المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الحدود الشمالية
مركز النشر العلمي
والتأليف والترجمة

مجلة الشمال

للعلوم الإنسانية

تصدر عن

جامعة الحدود الشمالية
دورية علمية محكمة
2007 - 1428

جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

المجلد (١) العدد (١) يناير ٢٠١٦ م / ربيع الآخر ١٤٣٧هـ

ejournal.nbu.edu.sa

ردمد : 1658-7006

بسم الله الرحمن الرحيم

© ٢٠١٦ (١٤٣٧هـ) جامعة الحدود الشمالية
جميع حقوق النشر محفوظة. لا يسمح بإعادة نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة مكتوبة من مجلة الشمال.

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

تصدر عن

مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة في

جامعة الحدود الشمالية

دورية علمية محكمة

المجلد الأول – العدد الأول

يناير ٢٠١٦ م – ربيع الآخر ١٤٣٧هـ

ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

رئيس التحرير

الدكتور / مانع بن قراش الدعجاني

جامعة الحدود الشمالية – المملكة العربية السعودية

مدير التحرير

الأستاذ الدكتور / عبد الله عبدالرحمن الخطيب

جامعة الحدود الشمالية – المملكة العربية السعودية

أعضاء هيئة التحرير

الأستاذ الدكتور /عبد الله بن عبد العزيز الموسى

مدير الجامعة السعودية الإلكترونية

الرياض–المملكة العربية السعودية

الأستاذ الدكتور / محمد عبد الحليم

جامعة لندن–بريطانيا

الأستاذ الدكتور / عبدالقادر الفاسي الفهري

جامعة محمد الخامس– الرباط – المملكة المغربية

الأستاذ الدكتور / محمد الزحيلي

جامعة الشارقة – الإمارات العربية المتحدة

الأستاذ الدكتور / عبدالعزيز بن سعيد بن صقر

مدير جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية سابقاً – السعودية

الأستاذ الدكتور / سعيد أحمد الأيوبي

جامعة الحدود الشمالية – السعودية

الدكتور / أسامة حسانين سيد

جامعة الحدود الشمالية – السعودية

الدكتور / علي بن جريد العنزي

جامعة الحدود الشمالية – السعودية

الدكتور / سعد بن سويف المضياني

جامعة الحدود الشمالية – السعودية

التدقيق اللغوي

الدكتور / محمود كناني

مدقق اللغة الإنجليزية

الدكتور / جهاد المرازيق

مدقق اللغة العربية

سكرتير التحرير

الأستاذ / أحمد لافي الحازمي

الهيئة الاستشارية الدولية

الأستاذة الدكتورة / ميمونة خليفة الصباح

كلية الآداب– جامعة الكويت– الكويت

الأستاذ الدكتور / أحمد زكريا الشلق

كلية الآداب– جامعة عين شمس– مصر

الأستاذ الدكتور / جون بورتن

كلية الفنون والآداب– جامعة فيرجينيا تكنولوجي

الولايات المتحدة الأمريكية

الأستاذ الدكتور / محمد الطاهر المنصوري

كلية الآداب– جامعة منوبة– تونس

الأستاذ الدكتور / سعد بن بردي الزهراني

كلية التربية– جامعة أم القرى–

المملكة العربية السعودية

الدكتور / محمد منذر عياشي

كلية الآداب– جامعة البحرين– البحرين

الدكتورة/ أميرة أحمد الجعفري

عميدة كلية الآداب– جامعة الدمام

المملكة العربية السعودية

الدكتور / مراد عمار الزمامي

كلية إدارة الأعمال– جامعة الحدود الشمالية

المملكة العربية السعودية

مجلة الشمال للعلوم الإنسانية

التعريف بالمجلة

تعنى المجلة بنشر البحوث والدراسات العلمية الأصيلة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، باللغتين العربية والإنجليزية، كما تهتم بنشر جميع ما له علاقة بعرض الكتب ومراجعتها أو ترجمتها، وملخصات الرسائل العلمية، وتقارير المؤتمرات والندوات العلمية، وتصدر مرتين في السنة (يناير – يوليو).

الرؤيـــــة

الريادة في نشر البحوث العلمية المحكمة، وتصنيف المجلة ضمن أشهر الدوريات العلمية العالمية.

الرســـالـة

نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية وفق معايير عالمية متميزة.

أهداف المجلة

١) أن تكون المجلة مرجعًا علميًا للباحثين في العلوم الإنسانية.
٢) تلبية حاجة الباحثين إلى نشر بحوثهم العلمية، وإبراز مجهوداتهم البحثية على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية.
٣) المشاركة في بناء مجتمع المعرفة بنشر البحوث الرصينة التي تؤدي إلى تنمية المجتمع.
٤) تغطية أعمال المؤتمرات العلمية المحكمة.

شروط قبول البحث:

١) الأصالة والابتكار، وسلامة المنهج والاتجاه.
٢) الالتزام بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المتبعة في مجاله .
٣) الدقة في التوثيق والمصادر والمراجع والتخريج.
٤) سلامة اللغة.
٥) أن يكون غير منشور أو مقدم للنشر في أي مكان آخر.
٦) أن يكون البحث المستل من الرسائل العلمية غير منشور أو مقدم للنشر، وأن يشير الباحث إلى أنه مستلٌ من رسالةٍ علميةٍ.

للمراســـلة

(رئيس تحرير مجلة الشمال للعلوم الإنسانية) ص. ب. ١٣٢١ – عرعر (الرمز البريدي : ٩١٤٣١)
جامعة الحدود الشمالية– عرعر – المملكة العربية السعودية
هاتف : ٠١٤٦٦١٥٤٩٩ فاكس : ٠١٤٦٦١٤٤٣٩

البريد الإلكتروني h.journal@nbu.edu.sa & h.journal.nbu@gmail.com
الموقع الإلكتروني ejournal.nbu.edu.sa

الاشتراك والتبادل
مركز النشر العلمي والتأليف والترجمة – جامعة الحدود الشمالية ، ص. ب. ١٣٢١ – عرعر – الرمز البريدي : ٩١٤٣١
المملكة العربية السعودية
سعر النسخة الواحدة : ١٥ ريالاً سعودياً، أو ما يعادلها بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور البريد.

ضوابط النص المقدم للنشر

أولاً:

١) ألا تزيد صفحاته عن (٤٥) صفحة من القطع العادي (A4).

٢) أن يحتوي على عنوان البحث وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة، بحيث لا يزيد عن (٢٠٠) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات مفتاحيةٍ دالةٍ على التخصص الدقيق للبحث باللغتين، بحيث لا يتجاوز عددها (٦) كلمات توضع بعد نهاية كل ملخص.

٣) أن يذكر اسم المؤلف وجهة عمله وعنوان المراسلة بعد عنوان البحث مباشرة باللغتين العربية والإنجليزية.

٤) أن تقدم البحوث العربية مطبوعة بخط (Simplified Arabic) ، بحجم (١٤) للنصوص في المتن، وبالخط نفسه بحجم (١٢) للهوامش.

٥) أن تقدم البحوث الإنجليزية مطبوعة بخط (Times New Roman) بحجم (١٢) للنصوص في المتن ، وبالخط نفسه بحجم (٩) للهوامش.

٦) كتابة البحث على وجه واحد من الصفحة، مع ترك مسافة ١,٥ بين السطور، وتكون الحواشي ٤ سم على الجوانب الأربعة للصفحة، بما يعادل ١,٥٧ إنش (بوصة).

٧) التزام الترتيب الموضوعي الآتي:

المقدمة: وتكون دالة على موضوع البحث، والهدف منه، ومنسجمة مع ما يَرِدُ في البحث من معلومات وأفكار وحقائق علمية، كما تشير باختصار إلى مشكلة البحث، وأهمية الدراسات السابقة.

العرض: ويتضمن التفاصيل الأساسية لمنهجية البحث، والأدوات والطرق التي تخدم الهدف، وترتب المعلومات حسب أولويتها.

النتائج والمناقشة: ويجب أن تكون واضحة موجزة، مع بيان دلالاتها دون تكرار.

الخاتمة: وتتضمن تلخيصًا موجزًا للموضوع، وما توصل إليه من نتائج، مع ذكر التوصيات والمقترحات.

٨) أن تدرج الرسوم البيانية والأشكال التوضيحية في النص، وتكون باللونين الأبيض والأسود، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها والملاحظات التوضيحية أسفلها.

٩) أن تدرج الجداول في النص، وترقم ترقيماً متسلسلاً، وتكتب أسماؤها أعلاها، وأما الملاحظات التوضيحية فتكتب أسفل الجدول.

١٠) ألاَّ توضع الهوامش أسفل الصفحة إلاَّ عند الضرورة فقط، ويشار إليها برقم أو نجمة، ويكون الخط فيها بحجم (١٢) للعربي و (٩) للإنجليزي.

١١) وضع نماذج من صور الكتاب المخطوط المحقق في مكانها المناسب.

١٢) لا تنشر المجلة أدوات البحث والقياس، وتقوم بحذفها عند طباعة المجلة.

١٣) أن يُراعى في منهج توثيق المصادر والمراجع داخل النص نظام (APA)، وهو نظام يعتمد ذكر الاسم والتاريخ (name/year) داخل المتن، ولا يقبل نظام ترقيم المراجع داخل النص مع وضع الحاشية أسفل الصفحة، وتوضع المصادر والمراجع داخل المتن بين قوسين حسب الأمثلة الآتية: يذكر اسم عائلة المؤلف متبوعا بفاصلة، فسنة النشر، مثلا: (خيري،

١٩٨٥). وفي حالة الاقتباس المباشر يضاف رقم الصفحة مباشرة بعد تاريخ النشر مثلا: (خيري، ١٩٨٥، ص:٣٣). أما إذا كان للمصدر مؤلفان فيذكران مع اتباع الخطوات السابقة مثلا: (القحطاني والعدناني، ١٤٢٦هـ). وإذا زاد عددهم عن اثنين تذكر أسماء عوائلهم أول مرة، مثلا: (زهران والشهري والدوسري، ١٩٩٥)، وإذا تكرر الاقتباس من المصدر نفسه يشار إلى اسم عائلة المؤلف الأول فقط، ويكتب بعده وآخرون مثل: (زهران وآخرون، ١٩٩٥)، على أن تكتب معلومات النشر كاملة في قائمة المصادر.

١٤) تخرج الأحاديث والآثار على النحو الآتي:

(صحيح البخاري، ج:١، ص: ٥، رقم الحديث ٥١١).

١٥) توضع قائمة المصادر والمراجع في نهاية البحث مرتبة ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ووفق نظام (APA)، وبحجم ١٢ للعربي و٩ للإنجليزي، وترتب البيانات الببليوغرافية على النحو الآتي:

-الاقتباس من كتاب:

الجوير، إبراهيم مبارك. (٢٠٠٩م). الأسرة والمجتمع: دراسات في علم الاجتماع العائلي. ط١. الرياض: دار عالم الكتب.

- **الاقتباس من دورية:**

عودة، أحمد. (٢٠١١). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل مقترح لتحفيز الاعتماد والجودة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧ (٢)، ١٦٣-١٩٣.

- **الاقتباس من رسالة ماجستير أو دكتوراه:**

القاضي، إيمان عبدالله. (١٤٢٩هـ). النباتات الطبيعية للبيئة الساحلية بين رأسي تنورة والملوح بالمنطقة الشرقية: دراسة في الجغرافيا النباتية وحماية البيئة. (رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب للبنات، جامعة الملك فيصل، الدمام).

- **الاقتباس من الشبكة العنكبوتية (الإنترنت):**

مثال الاقتباس من كتاب:

المزروعي، م. ر، و المدني، م. ف. (٢٠١٠). تقييم الأداء في مؤسسات التعليم العالي. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x)، أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://www....)، أو الرقم المعياري الدولي للكتاب (ISBN : 000-0-00-000000-0).

مثال الاقتباس من مقالة في دورية:

المدني، م. ف. (2014). مفهوم الحوار في تقريب وجهات النظر. المجلة البريطانية لتكنولوجيا التعليم، 11 (6)، 225-260. المعرِّف الرقمي (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x) أو برتوكول نقل النصوص التشعبي (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111)، أو الرقم المعياري التسلسلي الدولي للمجلة (ISSN : 1467-8535).

١٦) يلتزم الباحث بترجمة (أو رومنة) أسماء المصادر والمراجع العربية إلى اللغة الإنجليزية في قائمة المصادر والمراجع. مثال:

الجبر، سليمان. (١٩٩١م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم

وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، ٣(١)، ١٤٣-١٧٠.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia (in Arabic). Journal of King Saud University-Educational Sciences, 3 (1), 143-170.

ثانيـاً :

الأشياء المطلوب تسليمها:

١) نسخة إلكترونية من البحث بصيغتي (Word) و (Pdf)، وترسلان على البريد الإلكتروني الآتي:

h.journal.nbu@gmail.com و h.journal@nbu.edu.sa

٢) السيرة الذاتية للباحث، متضمنة اسمه باللغتين العربية والإنجليزية، وعنوان عمله الحالي، ورتبته العلمية.

٣) تعبئة النماذج الآتية:

أ- نموذج طلب نشر بحث في المجلة.

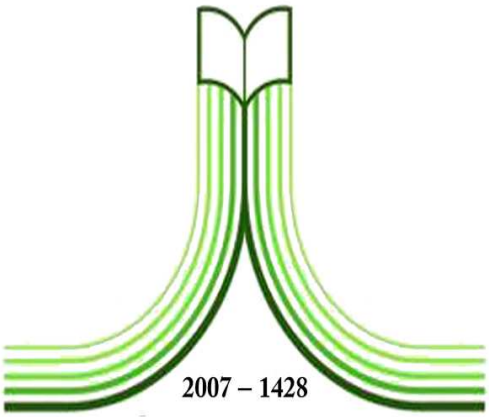
ب- نموذج تعهد بأن البحث غير منشور أو مقدم للنشر في مكان آخر.

ثالثاً :

تنبيهات عامة:

١) أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء أنشرت أم لم تنشر.

٢) الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر أصحابها.


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

كلمة معالي مدير الجامعة

بسم الله الرحمن الرحيم

يسرني في هذه الكلمة الافتتاحية للعدد الأول، وهو باكورة إصدار الجامعة العلمي في مجال الأبحاث العلمية المحكمة، أن أزف إلى القارئ الكريم صدوره بحلته العلمية التي آمل أن تحوز رضى الباحثين وطلاب العلم في مختلف التخصصات.

وقد حرصت الجامعة أن تطبق معايير النشر العلمي الرصين على مجلتها العلمية بكل موضوعية، وفق المعايير المعلنة في شروط النشر العلمي . وهو ما حرصت هيئة التحرير مشكورة أن تكون هذه المعايير المعلنة متوافقة مع معايير النشر العالمية. ولا يفوتني في هذا المقام أن أشكر القائمين على هذه المجلة من هيئة تحرير ورئيسها.

آملين أن تستمر هذه المجلة وفق ما خطط لها من حيث الجودة ومقومات البحث العلمي الرصين والتنوع العلمي .

أ. د. سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

المحتويات

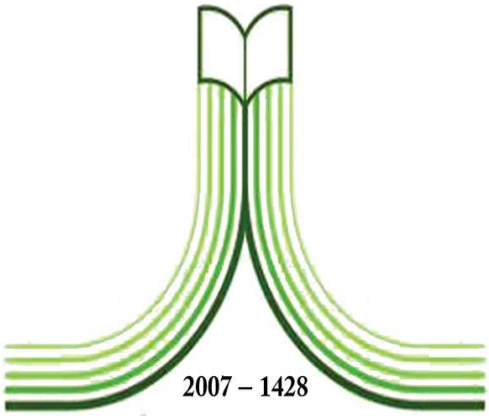
أبحاث العدد

القسم العربي

- تحقق الضرر المادي المرتد اللاحق بأفراد عائلة المتضرر: بحث مقارن في القانونين التونسي والفرنسي
  أحمد بلحاج جراد ٣
- الأحكام المتعلقة بتعارض الأثر الرجعي مع حق الغير في القانون المدني المصري
  عادل عبدالحميد الفجال ٣٩
- مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات
  سعود بن سليمان النبهاني و أحمد بن جمعة الريامي ٧٥
- إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية «الواقع، المعوقات، والتصور المقترح»
  هند محمد عبدالله الأحمد ١٠٣
- استبدالات القراءة: نحو مفاهيم استراتيجية
  إسماعيل شكري ١٤٥

القسم الإنجليزي

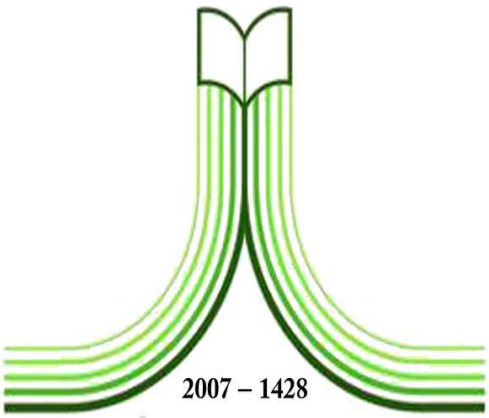
- كتابة خلاصات رسائل الماجستير: الموازنة بين اللغة والمضمون وتجاوز الإملاءات الوصفية والمعيارية
  فريدة حسين باقة ٣



جامعة الحدود الشمالية

NORTHERN BORDER UNIVERSITY

أبحاث العدد


2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

تحقق الضرر المادي المرتد اللاحق بأفراد عائلة المتضرر: بحث مقارن في القانونين التونسي والفرنسي

أحمد بلحاج جراد (*)

جامعة الحدود الشمالية

(قدم للنشر في ٢٠/ ٠٥/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ١٢/ ١١/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث: غالباً ما يكون مجال سريان الفعل الضار من حيث الأشخاص متسعاً ليشمل بداهة ـــ فضلاً عن المتضرر الأصلي ـــ أفراد عائلته أو بعضَهم ليطال مقوماتهم المعنوية، أو مستحقاتهم المادية. وفي هذا المجال تجدر الإشارة إلى أن التجارب التشريعية المختلفة لم تشأ بصفة عامة تحديد قائمة في مستحقي التعويض عن الضرر المرتد بنوعيه، تاركة المهمة للسلطة الاجتهادية للقاضي، الذي أظهر في بعض الاجتهادات فكراً خلاقاً ساهم في تحديد تقريبي لمستحقي التعويض، خاصة، عن الضرر المادي المرتد ليجعله يشمل من جهة المنفعة المستحقة التي قطعها الفعل الضار عن المتضرر، ومن جهة أخرى ما تكبده من مصاريف لدرء نتائج ذلك الفعل. وفي الفرضيتين يتدرج تحقق الضرر المادي المرتد، اللاحق بأفراد عائلة المتضرر الأصلي، على مستوى مدى ثبوته، وفق اجتهاد قضائي، وإسهامات فقهية بحسب عدة معايير تتعلق في الغالب بطبيعة العلاقة القانونية، وأواصر الروابط الواقعية بينهم، وبين المتضرر الأصلي من الفعل الضار من جهة ، وبمدى تعهد هذا الأخير بتحمل مصاريف مادية، وبذل مجهودات معينة محاولة منه درء نتائج الفعل الضار، أو الحد منها بغية تحسين الحالة المادية، والجسمانية للمتضرر الأصلي، يصيره فعلاً متكبدا لمصاريف كان من الثابت تفاديها، لولا حصول الفعل الضار. ولدى تثبيت هذه المعايير خاصة من قبل الاجتهاد القضائي، يلمس تطوراً إيجابياً نحو التوسع في تحقق حالات الضرر المادي المرتد دون إخفاء بعض مواطن الغموض والتردد التي من اللازم وضع الآليات التفصيلية لتفاديها، محاولة لتوحيد الرؤى الاجتهادية المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: مسؤولية مدنية، التعويض عن الضرر، الضرر المادي المرتد، الحرمان من منفعة مستحقة، تكبد مصاريف، الأضرار اللاحقة بأفراد عائلة المتضرر الأصلي.

*****

An Investigation of the Consequential Physical Damages Incurred on the Injured Person's Family: A Comparative Study between Tunisian and French Laws

Ahmed Belhadj Jrad (*)

Northern Border University

(Received 11/03/2015; accepted 27/08/2015)
DOI: 10.12816/0015520

Abstract: The entry into the field of tortious act always extends to include the original affected person and his family members or some of them who are affected morally and physically. In this context, it should be noted that the various legislative experiences do not generally determine the list of the persons who are entitled to compensation for harm by the two types; rather the task is left for the discretionary authority of the judge, who has shown in some interpretations creative thinking which contributed to the approximate determination of the persons deserving compensation for physical subsequent damage. This compensation includes the deserved benefit resulting from the tort of the aggrieved on one hand, and the second is the expenses which were paid to avoid that act on the other hand. Based on these two hypotheses, the physical damage affecting the original person and his family members is confined to the jurisprudence of the judge and jurisprudential contributions pursuant to several criteria related mostly to the nature of the legal relationship and the bonds between them and the original person affected by the harmful act. It is also related to the pledge of the latter to bear the material expenses and to make certain efforts in an attempt to avoid the results of the harmful act, or limit same to improve the material and the physical condition of the original affected person. Thus, it makes him bear expenses that could have been avoided if the damage did not happen. Once these criteria are firmly established in jurisprudence, a positive development will be made in investigating the cases of physical subsequent damage without hiding some ambiguities and uncertainties which should be avoided by providing the necessary detailed mechanisms; it is obviously an attempt to unify the contemporary discretionary visions.

Key Words: civil responsibility, compensation for damage, physical tort, denial of accrued benefit, incurring expenses, damages affecting the original family members of damaged.

(*)أستاذ مشارك في القانون الخاص وعلوم الإجرام ورئيس قسم القانون بكلية إدارة الأعمال بجامعة الحدود الشمالية، صندوق البريد : ١٣٢١-عرعر ٩١٤١٣. المملكة العربية السعودية.

(*) Associate professor in private law and criminology, and head of the department of law at the faculty of business administration at Northern Border University (NBU), P.O.BOX: 1321 Arar 91413. Saudi Arabia.

e-mail: ahmedbelhadj5@yahoo.fr

المقدمة

إن الفعل الضار الذي يطال المتضرر الأصلي متسبباً في وفاته، أو إصابته بأضرار معينة، قد يتسع نطاق نتائجه من حيث الأشخاص، ليرتد على بعضهم؛ فيلحق بهم أضراراً مادية، أو معنوية، كلما وجدت روابط شرعية تجمعهم. فلا تسند أضرارهم مباشرة إلى ذلك الفعل، وإنما إشعاع نتائجه السلبية على المصاب ارتدت لتطال مصالح من الواجب أن تكون ذات رعاية، ما يجعل لهم مبدئياً الحق في المطالبة بالتعويض عن ضررهم المرتد، الموصوف بكونه غير شخصي، لا يفسح المجال أمام استحقاق التعويض، إلا إذا كان محققاً، ومتضمناً الاعتداء على مصلحة مشروعة، يحميها القانون (الجربي ، ٢٠١١).

ونظراً إلى تنوع المصالح التي تربط المتضرر بغيره من الأشخاص وفق طبيعة علاقاته المهنية، والأسرية وغيرهما ، ما يجعل من السهل طرق أبواب التعويض تمسكاً بإحدى هذه الروابط لاستغلال قواعد المسؤولية المدنية، وتطويعها نحو الإثراء، دون سبب، فقد شاءت بعض التشريعات أن تحصر مسبقاً، وبموجب قواعد عامة، أصحاب الحق في التعويض عن الضرر المرتد، لتنكر صفة المتضرر بالارتداد على من دونهم [١]. في حين اكتفت التشريعات الأخرى بتفويض المسألة للاجتهاد القضائي، مع تخصيص تحديدهم بموجب بعض القوانين الخاصة [٢]. ومهما

(١) من ذلك مثلاً: المادة ٩٢٨ من المجلة المدنية اليونانية، والمادتين ٨٤٤ ٨٤٥ من المجلة المدنية الألمانية ، والمادة ٢٠٥ من القانون المدني العراقي ، والمادة ١٣٤ من قانون الموجبات والعقود اللبناني.

(٢) من ذلك المشرع التونسي ، حيث ارتأى ضبط قائمة في أصحاب الحق في التعويض عن الضرر المرتد بموجب بعض القوانين الخاصة كالقانون عدد ٨٦ لسنة ٢٠٠٥ المؤرخ في ١٥ أوت ٢٠٠٥ المتعلق بإدراج عنوان خامس بمجلة التأمين يخص المسؤولية المدنية الناتجة عن استعمال العربات البرية ذات محرك ونظام التعويض عن الأضرار اللاحقة بالأشخاص في حوادث المرور ، رائد رسمي عدد ٦٧ لسنة ٢٠٠٥ بتاريخ ٢٣ أوت ٢٠٠٥ ، ص. ٢٣٣٥ وما بعدها ، حيث ورد تحديداً بالفصل ١٤٣ على وجه الحصر لمستحقي التعويض عن الضرر الاقتصادي في صورة وفاة المصاب من جراء حادث المرور ، وبالفصل ١٤٦ بالنسبة لمستحقي الضرر المعنوي . وكذلك الفصل ٢٦ من القانون عدد ٥٦ لسنة ١٩٩٥ المؤرخ في ٢٨ جوان ١٩٩٥ المتعلق بالنظام الخاص للتعويض عن الأضرار الحاصلة بسبب حوادث الشغل والأمراض المهنية في القطاع العمومي، رائد رسمي عدد ٥٣ لسنة ١٩٩٤ =

كان الأسلوب المتوخى من المشرع بخصوص تحديد أصحاب الحق في التعويض عن الضرر المرتد، فإن هذه الصفة يغلب توفرها لدى أفراد عائلة المتضرر الأصلي مقارنة بغيرهم مما يجهدون أنفسهم للاتصاف بها سعيا وراء التعويض، نظراً إلى أواصر المودة العائلية بينهم وبين المتضرر الأصلي، ما يؤسس مؤشرا معتبراً لاستحقاقهم التعويض عن الضرر المعنوي، أو لاستفادتهم من الإعالة التي كان يتعهد بها تجاههم، خاصة إذا كانوا مساكنين له، ما يشير إلى فرضية ما يطالهم من أضرار مادية؛ لذا يتجه البحث عمن تتوفر فيهم صفة الانتماء إلى عائلة المتضرر الأصلي، باعتبارها شرطاً أولياً في هذه الفرضية، يقرب احتمال وجود منافع مادية كانت مسترسلة إلى أن أتى الفعل الضار فبددها.

من بين مميزات الشخصية القانونية إسناد كل شخص طبيعي حالة عائلية تسمح بتحديد وضعيته من حيث انتمائه إلى أسرة معينة تنشئ له قرابة تترتب عنها عدة آثار قانونية [٣]. وتتخذ إما شكل القرابة الدموية، المتمثلة في النسب، أو شكل قرابة المصاهرة (المعداوي ،٢٠١٠). ويشمل الشكل الأول القرابة المباشرة، التي تضم الأصول، والفروع، والقرابة غير المباشرة، التي تشمل الحواشي، في حين أن الشكل الثاني المتعلق بقرابة المصاهرة يشمل أقارب النسب لأحد الزوجين، لتكون صلة المصاهرة تجاه الآخر. وبحسب شكل القرابة، ومداها، يمكن التمييز بين ظاهرتين اجتماعيتين يمكن أن يلحق بهما الفرد وهما: الأسرة، والعائلة . فالأسرة في معناها الضيق تتكون من زوجين وأبناء مساكنين لهما بسبب صغر سنهم، أو نظراً إلى احتياجاتهـــم، وهي ما يطلق عليها علماء الاجتماع والانثروبولوجيا " الأسرة النووية " (القصاص، ٢٠٠٨). في حين أن مفهوم العائلة يبدو أوسع نطاقاً من حيث الأشخاص المنتمين إلى هذه الوحدة الاجتماعية حيث تطلق على كل شكل من أشكال التنظيم الاجتماعي، المتكون من عدة أسر، نووية ممتدة، أو مركبة؛ نظراً إلى وجود روابط قرابة، أو نسب بينهما .

وانطلاقاً من هذا المعطى المستمد من علم الاجتماع يتضح أن المشرع التونسي أفرد بموجب بعض القوانين الخاصة فئة معينة من ذوي قرابة النسب المباشرة، بإمكانية المطالبة بالتعويض عن الضرر المادي، المرتد، كلما كانت رابطة القرابة بينهم وبين المتضرر الأصلي

= المؤرخ في ٤ جويلية ١٩٩٥ ، ص.١٤١١ وما بعدها ، وكذلك الفصل ٤٥ من القانون عدد ٢٨ لسنة ١٩٩٤ المؤرخ في ٢١ فيفري ١٩٩٤ المتعلق بالتعويض عن الأضرار الحاصلة بسبب حوادث الشغل والأمراض المهنية ، رائد رسمي عدد ١٥ لسنة ١٩٩٤ المؤرخ في ٢٢ شباط ١٩٩٤، ص. ٣٠٠ وما بعدها .

(٣) من بين الآثار التي يرتبها القانون على واقعة القرابة، ثبوت النسب، واكتساب الجنسية، وإمكانية الأخذ بالشفعة.

من الدرجة الأولى[٤]. أما بالنسبة للقواعد العامة للمسؤولية المدنية، وإزاء عدم وجود نص عام، يضبط قائمة تحدد المتضررين بالارتداد، فإن هذه الصفة تنطبق على أفراد عائلة ذلك المتضرر لتشمل الأسرة الممتدة، والمركبة؛ نظرا إلى توفر عنصر القرابة الذي من شأنه أن يؤسس روابط قانونية، أو طبيعية بينهما ذات صبغة مالية، مما يقرب احتمال تحقق الضرر المادي (القصاص، ٢٠٠٨).

غير أنه لكي يقع التعويض عن الضرر المرتد يتجه أن يكون مشروعاً ومحققاً [٥]. ولا صعوبة في هذا المجال بالنسبة للمشروعية، طالما أن الأمر يتعلق بأفراد عائلة روابطها مثبتة بموجب النسب، أو القرابة. كما أن تحقق ضررهم المعنوي المرتد لا يثير عادة صعوبات يعسر إيجاد حلول لها طالما أن الرابطة العائلية تترتب عنها بصفة تلقائية ومألوفة مودة بين أفرادها، من شأنها

(٤) من ذلك أحكام الفصل ٤٥ من القانون المتعلق بالتعويض عن الأضرار الحاصلة بسبب حوادث الشغل والأمراض المهنية ، والفصل ١٣٦ من مجلة التأمين .

(٥) قد تواتر اجتهاد محكمة التعقيب على ضرورة توافر هذين الشرطين وفقا لأحكام الفصل ١٠٧ من م.إ.ع، من ذلك: تع مدني ، عدد ١٠٨٠٤ مؤرخ في ٢٨ جانفي ١٩٨٥ ، ن، القسم المدني ، ١٩٨٥ ، ص ٢٠٨ ، تع مدني ، عدد ٣٧٣١٣ مؤرخ في ٢٢ مارس ١٩٩٣ ، ن ، ١٩٩٣ ، القسم المدني ، ص. ٣٣٧ ، تع مدني ، عدد ٥٤٨٢ مؤرخ في ٧ فيفري ٢٠٠٥ ، ن ، القسم المدني ، ٢٠٠٥ ، ص١٠١. ولقد كان لشرط المشروعية دور بارز في تحديد المتضررين بالارتداد من قبل فقه القضاء الفرنسي، حيث كانت المحاكم تشترط، تأويلا لأحكام الفصل ١٣٨٢، وجود رابطة قانونية بين المتضرر الأصلي والمتضرر= =بالارتداد تعبر عنها : " بالمصلحة المشروعة المحمية قانونا " حصرتها في إطار أسري ضيق. إذ تجسدت بخصوص الضرر المادي في الحق في النفقة، وفي رابطة القرابة بخصوص الضرر المعنوي، وذلك كرد فعل عن اجتهاد سابق توسع في تحديد شرط التوقع ليجعله يمتد فيشمل بعض الأشخاص الذين تربطهم علاقات مشينة بالمتضرر الأصلي. فلسد المنافذ أمام خليلة المتضرر حينما تطالب بالتعويض عن ضررها المادي، أو المعنوي، أو كليهما، وقع مواجهتها بضرورة توافر شرط المشروعية. ومنذ سنة ١٩٧٠ أصبح شخص المتضرر بالارتداد هو معيار التثبت في مدى اكتسابه للحق في التعويض عن ضرره المرتد بغض النظر عن الروابط القائمة بينه وبين المتضرر الأصلي، وذلك بموجب تأويل مغاير لأحكام الفصل ١٣٨٢ لجعله لا يتضمن شرط توافر الرابطة القانونية بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، الذي قد يكون كل شخص تمكن من إثبات مضرة لحقته من جراء فعل ضار لحق غيره مباشرة ، يراجع : (G) VINEY et (P) JOURDAIN , op . cit , p.129 , n 306 et s(الذنون ، ١٩٩١) .

أن تجعل مشاعر كل واحد منهم فاقدة لوضع الاستقرار التي هي عليها ليسودها الانكسار، والكآبة، كلما لحقت بالآخر أضرار معتبرة. لكن البحث في تحقق الضرر المادي المرتد لأفراد العائلة، يكون أعسر لاعتبارات عديدة تتعلق بالأساس بالنفاذ إلى فحوى الروابط بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، كالتثبت من مدى التزام الأول، بإعالة الآخر، أو تطوع أحد أفراد الأسرة ببذل نفقات يراها ضرورية لدرء آثار الفعل الضار على المتضرر الأصلي ، أو القيام بما يلزم لتطويعه وفق ما آلت إليه حالته الصحية بعد الحادث، مما يثير التساؤل عما إذا كان بالإمكان تحديد الفرضيات الكفيلة باستيفاء الضرر المادي المرتد اللاحق بأفراد عائلة المتضرر الأصلي لشرط التحقق توطيداً لإحدى الآثار الأساسية المرتقبة من المسؤولية المدنية، والمتمثلة في جبر الأضرار بما يمكن ــ قدر الإمكان ــ من إرجاع المتضرر بالارتداد إلى الحالة التي سوف يكون عليها، لو لم تطاله النتائج السلبية للفعل الضار.

إزاء إحجام المشرع التونسي عن وضع قائمة حصرية ضمن القواعد العامة للمسؤولية المدنية تحدد أصحاب الحق في التعويض عن الضرر المرتد، واقتصاره على تحديدهم بصفة مقتضبة ضمن بعض القواعد الخاصة، لا يكون من بد سوى الاعتماد على عمومية عبارات الفصلين ٨٢ و ٨٣ من م.إ.ع التي تكرس مجالاً فسيحاً للمطالبة بالتعويض لكل من توصل إلى إثبات مضرة لحقته، مستوفاة للشروط المألوفة، فقهاً، وقضاءً، بغض النظر عن طريقة إلحاق المضرة به، سواء نجمت مباشرة عن الفعل الضار، أو كانت مترتبة بالارتداد وصلاً لما لحق المتضرر الأصلي من أضرار انعكست على غيره، طالما أن أحكام الفصل ١٠٧ من نفس المجلة تحدد عناصر المضرة في إطار موضوعي يشمل الكسب الفائت، والربح الضائع. وبالرجوع إلى العديد من الاجتهادات القضائية التونسية، والمقارنة، يتضح أن الضرر المادي المرتد لأفراد عائلة المتضرر مباشرة من الفعل الضار، قد يكون محققاً، كلما ثبت حرمانه من منفعة مستحقة، قطعها عنه الفعل الضار (**المبحث الأول**)، أو كلما سبب له تكبد عناء بذل مصاريف ضرورية، لدرء نتائجه السلبية (**المبحث الثاني**). وفي كلتا الفرضيتين يتجه للتثبت من مدى تحقق هذا الضرر المادي النفاذ، إلى الروابط الحالية، والمستقبلية، بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، وإلى الآثار المتولدة عن الفعل الضار، وحقيقة تأثيرها سلبا على الوضعية المالية للمتضرر بالارتداد، مما سبب حرمانه من منافع حالية، أو مستقبلية، أو دفعه لتكبد مصاريف ثبت لزومها؛ لدرء نتائج ذلك الفعل .

المبحث الأول

الحرمان من منفعة مستحقة

إذا كان المتضرر الأصلي مديناً بالنفقة زمن حصول الفعل الضار الذي أدى إلى وفاته، فإن ذلك سيؤدي دون شك إلى افتقاد أفراد عائلته ــ الملزم تجاههم بالإعالة ــ إلى النفقة مما يجعل ضررهم المادي محققاً. غير أن هذه الصفة في الضرر يختلف توفرها بحسب مصدر الالتزام بالنفقة، الذي قد يكون له موجب قانوني أو يتجلى في مجرد التزام طبيعي، ففي الفرضية الأولى يغلب توفر الضرر المادي المرتد نظرا إلى ثبوت استحقاق المتضررين للنفقة بموجب السبب الذي أنشأها لفائدتهم؛ فأتى الفعل الضار ليقطع عنهم نهائيا استمرار الإعالة من قبل الملتزم بها (**المطلب الأول**)، وليصبح التردد غالبا على تحققه كلما كان ذلك الالتزام طبيعيا مما يجعل استحقاقهم للتعويض متوقفا على علامات مستمدة من العلاقة بين الهالك ومدعي الضرر قادرة على تغليب تحقق فوات المنفعة المادية أكثر من تغييبها (**المطلب الثاني**).

المطلب الأول

الالتزام القانوني بالنفقة، وتحقق الضرر المادي المرتد

من البديهي أن قطع الإعالة على من وجبت له، بموجب التزام قانوني نافذ، بسبب فعل ضار أنهى حياة المدين، يشكل ضرراً مرتداً، تغلب عليه عادة صفة التحقق (أ) التي قد تنقص درجة ثبوتها كلما كان الالتزام بالإنفاق غير حال (ب).

أ- الالتزام الحال بالنفقة، وتحقق الضرر المادي المرتد:

تتداخل عدة معطيات بخصوص التأكد من مدى تحقق الضرر المادي المرتد، كلما كان الالتزام بالإنفاق واقعاً في الحال تتعلق من جهة بطبيعة التزام المدين (١) وبسلوك الدائن من جهة أخرى (٢).

١- تحقق الضرر المادي المرتد، وطبيعة التزام المدين:

من المؤكد أن يكون الضرر المادي المرتد محققاً، كلما كانت العلاقة بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، يحكمها أحد الأسباب الثلاثة الموجبة للنفقة في القانون التونسي وهي: الزوجية، والقرابة، والالتزام[٦]؛ لأن مجرد إقرار الحق في النفقة لمستحقيها يعتبر دون شك ضماناً قانونياً لفائدتهم، ويجعلهم ذوي ترقبات مشروعة في الإعالة من قبل المدين بها، تنفذ في الحال، لتستمر في المآل ما دام موجبها قائماً، وإخلافه عن تعهده بها سوف يعرضه إلى تحمل جزاءات مدنية، وجزائية. وبما أن الفعل الضار اللاحق بالمتضرر الأصلي أفضى إلى افتقاد مستحقها لعائله، فالضرر يعتبر حينئذ محققاً؛ لأن المتضرر بالارتداد سيكون

(٦) هو ما يستنتج من أحكام الفصول ٢٣-٣٨-٤٤-٤٦-٤٩ من مجلة الأحوال الشخصية .

بالضرورة في وضعية مادية أحسن، لو لم يحصل الفعل الضار[٧].

ولقد تواتر اجتهاد محكمة التعقيب وفق هذه الرؤية مستغلة في ذلك عمومية عبارات الفصول ٨٢ و ٨٣ و١٠٧ من مجلة الالتزامات، والعقود التي لم تحصر قائمة لمستحقي التعويض عن الضرر المادي المرتد؛ لتعتبر من باب أولى، أنه كلما توفرت صفة الدائن بالنفقة في المتضرر بالارتداد، تقوم لفائدته قرينة دالة على تحقق ضرره المادي، طالما أن النفقة تتصف بصفة الدوام، ما دام موجبها قائماً، وذلك بغض النظر – مبدئياً- عن مدى توفر واقعة مساكنة المدين للدائن بها، ومن ذلك أن المشرع أوجب على الابن الإنفاق على أصوله، دون الأخذ بعين الاعتبار لأماكن إقامتهم، وذلك هو أيضا شأن المطلق الملزم بالإنفاق على مطلقته، وأولاده الذين هم في حضانتها، ولو انفردوا بالسكنى.

كما أن الضرر يعتبر محققاً، ولو كان المتضرر الأصلي مديناً بالنفقة بصفة احتياطية، كشأن المرأة المتزوجة الملزمة بالإنفاق على عائلتها، ولو كان لها مال، وفقا لأحكام الفقرة الأخيرة من الفصل ٢٣ من مجلة الأحوال الشخصية، حيث اعتبرت محكمة التعقيب أن الضرر المادي المرتد الناجم للزوج عن وفاة زوجته يعتبر محققاً، ولو كانت تمتهن مهنة بسيطة غير مستقرة، تدر عليها دخلا متواضعاً، ولا لزوم لإثبات واقعة مساهمتها في الإنفاق على عائلتها، بل ذلك يعد قرينة تغلب الوضع الثابت أصلا، والمتمثل في كون المرأة المتزوجة جبلت على التفاني في خدمة عائلتها، فضلاً عن أن المشرع ألزمها بالإنفاق إن كان لها مال[٨] (فيلالي ، ٢٠١٠). وكان المأمول أن تكون

(٧) من ذلك مثلا: تع مدني عدد ٤٠١٢ ، مؤرخ في ٢٤ فيفري ١٩٨٢ ، ن، القسم المدني، ١٩٨٢ ، ج ٣، ص. ٤٤٢، تع مدني عدد ٢٧٢٧ ، مؤرخ في ٣٠ مارس ١٩٨١ ، ن، ١٩٨١، القسم المدني، ١٩٨١، ص. ١٦٨، تع مدني عدد ٧٣٥٣ ، مؤرخ في ١٠ جانفي ١٩٧٣، ن، ١٩٧٣، القسم المدني، ص.٧١، تع جزائي عدد ٥٥٦٥ ، مؤرخ في ٢٧ ماي ١٩٧٠، م.ق.ت، عدد ٨ لسنة ١٩٧٠ ، ص. ٨٢.

(٨) " حيث إن جميع النصوص القانونية المنظمة للأسرة بالبلاد التونسية تقر للأم وللزوجة دوراً بارزاً في العائلة من حيث المشورة والمساهمة في الإنفاق من ذلك أحكام الفصل ٢٣ من م.أ.ش المنسجمة وما جبلت عليه المرأة من تضحية وبذل في سبيل أفراد أسرتها دونما بخل أو تقتير وتلك هي القاعدة السائدة وأن على من يدعي خلافها الإثبات عملاً بأحكام الفصل ٤٢٠ من م.إ.ع فظل بذلك الادعاء بعدم مساهمة الزوجة الهالكة في الإنفاق على العائلة وهي ذات الدخل القار أمراً مجرداً لا برهان عليه فتعين لذلك رده، والالتفات عنه " ، تع مدني عدد ٥٤٨٢ مؤرخ في ٧ فيفري ٢٠٠٥ ، ن، القسم المدني ٢٠٠٥ ، ص. ١٠١. ويراجع أيضاً: (خرشف ، دون تاريخ نشر)، (الجندي ، ٢٠٠٢).

هذه القرينة خطوة أولى في نسج الاجتهادات الخلاقة للقاضي التونسي نحو إيجاد حلول ذات بعد إنصافي واضح، تحاول قدر الإمكان درء المصيبة اللاحقة بالزوج، من جراء افتقاده لزوجته، بسبب الفعل الضار، إلا أنه سرعان ما رجع اجتهادها على الأعقاب بعد بضعة أشهر من صدور هذا القرار؛ لتتصدى لطلب التعويض عن الضرر المادي اللاحق بالزوج، من جراء إيقاع الطلاق بطلب من الزوجة، ولو كان لها دخل، على أساس أن " تطوع الزوجة ومساهمتها في تحقيق مستوى من العيش المرموق لأسرتها، لا يمكن الزوج من المطالبة بالتعويض عن الضرر المادي لما حرم منه من عيش حسن نتيجة الطلاق، هذا فضلا عن أن فقه القضاء استقر على عدم الاستجابة إلى التعويض عن هذا الغرم بالنسبة للزوج باعتباره رئيس العائلة، وهو المسئول الأول عن الإنفاق، وأن الزوجة هي تابعة وليست المسئولة الرئيسية عن واجب الإنفاق "[٩].

ورغم أن الضرر المادي اللاحق بالزوج يظهر موحداً في وقائع القرارين والمتمثل في حرمانه من مؤازرة مادية من قبل زوجته، فإن ذلك لا يبرر التباين في الحل. فتعهد الزوجة بالإنفاق على العائلة، ولو كانت ملزمة به بصفة تابعة، يجعل ضرر الزوج محققاً كلما تسبب الفعل الضار في قطع هذه المؤازرة، بغض النظر عن محدثه. وكان على المحكمة في القرار الأخير أن لا تخمد بوادر وجود الضرر، وإنما على الأقل، لا تؤيد موقفها في القرار السابق، ولا تمهد للزوج سبيل التعويض اعتماداً على قرينة التعهد التلقائي للزوجة بالتفاني في خدمة عائلتها، وعدم ترددها في الإنفاق عليه بكل ما أوتيت من مال؛ لتشترط فقط وجوب إثبات الزوج لضرره. ويبدو أن موقفها ينم عن نظرة ضيقة للوضعية القانونية للزوج؛ لتجعله منحصراً في نطاق مكبل بما يمليه عليه قانون العائلة من واجبات، أهمها التعهد بالإنفاق بوصفه المدين الأصلي بهذا الالتزام. وكان حريا بها أن تقتفي نظرة موسعة تنظر إلى وضعيته القانونية بصفة شمولية، وفقا لما أرساه المشرع من أحكام للأسرة، ولمختلف أفرادها، في العديد من المواضع القانونية، كما هو الشأن في قانون الشغل، والتأمينات الاجتماعية، والقواعد الخاصة بعقود الإيجار، وذلك نظراً لاختلاف مواضع المصالح الواجبة الحماية. فوضعية الزوج في قانون الأسرة تبدو معسرة بخصوص تعهده بواجب الإنفاق على عائلته باعتباره الفرد الأصلي المكلف به لضمان معيشتهم، في حين أن وضعيته في جوانب أخرى من علاقة القانون بالعائلة تبدو أيسر، ومن باب أولى أن تكون على نفس المسار تجاه محدث الفعل الضار الناجم عنه اضطراب

(٩) تع مدني عدد ١٧١٦ مؤرخ في ٦ أكتوبر ٢٠٠٥، ن، ٢٠٠٥، القسم المدني، ص. ٤١٧

عيشه، واستقرار أسرته [١٠]. أما إصدار قرارين خلال فترة زمنية وجيزة يتضمنان حلولاً على غاية من التناقض بخصوص نفس المسألة، فذلك يجعل من حق الزوج في المطالبة بالتعويض عن ضرره المادي متروكا للمفاجأة القضائية التي يخشى تقلبها حين تعهدها بالتثبت من مدى تحقق الضرر المادي المرتد، وفقا لسلوك الدائن.

٢- *تحقق الضرر المادي المرتد وسلوك الدائن:*

لقد أثار شرط تحقق الضرر المادي المرتد الناجم عن فقدان موارد معيشية كان يؤمنها العائل قبل حدوث الفعل الضار صعوبات تتعلق بالأساس بمدى توفره في الحالة التي فيها الدائن بالنفقة غير حريص على المطالبة بها، أو في الحالة التي يحصل فيها الفعل الضار أثناء أزمة عائلية تتمثل في رفع دعوى الطلاق.

بالنسبة للحالة الأولى يمضي اتجاه في الفقه الفرنسي في تأويل ضيق لعبارة "المصلحة المشروعة التي يحميها القانون"، والتي كانت تعتبر الشرط الأساسي المستحدث من قبل محكمة التعقيب الفرنسية لاستحقاق التعويض عن الضرر المرتد (الذنون، ١٩٩٩) ، لجعلها مجسدة فقط بخصوص الضرر المادي في تلك المصلحة التي نص عليها المشرع، مما يستنتج معه أنه لا تقبل دعوى المطالبة بالتعويض إلا من أولئك الذين يرتب لهم القانون حقاً في النفقة، تجاه المتضرر الأصلي من الفعل الضار، (VINEY et JOURDAIN, 1989). ويقع الإطناب في التشدد حينما يشترط جانب من الفقه ــ فضلاً عن توفر صفة الدائن بالنفقة ــ أن يكون هذا الدين قائماً ومستحقاً، ويجري تنفيذه زمن وقوع الفعل الضار، فإذا ثبت أن الدائن غير مواظب على مطالبة مدينه بالنفقة، أو لم يطالب بها أصلاً، أو يكون في الغالب مبدياً تسامحاً إزاء تعثر مدينه في تنفيذها، بطريقة تدخل اضطراباً على صبغتها الدورية، فإن شرط تحقق ضرره يصبح محل شكوك معتبرة. ولقد اقتفت بعض الاجتهادات هذا النهج المفرط في التشدد في التقيد بخصوص تحقق الضرر المادي المرتد، من ذلك أن محكمة "السين " الفرنسية رفضت دعوى التعويض عن الضرر المادي اللاحق بالزوجة، من جراء وفاة زوجها بسبب حادث؛ بحجة أنها لم تكن مساكنة له، ولها ما يكفي من الموارد المالية، لضمان معيشتها، طالما أنه لم يثبت مطالبتها له بحقها في

---

(١٠) هو ما كرسته محكمة التعقيب الفرنسية حينما أقرت حق الزوج في التعويض عن ضرره المادي المرتد الناجم عن حادث أدى إلى وفاة زوجته التي كانت تساعده في عيادته الطبية :cass. Crim. 23-6-1975 j.c.p1975, 4,p.79.; كما أقرت حق الزوج في نفس التعويض الناجم له عن افتقاد زوجته التي كانت تعتني بتربية أبنائها مما جعله يتكبد مصاريف لإتمام نفس الواجب : cass.civ.17-2-1979 , j.c.p ,1980,4, p.93.

النفقة [١١]. غير أن بعض الفقهاء شاؤوا إضفاء مرونة ولو محدودة على هذا التوجه، حينما فكوا الارتباط بين شرط تحقق الضرر، ووجوب تنفيذ الالتزام بالنفقة؛ ليلحقوا هذا الشرط بالحالة المادية التي يكون عليها الدائن بالنفقة، فإذا كان موسراً، ولم يطالب بها، فضرره يعد احتمالياً، ولا موجب حينئذ لاستحقاقه التعويض، أما إذا كان في حالة خصاصة فتنفيذها واجب، ولو لم يطالب بها؛ لأن الحالة المادية الصعبة التي يكون عليها تجعل ضرره محققا [١٢].

إن الدائن بالنفقة ولو لم يكن حريصا على مطالبة مدينه بتنفيذها يبقى ضرره المادي المرتد رغما عن ذلك محققاً، كلما تعرض المدين لفعل ضار أنهى حياته فحال دونه وتنفيذ التزامه، ومرد ذلك أنه لا يمكن أن تستنتج بصفة قاطعة من هذا السلوك أن الدائن ليس بحاجة إلى النفقة، أو أنه قام بإسقاط دينه. بل إن الوضع الغالب أصلاً يشير إلى تأثير الروابط الذاتية بين الطرفين على سلوك الدائن، لتجعله متسماً بمرونة فائقة تتجلى في الأغلب في منح مدينه نظرة ميسرة لمدة غير محددة؛ وذلك حفاظاً على مصالح رابطة بينهما قد تبدو له في أغلب الحالات ذات قيمة أعلى من حقه في النفقة. من ذلك أن الزوجة قد لا تطالب عادة بنفقتها، ولو كانت في حاجة قصوى إليها؛ وذلك إما خشية من

(١١) في المقابل اعتبرت أن الضرر اللاحق بخليلة الزوج محققا طالما أنها مساكنة له بصفة مستمرة وتحظى من قبله بما يلزم من رعاية ونفقة، مما أدى إلى نتيجة منافية للأخلاق دفعت المحاكم لاحقا إلى تطويق الضرر المرتد بشرط مستحدث يوجب توفر الرابطة القانونية في العلاقة بين المتضرر الأصلي والمتضرر بالارتداد لإمكان معارضة الخليلة بطلب التعويض:

trib.SAINE ,12-02-1931 , D.1931 , p.57; cass.civ ,07-10-1992 , j.c.p ,1992 , n 2993 ; cass. Civ , 29-01-1997 , R.T.D.CIV , 1997 , p. 955 .

كما اعتبرت محكمة التعقيب الفرنسية أن الأرملة التي توفي زوجها في حادث مرور، وثبت أنه هجر محل الزوجية منذ مدة وانقطع إنفاقه على العائلة إلى أن اعتادت على هذه الوضعية، ولم تقم بأي إجراء ضده لجبره على الإنفاق، لا يحق لها المطالبة بالتعويض عن الضرر الاقتصادي اللاحق بها من جراء وفاته لأنه ضرر غير محقق. وهو توجه يعسر من فرضيات تحقق الضرر طالما أن المحكمة لا تكتفي بتوافر هذا الشرط حينما يتسبب الفعل الضار في المساس بحق مؤكد للمتضرر بل تشترط فضلا عن وجوب أن يكون المتضرر في حالة ممارسة فعلية لهذا الحق عن طريق إيفاء المدين به باختياره أو جبراً باللجوء إلى المطالبة القضائية : cass.crim , 14-01-1986 , GAZ.PAL.2, p.431.

(١٢) بين الموقفين ظهر اتجاه ثالث لا يعطي اهتماماً للسلوك الانفرادي لطرفي النفقة بقدر ما يبحث عن تحقق الضرر المادي المرتد الناجم عن فقدان الإعالة في مدى وجود توافق بينهما قبل حصول الفعل الضار حول الاشتراك في أموالهما أو على الأقل في جزء منها ، من ذلك : cass. Crim , 13-10-1981 , D. 1982 , IR, p.96 ; cass. Crim ,04-06-1996, bull.crim ,1996, n 213.

تصدع الرابطة الزوجية، أو أملاً في إرجاع المودة مع قرينها ، أو مؤازرته معنوياً، ولو بها خصاصة في انتظار تحسن حالته المادية، أو حتى احتراماً للمعاشرة التي كانت بينهما في صورة الطلاق . كما قد يقع الإحجام عن المطالبة بالنفقة من قبل أحد الأبوين، أو كلاهما، إشفاقاً على ابنهما الملزم بها لما ينتظره من جزاءات، أو أملاً في عدوله عن صنيعه، فيقطع تلقائياً مع عقوقه، ويقبل على بر الوالدين، فإذا أتى الفعل الضار وأنهى حياة المتضرر الأصلي الملزم بالإنفاق، فإن الضرر المادي المرتد للدائن يبقى محققاً، ولو لم يطالب بنفقته؛ لأن ذلك الفعل قد بدد الأمل في تغيير سلوك المدين، فضلاً عن أن سلوك الدائن سوف يتغير بالضرورة؛ لأن حلمه على دائنه الأصلي كان راجعاً لاعتبارات ذاتية يراها أولى بالرعاية، في حين أن هذه الروابط مفقودة في علاقته بمحدث الفعل الضار، بل يكون في الأغلب شاعراً بالنقمة تجاهه، بسبب ما ألحقه بقريبه من أضرار.

أما بالنسبة للحالة الثانية ، فإن رفع دعوى الطلاق من قبل المتضرر الأصلي قبل حصول الفعل الضار لا يؤثر على حق زوجته في التعويض عن ضررها المادي المرتد؛ لأنها لا تكون قد فقدت سنداً مادياً بسبب دعوى الطلاق التي مازال القضاء متعهداً بها، وإنما بسبب ما لحق قرينها من أضرار حالت دونه والإنفاق عليها. فالعلاقة الزوجية تبقى مستمرة بينهما إلى حين صدور حكم بات في الطلاق، وخلال هذه الفترة يكون من حقها استحقاق النفقة التي تعتبر من المسائل المتأكدة في هذه الأزمة التي تمر بها الرابطة الزوجية نظراً لصبغتها المعيشية[١٣] (اللجمي، ١٩٩٧).

وحتى على فرض صدور ذلك الحكم فإن حقها في التعويض عن ضررها المادي يبقى مؤكداً في حالتي الطلاق؛ للضرر، كما أنه لا يمكن الجزم بأن دعوى الطلاق؛ ستؤول حتما إلى آخر مراحلها ويقع فك عصمة الزواج، فربما يعدل عنها المتضرر لاحقاً، إلا أن الفعل الضار تسبب في تبديد هذا الأمل نهائياً لتصبح المتضررة بالارتداد دون معيل، لا بسبب رفع دعوى الطلاق، بل من جراء الحادث اللاحق بقرينها. ولئن كان بالإمكان التغلب على هذه الصعوبات المتعلقة بالالتزام الحال بالنفقة، والراجعة إلى طبيعة الالتزام في حد ذاته، أو بسبب سلوك المدين، فإن المسائل تبدو أعسر كلما تعلق الأمر بالتزام مستقبلي بالتعهد بالإعالة.

ب-الالتزام في المآل بالنفقة وتحقق الضرر المادي المرتد :

إذا حصلت المضرة قبل نشوء الحق في الإعالة المادية، فإن هذا الحدث سوف يغلب عليه توفر فرضية

---

(١٣) من اجتهادات القضاء الفرنسي المؤيدة للحق في التعويض في هذه الفرضية ، نذكر : cass. Civ 23-12-1947 , j.c.p 1948. 2 , n 4304 , Note (R) SAVATIER; Appel Poitier , 07-06-1966 , D , 1967 , p.305 .

تفويت الفرصة (١)، وهو تكييف يميل الاجتهاد القضائي عموماً إلى استبعاده(٢).

١- ترقب الإعالة المادية، وتحقق الضرر المادي المرتد:

كلما تسبب الفعل الضار في وفاة المتضرر الأصلي، في زمن لم يكن فيه ملزماً تجاه غيره بالنفقة أصلاً، أو ملزماً بها تجاه بعض الأشخاص دون البعض الآخر، الذين لم تتوفر فيهم بعد شروط استحقاقها، فإن الضرر المادي المرتد لمن لا تتوفر فيه صفة الدائن بها لا يكون محققا في الحال، وإنما يمكن أن تلحق به هذه الصفة في المآل كشأن الزوجة غير المدخول بها، التي تفقد زوجها، أو الجنين الذي يتوفى والده قبل استهلاله، أو الأب الذي يرزأ في ابنه، الذي كان على وشك انتهاء دراسته الجامعية. ففي مثل هذه الفرضيات يكون الضرر المادي المرتد متراوحاً بين مجرد الاحتمال وإمكانية التحقق، مما يجعل مهمة الفصل في طبيعته غير يسيرة، وتتطلب اجتهاداً ثاقباً قادراً على تقديم مساهمات معتبرة في إرساء الحدود الفاصلة بين الاحتمال والتحقق.

من المألوف أن الضرر لكي يعتبر محققاً يجب أن يكون قد حصل فعلاً، أو أن حصوله في المستقبل أضحى مسألة ثابتة، ويقابله الضرر الاحتمالي، الذي لا يمكن التحقق من مدى وقوعه مستقبلاً ليبقى حينئذ خارج دائرة التعويض، طالما أن الريبة تؤسس عنصره المميز. وبين هذين الصنفين يتواجد ضرر في مرحلة وسطى بينهما، وهو المتعلق بتفويت الفرصة، حيث تكون وضعية المتضرر قد تحددت نهائيا بفوات الفرصة عنه، وحرمانه من تجربتها، أو من مواصلتها وهي مسألة محققة، إلا أن النتيجة المترتبة عن إكماله لفرصته إلى آخر مداها، والتي حال الفعل الضار دون إتمامها تبقى دوما في غياهب الاحتمالات. فبين يقين فوات الفرصة والاحتمال الدائر حول الفوائد المرجوة منها دأب فقه القضاء المقارن بمؤازرة من الفقه على التعويض عنها، واعتبارها تصطبغ بصبغة الضرر المحقق، كلما كانت حقيقية، وجدية، وقد ضاعت عن المتضرر فعلاً (محفوظ ، ٢٠٠٨).

وبإدراج هذين الشرطين أمكن قدر الإمكان، تنقية الفرص الضائعة مما علق بها من احتمالات، وإخراجها في ثوب الضرر المحقق عن طريق التعويض للزوجة عن الضرر المادي المرتد، اللاحق بها من جراء وفاة زوجها في حادث، على أساس تفويت فرصة الإغداق عليها في الإنفاق، بما أن الفعل الضار بدد الأمل نهائيا في إمكانية حصوله على ترقية مهنية مرتقبة، تؤول إلى الترفيع في راتبه [١٤]. وهو ما لم يتوصل إليه فقه القضاء التونسي بصفة ثابتة؛ بسبب النظرة الضيقة المسيطرة عليه، بخصوص تحديد شرط التحقق في الضرر، وخشية المغامرة في التوسع فيها، مما يجعل المسؤولية

(١٤) cass.crim , 24-02-1970 , J.C.P , 1970.2. n 16456.

المدنية غير مستوفاة لأهم أهدافها، وهو جبر المضرة قدر الإمكان، ومحاولة إرجاع المتضرر إلى الحالة التي سيكون عليها، قبل حدوث الفعل الضار .

٢ - الاجتهاد القضائي، ودرء تحقق الضرر المادي المرتد :

لقد رفضت محكمة التعقيب طلب التعويض عن الضرر المادي المرتد، الذي تقدم به كل من الوالدين، والزوجة غير المدخول بها من جراء فقدانهم لدائنهم المرتقب بالنفقة [١٥]، وما زالت بين الإقدام والإحجام بخصوص إقرار هذا الحق للجنين[١٦] . وهو ما يعبر عن نظرة ثنائية لشرط تحقق الضرر الذي قد يكون حسب اجتهادها محققاً كلما كان حدوثه مؤكداً؛ ليستوجب التعويض عنه، وفي ما عدا هذه الحالة يبقى احتمالياً على هامش التعويض، مما يخمد فرضية إيجاد المرحلة الوسطى بينهما، والمتعلقة بتفويت الفرصة.

إن وضعية الزوجة غير المدخول بها، والتي تعرض زوجها لحادث أودى بحياته تعتبر إحدى النماذج المجسدة لفرصة حقيقية، وجدية، قد ضاعت عنها فعلاً. فواقعة الإنفاق عليها تبقى دوما مسألة مستقبلية. غير محققة. تتقاذفها الاحتمالات، نظراً لما قد يطرأ في المستقبل من تفاعل؛ لأسباب قد تؤدي للدخول الذي يعتبر شرطاً لاستحقاقها للنفقة، أو قد يؤدي إلى عدم حصوله. لكن فرصة الدخول تعتبر واقعة ضائعة عنها فعلاً، وتحققت بموجبها وضعيتها بصفة نهائية، إذ بعد أن كانت متزوجة أصبحت أرملة، وتبدد بذلك أملها في الحصول على نفقة مستقبلاً. كما أنها تبدو لا محالة فرصة جدية طالما أنها تخطت مرحلة الأمل في الزواج، ثم مرحلة الخطوبة؛ لتبدأ في ممارسة فرصة الإنفاق عليها بعد إبرامها لعقد الزواج، ليأتي الفعل الضار مانعاً إياها من استكمالها حتى نهايتها التي تؤول بها منطقاً وقانوناً إلى استحقاق النفقة. أما إذا آل الاجتهاد إلى حرمانها من هذا الحق فإنما لقيامه على خلط واضح بخصوص نسبة الاحتمال إلى الوقائع، إذ إن ما يعتبر حقيقة احتمالياً، هو مسألة مدى تعهد زوجها بالإنفاق عليها لو لم يحصل له الفعل الضار،

---

(١٥) تع مدني عدد ٧٩١٦، مؤرخ في ٣١ أكتوبر ١٩٨٣ ، ن، ١٩٨٣، القسم المدني، ص. ٢٤٥، تع مدني عدد ٢٩٧٩٩، مؤرخ في ٦ ماي ١٩٩٣، ن ، ١٩٩٣، القسم المدني، ص. ٤٠٨.

(١٦) من الاجتهادات التي تقر حق الجنين في التعويض عن ضرره المادي المرتد نذكر: تع مدني عدد ١٥١٠١ ، مؤرخ في ٣ أفريل ١٩٨٦ ، ن، ١٩٨٦ ، القسم المدني ، ص. ٢٢٩ ، تع مدني عدد ٥٦٢٥٠ ، مؤرخ في ٢١ جانفي ١٩٩٧ ، ن ، ١٩٩٧ ، القسم المدني ، ص. ٢١٨ . ومن الاجتهادات المعاكسة: تع مدني عدد ٣٧٣١٣ ، مؤرخ في ٢٢ مارس ١٩٩٣ ، ن ، ١٩٩٣ ، القسم المدني ، ص. ٣٣٧ ، تع مدني عدد ٦٠٩٢٩ ، مؤرخ في ٢٥ ماي ١٩٩٩، غير منشور .

ولا يمكن الحسم مسبقا بموجب إجابة قاطعة، لكن ما يبقى ثابتاً ومحققاً أنها حرمت فعلا من فرصة الإنفاق عليها، وهي واقعة في حد ذاتها مؤسسة لضرر مادي مرتد لاحق بها، يستوجب تعويضا يتعين على القاضي الاجتهاد في تحديد مقداره بحسب نسبة الاحتمالات التي يتوقعها في حصولها على النفقة لو بقي زوجها على قيد الحياة. كما أن نفس التحليل ينطبق على الأبوين اللذين حرما من فرصة الإنفاق عليهما من قبل ابنهما الذي أودى الفعل الضار بحياته، وهو على وشك إنهاء دراسته الجامعية، لكن بطريقة تحومها الاحتمالات أكثر من الفرضية الأولى؛ لأنهما لم يبدآ بعد في تجربة الفرصة مما يتعين لتوفر صبغتها الجدية والحقيقية في إثبات أن الابن هو المرشح أكثر من غيره من بقية الأبناء للإنفاق على أبويه. وبقدر ما يكون العنصر الزمني الفاصل بين تحقق الوفاة والأمل في تعهده بهذا الواجب وجيزاً تدرأ الاحتمالات أكثر ما يمكن (RETIF, 2005).

أما بالنسبة للجنين، فرغم اتخاذ فقه القضاء التونسي خطوة هامة نحو استحقاقه للتعويض عن الأضرار التي تلحق به حينما غض النظر عن شرط أساسي لاستحقاق التعويض لكل طالب له، وهو المتمثل في اكتسابه للشخصية القانونية (الشرفي والمزغني، ١٩٩٣) إلا أن اجتهاده ما زال يتسم بالعثرات بخصوص إقرار حقه في التعويض عن ضرره المادي المرتد، حينما لا يقع منح وضعيته صفة الضرر المحقق الواجب التعويض نظراً لصبغته الاحتمالية [١٧]. ورغم أن التطور الحاصل في فقه القضاء التونسي يوحي بوصف الضرر المعنوي المرتد اللاحق بالجنين من قبيل الضرر المحقق ما دام حصوله مستقبلاً من المسائل المؤكدة كلما ولد حياً ، فإنه من الصعب إيجاد تأصيل لإخماد حقه في التعويض عن ضرره المادي، بل إن صفة التحقق تحظى بحظوظ أوفر في التأكد نظراً لتوافر التقليل من مخاطر الاحتمالات بالمقارنة مع حقه في التعويض عن ضرره المعنوي. فلربما يولد الجنين وهو حامل لإعاقة ذهنية تلازمه مدى حياته، وتجعله فاقدا لكل إدراك وتمييز فلا يشعر

---

(١٧) تجدر الاشارة إلى أن فقه القضاء الفرنسي التجأ في تأصيله لحق الجنين في التعويض عن الأضرار المادية والمعنوية اللاحقة به إلى مبدأ موروث عن القانون الروماني مفاده أن الجنين يعتبر مولوداً كلما كان الحدث في مصلحته، وذلك منذ أواسط القرن الماضي بغية التغلب على اشتراط الشخصية القانونية كمتطلب لاستحقاق التعويض : cass.civ, 24-04-1929, DH, 1929, p.298;ch.req, 08-03-1939,DH,1939 p.183. ويراجع أيضاً: (F) TERRE,(D) FENOUILLET , Droit civil , les personnes ,la famille , les incapacites ,6ed , Dalloz, 1996 , p.9 et s ; (H,L et J) MAZEAUD et (F) CHABAS , Lecons de droit civil , T1 , 2v , les personnes , la personnalite , les incapacites , 7ed , Monchrestien , Paris , 1986 , p. 549 et s; (M) FABBRE – MAGNAND , op.cit , n 256 , p.701 ; AURORE Caterine , " l 'assimilation de l'embryon a l'enfant " ,Cahiers de la recherché sur les droits fondamentaux ,Faculte de droit et sciences politiques, Caen, n 5 ,2006 ,p. 79 et spec. p.84.،

ويراجع أيضا ، (فيلالي ،٢٠٠١) .

مطلقا باليتم وما يترتب عنه من مساوئ، في حين أن ضرره المادي يبقى دوما مؤكداً كلما ولد حياً طالما أن والده مدين بالإنفاق تجاهه.

لجواز التعويض عن تفويت الفرصة يتجه توفر عنصرين: أحدهما – احتمالي، يتمثل في إمكانية حصول النتيجة المرتقبة لو لم يحصل الفعل الضار، وهو ما يميز الفرصة على الربح الفائت بوصفه ضرراً محققاً بصفة نهائية (النقيب، ١٩٨٤). وثانيهما – محقق يتفرع إلى محورين: فمن جهة أولى يشترط وجود فرصة حقيقية وجدية سابقة لحصول الفعل الضار، مما يضفي عليها صبغة موضوعية ويميزها عن مجرد الأحلام والأماني، ومن جهة ثانية – يشترط أيضا ثبوت التفويت في الفرصة بصفة نهائية مما ألحق بالمتضرر خسارة للمنفعة المنتظرة من قبله (أبو الليل ، ١٩٨٦). وبمجرد إضفاء هذين العنصرين على وضعية كل من الزوجة غير المدخول بها والأبوين والجنين يتضح أنهم حرموا فعلاً من فرصة حقيقية وجدية كانت ستنجر لهم منها فوائد مرتقبة، فإمكانية حصول النتيجة المرتقبة، التي كانت متوفرة قبل حصول الفعل الضار والمتمثلة في الحصول على النفقة، حولها هذا الحدث إلى استحالة. كما أن الخاصية الحقيقية والجدية للفرصة متحققة طالما أن المتضررين قد تخطوا عدة أشواط في سبيل الوصول إلى نتيجتهم المرتقبة، التي لم يبق لهم لإدراكها سوى فاصل زمني وجيز، مما يرفعها عن مرتبة الآمال والأحلام. وأخيراً لقد تحقق التفويت في فرصهم في الحصول على النفقة بصفة نهائية طالما أن الفعل الضار تسبب في إيقاف جملة من الأحداث، كان من الممكن أن تؤول نتائجها بالفائدة عليهم، فعنصر الاحتمال الذي كان متعلقاً بالريبة حول إمكانية النتيجة المرتقبة قبل حصول الفعل الضار صار بموجب هذا الحدث عنصراً محققا أدى إلى نتيجة يقينية نهائية مفادها: إنه من غير الممكن الحصول على المنافع المرتقبة بسبب الفعل الضار الذي بددها نهائياً. والمأمول حينئذ أن يتجه الاجتهاد القضائي نحو فرضيات تفويت الفرصة؛ لتثبيتها في القانون التونسي كلما تحققت شروطها في سبيل إقرار الحق في التعويض لمستحقيه توطيداً لمقاصد المسؤولية المدنية، وهي غاية لا تصعب على القضاء التونسي طالما أنه من الممكن التوسع في التعويض عن الضرر المادي المرتد ليصل إلى الفرضيات التي يكون فيها المتضرر الأصلي مديناً بالنفقة بموجب التزام طبيعي.

المطلب الثاني

الالتزام الطبيعي بالنفقة، وتحقق الضرر المادي المرتد

نظراً لافتقاد الالتزام الطبيعي (الشرقاوي ، ١٩٨٣) بالنفقة لسبب قانوني يجعله واجب الوفاء بطريقة منجمة، ومتواصلة إلى انتهاء موجبه، فإنه من اللازم لاعتبار الضرر محققاً كلما تسبب الفعل الضار في

قطعه أن تكون الإعالة منتظمة بحيث تؤلف عاملاً معتبراً في الاستقرار المادي للدائن؛ لتكون قيمتها المالية مؤسسة لمورده المعيشي الوحيد، أو على الأقل تساهم مساهمة فعالة في إنماء دخله. ومن العلامات الغالبة في الدلالة على توفر صبغة الانتظام ثبوت واقعة المساكنة (أ)، أو الاستمرار في المؤازرة المادية (ب) .

أ- المساكنة :

يعتبر الاشتراك في السكنى بين المتضرر الأصلي والمتضررين بالارتداد معطى واقعياً يقرب احتمال تحقق ضررهم المادي إذا كان أقدرهم على التكسب ودون أن يكون شرطاً ضرورياً (١)، ويتعين على طالب التعويض التوفق في إثبات استحقاقه لإعالة مسترسلة على وجه الإحسان (٢).

١ - المساكنة، وافتراض التعهد بالإعالة :

إن مساكنة المتضرر الأصلي من الفعل الضار للبعض من أفراد عائلته الذين لم يكن قانوناً ملزماً بالإنفاق عليهم رغم توفره على مداخيل معينة تعتبر قرينة دالة بصفة شبه مؤكدة على توقف مواردهم المعيشية كلياً أو جزئياً على ما يجود به عليهم من إعانات، أو على الأقل على تعهده تلقائياً بتحمل النفقات المعتادة التي يستوجبها القيام بشؤون ذلك المسكن، وفقاً لما جبل عليه المجتمع من أعراف وقيم تقوم في الأغلب على روح المؤازرة والتضامن العائلي بين أفراد نفس الأسرة الذين يقيمون في مسكن واحد خاصة إذا فقدوا عائلهم الشرعي ليتطوع أقدرهم على التكسب أو أيسرهم حالا على الالتزام بالتكفل بمستلزماتهم. فالمساكنة تعتبر حينئذ علامة دالة على تحقق الضرر المادي المرتد كلما حال الفعل الضار دون مواصلة الإعالة التطوعية من قبل الملتزم بها لتجعله ضرراً مؤكداً إذا تعززت بإثبات واقعة أخرى تتعلق بقدرة ذلك المتضرر مادياً على الإعالة المنتظمة، مما يجعلها قوام الاستقرار المادي للدائن بوصفها مورده المعيشي الوحيد، أو السند الأساسي لتغذية مداخيله لمؤازرته على ما تتطلبه نفقاته؛ ليحدث انقطاعها عنه خللاً مؤثراً في ظروف معيشته يشق عليه تفاديه طالماً أن تواترها دورياً وفق وحدة زمنية معينة يجعله في حاجة إليها بين الفترة والأخرى، وكل تعثر في صرفها إليه في مواعيدها سوف يؤثر عليه سلباً.

ولئن كانت المساكنة علامة يرجح فيها تحقق الضرر المادي المرتد نظرا لما توحي به عادة من نمط معيشي موحد لأفراد الأسرة الواحدة خاصة بالنسبة للمستلزمات الضرورية لما يحتاجه الشخص على الأقل من تغذية ورعاية صحية ، فإن افتقادها لا يدل بالضرورة على عدم تحقق هذا الضرر، وإن كان يوحي في الأغلب باستبعاده. فاشتراك أفراد الأسرة الواحدة في السكنى في منزل واحد دون أن يكون أحدهما ملزما قانونا بالنفقة تجاه الآخر يعد معطى واقعياً يغلب

التعهد التلقائي بالإنفاق، في حين أن تفرقهم على أماكن متعددة يستبعد توفر هذا الالتزام ويتطلب جهداً أكبر لإثباته، إذ ربما يكون الانفراد بالسكنى لأحد أفراد الأسرة عن البقية لا يرجع بالضرورة إلى اكتسابه لموارد خاصة تكفي لمعيشته، وإنما وفاء منه بالتزامات أخرى، أو تبعا لظروف حتمت عليه تلك الوضعية، كالأخ المعوز الذي تضطره الظروف إلى طلب العلم بعيداً عن مقر سكنى الأسرة أو الأخت المتزوجة التي طالت بها الفاقة نظراً لضعف مداخيل زوجها ...فمن حق هذين الأخوين المطالبة بالتعويض عن ضررهما المادي المرتد كلما نجحا في إثبات أن المتضرر الأصلي من الحادث القاتل كان محسنا لهما بصفة متواترة لمؤازرتهما على تحمل الصعاب المادية للحياة التي عجزا عن مجابهتها بمواردهما الخاصة. ولهذه الرؤية صدى لدى القضاء التونسي حيث أقرت محكمة التعقيب حق التعويض عن الضرر المادي المرتد لوالد محكوم عليه بالسجن المؤبد، من جراء فعل ضار أفقده ابنه الذي لم يكن ملزما بالإنفاق عليه، وإنما كان يزوره باستمرار في السجن، ويوفر له كل مستلزماته وما يحتاجه من مصاريف، وعللت المحكمة موقفها بأن "الضرر المادي الذي يصيب والد الهالك لا ينتج بالضرورة وبصفة قسرية عن الإخلال بحقه في النفقة، وإنما يمكن أن ينتج عن المساس بمصلحة مالية مشروعة، وبعبارة أخرى فإن من لم يكن له الحق في النفقة ولكنه كان يعال فعلاً فإن الضرر الذي ينزل به يكون إخلالاً بمصلحة مالية وليس إخلالاً بحقه في النفقة. فالأب القادر على التكسب والذي له مكاسب تفي بحاجته وأكثر ويحرم بفعل حادث من منفعة كان يؤمنها له ابنه الهالك فإن من حقه المطالبة بالتعويض عن الضرر المتمثل في حرمانه من هذه المنفعة [١٨]. وبذلك تكون المحكمة قد توسعت كثيراً في طلب التعويض عن الضرر المادي المرتد كلما كان المتضرر الأصلي مدينا بالنفقة بموجب التزام طبيعي، وذلك حينما اكتفت فقط بضرورة توفر واقعة حرمان المتضرر بالارتداد من المنفعة التي كان يؤمنها له الهالك بغض النظر عن كل وصف يلحق بها، والتي ائتلف عليها من قبل الفقه والقضاء المقارنين أن تكون مسترسلة في الزمن، وأن تكون مؤسسة لمورده الرئيسي لمعيشة المتضرر (مساعدة ، ٢٠٠٦).

٢ -إثبات التعهد بالإنفاق:

يحاول المتضرر بالارتداد بذل قصارى جهده لتقصي جميع الوسائل الكفيلة بإثبات واقعة تعهد المتضرر الأصلي بإعالته كالبرهنة على مزاولته لعمل يدر عليه مداخيل، أو إجهاد نفسه للحصول على شهادات من السلطات المختصة تثبت تعهد الفقيد

(١٨) تع مدني عدد ١٩٤٨ مؤرخ في ٣١ أكتوبر ٢٠٠٥، ن ، ٢٠٠٥ ، القسم المدني ، ص.٧٧.

بكفالة أفراد عائلته [١٩]. إن مصداقية هذه الشهادات لا تصطبغ في الغالب بقيمة معتبرة وجدية نظراً للظروف التي تحيط بزمن إسنادها، إذ غالباً ما تسلمها السلطات المختصة على سبيل المجاملة كتعزية لأفراد عائلة المتضرر الأصلي وإشفاقاً على حالتهم المادية التي قد تبدو حسب تقديرها قد تأثرت سلباً من جراء المصاب اللاحق بهم ، وعادة ما يقع تسليمها على أساس ما يظهر لها من قرائن تشير إلى تعهد الفقيد بإعالة أفراد عائلته. ورغماً عن ذلك تحظى هذه الشهادات بالقبول لدى القضاء كوسيلة إثبات نظراً لصعوبة الإدلاء بالحجة المعاكسة من قبل المسؤول عن التعويض الذي يستحيل عليه، أو على الأقل يصعب عليه النفاذ إلى داخل تلك الأسرة ومعرفة أسرارها؛ للتثبت من مدى ثبوت واقعة إعالة المتضرر الأصلي لأفراد عائلته المساكنين له. فالاستظهار بشهادتي عمل أو كفالة، ولو مسلمة ممن له النظر لا تثبت بطريقة قاطعة على أنه يتولى فعلاً إعالتهم. لكن ذلك يعبر عن الوضع الثابت عرفا مما يحتم على المسؤول عن التعويض محاولة دحضه عن طريق طلب بحث اجتماعي من المحكمة؛ للتثبت من مداخيل جميع أفراد الأسرة وترتيبهم بصفة تفاضلية بخصوص التعهد بالإعالة.

كما أنه قد يعمد المسؤول عن التعويض إلى الحصول على شهادة من إدارة الجباية تفيد سلبية دخل المتضرر الأصلي للدلالة على عدم قدرته على الإعالة أصلاً. وهي وسيلة لقيت صدى إيجابياً لدى محكمة التعقيب[٢٠] رغم أنها لا تستقيم وأحد الأهداف الأساسية للمسؤولية المدنية، والمتمثلة في جبر الأضرار اللاحقة بالأشخاص إلى أبعد مدى ممكن ما دام ضررهم ثابتاً، فتلك الشهادة وإن كانت تثبت سلبية دخل المتضرر الأصلي، فإنها لا يمكن أن تنفي واقعاً، وبصفة مطلقة انعدام الموارد المالية للمتضرر الذي قد يكون تحايل على القواعد الجبائية للحصول عليها، فلا تعكس حينئذ حقيقة وضعيته المادية؛ ليكون المستفيد من صنيعه المسؤول عن الفعل الضار، والحال: إن إدارة الجباية هي المتضررة من ذلك التحايل؛ ليدرأ عن نفسه التعويض . وهو حل يتنافى مع قواعد الإنصاف والمقاصد العامة للمسؤولية المدنية خاصة إذا كان المسؤول عن التعويض هو نفسه محدث الفعل الضار، فما قام به من خطأ جبائي لا يعقل أن يتحمل نتائجه السلبية المتضرر بالارتداد.

(١٩) تع مدني عدد ٦٥٠٨ مؤرخ في ١٨ نوفمبر ١٩٨٢ ، ن ، ١٩٨٢ ، ص.٢٩٢ ، تع مدني عدد ٧٥٥٤٣ مؤرخ في ١٧ أفريل ٢٠٠٠، ن ، ٢٠٠، القسم المدني ، ص. ٤٨ ، حكم ابتدائي صادر عن المحكمة الإدارية عدد ١٨٧٥٤ مؤرخ في ٢٨ أكتوبر ٢٠٠٤ ، مجموعة قرارات المحكمة الإدارية، ٢٠٠٤ ، ص.٩٠.

(٢٠) القرار التعقيبي المدني الصادر في ١٧ أفريل ٢٠٠٠ والسالف ذكره .

ب- تواتر الإعالة :

لئن كانت المساكنة في حد ذاتها علامة دالة على توفر عنصر الانتظام في الإعالة المادية، فإن عدم توفرها من شأنه أن يجعل الضرر المادي المرتد موقوفاً على توفر علامة أخرى تشير في الغالب إلى تحققه، وتتمثل في وجوب توفر صفة الاستمرار في التعهد بالشؤون المعيشية للمتضرر التي يمكن استنتاجها من خلال سلوك المتضرر الأصلي (١) ومن خلال حاجة الدائن للنفقة وهو المتضرر بالارتداد (٢).

١- تعهد المتضرر الأصلي بالمؤازرة:

إن التواتر في التعهد بالإعالة بصفة دورية قرينة دالة على تحقق الضرر المادي المرتد؛ لما يتضمنه من علامة دالة على توقف الظروف المعيشية للمتضرر بالارتداد على ما يجود به عليه معيله تجسيداً لسلوك يتضمن قيماً تتآلف حول نفحات من الرحمة، والشفقة، والإنصاف إلى أن غدا لديه واجباً أخلاقياً يحثه على المؤازرة في معيشته بصفة مسترسلة، ومنجمة؛ لاقتناعه بأنه محاط بظروف مادية صعبة ملازمة له بصفة دائمة، وهو ما يختلف عن الإعانة الموسمية، أو الظرفية التي يتطوع بتقديمها لأحد أفراد عائلته كلما أحاطت به ظروف استثنائية خاصة، لم تكن موارده المالية قادرة على مجابهتها لوحده في ذلك الظرف بالذات، كإصابته بمرض مفاجئ تطلب مصاريف عجز عن مجابهتها، أو عجز عن تحمل مصاريف فرضتها العادات الاجتماعية في بعض المناسبات والأعياد. فالمساعدة في مثل هذه الحالات تكون ظرفية، ولو أن انقطاعها بسبب الفعل الضار الذي أصاب المتعهد بها يسبب نقصاً في موارد مستحقها، إلا أنها لا ترتقي إلى مرتبة الضرر المحقق طالما أنها لا تؤسس مورداً ثابتا لتمويل ظروف معيشته نظراً لغياب الإرادة الجادة لدى المتعهد بها بصرفها بطريقة دورية. وتبعاً لذلك فإن الضرر المادي المرتد لكي يكون محققاً يتجه أن تكون الإعالة الناجمة عن التزام طبيعي قد نشأت قبل حدوث الفعل الضار، وما زالت مسترسلة بطريقة منجمة إلى حين انقطاعها بسبب الحادث، وأن يكون الدافع لها نبيلاً تجسيداً لمكارم الأخلاق مما يقصي عنها صبغة اللامشروعية.

ويثار التساؤل عما إذا كان من اللازم في هذه الفرضية اقتصار الحق في التعويض عن الضرر المادي المرتد في الحالة التي يترتب عنها وفاة المتضرر الأصلي من جراء الفعل الضار أم أنه مستحق حتى في حالة استبقائه والاعتداد بالإصابة اللاحقة به، والتي يترتب عنها عجز عن التكسب مما يؤدي إلى نقص ملحوظ في مداخيله؟

في الفرضية التي يؤدي فيها الفعل الضار إلى وفاة المتضرر الأصلي الملزم قانوناً بإعالة غيره يكون الضرر المادي المرتد لدائني النفقة محققاً طالما أنهم حرموا من المورد الذين كانوا يستمدون منه نفقات معيشتهم. ويكون الأمر على خلاف ذلك في حالة تأثير الحادث

على قدراته البدنية مع استبقائه على قيد الحياة. ففي هذه الحالة لا يعد ضرر أولئك الدائنين محققا بل نفقتهم تبقى واجبة على الملزم بها وإن أصابته أضرار آلت إلى عجزه عن التكسب، فبإمكانه الوفاء بالتزامه بالنفقة من مبلغ التعويضات التي تمنح له جبراً لأضراره، ولو أدى ذلك إلى الحط من المستوى الذي اعتاده للإنفاق على نفسه، لأنه غالبا ما يتحصل على تعويضات لا تتساوى مع ما كان عليه دخله تجسيما لأغلب الطرق المتبعة لتقدير التعويض عن الضرر البدني، فضلا عما قد يلاحظ من النقص الواضح في قدرات الطموح التي كانت لديه، وافتقاده لجزء من الثقة التي كانت تحدوه في تحقيق الآمال للتكسب. لكنه يكون رغماً عن ذلك ملزماً بدفع النفقة ولو أدت إلى الانتقاص من موارده نظرا لصبغتها القانونية، وإلا فسوف يكون عرضة لجزاءات مدنية وجزائية. وفي المقابل فإذا كان المتضرر متطوعاً بإعالة أفراد عائلته ودأب على هذا السلوك التآزري لمدة معينة أيضاً ولو أدى الفعل الضار إلى وفاته، فإن ضررهم المادي المرتد يكون محققا كلما توصلوا إلى إثبات التواتر وصفة المشروعية. وتبقى حظوظهم وافرة في الحصول على نفس الحق طالما لم يؤد الحادث إلى وفاة معيلهم وإنما إلى نقص ملحوظ في قدراته البدنية يؤثر على موارده المالية مستقبلاً. ففي هذه الفرضية يغلب على الضرر المادي المرتد صفة التحقق على خلاف وضعية الدائنين بالنفقة بموجب سبب قانوني؛ لأن نتائج الفعل الضار سوف تؤدي في أغلب الفرضيات إلى قيام المتضرر بقطع الإعالة التي كان متطوعاً بها بصفة منتظمة نظراً لصيرورته في حاجة إلى التعهد بنفقاته الخاصة، ونفقات من لهم حق الرعاية عليه قانوناً؛ وأضحى لا يتمم هذا الواجب إلا بمشقة معتبرة؛ ليكون في حالة عذر مادي يمنعه من مواصلة الإحسان إلى غيره، مما يجعل ضرر من كانوا محل مؤازرة قبل حصول الفعل الضار محققاً طالما أنهم حرموا بصفة مؤكدة من إعانة دورية قطعها عنهم بسبب الأضرار اللاحقة بالمتضرر الأصلي الذي لا يمكن جبره قانوناً على مواصلتها نظراً لتصنيفها ضمن الالتزامات الطبيعية .

٢ - حاجة الدائن للإعالة:

يجب على المتضرر بالارتداد إثبات أن انتظام استحقاقه للإعانة المادية ليس إلا انعكاس لحالته المادية الصعبة على أساس أنها المصدر الوحيد أو الرئيسي لموارد معيشته، وأن تواترها دورياً وطريقة دفعها إليه وفق وحدة زمنية معينة يجعله في حاجة إليها بين الفترة والأخرى، وكل خلل في صرفها إليه في مواعيدها سوف يؤثر سلباً على ظروف معيشته. فانتظام تواتر الإعالة يعتبر حينئذ علامة دالة على تحقق الضرر المادي المرتد؛ لما يتضمنه من كشف لسلوك جاد للمتضرر الأصلي في التعهد بإعالة البعض من أفراد عائلته، ومن برهنة على ما يلازم مستحقها من فاقة تجعله في حاجة قصوى إليها، باعتبارها مورده المعيشي الوحيد، أو على

الأقل الأساسي. ولهذه الرؤية التفصيلية صدى في ما اشترطته محكمة التعقيب حينما اعتبرت أن " العبرة في تحقق الضرر المادي للشخص الذي يدعيه نتيجة لوفاة آخر، هو أن يثبت أن الهالك كان يعوله فعلاً وقت وفاته، وعلى نحو مستمر ودائم وأن فرصة الاستمرار على ذلك في المستقبل محققة"(٢١).

ومن الإسهامات المقدمة من قبل جانب من الفقه والقضاء الفرنسيين بخصوص توطيد الاقتناع بتحقق هذا الضرر في حالة افتقاد العائل اختيار إحدى هاتين الطريقتين: توجب الطريقة الأولى إجراء مقارنة بين مداخيل ونفقات استهلاك كل فرد في الأسرة، فإذا ثبت أن المتضرر الأصلي كان يستهلك أكثر من مقدار مساهمته في مداخيل الأسرة فلا يمكن أن يترتب عن وفاته أي ضرر مادي مرتد لبقية أفرادها، ويجسد ذلك قرينة دالة على أنه في حل من كل تعهد تلقائي بالإنفاق عليهم. وتكتفي الطريقة الثانية بإجراء مقارنة بخصوص مجموع المبالغ المالية التي يتصرف فيها أفراد الأسرة قبل وقوع الحادث المتسبب في الوفاة وبعده، فإذا ثبت انتقاصها بشكل ملموس، أو افتقدت أصلاً فذلك دليل على تحقق ضررهم المادي المرتد بصفة مؤكدة (٢٢).

إن اتباع إحدى هاتين الطريقتين وخاصة الثانية من شأنه المساهمة بصفة فعالة في تقصي مدى تحقق الضرر المادي المرتد اعتماداً على مسائل حسابية ذات نتائج يقينية في الأغلب تغني عن اللجوء إلى وسائل إثبات أخرى قد تكون في الغالب مفقودة، أو غير يقينية كشهادات الإعالة، أو تصاريح الجباية التي لا تعكس بالضرورة حقيقة دخل العائل، لكنها تستوجب في المقابل للتحقق من ثبوت الضرر التأكد من الوضعية المادية لكل فرد من أفراد الأسرة قبل وبعد الفعل الضار. وهي مهمة تبدو في الغالب عسيرة وتتطلب استحضار عدة أدلة قد تكون ذات مشقة أكبر على المدعي بالمقارنة مع عناء الحصول على شهادة في الكفالة، نظراً لصعوبة تطويعها مع نمط العيش الذي دأبت عليه أغلب العائلات التونسية؛ لأن هذه الرؤية تشير ضمنياً إلى وجود التزام ضمني بين كافة أفراد الأسرة يلزمهم باقتسام المصاريف المعيشية. كما أنها تتسم بمجال ضيق حيث لم يدخل ضمن اهتماماتها إلا الضرر المادي المرتد الحالي، وتغافلت عن إمكانية قيام هذا الضرر في حالة تفويت الفرصة ، فلربما تكون الموارد المعيشية في الحال لأحد أفراد العائلة منعدمة، أو لا تكفي حتى للقيام بشؤونه، لكن توجد رغماً عن ذلك مؤشرات تقرب احتمال انفراجها في المآل القريب، مما يجعل وفاته بسبب الفعل الضار حدثا مبدداً لفرصة

---

(٢١) تع مدني عدد ١٠٨٠٤ مؤرخ في ٢٨ يناير ١٩٨٥، ن، ١٩٨٥ ، القسم المدني ، ص.٢٠٨

(٢٢) يراجع : (S) RETIF ,op.cit n 35 ومن الاجتهادات القضائية المتبعة للطريقة الثانية : cass. Crim ,29-06-1999 , juris-data n 003246 ; cass.crim , 26-12-2002 ,juris-data , n 17304.

حقيقية وجدية في التطوع بالإعالة لفائدة مرتقبيها من أفراد العائلة الذين قد يكون ضررهم المادي محققاً من جانب آخر كلما بذلوا مصاريف لمحاولة درء نتائج الفعل الضار اللاحق بقريبهم المتضرر بغض النظر عن مدى التزامه بإعالتهم.

المبحث الثاني

تكبد مصاريف إضافية

قد يطول الفعل الضار للذمة المالية للمتضرر بالارتداد من جانب آخر ليجعله مضطراً إلى تكبد مصاريف مفاجئة لم يكن مستعدا لتحملها، أو غير قادر على ذلك إلا بمشقة معتبرة، سواء نجمت عن مجهود بدني إضافي مبذول من قبله، أو عن مجهود مالي يتمثل في تحمله لمصاريف حتمتها ضرورة درء نتائج الفعل الضار. ولإحكام التحقق من توفر هذا الضرر يجب أن تكون هذه المصاريف محاطة بشرطين اتقاء التذرع بالفعل الضار للمطالبة بمصاريف مبالغ فيها أو فاقدة لعلاقة مؤكدة بذلك الفعل: إذ يجب أن تكون غير واجبة بالنسبة للمتضرر بالارتداد **(المطلب الأول)**، وأن تكون لازمة لدرء نتائج الفعل الضار **(المطلب الثاني)** .

المطلب الأول

افتقاد المصاريف المبذولة لموجب قانوني

من الممكن أن يصير الفعل الضار المتضرر بالارتداد عرضة لتكبد مصاريف، أو بذل مجهودات مضنية لمجابهة نتائج لم يتوقع أن يكون عرضة لها لو لم يلحق الضررُ المتضرر الأصلي، لكنها لا تعتبر أضرارا محققة إلا إذا ثبت عدم ارتباطها بواجب قانوني محمول عليه تجاه ذلك المتضرر قد يتجلى وفقا لما يمكن تصوره في الروابط العائلية، إما في واجب المؤازرة والرعاية المحمول على أحد أفراد الأسرة (أ)، أو في واجب الإنفاق (ب).

أ – العسر الطارئ على واجب المؤازرة العائلية:

إن تبادل الأدوار والمنافع في العلاقات الأسرية يفرض واجب المؤازرة بين أفرادها وخاصة الزوجين، فإذا تسبب الفعل الضار في جعل تنفيذه لا يتم إلا بعد عسر شديد من قبل المكلف به، فسوف يكون محلاً للتعويض رغم استبعاده ضمن بعض القوانين الخاصة (١)، ويقابله اجتهاد قضائي يميل نحو إقرار الحق في التعويض (٢) .

١- ***أثر الفعل الضار على التنفيذ المرهق لواجب المؤازرة***:

تفرض العديد من النصوص القانونية على أفراد الأسرة الواحدة من أبوين وأبناء وخاصة الزوجين واجب المؤازرة والرعاية فيما بينهم، على أن تفصيل مضامينه يرجع إلى ما هو سائد في المجتمع من قيم تتضمن نماذج متعددة من السلوك القويم التي تستمد من الأعراف السائدة، وتجد في الأغلب جذورها في التعاليم الدينية وقواعد الأخلاق النبيلة، من ذلك أن

الفصل ٢٣ من مجلة الأحوال الشخصية يلزم "كل واحد من الزوجين أن يعامل الآخر بالمعروف ويحسن عشرته ويتجنب إلحاق الضرر به ... ويقوم الزوجان بالواجبات الزوجية حسبما يقتضيه العرف والعادة". فإذا تسبب الفعل الضار في إصابة المتضرر الأصلي بأضرار جسمانية بليغة تلحق ولو جزئياً قدرته على الحركة أو مداركه العقلية مما يجعله في حاجة مؤكدة إلى رعاية مكثفة، فهل يمكن لأحد أفراد عائلته المساكنين له والمحمول عليه واجب مؤازرته ورعايته قانوناً المطالبة بالتعويض عن ضرره المادي المرتد على أساس أن الفعل الضار صيره يتمم ذلك الواجب بمشقة معتبرة تتجاوز الحد المألوف مما يرهقه مادياً وجسدياً ونفسياً ؟

يبدو أن بعض الأنظمة الخاصة ارتأت عدم تعميق هذا الواجب بما قد يرتبه عليه الفعل الضار من عسر لتتركه سائداً بين أفراد العائلة في حدوده المألوفة وتسحب البساط أصلا من أمام المتضرر بالارتداد، لتخول للمتضرر الأصلي لوحده الحق في صورة الحال في المطالبة بتعويض مادي خاص يتمثل في مصاريف الاستعانة بشخص آخر نتيجة العجز الدائم [٢٣]. وهو حل مشروط بتوفر حالة صحية يكون عليها المتضرر والتي يجب أن تبلغ حداً من الجسامة تصل به إلى العجز يجعل نسبتها تتساوى، أو تفوق الثمانين بالمائة من نسبة السقوط [٢٤]، فضلاً عن ضآلة مبلغ التعويض الذي جعله المشرع يقترب من الصبغة الرمزية [٢٥]، مما يؤكد الصبغة التقشفية الواضحة لهذه القوانين حينما تحاول المحافظة على قدر أدنى من الرعاية لضحايا حوادث المرور، وفواجع الشغل تحقيقاً لما تراه ترشيداً للتعويض وضماناً للتوازن المالي للمؤسسات الملزمة بدفع التعويضات [٢٦]، لتكون في المقابل قد أهملت إن لم تكن قد تغافلت عن واقع أسري مؤكد وفقا للوضع الغالب أصلاً يتمثل في المؤازرة العائلية للمصاب، ولو كان مرفوقا بمن يساعده؛ لأن المساعدة وإن كانت ظاهرياً متجلية في الإعانة على الحركة فإن جانبها المعنوي يطغى أكثر في هذه الحالة لما يحتاجه المصاب من رفق في المعاملة ورفع للمعنويات لا يقدر في الغالب على القيام بهما سوى أحد أفراد عائلته المقربين، وهي مسألة اختلفت في شأنها الاجتهادات القضائية بادئ الأمر لتستقر على اتجاه إيجابي بخصوص منح التعويض.

٢- ***الاجتهاد القضائي، وإقرار الحق في التعويض:***

لقد رفض القضاء الفرنسي بادئ الأمر إقرار حق الزوجة في التعويض عن الضرر المادي الناجم عن

(٢٣) طبقاً لأحكام الفصل ١٢٦ من مجلة التأمين.

(٢٤) طبقاً لأحكام الفصل ١٣٧ من مجلة التأمين .

(٢٥) طبقاً لأحكام الفقرة ٣ من الفصل ١٣٧ من مجلة التأمين .

(٢٦) Cass. Civ , 05-01-1973, D.1973 , I.R , p. 64

تبعات الفعل الضار اللاحق بزوجها، والذي صيرها تبذل مجهودات إضافية لرعايته نظراً لحالة العجز التي أصبح عليها معللة موقفها بأن ضررها لا يعتبر مباشراً حتى يستوجب التعويض، وإنما من واجبها رعايته مهما كانت الحالة التي يوجد عليها وفاء لإحدى التزاماتها المترتبة عن عقد الزواج [٢٧]. لكن سرعان ما وقع تغيير هذا الموقف لتمكينها من التعويض واعتبار ضررها محققا ما دامت لا تتعهد بواجب المؤازرة إلا بعد بذلها لمجهودات إضافية تسبب لها أضراراً بفعل الحادث اللاحق بزوجها [٢٨].

توجد مبررات لهذا الاجتهاد الأخير يمكن اختزالها في الحجتين التاليتين: تتمثل الأولى – في كون الزوجة ومن نزل منزلتها في مثل هذه المحنة، كالأم التي تعتني بابنها المصاب، أو الأخت بأخيها ... ، تصبح بموجب الفعل الضار مجبرة على تنفيذ واجب المؤازرة المفروض عليها قانوناً، أو عرفاً بطريقة على غاية معتبرة من المشقة والعسر نظراً للحالة الصحية والنفسية للمتضرر الأصلي، والتي تستوجب وفاء يقتضي بذل عناية قصوى تدفعها إلى القيام بمجهود جسماني، ونمط سلوكي أوسع نطاقا مما يفرضه عليها هذا الواجب من التزامات في الظروف المألوفة، مما يرجع في الغالب بالسلب على نفسيتها، وأعصابها، وصحتها؛ ليكون حينئذ عاملاً يدل على تحقق ضررها المرتد. أما الحجة الثانية – فهي تتعلق بالحالة التي يطالب فيها المتضرر الأصلي بمصاريف الاستعانة بشخص آخر لمؤازرته، جسمانياً في محنته؛ ليكون من مصلحته في الظروف الأسرية المعتادة أن لا يطالب بهذا العنصر من الضرر المادي بغية استحقاق التعويض بطريق الارتداد إلى أحد أفراد عائلته وخاصة المقربين منه لما سوف يحظى به من رعاية من قبله، قد لا يقدر على توفيرها له من استأجر من الغير؛ للاضطلاع بهذه المهمة، نظراً للروابط العاطفية الدائرة بين أفراد نفس العائلة وخاصة تجاه المصاب منهم. فضلاً عن أن الاستعانة بالمستأجر قد لا تكون في الغالب إلا خارج البيت؛ لما للمصاب من حق في الانطواء على الذات تجعله لا يرغب في كشف حالته النفسية، وخصوصياته لمن هو أجنبي عن العائلة؛ لتكون الزوجة هي المؤهلة

(٢٧) cass. Civ , 13-01-1978 ,R.T.D.CIV 1979, p.613.

(٢٨) وهو ما أقرته صراحة محكمة التعقيب حينما اعتبرت أن "أحكام القانون عدد ٨٦ المؤرخ في ١٥ أوت ٢٠٠٥ تهم النظام العام باعتباره جاء لينظم قطاعاً عاماً، وهو قطاع التأمين وبصفة خاصة تعويض أضرار حوادث المرور، وقد سنه المشرع أساساً لحماية أموال المجموعة الوطنية وإبعاد خطر الإفلاس عن شركات التأمين، فلا يجوز مطلقا مخالفة ضوابط التعويض سواء في نظامه القانوني، أو في بيان الأضرار القابلة للتعويض، وقواعد تفسيرها"، تع جزائي عدد ٢١٤٩٠ مؤرخ في ٢٩-٠٩-٢٠٠٧، ن، القسم الجزائي ٢٠٠٧ ، ص. ١٢٨.

في المقام الأول للاضطلاع بهذه المهمة. وإذا كان المصاب غير متزوج فمن الغرابة أن تقر له المحكمة طبقاً للقواعد العامة للمسؤولية المدنية الحق في التعويض عن الاستعانة بشخص آخر، وترفض التعويض المرتد الذي قد تطالب به أمه، أو أحد أفراد العائلة المتطوعين لمؤازرته في محنته. وإذا قبلت المحكمة التعويض عن هذا الضرر لأحد أفراد عائلة المصاب إن كان غير متزوج وجحدته في الحالة التي يكون فيها متزوجاً فإن اجتهادها يبقى متضمناً لتفرقة لا مبرر لها، بحسب الحالة المدنية للمتضرر، وجاحداً لحقوق أفراد أسرته، وخاصة زوجته، مما يجعلها تتحمل جزاءات تفرض عليها دون وجه شرعي مستمدة من عقد الزواج [٢٩]، وقد يصل بها الأمر، أو بغيرها من أفراد العائلة إلى تحمل نفقات بسبب الفعل الضار.

ب- النفقات المبددة بسبب الفعل الضار:

يثار التساؤل في هذا المجال عما إذا كان بإمكان المتضرر بالارتداد أن يطالب بالتعويض عن نفقات بذلها لم يكن عرضة لصرفها لولا حدوث الفعل الضار؟ وتختلف الإجابة بحسب إن كانت تلك النفقات واجبة على المدعي قبل حدوث الفعل الضار (٢) أم أنها غير واجبة (٢) .

١- ***مآل النفقات المبددة دون سبق الالتزام بدفعها:***

قد يتسبب الفعل الضار اللاحق بالمتضرر الأصلي في خسارة مالية تلحق المتضرر بالارتداد تتمثل إما في دفعه لنفقات معينة مخصصة لارتقاب حدث يأمل في حصوله فأتى الفعل الضار ليقضي على ذلك الأمل، أو في تكبده لأعباء مالية ومجهودات إضافية لم تكن واجبة عليه مسبقاً، ولم يكن يرتقب صرفها إلا أن ذلك الفعل حتم فجأة لزومها.

تنطبق الفرضية الأولى على حالة الزوجة غير المدخول بها والتي تجهد نفسها للإنفاق من مالها الخاص، أو تضطر إلى الاقتراض في سبيل الإعداد لحفل زفافها وفقا للأعراف المألوفة فيأتي الفعل الضار ليبدد أملها في تلك المناسبة ويقضي على الزوج؛ ليكون ضررها المادي حينئذ محققاً، وهو ما أكده فقه القضاء الفرنسي بالنسبة للتعويض للخطيبة في مثل هذه الظروف [٣٠]. ولا يتعلق الأساس في هذه الفرضية بتعويضها عن فوات فرصة الزواج وما كانت تأمله من منافع مادية إن حصل، متمثلة في الإنفاق عليها من قبل الزوج والتوق إلى حياة راقية أو مرفهة، بل إلى ما تكبدته حقيقة من نفقات بذلتها لترقبات مشروعة لها في الزواج فأتى الفعل الضار ليقطع حصولها مما يجعلها مستحقة لكل ما نقص من ذمتها بسبب تلك المناسبة.

أما الفرضية الثانية فهي تتعلق بالحالة التي يتكبد فيها بعض المقربين من المتضرر الأصلي نفقات حتمها عليهم حصول الفعل الضار دون أن يكون لها أي دور

(٢٩) يراجع : (Y) CHARTIER , op. cit , n 195 , p. 247

(٣٠) Cass. Crim , 05-01-1956 ,J.C.P ,1956 . 2. N 9146.

في المساهمة في درئه أو في محو آثاره، وإنما هي نفقات وقع الاضطرار لدفعها بمناسبة ذلك الفعل لا غير. من ذلك ما يبذله الأبوان من مصاريف يتطلبها الانتقال من مقر إقامتهما إلى مقر وجود المتضرر الأصلي المصاب بعجز جراء الفعل الضار، وتشمل نفقات السفر والإقامة وغيرها مما تتطلبه ظروف المتضرر ومؤازرته مادياً ومعنوياً . غير أن إقرار مبدأ التعويض عنها يستلزم أن يكون محاطاً بشروط حتى لا يتخذ الفعل الضار ذريعة للحصول على تعويضات وهمية أو مبالغ فيها، إذ يتجه من جهة أن تكون الأضرار الحاصلة للمتضرر الأصلي على غاية من الجسامة مما يستلزم معها عادة الإحاطة الأسرية المستعجلة؛ لأن الأضرار البسيطة، أو حتى تلك التي لا يخشى معها على حياة المتضرر، أو لا تؤدي إلى إعاقته لا تستوجب رعاية فورية وإنما يبقى الهلع والاضطراب لدى أفراد أسرته من أثر العلم بالحادث لا يستوجب تعويضاً عنه، حتى وإن دفعهم إلى تكبد مصاريف للانتقال إلى مكان وجوده وغيرها ... بل تدرج ضمن تبعات الحوادث التي لا يمكن تفاديها. كما يلزم من جهة أخرى أن تكون نفقات مألوفة في قيمتها لا تتجاوز الظرف الاستثنائي الذي يكون عليه منفقها، وهو ما يقصي التعويض عن الإقامة في الفنادق الفخمة، أو استعمال الدرجات الممتازة في وسائل النقل وغيرها. فإذا وقع التحقق من هذين الشرطين يكون الضرر محققا في الغالب ومستوجبا حينئذ للتعويض، وهو ما نلمسه في البعض من اجتهادات محكمة التعقيب الفرنسية التي تسمح لقضاة الأصل بإقرار هذا الضرر بشرط التعليل(٣١). وفي المقابل رفضت إحدى المحاكم طلب الأبوين التعويض عن الضرر المادي المرتد اللاحق بهما من جراء الإصابة التي تعرض لها ابنهما القاصر، والمتمثل في تحملهما لنفقات أكثر مما كانا يتوقعانها بسبب التأثير السلبي لتلك الإصابة على الوضعية الدراسية للابن مما نتج عنه تأخير في مراحلها وهو ما يكبدهما مصاريف نفقة جعلتها الإصابة تمتد في الزمن لمدة إضافية بسبب ذلك التأخير، وكان الرفض على أساس أن هذا الضرر قد وقع إدماجه في احتساب الضرر الناجم عن العجز الجزئي اللاحق بالمتضرر الأصلي (٣٢).

٢- ***مآل النفقات المبددة مع سبق الالتزام بدفعها*** :

إذا كان المتضرر بالارتداد ملزما قانوناً بالإنفاق على شخص يصاب بحادث قاتل فلا يحق له المطالبة بالتعويض عن ضرره المادي المرتد المتمثل في ما خسره من مصاريف في سبيل الإنفاق على معيله، لأن التزامه بالإنفاق له أساس قانوني سابق على الفعل الضار، ولا يجعله أبداً متوقفاً على مقابل لمجازاته مستقبلاً، بل إن هذا الفعل رغم وطأته عليه وخاصة من الناحية

(٣١) Cass. Civ , 20-12-1960 , D.1961 , p. 141

(٣٢). Trib. G. I . Nice , 09-03-1962 , D. 1962 , p. 414

المعنوية لما سيحس به من انكسار في المشاعر بسبب فقدانه لأحد أفراد أسرته عاد عليه إيجاباً بخصوص وضعيته المالية حينما قطع نهائياً النفقة على مستحقها بسبب وفاته .

ولقد عرضت هذه المسألة على محكمة التعقيب في قرارها الصادر في ٢٥ ماي ١٩٦٤ حيث نجم عن حادث مرور وفاة تلميذ يبلغ من العمر ست عشرة سنة، فطالب أبوه بالتعويض عن ضرره المادي المرتد على أساس أنه كان يتولى منذ ولادة الفقيد إلى حين وفاته الإنفاق عليه بغية إحكام تربيته وتعليمه أملاً في أن يصبح له سنداً مادياً ومعنوياً عند الكبر إلا أن الفعل الضار بدد أمله، وجعل ما صرفه من نفقة مهدوراً وغير موجه إلى الغاية المقصودة. غير أن المحكمة أنكرت على الوالد هذا الحق باعتبار أن ضرره المادي المرتد غير محقق طالما أنه مدين بواجب النفقة على ابنه، وهو واجب قانوني يتعين عليه تنفيذه وفقاً لما ورد بمجلة الأحوال الشخصية بطريقة مجردة دون أن يكون مرفوقاً بإمكانية استرداد ما دفعه من الدائنين في المستقبل[٣٣] .

وسواء كانت هذه المصاريف مستحقة لأنها ناجمة عن مجهودات إضافية أضنى فيها المتضرر بالارتداد صحته أو نفسيته في سبيل التخفيف على المتضرر الأصلي من محنته ومساعدته، أو كانت مترتبة عن نفقات اضطر إلى صرفها لقضاء بعض المآرب فأتى الفعل الضار لبعثرة تلك التوقعات، فإنها تستوفي شرط التحقق لتكون محل تعويض رفقة ما يتكبده من مصاريف لازمة لدرء نتائج ذلك الفعل الضار .

المطلب الثاني

لزوم المصاريف لدرء نتائج الفعل الضار

لا يستحق المتضرر بالارتداد تعويضا عن ضرره المادي إلا إذا أثبت أن ما أنفقه من مصاريف كانت مخصصة للتغلب على نتائج الفعل الضار ومحاولة إرجاع وضعيته إلى ما كانت عليه قبل حصوله، فضلا عن اعتباره السبب المباشر والأوحد لتلك النفقات مما يثير من جهة مسألة النفقات المبذولة والمترتبة مباشرة عن الفعل الضار للتخلص من آثاره (أ) أو تلك اللازمة لتطويع ظروف العيش وفقا لما أفرزه من نتائج (ب) .

أ- المصاريف اللازمة للتخلص من آثار المضرة :

قد يتطوع المتضرر بالارتداد بالتكفل بمصاريف العلاج والتداوي التي تستلزمها حالة المتضرر الأصلي سواء كانت مستعجلة بسبب فجائية الحادث، أو دورية للمراقبة والتثبت من مدى استقرار الحالة وتخليصها من آثار المضرة (١) . وقد يكون ملزماً بالإنفاق؛ لدرء المضار الصحية اللاحقة به شخصيا من آثار الفعل

(٣٣) تع جنائي عدد ٣٢٢٨ مؤرخ في ٢٥ ماي ١٩٦٤ ، ن ، ١٩٦٤ ، ص. ٨٢.

الضار الذي لم يلحقه مباشرة في جسمه، وإنما لبالغ تأثيره على معنوياته فأنهكه جسديا وجعله عرضة للعديد من الفحوصات (٢) .

١- ***المصاريف المبذولة لمجابهة المضرة اللاحقة بالمتضرر الأصلي***:

تخرج بداهة بعض المصاريف المترتبة عن وفاة المتضرر الأصلي جراء الفعل الضار عن هذا المجال، كمصاريف تجهيزه ودفنه والتي تعتبر من الديون التفاضلية لمن أنفقها يستردها من تركة المتوفى، ولا يعتبر متضرراً بالارتداد بل قائما بعمل فضولي يأخذ جذوره في ما أثر من قيم دينية وأخلاقية دأب العمل بها في مراسم الدفن. كما أن أحد الورثة الذي ينفق من ماله الخاص ما يلزم من مصاريف لافتتاح التركة لا يعتبر متضرراً بالارتداد بخصوص ما أنفقه ولو توفي مورثه بسبب فعل ضار لأنها مصاريف لازمة لكل من توفرت فيه صفة الوارث وتنجم مباشرة عن وفاة المورث مهما كان سبب حصولها، والقول باعتبار منفقها متضرراً بالارتداد بسبب الفعل الضار ينم عن قصور واضح في الرؤية طالما أنه من الصعب إن لم يكن من المستحيل الإقرار بتحقق هذا الضرر أصلاً. فلئن كان الوارث في هذه الفرضية ينفق فعلاً مصاريف لتجهيز الميت، ولاقتسام التركة من ماله الخاص، فله الحق بادئ الأمر في استردادها، كما أنها لا تعتبر أضراراً أصلاً لما سوف يترتب عنها من فوائد مادية ليكون الحادث المهلك للمتضرر الأصلي، إن أصاب المتضرر بالارتداد في الغالب بضرر معنوي أكيد، فقد عجل له اكتساب صفة الوارث، وغنم التركة.

يحق للمتضرر بالارتداد مطالبة محدث الفعل الضار بالتعويض عن ضرره المادي المرتد الذي لا يعتبر محققاً، إلا إذا ثبت أن المتضرر الأصلي لم يطالب بالتعويض عن أحد عناصر ضرره الجسماني، والمتمثل في مصاريف العلاج والتداوي وإلا فإن التعويض يكون مزدوجا لنفس المضرة الحاصلة، وهو ما يصير المسؤولية المدنية ذريعة للإثراء دون سبب والانحراف عن إحدى وظائفها الأساسية المتمثلة في محاولة إرجاع المتضرر إلى الحالة التي سيكون عليها قبل حصول الفعل الضار. لذا فإنه إذا ثبت أن المتضرر الأصلي قد استحق التعويض عن هذه المصاريف يكون من حق من تطوع بتكبدها المطالبة باسترجاعها دون محدث الفعل الضار الذي يكون في حل منها؛ لأنه ألزم بجبرها سابقا.

٢- ***المصاريف المبذولة لمجابهة المضرة اللاحقة بالمتضرر بالارتداد***:

يمكن للمتضرر بالارتداد المطالبة بالتعويض عما تكبده من مصاريف علاج لخاصة نفسه، وحتى يعتبر ضرره محققاً من هذه الناحية، ودرءاً لتطويع المسؤولية نحو الكسب غير المشروع يتجه أن يكون للفعل الضار اللاحق بالمتضرر الأصلي أثر معنوي عميق ينعكس

بالسلب على نفسية أحد المقربين لديه من أفراد عائلته، والذي لم يقدر على تحمل الفاجعة إلى أن سقم جسمه مما حتم بذل مصاريف طبية لمحاولة إرجاعه إلى المستوى الصحي الذي كان عليه قبل حدوث الفعل الضار جسدياً ونفسياً. لكن تحقق هذا الضرر يبقى موقوفا على مدى ثبوت الضرر المعنوي أصلاً بالنسبة لطالب التعويض عن الضرر المادي المرتد، وما يستتبعه ذلك من إعمال للسلطة الاجتهادية للقاضي للتأكد من مدى متانة الروابط العاطفية بين المتضرر الأصلي، والمتضرر بالارتداد، الذي يتجه النظر في حالته، وظروفه الشخصية، وملابسات الفعل الضار. وإن ثبت أن لهذه الروابط قدراً معتبراً من المتانة، فقد تحض أحد أفراد الأسرة إلى التطوع ببذل مصاريف لازمة لتطويع ظروف الأسرة وفقاً للحاجة الصحية التي أصبح عليها المتضرر الأصلي.

ب- المصاريف اللازمة لتطويع ظروف العيش وفقا لآثار المضرة:

يكون الضرر محققاً كلما اضطر المتضرر بالارتداد إلى تكبد نفقات لتطويع ظروف عيشه مع التغييرات التي تسبب الفعل الضار سلباً في إدخالها على فضائه الأسري بحيث لولا حدوثه لحظي بالمحافظة على ما اعتاده من مستوى في استقراره بحسب النمط الذي كان يوجب عليه رسمه لعيشه. ويمكن تصور مجال هذه المصاريف في فرضيتين: تتعلق الأولى بما يلزم لمجابهة مصاريف استبدال المكلف بالرعاية (١) وتشمل الثانية ما تقتضيها الإحداثات الطارئة على محل السكنى لتطويعه وفق حاجيات المتضرر الأصلي (٢).

١- مصاريف استبدال المكلف بالرعاية:

إن أفراد الأسرة الذين أصبحوا بموجب الفعل الضار محرومين من خدمات ربة البيت بسبب فعل ضار أفقدها حياتها أو صيرها عاجزة عن القيام بشؤونها المعتادة وخاصة إذا كانت قاصرة كامل جهودها على شؤون البيت، ولا تعمل خارجه، فسيلحقهم دون شك ضرر مادي مرتد، وبالخصوص العائل الذي يتعين عليه لتدارك عواقب الفعل الضار انتداب معينة منزلية قد لا توفق في أغلب الحالات في إتمام واجباتها وفق معيار ربة البيت العادية، وما جبلت عليه من تفان في خدمة بيتها. كما أن بقية أفراد الأسرة سيلحقهم ضرر أيضاً ولو أن انتداب المعينة المنزلية يمكنهم من مواصلة رعاية شؤونهم إلا أن تقديم هذه الخدمات لن يصل إلى القدر الذي يرضيهم من إتقان وإخلاص تعودت ربة البيت - المتضررة الأصلية - من إغداقه عليهم. وفي موقف محكمة التعقيب في قرارها الصادر في ٧ شباط ٢٠٠٥ ما يوحي بإمكانية اعتبار هذا الصنف من الضرر المادي محققاً طالما أنها مكنت الزوج والطفل الصغير من التعويض عن الضرر المادي المرتد الذي أصابهما من جراء فقدانها

لربة البيت على أساس ما خسراه من إعالة ظرفية من قبلها، خاصة وأنه لم يثبت أن لها عملاً قاراً ودخلاً وفيراً. ليكون هذا الاجتهاد حافزاً للقياس عليه من باب أولى للمطالبة بالتعويض عما سيبذله الزوج من مصاريف لانتداب من يعوض زوجته في القيام بشؤون المنزل، وهي خسارة توصف بكونها معتبرة وفقاً للدور الملائكي الذي أوكلته المحكمة للزوجة " لما لها من دور بارز في العائلة من حيث المشورة والمساهمة في الإنفاق ...مع ما جبلت عليه المرأة من تضحية وبذل في سبيل أفراد أسرتها دونما بخل أو تقتير. وتلك هي القاعدة السائدة وأن على من يدعي خلافها الإثبات عملاً بأحكام الفصل ٤٢٠ من مجلة الالتزامات والعقود "[٣٤]. ليستنتج معه حينئذ أن افتقاد ربة البيت أو إصابتها بعجز عن القيام بشؤونها المألوفة في البيت بسبب فعل ضار يؤسس قرينة بسيطة على تحقق الضرر المادي المرتد لأفراد الأسرة، وبخاصة الزوج الذي سـيتكبد مصاريف لانتداب معينة منزليـة [٣٥].

٢- *مصاريف الإحداثات الطارئة على محل السكنى:*

قد يجبر الفعل الضار أفراد الأسرة المساكنين للمتضرر الأصلي المصاب بعجز جسيم صيره لا يقدر على القيام بشؤونه وحده داخل البيت إلى القيام بتغييرات على المسكن بما يكفي لتطويعه وفق الحالة الجسمانية المستحدثة للمتضرر بما يمكنه من استعماله والانتفاع بمرفقاته على الطريقة المألوفة. وهو ما يتطلب بذل مصاريف تندرج ضمن الأضرار المادية المرتدة المحققة كلما تحققت شروط تتعلق من جهة بحالة ذلك المتضرر وبطبيعة الإحداثات من جهة أخرى.

فعلى مستوى الشروط المتعلقة بحالة المتضرر الأصلي يجب بادئ الأمر ألا يكون قد منح تعويضا عن مصاريف الاستعانة بشخص آخر يؤازره على الحركة، وعلى تصريف شؤونه الحياتية بصفة طبيعية؛ لأنه من الواجبات المؤكدة لهذا المرافق التعهد بكل ما من شأنه تطويع الحالة الجسمانية التي أصبح عليها المتضرر وفق الفضاء الذي يؤمه سواء داخل مسكنه أو خارجه ، مما يجعل الحركات التي أصبحت مستعصية عليه ذاتيا بالإمكان التوصل إلى نتائجها بواسطة المرافق، ليعتبر ضرره من هذه الناحية قد وقع جبره، ولو بطريقة غير تامة النجاعة. كما يجب فضلاً عن ذلك أن تكون الإصابة اللاحقة بالمتضرر الأصلي قد بلغت حداً من الجسامة بما يصيره عاجزاً عن استعمال مرافق وملحقات محل سكناه بصفة كلية، أو على الأقل لا يقدر على ذلك إلا بعد جهد جسماني مضني تتخلله محاولات لا تخلو من المجازفة بالمخاطر ومن إضاعة

(٣٤) تع مدني عدد ٥٤٨٢ سلف ذكره .

(٣٥) من ذلك :GAZ , 25-06-1955 , Paris. appel

الوقت. كما يتعين ألا يكون العجز ظرفياً فلا يستغرق فقط فترة التئام الجراح وإنما دائماً، لا أمل في شفائه بصفة مطلقة أو إلى حين أمد معتبر.

أما على مستوى الشروط المتعلقة بطبيعة الإحداثات، فإنه يجب أن تتخذ الصبغة الضرورية بحيث لم تكن لتطرأ أبدا إلا درءاً لعوارض الفعل الضار عن طريق إدخال ما يكفي من تغييرات ضرورية على المحل في حدود ما يلزم على المتضرر لقضاء شؤونه داخله بنفسه دون مشقة معتبرة. كما يجب في المقابل ألا تتجاوز الحد المألوف لتستغل الفرصة وتنقلب إلى مصاريف تحسينية مبالغ فيها إثقالاً لكاهل المسؤول عن التعويض .

إن هذا النوع من الضرر ولئن يرجح تحققه كلما توفرت فيه الشروط السالف ذكرها، فإن فرضيات توفرها لا تكون بالضرورة متواجدة دوما، إذ قد تطرأ صعوبات تتعلق بتعذر القيام بهذه التغييرات نظراً لطبيعة ملكية محل سكنى المتضرر الذي قد يكون مشاعاً، فتحيل مسألة الإحداثات المجراة عليه مشاكل تتعلق بحقوق الشريك ومدى إعذاره للتدخل لتطويع المشترك حسب مصلحته الذاتية. أو قد يكون المتضرر شاغلاً له على وجه الكراء، مما يجعله مقيدا ببنود هذا العقد فتمنعه من أية تغييرات على المكري إلا بموافقة المالك، وإن وافق فقد تتجاوز قيمتها بكثير المنفعة المرتقبة من المحل؛ لذا يكون من الأفضل في مثل هذه الحالات أن يمكن المتضرر الأصلي من تعويض بخصوص هذا الضرر الناجم عن العجز بما يمكنه من تغطية نفقات إسكانه في المحل الذي يعتبر أكثر ملائمة مع وضعيته الجديدة كلما لم يمنح تعويضات عن مصاريف الاستعانة بمرافق، ولا يحرم من هذا التعويض ويسند لأحد أفراد عائلته المكلف أو المتطوع برعايته إلا إذا ثبت فعلاً أنه لا مجال لتطويع الوضعية التي أمسى عليها المتضرر الأصلي إلا بإدخال تغييرات على محل سكناه أو هجره إلى محل آخر .

الخاتمـــة

إن الضرر المادي المرتد اللاحق بأفراد عائلة المتضرر قد يكون حينئذ متمثلاً في حرمان أحد أفرادها، أو جلهم من منفعة مادية كانت مستحقة واقعاً أو قانوناً قطعها عنهم الفعل الضار مجسدة في النفقة، أو في الإعالة بصفة عامة، سواء كانت حالية، أو مستقبلية. وقد يكون ناجماً عن تكبد مصاريف إضافية حتمها الفعل الضار فا ستوجبت لدرء بعض نتائجه السلبية عن المتضرر لا عن المتضرر الأصلي، وفي الفرضيتين يلمس اجتهاد معتبر للقضاء تحدوه من حين لآخر نفحات من الإنصاف الرحيم خاصة من قبل القضاء الفرنسي، يقابله تقتير من قبل الاجتهاد التونسي في منح التعويض مبني في الغالب على مقاربة متشددة نسبياً لشرط تحقق هذا الضرر خاصة لدى استحضار عديد

الواجبات القانونية والعرفية التي تنظم العلاقات بين أفراد الأسرة الواحدة ، لتجعل الضرر الذي يحاط بالمتضرر الأصلي يعسر في الغالب أساليب الوفاء دون أن تستنتج من هذه الوضعية بوادر على الأقل توحي بوجود ضرر مرتد يصيب المدين المكلف بتنفيذها .

لذا وإسهاما في توضيح وتدعيم فرضيات تحقق الضرر المادي المرتد اللاحق بأفراد عائلة المتضرر الأصلي يكون من الفائدة إدراج التوصيات التالية:

١- يتحتم لدى تقدير تحقق هذا الضرر إحكام تأويل الواجبات القانونية المحمولة على أفراد الأسرة وعدم التوسع في مجالها لما يخالف مقاصد المشرع، ولعل في وضعية الزوج الذي يحرم من التعويض عن ضرره المادي المرتد بسبب الفعل الضار الذي أودى بحياة زوجته مثالاً نموذجياً لهذا التوجه المحافظ كلما حرمه القضاء من التعويض بدعوى أنه المدين الأساسي بالإنفاق على عائلته .

٢- يجب إحكام تطبيق الشروط المستوجبة المتعلقة بحالة تفويت فرصة الحصول على منفعة مادية مستقبلية من المتضرر الأصلي حتى لا يكون مستحقها على هامش التعويض .

٣- إن اقتران اشتراط توفر الضرر المادي المرتد بحصول وفاة المتضرر الأصلي من شانه أن يضيق دون موجب قانوني مجال انطباقه، والحال أن أغلب الفرضيات توحي بحصول ضرر محقق للمتضرر بالارتداد سواء توفي المتضرر الأصلي أو نقصت مداخيله بسبب تأثير الفعل الضار على قدراته الجسمانية.

٤- إن اشتراط المساكنة بين طالب التعويض والمتضرر الأصلي أو وجوب أن يكون إنفاق الثاني على الأول متواتراً يعبر بحق عن الاجتهاد الخلاق للقاضي للوصول إلى حلول ذات بعد إنصافي واضح. لكن يتحتم من جهة أخرى أن يقع إحكام التدبر في هاتين القرينتين بحيث أن توفر إحداهما أو كلاهما لا يعبر بصفة قاطعة عن ثبوت الضرر ، فضلاً عن أن الأمل ما زال يحدونا لابتكار فقه القضاء لقرائن أخرى قد تزيد من تدعيم هذا الضرر .

المصادر والمراجـــع

المصادر والمراجع العربية:

- **أبو الليل، إبراهيم الدسوقي (١٩٨٦)**. تعويض تفويت الفرصة. مجلة الحقوق، جامعة الكويت، كلية الحقوق، عدد٢، ص: ١٠٨.
- **الجربي، سامي (٢٠١١)**. شروط المسؤولية المدنية في القانون التونسي والمقارن. مطبعة التسفير الفني، صفاقس، تونس.
- **الجندي، محمد صبري (٢٠٠٢)**. في ضمان الضرر الجسدي الناتج عن فعل ضار، دراسة في القانون المدني الأردني وقانون المعاملات المدنية لدولة الامارات، موازنة بين الفقهين الاسلامي والغربي.

مجلة الحقوق والشريعة، عدد١، السنة ٢٦، الكويت.

- **خاطر، صبري محمد (١٩٨٩)**. الضرر المرتد في القانون العراقي. مجلة العلوم القانونية، كلية القانون، جامعة بغداد، عدد ١، المجلد ٨.
- **الذنون، حسن علي (١٩٩٩)**. المبسوط في المسؤولية المدنية، ١- الضرر. شركة التايمس للطبع والنشر والمساهمة، بغداد، العراق.
- **سلطان، أنور (١٩٨٣)**. أحكام الالتزام – النظرية العامة للالتزام، دراسة مقارنة بين القانونين المصري واللبناني. دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.
- **السنهوري، عبد الرزاق (١٩٥٢)**. الوسيط في القانون المدني، نظرية الالتزام بوجه عام، مصادر الالتزام، العقد، العمل غير المشروع، الإثراء بلا سبب. القانون، دار النشر للجامعات المصرية، القاهرة.
- **الشرفي، محمد والمزغني، علي (١٩٩٥)**. أحكام الحقوق. دار الجنوب للنشر، تونس.
- **الشرقاوي، جميل (١٩٨٣)**. النظرية العامة للالتزام، أحكام الالتزام، دار النهضة العربية، القاهرة.
- **طحطاح، علال (٢٠٠٦)**. حوادث العمل بين نظرية الأخطار الاجتماعية وقواعد المسؤولية المدنية، مذكرة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة الجزائر.
- **عبد الباقي، عبد الفتاح (١٩٩٢)**. دروس في أحكام الالتزام. مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي، القاهرة.
- **فيلالي، علي (٢٠٠١)**. **حق الجنين في التعويض عن الضرر الذي لحقه من جراء وفاة والده، تعليق على قرار قضائي مؤرخ في ١٠ أكتوبر ١٩٨٤. المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والاقتصادية والسياسية، ج ٣٩، رقم ٤، ص. ٤٥.**
- **القصاص، محمد مهدي (٢٠٠٨). علم الاجتماع العائلي. كلية الآداب، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.**
- **كاظم، عزيز (١٩٩٨). الضرر المرتد وتعويضه في المسؤولية التقصيرية. دراسة مقارنة، مكتبة دار الثقافة، عمان.**
- **اللجمي، محمد (١٩٩٧). التعويض عن الضرر البدني في القانون التونسي والمقارن. مطبعة بابيريس، تونس.**
- **لحاق، عيسى (٢٠٠٥). الاستثناءات الواردة على مبدأ تعويض ضحايا حوادث المرور. مذكرة ماجستير، كلية الحقوق، جامعة الجزائر.**
- **محفوظ، محمد (٢٠٠٨). النظرية العامة للالتزام. مركز الدراسات القانونية والقضائية، تونس.**
- **مساعدة، نايل (٢٠٠٦). الضرر في الفعل الضار وفقا للقانون الأردني، دراسة مقارنة. مجلة المنارة**

للبحوث والدراسات، عمادة البحث العلمي، المملكة الأردنية الهاشمية، عدد ٣، ص. ٣٩١.

- **المعداوي، محمد أحمد،** المدخل للعلوم القانونية، نظرية الحق. كلية الحقوق، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية.
- **المغربي، جعفر محمود على (٢٠٠٦).** الحماية المدنية للجنين. مجلة الحقوق والشريعة، عدد٢، السنة ٣٠، الكويت.
- **منصور، محمد حسين (٢٠٠٢).** مصادر الالتزام. الدار الجامعية، القاهرة.
- **النقيب، عاطف (١٩٨٤).** النظرية العامة للمسؤولية الناشئة عن الفعل الشخصي. الخطأ والضرر. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط.

References

- Abulail, Ibrahim Desouki. (1986). Compensation of missing opportunity (in Arabic). Journal of Law, Kuwait University, College of Law, Issue No 2, p. 108
- Algundi, Mohammed Sabri. (2002). Ensuring physical damage caused by tortious act, a study in the Jordanian civil law and Civil transactions law of the United Arab Emirates, balancing between the Islamic and west Fiqhs (in Arabic). Journal of Law and Sharia, Issue No 1, Volume 26, Kuwait.
- Almugrabi, Mahmoud Ali Jaafar. (2006). The civil protection of the fetus (in Arabic). Journal of Law and Sharia Issue No 2, Volume 30, Kuwait.
- BORE, J. (1974). L'indemnisation pour les chances perdues : une forme d'appréciation quantitative de la causalité d'un fait dommageable. j.c.p, n 2620.
- CATERINE, A. (2006). L'assimilation de l'embryon a l'enfant, cahiers de recherche sur les droits fondamentaux. Faculté de Droit et Sciences Politiques, Caen, n, 5, p.79.
- CHABAS, F. Du lien de parenté ou d'alliance entre la victime et l'auteur du dommage Mélanges Georges Marty.
- CHARFEDDINE, M.K. (1998). L'embryon : sujet ou objet, R.T.D,1998, p.6 CHARTIER Y., la réparation du préjudice, Dalloz Paris 1983.
- Filali, Ali. (2001). The right of the fetus in compensation for the damage as a result of his father's death, a comment on a judicial decision dated October 10, 1984 (in Arabic). The Algerian Journal for Legal, Economic and Political Sciences, C. 39, No. 4, p. 45.
- JOURDAIN, P. (1996). Responsabilité délictuelle, la perte de chance, dommage par ricochet. R.T.D.CIV, p. 912.
- Khater, Mohammed Sabri. (1989). The damage apostate in Iraqi law (in Arabic). Journal of Legal Sciences, College of Law, University of Baghdad, Issue No 1, Volume 8.
- LAMBERT-FAIVRE, (2000). Droit du dommage corporel: système d'indemnisation. Paris.
- MAZEAUD, H.L. et CHABAS, F. (1986). Leçons de droit civil, t1,v2, les personnes, la personnalité les incapacités. Ed. MONTCHRESTIEN, Paris.
- MOOMAN, M.K.G. (1972). La réparation du dommage et l'existence d'un intérêt légitime juridique. D., p. 145.
- Mussada, Nile. (2006). The damage in tort according to Jordanian law, a comparative study (in Arabic). Al-Manara Journal for Research and Studies, Scientific Research Deanship, Hashemite Kingdom of Jordan, Issue No 3, p. 391.
- NEYRET, Y. (2006). Atteinte au vivant et responsabilité civile, L.G.D.J, Paris.
- PEDROT, (1991). Le statut juridique de l'embryon et du fœtus humain en droit compare. j.c.p, n, 3483.

- VIDALE, J. (1971). L'arrêt de la chambre mixte du 27 février 1970, le droit de la concubine et le concept de dommage réparable. D., 1, p.2390.
- VINEY, (1974). L'autonomie du droit à réparation de la victime par ricochet par rapport à celui de la victime initiale. D., Chr. P. 3.
- VINEY, G. et JOURDAIN P. (1989). Traite de droit civil, les conditions de la responsabilité civile. L.G.D.J, Paris
- RETIF, (2005). Droit à réparation, conditions de la responsabilité délictuelle, le dommage, jurisclasseur civil, art.1382 à 1386, fasc.101, Paris.
- TERRE, F. et FENOUILLET, D. (1996). Droit civil, les obligations, la famille, les incapacités, Dalloz, Paris.

الأحكام المتعلقة بتعارض الأثر الرجعي مع حق الغير في القانون المدني المصري

عادل عبدالحميد الفجال(*)

جامعة حائل

(قدم للنشر في ٧/ ٧/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ١٢/ ١١/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث : فنظراً لما لفكرة الأثر الرجعي من أهمية، فقد حاول البحث إلقاء الضوء على الأحكام المتعلقة بتعارض الأثر الرجعي مع حق الغير في القانون المدني، وبيان أن الأثر الرجعي لا يقتصر فقط على العاقدين، بل يشمل الغير أيضًا، فالمشتري إذا تصرف في المبيع إلى مشتر ثان أو رتب عليه حقًا عينيًا، ثم طالب البائع بالفسخ وأجيب إلى طلبه، فإن تطبيق القاعدة العامة للأثر الرجعي للفسخ، توجب أن يسترد البائع الأصلي العين غير محملة بأي حق للغير. إلا أن بعض اعتبارات العدالة، وحماية الثقة في المعاملات، تحقيقًا لاستقرار التعامل، وخاصة في حالات حسن النية، أورد المشرع وكذلك القضاء على طائفة من القيود على هذا المبدأ العام للأثر الرجعي وهذا ما أوضحه البحث . فضلاً عن أن البحث يَحُلُّ كثيراً من المشاكل العملية التي تقع بين المتعاقدَيْن عند إعمال الأثر الرجعي، والمتمثلة في التزامات كل طرف في مواجهة الطَّرَفِ الآخر، وبين غيرهما ممن له مصلحة مرتبطة بالعقد، فيبين ما لكل طرف من حقوق، وما عليه من التزامات.

الكلمات المفتاحية: الأحكام، تعارض، الأثر، الأثر الرجعي، حق الغير، البطلان، الفسخ، الحق العيني، العقد.

*****

The Regulation Associated with the Incompatibility of Ex Post Facto Impact with the Right of Others in Egyptian Civil Law

Adel Abdul Hamid Alfajjal (*)

University of Hail

(Received 26/04/2015; accepted 27/08/2015)

DOI: 10.12816/0015521

Abstract: In view of the importance of the idea of ex post facto law, this research attempted to shed light on the rules related to the incompatibility of retroactive effect with the right of others in civil law. The retroactive effect is not limited to the contracted parties but also involves others. For example, the buyer sometimes disposed of the purchased product to another purchaser (third party) by means of cash or led to an obligation and then demanded the seller to withdraw the sale and his request was accepted. In this case, the application of the general rule of the retroactive effect to the cancelation of the sale imposes the original vendor to recover the original product but without any additional right to others. However, considering some justice issues and in order to protect the confidence in transactions and to achieve stability in trading, particularly in cases of good faith, the legislature, as well as the judiciary stated a range of restrictions on the principle of the retroactive effect and this is what is clarified by this research. Moreover, this research resolves many practical problems that occur between contracted parties when applying the retroactive effect, namely, the commitments of each party to face the other party, and between others who have an interest associated with the agreement and consequently determining the obligations and rights of each party.

Key Words: Provisions, Discrepancy, Effects, Retroactivity, the Right of Others, Nullity, Annulment, Right in rem, Contract.

(*) أستاذ مساعد في القانون الخاص بكلية إدارة الأعمال، جامعة حائل – المملكة العربية السعودية

(*) Assistant Professor of Private Law, Faculty of Business Administration, University of Hail, the Kingdom of Saudi Arabia

e-mail: aboaya045@yahoo.com

مقدمة البحث

الحمد للهّ الذي خلق الإنسان وعلمه البيان وفضله على الجان، أحمده سبحانه على جزيل الفضل وواسع الإنعام، وأشهد أن لا إله إلا اللهّ وحده لا شريك له، وأشهد أنَّ محمداً عبده ورسوله خير الورى وأفضل بني آدم صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم تسليمًا كثيراً إلى يوم الدين .

أما بعـــد :

فإن فكرة الأثر الرجعي تحظى بأهمية كبيرة عند المهتمين بالدراسات القانونية، سواء في مجال الفقه أو القضاء أو التشريع، حيث نص عليها القانون في موادِّه المختلفة والمتفرقة، وتناولها الفقهاء والشراح بالعرض والتحليل، وتعرض لها القضاء في أحكامه المختلفة، وعلى الرغم من أهمية هذا المبدأ، إلا أنه من الناحية العملية، أثار كثيرًا من الصعوبات، نظرًا لدقة الفروض العملية، واختلاف الرأي في تحديد معنى الرجعية خاصة إذا تعارض تطبيق الأثر الرجعي مع المساس بحقوق الغير (وهو مجال بحثنا).

فبالنسبة للغير– وهو من لم يكن طرفاً في العقد ولكنه اكتسب حقًا عينيًا على العيْن محل التعاقد – فيظهر ذلك، فيما إذا كان المشتري، قد رتّبَ على العيْن التي اشتراها بعقد باطل، أو قابل للإبطال حقًا عينيًا كرهن أو ارتفاق، ثم تقرر بطلان البيع، فإن البائع يسترد العين خالية من الحقوق العينية التي رتبها المشتري.

لكن هذه القاعدة العامة للأثر الرجعي، قد يصادفها بعض العقبات من الناحية العملية، فيصْعُب تطبيقها في بعض الحالات وبصفة خاصة إذا كان قد تم تنفيذ العقد كله، أو بعضه، ومن ثم يثور التساؤل عن كيفية إعمال الأثر الرجعي للبطلان إذا تعارض مع قواعد التقادم مثلاً، أو مع أعمال الإدارة أو مع الأحكام الصورية، أو مع قاعدة الحيازة في المنقول سند الحائز، أو مع فكرة الغلط الشائع يولد الحق، وغير ذلك من الصعوبات العملية التي سَيُجِيب البحث عنها إن شاء الله.

أسباب اختيار الموضوع وأهميته:

ما يثيره الأثر الرجعي من مشكلات علمية دفعني للتعرض لدراسته، بجانب أن تناول هذه الفكرة، يَحِلُّ المشاكل العملية التي تقع بين المتعاقديْن والغير عند إعمال الأثر الرجعي، فضلاً عن رغبتي في أن أُضيف إلى المكتبة القانونية ثمرة جهدي هذا،

راجيًا من الله أن يتقَبَّله مني، وأن يجعله في ميزان حسناتي يوم الدين.

منهج البحث

- استخدام المنهج الاستقرائي، والاستنباطي، في البحث عن حل لمشكلة الدراسة.

- الدقة التامة في اختيار مصادر البحث، وذلك أنني اعتمدت في جمع المادة العلمية، على أمهات الكتب، كما أنني استعنت بالمصادر الحديثة على سبيل الاستئناس.

- عرض مادة البحث العلمية بأسلوب واضح لا غموض فيه ولا لبس، بحيث يسهل فهم عبارات البحث لكل قارئ متخصص في الدراسات القانونية أو غير متخصص.

- تذييل البحث بخاتمة تتضمن أهم نتائجه وعمل فهارس تفصيلية في آخر البحث .

خطة البحث :

يشتمل البحث على مقدمة، ومبحثين، وخاتمة.

المبحث الأول: تعريف الأثر الرجعي ومشروعيته .

المطلب الأول: مفهوم الأثر الرجعي.

المطلب الثاني:مشروعية الأثر الرجعي في القانون المدني.

المبحث الثاني:المساس بحقوق الغير في القانون المدني.

المطلب الأول: المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للبطلان والفسخ.

المطلب الثاني: المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإجازة.

المطلب الثالث: المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإقرار.

الخاتمة: وتتضمن أهم النتائج والتوصيات .

المبحث الأول

تعريف الأثر الرجعي ومشروعيته

وفيه مطلبان على النحو التالي:

المطلب الأول

مفهوم الأثر الرجعي

لما كان الأثر الرجعي مصطلحاً مُركَّباً من كلمتين هما "الأثر، والرجعي" فإن الأمر يقتضي تعريف كل من جزأيه على حدة، ثم تعريفه مركباً وذلك على النحو التالي:

١- **تعريف الأثر**: الأثر: بالتحريك جمعه آثار، وأُثور، ومعناه: العلامة، وبقية الشيء، يقال: لا تطلب

أثرًا بعد عين، أي لا تطلب أثر الشيء بعد فوت عينه.

والأثر أيضًا: النتيجة المترتبة على التصرف، وما خَلَّفه السابقون، والخبر المروي، والسُّنَّة الباقية (ابن منظور، ج :٤،ص:٥) .

٢- تعريف الرجعي: الرَّجْعِي : نسبة إلى الرجعة، ومعناها : العود والاسترداد واستدراك ما فات، ومنه: عود المطلِّق إلى مطلَّقَته، يقال : ارتجع المرأة: أرجعها إلى نفسه بعد الطلاق، ويقال: رجع فلان من سفره: عاد منه، والواهب في هبته: إذا أعادها إلى ملكه، واسترجع الشيء: استرده(ابن منظور، ج :٨، ص:١١٤) .

٣- تعريف الأثر الرجعي في اللغة(ابن منظور، ج : ٤، ص: ٥ ، الفيومي،ج :١،ص:٢٢٠) هو عود النتيجة المرتبة على التصرف إلى ما فات، أي إلى الماضي.

٤- تعريف الأثر الرجعي في اصطلاح الفقهاء: لم يتعرض لتعريف الأثر الرجعي اصطلاحًا من كُتُبِ المعاجم والاصطلاحات الحديثة – فيما اطلعت عليه – سوى الأستاذ الدكتور/ محمد رواس قلعة جي في كتابه: معجم لغة الفقهاء (ص : ٢٠)، حيث عرفه بقوله: الأثر الرجعي هو: رجوع الأثر المترتب على تحقق الشرط إلى الماضي.

٥- الأثر الرجعي في اصطلاح الفقهاء القدامى: كُتب الفقه الإسلامي القديمة لم تحدد – فيما اطلعت عليه – المراد من الأثر الرجعي نصًا، ولعل السبب في ذلك أنه مصطلح حديث، لم يظهر على الساحة العلمية إلا في العصر الحاضر، لكن بالبحث في كتب الفقه وقواعده، وُجد ما يُسمى باصطلاح الاستناد، والتبين، والتقدير، والانعطاف، والكشف، وفسخ العقد رفع له من أصله، أو من حينه وغير ذلك، وهذه المصطلحات على اختلاف ألفاظها استعملها الفقهاء بمعنى الأثر الرجعي في الفروع والمسائل التي ورَدت فيها (الغول، ٢٠٠٦م، ص : ٢٩).

٦- مفهوم الأثر الرجعي في القانون المدني:عُرِّف بأنه: انسحاب أثر الأحكام على الماضي(السنهوري، ج: ١، ص ١٦٧ ، نصار، ص : ٥٢٢ ، طلبة، ١٩٩١م، ج : ٦، ص : ٥٥٤)،ويمكن تعريف الأثر الرجعي بأنه: استناد حكم مخصوص إلى الماضي في أحوال مخصوصة(الغول، ٢٠٠٦م، ص : ٦٦).

المطلب الثاني

مشروعية الأثر الرجعي في القانون المدني

لقد تناول المشرع المصري بيان أساس مشروعية الأثر الرجعي للتشريع وللتصرفات والأحكام في نصوص عدة، ويمكن الإشارة إلى بعضها على النحو التالي:

أولاً: رجعية التشريع: نصت المادة ١٨٧ من

الدستور الدائم لجمهورية مصر العربية الصادر في عام ١٩٧١م والذي تم إلغاؤه والعمل بموجب الدستور الصادر عام ٢٠١٤م حيث تحدث هذا الدستور عن الأثر الرجعي من خلال المادة ١٥٦، والمادة ٢٢٥ على ما يلي: (لا تسرى أحكام القوانين إلا على ما يقع من تاريخ العمل بها، ولا يترتب عليها أثر فيما وقع قبلها، ومع ذلك يجوز في غير المواد الجنائية النص في القانون على خلاف ذلك، وذلك بموافقة أغلبية أعضاء مجلس الشعب).

ويتضح من حكم هذه المادة ما يلي:

(أ) الدستور المصري نص على أن المبدأ العام هو عدم رجعية التشريع.

(ب) الدستور المصري نص على الأثر الرجعي للتشريع استثناء من المبدأ العام، حتى لو مس ذلك بمصالح بعض الأفراد، وذلك في غير المواد الجنائية، نظرًا لدواعي العدل واستقرار المعاملات، وتحقيقاً لمصلحة المجتمع في بعض الأحيان، وذلك في حدود ما يقدره المشرع نفسه في هذا الصدد بشرط أن يكون سريان التشريع على الماضي بنص خاص في غير النصوص الجنائية، وبموافقة أغلبية خاصة، هي أغلبية أعضاء مجلس الشعب، لا أغلبية الحاضرين منهم فقط، وبذلك يكون النص مقيداً للقاضي دون المشرع (تناغو، ١٩٨٥م، ص : ٦٧٧، ٦٧٨)[1].

---

(١) وهناك حالات كثيرة تكون الرجعية فيها ليست أمرًا مقبولًا فقط، بل أمراً مرغوبًا فيه، ومن ذلك: التشريعات التي تصحح تصرفات وقعت باطلة طبقًا للقانون القديم، لِتَخَلُّف شرط من الشروط التي يتطلبها هذا القانون رغم أن العمل كان يجرى على عدم مراعاة هذا الشرط، مما ولد غلطًا شائعًا لدى الناس بصحة هذه التصرفات،ففي هذه الحالة بدلاً من الاستناد إلى قاعدة الغلط الشائع يولد الحق، للقول بصحة هذه التصرفات، فإن المشرع يصدر تشريعًا جديداً يقرر فيه صحة التصرفات المذكورة، ويطلق على هذا النوع من التشريعات اسم التشريعات المقررة أو المصححة.

ومن قبيل التشريعات الرجعية المرغوب فيها أيضا: التشريع الذي ينشئ لأول مرة نظامًا لشهر الحقوق العينية الأصلية أو التبعية، كالملكية أو الرهن أو غيرها، فمن الواجب أن يسرى هذا القانون على جميع الحقوق القائمة، لأنه يهدف إلى تحقيق الاستقرار والثقة في المعاملات، وهي هدف إما أن يدرك كله، أو يترك كله، أما الثقة الناقصة أو الجزئية فلا فائدة منها، ومن قبيل التشريعات الرجعية المرغوب فيها أيضاً: التشريعات التي تحارب الغش نحو القانون أو التحايل على القانون، ومن هذا القبيل المرسوم بقانون رقم ١٧٨ لسنة ١٩٥٢م بشأن الإصلاح الزراعي المعمول به في ٩ سبتمبر سنة ١٩٥٢م والذي حدد ملكية الفرد بما لا يجاوز مائتي فدان، نص في المادة ٣/ ٣ منه على عدم الاعتداد بتصرفات المالك التي لم يثبت تاريخها قبل=

(ج) الدستور المصري نص على أن المشرع لا يستطيع في المواد الجنائية أن يسحب القوانين على الماضي ولو بنص صريح[٢]، وذلك كفالة للحرية الفردية، ومنعاً من التوصل إلى العقاب على أفعال كانت مباحة وقت ارتكابها (فرج، ١٩٨١م ، ص: ٣١٣، ٣١٤، ٣٢١ ، أبو السعود١٩٨١م، ص: ٤٦٤، ٥٣٠، شاهين، ١٩٩٥م، ص : ١٦، ١٧، ١٠١).

والنص على الأثر الرجعي للتشريع[٣] استثناء (العطار، ١٩٧٩م ، ص : ٢٠٩، فرج، ص : ٣١٤،

=يوم ٢٣ يوليو ١٩٥٢م وهو يوم قيام الثورة الذي أصبح متوقعًا بعد قيامها صدور قانون بتحديد الملكية الزراعية، مما دفع بعض الناس إلى التصرف في أراضيهم تصرفات صورية، القصد منها التهرب من هذا القانون قبل صدوره، فرد إليهم المشرع قصدهم عن طريق الرجوع بأثر القانون إلى اليوم الذي يتصور أن يكون بداية لمثل هذا التحايل،ولكن نظراً لأن الرجعية فيها خرق لمبدأ جوهري، هو مبدأ عدم الرجعية، فلا يمكن التوصل إليها إلا عن طريق نص صريح في التشريع، أما إذا لم يوجد نص صريح يقرر الرجعية فلا يمكن القول بها على أساس إرادة المشرع الضمنية، وكذلك لا يمكن الأخذ بما يسمى بالرجعية النظرية أو الطبيعية، ومن هذا القبيل أيضًا، القانون رقم ١٥ لسنة ١٩٦٣ م بشأن حظر تملك الأجانب للأراضي الزراعية في مصر. أي يجوز للمشرع أن يقرر سريان القوانين التي يصدرها بأثر رجعي، فإذا لم يقرر ذلك، فإن القاضي يتقيد في تطبيق القوانين بمبدأ عدم رجعيتها، وذلك لأن مبدأ عدم الرجعية رغم أهميته ليس مبدأ دستوريًا،ولكنه مبدأ قانوني عادي.

(٢) هذا هو المبدأ العام في القوانين الجنائية، وتؤكده المادة ٦٦ من الدستور الصادر في سنة ١٩٧١م، والتي تنص على أنه: "لا جريمة ولا عقوبة إلا بناء على قانون ولا عقاب= = إلا على الأفعال اللاحقة لتاريخ نفاذ القانون"، والمادة الخامسة من قانون العقوبات والتي تنص في الفقرة الأولى على أنه: "يعاقب على الجرائم بمقتضى القانون المعمول به وقت ارتكابها"، لكن رغم هذه العمومية بعدم رجعية قانون العقوبات، فإنه يرد عليه استثناء خاص، وهو تطبيق قانون العقوبات بأثر رجعي إذا كان أصلح للمتهم، وقد أشار إلى هذا الاستثناء الفقرة الثانية والثالثة من المادة الخامسة من قانون العقوبات المصري حيث جاء ما يلي: "وإذا صدر بعد وقوع الفعل وقبل الحكم فيه نهائيًا، قانون أصلح للمتهم فهو الذي يتبع دون غيره، وإذا صدر قانون بعد حكم نهائي يجعل الفعل الذي حكم على المجرم من أجله غير معاقب عليه يوقف تنفيذ الحكم، وتنتهي آثاره الجنائية".

(٣) هذا ومن الجدير بالذكر أن أشير إلى أن النص على الرجعية مقتصر على التشريع الرئيسي (القانون) الذي تضعه السلطة التشريعية، أما التشريعات الفرعية، كاللوائح والقرارات التنفيذية، فلا يجوز أن تطبق بأثر رجعي حتى لو نص فيها على ذلك .

٣٣٦)، ورد أيضًا في الدساتير السابقة على الدستور الصادر في ١٩٧١م، فقد نص عليه دستور سنة ١٩٢٣م، حيث جاء في المادة ٢٧ منه ما يلي: "لا تجري أحكام القوانين إلا على ما يقع من تاريخ نفاذها، ولا يترتب عليها أثر فيما قبلها ما لم ينص على ذلك بنص خاص".

وهذا النص كما ترى خول المشرع سلطة جعل أي تشريع يسري على الماضي لولا أنه تدارك هذه السلطة الاستثنائية في مجال التشريعات العقابية، حيث نص في المادة ٦ من الدستور على أنه:"لا جريمة ولا عقوبة، إلا بناء على قانون، ولا عقاب إلا على الأفعال اللاحقة لصدور القانون الذي ينص عليها".

وهذا النص يعني أن مبدأ عدم رجعية القوانين كان يقيد كلًا من المشرع والقاضي في القوانين الجنائية (التي تفرض عقوبات) تقييدًا تامًا لا يرد عليه أي استثناء وتحت أي ستار.

أما في المواد غير الجنائية، فالمبدأ مفروض على القاضي فقط دون المشرع، بمعنى أن القاضي لا يستطيع أن يجعل للقانون أثرًا رجعيًا بتطبيقه على وقائع نشأت قبل صدوره(شاهين،١٩٩٥م، ص :١٤، ١٥).

كما ورد النص على الرجعية أيضًا في دستور مصر سنة ١٩٥٦م في المادة ١٨٦ حيث جاء فيها: "لا تسري أحكام القوانين إلا على ما يقع من تاريخ العمل بها، ولا يترتب عليها أثر فيما وقع قبلها، ومع ذلك يجوز في غير المواد الجنائية النص في القانون على خلاف ذلك، بموافقة أغلبية أعضاء مجلس الأمة".

كما ورد النص على الرجعية أيضًا في المادة ١٦٣ من الدستور المؤقت لجمهورية مصر العربية الصادر سنة ١٩٦٤م، والذي قرر نفس الحكم الوارد في المادة ١٨٦ من الدستور الصادر سنة ١٩٥٦م.

ثانيًا: مشروعية الأثر الرجعي للعقود وللتصرفات:نص المشرع المصري في القانون المدني على الأثر الرجعي للعقود والتصرفات في أماكن مختلفة حسب ورودها في مواقعها، ولم يجمعها في مكان واحد، وأذكر نماذج من هذه النصوص، وذلك على النحو التالي :

١- نص القانون المدني المصري على الأثر الرجعي لإجازة العقد القابل للإبطال(٤) في الفقرة

(٤) العقد القابل للإبطال هو: جزاء لتخلف شرط من شروط الصحة والتي يقررها القانون لأحد المتعاقدين، وتتمثل هذه الشروط في الأهلية، وسلامة الرضا من العيوب، وهي الغلط والتدليس والإكراه والاستغلال، والعقد القابل للإبطال، له وجود قانوني، ومن ثم يرتب آثاره القانونية حتى يقضي ببطلانه، وليس لغير المتعاقد الذي =

الثانية من المادة ١٣٩، حيث ورد فيها: "وتستند الإجازة إلى التاريخ الذي تم فيه العقد دون إخلال بحقوق الغير"(مشار إليه عند : عبد الرحمن، ١٩٩٩م،ص : ٣٨٧، الشرقاوي ،١٩٩٥م،ص : ٢٤٥، ٢٤٦، فوده، ١٩٩٣م،ص : ٤٣، ٤٤) وقد ورد هذا النص في المادة ١٩٨ من المشروع التمهيدي على الوجه الآتي: "وتنسحب الإجازة إلى التاريخ الذي تم فيه العقد دون إخلال بحقوق الغير".

وقد ثار تساؤل عن كيفية إخلال الإجازة بحقوق الغير، وأجيب بأن ذلك يتحقق مثلاً في حالة شخص باع منزله مرتين وكان البيع الأول قابلاً للإبطال، فرأى البائع إجازة هذا العقد، فالمشتري الثاني تجب حمايته، لأن التصرف الثاني يعتبر بمثابة تنازل عن حق الإجازة، ولذلك يجب عدم نفاذ الإجازة في حق المشتري الثاني(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٢ ، ص: ٢٤٠: ٢٦).

٢- نص في المادة ١٤٢ على الأثر الرجعي للبطلان(٥)وشروطه بقوله :

"في حالتي إبطال العقد وبطلانه يعاد المتعاقدان إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد، فإذا كان هذا مستحيلاً جاز الحكم بتعويض معادل ومع ذلك لا يلزم ناقص الأهلية، إذا أبطل العقد لنقص أهليته أن يرد غير ما عاد عليه من منفعة بسبب تنفيذ العقد".

وقد ورد في المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي في صدد هذا النص، الآتي: "بيد أن عبء إثبات البطلان يقع دائماً على عاتق من يتمسك به، وتتبع

= نقصت أهليته، أو تعيب رضاؤه أن يتمسك بالإبطال، ولا يكون إبطاله إلا بالتراضي أو بالتقاضي.

(٥) البطلان هو: جزاء لتخلف ركن من أركان العقد (وهي الرضا والمحل والسبب، ويضاف إليها الشكل في العقود= = الشكلية – كالهبة –) أو تخلُّف التسليم في العقود العينية، والعقد الباطل، يعتبر في حكم العدم، فلا يرتب أثرًا، ولا تلحقه الإجازة، ولا يرد عليه التقادم، ولكل ذي مصلحة التمسك به، وللمحكمة أن تقضي به من تلقاء نفسها (م. ١٤١، ١٤٢ مدني) هذا ويترتب على بطلان العقد أو إبطاله، إعادة المتعاقدين إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد، فيرد كل منهما ما أخذ، فإذا كان الرد مستحيلاً، لهلاك العين مثلاً في يد المشتري في العقد الفوري، أو لانقضاء العقد بانتفاع المستأجر بالعين المؤجرة مدة التعاقد في العقد الزمني، فإنه يتعين الحكم بتعويض معادل ويستثنى من ذلك ناقص الأهلية، فلا يلزمه أن يرد إلا ما عاد عليه من منفعة فقط بسبب العقد، أما بالنسبة للغير، فالحكم ببطلان العقد يجب ألا يضر به إذا كان حسن النية سواء تعلق العقد بمنقول أو عقار (م ١٣٨، ١٤٢، ٩٧٦ مدني) .

القاعدة نفسها، بل ويكون اتباعها أولى فيما يتعلق بالبطلان المطلق، فإذا حكم بالبطلان المطلق أو النسبي استند أثره، واعتبر العقد باطلاً من وقت نشوئه، دون أن يخل ذلك بما يكون الغير حسن النية قد اكتسب من حقوق عقارية، سجلت قبل تسجيل إعلان التصريح بالبطلان في حالة البطلان النسبي، ويلتزم كل من المتعاقدين بأن يرد ما تسلمه بمقتضى العقد"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٢، ص : ٢٥٧).

٣- نص في الفقرة الثانية من المادة ١٥٣ على الأثر الرجعي لقبول التعهد عن الغير، وذلك على النحو التالي:

"أما إذا قبل الغير هذا التعهد، فإن قبوله لا ينتج أثرًا إلا من وقت صدوره، ما لم يتبين أنه قصد صراحة أو ضمنًا أن يستند أثر هذا القبول إلى الوقت الذي صدر فيه التعهد".

وقد ورد هذا النص في المادة ٢٠٩ من المشروع التمهيدي على النحو التالي: " أما إذا أقر الغير هذا الوعد، فإن إقراره لا ينتج أثرًا إلا من وقت صدوره، مالم يتبين أنه قصد صراحة، أو ضمنًا أن ينسحب أثر الإقرار إلى اليوم الذي صدر فيه الوعد".

وفي لجنة المراجعة أدخلت تعديلات لفظية على النص وأصبح رقمه ١٥٧ في المشروع النهائي، ووافق عليه مجلس النواب، وفي لجنة القانون المدني بمجلس الشيوخ استبدلت كلمة تعهد ومشتقاتها بكلمة وعد ومشتقاتها، لأن التعهد يؤدي معنى الالتزام وهذا ما لا يفيده الوعد"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٢ ، ص :٣٠٥، ٣٠٧، ٣٠٨).

٤- نص في المادة ١٦٠ على الأثر الرجعي للفسخ(٦) حيث جاء فيها: "إذا فسخ العقد أعيد المتعاقدان إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد فإذا استحال ذلك جاز الحكم بالتعويض" .

وقد جاء في المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي في هذا الصدد ما يأتي: "ويترتب على الفسخ قضائيًا، أو اتفاقيًا، انعدام أثره انعدامًا مطلقًا، فيعتبر كأن لم يكن، وبهذا يعود المتعاقدان إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد، فيرد كل منهما ما تسلم بمقتضى هذا العقد، بعد أن تم فسخه، وإذا أصبح الرد مستحيلاً وجب التعويض على الملزم وفقًا للأحكام الخاصة بدفع غير

(٦) الفسخ: هو حل الرابطة العقدية بناء على طلب أحد طرفي العقد، إذا أخل الطرف الآخر بالتزامه، ومن ثم فهو جزاء عن إخلال أحد المتعاقدين بالتزامه، ويترتب على الفسخ بكافة صوره، وهي الفسخ بحكم القضاء، أو الاتفاق أو القانون، زوال آثار العقد بأثر رجعي بالنسبة للمتعاقدين وللغير، فإذا استحال ذلك جاز للقاضي الحكم بالتعويض.

المستحق"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٢ ، ص: ٣٢٩).

٥- نص في المادة ٢٧٠ على الأثر الرجعي لتحقق الشرط[٧] على الوجه التالي: "إذا تحقق الشرط استند أثره إلى الوقت الذي نشأ فيه الالتزام إلا إذا تبين من إرادة المتعاقدين، أو من طبيعة العقد أن وجود الالتزام أو زواله إنما يكون في الوقت الذي تحقق فيه الشرط"(حماد، ٢/ ١٤٣، فقرة رقم ٩٤).

وقد عَلَّقت المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي للقانون المدني على هذا النص بقولها: "تتناول هذه المادة أهم حكم من أحكام الشرط وهو ما يلقب اصطلاحاً بالاستناد أو الأثر الرجعي، ولم يَحُد المشروع في هذا الشأن عما جرت عليه التقاليد اللاتينية، بل جعل الأصل في أثر الشرط أن يستند أو ينعطف إلى الماضي، فيما عدا استثناءات معيَّنة.

فالقاعدة العامة هي انسحاب أثر تحقق الشرط الموقف أو الفاسخ إلى وقت التعاقد، والواقع أن هذا الحكم ليس إلا تفسيرًا معقولاً لإرادة المتعاقدين، فلو أنهما كانا من مبدأ الأمر على يقين من تحقق الشرط، لردا أثره إلى وقت انعقاد العقد.

ويتفرع على فكرة استثناء أثر الشرط، أن الدائن بالتزام معلق على شرط موقف يترتب حقه لا من وقت تحقق الشرط فحسب بل من تاريخ انعقاد العقد، وكذلك الشأن في حق الدائن بالتزام معلق على شرط فاسخ، فهذا يعتبر كأن لم يكن قد ترتب قط، لا من وقت تحقق الشرط بل من تاريخ انعقاد العقد (مجموعة الأعمال التحضيرية ٣/ ١٩، ٢٠).

هذا ويقابل نص المادة ٢٧٠ من القانون المدني الحالي المادة ١٠٥/ ١٥٩ من التقنين المدني السابق والتي تنص على أنه: "إذا تم الشرط بوقوع الأمر المعلق عليه وجود التعهد أو بطلانه، فيعتبر التعهد والحقوق اللاحقة له مستحقة، أو لاغية، من وقت الاتفاق على تحقق الشرط".

٦- نص في المادة ٣٧٠ على الأثر الرجعي لزوال سبب اتحاد الذمة[٨] وذلك على النحو التالي:

(٧) الشرط هو: وصف يرد على الالتزام، وهو أمر مستقبل غير محقق الوقوع، يترتب على وقوعه وجود الالتزام إذا كان الشرط واقفًا، أو زواله إذا كان الشرط فاسخًا.

(٨) اتحاد الذمة هو : اجتماع صفتي الدائن والمدين في شخص واحد بالنسبة إلى دين واحد ، فُيفترض في اتحاد الذمة وجود دين واحد يخلف أحد طرفيه الآخر فيه، فيترتب على اجتماع صفتي الدائن والمدين في ذات الشخص انقضاء هذا الدين .

"أ- إذا اجتمع في شخص واحد صفتا الدائن والمدين بالنسبة إلى دين واحد انقضى هذا الدين بالقدر الذي اتحدت فيه الذمة، ب- إذا زال السبب الذي أدى إلى اتحاد الذمة وكان لزواله أثر رجعي عاد الدين إلى الوجود هو وملحقاته بالنسبة إلى ذوي الشأن جميعًا ويعتبر اتحاد الذمة كأن لم يكن"(حماد، ج : ٢ ، ص : ٣٠٣، ٣٠٤).

وقد ورد هذا النص في المادتين ٥٠٨، ٥٠٩ من المشروع التمهيدي على النحو التالي: مادة ٥٠٨: إذا اجتمعت في شخص واحد صفة الدائن والمدين انقضى الالتزام لاتحاد الذمة وبالقدر الذي اتحدت فيه.

مادة ٥٠٩. إذا زال السبب الذي أدى لاتحاد الذمة وكان لزواله أثر رجعي، عاد الالتزام إلى الوجود هو وملحقاته بالنسبة لذوي الشأن جميعاً، ويعتبر اتحاد الذمة كأن لم يكن.

وفي لجنة المراجعة أدمجت المادتان في مادة واحدة، وأجريت تعديلات في الفقرة الأولى، تجعل التمييز بين المقاصة واتحاد الذمة واضحًا، وأبدلت كلمة الالتزام في الفقرة الثانية بكلمة الدين لتنسيق الصياغة فأصبح النص مطابقًا كما استقر عليه في التقنين المدني الجديد، وأصبح رقمه ٣٨٣ في المشروع النهائي، ووافق عليه مجلس النواب بمجلس الشيوخ تحت رقم ٣٧٠ (مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٣ ، ص: ٢٩٢، ٢٩٣).

٧- نص في الفقرة الثالثة من المادة ٤٣٠ على الأثر الرجعي للبيع بالتقسيط وذلك على النحو التالي :

"أ- إذا كان البيع مؤجل الثمن، جاز للبائع أن يشترط أن يكون نقل الملكية إلى المشتري موقوفًا على استيفاء الثمن كله ولو تم تسليم المبيع، ب- إذا كان الثمن يدفع أقساطًا جاز للمتعاقدين أن يتفقا على أن يستبقي البائع جزءًا منه تعويضًا له عن فسخ البيع إذا لم توف جميع الأقساط ومع ذلك يجوز للقاضي تبعًا للظروف أن يخفض التعويض المتفق عليه وفقاً للفقرة الثانية من المادة ٢٢٤، ج- إذا وفيت الأقساط جميعاً، فإن انتقال الملكية إلى المشتري يعتبر مستنداً إلى وقت البيع".

٨- نص في المادة ٤٦٧ على الأثر الرجعي لبيع ملك الغير[٩] على النحو التالي: "أ- إذا أقر المالك البيع، سرى العقد في حقه، وانقلب صحيحاً في حق المشتري، ب- ينقلب العقد صحيحًا في حق المشتري إذا آلت ملكية المبيع إلى البائع بعد صدور العقد".

---

(٩) بيع ملك الغير عرف بأنه: أن يبيع شخص شيئاً معيناً بالذات وهو لا يملكه، وقيل هو: البيع الذي يرد على شئ معين بالذات غير مملوك لبائعه.

٩- نص في الفقرة الأولى من المادة ٥٠٣ على الأثر الرجعي لفسخ الهبة على النحو التالي: "يترتب على الرجوع في الهبة بالتراضي، أو بالتقاضي أن تعتبر الهبة كأن لم تكن".

وقد ورد في المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي ما يلي: "إذا تم الرجوع في الهبة بالتراضي، أو بالتقاضي، كان هذا فسخًا لها، وكان للفسخ أثر رجعي، فتعتبر الهبة كأن لم تكن"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج : ٤ ، ص : ٢٩٧) .

١٠- نص في المادة ١٠٢٦ على الأثر الرجعي لزوال اتحاد الذمة وأثره في عودة حق الارتفاق(١٠)وذلك على النحو التالي: "تنتهي حقوق(١١)الارتفاق بانقضاء الأجل المعين، وبهلاك العقار المرتفق به.أو العقار المرتفق هلاكًا تامًا، وباجتماع العقارين في يد مالك واحد إلا أنه إذا زالت حالة الاجتماع هذه زوالاً يرجع أثره إلى الماضي فإن حق الارتفاق يعود" .

المبحث الثاني

المساس بحقوق الغير في القانون المدني

ويشتمل على ثلاثة مطالب على النحو التالي:

المطلب الأول : المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للبطلان والفسخ.

---

(١٠) حق الارتفاق هو: حق يحد من منفعة عقار لفائدة عقار غيره يملكه شخص آخر، ويتكون من عناصر ثلاثة هي: أ- العقار المرتفق ب- العقار المرتفق به ج- منفعة يقدمها العقار المرتفق به للعقار المرتفق، ولذا يسمى العقار الأول بالعقار الخادم، والثاني بالعقار المخدوم .

(١١) من أسباب انتهاء حق الارتفاق: اتحاد الذمة، ويتضح ذلك فيما إذا ملك صاحب العقار المرتفق العقار المرتفق به، أو ملك صاحب العقار المرتفق به العقار المرتفق، وأصبح العقاران مملوكين لشخص واحد، فإن حق الارتفاق ينتهي باتحاد الذمة، وسواء كان ذلك الاتحاد بالميراث، أو الوصية، أو العقد، أو الشفعة، أو التقادم، لأن حق الارتفاق لا يكون إلا إذا كان = العقار المرتفق به مملوكاً لشخص غير الشخص الذي يملك العقار المرتفق، لكن إذا زالت حالة الاجتماع زوالاً يرجع أثره إلى الماضي، كما إذا اشترى صاحب العقار المرتفق العقار المرتفق به، واتحدت الذمة وانتهى الارتفاق، ثم فسخ البيع أو انفسخ بأثر رجعي، فهنا يعتبر البيع كأن لم يكن، وكذلك يعتبر اتحاد الذمة المترتب على البيع كأن لم يكن تبعا لزوال البيع بموجب الفسخ، فيعود حق الارتفاق إلى ما كان عليه أما إذا زالت حالة الاجتماع دون أثر رجعي، كما إذا اشترى صاحب العقار المرتفق العقار المرتفق به، واتحدت الذمة وانتهى حق الارتفاق ثم باع صاحب العقار المرتفق العقار المرتفق به الذي سبق أن اشتراه فهنا يبقى أثر البيع الأول، لأنه لم يزل بأثر رجعي، ويبقى ما ترتب عليه من اتحاد الذمة، وانتهاء حق الارتفاق، فلا يعود حق الارتفاق بعد أن ينتهي.

المطلب الثاني : المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإجازة.

المطلب الثالث : المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإقرار.

المطلب الأول

المساس بحقوق الغير[١٢] من خلال الأثر الرجعي للبطلان والفسخ

تمهيد :

القاعدة العامة، أن الأثر الرجعي للبطلان لا يقتصر على المتعاقدين فقط، وإنما يسري على غيرهما أيضًا، ومعنى ذلك : سقوط الحقوق التي كسبها الغير متى سقط حق المتصرف إليه نتيجة لبطلان سنده، وهذا معنى القاعدة الرومانية التي تقول : سقوط حق الناقل يستتبع سقوط حق المكتسب(الغول، ٢٠٠٦م ، ص :٢٤٠ وما بعدها).

فمثلاً: لو كان العقد الذي تقرر بطلانه عقد البيع، فإن المشتري يرد للبائع المبيع بثمراته، وكذلك يرد البائع الثمن للمشتري بفوائده، وهكذا يعاد المتعاقدان إلى الحالة التي كانا عليها قبل العقد، لكن إذا رتب المشتري على العين التي اشتراها بعقد باطل أو قابل للإبطال حقًا عينيًا للغير كرهن أو ارتفاق، ثم تقرر بطلان عقد البيع، فطبقًا للقاعدة العامة فإن حق هذا الغير يزول، ويسترد البائع العين خالية من الحقوق العينية التي رتبها المشتري، لأنها تعتبر صادرة من غير صاحب حق (أي من غير مالك) (الشرقاوي ، ص : ٢٧١، ٢٩٣).

وكذلك إذا باع المشتري بعقد باطل إلى شخص آخر، ثم تقرر بطلان العقد الأول، فطبقًا للمبدأ العام، يسترد البائع الأصلي هذه العين من المشتري الثاني.

وإذا كانت هذه القاعدة في الأثر الرجعي للبطلان، فإنها أيضًا نفس القاعدة في الأثر الرجعي للفسخ -يستوي في ذلك الفسخ، والانفساخ[١٣]

---

(١٢) المراد بالغير هنا : الخلف الخاص لصاحب الحق، وهو من تلقى من العاقد حقًا على مال معين، فليس المقصود به الأجنبي عن العقد، ومعنى عدم المساس بحقوقه، أي عدم سريان الأثر الرجعي على الخلف إذا تعارض مع حقوقه.

(١٣) الفسخ بحكم الاتفاق يكون باتفاق طرفي العقد في وقت لاحق لإبرامه وقبل إزالته، ولا يلزم لوقوعه توافر أي شروط كالفسخ القضائي، وهو على مراتب: أدناها الاتفاق على أن يكون العقد مفسوخًا إذا لم يقم أحد المتعاقدين بتنفيذ التزامه، وقد يزيد المتعاقدان هذا الشرط قوة، كأن يتفقا على أن يكون العقد مفسوخًا من تلقاء نفسه، أو مفسوخًا من تلقاء نفسه دون حاجة إلى حكم، وقد يصل=

والتفاسخ(١٤) أي التقايل – فلا يقتصر الأثر الرجعي على المتعاقدين، بل يشمل الغير أيضًا، فالمشتري إذا تصرف في المبيع إلى مشتر ثان أو رتب عليه حقًا عينيًا، ثم طالب البائع بالفسخ وأجيب إلى طلبه، فإن تطبيق القاعدة العامة للأثر الرجعي للفسخ، توجب أن يسترد البائع الأصلي العين غير محملة بأي حق للغير(الشرقاوي،ص : ٤٤٠، عبدالباقي، ص : ٦٣٠ وما بعدها، زكي، ١٩٧٨م،ص : ٤٠٩، السنهوري، ج: ١ ، ص : ٧٢٢ ،الحصري، ١٩٨٦م،ص : ٤١، ٤٢، عبد الرحمن، ص: ٥٨٩).

إلا أن بعض اعتبارات العدالة، وحماية الثقة في المعاملات، تحقيقًا لاستقرار التعامل، وخاصة في حالات حسن النية، أورد المشرع وكذلك القضاء طائفة من القيود على هذا المبدأ العام للأثر الرجعي للبطلان وللفسخ (المهدي،٢٠٠٢م، ص: ١٦٨، عبد الباقي، ص : ٤٩٤، ٦٤٥، ٦٤٦، عبد الرحمن، ص : ٤١٦، ٥٩٢، ٦٣٧، السنهوري، ج : ١ ، ص : ٥٣٨، ٥٣٩، ٦٩١، ٧١٢، ٧١٣)نعرض بعضها في الفروع الآتية :

الفرع الأول: الإبقاء على أعمال الإدارة.

الفرع الثاني: بقاء الرهن الرسمي الصادر من مالك زال سند ملكيته بأثر رجعي.

الفرع الثالث: تعارض الأثر الرجعي للبطلان مع أحكام التقادم الخمسي.

الفرع الرابع: تعارض الأثر الرجعي لكل من البطلان والفسخ مع قاعدة الحيازة في المنقول سند الحائز.

= المتعاقدان به ارتفاعًا إلى أقصى مراتب الفسخ، كأن يتفقا على أن يكون العقد مفسوخًا من تلقاء نفسه دون حاجة إلى حكم أو إنذار أو دون حاجة إلى إنذار، أما الفسخ بحكم القانون : مأخوذ من نص المادة ١٥٩ مدني والتي تنص على أنه: "في العقود الملزمة للجانبين إذا انقضى التزام بسبب استحالة تنفيذه انقضت معه الالتزامات المقابلة له، وينفسخ العقد من تلقاء نفسه"، وعلى ذلك فالفسخ بحكم القانون هو: انحلال رابطة العقد بقوة القانون، أي دون أن يكون ذلك مشترطًا في العقد، ودون أن يحتاج الأمر إلى حكم من القضاء بهذا الانحلال، ويحدث ذلك إذا استحال التنفيذ لقوة قاهرة لا يد للمدين فيها.

(١٤) التفاسخ، أو التقايل معناه: اتفاق طرفي العقد من بعد إبرامه على إزالته، والفرق بين التفاسخ والفسخ: أن الأول يتم بتراضي الطرفين، وأن يكون التراضي بعد إبرام العقد، ولا يلزم لوقوعه أن يخل أحد الطرفين بالتزاماته، أما الفسخ، فيقع إما بحكم القاضي كما هو الأصل، أو بقوة القانون في حالة الاتفاق على حصوله بمجرد الإخلال، كما أنه يشترط لوقوعه إخلال أحد المتعاقدين بالتزاماته.

الفرع الخامس: تعارض الأثر الرجعي للبطلان مع الأحكام الصورية.

الفرع السادس: فكرة الغلط الشائع يولد الحق.

الفرع الأول

الإبقاء على أعمال الإدارة

يمكن تعريف أعمال الإدارة بأنها: هي التي لا تخرج المال عن ذمة صاحبه، ويقتصر أثرها على إدارته، وتسيير أمور استغلاله فقط، ومن أهم صوره: عقود تأجير الأموال (السنهوري، ج : ٣ ، ص : ٥٨، ٧١).

فلا يؤثر بطلان العقد وزواله بأثر رجعي على أعمال الإدارة التي تبقى قائمة لمصلحة الغير المستفيد منها، وتطبيقًا لذلك : إذا اشترى شخص عقارًا بعقد قابل للإبطال، ثم قام بتأجير هذا العقار للغير، ثم أبطل عقد البيع، فطبقًا للمبدأ العام للأثر الرجعي للبطلان، يجب إبطال هذا التصرف، لكن حماية للغير، يبقى هذا التصرف قائمًا ونافذًا رغم زوال صفة من قام به، لبطلان سند ملكيته، ومن ثم لا يزول حق المستأجر، ويعود العقار للبائع محملاً بحق الإيجار مادامت أعمال الإدارة قد عقدت بدون غش من جانب طرفيها (المؤجر والمستأجر)، وكانت بأجرة المثل، ومدتها لا تتجاوز ثلاث سنوات.

وعلى ذلك: فإذا كان التصرف مشوبًا بالغش، كما لو كان المشتري في المثال السابق، قد توقع طلب إبطال العقد فبادر إلى تأجير العقار إجارة تجافي المألوف في هذا الصدد، سواء من ناحية الأجرة، أم من ناحية المدة، فإن الإيجار في هذه الحالة يزول بالأثر الرجعي للبطلان (فخري، ١٩٧٦م، ص :٣٠٥) .

وكذلك تبقى أعمال الإدارة استثناءً من الأثر الرجعي للفسخ، فالإيجار الصادر من مالك فسخ عقد ملكيته فيما بعد، يبقى قائمًا، بالرغم من فسخ البيع حتى تنقضي مدته.

وكذلك يسري هذا الحكم على الإيجار الصادر من مالك تحت شرط فاسخ حيث يظل الإيجار ساريًا بعد تحقق الشرط الفاسخ، وذلك في حق من آلت إليه الملكية بتحقق الشرط.

وقد ورد نص صريح في هذا المعنى، فقد جاء في المادة ٢٦٩/ ٢ ما يلي: "على أن أعمال الإدارة التي تصدر من الدائن – تحت شرط فاسخ[١٥]– تبقى نافذة رغم تحقق الشرط".

---

(١٥) رغم أن هذا النص جاء قاصرًا على حالة زوال الملكية المعلقة على شرط فاسخ، إلا أنه من المسلم به في الفقه المصري أن الحكم يسري على جميع حالات زوال الملكية بأثر رجعي.

وجاء في المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي بخصوص هذا النص ما يلي: "أما ما يصدر من الدائن – تحت شرط فاسخ – من أعمال الإدارة فيظل قائمًا رغم تحقق الشرط، وذلك أن هذه الأعمال لا تؤثر في الحقوق التي استقرت نهائيًا من جراء تحقق الشرط، ثم من الأهمية بمكان أن يكفل لها ما ينبغي من الاستقرار" (مجموعة الأعمال التحضيرية، ج: ٣، ص: ١٧) .

ولا يشترط لبقاء أعمال الإيجار، إلا أن يكون الإيجار ثابت التاريخ قبل الفسخ، أو قبل تحقق الشرط الفاسخ، وأن يكون قد صدر دون غش، أي دون تواطؤ بين المؤجر والمستأجر على الإضرار بمن تؤول إليه الملكية، ويكون الإيجار صادرًا دون غش إذا لم يجاوز المألوف في الإدارة الحسنة، بأن يكون بغير غبن فاحش، وللمدة التي لا تتعارض مع العرف ولو زادت على ثلاث سنوات، وذلك خلافًا لبقاء أعمال الإدارة في البطلان (السنهوري، ج: ٣، ص: ٥٧، ٥٨، ج: ٦، ص: ٥٤: ٥٦).

والسبب في بقاء أعمال الإدارة واضح هو أن هذه الأعمال ضرورية، يجب القيام بها في وقتها المناسب، ويجب أن يكون لها من الاستقرار ما يكفل لها البقاء حتى يتيسر إجراؤها.

الفرع الثاني

بقاء الرهن الرسمي[١٦] الصادر من مالك زال سند ملكيته بأثر رجعي

تنص المادة (١٠٣٤) من القانون المدني المصري على أنه: "يبقى قائمًا لمصلحة الدائن المرتهن الرهن الصادر من المالك الذي تقرر إبطال سند ملكيته أو فسخه أو إلغاؤه، أو زواله لأي سبب آخر إذا كان هذا الدائن حسن النية في الوقت الذي أبرم فيه الرهن".

وإذا كان المبدأ العام للأثر الرجعي يقضي بأن المالك إذا زال ملكه بأثر رجعي يعتبر كأن لم يكن مالكًا للعقار الذي تصرف فيه، وزوال ملكيته لهذا العقار بأثر رجعي تجعل تصرفاته في هذا العقار كأن لم تكن،

(١٦) الرهن الرسمي، عرفته المادة (١٠٣٠ مدني مصري) بأنه: "عقد به يكسب الدائن على عقار مخصص لوفاء دينه حقًا عينيًا يكون له بمقتضاه أن يتقدم على الدائنين العاديين، والدائنين التالين له في المرتبة في استيفاء حقه من ثمن ذلك العقار في أي يد يكون". وتتميمًا للفائدة، أذكر أن الرهن الحيازي عرفته المادة (١٠٩٦ مدني مصري) بأنه: "عقد يلتزم به شخص ضمانًا لدين عليه أو على غيره، أن يسلم إلى أو إلى أجنبي يعينه المتعاقدان شيئاً يترتب عليه حقًا عينيًا يخوله حبس الشيء لحين استيفاء الدين وأن يتقدم الدائنون العاديون والدائنون التالون له في المرتبة في اقتضاء حقه من ثمن هذا الشيء في أي يد يكون".

وعلى ذلك فإن كان هذا التصرف رهنًا رسميًا اعتبر الرهن كأن لم يكن.

لكن النص الذي نحن بصدده، قيد هذا المبدأ العام، وجعل الرهن الصادر من المالك رهنًا صحيحًا لا يزول، حتى لو زالت ملكية هذا الراهن للعقار المرهون بأثر رجعي(السنهوري، ج: ١٠، ص: ٨٩٢، ٨٩٣).

وتطبيقاً لذلك: إذا اشترى شخص عقاراً بعقد قابل للإبطال، ثم قام هذا المشتري بترتيب حق عيني، كرهن على هذا العقار لشخص من الغير، حسن النية، وقام هذا الغير بشهر حقه، كأن قيد الرهن في الشهر العقاري، ثم حكم بإبطال عقد البيع أو فسخه، أو زواله لأي سبب فإن العقار يعود إلى المالك الأصلي – البائع – محملاً بحق هذا الغير حسن النية، ومن ثم يظل حق الرهن على العقار استثناء من القاعدة العامة للأثر الرجعي للبطلان، وذلك حماية للوضع الظاهر، ورعاية للدائن المرتهن الذي اطمأن إلى هذا الوضع.

ويتبين من ذلك : أنه يشترط لإعمال هذا القيد، حتى يبقى الرهن لصالح الغير، وهو الدائن المرتهن : أن يكون الراهن مالكًا للعقار المرهون وقت انعقاد الرهن الرسمي، فإذا كان غير مالك للعقار المرهون وقت الرهن، فلا ينطبق الحكم الوارد بهذه المادة، وذلك كمن اشترى عقارًا ورهنه قبل تسجيل عقد شرائه، لأن الملكية لا تنتقل في العقارات إلا بالتسجيل، وكمن ليس لديه سند ملكية أصلاً كواضع اليد على العقار بنية تملكه قبل انقضاء مدة التقادم، أو كان سند الملكية مزورًا، أو كان باطلاً بطلانًا مطلقًا، أو غير ذلك.

كما يجب أن يكون الدائن المرتهن، وقت إبرام عقد الرهن حسن النية أي غير عالم بأن ملكية الراهن مهددة بالزوال بأثر رجعي، فإذا كان عنده شك في ذلك لم يكن حسن النية.

كما يجب أن تزول ملكية الراهن بعد قيد الرهن بأثر رجعي يرتبه القانون لا الاتفاق.

فهذا الشرط يستوجب أن تزول ملكية الراهن بأثر رجعي، كأن يكون سند الملكية عقدًا قابلاً للإبطال بعيب من عيوب الإرادة مثلاً، ثم تقرر إبطاله، أو عقدًا قابلاً للفسخ وتقرر فسخه لعدم الوفاء بالثمن مثلاً، أو عقدًا قابلاً للرجوع فيه كالهبة، أو عقدًا قابلاً للإلغاء أو الزوال لأي سبب آخر.

أما إذا زالت الملكية بدون أثر رجعي أي بالنسبة للمستقبل فقط، كما لو باع الراهن العقار المرهون أو وهبه فلا ينطبق حكم المادة ١٠٣٤، لأننا نكون بصدد صورة طبيعية للرهن، حيث يجوز للدائن المرتهن أن

يتتبع العقار المرهون في أي يد يكون، وذلك إذا كان قيد رهنه بطبيعة الحال.

كما يستوجب هذا الشرط، أن يكون الأثر الرجعي ناشئًا عن حكم القانون كما في الأمثلة السابقة[١٧]، لأنه إذا كان وليد الاتفاق، كالإقالة، فلا تكون هناك حاجة لتطبيق المادة ١٠٣٤، لأن الأثر الرجعي الاتفاقي لا ينبغي أن يؤدي إلى الإضرار بحقوق الغير(فخري، ص: ٣٠٤).

وأخيرًا يستوجب هذا الشرط أيضًا أن تزول الملكية بأثر رجعي بعد قيد الرهن، وهذا الشرط مجمع عليه فقهًا، لأن المادة ١٠٣٤ لم تنص عليه وترجع علة اشتراطه إلى أن نصوص القانون القديم، التي كانت تقرر حماية الدائنين المرتهنين حسني النية، كانت تستلزم أن يكون الرهن مقيدًا ولا يظن أن المشرع أراد العدول عن هذا الحكم في القانون الجديد.

وعلى ذلك فإذا لم يقم الدائن المرتهن بقيد الرهن قبل تسجيل دعوى البطلان، أو التأشير بها في هامش تسجيل العقد الباطل، فإن حق الدائن يزول نتيجة للأثر الرجعي للبطلان، سواء كان هذا الدائن المرتهن حسن النية أو سيئ النية. فإذا توافرت هذه الشروط، بقى الرهن لمصلحة الدائن المرتهن، ولو أن ملكية الراهن قد زالت بأثر رجعي.

الفرع الثالث

تعارض الأثر الرجعي للبطلان

مع أحكام التقادم الخمسي[١٨]

نصت المادة (٩٦٩ مدني مصري) على أنه : "إذا وقعت الحيازة على عقار أو على حق عيني عقاري،

(١٧) ليس معنى هذا وجوب أن يلجأ الخصوم إلى القضاء للحصول على حكم بالإبطال، أو بالفسخ، مثلاً، فقد يرغب الخصوم في تفادي عبء ومصروفات التقاضي، فيتفقوا على الإبطال، أو على الفسخ، وفي هذه الحالة يترتب الأثر الرجعي أيضًا بحكم القانون، ما دام المشرع يعترف للإبطال أو للفسخ بهذا الأثر، فالمهم هنا ليس سبب الزوال ذاته، أو الوسيلة التي تقرر بها، وإنما المهم هو أن يكون للزوال أثر رجعي بحكم القانون، فهذا الأثر، هو الذي رغب المشرع في تفاديه بالحد من الرجعية حماية للغير.

(١٨) التقادم هو: مُضي مدة معينة من الزمن، وهو يتنوع إلى نوعين: الأول: تقادم مكسب: وهو وسيلة يتمكن بمقتضاها الحائز الذي استمرت حيازته لحق معين مدة معينة أن يتمسك بكسب هذا الحق، أو هو سبب من أسباب كسب الملكية قائم على حيازة ممتدة فترة من الزمن يحددها القانون.الثاني: تقادم مسقط: وهو وسيلة تؤدي إلى انقضاء الحق إذا سكت صاحبه عن اقتضائه أو استعماله مدة زمنية معينة.هذا وقد فَصَل التقنين المدني بين النوعين، فجعل مكان الأول بين أسباب كسب الحقوق العينية الأصلية، وجعل الثاني بين أسباب انقضاء الالتزام .

وكانت مقترنة بحسن النية، ومستندة في الوقت ذاته إلى سبب صحيح فإن مدة التقادم المكسب تكون خمس سنوات، ولا يشترط توافر حسن النية إلا من وقت تلقي الحق، والسبب الصحيح سند يصدر من شخص لا يكون مالكًا للشيء أو صاحبًا للحق الذي يراد كسبه بالتقادم ويجب أن يكون مسجلاً طبقًا للقانون".

فهذه المادة نظمت تقادمًا قصيرًا لاكتساب ملكية الحقوق العينية العقارية، ومفادها أن من تتوافر له هذه الشروط [١٩] لا يمكن أن يسترد منه الحق الذي اكتسبه، حتى لو كان سند سلفه قد زال عنه بأثر رجعي نتيجة بطلان التصرف الصادر إليه من المالك الحقيقي أو فسخه، وذلك نظرًا لحسن نية هذا الغير، وانخداعه بالمظهر الخارجي الذي ساهم المالك الحقيقي في وجوده بإهماله وتقاعسه عن حماية حقه (المنجي، ١٩٨٥م، ص: ١٤٥ وما بعدها، حسن، ١٩٨٥م،

(١٩) منها ما يلي: الشرط الأول: السبب الصحيح، وعرفته محكمة النقض بأنه تصرف قانوني يستند إليه واضع اليد في حيازته للعقار، ويجعل وضع يده عليه حلالاً سليمًا من شبهة الغصب في نظره واعتقاده هو، والمراد بكون السبب صحيحًا في هذا الباب هو أن يكون بطبيعته ناقلاً للملك لو أنه صدر من مالك أهل للتصرف.ويظهر من هذا التعريف أنه يحتوي على عناصر أربعة هي :العنصر الأول : أن يكون السبب الصحيح عملاً قانونيًا، ويستوي أن يكون عقدًا كالبيع والهبة، أو تصرفًا من جانب واحد، كالوصية، أو أن يكون معاوضة أو تبرعًا، كما يشمل أيضًا الأحكام القضائية الناقلة للملكية كحكم مرسى المزاد، ومن ثم لا تعتبر الوقائع القانونية كالميراث، والتصرفات القانونية الباطلة، كالعقد الصوري صورية مطلقة والتصرف الظني – كمن يحوز عقارًا معتقدًا أن مالكه قد أوصى به في = =الوقت الذي رجع فيه الموصي عن الوصية قبل وفاته – سببًا صحيحًا. العنصر الثاني: أن يكون ناقلاً للملكية والحق العيني، كالبيع والهبة والعقود المنشئة لحقوق الانتفاع والارتفاق والسكنى، ومن ثم لا يعتبر سببًا صحيحًا الحقوق العينية التبعية، كعقد الرهن التأميني، وحق الامتياز، وحق الاختصاص وكذلك لا يعتبر سببًا صحيحًا، التصرفات الكاشفة، كالقسمة والصلح والأحكام القضائية في الأصل، العنصر الثالث: أن يكون صادرًا من غير مالك، لأنه إذا كان صادرًا من المالك، فإن المتصرف إليه يكتسب الملكية أو الحق العيني بمقتضى ذلك التصرف دون حاجة للاستناد إلى الحيازة والتقادم، العنصر الرابع: أن يكون مسجلاً، لأن هذا التصرف في ذاته لا يرتب هذا الأثر، وإنما يرتبه التسجيل، وعلى ذلك فالحيازة المستندة إلى بيع غير مسجل لا توصف بأنها حيازة مستندة إلى سبب صحيح. الشرط الثاني: حسن النية، وقد عرفته المادة ٩٦٥ مدني بأنه : "من يحوز الحق وهو يجهل أنه يعتدي على حق الغير، إلا إذا كان الجهل ناشئًا عن خطأ جسيم".

ص: ٢١٤: ٢٢٨، السنهوري، ج : ٩ ، ص : ١٠٨٤ وما بعدها).

وتطبيقًا لذلك إذ باع قاصر عقارًا غير مملوك له إلى مشتر حسن النية أي يجهل أنه يتصرف فيما لا يملك، وحاز المشتري العقار خمس سنوات، ثم حكم بإبطال سند المتصرف، فلا يجوز للمالك الحقيقي أن يطالب باسترداد العقار من المشتري نتيجة للأثر الرجعي للبطلان، لأن لهذا المشتري أن يتمسك في مواجهة المالك الحقيقي بالتقادم الخمسي، ولا يكون لهذا المالك أن يتمسك بالأثر الرجعي للبطلان، إذ البطلان النسبي لا يتمسك به إلا من وجد هذا البطلان لصالحه (عبد الرحمن، ص : ٤٢١، حسن، ص : ٢١٣، ٢١٨، ٢١٩، ٢٢٣).

كذلك فإن للغير حسن النية أن يستفيد من حكم هذه المادة في حالة تطبيق الأثر الرجعي للفسخ، فمثلاً: إذا نقل مشتر ملكية العقار الذي اشتراه لآخر، ونتيجة لأن المشتري الأول لم يدفع الثمن حكم بفسخ عقده، فلا يجوز للبائع الأول أن يسترد العقار من المشتري الثاني اعتمادًا على الأثر الرجعي للفسخ، لأن للمشتري الثاني أن يتمسك بالتقادم القصير طالما كان سنده صحيحًا، وتوافرت فيه شروط حسن النية (حسن، ص: ٢١٨).

الفرع الرابع

تعارض الأثر الرجعي لكل من البطلان والفسخ مع قاعدة الحيازة في المنقول سند الحائز[٢٠]

نصت المادة (٩٧٦ من القانون المدني المصري) على ما يلي : "من حاز[٢١] بسبب صحيح منقولاً، أو حقًا عينيًا على منقول أو سندًا لحامله، فإنه يصبح مالكًا له إذا كان حسن النية وقت حيازته، فإذا كان حسن النية والسبب الصحيح قد توافرا لدى الحائز في اعتباره الشيء خاليًا من التكاليف والقيود العينية، فإنه يكسب

(٢٠) يقال تعبيرًا عن هذه القاعدة أيضًا : الحيازة في المنقول سند الملكية وهو اصطلاح شائع في كتب القانون، إلا أنه قد اعترض عليه بأنه اصطلاح غير دقيق، لأنه يوحي بأن دور الحيازة قاصر على كسب الحقوق العينية الأصلية المتفرعة عن حق الملكية، مثل:حق الانتفاع، وحق الاستعمال، أو الحقوق العينية التبعية، مثل : حق الرهن في حال تقريره من غير مالك، أما اصطلاح الحيازة في المنقول سند الحائز فهو أدق؛ لأن معناه : سنده فيما يدعيه من حق عيني على المنقول أيًا كان هذا الحق، أصليًا كحق الملكية، أو متفرعًا عنه، كحق الانتفاع، أو تبعيًا كحق رهن مقرر من غير مالك.

(٢١) عرفت الحيازة بأنها : وضع اليد على شيء يجوز التعامل فيه، والسيطرة عليه سيطرة فعلية، والانتفاع به واستغلاله بكافة الوجوه المادية القابل لها .

الملكية خالصة منها، والحيازة في ذاتها قرينة على وجود السبب الصحيح وحسن النية ما لم يقم الدليل على عكس ذلك" .

فهذه المادة مقيدة للأثر الرجعي للبطلان، فلا يستطيع المالك الأصلي أن يستفيد من الأثر الرجعي للبطلان، لتعارضه مع حقوق الحائز حسن النية (البدراوي، ص : ٣٧٥).

وعلى ذلك إذا حاز الغير منقولاً ماديًا نتيجة تصرف قانوني، كأن يكون المبيع منقولاً باعه المشتري إلى مشتر ثان وسلمه إياه، ثم أبطل سند المتصرف أو فسخ، فإن المتصرف إليه يستطيع مع ذلك أن يتملك المنقول متى كان حسن النية، وذلك بالاستناد إلى قاعدة الحيازة في المنقول سند الحائز ويكون حق البائع الأول مقتصرًا على مطالبة غريمة بالتعويض، علمًا بأن تطبيق هذه القاعدة غير قاصر على حالة تملك المنقول فحسب، بل إنه شامل أيضًا لحالة اكتساب حق عيني عليه.

ومن الأمثلة على ذلك : أن يبيع شخص منقولاً لآخر، ويبيعه المشتري لثالث أو يرهنه مثلاً، ثم إن البائع الأول أبطل بيعه أو فسخه، ففي هذه الحال، يؤدي منطق الأثر الرجعي للبطلان أو للفسخ إلى أن تنهار جميع التصرفات التي أجراها المشتري الثاني، ويسترد البائع الأول المنقول خاليًا من تلك التصرفات، لأن البيع اعتبر كأن لم يكن، وأصبح المشتري الثاني غير مالك للمنقول، وبالتالي يكون البيع الصادر منه لثالث – الحائز – صادرًا من غير مالك.

لكن القاعدة المذكورة تحول دون تطبيق الأثر الرجعي للبطلان أو الفسخ، ويستطيع الحائز استنادًا لهذه القاعدة أن يدفع دعوى البطلان أو الفسخ المرفوعة عليه من البائع الأول، وعندئذ لا يستطيع البائع أن يسترد المنقول أصلاً من الحائز، كما لا يستطيع أن يسترده إلا مثقلاً بحق الرهن الحيازي لمصلحة الحائز إذا كان المشتري قد رهنه للحائز، وهذا كله لا يتم إلا بالحيازة المستندة إلى السبب الصحيح والمقترنة بحسن النية (عبدالباقي، ص : ٤٩٥، البدراوي، ج : ١ ، ص : ٣٧٤، ٣٧٥، ٥٠٩).

وتطبيقًا لذلك : قضت محكمة النقض : بأن ترتيب الأثر الرجعي لبطلان عقد البيع، وإن كان يقتضي اعتبار ملكية المبيع لم تنتقل من البائع إلى المشتري بسبب العقد إلا أن ذلك لا يمنع من أن يكسب هذا المشتري أو الغير تلك الملكية بسبب آخر من أسباب كسب الملكية إذا تحققت شرائطه القانونية (طلبة، ١٩٣١م ، ج : ٥ ، ص : ٧٢٣ (نقض ٣/ ١٢/ ١٩٦٤م طعن ٢٠ س ٣٠ ق).

الفرع الخامس

تعارض الأثر الرجعي للبطلان

مع أحكام الصورية [٢٢]

الصورية: هي اصطناع مظهر كاذب في تكوين تصرف قانوني(حماد، ٢٠٠٣م ،ص : ٢٢)، فالصورية: وضع ظاهري يُخفي حقيقة العلاقة القانونية بين المتعاقدين ومن ثم فإنها تشتمل على عقدين: **أحدهما** : ظاهر ومعلن للناس، وهو العقد الصوري، **والثاني**: حقيقي وهو مستتر بين المتعاقدين، ويطلق عليه في لغة المحاكم ورقة الضد (المهدي، ج : ١ ، ص : ١٨٥).

والعقد المستتر، قد يهدم العقد الظاهر كلية من غير أن يستبدله بشيء ما، كالبيع الصوري الذي يهدف به المدين إلى إخراج المال من ذمته المالية صوريًا بقصد تهريبه من الدائنين، بينما يظل المال باقيًا في ذمة البائع حسب الوضع الحقيقي، وهذا يسمى بالصورية المطلقة[٢٣]، ويترتب على ثبوتها بطلان العقد الظاهر (الصوري) حيث تعدم آثاره كلية (نصار، ص : ٤٥٧ (الطعن رقم ٣٧٧ لسنة ٤٦ مكتب فني ٢٩ صفحة رقم ١٣٣٧). وقد يقتصر العقد المستتر على تعديل بعض أحكام العقد الظاهر (الصوري) كتعديل بعض شروطه، أو أوصافه، كعقد بيع يستر هبة، أو عقد بيع يذكر المتعاقدان فيه ثمنًا صوريًا منخفضًا بقصد تهرب المشتري من دفع رسوم الشهر العقاري كاملة، وهو ما يسمى بالصورية النسبية، ولا يترتب على ثبوتها بطلان التصرف الظاهر، لأن الطرفين يهدفان إلى تعديل آثار العقد، لا إعدام آثاره كما في الصورية المطلقة (عباس، ١٩٥٩م ، ص : ٢٤٦، ٢٤٧، تناغو، ص : ٢٤٣، ٢٤٤ ، فوده، ١٩٩٩م ، ص : ٢٥٣ : ٢٥٧).

ولبيان حكم العقد الصوري في القانون، يجب التمييز بين المتعاقدين والغير (الدائن والخلف الخاص).

---

(٢٢) الخلف الخاص هو: من يتلقى من السلف حقًا معينًا كان قائمًا في ذمة هذا السلف سواء كان هذا الحق عينيًا أو شخصيًا، فالمشتري خلف خاص للبائع، لأنه يخلفه في ملكية العين المبيعة، وصاحب الانتفاع يعتبر خلفًا خاصًا لمن تلقى منه هذا الحق، والمحال له يعتبر خلفًا خاصًا للدائن المحيل، لأنه يخلفه في حقه على الحق المحال .

(٢٣) ذكرت محكمة النقض المصرية ماهية الصورية المطلقة والنسبية في حكمها الصادر في ٢٥/ ٥/ ١٩٧٨م بقولها: "الصورية المطلقة هي : تلك التي تتناول وجود العقد ذاته، فيكون العقد الظاهر لا وجود له في الحقيقة، أما الصورية النسبية: فهي التي لا تتناول وجود العقد، وإنما تتناول نوع العقد أو ركنًا فيه، أو شرطًا من شروطه، أو شخص المتعاقدين".

أولاً- المتعاقدان : العقد النافذ بين المتعاقدين وخلفهما العام، هو العقد الحقيقي – المستتر أو ورقة الضد – أما العقد الظاهر، فليس له سوى الاسم، وذلك طبقًا لنص المادة ٢٤٥ من القانون المدني.

وعلى ذلك: إذا كانت الصورية مطلقة، كعقد بيع، فإن الملكية تظل للبائع ولا تنتقل إلى المشتري، ولا يستطيع خلفه العام أن يطالب بها وتنتقل بالميراث للخلف العام للبائع، وكذلك إذا كانت الصورية نسبية، فالعبرة بالحقيقة بين المتعاقدين وخلفهما العام، وبالتالي، إذا كنا بصدد عقد بيع يستر هبة، فالعبرة بين المتعاقدين وخلفهما العام بالهبة لا بالبيع.

هذا ويشترط لتمسك المتعاقدين وخلفهما العام بالعقد الحقيقي – المستتر أو ورقة الضد – أن يكون صحيحًا مستوفيًا لشرائطه القانونية أي غير مخالف للنظام العام والآداب، وإلا وقع باطلاً وفقًا للقواعد العامة، واعتبر العقد الظاهر جديًا لا صوريًا (فوده، ص : ٢٦١، ٢٦٢، عباس، ص : ٢٤٨).

ثانيًا: حكم العقد الصوري بالنسبة للغير (الدائن والخلف الخاص) :

أما بالنسبة للغير– وهم دائنو المتعاقدين والخلف الخاص – فلهم أن يتمسكوا بالعقد الظاهر – الصوري – كما أن لهم أن يتمسكوا بالعقد المستتر متى كان ذلك أوفق لمصلحتهم. وتظهر مصلحة الغير في التمسك بالعقد الظاهر، في حالة ما إذا باع زيد شيئًا يملكه لعمرو بعقد ظاهر صوري، واحتفظ زيد بملكية الشيء المبيع بعقد حقيقي – أي مستتر، أو ورقة الضد – فيجوز لدائن عمرو – المشتري – أن يتمسك بالعقد الظاهر – الصوري – فيعتبر أن الملكية انتقلت فعلاً إلى مدينه المشتري وهو عمرو، وبالتالي يجوز له أن ينفذ على هذا الشيء ويبيعه بالمزاد العلني استيفاء لحقه.

وكذا يجوز للخلف الخاص للمشتري – عمرو – أن يتمسك بهذا العقد الظاهر – الصوري – فلو فرض أن عمرًا تصرف في المبيع بالبيع أو الهبة أو الرهن، فإنه يجوز للمشتري الثاني، والموهوب له، والدائن المرتهن، التمسك بالعقد الظاهر، لأن من مصلحته بقاء المال على ملك سلفه – عمرو – حتى تستقر الملكية له.

ولا يجوز لزيد أو عمرو أن يتمسك بالأثر الرجعي للبطلان، والذي يعتبر العقد الصوري كأن لم يكن – حيث إنه لا وجود له قانونًا فهو في حكم العدم – وذلك حماية للأوضاع الظاهرة، حتى لا تختل الثقة في المعاملات.

ولكن ذلك كله بشرط أن يكون الغير – الدائن والخلف الخاص – حسن النية، أي يجهل أن هذا العقد صوري وغير حقيقي، وإلا طبق عليه الأثر الرجعي

لبطلان العقد، واحتج في مواجهته بورقة الضد (العقد الحقيقي).

وتطبيق ذلك يظهر في أن زيدًا لو باع لعمرو منزلاً، واحتفظ زيد في نفس الوقت بملكية المنزل بعقد حقيقي، ثم اشترى بكر من عمرو هذا المنزل وهو يعلم أن عمرًا اشتراه بعقد صوري، ففي هذه الحالة يجوز لزيد أن يحتج بالأثر الرجعي لبطلان العقد الصوري، ويحتج بورقة الضد في مواجهة بكر.

أما ظهور مصلحة الغير في التمسك بالعقد الحقيقي، فتكون في حالة ما إذا كان الغير دائنًا للبائع كما في المثال، حيث يجوز له أن يتمسك بالعقد الحقيقي – المستتر أو ورقة الضد – والذي يقضي بأنه لا وجود لهذا البيع، وبالتالي يجوز له أن ينفذ على الشيء المبيع على أساس أنه باق في ذمة مدينه.

وكذلك إذا كان الغير خلفًا خاصًا للبائع، كمشتر أو دائن مرتهن، فإنه يستطيع التمسك بالعقد الحقيقي لتظل الملكية قائمة لمن باع له العين، أو يظل الرهن قائمًا على عين مملوكة للمدين الراهن(فوده، ص : ٢٦١، ٢٦٢، عباس، ص : ٢٤٨).

وهكذا يتضح أن الأثر الرجعي للبطلان، يتعارض مع حماية الدائنين والخلف الخاص في أحكام الصورية، وأن المشرع رجح مصلحة المتعاملين على أساس العقد الظاهر رغم صوريته، وأسبغ عليهم حمايته بشرط أن يتوافر لديهم حسن النية، وقرر ذلك في المادة ٢٤٤ مدني، والتي تنص على أنه: "إذا أبرم عقد صوري، فلدائني المتعاقدين وللخلف الخاص متى كانوا حسنى النية أن يتمسكوا بالعقد الصوري، كما أن لهم أن يتمسكوا بالعقد المستتر، ويثبتوا بجميع الوسائل العقد الذي أضر بهم".

وهذا أيضًا ما استقر عليه قضاء محكمة النقض، فقد جاء في حكمها الصادر في ٢٢/ ٤/ ١٩٧١م الذي جاء فيه : "للغير حسن النية أن يتمسك بالعقد الظاهر، متى كان هذا العقد في مصلحته، ولا يجوز أن يحاج – المشتري – بورقة غير مسجلة، تفيد صورية عقد البائع له متى كان لا يعلم بصورية ذلك العقد" (طلبة، ج: ٨ ، ص: ٤٢٣، ٤٢٤ (نقض ٢٢/ ٤/ ١٩٧١م، الطعن رقم ٤٨٥، س٣٦ ق، نقض ٣/ ١٢/ ١٩٧٩م، الطعن رقم ١٠٣ س٤٨ ق).

وحكمها في ١١/ ٥/ ١٩٧٨م الذي ورد فيه: "للدائن المتعاقد أن يتمسك بالعقد الظاهر متى كان حسن النية، والمفروض أن الدائن حسن النية لا علم له بالعقد المستتر، وعلى من يدعي عكس ذلك أن يثبت ما يدعيه"(طلبة، ج:٨ ، ص: ٤٢٣ (نقض ١١/ ٥/ ١٩٧٨م، الطعن رقم ٢٨٦ س ٤٣ق).

وحكمها الصادر في ٢٩/ ١١/ ١٩٨١م ما يلي: "الغير الذي تقصده المادة ٢٤٤ من القانون المدني هو من يكسب حقًا بسبب يغاير التصرف الصوري، فيجوز لمن كسب من البائع حقًا على المبيع كمشتر ثان أن يتمسك بصورية البيع الصادر من البائع صورية مطلقة ليزيل جميع العوائق القائمة في سبيل تحقيق أثر عقده، ولو كان العقد المطعون فيه مسجلاً "(طلبة، ١٩٩١م، ج : ٥ ، ٣٥٣ ، ٣٥٤ ، نصار١٩٩٨م، ص : ٤٥٢ ، نقض ٢٩/ ١١/ ١٩٨١م، طعن رقم ٤٨٩ لسنة ٤٨ مكتب فني ٣٢ صفحة ٢١٦٣).

الفرع السادس

فكرة الغلط الشائع يولد الحق

يعبر الفقهاء عن فكرة الغلط الشائع يولد الحق بقولهم: مبدأ الغلط الشائع ينشئ الحق، وبقولهم أيضًا: نظرية المظهر الخادع يحمي المخدوع.

ومعنى هذه الفكرة : أن يوجد شخص في مركز قانوني ظاهر، يعتقد بحسن نية في صحته، كما يعتقد الناس في صحة هذا المركز أيضًا، ويتعاملون معه على هذا الأساس، ثم يتبين في وقت لاحق بطلان هذه الصفة، أي عدم حقيقتها.

وطبقًا للقاعدة العامة للأثر الرجعي للبطلان، ينبغي بعد ظهور الحقيقة، أن تكون تصرفات هذا الشخص الماضية باطلة؛ لصدورها من غير ذي صفة حقيقية، لكن لما كانت هذه النتيجة تتعارض مع حماية الغير حسن النية، وجدت نظرية الغلط الشائع ينشئ الحق، والتي من شأنها تنفيذ مثل هذه التصرفات.

ومن قبيل الأمثلة على ذلك: تعامل الوارث الظاهر[٢٤]، والوكيل الظاهر[٢٥] والنائب الظاهر[٢٦]

---

(٢٤) الوارث الظاهر هو: من تؤول إليه كل التركة أو بعضها، بوصفه صاحب الحق الشرعي في ذلك، بحيث استقر لدى عموم المتعاملين الاعتقاد بملكيته الحقيقية لأموال التركة باعتباره الوارث الشرعي لها، ثم يظهر بعد فترة من الزمن الوارث الحقيقي للتركة، أو لما آل من أموالها لهذا الوارث الظاهر، مطالبًا باسترداد ما آل إلى الوارث الظاهر بغير وجه حق(عبد الرحمن، صـ ٤١٧).

(٢٥) الوكيل الظاهر هو: من يبرم التصرف باسم شخص آخر، مع انصراف آثاره لحساب ومصلحة هذا الأخير، دون وكالة قائمة بين الأصيل والوكيل. مثال ذلك، مجاوزة الوكيل لحدود الوكالة، وإبرام الوكيل للتصرف بعد انتهاء الوكالة لأي سبب، وإبرام الوكيل للتصرف رغم بطلان الوكالة، وغير ذلك(العطار،١٩٧٥م ، صـ ٢٤٢).

(٢٦) النائب الظاهر هو: من يتصرف في حق الأصيل دون نيابة، اعتقادًا منه بوجودها، ويشترط في النائب الظاهر شروط، منها : ١- أن يعمل النائب باسم الأصيل دون=

والدائن الظاهر[٢٧] وغيرهم.(أبو السعود، زهران ، ١٩٩٨ م ، ص: ٢٦٨، قرة ، ص: ٤٢، البدراوي، ج ، ص: ٣٧٦).

فالوارث الظاهر يعتبر نفسه وارثاً، ويعتبره الناس كذلك، لعدم وجود قريب أقرب منه يحجبه عن الإرث، فإذا تصرف في التركة كوارث، ثم ظهر وارث آخر يحجبه، فهل تسقط تلك التصرفات التي أجراها تبعًا لسقوط حق الإرث ؟ وكذلك الموصى إليه إذا تصرف في الأشياء الموصى بها، ثم ظهرت بعد ذلك وصية أخرى عدل بها الموصي عن وصيته الأولى، فإن مثل هذه التصرفات لا تسقط حماية للغير حسن النية، وذلك إعمالاً لفكرة الغلط الشائع يولد الحق (عبد الرحمن، ص: ٤١٧، عبد الباقي، ص: ٤٩٤، العطار، ١٩٧٥م ، ص: ٢٤٢، الصده، ١٩٨٦م ، ص: ٣٠٢، ٣٠٣، قرة، ص: ٤١ وما بعدها).

هذا وقد اختلف الفقه والقضاء حول اتخاذ الفكرة السابقة مبدأً عامًا يسري على جميع الحالات، أم يقتصر على الحالات الاستثنائية التي وردت في شأنها نصوص قانونية.

أولاً: الاتجاه الفقهي: وفيه رأيان :

الأول: يرى أنصاره أن فكرة الأوضاع الظاهرة تطبق على جميع الحالات، ومن ثم تصحيح التصرف الصادر من صاحب الوضع الظاهر، واعتباره كأنه صدر من صاحب المركز الحقيقي، وعليه فهو ينتج نفس الآثار القانونية.

وعلة ذلك: حماية الضرورات الاجتماعية، والمصلحة العامة؛ لأن الحاجة إلى كفالة الأمان للمعاملات في المجتمع تقتضي ذلك؛ حتى لا يحجم الناس عن إبرام العقود فيما بينهم، فضلاً عن ذلك، فإن من الصعب، إن لم يكن من المستحيل أحيانًا، معرفة المركز القانوني الصحيح لشخص معين، أو لمال معين، أي معرفة ما إذا كان المركز الخارجي يطابق المركز القانوني في الحقيقة أم لا (البيه، ١٩٩٣م،ص : ١٢،عبد الرحمن ،ص : ٤١٧، ٤١٨).

الثاني : يرى أنصاره أن الوضع الظاهر لا يطبق إلا على الحالات التي وردت في نصوص قانونية استثنائية،

=نيابة. ٢- حسن نية الغير، أي عدم علمه بانتفاء النيابة أو بطلانها أو انقضائها أو تجاوز حدودها. ٣- أن يقوم مظهر خارجي منسوب إلى الأصيل يبرر الاعتقاد بوجود النيابة، وعدم تجاوز حدودها (الصده، ١٩٨٦م ، صـ ٣٠٢، ٣٠٣).

(٢٧) الدائن الظاهر هو: من يحوز الدين بحسن نية، كالوارث الظاهر، والوفاء له صحيح كما أشارت إلى ذلك المادة ٣٣٣ مدني.

كالمادة ١٧ من قانون الشهر العقاري، والمادة ٢٣٨/ ٣، ٢٤٤، ٣٣٣، ٤٧٨، ٨٩٧، ١٠٣٤ من القانون المدني، والمادة ٤٥ من قانون المواريث رقم ٧٧ لسنة ١٩٤٣م.

وعللوا ذلك، بأن القانون المصري لم يعتد بالوضع الظاهر إلا في هذه النصوص الاستثنائية، والاستثناء لا يقاس عليه، كما أن في نصوص هذا القانون ما يحمي الغير حسن النية، وبالتالي لا داعي لجعل هذه الفكرة مبدأً عامًا (زكي، ص : ٢٥١، ٢٥٢).

ثانيًا : الاتجاه القضائي: وفيه رأيان:

الأول: يرى جعل هذه الفكرة مبدأً عامًا يسري على جميع الحالات، ويظهر ذلك من عرض الأحكام الآتية، المؤيدة لهذه النظرية، وذلك على النحو التالي:

١- قضت محكمة النقض بأنه: "يشترط لاعتبار الوكيل الظاهر نائبًا عن الموكل، أن يكون المظهر الخارجي الذي أحدثه الأخير خاطئًا، وأن يكون الغير الذي تعامل مع الوكيل الظاهر قد انخدع بمظهر الوكالة الخارجي دون أن يرتكب خطأً، أو تقصيرًا في استطلاع الحقيقة، ولما كان تعيين المدير وفقاً لنظام الشركة المشهر – والذي صار حجة على الكافة – لا يترتب عليه خلق مظهر خارجي خاطئ من شأنه أن يخدع المتعامل معه، وكان المدين الذي اتفق معه على إبرائه من جزء من الدين المستحق في ذمته، لا يعتبر حسن النية لأنه كان يعلم أن هذا التصرف التبرعي لا يملكه مجلس الإدارة بغير ترخيص من الجمعية العمومية للمساهمين، ولا يملك توكيل غيره في إجرائه، ومن ثم فإن موافقة المدير على هذا الإبراء لا تكون حجة على الشركة الطاعنة لانعدام نيابته عنها في الحقيقة والظاهر"(نصار، ج: ٩ ، ص: ٥١٩، طلبة، ج: ١٠ ، ص: ٨١٥ ، ٨١٦ ، نقض ٢١/ ١/ ١٩٧١م، الطعن رقم ٢٢٥ لسنة ٣٦ مكتب فني ٢٢ صفحة رقم ١٠٠).

٢- كما قضت بأنه: "يترتب على التصرفات الصادرة من صاحب المركز الظاهر المخالف للحقيقة إلى الغير حسن النية ما يترتب على التصرفات الصادرة من صاحب المركز الحقيقي، متى كانت الشواهد المحيطة بالمركز الظاهر من شأنها أن تولد الاعتقاد العام بمطابقة هذا المركز للحقيقة، وإذا كان يبين من الحكم الابتدائي الذي أيده الحكم المطعون فيه وأحال إليه أن الطاعن قد تمسك في دفاعه أمام محكمة الموضوع بأنه صح أن نقابة مستخدمي قناة السويس قد زال وجودها القانوني بصدور الشركة العالمية بقناة السويس إلا أن وجودها الفعلي قد ظل قائمًا حتى صدور قرار وزير الشئون الاجتماعية رقم ٢١ لسنة ١٩٥٩م، حيث ظلت تباشر نشاطها حتى هذا

التاريخ، وأن هذا الوجود الفعلي الظاهر الذي كان معترفًا به من هيئة قناة السويس، ومن مكتب العمل، ومن الوزارة المطعون ضدها من شأنه أن يجعل التصرف الصادر من النقابة إليه في هذه الفترة صحيحًا، مثله في ذلك مثل التصرف الذي يصدر من الموظف الذي يستمر في أداء وظيفته بعد انتهاء ولايته، فإن الحكم فيه إذا أطلق القول ببطلان التصرفات الصادرة من المركز الظاهر وأغفل بحث الطاعن وتحقيق عناصره بمقولة أن نظرية الموظف الفعلي مختلف عليها ولا محل للاستدلال بها، يكون مشوبًا بالخطأ في تطبيق القانون والقصور في التسبيب" (نصار، ج: ٩ ، ص: ٥٢٠ ، طلبة، ج: ١٠ ، ص، ٨١٢: ٨١٦، نقض ٢٢/ ١١/ ١٩٧٥، الطعن رقم ٦٣٠ لسنة ٣٩ مكتب فني ٣٦ صفحة رقم ١٤٦٢، ونقض ٢٩/ ١٢/ ١٩٧٩م، الطعن رقم ٨٧٨ لسنة ٤٦ مكتب فني ٣ صفحة رقم ٤١٢، ونقض ٢/ ٥/ ١٩٧٩م، الطعن رقم ١١٢٥ لسنة ٤٨ مكتب فني ٣ صفحة رقم ٢٦٣، ونقض ٢١/ ٢/ ١٩٨١م، الطعن رقم ٣٥٤ لسنة ٤٤ مكتب فني ٣٢ صفحة رقم ٢٣٧٤، ونقض ١/ ٥/ ١٩٨٩م، الطعن رقم ٦٥ لسنة ٥٦، مكتب فني ٤ صفحة رقم ٢٤٩).

الثاني : وهو المعارض لجعل فكرة الظاهر مبدأً عامًا، واقتصارها على الحالات الاستثنائية الواردة في التشريع، ويتضح ذلك مما يلي من الأحكام :

١- حكم محكمة النقض الذي قضت فيه بأنه : "تنص المادة ٤٦٦ من القانون المدني في فقرتها الأولى على أنه "إذا باع شخص شيئًا معينًا بالذات لا يملكه جاز للمشتري أن يطلب إبطال العقد" وبفقرتها الثانية على أنه وفي كل حال لا يسري هذا البيع في حق المالك للعين المبيعة ولو أجاز المشتري العقد"، وإذا كان بيع الوارث الظاهر هو بيع ملك الغير وكانت عبارة النص واضحة في عدم سريان بيع ملك الغير في حق المالك، فإنه لا يجوز الخروج عن صريح النص بدعوى استقرار المعاملات، يؤكد هذا النظر أن القانون عندما أراد حماية الأوضاع الظاهرة، وضع لها نصوصًا استثنائية يقتصر تطبيقها على الحالات التي وردت فيها، فقد نص القانون المدني في المادة ٢٢٤ على أنه : "إذا أبرم عقد صوري فلدائني المتعاقدين وللخلف الخاص، متى كانوا حسنى النية أن يتمسكوا بالعقد الصوري، كما أن لهم أن يتمسكوا بالعقد المستتر ويثبتوا بجميع الوسائل صورية العقد الذي أضر بهم، وإذا تعارضت مصالح ذوي الشأن فتمسك بعضهم بالعقد الظاهر وتمسك آخرون بالعقد المستتر كانت الأفضلية

للأولين". وبالمادة ٢٣٣ على أنه "إذا كان الوفاء لشخص غير الدائن أو نائبه، فلا تبرأ ذمة المدين إلا إذا أقر الدائن هذا الوفاء أو عادت عليه منفعة منه، وبقدر هذه المنفعة، أو تم الوفاء بحسن نية لشخص كان الدين في حيازته". وفي المادة ١٠٣٤ على أنه "يبقى قائمًا لمصلحة الدائن المرتهن الرهن الصادر من المالك الذي تقرر إبطال سند ملكيته أو فسخه أو إلغاؤه أو زواله لأي سبب آخر، إذا كان هذا الدائن حسن النية في الوقت الذي أبرم فيه العقد". إذا كان ذلك وكان الحكم المطعون قد أقام قضاءه على أن بيع الوارث الظاهر صحيح نافذ في حق الوارث الحقيقي، فإنه يكون قد خالف القانون"(طلبة، ج: ٣ ، ص: ٨٩، ٩٠، نقض ٢٩/ ٣/ ١٩٧٩م الطعن رقم ٤٠١ س٤٣ ق).

٢- كما قضت بأنه: "لما كان القانون المدني ينص في المادة ١٤٥ على أن "ينصرف أثر العقد إلى المتعاقدين والخلف العام ..." وفي المادة ١٥٢ على أنه "لا يرتب العقد التزامًا في ذمة الغير ..." فقد دل على أنه لا يأخذ أصلاً إلا بمبدأ سلطان الإرادة الذي لا يعتد بالتصرف الصادر من غير ذي صفة قبل صاحب الحق على سند من استقرار المعاملات، ويؤكد ذلك أن الشارع حينما أراد في التقنين المدني الاعتداد بالوضع الظاهر في بعض الحالات المحددة لم يضع لها قاعدة عامة تنظمها وإنما أفرد لكل حالة منها حكمًا يستقل بشرائطه الخاصة عن غيره كما هو الحال بالنسبة للنائب الظاهر (م١٠٧) والدائن الظاهر (م٣٣٣) وهي حالات استثنائية لا يقاس عليها. لما كان ذلك وكان الحكم المطعون فيه قد خالف هذا النظر وأيد الحكم المستأنف برفض دعوى الطاعن تأسيسًا على أن الإجارة الصادرة ممن له الحيازة المادية للعين تنفذ في حق المالك الحقيقي متى كان المستأجر حسن النية قياسًا على فكرة نفاذ تصرفات المالك الظاهر ودون سند من القانون، فإنه يكون معيبًا بمخالفة القانون مما يتعين معه نقضه دون حاجة إلى بحث باقي سبب الطعن"(نقض ١٦ يونيه سنة ١٩٨٣م، الطعن رقم ١٤٢٠ لسنة ٤٩ ق، مشار إليه: قرة ، ص : ١٣١، ١٣٢، طلبة، ج : ٥ ، ص : ٧٦٧ ونقض ١٠/ ١٢/ ١٩٨٤م طعن ١٧٧٣ س٥٣ ق).

والرأي الأول في الفقه والقضاء وهو المؤيد لفكرة الظاهر بصفة عامة هو الراجح، ولعل مما يشير إلى ذلك أن محكمة النقض عندما رأت هذا التناقض بين هذه الأحكام وغيرها اجتمعت كافة دوائرها وأصدرت حكمًا يعتبر الفكرة السابقة قاعدة أساسية، تلتزم بها جميع المحاكم المصرية.

ونص المبدأ القانوني الصادر عن المكتب الفني لمحكمة النقض كالتالي: "الأصل أن العقود لا تنفذ إلا في حق عاقديها، وأن صاحب الحق لا يلتزم بما يصدر عن غيره من تصرفات بشأنها، إلا أنه باستقراء نصوص القانون المدني، يبين أن المشرع قد اعتد في عدة تطبيقات هامة بالوضع الظاهر لاعتبارات توجبها العدالة وحماية حركة التعامل في المجتمع، وتنضبط جميعاً مع وحدة علتها واتساق الحكم المشترك فيها، بما يحول ووصفها بالاستثناء، وتصبح قاعدة واجبة الإعمال متى توافرت موجبات إعمالها واستوفت شرائط تطبيقها، ومؤداها أنه إذا كان صاحب الحق قد أسهم بخطئه – سلبًا أو إيجابًا – في ظهور المتصرف على الحق بمظهر صاحبه، مما يدفع الغير حسن النية إلى التعاقد معه للشواهد المحيطة بهذا المركز، والتي من شأنها أن تولد الاعتقاد الشائع بمطابقة هذا المظهر للحقيقة، مقتضاه نفاذ التصرف المبرم بعوض بين صاحب الوضع الظاهر، وغير حسن النية في مواجهة صاحب الحق"(نقض ١٦/ ٢/ ١٩٨٦م، الطعن رقم ٨٢٦ لسنة ٥٤ ق "مشار إليه عند قرة ، ص : ٢٠٩).

المطلب الثاني

المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي للإجازة

تنص المادة (١٣٩/ ٢ مدني مصري) على أن إجازة العقد القابل للإبطال، لا يجوز أن تخل بحقوق الغير بقولها: "وتستند الإجازة إلى التاريخ الذي تم فيه العقد دون إخلال بحقوق الغير".

وقد ورد هذا النص في المادة ١٩٨ من المشروع التمهيدي على النحو التالي : "وتنسحب الإجازة إلى التاريخ الذي تم فيه العقد دون إخلال بحقوق الغير"(مجموعة الأعمال التحضيرية ، ج: ٢ ، ص:٢٤٠ – ٢٤٦).

فالإجازة تلحق العقد القابل للإبطال، لأن له وجودًا قانونيًا، ما دام أن بطلانه لم يتقرر، وإن كان هذا الوجود مهددًا بالزوال، فإذا لحقته الإجازة استقر وجود العقد نهائيًا غير مهدد بالزوال، ويعتبر العقد صحيحاً من وقت صدوره لا من وقت الإجازة أي بأثر رجعي.

لكن القانون قيد هذا الأثر، وجعله لا يسري إلا فيما بين المتعاقدين لا بالنسبة إلى الغير ممن كسب حقًا عينيًا على الشيء موضوع العقد[٢٨] فلو أن قاصرًا باع

(٢٨) وتتميمًا للفائدة، أشير إلى أن هناك فرقًا بين عقد لحقته الإجازة، وعقد زال بطلانه بالتقادم من حيث حقوق =

عينًا – ومثل هذا البيع قابل للإبطال – وبعد بلوغه سن الرشد، وقبل إجازته للبيع رهن العين، فإن إجازته البيع بعد ذلك لا تضر الدائن المرتهن، وتنتقل العين إلى المشتري مثقلة بحق الرهن (السنهوري، ج: ١ ، ص : ٥٢٣).

هذا، وقد اختلف الفقه في تعليل عدم سريان الأثر الرجعي للإجازة في هذه الحال، ورجح البعض الرأي القائل بأن عدم سريان الأثر الرجعي لإجازة العقد القابل للإبطال على الغير بسبب أن القانون قرر له ذلك بمقتضى الفقرة الثانية من المادة ١٣٩ سالفة الذكر.

وعلى ذلك فالغير هنا، هم الخلف الخاص لمن كان له حق إبطال العقد – أي المجيز – ومن ثم لا يعتبر الغير هنا الخلف العام لمن صدرت منه الإجازة وهم ورثته، وكذلك دائنو المجيز يحتج عليهم بالإجازة، ولا يستطيعون الطعن فيها إلا طبقًا لأحكام الدعوى البوليصية[٢٩] إذا صدرت الإجازة إضرارًا بحقوقهم، وكذلك خلفاء المتعاقد الآخر الذي ليس له حق إبطال العقد لا يعتبرون من الغير، وتظل حقوقهم خاضعة لحكم القواعد العامة (حسني،١٩٨٤م ، ص: ١٣٠ ، تناغو، ص: ٢٤٠، الشرقاوي ، ص: ٢٧١، ٢٧٢).

هذا ومن الفقهاء من ذهب إلى عكس هذا القول السابق، ورأى أن البيع الصادر من القاصر صحيح حتى يتقرر بطلانه، ولذلك تنتقل الملكية إلى المشتري، ويكون الرهن الصادر من القاصر بعد بلوغه سن الرشد صادرًا من غير مالك ولا يسري في حق المالك وهو المشتري، ومن ثم يترتب على إجازة البيع انتقال

= الغير، فالأثر الرجعي للإجازة – كما ذكرت – ينبغي أن لا يضر بحقوق الغير، أما الأثر الرجعي لزوال البطلان بالتقادم، فحقوق الغير به تتأثر، وذلك مثل أن يبيع قاصر عينًا ولا يتمسك بعد بلوغه سن الرشد بإبطال العقد فيتقادم البطلان ويزول، ويعتبر البيع صحيحاً منذ صدوره أي بأثر رجعي فلو أن البائع بعد أن بلغ سن الرشد وقبل تقادم البطلان رتب على العين رهناً ثم تم التقادم، فإن ملكية العين تخلص للمشتري غير مثقلة بحق الرهن، وهذا عكس ما أشرت إليه في الأثر الرجعي للإجازة (السنهوري، ١/ ٥٢٣).

(٢٩) ويطلق عليها أيضًا دعوى عدم نفاذ التصرفات، وهي تلك الدعوى التي يرفعها الدائن ليدفع عن نفسه نتائج غش المدين إذا عمد هذا إلى التصرف في ماله إضرارًا بحق الدائن، فيطعن الدائن في هذا التصرف ليجعله غير نافذ في حقه، فيعود المال إلى الضمان العام، تمهيدًا للتنفيذ عليه ومن ثم فالهدف منها: عدم نفاذ التصرف الذي قام به المدين في مواجهة دائنه إذا توافرت شروط معينة(تناغو، ص: ٢٤٠، الشرقاوي ، ص: ٢، ٢٧٢).

العين نهائيًا إلى المشتري خالية من الرهن، وبناءً على هذا الرأي تسري قاعدة الأثر الرجعي للإجازة على المتعاقدين وغيرهما (بلانيول، ج ٢ ، فقرة ١٣٠١، اقتبسه منقح الوسيط للسنهوري، ج: ١ ، ص: ٥١٨).

وكذلك لا يكون للأثر الرجعي لإجازة رب العمل لما قام به الفضولي[٣٠] من أعمال مساس بحقوق الغير، فالفضالة إذا استوفت أركانها الثلاثة المعروفة[٣١] ثم أجاز رب العمل ما قام به الفضولي، فإن هذه الإجازة يكون لها أثر رجعي، لأن الإجازة اللاحقة كالوكالة السابقة، وتصبح الفضالة وكالة منذ بدء الفضالة، لأن هذا ما نصت عليه المادة ١٩٠ مدني بقولها : "تسري قواعد الوكالة إذا أقر رب العمل ما قام به الفضولي" لكن القانون قيد هذه القاعدة واستثنى الغير من قواعد الأثر الرجعي للإجازة، ومن ثم لا يكون للإجازة أثر رجعي بالنسبة إلى الغير إلا من وقت صدورها لا من وقت بدء الفضالة(السنهوري، ج: ١ ، ص: ١٢٣٠).

وهذا ما أشارت إليه المذكرة الإيضاحية للمشروع التمهيدي بقولها: "فإذا أجاز ربُّ العمل الفضالة صراحة أو ضمنًا، سرت قواعد الوكالة على ما يترتب بينه وبين الفضولي من حقوق والتزامات منذ بدء الفضالة، ولا يكون للإجازة أثر بالنسبة للغير إلا من وقت صدورها"(مجموعة الأعمال التحضيرية، ج : ٢، ص : ٤٧١).

المطلب الثالث

المساس بحقوق الغير من خلال الأثر الرجعي لإقرار[٣٢] الغير للتعهد

نصت المادة (١٥٣/ ٢ مدني مصري) على الأثر الرجعي لإقرار الغير للتعهد بقولها: "أما إذا قبل الغير هذا التعهد، فإن قبوله لا ينتج أثرًا إلا من وقت صدوره، ما لم يتبين أنه قصد صراحة أو ضمنًا أن يستند أثر هذا القبول إلى الوقت الذي صدر فيه التعهد".

---

(٣٠) الفضولي: عرفته المادة ١٨٨ مدني مصري بأنه: "من يتولى عن قصد القيام بشأن عاجل لحساب شخص آخر دون أن يكون ملزمًا بذلك".

(٣١) هي:١- أن يقوم الفضولي بشأن عاجل لحساب شخص آخر، وهذا هو الركن المادي. ٢-أن يقصد في قيامه بهذا الشأن العاجل مصلحة رب العمل وهذا هو الركن المعنوي. ٣- ألا يكون الفضولي إزاء هذا الشأن العاجل ملتزمًا به، ولا موكلاً فيه، ولا منهيًا عنه، وهذا الركن يمكن أن يطلق عليه الركن القانوني.

(٣٢) الإقرار: هو تصرف يرد على عقد صحيح من شخص لم يكن طرفًا فيه، ولا ملتزمًا به، فيجعله نافذًا في حقه، بخلاف الإجازة التي ترد على عقد قابل للإبطال .

لكن هذا الأثر الرجعي لا يترتب إلا في علاقة الغير الذي يقبل العقد، والمتعاقد مع المتعهد، أي أنه لا يسري في مواجهة الغير ممن يكون قد تلقى من المتعهد عنه حقًا يتعارض مع قبوله للعقد المتعهد به، كما لو كان قد صدر منه بيع للمنقول الذي ينصب التعهد على نقل ملكيته، قبل أن يقبل العقد المتعهد به، فلا يمكن أن يؤدي قصده إلى جعل مثل هذا القبول ذا أثر رجعي إلى الإضرار بحقوق المشتري منه لنفس المنقول، والذي أبرم بيعه قبل قبوله للتعهد .

فمثلاً إذا تعهد زيد أن عمرًا يبيع منقولاً يملكه لإبراهيم، ولكن عمرًا باع المنقول لعلي، ثم قبل التعهد الصادر من زيد ، فعمرو في هذا المثال قد باع المنقول مرتين متتاليتين: الأولى: لعلي، والثانية: لإبراهيم (السنهوري، ج: ١ ، ص: ٥٦٠ ، الشرقاوي، ص: ٣٩٦، ٣٩٧) وإذا تبين أن قبوله للتعهد بأثر رجعي، فإنه يضر بعلي، إذ يكون شراؤه متأخرًا عن إبراهيم، ومن ثم لا يكون للإقرار أثر رجعي بالنسبة لعلي ويتقدم على إبراهيم، أما إذا كان المبيع عقارًا، فالتفاضل يكون بالأسبقية إلى التسجيل.

الخاتمة وأهم النتائج

الحمد لله الذي يسّر بكرمه وفضله ولطفه إتمام هذا البحث؛ فله الحمد أولاً وأخرًا، ظاهرًا وباطنًا، وأسأله سبحانه المزيد من فضله وتوفيقه وإحسانه.

وبعد :

فالجدير بالذكر أن خاتمة البحث ليست ترديداً لما حواه من تقسيمات وموضوعات مُثارة، ولكنها عرض لما توصلت إليه من نتائج، وبناءً عليه أذكر فيما يلي أهم نتائج هذا البحث، والله أسأل أن يرزقنا حُسن الخاتمة .

أهم النتائج

أولاً: خول الدستور المصري المشرع سلطة جعل أي تشريع يسري على الماضي لولا أنه تدارك هذه السلطة الاستثنائية في مجال التشريعات العقابية .

ثانيًا: لا يؤثر بطلان العقد وزواله بأثر رجعي على أعمال الإدارة التي تبقى قائمة لمصلحة الغير المستفيد منها.

ثالثًا : إن الأثر الرجعي للبطلان لا يقتصر على المتعاقدين فقط، وإنما يسري على غيرهما أيضًا بمعنى سقوط الحقوق التي كسبها الغير متى سقط حق المتصرف إليه نتيجة لبطلان سنده، يستوي في ذلك الفسخ، والانفساخ والتفاسخ أي التقايل – فلا يقتصر الأثر الرجعي على المتعاقدين، بل يشمل الغير أيضًا.

رابعًا : إن إجازة العقد القابل للإبطال، لا يجوز أن تخل بحقوق الغير، فالإجازة تلحق العقد القابل للإبطال، لأن له وجودًا قانونياً، ما دام أن بطلانه لم يتقرر، وإن كان هذا الوجود مهددًا بالزوال، فإذا لحقته الإجازة استقر وجود العقد نهائيًا غير مهدد بالزوال، ويعتبر العقد صحيحاً من وقت صدوره لا من وقت الإجازة أي بأثر رجعي.

خامسًا : إذا قبل الغير التعهد، فإن قبوله لا ينتج أثرًا إلا من وقت صدوره، ما لم يتبين أنه قصد صراحة أو ضمنًا أن يستند أثر هذا القبول إلى الوقت الذي صدر فيه التعهد .

المصادر والمراجـــع

أولاً – المصادروالمراجع العربية:

- **أبـو السـعود، رمضـان** (١٩٩٧م). الـوجيز في الحقوق العينية الأصلية ، طبعة دار المطبوعات الجامعية بالإسكندرية.
- **أبو السعود، رمضان**(١٩٨١م). الوسيط في شرح مقدمة القانون المدني ، الطبعة الثانية.
- **أبـو السـعود، رمضـان ، زهـران، همـام محمـد (١٩٩٨م)**. التأمينات الشخصية والعينية ، طبعة دار المطبوعات الجامعية بالإسكندرية .
- **ابن منظور،جمال الدين**: لسان العرب ، طبعة دار صادر بيروت.
- **البيـه، محسـن عبـد الحميـد (١٩٩٣م)**. نظرية الـوارث الظـاهر (دراسة تحليلية تأصيلية في القوانين المصري والكويتي والفرنسي) ، طبعة مكتبة الجلاء الجديدة بالمنصورة، مصر.
- **تناغو، سمير** (١٩٨٥م). النظرية العامة لقانون ، طبعة منشأة المعارف بالإسكندرية .
- **تناغو، سمير**: المبادئ الأساسية في نظرية العقد وأحكام الالتزام ، منشأة المعارف بالإسكندرية .
- **حسـن، عـلي أحمـد (١٩٨٥ م)**. تقادم في المواد المدنية والتجارية فقهاً وقضاءً طبقاً لأحكام محكمة النقض حتى عام ١٩٨٥م ، الناشر: منشأة المعارف بالإسكندرية .
- **حسـن، عـلى سـيد (١٩٨٣م)**. المدخل إلى علم القانون ، الكتاب الأول نظرية القانون، طبعة دار النهضة العربية بالقاهرة.
- **الحـصري، محمـد محمـود ، عابـدين، محمـد أحمد**(١٩٨٦م). الفسخ والانفساخ والتفاسخ في ضوء القضاء والفقه، الناشر: منشأة المعارف بالإسكندرية ١٩٨٦م .

- **حماد، رأفت**: الوجيز في الالتزامات الجزء الثاني، أحكام الالتزام، الناشر: دار النهضة العربية، القاهرة .
- **زكي، محمود جمال الدين (١٩٧٨م)**. الوجيز في النظرية العامة للالتزامات، طبعة مطبعة جامعة القاهرة، الطبعة الثالثة.
- **السنهوري، عبدالرزاق أحمد**: الوسيط في شرح القانون المدني ، طبعة دار إحياء التراث العربي .
- **شاهين، إسماعيل (١٩٩٥م)**. ضوابط مبدأ عدم رجعية القوانين، طبعة دار النهضة العربية بالقاهرة، الطبعة الأولى .
- **الشرقاوي، جميل (١٩٩٥م)** النظرية العامة للالتزام، الكتاب الأول، دار النهضة العربية بالقاهرة.
- **الصدة، عبد المنعم فرج (١٩٨٦م)**. مصادر الالتزام، طبعة دار النهضة العربية، القاهرة .
- **طلبة، أنور**(١٩٩١م). مجموعة المبادئ القانونية التي قررتها محكمة النقض منذ إنشائها سنة ١٩٣١م، طبعة المكتب الجامعي الحديث .
- **عباس، محمد حسني (١٩٥٩م)**. العقد والإرادة المنفردة ، مكتبة النهضة المصرية بالقاهرة .
- **عبد الباقي ،عبد الفتاح (١٩٤٨م)**. موسوعة القانون المدني المصري، نظرية العقد والإرادة المنفردة، دراسة معمقة ومقارنة بالفقه الإسلامي، مطبعة نهضة مصر.
- **عبد الرحمن، حمدي (١٩٩٩م)**. الوسيط في النظرية العامة للالتزام، الكتاب الأول، المصادر الإرادية للالتزام، طبعة دار النهضة العربية بالقاهرة، الطبعة الأولى.
- **العطار ، عبد الناصر (١٩٧٥م)**. نظرية الالتزام في الشريعة الإسلامية والتشريعات العربية، الكتاب الأول، مصادر الالتزام ، طبعة مطبعة السعادة .
- **العطار، عبد الناصر (١٩٧٩م)** مدخل لدراسة القانون وتطبيق الشريعة الإسلامية، مطبعة السعادة .
- **الغاياتي، لاشين (١٩٨٦م)**. بيع ملك الغير في القانون المدني والفقه الإسلامي، الناشر : مكتبة جامعة طنطا، الطبعة الأولى.
- **الغول، أحمد إبراهيم محمد إبراهيم (٢٠٠٦م)**. الأثر الرجعي في الفقه الإسلامي والقانون المدني "دراسة مقارنة" ، رسالة مقدمة لنيل درجة العالمية [الدكتوراه] في الفقه من كلية الشريعة والقانون بدمنهور.

- **فخري، عاطف** (١٩٧٦م). الغير في القانون المدني المصري ، رسالة دكتوراه من كلية الحقوق – جامعة الإسكندرية.
- **فرج، توفيق**(١٩٨١م) . المدخل للعلوم القانونية، الطبعة الثانية .
- **فودة، عبد الحكم (١٩٩٣م)**. إنهاء القوة الملزمة للعقد، دراسة تحليلية على ضوء قضاء النقض ، طبعة دار المطبوعات الجامعية بالإسكندرية .
- **فودة، عبد الحكم (١٩٩٩م)**. البطلان في القانون المدني والقوانين الخاصة ، طبعة دار الفكر والقانون بالمنصورة، الطبعة الثانية .
- **قرة، فتيحة**: أحكام الوضع الظاهر، الناشر منشأة المعارف بالإسكندرية .
- **قلعة جي، محمد رواس** (١٤١٦هـ ١٩٩٦م) معجم لغة الفقهاء، طبع دار النفائس، الطبعة الأولى.
- **كيرة، حسن (١٩٥٨م)**. مشكلة تنازع القوانين في الزمان، بحث ، نشر كلية الحقوق جامعة الإسكندرية، السنة السابعة، العدد الثالث والرابع.
- **مجموعة الأعمال التحضيرية** ، مطبعة دار الكتاب العربي، وطبعة مطبعة أحمد مخيمر بشارع فاروق .
- **المنجي، محمد** (١٩٨٥م) الحيازة ، دراسة تأصيلية للحيازة من الناحيتين المدنية والجنائية ، طبعة منشأة المعارف بالإسكندرية ، الطبعة الثانية .
- **المهدي، نزيه محمد الصادق (٢٠٠٢م)**. النظرية العامة للالتزام، الجزء الأول، مصادر الالتزام ، طبعة دار النهضة العربية بالقاهرة .

References

Fakhri, Atef. (1976). The Other in the Egyptian Civil Law, (in Arabic) (Ph.D Thesis, The College of Law, The University of Alexandria, Egypt).

Al-Ghul, Ahmed. (2006). Ex post Facto Impact in both Islamic Sharia and Civil Law, A Comparative Srudy, (in Arabic) (Ph.D Thesis, The College of Sharia and Law, Damanhur, Egypt).

Kivah, Hasan (1958). The Problem of Timing in Law Conflicts, (in Arabic) *Journal of the College of Law*, The University Alexandria, Year 7, Issue 3-4.

مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات

سعود بن سليمان النبهاني[١]، و أحمد بن جمعة الريامي[٢]

كلية العلوم التطبيقية

(قدم للنشر في ٠١/ ٠٧/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ٢٧/ ٠٧/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث: استهدف البحث معرفة مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات، حيث تكونت عينة البحث من (١٨٦) معلمًا ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في تخصصي الجغرافية والتاريخ، مشكلين ما نسبته (٤٢ ٪) من حجم المجتمع، تم اختيارهم بالسحب العشوائي البسيط، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام اختبار خاص مكون من (٣٠) سؤالًا اختباريًا من نمط الاختيار من متعدد، يقيس ثلاث مهارات من مهارات تقييم المعلومات هي: مهارات اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة بواقع (١٠) أسئلة لكل مهارة. وتم تطبيق الاختبار بعد التحقق من خصائصه السيكومترية، وأظهرت نتائج البحث أن مستوى امتلاك المعلمين عينة البحث لمهارات تقييم المعلومات كان دون المستوى المقبول تربويًا والذي حدده الباحث بـ (٨٥ ٪). ولم تكشف نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى امتلاك مهارات تقييم المعلومات تعزى لمتغير: النوع، والتخصص، وسنوات الخبرة العملية.

الكلمات المفتاحية: مهارات تقييم المعلومات، مستوى امتلاك مهارات تقييم المعلومات، مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان.

*****

Evaluating Information Skills of Social Studies Teachers in Basic Education Stage in the Sultanate of Oman

Saud Sulaiman Al-Nabhani[1], and Ahmed Juma Al-Riyami[2]

College of Applied Sciences

(Received 20/04/2015; accepted 16/05/2015)
DOI: 10.12816/0015522

Abstract: The research aims to measure the skills of evaluating information of social studies teachers in basic education stage in the Sultanate of Oman. The research consists of 186 male and female geography and history teachers, i.e. 42% of community size, who are randomly chosen. For the purpose of the study, an MCQ exam of 30 questions is specifically designed to measure three skills of evaluating information: detecting bias in information, distinguishing between facts and opinions, and distinguishing between relevant and irrelevant information; each skill is assigned ten questions testing the application after verifying the psychometric characteristics. The research results show that the skills of evaluating information of the teachers involved in this study are very weak. They are below the minimum level set by the researcher. The findings also show that there is no significant statistical difference in the teachers' skills when the variables of gender, major and teaching expertise are considered.

Key Words: Evaluation of information skills, basic education stage in the Sultanate of Oman.

(١) أستاذ مشارك، مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليبها، كلية العلوم التطبيقية بنزوى، وزارة التعليم العالى، سلطنة عمان.

(٢) أستاذ مساعد، مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليبها، كلية العلوم التطبيقية بصور، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان.

Corresponding author: (1) Associated Professor of Social studies Curriculum and Instruction, Nazwa, Oman

e-mail: saud_nebhani.niz@cas.edu.om

(2) Assistant Professor of Social studies Curriculum and Instruction, Sur, Oman

المقدمة

يعد مبحث الدراسات الاجتماعية من أكثر المباحث الدراسية تأثراً بالأحداث والتغيرات المجتمعية، التي تسهم في تكوين نتاجات فكرية تجسدها المعرفة الإنسانية، ولهذا فإن القائمين على بناء مناهجها الدراسية وتعليمها؛ يسعون دائماً للحصول على كل ما هو جديد يمكن أن يثري مادتها، ويزيد من فاعليتها.

وهذا كله كما يشير الغبيسي (2001) أدى إلى توثيق الصلة بين المتعلم وبيئته المحلية بشكل دفع بعلماء التربية إلى الارتقاء بأهدافها التعليمية، والنهوض بمحتواها العلمي، وابتكار طرق وأساليب تدريسية جديدة تتناسب مع طبيعتها وأهدافها. لاسيما في ظل تعدد فروعها وتنوع روافدها العلمية بين علوم إنسانية وطبيعية (NCSS, 1994).

لقد طالب كثير من المربين بضرورة تبني أفكار واتجاهات ومداخل تدريسية جديدة، تعتمد على تقييم الواقع ودراسة مكوناته ومقوماته (عرفة، 2004) وتجعل المعلم منظمًا للعملية التعليمية بأكملها، فيصبح المتعلم بذلك مشاركًا ومسهمًا فاعلاً في المواقف التعليمية (حسن، 1999). وهذا كله لن يتحقق إلا من خلال تمكن المعلم من مهارات مهنية تؤهله للقيام بعملية تقييم المعلومات التي يتعامل معها في المواقف التعليمية (نبيل، 2003).

ويؤكد بوبكيويتز (Popkewitz,1999) أن مبحث الدراسات الاجتماعية هو جزء متكامل من العملية التعليمية، ومتجذر في بنائها المنظومي، ولهذا فهو مبحث متأصل في البنية الثقافية للمعلم، ومتصل بخبراته الشخصية، ما يعني أنه يجعل المعلم قادرًا على تقييم مضامينه العلمية ومحتوياته المعرفية. وترى كل من لجهلن وهارتونين (Laughlin & Hartoonian, 1995) أن التحدي الكبير الذي يواجه معلمي الدراسات الاجتماعية هو كيفية مساعدة المتعلمين على استخدام المعلومات التي يستقبلونها والتفاعل معها للوصول إلى المعرفة بأنفسهم.

لقد أكدت الفلسفة التربوية الحديثة أن من بين أهداف مبحث الدراسات الاجتماعية السعي نحو تكوين التفكير المنتج الذي يتطلب من المتعلمين التوصل إلى معلومات ذات مصداقية عالية ودقة علمية وعمق استراتيجي والذي لن يتم إلا بإتاحة الفرصة أمامهم لنقد تلك المعلومات وتقييمها (Massialas & Allen,1996).

ولما كانت الدراسات الاجتماعية بحكم محتواها العلمي تمثل وعاءً فكريا يتضمن أنماطاً متنوعة من المعرفة الإنسانية؛ يتولى معلم الدراسات الاجتماعية بخبرته المهنية نقلها إلى طلابه؛ فإن هذا الإجراء يتطلب من المعلم تمكنا فعلياً من مهارات تقييم المعلومات، باعتبارها وسيلة تربوية للحكم على مصداقية المعلومات ودقتها ومدى احتياج الطلبة لها. وفي هذا السياق يرى كلاين (Klein, 1991) أن الغرض الأساسي من امتلاك المعلم مهارات تقييم المعلومات هو التوصل إلى فهم حقيقي لمدركاتنا الحسية، من أجل إيجاد حلول مناسبة للمشكلات القائمة، وبهذا يستطيع من خلال تمكنه من مهارات تقييم المعلومات من القيام باستقصاء عقلي لحلول مختلفة، دون الاضطرار إلى استخدام جميع النشاطات الجسمية، التي قد تستخدم في حل المشكلة.

ولهذا فإن التحدي الكبير الذي يواجه معلمي الدراسات الاجتماعية هو كيفية تمكنهم من مساعدة الطلبة على استخدام المعلومات التي يستقبلونها وكيفية تفاعلهم معها وصولا إلى المعرفة بأنفسهم، وهذا يتطلب فهما حقيقيًا لمهارات تقييم المعلومات (Laughlin & Hartoonian, 1995). ويؤيد هذه النظرة ما ذهب إليه كل من (Massialas & Allen, 1996) اللذين يريان أن محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية يتصف بخصوصية العلوم الاجتماعية ذات السمة العلمية المتصفة بالوفرة المعلوماتية، التي يصعب على المعلم تحجيمها وتقديم الأنسب منها، دون امتلاكه لمهارات تقييم المعلومات، التي تعد المنطلق الأساس في تصنيف المعرفة وفقا لمبدأ الأهمية والحاجة للمتعلمين.

ويذكر توماس (2005) أن من بين أهداف الدراسات الاجتماعية تحقيق الفهم الناقد للتاريخ، والجغرافية، والاقتصاد، والسياسة، وعلم الاجتماع. ويقتضي هذا الهدف كما يرى (Ncss, 1996) تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من مهارات تقييم المعلومات التي تؤهلهم للتعامل مع المعلومات التي تتضمنها كتبهم المدرسية، بشكل يجعلهم قادرين على اختبارها وتقييمها بأنفسهم. وهذا يتطلب كما أوضح ليمليتشل (Lemlech, 1999) تطويرًا تربويًا ممنهجًا لمهارات تقييم المعلومات في كتب الدراسات الاجتماعية وتنمية مدروسة لتلك المهارات لدى المعلمين.

ويتناول مبحث الدراسات الاجتماعية الكثير من القضايا ذات الطابع العلمي الجدلي، حتى إنها أصبحت جزءًا مهما من طبيعة مضمونها، ومكونا رئيسًا من عناصر تعليمها وتعلمها، وهذا يتطلب إدراكًا واعيًا من معلميها لمهارات تقييم المعلومات

بمختلف أنواعها لكونها تعينه على تحليلها ودراسة أبعادها (White, 2000). ويؤكد بايست (Bisset, 2005) في هذا المعنى أن جدلية الطرح العلمي الذي يعد هدفًا من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية يعتمد على الاستخدام السليم للمصادر والوثائق ونقدها وتفسيرها وتقييمها، وهذا ما لن يتحقق إلا في ظل وجود مهارات تقييم المعلومات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية.

ويرى الجمل (2005) أن تنوع مصادر المعلومات في مبحث الدراسات الاجتماعية في الوقت الراهن يدعو إلى استخدام الاستقصاء المنظم ويتطلب تحديد المصادر وتنظيمها وتفسيرها وتقييم معلوماتها. وهذا ما دفع كلا من دراك ونيلسون (Drake & Nelson, 2005) إلى الجزم بأن من أهم فوائد تعلم مباحث الدراسات الاجتماعية هو مساعدة المعلمين والمتعلمين على التمييز بين الحقيقة، والرأي، والكشف، عن التحيز في المعلومات وهي جميعها منتظمة، تشكل جزءًا من مهارات تقييم المعلومات. وقد ذكر (Stockhaus, 1981) صراحة أن من المهارات الأساسية التي تسعى الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها مهارات تقييم المعلومات والمتمثلة في: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة، وغير المناسبة.

ويؤكد السليم (2012) أن هناك ترابطًا بين التفكير ومهارات تقييم المعلومات، وهذا يدل على تكامل العمليات الداخلية في منظومة التفكير الإنساني، تعزى إلى وجود نشاط ذهني معرفي تفاعلي انتقائي عمدي، يكون موجهًا نحو صياغة حلول مناسبة لمشكلة ما، أو اتخاذ قرار معين، أو إشباع رغبة في الفهم، أو إيجاد شفافية وتوضيح لسؤال مبهم، ويتعلمه الفرد من خلال الظروف البيئية والاجتماعية المحيطة.

وبالتالي فمهارات تقييم المعلومات هي سلوك أدائي مقصود ونشاط عقلي يقوم به الفرد من أجل الوصول إلى حلول مناسبة للمواقف الإشكالية، عن طريق دراسة ظروفها، وتحليل مكوناتها، وصولاً إلى إدراك معالمها الرئيسة، وعلاقتها ببعضها، ثم تنظيم الخبرات السابقة في ضوء ظروف المشكلة، بطريقة تؤدي إلى الحلول المنشودة (علي، 1994).

ويذكر تاسي (Tasi, 1996) أن التفكير باعتباره وسيلة لتحقيق الوضوح والدقة المستندة إلى العقل، تقوم عليه منظومة مهارات تقييم المعلومات، لاسيما نمط التفكير الناقد، الذي يجعل الفرد قادرًا على إصدار أحكام مبنية على رؤية نقدية مستندة إلى منطق التفكير

السوي. وبالتالي فإن جودة تفكير المرء تؤثر على جودة تعاملاته الحياتية المختلفة. وهذا ما يؤكده مركز تربية المواطنة في الولايات المتحدة الأمريكية Center for Civic Education (CFCE, 1994) الذي أوضح أن المتعلم في المجتمع الديمقراطي بحاجة ماسة إلى مهارات التفكير المختلفة، وفي مقدمتها مهارات التفكير الناقد، لكونها تمثل المنطلق الأساس في تزويده بمهارات تقييم المعلومات التي تنظم مختلف تعاملاته العلمية، والمعرفية.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحثين استخلاص ثلاثة مرتكزات علمية أساسية يقوم عليها البحث الحالي وهي:

- المرتكز الأول: أن مهارة تقييم المعلومات من المهارات الأساسية والاستراتيجية التي يسعى مبحث الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها وتنميتها لدى الطلبة، وهذا ما لن يتحقق إلا في ظل وجود معلم كفء للدراسات الاجتماعية يمتلك مهارات تقييم المعلومات، وهذا ما أيده كثير من الباحثين (Lemlech, 1999؛ White, 2000؛ الغبيسي، 2001؛ الجمل، 2005؛ Bisset, 2005).

- المرتكز الثاني: ارتباط مهارة تقييم المعلومات بمهارات التفكير بصفة عامة، ومهارات التفكير الناقد على وجه الخصوص (Tasi, 1996؛ Beyer, 2001؛ الربضي، 2004)، وهذا ما جعل التمكن من مهارات التفكير الناقد وسيلة تربوية للتمكن من مهارات تقييم المعلومات (Chaido & Sai, 1999؛ الغبيسي، 2001؛ عرفة، 2004؛ مرعي ونوفل، 2007).

- المرتكز الثالث: أن مهارة تقييم المعلومات مهارة كلية شمولية يندرج ضمنها مجموعة من المهارات الفرعية (Fertig, 2005). ولعل البحث الحالي يستند إلى ما توصل إليه (Stockhaus, 1981) الذي صنف مهارات تقييم المعلومات إلى المهارات الثلاث الآتية: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة.

وفي ضوء الاستخلاصات السابقة، جاء هذا البحث يرتكز إلى دراسة المهارات الثلاث التي تُكَوِّنُ مجتمعة مهارة تقييم المعلومات، والتي وضعها ستوكهوس (Stockhaus, 1981)، والمتمثلة فيما يلي:

- مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات: وهي مهارة توضح مستوى المصداقية في المعلومة التي تَحَصَّلَ عليها معلم الدراسات الاجتماعية، مع تغييب تأثير المتغيرات المباشرة وغير المباشرة في مصدر المعلومة؛ والانتماء الفكري، أو العقدي لصاحبها، أو

حتى عرقه أو لونه، وهذا يقتضي تطبيق مبدأ الحياد بكل مهنية وعلمية.

- مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي: تكشف هذه المهارة عن قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على التمييز بين الحقيقة التي تمثل في خصوصيتها حالة علمية ثابتة لا يُقبل الاختلاف حولها، وبين الرأي الذي يمثل صورة من صور الاجتهاد الشخصي المستند إلى قراءة استنباطية أحادية المنطق حول الظاهرة العلمية، وتكون نتيجتها قابلة للاختلاف لكونها تمثل وجهة نظر شخصية تجاه الظاهرة العلمية.
- مهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة: توضح هذه المهارة قدرة معلم الدراسات الاجتماعية على الربط التكاملي بين المعلومات المطروحة والمستويات العقلية والمعرفية والعمرية للطلبة، ومدى الحاجة الفعلية للمعلومة من عدمها، وانعكاساتها التربوية آنيًا ومستقبلاً.

ويرى السليم (2012) أنه على الرغم من الأهمية الكبيرة لمهارات تقييم المعلومات للمعلمين من جهة، وأهمية إكسابها للمتعلمين من جهة أخرى، إلا أن هذه الأهمية لن تتحقق مهما بذلت من جهود؛ ما لم يدرك معلمو الدراسات الاجتماعية طبيعة اختصاصهم وأهدافه التربوية، وبالتالي يكتسبوا مضامينه العلمية: المعرفية، والوجدانية، والمهارية، وبتحقق كل ذلك يجد المعلم نفسه مزودًا بمهارات تقييم المعلومات التي تجعله قادرًا على التعامل مع أهداف الدراسات الاجتماعية ومحتواها العلمي.

ونتيجة لأهمية موضوع مهارات تقييم المعلومات ظهرت الكثير من الدراسات والأبحاث العلمية التي تناولت هذا الموضوع، حيث أجرى كل من كومبز وهاوفتون (Coombs & Houghton, 1995) دراسة بحثت اتجاهات الطلبة نحو مستويات المهارات المطلوبة في البحث عن المعلومات، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود مهارتين ترتبطان بالبحث عن المعلومات هي مهارات ميكانيكية وأخرى ذهنية، مع تفوق المهارات الميكانيكية في عملية، وهذا ما لم يكن متوافرًا بالمستوى المطلوب لدى الطلبة المبحوثين.

كما أجرى جيفيرت وبروس (Geffert & Bruce, 1997) دراسة حول ثقافة المعلومات في كلية سانت أولاف بالولايات المتحدة الأمريكية، وكشفت نتائجها أن الطلبة شعروا بالارتياح بعد دراستهم لمقررات ثقافة المعلومات واكتسابهم للمهارات المعلوماتية المتضمنة فيها، والكيفية العلمية في تقييمها. وأعد هيبورث (Hepworth, 1999) دراسة تقصى من خلالها مهارات المعلومات وتحديد نقاط القوة والضعف فيها،

وبينت نتائج البحث أن المبحوثين يمتلكون مهارات محدودة في مجال ثقافة المعلومات وتقييمها، بل إنهم يواجهون صعوبة في تنفيذ المشروعات التي يكلفون بإنجازها.

وأجرى هارتمان (Hartman, 2001) دراسة حول تصورات طلبة جامعة بالارات الاسترالية لمهارات التعامل مع مصادر المعلومات وتقييمها، وأظهرت النتائج مؤشرات إيجابية لمرئيات الطلبة، مع أن امتلاكهم لمهارات التعامل مع مصادر المعلومات كان دون المستوى المقبول. كما أجرى وانغ (Wang, 2002) دراسة استهدفت معرفة اتجاهات طلبة جامعة جاكسون فيل الحكومية بأمريكا نحو مهارات ثقافة المعلومات، وبينت النتائج أن اتجاهات الطلبة كانت إيجابية للغاية، وأن مهارات ثقافة المعلومات على درجة عالية من الأهمية للطالب الجامعي.

وقام السليم (2012) بإجراء دراسة استهدفت معرفة مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن القدرة على تقييم المعلومات، وكشفت النتائج أن مستوى مهارات تقييم المعلومات لدى معلمي عينة البحث كان دون المستوى المقبول تربويًا. كما قام الشوابكة (2012) بإعداد دراسة هدفت معرفة اتجاهات طلبة العلوم التربوية نحو ثقافة المعلومات، وأوضحت نتائج الدراسة أن اتجاهات أفراد عينة البحث نحو ثقافة المعلومات كانت إيجابية وأنها اختلفت باختلاف النوع ولصالح الذكور.

وعلى الرغم من أهمية الدراسات السابقة التي تناولت مهارات تقييم المعلومات، وما توصلت إليه من نتائج جديدة، إلا أن جميع تلك الدراسات تجمع على أهمية امتلاك مهارات تقييم المعلومات رغم تدني مستوياتها لدى المبحوثين في أغلب الأحيان، وهذا مؤشر تربوي على أهمية تلك المهارات وارتباطها مهنيا بالعمل التربوي (Coombs & Houghton, 1995؛ Geffert & Bruce, 1997؛ الشوابكة، ٢٠١٢؛ السليم، ٢٠١٢).

ونتيجة لأهمية مهارات تقييم المعلومات للمعلمين بصفة عامة (Stockhaus, 1981؛ Hartman, 2001؛ Wang, 2002)، وأهميتها لمعلمي الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة (White, 2000؛ الجمل، ٢٠٠٥؛ Bisset, 2005؛ السليم، ٢٠١٢)، ولندرة الدراسات السابقة التي بحثت مستوى امتلاك المعلمين لتلك المهارات (السليم، ٢٠١٢)، جاء هذا البحث كمحاولة علمية لتقصي مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات.

مشكلة البحث

نتيجة للتطورات والتغيرات التي تشهدها المؤسسات التربوية في الوقت الراهن، وتأثرها بالتراكمات العلمية والمعرفية، التي تعد سمة مميزة لهذه المرحلة التاريخية، أصبح المعلم باعتباره منظم العملية التعليمية مطالباً بامتلاك الكثير من مهارات التفكير؛ ومنها مهارات تقييم المعلومات.

ولما كان مبحث الدراسات الاجتماعية ميداناً تربويًا ثَريًّا بالمعلومات المختلفة، نظرًا لطبيعة أهدافه ومحتواها المعرفي (Laughlin & Hartoonian, 1995؛ الغبيسي، 2001). حتم كل ذلك أن يكون معلم الدراسات الاجتماعية ملمًا ببعض المهارات الأساسية التي تعينه في التعامل مع المعلومات التي يتولى عملية تدريسها ونقلها للطلبة (Ncss, 1994).

لهذا كله كان من اللازم أن يكون معلم الدراسات الاجتماعية على معرفة أكيدة بمهارة الكشف عن التحيز في المعلومات، إضافة إلى مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ثم مهارة المعلومات المناسبة وغير المناسبة للطلبة (السليم، ٢٠١٢؛ الجمل، 2005؛ Lemlech, 1999). وهذه المهارات كلها تشكل في مجموعها مهارات تقييم المعلومات والحكم على جودتها وصحتها تربويًا (Stockhaus, 1981).

ولما كان إنماء هذه المهارات لدى المعلم يعتمد على خصوصية شخصيته، وقدراته الإدراكية: العقلية، والنفسية من جهة، وعلى مواصفات إعداده وبنائه المهني قبل الخدمة وأثنائها من جهة أخرى، فإن كل هذا سينعكس على أدائه التدريسي في المواقف الصفية، لذا كان من اللازم تمكنه من مهارات تقييم المعلومات. خاصة وأن العديد من المربيين (Massialas & Allen, 1996؛ Popkewitz, 1999؛ نبيل، 2003؛ عرفة، 2004؛ Drake & Nelson, 2005) ينظرون إلى محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية على أنه ثري بالمعلومات ذات المستويات العليا من التفكير، والتي يتوقف نجاح تمكن المتعلم منها على مدى تمكن معلم الدراسات الاجتماعية من المهارات الأساسية في تقييم المعلومات وتحليلها.

ونتيجة لهذه الأهمية الكبيرة لامتلاك مهارات تقييم المعلومات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان، جاء هذه البحث كمحاولة جادة من قبل الباحثين للوقوف على مستوى امتلاك المعلمين لهذه المهارات، والذي تم التوصل إليه من خلال اختبار خاص بذلك.

أسئلة البحث

يمكن تحديد مشكلة البحث في محاولة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١. ما مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول تربويا (85 ٪) ؟

٢. هل يختلف مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز في المعلومات، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة باختلاف كل من: النوع، أو التخصص، أو سنوات الخبرة العملية؟

أهداف البحث

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

- الوقوف على مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات.
- التعرف إلى أثر كل من متغير النوع والتخصص وسنوات الخبرة العملية على مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات.

أهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من أهمية الموضوع الذي يدرسه، وهو قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية على تقييم المعلومات التي يتعاملون معها في الميدان التربوي، باعتبارها من المهارات المهمة مهنيًا، والتي تستهدف تنمية وتطوير مهارات التفكير بصفة عامة، وما يؤكد على أهمية هذا البحث؛ تلك التراكمات الهائلة من المعلومات، التي أفرزتها ثورة المعرفة والتقنية الحديثة، وهذا ما يتطلب من المعلم تفحص تلك المعلومات ودراستها وتقيمها، وهذا ما لن يتأتى إلا من خلال امتلاكه وتمكنه من المهارات الأساسية لتقييم المعلومات. كما أتت أهمية هذا البحث من خلال إمكانية البناء على نتائجه في عملية تطوير الأداء المهني للمعلمين في سلطنة عمان، إضافة إلى تطوير البرامج الأكاديمية المعتمدة في إعدادهم. كما قد يكون هذا البحث حافزًا علميًا نحو إعداد مزيد من الدراسات والأبحاث في مجال مهارات تقييم المعلومات بصفة عامة.

مصطلحات البحث

لغاية هذا البحث تم تعريف المصطلحات الآتية:

- **مهارات تقييم المعلومات**: قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية في اكتشاف التحيز في المعلومات في النص التاريخي أو الجغرافي المطروح وإدراك الفروق في المعلومات التي يحتويها هذا النص من حيث كونها حقائق ثابتة لا يختلف حولها، أم أنها آراء تقبل وجهات النظر المختلفة، وإبراز الفروق في ماهية المعلومات ومدى مناسبتها للمتعلمين من حيث: طبيعتها وقيمتها وفوائدها في الحياة.

- **مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات**: هي الدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة البحث من معلمي الدراسات الاجتماعية في اختبار مهارات تقييم المعلومات المعد من قبل الباحثين خصيصا لهذه الغرض.

- **مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان**: هي المرحلة الدراسية التي تمثل الصفوف العشر ة الأولى من السلم التعليمي في وزارة التربية والتعليم العُمانية.

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على:

- دراسة مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان (أفراد عينة البحث) لمهارات تقييم المعلومات وهي: (مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة، وغير المناسبة).

- عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان في محافظة الداخلية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٤/ ٢٠١٥م).

- اقتصرت أداة البحث على قياس ثلاث مهارات هي: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة. وبالتالي فإن إمكانية تعميم نتائج البحث سيتوقف على مدى توافر دلالات الصدق والثبات في الاختبار المعد خصيصًا لقياس تلك المهارات.

منهجية البحث

اعتمد البحث في تصميمه العلمي على المنهج الوصفي المسحي، نظرًا لملاءمته لأغراض البحث. وهو منهج علمي قائم على وصف ما هو كائن فعلياً ثم تفسيره، وتحديد العلاقات الموجودة بين مكوناته،

ويعد هذا المنهج من أفضل المنهجيات البحثية في التعامل مع موضوع البحث الحالي؛ لأنه لا يقتصر على جمع البيانات بل يتعدى ذلك إلى تحليلها والمقارنة بينها وتفسيرها.

إجراءات البحث

تحديد مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، والبالغ عددهم (442) معلمًا ومعلمة. وباستخدام السحب العشوائي البسيط تم اختيار عينة البحث المكونة من (186) معلمًا ومعلمة، والتي شكلت ما نسبته (42٪) من المجتمع الأصلي. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد عينة البحث وفقًا لمتغيراتها: النوع، والتخصص، والخبرة العملية.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغيري النوع والتخصص والخبرة العملية

المتغير	المستوى/ الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	٩٥	٥١٪
	أنثى	٩١	٤٩٪
التخصص	جغرافيا	٩٣	٥٠٪
	تاريخ	٩٣	٥٠٪
الخبرة العملية	أكبر من 1 سنة – أقل من 5 سنوات	٥٨	٣١.٢٪
	أكبر 5 سنوات – أقل 10سنوات	٥٦	٣٥٪
	أكبر ١٠ سنوات	٦٣	٣٣.٨٪
المجموع		١٨٦	١٠٠٪

إعداد أداة البحث (اختبار تقييم مهارات المعلومات لمعلمي الدراسات الاجتماعية)

- **بناء الاختبار:**

لتحقيق الغرض الأساسي من البحث، قام الباحث ببناء اختبار خاص، يستهدف قياس مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات، وقد أفاد الباحث في وضع التصور العام للاختبار من دراسة كل من: (Stockhaus, 1981، السليم،2012)، وقد ظهر الاختبار في صورته النهائية مكونًا من (30) سؤالًا اختباريًا من نمط الاختيار من متعدد، وقد أعد هذا الاختبار لقياس ثلاث مهارات أساسية هي: مهارة اكتشاف التحيز في المعلومات، ومهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، ومهارة التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة، بواقع (10) أسئلة اختبارية للكشف عن مستوى امتلاك كل مهارة.

- **صدق الاختبار**

قام الباحث بتطبيقه الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة من خارج عينة الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط المهارات الثلاث للاختبار والاختبار ككل والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول رقم (٢)

مصفوفة معاملات الارتباط بين درجات المهارات الثلاث لاختبار تقييم المعلومات والاختبار ككل

مهارات المقياس	اكتشاف التحيز في المعلومات	التمييز بين الحقيقة والرأي	التمييز بن المعلومات المناسبة وغير المناسبة
اكتشاف التحيز في المعلومات	٠.٦٩		
التمييز بين الحقيقة والرأي	٠.٧١	٠.٥٦	
التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة	٠.٥٤	٠.٥٠	٠.٨٠
الكلي	**٠.٨٥**	**٠.٧٦**	**٠.٩٣**

جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١).

تشير نتائج الجدول (٤) إلى أن قيم معاملات الارتباط الداخلية بين المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار تراوحت بين (٠.٥٠ إلى ٠.٨٠)، وجميعها دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١). وبناءً على ذلك تم اعتماد جميع فقرات هذا المقياس لأغراض الدراسة الحالية.

ثم قام الباحث بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج والتدريس بلغ عددهم (٧) محكمين. وذلك بهدف التأكد من صدقه من خلال ما يعرف بصدق المحكمين، وإبداء الرأي في مدى تغطيه للمهارات الثلاث موضوع البحث، إضافة إلى التأكد من موضوعيته، ودرجة قدرته على تحقيق أغراض البحث، وأظهرت نتائج التحكيم أن هناك اتفاقًا كبيرًا بين المحكمين حول أسئلة الاختبار، وأنها مناسبة لتحقيق أغراض البحث. وتتصف بالشمولية، وسهولة الصياغة وبساطة العبارات.

وفي ضوء نتائج صدق الاختبار التي تم التوصل إليها باستخدام طريقة صدق المحتوى، وطريقة صدق المحكمين، وطريقة صدق البناء، يستنتج الباحث أن الاختبار يمكن الوثوق به لتحقيق أغراض الدراسة الحالية.

- **ثبات الاختبار**

للتأكد من ثبات اختبار مهارات تقييم المعلومات قام الباحث بحساب ثبات الاختبار بطريقة الإعادة، حيث قام الباحث بتطبيقه على عينة عشوائية، من خارج عينة الدراسة، بلغ حجمها (٣٠) معلمًا، ومعلمة، ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة بعد مرور ثلاثة أسابيع من التطبيق الأول، وتم ذلك باستخدام حساب معامل ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين من خلال طريقة الإعادة Test-Retest، كما قام

الجدول رقم (٣)

قيم معاملات ثبات الاختبار تقييم المعلومات باستخدام طريقتي الإعادة والاتساق الداخلي

المهارات الثلاث للمقياس	عدد الفقرات	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
اكتشاف التحيز في المعلومات	١٠	٠.٧٩	٠.٧٨
التمييز بين الحقيقة والرأي	١٠	٠.٧٨	٠.٨١
التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة	١٠	٠.٨٢	٠.٨٥
الكلي	**٣٠**	**٠.٨١**	**٠.٨٤**

الباحث أيضاً بحساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الاتساق الداخلي للفقرات وفق معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٣) يوضح قيم الثبات التي تم التوصل إليها.

وفي ضوء مؤشرات قيم ثبات الاختبار التي تم التوصل إليها والتي يوضحها الجدول رقم (٣)، نستنتج أن اختبار مهارات تقييم المعلومات يمكن الوثوق به واستخدامه لأغراض البحث الحالي.

- **حساب زمن الاختبار**

تم حساب الزمن اللازم لتطبيق الاختبار بحساب الزمن الذي استغرقه (٧٥ ٪) من المعلمين الذين اشتملت عليهم التجربة الاستطلاعية للاختبار، حيث أنهى (٢٣) معلمًا من أصل (٣٠) أي ما يعادل (٧٦ ٪) من حجم العينة إنجاز الاختبار بعد (٦٠) دقيقة، وبهذا أصبح زمن التطبيق ساعة واحدة، تشتمل على زمن إلقاء التعليمات.

- **تطبيق الاختبار**

بعد بناء الاختبار وتحكيمه والتحقق من صدقه وثباته، وتحديد مجتمع تطبيقه، واختيار عينة عشوائية ممثلة له، تم تطبيق الاختبار على العينة المستهدفة من معلمي الدراسات الاجتماعية كل في مدرسته، حيث تم تحديد موعد تطبيق الاختبار في تمام الساعة العاشرة والنصف صباحا، في قاعة مركز مصادر التعلم بالمدارس المشمولة بالدراسة، وتم ذلك بعد التحقق من التجانس في البيئات المدرسية ومقوماتها التربوية، والتشابه في مختلف إمكانياتها. وقد استغرق تطبيق الاختبار مدة ساعة كاملة.

نتائج البحث

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" (t-test)، وذلك بهدف التعرف إلى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء المعلمين عينة البحث. أما للإجابة عن السؤال الثاني فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي (٢ × ٢ × ٣) لمعرفة أثر متغير النوع والتخصص وسنوات الخبرة العملية.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي نص على: "ما مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة

المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول تربويا (85 ٪) ؟".

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات وللمهارات الثلاث مجتمعة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي الدراسات الاجتماعية في كل مهارة من مهارات المقياس وللمهارات مجتمعة

المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط من (١٠٠)
الكشف عن التحيز	٨.٧٤٨	٠.٩٤٨	٪ ٨٧.٤٨
التمييز بين الحقيقة والرأي	٦.٧٧١	٢.٢٤١	٪ ٦٧.٧١
التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة	٨.١١٥	١.٠٧٢	٪ ٨١.١٥
المهارات الثلاث مجتمعة	٢٣.٦٣٣	٣.٨٩٢	٪ ٧٨.٧٨

يلاحظ من النتائج الموضحة في الجدول رقم (٤) أن جميع متوسطات مهارات تقييم المعلومات تدل على أن مستوى امتلاكها من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية كان دون المستوى المقبول تربويًا والمحدد بـ (٨٥٪) باستثناء مهارات الكشف عن التحيز التي بلغ متوسطها الحسابي (٨.٧٤٨) وهو يعادل (٨٧.٤٨ ٪) من الدرجة القصوى البالغة (١٠) درجات. في حين بلغ المتوسط الحسابي لمهارة التمييز بين الحقيقة والرأي (٦.٧٧١) وهو يعادل (٦٧.٧١ ٪) من الدرجة القصوى (١٠) درجات، وبلغ المتوسط الحسابي لمهارة التمييز بن المعلومات المناسبة وغير المناسبة (٨.١١٥) وهو يعادل (٨١.١٥ ٪) من الدرجة القصوى (١٠) درجات.

أما المتوسط الحسابي للمهارات الثلاث مجتمعة فكان (٢٣.٦٣٣) وهو يعادل (٧٨.٧٨٪) من الدرجة القصوى للاختبار(٣٠) درجة. وبهذا فإن أعلى نسبة مئوية حصل عليها المعلمون عينة البحث كانت في مهارة الكشف عن التحيز، وهي نسبة تفوق المستوى المقبول تربويًا. في حين أن أدنى نسبة كانت في مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي.

ولاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين هذه المتوسطات والمستوى المقبول تربويا والمحدد بـ (٨٥٪) استخدم الباحث اختبار (ت) (T.test) وكانت النتيجة كما في الجدول (٥).

الجدول رقم (٥)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات الثلاث والمهارات مجتمعة مقارنة بالمستوى المقبول تربويًا (٨٥ ٪)

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة *
الكشف عن التحيز	معلمو الدراسات الاجتماعية	٨.٧٤٨	٠.٩٤٨	٠.٠٥٥	٤.٤٩٨	٠.٠٠
	المستوى المقبول تربويًا	٨.٥ (٨٥ ٪)				
التمييز بين الحقيقة والرأي	معلمو الدراسات الاجتماعية	٦.٧٧١	٢.٢٤١	٠.١٣٠	-١٣.٢٩٦	٠.٠٠
	المستوى المقبول تربويا	٨.٥ (٨٥ ٪)				
التمييز بين المعلومات المناسبة وغير المناسبة	معلمو الدراسات الاجتماعية	٨.١١٥	١.٠٧٢	٠.٠٦٢	-٦.١٩٨	٠.٠٠
	المستوى المقبول تربويا	٨.٥ (٨٥ ٪)				
المهارات الثلاث مجتمعة	معلمو الدراسات الاجتماعية	**٢٣.٦٣٣**	**٣.٨٩٢**	٠.٢٢٦	-٨.٢٦٨	٠.٠٠
	المستوى المقبول تربويًا	٢٥.٥ (٨٥ ٪)				

* دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من النتائج المتضمنة في الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارة الكشف عن التحيز وبين المستوى المقبول تربويًا والمحدد بـ (85 ٪) مما يدل على أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لهذه المهارة كان أكبر من المستوى المقبول (85 ٪) وبدلالة إحصائية واضحة.

ويمكن للباحث عزو هذه النتيجة إلى أن مؤشرات الصعوبة في هذه المهارة كانت أقل بكثير مقارنة بالمهارات الأخرى المكونة لمهارات تقييم المعلومات، وهذا ما يؤيده (السليم، 2012) الذي بين أن مهارة الكشف عن التحيز على الرغم من صعوبتها نسبيًا لكنها تظل سهلة التعلم نتيجة بُعد دلالاتها ومضمونها عن التعقيد. كما يرى كل من مرعي ونوفل (2007) أن مهارات التفكير الناقد عمومًا ومهارات تقييم المعلومات على وجه الخصوص تتسم بالتفاوت النسبي في مستويات الصعوبة، وفق منهج يتصف بالتدرج، لتكون بذلك مهارة تقييم المعلومات المتصلة بالكشف عن التحيز هي الأقل صعوبة وتعقيدًا.

ولم تتفق نتيجة هذا البحث فيما يتعلق بهذا الجزء مع أي من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة، حيث أوضحت جميع الدراسات أن مستوى امتلاك المبحوثين لمهارة الكشف عن التحيز دون المستوى المقبول تربويًا، في حين تفردت نتائج هذا البحث لتكشف عن مستوى يفوق المستوى المقبول تربويًا في درجة امتلاك المبحوثين لهذه المهارة، ولعل هذا يكشف عن حالة من التميز يتصف بها المعلم العماني.

كما كشفت النتائج الموضحة في الجدول (5) أيضًا عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارتي: التمييز بن الحقيقة والرأي والتمييز بن المعلومات المناسبة وغير المناسبة من مهارات تقييم المعلومات، والمهارات مجتمعة وبين المستوى المقبول تربويًا والمحدد بـ (85 ٪) مما يدل على أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من هاتين المهارتين، والمهارات مجتمعة كان أقل من المستوى المقبول (85 ٪) وبدلالة إحصائية واضحة.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة لعدم اهتمام برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان؛ قبل الخدمة أو أثناءها بمهاراتي: التمييز بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة. حيث أشار السليم (2012) إلى أن الاهتمام في عملية إعداد المعلم وتأهيله منصب على إكساب المهارات الضرورية المتعلقة بتقييم نواتج تعلم الطلبة وكيفية بناء أدوات التقييم المختلفة. ويؤيد ذلك كل من مرعي ونوفل (2007) اللذين أوضحا أن مرحلة إعداد المعلم في المجتمعات العربية قبل الخدمة قليلاً ما تركز على إكساب المعلم المهارات الأساسية المتصلة بتقييم المعلومات التي يتعامل معها مهنيًا في الميدان التربوي.

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى عدم قدرة منظومة مناهج الدراسات الاجتماعية التي يتعامل معها المعلمون في مرحلة التعليم الأساسي على تقديم المعلومات للمعلمين أنفسهم أو الطلبة؛ بصورة تتيح لهم نقد المعلومات أو تقيمها. وهذا ما أكده (الغبيسي، 2001؛ والجمل، 2005) اللذان يريان أن واقع تصميم مناهج الدراسات الاجتماعية في أحيان كثيرة لا يقبل النقد العلمي للمحتوى المعرفي. بل إن (الشوابكة، 2012) يرى أن فلسفة بناء المناهج العربية تجعل المعلم والطالب ينظران للمعلومات على أنها مطلقة الصحة غير قابلة للنقاش أو التقييم.

كما يعزو الباحثان هذه النتيجة أيضا إلى عدم إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية للأهداف التي يسعى إليها مبحث الدراسات الاجتماعية وأهميتها. والتي من بينها إكساب المتعلم مهارات تقييم المعلومات والنقد العلمي الهادف، حيث يرى بعض المربيين (Popkewitz, 1999؛ نبيل، 2000 ؛ السليم،2012) أن معلم الدراسات الاجتماعية يعتقد أن الأمر ليس من مسؤوليته، بل هو من أدوار معدي المناهج ومؤلفيها ومصمميها.

وقد يعزو الباحثان هذه النتيجة أيضا إلى عدم تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من توظيف وتفعيل مهارات تقييم المعلومات في المواقف الصفية المختلفة؛ نتيجة الكم المعرفي الكبير المتضمن في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية، والذي يقع على المعلم عبء تدريسه. وهذا ما يؤكده كل من (Massialas & Allen, 1996) اللذين أوضحا أن الكم المعرفي إضافة إلى نظام التقييم الوظيفي المتبع من قبل المشرفين التربويين للمعلمين يعد عاملاً سلبيًا يضيق من فرص توظيف مهارات تقييم المعلومات، لكون المعلم سيكون طيلة العام الدراسي منشغلاً بتغطية أكبر كم ممكن من المحتوى العلمي للمادة دون الاهتمام بتنمية المهارات المختلفة.

وقد اتفقت نتيجة هذا البحث في هذا الجزء مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Hartmann, 2001؛ والسليم، 2012) والتي بينت بوضوح تدني مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات. في حين تعارضت نتيجة هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999؛ Hartmann, 2001؛ Wang, 2002؛ الشوابكة، 2012) والتي كشفت جميعها عن مستويات مقبولة للغاية، لمهارات تقييم المعلومات وما يتصل بها من ثقافة معلوماتية وما ترتبط بها من مهارات مصادر المعلومات، وأسس تقييمها.

ثانيا: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث والذي نص على: " هل يختلف مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لمهارات تقييم المعلومات الثلاث: (اكتشاف التحيز، والتمييز، بين الحقيقة والرأي، والتمييز بين المعلومة المناسبة وغير المناسبة) والمهارات الثلاث مجتمعة باختلاف كل من: النوع، أو التخصص، أو سنوات الخبرة العملية؟ "

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لكل مهارة من مهارات تقييم المعلومات الثلاث، وللمهارات مجتمعة وفقا لمتغير: (النوع والتخصص وسنوات الخبرة العملية)، والنتائج المبينة في الجدول (٦) توضح ذلك.

الجدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث على اختبار تقييم المعلومات لكل مهارة والمهارات مجتمعة وفقا لمتغيرات البحث

المهارة	النوع	التخصص	سنوات الخبرة العملية						المجموع	
			أقل (٥) سنوات		> (٥) - < (١٠) سنة		أكثر من (١٠) سنوات			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكشف عن الحقيقة	ذكر	جغرافية	8.719	0.924	8.836	0.977	8.698	1.016	8.839	0.969
		تاريخ	8.615	0.961	9.375	0.916	9.400	0.966	9.065	0.998
		المجموع	8.689	0.925	8.904	0.979	9.073	1.010	8.886	0.976
	أنثى	جغرافية	8.167	0.057	8000	0.000	8.216	0.857	8.290	0.064
		تاريخ	8.681	0.945	8.680	0.945	8.746	0.950	8.718	0.940
		المجموع	8.500	0.862	8.515	0.870	8.691	0.931	8.680	0.901

المهارة	النوع	التخصص	سنوات الخبرة العملية						المجموع	
			أقل (٥) سنوات		> (٥) - < (١٠) سنة		أكثر من (١٠) سنوات			
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التمييز بين الحقيقة والرأي	ذكر	جغرافية	6.781	2.2542	2.698	2.313	7.226	2.362	6.992	2.269
		تاريخ	6.385	2.181	8.375	2.200	8.282	2.251	7.487	2.326
		المجموع	6.667	2.216	7.159	2.329	7.463	2.346	7.094	2.306
	أنثى	جغرافية	5.333	1.155	5.000	0.000	6.222	2.074	5.684	1.629
		تاريخ	6.636	2.258	6.600	2.217	6.778	2.254	6.709	2.227
		المجموع	6.177	2.022	6.212	2.043	6.654	2.215	6.654	2.133
التمييز بين المعلومات	ذكر	جغرافية	8.811	1.029	8.200	1.109	8.129	1.147	8.178	1.108
		تاريخ	7.486	0.987	8.875	0.991	8.600	0.069	8.355	1.050
		المجموع	8.089	1.019	8.286	1.098	8.244	1.113	8.215	1.075
	أنثى	جغرافية	7.500	0.905	7.502	0.926	8.056	1.060	7.763	0.971
		تاريخ	8.045	1.253	8.040	1.019	8.143	1.060	8.100	1.083
		المجموع	7.853	1.158	7.909	1.011	8.124	1.041	8.014	1.063
المهارات الثلاث مجتمعة	ذكر	جغرافية	23.688	3.831	24.018	4.002	24.323	4.174	24.008	3.975
		تاريخ	22.846	3.716	26.625	3.623	26.200	3.975	24.903	4.011
		المجموع	23.444	3.775	24.349	4.025	24.781	4.120	24.195	3.986
	أنثى	جغرافية	21.000	2.089	20.500	0.926	22.777	3.557	21.737	2.882
		تاريخ	23.364	4.112	23.320	3.783	23.667	3.889	23.527	3.878
		المجموع	22.529	3.678	22.636	3.525	23.469	3.815	23.068	3.723

يتبين من الجدول (6) ما يلي:

• **مهارة الكشف عن التحيز**: بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (9.400) وكان لذوي الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص الجغرافية، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (8.615) وكان لذوي الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمال يبلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (8.839)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (9.065). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (٨.٧٤٦) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٨.٠٠٠) وكان لذوات الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (8.290) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (8.718).

• **مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي**: بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (٨.٣٧٥) وكان لذوي الخبرة أكثر من (٥) إلى اقل من عشر سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (٦.٣٨٥) وكان لذوي الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمالي بلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (٦.٩٩٢)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (٧.٤٨٤). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (٦.٧٧٨) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٥.٠٠٠) وكان لذوات الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (٥.٦٨٤) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (٦.٧٠٩).

• **مهارة المعلومات المناسبة وغير المناسبة**: بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (8.875) وكان لذوي الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (7.846) وكان لذوي الخبرة أقل (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمالي بلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (8.178)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (8.355). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (8.143) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٧.٥٠٠) وكان لذوات الخبرة أقل من (٥)

سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (٧.٧٦٣) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (٨.١٠٠).

- **المهارات الثلاث مجتمعة (تقييم المعلومات):** بلغ أعلى متوسط للذكور في هذه المهارة (٢٦.٦٢٥) وكان لذوي الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للذكور (٢٢.٨٤٦) وكان لذوي الخبرة أقل من (٥) سنوات في تخصص التاريخ. وفي الإجمالي بلغ المتوسط الحسابي للذكور تخصص الجغرافية (٢٤.٠٠٨)، أما المتوسط الحسابي الإجمالي للذكور تخصص التاريخ فقد بلغ (٢٤.٩٠٣). وبلغ أعلى متوسط للإناث في هذه المهارة (٢٣.٦٦٧) وكان لذوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات في تخصص التاريخ، في حين بلغ أقل متوسط حسابي للإناث (٢٠.٥٠٠) وكان لذوات الخبرة أكثر من (٥) إلى أقل من عشر سنوات في تخصص الجغرافية. وفي المجمل بلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص الجغرافية (٢١.٧٣٧) وبلغ المتوسط الحسابي للإناث تخصص التاريخ (٢٣.٥٢٧).

ويلاحظ مما سبق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث وفقاً لمتغيرات النوع والتخصص والخبرة العملية، ولاختبار مستوى دلالة هذه الفروق إحصائيًا استخدم الباحثان تحليل التباين الثلاثي(**٢×٢×٣**)، الجدول (7) يوضح نتيجة ذلك.

جدول (7)

نتائج تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٣) لأثر متغيرات النوع والتخصص والخبرة في استجابة أفراد عينة البحث على كل مهارة من المهارات الثلاث والمهارات مجتمعة

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
مهارة الكشف عن	النوع	0.816	1	0.816	0.905	0.342
	التخصص	0.717	1	0.717	0.796	0.373
	الخبرة	3.743	2	1.872	2.076	0.127

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التحيز	الخطأ	261.476	290	0.902		
	المجموع	22992.000	297			
مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي	النوع	3.491	1	3.491	0.692	0.406
	التخصص	3.025	1	3.025	0.600	0.439
	الخبرة	19.125	2	9.562	1.895	0.152
	الخطأ	1463.013	290	5.045		
	المجموع	15103.00	297			
مهارة المعلومات المناسبة وغير المناسبة	النوع	1.275	1	1.275	1.102	0.295
	التخصص	1.157	1	1.157	1.000	0.318
	الخبرة	2.925	2	1.463	1.264	0.284
	الخطأ	335.505	290	1.157		
	المجموع	19896.00	297			
المهارات الثلاث مجتمعة	النوع	15.217	1	15.217	1.003	0.318
	التخصص	13.409	2	13.409	0.884	0.348
	الخبرة	64.108	2	32.054	2.112	0.843
	الخطأ	4401.208	290	15.177		
	المجموع	170363.00	296			

• يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لمهارات تقييم المعلومات كل

على حدة، أو مجتمعة، تعزى لمتغيرات النوع، لتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (السليم، 2012؛ Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999؛ Hartmann, 2001). في حين اختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (Wang, 2002؛ والشوابكة، 2012). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن معلمي الدراسات من كلا الجنسين يخضعون لنفس الظروف والتعليمات، ولنفس النظام التعليمي، وهذا ما أدى إلى غياب تأثير متغير النوع على عملية امتلاك المعلمين لمهارات تقييم المعلومات، ويؤكد هذه النتيجة (السليم، 2012) الذي أوضح أن تأثير متغير النوع كثيراً ما يتلاشى فيما يتعلق باكتساب المهارات العقلية، ومنها مهارات تقييم المعلومات عند توافر البيئة التعليمية الجيدة بكامل مكوناتها، وعناصرها التربوية.

• كما كشفت نتائج الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عُمان لمهارات تقييم المعلومات كل على حدة، أو مجتمعة تعزى لمتغير التخصص. وهذا يدل على أن مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات تقييم المعلومات بتخصصاتهم المختلفة كان واحدًا. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999؛ السليم، 2012). في حين اختلفت نتيجة هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Wang, 2002؛ الشوابكة، 2012). ويرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أنه بالرغم من الاختلاف في التخصص، إلاّ أن هناك مظلة واحدة تجمع الجغرافية والتاريخ، وهي، مبحث الدراسات الاجتماعية بمفهومها وأهدافها ومحتواها العلمي، وهذا ينسجم مع رؤية كل من: (حسن، 1999؛ الغبيسي، 2001، عرفة، 2004؛ الجمل، 2005). ولهذا كان الهدف من إعداد المعلمين في كلا التخصصين هو أن يصبحوا معلمين مؤهلين أكفاء لتدريس الدراسات الاجتماعية (نبيل، 2003؛ Drake & Nelson, 2005؛ السليم، 2012). وهنا يؤكد كل من: ميشلاس، وألين (Massialas & Allen, 1996) بأن إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية يتم بصورة واحدة في أغلب المؤسسات التربوية، وهذا يعني أن الإعداد يتم وفق رؤية تكاملية تأخذ في الاعتبار تدريس جميع فروع العلوم الاجتماعية بما فيها الجغرافية والتاريخ، بشكل يؤدي إلى تدني تأثير متغير التخصص في اكتساب أغلب المهارات المتصلة بالعملية التعليمية.

- وكشفت نتائج الجدول (7)أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات كل على حدة، أو مجتمعة، تعزى لمتغير الخبرة العملية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Geffert & Bruce, 1997؛ Hepworth, 1999). في حين اختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل من: (Hartmann, 2001؛ Wang, 2002؛ الشوابكة، 2012). ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم قدرة المعلمين على تعلم مهارات تقيم المعلومات نتيجة لصعوبتها وتعقد عمليات تعلمها واكتسابها، وهذا ما يؤكده (مرعي ونوفل، 2007) اللذان وصفا مهارات تقييم المعلومات بأنها على درجة عالية من التعقيد، وهذا ما شكل عائقًا حقيقيًا أمام تعلمها، واكتسابها من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بمختلف سنوات الخبرة العملية، ويؤيد ذلك هيبورث (Hepworth, 1999) الذي يعتقد أن من أهم أسباب تدني امتلاك المعلمين لمهارات تقييم المعلومات هو صعوبة تعلمها وفهما. وهذا كله أسهم في تغييب تأثير متغير الخبرة العملية.

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث والتي كشفت عن تدنٍ ملحوظ في مستوى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان لمهارات تقييم المعلومات يوصي الباحثان بما يأتي:

- ضرورة تضمين مهارات تقييم المعلومات في برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان واعتبارها أحد الكفايات المهمة للمعلم.
- تزويد معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان بمهارات تقييم المعلومات عبر دورات وورش عمل مهنية أثناء الخدمة.
- إجراء دراسة تحليلية لمحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان من أجل الوقوف على درجة اهتمامها بمهارات تقييم المعلومات لدى الطلبة.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

- **توماس، تيرنر. (2005).** الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية – ترجمة فخري رشيد خضر: ط1. أبو ظبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

- الجمل، علي. (2005). تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين: ط١: القاهرة: عالم الكتب.
- **حسن، فارعة محمد. (1999).** دراسات وبحوث في المناهج وتكنولوجيا التعليم: ط٢. القاهرة: عالم الكتب.
- **الربضي، مريم. (2007).** التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق: ط١. إربد: دار الكتاب الثقافي.
- **السليم، بشار. (2012).** مستوى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن القدرة على تقييم المعلومات:مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 13(3)، 470-493.
- **الشوابكة، يونس أحمد. (2012).** اتجاهات طلبة العلوم التربوية نحو ثقافة المعلومات: المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 8(4)، 315-328.
- **عرفة، صلاح الدين. (2004).** تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات: ط٢: القاهرة: عالم الكتب.
- **علي، عبد الرحمن إبراهيم. (1994).** فعالية استخدام برنامج نشاط مصاحب لمادة التاريخ على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنوفية، مصر).
- **الغبيسي، محمد إسماعيل. (2001).** تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي: ط١. الكويت: مكتبة الفلاح.
- **مرعي، توفيق ونوفل، بكر. (2007).** مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية – الأونروا –. مجلة المنار للبحوث التربوية والدراسات – العلوم الإنسانية–، جامعة آل البيت، 13(3)، 286-341.
- **نبيل، علي. (2003).** تحديات عصر المعلومات: ط١. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

References

- **Ali, Abdul Rahman Ibrahim. (1994).** Effective of using activity Accompanying program in the History on the development of critical thinking among secondary school students. (in Arabic). (Unpublished MA Thesis, Menoufia University, Egypt).
- **Aljamal, Ali. (2005).** The teaching of history in the 21st century: 1st (in Arabic). Cairo: Alam Al kotob.
- **Al-Saleem, Bashar. (2012).** Social Studies Teachers' Acquisition of the Ability of Information Evaluation in Jordan (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain 0.13 (3) 0.470-493.
- **Alshwabka, Younis. (2012).** Attitudes of Educational Sciences Students Towards

- **Hasan, Farah Mohammed. (1999).** Studies and Research in Curriculum and Technology Education: 2nd (in Arabic). Cairo: Alam Al kotob.
- **Hepworth, M. (1999).** A study for undergraduate information literacy and skills: The inclusion of information literacy and skills in the undergraduate curriculum. A paper presented to the 65th IFLA council and general conference. Bangkok, Thailand, August 20-28.
- **klein, D, C. (1991).** Transferring Critical Thinking skills Across content area: The Effects of Multiple content areas and summary Generation on the Analogical problem solving of regular and Honors students. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 189190).
- **Laughlin, M. & Hartoonian, M. (1995).**Social studies instruction in middle and high schools: 2nd ed. New York: Harcourt Brace college publisher.
- **Lemlech, J. (1999).** Curriculum and instruction methods for the elementary and middle school. New York: Macmillan College Publishing Company.
- **Mari, Tawfiq and Nofal, Bakr. (2007).** The Level of Critical Thinking Skills among the Students at Faculty of Educational Sciences - UNRWA – (in Arabic). Al-Manara for Educational Research & Studies - humanity, science, Al al-Bayt University,13 (3),286 to 341.
- **Massialas, B. & Allen R. (1996).** Critical issues in teaching social studies K-12.wads worth publishing company: 3rd ed. New York (USA).
- **Nabil, Ali. (2003).** The challenges of the information age: 1st (in Arabic). Cairo: General Egyptian Book Organization.
- **National council for the social studies (Ncss) (1994).** Curriculum standard for social studies Washington: National council for the social studies.
- **Popkewitz, T. S. (1999).** Dewey, Vygtsky, and the social administration of the individual. American Education Research Journal, 35 (3), 555-570.
- Information Literacy: "Library Skills and Use" Course as a Model,Jordanian (in Arabic). Journal of Educational Sciences (JJES), 8(4) ،315-328
- **Arafa, Salah al-Din. (2004).** The Geography education & learning in the information age: 2nd in Arabic). Cairo: Alam Al kotob.
- **Beyer, B. (2001).** What research suggests about teaching skills in Costa Arthur l (editor) developing minds: A resource book for teaching. Alexandria Virginia: ASCD
- **Bisset, R. T. (2005).** Creative teaching history in the primary classrooms: 2nd ed. New York: David Fulton Publisher.
- **Center for Civic Education (CFCE).(1994).** National standards for civics and government: 3rd ed. Calabasas, CA. Author.
- **Chaido, J. & Sai, M. (1999).** Secondary school teachers. perspectives of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of Chin: Journal Of Social Studies Review, 21(2), 3-12.
- **Coombs, M & Houghton, J. (1995).** Information skills for new entry tertiary students: Perceptions and Practice. Australian Academic and Research library, 26(4), 260-270.
- **Drake, F. & Nelson, L. (2005).**Engagement in teaching history: 4th ed. New jersey: Merrill Prentice Hall.
- **Fertig, G. (2005).** Teaching Elementary Students How To Interpret The Past. Social Studies, January / February, 96(1), 2-8.
- **Geffert, B & Bruce, R. (1997).** Whither LI? Assessing perceptions of research skills over an undergraduate career. RQ, 36(3), 409-421.
- **Ghabasy, Mohammed Ismail. (2001).** Teaching Social Studies: planning, implementation and evaluation of educational return: 1st (in Arabic). Kuwait: Al-Falah library.
- **Hartmann, E. (2001).** Understanding of information literacy: The perceptions of first-year undergraduate students at the University of Ballart. Australian Academic and Research library, 32(2), 345-353.

- **Rabadi, Myriam. (2007).** Critical thinking in social studies - theory and practice: 1st (in Arabic). Irbid: Dar Al-Kitab Al-Thaqafi.
- **Stockhaus, S. (1981)** Essential social studies skills for senior high student, Boulder, Colorado: Social Science Education Consortium, Inc.
- **Tasi, M. (1996)** Secondary school teachers prospection's of teaching critical thinking in social studies classes in the republic of Chine. D. AI, 57(2),559.
- **Thomas Turner. (2005).** Social studies in elementary school - Translation Rashid Fakhri Khader: 1st (in Arabic). Abu Dhabi: Dar Al-Qalm for publication and distribution.
- **Wang, H. (2002).** Student's attitudes toward library instruction: A case study at Jacksonville State University. Retrieved March 25- 2014 from: http//www.white-clouds.com/iclc/cliej/cll4wang.htm.
- **White, C. (2000).** In social studies. Illinois: Charles Thomas Publishing LTD

إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية "الواقع، المعوقات، والتصور المقترح"

هند محمد عبدالله الأحمد(*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في ١٠/ ٠٦/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ١٩/ ٠٧/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث : هدفت هذه الدراسة إلى تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، وتعرف المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والتوصل إلى تصور مقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. واستخدمت الباحثة لتحقيق تلك الأهداف المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وكان من أبرز نتائجها: أن النسبة الأعلى من أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لا يدركون معظم عبارات المحاسبية التعليمية، المتعلقة بمفهومها، وأهدافها، ومبادئها. في ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: المحاسبية التعليمية، أعضاء هيئة التدريس، جامعة الإمام محمد بن سعود.

*****

Awareness of Staff of Educational Departments on Educational Accountability in the College of Social Science at Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Status Quo, Obstacles and Recommendations

Hind Mohammed Abdullah Al-Ahmad

Imam Muhammad bin Saud Islamic University

(Received 30/3/2015; accepted 8/05/2015)

DOI: 10.12816/0015523

Abstract: The study aims to know how educational accountability is perceived by faculty members of educational departments, in the college of social sciences at al-Imam Muhammad bin Saud Islamic University (IMAMU). It aims also to determine the obstacles standing against application of educational accountability therein and identify the statistically significant differences, if any, through the answers of the teaching staff to the educational accountability-based questionnaire. One primary aim of the research is suggesting a convenient method for enhancing awareness of accountability. For the purpose of the study, the descriptive approach is adopted and the questionnaire is employed. Surprisingly, it has been found that the highest percentage of the selected subjects is not aware of the concepts, objectives or principles of educational accountability. In light of the study results, the paper is concluded with a number of recommendations

Key Words: : Educational accountability, teaching staff, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

(*) أستاذ مساعد، قسم أصول التربية كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ص.ب: ٧٣٤٩-الجبال-الحمراء-الرياض-١٣٢١٦- المملكة العربية السعودية.

(*) Assistant Professor, Department of Education Foundations, College of Social Sciences at Imam Muhammad bin Saud Islamic University
P.O. Box 7349 – Al-Jibal-al-Hamra -13216
Riyadh-Saudi Arabia.

e-mail: hend_alahmad@hotmail.com

المقدمة

يتسم العصر الذي نعيش فيه بالتغيير السريع والتفجر المعرفي المستمر الذي يتخذ شكل ثورات علمية وثقافية في الإلكترونيات الدقيقة، والثقافة الحيوية، وثقافة الموارد الجديدة، وقد تركت كل هذه العناصر العلمية أثرها القوي والفعال على الإنسان والبيئة في جوانب عديدة، وأحدثت تطورات كبيرة في مجالات عديدة من بينها التعليم.

ويرتبط التقدم الحضاري والانتعاش الاقتصادي بمستوى التعليم والبحوث، وكذلك بعدد الحاصلين على مؤهلات جامعية، والذين يمكنهم استخدام المعلومات بفاعلية. تلك المعلومات التي تعتمد على مستوى عال من المهارات الفكرية، والقدرات التطبيقية، التي تهدف إلى رفع الإنتاجية، ومواجهة متطلبات المجتمع المتزايدة من السلع والخدمات، ومواجهة وحل ما يواجه المجتمع من مشكلات وتحديات.

وينظر المجتمع إلى الجامعة باعتبارها المؤسسة المجتمعية الأولى التي تساعده على أن يتبوأ مكانته وموقعه الريادي على المستوى العالمي. وأن تتولى الجامعة مسؤولية قيادية لمواجهة التحولات والتحديات الجديدة، وأن تساعد المجتمع أيضاً في تحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية.(شهاب، ٢٠٠٢)

وعلى ذلك فإن الجامعة تقوم بدور مهم في إقامة نظام شامل متعدد الجوانب في التنمية الشاملة، إذ إن الدراسات المتعلقة بالأحوال الاجتماعية والاقتصادية ونظام القيم تتم على مستوى التعليم الجامعي. وأيضاً تقع برامج البحث العلمي والتكنولوجي وأساليب تطويرها تقع هي الأخرى داخل نطاق التعليم الجامعي. ولا يمكن لنظام من نظم التعليم الجامعي ضعيف المستوى أن يستجيب لمطالب المجتمع تجاه ما ذكرنا من مجالات، كما أنه لا يستطيع أن يساعد على إقامة برامج تعليمية مفيدة اجتماعياً.

وقد اهتمت دول العالم بالجامعات، وسعت إلى تطوير أدائها التعليمي، وتجويده، وذلك لأن جودة التعليم أصبحت من القضايا المهمة والملحة، بما لها من تأثير في تحديد مكانة المجتمع الاقتصادية، وموقعه من التنافس الاقتصادي، العالمي، وتصدرت كيفية مواءمة الجامعات مع التغيرات الحادثة في المجتمع مقدمة أهداف السياسة التعليمية بدقة، وتحديث الجامعات، وتحملها مسؤولية تحسين كيف التعليم لتحقيق فعالية الأداء على كافة مستويات التعليم الجامعي والعالي.(عبدالنبي، ٢٠٠١)

كما اهتمت دول العالم منذ بداية الستينيات بتطوير الجامعات، والتوسع فيها، وزيادة الإنفاق عليها، وتوكيد الجودة التعليمية فيها، وصاحب ذلك كله استخدام نظم عديدة لتقييم الأداء التعليمي للجامعات من بينها المحاسبية التعليمية؛ وذلك لتحديد الموارد العامة والأنشطة، وما يتم صرفه على الجامعات بهدف تحسين العائد منها.(Altbach,1991)

وتطبق المحاسبية التعليمية على الجامعات من ناحية الطلاب، وأصحاب العمل، والمنتفعين عموماً، وأصحاب المصلحة العامة، وتكون المحاسبية التعليمية وفق مؤشرات للقياس؛ إذ إنها تطبق على الجامعات لتقييم أدائها وتحسينه بعد ذلك. وتختلف مستويات تطبيق المحاسبية التعليمية فقد تتم على المستوى القومي، أو على مستوى الجامعة كنظام تعليمي مستقل، أو تتم على مستوى جوانب الأداء لكل جامعة مع استخدام مؤشرات عديدة، منها: معدلات النجاح والتفوق، ومتوسط زمن الدراسة، وتنوع أساليب تقويم الطلاب، وأعباء عمل أعضاء هيئة التدريس، وعدد البحوث التطبيقية.(محمد، ٢٠٠٣)

إن مستويات المحاسبية لا تقف عند حد، بل تبدأ من القاعدة إلى القمة، فعضو هيئة التدريس يحاسب من قبل رئيس القسم، ورئيس القسم يُساءل من قبل عميد الكلية، وعميد الكلية يُساءل من قبل رئيس الجامعة الذي يساءل بدوره من قبل وزير التعليم العالي، الذي يُساءل من قبل المجتمع. (أبوالعلا، ٢٠١٣؛الجاوردي، ٢٠١١). ذلك أن أنظمة المحاسبة لم تعد تكتفي بالمدخلات، والعمليات، بل بدأت بالاهتمام بالنتائج والمهارات، وتعويد الفرد على التفكير الناقد، والاستقلالية، والشعور بالمسؤولية تجاه المجتمع؛ حيث إن تطبيق المحاسبية يساعد الجامعات على تجاوز سلبياتها عن طريق إيجاد آليات وسبل داخلية تمكنها من التعرف على المشكلات وتشخيصها، وتغيير مسارات الأداء من أجل الإصلاح وتحسين نوعية المخرجات.(الجاوردي، ٢٠١١)

إن الاعتماد الأكاديمي يُمنح للجامعات بعد قياس مؤشرات عدة تؤكد نجاح الجامعة في كل ما يتعلق بكفاءة النظام التعليمي فيها، لذا فإن لم تبدأ الجامعات بدراسة مؤشرات الضعف فيها، والعمل على تحسينها، وتعديلها عبر الدراسة الذاتية، وتحسس المؤشرات التي تدل على جوانب الضعف فيها، ومن ثم العمل على تعديلها عبر المساءلة والمحاسبة الدقيقة لكل محور من المحاور المتعلقة بفعالية التعليم فيها، فإنها لن

تكـون قـادرة عـلى الإيفـاء بمتطلبـات هـذا الاعـتماد بالشكل الصحيح.(أبوالعلا، ٢٠١٣)

ولأن عضو هيئة التدريس هـو محـور الارتكـاز في نظام التعليم الجامعي، وعلى عاتقه تقع مسؤولية تنفيذ كل إصلاح، وتطوير في التعليم الجامعي، فهـو الـذي يقوم بتنفيذ الأهداف، وعليه يتوقـف نجـاح الـبرامج الدراسية وفاعليتها، ومن ثم لا يمكن تحقيق الجودة في المنظومة الجامعية دونما التركيز على أدائـه. وإن عمليـة تقويم عضو هيئة التـدريس تعـد مـن الأمـور المعقـدة والحساسة، فهي ليست سهلة الإجراء، أو التنفيذ، لما لها من تأثير قوي في عضو هيئـة التـدريس، وفي أدائـه التدريســي والبحثـي وخدمــة المجتمع.(أبــوالعلا، ٢٠١٣)

وانطلاقاً من هذا الدور المحوري الذي يضطلع بـه عضو هيئـة التـدريس، وتـأثيره المبـاشر عـلى التعلـيم الجامعي، فقد تزايد الاهتمام بضــرورة محاسـبته عـلى حسن أدائه لما كلف به من أعمال، وذلك بعد أن احتل تقويم وتطوير عضو هيئة التدريس مكان الصدارة بين أهداف التعليم الجامعي.(حسن، ٢٠٠٩)

وعلى الرغم من أهمية المحاسـبية التعليميـة، إلا أن تطبيقهــا في الجامعــات، يتطلــب ضرورة تكــريس المحاسبية التعليمية أولاً لدى أعضاء هيئـة التـدريس، بالجامعــة، وهــذا مــا ســتتناوله الدراســة بالبحــث والتحليل.

أولاً: مشكلة الدراسة:

رغـم وجـود العديـد مـن الدراسـات النظريـة والميدانيـة التـي أكـدت عـلى أهميـة تفعيـل المحاسـبية التعليمية في الجامعات، ورغم توصـية المـؤتمر الـدولي للتعليم في دورته السادسة والأربعين المنعقدة بجنيـف التي أكدت على أن المحاسـبية التعليميـة هـي المـدخل الحقيقي في مطالبة التعليم بالتغلـب عـلى الصـعوبات التـي تواجههـا المجتمعـات، باعتبـاره أداة المجتمـع الرئيسة في وضع حلول لهـذه الصـعوبات، بمسـاهمة شاملة وواضحة من الأطراف المعنية بالعملية التعليمية على حد سواء داخـل المجتمع.(محمـد، ٢٠٠٤، ص: ٤٩)، ورغم توصيات الندوة التربوية الأولى بضرورة الاتجاه نحو تطبيق المحاسـبية في العمليـة التعليميـة في كافة جوانبها، وعلى كافـة مسـتوياتها، لأن ذلـك مـن الضــروريات الملحــة في تحقيــق العمليــة التعليميــة لأهدافها، مع إعطاء وزن أكبر منها للجوانب المرتبطة بالأستاذ باعتباره محور العمليـة التعليميـة.(أبو العـلا، ٢٠١٣، ص: ٥٠). وما أوصت به دراسة (محمد) من أن تطبيق المحاسبية التعليمية يعمل على تحسين جـودة التعليم، وتطويره، بحيـث يلبـي حاجـات الطـلاب

والمجتمع. (محمد، ٢٠٠٣، ص: ٢٤٩-٢٨٧) (الجيار، ٢٠١١)، إلا أن العديد من الدراسات تشير إلى ضعف مستوى المحاسبية التعليمية في الجامعات السعودية، كدراسة (الجاوردي، ٢٠١٣) التي أكدت على أنه لا يوجد في نظام التعليم العالي ولوائحه أي بند يشير إلى كيفية محاسبة عضو هيئة التدريس على عمله، وكيفية ضمان تأديته لهذا العمل من مبدأ الثواب والعقاب عليه، ودراسة (الخريف، ٢٠٠٨) التي أظهرت أهمية تطبيق المحاسبية للتأكد من فعالية مخرجات التعليم في المملكة العربية السعودية، لتكون ذات كفاءة في التعليم، ودراسة (الحارثي، ٢٠٠٨) التي أكدت على وجود درجة من المعوقات للمحاسبية التربوية، ووجود العديد من الأسباب السلبية التي تحول دون تحقيقها، وخصوصاً ، انخفاض مستوى الوعي بأهمية المحاسبية في التعليم، وتعقد الإجراءات والروتين في إنجاز المعاملات، والمجاملات وما يترتب عليها من ضغط اجتماعي، وعدم وجود معايير عملية معتمدة للمحاسبية، والازدواجية في العمل.

وترى الباحثة أن المحاسبية التعليمية في الجامعات لا تطبق بذات الأهمية التي ينالها تقويم الأداء، إذ إنه في معظم الأحوال تقف معظم الجامعات عند حد تقويم الأداء فقط، لذا فإن عملية تقويم أداء عضو هيئة التدريس مهما طبقت بطريقة فاعلة فإنها لا تحقق الأهداف المرجوة منها، طالما لا يتم تطبيق المحاسبية على نتائج هذا التقويم، وهذا بالطبع يؤثر سلبياً على تطوير وتحسين فاعلية أداء عضو هيئة التدريس، وضبط جودته.(مجال عمل الباحثة).

ومن ثم فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الأسئلة التالية:

١. ما واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية؟

٢. ما المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

٣. ما التصور المقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية؟

ثانياً: أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

١. تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.

٢. تعرف المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٣. التوصل إلى تصور مقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية.

ثالثاً: أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- تتوافق الدراسة الحالية مع الاهتمامات العالمية، استمراراً لعمليات الإصلاح، حيث أضحت المحاسبية التعليمية اتجاهاً عالمياً، لا تخلو منه أي سياسة لإصلاح التعليم الجامعي في أي دولة من دول العالم تبغي المنافسة في عصر اقتصاد المعرفة.
- تعالج الدراسة متغير المحاسبية التعليمية في الجامعات الذي يسعى إلى مراقبة الجودة، وتحسين المخرجات التعليمية الجامعية بشكل عام.
- تقدم الدراسة تحليلاً نظرياً عن المحاسبية التعليمية في الجامعات.
- تتعرف الدراسة على الواقع الحالي لإدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.
- تضع الدراسة تصوراً مقترحاً يمكن الاستناد إليه، لتفعيل المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بما يساعد على تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، وصولاً إلى الجودة والتميز في الجامعات مستقبلاً؛ وذلك لتقديمه لمتخذي القرار، لاتخاذ الخطوات اللازمة لذلك.

رابعاً: حدود الدراسة:

٤-١-الحدود الموضوعية: تتمثل في وضع تصور مقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك بعد تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، وتعرف المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية (أصول التربية-المناهج وطرق التدريس-

الإدارة والتخطيط التربوي-التربية الخاصة) بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤-٢- الحدود الزمنية: طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الجامعي ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ.

خامساً: منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة.

سادساً: مصطلحات الدراسة الإجرائية:

٦-١- المحاسبية التعليمية في الجامعات: ويعرف حسن(٢٠٠٩، ص: ١٥) المحاسبية التعليمية في الجامعات بأنها "تعني أن يتحمل عضو هيئة التدريس مسؤولية مستوى الأداء، والإنجاز، الذي أحرزه مع الطلاب، وكذلك مستوى الأداء في مجال البحث العلمي، وخدمة المجتمع، أي أن المحاسبية تكون على أساس النتائج المحققة والأهداف المخططة مسبقاً وقياس نسبة ما تحقق منها في مجال التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع". وتعرف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها: عملية إيجابية ديناميكية تسعى لتحسين الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس وتجويده، وذلك من خلال المراجعة المستمرة لمستوى أدائهم في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، مع الاهتمام بعلاج السلبيات وتلافيها للحفاظ على مستوى الأداء العام للجامعة.

سابعاً: الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لبعض الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة:

٧-١- الدراسات السابقة العربية:

أجرى عبدالحميد(٢٠٠٣) دراسة بعنوان "دراسة مقارنة لنظام المحاسبية في الجامعات المصرية وجامعات بعض الدول الأجنبية" هدفت هذه الدراسة إلى الاستفادة من البدائل المقترحة، التي تقدمها الدراسة المقارنة في تطوير نظام المحاسبية التعليمية في الجامعات المصرية، وبما يتفق مع الواقع الثقافي المصري، واتبع الباحث منهج تحليل النظم لتحقيق أهداف الدراسة، وحددت الدراسة البدائل المقترحة لنظام المحاسبية التعليمية في الجامعات المصرية، وهي ثلاثة بدائل؛ تتمثل في محاسبية خارجية، ومحاسبية داخلية، ومحاسبية تعاونية، وقد تناولت الدراسة أيضاً الموازنة بين هذه البدائل في ضوء الكلفة، والفعالية، والوقت، والاقتصاد في الجهد، وفي ضوء الموازنة، وأكدت الدراسة على البديل الثالث، باعتباره البديل المناسب، لظروف البيئة المصرية.

وأجرت صالح(٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع المحاسبية، وعلاقتها بتقويم الأداء، وتطويره بالمدرسة الثانوية، وتطبيقها في مصر، وتعرف مفهوم المحاسبية، وتطبيقها في كل من إنجلترا، والولايات المتحدة الأمريكية، وتعرف أوجه التشابه والاختلاف بين دول المقارنة في المحاسبية، وعلاقتها بالأداء المدرسي، والتوصل إلى تصور مقترح للمحاسبية بالمدارس الثانوية في مصر، وصولاً إلى تطوير الأداء، وجودة العملية التعليمية. واستخدمت الدراسة مدخل (بيرايدي)، وتوصلت إلى نتائج أهمها: أن إجراءات المحاسبية بالمدارس الثانوية في مصر جاءت عامة، وغير محددة، وتفتقر إلى الإجرائية، وتفسير ذلك يرجع إلى عدم وجود رؤية وسياسة واضحة للمحاسبية في التعليم، وترتب على ذلك أن ما اتخذ من إجراءات محاسبية لمديري أو معلمي المدارس كانت مجرد اجتهادات شخصية.

كما أجرت الجمال(٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على أهداف المحاسبية، وعملية المراجعة أو الفحص، وعملية المتابعة، وأهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في المحاسبية، والتعرف على خبرات كل من: أستراليا، وإنجلترا، ونيوزلندا، في مجال المحاسبية التعليمية، والوقوف على الجهود المصرية نحو نظام للمحاسبية في التعليم الثانوي، ووضع تصور مقترح لتطوير آليات المحاسبية التعليمية بمصر في ضوء خبرات الدول المتقدمة، وبما يتناسب وظروف المجتمع المصري. واستخدمت الدراسة المنهج المقارن، وتوصلت إلى نتائج أهمها: أنه لا يوجد نظام واقعي للمحاسبية في مصر، وأن واقع نظام المحاسبية ما هو إلا مجرد جهود للوصول لنظام للمحاسبية من خلال: لجان المتابعة، والتوجيه الفني، والتفتيش، وغيرها.

وأجرى حسن(٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، والعوامل المؤثرة فيها، والمحاسبية التعليمية، وخصائصها، والنماذج المرتبطة بها، والعلاقة بين المحاسبية والإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ووضع تصور مقترح لآليات المحاسبية التعليمية، وكيفية استخدامها في رفع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وخلصت إلى عدة نتائج منها ما يلي: إن المحاسبية التعليمية تمثل أحد العوامل الأساسية التي تؤدي إلى تحسين الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس، وبخاصة بعد تزايد التقارير التي تؤكد ضعف إنتاجية الأستاذ الجامعي في

الدول العربية بالمقارنة بإنتاجية الأستاذ الجامعي في الدول المتقدمة. كما أن تطبيق المحاسبية التعليمية يعد أمراً أساسياً للحكم على مدى فعالية الجامعة في أداء رسالتها، وتحقيق أهدافها، وكذلك للحكم على أداء أعضاء هيئة التدريس، وما يقومون به من أدوار ومسؤوليات.

كما أجرت المعجل(٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع المحاسبية التعليمية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتعرف أبرز المعوقات التي تحد من تطبيقها، وتعرف الفروق –إن وجدت– بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف المتغيرات التالية: المنطقة التعليمية، وجهة العمل، والمؤهل، والمركزالوظيفي، والخبرة، وتقديم تصور مقترح للمحاسبية التعليمية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمسحي. واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة على عينة مكونة من مديري ومعلمي المدارس والمشرفين التربويين بمدن الرياض والدمام وجدة. وبينت نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة وعينتها غير متأكدين من توافر عناصر المحاسبية التعليمية بشكل عام في نظام التعليم العام السعودي، وموافقين على محاسبة فئات النظام التعليمي بشكل عام، وأن أكثر معوقات تطبيق المحاسبية التعليمية يتمثل في انخفاض مستوى الوعي بأهمية المحاسبية في التعليم، وتعقد الإجراءات والروتين في إنجاز المعاملات، والمجاملات وما يترتب عليها من ضغط اجتماعي.

وأجرت جورج(٢٠١١) دراسة هدفت إلى إعداد نموذج مقترح لتطبيق المحاسبية التعليمية يساعد على تحقيق الجودة في التعليم قبل الجامعي، وتقديم بعض التوصيات التي يمكن أن تساعد على تطبيق النموذج المقترح للمحاسبية التعليمية، والتغلب على معوقات التطبيق. واستخدمت المنهج الوصفي الوثائقي والمسحي، كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن تطبيق المحاسبية التعليمية في التعليم قبل الجامعي يؤدي إلى تحقيق الجودة في التعليم العام، كما أكدت عليه عينة الدراسة. ومن أهم معوقات تطبيق المحاسبية التعليمية ما يلي: قلة مصادر التمويل الكافية لتحقيق المحاسبية التعليمية، وقلة توافر الامتحانات الدقيقة لقياس قدرات التلاميذ بدقة.

وأجرت الجاوردي(٢٠١١) دراسة هدفت إلى معرفة واقع المحاسبية التعليمية في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، وطرح البدائل لتفعيل مبدأ المحاسبية التعليمية في التعليم العالي في

المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي والمسحي بهدف تحليل الظاهرة موضع الدراسة بالرجوع إلى الوثائق الرسمية المتعلقة بها، وعقد المقابلات. وقد خلصت الدراسة إلى نتيجة مفادها أنه لا يوجد في نظام التعليم العالي ولوائحه أي بند يشير إلى كيفية محاسبة عضو هيئة التدريس على عمله وكيفية ضمان تأديته لهذا العمل من مبدأ الثواب والعقاب عليه.

كما أجرت أبو العلا (٢٠١٣) دراسة حول المحاسبية التعليمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بأسوان، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي والمسحي. كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن معظم أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بأسوان لا يدركون مفهوم المحاسبية التعليمية، وأهدافها، ومبادئها، ومبرراتها، ومعوقاتها في التعليم الجامعي. وفي ضوء نتائج الدراسة الميدانية تبين أن كلية التربية بأسوان لم تلتزم بتطبيق المحاسبية التعليمية على أداء أعضاء هيئة التدريس بالكلية.

٧-٢-الدراسات السابقة الأجنبية:

أجرى فلدمان (Feldman,2005) دراسة هدفت إلى تعرف المحاسبية واستخدامها كمدخل لتقييم برامج إعداد المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي. وتوصلت إلى وجود عديد من العوامل تؤثر في نوعية برامج إعداد المعلمين، من أهم هذه العوامل توفر المحاسبية بين أفراد المجتمع، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن تطبيق المحاسبية التعليمية أدى إلى تحسين أداء كلية إعداد المعلمين.

وأجرى أجاتي (D'Agatti,2007) دراسة هدفت إلى تقصي المحاسبية، ومراقبة العلاقات بين الأفراد في مختلف المستويات الهرمية داخل مؤسسات التعليم العالي، والتعرف إلى كيفية تمكن الأفراد في كل مستوى من مراقبة وتقييم ومساءلة الأفراد عن أدائهم. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن نظام المحاسبية في التعليم العالي يوجه ويدار من خلال الأكاديميين القادرين على فرض سلطتهم لتقييم ورصد الأداء، وأن عمليات التقييم غالباً ما تخضع لأمور شخصية، ومهنية، وعملية، لتجنب الصدامات المباشرة، وهذه المراقبة تخضع لمصالح أصحاب المصلحة الخارجيين، ومجالس إدارة الجامعة، والطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، خاصة عندما يعملون بطريقة المجموعة.

كما أجرى بلجير (Billger,2007) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين لوائح الحوافز في قوانين

وأنظمة وتعليمات النظام التعليمي، واستجاباتهم نحو المساءلة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: ضرورة تطوير لوائح الحوافز (المكافآت والعقوبات) في قوانين وأنظمة النظام التعليمي في الولاية، وإلى وجود ارتباط إيجابي بين التقويم والمحاسبية التربوية، فكلما زاد التقويم زادت المساءلة.

وأجرى جوديث (Judith,2011) دراسة استخدمت المنهج الوصفي الوثائقي، وهدفت إلى مواجهة تحديات المحاسبية التعليمية والتحصيل الطلابي بالجامعات في الولايات المتحدة، من خلال تطبيق الاعتماد الأكاديمي، فقد أصبحت المحاسبية التعليمية، والتحصيل العلمي للطلاب، تحديات كبيرة تواجه الجامعات بالولايات المتحدة على مدى العقد الماضي، وترجع تلك التحديات ليس فقط لقيم وهياكل الجامعات، وإنما ترجع إلى تطبيق اللامركزية، وتنوع التعليم بتلك الجامعات. وقد تناولت الدراسة النظر في كيفية اعتماد الجامعات بالولايات المتحدة على حد سواء، وذلك لتطبيق المحاسبية التعليمية بالجامعة، بشكل جيد، ومواجهة التحديات التي تعترض تطبيقها، وكذلك الانتباه إلى تحقيق التحصيل العلمي للطلاب.

٧-٣- تعليق عام على الدراسات السابقة:

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها كانت تجمع بين الجانب النظري التحليلي، والجانب النظري، والميداني معاً، وتؤكد هذه الدراسات إجمالاً على الجوانب التالية:

- أن المحاسبية التعليمية أصبحت اتجاهاً عالمياً تسعى إلى تطبيقه كافة الدول لتحسين جودة الأداء بالمؤسسات التعليمية، بحيث تلبي حاجات الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والمجتمع ككل.
- أن المحاسبية التعليمية تساعد على تحسين الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس، وزيادة إنتاجيتهم العلمية.
- أن نظام المساءلة، والمحاسبة، يؤدي إلى زيادة جودة العملية التعليمية سواء من جانب أعضاء هيئة التدريس، أو الإدارة الجامعية، التي بمجرد تفعيلها لهذا النظام، وهذا ينعكس إيجابياً على الأداء والسلوك داخل الجامعة.
- تنوع هذه الدراسات من حيث جوانب التركيز والتطبيق، فمنها ما رصد الواقع، ومنها ما ركز على تناول جوانب المحاسبية التعليمية، وخصائصها، ونماذجها، ووسائلها، ومتطلباتها، ومعوقاتها، وغيرها.

- برغم من أهمية المحاسبية التعليمية، إلا أن تطبيقها في التعليم بشكل عام، والجامعات بشكل خاص لم يتم على قدر هذه الأهمية.

- استفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات على اختلافها في تدعيم الإطار النظري، كما أمكن الاستفادة منها في إعداد أداة الدراسة.

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تناولت واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.

ثامناً: الإطار النظري:

٨-١ - المحاسبية التعليمية في الجامعات:

يعد مفهوم المحاسبية التعليمية أحد المفاهيم التي لقيت اهتماما بالغ الأهمية من جانب كثير من التربويين خلال الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين، وقد بدأت استخدامات هذا المفهوم في الولايات المتحدة الأمريكية في أواخر الستينيات، ثم مالبث أن انتقل منها إلى بريطانيا، وغيرها، من الدول الأوربية في بداية السبعينيات، ومفهوم المحاسبية ليس من المفاهيم ذات الأصل التربوي، ولكن تمت استعارته من مجالات الصناعة، والاقتصاد، والتجارة، ويستخدمه بعض المهتمين في التربية تحت اسم المحاسبية التعليمية.(جورج، ٢٠١١)

ومصطلح Accountability يعني المحاسبية كما يعني المسؤولية أو المساءلة، وهو يرادف معاني عديدة في اللغة الإنجليزية منها Capacity ، Accountableness، Amenableness، Amenability، ويشمل مصطلح Accountability الصفات التالية: Answerable، Accountable.(ATA,1995: 1)(السيد، ٢٠٠٧، ص: ٢٧٨)

ويشير البعض إلى أن مصطلح Accountability يعني التفسيرية، كما يعني المسؤولية، وأيضاً يعنى الالتزام.(عبدالحميد، ٢٠٠٣، ص: ٣٨)، كما أن المحاسبية لها معاني عديدة منها: قابلية الإجابة Answerability، وقابلية التغيير Changeability، واستحقاقية اللوم Culpability، والمسؤولية القانونية Liability، وقابلية الفهم Comprehensibility، وقابلية الشرح أو التفسير Explainability، وقابلية التوضيح Intelligibility، وقابلية الاستنتاج أو الفهم Understandability.(Klaus,2000: 49)

ويشير المعنى اللغوي للمحاسبية التي هي من الفعل حاسب، أي ناقشه الحساب وذلك في معناها العام Account أو بمعناها الخاص Accountability التي

تعني المحاسبة عن أعمال معينة نتيجة مسؤولية الفرد عن أدائها مما يجعله عرضة للمحاسبية. وقد تخرج لمعنى التفتيش من الفعل: فتش بمعنى سأل عنه واستقصاه وبمعنى: يخصها ليعرف مدى ما تبع في إنجازها من دقة واهتمام. واصطلاحاً: هي العملية التي يمكن بواسطتها السيطرة على الممارسات التعليمية، وأنشطتها، وتوجيهها في المسار الصحيح، الذي يقود إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وهي وسيلة واستراتيجية في آن معاً. وهي استراتيجية تساعد وتسرع في التغيير التربوي، للتمكن من اتخاذ قرارات تربوية صائبة.(رضوان، ٢٠١٠، ص: ١٣٧-١٣٨)

ومفهوما المحاسبية والمسؤولية ليسا مترادفين، بل إن المحاسبية تتضمن المسؤولية، كما إن المسؤولية غالباً ما تسبق المحاسبية، فمثلاً: محاسبية أعضاء هيئة التدريس تعني مسؤوليتهم عن أدائهم، كما تعني قيام المسؤولين بمحاسبتهم عما يقومون بأدائه من أعمال وإشعارهم بمستوى هذا الأداء، وذلك من خلال تقييم هذه الأعمال.(أبو العلا، ٢٠١٣، ص: ٦٤)

وليست المحاسبية بجوانبها المختلفة وأبعادها وعملياتها جميعاً تحقيقاً أو محاكمة، بل هي مجموعة من العمليات والأساليب التي يتم بمقتضاها التحقق من أن الأمور تسير وفقاً لما هو مخطط لها قدر المستطاع، وذلك بأن يتم الأداء ضمن الأطر التي حددتها الأهداف وفق المعايير المتفق عليها للوصول بالنظام إلى مستوى متميز من الكفاية والفاعلية، دون تسيب، أو إهدار.

والمحاسبية بمعناها التربوي الحديث لا تعني إلحاق الضرر بالأشخاص، أو المؤسسات، ولا تعني إجراء المحاكمات، وتعنيف الأشخاص، بل تعني التوجيه والتعاون، وحسن الإفادة من الخبرات النافعة، وتبادلها، ووضع ذلك في إطار إنساني يستند إلى القيم الأخلاقية القائمة على العدالة، والمساواة، بما يكفل تحسين الكفايات التعليمية بتحسين القائمين عليها.(الجارودي، ٢٠١١، ص: ٧٤-٧٥)، وبذلك فالمحاسبية مبدأ يحكم كل عمل يؤدى، وكل سلوك يمارس.

والمحاسبية التعليمية في الجامعات هي نظام لقياس الأداء التعليمي للجامعات يمكن من خلاله التأكد من سلامة الأهداف وسياسات القبول والخطط والبرامج الدراسية، وتقويم الطلاب، وينتهي بتقديم تقارير محاسبية تسهم في توكيد الجودة التعليمية، وتحسين إنتاجيتها، وزيادة الكفاءة، والفاعلية التعليمية للجامعات.(عبدالحميد، ٢٠٠٣)

وهي تعني أيضاً ضمان وحدة أو مؤسسة ما لمساهميها بأن تقدم تعليماً ذا جودة عالية. ولما كانت

المؤسسات الجامعية مسؤولة مسؤولية تامة عن تقديم نوعية متميزة من التعليم للطلاب، فإن الأمر يقتضي ضرورة وجود نوع من الرقابة على التعليم، مستنداً على استخدام مجموعة من المعايير الموضوعية، للحكم على فعالية أداء الجامعات، وهذا يتوفر في وجود نظم للمحاسبية التعليمية تعمل بمثابة نظام جديد لمراقبة الأعمال الجامعية.(أبو العلا، ٢٠١٣)، وعليه فإن المحاسبية تعني تقويم الأداء بالجامعة وقياس نتائج العملية التعليمية عن طريق استخدام معايير موضوعية، يمكن من خلالها تحقيق مخرجات متميزة ومتفوقة.

ولذا تعد المحاسبية التعليمية أداة رئيسية في أي عمليات إصلاح تجري لتحسين العمل التعليمي، وهي تعد خياراً من خيارات التطوير، والإصلاح، التي تواكب التوجهات العالمية، والتي ترى ضرورة وضع آليات فاعلة للمراقبة، تحدد بشكل واضح لمن تكون المحاسبة في العملية التعليمية، وكيف تكون؟ولأي شيء تكون؟ وهي تقوم على التحقق من جودة كل مكونات العملية التعليمية _ المدخلات، العمليات، المخرجات_ وبما أن عضو هيئة التدريس من أهم مدخلات الجامعة؛ فلابد من الاهتمام بتحسين أدائه ليتحقق في النهاية جودة الأداء الجامعي. وانطلاقاً من الدور المحوري لعضو هيئة التدريس الجامعي، وتأثيره المباشر على التعليم الجامعي، فقد تزايد الاهتمام بضرورة محاسبته على حسن أدائه لما كلف به من أعمال، وذلك بعد أن أحتل تقويم وتطوير الأستاذ الجامعي مكان الصدارة بين أهداف التعليم الجامعي.

والمحاسبية التعليمية لعضو هيئة التدريس تعني أن يتحمل العضو مسؤولية مستوى الأداء والإنجاز الذي أحرزه مع الطلاب، وكذلك مستوى الأداء في مجال البحث العلمي، وخدمة المجتمع، أي أن المحاسبية تكون على أساس النتائج المتحققة، والأهداف المخططة مسبقاً، وقياس نسبة ما تحقق منها في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وتتكون المحاسبية التعليمية لعضو هيئة التدريس من شقين أساسيين؛ يتمثل الأول في المحاسبية المهنية، والأخلاقية، وهي الحكم على سلوكيات وأخلاقيات أعضاء هيئة التدريس، والقدرة على أداء أعمالهم بكفاءة، وجودة عالية. وأما الثاني فيتمثل في المحاسبية الفنية، وهي النظر إلى المؤسسة الجامعية باعتبارها مؤسسة اقتصادية تحقق ربحاً مادياً، يتضح في مستوى أداء المخرجات التعليمية، ومدى ملاءمتهم لسوق العمل. (حسن، ٢٠٠٩)، وهناك أيضاً المحاسبية الإدارية، والتي

تتمثل في أن عرض المعلومات والبيانات المحاسبية على فترات دورية مناسبة، بشكل يمكن الإدارة من اتخاذ القرارات التي تضمن تحقق أقصى أداء لأعضاء هيئة التدريس، وتحديد مسؤولياتهم، ومجابهة المشكلات المختلفة التي تواجههم، وأيضا المحاسبية الاجتماعية، والتي تتمثل في مسؤولية أعضاء هيئة التدريس أمام المجتمع عن النتائج التعليمية، وعن مستوى أداء وإنجاز الطلاب ومستوى أدائهم في سوق العمل. (حسن، ٢٠٠٩)

٨-٢- أهداف المحاسبية التعليمية في الجامعات ومبادئها:

إن المحاسبية التعليمية تعمل على تحقيق هدفين رئيسيين أحدهما العمل على الحفاظ على الأداء العام للمؤسسة التعليمية وتحسينه والارتفاع بجودته، وثانيهما يتعلق بالكشف عن نقاط الضعف في أداء عضو هيئة التدريس، والقيود، والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف، وعلاج السلبيات وتلافيها من جهة أخرى، ولذا فالمحاسبية التعليمية في الجامعات عمل مهم وحاسم في تقويم أداء عضو هيئة التدريس وتجويده. وهذا يقودنا إلى القول بأن المحاسبية التعليمية هي آلية من آليات جودة التعليم وهي تهدف إلى تطوير التعليم من خلال هيئة مسؤولة عن مراقبة الجودة، ومراجعة ومحاسبة المسؤولين في ضوء معايير تضعها الهيئات المنظمة من أجل التحسين المستمر، كما يمكن القول بأن المحاسبية تشكل جهداً قوياً كأداة لتطوير وإصلاح التعليم، كما أنها قوة رئيسية لتحسين الأداء لكل من الطلاب وجميع العاملين في مجال التعليم الجامعي.(رضوان، ٢٠١٠؛حسن، ٢٠٠٩؛ الجمال، ٢٠٠٨؛ناصف، ٢٠٠٨)

وتستند المحاسبية التعليمية في الجامعات على عدة مبادئ رئيسية هي: التقييم، الشمولية، الالتزام، الشفافية، البساطة، توجيه الأداء، التكامل والتوازن، التحفيز، الاستمرارية، الموضوعية والواقعية، المرونة حيث تتطلب المحاسبية التعليمية أن تكون مرنة وسهلة الفهم بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والمسؤولين بالجامعة، وهذا يتطلب أن تكون المعايير المستخدمة في المحاسبية مرنة ومفهومة، ولديها القدرة على التكيف مع ظروف العمل المتغيرة بالجامعة، وأن تضمن المحاسبية اقتراح البدائل وتحديد انسب الطرق لمعالجة الانحرافات ومنع حدوثها مستقبلا. (الجاوردي، ٢٠١١؛ رضوان، ٢٠١٠؛ محمد، ٢٠٠٩؛ أحمد، ٢٠٠٦؛ المهدي ، ٢٠٠٤)

وتطبيق المحاسبية التعليمية في الجامعات يتطلب تحديد القواعد التي تستند إليها والتي تكمن في إدراك

الطبيعة التي يجب أن تكون عليها المحاسبية من ناحية وفي إدراك سماتها المميزة لها من ناحية ثانية، ويمكن تحديدها فيما يلي:

- المحاسبية ذات طبيعة خلقية؛ لأنها تعكس التزاما نابعاً من الالتزام الذاتي الذي يقطعه عضو هيئة التدريس على نفسه في أدائه التعليمي نتيجة لقوة ضميره الرقيب عليه، والخشية من الله سبحانه وتعالى من أن يقع في أخطاء تعليمية توجب عليه المحاسبة، وتوجد لديه قيما تعليمية تحقق أهداف العملية التعليمية كقيم المشاركة، والتعاون، وإذكاء روح الشعور بالمسؤولية والشفافية، والمبادأة، والتجويد والإتقان والحرص على المراقبة والتقييم المستمر.

- المحاسبية التعليمية ذات طبيعة دينية، لأن لها أصولاً دينية ثابتة في القرآن الكريم مثل قوله تعالى: ﴿ وَقِفُوهُمْ إِنَّهُم مَّسْئُولُونَ ﴿٢٤﴾ ﴾ ، والسنة النبوية تؤكد المحاسبية في قول الرسول صلى الله عليه وسلم: "لا تزول قدما عبد مؤمن حتى يسأل عن أربع: عن عمره فيما أفناه، وعن شبابه فيما أبلاه، وعن علمه ماذا عمل به، وعن ماله من أين اكتسبه وفيما أنفقه".

- المحاسبية التعليمية ذات طبيعة علمية، باعتمادها على ما تفرزه النظريات العلمية المختلفة، وما تتوصل إليه الدراسات، والأبحاث في هذا الميدان من قواعد ومبادئ حاكمة وتوجيهات وغايات مستهدفة، وأدوات تفعل من قدرتها في تطوير العملية التعليمية بناء على أسس علمية.

- المحاسبية ذات طبيعة فنية، حيث تتطلب من القائمين عليها نوعاً من الخبرة في مواجهة المواقف التي تتطلبها المحاسبية، بحيث يتم التحرك خلالها وفق ما تمليه من فنون وأصول، وما تفرضه من مسؤوليات وقوانين.

- المحاسبية ذات طبيعة علاجية ووقائية، وذلك أن المحاسبية أداة وقاية لتجنب الوقوع في الخطأ، وعلاج في التغلب على الخطأ. وإنه من أجل الوقاية يفضل استخدام المحاسبية في التعليم، ومن أجل العلاج يفضل منهج في المحاسبية يتسم بالخصوصية.(أبو العلا، ٢٠١٣)

٨-٣- العلاقة بين المحاسبية التعليمية، وتقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس:

التقويم شرط أساسي لعملية المحاسبية، ولا يمكن القيام بعملية الحساب دون امتلاك بيانات للتقويم ليزيد من عمق عملية المحاسبية، والتي تمثل قبول المسؤولية، فيما يتعلق بتحقيق النواتج المرجوة في التعليم، حيث تسمح بيانات التقويم بالقيام بعملية المحاسبية من قبل المسؤولين عن تلك العملية. وبدون

التقويم لا يمكن تطوير البرامج، وبدون المحاسبية يكون إحداث التطوير ضعيفاً.

والتقويم في علاقته بالمحاسبية له نمطان هما التقويم الخارجي، والذي يشير إلى تقويم أداء المؤسسة من خلال أفراد متخصصين لا ينتمون إليها، والتقويم الداخلي والذي يشير إلى تقويم أداء المؤسسة من خلال أفراد ينتمون إليها. والمحاسبية في ارتباطها بتقويم الأداء على مستوى الجامعة، يتضح في التحديد الواضح لأهداف الأداء، ووضع معايير لقياس هذا الأداء، كما تستخدم تقارير الأداء كآلية من المحاسبية لتحديد مدى قرب الجامعة، أو بعدها عن المعايير. وتساعد قياسات الأداء في تحسين أداء الطالب، والجامعة، وزيادة إنتاجيتها، وتكون المحاسبية ضماناً للأداء الجيد، فالمحاسبية ليست أداة لإلقاء اللوم، ولكنها أداة لتحسين التعليم وجودته، وتحسين أداء كل من الطالب وعضو هيئة التدريس.

والعلاقة بين المحاسبية التعليمية وتقويم الأداء الأكاديمي لعضو هيئة التدريس تتم في ضوء أربعة محاور هي:

- معدلات الأداء الأكاديمي وفيه يتم تقويم أعضاء هيئة التدريس بالاستناد لمدى قدرتهم على إنجاز الأعمال المحددة لهم.
- الصفات الشخصية التي تتصل مباشرة بشخصية عضو هيئة التدريس وخصائصه، أو التي تتصل بالعمل كقدرته على الإنتاج ودقته في الأداء وحرصه على مصلحة الجامعة التي يعمل بها، وقدرته على تحسين وسائل العمل التعليمي.
- الأهداف، وفيه يعمد القائمون على أمر المحاسبية إلى تحديد الأهداف التي يتم على أساسها تقويم أداء عضو هيئة التدريس حسب الفترة الزمنية المحددة وطبقاً لأية مواصفات أخرى.
- الفعالية العامة، حيث يتعدى حدود التفاصيل الدقيقة ليركز على الغايات العليا التي تنشدها الجامعة.

ولكي يحقق التقويم الفائدة المرجوة منه في المحاسبية التعليمية يجب أن يتم المزج بين التقويم الداخلي والخارجي في صورة تكاملية لا انفصالية، سواء اتخذ شكل التقويم الذاتي الذي يتم بواسطة خبراء ميدانيين بناءً على أوامر من الإدارة، أو شكل التقييم الخارجي بواسطة خبراء خارجيين لمراقبة الأعمال، أو شكل التقويم الداخلي بواسطة مكاتب التدقيق أو إدارات التوجيه. ومن المبدأ السابق، يتبين وجود ارتباط بين المحاسبية والاعتماد، وعليه يمكن النظر إلى المحاسبية بأنها نظام الفحص الداخلي

للجامعة، وهو جزء من الاعتماد الكلي، الذي يشترط أن تهتم الجامعات بتقويم ذاتها من الداخل، وذلك من خلال وجود وحدة متخصصة في هذا المجال داخل الجامعة، أو تكوين فرق عمل تكون مهمتها تحليل الجامعة كنظام تعليمي، وتحديد جوانب القوة، أو الضعف في كل مجال من مجالات عملها، وذلك في ضوء عدد من المعايير، والمؤشرات والأدلة، وقواعد التقدير ذات العلاقة بكل أداء، أو ممارسة في كل من تلك الجوانب.

وبناءً على ذلك، أصبحت المحاسبية تتم بشكل دائم في إطار مؤسسي من خلال استمرار أداء فرق العمل ووحدات الفحص والتقييم الداخلي لمهامهم، والتي تتضمن بالضرورة كل ما يتعلق بالجوانب المالية والإدارية والأكاديمية، وغيرها، وعليه فإن مبدأ محاسبة الذات قبل محاسبة الآخرين والذي يعد جزءًا أساسياً من نظام الاعتماد؛ قد أتاح للجامعات إمكانية التغلب على بعض الجوانب الحساسة في موضوع المحاسبية.وقد أدى تطبيق نظام المحاسبية التعليمية من خلال نظام الاعتماد، إلى زيادة ثقة كل من الرأي العام، وأولياء الأمور، والساسة، والاقتصاديين، والطلاب، ودافعي الضرائب عموماً في الجامعات التي تحصل على الاعتماد وضمان الجودة، حيث اطمأن الجميع إلى أن ما تحصل عليه الجامعة من أموال إنما يتم التصرف فيه بأساليب مناسبة، يترتب عليها تحقيق الجودة والتميز.Jackson (في أبو العلا، ٢٠١٣)

ومما سبق يتبين أن المحاسبية التعليمية في الجامعات هي أحد مداخل تقويم الأداء، حيث تهدف إلى تحسين الأداء الجامعي، وتطويره، وتجويده بشكل عام، وعضو هيئة التدريس بشكل خاص، كما أن المحاسبية التعليمية تتضمن إصدار الأحكام وفقاً لمعايير محددة تعمل على متابعة أداء جميع العاملين في الجامعة، والإحاطة بسلوكياتهم، وتحسين جودة مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية، للوصول إلى الجودة، والإتقان، والتميز، والتفرد.

ومن هنا فإن محاسبية أعضاء هيئة التدريس على أدائهم الأكاديمي له عدة فوائد تعود على الجامعة وهي:

- توفير الانضباط التربوي العام في جميع مكونات المنظومة الجامعية.
- تقويم الأداء التدريسي ودوره في تحسين الأداء لعضو هيئة التدريس، وتطويره، وتشخيص جوانب القوة، ونقاط الضعف.
- تحسين الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في القاعات الدراسية.

- تزويد عضو هيئة التدريس بنوع من التغذية الراجعة التي تمكنه من تشخيص جوانب القوة ونقاط الضعف في أدائه التدريسي.

- تزويد الإداريين من رؤساء الأقسام، وعمداء الكليات، بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بالنواحي الوظيفية لعضو هيئة التدريس.

- تزويد الطلاب بالمعلومات التي تساعدهم في اختيار المقررات الدراسية وأعضاء هيئة التدريس.

- تكوين قاعدة علمية بحثية جيدة عن التدريس الجامعي باعتباره إحدى وظائف الجامعة الرئيسية.

- تحسين الأداء البحثي لعضو هيئة التدريس والاستمرار فيه، وتحقيق درجات عالية من الجودة والتميز والابتكارية في مجال البحث العلمي، يستطيع أن يصل بجامعته إلى مستوى الجودة والتميز في المجالات المختلفة مما يجعلها تسهم بدور بارز في حركة البحث العلمي، والاكتشافات العلمية الحديثة، وينعكس إيجابيا على تدريسه الجامعي، وخدمته للجامعة، والمجتمع في شتى المجالات.(حسن، ٢٠٠٩م)

- مكافحة أشكال الفساد في مجال التعليم الجامعي: ولا يعني الفساد ابتزاز المال العام، وإنما غياب عضو هيئة التدريس عن الجامعة، والدروس الخصوصية، أو الغياب عن الجامعة للعمل في مجال آخر من أجل كسب المال، نظراً لتدني الأجور. (الوفد اليمني، ٢٠٠٩)

تاسعاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

٩-١-أهداف الدراسة الميدانية:

تم إجراء دراسة ميدانية هدفت إلى تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، وتعرف المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، والتوصل إلى الآليات المقترحة لتنمية إدراك أعضاء هيئة التدريس، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.

٩-٢- مجتمع، وعينة الدراسة:

بناءً على حدود الدراسة المذكورة سابقاً، فقد شمل مجتمعها كافة أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية والبالغ عددهم (١٢٢) عضو هيئة تدريس في العام الجامعي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ، كما في الجدول رقم (١).

جدول رقم (١) عدد أفراد مجتمع الدراسة.

القسم	عدد الأعضاء
أصول التربية	٢٧
المناهج وطرق التدريس	٥٦
الإدارة والتخطيط التربوي	٣١
التربية الخاصة	٨
المجموع	١٢٢

المصدر: الاتصال التلفوني المباشر مع مكاتب رؤساء ووكلاء هذه الأقسام.

ونظراً لأن الدراسة الميدانية طبقت على مجتمع الدراسة، كاملاً، فإن عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة.

وبعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، استعادت الباحثة (٨٩) استبانة فقط من أصل (١٢٢) استبانة أي بنسبة ٧٣٪ من مجموع المجتمع.

والجدول رقم (٢) يوضح توزيع ووصف أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة من خلال المعلومات الشخصية لهم كما يلي:

الجدول رقم (٢): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة وفقاً للجنس والقسم والدرجة العلمية وسنوات الخبرة.

المعلومات الشخصية											
الجنس			القسم			الدرجة العلمية			سنوات الخبرة		
الجنس	التكرار	النسبة (٪)	القسم	التكرار	النسبة (٪)	الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (٪)	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (٪)
ذكر	٦٠	٦٧.٤	أصول التربية	٢١	٢٣.٦	أستاذ	٥	٥.٦	أقل من ٦ سنوات	١٨	٢٠.٢
أنثى	٢٩	٣٢.٦	المناهج وطرق التدريس	٤٥	٥٠.٦	أستاذ مشارك	٣٩	٤٣.٨	٦-أقل من ١٠ سنوات	٣٠	٣٣.٧
			الإدارة والتخطيط التربوي	١٩	٢١.٣	أستاذ مساعد	٤٥	٥٠.٦	١٠-أقل من ١٥سنة	٢٧	٣٠.٣

تابع الجدول رقم (٢) .

المعلومات الشخصية												
الجنس			القسم			الدرجة العلمية			سنوات الخبرة			
الجنس	التكرار	النسبة (٪)	القسم	التكرار	النسبة (٪)	الدرجة العلمية	التكرار	النسبة (٪)	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة (٪)
			التربية الخاصة	٤	٤.٥				أكثر من ١٥سنة	١٤	١٥.٧
المجموع	٨٩	١٠٠	المجموع	٨٩	١٠٠	المجموع	٨٩	١٠٠	المجموع	٨٩	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يلي:

- أن نسبة الذكور من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة بلغت ٦٧.٤٪، بينما كانت نسبة الإناث٣٢.٦٪.
- أن ٥٠.٦٪ من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة من قسم المناهج وطرق التدريس، يليهم ٢٣.٦٪ من قسم أصول التربية، يليهم ٢١.٣٪ من قسم الإدارة والتخطيط التربوي، يليهم ٤.٥٪ من قسم التربية الخاصة.
- أن ٥٠.٦٪ من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة كانت درجتهم العلمية أستاذاً مساعداً، يليها من كانت درجتهم العلمية أستاذاً مشاركاً بنسبة ٤٣.٨٪، ثم من كانت درجتهم العلمية أستاذاً بنسبة ٥.٦٪.
- أن ٣٣.٧٪ من أفراد عينة الدراسة الذين أجابوا على أداة الدراسة كانت خبرتهم الوظيفية من٦- أقل من ١٠ سنوات، يليها من تتراوح خبرتهم الوظيفية من ١٠-أقل من١٥ سنة بنسبة ٣٠.٣٪، ثم من كانت خبرتهم أقل من ٦ سنوات بنسبة ٢٠.٢٪، بينما حصلت من كانت خبرتهم ١٥ سنة فأكثر على أقل نسبة ١٥.٧٪.

٩-٣- أداة الدراسة:

تم القيام ببناء استبانة تكونت من أربعة أجزاء، تناول الأول منها خصائص أفراد المجتمع؛ وتناول الثاني عبارات تشخيص واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، وتناول الثالث عبارات المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتناول

الرابع الآليات المقترحة لتنمية إدراك أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية، واشتمل الجزء الثاني على (١٩)عبارة، بينما اشتمل الجزء الثالث على (٢٠) عبارة.

٩-٣-١- صدق الأداة:

استخدمت الدراسة أسلوبين للتحقق من صدق الأداة هما:

٩-٣-١-١- الصدق الظاهري:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في التربية، للاسترشاد بآرائهم حول التعليمات الموجهة للأعضاء، وبياناتها الأولية، وانتماء عبارات الاستبانة إلى أجزائها ومحاورها، وجودة صياغة كل عبارة، ومناسبة التدريج للاستبانة، واقتراح ما يرونه مناسباً من عبارات، أو أي توجيهات أخرى. وتم تحليل آراء المحكمين على الاستبانة وعباراتها، وأشارت الآراء إلى إجراء بعض التعديلات عليها تمثلت في الآتي: تعديل صياغة بعض العبارات، حذف بعض العبارات، كذلك أشار البعض إلى إضافة بعض الكلمات، وحذف كلمات أخرى من العبارات بهدف توضيحها.

حيث كانت الاستبانة في صورتها المبدئية مكونة من أربعة أجزاء بإجمالي (٤٤) عبارة، وبعد عرضها على المحكمين وإجراء التعديلات أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من أربعة أجزاء بإجمالي (٣٩) عبارة. وانتهت آراء المحكمين إلى شبه اتفاق على الاستبانة، وعباراتها، وتراوحت نسبة الاتفاق بين (٨٠-٩٠٪) على أدوات الدراسة، وعبارتها بعد إجراء التعديلات المطلوبة.

٩-٣-١-٢- صدق الاتساق الداخلي:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً، وتم حساب معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة الصدق الداخلي للأداء حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للجزء الذي تنتمي إليه العبارة كما يوضح ذلك الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣): يبين معامل ارتباط بيرسون لكل عبارة من عبارات الجزء الثاني والثالث من الاستبانة والجزء الذي تنتمي إليه.

الجزء الثاني				الجزء الثالث			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٤٠٣**	١١	٠.٦١٢**	١	٠.٥٢٨**	١١	٠.٥٩٦**
٢	٠.٧٠٦**	١٢	٠.٤٨٧*	٢	٠.٦٢١**	١٢	٠.٦٣٤**
٣	٠.٥٢٩**	١٣	٠.٦٧٣*	٣	٠.٨١١**	١٣	٠.٧٠٠**
٤	٠.٧٣١**	١٤	٠.٨٣٣**	٤	٠.٧٣٣**	١٤	٠.٧١٢**
٥	٠.٦٦١**	١٥	٠.٧٧٩**	٥	٠.٥٣٤**	١٥	٠.٦٣١**
٦	٠.٨٦٤**	١٦	٠.٧٢٥**	٦	٠.٥٢٣**	١٦	٠.٥٩٤**
٧	٠.٦٨٧**	١٧	٠.٧٨٠**	٧	٠.٤٨٨**	١٧	٠.٦٧١**
٨	٠.٦٥٩**	١٨	٠.٥٢٥**	٨	٠.٧٣٧**	١٨	٠.٦٤٦**
٩	٠.٤٨٢**	١٩	٠.٦٦٥**	٩	٠.٦٤٣**	١٩	٠.٥٥٦**
١٠	٠.٥٣٤**			١٠	٠.٦٨٧**	٢٠	٠.٤٧٨**

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع عبارات أجزاء الاستبانة ذات علاقة إيجابية، وهي جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١، و٠.٠٥)، مما يشير إلى أن جميع العبارات صادقة فيما تقيسه، وتمثل الجزء الذي تنتمي إليه، وتحقق خاصية الصدق الداخلي للاستبانة.

٩-٣-٢- ثبات الأداة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (٤) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

الجدول رقم (٤): يبين معاملات ثبات أجزاء الاستبانة.

المحور	معامل لثبات
واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية	٠.٧٤

المحور	معامل لثبات
المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	٠.٨٣

ويتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم معاملات ثبات أجزاء الاستبانة مرتفعة، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٩-٤- المعالجة الإحصائية:

تم التحليل باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)، والأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون: لحساب صدق الاستبانة.
- معامل ثبات ألفا كرونباخ: لحساب ثبات الاستبانة.
- الجداول التكرارية: لحساب النسبة المئوية لكل عبارة تحت كل جزء، وترتيبها حسب معدلاتها، ولتحديد درجة الموافقة على كل عبارة من العبارات تم استخدام طريقة الأوزان النسبية للمقياس ذي الثلاث درجات.
- اختبار t و تحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار (scheffe) لتعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية –إن وجدت– بين استجابات أفراد عينة الدراسة، فيما يتعلق بعبارات الاستبانة تعزى لمتغيرات الدراسة.

عاشراً: النتائج والمناقشة:

تحليل النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة، فكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبة التعليمية.

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			نعم	لا أدري	لا			
١	تؤدي المحاسبية التعليمية إلى حدوث تغيير في إنتاجية الجامعات.	ك	٧٠	٨	١١	٢.٦٦	٠.٦٩٠	٧
		٪	٧٨.٧	٩	١٢.٣			
٢	تسهم المحاسبية التعليمية في زيادة كفاءة وفاعلية العملية التعليمية بالكلية.	ك	٧٢	١٠	٧	٢.٧٣	٠.٥٩٩	٤
		٪	٨٠.٩	١١.٢	٧.٩			
٣	تهدف المحاسبية التعليمية إلى تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس.	ك	١٠	٢٣	٥٦	١.٤٨	٠.٦٩٣	١٥
		٪	١١.٢	٢٥.٨	٦٢.٩			
٤	توجد علاقة قوية بين المحاسبية التعليمية وتحسين مخرجات العملية التعليمية.	ك	٦٩	٩	١١	٢.٦٥	٠.٦٩٣	م٨
		٪	٧٧.٥	١٠.١	١٢.٤			
٥	تقوم المحاسبية التعليمية بناء على نتائج تقويم أداء عضو هيئة التدريس.	ك	١٥	٩	٦٥	١.٤٤	٠.٧٦٨	١٦
		٪	١٦.٩	١٠.١	٧٣			
٦	تحقق المحاسبية التعليمية جودة العمليات التعليمية دون المدخلات.	ك	١٠	٦٧	١٢	١.٩٨	٠.٤٩٩	١٠
		٪	١١.٢	٧٥.٣	١٣.٥			
٧	تسهم تقارير المحاسبية التعليمية في توكيد جودة العملية التعليمية في الكلية.	ك	٩	٧٣	٧	٢.٠٢	٠.٤٢٦	٩
		٪	١٠.١	٨٢	٧.٩			
٨	يترتب على المحاسبية التعليمية مزيداً من المراقبة على العمل التعليمي.	ك	٣٥	١٢	٤٢	١.٩٢	٠.٩٣٢	١١
		٪	٣٩.٣	١٣.٥	٤٧.٢			
٩	تسهم المحاسبية التعليمية في التغلب على المشكلات التنموية التي تواجه المجتمع.	ك	٦٨	١٢	٩	٢.٦٦	٠.٦٥٦	٦
		٪	٧٦.٤	١٣.٥	١٠.١			
١٠	تسبق المحاسبية التعليمية المسؤولية التي يتحملها عضو هيئة التدريس عن مستوى أدائه.	ك	٣٤	١٢	٤٣	١.٩٠	٠.٩٣٠	١٢
		٪	٣٨.٢	١٣.٥	٤٨.٣			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			نعم	لا أدري	لا			
١١	تبدأ المحاسبية التعليمية من أعلى الرتب الوظيفية إلى قاعدتها.	ك	٦٩	٩	١١	٢.٦٥	٠.٦٩٣	م٨
		٪	٧٧.٥	١٠.١	١٢.٤			
١٢	تتم الرقابة والمحاسبية التعليمية في نفس الوقت أثناء سير العمل.	ك	٦٩	٩	١١	٢.٦٥	٠.٦٩٣	م٨
		٪	٧٧.٥	١٠.١	١٢.٤			
١٣	يتم إخفاء المعلومات والبيانات باعتبارهما من أسرار العمل في المحاسبية التعليمية.	ك	٣٤	١١	٤٤	١.٨٩	٠.٩٣٥	١٣
		٪	٣٨.٢	١٢.٤	٤٩.٤			
١٤	يوجد ارتباط بين المحاسبية التعليمية ونظام الفحص الداخلي في الكلية.	ك	٧١	١٠	٨	٢.٧١	٠.٦٢٥	٥
		٪	٧٩.٨	١١.٢	٩			
١٥	تعتمد المحاسبية التعليمية على الشفافية في توافر المعلومات بشكل فوري عما تفعله الجامعة، الكلية، والقسم.	ك	٧٣	١٢	٤	٢.٧٨	٠.٥١٧	٢
		٪	٨٢	١٣.٥	٤.٥			
١٦	تشمل المحاسبية التعليمية كافة الأنشطة والعمليات والنتائج بعد نهاية الأداء.	ك	٧٢	١٢	٥	٢.٧٥	٠.٥٤٩	م٣
		٪	٨٠.٩	١٣.٥	٥.٦			
١٧	تعتمد المحاسبية التعليمية على مبدأ الاستمرارية في عمليات التفاعل بين مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها.	ك	٧٢	١٢	٥	٢.٧٥	٠.٥٤٩	م٣
		٪	٨٠.٩	١٣.٥	٥.٦			
١٨	تختلف المحاسبية التعليمية عن التزام المؤسسة التعليمية بالتعهدات التي قطعتها على نفسها من أجل التغيير للأفضل.	ك	١٥	١٧	٥٧	١.٥٣	٠.٧٧٠	١٤
		٪	١٦.٩	١٩.١	٦٤			
١٩	تقوم المحاسبية التعليمية على مبدأ التناسق والتوازن بين جميع جوانب العملية التعليمية.	ك	٧٣	١٣	٣	٢.٧٩	٠.٤٨٨	١
		٪	٨٢	١٤.٦	٣.٤			
المتوسط الحسابي العام = ٢.٣١، الانحراف المعياري العام =٠.٢٥٥								

من خلال النتائج الموضحة من الجدول رقم (٥) يتضح:

- أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة يدركون أن المحاسبية التعليمية تقوم على مبدأ التناسق والتوازن بين جميع جوانب العملية التعليمية، وأنها تعتمد على الشفافية في توافر المعلومات بشكل فوري عما تفعله الجامعة-الكلية والقسم- ، وأنها تشمل كافة الأنشطة والعمليات والنتائج بعد نهاية الأداء، وأنها تعتمد على مبدأ الاستمرارية في عمليات التفاعل بين مدخلات العملية التعليمية، ومخرجاتها، وأنها تسهم في زيادة كفاءة وفاعلية العملية التعليمية بالكلية، وأنه يوجد ارتباط بين المحاسبية التعليمية، ونظام الفحص الداخلي في الكلية، وأن المحاسبية التعليمية تسهم في التغلب على المشكلات التنموية التي تواجه المجتمع، وأن المحاسبية التعليمية تؤدي إلى حدوث تغيير في إنتاجية الجامعات، وأنه توجد علاقة قوية بين المحاسبية التعليمية وتحسين مخرجات العملية التعليمية، وأن المحاسبية التعليمية تبدأ من أعلى الرتب الوظيفية إلى قاعدتها، وأن الرقابة والمحاسبية التعليمية تتم في نفس الوقت أثناء سير العمل، حيث بلغت المتوسطات الحسابيةلها على التوالي(٢.٧٩)، و(٢.٧٨)، و(٢.٧٥)، و(٢.٧٣)، و(٢.٧١)، و(٢.٦٦)، و(٢.٦٦)، و(٢.٦٥)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢.٣٤ إلى ٣) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "نعم" على أداة الدراسة.

- أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة لا يدركون أن المحاسبية التعليمية تحقق جودة العمليات التعليمية دون المدخلات، وأنه يترتب على المحاسبية التعليمية مزيدٌ من المراقبة على العمل التعليمي، وأن المحاسبية التعليمية تسبق المسؤولية التي يتحملها عضو هيئة التدريس عن مستوى أدائه، وأنه يتم إخفاء المعلومات والبيانات باعتبارهما من أسرار العمل في المحاسبية التعليمية، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها على التوالي (١.٩٨)، (١.٩٢)، (١.٩٠)، (١.٨٩)، وهي متوسطات تقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الثلاثي (من ١.٦٦ إلى أقل من ٢.٣٤) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "لا أدري" على أداة الدراسة.

- أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة لا يدركون أن المحاسبية التعليمية تختلف عن التزام المؤسسة التعليمية بالتعهدات التي قطعتها على نفسها من أجل التغيير للأفضل، وأن المحاسبية التعليمية تهدف إلى تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس، وأن

المحاسبية التعليمية تقوم بناء على نتائج تقويم أداء عضو هيئة التدريس، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها على التوالي (١.٥٣)، (١.٤٨)، (١.٤٤)، وهي متوسطات تقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من ١إلى أقل من ١.٦٦) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "لا " على أداة الدراسة.

في ضوء نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة حول عبارات جزء واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية اتضح أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة لا يدركون معظم عبارات المحاسبية التعليمية المتعلقة بمفهومها، وأهدافها ومبادئها، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٣١). وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الجارودي(٢٠١١م) والتي توصلت إلى أن هناك ضبابية في مفهوم المحاسبية لدى أعضاء هيئة التدريس، والقيادات الأكاديمية بالجامعات السعودية. وتختلف عن دراسة حسن(٢٠٠٩م) والتي أوصت بأن تطبيق المحاسبية يعد أمراً أساسياً للحكم على مدى فعالية الجامعة في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها، وكذلك للحكم على أداء أعضاء هيئة التدريس، وما يقومون به من أدوار ومسؤوليات مستندة إلى فلسفة مؤداها أن المراقبة المستمرة للأداء يساعد على توفير الانضباط التربوي العام في جميع مكونات المنظومة التعليمية.

السؤال الثاني: ما المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد الدراسة فكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦): يبين استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
١	غياب مفهوم المحاسبية التعليمية في أذهان القائمين والمعنيين بالمحاسبية التعليمية مما يعد عائقاً يحول دون الإقناع بأبعاد المحاسبية التعليمية.	ك	٤٤	١٢	٣٣	٢.١٢	٠.٩٢٧	١٤
		٪	٤٩.٤	١٣.٥	٣٧.١			
٢	تضارب وازدواج وغموض في مسؤوليات واختصاصات العاملين في جهاز المحاسبية التعليمية، وهذا يؤدي الى عدم وضوحها بل وتكررها وبالتالي ضياعها بين هؤلاء العاملين.	ك	٦٨	٢٠	١	٢.٧٥	٠.٤٥٩	م٦
		٪	٧٦.٤	٢٢.٥	١.١			
٣	يقابل التوجيه باعتباره وسيلة من وسائل المحاسبية التعليمية العديد من المشكلات المرتبطة بتحديد الأخطاء الشكلية والروتينية.	ك	٦٨	٢٠	١	٢.٧٥	٠.٤٥٩	م٦
		٪	٧٦.٤	٢٢.٥	١.١			
٤	تفتقر التقارير باعتبارها وسيلة من وسائل المحاسبية التعليمية إلى الموضوعية وتخضع لاعتبارات شخصية وتوضع من على المكاتب دون النزول إلى الميدان.	ك	٤٦	٧	٣٦	٢.١١	٠.٩٥٩	١٦
		٪	٥١.١	٧.٩	٤٠.٤			
٥	المغالاة في الملاحظة كوسيلة من وسائل المحاسبية التعليمية مما يسبب مضايقات للمعنيين بالمحاسبية مما يدفعهم إلى الاعتقاد بأنها عدم ثقة بهم.	ك	٦٤	٢٤	١	٢.٧١	٠.٤٨٢	٩
		٪	٧١.٩	٢٧	١.١			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
٦	تعدد أجهزة المحاسبية التعليمية على المستوى اللامركزي، مما أدى إلى تكرار المسؤوليات والاختصاصات وتضارب قراراتها.	ك	١٠	٧٩	٠	٢.١١	٠.٣١٨	١٥
		٪	١١.٢	٨٨.٨	٠			
٧	تدني ثقافة الجودة والاعتماد والمحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة.	ك	٦٣	١٧	٩	٢.٦١	٠.٦٦٨	١١
		٪	٧٠.٨	١٩.١	١٠.١			
٨	تخوف أعضاء هيئة التدريس من مبدأ المحاسبية وقلة تعودهم عليها.	ك	٦٩	٢	١٨	٢.٥٧	٠.٨١٠	١٢
		٪	٧٧.٥	٢.٢	٢٠.٢			
٩	تخوف بعض أصحاب النفوذ من فقدان بعض صلاحياتهم.	ك	٨٠	٩	٠	٢.٩٠	٠.٣٠٣	٤
		٪	٨٩.٩	١٠.١	٠			
١٠	صعوبة اختيار القائمين بالمحاسبية التعليمية.	ك	٧٩	١٠	٠	٢.٨٩	٠.٣١٨	٥
		٪	٨٨.٨	١١.٢	٠			
١١	قصور البرامج التدريبية للقائمين بالمحاسبية التعليمية.	ك	٨١	٨	٠	٢.٩١	٠.٢٨٨	٣
		٪	٩١	٩	٠			
١٢	غياب العلاقات الإنسانية بين القائمين بالمحاسبية التعليمية والعاملين في الجامعة.	ك	١٤	٧٥	٠	٢.١٦	٠.٣٦٦	١٣
		٪	١٥.٧	٨٤.٣	٠			
١٣	قلة البيانات والمعلومات التي تساعد القائمين على المحاسبية التعليمية لوضع محكات التقويم.	ك	٦٦	٢٣	٠	٢.٧٤	٠.٤٤٠	م٧
		٪	٧٤.٢	٢٥.٨	٠			
١٤	غياب الحافز للتطوير والتحسين.	ك	٨٣	٦	٠	٢.٩٣	٠.٢٥٢	م٢
		٪	٩٣.٣	٦.٧	٠			
١٥	انخفاض مستوى الوعي بأهمية المحاسبية التعليمية في الجامعة.	ك	٦٤	٢٣	٢	٢.٧٠	٠.٥٠٩	١٠
		٪	٧١.٩	٢٥.٨	٢.٢			

م	العبارة		درجة الموافقة			المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة	متوسطة	ضعيفة			
١٦	تعقد الإجراءات والروتين في إنجاز المعاملات.	ك	٨٣	٦	٠	٢.٩٣	٠.٢٥٢	م٢
		٪	٩٣.٣	٦.٧	٠			
١٧	المجاملات وما يترتب عليها من ضغط اجتماعي.	ك	٨٦	٣	٠	٢.٩٧	٠.١٨١	١
		٪	٩٦.٦	٣.٤	٠			
١٨	تفتقد الجامعة إلى الأفراد الذين لديهم درجة عالية من الحماسة والشفافية والصراحة في تطبيق المحاسبية التعليمية.	ك	٦٨	١٨	٣	٢.٧٣	٠.٥١٧	٨
		٪	٧٦.٤	٢٠.٢	٣.٤			
١٩	عدم توفر نظام معلوماتي جيد لتوصيل المعلومات بين الأقسام وبينها وبين الجامعة.	ك	٦٦	٢٣	٠	٢.٧٤	٠.٤٤٠	م٧
		٪	٧٤.٢	٢٥.٨	٠			
٢٠	نظام الإدارة المركزية المعمول بها في الجامعة يعطل تطبيق المحاسبية التعليمية.	ك	١٢	٢٧	٥٠	١.٥٧	٠.٧٢١	١٧
		٪	١٣.٥	٣٠.٣	٥٦.٢			
المتوسط الحسابي العام = ٢.٥٩، الانحراف المعياري العام =٠.٢٣١								

من خلال النتائج الموضحة من الجدول رقم (٦) يتضح:

- أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمتوسط حسابي عام (٢.٥٩ من ٣) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الثلاثي (من ٢.٣٤ إلى ٣) وهي الفئة التي تشير إلى خيار "كبيرة" على أداة الدراسة.

- أن هناك تفاوتاً في موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث تتراوح متوسطات موافقتهم على المعوقات ما بين (٢.٩٧ إلى ١.٥٧) وهي متوسطات تتراوح ما بين الفئات الأولى والثانية والثالثة من فئات المقياس الثلاثي واللاتي تشير إلى (كبيرة، متوسطة، ضعيفة) على أداة الدراسة مما يوضح التفاوت في موافقة أفراد عينة الدراسة على

المعوقات حيث يتضح من النتائج أن وجهة نظر أفراد عينة الدراسة على المعوقات بدرجة كبيرة تتمثل في العبارات رقم (١٧، ١٤، ١١، ٩، ١٠، ٢، ٣، ١٣، ١٨، ٥، ١٥، ٧، ٨). وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة وداد المعجل (٢٠٠٩م) والتي توصلت إلى أن من أهم المعوقات التي تحد من تطبيق المحاسبية التعليمية: انخفاض مستوى الوعي بأهمية المحاسبية في التعليم، وتعقد الإجراءات والروتين في إنجاز المعاملات، والمجاملات، وما يترتب عليها من ضغط اجتماعي.كما تتلاقى مع دراسة حسن(٢٠٠٩م) والتي أوصت بالعمل على توفير دورات تدريبية –بصورة دورية– تشمل ضمن برامجها معلومات تفصيلية حول قواعد وأحكام المحاسبية التعليمية، والاعتماد على مقاييس موضوعية متنوعة لتقويم أداء الأستاذ الجامعي مع ضرورة معرفته بهذه المقاييس، وهدفها ومحتواها، والعمل على توفير الدخل المناسب لأعضاء هيئة التدريس، والمناخ المناسب داخل الجامعة الذي يساعدهم على تطوير أدائهم بشكل مستمر. ودراسة الشخيبي (٢٠٠٥م).

- أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على أربعة من المعوقات التي تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتمثل في العبارات رقم (١٢، ١، ٣، ٤).

- أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة ضعيفة على العبارة رقم (٢٠) وهي "نظام الإدارة المركزية المعمول بها في الجامعة يعطل تطبيق المحاسبية التعليمية" بمتوسط (١.٥٧).وتختلف هذه النتيجة عما أوصت به دراسة الشخيبي(٢٠٠٥م) والتي أكدت على صعوبة تطبيق المحاسبية وجني ثمارها المرغوبة لكل من المجتمع، والأفراد، وسوق العمل، في ظل ممارسة الإدارة المركزية على مستوى الجامعة، ومن ثم فإن الإدارة اللامركزية التي تمنح إدارة الكلية كماً كبيراً من المرونة والحرية، تساعدها في تحقيق أهدافها بالطرق والأساليب التي تناسب ظروفها وإمكاناتها.

السؤال الثالث: ما التصور المقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية؟

أظهرت هذه الدراسة عدداً من النتائج المهمة التي يمكن عرض ملخصها على النحو التالي:

- في ضوء نتائج استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول عبارات جزء واقع إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية

بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية اتضح أن النسبة الأعلى من أفراد مجتمع الدراسة لا يدركون معظم عبارات المحاسبية التعليمية المتعلقة بمفهومها وأهدافها ومبادئها.

- في ضوء نتائج استجابات أفراد مجتمع الدراسة حول عبارات المعوقات التي من الممكن أن تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية اتضح أن النسبة الأعلى من أفراد مجتمع الدراسة موافقون عليها بدرجة كبيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٥٩ من ٣).

وفي ضوء التحليل النظري والميداني لجوانب الدراسة المختلفة، وما أسفرت عنه من نتائج يمكن تقديم تصور مقترح لتنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وفيما يلي أهم جوانب هذا التصور:

أ) فلسفة التصور المقترح:

تقوم فلسفة التصور المقترح على تنمية المحاسبية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد ابن سعود الإسلامية، حيث أكدت الأدبيات النظرية أن المحاسبية التعليمية في الجامعات هي أحد مداخل تقويم الأداء، حيث تهدف إلى تحسين الأداء الجامعي وتطويره وتجويده بشكل عام وأداء عضو هيئة التدريس بشكل خاص في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، كما أن المحاسبية التعليمية تتضمن إصدار الأحكام وفقاً لمعايير محددة تعمل على متابعة أداء جميع العاملين في الجامعة والإحاطة بسلوكياتهم، وتحسين جودة مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية للوصول إلى الجودة والإتقان والتميز والتفرد.

ب) أهداف التصور المقترح:

يهدف التصور المقترح إلى تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتطويره، وتجويده وذلك لتطوير أداء الجامعة في خدمة مجتمعها المحلي، وذلك من خلال:

- تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والتعرف على جوانب القوة، ونقاط الضعف.
- الكشف عن إبداعات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، ومكافأتهم عليها لتحقيق الجودة في العمل.
- اكتشاف الأخطاء، والمشكلات التي يقع فيها

أعضاء هيئة التدريس، ومعالجتها، والعمل على تلافيها مستقبلاً.

ج) المبادئ الحاكمة للتصور المقترح:

-الشمولية، بحيث تستهدف المتغيرات والعوامل ذات الصلة بالعملية التعليمية بعناصرها المختلفة.

-الاستمرارية، فلا ينبغي للمحاسبية أن تتوقف نتيجة صعوبات، أو ضغوطات داخلية أو خارجية.

-استخدام أدوات محاسبية فعالة تستند إلى الصدق، والموضوعية، وسهولة الاستخدام.

-حرية المشاركة، حيث ينبغي أن يشارك في المحاسبية كل من له علاقة بالعملية التعليمية بما في ذلك الطالب.

د) الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح:

يقوم التصور المقترح على عدة أسس من أهمها:

نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين جميع أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتوضيح أن غرضها الأساسي هو تحسين الأداء، وتجويده، وليس تصيد الأخطاء، وتوقيع العقوبات.

- أن يفهم كل فرد في النظام التعليمي الجامعي أهداف المحاسبية التعليمية، والأساليب المتبعة في تطبيقها.

- أن يسبق عملية تطبيق المحاسبية التعليمية فترة إعداد وتخطيط للأنشطة، والممارسات التعليمية، وتوفير المتطلبات الأساسية لأعضاء هيئة التدريس.

- أن تضع الجامعة عند تطبيق المحاسبية التعليمية أحكاماً وضوابط وقرارات يمكن تطبيقها، وتنفيذها بسهولة.

-أن تكون المحاسبية التعليمية لأعضاء هيئة التدريس مرنة قابلة للتعديل والتغيير طبقاً لتغير ظروف النظام التعليمي من مختلف جوانبه.

- يجب أن يعد برنامج المحاسبية مسبقاً لتحسين أداء أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

- تطوير الأدوات والأساليب المستخدمة في تقييم أداء أعضاء هيئة التدريس، وتحديد الجوانب والممارسات التي تستلزم المساءلة والمحاسبة.

- أن يكون نظام المحاسبية التعليمية فعالاً، ومقبولاً، من جانب أعضاء هيئة التدريس، وأن يشارك الجميع في تصميمه، ووضع أساليبه.

هـ)آليات التصور المقترح:

بعد تفريغ إجابات مجتمع الدراسة عن السؤال المفتوح الذي ذيلت به الاستبانة، يمكن استعراض آليات التصور المقترح الواردة في إجابات أفراد عينة الدراسة مرتبة تنازلياً حسب الأكثر تكراراً كالتالي:

- العمل على تأصيل مفهوم المحاسبية التعليمية بشكل واضح في الجامعة، وتوضيح شكل دائرته الواسعة التي لا تقف عند حدود تقويم الأداء، وبناء ثقافة المحاسبية التعليمية بمفهومها الشامل لدى الجميع.
- اعتماد معايير علمية لتطبيق المحاسبية التعليمية ضمن استراتيجيات خطة التطوير الشامل للجامعات في المملكة العربية السعودية.
- جعل المحاسبية جزءاً لا يتجزأ من النظام الجامعي.
- إسناد مسؤولية المحاسبية التعليمية لجهة مستقلة ضماناً للشفافية والعدالة.
- إنشاء قاعدة بيانات تحوي كافة البيانات الخاصة بالمحاسبية التعليمية.
- وضع خطة عمل شاملة لتنمية إدراك أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام للمحاسبية التعليمية.
- وضع معايير واضحة، ومحددة، وأدلة إجرائية لتحديد الواجبات والعقوبات.
- تعديل اللوائح والأنظمة في التعليم العالي لتتضمن كافة الأنظمة التي تضمن تطبيق المحاسبية التعليمية.
- أن تكون إجراءات المحاسبية واضحة ومعلنة لجميع الأطراف التعليمية.
- العمل على توفير دورات تدريبية -بصورة دورية- تشمل ضمن برامجها معلومات تفصيلية حول ماهية وقواعد وأحكام المحاسبية التعليمية بالجامعة.
- تحديد مسؤوليات أعضاء هيئة التدريس في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، ووضع أسس ثابتة في هذه الجوانب قبل اللجوء إلى المحاسبية، مع التأكيد على الشفافية في عرض المعلومات والبيانات من جانب الأعضاء من ناحية، والإدارة من ناحية أخرى.
- الاعتماد على مقاييس موضوعية متنوعة لتقويم أداء عضو هيئة التدريس مع ضرورة معرفته بهذه المقاييس وهدفها ومحتواها.
- ضرورة المساواة بين أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم عند تطبيق إجراءات المحاسبية

التعليمية، وعدم تمييز بعضهم على بعض بسبب القرابة، أو الوساطة، أو غيرها.

- توقيع جزاءات متدرجة على أعضاء هيئة التدريس في حالة الاستمرار في تكرار المخالفات، وعدم تحسين أدائهم في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- العمل على توفير الدخل المناسب لأعضاء هيئة التدريس والمناخ المناسب داخل الجامعة الذي يساعدهم في تطوير أدائهم بشكل مستمر.
- ضرورة اتباع الأساليب الودية مع أعضاء هيئة التدريس في معالجة أخطائهم وتحسين أدائهم قبل تطبيق إجراءات المساءلة والمحاسبة الرسمية.
- الإدراك بأن تطبيق أنظمة المحاسبية التعليمية على الجميع، ومن أجل الجميع، وتهدف نحو تحسين الأداء إلى الأفضل.
- اعتماد التقارير الدورية حول مستوى الأداء كنواة لعملية التقييم.
- إعداد الكوادر المؤهلة لقيادة برامج، وأنشطة المحاسبية التعليمية في الجامعات.
- ضرورة اهتمام الجامعة بتوعية منسوبيها بالتوصيف الوظيفي الخاص بالمهام الأكاديمية والإدارية المحددة لكل وظيفة.
- سن لوائح وأنظمة للحوافز تدعم تطبيق المحاسبية التعليمية في الجامعات.

و) متطلبات تطبيق التصور المقترح:

- توفير الإمكانيات المالية والمادية والرعاية الصحية والاجتماعية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس.
- نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين أعضاء هيئة التدريس من خلال برامج تدريبية على آليات وإجراءات المحاسبية، باعتبارها أداة إصلاح ودية للمصلحة العامة وليس أداة للقهر والاستبداد والتبعية.
- توفير البيئة الجامعية المناسبة لأعضاء هيئة التدريس لتطبيق المحاسبية التعليمية في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.
- العمل على بناء المعايير والمؤشرات الخاصة بالأداء الجامعي مع تحديد وحدات قياسها، بحيث يمكن الاستناد إليها في تنفيذ المحاسبية التعليمية بالجامعة.
- إصدار القوانين والتشريعات اللازمة لتفعيل المحاسبية التعليمية في كافة عناصر الأداء الجامعي.
- الالتزام بمبدأ الشفافية التامة في نشر البيانات، والمعلومات الدقيقة، والتفصيلية، عن أعضاء هيئة التدريس، وإعلامهم بها، وأن يتوفر

لديهم الوعي الكافي بالنتائج غير المقصودة، والإبلاغ غير الكافي للنتائج.

- التزام رؤساء الأقسام والمسؤولين بالجامعة بتطبيق مبدأ المحاسبية التعليمية عند كتابة التقارير الدورية عن أعضاء هيئة التدريس بالقسم.

- ربط تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس على الأقل في الجزء المتعلق بقياس أداء الطالبة بنظام المكافآت والجزاءات، بحيث يتم تنفيذه من قبل لجان المتابعة الخارجية مع إعطاء بعض الصلاحيات لوحدة المحاسبية الداخلية بتنفيذه بموضوعية.

الخاتمـــــة

توصيات ومقترحات الدراسة:

- ضرورة نشر ثقافة المحاسبية التعليمية التي ترتكز على الشفافية بين أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام.
- توفير الآليات والوسائل التي تسهم في نشر ثقافة المحاسبية التعليمية بين أعضاء هيئة التدريس في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام.
- إنشاء قاعدة بيانات تحوي كافة البيانات الخاصة بالمحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- التغلب على المعوقات التي من الممكن أن تحول دون نشر المحاسبية التعليمية في الأقسام التربوية بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- توفير الآليات المقترحة لتنمية إدراك أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للمحاسبية التعليمية.
- بناء نظام، ومنهجية واضحة للمحاسبية التعليمية في الجامعة، يمكن من خلاله تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس.
- الاستفادة من خبرات وتجارب الدول التي طبقت المحاسبية التعليمية في الجامعات.
- إجراء دراسات حول إدراك أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية الأخرى للمحاسبية التعليمية؛ بغية تفعيلها ، ورفع أدائهم إلى الأفضل.

المصادر والمراجـــع

المصادر والمراجع العربية:

- أبو العلا، سهير عبداللطيف.(٢٠١٣). *المحاسبية التعليمية كما يدركها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بأسوان*. مجلة الثقافة والتنمية، مصـــر، ١٤، (٧٢)، ٤٥-١١٧.
- أحمـــد، حنـــان إســـماعيل.(٢٠٠٦). *المحاســـبية وعلاقتها بتقويم جودة الأداء المدرسي مـن منظـور تخطيطي*. مجلة مستقبل التربيـة العربيـة، ١٢(٤٢)، ٩-١٥١.
- الجـاوردي، ماجـدة إبـراهيم.(٢٠١١). واقـع المحاسبية التعليمية في الجامعات السعودية. المجلـة السعودية للتعليم العالي، السـعودية، ٦(٥)، ٧١-٩٣.
- الجمال، رانيـا عبـدالمعز.(٢٠٠٨).دراسـة مقارنـة لـنظم المحاسـبية في كـل مـن أسـتراليا وإنجلـترا ونيوزيلندا وإمكانية الإفادة منهـا في مصـــر. مجلـة التربية، مصـر، ١١(٢٣)، ١٥-٨٣.
- جـــورج، جورجـــت دميـــان.(٢٠١١). تطبيـــق المحاسـبية التعليميـة مـدخل لتحقيـق الجـودة في التعليم قبل الجامعي. مجلة كلية التربيـة المنصـورة، مصـر، ٧٥(٣٠)، ٣٠٣-٤٠٧.
- الجيار، سهير على، (٢٠١١)، *المحاسبية الأخلاقية في المؤسسـات التربويـة الواقـع والمـأمول*، ورقـة مقدمة إلى المؤتمر العلمـي التاسـع عشر- للجمعيـة المصـرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، التعليم والتنميـة البـشرية في دول قـارة أفريقيـا، مصـــر، ٣٩١-٣٩٤.
- الحارثي، عبدالله صـالح.(٢٠٠٨). بنـاء أنمـوذج للمسـاءلة التربويـة في وزارة التربيـة والتعلـيم في المملكة العربية السعودية. (رسـالة ماجسـتير غـير منشورة، كلية التربية، جامعة مؤتة، عمان).
- حسن، ماهر أحمد.(٢٠٠٩). المحاسـبية التعليميـة كمدخل لرفـع الإنتاجيـة العلميـة لأعضـاء هيئـة التدريس بالجامعات المصـرية. مجلـة كليـة التربيـة بأسيوط، مصـر، ٢٥(١)، ٤٧-١٠٤.
- الخريـف، أحمـد نـاصر.(٢٠٠٨). المحاسـبية في الإدارة المدرسية: تصور مقـترح للتطبيـق بالمملكـة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشـورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض).
- رضوان، وائل وفيق.(٢٠١٠). المحاسبية التعليمية مدخل لتحقيق الاعتماد بمؤسسـات التعلـيم قبـل الجامعي.مجلة القراءة والمعرفة، مصـــر، ٨(١٠٣)، ١٣٠-١٥٦.

- السيد، فاطمة محمد، (٢٠٠٧)، نظام المحاسبية واعتماد جودة مؤسسات التعليم، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثامن للتربية، جودة واعتماد مؤسسات التعليم العام في الوطن العربي، مصر، ١(٥)، ٢٧٧-٢٨٥.
- الشخيبي، علي السيد.(٢٠٠٥). المحاسبية والتقويم سبل التميز والإبداع في التعليم العالي، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العاشر للوزراء والمسؤولين عن التعليم العالي، التميز والإبداع في التعليم العالي، ١٠٠-١٤٥.
- شهاب، مفيد، (١٧-١٨ديسمبر٢٠٠٢)، كلمة مفتاحية، ورقة مقدمة إلى المؤتمر القومي السنوي التاسع –العربي الأول-لمركز تطوير التعليم الجامعي، شأن التعليم الجامعي عن بعد: رؤية مستقبلية، دار الضيافة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عبدالنبي، سعاد بسيوني.(٢٠٠١). بحوث ودراسات في نظم التعليم.ط١. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- محمد، أحمد شحاته.(٢٠٠٤). تصور مقترح لآليات المحاسبية التعليمية: مدخل لجودة التعليم العام المصري. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مصر، ٣(١٧).
- محمد، سيد سعد.(٢٠٠٣). دراسة مقارنة لنظام المحاسبية التعليمية في الجامعات المصرية وجامعات بعض الدول الأجنبية. (رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة).
- المعجل، وداد عبدالعزيز.(٢٠٠٩).تصور مقترح لتطبيق المحاسبية التعليمية في نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية. (رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض).
- المهدي، مجدي صلاح.(٢٠٠٤). المساءلة التعليمية في مصر بين إشكالية التنظير وممارسات التطبيق في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة كلية التربية، المنصورة، مصر، ١(٤٥)، ٣-٩٧.
- ناصف، مرفت صالح.(٢٠٠٨). المحاسبية وتطوير الأداء بالمدرسة الثانوية: دراسة مقارنة في مصر وإنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ٣٢(٣)، ٢٢١-٣١٤.
- الوفد اليمني.(٢٠٠٩).المحاسبية في التعليم.مجلة التربية، البحرين، ٨(١١٤)، ٢٣٣-٢٣٨.

References

- Abdulnabi, Suad Bassiouni. (2001). *Researches and studies in the education systems(in Arabic).* 1st . ed., Cairo. Library of Zahra al-Sharq.
- Abul-Ela, SuhairAbdulatif. (2013). *Educational Accounting as Perceived by Teaching Staff Members, College of Education in Aswan(in Arabic).* Culture and Development Magazine, Egypt, 14, (72), 45- 117.
- Ahmed, Hanan Ismail (2006). *Accounting and its relation to the school performance quality assessment from the planning perspective(in Arabic).* Arab Education Future Journal, 12 (42), 9- 151.
- Altbach, Philip G. (1991). *Patterns in Higher Education Devlopment: Towards the Year 2000.* Prospects, XXI (.2),189-201..
- ATA Software. (1995). *ATA Software AL-Matarjum AL-Arabey.* ATA Software Technology Limited 1995,London.
- Billger, Sherrilyn.(2007).*Principles as agents? Investigating accountability in the compensation and performance of school principles.* Forthcoming in industrial and labor relation review. Eric.ED.761147.
- D'Agati, John.(2007). *Accountability and Control within the Hierarchy of Higher Education Institution (Unpublished ph.D.* Dissertation, New York state University, New York).
- Feldman, Phillip. (2005). Faculty Performance Reviews: Accountability in Teacher Education, Education, 135(3),627-712.
- George, Georgt Demian. (2011). *Educational Accounting Application as an Introduction to acheive educational quality in pre-university education.* Journal of the College Education in al-Mansoorah, 75 (30), 303 - 407.
- Al-Harthy, Abdullah Saleh. (2008). *Model Building for Educational Accountability in the Ministry of Education in Saudi Arabia(in Arabic).* (Unpublished MA Thesis, College of Education, Mutah University, Oman).
- Hassan, Maher Ahmed. (2009). *Educational Accounting as an Introduction to Raise the Academic Productivity of the teaching staff members at Egyptian universities(in Arabic).* College of Education in Assiut, Egypt. 25 (1), 47 – 0104
- Aljamal, Rania Abdalmaz. (2008). *Comparing Study of accounting systems in Australia, England and New Zealand and the possibility of taking advantage of them in Egypt(in Arabic).* Education magazine, Egypt, 11 (23), 15 - 83.
- Al-Jaorda, Magda Ibrahim.(2011). *The Realty of Educational Accounting in the Saudi universities(in Arabic).* Saudi Higher Education Magazine, Saudi Arabia, 6 (5), 71- 93.
- Al-Jayar, Suhair Ali, (2011), *Ethical Accounting in the Educational Institutions reality and Expectation(in Arabic),* a submitted paper submitted to the Nineteenth Academic Conference of the Egyptian Society of Comparative Education and Educational Administration, Education and Human Development in the Countries of the African Continent, Egypt, 391 - 394.
- Judith, Eaton S.(2011).U.S. *Accreditation: Meeting the Challenges of Accountability and Student Achievement.* Council for Higher Education Accreditation: Evaluation in Higher Education, 1-20.
- Al-Khalif, Ahmed Nasser. (2008). *Accounting in the school management: aproposed conception to be applied in the Kingdom of Saudi Arabia(in Arabic).* (Unpublished MA Thesis, College of Education, King Saud University, Riyadh).
- Klaus,Hufner. (2000). Accountability. In Philip G.Altbach (Editor), 212 (49),4-8.
- Al-Mahdi, Magdy Salah. (2004). *Educational Accountability in Egypt between Problematic Theory and Application Practicing in the Light of Some Countries Experiences(in Arabic).* College of Education Magazine, Man sour, Egypt, 1 (45) 0.3 to 97.
- Al-Maejal, Wedad Abdulaziz. (2009). *A proposed conception Educational Accounting Applicaiton in the Public Education System in Saudi Arabia(in Arabic).* (Unpublished MA Thesis, Department of Educational Management, College of Education, King Saud University, Riyadh).
- Mohammed, Ahmed Shehata. (2004). *A proposed conception for education alaccounting mechanisms: an introduction to the Egyptian Public Education Quality(in Arabic).* Research in Education and Psychology Magazine, Egypt, 3 (17).
- Muhammad, Syed Saad. (2003). *A Comparing Study among the Educational Accounting System in the Egyptian Universities and The Universities of Some Foreign Countries(in Arabic).*

(Unpublished Ph.D. thesis, Department of Comparative Education and Educational Administration, College of Education, Ein Shams University, Cairo).

- Nasef, Mervat Sale. (2008). *Accounting and Performance Development at High Schools: Comparing Study between Egypt(in Arabic),* England and the United States of America. College of Education, Ein Shams University, Egypt, 32 (3), 221 - 314.
- Radwan, Wael Wafeeq. (2010*). Educational Accounting an Introduction to Achieve Accreditation of the Pre-University Education alI nstitutions(in Arabic).* Reading and knowledge magazine, Egypt, 8 (103), 130 - 156.
- Alsayed, Fatima Mohammed, (2007*), the accounting system and the Educational Institutions Quality Accreditation(in Arabic),* a submitted paper to the eighth Academic Conference on Education, The Quality and Accreditation of the Public Educational institutions in the Arab world, Egypt, 1 (5), 277 - 285.
- Al-Shakhibi, Ali Alsayed. (2005). *Accounting and Assessment as Ways to Excellence and Innovation in Higher Education(in Arabic),* Submitted paper to the tenth Conference of Ministers and Officials for Higher Education, Excellence and Innovation in Higher Education 100 - 145.
- Shehab, Mufid, (17 to 18 December 2002*), opening word(in Arabic),* submitted to the ninth Annual Arab National Conference – the first of University Education Development Centre, university distance education Affair: future view, guesthouse, Ein Shams University, Cairo.
- Terry ,Page G. Thomas , J.B. (1979).*International Dictionary of Education(in Arabic).* The English Language Book Society and Kogan Page, London.
- Yemeni Delegation. (2009). *Accounting in education. Education Magazine(in Arabic),* Bahrain, 8 (114), 233 - 238.

استبدالات القراءة: نحو مفاهيم استراتيجية

إسماعيل شكري (*)

جامعة جازان

(قدم للنشر في ٢٥/ ٦/ ١٤٣٦ هـ ؛ وقبل للنشر في ١٣/ ١١/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث : يمكن اعتبار قراءة النص الأدبي أو الخطاب بشكل عام هندسة وتخطيطا استراتيجيين للتأويل، حيث تقتضي كل قراءة رصينة الانسجام مع موضوعها ومع منهاجيتها كذلك . فتتمثل حدود المفاهيم المركزية المهيمنة وآفاقها بشكل ظاهر أوخفي على خطاب النقد المعاصر الحافل بتفاعل استبدالات فلسفية معرفية، وهي: استبدال الأطر التي تحوي النسق المقولي، واستبدال المقصدية التي تحفز العوالم الممكنة، ناهيك عن استبدال التعيين الذي ينشط آلية التشاكل البلاغية. فالقراءة، بهذا المعنى، عملية ذهنية مركبة تساهم في إعادة بناء انسجام العالم، وليست مجرد ترف أو لعباً لغوياً... تلك هي الاستبدالات الأساس المهيمنة على الدرسين البلاغي والنقدي المعاصرين؛ مثل تحليل لايكوف وإيكو وجماعة مو لخطابات شعرية وبلاغية يومية أو بصرية، فكيف تتمفصل علاقات التنافذ والتفاعل بين أصولها المعرفية ومفاهيمها الإجرائية اللسانية والبلاغية ؟

الكلمات المفتاحية: التأويل، القراءة، الأطر، المقصدية، التشاكل، العوالم الممكنة.

*****

Paradigms of Reading: Towards Strategic Concepts

Ismail Choukri (*)

University of Jizan

(Received 14/04/2015; accepted 07/09/2015)
DOI: 10.12816/0015524

Abstract: We defend through this study the thesis of interactive interpretation; we consider the act of reading discourse as an engineering and planning strategic interpretation which requires harmony with frames, intentionality and possible words as well. According to this perspective, the main contemporary criticism strategy focuses on language act, the meaning of meaning which are philosophically and cognitively integrated in three paradigms: first is: Frames Paradigm which analyzes Conceptual Categories in the act of criticism. The second is the Paradigm of Intentionality where we find the Interfaces between Text Intentionality, Author Intentionality and the Reader Intentionality. The third is Identification Paradigm that deals with the Cognitive and Linguistic Rhetoric of Isotopes; Metaphors, Metonymies as Cognitive Mechanisms of the Coherence with the world (Lakoff, Group Mu, Eco……).

Key Words: Interpretation, Reading, Frames, Intentionality, Isotopy, Possible worls.

(*) باحث في البلاغة والنقد، جامعة جازان، المملكة العربية السعودية.

(*) Researcher in Rhetoric and Criticism, University of Jizan , Saudi Arabia.

e-mail: choukrismaine@gmail.com

١ــ الفرضيات:

تروم هذه الدراسة البحث في الفرضية الآتية:

يحفل سجل النقد العربي الحديث، في سياق تراكم قراءات النص الإبداعي، بمفاهيم متعددة تنتمي إلى مختلف الحقول المعرفية الإنسانية؛ من قبيل مدارس تحليل الخطاب، واللسانيات، ونظريات التلقي، والسميائيات، ونظريات الحجاج، وغيرها، غير أن طرق اشتغال هذه المفاهيم (منظورات الحد والبناء والتظهير..) تتسم بهيمنة معيقات منهاجية وابستمولوجية عدة تؤثر في التلقي النسقي والديداكتيكي لأطرها المعرفية من جهة، وتشوش على توطين المفاهيم والمصطلحات في النسق اللغوي العربي توطينًا سليمًا من جهة أخرى. ولذلك اتبعنا في هذه الدراسة، خطة الشرح والاستنتاج؛ لتنبيه القارئ العربي إلى صحة المفهوم في أصوله، وإلى طريقة توظيفه.

هكذا يقتضي التحقق من هذه الفرضية، وتجاوز نتائج القراءات النقدية اللانسقية تتبع استراتيجية تشييدية توسم بإعادة بناء المفاهيم انطلاقاً من مقتضيات أصولها المنهجية والمعرفية، وبالنظر إلى علاقات التناسب والانسجام بين مقصديات الإنتاج والقراءة والتلقي، ناهيك عن الحاجة إلى الربط الضروري والكافي بين تلك المقصديات وسبل تحيينها ـــ تظهيرها بواسطة آليات بلاغية هي بالأساس بلاغة التشاكل بوصفها ذكاء معرفياً ألا تقتصر وظيفته على تنشيط صناعة القراءة فحسب، بل تشمل العمليات البنائية لتشييد انسجام العالم كذلك.

من هنا فصناعة القراءة بوصفها هندسة وتخطيطًا استراتيجيين للتأويل تقتضي الانسجام مع موضوعها ومع منهاجيتها كذلك، ما يعني أن القراءات الرصينة تتمثل وفق منظورنا هذا حدود المفاهيم المركزية المهيمنة وآفاقها بشكل ظاهر، أوخفي على خطاب النقد المعاصر؛ حيث إن كل قراءة لنص ما تضمر استبدالًا معرفيا فلسفياً أي نسقًا متكاملاً من التصورات المنسجمة الذي قد يتحدد بالضرورة في استبدال من الاستبدالات الآتية: استبدال الأطر التي تحوي النسق المقولي، واستبدال المقصدية التي تحفز العوالم الممكنة، ناهيك عن استبدال التعيين الذي ينشط آلية التشاكل البلاغية.

ـ تلك هي الاستبدالات الأساس المهيمنة على الدرسين البلاغي والنقدي المعاصرين؛ مثل دراسات لايكوف وإيكو وجماعة مو لخطابات شعرية وبلاغية يومية أو بصرية...

بيد أن البحث في حدود استبدالات القراءة، كما هي في أصولها المعرفية، يقتضي أولاً توضيح علاقات التنافذ والتفاعل بين تصورات شائعة عند نقادنا العرب دون إدراكهم لطبيعة التعالق الوارد بينها؛

خاصة مفاهيم القراءة والتلقي والبلاغة، حيث لا يعرف الكثيرون أن قراءة النص أوالخطاب تمر بالضرورة عبر تفاعل هذه المفاهيم الثلاثة .

فعلى سبيل المثال، ليس لمفهوم القارئ الضمني Lecteur implicite في أدبيات نظريات التلقي وجود واقعي؛ لأنه يمثل مجموع التوجيهات النصية الداخلية التي تجعل كل نص قابلاً للقراءة والتلقي، إذ لا يصبح النص حقيقة إلا إذا تمت قراءته ضمن شروط التحيين التي من المفروض أن يحملها بنفسه، حيث إن هناك إعادة بناء المعنى من طرف الآخر؛ أي أن التلقي يعتمد على موجهات نصية محلية بالدرجة الأولى (إيزر ،١٩٧٦، ص: ٦٠ ــ ٧٠)، قد تتلاءم أو تتناقض مع مقصدية القارئ، إذ إن نجاح قراءة ما ليس مرهونًا بمدى تلاؤم كل من مقصديتي المنتج والمتلقي .

من ثم راهنت نظريات التلقي (ياوس وأيزر وغيرهما) على ربط القراءة بالتاريخ وبتعدد القراء أنفسهم مما يؤشر على انخراط النص ذاته في إعادة تشييد المعنى وتوجيه المتلقي وفق مبدأ "التأويل المحلي".

غير أن القراءة بهذا المعنى لا يمكن إلا أن تشكل موضوعًا لدراسة مختلف الظواهر اللسانية والدلالية والمعرفية والسيميائية ضمن منظومة أكبر هي البلاغة العامة.

وبذلك يشتغل التلقي بآليات البلاغة التي تحاور بدورها ظواهر التلقي انطلاقاً من البحث في العلاقة التفاعلية بين المنتج، والمتلقي، والنص، وفي كيفية إنتاج الكثافة البلاغية Rhetorical intensity في الخطاب (شكري ٢٠٠٩).

وعليه تتدخل بلاغة القراءة بوصفها أطرًا محوسبة في الدماغ لتنشيط عمليات التأويل عبر التفاعل مع المعطيات النصية؛ أي أنها تقدم تجارب القارئ في نسق من التأويلات المشيدة محلياً بواسطة التشاكلات اللامتناهية التي تحفزها الملكات البلاغية.

هكذا تطورت بلاغة القراءة في اتجاه الانفتاح على الظواهر التواصلية بمعناها العام مستفيدة من نتائج اللسانيات والسيميائيات، وعلم النفس المعرفي، وعلوم الإعلام والذكاء الاصطناعي، وذلك قصد الإحاطة بمختلف الظواهر موضوع التفسير والتأويل البلاغيين، أي موضوع التلقي . وهذا يعني بالأساس أن عمليات التلقي بوصفها عمليات معرفية وتاريخية يتم تنشيطها بواسطة قوالب بلاغية يوظف من خلالها الإنسان ذهنه وجسمه (لا يكوف، ١٩٨٧).

وعليه ننبه إلى أن قراءة الخطاب هي تأويل لمكوناته عبر عملية التلقي التي توظف آليات بلاغية تشاكلية مبرمجة في الدماغ بحسب النظرية المعرفية .

بناء على هذه الأدوار المتبادلة بين التلقي والبلاغة تتمفصل القراءة بوصفها هندسة للتأويل؛ أي تخطيطًا

استراتيجيًا يفترض تحديد الحاجات والأهداف والوسائل الكفيلة بإنتاج قراءة تشييدية نسبية لا تسقط في فخاخ التسرع والغموض والتناقض المنهاجية .

من ثم، نقدم شرحًا تكوينيًا لاستبدالات القراءة المعاصرة التي استخلصناها آنفًا وهي: استبدال الأطر، استبدال المقصدية، واستبدال التعيين .

٢ــ استبدالات القراءة

٢-١- استبدال الأطر

تلعب المقولات، خلال عملية القراءة دوراً أساسيًا في بناء معرفة أو مؤولة ما، لأن معظم تفكيرنا لا ينصب على المفردات والعناصر في ذاتها، ولكنه ينصب أساسًا على المقولات التي يمكن تعريفها بكونها تصورات وتمثلات حول العالم . وبذلك لا تقبل الدلالة المعرفية اعتبار المقولات التصورية مرتبطة مباشرة بأشياء في العالم الموضوعي. ذلك أن حالات مختلفة يجب مراعاتها؛ وهي دور الأنماط التخييلية للذهن (التنظيم الإطاري والاستعارة والكناية ...) في تحديد طبيعة المقولات، إضافة إلى طبيعة الجسم الإنساني (الكلام والإدراك) التي تحدد بعض أنماطها. وفي الحالتين معًا ليست المقولة انعكاسًا أو تمثيلاً للواقع، بل إن الجسم الإنساني وقدراته التخييلية، يساهمان أساسًا في تحديدها.

وينسجم هذا التصور مع المنظور الدلالي اللساني (راستيي ١٩٨٧) الذي يرفض صياغة علاقة مباشرة بين المقومات (السمات المحايثة للكلمات) والمرجع، بل يذهب إلى دحض التصور الذي يدعي توفر الدلالة المباشرة على الصدق بالمقارنة مع الواقع (النظرية الاسمية مثلاً). وبذلك لن نعتبر المقومات خصائص للمرجع، خاصة أن مفهوم "واقع المتكلم" (فوكونيي ١٩٨٤) يقتضي أن لا تعقد الروابط التداولية علاقات بين الواقع في ذاته والتمثيلات، بل إن هذا الواقع نفسه تمثيل ذهني للعالم الخارجي لدى المتكلم الذي قد يخطئ في إسناده بعض الخصائص إلى الأشياء الموجودة في العالم.

وبذلك فطبيعة العلاقة بين العالم الطبيعي والشيء وخصائصه تدفعنا إلى ضرورة التمييز بين الخصائص الأساسية والخصائص الثانوية. فالأولى - تمتلكها الأشياء باعتبارها جزءًا من طبيعتها، أما الثانية- فهي المنسوبة للأشياء بفعل تدخل جهازنا الإدراكي . ومن ثم يدافع (لايكوف، ١٩٨٨) عن الخصائص الثانوية المميزة لمقولاتنا الذهنية انطلاقاً من القول بأن مقولة [اللون] – مثلاً - لا توجد موضوعياً في العالم، بل تحدد بواسطة الجهاز العصبي ــ الفيزيولوجي ــ وبواسطة الأدوات المعرفية الكلية إضافة إلى الاختيارات الثقافية المحددة . وعليه فمقولات اللون مقولات غامضة في حدودها المقولية، مادامت تتغير بشكل كبير من ثقافة إلى أخرى، مع العلم أن الألوان المركزية لا تتغير كثيرًا، لكن تطرأ عليها تغييرات بفعل

التحديـدات الثقافيـة. ومـن هنـا فتبنـي أطروحـة الخصائص الثانوية ينسجم ومنظور المعرفة التجربانيـة الذي لا يفصل العالم الخارجي عن التجربـة الإنسـانية وما يترتب عنها من بنيات معرفية دون أي إغفال لدور التفاعل بين الخصائص الأساسية والثانوية وأهميتـه في إنتاج المعرفة الإنسانية.

وإذا كان للمقولة مستوى أساس ، Basic level فإنه ليس المستوى الأعلى الذي تقل فيه المقومـات المشـتركة بين موضـوعاته مـن قبيـل " إنسـان " ، "حيـوان"، "أثـاث"، ولا المسـتوى الأدنـى الـذي يكـرر معظـم المقومـات المشـتركة ويضـيف إليهـا بعـض المقومـات الخاصة المتعلقة بموضوعات مثـل "كلـب السـباق"، "سيارة رياضية"، " علي" ، " كرسي متحرك " ...، بـل إنـه في وضـع وسـط معرفيًـا. ذلـك أن المسـتوى الأساس المناسب للمقولة [قـط] – مـثلاً – هـو الـذي يتفاعل فيه الإنسان مع محـيط القطـط، فيطـور ويخـزن المعلومات بشكل فعال. وهـذا يعنـي أن هـذا المسـتوى الأوسط يرتبط بالإدراك، حيـث نجـد الشـكل المـدرك كليًا والصورة الذهنيـة المفـردة والتعيـين الثابـت. كـما يـرتبط بالوظيفـة؛ أي بـالبرامج المحركـة العامـة، وبالوظائف الثقافية العامة. كذلك إضافة إلى أنـه يتـوفر عـلى خاصـية تواصـلية مـن خـلال توظيـف الكلـمات المشـتركة، بـالنظر إلى كونـه أول مـا يتعلمـه الأطفـال، ومفتاح الدخول إلى المعجم، وله علاقة بالتنظيم المعرفي.

إن معرفة العالم تتم من خلال مقـولات باعتبارهـا صـورًا ذهنيـة تـترجم في اللغـة إلى وحـدات دلاليـة متضمنة لمقومات ضرورية لمعرفتها. وبـذلك، يمكـن، في نظرنا، اعتبار هذا المستوى الأساس مستوى تجريديًا ضروريًا للمقومات الجوهرية ذات المـؤشرات العاليـة الضرـورية بـدورها لمعرفـة الوحـدات الدلاليـة لهـذا المستوى. فمثلاً، المقوم [+ محرك] مؤشر قوي دال على انتماء المقولة [سيارة] إلى المستوى الأساس. ومن هنـا فإن تحديده يتم وفق أذهاننا وأجسامنا؛ أي تبعًـا لـنمط تفاعلنا مع عالم السيارات، انطلاقا مـن تنظـيم معـرفي وأهداف ثقافية محددة، واضحة المعالم، وموسومة بنسق تمثلي خاص للأكوان.

إذن يختـار القـارئ تـأويلات للـنص مـن خـلال التصورات التـي يخزنهـا في ذهنـه عـن العـالم بأشـيائه وخصائصه، وهـذه التصـورات هـي المقـولات مثـل مقولة اللون أو مقولة الأسبوع أو مقولة المرأة....الخ .

بيـد أن تحديـد المقـولات يسـتند إلى الأطـر Frames Categories التي صاغها منسـكي (١٩٨٦)، حيث تشكل نظاماً معرفياً مكتسباً ويـرتبط بالتجربـة الفردية والاجتماعية؛ ومن الأمثلة التي تتداولها الدلالة المعرفية بخصوص هذا المفهوم، تحديد ماهية أحد أيـام الأسبوع (الأربعاء ، مثلاً) الذي لا يمكن معرفة معناه إلا بمعرفة ماهيـة الأسـبوع وكيفيـة تبنينـه. ذلـك أن الأسابيع – الإطار ليست شيئًا موجودًا في الطبيعة، فلا

يمكن تقديم تعريف موضوعياني يحددها، خاصة أن الثقافات تختلف في تصورها لمفهوم اليوم والأسبوع ... أي المسافة والامتداد فيترتب عن ذلك أن الأسابيع - الإطار إبداع تخييلي للذهن الإنساني مرهون بالروابط التداولية؛ أي بالشروط الثقافية والاجتماعية. وهكذا تعتبر تلك البنيات التخييلية أطرًا يكمن فيها أساسًا واقعنا الثقافي الخاص، كما تؤكد ذلك الأنثروبولوجيا المعرفية المعاصرة . وهذا ما يدعو - من وجهة نظر دلالة الإطار - إلى تحديد دلالة الكلمات بواسطة الأطر(فيلمور ١٩٨٢ ب).

فتحديد كلمتي: الأربعاء، والعازب لا يتم إلا بواسطة الأطر التي تمثل حالات خاصة للنماذج المعرفية المؤمثلة؛ فكلمة عازب تحدد ضمن الشروط الضرورية والكافية المناسبة لنموذج معرفي مؤمثل خاص ببنية اجتماعية معينة، وليس بالواقع في ذاته.

إن الرجوع إلى النموذج المؤمثل: كل واحد من الجنسين يشتهي الآخر، والزواج ذو طبيعة أحادية، والناس يتزوجون في مرحلة معينة من العمر ويظلون متزوجين بنفس الأشخاص - يفضي إلى تحديد المقولة [عازب] كالآتي: " رجل في عمر الزواج غير متزوج" . إن هذا النموذج المؤمثل لا ينسجم والشروط الثقافية للإنسان المسلم، إذ لا يطرح التساؤل ما إذا كان المسلم المرخص له بالزواج بأربع نساء وهو متزوج بثلاث فقط رجلاً عازباً أم لا . فإذا أردنا اعتباره غير متزوج، فذلك يتوقف على كيفية بسط تعريف الزواج وفق نموذج ذهني آخر(لا يكوف، ١٩٨٧).

ومن ثم يسعفنا هذا التصور المعرفي في ربط الكلمات بالأطر قبل تحليلها إلى مقومات؛ كأن نربط اليوم بإطار الأسبوع، والزكاة بإطار الإسلام، والصليب بإطار المسيحية.... وهو ما يؤشر على أن المقومات غير منفصلة عن النماذج المعرفية المؤمثلة (النظام المعرفي الثقافي الاجتماعي)، وبالتالي يمكن للمقومات العرضية (غير الجوهرية) أن تمثل تغييرات في بعض مظاهر النموذج المؤمثل .

هكذا، إذا كانت قراءة النص عملية بلاغية ذهنية فهي تعتمد على مقولات: عبارة عن تصورات حول العالم وأشيائه، لكنها تستند في بناء هذه التصورات إلى أطر أو نماذج معرفية تمثل النسق الفكري العام الذي تفرضه الثقافة والمجتمع. لكن قراءة النص بناء على مقولات وأطر تؤدي إلى بناء عوالم ممكنة متخيلة بتحفيز من المقصدية: فكيف يتم ذلك ؟

٢-٢ استبدال المقصدية :

نعتبر تحديد مفهوم العوالم الممكنة، Possible Worlds كما ينظر إليه من زاوية التحليل الدلالي لمنطق الموجهات Modalities (القضايا الضرورية و القضايا الممكنة) مرحلة أساس لمعرفة خصائص الهويات وتنافذها إلى بعضها البعض في آن:

تكون القضية ممكنة إذا توفر على الأقل وضع متخيل واحد.

حيث تكون القضية صادقة. ومن هنا يتم التعبير عن مثل هذه الأوضاع المتخيلة بواسطة مفهوم إجرائي هو العوامل الممكنة. ويقترب " المتخيل " هنا من نظرات الغزالي الذي يعتبر الإمكان قضاءً عقلياً؛ "يوضع وضع مجموعة من القضايا أو من الأحكام". بمعنى أن الإمكان تصور عقلي وليس شيئًا موجودًا مستقلًا بذاته ، بل إن الواقع وحده هو الموجود المستقل.

وقد نجد أحيانًا إلصاق مفهوم العوالم الممكنة بعبارة "حالات الأعمال"، فتحدد القضية- تبعًا لذلك- بكونها مجموعة من العوامل الممكنة، والعالم الممكن هو كل " حالة للأعمال ". وفي هذا السياق ركزت أطروحات الفيلسوف هينتيكا على فرضية أساسية، هي أن إسناد الأوضاع القضوية إلى الذات يقتضي تقسيم "العوامل الممكنة "، باعتبارها قابلة للتمايز في اللغة، إلى مجموعة أولى تنسجم والوضع المنسوب، وإلى مجموعة ثانية تضم " العوالم الممكنة " المتعارضة مع هذا الوضع. ويعني هذا التقسيم تمايز الأوضاع كذلك من قبيل المعرفة والاعتقاد والأمل والاختيار والرغبة... الخ.

ومن ثم، فإن العالم الممكن يستدعي وجهة النظر Point of view وبالتالي عالماً أشمل هو عالم المقصدية. فإذا جاز القول بتعدد العوالم الممكنة (ليبنز والغزالي) افترضنا من جهتنا وجود " عالمين ممكنين " على الأقل هما: "العالم الممكن للمنتج"، و" العالم الممكن للمتلقي " تبعا للقطبين الأساسيين اللذين يشاركان في صنع القرار اللغوي في زمان ومكان معينين . والعلاقة بين العالمين تفاعلية وودينامية محكومة بشرطي التأويل وهما: المقصدية، والسياق. بيد أننا نفترض كذلك أن للمجتمع عالمه الممكن وللأطر الاجتماعية وللتاريخ والخيال والفن..إلخ عوالمهم الممكنة.

إن تبني مفهوم العوالم الممكنة باعتباره آلية معرفية يسعفنا في تحديد أشكال التعيين لبناء التشاكلات في قراءة النص الأدبي انطلاقًا من التغير والمقصدية، مما يساهم في انسجام العوالم وتوالدها . لكننا ننبه مع ذلك القارئ إلى عدم التفكير في الحمولة الميتافيزيقية لهذا المفهوم، التي توحي بعوالم "عظيمة"، "مثالية"، في حين أن المقصود - كما يقول هينتيكا- هو متواليات للأوضاع بما هي عوالم صغيرة مميزة. ولذلك تجد هذا الفيلسوف يتحاشى أحيانا كثيرة استخدام عبارة "العوالم الممكنة " ويوظف في المقابل عبارات من قبيل "الأوضاع الممكنة " أو " السيناريوهات الممكنة " .

وبالنظر إلى مبدأ الإمكان فإن العوالم الممكنة تتميز بالتعدد حيث يكون عالمنا الحالي واحداً منها على

الأقل، بينما الباقي لا يمثله، بل تتعالق العوالم بواسطة التنافذ الذي يتسم بالتشاكل؛ من قبيل التوازي أو التناسب أو التناظر...إلخ انطلاقًا من آلية التعيين المعرفية، ناهيك عن أن هذه العوالم تسند قيم الصدق إلى قضايا حالات وعوالم غير حالية.

وبذلك، فالواقع أو الحالات التي تتحدث عنها دلالة الموجهات ليست سوى واقعًا معرفيًا متعددًا يبسط مساحات للصراع والحوار بين المنتج، والمتلقي، والنص، كما تنظر لذلك الدلالة المعرفية، فتصبح الحالية والواقعية قضايا نسبية -وفق أطروحتنا - لإنتاج العوالم المتمايزة والمتفاعلة في آن. وهذا ما نثبته من خلال أطروحة: المقصدية التي تمثل المنتج الأساس لقراءة الخطاب في عوالم ممكنة مشيدة.

من هنا فبناء التأويل معناه تشييد نص آخر يحيل على عوالم ممكنة الوجود في الواقع المتعدد.

لكن هل نشيد العوالم بدون مقصدية ؟

إن الكلمة اللاتينية (القصد) هي نواة لاشتقاق مصطلح Intentio Intentionality

(المقصدية) الذي نعتبره مؤشرًا على حالات التمايز بين الهويات في قراءة الخطاب بشكل عام. ومعنى اللفظتين تمثل الذات للأهداف والمقاصد والدوافع الكامنة وراء " الأعمال" التي تقوم بها، أو تنوي القيام بها، مما يسم تمايزها لكونها محوجزة حاسوبيًا؛ أي على مستوى علاقة الدماغ بالذهن.

بيد أن مفهوم المقصدية تم تناوله من زاويا مختلفة ضمن حقول معرفية متعددة كالفلسفة وعلوم الإدراك والمنطق والدراسات اللسانية والسيميائية . فقد نظر الظاهراتيون Phénoménologues إلى هذا المفهوم باعتباره خاصية للتجارب المعيشة للوعي. وفي هذا السياق ربط هوسرل (١٩٦٤) Husserl المقصدية بالصور العقلية وبالتجربة الواعية. ومن هنا يصبح الوعي قصدًا للمعنى، وبالتالي فالمقصدية نزوع الوعي نحو معناه .

إن الربط بين المقصدية والمعنى سيتخذ شكلاً آخر عند الفلاسفة التحليليينPhilosophes Analytiques

الذين زاوجوا بين المقصدية وتحليل المفهوم؛

فالمقصدية هي قبل كل شيء خاصية لغوية (أنسكوب، ١٩٥٧).

هكذا تنامت هذه الأطروحات ضمن ما سمي بـ علم دلالة العوالم الممكنة كما هو وارد لدى هينتيكا(1962، 1972)، (1975,1989)

حيث إن مقصدية المفهوم مرتبطة في نظر هذا الفيلسوف بالأوضاع بحيث يصبح العلم الخاص بالعوالم الممكنة بمثابة منطق للمقصدية.

إننا إن سلمنا بصحة هذه التصورات فمن الصعب تجاهل طباعها الميكانيكية، لأن المماثلة المطلقة بين المقصدية والمعنى غير واردة، خاصة أن المقصدية ما هي إلا حالة واحدة من حالات التحليل الدلالي، ثم

إن هـذه المماثلـة تغفـل جوانـب التفاعـل بـين المنـتج والمتلقي ولا تنظر إلا في " المعنى الثابت " أو الظـاهر دون المعنى الباطن أو المتغير التداولي، ناهيـك عـن أن المقصدية ليست حكرًا على "الأوضـاع القضـوية ". ولهذه الاعتبارات لن نعتمد، في تعريف المقصدية عـلى تصور فـودور(١٩٨٠،١٩٧٥) تحديـداً فقـط في هـذا المجال، حيث عاد إلى الإرث الظاهراتي، وبالضـبط إلى منجزات هوسرل، فألح على ضرورة دراسـة المحتـوى القصدي بمعزل عن أي مرجع أو حدث خـارج عـن الفرد.

من هنا نركز عـلى المقاربـات التداوليـة في اتجاههـا نحو صياغة نظريـة شـاملة حـول الأفعـال الكلاميـة، وبالتالي حول التواصل التفـاعلي بشـكل عـام آخـذين بالتطوير الهام الذي أدخله محمـد مفتـاح عـلى مفهـوم المقصدية. فقد استثمر المبادئ الكلية للنظرية التفاعلية والأسـس المعرفيـة للفلسـفة التشـييدية لصـياغة حـد دينامي للمقصدية يدخل في الحسـبان الأدوار المتبادلـة للمساهمين في إنتاج القرار اللغوي محاولاً بذلك تجاوز مفهوم الوظيفة التواصلية الناجحة الـذي يسـقط كـل تصـور قصـدي في تفسـير ميكـانيكي (أوسـتين، وجرايس، وسورل).

لهذا كله فإنه يجب أن يؤخذ بنظرية المقصدية بالمعنى الضعيف، إذ لا تحصل المطابقة بـين مقصـديتي المنـتج والمتلقي خـلال قـراءة الـنص إلا في أذهـان المنظـرين الميكانيكيين الذين يقفزون على دور المتلقي في العمليـة الخطابيـة، ويغضـون الطـرف عـن شروط التواصـل الأخرى.

هكذا تفرع المقصدية، في نظر مفتـاح (١٩٩٠ ب) إلى: مقصدية المنتج والمتلقي الحاضر، ومقصدية المنـتج المضمرة مع متلق معاصر له، أو متلق ليس بمعاصر له، ومقصدية المنتج المعلنة إزاء متلـق لـيس بمعـاصر لـه. المقصـــدية – إذن – درجـــات وأنـــواع: معلنـــة، ومضمرة، سياقية، وتفاعليـة محكومـة بشـروط إنتـاج الخطاب وتأويله .

وبـذلك فـالقراءة تشـييد للمعنـى اعـتمادًا عـلى مقولات تصورية حول العالم، وعلى أطر تمثل الأساس الثقـافي والاجتماعـي لتلـك المقـولات، ويترتـب عـن عملية البناء هذه التلفظ بعـوالم ممكنـة تخفـي مقصـدية القارئ بما هي عبارة عـن رغبـات ومعتقـدات توجـه "مطامعـه" المحفـزة في القـراءة، لكنهـا تصـطدم بمقصـدية المنـتج_المبـدع، وبمقصـدية الـنص ذاتـه فيحصل نسيج ذهني مركب من الحوار والتفاعل...

بيد أن هذه القراءة المركبة تتم بواسطة آلية التشاكل البلاغية، والتي نفسر طريقة اشتغالها انطلاقًا من مبـدأ معرفي هو التعيين .

٢-٣- استبدال التعيين:

يمكن اعتبار التعيين Identification

آلية معرفية تنشط التشاكل البلاغي بين العـوالم في

مجتمع الذهن، أو في المجتمع البشري، وقدرة إدراكية للعلاقات الممكنة بين الأشياء التي تشكل تجارب معروفة عند الفرد. وهو بذلك يقوم على أساس التفاعل مع المحيط، فينتج عن هذه المعرفة مجموعة من الظواهر هي:

ــ رد العنصر الواحد، أو مجموعة عناصر إلى فئة، أو مجموعة معينة، والعكس صحيح.

ــ المماثلة بين مجموعة من العناصر، والظواهر، يعني هذا الحصول على معرفة بواسطة " المطابقة " بين " الشيء المدرك " و"النموذج الذهني" .

إن البحث في قصدية التعيين، أوعدمها في قراءات الخطاب يتوزع بين زاويتين للنظر؛ إذ بالنسبة لمعالجة المفهوم في التحليل النفسي نجد التعيين بمعنى لازم هو " التماهي" باعتباره عملية لا واعية داخل سيرورة تكون الشخصية. لكن، بالنظر إلى علم النفس المعرفي نجد التعيين، بمعنى متعد؛ أي عملية معرفية قصدية. وهو نفس المعنى الذي نتبناه حيث نركز على المماثلة ووظيفة التمثيل والتفاعل. وهذا ما دفع بعض الباحثين (فان ديك ١٩٧٧، وفوكونيي ١٩٨٤)

إلى ربط التعيين بشروط إنتاج الخطاب وبالعلاقات التداولية على وجه الخصوص. إن الفرد يكون علاقات بين الأشياء ذات الطبيعة المختلفة لغايات نفسية وثقافية وتداولية (بومبيرج ١٩٧٧). ومن هنا نجد الوظيفة التداولية للتعيين عند فوكونيي (١٩٨٤) تمثل جزءًا من النماذج المعرفية المؤمثلة.
Idealised Cognitive Models

وقد تم تفسير هذه العلاقة التداولية ضمن روابط
Connecteurs

بالمعنى الذي يقدمه فيلمور، ولايكوف (١٩٨٢) (١٩٨٢). فالعوامل التي تشكل هذه النماذج عوامل نفسية وثقافية وتداولية مما يفرض متغيرات ممكنة من جماعة لأخرى، ومن سياق لآخر.

ذلك أن التعيين الحدثي يشتغل وفق سلسلة التعيينات التي تتخذ شكل الدمج والمماثلة بين مكونات الأوضاع مثل الحدث والحالة وما بينهما من تغير واتصال.

فعلى سبيل المثال نقرأ الاستعارة في النص انطلاقا من تعيين المشابهة الذي يحوي إسقاط عالم على آخر فتحصل المماثلة وانسجام العالم في ذهن المتلقي، فالحيوان الأسد يعين الوحدة الدلالية: الشجاعة في استعارة سلمت على الليث، والإنسان يعين الوحدة الدلالية: الجمال في استعارة ابتسم الربيع...إلخ

وهذا ما سندرسه في نماذج أخرى من التشاكلات الدلالية.

إن تأويل العوالم وبناء انسجامها يستند إلى آلية التعيين المعرفية؛ حيث ينزع الفرد إلى إسقاط عالم على آخر في شكل مشابهات للتواصل مع المحيط. غير أن التشكيل البلاغي لهذا التعيين يتمثل في آلية التشاكل.

إذن تسير بنا الاستراتيجية التشييدية في قراءة الخطاب بشكل متدرج، نحو صياغة الأسس المعرفية

التجربانية لعلاقة الذهن بالجسد، وبالتالي لعلاقتهما باللغة والعالم، وهي الأسس التي شكلت – في نظرنا – حوار المقصديات والعوالم الممكنة من خلال نظرية التشاكل.

فقد طرح ياكبسون (١٩٦٣)، فرضية أساس بخصوص الإطناب المؤطر للتشاكل في الخطاب، هي: أن الوظيفة الشعرية تحول مبدأ التكافؤ من محور الاختيار إلى محور التنظيم. وهي الفرضية التي دفعته لأن يجعل " التكرار " ميزة محددة للخطاب الشعري، أو الأدبية بشكل عام؛ إذ لا تهم – فقط – تكرار المتواليات الأساسية للرسالة، ولكنها تخص كذلك تكرار الرسالة نفسها في كليتها، مما يحولها إلى مقوم الاستمرار.

وبالرغم من الانتقادات التي يمكن توجيهها لهذا النموذج التواصلي، لاعتماده مفهوم " الوظيفة الشعرية " دون " الوظيفة البلاغية العامة " التي نعتمدها مرجعا لقراءة الخطاب، ولتجاهله مكون الزمن كخاصية أساسية للتراكب، شأنه في ذلك شأن النماذج البنيوية عموما، يمكن بالرغم من كل ذلك اعتبار الفرضية السالفة الذكر، قاعدة أساسية لتفسير وتأويل الصور البلاغية في الخطاب.

إن محور الاستبدال باعتباره يتضمن وحدات تتبادل المواقع في سياق معين – يؤشر على علاقات استبدالية توفر نفس السياق لكل هذه الوحدات، الشيء الذي يمنحها خاصيتي التشاكل Isotopie واللاتشاكل في الآن نفسه (راستيي ١٩٨٧). أما محور التراكب فيتصف بتوالي الوحدات في الزمان وبتآلفها وتنظيمها. وبتجاور المحورين وتآلفهما بواسطة انعكاس الأول على الثاني نحصل على " تماثلات " متعددة في التراكب ذاته، الشيء الذي يستدعي مقوم التكرار، مما يعني تحويل خاصية الإطناب Redundance.

من محور الاستبدال إلى محور التراكب، مادام الاستبدال حقيقة لكل تراكب، ولكل تجل للغة. من ثم فـ"اللغة البلاغية" – وهي مدار القراءة والتأويل في كل خطاب– تتميز دفعة واحدة بوحدة شكلية كبيرة: تكرارات صوتية وتوازيات... إلخ . وإذا كانت هذه اللغة تحتوي على انبناء خطي، فإنها في الوقت ذاته توظف قيودًا زمنية تهدم الخط الآتي من اللانهاية والمتجه نحو لا نهاية أخرى، خاصة أن إدراك الانبناء الخطي يتطلب إلى جانب تقدير العنصر المعطى بحسب قيمته الموضعية تقدير هذا العنصر بالنسبة لعناصر سابقة، أو لاحقة كذلك (جماعة مو).

فحل الشفرة البلاغية يستند بالأساس إلى" جهة دائرية " تربط القيمة المحلية لعنصر ما، بعنصر سابق نعود إليه. ويستند كذلك إلى توقع أوانتظار للعناصر اللاحقة. وهذا ما يشكل بطبيعة الحال انسجام النص ونموه.

يترتب عن هذه الأطروحة أن الاتصال بين الماضي والحاضر والمستقبل يصير أكثر قوة وكثافة، وبالتالي فإن عدد وطبيعة الوحدات يضخم حصة تطور "التغذية الاسترجاعية " و " التغذية الأمامية " على السواء.

وعليه، فإطناب العبارة Isoplasmie ضروري إلى حد ما للوظيفة البلاغية، وبالتالي لقراءة الخطاب وتأويله تأويلا منسجما؛ وذلك لاعتبارات، منها: أن الرسالة غير البلاغية تجعل الإطناب المتعلق بمستوى العبارة لا يدرك في ذاته، أي: لا يثير الاهتمام لتأويله، بخلاف الرسالة البلاغية – مثلا – فاستقبالها يمثل في الحقيقة عملية تقويم للإطناب الذي يصبح دالاً. وبالتالي فإن هذا التقويم يمكن من حجز تشاكل جديد إيجابي وإشاري كذلك.

بيد أننا يمكن أن نقدم نقداً هاماً لهذا التصور غير التفاعلي. فإذا كنا نأخذ بعين الاعتبار الخصائص المميزة لكل من العبارة والمحتوى، وبالتالي نؤكد على البروز النسبي للعبارة في الخطاب الشعري بروزًا إدراكيًا من حيث إثارة المتلقي، فإن هذه الاعتبارات لا تعني إقامة حدود فاصلة بين المستويين، كما أنها لا تعني أن المحتوى يظل بعيدًا عن تأثير الوظيفة البلاغية.

ومن هنا، نتحفظ إزاء أطروحات جماعة مو١٩٧٧ التي تخصص حيزًا أكبر للصور البلاغية الزمنية على مستوى الدال على حساب تلك الصور نفسها على مستوى المدلول. ذلك أن الجماعة تجعل من الأنماط الزمنية الدلالية تنظيمًا زمنيًا للخطاب تجدر دراسته ضمن نظرية السرد، بل إنها عندما تخصص حيزًا لها في الخطاب الشعري تظل محاولتها محتشمة.

وعليه نتجاوز التصور البنيوي الضيق للجماعة الذي ينحصر في حدود نظرية الإيقاع بمعناها التقليدي، حيث نعتمد مفهوم التعدد المعنوي الذي يجسد ذلك التفاعل بين الدال والمدلول في إنتاج الوظيفة البلاغية الأساس في كل تلق أو تأويل للخطابات والعوالم.

بناءً على ما سبق، نستنتج أن القراءة تحتاج لمؤشرات نصية قصد بناء انسجام الخطاب، ولذلك يحمل كل نص ما يكفي من الإطناب على مستوى العبارة والمحتوى، مما يشكل تشاكلات بلاغية ضرورية لكل تأويل.

هكذا يُعرِّف أصحاب نظرية تحليل المقومات "التعدد المعنوي": بأنه استعمالان (أو أكثر) لنفس الوحدة المعجمية، بحيث يسندان لوحدتين دلاليتين تتقابلان على الأقل بواسطة مقوم واحد. وبذلك فتكرار الوحدة المعجمية الواحدة لا يعني تكرار الوحدة الدلالية ذاتها، إذ إن شرط التقابل أو الاختلاف في المعنى ضروري للتعدد المعنوي. ويتحقق ذلك بواسطة حذف، أو إضافة بعض المقومات كما هو الشأن في العلاقات الكنائية والاستعارية والتجنيسية. وقد تكون هذه المقومات عرضية أو جوهرية.

وبذلك فكل بروز جديد (تكرار) لوحدة معجمية ما يقتضي تعديلا في الوحدة الدلالية الأصل، وفق ما يقتضيه السياق (الداخلي والخارجي) محلياً، أو اجتماعياً، وبالتالي وفق تعدد الأطر ذاتها على النحو الذي قدمناه آنفاً. ولهذا الاعتبار نجعل من التعدد المعنوي مدخلاً لبناء التشاكل، وإطارًا نظريًا عامًا يختزل كل ظواهر التكرار المؤثر في المعنى سياقيًا.

إن تبني نموذجنا في التأويل للمنظورين الدلاليين: اللساني، والمعرفي، يقودنا إلى تجاوز بعض نظرات الاتجاه البلاغي العربي القديم الذي يعرف الجناس على أساس اختلاف المعنى، ويرفض اعتبار بعض أنماط التكرار جناسات. ذلك أن قصور هذا المفهوم عند بعضهم ناتج عن نظرة انطباعية. ومن ثم أغفلوا المعاني السياقية؛ الحوارية لما اعتبروا "التكرار" يحمل نفس المعنى. هذا ناهيك عن عدم توفر مفهوم الجناس عند أغلبهم على دائرة أوسع تشمل المجانسة الصوتية على طول السلسلة اللغوية. ولذلك جدير بنا أن نتجاوز هذا المصطلح من أجل بناء نظرية الجهة البلاغية التي يؤطرها مفهوم عام، أساسه التعدد المعنوي، وهو التشاكل.

لقد ظل الجناس أو التجنيس عند العرب القدامى محصورًا في الوحدة المعجمية دون النظر إلى تكرارالأصوات على طول السلسلة اللغوية إلا في حالة الحديث عن المعاظلة بالمعنى الوارد عند صاحب المثل السائر.

ومن هنا ارتبط التجنيس بالكلمة، وقامت التقسيمات الأولى على اعتبار الموقع والمعنى كما هو الشأن في التمييز بين التجنيس والتصدير، والتجنيس والاشتقاق . وهذا لا ينفي وجود اهتمام جزئي بالكم، الذي عبر عنه بالمطابق والمماثل غير أن اعتبار المعنى ظل حاضرًا. ولم تظهر النزعة الكمية الصرف إلا مع السكاكي وشراحه، فعند هؤلاء أهمل المعنى في التعريف، وأحيل إلى الهامش في التصنيف.

بيد أن القائلين أنفسهم بتجنيس الاشتقاق (قدامة والسكاكي مثلاً)، لما أهملوا شرط اختلاف المعنى لم يطوروا بذلك مفهوم الجناس، بل وضعوا نظرية المعنى في البلاغة العربية ضمن مأزق جديد، إذ لا يعقل أن ندعي عدم وجود اختلاف معنوي بين غالب ومغلوب، مثلاً . ذلك أن السياق بنوعيه، والنظر في البنية التركيبية الصرفية للصيغتين كفيلان بتحديد التعدد المعنوي لهما. أما بخصوص الاهتمام بالجناس الصوتي داخل الكلمة الواحدة فإن بعض الملاحظات الهامة، لم يتم تطويرها، مثل فكرة الخليل حول المجانسة الصوتية في كلمة: دهده، حيث إن التشاكل الصوتي وارد بين (دهـ) و(ده). كما أن حديث بعض البلاغيين العرب عن التجانس الصوتي الموزع على طول الملفوظ الشعري ظل مقتصرًا على الإشارة إلى المعاظلة كما هو واضح في تعليق ابن الأثير على البيت الشعري الآتي:

وقـــبر حرب بمكـــــان قـــفر

وليـــــس قـــــرب قبر حرب قبر

بحيث قال: ((فهذه القافـات والـراءات كأنهـا في تتابعها سلسـلة، ولا خفـاء بـها في ذلـك مـن الثقـل)) (ابن الأثير، ضياء الدين، ١٩٣٩، ص٢٩٦) .

وإذا كان جمهور البلاغيـين القـدامى (ابـن حجـة، مثلاً) قد اعتبر إعادة الكلمـة الواحـدة تكـراراً لـنفس اللفظ والمعنى، فإن الدراسات الشعرية الحديثـة تعتـبر التكرار الكلي للمعنـى في نـص فنـي أمـرًا مسـتحيلًا. ولهذا فاختيار مفهوم التشاكل لقراءة الخطاب وتقديره أمر استراتيجي؛ لأنـه يـربط بـين التكـرار والمقصـدية والسياق، الشيء الـذي يضـمن التعـدد المعنـوي لأي خطاب. إضافة إلى ذلك يسـمح لنـا مفهـوم التشـاكل بتبني جهـة الأوضـاع ضـمن التشـاكل الجهـي الـذي ينسحب على الوحدة المعجمية الواحدة. فمثلا، فعـل: يلعب لا يؤشر على أية مجانسة دلالية بـالمعنى البلاغـي العربي القديم، لكنـه في منظـور نموذجنـا يتـوفر عـلى تكرار نشاط اللعب في فترة زمنية معينة:

ــ كان سعيد يلعب في الشارع.

هكذا فظواهر التكـرار التـي لا يؤطرهـا مصـطلح "الجنـــاس" بـــالمعنى الســـابق، يعيـــد تقـــديرها "التشـاكل"، كـما هـو بـين في تحليـل المثـال الآتي: يقول الجرجاني: ((... أتراك استضـعفت تجنـيس أبي تمام في قوله:

ذهبت بمذهبه السماحة فالتـــوت

فيه الظنون: أمَـذهَـبٌ أم مُـذهَـب

واستحسنت تجنيس القائـل:

حتى نجا من خوفه وما نجا

وقول المحدث:

ناظراه فيما جنى ناظـــــراه

أو دعاني أمت بما أود عـــاني

لأمر يرجـع إلى اللفـظ ؟ أم لأنـك رأيـت الفائـدة ضعفت عن الأول وقويت في الثاني؟ ورأيتك لم يزدك بمَـذهَـبٌ أم مُـذهَـب على أن أسمعك حروفا مكررة، تروم لها فائدة فلا تجدها إلا مجهولـة منكـرة، ورأيـت الآخر قد أعاد عليك اللفظة، كأنه يخدعك عن الفائدة وقد أعطاها، ويوهمك كأنه لم يزدك وقد أحسن الزيادة ووفاها، فبهذه السريرة صار التجنـيس – وخصوصـا المسـتوفى منـه المتفـق في الصـورة – مـن حـلى الشـعر ومذكوراً في أقسام البديع .

فقد تبين لك أن ما يعطى التجنيس من الفضيلة أمر لم يتم إلا بنصرة المعنى، إذ لو كان باللفظ وحده لما كان فيه مستحسـن، ولمـا وجـد فيـه إلا معيـب مسـتهجن ولذلك ذم الاستكثار منه والولوع به . وذلك أن المعاني لا تدين في كـل موضـع لمـا يجـذبها التجنـيس إليـه، إذ الألفاظ خدم المعـاني والمصـرفة في حكمهـا، وكانـت المعاني هي المالكة سياسـتها، المسـتحقة طاعتهـا، فمـن نصر اللفظ على المعنى كان كمن أزال الشيء عن جهته،

وأحاله عن طبيعته)). (الجرجاني، عبد القاهر، أسرار البلاغة، د ــ ت، ص: ٤ ــ ٥)

لكن قراءة تشاكلية للتكرار في بيت أبي تمام الذي استضعفه الجرجاني، تبرز عكس ادعائه؛ أي تحدد وظيفة إيقاعية – دلالية بواسطة التشاكل الصوتي؛ فقد لعب الشاعر بالنواة: ذهب، إذ راكم الوحدات؛ ذهبت، مَذهَبٌ ، و مُذهَب، وهو ما ترتب عنه تشاكل صوتي وتباين دلالي بالنظر إلى المستوى التركيبي لهذه الوحدات؛ الفعل، الجار والمجرور .... ثم بناء على تعددها المعنوي باعتبارها وحدات دلالية Sémèmes ذلك أن ' مَذهَب ' تؤشر على ' المعتقد ' الذي يُذهب إليه. أما ' مُذهَب ' ، فتحيل على ' التمويه ' و ' الزيف ' : (وكل ما موه بالذهب فقد أُذهب، وهو مُذْهَب، والفاعل مُذهِب والإذهاب والتذهيب واحد، وهو التمويه بالذهب).

(ابن منظور، لسان العرب،١٩٩٤، ج:١، ص: ٣٩٥).

وتتشاكل ' مُذهِب ' ، بهذا المعنى، مع الوحدة ' المُذهِب ' ؛ اسم شيطان، باعتبارها وحدة دلالية خفية أو مضمرة. ويقوم التشاكل بينهما على أساس المقوم المشترك: [+خداع] أو [+ تمويه] ، في مقابل المقوم [+ اعتقاد راسخ] الذي تحتويه الوحدة الدلالية ' مَذهب ' .

وهكذا، فالتعدد المعنوي للوحدات الدلالية السابقة، يتحدد كذلك بالنظر إلى التحليل المعرفي، انطلاقا من اعتبار ' مَذهب ' ، تحويلا للمجال الفضائي (الذهاب)، وهو المجال- الأصل (أو الشاهد الأمثل)، إلى المجال- الهدف؛ الفضاء الذهني (الاعتقادي – الأخلاقي) . أما الوحدة الدلالية " مُذهَب " فإن مجالها الأصلي هو الاشتغال بأشياء في الفضاء (الذهب)، بينما مجالها – الهدف يحيل على الزيف والخداع بوصفهما فضاءين ذهنيين كذلك.

من هنا نجح أبو تمام -بالنسبة لنا- في وضع دلالة البيت الشعري ضمن مقصدية المدح بواسطة المبالغة وضمن مستويات متعددة لثنائية: التشاكل / اللاتشاكل، نوضحها كما يأتي:

	التشاكل	اللاتشاكل
المستوى الصوتي	- تراكم أصوات < ذ، هـ، ب، م.. >	- إضافة النون، مثلا ، وحذف التاء ...
المستوى التركيبي	- تراكم الفعل الماضي: [ذهبت ، التوت.] - تراكم الفاعل: [السماحة ، الظنون]	-التقابل التركيبي:- التنكير (مذهب)، والتعريف (السماحة....)

	التشاكل	اللاتشاكل
المستوى الدلالي	- مُـذهَب، المُـذهب: [+ تمويه] و[+ شيطان]... - مَـذهب، مُـذهَب: تحويل من المجال الفضائي إلى المجال الاعتقادي .	- مَـذْهَـب: [+ اعتقاد راسخ]، - مُذهَب: [+ خداع]، [+ تمويه]

- مستويات التشاكل/ اللاتشاكل

غير أن الجرجاني في دلائل الإعجاز، قدم أطروحات أخصب حول ' التكرار ' و ' الإعادة ' ، بالرغم من أنه لم يصرح بانتمائها إلى ' الجناس ' ، بحيث اكتفى باعتبارها من بين أهم مؤشرات النظم. وبذلك اهتم بقصد المتكلم أولاً، ثم بالنظم ثانياً، لكونهما يضيفان معاني جديدة إلى اللفظة أو العبارة المكررة، كما هو الشأن بالنسبة للاختلاف الدلالي بين الجملتين:

ــ زيد كالأسد.

ــ كأن زيدًا الأسد.

فالجملة الثانية تضيف - في نظره - إضافة جديدة إلى معنى التشبيه لا توجد في الجملة الأولى؛ فزيد- هنا- أقرب إلى الأسد من شدة ما يتصف به من خصائص الشجاعة. وقد ساهم في تشكيل هذا المعنى، قصد المتكلم، والنظم المتضمن للتكرار مع تركيب مختلف عن الجملة الأولى؛ إذ قدمت الكاف إلى صدر الكلام . ومن ثم عبر الجرجاني عن التعدد المعنوي "بالغرض" المضاف إلى المعنى الأصلي.

بيد أن دراسة التعدد المعنوي ضمن نظرية التشاكل العامة تمكننا من تقديم التفسير والتأويل النسقيين لمثل تلك الأنماط التكرارية، خاصة أن مفهوم "الجناس" في البلاغة العربية، يفتقد إلى البعد الإجرائي وإلى الكفاية الوصفية، والانسجام الاصطلاحي؛ فقد وظف المصطلح التجنيسي بعدة مفاهيم؛ "فالمطابق" – مثلاً- عند ثعلب: التجنيس بجميع أنواعه، وعند قدامة : التجنيس التام (مقابل المجانس)، وعند أبي طاهر: تجنيس الاشتقاق ، وعند ابن سنان: الاشتقاق وشبه الاشتقاق ... إلخ . كما نجد المفهوم الواحد بعدة مصطلحات، فما دعاه ثعلب "مطابقا " نعته ابن المعتز "بالتجنيس". ثم إن كل توظيف لمصطلحات من قبيل الترديد، والمعاضلة والمضارعة والمماثلة والمقاربة.... على النحو الذي قام به العمري (١٩٩٠)، من شأنه أن يضعنا في نسق مفاهيمي، له اقتضاءاته الابستمولوجية التي لا تنسجم وتصورنا التفاعلي القائم على بناء نموذج للجهة البلاغية في التأويل (شكري، ١٩٩٧، و٢٠٠٩)، تؤطره نظرية التشاكل العامة، حيث تقوم مكونات مختلفة بضمان التعدد المعنوي، مثل السياق (بنوعيه)، والأطر، والمقصدية.

ومن ثم فالتشاكل المشيد يحين الوحدات الدلالية؛ أي بقدر ما نفترض التشاكل، يطرح التباين باعتباره خاصية أساسية للوحدات الدلالية:

- شربت كأس خمرة .
- كسرت كأس خمرة .

ذلك أن المقوم [+ سيولة] في الوحدة الدلالية ' شربت ' ينتقي نفس المقوم بالنسبة للوحدة الدلالية كأس في الجملة الأولى. أما في الجملة الثانية، فإن المقوم [+صلابة] في الوحدة الدلالية ' كسرت ' ينتقي المقوم نفسه بالنسبة "للكأس" الثانية (راستي١٩٨٧).

وهكذا إذا كان كريماص (١٩٩٦) أول من وظف مصطلح التشاكل المستعار من حقل الفيزياء باعتباره يؤشر على المشابهة والانتماء إلى حقل أو ميدان أو مكان، فإننا - مع ذلك- لن نتبنى أطروحاته التي ظلت سجينة المحتوى في الخطاب السردي على الخصوص ، إذ قدم في كتابه الدلالة البنيوية تعريفا دلاليًا يستند إلى تكرار المقومات السياقية (العامة) .

إن الخطاب -في نظره - يحمل عناصر تبدو ظاهريًا متناقضة لكنها متشاكلة دلاليًا بفضل مبدأ التوسيع الذي يرتبط بالتعريف الخطابي، حيث مكونات الخطاب يشرح بعضها البعض، تارة عن طريق التوسيع والتكثيف، وتارة أخرى بواسطة التعريف والتحديد.

- **هذا الرجل أسد.**

فهذه الجملة حسب كريماص، تظل في سياقنا الاجتماعي أحادية الإحالة، بحيث إن بناء التشاكل ينتج عن تكرار المقوم السياقي [+ إنسان] الموجود في الوحدة الدلالية ' الرجل ' ، وفي الوحدة الدلالية ' أسد ' التي أسندت إليها صفة إنسانية؛ الشجاعة. ويمكن أن نحصل على تشاكل ثانٍ إذا ما وضعنا الجملة السابقة في سياق آخر هو: سياق الناس أسود وهذا يعني، أن الخطاب (أو الجملة الواحدة) قد يتأسس على أكثر من تشاكل (التشاكل المركب) بواسطة اختلاف التأويل واختلاف السياق .

لقد قدمنا سابقًا نقدًا لهذا التصور الذي يتجاهل المقومات العرضية الإيحائية، كما فسرنا التعدد المعنوي وبالتالي التشاكل المركب في ضوء العلاقة بين مختلف الحقول المعجمية، والأطر المعرفية.

وفي راستيي (١٩٧٢) نجد توسيعًا لمفهوم التشاكل، إذ يشمل كل وحدة لغوية معينة التشاكل هو كل تكرار لوحدة لغوية ما. فالتشاكل الأولي يتضمن -إذن- وحدتين للتمظهر مما يعني أن عدد الوحدات المكونة لتشاكل ما نظريا غير محددة. ومن ثم وجه هذا التعريف الدراسات الخاصة بالتشاكل نحو الحقل البلاغي - الأسلوبي (جماعة) .

بيد أن مفتاح (١٩٨٥) يقدم توسيعًا أشمل، بحيث يعتبر التشاكل متضمنًا لتشاكل النصوص مع بعضها البعض ومع ثقافة الأمة.

ويعزز الباحث تنميته هاته لمفهوم التشاكل بواسطة الاهتمام البارز" بالتشاكل التداولي" الذي أصبح يحتل موقعًا هامًا في التعريف باعتبار التشاكل تنمية لنواة معنوية بإركام لعناصر صوتية ومعجمية وتركيبية ومعنوية وتداولية ضماناً لانسجام الرسالة.

وقد أرجع مفتاح وفق منظوره الدينامي، التشاكل التداولي إلى نواة دلالية واحدة هي الحياة / والممات، لأن التحليل التشاكلي - في نظره - القائم على التحليل بالمقومات يكشف عن بعض الثوابت الأنتروبولوجية الكونية. وهو ما ينسجم مع التصور المعرفي التجرباني الذي دافعنا من خلاله سابقًا عن وجود مقومات كلية بمثابة نواة تؤطرها التجارب الإنسانية المشتركة دون أي تجاهل لما قد يتفرع عنها من مقومات سياقية خاصة بكل ثقافة.

وعليه نؤكد بأن بناء التشاكلات يستند إلى القراءة والتأويل اللذين يطبقان إحدى أهم عملياتهما على الوحدات الدلالية، وهي المماثلة بواسطة مبدأ الإسقاط. وبذلك لا يمكن اعتبار معيار عدم التناقض أساسا لتوجيه استراتيجية القارئ نحو بناء انسجام الخطاب. ومن هنا فإن عملية البناء هاته ترتكز أساسًا على النظر في البعدين التراكبي والاستبدالي مع مراعاة مدى تأثير العلاقات التركيبية في إنتاج التعدد المعنوي دون الأخذ بقيد عدم التناقض.

إن هذه الاستراتيجية تمكننا من تحديد التشاكل الأفقي والعمودي في الخطاب (راستيي١٩٧٢). فالأول يحدد بواسطة افتراض الوحدة المعجمية التي تمثل حقله، وتصنيف الوحدات المنسجمة معه. وقد نشيد أكثر من تشاكل من خلال القراءة المتعددة للوحدات الدلالية. غير أن الحقول المشيدة هي حقول دلالية سياقية منسجمة مع ما ينتجه كل مجتمع من معارف وتصورات وفق أطر معرفية معينة.

وتؤدي القراءة الاستبدالية إلى تحديد التشاكل العمودي (أو الاستعاري) الذي يبنى على أساس العلاقة بين وحدتين دلاليتين، أو مجموعة من الوحدات الدلالية المنتمية إلى حقلين مختلفين. وهذا ما يفسح المجال لحصر المقومات الجوهرية أو العرضية بين الوحدات المتعالقة كما في التشاكل الاستعاري الوارد بين الوحدتين الدلاليتين ' رأس' و ' قمة ' في الجملتين:

ــ هذه قمة الجبل.

ــ هذا رأس الجبل.

إن المقوم المشترك بين الوحدتين ' رأس ' و ' قمة ' هو[+حد] باعتباره مقوماً جوهرياً فيهما معاً. لكن المشترك بين الوحدتين الدلاليتين ' ثابتة ' و ' حية ' في الجملتين المتواليتين هو المقوم [+حي] باعتباره عرضيًا في الأولى وجوهريًا في الثانية:

ــ هذه آثار حية .

ــ هذه آثار ثابتة .

وإذا كانت التشاكلات الأفقية والتشاكلات الاستعارية قطاعات أساسية للتشاكل الدلالي، فإنها تتنوع باختلاف المقومات المتشاكلة؛ العامة والجوهرية والعرضية، وذلك على النحو الآتي:

ـ التشاكلات العامة :

يمكن تفريع التشاكلات العامة إلى ثلاث طبقات تنسجم وتفريع راستيي (١٩٨٧) المقومات العامة إلى مقومات عامة دنيا ومقومات مجالية ومقومات عامة قصوى.

أ- التشاكل العام الأدنى:

يشيد هذا التشاكل انطلاقاً من تكرار مقوم عام أدنى يؤشر على وحدات دلالية تنتمي إلى نفس الحقل المعجمي؛ أي إلى الطبقة الأدنى للتعريف المتبادل بين الوحدات الدلالية. وعلى سبيل المثال نعتبر المقوم [+إنسان] مقومًا عامًا يكون التشاكل العام الأدنى بين الوحدتين الدلاليتين ' امرأة ' و ' رجل ' اللتين تنتميان إلى الحقل المعجمي الواحد. كما أن المقوم [+ سائل] يشكل - بواسطة التكرار- نواة التشاكل العام الأدنى بين الوحدتين ' حليب ' و ' ماء ' .

ب- التشاكلات المجالية:

يبنى هذا النمط التشاكلي بواسطة تكرار مقوم عام مجالي يؤشر على وحدات دلالية تنتمي إلى نفس المجال باعتباره مجموعة من الحقول المعجمية. فالمقوم [+ ملاحة] مقوم عام مجالي يحيل على الوحدتين الدلاليتين ' سفينة ' و ' قائد ' بحري ' .

ج- التشاكل العام الأقصى:

يرتبط تأويل التشاكل العام الأقصى بتكرار مقوم عام أقصى يؤشر على انتماء الوحدات الدلالية المتشاكلة إلى نفس البعد . فالمقوم [+حي] يحقق التشاكل بين الوحدات الدلالية ' رجل ' و ' بقرة ' و ' عصفور ' .

بيد أننا نختلف مع راستيي (١٩٨٧) الذي أضاف إلى التشاكلات العامة، التشاكلات الخاصة الناتجة - في نظره - عن تكرار المقومات الخاصة التي لا تدخل الوحدات الدلالية في استبدال معين، ولكن تجعلها تنفرد بما هو خاص. ذلك أننا نرى استحالة بناء التشاكل الخاص لأن تكرار المقوم الخاص يعني انتقاله إلى مواطئ المشترك والعام بين الوحدات الدلالية. وهذا ما يفسر اهتمام معظم الباحثين بتشاكل المقومات العامة فقط . ونوضح أطروحتنا هاته من خلال تحليل الجملة الآتية:

ـ أخيل أسد.

يعتبر راستيي المقوم المتكرر [+شجاعة] مقومًا خاصًا بكل من الوحدة الدلالية ' أخيل ' و ' أسد ' . غير أننا نعتبره مقومًا عامًا لأن قيد التكرار يوحد بين الوحدتين الدلاليتين، كما أننا يمكن أن نضيف إليهما عدة وحدات دلالية بواسطة إسقاط العنصر ـ ضم = التداولي: [+ شجاعة] ونذكر منها ' سيدنا إبراهيم ' و ' عنترة ' .

إن هذه الوحدات الدلالية (' أخيل ' و ' أسد ' و ' سيدنا إبراهيم ' ، و ' عنترة ') تنتمي إلى المجال الواحد: // القيم // الذي تنشطر عنه مقومات الشهامة والشجاعة.....

وإضافة إلى ما سبق نستبعد كذلك مفهوم التشاكل المختلط Isotopie Mixte الذي يعني- حسب راستيي- تكرار مقوم خاص بوحدة دلالية ما على شكل مقوم عام في وحدة أخرى. ذلك أن التكرار - في نظرنا - وضمن نفس المساق يوحد بين الوحدات الدلالية المتجاورة بواسطة الإسقاط المتبادل الذي ينقل الخاص إلى العام، بينما تظل المقومات الخاصة إذا وضعت في وضع إقصائي وبدون قيد التكرار؛ مثل التقابل بين المقومين الخاصين [+حي] و[-حي] المتعلقين على التوالي بالوحدة الدلالية ' الإنسان ' وبالوحدة الدلالية ' الصخور ' في الجملة الآتية:

ـــ يستفيد الإنسان من الصخور النفطية.

بيد أن المقوم [+حي] تكرر في الجملة: النساء والأطفال أولًا باعتباره مقوماً عاماً، بينما انتقل بواسطة التصحيح في الجملة: الصخرة تبكي من وضعه، كمقوم جوهري خاص في الوحدة الدلالية ' تبكي ' إلى وضع المقوم العام العرضي في الوحدة الدلالية "الصخرة"، فنحصل على تشاكل عام عرضي يقصي – بعد الإسقاط – وظيفة التقابل وصفة الانفراد بالمقوم [+ حي] بالنسبة للوحدة المعجمية تبكي. وهذا يعني أنه وحد بين الوحدتين الدلاليتين لصالح مؤولة من قبيل:

" المرأة القاسية تبكي"

غير أن الجملة: الصخرة صلبة تتوفر على المقوم [+ صلابة] باعتباره جوهريًا عامًا في الوحدتين معاً، مما يعني إمكانية بناء تشاكل عام جوهري.

وعليه كل التشاكلات في نظرنا عامة، لكنها تنشطر حسب السياق إلى: تشاكلات عامة جوهرية إذا حافظ المقوم المشترك على نمطه الجوهري في الوحدات الدلالية المتجاورة، وإلى تشاكلات عامة عرضية إذا تكرر المقوم بوصفه عرضيًا في الملفوظ.

وبذلك تمثل نظرية التشاكل وما تقتضيه من مفاهيم استراتيجية أساس القراءة التفاعلية للخطاب بالنظر إلى أهمية العلاقات المرآوية الواردة في تشييد المؤولات، بين آليات المقصدية والعوالم الممكنة والتعيين، وهو ما يمكن بحول الله الدفاع عنه في سياق آخر يسمح بتحليل خطاب أكبر من قبيل الخطاب الشعري أو الخطاب الروائي وغيرهما.

إن التشاكل بوصفه آلية بلاغية يساهم في تشكيل قراءة النص على أساس رد عناصره غير المنسجمة ظاهرياً إلى نسق منسجم يؤول العالم وفق مقصدية معينة.

ونقدم في هذا الحيز نموذجًا لقراءة مكثفة تبئر التأويل الدلالي لبيتين شعريين:

قال ابن عباد في جارية اسمها وداد: (ابن عباد، المعتمد،١٩٧٥، الديوان، ص. ٧٢).

اشـــرب الكأس في وداد ودادك

وتأنس بذكـــــرها في انفرادك

قمر غاب عن جفونك مـــــرآه

وســــــــكناه في سواد فؤادك

لتأويل هذين البيتين الشعريين نشيد تشاكلات بلاغية منتظمة لمجموعة من الصور البلاغية في القالب الدلالي من قبيل التعدد المعنوي والتشاكل المتعدد.. وهو تأويل لعوالم ممكنة انطلاقاً من مقصدية المتلقي التي قد تتلاءم ومقصدية الشاعر ــ المنتج وقد تتجاوزها.

- **القالب الدلالي:**

إن التعدد المعنوي الوارد بين الوحدتين الدلاليتين ' وداد ' الأولى ([+ حب]) ووداد الثانية([+ اسم علم]) يلبي حاجتهما إلى التشاكل الدلالي لأن المقوم [+ حب] مقوم عرضي قوي في اسم العلم وداد. وهذا ما يؤشر على تشييد جهة دائرية تتسق بناءً على تشاكل العشق الذي تراكمه الوحدات الدلالية ' الكأس '، ' وداد، ' ودادك ' ' فؤادك '، ' قمر ' ... بيد أن هذه الجهة تنعكس عليها مرآويا الجهة المتشابكة في القالب الدلالي بالنظر إلى أن تكرار كل وحدة معجمية ليس خطيًا متتابعًا، بل إنه متقطع بواسطة الزمن الفوضوي، إذ نجد – مثلاً – الوحدة المعجمية قمر في الشطر الأول من البيت الثاني والوحدة فؤادك في آخر شطره الثاني. إن الجهة الدائرية المشيدة لا تسم تشاكل العشق (التشاكل الأول) فحسب، وإنما تسم –كذلك – التشاكل الثاني؛ تشاكل العزلة الذي يوجد في حالة فحص بواسطة تراكم الوحدات الدلالية ' تأنس '، ' ذكرها '، انفرادك '، ' غاب '، ' سواد ' .. وهي وحدات لا تنتظم خطيًا مما يؤكد تفاعل التشاكلات الدائرية والفوضوية في القالب الدلالي الفرعي: القالب المعرفي ــ التداولي الذي نشطناه لكونه يقدم معلومات عن أنماط التشاكلات وفق مبادئ الانتقاء والإسقاط والسياق والمساق . ومن هنا يمكن تحديد المعلومة القديمة (المحور) والمعلومة الجديدة (البؤرة)، وتأويل المعاني الاستلزامية ــ الحوارية لفعلي الأمر اشرب وتأنس. هكذا نفترض طرح التساؤل التالي:

ــ من يؤنسني في شرب الكأس ؟

فإذا كان المكون- المحور هو شرب الخمر، فإن البؤرة – الجديد هي وداد الجارية بوصفها مكوناً منبورًا في البيت الأول، وهي قمر المنبورة نبر الكلمة كذلك في البيت الثاني. ولذلك فإن تأويل فعلي الأمر: اشرب و تأنس يقتضي استحضار أهمية هذا العنصر- البؤرة في تنشيط الدينامية التواصلية للبيتين الشعريين في جهة مطاطية توسع المعنى وتنميه. فغياب وداد الجارية يحول فعل الأمر إلى عزاء: عزاء الشاعر لنفسه لتعويضها بوداد – الحب وبالذكر- المؤانسة .

وانطلاقًا من الرابط التداولي (سياق الجواري) يمكن تأويل عبارة اشرب الكأس التي تتوفرعلى

مقومات قوية للمجاورة الكنائية تأويلاً معرفياً بواسطة التعيين في تشاكل موسع؛ لأن المجاورة توسم بزمن التوسيع.

إن نفس الرابط التداولي (سياق الجواري) يمكن من تأويل الوحدة الدلالية ' قمر ' بوصفها وحدة ــ أصل تعين الوحدة ــ المرسل إليه: ' وداد "-الجارية: لكن التأويل هنا يتعلق بالمشابهة (الاستعارة) التي توسم في التشاكل الموسع بزمن الانكماش، إذ أدمج عالم الإنسان في عالم الطبيعة .

بيد أن القالب الدلالي لا يحيط إحاطة شاملة بتأويل كل الصور البلاغية في كل التشاكلات. ولذلك نسقط القالب الصوتي عليه بواسطة منفذ الكلمة ــ المحور: انفراد التي نشيدها من خلال التراكم الصوتي للنون (تفحص في خمسة مواقع) والفاء (تفحص في ستة مواقع) والراء (تفحص في خمسة مواقع) والدال (تفحص في سبعة مواقع). إن هذه الكثافة العالية الموسومة بالزمن الإيقاعي تؤشر على أن القالب الصوتي مليء بالإطنابات التي تلبي حاجة الوحدات الصوتية إلى التشاكل وهو ما يمكن تنميته في سياق دراسة أخرى بحول الله وقوته...

٣ــ تركيب وآفاق:

قدمنا – إذن – دراسة لمفاهيم استراتيجية أساس في هندسة التأويل؛ حيث إن من شأن كل تمثل رصين لخلفياتها وآفاقها أن يجنب النقد العربي الحديث لغط المصطلحات والجمع في القراءة الواحدة بين المفهوم ونقيضه، بل إن بناء التشاكل في الخطاب ليس ترفًا لغويًا تحسينيًا لأن تشييد المعنى هو تشييد للعوالم وخلق لجسور التواصل والتسامح والحوار بين بني البشر في مختلف الأكوان.

المصادر والمراجع

المصادر والمراجع العربية:

- **ابن الأثير، ضياء الدين،** *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر*، تحقيق أحمد الحوفي وبدوي طبانة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع – القاهرة.
- **ابن الخطيب ، لسان الدين ، (١٩٨٩)** *ديوان لسان الدين بن الخطيب*، تح. محمد مفتاح ، مج.١ ، دار الثقافة ، البيضاء.
- **ابن الصيرفي، علي،** *المختار من شعر الشعراء الأندلس*، تح. عبد الرزاق حسين، دار البشير عمان، ١٩٨٥.
- **ابن المعتز ، عبد الله، (١٩٣٥)،** *البديع*، تح. اغناطيوس اكراتشكوفسكي، لندن.
- **ابن عباد، المعتمد، الديوان،** تح. *رضا السويسي*، الدار التونسية للنشر، ١٩٧٥.
- **ابن منظور، أبو الفضل، (١٩٩٤)،** *لسان العرب*، (المواد المذكورة)، دار صادر، بيروت، ط٣.كر،

مكتبة الخانجي .

- **بنكـراد، سـعيد(١٩٩٤)** *سـيميائيات بـورس*، في مجلة علامات، ع.١ ، مكناس.
- **جحفة، عبد المجيد (٢٠٠٠)**. *مدخل إلى الدلالـة الحديثة*، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب.
- **الجرجاني**، *عبد القاهر أسرار البلاغـة*، (١٩٩١)، تح. محمود شاكر.
- **شـكري إسـماعيل (٢٠٠٩)**. في معرفـة الخطـاب الشعري، دلالة الزمان وبلاغـة الجهـة، دار توبقـال للنشـــر الـــدار البيضـــاء، (حـــائز عـــلى جـــائزة المغرب٢٠٠٩).
- **شكري، إسماعيل (١٩٩٨)**. *تعيين التغير وتعيـين المقصـــدية*، في مجلـــة دراســـات مغاربيـــة، ع.٧، مؤسسة الملك عبد العزيـز آل سـعود للدراسـات الإسلامية والعلوم الإنسانية، الدار البيضاء .
- **شكري، إسماعيل (١٩٩٩)**. *نقد مفهوم الانزياح*، في مجلة فكـر ونقـد، ع.٢٣ ، دار النشر ـ المغربيـة، الدارالبيضاء.
- **غاليم، محمد (١٩٨٧)**. *التوليد الدلالي في البلاغة والمعجم*، دار توبقال، الدار البيضاء.
- **مفتاح، محمـد (١٩٩٠)**. *ديناميـة الـنص*، المركـز الثقافي العربي، الدار البيضاء.
- **مفتاح، محمد (١٩٩٤)**. *التلقي والتأويـل*، المركـز الثقافي العربي، الدار البيضاء.

References

- **Dowty, D.(1979),** *Word Meaning And Montague Grammar*, Reidel, Dordrecht, Holland.
- **Fauconnier, G.(1984),** *Espaces Mentaux*, Minuit, Paris.
- **Greimas, A.J. Et Courtés, J.(1979),** *Sémiotique : Dictionnaire Raisonné De La Théorie Du Language*, Hachette, Paris.
- **Groupe u (1977),** *Rhetorique De La Poésie*, Complexe , Bruxelles .
- **Groupe u (1982),** *Rhétorique Générale*, Seuil, Paris .
- **Hintika, J. (1994),** *Fondements D'une Théorie Du Langage* , P U F , Paris .
- Iser , W.(1976) , *L'acte De Lecture* , Tra. Par Sznycer, E. , Pierre Mardaga, Bruxelles
- **Lakoff, G.(1987),** *Women, Fire, And Dangerous Things* , University Of Chicago Press, Chicago And London.
- **Lakoff, G.(1988),** *Cognitive Semantics*, In : Eco, U . And Violi, P.(eds) Meaning And Mental Representations , Indiana University Press .
- **Rastier, F.(1987),** *Sémantique Interprétative*, P U F , Paris.
- **Rastier,F.(1972),** Systématique Des Isotopies, Dans: Essais DeSémiotique Poétique, Larousse, Paris

English Section

the importance. kindergarten schooling as preparation for the elementary stage.

This study attempts, therefore, to answer the following questions:

1. Is there any difference in intelligence and in self-concept between first year elementary school girls who have been to kindergar1ens and those who have not?
2. Is there any effect of kindergarten schooling on the intelligence and on the self-concept of first year elementary school girls who have been to kindergarten and those who have not?
3. What are the factorial components of kindergarten and of self-concept for first year elementary school girls who have been to kindergal1ens and those who have not?

Abstract 8:

Title : التنبوء بالتفوق الدراسي في ضوء متغيرات مفهوم الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالدمام

Author :
Advisor(s) :
Date : 1997

Self-concept represents the comer stone of personality study. It regulates. the human behavior and plays a significant role in various psychological functions. Self -concept thus determines targets, achievements and social relationship combining the positive self-concept with a high level of school achievement.

Abstract 9:

Title : The Differences in Specialization, Educational Class and Residence in Realizing Some Guidance Needs of a Sample of Female Secondary Students in AI-Hassa

Author :
Advisor(s) :
Date : 1421

The study aims at identifying the differences in the realization of female secondary student their academic, physical, psychological, social and health needs according to specialty, educational class and residence. The study tries to answer the following questions:

1) Are there statistical differences among female students' means in realizing some of their guidance needs due to different specialty (Science -Arts)?
2) Are there statistical differences among female students' means in realizing some of their guidance needs due to different educational class (2nd- 3rd)?
3) Are there statistical differences among female students' means in realizing some of their guidance needs due to different residence (village -city)?

The researcher developed a list of guidance needs consisted of (72) items distributed on four dimensions. Stability and reliability of the list was calculated and then applied to a sample of (800) female secondary students. Suitable statistical methods such as T -Test, have been utilized and the study results showed:

First and third assumptions have been partially achieved while the second one hasn't where some statistical differences have been detected at the level of (0. 01) in some academic needs, at the level of (0.001) in some health needs, and at the level of (0.05) in the total of needs among female students of the 2nd and 3rd classes.

In addition, some statistical differences have been experienced at the level of 0.05 in some social needs.

Results have been discussed in the light of theoretical framework, previous studies and presenting suggested researches.

and scholastic. achievement variables in self-assertiveness. Furhtermore, it found several factors to self-assertiveness scale items according to scholastic stage and scholastic achievement. fore recommodations and studies research are required.

Abstract 4:

Title : متغيرات بيئة الفصل الدراسي السعودي في التعليم الثانوية العام والمهني "الصناعي" (دراسة عاملية فارقة)

Author :
Advisor(s) :
Date : 1418

There is a kind of climate or environment which distinguishes the relationship between teachers and students and among students themselves. Stolurow & Pahel (1963) indicated that education is a social process containing an interaction between at least two persons a teacher and a student. So the recognition of classroom environment is an essential factor in finding out of teacher effectiveness. Therefore, classroom environment plays intermediat role between teacher actions and student achievement. Moos & Moos (1978) believe that the educational environment practises an important effect upon members who are in it and it has characteristics that influence student development .

Abstract 5:

Title : نمو القدرات الابتكارية في المراحل التعليمية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1997

The progress of nation depends greatly on its people, especially the youth, and the development of their personalities and mental abilities. The main problem in third world counties lies in its under-developed human power resources.

To develop these countries, their human resources must be developed, and that is what Guilford (1965) and Torrance (1977) emphasized when they testified that nothing can promote the standard of luxury and civilization of nations better than developing creative performance.

Abstract 6:

Title : المناخ الدراسي في ضوء المستوى الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية –

Author :
Advisor(s) :
Date : 1419

Individuals and the environment have received a great deal of attention from psychologists. Therefore, three main streams concerned with the nature of the relationship between the individual and his environment have emerged. One stream, disregarding other variables, focuses on the role that the environment plays in shaping the individuals' behavior. Another stream maintains that there are abilities in the brain that are responsible for the behavior of the individual. The other one takes a midway stand in that it studies the interaction between the individual and the environment and calls for studying the individual and the environment together because it is difficult to understand behavior independent of the social environment, and the individual and his characteristics (A1-Agha, 1989:2). The climate prevailing in the educational institutions differs from one institution to another. The open climate which gives a chance to every member to grow psychologically and spiritually and to develop close social relations is characterized by dwlopnis a true behavior and having high morals which in turn help achieve the desired objective. On the other hand, in a closed climate, the relationships between individuals are impersonal and the morals are low (Al- Thabit, 1992:3).

Abstract 7:

Title : أثر الالتحاق برياض الأطفال على الذكاء ومفهوم الذات لدى تلميذات الصف الأول بالمرحلة الابتدائية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1998

In many developed countries, education begins with kindergarten. which constitute the basic foundation for building up an integrate personality, and enhancing children's mental abilities and individual characteristics. However, opinions differ as regards

APPENDIX ONE

Abstract 1:

Title : قلق الامتحانات في علاقته بالإنجاز العقلي والأكاديمي لدى طالبات كلية التربية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1995

The current study seeks to answer the following question:
1. Are there any significant effectiveness of test. anxiety on mental achievement and academic achievement for girls?
2. Is there any relationship between test anxiety and mental achievement for giirls?
3. Is there any relationship between test anxiety and academic achievement for girls?
4. Is it possible to recognize the factorial components of test anxiety, mental achievement and scholastic achievement?
5. Is it possible to predict the academic achievement in the ligth of mental achievement and test anxiety?

The current study involves the following variables:
I .Test A11xiety .
2. Mental Achievement.
3. Academic Achievement.

The current study is also determined by the sample used which consist of 30 girl students for the pilot study, and 237 girl student for the main study. The main sample is devided into 4 gropes, the first consist of 57 over mental .and academic achievement girl, the second girls 24 over mental achievement but under academic achievement, the third girls 63 over academic achievement but under mental achievement and the fourth 93 under academic and mental achievement girls.

The study is also deterinined by the following tools:
1. Test Anxiety Scale
Prepared by "Spielberger"
Experimented by: Abdelrahem Bakhet
2. D. 48 Intelligence Test
Prepared by " J. Blook "
Experimented by: Abdelrahem Bakhet

The study is detennilled by the geographical location (Al-Hassa Zone), and by the statistical style: GLM general linear multirance, Factorial A11alysis, and Step Wise regressions. Previous studies, both in Arabic and English, have been presented by the researcher.

Abstract 2:

Title : الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1997

Job satisfaction of elementary school teachers and its relationship with some psychological variables.

Subjects :
200 elementary school teachers in Alhasa, Sudia Arabia.

Tolls :
1 – Job satisaction questionnair.
2 – Achievement motivation questionnaire.
3 – Aspiration level questionnaire.

Results :
1 – There is positive relationship between job satisfaction and achievement motivation of elementary school teachers.
2 – There is positive relationship between job satisfaction and apiration level of elementary school teachers.
3 – There are four factors : persistence, responsibility, social interaction and struggle in the three variables.

Abstract 3:

Title : السلوك التوكيدي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمنطقة الشرقية – المملكة العربية السعودية

Author :
Advisor(s) :
Date : 1996

Self -Assertiveness and It's Relationship with Academic Achievement for Intermeprer and Secondary School Student in Eastern Region Saudi Arabian Kingdom. The Aim of this study was to find out the effect of scholastic level (Intermediate/Secondary) and scholastic achievement (Low/High) on self asserti veness.

It administered self- assertiveness scale after modefying it to suite study environment and find out its phychometric characteristic on 484 students in Intermediate and Secondary stages. Results indicated that there is not statistical effect for scholastic level

Abstracting/Indexing Database at Variable Aggregate and Analytic Levels. *Library & Information Science Research,* 20(2), 133-51. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Jizba, L. (1997). Reflections on Summarizing and Abstracting: Implications for Internet Web Documents, and Standardized Library Cataloging Databases. *Journal of Internet Cataloging,* 1(2), 15-39. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

King Abdulaziz City for Science and Technology. (2006). Databases Administration. Retrieved from www.kacst.sdu.sa/management/into/dbi.php

Khuwaileh, A. A. & Al-Shoumali, A. (2000). Writing Errors: A Study of the Writing Ability of Arab Learners of Academic English and Arabic at University. *Language, Culture and Curriculum,* 13(2), 74-183. Retrieved from WWW. ERICExtrSearch.

Li, X. (2005). *Toward Concept-Based Text Understanding and Mining*. Ph.D. Thesis, the University of Illinois at Urbana-Champaign 2005, Retrieved from WWWlib.umicom/ dissertations/fullcit/3199063

Liu, J., Yan, W. & Zhou, L. (1999). A Hybrid Method for Abstracting Newspaper Articles. *Journal of the American Society for Information Science,* 50(13), 1234-45retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Loan, N. T. T., Qian, L., Pramoolsook, I. & Linh, N. D. (2014). TESOL Conference Abstracts: Discrepancies Between Potential Writers'Knowledge and Actual Composition. 3L; Language, Linguistics and Literature. *The Southeast Asian Journal of English Language Studies,* 20(3), 161-176, retrieved from http://ejournals. ukm.my/3l/index, ID code 7746

Morsi, M. &Al-Kobaisi, A. J. (1984). University Education in Qatar: A Case Study. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Nicholson, S. (1997). Indexing and Abstracting in the World Wide Web: An Examination of Six Web Databases. *Information Technology ad Libraries,* 6(2), 73-81. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Peled, I. & Segalis, B. (2005). It's Too Late Conceptualize: Constructing a Generalized Subtraction Schema by Abstracting and Connecting Procedures. *Mathematical Thinking and Learning an International Journal,* 7(3), 207-230. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Pho, P. D. (2008). Research Articles Abstracts in Applied Linguistics and Educational Technology: A Study of Linguistic Realization of Rhetorical Structure and Authorial Stance. *Discourse Studies*, 10(2), 231-250. Retrieved from www.sagepublishing.com

Rothkegel, A. (1995). Abstracting from the Perspective of Text Production. *Information Processing & Management,* 31(5), 777-784. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Schiffrin, D. (1988). *Approaches to Discourse*. Oxford, Blackwell.

Selinker, L. (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London and New York, Longman.

Smith, F. W. & Liedich, R. D. (1980). *Rhetoric for Today*. New York, Harcourt College Publishers.

Swales, J. M. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings.* Cambridge, Cambridge University Press.

Swales, John M. & Feak, C. B. (2004). *Academic Writing Skills for Graduate Students: Essential Tasks and Skills.* Michigan, University of Michigan Press.

Tibbo, H. (1992). Abstracting across the Disciplines: A Content Analysis of Abstracts from the National Sciences, the Social Sciences, and the Humanities with Implications for Abstracting Standard and online Information Retrieval. *Library and Information Science Research,* 14(1), 31-56. Retrieved from WWW. ERIC ExtrSearch

References

Al-Dossary, G. M. (2014). *Knowledge of Compound Words and Its Relation to Vocabulary Size: The Case of Saudi Female EFL Students*. M.A. Thesis, King Faisal University.

Alhuqbani, M. N. (2013). Genre-Based Analysis of Arabic Research Articles across Four Disciplines. *Journal of Educational and Social Research*, 3 (3), pp371-382.

Alhuqbani, M. N. (forthcoming). A Cross-Linguistic and Cultural Analysis of Structure Moves in Arabic and English Police and Security Research Articles Abstracts. *Journal of Social Sciences, Imam University,* Saudi Arabia.

Al-Jabri, S. b. A. (2005). *Aldawriyat al'al'ikroniye* …. (Electronic Periodicals and their Role in the Service of Scientific Research in the Main Library, Sultan Qabous University. *Cybrarian Journal. vol.5*. Retrieved July 23. 2006, from http://www.cybrarians.info/journal/no5/ejournals.htm

AL-Khalaf, K. A. (2015). *Strategies Employed While Processing Unfamiliar Idioms and Phrasal Verbs by Female KFU Learners of English*. M.A. Thesis, King Faisal University.

Al-Saadat, A. I. & Al-Shabab, O. S. (2005).Arabization in Saudi Arabia. *Mu'tah: Humanities and Social Sciences Series,* 20(8), 9-25.

Al-Shabab, O. S. & Bloor, T. (1996). Attribution in British and Syrian News Broadcast. In F. Baka and O. S. Al-Shabab, *Discourse Structuring and Text Analysis of Three Varieties in English* (87-101). London, Janus.

Al-Shabab, O. S. (1986). *Organizational and Textual Structuring of Radio News Broadcast in English and Arabic*. Ph.D. Thesis, Aston University in Birmingham, UK.

Al-Shabab, O. S. (2008). DhawābiTh alnnashr al`ilmī wataHkīm watarqiya (Regulations Concerning Academic Publishing, Refereeing, and Promotion). *Proceedings of the Conference on Scientific Research,* 7-8 January 2008, Imam University, Riyadh, Saudi Arabia.

Al-Shabab, O. S. (2015). Text Integrity and Editorial Practices: Academic Empowerment and Ethics, *The Second Saudi International Conference on Scientific Publishing*, Riyadh, King Saud University.

Alutaibi, S. H. (2011). *Structure and Function of English Language Abstracts from Saudi and British Humanities Journals*. M.A. Dissertation, Dammam University, Saudi Arabia.

Bacha, N. N. (2003). Developing Learners' Academic Writing Skills in Higher Education: A Study for Educational Reform. *Language and Education,* 6(3), 61-177. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Baka, Farida (1996). Features of Speech and Writing in Biology Lecture Discourse: Pedagogical Implications. in F. Baka and O. S. Al-Shabab, *Discourse Structuring and Text Analysis of Three Varieties in English*(1-28). London, Janus.

Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London and New York, Longman.

Brown, G. &Yule, G. S. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.

Chan, S. K. &Foo, S (2004). Interdisciplinary Perspectives on Abstracts for Information Retrieval. *IBÉRICA* 8, 101-124, retrieved from http://www. aelfe.org/documents/07-RA-8-Chan-Foo.pdf

Craven, T. C. (1996). An Experiment in the Use of Tools for Computer-Assisted Abstracting. *Proceedings of the ASIS Annual Meeting",* 33, 203-208. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Craven, T. C. (2001). Presentation of Repeated Phrases in a Computer-Assistant Tool Kit. *Information Processing & Management,* 37(2), 221-30. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch.

Doushaq. M. H. (986). An Investigation into Stylistic Errors of Arab Students Learning English for Academic Purposes. *English for Specific Purposes,* 5(1), 27-39. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Earl, L. L. & Robinson, H. R. (1968). Automatic Information Abstracting and Extracting: Annual Report. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1997). *Language, Context, Text: Aspect of Language in a Social Semiotic*. Oxford, Oxford University Press.

Hinkel, Eli (2001). Matters of Cohesion in L2 Academic Texts. *Applied Language Learning,* 12(2), 111-132. Retrieved from WWW.ERICExtrSearch

Glatthorn, A. A. (1998). *Writing the Winning Dissertation*: *A Step-by-Step Guide.* California, Sage Publications.

Jacso, P. (1998). Analyzing the Journal Coverage of

of abstracts as just to introduce their research topic without further obligation" (Alhuqbani, forthcoming).The current study takes the component as the basic textual unit of analysis, and it agrees with Alutaibi's results (2011) and Alhuqbani's findings (Alhuqbani, 2013 and forthcoming) concerning the low correlation among the structural functions and the negative influence of local research community and culture on producing and evaluating abstracts and research in general (Al-Shabab, 2008). The pedagogical and linguistic conventions in departments using Arabic as a medium of education has been referred to above as responsible for an attitude towards the practice of teaching English, a fact which reflects an academic culture which deserves further study.

The third dimension of the present results addresses the fourth question of the current research, namely the relation between language and content in the abstract. It was seen that IS professionals have a different approach to abstracting from ESP practitioners, and to the linguistic approach to the study of the abstract. The abstracts produced by researchers from outside language specializations are primarily informative texts, and this inherent priority should be honoured in a way that maintains the *raison d'être* of writing the abstract, i.e. the abstract, in the first place. Thus, the IS emphasis on readability and informativity needs to be taken into account by linguistic theorists and practitioners in language studies. The implication of this will be manifested in supporting the content which M.A. students know well and to coach them in the basics of language and methods which enable them to put their specialized knowledge in correct language and informative content.

If the language/content balance is achieved, then the methodologist needs to put a simple model which caters for the local situation and takes into consideration the teaching environment and culture that need to be incorporated in the production of the abstract, while balancing language and content, i.e. informativity, readability and lucidity. This cultural localism together with meeting the requirements of correctness, informativity, readability and lucidity, will help suggest three basic units or components taken to be descriptively present in an abstract by most researchers: the purpose (topic), the method (techniques and data), and the results (evidence or final judgment). This, however, remains a practical compromise which needs to be applied in the classroom. One needs to remember that writing is the most complex skill of language competencies and that research students need English not only for writing abstracts but more importantly for reading about their specialization in order to stay updated.

9. Suggestions for Further Research

On the basis of the above discussion, the following three areas of research can be suggested:

1. To investigate abstracts based on a large scale corpus from research works produced by native speakers and non-native speakers from various cultural and linguistic backgrounds, to study the structural units and organization of the abstract.
2. To carry out research that focuses on the implication of information technology on producing and storing abstracts.
3. To study the influence of translation on published abstracts translated from Arabic into English.

prescriptive instructions have not succeeded as the data show. Research students do undoubtedly have a fairly good amount of content about their work; still putting that content in good language is a different matter. The discrepancy between language proficiency and abstracting information from the content they know is clear. Language instructors and IS professionals disagree about various aspects of abstract writing because, according to Chan and Foo (2004) the first group believes that "if novice-writers are explicitly taught the rules and conventions of a specific genre, they will internalize the rules and produce acceptable work", while IS experts see that the abstract "functions as the screening device for making decisions to read the source article and as an expedient means of information transfer" (Chan and Foo, 2004, p. 108). But a careful study of the underling purpose and the methods adopted by the two groups, show that they subscribe to a level of prescriptivism in the form of rules and/or guidelines. Naturally, each set of rules are different and are offered in the spirit of task-fulfilment blended with a sense of authority. The simple fact is that while abstract writers themselves may be as eager to have the task done, these practical considerations have not succeeded in the Arab university at large to produce better abstract writers. Nor would the prescriptive pedagogical or IS ingredient inform us much about the nature of text making, text identity or text integrity. Descriptive instruments are needed and a balance of language and content is also needed in a simple formula that enables learners to compose correct informative abstracts.

8. Discussion and Conclusion

The results obtained from the current study can be summarized as follows: first, there is a clear weakness in the basic language skills, and second, there is no agreement on a set of components used in the abstracts, which reflects the lack of systematic schemata of content and structure in the abstract as a text, or member of a genre to use Swales' term. The results have three main implications in relation to: 1) English language programs, 2) the abstract as a text-type, and 3) the abstract as an information dissemination tool.

The first dimension relates to the first question of the present study, the language and function of the abstract within English intensive programs. The data are not far from those obtained from error and contrastive analysis of Arab learners' level and problems (Al-Dossary, 20014 & AL-Khalaf, 2015). The present study shows that the abstracts in the sample suffer from ill-formed sentences, misprinted and misspelled words, and vague grammatical structures. Moreover, the components expected in an abstract are not observed and they are not used consistently among themselves. Whether the abstracts are produced by the researcher himself/herself or produced with the assistance of an editor, translator, or teacher, they reflect the student's formulation of the component, i.e. the content of the original Arabic abstract. Even where a second person such as an editor, translator or teacher is involved, the abstracts in the sample reflect the low English proficiency level that is tolerated. The wider implication reflects an environment in which English programs suffer from basic problems, especially in terms of length, instructors who are content professor rather than English language professionals, and emphasis on terminology rather than basic competency in reading and writing.

The second dimension relates to the second question of the study, which attempts to explore the functional or rhetorical units of the abstract and the function of each. The low correlations among the components of the abstracts in the current sample are in line with the results obtained from abstracts written by Asian researchers where the basic functional moves of the abstracts are not regularly reported (Pho, 2008 and Chan and Foo, 2004). Alutaibi's results also point to discrepancies in the moves found in English and Arabic research abstracts in humanities journals (Alutaibi, 2011). In this respect, Alhuqbani's two recent studies of article abstracts by Arab researchers taken from police and security journals (Alhuqbani, forthcoming) and across five disciplines (Alhuqbani, 2013) are highly relevant firstly because he is primarily looking for "obligatory" units in a representative sample, and secondly because of the methodological and theoretical implications of his results. In terms of method, his search for regularity is conducted at the level of the "step" which is a component of the move, and that this unit has higher level of representation in the functional structure of the abstract (Alhuqbani, forthcoming). In terms of theory, he incorporates the writing culture to allow for the possibility that abstract structure and function need not be approached from the vintage point of universal rules applicable to all languages and environments in the same way. Thus, some Arab researchers, Alhuqbani observes, "view the function

Table (2): Pearson correlations of components used in the Sample

Component		Topic	Lit	Task	Sit/Meth	Data	Hypo	Result	Recom
Topic	Pearson correlation	1	-.112	.175	.289	.336	.83	.175	.074
	Sing. (2-tailed)	.	.528	.323	.098	.052	.641	.323	.678
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Lit	Pearson correlation	-.112	1	-.103	-.134	-.107	.043	-.232	-.043
	Sing. (2-tailed)	.528	.	.563	.449	.547	.807	.187	.807
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Task	Pearson correlation	.175	-.103	1	.357*	.104	.571**	.328	.195
	Sing. (2-tailed)	323	.563	.	.038	.559	.000	.058	.268
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Sit/Meth	Pearson correlation	.289	-.134	.357*	1	.588**	.240	.802**	.464*
	Sing. (2-tailed)	.098	449	.038	.	.000	.171	.000	.006
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Data	Pearson correlation	.336	-.107	.104	.588**	1	.049	.356	.190
	Sing. (2-tailed)	.052	.547	.559	.000	.	.782	.039	.281
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Hypo	Pearson correlation	.083	.043	.571**	.240	.049	1	.188	.336
	Sing. (2-tailed)	.641	.807	.000	.171	.782	.	.287	.052
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Results	Pearson correlation	.175	-.232	.328	.802**	.356*	.188	1	.579*
	Sing. (2-tailed)	.323	.187	.058	.000	.039	.287	.	.000
	N	34	34	34	34	34	34	34	34
Recom	Pearson correlation	.074	-.043	.195	.464**	.190	.336	.579**	1
	Sing. (2-tailed)	.678	.807	.268	.006	.281	.052	.000	.
	N	34	34	34	34	34	34	34	34

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

The highest correlation obtained is between Situation/Method and Result (Columns 4 Table 2, .802). The next highest is between Situation/Method and Data (Column 4, Table 2 .588). The third highest correlation is between Result and Recommendation (Columns 7, Table 2 .579). Hence, except for the relationship between Situation/Method and Result, the components do not show regularity of occurrence in relation to one another. The correlation, in fact, can be quite low; Literature shows very low correlation with all other components (Column 2, Table 2). Thus, one finds Literature in an abstract, but not any other component regularly co-occurring with it. One can also find any combination of components when Literature is not used. The randomness of the occurrence is quite evident from the low correlations obtained. Still, a sense of framing and sequencing, as a level distinctive from mere "cohesive devices" (Hinkel 2001) can be observed. The overwhelming majority of the abstracts in the sample open with the Topic. Where there are recommendations, they always come at the very end. Meanwhile, if the "recommendations" are preceded by results, then the results occur immediately before the recommendations. The sequence "Topic-Methodology-Results-Recommendations" seems to emerge as the outline framing strategy in organizing most of the abstracts in the sample. The linguistic realization -grammatical and textual- of these components and the structural details are outside the scope of the present work. The results show that the components are not presented (Table 1) well, and do not represent a fairly coherent set (Table 2). At the same time, they are not related in the sense of consistency of occurrence of any two components in an abstract.

7.3 M.A. Abstracts: Language, Content, Descriptivism and Prescriptivism

The writers in the sample received instruction, much of it prescriptive, as to how to improve their writing skills and how to write an abstract; but the

conclusions deduced from logical argumentation.

8. Recommendations: These are specific suggestions derived from the conclusions of the work. They may suggest that more research should be undertaken, or they may adopt solutions or a particular technique to obtain a specific result.

What is explored in this work is the presence or absence of the components, and not the sequencing of these units of information. After specifying the components as they are used in the sample, it is time to turn to quantitative description of these components in the sample.

The first statistical indicator is the mean (Table 1) which shows that most of the components are not consistently used. In fact, the highest mean is .82 topic, and the lowest is .38, reviewing previous literature (column 5 Table 1).

Table (1): The mean and Standard Deviation of components the sample

Component	N	minimum	maximum	mean	Std. Deviation
Topic	34	.00	1.00	.8235	.38695
Literature	34	.00	1.00	.3824	.49327
Task	34	.00	1.00	.6765	.47486
Situation/Method	34	.00	1.00	.7647	.43056
Data	34	.00	1.00	.5294	.50664
Hypothesis	34	.00	1.00	.5882	.49955
Results	34	.00	1.00	.6465	.47486
Recommendation	34	.00	1.00	.4118	.49955
Valid N (listwise)	34				

The graphic representation below makes the quantity of using each of the eight components under investigation clear.

Histograms representing the components used in M.A. abstracts

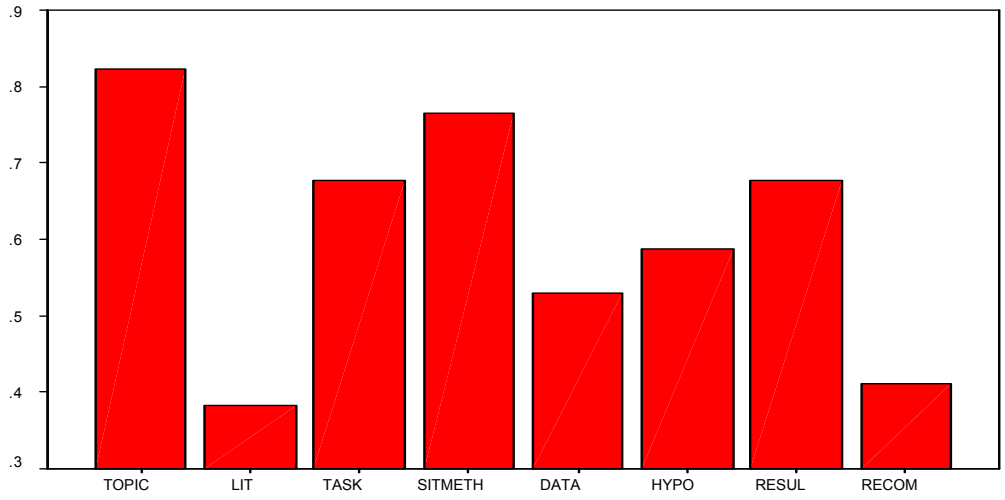


Fig.1

In order to gain some insight into the relationship which holds the components together, the researcher has used Pearson Correlation obtained from SPSS. The results show low correlation among the eight components (Table 2).

first paragraph is followed by an introduction to the three questions which follow.

8) This Abstract is very short (only 41 words). It has a short sentence introducing the topic, followed by an assertion about the role of *Self-concept* in regulating behavior. The second sentence contains a full-stop which seems to be a misprint. The meaning of the third sentence is not clear since it suddenly shifts to add *high level of school achievement* to other factors which appear to be self sufficient. The meaning would be clarified in two sentences instead of the one which is used here.

   The abstract is very short and it makes no reference to the work it is supposed to be summarizing. Thus, it is not an abstract of any specific work.

9) Abstract nine specifies its aim from the beginning and clearly refers to the "study" being summarized. It asks specific questions which could have been better formulated as hypotheses. In the fourth paragraph the questions are referred to as *assumptions*. Two examples of language can be reported here: one in the paragraph before last stating: *In addition, some statistical differences have been experienced at the level of 0.05 in some social needs*. The use of the word *experienced* seems inappropriate. The second example is seen in the opaque reference to the results without reporting them accurately, as it is clear in this last sentence of a separate paragraph: *Results have been discussed in the light of theoretical framework, previous studies and presenting suggested researches*.

This abstract contains some essential components, but it suffers from wrong terminology and awkward phraseology. It also mentions what is done but does not say what exactly it is in terms of specific information.

To sum up, the language of the nine abstracts reviewed above shows that they are produced with no reference to a model or any set of criteria. 1) They contain language errors; 2) they show poor rhetorical organization; 3) In some cases informativity and relevance are not observed since the abstract is not related to the work which is being summarized.

7.2 M.A. Abstracts: Components

It is clear that in addition to the erroneous language, the abstracts under study suffer from the absence of one or more of the components expected in an abstract, such as the research problem, sample and data, the method(s), instruments used in the research, or the results.

Some abstracts lack the basic information expected in a summary of an academic work. In line with the "moves" suggested by Swales (1990) in studying the introduction to scientific articles, and building on Al-Shabab (1986) and Alutaibi (2011), the researcher will use the term "component" in reference to the utterance which is expected to be one of "the relevant aspects of the source text" (Swales & Feak 2004). The component can be defined for the present purpose as a kind of "textual function" which contributes to the meaning of the abstract and which informatively presents and represents the counterpart of the thesis or dissertation being summarized.

The following components in an abstract of an M.A. dissertation can be suggested as the basic parts of an abstract. The components used here are based on the sample under analysis and from research works on abstracts. Eight components are suggested here to be necessary components in an abstract of an academic thesis or dissertation. They cater for content and language.

1. Topic: it is a general notion of what the text is about (Brown and Yule, 1983). It has to do with the notions of texture, cohesion and coherence (Halliday and Hassan, 1997).
2. Literature: this is a part of the abstract which discusses, or refers to, previous work relevant to the topic being discussed in the thesis.
3. Task: this is the information about the specific aspect of the topic to be researched in the thesis. It is similar to what is referred to as the "research problem" (for a discussion of the "research problem" see Glatthorn (1998).
4. Situation/Method: this is the part of the abstract which refers to the exact environmental context in which the problem or topic is found. The method is the specific technique(s) used in the study of the topic.
5. Data: Refer to the raw information in terms of numbers or features, collected from a sample or from a situation, in order to study the topic as realized in this raw information.
6. Hypothesis: it is a statement to be investigated by testing the relationship between the variable of assumptions and reality with reference to statistical techniques.
7. Results: The statistical values of the operation applied to the data in the study; they can be

7. Analysis and Results

7.1 M.A. Abstracts: Language

Nine out of thirty-four abstracts were selected for comment due to their special characteristics. No special significance is attached here to the ordering of the articles or the problems they demonstrate. All nine abstracts are included in Appendix One. The parts of the abstract discussed here are underlined by the researcher in the Appendix for ease of reference, and in the following paragraphs the nine abstracts are described in terms of language proficiency.

1) The title is in Arabic. It can be translated as "Examination Anxiety and its relation to Mental and Academic achievement in Female students at the College of Education, King Faisal University". The abstract opens with five questions which are followed by stating three variables. Then the current sample and tools are specified and the limitation of data to one location is mentioned.

   The word *anxiety* is misprinted or misspelled (see Appendix one Abstract 1). In describing the sample, one reads the following sentence *the current study is also determined by the sample used which consist of 30 girl students for the point study*. There is no need for *also*, and how could the sample determine the study, if the sample itself is selected by the researcher? Hence, the idea is vague. In introducing the *tools*, the researcher meant the "instruments". In the last paragraph, one reads *The study is detennelled by the geographical location (Al-Hassa Zone),….* What is needed is the word *limited* and not *detennelled* which is used when the writer meant "determined", which is a wrong choice of word, and is misspelled.

   It is clear that the writer has not paid much attention to the language or the ordering of the textual functions in the abstract.

2) The second Abstract is entitled in English. However, in terms of components, it is sketchy, and in terms of coherence, it reveals a random ordering of the following three components: 1- subjects, 2- tools, and 3- results.

3) In Abstract three, one finds the translation of the title incorporated in the first paragraph. In the title, one finds the wrong use of capital letters and the use of *it's* where "its" is required. The word 'intermediate' is spelled as "Intermeprer". The "Kingdom of Saudi Arabia" becomes the *Saudi Arabian Kingdom*, and "school achievement" becomes *scholastic achievement*. The last sentence says *fore recommodations and studies research are required*, which is hardly comprehensible.

   One can note the misprints, the grammatical errors, the weak English which does not report the name of Saudi Arabia correctly, in addition to the vague sentence which ends the abstract. All these features point to a weak language level.

4) The fourth Abstract is short (103 words). It is made up of a brief review of two published papers and an indirect mention of the topic. The language of the review is sound. But it is not an abstract of any specific work.

5) Abstract number five is supervised by the same teacher who supervised Abstract four. It has the same orientation, a general introductory statement starting with *The progress of nation depends greatly on its people*, and in a short second paragraph, the writer mentions two publications reporting that they *emphasized when they testified that nothing can promote the standard of luxury ... better than developing creative performance.* The mentioning of the previous work has not clarified the meaning, and the statement seems to be general and vague.

   The abstract is hardly related to the work being summarized.

6) The sixth Abstract is yet another example of a literature review. It is longer than the previous two, but it follows the same pattern: a general comment about the topic as dealt with in the literature *Individuals and the environment have received a great deal of attention from …*, followed by a classification of trends using two published works as references.

   The abstract does not report any specific information from the works which are supposedly being summarized. As such this abstract can appear anywhere as a comment on the relationship between the individual and the environment.

7) Abstract seven starts with a general statement which introduces the topic and mentions the difference of opinions about kindergarten education. The first paragraph suffers from language problems. The first sentence is interrupted by a full-stop which is not needed and the verb *constitute* does not agree with the third person subject. The second sentence is also interrupted, *However, opinion differ as regards the importance. Kindergarten schooling as….* The

voice", which is realized in the "epistemic stance", in words like "possible" and "likely", and in attitudinal stance words, like "successful" and "useful" (Pho, 2008, p. 243). But his most interesting finding is seen in reporting a 100% occurrence of two moves-presenting the research and summarizing the results-while describing the methodology comes to 90%, enabling Pho to claim three obligatory moves in the sample investigated (Pho, 2008, p. 237).

Alhuqbani's study of research abstracts (Alhuqbani, forthcoming) is localized in the sense that it deals with English and Arabic abstracts written by Saudi researchers in Saudi journals, in addition to including the culture as a possible factor (Alhuqbani, 2013, pp. 371-372). Quantifying Swales (1990), Alhuqbani describes three moves and every step in each move in the sixty abstracts, half English and half Arabic, and he concludes that each move shows obligatory step(s) in addition to comparing the occurrence of the steps in Arabic and English abstracts in the sample. Thus, what is referred to as "obligatory" or "missing" is a particular step in a given move and not the move as a whole. For instance, Step One "claiming centrality" of Move One "establishing a territory" is used 53.33% in one police journal (JASR) and 6.66% in another journal (JPCP), making this step the highest in frequency. The second move (establishing a niche) is frequent, while the first and second steps (outlining purposes, announcing present research) are used more frequently (78.33% and 66.66% respectively). Alhuqbani states his position after comparing abstracts from a number of academic disciplines including law, linguistics, medicine, and police sciences, published in Arabic academic journals. He believes that "variation in the use of moves across disciplines could be attributed to the Arabic journal publication policy which leaves the writing of abstracts at the researchers' disposal" (Alhuqbani, 2013, p. 379), a position which leans in favour of establishing prescriptive guidelines.

Alutaibi (2011) observed discrepancies in the occurrence of various components in the Moves in a sample of sixty abstracts from Saudi and British academic journals in humanities. Her results remain descriptive, while she identifies assertiveness in the evaluation move, which allows the writer's judgement to be "assertive" or "non-assertive" (Alutaibi, 2011, pp. 75-77).

Descriptive results of almost all studies of abstract functions and organization remain a matter of percentage, but the employment of the figures ranges from the purely statistical and computational to pedagogical prescriptive guidelines and recommendations. From the perspective of publishers, information technology experts such as information retrieval and storage management, the main emphasis is on brevity, readability and retrievability through technical descriptors. In other words, these technical concerns come heavily in favour of prescriptive dictates. The present investigation sets out to identify the need for English for M.A. students, and to establish the functions and components of the abstracts in the sample, and hence find any difference between the epistemological and the language competency of the writers of the sample abstracts.

6. Sample and Methodology

Thirty-four abstracts of completed M.A. theses were obtained from the Deanship of Academic Research at KFU. They were produced, in English, as part of theses written in Arabic. The field is education, though various areas of education are covered: curriculum, methodology, educational administration and educational guidance. The inclusion of a particular thesis depended on availability in the Deanship.

The abstracts appear as such, but they may have been edited by supervisors (see Al-Shabab, 2015), and accordingly may not faithfully represent the students' level. Still, they represent students' content, since the students must have produced the Arabic version that may have been given to the translator. The analysis of the abstracts is carried out at two levels. First, an ad hock description of the erroneous aspects of the language of these abstracts is given, and then the components used in the abstract and the correlations among them are investigated. The description of "errors" is limited to a number of typical cases. The second level is more significant, since recent works in discourse and genre analysis have focused on the components of a variety or a part of text that belongs to a given variety as in the case of the introduction of scientific articles (Alutaibi, 2011 & Alhuqbani, 2013). The present concern focuses mainly on the components included in the abstract, while only scanty attention is given to the ordering of the components. Still, it would be interesting for future research to investigate whether the organization of the components reflects Arabic patterns or more "universal" patterns.

However, studies which focus on Arab graduate writing are scarce and models which suggest a working method for "the composition and informative abstracts" are prescriptive in nature (Smith and Liedich, 1980) and offer general advice and little insight into the informative and organizational choices involved in the actual making of an abstract by a human agent.

Shifting emphasis away from recurrent discussions of moves and sequencing in abstracts, Loan et al. (2014) brought the emphasis to the relationship between the background knowledge of the abstract writer and the ability to put what they know in an acceptable abstract. Inability to communicate in English those ideas they know very well means failure to participate in conferences and not being able to publish through that venue. To them, the main cause is the "discrepancies between the existing knowledge of SUT potential writers and actual practice of abstract writing" (Loan et al., 20014, p. 163). This mismatch between language and content can be remedied by instruction, a solution which is simple but by no means new. To them "it is crucial to make novice researchers aware of the required knowledge of a particular genre through formal training in their postgraduate programs" (Loan et al., 2014, p. 171). But simple observation and practical experience show that research students in Saudi Arabia and Arab countries are not short of instruction or English courses, and the solution should be found somewhere else.

Chan and Foo (2004) have studied three aspects of interest in research abstracts as reflected in the works of English for Specific Purposes (ESP) practitioners and Information Systems (IS) experts. They characterize the gap created by difference of focus by each group, identify an overlap in the working on language, and demonstrate the potential benefits of ESP pedagogy from the emphasis on clients abstract qualities highlighted by IS professionals. The emphasis is on the interdisciplinary nature of research abstracts. They maintain that "... the gap between what information experts expect of abstracts and what ESP teachers practise in abstract pedagogy remains" (Chan and Foo, 2004, pp. 102-103), indicating the need for "a better understanding about information systems, or to identify the qualities of abstracts…" (Chan and Foo, 2004, p. 103). For IS professionals, successful abstracts are "characterized by qualities of brevity, accuracy, and clarity, exhaustivity, and on whether they serve the information needs of users" (ibid., p.106), which places the abstract user's concerns including readability and exhaustivity at the heart of studying abstracts. But satisfying the needs of the client includes meeting the requirements of conference organizers and standardizing agencies such as the ANSI, and the International Standards (ISO 214:1976)" (ibid. p. 106). This development has led to the emergence of a prescriptivism which according to Chan and Foo "belie the great concern of information professional for regulating abstracts qualities and abstracting skills" (Chan and Foo, 2004, p. 106). They see that ESP teachers remain limited by "linguistic issues of rhetorical structures, and language conventions of abstracts in various disciplines" (ibid, p.107).

The common ground where both groups meet is language, since brevity, accuracy, clarity and exhaustivity are features of language (Chan and Foo, 2004, p. 109). They use feedback from a Focus Group (FG) of seven IS professionals to seek their informed opinion about the relationship between ESP concerns and IS perspective vis-à-vis abstract writing and abstract IS qualities. The FG agrees that abstracts "have to be modified for the environment" suggesting that abstracts could have "hyperlinks" and that they could be written to "enhance information retrieval" (Chan and Foo, 2004, p. 113). Significantly, the FG ranked content presentation above linguistic competency, and this in turn above exhaustivity, a ranking which reflects IS experts' bias in favour of content, i.e. in favour of informativity.

What is in favour of Chan & Foo's work is that it has brought informativity and user's benefits, including readability, into prominence. But their main weakness lies in the fact that they do not include advances in text linguistics, corpus linguistics or computational linguistics in their discussion, because these branches of linguistics would be natural allies to IS professionals. Yet, unlike IS and ESP, these branches would not be prescriptive. On the contrary, in a fundamental sense both ESP researchers and IS professionals end up "recommending" guidelines and restrictions on the language and content of the abstract.

Pho (2008) sets out to search for the recurrent, obligatory moves in the abstract, in addition to identifying the salient grammatical features in each move in a sample of thirty abstracts from English language studies journal. Hence, his main concern is limited to language, but interestingly, he includes a unique aspect of the abstract, namely "authorial

regularly contain the "required" functional units, i.e. basic components?
3. Is there a discrepancy between language and knowledge of the domain in the sample of abstracts in the present corpus?
4. Do the prescriptive/pedagogical instructions make graduate learners of English better abstract writers?

The first and second questions look into the relationship between language and content, while the third and fourth focus on teaching about, as opposed to practicing how, to accomplish an acceptable abstract. Hence, the main pivot of the investigation has to do with the relationship between language and content, and whether pedagogical instructions affectively assist the novice abstract writer.

5. Literature Review: Local Need for English Abstract Writing: Balancing Language and Content, and the Shadow of the Descriptive/prescriptive dichotomy

The spread of English in the last fifty years has coincided with a unique surge in information technology and considerable advances in different academic disciplines. The flux of information presents a challenge to scholarship which has to communicate the new findings, albeit in the form of abstracts and summaries. Computer-based and computer-assisted processing of natural language has used "repeated phrases" (Peled, 2005), "names" (Jacso, 1998), and "concept-based" techniques (Li, 2005), to automatically abstract and extract texts from different disciplines and from media.[1] Research in information technology and communication has vehemently been engaged in designing search engines for internet access to abstract and/or information retrieval from different types of corpora. Jizba studied traditional applications of abstracts to access and develop Internet databases (Jizba, 1997). Nicholson (1997) studied Internet applications of natural language processing and suggested an "ideal database for the Web". Craven (1996) used computer technology in the form of keyboard and key terms to assist ordinary users to produce an abstract, and reported a 37% success (Craven, 1996). Rothkegel (1995) used writing strategies to support humans in producing abstracts (Rothkegel, 1995). Earlier in the sixties of last century, abstracting and extracting systems used linguistic features such as the "sentence dictionary" and the "word governed dictionary" (Earl, 1968). This prescriptive stance may be necessary but not informative when it comes to teaching or producing actual abstracts by humans not machines.

Graduate students in Saudi and Arab universities cannot afford to imprison themselves within the learning resources available in Arabic. They need to read and assimilate the summaries of works in English and be able to produce a summary of their own work in "good" English. Earlier it was mentioned that computer-assisted abstracts can be produced by humans as in the case of "keyboard and key terms" Craven (1996). But text production is widely acknowledged to be more complex than that and the rate of 37% success reported by Craven is not enough for producing a viable abstract. Hence, language specialists would be necessarily called upon to study this phenomenon and carry out research in linguistics and education.

Linguistic interest in text making has a long standing tradition (Schiffrin, 1988, & Swales & Feak, 2004). When it comes to making an abstract, the linguistic level is always there, though in certain approaches, the emphasis is on "content" in the sense of content analysis (Tibbo, 1992), lexical items (Craven, 1996) or grammatical structure (Earl, 1968). Content categories were used by Tibbo (1992) to compare the requirements of the American National Standard Institute (ANSI Z39.141979) with the "actual content" of 120 abstracts from different academic disciplines. Text understanding and making is at the heart of the functional approach to genre and discourse analysis, as an approach which has examined text structure and textual functions of language varieties, e.g. the biology lecture (Baka, 1996), radio news broadcasts (Al-Shabab & Bloor, 1996), introduction to scientific articles (Swales, 1990), and legal and newspaper articles (Bhatia, 1993). The study of academic abstracts pertains to a number of theoretical issues, including the relationship between performance in English and Arabic (Khuwaileh, 2000), research and teaching ESP (Doushaq, 1986), and theories of writing and abstracts writing (Bacha, 2003). Li rightly suggests that understanding a text requires from us to "extend the generation probabilities model to address a significant application that are related to concept-based understanding and meaning – semantic integration between text and database, based on entity identification and tracking" (Li, 2005).

1 . See Liu et al. (1999) for abstracting Chinese newspaper articles, and Craven (2001) for automatic abstracting.

1. Introduction

Linguistic aspects and informative content play a range of roles in writing an acceptable academic abstract. Much of the discussion of abstract writing whether theoretical or practical, focuses on three main factors: language, which includes lucidity, content, which includes exhaustiveness, and length which includes brevity. The abstract is a specific text-type. Following Swales (1990), many researchers prefer the term genre, for being focused and relatable to rhetorical structuring. Above all, however, its formal language covers a wide range of knowledge domains, terminology and structural components. Although language holds together the content, the terminology, the structural components and length, still descriptive/prescriptive perspectives and practical considerations, including pedagogy and publishing guidelines, have overshadowed the basic relationship between language and content. This is mainly due to the overemphasis on the question of how an abstract *should* look like and what it *should* contain. Practical, rather than descriptive or academic, considerations have given rise to a prescriptivist stance, presented in expedient guidelines by publishers and rigid dogma by pedagogists, who justify their dictates by reference to the specific purpose of teaching, not learning, and limitations of space and the need for being economical.

2. Background of the Study Problem

Saudi M.A students majoring in Education, who are required to write an abstract may seek assistance from internet shadow writers, or produce ill-formed abstracts, a situation which reflects lack of language competence and a sense of helplessness. From the research community point of view, although research investigating the abstract as a genre has received considerable attention in the last two decades, the need for a localized and simplified approach to abstract writing remains valid (Alhuqbani, 2013 and forthcoming). This may have partly resulted from the negative effects generated by the descriptivist/prescriptivist dichotomy, which leaves English language learners who need to write an abstract torn between official requirements of graduate boards and gatekeepers to conference and journal publishing on the one hand, and descriptivist results obtained from research works on genre and discourse analysis on the other (Bhatia, 1993). The current work studies a selection of abstracts by Saudi research students in education, attempting to identify the main components they utilize in their abstracts and to suggest simple solutions, rather than descriptive results or obligatory constrains on the production of a thesis/dissertation abstract. The use of descriptive results may overwhelm students with details and exception, leaving most of them wondering what option to follow, while strict obligatory rules limit their knowledge and give false impression that there is only one way of writing an abstract.

Using English as a medium of instruction, and hence teaching English for specific purposes, is not met with resistance in most Arab universities. But, departments of social sciences and humanities, led by Arabic departments, were first to call for using Arabic within the call for Arabization which has succeeded in these departments and which has extended this call to cover science and technology departments. Using Arabic to teach science subjects has always been accompanied by emphasis on the need to teach ESP, an emphasis which is often not attested in the case of social sciences and humanities. When it comes to higher studies programs, the missing component of not being able to consult or write abstracts creates a gap between research and studies carried out in Arabic and English/or French. The widening of the gap would ultimately lead to complete isolation of Arab research students in certain disciplines, which is almost defeating the very purpose of offering higher studies programs and engaging in research.

3. Statement of the Problem

The main aim of the current study is to investigate the competency of Saudi M.A. students majoring in Education to write an abstract, taking into account their rich background knowledge in their specializations. Secondly, the English components of the abstracts are examined to determine what they know and what they need to know to express the specialized knowledge they want to include in their abstracts.

4. Questions of the Study

The following questions will clarify the main concerns of the current investigation:

1. Does the language of the abstracts in the sample illustrate the required level of language proficiency?
2. Does the language of the abstracts in the sample

MA Abstract Writing: Balancing Language and Content Beyond Descriptive/Prescriptive Dictates

Farida H. Baka (*)

Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

(Received 12/04/2015; accepted 17/05/2015)
DOI: 10.12816/0015525

Abstract: The main purpose of abstract writing has been overshadowed by descriptivists who hypothesize linguistic frames about how and why certain elements and functions should be used and sequenced in the abstract (Swales & Feak, 2004), and by prescriptivists who argue that the abstract should be brief, adequate and readable (Chan and Foo, 2004, p. 103). The present study assumes that for pedagogical purposes, one should benefit from descriptive predictions and utilize instructional rules for writing abstracts properly.

To study the textual structure in abstract writing, this paper examines the language of 34 English MA abstracts written by students in the Department of Education at King Faisal University. The results reveal that there are no statistical correlations among the textual components in the sample such as topic, literature and data. This is in addition to the erroneous language and the discrepancy between the language level and the academic content manifested in the sample abstracts. The paper recommends adopting a genre-based approach which focuses on specific information blocks – components— in teaching abstract writing to equip learners with a simple, effective use of the rich information available to them in their subject-domain .

Key Words: Abstract writing, abstract content, descriptivism/prescriptivism, localization.

*****

كتابة خلاصات رسائل الماجستير: الموازنة بين اللغة والمضمون وتجاوز الإملاءات الوصفية والمعيارية

فريدة حسين باقة (*)

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

(قدم للنشر في ١٢/ ٠٦/ ١٤٣٦ هـ؛ وقبل للنشر في ٢٨/ ٧/ ١٤٣٦ هـ)

ملخص البحث : ثمة عدم وضوح في فهم الهدف الأساس من كتابة خلاصاتٍ مناسبةٍ ووافية لرسائل الماجستير. ويعزى عدم الوضوح هـذا إلى تأثير المنظِّرين الوصفيِّين (descriptivists) الذين يضعون فرضيات معينة حول كيفية وأسباب استعمال عناصر بذاتها وترتيبها في تسلسل معين في الخلاصة (سويلز وفيك، ٢٠٠٤)، وإلى المعياريين (prescriptivists) الذين يرفعون أصواتهم مطالبين بوجوب أن تكون الخلاصة موجزةً ووافيةً، وقابلةً للقراءة (تشان وفو، ٢٠٠٤، ص ١٠٣). أما الموقف القائم حالياً من الموضوع فيرى أن بلوغ الأهداف التعليمية يقتضي أن نستعين في عملية كتابة الخلاصة بما تأتي به التنبؤات الوصفية، وأن نستخدم في الوقت ذاته القواعد البيداغوجية (التعليمية) لتكون الوسائل التي تساعدنا في تحقيق الغاية التي نسعى إلى تحقيقها والتي تتمثل في صياغة الخلاصة على الوجه الأمثل. يتناول البحث دراسة ٣٤ خلاصة لرسائل ماجستير أنجزها قسم التربية بجامعة الملك فيصل. وتبين من النتائج أنه ليس ثمة علاقات ترابطية بين المكونات النصية للخلاصات التي تتضمنها العينة مثل الموضوع والأدبيات والبيانات. هذا فضلاً عن الأخطاء اللغوية وحالات التباين والتناقض بين المستوى اللغوي والمحتوى الأكاديمي في الخلاصات المعتمدة في الدراسة. ويوصي الباحث بضرورة تبني منهجٍ يعتمد "جنس النص" ويركز على كتل معلوماتية – مكونات – معينة في تدريس كيفية كتابة الخلاصات لتمكين الدارسين من استخدام ما يتوفر لديهم من معلومات في ميدان دراستهم بصورة سهلة، غير معقدة، ولكنها في الوقت ذاته فاعلة وتؤدي الغرض المنشود.

الكلمات المفتاحية: كتابة الخلاصات، محتوى الخلاصة، الوصف والتقنين، المحلية.

(*) Assistant professor at King Abdullah Institute for Translation and Arabization, Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, Saudi Arabia.

(*) أستاذ مساعد في معهد الملك عبد الله للترجمة والتعريب، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض، المملكة العربية السعودية.

e-mail: fhbaka@gmail.com

Research Papers

2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Contents

Articles:

Arabic Section

- **An Investigation of the Consequential Physical Damages Incurred on the Injured Person's Family: A Comparative Study between Tunisian and French Laws**

  Ahmed Belhadj Jrad 3

- **The Regulation Associated with the Incompatibility of Ex Post Facto Impact with the Right of Others in Egyptian Civil Law**

  Adel Abdul Hamid Alfajjal 39

- **Evaluating Information Skills of Social Studies Teachers in Basic Education Stage in the Sultanate of Oman**

  Saud Sulaiman Al-Nabhani and Ahmed Juma Al-Riyami 75

- **Awareness of Staff of Educational Departments on Educational Accountability in the College of Social Science at Imam Muhammad bin Saud Islamic University: Status Quo, Obstacles and Recommendations**

  Hind Mohammed Abdullah Al-Ahmad 103

- **Paradigms of Reading: Towards Strategic Concepts**

  Ismail Choukri 145

English Section

- **MA Abstract Writing: Balancing Language and Content Beyond Descriptive/ Prescriptive Dictates**

  Farida H. Baka 3

2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Rector's Speech

I feel extreme pleasure to announce the first publication of ‹Journal of the North› which is the first scholarly contribution made by the Northern Border University in the field of refereed academic research. I do aspire that it would reach the satisfaction of the researchers and scholars from a variety of disciplines.

It is worth-mentioning that NBU is keen to adhere to the set standards of scholarly publication in the journal in accordance with the declared publishing terms and guidelines. The editorial board, in turn, made every effort to render the submission guidelines in compliance with the internationally recognized publishing standards.

I would like to take the opportunity to extend my sincere gratitude to all those who worked for the journal - the editorial board and the editor-in-chief, in particular. The journal is hoped to keep its quality-based approach and follow the same course to stick to the high quality standards, scholarly research and scientific diversity.

Prof. Sa'eed bin Omar Al Omar

Rector of Northern Border University

Concerning the Experience, Nationality, and the Field of Study in Intermediate Schools in Saudi Arabia (in Arabic). Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3 (1), 143-170.

Required Documents :

Researchers are required to submit the following:

1) An electronic copy of their submissions in two formats: Microsoft Word Document and Pdf, to be sent to the following email:

   h.journal.nbu@gmail.com

   h.journal@nbu.edu.sa

2) The researcher's CV, including his/her full name in Arabic and English, current work address, and academic rank.

3) The researcher must fill out and submit the application for publishing in the Journal of the North, and the Pledge Statement that his/her submission has not been published before or is not submitted for publishing elsewhere.

NB:

1) The submissions received by the Journal will not be returned whether published or not.

2) The published papers reflect only the author's points of view.

- **The bibliography should be arranged as follows:**

- Books

Al Juwayr, Ibrahim Mubarak. (2009). Family and Society: Studies in the Sociology of Family. (1st ed.). Riyadh: Dar Alam Al-Kutub.

- Periodicals

Awda, Ahmad. (2011). Criteria of Quality Assurance Derived from School Assessment Results: An Introduction to Stimulating Quality and Accreditation Implementation. The Jordanian Journal of Educational Science, 7 (2), 163-193.

-M.A. or Ph.D. Thesis

AlQadi, Iman Abdullah. (1429 AH). Natural Plants in a Coastal Environment Between Rassi Tanoura and Elmalouh in the Eastern Region: A Study in Botanical Geography and the Protection of Environment (Unpublished Ph.D. Dissertation, College of Arts for Girls, King Faisal University, Dammam).

- Internet References

Citing an online book

Almazroui, M. R, and Madani, M. F. (2010). Evaluation of Performance in Higher Education Institutions. The Digital Object Identifier (DOI:10.xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://www...), or the International Standard Book Number (ISBN: 000-0-00-000000-0) must be mentioned.

- **Citing an article in a periodical:**

AlMadani, M. F. (2014). The Concept of Debate in Reaching a Compromise. The British Journal of Educational Technology, 11 (6), 225-260 . Digital Object Identifier (DOI:10. xxxx/xxxx-xxxxxxxx-x), or the Hypertext Transfer Protocol (http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111), or the International Standard Serial Number of the journal (ISSN: 1467-8535) must be mentioned.

16) It is the researcher's responsibility to translate into English the Arabic bibliography.

- **Example:**

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود- العلوم التربوية، 3(1)، 143-170.

Al-Gabr, S. (1991). The Evaluation of Geography Instruction and the Variety of its Teaching

- **Conclusion:**

It is a brief summary of the research topic, findings, recommendations and suggestions.

8. Figures, diagrams and illustrations should be included in the main text, in black and white, and consecutively numbered and given titles, and explanatory notes beneath them.

9. Tables should be also included in the main text, and consecutively numbered, and given titles, and explanatory notes beneath them.

10. Footnotes should be added at the bottom of each page, when necessary only. They are to be indicated by a number or an asterisk, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

11. Samples of scanned manuscripts must be included in the proper place of the submission.

12. The Journal of the North does not publish research and measurement tools (instruments). However, they must be included in the submissions for review by reviewers.

13. Documentation must follow the APA style in which both the author's name and year of publishing are mentioned in the main text, i.e. (name, year). Numbering the references inside the main text and adding footnotes is not allowed.

- Researchers' documentation must be as follows: the author's family name followed by a comma and the publishing year like (Khayri, 1985).

- Page numbers are mentioned in the main text in case of quotations, like (Khayri, 1985, p. 33).

- If a work has two authors, they must be cited as shown previously, for example (AL-Qahtani& AL-Adnani, 1426 AH).

- If there are multiple (more than two) authors, their family names must be mentioned for the first time only, like (Zahran, Al-Shihri& Al-Dusari, 1995); if the researcher is quoting the same work several times, the family name of the first author followed by "et. al" [for papers in Engish], and by "وآخرون" [for papers in Arabic] must be used, like (Zahran et al., 1995) / (زهران وآخرون، 1995) . Full publishing data must be mentioned in the bibliography.

14. Hadith documentation must follow the following example: (Sahih Al-Bukhari, vol.1, p.5, hadith number 511).

15. The bibliography, list of all the sources used in the process of researching, must be added in alphabetical order using the author's last name according to the APA style, in 12-font size for Arabic and 9-font size for English.

Publication Regulations

Submissiom Guidelines:

1. Submissions must not exceed 45 pages of plain paper (A4).
2. Submissions must have a title and a summary in both Arabic and English in one page; each summary should not be more than 200 words. The research should include, in both languages, keywords that indicate the field of specialization. The keywords are written below each summary and should not be more than six.
3. The author(s) name(s), affiliation(s) and address must be written immediately below the title of the article, in Arabic and English.
4. Arabic submissions are typed in Simplified Arabic, in 14-font size for the main text, and 12-font size for notes.
5. English submissions are be typed in Times New Roman, in 12- font size for the main text, and 9-font size for notes.
6. Submissions are to be typed on only one side of the sheet, and line spacing should be1.5 cm. Margins should be 4 cm (or 1.57 inches) on all four sides of the page.
7. The research must have the following organization:

Introduction :

It should indicate the topic and aims of the research paper, and be consistent with its ideas, information and the established facts. The research problems(s) and importance of the literature review should be also introduced.

Body:

The research body includes all necessary and basic details of research approach, tools and methods. All stated information should be arranged according to priority.

Find¬ings and Discussion

Research findings should be clear and brief, and the significance of these findings should be elucidated without repetition.

Correspondence

Editor -in- Chief

Journal of the North for Humanities

Northern Border University

P.O.Box - 1321 Arar - 91431

Kingdom of Saudi Arabia

Tel: +966(014)6615499

Fax: 0146614439

h.journal@nbu.edu.sa

h.journal.nbu@gmail.com

Website: ejournal.nbu.edu.sa

Subscription and Exchange

Scientific Publishing center, Northern Border University,

P.O.Box. 1321 Arar 91431

Price for issue: 15 SAR or its equivalent (excluding postage)

© 2016 (1437H.)

All publishing rights are reserved. No part of the journal may be republished or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission form the Journal of the North.

Journal of the North for Humaities

About

The Journal of the North is concerned with the publication of original, genuine scholarly studies and researches in humanities and Sociology in Arabic and English. It publishes original papers, review papers, book reviews and translations, abstracts of dissertations, reports of conferences and academic symposia. It is a biannual publication (January and July).

Vision

The journal seeks to achieve leadership in the publication of refereed scientific papers and to rank among the world's most renowned scientific periodicals.

Mission

The mission of the journal is to publish refereed scientific researches in the field of humanities according to well-defined international standards.

Objectives

The Journal of the North aims to:

1. Serve as a scholarly academic reference for researchers in the field of humanities.
2. Meet the needs of researchers, publish their scientific contributions and highlight their efforts at the local, regional and international levels.
3. Participate in building a knowledge community through the publication of research that contributes to the development of society.
4. Cover the refereed works of scientific conferences.

Terms of Submission:

1.Originality, innovation, and soundness of both research methodology and orientation.

2. Sticking to the established research approaches, tools and methodologies in the respective discipline.

3. Accurate documentation.

4. Language accuracy.

5.The contribution must be unpublished or submitted for publication elsewhere.

6.The research extracted from a thesis/dissertation must be unpublished or not submitted for publishing, and the researcher must indicate that the research submitted for publishing in the journal is extracted from a thesis/ dissertation.

2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

International Advisory Editors

Prof. Maimonah AL-Sabah
Kuwait University, Kuwait.

Prof. Ahmed Zakaria Elshalak
Ain Shams University, Egypt.

Prof. Jhon Knox Burton
Virginia Tech, Blacksburg, USA.

Prof. Mohammed Al-Tahir Al-Monsouri
Manuba University, Tunisia

Prof. Saad bin Bardi Al-Zahrani
UMM Al-Qura University, KSA.

Dr. Mohammed Monthir Al-Ayashi
University of Bahrain, Bahrain.

Dr. Amera Ahmed Aljaafary
University of Dammam. KSA.

Dr. Mourad Zmami
Northern Border University, KSA.

Editor -in- Chief

Dr. Manea K. Aldajany
Northern Border University, KSA

Managing Editor

Prof. Abdallah Abdul Rahman El-Khatib
Northern Border University, KSA

Editorial Board

Prof. Abdullah bin Abdul-Aziz Muhammad Al-Mosa
President of Saudi Electronic University, Riyadh, KSA.

Prof. Muhammad A. S. Abdel Haleem
University of London, UK.

Prof. Abdelkader al Fassi Fehri
Mohammad V University, Rabat, Morocco.

Prof. Muhammad Al-Zuhili
University of Sharjah, UAE.

Prof. Abdul-Aziz bin Saeed bin Saqr,
Previously President of Naif Arab University for Security Sciences, KSA.

Prof. Said Ahmed Mohamed Elayoubi
Northern Border University, KSA.

Dr. Osama Hassanen Sayyed
Northern Border University, KSA.

Dr. Ali bin Jurrayad Al Aanazi
Northern Border University, KSA.

Dr. Saad bin Sowaif Al Modhayyani
Northern Border University, KSA.

Language Editors

Dr. Jihad al-Maraziq (Arabic Lang.)
Dr. Mohamoud Kenani (English Lang.)

Journal Secretary

Mr. Ahmed Lafi Alhazmi

Journal of the North for Humanities

Refereed Scientific Periodical

Published by
Seientific Publishing Center
Northern Border University

Volume 1, Issue No. 1
January 2016 / Rabi'll 1437

ejournal.nbu.edu.sa
h.journal@nbu.edu.sa
h.journal.nbu@gmail.com

ISSN: 1658-7006

2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

IN THE NAME OF ALLAH,
THE MOST GRACIOUS, THE MOST MERCIFUL

KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
NORTHERN BORDER UNIVERSITY
SCIENTIFIC PUBLISHING CENTER

2007 – 1428
جامعة الحدود الشمالية
NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Journal of the North for Humanities

J N H

Published by

Northern Border University
Refereed Scientific Periodical

2007 – 1428

جامعة الحدود الشمالية

NORTHERN BORDER UNIVERSITY

Volume (1) Issue No (1) January 2016 AD/ Rabi' II 1437 H

ejournal.nbu.edu.sa

ISSN : 1658–7006