لائحة الأشكال والنماذج

1. النماذج والأشكال التفسيرية — الملحق الثاني، ص. 471–476.
2. الشكل الجامع للنموذج الشبكي للهوية الإسلامية الفاعلة — الملحق الثالث، ص. 476.

لائحة الجداول والمصفوفات

1. جدول (7–1): مصفوفة التطبيق الشبكي للقيم في سورة المجادلة — ص.131.
2. مصفوفة تشخيص الانقطاع — المبحث 17.10، ص. 338.
3. مصفوفة آليات إنتاج الهوية الفاعلة — المبحث 18.11، ص. 364.
4. المصفوفة الأساسية للعقد الثماني — الملحق الرابع، ص. 472.
5. مصفوفة العلاقات الخمس — الملحق الرابع، ص. 473.
6. بطاقة التشخيص الأولي — الملحق الرابع، ص. 475.
7. بطاقة خطة التصحيح المؤسسي — الملحق الخامس، ص. 486.

خلاصة الباب الأول: المرجعية والرمز وبناء الانتماء..... 85
الباب الثاني: من الانتماء إلى الإنسان المسؤول..... 89
الفصل الخامس: الإنسان في التصور القرآني..... 89
الفصل السادس: القيم بوصفها محركات للفعل..... 108
الفصل السابع: التربية وبناء الضمير المسؤول..... 126
الفصل الثامن: من القصد إلى الفعل والمآل..... 153
خلاصة الباب الثاني: من الانتماء إلى الإنسان المسؤول..... 177
الباب الثالث: المجتمع والمؤسسات..... 180
الفصل التاسع: الفرد والجماعة وبناء المسؤولية المشتركة..... 182
الفصل العاشر: من القيم إلى القواعد المؤسسية..... 214
الفصل الحادي عشر: السلطة والشورى والمساءلة..... 228
الفصل الثاني عشر: التكافل والثقة والتعلم المؤسسي..... 255
خلاصة الباب الثالث: المجتمع والمؤسسات..... 291
الباب الرابع: الهوية الإسلامية والفعل العمراني..... 296
الفصل الثالث عشر: العمران في المرجعية الإسلامية..... 298
الفصل الرابع عشر: المعرفة والعمل والإنتاج..... 306
الفصل الخامس عشر: العمران والمؤسسات والحياة المشتركة..... 314
الفصل السادس عشر: الهوية الإسلامية وعلاقتها بالعالم..... 324
خلاصة الباب الرابع: الهوية الإسلامية والفعل العمراني..... 333
الباب الخامس: نحو نظرية للهوية الإسلامية الفاعلة..... 338
الفصل السابع عشر: تشخيص الانقطاع بين الرمز والقيمة والفعل..... 339
الفصل الثامن عشر: آليات إنتاج الهوية الإسلامية الفاعلة..... 365
الفصل التاسع عشر: النموذج الشبكي للهوية الإسلامية..... 379
الفصل العشرون: من النموذج الشبكي إلى التقويم والتجديد..... 403
الفصل الحادي والعشرون: اختبار النموذج الشبكي في مجالات تطبيقية..... 418
خلاصة الباب الخامس: نحو نظرية للهوية الإسلامية الفاعلة..... 435
الخاتمة العامة..... 441
لائحة النماذج والأشكال..... 449
لائحة المراجع العامة..... 450
الملحق الأول: المعجم المفاهيمي..... 456
الملحق الثاني: النماذج والأشكال التفسيرية..... 468
الملحق الثالث: النموذج الشبكي للهوية الإسلامية الفاعلة..... 475
الملحق الرابع: المصفوفة التشخيصية للهوية الإسلامية الفاعلة..... 482
الملحق الخامس: بروتوكول التقويم والتجديد..... 490
الملحق السادس: حدود النموذج الشبكي وآفاق اختباره البحثي..... 502

2. أسمان، يان (Jan Assmann): الذاكرة الثقافية والجماعية. (الفصل 19، وموضوع الذاكرة في الباب الأول).
3. أندرسون، بندكت (Benedict Anderson): الجماعات المتخيلة وتكوّن الهوية الجماعية. (موضوع الهوية في الباب الأول).
4. أوستروم، إلينور (Elinor Ostrom): التنظيم المؤسسي وإدارة الموارد المشتركة. (الفصلان 15 و21).
5. باندورا، ألبرت (Albert Bandura): التعلم الاجتماعي والتأثير المتبادل بين الإنسان والبيئة. (الفصلان 18 و19).
6. برجر، بيتر (Peter Berger): البناء الاجتماعي للواقع. (الفصلان 18 و19).
7. ديتشي، إدوارد (Edward Deci): الدافعية واستدخال القيم. (الفصول 17 و18 و20).
8. ديوي، جون (John Dewey): الخبرة والتعلم والتربية. (الفصل 18).
9. رايان، ريتشارد (Richard Ryan): الدافعية والتمثل. (الفصول 17 و18 و20).
10. سن، أمارتيا (Amartya Sen): القدرات والتنمية والعدل. (الفصول 14 و15 و21).
11. شون، دونالد (Donald Schön): الممارسة التأملية والتعلم التنظيمي. (الفصول 14 و15 و17 و20؛ الملحقان 5 و6).
12. غوتاس، ديمتري (Dimitri Gutas): حركة الترجمة والمعرفة في الحضارة الإسلامية. (الفصلان 14 و16).
13. غيرتز، كليفورد (Clifford Geertz): الدين بوصفه نسقًا ثقافيًا ورمزيًا. (الفصل 17).
14. كولبرج، لورنس (Lawrence Kohlberg): النمو والحكم الأخلاقي. (الفصل 17).
15. لوكمان، توماس (Thomas Luckmann): البناء الاجتماعي للواقع. (الفصلان 18 و19).
16. نورث، دوغلاس (Douglass North): المؤسسات والقواعد وتغير الأداء. (الفصول 14 و15 و17 و18 و19 و20 و21).
17. هودجسون، مارشال (Marshall Hodgson): التاريخ الحضاري الإسلامي. (الفصل 16).
18. ين، روبرت (Robert K. Yin): منهج دراسة الحالة وتصميم البحث. (الفصول 19 و20 و21؛ الملحق 6).
19. باتون، مايكل كوين (Michael Quinn Patton): التقويم واستعمال نتائجه. (الفصل 20؛ الملحقان 5 و6).

الفهرس

الإهداء..... 4
كلمة المؤلف 5
فهرس المحتويات..... 9
التمهيد..... 13
المقدمة العامة 15
تنبيه منهجي..... 23
الباب الأول: المرجعية والرمز وبناء الانتماء 24
الفصل الأول: مفهوم الهوية وتحولاته الفكرية..... 24
الفصل الثاني: المرجعية المؤسسة للهوية الإسلامية..... 39
الفصل الثالث: الرموز الإسلامية ووظائفها..... 52
الفصل الرابع: الذاكرة والتربية وإعادة إنتاج الانتماء..... 68

فالنموذج الذي لا يقبل النقد يفقد قدرته على التعلم، والمؤسسة التي لا تراجع ممارستها تضعف قدرتها على التصحيح، والإنسان المسؤول هو الذي يجمع بين الوفاء للمرجعية والاستعداد لمحاسبة فعله في ضوء ما يعلم وما يستطيع وما يترتب على اختياره من مآلات.

كشاف الآيات القرآنية

1. سورة المائدة، الآية 2: التعاون والمسؤولية الإنسانية المشتركة. (الفصل 16).
2. سورة هود، الآية 61: عمارة الأرض. (الفصل 13).
3. سورة هود، الآية 88: الإصلاح. (الفصل 13).
4. سورة النحل، الآية 125: الحوار والحكمة في التواصل. (الفصل 16).
5. سورة الرحمن، الآيات 7–9: الميزان والعدل. (الفصل 13).
6. سورة الحجرات، الآية 13: التعارف والتنوع الإنساني. (الفصل 16).
7. سورة الممتحنة، الآية 8: البر والقسط في العلاقة بالآخر. (الفصل 16).

كشاف الأعلام

أ. أعلام التراث الإسلامي

1. ابن تيمية، أحمد بن عبد الحليم: مفهوم العبادة وشمولها. (الفصل 21).
2. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد: العمران البشري والمعاش والعلم والمؤسسات. (الفصول 13 و14 و19).
3. ابن عاشور، محمد الطاهر: التفسير ومقاصد العمران. (الفصل 13).
4. البخاري، محمد بن إسماعيل: الحديث النبوي والتعليم. (الفصل 21).
5. الطبري، محمد بن جرير: التفسير القرآني. (الفصل 13).
6. الغزالي، أبو حامد: التربية والتخلق وتهذيب النفس والمحاسبة. (الفصلان 7 و18).
7. الشاطبي، إبراهيم بن موسى: المقاصد والنظر في مآلات الأفعال. (الفصول 8 و13 و19 و20).
8. مسلم بن الحجاج: الحديث النبوي ومجالس العلم والذكر. (الفصل 21).

ب. أعلام الفكر والعلوم الإنسانية الحديثة

1. أرجيريس، كريس (Chris Argyris): التعلم التنظيمي ومراجعة الافتراضات. (الفصول 15 و17 و18 و19 و20؛ الملحقان 5 و6).

2. Yin, Robert K. Case Study Research: Design and Methods. 5th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2014. في تصميم دراسات الحالة وجمع الأدلة وحدود التعميم.

3. Creswell, John W., and Vicki L. Plano Clark. Designing and Conducting Mixed Methods Research. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2018. في الجمع بين الأدلة الكمية والنوعية.

4. Patton, Michael Quinn. Utilization-Focused Evaluation. 4th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2008. في توجيه التقويم نحو استعمال نتائجه.

5. Argyris, Chris, and Donald A. Schön. Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978. في التعلم التنظيمي ومراجعة الافتراضات التي تحكم الممارسة.

6. North, Douglass C. Institutions, Institutional Change and Economic Performance. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. DOI: pdf

في دور المؤسسات والقواعد في تشكيل السلوك والنتائج.

النص الختامي للملاحق

تشكل الملاحق الستة امتدادًا منهجيًا للبناء النظري للكتاب. فقد بدأ الملحق الأول بضبط المصطلحات، وجمع الثاني النماذج والأشكال التفسيرية، وخصص الثالث لعرض النموذج الشبكي الجامع، بينما قدم الرابع المصفوفة التشخيصية، والخامس بروتوكول التقويم والتجديد، وانتهى السادس بتحديد حدود النموذج وآفاق اختباره البحثي.

وبهذا لا تقتصر ملاحق الكتاب على تقديم معلومات إضافية، وإنما تحول بعض عناصره النظرية إلى أدوات للفهم والبحث والتقويم، مع المحافظة على التمييز بين المرجعية المؤسسة والاجتهاد البشري والتفسير العلمي.

وإذا كان الكتاب قد انطلق من السؤال عن العلاقة بين الانتماء والفعل، فإن ملاحقه تنتهي إلى سؤال مفتوح أمام البحث: ما الشروط التي تسمح للمعاني والقيم بأن تصبح مؤثرة في القرار والمؤسسة والعمران، وكيف يمكن التحقق من تلك الشروط ومراجعتها دون اختزال الهوية الإسلامية في نتائجها الاجتماعية؟

إن الإجابة عن هذا السؤال لا تستنفدها صياغة نموذج أو إعداد مصفوفة، وإنما تتطلب استمرار البحث والحوار والتجربة المسؤولة.

كما يمكن أن تسهم المقارنات بين مجتمعات ومؤسسات متنوعة في توضيح ما هو خاص بسياق معين وما يمكن الاستفادة منه في سياقات أخرى.

ومن هنا يظل النموذج مفتوحًا للتصحيح، دون أن يفقد السؤال الذي انطلق منه: كيف يمكن فهم العلاقة بين المرجعية الإسلامية والإنسان المسؤول والمؤسسات والعمران؟

خلاصة الملحق السادس

حدد هذا الملحق الوضع المعرفي للنموذج الشبكي للهوية الإسلامية الفاعلة، وبين مجالات استعماله وحدود تفسيره، وصاغ ست فرضيات أولية قابلة للدراسة.

كما اقترح أسئلة وأدلة وتصاميم بحثية مناسبة، وحدد معايير لتقويم النموذج نفسه، مع التأكيد على ضرورة فحص العوامل البديلة واحترام الحقوق والضوابط الأخلاقية للبحث.

وقد انتهى إلى أن النموذج لا يمثل نظرية تجريبية نهائية، وإنما بناءً تفسيريًا منظمًا يمكن تطويره من خلال البحث والنقد والمقارنة.

وتتمثل إضافته المقترحة في الجمع بين المرجعية والفهم والتربية والقيم والفعل المسؤول والمؤسسات والعمران والمحاسبة والتعلم، داخل إطار يدرس العلاقات التي تصل هذه المكونات بدل الاكتفاء بوصفها بصورة منفصلة.

ولا تكتمل القيمة العلمية لهذا البناء إلا عندما يصبح قابلًا لأن يكشف البحث عن حدوده بقدر ما يكشف عن إمكاناته.

إحالات علمية للملحق السادس

1. Popper, Karl R. The Logic of Scientific Discovery. London: Hutchinson, 1959. في قابلية النظريات العلمية للاختبار والنقد.

13. العلاقة بين البحث والتجديد

لا ينبغي أن يتحول البحث التطبيقي إلى أداة تبحث فقط عن أخطاء المؤسسات، لأن غايته تشمل كذلك فهم الشروط التي تساعد على أداء الوظائف بصورة أفضل.

فقد تكشف الدراسات عن ممارسات نافعة يمكن الاستفادة منها، كما قد تظهر حدود بعض الأساليب التي اعتاد الفاعلون اعتبارها ناجحة.

ويتصل التجديد هنا بالقدرة على تحويل المعرفة المكتسبة إلى مراجعة مسؤولة للوسائل والإجراءات والتصورات البشرية.

لكن المعرفة العلمية لا تحل وحدها جميع الأسئلة المعيارية؛ فقد يتطلب القرار تقدير حقوق متعارضة أو موازنة مصالح وأضرار ضمن ضوابط شرعية وقانونية.

ومن هنا يظل البحث أداة لفهم الواقع وتحسين القرار، لا بديلًا عن الاجتهاد المسؤول أو عن المرجعية التي توجه الفاعل.

14. النموذج بوصفه مشروعًا علميًا مفتوحًا

لا تنتهي وظيفة النموذج الشبكي عند اكتمال هذا الكتاب، لأن قيمته الحقيقية تتحدد بما يمكن أن يولده من أسئلة وبحوث ونقاشات نقدية.

فقد تساعد الدراسات المستقبلية على تأكيد بعض علاقاته، أو بيان أن بعضها لا يظهر إلا في ظروف معينة، أو الكشف عن متغيرات لم يمنحها النموذج ما يكفي من الاهتمام.

وقد يصبح من الضروري تطوير أدوات مختلفة لدراسة التربية أو المؤسسات أو الفعل العمراني، بدل استعمال مؤشر واحد لجميع المجالات.

يمكن البدء ببرنامج بحثي محدود يتدرج من دراسة حالة واحدة إلى المقارنة بين مؤسسات متعددة.

المرحلة الأولى: الاختبار الاستكشافي

تُختار مؤسسة تتوفر فيها إمكانية جمع البيانات بصورة مناسبة، وتُدرس إحدى العلاقات التي يحددها النموذج، مثل العلاقة بين القيم المعلنة وإجراءات اتخاذ القرار.

ويكون الهدف الأول اختبار وضوح المفاهيم وصلاحية الأسئلة والأدوات، لا تعميم النتائج.

المرحلة الثانية: المقارنة المؤسسية

تُختار مؤسسات تختلف في تنظيمها أو مواردها أو وسائل المحاسبة، مع مراعاة أوجه التشابه التي تسمح بالمقارنة.

ويُبحث فيما إذا كانت العلاقات التي يقترحها النموذج تساعد على تفسير اختلاف الممارسة والنتائج.

المرحلة الثالثة: المتابعة الزمنية

تُدرس مؤسسة قبل تدخل تصحيحي وبعده، مع جمع بيانات عن التنفيذ والنتائج والعوامل الخارجية.

ويكون الهدف معرفة ما إذا كان التغيير قد ارتبط بتحسن قابل للملاحظة، وما حدود نسبة هذا التحسن إلى التدخل.

المرحلة الرابعة: المراجعة النظرية

تُجمع نتائج الدراسات وتُقارن بالفرضيات الأصلية، ثم تُراجع التعريفات والعلاقات التي يظهر قصورها.

وقد تقتضي النتائج إضافة شرط تفسيري أو التمييز بين نوعين من العلاقات أو تقليص مجال تطبيق فرضية معينة.

ولا يُعد تعديل النموذج إخفاقًا علميًا، بل قد يكون نتيجة ضرورية لتطويره.

هل يمكن اشتقاق فرضيات محددة، وتحديد أدلة قد تدعمها أو تضعفها؟

خامسًا: قابلية المراجعة

هل يسمح النموذج بتعديل بعض علاقاته أو شروط استعماله عندما تظهر معطيات مخالفة، أم أنه يفسر كل نتيجة بطريقة تمنع نقده؟

وتُعد هذه المعايير أدوات لتقويم البناء النظري، لا شروطًا تجعل جميع أبعاده قابلة للقياس الكمي.

11. الاعتبارات الأخلاقية للبحث

يتعامل هذا النموذج مع موضوع يتصل بالدين والهوية والقيم، ولذلك ينبغي أن تراعي دراساته حساسية المجال وحقوق المشاركين.

فلا يجوز استعمال البيانات البحثية لإصدار أحكام على صدق إيمان الأفراد أو إخلاصهم.

كما يجب المحافظة على الخصوصية، وتوضيح أغراض جمع المعلومات، والحصول على الموافقات اللازمة، خاصة عندما تشمل الدراسة أطفالًا أو فئات تحتاج إلى حماية إضافية.

ولا ينبغي أن يترتب على مشاركة الأفراد في البحث ضرر وظيفي أو اجتماعي بسبب آرائهم أو إجاباتهم.

ومن المهم كذلك أن يميز الباحث بين موقعه بوصفه مؤمنًا بمرجعية معينة، ومهمته العلمية في وصف الوقائع وتحليل الأدلة.

ولا يقتضي هذا التمييز التخلي عن القيم، وإنما يقتضي عدم تحويل القناعة الشخصية إلى بديل عن البرهان.

12. برنامج بحثي مقترح لاختبار النموذج

تمثل العوامل البديلة أحد أهم التحديات التي تواجه اختبار النموذج.

فقد تتأثر النتائج بالمستوى الاقتصادي، أو النظام القانوني، أو توزيع السلطة، أو حجم المؤسسة، أو مهارات العاملين، أو طبيعة البيئة الاجتماعية.

وقد تتدخل أحداث طارئة، مثل الأزمات المالية أو التحولات السياسية أو التغيرات التقنية، فتؤثر في الأداء بصورة مستقلة نسبيًا عن العوامل التي يركز عليها النموذج.

ومن هنا يجب ألا تُنسب نتيجة معينة إلى ضعف التمثل أو خلل العلاقة المؤسسية لمجرد ظهورها داخل مؤسسة ذات مرجعية إسلامية.

كما أن تحسن النتائج بعد تدخل تصحيحي لا يثبت بالضرورة أن التدخل كان السبب الوحيد للتحسن.

ويحتاج الباحث إلى دراسة التفسيرات البديلة قبل صياغة استنتاجاته.

10. معايير الحكم على جودة النموذج

يمكن اقتراح خمسة معايير لتقويم النموذج نفسه.

أولًا: الوضوح المفاهيمي

هل تتميز العقد والعلاقات بعضها عن بعض بصورة تسمح باستعمالها دون غموض أو تكرار؟

ثانيًا: الاتساق الداخلي

هل تتوافق التعريفات والفرضيات والتطبيقات، أم توجد تناقضات بين المستويات المعيارية والتفسيرية والتقويمية؟

ثالثًا: القدرة التفسيرية

هل يساعد النموذج على تفسير وقائع وعلاقات لا يكفي فيها الوصف العام أو العامل الواحد؟

رابعًا: قابلية الاختبار

أما التصميم المختلط فيجمع بين البيانات الكمية والنوعية عندما يكون ذلك مناسباً لسؤال البحث، بحيث تساعد الأرقام على وصف بعض الأنماط، بينما تسمح المقابلات والملاحظات بفهم العمليات التي قد تفسرها.

ولا يضمن أي تصميم بمفرده إثبات السببية؛ إذ ينبغي مراعاة العوامل البديلة وجودة الأدلة وحدود التعميم.

8. اختبار القيمة التفسيرية للنموذج

لا يكفي إثبات أن النموذج قادر على وصف حالة معينة، لأن كثيراً من النماذج تستطيع تنظيم وصف الظواهر بعد حدوثها.

ويصبح الاختبار أكثر قوة عندما يحدد الباحث مسبقًا العلاقات التي يتوقع ظهورها، والأدلة التي تؤيدها أو تضعفها.

كما ينبغي مقارنة تفسير النموذج بتفسيرات بديلة.

فإذا أظهرت دراسة مؤسسة تعليمية أن جودة الأداء ترتبط أساسًا بمستوى الموارد أو الخبرة المهنية، فقد يكون إسهام بعض العلاقات القيمية أقل مما افترضه النموذج.

وإذا تبين أن المحاسبة المؤسسية لا تؤدي إلى التعلم رغم توافر التقارير، فقد يلزم فحص دور السلطة أو الحوافز أو الثقافة التنظيمية.

ومن هنا ينبغي أن يسمح النموذج بتعديل فرضياته أو نطاق تطبيقه في ضوء النتائج.

وتظهر قيمته العلمية عندما يساعد على إنتاج أسئلة دقيقة وتفسيرات يمكن مناقشتها واختبارها، لا عندما يُستعمل لإعادة وصف كل نتيجة بلغة العقد والعلاقات.

9. العوامل البديلة وحدود الاستدلال السببي

ج. مستوى المؤسسة

يتعلق بالقواعد والموارد والصلاحيات وإجراءات المحاسبة والتعلم، وبكيفية تأثيرها في الممارسات والنتائج.

د. مستوى المجال الاجتماعي

يمكن دراسة علاقات مؤسسات متعددة داخل مجال معين، مثل التعليم أو العمل الخيري أو الرعاية الاجتماعية.

أما الانتقال إلى تفسير تحولات مجتمع كامل، فيحتاج إلى تصميم بحثي أوسع ومصادر متعددة، ولا يكفي فيه جمع نتائج مؤسسات قليلة.

ويجب الحذر من استنتاج خصائص الفرد من بيانات الجماعة، أو تعميم ملاحظة فردية على مؤسسة بأكملها.

7. التصاميم البحثية المناسبة

لا يتطلب النموذج منهجًا ميدانيًا واحدًا، بل يمكن اختباره باستعمال تصاميم مختلفة.

دراسة الحالة تسمح بتحليل العلاقات داخل مؤسسة أو ممارسة محددة، وتفيد عندما يكون السؤال متعلقًا بكيفية حدوث الظاهرة وظروفها.

المقارنة بين الحالات تساعد على دراسة أوجه التشابه والاختلاف بين مؤسسات تتقارب في بعض الخصائص وتختلف في أخرى.

الدراسة الطولية تتيح متابعة التغير عبر الزمن، وهو أمر مهم لفحص التربية والتعلم والتجديد.

المحاسبة والتعلم	هل تؤدي المراجعات إلى تعديل فعلي في الإجراءات؟	سجلات الأخطاء، خطط التصحيح، المتابعة
الترابط الشبكي	هل يفسر جمع العلاقات النتائج بصورة أدق من تفسير يعتمد على عامل واحد؟	دراسات مقارنة وتحليل متعدد العوامل
مراجعة الافتراضات	هل يؤدي تعديل الافتراض التنظيمي إلى تغير مستمر في الأداء؟	دراسات قبل التدخل وبعده، وتحليل القرار

ولا تعني هذه الأدلة أنها كافية بذاتها. إذ يتوقف اختيارها على طبيعة الحالة، وإمكان الوصول إلى البيانات، والتصميم البحثي المعتمد.

6. وحدات التحليل الممكنة

يمكن اختبار النموذج في مستويات مختلفة، لكن ينبغي عدم الخلط بينها.

أ. مستوى الفرد

يتعلق بدراسة فهم القيمة وتمثلها واتخاذ القرار والمحاسبة الذاتية.

ويمكن تناوله من خلال المقابلات والملاحظة ومواقف الاختيار المناسبة، دون ادعاء الكشف عن حقيقة النية أو الإيمان.

ب. مستوى الجماعة

يتصل بالعلاقات بين الأفراد، وتوزيع الأدوار، وتبادل المعرفة، وطرائق معالجة الخلافات واتخاذ القرارات المشتركة.

فعل مسؤول، بل ينبغي التساؤل عن الكيفية التي تؤثر بها الممارسات التربوية في الاختيارات الفعلية للمتعلمين، وعن المؤشرات التي تسمح بدراسة هذا التأثير، مع مراعاة العوامل الأخرى التي قد تسهم في تفسير النتائج.

ولا يُقصد بالاختبار هنا إخضاع المرجعية الإسلامية المؤسسة للتحقق التجريبي، أو قياس حقيقة الإيمان ومقاصد العبادات بمؤشرات اجتماعية، وإنما فحص العلاقات البشرية والتربوية والمؤسسية التي يقترح النموذج أنها تؤثر في تجسيد القيم في الممارسة. كما أن الأدلة لا تنحصر في القياسات الكمية، بل قد تشمل تحليل الوثائق والملاحظة والمقابلات ودراسة الحالات ومقارنة الممارسات والنتائج، بحسب طبيعة السؤال البحثي.

وعلى هذا الأساس، يقدم الجدول الآتي ترجمة أولية لفرضيات النموذج إلى أسئلة قابلة للبحث، مع تحديد أنواع الأدلة التي يمكن الاستعانة بها. ولا يمثل الجدول إثباتًا مسبقًا لصحة الفرضيات، بل أداة منهجية لفتح النموذج على النقد والاختبار والتطوير.

جدول (6): الفرضيات وأسئلة الاختبار

الفرضية	سؤال البحث	أدلة ممكنة
اتساق المرجعية والإجراء	هل تتوافق القيم المعلنة مع قواعد اتخاذ القرار والممارسة؟	الوثائق، الملاحظة، محاضر القرارات
التربية والفعل المسؤول	هل تختلف قدرة المشاركين على تفسير اختياراتهم بحسب طبيعة الخبرة التربوية؟	مقابلات، مواقف تطبيقية، متابعة تربوية
الدور الوسيط للمؤسسة	كيف تؤثر الصلاحيات والحوافز في ممارسة القيم؟	اللوائح، المقابلات، بيانات الأداء

قد يكون تفسير الأداء المؤسسي أدق عندما تُدرس العلاقات بين الفهم والتربية والقرار والتنظيم والتقويم معًا، بدل الاقتصار على أحد هذه العناصر.

وهذه الفرضية هي الأكثر اتصالًا بطبيعة النموذج الشبكي، لأنها تتعلق بالقيمة التفسيرية للجمع بين العلاقات.

ويستلزم اختبارها مقارنة النموذج بإطارات تفسيرية أبسط، لمعرفة ما إذا كان إدخال العلاقات الإضافية يحسن التفسير فعلًا.

الفرضية السادسة: أثر مراجعة الافتراضات البشرية

قد يؤدي تصحيح الافتراضات التي تحكم القرار أو التنظيم إلى تغير أكثر استمرارًا في الممارسة من الاكتفاء بمعالجة بعض مظاهر الخلل، عندما تكون تلك الافتراضات سببًا رئيسيًا للمشكلة.

ولا يعني ذلك أن مراجعة الافتراضات أفضل دائمًا من التصحيح الإجرائي، بل إن ملاءمة التدخل تتحدد بحسب طبيعة الاختلال.

5. تحويل الفرضيات إلى أسئلة قابلة للبحث

تحويل الفرضيات إلى أسئلة قابلة للبحث

لا يكتمل البناء النظري للنموذج الشبكي للهوية الإسلامية الفاعلة بمجرد تحديد مكوناته الثمانية وعلاقاته الوظيفية الخمس، أو صياغة الفرضيات التي تفسر كيفية تفاعل هذه المكونات. فالقيمة العلمية للنموذج تتوقف أيضًا على إمكان تحويل افتراضاته النظرية إلى أسئلة بحثية محددة، يمكن دراستها في الواقع والاستناد في الإجابة عنها إلى أدلة قابلة للفحص والمناقشة.

ويقتضي هذا الانتقال التمييز بين ثلاثة مستويات مترابطة: **الفرضية النظرية** التي تقترح علاقة تفسيرية بين مكونات الهوية، **والسؤال البحثي** الذي يحدد جانبًا من هذه العلاقة يمكن فحصه في سياق معين، **والدليل المناسب** الذي يساعد على تقدير مدى حضور العلاقة وكيفية اشتغالها أو تعثرها. فمثلًا، لا يكفي افتراض أن التربية تسهم في تحويل القيم إلى

كلما ازداد وضوح العلاقة بين القيم التي تعلنها المؤسسة وبين إجراءاتها الفعلية، أمكن توقع درجة أعلى من اتساق الممارسة مع تلك القيم، بشرط توافر الموارد والصلاحيات المناسبة.

ولا تعني الفرضية أن وضوح القيم يضمن جودة الأداء، بل تفترض وجود علاقة محتملة تستحق الاختبار.

الفرضية الثانية: أثر التربية القائمة على الفهم والممارسة

قد تسهم التربية التي تجمع بين فهم القيمة وممارستها ومراجعة نتائج الفعل في بناء قدرة أكبر على الاختيار المسؤول، مقارنة بالتربية التي تقتصر على التلقين أو الامتثال الخارجي.

ويحتاج اختبارها إلى تحديد مفهوم الاختيار المسؤول ومراعاة العمر والخبرة والبيئة.

الفرضية الثالثة: الدور الوسيط للمؤسسة

قد تؤثر القواعد والحوافز والصلاحيات المؤسسية في العلاقة بين الاستعداد الأخلاقي الفردي والممارسة الفعلية.

فقد يتمثل الفرد قيمة الأمانة، لكنه يعمل داخل تنظيم لا يوفر معلومات كافية أو لا يحدد المسؤوليات بصورة مناسبة.

ولا يعني ذلك إلغاء مسؤوليته، وإنما البحث في مقدار تأثير الشروط المؤسسية في إمكان ممارسة القيمة.

الفرضية الرابعة: أثر المحاسبة والتعلم

قد تكون المؤسسات التي تمتلك وسائل واضحة لجمع المعلومات عن النتائج ومراجعة القرارات أكثر قدرة على تصحيح بعض الاختلالات، مقارنة بمؤسسات لا تتوافر لديها وسائل مماثلة.

لكن العلاقة لا تُفترض حتمية؛ فقد توجد أنظمة مراجعة شكلية لا تسمح بتغيير الممارسة.

الفرضية الخامسة: الترابط بين العلاقات الشبكية

فالنموذج لا يدعي تفسير حقيقة الإيمان أو قياس إخلاص الإنسان أو منزلته عند الله.

كما لا يجعل النجاح الاقتصادي أو العلمي أو المؤسسي دليلًا مباشرًا على صحة الاعتقاد أو قوة الهوية الدينية.

ولا يسعى إلى تفسير جميع التحولات التاريخية في المجتمعات الإسلامية، لأن هذه التحولات تتأثر بعوامل سياسية وعسكرية واقتصادية وبيئية وتقنية لا يمكن اختزالها في العلاقات التربوية والقيمية.

كذلك لا يفترض أن كل سلوك يصدر عن مسلم أو مؤسسة إسلامية يمثل تطبيقًا لمقتضيات المرجعية الإسلامية.

ولا يتعامل مع جميع الممارسات التاريخية بوصفها تعبيرًا مطابقًا للدين، بل يجعل التمييز بين النص والفهم والتنزيل شرطًا لفهم الظواهر.

ولا يقدم النموذج طريقة مضمونة لاتخاذ القرارات الصحيحة، لأن المعرفة البشرية محدودة، والنتائج قد تتأثر بأحداث غير متوقعة.

ومن هنا فإن قيمته لا تتوقف على تفسير كل حالة، بل على قدرته على تحديد مجال صالح للبحث، وصياغة فرضيات واضحة تسمح بالنقد والمراجعة.

4. الفرضيات المركزية المقترحة

يمكن تحويل العلاقات الأساسية في النموذج إلى مجموعة من الفرضيات البحثية.

وتُعرض هذه الفرضيات بوصفها مقترحات أصلية مشتقة من النموذج، لا نتائج سبق إثباتها في هذا الكتاب.

الفرضية الأولى: أثر اتساق المرجعية والإجراء

2. ما الذي يستطيع النموذج تفسيره؟

يسعى النموذج إلى تفسير بعض صور التفاوت بين حضور المرجعية والقيم في الخطاب وبين حضورها في الممارسة.

وقد يساعد على دراسة أسباب اختلاف مؤسستين تعلنان قيمًا متقاربة، لكنهما تختلفان في أساليب التربية أو اتخاذ القرار أو المحاسبة أو توزيع الصلاحيات.

كما يتيح البحث في العلاقة بين تمثل القيم والاختيار المسؤول، وبين استعداد الأفراد والقواعد التي تنظم عملهم.

ويمكن الإفادة منه في دراسة كيفية تأثير النتائج والتجارب السابقة في تعديل الإجراءات أو تطوير أساليب التربية والتكوين.

وتتمثل قوته التفسيرية المحتملة في عدم الاكتفاء بعامل واحد، بل في النظر إلى العلاقات بين المعرفة والتمثل والقرار والمؤسسة والمآل.

غير أن هذه القدرة تظل افتراضًا يحتاج إلى اختبار، لأن تعقيد الظاهرة لا يكفي وحده لإثبات تفوق النموذج الشبكي على النماذج الأبسط.

فقد تتبين في بعض الحالات أهمية عامل اقتصادي أو قانوني مستقل يفسر النتيجة بصورة أقوى من العلاقات التي يركز عليها النموذج.

ولهذا ينبغي اختبار مقدار الإضافة التفسيرية التي يقدمها، لا الاكتفاء بإظهار إمكان تطبيق مفاهيمه على حالات مختلفة.

3. ما الذي لا يدعي النموذج تفسيره؟

تقتضي سلامة البناء النظري تحديد ما يخرج عن نطاقه.

ويقوم هذا التمييز على مبدأ أن المرجعية المؤسسة لا تكون موضوعًا للاختبار التجريبي بالطريقة نفسها التي تُدرس بها الممارسات الاجتماعية، بينما يمكن دراسة فهم الأفراد لهذه المرجعية، وطرائق تمثل قيمها، والعلاقات المؤسسية التي تؤثر في ممارستها.

1. الوضع المعرفي للنموذج

يقترح هذا الكتاب نموذجًا تفسيريًا ذا أساس معياري إسلامي، يستفيد من بعض مفاهيم العلوم الإنسانية والاجتماعية لدراسة كيفية حضور القيم في الفعل.

ولا يمثل النموذج نظرية تجريبية مكتملة، لأن العلاقات التي يقترحها لم تخضع بعد لبرنامج بحث ميداني واسع يسمح باختبارها في بيئات ومؤسسات مختلفة.

كما لا يُعد تفسيرًا شرعيًا مستقلًا للنصوص، ولا مذهبًا جديدًا في مقاصد الشريعة أو علم الكلام أو الفقه.

وتتمثل وظيفته في تنظيم العلاقة بين ثلاثة مستويات ينبغي المحافظة على التمييز بينها.

المستوى الأول هو المستوى المعياري، الذي يحدد الأصول والقيم والغايات والحقوق ذات الصلة بالفعل.

والمستوى الثاني هو المستوى التفسيري، الذي يسعى إلى فهم كيفية انتقال هذه القيم إلى الوعي والممارسة، والعوامل التي قد تدعم هذا الانتقال أو تعوقه.

أما المستوى الثالث فهو المستوى التقويمي، الذي ينظر في مدى ملاءمة الأفعال والإجراءات ونتائجها للمعايير والغايات المحددة.

ولا يصح الانتقال من نتيجة تجريبية إلى حكم شرعي دون استدلال مناسب، كما لا يكفي ثبوت المعيار الشرعي لإثبات تحقق أثر اجتماعي معين في جميع الظروف.

ومن هنا يستمد النموذج طبيعته المركبة من الجمع المنهجي بين هذه المستويات، لا من إلغاء الفروق بينها.

2. Patton, Michael Quinn. Utilization-Focused Evaluation. 4th ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2008.

3. الغياثي ابن زياد، عبد الإله. بناء الفعل المسؤول: من القيم إلى القرار والمآل. من مشروع «القيم والفعل»، فلنسبورغ، 2026، مخطوط قيد الإعداد.

الملحق السادس: حدود النموذج الشبكي وآفاق اختباره البحثي

من البناء النظري إلى الفرضيات القابلة للاختبار والتطوير

تمهيد

يمثل هذا الملحق المرحلة الأخيرة من الملاحق العلمية لكتاب «الهوية الإسلامية الفاعلة: من رموز الانتماء إلى بناء الإنسان والمجتمع والعمران».

وقد انتقل الكتاب من تحديد مفهوم الهوية الإسلامية ومرجعيتها إلى دراسة الرموز والذاكرة والتربية والقيم والفعل المسؤول والمؤسسات والعمران، ثم جمع هذه العناصر في نموذج شبكي يفسر العلاقات التي قد تسهم في انتقال المعاني والقيم إلى الممارسات الفردية والجماعية.

وفي الباب الخامس صيغ النموذج في ثماني عقد وخمس علاقات وظيفية، واقتُرح بروتوكول تشخيصي لتحديد مواضع الاختلال، ثم قُدمت حالات افتراضية لتوضيح استعماله في مجالات مؤسسية مختلفة.

غير أن اكتمال البناء المفاهيمي لا يعني اكتمال اختباره العلمي. فالنموذج النظري قد يكون متماسكًا في تعريفاته وعلاقاته، لكنه يحتاج إلى أدلة مستقلة لمعرفة مدى قدرته على تفسير الظواهر التي يتناولها.

ومن هنا يهدف هذا الملحق إلى تحديد حدود النموذج، وصياغة فرضيات قابلة للبحث، واقتراح برنامج أولي لاختبارها، مع التمييز بين ما يستند إلى المرجعية الإسلامية، وما يمثل تفسيرًا علميًا مقارنًا، وما يعد إضافة نظرية خاصة بالمؤلف.

وتكتمل وظيفة هذه الأدوات عندما تُستعمل بصورة مترابطة، دون خلط بين أدوارها.

فالنظرية لا تختزل في إجراءات التقويم، كما أن الإجراءات لا تستمد صلاحيتها العلمية من مجرد انتمائها إلى النظرية.

ويظل الحكم على ملاءمتها مرتبطًا بوضوح المعايير وجودة الأدلة وقدرتها على تفسير الحالة المدروسة.

ومن هنا تسهم المحاسبة والتعلم في إعادة وصل القيمة بالممارسة، والفعل بالمآل، والنتيجة بقرار جديد أكثر استنادًا إلى المعرفة.

خلاصة الملحق الخامس

قدم هذا الملحق بروتوكولًا عمليًا للانتقال من تشخيص الاختلال إلى إعداد خطة تصحيح وتنفيذها ومتابعتها، مع التمييز بين التصحيح الإجرائي والتكويني والتنظيمي والتفسيري.

وقد بيّن أن معالجة الاختلال تحتاج إلى معرفة مناسبة بأسبابه، وتقدير البدائل والمآلات، وتحديد المسؤوليات، وجمع الأدلة المتعلقة بنتائج التدخل.

كما أكد أن التعلم المؤسسي لا يعني مجرد الاعتراف بالخطأ، وإنما الاستفادة من التجربة في مراجعة الوسائل والإجراءات والافتراضات البشرية عندما تظهر الحاجة إلى ذلك.

ولا يمثل التجديد تغييرًا دائمًا لما هو قائم، بل قد يتحقق بالمحافظة على إجراء ثبتت ملاءمته، أو بتعديل إجراء آخر، أو بإعادة تنظيم المؤسسة بصورة أوسع إذا اقتضت الأدلة ذلك.

والنتيجة المركزية لهذا الملحق أن فاعلية الهوية الإسلامية لا تتعلق فقط بانتقال القيم إلى الفعل، وإنما تتصل كذلك بقدرة الأفراد والمؤسسات على مراجعة أفعالهم وتصحيح وسائلهم والتعلم من مآلات قراراتهم، في ضوء المرجعية والحقوق وحدود الاستطاعة.

للتوسع يمكن الرجوع إلى:

الشاطبي، الموافقات، كتاب الاجتهاد، المسألة العاشرة، في النظر في مآلات الأفعال.

1. Argyris, Chris, and Donald A. Schön. Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. Reading, MA: Addison-Wesley, 1978.

وفي هذه الحالة قد تحتاج المؤسسة إلى تجديد أوسع يتناول قواعد التنظيم أو وسائل التعليم والتواصل أو أساليب المحاسبة واتخاذ القرار.

لكن اتساع التدخل لا يجعله تجديدًا ناجحًا بالضرورة؛ إذ ينبغي أن يستند إلى معرفة بالأسباب والبدائل والحقوق والنتائج المتوقعة.

وقد يكون المحافظة على إجراء قائم بعد التحقق من ملاءمته أكثر مسؤولية من تغييره لمجرد إظهار الرغبة في التجديد.

ومن هنا لا يصبح التجديد قيمة مستقلة عن الغايات التي يخدمها، بل وسيلة لتصحيح الممارسة وتحسين القدرة على أداء الوظائف المشروعة.

13. حدود البروتوكول

لا يدعي هذا البروتوكول تقديم نموذج إداري يصلح لجميع المؤسسات دون تكييف.

فالمسجد يختلف في مرجعيته ووظائفه عن المدرسة، والوقف يخضع لضوابط تختلف عن إدارة مرفق عام، كما تختلف الأنظمة القانونية والموارد والظروف الاجتماعية.

ولا يجوز استعمال البروتوكول لتقييم حقيقة الإيمان أو صلاح العبادات من خلال مؤشرات الأداء الاجتماعي.

كما لا يكفي تطبيق خطواته لإثبات أن التصحيح المختار هو السبب الوحيد لأي تحسن لاحق.

ويحتاج الاستدلال السببي إلى أدلة وتصميم بحثي يتناسبان مع طبيعة الحالة.

ومن هنا تبقى قيمة البروتوكول في تنظيم النظر، وتحسين قابلية القرارات للتفسير والمراجعة، لا في إلغاء الاجتهاد أو ضمان النتائج.

14. موقع البروتوكول داخل نظرية الهوية الإسلامية الفاعلة

يمثل بروتوكول التقويم والتجديد الجانب العملي من العلاقة التقويمية التي يقوم عليها النموذج الشبكي.

فالنموذج يحدد العقد والعلاقات، والمصفوفة التشخيصية تساعد على تعيين موضع الاختلال، بينما يقدم هذا البروتوكول إطارًا للانتقال إلى المعالجة والمتابعة.

وتسمح هذه البطاقة بتوثيق القرارات وجعلها قابلة للمراجعة، دون تحويلها إلى إجراء شكلي يزيد الأعباء الإدارية؛ إذ تختلف درجة التفصيل المطلوبة بحسب أهمية القرار وحجم المؤسسة وطبيعة المخاطر.

11. مثال تطبيقي افتراضي: تصحيح اختلال في مؤسسة وقفية

نفترض وجود مؤسسة وقفية تخصص جزءًا من دخلها لدعم طلاب محتاجين.

وقد أظهرت مراجعة أولية أن بعض المساعدات لا تصل في المواعيد المناسبة، رغم توافر الموارد المالية المخصصة لها.

ولا تكفي هذه الملاحظة للحكم على سوء الأمانة أو ضعف التزام القائمين على الوقف.

يبدأ التشخيص بدراسة إجراءات استقبال الطلبات وفحصها واعتماد المساعدات وصرفها.

وقد يتبين أن التأخير ناتج عن تداخل الصلاحيات أو غموض المسؤولية أو نقص المعلومات المطلوبة.

وإذا دعمت الأدلة هذا التفسير، فقد يكون التصحيح المناسب إعادة تنظيم الإجراءات وتحديد الجهة المسؤولة عن كل قرار، مع المحافظة على شروط الوقف وحقوق المستفيدين.

ثم تُتابع مواعيد الصرف ودقة الاختيار وأثر التغيير في العاملين والمستفيدين.

فإذا تحسن انتظام المساعدات دون ظهور إخلال جديد بالحقوق أو الضوابط، أمكن اعتبار ذلك مؤشرًا إيجابيًا على ملاءمة التصحيح.

أما إذا استمر التأخير، فينبغي مراجعة التشخيص أو فحص أسباب أخرى بدل الاكتفاء بتكرار الإجراء نفسه.

ويبين المثال أن الانتقال من قيمة الأمانة إلى ممارستها المؤسسية يحتاج إلى معرفة وتنظيم وتوثيق ومحاسبة، لا إلى إعلان القيمة وحده.

12. متى يصبح التصحيح تجديدًا مؤسسيًا؟

قد تكشف المراجعات المتكررة أن المشكلة لا تتعلق بإجراء منفرد، وإنما بطريقة عمل المؤسسة أو بتوزيع سلطاتها أو بأساليب تكوين العاملين فيها.

المراجعة
السؤال: ماذا تعلمنا، وما الذي يحتاج إلى تصحيح إضافي؟
المخرج: قرار بالاستمرار أو التعديل أو الإيقاف.

ولا تمثل هذه الخانات تسلسلًا جامدًا. فقد تؤدي مراجعة البدائل إلى إعادة تشخيص المشكلة، وقد يكشف التنفيذ عن عائق يستدعي تعديل الخطة.

ويكون البروتوكول أكثر فائدة عندما يظل قابلًا للعودة إلى مراحله السابقة، دون أن يفقد وضوح المسؤولية عن القرار.

10. بطاقة خطة التصحيح المؤسسي

جدول (5–2): نموذج عملي قابل للتعبئة

اسم المؤسسة أو المجال: .....
الممارسة أو القرار محل المراجعة: .....
المشكلة المحددة: .....
الأدلة التي تؤيد وجودها: .....
المرجعية أو المعايير المعتمدة: .....
الأسباب المحتملة: .....
البدائل المتاحة: .....
البديل المختار ومبرراته: .....
النتائج المتوقعة: .....
المخاطر والآثار غير المقصودة: .....
المسؤول عن التنفيذ: .....
الموارد المطلوبة: .....
تاريخ بدء التنفيذ: .....
موعد المراجعة: .....
أدلة المتابعة: .....
النتيجة بعد المراجعة: .....
القرار اللاحق: استمرار / تعديل / إيقاف / دراسة إضافية

جدول (م5-1): بروتوكول التقويم والتجديد

تحديد المشكلة

السؤال: ما الاختلال الذي تؤيده الأدلة؟

المخرج: وصف دقيق للمشكلة.

تحديد المعيار

السؤال: ما القيمة أو الحق أو الغاية ذات الصلة؟

المخرج: معيار واضح للتقويم.

تحليل الأسباب

السؤال: ما العوامل التي قد تفسر الاختلال؟

المخرج: فرضيات سببية قابلة للفحص.

تحديد المسؤوليات

السؤال: من يملك القدرة والصلاحية للتدخل؟

المخرج: توزيع واضح للأدوار.

إعداد البدائل

السؤال: ما الخيارات الممكنة والمشروعة؟

المخرج: بدائل محددة وقابلة للمقارنة.

اعتبار المآل

السؤال: ما المنافع والأضرار المحتملة لكل بديل؟

المخرج: تقدير للآثار والمخاطر.

اختيار التدخل

السؤال: ما البديل الأنسب في ضوء الأدلة والموارد؟

المخرج: قرار مسبب وموثق.

التنفيذ

السؤال: كيف سيطبق القرار، وبأي موارد؟

المخرج: خطة تنفيذ محددة.

المتابعة

السؤال: ما الأدلة التي ستبين أثر التعديل؟

المخرج: مؤشرات ومصادر معلومات.

7. متابعة النتائج بعد التصحيح

تحتاج خطة التصحيح إلى متابعة تسمح بمعرفة ما إذا كان التدخل قد عالج المشكلة التي وضع من أجلها.

ويبدأ ذلك بتحديد النتيجة المتوقعة وطريقة جمع الأدلة المتعلقة بها، مع مراعاة الزمن اللازم لظهور أثر التغيير.

فقد تظهر نتائج بعض الإجراءات بسرعة، بينما يحتاج أثر التربية أو بناء القدرات إلى مدة أطول.

ومن الضروري كذلك الانتباه إلى الآثار غير المقصودة، لأن نجاح الإجراء في جانب واحد لا يعني سلامته في جميع الجوانب.

ولا يكفي القول إن الوضع تحسن دون تحديد الأدلة التي تؤيد ذلك، كما لا يصح اعتبار غياب التحسن دليلًا قاطعًا على خطأ التصحيح قبل النظر في ظروف التنفيذ.

8. التعلم من النجاح والإخفاق

لا ينبغي أن تقتصر المراجعة على حالات الفشل؛ إذ يمكن أن تكشف الممارسات الناجحة عن شروط تساعد على تحسين أعمال أخرى.

لكن تفسير النجاح يحتاج إلى الحذر نفسه الذي يتطلبه تفسير الإخفاق.

فقد تحقق المؤسسة نتيجة جيدة بفضل ظروف استثنائية أو موارد إضافية، لا بسبب الإجراء الذي تعتقد أنه أنتج النجاح.

ومن هنا يستلزم التعلم المؤسسي دراسة العلاقة بين القرار والنتيجة، وتحليل ما حدث فعلًا، وتمييز الأسباب المرجحة من الافتراضات غير المثبتة.

وقد يقتصر التعلم على تحسين وسيلة، وقد يمتد إلى مراجعة قاعدة أو تصور بشري كان يحكم الممارسة.

وتصبح المؤسسة أكثر قدرة على التجديد عندما تجعل المراجعة جزءًا من عملها المعتاد، لا مجرد استجابة مؤقتة للأزمات.

9. البروتوكول العملي للتقويم والتجديد

يجمع الجدول الآتي العناصر الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند إعداد خطة تصحيح مؤسسية.

ولا يجوز أن يُفهم التصحيح التفسيري باعتباره تجاوزًا للنصوص المؤسسة أو تعديلًا للأحكام الشرعية لمجرد تحسين مؤشرات الأداء.

فالمقصود مراجعة الفهم والاجتهاد والتنزيل البشري حيث يكون ذلك مشروعًا ومؤسسًا على معرفة وضوابط مناسبة.

5. اختيار البدائل وتقدير المآلات

عندما تتحدد المشكلة والأسباب المحتملة، ينبغي الانتقال إلى دراسة البدائل.

ولا يكفي اختيار الحل الأقل تكلفة أو الأسهل تنفيذًا إذا كان يمس حقًا أو يخالف معيارًا ملزمًا.

ولهذا يقتضي الفعل المسؤول النظر في مشروعية البديل، وملاءمته للسبب المراد معالجته، وإمكان تنفيذه، وما قد ينتج عنه من منافع وأضرار.

ومن المهم كذلك دراسة أثر القرار في الفئات المختلفة، لأن الإجراء الذي يحسن وضع مجموعة قد ينشئ صعوبة غير مقصودة لمجموعة أخرى.

ويستدعي اعتبار المآل ألا يُنظر إلى النتيجة العاجلة وحدها، بل إلى إمكان استمرار المنفعة والآثار التي قد تظهر بعد مدة.

ولا يعني ذلك القدرة على التنبؤ بجميع النتائج، بل يعني بذل الجهد المناسب لتقدير ما يمكن توقعه في ضوء المعرفة المتاحة.

6. توزيع المسؤولية عن التنفيذ

لا يتحقق التصحيح بمجرد صدور قرار إداري.

فقد يكون الإجراء مناسبًا في ذاته، لكنه يفشل بسبب غموض المسؤوليات، أو نقص الموارد، أو ضعف التواصل، أو غياب المتابعة.

ولهذا ينبغي أن تُحدد الجهة المسؤولة عن التنفيذ، والصلاحيات اللازمة، والموارد المتاحة، وآلية توثيق ما جرى.

كما ينبغي أن يكون العاملون المعنيون على علم بالغاية من التعديل وطبيعته وحدود أدوارهم.

ولا تعني المحاسبة تحميل الفرد مسؤولية كل نتيجة، بل تحديد ما يدخل في نطاق قراره وقدرته، والتمييز بين الخطأ الفردي والاختلال التنظيمي والعوامل الخارجية.

وقد يستدعي ذلك مراجعة طريقة اتخاذ القرار أو توزيع المهام أو قواعد المحاسبة.

د. اختلال التقويم والتعلم

يظهر عندما تتكرر الأخطاء دون تحليل أسبابها، أو حين لا تُستعمل المعلومات المتعلقة بالنتائج في تحسين الممارسة.

ويحتاج التصحيح هنا إلى تطوير وسائل المتابعة وتوثيق القرارات وتيسير المراجعة المؤسسية.

ولا تستبعد هذه المستويات بعضها بعضًا؛ فقد تتداخل في الحالة الواحدة، ولذلك ينبغي ألا يختار الباحث مستوى واحدًا قبل فحص الأدلة.

4. مستويات التصحيح

يتناسب نوع التصحيح مع طبيعة الاختلال.

المستوى	طبيعة التدخل	أمثلة ممكنة
التصحيح الإجرائي	تعديل وسيلة أو إجراء محدد	تبسيط التسجيل، تحسين التواصل، تعديل توقيت نشاط
التصحيح التكويني	تطوير المعرفة أو المهارات أو أساليب التربية	تدريب العاملين، تحسين الحوار، تنمية القدرة على القرار
التصحيح التنظيمي	مراجعة القواعد والصلاحيات وتوزيع الموارد	توضيح المسؤوليات، تطوير المحاسبة، تعديل إجراءات الاختيار
التصحيح التفسيري	مراجعة فهم بشري أو افتراض غير دقيق	تصحيح تصور عن حاجات المستفيدين أو عن ملاءمة وسيلة معينة

فإذا ظهرت نتيجة غير مرغوبة، فقد تكون مرتبطة بضعف التنفيذ، أو بنقص المعلومات، أو بخلل في تصميم الإجراء، أو بعوامل خارجية لا تملك المؤسسة التحكم فيها.

ولهذا يحتاج الانتقال إلى التصحيح إلى الإجابة عن أربعة أسئلة مترابطة:

ما المشكلة التي تؤيد الأدلة وجودها؟ وما أسبابها المحتملة؟ وما حدود مسؤولية المؤسسة أو الفاعل عنها؟ وما البدائل الممكنة لمعالجتها؟

ولا يعني اشتراط المعرفة المناسبة تأجيل كل قرار حتى تتوافر معلومات كاملة؛ فقد تستدعي بعض الحالات تدخلًا عاجلًا لحفظ حق أو منع ضرر. لكن القرار العاجل ينبغي أن يكون متناسبًا مع المعطيات المتاحة، وأن يظل قابلًا للمراجعة عندما تتضح معلومات جديدة.

ومن هنا تتحدد مسؤولية التصحيح بقدر ما يجمع بين مشروعية الغاية وكفاية المعرفة وحدود الاستطاعة وتقدير النتائج.

3. تحديد مستوى الاختلال

يقترح البروتوكول التمييز بين أربعة مستويات للاختلال.

أ. اختلال الفهم

يظهر عندما يكون تفسير المعيار أو فهم الواقع غير دقيق، بما يؤثر في القرار أو الممارسة.

وقد يحتاج التصحيح هنا إلى مراجعة المعلومات أو الاستعانة بالخبرة أو إعادة النظر في اجتهاد بشري، مع احترام ضوابط المرجعية ذات الصلة.

ب. اختلال القدرة

يظهر عندما يفهم الفاعلون الغاية المطلوبة، لكنهم يفتقرون إلى مهارة أو مورد أو صلاحية لازمة لتحقيقها.

ولا يُعالج هذا النوع من الاختلال بالوعظ وحده، بل قد يحتاج إلى تدريب أو توفير موارد أو إعادة توزيع المسؤوليات.

ج. اختلال التنظيم

يظهر عندما تعوق القواعد أو الإجراءات أو الحوافز ممارسة القيمة أو بلوغ الغاية المشروعة.

ومن هنا يأتي هذا الملحق ليقدم بروتوكولًا عمليًا للانتقال من التشخيص إلى التصحيح والتعلم والتجديد.

ويقوم البروتوكول على مبدأ أن الفعل المسؤول لا يكتمل بمجرد سلامة القصد أو اتخاذ القرار، بل يحتاج إلى معرفة الواقع وتقدير البدائل والمآلات، ثم مراجعة النتائج وتصحيح الوسائل عند الحاجة.

ويستفيد هذا الملحق من النموذج المفاهيمي الذي طوره المؤلف في كتابه المستقل «الفعل المسؤول: من القيم إلى القرار والمآل»، ومن النموذج الشبكي الذي بُني في الفصل التاسع عشر من هذا الكتاب.

ولا يقصد بالبروتوكول تقديم وصفة إدارية موحدة للمؤسسات، وإنما إطار يساعد على تنظيم عملية التصحيح، مع المحافظة على خصوصية كل مؤسسة ومرجعيتها ووظيفتها وحدود إمكاناتها.

1. الفرق بين التشخيص والتقويم والتصحيح والتجديد

يستعمل هذا الملحق أربعة مفاهيم متكاملة، ينبغي التمييز بينها.

التشخيص هو تحديد طبيعة المشكلة وموضعها والعوامل التي قد تكون أسهمت في ظهورها.

أما التقويم فهو دراسة الممارسة أو القرار في ضوء معايير محددة، والنظر في مدى ملاءمة الوسائل والنتائج للغايات والحقوق ذات الصلة.

ويشير التصحيح إلى اتخاذ إجراءات لمعالجة اختلال ثبت أو رجح وجوده بناءً على أدلة مناسبة.

بينما يدل التجديد على تطوير أوسع قد يشمل طرائق الفهم البشري أو التنظيم أو توزيع المسؤوليات أو بناء القدرات، عندما يظهر أن التصحيح المحدود لا يكفي لمعالجة المشكلة.

ولا تقتضي هذه المفاهيم دائمًا الانتقال من إجراء صغير إلى تغيير مؤسسي واسع. فقد يكون تحسين وسيلة قائمة كافيًا، وقد يحتاج الأمر إلى مراجعة افتراضات أساسية تحكم العمل.

والتمييز بينها ضروري حتى لا يتحول كل خلل عارض إلى دعوة لإعادة بناء المؤسسة من أساسها، أو يُعالج اختلال بنيوي بإجراء شكلي لا يمس أسبابه.

2. شروط الانتقال من التشخيص إلى التصحيح

لا ينبغي اتخاذ قرار تصحيحي قبل التحقق، بالقدر الممكن، من طبيعة المشكلة وأسبابها.

خلاصة الملحق الرابع

قدم هذا الملحق مصفوفة عملية لتنظيم دراسة فاعلية الهوية الإسلامية في مجالات محددة، اعتمادًا على العقد الثماني والعلاقات الخمس التي يقوم عليها النموذج الشبكي.

وقد ميز بين المعايير والأدلة والمؤشرات والأحكام، وحدد بطاقة لجمع المعلومات، وبيّن كيفية الانتقال من السؤال التشخيصي إلى اقتراح التصحيح ومتابعة نتائجه.

وأكد أن استعمال المصفوفة لا يجيز الحكم على حقيقة الإيمان أو اختزال الشعائر في نتائجها الاجتماعية، ولا يسمح بإرجاع جميع الاختلالات إلى أسباب مرتبطة بالهوية دون فحص العوامل الأخرى.

وتتمثل وظيفتها الأساسية في مساعدة الباحث على معرفة أين ينبغي أن يسأل، وما الأدلة التي يحتاج إليها، وكيف يميز بين الانقطاع المفترض والاختلال الذي تؤيده المعطيات.

وبذلك تصبح المصفوفة حلقة وصل بين النموذج التفسيري والبحث التطبيقي، مع إبقاء النتائج مفتوحة للمراجعة والتصحيح.

الملحق الخامس: بروتوكول التقويم والتجديد سيخصص لتحديد كيفية الانتقال من تشخيص الاختلال إلى إعداد خطة تصحيح مؤسسية قابلة للتنفيذ والمتابعة، مع التمييز بين معالجة الإجراءات ومراجعة الافتراضات والتعلم من المآلات.

الملحق الخامس: بروتوكول التقويم والتجديد

من تشخيص الاختلال إلى تصحيح الممارسة والتعلم المؤسسي

تمهيد

قدّم الملحق الرابع المصفوفة التشخيصية للهوية الإسلامية الفاعلة، وحدد الأسئلة والأدلة والمؤشرات التي تساعد على دراسة العلاقات بين المرجعية والفهم والتربية والفعل والمؤسسات والمآلات.

غير أن التشخيص لا يمثل نهاية العمل، لأن معرفة موضع الاختلال لا تؤدي بالضرورة إلى تصحيحه. فقد تتمكن المؤسسة من تحديد المشكلة، لكنها تعجز عن اتخاذ قرار مناسب، أو تختار علاجًا لا يتصل بأسبابها، أو تجري تعديلات دون متابعة آثارها.

ثالثًا: تعدد الأدلة. لا تكفي وثيقة واحدة أو مقابلة منفردة لإثبات وجود علاقة سببية أو اختلال عام.

رابعًا: مراعاة الاستطاعة والسياق. فقد تعجز المؤسسة عن بلوغ بعض غاياتها بسبب قيود خارجية لا بسبب ضعف القيم أو غياب المسؤولية.

خامسًا: قابلية المراجعة. ينبغي أن تسمح نتائج التشخيص بالاعتراض العلمي عليها وإعادة فحصها إذا ظهرت معلومات جديدة.

وتحفظ هذه الشروط للمصفوفة طبيعتها البحثية، وتمنع استعمالها أداة للاتهام أو التصنيف الأخلاقي.

9. الانتقال من التشخيص إلى التصحيح

لا تكتمل وظيفة المصفوفة بتحديد الاختلال، إذ ينبغي أن يساعد التشخيص على اقتراح تصحيح مناسب.

غير أن التصحيح لا يبدأ دائمًا بتغيير السلوك الفردي. فقد يحتاج إلى تعديل إجراء، أو تحسين جمع المعلومات، أو توزيع المسؤوليات بصورة أوضح، أو توفير تدريب، أو مراجعة بعض الافتراضات التي قامت عليها قرارات سابقة.

وتتحدد ملاءمة التصحيح وفق طبيعة المشكلة وحقوق الأطراف المعنية والموارد الممكنة والآثار المتوقعة.

ولا ينبغي أن تتحول المصفوفة إلى وسيلة لفرض نموذج مؤسسي واحد على جميع البيئات.

فقد تتطلب المشكلة نفسها حلولًا مختلفة في مدرستين أو مؤسستين بسبب اختلاف الأحجام والموارد والأنظمة القانونية والخبرات.

ومن هنا تكون قابلية التكيف جزءًا من وظيفة البروتوكول، دون أن يؤدي ذلك إلى فقدان المعايير التي توجهه.

10. الصلة بالنموذج الشبكي

تمثل المصفوفة التشخيصية أداة مشتقة من النموذج الشبكي، وليست نظرية مستقلة عنه.

فالعقد الثماني تحدد مجالات البحث، والعلاقات الخمس تساعد على تفسير نوع الاتصال بينها، بينما يحدد البروتوكول الأسئلة والأدلة اللازمة لدراسة حالة محددة.

وتتيح المراجعة والتصحيح استعمال نتائج التشخيص في مراجعة الإجراءات والافتراضات البشرية وتحسين الممارسة.

وبهذا تنتقل العلاقة بين الهوية والفعل من مستوى التأمل المفاهيمي إلى مجال البحث المنظم، دون أن يفقد النموذج طبيعته التفسيرية أو يتجاوز حدود الأدلة المتاحة.

وأخيرًا يُقترح تصحيح مناسب، ثم تُتابع آثاره لمعرفة ما إذا كان قد عالج المشكلة أو أوجد صعوبات أخرى.

وتوضح هذه العملية أن البروتوكول ليس خطًا مستقيمًا؛ فقد يستدعي جمع الأدلة مراجعة السؤال الأول، وقد تكشف النتائج أن التشخيص المبدئي لم يكن دقيقًا.

7. مثال تطبيقي افتراضي: المسؤولية داخل مؤسسة تعليمية

نفترض وجود مدرسة تعلن أن تنمية المسؤولية إحدى غاياتها التربوية.

وتشير وثائق المدرسة إلى أهمية الاستقلال التدريجي للمتعلمين، لكنها تعتمد في بعض الأنشطة على تعليمات تفصيلية لا تتيح لهم فرصًا مناسبة لاتخاذ قرارات تتوافق مع أعمارهم وقدراتهم.

يبدأ التشخيص بالسؤال عن طبيعة المسؤولية التي تريد المدرسة تنميتها، ثم يفحص البرامج والممارسات والقواعد التي تنظم مشاركة المتعلمين.

ولا يكفي الاعتماد على رأي الإدارة وحده، بل ينبغي دراسة خبرات المعلمين والمتعلمين وملاحظة الأنشطة.

وقد يتبين أن بعض الممارسات لا تتفق مع الهدف المعلن، لكن هذا لا يثبت أن جميع التلاميذ يفتقرون إلى الرشد أو أن جميع المعلمين يعتمدون أسلوبًا واحدًا.

ويكون التصحيح الممكن، إذا دعمته الأدلة، في إتاحة مسؤوليات متدرجة، وتوضيح أسباب القواعد، وتنظيم فرص المشاركة المناسبة.

ثم تُتابع النتائج لتحديد ما إذا كانت هذه الإجراءات قد أسهمت في تحسين تحمل المسؤولية.

ويكشف المثال أن موضع التعثر قد يكون في العلاقة بين التربية والتمثل والفعل المسؤول، وليس بالضرورة في غياب القيمة أو ضعف إعلانها.

8. شروط سلامة التشخيص

حتى تؤدي المصفوفة وظيفتها، ينبغي مراعاة خمسة شروط مترابطة.

أولًا: سلامة تحديد المجال. فلا يصح تقويم عبادة محضة بأدوات أُعدت لقياس جودة الخدمات الإدارية.

ثانيًا: وضوح المرجعية والمعيار. يجب تحديد القاعدة أو القيمة ذات الصلة، مع التمييز بين ما ثبت بالنص وما استند إلى اجتهاد أو تنظيم بشري.

الممارسة الفعلية	ماذا يحدث في الواقع؟
الأدلة	ما الوثائق والملاحظات والبيانات التي تدعم الوصف؟
النتائج	ما الآثار الظاهرة، وعلى من تقع؟
التفسيرات البديلة	ما العوامل الأخرى التي قد تفسر النتائج؟
موضع الاختلال المحتمل	في أي عقدة أو علاقة يظهر التعثر؟
التصحيح المقترح	ما التعديل الممكن والمشروع؟
المتابعة	كيف نعرف ما إذا كان التعديل قد حسن الوضع؟

ولا ينبغي ملء الخانات بتقديرات شخصية غير مسندة. فإذا لم تتوافر المعلومات اللازمة، يصرح الباحث بذلك بدلًا من استكمال البطاقة بالتخمين.

6. بروتوكول استعمال المصفوفة

يبدأ استعمال المصفوفة بتحديد ممارسة أو مشكلة محددة بدل إصدار حكم عام على المؤسسة.

ثم تُحدد المعايير والغايات المتعلقة بالممارسة، وتُجمع المعلومات عن كيفية فهم الفاعلين لها وتحويلها إلى قرار وإجراء.

بعد ذلك تُفحص القواعد والموارد والصلاحيات التي تحكم التنفيذ، وتُدرس النتائج المباشرة وغير المباشرة، مع مراعاة الزمن والظروف والعوامل البديلة.

وعندما يظهر اختلال محتمل، يعود التحليل إلى العقد والعلاقات ذات الصلة لتحديد ما إذا كانت المشكلة تتعلق بالمعرفة أو التكوين أو القرار أو التنظيم أو التقويم.

فارتفاع عدد المشاركين في درس لا يثبت وحده تحقق التمثل، كما أن انخفاض المشاركة لا يدل بالضرورة على ضعف الالتزام الديني.

وكذلك لا يثبت وجود نظام للمحاسبة أن المؤسسة تطبقه بصورة عادلة، ولا يكفي وقوع خطأ واحد للحكم على فشلها.

ومن هنا ينبغي أن تُقرأ المؤشرات داخل سياقها، وأن تُقارن بمصادر أخرى من الأدلة.

5. بطاقة التشخيص الأولي

تُستعمل البطاقة التالية عند بدء دراسة مؤسسة أو ممارسة محددة.

جدول (م4-3): بطاقة جمع المعلومات

العنصر	البيانات المطلوب تسجيلها
المؤسسة أو المجال	اسم المجال وطبيعة الوظيفة المدروسة
وحدة التحليل	القرار أو البرنامج أو الممارسة محل الدراسة
السؤال المركزي	ما العلاقة أو الاختلال الذي نريد تفسيره؟
المرجعية والمعايير	ما القيم والأحكام والحقوق ذات الصلة؟
الغاية المعلنة	ما النتيجة التي يقصد الفاعلون تحقيقها؟
الفاعلون	من يشارك في اتخاذ القرار وتنفيذه؟
الموارد والقيود	ما المعلومات والقدرات والموارد المتاحة؟

العلاقة	السؤال المركزي	موضع الانقطاع المحتمل	الأدلة المطلوبة
المعيارية	هل تتفق الغاية والوسيلة مع المعايير المعتمدة؟	تعارض بين القيمة المعلنة والإجراء	النصوص والضوابط وتبريرات القرار
التكوينية	كيف تنتقل المعاني إلى الفهم والتمثل؟	حضور الخطاب دون فرص كافية للتعلم والممارسة	البرامج والملاحظة والمقابلات
التفعيلية	كيف تصبح القيمة أساسًا لاختيار عملي؟	معرفة القيمة دون حضورها في القرار	ملفات القرارات والبدائل وتقدير المآلات
المؤسسية	كيف تساعد القواعد أو تعوق ممارسة القيم؟	مسؤولية معلنة دون صلاحيات أو موارد مناسبة	اللوائح والموارد وتوزيع الأدوار
التقويمية	كيف تستعمل النتائج لتصحيح الممارسة؟	استمرار الإجراء رغم ظهور خلل موثق	تقارير المتابعة والمراجعات والتعديلات

وتسمح هذه المصفوفة بالانتقال من السؤال عن وجود القيمة إلى السؤال عن وظيفة العلاقة التي يُفترض أن تجعلها مؤثرة في مجال معين.

4. التمييز بين المؤشرات والأحكام

يُقصد بالمؤشر معلومة أو ملاحظة تساعد على دراسة جانب محدد من الظاهرة. وقد يكون المؤشر كميًا، مثل نسبة الاستجابة للشكاوى أو مدة إنجاز خدمة، وقد يكون نوعيًا، مثل قدرة المشاركين على تفسير القواعد أو وصف خبراتهم معها.

لكن المؤشر لا يعادل الظاهرة كلها.

ع4: التربية والتمثل	ما الفرص المتاحة لفهم القيم وممارستها؟	البرامج التربوية، الملاحظة، مقابلات المشاركين	فرص المشاركة، حضور القدوة، ممارسة المسؤولية
ع5: الفعل المسؤول	كيف تتحول القيم إلى قرارات تراعي المعرفة والحقوق والمآلات؟	ملفات القرارات، محاضر الاجتماعات، البدائل المدروسة	وضوح القصد، كفاية المعلومات، تقدير البدائل والنتائج
ع6: المجتمع والمؤسسات	هل تساعد القواعد والموارد وتوزيع المسؤوليات على ممارسة القيم؟	اللوائح، الميزانيات، التنظيم الإداري، إجراءات الشكاوى	وضوح الصلاحيات، عدالة الإجراءات، إمكانية المحاسبة
ع7: العمران والمآلات	ما النتائج المباشرة وغير المباشرة للفعل، وعلى من تقع آثارها؟	تقارير الأداء، بيانات المستفيدين، المتابعة	تحقق المنافع المستهدفة، حفظ الحقوق، رصد الآثار غير المقصودة
ع8: المحاسبة والتعلم والتجديد	كيف تُراجع النتائج، وكيف تتحول المراجعة إلى تصحيح؟	تقارير المراجعة، سجلات التعديلات، المتابعة اللاحقة	قابلية تتبع القرار، معالجة الأخطاء، تعديل الوسائل عند الحاجة

هذه المؤشرات أولية، ولا تصبح صالحة للاستعمال الميداني إلا بعد تكييفها مع طبيعة المؤسسة والمجال المدروس.

فمؤشر المشاركة مثلًا قد يكون مناسبًا لنشاط تربوي، لكنه لا يصلح وحده لتقويم ممارسة تعبدية أو حكم شرعي.

3. مصفوفة العلاقات الخمس

لا يكفي فحص كل عقدة منفردة، لأن الفرضية الأساسية للنموذج تتعلق بالعلاقات التي تصل العقد بعضها ببعض.

جدول (م4-2): تشخيص العلاقات الوظيفية

تقوم المصفوفة على أربعة مبادئ.

أولها تحديد وحدة التحليل قبل بدء التقويم. فقد تكون الوحدة ممارسة تربوية داخل مدرسة، أو إجراءً إداريًا في جمعية، أو برنامجًا تعليميًا في مسجد، أو قرارًا متعلقًا بتوزيع موارد مؤسسة وقفية.

وثانيها التمييز بين المعيار والدليل. فالقيمة تحدد ما ينبغي مراعاته، بينما تساعد الأدلة على معرفة ما جرى فعلًا. ولا يجوز الاستدلال على تحقق القيمة من مجرد إعلانها في وثيقة أو خطاب.

وثالثها التمييز بين الملاحظة والتفسير. فقد يلاحظ الباحث ضعف المشاركة في نشاط معين، لكن تفسيره قد يتعلق بتوقيت النشاط أو اللغة أو الموارد أو طبيعة التنظيم، ولا يصح تحويل الملاحظة مباشرة إلى حكم على ضعف الانتماء.

ورابعها قابلية النتائج للمراجعة. فالمصفوفة لا تقدم تشخيصًا نهائيًا، بل تساعد على تنظيم المعلومات وتحديد ما يحتاج إلى مزيد من الدراسة.

2. المصفوفة الأساسية للعقد الثماني

جدول (م4-1): العقد والأسئلة والأدلة والمؤشرات

العقدة	السؤال التشخيصي	الأدلة الممكنة	المؤشرات الأولية
ع1: المرجعية المؤسسة	ما المعايير والغايات التي يستند إليها الفعل أو المؤسسة؟	النصوص المرجعية، الوثائق المعتمدة، بيان الأهداف	وضوح المرجعية، تحديد الغايات، التمييز بين الأصل والاجتهاد
ع2: الفهم والتأويل	كيف يفهم الفاعلون المعايير التي يعلنون الالتزام بها؟	المقابلات، المواد التعليمية، تبريرات القرارات	وضوح المفاهيم، اتساق التفسيرات، القدرة على بيان أسباب الاختيار
ع3: الرموز والذاكرة	كيف تُنقل المعاني ويُحافظ على حضورها داخل الجماعة؟	الأنشطة، الخطاب، المواد التاريخية، الملاحظة	تنوع وسائل النقل، وضوح الدلالات، استمرارية التعليم

كما ميّز بين الأساس المعياري للهوية الإسلامية وبين العمليات البشرية والاجتماعية التي يمكن دراستها وتقويمها، وحدد بعض الفرضيات التي تحتاج إلى اختبار ميداني.

والنتيجة المركزية لهذا الملحق هي أن فاعلية الهوية الإسلامية تُدرس من خلال تكامل علاقاتها، لا من خلال حضور مكوناتها بصورة منفصلة، وأن المحاسبة والتعلم يسمحان بمراجعة الممارسة وتجديدها دون الخلط بين المرجعية المؤسسة والاجتهاد البشري.

الملحق التالي: الملحق الرابع: المصفوفة التشخيصية للهوية الإسلامية الفاعلة، وفيه تتحول العقد الثماني والعلاقات الخمس إلى أسئلة وأدلة ومؤشرات عملية تصلح للاستخدام في دراسة الأفراد والمؤسسات، دون الادعاء بأنها مقياس جاهز للتدين أو حكم نهائي على فاعلية الهوية.

الملحق الرابع: المصفوفة التشخيصية للهوية الإسلامية الفاعلة

من النموذج الشبكي إلى أسئلة البحث وأدلة التقويم

تمهيد

يأتي هذا الملحق امتدادًا للنموذج الشبكي للهوية الإسلامية الفاعلة، الذي يقوم على ثماني عقد وخمس علاقات وظيفية، ويجعل المحاسبة والتعلم والتجديد جزءًا من تفسير استمرار الفاعلية وتصحيح الاختلالات.

وقد بيّن الفصل التاسع عشر البنية النظرية للنموذج، بينما حدد الفصل العشرون المبادئ العامة لبروتوكول التشخيص، وعرض الفصل الحادي والعشرون حالات افتراضية لتوضيح إمكانات تطبيقه.

أما هذا الملحق فيقدم أداة عملية منظمة تساعد الباحث أو المسؤول المؤسسي على الانتقال من المفاهيم العامة إلى الأسئلة التي يمكن دراستها، والأدلة التي ينبغي جمعها، والمؤشرات التي قد تساعد على تفسير النتائج.

ولا يقصد بالمصفوفة قياس حقيقة الإيمان أو إصدار حكم على صلاح الأفراد والجماعات، كما لا تفترض إمكان تحويل جميع أبعاد الهوية الإسلامية إلى مقاييس كمية.

إنها أداة لتحليل بعض صور العلاقة بين القيم المعلنة والممارسات الفردية والمؤسسية والنتائج القابلة للملاحظة، مع المحافظة على التمييز بين المرجعية المؤسسة والفهم البشري والإجراءات العملية.

1. الأساس المنهجي للمصفوفة

وثالثها عدم افتراض أن كل علاقة في النموذج تمثل سببًا مباشرًا ومثبتًا للنتيجة المدروسة.

ورابعها مراعاة العوامل البديلة والظروف الخارجية التي قد تؤثر في السلوك والمؤسسات.

وخامسها إبقاء النموذج مفتوحًا للمراجعة العلمية إذا أظهرت الدراسات التطبيقية قصور بعض تعريفاته أو علاقاته أو فرضياته.

فوظيفة النموذج ليست إعفاء الباحث من جمع الأدلة، وإنما تنظيم البحث وتحديد مواضع السؤال.

8. الإضافة النظرية للنموذج

تتمثل الإضافة المقترحة في الانتقال من وصف الهوية من خلال عناصرها إلى تفسير فاعليتها من خلال العلاقات التي تصل هذه العناصر.

فالمرجعية لا تُدرس هنا باعتبارها عنصرًا اجتماعيًا عاديًا، وإنما بوصفها أساسًا معياريًا يوجه المؤمن بها. وفي الوقت نفسه تُدرس طرائق فهمها وتلقيها وتنزيلها بوصفها عمليات بشرية يمكن تحليل بعضها علميًا.

كما أن التربية لا تُختزل في نقل النصوص والمعرفة، بل تُدرس علاقتها بالتمثل والاختيار.

ولا تُختزل الأخلاق في فضائل فردية، بل تُدرس علاقتها بالقواعد والحقوق والحوافز والموارد داخل المؤسسات.

ولا يُختزل العمران في النمو الاقتصادي أو التوسع التقني، بل يُدرس باعتباره مجالًا تظهر فيه آثار المعرفة والعمل والقرار والتنظيم، وما قد يترتب عليها من منافع وأضرار.

وأخيرًا، لا تُعد المحاسبة والتعلم عمليتين لاحقتين يمكن الاستغناء عنهما، بل تمثلان شرطين مهمين لتصحيح الممارسة وتجديد القدرة على الفعل.

ومن هنا تتمثل وحدة النموذج في أنه يجمع هذه العلاقات داخل بناء تفسيري واحد، دون الادعاء بأن مفاهيمه أو عناصره ظهرت للمرة الأولى في هذا الكتاب.

خلاصة الملحق الثالث

قدم هذا الملحق الصيغة الجامعة للنموذج الشبكي للهوية الإسلامية الفاعلة، محددًا عقده الثماني وعلاقاته الخمس، ومبينًا وظيفة المراجعة والتصحيح وموقع الإنسان والسياق العام.

وقد أكد أن النموذج لا يمثل ترتيبًا خطيًا مغلقًا، وإنما شبكة من العلاقات المتبادلة التي يمكن أن تساعد على تفسير كيفية حضور القيم في الفعل الفردي والمؤسسي.

ولا يضاف الإنسان بوصفه عقدة تاسعة، لأن ذلك قد يوحي بأنه عنصر مستقل عن العمليات التي يشترك في تشكيلها.

أما العامل الثاني فهو السياق التاريخي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي والتقني، الذي يؤثر في شروط ممارسة القيم وتوافر الموارد وحدود الاستطاعة.

ولا يمثل السياق عقدة داخلية تاسعة أيضًا، وإنما إطارًا محيطًا قد يؤثر في كل عقدة وعلاقة.

ويتطلب البحث المسؤول دراسة هذه العوامل قبل إرجاع النتائج إلى الهوية أو إلى إحدى آلياتها.

6. من النموذج التفسيري إلى الفرضيات البحثية

يتيح النموذج صياغة فرضيات أولية يمكن فحصها في دراسات ميدانية.

الفرضية الأولى: قد يرتبط اتساق القيم المعلنة مع الممارسات المؤسسية بوضوح الإجراءات وإمكان المحاسبة، لا بمجرد كثافة الخطاب القيمي.

الفرضية الثانية: قد تسهم التربية التي تتيح الفهم والممارسة والمراجعة في بناء قدرة أعلى على الاختيار المسؤول، مقارنة بالتربية التي تقتصر على الامتثال الخارجي، مع مراعاة اختلاف الأعمار والبيئات.

الفرضية الثالثة: قد يضعف أثر الاستعداد الأخلاقي الفردي حين تعمل المؤسسة ضمن قواعد أو حوافز تعوق ممارسته، حتى عندما يتوافر لدى الأفراد قصد حسن.

الفرضية الرابعة: قد تساعد المؤسسات التي تمتلك وسائل فعلية للمراجعة والتعلم على تصحيح بعض الاختلالات بصورة أفضل من المؤسسات التي تكتفي بإعلان القيم أو معاقبة الأخطاء دون تحليل أسبابها.

وهذه الفرضيات جزء من البناء النظري المقترح، وليست حقائق تجريبية أثبتها الكتاب.

ويستلزم اختبارها تحديد المتغيرات وإعداد مؤشرات مناسبة واختيار حالات مقارنة، مع البحث عن تفسيرات بديلة للنتائج.

7. حدود النموذج وضوابط استعماله

يقوم الاستعمال العلمي للنموذج على مجموعة من الضوابط.

أولها التمييز بين المرجعية المؤسسة وبين الفهم والتطبيق البشري، حتى لا تُنسب الممارسات التاريخية إلى الدين على نحو آلي.

وثانيها المحافظة على استقلال المجال التعبدي، وعدم جعل النتائج الاجتماعية أو العمرانية معيارًا لصحة العبادة أو حقيقة الإيمان.

وتصبح هذه العلاقة ضرورية حين تظهر نتائج غير متوقعة أو تتضح معلومات جديدة.

ويظل التقويم محدودًا بنوع الأدلة المتاحة، ولا يجوز أن يتحول إلى حكم على البواطن أو إلى اختزال الدين في الأداء المؤسسي.

4. موضع المراجعة والتصحيح في النموذج

تمثل المراجعة والتصحيح إحدى الخصائص التي تميز النموذج الشبكي عن التمثيل الخطي البسيط.

فالتفاعل لا ينتهي عند ظهور النتائج، وإنما تستعاد الخبرة المتولدة عن الفعل لتؤثر في المعرفة والتربية والاختيارات المستقبلية.

وقد تظهر المراجعة والتصحيح في مستويين مختلفين.

المستوى الأول: تصحيح الوسائل والإجراءات. ويحدث عندما يتبين أن الغاية مناسبة، لكن الطريقة التي اتُّبعت لتحقيقها لم تكن فعالة أو أنتجت آثارًا غير مرغوبة. وقد يقتضي ذلك تعديل إجراء أو تطوير تدريب أو تحسين توزيع المسؤوليات.

المستوى الثاني: مراجعة الافتراضات البشرية. ويظهر عندما يكشف التقويم أن المشكلة لا تتعلق بالتنفيذ وحده، وإنما بتصور غير دقيق للواقع أو بتفسير بشري أو افتراض تنظيمي يحتاج إلى إعادة نظر.

ولا ينطبق المستوى الثاني على تغيير النصوص المؤسسة أو تجاوز الأحكام الشرعية بدعوى تحسين النتائج، بل يتعلق بالفهم والاجتهاد والتنزيل والوسائل البشرية ضمن ضوابطها.

ومن هنا يمكن القول إن التجديد في النموذج ليس انقطاعًا عن المرجعية، وإنما مراجعة مسؤولة لبعض صور التعامل البشري معها.

5. موقع الإنسان والسياق العام

يجب التمييز بين العقد الثماني وبين عاملين يؤثران في الشبكة كلها.

العامل الأول هو الإنسان الفاعل، الذي يحضر في جميع مستويات النموذج؛ فهو الذي يفهم ويتعلم ويتذكر ويختار وينظم ويعمل ويراجع.

أ. العلاقة المعيارية

تحدد الصلة بين المرجعية المؤسسة والمعايير التي توجه فهم الأفعال والحكم عليها.

وتظهر هذه العلاقة عندما يسعى الفاعل إلى تحديد الغاية المشروعة والوسيلة المناسبة، أو عندما تراجع المؤسسة مدى اتساق إجراءاتها مع القيم التي تعلن التزامها بها.

ولا تعني العلاقة المعيارية أن جميع القرارات العملية تستخرج مباشرة من النصوص دون اجتهاد أو معرفة بالواقع.

ب. العلاقة التكوينية

تفسر الكيفية التي تسهم بها الرموز والذاكرة والتربية والخبرة في تكوين الفهم والتمثل والاستعداد للفعل.

ولا تعمل هذه العلاقة بصورة أحادية، لأن المتعلم يعيد تفسير بعض ما يتلقاه في ضوء تجاربه ومعارفه.

ج. العلاقة التفعيلية

تتصل بانتقال القيمة من مستوى المعرفة أو التمثل إلى مستوى القرار والممارسة.

وهنا تظهر أهمية القصد والبصيرة وتقدير البدائل واعتبار المآل، وفق النموذج الذي طُوِّر في كتاب «الفعل المسؤول: من القيم إلى القرار والمآل».

وتختلف هذه العلاقة عن مجرد الامتثال الظاهر، لأنها تهتم بشروط الاختيار المسؤول.

د. العلاقة المؤسسية

توضح التأثير المتبادل بين الأفراد والمؤسسات.

فالأفراد يسهمون في صياغة القواعد وتنفيذها، بينما تؤثر القواعد والإجراءات والموارد في فرص ممارسة القيم وفي النتائج الممكنة.

ومن هنا لا تُفسر الفاعلية المؤسسية بالسلوك الفردي وحده.

هـ. العلاقة التقويمية

تربط الأفعال والقرارات بنتائجها، وتسمح بمراجعة الوسائل والإجراءات والتقديرات والافتراضات البشرية.

المصدر: من إعداد المؤلف و يقوم النموذج على ثماني عقد وظيفية، تنتظم داخل خمسة مستويات تحليلية.

ولا يعني هذا الترتيب أن كل عقدة لا تعمل إلا بعد العقدة السابقة لها. فالمؤسسات تؤثر في التربية، والذاكرة تؤثر في التأويل، ونتائج الفعل قد تدفع إلى إعادة النظر في الإجراءات أو الافتراضات البشرية.

كما أن الإنسان حاضر في جميع هذه العقد بوصفه فاعلًا ومتلقيًا ومفسرًا وصاحب قرار، وليس مجرد عقدة إضافية في النموذج.

2. الشكل الجامع للنموذج الشبكي

الشكل (م3–1)

النموذج الشبكي للهوية الإسلامية الفاعلة

البنية الوظيفية الأساسية والعلاقات المتبادلة

رسم وظيفي مبسط. العلاقات المتقاطعة أكثر من الأسهم الممثلة، والمراجعة والتصحيح تشمل جميع العقد البشرية والمؤسسية.

يتضح من الشكل أن المرجعية المؤسسة تتصل بالفهم والتأويل والرموز والذاكرة، وأن التربية والتمثل يتفاعلان مع هذه الوسائط، بينما يظهر الفعل المسؤول بوصفه مجالًا تتحول فيه القيم والتقديرات إلى اختيارات عملية.

وتؤثر هذه الاختيارات في المجتمع والمؤسسات، كما تتأثر بما تتيحه المؤسسات من موارد وصلاحيات وقواعد وفرص.

وتظهر المآلات في النتائج التي تنشأ عن الممارسة داخل الحياة المشتركة، ثم تصبح موضوعًا للمحاسبة والتعلم.

ولا يقصد من موضع عقدة المحاسبة والتعلم في أسفل الرسم أنها نهاية العملية، بل إنها تؤدي وظيفة راجعة تشمل الممارسات والمؤسسات وطرائق الفهم والتربية، بما يسمح بتصحيح الوسائل والاجتهادات البشرية.

والأسهم في الشكل توضيحية وليست حصرًا لجميع العلاقات، كما أنها لا تثبت سببية كل علاقة بصورة مستقلة.

3. العلاقات الخمس المؤسسة للشبكة

لا يكفي تحديد العقد لفهم النموذج، لأن الخاصية الشبكية تنشأ من طبيعة العلاقات التي تصل بينها.

ولا يقصد بالنموذج تفسير جميع الظواهر التي تظهر في المجتمعات الإسلامية، ولا قياس حقيقة التدين أو الحكم على صحة الإيمان، وإنما تقديم إطار لدراسة بعض العلاقات التي يمكن أن تؤثر في انتقال القيم والمعاني إلى الممارسات الفردية والمؤسسية.

1. البنية العامة للنموذج

المستوى	العقدة	الوظيفة
المرجعي	ع1: المرجعية المؤسسة	تحديد الأصول والمعايير والغايات
التفسيري والرمزي	ع2: الفهم والتأويل	تفسير المعاني وتحديد دلالاتها التطبيقية
التفسيري والرمزي	ع3: الرموز والذاكرة	حفظ الانتماء ونقل المعاني واستحضار الخبرة الجماعية
التكويني	ع4: التربية والتمثل	بناء المعارف والاستعدادات والقدرة على الاختيار
التفعِيلي	ع5: الفعل المسؤول	تحويل القيم والتقديرات إلى قرارات وممارسات
المؤسسي والعمراني	ع6: المجتمع والمؤسسات	تنظيم العلاقات والصلاحيات والموارد
المؤسسي والعمراني	ع7: العمران والمآلات	دراسة آثار الفعل في الحياة المشتركة
التقويمي والتجديدي	ع8: المحاسبة والتعلم والتجديد	مراجعة الاختيارات والوسائل والإجراءات وتصحيحها

ويجب ألا توضع الأسهم أو الخانات في الأشكال موضع الدليل العلمي؛ فالرسم ينظم الفكرة، لكنه لا يثبت صحة العلاقات التي يعرضها.

ومن هنا يظل المتن النظري والحواشي والدراسات التطبيقية أساس تفسير النماذج وتقويمها.

والنتيجة أن هذه الأشكال ليست بديلًا عن النظرية، بل وسائل لقراءة بنيتها وإظهار العلاقات التي يقوم عليها نموذج الهوية الإسلامية الفاعلة.

ملاحظة

هذا الملحق يحدد مضمون النماذج العشرين ووظائفها العلمية، لكنه لا يعني أن عشرين رسمًا مكتملًا قد أُنجز وأُدرج في الكتاب. ويأتي بعده الملحق الثالث: النموذج الشبكي للهوية الإسلامية الفاعلة — العقد الثماني والعلاقات الخمس والمراجعة والتصحيح، حيث يُعرض النموذج الجامع في صيغة واحدة يمكن اعتمادها مرجعًا بصريًا ونظريًا للكتاب كله.

الملحق الثالث: النموذج الشبكي للهوية الإسلامية الفاعلة

العقد الثماني والعلاقات الخمس والمراجعة والتصحيح

تمهيد

يمثل هذا الملحق الصيغة التركيبية الجامعة للنموذج الشبكي للهوية الإسلامية الفاعلة، الذي جرى تأسيسه نظريًا في الفصل التاسع عشر، واستُخدم في بناء البروتوكول التشخيصي في الفصل العشرين، ثم في تحليل الحالات التطبيقية الافتراضية في الفصل الحادي والعشرين.

والغرض من هذا الملحق ليس إعادة عرض تلك الفصول، وإنما جمع المكونات الأساسية للنموذج في بنية واحدة، وتحديد وظائفها والعلاقات التي تصل بينها، وتوضيح كيفية استعمالها في التحليل والتقويم.

وينطلق النموذج من فرضية مركزية مفادها أن فاعلية الهوية الإسلامية لا تنشأ من مجرد حضور مكوناتها بصورة منفصلة، وإنما من طبيعة العلاقات التي تصل مرجعيتها المؤسسة بالفهم والرموز والتربية والفعل المسؤول والمؤسسات والعمران، ومن قدرة الأفراد والمؤسسات على المحاسبة والتعلم وتصحيح الممارسة.

تحول هذه المصفوفة العقد الأساسية للنموذج إلى أسئلة بحثية عن فهم القيم ونقلها وممارستها وتنظيمها وتقويم نتائجها.

وتحدد أنواع الأدلة الممكنة، مثل الوثائق والملاحظة والمقابلات ومحاضر القرارات وتقارير الأداء.

ولا تمثل المصفوفة أداة قياس مكتملة، بل تحتاج إلى تكييف بحسب طبيعة الحالة المدروسة.

النموذج (19): البروتوكول التشخيصي لتقويم الفاعلية

ينظم هذا النموذج عملية التشخيص من تحديد وحدة التحليل والمعيار إلى دراسة القرار والمؤسسة والنتائج والعوامل البديلة، ثم المحاسبة والتعلم.

ولا يقدم حكمًا مسبقًا على الأفراد أو المؤسسات، بل يساعد على جمع الأدلة وتحديد مواضع المراجعة.

النموذج (20): المقارنة التطبيقية بين المدرسة والمسجد والوقف والمرفق العام

يعرض هذا النموذج إمكان استعمال الإطار الشبكي في مؤسسات مختلفة الوظائف.

ففي المدرسة تبرز التربية والرشد، وفي المسجد تتصل العبادة بالتربية والتنظيم الجماعي، وفي الوقف تظهر إدارة الموارد واستمرار المنفعة، وفي المرفق العام يبرز العدل والإنصاف وجودة الخدمات.

ولا تمثل الحالات المعروضة في الفصل الحادي والعشرين نتائج ميدانية، وإنما نماذج افتراضية تساعد على توضيح أسئلة البحث والتقويم.

خاتمة الملحق: وظيفة الأشكال داخل البناء النظري

تؤدي النماذج السابقة وظائف متكاملة. فالنماذج الأولى تضبط المفاهيم المؤسسة، وتبين نماذج القيم والفعل كيفية انتقال المعاني إلى الممارسة، بينما توضح النماذج الاجتماعية والمؤسسية مجالات التنظيم والعمران.

أما النماذج التشخيصية والتطبيقية فتتيح الانتقال من العلاقات النظرية إلى أسئلة قابلة للبحث والمراجعة.

وتكمن أهمية هذا الجمع في أنه يمنع التعامل مع النموذج الشبكي باعتباره رسمًا نهائيًا يفسر كل شيء، ويُظهر بدلًا من ذلك طبيعته بوصفه إطارًا يتضمن مفاهيم وعلاقات وفرضيات وأدوات تشخيصية قابلة للتطوير.

النموذج (14): آليات إنتاج الهوية الفاعلة

يجمع هذا النموذج الآليات الثماني التي حددها الفصل الثامن عشر: الفهم والتأويل، والتمثل، والتربية، والتخلق، واتخاذ القرار، والمأسسة، والمحاسبة، والتعلم.

ويبين أن الآليات قد تعمل بصورة متزامنة، وأن تعثر إحداها قد يؤثر في غيرها.

النموذج (15): العقد الثماني للنموذج الشبكي

يمثل هذا النموذج البنية الأساسية التي صاغها الفصل التاسع عشر، وتتكون من المرجعية المؤسسة، والفهم والتأويل، والرموز والذاكرة، والتربية والتمثل، والفعل المسؤول، والمجتمع والمؤسسات، والعمران والمآلات، والمحاسبة والتعلم والتجديد.

وتشكل هذه العقد مجالات وظيفية للتحليل، لا كيانات مستقلة أو مراحل زمنية حتمية.

النموذج (16): العلاقات الخمس المؤسسة للشبكة

يميز النموذج بين العلاقة المعيارية، والتكوينية، والتفعيلية، والمؤسسية، والتقويمية.

وتحدد هذه العلاقات طبيعة الروابط بين العقد، بينما تفسر الآليات كيفية اشتغال التأثير داخلها.

ويكشف النموذج أن الطبيعة الشبكية لا تتحقق بمجرد تعدد المكونات، بل بوجود تأثيرات متبادلة وروابط متقاطعة.

النموذج (17): المراجعة والتصحيح وتجدد الهوية

يوضح هذا النموذج عودة المعلومات عن نتائج الأفعال إلى القرارات والممارسات والمؤسسات ووسائط التكوين.

وقد تؤدي المراجعة والتصحيح إلى تحسين وسيلة قائمة، أو مراجعة افتراض بشري ثبت قصوره.

ولا يعني ذلك أن المرجعية المؤسسة تتغير تبعًا للنتائج، كما لا تضمن المراجعة دائمًا حدوث تعلم إيجابي.

خامسًا: النماذج التطبيقية والتقويمية

النموذج (18): مصفوفة الاختبار التطبيقي

النموذج (10): انتقال القيم إلى إجراءات مؤسسية

يشرح النموذج كيفية تحويل القيم المعلنة إلى قواعد تحدد المسؤوليات والصلاحيات والحقوق.

فالأمانة تحتاج إلى إجراءات تحفظ الموارد، والعدل إلى قواعد تنظم الإنصاف، والمحاسبة إلى إمكان تتبع القرارات ومراجعتها.

ولا يكفي وجود الإجراءات لإثبات تحقق القيمة؛ إذ ينبغي النظر في تطبيقها ونتائجها.

النموذج (11): المعرفة والعمل والإنتاج والعمران

يربط النموذج المعرفة بالقدرة العملية، والعمل بتنظيم الموارد، والإنتاج بالمنافع الممكنة في الحياة المشتركة.

ويبين أن المساهمة العمرانية تحتاج إلى قيم توجه الفعل، ومعرفة تحدد الوسائل، ومؤسسات تسمح بالتنفيذ والتقويم.

ولا يُعد كل توسع مادي أو تقني عمرانًا نافعًا بالضرورة.

النموذج (12): الهوية الإسلامية والتفاعل الحضاري

يوضح النموذج العلاقة بين الخصوصية المرجعية والتعارف والحوار والتبادل الثقافي والمشاركة الإنسانية.

ولا يجعل الانفتاح مرادفًا للذوبان، كما لا يجعل المحافظة على الخصوصية مرادفة للانغلاق.

بل يفسر المشاركة الحضارية بوصفها مجالًا يمكن فيه الجمع بين وضوح المرجعية والاستفادة من الخبرة الإنسانية والعمل المشترك المشروع.

رابعًا: النماذج التشخيصية والتفسيرية

النموذج (13): مصفوفة تشخيص الانقطاع

يُستفاد من هذا النموذج في تحديد مواضع الاختلال المحتملة بين الرمز والمعنى، والمعرفة والتمثل، والتربية والرشد، والقيمة والقرار، والفرد والمؤسسة، والقرار والمآل، والنتائج والتعلم.

ولا تستخدم المصفوفة لإثبات ضعف الهوية بمجرد ظهور خلل، بل لتحديد السؤال الذي يحتاج إلى أدلة وتفسير.

النموذج (6): العلاقات الشبكية بين القيم

يوضح النموذج العلاقات الوظيفية بين العدل والأمانة والصدق والرحمة والإحسان.

فالعدل يحتاج إلى معرفة دقيقة بالوقائع، والأمانة تضبط استعمال الصلاحيات، والصدق يحمي المعلومات من التحريف، والرحمة تراعي أحوال الأشخاص، بينما يتصل الإحسان بحسن الفعل وجودة الأداء.

ولا يعني هذا الترابط ذوبان القيم بعضها في بعض، بل يبين إمكان تكامل وظائفها عند اتخاذ القرار.

النموذج (7): التربية وبناء الضمير المسؤول

يقارن النموذج بين التربية التي تركز على الامتثال الخارجي، والتربية التي تسعى إلى تنمية الفهم والرشد وتحمل المسؤولية.

ولا يقيم تعارضًا مطلقًا بين الطاعة والرشد، إذ قد تكون الطاعة المشروعة جزءًا من الحكم المسؤول.

وإنما ينبه إلى أن الاقتصار على ضبط السلوك الظاهر لا يكفي وحده لبناء القدرة على التعامل مع المواقف الجديدة.

النموذج (8): بروتوكول الفعل المسؤول

يعرض هذا النموذج العلاقة بين النية والقصد والمعنى والبصيرة والرؤية والقرار واعتبار المآل والمحاسبة والتعلم.

ويُستفاد فيه من البناء المفاهيمي الذي طوره المؤلف في عمله المستقل «الفعل المسؤول: من القيم إلى القرار والمآل».

ولا تمثل مكوناته خطوات متتابعة بصورة جامدة، بل عمليات مترابطة قد تستدعي العودة إلى بعضها أثناء اتخاذ القرار أو تنفيذه.

ثالثًا: النماذج الاجتماعية والمؤسسية والعمرانية

النموذج (9): الفرد والجماعة والمؤسسات

يوضح النموذج التأثير المتبادل بين الفرد والجماعة والمؤسسة.

فالأفراد يسهمون في تشكيل الممارسات والقواعد، بينما تؤثر الجماعة والمؤسسات في فرص التعلم والاختيار وتوزيع المسؤوليات.

ولا ينبغي تفسير السلوك الفردي بالبيئة وحدها، كما لا يصح اختزال الأداء المؤسسي في نيات الأفراد.

وتكمن وظيفته في منع الخلط بين المرجعية ذاتها وبين الاجتهادات والممارسات التي نشأت في إطارها.

كما يسمح بفهم إمكان مراجعة بعض صور الفهم والتنزيل دون اعتبار ذلك تغييرًا للمرجعية المؤسسة.

النموذج (3): الرموز والذاكرة وإعادة إنتاج الانتماء

يوضح هذا النموذج العلاقة بين الرموز الدينية والذاكرة والتربية واستمرار الانتماء.

فالرموز تحفظ المعاني وتعبر عنها، بينما تسهم الذاكرة في استمرار حضور الأحداث والنصوص والخبرات الجماعية. وتؤدي التربية دورًا في نقل هذه المعاني إلى الأجيال الجديدة، التي تعيد فهمها وممارستها ضمن ظروفها.

ويحافظ النموذج على التمييز بين الوظيفة التعبدية للشعائر وبين وظائفها التربوية والاجتماعية الممكنة.

النموذج (4): التربية والتمثل بين الأجيال

يبين النموذج أن انتقال الهوية بين الأجيال لا يتحقق عن طريق نقل المعلومات وحدها، وإنما من خلال تفاعل الأسرة والمسجد والمدرسة والبيئة الاجتماعية والرقمية.

وتؤثر القدوة والحوار والخبرة والممارسة في كيفية تمثل المعاني والقيم، بينما تسمح الخبرات الجديدة بمراجعة بعض صور الفهم والتطبيق.

ولا تُفترض فاعلية متطابقة لجميع الوسائط؛ إذ قد تختلف رسائلها أو تتعارض.

النموذج (5): الإنسان في التصور القرآني

يجمع هذا النموذج مفاهيم الفطرة والتكريم والاستخلاف والتكليف والحرية والمسؤولية والأمانة، مع المحافظة على الفروق بين دلالاتها.

ويهدف إلى توضيح أن الإنسان في التصور الذي يعتمده الكتاب ليس مجرد متلقٍّ للمؤثرات، بل فاعل مكلَّف يمارس الاختيار ضمن حدود علمه وقدرته.

ولا يعني جمع هذه المفاهيم أنها مترادفات أو أنها وردت في القرآن ضمن نموذج اصطلاحي واحد.

ثانيًا: نماذج القيم والفعل المسؤول