلية وتخصيصا له بذكر معنى في الموصوف، أو في شيء من سببه، وذلك المعنى عرض للذات لازم له... للتخصيص في النكرات، وللتوضيح في المعارف" (ابن يعيش، ٢٠٠١م، صفحة : ٢/ ٢٣٢)، فجاء بها ليوضح حقيقة هذه المعبودات، بأنها تماثيل وليست آلهة كما يعتقدون، وهو يوافق مقام السخرية، ويضاف إلى المعنى ذاته الذي استخدم فيه اسم الإشارة (هذه) من تحقير شأن المشار إليه.

- جملة اسمية صلة الموصول (أنتم لها عاكفون).
وهي تدل على الإفراط في العُكوف لها حيثُ صُدّرت "بالضمير المرفوع، وبناء الخبر عليه المفيد لتقوي الحكم، وتخصيص العكوف بالذكر"

(الطيبي، ٢٠١٣م، صفحة : ١٠/ ٣٦٤)، حيث قدم الجار والمجرور على الخبر، وفي استخدام الضمير أنتم "استهانة بهم، وتوقيف على سوء صنيعهم" (الأندلسي، ١٤٢٠هـ، صفحة : ٧/ ٤٤٢)، كما أن "كلمة عاكفون تفيد الانكباب الدائم المستمر عليها، والتعلق بها"
(فاضل، ٢٠٠٥م، صفحة : ٢/ ١٠٤)

العدول عن (عليها) إلى (لها):

عدل عن «على» التي يتعدى فعل العكوف بها، ولكنه لم يقصد التعدية. ولو قصد التعدية لقال عليها، ولكنه عدل عنها إلى اللام؛ لأنه قصد من العكوف معنى العبادة". (الزمخشري، الكشاف، ١٤٠٧هـ، صفحة : ٣/ ١٢١)
وهذه الزيادات جميعها قد وردت في سورة الأنبياء، وهو ما يناسب هدف السورة، حيث استجاشة القلب البشري لإدراك الحق، فجاء التركيب مليئا بالمعاني التي تولدت عن هذا التركيب (ما + ها + ذه + التماثيل + التي + أنتم لها عاكفون).
ويظهر من خلال استخدام هذه التراكيب مراعاة حال المخاطبين، من الصحابة رضوان الله عليهم، والتثبيت لهم على الحق؛ حيث نزلت هذه السورة في آخر العهد المكي، أي في ذروة تجبر أهل مكة وعنتهم.

ثانيا: التغاير التركيبي في الجواب.

وردت أسئلة إبراهيم عليه السلام في أربعة مواضع، وكان لكل سؤال إجابة مختلفة، وقد تناولنا المتغايرات التركيبية في الأسئلة فيما سبق، وسنعرض هنا إلى ما ورد من تغايرات في الإجابة:

﴿ مَا تَعْبُدُونَ ﴾	قَالُوا	نَعْبُدُ أَصْنَامًا فَنَظَلُّ لَهَا عَاكِفِينَ	الشعراء
﴿ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ ﴾	قَالُوا	بَلْ وَجَدْنَا آبَاءَنَا كَذَٰلِكَ يَفْعَلُونَ	الشعراء
﴿ مَاذَا تَعْبُدُونَ ﴾		دون إجابة	الصافات
﴿ أَئِفْكًا آلِهَةً دُونَ اللَّهِ تُرِيدُونَ ﴾			
﴿ أَتَعْبُدُونَ مَا تَنْحِتُونَ ﴾		دون إجابة	الصافات
﴿ مَا هَٰذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي أَنْتُمْ لَهَا عَاكِفُونَ ﴾	قَالُوا	وَجَدْنَا آبَاءَنَا لَهَا عَابِدِينَ	الأنبياء

الحلقة الأولى: في سورة الشعراء:

بدأت حلقات هذا المشهد بالإجابة عن السؤال الأول، وهو قوله (ما تعبدون؟)، وهنا أول موقف يقف فيه إبراهيم عليه السلام أمام قومه متسائلا، وقد جاء الجواب بقولهم (نعبد أصناما فنظل لها عاكفين)، وكان الأصل "أن يقولوا: أصناما؛ لأنه سؤال عن المعبود.. ولكنهم أضافوا إلى الجواب زيادة شرحوا بها قصتهم كاملة؛ لأنهم قصدوا إظهار ابتهاجهم، وإعلان افتخارهم"

(درويش، ١٤١٥هـ، صفحة : ٧/ ٨٩)
ومن هذا العرض أرادوا أن يغروا نبي الله؛ رجاء أن يكون معهم في عبادتهم؛ إذ لم يكتشفوا بعد أنه سينهاهم عنها؛ لذلك كان مدحهم لآلهتهم، لدرجة أنهم عبروا بعاكفين، والعكوف هو المكث أمامها طوال الوقت، وليس هذا حالهم، بل "هي مزية الإطناب تزيد في اللفظ عن المعنى لفائدة مقصودة، أو غاية متوخاة"
(درويش، ١٤١٥هـ، صفحة : ٧/ ٨٩) واستخدموا مع ذلك الفعل (نظل) بما فيه من دلالة الاستمرار، بعد تصدير لجملة بالفعل المضارع (نعبد)
فهذا الجواب اشتمل على:

-رد صريح على السؤال، جاء نكرة منونا بعد فعل مضارع (نعبد أصناما) "، والتنوين في (أصنامًا) للتعظيم، ولذا عدل عن تعريفها، وهم يعلمون أن إبراهيم يعرفها، ويعلم أنهم يعبدونها" (ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، صفحة : ١٩/ ١٣٩).

- زيادة جملة معطوفة بالفاء التي توحي بالتلهف على تبليغ السامع خبرا متعلقا بما قبله مرتبطا به، يخرج "ما قصدوه من إظهار ما في نفوسهم من الابتهاج والافتخار"
(الشربيني، ١٢٨٥هـ، صفحة : ٣/ ١٧)، وقد عبر بالفعل نظل، وفيه "دلالة على الاستمرار ... وضمن عاكفين معنى عابدين، فعُدِّي إليه الفعل باللام دون على".
(ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، صفحة : ١٩/ ١٣٩)
وقد احتفظ نبي الله بهذا التركيب (لها عاكفين)؛ ليستخدمه في سؤال آخر، يوجهه للقوم في موقف آخر في سورة الأنبياء (ما هذه التماثيل التي أنتم لها عاكفون)؟

الحلقة الثانية: في سورة الصافات:

- هي حلقة في نفس المنهج، تسير بآلياته، وتستخدم أنماطه في ظل انسجام مع مراد السورة وهدفها، حيث ورد فيها تكرار آيات {إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَةً وَمَا كَانَ أَكْثَرُهُمْ مُؤْمِنِينَ ﴿٦٧﴾ وَإِنَّ رَبَّكَ لَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ ﴿٦٨﴾}؛ حيث إن فيه "تقريرا للمعاني في الأنفس، وكلما زاد ترديده كان أمكن له في القلب وأرسخ... فكوثرت بالوعظ والتذكير، وروجعت بالترديد والتكرير"
(ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، صفحة : ١٩/ ٩١) ؛ لذلك تكررت فيها أسئلة إبراهيم " إلى قومه، وتكررت فيها إجاباتهم، حيث وردت في هذه السورة ثلاثة أسئلة من إبراهيم "، وكان لها ثلاث إجابات، وهذا مالم يحدث في موقف آخر في القرآن الكريم، وقد جاءت الإجابة هنا مكونة من الآتي:

- جملة محذوفة، يقول الطبري "وفي الكلام متروك استغني بدلالة ما ذكر عما ترك، وذلك جوابهم إبراهيم عن مسألته إياهم {قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ ﴿٧٢﴾ أَوْ يَنْفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّونَ ﴿٧٣﴾} فكان جوابهم إياه: لا. ما يسمعوننا إذا دعوناهم، ولا ينفعوننا ولا يضرون".
(الطبري، ٢٠٠٠م، صفحة : ١٩/ ٣٦٢)

-حرف إضراب (بل)
بل حرف "للإضراب الانتقالي من أسئلة إبراهيم، وإحراجهم، وتقرير ما عندهم من حال سوء"، (أبو زهرة، صفحة : ١٠/ ٥٣٦٦)، وهي هنا "إضراب عن جوابه لما سأل، وأخذ في شيء آخر لم يسألهم عنه انقطاعا وإقرارًا بالعجز".
(الأندلسي، ١٤٢٠هـ، صفحة : ٨/ ١٦٤)
والحذف في هذا المقام يكون "به ترك الذكر أفصح

من الذكر، والصمت عن الإفادة أزيد للإفادة"، (الجرجاني، ١٩٩٢م، صفحة : ١/ ١٤٦) دل على ذلك كلام الرضي: "وأما (بل) التي تليها الجمل، ففائدتها الانتقال من جملة إلى أخرى، أهم من الأولى،.. تجئ بعد الاستفهام".
(الاستراباذي، ١٩٧٣م، صفحة : ٤/ ٤١٩)

- جملة فعلية (وجدنا آباءنا كذلك يفعلون)
وهذه الجملة تدل على أن اتّباعهم "اتباع مجرد عن ادعاء كونه هدى أو غير هدى، فهو اعتراف بتقليد واتباع تعظيم لفعل آبائهم من غير ادعاء شبهة" (الغرناطي، صفحة : ٢/ ٤٤٠)، "أي يفعلون في عبادتهم تلك الأصنام مثل ذلك الفعل.. وهو عبادتهم، والحيدة عن الجواب من علامات انقطاع الحجة"
(الأندلسي، ١٤٢٠هـ، صفحة : ٨/ ١٦٤)، وهنا عبر بالفعل المضارع يفعلون، ولم يقولوا عابدين، أو يعبدون؛ لأنهم علموا من خلال إضرابهم عن الإجابة الأولى أنهم لا يصلحون للعبادة، فعدلوا إلى يفعلون.

- الحلقة الثالثة: في سورة الأنبياء.

هي الحلقة الأخيرة من حلقات الجواب يلتقي فيها نبي الله مع قومه في مقام آخر غير مقام الاستفهام المحض، وعرض الأدلة والمحاجة والمجادلة، وغيرها مما سبق في سورة الشعراء. كذلك هو يلتقي مع قومه بعد فترة صمت منهم، وإعراض عن الجواب، كما مر في سورة الصافات، فقد سأل إبراهيم " أسئلته، ولم يكن منهم جواب، "ولم يرد فيها كلمة واحدة من مراجعتهم له سوى الوارد من قولهم: {قَالُوا ابْنُوا لَهُ بُنْيَانًا فَأَلْقُوهُ فِي الْجَحِيمِ ﴿٩٧﴾} [الصافات: ٩٧]، وليس هذا بمراجعة له ولا جوابًا على كلامه" (الغرناطي، صفحة : ٢/ ٣٧٦)؛ لأنهم قد عرفوا منها أن إبراهيم " إنما يسخر، ولا يستفسر، ولعلمهم بأنه يقصد توبيخهم وتبكيتهم لم يجيبوا كإجابتهم في الأول، وذلك "لأن الأولى موقف تحد ظاهر، ومجابهة قوية، بخلاف الثانية، يدلك على ذلك السياق، فإن المقام في الأولى ليس مقام استفهام، وإنما هو مقام تقريع، ولذلك لم يجيبوه عن سؤاله"
(السامرائي، ٢٠٠٠ م، صفحة : ٤/ ٢٦٥)، ظهر ذلك من القرائن المستخدمة من زيادة اسم الاستفهام (ماذا) وما فيها من دلالة على التوبيخ، حيث خرجت من طور الاستفهام عن ماهية المعبود إلى السخرية منه.
وهذه الحلقة هي من سورة الأنبياء وهي الحلقة الأخيرة في الحوار، بعد فترة الصمت الطويلة التي مرت في سورة الصافات، ويظهر فيها استعداد القوم للجواب، وعدم التلعثم الذي ظهر في موقف الشعراء من استخدام حرف الإضراب الانتقالي (بل).
لكن في هذا الموقف ظهر التحضير المسبق لهذه الجولة من قبل قومه، فظهر التركيب مكونا من الآتي:
جملة فعلية (فعل متعد وفاعل) + مفعول به أول(آباءنا) + لها عابدين، ونلحظ في هذا التركيب الآتي:

- خلوه من حرف (بل)، وهو حرف إضراب انتقالي فيه ما فيه من دلالة الاضطراب النفسي أمام الخصم.

- الفعل والفاعل والمفعول الأول متشابهون،

ثم يأتي التغاير في المفعول الثاني، ففي الشعراء (كذلك يفعلون) وهنا في هذه الحلقة (لها عابدين) والتعبير الأول عبر بالفعلية دون التخصيص، فلم يقولوا (يعبدون) حتى يخرجوا من الحرج؛ لأنهم مقلدون كما جاء في السياق، فهم لا يفعلون ذلك عن عقيدة ويقين.

أما في هذه الحلقة فاحتدم الموقف، وأحضروا حجتهم، وبلغ العناد منهم مبلغه فصرحوا بـ(لها عابدين) بالتخصيص في تقديم الجار والمجرور، وبالاسمية، وصيغة اسم الفاعل تحديدا.

- لكن ثمة أمر آخر يظهر سبب اختيار عابدين هنا بدلا من فاعلين، وهو أن بنية (عبد) كانت مدار حديث السورة حيث وردت في اثنتي عشرة مرة[1] هي: (عابد) مشتقة في أربعة مواضع، و(اعبدوا) في موضعين، و(تعبدون) في ثلاثة مواضع. و(عباد) و(عبادي) و(عبادة) ثلاث مرات.

والعبادة في جو السورة لا تليق إلا بالله تعالى، وهو ما أثبته جل وعلا في قوله:

{وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ قَبْلِكَ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا نُوحِي إِلَيْهِ أَنَّهُ لَا إِلَٰهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدُونِ ﴿٢٥﴾} وهم يسلبون حق الله ليعطوه لأصنامهم.

ولما كان مدار السورة على العبادة والتركيز عليها، جاء استنكار إبراهيم عليه السلام

{قَالَ أَفَتَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ مَا لَا يَنْفَعُكُمْ شَيْئًا وَلَا يَضُرُّكُمْ ﴿٦٦﴾ أُفٍّ لَكُمْ وَلِمَا تَعْبُدُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ ﴿٦٧﴾} [الأنبياء: ٦٦، ٦٧] وكما مر أنها من أواخر السور نزولا في العهد المكي، وحال الصحابة رضوان الله عليهم في فترة اشتدادا الأذى، ووصول التحدي بينهم وبين مشركي مكة منتهاه، ومع مقصد السورة في استجاشة القلب البشري لإدراك الحق، يأتي هذا التركيب وتأتي معه الكلمة بهذه البنية.

ثالثا: التغاير في موقف قوم إبراهيم وقرارهم.

ورد التغاير في هذا الموقف من قوم إبراهيم عليه السلام في ثلاثة مواضع في سورة الصافات، ثم الأنبياء، ثم العنكبوت، وهذا تبعا لترتيب نزول السور، وكانت المواضع هي كما في الجدول:

قَالُوا	﴿ابْنُوا لَهُ بُنْيَانًا فَأَلْقُوهُ فِي الْجَحِيمِ﴾	الصافات	هذه الأسطورة تتعرض لحملة قوية في هذه السورة تكشف عن تهافتها وسخفها
قَالُوا	﴿حَرِّقُوهُ وَانْصُرُوا آلِهَتَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ﴾	الأنبياء	استجاشة القلب البشري لإدراك الحق
قَالُوا	﴿اقْتُلُوهُ أَوْ حَرِّقُوهُ﴾	العنكبوت	الإيمان والفتنة وتكاليف الإيمان الحقة التي تكشف عن معدنه في النفوس

(١) ينظر مواضع الآيات بالترتيب: ١٩، ٢٥، ٢٦، ٥٣، ٦٦، ٦٧، ٧٣، ٨٤، ٩٢، ٩٨، ١٠٥، ١٠٦.

الملاحظ:

- تقديم حرقوه على اقتلوه في سورة الأنبياء.

- جعل التحريق علامة على نصر الآلهة في سورة الأنبياء.

- الجواب تم توجيهه إلى النار فقط {يَا نَارُ كُونِي بَرْدًا وَسَلَامًا عَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ ﴿٦٩﴾} [الأنبياء:٦٩].

الدراسة التركيبية: في سورة الصافات

في هذه السورة ورد التركيب كما يلي:

- زيادة جملة شرطية بعدها.

﴿ٱبْنُوا۟﴾	﴿لَهُۥ﴾	﴿بُنْيَٰنًا﴾	﴿فَأَلْقُوهُ﴾		﴿فِى﴾	﴿ٱلْجَحِيمِ﴾
فعل أمر وفاعل	جار وجرور مقدم	مفعول به	عاطف	جملة معطوفة	حرف جر	مجرور

فالتركيب قد بدأ بفعل الأمر كما في جميع تراكيب هذا الموقف، لكن هنا كانت مادة الفعل (بني) بخلاف المواضع الباقية، وهو طلب حصول أمر البناء في المستقبل، وقد تقدم الجار والمجرور للتخصيص، ثم الفاء التي تفيد السرعة في التنفيذ، والجملة بعدها "معطوفة على جمل محذوفة معطوفة بعضها على بعض تقديره: فاملؤوه حطبا، واضربوه بالنار، فإذا التهب ألقوه في الجحيم". (ثناء الله، ١٤١٢ هـ، صفحة : ٨/ ١٢٥)

في سورة الأنبياء

﴿ٱبْنُوا۟﴾	﴿لَهُۥ﴾	﴿بُنْيَٰنًا﴾	﴿فَأَلْقُوهُ﴾		﴿فِى﴾	﴿ٱلْجَحِيمِ﴾
فعل أمر وفاعل	جار وجرور مقدم	مفعول به	عاطف	جملة معطوفة	حرف جر	مجرور

التركيب قد بدأ بفعل الأمر كما في جميع تراكيب هذا الموقف، لكن هنا كانت مادة الفعل (حرق) بخلاف المواضع الباقية، وهو طلب حصول أمر التحريق في المستقبل، ثم الواو العاطفة، وهي لمطلق الجمع بين الأمرين، ثم جملة {وَانْصُرُوا آلِهَتَكُمْ} ثم جملة شرطية محذوفة الجواب {إِنْ كُنْتُمْ فَاعِلِينَ}.

في سورة العنكبوت

﴿فَمَا كَانَ جَوَابَ قَوْمِهِۦٓ إِلَّآ أَن قَالُوا۟﴾	﴿ٱقْتُلُوهُ﴾	﴿أَوْ﴾	﴿حَرِّقُوهُ﴾
أسلوب قصر	فعل أمر وفاعل ومفعول (مضمرين)	العاطفة	جملة من فعل وفاعل ومفعول

التركيب جاء مستخدما أسلوب القصر (ما كان... إلا)، ثم جملة مقول القول، وقد بدأت بفعل الأمر كما في جميع تراكيب هذا الموقف، لكن مع استخدام حرف العطف (أو) المفيد للتخيير أو الشك.

ربط الدراسة التركيبية مع دلالتها في ضوء سياق كل سورة:

دلالة التغاير الأول: في سورة الصافات

هذه السورة تتناول موضوع العقيدة، وهي تعالج صورة معينة من صور الشرك التي كانت سائدة في البيئة العربية الأولى، وتكشف عن تفاهتها وسخفها، وهذا هو أول قرار يتخذ من المشركين تجاه إبراهيم عليه السلام، حيث سبقه حوار آخر في سورة الشعراء، لكن كان في إطار المحاجة والمجادلة، وقد كان السؤال والجواب في غاية الصراحة، وانتهى الحوار بأنهم مقلدون للآباء في ذلك.

فاستخدموا الفعل (ابنوا) وهو رأي الغالبية منهم، وهو أول مرحلة من مراحل الانتقام، وقدم الجار والمجرور؛ ليدل على أن هذا البنيان مستحدث لإبراهيم عليه السلام خاصة، فهو لم يكن موجودا قبل ذلك، وقد جاء بصيغة التنكير للتهويل من شأن هذا البنيان، وهو يوحي بالتهديد والرعب، وقد ساعد على ذلك استخدام مفردات بعينها مثل كلمة (الجحيم) التي وردت في السورة ست مرات[١]، بينما لم تذكر أبدا في سورتي الأنبياء والعنكبوت.

(١) الآيات رقم: ٢٣، ٥٥، ٦٤، ٦٨، ٩٧، ١٦٣.

وهو يوحي بأن التركيب المستخدم يوافق السورة من ناحية الألفاظ الواردة فيها، ومن ناحية ابتداء حالة التهديد لإبراهيم عليه السلام.

دلالة التغاير الثاني: في سورة الأنبياء

هي المحطة الثانية في مراحل التفكير فيما يمكن فعله مع إبراهيم عليه السلام، وتأتي وقد اكتمل البناء في المرحلة السابقة من سورة الشعراء، وقد توقعوا أن إبراهيم عليه السلام سيرجع عن رأيه بعد مشاهدة هذا البنيان الضخم، فلما رأوه غير آبه بذلك، ناسب استخدام الفعل (حرقوه) بصيغة التشديد، وبهذا الجرس الصوتي الموحي بالرغبة في الانتقام بأبشع الصور، وقد صور ابن عاشور ذلك فقال: "لما غلبهم بالحجة القاهرة، لم يجدوا مخلّصًا إلا بإهلاكه، وكذلك المبطل إذا قرعَتْ باطلَه حجة فساده غضب على المحق، ولم يبق له مفزع إلا مناصبته، والتشفي منه،... واختار قوم إبراهيم أن يكون إهلاكه بالإحراق؛ لأن النار أهول ما يعاقب به وأفظعه، والتحريق مبالغة في الحرق، أي حرقا متلفًا" (ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، صفحة : ١٧/ ١٠٥)، وقد ناسب ذلك التحريق ما ورد في السورة من ذكر النار مرتين[٢]، وهي لم تذكر في الموقف الأول في سورة الصافات. كما أن التركيب استخدم كلمة (آلهة) التي ذكرت في سورة الأنبياء تسع مرات[٣]، بينما لم تذكر في العنكبوت، وذكرت ثلاث مرات فقط في الصافات[٤]، كما أن مادة (نصر) وردت في السورة أربع مرات[٥]، وفي

(٢)الآيات رقم: ٣٩، ٦٩.
(٣) الآيات رقم: ٢١، ٢٢، ٢٤، ٣٦، ٤٣، ٥٩، ٦٢، ٦٨، ٩٩.
(٤) الآيات رقم: ٣٦، ٨٦، ٩١.
(٥) الآيات رقم: ٣٩، ٤٣، ٦٨، ٧٧.

العنكبوت مرتين[١]، وفي الصافات مرتين[٢]، كما أن النار ذكرت في العنكبوت مرتين[٣] بينما لم تذكر في الصافات.

دلالة التغاير الثالث: في سورة العنكبوت.

في هذه المرحلة يسيطر على الموقف حب الانتقام من شخص إبراهيم عليه السلام، بل التخلص منه بأي طريقة كانت، ظهر ذلك من خلال "حصر الجواب في قولهم: اقتلوه أو حرقوه؛ للدلالة على أنهم لم يترددوا في جوابه، وكانت كلمتهم واحدة في تكذيبه وإتلافه، وهذا من تصلبهم في كفرهم" (ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، صفحة : ٢٠/ ٢٣٤)، وظهر كذلك في وجود دعوات بالقتل، وهو أمر لم يكن مطروحا قبل ذلك، ولعل هذا التردد بين الرأيين يوضح أن ذلك كان "من قائلين، ناس أشاروا بالقتل، وناس أشاروا بالإحراق... وهو الذي فعلوه، رموه في النار ولم يقتلوه"[٤]، ولعلهم جنحوا لذلك "ليذيع خبره في الآفاق، فيرتدع من تحدثه نفسه بمثل فعله مع قومه وآلهته، ولهذا اختاروا الإحراق؛ لأنه أكثر سمعة من القتل" (العاني، ١٩٦٥م، صفحة : ٤/ ٤٧٢)، ولعل (أو) بمعنى (بل) وذلك لأن (أو) يكون مستعملا في موضع (بل)، على الخلاف المعروف في ذلك (الأنباري، ٢٠٠٣م، صفحة : ٢/ ٣٩١)، وبالنظر للصيغ المستخدمة داخل التركيب نجد:

الفعل (نجا) تكرر في السورة خمس مرات[٥]، وتكرر كذلك في سورة الأنبياء خمس مرات[٦] إلا أن التوكيد استخدم في آيات العنكبوت نحو قوله: {لَنُنَجِّيَنَّهُ وَأَهْلَهُ} [العنكبوت:٣٢]، وقوله: {إِنَّا مُنَجُّوكَ وَأَهْلَكَ} [العنكبوت: ٣٣] بينما جاء بصيغة الفعل الماضي الخبري في سائر مواضع سورة الأنبياء.

واختصت هنا الخاتمة بقوله:{إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ} [العنكبوت: ٢٤] لورود كلمة الآيات في السورة في سبعة مواضع[٧]، بينما وردت في ثلاثة مواضع في سورة الأنبياء[٨]، ولم ترد البته في سورة الصافات. كما أن الإيمان هنا هو هدف السورة ومعدنه في النفوس، فقد ورد الفعل يؤمن في خمسة مواضع في سورة العنكبوت[٩]، بينما ورد في موضعين في سورة الأنبياء[١٠]، ولم يرد البتة في سورة الصافات. كما أن تصيير النار بردا على إبراهيم عليه السلام " لم يظهر لمن بعده إلا بطريق الإيمان والتصديق"

(النعماني، ١٩٩٨م، صفحة : : ١٥/ ٣٣٨)، وهي من صميم الإيمان.مما يعني أن "انسجام ذلك مع السياق الخاص للسورة واضح، ومحل ذلك في تفصيل قضية الإيمان والكفر -التي هي محور السورة- واضح كذلك، ومن ثمّ ختمت آخر آية مرّت هنا بقوله تعالى{إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ} [العنكبوت: ٢٤]"(حوّى، ١٤٢٤هـ، صفحة : ٨/ ٤١٩٥).

(١) الآيات رقم: ١٠، ٣٠.
(٢) الآيات رقم :٢٥، ١١٦.
(٣) الآيات رقم: ٢٤، ٢٥.
(٤) البحر المحيط: ٨/ ٣٥١.
(٥) الآيات رقم: ١٥، ٢٤، ٣٢، ٣٣، ٦٥.
(٦) الآيات رقم: ٩، ٧١، ٧٤، ٧٦، ٨٨.
(٧) الآيات رقم: ٢٣، ٢٤، ٤٧، ٤٩، ٤٩، ٥١، ٥١.
(٨) الآيات رقم: ٣٢، ٣٧، ٧٧.
(٩) الآيات رقم: ٢٤، ٤٧، ٤٧، ٥١، ٦٧،
(١٠) الآيات رقم: ٦، ٣٠.

المبحث الثالث: التغاير في آيات ضيف إبراهيم عليه السلام والبشارة

ورد الحديث عن ضيف إبراهيم، وبشرى الملائكة له في خمس سور، فكان الموضع الأول -حسب ترتيب النزول- في سورة هود، وهي مكية، وترتيبها (٥٢)، ثم سورة الحجر، وهي مكية، وترتيبها (٥٤)، ثم سورة الصافات، وهي مكية، وترتيبها (٥٦)، ثم سورة الذاريات، وهي مكية، وترتيبها (٦٧)، ثم سورة العنكبوت، وهي مدنية، وترتيبها (٨٥).

ويلاحظ أن التغاير في هذا التركيب قد ورد على الصور الآتية:

- التغاير في الإخبار بمجيء الملائكة وقولهم.
- التغاير في رد إبراهيم ؛ على الملائكة.
- التغاير في خوف إبراهيم ؛ ورد الملائكة.
- التغاير في التعجب من الزوجة.

أولا: التغاير في الإخبار بمجيء الملائكة وكلامهم.

ورد الإخبار بمجيء الملائكة في ثلاثة مواضع في القرآن الكريم هي قوله تعالى:
{وَلَقَدْ جَاءَتْ رُسُلُنَا إِبْرَاهِيمَ بِالْبُشْرَىٰ قَالُوا سَلَامًا قَالَ سَلَامٌ فَمَا لَبِثَ أَنْ جَاءَ بِعِجْلٍ حَنِيذٍ ﴿٦٩﴾} [هود: ٦٩] وقوله تعالى:
{وَنَبِّئْهُمْ عَنْ ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ ﴿٥١﴾ إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ إِنَّا مِنْكُمْ وَجِلُونَ ﴿٥٢﴾} [الحجر:٥١: ٥٢] وقوله تعالى:
{هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ الْمُكْرَمِينَ ﴿٢٤﴾ إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ فَقَالُوا سَلَامًا قَالَ سَلَامٌ قَوْمٌ مُنْكَرُونَ ﴿٢٥﴾} [الذاريات: ٢٤، ٢٥] ويلاحظ أن التغاير التركيبي ورد في هذا النمط مشتملا على الآتي:

١-تغاير في الجمل الاستهلالية بين خبرية وإنشائية.

﴿ وَلَقَدْ جَآءَتْ ﴾	﴿ وَنَبِّئْهُمْ ﴾	﴿ هَلْ أَتَىٰكَ ﴾
عاطف +جملة خبرية مؤكدة بقد	واو عاطفة + جملة إنشائية فعلها طلبي	جملة إنشائية استفهامية

٢- تغاير في المخبر عنهم (تغاير في التسمية)

﴿ رُسُلُنَآ إِبْرَٰهِيمَ بِٱلْبُشْرَىٰ ﴾	﴿ ضَيْفِ إِبْرَٰهِيمَ ﴾	﴿ حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَٰهِيمَ ٱلْمُكْرَمِينَ ﴾
[هود: ٦٩]	[الحجر:٥١]	[الذاريات: ٢٤]

الدراسة التركيبية:

بدأت القصة في سورة هود بجملة {وَلَقَدْ جَاءَتْ رُسُلُنَا إِبْرَاهِيمَ} [هود: ٦٩]، وفيها "جواب قسم مقدّر" (صافي، ١٤١٨ هـ، صفحة : ١٢/ ٣١٠) مع لام القسم، ثم حرف التحقيق (قد) مع الفعل (جاء) في الزمن الماضي، حيث اجتمع في الجملة ثلاثة مؤكدات. بينما كانت البداية في الحلقتين

التاليتين بالجملة الإنشائية، أمرا في سورة الحجر {وَنَبِّئْهُمْ عَنْ ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ} [الحجر:٥١: ٥٢]، واستفهاما بـ (هل) في سورة الذاريات {هَلْ أَتَاكَ حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ الْمُكْرَمِينَ}[الذاريات: ٢٤]، وهي "لطلب التصديق الموجب، لا غير" (المرادي، ١٩٩٢م، صفحة : ٣٤١).

وقد كان المسند إليه في سورة هود هم {رُسُلُنَا} من مادة (رسل) مع إضافتها إلى نون العظمة، مع ورود متعلق الفعل {بِالْبُشْرَىٰ}، بينما كان متعلق الفعل في سورة الحجر مقتضبا {ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ}، وفي سورة الذاريات كان المسند إليه {حَدِيثُ ضَيْفِ إِبْرَاهِيمَ الْمُكْرَمِينَ}، مع الإطالة، وذلك بزيادة التركيب الإضافي، ثم التركيب الوصفي (المكرمين).

ربط الدراسة التركيبية مع دلالتها في ضوء سياق كل سورة:

الهدف من سورة هود هو "تثبيت العقيدة، وتشمل التوحيد، والرسالة، والبعث، والجزاء، وعرضت السورة موضوعها من خلال القصص القرآني .. من لدن نوح " .. وذلك للاعتبار بما حدث للمكذبين، ولتثبيت قلب النبي ﷺ أمام الشدائد" (البدارين، ١٩٩٢م، صفحة : ٢١٥)؛ لذلك وافق هذا الهدف أن يرد هذا التركيب متضمنا هذا الكم من المؤكدات من القَسَم، واللام، وحرف التحقيق. كما استخدم لفظ رسلنا في إبراهيم دون غيره؛ ليعلي من مقام الرسالة، مع إضافته إلى نون العظمة. مع إيثار الفعل الماضي (جاء) الذي ورد في سورة هود خمس عشرة مرة[١]، بينما ورد في سورة الحجر ثلاث مرات[٢] والذاريات مرة واحدة(٣).

وقد خالفت هذه البداية عادة السورة في قصص الأنبياء، ولم تتشابه حتى مع قصة نوح، خلافا لما ذهب إليه (أبو ستيت، ١٩٩٢م، صفحة : ٢٧٤) من أن التشابه وقع لأنهما من أولى العزم من الرسل، فمع نوح يتحدث عن تأكيد الرسالة إليه، أما مع إبراهيم فهو يتكلم عن تأكيد مجي الملائكة إليه بأمر آخر غير الرسالة، وهو البشرى، ولعله الأقرب كما قال (الألوسي، ١٤١٥هـ، صفحة : ٦/ ٢٩٠): "وإنما أسند إليهم المجيء دون الإرسال؛ لأنهم لم يكونوا مرسلين إليه عليه السلام بل إلى قوم لوط" أما البداية في سورة الحجر فكانت بفعل الأمر (نبئ) والإنباء يكون عن شيء مهم، وهو هنا موجه للضيفان فقط، فبعد أن ساق الخبر في سورة هود مؤكدا، أراد من نبيه عليه السلام أن يعيد عليهم النبأ، وفي سورة الذاريات تكون البداية بالاستفهام التقريري عن وصول حديث الضيفان، وليس خبرهم، حيث تقدم هذا الخبر؛ لذلك في سورة الذاريات وردت زيادات لم ترد من قبل مثل المكرمين؛ ليناسب بسط الحديث، بينما خلت منه سورة الحجر.

وفي تغاير ذكر الوصف في سورة الذاريات بـ {الْمُكْرَمِينَ}وخلوه من غيرها، وهو لرفع ما في الأذهان من طبيعة الضيوف، لأن الصفة "لفظ يتبع الموصوف في إعرابه؛ تحلية وتخصيصا له بذكر معنى في الموصوف، أو في شيء من سببه، وذلك المعنى عرض للذات لازم له...للتخصيص في النكرات، وللتوضيح في المعارف" (ابن يعيش، ٢٠٠١م، صفحة : ٢/ ٢٣٢)،

(١) انظر الآيات رقم: ١٢، ٤٠، ٥٣، ٥٨، ٦٦، ٦٩(موضعين)، ٧٤، ٧٦، ٧٧، ٧٨، ٨٢، ٩٤، ١٠١، ١٢٠.

(٢) انظر الآيات رقم: ٦١، ٦٣، ٦٧.

(٣) انظر الآيات رقم: ٢٦.

وسيتضح كذلك في التراكيب الباقية ما ناسب البسط في هذا المقام دون غيره.

ثانيا: التغاير في قول الملائكة ورد إبراهيم ؛ عليهم.

١- تغاير في وجود الظرف والخلو منه.

﴿ وَلَقَدْ جَاءَتْ رُسُلُنَا ﴾	﴿ إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ ﴾	﴿ إِذْ دَخَلُوا عَلَيْهِ ﴾
[هود: ٦٩]	[الحجر:٥١]	[الذاريات: ٢٤]

٢- تغاير في وجود الفاء والخلو منه.

﴿ قَالُوا سَلَامًا ﴾	﴿ فَقَالُوا سَلَامًا ﴾	﴿ فَقَالُوا سَلَامًا ﴾
[هود: ٦٩]	[الحجر:٥١]	[الذاريات: ٢٤]

الدراسة التركيبية:

ففي سورة هود ورد التركيب دون ذكر إذ الظرفية، بينما وردت في موضعي الحجر والذاريات، مع مجيء جملة المضاف إليه، و{قَالُوا سَلَامًا} بدون الفاء في هود، وهي "لا محلّ لها استئناف بيانيّ" (صافي، ١٤١٨ هـ، صفحة : ١٢/ ٣١٠)، بينما وردت في موضعي الحجر والذاريات "في محلّ جرّ معطوفة على جملة دخلوا" (صافي، ١٤١٨ هـ، صفحة : ٢٦/ ٣٣١).

أنهم لم يُخلّوا بأدب الدخول، بل جعلوا السلام عَقِيبَ الدخول" (النعماني، ١٩٩٨م، صفحة : ١٨/ ٨٤)؛ وذلك لتخفيف وطأة الدهشة من الدخول المفاجئ، فأسرعوا بإلقاء السلام، بينما حذفت الفاء مع القول في موضع هود؛ لأن عنصر المفاجأة قد زال بالمنظر العام للضيوف، وقد لاحت عليهم علامات البشرى بقوله {بِالْبُشْرَىٰ}.

٣- التغاير في جملة مقول القول.

ربط الدراسة التركيبية مع دلالتها في ضوء سياق كل سورة:

في موضعي الحجر والذاريات دخلت (إذ) الظرفية، وهي "تدل على معنى المفاجأة، إذ لم يكن يترقبهم" (أبو زهرة، صفحة : ٨/ ٤٠٩٥)، لكنه في نفس الوقت "دخول تسليم وإقبال، يبشرونه بغلام" (فاضل، ٢٠٠٥م، صفحة : ١/ ٣٣٤)، وهو ما ناسب دخول الفاء على القول بعدها {فَقَالُوا}؛ حيث "دخلت الفاء ههنا إشارة إلى

وقد اتحد المفعول به لمقول القول (سلاما) في التراكيب الثلاثة، وهو بتقدير "سَلَّمْنَا سلامًا، وهو من باب من ناب فيه المصدرُ عن العامل فيه، وهو واجب الإضمار" (النعماني، ١٩٩٨م، صفحة : ١٠/ ٥١٩).

{قَالَ سَلَامٌ فَمَا لَبِثَ أَنْ جَاءَ بِعِجْلٍ حَنِيذٍ ﴿٦٩﴾ فَلَمَّا رَأَىٰ أَيْدِيَهُمْ لَا تَصِلُ إِلَيْهِ نَكِرَهُمْ وَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً قَالُوا لَا تَخَفْ إِنَّا أُرْسِلْنَا إِلَىٰ قَوْمِ لُوطٍ ﴿٧٠﴾} [هود: ٦٩، ٧٠]

{قَالَ إِنَّا مِنْكُمْ وَجِلُونَ ﴿٥٢﴾ قَالُوا لَا تَوْجَلْ إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ ﴿٥٣﴾ قَالَ أَبَشَّرْتُمُونِي عَلَىٰ أَنْ مَسَّنِيَ الْكِبَرُ فَبِمَ تُبَشِّرُونَ ﴿٥٤﴾ قَالُوا بَشَّرْنَاكَ بِالْحَقِّ فَلَا تَكُنْ مِنَ الْقَانِطِينَ ﴿٥٥﴾}
[الحجر: ٥٢: ٥٥]

{قَالَ سَلَامٌ قَوْمٌ مُنْكَرُونَ ﴿٢٥﴾ فَرَاغَ إِلَىٰ أَهْلِهِ فَجَاءَ بِعِجْلٍ سَمِينٍ ﴿٢٦﴾ فَقَرَّبَهُ إِلَيْهِمْ قَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ ﴿٢٧﴾ فَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً قَالُوا لَا تَخَفْ وَبَشَّرُوهُ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ ﴿٢٨﴾}
[الذاريات: ٢٥ - ٢٨]

ويلاحظ أن التغاير التركيبي ورد في هذا النمط مشتملا على الآتي:

١ - تغاير بين جملة مقول القول

﴿ قَالَ سَلَٰمٌ ﴾	﴿ قَالَ إِنَّا مِنكُمْ وَجِلُونَ ﴾	﴿ قَالَ سَلَٰمٌ قَوْمٌ مُّنكَرُونَ ﴾
[هود: ٦٩]	[الحجر: ٥١]	[الذاريات: ٢٤]

٢- تغاير في الجملة المعطوفة على جملة مقول القول.

(ورد العطف في هود والذاريات ولم يرد في الحجر)

﴿ فَمَا لَبِثَ أَن جَآءَ بِعِجْلٍ حَنِيذٍ ﴾	لا يوجد	﴿ فَرَاغَ إِلَىٰٓ أَهْلِهِۦ فَجَآءَ بِعِجْلٍ سَمِينٍ ﴾
[هود: ٦٩]	[الحجر: ٥١]	[الذاريات: ٢٤]

الدراسة التركيبية:

وردت إجابة كلام الملائكة بجملة اسمية {سَلَامٌ}، والتقدير (سلام عليكم)، وذلك في موضعي هود والذاريات، وزاد في الذاريات بجملة استئنافية في حيز القول، ثم صفة للخبر (منكرون)، بينما كانت الإجابة في الحجر دون سلام، بل جاءت بجملة اسمية مؤكدة بإن مع تقديم المتعلق (منكم).

في التركيب وردت الجملة المعطوفة على جملة {قَالَ سَلَامٌ}بالفاء في موضعي هود والذاريات، متضمنة قوله (جاء بعجل)، بينما خلت سورة الحجر من ذلك تماما.

ربط الدراسة التركيبية مع دلالتها في ضوء سياق كل سورة:

ورد الرد من إبراهيم عليه السلام على الملائكة بالجملة الاسمية؛ لأنهعليه السلام " أراد أن يرد عليهم بالأحسن، فأتى بالجملة الاسمية، فإنها أدل على الدوام والاستمرار"
(الرازي، ١٤٢٠هـ، صفحة : ٢٨/ ١٧٥)، وأردف الرد بالجملة المعطوفة بالفاء الدالة على السرعة في إكرامهم، وذلك "يدل على سرعة مجيئه بالقرى، وأنه كان معدا عنده لمن يرد عليه"
(الأندلسي، ١٤٢٠هـ، صفحة : ٩/ ٥٥٥)
(الحسن، ٢٠٠٠م، صفحة : ١٢/ ١٠٦)

سورة الحجر تخلو من السلام والإطعام.

لم يبين الله تعالى في سورة الحجر رد إبراهيم عليه السلام التحية، وقد ذكر المفسرون لذلك أسبابا منها "لأن هذه السورة متأخرة فاكتفى بها عما في هود" (الكرماني، صفحة : ١٥٦) ومنها "أنه

أجابهم بكلا الأمرين: رد السلام والإخبار بوجله، فذكر أحدهما في هود والآخر في الحجر"
(الشنقيطي، ١٩٩٦م، صفحة : ١١٩)، كما أنه تعالى لم يذكر في السورة الإطعام للضيوف، بل اكتفى بقوله (إنا منكم وجلون).
والذي يظهر لي -والله أعلم- أن سياق القصة في سورة الحجر قد ورد بعد الحديث عن النار وعذابها، وأن عذاب الله هو العذاب الأليم، كما أن الخوف عند إبراهيم عليه السلام قد تعدى المرحلة الشعورية إلى مرحلة التلفظ المؤكدة {قَالَ إِنَّا مِنْكُمْ وَجِلُونَ} مع استخدام ضمير الجمع (نا)؛ ليشمل جميع الحاضرين، مع تقديم منكم للتخصيص، فكل ذلك ناسبه إغفال ذكر السلام، وكذلك إغفال قضية الإطعام من السياق، فالمقام مقام خوف وعذاب، وليس مقام سلام وإطعام.

ثالثا: التغاير في خوف إبراهيم ؛ ورد الملائكة.

ورد هذا التغاير في قوله تعالى في السور ذاتها:
قوله تعالى {فَلَمَّا رَأَىٰ أَيْدِيَهُمْ لَا تَصِلُ إِلَيْهِ نَكِرَهُمْ وَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً قَالُوا لَا تَخَفْ إِنَّا أُرْسِلْنَا إِلَىٰ قَوْمِ لُوطٍ ﴿٧٠﴾}[هود: ٦٩، ٧٠]، وقوله: {فَقَرَّبَهُ إِلَيْهِمْ قَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ ﴿٢٧﴾ فَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً قَالُوا لَا تَخَفْ وَبَشَّرُوهُ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ ﴿٢٨﴾} [الذاريات: ٢٥ - ٢٨]، وقوله {قَالُوا لَا تَوْجَلْ إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ ﴿٥٣﴾ قَالَ أَبَشَّرْتُمُونِي عَلَىٰ أَنْ مَسَّنِيَ الْكِبَرُ فَبِمَ تُبَشِّرُونَ ﴿٥٤﴾ قَالُوا بَشَّرْنَاكَ بِالْحَقِّ فَلَا تَكُنْ مِنَ الْقَانِطِينَ ﴿٥٥﴾} [الحجر: ٥٢ - ٥٥]
ويلاحظ أن التغاير التركيبي ورد في هذا النمط مشتملا على الآتي:

تغاير في سبب الخوف.

﴿ فَلَمَّا رَآ أَيْدِيَهُمْ لَا تَصِلُ إِلَيْهِ نَكِرَهُمْ وَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً ﴾	﴿ قَالَ إِنَّا مِنكُمْ وَجِلُونَ ﴾	﴿ فَقَرَّبَهُۥٓ إِلَيْهِمْ قَالَ أَلَا تَأْكُلُونَ ﴿٢٧﴾ فَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً ﴾
[هود: ٧٠]	[الحجر: ٥٢]	[الذاريات: ٢٧، ٢٨]

تغاير بين جملة النهي وتعليله أو معطوفه والبشارة.

﴿ قَالُوا لَا تَخَفْ إِنَّآ أُرْسِلْنَآ إِلَىٰ قَوْمِ لُوطٍ ﴾	﴿ قَالُوا لَا تَوْجَلْ إِنَّا نُبَشِّرُكَ بِغُلَٰمٍ عَلِيمٍ ﴾	﴿ قَالُوا۟ لَا تَخَفْ ۖ وَبَشَّرُوهُ بِغُلَٰمٍ عَلِيمٍ ﴾
[هود: ٧٠]	[الحجر: ٥٣]	[الذاريات: ٢٨]

الدراسة التركيبية:

ورد هذا التركيب في سورة هود {وَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً } جملة معطوفة على جملة {نَكِرَهُمْ} بحرف العطف (الواو)، والفاعل فيها يعود على إبراهيم عليه السلام وحده، وورد في سورة الحجر التركيب جملة اسمية مؤكدة بإن، واسمها ضمير الجمع، مع تقديم الجار والمجرور منكم، أما في سورة الذاريات فكان التركيب مبتدئا بالفاء الفصيحة {فَأَوْجَسَ مِنْهُمْ} مع رجوع الفاعل الضمير على إبراهيم وحده.
ثم كان تعليل الملائكة لذلك في سورة هود بجملة اسمية مؤكدة بإن، وخبرها جملة فعلية فعلها ماض مبني للمجهول {إِنَّا أُرْسِلْنَا إِلَىٰ قَوْمِ لُوطٍ}،

وفي سورة الحجر جملة اسمية مؤكدة بإن خبرها فعل مضارع مبني للمعلوم {نُبَشِّرُكَ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ}، وكان التركيب في سورة الذاريات بعطف الجملة الفعلية الماضوية المبنية للمعلوم على ما قبلها، وليس على سبيل التعليل، {وَبَشَّرُوهُ بِغُلَامٍ عَلِيمٍ}.

ربط الدراسة التركيبية مع دلالتها في ضوء سياق كل سورة:

في سورة هود ورد التعبير عن الخوف بالواو العاطفة {وَأَوْجَسَ}، بينما ورد بالفاء في قوله تعالى {فَأَوْجَسَ مِنْهُمْ}، وهي فاء "فصيحة لإفصاحها عن جملة مقدرة .. أي فلم يأكلوا فأوجس منهم " (ابن عاشور، ١٩٨٤هـ، صفحة : ٢٦/ ٣٦٠)، والحرف (لما) ظرف بمعنى حين متضمن معنى الشرط (الأنصاري، المغني، ١٩٨٥م، صفحة : ٣٦٩)، وهو يوحي ببطء الحركة في المشهد، والتأني في ردة الفعل في جوابه؛ لذلك كانت الواو هي ما يناسب ذلك المشهد، بخلاف ما كان في سورة الذاريات التي تعتمد على السرعة في كل حلقات المشهد، حيث استخدمت الفاء خمس مرات هي {فَقَالُوا} {فَرَاغَ} {فَجَاءَ} {فَقَرَّبَهُ} {فَأَوْجَسَ}، لذلك ناسب استخدام الفاء مع أوجس. وذلك يوحي بأنه قد "ازداد إحساسه بالخوف منهم، وقوى عنده الشعور الذي وقع في نفسه من أول دخولهم عليه، ولقائهم له".
(الخطيب، ١٩٦٧م، صفحة : ١٣/ ٥١٧)

اختلاف طرق تسكين الخوف:

السياق في سورة هود هو سياق إرسال الرسل إلى الأقوام بالرسالة أو بالعذاب، وقد ورد فيها خوف إبراهيم عليه السلام في مرحلة الشعور النفسي، مصاحبا لما يراه من أمر غريب لم يعتد عليه، وقد ظهرت علامات هذا الخوف مما جعل الملائكة تسرع في توضيح سبب مجيئها "لأنهم علموا ما في نفسه مما ظهر على ملامحه"
(الخطيب، ١٩٦٧م، صفحة : ١٣/ ٥١٧)، وعبروا بالفعل {أُرْسِلْنَا} مع بنائه للمجهول ليناسب السياق المتبع في السورة. ولعله لم يذكر البشرى هنا؛ لأنها تقدمت في بداية المقطع {وَلَقَدْ جَاءَتْ رُسُلُنَا إِبْرَاهِيمَ}، وهي "البشارة بإسحاق ويعقوب. وقيل: بسلامة لوطٍ، وإهلاك قومه" (النعماني، ١٩٩٨م، صفحة : ١٠/ ٥١٩)، أما في سورة الحجر فاختلف الرد {لَا تَوْجَلْ} ليوافق كلام إبراهيم عليه السلام {وَجِلُونَ}، وعدل فيه من الجماعة إلى المفرد؛ لأن المتحدث واحد، وإذا انتفى الخوف عنه انتفى عن الباقين والله أعلم. واستخدم لفظ الوجل وهو الخوف الشديد هنا ليوافق سياق السورة العام، فلا سلام، ولا إطعام في هذا المقطع. واستخدم الفعل {نُبَشِّرُكَ}، حيث هي المرة الأولى التي تُوجَّه البشرى فيها لإبراهيم عليه السلام ، فاحتاج إلى توكيد يقطع وجله، فاستخدم حرف التوكيد (إن) مع نون الجمع؛ لذلك لم يحتج في سورة الذاريات إعادة التأكيد، بل ورد مورد العطف على ما قبله {وَبَشَّرُوهُ}.

رابعا: التغاير في موقف زوج إبراهيم ؛

يلاحظ أن التغاير في تراكيب آيات موقف زوجة إبراهيم عليه السلام قد ورد في موضعين في سورة هود ، والذاريات وهما:

﴿ قَالَتْ يَٰوَيْلَتَىٰٓ ءَأَلِدُ وَأَنَا۠ عَجُوزٌ وَهَٰذَا بَعْلِى شَيْخًا ۖ إِنَّ هَٰذَا لَشَىْءٌ عَجِيبٌ ﴿٧٢﴾ قَالُوٓا۟ أَتَعْجَبِينَ مِنْ أَمْرِ ٱللَّهِ ۖ رَحْمَتُ ٱللَّهِ وَبَرَكَٰتُهُۥ عَلَيْكُمْ أَهْلَ ٱلْبَيْتِ ۚ إِنَّهُۥ حَمِيدٌ مَّجِيدٌ ﴿٧٣﴾ ﴾	﴿ وَقَالَتْ عَجُوزٌ عَقِيمٌ ﴿٢٩﴾ قَالُوا۟ كَذَٰلِكِ قَالَ رَبُّكِ ۖ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلْحَكِيمُ ٱلْعَلِيمُ ﴿٣٠﴾ ﴾
[هود: ٧١: ٧٣]	[الذاريات: ٢٩، ٣٠]

الدراسة التركيبية:

ورد التغاير التركيبي في سورة هود مشتملا على الآتي:

جملة ندائية تعجبية {يَا وَيْلَتَىٰ}، ثم جملة استفهامية تعجبية {أَأَلِدُ}، ثم جملة حالية {وَأَنَاعَجُوزٌ}، ثم جملة معطوفة على الجملة الحالية {وَهَٰذَابَعْلِي شَيْخًا}، ثم جملة اسمية استئنافية مؤكدة بمؤكدين (إن) و (اللام). كما جاء رد الملائكة عليها بجملة استفهامية إنكارية {أَتَعْجَبِينَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ}، ثم جملة دعائية {رَحْمَتُ اللَّهِ وَبَرَكَاتُهُ عَلَيْكُمْ}، متضمنة جملة ندائية {أَهْلَ الْبَيْتِ}، ثم جملة اسمية تعليلية مؤكدة والخبر فيها {حَمِيدٌ مَجِيدٌ}. بينما ورد التركيب في سورة الذاريات بجملة اسمية تعجبية {وَأَنَاعَجُوزٌ} وصفة (عقيم)، وجاء رد الملائكة جملة فعلية {كَذَٰلِكِ قَالَ رَبُّكِ}، ثم جملة اسمية تعليلية مؤكدة، والخبر فيها {الْحَكِيمُ الْعَلِيمُ}.

ربط الدراسة التركيبية مع دلالتها في ضوء سياق كل سورة:

بالرجوع إلى مكونات التركيب في سورة هود نلحظ:

- أن الله تعالى قد استخدم تسع جمل مع اختلاف أنواعها.

- التركيز على إظهار التعجب في الاستفهام التعجبي (أألد)، وفي مادة الكلمة (عجيب) (أتعجبين) وربطها بكلمة (أمر الله).

فهذا الكم من الجمل في هذا المقطع فقط، مقارنة بما في سورة الذاريات، يوحي أن المقام مقام بسط وتوضيح، وهو ينسجم مع سياق السورة في بسط قصص الأنبياء الواردة فيها مقارنة بسورة الذاريات، واستخدام (لما) الحينية في بداية المقطع. لذلك من يتأمل سورة هود "يعلم أن الحكاية محكية هناك على وجه الإضافة أبسط، فذكر فيها النكتة الزائدة".

(الرازي، ١٤٢٠هـ، صفحة : ٢٨/ ١٧٦)

كما أن التعجب من أمر الله يتنافى مع الإيمان بقدرته سبحانه، وقد ظهرت قدرته على إهلاك الأمم في السورة، فكيف بما دون ذلك، وتخصيص التعجب بـ (أمر الله)، يتناسب مع عدد مرات ورودها في السورة حيث وردت خمس مرات، منها موضع البحث ومنها قوله {قَالَ لَا عَاصِمَ الْيَوْمَ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ} [هود: ٤٣] وبه ختمت السورة {وَإِلَيْهِ يُرْجَعُ الْأَمْرُ كُلُّهُ} [هود: ١٢٣] [1].

(١) وبقية المواضع: (وقضي الأمر: ٤٤)، (إِنَّهُ قَدْ جَاءَ أَمْرُ رَبِّكَ: ٧٦)

الخاتمة

لقد بات من البدهي أنه لا يمكن للدراسات اللغوية للتراكيب القرآنية أن تتم بمعزل عن السياق الذي نزلت فيه تلك التراكيب، والمسرح اللغوي الذي صاحب نزولها، وإن كانت هذه قاعدة عامة في كل آي القرآن الكريم، فإن الحاجة إليها تشتد عند دراسة التراكيب المتغايرة حول المعنى الواحد.

فالله تعالى أكبر وأجل من أن يكون حديثة مكررا بلا قصد، لذلك فإن طلاب العلم قديما وحديثا لا يزالون يُبْحرون، وراء هذا القصد من تغاير كلام المولى سبحانه وتعالى، وكلٌ يركب مركبه، ويشق عباب بحره سائلا الله أن يفتح عليه فيه من فضله، وأن ييسر له الوقوف على ما خفي من وراء قصده، ومعانيه.

وقد حاول هذا البحث أن يقف على بعض تلك المقاصد الدلالية من التغايرات التركيبية التي وردت في قصة إبراهيم عليه السلام في القرآن الكريم، وذلك من خلال التراكيب المختلفة لها في سور القرآن الكريم، وقد تم وضع الآيات المتغايرة في جدول عند دراستها؛ لتقريب ما وقع فيها من تغاير، ومناظرتها بما يقابلها من المواضع الأخرى من القرآن الكريم، مع تذييل كل دراسة تركيبية بما لوحظ عليها من دلالات، ومقاصد، ووضع نتائج ذلك في نهاية البحث مُسَطِّرة ما تم التوصل إليه من نتائج ودلالات وتوصيات، وقد تمثلت في:

أهم النتائج

- أن السورة القرآنية تستخدم التركيب حسب هدف السورة والسياق العام لها، وأنه قد يكون لورود مادة الكلام بكثرة في سورة معينة السبب في العدول عن تركيب إلى آخر.

- أن التغاير التركيبي كان يتدرج بتدرج حال المخاطبين، والسمة التي عليها المجتمع، مما يؤكد أن التغاير الحادث في التركيب كان مقصودا لذاته، متماشيا مع حال المخاطبين.

- أن الدلالة المستوحاة من التركيب الخاص بكل سورة له ارتباط وثيق كذلك بالأفعال من حيث الزمن المستخدم، وما ورد من حذف صرفي أو نحوي، وبناء للمعلوم أو المجهول، واستخدام المشتقات.

أهم التوصيات

- تطبيق هذه الطريقة على التغايرات التركيبية المختلفة في قصص الأنبياء في القرآن الكريم.

- أن تكون هناك دراسة خاصة بأزمنة الأفعال الواردة في التراكيب المتغايرة، مع ربط صيغ الأفعال بسياق التركيب الذي وردت فيه.

- هناك بعض التغايرات المرتبطة بالمفردات، لم يتطرق إليها البحث لعنايته بالتراكيب، هي بحاجة إلى من يجمعها، ويقف على دلالتها داخل التراكيب المختلفة في كل سورة، وهذا في قصة إبراهيم وفي غيرها.

وفي ختام هذا البحث نتوجه بالشكر لله تعالى على فضله وإنعامه، وما كان فيه من توفيق فمن الله تعالى، وما كان من تقصير فمنا ومن الشيطان. والله نسأل السداد والتوفيق.

المراجع

ابن الصائغ، محمد. (١٤٢٤هـ). اللمحة في شرح الملحة. تحقيق: إبراهيم بن سالم الصاعدي، المدينة المنورة: الجامعة الإسلامية.

ابن جماعة، محمد. (١٩٩٠م). كشف المعاني في المتشابه من المثاني. تحقيق: الدكتور عبد الجواد خلف، ط ١، المنصورة: دار الوفاء.

ابن جني، عثمان. (بلا تاريخ). اللمع في العربية. تحقيق: فائز فارس، الكويت: دار الكتب الثقافية.

ابن عاشور، الطاهر. (١٩٨٤هـ). التحرير والتنوير. تونس: الدار التونسية للنشر.

ابن عطية، عبد الحق. (١٤٢٢هـ). المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز. تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، ط ١، بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن يعيش، يعيش. (٢٠٠١م). شرح المفصل. ط ١، بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.

أبو زهرة، محمد. (بلا تاريخ). زهرة التفاسير. دار الفكر العربي.

أبو ستيت، الشحات. (١٩٩٢م). خصائص النظم القرآني في قصة إبراهيم. ط ١، مصر: مطبعة الأمانة.

الاستراباذي، الرضي. (١٩٧٣م). شرح الرضي على الكافية. تصحيح وتعليق يوسف حسن عمر: مطبوعات الجامعة الليبية.

الإسكافي، الخطيب. (٢٠٠١م). درة التنزيل وغرة التأويل. دراسة وتحقيق وتعليق: د محمد مصطفى آيدين، ط ١، مكة المكرمة: جامعة أم القرى.

الألوسي، محمود. (١٤١٥هـ). روح المعاني. تحقيق: علي عبد الباري عطية، ط ١، بيروت: دار الكتب العلمية.

الأنباري، أبو البركات. (٢٠٠٣م). الإنصاف في مسائل الخلاف بين النحويين: البصريين والكوفيين. ط ١: المكتبة العصرية.

الأندلسي، أبو حيان. (١٤٢٠هـ). البحر المحيط. تحقيق: صدقي محمد جميل، بيروت: دار الفكر.

الأنصاري، ابن هشام. (١٩٨٥م). المغني. تحقيق: د. مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، ط ٦، دمشق: دار الفكر.

الأنصاري، ابن هشام. (١٣٨٣هـ). شرح قطر الندى وبل الصدى. تحقيق: محمد محيي الدين، ط ١١: القاهرة.

البداريين، إسحق. (١٩٩٢م). قصة إبراهيم في القرآن الكريم. (رسالة ماجستير)، العليا، الأردن: كلية الدراسات، الجامعة الأردنية.

البقاعي، إبراهيم. (١٩٨٧م). مصاعد النظر للإشراف على مقاصد السور. ط١، الرياض: مكتبة المعارف.

البيضاوي، عبد الله. (١٤١٨هـ). أنوار التنزيل

وأسرار التأويل. تحقيق: محمد عبد الرحمن المرعشلي، ط ١، بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ثناء الله، محمد. (١٤١٢ هـ). التفسير المظهري. تحقيق: غلام نبي التونسي المظهري، باكستان: مكتبة الرشدية.

الجرجاني، عبد القاهر. (١٩٩٢م). دلائل الإعجاز في علم المعاني. تحقيق: محمود محمد شاكر أبو فهر، ط ٣، القاهرة: مطبعة المدني.

الحسن، محمد. (٢٠٠٠م). المنار في علوم القرآن. ط ١، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الحلبي، السمين. (١٩٩٦م). عمدة الحفاظ في تفسير أشرف الألفاظ. تحقيق: محمد باسل عيون السود، ط ١، بيروت: دار الكتب العلمية.

حوّى، سعيد. (١٤٢٤هـ). الأساس في التفسير. ط ٦، القاهرة: دار السلام.

الخطيب، عبد الكريم. (١٩٦٧م). التفسير القرآني للقرآن. القاهرة: دار الفكر العربي.

درويش، محيي الدين. (١٤١٥هـ). إعراب القرآن وبيانه. ط ٤، حمص، سورية: دار الإرشاد للشئون الجامعية.

الزمخشري، محمود. (١٤٠٧هـ). الكشاف. ط ٣، بيروت: دار الكتاب العربي.

الزمخشري، محمود. (١٩٩٣م). المفصل في صنعة الإعراب. تحقيق: د. علي بو ملحم، ط ١، بيروت: مكتبة الهلال.

السامرائي، فاضل. (٢٠٠٠ م). معاني النحو. ط ١، الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

السمرقندي، أبو الليث. (بلا تاريخ). بحر العلوم. تحقيق: د. محمود مطرجي، بيروت: دار الفكر.

سيبويه، عمرو. (١٩٨٨م). الكتاب. تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ط ٣، القاهرة: مكتبة الخانجي.

السيوطي، جلال الدين. (بلا تاريخ). همع الهوامع في شرح جمع الجوامع. تحقيق: عبد الحميد هنداوي، مصر: المكتبة التوفيقية.

شحاته، عبد الله. (٩٧٦م). أهداف كل سورة ومقاصدها في القرآن الكريم. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الشربيني، محمد. (١٢٨٥هـ). السراج المنير في الإعانة على معرفة بعض معاني كلام ربنا الحكيم الخبير. القاهرة: مطبعة بولاق (الأميرية).

الشنقيطي، محمد الأمين. (١٩٩٦م). دفع إيهام الاضطراب عن آيات الكتاب. ط ١، القاهرة: مكتبة ابن تيمية.

الشوكاني، محمد. (١٤١٤هـ). فتح القدير. ط ١، دمشق: دار ابن كثير.

صافي، محمود. (١٤١٨ هـ). الجدول في إعراب

القـرآن الكريـم. ط ٤، بـيروت: مؤسسـة الإيـمان.

الطـبري، ابـن جريـر. (٢٠٠٠م). جامـع البيـان في تأويـل القـرآن. تحقيـق: أحمـد محمـد شـاكر، ط ١: مؤسسـة الرسـالة.

الطيبـي، الحسـين. (٢٠١٣م). فتـوح الغيـب في الكشـف عـن قنـاع الريـب. تحقيـق: إيـاد محمـد الغـوج، وآخـرون، ط ١، دبي: جائـزة دبي الدوليـة للقـرآن الكريـم.

العـاني، عبـد القـادر. (١٩٦٥م). بيـان المعـاني. ط ١، دمشـق: مطبعـة الترقـي.

عبـاس، فضـل. (٢٠١٠م). قصـص القـرآن الكريـم، ط٣، عـمان: دار النفائـس.

الغرناطـي، أحمـد. (بـلا تاريـخ). مـلاك التأويـل. وضـع حواشـيه: عبـد الغنـي محمـد عـلي الفـاسي، بـيروت، لبنـان: دار الكتـب العلميـة.

فاضـل، محمـد. (٢٠٠٥م). التضمـين النحـوي في القـرآن الكريـم. ط ١، المدينـة المنـورة، المملكـة العربيـة السـعودية: دار الزمـان.

القزوينـي، محمـد. (بـلا تاريـخ). الإيضـاح في علـوم البلاغـة. تحقيـق: محمـد عبـد المنعـم خفاجـي، ط ٣، بـيروت: دار الجيـل.

القشـيري، عبـد الكريـم. (١٣٩٠هـ). لطائـف الإشـارات. تحقيـق: إبراهيـم البسـيوني، ط٣، مـصر: الهيئـة المصريـة العامـة للكتـاب.

قطـب، سـيد. (٢٠٠٣م). في ظـلال القـرآن. ط ٣٢، القاهـرة: دار الـشروق.

الكرمـاني، محمـود. (بـلا تاريـخ). أسرار التكـرار في القـرآن. تحقيـق: عبـد القـادر أحمـد عطـا، مراجعـة وتعليـق: أحمـد عبـد التـواب: دار الفضيلـة.

محمـد الـرازي. (١٤٢٠هـ). مفاتيـح الغيـب. ط ٣، بـيروت: دار إحيـاء الـتراث العـربي.

المـرادي، حسـن. (١٩٩٢م). الجنـى الـداني في حروف المعـاني. تحقيـق: د فخـر الديـن قبـاوة، ومحمـد نديـم فاضـل، ط ١، بـيروت، لبنـان: دار الكتـب العلميـة.
الميـداني، عبـد الرحمـن. (١٩٩٦ م). البلاغـة العربيـة. ط ١، دمشـق: دار القلـم.

ناظـر الجيـش، محمـد. (١٤٢٨هـ). شرح التسـهيل. دراسـة وتحقيـق: عـلي محمـد فاخـر وآخـرون، القاهـرة: دار السـلام للطباعـة والنـشر والتوزيـع والترجمـة.

النعـماني، عمـر. (١٩٩٨م). اللبـاب في علـوم الكتـاب. تحقيـق: عـادل أحمـد عبـد الموجـود وعـلي محمـد معـوض، ط ١، بـيروت، لبنـان: دار الكتـب العلميـة.

النيسـابوري، أبـو الحسـن. (١٤٣٠هـ). التفسـير البسـيط. الريـاض: عـمادة البحـث العلمـي، جامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية.

الهـرري، محمـد. (٢٠٠١م). تفسـير حدائـق الـروح والريحـان في روابي علـوم القـرآن. ط ١، بـيروت،

لبنــان: دار طــوق النجــاة.

المراجع مترجمة إلى اللغة الإنجليزية

Abbas, Fadl. (2010). Qasas Alquran Alkareem. 3rd edition, Amman: Dar Al Nafees.

Abu State, Shahat. (1992 AD). khasais Alnazm Alqurani in the story of Ibrahim. 1st edition, Egypt: Al-Amana Press

Abu Zahrat, Mahmada. (No date). Zahrat altafasir. Dar Alfikr Alarabi.

Al-aistirabadhi, Al-radi. (1973ma). Sharah Al-radiu Alaa Al-kafiat. Corrected and commented by Youssef Hassan Omar: Libyan University Press.

Al-Alusi, Mahmoud. (1415 AH). ruh almaani. Verification: Ali Abdel-Bari Attia,1st edition, Beirut: dar alkutub aleilmiat.

Al-Anbari, Abu Al-Barakat. (2003 AD). Alinsaf Fi Masayil Alkhilaf Bayn Alnahwyina: Albasariiyn Walkufiiyna. 1st edition, almuktabat alasryiat.

Alandilsi, Abu Hayyan. (1420 AH). Albahr Almuhayt. Verification: Sidky Mohamed Jameel, Beirut: Dar Al-Fikr.

Al-Ani, Abdul Qadir. (1965 AD). Bayan Almaeani. 1st edition, Demashq: Al-Taraqi Press.

Al-Ansari, Ibn Hisham. (1383 AH). Sharah Qatar Alnadaa waball Alsadaa. Verification: Mohamed Mohye El-Din, 11th edition: Cairo.

Al-Ansari, Ibn Hisham. (1985 AD). Almoghny. Achievement: Dr. Mazen Al-Mubarak and Mohammed. Ali Hamad Allah, 6th edition, Demashq: Dar Al-Fikr.

Al-Baqai, Ibrahim. (1987 AD). Masaeid Alnazar Lilishraf Alaa Maqasid Alsuwr. 1st edition, Riyadh: Al-Maaref Library.

Albaydawi, Abdullah. (1418 AH). Anwar Altanzeel wa Asrar Altaaweel. Achievement: Mohammed. Abd al-Rahman al-Marashly, . 1st edition, Beirut: Dar Ehyaa Alturath Alarabi.

Al-Hassan, Mohammed.. (2000 AD). Al-Manar Fi Olum Alquran, 1st edition, Beirut: Al Resala Foundation

Al-Iskafi, Al-khatib. (2001ma). Dorat Al-Tanzeel wa Ghorat Al-Taaweel. Study, Verification and comment: Dr. Mohammed. Mustafa Aydin, 1st edition, Makkah Al-Mukarramah: Umm Al-Qura University.

miyyah Library.

Al-Shawkani, Mohammed.. (1414 AH). fath Alqadyr. 1st edition, Damascus: Dar Ibn Katheer.

Al-Sherbiny, Mohamed. (1285 AH). Al-siraj Almunir Fi Al Eanat alaa Marifat bad maani kalam Rabena Alhakeem Alkhabeer. Cairo: Bulaq Press (Al-Amiriya).

Al-Suyuti, Jalaluddin. (No date). Hama Alhawamie Fi Sharh jama Aljawamie. Verification: Abdul Hamid Hindawi, Egypt: The Reconciliation Library.

Al-Tabari, Ibn Jarir. (2000 AD). Jamia Al-Bayan Fi Taaweel Alquran. Verification: Ahmed Mohamed Shaker, 1st edition: Al-Resala Foundation.

Al-Tibi, Al-Hussein. (2013 AD). Futoh Alghayb Fi Alkashf An Qinae Alriyb. Achievement: Iyad Mohammed Al-Ghouj, And Others, 1st edition, Dubai: Dubai International Holy Quran Award.

Al-Zamakhshari, Mahmoud. (1407 AH). alkashaf. 3rd edition, Dar Al-Ketab Al-Arabi

Al-Zamakhshari, Mahmoud. (1993 AD). Almufasal Fi Sanaat Al Earab. Achieve-

Al-Jarjani, Abdel-Qaher. (1992 AD). Dalail Al Eajaz Fi Elm Almaani. Verification: Mahmoud Mohammed. Shaker Abu Fahr, 3rd edition, Cairo: Al Madani Press.

AL-Kirmani, Mahmoud. (No date). Asrar Altakrar Fi Elquran. Verification: Abdel-Qader Ahmed Atta, review and comment: Ahmed Abdel-Tawab: Dar Al-Fadila.

Al-Maydani, Abdul Rahman. (1996 AD). Albalaghat Alarabiati. 1st edition, Damascus: Dar Al-Qalam.

Al-Numani, Omar. (1998 AD). Allubab Fi Olum Alkitab. nvestigation: Adel Ahmed Abdel-Mawgoud and Ali Mohamed Moawad, 1st edition, Beirut, Lebanon: Dar Al-Kutub Al-Alemait.

AL-Nysaburi, Abu Al-Hassan. (1430 AH). Altafseer Albaseet. Riyadh: Deanship of Academic Research, AL-Imam Mohammed. Bin Saud Islamic University.

Al-Qushiri, Abdul Karim. (1390 AH). lataaif Al-Esharat. Verification: Ibrahim El-Basuony, 3rd edition, Egypt: Egyptian General Book Authority.

Al-Shanqeeti, Mohammed Al-Amin. (1996 AD). Dafa Eyham Aleidtirab An Ayat Alkitab. 1st edition, Cairo: Ibn Tay-

Olum Alqurani. 1st edition, Beirut, Lebanon: Dar Touq Al-Najat.

Hawa, Saeid. (1424 AH). Alasas Fi Altafseer. 6th edition, Cairo: Dar Al Salam.

Ibn Alsaayigh, Mohammed. (1424ha). Al-llomha Fi Sharah Al-malha. Achievement: Ibrahim Bin Salem Al-Saedi, Madina El Monawara: the Islamic University.
Ibn Ashour, Alttahir. (1984ha). Alttahrir Wa Attanwir.Tunisia: Aldaar Altuwnisiat for Publishing

Ibn Attia, Abdel-Haq. (1422 AH). Almuharir Alwajiz Fi Tafsir Alkitab Aleazizi Verification: Abd Al-Salam Abd Al-Shafi Mohammed., 1st edition, Beirut: dar alkutub aleilmiat

Ibn Jamaeat, Mohammed. (1990m). kashf almaeani Fi Almutashabih min almathani. Verification: Dr. Abdel-Gawad Khalaf, 1st edition, Mansoura: Dar Al-Wafa.

Ibn Jenni, Othman. (No date). Allomae Fi Alarabia, Achievement: Faiz Fares, Kuwait: Dar Al Kotob Al Thaqafiah.
Ibn yaeish, yaeysh. (2001ma Sharh Almufsal. 1st edition, Beirut, lubnan: dar alkutub aleilmiat.

ment: Dr. Ali Bou Melhem, 1st edition, Beirut: Al-Hilal Library.

Badarin, Ishaq. (1992 AD). Ibrahim's story in the Holy Quran. (Master Thesis), Al-Olaya, Jordan: College of Studies, University of Jordan.

Darwish, Mohiy Eldin. (1415 AH). Earab Alquran Wa Byanuh. 4th edition, Homs, Syria: Dar Al-Irshad for University Affairs.

El-Gharnaty, Ahmed. (No date). Melak Altaawil. . Notes: Abd al-Ghani Mohammed. Ali al-Fassi, Beirut, Lebanon: Dar Al-Kutub Al-Alemait.

El-Mouradi, Hassan. (1992 AD). Aljanaa Aldaani Fi Huruf Almaeani. Achievement: Dr. Fakhr Al-Din Kabawa, and Mohammed. Nadim Fadel, 1st edition, Beirut, Lebanon: Dar Al-Kutub Al-Alemait.

Fadel, Mohammed.. (2005 AD) Altdmeen Alnnahwi Fi Alquran Alkareem. 1st edition, Medina, Saudi Arabia: Dar Al-Zaman.
Halabi, Alsamin. (1996 AD). Omdat Alhofaaz Fi Tafseer Ashraf Alalfazi. Verification: Mohammed. Basil Ayoun Al-Soud, 1st edition, Beirut: Dar Al-Kutub Al-Alami
Hariri, Mohammed. (2001 AD). Tafseer Hadayiq Alruwh Walrayhan Fi Rawabi

Shehata, Abdullah. (976 AD). Ahdaf kil surat wa Maqasidiha Fi Alquran Alkarima. Cairo: The Egyptian General Book Authority.

Sibawayh, Amr. (1988 AD). Alkitab. Verification: Abdul Salam Mohammed. Harun, 3rd edition, Cairo: Al-Khanji Library.

Thanaa Allah, Mohammed. (1412 AH). Altafsir Almazhary. nvestigation: Ghulam Nabi Al-Tunisi Al-Mazahri, Pakistan: Al-Rashidiya Library.

Khatib, Abdul Karim. (1967 AD). Altafseer Alqurani Lilquran. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi

Mohammed Al-Razi. (1420 AH). Mafatih Alghayb. 3rd edition, Beirut: Dar Ehyaa Alturath Alarabi.

Nazir Aljayshi, Mohammed.. (1428 AH). Sharah Altasheel. Study and Verification: Ali Mohammed. Fakher, and others, Cairo: Dar El Salam for Printing, Publishing, Distribution, and Translation.

Qatab, Sayd. (2003ma). Fi zilal Alqurani. . 32nd edition, Cairo: Dar Al Shorouk.

Qazwini, Mohammed.. (No date). Al-Edah Fi Olum Albalagh. Verification: Mohamed Abdel-Moneim Khafagy, 3rd edition, Beirut: Dar Al-Jeel

Safi, Mahmoud. (1418 AH). Al-Jadwal Fi Earab Alquran Alkareem. 4th edition, Beirut: Iman Foundation.

Samarkandi, Abu Al-Laith. (No date). Bahr Alolum. Verification: Dr. Mahmoud Matraji, Beirut: Dar Al-Fikr.

Samarraiy, Fadel. (2000 AD). Maani Alnahw, 1st edition, Jordan: Dar Al Fikr for Printing, Publishing and Distribution.

تنفيذ الأحكام الأجنبية المخالفة لقواعد الاختصاص دراسة مقارنة

د.عبد العزيز بن عبد الله بن مبارك الرشود
الأستاذ المشارك في قسم القانون بكلية إدارة الأعمال
جامعة المجمعة

ملخص البحث

إن تنفيذ الأحكام الأجنبية في المملكة العربية السعودية يكتسب أهمية كبيرة، لا سيما وأنها دولة جاذبة للاستثمار وللعمالة الأجنبية، كما أنها ملتزمة بسبل التعاون القضائي الدولي مع بقية دول العالم، وقد اشترط المنظم السعودي لتنفيذ الحكم الأجنبي بالمملكة عدة شروط من بينها أن يكون الحكم قد صدر عن محكمة (هيئة) مختصة، ولكنه لم يكتف بذلك وإنما اشترط أيضاً ألا تكون المحاكم السعودية مختصة، وقد جاءت صياغة هذا الشرط الأخير بصيغة مطلقة، وهذه الصياغة قد يفهم منها البعض أنه في كل الأحوال التي تكون فيها المحاكم السعودية مختصة، سيتم الامتناع عن تنفيذ الحكم الأجنبي ولو كان قد صدر عن محكمة أجنبية مختصة. والواقع أن تلك الصياغة المطلقة قد تقلل بل وقد تعدم فرص تنفيذ الأحكام الأجنبية، وقد تؤدي إلى خلل على صعيد التعاون القضائي الدولي، وعلى صعيد تشجيع التجارة الدولية، وتتنافى تماماً مع فلسفة المنظم السعودي في تشجيع الاستثمارات الأجنبية، وهو ما يدعونا إلى التساؤل -الذي خصصنا له هذا البحث- عن مدى جواز تنفيذ الأحكام الأجنبية المخالفة لهذا الشق من الاختصاص.

كلمات مفتاحية:

نظام التنفيذ السعودي – تنفيذ الأحكام الأجنبية – التعاون القضائي الدولي – الاختصاص القضائي الدولي – النظام العام الإجرائي .

Abstract

The enforcement of foreign judgments in the Kingdom of Saudi Arabia bears great importance, especially as it is a country attractive for investment and foreign labor. Committed to international judicial cooperation with the rest of the world, and the Saudi organizers stipulated the enforcement of foreign judgment in the Kingdom of Saudi Arabia with conditions; including the judgment issued by a competent court (body) though it is not satisfactory as Saudi courts has no jurisdiction , and the wording of this last condition provides general framework which may be understood by some that in all cases where the Saudi courts are competent, it will refrain The enforcement of foreign judgments, even if it was issued by a competent foreign court. Indeed, this absolute formulation of the judgment may reduce or even diminish opportunities to enforcement foreign judgments, which may lead to an imbalance in the field of international judicial cooperation and in terms of encouraging international trade. It is completely inconsistent with the philosophy of the Saudi regulators for encouraging foreign investment. This is the question raised to us – and this what the researcher has focused in his study – looking for the extent to which foreign provisions that violate this aspect of jurisdiction can be implemented.

Keywords:

Saudi enforcement law; enforcement of foreign judgments; international judicial cooperation; international judicial jurisdiction; procedural general law

مقدمة:

الحمد لله وحده، والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم، وبعد:

يُعدُّ تنفيذ الأحكام القضائية من أهم المسائل التي ينشغل بها فقهاء الشريعة والقانون، فالحكم القضائي يرفع الخلاف بين الخصوم بقرار ملزم، ومن غير المعقول أن يسعى المتقاضون إلى الحصول على أحكام ثم لا يتمكنوا من تنفيذها، فتصبح مجرد حبر على ورق، وهو أمر غير مقبول، إذ " لا ينفع تكلم بحق لا نفاذ له" (عبارة قالها الخليفة الراشد عمر بن الخطاب في خطاب القضاء الشهير إلى أبي موسى الأشعري رضي الله عنهما).

وقد ثار تساؤل بشأن الأحكام الأجنبية، وهل يتم تنفيذها على الإقليم الوطني مثلها في ذلك مثل الأحكام الوطنية، أم أن هناك مغايرة في المعاملة بينهما؟

والسبب في هذا التساؤل أننا لو تمسكنا باعتبارات السيادة المطلقة، فإننا سنرفض تنفيذ الأحكام الاجنبية على الإقليم الوطني، لكن إذا حاولنا أن نوسع دائرة الرؤية ونظرنا إلى مقتضيات التعاون الدولي، فإننا سنقبل تنفيذ تلك الأحكام، لا سيما وأن العالم قد أصبح قرية صغيرة، واتسعت خلاله دوائر التبادل والتعاون بين الدول.

وتتبلور إجابة التساؤل في أنه يجوز تنفيذ الأحكام الأجنبية بعد التأكد من توافر شروط معينة تضمن التيقن من عدم خرق هذا الحكم للمقومات الأساسية للعدالة من جهة، ولاعتبارات النظام العام من جهة أخرى. لذلك نجد أن كل دولة تضع مجموعة من الشروط لكي تقبل تنفيذ الأحكام الأجنبية على إقليمها. هذه الشروط ينشغل بها القانون الدولي الخاص وتحديداً القسم المتعلق بالمرافعات المدنية والتجارية الدولية. فمن المعروف لدى الباحثين في هذا القانون أن الغاية منه لا يتحقق كمالها إلا بالتسليم بأن الحكم الأجنبي الصادر في الخارج والمتعلق بمسألة من مسائل العلاقات الخاصة الدولية يكون قابلاً للاعتراف به وتنفيذه في المملكة العربية السعودية، وكذلك الأمر فالعكس صحيح، بمعني التسليم بجواز تنفيذ الأحكام الصادرة عن القضاء السعودي بالخارج (عبد العال،١٩٩٢ م).

وقد تعرض المنظم السعودي لتنفيذ الأحكام الأجنبية، في المواد من ١١ إلى ١٤ من نظام التنفيذ الصادر بالمرسوم الملكي
رقم م/ ٥٣ بتاريخ ١٣/ ٨/ ١٤٣٣ هـ، وقد بينت المادة ١١ الشروط التي يجب توافرها في الحكم الأجنبي لتجعله قابلا للتنفيذ بالمملكة، إذ نصت على أنه:

" مع التقيد بما تقضي به المعاهدات والاتفاقيات؛ لا يجوز لقاضي التنفيذ تنفيذ الحكم والأمر الأجنبي إلا على أساس المعاملة بالمثل وبعد التحقق مما يأتي:

١ -أن محاكم المملكة غير مختصة بالنظر في المنازعة التي صدر فيها الحكم أو الأمر، وأن المحاكم الأجنبية التي أصدرته مختصة بها وفقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي المقررة في أنظمتها.

٢ -أن الخصوم في الدعوى التي صدر فيها الحكم قد كلفوا بالحضور، ومثلوا تمثيلاً صحيحاً، ومكنوا من الدفاع عن أنفسهم.

٣ -أن الحكم أو الأمر أصبح نهائياً وفقاً لنظام المحكمة التي أصدرته.

٤ -أن الحكم أو الأمر لا يتعارض مع حكم أو أمر صدر في الموضوع نفسه من جهة قضائية مختصة في المملكة (تطبيقاً لذلك امتنع ديوان المظالم عن تنفيذ حكم صدر عن القضاء الكويتي، وذلك لسبق صدور حكم صادر من القضاء السعودي في ذات الموضوع بين الطرفين، وفي ذات الحق. انظر حكم الاستئناف بتاريخ ٢٦/ ١١/ ١٤٢٩ هـ، برقم ٢١٠/ إس/ ٤ لعام ١٤٢٩ هـ، مجموعة أحكام ديوان المظالم، ص ٣٤٣٠).

٥ -ألا يتضمن الحكم أو الأمر ما يخالف أحكام النظام العام في المملكة".

ويتضح مما سبق أن المنظم السعودي أجاز تنفيذ الأحكام الأجنبية إذا توافرت فيها شروط معينة حددها النص، ومن ثم فإن دراسة هذه الشروط هي من الأهمية بمكان، إذ هي المفتاح الذي يمكن من خلاله فتح الباب أمام تنفيذ الحكم الأجنبي، وهي أيضاً المفتاح الذي يوصد الباب أمام الحكم الأجنبي عند تخلف شرط من هذه الشروط التي تضمن التأكد من سلامة الإجراءات التي أحاطت بصدور الحكم، وعدم مساسه بالنظام العام في المملكة العربية السعودية.

ولعل شرط الاختصاص الوارد في الفقرة الأولى من النص المذكور أهم الشروط التي أثارت جدلاً واسعاً على صعيد التشريع والفقه والقضاء، إذ تشترط الأنظمة المختلفة لتنفيذ الحكم الأجنبي على أراضيها أن يكون هذا الحكم صادراً عن هيئة أو محكمة مختصة، وهو ما يطرح فكرة موضوع البحث وهي فكرة مدى جواز تنفيذ الأحكام الأجنبية المخالفة لقواعد الاختصاص.

ويمكن بلورة موقف المنظم السعودي من هذا الشرط في أمرين:

١- يشترط المنظم السعودي لتنفيذ الحكم الأجنبي أن يكون صادراً عن محكمة مختصة، وهو موقف - كما سنرى - محمود يحسب للمنظم، ومن ثم لا يمكن القول بجواز تنفيذ أي حكم أجنبي صدر مخالفاً لهذه القاعدة.

٢- يشترط أيضاً المنظم السعودي لتنفيذ الحكم الأجنبي ألا تكون محاكم المملكة مختصة بنظر النزاع الذي صدر فيه الحكم.

وقد جاءت صياغة الشرط الثاني مطلقة، وهذه الصياغة قد يفهم منها البعض أنه في كل الأحوال التي تكون فيها المحاكم السعودية مختصة، سيتم الامتناع عن تنفيذ الحكم الأجنبي ولو كان قد صدر عن محكمة أجنبية مختصة. والواقع أن تلك الصياغة المطلقة قد تقلل بل وقد تعدم فرص تنفيذ الأحكام الأجنبية، وقد تؤدي إلى خلل على صعيد التعاون القضائي الدولي، وعلى صعيد تشجيع التجارة الدولية، وتتنافى تماماً مع فلسفة المنظم السعودي في تشجيع الاستثمارات الأجنبية، وهو ما يدعونا إلى التساؤل -الذي خصصنا له هذا البحث- عن مدى جواز تنفيذ الأحكام الأجنبية المخالفة لهذا الشق من الاختصاص.

الدراسات السابقة:

بعد بحث طويل لم نعثر على أي دراسة سابقة في النظام السعودي تتناول المشكلة محل البحث، وهي مشكلة "تنفيذ الأحكام الأجنبية المخالفة لقواعد الاختصاص"، وقد تمت الإشارة إلى هذه المسألة في سطور عابرة، وعلى أحسن الأحوال في صفحات قليلة، ورغم وجود رسائل جامعية نوقشت عن تنفيذ الأحكام الأجنبية في النظام

السعودي (الحيدر، ١٤٣٦ هـ)، إلا أنها لم تتناول مطلقاً المشكلة محل البحث بشأن البحث الحالي، كما أن المؤلفات العامة في النظام الدولي الخاص السعودي هي الأخرى قد سلكت نفس المنهج، ولم يكن لمشكلة البحث فيها أي تناول.

وقد أدى ذلك إلى صعوبات جمة واجهها الباحث، عند عرضه لمشكلة البحث حيث إنه في ظل الصمت الفقهي تجاهها، كان لزاماً أن يوجه وجهته شطر القانون المقارن، فكان الفقه والقضاء المصري المعين في دراسة المشكلة، وكان منطقياً أن يعتمد عليهما، لا سيما في ظل تشابه النصوص النظامية مع النظام السعودي.

تساؤلات البحث

نستعرض أهم التساؤلات والمشكلات التي يطرحها هذا البحث فيما يلي:

١- هل يتم تحديد اختصاص المحكمة الأجنبية التي أصدرت الحكم وفقاً لقانون الدولة التي صدر فيه الحكم أم وفقاً لقانون دولة التنفيذ؟

٢- إذا كان يتم تحديد اختصاص المحكمة الأجنبية وفقاً لقانون الدولة التي صدر فيها الحكم، فهل يتم ذلك وفقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي فيها، أم يتم أيضاً وفقاً لقواعد الاختصاص الداخلي؟

٣- ما الحكم فيما لو كانت المحكمة الأجنبية التي أصدرت الحكم مختصة، ولكن كان الحكم قد صدر في منازعة تختص بها المحاكم السعودية، هل يمنع ذلك من تنفيذ الأحكام الأجنبية؟ إذا كانت الإجابة بالإيجاب فهل تنطبق هذه القاعدة في كل الحالات التي تختص فيها المحاكم السعودية؟ أم يقتصر ذلك على حالات دون أخرى؟

هذه هي التساؤلات التي سنحاول أن نجيب عليها من خلال هذا البحث.

نطاق البحث

يجب من البداية تحديد نطاق دراستنا باستبعاد أمرين:

الأول:

ينحصر بحثنا في مسألة تنفيذ الأحكام الأجنبية في نطاق علاقات القانون الخاص، أما تنفيذ الأحكام الأجنبية الصادرة في مسائل القانون العام فتخرج عن نطاق دراستنا، هذا على فرض جواز تنفيذها، فيخرج من نطاق دراستنا تنفيذ الأحكام الجنائية الأجنبية والتي تتم من خلال آليات مختلفة تماماً مثل آليات تسليم المجرمين، ولعل ذلك ليس فقط تحديد لنطاق هذا البحث وإنما هو تحديد لنطاق القانون الدولي الخاص بوجه عام (صادق، المطول، ٢٠١٤- وسلامة، د. ت. لذلك رفض ديوان المظالم تنفيذ حكم صادر على القضاء المصري ضد جهة إدارية سعودية هي جامعة الملك سعود. حكم هيئة التدقيق بتاريخ ١٠/ ١١/ ١٤٢٠ هـ، برقم ٢٨/ ت/ ٦ لعام ١٤٢٠ هـ، مجموعة أحكام ديوان المظالم، ص ٢١٣. كذلك قضى ديوان المظالم باستبعاد الأحكام الجنائية من نطاق تنفيذ الأحكام الأجنبية، حكم هيئة التدقيق بتاريخ ٨/ ٤/ ١٤٠٧ هـ، برقم ٤٧/ ت/ ٣ لعام ١٤٠٧ هـ، مجموعة الأحكام الصادرة عن ديوان المظالم، ص ٢٢٣. وحكم هيئة التدقيق بتاريخ

٢٠/ ١٠/ ١٤٢١ هـ، برقم ٣٠/ ت/ ٦ لعام ١٤٢١ هـ، مجموعة الأحكام السابقة، ص ٢٢٨).

الثاني:
يخرج من نطاق دراستنا النظام الاتفاقي لتنفيذ الأحكام الأجنبية، وذلك من خلال المعاهدات الجماعية أو الثنائية المتعلقة بالتعاون القضائي وتنفيذ الأحكام، والتي صدقت عليها المملكة العربية السعودية، إذ بانضمام الدولة إلى هذه المعاهدات فإن تنفيذ الأحكام يتم وفقاً لأحكام هذه المعاهدات وليس وفقاً للشروط السالف ذكرها والواردة في نظام التنفيذ.

منهج البحث

المطالع لنص المادة (١١) من نظام التنفيذ السعودي يجد أنه مشابه أو متأثر بالنص الوارد في قانون المرافعات المصري، وهذه المشابهة تستدعي - كما قلنا - الاستفادة من التجربة المصرية في هذا الصدد. هذه التجربة تتمحور في نص المادة ١/٤٩٣ من قانون المرافعات المصري السابق والصادر عام ١٩٤٩م، وما صاحبه من جدل واسع في الفقه والقضاء المصريين، وكذلك نص المادة ١/٢٩٨ من قانون المرافعات المصري الحالي رقم ١٣ لسنة ١٩٦٨م، ودون أن نصادر على النتيجة التي سنصل إليها فإن النص السعودي قد تأثر بالنص المصري الجديد، لذلك سوف نحاول أن نستجلي الآراء الفقهية المختلفة في النص محل الدراسة، وذلك باتباع المنهج الوصفي الاستقرائي التحليلي، كما سنتبع المنهج المقارن للمقارنة بين نصوص القانون المصري والنظام السعودي وما تم تدوينه في هذا المقام.

خطة البحث

سوف تقسم دراستنا في هذا البحث إلى مبحثين على النحو التالي:

المبحث الأول: شرط اختصاص المحاكم الأجنبية.

المبحث الثاني: شرط عدم اختصاص المحاكم الوطنية.

المبحث الأول
شرط اختصاص المحاكم الأجنبية

تمهيد وتقسيم:

تشترط الأنظمة القانونية المختلفة لتنفيذ الأحكام الأجنبية على أراضيها، أن يكون الحكم الأجنبي صادراً عن محكمة مختصة، ويهدف هذا الشرط إلى تمكين دولة التنفيذ من رقابة سلامة الحكم الأجنبي على الأقل من الناحية الشكلية، إذ ليس من المقبول تنفيذ حكم صادر عن محكمة غير مختصة، فالفرض أن هذا الحكم غير سليم من الناحية القانونية ومن ثم لا داعي لتنفيذه، ولعل بديهية هذا الشرط هي التي أملت على الأنظمة القانونية المختلفة اعتناقه.

هذا الشرط قررته التشريعات الحديثة في القانون الدولي الخاص، العربية منها وغير العربية على حد سواء، فمن التشريعات غير العربية التي اعتنقت هذا الشرط: القانون الدولي الخاص المجري (م ٧٣/ ب)، والسويسري (م ٢٥/ أ و م ٢٦)، والروماني (م ١٦٧/ ب)، والإيطالي(م ٦٤/ ١-أ)، والتركي (م ٣٨)، والسويدي (م ٧) وغيرها. (سلامة، ٢٠٠٠ م).

ومن التشريعات العربية التي قررته أيضاً القانون المصري (م ٢٩٨ من قانون المرافعات رقم ١٣ لسنة ١٩٦٨)، والقانون اليمني (م ٤٩٤/ ٢ قانون المرافعات والتنفيذ اليمني رقم ٤٠ لسنة ٢٠٠٢)، والقانون الكويتي (م ١٩٩ من قانون المرافعات رقم ٣٨ لسنة ١٩٨٣)، والقانون اللبناني (م ١٠١٤/ أ من قانون أصول المحاكمات المدنية رقم ٩٠ لسنة ١٩٨٣)، والقانون القطري (م ٣٨٠/ ١ من قانون المرافعات رقم ١٣ لسنة ١٩٩٠)، والقانون العماني (م ٣٥٢ من قانون الإجراءات المدنية رقم ٢٩ لسنة ٢٠٠٢)، والقانون البحريني (م ٢٥٢ من القانون رقم ١٢ لسنة ١٩٧١) وغيرها.

وفضلاً عن كل ذلك فإن هذا الشرط مقرر كذلك في المعاهدات الثنائية والجماعية لتنفيذ الأحكام الأجنبية والتي صادقت عليها المملكة العربية السعودية (م ٢ من اتفاقية تنفيذ الأحكام المعقودة بين بعض حكومات الدول العربية، و م ٢٥ من اتفاقية الرياض العربية للتعاون القضائي).

وإذا كان هناك اتفاق تشريعي وفقهي وقضائي على وجوب صدور الحكم عن هيئة مختصة كشرط لتنفيذه، فإن الاختلاف جاء فيما وراء ذلك، وتحديداً في تحديد القانون الذي سيتم الرجوع إليه لتحديد مدى اختصاص المحكمة أو الهيئة التي أصدرت الحكم، وهل يتم ذلك بالرجوع لقانون دولة التنفيذ، أم يتم وفقاً لقانون الدولة الصادر منها الحكم؟ وكذلك في تحديد مدى رقابة القاضي المطلوب منه تنفيذ الحكم على الاختصاص الداخلي للمحكمة الأجنبية.

وقد تبلور موقف المنظم السعودي من هذا الشرط " كما عرضنا من قبل " في النص التالي: "... لا يجوز لقاضي التنفيذ تنفيذ الحكم والأمر الأجنبي إلا على أساس المعاملة بالمثل وبعد التحقق مما يأتي:

١ -...وأن المحاكم الأجنبية التي أصدرته مختصة بها وفقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي المقررة في أنظمتها".

لذلك سوف نقسم دراستنا إلى مطلبين:

المطلب الأول:
الموقف من شرط الاختصاص الدولي.

المطلب االثاني:
الموقف من شرط الاختصاص الداخلي.

المطلب الأول
الموقف من شرط الاختصاص الدولي

قرّر المنظم السعودي – كما أسلفنا – صراحة أن تحديد اختصاص المحكمة الأجنبية المصدرة للحكم يتم وفقاً لقانونها، وليس وفقاً لقانون دولة التنفيذ. ومقتضى ذلك الاعتراف بالحكم الصادر عن محكمة أجنبية مختصة من الوجهة الدولية، حتى ولو كان مبنى اختصاصها ضابط اختصاص مجهول في النظام السعودي، كأن يكون مبنى اختصاصها فكرة إنكار العدالة المعروف في هذه الدولة بوصفه مبدأ عاماً.
(عبد العال، ٢٠١٣ م).

ولا شك لدينا في سلامة موقف المنظم السعودي من هذه المسألة، فهو قد حسم الجدل الدائر حول القانون الذي يتم الرجوع إليه لرقابة اختصاص المحكمة الأجنبية المصدرة للحكم، وهو جدل كان قد دار حول أفضلية قانون

المحكمة الأجنبية ذاتها، أم قانون دولة التنفيذ، فاختار المنظم السعودي قانون المحكمة الأجنبية ذاتها، وتأتي سلامة موقف المنظم السعودي من ناحيتين: الأولى من سلامة الحجج التي يقوم عليها الرجوع لقانون المحكمة الأجنبية، والثانية ضعف الحجج التي يقوم عليها الرجوع لقانون دولة التنفيذ، لذلك سنعرض لهذا للتأكيد على رأينا بشأن موقف المنظم.

أولاً:

سلامة حجج القائلين بتطبيق قانون المحكمة الأجنبية

يقوم هذا الاتجاه - والذي أخذ به المنظم السعودي- على جملة من الحجج أهمها ما يلي:

١- أن قواعد الاختصاص القضائي هي قواعد مفردة الجانب، ومن ثم فقواعد الاختصاص الواردة في قانون دولة التنفيذ تحدد فقط الاختصاص المباشر لمحاكمها، أما اختصاص المحاكم الأجنبية فلا يتحدد إلا وفقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي الواردة في قانونها.

٢- يقضي المبدأ المتعارف عليه في القانون الدولي الخاص بأن " الإجراءات تخضع لقانون القاضي"، وهذا المبدأ يدل دلالة قاطعة على وجوب الرجوع لقانون المحكمة مصدرة الحكم لتحديد مدى اختصاصها، وليس لقانون دولة التنفيذ.

٣- المنطق في الترتيب الزمني للخصومة أن يبحث القاضي مسألة الاختصاص أولاً، وهي مسألة يبحثها وفقاً لقانونه، فلا يمكن إلزامه في تحديد اختصاصه بقانون دولة التنفيذ والحال أنه قد لا يعرف أصلا أين سيتم تنفيذ الحكم.

٤- الحل الذي اعتنقه المنظم السعودي لمشكلة الاختصاص الدولي على هذا النحو يتفق مع قواعد القانون الدولي العام، التي تفرض على الدول المختلفة احترام النطاق الإقليمي لممارسة سلطاتها، فلا يجوز للمنظم السعودي أن يتعدى على المجال المحجوز لممارسة سلطات الدول الأخرى (سلامة، ٢٠٠٠م).

ثانياً:

ضعف حجج القائلين بتطبيق قانون دولة التنفيذ

يذهب هذا الاتجاه إلى أن القانون الذي يرجع إليه لتحديد ما إذا كان الحكم قد صدر عن هيئة مختصة أم لا هو قانون دولة التنفيذ، بمعنى أنه يرجع لضوابط الاختصاص القضائي الدولي في قانونه، فإن كان الحكم صادراً وفقاً له أجاز تنفيذه إذا توافرت فيه الشروط الأخرى، وإن لم يكن صادراً وفقاً لها منع تنفيذه ولو كان صادراً وفقاً لضوابط الاختصاص في الدولة التي أصدرت الحكم (كان هناك جانب من الفقه المصري القديم يأخذ بهذا الرأي: زكي، ب. ت.- ورياض، ١٩٣٣ م- ومسلم، ١٩٥٦ م).

والواضح أنه وفقاً لهذا الرأي فإن قواعد الاختصاص القضائي في دولة التنفيذ لها وظيفتان، فهي تحدد اختصاص المحاكم الوطنية بنظر المنازعات الدولية الخاصة وتسمى في هذه الحالة قواعد الاختصاص العام المباشر، كما أنها تحدد اختصاص المحاكم الأجنبية عند النظر في مدى جواز تنفيذ الحكم الأجنبي فتسمى قواعد الاختصاص العام غير المباشر، ومن ثم فوفقاً لهذا الرأي تتولد قواعد الاختصاص العام غير

المباشر من قواعد الاختصاص العام المباشر (الحداد، ١٩٩٨م: ١٩٦).

وقد قام هذا الاتجاه على جملة من الحجج، وسوف نعرض لها وما يرد عليها حتى يتسنى لنا الحكم على هذا الاتجاه وذلك على النحو التالي:

١- أن قواعد الاختصاص القضائي الدولي تتشابه مع قواعد تنازع القوانين، فكلتاهما من قواعد القانون الدولي الخاص، وكلتاهما تهدفان إلى تسوية منازعات العلاقات الخاصة الدولية، وما دام الأمر كذلك فهما متشابهتان، ولما كان من المشهور أن قواعد تنازع القوانين قواعد مزدوجة الجانب، فإن هذه الصفة تنسحب أيضاً إلى قواعد الاختصاص القضائي الدولي فتكون هي الأخرى مزدوجة الجانب، لا تحدد فقط اختصاص المحاكم الوطنية (الاختصاص العام المباشر)، وإنما تحدد أيضاً اختصاص المحاكم الأجنبية المصدرة للحكم (الاختصاص العام غير المباشر)، وبذلك تتولد قواعد الاختصاص العام غير المباشر من قواعد الاختصاص العام المباشر.

ويمكن الرد على ذلك بأنه لا يعني تشابه قواعد تنازع القوانين مع قواعد الاختصاص القضائي الدولي أن ننزع عن تنازع القوانين صفة لصيقة بها ونمنحها إلى قواعد الاختصاص القضائي الدولي، بل إن الدارس المتعمق للقانون الدولي الخاص بمعناه الواسع يلحظ أن هذا القانون يحتوي على عدد من القواعد طابعها يختلف عن بعضها البعض مثل قواعد الجنسية وقواعد مركز الأجانب وقواعد تنازع القوانين وقواعد الاختصاص القضائي الدولي (رياض وآخر، ١٩٨٧م- وسلامة، ٢٠٠٠م)، ويهمنا هنا التأكيد على أن قواعد الاختصاص ذات طابع انفرادي، أي أنها تحدد فقط ما إذا كانت المحاكم الوطنية مختصة أم لا ؟ لكنها ليس بوسعها أن تحدد اختصاص المحاكم الأجنبية، ولا صحة إطلاقاً لاشتراكها مع قواعد تنازع القوانين في الطابع المزدوج، كما لا صحة إطلاقاً لجواز اشتقاق قواعد الاختصاص العام غير المباشر من قواعد الاختصاص العام المباشر، إذ تختلف وظيفة كل منهما عن الأخرى، فقواعد الاختصاص العام المباشر وظيفتها تحديد اختصاص المحاكم الوطنية بنظر المنازعة ذات العنصر الأجنبي، وذلك يتم وفقاً لقانون القاضي، وقواعد الاختصاص العام غير المباشر وظيفتها تحديد ما إذا كانت المحكمة الأجنبية مختصة أم لا وذلك يتم وفقاً لقانون تلك المحكمة.

٢- أن تكليف القاضي الوطني بالبحث عن اختصاص المحكمة الأجنبية وفقاً لقانونها هو تكليف بمستحيل، لأنه يفترض علم القاضي بقوانين العالم أجمع، وهو افتراض مرفوض وغير مطابق للواقع، إذ كيف يتيسر للقاضي في كل حالة يتم فيها تنفيذ حكم أجنبي بالبحث في مضمون قانون الدولة التي أصدرت الحكم، وينتهي هذا الاتجاه إلى إيثار السلامة والرجوع لقانون دولة التنفيذ هرباً من مشكلات البحث عن مضمون القانون الأجنبي.

والواقع أن هذه الحجة من أكثر الحجج التي أثيرت في مناسبات مختلفة في القانون الدولي الخاص، وهي حجة تعوق تطور هذا القانون أصلاً، إذ جوهر فكرة القانون الدولي الخاص هو جواز تطبيق القاضي الوطني لقانون أجنبي.

ويكفي للرد على هذه الحجة أن نقول أن الاتجاه الحديث في القانون الدولي الخاص يذهب إلى إلزام القاضي بالبحث في مضمون القانون الأجنبي بمعاونة الخصوم (رياض وآخر، ١٩٨٧م- و صادق، المطول، ٢٠١٤م- و سلامة،

ب. ت. - وعبد العال، ٢٠٠٥م)، لا سيما في ظل تطور الدراسات المقارنة، وفي ظل تطور وسائل الاتصالات والمعلومات التي جعلت الحصول على مضمون القانون الأجنبي أمراً ميسوراً، وقد أخذت به محكمة النقض المصرية في اتجاهها الحديث فبعد أن كانت ترى أن القانون الأجنبي لا يعدو أن يكون واقعة يجب على الخصوم إقامة الدليل عليها (نقض ٧ يوليو ١٩٥٥، س ٦، رقم ١٨٢ - ونقض ٢٦ يوليو ١٩٦٧، س١٨ رقم ٢٢٤. ونقض ١٤ ابريل ١٩٧٠، س٢١، العدد الثاني - ونقض ٣١/ ٥/ ١٩٨٤ س٣٥- ونقض ٢٧/ ٢/ ١٩٨٩ س ٥٢، الطعن رقم ١٥٧٨٢)، عدلت عن ذلك المبدأ في حكمها الشهير بتاريخ ٦ فبراير عام ١٩٨٤ وألزمت القاضي بالبحث عن مضمون القانون الأجنبي من تلقاء نفسه كما لو كان يعلم بمضمون هذا القانون أو كان من الميسور عليه الوصول لمضمونه (صادق، ١٩٨٥م : ١٣). وإذا حاولنا تطبيق نفس الفكرة بشأن النظام السعودي فإننا نقول أن القاضي السعودي سيلجأ للقانون الأجنبي لمعرفة ما إذا كانت المحكمة الأجنبية التي أصدرت الحكم مختصة أم لا ؟ وذلك فقط في حالة صدور الحكم من محكمة أجنبية. لكن لا يمكن وفقا للقواعد العامة في النظام السعودي القول بالسماح بتطبيق قانون أجنبي بصفة أساسية في حال اختصاص القضاء السعودي، لأن المحكمة السعودية إذا تصدت لنظر نزاع ذي عنصر أجنبي، فإنها تُعمل قواعد الشريعة الإسلامية على المسألة المتنازع عليها. وهذا هو وجه الخلاف بين المحاكم السعودية والمحاكم في النظم المقارنة. إذ إن هذه الأخيرة تقوم بتطبيق ما يعرف بقاعدة الإسناد تلك القاعدة التي توجد في القانون الداخلي للقاضي، ذلك القانون الموضوعي، الذي يتولى حسم النزاع على أصل الحق. ومفاد قاعدة الإسناد أنها تلك القاعدة التي تبين أي قانون أجنبي يعهد إليه القانون الداخلي بحسم النزاع ذي العنصر الأجنبي. وبالتالي يقوم القاضي الوطني بتطبيق القانون الأجنبي الذي أشارت إليه قاعدة الإسناد الوطنية. وهنا مكمن الخلاف بين النظم المقارنة والنظام القضائي السعودي الذي يتولى إعمال قواعد الشريعة الإسلامية لحسم النزاع على أصل الحق سواء كان النزاع كله وطنياً صرفاً؛ أم كان به عنصر أجنبي (عمر، ١٩٩٣ م: ٢٣٠).

٣- يذهب هذا الاتجاه إلى أن الرجوع لقانون دولة التنفيذ أولى من الرجوع إلى قانون الدولة التي صدر الحكم عن محاكمها، لا سيما وأنه قد تتعدد الأحكام المراد تنفيذها وتكون صادرة من دول مختلفة وكلها في ذات الموضوع، فلو ألزمنا القاضي بالرجوع لقانون كل دولة مصدرة للحكم قد تكون كلها مختصة وفقاً لهذا القانون وتكون كلها قابلة للتنفيذ مما يسبب التعارض.

والواقع أن هذه الحجة لا واقع لها، لأن الفقه تعرض لمسألة تنفيذ الأحكام الأجنبية المتزاحمة، واعتد في هذا الصدد بالحكم الأسبق في الصدور طالما توافرت فيه شروط تنفيذ الأحكام الأجنبية (عبدالعال، ٢٠١٣ م - الحداد، ١٩٩٨م . وعلى عكس ذلك يرى البعض أن العبرة في تفضيل أحد الأحكام بالأسبقية في رفع الدعوى. سلامة، ٢٠٠٠م)، وهذا الحل الذي أخذ به أغلب الفقه سارت عليه عدد من التشريعات الحديثة، فقد أخذ به قانون المرافعات الألماني المعدل بالقانون الصادر في ٢٥ يوليو ١٩٨٦ (م ٣٢٨/ ٣)، والقانون الدولي الخاص السويسري (م ٢٧/ ٣)، والقانون الدولي الخاص اليوغوسلافي (م ٩٠/ ١).

٤- يذهب هذا الاتجاه إلى ضرورة الرجوع لقانون دولة التنفيذ وليس لقانون المحكمة الأجنبية، لأن هذا الأخير قد يقر الاختصاص بناء على المرور العابر، ومن ثم قد يقوم الاختصاص صحيحاً في نظر قانون المحكمة الأجنبية رغم أنه قائم على رابطة مغشوشة أو مصطنعة، فيما يعرف بفكرة الغش نحو الاختصاص.

وهذه الحجة غير مقبولة لأن القاضي في هذه الحالة سيمتنع عن تنفيذ الحكم الأجنبي، رغم كون المحكمة الأجنبية مختصة وفقاً لقانونها، وذلك طبقاً لقاعدة الغش يفسد كل أمر، وهي القاعدة التي يمكن للقاضي تطبيقها باعتبارها من المبادئ العامة في القانون الدولي الخاص.

ولا شك أن الفقه والقضاء الحديث قد اشترطا فضلاً عن كون المحكمة الأجنبية مختصة وفقاً لقانونها، أن يتم التأكد من رقابة جدية الاختصاص، وهو ما عبرت عنه محكمة النقض الفرنسية بضرورة وجود رابطة مميزة بين النزاع والمحكمة المختصة (للتفاصيل: عبدالعال، ٢٠١٣ م - الحداد، ١٩٩٨م - سلامة، ٢٠٠٠م).

ومن خلال ما تقدم فإنه يتضح أن المنظّم السعودي قد أحسن صنعاً بالنص القاطع على أن يتم تحديد اختصاص المحكمة الأجنبية مصدرة الحكم وفقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي في قانونها، وليس وفقاً لقواعد الاختصاص في دولة التنفيذ، ودللنا على سلامة هذا الموقف من خلال عرضنا لحجج كل اتجاه.

المطلب الثاني

الموقف من شرط الاختصاص الداخلي

انتهينا فيما سبق إلى أن موقف المنظم السعودي بشأن رجوعه لقانون الدولة المصدرة للحكم لتحديد اختصاص محكمتها هو موقف سليم لا غبار عليه، ولكن يبرز بعد ذلك تساؤل آخر في غاية الأهمية، يتمحور فيما يلي:

هل يتم الرجوع لقواعد الاختصاص القضائي الدولي في قانون الدولة المصدرة للحكم، أم يرجع بالإضافة إلى ذلك إلى قواعد الاختصاص الداخلي فيها من الناحية النوعية والمحلية؟

ويمكن صياغة التساؤل بصورة أخرى: ماذا لو صدر حكم من المحكمة الأجنبية وكان موافقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي في قانونها، ولكنه مخالف لقواعد الاختصاص الداخلي النوعي أو المحلي، هل يقوم قاضي التنفيذ السعودي بالأمر بتنفيذ هذا الحكم لموافقته لقواعد الاختصاص القضائي الدولي، أم يمتنع عن تنفيذه لمخالفته لقواعد الاختصاص الداخلي؟

الواقع أن المنظم السعودي قد اتخذ موقفاً حاسماً ومحموداً في هذا الصدد، وهو في موقفه هذا قد تأثر بالمشرع المصري، ولكن المشرع المصري لم يصل لذلك الموقف إلا بعد تطور كبير، لذلك يحسن أن نعرض ابتداءً لموقف المشرع المصري.

قد كانت المادة ٤٩٣/ ١ من قانون المرافعات المصري السابق تشترط لتنفيذ الحكم الأجنبي التحقق مما يأتي: "١- أن الحكم أو الأمر صادر من هيئة مختصة وفقاً لقانون البلد الذي صدر فيه ....."، وكانت عبارة " وفقاً لقانون البلد الذي صدر فيه" من الاتساع بحيث تشمل قواعد الاختصاص القضائي الدولي وقواعد الاختصاص الداخلي، وهو ما دفع الفقه إلى التساؤل حول المقصود من النص، وهل يعمل به على إطلاقه أم يتم تقييده.

وكان الفقه الغالب يرى أن المقصود بهذه العبارة قواعد الاختصاص القضائي الدولي وليس قواعد الاختصاص الداخلي، ومن ثم فلا يلزم أن يكون الحكم صادراً من محكمة أجنبية مختصة اختصاصاً نوعياً أو محلياً، إذ متى أصبح الحكم حائزاً قوة الشيء المحكوم به ومتى انقطع كل سبيل للطعن فيه وأصبح واجب التنفيذ نهائياً في البلد الذي صدر فيه فلا مبرر لتعييبه من هذه الناحية لأن الاعتبارات التي يقوم عليها مبدأ حجية الشيء المحكوم به تعلو عن تلك التي تقوم عليها قواعد الاختصاص النوعي والمحلي. على أنه يلاحظ ألا يبلغ عدم الاختصاص مبلغ انعدام الوظيفة مطلقاً بحيث لا يكون للحكم أية حجية في البلد الذي صدر فيه، ففي هذه الحالة يتعين رفض طلب التنفيذ (أبو الوفا، ٢٠١٥م - وعبدالله، ١٩٥٥م - وصادق، ١٩٦٨م- و رياض وآخر، ١٩٨٧ م- وعبدالعال، ٢٠١٣ م - وعمر، ١٩٧١م).

وكانت محكمة النقض في ظل قانون المرافعات السابق قد استجابت لرأي الفقه فقضت بأن مفاد نص المادة ٤٩٣/ ١ من قانون المرافعات السابق أنه يشترط ضمن ما يشترط لتنفيذ الحكم أو الأمر الأجنبي أن تكون المحكمة التي أصدرته مختصة بإصداره، وأن تحديد هذا الاختصاص يكون وفقاً لقانون الدولة التي صدر فيها الحكم، وأن العبرة في ذلك بقواعد الاختصاص القضائي الدولي دون تدخل من جانب المحكمة المطلوب منها إصدار الأمر بتنفيذ الحكم الأجنبي في قواعد الاختصاص الداخلي للتحقق من أن المحكمة التي أصدرته كانت مختصة نوعياً أو محلياً بالفصل في النزاع " (طعن رقم ٢٣١ لسنة ٣٥ جلسة ٦/ ٥/ ١٩٦٩، س ٢٠ع ٢ : ٧١٧).

وخلاصة القول أنه في ظل قانون المرافعات السابق استقر تفسير المادة ٤٩٣/ ١ على أن المقصود هو قواعد الاختصاص الدولي دون اعتداد بقواعد الاختصاص الداخلي إلا إذا كانت مخالفتها تؤول بالحكم نحو الانعدام أو عدم ترتيب آثاره.

أما قانون المرافعات المصري الحالي فقد أحسن صياغة الشق الخاص بهذا الجزئية في المادة ٢٩٨/ ١ حيث اشترط لتنفيذ الحكم الأجنبي التحقق من " .... أن المحاكم الأجنبية التي أصدرته مختصة بها طبقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي المقررة في قانونها"، فالنص قاطع في أن المقصود هو قواعد الاختصاص الدولي دون الداخلي.

وقد أكدت المذكرة الإيضاحية هذا المعنى الذي استقر عليه الفقه والقضاء في القانون السابق، والذي أخذ به القانون الحالي، فقالت: "جاء نص البند الأول من المادة ٢٩٧ من المشروع (المادة ٢٩٨ من القانون الجديد) أوضح بياناً من نص البند الأول من المادة ٤٩٣ المقابلة لها في القانون القائم (القانون القديم) فيما يتعلق بشرط الاختصاص الدولي، من حيث إنه يبين أن المقصود بالاختصاص هو الاختصاص القضائي الدولي للمحكمة الأجنبية دون الاختصاص الداخلي. إذ إن التطور الفقهي في شأن هذا الأخير يذهب إلى أنه ليست كل مخالفة لقاعدة من قواعد الاختصاص الداخلي للمحكمة الأجنبية تؤدي إلى عدم صدور الأمر بالتنفيذ بل إن الذي يؤدي إلى ذلك هو المخالفة التي تجعل الحكم عديم القيمة في بلد القاضي الذي أصدره".

هذا عن الوضع في القانون المصري بدءاً من نص المادة ٤٩٣/ ١ من القانون السابق وتفسيرات الفقه والقضاء لها، وانتهاءً إلى تبني هذه التفسيرات في ظل المادة ٢٩٨/ ١ من القانون الحالي، فما الذي اعتمده المنظم السعودي من هذين النصين وتلك التفسيرات؟

الواقع أن المنظم السعودي كان تحت اعتباره حين صياغته للمادة موقف قانون المرافعات المصري السابق والحالي، وقد أحسن صنعاً حينما وضع صياغه محكمة على غرار قانون المرافعات المصري الحالي، حيث اعتد فقط بسلامة الاختصاص القضائي الدولي دون الاختصاص الداخلي، وجاء نصه كالتالي:

"لا يجوز لقاضي التنفيذ تنفيذ الحكم والأمر الأجنبي إلا على أساس المعاملة بالمثل وبعد التحقق مما يأتي:

١ -أن محاكم المملكة غير مختصة بالنظر في المنازعة التي صدر فيها الحكم أو الأمر، وأن المحاكم الأجنبية التي أصدرته مختصة بها وفقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي المقررة في أنظمتها".

المبحث الثاني

شرط عدم اختصاص المحاكم الوطنية

سبق الإشارة إلى أن المنظم السعودي يشترط لتنفيذ الحكم الأجنبي ألا تكون المحاكم السعودية مختصة بنظر النزاع الذي صدر فيه الحكم (م ١١/ ١)، كما تمت الإشارة أيضاً إلى أن المصدر التاريخي لهذا الشرط هو نص المادة ٢٩٨/ ١ من قانون المرافعات المصري، لذلك فإن المنطق يفرض تفسير نص المنظم السعودي في ضوء مصدره التاريخي وهو المشرع المصري، وهو ما يدعونا لتحليل شرط عدم اختصاص المحاكم السعودية في ضوء جذوره التاريخية لكي نصل إلى مدى لزوم ها الشرط.

من أجل ذلك نقسم دراستنا في هذا المبحث إلى مطلبين:

المطلب الأول:

تحليل شرط عدم اختصاص المحاكم الوطنية.

المطلب الثاني:

مدى لزوم شرط عدم اختصاص المحاكم الوطنية.

المطلب الأول:

تحليل شرط عدم اختصاص المحاكم الوطنية

اشترط المنظم السعودي – كما أسلفنا- لتنفيذ الحكم الأجنبي في المملكة التحقق من "أن محاكم المملكة غير مختصة بالنظر في المنازعة التي صدر فيها الحكم أو الأمر، وأن المحاكم الأجنبية التي أصدرته مختصة بها وفقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي المقررة في أنظمتها".

والواقع أن القراءة المتأنية للنص في صياغته بألفاظه ودلالاته لا تسمح – في ظاهرها – إلا بالقول بأن قاضي التنفيذ سوف يمر بمرحلتين متتاليتين زمنياً:

الأولى:

أن يتأكد من أن المحاكم السعودية لم تكن مختصة من الأصل بنظر النزاع الذي صدر فيه الحكم الأجنبي المراد تنفيذه، ووفقاً لإطلاق صياغة النص فإنه إذا وجد القاضي أن المحاكم السعودية مختصة فإنه سيرفض تنفيذ الحكم الأجنبي في كل الأحوال.

الثانية:

إذا وجد القاضي أن المحاكم السعودية لم تكن مختصة بنظر النزاع الذي صدر فيه الحكم الأجنبي انتقل إلى المرحلة التالية،

(ريـاض وآخـر، ١٩٨٧ م - وسـلامة، ٢٠٠٠م)، وهـي أن يتأكـد مـن مـدى اختصـاص المحكمـة الأجنبيـة التـي أصـدرت الحكـم عـلى النحـو الـذي فصلنـاه في المبحـث الأول.

وهـذه القـراءة الأوليـة للنـص تنبـئ مـن البدايـة بعيـوب الصياغـة فيـه، فـكأنّ المنظـم يقـول بأنـه كلـما كانـت المحاكـم السـعودية مختصـة فـلا يمكـن تنفيـذ حكـم أجنبـي صـدر في الخـارج بالمخالفـة لقواعـد الاختصـاص، وجـاءت صياغـة النـص مطلقـة بغـض النظـر عـن ضابـط الاختصـاص في النـزاع المطـروح وبغـض النظـر عـن مـدى ارتبـاط النـزاع بالإقليـم السـعودي أو ارتباطـه بالدولـة الأجنبيـة، فالمنظـم هنـا لا يعمـل سـوى اعتبـارات السـيادة.

ونحـن لا يمكننـا أن نغـض الطـرف عـن اعتبـارات سـيادة الدولـة، ومقتضيـات الإقليميـة، ولكـن يجـب أن يكـون معلومـاً مـن البدايـة أن التطـور الحديـث في فقـه القانـون الـدولي الخـاص - لا سـيما في عـصر العولمـة، يدعـو إلى احـترام مقتضيـات التعـاون الدولي، ومصالـح التجـارة الدوليـة، بحيـث بـدا واجبـاً أن يتجـه جهدنـا إلى محاولـة التوفيـق بـين اعتبـارات السـيادة مـن جهـة ومقتضيـات التعـاون الـدولي مـن جهـة أخـرى.(انظـر في ضرورة المواءمـة بـين اعتبـارات السـيادة مـن ناحيـة ومقتضيـات التعـاون القضائـي الـدولي مـن ناحيـة أخـرى: صـادق، مـدى حـق القضـاء المـصري في التخـلي، ٢٠١٤م).

وبالإضافـة لذلـك فـإن هـذا النـص يقلـل مـن فـرص تنفيـذ الأحـكام الأجنبيـة، بـل إنّه يـكاد يعدمهـا، إذ مع تنـوع قواعـد الاختصـاص القضائـي الـدولي الـواردة في نظـام المرافعـات السـعودي، وتنـوع الضوابـط التـي يعتمدهـا المنظـم في هـذا الإطـار، فـإن المحاكـم السـعودية سـتكون مختصـة في أغلـب الأحـوال، التـي يـراد فيهـا مـن بعـد ذلـك تنفيـذ الحكـم في السـعودية، وهـو مـا يـؤدي إلى إهـدار مصالـح التجـارة الدوليـة، وإلى عـزوف الاسـتثمار الأجنبـي عـن دخـول الدولـة، بـل إنـه قـد يـؤدي في النهايـة إلى عـدم تنفيـذ الأحـكام السـعودية في الخـارج، في ظـل ذيـوع شرط المعاملـة بالمثـل كـشرط لتنفيـذ الأحـكام الأجنبيـة، إذ سـتمتنع المحاكـم الأجنبيـة عـن تنفيـذ الأحـكام السـعودية نتيجـة لعـدم تنفيـذ الأحـكام الصـادرة عـن تلـك المحاكـم في السـعودية.

والواقـع أن المطلـع عـلى نـص نظـام التنفيذ السـعودي يجـد أنـه قـد تأثـر بنـص المـادة ٢٩٨/ ١ مـن قانـون المرافعـات المـصري، ومـن ثـم يمكـن فهـم النـص السـعودي وتقييمـه في ضـوء التفسـيرات الفقهيـة والقضائيـة للنـص المـصري، والأمـر الـذي لا يخفـى عـلى كل باحـث في فقـه القانـون الـدولي الخـاص، أن نـص المـادة ٢٩٨/ ١ مـن قانـون المرافعـات المـصري جـاء بهـذه الصياغـة الحاليـة بعـد تطـور تاريخـي.

فقـد كانـت المـادة ٤٩٣/ ١ مـن قانـون المرافعـات السـابق تشـترط لتنفيـذ الحكـم الأجنبـي التحقـق ممـا يـأتي:

"١- أن الحكـم أو الأمـر صـادر مـن هيئـة مختصـة وفقـاً لقانـون البلـد الـذي صـدر فيـه....."، والبـين مـن النـص أن المـشرع اشـترط فقـط صـدور الحكـم عـن هيئـة مختصـة، ولم يشـترط عـدم اختصـاص المحاكـم المصريـة، وبالتـالي فـإن التفسـير الظاهـري لهـذا النـص يقـود إلى القـول بجـواز تنفيـذ الأحـكام الأجنبيـة مـا دامـت قـد صـدرت عـن محكمـة مختصـة، وبغـض النظـر عـما إذا كانـت المحكمـة المصريـة مختصـة أم لا؟ وبغـض النظـر عـما إذا كان اختصـاص المحاكـم المصريـة اختصاصـاً مبنيـاً عـلى ضوابـط قويـة واتصـال وثيـق بالنـزاع أم لا؟

والواقـع أن نتيجـة التفسـير السـابق قـد سـببت تسـاؤلات عـدة للفقـه والقضـاء، ومـرد ذلـك الخشـية مـن المسـاس بالسـيادة وباختصـاص المحاكـم المصريـة المبنـي عـلى رابطـة وثيقـة بالنـزاع، لذلـك ورغـم

صراحة النص نجد أن الفقه قد اشترط عدم اختصاص المحاكم المصرية بنظر النزاع الذي صدر فيه الحكم الأجنبي وذلك كشرط لتنفيذ هذا الحكم على الأقل في بعض الأحوال. ولا شك أن الفقه لم يكن مقصده اشتراط هذا الشرط في كل الأحوال وإنما قصرها على أحوال معينة، هي الأحوال التي وجد الفقه أن فيها مساساً بالسيادة والاختصاص الاستئثاري للمحاكم المصرية، وإذا كانت كلمة الفقه قد اتفقت على تحقيق هذا الهدف إلا أنها قد اختلفت فيما بعد ذلك على تحديد الأحوال التي يمكن فيها إعمال هذا الشرط والحالات التي لا يلزم فيها ذلك، كما سيأتي بيانه.

ولم تتوان محكمة النقض المصرية هي الأخرى عن الاستجابة لهذه الاعتبارات، فوضعت التفرقة الشهيرة بين الاختصاص القاصر والاختصاص المشترك، ففي الأحوال التي تكون فيها المحاكم المصرية مختصة اختصاصاً قاصراً لا يجوز تنفيذ الحكم الأجنبي، وعلى العكس من ذلك يجوز تنفيذ الحكم الأجنبي رغم اختصاص المحاكم المصرية ما دام اختصاصها في ذلك مشتركاً.

ويمكن القول إذن إن الفقه والقضاء المصريين قد ذهبا في ظل قانون المرافعات السابق إلى اشتراط عدم اختصاص المحاكم المصرية كشرط لتنفيذ الحكم الأجنبي في بعض الأحوال، وجاء قانون المرافعات الحالي في المادة ٢٩٨/ ١ بأكثر مما طلبه الفقه والقضاء فاشترط - في ظاهر النص - عدم اختصاص المحاكم المصرية بشكل مطلق وفي كل الأحوال، وعلى عكس ما طلبه الفقه والقضاء اللذان اقتصرت مطالبتهما بهذا الشرط على بعض الأحوال الهامة التي تشكل مساساً بالسيادة.

وقد كانت النتيجة على الصياغة المطلقة للشرط المذكور في نص المادة ٢٩٨/ ١ أن اتجه الفقه عند تفسيره إلى تقييده، وعدم الأخذ بالنص على إطلاقه، حيث وضع الفقه ذات القيود التي كان قد وضعها في ظل قانون المرافعات السابق، وهو ما يشكل مخالفة صريحة للنص، ولعل هذه المخالفة الفقهية الصريحة للنص قد جاءت بتأييد من المذكرة الإيضاحية للقانون، فقد جاء في هذه المذكرة تعليقاً على التطور من نص المادة ٤٩٣ من قانون المرافعات السابق إلى المادة ٢٩٨ من قانون المرافعات الحالي ما يلي:

"وقد أخذ المشروع بحكم القانون القائم (يقصد قانون المرافعات القديم) في أن الاختصاص القضائي للمحكمة الأجنبية يتحدد وفقا لقانونها، ولكنه أورد عليه قيداً مؤداه أنه يتعين ألا تكون المنازعة التي صدر فيها الحكم المطلوب الأمر بتنفيذه داخلة في اختصاص محاكم الجمهورية وذلك لكفالة عدم الانتقاص من هذا الاختصاص، ومن شأن هذا القيد التخفيف من إطلاق حكم قاعدة تقدمية رحّب بها جانب كبير من الفقه ولم ترحب بها غالبية التشريعات في مختلف بلاد العالم والتي لا تزال تجعل الاختصاص القضائي الدولي للمحكمة الأجنبية يتحدد ليس وفقا لقانونها وإنما طبقاً لقانون محكمة بلد التنفيذ، ولم يشأ المشروع أن يعالج في النص مسألة الاختصاص القاصر على محاكم دولة التنفيذ والاختصاص المشترك بينها وبين المحكمة الأجنبية التي أصدرت الحكم المطلوب الأمر بتنفيذه لأنها مسألة فقهية يحسن تركها لاجتهاد الفقه والقضاء يواجهان به تطور المعاملات الخاصة الدولية".

فالواضح أن المذكرة الإيضاحية تشجع الفقه والقضاء على إمكانية الأخذ بالتفرقة بين الاختصاص القاصر والاختصاص المشترك أو غيرها من الأفكار للتقييد من إطلاق النص

لمواجهة تطور المعاملات الخاصة الدولية.
ويمكن القول بعد استعراضنا لنص المادة ٤٩٣ من قانون المرافعات المصري القديم وموقف الفقه بشأنها، ولنص المادة ٢٩٨ من قانون المرافعات المصري الحالي ومذكرته الإيضاحية، إننا نخلص إلى أمرين:

الأول :
أن الفقه قد أخطأ في ظل المادة ٤٩٣ بوضع قيد سلبي على هذه المادة مؤداه اشتراط عدم اختصاص المحاكم المصرية في بعض الحالات، وإذا كان هدف الفقه من ذلك هو في ذاته هدفاً محموداً وهو كفالة عدم المساس بالسيادة وعدم الاعتداء على قواعد الاختصاص المبنية على روابط قوية بالإقليم الوطني، فإن هذا الهدف كان من الممكن الوصول إليه عبر شرط من شروط تنفيذ الأحكام الأجنبية وهو عدم مخالفة الحكم الأجنبي للنظام العام، إذ يستطيع القاضي أن يمتنع عن تنفيذ الحكم الأجنبي إذا ما انتهك اعتبارات السيادة في الدولة، وذلك دون حاجة إلى التورط في اشتراط شروط وقيود لم يقل بها المشرع.

الثاني:
أن نص المادة ٢٩٨ أخطأ هو الآخر بنصه بشكل مطلق على شرط عدم اختصاص المحاكم المصرية، في تجاوز واضح حتى لما طالب به الفقه والقضاء. وبعد أن عرضنا للتطور الجدلي الذي أفرزته المادة ٢٩٨/ ١ من قانون المرافعات المصري الحالي، يتبين لنا أن المنظم السعودي قد أخطأ هو الآخر عند صياغته لنص المادة ١١/ ١ من نظام التنفيذ، إذ هو قد تأثر بنص المادة ٢٩٨/ ١ من القانون المصري، ولم يراع المشكلات التي ولد هذا النص في رحابها، واللبس والغموض الذين يكتنفانه، وقد كنا نتمنى على المنظم السعودي ألا يسلك هذا المسلك، أما وقد سلكه فنحن نتمنى عليه أن يقوم بتعديل النص المذكور على النحو الذي سنذكره في خاتمة هذا البحث.

المطلب الثاني
مدى لزوم شرط عدم اختصاص المحاكم الوطنية

انتهينا فيما سبق بخصوص موقف المنظم السعودي من شرط عدم اختصاص المحاكم السعودية، إلى عيوب صياغة هذا الشرط، وهي العيوب الموروثة من المصدر التاريخي المتمثل في قانون المرافعات المصري، وإذا كان النص السعودي معيبا فهل هناك طريق لإصلاح هذا العيب؟ الواقع أن القضاء والفقه المصريين قد حاولا قدر الإمكان إصلاح عيوب هذا الشرط، كما أن القضاء السعودي هو الآخر قد سار خطوات في شأن الإصلاح، رغم أن الفقه السعودي لم يتعرض للمسألة، لذلك سنعرض أولاً لمحاولات القضاء المصري للإصلاح، ثم لمحاولات القضاء السعودي للإصلاح، ثم للمحاولات الفقهية، وذلك وفق التالي:

أولاً: محاولات القضاء المصري للإصلاح

اعتمدت محكمة النقض المصرية التفرقة الشهيرة بين فكرتي الاختصاص القاصر والاختصاص المشترك، كوسيلة للتوفيق ما بين اعتبارات السيادة من ناحية ومقتضيات تنفيذ الأحكام الأجنبية من ناحية أخرى. وفكرة الاختصاص القاصر معناها اختصاص المحاكم الوطنية اختصاصاً قاصراً عليها، ومانعاً لغيرها من الاختصاص، ومن ثم فلا يتصور اختصاص المحاكم الأجنبية

بذات النزاع، فإذا صدر حكم أجنبي فيه امتنعت المحاكم المصرية عن تنفيذه، لأن اختصاصها بها قاصر عليها، أما الاختصاص المشترك فهو اختصاص أقل أهمية ومن ثم فقد تكون المحكمة المصرية مختصة بنظر النزاع ولكنها لا تحتكر هذا الاختصاص، بل يمكن أن تكون هناك محاكم أخرى أجنبية مختصة به، فإذا صدر الحكم من إحدى المحاكم الأجنبية جاز تنفيذه في مصر رغم كون المحكمة المصرية مختصة لأن اختصاصها هنا مشتركا.

وقد عبرت محكمة النقض عن ذلك في حكمين شهيرين لها عام ١٩٦٤، وعام ١٩٩٠، على النحو التالي:

ففي عام ١٩٦٤م أصدرت حكماً جاء فيه " إذا كانت محكمة بداية القدس مختصة بنظر الدعوى طبقا لقانونها وكان اختصاصها يقوم أصلاً على أساس المحل الذي أبرم فيه العقد وكان مشروطاً تنفيذه فيه، وهما ضابطان للاختصاص مسلم بهما في غالبية التشريعات ويقرهما قانون الدولة المراد تنفيذ الحكم فيها -أي القانون المصري- إذ نصت عليهما الفقرة الثانية من المادة الثالثة من قانون المرافعات ضمن الحالات التي يقوم فيها الاختصاص للمحاكم المصرية بالنسبة للأجنبي ولو لم يكن له موطن أو سكن في مصر. وإذ كانت محكمة بداية القدس -وهي إحدى جهتي القضاء المنعقد لهما الاختصاص في النزاع القائم بين الطرفين - قد رفعت إليها الدعوى فعلاً وأصدرت فيها الحكم المطلوب تذييله بالصيغة التنفيذية، فإن دوافع المجاملة ومقتضيات الملاءمة وحاجة المعاملات الدولية توجب اعتبار هذا الحكم قد صدر من محكمة أجنبية في حدود اختصاصها".(الطعن رقم ٢٣٢ لسنة ٢٩ جلسة ١٩٦٤/٧/٢ س ١٥ ص ٩٠٩ ق ١٤٠).

ويلاحظ أن الحكم صدر في ظل قانون المرافعات الملغى (م ٤٩٣/ ١)، وهذا يعني أن محكمة النقض كان تحت بصرها فكرة إعمال التفرقة بين الاختصاص القاصر والاختصاص المشترك، رغم أن النص القانوني وقتها لم يشترط لتنفيذ الحكم الأجنبي عدم اختصاص المحاكم المصرية. كما أن محكمة النقض وإن استعملت فكرة التفرقة بين الاختصاص القاصر والاختصاص المشترك إلا أنها تحاشت أن تستعمل الاصطلاحين بشكل صريح.

ومما يمكن ملاحظته أيضا أن محكمة النقض تضع معياراً محدداً للتمييز بين حالات كل من الاختصاص القاصر والاختصاص المشترك، ولكنها اعتبرت اختصاص المحاكم المصرية بناء على توطن المدعى عليه بمصر من حالات الاختصاص المشترك. كما بررت محكمة النقض فكرة اشتراك الاختصاص في هذا الحكم، ومن ثم تنفيذ الحكم الصادر من المحكمة الأجنبية بدوافع المجاملة ومقتضيات الملاءمة وحاجة المعاملات الدولية، ونحن -وإن كنا نتفق بالفعل مع تبرير تنفيذ الأحكام الأجنبية في هذه الحالات بمقتضيات الملاءمة وحاجة المعاملات الدولية- إلا أننا نرفض تماماً مع البعض تبريرها بدوافع المجاملة، لأن هذه الفكرة من الأفكار التي هجرها الفقه في ميدان تنازع القوانين وتنازع الاختصاص القضائي الدوليين (عبد الله، ١٩٨٦ م).

والأمر الجوهري الذي يجب تقريره بشأن هذا الحكم أن معيار التفرقة بين الاختصاص القاصر والاختصاص المشترك هو معيار مرن متروك للقضاء، ومحكمة النقض ذاتها لم تحدد الضوابط التي يمكن من خلالها استكشاف هذه التفرقة (عبد الله، ١٩٨٦م- وصادق، ٢٠٠٩م- وعبدالعال، ١٩٩٢ م- وسلامة، ٢٠٠٠م).

وفي عام ١٩٩٠م أصدرت محكمة النقض حكماً

آخر جاء فيه " إذ كان النص في الفقرتين الأولى والرابعة من المادة ٢٩٨ من قانون المرافعات المصري على أنه لا يجوز الأمر بالتنفيذ إلا بعد التحقق مما يأتي:

١- أن المحاكم الجمهورية غير مختصة بالمنازعة التي صدر فيها الحكم أو الأمر، وأن المحاكم الأجنبية التي أصدرته مختصة بها طبقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي المقررة في قانونها.

٢- .... ٣- ...

٤- أن الحكم أو الأمر لا يتعارض مع حكم أو أمر سبق صدوره من محاكم الجمهورية ... يدل على أن المقصود بشرط عدم اختصاص المحاكم المصرية بنظر المنازعة لجواز الأمر بتنفيذ الحكم الأجنبي هو الاختصاص المانع أو الاختصاص الانفرادي أي في الحالة التي يكون فيها الاختصاص بنظر النزاع قاصراً على المحاكم الوطنية. أما إذا كانت المحاكم الأجنبية مختصة بنظر النزاع طبقاً لقواعد الاختصاص الدولي المقررة في قانونها إلى جانب المحاكم الوطنية -وهو ما يعرف بالاختصاص المشترك- فلا يحول دون الأمر بتنفيذ الحكم الأجنبي طالما لا يتعارض مع حكم سبق صدوره من المحاكم الوطنية".(الطعن رقم ١١٣٦ لسنة ٥٤ جلسة ٢٨/ ١١/ ١٩٩٠ س ٤١ ع ٢: ٨١٥).

ويلاحظ أن هذا الحكم قد صدر في رحاب المادة ٢٩٨/ ١ من قانون المرافعات الحالي، والتي اشترطت لتنفيذ الحكم الأجنبي عدم اختصاص المحاكم المصرية وذلك بشكل مطلق، وكنا قد رأينا أن المذكرة الإيضاحية قد أيدت الفقه والقضاء على تقييد هذا الشرط، فجاء هذا الحكم ملبياً لدعوة المذكرة الإيضاحية، ومقيداً على النحو الوارد بالحكم. كما أن هذا الحكم أكثر صراحة من سابقه في استعمال المصطلحات، فقد استعمل اصطلاحات الاختصاص القاصر أو الانفرادي، والاختصاص المشترك، وكنا قد رأينا من قبل أن حكم عام ١٩٦٤م، وإن كان قد استعمل الفكرة إلا أنه لم يستخدم مصطلحاتها.

كما يمكن ملاحظة أن هذا الحكم هو الآخر لم يبين ضوابط التفرقة بين الاختصاص القاصر والاختصاص المشترك، بل هو لم يعتن كحكم عام ١٩٦٤ بتبرير هذه التفرقة بفكرة المجاملة ومقتضيات الملاءمة وحاجة المعاملات الدولية. ومن الواضح في هذا الحكم أنه قد اعتبر اختصاص المحاكم المصرية المبني على كونها محل تنفيذ العقد، هو من قبيل الاختصاص المشترك وليس الاختصاص القاصر.

ولذا فإن هذين هما الحكمان اللذان يعبران عن موقف محكمة النقض المصرية، وهو التفرقة بين الاختصاص القاصر والاختصاص المشترك، والواقع أن هذه التفرقة غامضة لا تقوم على أسس سليمة (في نقد هذه التفرقة: عبدالله، ١٩٨٦ م- وصادق، ٢٠٠٩ م- والحداد، ١٩٩٨ م. ورغم الانتقادات الموجهة لهذه الفكرة فإن بعض التشريعات قد أخذت بها مثل القانون الدولي الخاص المجري (م٧٠/ ١)، والقانون الدولي الخاص التركي (م ٣٨/ ب)، والقانون الدولي الخاص اليوغوسلافي (م ٨٩). سلامة، ٢٠٠٠م)، فلم تعط لها محكمة النقض معياراً، أو تحدد حالات أو ضوابط لها، كما أن مرونة هذه الفكرة تضفي عليها قدراً أكبر من الغموض، وفضلاً عن هذا وذاك فهذه التفرقة تخالف ما هو سائد من أن قواعد الاختصاص مفردة الجانب، لأن مقتضى القول بأن اختصاص المحكمة المصرية اختصاص قاصر، هو الحكم على جميع المحاكم الأجنبية بعدم الاختصاص، ومقتضى القول بأن الاختصاص مشترك الحكم بجواز أن تكون المحكمة الأجنبية مختصة، وبالتالي يتحلل الأمر

في النهاية إلى أن تحديد اختصاص المحاكم الأجنبية يتم في المرحلة الأولى وفقاً لقانون دولة التنفيذ، وهو ما لا يمكن قبوله.

ثانياً: محاولات القضاء السعودي للإصلاح

حاول القضاء السعودي أن يصلح عيب النص، وإذا تأملنا الأحكام الصادرة منه سنجد أنها على جانبين، جانب يتجاهل تماماً شرط عدم اختصاص المحاكم السعودية، في كل الأحوال، ولا يعتد به كشرط لتنفيذ الحكم الأجنبي، وجانب آخر أكثر حكمة وتعقلاً لا يطيح تماماً بالشرط وإنما يقيم توازناً بين إعماله وعدم إعماله بحسب ظروف كل دعوى ودرجة ارتباط النزاع بالمحكمة السعودية، وسوف نفصل أمثلة كل جانب فيما يلي:

الجانب الأول:

ويمثله حكم صدر عن ديوان المظالم بشأن واقعة حدث فيها أن رفعت زوجة على زوجها السعودي المقيم بمصر دعوى خلع أمام محكمة العمرانية بمصر استناداً إلى أن الزوج السعودي كان مقيما بمصر، وتم إعلانه فيها، وصدر لها الحكم بالخلع من المحكمة المصرية، فطالبت بتنفيذ الحكم أمام القضاء السعودي، فدفع الزوج المدعى عليه بعدم جواز تنفيذ الحكم الأجنبي لأن المادة ١١ من نظام التنفيذ تشترط لتنفيذ الحكم الأجنبي ألا تكون المحاكم السعودية مختصة، وفي الدعوى الماثلة كانت المحكمة السعودية مختصة استناداً للجنسية السعودية للمدعى عليه بحكم المادة ٢٤ من نظام المرافعات الشرعية، بل تمسك المدعى عليه بأن الزوجة سبق لها أن رفعت ذات الدعوى أمام القضاء السعودي، ثم رفعتها أمام القضاء المصري.

وقد رفض ديوان المظالم الدفوع التي أبداها الزوج المدعى عليه، وأصدر حكمه بتنفيذ حكم المحكمة المصرية اكتفاء بأن المحكمة المصرية التي أصدرت الحكم محكمة مختصة، وتغاضى عن شرط عدم اختصاص المحكمة السعودية، وتغاضى أيضاً عن سبق رفع الدعوى أمام القضاء السعودي (حكم محكمة الاستئناف بتاريخ ٢٦/ ٦/ ١٤٣٦ هـ، في القضية رقم ٢٩٨٦/ ٢/ س لعام ١٤٣٦ هـ، مجموعة الأحكام الصادرة من ديوان المظالم: ٣٢٢١).

وبتحليل هذا الحكم نجد أنه قد سار في إصلاح النص المعيب بدرجة كبيرة، حيث أطاح بالنص تماماً، وذلك دون أن يبحث ما إذا كانت الدعوى ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمملكة أم لا؟ بل إنه كان يجب على الحكم أن يراعي سبق رفع الدعوى أمام القضاء السعودي، إذ كان يتوجب إعمال الإحالة لقيام ذات النزاع، خاصة وأن ديوان المظالم يأخذ بالإحالة لقيام ذات النزاع إلى محكمة أجنبية (الحكم رقم ٨٣/ ت/ ٤ لعام ١٤٠٩هـ.- والحكم رقم ٧٦/ ت/ ٤ لعام ١٤١٣هـ منشور في مجموعة المبادئ التي قررتها هيئة التدقيق التجاري في ديوان المظالم من عام ١٤٠٧ ـ ١٤٢٣هـ:١٤)، فمن باب أولى كان يجب وضعها في الاعتبار وعدم تنفيذ الحكم الأجنبي، نظرا لارتباط الدعوى بالنظام السعودي وسبق رفع النزاع أمامها، خاصة وأن المادة ١١/ ٢ من اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ تنص على أنه " يشترط لتنفيذ الحكم أو الأمر الأجنبي ألا يكون هناك دعوى قائمة في المملكة سابقة على الدعوى التي صدر الحكم أو الأمر الأجنبي فيها". صحيح أننا مع محاولات الإصلاح للنص المعيب، ولكنها يجب أن تكون متزنة، وهو ما سنراه في أمثلة الجانب الثاني.

الجانب الثاني:

وهو كما قلنا الجانب الأكثر اتزاناً، فهو لا يذهب في إصلاح النص إلى حد المبالغة، وإنما يحدد قبول تنفيذ الحكم من عدمه، بمدى ارتباط النزاع بالإقليم السعودي، ويظهر ذلك من مثالين في أحدهما تم الامتناع عن تنفيذ الحكم الأجنبي، وفي الآخر تم قبول تنفيذ الحكم الأجنبي، وكان مبنى المغايرة بين المثالين هو درجة ارتباط النزاع بالمملكة.

ففي المثال الأول امتنع القضاء السعودي عن تنفيذ الحكم الصادر من محكمة استئناف الإسكندرية بجمهورية مصر العربية، واستند في امتناعه إلى اختصاص مكتب العمل والعمال بالمملكة بنظر النزاع بين المدعي والمدعى عليه ووفقاً للعقد المبرم بينهما، وجاء في الحكم:

" وحيث إن الحكم المطلوب تنفيذه قد صدر على خلفية منازعة ناشئة عن عقد موقع بين المدعي والمدعى عليه، وحيث نصت المادة الرابعة عشرة من العقد الموقع بين الطرفين على أنه: في حالة أي نزاع على الحقوق المالية أو إصابة عمل يتم الرجوع والتحكيم وحل الخلافات عن طريق مكتب العمل والعمال بالمملكة العربية السعودية، ولوقوع الإصابة بالمملكة العربية السعودية، ولإقامة المدعى عليه بها، ولضعف الارتباط القائم بين المنازعة والمحكمة التي أصدرت الحكم إذ لم تكن على ارتباط مادي وموضوعي بل بطريقة عرضية محضة متمثلة في إقامة المدعى بها" (حكم الاستئناف من ديوان المظالم رقم ٢١٣ / إ س/ ٤ لعام ١٤٣٠هـ، بتاريخ ١٣ / ١١/ ١٤٣٠ هـ: ٣٥٦٦).

وبتحليل هذا الحكم نجد أنه قد تم الامتناع عن تنفيذ الحكم الأجنبي نظراً لاختصاص القضاء السعودي وارتباط النزاع به ارتباطاً وثيقاً وعدم ارتباطه بالدولة التي أصدرت الحكم، وهو ما يبدو من العبارة التي وردت في الحكم والتي تقول: "ولضعف الارتباط القائم بين المنازعة والمحكمة التي أصدرت الحكم"، وهو ما يؤكد أن القضاء السعودي قد أجرى نوعاً من الموازنة بين درجة ارتباط كلتا المحكمتين السعودية والأجنبية بالنزاع، ولما انتهى إلى ارتباطها بالمملكة رفض تنفيذ الحكم الأجنبي.

وفي المثال الآخر لم يشترط القضاء السعودي عدم اختصاص المحاكم السعودية لتنفيذ الحكم الأجنبي الصادر في الخارج، وجاء في الحكم أنه: "أما بالنسبة لدفع المدعى عليه المتضمن أن محكمة الشارقة الابتدائية غير مختصة بنظر المنازعة محل حكمها، وفقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي المقررة في المادة (٢٤) من نظام المرافعات الشرعية الصادر بالمرسوم الملكي رقم (م/ ١) في ٢٢/ ١/ ١٤٣٥هـ، حيث نصت على أن "تختص محاكم المملكة بنظر الدعاوى التي ترفع على السعودي ولو لم يكن له محل إقامة عام أو مختار في المملكة فيما عدا الدعاوى العينية المتعلقة بعقار خارج المملكة". فإن هذا في غير محله، من حيث إن سبب الالتزام قد نشأ بواقعة جنائية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وهذا يستتبع اختصاص محاكم تلك الدولة بالفصل في الواقعة الجنائية، وما ينتج عنها من التزامات في ذمة الجاني لصالح المجني عليه، على اعتبار أن قاضي الأصل هو قاضي الفرع. كما أن الاستئناف المقدم على الحكم محل التنفيذ أمام محكمة الشارقة الاستئنافية الاتحادية الذي أثاره المدعي في لائحته الاعتراضية لم يُقبل من قِبلها، حيث جاء في ما نصه: (حكمت المحكمة بسقوط الحق في الاستئناف مع تضمين المستأنف (....) رسوم ومصاريف الاستئناف...) مما يجعل الحكم محل التنفيذ مستكملاً للإجراءات

النظامية لتنفيذه".(حكم محكمة الاستئناف بتاريخ ٢٤/ ٣/ ١٤٣٧ هـ، برقم الاستئناف ٦٦٢/ ٢/ س لعام ١٤٣٧ هـ: ٣٧٣).

فالقضاء السعودي هنا وجد أن الدولة التي أصدرت الحكم هي الأكثر ارتباطاً بالنزاع لوقوع الواقعة الجنائية فيها، وهي الواقعة التي ترتبت عليها الحقوق المدنية، ولصيرورة الحكم نهائيا فيها.

ونخلص من ذلك أن القضاء السعودي في جانبه الثاني الذي عرضناه، لم ينظر إلى شرط عدم اختصاص المحكمة السعودية نظرة رفض مطلق ولا نظرة قبول مطلق، وإنما ربط الرفض أو القبول بدراسة كل واقعة على حدة لبيان المحكمة الأكثر صلة بالنزاع.

ثالثاً: المحاولات الفقهية للإصلاح

سلفت الإشارة إلى أن الفقه في ظل قانون المرافعات المصري الملغى كان قد طالب بوضع قيد على المادة ٤٩٣/ ١ واشترط عدم اختصاص المحاكم المصرية على الأقل في بعض الأحوال كشرط لتنفيذ الحكم الأجنبي، وذلك رغم عدم النص على هذا الشرط تشريعياً، وكان الفقه قد قدم محاولات لتحديد الأحوال التي يشترط فيها هذا الشرط والأحوال التي لا يكون فيها لازماً، وعندما صدر قانون المرافعات الحالي واشترط هذا الشرط بشكل مطلق في المادة ٢٩٨/ ١ منه، قام الفقه أيضاً باعتماد ذات محاولاته السابقة للتقييد من إطلاق الشرط، وكوسيلة لتجنب الصياغة المعيبة للمادة المذكورة.

وسوف نعرض لهذه المحاولات الفقهية التي قال بها الفقه المصري باعتبارها تفسيراً لنص المادة ٢٩٨/ ١ مرافعات مصري، وفي ذات الوقت هي تفسير لنص المادة ١١/ ١ من نظام التنفيذ السعودي. ويلاحظ أن هذه المحاولات كتبت في الفقه المصري، ولكننا سنحاول الإشارة إلى أرقام المواد المناظرة لها في النظام السعودي، لا سيما وأنها بينهما تشابهاً كما قلنا:

المحاولة الأولى (فهمي، ١٩٨٠ م): التفرقة بين الاختصاص الوجوبي والاختصاص الجوازي

وجوهر المحاولة يكمن في التفرقة بين نوعين من الاختصاص، الاختصاص الأصلي أو الوجوبي أو الإلزامي، والاختصاص الجوازي، فالنوع الأول من الاختصاص يتعلق بالنظام العام، ومن ثم فإذا صدر حكم أجنبي في منازعة تقع في الاختصاص الوجوبي للمحاكم المصرية فلا يعتد به في مصر ولا يتم تنفيذه، أما النوع الثاني من الاختصاص فهو لا يتعلق بالنظام العام، ومن ثم يمكن تنفيذ الحكم الأجنبي رغم اختصاص المحاكم المصرية بالمنازعة الصادر فيها الحكم ما دام هذا الاختصاص جوازياً. (يجب ألا نخلط بين تعلق الاختصاص القاصر بالنظام العام وبالتالي امتناع تنفيذ الحكم الأحنبي، وبين فكرة النظام العام كفكرة مستقلة تمنع تنفيذ الحكم الأجنبي، ففي الأخيرة يمتنع تنفيذ أي حكم أجنبي مخالف للنظام العام بعيدا عن بحث فكرة الاختصاص، وجدير بالذكر أن النظام العام في المملكة العربية السعودية يقوم على الشريعة الإسلامية، لذلك رفض ديوان المظالم تنفيذ حكم أجنبي لأن الحكم صادر بشأن عقد اتفق الطرفان فيه على تزويد الشركة المدعية للمدعى عليه بأسطوانات ودسكات مشتملة على أغان وموسيقا وهي من المحرمات شرعاً. انظر حكم الاستئناف بتاريخ ١٦/ ١/ ١٤٣٠ هـ، ورقم الاستئناف: ٣/ إس/ ٤

لعام ١٤٣٠ هـ، :٣٥٦١. كذلك رفض تنفيذ حكم صادر من إحدى محاكم الولايات المتحدة الأمريكية قضى باستحقاق المُدَّعية جزء من أموال المدعى عليه نتيجة لفسخ عقد النكاح في حين أن النكاح في الشريعة الإسلامية لا يرتب للزوجة بانعقاده أو انقضائه – استحقاقاً في أموال زوجها سوى الصداق والنفقة. حكم الاستئناف بتاريخ ١٢/ ٥/ ١٤٣٦ هـ،ورقم ٢١٤٩/ ٢/ س لعام ١١٤٩ هـ: ٣١٩٩).

وقد حدد صاحب هذه المحاولة حالات الاختصاص الوجوبي والاختصاص الجوازي، تحديداً قاطعاً وحصرياً، رافضاً وبشكل قاطع أن تكون هناك مرونة في هذا التفرقة، وذلك على النحو التالي:

أ : حالات الاختصاص الأصلي أو الوجوبي أو الإلزامي يندرج تحتها ما يلي:

١- الاختصاص المبني على موطن أو محل إقامة المدعى عليه في الدولة (م٢٩ مصري و م ٢٥ سعودي).

٢- الاختصاص المبني على وجود موطن مختار للمدعى عليه في الدولة (م٣٠/ ١مصري و ٢٥ سعودي).

٣- الاختصاص المبني على أن لأحد المدعى عليهم موطناً أو محل إقامة في الدولة (م٣٠/ ٩ مصري و ٢٦/ ج سعودي).

٤- الاختصاص المتعلق بمال موجود في الدولة أو التزام نشأ أو نفذ أو كان واجب التنفيذ فيها، أو بإفلاس أشهر في الدولة (م٣٠/ ٢ مصري و ٢٦/ أ و ب سعودي).

٥- الاختصاص بمسائل الولاية على المال (م٣٠/ ٨ مصري و ٢٧/ د سعودي).

٦- الاختصاص بمسائل الإرث والدعاوى المتعلقة بالتركة (م٣١ مصري وليس لها مقابل في النصوص السعودية).

٧- الاختصاص بالإجراءات الوقتية والتحفظية (م٣٤ مصري و م ٢٩ سعودي).

ب: حالات الاختصاص الجوازي يندرج تحتها:

١- الاختصاص المبني على ضابط جنسية المدعى عليه (م ٢٨ مصري و م ٢٤ سعودي).

٢- الاختصاص المبني على الخضوع الاختياري (م ٣٢ مصري و م ٢٨ سعودي).

٣- الاختصاص بالمسائل الأولية والطلبات العارضة والدعاوى المرتبطة (م٣٣ مصري و م ٣٠ سعودي).

٤- الاختصاص المبنى على أن الدعوى معارضة في عقد زواج يراد إبرامه في الدولة (م٣٠/ ٣ مصري و م ٢٧/ أ سعودي).

٥- الاختصاص بطلب فسخ الزواج أو التطليق أو الانفصال الجسماني (م٣٠/ ٤ مصري و ٢٧/ ب سعودي).

٦- الاختصاص المتعلق بطلب نفقة إذا كان

المطلوب له النفقة مقيما في الدولة (م٣٠/ ٥ مصري و ٢٧/ ج سعودي).

٧- الاختصاص بدعوى نسب الصغير الذي يقيم في الدولة أو بسلب الولاية على نفسه أو الحد منها أو وقفها أو استردادها (م٣٠/ ٦ مصري و م ٢٧/ د سعودي).

٨- الاختصاص بمسائل الأحوال الشخصية متى كان المدعي وطنياً أو أجنبياً متوطناً في الدولة، وذلك إذا لم يكن للمدعى عليه موطن معلوم في الخارج أو كان القانون الوطني هو الواجب التطبيق في الدعوى (م٣٠/ ٧ مصري و م ٢٧ هـ سعودي).

ويمكن القول بأن هذا الرأي" يشترط لتنفيذ الحكم الأجنبي في الدولة ألا تكون المحاكم الوطنية مختصة بالفصل في النزاع الذي صدر فيه هذا الحكم، وطبيعي أن يكون اختصاص المحاكم الوطنية الذي يحول دون تنفيذ الحكم الأجنبي اختصاصاً أصلياً أو وجوبياً، أما اختصاص المحاكم الوطنية بنظر النزاع جوازاً فليس من شأنه أن يحول دون تنفيذ الحكم الأجنبي في الدولة (فهمي، ١٩٨٠ م).

ويلاحظ أن اللائحة التنفيذية لنظام التنفيذ السعودي قد ألمحت إلى ذات المعنى في المادة ١١/ ٥ والتي تقول " لا يجوز تنفيذ الحكم أو الأمر الأجنبي في القضايا التي تنفرد بالاختصاص بنظرها محاكم المملكة كالدعاوى العينية المتعلقة بعقار داخل المملكة". والواضح أن المنظم السعودي بهذا الشكل يعتمد التفرقة بين الاختصاص الوجوبي والاختصاص الجوازي، ويضع مثالاً واحدا هو الدعاوى العينية المتعلقة بعقار، ويمكن أن نقيس على هذا المثال بقية الأمثلة التي تعرضنا لها فيما سبق.

والواقع أن هذا الرأي لا يختلف كثيراً عن فكرتي الاختصاص القاصر والاختصاص المشترك، إذ مقتضى فكرة الاختصاص الوجوبي أن محاكم الدول جميعاً غير مختصة، ومقتضى فكرة الاختصاص الجوازي هو جواز أن تكون المحكمة الأجنبية مختصة بجوار اختصاص المحاكم المصرية، وبالتالي يوجه لهذه المحاولة ذات النقد الذي وجهناه للتفرقة بين الاختصاص القاصر والاختصاص المشترك، وذلك لأن قواعد الاختصاص مفردة الجانب ولا يمكنها أن تحكم على اختصاص محاكم الدول الأخرى.

المحاولة الثانية (عبد الله، ١٩٨٦م) : تنفيذ الأحكام الأجنبية استثناء لاعتبارات الملاءمة

وجوهر هذه المحاولة يكمن في وضع قاعدة عامة واستثناء عليها، أما القاعدة العامة فمفادها عدم جواز تنفيذ أي حكم أجنبي ما دامت المحكمة المصرية مختصة بموضوعه، والاستثناء هو جواز ذلك بناء على اعتبارات الملاءمة. وهنا يثور التساؤل حول نطاق إعمال كل من القاعدة والاستثناء. وسوف نحاول أن عبارات صاحب هذا الرأي لكي تستوعب القانونين المصري والسعودي.

أ: نطاق إعمال القاعدة

يتعين على القاضي – وفقا لرأي صاحب هذه المحاولة- أن يمتنع عن تنفيذ الحكم الأجنبي إذا صدر في نزاع يدخل في اختصاص المحاكم الوطنية بناء على الأسس الآتية:

١- إذا كان الاختصاص علي أساس تعلقه بمال كائن في الدولة وسواء كان النزاع داخلا في نطاق الأحوال الشخصية أو الأحوال العينية، لأن دخول المنازعات المتعلقة بمال في الدولة في اختصاص المحاكم الوطنية أمر يهم سلامة المعاملات في الدولة من حيث ما يكفله من تطبيق القانون الوطني فيها.

٢- إذا كان الاختصاص مبنيا على وقوع الفعل في الدولة، لأن ذلك أمر يهم السكينة العامة أو الأمن المدني في الدولة من حيث ما يكفله من تطبيق القانون الوطني فيها.

٣-إذا كان الاختصاص مبنيا على إفلاس أشهر في الدولة، وذلك لسلامة المعاملات فيها.

٤- إذا كان الاختصاص في مسألة أحوال شخصية للوطنيين وذلك لضمان تطبيق القانون الوطني فيها، خاصة وأنه قد ينعدم الاشتراك في شأنها ما بين القانون الوطني وقانون المحكمة الأجنبية التي أصدرت الحكم.

ب: نطاق إعمال الاستثناء

يجوز للقاضي أن يصدر الأمر بالتنفيذ ولو كان الحكم الأجنبي صدر في نزاع يدخل في اختصاص المحاكم الوطنية في الحالتين الآتيتين:

١- إذا كان النزاع متعلقا بعقد نشأ أو نفذ أو كان واجبا تنفيذه في الدولة وكان العقد لا يتعلق بمال في الدولة، ويغلب أن يقع هذا الفرض في ميدان التجارة الدولية، وهو ما يبرر جواز تنفيذ الحكم، وذلك لأنه يغلب في هذا الميدان أن تتم العقود بين غائبين، وأن تكون المنازعات الناشئة عن العقد داخلة في اختصاص أكثر من دولة، كما لو دخلت في اختصاص إحداها على أساس محل الإبرام، ودخلت في اختصاص الأخرى على أساس محل التنفيذ، ولا شك وفقا لهذا الرأي أن تيسير المعاملات الدولية يقتضي منع سيء النية من الأفراد من تعطيل أداء العدالة باعتراضهم على طلب تنفيذ حكم صدر من محاكم دولة في حدود اختصاصها، في إقليم دولة أخرى بدعوى أن النزاع يدخل أيضاً في اختصاص محاكم هذه الأخيرة.

٢- إذا كان الحكم صادراً في مسائل الأحوال الشخصية للأجانب متى كان لا يتعلق بمال موجود في الدولة، ولو كان النزاع يدخل أيضاً في اختصاص المحاكم الوطنية، وذلك لأن الأغلب أن يصدر هذا الحكم من محاكم الدولة، التي ينتمي إليها الخصم أو الخصوم، وهي من وجهة العدالة أقدر من المحاكم الوطنية على الفصل في مسائل أحوالهم الشخصية.

ويلاحظ أن صاحب هذه المحاولة حصر تنفيذ الأحكام الأجنبية المخالفة لاختصاص المحاكم الوطنية في نطاق ضيق هو الدعوى في مواد الأحوال الشخصية للأجانب والمنازعات المتعلقة بالعقود ما لم يكن النزاع يتعلق في أي من الحالتين بمال كائن في الدولة.

والواقع أن هذه المحاولة منتقدة، لأنه كما قال البعض (صادق، ٢٠٠٩ م) أقام التفرقة بين المنازعات المتعلقة بالأحوال الشخصية للأجانب ومنازعات العقود من ناحية، وبين المنازعات التي لا تتعلق بهذه المسائل من ناحية أخرى، فأجاز تنفيذ الأحكام الأجنبية رغم اختصاص المحاكم الوطنية بالدعوى في الحالة الأولى، ومنع

تنفيذ هذه الأحكام ما دامت محاكم الدولة تختص بالنزاع في الحالة الثانية. ولا شك أن هذه التفرقة تفتقر بدورها إلى السند القانوني السليم. فليس من المقبول أن يقدر مدى اختصاص المحاكم الأجنبية في ضوء قواعد الاختصاص الوطنية. فتقدير مدى اختصاص المحكمة الأجنبية يجب أن يتم وفقا لقواعد الاختصاص الدولي السائدة في الدولة التي تتبعها بصرف النظر عن اختصاص القضاء الوطني بالدعوى من عدمه. وفي القول بغير ذلك إهدار لمتطلبات الحياة الدولية. وحتى لو قيل بأن قواعد الاختصاص القضائي الدولي تتعلق بالنظام العام في الدولة، ولا يجوز من ثم الاتفاق على مخالفتها، إلا أن التقيد بهذا المبدأ مجاله تعيين المحكمة المختصة برفع الدعوى. أما وقد رفع النزاع أمام المحاكم الأجنبية رغم اختصاص القضاء الوطني به وصدر بناء على ذلك حكم فاصل في النزاع فلم يعد هناك ما يمنع تنفيذ هذا الحكم في الدولة استجابة لمتطلبات التعاون الدولي.

المحاولة الثالثة: تنفيذ الأحكام الصادرة من محاكم أجنبية ذات صلة وثيقة بالنزاع

وهذه المحاولة هي التي يأخذ بها أغلب الفقه الحديث، وتنطلق من حقيقة واقعية، وهي أن العلاقة طالما كانت دولية، فهي تتصل بأكثر من دولة، ونتيجة لذلك فقد توجد أكثر من محكمة مختصة بنظر النزاع الخاص الدولي، وفي مجال تنفيذ الأحكام الأجنبية يثور التساؤل: هل يتم تنفيذ الأحكام الأجنبية رغم اختصاص المحاكم الوطنية بموضوعها، أم يتم الامتناع عن تنفيذها بسبب اختصاص المحاكم الوطنية؟

يجيب البعض على ذلك مستخدماً فكرة النفاذ والفاعلية الدولية للأحكام. فإذا كانت "الرابطة بين الدولة والنزاع المطروح وثيقه بشكل يفوق الصلة بين هذا النزاع وأية دولة أخرى تعين حينئذ عدم الاعتداد وباختصاص محاكم أية دولة أخرى بنظر نفس النزاع، وبالتالي عدم السماح بتنفيذ الحكم الأجنبي الصادر في هذا النزاع. أما إذا كانت صلة النزاع الذي صدر بشأنه الحكم الأجنبي لا تقل وثوقاً بالدولة الأجنبية عنه بالدولة تعين حينئذ السماح بتنفيذ الحكم الأجنبي رغم اختصاص المحاكم الوطنية بنظر نفس النزاع. ويمكن القول حينئذ بوجود ما يمكن تسميته بالاختصاص المشترك بين المحاكم الوطنية ومحاكم الدولة الأجنبية التي أصدرت الحكم" (رياض وآخر، ١٩٨٧ م- عبدالعال، ١٩٩٢ م- الحداد، ١٩٩٨م)

ويضيف البعض لهذا الرأي أنه لا يجوز الاعتراض عليه بحجة أن النزاع قد يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكلتا المحكمتين الوطنية والأجنبية، لأن مرونة هذا المعيار ونسبيته تعطي للقاضي السلطة التقديرية لتقدير أي من الاختصاصين يبدو أكثر فاعلية في ضوء ظروف وملابسات كل قضية، فإذا قدر أن المحكمة الأجنبية ترتبط بالنزاع برباط مادي وواقعي أكثر من ارتباط المحكمة الوطنية أجاز تنفيذ حكمها، وإن وجد أن المحكمة الوطنية هي الأكثر ارتباطاً منع تنفيذ الحكم (الحداد، ١٩٩٨ م: ٢٠٥).

والواقع أن هذا الاتجاه الحديث هو الذي أخذ به جانب من أحكام القضاء السعودي، والتي عرضنا لها عندما عرضنا محاولات القضاء السعودي للإصلاح.

والله الموفق لكل خير،،،

خاتمة

انطلقت دراستنا من نص المادة ١١/ ١ من نظام التنفيذ السعودي والتي نصها كالتالي:

" ... لا يجوز لقاضي التنفيذ تنفيذ الحكم والأمر الأجنبي إلا على أساس المعاملة بالمثل وبعد التحقق مما يأتي:

١ -أن محاكم المملكة غير مختصة بالنظر في المنازعة التي صدر فيها الحكم أو الأمر، وأن المحاكم الأجنبية التي أصدرته مختصة بها وفقاً لقواعد الاختصاص القضائي الدولي المقررة في أنظمتها".
ويمكن تلخيص ما توصلنا له من نتائج كما يلي:

١- انتهينا إلى أن هذا النص يشوبه الغموض وسوء الصياغة، وإلى أن هذا النص قد جاء من رحم تطور تاريخي مثير في قانون المرافعات المصري، وهو ما أوقع القضاء والفقه في حيرة ولبس وغموض واختلاف.

٢- أصاب النص عندما أوجب لتنفيذ الحكم الأجنبي أن يتأكد القاضي السعودي من اختصاص المحكمة الأجنبية وفقا لقواعد الاختصاص القضائي الدولي في قانون المحكمة الأجنبية مصدرة الحكم.

٣- جانب الصواب المنظم عندما اشترط في الشطر الأول من البند (١) من المادة المذكورة التحقق من عدم اختصاص المحاكم السعودية كشرط لتنفيذ الأحكام الأجنبية، وكان مرد ذلك يرجع إلى تأثر نص نظام التنفيذ السعودي بنص المادة ١/ ٢٩٨ من قانون المرافعات المصري.

٤- انتهينا إلى أن المحاولات القضائية والفقهية في مصر لتقييد شرط عدم اختصاص المحاكم الوطنية قد جاءت كلها محاطة بقدر من النسبية والغموض واللبس، نتيجة للصياغة المعيبة للنص، لذلك - وكما رأينا - لم تكن كل هذه المحاولات بعيدة عن متناول النقد.

٥- انتهينا إلى أن جانبا من القضاء السعودي قد أحسن صنعا في محاولته لإصلاح عيوب النص.

٦- انتهينا إلى وجوب إلغاء شرط عدم اختصاص المحاكم الوطنية، والاكتفاء بشرط عدم مخالفة الحكم الأجنبي للنظام العام كصمام أمان ضد الأحكام التي قد تمس السيادة الوطنية أو تنتهك اعتبارات النظام العام.

٧- انتهينا إلى عدم جواز تنفيذ الأحكام الأجنبية المخالفة لاختصاص المحكمة الأجنبية التي أصدرته، لكن انتهينا إلى جواز تنفيذ الأحكام الأجنبية الصادرة بالمخالفة لاختصاص القضاء الوطني على الأقل في بعض الأحيان.

ومما يمكن أن نوصي به في نهاية بحثنا هذا:

أولاً:
أننا نقترح أن يتم تعديل نص البند (١)، من المادة ١١ من نظام التنفيذ السعودي، ليكون كالتالي:
" لا يجوز لقاضي التنفيذ تنفيذ الحكم والأمر الأجنبي إلا على أساس المعاملة بالمثل وبعد التحقق مما يأتي:

١- أن المحاكم الأجنبية التي أصدرته مختصة بها طبقًا لقواعد الاختصاص القضائي الدولي المقررة

في قانونهـا".

ثانياً:

أن يقـوم الباحثـون والمهتمـون مـن رجـال الفقـه والقضـاء بمراجعـة نصـوص الأنظمـة السـعودية والكتابـة في كل مـا مـن شـأنه المسـاهمة في تطويـر النصـوص النظاميـة وبـما يتفـق مـع المبـادئ والقواعـد الدوليـة وبـما لا يتعارض مـع النظـام العام السـعودي.

قائمة المراجع

• أبـو الوفـا، أحمـد، (٢٠١٥ م)، إجـراءات التنفيـذ في المـواد المدنيـة والتجاريـة، الإسـكندرية، مكتبـة الوفـاء القانونيـة.

• الحـداد، حفيظـة، (١٩٩٨ م)، الموجـز في القانـون الـدولي الخـاص، الإسـكندرية، دار الفكـر الجامعـي.

• ريـاض، فـؤاد، وراشـد، سـامية، (١٩٨٧ م)، الوسـيط في تنـازع القوانـين وتنـازع الاختصـاص القضائـي الـدولي، القاهـرة، دار النهضـة العربيـة.

• ريـاض، محمـد عبـد المنعـم، (١٩٣٣م) ، مبـادئ القانـون الـدولي الخـاص، ط ٣، القاهـرة، مطبعـة الرغائـب.

• زكـي، حامـد، (بـدون تاريـخ نـشر)، أصـول القانـون الـدولي الخـاص المـصري، ط ٤، القاهـرة، مكتبـة عبـد الله وهبـة.

• سـلامة، أحمـد عبـد الكريـم، (٢٠٠٠م)، فقـه المرافعـات المدنيـة الدوليـة، ط ١، القاهـرة، دار النهضـة العربيـة.

• سـلامة، أحمـد عبدالكريـم، (بـدون تاريـخ نـشر)، علـم قاعـدة التنـازع والاختيـار بـين الشرائـع أصـولاً ومنهجـاً، ط ١، المنصـورة، مكتبـة الجـلاء الجديـدة.

• صـادق، هشـام، (١٩٨٥ م)، التعليـق عـلى أحـكام محكمـة النقـض في مسـائل القانـون البحـري، د١، الإسـكندرية، الفنيـة للنـشر والتوزيـع.

• صـادق، هشـام، (٢٠١٤ م)، المطـول في القانـون الـدولي الخـاص، الجـزء الأول، تنـازع القوانـين، المجلـد الأول، المبـادئ العامـة في تنـازع القوانـين، ط ٢، الإسـكندرية، دار الفكـر الجامعـي.

• صـادق، هشـام، (٢٠١٤ م)، مـدى حـق القضـاء المـصري في التخـلي عـن اختصاصـه الـدولي بنظـر المنازعـات المدنيـة والتجاريـة، ط ١، الإسـكندرية، المركـز الـدولي للدراسـات المتخصصـة والبحـوث والترجمـة.

• صـادق، هشـام، (١٩٦٨ م) ، تنـازع الاختصـاص القضائـي الـدولي، ط ١، الإسـكندرية، دون نـاشر.

• صـادق، هشـام، (٢٠٠٩ م) ، تنـازع الاختصـاص القضائـي الـدولي، الإسـكندرية، دار المطبوعـات الجامعيـة.

• عبدالعـال، عكاشـة، (٢٠١٣ م)، الاختصـاص القضائـي الـدولي وتنفيـذ الأحـكام الأجنبيـة، الإسـكندرية، دار الجامعـة الجديـدة.

• عبدالعـال، عكاشـة، (٢٠٠٥ م)، تنـازع القوانـين، دراسـة مقارنـة، الإسـكندرية، دار المعرفـة الجامعيـة.

• عبدالعال، عكاشة، (١٩٩٢ م)، تنفيذ الأحكام الأجنبية بين فكرتي الاختصاص القاصر والاختصاص المشترك، الإسكندرية، مجلة الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية، كلية الحقوق جامعة الإسكندرية، العدد الثاني.

• عبدالله، عز الدين، (١٩٥٥ م و ١٩٨٦ م)، القانون الدولي الخاص المصري، الجزء الثاني، ط ٢ و ط ٩، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

• عمر، محمد عبد الخالق، (١٩٧١ م)، القانون الدولي الخاص الليبي، ط ١، القاهرة، دار النهضة العربية.

• عمر، نبيل إسماعيل، (١٩٩٣ م) ، أصول المرافعات الشرعية وعلم القضاء في المملكة العربية السعودية، ط ١، الإسكندرية، منشأة المعارف.

• فهمي، محمد كمال، (١٩٨٠ م)، أصول القانون الدولي الخاص، ط ٢، الإسكندرية، دار الثقافة الجامعية.

• مسلم، أحمد، (١٩٥٦ م)، القانون الدولي الخاص، ط ١، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

• نهى بنت عبد الله، (١٤٣٦ هـ - ٢٠١٥ م)، تنفيذ الأحكام الأجنبية في النظام السعودي، دراسة مقارنة تطبيقية، رسالة ماجستير، الرياض ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

Bibliography

• Abu Al-Wafa, Ahmad, (2015 CE), Implementation Procedures in Civil and Commercial Articles, Alexandria, Al-Wafa Legal Library.

• Al-Haddad, Hafida, (1998 AD), Abstract in Private International Law, Alexandria, Dar Al-Fikr Al-Jami'a.

• Riad, Fouad, and Rashid, Samia (1987 AD), the mediator in conflict of laws and international jurisdiction, Cairo, Dar Al-Nahda Al-Arabiya.

• Riad, Mohamed Abdel-Moneim, (1933 AD), Principles of Private International Law, 3rd floor, Cairo, Raghiba Press.

• Zaki, Hamed, (without publication date), The Origins of Egyptian Private International Law, 4th edition, Cairo, Abdullah Wahba Library.

• Salama, Ahmed Abdel Karim, (2000 AD), The Jurisprudence of the International Civil Procedures, 1st Floor, Cairo, Arab Renaissance House.

• Salama, Ahmed Abdel Karim, (without publication date), knowledge of the rule of conflict and the choice between laws prin-

New University House.

• Abdel-Aal, Okasha, (2005 AD), Conflict of Laws, A Comparative Study, Alexandria, Dar Al-Maarefa Al-Jami'ia.

• Abdel-Aal, Okasha, (1992 AD), Implementation of foreign provisions between the two ideas of minor jurisdiction and joint jurisdiction, Alexandria, Law Journal of Legal and Economic Research, Faculty of Law - University of Alexandria, second edition.

• Abdullah, Izz al-Din, (1955 AD and 1986 AD), Egyptian Private International Law, Part Two, 2 and 9, Cairo, Egyptian Renaissance Library.

• Omar, Mohamed Abdel-Khalek, (1971 AD), Libyan Private International Law, 1st Floor, Cairo, Arab Renaissance House.

• Omar, Nabil Ismail, (1993 AD), The Origins of Sharia Advocacy and Judicial Science in the Kingdom of Saudi Arabia, 1st edition, Alexandria, Al-Maaref Establishment

• Fahmy, Mohamed Kamal, (1980 AD), The Origins of Private International Law, 2nd floor, Alexandria, University House of Culture.

ciples and methodology edition,, 1st, Mansoura, the new Galaa Library.

• Sadiq, Hisham, (1985 AD), Commentary on the rulings of the Court of Cassation in Maritime Law Matters, D1, Alexandria, for publication and distribution.

• Sadiq, Hisham, (2014 AD), The Prolonged in Private International Law, Part One, Conflict of Laws, Volume 1, General Principles in Conflict of Laws, 2nd Edition, Alexandria, Dar Al-Fakr Al-Jami'a.

• Sadiq, Hisham, (2014 AD), The Extent of the Egyptian Judiciary's Right to Abandon Its International Competence in the Consideration of Civil and Commercial Disputes, 1st edition, Alexandria, International Center for Specialized Studies, Research and Translation.

• Sadiq, Hisham, (2009 AD), International Judicial Dispute, Alexandria, Dar Al-Matbuat Al-Jami'a.

• Sadiq, Hisham, (1968 AD), International Judicial Dispute, 1st, Alexandria, without publisher.

• Abdel-Aal, Okasha, (2013 AD), International Judicial Jurisdiction and Implementation of Foreign Rulings, Alexandria,

• Muslim, Ahmed, (1956 AD), Private International Law, 1st Floor, Cairo, The Egyptian Renaissance Library.

• Noha bint Abdullah, (1436 AH - 2015 AD), Implementation of foreign judgments in the Saudi system, an applied comparative study, MA, Riyadh, Naif Arab University for Security Sciences.

Contents

Editorial ..... G

Research Service

- Social Responsibility Dimensions in Education and its Degree of Realization at Al-Baha University in Light of a Set of Variables

  Prof. Fahad Mohammed Al Shaabi Al Harthi 1

- The Impact of Institutional Academic Accreditation on the Performance of Majmaah University Faculty Members' from their own Points of View

  Dr. El-Metwally Ismail Bedair 34

- Jurisprudence relating to the hairless

  Dr. Sultan Hudhayfah Al-Tualla 75

- The Enrichment Programs In The International Excellent Schools Buraydah their roles in achieving the Islamic education objectives

  Dr. Aql Abdelaziz Elaql 103

- Structural Repetition in the Story of Ibrahim (Peace be on Him) in the Holly Quran (A Syntactical and Semantically Study)

  Dr. Mesfer Mihmas Mesfer Aldawsari , Mansour Kenawi Tawfeek Ahmed 136

- Enforcement of foreign judgments that violate the rules of jurisdiction - A comparative study

  Dr.Abdulaziz Abdullah Alroshod 172

Editorial

In the name of Allah, Most Gracious, Most Merciful. Praise is to Allah, the Cherisher and Sustainer of the worlds. Peace upon prophet Mohammad and to all of his successful followers.

Today dear readers, the editorial board of the journal of Human and Administrative Sciences are pleased to present Vo. 20. In this issue, the journal editorial board continue to apply the journal policy in terms of the and originality of different topics. All the papers were subject to scrutiny review and they will contribute effectively to research ethics in terms of researchoriginality. We thank all researchers for their contribution to the journal of Human and Ad.ministrative Sciences in Majmaah University and their trust of the journal

This issue consists of 6 research in different disciplines; Law (1), Arabic Language (1), Islamic Studies (1), Educational Science (3).

Finally, I would like to thank the members of editorial board for their successful efforts to bring this work to exist between your hands. The editorial members are always happy to receive your suggestions and will be taken under consideration. All what we have achieved is due to Allah blessings and then to your cooperation as researchers and writers. We are always waiting for your contribution on the journal's email.

Editor-in-Chief

Prof. Abdullah Khalifah Alsuwaiket

Publishing Guidelines

I. General Guidelines

1. The journal publishes academic studies in the era of humanities and administrative in Arabic and English languages, books review, summaries of thesis, conference proceedings, forums as well as related scientific activities.
2. The journal publishes original, innovative work; which follows a sound methodology, referencing and have a proper thought and maintain language and style. Articles must not be a part of thesis or books.
3. The author(s) must provide three printed copies with a summary not exceeding (200) words. Articles submitted in English should provide a summary in Arabic language.
4. Research submitted for possible publication should not exceed 30 pages; size 2128/ cm. In Arabic text, please use Lotus Linotype, with font size 14 for the main text and 15 for the title. In English texts, please use Times New Roman, with font size 12 for the main text and bold type 13 for the title. Also, use Lotus Linotype, size 12 for Arabic footnotes and Times New Roman size 10 for English footnotes. Books reviews, reports and theses should not exceed five pages.
5. The author should declare that the article submitted to the journal should not have been published before in their current or substantially similar form, or be under consideration for publication with another journal. Once the article is to be accepted, it is not permitted to be published in another journal.
6. All submissions are refereed and judged on academic rigor and originality. Initial comments are sent back to authors to carry out corrections before the final acceptance of the articles.
7. The author will be notified of the decision of accepting or rejecting of the article. The submitted articles are the sole property of the journal whether the article is to be accepted/ rejected.
8. It is not allowed to republish the journal' articles in other sources without a written permission from the editor-in-chief.
9. The author of accepted articles will receive a complimentary author package of a hard copy of the journal issue as well as (5) re-prints of the article.

II. Technical Guidelines

1. A cover letter should be attached to the submitted article requesting an opportunity for possible publications. Details of each of the contributing authors should be supplied; as full name, title, the affiliation, postal address and correct email address.
2. Tables and figures should fit the space provided on the journal' pages (12X18 cm).
3. Article files should be provided in Microsoft Word format.
4. You should cite publications in the text using the last named author's name, followed by the year (Smith, 2015). Page No. to be added in case of quotation (Smith, 2015: 66). (Smith et al., 2015), to be used when there are two or more authors.
5. At the end of the paper a reference list in alphabetical order should be supplied using the surname. All references related to the article to be included.
   - *For books* Surname, Initials (year). Title of Book. Publisher, Place of publication. e.g. Harrow, R. (2005). No Place to Hide, Simon & Schuster, New York, NY.
   - *For journals* Surname, Initials (year), "*Title of article*",*JournalName*,volume,number,pages. e.g. Capizzi, M.T. and Ferguson, R. (2005)."Loyalty trends for the twenty-first century", *Journal of Consumer Marketing*, Vol. 22 No. 2, pp. 72 - 80.
6. Footnotes should be consisted and used only if absolutely necessary and must be identified in the text by consecutive numbers, enclosed in square brackets.
7. Appendices go after the reference list.

Journal of
Human and Administrative Sciences

Editorial Board

Editor-in-Chief
Prof. Abdullah Khalifah Alsuwaiket

Managing Editor
Prof. Moustafa Farouk Abdulaleem

Editorial Board Members
Prof. Saleh Furayh Albahlal
Dr. Khaled Abdullah Alshafi
Dr. Mohammed Abdullah Aljebrin
Dr. Khaled Nashi Almudibry
Dr. Maha Ibrahim Alkaltham

Advisory Board

Prof. Ahmad Mohammad Kishk
Cairo University, Egypt

Prof. Ramesh Chand Sharma
Delhi University, India

Prof. Ali Asaad Watfa
Kuwait University, Kuwait

Prof. Mark Letourneau
Weber State University, USA

Prof. Mohammad Quayum
International Islamic University, Malaysia

Prof. Nasser Spear
Melbourne University, Australia

About the Journal

Journal of Human and Administrative Sciences

The Journal of Human and Administrative Sciences is refereed and scientific periodical that publishes research in human and administrative sciences. It is published by the Publication and Translation Center at Majma'ah University in April, August and December. The first issue of the Journal was released in 1432 H/2012.

Vision

To be a distinguished journal that is recognized by world databases.

Mission

Publishes refereed scientific research in human and administrative sciences according to research ethical standards and academic rules.

Objectives

1- To reinforce multi-, inter-, and trans-disciplinary research in human and administrative sciences in the Arab world.
2- To contributes in spreading and sharing knowledge pertaining to the development of scientific theories in human and administrative sciences.
3- To meet local and regional researchers' need to publish their research in human and administrative sciences in conformity with reviewing standards for promotion purposes.

Correspondence and Subscription

Kingdom of Saudi Arabia – P.O.Box: 66 Almajmaah
Tel: 0164043609 / 0164041115 - Fax : 016 4323156
E.Mail: jhas@mu.edu.sa www.mu.edu.sa

© Copyrights 2020 (1441 H) Majmaah University

All rights reserved. No part of this Journal may be reproduced in any form or any electronic or mechanical means including photocopying or recording or uploading to any retrieval system without prior written permission from the Editor-in-Chief.

All ideas herein this Journal are of authors and do not necessarily express about the Journal view

Kingdom of Saudi Arabia
Ministry of Education
Majmaah University

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of
Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published by the
Publishing and Translation Center at Majmaah Universtiy

No. (20) **Dhul Hijjah 1441 H - August 2020** **ISSN: 1658 - 6204**

Publishing & Translation Center - MU

IN THE NAME OF ALLAH،
THE MOST GRACIOUS،
THE MOST MERCIFUL

جامعة المجمعة
Majmaah University

Journal of Human and Administrative Sciences

A Refereed Academic Journal Published by the Publishing and Translation Center at Majmaah University

No. (20) Dhul Hijjah 1441 H August 2020 ISSN: 1658 6204

- **Social Responsibility Dimensions in Education and its Degree of Realization at Al-Baha University in Light of a Set of Variables**
  Prof. Fahad Mohammed Al Shaabi Al Harthi
- **The Impact of Institutional Academic Accreditation on the Performance of Majmaah University Faculty Members' fromtheir own Points of View**
  Dr. El-Metwally Ismail Bedair
- **Jurisprudence relating to the hairless**
  Dr. Sultan Hudhayfah Al-Tualla
- **The Enrichment Programs In The International Excellent Schools Buraydah their roles in achieving the Islamic education objectives**
  Dr. Aql Abdelaziz Elaql
- **Structural Repetition in the Story of Ibrahim (Peace be on Him)in the Holly Quran (A Syntactical and Semantically Study)**
  Dr. Mesfer Mihmas Mesfer Aldawsari , Mansour Kenawi Tawfeek Ahmed
- **Enforcement of foreign judgments that violate the rules of jurisdiction - A comparative study**
  Dr.Abdulaziz Abdullah Alroshod

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center