جامعة المجمعة
Majmaah University

مجلة العلوم الإنسانية والإدارية

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

العدد : (١٩) الجزء الأول | شعبان ١٤٤١ هـ - أبريل ٢٠٢٠م | ردمد: ١٦٥٨-٦٢٠٤

- الطبيعة القانونية لعروض شراء أسهم شركات الأموال ببورصة الأوراق المالية «دراسة مقارنة».

  د.نهاد أحمد إبراهيم السيد، و د.حمود بن عاطف القحطاني

- المعالم الأثرية وأثرها على العقيدة الإسلامية.

  د.عمر بن محمد العمر

- المشكلات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية.

  د.علي موسى سليمان الصبحيين، و د.الحميدي محمد الضيدان

- متطلبات حماية طلبة الجامعات السعودية من التطرف الفكري: رؤية وقائية من منظور التربية الإسلامية.

  د.سعد بن ذعار القحطاني

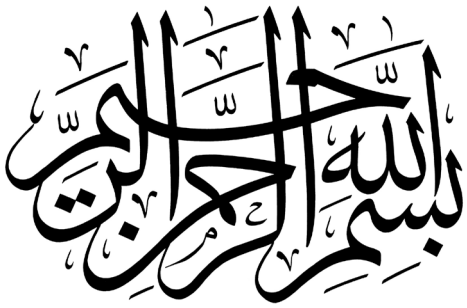
- تعدد الاستعمال اللغوي في القرآن الكريم.

  د. عبد العزيز بن أحمد المنيع

- دراسة ميول واتجاهات موظفي مستشفى الملك فهد التخصصي ببريدة حول برنامج اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لأغراض خاصة (صحية): دراسة وصفية للقضايا المتعلقة والمشاكل والدوافع .

  د. علي بن صالح الغنيم

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 (١٩) الجزء الأول شعبان ١٤٤١ هـ - أبريل ٢٠٢٠ ردمد: ٦٢٠٤-١٦٥٨

مركز النشر والترجمة - جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center

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 (١٤٤١ هـ) 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 الله ثم السياسة التي اتبعتها هيئة تحريرها من دقة وتفان وحسن عمل وإتقان، وتحمل مسؤولية وأمانة، حتى تصل المجلة إلى هذه الصورة التي 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 (الجزء الأول) من العدد التاسع عشر من المجلة لعام ١٤٤١هـ/ ٢٠٢٠م، والذي حرصنا فيه على التنوع، وقد تضمن هذا العدد ستة بحوث، فقدمنا لك بحثاً في القانون، وبحثاً في الدراسات الإسلامية، وبحثاً في علم النفس، وبحثاً في العلوم التربوية، وبحثاً في اللغة العربية، وبحثاً في اللغة الإنجليزية.

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 في بدءٍ ومُختَتَمِ.

رئيس التحرير

أ.د.عبدالله بن خليفة السويكت

محتويات العدد

افتتاحية العدد.....

الأبحاث

- الطبيعة القانونية لعروض شراء أسهم شركات الأموال ببورصة الأوراق المالية «دراسة مقارنة». .
د.نهاد أحمد إبراهيم السيد، و د.حمود بن عاطف القحطاني..... ١

- المعالم الأثرية وأثرها على العقيدة الإسلامية.
د.عمر بن محمد العمر ٢٩

- المشكلات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية.
د.علي موسى سليمان الصبحيين، و د.الحميدي محمد الضيدان ٥٠

- متطلبات حماية طلبة الجامعات السعودية من التطرف الفكري: رؤية وقائية من منظور التربية الإسلامية.
د.سعد بن ذعار القحطاني ٧١

- تعدد الاستعمال اللغوي في القرآن الكريم.
د. عبد العزيز بن أحمد المنيع..... ٩٧

- دراسة ميول واتجاهات موظفي مستشفى الملك فهد التخصصي ببريدة حول برنامج اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لأغراض خاصة (صحية): دراسة وصفية للقضايا المتعلقة والمشاكل والدوافع .
د. علي بن صالح الغنيم..... ١

الطبيعة القانونية لعروض شراء أسهم شركات الأموال ببورصة الأوراق المالية (دراسة مقارنة)

الدكتور
نهاد أحمد إبراهيم السيد
أستاذ القانون التجاري والبحري المساعد
بقسم إدارة الأعمال- كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية
جامعة شقراء- المملكة العربية السعودية

الدكتور
حمود عاطف مبارك القحطاني
أستاذ القانون المساعد
بقسم إدارة الأعمال- كلية العلوم والدراسات الإنسانية بالقويعية
جامعة شقراء - المملكة العربية السعودية

ملخص البحث

كان من الأهمية بمكان تناول آلية الاستحواذ على أسهم الشركات المدرجة ببورصة الأوراق المالية، بهدف السيطرة الفعلية على إدارة الشركة المستهدفة بعروض الشراء من العارض، وتناول معظم الأنظمة العربية تنظيم عروض الشراء مقرونة بالاستحواذ دون التفرقة النظامية بينهما.

ورغم الفارق القانوني بينهما؛ من حيث التعريف والطبيعة القانونية، لبيان القول الفصل في هذه الموضوعات ذات الأثر الاقتصادي والقانوني، وهذا ما أثبتته الدراسة أن عروض شراء أسهم الشركات هي الوسيلة القانونية للتعبير عن رغبة العارض في الاستحواذ على الشركة المعروض عليها، وأن كلاً من العارض والمعروض عليه والأطراف المرتبطة بعمليات الاستحواذ، عليها التزامات معينة يجب الالتزام بها خلال سريان العرض وأثنائه، وحتى تمام قبوله أو رفضه.

وكذلك الاختلاف فى التكييف بين عروض الشراء والاستحواذ على الشركات المستهدفة بعرض الشراء؛ للتحكم في القرارات الإدارية بتيسير شؤون الشركة، وتحقيق الغرض الذي أنشئت من أجله، لذلك تختلف مرحلة عروض الشراء التي تمثل مرحلة المفاوضات حول تملك الشركة وإعادة هيكلتها، ومعالجة تعثرها، ومرحلة الاستحواذ التي تمثل مرحلة التعاقد على تملك الشركة، والتحكم في اتخاذ القرارات الحاكمة لإدارة الشركة وإعادة هيكلتها، ومعالجة تعثرها؛ بتحقق الاستحواذ بعد قبول الشركة المعروض عليها عرض شراء أسهمها من العارض.

الكلمات الافتتاحية:

عروض الشراء - الأسهم - الإيجاب -الشركة المعروض عليها- العارض- الاستحواذ.

Abstract

It was important to deal with the mechanism of acquiring the shares of the listed companies on the stock exchange, in order to effectively control the management of the target company, offers to buy from the bidder, and most of the Arab regimes to regulate the purchase offers coupled with the acquisition without distinction between them.

Despite the legal difference between them in terms of definition and legal nature, to show the final say in these subjects with economic and legal impact, and this is what the study proved that the offers to buy shares of companies is the legal means to express the desire of the bidder to acquire the company before it and both the bidder and the offered and the parties Relating to acquisitions, have certain obligations that must be adhered to during the validity period of the offer and until it is fully accepted or rejected.

As well as the difference between the offers of purchase and acquisition of the companies before the purchase to control the administrative decisions to facilitate the affairs of the company, and achieve the purpose for which it was created, so the stage of the procurement offers, which represent the stage of negotiations on the ownership of the company and restructuring, and address the stumble, On the ownership of the company, and control the decision-making governing the management of the company and restructuring, and address the failure to verify acquisition after the acceptance of the company before it offer to buy its shares from the bidder.

Opening Remarks:

Buy Offers- Stocks- Pros- Company

Offered - Exhibitor. - Acquisition.

المقدمة:

لقد وضعت النظم القانونية الحديثة العديد من الوسائل القانونية التي تنظم أشكال الشركات وإعادة هيكلتها؛ لمواجهة التطورات الاقتصادية بواسطة التداول على رؤوس أموال تلك الشركات؛ من خلال آلية قانونية تعرف باسم العرض العام للشراء Take over، ويعد النظام القانوني الإنجليزي أول من استخدم هذا الاصطلاح كنظام قانوني متميز للتعبير عن عمليات التداول على أسهم الشركات، سواء بنية الاستثمار البحت، أو بنية التملك والتحكم في إدارة الشركة(١).

وبموجب آلية عروض الشراء العامة، تقوم شركة ما بإعلان مساهمي شركة أخرى برغبتها في شراء أسهمهم بسعر غالبًا ما يكون مرتفعًا عن سعرها الذي تتداول به في البورصة، أو برغبتها في مبادلة أسهم بأسهم، وذلك تحت رقابة إدارة البورصة، وتتم العروض العامة لشراء الأسهم عن طريق قيام الراغب في الشراء بإخطار المساهمين في شركة ما بصورة علانية برغبته في السيطرة على ما يملكونه من أسهم، وإذا كان الغالب في العروض العامة لتملك الأسهم أنها تشكل جزءًا من رأس مال الشركة، وتعطي حق التصويت (الأسهم بأنواعها- شهادات تعطي الحق في التصويت) فإنه من الممكن أن يكون محلها صكوكًا دائنية تُستحق في مواجهة الشركة (السندات بأنواعها)، بشرط أن تكون قابلة للتحول إلى أسهم.

وفي الحالة التي ترد فيها عروض الشراء على الأسهم، فيكون الغرض منها هو التحكم في إدارة الشركة، وهذا بخلاف الأمر إذا ما انصبت على سندات؛ إذ يكون الهدف أو الغرض من شرائها هو السداد المعجل لهذه السندات.

ويتضح للباحث من ذلك أن عرض الشراء الذي محله الأسهم، يكون الهدف منه فرض السيطرة الفعلية على الشركة المستهدفة بالعرض، عكس الحال إذا كان العرض محله سندات، فيكون الهدف منه سداد الديون المستحقة على الشركة، والسبب أن السندات تمثل ديونًا على الشركة وليست حقوقًا، وهذا يؤكد لنا مدى الأهمية القانونية لموضوع البحث؛ لإزالة اللبس حول الفارق بين عروض الشراء والأثر القانوني المترتب عليها، والاستحواذ على الشركة المستهدفة والأثر القانوني المترتب عليه؛ للتحكم في القرارات الصادرة لإدارة الشركة وإعادة هيكلتها.

أهداف البحث:

يهدف الباحث من هذه الدراسة إلى بيان القواعد القانونية العامة والخاصة المتعلقة بعروض الشراء العامة للأسهم؛ لتوضيح الفارق بين مفهوم عروض الشراء ومفهوم الاستحواذ والسيطرة على الشركات المقيدة ببورصة الأوراق المالية، بسبب الخلط البين في أغلب الدراسات القانونية التي تناولت هذا الموضوع، أو الأنظمة القانونية العربية المنظمة لعروض شراء أسهم الشركات، والاستحواذ على هذه الشركات؛ بسبب الاختلاف القانوني بين المصطلحين؛ من حيث المدلول والخصائص والشروط والإجراءات والآثار القانونية المترتبة عليها؛ وذلك من خلال المقارنة بالنظم الأنجلو سكسونية، وخاصة النظامين الإنجليزي والأميركي، باعتبارهما أول النظم المنظمة لتلك العمليات المتعلقة بإعادة هيكلة الشركات التي تعاني سوء الإدارة، أو المهددة بالإفلاس بسبب التعثر، وركزت الدراسة على جانب مهم لبيان ذلك؛ من خلال البحث والتحليل للطبيعة القانونية لعروض الشراء من ناحية، والاستحواذ من ناحية أخرى.

إشكالية البحث:

نظرًا للآثار القانونية والاقتصادية الناشئة على عروض شراء أسهم شركات المساهمة بالتحكم والسيطرة على شركة قائمة من خلال شراء أسهمها من قبل شركة أخرى، وهو يتحقق بطريقتين:

الأولى: السيطرة على الشركة القائمة دون الحصول على

(١) انظر في ذلك: د. حسين فتحي: الأسس القانونية لعروض الاستحواذ على إدارات الشركات، دار النهضة العربية، طبعة ١٩٩٧، ص ١٠٥ وما بعدها.

شرط موافقة المساهمين بتلك الشركة المستهدفة، وهو ما يُعرف بالسيطرة بطريق الانقلاب.

الثانية: السيطرة على الشركة عن طريق الاتفاق مع المساهمين أو مجموعة المساهمين المسيطرين على الشركة، وهو ما يعرف بحوالة السيطرة(٢).

وتعد النظرية العامة للالتزامات حجر الزاوية في مجال القانون، والأساس الذى تقوم به معظم الأفكار الرئيسة أو الاجتهادات الفقهية في فروع القانون الخاص المدني أو التجاري، وتحتل نظرية العقد في هذا المجال مكانًا بارزًا تدور حولها، وتنهض عليها العلاقات القانونية للأشخاص القانونية، سواء كانوا طبيعيين كالأفراد، أو معنويين كالشركات والمؤسسات، وتتأسس نظرية العقد بدورها على فكرة سلطان الإرادة؛ بمعنى حرية الأطراف المتعاقدة في إبرام أو تغيير أو إنهاء العقد(٣). وعروض شراء الأسهم تترتب عليها آثار قانونية مهمة؛ تتمثل في نشوء عقد أو اتفاق بين شركتين يؤدي إلى تحقق السيطرة الفعلية على الشركة المستهدفة بالعرض، والسيطرة الفعلية لا تقع إلا بموجب أحكام العقد في النظرية العامة للالتزام؛ فالعرض العام لشراء الأسهم باعتباره الأداة القانونية المعتبرة لتملك أسهم الشركة المستهدفة بالسيطرة، الأمر الذي أثار جدلاً قانونيًا حول الطبيعة القانونية لعروض شراء الأسهم، والخلط القانوني عند تناول الموضوع بالتنظيم القانوني خاصة في النظم العربية، التي أولت اهتمامًا بتنظيم عروض الشراء لأسهم الشركات دون الاستحواذ على تلك الشركات.

تساؤلات البحث:

كانت فكرة البحث القانوني حول طبيعة عروض شراء أسهم الشركات؛ لإزالة الخلط بين نظرية عروض شراء الأسهم، ونظرية الاستحواذ على الشركة المستهدفة بالعرض، وما إذا كان عرض الشراء تعبيرًا عن الرغبة في التحكم والسيطرة على إدارة الشركة المستهدفة بالعرض، أم تملكًا للشركة المستهدفة يختلف عن العرض، وهل يترتب على عرض الشراء خروج مساهمين ودخول مساهمين جدد أم لا؟ وهل هناك فرق بين عرض الشراء لأسهم الشركة المستهدفة وبين الاستحواذ والتملك للشركة المستهدفة أم لا؟ وإذا كان هناك فارق بين عروض الشراء على أسهم الشركة والاستحواذ عليها، فلماذا الخلط بين العرض والأثر المترتب عليه -وهو السيطرة الفعلية على الشركة نفسها- لاختلاف الأحكام القانونية الناشئة عن العرض، كوسيلة قانونية للتعبير عن شراء أسهم الشركة المستهدفة كإيجاب للشراء، يستوجب قبولًا لإتمام السيطرة المستهدفة من عملية الشراء، وبين السيطرة الفعلية على إدارة الشركة، والتحكم في القرارات الصادرة عنها لإعادة هيكلة الشركة المستهدفة.

لذلك من الأهمية بمكان البحث حول الطبيعة القانونية لعروض الشراء لأسهم الشركة المستهدفة، وما يترتب عليها من آثار قانونية تختلف عن الآثار القانونية الناشئة عن الاستحواذ على الشركة المستحوذ عليها لإزالة اللبس القانوني بينهما؛ وذلك من خلال التكييف القانوني لعروض الشراء لأسهم الشركات المستهدفة بالعرض والأحكام القانونية المتعلقة بها، والاستحواذ على الشركة المستهدفة والأحكام المتعلقة به؛ للاختلاف القانوني بين عروض الشراء والاستحواذ، وهذا ما سنحاول الإجابة عنه من خلال هذا البحث؛ لإيضاح الفارق بين عرض الشراء لأسهم الشركة والاستحواذ عليها، وبيان المعالجة القانونية للأحكام المتصلة بكل منهما.

الدراسات السابقة للدراسة:

لقد تناول العديد من الدراسات القانونية هذا الموضوع

---

(٢) انظر: د. سامي سلامة نعمان: الشركات دولية النشاط وأثرها على المنافسة والعمال والتصدير في الدول النامية، طبعة ٢٠٠٨، دون دار نشر، ص ١٢٠ وما بعدها.

(٣) انظر في ذلك: د. حسام الدين لطفي: النظرية العامة للالتزام، مصادر الالتزام، القاهرة، دار النهضة العربية، طبعة ٢٠٠٢.

بشكل عام، دون بيان واضح وتفصيلي للطبيعة القانونية لعروض شراء الأسهم والاستحواذ على الشركات، الأمر الذي زاد الموضوع غموضًا.

ومن الدراسات التي فرقت بين عروض الشراء والاستحواذ (صلاح، هاني سرى الدين، ٢٠١٣)، وانتهت إلى بيان وجود فرق بين عروض الشركاء لأسهم الشركات والاستحواذ على الشركات، دون بيان الطبيعة القانونية لعروض الشراء لأسهم الشركات والاستحواذ عليها؛ حيث تناولت الدراسة القواعد المنظمة لعمليات عروض الشراء لأسهم الشركات والسيطرة عليها، وما يترتب عليها من تملك الشركة المستهدفة بالعرض، واندماجها لوضع الأحكام القانونية وأبعادها العملية والنظرية على حد سواء. كما بيّنت بعض الشيء الفارق بين عروض الشراء لأسهم الشركات كإيجاب موجه لأصحاب الأسهم بالشركة المستهدفة، وبين الاستحواذ عليها، وهذا من الدلائل على وجوب البحث حول الطبيعة القانونية لعروض شراء أسهم الشركات؛ لتأكيد الفارق بين عروض شراء أسهم الشركات، والاستحواذ على الشركة المستهدفة، واختلاف الأحكام القانونية المتعلقة بكل منهما.

ومن هذه الدراسات

(د. إبراهيم، إبراهيم إسماعيل، ٢٠١٨)، وانتهت الدراسة إلى أن عرض الشراء لأسهم شركة ما، يلزم تقديمه إذا تملك العارض نسبة معينة من الأسهم في الشركة المستهدفة، ويجب على العارض تقديم عرض شراء إجباري لشراء ما تبقى من أسهم الشركة، كما انتهت الدراسة إلى تعرض العارض لجزاء قانوني، متى تخلف عنه أو خالف أحكامه.

ومن الدراسات التي تناولت الجوانب القانونية لبعض العمليات المرتبطة بسوق الأوراق المالية (الحمداني، عمر ناطق يحيى، ٢٠١٨)، وانتهت الدراسة إلى بيان القواعد والأحكام القانونية المنظمة لعمليات الاستحواذ على الشركات؛ من خلال قواعد وإجراءات عروض شراء أسهم الشركات المساهمة، دون بيان الطبيعة القانونية لعروض الشراء والفارق بينها وبين الاستحواذ على الشركات المستهدفة بالشراء، مما أوجب تناول هذه الجزئية القانونية العامة؛ لإزالة اللبس والغموض الموجود في أغلب الدراسات القانونية، والخلط بين عروض شراء أسهم الشركات والاستحواذ على الشركات؛ بسبب تزايد عمليات الاستحواذ بين الشركات في غضون العشرين عامًا الماضية منذ بداية الألفية الثالثة.

منهج البحث:

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الاستقرائي القائم على التحليل للأحكام الكلية؛ لاستخلاص الأحكام الخاصة الضابطة لعروض الشراء لأسهم الشركات ببورصة الأسواق المالية، وبيان الفارق بين الاستحواذ والتملك للشركات المستهدفة، وبيان الطبيعة القانونية الخاصة لعروض الشراء لأسهم الشركات المستهدفة بتلك العروض؛ وذلك بالاعتماد على المنهج المقارن للأنظمة صاحبة السبق في تنظيم هذه الآلية القانونية؛ للوصول إلى فرض السيطرة الفعلية على إدارة الشركات أو تملك شركة لأخرى، سواءً من الجانب التنظيمي أو الجانب التطبيقي ممثلاً في القضاء، أو النظري ممثلاً في تناول الفقهاء القانونيين لهذا الموضوع؛ لبيان الفارق القانوني بينهما.

خطة البحث:

من الأهمية بمكان التعرف على ماهية عروض الشراء في القانون المقارن، باعتبارها الآلية القانونية لشراء أسهم الشركات التي تتداول أسهمها في بورصة الأوراق المالية، ثم الطبيعة القانونية لعروض شراء أسهم الشركات؛ وذلك من خلال مبحثين:

المبحث الأول: ماهية عروض شراء أسهم الشركات ببورصة الأوراق المالية.

المبحث الثاني: الآثار القانونية الناشئة على عروض شراء أسهم الشركات.

وفيما يأتي شرح تفصيلي لكل مبحث على حدة.

المبحث الأول

ماهية عروض شراء أسهم الشركات ببورصة الأوراق المالية

تعد العروض العامة الوسيلة القانونية للإعلان عن قيام مقدم العرض بصفة مباشرة إلى المساهمين في الشركة المعنية، أو بصفة غير مباشرة عن طريق وسيط هو السلطة المختصة بمراقبة سوق المال أو الهيئة العامة للرقابة المالية في مصر، يبدي بموجبه رغبته في شراء ما يمتلكونه من أسهم في رأس مال هذه الشركة.

وللتعرف على آلية عرض الشراء لأسهم الشركات ببورصة الأوراق المالية، فإن الأمر يقتضي التعرض لمفهوم عروض الشراء لأسهم الشركات، ثم نعقبه بتحديد الطبيعة القانونية لعروض الشراء في مطلبين:

المطلب الأول: المفهوم القانوني لعروض الشراء العامة لأسهم الشركات.

المطلب الثاني: التكييف القانوني للعرض العام لشراء أسهم الشركات.

وفيما يأتي عرض كل مطلب على حدة:

المطلب الأول

المفهوم القانوني لعروض الشراء العامة لأسهم الشركات

لم تتعرض معظم الأنظمة الحاكمة لعمليات التداول على الأسهم ببورصات الأوراق المالية لوضع مفهوم قانوني محدد لعروض الشراء لأسهم الشركات المراد تملكها، وفرض السيطرة والهيمنة عليها، بخلاف عروض الشراء للأسهم بقصد الاستثمار البحت؛ كعروض الطرح الخاص لأسهم الشركات(٤)

(٤) الطرح الخاص: هو عملية تحوي عرض أوراق مالية لفئات معينة من المستثمرين تتضمن المحترفين من المؤسسات المالية (بنوك، صناديق استثمار، شركات إدارة محافظ مالية) سواء عند التأسيس أو عند زيادة رأس المال.

وعمليات تجميع الأسهم، فلكل آلية مجال استخدامها، وتختلف طبيعتها القانونية عن الأخرى(٥).

ولعل السبب في ذلك يرجع إلى اختلاف الأغراض من وراء عمليات شراء أسهم الشركات المقيدة ببورصة الأوراق المالية؛ فمنها ما هو استثماري بحت، ومنها بغرض السيطرة والتحكم في إدارة الشركات؛ لتحقيق أهداف قانونية واقتصادية مهمة، سواء بإعادة هيكلة تلك الشركات المستهدفة بعروض الشراء، أو الدخول في الأسواق التجارية والتنافس المشروع مع المشروعات التجارية الأخرى، وهذا ما أدخل اللبس والغموض بين مفهوم وطبيعة عروض الشراء من ناحية، ومفهوم وطبيعة الاستحواذ والسيطرة على الشركات من ناحية أخرى.

ومن أول النظم التي تناولت نظام عروض الشراء بنية تملك الشركات القانون الأميركي من خلال قانون ويليام Williams ACT، والذي لم يتعرض بصفة مباشرة لوضع تعريف العرض العام لشراء الأسهم Take Over، إلا أنه يُستدل به من سياق القواعد القانونية المنظمة لعروض الشراء في الولايات المتحدة، والتطبيق العملي لتلك القواعد يرجع إلى الحالات العملية المعروضة على القضاء الأميركي، وعلى وجه الخصوص قضية ويلمان Wellman، والتي تتلخص وقائعها في أن المحكمة الأميركية المختصة تعتبر أن الإعلان العام المقرون بنية التملك على حصة

(٥) مجموعة الشركات: هي وجود عدة شركات متميزة لكل شركة شخصيتها القانونية المستقلة، وترتبط فيما بينها بعلاقات تأسيسية مستمرة، ناجمة عن الاشتراك في رأس المال والتبعية، أو الاعتماد الذى يميز الشركات المدارة في مواجهة الشركة المديرة، ولكنها تنطوي جميعًا تحت لواء مجموعة تُدار بواسطة إحدى الشركات. تجميع الأسهم: يقصد به شراء أكبر كمية من الأسهم لشركة معينة، ويتم الشراء بعدة صفقات وعلى مدار فترة زمنية طويلة قد تصل إلى أسبوعين.

جوهرية من الأوراق المالية Stock المتبوع بالسيطرة والتملك للأسهم يشكل عرضًا عامًا لشراء أسهم الشركة المستهدفة(٦).

وأكدت المحكمة الأميركية أن المساهمين البائعين لم يكونوا معرضين لضغوط؛ لأن سعر بيع الأسهم قد تحدد من خلال المفاوضات الخاصة بين الأطراف من خلال عمليات السوق.

ولقد عرّف تقنين المدينة (بالقاعدة ٢/ ٧) منه في النظام الإنجليزي العرض العام Take Over للشراء أو التبادل بأنه «يتضمن عمليات السيطرة الفعلية أيًا كانت الوسيلة التي نفذت بها، بما فيها العروض العكسية والعروض الجزئية، والعروض المقدمة في ساحة القضاء، والعرض المقدم من الشركة الأم لتملك أسهم في الشركة التابعة لها، وعمليات الشراء الثنائية. وقد يشير تقنين المدينة إلى اقتراحات التوحيد المنافسة مع أحد العروض التي يطبق عليها التقنين، ويتعين استشارة الجهاز المشرف Panel عند التقدم بمثل هذه الاقتراحات.

ولقد عرّف العرض العام بعض الفقه الإنجليزي؛ منهم الأستاذ Penmemgton بأنه العرض المقدم إلى حملة الأسهم في شركة ما، أو إلى طبقة أو أكثر من حملة الأسهم لحيازة الأسهم المملوكة لهم، نظير مقابل نقدي أو أسهم أخرى.

كما عرّفه الأستاذ Gower بأنه العرض الذى تتقدم به شركة ما، أو أحد الأشخاص إلى المساهمين في شركة أخرى لشراء الأسهم المملوكة لهم، إما نقدًا أو مبادلتها بأسهم مملوكة له أو سندات أو خليط منها، ومن المعتاد أن يقترن العرض بقبول نسبة معينة من المساهمين(٧).

ومن التعريف الوارد في تقنين المدينة في إنجلترا، وبعض تعاريف الفقه، فإن العرض العام للشراء هو أداة قانونية لشراء أسهم الشركة المستهدفة في سوق الأوراق المالية في إنجلترا، والذي يعرف Panel عند التقدم بتلك العروض العامة لشراء أسهم الشركات المعنية، والتحكم في القرارات الصادرة بإدارة الشركة المستهدفة بعرض الشراء.

ويقرر البعض الآخر أن المقصود بعرض الشراء هو العرض الذى يوجهه شخص غالبًا ما تكون شركة ترغب في السيطرة على الشركة المراد شراء أسهمها بصورة علانية إلى مساهمي شركة مهنية يعرض عليهم بموجبه شراء أو مبادلة كل الأسهم التي يمتلكونها أو جزء منها(٨).

كما عرّف التوجيه الأوروبي رقم ١٣ الصادر عن الاتحاد الأوروبي العرض العام بأنه العرض المقدم إلى حملة الأوراق المالية في شركة ما للسيطرة والتحكم على كل أو جزء من هذه الأوراق المالية نظير مقابل نقدي، أو مبادلة لأوراق مالية أخرى بنية تملك الشركة المستهدفة بالعرض(٩).

وفي مصر ورد تعريف العرض العام بالمادة ٣٢٦ من اللائحة التنفيذية المنظمة لعروض الشراء بقصد الاستحواذ والمضافة بالقرار الوزاري رقم ١٢ لسنة ٢٠٠٧ بالقانون رقم ٩٥ لسنة ١٩٩٢ الخاص بإصدار قانون سوق رأس المال، والتي عرّفته بأنه

«العرض المطروح على مالكي الأوراق المالية محل العرض، سواء كان مقابل الشراء نقديًا أو مبادلة بأوراق مالية أخرى، أو عرضًا مختلطًا، وسواء كان العرض إجباريًا أو اختياريًا».

---

(٦) راجع: د. سمير برهان راغب: النظام القانوني للعرض العام لشراء الأسهم، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة، كلية الحقوق، ٢٠٠٦، ص ١٨ وما بعدها.

(7) Chiptin & Wright, The Logic Of Mergers, Institute Of Economic Affairs London,1987,

Pp 23 - 25. – Blacks Law Dictionary P 1454

(٨) انظر في ذلك: د. سامى عبدالباقي أبوصالح، النظام القانوني لعروض الشراء في سوق الأوراق المالية وفقًا لقواعد عروض الشراء الجديدة الصادرة بالقرار الوزاري رقم ١٢ لسنة ٢٠٠٧، دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، طبعة ٢٠٠٦، ص ١٠ وما بعدها.

(٩) راجع: د. طارق محمود عبد السلام، المرجع السابق، ص ١٢.

ومن تعريفات الفقه المصري للعرض العام أن البعض قد عرّفه بأنه «العرض الموجه إلى حملة أسهم لبيع أسهمهم، بسعر محدد وخلال فترة محددة وبشروط محددة في العرض، ويحقق العرض أهدافه إذا كان حاملو الأسهم الذين قبلوا العرض لهم نسبة تمكنهم من السيطرة على إدارة المشروع المستهدف»(١٠)، كما عرّفه البعض الآخر بأن «عرض الشراء هو إيجاب يوجهه العارض إلى حملة الأوراق المالية المستهدفة بالعرض، بهدف شراء الأوراق المالية محل العرض».

كما عرّف البعض الثالث العرض العام «بأنه عرض للحصول على الأسهم في شركة غير مغلقة، يوجه إلى الجمعية العامة للمساهمين لشراء كمية من الأسهم، تمكن صاحب العرض من الحصول على الأصوات التي تكفل له السيطرة الفعلية على الشركة المعنية»(١١).

وفي النظام السعودي فقد ورد تعريف العرض العام في لائحة الاندماج والاستحواذ الصادر عن مجلس هيئة السوق المالية السعودية بموجب القرار رقم

١- ٥- ٢٠٠٧ وتاريخ ٩/٢١ / ١٤٢٨هـ بالمرسوم الملكي رقم م/ ٣٠ لسنة ١٤٢٤هـ، بأنه الشخص الذي يشتري أوراقًا مالية من مصدرها، أو من شخص تابع للمصدر بغرض طرح وتسويق هذه الأوراق المالية.

كما عرّف السيطرة بأنها «الإمكانية أو القدرة المباشرة أو غير المباشرة على ممارسة تأثير فعال على أعمال وقرارات شخص آخر».

ويتضح مما سبق أن عرض الشراء هو الآلية القانونية الرئيسة لشراء أسهم الشركات المقيدة بالبورصة، أو مطروح أسهمها للجمهور في السوق الأولية، أو في سوق التداول، وهو إيجاب يوجهه الموجب إلى جميع حملة الأوراق المالية؛ من أسهم وسندات قابلة للتحويل إلى أسهم في الشركة المستهدفة بالتملك(١٢).

(١٠) انظر: د. طارق محمود عبد السلام السالوس، المرجع السابق، ص ١٣.

(١١) راجع: د. سمير برهان راغب، رسالة دكتوراة سابقة، ص ٢٢.

المطلب الثاني

التكييف القانوني للعرض العام لشراء أسهم الشركات

تعد عروض الشراء العامة لأسهم شركة ما الأداة القانونية لتملك الشركات، وذلك كإجراء للتعبير عن إرادة الراغب في التملك تمهيدًا لإبرام عقد تملك للشركة المستهدفة، والتي يلزم لقيام هذا العقد وسيلة قانونية تعبر عن إرادة المتعاقدين تتناسب ومحل التعاقد بأن يصدر تعبيرًا عن إرادة العارض بالشراء، وهو الإيجاب الذى يتضمن عرضًا يتطلب قبولاً يصدر عن مالكي الأسهم في الشركة المستهدفة(١٣).

فعرض الشراء ذو طبيعة قانونية خاصة، بمثابة إيجاب عام موجه لجمهور المساهمين من حملة الأوراق المالية المستهدفة بالشراء دون تمييز فيما بينهم؛ فلا يجوز أن يقتصر الإيجاب على فئة معينة من حملة الأوراق دون غيرهم، يتحدد من خلاله الغرض من الشراء لأسهم الشركات المراد فرض السيطرة الفعلية على إداراتها(١٤).

وعرض الشراء الأصل فيه أن يكون إيجابًا باتًا ومنجزًا، فلا يكون مشروطًا؛ أي معلقًا على شرط ولا مضافًا إلى أجل، إلا في الأحوال التي يجيزها القانون، واتفاق الشراء يكون محله أسهم

(١٢) راجع: د. هاني سرى الدين، التنظيم التشريعي لعروض الشراء الإجباري بقصد الاستحواذ على الشركات المقيدة بالبورصة وفقًا لقانون سوق رأس المال المصري، دار النهضة العربية، طبعة ٢٠١٢، ص ٤٠.

(١٣) انظر في ذلك: د. سامي عبد الباقي أبوصالح، المرجع السابق، ص ٢٠ وما بعدها.

(١٤) د. هاني سرى الدين، المرجع السابق، ص ٤٠.

الشركة المعنية بالاستحواذ، وهذه الأسهم إما لشركة مساهمة أو شركة توصية بالأسهم، وكلتا الشركتين تتمثل أموالهما في الأوراق المالية الصادرة عنهما، وتعد الأوراق المالية من الأموال المنقولة المعنوية(١٥).

ولقد أكد النظام السعودي تلك الطبيعة القانونية لعروض شراء أسهم الشركات بموجب لائحة الاندماج والاستحواذ الصادرة عن مجلس هيئة سوق المال السعودي، متفردًا عن النظام المصري، الذي لم يؤكد تلك الطبيعة القانونية لعروض الشراء، كما ورد بنص المادة الثانية من هذه اللائحة على تحديد الهدف منها؛ وهو:

١- عمليات الاستحواذ بموجب صلاحيات الهيئة المنصوص عليها في النظام.

٢- عمليات الاندماج بموجب صلاحيات الهيئة المنصوص عليها في نظام الشركات.

كما نصت المادة ذاتها فقرة (ب): تسري أحكام هذه اللائحة على:

١- .....

٢- أي عرض لشراء أسهم تحمل حق التصويت في الشركات المدرجة في السوق، وينتج عنها تملك .....

وبذلك أكد النظام السعودي الطبيعة القانونية لعروض الشراء، أنها إيجاب موجه من العارض للشركة المستهدفة بالسيطرة الفعلية لإتمام الاستحواذ على الشركة المستهدفة، والاندماج بين الشركات المستهدفة وتملكها من قبل الشركة العارضة.

ومما يتضح للباحث أن عروض الشراء ذات طبيعة قانونية خاصة، باعتبارها إيجابًا للتعبير عن فرض سيطرة الشخص العارض على الشركة المستهدفة، يختلف عن الطبيعة القانونية للاستحواذ على الشركة الذي يعد وسيلة لإعادة هيكلة الشركة المستهدفة بالعرض، تترتب عليه آثار قانونية تختلف عن العرض، كما سيرد عرضه بالمبحث الثاني.

وإذا كان عرض الشراء لأسهم الشركة المستهدفة به يعد إيجابًا وفقًا للقواعد والشروط المقررة في نظرية العقد بالقانون المدني، بأن يكون إيجابًا باتًا ومنجزًا وغير معلق على شرط أو مضافًا إلى أجل، وبالإضافة إلى ذلك فإن هناك من الشروط الخاصة الواجب توفرها في هذا الإيجاب أو العرض العام(١٦).

وبغض النظر عن نوعية عرض الشراء، سواءً كان اختياريًا أو إجباريًا أو تخييريًا أو تنافسيًا، مع مراعاة الشروط الخاصة بكل نوع من أنواع عروض الشراء، فأحكام الإيجاب يجب مراعاتها عند التعبير عن إرادة العارض الذي يسعى أو يرغب في إبرام تصرف قانوني معين؛ كالاستحواذ على الشركة أو اندماجها، لذلك نصت النظم القانونية المختلفة لعروض الشراء لأسهم الشركات على وجوب توفر مجموعة من الشروط؛ تتمثل فيما يأتي:

١- أن يكون عرض الشراء غير معلق على شرط بحسب الأصل:

فالأصل في عرض الشراء أن يكون باتًا ومنجزًا غير معلق على شرط، وقد أكدت تلك الخاصية المادة (٣٢٨) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري، بنصها على أنه «وفي غير الحالات المنصوص عليها في المادة (٣٥٤) يجب أن يكون عرض الشراء الإجباري غير معلق على شرط»، وقد عادت المادة بفقرتها الثانية من اللائحة لتأكيد الخاصية ذاتها بنصها أنه «يجب أن يكون عرض الشراء الإجباري باتًا».

وما نشير إليه في هذا الشأن، هو ضرورة التفرقة بين

(١٥) انظر في ذلك: د. عبد الفضيل محمد أحمد، العقود التجارية وعمليات البنوك، مكتبة الجلاء الجديدة بالمنصورة، دون سنة نشر، ص ٧ وما بعدها.

(١٦) انظر في ذلك: د. طاهر شوقي مؤمن، الاستحواذ على الشركة دراسة نظرية وتطبيقية، دار النهضة العربية، طبعة ٢٠٠٩، ص ٥٥ وما بعدها.

عرض الشراء الإجباري، وعرض الشراء الاختياري، فهذه الخاصية لا تسري إلا على عرض الشراء الإجباري، طبقًا لصريح نصي المادتين (٣٢٨) و(٣٥٤) المذكورتين على النحو التالي:

أولاً: عرض الشراء الاختياري يجوز أن يكون معلقًا على شرط:

ولعل الحكمة التشريعية من ذلك، أن يكون الالتزام بالشراء في عروض الشراء الإجبارية باتًا ومنجزًا، إلا في حالات استثنائية واردة على سبيل الحصر؛ وهي أن إقران العرض الإجباري بأي شروط يتعارض مع طبيعته الإجبارية، فعرض الشراء الإجباري يعني قانونًا إلزام من يمتلك النسبة المحددة من ملكية الأوراق المالية أن يعرض على باقي مالكي الورقة المالية شراء حصصهم، فإن شاؤوا باعوها، وإن شاؤوا أبقوا على ملكيتهم واستمروا كأقلية في الشركة. فقواعد عرض الشراء الإجباري تهدف إلى حماية حقوق الأقلية من المساهمين؛ بحيث تخولهم الرخصة البقاء في الشركة، أو بيع أسهمهم أو أوراقهم المالية لمن يرغب في السيطرة الفعلية على الشركة، بدلاً أن يجدوا أنفسهم مضطرين للرضوخ إلى القرارات التي قد تتخذها الجمعية العمومية، أو مجلس الإدارة المسيطر عليها من قبل الأغلبية.

ولذلك حظر المشرع أي شروط تتضمن عرض الشراء الإجباري؛ لأن من شأن هذه الشروط تقييد طبيعته الإجبارية، والتقليل من التزام مقدم العرض من الشراء، ولا يجوز أن يكون عرض الشراء الإجباري مضافًا إلى أجل.

كما نصت لائحة الاندماج والاستحواذ السعودي، بوجوب مراعاة العارض شروط الإيجاب الصادر منه شروط صحته؛ من حيث أن يكون غير معلق على شرط وباتًا، ويظل باقيًا عليه طوال مدة العرض بنص المادتين الثالثة والرابعة من لائحة الاندماج، وأن يكون كاملاً وواضحًا وغير مضلل. ولقد أحسن المنظم السعودي عندما نصت المادة السادسة عشرة من نظام الشركات الجديد على أنه: «تنقضي الشركة بانتقال جميع الحصص أو جميع الأسهم على شريك أو مساهم واحد، ما لم يرغب الشريك أو المساهم في استمرار الشركة وفقًا لأحكام النظام أو اندماجها في شركة أخرى».

مما يدل على أن عروض شراء أسهم الشركات المدرجة ببورصة سوق المال السعودي مرحلة تختلف تمامًا عن المرحلة التالية على تلك العروض؛ من تملك الشركة لشخص واحد، وهو ما يُعرف بشركة الشخص الواحد، أو الرغبة في استمرارها أو انقضائها بالاندماج، وبذلك فقد تميز المنظم السعودي عن غيره من النظم العربية؛ كمصر وغيرها عندما راعت الفارق بين عروض الشراء للأسهم كأداة للتعبير عن تملك الشركة المستهدفة بالعرض والاستحواذ والاندماج.

وفرّق المنظم السعودي بين عروض الشراء، والاستحواذ على الشركة المستهدفة؛ من خلال أن عرض الشراء أداة قانونية للتعبير عن الرغبة في السيطرة الفعلية على إدارة الشركة المستهدفة بالعرض، وحلوله محل المساهم أو مجلس الإدارة المتحكم في القرارات التي تدير الشركة المستهدفة، والعرض يجوز العدول عنه أو تعديله أو سحبه خلال فترة الإعلان عنه، بينما بمجرد تمام العرض بالقبول تتحقق السيطرة الفعلية على الشركة؛ من خلال المالك الجديد لأسهم الشركة المستحوذ عليها، وذلك واضح من خلال النص على ضرورة تحديد الهدف من العرض: الاستحواذ أو الاندماج أو نشوء ما يُعرف بشركة الشخص الواحد، وهذا ما نصت عليه المواد الثانية والثالثة والرابعة من لائحة الاستحواذ والاندماج السعودي، والمادة السادسة عشرة من نظام الشركات السعودي، ونحن نعتقد أن ذلك راجع لاستخدام المنظم السعودي العبارات والمصطلحات القانونية الصحيحة للتصرف المراد إبرامه والغاية التشريعية من تقنينه، بعكس المشرّع المصري الذي خلط بين المصطلحات القانونية.

وساير المشرّع المصري بهذا الحكم الاتجاه السائد في التشريعات المقارنة؛ كالتشريع الإنجليزي(١٧).

ثانيًا: أن يكون عرض الشراء الإجباري غير معلق على شرط إلا في حالات استثنائية وردت على سبيل الحصر:

وتنحصر هذه الاستثناءات- في ظل القانون المصري- في استثناءين على الوجه الآتي:

الاستثناء الأول: جواز أن يكون إتمام عرض الشراء معلقًا على تملك نسبة معينة من رأس المال.

فقد أجازت المادة (٣٥٤) من اللائحة التنفيذية للقانون أن يكون إتمام عرض الشراء الإجباري معلقًا على شرط تملك (٧٥٪) من رأس المال، أو حقوق التصويت في حالات الاستحواذ بقصد الاندماج، أو (٥١٪) من رأس المال، أو حقوق التصويت في غير ذلك من الحالات.

فأجاز المشرّع المصري للموجب مقدم العرض، أن يعلق إتمام عملية الشراء على قبول نسبة معينة من المالكين للأسهم أو حقوق التصويت البيع لمقدم العرض، في حين نص المشرّع الإنجليزي بالمادة ٩/ ٣ من تقنين مدونة المدينة المنظم لعروض الشراء، على أنه يجوز تعليق العرض بالشراء بقصد الاستحواذ على أسهم الشركة المستهدفة الحصول على ٥٠٪ ، ولا يجوز تعليق العرض في غير ذلك(١٨)، ويفترض هذا الاستثناء التفرقة بين حالتين:

الحالة الأولى: جواز تعليق إتمام الشراء على شرط الاستحواذ على ٧٥٪ على الأقل من رأس مال الشركة:

ففي هذه الحالة يكون الغرض من الاستحواذ الدمج بين الشركة المستحوذة والشركة المستحوذ عليها، وهنا أجاز المشرع لمقدم العرض أن يشترط تملك (٧٥٪) من الأسهم لإتمام عملية الشراء. والعلة من السماح بهذا الشرط، أن أحكام الاندماج طبقًا لقانون الشركات رقم (١٥٩) لسنة ١٩٨١ تستلزم الحصول على ثلاثة أرباع رأس المال لكل من الشركتين المعنيتين للموافقة على عملية الاندماج(١٩).

فتملك مقدم العرض أقل من (٧٥٪) على الأقل من رأس مال الشركة المستهدفة بالعرض يجعل تنفيذ الاندماج غير ممكن؛ حيث لن يستطيع مقدم العرض في هذه الحالة إتمام عملية الدمج؛ فعلى سبيل المثال: الاستحواذ على ٦٠٪ من رأس مال الشركة المستهدفة بالعرض لا يُمكن المستحوذ من إتمام عملية الدمج؛ حيث يستلزم المشرّع الحصول على أغلبية ٧٥٪ من رأس مال الشركة المستهدفة بالعرض، باعتبارها الشركة الدامجة أو المندمج فيها كشرط لإتمام عملية الدمج وهذا هو المعمول به فى النظام الإنجليزي والأمريكي(٢٠).

ففي ظل هذا الاستثناء، ومتى كان العرض معلقًا على شرط تملك (٧٥٪) كحد أدنى من رأس المال، لا يكون مقدم العرض ملزمًا بإتمام عملية الشراء إذا انخفضت نسبة رأس المال الذي وافق على البيع عن الحد الأدنى المطلوب، فإن رغب مقدم العرض في إتمام إجراءات الشراء على الرغم من عدم قبول نسبة (٧٥٪) من رأس المال على العرض، جاز له ذلك شريطة الحصول على إذن مسبق من الهيئة العامة للرقابة المالية، وللهيئة أن ترفض

---

(١٧) المادة (٩/ ٣) من قواعد عروض الشراء الإنجليزي

(City Code). مشار إليه لدى د. هاني سرى الدين، المرجع السابق، ص ٢٢٧.

(18) Articlay 3/9 city Cod : «An offer made under this Rule must be conditional only upon the offer having received acceptance in respect of shares which together with shares acquired or agreed to be acuuired before of during the offer, will result in the offerror and any person acting in concert with it holding shares carrying more than 50% of the voting rights».

(١٩) للمزيد انظر في ذلك: د. حسام الدين عبد الغني الصغير، النظام القانوني لاندماج الشركات، دار الفكر العربي، الإسكندرية، طبعة ٢٠٠٤، ص ٢٦٥.

(20) Carney,W,Mergers and acquisition,Wolters,

Kluwer, 2009

إتمام طلب مقدم العرض متى وجدت أسبابًا جدية لهذا الرفض.

ويرى جانب من الفقه -نؤيده في ذلك- أن هذا الاستثناء -وإن كان مقبولاً من الناحية النظرية إلا أنه من الناحية العملية يجب أن تستلزم الجهة الرقابية في هذه الأحوال- عليه أن يتضمن العرض المدة التي يلتزم خلالها مقدم العرض بإتمام إجراءات الاندماج؛ بحيث يترتب على إخلاله بالدمج خلال هذه المهلة الواردة بالعرض لشروط العرض، نتيجة لخطأ منه نشوء مسؤوليته قبل المستثمرين، فضلاً عن أن هناك تعارضًا واضحًا بين مواد قانون الشركات واللائحة التنفيذية له، في حين يستلزم هذا القانون ضرورة الحصول على موافقة (٣/ ٤) رأس المال الممثلة في الاجتماع على قرار الدمج، وتكتفي المادة (١٣٥/ ١) من اللائحة التنفيذية لقانون الشركات باشتراط أغلبية رأس المال دون نسبة معينة للموافقة على الدمج؛ حيث تنص المادة (١٣٥) في فقرتها الأولى على أنه «يتم الاندماج بقرار يصدر من الجمعية العامة غير العادية لكل من الشركتين: المندمجة والمندمج فيها، أو من جماعة الشركاء الذين يملكون أغلبية رأس المال بحسب الأحوال»، فاللائحة التنفيذية صيغت بشكل غير دقيق وفيه تعارض مع نص القانون(٢١).

الحالة الثانية: جواز اشتراط تملك ٥١٪ على الأقل من رأس المال كحد أدنى لقبول إتمام عمليات الشراء:

والسبب في ذلك لأن عرض الشراء الإجباري يكون بقصد الاستحواذ؛ أي بقصد السيطرة الفعلية على الشركة، وتتحقق السيطرة بحسب الأصل عند الاستحواذ على أغلبية رأس المال، فإذا لم يمتلك مقدم العرض الأغلبية، أي (٥١٪) من رأس المال، فإن ذلك يعني عدم تحقق الهدف من عرض الشراء؛ ألا وهو السيطرة على الشركة، لذلك أجاز المشرّع هذا الاستثناء.

وطبقًا لهذا الاستثناء، لا يكون مقدم العرض ملزمًا بإتمام عملية الشراء إذا انخفضت نسبة الأسهم المعروضة للبيع عن (٥١٪) من رأس المال، فإذا رغب مقدم العرض في إتمام عملية الشراء، على الرغم من انخفاض النسبة المطروحة للبيع من مالكي الأوراق المالية محل عرض الشراء عن (٥١٪) جاز له إتمام الشراء، شريطة الحصول على إذن مسبق بذلك من الهيئة العامة للرقابة المالية، وللهيئة أن ترفض عملية الشراء في هذه الأحوال، متى كانت هناك أسباب جدية لهذا الرفض، ولا بد من توفر شروط محددة لتطبيق هذا الاستثناء؛ وتتمثل هذه الشروط في:

الشرط الأول: تقديم عرض شراء معلّق على شرط وفقًا للحالتين السابقتين، يستلزم الحصول على الموافقة المسبقة للهيئة العامة للرقابة المالية:

يجب على مقدم العرض تقديم عرض معلق على شرط، حتى في الحالات التي تجيزها المادة (٣٥٤) من اللائحة تستوجب الحصول على موافقة مسبقة من الهيئة بذلك، ولا يجوز للهيئة الموافقة على تقديم عرض شراء إجباري معلق على شرط إلا بتحقق ثلاثة أمور:

الأمر الأول: أن تكون هناك أسباب جدية لمثل هذا الاشتراط، ويخضع تقدير الهيئة لتوفر الأسباب الجدية من عدمها لرقابة القضاء.

الأمر الثاني: ألا يتعارض تعليق العرض على شرط مع الأهداف التي من أجلها شُرّعت قواعد الاستحواذ، وألا يكون في هذا الشرط ما يخالف المبادئ العامة التي تحكم عروض الشراء الإجباري؛ ولعل أهم هذه المبادئ هو مراعاة المساواة وتكافؤ الفرص فيما بين مالكي الأوراق محل عرض الشراء، وكذلك مراعاة مصالح الشركة المستهدفة بالعرض، وعدم المساس بأعمالها ومباشرة أنشطتها.

الأمر الثالث: أن تتوفر إحدى الحالتين المنصوص عليهما في المادة (٣٥٤/ ٢)، فلا تجوز إضافة شروط أخرى غير

(٢١) راجع: د. هاني سري الدين، المرجع السابق، هامش (١) ص ٢٢٨. وانظر في ذلك: د. طارق محمود عبد السلام، العروض العامة لشراء الأسهم بقصد الاستحواذ دراسة اقتصادية وقانونية في ضوء سوق رأس المال رقم ٩٥ لسنة ١٩٩٢ ولائحته التنفيذية، دار النهضة العربية، ٢٠١٠، ص ٥٠ وما بعدها.

تلك المنصوص عليها، ويعد هذا الاستثناء واردًا على سبيل الحصر، وليس المثال، فلا يجوز التوسع في تفسيره أو القياس عليه، كما لا يجوز وضع نسب غير تلك المسموح بها وفقًا للمادة (٣٥٤/ ٢).

وهذا ما نص عليه المشرّع الإنجليزي بمدونة قواعد تقنين المدينة التي تضع القواعد والأحكام العامة لعروض الشراء بقصد الاستحواذ(٢٢).

الشرط الثاني: لا يجوز لمقدم العرض اشتراط نسب أخرى؛ كحد أدنى لقبول إتمام عمليات الشراء بخلاف النسب المنصوص عليها في المادة (٣٥٤) من اللائحة التنفيذية:

فلا يجوز اشتراط نسب مختلفة، سواءً كانت هذه النسب أعلى أو أقل من النسب المحددة باللائحة، فلا يجوز على سبيل المثال لمقدم العرض بغرض الاستحواذ والدمج أن يشترط نسبة تقل عن ٧٥٪ أو تزيد عليها مثل (٦٠٪ أو ٨٠٪) كحد أدنى لقبول إتمام عمليات الشراء، كما لا يجوز لمقدم عرض الشراء في غير حالات الاندماج أن يشترط نسبة تقل عن ٥١٪، كنسبة ٣٥٪ أو ٤٥٪ على سبيل المثال، أو نسبة تزيد عليها مثل ٦٠٪ أو ٧٠٪.

(22) articlay 10 on city code :

«It must be a condition of any offer for voting equity share sapital which, if accepted in full would result in the offeror holding shares carrying over 50% of the voting rights of the offeree company that the offer will not become or be declared unconditional as to be acceptance unless the offeree has acquired or agreed to acquire (either pursuant to the offer or otherwise) shares carrying over 50% of the voting rights attributable to:

1.The equity shre capital.

2.the equity shares capital and non-equity capital combined».

مشار إليه لدى د. هاني سري الدين، المرجع السابق، ص ٢٣٠.

الشرط الثالث: لا يجوز لمقدم العرض اشتراط نسب في غير الحالات المنصوص عليها، كما لا يجوز وضع أي شروط بخلاف النسب والحالات الواردة بالمادة (٣٥٤) من اللائحة التنفيذية:

فلا يجوز أن يشترط مقدم العرض موافقة ٧٥٪ من المساهمين على البيع كحد أدنى للشراء في غير حالات الاندماج، كما لا يجوز لمقدم العرض اشتراط قيام مساهم معين ببيع حصته، أو البقاء في الشركة لإتمام العرض، فهذه الشروط غير نافذة.

الشرط الرابع: يحظر على مقدم العرض إتمام عمليات الشراء لنسبة أقل من تلك التي اشترطها دون الحصول على إذن مسبق من الهيئة العامة للرقابة المالية:

فإذا اشترط مقدم العرض على سبيل المثال نسبة ٥١٪ للتملك كشرط لإتمام الشراء، إلا أن (٤٠٪) فقط من المساهمين وافقوا على بيع أسهمهم، فإن مقدم العرض لا يلتزم بإتمام عملية الشراء، وكذلك لا يجوز له إتمام عملية الشراء إذا رغب في ذلك، إلا بعد الحصول على الموافقة المسبقة للهيئة العامة للرقابة المالية(٢٣).

الاستثناء الثاني: حالة عرض الشراء من خلال مبادلة أسهم يتم إصدارها بمقتضى إجراءات زيادة رأس المال:

في هذه الحالة، يجب أن يكون العرض معلقًا على شرط موافقة الشركة المعنية على إصدار تلك الأسهم، وهو استثناء وجوبي تنحسر عنه السلطة التقديرية للجهة الرقابية، فيتعين إعمال هذا الاستثناء بقوة القانون متى كنا بصدد عرض شراء من خلال مبادلة أسهم سيتم إصدارها من خلال إجراءات زيادة رأس المال.

ويجب أن يبين الإعلان عن عرض الشراء بوضوح أن عرض الشراء في هذه الأحوال سيكون معلقًا على شرط إتمام إجراءات زيادة رأس المال.

(٢٣) راجع: د. هاني سري الدين، المرجع السابق، ص ٢٢٩: ٢٣١. ود. عبدالفضيل محمد أحمد، بورصات الأوراق المالية، مكتبة الجلاء الجديدة، بدون سنة نشر، ص٥٥ وما بعدها.

ويرى جانب من الفقه -نحن نؤيده- أن المشرّع قد جانبه الصواب في إقرار هذا الاستثناء، فتعليق تنفيذ العرض على موافقة المساهمين في الشركة المالكة أو مجلس إدارتها، أو أي من أطرافها المرتبطة، يجعل العرض متوقفًا على محض إرادة الشركة العارضة، وهو الأمر الذى يستوجب بطلان العرض والشرط معًا؛ فكان الأولى النص على التزام العارض بالحصول على جميع الموافقات اللازمة قبل تقديم العرض، ولذلك فإن بعض التشريعات المقارنة؛ ومنها القانون الإنجليزي(٢٤)، قد حظرت -بحق- مثل هذا الاستثناء، وإلى أن يتم تعديل هذا النص(٢٤) المنصوص بلائحة عروض الشراء بقصد الاستحواذ، فإنه يجب تفسيره تفسيرًا ضيقًا؛ بحيث يكون التعليق هنا فقط في الحالة التي يلزم فيها الحصول على موافقة المساهمين في الشركة المستهدفة بالعرض، لا الشركة مقدمة العرض(٢٥).

٢- يجب أن يكون عرض الشراء إيجابًا ملزمًا لا يجوز تعديله أو العدول عنه طوال مدة العرض:

حددت اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال حدًا أدنى، وحدًا أقصى لمدة عرض الشراء، والعبرة في احتساب المدة بأيام العمل، ولا يجوز أن تقل مدة عرض الشراء عن عشرة أيام كقاعدة عامة، أو عن عشرين يومًا في الحالات التي يلتزم فيها مجلس إدارة الشركة المستهدفة بالعرض الحصول على رأي من مستشار مالي مستقل، ولا يجوز أن تزيد مدة عرض الشراء على ثلاثين يومًا، وفي حالة وجود عروض شراء منافسة، فإنه لا يجوز أن تزيد مدة العروض جميعها على ستين يومًا محتسبة منذ بداية فترة سريان العرض الأول.

ويجب نشر عرض الشراء الإجباري في جريدتين يوميتين، صباحيتين واسعتي الانتشار؛ إحداهما على الأقل باللغة العربية، ويبدأ احتساب مدة سريان عرض الشراء من تاريخ اليوم التالي للنشر، ولا يجوز لمقدم العرض-بحسب الأصل- تعديله أو سحبه قبل انتهاء مدته. فعرض الشراء هو إيجاب ملزم لصاحبه، لا يجوز له العدول عنه أو تعديله أو سحبه طوال مدة سريان العرض. ويظل مقدم العرض ملتزمًا بعرضه طوال مدة العرض، حتى ولو أعلن أصحاب الأوراق المالية رفضهم للعرض خلال مدة سريانه؛ إذ يعطي المشرع لحملة الأوراق المالية محل العرض الحق في العدول عن قبولهم البيع قبل نهاية مدة العرض، ومِن ثم يكون لهم -من باب أولى- الحق في العدول عن الرفض قبل نهاية مدة العرض، وإكمال عملية الشراء. والمدة التي يكون فيها مقدم العرض ملتزمًا بإيجابه، لا يجوز له فيها أن يرجع عن هذا الإيجاب، ولحملة الأوراق المالية قبول هذا الإيجاب في أي وقت قبل انقضاء هذه المدة، حتى لو مات مقدم العرض، إذا كان شخصًا طبيعيًا أثناءها؛ إذ إن التزامه طبقًا للقواعد العامة ينتقل إلى ورثته، ويتم العقد بقبول حملة الأوراق المالية، وينفذ أثره في حق الورثة إعمالًا للمبادئ العامة في العقود(٢٦).

---

(24) article 2/9 city code: "No acquisition of shares would give rise to a requirement for an offer under this Rule may be made if the making or implementation of such offer would or might be dependent on the passing of a resolution at any meeting of shareholders of the offer or upon any other conditions, consents or arrangement".

24- Coates,J.C: "Explaining variation in take eover defenses: Blame the lawyers " , California law review , 859 , 2001.

(٢٥) راجع: في ذلك د. هاني سري الدين، المرجع السابق، ص ٢٣٢.

Huang, H ; Chinas Takeover law Acomparative Analysis and proposals for reform, 30 Delaware Journal of corporate law , 2005

(٢٦) للمزيد انظر في ذلك: د. سمير برهان، رسالة دكتوراة سابقة، ص ٢٤٦ وما بعدها. ود. عبد الفضيل محمد أحمد، العروض العامة للشراء في البورصة، مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، العدد الثالث والأربعون، إبريل ٢٠٠٨، جامعة المنصورة، كلية الحقوق، ص ٤٩ وما بعدها.

لا يجوز أن تقل مدة سريان عرض الشراء بعد نشر التعديل عن يومي عمل:

لو أن عرض الشراء مدته عشرون يومًا عملاً، فإنه يجوز تقديم طلب التعديل إلى الهيئة في اليوم الرابع عشر أو الخامس عشر، ويجب نشر التعديل قبل انقضاء اليوم الثامن عشر.

ويتبع في إجراءات إعلان التعديل الإجراءات المتبعة ذاتها في الإعلان عن العرض الأصلي، ولا يجوز نشر التعديل إلا بعد الحصول على الموافقة المسبقة للهيئة العامة للرقابة المالية، ولا يترتب على نشر التعديل مد أجل سريان العرض، ما لم تقرر الهيئة مد مدة سريان العرض، وذلك وفقًا للمبررات التي تراها ضرورية لحماية مصلحة حملة الأوراق المالية محل عرض الشراء واستقرار السوق، وفي جميع الأحوال، لا يجوز أن تزيد مدة عرض الشراء الأصلي بتعديلاته على ثلاثين يومًا.

جواز سحب العرض أو العدول عنه في حالات استثنائية وردت على سبيل الحصر: (تحقق حدث جوهري ضار):

أما عن سحب العرض أو العدول عنه، فالأصل عدم جواز ذلك طوال مدة سريانه، فلا يجوز لمقدم العرض سحبه أو العدول عنه أثناء فترة سريانه، ومع ذلك أجازت المادة (٣٤٥) من اللائحة سحب عرض الشراء أو العدول عنه في حالة تحقق حدث جوهري ضار، وبعد موافقة رئيس الهيئة العامة للرقابة المالية.

هذا وقد عرّفت اللائحة في المادة (٣٢٦) الحدث الجوهري الضار بأنه «أي حدث طارئ غير متوقع ينشأ بعد تقديم عرض الشراء يؤثر سلبًا على الشركة المستهدفة بالعرض أو نشاطها أو على قيمة أسهمها».

كما تضمنت لائحة الاندماج والاستحواذ السعودي ذات الأحكام المتعلقة بالإعلان عن رغبة عارض الشراء في السيطرة على الشركة المعروض عليها بالمادة السابعة عشرة: يحق سحب العرض أو تعديله عند وجود تغير غير معتاد في سعر أسهم الشركة المعروض عليها، أو عند تعرض الشركة المعروض عليها للشائعات والتوقعات، ويكون العارض مسؤولاً بمجرد نشوء التزام بموجب المادة الثالثة والعشرين من هذه اللائحة.

ويلزم توفر أمرين لتطبيق هذا الاستثناء:

الأمر الأول: أن يكون هناك حدث طارئ غير متوقع نشأ بعد تقديم العرض.

الأمر الثاني: أن يكون له تأثير سلبي على الشركة أو نشاطها أو على قيمة الأسهم.

ولا يلزم في الحدث الطارئ هنا أن يكون حدثًا استثنائيًا عامًا، فتتحقق شروط تطبيق هذا الاستثناء متى كان الحدث الطارئ غير المتوقع في حدوثه أو في آثاره لا يتسم بالعمومية، بل يقتصر على الشركة محل العرض، فيعد حدثًا جوهريًا ضارًا نشوب حريق بمخازن الشركة أو بمصانعها، أو سحب ترخيص تشغيلها، أو تعديل قرار إداري بزيادة رسوم التشغيل، أو رفع سعر الطاقة، أو رفع الدعم عنه، أو حدوث إضرار من قبل العاملين بالشركة، أو نشوء نزاع قانوني بشأن ملكية العقار المقام عليه المصنع، أو صدور حكم قضائي ببطلان عقود التخصيص الممنوحة من قِبل الهيئة العامة للمجتمعات العمرانية الجديدة لشركة تعمل في مجال الاستثمار العقاري، ولا يسري هذا الاستثناء إذا لم يكن له تأثير سلبي على الشركة ذاتها أو على نشاطها أو قيمة أسهمها، فلو اقتصر تأثير هذا الحدث الاستثنائي على بعض المساهمين، أو الإدارة التنفيذية دون أن يكون له أثر مباشر على الشركة وقيمة أسهمها، فلا محل لتطبيق هذا الاستثناء.

ويرى جانب من الفقه -نؤيده- أن التزام مقدم العرض ينقضي، ففي غير الحالة السابقة، إذا أثبت أن الوفاء بالتزامه؛ أي بالشراء قد أصبح مستحيلاً لسبب أجنبي لا يد له فيه، وذلك تطبيقًا للمبادئ العامة في الالتزام؛ حيث تنص المادة (٣٧٣) مدني على أنه «ينقضي الالتزام إذا أثبت المدين أن الوفاء أصبح مستحيلاً لسبب أجنبي لا يد له فيه».

فينقضي التزام مقدم العرض بالشراء قبل انتهاء فترة سريان العرض، إذا أصبح تنفيذ التزامه بالشراء -بعد نشوئه- مستحيلاً استحالة فعلية أو قانونية. ولا يكفي

أن يصبح تنفيذ الالتزام مرهقًا ما دام لا يزال ممكنًا، ولا يكفي أن يستحيل تنفيذ التزام مقدم العرض استحالة فعلية أو قانونية حتى ينقضي، بل يجب أن تكون هذه الاستحالة راجعة إلى سبب أجنبي لا يد لمقدم العرض فيه، فإذا كانت الاستحالة راجعة إلى خطأ مقدم العرض، لم ينقض التزامه بالشراء، ولكن لما كان تنفيذه العيني مستحيلاً وجب تنفيذه عن طريق التعويض، فالالتزام باقٍ بعينه وإنما تحول محله من التنفيذ العيني إلى التعويض.

أما إذا كانت الاستحالة راجعة إلى سبب أجنبي؛ كالحادث الفجائي، والقوة القاهرة، فإن الالتزام بالشراء ينقضي أصلًا طبقًا للقواعد العامة، ولا يقتصر الأمر فيه على أن يتحول محله إلى تعويض، فالتعويض لا يكون مستحقًا مادامت استحالة التنفيذ ترجع إلى سبب أجنبي، ولا ترجع إلى خطأ مقدم العرض، ويترتب على استحالة تنفيذ الالتزام زوال جميع الآثار القانونية للإعلان عن عرض الشراء، واعتبار العرض كأن لم يكن(٢٧).

والأصل في عروض الشراء أن تكون اختيارية تطبيقًا لمبدأ لسطان الإرادة في التصرفات القانونية؛ إلا أن بعض الحالات يلتزم فيها مقدم العرض بتقديم عروض شراء إجبارية متى تحققت شروطه، ومن ثم لا يكون لمقدم العرض أي اختيار، وإنما يكون ملزماً بتقديمها، لذلك أطلق عليها عروض الشراء الإجبارية؛ والإجبار هنا قاصر على الموجب مقدم العرض وليس القابل، ومصدر التزامه هذا مرجعه القانون وليس الاتفاق؛ حماية لأقلية المساهمين(٢٨).

ولعل الفارق بين العروض الإجبارية والعرروض غير الإجبارية، أن الإجبارية تهدف إلى تحقيق المساواة بين أقلية المساهمين في الشركة المستهدفة بالعرض، في حين أن الهدف من غير الإجبارية تحقيق السيطرة على عدد من أسهم الشركة المستهدفة بالاستحواذ عليها، لذلك نتعرض لأحكام العروض غير الإجبارية:

بداية تتعدد عروض الشراء إلى صور كثيرة حسب طبيعة كل نوع، فلكل نوع منها مفهومه القانونى الخاص به، فتنقسم عروض الشراء من حيث طبيعة العروض إلى عروض أصلية، وعكسية، ومعدلة أو محسنة، وعروض منافسة. وأما من حيث رضا الشركة المستهدفة فتنقسم إلى عروض الشراء الودية، وعروض الشراء غير الودية أو العادية.

كما تتعدد عروض الشراء غير الإجبارية؛ من حيث المقابل إلى عروض الشراء النقدية، وعروض الشراء المبادلة بالأسهم، وعروض الشراء المختلطة، وعروض الشراء التخييرية. وتنقسم أيضًا من حيث الكمية المطلوب شراؤها إلى عروض الشراء الجزئية، وعروض الشراء الكلية(٢٩).

وقد وضع المنظم السعودى بلائحة الاستحواذ والاندماج الصادرة عن هيئة السوق المالية السعودي القواعد الإجرائية والأحكام القانونية المنظمة لعروض الشراء غير الإجبارية؛ لتحقيق السيطرة الفعلية على الشركة المستهدفة، بإلزام الشركات العارضة للشراء ضرورة اتباع الإجراءات القانونية الملزمة لإتمام عروض الشراء غير الإجبارية، ابتداء من المرحلة التمهيدية السابقة على مرحلة تقديم عرض الشراء، وصولًا إلى مرحلة تنفيذ عرض الشراء بالمواد من الثالثة حتى الخامسة، وكذلك الحال في القانون المصري بالمواد من ٣٣٤وحتى المادة ٣٤٨ من الباب الثانى عشر المضاف بقرار وزير الاستثمار رقم ١٢ لسنة ٢٠٠٧، للقانون رقم ٩٥ لسنة ١٩٩٢، الخاص بسوق المال المصري، مع وجوب مراعاة مجموعة من الالتزامات وحقوق الأطراف المعنية في كل مرحلة من المراحل الإجرائية لإتمام العرض.

(٢٧) راجع: د. هاني سري الدين، المرجع السابق، ص ٢٣٠: ٢٣٩.

(٢٨) نورة حزام عواض المطيري، التنظيم التشريعى لعروض الشراء بقصد الاستحواذ وحماية أقلية المساهمين في شركات المساهمة وفقًا للقانون الكويتي دراسة مقارنة، طبعة ٢٠١٧، ص١٣٤ وما بعدها.

(٢٩) د. راغب سمير برهان، المرجع السابق، ص ١٦٢ وما بعدها. ود. نورة حزام عواض، المرجع السابق، ص٤٨ وما بعدها.

وتتمثل تلك الاحكام لعروض الشراء غير الإجبارية في خمسة مراحل: المرحلة الأولى هي المرحلة التمهيدية، وتكون خاصة بمقدم العرض وحده للتفكير ودراسة العرض، أو قد تكون مرتبطة مع الشركة المستهدفة بالعرض إذا ما وجدت تفاوضات فيما بينهما، فإن تم الوصول إلى اتفاق أولي يتم الافصاح عن العرض إلى الهيئة، ومن ثم ينتقل العرض إلى المرحلة الثانية؛ وهي تقديمه المشروع، أو مستند العرض إلى الهيئة، وبعد تقديم مشروع العرض ننتقل إلى المرحلة الثالثة؛ وهي اعتماد الهيئة للعرض أو رفضه، وذلك بعد فحص العرض وتمحيصه والتأكد من استيفاء كافة الجوانب القانونية الواجب توفرها.

وإذا ما وافقت الهيئة تبدأ المرحلة الرابعة بأخذ موافقة المساهمين بشأن العرض؛ وذلك عن طريق إعلامهم بعرض الشراء، فإن وافقوا يتم تنفيذ العرض وإتمامه(٣٠).

المبحث الثاني

الآثار القانونية الناشئة على عروض شراء أسهم الشركات

تعد آلية العرض العام لشراء أسهم الشركة المستهدفة به إيجابًا موجهًا للمساهمين بتلك الشركة لتحقيق مجموعة من الأهداف، قبل فرض السيطرة الفعلية عليها من قبل العارض؛ أهمها حماية حقوق المساهمين والشركة على السواء، وتتمثل في التزام الأطراف المعنية بالمحافظة على سرية المعلومات المتعلقة بعرض شراء محتمل، وكذلك الالتزام بالإفصاح والشفافية، وهناك التزامات خلال فترة سريان عرض الشراء؛ تتمثل في التزام مجلس إدارة الشركة المستهدفة بإبداء رأيه في مدى جدوى العرض، ونتائجه، وأهميته للشركة، ومساهميها، والعاملين فيها، وكذلك التزام مجلس الإدارة بالإفصاح عن اتخاذ أي إجراء أو تصرف يعد حدثًا جوهريًا ضارًا(٣١)، وهذا ما سنتناوله تفصيلاً بهذا المبحث من خلال مطلبين:

المطلب الأول: التزامات ناشئة قبل فترة عروض الشراء.

المطلب الثاني: التزامات ناشئة أثناء فترة عروض الشراء.

وفيما يأتي شرح وتوضيح لكل مبحث على حدة:

المطلب الأول

التزامات ناشئة قبل فترة عروض الشراء

لما كانت العروض العامة للشراء ذات آثار مهمة بالنسبة لسوق الأوراق المالية، وحركة التداول فيها، وتتصل بمصالح أطراف متعددة يلزم حمايتها، وكذلك حماية المصلحة العامة، فإن غالبية الدول تحرص على فرض مجموعة التزامات يجب مراعاتها من الأطراف المعنية بعمليات عروض شراء أسهم الشركات بضرورة التزامهم بعدم إفشاء أية معلومات سرية مرتبطة بعرض شراء محتمل، وعلى الشركة المستهدفة بالعرض فور تلقي العرض المقدم إليها الإفصاح إلى هيئة الرقابة المالية بسوق المال، وعلى مقدم العرض التقدم بعرضه خلال مدة معينة ومعقولة، بشرط ألا تزيد في جميع الأحوال على ستين يومًا من تاريخ الإفصاح؛ وتتمثل تلك الالتزامات فيما يلي:

أولاً: التزامات الأشخاص المعنيين بالعرض:

يجب على الأشخاص المعنيين بالعرض بذل عناية الرجل الحريص عند الإفصاح عن المعلومات المتعلقة بعرض الشراء خلال فترة سريانه، ويجب أن يقتصر ما يتم نشره من معلومات خلال هذه الفترة من قِبل هؤلاء الأشخاص، على العناصر الواردة بالإعلانات الواجبة وفقًا لهذا الفصل وبمذكرة المعلومات المقدمة من مقدم العرض، كما يجب إخطار الهيئة بأية معلومات أو

(٣٠) د. هاني سري الدين، المرجع السابق، ص ٢١٦ وما بعدها.

(٣١) لمزيد من التفصيل راجع: د. سامي صالح عبد الباقي، المرجع السابق، ص٢٥٥ ومابعدها. ود. نورة حزام عواض، المرجع السابق، ص٧٠، ٨٥ وما بعدها.

بيانات مرتبطة بعرض الشراء قبل إعلانها أو نشرها لاعتمادها(٣٢).

ثانيًا: التزامات المستشارين:

يحظر على المستشارين المرتبطين والمستقلين إجراء أية عمليات تداول على الأوراق المالية محل عرض الشراء خلال فترة سريانه، كما يحظر عليهم التعامل على الأوراق المالية محل عرض الشراء لأسهم الشركة المستهدفة بتحديد سعر لها أعلى من السعر المحدد بالعرض، اعتبارًا من تاريخ انتهاء المدة المحددة وحتى تمام تنفيذ عملية الشراء للأسهم المملوكة للمساهمين في الشركة المراد السيطرة عليها، وذلك حرصًا من المشرّع على الحيلولة دون إتمام السيطرة بتملك الشركة المستهدفة، واستحالة تنفيذه من هؤلاء الأشخاص الذين يلتزمون بواجبات مهمة في إتمام عقد التملك للشركة المستهدفة، عملاً بنص المادة (٣٥٠) من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال المصري، وكذلك يحظر على هؤلاء المستشارين المرتبطين والمستقلين إذا قامت الشركة المستهدفة بزيادة رأس مالها من خلال الاكتتاب(٣٣) في أسهمها؛ وذلك لمواجهة نقص قد أصاب الموارد المالية للشركة المستهدفة، والتي تمنحها القدرة على الاستمرار في أداء أنشطتها المختلفة، فتلجأ إلى سلوك هذا الطريق من خلال إصدار أسهم جديدة توجه الدعوة فيها إلى أشخاص غير معينين سلفًا بقصد حثهم على الاكتتاب في تلك الأسهم، بعد أخذ موافقة الجمعية العمومية للشركة المستهدفة، ففي تلك الحالة يمتنع على الأشخاص المرتبطين لإتمام عقد التملك والسيطرة على تلك الشركة الاكتتاب في هذه الأسهم المطوحة لزيادة رأس مالها، وإيجاد الموارد المالية التي تؤدي إلى استمرارها في نشاطها من ناحية، وتفاديًا من تعرضها للتصفية القضائية من ناحية أخرى(٣٤).

وتبدو العلة من هذا الحظر في عدم التأثير على إتمام عمليات الاستحواذ من الشركة الراغبة في إبرامه، ومنعًا من إحداث تعارض المصالح بين الأطراف المختلفة بعروض شراء أسهم الشركة المستهدفة، وخاصة المساهمين الأقلية منهم(٣٥).

كما نصت لائحة الاندماج والاستحواذ السعودي بالمادة الثامنة عشرة: «يجب على كل من مجلس إدارة العارض (في حال كون العارض شركة مساهمة مدرجة)، ومجلس إدارة الشركة المعروض عليها، الحصول على استشارة مستقلة ومختصة بشأن العرض من مستشارين ماليين، ويتم تعيينهم بموجب الفقرة (أ) من المادة الثالثة، ويجب إبلاغ مساهميهما بمضمون هذه الاستشارة».

كما نصت اللائحة أيضًا بالمادتين التاسعة عشرة والعشرين على الحظر والقيود على التعاملات، فلا يجوز خلال فترة العرض للمستشار المالي أو القانوني للشركة المعروض عليها أو أي شخص ضمن مجموعة الشركة المعروض عليها أو أي شخص يتصرف بالاتفاق مع الشركة المعروض عليها، أو تابع لأي منهما القيام بشراء أسهم الشركة المعروض عليها أو الحصول على أي مصلحة في أسهم تمنحه السيطرة على حقوق التصويت على تلك الأسهم.

ثالثًا: تعديل عرض الشراء وسحبه:

يجوز لمقدم العرض بعد الحصول على موافقة الهيئة العامة للرقابة المالية تعديل شروط إعلان عرض الشراء، وذلك قبل خمسة أيام من تاريخ انتهاء فترة سريان العرض الأصلي، على أن يتبع في ذلك الإجراءات المقررة بإعلان

(٣٢) انظر: المادة ٣٥٢ من اللائحة التنفيذية للقانون رقم ٩٥ لسنة ١٩٩٢.

(٣٣) انظر: المادة ٤٠ من القانون رقم ٩٥ لسنة ١٩٩٢.

(34)- Jennifer Payne, takovers in English and German Lou nart publishing 2002.

(٣٥) د. سامي عبد الباقي، النظام القانوني لعروض الشراء، مرجع سابق، ص٥٦. ود. سمير برهان، رسالة دكتوراة سبق الإشارة إليها، ص ١٨٢.

العرض الأصلي، ويشترط لقبول التعديل أن يكون التعديل لصالح مالكي الأوراق المالية المستهدفة بعرض الشراء، ولا يترتب على نشر التعديل مد أجل سريان العرض ما لم تقرر الهيئة خلاف ذلك، وفقًا للمبررات التي تراها ضرورية لحماية مصالح مالكي الأوراق المالية محل عرض الشراء واستقرار السوق ومتطلبات المادتين (٣٢٧) و(٣٢٨)، ولا يجوز أن تقل مدة سريان عرض الشراء بعد نشر التعديل عن يومين(٣٦)، ويجوز لمالكي الأوراق المالية محل العرض الأصلي في حالة عدم موافقتهم على التعديل سحب أوامر البيع قبل انتهاء فترة سريان عرض الشراء.

سحب عرض الشراء والعدول عنه:

لا يجوز لمقدم العرض سحب عرض الشراء أو العدول عنه أثناء فترة سريانه، إلا في حالة تحقق حدث جوهري ضار، وبعد موافقة رئيس الهيئة(٣٧)، ولا يجوز لمقدم العرض أن يتقدم بعرض شراء جديد إلا بعد مضي ستة أشهر من تاريخ السحب أو العدول، وتمتد هذه المدة إلى اثني عشر شهرًا من تاريخ السحب أو العدول، في حالة عرض الشراء الإجباري، ما لم تصرح له الهيئة بتقديم عرض جديد خلال مدة الحظر لأسباب جدية تقدرها، وذلك كله دون الإخلال بالمادتين (٣٢٧) و(٣٢٨)، وهذا أيضًا ما أجازه النظام الإنجليزي في أحقية راغب التملك بالعدول عن إيجابه الخاص المتمثل في عرض الشراء بنية السيطرة والتملك للشركة المستهدفة، متى توافر سبب مشروع يبرر له العدول عن إيجابه أو سحبه.

كما نصت لائحة الاندماج والاستحواذ السعودي على الالتزام ذاته بنص المادة الثانية والثلاثين فقرة (ب) بند (١)، في حالة عدم التزام العارض الذي أعلن أن العرض غير مشروط بالنسبة للقبول بأي من متطلبات الفقرة (أ) من هذه المادة، فإنه يحق لأي مساهم قبل العرض أن يسحب قبوله ما لم تقرر الهيئة خلاف ذلك؛ مثل اشتراطه الحصول على عدد معين من أسهم الشركة المستهدفة، مع عدم الاعتداد بالأسباب والظروف العادية، ولكن مقيدة بشرط أن تكون تلك الأسباب وهذه الظروف لها من القوة والتأثير؛ بحيث يبرر لصاحب الإيجاب في سحب إيجابه مع وجوب موافقة مجلس panel في بريطانيا قبل اتخاذ قرار الانسحاب(٣٨) وعدول الموجب عن إيجابه، وتقدر تلك الجهة المشرفة على الإجراءات طبيعة هذه الأسباب وتلك الظروف في مدى قوتها على السير في إتمام السيطرة على الشركة المستهدفة بالتملك وفقًا لسلطة تلك الجهة التقديرية والتي يجوز الطعن عليها أمام القضاء، وهذا هو الوضع في المجتمع الأوروبي(٣٩)، وكذلك ما قرره المشرّع الأميركي في قانون وليام بالمادتين (12G,14A) بإعطاء الحق لصاحب العرض المقدم من سحب عرضه والعدول عنه دون أية مسؤولية قانونية تقع عليه.

ثالثًا: الالتزام بقبول عرض الشراء من قبل المستهدف به(٤٠):

على مالكي الأوراق المالية محل عرض الشراء، الراغبين في قبول الإيجاب الموجه إليهم، إصدار أوامر لبيعها إلى

(٣٦) انظر: المادة ٣٤٤ من اللائحة التنفيذية للقانون رقم ٩٥ لسنة ١٩٩٢.

(٣٧) انظر المادة ٣٤٥ من اللائحة التنفيذية للقانون رقم ٩٥ لسنة ١٩٩٢.

(٣٨) انظر المادة ٧٠٢ من تقنين المدينة والتعليق رقم (١) عليها:

"Failure to proceed exceptional circumstances;A change in general economic, industrial or political circumstances will not justify failure to proceed with an announced offer: to justify a decision not to proceed, circumstances of an exceptional and specific nature are required"

نقلاً عن: د. سمير برهان، رسالة دكتوراة سبق الإشارة إليها، ص٢٦٧.

(٣٩) المادة ٢٠- ٤ من التوجيه رقم ١٣ للمجتمع الأوروبي، راجع: د. سمير برهان، رسالة دكتوراة سبق الإشارة إليها، ص ٢٦٨:٢٧٢.

(٤٠) انظر: المادة ٣٤٧ من اللائحة التنفيذية للقانون رقم ٩٥ لسنة ١٩٩٢.

إحدى شركات السمسرة في الأوراق المالية خلال فترة سريان عرض الشراء، وعلى هذه الشركات إدراج هذه الأوامر بنظام التداول بالبورصة، وفقًا للقواعد المنظمة لذلك، ولمالكي الأوراق المالية الذين استجابوا لعرض الشراء أن يعدلوا عن قبولهم طوال فترة سريانه.

وإذا تجاوزت الأوراق المالية المعروضة للبيع عدد الأسهم المطلوب شراؤها في غير حالات عرض الشراء الإجباري، وجب على مقدم العرض أن يقوم بالشراء من جميع مالكي الأسهم الذين استجابوا لعرضه بنسبة ما عرضه، كل منهم إلى مجموع الأسهم المطلوب شراؤها مع جبر الكسور لصالح صغار المساهمين.

ويجب إعلان نتيجة عرض الشراء لدى البورصة فور انتهاء فترة سريانه، وعلى مقدم العرض تنفيذ عمليات الشراء خلال خمسة أيام على الأكثر من تاريخ الإعلان عن نتيجة عرض الشراء(٤١).

كما نصت المادة الثامنة والأربعون بالفقرة الخامسة من لائحة الاستحواذ والاندماج السعودي على أنه: «يجب على مجلس إدارة الشركة المعروض عليها التأكد من الالتزام بالأحكام ذات العلاقة بتصويت الطرف ذي العلاقة (أو أي شخص يتصرف بالاتفاق معه) الوارد في النظام ونظام الشركات ولوائحها التنفيذية عند اتخاذ قرار بشأن العرض في اجتماع الجمعية العامة للمساهمين».

كما أكدت المادة ذاتها فقرة (٦) بنصها على أنه «يعد العرض منتهيًا عند صدور قرار من الجمعية العامة للمساهمين بعدم الموافقة عليه، ويجب على العارض أن يشعر الهيئة بذلك».

الأمر الذي يؤكد القول الفصل بأن عروض شراء أسهم الشركات ببورصة الأوراق المالية ذات طبيعة قانونية خاصة للتعبير عن امتلاك الشركات بالاستحواذ والسيطرة.

(٤١) انظر: المادة ٣٤٨ من اللائحة التنفيذية للقانون رقم ٩٥ لسنة ١٩٩٢.

رابعًا: التزامات الأشخاص المعنيين بالعرض:

يجب على الأشخاص المعنيين بالعرض بذل عناية الرجل الحريص، عند الإفصاح عن المعلومات المتعلقة بشراء أسهم الشركة المستهدفة خلال فترة سريان مدة العرض، ويجب أن يقتصر النشر على المعلومات الواردة بمذكرة المعلومات المقدمة من صاحب العرض، وفي حالة وجود ثمة معلومة أو بيان متصل بما يجب الإفصاح عنه أو تعديله بما يشكل حدوث ضرر بمصالح مالكي الأوراق المالية المستهدفة بالشراء، خاصة فيما يتعلق بسعر البيع، وعلى الأخص عند تمام عملية التملك للشركة، وحقهم في البيع بأعلى سعر(٤٢).

كما ألزم الأشخاص المعنيين بعمليات الشراء أثناء اتخاذ الإجراءات السابق ذكرها، بضرورة إخطار الهيئة بأي تغيير أو تعديل في معلومات أو بيانات تضمنها مشروع الإيداع الخاص بالعرض قبل الإعلان عنه أو نشره لاعتماده من الهيئة العامة للرقابة المالية، باعتبارها صاحبة السلطة في مراقبة حسن وسلامة الإجراءات في التصرفات الواردة على الأوراق المالية محل التداول، ومنعًا للتلاعب والإضرار بالمستثمرين، بين أطراف عروض الشراء: العارض والمستهدف به، طالما انصرفت إرادتهما إلى تنفيذه(٤٣).

كما يحظر على الأشخاص المعاونين من المستشارين المرتبطين والمستقلين إجراء أي تداول على الأوراق المالية محل عرض الشراء خلال فترة سريانه، كما لا يجوز لهم بعد انتهاء فترة سريان العرض، وحتى تاريخ تنفيذ عمليات عرض الشراء، شراء الأوراق المالية المستهدفة بسعر أعلى من سعر عرض الشراء المقدم منهم؛ منعًا للمضاربة عند

(٤٢) انظر في ذلك: د. سامي عبد الباقي، المرجع السابق، ص ١٠١ وما بعدها.

(٤٣) انظر: د. سمير برهان، رسالة دكتوراة سبق الإشارة إليها، النظام القانوني للعرض العام لشراء الأسهم، ص٢٥٧ وما بعدها. ود. طاهر شوقي، الاستحواذ على الشركة، مرجع سابق، ص٤٣ وما بعدها

وجود تنافس في الشراء(٤٤).

وإزاء ارتباط صاحب العرض بالشراء للسيطرة على الشركة المستهدفة والذى يكون -في الغالب الأعم- من شركة تهدف إلى توجيه سياسات الأخيرة نحو تحقيق إستراتيجيات اقتصادية محددة بالشركة الأولى «المسيطر عليها» لتسير في تلك الشركة المسيطرة كشركة تابعة(٤٥) لها أو لتهيئتها لعملية الاندماج في الشركة المسيطرة(٤٦) بأشخاص آخرين مرتبطين معه؛ فإن سؤالاً يُطرح على بساط البحث حول نوعية تلك الالتزامات وأثرها القانوني، باعتبار أن عرض الشراء يشكل عملاً تجاريًا لكونه يرد على مال مخصوص؛ متمثل في الأوراق المالية يتم من خلال أصحاب مصلحة في إبرام هذا التصرف، فضلاً على أن صاحب العرض غالبًا ما يكون شركة، فإن التزام هؤلاء الأشخاص يعد التزامًا تضامنيًا مفترضًا (٤٧) فيما بينهم طبقًا للقواعد العامة، ولا يكون هذا التضامن إلا بالنسبة للعروض العامة محل العمل بالتعاون بين أصحاب المصلحة فيه، ويُقصد به فرض سيطرة الشركة صاحبة العرض ولمدة سريان عرض الشراء، ما لم يثبت أن التعاون أو العرض العام ليس بقصد التملك ويهدف إلى تحقيق أغراض أخرى.

وهذا من أهم ما يميز عروض شراء أسهم الشركات عن غيرها من عروض شراء أسهم الشركات، بقصد الاستثمار البحت وما لها من خصائص خاصة، ولذلك يعد الأشخاص الذين يعملون في تنسيق أو ارتباط متضامنين فيما بينهم؛ لتحقيق السيطرة بصدد الالتزامات التي يرتبها العرض العام للشراء، أو التبادل بنية التملك وليست بنية الاستثمار البحت؛ لأن الوساطة وأعمال السمسرة من التصرفات القانونية التجارية وفقًا للقانون التجاري في مصر والمملكة العربية السعودية، ويترتب على ذلك إذا عجز صاحب العرض العام عن الوفاء للمساهمين بثمن شراء أسهمهم فيلتزم الأشخاص المتعاونون أو المرتبطون معه بالوفاء(٤٨).

المطلب الثاني

التزامات ناشئة خلال فترة عرض الشراء

تقوم الهيئة العامة للرقابة المالية بإلزام الشركة المستهدفة بالعرض بتقديم رأي مستشار مالي مستقل في أية حالة ترى الهيئة فيها ضرورة لتقديمه؛ وذلك لحماية المساهمين ومصالح السوق واستقرارها، كما في حالات عروض

(٤٤) انظر المادتين: ٣٥٢ و٣٥٠ من اللائحة التنفيذية للقانون رقم ٩٥ لسنة ١٩٩٢.

(٤٥) للمزيد انظر: د. رضا السيد عبد الحميد، مرجع سابق، شرح قانون شركات قطاع الأعمال العام، ص٦١ وما بعدها.

(٤٦) حدد المجلس في إنجلترا «The panel» وجود أو عدم وجود اتفاق بالتعاون في توفر النية للعمل معًا لتحقيق السيطرة:

قضية

(Marc Gregory Limited.Green coat Properties Limited)

«The essence of the matter is the intention (whether as a mettar of formal understanding or agreement or not) by the purchase to support or assist an attempt to secure control of a company which to the knowledge of the purchaser at the time is likely to be taken by other shareholders, those others being aware of and accepting the support or assistance which the purchase is intended to make available» Weinberg, ibid. no.913.p.910.

ويرى واينبرج: أن الاتفاق بين بنك أو مروج للأسهم مع صاحب العرض لا يعد اتفاقًا بالتعاون لمجرد الاتفاق فقط، كما أن تعاون مكتب المحاماة أو المحاسبة مع صاحب العرض لتقديم خدماتهم المهنية لا تعد اتفاقات للتعاون. وهذا نقلاً عن د. سمير برهان، رسالة دكتوراة سبق الإشارة إليها، ص ١٣٧.

(٤٧) انظر: المادة ٤٧ من قانون التجارة الجديد رقم ١٧ لسنة ١٩٩٧.

(٤٨) المادة (٦٣٢) من القانون التجاري الفرنسي، وأيضًا المادة (٤) من القانون التجاري المصري الجديد.

وللمزيد انظر: د. صالح راشد الحمراني، دور شركات السمسرة في بورصة الأوراق المالية وفقًا للقانون رقم ٩٥ لسنة ١٩٩٢ في شأن سوق رأس المال، رسالة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، سنة ٢٠٠٠.

الشراء المنافسة، إذا كان أداء الشركة المستهدفة وأرباحها مرتفعين من واقع ميزانياتها.

فيجب فور الإعلان عن مشروع العرض وما يرتبط به من معلومات جوهرية، ولمجلس إدارة الشركة المستهدفة الحق في إصدار بيان يوضح فيه رأيه في مدى جدوى العرض، ونتائجه، ومدى أهميته للشركة، ومساهميها والعاملين فيها، كما يُمتنع على مجلس إدارة الشركة أثناء العرض القيام بأي تصرف من شأنه أن يقيّد أو يحول بين مالكي الأوراق المالية وعرض الشراء، وتقييمها وفقًا لأسس التقييم السليمة.

فإذا كان مجلس إدارة الشركة يملك سلطات واسعة في إدارة الشركة، واتخاذ جميع القرارات التي تحقق غرضها، ما لم تكن داخلة في اختصاص الجمعية العامة للمساهمين، فإن القانون المقارن؛ كالقانون الفرنسي مثلاً، يرتب على العرض العام للشراء أن تقتصر إدارة الشركة على مباشرة الأمور اليومية، وتصريف أمور الشركة المعتادة، دون غيرها من التصرفات التي ترتب على الشركة أعباء تثقلها فترة طويلة أو تتضمن تعديلاً للنظام أو تتطلب موافقة الجمعية العامة غير العادية للمساهمي. ومن هذه التصرفات إبرام عقود قروض طويلة الأجل، أو إصدار سندات، أو تحويل السندات إلى أسهم، أو زيادة رأس مال الشركة عن طريق إصدار أسهم جديدة، وهو ما يعبر عنه بنظرية الإدارة المؤقتة بالشركة(٤٩).

أما القانون المصري، فإنه وفقًا للمادة ٣٤٣ من اللائحة التنفيذية لقانون سوق رأس المال، يمتنع على مجلس إدارة الشركة المستهدفة بالعرض ومديريها، من تاريخ نشر قرار الهيئة العامة لسوق المال باعتماد مشروعي عرض الشراء، ومذكرة المعلومات بالبورصة، وحتى تاريخ إعلان نتيجة عرض الشراء، القيام بأي إجراء أو تصرف يعد حدثًا جوهريًا ضارًا، وعلى المجلس ومديري الشركة المستهدفة بالعرض الامتناع على وجه الخصوص عن القيام بأي عمل مما يلي:

(أ) اتخاذ قرار بزيادة رأس المال، أو إصدار سندات قابلة للتحويل إلى أسهم، إذا كان من شأن هذه الزيادة جعل السيطرة على الشركة مرهقًا أو مستحيلاً، وذلك ما لم يكن قرار الزيادة قد تم اتخاذه قبل مضي ثلاثين يومًا على الأقل من تاريخ نشر قرار الهيئة باعتماد مشروعي عرض الشراء ومذكرة المعلومات.

(ب) إتيان أعمال أو تصرفات يكون من شأنها المساس بشكل جوهري، بأصول الشركة أو زيادة التزاماتها المالية، أو إعاقة تطور نشاط الشركة مستقبلاً، وذلك كله ما لم تكن هذه الأعمال أو التصرفات قد تمت في إطار الأعمال المعتادة لمباشرة نشاط الشركة، وفي تاريخ سابق على قرار الهيئة باعتماد مشروعي عرض الشراء ومذكرة المعلومات.

(جـ) إذا كانت أسهم الشركة مقيدة بإحدى بورصات الأوراق المالية، كان على المساهمين الراغبين في التصرف في أسهمهم إصدار أوامر لبيعها إلى إحدى شركات السمسرة في الأوراق المالية خلال فترة سريان عرض الشراء، وعلى هذه الشركات إدراج هذه الأوامر بنظام التداول بالبورصة، وفقًا للقواعد المنظمة لذلك.

(د) إذا تجاوزت الأوراق المالية المعروضة للبيع عدد الأسهم المطلوب شراؤها في غير حالات عرض الشراء الإجباري، وجب على مقدم العرض أن يقوم بالشراء من جميع مالكي الأسهم الذين استجابوا لعرضه بنسبة ما عرضه، كل منهم إلى مجموع الأسهم المطلوب شراؤها مع جبر الكسور لصالح صغار المساهمين، ويجب إعلان نتيجة عرض الشراء لدى البورصة فور انتهاء فترة سريانه.

وانطلاقًا من ذلك فإن ما ذهب إليه المشرّع المصري -من منع مجلس إدارة الشركة المستهدفة من إتيان أعمال تعد في حقيقتها تيسيرًا لأمور إدارة الشركة المستهدفة- يعد أمرًا جديرًا بالتنظيم والعناية التشريعية لحماية الشركة المراد السيطرة عليها، لذلك يستحب تعديله مسايرة للقانون المقارن؛ كالمشرّع الإنجليزي الذى أجاز لمجلس

(٤٩) للمزيد انظر: د. حسام رضا السيد عبد الحميد، الإدارة المؤقتة للشركات، رسالة دكتوراة، كلية الحقوق، جامعة عين شمس، سنة ٢٠١٠م.

إدارة الشركة المستهدفة تسيير أمورها لحين انتقال الملكية للشركة العارضة، وتمكينها من سلطة اتخاذ القرارات المهمة والمؤثرة في إدارة الشركة مع حظر بعض الأعمال التي تؤثر بالسلب على الشركة المستهدفة في مجال نشاطها.

ويُنظر إلى العرض العام في الشراء باعتباره إيجابًا باتًا موجهًا إلى مساهمي الشركة المستهدفة، يلتزم فيه صاحب العرض بشراء الأسهم التي يقبل مساهمو الشركة بيعها، ويلزم الإعلان عن هذا الإيجاب، ويجب أن يشتمل العرض على العناصر الجوهرية للإيجاب، وهي تعيين المبيع والثمن.

كما يلتزم مقدم العرض بالإبقاء على إيجابه، إلى أن تنتهي مدة سريان العرض، وفي القانون الإنجليزي إذا رغب المساهم في الاستجابة للعرض، فإنه يودع أوامر البيع لدى الوسيط المالي الذي يمسك حسابات أوراقه المالية خلال فترة سريان العرض، ويجوز للمساهم إلغاء أمر البيع طوال فترة سريان العرض، بما فيها يوم إقفال العرض دون مسؤولية، في حين أن صاحب العرض لا يستطيع سحب عرضه، إلا بعد أخذ رأي الهيئة المشرفة وفي ظل ظروف استثنائية تقدرها.

ولما كان عرض الشراء إيجابًا يقترن بميعاد يرد خلاله المساهمون في الشركة المستهدفة، فإنه وفقًا للمادة ٩٣/ ١ مدني مصري، يلتزم الموجب «بالبقاء على إيجابه إلى أن ينقضي هذا الميعاد»، فإذا قبل المساهمون العرض قبل انقضاء المدة، وذلك بإيداع أوامر بيع الأسهم لدى السمسار الذي يتولى تنفيذ العملية، انعقد العقد (٥٠)، وبالقبول ينعقد عقد بيع الأسهم، ويصبح مقدم العرض مساهمًا في الشركة المستهدفة بقدر ما تملكه من أسهم، ويترجم المساهمون قبولهم بقيامهم بإصدار أوامر البيع إلى شركة السمسرة التي تتولى تنفيذ العملية.

ويتولى الوسطاء تنفيذ العملية لحساب عملائهم عن طريق تسليم الأسهم وتسلم الثمن، ويرى البعض أن العقد ينعقد بين صاحب العرض، وكل مساهم على حدة فور إصدار أمر البيع؛ حيث يعتبر هذا الأمر هو القبول، وينعقد العقد معلقًا على شرط فاسخ إلى أن تنتهي مدة سريان العرض(٥١).

وتسقط كل أوامر البيع التي أصدرها المساهمون عند تقدم عرض منافس، وعلى ذلك فإن العقد ينعقد بين صاحب العرض وكل مساهم على حدة، ويكون للمساهم حق إلغاء أمر البيع خلال فترة سريان العرض دون أدنى مسؤولية، كما تلغى أوامر البيع إذا طُرح عرض معدل أو منافس، فإذا انتهت مدة سريان العرض صار التعاقد نهائيًا، ولم يكن ممكنًا العدول عنه أو فسخه، وإلا قامت مسؤولية المساهم المدنية هذا منظورًا إلى المساهم.

أما بالنسبة لصاحب العرض، فإن الأصل على أنه لا يستطيع العدول عن العرض وسحبه، إلا بموافقة الهيئة التي أذنت بطرح العرض، وهي لن توافق على سحب العرض إلا في ظروف استثنائية؛ كأن يحدث تغير جوهري في السوق أو ظرف اقتصادي عام، أو تعرض صاحب العرض لأزمة مالية شديدة.

ويلاحظ أنه إذا كانت القواعد العامة تشترط أن يكون القبول موافقًا للإيجاب في كل جزئياته، فإن هذا غير ممكن بكل مضمونه في العروض العامة للشراء؛ إذ قد تزيد الكمية المراد بيعها من الأسهم على الكمية المطلوبة وقد تقل، ولذلك غالبًا ما يقترن العرض العام بشرط إلغاء العملية، إذا لم تبلغ كمية الأسهم حدًا معينًا- وهو الحد الذي يحقق هدف صاحب العرض في السيطرة على الشركة المستهدفة -ومِن ثم تنفسخ العقود التي تمت مع المساهمين القابلين للعرض عند تحقق الشرط، دون أن يلتزم صاحب العرض بأي تعويض.

وإذا تجاوزت الأوراق المالية المعروضة للبيع عدد

(٥٠) د. سامي عبد الباقي أبوصالح، النظام القانوني لعروض الشراء، مرجع سابق، بند ١٣، ص٢١. ود. هاني سرى الدين، المرجع السابق، ص ٢٢٨ وما بعدها.

(٥١) د. سمير برهان راغب، رسالة دكتوراة سبق الإشارة إليها، ص٢٤٠ وما بعدها.

الأسهم المطلوب شراؤها، في غير حالات عرض الشراء الإجباري، وجب على مقدم العرض أن يقوم بالشراء من جميع مالكي الأسهم الذين استجابوا لعرضه، بنسبة ما عرضه كل منهم إلى مجموع الأسهم المطلوب شراؤها، مع جبر المكسور لصالح صغار المساهمين؛ ومعنى ذلك أن العقد قابل للفسخ أو التعديل حسب الأحوال.

ويتضح مما تقدم أن قبول العرض يصدر من المساهمين خلال فترة سريان العرض الممتدة من وقت افتتاحه إلى حين إقفاله، وليس من الشركة أو إدارتها، وكل ما تملكه الشركة هو إحاطة المساهمين بالعرض وتقديم النصيحة، كذلك فإن موافقة الهيئة العامة لسوق المال على طرح العرض لا تعني إجبار المساهمين على بيع أسهمهم، بل يثبت لهم حرية قبول العرض أو رفضه، وإذا ما قبلوا يبقى لهم حق سحب هذا القبول.

كما أنه إذا كان العقد التقليدي ينعقد بإيجاب وقبول، وأنه متى قام العقد صارت له قوته الملزمة، وإلا تعرض من يخالفه للمسؤولية العقدية، ما لم يكن فسخ العقد راجعًا إلى قوة قاهرة، فإن العروض العامة للشراء تجيز لصاحب العرض الانسحاب والتراجع عن عرضه، حتى بعد صدور قبول من المساهمين البائعين، إذا ما تقدم منافس بعرض أفضل، ودون أن تقوم مسؤوليته، وتسقط تبعًا لذلك أوامر البيع التي أودعها أصحاب الأسهم لبيعها؛ لكي يتمكنوا بدورهم من الاستفادة من العرض المنافس، بل إن العدول عن القبول جائز، ولو لم يكن هناك عرض منافس، بل ويجوز-في حال وجود عرض منافس- لصاحب العرض الأصلي عند تقديم عروض منافسة، تقديم عرض معدل أو محسن، وهو ما يعد هدمًا وإلغاءً لإيجابه الأول، وإصدارًا لإيجاب جديد بشروط جديدة، وهو ما يقع أيضًا عندما يشتري صاحب العرض من خارج السوق المالية أسهمًا بسعر أعلى من السعر المطروح في عرضه أثناء فترة سريانه؛ حيث يلتزم بالشراء بالسعر الجديد من كل المساهمين؛ تحقيقًا للمساواة فيما بينهم.

ويلاحظ أنه لا يجمع بين طرفي العقد مجلس واحد، ومِن ثم لا يوجد تفاوض مباشر بين طرفيه (٥٢)، ونظرًا لخصوصية هذا العقد، فقد حرصت غالبية التشريعات على وضع تنظيم خاص به، يختلف في كثير من الجوانب عن عقد البيع التقليدي، ولأية محاولات يقوم بها مجلس الإدارة لعرقلة إتمام عرض الشراء، فقد حظر المشرّع المصري صراحة على مجلس إدارة الشركة المستهدفة بالعرض ومديريها القيام بأي إجراء أو تصرف يعد حدثًا جوهريًا ضارًا، وعلى وجه الخصوص اتخاذ قرار بزيادة رأس المال أو إصدار سندات قابلة للتحويل إلى أسهم، وذلك إذا كان من شأن هذه الزيادة جعل عملية التملك لشركة عن طريق العرض مرهقة أو مستحيلة.

وذلك من تاريخ نشر قرار الهيئة باعتماد مشروعي عرض الشراء ومذكرة المعلومات بالبورصة، وحتى تاريخ إعلان نتيجة عرض الشراء، أو خلال الثلاثين يومًا السابقة على قرار الهيئة بالاعتماد المشار إليه، وعلى ذلك يجوز للمجلس ممارسة سلطته في زيادة رأس المال في الفترة قبل ثلاثين يومًا من تاريخ اعتماد الهيئة لمشروعي عرض الشراء ومذكرة المعلومات.

ويرى الباحث تأييد جانب من الفقه قصر هذه المدة؛ إذ كان يجب ألا تقل هذه المدة عن ثلاثة أشهر فقط؛ إذ إنه في الواقع العملي أن مجلس إدارة الشركة يعلم حتمًا بقرب تقديم عرض الشراء قبل تقديمه بثلاثين يومًا، الأمر الذى يدفعه إلى اتخاذ قرار بزيادة رأس المال، هذا على خلاف لو أننا قيدنا سلطة المجلس في هذا الصدد خلال الأشهر الثلاثة السابقة على اعتماد العرض من قبل الهيئة العامة للرقابة المالية، ويمنع مجلس الإدارة عن زيادة رأس المال بعد اعتماد العرض، ويكون المشرّع المصري قد اقترب كثيرًا من النظم المقارنة التي حظرت على مجلس إدارة الشركة المستهدفة خلال فترة سريان العرض القيام بأي إجراء يكون الهدف من ورائه منع أو عرقلة إتمام العرض إلا بعد أخذ الموافقة المسبقة للجمعية العمومية (٥٣)،

(٥٢) د. سامي عبد الباقي أبو صالح، النظام القانوني لعروض الشراء، مرجع سابق، بند ٧١، ص٢٣٠ وما بعدها.

بأحكام المنافسة ومنع الممارسات الاحتكارية(٥٤).

الخاتمة والتوصيات:

متى تلاقى الإيجاب الصادر من العارض لشراء أسهم الشركة المستهدفة بقبول رغبته في السيطرة الفعلية على الشركة، انعقد التصرف القانوني المنشود من العرض بالاستحواذ على الشركة المستهدفة، وتصبح شركة مستحوذًا عليها، والعارض سواءً كان شخصًا طبيعيًا أو اعتباريًا يصبح مستحوذًا (٥٥).

ويترتب على ذلك مجموعة من الآثار القانونية المهمة؛ لاختلاف الطبيعة القانونية بين عروض شراء الأسهم، والاستحواذ على الشركة المستهدفة بالعرض، بتحقق التملك للشركة المستحوذة على الشركة المستحوذ عليها: احتفاظ الشركة المستحوذ عليها بالشخصية المعنوية المكتسبة، وضرورة تعديل تأسيس الشركة المستحوذ عليها ونظامها الأساسي، وانتخاب مجلس الإدارة، فضلاً عن الآثار الاقتصادية الناشئة عن الاستحواذ المتمثلة في الالتزام.

لقد أثبتت الدراسة أن عروض شراء أسهم الشركات تختلف؛ من حيث التعريف والطبيعة القانونية والخصائص والالتزامات والآثار الناشئة عن تلك العروض باعتبارها إيجابًا صادرًا من العارض الذي يرغب في الاستحواذ والسيطرة على الشركة المستهدفة، بوجوب أن يقابل هذا الإيجاب قبول من الشركة المعروض عليها، وإلا أصبح هذا الإيجاب الذي لم يقابله قبول يعتبر منتهيًا، ولا يرتب أي أثر قانوني على الشركة المعروض عليها.

كما أكدت الدراسة أن عروض شراء أسهم الشركات ترتب آثار الإيجاب اللازم لإبرام عقود التملك بالسيطرة على الشركة المعروض عليها، بمجرد قبول هذا العرض من العارض، والالتزام من الأطراف المعنية بالعرض، بما يلتزم به الموجب وفقًا للقواعد العامة في إبرام العقود والتصرفات القانونية التي تترتب على صدور الإيجاب والإبقاء علية لمدة زمنية محددة، ومنع بعض التصرفات أثناءه أو خلال سريانه ومدى جواز سحبه أو تعديله طوال فترة سريان العرض؛ للمحافظة على الحقوق المكتسبة بالشركة المعروض عليها، وإعادة نظر مجلس إدارتها في تحسين أوضاع الشركة، وتفادي بيعها لشركة أخرى ترغب في فرض سيطرتها عليها بشكل أو آخر؛ استحواذًا أو اندماجًا.

لذلك خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج والتوصيات تتمثل في الآتي:

النتائج:

١- أن عروض الشراء ذات طبيعة خاصة، عبارة عن إيجاب صادر من العارض للتعبير عن رغبته في فرض سيطرته على الشركة المستهدفة.

٢- ضرورة توفر أحكام الإيجاب والقبول المنصوص عليها في القواعد العامة؛ لضمان صحة وسلامة عروض الشراء من عيوب الإرادة.

٣- اقتران عروض شراء الأسهم بشروط الإيجاب والقبول لإتمام تملك الشركة المستهدفة بالاستحواذ عليها.

٤- الاستحواذ على الشركة ذو طبيعة قانونية خاصة؛ تتعلق بأحكام التصرفات الناقلة للملكية، والآثار المترتبة على ذلك فيما يتعلق بصحة وبطلان التصرف.

٥- عروض الشراء تنطبق عليها أحكام الإيجاب والقبول اللازمة لإبرام التصرف، أما الاستحواذ فتنطبق عليه

---

(٥٣) وهذا ما تقرره المادة ٢٣٣/ ٣٢ من القانون المالي والنقدي المعدل بموجب القانون رقم ٣٨٧ لسنة ٢٠٠٦ الصادر في ٣١ مارس ٢٠٠٦ والخاص بعروض الشراء بقصد الاستحواذ.

(٥٤) د. حسن محمد هند، مدى مسؤولية الشركة الأم عن ديون شركاتها الوليدة في مجموعة الشركات مع إشارة خاصة للشركات متعددة القوميات، رسالة دكتوراة، كلية الحقوق، جامعة عين شمس، ص ٥٧ وما بعدها.

(٥٥) د. أحمد عبد الرحمن الملحم، مدى مخالفة الاندماج والسيطرة لأحكام المنافسة التجارية دراسة تحليلية مقارنة بين القانونيين الأميركي والأوروبي مع الإشارة إلى الوضع في الكويت، مجلة الحقوق، السنة التاسعة عشرة، العدد الثالث، جامعة الكويت.

أحكام العقد ذاته بالفسخ والانحلال للرابطة العقدية.

٦- وجوب تعديل عقد تأسيس الشركة المستهدفة بعرض الشراء ونظامها الأساسي.

٧- ضرورة مراعاة الأحكام والضوابط الخاصة بنقل ملكية الأسهم للشركة المستهدفة بعرض الشراء لإتمام عمليات الاستحواذ والاندماج.

التوصيات:

١- مناشدة المشرّع المصري، بضرورة حذو المنظم السعودي (السلطة التنفيذية) في وضع مواد تنظم الاستحواذ وتملك الشركات؛ من خلال قانون الشركات، ولائحة عروض شراء الأسهم؛ بقصد الاستحواذ للاختلاف بين عروض الشراء لأسهم الشركات والاستحواذ عليها، كما فعل المنظم السعودي بموجب لائحة الاستحواذ والاندماج السعودي وقانون الشركات.

٢- مناشدة المنظم السعودي ممثلًا في السلطة التنفيذية بإجراء تعديل على لائحة الاستحواذ والاندماج بتحديد النسب الموجبة لنوعية عرض الشراء الواجب استخدامه عند الرغبة في فرض السيطرة الفعلية على الشركة المراد الاستحواذ عليها.

٣- مناشدة كل من المشرّع المصري، والمنظم السعودي ممثلًا في السلطة التنفيذية بتعديل وإضافة فصل خاص بالاستحواذ والاندماج والانقسام، وانقضاء الشركات بتنظيم عمليات الاستحواذ على الشركات والآثار القانونية المترتبة على ذلك على غرار الأنظمة المقارنة.

٤- ضرورة تعديل نص المادة السادسة عشرة من قانون الشركات السعودي الجديد المنظمة لشركة الشخص الواحد؛ لأن عروض الشراء لأسهم الشركات لا يترتب عليها شركة شخص واحد فقط، بل يتحقق الاستحواذ بين شركة مساهمة وشركة مساهمة أخرى.

٥- نوصي هيئة أسواق المال في كل من المملكة العربية السعودية بوضع تعريف محدد لعروض الشراء؛ لخلوها من ذلك، وفي مصر بإعادة صياغة المفهوم القانوني لعروض الشراء بقصد السيطرة الفعلية على الشركة المستهدفة المنصوص عليها بالمادة ٣٢٦ من النظام المصري.

٦- نوصي المنظم السعودى والمصري على ضرورة تعديل القوانين المنظمة للمنافسة ومنع الممارسات الاحتكارية، بوضع نص قانوني صريح يحق لصاحب السمو الملكي أو لرئيس الجمهورية حسب الأحوال بمنع إتمام عروض الشراء المستهدفة شركات قائمة بالسيطرة متى ترتب على ذلك احتكار لسلعة أو خدمة معينة كما هو الحال في الولايات المتحدة الامريكية.

٧- نوصي هيئة أسواق المال في كل من المملكة العربية السعودية ومصر بإضافة مادة جديدة تقضي بضرورة الحفاظ على العمال بالشركة المستهدفة من العرض إلا لأسباب اقتصادية ضرورية، أو إلزام مقدم العرض بالإفصاح عن مخططه بعد الاستحواذ على الشركة تجاه العاملين، بعدم الاستغناء عنهم لمدة عامين أو ثلاثة على الأقل، مع وضع حد أدنى للتعويض في حالة الإنهاء لأسباب اقتصادية؛ لتفادي مشاكل البطالة ومواجهة الأعباء الاجتماعية.

٨- نوصي هيئة أسواق المال في كل من المملكة العربية السعودية ومصر الأخذ بنظام يطلق عليه: تدولاتي؛ حيث يقوم هذا النظام بإشعار مساهمي الشركة المستهدفة برسائل إلكترونية؛ ليستطيع المساهمون مطالعة تفاصيل العرض لقبوله أو رفضه؛ فضلًا على أنه نظام يعالج مسألة تقاعس المساهمين عن الحضور للجمعيات العامة.

٩- نوصي هيئة أسواق المال في كل من المملكة العربية السعودية ومصر أن تنص على إعطاء مدة إضافية مساوية لمدة فحص الطلب، في حالة طلب الإفصاح عن معلومات إضافية من صاحب العرض؛ وذلك لعدم كفاية المدة الأصلية المنصوص عليها حاليا.

١٠- نوصي هيئة أسواق المال في كل من المملكة العربية السعودية ومصر بوجوب تفعيل مبدأ الشفافية والإفصاح؛ حيث لا زال هناك قصور في تطبيق هذا المبدأ؛ خاصة تجاه أقلية المساهمين المعترضين على عروض

الشراء بقصد الاستحواذ والسيطرة.

المراجع العربية:

١- أبوصالح، سامي عبد الباقي، النظام القانوني لعروض الشراء في سوق الأوراق المالية وفقًا لقواعد عروض الشراء الجديدة الصادرة بالقرار الوزاري رقم ١٢ لسنة ٢٠٠٧، دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، طبعة ٢٠٠٦.

٢- أحمد، عبد الفضيل محمد، العقود التجارية وعمليات البنوك، مكتبة الجلاء الجديدة بالمنصورة، دون سنة نشر.

٣- أحمد، عبد الفضيل محمد، العروض العامة للشراء في البورصة، مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، العدد الثالث والأربعون، أبريل ٢٠٠٨، جامعة المنصورة، كلية الحقوق.

٤- الحمراني، صالح راشد، دور شركات السمسرة في بورصة الأوراق المالية وفقًا للقانون رقم ٩٥ لسنة ١٩٩٢ في شأن سوق رأس المال، رسالة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة القاهرة، سنة ٢٠٠٠.

٥- السالوس، طارق محمود عبد السلام، العروض العامة لشراء الأسهم بقصد الاستحواذ، دراسة اقتصادية وقانونية في ضوء قانون سوق رأس المال رقم ٩٥ لسنة ١٩٩٢ ولائحته التنفيذية، دار النهضة العربية، طبعة ٢٠١٠.

٦- الصغير، حسام الدين عبد الغني، النظام القانوني لاندماج الشركات، دار الفكر العربي، الإسكندرية، طبعة ٢٠٠٤.

٧- الملحم، أحمد عبد الرحمن، مدى مخالفة الاندماج والسيطرة لأحكام المنافسة التجارية دراسة تحليلية مقارنة بين القانونين الأميركي والأوروبي مع الإشارة إلى الوضع في الكويت، مجلة الحقوق، السنة التاسعة عشرة، العدد الثالث، جامعة الكويت.

٨- المطيري، نورة حزام عواض، التنظيم التشريعي لعروض الشراء بقصد الاستحواذ وحماية أقلية المساهمين في شركات المساهمة وفقا للقانون الكويتى دراسة مقارنة، دار النهضة العربية، طبعة ٢٠١٧.

٩- بركات، أحمد مصطفى، أقلية المساهمين في شركات المساهمة، دار النهضة العربية، طبعة ٢٠١٣، القاهرة.

١٠- تادروس، خليل فيكتور، تعسف أقلية المساهمين في التصويت في الجمعيات العامة لشركة المساهمة، دار النهضة العربية، طبعة ٢٠١٤، القاهرة.

١١- سلام، محمد أحمد، الشفافية والإفصاح فى سوق الأوراق المالية، دار النهضة العربية، طبعة ٢٠١٣، القاهرة.

١٢- سليمان، محمد مصطفى، حوكمة الشركات ودور أعضاء مجالس الإدارة والمديرين التنفيذيين، الدار الجامعية، طبعة ٢٠٠٨، الإسكندرية.

١٣- راغب، سمير برهان، النظام القانوني للعرض العام لشراء الأسهم، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة، كلية الحقوق، سنة ٢٠٠٦.

١٤- عبد الحميد، حسام رضا السيد، الإدارة المؤقتة للشركات، رسالة دكتوراة، كلية الحقوق، جامعة عين شمس، سنة ٢٠١٠م.

١٥- فتحي، حسين، الأسس القانونية لعروض الاستحواذ على إدارات الشركات، دار النهضة العربية، طبعة ١٩٩٧.

١٦- لطفي، حسام الدين، النظرية العامة للالتزام مصادر الالتزام، القاهرة، دار النهضة العربية، طبعة ٢٠٠٢.

١٧- مؤمن، طاهر شوقي، الاستحواذ على الشركة دراسة نظرية وتطبيقية، دار النهضة العربية، طبعة ٢٠٠٩.

١٨- نعمان، سامي سلامة، الشركات دولية النشاط وأثرها على المنافسة والعمالة والتصدير في الدول النامية، طبعة ٢٠٠٨، دون دار نشر.

١٩- هند، حسن محمد، مدى مسؤولية الشركة الأم عن ديون شركاتها الوليدة في مجموعة الشركات مع إشارة خاصة للشركات متعددة القوميات، رسالة دكتوراة، كلية الحقوق، جامعة عين شمس.

المراجع الأجنبية:

Reference :

1- Carney, W, Mergers and acquisition, Wolters, Kluwer, 2009.

2-Coates, J.C: "Explaining variation in take eover defenses: Blame the lawyers ", California law review, 859, 2001

3- Huang, H; Chinas Takeover law Acomparative Analysis and proposals for reform, 30 Delaware Journal of corporate law, 2005.

4- Competition and Antitrust in ، W. Rawley & J. Clifford، 4- Competition and Antitrust in Canada, p.6. E.

5- Chiptin & Wright, the Logic of Mergers, Institute of Economic Affairs London, 1987, Pp 23 - 25. – Blacks Law Dictionary P 1454

6- Sarkis J. Khoury, Transnational mergers and acquisitions in the united states, Beard Beard Books, 2002.

7- Jennifer Payne, takovers in English and German Lou nart publishing 2002.

8- F. Pombo & A. Arpon de Mendivil, competition and Antitrust Law in Spain, p.60, All Papers are Published in Corporate Finance, Euromoney Pubications plc, London 1992.

9 – Jonathan mukwiri, Takeover and incidental protection of minority shareholders (2013) .

10 – Allen and overy,. Takeover in Europe and Us , November (2004) .

Arabic references:

1- Abu Saleh, Sami Abdel-Baqi, The Legal System of Purchase Proposals in the Stock Market in Accordance with the New Procurement Provisions issued by Ministerial Resolution No. 12 of 2007, A Comparative Study, Arab Renaissance House, 2006 edition.

2- Ahmed, Abdel Fadil Mohamed, commercial contracts and banking operations, the new Galaa Library in Mansoura, without a year of publication.

3- Ahmed, Abdel-Fadil Mohamed, public offers for purchase on the stock exchange, Journal of Legal and Economic Research, the forty-third issue, April 2008, Mansoura University, Faculty of Law.

4- Al-Hamrani, Saleh Rashid, The Role of Brokerage Firms on the Stock Exchange According to Law No. 95 of 1992 Concerning the Capital Market, Master Thesis, Faculty of Law, Cairo University, year 2000.

5- Salous, Tariq Mahmoud Abdel Salam, Public offers to buy shares for the purpose of acquisition, an economic and legal study in light of the Capital Market Law No. 95 of 1992 and its executive regulations, Arab Renaissance House, 2010 edition.

versity House, 2008 edition, Alexandria.

13- Ragheb, Samir Burhan, The Legal System of Public Offer for Sharing Stocks, PhD Thesis, Cairo University, Faculty of Law, in the year 2006.

14- Abdel Hamid, Hossam Reda El-Sayed, Provisional Management of Companies, PhD Thesis, Faculty of Law, Ain Shams University, in the year 2010AD.

15- Fathi, Hussein, The Legal Bases of Offers to Acquire Companies Departments, Dar Al-Nahda Al-Arabia, 1997 Edition.

16- Lotfi, Hossam El-Din, The General Theory of Commitment, Sources of Commitment, Cairo, Dar Al-Nahda Al-Arabiya, 2002 edition.

17- Moamen, Taher Shawky, Company Acquisition: A Theoretical and Applied Study, Arab Renaissance House, 2009 Edition

18- Noman, Sami Salama, International companies and their impact on competition, employment and export in developing countries, 2008 edition, without publishing house.

19- Hind, Hassan Mohamed, Extent of responsibility of the parent company for the debts of its nascent companies in the group of companies with special reference to multinational companies, PhD thesis, Faculty of Law, Ain Shams University.

6- Al-Soghair, Hossam El-Din Abdel-Ghani, The Legal System of Company Mergers, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Alexandria, 2004 edition.

7- Al-Mulhim, Ahmed Abdel-Rahman, The extent of the merger and control of the provisions of commercial competition, a comparative analytical study between the American and European jurists with reference to the situation in Kuwait, Law Journal, nineteenth year, third issue, Kuwait University.

8- Al-Mutairi, Noura Hizam Awwad, Legislative Organization of Purchase Offers for Acquisition and Protection of the Minority of Shareholders in Joint-Stock Companies According to Kuwaiti Law, A Comparative Study, Arab Renaissance House, 2017 Edition.

9 - Barakat, Ahmed Mustafa, minority shareholders in joint-stock companies, the Arab Renaissance House, 2013 edition, Cairo.

10- Tadros, Khalil Victor, Minority of shareholders voting in the general assemblies of the joint-stock company, Dar Al-Nahdah Al-Arabia, 2014 edition, Cairo.

11- Salam, Mohamed Ahmed, Transparency and Disclosure in the Stock Market, Arab Renaissance House, 2013 edition, Cairo.

12- Solomon, Mohamed Mostafa, Corporate Governance and the Role of Board Members and Executives, Uni-

المعالم الأثرية وأثرها على العقيدة الإسلامية

د.عمر محمد العمر

ملخص البحث

جاءت هذا الدراسة تحت عنوان (المعالم الأثرية، وأثرها على العقيدة الإسلامية)، وكان الداعي لإجراء هذه الدراسة كثرة الأصوات التي تنادى بضرورة الاهتمام بإحياء الآثار و تقديسها والحث على دراستها، والسعي الحثيث لتدريسها في المعاهد والجامعات، فتطلب ذلك وقفةً مهمةً؛ لأن إحياء الآثار المتعلقة بالشريعة الإسلامية و تقديسها له العديد من المخاطر التي تمس قضايا العقيدة الإسلامية.وقد هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على أهداف أعداء الإسلام، خاصة الفكرية منها في هذا الوقت، والوقوف ضد هذه الأفكار، ومن ضمنها: الدعوة إلى إحياء و تقديس الآثار القديمة، ولا شك في أن الهدف المقصود هو: التشكيك في عقيدة الفرد، ثم المجتمع.وقد اتبعت منهج الوصف والتحليل، منتهياً إلى عدة نتائج، منها:

١. تعد الآثار ملكًا عامًّا للجميع، تمتلكها الدولة، وتسعى للحفاظ عليها، والحرص على تنظيمها بما يحقق المصلحة العامة للمجتمع.

٢. من الآثار ما يجوز الاهتمام به، ومنها ما يحرم المحافظة عليه.

٣. أن الدعوة إلى إحياء الآثار وتعظيمها من الطرق المفسدة للعقيدة.

وعدد من التوصيات، كان أهمها:

١. ضرورة تصدي علماء الأمة لمثل هذه الأفكار، وكشف زيفها بالدليل، وبيان مخاطرها على عقيدة الفرد والمجتمع.

٢. يجب على العلماء أن يقوموا بواجبهم في حراسة التوحيد، والشريعة، من كل شائبة أو ذريعة من شأنها تعكير صفوهما.

الكلمات المفتاحية:

إحياء التراث- الآثار- تعظيم الآثار- النُّصب- حراسة التوحيد.

Abstract

This study was conducted with the title of "Ancient Monuments and its Impact on Islamic Doctrine" The reason for conducting this study was due to the large number of voices calling for the need to preserve and revive the old monuments and urging researchers to study it and to be taught in schools and universities. This study, therefore, is a response to these calls which could lead to undesirable consequences affecting the Islamic doctrine. The study attempted to shed some light on these false goals which are raised by Islamophobic, especially the ideas and thoughts related to the call to preserve and revive ancient monuments. By adopting the descriptive analysis method, this research revealed the following results:

1. The monuments are public property, owned by the government which strive to preserve them, and ensure that they are kept for the public interest.

2. Not all monuments are advised to be preserved, but some of them.

3. The call to preserve the ancient monuments is one of the ways affecting the doctrine negatively.

Some of the recommendations include:

1. The need to resist the call to preserve the ancient monuments by the respected scholars and clarifying its negative impact on the Muslims' doctrine.

2. The scholars are requested to do their duty against anything that may affect the purity of Islamic faith and the Sharia.

Keywords:

heritage reviving, monuments, glorifying monuments, guardianship of monotheism, statues

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه وسلم؛ وبعد:

فإن تعظيم الآثار والموروثات القديمة أصبح ذا أهمية كبيرة عند كثير من المجتمعات، وعنيت الكثير من الوزرات والمؤسسات بحمايتها، والإشراف عليها، وترميمها، بل عُظِّمَتْ عند كثير من الناس.

وإذا نظرنا إلى ما يَعمد إليه أعداء الإسلام من محاولات، خاصة في الناحية الفكرية؛ نجدها كثيرة لا حصر لها، خاصة تلك التي ترمي إلى زعزعة ثقة المسلمين في عقيدتهم، ومن أهم مضامينها: الدعوة إلى إحياء الآثار القديمة،وتقديسها والتي تشتمل على حضارات، وفنون، وعادات، وتقاليد، وتماثيل، وقبور، وقباب، وغيرها.ولا ريب أن الدعوة إلى مثل هذه الأفكار سيظل مقصوده: إشغالَ المسلمين وإبعادهم عن التمسك بإسلامهم، وسيرة السلف الصالح، وتراثهم المجيد؛ لتنشأ اجيال ذات عقيدة مزعزعة. وتعد العناية بالآثار بهذا الأسلوب مظهراً واضحاً وداعياً إلى الشرك بالله – تعالى- عند أكثر الدعاة إليه؛ لأن الطباع قد استملكها الضعف في العناية بدراسة التوحيد وما يناقضه من سلوكيات ومعتقدات، فقد يصير المرء إلى تعظيم الآثار بباعث الفضول، دون الإحاطة بالخطر الحقيقي من وراء ذلك. من أجل ذلك؛ قامت فكرة هذه الدراسة، في محاولة لإيضاح الحق وبيانه؛ حراسة للتوحيد، وتوجيهًا وتقويمًا لسلوك المجتمعات والأفراد؛ رجاء أن يبقى الدين في عافية من الدخائل، وألا يتعلق القلب بغير خالقه.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الموضوع فيما يأتي:

١. إحياء الآثار وتقديسها من أخطر الوسائل المؤدية إلى الشرك الذي أمرنا باجتنابه وسد كل القرائن المفضية إليه، كما أن من كمال التوحيد أن يخاف المرء على نفسه من الوقوع في الشرك، قال تعالى مخبرًا عن إبراهيم عليه السلام: ﴿وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَنْ نَعْبُدَ الْأَصْنَامَ﴾ [إبراهيم: ٣٥].

٢. بيان حكم الإسلام في إحياء الآثار وتقديسها والعناية بأمور الجاهلية وشخصياتها.

أهداف الدراسة:

١. التحذير من قضية إحياء الآثار وتقديسها، وبيان الموقف الشرعي منها.

٢. التأكيد على حظر اتخاذ مجسمات لآثار النبي صلى الله عليه وسلم.

مشكلة الدراسة:

القول بإباحة إحياء الآثار وقصدها بالزيارة، والاهتمام بها و تقديسها؛ يتعارض مع فعل الصحابة -رضي الله عنهم- حيث لم يثبت ذلك عنهم، ولم يبلغنا اهتمامهم بغار ثور أو حراء مثلًا، أو مكان شجرة الرضوان، أو غيرها من الأماكن التي كان للنبي صلى الله عليه وسلم فيها آثار ومواقف شريفة؛ فدل ذلك على عدم المشروعية؛ لأن هذا كان ممكنًا ولم يعملوه.

منهج الدراسة:

عمدت إلى استخدام عدد من المناهج البحثية، على النحو الآتي:

١. المنهج الوصفي: بالوقوف على حقيقة الآثار ومدى أهميتها.

٢. المنهج الاستقرائي: بتتبع واستقراء مفردات الموضوع، وأقوال العلماء في مسألتنا.

٣. المنهج التحليلي: بتتبع أساس الاختلاف بين العلماء في مسألتنا، وبيان أدلتهم، وصولاً للراجح منها.

حدود الدراسة:

ليس للدراسة حدود مكانية أو زمانية؛ بل حدودها معنوية تتعلق بتوضيح حكم الشريعة الإسلامية من إحياء الآثار وتعظيمها، وبيان النتائج المترتبة عليها، وتوضيح خطرها على كل من الفرد والمجتمع.

الدراسات السابقة:

١-دراسة: الآثار والمشاهد وأثر تعظيمها على الأمة الإسلامية، للباحث: عبد العزيز الجفير، كلية أصول الدين بجامعة أم القرى، عام ١٤٢٤هـ، حيث تحدث فيها الباحث عن الآثار في قوم نوح، وأهل الكتاب، والهند، والفرس، وبعض الفرق التي تنتسب إلى الإسلام، كالرافضة والصوفية، وكذلك تناول تعظيم الآثار في القرآن الكريم والسنة ونماذج لذلك، وتحدث عن أثر تعظيم الآثار على الأمة الإسلامية. ولم تتوسع الدراسة في بيان الانتفاع بالآثار، مع الحفاظ على التوحيد، الأمر الذي عنيت به دراستنا.

٢- دراسة: العقيدة الإسلامية وتعظيم الآثار، للباحث: علي أبو الفتح حمزة، ماجستير كلية أصول الدين بجامعة أم درمان بالسودان، عام٢٠٠٨م، تحدث باحثها عن آثار الأمم والشعوب القولية والجسدية والمكانية على مختلف دياناتهم ودرجاتهم، حيث يعرض في ذلك عناية الأمم بهذه الآثار والاهتمام بها في عصور ما قبل الإسلام وبعده، متمثلًا في عبادتها والتبرك بها، والتوسل إلى الله تعالى بها. وقد قدم الباحث جهدًا مباركًا، تميزت دراستنا عنه بربط المسألة بالفقه وأصوله من جهة سد الذرائع المفضية إلى الإضرار بالتوحيد، من الناحية العقدية، وكذا المادية (السياحية).

٣- دراسة: أحكام الآثار في الشريعة الإسلامية- دراسة عقدية، مجلة الدراسات العقدية، الباحث: خالد بن عبد العزيز السيف، طبعة٢٠١٥م، مج٨، ع١٦، الجامعة الإسلامية، كلية الدعوة وأصول الدين بالسعودية، وقد هدفت الدراسة إلى بيان موقف الشريعة الإسلامية من الآثار، ومخلفات التاريخ، خاصة ما يتعلق بالجانب العقدي، وبيان ما يجوز الاهتمام به، وما يحرم المحافظة عليه من الآثار. وقد تميز البحث بالعرض العقدي للموضوع، وأضاف بحثنا العرض التاريخي والعقدي والفقهي المقاصدي، ومدى خطورة تعظيم الآثار التي تضر بالتوحيد.

٤- حماية الآثار في الفقه الإسلامي، ماجستير الفقه المقارن بكلية الشريعة والقانون في الجامعة الإسلامية بغزة، للباحث: أحمد خالد نوفل، ٢٠١٧م، واستهدفت الدراسة حماية الآثار في الفقه الإسلامي، وقد أرشدت الدراسة إلى نتائج عدة، منها:

- تعتبر الآثار ملكًا عامًّا للأجيال، تملكها الدولة وترعاها، وتنظمها بما يحقق مصالح المجتمع.

- تعتبر سرقة الآثار سرقةً من المال العام، فإذا توفرت شروطها عُدَّتْ جريمة تستوجب الحد.

- اعتبر الإسلام إتلاف الآثار صورة من صور إتلاف المال العام، وشكلًا من أشكال الإفساد في الأرض.

وقد أغفلت الدراسة البيان العقدي لخطورة حماية الآثار، والمآلات المترتبة على ذلك من الإضرار بالتوحيد، وتعظيم ما لم يعظمه الشرع، ونحوه من المخاطر التي عولجت في بحثنا، إضافة إلى مدى الانتفاع بالآثار.

خطة الدراسة:

اشتملت الدراسة على مقدمة، ومبحثين، وخاتمة، وفهرس.

أما المقدمة؛ فقد سبق بيانها.

وأما المبحث الأول: حقيقة الآثار ونشأتها، ومدى الاهتمام بها.

فيتضمن ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: حقيقة علم الآثار.

المطلب الثاني: نشأة وأهمية علم الآثار.

المطلب الثالث: الاهتمام بالآثار وتقديسها ليس من عوائد أهل الإسلام.

وأما المبحث الثاني: موقف الشريعة الإسلامية من إحياء الآثار وتعظيمها.

فيتضمن خمسة مطالب:

المطلب الأول: أنواع الآثار.

المطلب الثاني: أسباب تعظيم وتقديس الآثار والافتتان بها.

المطلب الثالث: حكم إحياء الآثار وتعظيمها في الشريعة

الإسلامية.

المطلب الرابع: حكم الانتفاع بالآثار ماديًّا.

المطلب الخامس: أثر إحياء وتعظيم الآثار على أهل الإسلام.

وأما الخاتمة:

فضمنتها خلاصة النتائج، والتوصيات.

وأما الفهرس:

فيشمل المراجع.

المبحث الأول

حقيقة علم الآثار ونشأتها، ومدى الاهتمام بها

ويتضمن ثلاثة مطالب:

المطلب الأول: حقيقة علم الآثار.

المطلب الثاني: نشأة وأهمية علم الآثار.

المطلب الثالث: الاهتمام بالآثار ليس من عوائد أهل الإسلام.

المطلب الأول: حقيقة علم الآثار

أولاً: حقيقة الآثار في اللغة:

الآثار جمع أثر، ويأتي على عدة معانٍ، منها: بقية الشيء، ورسمه، والعلامة عليه، ويطلق على الخبر.

قال الخليل بن أحمد -رحمه الله-: الأثر: بقيّة ما ترى من كُلّ شيء، وما لا يُرَى بعد ما يُبْقي عُلْقَةً (١).

ومنه قوله تعالى: ﴿أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ كَانُوا مِنْ قَبْلِهِمْ كَانُوا هُمْ أَشَدَّ مِنْهُمْ قُوَّةً وَآثَارًا فِي الْأَرْضِ فَأَخَذَهُمُ اللَّهُ بِذُنُوبِهِمْ وَمَا كَانَ لَهُمْ مِنَ اللَّهِ مِنْ وَاقٍ﴾ [غافر: ٢١] (٢).

ثانيًا: حقيقة الآثار في الاصطلاح:

عرفها الراغب بأنها: «مخلفات الأبنية والعمائر القديمة كالمقابر، والمعابد، والنقوش، والتماثيل، والرسوم وغيرها، أو: هي ما خلفه السابق للاحق»(٣).

وبعبارة أخرى: القصور والأبنية والمتاحف وغيرها من المعالم التي تعود لسالف الزمن.

وعلم الآثار: هو العلم الذي يبحث في بقايا العمارة وأماراتها، والمخلفات الأثرية في العصور الغابرة.

المطلب الثاني: نشأة وأهمية علم الآثار:

نشأ علم الآثار نشأة بطيئة ومختلفة، وقد ورد أن أول نشأته كانت عبارة عن مجرد اكتشافات وجهود قد بذلت بطريقة فردية، كالتعرف على أطوال البلدان عن طريق السياح خلال القرن (١٢ من الميلاد)، ومن أقدم الرحالة في هذه الأزمنة: ابن بطوطة الأندلسي، والسائح اليهودي (بنيامين التطيلي)، وقد ترجم ما رآه، ونقله إلى اللغة الفرنسية والإنجليزية، وقد حرك فعله هذا حفيظة غالبية الباحثين والرحالة، وكان ذلك خلال عام ١١٦٠م، ثم تتابع الرحالة من بعده، حيث ظهر طبيب ألماني يدعى (رادولف) في القرن (١٦ميلادية)، ثم كان في أول القرن (١٧ميلادية) الرحالة الإيطالي (بترود يلافاله)، وزار بابل، وبعض المدن الفارسية القديمة، وأخذ منها نماذج من الكتابات المسمارية، ثم بعد ذلك بدأت أعمال التنقيب عن الآثار في إيطاليا بناءً على أوامر الملكة نابولي؛ بحثًا عن تماثيل تزين بها قصرها، فعثر على أثر ذلك على مدينتين كانتا مدفونتين في باطن الأرض هما: بومي، وهوكو لانيوم وكان هذا عام ١٧٣٨م(٤). وبعد اكتشاف هاتين المدينتين بدأ العمل المنظم في البحث والتنقيب عن آثار الحضارات الأخرى القديمة في اليونان ومصر وسوريا

---

(١) الفراهيدي، العين(٨/ ٢٣٦).

(٢) انظر: ابن فارس، مقاييس اللغة(١/ ٥٣)، ابن منظور، لسان العرب(٥/ ٤).

(٣) الراغب، المفردات في غريب القرآن الكريم(ص٦٢).

(٤) طه باقر، طرق البحث العلمي في التاريخ والآثار(ص٢٢).

وفلسطين وغيرها من الأمصار، ثم توالت الإرساليات الأكاديمية من المؤسسات العلمية الأوربية تباعًا بغرض الكشف والتنقيب بدوافع سياسة وتجارية، وكان الاهتمام في هذه المرحلة منصبًّا على الكشف والتنقيب عن التماثيل والألواح الحجرية المنحوتة، ونقلها إلى المتاحف الأوربية.

وفي نهايات القرن (١٩ الميلادي) بدأت مرحلة التنقيبات الأثرية العلمية على يد البعثات الألمانية والفرنسية، وكان ذلك عام ١٨٩٩م ـــــ ١٩١٧م (٥).ومن هنا يمكننا القول بأن إحياء الآثار ودراستها حديث بالمقارنة بالعلوم التي اهتمت بدراسة الأبنية والنقوش والتصاوير والكتابات (٦).

وأما عن أهمية العلم بالآثار:

لعلم الآثار أهمية كبيرة، إليك أهم ما يعنينا منه:

١.تذكرنا الآثار الموجودة بالعبرة والعظة بما حدث للأمم السالفة، وما قاموا به من أعمال، وبيان نتائجها، بما تحمله من عظة وعبرة لعاقبة هؤلاء نظرًا لكفرهم واستكبارهم، وقد رغبنا القرآن الكريم بضرورة السير في الأرض، والنظر في أحوال من سبق للاعتبار والعظة(٧).

٢. إن وجود الآثار بهذا الوصف والشكل يدلل علي إيجابية الإنسان في الحياة، بل وتظهر مشاركته الفعالة في ناحيتي الإبداع والعمارة التي خلقه الله من أجلها(٨).

٣. فتح المجال أمام العلماء والباحثين لمعرفة تاريخ الأمم والحضارات السابقة؛ بل واكتشاف حضارات قد اندرست، وصارت في طي النسيان(٩).

٤.محاولة فهم الخلفيات التاريخية التي رافقت نصوص القرآن الكريم، مما يعين في فهم الأهداف من أوامر الله تعالى ونواهيه. ومثال ذلك: ما ذكره الله -تعالى- من النعمة التي أسدى إلى قوم صالح عليه السلام؛ إذ كانوا يبنون من الجبال بيوتًا غايةً في الجمال والإتقان، فلما لما يشكروا نعمة الله عليهم؛ صارت بيوتهم خاوية على عروشها، وذلك قوله تعالى-: ﴿كَذَّبَتْ ثَمُودُ الْمُرْسَلِينَ...أَتُتْرَكُونَ فِي مَا هَاهُنَا آمِنِينَ، فِي جَنَّاتٍ وَعُيُونٍ، وَزُرُوعٍ وَنَخْلٍ طَلْعُهَا هَضِيمٌ، وَتَنْحِتُونَ مِنَ الْجِبَالِ بُيُوتًا فَارِهِينَ﴾ [الشعراء: ١٤١ - ١٤٩]، وقوله -تعالى-: ﴿فَانْظُرْ كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ مَكْرِهِمْ أَنَّا دَمَّرْنَاهُمْ وَقَوْمَهُمْ أَجْمَعِينَ، فَتِلْكَ بُيُوتُهُمْ خَاوِيَةً بِمَا ظَلَمُوا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَةً لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [النمل: ٥١، ٥٢].

٥. تبدو أهمية الآثار من الناحية الاقتصادية بما تمتلكه الدولة من آثار، وكنوز، وجواهر ثمينة من حيث القيمة؛ مما يسهم في زيادة القوة الاقتصادية للدولة (١٠).

المطلب الثالث:

الاهتمام بالآثار ليس من عوائد أهل الإسلام:

دأبت الشريعة الإسلامية على تقرير كل ما من شأنه أن يحفظ على الناس دينهم وتوحيدهم، ومن ذلك ترك عوائد المشركين، قال -تعالى-: ﴿ثُمَّ جَعَلْنَاكَ عَلَى شَرِيعَةٍ مِنَ الْأَمْرِ فَاتَّبِعْهَا وَلَا تَتَّبِعْ أَهْوَاءَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾ [الجاثية: ١٨]. وهدف الإسلام: ربط الناس بالآخرة دون التعلق بزخرف الدنيا، مع ضرورة الاستفادة مما أباح الله لهم في التزود لمشروع الآخرة، وأن الدنيا إنما جُعلت ممرًا للآخرة.

وإن المستبصر بتاريخ الأمم يلمس أن تعظيم و تقديس الآثار لم يكن من سَنن المسلمين، بل كان أحد طقوس أعدائهم من غير المسلمين، بل إن الأمر أخذ أبعادًا أخطر من ذلك، حيث يسعى أعداء الإسلام لنشر هذا الفكر

(٥) الفخراني، الرائد في فن التنقيب عن الآثار(ص١٤١).

(٦)غلين دانيال، ترجمة عباس أحمد، موجز تاريخ علم الآثار(ص٣٧).

(٧) انظر: الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن(١١/ ٢٧٢).

(٨) عمارة، الإسلام والفنون الجميلة(ص١٤٧).

(٩) حسن، الموجز في علم الآثار(ص٢٠).

(١٠) رندا مصطفي، أهمية علم الآثار، مقال،٣٠ يونيو ٢٠١٥م

MAWDOO3.COM

في أبناء المسلمين، حتى إن احتلالهم لبلاد المسلمين كان من آثاره السلبية أن فرضوا على أبناء الإسلام مناهج دراسية كانت تكرس هذا فيهم، فقرروا مباحث دراسية تناقش تاريخ الأمم السابقة بالتفصيل، كما في المناهج المصرية التي تعظم تاريخ الفرعونية، وأسماء آلهتهم، وأصنامهم، ومتاحفهم، ونحوها. يقول فضيلة الشيخ صالح الفوزان -حفظه الله-(١١): «ومن دسائس هذه المنظمات الكفرية دعوتها إلى إحياء الآثار القديمة، والفنون الشعبية المندثرة؛ حتى يشغلوا المسلمين عن العمل المثمر؛ بإحياء الحضارات القديمة، والعودة إلى الوراء، وتجاهل حضارة الإسلام، وإلا فما فائدة المسلمين من البحث عن أطلال الديار البائدة؟ والرسوم البالية الدارسة؟ وما فائدة المسلمين من إحياء عادات وتقاليد أو ألعاب قد فنيت وبادت؟ في وقت هم في أمسّ الحاجة إلى العمل الجاد المثمر، وقد أحاط بهم أعداؤهم من كل جانب، واحتلوا كثيرًا من بلادهم وبعض مقدساتهم. إنهم في مثل هذه الظروف بحاجة إلى العودة إلى دينهم وإحياء سنَّة نبيهم، والاقتداء بسلفهم الصالح حتى يعود لهم عزهم وسلطانهم، وحتى يستطيعوا الوقوف على أقدامهم لرد أعدائهم، وأن يعتزوا برصيدهم العلمي من الكتاب والسنة والفقه، ويقرؤوا تاريخ أسلافهم لأخذ القدوة الصالحة من سيرهم، أما أن ينشغلوا بالبحث عن آثار الديار، فإنما هو استهلاك للوقت والمال في غير طائل من ورائه، بل ربما يعود بهم إلى الوثنية، والعوائد الجاهلية(١٢).وكانت جهود الغربيين واضحة المعالم في هذا؛ حيث استمر المسلمون حِقباً لا يشعرون بشيء من هذه الآثار، بل لا يعيرون لها قيمة، وحينما تسمح لهم الظروف بالحديث عنها تراهم يتحدثون عن قوم نَكِرة من الظالمين المتجبرين، لا يحرك الحديث عنهم شيئًا في نفوسهم، وباتوا على ذلك إلى أن بدأ الغربيون بالتنقيب عن آثار أجدادهم، وبدؤوا ينتبهون إلى مطامعهم في بلادهم.ومن عجيب ما سطر التاريخ: أن عصبة الأمم قد نصَّت في صك انتداب بريطانيا لفلسطين على الاهتمام بالحفريات، وذلك في المادة (٢١) التي تنص على: أن تضع الدولة المنتدبة وتنفذ في السنة الأولى من تاريخ تنفيذ هذا الانتداب قانونًا خاصًّا بالآثار والعاديات ينطوي على الأحكام الآتية .. ، وكذلك كان شأن الفرنسيين في سوريا ولبنان، فقد كان أول ما اهتم به الفرنسيون أن ألَّفوا في خلال الحرب العالمية الأولى لجانًا في دمشق وبيروت لكتابة تاريخ الشام، فكتبوا منه بعض تاريخ لبنان ، وأهملوا تاريخ سوريا، ثم لم يلبث الآباء اليسوعيون في بيروت أن كلفوا ثلاثة من رهبانهم الفرنسيين سنة ١٩٢٠م بكتابة هذا التاريخ، بعد أن قسموه إلى ثلاثة عصور: العصر الآرامي والفينيقي، والعصر اليوناني والروماني، والعصر العربي. في الوقت الذي أعلن فيه الثري الأمريكي اليهودي الأصل روكفلر (ابن روكفلر الكبير) سنة ١٩٢٦م عن تبرعه بـ(١٠,٠٠٠,٠٠٠$) لصالح متحف للآثار الفرعونية في مصر، وبناء معهد للمختصين بهذا العلم، واشترط: أن يوضع المتحف والمعهد تحت إشراف لجنة مكونة من (٨) أعضاء ليس فيها إلا عضوان مصريان، وتبقى هذه اللجنة هي المسؤولة عن إدارة المتحف والمعهد لمدة (٢٣) سنة. وقد استرد الثري الأمريكي هبته وقتذاك، بعد رفض الحكومة شرط إشراف الأجانب الفني على المعهد، وقد كان واضحاً من ذلك: خلق جيل من المتعصبين للفرعونية ثقافيًّا وسياسيًّا، ومصلحة الصهيونية في ذلك ظاهرة؛ لأنها إذا نجحت في سلخ الدول العربية عن عروبتها فقد سلختها من إسلامها، وإذا انسلخت هذه الدول من إسلامها ومن عروبتها أمن اليهود كل معارضة لاستقرارهم في فلسطين، وعاشوا مع جيرانهم في هدوء، ومن ثمَّ تضيع فلسطين وما حولها من الدول التي آثرت تضييع معالم التوحيد، وبناء مجتمع رباني(١٣). على أن مثل هذا الاهتمام موجود في بلاد الترك، والعراق، وفارس، وغيرها، وقد تكمن أهميته

(١١) عضو هيئة كبار العلماء بالمملكة العربية السعودية.

(١٢) الفوزان، الخطب المنبرية(٣/ ٧٢).

(١٣) محمد حسين، الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر(ص٢/ ١٣٧-١٤٠).

في تقوية شعور العداء لأوروبا، ومن الممكن أن يلعب في المستقبل دورًا مهمًّا في تقوية الوطنية الشعوبية وتدعيم مقوماتها، كما يرى بعض الباحثين (١٣). ولا يخفى على الحصيف الواعي تلك المظاهر التي مُنِيَ المسلمون بها في هذا السبيل، من الحرص على تعميق الخطوط التي تفرق بين هذه الأوطان الجديدة، كالاهتمام بتدريس المسلمين وتقديسهم للآثار، وحفظ الرجز المتعلق بها، وابتداع أعياد غير مشروعة؛ كعيد ميلاد رمسيس، أو نفر تيتي، أو بوذا، ونحوها، وارتداء بعض البَزَّاتِ التي ترمز لتلك الآلهة، أو أقوامها، كغطاء رأس الهكسوس مثلاً؛ الأمر الذي يساعد على بقاء هذه الآثار حاضرة في الأجيال، حتى إذا ما سمع ما يحذر منها ثارت أشجانه دفاعًا!(١٤).

المبحث الثاني

موقف الشريعة الإسلامية من إحياء الآثار وتعظيمها

ويتضمن خمسة مطالب:

المطلب الأول: أنواع الآثار.

المطلب الثاني: أسباب تعظيم و تقديس الآثار والافتتان بها.

المطلب الثالث: حكم إحياء الآثار وتعظيمها في الشريعة الإسلامية.

المطلب الرابع: حكم الانتفاع بالآثار ماديًّا.

المطلب الخامس: أثر إحياء وتعظيم الآثار على أهل الإسلام.

المطلب الأول: أنواع الآثار:

يحسن قبل بيان الأحكام المتعلقة بإحياء الآثار وتعظيمها أن أعرض لأنواع الآثار؛ لتعين في الوصول للحكم مؤيدًا بدليل السمع:

النوع الأول: ويتضمن ما تركه أهل الإسلام من حضارة ثابتة كالحصون ونحوها، أو منقولة كالنقوش، والمخطوطات، وكذلك ما تركه الكافر من حضارة وعمران مباح، سواء قبل الإسلام أو بعده.

وضابطه: أن يكون المتروك مباحًا، سواء كان منقولاً أو ثابتًا، بغض النظر عن ديانة صاحبه.

النوع الثاني: ويتضمن الآثار التي تمس التوحيد وتهدده، كالتبرك بآثار الصحابة والتابعين، أو التوسل عند عمران أثري، كما يفعل بعض الجهال من الدعاء عند مقبرة شهداء أحد مثلاً، مع التوجه للقبور لا للقبلة!.

وضابطه: أن يضر هذا الأثر بالتوحيد، من جهة فعل عبادة على خلاف المشروع.

النوع الثالث: ويشمل الآثار المعبودة في بلاد المسلمين وغيرهم، كبوذا، ونحوه، والآثار التي لم تعبد في بلاد المسلمين، كتمثال أبي الهول، ونحوه.

وضابطه: أن يكون الأثر معبودًا من دون الله.

ولكل نوع حكمٌ في الشرع، سنبينه لاحقًا -إن شاء الله- في المطلب الثالث.

المطلب الثاني: أسباب تعظيم الآثار والافتتان بها:

اقتضت حكمة الله --تعالى إرسال الرسل، وإنزال الكتب؛ حراسة للتوحيد، وتوجيهًا اقتضت حكمة الله --تعالى إرسال الرسل، وإنزال الكتب؛ حراسة للتوحيد، وتوجيهًا للمكلفين بالسير على الهدى عبادةً وسلوكًا، ولكنّ كثيرًا منهم اجتالتهم الشياطين عن صراط الله، فتنكبوا الطريق، وحادوا عن الجادة. والأمر كما أفاد ابن تيمية -رحمه الله-: «أن معرفة المرض وسببه يعين على مداواته وعلاجه، ومن لم يعرف أسباب المقالات -وإن كانت باطلة- لم يتمكن من مداواة أصحابها وإزالة شبهاتهم»(١٥).

---

(١٣) انظر: جريشة، أساليب الغزو الفكري(ص٧٨).

(١٤) انظر: محمد حسين، الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر(٣/ ١٤١).

(١٥) ابن تيمية، الاستغاثة في الرد على البكري(ص١١٥).

وفيما يلي أعرض لأهم الأسباب التي قادت لتعظيم وتقديس آثار الأقدمين، والافتتان بها:

أولاً: الجهل بحقيقة الدين:

قررت نصوص الوحي أن الجهل سبب في الخطيئة، وأنها تعظم كلما فحش الجهل، فما من معصية إلا وصاحبها جاهل بها، أو بحقيقة تقدير الله --تعالى حق قدره.

وإن كثيرًا من البدع والخرافات والشركيات منشؤها الجهل، قال -تعالى-: ﴿وَجَاوَزْنَا بِبَنِي إِسْرَائِيلَ الْبَحْرَ فَأَتَوْا عَلَى قَوْمٍ يَعْكُفُونَ عَلَى أَصْنَامٍ لَهُمْ قَالُوا يَا مُوسَى اجْعَلْ لَنَا إِلَهًا كَمَا لَهُمْ آلِهَةٌ قَالَ إِنَّكُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ﴾ [الأعراف: ١٣٨]. وعن أنس بن مالك - قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه و سلم يقول: (من أشراط الساعة: أن يَقِلَّ العلم، ويَظْهَرَ الجهل...)(١٦). ومن هنا تدرك قدر العالم في حراسة التوحيد، والتحذير من الدخائل التي تعصف بتوحيد الناس، ومنه: تحذيرهم من تعظيم القبور والنصب والتماثيل التي خلفها السابقون.قال ابن القيم -رحمه الله-: «قد غلب الشرك على أكثر النفوس لظهور الجهل، وخفاء العلم، فصار المعروف منكرًا، والمنكر معروفًا، والسنة بدعة، والبدعة سنة، ونشأ في ذلك الصغير، وهرم عليه الكبير، وطمست الأعلام، واشتدت غربة الإسلام، وقلّ العلماء، وغلب السفهاء، ولكن مع هذا لا تزال طائفة من العصابة المحمدية بالحق قائمين، ولأهل الشرك والبدع مجاهدين إلى أن يرث الله- سبحانه- الأرض ومن عليها، وهو خير الوارثين»(١٧).

وقال القرافي -رحمه الله-: «أصل كل فساد في الدنيا والآخرة إنما هو الجهل؛ فاجتهد في إزالته عنك ما استطعت، كما أن أصل كل خير في الدنيا والآخرة إنما هو العلم؛ فاجتهد في تحصيله ما استطعت والله -تعالى - هو المعين على الخير كله»(١٨). ومن الجهل المتوارث تعظيم النُّصب والقبور والمتاحف، والملاحظ أن الذين يعظمونها أبعد ما يكونون عن اتباع الوحيين، وتجريد التوحيد لرب العالمين، وقد تقرر أن الإعراض عن اتباع السنة يقود إلى التمسك بالبدعة التي هي أشد خطرًا من المعصية، وحال أحدهم: ﴿إِنَّا وَجَدْنَا آبَاءَنَا عَلَى أُمَّةٍ وَإِنَّا عَلَى آثَارِهِمْ مُقْتَدُونَ﴾ [الزخرف: ٢٣]، ناهيك عمَّن آلت به بدعته إلى عبادة تلك التماثيل والنصب والأضرحة؛ فرمت به في أوحال الشرك والضلال.

ثانيًا: علماء الضلال:

ظهر في الناس أئمة وعلماء فسقة، لبسوا عباءة العلم عن غير أهلية، وتصدروا بجهلهم يقودون الناس إلى العمى والضلال، واتبعهم على ذلك خلق كثير بسبب ضحالة عقولهم، وقلة إيمانهم، حتى إن بعضهم كان يتقرب إلى المخلوقين بأنواع العبادة؛ فقلده الناس على ذلك، فضلوا وأضلوا.وقد حذر النبي صلى الله عليه و سلم من أولئك النفر، فعن ثوبان أن النبي صلى الله عليه و سلم قال: (إنما أخاف على أمتي الأئمة المضلين)(١٩). وعن زياد بن حدير قال: قال لي عمر: هل تعرف ما يهدم الإسلام ؟ قال: قلت: لا، قال: (يهدمه زلة العالم، وجدال المنافق بالكتاب، وحكم الأئمة المضلين)(٢٠).

ومن ذلك: تعظيم الناس لقبة الصخرة؛ فإن الصحابة -رضي الله عنهم- لم يفعلوا هذا، وإنما اهتم الناس بها من بعد ابن مروان، وكان قد كساها في الشتاء والصيف؛ ليستميل الناس لزيارة الأقصى(٢١).

---

(١٦) أخرجه: البخاري، صحيحه(٨١)(١/ ٢٧)، مسلم، صحيحه(٢٦٧١)(٤/ ٢٠٥٦).

(١٧) ابن القيم، زاد المعاد(٣/ ٥٠٧).

(١٨) القرافي، الفروق(٤/ ٢٦٥).

(١٩) صحيح، أخرجه: أبو داود، سننه(٤٢٥٢)(٤/ ٩٧)، وانظر: الألباني، السلسلة الصحيحة(٤/ ١١٠).

(٢٠) صحيح، أخرجه: الدرامي، سننه(٢٢٠)(١/ ٢٩٥)، وانظر: الألباني، تحقيقه على مشكاة المصابيح(١/ ٨٩).

(٢١) ابن تيمية، مجموعة الرسائل الكبرى(٢/ ٦٢)، اقتضاء الصراط المستقيم(٢/ ٨١٠).

ثالثاً: الغلو في التعظيم(٢٢):

لقد عني القرآن الكريم ببيان فساد الغلو في الأشخاص، وأنه يكاد يكون سبب شطر الكفر على وجه الأرض؛ ولأجل ذلك: أرسل الله نوحًا -عليه السلام- ليدعو قومه إلى التوحيد، وذلك بعد أن اجتالتهم الشياطين، وغلوا في صالحيهم، قال -تعالى-: ﴿وَقَالُوا لا تَذَرُنَّ آلِهَتَكُمْ وَلا تَذَرُنَّ وَدّاً وَلا سُوَاعاً وَلا يَغُوثَ وَيَعُوقَ وَنَسْراً﴾ [نُوحُ:٢٣]. وعَنِ ابنِ عَبَّاسٍ -رضي الله عنهما- قَالَ: «صارت الأوثان التي كانت في قوم نوح في العرب بعد، أما ود كانت لكلب بدومة الجندل، وأما سواع كانت لهذيل، وأما يغوث فكانت لمراد، ثم لبني غطيف بالجوف، عند سبإ، وأما يعوق فكانت لهمدان، وأما نسر فكانت لحمير لآل ذي الكلاع، أسماء رجال صالحين من قوم نوح، فلما هلكوا أوحى الشيطان إلى قومهم، أن انصبوا إلى مجالسهم التي كانوا يجلسون أنصابا وسموها بأسمائهم، ففعلوا، فلم تعبد، حتى إذا هلك أولئك وتنسخ العلم عبدت»(٢٣). وقد أنكر القرآن على اليهود والنصارى غلوهم في عيسى بن مريم -عليه السلام-، والعزير، ونسبتهما لله بالبنوة، فقال -تعالى-: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ وَقَالَتِ النَّصَارَى الْمَسِيحُ ابْنُ اللَّهِ ذَلِكَ قَوْلُهُمْ بِأَفْوَاهِهِمْ يُضَاهِئُونَ قَوْلَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَبْلُ قَاتَلَهُمُ اللَّهُ أَنَّى يُؤْفَكُونَ، اتَّخَذُوا أَحْبَارَهُمْ وَرُهْبَانَهُمْ أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ وَالْمَسِيحَ ابْنَ مَرْيَمَ وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا إِلَهًا وَاحِدًا لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ سُبْحَانَهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ [التوبة: ٣٠- ٣١]. وعَنْ عَائِشَةَ -رضي الله عنها- أَنَّ أُمَّ سَلَمَةَ -رضي الله عنها- ذَكَرَتْ لِرَسُولِ اللَّهِ صلى الله عليه و سلم كَنِيسَةً رَأَتْهَا بِأَرْضِ الحَبَشَةِ وَمَا فِيهَا مِنَ الصُّوَرِ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ صلى الله عليه و سلم: (إن أولئك، إذا كان فيهم الرجل الصالح، فمات، بنوا على قبره مسجدًا، وصوروا فيه تلك الصور، أولئك شرار الخلق عند الله يوم القيامة)(٢٤).ونهى العرب ومن شابههم عن تقليد الآباء والأجداد على غير هدى؛ فقال تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنْزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ﴾ [البقرة: ١٧٠]. ومضى النبي صلى الله عليه و سلم على هذا الهدى؛ فحذر من الغلو فيه، فعَنِ ابْنِ عَبَّاسٍ -رضي الله عنهما- أَنَّهُ سَمِعَ عُمَرَ - يَقُولُ عَلَى الْمِنْبَرِ: سَمِعْتُ النَّبِيَّ صلى الله عليه و سلم يَقُولُ: (لاَ تُطْرُونِي، كَمَا أَطْرَتْ النَّصَارَى ابْنَ مَرْيَمَ، فَإِنَّمَا أَنَا عَبْدُهُ، فَقُولُوا عَبْدُ اللَّهِ، وَرَسُولُهُ)(٢٥). ولقد اشتد تحذير النبي صلى الله عليه و سلم من الغلو في ذلك؛ لأن أخطاره تهدد الدين توحيدًا وتشريعًا، وتهدد النفس ضلالاً وهلاكًا، فأنت ترى كيف كان الغلو في تعظيم الصالحين سببًا رئيسًا إلى الشرك؛ ولأجل ذلك كان النبي صلى الله عليه و سلم يحذر من الغلو في التعظيم، وإن كان المعظم عالي الرتبة شريف المكانة، كالأنبياء والرسل، ألا تراه - قد انتهر الرجل الذي أشركه في المشيئة مع الله تعالى، وأرشد أولئك الذين أطروه وأثنوا عليه أن هذا السبيل حافل بالشياطين الغاوية المضلة، فهو يخشى عليهم من مغبة التعظيم، ورصد الشياطين، فالحذر الحذر من ذلك؛ كي يبقى التوحيد حيًّا خالصًا (٢٦).

رابعًا: الطمع والجاه:

ومما يحسن ذكره في هذا: أن الحجر الذي جلس عليه النبي صلى الله عليه و سلم في مسجد بني ظفر رؤيَ في خزانة زجاجية عالية بمدخل دار الكتب المصرية، وعلم من المدير العام لها أن شخصًا من أهل المدينة نقله إلى مصر فيما بعد، وباعه إلى الدار بثمن كبير(٢٧).

قال الشوكاني -رحمه الله تعالى-: « وربما يقف جماعة

(٢٢) ابن عاشور، مقاصد الشريعة الإسلامية(ص٦٠).

(٢٣) أخرجه: البخاري، صحيحه(٤٩٢٠)(٦/ ١٦٠).

(٢٤)أخرجه: البخاري، صحيحه(٤٣٤)(١/ ٩٣)، مسلم، صحيحه(٥٢٨)(١/ ٣٧٥).

(٢٥) أخرجه: البخاري، صحيحه(٣٤٤٥)(٤/ ١٦٧).

(٢٦) الداية، الغلو..الآفة المهلكة(ص٣٤).

(٢٧) عبد القدوس الأنصاري، آثار المدينة المنورة(ص١٣١).

من المحتالين على قبر ويجلبون الناس بأكاذيب عن ذلك الميت؛ ليستجلبوا منهم النذور، ويستدروا منهم الأرزاق، ويقتنصوا النحائر، ويستخرجوا من عوام الناس ما يعود عليهم، وعلى من يعولونه، ويجعلون ذلك مكسبًا ومعاشًا..»(٢٨).

خامسًا: التأثر بالديانات الضالة ومعتنقيها:

لقد شهد تأثر المسلمين باعداء المسلمين في الغرب والشرق اعتداءً سافرًا على العقيدة، وتغييرًا في السلوك؛ فعمد كثير من المسلمين إلى تقليدهم في شتى مجالات الحياة، ومنها: تعظيم الأماكن والآثار القديمة، وقصد زيارتها، وهو ضرب من السَّنن الممنوعة، فعن أبي سعيد - أن النبي صلى الله عليه و سلم قال: (لتتبعن سنن من قبلكم شبرا بشبر، وذراعا بذراع، حتى لو سلكوا جحر ضب لسلكتموه)، قلنا: يا رسول الله: اليهود، والنصارى؟ قال: (فمن؟)(٢٩).

من فوائد الحديث: أن كثيرًا من الجهال سيسلك طريقة الكافرين من اليهود والنصارى وغيرهم، ومنه أفراد ذلك: تقديس الأماكن والقصور وغيرها من الآثار(٣٠).

والمتأمل في صنع القبوريين؛ يجد أنهم قلدوا الوثنيين في تعظيم الأولياء، وتقديس آثارهم، كما فعل الفرعونيون(٣١).

قال الندوي: «وكل ما كان يدور حول قبور الأولياء والمشايخ كان تقليدًا ناجحًا للأعمال والتقاليد التي كانت تنجز في معابد غير المسلمين وقبور المقدسين عندهم، فالاستغاثة منهم والاستعانة بهم، ومد يد الطلب والضراعة إليهم؛ كل ذلك كان عامًّا شائعًا بينهم»(٣٢).

ومنه تدرك خطورة مساكنة المشركين ومجامعتهم، والتأسي بعاداتهم وتقاليدهم؛ لأن الخلطة مؤثرة، وما من شَرٍّ إلا وقد أشربته قلوب ضعاف الإيمان، ومن كان زائغًا متبعًا لهواه.

المطلب الثالث: حكم إحياء الآثار وتعظيمها في الشريعة الإسلامية:

أولاً: حكم النوع الأول:

ذهب العلماء إلى إباحة هذا النوع من الآثار، من جهة الاهتمام به، ورعايته بالترميم أو البيع أو الشراء، ونحو ذلك؛ شريطة ألا يصل إلى حد التأليه والتعظيم، والعمدة في ذلك: أصل الإباحة، إذ لم يرد ما يمنع منه، قال -تعالى-: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا﴾ [البقرة: ٢٩].

قال القرطبي -رحمه الله-: اسْتَدَلَّ مَنْ قَالَ إِنَّ أَصْلَ الْأَشْيَاءِ الَّتِي يُنْتَفَعُ بِهَا الْإِبَاحَةُ بِهَذِهِ الْآيَةِ وَمَا كَانَ مِثْلَهَا(٣٣).

وبهذا يرخص في إقامة المتاحف والمعاهد الخاصة والعامة التي تتضمن هذا النوع، ومن ثم إباحة زيارتها، وبذل الأعمال العلمية في التنقيب عن تلك الآثار(٣٤). فإذا انتهي الأمر إلى التعظيم والتأليه انقلب الحكم من الإباحة إلى الحظر.

ثانيًا: حكم النوع الثاني:

ذهب العلماء إلى تحريم مثل هذا النوع من الآثار، بل ذهبوا إلى وجوب هدمه وإزالته اتفاقًا، ويدخل فيه التماثيل والنُّصب الموجودة في جزيرة العرب، فهي وإن كانت آثارًا إلا أنه يحرم إبقاؤها؛ لأن النبي صلى الله عليه و سلم ذلك

(٢٨)الشوكاني، الدر النضيد في إخلاص كلمة التوحيد(ص٩٣-٩٤).

(٢٩) أخرجه: البخاري، صحيحه(٣٤٥٦)(٤/ ١٦٩)، مسلم، صحيحه(٢٦٦٩)(٤/ ٢٠٥٤).

(٣٠) انظر لمزيد الفائدة: ابن تيمية، مجموع الفتاوى(٢٧/ ٤٦١).

(٣١) بيومي، الطرق الصوفية بين الساسة والسياسة في مصر المعاصرة(ص١٢٨).

(٣٢) انظر: د. محمود عبد الرؤوف القاسم، الكشف عن حقيقة الصوفية لأول مرة في التاريخ(ص٧٨٠)

(٣٣) القرطبي، تفسيره(١/ ٢٥١).

(٣٤) انظر: نوصير، الآثار الإسلامية(ص٢٠، ٢٩، ٥٨).

كسرها يوم الفتح إذ كانت منصوبة حول البيت(٣٥).

وبعث عمرو بن العاص - إلى سواع الصنمَ؛ فَجَذَّذَهُ، وخالد بن الوليد إلى العزى فجعله صفصفًا، وغيرهم من الصحابة - لهدم الأصنام(٣٦).

قال الخرشي -رحمه الله-: قَالَ فِي التَّوْضِيحِ: التِّمْثَالُ إذَا كَانَ لِغَيْرِ حَيَوَانٍ كَالشَّجَرِ جَائِزٌ، وَإِنْ كَانَ لِحَيَوَانٍ فَمَا لَهُ ظِلٌّ وَيُقِيمُ فَهُوَ حَرَامٌ بِإِجْمَاعٍ(٣٧).

ثالثًا: النوع المختلف فيه:

وهو الذي قد تنوعت حوله الآراء، وقيل: إن بعض الكلام فيه يدخل في السياسة الشرعية، وفيما يأتي أعرض للصورة المختلف فيها، مع بيان حكمها، وأقدم لها بالصورة المتفق على منعها؛ لتعين في توضيح المختلف فيها:

أولاً: الآثار التي تعبد في بلاد المسلمين من غير المسلمين:

وهي النصب التي يتقرب إليها أصحاب العقائد الباطلة ممن يسكن بلد الإسلام، كبوذا، ونحوها، ولا خلاف في وجوب هدمها، وهدم كل ذات روح لها ظل(٣٨)؛ للأدلة آنفة الذكر على ما تقتضيه المقاصد الشرعية العامة، لا سيما ما يتعلق منها بالسياسة الشرعية.

ثانيًا: الآثار التي لا تعبد في بلاد المسلمين:

وتتمثل في التماثيل والأصنام التي لا لم يسبق أن عبدت في بلاد المسلمين، وَقَلَّما يخلو منها متحف، كتمثال أبي الهول، وسعد زغلول، ومصطفى باشا، وطلعت حرب، ومحمد علي باشا، وإبراهيم باشا في مصر، ونحوها.

وقد اختلف العلماء في حكم هذه الصورة على قولين:

الأول: أفاد عدم هدمها؛ بل يُحَذَّرُ مُعَظِّمُوها من التقرب إليها، وإذا ظهر توجه الناس لها بالعبادة وجب إزالتها؛ حراسة لمقصد العبادة، وبه قال من القدماء: أبو سعيد الإصطخري(٣٩)، ومن المعاصرين الدكتور يوسف القرضاوي(٤٠).وقد استدلوا بجملة من الأدلة:

منها: قوله -تعالى-: ﴿يَعْمَلُونَ لَهُ مَا يَشَاءُ مِنْ مَحَارِيبَ وَتَمَاثِيلَ وَجِفَانٍ كَالْجَوَابِ وَقُدُورٍ رَاسِيَاتٍ﴾ [سبأ: ١٣].

على اعتبار أن شرع من قبلنا شرع لنا؛ فقد كانت الصور والتماثيل جائزة في شريعة سليمان عليه السلام، وهي في شريعتنا كذلك.

ويجاب عنه من وجهين:

الأول: أنه منسوخ، قال الألوسي -رحمه الله-: حكى مكي في الهداية أن قومًا أجازوا التصوير، وحكاه النحاس أيضًا، وكذا ابن الفرس، واحتجوا بهذه الآية، وأنت تعلم أنه ورد في شرعنا من تشديد الوعيد على المصورين ما ورد، فلا يلتفت إلى هذا القول، ولا يصح الاحتجاج بالآية(٤١).

الثاني: أن تلك التصاوير لم تكن لذوات الأرواح، ولو قدرنا أنها كانت لذوات الأرواح؛ فإن ذلك كان مشروعًا ثم نسخ(٤٢).

ومنها: حديث عائشة -رضي الله عنها- قالت: دخل علي رسول الله صلى الله عليه و سلم وقد سترت سهوة لي بقرام، فلما رآه تلون وجهه وهتكه بيده، وقال: (أشد الناس عذابًا عند الله -عز وجل- يوم القيامة الذين يضاهون بخلق الله عز وجل)(٤٣).

---

(٣٥) أخرجه: مسلم، صحيحه (١٧٨٠).

(٣٦) انظر: ابن القيم، زاد المعاد(٣/ ٣٦٥)، واصل، التصوير وأحكامه(ص١٥٧).

(٣٧) الخرشي، شرحه على مختصر خليل(٣/ ٣٠٣).

(٣٨) النووي، شرحه على مسلم(١٤/ ٨٢).

(٣٩) انظر: واصل، التصوير وأحكامه(ص١٦١).

(٤٠) انظر: تقريره للمسألة في موقع إسلام أون لاين الإلكتروني.

(٤١) الألوسي، تفسيره، روح المعاني(١١/ ٢٩٤)، النحاس، إعراب القرآن(٣/ ٢٣٠).

(٤٢) انظر: القرطبي، تفسيره(١٤/ ٢٧٣).

(٤٣) أخرجه: البخاري، صحيحه(٥٩٥٤)(٧/ ١٦٨)، مسلم، صحيحه(٢١٠٧)(٣/ ١٦٦٨).

ووجه استدلالهم بالحديث: أن المنع من التصوير وصناعة التماثيل مرهون بمن يتخذها مضاهاة لخلق الله، فمن صنعها أو اتخذها لعلة أخرى غير المضاهاة والعبادة؛ فلا يحرم فعله.

ويجاب عنه: بأن مجرد التصوير أو الصناعة لا يشترط له نية، على أنها سبيل إلى الشرك، كما فعل قوم نوح -عليه السلام- بصور صالحيهم(٤٤).

ومن الدليلين السابقين يُعلم أن الإباحة تقود إلى عدم وجوب إزالة تلك التماثيل وتحطيمها؛ فتأمله، ويؤيده دليلهم التالي من فعل الصحابة رضي الله عنهم.

ومنها: فعل الصحابة رضي الله عنهم؛ فإنهم فتحوا مصر -مثلاً- وفيها آثار ونصب وقبور وتماثيل، ولم يأمروا بإزالتها.

ويجاب عنه: بأنه ليس هناك ما يدل على أنهم شاهدوها وتركوها، وقد سئل المؤرخ الزركلي عن الأهرام وأبي الهول ونحوها: هل رآه الصحابة الذين دخلوا مصر؟ فقال: (كان أكثرها مغمورًا بالرمال، ولا سيما أبا الهول)(٤٥).

الثاني: أفاد وجوب هدم تلك الأصنام والنصب، سواء عُبدت أو لم تعبد، وذهب إليه عبد العزيز بن سطام بن عبد العزيز، والمنجد، وغيرهما(٤٦). وقد استدلوا: بعموم أحاديث النهي عن اتخاذ النصب والتماثيل؛ فإنها لم تفرق بين ما اتخذ للعبادة، وما اتخذ لغيرها.فعن أبي الهياج الأسدي، قال: قال لي علي بن أبي طالب: ألا أبعثك على ما بعثني عليه رسول الله صلى الله عليه و سلم؟ (ألا تدع تمثالاً إلا طمسته ولا قبرًا مشرفًا إلا سويته)(٤٧).

وهو ظاهر أن تلك القبور لم تكن تُعبد، ولكنَّ الحظر كان سدًّا لذرائع التعظيم الذي يقود إلى الشرك.

وعن عمرو بن عبسة - الطويل أنه سأل النبي صلى الله عليه و سلم فقال: وبأي شيء أرسلك، قال: (أرسلني بصلة الأرحام، وكسر الأوثان، وأن يوحد الله لا يشرك به شيء)(٤٨).

ولا يخفى جَلاء مهمته صلى الله عليه و سلم من كسر الأوثان؛ فإن بقاءها يهدد التوحيد.

اعترض عليهما:

بأنه ليست كل التماثيل أصنامًا، بل منها ما عُبِدَ وهي الأصنام، ومنها ما لم يعبد، ولا يصح إطلاق لفظ الصنم عليها، بدليل قوله تعالى: ﴿يَعْمَلُونَ لَهُ مَا يَشَاءُ مِن مَّحَارِيبَ وَتَمَاثِيلَ وَجِفَانٍ كَالْجَوَابِ وَقُدُورٍ رَّاسِيَاتٍ﴾ [سبأ: ١٣](٤٩).

يجاب عنه: بأن التفريق بين النصب التي تعبد والتي لا تعبد يحتاج إلى دليل، ولا دليل؛ فبقي على عمومه، ويؤيده حديث أبي هريرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه و سلم: (أتاني جبريل فقال: إني كنت أتيتك البارحة فلم يمنعني أن أكون دخلت عليك البيت الذي كنت فيه إلا أنه كان في باب البيت تمثال الرجال، وكان في البيت قرام ستر فيه تماثيل، وكان في البيت كلب؛ فمُرْ برأس التمثال الذي بالباب فليقطع فليصيَّر كهيئة الشجرة، ومُرْ بالستر فليقطع ويجعل منه وسادتين منتبذتين يوطآن، ومُرْ بالكلب فيخرج. ففعل رسول الله صلى الله عليه وسلم، وكان ذلك الكلب جروا للحسن أو الحسين تحت نضد له فأمر به فأخرج)(٥٠).

---

(٤٤) انظر: فتاوى اللجنة الدائمة (١/ ٤٥٦).

(٤٥) الزركلي، شبه جزيرة العرب (٤/ ١١٨٨).

(٤٦) مستشار خادم الحرمين الشريفين، وعضو هيئة التدريس بقسم السياسة الشرعية بالمعهد العالي للقضاء.

صحيفة الشرق الأوسط العدد ٨١٦٧، اللجنة الدائمة للإفتاء فتوى رقم (٥٠٦٨).

(٤٧) أخرجه: مسلم، صحيحه(٩٦٩)(٢/ ٦٦٦).

(٤٨) أخرجه: مسلم، صحيحه(٨٣٢)(١/ ٥٦٩).

(٤٩) انظر: ابن تيمية، مجموعة الفتاوى(٢٧ / ٤٤٦).

(٥٠)صحيح، أخرجه: الترمذي، سننه(٨٢٠٦)(٥/ ١١٥).

وعن أبي هريرة قال: قال رسول الله صلى الله عليه و سلم: (لا تدخل الملائكة بيتًا فيه تماثيل أو تصاوير)(٥١).

من فوائد الحديثين: أن الشارع لم يفرق بين صنم وآخر، أو تمثال وآخر، فإذا تقرر ببداهة العقل أن التمثال الذي كان في بيت النبوة لم يكن للعبادة؛ علمتَ أن لا فرق بينهما؛ فتأمله.

يضاف إليه أن الصور المجسمة محرمة، وقد نقل بعض المالكية الإجماع على ذلك(٥٢).

على أن الاستدلال بالآية غير مُسلم به؛ لأنه من شرع من قبلنا، وقد أفاد القرطبي -رحمه الله- أنها منسوخة بشريعة محمد صلى الله عليه و سلم(٥٣).

ومن أدلة المانعين: ما جاء عن عائشة -رضي الله عنها- قالت: دخل علي رسول الله صلى الله عليه و سلم وقد سترت سهوة لي بقرام، فلما رآه تلون وجهه وهتكه بيده، وقال: (أشد الناس عذاباً عند الله -عز وجل- يوم القيامة الذين يضاهون بخلق الله عز وجل)(٥٤).

من فوائده: أن العلة في منع الشارع من اتخاذ الصور والأرقام على الثياب والأستار ظاهرة، وهي: مضاهاة خلق الله تعالى، ومعلوم أن الحكم يدور مع علته وجودًا وعدمًا، وما يقال في الصور يقال في الأصنام والتماثيل من باب أولى.

اعترض عليه:

بأن الحديث ظاهر الدلالة في تعيين علة المنع من التصاوير، وهي مضاهاة خلق الله، فإذا خلت الصورة أو التمثال عن المضاهاة فلا منعَ.

يجاب عنه: بأن مجرد التصوير أو الصناعة لا يشترط له نية، على أنها سبيل إلى الشرك، كما فعل قوم نوح -عليه السلام- بصور صالحيهم(٥٥).

المطلب الرابع: حكم الانتفاع بالآثار ماديًّا:

توجه الشريعة الإسلامية أتباعها إلى الاستفادة من كل ما سخر الله لهم في الأرض، قال تعالى: ﴿هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُمْ مَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا﴾ [البقرة: ٢٩]، مع ضرورة أن يكون الشيء المنتفع به مما يحقق مصلحة للمكلف في دينه، أو نفسه، أو عقله، أو عرضه، أو ماله؛ لأن الشريعة حارسة للمقاصد الكلية إيجادًا وعدمًا.

غير أن مسألتنا تتردد بين النفع والضر؛ فما كان من الآثار يعود الانتفاع به على التوحيد والتشريع بالهدم والفساد؛ فلا يحل الانتفاع بشيء منه، لا بيعًا ولا شراء، ولا إيجارًا؛ لما تقرر من وجوب سد الذرائع، وأن كل ما أفضى إلى حرام أخذ حكمه.

وقد أرشدت الشريعة في هذا النظر: أن إذا مررنا بآثار الذين ظلموا وهلكوا أن نمر باكين داعين بالسلامة والنجاة مما حلَّ بهم، فعن ابن عمر -رضي الله عنهما- أن النبي صلى الله عليه و سلم لما مر بالحجر قال: (لا تدخلوا مساكن الذين ظلموا أنفسهم إلا أن تكونوا باكين، أن يصيبكم ما أصابهم) ثم تقنع بردائه وهو على الرحل(٥٦).

يستفاد منه بدلالة الإيماء: النهي عن الانتفاع بآثارهم؛ لأن النهي عن المرور بديارهم، أو الإذن بالمرور بها مع البكاء دليل على تحريم ما هو أعلى من ذلك، كالانتفاع أو الاهتمام أو التقديس لآثارهم؛ فتأمله. وعن ثابت بن الضحاك قال: نذر رجل على عهد رسول الله صلى الله عليه و

---

(٥١) أخرجه: مسلم، صحيحه(٢١١٢)(٣/ ١٦٧٢).

(٥٢) انظر: الخرشي، شرحه على مختصر خليل(٣/ ٣٠٣)، وللمزيد: واصل، أحكام التصوير (ص٢٠٨).

(٥٣) انظر: القرطبي، الجامع لأحكام القرآن(١٤/ ٢٧٣).

(٥٤) أخرجه: البخاري، صحيحه(٥٩٥٤)(٧/ ١٦٨)، مسلم، صحيحه(٢١٠٧)(٣/ ١٦٦٨).

(٥٥) انظر: فتاوى اللجنة الدائمة(١/ ٤٥٦).

(٥٦) أخرجه: البخاري، صحيحه(٣٣٨٠)(٤/ ١٤٩)، مسلم، صحيحه(٢٩٨٠)(٢/ ٢٢٨٥).

سلم أن ينحر إبلًا ببوانة(٥٦) فأتى النبي صلى الله عليه و سلم فقال: إني نذرت أن أنحر إبلًا ببوانة، فقال النبي صلى الله عليه و سلم: (هل كان فيها وثن من أوثان الجاهلية يعبد؟) قالوا: لا، قال: (هل كان فيها عيد من أعيادهم؟)، قالوا: لا، قال رسول الله صلى الله عليه و سلم: (أوف بنذرك..)(٥٨).

أرأيت كيف أن النبي صلى الله عليه و سلم خشي أن يتعلق هذا النذر بموروث من موروثات الجاهلية التي تعصف بالتوحيد (هل كان فيها وثن من أوثان الجاهلية يعبد؟.. هل كان فيها عيد من أعيادهم؟)، ويفهم منه منع كل تصرف يضر بالتوحيد.

وقد أفاد ابن تيمية -رحمه الله- حظر الانتفاع مما نهى الشارع عن دخوله؛ لأن النبي صلى الله عليه و سلم نهي عن الانتفاع بمياههم مع حاجتهم للماء في تلك الغزوة، وهي أعظم غزوة كانت علي المسلمين، وأمر أن يعلقوا النواضح بعجين مائهم كما في الحديث الشريف(٥٩).

وأما ما كان من آثارهم لا يمس التوحيد ولا التشريع، وإنما كان مجرد أثر أو مَعْلَم له دلالته الحضارية من جهة العمران والبنيان والهندسةً، ولا يقصده الناس بالقربى، ولا التعظيم؛ فمباح بالأصل.

على أن العرف يؤيد هذا، سيما أن العرف الذي لا يتصادم مع التشريع يعمل به(٦٠).

ومما أفاد الأستاذ الزرقا في المؤثرات ذات القيمة المادية للأشياء؛ قال: وكمثل بعض الآثار التي قد يحرص الناس علي اقتنائها للذكري مما ليس له قيمة في ذاته، ولكنه أصبح ذا قيمة بنسبته، كفضلة قلم أحد العلماء المشاهير، مما يعد من الآثار(٦١). ويبقى الآثار التي أثرت عن النبي صلى الله عليه و سلم وأصحابه رضي الله عنهم؛ فلا يجوز التبرك ولا التمسح بها، على أن الصحابة -رضي الله عنهم- كانوا يتبركون بالنبي صلى الله عليه و سلم وآثاره حال حياته، وحال موته، ويبقى أثره كذلك إذا ثبت بسند صحيح، وما لم يثبت فلا يحل التبرك به. أما الأماكن التي كان يردها النبي صلى الله عليه و سلم كموضع صلاته، وقعوده، ونومه؛ فلم يثبت عن الصحابة -رضي الله عنهم- تعظيم ذلك، ويسعنا ما وسعهم، ويضيق علينا ما ضاق بهم. ويتبع هذا القسم: ما يترتب على الاهتمام بالمشاعر المقدسة في المناسك، فلا مانع من ذلك، ولو ترتب على ذلك عائد مالي على بيت المال أو الوزارة المشرفة على ذلك. والحاصل: جواز الانتفاع بالآثار التي لا تمس جوهر الدين، وأما التي تمس جوهره كالأصنام فيجب إزالتها(٦٢). وأما الأماكن المقدسة كالمساجد الثلاثة فيجب الاهتمام بها، وعمارتها، وقصدها بالزيارة والعمارة، دون التعلق بذات المكان من حجارة ونحوها.

المطلب الخامس: أثر إحياء وتعظيم الآثار على أهل الإسلام:

لقد حرص الشارع الحكيم على حراسة التوحيد بشتى السبل؛ ولذا نهى عن كل الوسائل والذرائع التي من شأنها أن تفضي إلى عبادة غير الله، أو التوسل لغيره، أو الاستغاثة بالمخلوق، أو التعلق بالأسباب، أو تعظيم أحد من المخلوقين، ونحو ذلك.وإن من الأمور التي حذرت منها الشريعة حراسةً للتوحيد: تعظيم الأولياء، والاهتمام بآثارهم، فعن عائشة -رضي الله تعالى عنها- أنها قالت: قال رسول الله صلى الله عليه و سلم: (لعن الله اليهود والنصارى، اتخذوا قبور أنبيائهم مسجدًا)، قالت: ولولا

---

(٥٧) بوانة هضبة وراء ينبع قريبة من ساحل البحر، وقريب منها ماءة تسمّى القصيبة، وماء آخر يقال له المجاز. انظر: الحموي، معجم البلدان (١/ ٥٠٥).

(٥٨) صحيح، أخرجه: أبو داود، سننه(٣٣١٣)(٣/ ٢٣٨)، وانظر: الألباني، السلسلة الصحيحة(٦/ ٨٧٤).

(٥٩) انظر: ابن تيمية، اقتضاء الصراط المستقيم(١/ ٢٦١).

(٦٠) انظر: السرخسي، المبسوط(١٢/ ١٩٦).

(٦١) الزرقا، المدخل إلى نظرية الالتزام العامة(ص١٢٧).

(٦٢) أبو زهرة، الملكية ونظرية العقد في الشريعة الإسلامية(ص٥٢).

ذلك لأبرزوا قبره غير أني أخشى أن يتخذ مسجدًا(٦٣).

وعن جندب بن عبد الله قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه و سلم يقول قبل موته بخمس: (إني أبرأ إلى الله أن يكون لي منكم خليل، فإن الله قد اتخذني خليلًا كما اتخذ إبراهيم خليلًا، ولو كنت متخذًا من أمتي خليلًا لاتخذت أبا بكر خليلًا، ألا وإن من كان قبلكم كانوا يتخذون قبور أنبيائهم مساجد، ألا فلا تتخذوا القبور مساجد فإني أنهاكم عن ذلك)(٦٤).

فأنت ترى تحذير النبي صلى الله عليه و سلم أمته من مشابهة أهل الكتاب في غلوهم في أنبيائهم وصالحيهم؛ حتى يبقى التوحيد محفوظًا، ولا يتعلق الناس إلا بمن بيده النفع والضر، وهو الله سبحانه. وليس خفيًّا على كل ذي لب أن كثيرًا من الناس في الأمصار قد تجافوا عن هذا الهدي، فقلدوا أهل الكتاب في تعظيم آثار القدماء، وليس خفيًّا ما يصنعه الناس من زيارات ورحلات سياحية لأصنام الفراعنة وغيرهم. وما يعتقده أصحاب العقائد الضالة من شد الرحال لقبور بعض الصالحين، والتوسل إليهم، وسؤالهم ما لا يقدر عليه إلا الله.

على أن السلف -رحمهم الله- كانوا يعظمون أماكن العبادة من غير أن يعتقدوا أفضلية الحجر والفُرُش، فعَنْ عُمَرَ: أَنَّهُ جَاءَ إِلَى الحَجَرِ الأَسْوَدِ فَقَبَّلَهُ، فَقَالَ: «إِنِّي أَعْلَمُ أَنَّكَ حَجَرٌ، لاَ تَضُرُّ وَلاَ تَنْفَعُ، وَلَوْلاَ أَنِّي رَأَيْتُ النَّبِيَّ صلى الله عليه و سلم يُقَبِّلُكَ مَا قَبَّلْتُكَ»(٦٥).

وقطع صلى الله عليه و سلم الشجرة التي كان الناس يختلفون إليها ويقولون: إنها هي الشجرة التي بايع الرسول صلى الله عليه و سلم تحتها بيعة الرضوان، وأنكر ذلك عليهم(٦٦).

(٦٣) أخرجه: البخاري، صحيحه(١٣٣٠)(٢/ ٨٨)، مسلم، صحيحه(٥٢٩)(١/ ٣٧٦).

(٦٤) أخرجه: مسلم، صحيحه(٥٣٢)(١/ ٣٣٧).

(٦٥) أخرجه: البخاري، صحيحه(١٥٩٧)(٢/ ١٤٩)، مسلم، صحيحه(١٢٧٠)(٢/ ٩٢٥).

(٦٦) أورده ابن حجر، فتح الباري(٧/ ٤٤٨)، وصححه.

ولا يخفى عليك أن صيانة المساجد وترميمها وعمارتها حسًّا ومعنى مقصد شرعي، بل هو سمة للمؤمنين، قال تعالى-: ﴿إِنَّمَا يَعْمُرُ مَسَاجِدَ اللَّهِ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَأَقَامَ الصَّلَاةَ وَآتَى الزَّكَاةَ وَلَمْ يَخْشَ إِلَّا اللَّهَ فَعَسَى أُولَئِكَ أَنْ يَكُونُوا مِنَ الْمُهْتَدِينَ﴾ [التوبة: ١٨].

وليس مرضيًّا ما يفعله بعض الجهال من تعظيم للمساجد السبعة التي بنيت متقاربة، فليس في قصدها فضيلة ولا ثواب، بخلاف الحرام والنبوي والأقصى وقباء عند من صحت عنده السنة في الأخير؛ فإن الدليل قائم على استحباب قصدها؛ لأجل الثواب وغيره من المنافع المباحة.

الخاتمة

أولاً: أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١. الآثار: مخلفات الأبنية والعمائر القديمة كالمقابر والمعابد والنقوش والتماثيل والرسوم وغيرها، أو هي ما خلفه السابق للاحق.

٢. حراسة التوحيد من أوجب الواجبات، ومن وسائل حفظه: منع كل مظاهر التعلق والاهتمام بآثار القدماء.

٣. اختلف العلماء في حكم إبقاء نصب وتماثيل السابقين على قولين؛ أشهرهما المنع، مع وجوب إزالتها.

٤. من أسباب تعظيم الآثار والافتتان بها: الجهل، وعلماء السوء، والغلو، والسعي في تحقيق المكاسب الدنيوية، وتقليد الكافر.

٥. لم يثبت تاريخيًّا أن الصحابة -رضي الله عنهم- مروا على الأصنام وتركوا هدمها، والثابت أنها اكتشفت بعد الفتوحات بكثير.

٦. ذهب أهل العلم إلى جواز الانتفاع ماديًّا من الآثار؛ شريطة عدم المساس بجوهر الدين، وإلا فيحرم.

٧. الاهتمام بالشعائر الدينية التي ورد النص بتعظيمها هو من تعظيم الله، كتعظيم المسجد الحرام، والنبوي، والأقصى.

٨. ثانيًا: توصيات الدراسة:

١. زيادة الاهتمام من خلال الدراسات الشرعية بكل مظاهر الشرك ومتعلقاته؛ حماية لمقصد حفظ الدين.

٢. إنكار جميع المخالفات المتعلقة بالآثار، ومناقشة الشبه التي تثار حولها.

٣. عقد الدورات الشرعية للعاملين في المجال السياحي، وتسليحهم بالعلم الشرعي؛ ليتمكنوا من معالجة أخطاء الزائرين للأماكن الأثرية.

٤. إزالة كل وسائل الغلو والشرك والوثنية الموجودة في المتاحف والطرقات وغيرها، والعمل على هدمها من خلال القنوات الرسمية في الحكومات.

فهرس المراجع

١. القرآن الكريم.

٢. ابن الجوزي، عبد الرحمن بن أبي الحسن، تلبيس إبليس، دار الكتاب العربي.

٣. ابن القيم، محمد بن أبي بكر، إغاثة اللهفان في مصايد الشيطان، تحقيق: محمد حامد الفقي، مكتبة المعارف، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٤. ابن القيم، محمد بن أبي بكر، زاد المعاد في هدى خير العباد، ط٢٧ ١٤١٥ه-١٩٩٤م، مؤسسة الرسالة، بيروت.

٥. ابن القيم، محمد بن أبي بكر، زاد المعاد في هدي خير العباد، مؤسسة الرسالة ١٩٩٨م.

٦. ابن القيم، محمد بن أبي بكر، مدارج السالكين بين منازل إياك نعبد وإياك نستعين، ط٧، ١٤٢٣ه-٢٠٠٣م، دار الكتاب العربي.

٧. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، اقتضاء الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم، تحقيق ناصر بن عبد الكريم العقل، مكتبة الرشد، الرياض.

٨. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، الاستقامة، تحقيق د. محمد رشاد سالم، ط١، ١٤٠٣ه، جامعة محمد بن سعود -المدينة المنورة.

٩. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، الرد على المنطقيين، ابن تيمية، دار المعرفة، بيروت، لبنان.

١٠. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم، مجموعة الرسائل الكبرى، دار إحياء التراث العربي.

١١. ابن تيمية، أحمد عبد الحليم، مجموع الفتاوى، مجمع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية، المملكة العربية السعودية.

١٢. ابن حبان، محمد بن حبان، صحيح بن حبان، ط٢، ١٤١٤ه-١٩٩٣م، تحقيق: شعيب الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة، بيروت.

١٣. ابن حنبل، أحمد بن محمد، مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرناؤوط وآخرين، ١٤١٤ه-١٩٩٣م، دار إحياء التراث العربي.

١٤. ابن عاشور، محمد الطاهر، مقاصد الشريعة الإسلامية، تحقيق: محمد الحبيب ابن الخوجة، ١٤٢٥هـ-٢٠٠٤م وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر.

١٥. ابن عبد الوهاب، سليمان بن عبد الله، تيسير العزيز الحميد في شرح كتاب التوحيد، ط١، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٢م، المكتب الإسلامي، بيروت، دمشق.

١٦. ابن فارس، أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، ١٣٩٩هـ-١٩٧٩م.

١٧. ابن ماجه، محمد بن يزيد، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء الكتب العربية.

١٨. ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، ط٣، ٦٣٢ه-١٢٣٢م، دار صادر، بيروت.

١٩. أبو داوود، سليمان بن الأشعث، سنن أبي داوود، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت.

٢٠. أبو زهرة، محمد، الملكية ونظرية العقد في الشريعة

الإسلامية،دار الفكر العربي.

٢١. الاستغاثة في الرد على البكري، أحمد بن عبد الحليم بن تيمية، تحقيق عبد الله ابن دجين السهلي، الطبعة الأولى ١٤١٧ه، مكتبة الغرباء الأثرية ‖ المدينة المنورة.

٢٢. الأصفهاني، الحسين بن محمد، المفردات في غريب القرآن الكريم، ط١، الدار الشامية، دمشق.

٢٣. الألباني/ محمد ناصر الدين، (تحقيق) مشكاة المصابيح، المكتب الإسلامي، بيروت.

٢٤. الألباني/ محمد ناصر الدين، سلسلة الأحاديث الصحيحة وشيء من فقهها وفوائدها، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض.

٢٥. الألوسي، شهاب الدين محمود بن عبد الله الحسيني، روح المعاني في تفسير القرآن العظيم والسبع المثاني (تفسير الألوسي)، تحقيق: علي عبد الباري عطية، ط١، ١٤١٥هـ، دار الكتب العلمية -بيروت.

٢٦. الأنصاري، عبد القدوس، آثار المدينة المنورة، طبعة١٣٩٣هـ- ١٩٧٣م، المكتبة السلفية المدينة المنورة.

٢٧. الباشا، حسن، مدخل إلى الآثار الإسلامية، دار النهضة العربية، ١٩٧٩م.

٢٨. البخاري، محمد بن إسماعيل، صحيح البخاري، البخاري، ط١، ١٤٢٢ه، دار طوق النجاة.

٢٩. باقر، طه، طرق البحث العلمي في التاريخ والآثار، ١٩٨٠م، الجمهورية العراقية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

٣٠. بيومي، زكريا سليمان، الطرق الصوفية بين الساسة والسياسة في مصر المعاصرة، ١٩٩٢م، دار الصحوة.

٣١. الترمذي، محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق: بشار عواد معروف، ١٩٩٨م، دار الغرب الإسلامي، بيروت.

٣٢. جريشة، علي محمد، أساليب الغزو الفكري، دار الوفاء العربي، ط٣، ١٩٧٩م.

٣٣. حسن، علي، الموجز في علم الآثار، ١٩٩٣م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر.

٣٤. حسين، محمد محمد، الاتجاهات الوطنية في الأدب المعاصر،١٩٨٠م، مكتبة الإسكندرية.

٣٥. الحموي، ياقوت، معجم البلدان، دار صادر، بيروت.

٣٦. الدارمي، عبد الله بن عبد الرحمن، سنن الدرامي، تحقيق حسين سليم أسد، دار المغني، المملكة العربية السعودية، ط١، ١٤١٢هـ-٢٠٠٠م.

٣٧. دانيال، غلين، موجز تاريخ علم الآثار، ترجمة عباس سيد أحمد، طبعة ١٤٢١ه-٢٠٠٠م، دار الفيصل الثقافية.

٣٨. الداية، سلمان بن نصر، الغلو الآفة المهلكة، ط١، مكتبة الوفاء- غزة.

٣٩. الزرقا، مصطفى بن أحمد، المدخل إلي نظرية الالتزام العامة في الفقه الإسلامي، ط١، ١٩٩٩م، دار القلم.

٤٠. الزركلي، خير الدين، شبه الجزيرة في عهد الملك عبد العزيز، دار العلم للملايين.

٤١. السرخسي، محمد بن أحمد، المبسوط، دار المعرفة، بيروت، ١٤١٤هـ.

٤٢. الشوكاني، محمد بن علي، الدر النضيد في إخلاص كلمة التوحيد، دار ابن خزيمة، ط١، ١٤١٤هـ.

٤٣. الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل القرآن، دار هجر للطباعة والنشر، بيروت، ٢٠٠١م.

٤٤. العباسي، أحمد بن عبد الحميد، عمدة الأخبار في مدينة المختار، ١٩١٦م، الإسكندرية.

٤٥. عمارة، محمد، الإسلام والفنون الجميلة،١٩٩١م، ط١‖ القاهرة، دار الشروق.

٤٦. الفخراني، فوزي عبد الرحمن، الرائد في فن التنقيب عن الآثار.

٤٧. القاسم، محمود عبد الرؤوف، الكشف عن حقيقة الصوفية لأول مرة في التاريخ، ط١، ١٤٠٨هـ، دار الصحابة- بيروت.

٤٨. القرافي، أحمد بن إدريس، أنوار البروق في أنواع الفروق، دار الكتب العلمية.

٤٩. القرطبي، محمد بن أحمد، الجامع لأحكام القرآن، دار الكتب المصرية - القاهرة.

٥٠. مجلة التاريخ العربي، جمعية المؤرخين المغاربة، العدد (٣٢).

٥١. مسلم، ابن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي - بيروت.

٥٢. مصطفى، رند، أهمية علم الآثار، ٣٠ يونيو ٢٠١٥م، مقال منشور على موقع:

MAWDOO3.COM

٥٣. النحاس، أحمد بن محمد بن إسماعيل بن يونس المرادي، إعراب القرآن، ط١، دار الكتب العلمية- بيروت.

٥٤. النسائي، أحمد بن شعيب، سنن النسائي، تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، ط٢، ١٤٠٦ه-١٩٨٦م، مكتب المطبوعات الإسلامية، حلب.

٥٥. نوصير، حسني محمود، الآثار الإسلامية، مكتبة زهراء الشرق، مصر، ١٩٩٨م، بدون رقم الطبعة.

٥٦. الوادعي، مقبل، رياض الجنة في الرد على أعداء السنة، منشورات دار الحرمين- القاهرة.

٥٧. واصل، محمد بن أحمد، أحكام التصوير في الفقه الإسلامي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية الشريعة بالرياض.

References :

1. The Holy Quran.

2. Ibn al-Jawzi, Abd al-Rahman ibn Abi al-Hassan, the devil dress-up, Dar al-Kitab al-Arabi.

3. Ibn al-Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr, Relief the worried from the traps of Satan, Investigation: Muhammad Hamid al-Faqi, Al-Maaref Library, Riyadh, Saudi Arabia.

4. Ibn al-Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr, Zad al-Ma`d in Hoda Khair al-ebad, edition 27 1415 AH-1994 AD, Al-Resala Foundation, Beirut.

5. Ibn al-Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr, Zad al-Maad, in the guidance of Khair al-ebad, Al-Risala Foundation, 1998.

6. Ibn al-Qayyim, Muhammad ibn Abi Bakr, the runways of those who walk between the homes of you, we worship and you do not seek help, edition 7, 1423 AH-2003 AD, Dar Al-Kitab Al-Arabi.

7. Ibn Taymiyyah, Ahmad bin Abdul Halim, requiring the straight path to violate the owners of Hell, investigation by Nasser bin Abdul Karim Al-Aqel, Al-Rushd Library, Riyadh.

8. Ibn Taymiyyah, Ahmed bin Abd al-Halim, straightness, the investigation Dr. Muhammad Rashad Salem, Edition 1, 1403 AH, Mohammed bin Saud University - Medina.

Sunan Ibn Majah, investigation: Muhammad Fouad Abd Al-Baqi, the Arab Books Revival House.

18. Ibn Manzoor, Muhammad bin Makram, Lisan Al-Arab, Edition 3, 632 AH-1232 AD, Dar Sader, Beirut.

19. Abu Dawood, Suleiman bin Al Ash'ath, Sunan Abi Dawood, investigation: Muhammad Muhyiddin Abdel Hamid, the modern library, Sidon, Beirut.

20. Abu Zahra, Muhammad, Property and Contract Theory in Islamic Law, Dar al-Fikr al-Arabi.

21. The distress in response to al-Bakri, Ahmed bin Abdul Halim bin Taymiyya, investigation by Abdullah bin Dajin al-Sahli, first edition 1417 AH, Alghuraba Library , Medina.

22. Al-Asfahani, Al-Hussain Bin Muhammad, strange Vocabulary in the Qur'an, 1st edition, Dar Al-Shamiya, Damascus.

23. Al-Albani / Muhammad Nasir al-Din, (investigation), Mishkat al-Masbah, Islamic Office, Beirut.

24. Al-Albani / Muhammad Nasir al-Din, The series of authentic hadiths and some of their jurisprudence and benefits, Al-Maaref Library for Publishing and Distribution, Riyadh.

25. Al-Alousi, Shihab Al-Din Mahmoud Bin Abdullah Al-Husseini, Spirit of Meanings in Interpreting the Great Qur'an and Alsbe Almathani (Interpre-

9. Ibn Taymiyyah, Ahmad ibn Abd al-Halim, the response to the rationalists, Ibn Taymiyyah, Dar al-Maarifa, Beirut, Lebanon.

10. Ibn Taymiyyah, Ahmed bin Abdul Halim, the group of major messages, the Foundation for the Revival of Arab Heritage.

11. Ibn Taymiyyah, Ahmed Abdel-Halim, Collections of Fatwas, King Fahd Complex for the Printing of the Noble Qur'an, Medina, Saudi Arabia.

12. Ibn Hibban, Muhammad bin Hibban, Sahih bin Hibban, 2nd edition, 1414 AH-1993 AD, investigation: Shoaib Al-Arnaout, Al-Risala Foundation, Beirut.

13. Ibn Hanbal, Ahmad bin Muhammad, Musnad of Imam Ahmad, investigation: Shuaib Al-Arnaout and others, 1414 AH-1993 AD, Arab Heritage Revival House.

14. Ibn Ashour, Muhammad al-Tahir, The Purposes of Islamic Law, Investigation: Muhammad al-Habib Ibn al-Khuja, 1425 AH-2004 AD, Ministry of Awqaf and Islamic Affairs, Qatar.

15. Ibn Abd al-Wahhab, Suleiman bin Abdullah, Tayseer al-Aziz al-Hamid in Explaining the Book of Monotheism, I 1, 1423 AH-2002 AD, Islamic Office, Beirut, Damascus.

16. Ibn Faris, Ahmad bin Faris, Language Standards, 1399 AH-1979 AD.

17. Ibn Majah, Muhammad bin Yazid,

im Asad investigation, Dar Al-Mughni, Kingdom of Saudi Arabia, 1st edition, 1412AH-2000AD

37. Daniel, Glen, A Brief History of Archeology, Translated by Abbas Sayyid Ahmad, 1421AH-2000AD edition, Dar Al-Faisal Cultural.

38. Al-Daya, Salman bin Nasr, Exaggeration, The Deadly Problem, 1st Edition, Al-Wafa Library, Gaza

39. Al-Zarqa, Mustafa bin Ahmed, Introduction to the general theory of commitment in Islamic jurisprudence, 1st edition, 1999 AD, Dar Al-Qalam

40. Al-Zarkali, Khair al-Din, the peninsula during the reign of King Abdulaziz, Dar al-Alam for millions.

41. Al-Sarkhasi, Muhammad bin Ahmed, Al-Mabsut, Dar Al-Maarefa, Beirut, 1414 AH

42. Al-Shawkani, Muhammad bin Ali, Al-Durr Al-Nadeed in Sincerity of the Word of Monotheism, Dar Ibn Khuzaimah, Edition 1, 1414 AH.

43. Al-Tabari, Muhammad bin Jarir, Al-Bayan Collection in the Interpretation of the Qur'an, Hajar House for Printing and Publishing, Beirut, 2001 AD.

44. Al-Abbasi, Ahmed bin Abdul Hamid, Umdat Al-Akhbar in the city of Mukhtar, 1916 AD, Alexandria.

45. Amarah, Muhammad, Islam and Fine Arts, 1991 AD, Edition 1, Cairo, Dar Al-Shorouk.

tation of Al-Alousi), investigated by: Ali Abdel-Bari Attia, 1st edition, 1415 AH, Dar Al-Kutub Al-Alami - Beirut.

26. Al-Ansari, Abdul Quddus, the effects of Medina, edition 1393 AH - 1973 AD, the Salafi Library Medina.

27. Al-Basha, Hasan, Introduction to Islamic Antiquities, Arab Renaissance House, 1979 AD.

28. Al-Bukhari, Muhammad bin Ismail, Sahih Al-Bukhari, Al-Bukhari, Edition 1, 1422 AH, Dar Tuq Alnajat.

30. Bayoumi, Zakaria Suleiman, The Sufi Paths between Politicians and Politics in Contemporary Egypt, 1992, Dar Al-Sahwa.

31. Al-Tirmidhi, Muhammad bin Isa, Sunan Al-Tirmidhi, investigation: Bashar Awad Maarouf, 1998 AD, Islamic House of the West, Beirut, hadith no.

32. Greisha, Ali Muhammad, Methods of Intellectual Conquest, Dar Al-Wafa Al-Arabi, 3rd edition, 1979 AD.

33. Hassan, Ali, The Abstract in Archeology, 1993 AD, The Egyptian General Book Authority, Egypt.

34. Hussein, Muhammad Muhammad, National Trends in Contemporary Literature, 1980 AD, Alexandrina library .

35. Al-Hamwi, Yaqout, A Dictionary of Countries, Dar Sader, Beirut.

36. Al-Darimi, Abdullah bin Abdul Rahman, Sunan Al-Drami, Hussein Sal-

46. Al-Fakhrani, Fawzi Abdel Rahman, a pioneer in the art of excavation.

47. Al-Qasem, Mahmoud Abdel-Raouf, revealing the truth of Sufism for the first time in history, 1st edition, 1408 AH, Dar Al-Sahaba - Beirut.

48. Al-Qarafi, Ahmed bin Idris, Anwar Al-Barooq in Kinds of Differences, Dar Al-Kutub Al-Alami.

49. Al-Qurtubi, Muhammed bin Ahmed, The Whole of the Rulings of the Qur'an, Egyptian Book House – Cairo

50. Journal of Arab History, Association of Moroccan Historians, No. (32).

51. Muslim, Ibn al-Hajjaj al-Nisaburi, Sahih Muslim, investigation: Muhammad Fouad Abd al-Baqi, Arab Heritage Revival House - Beirut.

52. Mustafa, Rand, The Importance of Archeology, June 30, 2015, article posted on: MAWDOO3.COM

53. Al-Nahhas, Ahmed bin Muhammad bin Ismail bin Younis al-Muradi, The Arabization of the Qur'an, Edition 1, Dar Al-Kutub Al-Alami - Beirut.

54. Al-Nasa'i, Ahmad bin Shuaib, Sunan Al-Nasa'i, investigation: Abd al-Fattah Abu Ghadah, 2nd edition, 1406 AH -1986, Islamic Publications Office, Aleppo.

55. Nusair, Hosni Mahmoud, Islamic Antiquities, Zahraa Al-Sharq Library, Egypt, 1998, without the edition number.

56. Al-Wada'i, Muqbel, Riyadh Al-Jannah in response to the enemies of the Sunnah , Publications of Dar Al-Haramain – Cairo

57. Wasel, Muhammad bin Ahmed, the provisions of photography in Islamic jurisprudence, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, College of Sharia in Riyadh.

المشكلات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية

د. علي موسى سليمان الصبحيين
أستاذ مشارك - علم النفس الإرشادي
قسم علم النفس- كلية التربية - جامعة الملك سعود

د. الحميدي محمد الضيدان
أستاذ مشارك- قسم العلوم التربوية
كلية التربية- جامعة المجمعة

ملخص البحث

هدفت الدراسة إلى استقصاء المشكلات التي تواجه الطلبة الصم، وضعاف السمع في المرحلة الثانوية في الرياض، من وجهة نظر المعلمين والمرشدين، وقد استخدم الباحثان أسلوب المقابلة المعمقة؛ حيث تمت مقابلة (١٢) مشاركاً؛ منهم (٩) من معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع ببرامج الدمج في المرحلة الثانوية الرياض، و(٣) من المرشدين من حملة الماجستير والدكتوراة، من العاملين مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، ومن ذوي الخبرة الطويلة بشكل خاص مع الطلبة الصم وضعاف السمع في برامج الدمج في التعليم والإرشاد. وتم طرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة للظاهرة المدروسة، في كل مقابلة من المقابلات، تحتوي على آرائهم وقناعاتهم وخبراتهم حول المشكلات التي تصادفهم مع الطلبة الصم أو ضعاف السمع أثناء العملية التعليمية، أو المشكلات التي تحدث بين الطلبة الصم أنفسهم كما يرونها في الواقع؛ من خلال خبرتهم وتفاعلهم معها، ونتج عن تحليل استجابات المشاركين الطلاب في الدراسة: أن المشكلات النفسية كانت الأبرز في معاناة الطلبة الصم وضعاف السمع، تليها المشكلات الاجتماعية، فالمشكلات الأكاديمية، وأخيراً المشكلات السلوكية. كما أشارت استجابات المرشدين إلى أن أبرز المشكلات التي يعاني منها الطلبة الصم وضعاف السمع كانت كالتالي: الإلحاح وكثرة الطلبات، وسرعة الغضب والانفعال، والسلوك الاتكالي، والشعور بالعجز، وأخيراً نقص المهارات الاجتماعية، وقدم الباحثان مجموعة من التوصيات والاستنتاجات.

الكلمات المفتاحية: المشكلات، الصم، ضعاف السمع، برامج الدمج، إدارة التعليم الخاصة.

Abstract

This study investigated the problems facing deaf and hearing impaired students in secondary schools in Riyadh from their teachers and counselors. The researchers used the in-depth interviews. The sample of the study was 9 teachers of deaf students and 3 counselors who are working with special needs students and having great experience in dealing with deaf and hearing impaired students in the inclusion programs). Some open questions were raised which are significant to the phenomenon in the interviews contains the participants' experience, opinions and ideas about the problems facing deaf and hearing impaired students during the educational process or the problems among the students themselves based on their experience and interaction in the real world. The findings showed that the most prominent problems facing deaf and hearing impaired students are psychological problems, then social, academic and behavioral problems. According to the responses of counselors that the most important problems were insistence and frequent requests, anger and excitement, dependent behavior and lack of social skills. The researchers have presented some of recommendations.

Key words: Deaf and hearing impaired students, Inclusion programs, Special education administration.

المقدمة :

الطلبة الصم وضعاف السمع هم جزء أساسي من أفراد المجتمع، تأخر دخولهم لمرحلة التعليم الثانوي أو الجامعي لسنوات طويلة، أسوة بزملائهم من ذوي الحاجات الخاصة الأخرى؛ كالمكفوفين، ومن خلال زيادة الوعي في الاهتمام بالطلبة الصم وضعاف السمع في العالم بشكل عام، والمملكة العربية السعودية بشكل خاص، فقد أصبح بإمكانهم متابعة دراستهم في مراحل الدراسة في مرحلة التعليم العام بفروعه المختلفة، أو في المرحلة الجامعية مع بعض الظروف الخاصة، والتحسينات في البرامج الدراسية الجامعية. وترجع هذه المشكلات إلى طبيعة الإعاقة لديهم ونوعها وشدتها، وقد تتمثل هذه المشكلات في التوافق والتفاعل مع الدراسة، أو الزملاء من الأفراد العاديين في المدرسة بشكل عام، أو من ذوي الحاجات الأخرى، أو الصم وضعاف السمع بشكل خاص، وقد اهتمت برامج الكليات الجامعية الأكاديمية العالمية في الولايات المتحدة الأمريكية، بأهمية إعداد برامج تعليمية وأكاديمية ومهنية متميزة لإعداد معلمي الصم وضعاف السمع وذوي الإعاقات الأخرى المرافقة للصمم (Bartlett & Gentry Musyokat ٢٠١٥)؛ من مثل التدخلات الإرشادية والعلاجية وإدارة سلوك الصم والبرامج والأنشطة الموجهة للصم. وقد اهتمت المملكة العربية السعودية بالطلبة الصم من الناحيتين التربوية والتعليمية، فقد هيأت وزارة التعليم في المملكة للطلبة الصم الفرص للدراسة في مراحل الدراسة جميعها؛ التعليم العام ضمن برامج الدمج في المدرسة العادية، أو في الجامعة ضمن مرحلة الدراسة الجامعية في برامج خاصة بهم. وعُيّن لهم معلمون يمتلكون الخبرة والمعرفة؛ من خلال الإعداد الأكاديمي في الجامعات ضمن برامج الجامعات في دبلوم التربية الخاصة، أو في دراسة الماجستير والدكتوراه في تخصص الصم. وقد أشارت دراسات كل من (الخطيب والحديدي،١٩٩٦ حنفي،٢٠٠٢؛ كرماش،٢٠١٣) أن لحاسة السمع أهمية كبيرة من بين حواس الإنسان، فهي تأتي في المرتبة الأولى وروداً من بين الحواس الأخرى في القرآن الكريم، ويتضح ذلك من خلال مجموعة من الآيات القرآنية التي ترد فيها حاسة السمع قبل حاسة البصر، وباستعراض بعض الآيات الكريمة التي نرى فيها هذا الترتيب، قال تعالى: (قُلْ هُوَ الَّذِي أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُون) [الملك: ٢٣]، وقال تعالى:(وَاللَّهُ أَخْرَجَكُم مِّن بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ) [النحل: ٧٨]، وقال تعالى: (إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا)[الإسراء :٣٦]، وقال تعالى: (قُلْ مَنْ يَرْزُقُكُمْ مِنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ أَمَّنْ يَمْلِكُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَار) [يونس: ٣١].

يرى الباحثان بأن في هذا الترتيب لحاسة السمع والبصر في كتاب الله أهمية لحاسة السمع، وتأثيرها في حياة الإنسان على الحواس الأخرى. ومما يدل على أهمية السمع هو أن حاسة السمع تتكون لدى الإنسان، ويستجيب للأصوات منذ الولادة، بل إن هناك دراسات (الخطيب، ١٤١٩) تشير إلى وجود هـذه الحاسة أثناء وجود الجنين في رحم أمـه. وأشار عزيز وأبو عطية (٢٠٠٦) إلى أن حاسة السمع تساعد في تنمية القدرات العقلية والانفعالية والاجتماعية، كما أن لها تأثيراً في اكتساب اللغة والتفاعل والمشاركة مع الآخرين، وفي الاندماج والتوافق الاجتماعي. وتؤكد الدراسات بأن الحرمان من حاسة السمع (الخطيب والحديدي،١٩٩٦؛ (Waynned,1994 الشخص، ١٩٩٢؛ حنفي،٢٠٠٢؛ يُعرض الأصم وضعيف السمع إلى الكثير من العقبات والمشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية، وأن تلك المشكلات تزيد لديه تبعاً لما يعانيه من تبعات متعلقة بالإعاقة نفسها من حرمان لحاسة السمع؛ كدرجة الإعاقة وشدتها، أو تبعاً لما هو متعلق بالبيئة المحيطة بالمعاق سمعياً من اتجاهات سلبية ممن لا يفهمون ظروفه وطبيعته، أو ممن لا يستطيعون التواصل معه بنجاح، أو لكون الفرد الأصم لا يستطيع التعبير عن نفسه، فيشعر بالضيق والتوتر، مما يدفعه للحد من مستويات طموحه، ويعرضه للإخفاق والإحباط والفشل أحياناً.

مشكلة الدراسة:

في حال افتقاد الإنسان لبعض من حواسه يشعر بأنه معزول، ويفتقد عالم الخبرة المحيط به، وقد لا يندمج مع الآخرين المحيطين به؛ نظراً لافتقاره لمهارات الثقة بالنفس وتأكيدها؛ بحيث لا يتمكن من التواصل مع الآخرين بنجاح؛ مما يولد لديه تدني في تقدير الذات، والشعور بعدم الكفاءة والعجز وسوء التكيف النفسي والاجتماعي.كما تفرض الإعاقة السمعية آثارها على القدرات العقلية التي تؤثر بدورها على مجالات الحياة الأخرى، فالصم وضعاف السمع يعانون من سوء فهم المحيطين بهم، مما يشعرهم بالفشل والإخفاق والانسحاب والاعتمادية، والتقدير المنخفض للذات وغيرها من مظاهر سوء التوافق. كما يعانون من مشاعر سلبية نحو الإحساس بالأمان، ويعاني الصم من التصرفات غير الناضجة، ومن النظرة السلبية من المحيطين بهم، مما يدفعهم لسلوك العدوان تجاه الآخرين. كما يعانون من الشعور بالقلق والتهديد والخوف وعدم الاستقرار والارتباك (القريطي،٢٠٠٠،القريوتي٢٠٠١، دافيدوف، ٢٠٠٠، أحمد ١٩٩٨). ومن خلال خبرة الباحثين، وعملهما في مجال إرشاد الطلبة الصم، لاحظا شكوى المعلمين المتكررة من الكثير من المشكلات النفسية؛ كتدني تقدير الذات والشعور بالعجز، ومن المشكلات السلوكية؛ كالعدوان والانسحاب، وغيرها من المشكلات، فقرّرا إجراء دراسة لبحث تلك المشكلات المختلفة التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع، من وجهة نظر المعلمين والمرشدين العاملين مع الصم وضعاف السمع. وتكمن مشكلة الدراسة الحالية في الاستقصاء والبحث عن أبرز مشكلات الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، ممن لها أثر في سوء تكيفهم الدراسي والاجتماعي وتسربهم المدرسي، مما يعرضهم لسوء التكيف وتعلم أشكال من السلوك غير المناسب، ولطبيعة البحث النوعي والدراسة الميدانية وأسلوب جمع البيانات القائم على المقابلة المعمقة مع المعلمين؛ حيث يكون حجم العينة صغيراً مناسباً للبحوث النوعية، فقد تمت مقابلة معلمي ثلاثة برامج للدمج، ممن يتوفر فيها الطلبة الصم وضعاف السمع، وهي في (٣) مناطق مختلفة في الشرق والغرب والوسط في مدينة الرياض؛ كدراسة حالة Case Study ، وقد تم اختيار مشكلة الدراسة للأسباب الآتية:

- ازدياد فرص التعليم الجامعي، وفتح الباب للطلبة الصم لإكمال دراستهم الجامعية؛ من أجل تحسين مستواهم المعيشي والاجتماعي، وهذا يتطلب الازدياد في فتح القبول للدراسة الجامعية، والتعرف على مشكلات الطلبة في مراحل التعليم المتوسط والثانوي؛ من أجل مساعدتهم في التغلب عليها، ومن أجل إبرازها للوعي العام للطلبة أنفسهم وللمعلمين ولأفراد المجتمع.

- إثارة اهتمام أصحاب القرار ومديري البرامج؛ من أجل المساعدة في تخطي العقبات التي تصادف الطلبة الصم وضعاف السمع.

- زيادة الاهتمام العالمي بالطلبة الصم وضعيفي السمع، وإثارة الوعي العام بالمشكلات والتخفيف من آثارها يضع الأفراد في موقف نفسي وتكيفي أفضل لمواجهتها، ويساعد في التغلب عليها، والعمل على تنمية الإمكانات والمهارات للطلبة الصم، مما يُسهل عليهم التعرف على مواهبهم ومهاراتهم؛ لتنمية إمكاناتهم وقدراتهم في بعض المجالات الفنية والرياضية، مما يعطى أهمية خاصة للاهتمام بهم.

- كما يعتقد الباحثان بأن هناك ندرة في البحوث النوعية، والتي استخدمت منهج دراسة الحالة والمقابلات المعمقة، مع معلمي الطلبة الصم وضعاف السمع، والمرشدين في برامج الدمج، حسب اطلاع الباحثين.

أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

- ما المشكلات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الثانوية؟

وسيتم الإجابة عن هذا التساؤل الرئيس؛ من خلال التطرق إلى الإجابة على السؤالين الفرعيين الآتيين:

التساؤل الأول: ما المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم؟

التساؤل الثاني: ما المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المرشدين العاملين معهم؟

ويتضمن كل سؤال رئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية الموقفية في الجوانب المتعددة للفرد، والمشتقة أحياناً من المشاركين أنفسهم أو العاملين معهم من هيئة تدريسية وإدارية، فالمشكلة في البحث النوعي مرنة قابلة للتعديل والتغيير والإضافة، حسب الموقف والأهمية ووجهات نظر المشاركين ومعاناتهم معها.

أهداف الدراسة:

يهدف الباحثان من خلال هذه الدراسة إلى:

١. معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع، من وجهة نظر معلميهم والمرشدين العاملين معهم مباشرة، ورؤيتهم الخاصة بهذه المشكلات من خلال خبراتهم الطويلة في التدريس؛ فالهدف الرئيس هو التعرف على مشكلات الصم وضعاف السمع؛ من خلال معلميهم الذين يقضون معهم وقتاً ليس بالقليل يومياً، سواء في التدريس، أو في ممارسة النشاطات، أو في تعرضهم للمشكلات الأسرية، أو النفسية، أو التعليمية، أو السلوكية مع الطالب الأصم أو ضعيف السمع، سواء كانت تلك المشكلات تحدث بين الطلبة الصم أنفسهم، أو بينهم وبين المعلمين في المجالات المختلفة.

٢. إثارة الاهتمام لدى أصحاب القرار في عمل برامج إرشادية وتربوية متخصصة؛ لعلاج المشكلات التي يعاني منها الطلبة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين: الأول نظري، والآخر تطبيقي، وذلك كما يأتي:

- الأهمية النظرية:

- تنبع أهمية الدراسة الحالية من طبيعة مرحلة النمو التي يمر بها الطلبة الصم أو ضعاف السمع، فمرحلة المراهقة تلك المرحلة التي يرافقها كثير من التغيرات النفسية الاجتماعية والسلوكية في الكثير من جوانب النمو، وانعكاساتها على مختلف جوانب نمو حياتهم التعليمية والتربوية والسلوكية التي يمر بها الأفراد.

- كما تنبع أهمية الدراسة من خلال سعيها الى معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم، ومن وجهة نظر العاملين معهم من مرشدين؛ بحيث يكتمل الموضوع في رسم صورة واقعية ميدانية للمشكلات التي يعاني منها الطلبة.

- كما ستسهم هذه الدراسة النوعية التي تعتمد المقابلات المعمقة، ودراسة الحالة في البيئة الواقعية؛ لمعرفة المشكلات التي تواجه الصم أو ضعاف السمع من وجهة نظر المشاركين العاملين معهم من معلمين ومرشدين، وما هي المعاني الحقيقة للمعاناة بالمشكلات التي تعترضهم، فهم الأقدر على التعبير عما يشعر به الأصم أو ضعيف السمع، وما يصادفونه من مشكلات من خلال خبراتهم الطويلة وتدريسهم لهم، أو الاشتراك معهم في النشاطات التربوية المختلفة، مما يسهم في زيادة وعيهم بالمشكلات التي يعانون منها.

- ندرة الدراسات التي تستخدم المنهج النوعي لدراسة مشكلات الصم وضعاف السمع، مما يسهم -مع الدراسات التي تستخدم المنهج الكمي- في التعرف أكثر إلى تلك المشكلات؛ وذلك لما لهذا المنهج النوعي من قدرة عالية، في فهم واقع المشكلات المختلفة التي يعاني منها الصم وضعاف السمع عن قرب ومن خبرتهم الواقعية، في محاولة الوصول إلى جذورها بحسب رواية ورؤية أصحابها الذين يعانون من تلك المشكلات وتصادفهم بشكل يومي.

-الأهمية التطبيقية:

- كما توجه هذه الدراسة النوعية الميدانية أيضاً العاملين مع الصم وضعاف السمع؛ من مرشدين ومدرسين؛ لتوظيف نتائج هذه الدراسة في القيام ببناء برامج

إرشادية ونفسية واجتماعية ونشاطات مختلفة؛ لتخطي تلك المشكلات، وتمنع تأثيرها السلبي على الطلبة؛ لكي يشعروا بالتكيف النفسي والاجتماعي، مما يُحسّن من تقديرهم لذواتهم، ويرفع من طموحهم؛ للقيام بأدوارهم المختلفة في الحياة.

- إثارة الوعي والاهتمام لدى أصحاب القرار؛ من أجل العمل على مساعدة الصم وضعاف السمع، وإكسابهم المهارات الضرورية لمساعدتهم على التكيف النفسي والاجتماعي والبيئة الاجتماعية المحيطة.

مصطلحات الدراسة:

- المشكلة: هي حالة تحدي تتطلب بحثاً ودراسة، فهي صعوبة تحتاج إلى حل.

كما تعرف بأنها: حالة شك أو ارتباك، يعقبها حيرة وتردد، تتطلب عملاً أو بحثا؛ للتخلص من هذه الحالة واستبدالها بحـــــالة من الشعور بالارتياح والرضا (الموسوي، ٢٠٠٠). ويعرف الباحثان المشكلة بأنها موقف أو موضوع مزعج يسبب للفرد الارتباك والحيرة، والتوتر وعدم التكيف مع الموقف، ولا يستطيع الفرد مواجهته وكيفية التعامل معه. وهي كما يرى الباحثان ظرف أو حالة غير مرغوب فيها، تؤثر في الفرد وتهدد كيانه في أحد أبعاد الشخصية الأربعة الأساسية: التربوية والاجتماعية والشخصية والمهنية، تتطلب حلاً ومساعدة على تخطي تلك المشكلات.

- الأصم: هو الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي، يحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام، سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها (حنفي،٢٠٠٢). ويعرف الأصم كذلك بأنه الفرد الذي يعاني من فقدان سمعي أكثر من (٧٠) ديسيبل بعد استخدام المعين السمعي، مما يحول دون اعتماده على حاسة السمع في فهم الكلام. كما يعرف الفرد المعاق سمعياً: بأنه هو الفرد الذي لا يسمع إطلاقاً، أو ضعيف السمع بدرجة كبيرة Kukla٥ ٤٥:٢٠٠٠)).

-ويعرف القريطي (٢٠٠٠) الأفراد الصم بأنهم أولئك الأطفال الذين لا يمكنهم الانتفاع بحاسة السمع في أغراض الحياة العادية، سواء من ولدوا منهم فاقدين للسمع تماماً، أو بدرجة أعجزتهم عن الاعتماد على آذانهم، في فهم الكلام وتعلم اللغة، أم أصيبوا بفقدان السمع بعد تعلم الكلام واللغة مباشرة، لدرجة أن آثار هذا التعلم قد تلاشت تماماً. ويرى الباحثان أن الفرد الأصم هو من يعجز عن استخدام حاسة السمع حتى مع وجود معينات سمعية، ويحتاج لاستخدام لغة الإشارة في تواصله وتفاعله مع الآخرين.

الفرد ضعيف السمع: هو الفرد الذي يعاني من عجز أو نقص في درجة السمع، لا تسمح له بالاستجابة الطبيعية للأغراض التعليمية والاجتماعية إلا باستخدام وسائل معينة.

- **معلم الصم**: هو المعلم الذي يقوم بتدريس الطلبة الصم وضعاف السمع في برامج الدمج، ويكون مؤهلاً تأهيلاً تربوياً ونفسياً للعمل مع الطلبة الصم.

برامج الدمج: هي برامج تربوية في المدرسة العادية، تقدم للطلبة الصم وضعاف السمع في الفصول العادية، مع أقرانهم العاديين بتقديم خدمات التربية الخاصة والخدمات المساندة، مما يساهم في كسر قيود العزلة عليهم.

حدود الدراسة: تم إجراء الدراسة وفق الحدود الآتية:

حدود موضوعية: تقتصر هذه الدراسة على بحث المشكلات التي يعاني منها الصم وضعاف السمع، في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين العاملين، في برامج الدمج في المناطق الثلاثة (برنامج الأمل: في ثانوية ثمامة بن آثال، وبرنامج الأمل: في ثانوية موسى بن نصير، وبرنامج الأمل: في ثانوية المواردي)، وهذه البرامج الثلاثة موزعة على ثلاث مناطق في مدينة الرياض.

حدود بشرية: تقتصر الدراسة على عينة مقصودة من المعلمين، ممن يدرسون الطلبة الصم وضعاف السمع، تتكون من (٩) معلمين، كما تم جمع البيانات من (٣) من المرشدين في برامج الدمج الثلاثة التابعة لإدارة التربية الخاصة في إدارة تعليم الرياض.

حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية وجمع البيانات، وإجراء المقابلات مع المشاركين في الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٨م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ساعد عصر المعرفة والتقدم التكنولوجي الذي يعيشه العالم حالياً، بإدراك حاجات ومشكلات الطلبة ذوي الحاجات الخاصة؛ من تعليم وتأهيل وتدريب؛ وذلك لمساعدتهم في مزاولة حياتهم وأعمالهم الطبيعية، أسوة بغيرهم من الناس ممن عافاهم الله في أسماعهم وأبصارهم وأبدانهم؛ من خلال زيادة اندماجهم في المجتمع، والالتحاق بالتعليم الثانوي والعالي؛ من أجل مساعدتهم على العمل والتوجيه المهني، وتوفير قدر أكبر من الاستقلالية، والاعتماد على النفس، وكسر حواجز الانعزال، ومحاولة مساعدتهم في إطلاق طاقاتهم الكامنة؛ إذ تترك الإعاقة بشكل عام أثراً مهماً في حياة الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة، فتؤثر عليه بالسلب في أغلب الأحيان في جميع نواحي حياته، وينعكس ذلك على تصرفات وسلوكيات الفرد مع نفسه، أو مع الآخرين من المحيطين به الذين يلتقي معهم ويتعامل معهم، بل إن هذه التأثيرات قد تنعكس كذلك على البيئة التي يعيش فيها، ويترتب على ذلك وجود مجموعة من المشكلات التي ينبغي دراستها وتحليلها حتى يمكن التصدي لها، والعمل على التخفيف من حدتها وعلاجها، بهدف محاولة تمكين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من التكيف مع أنفسهم في ظل ظروف إعاقتهم، والتكيف مع بيئتهم التي يتلقون تعليمهم، وإعدادهم الأكاديمي والمهني فيها؛ حتى يصبحوا عناصر فعالة وإيجابية داخل إطار النسق الاجتماعي الذي يعيشون فيه (الحديدي، ٢٠٠٥). ولقد طرأ تقدماً كبيراً على تعليم الفئات الخاصة القابلة للتعليم، في البرامج والمعاهد الأكاديمية والعلمية، غير أن فئة الصم وضعاف السمع تأخر دخولهم للجامعات والمعاهد العلمية والمهنية، أسوة بباقي فئات التربية الخاصة، مما سهل في تسربهم من مرحلة التعليم الثانوي والمراحل المتوسطة، ولجوئهم للعمل أو البقاء في المنزل دون عمل؛ حيث كانت المشكلة في تحديد التخصصات الملائمة للطلبة الصم (العبد الجبار،٢٠٠٣)، وكذلك ما يتعلق بحاجاتهم للإرشاد المهني في معرفة نقاط الضعف والقوة لديهم، أو فيما يتعلق بضعف تقدير الطالب لذاته، وضعف تخطيطه للعمل وللمهنة التي يلتحق بها، ومنها ما يتعلق بالجامعات والتسهيلات البشرية والمادية، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة وسوق العمل وتفضيل الوالدين للعمل المهني على الالتحاق بالجامعات أو المعاهد العلمية، وتدني التوقعات من الطلبة الصم على التعليم. (مسعود،١٩٩٩، سليمان، ١٩٩٨ مساعدة ،١٩٩٠ معاجيني والثبيتي والخريجي والقدومي وهويدي، ٢٠٠٩). ويحتاج الطلبة المعوقون سمعياً إلى فصول أو أقسام تعليمية خاصة بهم؛ وذلك لأن البرامج المقدمة لهم تختلف كثيراً عن البرامج التي تقدم لمن يعانون من إعاقات أخرى، فالطلبة المعوقون سمعياً وضعيفو السمع يحتاجون إلى برنامج خاص بهم، يتضمن نشاطات وتفاعل وأساليب خاصة، كما يحتاجون إلى مترجمين للغة الإشارة، ويقوم بتنفيذ هذا البرنامج أعضاء هيئة تدريس من ذوي الخبرة والتخصص في مجال الإعاقة السمعية، ويفضل أن يكونوا مدربين على طرق التدريس للطلبة ذوي الإعاقة السمعية. وللطلبة الصم مشكلاتهم الخاصة التي يعانون منها؛ من مثل: ضعف القدرة على توصيل أفكارهم للآخرين، وضعف القدرة في التعبير عن أنفسهم، وصعوبة في إنتاج الكلام، كما يعانون من أن الآخرين لا يفهمونهم

(Nteel & Al-Holo ٢٠٠٧)، ولديهم ضعف في التفاعل مع الآخرين، أو الشعور بالرفض في بعض الأحيان، وهم يتمركزون حول الذات، ولديهم انخفاض في تقدير الذات، وصعوبة في تكوين صداقات جديدة

(Haj-Mousa ٢٠١٦)، وهم يفضلون الأصدقاء من الصم، ويخافون من المستقبل، ولديهم ضعف في تحمل المسؤولية، ودائرة التواصل بينهم وبين الآخرين غير مكتملة، كما يشعرون بخيبة الأمل في تحقيق رغباتهم(Abu AL-Futouh ٢٠١١) . والطلبة الصم أكثر عرضة في التعرض للضغوط النفسية والقلق والغضب (شاكر،١٩٩٥، القريطي،٢٠٠٠،

القريوتي والسرطاوي والصمادي ٢٠٠١، أحمد،١٩٩٨، والشخص،١٩٩٢، حنفي ،٢٠٠٠). ومن وجهة نظر الجهني (٢٠١٣) فإن أكثر المشكلات السلوكية التي يعاني منها الأصم هي المشكلات المتمثلة في العدوان والسلوك المضاد للمجتمع، والمشكلات الانفعالية المتمثلة بالقلق والاحباط والانطواء والغضب، ومشكلات التواصل لدى الأطفال الصم مقارنة بالأطفال العاديين، وهم أكثر عرضة للمشكلات الاجتماعية والعاطفية، ولديهم ضعف في الصحة العقلية والعاطفية، وسوء التكيف الاجتماعي (Scarazzo ، Upshire ، schade , larwin Milano ،). وأشار سويتو (Sweetow ، ١٩٩٩) بأن مشكلات المعاقين سمعياً تزيد خمسة أضعاف عن نظرائهم من الأطفال العاديين، ويعانون بشكل خاص من الانسحاب الاجتماعي

(Mprah ، ٢٠١٣، أو الكراهية، أو السخرية والإقصاء والانطباع السيء من الآخرين، كما يعانون من الوصمة الاجتماعية (Ziadat, & Atiyat ، ٢٠١٧))، مما يدفعهم للقيام بالتصرفات العدائية وغير الناضجة، كما يعانون من النظرة السلبية من البيئة المحيطة بهم (AL-Khateeb ، ٢٠٠٩)، مما يشجعهم ويدفعهم باتجاه السلوك العدائي مع الآخرين. وأشار ليندري وديفيد

(Lindry&David ، ١٩٩٢) بأن للإعاقة السمعية تأثيرات سلوكية ومعرفية واضطرابات في التفاعل الاجتماعي والعزلة الاجتماعية، وانخفاض الأداء الأكاديمي.

وأشار البيلاوي (١٩٩٥) بأن الصم يمارسون السلوك العدواني المباشر وغير المباشر والتخريب، وإلحاق الأذى بالآخرين، وبالنفس أحياناً. وتوصلت دراسة الفحل(١٩٩٦) بأن درجة إشباع الاحتياجات الاجتماعية لدى الأطفال المعوقين سمعياً منخفضة، كما أن درجة إشباع الحاجة للانتماء بنسبة أقل من المتوسط، وأن للمستوى التعليمي للوالدين أثراً إيجابياً في إشباع الاحتياجات التعليمية. وقد درس الخطيب والحديدي(١٩٩٦) الخصائص السيكولوجية للمعاقين سمعياً في الأردن، تكونت عينة الدراسة من(٣٦) طفلاً وطفلة في أحد المراكز الخاصة للتربية الخاصة بعمان، وأشارت النتائج بأن تقديرات المعلمين للطلبة الصم كانت على الترتيب: محدودية العلاقات الاجتماعية، والميل نحو التنافس، وسهوله التأثر بالآخرين، والميل نحو التملك، ومحدودية الاهتمامات. وأشارت نتائج الدراسة كذلك إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الخصائص السيكولوجية للمعاقين سمعياً تبعاً لمتغير العمر، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير شدة الإعاقة. كما درس مسعود(١٩٩٩) مشكلات الصم التعليمية؛ حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة لديهم مشكلات في الاندماج مع الطلبة الآخرين، وأن الاندماج يتأثر بالجو والبيئة التعليمية، وما يحدث فيهما من تفاعل بين الطلبة الصم والعاديين، أو أعضاء الهيئة التدريسية والإدارية. وهدفت دراسة حنفي (٢٠٠٢) التعرف إلى مشكلات المعاقين سمعياً، كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات في البيئة المصرية، وهل تختلف تلك المشكلات باختلاف الجنس والخبرة؟ وتكونت عينة الدراسة من (١٩١) معلماً ومعلمة، ممن يدرسون في معاهد الأمل للصم وضعاف السمع في مدينة الزقازيق. وأشارت النتائج إلى أن المشكلات الاجتماعية جاءت في المرتبة الأولى، ثم المشكلات المرتبطة بالسلوك العدواني، والتقلبات المزاجية، ومن ثم المشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسي، والمهارات الدراسية، وأخيراً المشكلات المرتبطة بالسلوك المضاد للمجتمع. وأكد الزريقات (٢٠٠٣) بأن المعاقين سمعياً أكثر تعرضاً للضغوط النفسية والقلق وانخفاض تقدير الذات، وأكثر غضباً من نظرائهم؛ بفعل الإحباطات والصعوبات التي يواجهونها في التعبير عن مشاعرهم، وأكثر ميلاً لممارسة السلوك للعدوان الجسدي من فئات الإعاقة الأخرى. وأجرت الخشرمي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على تقييم خدمات الدعم الإرشادي والمساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التفاعل الاجتماعي بين الطلاب من ذوي الإعاقة والطلاب من غير المعاقين كان إيجابياً إلى حد كبير، وكذلك العلاقة بأعضاء هيئة

التدريس والإداريين، وكان لديهم شعور بالإيجابية والرضى عن العلاقة بالهيئة التدريسية والإدارية، وهو مؤشر إيجابي للدمج الاجتماعي الفعال، كما أن (٦٠٪) تقريباً منهم لا يوافقوا على أن طرق التدريس المستخدمة تراعي احتياجاتهم، وأشارت نتائج الدراسة إلى أنه على الرغم من الجهود المبذولة في مراكز الدعم المقدمة للطلاب، فإن الكثير من الطلاب المعاقين يواجهون صعوبات في إدارة شؤونهم الاجتماعية والتعليمية في الجامعة. وقد أشارت نتائج دراسة معاجيني والثبيتي والخريجي والقدومي والهويدي (٢٠٠٩) التي هدفت إلى معرفة واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، في جامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، إلى أن أعداد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة المقبولين في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي، بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية كانت ضئيلة جداً، كما أوضحت النتائج أيضاً أن القبول يتركز بشكل ملحوظ في فئات معينة من الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة؛ كالمتفوقين، والموهوبين، والمعوقين بصرياً وسمعياً، وذوي الإعاقة الحركية، ويندر بل ينعدم باقي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول المجلس؛ مثل الطلاب ذوي صعوبات التعلم، أو الطلاب ذوي اضطراب التوحد أو متعددي العوق. وفي دراسة العايد وعبدالله وعصفور والثبيتي (٢٠١٠) عن المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الطائف، أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المجالات التي تمثل مشكلة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة هي المشكلات الاقتصادية، ويليها المشكلات الإدارية، ثم مشكلات النقل والمواصلات، ومن أقل المجالات التي تمثل مشكلة لدى المعوقين هي المشكلات النفسية، ولا تختلف المشكلات التي يواجهها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة باختلاف المستوى التعليمي، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي يواجهها الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة تبعاً لتخصصاتهم، كما لا تختلف المشكلات تبعاً لشدة الإعاقة، وأن الذكور أعلى درجة في المشكلات التي يواجهونها مقارنة بالإناث، ولا توجد فروق في المشكلات بين المجموعات تبعاً لنوع الإعاقة. وأشارت نتائج دراسة المشيخي (٢٠٠٩) إلى أن هناك علاقة سلبية بين درجات الطلبة الصم على مقياس قلق المستقبل وفاعلية الذات لديهم، وأظهرت دراسة كرماش (٢٠١٣) التي اهتمت بدراسة الصعوبات والمشكلات التي تواجه التلاميذ المعاقين سمعياً، من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين في محافظة بابل، أن أكثر المشكلات هي في المجال الأكاديمي المتمثل في ضعف التحصيل، وتدني القدرة على القراءة، والكتابة والإملاء، والتأخر الدراسي، ومن ثم المجال الاجتماعي؛ من حيث القدرة على التواصل مع الآخرين، ومن ثم المجال النفسي، فالمجال الأسري، وأخيراً المجال الصحي.

وأشارت نتائج دراسة أبو فضة (٢٠١٣) إلى أن الطلبة الصم يعانون من أزمة في الهوية، ويعانون من قلق المستقبل. وفي دراسة شراب (٢٠١٧) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين فاعلية الذات، وقلق المستقبل، وعلاقتهما بالدافعية للتعلم لدى ذوي الإعاقة السمعية بمحافظة غزة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة عكسية بين فاعلية الذات وقلق المستقبل، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة طردية بين فاعلية الذات والدافعية للتعلم. وهدفت دراسة زيادات وعطيات

(Ziadat & Atiyat ٢٠١٧) إلى معرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس، في معهد الأرض المقدسة في الأردن نحو الصم من الناحيتين الاجتماعية والأكاديمية، تكونت عينة الدراسة من (٦٩) عضواً، جمعت آراؤهم من خلال إجاباتهم على مقياس أعد لهذا الغرض. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك تراجعاً في النظرة السلبية تجاه الصم، من الناحيتين الاجتماعية والأكاديمية، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في الاتجاهات نحو الصم من قبل أعضاء هيئة التدريس ترجع للعمر والجنس، بينما هناك فروق تعود لأثر المستوى التعليمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة التي عرضها

الباحثان يمكن استنتاج ما يأتي:

١. هدفت هذه الدراسات إلى معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلتين الابتدائية والثانوية، وكانت أبرز المشكلات هي: القلق، والشعور بالتهديد، وتدني تقدير الذات، وضعف تحمل المسؤولية، والانطواء، وقلة التفاعل الاجتماعي، مقارنة بغيرهم من العاديين (الخطيب،١٩٩٦؛ حنفي، ٢٠٠٢؛ كرماش،٢٠١٣ شراب،٢٠١٧ ، دافيدوف، ٢٠٠٠، أبو فضة، ٢٠١٣). وكذلك اهتمت الدراسات الأخرى بالمشكلات والصعوبات في المرحلة الجامعية، وهي المشكلات النفسية، والمشكلات الاجتماعية، وضعف التحصيل (مسعود،١٩٩٩؛ Girgin ٢٠٠٦ ؛ العايد وعبدالله وعصفور والثبيتي ٢٠١٠؛ معاجيني والثبيتي والخريجي والقدومي والهويدي ٢٠٠٩).

٢. يلاحظ أن جميع الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، استخدم الباحثون فيها المنهج الكمي والاستبانات كأداة لجمع البيانات، في حين تنفرد هذه الدراسة باستخدام المنهج النوعي والمقابلة المعمقة، أداة جمع للبيانات والمعلومات.

٣. هناك تحسن في الاتجاهات نحو الطلبة الصم وضعاف السمع، من قبل المعلمين في المجالين الأكاديمي والاجتماعي، وهناك ازياد في فرص الالتحاق بالجامعات والمعاهد العلمية (Ziadat & Atiyat ٢٠١٧).

٤. كما انفردت الدراسة الحالية على ما سواها من دراسات، بدراسة مشكلات الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم، الأقرب إليهم والأكثر قدرة على معرفة همومهم ومشكلاتهم ومعاناتهم؛ من خلال مقابلتهم مقابلة مباشرة، تسمح بالاستيضاح عن أي مشكلة من وجهة نظرهم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم استخدام منهجية البحث النوعي

(qualitative research)، وبالتحديد منهج دراسة الحالة الوصفي التحليلي لدراسة مشكلات الصم وضعاف السمع، وهي إحدى منهجيات البحث في العلوم الاجتماعية؛ حيث تُركز على وصف الظواهر والفهم الأعمق لها، ويُعّرف البحث النوعي: بأنه الدراسة التي يمكن القيام بها أو إجراؤها في السياق أو الموقف الطبيعي؛ حيث يقوم الباحث بجمع البيانات، أو الكلمات، أو الصور، ثم يحللها بطريقة استقرائية، مع التركيز على المعاني التي يذكرها المشاركون، وفيها يُركز الباحث على المعاني والمضامين التي لدى المشاركين، وليست المعاني والمضامين التي لدى الباحث، كما يتسم البحث النوعي بالمرونة، فهو قابل لتغيير إجراءاته وخطواته؛ لتتناسب مع الميدان، وبالمشكلة المدروسة، وسياق المشاركين، والباحث النّوعي يعتمد على ما يرى ويسمع ويفهم؛ لتفسير الظواهر المدروسة (الفقيه،٢١٠٧). وبالتحديد فقد استخدم الباحثان منهج دراسة الحالة الوصفي التحليلي لدراسة هذه الظاهرة، فأسلوب دراسة الحالة يقصد منه الوصول إلى فهم عميق لحالة معينة، قد تكون لفرد أو أفراد أو فصل معين، أو مدرسة أو نحو ذلك، وتكون دراسة الحالة في وضعها وسياقها الطبيعي، واشتملت المقابلات على(٩) مقابلات للمعلمين (ثلاثة مقابلات لثلاثة معلمين في كل مركز من مراكز الدمج الثلاثة)، بالإضافة لمقابلة (٣) مرشدين من العاملين مع الصم وضعاف السمع، ممن يقدمون الخدمات النفسية والتعليمية للطلبة، وكان زمن كل مقابلة بحدود (٣٥) دقيقة، بدأت المقابلات ببيان هدف البحث والتعارف، وبناء علاقة الثقة والمودة والاحترام في جو نفسي مريح وهادئ، وفي أوقات مناسبة للمعلمين ومديري البرامج.

عينة الدراسة:

إن هدف الدراسة المتعلق بدراسة مشكلات وصعوبات الطلبة الصم وضعاف السمع، في المرحلة الثانوية ضمن برامج الدمج في ثلاثة مناطق، تتبع لإدارة التعليم الخاص ضمن إدارة التعليم العام في مدينة الرياض، هو استكشاف ووصف الظاهرة والتعرف إلى المشكلات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلميهم. وتشير إحصائيات وزارة التعليم السعودية إلى

أن هناك (١٠٨٧) طالباً أصم وضعيف سمع في جميع مراحل التعليم العام؛ منهم (١٩٧) طالباً في المرحلة الثانوية، يقوم بتدريسهم (١٨) معلماً؛ حيث تمت مقابلة (٩) معلمين، ثلاثة في كل برنامج من البرامج المشار إليها سابقاً، و(٣) مرشدين يعملون في خدمة الطلبة الصم وضعيفي الصم في المراكز الثلاثة (وزارة التعليم، إحصائية إدارة التربية الخاصة بالرياض، (١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ)، كما تم الاختيار القصدي -وهي طريقة مناسبة لاختيار العينات- في البحث لثلاثة من المعلمين المرشدين في البرامج الثلاثة، من ذوي الخبرة الطويلة (أكثر من (١٠) سنوات في العمل التدريسي والإداري) مع الطلبة الصم وضعاف السمع، ويمتلكون معلومات غنية وثرية أكثر من غيرهم. وحاول الباحثان اختيار أفراد الدراسة من المعلمين الأكثر خبرة، وممن يتسمون بالجرأة والرغبة في التعبير عن مشكلات الصم وضعاف السمع، ويقدمون معلومات تغني الدراسة.

أداة جمع المعلومات:

تم استخدام أسلوب المقابلة المعمقة؛ لتحقيق أهداف الدراسة؛ وذلك من خلال مقابلة المعلمين الذين يدرسون الصم وضعاف السمع، ومن ذوي الخبرة والرغبة في التعاون مع الباحثين والمرشدين العاملين مع الطلبة؛ من خلال رؤيتهم الخاصة ومعاينتهم للمشكلات التي يواجهها الطلاب الصم وضعاف السمع في برامج الدمج الثلاثة في مدينة الرياض، وكيف يرونها، وماذا تعني لهم؛ حيث تم طرح أسئلة من خلال المقابلة، وقام معلمو البرامج الثلاثة كل على حدة بالإجابة عنها، كما جمعت البيانات والمعلومات من المرشدين العاملين مع الطلبة الصم وضعاف السمع؛ من خلال خبراتهم في التعامل مع الطلبة الصم وضعاف السمع، وكيف ينظرون للمشكلات من الزاوية التي ينظر منها أفراد عينة الدراسة؛ لإضفاء وإعطاء معاني للظاهرة من وجهة نظر المشاركين فيها، ومن واقع خبراتهم في التعامل مع الطلبة الصم وضعاف السمع.

صدق المعلومات وموضوعيتها:

بعد بناء الثقة والألفة والتقبل والاحترام في المقابلة بين الباحثين والمشاركين، تم التأكيد على بيان هدف الدراسة الرئيس؛ وهو معرفة المشكلات التي تواجه الطلبة الصم وضعيفي السمع، في برامج الدمج في المرحلة الثانوية ضمن مدارس التعليم العام في مدينة الرياض، كما تم التأكيد على مبدأ السرية والالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، وكان المصدر الرئيس للبيانات استجابات لفظية وغير لفظية للمعلمين العاملين مع الطلبة الصم وضعاف السمع، وكيف يواجهونها ويساعدون في حلها، ومن خلال مقابلات معمقة مع المشاركين الآخرين من المرشدين، وكان الباحثان يوثقان بشكل مباشر وحرفي كل ما يصدر عن المعلم من كلام لفظي أو حركات غير لفظية، أو ايماءات أو هز بالرأس أثناء المقابلات، كما أخذ المشاركون وقتهم الكافي في الإجابة والتعليق على الأسئلة؛ حيث يتأكد الباحثان من أفراد الدراسة بأن هذا هو ما قصدوه بالضبط، وهل هذا ما أرادوا أن يقولوه؟ وهل تم فهمهم بشكل سليم لما تحدثوا عنه؛ من خلال إعادة ما قاله المعلمون من تعبيرات لفظية أو غير لفظية، وهل كان فهمهم لما يقولونه يتطابق مع ما عبروا عنه تماماً؟ وكان الباحثان يطرحان مجموعة من الأسئلة الإضافية حول المشكلات التي تصب في النهاية في السؤال الرئيس الخاص بالدراسة، وتجمعت لديهما معلومات وبيانات غنية من كل مشارك من المشاركين، ومن خلال تأكيدهما من خلال فنية إعادة التوضيح أن هذا ما قصده المشارك بالضبط، وكان يتم رصد كل الايماءات والإشارات الدالة أو الرافضة أو المؤيدة التي يعبر بها المشارك عن رأيه، على الجانب الأيسر من ورقة المقابلة الخاصة التي جمع بها الباحثان المعلومات من كل مشارك، وكانت مدة المقابلة تتراوح من (٣٠—٣٥) دقيقة لكل مشارك، وكان الباحثان يشجعان المشاركين على الحديث عن آرائهم والتعبير عن مشاعرهم، ويذكرانهم بمبدأ السرية خلال أوقات الجلسة كلما كانت هناك حاجة لذلك، كما كان الباحثان يطلبان من المشارك توضيح رأيه إن كانت هناك إجابات غامضة أو متناقضة أو يتردد فيها أحد المشاركين. كما كان التحليل الأولي للبيانات والمعلومات يتم أولاً بأول وجنباً إلى جنب مع

المعلومات، وأن عملية التحليل الاستقرائي للبيانات تعني أن الفئات والموضوعات والأفكار لا تفرض على البيانات وإنما تشتق منها؛ حيث تمت العملية كما يأتي: بدء التحليل جنباً إلى جنب مع عملية جمع البيانات؛ حيث تم تجزئه البيانات إلى وحدات وأجزاء دون إهمال الصورة الكلية، واستقراء للبيانات من الخاص للعام، كما تم تجميع الأجزاء ووضعها في موضوعات ثم في أبواب وفئات أعم وأشمل، والوصول الى نظرية تفسر المشكلة، فعملية تحليل البيانات عملية متداخلة المراحل، تستمر إلى آخر لحظة في كتابة تقرير البحث، وهي عملية مرنة. http://ust.edu/ojs/index.php/AJQAH/article/view/1172/1190

الأسلوب المتبع في تحليل المعلومات وتصنيفها:

تم إتباع طريقة التحليل الاستقرائي للبيانات، من الجزء إلى الكل لكل مقابلة من المقابلات اللفظية الاثنتي عشرة التي تمت مع المشاركين؛ حيث قام الباحثان بمقابلة كل مشارك على حدة، وتسجيل كل المعلومات والبيانات المتحصل عليها من المشاركين؛ من خلال نموذج خاص لكل مشارك، وتسجيل أي إشارات أو إيماءات، أو كلام غير لفظي يصدرعن المشاركين إلى الجهة اليسرى من النموذج، ومن ثم الوصف القصصي لتلك المقابلات وترميزها في رموز خاصة، تبعاً لنوع المشكلة التي يعاني منها الأصم أو ضعيف السمع، ووضع تلك المشكلات في ضمن موضوعات مشتركة أكبر كما أشار اليها المشاركون، ومن ثم الوصول بها إلى مرحلة أعمق وأعلى؛ هي مرحلة المفاهيم والتجريدات، وهي وضع تلك الموضوعات في تلك القوالب العامة، وهي تمثل المرحلة الاخيرة في مرحلة التحليل في البحث النوعي، وكانت أسئلة الدراسة النهائية هي التساؤل الآتي:

-ما أبرز المشكلات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع من وجهة نظر المعلمين والمرشدين العاملين معهم؟

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لقد تمت مقابلة اثني عشر مشاركاً من المشاركين بشكل فردي، كل على حده من معلمي ومديري البرامج الثلاثة للدمج؛ حيث تم تسجيل معلوماتهم اللفظية وغير اللفظية التي عبروا بأنها مشكلات تواجه الصم وضعاف السمع؛ من خلال المقابلات الفردية المعمقة، وتم تسجيلها وتحليلها وتصنيفها ووضعها في فئات وموضوعات عامة، يندرج تحتها كل ما تم الحصول عليه من بيانات ومعلومات، وتم تسجيل استجابات المشاركين إلى مواضيع؛ حيث حازت المشكلات النفسية على المركز الأول، فهي المشكلة الأبرز من وجهة نظر العاملين مع الصم من معلمين ومرشدين، وتأتي المشكلات الاجتماعية في المركز الثاني، وفي المركز الثالث تأتي المشكلات الأكاديمية، وأخيراً المشكلات السلوكية. والجدول التالي رقم (١) يوضح تلك المشكلات في فئاتها الرئيسة.

جدول (١)
أنواع المشكلات التي يعاني منها المشاركون حسب الأهمية:

النفسية	الاجتماعية	الأكاديمية	السلوكية
ضعف تقدير الذات والشك.	عدم الثقة بالآخرين	نقص المفردات، وضعف التواصل الكتابي	النفور من الآخرين
القلق والشعور بالتهديد	عدم تقبل الآخرين وضعف المشاركة مع الآخرين	الضعف التأسيسي حاجتهم لمناهج خاصة	العدوان أحياناً
الشعور بالنقص التردد	الاعتماد على الآخرين	عدم الإلمام بلغة الإشارة	الاتكالية
الشعور بالدونية سوء الظن	الانسحاب الاجتماعي والتعصب لجماعة الصم	الحاجة للتدريب المضاعف عن الآخرين ضعف التركيز والتشتت	الغضب
عدم تقبل الذات حدة المزاج	الانعزال والانطواء والرغبة بالتعامل كطفل (غير ناضج)	الخوف من المشاركة المشاركة الصفية	عادات سلوكية غير مرغوبة
انخفاض مستوى الطموح	الخوف من وجودهم في مكان عام	انخفاض التحصيل الدراسي	التذمر والشكوى
انخفاض الدافعية للإنجاز	قلة الأصدقاء (مفهوم العيب غير وارد عندهم)	التأخير في الواجبات صعوبة القراءة	كثرة التبرير
سرعة الغضب والانفعال وتقلبات المزاج	الشك بنوايا وتصرفات الآخرين عادات غير مرغوبة (ضعف معرفة العيب)	صعوبة اللقاء الفردي مع المدرسين	النظر بغرابة واندهاش للآخرين
الخوف والتردد	الإلحاح وكثرة الطلب	عدم إكمال بعض الواجبات المطلوبة	----------
ضعف القدرة في التعبير عن النفس	الانضمام لجماعة الصم فقط (التقوقع) و(يتعاملون مع المنسؤ كالقطيع).	صعوبات أثناء الترجمة للغة الإشارة	----------
الخوف من النقد	ضعف السلوك الاجتماعي المقبول		----------

يوضح الجدول (١) التنوع في الإجابات إلى مواضيع للمشكلات التي يراها كل من المشاركين؛ حيث اتفق أفراد الدراسة على ضعف تقدير الذات، والقلق، والشعور بالدونية، والشعور بالنقص، والشعور بالتهديد، وانخفاض الطموح، وتقلب المزاج، والخوف، والشعور بالتهديد؛ إذ كانت أبرز المشكلات التي يعاني منها الطلبة الصم وضعاف السمع في الجانب النفسي. أما فيما يتعلق بالجانب الاجتماعي، فقد كانت أبرز المشكلات التي يعاني منها الصم وضعاف السمع هي: عدم الثقة بالآخرين، وعدم تقبل الآخرين، والاعتماد على الآخرين (الاتكالية)، والانسحاب الاجتماعي، والخوف من النقد والانعزال، والخوف من المواجهة. وفيما يتعلق بالجانب الأكاديمي فقد كانت أبرز المشكلات: كثرة الواجبات الدراسية، وضعف التحصيل، والضعف التأسيسي،

ومشكلات تتعلق بممارسة النشاطات التعليمية مع الآخرين، وقلة الانتباه والتركيز، والتأخير في الواجبات، والخوف من المشاركة الصّفية، وتمثل الامتحانات موقفاً مزعجاً لهم. وأخيراً فيما يتعلق بالجانب السلوكي، فقد كانت أبرز المشكلات: صعوبات التذمر، وسلوك الإلحاح الزائد، والعدوانية، وعادات سلوكية أخرى غير مرغوبة. وفيما يتعلق بالجانب الأول: المجال النفسي، فنورد أقوال بعض المشاركين، فقد أشار المشارك رقم (٢) إلى أن ملاحظته على الصم وضعاف السمع كما يأتي: "إن الإحساس بالضعف في تقدير الذات، والشعور بالنقص والتهديد، والخوف من المستقبل والآخرين، وكأنه يشعر بأنه أقل من الآخرين... وأقل أهمية منهم، وهذا الشعور يرافقهم كثيراً في حياتهم... وهذا يجعلهم يشعرون بالضعف...". وهذا رأي مشارك آخر في هذا المجال المشارك رقم (٥)؛ حيث قال: "الأصم يشعر بشكل كبير بالقلق والخوف والتردد بشكل ملفت للنظر، ولا يشعر بالطمأنينة والثقة، ولديه خوف مستمر من المجهول... ولا يعرف مما يخاف أحياناً... خوف وكفى...". ويورد المشارك رقم (٣) بعض المشكلات التي يلاحظها؛ من خلال خبرته في التعامل مع الصم وضعاف السمع، وهي كما قال في هذا الجانب: "لا يعبر عن نفسه بطريقة مناسبة، ويشعر بأن الناس لا يفهمونه تماماً، ولديه خوف وتردد وضعف في الثقة بالذات، وهو يشعر بالحزن أحياناً..."، يقوم المشارك بهز رأسه كدليل على تأكيده على ذلك.

وفي الجانب الاجتماعي عبر المشارك رقم (١) عما يلاحظه من مشكلات بقوله: "لا يثق الأصم بالآخرين، ولا يحب التواجد مع الناس، ويندمجون لساعات طويلة في وسائل التواصل الاجتماعي، ولا يفهمون ما يدور في بعض الأحيان ...، وهم أميل للانعزال، وأصدقاؤهم قليلون ....ويجلسون معاً؛ يتقوقعون حول أنفسهم، ويتعاطفون مع بعض ضد الآخرين". ونورد مثالاً آخر من آراء المشاركين، فالمشارك رقم (٤) يرى بأن أبرز مشكلات الصم هي: "خوف الأصم من نقد الآخرين له وسخريتهم منه، وتهكمهم عليه، كما يخاف من المواجهة، ويشعر بأن الآخرين يتربصون به ويكيدون له ويدبرون له المصائب...". ويرد مشارك آخر المشارك رقم (٢) بأن ما يعاني منه الأصم من مشكلات هو: "البقاء مع الصم وليس له أصدقاء إلا الصم فقط، ونادراً ما يصاحب غيرهم، وهو كثير التذمر، ويرغب بنمط من المعاملة كطفل صغير، وهذا لا يتناسب مع عمره، وهو لا يتفاعل مع الآخرين من غير الصم، وحذر منهم ...".

وفي الجانب الأكاديمي عبر المشارك رقم (٣) عما يعانيه الصم من مشكلات وصعوبات بقوله: "تدني الدافعية لديهم، وضعف إكمال النشاطات والواجبات ... وضعف القدرة على الفهم القرائي، كما يعانون من ضعف القدرة على التعبير الكتابي ...". ويورد مشارك آخر المشارك رقم (٦) مشكلات الصم بقوله: "الصم تترافق معهم المشكلات حيثما حلو وأينما رحلوا...، فالدوام متأخر، والأنشطة المطلوبة يحتجون بأنها كثيرة، وبعضهم لا يعرف لغة الإشارة ...". وأما المشارك رقم (١) فيرى: "أن أبرز المشكلات التي يعاني منها الأصم وضعيف السمع هي: الادعاء بكثرة الواجبات، والخوف من المشاركة والتفاعل أثناء الدرس...".

وفي الجانب الأخير الجانب السلوكي، أجمع المشاركون على أن: النفور من الآخرين، والعدوان أحياناً، والاتكالية والغضب، والعادات السلوكية غير المرغوبة... والتذمر والشكوى المستمرة، وكثرة التبرير، هي المشاكل الرئيسة والأبرز التي يعاني منها الأصم وضعاف السمع في هذا الجانب. وقد أشار المشارك رقم (٧) عما يعانيه الصم وضعاف السمع في هذا الجانب بقوله: "يعاني الأصم من ضعف قدرته على ضبط النفس والغضب، والبعد عن الآخرين والنفور منهم، ولديه تهور، وسلوك طفولي، واتكالي، وعداء مع غير الصم من الطلاب العاديين، ويفسر سلوكياتهم تفسيراً خاطئاً...". ويقول مشارك آخر رقم (٨) بأن: "الصم وضعاف السمع يعانون من السلوك المتهور وغير محسوب النتائج ... واحياناً يعانون من فرط الحركة، وفي بعض الأحيان لا يظهرون احتراماً للآخرين". ويؤكد المشارك رقم (٩) بأن أكثر المشكلات التي يلاحظها هي " شدة الحساسية أثناء التعامل مع الآخر، والغضب والانفعال لأتفه الأسباب، كما يعانون

من صعوبة الاندماج مع الآخرين ...".

وقد لاحظ الباحثان خلال مقابلاتهما للمشاركين بعض الانفعالات والإيماءات، والحركات غير اللفظية؛ كهز الرأس؛ كدلالة على عدم الموافقة، وتحريك اليدين التي ظهرت، ولا بد من التنويه لها سيما في الجانب الأول: المشكلات في الجانب النفسي وفي الجانب السلوكي؛ حيث كانت عواطف وانفعالات المشارك رقم (١) قوية، رافقها حركات في الأيدي والرأس والجسم، عندما كان يتكلم عن مشكلات الصم النفسية، ويشعر بالشفقة في بعض المواقف، ويحس بعدم ثقتهم بالآخرين، وبانعزالهم عن الناس... وخسارتهم للكثير من مواقف التعلم؛ نتيجة الانعزال والتقوقع مع بعضهم البعض". وفي مقابلة المشارك رقم (٧)، عبر عن استغرابه واندهاشه؛ من خلال حركات اليدين وهز الرأس وحركات الوجه عما يشعر به نتيجة "شعور الصم وضعاف السمع السلبي تجاه أنفسهم، وتجاه الآخرين من الشك بنوايا الآخرين من حولهم، ومن سلوكهم الاجتماعي المتقوقع حول النفس، ومع تفاعلهم المغلق فقط مع جماعة الصم".

وبخصوص مشكلات الصم وضعاف السمع كما يراها ويلاحظها المرشدون العاملون مع الصم، وهي "المشكلات النفسية: ضعف تقدير الذات، والقلق، والشعور بالخوف والتهديد، والمشكلات السلوكية المتمثلة في كثرة الإلحاح وسرعة الانفعالات، وتغيرها وتذبذب المزاج، وعدم توقع السلوكيات في بعض الأحيان (سلوك غير متوقع، ومتهور في آن واحد) من الفرد الأصم أو ضعيف السمع، كما أضاف بأن الغضب والإنكار "هي من السلوكيات التي يراها في الأفراد الصم وضعيفي السمع من طلبة البرنامج.وأضاف أحد (المرشدين) في أحد البرامج "بأن الكسل والشعور بالعجز، والسلوك الاتكالي، هي السلوكيات التي يلاحظها عند أفراد عينة الدراسة ". ويرى آخر بأن: "مشكلات نقص المهارات الاجتماعية، وسرعة الغضب والإنكار، والكسل، وسوء الظن ..." هي أكثر ما يواجهه من مشكلات مع الطلبة الصم وضعاف السمع. وقد أجمع المرشدون في البرامج الثلاثة، على أن مشكلات الصم وضعاف السمع على الترتيب؛ هي: مشكلات تتعلق بالثقة بالنفس، والخوف والشعور بالخوف، والتهديد والإلحاح وكثرة الطلبات، والشعور بالعجز، وسرعة الغضب والانفعال، والسلوك الاتكالي، وأخيراً نقص المهارات الاجتماعية أثناء التعامل فيما بينهم وبين الآخرين. ويلاحظ الباحثان بأن كل تلك المشكلات هي في المجال النفسي، وهذا يتفق مع ما يشعر به الصم وضعاف السمع، من أن المشكلات النفسية تحتل المقام الأول الذي يواجه الطلبة الصم وضعاف السمع.

مناقشة النتائج:

يتضح من عرض النتائج بأن المشكلات النفسية تحتل المركز الأول، من وجهة نظر المعلمين والمرشدين العاملين في البرامج الثلاثة؛ إذ انصبت أقوال واستجابات المشاركين اللفظية وغير اللفظية على هذا الجانب، فقد كانت مشكلات الصم وضعاف السمع من وجهة نظرهم؛ هي: ضعف تقدير الذات، والقلق، والشعور بالدونية، والشعور بالنقص، وانخفاض الطموح، وسرعة الغضب، على الترتيب. وكانت تلك المشكلات من وجهة نظر مترجمي لغة الإشارة، تدور حول سلوك الإلحاح وكثرة الطلبات، وسرعة الغضب والانفعال، والشعور بالعجز، والسلوك الاتكالي، وكلها سلوكيات تقع في الجانب النفسي ... وهذا يرجع في رأي الباحثين لأهمية هذا الجانب في حياة الفرد بشكل عام، والأصم وضعيف الصم بشكل خاص، فالحالة النفسية وما يعاني منه الفرد من ضغوط نفسية ومشكلات، تؤثر على كل الجوانب الأخرى في حياة الفرد الصحية والأكاديمية والاجتماعية والمهنية. كما أن المشكلات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية تتفاعل مع بعضها البعض، ويؤثر كل جانب على الجوانب الأخرى، مما ينعكس في النهاية على سلوك الفرد الأصم وضعيف السمع وتصرفاته مع الآخرين، وعلاقاته الأكاديمية أو المهنية، ويورد المشاركون وصفاً دقيقاً لكيفية تصرف الأصم أثناء تلك المشكلات، مما يعطي صورة كلية للمشكلة التي يعاني منها. ومن خلال نظرة فاحصة إلى الدراسات السابقة، والأدب النظري الذي أوردهما الباحثان في الدراسة،

وجدا بأن نتائج الدراسة الحالية اتفقت مع بعض الدراسات جزئياً، واختلفت جزئياً مع القسم الآخر من الدراسات، مع اختلاف البيئة المادية والثقافية، والخصائص الديموغرافية للعينات. ففي الدراسة الحالية، احتلت المشكلات النفسية المقام الأول الذي يعاني منه الطلبة الصم وضعاف السمع، يليه المشكلات الاجتماعية، فالمشكلات الأكاديمية، وأخيراً المشكلات السلوكية. فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع بعض الدراسات السابقة والأدب النظري؛ مثل: دراسة شاكر،١٩٩٥، القريطي،٢٠٠٠، القريوتي والسرطاوي والصمادي ٢٠٠١، أحمد ١٩٩٨، والشخص،١٩٩٢، والخطيب والحديدي، ١٩٩٦. كما اتفقت جزئياً مع دراسة كرماش٢٠١٣، ومع دراسة حنفي، ٢٠٠٢ في احتلال المشكلات الاجتماعية المركز الثاني في مشكلات الصم، واختلفت معهما في ترتيب باقي المشكلات. وقد يعود الأمر لأهمية الجانب النفسي وأثره على الفرد وتصرفاته وسلوكه الاجتماعي أو الأكاديمي، وعلى المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه الفرد. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة مسعود ١٩٩٩، بوجود مشكلات في الاندماج مع الجو التعليمي. وفي سهولة الاستثارة وتقلبات الحالية المزاجية، اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حنفي ٢٠٠٢، واختلفت مع دراسة العايد ٢٠١٠ في أن البعد النفسي كان أقل الأبعاد؛ وقد يعود الأمر لقلة أعداد الطلبة الصم من بين عينة ذوي الحاجات الخاصة في الدراسة أو لخصائص العينة. وفي محور مشكلات الطلبة الصم وضعاف السمع، من وجهة نظر مديري البرامج، اختلفت النتائج مع نتائج دراسة (الخطيب والحديدي ١٩٩٦، وحنفي ٢٠٠٢)، واتفقت جزئياً مع نتائج دراسة (مسعود ١٩٩٩) بوجود مشكلات في التفاعل والاندماج مع الآخرين، كما اختلفت جزئياً مع دراسة مسعود (١٩٩٩) في وجود دافعية الإنجاز العالية والحماس.

الاستنتاجات:

من خلال العرض السابق ونتائج الدراسة والإطار النظري للدراسة، ومقابلات المعلمين المشاركين ومديري البرامج والمرشدين، ومن خلال الملاحظات التي تم تدوينها والموضوعات والفئات التي تم عرضها، يمكن التأكيد على أن الصم وضعاف السمع يواجهون مجموعة من المشكلات المختلفة؛ من مشكلات نفسية واجتماعية وتعليمية، كما كشفت مقابلات الباحثين مع المعلمين عن معاناتهم من سوء التكيف النفسي والاجتماعي إثر تلك المشكلات. كما أن السلوكيات غير اللفظية وملاحظتها تعطي صورة أشمل وأكبر في البحث النوعي، وهذا ما أعطى الباحثين عمقاً أكبر في التعرف إلى تلك المشكلات.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثان بما يأتي:

١. تعيين مرشدين وأخصائيين؛ للعمل في مساعدة الطلبة الصم وضعاف السمع وأهاليهم في التغلب على مشكلاتهم.

٢. توفير برامج إرشاد جماعية Group Counseling Program؛ لمساعدة الطلبة وأهاليهم في التغلب على المشكلات التي تواجه الطلبة الصم وضعاف السمع.

٣. توعية الطلبة في المدارس، والأهالي بشكل عام، بالطلبة الصم وخصائصهم.

٤. جعل البيئة التعليمية أكثر إيجابية وحيوية ونجاحاً للطلبة الصم وضعاف السمع؛ من خلال نشاطات وبرامج إثرائية، وبرامج متنوعة: ثقافية ورياضية واجتماعية.

المراجع باللغة العربية:

- أبو فضة، خالد عمر (٢٠١٣). قلق المستقبل وعلاقته بأزمة الهوية لدى المراهقين الصم في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة.

- أحمد، سهير كامل (١٩٩٨). سيكولوجية الأطفال ذوي الحاجات الخاص. الاسكندرية: مركز الاسكندرية للكتاب.البلاوي، إيهاب (١٩٩٥). العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى ذوي

الإعاقة السمعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- الجهني، يامن محمد (٢٠١٣). مشكلات الأصم في معاهد الصم في الجمهورية العربية السورية: في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.

- الحديدي، منى (٢٠٠٥) . الطلبة ذو الحاجات الخاصة في الجامعة. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الجامعات الأردنية التحديات والاحتياجات، الجامعة الأردنية، من ٢٦...، ٢٨-٤-٢٠٠٥ عمان، الأردن.

- حنفي، علي (٢٠٠٢). مشكلات المعاقين سمعياً كما يدركها معلمو المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات. مجلة كلية التربية جامعه بنها، المجلد ١٢، العدد (٥٣)، ص،١٣٦-١٨١.

- الخشرمي، سحر (٢٠٠٦). تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية. متوفر على الموقع

www.alrigadh.com/2008/08/11/articale 366414. html

- الخطيب، جمال(١٤١٩هـ) . مقدمة في الإعاقة السمعية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

- الخطيب، جمال والحديدي، مني (١٩٩٦) الخصائص السيكولوجية للأطفال المعوقين سمعياً في الأردن: دراسة استطلاعية. حولية كلية التربية، جامعة قطر، العدد(١٣) ص٤٠٣-٤١٦.

- دافيدوف، ليندا (٢٠٠٠). الشخصية: الدافعية والانفعالات. مترجم (ترجمة: سيد الطواب ومحمود عمر) القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.

- الريس، طارق بن صالح (٢٠١٤). فعالية برنامج السنة التأهيلية في تنمية القدرات اللغوية لدى الطلاب الصم وضعاف السمع بجامعة الملك سعود. مجلة كلية التربية جامعة بنها، المجلد، ١٠٠، العدد ٢٥، ص ١—٢٥.

- سليمان، عبد الرحمن (١٩٩٨) . سيكولوجية ذوي الخاصة.(ط:١) القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

- الشخص، عبد العزيز (١٩٩٢). دراسة لكل من السلوك التكيفي والنشاط الزائد لدى عينة من الأطفال المعوقين سمعياً وعلاقتهما بأسلوب رعاية هؤلاء الأطفال. المؤتمر السنوي الخامس للطفل المصري: «رعاية الطفولة في عقد حماية الطفل المصري»، ٢٨-٣٠ إبريل، جامعة عين شمس، ص١٠٢٣-١٠٤٥.

- شاكر، قنديل (١٩٩٥). سيكولوجية الطفل الأصم ومتطلبات إرشاده، المؤتمر الدولي الثاني لمركز الإرشاد النفسي للأطفال. الإرشاد النفسي للأطفال ذوي الحاجات الخاصة، ٢٥—٢٧ ديسمبر، جامعة عين شمس، ص١—١٢.

- شراب، عبد الله بن عادل (٢٠١٧). فاعلية الذات وقلق المستقبل وعلاقتهما بالدافعية لدى الطلبة ذوي الإعاقة السمعية بمحافظة غزة. كلية التربية، مجلة العلوم التربوية، المجلد ٢٨، العدد (٣)، ص: ٤٠٧—٤٣١.

- عزيز، مجدي؛ جمعة عطية (٢٠٠٦). تدريس الرياضيات للمعوقين سمعياً. (ط ١)، القاهرة: عالم الكتب.

العبد الجبار، عبد العزيز محمد. (٢٠٠٣). اتجاهات معلمي الصم وطلابهم نحو المهن الخاصة بالصم وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية. موقع أطفال الخليج، رقم البحث في الموقع

http://www.gulfkids.com/ar/ .25711 book8-1437.htm

- العايد، محمد؛ وعبد الله، جابر؛ وعصفور، قيس؛ والثبيتي، عوض (٢٠١٠). المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعة الطائف. مجلة كلية التربية الأساسية. العدد(١٢)، ص٢٥٤-٢٩٢.

الفحل، طارق (١٩٩٥). تقدير الاحتياجات الاجتماعية للأطفال المعوقين سمعياً. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم.

- الفقيه، أحمد حسن (٢٠١٧). تصميم البحث النوعي في المجال التربوي مع التركيز على بحوث اللغة العربية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد ٢ عدد (٣)، ٣٥٤—٣٦٨.

- القريطي، عبد المطلب (٢٠٠٠). سيكولوجية ذوي الحاجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار الفكر العربي.

- القريوتي، يوسف؛ والسرطاوي، عبد العزيز، والصمادي، جميل (٢٠٠١). المدخل إلى التربية الخاصة. دبي: دار القلم.

- كرماش، حوراء عباس (٢٠١٣). الصعوبات التي تواجه التلاميذ المعاقين سمعياً من وجهة نظر التلاميذ والمعلمين. مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (٢١)، ص ٢٣٨-٤٢٨.

- معاجيني، أسامه، والثبيتي، عوض، والخريجي، فاطمة، والقدومي، محمد، وهويدي، محمد (٢٠٠٩). واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليج العربي. مجلس التعاون لدول الخليج العربية. الأمانة العامة.

- الموسوي، إيمان نعمة (٢٠٠٠). الضغوط النفسية التي يتعرض لها ذوو المعوقين وعلاقتها ببعض المتغيرات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

الزريقات،ابراهيم .(٢٠٠٣) الإعاقة السمعية. عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.

- مساعدة، عبد الحميد (١٩٩٠). مشكلات الطلبة المعاقين في الجامعات الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- مسعود، وائل (١٩٩٩). تجربة تعليم الصم في المرحلة الجامعية المتوسطة بكلية الأميرة رحمة للخدمة الاجتماعية في جامعة البلقاء التطبيقية. الاتجاهات المعاصرة في تعليم وتأهيل المعوقين سمعياً، قصر الثقافة، الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم المملكة العربية السعودية. (١٤٣٨/ ١٤٣٩).موقع الوزارة

https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Abed Aljabar, A. (2003). Attitudes of Deaf teachers and their students towards the professions of deaf people and their relationship to some demographic variables. Gulf Children Website, retrieved from.

http://www.gulfkids.com/ar/book8-1437.htm

- Abu AL-Futouh. (2011). The attitudes of teachers of primary schools towards include autism students with normal people in public schools. In The Second International Science Conference for Health Psychology, Vol. 1, pp. 415-464. Psychology study, Faculty of Education, Banha University, The Egyptian Arabic Republic.

- Abu Fadda, K. O. (2013). Future anxiety and its relationship to the identity crisis among deaf teenagers in Gaza Governorate. Unpublished Master Thesis, College of Education, Islamic University, Gaza.

Studies and Reaearches.

- Al-Khushrami, S. (2006). Evaluation of support services for students with special needs at King Saud University. Saudi Arabia, available at www.alrigadh. com/2008/08/11/articale 366414. html

- Al-Musawi, E, (2000). Psychological pressures experienced by people with disabilities and their relationship to some variables. unpublished Master Thesis, College of Education, University of Baghdad.

- Al-Qaryouti, Y., Al-Sartawi, A., Al-Samadi, J. (2001). Introduction to special education. Dubai: Dar Al Qalam.

- Al-Quraiti, A. (2000). Psychology and education of people with special needs. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

- Al-Rayyes, T. (2014). The effectiveness of the qualifying year program in developing the language abilities of deaf and hard-of-hearing students at King Saud University. Journal of the Faculty of Education, Benha University, Volume 100, No. 25, pp. 1-25.

- Alshakhs, A. (1992). A study of both the adaptive behavior and the increased activity of a sample of children with hearing impairment and their relationship to the method of caring for these children. The Fifth Annual Conference of the Egyptian Child: "Childhood Care,

- Ahmed, S. K. (1998). Psychology of children with special needs. Alexandria: Alexandria Book Center.

- Al-Ayed, M, Abdullah, J. Asfour, Q, and Al-Thabiti, A. (2010). The problems facing students with special needs at Taif University. Journal of the College of Basic Education. Issue (12), pp. 254-292.

- Alfahil, T. (1995). Estimate the social needs of hearing impaired children. Unpublished Master Thesis, Faculty of Social Work, Cairo University.

- Al-Faqih, A. (2017). Designing qualitative research in the educational field, with a focus on Arabic language research. International Journal of Educational and Psychological Studies, Volume 2 No. 3, 354-368.

- Al-Hadidi, Mona (2005). Students with special needs at the university. Paper presented in the conference of students with special needs in Jordanian universities. challenges and needs, University of Jordan, from 26 -28/04 -2005 Amman, Jordan.

- Al-Juhani, Y. M. (2013). Deaf problems in the deaf institutes in the Syrian Arab Republic: In light of some demographic variables. Unpublished Master Thesis, Institute of Educational Studies, Cairo University.

AL-Khateeb, A. (2009). Attitudes towards Exceptional persons. In Forum:

of the Blind, Bod Madny (March-December 2012). Journal of Psychology and Educationally Science, 2(1), 117-118.

- Hanafi, A. (2002). The problems of the hearing impaired, as perceived by primary school teachers in light of some variables. Journal of the Faculty of Education, Benha University, Vol. 12, No. (53), pp. 136-181.

- Kermash, H. (2013). Difficulties facing students with hearing impairment from the viewpoint of students and teachers. Journal of the College of Basic Education, No. (21), pp. 238-428.

Khatib, J. (1998). Introduction to hearing disability. Amman: Dar Al-Fikr publishing house.

- Khatib, J. and Al-Hadidi, M. (1996). The Psychological Characteristics of Hearing Impaired Children in Jordan: An Exploratory Study. College of Education, Qatar University, No. (13) pp. 403-416.

- Kukla, D. (2000). Assessment of auditory functioning of deaf – blind multi handicapped Children pallas.

- Lindry,Stein & David,Bienenfeld. (1992).Hearing Impairment and its Impact on Elderly Patient with Cognative ,behavior ,Or A literature Review .Journal of Geriatric, Vol. 25(1).pp145-156.

Masadeh, A. (1990). The problems of the Protection of the Egyptian Child", April 28-30, Ain Shams University, pp. 1023-1045.

- Aziz, M. & Juma, A. (2006). Teaching mathematics to the hearing impaired. (Issue,1), Cairo: The World of Books. Contemporary trends in education and rehabilitation of the hearing impaired, Palace of Culture, Riyadh: Saudi Arabia. Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia. (1438/1439). Ministry website https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/default.aspx

- Davidoff, L. (2000). Personality: motivation and emotions. Cairo: The International House for Cultural Investments.

- El-Beblawy, E. (1995). The relationship between parental treatment methods and aggressive behavior in people with hearing disabilities. Unpublished Master Thesis, Faculty of Education, Zagazig University.

- Girgin, M.C (2006). Histroy of Higher Education provision for The Deaf in Turkey and Current applications at the Anoidoly university. Online submission. Turkish Online Journal of Educational Technology- To JET,5(3).

- Haj-Mousa, E. (2016). The effectiveness of Hearing Impairment and Visual Impairment on Personally Disabled (case study of disabled people who registered at Federation of Deaf and Union

cation and Training Studies Vol. 4, No. 2; p.85—96.

- Nteel, R., & Al-Holo, M. (2007). The distinguishing features for the deaf, visual & moving impairment people in view of some variables. Journal of the Islamic University (series of Islamic studies), 15(2), 875-924.

- Shaker, Q. (1995). Psychology of the deaf child and his counseling requirements, the second international conference of the psychological counseling center for children, psychological counseling for children with special needs, 25-27 December, Ain Shams University, pp. 1-12.

- Sharab, A. (2017). Self-efficacy and future anxiety and their relationship to motivation among students with hearing impairment in Gaza Governorate. College of Education, Journal of Educational Sciences, Vol 28, No. 3, pp. 407-431.

- Suleiman, A. (1998). Psychology of people with special needs (Issue.1) Cairo: Zahraa Al Sharq Library.

- Sweetow, R.W. (1999). Counseling: It's the Key to successful hearing aid fittings. The hearing Journal,52, pp 10-27.

- Waynned, W. (1994). psychotherapy with the Deaf Children, Dis.Abs.Int, Vol.54(11),pp.4034-4035.

students with disabilities in Jordanian universities. Unpublished Master Thesis, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

- Masoud, W. (1999). The experience of teaching deaf at the intermediate university level at Princess Rahma College of Social Service at Al Balqa Applied University.

- Milano, charlen; Upshire, Tara; Scarazzo ,sara; schade, Penjamine & larwin, Karen .(2016). Adjustment and Other Factors Related to High School Aged Students Identified as Hearing Impaired. International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE) Vol.5, No.4, December2016, pp. 255—260.

- Mprah, W. K. (2013). Exploring knowledge and attitudes towards HIV/AIDS among deaf people in Ghana. Disability, CBR & Inclusive Development, 24(2), 22-39.

- Muajini, O., Al-Thobiti, A., Al-Khuriji, F., Al-Qaddoumi, M., Howaidi, M. (2009). The reality of students with special needs in universities and institutions of higher education in the Gulf Cooperation Council countries. General Secretariat.

- Musyokat , Bartlett & Gentry . (2015). Voices from the Classroom : Experiences of Teachers of Deaf Students with Additional Disabilities. Journal of Edu-

- Ziadat, Ayed & Atiyat, Fatima. (2017). The Attitudes of the Holy Land Institute for the Deaf-Salt, Jordan towards Deaf Socially and Educationally. Journal of Education and Learning; Vol. 7, No. 1; 2018.

- Zureikat, L. (2003). Hearing Impairment. Amman: Wael Publishing house.

متطلبات حماية طلبة الجامعات السعودية من التطرف الفكري: رؤية وقائية من منظور التربية الإسلامية

د.سعد بن ذعار القحطاني
أستاذ مشارك - قسم العلوم التربوية- كلية التربية- جامعة المجمعة

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوف على أسباب التطرف الفكري، ومظاهره وأضراره على طلبة الجامعات، والتعرف على أهم التحديات المعاصرة لمواجهته، إلى جانب تحديد دور الجامعات السعودية في علاج هذه الظاهرة؛ لآثارها وأضرارها الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتنموية، بما يستدعي التصدي للتطرف بكافة السبل وتعزيز الدور الحيوي للتربية الإسلامية كمعادلة مهمة في الوقاية منه.

واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في معالجة موضوعها، حيث استندت النتائج إلى تصميم رؤية مقترحة من منظور التربية الإسلامية لدور الجامعات السعودية في وقاية الطلاب من التطرف الفكري، وارتكزت الرؤية على عدد من المنطلقات المرجعية، وأهم العناصر والأبعاد والمتطلبات للوقاية من التطرف، حيث تختلف المقاربة الوقائية عن المقاربة العلاجية التي تهتم فقط بتطوير التشريعات وإصدار اللوائح وتحديد العقوبات الرادعة لمختلف أنواعه وأنشطته، فالوقاية ترتكز على عزيز التدابير والخطط الشاملة لجميع الأضرار المتوقعة والناجمة عن التطرف.

الكلمات المفتاحية:

التطرف الفكري، الجامعات السعودية، رؤية وقاية، التربية الإسلامية.

Abstract

The present study aimed to identify the causes of intellectual extremism, its manifestations and its effects on university students, besides identifying the most important contemporary challenges to confront it, and identify the role of Saudi universities in tackling this phenomenon; due to its religious, political, social, economic and developmental impacts. Therefore, it becomes necessary to confront it by all means and strengthen the vital role of Islamic education as an important equivalent in preventing it.

The study depended on the descriptive method in dealing with its topic, and the results were based on the design of a proposed vision from the perspective of Islamic education for the role of Saudi universities in protecting students from intellectual extremism. The study focused on a number of reference points, the most important elements, dimensions and requirements for protecting from extremism, where the preventive approach differs from the therapeutic approach, which is concerned only with developing legislations, issuing regulations and determining deterrent penalties for its various types and activities. Prevention is based on the dear measures and comprehensive plans for all expected damages resulting from extremism.

Key words:

intellectual extremism, Saudi Universities, Preventive Vision, Islamic Education.

مقدمة:

ينطلق التطرف الفكري من فكرة الحق المطلق وامتلاك الحقيقة المطلقة، وأن كل من يعارضه فهو عدوه وكل من يؤيده فهو تابعه، فالمساحة الفكرية ضيقة أشبه بالأبيض والأسود، كما يقوم في جوهره على فكرة الاغتراب عن المجتمع واستباحة دماء أفراده وأموالهم. وتتعدد أسباب انتشار مثل هذه الأفكار فمنها: أسباب أسرية وأسباب اقتصادية، ومنها كره الآخر ورفض التعايش معه، واستنكار التعاون معه ومجاورته. ومن السمات والملامح للتطرف والإرهاب الفكري شيوعه وعالميته، حيث "إن الأعوام الأخيرة لم تشهد قط تزايداً واضحا في عدد حوادث الإرهاب، بل إن الملفت للنظر هو اتساع الرقعة التي تمارس فيها هذه العمليات، فليس هناك الآن مكان ينجو من هذا الخطر، لقد وضعت الحوادث في الولايات المتحدة الأمريكية وفي أمريكا اللاتينية وفي أوروبا ومنطقة الشرق الأوسط، وفي منطقتنا العربية بشكل لافت للنظر، وأغلب الذين يمارسون العمليات الإرهابية في سن الشباب وربما فيما دون هذا السن. والإرهاب يوجه إلى أهداف مدنية ولا يتوسع فيما عداها، فقد وجه إلى بعض الشخصيات المهمة وبشكل مكثف إلى رجال الأمن ومواقع سياحية وحتى طالت الممتلكات الخاصة بالدولة، وبعض الجماعات تكشف عن أسباب بعض العمليات الإرهابية وتتصل الأسباب المتعلقة عادة بأمور دينية". (مصطفى، ٢٠١٧، ص٤). وللتطرف الفكري آثاره ونتائجه من الأضرار الدينية، والاجتماعية، والاقتصادية، والتنموية كما أوضحت ذلك عديد من الدراسات الاجتماعية والتربوية، وعلى الرغم مما يبذل من جهود على المستوى المحلي والعربي والإسلامي في التصدي للتطرف الفكري، فإن انتشاره يزداد، ويرجع ذلك في أحد أسبابه إلى تجاهل دور التربية أو الإعراض عن هذا الدور الحيوي الذي يشكل المعادلة المهمة في الوقاية من كافة أنواع التطرف ومنها الفكري في أي مجتمع.

وبالرغم من الدور الإيجابي الذي تؤديه التربية في تفعيل آليات الضبط في المجتمع إلا أن التغيرات الاجتماعية والثقافية التي يمر بها العالم والمجتمع في الوقت الحاضر أصبحت تفرض على القائمين على العملية التربوية مسؤوليات مضاعفة تتجاوز حدود التعليم في نمطيته التقليدية، وتفرض عليهم أيضا الاضطلاع بدور أكثر أهمية في تشريب الناشئة المعايير والقيم التي تحافظ على أمن المجتمع واستقراره. وعندما تواجه التربية آفات التطرف وسمومه، فإنها تتعامل معه بالفكر السليم، وتعالجه بالاعتدال والوسطية، التي جعلها الله راسخة في رسالة الإسلام، في منهج خير أمة أخرجت للناس. وفي هذا يدور محور هذه الدراسة، وتتشكل ملامحها التي ترسم للتربية دورها الحقيقي في مواجهة التطرف الفكري؛ لأن مواجهة التطرف تبدأ من التربية. (محمد، ٢٠١٥، ٢٤٣-٢٤٤). ويبين (راهي، وراهي، ٢٠١٥) أن أي معالجة للتطرف الفكري يجب أن تلحظ واقع الأسرة والمدرسة والجامعة والإنتاج الثقافي، فإن لمنهج التربية الإسلامية دوراً عظيماً في تقويم العقول وتوجيهها نحو الصواب وتقع المسؤولية في الأول والأخير على التربويين وتوفير الإمكانات من قبل مؤسسات الدولة لمواجهة التطرف الفكري لدى الطلبة. ويعد الشباب من" أكثر فئات المجتمع عرضة للتطرف في السلوك نظراً لما تتميز به مرحلة الشباب من خصائص عمرية وسمات نفسية خاصة، حيث يميل الشباب إلى إحلال ثقافات خاصة بهم بخلاف الثقافات التقليدية الخاصة بالكبار، ويحاولون من خلالها تأكيد خصوصيتهم ورغبتهم في الاستقلال النسبي وعدم امتثالهم للقيم والمعايير التي تقف أمام رغبتهم كما يغلب على ثقافة الشباب طابع التغيير الذي يرفض القديم وينزع إلى التجدد وعدم الأخذ بالنظم القديمة. كما أن ممارسة الكبار سلطة الأمر والنهي على جميع سلوكات الشباب ومحاولة قمعهم يجعلهم يشعرون بالتقليل من شأنهم وبدورهم في المجتمع مما يعرضهم لمشاعر الفشل والإحباط التي تنعكس في مظاهر سلوكية تأخذ في صور غير وظيفية كالتمرد والعدوان والتطرف والسلبية والانسحاب واعتماد قيم تبتعد عن القيم التي تحدد أهداف المجتمع" (مرهون، ٢٠١٢، ٢).

مشكلة الدراسة:

تعد فئة الشباب في أي مجتمع عدته الأساسية نحو مستقبل أفضل فضلاً عن كونه صاحب هذا المستقبل؛ فهو رصيد الوطن الحقيقي ومخزونه الثمين من رأس المال البشري، وهو العنصر الذي يُعد أكثر أهمية وحيوية في عملية التخطيط لمستقبل أي مجتمع يطمح في التقدم والتطور. كما يمثل الشباب قوة متنامية لا يستهان به بين أطياف المجتمع المختلفة. هؤلاء الشباب لا يمكن تواجدهم في معزل عن مجريات الحياة من حولهم، ولذلك فإن دورهم يؤثر في هذه المجريات ويتأثر بها بما قد ينعكس على سلوكاتهم وأخلاقهم وشكل علاقاتهم الاجتماعية وانتماءاتهم. وفي السياق ذاته؛ تشكل شخصية الطالب الجامعي أحد أهم مخرجات النظام التعليمي السائد في الجامعات، حيث تعمل على تشكيلها وبنائها منظومة من العمليات التربوية والتعليمية المختلفة، التي من أبرزها المنهاج المعرفي التربوي والذي له إسهامه القوي وتأثيره المشهود في بناء أفكار الطالب وشخصيته من كل جوانبها، التي من بينها: تكوينه النفسي، وسلوكه المجتمعي؛ لذا كلما كان المنهاج يتصف بالوسطية كان التكوين النفسي للطالب الجامعي أكثر اتزاناً، وكان سلوكه المجتمعي أكثر اعتدالا، ولا شك أنّ مثل هذه المحددات الإيجابية متوافرة بأقصى درجاتها في المنهاج التربوي الإسلامي المنطلق من الكتاب والسنة. (خطاطبة، ٢٠١١، ٢). ومن ثم تعد حماية طلبة الجامعات من التطرف الفكري مطلبا ضروريا من أجل إبعادهم عن اكتساب الأفكار المتطرفة التي تتعارض مع قيم المجتمع ومعتقداته وثوابته الدينية، بل وإعدادهم للعيش بسلام وتسامح مع بعضهم بعضا ومع الآخرين، والتعاون فيما بينهم لتحقيق تقدم المجتمع وازدهاره وتعميره بدلا من تدمير ممتلكاته. وهناك عديد من الجهود الحكومية التي تهدف إلى التوعية والحماية من التطرف الفكري، خاصة على مستوى المدارس والجامعات السعودية، والتي تتضح من خلال الوثائق مثل خطط التنمية، والخطة المستقبلية للتعليم الجامعي (آفاق)، ورؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي تركز في بعدها التربوي على الارتقاء بمستوى التعليم والكفايات والمهارات الطلابية وخاصة فيما يتعلق بالوسطية والاعتدال الفكري، وتنمية قيم التسامح والانتماء الوطني. ولكن من ناحية أخرى، تشير عديد من الدراسات إلى أخطار وأضرار التطرف الفكري، والحاجة إلى التركيز على المنظور الوقائي قبل العلاجي، بما يحمي المؤسسات والمجتمع في المملكة العربية السعودية من النتائج السلبية لتلك الظاهرة. وفي ضوء ما سبق، نبعت فكرة هذه الدراسة، بهدف تصميم رؤية مقترحة لدور التربية الإسلامية في وقاية الطلاب من التطرف الفكري بالجامعات السعودية.

ويمكن تلخيص المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

"كيف يمكن تقديم رؤية مقترحة لدور الجامعات السعودية في وقاية الطلاب من التطرف الفكري من منظور التربية الإسلامية؟"

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١. ما أهم الأسباب التي تؤدي إلى التطرف الفكري لدى الشباب؟

٢. ما أهم التحديات التي تواجه حماية طلبة الجامعات السعودية من التطرف الفكري؟

٣. ما دور الجامعات السعودية في وقاية الطلاب من التطرف الفكري؟

٤. ما الرؤية المقترحة لدور التربية الإسلامية في وقاية طلبة الجامعات السعودية من التطرف الفكري؟

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية ما يلي:

١- دراسة التطرف الفكري من حيث أهم أسبابه، ومظاهره وأضراره على طلبة الجامعات.

٢- تعرف أهم التحديات التي تواجه حماية طلبة الجامعات السعودية من التطرف الفكري.

٣- الوقوف على دور الجامعات السعودية في وقاية الطلاب من التطرف الفكري.

٥- تقديم رؤية مقترحة لدور التربية الإسلامية في وقاية الطلاب من التطرف الفكري بالجامعات السعودية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة الحالية فيما يلي:

- الأهمية النظرية: وتتمثل في اعتبار أن العنصر البشري هو أهم ما يمتلكه أي مجتمع، ومن ثم فإن وقايته من الانحراف الفكري وتحصينه منه من أهم الموضوعات التي تشغل هموم الناس فرادى وجماعات، وتمس حياتهم واستقرارهم فيها مساً جوهرياً، حيث إن الانحراف الفكري من أهم أنواع القضايا الأمنية وأخطرها على الإطلاق، لما له من الصلة المتينة بهوية الأمة. فالأمة المسلمة أولى من غيرها بحماية فكرها وثقافتها وهويتها من الاضمحلال أمام أخطار الغزو الثقافي، الذي تنوعت أشكاله التي تهدم المبادئ والقيم. وفي السياق ذاته؛ يزداد الأمر أهمية عندما يتعلق بمستقبل المجتمع وهم طلبة الجامعات، إذ يجب أن يركز تعزيز الأمن الفكري لديهم على كيفية حماية عقولهم من السيطرة الخارجية، حتى يصبحوا أكثر تحصيناً من الوقوع في براثن التطرف والإرهاب والخروج على الأنظمة والقيم والعادات الدينية السليمة.

- الأهمية التطبيقية: وتكمن في دراسة التطرف الفكري من حيث أسبابه، ومظاهره وأضراره على طلبة الجامعات، والتعرف على أهم التحديات التي تواجه حماية طلبة الجامعات السعودية من التطرف الفكري، إلى جانب الوقوف على دور الجامعات السعودية في وقاية الطلاب من التطرف الفكري، إضافة إلى تقديم رؤية مقترحة لدور التربية الإسلامية في وقاية الطلاب من التطرف الفكري بالجامعات السعودية.

مصطلحات الدراسة:

١- التطرف الفكري:

ثمة تعريفات عدّة للتطرف ويُعرّف التطرف لغة: "التطرف في اللسان العربي من الطرف وهو الناحية ومنتهى كل شيء وتطرّف أتى الطرف وجاوز حد الاعتدال ولم يتوسط".(الرازي، ١٩٨١م). أما التفكير المتطرف فيقصد به كل تفكير خرج عمّا هو مألوف من معايير المجتمع في سلوكه وفكره عند تعامله مع الآخرين ويسعى إلى فرض أفكاره على الآخرين بشتى الوسائل في شتى مناحي الحياة، وهو نوع من أنواع التفكير غير الموضوعي حيث يقوم على الربط المباشر بين المظاهر الخارجية للأشياء فيغدو الأمر خلطاً ما بين الذات والموضوع (المرعب، ٢٠٠٩).

التعريف الإجرائي التطرف الفكري:

يعرف التطرف الفكري هو بأنه: تجاوز حدود الاعتدال والوسطية في الفكر الإنساني الذي قد يترتب عليه سلوكيات ضارة بالفرد والمجتمع في مختلف النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يعيشها صاحب هذا الفكر المتطرف. (محمد، ٢٠١٥، ٢٥٢). ويتحدد التعريف الإجرائي للتطرف الفكري في هذه الدراسة بأنه: المبالغة في التحلي والتمسك قولا وعملا بأفكار متعددة تتسم بأنها شاذة عن عقيدة المجتمع وهويته، ومن ثم يؤدي استمرار التمسك بها إلى إلحاق ضرر بأفراد المجتمع ومؤسساته.

٢- التربية الإسلامية:

تعرف التربية الإسلامية بأنها: " تنمية فكر الإنسان وتنظيم سلوكه وعواطفه، على أساس الدين الإسلامي، وبقصد تحقيق أهداف الإسلام في حياة الفرد والجماعة، أي في كل مجالات الحياة". (الحمد ،١٤٠٩هـ،٥).

التعريف الإجرائي للتربية الإسلامية:

تعرف التربية الإسلامية إجرائيا في هذه الدراسة: بأنها عملية تستمد منهجها ومبادئها وأهدافها ومرتكزاتها من الإسلام، تلتزمها كل مؤسسات التنشئة الاجتماعية والمؤسسات التربوية بهدف تنشئة النشء تنشئة صالحة لكل زمان ومكان، وتحفظه من الوقوع في الانحرافات الفكرية أو التبعية الفكرية الجامدة.

٣-التعريف الإجرائي لرؤية وقائية

تعرف الرؤية الوقائية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها تصور

يشمل مجموعة من المنطلقات والمرتكزات والأهداف تمكن جامعات المملكة العربية السعودية من حماية الطلبة من التطرف الفكري وتبني توجهاته والانسياق وراء ادعاءاته الباطلة.

الدراسات السابقة:

- دراسة Zimmermann (٢٠٠٦) " الانحراف الفكري عند المراهقين "

استهدفت هذه الدراسة تحليل العلاقة بين الانحراف الفكري والسن أو العمر خصوصاً في مرحلة المراهقة، حيث تم تطبيق الدراسة على فئة المراهقين الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين (١٤ – ١٨) عام، وقد تم تطبيق مقياس على عينة من المراهقين العدوانيين عددهم ٣٦، والمراهقين الذين لا يتسمون بميول عدوانية وعددهم ٤٦ فردا،وأوضحت نتائج الدراسة وجود علاقة بين تكوين الأسرة والأدوار التي تقوم بها، وانحراف المراهقين الذكور حيث وجد علاقة طردية بين الأسرة التي يسود بين أفرادها مقومات العلاقة الجيدة وبين انضباط سلوك أبنائها خارج البيت، كما وجد علاقة عكسية بين الأسرة التي تعاني من التفكك أو التوتر بين الأبوين ولجوء أبنائها إلى سلوك العنف مع الآخرين.

- دراسة الملحم (١٤٣٠هـ) "قراءة سوسيولوجية لعلاقة الجامعات بالأمن الفكري في المجتمع السعودي "

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الجامعات السعودية في تحقيق الأمن الفكري لطلابها وطالباتها، إلى جانب الكشف عن مستوى تحقيق مقومات الأمن الفكري في الجامعات السعودية، وانتهت الدراسة إلى إبراز المعايير الأساسية التي يمكن لها من خلال تطبيق الكثير منها أن تصبح الجامعة حصناً اجتماعياً منيعاً يقي المجتمع من كل مظاهر انحرافات محتملة. إضافة إلى أن علاقة الجامعة بالثقافة والمجتمع، وعلاقة الجامعة بمخرجاتها، وكذلك علاقة طلبة الجامعة بأساتذتهم وأنظمة الجامعة كلها عناصر أساسية لابد أن تشترك في تحقيق الأمن الفكري للطلبة والأساتذة والبيئة المجتمعية على حد سواء. وهذه السلسة من العلاقات لا يمكن أن تحقق أهدافها في صياغة الأمن الفكري إلا من خلال أسس تنظيمية واستراتيجيات ترسم دور الجامعة ولا تجعلها عرضة للاختطاف من اتجاه فكري بعينه.

- دراسة الحربي (٢٠١٠) " دور الحوار في تعزيز الأمن الفكري " سعت هذه الدراسة النظرية إلى التعرف على آداب مفهوم الحوار وأسس الأمن الفكري، والكشف عن دور الحوار في تعزيز الأمن الفكري، وتحديد التطبيقات التربوية للحوار في البيت والمدرسة والمجتمع، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي والمنهج التحليلي. وقد أكدت نتائج الدراسة على أن للحوار دوراً بنّاءً ووقائيّاً للأمن الفكري من خلال بناء الإيمان وتعميقه، وتأصيل العلم، والتواصي بالحق.

- دراسة أغا (٢٠١٠) " رؤية تربوية للخروج من أزمة التطرف الفكري في المجتمع الفلسطيني بمحافظات غزة"

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على ظاهرة التطرف في المجتمع الفلسطيني بغزة، ومعرفة الأسباب الأكثر شيوعا والتي دفعت باتجاه تسريع السلوك المتطرف، ومن ثم وضع رؤية تربوية لمواجهة التطرف والخروج من هذا المأزق، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واعتمدت على عينة عشوائية من التربويين، بلغ عدد أفرادها ١٥٨ فردا. وتوصلت دراسة إلى توافر التطرف الفكري في المجتمع الفلسطيني، وقد كانت أكثر العوامل شيوعاً في تأجيج التطرف العوامل الاجتماعية، ثم الأحزاب السياسية.

- دراسة الحارثي (٢٠١١) "الانحرافات الفكرية والسلوكية وسبل معالجتها في ضوء أحاديث صحيح البخاري "

استهدفت هذه الدراسة النظرية تعرف سبل تعامل الرسول صلى الله عليه وسلم. مع الانحراف الفكري، وسبل تعامله عليه الصلاة والسلام مع الانحراف السلوكي، إلى جانب بيان الاستفادة من سبل معالجة الرسول صلى الله عليه وسلم للانحراف الفكري والانحراف السلوكي في الواقع التربوي المعاصر.

واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الاستنباطي بهدف استخراج سبل معالجته عليه الصلاة والسلام للانحرافات الفكرية والسلوكية كما وردت في أحاديثه عليه الصلاة والسلام بصحيح البخاري، وللاستفادة منها في معالجة بعض الانحرافات الفكرية والسلوكية التي يعاني منها واقع العالم الإسلامي المعاصر بصفة عامة، وواقعه التربوي بصفة خاصة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تلازم بين الانحراف الفكري والانحراف السلوكي والوقوع في أحدهما أحرى أن يعجل بالوقوع في الآخر، وأن أصل الانحراف الفكري يكون من العقل، بينما منشأ الانحراف السلوكي يكون إما بسبب الشهوة وإما بسبب الغضب.

- دراسة الراشدي (٢٠١٢) " دور الأسرة السعودية فى تحقيق التربية الوقائية من فكر التطرف وفق تطبيقات أسلوب التحليل الرباعى SWOT "

استهدفت هذه الدراسة التعرف على دور الأسرة السعودية فى تحقيق التربية الوقائية من فكر التطرف وفق تطبيقات أسلوب التحليل الرباعى SWOT، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت على المنهج الوصفي، وأكدت نتائج الدراسة على أن غالبية الأدبيات المتعلقة ببحث التفكير المتطرف وكيفية الحد منه في المجتمع السعودي قد غلب عليها الجانب العلاجي، وأن الجانب الوقائي قليل جدا، وخاصة دور الأسرة الوقائي ضد فكر التطرف، ولم تقدم الدراسات مبادرات لتطوير هذا الدور التربوي الوقائي.

- دراسة الزهراني (٢٠١٣) " دور مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في مواجهة مظاهر التطرف الفكري "

سعت هذه الدراسة إلى التعرف إلى دور مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في مواجهة مظاهر التطرف الفكري، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم اختيار عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس، وقد لفتت نتائج دراسة النظر إلى أن المجتمعات العربية والإسلامية تعاني من التطرف الفكري، وتتعدد مظاهر هذا التطرف الفكري، وتتنوع مجالاته وتستطيع التربية الإسلامية بما لها من خصائص مواجهة التطرف الفكري ومظاهره، في المجالات المتنوعة، بما تقدمه من مبادئ وتصورات في هذا الشأن، شريطة أن يوضع دورها موضع التطبيق في مؤسسات التعليم العالي المختلفة بالمجتمع السعودي.

- دراسة اليوسف (٢٠١٣) " دور المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف "

استهدفت هذه الدراسة النظرية استعراض مفهوم الإرهاب والعنف والتطرف، وتحديد الأسباب الاجتماعية لبروز ظاهرة الإرهاب والعنف والتطرف في ضوء نظرية الوقاية من الجريمة، وطرح بعض التوصيات لتفعيل الدور الأمني للمدرسة في مواجهة الإرهاب والعنف والتطرف واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي .وقد أشارت نتائج الدراسة إلى دور المدرسة الوقائي في مواجهة ظاهرة الإرهاب والعنف والتطرف لدى أفراد المجتمع حيث إن الأمن يرتبط بالتربية والتعليم إذ بقدر ما تغرس القيم الأخلاقية النبيلة في نفوس أفراد المجتمع بقدر ما يسود ذلك المجتمع الأمن والاطمئنان والاستقرار.

- دراسة خطاطبة (٢٠١٤) " المنهج الوسطي وأثره في التكوين للطالب الجامعي وتفاعلاته المجتمعية "

سعت هذه الدراسة النظرية إلى بيان مفهوم المنهج الوسطي وأبرز ملامحه ومحدداته للطالب الجامعي، إلى جانب مناقشة أثر المنهج الوسطي في التكوين النفسي للطالب الجامعي وتلبية حاجاته النفسية، ومناقشة أثر المنهج الوسطي في التفاعلات المجتمعية للطالب الجامعي، وأثره في الحد من مظاهر التطرف في البيئة الجامعية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن العلاقاتِ الإنسانية الإيجابية تسود بين جميع مكونات المؤسسة التعليمية حينما تجعل تلك المؤسسة من بيئتها حاضنة تربوية سليمة، مؤسسة على المنهج التربوي الإسلامي المعتدل. وأن من أهم مهارات وقيم التواصل الاجتماعي التي يلزم تفعيلها

في حياة المتعلم: العمل بنظام المؤسسة التعليمية، والنظافة والالتزام بالمظهر الإسلامي، واستثمار الوقت بما يعود بالنفع، والعمل الخيري التطوعي، والمشاركة في المحاضرات، وإلقاء تحية الإسلام، الكلمة الطيبة، والحوار الهادف، والتزاور.

- دراسة راهي، وراهي (٢٠١٥) " دور منهج التربية الإسلامية في مواجهة التطرف الفكري لدى التلاميذ من وجهة نظر معلميهم "

استهدفت هذه الدراسة معرفة دور منهج التربية الإسلامية في مواجهة التطرف الفكري لدى التلاميذ من وجهة نظر معلميهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة عينة عشوائية من المعلمين بمدينة الكوت (٥٠٧٦) معلما. وقد بينت نتائج الدراسة أن دور منهج التربية الإسلامية في مواجهة التطرف الفكري لدى التلاميذ من خلال تضمين مقررات منهج التربية الإسلامية موضوعات عن حاجات التلاميذ النفسية وآلية إشباعها، كما أن لمنهج التربية الإسلامية دوراً في مواجهة التطرف من خلال ما يتضمن موضوعات توجيهية وإرشادية للفرد والجماعة محققة بذلك المواطن الصالح الذي يُعد مثلاً يقتدى به من الناس وأنموذجاً لغيره من المجتمعات في العيش الكريم وفي التحلي بالأخلاق الحميدة، وكذلك موضوعات وقائية لمواجهة الأفكار الفاسدة.

- دراسة Chawla (٢٠١٥) " المقاومة الفكرية للتطرف في باكستان: دراسات جنوب آسيا"

سعت هذه الدراسة إلى استكشاف وتحليل العناصر والعوامل المؤدية للتطرف الفكري كظاهرة معاصرة ومتزايدة في باكستان خلال العقود القليلة الماضية التي تؤثر على كافة نواحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية سواء في باكستان أو بعض دول جنوبي آسيا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لرصد بعض الأحداث المعاصرة في باكستان والتي اتسمت في ملامحها بالتطرف الفكري، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة التركيز على الجانب التربوي والثقافي لمعالجة جذور تلك الظاهرة حيث يتسم الطابع المجتمعي في المقاطعات الباكستانية بشكل أساسي بمقاومة العنف وعدم الميل للتطرف.

- دراسة المحسن، وأحمد (٢٠١٦) " المرونة المعرفية وعلاقتها بالتطرف الفكري لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز "

استهدفت هذه الدراسة الكشف عن مستوى المرونة المعرفية والتطرف الفكري لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة مجموعة من (٣٥٨٩) طالب وطالبة من أقسام مختلفة في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون باستخدام المرونة المعرفية، التي تم تطويرها من قبل (دينيس وفاندر، ٢٠١٠). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى المرونة الإدراكي كان مرتفعاً، وكان مستوى التطرف الإيديولوجي متوسطاً. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين المرونة المعرفية والتطرف الفكري، وأن اتجاه العلاقة عكسي. كما أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المرونة الإدراكية تعزى إلى الاختلافات بين الجنسين لصالح الإناث والطلاب من أقسام العلوم. في حين أظهرت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطرف الفكري، في النوع الاجتماعي والتخصص الأكاديمي.

- دراسة Dima & Al-Mothana (٢٠١٧) "دور مديري المدارس في تعزيز الأمن الفكري بين الطلاب"

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مديري المدارس في تعزيز الأمن الفكري بين الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وقد أظهرت دراسة دور مديري المدارس في تعزيز الأمن الفكري لطلبة المدارس، حيث يشمل ذلك:

أولا: دور مديري المدارس تجاه المعلمين من خلال عقد دورات عن فن الحوار والإقناع، وحث المعلمين على توضيح الآثار السلبية للفكر المنحرف للطلبة.

ثانيا: دور المديرين في النشاطات المدرسية من خلال

تنظيم الاحتفالات الوطنية والدينية واستثمارها في تعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة مع الاهتمام بتقديم أنشطة جاذبة للطلبة من أجل زيادة الطلب عليها، والاستفادة من وقت الفراغ للطلبة، وخاصة في الأعياد، في ممارسة الأنشطة العلمية والثقافية.

ثالثا: دور المديرين في البيئة المدرسية من خلال عقد اجتماعات مع أولياء الأمور في جو من الحوار والمناقشة، وتوجيه الطلبة نحو المشاركة في الأنشطة الوطنية والدينية والثقافية التي تنظمها المراكز المجتمعية مع الاهتمام بتوفير مرافق مدرسية مختلفة لأفراد المجتمع في العطلات الصيفية لممارسة الأنشطة المختلفة.

- دراسة الشهوان (٢٠١٨) " إستراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول "

استهدفت هذه الدراسة معرفة مدى فعالية إستراتيجية المعلم في دعم مبدأ الاعتدال وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والأمل، وتم استخدام المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة حيث بلغ عدد عينة الدراسة ٤٠ معلماً من المدارس الثانوية من الرياض (٢٠) ذكراً و (٢٠) أنثى في العام الدراسي (١٤٣٧/ ١٤٣٨ هـ). وقد أظهرت النتائج واقع إستراتيجيات المعلم في دعمه. لا يتوافق مبدأ الاعتدال وتعزيز الأمن الفكري مع التحديات التي تواجه المجتمع المسلم، والحاجة إلى نموذج عملي لدعم مبدأ الاعتدال وتعزيز الأمن الفكري، وتحتاج معظم عينة البحث إلى تعديل مفهوم الاعتدال وتعزيز الأمن الفكري حيث يحتاجون إلى الوعي به، وأن معظم المعلمين المهتمين بالاعتدال تعزيز الأمن الفكري ليس لديهم إستراتيجيات محددة لدعمه. وأنهم يفضلون إيجاد إستراتيجية يمكن أن تكون جيدة وفاعلة. إلى جانب أن واقع ما يمارسه المعلم من إستراتيجيات لدعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري لا يتلاءم مع التحديات التي تواجه المجتمع الإسلامي، وعن حاجة المعلمين إلى نموذج عملي لدعم الوسطية وتعزيز الأمن الفكري.

التعليق العام على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة وتحليلها التي أجريت حول هذا الموضوع، تم رصد أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية، والدراسات السابقة، وأوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة؛ في بناء هذه الدراسة.

أولاً: أوجه الشبه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التأكيد على أهمية دور المؤسسات التربوية سواءً الأسرة أم المدرسة في مواجهة التطرف الفكري: دراسة (هلال، فتحي، الراشدي(٢٠١٢) ودراسة خطاطبة (٢٠١٤) ودراسة Dima & Al-Mothana (٢٠١٧).

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي؛ من مثل: دراسة اليوسف (٢٠١٣) ودراسة راهي (٢٠١٥) دراسة الشهوان (٢٠١٨)

ثانياً: أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة فيما يلي:

- اعتمادها على الجامعات باعتبارها إحدى المؤسسات التربوية القادرة في التصدي لهذه الظاهرة والوقاية منها.

- أهداف الدراسة تتمثل الوقوف على الدور التربوي للجامعات والتربية الإسلامية في التصدي لهذه الظاهرة والوقاية منها، والتوصل إلى بعض المتطلبات التربوية في الوقاية من مخاطر التطرف الفكري.

- الدراسة الحالية نظرية وتستخدم الأسلوب الوثائقي كأحد أساليب المنهج الوصفي التحليلي.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في عدة أمور ومن أهمها:

- تدعيم الإطار النظري بنتائج دراسات وأبحاث حول

أهمية الدور التربوي للجامعات والتربية الإسلامية في التصدي لهذه الظاهرة والوقاية منها.

- بناء مشكلة الدراسة من خلال اطلاع الباحث على عدة من الدراسات السابقة والأبحاث ذات الصلة بشكل ملائم.

- اختيار منهج الدراسة.

- استفادت الدراسة الحالية من نتائج الدراسات السابقة في تقديم رؤية مقترحة لدور التربية الإسلامية في وقاية الطلاب من التطرف الفكري بالجامعات السعودية.

- ساعدت الدراسات السابقة الباحث في رصد مدى الاتفاق، أو الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية، والدراسات السابقة.

حدود الدراسة:

تنحصر حدود هذه الدراسة في موضوع التطرف الفكري ودور الجامعات في الوقاية منه من خلال منظور التربية الإسلامية كمجال له دور فاعل في علاج هذه القضية، كما تتحدد الدراسة جغرافياً بالمجتمع السعودي، أما من الناحية الزمنية فقد تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٨/ ١٤٣٩ هـ.

منهج الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي (الوثائقي) والذي يستند على الجمع الدقيق والمنظم للوثائق المتوافرة ذات العلاقة بالموضوع أو مشكلة البحث، والتحليل الشامل لمحتواها بهدف "استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين، واستخدام الاستنباط والاستقراء" (العساف،١٩٩٦، ٢٠٦).

الإطار النظري:

إن وقاية الطلاب من التطرف الفكري وتحصينهم منه من أهم الموضوعات التي تشغل اهتمام جميع المؤسسات التربوية، حيث إن التطرف الفكري من أهم أنواع القضايا الأمنية وأخطرها على الإطلاق، لما له من الصلة المتينة بهوية الأمة. فالأمة المسلمة أولى من غيرها بحماية فكرها وثقافتها وهويتها من الاضمحلال أمام أخطار الغزو الثقافي، الذي تنوعت أشكاله التي تهدم المبادئ والقيم؛ لذا يشمل الإطار النظري المحاور التالية:

أولاً: أسباب التطرف الفكري

يعد التطرف الفكري أحد أهم المظاهر الدالة على وجود خلل في الأمن المجتمعي بصفة عامة، والأمن الفكري بصفة خاصة. كما أن ظاهرة التطرف ليست حديثة العهد بل هي قديمة قدم الإنسان؛ ولكنها تميزت في القدم بحوادث فردية لتتحول بعد ذلك مع انتشارها وتوسعها وزيادة حجمها إلى ظاهرة اجتماعية يتسم بها هذا العصر وبخاصة مع تباين الحضارات وتنوع الثقافات واختلافها. ومن ثم تتعدد الأسباب وتتنوع العوامل التي أدت إلى سرعة انتشار هذه الظاهرة ولعل أهمها ما يلي:

١- التفسير الذاتي للنصوص

يعد الاعتماد على الذات في التثقيف الديني أحد أسباب التطرف الفكري، حيث يرغب بعض الأفراد في التزود من العلم الشرعي فيلجأ إلى مطالعة الكتب الدينية والبحث في المصادر الإسلامية، دون أن تكون له مرجعية علمية رسمية يتلقون عنها، ويسمعون منها، وتحدد لهم النهج الصحيح في البحث والاطلاع. فالعلم ليس كتاباً فحسب، وإنما معلم ومتعلم وكتاب، أما أن يكتفي المتعلم بالكتاب فيجعله معلماً وشيخاً له فهذا خطأ عظيم، تؤدي بصاحبها إلى الهلكة الفكرية والسلوكية نتيجة القراءة الخاطئة التي ولدت عنده بطبيعة الحال فهما خاطئاً، جنح به إلى سلوك معوج، ويحسب أن يحسن صنعاً. (حسن، ٢٠١٨، ٨).

٢-البطالة

تعد البطالة من أقوى العوامل المساهمة في نبتة التطرف الفكري حيث ضيق العيش وصعوبته وغلاء المعيشة وعدم تحسن دخل الفرد أحد العوامل التي تؤثر في إنشاء روح التذمر في المجتمع. كما تؤدي البطالة إلى شعور الشباب بالملل "واليأس والنقص، وإلى الصراع وبعض الأمراض النفسية الأخرى، التي تؤثر في شخصياتهم،

كما أن من الآثار السيئة للبطالة عدم حصول الشباب على دخل مادي يسد حاجاتهم الضرورية، مما يؤثر في سلوكهم نحو الانحراف". (المغامسي، ٢٠٠٣، ٤٥).

٣-أسباب اقتصادية

يُعد العامل الاقتصادي من أهم العوامل التي تدفع إلى الجرائم الإرهابية، فلا شك أن البطالة "والكساد وعدم القدرة على الكسب من العوامل التي تجعل الشخص محبطاً ولا أمل له في تحسين حياته، مما يجعل من السهل انقياده إلى أية جماعة تبشره بالتغيير وبتحسين الأوضاع التي يعيش فيها". (مصطفى، ٢٠١٧، ٩).

٤-الشعور بالاغتراب

قد تتردد في فترة الشباب مشاعر الغربة والرفض الواضح لعمليات التنشئة الاجتماعية والتحضر الثقافي، حيث يشعر الشباب بعمق التأثير الذي يمارسه المجتمع والثقافة على شخصيتهم، وفي بعض الأحيان يحاولون الانسلاخ عن أدوارهم المكتسبة من ثقافاتهم وتاريخهم (خبراتهم الماضية) ويبحثون عن أدوار نوعية أخرى تميل نحو تأكيد التغير والتحول والحركة ومقت كل ما هو ساكن وثابت، فالتغيير والحركة هما أساس شعور الشباب بالحيوية والإيجابية للتغلب على الإحساس بقيد حريتهم أو شعورهم بأنهم محصورون داخل إطار أو حدود بعينها، وما تلك المحاولات الانتحارية لدى الشباب إلا انعكاس لإحباطهم وإحساسهم بالعجز الأبدي أو فشلهم في تحقيق هذا التعبير. (عبدالعزيز، ٢٠٠٨، ١٢). يشعر الشباب بوجه عام بالاغتراب نتيجة مجموعة العوامل المصاحبة لظروف المجتمع المتواجد فيه سواء أن كانت ثقافية أو اجتماعية أو اقتصادية، والتي يترتب عليها كثير من الآثار السلبية كالعدوانية وفقدان الحس الاجتماعي والهوية والانتماء الوطني، والتبلد والسلبية واللامبالاة... وغير ذلك من الأمراض الاجتماعية والنفسية المدمرة التي تحتاج إلى جهود مخلصة ومتكاملة لعلاجها قبل استفحالها. كما أن شعور الشباب بالاغتراب يساعد في تفسير حصول طلاب العلم على معدلات منخفضة، وأنهم أكثر تسربا من أقرانهم في القاعات الدراسية، على الرغم من تزايد أعدادهم بنسبة ١٩٪ عام (٢٠٠٣)، كما أكدت أيضاً دراسة كل من Alfred&Mervyn (٢٠٠٥) أن هؤلاء الطلاب يشعرون بانعزالهم ووحدتهم بعيداً عن الجميع بسبب انفصالهم عن المدرسة وخدماتها التربوية، إن وجود الطلاب مع أقرانهم في الفصول الدراسية ينمي روح المثابرة لديهم ويشجعهم على الاندماج مع الآخرين، وأن هذا الاغتراب يدفع بهم إلى اعتزال الآخرين والشعور بالفشل والوحدة.

٥- برامج وسائل الإعلام

أدرك أصحاب الفكر المتطرف أهمية وسائل الإعلام، وأنشأت آلاف من المواقع، وكان الإنترنت بمثابة كنزٍ لهم؛ لأنها وسيلة إعلام حديثة بلا مراقب، كما أنها لا تخضع للقوانين أو الضوابط، وكما أنها وسيلة من وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات التي منحت أصحاب الفكر المتطرف لبث سمومهم من خلالها . كما أن وسائل الإعلام في بعض "الأحيان تدافع عن الفكر المتطرف، لكنها تبالغ في خطورتهم، وتضخم الأحداث مما يرضيهم بشكل غير مباشر، ويخوف الناس من خطورتهم". (مصطفى، ٢٠١٧، ١٣).

٦- البعد عن الوسطية بين إفراط أو تفريط

قد أسهم في بروز ظاهرة التطرف الفكري وتكريسها لدى الشباب وتمددها عبر الحدود الجغرافية وجود بعض علماء الدين الذين غلبت عليهم ثقافة التشدد أو آخرين غلب عليهم التساهل، فاتخذ بعضهم من يسر الإسلام ذريعة للتسيب والتحلل من سلطان الشرع. وجنح فريق آخر إلى التشدد والتنطع والغلو بوصفه سبيلا لحفظ الدين وحماية الشريعة، وهما طرفا نقيض بين إفراط وتفريط. فقد كانا من العوامل الرئيسة في تمدد التطرف الفكري بما غرسوه في عقول الشباب ومستمعيهم من شطط فكري وتدين بدعي بعيدا عن الحق ومجافيا للصواب. (حسن، ٢٠١٨، ١٠).

ثانيا: تحديات حماية طلبة الجامعات السعودية من التطرف الفكري

تتمثل تلك التحديات فيما يلي: (الناقة، ٢٠٠٧، ٤)

١- اشتداد الحملات المعادية للمسلمين، وإلصاق تهم التطرف والإرهاب بالإسلام، والاتهام الصريح لمناهج التعليم الديني، ومنها التربية الإسلامية بتشجيع العنف والتطرف والإرهاب.

٢- التغيير والتبديل المستهدف لمحتوياتها والتشويه المتعمد لمفاهيمها تحت مسميات تطوير الخطاب الديني، وعلمنة مناهج التربية الإسلامية.

٣- كما تواجه التربية الإسلامية بتحديات أخرى أفرزتها العولمة، ومنها محاولات إثارة النزعات العقدية والعرقية والمذهبية في الدول العربية والإسلامية تحت شعارات مختلفة كشعار "حماية الحريات الدينية للأقليات "، وأيضا تجاوز تأثير أفكار العولمة والقيم المصاحبة لها على الفكر والقيم والعادات الإسلامية.

إضافة إلى التحديات السابقة، يوجد تحديان آخران يواجهان حماية طلبة الجامعات السعودية من التطرف الفكري هما:

أ- العولمــة :

تواجه الأمة العربية والإسلامية – كغيرها من الأمم الأخرى – عصر العولمة الذي أصبح واقعاً كالطوفان، لا يمكن تفاديه أو تجاهله، بل لابد أن يُعد له العدة لمواجهته، وتوصف العولمة بأنها زمن التحولات والتغيرات السريعة لتعميم القيم والسلوكيات والاتجاهات والممارسات على المستوى الكوني في شتى مناحي الحياة البشرية. ولعل من أبرز هذه التطورات المتسارعة المتلاحقة ما نشهده من بروز النظام الأحادي أو القطب الواحد على الصعيد السياسي، وما نواجهه من تكتلات على المستوى الاقتصادي، وما نعايشه من ثورة الاتصالات والمعلومات في الجانب التقني، وما نشعر به من تهديد للقيم والخصوصيات واختراق للثقافات، " وصار العالم كله يدور في نظام اقتصادي عالمي واحد، غير أن العولمة لم تعد تقوم على أبعاد اقتصادية فقط، بل أصبحت سمة للحياة كلها في هذا العصر(Olive،1997،p7).فالعولمة تشمل الكثير من العمليات المتداخلة والمعقدة كونها تعنى بالنواحي الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والزراعية والثقافية والبيئية ، كما أنها تشمل حرية حركة البضائع بين الدول المختلفة والمعلومات والأفكار

(Micheal، 1999). فالأنساق التربوية العربية المعاصرة بدأت تتهدد بوقوعها تحت تأثير الصدمات الثقافية والمجتمعية للعولمة. وتأخذ هذه الصدمات المدمرة صورة نسقين من التحديات، يفرض أحدهما نفسه بقوة الاندفاعات الحضارية الزاحفة للعولمة التي تفرضها طبيعة التحولات التكنولوجية والاندفاعات الحضارية للإنسانية في مسار حركتها وتطورها. أما المجموعة الأخرى من الصدمات فتتمثل في حركة سياسية عنصرية تستهدف التربية العربية بوصفها العمق الحضاري الذي يحتضن ثقافة عربية إسلامية تصمد في وجه التذويب الحضاري الذي تواجهه الهوية العربية الإسلامية. ومن يراقب الساحة فيما بعد بما يعرف بالحادي عشر من سبتمبر سيرى بكل الأدلة التي تفرض نفسها بأن التربية العربية أصبحت مستهدفة ومستهدفة في العمق والصميم وسيرى أن القوى الأجنبية تسعى إلى تطبيع التربية العربية وترويضها في السر والعلن بوصفها الحصن الحصين للثقافة العربية الإسلامية والمعقل الأخير لطموحات الإنسان العربي في معركة الوجود والمصير. (وطفة، ٢٠٠٤).

ب- التطور التكنولوجي والتطور المعرفي:

ففي مجتمع المعرفة احتّلت الثورة العلمية والتقنية موقع القيادة في حياة الدول والمجتمعات، وأصبحت تحدد مدى تقدمها وقدرتها على تحقيق متطّلبات الازدهار والاستقلال والقوة. ومن الواضح أن سهم الزمن يتحرك في اتجاه آفاق علمية رحبة، ومستجدات تقنية متلاحقة، مما يدفع بالدور الريادي للحركة العلمية التقنية إلى مزيد من النمو والانتشار، والتمكن في مختلف أقطار العالم عبر ثورة المعلومات، والتطور المذهل لوسائل الاتصال، والاعتماد المتزايد على الحلول العلمية والمنتجات التقنية في مختلف مناحي الحياة، لذلك أضحى امتلاك سبل العلم حاجة ماسة وضرورة ملحة للمجتمعات الإنسانية التي تنشد الارتقاء

ومواجهة حاجاتها وتطلعاتها ومسايرة الأمم المتقدمة. ومن المؤكد أن يشهد القرن الحادي والعشرون اهتمامًا كبيرًا بالثقافة العلمية والتقنية، التي سوف تكون قائدة المجتمعات نحو التطور والتقدم والازدهار. فما من أمة تعلقت بأساليب العلم ومنهجه إلا وقدر لها أن تتبوأ مكانًا مرموقًا تطل منه على مستقبل زاهر مليء بالمنجزات العلمية الكفيلة بازدهارها الاقتصادي والاجتماعي والفكري. فالعقلية العلمية والبحث العلمي مصدر النهضة في المجتمع الخليجي، كما أنهما سر نجاح الغرب ووسيلته في نهضاته ومقوماته، ويروى عن العالم نيوتون أنه سئل: كيف اهتدى إلى الكشف عن قوانين الجاذبية؟ فكان جوابه "بإعمال الفكر". فالعالم نيوتن الذي وصل إلى معرفة نواميس حركات الكواكب يعزو عمله إلى الفكر، لإنشاء الصلة بين العلم والمجتمع، وبين العالم في معمله والرجل العادي في حياته (فوزي، ٢٠٠٤، ١١)، حيث إن بناء الأجيال بناءً صحيًّا وصحيحًا لا يتم إلا من خلال التربية والثقافة والعلوم، ولا يزدهر إلا في جوّ من الاستقرار والسلام والانفتاح على تجارب الأمم. من أجل ذلك، فقد دعت الكثير من المؤسسات والهيئات العلمية المعنية بمجال التربية والتعليم على المستويين العربي والعالمي إلى : أهمية تنوير أفراد المجتمع تنويرًا تقنيًّا مستمرًا يواكب الطفرات التقنية المتسارعة، وذلك من خلال البرامج التربوية العلمية والتقنية النظامية، وغير النظامية لتلبية تلك الدعوة فلقد عقدت عديد من المشروعات والمؤتمرات، وورش العمل في هذا الإطار، إذ " أعدت الرابطة القومية للتربية التكنولوجية مشروع التكنولوجيا لكل الأمريكيين، الذي بني على معايير التنور التكنولوجي التي يجب تحقيقها في المواطن الأمريكي". (Dugger,2001, pp.513-517)، ولتحقيق ذلك يجب أن تبنى أهداف المناهج الدراسية ومحتواها في ضوء تحقيق مهارات التفكير المختلفة، ومهارات حل المشكلات بطرق إبداعية، والاستقصاء. حيث تعد مهارات التفكير، والمهارات الحياتية المعاصرة من أهم المبادئ التي يجب أن تبنى عليها المناهج الدراسية في مختلف المراحل ومن أهمها المرحلة الجامعية. كما أن تحقيق اكتساب الطلاب للمهارات اللازمة للحياة اليومية يعد أمرًا حاسمًا في تشكيل قدراتهم وإمكاناتهم المستقبلية. كما أن اكتساب الطلاب لمفاهيم الثقافة العلمية اللازمة يزيد من قدراتهم على الحفاظ على صحتهم والتعامل بإيجابية مع البيئة التي يعيشون بها، ويدعم من إمكانية استغلال قدراتهم في تنمية المجتمع.

ثالثا: دور الجامعات في وقاية الطلاب من التطرف الفكري

يعد الاهتمام بدراسة التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة اهتمام المجتمع بأسرة في تحمل مسؤولية تقدم الوطن وازدهاره، وخصوصا في عالم متغير، وتعقد الأحداث التي يعيشها عالمنا العربي بشكل عام والأفراد بشكل خاص، إذ يتطلب من الفرد أن يكون قادرا على مسايرة الأفكار الجديدة، وتقبل الآراء وتعددها وتحكيم الأرجح منها، وقد يؤدي تمسك الفرد برأي حتى لو ظهر له آخر يثبت له خطأ رأيه إلى فقدان التوازن النفسي والتكيف الاجتماعي، مما قد يدفعه إلى التطرف الفكري من خلال التعصب وعدم القدرة على مواجهة الأفكار المختلفة والموازنة بينها والتصدي للأفكار الشاذة. (المحسن، ٢٠١٦).

-الاهتمام بتربية الشباب الجامعي على قيم التنوع الثقافي

تنمى التربية على التنوع لدى الشباب ما يرتبط بالمواطنة وحقوق الإنسان من معرفة ومهارات وقيم الحس بالمجتمع والانتماء الذي من شأنه أن يتغلب على الاغتراب والغضب اللذان ظهرا في كثير من الدول، ويمكن لهذا الحس بقيم المواطنة ونبذ العنف أن يتحقق من خلال التربية على التنوع التي تشجع الشباب الجامعي على الابتعاد عن مظاهر العنف والعصبيات والكراهيات القديمة بصورها المختلفة سواء أن كانت عصبية دينية أو عرقية، وتؤهلهم لديهم في الوقت نفسه تحقيق الاندماج الثقافي بما يحافظ على هويتهم وانتماءاتهم.

(Tetzlaff, 2006, P.7). وفى دراسة (١٩٩٢) قام بها فريق من علماء السياسة ومتخصصي المناهج وطرق التدريس عن علاقة التربية على التنوع بالتسامح، وقد أظهرت وجود زيادة ذات دلالة إحصائية في التسامح

ترتبط بشكل مباشر بمعرفة المحتوى الذي تم إعداده من القائمين على الدراسة، وبالوعي العالمي بحقوق الأفراد، وقد استنتجت الدراسة أن المنهج الذي تم تأليفه يساعد الطلاب على إدراك أهمية تحقيق المساواة بين جميع فئات المجتمع بغض النظر عن اللون أو العقيدة أو العرق، كما أنهم سلموا بأن دراستهم تسهم في تحقيق نسبة أعلى من التسامح. (Jackson,1992, p.26). وفي البرتغال عقد مؤتمر حول التعليم عام (١٩٩١) ركز فيه المشاركون على أهمية دور تنشئة الشباب على دور التنوع في التغلب على المخاطر المجتمعية والتصدي للعديد من المشكلات التي تواجههم مثل العدوانية والانحرافات السلوكية المختلفة والمخدرات ومظاهر التعصب وتهيئهم للاندماج مع أفراد مجتمعاتهم ومن ثم قيام الشباب بمهام الحياة ذات العلاقة سواءً على المستوى الشخصي أو المستوى العام ، كما تكسبهم السلوكيات الإيجابية وتطور من قدراتهم على التفاعل الاجتماعي والتواصل مع الآخرين من أفراد المجتمع.

(Silmenc, 1991, p.5).

وفي عام (١٩٩٧) أنشأت في بريطانيا المجموعة الاستشارية لبحث تعليم المواطنة بهدف التوصل إلى توصيات تتعلق بآليات تحقيق تربية الطلاب على المواطنة الفعالة داخل المدرسة، وانتهت المجموعة الاستشارية من مهامها من خلال إصدار تقرير في عام ١٩٩٨، شاملاً بعض المقترحات وتضمن توصيات تتعلق بتنمية المعرفة والمهارات والقيم الضرورية للمواطنة النشطة، وأشار التقرير إلى جوانب ثلاثة ذات اعتماد متبادل يُعتقد أنها تدعم التربية الفعالة من أجل المواطنة، وهى: "المسؤولية الاجتماعية والأخلاقية والانخراط المجتمعي والمعرفة السياسية، والمعرفة الاجتماعية وهى تصف المعرفة والمهارات والقيم التي تشكل العملية المعقدة للنضج الاجتماعي للطفل، وهذه التنمية تمثل نتاج لتفاعلات معقدة بين الأطفال ومنازلهم، وبين الأطفال ومجتمعاتهم الأوسع".(Arthur and Baily,2000, p.32).

- تمكين شباب الجامعة من مهارات خدمة المجتمع والتطوع

تنمي خدمة المجتمع العمل بروح الفريق الواحد من خلال الممارسة التي تؤدى إلى التكامل بين المهام "والوظائف والمنجزات المختلفة والمتنوعة، ولاسيما إذا كان حجم العمل كبيراً ومتعدد الاتجاهات والأنشطة". (توشمان، وأندرسون، ٢٠٠٠، ص٢٧). كما يساعد الشباب على الشعور بأنهم جزء من كل، وهذا الشعور يعطيهم الأمان الاجتماعي ونوعًا من الحب والانتماء، كما يشعرهم في الوقت نفسه بخصوصيتهم، فهم يريدون الاحترام لذواتهم والشعور بتميزهم. (السيد، ٢٠٠٤،٢١٥). كما أن انخراط الشباب في خدمة مجتمعهم مع آخرين يختلفون عنهم في التعليم والمهارات والرؤى والأفكار والوضع الاقتصادي والاجتماعي؛ يكسبهم إحساساً بالود والتعاطف والرغبة في التعاون فيما بينهم بل ويدفعهم لتطوير قدراتهم من اجل تقدم مجتمعهم. (عبد الوهاب، ٢٠٠٠،٦٣). و تُعد تنشئة الشباب على خدمة مجتمعهم والعمل التطوعي من أهم أسس التربية نجول تحمل المسؤولية، مما يستدعي ذلك الالتزام بتصميم مناهج خاصة بالتربية على خدمة المجتمع، وتأخذ هذه المناهج صوراً متعددة لدمجها في العملية التعليمية، ويتمثل ذلك في مقرر دراسي يحمل هذا العنوان ويتم تدريسه لجميع المراحل، بهدف إكساب الطلاب للمعارف والمهارات والقيم اللازمة لتأهيلهم للمشاركة الفعالة في خدمة مجتمعهم، وتطوير قدراتهم لكي يكونوا مواطنين صالحين وفاعلين في مجتمعاتهم، إضافة إلى تنمية عدد من المهارات ذات العلاقة بالعمل التطوعي، مثل القدرة على توفير الأدلة وتأملها واحترامها، والتوصل إلى تفسيرات متنوعة لحدث واحد بناءً على الأدلة المتوافرة مع تعزيز القدرة على نقدها بعقلانية وموضوعية واحترام وجهات النظر المختلفة.

(Catherine, and David, 2000, p.14).

وقد أكدت إحدى الدراسات المهتمة بمشاركة الشباب في نشاطات الحياة العامة المختلفة ضعف هذه المشاركة، حيث لم تستطع النخب الموجودة على الساحة الاجتماعية والثقافية إيجاد خارطة واضحة تسهم في صياغة مبادئ للعمل التطوعي وتمكين المؤسسات الأهلية والمدنية

من جمعيات ومنظمات خيرية من المشاركة في صيغتها، وكذلك دعمهم في إصدار التشريعات التي تتعلق برسالة هذه المؤسسات ونوعية نشاطاتها. (ثابت، ١٩٩٧، ٣٧).

وفى ضوء ما تقدم تبرز أهمية قيمة تربية طلاب الجامعات السعودية على خدمة مجتمعهم وتنشئتهم على العمل الخيري والتطوعي بوصف ذلك بُعداً أساسياً من المهام التي تضطلع بها الجامعة، فلا يوجد ما هو أهم من إعداد مواطنين صالحين وفاعلين في مجتمعاتهم. وإن تقدم أي مجتمع ونهوض أي أمة يستند بالأساس إلى تنشئة الشباب والذين يمتلكون المهارات والمعارف والقيم التي تتعلق بالعمل التطوعي وخدمة المجتمع. ولهذا أصبح لزاماً أن يعي المسؤولون عن صنع القرار؛ أهمية التربية على خدمة المجتمع والمواطنة الصالحة وتحديد أدوار المؤسسات التربوية متمثلاً في الجامعات وكذلك المؤسسات الإعلامية في تحقيقها على أرض الواقع.

- وسطية المنهج التربوي المقدم للشباب الجامعي:

ينتمي المنهج التربوي الوسطي في الإسلام إلى دائرة أوسع ، متمثلة في المنهج الإسلامي الشامل لكافة جوانب الحياة بدءاً من العقيدة والسلوكيات والمعاملات والعبادات والتربية وغيرها من الشرائع التي جاء بها الإسلام، ومن ثم ينبغي النظر إلى المنهج التربوي الوسطي من هذا السياق، كون ذلك يمثل خصوصية من خصوصيات الأمة الإسلامية، يعكس عقيدتها ومبادئها وغاياتها وينطلق ذلك من مصدرها التشريعي، فلكل أمة خصائصها المتميزة. يقول الله تعالى{ صِبْغَةَ اللهّ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللهّ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدونَ } (البقرة ، آية١٣٨). ويتسم الفكر التربوي بعدد من السمات أهمها:

(أغا، ٢٠١٠، ص ص ٧٨٥-٧٨٦) و(الحولي ،٢٠٠٧، ص ص١١١-١١٣.)

- التعمق: فالفكر التربوي لا يتوقف عند وصف الظاهرة ولا يقتنع بالوقوف عند حد الأمور الجارية بل يأخذ الأمور ويخضعها للتحليل والنقد، ويذهب لأبعد من ذلك حيث يبحث في طبيعة الظاهرة وهذا التعمق يسهم في توليد وإنتاج أفكار جديدة وأكثر دقة واكتشاف مشكلات جديدة عن طريق الفكر مما تسهم في وضع حلول لها ثم تطبيقها في مواقف متشابهة.

- التأمل: وهو عبارة عن سباحة عقلية تستمد قوتها من الأحداث الواقعية للوصول سبر غور القضايا ليعود بفكر أعمق وأكثر وعياً وإدراكا مما يوفر القدرة على تحليل الظاهرة في إطار علاقتها الداخلية والخارجية المؤثرة في الظاهرة، وبهذا الأسلوب يمكن للفرد أن يتم تأجيل حكمه على الأفكار للوصول إلى أفكار سليمة ولكونها تشترط نظرة شمولية مما يتيح أفق واسع وقدرة على توقع المستقبل.

- الاتساق والتكامل: ويعني انطباق الفكر مع المنهج؛ فتكون نظرته للمعرفة والقيم والوجود من منطلق واحد، فلا يعقل أن تكون نظرته للمعرفة عن منطلق الفكر المثالي والوجود من منطلق الفكر الوجودي والقيم من منطلق الفكر البرجماتي. فهو ينطلق من فكر واحد، وهذا يساعده على ترتيب الأفكار بشكل هرمي مما يوصله إلى أفكار عميقة، وهذا يعني إنه يساهم في تحليل الظواهر بشكل شامل ولا يقتصر على الجزيئات.

- التسامح: فالفكر التربوي لا يستخف بأفكار الآخرين وبغض النظر إن كانت مؤيدة أو معارضة، ويؤكد على المناقشة الموضوعية بدون تحيز وتعصب، مما يتيح فرص المشاركة للجميع لمواجهة التحديات التي يواجهها المجتمع حيث يتسم أصحاب هذا الفكر بسعة الصدر.

- النماء: حيث يساهم الفكر في إنماء ما حوله من مفاهيم؛ لذا فإن نظرته تكون مستقبلية.

- الوصف: وهي سمة مهمة تساعد على جمع البيانات حول الظاهرة؛ فندرة هذه البيانات تعرقل عملية تشخيص المشكلة وحلها.

- التحليل والتركيب: أي أنه يسهم في تحليل الأفكار لمعرفة مدى صلاحيتها وجدواها، وهذا التحليل والتركيب يطرح أفكاراً جديدة.

- النقد: كونه يكشف عن مواطن الضعف فيعالجها،

ومواطن القوة ويدعمها، كما أن الفكر النقدي يسهم في توليد فكر انتقادي آخر.

- تعميق الإيمان بالله تعالى في قلوب الشباب:

إن الإيمان بالله تعالى وتفرده بالسلطان والتدبير واستحقاق العبادة، وبملائكته وكتبه، وبعثة النبيين وصدق ما أخبروا به عن الحياة الآخرة، والقضاء والقدر، كل هذا حق قامت الأدلة على صدق ثبوته، والإيمان به واجب، لأنه حق، قد أنيط به صلاح الظاهر والباطن، ورقي الفرد والمجتمع، وسعادة الدنيا والآخرة.

ويشمل الإيمان الأركان التالية: (فوزان، ١٩٩٤م، ٢٧) و(الجزائري، ١٩٩٢، ١٥).

١- الإيمان بالله: فالإيمان بالله هو أساس العقيدة وأصلها، وهو يعني الاعتقاد الجازم بأن الله تعالى رب كل شيء ومليكه، وأنه الخالق وحده، المدبر للكون كله، وأنه تعالى هو الذي يستحق العبادة وحده، لا شريك له، وأن كل معبود سواه هو باطل وعبادته باطلة، قال الله تعالى {ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ وَأَنَّ مَا يَدْعُونَ مِن دُونِهِ هُوَ الْبَاطِلُ وَأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْعَلِيُّ الْكَبِيرُ} (الحج، آية ٦٢).

٢- الإيمان بالملائكة: وهو ركن من أركان الإيمان، وقد جاء ذكر الإيمان بالملائكة مقرونا بالإيمان بالله في كثير من الآيات كما في قول الله تعالى: {وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَالْمَلائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ} (البقرة، آية ١٧٧).

٣- الإيمان بكتب الله تعالى: وهو أحد أركان الإيمان قال الله تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ آمِنُواْ بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَالْكِتَابِ الَّذِي نَزَّلَ عَلَى رَسُولِهِ وَالْكِتَابِ الَّذِيَ أَنزَلَ مِن قَبْلُ وَمَن يَكْفُرْ بِاللَّهِ وَمَلائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلالاً بَعِيدًا} (سورة النساء، آية ١٣٦).

٤- الإيمان بالرسل: ركن من أركان الإيمان قال الله تعالى: {اللَّهُ يَصْطَفِي مِنَ الْمَلائِكَةِ رُسُلا وَمِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ} (الحج ،آية ٧٥)، وهو أن يؤمن المسلم بأن الله تعالى قد أصطفى من الناس رسلاً وأوحى إليهم بشرعه وعهد إليهم بإبلاغه لقطع حجة الناس عليه يوم القيامة، وأرسلهم بالبينات وأيدهم بالمعجزات.

٥- الإيمان باليوم الآخر: أحد أركان الإيمان، وهو أن يؤمن المسلم بأن لهذه الحياة الدنيا نهاية وهناك الحياة الأخرى تأتي بعد البعث، فيجمع الله تعالى الخلائق في أرض المحشر؛ ليحاسبهم، ويُنعم الله تعالى برحمته على المؤمنين بجنة عرضها السموات والأرض، ويجزي الفجار بالعذاب الأليم في نار جهنم، يقول الله تعالى: {وَمَا جَعَلْنَا لِبَشَرٍ مِّن قَبْلِكَ الْخُلْدَ أَفَإِن مِّتَّ فَهُمُ الْخَالِدُونَ (٣٤) كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةُ الْمَوْتِ وَنَبْلُوكُم بِالشَّرِّ وَالْخَيْرِ فِتْنَةً وَإِلَيْنَا تُرْجَعُونَ (٣٥)} (الأنبياء،آية ٣٤-٣٥).

٦- الإيمان بالقضاء والقدر: وهو أحد أركان الإيمان، وهو أن يؤمن المسلم بقضاء الله وقدره وحكمته ومشيئته، وأنه لا يقع شيء في الوجود حتى أفعال العباد الاختيارية إلا بعد علم الله به وتقديره، وأنه تعالى عدل في قضائه وقدره، حكيم في تصرفه وتدبيره، وأن حكمته تابعة لمشيئته، ما شاء الله كان، وما لم يشأ لم يكن، ولا حول ولا قوة إلا به تعالى، قال الله تعالى: { إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ } (القمر، آية٤٩) ،كما قال تعالى:{وَعِندَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لاَ يَعْلَمُهَا إِلاَّ هُوَ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَمَا تَسْقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلاَّ يَعْلَمُهَا وَلاَ حَبَّةٍ فِي ظُلُمَاتِ الأَرْضِ وَلاَ رَطْبٍ وَلاَ يَابِسٍ إِلاَّ فِي كِتَابٍ مُّبِينٍ } (الأنعام، آية ٥٩).

لذلك فإن المجتمع والأمة التي تريد أن تحيا بالإيمان لابد أن تكيف حياتها ومناهج تفكيرها وسلوكها وفقاً لما يوجبه عليها الإيمان بالله تعالى. وأن تحرر وجودها من كل ما يعوق هذا الإيمان أو يحجب نوره.

- تعزيز الأمن الفكري في الجامعات السعودية:

تعد الجامعة من أهم مؤسسات التربية في المجتمع؛ إذْ يتم إعداد الطالب الجامعي من "جميع النواحي العلمية والخلقية والاجتماعية والنفسية، وفيها تتكون الشخصية المرجوة من الشباب السوي المعتدل". (السديس،٢٠٠٩، ٢٩٠).

وتمثل الجامعة بيئة مناسبة ومغرية للكثير من دعاة الفكر المتطرف، ويرجع ذلك لعدة أسباب كما أشارت بعض الدراسات؛ من أهمها: سهولة التأثير في الشباب

في هذه المرحلة لأنهم في مرحلة تكوين الفكر، وتبني بعض الأساتذة لأفكار وأيديولوجيات التغيير بالعنف التي يحاول كل منهم تلقينها للطلاب الذين قد يتأثرون بها. (عطا الله،٢٠٠٤، ٥٨) ولهذا يقع على الجامعات السعودية مسؤولية حماية طلابها من الوقوع في الانحراف والتطرف الفكري وما يؤدي إليه من غلو وإرهاب؛ ولن يتم ذلك إلا من خلال تعزيز الأمن الفكري المبني على ترسيخ الوسطية والاعتدال لدى طلبة الجامعة والبعد عن الغلو والتطرف. ولا شك أن تبصر طلبة الجامعات خطورة الإرهاب والانحرافات الفكرية، وما يترتب عليها في الدنيا والآخرة وآثارها في الفرد والجماعة؛ من الأهمية بمكان. (الجحني،٢٠٠٩، ٢٦٨). كما أن من الضرورة توعيتهم حتى لا يقعوا فريسة سهلة لدعاة الفكر المنحرف، وما يروجونه من فكر ضال عبر وسائلهم المختلفة، وهذا الدور المهم للجامعة جزء لا يتجزأ من رسالة الجامعة التربوية في تعزيز الأمن الفكري لدى طلابها، وبالتالي حماية عقولهم من التطرف الفكري.

رابعاً: رؤية وقائية مقترحة لحماية طلبة الجامعات من التطرف الفكري

يستند المسار والرؤية الوقائية تجاه التطرف الفكري على المقاربة الإصلاحية التي ترتكز على حماية الطلاب والمجتمع من مظاهر التطرف وإشاعة ثقافة الوسطية والاعتدال وتعزيز التوعية وتقليل الفرص المتاحة للتطرف من خلال زيادة فاعلية وتعاون مؤسسات المجتمع (التشريعية والتنفيذية والقضائية والدينية والإعلامية والرقابية ومنظمات المجتمع المدني) مع المؤسسات التعليمية، كما يرتكز هذا المسار على معالجة جوانب القصور ونواحي الضعف في هذا المجال الفكري والثقافي والتربوي. وتختلف المقاربة الوقائية عن المقاربة العلاجية التي تهتم فقط بتطوير التشريعات وإصدار اللوائح التي تشدد على مواجهة التطرف وتحديد العقوبات الرادعة لمختلف أنواعه وأنشطته، أو بناء منظومة قانونية قادرة على تحقيق إجراءات ردع فاعلة، مع تعزيز التدابير القضائية والإدارية (الجزائية والعقابية وتأديبية) تجاه ممارسات التطرف الفكري، وفرض العقوبات المناسبة كإجراء عقابي وعلاجي.

مبررات الرؤية:

تعتمد الرؤية الوقائية تجاه التطرف الفكري على عدد من المبررات أهمها:

- تزايد التوجهات نحو التطرف الفكري على مستوى الوطن العربي، بما يسبب عديدا من الأخطار والأضرار، وبما يفرض وجود برامج وقائية تحمي الشباب من هذا التوجه الضار والمدمر.
- خطورة التطرف الفكري على استقرار المجتمعات وتعويق التنمية المستدامة التي تحقق الصالح العام لجميع المواطنين
- تنامي التوجهات الدولية والإقليمية والوطنية لمكافحة التطرف الفكري خاصة لدى الشباب وحمايتهم منه ووقايتهم بشكل مبكر.
- تزايد اهتمام التوجه الرسمي والأهلي للمجتمع السعودي للوقاية من التطرف وتعزيز الوسطية والاعتدال بين الشباب السعودي، كما ورد في رؤية المملكة ٢٠٣٠.
- إن للجامعات بمناهجها وأنشطتها دورًا عظيمًا في تشخيص العقول وتوجيهها نحو الصواب، ولا شك أن حماية عقول الشباب كانت وما زالت مكفولة بحماية الجامعات، حتى يُعدوا جيلا عظيمًا من بناة وحماة الأمة.
- تجنب استخدام الأنا لأنه تؤدي إلى التحيز في التعبير.
- تعزيز فهم حقيقة الإسلام ووسطيته لدى طلاب الجامعات، وعقيدته القائمة على توحيد الله تعالى وإدراك مفاهيم الاعتدال في الإسلام مدخل مهم لحمايتهم من التطرف الفكري.

الجهات المسؤولة عن تحقيق أهداف هذه الرؤية الوقائية:

إن المسؤول عن تحديد تلك الأهداف، هم:

١. عمداء الكليات التابعة للجامعة.

٢. عمداء شؤون الطلاب بالجامعات.

٣. مديرو مراكز البحوث التابعة للجامعة.

٤. أعضاء هيئة التدريس.

أهداف الرؤية:

تعتمد الرؤية المقترحة على تحقيق الأهداف التالية:

• تقديم إطار عمل للجامعات السعودية فيما يتعلق بالتطرف الفكري لدى الطلاب وسبل الوقاية منه، بما يفيد في إعداد البرامج والأنشطة والخطط.

• إلقاء الضوء على المقاربة الوقائية وتمايزها عن المدخل العلاجي الذي يركز على العقوبات والنتائج بعد وقوع الضرر.

• لفت النظر نحو الدور الغائب لبعض الجامعات السعودية في خدمة المجتمع وتنميته والإسهام في حل مشكلاته وعلاجها وتعزيز مسؤوليتها الاجتماعية.

• تعزيز دور الجامعات السعودية للاعتماد على المدخل الوقائي في التصدي للتطرف الفكري وتحصينهم منه.

مرتكزات الرؤية:

١- تعزيز ولاء شباب الجامعات لوطنهم: إن اتجاه الأنشطة الطلابية بالجامعات إلى تعزيز ولاء شباب الجامعات لوطنهم أمر حيوي لمواجهة التطرف الفكري، إذ إن التطرف الفكري في جوهره يقوم على فكرة الاغتراب عن المجتمع واستباحة دماء أفراده وأموالهم، أما تربية الشباب على الولاء وحب الوطن والأمة الإسلامية فتقوم في جوهرها على فكرة التشاركية بين أفراد المجتمع والتفكير معا في مستقبله وكيفية إدارة شؤونه وتوجيه سياساته والمشاركة في صناعة قراراته بما يحقق رفاهية جميع أفراد المجتمع.

٢- إعطاء الاهتمام بتربية شباب الجامعات على المواطنة مساحة أكبر، حيث تسهم في بناء أفكار جديدة مرتبطة بتعمير المجتمع ونهضته والمشاركة الفاعلة في حل قضاياه، وهذا ما يميز مدخل تربية المواطنة لتحصين الطلبة من الانحراف الفكري. فهنا الفكر في مواجهة الفكر؛ فتربية المواطنة تغرس أفكارا عن حب الوطن والتضحية من أجله والكرامة الإنسانية وتحمل المسؤولية وخدمة المجتمع.

٣- تعزيز ثقافة التفاهم والمناقشة في أوساط شباب الجامعات: يعدّ أسلوب الحوار البناء من أهم أساليب التربية الإسلامية المناسبة؛ لتربية وتوجيه وإرشاد الشباب، وإصلاحهم، ووقايتهم من الإرهاب الفكري؛ الذي ظهرت آثارُه لدى بعض الشباب؛ فالحوار البنّاء معهم يُشعِرُهم بمكانتهم الرفيعة، ودورهم الكبير في مجتمعاتهم وأسرهم، ويساعدهم على الفهم الصحيح للإسلام، ويحدد لهم ما لهم وما عليهم من مسؤوليات وواجبات؛ تجاه أنفسهم وأسرهم ومجتمعهم ووطنهم. ولنا في الرسول صلى الله عليه وسلم قدوة حسنة في تربيته ورعايته وعنايته واهتمامه بالشباب؛ حيث كان يقرّب إليه الشباب، ويجالسهم، ويحاورهم، ويستمع إليهم، ويأخذ بآرائهم ومشورتهم، ويقدر عطاءهم، ويشجع مشاركاتهم، ويحسن ثوابهم، ويتجاوز عن هفواتهم وزلاتهم وأخطائهم. فقد استدعى الرسول -عليه الصلاة والسلام- الصحابي أسامة بن زيد، وعقد له قيادة الجيش. واستعمله الرسول -عليه الصلاة والسلام-، وهو في الثامنة عشرة من عمره.

٤- حث طلاب الجامعات على نبذ العدوان على الآخرين: ويعود أكثر التطرف الديني إلى الجهل بمبادئ الدين وأحكامه. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "المسلم من سلم المسلمون من لسانه ويده، والمؤمن من أمّنه الناس على دمائهم وأموالهم، والمهاجر من هجر ما نهى الله عنه".(رواه البخاري رقم ١٠ ، والترمذي رقم ٢٦٢٧).

آليات تحقيق الرؤية المقترحة:

هناك عدد من التدابير والإجراءات المحددة التي تنسجم مع مجمل استراتيجيات المقاربات الوقائية من التطرف الفكري، ويتضمن ذلك ما يلي:

- تحسين الأداء التربوي للجامعات، مع تطوير أدلة

إرشادية للمؤسسات الحكومية في مجال التطرف الفكري، وأهمية الوسطية والاعتدال.

- تعزيز وتنمية الثقافة العامة التربوية والدينية، مع إعداد ونشر دليل مرجعي عن " أضرار التطرف الفكري وسبل الوقاية" يتم تعميمه على الجامعات.

- تفعيل المشاركة المجتمعية من خلال تفعيل العلاقة بين الجامعات ومؤسسات الفكر والتوعية والإرشاد الديني.

- استثمار التطور التقني في تعزيز الجانب التوعوي من خلال وسائل التواصل الاجتماعي.

- تعزيز منظومة القيم والأخلاق بالمؤسسات التعليمية، وتفعيل المسؤولية الاجتماعية للجامعات كالتزام ضمني يعزز دورها التربوي والفكري.

- تطوير أدوات تشخيصية لمعرفة توجه التطرف الفكري مبكراً وتحديد أنسب الوسائل للوقاية منه أو علاجه.

- تضمين المناهج الدراسية لكافة المراحل بمواد تتعلق بالتطرف الفكري، وأنشطة غير صفية تنمي الوعي بأخطاره وأضراره على الفرد والمجتمع.

- تنمية الثقافة العامة والقانونية لدى طلاب الجامعة من خلال تربية المواطنة والوعي بالحقوق والواجبات تجاه المواطنة ومفاهيم الولاء والانتماء الوطني واللوائح والتشريعات والقوانين ذات العلاقة.

- تعزيز الدور الاستشاري للجامعات تجاه المجتمع المحلي ودراسة مشكلاته وإيجاد الحلول الملائمة، بما يحقق التنمية المستدامة والتي تعتبر أكثر سبل الوقاية من التطرف.

دور التعليم الجامعي في حماية الشباب من التطرف الفكري:

إن من أهم المقومات التي يجب على التعليم الجامعي أن ينطلق منها في حماية الطلبة من التطرف الفكري ما يلي:

- إبراز دور العقيدة في الالتزام بمبادئ الإسلام، ومنه الوفاء للوطن والمحافظة على أمنه وتراثه.

- غرس الحب والإخلاص لولاة الأمر -حفظهم الله- والذين يسعون لخدمة الدين وأمن المجتمع.

- التحذير من المصادر العالمية المشبوهة والمنشورات والمطبوعات والملصقات التي تصدر عن جهات غير رسمية وعدم المشاركة في نشرها أو تداولها أو التعاون معها.

- الحرص على عقد المؤتمرات والندوات التي تناقش جوانب الأمن الفكري، وتوضيح وتعرية الانحرافات الفكرية لدى الطالب والتحذير من الوقوع فيها.

- تعزيز قيم الوسطية الإسلامية في نفوس الطلبة: حيث إن لتلك القيم انعكاسات تربوية مهمة لها دور كبير في تكوين الشخصية المتزنة والمتكاملة للإنسان المسلم وخاصة طلبة الجامعات الذين سيكونون معلمي الأجيال، وعليهم تعقد آمال الأمة في بناء شخصية الطالب المسلم الملتزم بتعاليم الإسلام، ومن هنا تظهر أهمية أخلاق مهنة التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس، ودورها في تحسين السلوك الإنساني وخاصة طلبة الجامعات، وتتمثل الانعكاسات التربوية للأخلاق في ما يلي:

• تربية الطالب المسلم على مبادئ وأخلاق الإسلام من خلال الربط بين العقيدة والمبدأ، وبين التطبيق العملي والممارسة في السلوك، ومعاملة المسلمين معاملة حسنة ومراعاة أحاسيسهم ومخاطبتهم على مستوى عقولهم.

• ترقية السلوك الإنساني من خلال التمسك بالمبادئ الدينية والخلقية الفاضلة وتقوية النفس البشرية، وتحصينها من الوقوع في الشهوات أو الانسياق في تيار الملذات والرذيلة، وتوجيه الإنسان نحو اتخاذ المواقف الإيجابية والاتجاهات البناءة دينيًا وخلقيًا نحو المواقف.

• تربية الضمير الخلقي الحي في نفس الطالب من خلال تهذيبه وتزكيته وغرس ينابيع الخير والرحمة والاستقامة والعفة والطهارة والمحافظة عليه من الكبر والفحشاء التي تؤثر في سلوكه .

• تربية الطالب المسلم على تحمل القوة النفسية والإرادة

القوية، والوفاء والتضحية، والابتعاد عن الانحراف والخديعة لغيره من المسلمين .

– تنشئة الطلبة على المواطنة المسؤولة واحترام العادات والتقاليد المجتمعية والانتماء والولاء للوطن.

التوصيات:

تتحدد أهم توصيات الدراسة، فيما يلي:

– الاتفاق على مقاربات ومتنوعة ومداخل متعددة لتعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة داخل الجامعات السعودية من خلال برامج ومشروعات تربوية وثقافية متنوعة.

– الاطلاع على تجارب بعض دول العالم فيما يتصل بتصميم برامج وقائية لحماية الطلبة من الفكر المتطرف ومواجهة الانحراف الفكري لديهم والاستفادة من نواتجها في تعزيز الأمن الفكري لديهم.

– بناء برامج توعوية ووقائية لتحصين الطلبة وحمايتهم من الانحراف الفكري.

– التنسيق بين الجامعات لإقامة فعاليات متنوعة تتصل بتعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة.

– العمل على تنمية وعي الطلبة بأضرار الانحراف الفكري من خلال وسائل الإعلام وعقد حلقات نقاشية حول كيفية حمايتهم من الفكر المتطرف.

– عقد لقاءات توعوية تجمع الطلبة مع العلماء المتخصصين والمفكرين لمناقشة الأفكار المتطرفة وآثارها السلبية فيهم وفي المجتمع.

مقترحات الدراسة:

يقدم الباحث المقترحات التالية للمزيد من البحوث في المجال.

١. إجراء دراسة حول مدى توافر قيم الوسطية الإسلامية لدى طلبة الجامعات السعودية.

٢. إجراء دراسة حول دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر الفكر المتطرف لدى طلبة الجامعات.

٣. إجراء دراسة حول دور أعضاء هيئة التدريس في حماية الطلبة ووقايتهم من الفكر المتطرف.

٤. إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات طلبة الجامعات نحو الفكر المتطرف.

٥. إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات أساتذة الجامعات نحو توظيف مواقع الإعلام في حماية الطلبة ووقايتهم من الفكر المتطرف.

المصادر والمراجع

– المصادر:

١. القرآن الكريم.

٢. الحديث الشريف.

– المراجع العربية:

١. أغا، محمد (٢٠١٠)، رؤية تربوية للخروج من أزمة التطرف الفكري في المجتمع الفلسطيني بمحافظات غزة، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد ١٢، ع٢.

٢. توشمان، ميخائيل، وأندرسون، فيليب (٢٠٠٠)، إدارة الابتكار الاستراتيجي والتغيير، ترجمة محمد روؤف حامد، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.

٣. ثابت، أحمد (١٩٩٧)، بناء مؤسسات المجتمع المدني في مصر بين الفاعلية والانحسار، مؤتمر مستقبل التطور الديمقراطي في مصر، جماعة تنمية الديمقراطية، القاهرة، ٢-٣/ ١١/ ١٩٩٧.

٤. الجحني، علي (٢٠٠٩)، رؤية تصويرية لإدخال مادة مكافحة الإرهاب في الجامعات العربية والإسلامية. بحث علمي مقدم لمؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المحور الرابع، القسم الثالث.

٥. الجزائري، أبو بكر (١٩٩٢م)، منهاج المسلم،

القاهرة، دار الكتب السلفية.

٦. الحارثي، عبدالرحمن (١٤٣٣هـ)، الانحرافات الفكرية والسلوكية وسبل معالجتها في ضوء أحاديث صحيح البخاري، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٧. الحربي، سلطان، (٢٠١٠)، دور الحوار في تعزيز الأمن الفكري، بحث مقدم لمسابقة جائزة الأمن الفكري، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

٨. حسن، نادي (٢٠١٨)، التطرف الفكري أسبابه ومظاهره وسبل مواجهته: دراسة من منظور الكتاب والسنة، دراسة مقدمة إلى المؤتمر السابع والعشرين بعنوان «صناعة الإرهاب ومخاطره وحتمية المواجهة وآلياتها»، المجلس العلى للشؤون الإسلامية، وزارة الأوقاف المصرية، في الفترة من ٢٦-٢٧ فبراير.

٩. الحمد، أحمد بن ناصر (١٤٠٩هـ)، العقيدة نبع التربية، مكة المكرمة: مكتبة التراث.

١٠. الحولي، عبدالله (٢٠٠٧)، الأصول الاجتماعية والفلسفية للتربية ط ٢، كلية التربية. الجامعة الإسلامية.

١١. خطاطبة، عدنان (٢٠١١)، المنهج الوسطي وأثره في التكوين للطالب الجامعي وتفاعلاته المجتمعية، بحث مقدم إلى ندوة « دور الجامعات العربية في تعزيز مبدأ الوسطية بين الشباب العربي، جامعة طيبة، المدينة المنورة. يوم ٢/ ٤/ ١٤٣٢هـ الموافق ٧/ ٣/ ٢٠١١م.

١٢. خطاطبة، عدنان (٢٠١٤)، مقومات «التفاعل المجتمعي المتزن» لشخصية المتعلم من منظور تربوي إسلامي، مجلة المنارة، المجلد ٢٠، العدد الأول / ب.

١٣. الرازي، محمد (١٩٨١م)، مختار الصحاح ،بيروت: دار الفكر للطباعة.

١٤. الراشدي، عمر (٢٠١٢)، دور الأسرة السعودية فى تحقيق التربية الوقائية من فكر التطرف وفق تطبيقات أسلوب التحليل الرباعى SWOT، مجلة دراسات تربوية – كلية التربية – جامعة إفريقيا العالمية – السودان ،ع٢.

١٥. راهي، صالح، وراهي، مجيد (٢٠١٥)، دور منهج التربية الإسلامية في مواجهة التطرف الفكري لدى التلاميذ من وجهة نظر معلميهم. أعمال المؤتمر الدولي الثامن : التنوع الثقافي، مركز جيل البحث العلمي، طرابلس.

١٦. الزهراني، عبدالله (٢٠١٣)، دور مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية في مواجهة مظاهر التطرف الفكري، التربية، جامعة الأزهر ، مصر،ج ٢،ع ١٥٢.

١٧. السديس، عبد الرحمن (٢٠٠٩)، الإرهاب في ضوء السنة والكتاب تشخيص الداء ووصف الدواء. بحث علمي مقدم لمؤتمر الإرهاب بين تطرف الفكر وفكر التطرف، الجامعة الإسلامية بالمدنية المنورة، المحور الثالث.

١٨. السيد، حسام الدين (٢٠٠٤)، تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر باستخدام أسلوب فرق العمل في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة الزقازيق.

١٩. الشهوان، امتنان(٢٠١٨)، إستراتيجية المعلم في دعم مبدأ الوسطية وتعزيز الأمن الفكري بين الواقع والمأمول، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مجلد٢، ع٣.

٢٠. عبد الوهاب، علي (٢٠٠٠)، إستراتيجيات التحفيز الفعال: نحو أداء بشرى متميز، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة.

٢١. عبدالعزيز، نفيسة (٢٠٠٨)، الأمن الفكري ودوره في مواجهة ظاهرة التطرف في المجتمعات الإسلامية، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري «المفاهيم والتحديات»،كرسي الأمير نايف بن عبد العزيز لدراسات الأمن الفكري ، جامعة الملك سعود، في الفترة من ٢٢ -٢٥ جماد الأول ـ

٢٢. العساف، صالح بن حمد (١٩٩٦)، المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان.

٢٣. عطا الله، إمام (٢٠٠٤م): الإرهاب والبنيان القانوي للجريمة، الإسكندرية، دار المطبوعات الجامعية.

٢٤. فرحات، محروس (١٩٩٩)، دراسة مستعرضة للآثار النفسية - الاجتماعية للبطالة بين الشباب الجامعي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة.

٢٥. فوزان، صالح (١٩٩٤)، الإرشاد إلى صحيح الاعتقاد والرد على أهل الشرك والإلحاد، الدمام، دار ابن الجوزي.

٢٦. فوزي، محمود (٢٠٠٤)، تأثير المنهج والأسلوب العلمي في بناء الفكر الثقافي العلمي العربي، ورقة عمل حول: مفاهيم الثقافة العامة في المجتمعات العربيّة وتأثيرها في قضايا الثقافة العلميّة والتقانيّة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة برامج العلوم والبحث العلمي.

٢٧. المحسن، سلامة، وأحمد، عبدالفتاح (٢٠١٦)، المرونة المعرفية وعلاقتها بالتطرف الفكري لدى طلبة جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجلة كلية التربية بأسيوط ، مج٣٢، ع٤.

٢٨. محمد، محمد (٢٠١٥)، التربية الوقائية للمؤسسات التربوية في مواجهة التطرف الفكري، دراسات في التعليم الجامعي -مصر ، ع٣١.

٢٩. المرعب، منيرة (٢٠٠٩). ظاهرة التطرف الفكري والتربوي عند طلاب كليات التربية للبنين في مدينة حائل المظاهر والأسباب والحلول المقترحة، مجلة القراءة والمعرفة ، ع ٨٩.

٣٠. مصطفى، عاطف (٢٠١٧)، جهود رابطة الجامعات الإسلامية في مواجهة الإرهاب، بحث مقدم إلى مؤتمر (دور الجامعات في التصدي للإرهاب)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض، المملكة العربية السعودية، في الفترة من ١٤-١٦ رجب ١٤٣٨هـ الموافق ١١-١٢ إبريل.

٣١. المعمري، سيف (٢٠١٤)، التربية من أجل المواطنة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والتحديات، مجلة رؤى إستراتيجية، يوليو ٢٠١٤.

٣٢. المغامسي، سعيد (٢٠٠٣)، التربية الإيمانية وأثرها في تحصين الشباب من الانحراف، بحث قدم في ندوة تحصين شباب الجامعات من الغزو الفكري، التي عقدت في المدينة المنورة.

٣٣. الملحم، بينة بنت فهد (١٤٣٠هـ) «قراءة سوسيولوجية لعلاقة الجامعات بالأمن الفكري في المجتمع السعودي «، بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري. جامعة الملك سعود. في الفترة من ٢٢-٢٥ جماد الأول.

٣٤. الناقة، محمود (٢٠٠٧) ، إطار عام لوثيقة المستويات المعيارية لمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام، الجمعية العربية للمعايير لضمان الجودة في التعليم، القاهرة.

٣٥. وطفة، علي، والراشد، صالح (٢٠٠٤) ، التربية في الكويت والعالم العربي إزاء تحديات العولمة آراء عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ع٩٠.

٣٦. اليوسف، عبد الله (٢٠١٣)، دور المدرسة في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف، في المؤتمر العالمي عن موقف الإسلام من الإرهاب الذي عقد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال الفترة من ١-٣مارس.

1.The Holy Quran.

2.Hadith Sharif

1. Agha, Muhammad (2010), an educa-

dialogue in enhancing intellectual security, research presented to the competition for intellectual security award, Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia.

8. Hassan, Nadi (2018), intellectual extremism, its causes, manifestations and ways to confront it: a study from the perspective of the Qur'an and Sunnah. A study presented to the 27th conference entitled «The industry of terrorism, its risks and the inevitability of confrontation and its mechanisms», The Supreme Council for Islamic Affairs, Egyptian Ministry of Endowments, from February 26-27.

9. Al-Hamad, Ahmad bin Nasser (1409 AH), Creed, Spring of Education, Makkah Al-Mukarramah: Heritage Library.

10. Al-Hawli, Abdullah (2007), The Social and Philosophical Origins of Education, 2nd edition. College of Education. Islamic University.

11. Khatatba, Adnan (2011), the moderation approach and its effect on the training of the university student and its societal interactions, research presented to the symposium «The role of Arab universities in promoting the principle of moderation among Arab youth,» Thebes University, Medina, on 2/4/1432 AH corresponding to 7 3/2011 AD.

12. Khattabah, Adnan (2014). The functional vision to get out of the crisis of intellectual extremism in the Palestinian society in Gaza governorates, Al-Azhar University Journal in Gaza, Humanities Series, V 12, N. 2.

2. Tuchman, Michael, Anderson, Philip (2000), Management of Strategic Innovation and Change. Translated by Muhammad Raouf Hamid, Academic Library, Cairo.

3. Thabet, Ahmed (1997). Building civil society institutions in Egypt between effectiveness and recession, the Conference on the Future of Democratic Development in Egypt. Democracy Development Group, Cairo, 2-3 / 11/1997.

4. Al-Juhani, Ali (2009). A developmental vision to introduce anti-terrorism syllabus in Arab and Islamic universities. Scientific research presented to the terrorism conference between extremism of thought and the idea of extremism. Islamic University of Madinah, fourth axis, third section.

5. The Algerian, Abu Bakr (1992). Muslim Curriculum. Cairo, the Salafist Book House.

6. Al-Harthi, Abdul-Rahman (1433 AH). Intellectual and behavioral deviations and ways to address them in the light of the hadiths of Sahih Al-Bukhari. Master Thesis, College of Education, Umm Al-Qura University.

7. Al-Harbi, Sultan, (2010). The role of

research presented to the terrorism conference between extremism of thought and the idea of extremism. Islamic University of Madinah, the third axis.

18. El-Sayed, Hossam El-Din (2004), developing the general secondary school administration in Egypt, using the method of work teams in light of the experiences of some countries. Master Thesis, Faculty of Education, Zagazig University.

19. Al-Shahwan, Imtinan (2018), The Teacher's Strategy in Supporting the Principle of Moderation and Promoting Intellectual Security between Reality and Expectations, International Journal of Educational and Psychological Studies, Volume 2, No. 3.

20. Abdel-Wahab, Ali (2000), Effective Motivation Strategies: Toward Distinguished Human Performance. Islamic Distribution and Publishing House, Cairo.

21. Abdulaziz, Nafisa (2008), Intellectual Security and its Role in Confronting Extremism in Islamic Societies, Research presented to the First National Conference on Intellectual Security "Concepts and Challenges", Prince Nayef bin Abdul Aziz Chair for Intellectual Security Studies, King Saud University, from 22 25 Jumad Al Awal

22. Al-Assaf, Saleh bin Hamad (1996-): Introduction to Research in Behavioral

damentals of «balanced social interaction» of the learner›s personality from an Islamic educational perspective. Lighthouse Magazine. Volume 20. First issue / b.

13. Al-Razi, Muhammad (1981), Mukhtar Al-Sahah, Beirut: Dar Al-Fikr for Printing.

14. Al-Rashedi, Omar (2012), the role of the Saudi family in achieving preventive education from the idea of extremism according to the applications of the quadratic analysis method SWOT, Journal of Educational Studies - College of Education - International University of Africa - Sudan, p. 2.

15. Rahi, Salih, Rahey, Majeed (2015), the role of the Islamic education curriculum in facing intellectual extremism among students from the viewpoint of their teachers. Proceedings of the Eighth International Conference: Cultural Diversity, Generation Center for Scientific Research, Tripoli.

16. Al-Zahrani, Abdullah (2013), the role of higher education institutions in the Kingdom of Saudi Arabia in facing the manifestations of intellectual extremism, education (Al-Azhar University) - V 2, N. 152.

17. Al-Sudais, Abd al-Rahman (2009), Terrorism in the Light of the Sunnah and Book, Diagnosing the Disease and Prescribing the Medication. Scientific

29. Al-Mareb, Mounira (2009). The phenomenon of intellectual and educational extremism among students of colleges of education for boys in the city of Hail, the manifestations, causes and proposed solutions, Journal of Reading and Knowledge, V 89.

30. Mustafa, Atef (2017), the efforts of the Association of Islamic Universities in the face of terrorism, research presented to the conference (the role of universities in countering terrorism), Naif Arab University for Security Sciences Riyadh, Saudi Arabia, from 14-16 Rajab 1438 AH corresponding to 11 April 12.

31. Al-Maamari, Saif (2014), Education for Citizenship in the Countries of the Cooperation Council for the Arab States of the Gulf: Reality and Challenges, Journal of Strategic Insights

32. Al Maghamsi, Saeed (2003), Faithful Education and its Impact on Immunizing Young People from Deviance, a research presented at a symposium on immunizing university youth from intellectual conquest. Held in Medina.

33. Al-Mulhim, Beynna bint Fahd (1430 AH), «A Sociological Reading of the Relationship of Universities with Intellectual Security in Saudi Society», research presented to the first national conference for intellectual security. King Saud University. From 22-25 Ju-

Sciences, Riyadh, Obeikan Library.

23. Atallah, Imam (2004): Terrorism and the Legal Structure of Crime, Alexandria, University Press.

24. Farhat, Mahrous (1999), a cross-sectional study of the psycho-social effects of unemployment among university youth, PhD thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University, Cairo.

25. Fouzan, Saleh (1994), guidance to the true belief and response to the people of polytheism and atheism, Dammam, Ibn al-Jawzi House.

26. Fawzi, Mahmoud (2004), The effect of the scientific method and method on building Arab cultural thought, a working paper on: concepts of general culture in Arab societies and their impact on issues of scientific and technological culture, the Arab Organization for Education, Culture and Science.

27. Al-Mohsen, Salama, and Ahmed, Abdel-Fattah (2016), cognitive flexibility and its relationship to intellectual extremism among students of Prince Sattam bin Abdulaziz University, Journal of the Faculty of Education, Assiut, Vol. 32, N. 4.

28. Mohamed, Mohamed (2015), Preventive Education for Educational Institutions in the Face of Intellectual Extremism, Studies in University Education - Egypt, V. 31.

Educational Issues in The Learning Age, London, Continuum.

40. Chawla, Muhammad Iqbal (2015) Intellectual Resistance to Extremism in Pakistan: A Historical Discourse (25-04-15) South Asian Studies, Vol. 30, No.2, pp. 117 – 124.

41. Dima W., & Al-Mothana M.,)2017(, The Role of School Principals in the Governorate of Ma'an in Promoting Intellectual Security among Students, Journal of Education and Learning; Canadian Center of Science and Education, Vol. 6, No. 1; ISSN 1927-5250 E-ISSN 1927-5269.

42. Dugger, W.,(2001) Standards for Technological Literacy Content for the Study of Technology, Volt (59), No (5).

43. Jackson, Philip W., (1992) Handbook of Research on Curriculum, Macmillan Publishing, New York, Company.

44. Micheal O. (1999) : Globalization and its challenges to Natoinal Cultures and Values Aperspective From Sub. Saharan Africa Paper Presented at the international Roundtable The Challenges of Globalization, University of Munich, 18-19 March.

45. Oliver B.,(1997) "international Communication and Globalization, Contradictions and Direction", In : Ali Mahammody (Editor): International Communication nd Globalization mada I.

34. Al-Naqa, Mahmoud (2007), a general framework for the document of normative levels for Islamic education curricula in general education stages, Arab Association for Standards for Quality Assurance in Education, Cairo.

35. Wattafa, Ali, and Al-Rashed, Saleh (2004), Education in Kuwait and the Arab Word in front of the challenges of globalization. Sample opinions from faculty members at Kuwait University, Arab Gulf Mission, Arab Bureau of Education for the Gulf States, p. 90.

36. Al-Youssef, Abdullah (2013), The School's Role in Resisting Terrorism, Violence and Extremism, at the World Conference on Islam's Attitude towards Terrorism, which was held at the Imam Muhammad bin Saud Islamic University during the period from 1-3 March.

- المراجع الأجنبية:

37. Alfred P. RovaiT، Mervyn J. Wighting1 (2005): Feelings of Alienation and Community Among Higher Education Students in a Virtual Classroom، The Internet and Higher Education، Volume 8، Issue 2.

38. Arthur, J; and Baily, R.,(2000) School and Community: Communitarian Agenda in Education, Flamer Press, London .

39. Catherine, M; and David, M., (2000)

48. Tetzlaff, R.,(2006) International Organizations (World Bank, IMF, EU) as Catalyst of Democratic Values, Rule of Law and Human Rights – Successes and Limits, A Discussion Paper for the Panel: Survey of Civic Education and Human Rights Curricular Materials Disseminated by Major International Organizations, In Denver/Colorado September, 2006-09-13.

49. Zimmermann, Gre´goire (2006), Delinquency in male adolescents: The role of alexithymia and family structure, Journal of Adolescence 29, 321–332-.

:Actitical Introduction", London, Sage Publications.

46. Silmenc, M.,(1991) Citizenship Education in Slovenia Between Past and Future. at,www. sowionlinejournal–de/2003-2/index – htm

47. Silmenc, Marjan, (2003) Citizenship Education in Slovenia Between Past and Future,. at,www. sowionlinejournal–de/2003-2/index – htm

تعدد الاستعمال اللغوي في القرآن الكريم

د. عبد العزيز بن أحمد المنيع
الأستاذ المشارك في النحو والصرف
جامعة المجمعة- كلية التربية في الزلفي

ملخص البحث

يناقش هذا البحث ظاهرة تعدد الاستعمال اللغوي في القرآن الكريم في رواية حفص عن عاصم، وذلك أنه جاءت مواد لغوية في كتاب الله العزيز بأكثر من استعمال مع اتفاق المعنى، كمجيء اللفظ مذكَّرًا تارة ومؤنَّثًا أخرى، ومدغمًا مرة وغير مدغم أخرى، وكمجيء الفعل بأكثر من بنية، وكتعدّد صيغ المصادر والصفات ونحوها.

وجاء هذا البحث ليدرس تلك المواضع، ويبين الخلاف فيها، ويردّ إلى لغات العرب ما يمكن ردّه إليها، ويبيّن أثر الفاصلة القرآنية في ذلك، ويبين الاستعمال الغالب.

كلمات مفتاحية:

تعدّد- استعمال لغوي- لغات العرب - اختلاف الصيغ - اتحاد المعنى.

Abstract

This research discusses the matter of the multiplicity of linguistic usage in the Holy Quran with reference to the recitation of Hafs from Assem, where some linguistics forms have been mentioned in the Holy Quran with more than one use retaining the same meaning, where these forms have been sometimes stated as masculine and once as a feminine, diphthong or non-diphthong, the verb as well has more than one structure, and multiple versions of sources and attributes and so on.

This research came to study these topics stating the differences, attributing what he can to the Arab Languages, stating the effect of the Quranic comma, and declaring the major use of these forms.

Keywords:

Multiple, linguistic use, Arab languages, Variable Formulas, Union of Meaning

المقدمة

الحمد لله الذي نزل الفرقان على عبده ليكون للعالمين نذيرًا، وتحدَّى الجن والإنس أن يأتوا بمثله ولو كان بعضهم لبعض ظهيرًا، والصلاة والسلام على من أنزل الله عليه القرآن هو الحق وأحسن تفسيرًا أما بعد:

فإنّ التالي لكتاب الله المعجِز ليُبهره ما فيه من تنوّع الأساليب والعبارات ولغات العرب، ومن ذلك تعدّد الاستعمال اللغوي للمادة الواحدة مع كون المعنى واحدًا، كتذكير اللفظ مرة وتأنيثه أخرى، وإدغامه تارة وعدم إدغامه تارة أخرى، وكتعدّد بنية الفعل وصيغ المصادر والصفات ونحوها.

وجاء هذا البحث ليدرس هذه المسألة، وكان العمل فيه معنيًّا بما يأتي:

- جمع الاستعمالات المتعددة للمادة الواحدة ذات المعنى الواحد في رواية حفص عن عاصم وحدها دون غيرها من الروايات والقراءات، ولا أزعم أني حصرت جميع الاستعمالات المتعددة، بل أبرزها، وحرصت على ما قيل: إنه من تعدّد لغات العرب مستفيدًا من كتب اللغات، ككتاب: لغات القرآن للفراء، وكتاب: اللغات

في القرآن لابن حسنون.

- ردّ تلك الاستعمالات إلى لغات العرب قدر المستطاع.

- بيان أثر الفاصلة القرآنية في مجيء أحد الاستعمالات دون غيره في بعض المواضع.

- بيان أكثر الصيغ استعمالًا.

- قد ترِدُ إحدى الاستعمالات في مواضع كثيرة فأحرصُ على إيراد الآية الأقرب إلى الاستعمال الآخر في سوابقها ولواحقها ومتعلقاتها، مما يضح معه اتحاد المعنى.

- أورِد الخلاف إذا وجد في بعض الصيغ ومعانيها، وإذا ظهر ترجيح وجه على آخر بيّنته، واحتججت له.

وقد يرد ما ظاهره تعدّد استعمال، وليس كذلك؛ لاختلاف المعنى، فهذا لا يدخل في هذا الموضوع، مثل:

(خَطَأً وخِطْئًا)، قال الأخفش: ((﴿إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْأً كَبِيرًا﴾ [الإسراء: ٣١] من (خَطِئَ يَخْطَأ) تفسيره: أذنب، وليس من معنى: أخطأ؛ لأن ما أخطأت فيه: ما صنعته خطأً، وما خَطِئْت فيه: ما صنعته عمدًا، وهو الذنْب))(١). وإن كان الفراء أورد في (خِطْئًا) لغات منها: (خَطَأ)(٢)، غير أنه لم يرد في رواية حفص عن عاصم (خَطَأ) من الخطيئة.

وأسأل الله أن يعلمنا ما ينفعنا، وأن ينفعنا بما علمنا، وأن يزيدنا علمًا، إنه كريم.

التذكير والتأنيث

وردت بعض الألفاظ في القرآن الكريم مذكرةً تارة ومؤنّثةً أخرى، فمن ذلك:

- كلمة (نَخْل):

وردت بالتذكير في قوله تعالى:

﴿كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُّنقَعِرٍ﴾ [القمر: ٢٠].

ووردت بالتأنيث في قوله تعالى:

﴿كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ﴾ [الحاقة: ٧].

وقد ذكر النحويون أن اسم الجنس، وهو ما يُفرَّق بينه وبين مفرده بالهاء يجوز فيه التذكير والتأنيث. نصَّ على ذلك الفراء (٣) والمبرد(٤)، وابن الأنباري(٥)، وابن جني(٦)، قال المبرد: ((واعلم أن كل جمع ليس بينه وبين واحده إلا الهاء فإنه جارٍ على سنة الواحد، وإن عنيت به جمع الشيء؛ لأنه جنس. من أنّثه فليس إلى الاسم يقصد، ولكنه يؤنثها على معناه؛ كما قال عز وجل:﴿تَنزِعُ النَّاسَ كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُّنقَعِرٍ﴾ [القمر: ٢٠] لأن النخل جنس. وقال: ﴿فَتَرَى الْقَوْمَ فِيهَا صَرْعَى كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ﴾ [الحاقة: ٧] لأنه جمع نخلة، فهو على معنى الجماعة))(٧).

وليس معنى جواز التذكير والتأنيث أنّ القبيلة من العرب تؤنث تارة، وتذكر أخرى مطلقًا، بل قد يغلب التذكير في لغة قوم، ويغلب التأنيث في لغة آخرين، والقرآن جاءت فيه لغات للعرب، قال الفراء: ((أهل الحجاز يؤنثون (البقر) فيقولون: هذه بقر، وكذلك (الشعير) و(النخل) وكل جمع كانت واحدته بالهاء، وجمعه بطرح الهاء، فإنهم يؤنّثونه، وربما ذكّروا، قال الله عز وجل: ﴿كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ خَاوِيَةٍ﴾ [الحاقة: ٧] بالتأنيث، وقال في موضع آخر: ﴿كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُّنقَعِرٍ﴾ [القمر: ٢٠] والأغلب عليهم التأنيث. وأهل نجد يذكّرون، وربّما أنّثوا هذه الحروف، والتذكير الغالب عليهم))(٨).

وجعل أبو حاتم السجستاني التذكير لغة أكثر العرب، قال: ((وربما أنّث أهل الحجاز))(٩).

---

(١) الأخفش، معاني القرآن، ٢/ ٧٠.

(٢) الفراء، لغات القرآن، ٢٢٧.

(٣) الفراء، لغات القرآن، ٧٨-٧٩.

(٤) المبرد، المقتضب، ٣/ ٣٤٦.

(٥) ابن الأنباري، المذكر والمؤنث، ٢/ ١٢٤.

(٦) ابن جني، المذكر والمؤنث، ١٤٢.

(٧) المبرد، المقتضب، ٣/ ٣٤٦.

(٨) الفراء، لغات القرآن، 79-78.

(٩) أبو حاتم السجستاني، المذكر والمؤنث، 82، 83، وانظر: كتاب النخلة لأبي حاتم، 83.

والغالب في القرآن الكريم جاء على لغة أهل الحجاز بالتأنيث، كما في قوله تعالى: ﴿وَالنَّخْلُ ذَاتُ الأَكْمَامِ﴾ [الرحمن: ١١]، ﴿وَالنَّخْلَ بَاسِقَاتٍ﴾ [ق: ١٠]،

﴿وَنَخْلٍ طَلْعُهَا هَضِيمٌ﴾ [الشعراء: ١٤٨] وجاء التذكير في قوله تعالى: ﴿كَأَنَّهُمْ أَعْجَازُ نَخْلٍ مُّنقَعِرٍ﴾ [القمر: ٢٠] مناسبًا لرؤوس الآي.

- كلمة (سبيل):

قال تعالى: ﴿قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي﴾ [يوسف: ١٠٨] وقال: ﴿وَإِن يَرَوْاْ سَبِيلَ الرُّشْدِ لاَ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلاً﴾ [الأعراف: ١٤٦].

(السبيل) يذكّر ويؤنّث، نصّ على ذلك الخليل(١٠)، والفراء(١١)،وأبو حاتم السجستاني(١٢)، والمبرد(١٣)، وابن الأنباري(١٤)، وابن جني(١٥).

وتأنيث (السبيل) وتذكيره لغتان للعرب، فأهل الحجاز يؤنّثون، وتميم تذكّر، قال الأخفش: ((وأهل الحجاز يؤنثون (الصراط) كما يؤنثون (الطريق) و(الزُّقاق) و(السبيل) و(السوق) و(الكلاء). وبنو تميم يذكّرون هذا كلّه))(١٦).

وجاءت غالب الآيات بالتأنيث على لغة أهل الحجاز، كما في قوله تعالى: ﴿وَلِتَسْتَبِينَ سَبِيلُ الْمُجْرِمِينَ﴾ [الأنعام: ٥٥] وقوله: ﴿وَيَصُدُّونَ عَن سَبِيلِ اللهَّ وَيَبْغُونَهَا عِوَجًا﴾ [إبراهيم: ٣] وقوله: ﴿وَعَلَى اللهَّ قَصْدُ السَّبِيلِ وَمِنْهَا جَآئِرٌ﴾ [النحل: ٩].

وجاء التذكير في قوله تعالى: ﴿وَإِن يَرَوْاْ سَبِيلَ الرُّشْدِ لاَ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلاً وَإِن يَرَوْاْ سَبِيلَ الْغَيِّ يَتَّخِذُوهُ سَبِيلاً﴾ [الأعراف: ١٤٦] وقوله: ﴿وَإِنَّهَا لَبِسَبِيلٍ مُّقِيمٍ﴾ [الحجر: ٧٦].

(١٠) الخليل، العين، مادة (سبل).

(١١) الفراء، المذكر والمؤنث، ٧٧.

(١٢) أبو حاتم السجستاني، المذكر والمؤنث، ١٤٦.

(١٣) المبرد، المذكر والمؤنث، ١١٥.

(١٤) ابن الأنباري، المذكر والمؤنث، ١/ ٤٢٣- ٤٢٤.

(١٥) ابن جني، المذكر والمؤنث، ٩٩

(١٦) الأخفش، معاني القرآن، ١/ ١٨. ونحوه: ١/ ٣٠١، و ٢/ ٤١٤.

- كلمة (السماء):

قال تعالى: ﴿السَّمَاء مُنفَطِرٌ بِهِ﴾ [المزمل: ١٨] وقال: ﴿وَالسَّمَاء بَنَيْنَاهَا﴾ [الذاريات: ٤٧].

(السماء) مؤنثة وقد تذكّر، نصّ على هذا الفراء(١٧)، وأبو حاتم السجستاني(١٨)، وابن الأنباري(١٩)، وابن جني(٢٠).

وتأنيث (السماء) هو الغالب في لغة العرب، وفي القرآن الكريم، لذا ذهب بعض العلماء إلى تأوّل التذكير في قوله تعالى: ﴿السَّمَاء مُنفَطِرٌ بِهِ﴾ [المزمل: ١٨] فقالوا:

- هو على معنى النسب؛ أي: ذات انفطار، ونُسب هذا القول للخليل، قال سيبويه: ((وزعم الخليل -رحمه الله- أن ﴿السَّمَاء مُنفَطِرٌ بِهِ﴾ كقولك: (مُعْضِل) للقطاة، وكقولك: (مُرْضِع) للتي بها الرضاع. وأما المنفطرة فيجيء على العمل، كقولك: (مُنْشَقَّة)، وقولك: (مُرْضِعة) للتي ترضِع))(٢١).

- أنها جمع (سماوة) و(سماءة)، وما كان مثلها اسم جنس فإنه يذكّر ويؤنث، وهذا قول الفراء(٢٢).

- أنها ذكِّرت على معنى السقف، وهو قول يونس(٢٣)، والخليل في (العين)، قال -رحمه الله-:

((السماء سقف فوق الأرض، وبه ذُكِّر، قال تعالى: ﴿السَّمَاء مُنفَطِرٌ بِهِ﴾))(٢٤)، وهو توجيه للفراء(٢٥).

(١٧) الفراء، المذكر والمؤنث، ٩١.

(١٨) أبو حاتم السجستاني، المذكر والمؤنث، ١٨١.

(١٩) ابن الأنباري، المذكر والمؤنث، ١/ ٤٩٢.

(٢٠) ابن جني، المذكر والمؤنث، ١٦٩.

(٢١) سيبويه، الكتاب، ٢/ ٤٧.

(٢٢) الفراء، المذكر والمؤنث، ٩١، ومعاني القرآن، ١/ ١٢٨، ولغات القرآن، ٤٣٤.

(٢٣) أبو حاتم السجستاني، المذكر والمؤنث، ١٨١.

(٢٤) الخليل، العين، مادة (سقف).

(٢٥) الفراء، معاني القرآن، ١/ ١٢٧، ولغات القرآن، ٤٣٥.

- أن (منفطرًا) ذكِّرت لسقوط علامة التأنيث من السماء؛ أي: أنها مؤنث مجازي، وهو توجيه للفراء(٢٦).

وتأنيث السماء هو الغالب، وقد ذكَّرها بعض العرب، وربما كان التذكير لغة لبعضهم، قال الفراء: ((بعض العرب يذكِّر السماء... أنشدني بعض بني تميم:

وَلَوْ رَفَعَ السّماءُ إِلَيْهِ قَوْمًا لَحِقْنَا بِالسَّمَاءِ مَعَ السَّحَابِ))(٢٧).

- كلمة (الطاغوت):

قال تعالى: ﴿يُرِيدُونَ أَن يَتَحَاكَمُواْ إِلَى الطَّاغُوتِ وَقَدْ أُمِرُواْ أَن يَكْفُرُواْ بِهِ﴾ [النساء: ٦٠] وقال: ﴿وَالَّذِينَ اجْتَنَبُوا الطَّاغُوتَ أَن يَعْبُدُوهَا﴾ [الزمر: ١٧].

ذكر الخليل أنّ (الطاغوت) يأتي على أوجه فيأتي اسمًا للواحد، ويأتي اسم تأنيث، وذكر الآيتين(٢٨).

- وذهب سيبويه إلى أن (الطاغوت) مؤنث، فقال: ((فأما (الطاغوت) فهو اسم واحد مؤنث يقع على الجميع كهيئته للواحد، وقال عز وجل: ﴿وَالَّذِينَ اجْتَنَبُوا الطَّاغُوتَ أَن يَعْبُدُوهَا﴾))(٢٩)، وإلى هذا ذهب الفراء، فهي عنده أنثى، ويذهب بها إلى الجمع فتذكَّر(٣٠).

- وذهب السجستاني(٣١)، وابن الأنباري(٣٢)، وابن جني(٣٣) إلى أنها تذكّر وتؤنث، وفسّر ابن الأنباري فذكر أن (الطاغوت) ((إذا ذكِّر ذُهِب به إلى معنى الشيطان، وإذا أنِّث ذُهب به إلى معنى الآلهة، وإذا جُمع ذُهب به إلى معنى الأصنام، وقد نزل القرآن بالمذاهب الثلاثة، قال جلّ ثناؤه في التذكير: ﴿يُرِيدُونَ أَن يَتَحَاكَمُواْ إِلَى الطَّاغُوتِ وَقَدْ أُمِرُواْ أَن يَكْفُرُواْ بِهِ﴾ فذكّر على معنى: أن يتحاكموا إلى الشيطان...وقال عز وجل في التأنيث: ﴿وَالَّذِينَ اجْتَنَبُوا الطَّاغُوتَ أَن يَعْبُدُوهَا﴾ على معنى: اجتنبوا الآلهة. وقال في الجمع: ﴿وَالَّذِينَ كَفَرُواْ أَوْلِيَآؤُهُمُ الطَّاغُوتُ يُخْرِجُونَهُم مِّنَ النُّورِ إِلَى الظُّلُمَاتِ﴾ [البقرة: ٢٥٧] فجمع على معنى: أولياؤهم الأصنام))(٣٤).

وظهر بهذا أن (الطاغوت) يذكَّر ويؤنث، كما في الآيات السابقة، وجاء التذكير في شعر العباس بن مرداس السلمي في قصيدة مدح بها الرسول-صلى الله عليه وسلم-:(٣٥)

بِكَ أَسْلَمَ الطّاغُوْتُ وَاتُّبِعَ الهُدَى

وَبِكَ انْجَلَى عَنَّا الظَّلَامُ الحِنْدِسُ

وتأنيث (الطاغوت) مُجمع عليه، وتذكيره مختلف فيه، ويكاد استعمال المعاصرين -مع ذلك- ينحصر في التذكير.

- كلمة (الأنعام):

قال تعالى: ﴿وَإِنَّ لَكُمْ فِي الأَنْعَامِ لَعِبْرَةً نُّسْقِيكُم مِّمَّا فِي بُطُونِهِ﴾ [النحل: ٦٦] وقال: ﴿وَإِنَّ لَكُمْ فِي الأَنْعَامِ لَعِبْرَةً نُّسْقِيكُم مِّمَّا فِي بُطُونِهَا﴾ [المؤمنون: ٢١].

(الأنعام) مؤنثة عند عامة العلماء، وأجاز التذكير فيها يونس والأخفش(٣٦)، والزجاج(٣٧)، وجعله اسم جنس، وهو وجه عند العكبري(٣٨).

---

(٢٦) الفراء، معاني القرآن، ١/ ١٢٧.

(٢٧) الفراء، لغات القرآن، ٤٣٤- ٤٣٥. وأورد البيت في معاني القرآن ١/ ١٢٨ من غير نسبة، وأورده ابن الأنباري في المذكر والمؤنث عن الفراء من غير نسبة أيضًا، وهو للفرزدق في ديوانه، ٣٦، برواية لا شاهد فيها، وهي:

وَلَوْ رَفَعَ الإِلَهُ إِلَيْهِ قَوْمًا.

(٢٨) الخليل، العين، (طغو).

(٢٩) سيبويه، الكتاب، ٣/ ٢٤٠.

(٣٠) الفراء، المذكر والمؤنث، ٨٨، ولغات القرآن، ٣٦١.

(٣١) السجستاني، المذكر والمؤنث، ١٧١.

(٣٢) ابن الأنباري، المذكر والمؤنث، ١/ ٢٨٣.

(٣٣) ابن جني، المذكر والمؤنث، ١١١، ١٦٨.

(٣٤) ابن الأنباري، المذكر والمؤنث، ١/ ٢٨٣

(٣٥) ديوان العباس بن مرداس السلمي، ٨٧، ٨٨.

(٣٦) ذكر رأيها أبو حاتم السجستاني، المذكر والمؤنث، ١٩٦، وابن الأنباري، المذكر والمؤنث، ١/ ٤٦٦- ٤٦٧، ورأي الأخفش ليس في معاني القرآن له.

(٣٧) الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ٣/ ٢٠٩.

(٣٨) العكبري، التبيان، ٢/ ٨٠٠.

ومن قال: (الأنعام) مؤنثة، تأوّل الآية، فمن تأويلاتهم:

- ذهب سيبويه إلى أن (أنعام) في الآية للواحد، وذلك أن وزن (أفعال) ((قد يقع للواحد، من العرب من يقول: هو الأنعام، وقال الله عز وجل: ﴿نُّسْقِيكُم مِّمَّا فِي بُطُونِهِ﴾))(٣٩).

- وذهب الفراء(٤٠)، والسجستاني(٤١)، وهو قول عند العكبري(٤٢)إلى أن التذكير راجع إلى معنى (النَّعَم)، و(النَّعم) مذكر.

هذه أهم التأويلات، وفي الآية تأويلات أخرى ذكرها العكبري(٤٣).

ويُخلَص إلى أن تذكير (الأنعام) لغة مسموعة، وإن اختُلف في تفسيره.

- كلمة (الفُلْك):

قال تعالى: ﴿وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ﴾ [البقرة: ١٦٤] وقال: ﴿فِي الْفُلْكِ الْمَشْحُونِ﴾ [الشعراء: ١١٩].

(الفُلْك) يكون مفردًا، ويكون جمعًا، والمفرد يذكّر ويؤنث، جاء الوجهان في الذكر الحكيم، فمما جاء في التذكير آية الشعراء السابقة، وفي التأنيث جاء قوله تعالى: ﴿احْمِلْ فِيهَا مِن كُلٍّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ﴾ [هود: ٤٠] فإن الضمير في (فيها) عائد على الفلك السابق ذكره: ﴿وَيَصْنَعُ الْفُلْكَ﴾ [هود: ٣٨].

-وقد نصّ على جواز التذكير والتأنيث فيها الخليل(٤٤)، والفراء(٤٥)، والسجستاني(٤٦)، وابن الأنباري(٤٧) ، وابن خالويه(٤٨)، وابن جني(٤٩).

-فسّر ابن الأنباري مجيء (الفلك) مفردًا وجمعًا، مذكرًا ومؤنثًا بقوله: ((فمن ذكّر (الفلك) ذهب إلى معنى المَرْكَب، ومن أنّث ذهب إلى معنى السفينة، ومن جمع ذهب إلى معنى السفن))(٥٠).

- التأنيث في القرآن الكريم أكثر؛ إذ جاء في قرابة عشرة مواضع، إما بتأنيث الفعل، أو الوصف بالمؤنث، أو بعَود الضمير المؤنث، وجاء التذكير في ثلاثة مواضع، وذلك بوصف الفلك بالمذكّر، وهو (المشحون) في المواضع الثلاثة (٥١)، وكل ذلك جاء في الفاصلة القرآنية، فيكون لمراعاتها أثر في التذكير.

تذكير الفعل وتأنيثه

جاء تذكير الفعل مع فاعله وتأنيث الفعل نفسه مع ذلك الفاعل في مواضع من القرآن، فمن ذلك:

- ﴿فَقَدْ جَاءكُم بَيِّنَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ﴾ [الأنعام: ١٥٧] وقال: ﴿قَدْ جَاءتْكُم بَيِّنَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ﴾ [الأعراف: ٧٣].

- ﴿وَاخْتَلَفُواْ مِن بَعْدِ مَا جَاءهُمُ الْبَيِّنَاتُ﴾ [آل عمران: ١٠٥] وقال: ﴿مِن بَعْدِ مَا جَاءتْهُمُ الْبَيِّنَاتُ﴾ [البقرة: ٢١٣].

- ﴿فَمَن جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ﴾ [البقرة: ٢٧٥] وقال:﴿قَدْ جَاءتْكُم مَّوْعِظَةٌ﴾ [يونس: ٥٧].

- ﴿وَأَخَذَ الَّذِينَ ظَلَمُواْ الصَّيْحَةُ﴾ [هود: ٦٧] وقال: ﴿وَأَخَذَتِ الَّذِينَ ظَلَمُواْ الصَّيْحَةُ﴾ [هود: ٩٤].

- ﴿حَقَّ عَلَيْهِمُ الضَّلاَلَةُ﴾ [الأعراف: ٣٠] وقال: ﴿حَقَّتْ عَلَيْهِ الضَّلاَلَةُ﴾ [النحل: ٣٦].

- ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِيهِمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ [الممتحنة: ٦]

(٣٩) سيبويه، الكتاب، ٣/ ٢٣٠.

(٤٠) الفراء، معاني القرآن، ٢/ ١٠٨.

(٤١) السجستاني، المذكر والمؤنث، ١٩٦.

(٤٢) العكبري، التبيان، ٢/ ٨٠٠.

(٣٤) العكبري، التبيان، ٢/ ٨٠٠.

(٤٤) الخليل، العين، مادة (فلك).

(٤٥) الفراء، المذكر والمؤنث، ٨٨.

(٤٦) السجستاني، المذكر والمؤنث، ١٧٣.

(٤٧) ابن الأنباري، المذكر والمؤنث، ١/ ٢٧٨.

(٤٨) ابن خالويه، ليس في كلام العرب، ٢٦٨.

(٤٩) ابن جني، المذكر والمؤنث، ١٢٨، ١٦٨.

(٥٠) ابن الأنباري، المذكر والمؤنث، ١/ ٢٨١.

(٥١) الشعراء، ١١٩، ويس، ٤١ـ، والصافات، ١٤٠.

﴿قَدْ كَانَتْ لَكُمْ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ﴾ [الممتحنة: ٤].

يجوز في الفعل مع فاعله المؤنث المجازي غير الحقيقي، ومع فاعله الجمع غير المذكر السالم التذكيرُ والتأنيثُ، وقد جاء التذكير في القرآن كثيرًا والتأنيث أكثر؛ لأن ((التأنيث هو الوجه، والتذكير جائز))(٥٢). وهذا الجواز من خصائص العربية التي انفردت بها عن اللغات السامية، وإن اتفقت تلك اللغات في كثير من أحكام التذكير والتأنيث مخالفةً بذلك اللغات الهندية الأوربية(٥٣). وقد أحصى محمد عبد الخالق عضيمة المواضع التي يجوز فيها التذكير والتأنيث في القرآن الكريم، فبلغت مواضع تأنيث الفعل سبعة عشر وستمائة موضع، وبلغت مواضع تذكيره ثلاثة وتسعين ومائة موضع(٥٤).

وقد فسّر سيبويه سقوط التاء بقوله: ((وإنما حذفوا التاء؛ لأنهم صار عندهم إظهار المؤنث يكفيهم عن ذكرهم التاء، كما كفاهم الجميع والاثنان حين أظهروهم عن الواو والألف. وهذا في الواحد من الحيوان قليل، وهو في الموات كثير... ومما جاء في القرآن من الموات قد حذفت فيه التاء قوله عز وجل:

﴿فَمَن جَاءَهُ مَوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّهِ﴾ [البقرة: ٢٧٥] وقوله: ﴿مِن بَعْدِ مَا جَاءهُمُ الْبَيِّنَاتُ﴾ [آل عمران: ١٠٥] وهذا النحو كثير في القرآن))(٥٥).

وفسّر ابن يعيش التذكير في نحو هذا بضعف التأنيث؛ لكون المؤنث غير حقيقي، والمذكر هو الأصل، فجاز الرجوع إليه(٥٦).

وابن الأنباري يجعل التأنيث على اللفظ، والتذكير على المعنى، فقال: ((وقال الله عز وجل:﴿وَأَخَذَ الَّذِينَ ظَلَمُواْ الصَّيْحَةُ﴾ [هود: ٦٧] فذكّر الفعل؛ لأن (الصيحة) بتأويل الصياح))(٥٧).

وهذه تفسيرات يكمل بعضها بعضًا، ولا تعارض بينها.

الفكّ والإدغام

- قال تعالى: ﴿وَمَن يَرْتَدِدْ مِنكُمْ عَن دِينِهِ﴾ [البقرة: ٢١٧] وقال: ﴿مَن يَرْتَدَّ مِنكُمْ عَن دِينِهِ﴾ [المائدة: ٥٤].

- وقال: ﴿وَمَن يُشَاقِقِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ﴾ [الأنفال: ١٣] وقال: ﴿وَمَن يُشَاقِّ اللَّهَ﴾ [الحشر: ٤].

يجوز في الفعل المضارع المضاعف الصحيح اللام المجزوم بالسكون الفكُّ والإدغامُ(٥٨).

والفك لغة أهل الحجاز، ((وهي اللغة العربية القديمة الجيدة))(٥٩)، ولا يدغمون ((لأنهم أسكنوا الآخر، فلم يكن بدّ من تحريك الذي قبله))(٦٠)، و ((لأنك لا تدغم الأول في الثاني حتى تسكّنه، لئلا تكون الحركة فاصلة بين المثلين... والثاني ساكن، فيجتمع ساكنان، فلما كان الإدغام يؤدي إلى ذلك رفضوه))(٦١).

والإدغام لغة تميم؛ لأنّ الساكن الثاني يُحرَّك حركة عارضة؛ لئلا يلتقي ساكنان(٦٢)، وقول تميم ((هو قول غيرهم من العرب، وهم كثير))(٦٣)، فهم يعتدُّون بالحركة العارضة، وأهل الحجاز لا يعتدُّون بها.

وجاء الوجهان في القرآن الكريم، كما في الآيات السابقة، وفسّر ابن الجزري الفكّ والإدغام في هذه الآيات تفسيرًا بلاغيًّا، وقال: إن فكّ الإدغام في (يرتدد) في سورة البقرة متفق عليه بإجماع المصاحف، و ((طول سورة البقرة

(٥٢) السجستاني، المذكر والمؤنث، ٩٧.

(٥٣) إسما عيل عمايرة، ظاهرة التأنيث بين اللغة العربية واللغات السامية، ٩٦-٩٩.

(٥٤) عضيمة، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، ٨/ ٣٧٩.

(٥٥) سيبويه، الكتاب، ٢/ ٣٨- ٣٩.

(٥٦) ابن يعيش، شرح المفصل، ٥/ ١٩٦.

(٥٧) ابن الأنباري، المذكر والمؤنث، ٢/ ٢١٢. وذكر نحو هذا العكبري في التبيان، ٢/ ٧٠٥.

(٥٨) ابن عصفور، الممتع، ٢/ ٦٥٦- ٦٥٧.

(٥٩) سيبويه، الكتاب، ٤/ ٤٧٣.

(٦٠) سيبويه، الكتاب، ٣/ ٥٣٠.

(٦١) ابن عصفور، الممتع، ٢/ ٦٥٦.

(٦٢) ابن عصفور، الممتع، ٢/ ٦٥٦- ٦٥٧.

(٦٣) سيبويه، الكتاب، ٣/ ٥٣٠.

يقتضي الإطناب، وزيادة الحرف من ذلك، ألا ترى إلى قوله تعالى: ﴿وَمَن يُشَاقِقِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ﴾ في الأنفال كيف أُجمِع على فكِّ إدغامه، وقوله: ﴿وَمَن يُشَاقِّ اللَّهَ﴾ في الحشر كيف أُجمِع على إدغامه، وذلك لتقارب المقامين من الإطناب والإيجاز، والله أعلم))(٦٤). وهذا مما يُستأنس به، وليس دقيقًا؛ فإن الإدغام جاء في المائدة (يرتدّ) وهي من السور الطوال، ثم إن الفكّ جاء غالبًا في القرآن في طوال سوره وقصارها، كما سيأتي.

والغالب فيما يجوز فيه الفكّ والإدغام جاء في القرآن الكريم على لغة أهل الحجاز بالفك، كما في الآيات التالية:

- ﴿وَلا تَمْنُن تَسْتَكْثِرُ﴾ [المدثر: ٦]. - ﴿إِن تَمْسَسْكُمْ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ﴾ [آل عمران: ١٢٠].

- ﴿وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ﴾ [النور: ٣٥].

- ﴿وَمَن يَحْلِلْ عَلَيْهِ غَضَبِي﴾ [طه: ٨١].

- ﴿فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ﴾ [آل عمران: ٣١]. ﴿وَلا تُشْطِطْ﴾ [ص: ٢٢]. -﴿إِن تَصْبِرُواْ وَتَتَّقُواْ وَيَأْتُوكُم مِّن فَوْرِهِمْ هَذَا يُمْدِدْكُمْ رَبُّكُم﴾ [آل عمران: ١٢٥]. - ﴿وَيُمْدِدْكُمْ بِأَمْوَالٍ وَبَنِينَ﴾ [نوح: ١٢] - ﴿مَن يُحَادِدِ اللَّهَ﴾ [التوبة: ٦٣].-

﴿فَلْيَمْدُدْ لَهُ الرَّحْمَنُ مَدًّا﴾ [مريم: ٧٥]. - ﴿فَلْيَمْدُدْ بِسَبَبٍ إِلَى السَّمَاءِ﴾ [الحج: ١٥]. - ﴿وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ﴾ [البقرة: ٢٨٢]. ﴿فَلْيُمْلِلْ﴾ [البقرة: ٢٨٢].

أما قوله تعالى: ﴿أَوْ لاَ يَسْتَطِيعُ أَن يُمِلَّ هُوَ﴾ [لبقرة: ٢٨٢] فـ(يملّ) ليس من مواضع جواز الفك والإدغام، بل الإدغام فيه واجب عند جميع العرب؛ لتحرّك الحرف الأخير حركة أصلية، قال سيبويه: ((فإذا تحرّك الحرف الأخير فالعرب مجمعون على الإدغام، وذلك فيما زعم الخليل أولى به؛ لأنه لما كانا من موضع واحد ثقل عليهم أن يرفعوا ألسنتهم من موضع ثم يعيدوها إلى ذلك الموضع للحرف الآخر، فلما ثقل عليهم أرادوا أن يرفعوا رفعة واحدة، وذلك نحو قولهم: رُدِّي واجترَّا... وهو يطمئنُّ))(٦٥)، وليس من تعدد الاستعمال -أيضًا- اختلافه في قوله تعالى: ﴿وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ﴾ [النور: ٣٥] وقوله:

﴿وَلاَ تَرْكَنُواْ إِلَى الَّذِينَ ظَلَمُواْ فَتَمَسَّكُمُ النَّارُ﴾ [هود:١١٣] فإن الفك والإدغام جائزان في الأولى، والإدغام واجب في الثانية؛ لتحرّك الحرف الأخير؛ إذ هو منصوب.

- ومثل المضارع المضاعف هذا الأمرُ منه، ففيه اللغتان المذكورتان، نحو: غُضَّ واغضُضْ، وشُدَّ واشدُدْ، وجاء في القرآن الكريم على لغة أهل الحجاز بالفك، فمن ذلك قوله تعالى: ﴿اشْدُدْ بِهِ أَزْرِي﴾ [طه: ٣١]، ﴿وَاغْضُضْ مِن صَوْتِكَ﴾ [لقمان: ١٩]، ﴿وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِّن لِّسَانِي﴾ [طه: ٢٧]، ﴿رَبَّنَا أَتْمِمْ لَنَا نُورَنَا﴾ [التحريم: ٨]، وغيرها، وليس منه قوله تعالى: ﴿فَشُدُّوا الْوَثَاقَ﴾ [محمد: ٤] لأنه يجب فيه الإدغام؛ إذ آخره متحرك، فليس الفعل مبنيًّا على السكون، بل على حذف النون.

- قال تعالى: ﴿بَلِ ادَّارَكَ عِلْمُهُمْ فِي الآخِرَةِ﴾ [النمل: ٦٦] وقال: ﴿لَوْلا أَن تَدَارَكَهُ نِعْمَةٌ مِّن رَّبِّهِ﴾ [القلم: ٤٩].

-وقال: ﴿ قَالُوا اطَّيَّرْنَا بِكَ﴾ [النمل: ٤٧] وقال: ﴿قَالُوا إِنَّا تَطَيَّرْنَا بِكُمْ﴾ [يس: ١٨].

أصل (ادّارك): تدارك. وأصل (اطّيرنا): تطيرنا، وهذا من مواضع جواز الإدغام، وذلك إذا اجتمع المثلان أو المتقاربان في أول الكلمة، وأوّلهما تاء الافتعال، والثاني أصلي(٦٦)، فيجوز فيه الإدغام والفكّ، والإدغام له أطوار:

١-تُقلَب التاء من جنس الحرف الأصلي الذي بعدها لقرب المخرج.

٢- يُسَكَّن الحرف الأول.

٣- يُدغَم الأول في الثاني.

---

(٦٤) ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، ٢/ ٢٥٥.

(٦٥) سيبويه،الكتاب، ٣/ ٥٣٠.

(٦٦) ابن عصفور، الممتع، ٢/ ٦٣١، ٦٣٥- ٦٣٦.

٤- يؤتَى بهمزة الوصل، ليُتَوصَّل بها إلى النطق بالساكن.

قال ابن جني في (ادّارك): ((الأصل: (تدارك) ثم آثر إدغام التاء في الدال؛ لأنها أختها في المخرج، فقلبها إلى لفظها، وأسكنها، وأدغمها فيها، واحتاج إلى ألف الوصل؛ لسكون الدال بعدها))(٦٧).

وقد جاء الإدغام كثيرًا في صيغة (تفاعل) في القرآن الكريم، قال محمد عبد الخالق عضيمة: ((جاء الإدغام كثيرًا في صيغة (تفاعل)، أُدغمت تاء الافتعال في (الفاء) (٦٨) بعد قلبها إلى حرف من جنس الفاء: اثّاقلتم، ادّارك، ادّاركوا، ادّارأتم))(٦٩)، وازّينت.

- ومن الإدغام الجائز في الافتعال في القرآن الكريم مما جاء بصورتين قوله تعالى:

- ﴿أَمَّن لاَّ يَهِدِّيَ﴾ [يونس: ٣٥] وقوله:

﴿فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ﴾ [يونس: ١٠٨].

- ﴿وَهُمْ يَخِصِّمُونَ﴾ [يس: ٤٩] وقوله: ﴿إِذْ يَخْتَصِمُونَ﴾ [آل عمران: ٤٤].

- ﴿لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ﴾ [ص: ٢٩] وقوله:

﴿أَفَلاَ يَتَدَبَّرُونَ الْقُرْآنَ﴾ [النساء: ٨٢].

- ﴿قَدْ فَصَّلْنَا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَذَّكَّرُونَ﴾ [الأنعام: ١٢٦] وقوله: ﴿لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾ [البقرة: ٢٢١].

- ﴿وَاللهُ يُحِبُّ الْمُطَّهِّرِينَ﴾ [التوبة: ١٠٨] وقوله: ﴿وَيُحِبُّ الْمُتَطَهِّرِينَ﴾ [البقرة: ٢٢٢].

أصل (يهدِّي): يهتدي، وأصل (يخِصِّمون): يختصمون، وأصل (يدَّبروا): يتدبروا، وأصل (يذكّرون): يتذكرون، وأصل (المطّهرين): المتطهرين، فقلبت تاء الافتعال حرفًا من جنس الحرف الذي بعدها، ثم سُكِّن الأول للإدغام، ثم حُرِّك الحرف الذي قبله منعًا لالتقاء ساكنين، ويرى سيبويه أن ((الإدغام في هذا أقوى... والبيان... عربي حسن؛ لأنهما متحركان))(٧٠)، مع أن ترك الإدغام أكثر في القرآن الكريم. وترك الإدغام لغة أهل الحجاز، والإدغام لغة كثير من قيس وتميم، ذكر ذلك الفراء، وقال: ((أنشدني بعض بني تميم:

وَإِنَّهُمُ الوُلاةُ وَإِنَّ مِنْهُم

رَسُوْلَ الرَّحْمَةِ الهادِي المُهُدِّي

بضم الهاء، يريد: المهتدي))(٧١)، وذكر في الإدغام وجوهًا جائزة، وهي: ((يَهَدِّي، ويَهِدِّي، فيفتحون الهاء، ويكسرونها. ويِهِدِّي بكسر الياء والهاء، وزعم الكسائي أنه سمع: (يَهْدِّي) يجمعون بين ساكنين: بين الهاء والتاء المدغمة))(٧٢).

بِنْية الفعل

- الفعل المبدوء بالتاء:

-قال تعالى: ﴿لَعَلَّكُمْ تَذَكَّرُونَ﴾ [الأنعام: ١٥٢]

وقال: ﴿أَفَلاَ تَتَذَكَّرُونَ﴾ [الأنعام: ٨٠].

- ﴿تَنَزَّلُ الْمَلاَئِكَةُ وَالرُّوحُ فِيهَا﴾ [القدر: ٤]

وقال: ﴿تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلاَئِكَةُ﴾ [فصلت: ٣٠].

- ﴿وَلَقَدْ كُنتُمْ تَمَنَّوْنَ الْمَوْتَ﴾ [آل عمران: ١٤٣]

وقال: ﴿وَلاَ تَتَمَنَّوْاْ﴾ [النساء: ٣٢].

- ﴿وَلاَ تَوَلَّوْا عَنْهُ﴾ [الأنفال: ٢٠] وقال: ﴿وَلاَ تَتَوَلَّوْاْ مُجْرِمِينَ﴾ [هود: ٥٢].

-﴿وَلاَ تَتَّبِعُواْ السُّبُلَ فَتَفَرَّقَ بِكُمْ عَن سَبِيلِهِ﴾ [الأنعام: ١٥٣] وقال: ﴿وَلَا تَتَفَرَّقُوا فِيهِ كَبُرَ﴾ [الشورى: ١٣].

---

(٦٧) ابن جني، المحتسب، ٢/ ١٤٢، ونحوه عند الفارسي في الحجة، ٥/ ٤٠١.

(٦٨) في الكتاب: (التاء) والصواب (الفاء)؛ إذ لا تاء أخرى في الكلمة.

(٦٩) عضيمة، دراسات لأسلوب القرآن الكريم، ٤/ ٤٨٦.

(٧٠) سيبويه، الكتاب، ٤/ ٤٧٤- ٤٧٥.

(٧١) الفراء، لغات القرآن، ٨٠، وانظر: معاني القرآن له، ١/ ١٧- ١٨.

(٧٢) الفراء، لغات القرآن، ١٩٨.

الفعل إذا كان على وزن (تَفَعَّل) أو (تَفَاعَل) فلحقت به تاء المخاطب أو تاء التأنيث في أوله جاز حذف إحدى التاءين. وقد جاء الذكر والحذف في القرآن الكريم، كما في الآيات السابقة، واختُلف في أيِّ التاءين حذفت؟

فذهب سيبويه والبصريون إلى أن المحذوف التاء الثانية الأصلية؛ لأن الأولى تاء المضارعة جاءت لمعنى(٧٣)،قال سيبويه: ((فإذا التقت التاءان في (تتكلمون وتترسون) فأنت بالخيار إن شئت أثبتهما، وإن شئت حذفت إحداهما... وكانت الثانية أولى بالحذف؛ لأنها هي التي تسكن وتدغم في قوله تعالى: ﴿فَادَّارَأْتُمْ﴾[البقرة: ٧٢] ﴿وَازَّيَّنَتْ﴾ [يونس: ٢٤] وهي التي يفعل بها ذلك في (يذّكرون) فكما اعتلت هنا كذلك تحذف هناك))(٧٤).

وذهب هشام بن معاوية الضرير والكوفيون إلى أن المحذوف تاء المضارعة؛ لأنها زائدة، وحذف الزائد أولى؛ لأنه أضعف من الأصلي(٧٥).

ورأي البصريين أرجح؛ لأن الزائد إن دلّ على معنى فهو أولى بالبقاء، والأصلي قد يحذف ويبقى الزائد، كما في ((ثبوت التنوين في المنقوص والمقصور، وحذف حرف العلة منهما لالتقاء الساكنين، وإن كان أصليًّا فيهما))(٧٦)، وهذا اختيار أبي حيان(٧٧).

وقد جاء الحذف والإثبات كثيرًا في القرآن الكريم فمن الحذف:

- ﴿تَظَاهَرُونَ عَلَيْهِم﴾[البقرة: ٨٥] -﴿وَيَوْمَ تَشَقَّقُ السَّمَاء﴾ [الفرقان: ٢٥] - ﴿تَّزَاوَرُ عَن كَهْفِهِمْ﴾ [الكهف: ١٧] - ﴿وَلاَ تَيَمَّمُواْ الْخَبِيثَ﴾[البقرة: ٢٦٧]...

ومن إثبات التاءين في القرآن الكريم:

- ﴿فَلا تَتَنَاجَوْا بِالإِثْمِ﴾ [المجادلة: ٩] - ﴿تَتَجَافَى جُنُوبُهُمْ﴾ [السجدة: ١٦] - ﴿وَتَتَلَقَّاهُمُ الْمَلائِكَةُ﴾ [الأنبياء: ١٠٣] - ﴿تَتَقَلَّبُ فِيهِ الْقُلُوبُ﴾ [النور: ٣٧].

- إبدال ثاني المضعّف ياء:

قال تعالى: ﴿فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ﴾ [البقرة: ٢٨٢] وقال: ﴿فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ﴾ [الفرقان: ٥].

الفعل (أملى، يملي، إملاء) أصله: (أملَّ، يُمِلُّ، إملالًا) فأُبدل ثاني المضعّف ياء؛ للتخفيف، قال المبرد: ((وقوم من العرب إذا وقع التضعيف أبدلوا الياء من الثاني؛ لئلا يلتقي حرفان من جنس واحد... وذلك قولهم في تقضَّضت: تقضّيت، وفي أمللت: أمليت))(٧٨).

وجعل سيبويه هذا الإبدال شاذًّا، وليس بمطّرد، فقال: ((هذا باب ما شذَّ فأُبدل مكان اللام الياء؛ لكراهية التضعيف، وليس بمطرد، وذلك قولك: تسرّيتُ، وتظنّيت، وتقصّيت من القصّة، وأمليت))(٧٩).

وهذا الإبدال الذي جعله سيبويه شاذًّا هو لغة تميم وقيس، وعدم الإبدال لغة أهل الحجاز وبني أسد، قال الفراء: ((أهل الحجاز وبنو أسد يقولون: أمللت الكتاب. وتميم وقيس: أمليت الكتاب، وقد جاء الكتاب بهما جميعًا))(٨٠). وقال الزمخشري:

((والإملاء والإملال لغتان قد نطق بهما القرآن))(٨١).

والغالب في القرآن عدم الإبدال، كما في قوله تعالى: ﴿مِنْهُم مَّن قَصَصْنَا عَلَيْكَ﴾ [غافر: ٧٨] وقوله: ﴿ثُمَّ رَدَدْنَا لَكُمُ الْكَرَّةَ عَلَيْهِمْ﴾ [الإسراء: ٦].

---

(٧٣) السيرافي، شرح كتاب سيبويه، ٥/ ٤٥٠. والأنباري، الإنصاف، ٢/ ٦٤٨.

(٧٤) سيبويه، الكتاب، ٤/ ٤٧٦.

(٧٥) الأنباري، الإنصاف، ٢/ ٦٤٨، وأبو حيان، البحر المحيط، ٣/ ٨٤، وتركي العتيبي، هشام بن معاوية الضرير، ٣٣٨.

(٧٦) الأنباري، الإنصاف، ٢/ ٦٤٩.

(٧٧) أبو حيان، البحر المحيط، ٣/ ٨٤.

(٧٨) المبرد، المقتضب، ١/ ٢٤٦، ونحوه عند ابن جني في المحتسب، ١/ ١٥٧، والخصائص، ٢/ ٢٣٣.

(٧٩) سيبويه، الكتاب، ٤/ ٤٢٤.

(٨٠) الفراء، لغات القرآن، ١١١، وقال النحاس: ﴿وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ﴾ [البقرة: ٢٨٢] ((هذه لغة أهل الحجاز وبني أسد، وتميم يقولون: أمليت)). إعراب القرآن، ١/ ٣٤٤.

(٨١) الزمخشري، الكشاف، ١/ ٣٢٥.

ولغة تميم وقيس بالإبدال هي لغة عامة العرب في كثير من المضاعف، فيقولون: قصّيت، وظنّيت، وشدّيت، وعدّيت في: قصصت، وظننت، وشددت، وعددت.

ويظهر من أمثلة النحويين وشواهدهم واستعمال العرب اليوم أن الإبدال في المضعف يطرد إذا اتصل بضمير رفع متحرك، كما في الأمثلة السابقة.

- صيغة الفعل:

سقى وأسقى

-قال تعالى: ﴿وَسَقَاهُمْ رَبُّهُمْ﴾ [الإنسان: ٢١] وقال: ﴿فَأَسْقَيْنَاكُمُوهُ﴾ [الحجر: ٢٢].

- ﴿قَالَتَا لا نَسْقِي﴾ [القصص: ٢٣]

وقال: ﴿نُّسْقِيكُم مِّمَّا فِي بُطُونِهِ﴾ [النحل: ٦٦].

جاء الفعل في الآيات السابقة ثلاثيًّا مرةً: سَقى يَسْقِي، ورباعيًّا أخرى: أَسْقى يُسْقِي. واختلف في توجيه ذلك، فقيل: المعنى مختلف، وقيل: هما لغتان بمعنى واحد، وجاء بهما القرآن الكريم.

ذهب الخليل(٨٢) إلى أن المعنى واحد، وأن (سقى وأسقى) لغتان، وهذا قول ابن جني(٨٣)، والأزهري(٨٤)، وهو وجه عند مكي(٨٥)، والعكبري(٨٦).

وذهب جمع من العلماء إلى التفريق بينهما مع اختلاف بينهم في التفريق، فذهب الفراء وأبو عبيدة إلى أنه يقال: سقيت الرجل ماء، إذا سقيته لشفته، ولا يقال: أسقيته. ويقال: أسقاه الله وسقاه، إذا كان من مطر، أو جعلت له شِربًا من نهرٍ أو لبن، وجاء في القرآن: ﴿وَسَقَاهُمْ﴾ [الإنسان: ٢١] في السقي للشفة. و ﴿فَأَسْقَيْنَاكُمُوهُ﴾ [الحجر: ٢٢] في المطر، وذكر الفراء أن ((العرب مجمعون على أن يقولوا: سقيت الرجلَ، فأنا أَسقيه، لشفته... فإذا أجروا له نهرًا، أو كان من الألبان قالوا: سقيته وأسقيته، وكذلك السقيا من الغيث يقال فيها: سقيت وأسقيت))(٨٧)، وقال أبو عبيدة: ((وكل ماء كان من السماء ففيه لغتان: أسقاه الله وسقاه الله... ويقال: سقيت الرجل ماءً وشرابًا من لبن وغير ذلك، وليس فيه إلا لغة واحدة بغير ألف إذا كان في الشفة))(٨٨)، واحتج هؤلاء بقول لبيد(٨٩) :

سَقى قَوْمي بَنِي مَجْدٍ وَأَسْقى

نُمَيْرًا وَالقَبائِلَ مِنْ هِلالِ

وظاهر كلام سيبويه أنه لا يجوز إلا وجه واحد فيما كان لغير الشفة، وهو: أسقى، وذلك حيث قال: ((وتقول: سقيته فشرب، وأسقيته: جعلت له ماءً وسقيًا))(٩٠) ، وهذا رأي أبي زيد الأنصاري(٩١)، وهو رأي الأصمعي، فيجعل (سقيته) لِفيه، و(أسقيته) جعلت له شربًا، وردّ بيت لبيد، وقال: ((وهو عندي معمولٌ، ولا يكون مطبوع يأتي بلغتين في بيت واحد))(٩٢).

والظاهر -والله أعلم- أنهما لغتان بمعنى واحد، يؤيد ذلك اضطراب أقوال من فرّق، وقد نسب القرطبي لغة (سقى) الثلاثي إلى قريش، و(أسقى) الرباعي إلى حمير(٩٣)، فتكونان لغتين لقومين من العرب بمعنى واحد.

بَدَأَ وأَبْدَأَ

قال تعالى: ﴿كَمَا بَدَأَكُمْ تَعُودُونَ﴾ [الأعراف: ٢٩] وقال: ﴿إِنَّهُ هُوَ يُبْدِئُ وَيُعِيدُ﴾ [البروج: ١٣]

(٨٢) الخليل، العين، مادة (سقى).

(٨٣) ابن جني، الخصائص، ١/ ٣٧١.

(٨٤) الأزهري، تهذيب اللغة، مادة (سقي).

(٨٥) مكي، مشكل إعراب القرآن، ١/ ٣٨٨.

(٨٦) العكبري، التبيان، ٢/ ٣٩.

(٨٧) الفراء، لغات القرآن، ٢٢٩، ونحوه في معاني القرآن، ١/ ١٠٨.

(٨٨) أبو عبيدة، مجاز القرآن، ١/ ٣٥١- ٣٥٢.

(٨٩) لبيد، ديوانه، ٩٣.

(٩٠) سيبويه، الكتاب، ٤/ ٥٩.

(٩١) أبو زيد، النوادر في اللغة، ٥٥٤.

(٩٢) النحاس، إعراب القرآن، ٥/ ٥٠.

(٩٣) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ١٠/ ١٢٣.

الفعل (بَدَأَ) ثلاثي، و(يُبْدِئ) من (أَبْدَأَ) الرباعي، قال الخليل: ((والله بدأ الخلق، وأبدأ واحد))(٩٤)، وقال ((أبو علي الفارسي: هما لغتان مستويتان في الحسن والجودة))(٩٥) قال ابن سيده: ((وأُرى أنه إنما ذهب إلى ذلك؛ لكثرتهما في التنزيل وفي النظم والنثر))(٩٦)، وقال الأزهري: هما بمعنى واحد(٩٧).

والتمس الفراء تفريقًا بين الفعلين، فقال:((وكأنّ (يُبْدِئُه): يُنْشِئُه، وكأنّ (يَبْدَؤُه): يُقَدِّره ويبتدئه))(٩٨).

والصحيح عدم التفريق بدليل أنه قُرِئ في الموضع الواحد (يَبْدَأ الخلق) و(يُبْدِئ الخلق)(٩٩)،و(يُبْدِئ ويعيد) و(يَبْدَأ ويعيد)(١٠٠).

وذكر الزركشي أن الأفصح (بَدَأ) كما في:

﴿كَمَا بَدَأَكُمْ تَعُودُونَ﴾ [الأعراف: ٢٩] و﴿بَدَأَ الْخَلْقَ﴾ [العنكبوت: ٢٠] وجاء قوله: ﴿كَيْفَ يُبْدِئُ اللهُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ﴾ [العنكبوت: ١٩] رباعيًّا فصيحًا، ليناسب: يعيده(١٠١). ومثله قوله تعالى: ﴿إِنَّهُ هُوَ يُبْدِئُ وَيُعِيدُ﴾ [البروج: ١٣] وهذا توجيه حسن لو كان مطّردًا، غير أنه منتقض في مثل قوله تعالى: ﴿اللهُ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ﴾ [الروم: ١١] فجاء الثلاثي مع الرباعي في ستة مواضع من كتاب الله(١٠٢).

نَكِرَ وأَنْكَر

قال تعالى: ﴿نَكِرَهُمْ وَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً﴾ [هود: ٧٠] وقال: ﴿إِنَّكُمْ قَوْمٌ مُنْكَرُونَ﴾ [الحجر: ٦٢].

(٩٤) الخليل، العين، مادة (بدو).

(٩٥) ابن سيده، المخصص، ٤/ ٣٣٩.

(٩٦) ابن سيده، المخصص، ٤/ ٣٣٩.

(٩٧) الأزهري، تهذيب اللغة، ٣/ ٨٢.

(٩٨) الفراء، لغات القرآن، ١٩٧.

(٩٩) قرأ الجمهور: (يَبْدَأ)، وقرأ ابن مسعود وابن عمر: (يُبْدِئ) من: أبدأ يبدئ. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ١٤/ ٢١.

(١٠٠) قرأ الجمهور: (يُبْدِئ ويعيد)، وقرئ: (يبدَأ) من (بدأ) الثلاثي، حكاه أبو زيد. أبو حيان، البحر المحيط، ٢٥/ ٣٣١.

(١٠١) الزركشي، البرهان، ١/ ٦٦.

(١٠٢) يونس ٤، يونس٣٤ مرتان، النمل ٦٤، الروم ١١، الروم ٢٧.

الفعل (نَكِر) ثلاثي، و(مُنكَرون) اسم مفعول من (أَنْكَرَ) الرباعي. و(نكر وأنكر) بمعنى، ذهب إلى ذلك الخليل(١٠٣)،والفراء (١٠٤)،وأبو حاتم السجستاني (١٠٥)، والنحاس(١٠٦)، وابن جزي(١٠٧)، غير أن الخليل ذهب إلى أن (نَكِر) لا يتصرّف تصرّف (أنكر) فقال: ((وأنكرته إنكارًا، ونكرته لغة، لا يستعمل في الغابر، ولا في أمر ولا نهي ولا مصدر))(١٠٨).

وجعل الفراء(١٠٩) (نَكِر) لغة أهل الحجاز، و(أَنْكَر) لغة قيس وتميم، وبعض العرب يتكلم باللغتين جميعًا، وعليه قول الأعشى(١١٠):

وَأَنْكَرَتْنِي وَمَا كَانَ الذي نَكِرَتْ

مِنَ الحَوَادِثِ إِلّا الشَّيْبَ والصَّلَعَا

وأورد أبو حيان قولًا في التفريق بين الفعلين، وهو أن (نكر) فيما يُرى، و(أنكر) فيما لا يرى من المعاني(١١١)، وفي (تاج العروس) ذكر قولًا عكس هذا (١١٢). وهذا ضعيف، فهو قول غير منسوب لقائل، ولا ينهض لأقوال السابقين، مع اضطراب في المعنى.

سَلْ واسأَلْ

قال تعالى: ﴿سَلْ بَنِي إِسْرَائِيلَ﴾ [البقرة: ٢١١] وقال: ﴿وَاسْأَلْهُمْ عَنِ الْقَرْيَةِ﴾ [الأعراف: ١٦٣].

(١٠٣) الخليل، العين، مادة (نكر)، وانظر: الزبيدي، تاج العروس، مادة (نكر).

(١٠٤) الفراء، لغات القرآن، ٢٠٣.

(١٠٥) السجستاني، فعلت وأفعلت، ٨٧.

(١٠٦) النحاس، معاني القرآن، ٣/ ٣٦٣.

(١٠٧) ابن جزي، التسهيل، ١/ ٣٧٤.

(١٠٨) الخليل، العين، مادة (نكر).

(١٠٩) الفراء، لغات القرآن، ٢٠٢.

(١١٠) الأعشى، ديوانه، ١/ ٢٨٠.

(١١١) أبو حيان، البحر المحيط، ١٥/ ٤١٠.

(١١٢) الزبيدي، تاج العروس، مادة (نكر).

جاء الأمر من السؤال في القرآن الكريم بصيغتين: (سَلْ- واسْأَلْ). واختُلف في التغيير الواقع في (سَلْ) فذكر العكبري وجهين فيها، فقال: ((وفي (سَلْ) وجهان:

أحدهما: أن الهمزة أُلقيت حركتها على السين، فاستغنى عن همزة الوصل؛ لتحرك السين.

والثاني: أنه من (سالَ يَسَالُ) مثل: خاف يخاف، وهي لغة فيه))(١١٣).

وهذه اللغة (سَلْ) نسبها السيوطي لأهل الحجاز، و(اسأل) لتميم(١١٤)، ونسب الزبيدي (سلْ) لهذيل(١١٥).

واللغتان شائعتان في لغة العرب، فهل يُفرَّق في استعمالهما؟

ذهب الخليل إلى التفريق، فقال: ((العرب قاطبة تحذف همزة (سل)، فإذا وصلت بفاء أو واو همزت، كقولك: فاسأل واسأل))(١١٦)، وأجاز ابن قتيبة أن يقال ابتداءً: اسأل فلانًا عن كذا(١١٧).

وما ذكره الخليل جاء به القرآن الكريم، والصحيح جواز الأمرين؛ لوروده في قراءات متواترة، وفي الاستعمال، فقد قرأ ابن كثير والكسائي وخلف: (وَسَلِ القريةَ)(١١٨)، وقال أبو ذؤيب الهذلي حاذفًا الهمزة، وقد وصل الفعل بالفاء(١١٩):

إذا نَزَلَتْ سَرَاةُ بَنِيْ عَدِيٍّ

فَسَلْهُمْ كَيْفَ مَاصَعَهُمْ حَبِيْبُ

وهذا يؤيد ما ذكره الزبيدي من نسبة (سل) لهذيل.

(١١٣) العكبري، التبيان، ١/ ١٦٩- ١٧٠.

(١١٤) السيوطي، المزهر، ٢/ ٢٣٩.

(١١٥) الزبيدي، تاج العروس، مادة (سأل).

(١١٦) الخليل، العين، مادة (سأل).

(١١٧) ابن قتيبة، أدب الكاتب، ٢٠٩.

(١١٨) ابن الجزري، النشر في القراءات العشر، ١/ ٤١٤. وانظر: الخطيب، معجم القراءات، ٤/ ٣٢١.

(١١٩) ديوان الهذليين، ١/ ٩٣، والمماصعة: المماشقة والمضاربة بالسيف.

وقد جاءت اللغتان في شعر عمر بن أبي ربيعة المخزومي القرشي، فقال(١٢٠):

فَثَنَى مَطِيَّتَهُ عَلَيَّ وَقَالَ لِيْ

اسْأَلْ وَكَيْفَ يُبِيْنُ رَسْمٌ أَعْجَمُ

فلم يحذف الهمزة رغم أن الفعل لم يوصل بواو أو فاء. وقال(١٢١):

أَلِمْ بِعَفْرَاءَ إِنْ أَصْحَابُكَ ابْتَكَرُوا

وَسَلْهُمُ هَلْ لَدَيْهَا اليَوْمَ مُنْتَظَرُ

فحذف الهمزة، وقد وُصِلَ الفعل بالواو.

ولا يُعَدّ هذا ناقضًا لقول الخليل؛ لأنه جاء في الشعر، والشعر يغتفر فيه ما لا يغتفر في غيره.

ولا يعد شعر ابن أبي ربيعة مبطلًا لمن جعل (سل) لغة قريش أو هذيل، و(اسأل) لغة تميم؛ لأن استعمال القرآن لهما يُشيْعهما في العرب.

بَعُدَ و بَعِدَ

قال تعالى: ﴿بَعُدَتْ عَلَيْهِمُ الشُّقَّةُ﴾ [التوبة: ٤٢] وقال: ﴿أَلاَ بُعْدًا لِّمَدْيَنَ كَمَا بَعِدَتْ ثَمُودُ﴾ [هود: ٩٥].

جاء الفعل (بعد) في القرآن الكريم بضم العين وكسرها، يقال: بَعُدَ يَبْعُدُ بُعْدًا وبَعِدَ يَبْعَدُ بَعَدًا وبُعْدًا(١٢٢).

واختلف في الفعلين: أمتفقٌ معناهما أم مختلف؟ فذهب الخليل(١٢٣)، وابن قتيبة(١٢٤)، والعكبري(١٢٥) إلى التفريق، فقالوا: بَعُدَ بضم العين ضدّ: قرُب. وبَعِدَ بكسرها: هلك، وذهب ابن جني إلى أن (بعُد) بالضم في

(١٢٠) عمر بن أبي ربيعة، الديوان، ٢٢٤.

(١٢١) عمر بن أبي ربيعة، الديوان، ١٢٢.

(١٢٢) الخليل، العين، مادة (بعد)، وابن جني، المحتسب، ١/ ٣٢٧.

(١٢٣) الخليل، العين، مادة (بعد).

(١٢٤) ابن قتيبة، غريب القرآن، ٢٠٩.

(١٢٥) العكبري، التبيان، ٢/ ٧١٢.

الخير والشرّ، و(بَعِدَ) بالكسر في الشر خاصة(١٢٦).

وذهب الفراء إلى أن أصل الفعلين واحد، وأن (بَعُدَ) لغة أهل الحجاز، و(بَعِدَ) لغة بعض قيس(١٢٧)، وقيل: لغة تميم(١٢٨)، ثم قال الفراء: ((ورأيت العرب تذهب بالرفع إلى التباعد، وبالكسر إلى الدعاء، وهما في الأصل واحد))(١٢٩). وذهب الزجاج(١٣٠)، وابن سيده(١٣١) إلى عدم التفريق.

وقول الفراء: إن أصلهما واحد أولى، ثم يقال: قد يغلب الاستعمال في (بَعُد) للدلالة على ما كان ضد القرب، وفي (بَعِد) في الدلالة على الهلاك، لا أن كل واحد منهما مختص بذلك المعنى، ويؤيد هذا:

-أن الفراء حكى أنهما لغتان لقبيلتين.

- أنه قُرِئ بالضم والكسر فيما يدل على البعد في المكان، وفيما قد يدل على الهلاك، وذلك في قوله تعالى: ﴿بَعُدَتْ عَلَيْهِمُ الشُّقَّةُ﴾ [التوبة: ٤٢] فالفعل في الآية يدل على البعد الذي هو ضد القرب، وقرأ الجمهور: (بَعُدَت)، وقرأ عيسى بن عمر والأعرج: (بَعِدَت) بكسر العين(١٣٢)، وفي قوله: ﴿أَلَا بُعْدًا لِّمَدْيَنَ كَمَا بَعِدَتْ ثَمُودُ﴾ [هود: ٩٥] قرأ الجمهور (بَعِدَت) بالكسر، وقرأ أبو عبد الرحمن السلمي وأبو حيوة: (بَعُدَت ثمود) بالضم(١٣٣).

تستطيع وتسطيع

قال تعالى: ﴿إِنَّكَ لَن تَسْتَطِيعَ مَعِيَ صَبْرًا﴾ [الكهف: ٦٧] وقال: ﴿ذَٰلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِع عَّلَيْهِ صَبْرًا﴾ [الكهف: ٨٢].

الفعل: اسطاع يسطيع بمعنى: استطاع يستطيع(١٣٤)؛ فـ(اسطاع) لغة في (استطاع) حذفت التاء تخفيفًا، قال سيبويه فيه: ((استثقلوا التاء مع الطاء، وكرهوا أن يدغموا التاء في الطاء، فتُحَرَّك السين، وهي لا تحرك أبدًا، فحذفوا التاء))(١٣٥).

وذكر الفراء أن إثبات التاء لغة أهل الحجاز، وحذفها لغة بعض بني أسد(١٣٦). واللغتان فاشيتان في كلام العرب، وإثبات التاء أكثر في القرآن الكريم وكلام العرب، وجاء الحذف في شعر قبائل مختلفة، قال طرفة بن العبد البكري(١٣٧):

فَإِنْ كُنْتَ لا تَسْطِيْعُ دَفْعَ مَنِيَّتِي

فَذَرْنِيْ أُبادِرْها بِما مَلَكَتْ يَدِي

وقال عمر بن أبي ربيعة المخزومي القرشي(١٣٨):

تَشَكَّى الكُمَيْتُ الجَرْيَ لَمّا جَهَدتُه

وَبَيَّنَ لَوْ يَسْطِيْعُ أَنْ يَتَكَلَّما

وقال جرير بن عطية التميمي(١٣٩):

سَرَيْنَ اللَّيْلَ ثُمَّ وَرَدْنَ خِمْسًا

وَلا يَسْطِيْعُ ذاكَ أَخُو النَّعِيْمِ

ولا ريب أن لنزول القرآن باللغتين أثرًا في شيوع استعمالهما.

لم أكنْ ولم أكُ

(١٢٦) ابن جني، المحتسب، ١/ ٣٢٧.

(١٢٧) الفراء، لغات القرآن، ١٩٣.

(١٢٨) أبو حيان، البحر المحيط، ١٤/ ٢٥٦.

(١٢٩) الفراء، لغات القرآن، ٢٠٣.

(١٣٠) الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ٣/ ٧٦.

(١٣١) ابن سيده، المخصص، ٣/ ٣١٣.

(١٣٢) أبو حيان، البحر المحيط، ١٤/ ٢٥٦.

(١٣٣) الفراء، لغات القرآن، ٢٠٣، وابن جني، المحتسب، ١/ ٣٢٧، أبو حيان، البحر المحيط، ١٥/ ٤٦٦.

(١٣٤) الخليل، العين، مادة (طوع)، والجوهري، الصحاح، مادة (طوع).

(١٣٥) سيبويه، الكتاب، ٤/ ٤٨٢ - ٤٨٣، وذكر نحو هذا الأخفش في معاني القرآن، ٢/ ٤٣٣، والفارسي في الحجة للقراء السبعة، ٥/ ١٧٩.

(١٣٦) الفراء، لغات القرآن، ٢٤٠.

(١٣٧) طرفة، الديوان، شرح الأعلم الشنتمري، ٤٥.

(١٣٨) عمر بن أبي ربيعة، الديوان، ٤٥٤.

(١٣٩) جرير، الديوان، تحقيق: تاج الدين شلق، ٥٥١. وليس في نشرة نعمان محمد أمين طه.

قال تعالى: ﴿وَلَمْ أَكُن بِدُعَائِكَ رَبِّ شَقِيًّا﴾ [مريم: ٤] وقال: ﴿وَلَمْ أَكُ بَغِيًّا﴾ [مريم: ٢٠].

تحذف النون من مضارع (يكون) لكثرة الاستعمال، قال سيبويه: ((الشيء إذا كثر في كلامهم كان له نحو ليس لغيره مما هو مثله، ألا ترى أنك تقول: لم أكُ. ولا تقول: لم أقُ، إذا أردت: أقل))(١٤٠). وهذا الحذف شاذ في القياس؛ لأن النون حرف أصلي من نفس الكلمة، ولكن سوغه:

١-كثرة الاستعمال(١٤١).

٢-وشبه النون بالتنوين، و ((كان من كلامهم حذف النون والحركات))(١٤٢).

٣-وشبهها بحروف العلة(١٤٣)، وبنون الإعراب التي تسقط في الجزم، ولا تسقط في الرفع والنصب(١٤٤).

ويشترط لهذا الحذف شروط(١٤٥):

١-أن يكون الفعل مضارعًا.

٢-أن يكون مجزومًا.

٣-أن تكون علامة الجزم السكون.

٤-ألا يلي النون ساكن، نحو:

﴿لَمْ يَكُنِ الَّذِينَ كَفَرُوا﴾ [البينة: ١].

٥-ألا يكون خبرها ضميرًا متصلًا بها، نحو: أنت الصديق فإن لم تكنْه فمن يكونه؟

وهذا الحذف لكثرة الاستعمال -كما سبق- لا على لغة من لغات العرب(١٤٦) تختص به دون غيرها.

وجاء الحذف في القرآن الكريم كثيرًا، والإثبات أكثر، فيما تحققت فيه الشروط السابقة:

فجاء حذف النون في ثمانية عشر موضعًا(١٤٧)، وأحصيت مواضع بقاء النون مع تحقق شروط جواز الحذف فبلغت أربعة وخمسين موضعًا.

- في المصادر والصفات ونحوها:

خُسْر وخُسْران وخَسار

قال تعالى: ﴿إِنَّ الإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ﴾ [العصر: ٢] وقال: ﴿ذَلِكَ هُوَ الْخُسْرَانُ الْمُبِينُ﴾ [الحج: ١١] وقال: ﴿وَلاَ يَزِيدُ الظَّالِمِينَ إَلاَّ خَسَارًا﴾ [الإسراء: ٨٢].

جاء مصدر الفعل: (خَسِرَ يَخْسَرُ) في القرآن الكريم على ثلاث صيغ: (خُسْر وخُسْران وخَسَار).

ولم يُفرِّق العلماء بين هذه الصيغ من حيث المعنى، فقال الخليل: ((الخُسْر: النقصان، والخسران كذلك))(١٤٨)، وقال ابن دريد: ((الخُسْر والخَسَار والخُسران واحد))(١٤٩).

وذكر سيبويه أن مصدر (فَعِلَ يَفْعَل) المتعدي جاء على صور منها: فُعْل وفَعال وفُعْلان، وذكر أن بعض هذه المصادر قليلة تحفظ عن العرب، ولا يقاس عليها(١٥٠).

ونصَّ الفراء(١٥١)، والفارابي(١٥٢) على أن

(الخُسْر والخُسْران) لغتان، ولم أجدهما منسوبتين.

(١٤٠) سيبويه، الكتاب، ٢/ ١٩٦. وانظر: ابن السراج، الأصول، ٢/ ٣٨٣.

(١٤١) أبو حيان، التذييل والتكميل، ٤/ ٢٣٦.

(١٤٢) سيبويه، الكتاب، ٤/ ٤٠٥، ٤٠٦.

(١٤٣) أبو حيان، التذييل والتكميل، ٤/ ٢٣٦.

(١٤٤) الفراء، لغات القرآن، ٢٥٦.

(١٤٥) سيبويه، الكتاب، ٤/ ٤٠٦، والفراء، لغات القرآن، ٢٥٦، وأبو حيان، التذييل والتكميل، ٤/ ٣٣٥- ٣٣٧، وارتشاف الضرب، ٣/ ١١٩٣.

(١٤٦) الفراء، لغات القرآن، ٢٥٦.

(١٤٧) عضيمة، دراسات لأسلوب القرآن، ٨/ ٢٧١.

(١٤٨) الخليل، العين، مادة (خسر).

(١٤٩) ابن دريد، الجمهرة، (خ ر س). وانظر: ابن فارس، مقاييس اللغة، ، مادة (خسر)، والزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ٥/ ٣٥٩.

(١٥٠) سيبويه، الكتاب، ٤/ ٥، ٦، ٨.

(١٥١) الفراء، لغات القرآن، ١٢٥.

(١٥٢) الفارابي، ديوان الأدب، ١/ ١٥٧.

وجاء المصدر: (خسران) في القرآن الكريم في ثلاث آيات، و(خسار) في ثلاث آيات، و(خسْر) في آيتين، وللفاصلة القرآنية أثر في مجيء أحد المصادر دون غيره مما هو بمعناه، كما في قوله تعالى: ﴿وَالْعَصْرِ (١) إِنَّ الإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ﴾ (١٥٣)[العصر: ١ - ٢] وكما في قوله تعالى:

﴿وَاتَّبَعُوا مَن لَّمْ يَزِدْهُ مَالُهُ وَوَلَدُهُ إِلاَّ خَسَارًا (٢١) وَمَكَرُوا مَكْرًا كُبَّارًا﴾ [نوح: ٢١ - ٢٢].

كُفْر وكُفْران وكُفُوْر

قال تعالى: ﴿الأَعْرَابُ أَشَدُّ كُفْرًا وَنِفَاقًا﴾ [التوبة: ٩٧] وقال: ﴿فَلا كُفْرَانَ لِسَعْيِهِ﴾ [الأنبياء: ٩٤] وقال:

﴿فَأَبَى أَكْثَرُ النَّاسِ إِلاَّ كُفُورًا﴾ [الإسراء: ٨٩].

جاء مصدر الفعل: (كَفَرَ يَكْفُر) في القرآن الكريم على ثلاث صيغ: (كُفْر وكُفْران وكُفُوْر). والفعل (كَفَر) يكون لازمًا ومتعديًا(١٥٤)،وذكر سيبويه أن المتعدي يجيء منه المصدر على (فُعْل) فقالوا: الكُفْر كالشُّغْل، ويجيء على (فُعْلان)، أما الذي لم يتعدَّ إلى منصوب فالأكثر في مصدره أن يكون على (فُعُوْل)(١٥٥).

والفعل (كَفَر) لازمًا ومتعدِّيًا جاء مصدره على

(كُفْر وكُفْران وكُفُوْر)(١٥٦).

ونصَّ الفراء على أن الكفر والكفران لغتان، ولم ينسبهما، وذلك عند قوله تعالى: ﴿فَلا كُفْرَانَ لِسَعْيِهِ﴾ [الأنبياء: ٩٤] وقرأ ابن مسعود: (فلا كُفْرَ لسعيه)(١٥٧).

وقد جاء المصدر (كُفْر) في القرآن الكريم سبعًا وثلاثين مرة، و(كُفُور) ثلاث مرات، وللفاصلة القرآنية أثر في هذا، و(كُفْران) مرة واحدة.

ونقيض كفر الشيءَ: شَكَره، قال الفارابي: ((وكفر كُفْرًا وكُفُورًا وكُفْرانًا، وهو نقيض: شكرَ شُكْرًا وشُكُورًا وشُكْرانًا))(١٥٨).

ولم يرد في القرآن الكريم إلا الشكر والشكور دون الشكران، وجاء الشكر في موضع واحد، وهو قوله تعالى: ﴿اعْمَلُوا آلَ دَاوُودَ شُكْرًا﴾ [سبأ: ١٣]، وجاء الشكور في موضعين، وذلك في قوله تعالى: ﴿ أَوْ أَرَادَ شُكُورًا﴾ [الفرقان: ٦٢] وقوله: ﴿لا نُرِيدُ مِنكُمْ جَزَاء وَلا شُكُورًا﴾ [الإنسان: ٩] ويُلحظ أن الشكور جاء في الآيتين مناسبًا للفاصلة القرآنية.

دكًّا ودكاء

قال تعالى: ﴿فَلَمَّا تَجَلَّى رَبُّهُ لِلْجَبَلِ جَعَلَهُ دَكًّا﴾ [الأعراف: ١٤٣] وقال: ﴿فَإِذَا جَاء وَعْدُ رَبِّي جَعَلَهُ دَكَّاء﴾ [الكهف: ٩٨].

قرأ حفص عن عاصم في الأعراف: (جعله دكًّا) وفي الكهف: (جعله دكاءَ)، وظاهر كلام الفراء أنهما لغتان بمعنى واحد، مثل البأس والبأساء، فقال:

((العرب تقول: جعله دكاء، مثل: صحراء، ودكًّا، وهو مثل: البأس والبأساء))(١٥٩).

والجمهور يفرِّقون بين اللفظين، فيجعلون (دكًّا) مصدرًا بمعنى المفعول؛ أي: المدكوك، وأما (دكاء) فقالوا: إن لفظها مؤنث، والسدّ في الآية مذكَّر، والدكاء: هي الناقة التي لا سنام لها، والأرض المستوية، فيكون التقدير: جعله مثل دكاء، فيقدرون مضافًا(١٦٠).

وما ذهب إليه الفراء أولى، فيكون الدك والدكاء اسمين لشيء واحد، ولا يكون الدكّ مصدرًا، ويؤيد هذا:

- ما رواه أرباب المعاجم في معاني هذه اللفظة، فقد جاء في العين: ((والدكّ: كسر الحائط والجبل، قال الله

(١٥٣) ومثلها: (خُسْرًا) في سورة الطلاق، فقد جاءت الفواصل قبلها: (يُسْرًا) و(نُكْرًا)، وبعدها: (ذِكْرًا).

(١٥٤) الجوهري، الصحاح، مادة (كفر)، والكفوي، الكليات، ١٢١٧.

(١٥٥) سيبويه، الكتاب، ٤/ ٨، ٩.

(١٥٦) ابن سيده، المحكم، مادة (كفر)، والجوهري، الصحاح، مادة (كفر).

(١٥٧) الفراء، لغات القرآن، ١٢٥.

(١٥٨) لفارابي، ديوان الأدب، ٢/ ١١٢.

(١٥٩) الفراء، لغات القرآن، ١٨٠- ١٨١.

(١٦٠) أبو عبيدة، مجاز القرآن، ١/ ٢٢٨، ٤١٦، والأخفش، معاني القرآن، ١/ ٣٣٦- ٣٣٧، والعكبري، التبيان، ١/ ٥٩٤، وأبو حيان، البحر المحيط، ١٣/ ٢٣٢، والسمين، الدر المصون، ٥/ ٤٥٠.

عظم عزه: ﴿جَعَلَهُ دَكًّا﴾ ، ويُقْرَأ: دكّاء))(١٦١)، وقال الصاحب ابن عباد:

((والدك: كسر الحائط والجبل ونحوه، وقرئ:

(دكًّا ودكاء)، وهي رواب من طين ليست بالغلاظ))(١٦٢). وجاء في التاج: ((والدكّ: المستوي من المكان، ومنه قوله تعالى: ﴿جَعَلَهُ دَكًّا﴾))(١٦٣).

- أن هذا لا يحتاج إلى تأويل، كما لو جُعل مصدرًا بمعنى المفعول، أو بتقدير مضاف محذوف، وما لا يحتاج إلى تأويل أولى مما يحتاج إليه.

تكذيب وكِذَّاب

قال تعالى: ﴿بَلِ الَّذِينَ كَفَرُوا فِي تَكْذِيبٍ﴾ [البروج: ١٩] وقال: ﴿وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا كِذَّابًا﴾ [النبأ: ٢٨].

جاء مصدر (فَعَّلَ) بتشديد العين على (التفعيل) في عامة كلام العرب، وجاء على (فِعَّال) في بعض لغات العرب، قال سيبويه: ((وأما فعّلْت فالمصدر منه على التفعيل، جعلوا التاء التي في أوله بدلًا من العين الزائدة في فعَّلت، وجعلوا الياء بمنزلة ألف الإفعال، فغيّروا أوله كما غيروا آخره. وذلك قولك: كسَّرته تكسيرًا، وعذّبته تعذيبًا. وقد قال ناسٌ: كلَّمته كِلَّامًا، وحمَّلته حِمَّالًا، أرادوا أ ن يجيئوا به على الإفعال، فكسروا أوله، وألحقوا الألف قبل آخر حرف فيه، ولم يريدوا أن يبدلوا حرفًا مكان حرف، ولم يحذفوا... وقد قال الله عز وجل:

﴿وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا كِذَّابًا﴾))(١٦٤).

وقد نسب الفراء التفعيل إلى أهل نجد، والفِعَّال إلى أهل اليمن، فقال عند قوله تعالى: ﴿وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا كِذَّابًا﴾: ((وهي لغة يمانية فصيحة، يقولون: كذَّبت به كِذّابًا، وخَرَّقت القميص خِرَّاقًا، وكلّ فعّلت فمصدره (فِعَّال) في لغتهم مشدَّد، قال لي أعرابي منهم على المروة: آلحلقُ أحبُّ إليك أم القِصَّار؟ يستفتيني، وأنشدني بعض بني كلاب:

لَقَدْ طالَ ما ثَبَّطْتَنِي عَنْ صَحَابَتِي

وَعَنْ حِوَجٍ قِضَّاؤُها مِنْ شِفَائِيَا))(١٦٥).

وقال الزمخشري: ((و(فِعّال) في باب (فَعَّل) فاشٍ في كلام فصحاء من العرب، لا يقولون غيره، وسمعني بعضهم أفسِّرُ آية، فقال: لقد فسَّرتَها فِسّارًا ما سُمع بمثله))(١٦٦).

والذي يظهر أن التفعيل ليس خاصًّا بأهل نجد بل هو فاشٍ في غير أهل تلك اللغة اليمانية.

وجاء لفظ (تكذيب) في موضع واحد من كتاب الله، و(كِذَّاب) في موضعين، وكلا اللفظين جاء فاصلة، وجاء مناسبًا لفواصل الآيات، قال ابن عاشور عند قوله تعالى: ﴿وَكَذَّبُوا بِآيَاتِنَا كِذَّابًا﴾:

((وأُوْثِرَ هذا المصدرُ -هنا- دون التكذيب؛ لمراعاة التماثل في فواصل هذه السورة؛ فإنها على نحو ألف التأسيس في القوافي، والفواصل كالأسجاع، ويحسن في الأسجاع ما يحسن في القوافي))(١٦٧).

الحُزْن والحَزَن

قال تعالى: ﴿وَابْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ الْحُزْنِ﴾ [يوسف: ٨٤] وقال: ﴿وَأَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ حَزَنًا﴾ [التوبة: ٩٢].

قال الخليل: ((الحُزْن والحَزَن لغتان))(١٦٨)، وذكر الفراء أن الفتح يكثر في لغة أهل الحجاز(١٦٩)، وقال الفارسي: إنهما لغتان مطردتان في نحو: العُجم والعَجَم، والعُرْب

(١٦١) الخليل، العين، مادة (دكك). ونحوه عند ابن سيده، المحكم، مادة (دكك)، والجوهري، الصحاح، مادة (دكك).

(١٦٢) الصاحب، المحيط، (دكّ).

(١٦٣) الزبيدي، تاج العروس، مادة (دكك).

(١٦٤) سيبويه، الكتاب، 4/ 79.

(١٦٥) الفراء، معاني القرآن، ٣/ ٢٢٩.

(١٦٦) الزخشري، الكشاف، ٤/ ٦٨٩.

(١٦٧) ابن عاشور، التحرير والتنوير، ١٥/ ٤٠.

(١٦٨) الخليل، العين، مادة (حزن).

(١٦٩) الفراء، لغات القرآن، ٣٢١.

والعَرَب(١٧٠). وعقد ابن سيدة في المخصص بابًا في (فُعْل وفَعَل) ذكر فيه: السُّقْم والسَّقَم، والعُدْم والعَدَم، والسُّخْط والسَّخَط، والرُّشْد والرَّشَد...(١٧١).

ولم تفرِّق المعاجم بين (الحُزْن والحَزَن) في المعنى غير أن الخليل ذكر عن أبي عمرو بن العلاء التفريق بينهما في الاستعمال، وحسب حالة الإعراب، فقال:

((وروي عن أبي عمرو ابن العلاء: إذا جاء الحَزَن منصوبًا فتحوه، وإذا جاء مكسورًا أو مرفوعًا ضمّوه، قال الله عز وجل: ﴿وَابْيَضَّتْ عَيْنَاهُ مِنَ الْحُزْنِ﴾ وقال عز اسمه: ﴿تَوَلَّواْ وَّأَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ حَزَنًا﴾ [التوبة: ٩٢]. وقولُه عز وجلّ: ﴿إِنَّمَا أَشْكُو بَثِّي وَحُزْنِي إِلَى اللهَّ﴾ [يوسف: ٨٦] ضمّوا الحاء هنا لكسرة النون كأنه مجرور في استعمال الفعل))(١٧٢). وهذا قول غريب لم أقف على من قال به غيره، وقد يكون إنما بناه على الغالب في الاستعمال، لا أنه لازم فيه؛ فقد قرأ حمزة والكسائي من السبعة قوله تعالى: ﴿لِيَكُونَ لَهُمْ عَدُوًّا وَحَزَنًا﴾ [القصص: ٨] بضم الحاء(١٧٣)، وهو منصوب.

التوب والتوبة

قال تعالى: ﴿وَقَابِلِ التَّوْبِ﴾ [غافر: ٣] وقال: ﴿وَهُوَ الَّذِي يَقْبَلُ التَّوْبَةَ﴾ [الشورى: ٢٥].

جاء استعمال لفظ (التوبة) مصدر (تاب) في القرآن الكريم كثيرًا، وجاء لفظ (التوب) واختُلف فيه:

- ذهب الخليل(١٧٤)، والفراء(١٧٥)، وابن فارس(١٧٦)، إلى أنه مصدر، فيقال: تاب يتوب توبًا، نحو: قال يقول قولًا.

- وذهب الأخفش(١٧٧) إلى أنه جمع توبة، كعوْمة وعوْم في عوم السفينة، ونسب الفارسي هذا القول للمبرد، فيما نقله عنه ابن سيده(١٧٨)، والصحيح أن المبرد أجاز الوجهين -كما في القول التالي-

- وذهب أبو عبيدة(١٧٩)، والمبرد(١٨٠)، والطبري(١٨١)، والنحاس(١٨٢)، إلى جواز أن يكون مصدرًا وأن يكون جمعًا.

وجاء لفظ (التوبة) في القرآن الكريم سبع مرات، و(التوب) مرة واحدة في قوله تعالى: ﴿غَافِرِ الذَّنبِ وَقَابِلِ التَّوْبِ﴾ [غافر: ٣] وهو في هذا السياق متسق مع التركيب وتقسيم الكلام، وهذا يؤيد قول من قال: إنه مصدر كالتوبة.

حلّ وحلال

قال تعالى: ﴿وَطَعَامُكُمْ حِلٌّ لَّهُمْ﴾ [المائدة: ٥] وقال: ﴿وَكُلُواْ مِمَّا رَزَقَكُمُ اللهُّ حَلاَلاً طَيِّبًا﴾ [المائدة: ٨٨].

الحِلّ والحلال مصدران للفعل: (حلَّ يَحِلُّ) قال الكفوي: ((الحِلّ بالكسر مصدر حَلَّ يَحِلُّ بالكسر في المضارع، وكذا الحلال))(١٨٣).

و(الحِلُّ والحلال) لغتان عن العرب معناهما واحد، ذكر ذلك الخليل(١٨٤)، والفراء(١٨٥)، وابن قتيبة(١٨٦)،

(١٧٠) الفارسي، الحجة، ٥/ ٤١٢.
(١٧١) ابن سيده، المخصص، ٤/ ٤٠٥.
(١٧٢) الخليل، العين، مادة (حزن).
(١٧٣) الفارسي، الحجة، ٥/ ٤١٢.
(١٧٤) الخليل، العين، مادة (توب).
(١٧٥) الفراء، لغات القرآن، ٣٦٣.
(١٧٦) ابن فارس، مقاييس اللغة، مادة (توب).
(١٧٧) الأخفش، معاني القرآن، ٢/ ٤٩٨.
(١٧٨) ابن سيده المخصص، ٤/ ٦٢.
(١٧٩) أبو عبيدة، مجاز القرآن، ٢/ ١٩٤.
(١٨٠) المبرد، الكامل، ٢/ ٧٩٠.
(١٨١) الطبري، جامع البيان، ٢٠/ ٢٧٧.
(١٨٢) النحاس، معاني القرآن، ٦/ ٢٠٢، وإعراب القرآن، ٤/ ٢٦.
(١٨٣) الكفوي، الكليات، ٦٠٧.
(١٨٤) الخليل، العين، مادة (حلل).
(١٨٥) الفراء، لغات القرآن، ٢٧٦.
(١٨٦) ابن قتيبة، غريب القرآن، ٢٨٨.

والزجاج(١٨٧)، والنحاس(١٨٨)، والفارسي(١٨٩).

وجاء استعمال لفظ (حلال) في القرآن الكريم أكثر، فقد ورد ست مرات، ووردت (حل) بمعنى: حلال أربع مرات.

واستعملت العرب في مقابل (الحل والحلال): (الحِرْم والحرام) و(الحِلّ) أشهر من (الحِرْم)، وقد قرأ ابن عباس(١٩٠): ﴿وَحِرْمٌ عَلَى قَرْيَةٍ﴾ وهي قراءة حمزة والكسائي وعاصم في رواية أبي بكر(١٩١)، قال الفراء: ((و(حرام) أفشى في القراءة. وهو بمنزلة قولك: حِلٌّ وحلال، وحِرْمٌ وحرام))(١٩٢).

السَّلْم والسِّلْم والسَّلَم

قال تعالى: ﴿وَإِن جَنَحُواْ لِلسَّلْمِ فَاجْنَحْ لَهَا﴾ [الأنفال: ٦١] وقال: ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ ادْخُلُواْ فِي السِّلْمِ كَآفَّةً﴾ [البقرة: ٢٠٨] وقال: ﴿وَأَلْقَوْاْ إِلَيْكُمُ السَّلَمَ﴾ [النساء: ٩٠].

جاء لفظ (السّلم) في القرآن الكريم بفتح السين وكسرها وسكون اللام، وفتح السين واللام قال الخليل: ((والسَّلْم: ضدّ الحرب، ويقال: السَّلْم والسِّلْم واحد))(١٩٣)، وذكر أبو عبيدة فيها ثلاث لغات: السَّلْم والسِّلْم والسَّلَم، وهو الصلح(١٩٤). وذكر ابن حسنون أن (السَّلَم) هو ((الصلح بلغة قريش))(١٩٥). والفتح والكسر مع سكون اللام لغتان للعرب، قال الفراء: ((أهل الحجاز يقولون في الصلح: هو السَّلْم، وسمعتها من بعض بني تميم كذلك... وقيس يقولون: السِّلْم))(١٩٦)، وفضَّل الفراء فتح السين ، وقال: هو أحب إليّ.

ويكون لقريش وجهان في هذا اللفظ بناء على ما ذكره الفراء وابن حسنون: (السَّلْم والسَّلَم).

واختُلِف في (السِّلْم والسَّلْم) في الآيتين المذكورتين، فقيل: هما بمعنى واحد، وقيل بالتفريق، ففرّقَ أبو عمرو بن العلاء بينهما، فجعل معنى: (السِّلْم): الإسلام، و(السَّلْم): المسالمة. وأنكر المبرد هذه التفرقة، وقال: اللغة لا تؤخذ هكذا، إنما تؤخذ بالسماع لا بالقياس، ويحتاج من فرّق إلى دليل(١٩٧). وذكر ابن عاشور أن (السِّلْم) في الآية يجوز أن يكون بمعنى الصلح، واحتج لهذا بأمور:

- أن كون (السِّلْم) بمعنى الصلح لا خلاف فيه بين أئمة اللغة.

- أن هذا مقتضى خطابهم بـ(يا أيها الذين آمنوا) الذي هو كاللقب للمسلمين.

- أن هذا مقتضى صيغة الأمر في (ادخلوا) من أن حقيقتها طلب تحصيل فعل لم يكن حاصلًا، أو كان مفرَّطًا في بعضه.

وجاء (السِّلْم) بالكسر مرة واحدة في القرآن الكريم، و(السَّلْم) بفتح فسكون مرتين، و(السَّلَم) مفسَّرًا بالصلح مرتين.

الرُّجْز والرِّجْز

قال تعالى: ﴿وَالرُّجْزَ فَاهْجُرْ﴾ [المدثر: ٥] وقال: ﴿فَأَنزَلْنَا عَلَى الَّذِينَ ظَلَمُواْ رِجْزاً مِّنَ السَّمَاء﴾ [البقرة: ٥٩].

اختُلف في (الرُّجْز) بالضم و(الرِّجْز) بالكسر، فقيل: هما لغتان بمعنى واحد، وقيل: لكل لفظ معنى.

---

(١٨٧) الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ٣/ ٤٠٤.

(١٨٨) النحاس، معاني القرآن، ٣/ ٣٦١، وإعراب القرآن، ٤/ ٢٤٣.

(١٨٩) الفارسي، الحجة، ٥/ ٢٦١.

(١٩٠) الفراء، لغات القرآن، ٢٧٦.

(١٩١) ابن مجاهد، السبعة في القراءات، ٤٣١.

(١٩٢) الفراء، معاني القرآن، ٢/ ٢١١.

(١٩٣) الخليل، العين، مادة (سلم).(٤)

(١٩٤) أبو عبيدة، مجاز القرآن، ١/ ٢٥٠، ٣٥٩. ونحوه: ابن قتيبة، غريب القرآن، ٨١، والزجاج، معاني القرآن وإعرابه٥/ ١٦.

(١٩٥) ابن حسنون، اللغات في القرآن، ٢٥.

(١٩٦) الفراء، لغات القرآن، ٣٨١- ٣٨٢.

(١٩٧) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ٣/ ٢٣، والتحرير والتنوير، ٢/ ٢٧٦. ولم أجد هذا القول فيما بين يدي من كتب المبرد.

فذهب إلى التفريق الخليل(١٩٨)، ويحيى بن سلّام(١٩٩)، والأخفش(٢٠٠)، فذكر الخليل من معاني (الرِّجْز) بالكسر: العذاب، ووسواس الشيطان، وعبادة الأوثان، أما في قوله تعالى: ﴿وَالرُّجْزَ فَاهْجُرْ﴾ فهو الصنم، وتكسر الراء فيه وتضم(٢٠١).

وكان مجاهد يقول: (الرُّجْز): الأوثان، و(الرِّجْز): العذاب(٢٠٢).

واختار الفراء أنهما لغتان، فأهل الحجاز يرفعون الراء، وتميم وعامة العرب يقولون: (الرِّجْز)(٢٠٣). وذهب إلى أنهما بمعنى واحد أبو بكر السجستاني(٢٠٤)، والزجاج(٢٠٥)،والزمخشري(٢٠٦)،والعكبري(٢٠٧). قالوا: الرجز: العذاب، ومعنى قوله: ﴿وَالرُّجْزَ فَاهْجُرْ﴾: اهجر ما يؤديك إلى عذاب الله.

وقراءة (الرُّجْز) بالضم في ﴿وَالرُّجْزَ فَاهْجُرْ﴾ قرأها حفص والمفضل عن عاصم، وقرأ باقي السبعة، وأبو بكر عن عاصم بكسر الراء(٢٠٨).

ولم ترد بالضم في غير هذه الآية، وجاءت بالكسر في تسعة مواضع.

خَرْج وخَرَاج

قال تعالى:

﴿أَمْ تَسْأَلُهُمْ خَرْجًا فَخَرَاجُ رَبِّكَ خَيْرٌ﴾ [المؤمنون: ٧٢].

اختُلف في (الخَرْج والخراج) فقيل: هما لغتان(٢٠٩)، فيكون معناهما وحدًا، ونسبهما ابن حسنون فقال: إن (((خرْجًا) يعني: جُعْلًا، بغير ألف بلغة حمير، و(خراجًا) بلغة قريش))(٢١٠)، وقال الخليل: ((والخَرْج والخراج: ما يُخرَج من المال في السنة بقدر معلوم))(٢١١). وذهب إلى أنهما واحد ابن دريد(٢١٢)، وذهب الفراء(٢١٣)، والزجاج(٢١٤)إلى التفريق في الصيغة، دون المعنى، فقالا: الخَرْج المصدر، والخراج الاسم، كالحَصْد والحصاد، والنَّوْل والنوال.

وذهب إلى التفريق في المعنى أبو عمرو بن العلاء، فقال: الخراج ما لزمك، والخرج ما تبرعت به(٢١٥). وقال الزجاج: ((الخرج: الفيء، والخراج: الضريبة))(٢١٦).

والأقرب عدم التفريق؛ لأمور:

-أنه نُصَّ على أنهما لغتان، ونُسِبتا، فتكونان بمعنى واحد.

-أنهما جاءا في سياق واحد دالٍّ على عدم التفريق، موحٍ بأن ما عند الله خير مما عند الناس:

﴿أَمْ تَسْأَلُهُمْ خَرْجًا فَخَرَاجُ رَبِّكَ خَيْرٌ﴾.

- أنه قُرئ في السبعة كلُّ لفظ مكان الآخر، فقد

((قرأ ابن عامر: (خَرْجًا فَخَرْجُ رَبِّك) بغير ألف في الحرفين. وقرأ ابن كثير ونافع وأبو عمرو وعاصم: (خَرْجًا) بغير ألف (فَخَرَاجُ رَبِّك) بألف. وقرأ حمزة

(١٩٨) الخليل، العين، مادة (رجز).

(١٩٩) يحيى بن سلام، التصاريف، ٣٢١.

(٢٠٠) الأخفش، معاني القرآن، ١/ ٧٤.

(٢٠١) الخليل، العين، مادة (رجز).

(٢٠٢) الفراء، لغات القرآن، ٤٣٧.

(٢٠٣) الفراء، لغات القرآن، ٤٣٧، ومعاني القرآن، ٣/ ٢٠٠.

(٢٠٤) أبو بكر السجستاني، غريب القرآن، ٢٤٧.

(٢٠٥) الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ٥/ ٢٤٥.

(٢٠٦) الزمخشري، الكشاف، ٤/ ٦٤٤.

(٢٠٧) العكبري، التبيان، ١/ ٦٧.

(٢٠٨) ابن مجاهد، السبعة، ٦٥٩.

(٢٠٩) الفراء، لغات القرآن، ٢٤٥.

(٢١٠) عبد الله بن الحسين بن حسنون، اللغات في القرآن، ٣٨.

(٢١١) الخليل، العين، مادة (خرج).

(٢١٢) ابن دريد، الاشتقاق، ٢٦٧.

(٢١٣) الفراء، معاني القرآن، ٢/ ١٥٩، ولغات القرآن، ٢٤٥.

(٢١٤) الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ٣/ ٣١٠.

(٢١٥) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، ١٢/ ١٤٢.

(٢١٦) الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ٣/ ٣١٠.

والكسائي: (خَراجًا فَخَراجُ رَبِّك) في الحرفين جميعًا بالألف))(٢١٧).

واختار الشنقيطي عدم التفريق، فقال:

((والتحقيق أن معنى (الخَرْج والخراج) واحد، وأنهما لغتان فصيحتان، وقراءتان سبعيتان، خلافًا لمن زعم أن بين معناهما فرقًا))(٢١٨).

وجاء لفظ (خَرْج) في القرآن الكريم مرتين، و(خَرَاج) مرة واحدة.

عجيب وعُجاب

قال تعالى: ﴿إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عَجِيبٌ﴾ [هود: ٧٢] وقال: ﴿إِنَّ هَذَا لَشَيْءٌ عُجَابٌ﴾ [ص: ٥].

اختُلف في لفظي (عجيب وعجاب) أبمعنى واحدٍ هما أم بمعنيين؟ فذهب الخليل(٢١٩)، وابن خالويه(٢٢٠)، والمعري(٢٢١) إلى اختلاف المعنى، وقالوا: إن (عُجَاب) فيها مبالغة، قال الخليل: ((بينهما فرق، فأما العجيب فالعَجَب، وأما العُجَاب فالذي جاوز حد العجب)) وقال المعري: ((فعيل إذا أريد به المبالغة نُقِل إلى فُعَال، فإذا أرادوا الزيادة شدّدوا، فقالوا: فُعَّال، من ذلك: عجيب وعجَاب، فإذا أرادوا أن يزيدوا للمبالغة قالوا: عُجَّاب)).

وذهب الفراء(٢٢٢)، وأبو بكر السجستاني(٢٢٣)، وابن الأعرابي(٢٢٤) إلى أنهما بمعنى واحد، وإيراد الفراء لها في لغات القرآن يقتضي أنهما لغتان، ونصّ ابن دريد(٢٢٥)، والواحدي عن مقاتل(٢٢٦) أن صيغة (فُعَال) لغة يمانية، ونُسِبت لأزد شنوءة.

وعدم التفريق أولى؛ لما يلي:

- أنه نُصَّ على أنهما لغتان؛ ومقتضى ذلك اتحاد المعنى، ولو كانت الصيغتان بلغة واحدة لكان التفريق أولى.

- أن الصيغتين جاءتا في القرآن فاصلتين، وجاءتا مناسبتين لفواصل الآيات في سياقهما، فدلّ على أن للفاصلة أثرًا في اختلاف الاستعمال، وليس التفريق لاختلاف المعنى، والله أعلم.

وجاءت (عجيب) في القرآن في موضعين، و(عُجاب) في موضع واحد.

كَبِير وكُبَّار

قال تعالى: ﴿إِنْ أَنتُمْ إِلاَّ فِي ضَلالٍ كَبِيرٍ﴾ [الملك: ٩] وقال: ﴿وَمَكَرُوا مَكْرًا كُبَّارًا﴾ [نوح: ٢٢].

ما يُقال في (فعيل وفُعَّال) قريب مما قيل في (فعيل وفُعَال) غير أن من يرون التفريق يرون أن (فُعَّالًا) آكد في المبالغة من (فُعَال)، كما سبق في كلام المعري.

وقال الزجاج:

((يقال: مكر كبير وكبَّار وكُبَار في معنى واحد))(٢٢٧). ويؤيد هذا ما ذكره ابن دريد حيث قال: ((و(كُبَّار) في وزن (فُعَّال) وهي لغة يمانية، أهل اليمن يسمون الرجل الكبير: كُبَّارًا))(٢٢٨).

ويؤيد اتحاد المعنى أن هذه الصيغة جاءت لمناسبة الفاصلة القرآنية قبلها: ﴿وَاتَّبَعُوا مَن لَّمْ يَزِدْهُ مَالُهُ وَوَلَدُهُ إِلاَّ خَسَارًا﴾[نوح: ٢١] ولم ترد في غير هذا الموضع، وجاءت صيغة (فعيل): (كبير) في أربعين موضعًا.

(٢١٧) ابن مجاهد، السبعة، ٤٤٧.

(٢١٨) الشنقيطي، أضواء البيان، ٥/ ٣٤٤.

(٢١٩) الخليل، العين، مادة (عجب).

(٢٢٠) ابن خالويه، إعراب ثلاثين سورة، ١٦٢.

(٢٢١) المعري، اللامع العزيزي، ١/ ٥١.

(٢٢٢) الفراء، معاني القرآن، ٢/ ٣٩٨، ولغات القرآن، ٣٥١.

(٢٢٣) أبو بكر السجستاني، غريب القرآن، ٣٤٤.

(٢٢٤) أبو عمر الزاهد، ياقوتة الصراط، ٤٣٥، عن ثعلب عن ابن الأعرابي.

(٢٢٥) ابن دريد، الاشتقاق، ٦٥.

(٢٢٦) الواحدي، التفسير البسيط، ١٩/ ١٥٣.

(٢٢٧) الزجاج، معاني القرآن وإعرابه، ٥/ ٢٣٠.

(٢٢٨) ابن دريد، الجمهرة، (ب- ر- ك).

نُكْر ونُكُر

قال تعالى: ﴿لَّقَدْ جِئْتَ شَيْئًا نُّكْرًا﴾ [الكهف: ٧٤] وقال: ﴿يَوْمَ يَدْعُ الدَّاعِ إِلَى شَيْءٍ نُّكُرٍ﴾ [القمر: ٦].

جاء لفظ (نكر) في القرآن الكريم مثقلًا: (نُكُر) ومخففًا: (نُكْر)، وهي في الأصل صفة على (فُعُل)(٢٢٩)، وتُخَفَّف بإسكان العين، وهما لغتان بمعنى(٢٣٠)، وجعل الفراء التثقيل لغة أهل الحجاز والتخفيف لأهل نجد(٢٣١).

ونصَّ غير واحد على أن هذا التنوع في الاستعمال جاء لمراعاة الفواصل، فقال الفراء: ((وكأن القرآن نزل على ما يستحب العرب من موافقة المقاطع، ألا ترى أنه قال: ﴿إِلَى شَيْءٍ نُّكُرٍ﴾ فثقل في (اقتربت) لأن آياتها مثقلة، قال: ﴿فَحَاسَبْنَاهَا حِسَابًا شَدِيدًا وَعَذَّبْنَاهَا عَذَابًا نُّكْرًا﴾ [الطلاق: ٨] فاجتمع القراء على تثقيل الأول وتخفيف هذا))(٢٣٢)، وذهب إلى هذا أيضًا الأزهري(٢٣٣)، والفارسي(٢٣٤). وردّ النحاس ذلك، وأنكر ما ذكره الفراء، فقال: ((وهذا غلط قبيح، فقد قرأ عبد الله بن كثير: ﴿يَوْمَ يَدْعُ الدَّاعِ إِلَى شَيْءٍ نُّكُرٍ﴾ بإسكان الكاف، وهذا الذي جاء به من اتفاق الآيات لا يستتبُّ ولا ينقاس))(٢٣٥). وما ذكره من أن ابن كثير قرأ بالسكون صحيح، وقد انفرد بهذه القراءة من السبعة(٢٣٦)، وأما إنكار موافقة رؤوس الآيات فلا يُسلَّم للنحاس، فهو كثير في القرآن، وعليه قراءة الجمهور، وهو رأي غير واحد من العلماء، كما سبق.

وجاء التخفيف في ثلاثة مواضع، والتثقيل في موضع واحد.

- وغالب ما قيل في: (نُكْر ونُكُر) يقال في:

نُذْر ونُذُر

قال تعالى: ﴿عُذْرًا أَوْ نُذْرًا﴾ [المرسلات: ٦] وقال: ﴿فَكَيْفَ كَانَ عَذَابِي وَنُذُرِ﴾ [القمر: ١٦].

قال الفراء:((النُّذُر -ههنا- مصدر، معناه: فكيف كان إنذاري؟ ومثله: ﴿عُذْرًا أَوْ نُذْرًا﴾ يخفَّفان ويثقَّلان، كما قال: ﴿إِلَى شَيْءٍ نُّكُرٍ﴾ فثُقِّل في (اقتربت)، وخُفِّف في سورة النساء القصرى(٢٣٧)، فقيل: نُكْرًا))(٢٣٨).

مَطْلِع ومَطْلَع

قال تعالى: ﴿حَتَّى إِذَا بَلَغَ مَطْلِعَ الشَّمْسِ﴾ [الكهف: ٩٠] وقال: ﴿سَلَامٌ هِيَ حَتَّى مَطْلَعِ الْفَجْرِ﴾ [القدر: ٥].

(((مطلَع الفجر) مصدر، و(مطلِع الشمس) يجوز أن يكون مكانًا، وأن يكون مصدرًا، والمضاف محذوف؛ أي: مكان طلوع الشمس))(٢٣٩)، وجاء في تاج العروس:

((المطلَع بالفتح: الطلوع... إلا أن العرب تقول: طلعت الشمس مطلِعًا، فيكسرون، وهم يريدون المصدر))(٢٤٠).

فإذا كان (مطلِع الشمس) مصدرًا فيكون هذا من تعدد الاستعمال في القرآن الكريم، ويؤيِّد هذا أن سيبويه ذكر أنهما لغتان، وأن تميمًا تكسر، وأهل الحجاز يفتحون، قال: ((وقد كسروا المصدر... قالوا: أتيتُك عند مطلِع الشمس؛ أي: عند طلوع الشمس. وهذه لغة تميم. وأما أهل الحجاز فيفتحون))(٢٤١).

(٢٢٩) سيبويه، الكتاب، ٤/ ٢٤٣- ٢٤٤.

(٢٣٠) الأزهري، معاني القراءات، ٤٩٤. والرازي، مفاتيح الغيب، ٢١/ ٤٨٣.

(٢٣١) الفراء، لغات القرآن، ٢٤٢.

(٢٣٢) الفراء، معاني القرآن، ٣/ ٢٢٤.

(٢٣٣) الأزهري، معاني القراءات، ٤٩٤.

(٢٣٤) الفارسي، الحجة، ٢/ ٣١، ٥/ ١٥٩.

(٢٣٥) النحاس، إعراب القرآن، ٥/ ١٢٠.

(٢٣٦) الفارسي، الحجة، ٦/ ٢٤١.

(٢٣٧) سورة الطلاق.

(٢٣٨) الفراء، معاني القرآن، ٣/ ١٠٧.

(٢٣٩) العكبري، التبيان، ٢/ ٨٦٠.

(٢٤٠) الزبيدي، تاج العروس، مادة (طلع).

(٢٤١) سيبويه، الكتاب، ٤/ ٩٠.

وجاء كلا اللفظين مرة واحدة في كتاب الله.

الخاتمة

الحمد لله على ما أعان ويسّر، وأعطى فأكثر، والصلاة والسلام على الهادي الأمين خير المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين

أما بعد:

فهذه أبرز نتائج هذا البحث:

- قد ترد المادة اللغوية في القرآن الكريم بأكثر من صيغة واستعمال والمعنى واحد.

- للفاصلة القرآنية أثر كبير في تعدد الاستعمالات في كثير من المواضع.

- كثير من الاستعمالات المتعددة هي لغات لبعض العرب.

- مجيء كلمة على لغة من لغات العرب في القرآن الكريم يُشِيع استعمالها، وإن كانت هذه اللغة قليلة، فلا تُردّ نسبة لغة إلى أولئك القوم من العرب لورودها في شعر غيرهم بعد نزول القرآن.

- ما جاء على أكثر من لغة فالغالب يجيء على لغة أهل الحجاز، فتجد لغة أهل الحجاز في أحد الاستعمالات في مواضع كثيرة، وتجد لغة غيرهم في موضع واحد مثلًا، وربما روعي فيه مناسبة الفواصل.

- قد يصل تعدد الاستعمال في المادة الواحدة إلى ثلاثة استعمالات، مثل: كُفْر وكُفور وكُفْران، وسِلْم وسَلْم وسَلَم، والغالب يرد باستعمالين.

المراجع

* الأخفش؛ سعيد بن مسعدة (٢٢١هـ):

معاني القرآن، تحقيق: عبد الأمير الورد (بيروت، عالم الكتب، ١٤٠٥هـ).

* الأزهري؛ أبو منصور محمد بن أحمد (٣٧٠هـ):

- تهذيب اللغة، تحقيق: محمد عوض مرعب (بيروت، دار إحياء التراث العربي، ٢٠٠١م).

- معاني القراءات، تحقيق: محمد الشعباني (طنطا، دار الصحابة، د ت).

* الأعشى؛ ميمون بن قيس بن جندل (١١هـ):

- الديوان، تحقيق: محمود الرضواني (الدوحة، وزارة الثقافة، ٢٠١٠م).

* الأنباري؛ أبو البركات عبدالرحمن بن محمد (٥٧٧هـ):

- الإنصاف في مسائل الخلاف (بيروت، المكتبة العصرية، ١٤١٤هـ).

* ابن الأنباري؛ أبو بكر محمد بن القاسم (٣٢٨هـ):

- المذكر والمؤنث، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة (القاهرة، وزارة الأوقاف، ١٤٣٥هـ).

* جرير بن عطية الخطفى (١١٤هـ):

-الديوان، تحقيق: نعمان محمد أمين طه (مصر دار المعارف، د.ت).

- الديوان، تحقيق: تاج الدين شلق (بيروت، دار الكتاب العربي، ١٤١٣هـ).

* ابن الجزري؛ أبو الخير محمد بن محمد (٨٣٣هـ):

النشر في القراءات العشر، عناية: علي محمد الضباع (المطبعة التجارية الكبرى، د.ت).

* ابن جزي؛ أبو القاسم محمد بن أحمد بن محمد الكلبي الغرناطي (٧٤١هـ):

- التسهيل لعلوم التنزيل، تحقيق: عبد الله الخالدي (بيروت، دار الأرقم، ١٤١٦هـ).

* ابن جني؛ أبو الفتح عثمان (٣٩٢هـ):

- الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار (مصر، دار الكتب المصرية، ١٩٥٢م).

- المحتسب، تحقيق: علي النجدي، عبدالحليم النجار، عبدالفتاح شلبي (القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون

الإسلامية، ١٣٨٦هـ).

- المذكر والمؤنث، تحقيق: مصطفى علي قرمد (المنصورة، المكتبة العصرية، ١٤٣٧هـ).

* الجوهري؛ أبو نصر إسماعيل بن حماد (٣٩٣هـ):

- الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار (بيروت، دار العلم للملايين، ١٤٠٧هـ).

* ابن خالويه؛ الحسين بن أحمد (٣٧٠هـ):

- إعراب ثلاثين سورة (مصر، دار الكتب المصرية، ١٣٦٠هـ).

- ليس في كلام العرب، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار (مكة المكرمة، د ن، ١٣٩٩هـ).

* الخطيب؛ عبد اللطيف بن محمد:

- معجم القراءات (دمشق، دار سعد الدين، ١٤٣٠هـ).

* الخليل بن أحمد الفراهيدي (١٧٥هـ):

-كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي (دار ومكتبة الهلال).

* ابن حسنون؛ عبد الله بن الحسين المقرئ:

- اللغات في القرآن، تحقيق: صلاح الدين المنجد (القاهرة، مطبعة الرسالة، ١٣٦٥هـ).

* أبو حيان؛ محمد بن يوسف (٧٤٥هـ):

- ارتشاف الضرب من لسان العرب، تحقيق: رجب عثمان محمد (القاهرة، مكتبة الخانجي، ١٤١٨).

-البحر المحيط، تحقيق: عبد الله التركي (القاهرة، مركز هجر، ١٤٣٦هـ).

- التذييل والتكميل، تحقيق: حسن هنداوي (دمشق، دار القلم، ١٤١٨هـ).

* ابن دريد؛ أبو بكر محمد بن الحسن (٣٢١هـ):

- الاشتقاق، تحقيق: عبد السلام هارون (القاهرة، مكتبة الخانجي، د ت).

-جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي بعلبكي (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٧م).

* ديوان الهذليين، إعداد: دار الكتب المصرية (القاهرة، الدار القومية للطباعة والنشر، ١٣٨٥هـ).

* الرازي؛ فخر الدين محمد بن عمر (٦٠٦هـ):

التفسير الكبير المسمّى (مفاتيح الغيب)، (بيروت، دار الكتب العلمية، ١٤٢١هـ).

* الزاهد؛ أبو عمر محمد بن عبد الواحد البغدادي (غلام ثعلب) (٣٤٥هـ):

- ياقوتة الصراط، تحقيق: محمد بن يعقوب التركستاني (المدينة، مكتبة العلوم والحكم، ١٤٢٣هـ).

* الزبيدي؛ محمد مرتضى الحسيني (١٢٠٥هـ):

- تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: جمع من المحققين (الكويت، وزارة الإعلام، ١٤١٤هـ).

* الزجاج؛ أبو إسحاق إبراهيم بن السري (٣١١هـ):

- معاني القرآن وإعرابه، تحقيق: عبدالجليل عبده شلبي (بيروت، عالم الكتب، ١٤٠٨هـ).

* الزركشي؛ بدر الدين محمد بن عبد الله (٧٩٤هـ):

- البرهان في علوم القرآن، تحقيق: محمد أبو الفضل إبراهيم (القاهرة، عيسى البابي الحلبي، ١٣٧٦هـ).

* الزمخشري؛ جار الله محمود بن عمر (٥٣٨هـ):

الكشاف (بيروت، دار الكتاب العربي، ١٤٠٧).

* أبو زيد الأنصاري (٢١٥هـ):

- النوادر في اللغة، تحقيق: محمد عبد القادر أحمد (القاهرة، دار الشروق، ١٤٠١هـ).

* السجستاني؛ أبو بكر محمد بن عزير (٣٣٠هـ):

- غريب القرآن، تحقيق: محمد أديب جمران (سوريا، دار

قتيبة، ١٤١٦هـ).

* السجستاني؛ أبو حاتم سهل بن محمد بن عثمان (٢٥٥هـ):

- فعلت وأفعلت، تحقيق: خليل إبراهيم العطية (بيروت، دار صادر، ١٤١٦هـ).

- المذكر والمؤنث، تحقيق: حاتم الضامن (دمشق، دار الفكر، ١٩٩٧م).

- كتاب النخلة، تحقيق: حاتم الضامن (بيروت، دار البشائر، ١٤٢٢هـ).

* ابن السراج؛أبو بكر محمد بن سهل (٣١٦هـ):

الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي (بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ).

* ابن سلام؛ يحيى بن محمد بن يحيى (٢٠٠هـ):

- التصاريف، تحقيق: هند شلبي (مصر، دار النوادر القيمة، ١٤٣٣هـ).

* السلمي؛ العباس بن مرداس (١٨هـ):

الديوان، جمع وتحقيق: يحيى الجبوري (بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٢ه).

* السمين الحلبي؛ أحمد بن يوسف (٧٥٦هـ):

الدر المصون في علوم الكتاب المكنون، تحقيق: أحمد الخراط (ط٢، دمشق، دار القلم، ١٤٢٤).

* سيبويه؛ أبو بشر عمرو بن عثمان بن قنبر (١٨٠هـ):

- الكتاب، تحقيق: عبدالسلام هارون (بيروت، دار الجيل، مصورة عن الطبعة المصرية).

* ابن سيده؛ أبو الحسن علي بن إسماعيل (٤٥٨هـ):

- المخصص، تحقيق : خليل إبراهم جفال (بيروت، دار إحياء التراث العربي،١٤١٧هـ)ـ

- المحكم والمحيط الأعظم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي (بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٠م).

* السيرافي؛ أبو سعيد الحسن بن عبدالله (٣٦٨هـ):

- شرح كتاب سيبويه، تحقيق: أحمد مهدلي وعلي سيد علي (بيروت، دار الكتب العلمية، ٢٠٠٨م).

* السيوطي؛ جلال الدين بن عبدالرحمن(٩١١هـ):

- المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور (بيروت، دار الكتب العلمية، ١٩٩٨م).

* الشنقيطي؛ محمد الأمين بن محمد المختار (١٣٩٣هـ):

- أضواء البيان (بيروت، دار الفكر، ١٤١٥هـ).

* الصاحب بن عباد؛ أبو القاسم إسماعيل بن عباد بن العباس (٣٨٥هـ):

- المحيط في اللغة، تحقيق: محمد حسن آل ياسين (بيروت، عالم الكتب، ١٤١٤هـ).

* الطبري؛ أبو جعفر محمد بن جرير (٣١٠هـ):

-جامع البيان في تفسير القرآن، تحقيق: عبد الله التركي (القاهرة، دار هجر، ١٤٢٢هـ).

* طرفة بن العبد البكري:

- الديوان، شرح الأعلم الشنتمري، تحقيق: درية الخطيب، ولطفي الصقال (بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ٢٠٠٠م).

* ابن عاشور؛ محمد الطاهر (١٣٩٤هـ):

- التحرير والتنوير (تونس، دار سحنون، ١٩٩٧م).

* أبو عبيدة؛ معمر بن المثنى (٢١٠هـ):

- مجاز القرآن، تحقيق: محمد فؤاد سزكين (بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٠١هـ).

* العتيبي؛ تركي بن سهو:

- هشام بن معاوية الضرير (القاهرة، مطبعة المدني، ١٤١٦هـ).

* ابن عصفور؛ علي بن مؤمن الإشبيلي (٦٦٩هـ):

- الممتع في التصريف، تحقيق: فخر الدين قباوه (بيروت، دار المعرفة، ١٤٠٧هـ).

* عضيمة؛ محمد عبدالخالق (١٤٠٤هـ):

دراسات لأسلوب القرآن الكريم (القاهرة، دار الحديث، ١٤٢٥هـ).

* العكبري؛ أبو البقاء عبدالله بن الحسين (٦١٦هـ):

- التبيان في إعراب القرآن، تحقيق: علي محمد البجاوي (ط٢، بيروت، دار الجيل، ١٤٠٧هـ).

* عمايرة؛ إسماعيل أحمد (١٤٣٨هـ):

- ظاهرة التأنيث بين اللغة العربية واللغات السامية (عمّان، دار حنين، ١٤١٣هـ).

* عمر بن أبي ربيعة المخزومي (٩٣هـ):

- الديوان، شرح وتحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (القاهرة، مطبعة السعادة، ١٣٨٠هـ).

* الفارابي؛ أبو إبراهيم إسحاق بن إبراهيم بن الحسين (٣٥٠هـ):

ديوان الأدب، تحقيق: أحمد مختار عمر (القاهرة، دار الشعب، ١٤٢٤هـ).

* ابن فارس؛ أحمد بن فارس بن زكريا(٣٩٥هـ):

مقاييس اللغة، تحقيق: عبدالسلام هارون (بيروت، دار الفكر، ١٣٩٩هـ).

* الفارسي؛ أبو علي الحسن بن أحمد بن عبدالغفار (٣٧٧هـ):

- الحجة للقرّاء السبعة، تحقيق: بدر الدين قهوجي وبشير جويجاتي (دمشق، دار المأمون للتراث، ١٤١٣هـ).

* الفراء؛ أبو زكريّا يحيى بن زياد (٢٠٧هـ):

- لغات القرآن، شرح وتعليق، الموافي الرفاعي البيلي (المنصورة، المكتبة العصرية، ١٤٣٧هـ).

- المذكر والمؤنث، تحقيق: رمضان عبد التواب (القاهرة، دار التراث، ١٩٨٩م).

- معاني القرآن، تحقيق: أحمد نجاتي، محمد النجار، عبدالفتاح شلبي، علي ناصف (مصر، دار المصرية ودار السرور، د.ت).

* الفرزدق؛ همّام بن غالب (١١٠هـ):

الديوان، جمعه وشرحه: عبدالله الصاوي (القاهرة، مكتبة ابن تيمية،١٣٥٤هـ).

* ابن قتيبة؛أبو محمد عبدالله بن مسلم (٢٧٦هـ):

- أدب الكاتب، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد (مصر، المكتبة التجارية، ١٩٦٣م).

- غريب القرآن، تحقيق: السيد صقر (بيروت، دار الكتب العلمية، ١٣٩٨هـ).

* القرطبي؛ أبو عبدالله محمد بن أحمد (٦٧١هـ):

الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش (القاهرة، دار الكتب المصرية، ١٣٨٤هـ).

* الكفوي؛أبو البقاء أيوب بن موسى (١٠١٢هـ):

الكليات، تحقيق: عدنان درويش ومحمد المصري (بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤١٩هـ).

* لبيد بن ربيعة العامري(٤١هـ):

- الديوان، تحقيق: إحسان عباس (الكويت، وزارة الإعلام، ١٩٨٤م)

* المبرد؛ أبو العباس محمد بن يزيد (٢٨٥هـ):

- الكامل، تحقيق: محمد أحمد الدالي (ط٤، بيروت، مؤسسة الرسالة، ١٤٢٥هـ).

- المذكر والمؤنث، تحقيق: رمضان عبد التواب وصلاح الدين الهادي (القاهرة، دار الكتب، ١٩٧٠م).

- المقتضب، تحقيق: محمد عبدالخالق عضيمة (القاهرة، وزارة الأوقاف، ١٤١٥هـ).

* ابن مجاهد؛ أبو بكر أحمد بن موسى (٣٢٤هـ):

السبعة في القراءات، تحقيق: شوقي ضيف (ط٢، القاهرة، دار المعارف، ١٤٠٠هـ).

* المعري؛ أبو العلاء أحمد بن عبد الله (٤٤٩هـ):

- اللامع العزيزي شرح ديوان المتنبي، تحقيق: عبد الله الفلاح (مصر، دار الصحوة، ١٤٣٦هـ).

* مكي؛ بن أبي طالب القيسي (٤٣٧هـ):

- مشكل إعراب القرآن، تحقيق: ياسين محمد السواس (دمشق، دار المأمون للتراث، د.ت).

* النحاس؛ أبو جعفر أحمد بن محمد (٣٣٨هـ):

- إعراب القرآن،تحقيق: زهير غازي زاهد (بيروت، عالم الكتب، ١٤٢٦هـ).

- معاني القرآن، تحقيق: محمد علي الصابوني (مكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٤٠٩هـ).

* الواحدي؛ أبو الحسن علي بن أحمد (٤٦٨هـ):

التفسير البسيط، تحقيق: جمع من المحققين (الرياض، جامعة الإمام، ١٤٣٠هـ).

* ابن يعيش؛ يعيش بن علي (٦٤٣هـ):

- شرح المفصل، تحقيق: عبد اللطيف الخطيب (الكويت، دار العروبة، ١٤٣٥هـ).

References:

-Al-Akhfash; Saeed bin Masada (221 AH):TheMeanings of the Qur'an, investigated by: Abd al-Amir al-Ward (Beirut, The World of Books, 1405 AH).

-Al-Azhari: Abu Mansour Muhammad bin Ahmed (370 AH):Refining language, investigated by Muhammad AwadMarib (Beirut, The Revival of Arab Heritage House 2001)

- The meanings of recitations, investigated by: Muhammad Al-Sha'bani (Tanta, Dar El Sahaba, DT)

-Al-Aasha: Maimoon bin Qais bin Jandal (11 AH):Al-Diwan, investigated by Mahmoud Al-Radwani (Doha, Ministry of Culture, 2010).

-Al-Anbari: Abu al-BarakatAbd al-Rahman bin Muhammad (577 AH):Fairness in dispute matters (Beirut, Modern Library, 1414 AH).

-Ibn al-Anbari: Abu Bakr Muhammad ibn al-Qasim (328 AH): The Masculine and The Feminine: investigated by : Muhammad Abd al-Khaliq Adima (Cairo, Ministry of Awqaf, 1435 AH).

-Jarir bin Atiyah Al-Khutf (114 AH):Al-Diwan, investigaed: Noaman Muhammad Amin Taha (Egypt, Dar Al-Maarif, D.T).

-Al-Diwan, investigated by: Taj Al-Din Shalak (Beirut, Dar Al-Kitab Al-Arabi, 1413 AH).

-Ibn al-Jazari: Abu al-Khair Muhammad bin Muhammad (833 AH):Posted in The Ten Readings, investigated by: Ali Muhammad Al-Dabaa (The Great Commercial Press, D.T.).

-Ibn Jazi: Abu al-Qasim Muhammad bin Ahmed bin Muhammad al-Kalbi al-Gharnati (741 AH):- Facilitating the science of Tanzeel, investigatted by: Abdullah Al-Khalidi (Beirut, Dar

rai (Al-Hilal House and Library).

-Ibn Hasanun, Abdullah ibn al-Hussein, al muqraa:Languages in the Qur›an, investigated by: Salah Al-Din Al-Munajjid (Cairo, Al-Risala Press, 1365 AH).

-Abu Hayyan, Muhammad ibn Yusef (745 AH):Resorption of Tharab from the tongue of the Arabs, investigated by: Rajab Othman Mohamed (Cairo, Al-Khanji Library, 1418).

The Surrounding Sea, investigated by: Abdullah Al-Turki (Cairo, Hajar Center, 1436 AH).

-Appendix and Supplement, investigated by: Hassan Hindawi (Damascus, Dar Al-Qalam, 1418 AH).

-Ibn Dureid: Abu Bakr Muhammad ibn al-Hasan (321 AH):- Derivation, investigated by: Abdel Salam Haroun (Cairo, Al-Khanji Library, D.D.).

-The majority of language scholars, investigated by: Ramzi Baalbaki (Beirut, Dar al-Alam for millions, 1987).*

-Al-HuthalainDiwan, Prepared by: The Egyptian Books House (Cairo, The National Printing and Publishing House, 1385 AH).

- Al-Razi: Fakhruddin Muhammad bin Omar (606 AH): The great interpretation (The Keys of the Unknown), (Beirut, Dar Al-Kutub Al-Alami, 1421 AH).

Al-Arqam, 1416 AH).

-Ibn Jenni, Abu Al-Fath Othman (392 AH): The Characteristics, investigated: Muhammad Ali al-Najjar (Egypt, Dar al-Kutub al-Masria, 1952).

-Al-Muhtaseb, investigated by : Ali Al-Najdi, Abdel-Halim Al-Najjar, Abdel-Fattah Shalaby (Cairo, Supreme Council for Islamic Affairs, 1386 AH).

-The Masculine and The Feminine, investigated by: Mustafa Ali Qarmad (Mansoura, The Modern Library, 1437 AH).*

-Al-Johari: Abu Nasr Ismail bin Hammad (393 AH):- Al Sihah, the crown of language and the Sahih of Arabic, an investigated by: Ahmed Abdel Ghafour Attar (Beirut, Dar Al-Alam for Millions, 1407 AH).

-Ibn Khalawiyyah, al-Husayn ibn Ahmad (370 AH):TheSyntax of The Thirty Suras (Egypt, Dar al-Kutub al-Masria, 1360 AH).

-Not in the language of the Arabs, investigated by: Ahmed Abdel Ghafour Attar (Makkah Al-Mukarramah, DN, 1399 AH).

- Al-Khatib; Abdul-Latif bin Mohammed: The Dictionary of Readings (Damascus, Dar SaadEddin, 1430 AH).*

-Al-Khalil bin Ahmed Al-Farahidi (175 AH):Al-Ain Book, investigated: Mahdi Al-Makhzoumi and Ibrahim Al-Samar-

Qutaiba, 1416 AH).

- Al-Sijistani: Abu HatimSahl bin Muhammad bin Othman (255 AH):Ifaalt and Afaalt , investigated by: Khalil Ibrahim Al-Attiyah (Beirut, Dar Sader, 1416 AH).

-The Masculine and The Feminine, investigated by: Hatim Al-Damen (Damascus, Dar Al-Fikr, 1997).

-The Palm Book, investigated: Hatim Al-Damen (Beirut, Dar Al-Bashaer, 1422 AH).

-Ibn al-Sarraj: Abu Bakr Muhammad ibnSahl (316 AH):Fundamentals in Grammar, investigated by: Abd al-Hussein al-Fatli (Beirut, Al-Risala Foundation, 1405 AH).

-Ibn Salam: Yahya bin Muhammad bin Yahya (200 AH):-

Syntax, investigated by : Hind Shalaby (Egypt, Dar Al-Nawader Al-Faqih, 1433 AH).

-Al-Salami: Al-Abbas bin Mardas (18 AH):Al-Diwan, collected and investigated by: Yahya Al-Jubouri (Beirut, Al-Risala Foundation, 1412 AH).

- Al-Sami Al-Halabi: Ahmed bin Youssef (756 AH): Al-Dur Al-Masoun in the Sciences of the Comprehensible Book, investigated by: Ahmed Al-Kharrat (2nd floor, Damascus, Dar Al-Qalam, 1424).

-Al-Zahid: Abu Omar Muhammad bin Abdul Wahid al-Baghdadi (Ghulam AL Thallab) (345 AH):Ruby of the Path, investigated by: Muhammad bin Yaqoub Al-Turkistani (Al-Madinah, Library of Science and Wisdom, 1423 AH).

- Al-Zubaidi; Muhammad Murtada Al-Husseini (1205 AH): The Bride crown from the dictionary jewels, investigated by a group of investigators (Kuwait, Ministry of Information, 1414 AH).

-Al Zajaj: Abu Ishaq Ibrahim bin Al-Sirri (311 AH):- The Meanings of the Qur'an and its syntax, investigated by: Abd al-JalilAbdoShalabi (Beirut, Books World, 1408 AH)

- Al-Zarkashi: Badr al-Din Muhammad bin Abdullah (794 AH):- The Proof in the Sciences of the Qur'an, investigated by: Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim (Cairo, Issa al-Babi al-Halabi, 1376 AH).

- Al-Zamakhshari: Jarallah Mahmoud bin Omar (538 AH):The Explorer (Beirut, Dar Al-Kitab Al-Arabi, 1407).

-Abu Zaid Al-Ansari (215 AH):Anecdotes in Language, investigated by: Muhammad Abdul Qadir Ahmed (Cairo, Dar Al-Shorouk, 1401 AH).

- Al-Sijistani: Abu Bakr Muhammad bin Uzair (330 AH): Unfamiliar words in The Qur'an, investigated by: Muhammad AdeebJamran (Syria, Dar

-Al-Tabari: Abu Ja`far Muhammad bin Jarir (310 AH):- Jamaa Al Bayaan in The Interpreting the Qur'an, investigated: Abdullah Al-Turki (Cairo, Dar Hajar, 1422 AH).

-Tarfa Bin Al-Abd Al-Bakri: Al-Diwan, The interpretation of Al-Shantamri, investigated by:Deryat Al-Khatib, and Lotfi Al-Saqqal (Beirut, Arab Institute for Studies and Publishing, 2000 AD).

-Ibn Ashour: Muhammad al-Tahir (1394 AH):Editing and Enlightenment (Tunis, Dar Sahnoun, 1997 AD).

-Abu Ubaidah; Muammar bin Al Muthanna (210 AH):- The figurative Languagein The Qur'an, investigated by: Muhammad Fouad Szakin (Beirut, Al-Risala Foundation, 1401 AH).

-Al-Otaibi; Turki Bin Saho:-Hisham bin Muawiya Al-Dareer (Cairo, Al-Madani Press, 1416 AH).

-Ibn Asfour; Ali bin Moamen Al-Eshbili (669 AH): The pleasant in the practice of Syntax, investigated by:Fakhr Al-Din Qibawa (Beirut, Dar Al-Maarefa, 1407 AH).Adaimah, Muhammad Abd al-Khaliq (1404 AH):

Studies of the style of the Holy Quran (Cairo, Dar Al-Hadith, 1425 AH).* Al-Akbari: Abu Al-Waqqa Abdullah bin Al-Hussein (616 AH):- The Truth Revelation in the syntax of the Qur'an, investigated by: Ali Muhammad al-Bajawi (2nd ed., Beirut, Dar al-Jeel, 1407

-Sibawayh: Abu Bishr Amr bin Othman bin Qanbar (180 AH):The book, investigated: Abdel Salam Haroun (Beirut, Dar Al-Jeel, printed upon the Egyptian edition).

-Ibn Sayyidah: Abu al-Hasan Ali bin Ismail (458 AH): The Assigned, investigated: Khalil Ibrahim Jaffal (Beirut, House of Arab Heritage Revival, 1417 AH)

-Arbitrator and the Great Perimeter, investigated: Abdel Hamid Hindawi (Beirut, Dar Al-Kutub Al-Alami, 2000 AD).

-Al-Serafi: Abu Saeed Al-Hassan bin Abdullah (368 AH):The Explanation of Sibawayh›s book, investigated by : Ahmed Mahdali and Ali Sayed Ali (Beirut, Dar Al-Kutub Al-Alami, 2008).

-Al-Suyuti: Jalaluddin bin Abdul-Rahman (911 AH):Al-Mizhar in Language Sciences and its Types, investigated by: Fouad Ali Mansour (Beirut, Dar Al-Kutub Al-Alami, 1998).

-Al-Shanqeeti: Muhammad al-Amin bin Muhammad al-Mukhtar (1393 AH):Al-Bayan Lights (Beirut, Dar Al-Fikr, 1415 AH).

- Al-Saheb bin Abbad; Abu Al-Qasim Ismail bin Abbad bin Al-Abbas (385 AH):- Al Moheet in the language, investigated by: Muhammad Hassan Al Yassin (Beirut, the world of books, 1414 AH)

(Cairo, Dar Al-Turath, 1989).-

-The Meanings of the Qur'an, investigated by: Ahmed Nagati, Muhammad al-Najjar, Abd al-Fattah Shalabi, Ali Nasif (Egypt, Dar al-Masria and Dar al-Surur, d. T).

-Al-Farazdaq, Hammam bin Ghaleb (110 AH):Al-Diwan, collected and explained: Abdullah Al-Sawy (Cairo, Ibn Taymiyyah Library, 1354 AH).

-Ibn Qutaiba: Abu Muhammad Abdullah bin Muslim (276 AH)

The Author›s Literature, investigated by: Mohamed Mohy El-Din Abdel Hamid (Egypt, Commercial Library, 1963 AD).

-The Unfamiliar words inThe Qur'an, an investigation: Mr. Saqr (Beirut, Dar Al-Kutub Al-Alami, 1398 AH).

- Al-Qurtubi: Abu Abdullah Muhammad bin Ahmed (671 AH):

The Compendium of the Rulings of the Qur'an, by: Ahmed Al-Bardouni and Ibrahim Atfish (Cairo, Dar Al-Kutub Al-Masria, 1384 AH).* Al-Kafawi: Abu Al-BaqaaAyoub bin Musa (1012 AH):- Faculties, investigated by: Adnan Darwish and Muhammad al-Masri (Beirut, Al-Risala Foundation, 1419 AH)

-Lapid bin Rabia Al-Amiri (41 AH):TheDiwan, investigated: Ehsan Abbas (Kuwait, Ministry of Information, 1984 AD)*

AH).

-Amayreh: Ismail Ahmad (1438 AH):The phenomenon of feminization between the Arabic language and the Semitic languages (Amman, Dar Hanin, 1413 AH).

-Omar bin Abi Rabia Al Makhzoumi (93 AH):Al-Diwan,Explained and investigated by: Mohamed Mohy El-Din Abdel Hamid (Cairo, Al-Saada Press, 1380 AH).

-Al-Farabi: Abu Ibrahim Ishaq bin Ibrahim bin Al-Hussein (350 AH):LiteratureDiwan, investigated by: Ahmed Mokhtar Omar (Cairo, Dar Al-Shaab, 1424 AH).

-Ibn Faris: Ahmad bin Faris bin Zakaria (395 AH):Language Standards, investigated by: Abd al-Salam Haroun (Beirut, Dar al-Fikr, 1399 AH).

- Al-Farsi: Abu Ali al-Hasan bin Ahmad bin Abdul Ghaffar (377 AH):The argument of the Seven Recitations, investigated by: Badr al-Din Qahwaji and Bashir Juigati (Damascus, Dar al-Mamun Heritage, 1413 AH).

-Al Faraa: Abu ZakariaYahya bin Ziyad (207 AH):- The Qur›anic Languages, explained and commented by Al-Muwafi Al-Rifa'i Al-Beli (Mansourah, Al-Asimah Library, 1437 AH).

-The Masculine and The Feminine, investigated by: Ramadan Abdel-Tawab

-The Meanings of the Qur'an, investigated by: Muhammad Ali al-Sabouni (Mecca, Umm Al-Qura University, 1409 AH).

- Al-Wahidi: Abu al-Hasan Ali bin Ahmed (468 AH): The Simplified Interpretation, investigated by: a group of investigators (Riyadh, Imam University, 1430 AH).

-Ibn Yaish: Yaish bin Ali (643 AH):- The Detailed Explanation , investigation: Abdel-Latif Al-Khatib (Kuwait, Dar Al-Oruba, 1435 AH).

-Al Mubarad: Abu al-Abbas Muhammad bin Yazid (285 AH):

Al-Kamil, investigated by: Muhammad Ahmad al-Dali (4th floor, Beirut, Al-Risala Foundation, 1425 AH).

The Masculine and The Feminine, investigated by: Ramadan Abdel Tawab and Salah Al-Din Al-Hadi (Cairo, Dar Al-Kutub, 1970 AD).

- The Concise, investigated by: Muhammad Abdel-KhaleqAdima (Cairo, Ministry of Awqaf, 1415 AH).

-Ibn Mujahid: Abu Bakr Ahmad bin Musa (324 AH):The Seven in the Recitattions, investigated by: ShawkyDeif (2nd floor, Cairo, Dar Al-Maarif, 1400 AH).

-Al-Maari: Abu Al-Alaa Ahmed bin Abdullah (449 AH):- Al-Lamia Al-Azizi, The Explanation of Al-Mutanabi Poetic Works, investigated by: Abdullah Al-Falah (Egypt, Dar Al-Sahwa, 1436 AH).

-Mekki and Ibn Abi Talib al-Qaisi (437 AH):- Thedifficuly in the practice of Syntax in the Qur'an, investigated by: Yassin Muhammad al-Sawas (Damascus, Dar al-Mamoun for Heritage, D.T.).

- Al-Nahhas: Abu Ja`far Ahmad bin Muhammad (338 AH):Syntax in Qura›an, investigated by: Zuhair Ghazi Zahid (Beirut, World of Books, 1426 AH).-

Lalande, J., II. (1982) Reducing composition errors: An experiment. Modern Language Journal, 66, 140-149.

Leki, I. (1992). Understanding ESL writers: A guide for teachers. Portsmouth, New Hampshire: Boynton/Cook Publishers.

Mohan, B. A. (1986). Language and content. MA: Addison-Wesley.

Raimes, A. (1991) Out of the woods: Emerging Traditions in the teaching of writing. TESOL Quarterly, 25, 407-424.

Reid, J. M. (1993). Teaching ESL writing. NJ: Prentice Hall Regents.

Robb, T., Ross, S., & Shortreed, I. (1986). Salience of feedback on error and its effect on EFL writing quality. TESOL Quarterly, 20, 83–91.

Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classrooms. Journal of Second Language Writing, 5, 327-369.

Zamel, V. (1985). Responding to student writing. TESOL Quarterly, 19 (1), 79-102.

Edge, J. 1989. Mistakes and correction. London: Longman.

Fathman, A. K., & Whalley, E. (1990). Teacher response to student writing: Focus on form versus content. In B. Kroll (Ed.), Second language writing: Research insights for the classroom (pp. 178-190). New York: Cambridge University Press.

Ferris, D. R. (2003). Responses to student writing: Implications for second language.

Ferris, D. R. (2006). Does error feedback help student writers? New evidence on the short- and long-term effects of writing error correction. In K. Hylangd & F. Hyland (Eds.), Feedback in second language writing (pp. 81–104). Cambridge. Cambridge University Press

Flahive, D. & Chambuleyon, S. (2001). Error correction: Theories and EFL teachers' beliefs and practices, paper presented at AAAL, ST. Louis, MO, April 24-27.

Foltz, P. W., Gilliam, S., & Kendall, S. A. (2000). Supporting content-based feedback in online writing evaluation with LSA [Online]. Available: http://www.knowledge-technologies.com [2019, January 13].

Freiermuth, M. R. (1998). L2 Error Correction: Criteria and Techniques [Online]. Available: http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/97/sep/freiermuth.html [2018, December 26].

Frodesen, J. (2001). Grammar in writing. In. M. Celce-Murcia (Ed.), Teaching English as a second or foreign language (3rd ed., pp. 233-248). Boston, MA: Heinle& Heinle publisher.

Johnson, K., & Johnson, H. (Eds.). (1999). Encyclopedic dictionary of applied linguistics. Malden, MA: Blackwell Publisher.

Kaplan, R. (1987). Cultural thought patterns revisited. In U. Connor & R. Kaplan (Eds.), Writing across languages: Analysis of L2 text. Reading, Mass: Addison Wesley.

Katayama, A. (2007). Japanese EFL Students' Preferences towards Correction of Classroom Oral Errors. Volume 9. Issue 4 Article 19. http://www.asaian-efl-journal.com/Jan_2019_ak.php

Kepner, C. G. (1991). An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills. The Modern Language Journal, 75, 305-313.

and recognition of attention to meaning, as opposed to grammar, but they failed in application. They needed more time and practice to develop their performance in writing. Content feedback, unlike grammar feedback, probably requires long-term development. Therefore, it is evident that the findings of the study have not proved the hypothesis of the research.

Due to the limitation of this study, some caveats must be taken into consideration regarding the result of the study before drawing conclusion. First, questionnaires are reported to yield inaccurate data no matter what procedures are employed. Second, since this research study examines an issue about writing, if samples of students writings are investigated and analyzed, this method is supposed to add qualitative data. Third, the number of participants is limited, the findings cannot be generalized. Therefore, further research studies employing other research methodologies are recommended.

References

Araft, H. (2011). A study of Students and Teachers' Preferences and Attitudes towards Correction of Classroom Writing Errors in Saudi Arabia EFL Context. English Language Teaching, 4, 128-141.

Alghonaim A. (2005). Impact of Direct Relationship Between Reading and Writing. Unpublished paper. Indiana University of Pennsylvania, Indian, PA.

Brown, H. D. (1994). Principles of language learning and teaching, 3rd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Bruton, A. (2009). Designing research into the effects of grammar correction in L2 writing: Not so straightforward. Journal of Second Language Writing, 18, 136–140.

Burt, M. & Kiparsky, C. (1972). The gooficon: A repair manual for English. Cambridge, MA: Newbury House.

Cardelle, M. & Corno, L. (1981). Effects on second language learning of variations in written feedback on homework assignments. TESOL Quarterly, 15, 20-30.

Cook, V. (2001). Second Language learning and Language teaching. New York: Oxford University Press Inc.

Diaz, D. M. (1985). The process classroom and the adult L2 writer. Dissertation abstract international [Online]. Available: http://newfirstsearch.oclc.org/WebZ/FSHome ?next=html/home.html:bad=html/home.html:sessionid=sp-04sw05-35494-d9gwvuak-p99ygu:entitypagenum=2:0 [2019, November 2].

answers avoided "Neither Agree nor Disagree." However, a significant number believed that working on CF required much time and work (78.5%). This result is in line with previous questions of the current study and other studies (Arafat, 2011, Leki, 1992).

5.2 Interviews

As stated in the methodology section, a number of students were randomly selected for short interviews. The aim of the interviews was triangulate the data obtained from the questionnaire and to follow up with the data they provided in the questionnaire and to comment on their experience with the method of content feedback. The researcher met with seven participants. The interviews revealed similar responses to the questionnaire items. One participants mentioned that once he revised his incorrect sentences, but the corrected attempts included other content mistakes. Although this information form the participants was not stimulated in the questionnaire, the interview revealed the same concerns that students experienced. Other participants expressed a similar concern regarding their inability to find the correct form if the teacher just gave a suggestion. Looking back at the questionnaire, this method was supported by students' responses. However, all the seven students stated that they understand now what content feedback now as opposed to their knowledge before the course. This is clearly in line with participants' response in table 1, item (C).

5.3 Pedagogical Implications

The result of the study is inconsistent with several studies that found out a correlation between content feedback and writing improvement. Although this study does not prove otherwise, it found out that students did not get the most use of this method. It also showed that students gave credit content feedback, but they experienced major issues. This controversial issue is in line with what the study highlighted in the literature review about the dilemma of focus on content or focus on form.

Therefore, teachers should be careful about providing content feedback. EFL learners experience complicated variables when encoding language learning. In addition, they should notice that EFL learners might not be ready to work on content issues if they are still having some surface issues. Finally, teachers need to follow up with their students after receiving content feedback and make sure they understood corrections and corrected them.

6. Conclusion

The present research attempted to gauge the participants' perceptions and reactions to content feedback. The data obtained and the analysis of the questionnaire revealed a clear gap between recognition of content feedback and its significance and the application. Several components of the questionnaire appeared opponent or contradictory. The major result of this study is that students developed quite high awareness

that 50% could not evaluate their mistakes. Maybe students tried self-evaluate their writing but found it difficult afterwards. This is probably due to some factors such as time, law language proficiency, number of mistakes, and new experiences with CF.

Table 8. Disadvantages of Content Feedback

What are the disadvantages of teacher's content feedback?	Strongly Agree	Agree	Neither Agree nor Disagree	Strongly Disagree	Disagree
A. I still make the same content mistakes	11	17	4	7	3
B. I need help to correct and discover content mistakes before submitting homework	9	12	2	8	11
C. I don't feel confident about my writing	13	16	3	5	5
D. I need to do much work with limited time to correct mistakes	9	24	0	6	3

The data collected from this question showed homogenous perceptions about disadvantages of content feedback. Surprisingly, students reported common concerns about the drawbacks of focus on content feedback. No single response expressed otherwise. All the items received high percentages of in favor for the disadvantages. For example, 28 students (66%) reported that they made similar content mistakes although they finished 14-week writing course. Those who strongly disagreed with this item (A), though a small number (16.6%), were relatively higher than those who only disagreed (7.1%), which supported their common concern. This is in line with what Burt and Kiparsky (1972) stated that these kinds of reiterated mistakes should be addressed by teachers. Additionally, this resut is inconsistent to what Bruton (2009) states that feedback is supposed to aid students to minimize their errors in writing.

Similarly, as shown in the table above, students' confidence about avoiding content errors did not develop. 29 students (69%) reported that they did not feel confident. Actually, it decreased. Only 10 students (23.8%) reported that their confidence did not change. Additionally, 21 students (50%) were found to need help to correct their content mistakes. This finding is not in consistent with a previous result in table 3, item (B) where students reported that they did not consult teachers or friends to correct although they needed to as shown in this table item (B). This showed how students were frustrated and confused in dealing with content feedback. As for the time consumption, no single students was uncertain about the time. All

This table significantly provided clear explanation about students' responses of the previous questions of the questionnaire regarding their passive perceptions and reactions to teacher's content feedback. 29.8% of the students reported that working on CF consumed time (item A). 36 students (85.7%) were unable to revise or correct their content feedback errors. This is in line with what Edge (1989) and Leki (1992) stated that errors are called so if language learners may not be able to correct themselves. 26 students (61.9%) showed that their difficulty is traced back to the high number of mistakes they committed. A noticeable number of students (47.6%) did not understand teacher's CF. This is in line with other studies (Ferris, 2003, Zamel, 1985). Burnham (1986), that stated that understanding teachers' responses and comments is conditional to successful use of feedback (as cited in Alghonaim, 2005). The result shown in this table is obviously consistent with table 2 and 3 of feelings and reactions towards CF respectively.

Table 7. Advantages of Content Feedback

What are the advantages CF for your future writing?	Strongly Agree	Agree	Neither Agree nor Disagree	Strongly Disagree	Disagree
A. I care about my future writing	8	18	5	4	7
B. I can self-evaluate my own writing	7	11	3	13	8
C. I think on meaning more than on grammar	8	22	1	5	6
D. I enjoy writing	4	7	0	17	14

From this table it is noticeable that students care about their writing (61.9%). Almost an equal percentage of students (71.4%) started to consider meaning and content on their writing. This was expected because students had a 14-week writing semester in which the focus was mainly on content and meaning. However, half the students responded that they still couldn't self-evaluate their own writing (50.%). A higher percentage, as well, confirmed the negative impact of CF on their attitudes towards writing. 73.8% of them reported that they didn't not enjoy writing.

These responses are in line with the responses of previous questions. They consistently indicated that if students experienced difficulties in dealing with content feedback, they would not be able to evaluate themselves or enjoy writing. This table shows clearly that students developed awareness about the importance of meaning, but they were still frustrated in actual writing as shown in table 2.

Earlier it was mentioned in table 3 that a number of students tried to revise their mistakes but this table (item B) showed

students' perceptions about their negative feelings towards teacher's CF, which indicated 92.8%., as shown above in table 2. If combining their "Strongly Agree" and "Agree" responses to item (A), we notice a relative consistent, as well. 64.2% of students didn't favor to be asked to correct their content mistakes.

Table 5. Students' Preferences on Content Comments

Which types of content feedback and comments are most useful to you?	Strongly Agree	Agree	Neither Agree nor Disagree	Strongly Disagree	Disagree
A. Organization	6	17	2	4	13
B. Developing Ideas	11	4	2	7	18
C. Cohesion and coherence	4	8	16	9	5
D. Vocabulary accuracy	25	5	0	3	9

Results from this study showed that a significant number of students' perceptions about the usefulness of content feedback was in favor for item (D), vocabulary accuracy (71.4%). However, cohesion and coherence, developing ideas and organization, which served content and meaning more, received lower rates. For example, item (C), cohesion and coherence, was "Strongly Agree" rated of only (9.5%). A remarkable number of this question was found in item (C). 38% of the students answered "Neither Agree nor Disagree." This is the highest percentage this choice received in this study. It showed that students were not quite sure about cohesion and coherence. This also explained why vocabulary received the highest rate. It seemed that students still preferred direct correction method, rather than comments, that demanded some revisions and changes.

Table 6. Difficulties of Revising Content Feedback

Which difficulties did you find more when revising comments of content feedback?	Strongly Agree	Agree	Neither Agree nor Disagree	Strongly Disagree	Disagree
A. It takes long time	16	23	0	0	0
B. I don't understand teacher's CF	11	9	5	7	10
C. I don't know how to revise CF	21	15	0	2	4
D. I make many mistakes	12	14	0	6	10

Agree" and "Agree." However, this high percentage of willingness to revise their errors did not conform to item (D). 59.5% were not enthusiastic to affirm if their revisions are correct or not. Consistent with this item (D), participants, although willing to correct errors, they did not try to discuss their content errors with their teachers or friends. This is evident in their response to item (B) which showed a high percentage of 88% in favor for a negative reaction. However, a significant number of students (85.7) reported that they did not ignore teacher's feedback, although they did not know how to make corrections, as will be shown hereinafter. The small number of students ignoring teacher's feedback is line with a previous study (Arafat, 2011) where students faced problems in correcting grammar mistakes.

The findings of this question showed complex responses. An analysis of these responses if compared to responses of table 2 may show that students experienced a new method of content feedback. They were willing to develop themselves but they had some problems that prevented them to benefit from this method of error correction. They did not ignore the content feedback, but they didn't make sure they appropriately correct the errors, nor did they seek help to correct the errors. This might be a result of law language proficiency or difficulty in working on meaning. Additionally, this result is in line with the participants' prior knowledge of content feedback before the course as shown in the interview section.

Table 4. Most Helpful Comments

Which types of teacher's comments did you find most helpful to your writing?	Strongly Agree	Agree	Neither Agree nor Disagree	Strongly Disagree	Disagree
A. Asking Questions	3	6	6	15	12
B. Giving Suggestion	0	15	4	9	14
C. Using correction codes	6	12	5	10	9
D. Providing the correct content form	27	7	0	0	4

Students' responses to this question revealed variant perceptions. Using correction codes received almost two equal opposing perceptions. 42.8% students perceived correction codes as a helpful method, whereas 45% students thought that they were not helpful. Students responses to item (D), showed that a high percentage of them (80.90% preferred to have their content mistakes receive corrected. Only 9.5% of students who disagreed with this item. This perception is consistent with

Table 2. Students' Feelings Towards with Teacher's Content Feedback (CF)

What do you think of teacher's content feedback (CF)?	Strongly Agree	Agree	Neither Agree nor Disagree	Strongly Disagree	Disagree
A. I hate the teachers' CF	2	20	5	10	5
B. I feel interested in the teachers' CF	3	22	3	4	10
C. I feel frustrated by the teacher's CF	7	19	1	9	6

A significant number of participants reported passive feelings towards teacher content feedback. 61.9% of these responses showed frustration feeling (item C) ranging from "Strong Agree" to "Agree." Although the questionnaire of this question proposed two structurally different items, but the same thought, the two items received the majority responses among the other ones; 47.6% of students favored "Agree" to item (A), which showed consistent responses t item (C). However, 25 participants (59.5%) reported positive feelings about CF. Amazingly, This percentage indicated that students welcome the teacher's CF but do not know how to fix them. The general percentage of passive feelings towards content feedback in only items (A) and (C) that favored "Agree" was 92.8%. The percentage of those who are not interested in teacher CF is noticeable (33%). This result is in line with passive feelings.

Table 3. Student Reactions to Teacher's Content Feedback

How do you react to teacher's content feedback?	Strongly Agree	Agree	Neither Agree nor Disagree	Strongly Disagree	Disagree
A. I try to revise my error	5	30	2	0	5
B. I consult my teacher or friends	2	3	0	2	35
C. I ignore teacher's feedback	1	5	0	5	31
D. I make sure I correct teacher's feedback	4	8	5	3	22

Results of this question revealed that a significant number of participants reported willingness to correct their content mistakes. This is based on their response of item (A), which indicated a total percentage of 83% for both choices of "Strongly

asked if they knew the meaning "content feedback" before the course so that their answers would be triangulated with question one of the questionnaire (table 1).

Table 1. Students' Recognition of Feedback on Content

What do you know about feedback on content?	Strongly Agree	Agree	Neither Agree nor Disagree	Strongly Disagree	Disagree
A. It is about grammar, punctuation, mechanics, and spelling	0	0	2	34	6
B. It is about vocabulary	9	16	2	7	8
C. It is about meaning	30	8	4	0	0
D. I don't know anything about content feedback	0	0	2	22	18

5. Findings and Discussion

5.1 Questionnaire

A high percentage of participants (90.4%) perceived that content feedback (CF) was about meaning. 30 students (71.4 %) were in favor of "Strongly Agree" and 8 students (19.04%) showed a similar perception favoring "Agree." This result was confirmed by the result of item (A).All students recognized that content feedback is not about forms, such as grammar, punctuation , and spelling. Students with this high recognition are likely to pay attention to their writing in terms of content and meaning. Mostly no single participants showed salient or deviant understanding of the content feedback method of correction. However, in item (C) only four participants didn't decide their opinion, which is not significant. The same with item (A). Only two students were not sure. Item (B) showed that students consider vocabulary as part of meaning. This item received 59.5% in favor of vocabulary. Examining the consistent responses of items A and C, maybe those participants thought that word usage and choice of words paly an essential role to meaning creation and meaning communication. Item (D) confirmed students recognition of CF with high percentage.

Based on this finding, it is evident that student developed common understanding of CF. This result did not reflect any surprise because students naturally developed understanding of feedback on content after having a 14-week writing course and eight writing assignments. All of which focused on content.

are all male they were assigned to two sections. Their age ranges from 21- 26 years old. All the students taking the course participated in this study except those who either drop the course or withdrew from the whole semester. Three students dropped the course and one withdrew. Therefore, they were excluded from the study. The number of the participants of this study was 42. One teacher taught the two sections so that the feedback method would be consistent. The students have completed eight assignments of writing, in which they received only content feedback on each one.

4. Methodology

4.1 Questionnaire

The instrument employed for this study was a questionnaire designed in the light of related previous studies that used questionnaires (Ferris, 2003, Hedgecock & Leftkowitz, 1994, Leki,1999). The questionnaire of this study underwent a validity test by five professors majoring in ESL, three English teachers, including the course teacher. All of these items were validated so that critical pedagogical perceptions and reactions of the subjects of the this study would be reliable and valid. Based on the auditors' remarks, some questions and sentences were modified. The modifications included wording, content and clarity. The first draft of the questionnaire consisted of 33 items. Two of these items were eliminated after reliability and validity process. The final draft of the questionnaire included 31 items The questionnaire's reliability was tested by conducting a pilot study. The Cronbach alpha reliability of the questionnaire indicated 0.89, which is a high and acceptable measure in statistical research. The questionnaire was quantified by a Likert-scale of four points (Strongly Agree, Agree, Disagree, Strongly Disagree). Based on literature review of research design, it is suggested that some items of the questionnaires are repeated in different words so that consistency can be investigated. The questionnaire of this current study employed this suggestion.

The questionnaire was administered at the end of the semester, after the final exam. The participants took their full time to answer all the questionnaire questions. They were informed that their names are not needed and their responses will be used for the purpose of the research. They signed a consent form of voluntary participation.

4.2 Interviews

Seven participants were randomly selected for a short interview to triangulate their responses with the questionnaire data. Also the interview aimed at following up with participants' responses about their experiences with content feedback throughout eight writing assignments. Additionally, the interview added qualitative data for the study and allowed participants to bring ideas and issues that might emerged from the questionnaire. All the seven students participating in the interviews were

are two local errors (the English language and many people) and only one global error, the word order. Supposedly, if the local errors are corrected, or originally right, (The English language use many people), the sentence is still erroneous and understandable. However, if just the global error is corrected (* much people use English language), the sentence is communicative. It is evident that once the global errors are addressed, misunderstanding will be less potential. The remaining uncorrected mistakes, e.g., articles and qualifiers in this example are local. The policy of the writing course in this study focuses only on content feedback and EFL students' perceptions and reactions to teacher's responses.

3. Background of the Study

3.1 Significance of the Study:

The current study is significant because, unlike other studies that investigated students' preference, and attitudes towards teachers' feedback in general, this study investigates student's behaviors and reactions to one kind of feedback, content feedback. The researcher assumes that if only content feedback is used then learners' responses specifically and significantly related to CF. Finally, previous studies on teachers' feedback were mostly on the debate over students' preferences towards form or content feedback and their preferences of either type. But no single study, at least to the knowledge of the researcher, examined the perceptions, reactions, understanding, difficulties, and satisfaction of students over content feedback.

3.2 Hypothesis of the Study

EFL students , if regularly receive content feedback, will gain positive perceptions and reactions to teachers' content feedback, which will help them develop their writing. In this study the independent variable is the impact of content feedback. The dependent variables are the students' perception and reaction to content feedback.

3.3 Objectives of the Study

1- To investigate students' understanding and knowledge about content feedback.

2- To identify the participants' perceptions and reactions to the content feedback they receive.

3- To identify the students' difficulties in dealing with content feedback method.

4- To identify if content feedback develops the students' writing.

5- To investigate students' self-evaluation of their writing.

6- To identify advantages and disadvantages of content feedback.

3.4 Participants

The participants of this study are EFL Saudi undergraduate students from Qassim Private Colleges, English Department. They were 46 students taking a 14-week writing course, ENG 340. The participants

and state the difference between errors and mistakes. Brown (1994,p. 205) defines an error as "noticeable deviation from the adult grammar of a native speaker, reflecting the interlanguage competence of the learner." He also offers the following distinctions between an error and a mistake; a mistake, he says, is "a performance error that is either a random guess or a 'slip,' in that it is a failure to utilize a known system correctly." According to this definition, a native speaker could make a mistake in her native language. Errors, on the other hand, are problems that a native speaker would not have. Edge (1989) offers another definition, which is especially important for classroom teachers to keep in mind. He says a slip is what a learner can self-correct, and an error is what a learner can't self-correct. An attempt is a guess or when neither the intended meaning nor the structure is clear to the teacher.

One of the feedback strategies that is important in responding to students' writing relates to the seriousness of errors. Teachers should decide in advance what errors that invite feedback. The difference of error and mistake is crucial here. Some mistakes do not require immediate response of treatment as long as students can correct themselves when editing their papers. Leki (1992) believes that teachers should not focus on any errors that students may make because ESL/EFL students make many sentence-level errors. Thus he suggests that teachers might need to select errors for attention. Frodesen (2001) offers a strategy to overcome this problem. He argues that teachers may focus more on stigmatizing errors. Stigmatization can be recognized by the teacher through simple observation of the speaker and fellow classmates. Leki agrees with Frodesen and adds that these types of errors are also made by native speakers showing the necessity to respond to such errors. With this in mind, it is imperative for the teachers to identify what constitutes a serious error. It may be useful to view errors in a hierarchy, ranked according to their seriousness, with errors that significantly impair communication at the top of the list when providing feedback, followed by errors that occur frequently, errors that reflect misunderstanding or incomplete acquisition of the current classroom focus. Thus, it is so essential for teachers to address such errors (Burt & Kiparsky,1972).

Another useful distinction to help teachers decide what constitutes seriousness of errors is to look whether errors are global or local. Burt and Kiparsky also consider global errors to be more serious than local errors. Local errors are those that deals with minor features of grammatical forms and do not interrupt communication. Global errors, on the other hand, are those that disturb the large portion of the text and thus have a great effect on understanding the meaning intended (Leki, 1992). Here, the effect of global errors extends to include the content of the intended message. Therefore, they are considered serious errors. Burt and Kiparsky (1972) offer the example of the sentence: * English language use much people. In this sentence there

Numerous studies have been conducted investigating sources of errors in SL. Some of these sources include the interference of L1 on L2 and the complexity and the structure of English regardless of the first language (Leki, 1992). Therefore several empirical studies showed that international students have similar and common mistakes(Cook, 2001). Additionally, errors are traced back to learners' interlanguage. It is the learner's ability to form his or her independent grammar, which is distinct from both the L1 and the L2 (Johnson & Johnson, 1999).

Keh (1990) defined feedback as any input provided by the reader to the writer in which the writer is required to revise his or her pieces of writing (as cited in Reid, 1993). This definition of feedback is so important to understand that feedback is not just a mark by the teacher. Rather, feedback fundamentally aims at taking steps by the writer to make necessary changes. Thus, strategies for providing feedback seem to be essential in order for writers to intake feedback and revise their writing. Strategies for feedback are crucial because, according to Burnham (1986), feedback has three conditions: (a) the student does not comprehend the response, (b) the student understands the response but does not know how to revise it, and (c) the student understands and implements it but he/she does not improve (as cited in Alghonaim, 2005). Additionally, Burnham states that if students do not comprehend, the feedback is useless.

Realizing sources of errors and appreciating feedback ambiguity suggest that teachers should use varied strategies that deal with the different sources of errors. Some types of feedback that are appropriate for a particular error may not be appropriate for other types of errors. Consequently, teachers should vary their feedback according to types of errors.

Using effective strategies for providing feedback is based on four assumptions: first, the legitimate arguments both for and against addressing errors as shown above. Second, Leki (1991) argues that students themselves are willing to develop their grammatical accuracy unlike their native speaker counterparts (as cited in Leki, 1992). Third, Chastain (1975) argues that if language learners constantly receive corrective feedback, they may become discouraged, frustrated, and even lose enthusiasm for writing in the TL (as cited in Freiermuth, 1998).

Hubais (2014) conducted an analysis study on 17 Omani students' writings to investigate the effectiveness of both form and content feedback on multiple drafts, namely three drafts. He found out that improvement was noticed in their third drafts. He also found out that students performed better in form feedback. The current study is quite different. It investigates students' perception and reactions to only content feedback through after the first draft.

2.3 Errors and Mistakes

It is appropriate here to define error

tively affected writing, and that grammatical feedback had a considerable impact on correction of errors in the students' second drafts.

Similarly, Lalande (1982) found that his experimental group, which received error correction and remarks on the kind of errors made, proved considerable improvement over the control group, whose errors were simply corrected without receiving any notes about errors. Furthermore, in a study that examined direct methods of error correction, Robb, Ross, and Shortreed (1986) found that students who were given feedback on form made more improvement than those who did not receive any feedback.

On the other hand, in a study with ESL students, Ferris (1999) analyzed over 1600 marginal and end notes made by teachers on 220 advanced-level student compositions (110 pairs of first and second drafts). She then looked at the revised versions of these essays to see how such comments were used. Teacher's comments included questions, statements about the students' writing, suggestions to elaborate or clarity, positive comments, and suggestions for correcting surface errors. Most comments were focused on the ideas rather than on grammatical problems, although summary notes at the end sometimes dealt with particular surface errors underlined in the text. Ferris found that students generally made fairly substantive changes in response to teacher questions on content, and that comments on grammar resulted in positive change, especially when they were paired with underlines in the text. She adds that focus on both content and form doesn't minimize student's chances to improve their writing.

A survey conducted by Flahive and Chambuleyon (2001) on teachers' feedback showed that sentence-level is of primary priority to ESL/EFL teachers. The significance of this survey is that it involved teachers who provided feedback. This study is conducted to examine feedback styles that teachers are likely to provide to their students.

In their survey, Flahive and Chambuleyon distributed a 300 word essay written by EFL. The participants are asked to respond to this essay. The results of the teachers' feedback showed a great tendency to correcting all grammatical errors. Also teachers argued in a combined questionnaire that correcting grammatical errors would result in considerable understanding of the writers to the English language.

Thus this paper argues that strategic feedback is so essential as long as teachers seem to adhere to error correction. However, since focus on form is so controversial, teachers should try a variety of feedback strategies that can serve as compromising methods for these contradictory views of feedback. This is justified by the results of many studies of error analysis that suggest that students make many sentence-level errors (Cardella & Corno,1981).

the two approaches to the feedback, The current research investigates the perceptions and reactions of the learners themselves towards CF. Many studies were conducted to examine and investigate the impact and effect of feedback in general. Other studies searched students' preferences and attitudes towards form feedback (Arafat, 2011, Katayama, 2007). However, little attention was given to investigate their perceptions and reactions to this content feedback. Do students benefit from teachers' feedback on content; do they know how to react these content marks; do they apply the remarks in their later writing revisions? What perceptions and reactions do they have towards CF? Are there advantages and disadvantages of content feedback? This research attempts to answer these questions about this type of feedback used EFL learners of English.

2.2 Dilemma of Feedback.

The following part shows some studies regarding error corrections so the dilemma of feedback in second or foreign language writing is best apprehended. A large number of studies (Raimes, 1991; Kaplan, 1987; Mohan, 1986; Foltz, Gilliam, and Kendall, 2000) attempted to show the effects (or lack of effects) of grammar correction. Their general logic is straightforward: researchers compared the writing of students who have received grammar correction over a period of time with that of students who have not. Here, if correction is important for learning, then the former students should be better writers, on average, than the latter. If the writing levels of the two groups do not differ, then correction was not helpful in this sense. The third possibility, of course, is that the uncorrected students will write better than the corrected ones. Accordingly, Truscott, (1996) believes that correction might be harmful.

In the study of teachers' response, Fathman and Whalley (1990) found that when teachers underlined grammatical errors in their students' texts, students made fewer grammatical errors in rewriting their compositions than when no such feedback can beneficially be provided at the same time without overburdening the students. The 72 ESL students in their study rewrote their compositions in class in response to four feedback conditions: (1) no feedback, (2) grammatical feedback (where errors were underlined), (3) content feedback, and (4) both grammar and content feedback. While the majority of students receiving no feedback increased their scores just by rewriting, students made more improvement when they received feedback. There was a significant reduction in grammatical errors for students receiving grammatical feedback (condition 2 and 4). Most of the students who received only content feedback improved their content scores, but 35% of them made more grammar errors in their revisions. When students received both grammar and content feedback, they all improved on grammar significantly, and 77% improved on content. The authors concluded that grammar feedback, whether given alone or in context, posi-

his or her message (Kepner, 1991)

This trend is justified by recent research and theory of writing process, in which the focus is primarily on communication of meaning. This research appeared as a reaction against the form-dominated approach. According to Raimes (1991) new concerns in writing replaced the old ones. Thus, the process of writing which includes drafts, peer collaboration, and creation of texts is sufficient to provide writers with feedback that may lead to self-correction and eventually develop both form and content of their writings. Furthermore, Kepner (1991) argues that the process of writing is said to be formative more than summative. Likewise, Diaz (1985), who studied the relationship between the focus on content in second language writing and L2 acquisition, has found out that focus on meaning rather than on form positively affects the students' use of L2.

Kepner (1991) conducted a study on sixty students learning English. The aim of that study was limited to certain assumptions about the role of corrective feedback in student journal assignments. The student journal assignments received two types of written feedback, message-related comments vs. surface error-correction. The students were given eight journal assignments throughout the semester. Each entry was to be no fewer than 200 words. They did not know that these assignments were part of a research study until the research obtained their consent at the end of the semester.

The result of this study showed that students receiving message-related comment feedback produced considerably greater ideational sentences in their guided journals than did those students who received the grammatical and mechanical error corrections. Also, students who received the error-corrections or rule-reminders did not statistically produce fewer errors than those receiving message-related comments feedbacks. Finally, Kepner (1991) concluded that error-corrections in L2 students writing were ineffective for enhancing the development proficiency and accuracy of surface skills in the L2 writing. More surprisingly, Kepner stated that consistent related-message feedback was a useful medium to enhance writing proficiency in ideational development but failed to lessen surface-level of accuracy. He explained that a paragraph, isolated sentences or phrases written by the teachers in response to the students' writings might serve as a model for students to develop their content message, adding that they might not necessarily enhance students' level of writing accuracy.

Now, should feedback take the form of error-correction or should it focus on the content of the writer's message? The literature is replete with general topics of feedback on both form focus and content focus. Some studies conclude that focus on form is so important and indispensable; other studies, on the other hand, show that focus on content is more important.

However, regardless of the debate over

students revise and develop their writing. Additionally, teachers' feedback aims at stimulating students to avoid possible errors and accordingly produce better pieces of writing. However, there is a continuous and growing debate about the effect of the two types of feedback. Some researchers argue that feedback that focuses on form is important in ESL/EFL writing. Others, on the other hand, claim that attention of feedback should be on the content of the writing. However, this paper does not prefer one method of feedback to another. Yet, it attempts to investigate how EFL writers received content feedback and whether this error correction style was usefully and easily perceived or challenging to the participants of the study. To understand why the two trends of writing feedback have emerged and aroused a lot of debate, it's essential to provide a brief historical survey that accounts for both approaches, form feedback (FF) and content feedback (CF). Both methods are evident to language approaches of SL writing (Raimes, 1991). Although these correction methods have emerged long time ago, they still are practically evident in writing teaching.

2. Literature Review

2.1 Focus on Content vs Focus on Content

Ferris (2006) stated that most teachers' corrections rest more on local issues such as grammar and mechanics. He assumes that focus on content should receive equal attention as a reaction to process writing approach. In the content focus method, learners receive feedback on "the language of the thinking processes and the structure or the shape of content" (Mohan, 1986, p. 18). In other words, students' knowledge of the topic they write about is the primary focus in this approach. Proponents of this approach argue that errors occurring on the surface, such as grammatical errors, are easily identified by students. Likewise, Foltz, Gilliam, and Kendall (2000) claim that students are taught how to proofread for these errors. Additionally, they argue that correcting misinformation, incorrect knowledge, or misconception may be so difficult for the learners. Thus, feedback on content deals with students whose essays do not show that they have acquired the appropriate amount of knowledge of the topic or the correct rhetorical organization and style. Raimes (1991) mentions some examples of teachers' content focus feedback comments, such as, "good description," or "add details." Similarly, Fathman and Whalley (1990) suggest that teachers make text-specific comments, e.g., "I'm wondering here what [name of student writer] tells the readers about the children;" ask questions; make suggestions, express their emotions or feelings like "Nice." Also, teachers can ask students to rephrase, explain, or reformulate their essays. In content focus, the emphasis goes beyond the sentence level surface skills of the text to include the intended message conveyed by the writers. In other words, the focus is on what the writer thinks and says, not on how the writer says or delivers

EFL Saudi Learners, Perceptions and Reactions to Written Content Feedback on Writing Assignments

Ali S. Alghonaim
Qassim University/ College of Arabic and Social Studies
Department of English Language and Translation
Qassim, Saudi Arabia
agniem@qu@edu.sa

Abstract

This paper attempts to examine the perception and reaction of EFL Saudi writing learners to content feedback as opposed to form feedback. The research study employed a questionnaire instrument. 42 EFL Saudi students enrolled in the English Department, at Qassim Private Colleges participated in this study. Since the students were already taking a grammar course, which focused on form structures, the writing class focused on content feedback (CF). The writing course focused on providing mainly content feedback. The study aimed at investigating students' perceptions and reactions to content feedback at the end of the course where they had eight assignments of writing. The results of the study revealed a huge gap between student's perceptions and reactions. It was evident that students developed a high level of recognition towards CF, but they experienced serious pedagogical issues and difficulties that minimized the content feedback outcomes. The study also revealed the causes for these issues and problems. Some pedagogical implications and recommendations were suggested.

Keywords:

content, correction, error, feedback, form, grammar, mistake, perception, reactions,

writing

ملخص البحث

دراسة ميول واتجاهات موظفي مستشفى الملك فهد التخصصي ببريدة حول برنامج اللغة الانجليزية كلغة أجنبية لأغراض خاصة (صحية): دراسة وصفية للقضايا المتعلقة والمشاكل والدوافع .

تتميز دراسة اللغة الانجليزية لأغراض خاصة بأنها تزود المتعلم باللغة الوظيفية في ميدان عمله. وادراكا لأهمية موضوع هذه الدراسة والفائدة المرجوة من سماع آراء الموظفين المشاركين بهذه الدراسة، فقد قام هذا البحث بتقديم دراسة وصفية لثمانية عشر موظفا في مستشفى الملك فهد التخصصي بمدينة بريدة حضروا فصلا دراسيا باللغة الانجليزية لأغراض صحية . وركزت الدراسة على سماع آراء الطلاب حول أثر هذ الفصل الدراسي على أداء الموظفين لغويا في ميدان عملهم وماهي المشاكل التي يواجهها الطلاب والتي قد تحد من الاستفادة من هذا الفصل الدراسي. استخدمت هذه الدراسة منهجية البحث الوصفي واشتملت على المقابلات والمشاهدة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الآراء التي تحدث عنها الطلاب متوافقة مع الدراسات السابقة والعرض الأدبي في هذا المجال رغم أن الطلاب ليس لديهم سابق خبرة في موضوع البحث. وقد تمحورت المواضيع حول تحليل احتياجات الطلاب، اللغة العامة مقابل اللغة الخاصة، المقررات الدراسية والاساتذة وكذلك أثر البرنامج الدراسي على معنويات أدائهم الوظيفي الصحي. واخيرا فقد أوضح البحث أن الطلاب اكتسبوا مزيدا من الثقة أثناء المحادثة مع الأطباء والممرضين رغم أنهم مازالوا يواجهون بعض المشاكل أثناء المحادثة.

1. Introduction

As long as writing teachers have several methods and techniques to teach, they also have different ways to respond to students' writing. However, one aspect that teachers should realize when responding to students' writing is that feedback is to help

Contents

Editorial .....

Research Service

- The Legal nature of offers to buy shares of money companies on the stock exchange

A comparative «study»

Dr. Nehad Ahmed Ibrahim El Saied - Dr. Hammoud Atef mobarak Al-Qahtani 1

- Historical Sites And its impact on the Islamic faith

Dr. Omar Mohammed Alomar 29

- The Problems facing deaf and hearing impaired students in secondary schools

Dr. Ali Mousa Alsubhien - Dr.Alhumidi Mohammad Aldidan 50

- The requirements of protecting Saudi university students from intellectual extremism: Protective vision from the perspective of Islamic education

Dr. Saad thaar Al-Qahtani 71

- The multiplicity of linguistic usage in the Holy Quran

Dr. Abdulaziz bin Ahmad Almanea 97

- EFL Saudi Learners, Perceptions and Reactions to Written Content Feedback on Writing Assignments.

Dr. Ali S. Alghonaim 1

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. 19 part 1 in 1441 H/ 2020. 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 research originality. We thank all researchers for their contribution to the journal of Human and Administrative 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 (1), Applied Linguistics for English Language (1), psychology (1).

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

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. (19) part one Shaaban 1441 H - April 2020 ISSN: 1658 - 6204

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center
Publishing & Translation Center - MU

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.

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. (19) Part one | Shaaban 1441 H April 2020 | ISSN: 1658 6204

- **The Legal nature of offers to buy shares of money companies on the stock exchange A comparative «study»**
  Dr. Nehad Ahmed Ibrahim El Saied - Dr. Hammoud Atef mobarak Al-Qahtani
- **Historical Sites And its impact on the Islamic faith**
  Dr. Omar Mohammed Alomar
- **The Problems facing deaf and hearing impaired students in secondary schools**
  Dr. Ali Mousa Alsubhien - Dr.Alhumidi Mohammad Aldidan
- **The requirements of protecting Saudi university students from intellectual extremism: Protective vision from the perspective of Islamic education**
  Dr. Saad thaar Al-Qahtani
- **The multiplicity of linguistic usage in the Holy Quran**
  Dr. Abdulaziz bin Ahmad Almanea
- **EFL Saudi Learners, Perceptions and Reactions to Written Content Feedback on Writing Assignments.**
  Dr. Ali S. Alghonaim

مركز النشر والترجمة جامعة المجمعة
Publishing & Translation Center