مجلة المدد

مجلة علمية محكمة نصف سنوية

تصدرها كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الزيتونة

العدد الخامس | السنة الثالثة | يونيو – 2020م

مجلة المدد

مجلة علمية ثقافية مُحكمة نصف سنوية تصدر عن كلية العلوم الاجتماعية، وتنشر بها البحوث والدراسات الأكاديمية المعنية بالمشكلات والقضايا المجتمعية المعاصرة في مختلف التخصصات العلمية. والدعوة للإسهام فيها مفتوحة للباحثين من سائر انحاء الوطن .

المشرف العام

د. الصادق امحمد السنوسي

رئيس التحرير

د. على رحومة أبوبريق

مدير التحرير

أبو عجيلة سالم الأزرق

رئيس لجنة البحوث

د. طارق ضو الشائبي

الهيئة الاستشارية

أ .د أحمد عطية امدلل

أ. محمد الصادق البكوش

أ. خالد على عمر بن عيسى

مجلة المدد

رقم الإيداع القانوني 2017/397 دار الكتب الوطنية - بنغازي

عنوان المجلة

كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الزيتونة / ليبيا

هاتف: (0916466733)

Email address: (almadad.j2017@gmail.com)

Facebook: www.facebook.com/almadad.2017

- حقوق الطبع والنشر محفوظة لمجلة المدد بكلية العلوم الاجتماعية / جامعة الزيتونة، ويسمح باستعمال ما يرد في هذه المجلة شرط الإشارة إلى مصدرها.
- البحث المنشـــــــور في المجلـــــــة يعبر عن رأي صاحبه، وهو المسؤول عنه أدبيا وقانونياً، ولا يمثل بالضرورة رأي المجلة، أو الجامعة.

قواعد ومعايير النشر

حرصاً من هيئة التحرير على استخدام الأسلوب العلمي في كتابة البحوث والدراسات التي تنشرها المجلة، وأخذاً إلى التيسير على الباحثين والقراء نأمل من الجميع الالتزام بالقواعد والمعايير التالية:

1- أن يكون البحث أصيلاً ومبتكراً ولم يسبق نشره في أي جهة أخرى، وتتوافر فيه شروط البحث العلمي المعتمد على الأصول العلمية والمنهجية المتعارف عليها في كتابة البحوث.
2- اللغة العربية هي اللغة الأساسية للمجلة، وترحب المجلة بنشر البحوث المكتوبة باللغة الأجنبية على أن يرفق لها ملخص باللغة العربية.
3- أن يكون البحث مكتوباً بلغة سليمة، ومراعياً لقواعد ودقة الرسوم والأشكال (إن وجدت) ومطبوعا على ورق (A4) بنوع الخط (Simplified Arabic) وبحجم (14) للنص للبحوث العربية، ونوع خط (Times new roman) بحجم (12) للبحوث الانجليزية.
4- تدرج الهوامش بأرقام في نهاية البحث.
5- أن يكون البحث ملتزماً بدقة التوثيق، وحسن استخدام المصادر والمراجع، وتثبيت هوامش البحث ومراجعه في نهاية البحث على النحو التالي :

- المصادر:

يثبت المصدر بذكر اسم المؤلف كاملاً، ثم يوضع تاريخ نشره بين حاصرتين (...)، و يلي ذلك ذكر عنوان المصدر، متبوعاً باسم المحقق أو المترجم، ودار النشر ومكان النشر ورقم الصفحة.

- المراجع :

عند استخدام المراجع يراعى ما يلي :
يتم كتابة اسم المؤلف كاملاً تم يوضع تاريخ النشر بين حاصرتين (...)، يلي ذلك عنوان الكتاب وتحته خط، ويلي ذلك اسم دار النشر ، ومكان النشر ، ورقم الصفحة.
عند استخدام الدوريات (المجلات) بوصفها مراجع للبحث: يذكر اسم أصحاب المقالة كاملاً، ثم تاريخ النشر بين حاصرتين (...)، ثم عنوان المقالة، ثم ذكر اسم المجلة وتحته خط، ثم رقم المجلد، ثم رقم العدد ورقم الصفحات.

6- أن تكون الجداول والأشكال مدرجة في أماكنها الصحيحة، وأن تشمل العناوين والبيانات الإيضاحية الضرورية، ويراعى ألّا تتجاوز حجم حيز الكتابة في صفحة (Microsoft Word).
7- يفضل ألا يزيد عدد صفحات البحث عن (25) صفحة.
8- توضع الآيات القرآنية بين قوسين زهراويين وفقاً لرسم المصحف الحاسوبي ، وتضبط الأحاديث وأبيات الشعر.

إجراءات النشر:

1- ترسل البحوث والدراسات وجميع المراسلات المتعلقة بالمجلة على العنوان التالي:
كلية العلوم الاجتماعية ، جامعة الزيتونة .
هاتف: (0945941057 –0916466733)
البريد الإلكتروني :(almadad.j2017@gmail.com)

2- ترسل نسخة من البحث مطبوعة (hard copy)، شريطة أن تكون المادة مطبوعة بمسافات مضاعفة ونسخة محفوظة بقرص مدمج (CD) قابل للقراءة والكتابة، وذلك إلى عنوان المجلة أعلاها، أو تسلم إلى إدارة المجلة، بحيث يظهر في غلاف البحث اسم الباحث ولقبه العلمي، ومكان عمله، وتخصصه.

3- يرفق ملخص للبحث المراد نشره في حدود (250 كلمة) باللغة العربية ، أو الإنجليزية حسب لغة البحث المقدم
4- يرفق بالبحث موجز للسيرة الذاتية للباحث، متضمناً عنوان الباحث بالتفصيل، وأرقام هواتفه ، وبريده الإليكتروني، وجهة العمل لكي يسهل التواصل معه عند الضرورة.
5- في حالة قبوله مبدئياً، يعرض على مُحكّمين من ذوي الاختصاص في مجال البحث، ويتم اختيارهم بسرية تامة، ولا يُعرض عليهم اسم الباحث أو بياناته، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى أصالة البحث، وقيمته العلمية ، ومدى التزام الباحث بالمنهجية المتعارف عليها، ويُطلب من المُحكم تحديد مدى صلاحية البحث للنشر في المجلة من عدمها، وتكون توصيات المُحكم ملزمة.
6- يُخطر الباحث بقرار صلاحية بحثه للنشر من عدمها خلال ثلاثة أشهر(على الأكثر) من تاريخ استلام البحث.
7- البحـــوث المنشـــورة في المجلـــــة تكـــــون ملكـــاً لها بمجرد تسليمها ولا ترد أصولها إلى أصحابها، سواء نشرت أو لم تنشر.
8- تؤول جميع حقوق النشر للمجلة.

محتويات العدد

الموضوع	اسم الكاتب	رقم الصفحة
كلمة العدد	**رئيس تحرير المجلة**	**7**
البحوث والدراسات		
الخلاف النحوي في باب العطف من خلال كتاب الهمع للسيوطي	د. الصادق سالم عبدالله	8
الضرورة الشعرية - دراسة تطبيقية في شرح شذور الذهب لابن هشام (761)هـ	د. بشير الزروق مازن	23
من أحكام الأيْمان والنّذور في تفسير "القرآن العظيم" للحافظ ابن كثير دراسة فقهيّة مقارنة	د. محمّد علي حسن الزّائدي	38
التشريع الإسلامي استقلاله وفضله	د. رمضان مسعود عمر بن عسكر	60
استكمال الفتح العربي الإسلامي لولاية أفريقية في الفترة ما بين (62 – 87ه / 682 – 707م)	د. عبدالسلام علي بشير أحمد	87
مفاهيم حول التعلم الالكتروني والتعليم عن بُعد ودورهما في تطور العملية التعليمية	د. محمد الصغير المدني د. عمارة على احمد الكباشي	102
المعوقات التي تواجه الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في تحقيق اهداف مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية بمدينة طرابلس	د. محمد ارحومة ابوطبل	118
معوقات التنمية البشرية لدى الشباب رؤية مقترحة لمهنة الخدمة الاجتماعية في التعامل معها	أ. سراج الصادق الهادي خليفة	135
مؤشرات تخطيطية لزيادة فاعلية الآداء المهني للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع مشكلات التسرب الدراسي	د. عادل عبدالحفيظ الطيب	152
بعض المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي وتصور مقترح للخدمة الاجتماعية للحد منها	د. علي سالم قريز أ. صلاح الدين بن محمود	177
الخدمات الإنسانية التى تقدمها الشؤون الاجتماعية واترها في الاستقرار الاجتماعي للأسر النازحة	د. العايش سعد على اقليوان	197

كلمة العدد

بسم الله الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

{وَأَنزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا}
سورة النساء، الآية 112

التعليم رافعة التقدم في أي مجتمع، وهو أداة تنمية موارده وإمكاناته، وإن التقدم والتطور مرتبطان بتألق الجامعات والكليات وبعدد العلماء والباحثين لتلك المجتمعات، وإذا كانت إحدى أهم وأسمى وظائف الجامعة تتمثل في التدريس وتأهيل الخريجين لخدمة مختلف القطاعات في المجتمع، فإن وظيفة البحث العلمي لا تقل أهمية كون الجـامعات هـي المسئول الرئيس عن نشر البحوث العلمية وتطويرها في مختلف العلوم.

ومن هنا تتشرف أسرة التحرير بأن تضع بين أيديكم العدد الخامس من مجلة المدد، وهي مجلة علمية ورقية والكترونية محكمة نصف سنوية، تصدر عن كلية العلوم الاجتماعية جامعة الزيتونة، وغايتها نشر الأبحاث المحكمة في مختلف العلوم والتخصصات، وتنشر بحوثها باللغات العربية، والإنجليزية، والفرنسية، كما تهدف المجلة إلى تفعيل البحث العلمي وإثرائه في كافة المجالات إلى جانب الاهتمام بقضايا التنمية، علاوة على إتاحة الفرص للباحثين وبخاصةٍ أعضاء هيئة التدريس منهم لنشر بحوثهم، ونتائج دراساتهم العلمية من أجل توسعة دائرة المعرفة لدى الباحثين، وصانعي القرارات، ومحاولة خلق حوار علمي بنّاء بين الباحثين، والمهتمين بالموضوعات المستجدة في كافة المجالات ذات العلاقة بالتخصصات العلمية بمختلف جامعات الوطن، واستعانت المجلة في سبيل تفعيل الأبحاث التي وصلتها وتحكيمها بنخبة من خيرة الأساتذة المختصين بمختلف الجامعات الوطنية.

ويطيب لأسرة التحرير أن تشكر جميع الباحثين الذين أسهموا في المشاركة بالبحوث في العدد الخامس، أو المراسلة لغرض الاشتراك والحصول على أعدادها الدورية، ونقدر الجهود المبذولة من طرف الجامعة لجعل المجلة تبدأ مزاولة نشاطها. كما يسعد كافة أعضاء هيئة التحرير أن تعرب لكم عن استعدادها لتقبل أي مقترحات، أو أفكار على أعداد المجلة، أو البحوث التي تنشر فيها. وهذه المقترحات والمداخلات سوف تؤخذ بعين الاعتبار وسيتم نشرها، أو التعقيب عليها إلكترونيا في العدد التالي لورودها.

نحن نتطلع لإسهاماتكم الجادة والفاعلة في تعزيز الجهود التي يطمح لها أعضاء هيئة تحرير المجلة، وتطمح لها الجامعة وخاصة فيما يخص نشر البحوث العلمية الرصينة في كافة مجالات العلوم.

نسأل الله أن يبارك عملنا وأن يوفقنا في أداء رسالتنا وتحقيق مبتغانا، والله من وراء القصد، وهو الموفق والهادي إلى سواء السبيل.

د. علي أبوبريق
رئيس التحرير

الخلاف النحوي في باب العطف من خلال كتاب الهمع للسيوطي

د. الصادق سالم عبدالله

كلية العلوم الشرعية – جامعة طرابلس

ملخص

الخلاف النحوي لا يكاد يخلو منه كتاب من كتب النحاة؛ لأنّ اللغة ليست قرآناً أو وحياً تتفق الأمة كلها على قدسيته، ولكن اللغة خاضعة لإبداء الآراء فيها وفقاً لباع كل عالم في التمكن من الأخذ بناصية علوم اللغة وقواعدها.

ولذلك تعدّدت الخلافات النحوية، وأقوال العلماء في أغلب مسائل النحو، معتمداً كل فريق أو كل عالمٍ منهم على الأدلة والشواهد التي يستدلّ بها.

والبحث الذي نحن بصدده، ما هو إلا غرفة من بحر المسائل الخلافية، فهو جامعٌ لمسائل الخلاف في باب العطف من كتاب الهمع للسيوطي.

والعطف ـــ كما هو معلوم ـــ عطفان : إما بيان أو نسق، وقد جمعتُ ما يتعلق بالخلاف في عطف البيان، ثم ثنّيتُ بعطف النسق، ورتّبتُ ذلك في مسائل، وإذا كانت المسألة لا تنعقد تحت أحد هذين العنوانين، أدرجتها تحت عنوان آخر باسم مسائل متفرقة. معلّقاً على ما يحتاج منها إلى توضيح أو بيان.

وقد خُتم البحث بذكر أهمّ نتائجه، والمصادر والمراجع التي وُظفتْ فيه.

المقدمة

كتاب همع الهوامع شرح للأصل المُسمّى (جمع الجوامع)، ولا غرو أنه من الموسوعات النحوية الحافلة بمسائل النحو وشواهد العربية، فهو جامعٌ لأقوال النحاة من عصر سيبويه إلى عصر السيوطي، أي من القرن الثاني الهجري وحتى بواكير القرن العاشر الهجري.

وبذا فهو ذو قيمةٍ علميةٍ عظيمةٍ، لا يكاد يخلو بحث في العربية من الرجوع إليه، والنقل عنه؛ لأنه من الكتب المتأخرة التي جمعت الجمّ الغفير من المسائل النحوية وأقوال العلماء.

ويُعدّ مؤلِّفه من أشهر علماء العربية، فهو الإمام جلال الدّين السيوطي (ت 911هـ)، صاحب التصانيف الكثيرة في علوم العربية والشريعة.

وقد قام الأستاذان عبد العال سالم مكرم وعبد السلام محمد هارون بتحقيق الكتاب، وإخراجه للباحثين في سبعة مجلدات، يحتوي سابعها على فهارس فنية شاملة للكتاب.

وكتاب الهمع يغصّ بالمسائل الخلافية بين النحاة، وقد اخترتُ من بين هذه المسائل ما يتعلّق بالخلاف النحوي في باب العطف ليكون مجالاً لهذه الدراسة.

أولاً: الخلاف بين النحاة الواقع في عطف البيان

مسألة (1): هل عطف البيان أخصّ من المتبوع؟

نقل السيوطي عن ابن مالك أنّ الجرجاني والزمخشري اشترطا زيادة تخصيص عطف البيان على متبوعه، ويرى ابن مالك أنّ هذا الكلام غير صحيح، وشبّهه بالنعت في عدم اشتراط زيادة تخصصه، فحكم عطف البيان في الجامد كحكم النعت في المشتق، واستدلّ على ذلك بجعل سيبويه (ذا الجُمّة) من (يا هذا ذا الجُمّة) عطف بيان، مع أنّ اسم الإشارة (هذا) أخصّ.

ويرى ابن مالك أنّ عطف البيان كالنعت، فكما أنّ النعت يكون في الاختصاص فائقاً للمنعوت، ومتفوّقاً، ومساوياً له، فكذلك العطف [1].

ومن استدلالات ابن مالك أيضاً قولك: رأيت ذلك الرجل، فالرجل عطف بيان، وهو أقلّ في الاختصاص من اسم الإشارة [2].

ولعلّ قول ابن مالك أقرب إلى الصواب من قول الجرجاني والزمخشري، واستدلاله بإتباع (الرجل) لاسم الإشارة دليلٌ واضح على أنّ عطف البيان يجوز أن يكون أقلّ اختصاصاً من متبوعه، فاسم الإشارة من القوة بمكان في الاختصاص من اسم الجنس الجامد وهو (الرجل).

مسألة (2): هل يجري عطف البيان على النكرة أو على المعرفة؟

نقل الشلوبين عن البصريين أنّ عطف البيان لا يكون إلا في المعارف، وأما الكوفيون والفارسي والزمخشري فيرون جواز التنكير، ومما استدلوا به على ذلك قوله تعالى: (من ماءٍ صديدٍ) [إبراهيم/15]، وقوله: (أو كفارةٌ طعامُ مساكين) [المائدة/95]، وقوله: (من شجرةٍ مباركةٍ زيتونةٍ) [النور/35].

ويرى السيوطي أنّ ما ذهب إليه الكوفيون ومن تبعهم هو الصحيح، وبيّن أنّ النكرة وإن لم تُفد متبوعها تعريفاً فقد أفادته تبييناً[3]، وهو ما ذكره الزمخشري عند تفسيره لآية إبراهيم (من ماءٍ صديدٍ) قال: ((فإن قلتَ: ما وجه قوله تعالى (من ماء صديد) قلتُ: صديد عطف بيان لماء، قال: ويُسقى من ماء فأبهمه إبهاماً، ثم بيّنه بقوله صديد))[4].

وزاد الزمخشري على ما مرّ ذكره جواز تخالف التابع والمتبوع في عطف البيان تنكيراً وتعريفاً، وأعرب قوله تعالى: (مقام إبراهيم) [آل عمران/97] عطف بيان، وهو معرفة، وما قبله (آيات بينات) المتبوعة نكرة، فالمتبوع نكرة والتابع معرفة[5].

وقد ردّ أبو حيّان هذا الإعراب؛ لأنه لا يجوز التخالف في عطف البيان، وأوضح بأن كلام الزمخشري مخالف لإجماع البصريين والكوفيين[6].

ويرى الباحث أنّ ما اسْتُشهد به من الآيات القرآنية يبقى تحت الاحتمالية؛ لأنّ كلمات: طعام، وصديد، وزيتونة يجوز أن تكون بدلاً مما قبلها، والاحتجاج بها بالجزم على أنها عطف بيان يُعدّ في هذه الحال ضعيفاً[1].

---

1) همع الهوامع، للسيوطي، 5/ 191 – 192، وينظر شرح التسهيل، لابن مالك، 3/ 326.
2) ينظر شرح التسهيل 3/ 326.
3) الهمع 5/ 132، وينظر الكشاف، للزمخشري، 3/ 370، والحجة، للفارسي، 3/ 258.
4) الكشاف 3/ 370.
5) نفسه 1/ 685.
6) البحر المحيط 3/ 10.

مسألة (3): الخلاف بين النحاة في هذا الباب بمُجمله، وهو (عطف البيان):

يرى بعض النحويين إهمال عطف البيان، وعدم الاعتداد به؛ لأنه مشابه بل قل مماثل لبدل الكل من الكل. يقول الرضي: ((وأنا إلى الآن لم يظهر لي فرقٌ بين بدل الكل من الكل وبين عطف البيان، بل لا أرى عطف البيان إلا البدل))[2]. وهذا الرأي يؤيّده بعض العلماء المحدَثين فيرون أنه من الأحسن توحيد عطف البيان وبدل الكل من الكل، واعتبار عطف البيان بدلاً لما في ذلك من التيسير، وأما القائلون بالتفريق بينهما فتُعدّ آراؤهم قائمة على التخيّل، والحذف، والتقدير، من غير فائدةٍ تُذكر[3].

ثانياً: الخلاف النحوي في عطف النّسَق

((النسْق بالتسكين: مصدر نسقتُ الكلام، إذا عطفت بعضه على بعض)). (ابن منظور، مادة نسق)، ((والنحويون يسمون حروف العطف حروف النسق؛ لأنّ الشيء إذا عطفتَ عليه شيئاً بعده جرى مجرىً واحداً))[4].

ويقال حروف النسَق بفتح السين، وحروف النسْق بتسكين السين[5]. (يُنظر المعجم الوسيط، مادة نسق).

والنسق تسمية كوفية، وأما البصريون فيسمون المعطوفات شركة، والتسمية الكوفية هي المشهورة والمتداولة[6]. وأوضح ابن يعيش أن ((العطف من عبارات البصريين))[7].

مسألة (1): هل الواو العاطفة للترتيب؟

ذهب بعض العلماء كقطرب والربعي وهشام وثعلب وغيرهم أنّ الواو العاطفة تفيد الترتيب، وذكر السيرافي والفارسي والسُهيلي أنّ النحاة أجمعوا على أنّ الواو لا تفيد الترتيب،

وأما الفراء فيرى أنها للترتيب عندما يستحيل الجمع[8].

ولعلّ الصحيح أنّ الواو تفيد مطلق الاشتراك والجمع، وقد تكون أحياناً للترتيب، أو للمصاحبة، أو تدلّ على التعقيب، أو المهلة، وكل هذه المعاني تتضح مع وجود قرينة دالة عليها. وأما إذا عُدمت القرينة فهي دالة على الاشتراك والجمع فقط[9].

ومن أوضح الشواهد التي استدلوا بها على أنها ليست للترتيب مطلقاً قوله تعالى: (وادْخُلُوا البابَ سُجَّداً وقولوا حِطَّةٌ) [البقرة/58]، وقوله في آية أخرى: (وقولوا حِطَّةٌ وادْخُلوا البابَ سُجَّداً) [الأعراف/161]، والقصة واحدة، فإذا كانت الواو تفيد الترتيب دائماً لكانت الآيتان متناقضتين، وحاشا القرآن من التناقض، ومن الشواهد أيضاً قوله تعالى: (واسْجُدي واركَعي مع الراكعين) [آل عمران/43]، والسجود يجيء في ترتيب أركان الصلاة بعد الركوع، وهذا بيّنٌ وجليٌّ[10].

---

1) ينظر الدر المصون، للسمين الحلبي، 4/ 425، والتحرير والتنوير 7/ 49، وروح المعاني، للألوسي، 13/ 202.
2) شرح الكافية، للرضي 2/ 379.
3) ينظر النحو الوافي، لعباس حسن، 3/ 546، ومعاني النحو، للسامرائي، 3/ 214 – 215.
4) لسان العرب، لابن منظور، (مادة: نسق).
5) المعجم الوسيط (مادة: نسق).
6) ينظر الهمع 5/ 155.
7) شرح المفصل 2/ 276.
8) ينظر الهمع 5/ 156، ومغني اللبيب، لابن هشام، 4/ 354، والجنى الداني في حروف المعاني، للمرادي، 158 – 159.
9) ينظر النحو الوافي 3/ 558، والكتاب، لسيبويه، 1/ 438، ومعاني النحو 3/ 216 وما بعدها.
10) ينظر الهمع 3/ 156، وشرح الرضي على الكافية 4/ 382، ومعاني النحو 3/ 217.

مسألة (2): عطف عاملٍ محذوف مع بقاء معموله على عاملٍ ظاهر[1]:

ومن أمثلته قوله تعالى: (تَبَوَّؤُوا الدَّارَ والإيمَان) [الحشر/9]. ففي الآية الكريمة (الإيمان) معطوف على (الدار)، فهل العامل في (الإيمان) هو الفعل (تبوؤوا)؟

يرى الجمهور أنّ العطف في الآية من باب عطف الجمل، وذلك بإضمار فعلٍ هو العامل في (الإيمان)، والتقدير: تبوؤوا الدار واعتقدوا أو اكتسبوا الإيمان. والجامع بين التبوّء والاعتقاد هو الملازمة.

ونحو قول الشاعر[2]:

عَلَفْتُها تِبْناً وماءً بارداً حتى غَدَتْ هَمَّالَةً عيناها

أي: وسقيتها ماءً بارداً، إذ الماء لا يُعلف، والجامع بين العلف والسُّقيا هو الطُّعم.

وقول الشاعر[3]:

إذا ما الغانِياتُ بَرَزْنَ يوماً وزَجَّجْنَ الحَواجِبَ والعُيُونا

أي: وكحّلن العيون،فالعين لا تُزجج، ويجمع بين التزجيج والتكحيل التحسين والتجميل.

وخالف آخرون فجعلوه من عطف المفرد وليس الجُمل، وذلك بتضمين الفعل الأول معنى يتسلّط به على المعطوف والمعطوف عليه، ففي آية الحشر مثلاً يُضمّن الفعل (تبوّؤوا) فعلاً آخر بمعنى (آثروا)، فيصير التقدير: آثروا الدار والإيمان، وبذا يكون (الإيمان) معطوفاً على (الدار)، وهو من باب عطف المفرد على المفرد.

مسألة (3): هل تكون الفاء للترتيب[4]؟

ذهب الجمّ الغفير من النحاة إلى أنّ (الفاء) العاطفة تفيد الترتيب، وخالف الفراء فزعم أنها لا تفيد الترتيب مطلقاً، ويرى الجرمي أنها لا تفيد الترتيب في البقاع ولا في الأمطار.

ولكن عند النظر إلى الشواهد والأدلّة نجد أنّ ما يدلّ على إفادة الفاء للترتيب هو الكثرة الكاثرة، فمن هذه الأدلة ما يفيد الترتيب المعنوي كقوله تعالى: (الذي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَّلَكَ) [الانفطار/7]، ومنها ما يفيد الترتيب الذكري، ويُقصد به عطف المُفصَّل على المُجمَل، نحو قوله تعالى: (فَأَزَلَّهُمَا الشَّيْطَانُ عنها فَأَخْرَجَهُمَا مِمَّا كَانَا فيه) [البقرة/36]، وعن ابن عباس أنه: ((توضأ فغسل وجهه ويديه، ومسح رأسه ورجليه))[5]

وأما الفراء فاحتج على عدم إفادة الترتيب للفاء بقوله تعالى:(وَكَمْ مِن قَرْيَةٍ أَهْلَكْنَاهَا فَجَاءَهَا بَأْسُنَا بَيَاتاً أَوْ هُمْ قَائِلُونَ) [الأعراف/4].

واحتج الجرمي بقول امرئ القيس[6]:

قِفا نَبْكِ مِن ذِكْرى حبيبٍ ومَنْزِلِ بِسِقْطِ اللِّوَى بينَ الدَّخُولِ فَحَوْمَلِ

وقولهم: ((مُطرنا مكان كذا فمكان كذا))، فمراد الشاعر على قول الجرمي: وقوع الفعل، وهو الوقوف والبكاء في تلك الأماكن (الدخول وحومل)، والترتيب إنما هو لفظيٌ فقط، ولا يعني أن يقف في الموضع

1) ينظر في هذه المسألة: الهمع 5/ 159، ومغني اللبيب 4/ 364، والدر المصون 10/ 285، وتفسير القرطبي 20/ 358 – 359، والبحر المحيط 8/ 245.
2) البيت من الرجز، وهو بلا نسبة، ينظر المعجم المفصل في شواهد العربية، د/ إميل يعقوب، 12/ 323.
3) البيت من الوافر، وهو للراعي النميري، ينظر ديوانه 232، والمعجم المفصل 8/ 56.
4) ينظر في هذه المسألة: الهمع 5/ 161 – 162، ومغني اللبيب 2/ 477 وما بعدها، والجنى الداني 61 وما بعدها، والكتاب 3/ 42، 4/ 217.
5) الحديث له روايات متعددة، وهو في البخاري 1/ 40.
6) البيت من الطويل، ينظر الديوان 8، والمعجم المفصل 6/ 588.

الأول ثم ينتقل إلى الثاني بدون مهلة. والمراد من قول العرب هو وقوع المطر فيهما في وقت واحد، فتكون الفاء كالواو.

ـــــ مناقشة الأدلة

استدلّ الفراء على أنّ الفاء لا تفيد ترتيباً بآية الأعراف (أهلكناها فجاءها)؛ لأن مجيء البأس يستحيل أن يكون بعد الإهلاك. وقد رُدّ قول الفراء بأنّ (أهلكناها) على حذف الإرادة، أي: أردنا إهلاكها فجاءها بأسنا، كقوله تعالى: (فَإِذا قَرَأْتَ القُرْآنَ فَاسْتَعِذْ بِاللهِ) [النحل/98]، أي: إذا أردتَ القراءة، ومنه كذلك قوله تعالى: (إِذَا قُمْتُمْ إلى الصَّلاَةِ فَاغْسِلُوا) [المائدة/6]، أي: إذا أردتم الصلاة فتوضأوا وتطهروا قبل الدخول فيها[1].

ورُدّ قول الجرمي بأنّ الفاء التي ذُكرت في بيت امرئ القيس في قوله: (بين الدخول فحومل) إنما هي عطف لمجرد المشاركة في الحكم، أو أنها ترتيب في اللفظ فقط، وليست للترتيب المعنوي[2].

وأما استدلاله بالقول العربي: ((مُطرنا مكان كذا فمكان كذا)) على عدم إفادة الترتيب للفاء العاطفة فقد خالفه سيبويه، وبين أن الفاء للترتيب، يقول: ((والفاء، وهي تضمّ الشيء إلى الشيء كما فعلت الواو، غير أنها تجعل ذلك متّسقاً بعضه في إثر بعض، وذلك قولك: مررتُ بعمرٍو فزيدٍ فخالدٍ، وسقط المطر بمكان كذا وكذا فمكان كذا وكذا، وإنما يقرو أحدهما بعد الآخر))[3]. (ويقرو بمعنى يتبع)[4].

وإن كان المعنى عند الجرمي هو نزول الغيث بعدّة أمكنة وفي وقت واحد، فلعل القول فيه يكون كالقول في بيت امرئ القيس السابق.

مسألة (4): (ثُمَّ) والخلاف في معانيها[5]:

1. (ثُمّ) من حروف العطف، ومن معانيها التشريك في الحكم، ويرى الكوفيون والأخفش أنّ (ثُمّ) قد لا تكون للمشاركة، وتكون زائدة، واستدلّوا على زيادتها بقوله تعالى: (حَتَّى إِذَا ضَاقَتْ عَلَيْهِمُ الْأَرْضُ بِمَا رَحُبَتْ وَضَاقَتْ عَلَيْهِمْ أَنفُسُهُمْ وَظَنُّوا أَنْ لاَ مَلْجَأَ مِنَ اللهِ إِلاَّ إِلَيْهِ ثُمَّ تَابَ عَلَيْهِمْ لِيَتُوبُوا) [التوبة/118]. وبقول زهير[6]:

أُرَانِي إذا ما بِتُّ بِتُّ على هَوًى فَثُمَّ إذا أصْبحتُ أصبحتُ غادِيَا

وهل الاستدلال بالآية الكريمة، وببيت زهير يُقَوِّي القول بزيادة (ثُم). قال أبو حيان: (((إذا) إنْ كانت شرطية فجوابها محذوف تقديره: تاب عليهم... ودعوى أنّ (ثم) زائدة، وجواب إذا ما بعد ثم، بعيد جداً، وغير ثابت من لسان العرب زيادة (ثم)، ومَن زعم أنّ (إذا) بعد (حتى) قد تُجرّد من الشرط، وتبقى لمجرد الوقت فلا تحتاج إلى جواب بل تكون غايةً للفعل الذي قبلها، وهو قوله (خُلّفوا) [من قوله تعالى: (وعلى الثَّلاَثَةِ الذين خُلِّفوا)]، أي: خُلفوا إلى هذا الوقت ثم تاب عليهم ليتوبوا))[7].

وأما بيت زهير فقد رأى جمع من النحاة أنّ الزائد فيه الفاء وليست (ثم)[8].

يقول الدماميني: (([الفاء] قد عُهدت زيادتها في بعض المواضع بيقين، ولم تُعهد زيادة ثُم بيقين))[9].

---

1) ينظر الهمع 5/ 162، والدر المصون 5/ 248 – 249، وتفسير القرطبي 9/ 152 – 153، والمحرر الوجيز، لابن عطية، 2/ 373 – 374، والبحر 4/ 269، ومغني اللبيب 2/ 478، والجنى الداني 62.
2) ينظر الجنى الداني 64.
3) الكتاب 4/ 217.
4) ينظر المعجم الوسيط (مادة: قرا).
5) ينظر في هذه المسألة: الهمع 5/ 164، والمغني 2/ 219 وما بعدها، والجنى الداني 426، وشرح المفصل 5/ 14.
6) البيت من الطويل، وهو في ديوانه 208، وينظر المعجم المفصل في شواهد العربية 8/ 325.
7) البحر 5/ 113، وينظر حاشية القونوي على تفسير البيضاوي 9/ 359، والتحرير والتنوير 11/ 53.
8) ينظر المغني 2/ 221، والخصائص، لابن جني، 1/ 236.
9) شرح الدماميني على مغني اللبيب 1/ 433.

2. من معاني (ثُمّ) الترتيب:

وقد خالف قطرب والفراء والأخفش في إفادة ثم الترتيب، وذهبوا إلى أنها كالواو[1].

واحتجوا بقوله تعالى: (خَلَقَكُمْ مِن نَفْسٍ وَاحِدَةٍ ثُمَّ جَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا) [الزمر/6]، وقوله: (وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنسَانِ مِن طِينٍ ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ مِن سُلَالَةٍ مِن مَاءٍ مَهِينٍ ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِن رُوحِهِ) [السجدة/7،8،9]، وقوله: (ذَلِكُمْ وَصَّاكُمْ بِهِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ثُمَّ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ) [الأنعام/153،154]، وقول الشاعر[2]:

إنَّ مَنْ سادَ ثم سادَ أبُوهُ ثم قد سادَ قبلَ ذلكَ جَدُّهُ

وقد أجاب النحاة والمفسرون عن أدلة القائلين بأنّ (ثُمّ) لا تفيد الترتيب بالآتي[3]:

أولاً: آية الزمر، أُجيبَ عنها بعدة أوجه:

1. أنّ العطف على محذوف، والتقدير: من نفس واحدة أنشأها ثم جعل منها زوجها.
2. أنّ العطف على كلمة (واحدة)، أي: من نفس انفردت ثم جعل منها زوجها.
3. أنّ الذرية أُخرجت من ظهر آدم كالذَّرّ، ثم خُلقت حوّاء من ضلع آدم.(وهو جواب مأخوذ من حديث ابن عباس رضي الله عنهما، عن النبي ـــ صلى الله عليه وسلم ـــ قال: ((أخذ الله الميثاق من ظهر آدم بنَعْمَان ـــ يعني عرفة ـــ فأخرج من صُلْبه كل ذريةٍ ذرأها، فنثرهم بين يديه كالذرّ، ثم كلّمهم قِبَلاً، قال: (أَلَسْتُ بِرَبِّكُمْ قَالُوا بَلَى شَهِدْنَا أَنْ تَقُولُوا يَوْمَ الْقِيَامَةِ إِنَّا كُنَّا عَنْ هَذَا غَافِلِينَ أَوْ تَقُولُوا إِنَّمَا أَشْرَكَ آبَاؤُنَا مِنْ قَبْلُ وَكُنَّا ذُرِّيَّةً مِنْ بَعْدِهِمْ أَفَتُهْلِكُنَا بِمَا فَعَلَ الْمُبْطِلُونَ) [الأعراف/171 ـــ 172]))[4].
4. أنّ الترتيب ليس لترتيب الزمان، وإنما الترتيب في إظهار قدرة الله ـــ عزّ وجلّ ـــ على خلقه امرأةً من رجل، وهو من عجائب خلقه سبحانه.

ولعل الجواب الأقرب للصواب، هو أنّ العطف ليس على الفعل (خلقكم)، وإنما على خلْق النفس الواحدة وهي آدم، والدليل البيّن على ذلك هو وجود الضمير في قوله (منها زوجها)، وبذلك يكون العطف على محذوف مقدر بـــ(أنشأها أو خلقها أو برأها)، ويستحيل أن يكون العطف على (خلقكم).

وأما الجواب الثالث، وهو خروج الذرية من ظهر آدم، فغير صحيح؛ لأن الحديث يذكر أن خروج الذرية كان بعرفة، وهو ما يعني أنه متأخر عن خلق حواء التي خُلقت في الجنة قبل الهبوط كما هو معلوم. ولا يُعطف بالترتيب الزمني متقدم على متأخر.

ثانياً: آية السجدة:

ذهب ابن هشام إلى أنّ قوله (ثم سواه) عطفٌ على قوله (وبدأ)، أي أنّ المُسَوّى والمبدوء الخلق هو آدم[5].

وهذا غريب؛ لأنّ (ثم) إذا كانت للترتيب فلا يكون العطف بها إلا على سابقها. قال ابن عاشور: ((والضمير المنصوب في (سوّاه) عائد إلى (نَسْلَه)؛ لأنه أقرب مذكور، ولأنه ظاهر العطف بـــ(ثم)، وإن كان آدم قد سُوّىَ، ونُفخ فيه من الروح... وذِكر التسوية ونَفْخ الروح في جانب النسل يُؤذن بأنّ أصله كذلك، فالكلام إيجاز))[6].

---

1) ينظر الهمع 5/ 164، والمغني 2/ 221 وما بعدها، والجنى الداني 427.
2) البيت من الخفيف، وهو لأبي نواس، ينظر ديوانه 261، والمعجم المفصل 2/ 233.
3) ينظر الهمع 5/ 164، والمغني 2/ 223 – 224، والجنى الداني 429 – 430، والبحر 7/ 399 – 400، والكشاف 5/ 289 – 290.
4) مسند الإمام أحمد، رقم الحديث 2455.
5) ينظر المغني 2/ 226.
6) التحرير والتنوير 21/ 216 – 217.

ثالثاً: آية الأنعام:

تعدّدت أقوال النحاة والمفسرين في إيجاد مخرج لعطف (ثم) التي تفيد الترتيب على ما قبلها، وذلك في آية الأنعام.

فمِن قائلٍ أنّ (ثم) لترتيب الأخبار لا لترتيب الحكم[1]، ومنهم من ذهب إلى عطف (ثم آتينا) على (وصّاكم)؛ لأنّ هذه الوصية قديمة، فكل نبيّ يوصي أمّته بهذه الوصية[2]، ومنهم من قدّر محذوفاً، أي: (أَتْلُ ما حَرّم)، (ثم أتل آتينا)، وتقدير المحذوفات كثيرة[3].

قال أبو حيان: ((وهذه الأقوال كلها مُتَكَلَّفة، والذي ينبغي أن يُذهب إليه أنّها اسْتُعْملت للعطف كالواو، ومن غير اعتبار مهلة))[4].

ويرى ابن عاشور أنّ (ثم) في الآية ((عاطفة على جملة (قل تعالوا)، فليست عاطفة للمفردات، فلا يُتَوَهم أنها لتراخي الزمان، بل تنسلخ عنه حين تعطف الجمل، فتدلّ على التراخي في الرتبة، وهو مهلة مجازية))[5]، ثم بيّن بأنه يجب النظر إلى المقصود من نظم الكلام، وأنّ الله ـــ سبحانه ـــ ذكر إيتاء موسى الكتاب تمهيداً لقوله تعالى: (وَهَذَا كِتَابٌ أَنْزَلْنَاهُ مُبَارَكٌ) [الأنعام/156][6].

رابعاً: بيت أبي نواس:

هذا البيت لا يحتاج إلى الوقوف عنده، لأنّ صاحبه من الشعراء المولدين الذين لا يُحتجّ بشعرهم في باب التقعيد اللغوي والنحوي، ولعل استدلال العلماء به إنما هو من باب الاستئناس لا من باب الاستشهاد.

مسألة (5): (أَمْ)

الخلاف في كونها عاطفة أم لا[7]:

ذهب أبو عُبيدة معمر بن المثنى إلى أنها ليست حرف عطف، وإنما هي بمعنى همزة الاستفهام، فإذا قيل: أبكرٌ جاءك أم عمرٌو؟ فالمعنى: أعمرٌو جاءك؟

وزعم ابن كِيسان أنّ أصلها (أو) أُبْدِلت واوها ميماً.

وما تقدم من كلام عن (أم) هو خلاف ما ذكره جمهور النحاة، فعند الرجوع إلى مصنفاتهم نجدهم يعدُّون (أم) من حروف عطف النسق، وقد ردّ أبو حيان ما قاله ابن كيسان عن أصل (أم) بأنها دعوى من غير دليل، ولو كانت (أم) كذلك لاتفقت أحكامها مع (أو)[8].

مسألة (6): هل (إمّا) عاطفة أم لا؟

((إذا ذُكرتْ (إمّا) فلا بُدّ من تكريرها))[9]، وأجمع النحاة على أنّ (إمّا) الأولى ليست عاطفة؛ لأنّ الحرف (إمّا) يجب أن يجتمع مع حرفٍ مماثلٍ له يكون سابقاً، كقولك: رأيتُ إمّا زيداً وإمّا عَمراً[10]. وهي عاطفة عند أكثر النحويين[11].

---

1) ينظر الهمع 5/ 164، والمغني 2/ 225.
2) ينظر الكشاف 2/ 415.
3) ينظر البحر 4/ 255.
4) البحر 4/ 255.
5) التحرير والتنوير 8/ 175.
6) نفسه 8/ 175.
7) ينظر في هذه المسألة: الهمع 5/ 165، والجنى الداني 205.
8) ينظر الهمع 5/ 165.
9) المقتضب، للمبرد، 3/ 28.
10) ينظر المغني 1/ 385، والجنى الداني 530، وموسوعة الحروف، لإميل يعقوب، 128.
11) ينظر شرح التسهيل 3/ 343 – 344، والجنى الداني 528.

وقد أنكر يونس وأبو علي الفارسي وابن كيسان وابن مالك العطف بـــ(إمّا)[1].

ويرى ابن مالك أنّ وقوعها دائماً بعد الواو يجعل الواو هي العاطفة وليست (إمّا)، وحجته في ذلك أنه لا يجوز دخول حرف عاطف على حرف عاطف، وشبّهها بوقوع (لا) بعد الواو، نحو: لا زيدٌ ولا عمرٌو فيها. فكما أنّ العلماء أجمعوا على أنّ (لا) في الجملة المذكورة ليست عاطفة، والواو هي العاطفة، فكذلك (إمّا) ليست عاطفة، والعاطفة هي الواو[2]. وهو ما ذهب إليه الرضي بقوله: ((الحق أنّ الواو هي العاطفة))[3].

ومهما يكن فالخلاف قويٌ بين النحاة في كون (إمّا) عاطفة أو غير عاطفة، فالقائلون بأنها عاطفة نظروا إليها من جهة المعنى، قال المالقي: ((لا يصحّ أن تكون الواو عاطفة للكلام لأنه فاسد؛ لأنّ الواو مشركة لفظاً ومعنىً، والكلام الذي في إمّا ليس على ذلك بل على المخالفة من جهة المعنى))[4].

وأما القائلون بأنها غير عاطفة نظروا إليها من جهة اللفظ، وهو دخول حرف عاطف على عاطف.

ولعل الصحيح هو القول بأنها حرف عطف، وذلك للآتي:

- القول بأنها دخلت على عاطف، ولا يجوز الجمع بينهما، مردود باحتمالية أن تكون الواو مجامعة لـــ(إمّا) لزوماً، والواو ليست عاطفة، وقد قال بهذا ابن عصفور في العطف بلكن، فهو يذهب إلى أنّ الواو مع لكن زائدة لازمة، والعطف بلكن[5]. ويؤيّد ذلك حذف هذه الواو في قول الشاعر[6]:

يَا لَيْتَمَا أُمُّنَا شَالَتْ نَعَامَتُها إيمَا إلى جَنَّةٍ إيمَا إلى نَارِ

- لو حُذفت (إمَّا) من الكلام لما استقام المعنى، ولكانت الواو قد أشركت ما قبلها في ما بعدها في المعنى، وهذا مُحالٌ لمن أراد التخيير.
- أغلب العلماء الذين يرون أنّ (إمَّا) ليست عاطفة، لا يضعونها إلا في باب العطف، ومع أخواتها من حروف العطف، فإذا كانت غير عاطفة فلماذا توضع في هذا الباب؟!

ثالثاً: مسائل متفرّقة

مسألة (1): العطف على معمولَي عاملَيْنِ:

والمقصود بذلك: ((أنْ تعطف بحرفٍ واحدٍ معمولَين مختلفَين، كانا في الإعراب، كالمنصوب والمرفوع، أو متفقَين كالمنصوبَين أو المرفوعَين، على معمولَي عاملَين مختلفَين، نحو: إنّ زيداً ضرب عَمراً وبكراً خالداً، وهذا عطف متفقَي الإعراب على معمولي كاملين مختلفين، وقولك: إنّ زيداً ضُرب غلامُه وبكراً أخوه، عطف مختلفَي الإعراب...))[7].

والكلام في هذه المسألة فيه تفصيل، وخلاف واسع بين النحاة.

أولاً: أجمع النحاة على جواز العطف على معمولي عامل واحد. كقولك: إنّ محمداً قائمٌ وعليّاً قاعدٌ. فـــ(علياً) معطوف على (محمداً)، و(قاعد) معطوف على (قائم)، والعامل واحد، وهو حرف التوكيد (إنّ)[8].

1) ينظر الهمع 5/ 177، والمغني 1/ 381، والجنى الداني 528 – 529، وشرح الرضي 4/ 403.
2) ينظر شرح التسهيل 3/ 344.
3) شرح الكافية 4/ 404، وينظر معاني الحروف، للرماني، 131.
4) رصف المباني 100.
5) ينظر الهمع 5/ 185.
6) البيت من البسيط، وهو للأحوص، أو لسعد بن قرط، ينظر المعجم المفصل في شواهد العربية 3/ 428.
7) شرح الرضي 1/ 344.
8) ينظر المغني 5/ 522.

ثانياً: وأجمع النحاة أيضاً على جواز العطف على معمولات عامل واحد، نحو: أعلم عليٌ محمداً الحقَّ واضحاً، وخالدٌ سعيداً العلمَ نوراً.

فكل كلمة بعد واو العطف عطفت على مقابلها في الجملة قبل الواو، والعامل في الكل واحدٌ، وهو الفعل (أعلمَ) الذي ينصب ثلاثة مفاعيل[1].

ثالثاً: وأجمع النحاة على منع العطف على معمولي أكثر من عاملين. نحو: إنّ زيداً ضاربٌ أبوه لعمرو، وأخاك غلامُه بكرٍ. وبالنظر إلى هذه الجملة نجد أنّ العوامل فيها ثلاثة وهي: إنّ، واسم الفاعل (ضارب)، وحرف اللام في (لعمرو)، وعطف أخاك غلامه بكرٍ على ما قبلها، وهذا ممنوع عند العلماء[2].

رابعاً: العطف على معمولي عاملين، وهذا محلّ الخلاف بين العلماء.

اختلف العلماء بين مانعٍ بإطلاق ومُجوّزٍ بإطلاق لهذا النوع من العطف، ومنهم من أجازه بشروط. ذكر السيوطي أنّ سيبويه منع العطف في هذه المسألة مطلقاً في المجرور وغيره[3]. وذهب إليه ابن مالك إن لم يكن أحدهما جارّاً، فلا يُقال: كان آكلاً طعاماً زيدٌ وتمراً عمرٌو[4].

ويرى الكافيجي أنّ الكلام إذا أفاد وحصل منه المعنى المقصود فلا يحتاج إلى النقل والسماع. وهو بذا من المجيزين لهذا العطف، ومن المجيزين أيضاً الفارسي والأخفش.

وقد علل المانعون لهذا النوع من العطف بأنه تعديتان بمَعدٍّ واحدٍ[5].

وأما مواطن الإجازة للعطف على معمولي عاملين فهي كالآتي:

- يجوز ذلك إن كان أحدهما جارّاً، ويستوي في ذلك تقدّم المجرور المعطوف نحو: في الدار زيدٌ والحجرةِ عمرٌو، وتأخره نحو: وعمرٌو الحجرةِ.

وقد أجاز صورة تقدّم المجرور المعطوف كلٌ من الأخفش والكسائي والفراء والزجاج وابن مضاء، وعلة الجواز هي أنّ العطف جاء مُرتّباً، فالحجرة وليت حرف العطف، وهي معطوفة على الدار[6].

وقد منع هذه الصورة سيبويه والمبرد وابن السراج وغيرهم، وعلة المنع كما يقول الرضي: ((ضعف حرف العطف عن كونه بمنزلة عاملين مختلفين))[7].

- وأما صورة تأخّر المجرور المعطوف نحو: في الدار زيدٌ وعمرٌو الحجرةِ، فقد ذكر جوازها صاحب الهمع، ومنعه آخرون منهم الأعلم[8].

وسبب المنع هو عدم التناسب بين المعطوفات، وذلك بتتابع مرفوعين، وهما (زيدٌ وعمرٌو)، والفصل بين المجرورين، وهما (الدار والحجرة)، وقد اختلف العامل؛ لأن العامل في الدار هو الجارّ، والعامل في الحجرة هو الابتداء.

واستدلّ المجيزون للعطف على معمولي عاملين بقوله تعالى: (إِنَّ فِي السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ لَآيَاتٍ لِلْمُؤْمِنِينَ وَفِي خَلْقِكُمْ وَمَا يَبُثُّ مِنْ دَابَّةٍ آيَاتٌ لِقَوْمٍ يُوقِنُونَ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَمَا أَنْزَلَ اللهُ مِنَ السَّمَاءِ مِنْ رِزْقٍ فَأَحْيَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ آيَاتٌ لِقَوْمٍ يَعْقِلُونَ).[الجاثية/2 ـــ 4].

---

1) نفسه 5/ 522.
2) نفسه 5/ 522.
3) ينظر الهمع 5/ 190، والكتاب 1/ 63 وما بعدها، والأصول في النحو، لابن السراج، 2/ 71.
4) ينظر الهمع 5/ 190، والمغني 5/ 523.
5) ينظر شرح الكافية، لابن مالك، 3/ 1243.
6) ينظر الهمع 5/ 190، والمغني 5/ 524.
7) شرح الرضي 1/ 345.
8) ينظر الهمع 5/ 190، والمغني 5/ 524.

وموضع الشاهد في الآيات السابقة، هو قوله تعالى: (آياتٌ لقومٍ يعقلون)، قُرئت (آيات) بوجهين بالرفع والنصب. فعلى قراءة الرفع نابت الواو عن الابتداء، وهو (آياتٌ) الثانية، ونابت كذلك عن حرف الجرّ، وهو (في خلقكم)، وبذلك تكون قد عطفت هذين المعمولين على معمولي عاملين في الآية الثانية. وعلى قراءة النصب فقد نابت (الواو) مناب (إنّ)، و(في)[1].

ومن الشواهد التي استدلّ بها المجيزون لهذا النوع من العطف قوله تعالى: (لِلَّذِينَ أَحْسَنُوا الْحُسْنَى وَزِيَادَةٌ وَلَا يَرْهَقُ وُجُوهَهُمْ قَتَرٌ وَلَا ذِلَّةٌ أُولَئِكَ أَصْحَابُ الْجَنَّةِ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ وَالَّذِينَ كَسَبُوا السَّيِّئَاتِ جَزَاءُ سَيِّئَةٍ بِمِثْلِهَا).[يونس/25 ـــ 26].

ففي هذه الآية عُطفت (الذين كسبوا) على (الذين أحسنوا)، وعُطف (جزاء) على (الحسنى)، فبالواو تمّ العطف على معمولي عاملين، وهما حرف الجرّ اللام والابتداء.

وفي الآية وجوهٌ إعرابية أخرى، ولكنّ هذا الوجه يُعدّ من أسهل الوجوه التي ذكرها النحاة[2].

وقد استدلّوا ببعض الشواهد الشعرية، منها قول الشاعر[3]:

أَكُلَّ امْرِئٍ تَحْسَبِينَ امْرَأً وَنَارٍ تَوَقَّدُ بِاللَّيلِ نَارَا

قالوا: الواو عطفت (نارٍ) على (امرئٍ)، وعطفت (ناراً) على (امرأً) ، وامرئ معمولة (لكل)، وامرأ معمولة (لتحسبين)، فالعطف هو عطف على معمولي عاملين.

وقول الفرزدق[4]:

وبَاشَرَ رَاعِيهَا الصَّلَا بِلَبَانَهِ وَكَفَّيْهِ حَرَّ النَّارِ مَا يَتَحَرَّفُ

أي: وبكفيه حرّ النار، وهو عطف على الفعل والباء.

ومهما يكن من أمرٍ فالخلاف قويٌّ في المسألة بين المانعين والمُجيزين، ويرى الباحث جواز هذا النوع من العطف؛ لأنّ القائلين بالمنع يعتمدون على التأويل في كل ما مرّ من شواهد واستدلالات، فهم يرون في العطف على معمولي عاملين أنّ الجارّ محذوف ومؤوّل بالمذكور. وأما الذين أجازوا ذلك فقد اعتمدوا على شواهد كثيرة ذكرنا طرفاً منها.

فالمانعون أعملوا حرف الجرّ مضمراً، وهذا ضعيف، قال أبو شامة: ((وذلك [إعمال حرف الجرّ المضمر] قليل في كلامهم مستضعف، وليس القول بالعطف على عاملين بأضعف من هذا))[5]. وقد رجّح ابن عاشور جواز هذا العطف في تفسيره لآيات الجاثية التي ذُكرت سابقاً قائلاً: ((والحق ما ذهب إليه جمهور الكوفيين، وهو كثيرٌ كثرة تنبو عن التأويل))[6].

مسألة (2): عطف الاسم على الفعل، والماضي على المضارع، والعكس:

هذه المسألة يتفرّع عنها:

1. عطف الاسم على الفعل وعكسه:

1) ينظر الهمع 5/ 191، والمغني 5/ 525، والمقتضب 4/ 195، والحجة 6/ 169 وما بعدها، وأمالي ابن الحاجب 1/ 133.
2) ينظر إعراب القرآن وبيانه، لمحيي الدين درويش، 4/ 236، والهمع 5/ 191، والدر المصون 6/ 183 وما بعدها.
3) البيت من المتقارب، وهو لأبي دؤاد في ديوانه 112، وينظر المعجم المفصل في شواهد العربية 3/ 86.
4) البيت من الطويل، ينظر الديوان 388، والحجة 6/ 172.
5) إبراز المعاني 684، وينظر المغني 5/ 532.
6) التحرير والتنوير 25/ 329.

ذكر السيوطي جواز عطف الاسم على الفعل وعكسه[1]، وذلك بشرط أن يكون الاسم مشبهاً الفعل (كاسم الفاعل واسم المفعول)، ومن الشواهد على ذلك قوله تعالى: (يُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَمُخْرِجُ الْمَيِّتِ مِنَ الْحَيِّ) [الأنعام/95]، فهذا شاهد على عطف الاسم (مخرج) على الفعل (يُخرج)، وقوله تعالى: (إِنَّ الْمُصَّدِّقِينَ وَالْمُصَّدِّقَاتِ وَأَقْرَضُوا اللهَ قَرْضاً حَسَناً) [الحديد/18] والشاهد في هذه الآية هو عطف الفعل (أقرض) على الاسم (المصدقين). ومن الشواهد الشعرية على هذه المسألة قول الشاعر[2]:

فَأَلْفَيْتُهُ دَهْراً يُبِيرُ عَدُوَّهُ وَمُجْرٍ عَطَاءً يَسْتَحِقُّ الْمَعَابِرَا

الشاهد: عطف (مجرٍ) وهو اسم على (يُبير) وهو فعل.

ومن الشواهد أيضاً قول الشاعر[3]:

بِتُّ أُعَشِّيهَا بِعَضْبٍ بَاتِرٍ يَقْصِدُ فِي أَسْوُقِهَا وَجَائِرِ

الشاهد: عطف الاسم (جائر) على الفعل (يقصد).

ويرى فريق من النحاة عدم جواز عطف الاسم على الفعل وعكسه. قال ابن السرّاج: ((وهو عندي قبيح؛ لأنّ العطف أخو التثنية فكما لا يجوز أن ينضمّ فعل إلى اسم في تثنيةٍ، كذلك لا يجوز في العطف))[4].

ومن العلماء من استحسن صورة عطف الاسم على الفعل، وردَّ الصورة العكسية، وهي عطف الفعل على الاسم ((قال السهيلي: يحسن عطف الاسم على الفعل، ويقبح عكسه؛ لأنه في الصورة الأولى عامل لاعتماده على ما قبله فأشبه الفعل، وفي الثانية لا يعمل، فتمحّض فيه معنى الاسم، ولا يجوز التعاطف بين فعل واسم لا يشبهه))[5].

ويرى هؤلاء العلماء تأويل الاسم الذي عُطف عليه الفعل بفعلٍ من حروف اسمه، وأنّ (أل) الموجودة في الاسم هي الموصولة، فمثلاً في قوله تعالى: (إِنَّ المُصَّدِّقِينَ والمُصَّدِّقاتِ وأقْرَضُوا) تُؤوَّل (المصّدّقين) بالذين اصّدّقوا، وبذلك يكون العطف سائغاً، وهو عطف فعل على فعل[6].

ولكن السؤال هنا لماذا عُدل عن الفعل إلى الاسم، ثم جيء بالفعل بعد حرف العطف؟

ولعل الجواب المناسب هو أنّ عطف الفعل على الاسم جاء لغرض بلاغي لا يتأتّى في العطف بين اسمين أو بين فعلين[7].

2. عطف الفعل الماضي على المضارع وعكسه:

اختلف النحاة في عطف الماضي على المضارع وعكسه، فمن مجيزٍ ومن مانع، وقد استدل المجيزون لهذا النوع من العطف بقوله تعالى: (يَقْدُمُ قَوْمَهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فَأَوْرَدَهُمُ النَّارَ) [هود/98]، وقوله: (إِنْ شَاءَ جَعَلَ لَكَ خَيْراً مِنْ ذَلِكَ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ وَيَجْعَلْ لَكَ قُصُوراً) [الفرقان/10]، وقول الشاعر[8]:

وَلَقَدْ أَمُرُّ عَلَى اللَّئِيمِ يَسُبُّنِي فَمَضَيْتُ ثُمَّتَ قُلْتُ لَا يَعْنِينِي

1) الهمع 5/ 191.
2) البيت من الطويل، وهو للنابغة في ديوانه 48، وينظر المعجم المفصل في شواهد العربية 3/ 91.
3) البيت من الرجز، وهو بلا نسبة، ينظر المعجم المفصل في شواهد العربية 10/ 139.
4) الأصول في النحو 1/ 184.
5) الهمع 5/ 192.
6) ينظر الكشاف 6/ 49، ومفاتيح الغيب، للرازي، 29/ 232.
7) ينظر معاني النحو 3/ 267 – 268.
8) البيت من الكامل، وهو لرجل من سلول، ينظر المعجم المفصل في شواهد العربية 8/ 271.

ففي الشواهد السابقة عُطف في آية هود الفعل الماضي (أورد) على المضارع (يقدُمُ)، وعُطف في آية الفرقان الفعل المضارع (يجعل) على الماضي (جَعل)، وعُطف في البيت الشعري الماضي (مضى) على المضارع (أمرّ).

ويرى السهيلي عدم جواز التعاطف بين فعلين اختلفا في الزمان[1].

مسألة (3): عطف الخبر على الإنشاء وعكسه:

ذكر السيوطي وغيره أنّ أهل البيان منعوا هذا النوع من العطف، ومن المانعين له من النحاة ابن مالك، وسبب المنع هو عدم التناسب بين الجملتين الخبرية والإنشائية[2].

وأجاز هذا العطف جماعة من النحاة، وعلى رأسهم سيبويه، والصفّار، وأبو حيان)[3].

وقد استدلّ المجيزون لذلك بقوله تعالى: (فَإِنْ لَمْ تَفْعَلُوا وَلَنْ تَفْعَلُوا فَاتَّقُوا النَّارَ الَّتِي وَقُودُهَا النَّاسُ وَالْحِجَارَةُ أُعِدَّتْ لِلْكَافِرِينَ وَبَشِّرِ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ...) [البقرة/24 ـــ 25]، وقوله تعالى: (وَأُخْرَى تُحِبُّونَهَا نَصْرٌ مِنَ اللهِ وَفَتْحٌ قَرِيبٌ وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ) [الصفّ/13].

قال السمين في آية البقرة: ((هذه الجملة معطوفة على ما قبلها، عَطَف جملة ثواب المؤمنين على جملة عقاب الكافرين، وجاز ذلك؛ لأنّ مذهب سيبويه ـــ وهو الصحيح ـــ أنه لا يُشترط في عطف الجمل التوافق معنىً، بل تُعطف الطلبية على الخبرية وبالعكس))[4].

وأما آية الصفّ فقد عطف (وَبَشِّر) على (تُؤْمِنُونَ) من قوله تعالى: (هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ تُؤْمِنُونَ بِاللهِ وَرَسُولِهِ...)، وذلك لوجود معنى الأمر في (تؤمنون) فالتقدير: آمِنوا وجاهِدوا يُثبكم الله، وينصركم، وبشر يا رسول الله المؤمنين بالثواب والنصر إن فعلوا ذلك[5].

ومن الشواهد الشعرية لهذا العطف قول امرئ القيس[6]:

وإنَّ شِفـــــائِي عَبْـــــرَةٌ مُهْـــــــرَاقَةٌ فَهَل عندَ رَسْمٍ دَارِسٍ مِن مُعَوَّلِ

والشاهد: عطف جملة الاستفهام (فهل)، وهي إنشائية، على الجملة الخبرية في صدر البيت.

وقول حسان[7]:

تُناغي غَزالاً عندَ بابِ ابنِ عامرٍ وَكَحِّلْ أَمَاقِيكَ الْحِسَانَ بِإِثْمِدِ

الشاهد: عطف جملة الإنشاء (كحّلْ) على جملة الخبر (تناغي).

ويذهب الباحث إلى جواز هذا العطف لكثرة الشواهد والأدلة على ذلك، وبخاصة في الكتاب العزيز. يقول صاحب التحرير: ((الاختلاف بين الجملتين الخبرية والإنشائية اختلاف لفظي، لا يؤثر بين الجملتين اتصالاً ولا انقطاعاً؛ لأنّ الاتصال والانقطاع أمران معنويان، وتابعان للأغراض، فالعبرة بالمناسبة المعنوية دون الصيغة اللفظية، وفي هذا مقنع...))[8].

---

1) ينظر الهمع 5/ 271 – 272.
2) ينظر الهمع 5/ 192، والمغني 5/ 505، وشرح التسهيل 2/ 250.
3) ينظر الهمع 5/ 192، والبحر 1/ 252، والمغني 5/ 505.
4) الدر المصون 1/ 208.
5) ينظر الكشاف 6/ 108.
6) البيت من الطويل، وهو في ديوانه 9، وينظر المعجم المفصل في شواهد العربية 6/ 571.
7) البيت من الطويل، وهو في ديوانه 189، وصدر البيت في الديوان يختلف عن هذه الرواية، فقد جاء هكذا: فناغ لدى الأبيات حوراً نواعما، وعليه فلا شاهد في البيت؛ لأنه عطف إنشاء على إنشاء، ولا خلاف في ذلك، ينظر المعجم المفصل في شواهد العربية 2/ 434.
8) التحرير والتنوير 28/ 197.

الخاتمة

وأختم هذا البحث بإيضاح أهم نتائجه:

1. يحوي كتاب الهمع مسائل غير قليلة في اختلاف النحاة في باب العطف بقسميه: عطف البيان، وعطف النسق.
2. يجوز أن يكون عطف البيان أقلّ اختصاصاً من متبوعه، وهذا الأقرب إلى الصواب، وهو ما ذهب إليه ابن مالك.
3. يذهب الباحث إلى إهمال عطف البيان، وعدم الاعتداد به؛ لأنه مماثل لبدل الكل من الكل، ويُعدّ إلغاؤه من باب تيسير النحو على طالبيه.
4. الواو العاطفة تفيد مطلق الاشتراك والجمع، وقد تكون أحياناً للترتيب، أو للمصاحبة، أو تدلّ على التعقيب، أو المُهلة، ولا تتضح هذه المعاني إلا مع وجود قرينة دالّة.
5. رجّح الباحث أنّ (إمّا) حرف عطف؛ لأنّها لو حُذفت من الكلام لفسد المعنى، ولكانت الواو المُلازمة لها قد أشركت ما قبلها في ما بعدها في المعنى، وهو مُحالٌ لمن أراد التخيير.
6. يجوز أن يُعطف بحرفٍ واحدٍ معمولين مختلفين إعراباً أو متفقين على معمولي عاملين مختلفين.
7. جواز عطف الاسم على الفعل وعكسه، وكذلك جواز عطف الفعل الماضي على المضارع وعكسه، وجواز عطف الخبر على الإنشاء وعكسه.

المراجع

1- القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

2- إبراز المعاني من حرز الأماني، لأبي شامة الدّمشقي، تحق: إبراهيم عطوه عوض، دار الكتب العلمية، بيروت، لا ط، لا تخ.

3- الأصول في النحو، لابن السرّاج، تحق: د/ عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1988م.

4- إعراب القرآن وبيانه، لمحيي الدين الدرويش، اليمامة ودار ابن كثير، دمشق ـــ بيروت، ط4، 1994م.

5- أمالي ابن الحاجب، تحق: د/ فخر صالح قداره، دار الجيل، بيروت، لا ط، 1989م.

6- البحر المحيط في التفسير، لأبي حيّان الأندلسي، تحف: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود وآخرين، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993م.

7- التحرير والتنوير، لمحمد الطاهر بن عاشور، الدار التونسية للنشر، تونس، لا ط، 1984م.

8- الجامع لأحكام القرآن، للقرطبي، تحق: د/ عبدالله التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 2006م.

9- الجنى الداني في حروف المعاني، للمرادي، تحق: د/ فخر الدين قباوة وأ/ محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1992م.

10- حاشية القونوي على تفسير البيضاوي، تصحيح: عبدالله محمود محمد عمر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م.

11- الحجة للقراء السبعة، لأبي علي الفارسي، تحق: بدر الدين قهوجي وبشير جويجاتي، دار المأمون للتراث، دمشق، ط2، 1993م.

12- الخصائص، لابن جني، تحق: محمد علي النجار، لا ط، لا تخ.

13- الدّرّ المصون في علوم الكتاب المكنون، للسمين الحلبي، تحق: د/ أحمد محمد الخرّاط، دار القلم، دمشق، لا ط، لا تخ.

14- ديوان امرئ القيس، تحق: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط4، لا تخ.

15- ديوان أبي دؤاد، تحق: أنوار محمود الصالحي ود/ أحمد هاشم السامرائي، دار العصماء، دمشق، ط1، 2010م.

16- ديوان أبي نواس، تحق: د/ بهجت عبد الغفور الحديثي، دار الكتب الوطنية، أبوظبي، ط1، 2010م.

17- ديوان حسّان بن ثابت، تصحيح: عبد الرحمن البرقوقي، دار الأندلس، بيروت، لاط، 1978م.

18- ديوان الراعي النُّميري، شرح: واضح الصمد، دار الجيل، بيروت، ط1، 1995م.

19- ديوان زهير بن أبي سلمى، شرح أبي العباس ثعلب، تقديم: د/ حنّا نصر الحتي، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1995م.

20- ديوان الفرزدق، شرح: أ/ علي فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1987م.

21- ديوان النابغة الذبياني، شرح: عباس عبد الساتر، دار الكتب العلمية، بيروت، ط3، 1996م.

22- رصف المباني في شرح حروف المعاني، للمالقي، تحق: أحمد محمد الخراط، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، لا ط، لا تخ.

23- روح المعاني في تفسير القرآن العظيم، للألوسي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، لا ط، لا تخ.

24- شرح التسهيل، لابن مالك، تحق: د/ عبد الرحمن السيد ود/ محمد بدوي المختون، هجر للطباعة، ط1، 1990م.

25- شرح الدماميني على مغني اللبيب، تصحيح: أحمد عزو عناية، مؤسسة التاريخ العربي، بيروت، ط1، 2007م.

26- شرح الرضي على الكافية، تحق: يوسف حسن عمر، منشورات جامعة قار يونس، بنغازي، ط2، 1996م.

27- شرح الكافية الشافية، لابن مالك، تحق: د/ عبد المنعم أحمد هريري، دار المأمون للتراث، دمشق، ط1، 1982م.

28- شرح المفصل، لابن يعيش، مكتبة المتنبي، القاهرة، لا ط، لا تخ.

29- صحيح البخاري، بعناية: محمد زهير بن ناصر، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ.

30- الكتاب، لسيبويه، تحق: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، ط1، لا تخ.

31- الكشاف، للزمخشري، تحق: الشيخ عادل أحمد عبد الموجود وآخرين، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 1998م.

32- لسان العرب، لابن منظور، دار صادر، ط1، لا تخ.

33- المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، لابن عطية الأندلسي، تحق: عبدالسلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م.

34- مسند الإمام أحمد، تحق: أحمد شاكر، دار الحديث، القاهرة، ط1، 1995م.

35- معاني الحروف، للرماني، تحق: عبد الفتاح شلبي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، لا ط، لا تخ.

36- معاني النحو، د/ فاضل السامرّائي، دار الفكر للطباعة، عمّان، ط1، 2000م.

37- المعجم المفصل في شواهد العربية، د/ إميل يعقوب، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1996م.

38- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2004م.

39- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري، تحق: د/ عبد اللطيف الخطيب، الكويت، ط1، 2000م.

40- مفاتيح الغيب، لفخر الدين الرازي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط3، 1420هـ.

41- المقتضب، للمبرد، تحق: محمد عبد الخالق عضيمة، القاهرة، لا ط، 1994م.

42- موسوعة الحروف، د/ إميل يعقوب، دار الجيل، بيروت، ط2، 1995م.

43- النحو الوافي، لعباس حسن، دار المعارف المصرية، لا ط، لا تخ.

44- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، لجلال الدين السيوطي، تحق: د/ عبد العال سالم مكرم وأ/ عبد السلام هارون، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1987م.

الضرورة الشعرية

دراسة تطبيقية في شرح شذور الذهب لابن هشام (761)هـ

د. بشير الزروق مازن

كلية العلوم الشلرعية – جامعة طرابلس

المقدمة

بعد أن أخذ علماء العربية يستشهدون بالمنظوم والمنثور على قضايا اللغة والنحو، لاحظوا وجود بعض التغيرات في البنية أو التركيب أو الإعراب في بعض الشواهد الشعرية تنحرف بها عن سنن العربية وقواعدها العامة، فاختلف العلماء في تحديد مفهوم هذه الظاهرة التي أطلق عليها (الضرورة الشعرية).

فذهب جمهور النحاة إلى أنها: ما وقع في الشعر مما لم يقع في النثر سواء كان للشاعر عنه مندوحة[1] أم لا، قال ابن جني (ت 393 هـ): "الشعر موضع اضطرار، وموقف اعتذار، وكثيراً ما يحرَّف فيه الكلم عن أبنيته، و تحال فيه المُثُل عن أوضاع صِيغها لأجله"[2].

وقال ابن عصفور (ت 669 هـ): "اعلم إن الشعر لما كان كلاماً موزونًا يخرجه الزيادة فيه والنقص منه عن صحة الوزن ويحيله عن طريق الشعر؛ أجاز العرب فيه ما لا يجوز في الكلام، اضطروا إلى ذلك أو لم يضطروا إليه؛ لأنه موضع ألفت فيه الضرائر"[3] . ومعنى ذلك أنه ليس معتبرا في الضرورة الشعرية أن يؤدي إليها الوزن الشعري، فقد تقع الضرورة في الشعر من غير اضطرار الوزن إليها .

وذهب بعضهم ومنهم ابن مالك (ت 672 هـ)، كما ينسب إلى سيبويه (ت 180 هـ)[4] إلى أن الضرورة : ما يضطر الشاعر إليها اضطراراً بحيث لا تكون عنه مندوحة.

صرح ابن مالك بذلك في شرح التسهيل حيث عدّ وصل (أل) بالمضارع جائزا اختيارا ولكنه قليل - وهو عند الجمهور من أقبح الضرورات - قال: وعندي أن مثل هذا غير مخصوص بالضرورة؛ لتمكن الشاعر أن يقول: ... فإذا لم يفعل ذلك مع استطاعته ففي ذلك إشعار بالاختيار وعدم الاضطرار [5] .

وهذا الاتجاه في فهم الضرورة على الرغم من أن سيبويه قد سبق إليه، فإن ابن مالك قد شُهر به، حتى إن من اعترضوا على هذا المذهب وجهوا نقدهم إلى ابن مالك وحده، ولم يتعرضوا إلى سيبويه[6]..

قال أبو حيان (ت 745 هـ): لم يفهم ابن مالك معنى قول النحويين في ضرورة الشعر، فعلى زعمه لا توجد ضرورة أصلا، لأنه ما من ضرورة إلا ويمكن إزالتها ونظم تركيب آخر غير ذلك التركيب[7] .

---

(1) مندوحة: سعة ومخرج وفسحة ، لسان العرب (ندح) .
(2) الخصائص 191/3.
(3) ضرائر الشعر ص13.
(4) انظر لغة الشعر دراسة في الضرورة الشعرية ص90 وما بعدها .
(5) شرح التسهيل 202/1 .
(6) لغة الشعر ص94 .
(7) انظر همع الهوامع في شرح جمع الجوامع 332/5 .

وقال عبد القادر البغدادي (ت 1093 هـ): "إذا فتح هذا الباب لم يبق في الوجود ضرورة، وإنما الضرورة عبارة عما أتى في الشعر على خلاف ما عليه النثر"[1] .

هذان المذهبان هما أشهر المذاهب في الضرورة، غير أن مذهب الجمهور يجد تأييدا وقبولا من عامة النحاة، بحيث صارت الآراء الأخرى آراء فردية لم تجد كثيرا من الأنصار، والشيء إذا اشتهر وتلقى القبول تَمَالأ الناس عليه إذعانًا له وتقليدا .

ويعتبر سيبويه في الحقيقة أول من تحدث عن الضرورة – وإن لم ترد لفظة الضرورة في كتابه – فقد ذكر مسائل وأحكاما للضرورة في باب أسماه (باب ما يحتمل الشعر)[2] تفتقر إلى المنهجية القائمة على التقسيم والتصنيف لهذه الظاهرة، لكنها كانت إضاءات أفاد منها النحاة بعده في هذا المجال .

ولعل أول من أسس للكتابة المنهجية، ووضع مبادئ التصنيف عن الضرورة أبوبكر بن السراج (ت 316 هـ) فقد وضع بابًا لضرورة الشاعر في كتابه يقول: " ضرورة الشاعر أن يُضطَّر الوزنُ إلى حذفٍ أو زيادة، أو تقديم أو تأخيرٍ في غير موضعه، وإبدال حرف أو تغيير إعراب عن وجهه على التأويل، أو تأنيث مذكرٍ على التأويل"[3] .

وتطوّر بعد ذلك التصنيف في الضرورات الشعرية تطورًا كبيرًا حتى خصّوها بالتأليف فأفردت لها الكتب، ولعلّ أول كتاب يصل إلينا يستقل ببحث الضرورة هو كتاب أبو سعيد السيرافي (ت 368 هـ) (ضرورة الشعر) الذي حصر فيه مظاهر الضرورة في تسعة أوجه "هي: الزيادة، والنقصان، والحذف، والتقديم، والتأخير، والإبدال، وتغيير وجه من الإعراب إلى وجه آخر على طريق التشبيه، وتأنيث المذكر وتذكير المؤنث"[4] .

وجاء بعده كتاب (ما يجوز للشاعر في الضرورة) للقزاز القيرواني (ت 412 هـ) ، تلاه كتاب (ضرائر الشعر) لابن عصفور الإشبيلي، الذي حصر أنواع الضرائر في: الزيادة، والنقص، والتأخير، والبدل[5] ، وجرى على هذا التقسيم –مع اختلاف يسير- جمع غير قليل من العلماء القدامى والمعاصرين .

ولأهمية هذا الموضوع رأيت أن أكتب فيه بحثا مقرونا بتطبيق الضرورة على شواهد ابن هشام في كتابه (شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب)، وقسمت البحث إلى مقدمة تناولت فيها بإيجاز مفهوم الضرورة الشعرية عند بعض العلماء، ثم إلى موضوع البحث الذي جمعت فيه الأبيات الشعرية التي نصّ فيها ابن هشام صراحة على أنها من ضرائر الشعر مضبوطة بالشكل، ورتبتها حسب أنواع الضرائر متبعا تقسيم ابن عصفور، وذكرت نصّ ابن هشام أولا، ثم بعض أقوال العلماء في الشاهد، ونسبت الشواهد لقائليها، مع ذكر بحرها وتقطيعها عروضيا، وما فيها من زحافات وعلل، وسبب وقوع الشاعر في الضرورة على حسب رأيي في ذلك، ثم الخاتمة التي اشتملت على أهم النتائج التي توصلت إليها .

ولا أزعم أني أوفيت البحث حقّه، ولكن حسبي أني اجتهدت وبذلت وسعي ما استطعت، فإن وفقت للصواب فلله الحمد والمنّة على توفيقه، وإن أخطأت أو قصّرت فأسأله هديَه وتوفيقه .

(1) خزانة الأدب 406/2 .
(2) كتاب سيبويه 26/1 .
(3) الأصول في النحو 435/3 .
(4) ضرورة الشعر ص34، وانظر ما يحتمل الشعر من الضرورة ص34، 35 .
(5) ضرائر الشعر ص17 .

أولا : ضرائر الزيادة

(زيادة حرف)

ضَرَبتْ صَدْرَهَا إلَـيَّ وقَـالَتْ: * يَـا عَـدِيًّا لَـقَدْ وَقَتْـكَ الأوَاقِـي**[1].

أورده ابن هشام في باب المبنيات (المنادى)، قال: ويجوز في المنادى المستحق للضم أن ينصب إذا اضطرَّ إلى تنوينه.

ويروى البيت في الضرائر برفع (عدي) منونًا، وهو ضرورة كذلك[2] . قال السيوطي: يجوز تنوين المنادى المبني في الضرورة بالإجماع، ثم اختلف هل الأولى بقاء ضمّه أو نصبه؟ فالخليل وسيبويه والمازني على الأول، اكتفاء بما تدعو إليه الضرورة، وما تدعو إليه الضرورة هو التنوين فقط، وأبو عمرو وعيسى بن عُمر والجرمي والمبرد على الثاني رداً إلى أصله؛ لأن أصله في المعنى مفعولا[3].

وينسب البيت للمهلهل بن ربيعة[4]، وهو من بحر الخفيف، مخبون[5] العروضة صحيح الضرب، ووزنه:

///ه/ //ه// ///ه/ *** /ه//ه/ //ه// /ه//ه/

والضرورة واقعة في التفعيلة الأولى من الشطر الثاني (فاعلاتن)، وهي مباحة للشاعر، ولكن تركها أفضل؛ إذ لا يختل الوزن بتركها فالشاعر يستطيع أن يقول: (يا عديٌّ) ويصير الوزن (/ه//ه/) بالكفّ وهو حذف السابع الساكن من السبب الخفيف، ولكنه فرّ من الزحاف إلى الضرورة.

****

سَلَامُ اللهِ يَـا مَطَرٌ عَلَيْـهَا * وَلَيْـسَ عَلَيْـكَ يَـا مَطَـرُ السَّلَامُ**[6]

أورده ابن هشام في باب المبنيات (المنادى)، قال: ويجوز في المنادى المستحق للضم أن ينصب إذا اضطرَّ إلى تنوينه، وأن يبقى مضموماً.

وجعله في المغني نوعاً من أنواع التنوين قال: وزاد بعضهم تنويناً سابعاً، وهو تنوين الضرورة، وهو اللاحق لما ينصرف، وللمنادى المضموم. ثم قال: وبقوله أقول في الثاني دون الأول؛ لأن الأول تنوين التمكين؛ لأن الضرورة أباحت الصرف، وأما الثاني فليس تنوين تمكين، لأن الاسم مبني على الضم[7].

وجاء هذا البيت على مذهب سيبويه والخليل والمازني –كما سبق- [8].

كما ورد في الخزانة قال البغدادي: "على أنه إذا اضطر إلى تنوين المنادى المضموم اقتصر على القدر المضطرّ إليه من التنوين. والقدر المضطر إليه هو النون الساكنة؛ فألحقت وأبقيت حركة ما قبلها على حالها، إذ لا ضرورة إلى تغييرها، فإنها تندفع بزيادة النون"[9].

ويروى في الإنصاف[1] بنصب (مطر) منوناً على مذهب أبي عمرو وعيسى بن عمرو والجرمي والمبرد وهو ضرورة كما سبق.

---

(1) الشاهد رقم (52) ، ص112.
(2) ضرائر الشعر لابن عصفور ص26.
(3) انظر الهمع 41/3، وانظر سيبويه والضرورة الشعرية ص217، 218 ، وما يجوز للشاعر في الضرورة ص156 .
(4) ديوانه ص58، وانظر اللسان (وقى).
(5) الخبن: حذف ثاني الجزء الساكن . انظر الوافي ص114 ، الورد الصافي ص16 .
(6) الشاهد رقم (53) ص113 .
(7) مغني اللبيب ص448، 449 .
(8) سيبويه والضرورة الشعرية ص217 .
(9) خزانة الأدب 294/1.

والبيت للأحوص الأنصاري[2]، وهو من الوافر مقطوف العروضة والضرب[3]، ووزنه:

//ه/ه/ه //ه///ه //ه/ه **** //ه///ه //ه///ه //ه/ه

والضرورة واقعة في التفعيلة الثانية من الشطر الأول (مفاعلتن)، وجاءت لإقامة الوزن وإلا لتوالت خمس حركات وذلك لا يجوز.

****

(زيادة كلمة)

... فِيـهِ ثِنْتَـا حَنْظَلِ[4] .

أورده ابن هشام في باب العدد، في حديثه عن تمييز العدد. قال: الواحد والاثنان لا يحتاج لتمييز أصلاً، وأما قوله: (البيت) فضرورة.

والضرورة فيه ذكر الشاعر ثنتا مع المعدود، وليس ذلك مستعملاً في العربية، وإنما المستعمل أن يثنى المعدود، فيقال فيه: حنظلتان، إلا أن الشاعر لجأ إلى الضرورة ليحافظ على سلامة الوزن والقافية.

قال القزاز: ومما يجوز له إضافة الواحد والاثنين في العدد إلى ما يُبيّنهما من الجنس، كما يفعل في الثلاثة والأربعة، فتقول: واحدُ رجال، واثنا رجال؛ لأن الأصل ذلك، ولكن اجتزأوا برجل ورجلين، فإذا اضطر الشاعر ردّ إلى الأصل[5].

وسيبويه لا يعد هذا من الضرورة، وهو عنده على تقدير : ثنتان من الحنظل[6] .

وقد يكون هذا الاستعمال بقية من استعمال اللغة قديما للمثنى في طور من أطوارها المجهولة لنا، وليس وروده في الشعر ضرورة فقد روى في النثر قولهم: (شربتُ قدحًا واثنيـه، وشربتُ اثني مُدَّ البَصْرة) وعدوه شذوذا[7] .

وما ذكره ابن هشام قطعة من بيت ينسب لخطام المجاشعي[8]، وهو من بحر الرجز صحيح العروضة والضرب، والبيت بكماله:

كَـــأنَّ خُصْيَيْـهِ مِنَ التَّـدلْدُلِ *** ظَـرْفُ عَجُوزٍ، فِيـهِ ثِنْـتَـا حَنْـظَلِ

ووزنه:

//ه/ه/ه //ه/ه /ه///ه *** /ه/ه//ه /ه/ه//ه

****

(1) الإنصاف في مسائل الخلاف 311/1، وانظر الكتاب 203/2، ضرورة الشعر للسيرافي ص42 .
(2) ديوانه ص183 .
(3) القطف: إسقاط السبب الخفيف من آخر التفعيلة بعد إسكان الخامس المتحرك . الوافي ص69، الورد الصافي ص20 .
(4) الشاهد رقم (239) ص458.
(5) ما يجوز للشاعر في الضرورة ص350.
(6) الكتاب 569/3، 624 ، وانظر لغة الشعر ص256 .
(7) انظر الهمع 74/4 .
(8) انظر خزانة الأدب 367/3 ، لسان العرب (خصي) و(دلل) ، ما يجوز للشاعر في الضرورة ص350 .

ثانيا : ضرائر النقص

(نقص حركة)

لَقَدْ ضَجَّتِ الأَرْضُونَ إِذْ قَـامَ مِن بَنِـي * هَـدَادٍ خَطِيبٌ فَـوْقَ أَعْوَادِ مِنْـبَرِ**[1]

استشهد به ابن هشام في حديثه عن الملحق بجمع المذكر السالم، قال: ومنها (أرَضون) وهو بفتح الراء... وربما سكنت الراء في الضرورة.

(أرضون) ملحق بجمع المذكر السالم، مفردها (أرض) وهي اسم جنس جامد مؤنث، وحكم المؤنث الذي لا تاء فيه كحكم المؤنث الذي فيه التاء في أحكام الجمع بالألف والتاء؛ لتقدير التاء فيه (أرْضة) فيقال في جمعها المصحح: (أرَضات) –بفتح الراء- لكونها اسما دالا على ما لا يعقل ليس فيها معنى الصفة، فلما عوّض من الألف والتاء الواو والنون فألحق بالجمع المذكر السالم تنبيهًا على مرتبتها واستعظامها أبقوا فتح الراء إيماءً إلى أصل البناء[2] .

ينسب البيت لكعب بن معدان[3] وهو من بحر الطويل، مقبوض[4] العروضة والضرب[5]، ووزنه:

//ه/ //ه/ه/ //ه/ //ه//ه *** //ه/ //ه/ه/ //ه/ //ه//ه

والضرورة في التفعيلة الثانية وهي (مفاعيلن) بإسكان الخامس ويقابله في البيت حرف الراء من (الأرضون) ولو تحركت لفسد الوزن .

****

فَالْيَـوْمْ أَشْـرَبْ غَيْـرَ مُسْتَحْقِبٍ * إِثْمًـا مِـنَ اللهِ ولا واغِـلِ**[6]

أورده ابن هشام في حديثه عن الفعل المضارع إذا تجرد من الناصب والجازم، قال: فليس قوله (أشربْ) مجزوما وإنما هو مرفوع ولكن حذفت الضمة للضرورة.

وجاء البيت في ضرائر ابن عصفور قال: "ومنه حذف علامتي الإعراب الضمة والكسرة من الحرف الصحيح تخفيفاً". إلى أن قال: وأنكر المبرد والزجاج التسكين، لما فيه من إذهاب حركة الإعراب، وهي لمعنى، ورويا موضع (فاليوم أشرب) : (فاليوم فاشربْ) ، والصحيح أن ذلك جائز سماعًا وقياسًا[7]. قال ابن جني: "واعتراض أبي العباس في هذا الموضع إنما هو ردّ للرواية، وتحكّم على السماع بالشهوة، مجرد من النَصَفة، ونفسَه ظلم لا من جعله خصمه"[8].

كما ورد في الخزانة قال البغدادي: "على أنه يقدر في الضرورة رفع الحرف الصحيح كما في (أشرب) فإن الباء حرف صحيح وقد حذف الضمة منه للضرورة"[9].

(1) الشاهد رقم (16) ص57 .
(2) انظر شرح التسهيل 82/1، 83، لسان العرب (أرض) .
(3) ديوانه ص70 .
(4) القبض: حذف الخامس الساكن. انظر الوافي في العروض والقوافي ص27، الورد الصافي لطالب العروض والقوافي ص17 .
(5) العروضة: هي التفعيلة الأخيرة من الشطر الأول، والضرب: التفعيلة الأخيرة من الشطر الثاني. انظر الوافي ص22، الورد الصافي ص25 .
(6) الشاهد رقم (101) ، ص212 .
(7) ضرائر الشعر ص95،93، وانظر ضرورة الشعر للسيرافي ص122 .
(8) الخصائص 76/1 . وانظر سيبويه والضرورة الشعرية ص68 .
(9) خزانة الأدب 530/3 .

البيت لامرئ القيس[1] وهو من بحر السريع، مطوي مكسوف[2] العروضة والضرب ووزنه:

/ه/ه//ه /ه/ه//ه /ه//ه *** /ه/ه//ه /ه///ه /ه//ه

والضرورة واقعة في التفعيلة الثانية وهي (مسْتفْعلن)، واضطر إليها الشاعر لإقامة الوزن؛ إذ لو قال "أشربُ" لتحرك الثاني الساكن من التفعيلة وهذا لا يجوز.

ويروى البيت في الديوان بروايتين مختلفتين ففي رواية الأصمعي: فاليوم أسقي[3]، وهو بهذه الرواية لا شاهد فيه، وفي رواية المفضل: فاليوم فاشربْ[4]، وهو بهذه الرواية لا ضرورة فيه، وهي رواية من انكروا الضرورة على الأمر لنفسه[5].

والأولى ألا يُعدّ حذف ضمة الإعراب من الفعل المضارع كما في هذا البيت ضرورة؛ لورود مثله في قراءات القرآن الكريم، من ذلك قراءة الأعمش وابن محيصن "وَمَا يَعِدْهُمُ الشّيْطَانُ" [النساء/120] بإسكان الدال، وقراءة مسلمة بن محارب "وَإِذْ يَعِدْكُم اللهُ" [الأنفال/7] بإسكان الدال [6].

****

جَـزَى اللهُ رَبُّ النَّـاسِ خَيْرَ جَزَائِـه * رَفِـيقَيْـنِ قَـالَا خَيْـمَتَـيْ أُمِّ مَعْبَـدِ**[7]

أورده ابن هشام في باب المنصوبات في حديثه عن المفعول فيه، قال: وكان حقه أن يقول: قالا في خيمتيْ أمِّ معبد، أي: قيلا فيها، ولكن اضطر فأسقط (في) وأوصل الفعل بنفسه.

كما ورد في الهمع: قال السيوطي: وهو ضرورة، أي: في خيمتي[8].

ونصب مثل ذلك ضرورة وقعت في شعر من يحتج بكلامهم ولا يقاس عليها؛ لأن ظروف المكان المحددة لا تنصب على الظرفية[9].

نسب ابن هشام البيت لرجل من الجنّ سمع صوته بمكة ولم يُرَ شخصه[10]، وهو من بحر الطويل مقبوض العروضة والضرب ووزنه:

//ه/ //ه/ه/ //ه/ //ه// *** //ه/ //ه/ه/ //ه/ //ه//

وما أوقع الشاعر في الضرورة هو المحافظة على وزن البيت، والضرورة واقعة في التفعيلة الثانية من الشطر الثاني (مفاعيلن)، ولو ذكر الشاعر الحرف المحذوف (في) لاختل الوزن، وصار وزن التفعيلة (//ه/ه/ه) بزيادة سبب خفيف على التفعيلة التي آخرها سبب خفيف، وهذا غير وارد في أنواع العلل بالزيادة.

****

(1) ديوانه ص122، 258 ، ويروى بروايتين لا ضرورة فيهما وسيأتي بيان ذلك .
(2) الطي: حذف الرابع الساكن، والكسف: حذف السابع المتحرك. انظر الوافي ص125، الورد الصافي ص16،22 .
(3) الديوان ص122 .
(4) الديوان ص258.
(5) ما يجوز للشاعر في الضرورة ص226.
(6) معجم القراءات 160/2 ، 260/3 . وانظر ضرائر الشعر ص96 .
(7) الشاهد رقم (113) ص235.
(8) الهمع 154/3 .
(9) شرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية 280/1.
(10) انظر المصدر السابق، والهمع 154/3 .

بِعُـكَاظَ يُعْشِى النَّـاظِرِيـــ * ـــنَ إذَا هُـمْ لَمحُوا شُعَاعُهْ**[1].

أورده ابن هشام في باب التنازع، قال: وإذا أعمل الأول أضمر في الثاني ما يحتاجه من مرفوع، ومنصوب، ومجرور،... ولا يجوز حذفه إذا كان مرفوعًا باتفاق، ولا إذا كان منصوبًا إلا في ضرورة الشعر.

والشاهد فيه تنازع العاملان (يعشى) و(لمحوا) معمولا واحدا هو (شعاعه)، الأول يطلبه فاعلاً والثاني يطلبه مفعولاً، وأعمل الشاعر العامل الأول فيه فرفع (شعاعه)، وأعمل العامل الثاني في ضميره فنصبه، ثم حذف هذا الضمير لأنه فضلة، ولو ذكره لقال: إذا هم لمحوه شعاعه، وهذا الحذف يأتي لضرورة الشعر عند البصريين الذين يعملون المتأخر لقربه، بينما هو جائز عند الكوفيين الذين يعملون الأول لتقدمه.

البيت لعاتكة بنت عبد المطلب بن هاشم[2] عمة الرسول صلى الله عليه وسلم ، وهو من مجزوء الكامل صحيح العروضة مرفل[3] الضرب ووزنه:

///ه//ه /ه/ه//ه *** ///ه/ه ///ه//ه/ه

والضرورة واقعة في الضرب (متفاعلاتن)، ولو قال الشاعر: لمحوه، لصار وزنه (///ه///ه/ه) بزيادة حركة وهذا لا يجوز.

****

ثالثا: ضرائر التقديم والتأخير

(تقديم المضمر على الظاهر لفظا ورتبة)

جَزَى رَبُّـهُ عَنِّي عَدِيَّ بنَ حَاتِمٍ * جَزَاءَ الكلَابِ العَاوِياتِ وَقَدْ فَعَلْ**[4]

أورده ابن هشام في باب الضمير، قال: السابع: الضمير المتصل بالفاعل المقدّم العائد على المفعول المؤخر، وهو ضرورة على الأصح .

وواضح من كلامه أن هناك من العلماء من يرى أن لا ضرورة في البيت ، منهم ابن جني، قال: وأما أنا فأجيز أن تكون الهاء في (ربّه) عائدة على (عَدي) خلافا على الجماعة[5] .

وجاء في الخزانة أن الأخفش وعبد الله الطُّوَال أيضا أجازا اتصال ضمير المفعول به بالفاعل مع تقدم الفاعل؛ لشدة اقتضاء الفعل للمفعول به كاقتضائه للفاعل[6] .

وقال الأشموني في شرحه: "وقد أجاز بعض النحاة ذلك في الشعر دون النثر وهو الحق والإنصاف؛ لأن ذلك إنما ورد في الشعر"[7] .

والبيت من شواهد الضرائر أورده ابن عصفور في فصل التقديم والتأخير، ولهذا البيت نظائر وقال: ولا يجوز شيء من ذلك في حال السعة[8] .

(1) الشاهد رقم (227) ص424 .
(2) انظر شرح الأشموني 360/1 ، شرح ابن عقيل 128/2 .
(3) الترفيل: زيادة سبب خفيف (حركة وسكون) على آخر التفعيلة. انظر الوافي ص82، الورد الصافي ص22 .
(4) الشاهد رقم (66) ص137 .
(5) الخصائص 295/1 .
(6) خزانة الأدب 134/1 .
(7) شرح الأشموني 320/1 .
(8) ضرائر الشعر ص209، 210 .

ينسب البيت إلى أبي الأسود الدؤلي كما ينسب إلى النابغة الجعدي[1] ، وهو من بحر الطويل مقبوض العروضة والضرب، ووزنه:

//ه/ //ه/ه/ //ه/ //ه// *** //ه/ //ه/ه/ //ه/ //ه//

****

رابعا : ضرائر الإبدال

(إبدال حكم من حكم)

مَا أنْتَ بالْحكَمِ التُّرْضَى حُكومَتُـهُ * وَلَا الأصِيلِ وَلا ذِي الـرَّأي وَالجَـدَلِ**[2]

أورده ابن هشام في حديثه عن علامات الاسم، ومحل الشاهد دخول (أل) على الفعل (ترضى)، قال: فإن قلت فكيف دخلت على الفعل، قلت: ذلك ضرورة قبيحة، حتى قال الجرجاني ما معناه: إن استعمال مثل ذلك في النثر خطأ بإجماع، أي أنه لا يقاس عليه[3].

وورد البيت في ضرائر الشعر قال ابن عصفور: ألا ترى أن الألف واللام، الداخلة على (ترضى) من الأسماء الموصولة، لأنها بمعنى الذي، يريد: الذي ترضى، وحكمها في الكلام أن لا تدخل إلا على اسم الفاعل أو اسم المفعول، إلا أنه لما اضطر جعل وصلها بالفعل بدلا من وصلها باسم الفاعل[4].

وذكره الأشموني في شرحه وقال: وهو مخصوص عند الجمهور بالضرورة، ومذهب الناظم جوازه اختيارًا وفاقًا لبعض الكوفيين[5]. قال ابن مالك: وعندي أن مثل هذا غير مخصوص بالضرورة؛ لتمكن القائل أن يقول: ما أنت بالحكم المرضي حكومته [6] ، فيدخل الألف واللام في اسم المفعول، ولكن مع هذا لا يستقيم الوزن إلا إذا أسكنت الياء من (المرضي).

والبيت للفرزدق[7] ، وهو من البسيط مخبون العروضة والضرب، ووزنه:

/ه//ه/// /ه//ه/// *** //ه/// /ه//ه/// ///ه

والضرورة واقعة في التفعيلة الثانية وما أوقع الشاعر فيها الحفاظ على وزن البيت .

****

أُطَـوِّفُ مَا أُطَوِّفُ، ثُمَّ آوِي * إلَـى بَيْتٍ قَعِيـدَتُـهُ لَـكَاعِ**[8]

أورد ابن هشام هذا البيت في باب المبنيات (ما لزم البناء على الكسر)' قال: ما كان على فعَالِ، وهو سبّ للمؤنث، ولا يستعمل هذا النوع إلا في النداء، واستعمال الشاعر لها في غير النداء ضرورة شاذة، ويحتمل أن التقدير: قعيدته يقال لها: يا لكاع؛ فيكون جاريًا على القياس. من باب حذف العامل وإبقاء المعمول ولا ضرورة فيه.

(1) ديوان أبو الأسود الدؤلي، وهو بيت يتيم ص124، ولم أجده في ديوان النابغة الجعدي .
(2) الشاهد رقم (2) ص16
(3) شذور الذهب ص17.
(4) ضرائر الشعر ص288.
(5) شرح الأشموني 124/1.
(6) شرح التسهيل 202/1.
(7) لم أجده في ديوانه .
(8) الشاهد رقم (37) ، ص92.

والبيت من شواهد الأشموني[1] ، والهمع ، قال السيوطي: "على أنه أوّل بإضمار القول أو الدعاء، أو حرف النداء، أي : يقال لها أو تدعى يا لكاع"[2] .

وينسب البيت للحطيئة[3] ، وهو من الوافر مقطوف العروضة والضرب، ووزنه:

//ه/// //ه/// //ه/ه *** //ه/ه/ه //ه/// //ه/ه

وقد اضطر الشاعر للضرورة لسلامة الوزن .

****

إِنَّ السَّمَاحَةَ وَالمُرُوءةَ ضُمِّنَـا * قَبْرًا بِمَرْوَ عَلَى الطّرِيقِ الوَاضِحِ**[4]

أورده ابن هشام في الأحكام التي يشترك فيها الفاعل والنائب عنه، قال: فأما التأنيث الواجب ففي مسألتين: إحداهما: أن يكون الفاعل المؤنث ضميرا متصلا، فأما قول الشاعر: (ضمّنا) ولم يقل (ضُمنتا) فضرورة.

والبيت في الضرائر، قال ابن عصفور: ذكر السماحة لأنها بمعنى السماح، ثم غلب المذكر على المؤنث[5].

ينسب البيت لزياد الأعجم[6]، وهو من الكامل صحيح العروضة والضرب، ووزنه:

/ه/ه// ///ه// ///ه// *** /ه/ه// ///ه// /ه/ه//

والضرورة واقعة في عروضة البيت وهي (متفاعلن) ولو قال الشاعر (ضمنتا) لصارت التفعيلة (متفاعلتن) بزيادة حركة قبل الساكن الأخير، وهذا الوزن غير وارد، فاضطر الشاعر للحفاظ على وزن البيت.

****

تَمَنَّـى ابْنَتَـايَ أنْ يَعِيـشَ أبُوهُمَا * وَهَلْ أنَـا إلّا مِنْ رَبِيعَةَ أوْ مُضَرْ؟** [7]

ورد هذا البيت في الأحكام التي يشترك فيها الفاعل والنائب عنه، قال : فأما التأنيث الواجب ففي مسألتين : ... الثانية : أن يكون الفاعل اسما ظاهرا متصلا حقيقيّ التأنيث، فأما قوله : (تمنى ابنتاي) فضرورة إن قُدّر الفعل ماضيًا، وأما إن قُدرّ مضارعًا فلا ضرورة.

لأنه إن كان ماضيا فهو خالٍ من علامة التأنيث، فكان ينبغي أن يقول : تمنت ابنتاي، أما إذا قدّر مضارعا فهو محذوف إحدى التاءين، والأصل: تتمنى ابنتاي، وعلى هذا الوجه أولى؛ لأنه لا يجوز التخريج على الشاذ والضرورة ما أمكن غيره، ويرجح ذلك وروده في القرآن الكريم في قوله تعالى: "فأنذرتكم نارا تلظى" [الليل/14] أي: تتلظى . قال ابن هشام في المغني: وهم ابن مالك فجعله ماضيًا، وهذا حمل على الضرورة من غير ضرورة [8].

(1) شرح الأشموني162/2،
(2) الهمع 63/3 .
(3) ديوانه وهو بيت يتيم ص128 .
(4) الشاهد رقم (77) ، ص169.
(5) ضرائر الشعر ص276.
(6) وهو في ديوانه ص54 .
(7) الشاهد رقم (78) ، ص170.
(8) مغني اللبيب ص879 .

والبيت للبيد بن ربيعة العامري[1] وهو من بحر الطويل مقبوض العروضة والضرب ووزنه:

//ه/ه //ه//ه //ه/ //ه//ه *** //ه/ //ه/ه/ه //ه/ //ه//ه

وإذا اعتبرناه ماضيا فالضرورة واقعة في التفعيلة الأولى (فعولن)؛ لاضطرار الوزن إليها، لأنه لو قال الشاعر: (تَمنَّت) لصارت التفعيلة (//ه//ه) بزيادة حركة قبل الساكن الأخير، وهذا غير وارد في علم العروض

****

فَقَالَتْ : أكُـلَّ النَّـاسِ أصْبَحتَ مَانِحًا * لِسَــانَكَ كَيْمَــا أنْ تَغُرَّ وَتَخْدَعَـا**[2]

أورده ابن هشام في باب المنصوبات في حديثه عن الفعل المضارع التالي ناصبا، قال: ويمتنع أن تكون (كي) مصدرية في نحو: جئتك كي أن تكرمني، إذ لا يدخل الحرف المصدريُّ على مثله، ومثل هذا الاستعمال إنما يجوز للشاعر، كقوله: ..البيت، ولا يجوز في النثر، خلافا للكوفيين .

الضرورة في هذا البيت هي إظهار (أن) بعد (كي) على اعتبار أن (كي) مصدرية ناصبة للمضارع، وصرح بذلك في المغني قال: ولا تظهر (أنْ) بعد (كي) إلا في الضرورة كقوله: ... البيت [3].

البيت لجميل بن معمر العذري [4]، وهو من بحر الطويل، مقبوض العروضة والضرب، ووزنه:

//ه/ه //ه/ه //ه/ه //ه//ه *** //ه/ //ه/ه/ه //ه/ //ه//ه

والضرورة واقعة في التفعيلة الثانية من الشطر الثاني (مفاعيلن)، والشاعر غير مضطر للضرورة إذ باستطاعته أن يقول: لسانك كيما تغرَّ وتخدعا ، بإسقاط (أن) وتصير التفعيلة (//ه/ه) بإسقاط السبب الخفيف من آخر التفعيلة وهو ما يُعرف بـ(الحذف) .

ورواية الديوان "لسانك هذا كي تغرّ" وهو بهذه الرواية لا شاهد فيه .

****

سَـأتْرُكُ مَنْـزِلِي لِبَنِـي تَمِيـمٍ * وَأَلْحَـقُ بِالحِجَازِ فَأَسْـتَـرِيـحَا**[5]

استشهد به ابن هشام في حديثه عن الفعل المضارع المنصوب، والشاهد فيه قوله: (فأستريحا) حيث نصب الفعل المضارع بعد فاء السببية مع أنها ليست مسبوقة بطلب أو نفي، وذلك ضرورة من الضرورات التي لا تقع إلا في الشعر على سبيل الندرة . وعلّق بعده بقوله: وقيل: الأصل (فأستريحنْ) ، بنون التوكيد الخفيفة، فأبدلت في الوقف ألفا، وهذا التخريج هروبٌ من ضرورة إلى ضرورة ؛ فإن توكيد الفعل في غير الطلب والشرط والقسم ضرورة . وعلق البغدادي في الخزانة بقوله: "وهو من باب غسل الدم بالدم؛ لأنه تقصى من ضرورة ولجأ إلى ضرورة"[6].

(1) ديوانه ص79 .
(2) الشاهد رقم (143) ، ص289 .
(3) مغني اللبيب ص242، وينظر شرح الأشموني 453/1 .
(4) ديوانه 79 .
(5) الشاهد رقم 149، ص301 .
(6) خزانة الأدب 601/3.

كما ورد البيت في الضرائر لابن عصفور، ولهذا البيت نظائر ثم قال: إلا أنه لما اضطر إلى استعمال النصب بدل الرفع، حكم لها بحكم الأفعال الواقعة بعد الفاء في الأجوبة الثمانية، فنصب بإضمار (أن) [1].قال القزاز القيرواني: وهو من أقبح الضرورات [2] .

وسر الحكم على هذه الضرورة بالندرة والقبح عدم ظهور قصد التنصيص على سببية ما قبل الفاء لما بعدها؛ لأن هذا القصد إنما يظهر إذا وقعت الفاء جوابا لنفي أو طلب محضين وهو ما يشبه الشرط، أما إذا وقعت بعد الخبر المثبت فقد وقعت بعد متحقق الوقوع ثابت المضمون بعيد الشبه بالشرط، فيكون قصد السببية بها بعيدا[3].

وينسب البيت إلى المغيرة بن حبناء، يقول البغدادي: وقد رجعت إلى ديوانه وهو صغير فلم أجده فيه، وقال: قال الأعلم: ويروى (لأستريحا) على لام (كي) ولا ضرورة فيه على ذلك[4] .

وهو من الوافر مقطوف العروضة والضرب ووزنه:

//ه///ه //ه///ه //ه/ه *** //ه///ه //ه///ه //ه//ه //ه/ه

والضرورة واقعة في ضرب البيت (فعولن)؛ للمحافظة على القافية، لذلك أورده السيرافي في باب تغيير الإعراب عن وجهه، في كتابه الضرورة الشعرية[5] ، ولو ثبتت رواية الأعلم لا غير لكفتنا مؤونة الحديث .

ولعله من الجدير بالذكر هنا أن أبين بأن هناك ظاهرة موجودة بكثرة في الشعر العربي تختص بحركة الرّوي[6] تنكسر فيها موسيقى القافية، فتختلف بين الضم والفتح والكسر وهي من عيوب القافية، تعرف عند العروضيين بالإقواء والإصراف[7] ، وهي عندهم من ضرائر الشعر، لأنهم تصوروا أن كلمة الروي تقرأ على حسب ما يقتضيه العامل من أوجه الإعراب مع قطع النظر عن حركة روي القصيدة .

والأجدر –عندي- للخروج من هذه القضية هو أن ينطق الشعراء حسبما تقتضيه القافية، لا ما تقتضيه قواعد الإعراب . يقول ابن جني: "ألا ترى أن العناية في الشعر إنما هي بالقوافي لأنها المقاطع ... وكذلك كلما تطرّف الحرف في القافية ازدادوا عناية به ومحافظة على حكمه"[8] . وحكمه هنا ليس هو الحكم الإعرابي، وإنما حكمه الموسيقي[9].

ودليل ذلك بيت الفرزدق المشهور:

وعضَّ زمان يا ابن مروَان لم يَدع *** من المالِ إلا مسحتا أو مجلفُ[10]

قال عنه أبو عمرو بن العلاء: لا أعرف له وجها، وكان يونس لا يعرف له وجها، قلت له: لعل الفرزدق قالها على النصب ولم يأبه للقافية، قال: لا كان ينشدها على الرفع . وقد سال بعضهم الفرزدق عن رفعه إياه، فشتمه، وقال: علي ان أقول وعليكم أن تحتجوا . وإنما رفع الفرزدق كلمة (مجلف) ؛ لأن القوافي مرفوعة .

(1) ضرائر الشعر ص285 .
(2) انظر ما يجوز للشاعر في الضرورة ص313 .
(3) سيبويه والضرورة الشعرية ص325 .
(4) خزانة الأدب 600/3، 601، وانظر ما يجوز للشاعر في الضرورة ص314 .
(5) الضرورة الشعرية ص195 ، وانظر لغة الشعر ص271.
(6) الرويّ : هو الحرف الذي تبنى عليه القصيدة وتنسب إليه . انظر الوافي ص200، والورد الصافي ص64 .
(7) الإقواء : هو اختلاف حركة الروي بأن يجيء بيت مرفوعا وآخر منصوبا، والإصراف : هو اختلاف حركة الروي بأن يجيء مع المرفوع أو المجرور منصوب . انظر الوافي ص215، والورد الصافي ص75 .
(8) الخصائص 85/1 .
(9) لغة الشعر ص275 .
(10) ديوانه ص386، وفيه (مُجرّفُ) بدل (مُجلّفُ) .

قال ابن قتيبة: إنه رفع آخر البيت ضرورة، وأتعب أهل الإعراب في طلب الحيلة، فقالوا وأكثروا ولم يأتوا فيه بشيء يرتضى، ومن ذا يخفى عليه من أهل النظر أن كل ما أتوا به احتيال وتمويه[1] .

وبذلك أؤيد ابن هشام الذي جعل من جملة المواضع التي يقدر فيها الإعراب ما اشتغل آخره بحركة القافية، ومقتضاه أن كلمة الروي تحرك بحركة القافية، ويقدّر فيها الحركة التي هي مقتضى العامل للتعذر لاشتغال المحل بحركة القافية[2] .

****

إذَا كُنْتَ تُـرْضِيـهِ ويُـرْضِيكَ صَاحِبٌ * جِهَارًا فَكُـنْ فِي الْغَيْبِ أَحْفَظَ لِلـوُدِّ** [3]

أورده ابن هشام في باب التنازع ، والشاهد فيه قوله: ترضيه ويرضيك صاحب، حيث تنازع كل من العاملين الاسم الذي بعدهما (صاحب)، الأول يطلبه مفعولا، والثاني يطلبه فاعلا، وقد أعمل فيه الثاني، فرفعه على الفاعلية، ثم أضمر مع الأول ضميره، وهذا مما لا يجوز إلا في ضرورة الشعر؛ لأن ذكر الضمير مع العامل الأول يترتب عليه الإضمار قبل الذكر، والإضمار قبل الذكر لا يجوز؛ لأن فيه عود الضمير - وهو فضلة - إلى متأخر لفظا ورتبة، وقد ارتكبه الشاعر، من غير ضرورة ملجئة إلى ارتكاب هذا المحظور.

البيت مجهول القائل[4] ، وهو من بحر الطويل مقبوض العروضة صحيح الضرب، ووزنه:

//ه/ //ه/ه/ //ه/ //ه//ه *** //ه/ //ه/ه/ //ه/ //ه/ه/

والضرورة واقعة في التفعيلة الثانية من الشطر الأول (مفاعيلن)، والشاعر غير مضطر لها إذ باستطاعته أن يقول: (ترضي ويرضيك صاحب)، وتصير التفعيلة عندئذ (//ه/) بالحذف، وهو إسقاط السبب الخفيف من آخر التفعيلة.

الخاتمة

من خلال دراسة الضرائر في شرح شذور الذهب هذه أهم النتائج :

1- أورد ابن هشام خمسة عشر شاهدًا للضرورة الشعرية، منها عشرة شواهد لإقامة الوزن، وشاهدان للحفاظ على القافية، وثلاثة شواهد لكراهة الزحاف.

2- هناك ثلاثة شواهد تروى بروايات لا شاهد فيها، وثلاثة شواهد جائزة عند بعض النحاة، وشاهدان يخرجان بتخريج لا ضرورة فيه.

3- ابن هشام يوافق البصريين في الحكم على الضرورة الشعرية، كما في الشاهد: بعكاظ يعشي ...، في حين يرى الكوفيون أن لا ضرورة في البيت .

4- الضرائر الموجودة في الشذور هي ضرائر في النحو دون الصرف .

5- بعض ما يسميه النحاة ضرورة هو استعمال لهجيّ لبعض القبائل، غير أنها لما خالفت قواعد النحو؛ حكموا عليها بالضرورة .

---

(1) انظر خزانة الأدب 347/2 .
(2) حاشية الدمنهوري على متن الكافي في علمي العروض والقوافي ص101 .
(3) الشاهد رقم (226) ص423 .
(4) انظر شرح الأشموني 358/1 ، شرح ابن عقيل 127/2 .

6- بعض ما يسميه النحاة ضرورة هو ليس في الحقيقة والواقع اللغوي كذلك؛ لأن له نظائر في القرآن الكريم وقراءته المختلفة .

7- الحكم بقبح الضرورة أو نذرتها أو شذوذها، فكلما كانت الضرورة قريبة من الأصل أو واضحا فيها وجه الشبه بالشيء الجائز كانت الضرورة حسنة، وإذا لم تكن كذلك كانت مستقبحة شاذة .

8- الضرورة تبيح الرجوع إلى الأصل المرفوض المهمل .

وفي الختام أتوجه بالشكر إلى الله عزّ وجلَّ على أن وفقني لإتمام هذا البحث، وأسأله تعالى أن يجعل ما بُذل فيه خالصا لوجهه الكريم، وأن ينفع به إنه وليّ ذلك والقادر عليه . وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلى الله وسلم على نبينا محمد وآله وصحبه أجمعين .

المراجع

القرآن الكريم برواية

1- الأصول في النحو، لأبي بكر بن السراج، تح/ عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/ الثالثة، 1988.

2- الإنصاف في مسائل الخلاف، للأنباري، تح/ محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت، 1987.

3- الحاشية الكبرى على متن الكافي في علمي العروض والقوافي، محمد الدمنهوري، المطبعة الميمنية، القاهرة، 1307 هـ.

4- خزانة الادب ولب لباب لسان العرب، لعبد القادر البغدادي، دار صادر، بيروت، ط/ الأولى .

5- الخصائص، لأبي الفتح عثمان بن جني، تح/ محمد علي النجار، الهيئة العامة المصرية للكتاب، القاهرة، ط/ الثالثة، 1988.

6- ديوان أبي الأسود الدؤلي، محمد حسن آل ياسين، مكتبة النهضة، بغداد، ط/ الثانية، 1964.

7- ديوان امرئ القيس، تح/ محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، القاهرة، ط/ الخامسة، 1984.

8- ديوان جميل بثينة، بطرس البستاني، دار صادر، بيروت.

9- ديوان الحطيئة، برواية وشرح ابن السكيت، مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/ الأولى، 1993

10- ديوان الفرزدق، علي فاعور، دار الكتب العلمية، بيروت، ط/ الأولى، 1987.

11- ديوان لبيد بن ربيعة العامري، دار صادر ، بيروت.

12- ديوان مهلهل بن ربيعة، طلال حرب، الدار العالمية.

13- ديوان النابغة الجعدي، واضح الصمد، دار صادر، بيروت، ط/ الأولى، 1198.

14- سيبويه والضرورة الشعرية، إبراهيم حسن إبراهيم، مطبعة حسان، القاهرة، ط/ الأولى، 1983.

15- شرح ابن عقيل على ألفية ابن مالك، تح/ محمد محي الدين عبد الحميد، دار التراث، القاهرة، 2005.

16- شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، دار إحياء الكتب العربية.

17- شرح التسهيل، لابن مالك الأندلسي، تح/ عبد الرحمن السيد، محمد بدوي، هجر للطباعة، القاهرة، ط/ الأولى، 1990.

18- شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، لابن هشام الأنصاري، تح/ محمد محي الدين عبد الحميد، ط/ العاشرة،1965.

19- شرح الشواهد الشعرية في أمات الكتب النحوية، محمد حسن شراب، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/ الأولى، 2007.

20- شعر الأحوص الأنصاري، إبراهيم السامرائي، مكتبة الأندلس، بغداد، 1969.

21- شعر زياد الأعجم، يوسف حسين بكار، دار المسيرة، ط/ الأولى، 1983.

22- شعر كعب بن معدان الأشقري، أحمد محمد عبيد، دار الكتب الوطنية، أبوظبي، 2010.

23- ضرائر الشعر، لابن عصفور الإشبيلي، تح/ السيد إبراهيم محمد، دار الأندلس، بيروت.

24- ضرورة الشعر، لأبي سعيد السيرافي، تح/ رمضان عبدالتواب، دار النهضة العربية، بيروت، ط/ الأولى، 1985.

25- لسان العرب، لابن منظور، عامر حيدر، عبد المنعم إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، 2009.

26- لغة الشعر دراسة في الضرورة الشعرية، محمد حماسة عبد اللطيف، دار الشروق، القاهرة، ط/ الأولى، 1996.

27- ما يجوز للشاعر في الضرورة، للقزاز القيرواني، تح/ رمضان عبد التواب، صلاح الدين الهادي، دار العروبة، الكويت، 1982.

28- معجم القراءات، عبد اللطيف الخطيب، دار سعد الدين، دمشق، ط/ الأولى، 2002.

29- مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، لابن هشام الأنصاري، تح/ مازن المبارك، محمد علي حمد الله، دار الفكر، بيروت، ط/ السادسة، 1985.

30- همع الهوامع في شرح جمع الجوامع، للسيوطي، تح/ عبد العال سالم مكرم، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط/ الثانية، 1987.

31- الوافي في العروض والقوافي، للخطيب التبريزي، تح/ فخر الدين قباوة، دار الفكر، دمشق، ط/ الرابعة، 1986.

32- الورد الصافي لطالب العروض والقوافي، مصطفى الصّاوي، مكتبة الجامعة الأزهرية، القاهرة، 1975.

من أحكام الأيْمان والنّذور في تفسير "القرآن العظيم" للحافظ ابن كثير دراسة فقهيّة مقارنة

د. محمّد علي حسن الزّائديّ

قسم الدِّراسات الإسلاميّة – كلّيّة الآداب – جامعة طرابلس

المقدمة

الحمد لله ربِّ العالمين, والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين, سيِّدنا ونبيِّنا محمّد وعلى آله وصحبه أجمعين.

وبعد,

فباب الأيمان[1] والنّذور بابٌ عظيمٌ ينبغي الاعتناء به؛ لكثرة وقائعه، وتشعب فروعه؛ ولأنه قول يتعلق به وجوب حقّ، أو سقوط دعوى، أو إلزام النّفس بشيء، إلى غيرها من الأحكام.

أهمّيّة الموضوع

ولمّا كان موضوع الأيْمان والنّذور على هذا القدر العظيمِ من الأهمية, حيث تعارف النّاس في جميع العصور على تأكيد كلامهم باليمين؛ لحمل المخاطبين على الثّقة بكلام الحالف وصدقه بما أخبر به، وجاء الإسلام بشرعيّة ذلك مع الاقتصار على الحلف بالله ﷻ أو صفة من صفاته؛ لما فيه من تعظيمِ لله ﷻ، وحثٍّ على الوفاء بالعقد؛ لهذا رأيت أن أكتب في هذا الموضوع، موضّحاً مسائله وما يتعلّق به، من خلال ما ذكره الحافظ ابن كثير[2] في تفسيره: "تفسير القرآن العظيم".

دوافع اختيارهذا الموضوع من تفسير ابن كثير عديدة, من بينها :

أ- أنّ عقيدة هذا المفسِّر الحافظ ابن كثير هي عقيدة أهل السّنّة والجماعة.

ب- أمانته العلميّة، ونبوغه في كثير من العلوم؛ جعل تفسيره جديرًا بالاهتمام والدِّراسة.

ت- عدم تعصُّبه لأيّ مذهبٍ أو فردٍ، وإخلاصه في عمله، وبذل قصارى جهده فيه، جعل موضوع البحث في دراسة تفسيره فقهيًّا - أمرًا مطلوبًا، وشيئا مرغوبًا.

ث- أنّ تفسيره يُعدّ من أصحّ كتب التّفاسير بالمأثور وأحسنها.

ج- مواقفه الواضحة والمتشدِّدة من الإسرائيليّات.

ح- وموضوع الأيْمان والنّذور من تفسير ابن كثير, جاء نتيجة لتناوله أغلب ما يتعلّق بهذا الموضوع, إلى جانب أسلوبه الواضح في ذلك.

1- الأيْمان: جمع يمين, واليمين في اللغة: القوة, وفي الشرع: تقويةُ أحد طرفي الخبر بذكر الله ﷻ أو التعليقُ. ينظر التعريفات الفقهية (ص244) (باب الياء).

2- وابن كثير هو: عماد الدّين أبو الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير بن ضوء القيسيّ القرشيّ البصْرويّ, ثمّ الدِّمشقيّ الشّافعيّ. وكانت ولادته بقرية "مِجْدَل من أعمال بُصْرَى" سنة: 701ه, وهو محدّث، ومؤرّخ، ومفسّر، وفقيه, خرّج وألّف وناظر وصنّف وفسّر, له "تفسير القرآن العظيم" وله مصنّفات عدّة. توفي سنة 774ه. ينظر: الدرر الكامنة في أعيان المائة الثامنة (445/1) وطبقات المفسرين للداوودي (112/1).

خ- ولأنّ موضوع الأيْمان والنّذور موضوعٌ مهمّ يحتاج إليه الجميع, فيتعرّفون على أحكامه وأقسامه, ومن ثَمَّ يأخذون حذرهم, فلا يحلفون إلاّ بالله ﷻ؛ حتّى لا يقعوا في المنهيّ عنه, فعن ابن عمر ✯ أنّ رسول الله ـ أدرك عمر بن الخطاب ـ، وهو يسير في ركب، يحلف بأبيه، فقال ـ: «أَلاَ إِنَّ اللَّهَ يَنْهَاكُمْ أَنْ تَحْلِفُوا بِآبَائِكُمْ، مَنْ كَانَ حَالِفًا فَلْيَحْلِفْ بِاللَّهِ أَوْ لِيَصْمُتْ»[1].

المنهج العلميّ المتَّبع في هذا البحث

1- المنهج الاستقرائيّ النّاقص.

2- المنهج الوصفيّ التحليليّ.

3- المنهج المقارن.

4- المنهج الاستدلاليّ.

وقد اشتمل البحث على: مقدّمة, وثلاثة مباحث, وكل مبحث به عدّة مسائل, وعلى خلاصة, وثبت لمصادره ومراجعه.

أمّا المقدّمة فقد ذكرتُ فيها الموضوع وأهمّيّته, ودوافع اختياره, والمنهج الّذي سرتُ عليه.

وأمّا المباحث الثّلاثة فهي: المبحث الأوّل - اليمن نفسه وما يتعلّق به.

المبحث الثّاني - كفّارة اليمين وما يتعلّق بها.

المبحث الثّالث - الإيلاء وما يتعلق به والنّذو.

وأمّا الخلاصة فقد لخّصت فيها ما تناولته في هذا الموضوع.

وأمّا ثبت المصادر والمراجع فقد اعتمدتّ على الأصيل منها.

وهأنذا أشرع في الموضوع:

المبحث الأوّل - اليمن ذاته وما يتعلّق به, وفيه مسائل:

المسألة الأولى - اليمين على ترك الأعمال الصّالحة

قال ابن كثير عند تفسير قوله ﷻ: (لَّا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغۡوِ فِيٓ أَيۡمَٰنِكُمۡ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتۡ قُلُوبُكُمۡۗ وَٱللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٞ)[2]: ((لا تجعلوا أيمانكم بالله ﷻ مانعة لكم من البرّ وصلة الرّحم إذا حلفتم على تركها، كقوله ﷻ: (وَلَا يَأۡتَلِ أُوْلُواْ ٱلۡفَضۡلِ مِنكُمۡ وَٱلسَّعَةِ أَن يُؤۡتُوٓاْ أُوْلِي ٱلۡقُرۡبَىٰ وَٱلۡمَسَٰكِينَ وَٱلۡمُهَٰجِرِينَ فِي سَبِيلِ ٱللَّهِۖ وَلۡيَعۡفُواْ وَلۡيَصۡفَحُوٓاْۗ أَلَا تُحِبُّونَ أَن يَغۡفِرَ ٱللَّهُ لَكُمۡۚ وَٱللَّهُ غَفُورٞ رَّحِيمٞ)[3]. فالاستمرار على اليمين آثَمُ لصاحبها من الخروج منها بالتّكفير, كما قال البخاريّ عن أبي هريرة ☆ عن النّبيّ ـ قال: «نَحْنُ الآخِرُونَ السَّابِقُونَ يَوْمَ القِيَامَةِ»[4]، وقال رسول الله ـ: «وَاللَّهِ، لَأَنْ يَلِجَّ[5] أَحَدُكُمْ بِيَمِينِهِ فِي أَهْلِهِ, آثَمُ لَهُ عِنْدَ اللَّهِ مِنْ أَنْ

1- رواه البخاري في صحيحه كتاب الأيمان والنّذور: (باب لا تحلفوا بآبائكم) برقم: (6646) (132/8).
2- البقرة: (225).
3- النور: (22).
4- في صحيحه كتاب الأيمان والنذور: (باب) برقم: (6624) (128/8).
5- اللَّجَاجُ: أَن يستَمر على حكم الْيَمين وَترك التَّكْفِير, وَهُوَ يعلم أَن الْحِنْث أفضل، كَأَنَّهُ حلف أَلا يصل قَرَابَته, وَلَا يطَأ زَوجته، فإقامته على ذَلِك شَرٌّ لَهُ من أَن يكفّر, وَإِن كَانَت الْكَفَّارَة لَيست شرّا. ينظر المصباح المنير في غريب الشرح الكبير (549/2) وكشف المشكل من حديث الصحيحين (502/3) مادة: (ل ج ج).

يُعْطِيَ كَفَّارَتَهُ الَّتِي افْتَرَضَ اللَّهُ عَلَيْهِ»[1]، وهكذا رواه مسلم، عن محمّد بن رافع عن عبد الرزّاق، به[2]، ورواه أحمد عنه به))[3].

رأي ابن كثير في المسألة:

يرى ابن كثير ألّا نجعل من أَيْمانِنا باللّه ﴿ مانعةً إيّانا من البرّ وصلة الرّحم، إذا حلفنا على تركها، والاستمرار على هذا آثَمُ لصاحبها من الخروج منها بالكفّارة، وهو موافق للأئمّة[4].

المسألة الثّانية ـ الاستلجاج في الأهل باليمين

قال ابن كثير: ((ثمّ قال البخاريّ عن أبي هريرة ☆ قال، قال رسول الله ـ: «مَنِ اسْتَلَجَّ[5] فِي أَهْلِهِ بِيَمِينٍ، فَهُوَ أَعْظَمُ إِثْمًا، لَيْسَ تُغْنِي الْكَفَّارَةُ»[6]. وقال عليُّ بن أبي طلحة عن ابن عبّاس ☆ في قوله ﴿: (وَلَا تَجْعَلُواْ ٱللَّهَ عُرْضَةً لِّأَيْمَٰنِكُمْ)[7]، قال: "لَا تَجْعَلَنَّ عُرْضَةً لِيَمِينِكَ أَلَّا تَصْنَعَ الْخَيْرَ وَلَكِنْ كَفِّرْ عَنْ يَمِينِكِ وَاصْنَعِ الْخَيْرَ"[8]. وهكذا قال: مسروق، والشعبي، وإبراهيم النَّخعي، ومجاهد، وطاوس، وسعيد بن جبير، وعطاء، وعكرمة، ومكحول، والزُّهري، والحسن، وقتادة، ومقاتل بن حيان، والربيع بن أنس، والضحاك، وعطاء الخراساني، والسُّدِّي[9]﴾. ويؤيّد ما قاله هؤلاء الجمهور: ما ثبت في الصّحيحين، عن أبي موسى الأشعريّ ☆ قال، قال رسول الله ـ: «إِنِّي وَاللَّهِ -إِنْ شَاءَ اللَّهُ- لاَ أَحْلِفُ عَلَى يَمِينٍ فَأَرَى غَيْرَهَا خَيْرًا مِنْهَا، إِلَّا أَتَيْتُ الَّذِي هُوَ خَيْرٌ، وَتَحَلَّلْتُهَا»[10]، وثبت فيهما أيضًا أنّ رسول الله ـ قال لعبد الرّحمن بن سَمُرَةَ ☆: «يَا عَبْدَ الرَّحْمَنِ بْنَ سَمُرَةَ: لاَ تَسْأَلِ الإِمَارَةَ، فَإِنَّكَ إِنْ أُعْطِيتَهَا عَنْ غَيْرِ مَسْأَلَةٍ أُعِنْتَ عَلَيْهَا، وَإِنْ أُعْطِيتَهَا عَنْ مَسْأَلَةٍ وُكِلْتَ إِلَيْهَا، وَإِذَا حَلَفْتَ عَلَى يَمِينٍ، فَرَأَيْتَ خَيْرًا مِنْهَا فَأْتِ الَّذِي هُوَ خَيْرٌ، وَكَفِّرْ عَنْ يَمِينِكَ»[11]. وروى مسلم عن أبي هريرة ☆ أنّ رسول الله ـ قال: «مَنْ حَلَفَ عَلَى يَمِينٍ، فَرَأَى غَيْرَهَا خَيْرًا مِنْهَا، فَلْيُكَفِّرْ عَنْ يَمِينِهِ، وَلْيَفْعَلِ الَّذِي هُوَ خَيْرٌ»[12] . . . ثمّ قال أبو داود: والأحاديثُ عن النّبيّ ـ كلُّها «فَلْيُكَفِّرْ عَنْ يَمِينِهِ»[13]، وهي الصّحاح[14] . . . وقال أبو داود (باب اليمين في الغضب) عن سعيد بن المسيب: أنّ أخويْن من الأنصار كان بينهما ميراث، فسأل أحدُهما صاحبَه القسمةَ، فقال: "إن عدتَّ تسألُني عن القسمةِ، فكلّ مالي في رتاج[15] الكعبة". فقال له عمر ☆: "إنّ الكعبةَ غنيّةٌ عن مالك، كفِّرْ عن يمينك، وكلِّم أخاك"، سمعتُ رسول

1- رواه البخاري في صحيحه كتاب الأيمان والنذور: (باب) برقم: (6625) (128/8).
2- رواه مسلم في صحيحه كتاب الأيمان: (باب النهي عن الإصرار على اليمين) برقم: (1655) (1276/3).
3- تفسير القرآن العظيم (600/1) والحديث رواه أحمد في مسنده برقم: (8208) (524/13) قال عنه المحقق: شعيب الأرنؤوط وعادل مرشد وآخرون: إسناده صحيح على شرط الشيخين.
4- ينظر: البناية شرح الهداية (111/6) والجامع لمسائل المدونة (365/6) ونهاية المطلب في دراية المذهب (303/18) والمغني لابن قدامة (493/9).
5- استلجَّ مِنَ اللَّجَاج، وَمَعْنَاهُ: أَنْ يَحْلِف عَلَى شَيْءٍ وَيَرَى أَنَّ غيرَه خيرٌ مِنْهُ، فَيُقِيم عَلَى يَمِينه وَلَا يَحْنَث فَيُكَفِّر، فَذَلك آثَمُ لَهُ. ينظر: النهاية في غريب الحديث والأثر (233/4) مادة: (ل ج ج).
6- في صحيحه كتاب الأيمان والنذور: (باب) برقم: (6626) (128/8) واللّفظ ليس له.
7- البقرة من الآية: (222) (224)، وتمامها قوله ﴿: (وَلَا تَجْعَلُواْ ٱللَّهَ عُرْضَةً لِّأَيْمَٰنِكُمْ أَن تَبَرُّواْ وَتَتَّقُواْ وَتُصْلِحُواْ بَيْنَ ٱلنَّاسِ وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ).
8- ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطّبري (422/4).
9- ينظر: تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم (407/2) وشرح صحيح البخاري لابن بطال (187/6).
10- رواه البخاري في صحيحه كتاب الأيمان والنذور: (باب الاستثناء في الأيمان) برقم: (6718) (146/8) ومسلم في صحيحه كتاب الأيمان: (باب ندب من حلف يمينا فرأى غيرها خيرا منها، أن يأتي الذي هو خير، ويكفر عن يمينه) برقم: (1649) (1270/3).
11- رواه البخاري في صحيحه كتاب الأيمان والنّذور: (باب من لم يسأل الإمارة أعانه الله عليها) برقم: (7146) (63/9) ومسلم في صحيحه كتاب الأيمان: (باب النهي عن طلب الإمارة والحرص عليها) برقم: (1652) (1456/3).
12- في صحيحه كتاب الأيمان: (باب ندب من حلف يمينا فرأى غيرها خيرا منها، أن يأتي الذي هو خير، ويكفر عن يمينه) برقم: (1650) (1272/3). واللّفظ ليس له.
13- في سننه كتاب الأيمان والنذور: (باب اليمين في قطيعة الرحم) برقم: (3274) (228/3).
14- رواه البخاري في صحيحه كتاب كفارات الأيمان: (باب الاستثناء في الأيمان) برقم: (6719) (146/8) ومسلم في صحيحه كتاب الأيمان: (باب ندب من حلف يمينا فرأى غيرها خيرا منها، أن يأتي الذي هو خير، ويكفر عن يمينه) برقم: (1650) (1272/3).
15- وَالرِّتَاجُ: الْبَابُ الْغُلْقُ، وفي الْحَدِيثِ: «مَنْ جَعَلَ مَالَهُ فِي رِتَاجِ الْكَعْبَةِ»، أَرَادَ أَنَّهُ جَعَلَ مَالَهُ هَدْيًا لِلْكَعْبَةِ. وَجَمْعُ الرِّتَاجِ: رُتُجٌ. ينظر: النهاية في غريب الحديث والأثر (193/2) مادة: (ر ت ج).

الله ـ يقول: «لَا يَمِينَ عَلَيْكَ وَلَا نَذْرَ فِي مَعْصِيَةِ الرَّبِّ –عَزَّ وَجَلَّ-, وَلَا فِي قَطِيعَةِ الرَّحِمِ, وَلَا فِيمَا لاَ تَمْلِكُ»))[1].

رأي ابن كثير في المسألة:

يرى ابن كثير أنّ من حلف يمينا جزمًا لا لغوًا, ثمّ ظهر له أمرٌ آخرُ فِعْلُهُ أفضلُ من الإبرار بيمينه، فليأت ذلك الأمرَ, وليكّفر عن يمينه. ورأيه هذا مفهوم من تعليقه على الأدلّة بقوله: "وهي الصّحاح", وهذا يدفعنا إلى السؤال التّالي: هل تكون الكفّارة قبل الحنث أو بعده؟ يقول المازري: للكفارة حالات ثلاث:

1. أولاها: قبل الحلف، فلا تجزئ اتّفاقًا.
2. وثانيها: بعد الحلف والحنث، فتجزئ اتّفاقًا.
3. وثالثها: بعد الحلف، وقبل الحنث، ففيها الاختلاف.

قال القاضي عياض: الخلاف في جواز تقديم الكفّارة مبنيّ على أنّ الكفّارة رخصة لحلّ اليمين, أو لتكفير مأثمها بالحنث, فعند الجمهور أنّها رخصة شرعها الله ﷻ لحلّ ما عقد من اليمين, فلذلك تجزئ قبل وبعد الحنث[2]. ورأيُ ابن كثير هذا موافق لرأي الأئمّة[3].

المسألة الثّالثة ـ يمين اللّغو، وفيها فرعان:

- الفرع الأوّل – الوجه الأوّل: اليمين في المزاح والهزل والنِّسيان

قال ابن كثير عند تفسير قوله ﷻ: (لَّا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغۡوِ فِيٓ أَيۡمَٰنِكُمۡ): ((أي: لا يعاقبكم ولا يلزمكم بما صدر منكم من الأيمان اللاّغية[4]، وهي الّتي لا يقصدها الحالف، بل تَجْرِي على لسانه عادةً من غير تعقيد ولا تأكيد، كما ثبت في الصّحيحين من حديث أبي هريرة ☆ أنّ رسول الله ـ قال: «مَنْ حَلَفَ فَقَالَ فِي حَلِفِهِ: وَاللَّاتِ وَالعُزَّى، فَلْيَقُلْ: لاَ إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ»[5]. فهذا قاله لقوم حديثي عهد بجاهلية، قد أسلموا وألسنتُهم قد أَلِفَتْ ما كانت عليه من الحلف باللّات من غير قصد، فأُمروا أن يتلفّظوا بكلمة الإخلاص، كما تلفّظوا بتلك الكلمة من غير قصد؛ لتكون هذه بهذه, ولهذا قال ﷻ: (وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتۡ قُلُوبُكُمۡۗ وَٱللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٞ), كما قال ﷻ في الآية الأخرى في المائدة: (لَا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغۡوِ فِيٓ أَيۡمَٰنِكُمۡ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ ٱلۡأَيۡمَٰنَۖ)[6]. قال أبو داود (باب لغو اليمين) عن عطاء في اللّغو في اليمين، قال: "قالتْ عائشة ✪ إنّ رسول الله ـ قال: «هُوَ كَلَامُ الرَّجُلِ فِي بَيْتِهِ، كَلَّا وَاللَّهِ، وَبَلَى وَاللَّهِ»[7]" . . . وقال عبد الرزّاق عن عائشة ✪ في قوله ﷻ: (لَّا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغۡوِ فِيٓ أَيۡمَٰنِكُمۡ) قالتْ: "هُمُ الْقَوْمُ يَتَدَارَؤُونَ فِي الْأَمْرِ, فَيَقُولُ هَذَا: لَا وَاللَّهِ، وَبَلَى وَاللَّهِ، وَكَلَّا وَاللَّهِ, يَتَدَارَؤُونَ فِي الْأَمْرِ لَا يَعْقِدُ عَلَيْهِ قُلُوبُهُمْ"[8]. وقد قال ابن أبي حاتم عن عائشة ✪ في قول الله ﷻ: (لَّا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغۡوِ فِيٓ أَيۡمَٰنِكُمۡ), قالتْ: هو قولُ الرّجل: "لَا وَاللَّهِ، وَبَلَى وَاللهِ"[9]. وحدّثنا أبي عن عروة قال: "كانت عائشة ✪ تقول: "إِنَّمَا اللَّغْوُ فِي الْمُزَاحَةِ وَالْهَزْلِ، وَهُوَ قَوْلُ الرَّجُلِ، لَا وَاللَّهِ، وَبَلَى وَاللَّهِ، فَذَلِكَ لَا

1- ينظر: تفسير القرآن العظيم (600/1، 603) والحديث رواه أبو داود في سننه كتاب الأيمان والنذور: (باب اليمين في قطيعة الرحم) برقم: (3272) (227/3) وقال عنه الألباني في صحيح وضعيف سنن أبي داود (ص2) بترقيم الشاملة آليا: ضعيف الإسناد.

2- ينظر: إكمال المعلم بفوائد مسلم لعياض (408/5) وفتح الباري شرح صحيح البخاري لابن حجر (610/11).

3- ينظر: بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (17/3) والمدونة (579/1) والأم للشافعي (23/2) ومسائل أحمد بن حنبل رواية ابن صالح (ص151) والدرر البهية والروضة الندية والتعليقات الرضية (546/2).

4- لَغْوُ اليَمين قِيلَ هُوَ أَنْ يَقُولَ: لاَ واللهِ، وبَلَى واللهِ، وَلَا يَعْقِد عَلَيْهِ قَلْبه. وَقِيلَ: هِيَ الَّتِي يَحْلِفُها الْإِنْسَانُ سَاهِياً أَوْ ناسِيًا. وَقِيلَ: هُوَ الْيَمِينُ فِي المعْصية. وَقِيلَ: فِي الغَضَب. وَقِيلَ: فِي المِرَاء. وَقِيلَ: فِي الهَزْل. النهاية في غريب الحديث والأثر (257/4) مادّة: (ل غ ا).

5- رواه البخاري في صحيحه سورة والنجم: (باب: (أَفَرَءَيْتُمُ ٱللَّٰتَ وَٱلۡعُزَّىٰ)) برقم: (4860) (141/6) ومسلم في صحيحه كتاب الأيمان: (باب من حلف باللات والعزى، فليقل: لا إله إلا الله) برقم: (1647) (1267/3).

6- المائدة, من الآية: (89), وتمامها: (لَا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغۡوِ فِيٓ أَيۡمَٰنِكُمۡ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ ٱلۡأَيۡمَٰنَۖ فَكَفَّٰرَتُهُۥٓ إِطۡعَامُ عَشَرَةِ مَسَٰكِينَ مِنۡ أَوۡسَطِ مَا تُطۡعِمُونَ أَهۡلِيكُمۡ أَوۡ كِسۡوَتُهُمۡ أَوۡ تَحۡرِيرُ رَقَبَةٖۖ فَمَن لَّمۡ يَجِدۡ فَصِيَامُ ثَلَٰثَةِ أَيَّامٖۚ ذَٰلِكَ كَفَّٰرَةُ أَيۡمَٰنِكُمۡ إِذَا حَلَفۡتُمۡۚ وَٱحۡفَظُوٓاْ أَيۡمَٰنَكُمۡۚ كَذَٰلِكَ يُبَيِّنُ ٱللَّهُ لَكُمۡ ءَايَٰتِهِۦ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ).

7- في سننه كتاب الأيمان والنّذور: (باب لغو اليمين) برقم: (3254) (223/3) وصحّحه الألبانيّ في: صحيح وضعيف سنن أبي داود (ص2), بترقيم الشاملة آليا).

8- رواه عبد الرّزّاق في مصنفه كتاب الأيمان والنذور: (باب اللغو وما هو؟) برقم: (15952) (474/8).

9- في تفسيره: تفسير القرآن العظيم (408/2).

كَفَّارَةَ فِيهِ، إِنَّمَا الْكَفَّارَةُ فِيمَا عَقَدَ عَلَيْهِ قَلْبُهُ أَنْ يَفْعَلَهُ ثُمَّ لَا يَفْعَلُهُ"[1]. ثمّ قال ابن أبي حاتم: وروي عن ابن عمر، وابن عبّاس في أحد أقواله، والشّعبي، وعكرمة في أحد قوليه، وعطاء، والقاسم بن محمّد، ومجاهد في أحد قوليه، وعروة بن الزّبير، وأبي صالح، والضّحّاك في أحد قوليه، وأبي قلابة، والزّهري نحوُ ذلك . . . وإنّه قول الرّجل في الكلام من غير قصد: "لا والله، بلى والله، وهذا مذهب الشّافعيّ[2], وقيل: "هو في الهزل", وقيل: "في المعصية", وقيل: "على غلبة الظّنّ", وهو قول أبي حنيفة[3] وأحمد[4]. وقيل: اليمين في الغضب[5]. وقيل: في النّسيان[6] . . . واستدلّوا بقوله ﴿: (لَاتُحَرِّمُواْ طَيِّبَٰتِ مَآ أَحَلَّ ٱللَّهُ لَكُمۡ)[7]. والصّحيح أنّه اليمين من غير قصد؛ بدليل قوله ﴿: (وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ ٱلۡأَيۡمَٰنَۖ) أي: بما صمّمتم عليه من الأيْمان وقصدتّموها))[8].

- الفرع الثّاني - الحلف على شيء يظنُّه كما حلف، فيظهر خلافه

وقال ابن كثير: ((الوجه الثّاني: قُرئ على يونس بن عبد الأعلى، أخبرنا ابن وهب، أخبرني الثّقة، عن ابن شهاب، عن عروة، عن عائشة ✪: أنّها كانتْ تتأوّل هذه الآية -يعني قوله ﴿: (لَّا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغۡوِ فِيٓ أَيۡمَٰنِكُمۡ) وتقول: "هُوَ الشَّيْءُ يَحْلِفُ عَلَيْهِ أَحَدُكُمْ، لَا يُرِيدُ مِنْهُ إِلّا الصِّدْقَ، فَيَكُونُ عَلَى غَيْرِ مَا حَلَفَ عَلَيْهِ"[9]. ثمّ قال: وروي عن أبي هريرة وابن عبّاس -في أحد قوليه-, وسليمان بن يسار، وسعيد بن جبير، ومجاهد -في أحد قوليه-, وإبراهيم النخعي-في أحد قوليه-, والحسن، وزرارة بن أوفى، وأبي مالك، وعطاء الخراساني، وبكر بن عبد الله، وأحد قولي عكرمة، وحبيب بن أبي ثابت، والسُّدِّي، ومكحول، ومقاتل، وطاوس، وقتادة، والرّبيع بن أنس، ويحيى بن سعيد، وربيعة ✸ نحوُ ذلك[10]. وقال ابن جرير عن ابن أبي الحسن، قال: مَرَّ رسولُ الله ـ بقوم ينتضلون -يعني: يرمون- ومع رسول الله ـ رجلٌ من أصحابه، فرمى رجلٌ من القوم فقال: أصبتَ والله, وأخطأتَ والله, فقال الّذي مع النّبيّ ـ: حنث الرّجل يا رسول الله, قال ـ: «كَلَّا, أَيْمَانُ الرُّمَاةِ لَغْوٌ لَا كَفَّارَةَ فِيهَا، وَلَا عُقُوبَةَ». هذا مرسل حسن عن الحسن[11]. وقال ابن أبي حاتم: ورُوي عن عائشة ✪ القولان جميعا[12]. . . وعن عائشة ✪ قالت: "هُوَ قَوْلُ لَا وَاللَّهِ، وَبَلَى وَاللَّهِ، وَهُوَ يَرَى أَنَّهُ صَادِقٌ. وَلَا يَكُونُ كَذَلِكَ"))[13].

رأي ابن كثير في المسألة بفرعيها:

يرى ابن كثير أنّ اليمين في الوجه الأوّل، وهو: ما كان في الهزل، والمزاح، والنِّسيان، كقول الحالف: لا والله، وبلى والله، وما في هذا المعنى، وكذلك اليمين في الوجه الثّاني، وهو أنّ مَن حلف على شيء يظنّه كما حلف، فإذا هو بخلافه، فلا كفّارة عليه في الوجهين؛ لأنّها من أيمان اللّغو، ولأنّها أيمان غير منعقدة, وهو موافق لما ذهب إليه الأئمّة[14].

1- ينظر: المصدر نفسه.
2- ينظر: الحاوي الكبير (289/15).
3- ينظر: فتح القدير للكمال ابن الهمام (64/5) والبحر الرائق شرح كنز الدقائق ومنحة الخالق وتكملة الطوري (305/4،304).
4- ينظر: العدة شرح العمدة (ص509).
5- ينظر: شرح مختصر الطحاوي للجصاص (375/7).
6- ينظر: الشرح الكبير على متن المقنع (184/11).
7- المائدة, من الآية: (87), وتمامها قوله ﴿: (يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لا تُحَرِّمُواْ طَيِّبَٰتِ مَآ أَحَلَّ ٱللَّهُ لَكُمۡ وَلَا تَعۡتَدُوٓاْۚ إِنَّ ٱللَّهَ لا يُحِبُّ ٱلۡمُعۡتَدِينَ).
8- ينظر: تفسير القرآن العظيم (173/3).
9- تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم (408/2).
10- ينظر: المصدر نفسه (409/2،408).
11- ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (444/4) وقد رواه مرسلا عن الحسن بن أبي الحسن.
12- ينظر: تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم (1189/4).
13- تفسير القرآن العظيم (601/1) وينظر: تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم (409/2).
14- ينظر: البحر الرائق شرح كنز الدقائق ومنحة الخالق وتكملة الطوري (395/4) وشرح مختصر خليل للخرشي (7/5) وشرح مشكل الوسيط (272/4) والمغني لابن قدامة (497/9).

المسألة الرابعة ـ الحلف على الشّيء كذبا "اليمين الغموس"

قال ابن كثير عند تفسير قوله ﴿: (وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتۡ قُلُوبُكُمۡۗ): ((قال ابن عبّاس ﷺ ومجاهد وغير واحد: هو أن يحلف على الشّيء وهو يعلم أنّه كاذب[1]. قال مجاهد وغيره: وهي كقوله ﴿: (وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ ٱلۡأَيۡمَٰنَۖ) الآية))[2].

رأي ابن كثير في المسألة:

لم يصرِّح ابن كثير برأيه في الحكم على المسألة، وهي أن يحلف على شيء وهو يعلم أنّه كاذب، وبذكره الآيةَ الكريمة: (وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتۡ قُلُوبُكُمۡۗ)، الدّالة على المؤاخذة بالإثم لا الكفّارة؛ لأنّها لم تتعرض لها الآية، يدلّ على أنّ هذا هو رأيه، ويؤيّد ذلك ما جاء عن القرطبيّ في تفسيره من الحديث الّذي رواه البخاريّ عن عبد الله بن مسعود ـ، أنّ رسول الله ـ قال: «مَنْ حَلَفَ عَلَى يَمِينِ صَبْرٍ[3]، يَقْتَطِعُ بِهَا مَالَ امْرِئٍ مُسْلِمٍ، وَهُوَ فِيهَا فَاجِرٌ، لَقِيَ اللَّهَ وَهُوَ عَلَيْهِ غَضْبَانُ»[4] فنزلت: (إِنَّ ٱلَّذِينَ يَشۡتَرُونَ بِعَهۡدِ ٱللَّهِ وَأَيۡمَٰنِهِمۡ ثَمَنٗا قَلِيلًا)[5] إلى آخر الآية. ولم يذكر كفّارة، فلو أوجبنا عليه كفّارة لسقط جرمه، ولقي الله وهو عنه راض[6]. وكذلك هو رأي الأئمّة، وقد جاء عن ابن قدامة المقدسي في هذا: من حلف على شيء، وهو يعلم أنّه كاذب، فلا كفّارة عليه؛ لأنّ الّذي أتى به أعظم من أن تكون فيه الكفّارة، وسمّيت باليمين الغموس؛ لأنّها تغمس صاحبها في الإثم، وهي من الكبائر[7].

المبحث الثّاني ـ كفّارة اليمن وما يتعلّق بها, وفيه مسألة واحدة, وهي:

المسألة: كفّارة اليمين، وفيها سبعة فروع:

- الفرع الأول ـ الإطعام ونوعه

قال ابن كثير عند تفسير قوله ﴿: (فَكَفَّٰرَتُهُۥٓ إِطۡعَامُ عَشَرَةِ مَسَٰكِينَ) ((يعني: محاويج من الفقراء، ومن لا يجد ما يكفيه, وقوله ﴿: (مِنۡ أَوۡسَطِ مَا تُطۡعِمُونَ أَهۡلِيكُمۡ), قال ابن عبّاس، وسعيد بن جبير، وعكرمة ﷺ: "أي من أعدل ما تطعمون أهليكم"[8]. وقال عطاء الخراساني: "من أمثل ما تطعمون أهليكم"[9]. قال ابن أبي حاتم عن عليٍّ ـ قال: "خُبزٌ وَلَبَنٌ، خُبْزٌ وَسَمْنٌ"[10]. وقال ابن أبي حاتم عن ابن عبّاس ﷺ قال: "كان الرّجل يقوت بعض أهله قُوتَ دُونٍ, وبعضهم قوتًا فيه سَعَة، فقال الله ﴿: (مِنۡ أَوۡسَطِ مَا تُطۡعِمُونَ أَهۡلِيكُمۡ) أي: من الْخُبْزِ وَالزَّيْتِ"[11]. وحدّثنا أبو سعيد الأشجّ، عن ابن عبّاس ﷺ: (مِنۡ أَوۡسَطِ مَا تُطۡعِمُونَ أَهۡلِيكُمۡ) قال: "مِنْ عُسْرِهِمْ وَيُسْرِهِمْ"[12]. وحدّثنا عبد الرّحمن بن خلف الحمصيّ عن رجل يقال له: عبد الرّحمن، عن ابن عمر ﷺ أنّه قال: (مِنۡ أَوۡسَطِ مَا تُطۡعِمُونَ أَهۡلِيكُمۡ) قال: "الْخُبْزُ وَاللَّحْمُ, وَالْخُبْزُ وَالسَّمْنُ, وَالْخُبْزُ وَاللَّبَنُ وَالزَّيْتُ, وَالْخُبْزُ وَالْخَلُّ"[13]. وحدّثنا عليّ بن حرب الموصليّ عن ابن عمر ﷺ في قوله ﴿: (مِنۡ أَوۡسَطِ مَا تُطۡعِمُونَ أَهۡلِيكُمۡ)

1- ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (450/4) وتفسير القرآن العظيم لابن أبـي حاتم (410/2).
2- تفسير القرآن العظيم (603/1).
3- «مَنْ حَلف عَلَى يَمِينِ صَبْرٍ» أَيْ: أُلزِم بِهَا وحُبِس عَلَيْهَا، وَكَانَتْ لَازِمَةً لصاحِبها مِنْ جِهَةِ الْحُكْمِ. وَقِيلَ لَهَا مَصْبُورة وَإِنْ كَانَ صاحِبُها فِي الْحَقِيقَةِ هُوَ المَصْبُور. النهاية في غريب الحديث والأثر (8/3).
4- في صحيحه كتاب تفسير القرآن: (باب (إِنَّ ٱلَّذِينَ يَشۡتَرُونَ بِعَهۡدِ ٱللَّهِ وَأَيۡمَٰنِهِمۡ ثَمَنٗا قَلِيلًا) آل عمران: 77) برقم: (4549) (34/6).
5- آل عمران, من الآية: (77), وتمامها: (إِنَّ ٱلَّذِينَ يَشۡتَرُونَ بِعَهۡدِ ٱللَّهِ وَأَيۡمَٰنِهِمۡ ثَمَنٗا قَلِيلًا أُوْلَٰٓئِكَ لَا خَلَٰقَ لَهُمۡ فِي ٱلۡأٓخِرَةِ وَلَا يُكَلِّمُهُمُ ٱللَّهُ وَلَا يَنظُرُ إِلَيۡهِمۡ يَوۡمَ ٱلۡقِيَٰمَةِ وَلَا يُزَكِّيهِمۡ وَلَهُمۡ عَذَابٌ أَلِيمٞ).
6- ينظر: الجامع لأحكام القرآن للقرطبي (268/6).
7- ينظر: شرح مختصر الطحاوي للجصاص (373/7) والمدونة (577/1) والأم للشافعي (66/7) والمغني لابن قدامة (496/9).
8- ينظر: تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم (1192/4).
9- ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (531/10).
10- ينظر: تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم (1192/4) وفيه: تَمْرٌ, وَزَيْتٌ, وَلَبَنٌ, وَخُبْز, وَسَمْنٌ.
11- ينظر: المصدر نفسه (1193/4).
12- ينظر: المصدر نفسه.
13- ينظر: تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم (1192/4).

قال: "الْخُبْزُ وَالسَّمْنُ, وَالْخُبْزُ وَالزَّيْتُ, وَالْخُبْزُ وَالتَّمْرُ"، ومن أفضل ما تطعمون أهليكم: "الْخُبْزُ وَاللَّحْمُ"[1]. ورواه ابن جرير عن هناد وابن وكيع كلاهما عن أبي معاوية[2]. ثمّ روى ابن جرير عن عبيدة[3], والأسود[4]، وشريح القاضي[5]، ومحمّد بن سيرين[6]، والحسن[7]، والضحاك[8]، وأبي رزين[9]: أنّهم قالوا: نحو ذلك، وحكاه ابن أبي حاتم عن مكحول أيضا[10]. واختار ابن جرير أنّ المراد بقوله ❋: (مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ), أي: في القلّة والكثرة))[11].

- الفرع الثاني - مقدار الإطعام

قال ابن كثير: ((ثمّ اختلف العلماء في مقدار ما يطعمهم، فقال ابن أبي حاتم عن عليٍّ ☆ في قوله ❋: (مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ) قال: يغذّيهم ويعشّيهم[12]. وقال الحسن ومحمّد بن سيرين: يكفيه أن يطعم عشرة مساكين أكلة واحدة خبزا ولحما، زاد الحسن: فإن لم يجد فخبزا وسمنا ولبنا، فإن لم يجد فخبزا وزيتا وخلًّا حتّى يشبعوا[13]. وقال آخرون: يطعم كلّ واحد من العشرة نصف صاع من بُرٍّ أو تمر، ونحوهما[14]. هذا قول عمر، وعلي، وعائشة، ومجاهد، والشعبي، وسعيد بن جبير، وإبراهيم النخعي، وميمون بن مهران، وأبي مالك، والضحاك، والحاكم ومكحول، وأبي قلابة، ومقاتل بن حيان ★[15]. وقال أبو حنيفة: نصف صاع من بُرٍّ وصاع ممّا عداه[16]. . . وقال ابن أبي حاتم عن عكرمة، عن ابن عبّاس ✯: مدٌّ من بُرٍّ -يعني لكلّ مسكين- ومعه إدامه[17]. ثمّ قال: وروي عن ابن عمر، وزيد بن ثابت، وسعيد بن المسيب، ومجاهد، وعطاء، وعكرمة، وأبي الشعثاء، والقاسم وسالم، وأبي سلمة بن عبد الرّحمن، وسليمان بن يسار، والحسن، ومحمّد بن سيرين، والزّهريّ ★، نحو ذلك[18]. وقال الشّافعيّ: الواجب في كفّارة اليمين مدّ بمدّ النّبيّ ـ لكلّ مسكين, ولم يتعرّض للأُدُم، واحتجّ بأمر النّبيّ ـ للّذي جامع في رمضان بأن يطعم ستّين مسكينا من مكيل يسع خمسة عشر صاعا, لكلّ واحد منهم مدٌّ))[19].

رأي ابن كثير في المسألة بفرعيها:

لم يصرِّح ابن كثير برأيه في فرعي المسألة، ولكن بذكره اختلاف العلماء فيها، وذِكْره قول إمامه الشافعيّ, واحتجاجه بكفّارة الصّوم، فيه ما يشعر بأنّ رأيه موافق لإمامه الشّافعيّ، وهو: أن يُطعم لكلّ مسكين مدًّا بمدّ النّبيّ ـ، وكذلك المالكيّة[20]. أمّا الحنفيّة: فيجب لكلّ مسكين نصف صاع من بُرٍّ، أو صاع كامل من تمر أو شعير[21]. بينما يرى الحنابلة: أنّه يجب لكلّ مسكين مدّ من بُرٍّ أو نصف صاع من شعير أو تمر[22]. والظاهر -والله أعلم- أنّ ما ذهب إليه المالكيّة والشّافعيّة هو الرّاجح في المسألة؛ لأنّ ابن عمر ✲ -وهو من

1- ينظر: المصدر نفسه (1193/4).
2- ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (532/10).
3- ينظر: المصدر نفسه.
4- ينظر: المصدر نفسه (532/10).
5- ينظر: المصدر نفسه (533/10).
6- ينظر: المصدر نفسه.
7- ينظر: المصدر نفسه.
8- ينظر: المصدر نفسه.
9- ينظر: المصدر نفسه (534/10).
10- ينظر: تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم (1193/4).
11- تفسير القرآن العظيم (173/3) وينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (543/10).
12- ينظر: تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم (1192/4).
13- ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (534/10).
14- ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (534/10).
15- ينظر: تفسير النكت والعيون للماوردي (61/2) ولباب التأويل في معاني التنزيل للخازن (73/2).
16- ينظر: مختصر اختلاف العلماء (497/2).
17- ينظر: تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم (1192/4).
18- ينظر: المصدر نفسه.
19- تفسير القرآن العظيم (174/3) وينظر: الأم للشافعي (67/7).
20- ينظر: بداية المجتهد (305/1).
21- ينظر: تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشلبي (112/3).
22- ينظر: المغني لابن قدامة (30/8).

هو- كان يكفِّر عن يمينه بمدٍّ من حنطة لكلّ مسكين؛ لما رواه مالك عن نافع عن ابن عمر ✯: "أَنَّهُ كَانَ يُكَفِّرُ عَنْ يَمِينِهِ بِإِطْعَامِ عَشَرَةِ مَسَاكِينَ، لِكُلِّ مِسْكِينٍ مُدٌّ مِنْ حِنْطَةٍ"[1]. ورواه البخاريّ به[2].

- الفرع الثالث ـ الكسوة

قال ابن كثير عند كلامه عن الكسوة وهو يفسر قوله ❋: (أَوْ كِسْوَتُهُمْ): ((قال الشّافعيّ ✶: "لو دفع إلى كلّ واحد من العشرة ما يصدق عليه اسم الكسوة من قميص, أو سراويل, أو إزار, أو عمامة, أو مِقْنَعَةٍ[3], أجزأه ذلك"[4]. واختلف أصحابه في الْقَلَنْسُوَة[5]: هل تجزئ أم لا؟ على وجهين، فمنهم من ذهب إلى الجواز، احتجاجا بما رواه ابن أبي حاتم عن محمّد بن الزّبير، عن أبيه قال: سألت عِمران بن حصين عن قوله ❋: (أَوْ كِسْوَتُهُمْ) قال: "لو أنّ وفدًا قدموا على أميركم وكساهم قلنسوة قلنسوة، قلتم: قد كُسُوا"[6]. ولكن هذا إسناد ضعيف؛ لحال محمّد بن الزّبير[7] هذا، -والله أعلم-. وهكذا حكى الشّيخ أبو حامد الإسفراييني في الخفّ وجهين[8] أيضا، والصّحيح عدم الإجزاء[9]. وقال مالك وأحمد بن حنبل: لا بدّ أن يُدفع إلى كلّ واحد منهم من الكسوة ما يصحّ أن يُصلّي فيه، إن كان رجلا أو امرأة، كلٌّ بحسبه[10]. -والله أعلم-. وقال العوفي عن ابن عبّاس ✯: "عَبَاءَةٌ لِكُلِّ مِسْكِينٍ، أَوْ ثِمِلَّةٌ". وقال مجاهد: "أَدْنَاهُ ثَوْبٌ، وَأَعْلَاهُ مَا شِئْتَ"[11]. وقال ليث عن مجاهد: "يُجْزِي فِي كَفَّارَةِ الْيَمِينِ كُلُّ شَيْءٍ إِلَّا التُّبَّانُ"[12] . . . وعن إبراهيم النخعي أيضا: "ثَوْبٌ جَامِعٌ كَالْمِلْحَفَةِ وَالرِّدَاءِ"[13]، ولا يرى الدِّرع والقميص والخمار ونحوه جامعا. وقال الأنصاريّ، عن أشعث، عن ابن سيرين، والحسن: ثوبان. وقال الثوري عن سعيد بن المسيّب: "عِمَامَةٌ يَلُفُّ بِهَا رَأْسَهُ، وَعَبَاءَةٌ يَلْتَفُّ بِهَا"[14]. وقال ابن جرير: حدّثنا هناد، حدثنا ابن المبارك، عن عاصم الأحول، عن ابن سيرين، عن أبي موسى: "أَنَّهُ حَلَفَ عَلَى يَمِينٍ، فَكَسَا ثَوْبَيْنِ مِنْ مُعَقَّدَةِ الْبَحْرَيْنِ"))[15].

رأي ابن كثير في المسألة:

لم يصرِّح ابن كثير برأيه في هذا الفرع من المسألة، ولكن في تصديره برأي إمامه الشّافعيّ يُشعر بأنّ هذا هو رأيه، وهو موافق للحنفيّة[16]. أمّا المالكيّة والحنابلة فيرون أنّه لا بُدَّ أن يُدفع إلى كلَّ واحد منهم من الكسوة ما يصحّ أن يُصلّي فيه، إن كان رجلا أو امرأة، كلٌّ بحسبه. والظّاهر -والله أعلم- أنّ الرّاجح في المسألة هو ما ذهب إليه المالكيّة والحنابلة؛ لأنّ الكسوة إحدى كفّارات اليمين، فلم يُجِز فيها أدنى ما يُطلق عليه اسم الكسوة، ولأنّ اللّابس حينما لا يستر العورة يعتبر عريانا لا مكتسيا[17].

1- في الموطأ كتاب النذور والأيمان: (باب العمل في كفارة اليمين) برقم: (2204) (212/2).
2- في صحيحه كتاب كفارات الأيمان: (باب صاع المدينة، ومدّ النّبيّ ـ) برقم: (6713) (145/8).
3- والمِقْنَعَةُ بالكسر: ما تُقَنَّعُ به المرأة رأسها. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية (1273/3) مادة: (ق ن ع).
4- ينظر: الأوسط لابن المنذر (188/12).
5- والقَلَنْسُوة والقُلَنْسِيَة والقَلَنْسَاة والقَلَنْسِيَةُ: مِنْ مَلَابِسِ الرُّؤوس مَعْرُوفٌ. لسان العرب (181/6) مادة: (ق ل س).
6- في تفسيره تفسير القرآن العظيم (1193/4).
7- قال عنه ابن أبي حاتم: سألت عنه أبي، فقال: ليس بالقوي، في حديثه إنكار. وقال عنه يحيى بن معين: ضعيف لا شيء. ينظر: الجرح والتعديل لابن أبي حاتم مع التراجم (259/7).
8- ينظر: البيان في مذهب الإمام الشافعي (590/10).
9- ينظر: المصدر نفسه.
10- ينظر: الإشراف على نكت مسائل الخلاف (901/2) والتبصرة للخمي (1705/4) والمغني لابن قدامة (545/9) والشرح الكبير على متن المقنع (196/11).
11- ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (545/10).
12- ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (550/10). والتُّبَّانُ بالضم والتشديد: سراويلُ صغيرة مقدار شبر يستر العورة المغلظة فقط، يكون للملاحين. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية (2086/5). مادّة: (ت ب ن).
13- ينظر: زاد المسير في علم التفسير لابن محمد الجوزي (580/1).
14- رواه عبد الرزاق الصنعاني في مصنفه كتاب الأيمان والنذور: (باب إطعام عشرة مساكين أو كسوتهم) برقم: (16095) (512/8).
15- ينظر: تفسير القرآن العظيم (175/3) وجامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (548/10).
16- ينظر: الأصل المعروف بالمبسوط للشيباني (222/3).
17- ينظر: الفقه الإسلامي وأدلته للزحيلي (2582/4).

- الفرع الرابع ـ تحرير الرّقبة، وكونها مُطْلَقة غير مقيّدة

قال ابن كثير عند تفسير قوله ﴿: (أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ): ((أخذ أبو حنيفة بإطلاقها، فقال: تُجزئ الكافرة كما تُجزئ المؤمنة[1]. وقال الشّافعيّ[2] وآخرون[3]: لا بدّ أن تكون مؤمنة, وأخذ تقييدها بالإيمان من كفّارة القتل؛ لاتّحاد الموجب وإن اختلف السّبب, ولحديث معاوية بن الحَكَم السُّلميّ، الّذي هو في موطّأ مالك ومسند الشّافعيّ وصحيح مسلم: أنّه ذكر أنّ عليه عتق رقبة، وجاء معه بجارية سوداء، فقال لها رسول الله ـ: «أَيْنَ اللهُ؟» قَالَتْ: "فِي السَّمَاءِ"، قَالَ ـ: «مَنْ أَنَا؟» قَالَتْ: "أَنْتَ رَسُولُ اللهِ"، قَالَ ـ: «أَعْتِقْهَا، فَإِنَّهَا مُؤْمِنَةٌ». الحديث بطوله))[4].

رأي ابن كثير في المسألة:

ذكر ابن كثير أقوال العلماء في هذا الفرع من المسألة، ولم يدوِّن رأيه فيه. بينما نجد الأئمّة قد اختلفوا فيه، فالحنفيّة قالوا بالإطلاق، فتجزئ الرّقبة الكافرة كما تجزئ المؤمنة. وأمّا الجمهور فقيّدوها بالإيمان[5]. قال ابن رشد الحفيد: "وسبب اختلافهم هو: هل يُحمل المُطلَق على المُقيَّد في الأشياء الّتي تتّفق في الأحكام وتختلف في الأسباب؟ كحكم حال هذه الكفّارات مع كفّارة الظِّهار -يقصد كفارة القتل الخطأ-، فمن قال: يُحمل المطلَق على المقيَّد في ذلك، قال: باشتراط الإيمان في ذلك؛ حملًا على اشتراط ذلك في كفّارة الظِّهار في قوله ﴿: (فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ)[6]، ومَن قال لا يُحمل: وجب عنده أن يبقى موجب اللّفظ على إطلاقه"[7]. ونُورِدُ على ابن رشد الحفيد: أنّ حمل المطلَق على المقيَّد فيما اتّفق حكمه، واختلف سببه فيه نزاع[8]، حيث جاء عن الزّركشي في البحر المحيط: أنّ العلماء اختلفوا في مسألة حمل المطلَق على المقيَّد مع اتّفاق الحكم دون السّبب على مذاهب[9]، والدليل إذا تطرّق إليه الاحتمال سقط به الاستدلال، وعليه: فالظّاهر –والله أعلم- أنّ الرّاجح في المسألة هو ما ذهب إليه الإمام أبو حنيفة؛ لنصّ الآية الكريمة، ولما سبق توضيحه.

- الفرع الخامس ـ كفّارة اليمين على التّخيير ابتداء

قال ابن كثير: ((فهذه خصال ثلاث في كفّارة اليمين، أيّها فعل الحانث أجزأ عنه بالإجماع. وقد بدأ بالأسهل فالأسهل، فالإطعام أيسر من الكسوة، كما أنّ الكسوة أيسر من العتق، فرقى فيها من الأدنى إلى الأعلى))[10].

رأي ابن كثير في السألة:

يرى ابن كثير أنّ المكفِّر عن يمينه مخيّر بين هذه الخصال الثّلاث, أيّها فعل الحانث أجزأ, وقد تمّ الإجماع[11] على ذلك.

1- ينظر: الأصل المعروف بالمبسوط للشيباني (198/3).
2- ينظر: الأم للشافعي (69/7).
3- منهم المالكيّة. ينظر: الجامع لمسائل المدونة (393/6).
4- تفسير القرآن العظيم (176/3) والحديث رواه مالك في الموطأ برواية سويد الحدثاني كتاب المكاتب والمدبَّر: (باب ما يجوز من العتق في الرقاب الواجبة) برقم: (425) (339/1) ولم أعثر عليه في مسند الشّافعي وعثرت عليه في كتاب "الشافي في شرح مسند الشافعي" لابن الأثير الفصل الثالث: في الكذب على النبي ـ (أحاديث متفرقة) (569/5) ورواه مسلم في صحيحه كتاب المساجد ومواضع الصلاة: (باب تحريم الكلام في الصلاة، ونسخ ما كان من إباحته) برقم: (537) (381/1).
5- ينظر: التفريع في فقه الإمام مالك بن أنس (297/1) والمحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز لابن عطية (231/2) ومختصر الخرقي (ص150).
6- النساء، من الآية: (92)، وتمامها: (وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍ أَن يَقْتُلَ مُؤْمِنًا إِلَّا خَطَأً وَمَن قَتَلَ مُؤْمِنًا خَطَأً فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ وَدِيَةٌ مُّسَلَّمَةٌ إِلَىٰ أَهْلِهِ إِلَّا أَن يَصَّدَّقُوا۟ ۚ فَإِن كَانَ مِن قَوْمٍ عَدُوٍّ لَّكُمْ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ ۖ وَإِن كَانَ مِن قَوْمٍۭ بَيْنَكُمْ وَبَيْنَهُم مِّيثَٰقٌ فَدِيَةٌ مُّسَلَّمَةٌ إِلَىٰٓ أَهْلِهِۦ وَتَحْرِيرُ رَقَبَةٍ مُّؤْمِنَةٍ ۖ فَمَن لَّمْ يَجِدْ فَصِيَامُ شَهْرَيْنِ مُتَتَابِعَيْنِ تَوْبَةً مِّنَ ٱللَّهِ ۗ وَكَانَ ٱللَّهُ عَلِيمًا حَكِيمًا).
7- بداية المجتهد ونهاية المقتصد (420/1).
8- ينظر: صحيح فقه السنة وأدلته وتوضيح مذاهب الأئمة (313/2).
9- ينظر: البحر المحيط في أصول الفقه (14/5).
10- تفسير القرآن العظيم (176/3).
11- ينظر: أحكام القرآن لابن العربي (157/2) وصحيح فقه السنة وأدلته وتوضيح مذاهب الأئمة (310/2).

- الفرع السادس - عدم الانتقال إلى الصّوم لمَن لديه فضل مال

قال ابن كثير: ((فإن لم يقدر المكلَّف على واحدة من هذه الخصال الثّلاث كفَّر بصيام ثلاثة أيّام[1]، كما قال ﷺ: (فَمَن لَّمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَٰثَةِ أَيَّامٍ)، وروى ابن جرير، عن سعيد ابن جبير والحسن البصريّ أنّهما قالا: "من وجد ثلاثة دراهم لزمه الإطعام وإلّا صام"[2]. وقال ابن جرير حاكيا عن بعض متأخِّري متفقِّهة زمانه أنّه قال: "جائز لمن لم يكن له فضل عن رأس مال يتصرّف به لمعاشه ما يكّفر به بالإطعام أن يصوم، إلّا أن يكون له كفاية من المال ما يتصرّف به لمعاشه، ومن الفضل عن ذلك ما يكفِّر به عن يمينه"[3]. ثمّ اختار ابن جرير أنّه الّذي لا يفضل عن قوته وقوت عياله في يومه ذلك ما يخرج به كفّارة اليمين))[4].

رأي ابن كثير في المسألة:

يرى ابن كثير أنّ واجد الطّعام أو الكسوة أو العتق لا يجزئه الصّوم إذا حنث، وأجمع الأئمّة على ذلك[5].

- الفرع السّابع - التّتابع في صوم كفّارة اليمين

قال ابن كثير: ((واختلف العلماء: هل يجب فيها التّتابع؟[6] أو يستحبّ ولا يجب, ويجزئ التفريق؟ على قولين:

-أحدهما: أنّه لا يجب التّتابع، هذا منصوص الشّافعيّ في كتاب الأيمان[7]، وهو قول مالك[8]؛ لإطلاق قوله ﷺ: (فَصِيَامُ ثَلَٰثَةِ أَيَّامٍ), وهو صادق على المجموعة والمفرَّقة، كما في قضاء رمضان؛ لقوله ﷺ: (فَعِدَّةٌ مِّنْ أَيَّامٍ أُخَرَ). ونصَّ الشّافعيّ في موضع آخر في الأمّ على وجوب التّتابع[9]، كما هو قول الحنفيّة[10] والحنابلة[11]؛ لأنّه قد رُوي عن أبَيّ بن كعب ☆ وغيرِهم أنّهم كانوا يقرؤونها: "فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ مُتَتَابِعَاتٍ"[12]. قال أبو جعفر الرّازي، عن الرّبيع، عن أبي العالية، عن أُبَيّ بن كعب ☆ أنّه كان يقرؤها: "فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ مُتَتَابِعَاتٍ"[13]. وحكاها مجاهد، والشّعبيّ، وأبو إسحاق عن عبد الله بن مسعود[14] ☆. وقال إبراهيم في قراءة عبد الله بن مسعود ☆: "فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ مُتَتَابِعَاتٍ"[15]. وقال الأعمش: "كان أصحاب ابن مسعود ☆ يقرؤونها كذلك"[16]. وهذه إذا لم يثبت كونها قرآنا متواترا، فلا أقلَّ أن يكون خبرا واحدا[17]، أو تفسيرا من الصّحابيِّ، وهو في حكم المرفوع[1] . . . وقوله ﷺ: (ذَٰلِكَ كَفَّٰرَةُ أَيْمَٰنِكُمْ إِذَا حَلَفْتُمْ

1- ينظر: الوجيز في فقه السنة والكتاب العزيز (ص392) صحيح فقه السنة وأدلته وتوضيح مذاهب الأئمة (310/2).
2- ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (558/10).
3- ينظر: المصدر نفسه.
4- تفسير القرآن العظيم (176/3) وينظر جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (558/10).
5- ينظر: المبسوط للسرخسي (145/8) والمدونة (594/1) والأوسط لابن المنذر (204/12) والمغني لابن قدامة (554/9) والإقناع في مسائل الإجماع (373/1).
6- حَكَى أبو المظفر، عون الدين: إجماع العلماء على وجوب التّتابع في صوم كفارة اليمين في: اختلاف الأئمة العلماء (251/1).
7- لم يكن بحوزتي كتاب ((الأيمان)) للشافعي، ولكن ينظر: روضة الطّالبين وعمدة المفتين (21/11).
8- ينظر: المدونة (280/1).
9- ينظر: الأم للشافعي (113/2).
10- ينظر: الأصل للشيباني (294/2) وشرح مختصر الطحاوي للجصاص (405/7).
11- ينظر: مسائل أحمد بن حنبل رواية ابن هانئ (ص348) والمغني لابن قدامة (554/9).
12- ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (559/10). وهي قراءة شاذّة, والقراءات الشاذّة الّتي تنتهي أسانيدها إلى بعض الأعلام من قرّاء الصّحابة، أساسها وَهْمٌ من بعض الرّواة، فقد يلجأ الصّحابي إلى ذكر كلمة للتّفسير والتّوضيح, فيُدخِلها في صلب الآية, مثل: "فصيام ثلاثة أيّام متتابعات" الّتي نسبت لابن مسعود ☆, والقراءات الشاذّة: مصدر صحيح لقضايا النّحو والصّرف واللّغة، وإن اختلف العلماء في الاستشهاد بها في الأحكام الشّرعية. وظاهر مذهب الشّافعيّ أنّ القراءة الشاذّة الّتي لم تنقل تواترا - لا يسوغ الاحتجاج بها, ولا تُنزّل منزلة الخبر الّذي ينقله آحادٌ من الثّقات, ولهذا نفى التّتابع, واشتراطه في صيام الأيام الثّلاثة في كفّارة اليمين, ولم ير الاحتجاج بما نقله النّاقلون من قراءة ابن مسعود ☆: "فصيام ثلاثة أيّام متتابعات". ينظر: مدخل في علوم القراءات (ص307) والبرهان في أصول الفقه (427/1).
13- ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (560/10).
14- ينظر: تفسير النكت والعيون للماوردي (63/2) والمحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز لابن عطية (232/2).
15- ينظر: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز لابن عطية (232/2).
16- ينظر: جامع البيان عن تأويل آي القرآن للطبري (561/10).
17- حقيقةً إنّ الاحتجاج بخبر الواحد الصّحيح أمر بدهي, تقضي به الفطرة، ولا يحتاج إلى كثير من الاستدلالات والبراهين، فما من إنسان إلا وهو يُعوّل في إبرام شؤونه في العمل أو الدّراسة أو غيرها على ما يخبره به واحد موثوق به من النّاس، بل إنّ الشّئون الكبرى في مصير الأمم يعتمد فيها على أخبار الآحاد, كالسّفراء، أو المبعوثين من قِبَل الحكومات، فالتّوقف عن قبول خبر الواحد يُفضي إلى تعطيل الدّين والدّنيا. ينظر: الاتجاهات العامة للاجتهاد ومكانة الحديث الآحادي الصحيح فيها (ص56).

وَٱحۡفَظُوٓاْ أَيۡمَٰنَكُمۡ) قال ابن جرير معناه: "لا تتركوها بغير تكفير"))[2].

رأي ابن كثير في المسألة:

ذكر ابن كثير اختلاف العلماء في المسألة، ولم يصرِّح برأيه فيها، ولكن بنقله الحكم عن كتاب الأمّ لإمامه الشّافعيّ بوجوب التّتابع، وإردافه قول الحنفيّة والحنابلة في ذلك, وإيجاده علّة لهم بقراءة أبيّ بن كعب وعبد الله بن مسعود ﷺ وغيرهما، وأنّ هذه القراءة إن لم تثبت قرءانا متواترًا، فلا أقلَّ من أن تكون خبر آحاد، أو تفسيرا للصّحابي، وذلك في حكم المرفوع - يُشعر بأنّ هذا هو رأيه, وهو وجوب التّتابع في صوم كفّارة اليمين. وكما أسلفت فإنّ وجوب التّتابع هو رأي الحنفيّة والحنابلة وقولٌ لدى الشّافعيّة[3] أيضا. أمّا المالكيّة فإن تابع فحَسَنٌ وإن لم يتابع أجزأ عنه، وهو أحد الوجهين عند الشّافعيّة[4]. والظاهر -والله أعلم- أنّ الرّاجح في المسألة ما ذهب إليه الجمهور: من أنّ التّتابع واجب في صوم كفّارة اليمين؛ لما تمّ توضيحه.

المبحث الثّالث - الإيلاء والنّذور وما يتعلّق بهما, وفيه مسألتان وفروع

المسألة الأولى - الإيلاء، وفيها أربعة فروع:

- الفرع الأوّل – الإيلاء دون أربعة أشهر

تناول ابن كثير عند تفسيره قول الله ﷻ: (لِّلَّذِينَ يُؤۡلُونَ مِن نِّسَآئِهِمۡ تَرَبُّصُ أَرۡبَعَةِ أَشۡهُرٖۖ فَإِن فَآءُو فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ وَإِنۡ عَزَمُواْ ٱلطَّلَٰقَ فَإِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٞ)[5], معنى لإيلاء[6], وذكر بعض صوره, فقال: ((الإيلاء: الحلف، فإذا حلف الرّجل ألّا يجامع زوجته مدّة، فلا يخلو: إما أن يكون أقلّ من أربعة أشهر، أو أكثر منها، فإن كانت أقلّ، فله أن ينتظر انقضاء المدّة, ثمّ يجامع امرأته، وعليها أن تصبر، وليس لها مطالبته بالفيئة في هذه المدّة، وهذا كما ثبت في الصّحيحين عن عائشة ✪: أنّ رسول الله "آلَى مِنْ نِسَائِهِ شَهْرًا، فَنَزَلَ لِتِسْعٍ وَعِشْرِينَ، وَقَالَ: الشَّهْرُ تِسْعٌ وَعِشْرُونَ"[7]. ولهما عن عمر بن الخطّاب ☆ نحوُه[8]، فأمّا إن زادت المدّة على أربعة أشهر، فللزّوجة مطالبة الزّوج عند انقضاء أربعة أشهر: إمّا أن يفيء -أي: يُجامع- وإمّا أن يطلِّق، فيجبره الحاكم على هذا أو هذا؛ لئلّا يضرّ بها . . . (تَرَبُّصُ أَرۡبَعَةِ أَشۡهُرٖۖ) أي: ينتظر الزّوج أربعة أشهر من حين الحلف، ثمّ يُوقَف ويُطالَب بالفيئة أو الطّلاق, ولهذا قال ﷻ: (فَإِن فَآءُو), أي: رجعوا إلى ما كانوا عليه، وهو كناية عن الجماع[9]، قاله ابن عبّاس، ومسروق والشّعبيّ، وسعيد بن جبير ✯، وغير واحد، ومنهم ابن جرير))[10].

1- القراءة المروية عن ابن مسعود وغيره في كفارة اليمين: (فصيام ثلاثة أيام متتابعات) لم ينقل أنه سمعها من رسول الله ﷺ؛ ليكون لها حكم الحديث, وتعطى منزلة التفسير النبوي للآية، إنما يقول الرواة: (في قراءة عبد الله كذا) ، وهذا يبقى له حكم التفسير والرأي, لا حكم الحديث المرفوع، فضلا عن أن يسمى قرآنا, وهذا مذهب الشافعية، خلافا للحنفية وبعض الحنابلة. ينظر: تيسير علم أصول الفقه (ص113).

2- ينظر: تفسير القرآن العظيم (177/3) وجامع البيان عن تأويل آي القرآن (562/10).

3- ينظر: شرح مختصر الطحاوي للجصاص (405/7) ومسائل أحمد بن حنبل رواية ابن هانئ (ص348) والأم للشافعي (113/2).

4- ينظر: المدونة (594/1) والمهذب في فقه الإمام الشافعي للشيرازي (116/3).

5- البقرة: (227,226).

6- كان الرجل في الجاهلية إذا غضب على زوجته آلى منها, فيحلف ألا يطأها ما شاء من المدة, فتبقى معلقة، فأبقى الإسلام أصل الإيلاء إذ قد يحتاج الزوج إلى هجر زوجته لسبب شرعي تأديبا لها, غير أنه حدد لذلك بأربعة أشهر؛ لأنها المدة التي تصبر فيها المرأة عن الرجل عادة، وألزمه بعد مضي هذه المدة إما أن يفيء فيطأها أو يطلقها رفعا للضرر عنها. ينظر: الفقه الميسر (116/5).

7- رواه البخاري في صحيحه كتاب الطلاق: (باب قول الله ﷻ: (لِّلَّذِينَ يُؤۡلُونَ مِن نِّسَآئِهِمۡ تَرَبُّصُ أَرۡبَعَةِ أَشۡهُرٖۖ فَإِن فَآءُو فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ)) برقم: (5289) (50/7) ومسلم في صحيحه كتاب الطلاق: (باب في الإيلاء، واعتزال النساء، وتخييرهن, وقوله ﷻ: (إِنْ تَتُوبَا إِلَى اللَّهِ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا وَإِنْ تَظَاهَرَا عَلَيْهِ فَإِنَّ اللَّهَ هُوَ مَوْلَاهُ وَجِبْرِيلُ وَصَالِحُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمَلَائِكَةُ بَعْدَ ذَلِكَ ظَهِيرٌ) التحريم: 4) برقم: (1475) (1113/2).

8- رواه البخاري في صحيحه كتاب النكاح: (باب موعظة الرجل ابنته لحال زوجها) برقم: (5191) (28/7) ومسلم في صحيحه كتاب الطلاق: (باب في الإيلاء، واعتزال النساء، وتخييرهن, وقوله ﷻ: إِنْ تَتُوبَا إِلَى اللَّهِ فَقَدْ صَغَتْ قُلُوبُكُمَا وَإِنْ تَظَاهَرَا عَلَيْهِ فَإِنَّ اللَّهَ هُوَ مَوْلَاهُ وَجِبْرِيلُ وَصَالِحُ الْمُؤْمِنِينَ وَالْمَلَائِكَةُ بَعْدَ ذَلِكَ ظَهِيرٌ) التحريم: 4) برقم: (1475) (1113/2)

9- ينظر: معاني القرآن وإعرابه للزجاج (135/5).

10- ينظر: تفسير القرآن العظيم (604/1) وجامع البيان عن تأويل آي القرآن (466،467/4).

رأي ابن كثير في المسألة:

يرى ابن كثير أنّ الزّوج إذا حلف ألّا يجامع زوجته لأقلّ من أربعة أشهر فله أن ينتظر انقضاء المدّة، وليس لزوجته مطالبته بالفيئة خلال المدّة ذاتها، أمّا إذا زادت المدّة على أربعة أشهر فإنّ للزّوجة أن تطالبه إمّا بالفيء وإمّا بالطّلاق، وأنّ الحاكم يجبره على ذلك. وهو موافق للأئمة[1].

- الفرع الثّاني – الإيلاء يختصّ بالزّوجات دون الإماء

قال ابن كثير: ((ولهذا قال ﷻ: (لِّلَّذِينَ يُؤۡلُونَ) أي: يحلفون على ترك الجماع من نسائهم، فيه دلالة على أنّ الإيلاء يختصّ بالزّوجات دون الإماء[2]، كما هو مذهب الجمهور))[3].

رأي ابن كثير في المسألة:

يرى ابن كثير أنّ الإيلاء يختصّ بالزّوجات دون الإماء -غير المتزوِّجات-. وهو بهذا موافق للأئمّة. أمّا الإماء المتزوِّجات فقد اختلف الأئمّة فيهنّ: فذهب الشّافعيّة والحنابلة في ظاهر مذهبهم، إلى أنّ الأمَة تتربّص أربعة أشهر كالحرّة، والتّربّص عند العبد كهو عن الحرّ[4]. في حين ذهب الحنفيّة إلى أنّه إذا آلى الرّجل من امرأته وهي أمَة والزّوج حرٌّ أو عبدٌ أو مُكاتَبٌ فهو سواء، فإذا مضى شهران بانت بالإيلاء، وهو رواية عن أحمد[5]. أمّا المالكيّة، فقد جاء في المدوَّنة ما نصّه: "قال مالك: "كلُّ حرٍّ آلى من أزواجه، حرائر كنّ أو إماء، مسلمات كنّ أو مشركات من أهل الكتاب حرائر، فأَجَلُ إيلائه أربعة أشهر، ولا ينظر في ذلك إلى النّساء". قال: "وكذلك كلّ عبد آلَى من نسائه وتحته حرائرُ وإماءٌ مسلماتٌ أو مشركاتٌ، حرائرُ من أهل الكتاب فأَجَلُ إيلائه شهران، وإنّما يُنظر في هذا إلى آجال الرِّجال لا إلى آجال النِّساء"[6]. والظّاهر –والله أعلم- أنّ الرّاجح في المسألة أنّ الأمَة على النّصف من الحرّة، أي: تتربّص شهرين فقط؛ لقول الله ﷻ: (فَعَلَيۡهِنَّ نِصۡفُ مَا عَلَى ٱلۡمُحۡصَنَٰتِ مِنَ ٱلۡعَذَابِۚ)[7].

- الفرع الثالث – المُولِي والكفّارة

قال ابن كثير عند تفسير قوله ﷻ (فَإِن فَآءُو فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ): ((فيه دلالةٌ لأحد قولَي العلماء، وهو القديم عن الشّافعيّ: أنّ المولِيَ إذا فاء بعد الأربعة الأشهر أنّه لا كفّارة عليه[8]. ويعتضد بما تقدّم في الآية الّتي قبلها، عن عمرو بن شعيب، عن أبيه عن جدّه أنّ رسول الله ﷺ قال: «مَنْ حَلَفَ عَلَى يَمِينٍ فَرَأَى غَيْرَهَا خَيْرًا مِنْهَا فَتَرْكُهَا كَفَّارَتُهَا»، كما رواه أحمد وأبو داود[9]. والّذي عليه الجمهور وهو الجديد من مذهب الشّافعيّ: أنّ عليه الكفّارة[10]؛ لعموم وجوب التّكفير على كلّ حالف، كما تقدّم أيضا في الأحاديث الصّحاح. -والله أعلم-))[11].

1- ينظر: شرح مختصر الطحاوي للجصاص (152/5) والمدونة (345/2) والأم للشافعي (284/5، 282) الكافي في فقه الإمام أحمد (157/3).

2- لفظ "نسائهم" في الآية الكريمة: (لِّلَّذِينَ يُؤۡلُونَ مِن نِّسَآئِهِمۡ) ورد عامّا في الزوجات، من حرة وأمة وكتابية ومدخول بها. هذا ما جاء عن أبي حيان الأندلسي والثعالبي والقنّوجي. ينظر: البحر المحيط في التفسير لأبي حيان (447/2) والجواهر الحسان في تفسير القرآن للثعالبي (456/1) ونيل المرام من تفسير آيات الأحكام للقنّوجي (ص78). ولعلّ ابن كثير ❐ يقصد هنا الإماء غير المتزوجات.

3- تفسير القرآن العظيم (604/1) وينظر الإقناع في مسائل الإجماع (62/2).

4- شرح الوجيز المعروف بالشرح الكبير (231/9) والمغني لابن قدامة (552/7).

5- الأصل للشيباني (36/5) والمغني لابن قدامة (552/7).

6- المدونة (351/2).

7- النساء، من الآية: (25)، وتمامها: (وَمَن لَّمۡ يَسۡتَطِعۡ مِنكُمۡ طَوۡلًا أَن يَنكِحَ ٱلۡمُحۡصَنَٰتِ ٱلۡمُؤۡمِنَٰتِ فَمِن مَّا مَلَكَتۡ أَيۡمَٰنُكُم مِّن فَتَيَٰتِكُمُ ٱلۡمُؤۡمِنَٰتِۚ وَٱللَّهُ أَعۡلَمُ بِإِيمَٰنِكُمۚ بَعۡضُكُم مِّنۢ بَعۡضٖۚ فَٱنكِحُوهُنَّ بِإِذۡنِ أَهۡلِهِنَّ وَءَاتُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ بِٱلۡمَعۡرُوفِ مُحۡصَنَٰتٍ غَيۡرَ مُسَٰفِحَٰتٖ وَلَا مُتَّخِذَٰتِ أَخۡدَانٖۚ فَإِذَآ أُحۡصِنَّ فَإِنۡ أَتَيۡنَ بِفَٰحِشَةٖ فَعَلَيۡهِنَّ نِصۡفُ مَا عَلَى ٱلۡمُحۡصَنَٰتِ مِنَ ٱلۡعَذَابِۚ ذَٰلِكَ لِمَنۡ خَشِيَ ٱلۡعَنَتَ مِنكُمۡۚ وَأَن تَصۡبِرُواْ خَيۡرٞ لَّكُمۡۗ وَٱللَّهُ غَفُورٞ رَّحِيمٞ).

8- ينظر: الحاوي الكبير (388/10) والمجموع شرح المهذب (327/17) والتهذيب في فقه الإمام الشافعي (129/6).

9- في مسنده برقم: (6736) (348/11) وأبو داود في سننه كتاب الأيمان والنذور: (باب اليمين في قطيعة الرحم) برقم: (3274) (3/ 228) واللّفظ لأحمد. وقال عنه محقّقه شعيب الأرنؤوط: إسناده حسن.

10- ينظر: الحاوي الكبير (388/10) والتهذيب في فقه الإمام الشافعي (129/6).

11- تفسير القرآن العظيم (604/1).

رأي ابن كثير في المسألة:

لم يصرِّح ابن كثير برأيه في المسألة، ولكن بقوله: والّذي عليه الجمهور وما ذهب إليه الشّافعيّ في الجديد، يُشعر بأنّ رأيه هو وجوب التّكفير. وهذا موافق لجمهور الأئمة[1]، بينما ذهب الحنفيّة إلى أنّه إن فاء في الأربعة الأشهر حنث، وعليه كفّارة يمين، وإن لم يفئ حتّى مضى أربعة أشهر بانت منه بتطليقة[2]. والظّاهر _والله أعلم- أنّ الرّاجح في المسألة ما ذهب إليه الجمهور, وهو وجوب التّكفير؛ لقوله ﷺ: (ذَٰلِكَ كَفَّٰرَةُ أَيۡمَٰنِكُمۡ إِذَا حَلَفۡتُمۡۚ وَٱحۡفَظُوٓاْ أَيۡمَٰنَكُمۡۚ). فإنّها ظاهرة في كلّ يمين.

- الفرع الرّابع - وقوع الطّلاق بعد مضيِّ الأربعة أشهر

قال ابن كثير عند تفسير قوله ﷺ: (وَإِنۡ عَزَمُواْ ٱلطَّلَٰقَ): ((فيه دلالة على أنّه لا يقع الطّلاق بمجرّد مضيِّ الأربعة أشهر[3], كقول الجمهور[4]، وذهب آخرون: إلى أنّه يقع بمضيّ الأربعة أشهر تطليقة، وهو مرويٌّ بأسانيدَ صحيحةٍ عن عُمر، وعثمان، وعلي، وابن مسعود، وابن عباس، وابن عمر، وزيد بن ثابت، وبه يقول ابن سيرين، ومسروق والقاسم، وسالم، والحسن، وأبو سلمة، وقتادة، وشريح القاضي، وقبيصة بن ذؤيب، وعطاء، وأبو سلمة بن عبد الرحمن، وسليمان بن طرخان التيمي، وإبراهيم النخعي، والربيع بن أنس، والسُّدي[5] ﷺ. ثم قيل: إنّها تُطلَّق بمضيِّ الأربعة أشهر طلقةً رجعيّةً، قاله سعيد بن المسيب، وأبو بكر بن عبد الرحمن بن الحارث بن هشام، ومكحول، وربيعة، والزهري، ومروان بن الحكم[6] ﷺ. وقيل إنّها تُطلَّق طلقةً بائنةً، رُوِيَ عن عليٍّ، وابن مسعود، وعثمان، وابن عبّاس، وابن عمر، وزيد بن ثابت □، وبه يقول: عطاء وجابر بن زيد، ومسروق وعكرمة، والحسن، وابن سيرين، ومحمّد بن الحنفيّة، وإبراهيم، وقبيصة بن ذؤيب، وأبو حنيفة، والثّوريّ، والحسن بن صالح[7] ﷺ. وكلّ من قال: إنّها تُطلَّق بمضيِّ الأربعة أشهر أوجب عليها العدّة، إلّا ما رُوِيَ عن ابن عبّاس وأبي الشّعثاء: أنّها إن كانت حاضت ثلاث حِيَضٍ فلا عدّة عليها، وهو قول الشّافعيّ، والّذي عليه الجمهور: أنّه يوقف فيُطالَبُ إمّا بهذا أو هذا, ولا يقع عليها بمجرّد مُضِيِّها طلاق. ورَوَى مالك، عن نافع، عن عبد الله بن عمر ﷺ أنّه قال: "إِذَا آلَى الرَّجُلُ مِنَ امْرَأَتِهِ لَمْ يَقَعْ عَلَيْهَا طَلَاقٌ وَإِنْ مَضَتْ أَرْبَعَةُ أَشْهُرٍ حَتَّى يُوقَفَ، فَإِمَّا أَنْ يُطَلِّقَ، وَإِمَّا أَنْ يَفِيءَ"[8], وأخرجه البخاريّ[9]. وقال الشّافعيّ عن سليمان بن يسار قال: أدركت بضعة عشر من أصحاب النّبيّ ـ كلّهم يوقف المولي, قال الشّافعيّ: وأقلّ ذلك ثلاثة عشر[10]. ورواه الشّافعيّ عن عليّ ☆ : أنّه وقّف المولي[11], ثم قال: وهكذا نقول, وهو موافق لما رويناه عن عمر، وابن عمر، وعائشة، وعن عثمان، وزيد بن ثابت، وبضعة عشر من أصحاب النّبيّ ـ. هكذا قال الشّافعيّ[12]. وقال ابن جرير عن سهيل بن أبي صالح، عن أبيه قال: سألت اثني عشر رجلا من الصّحابة عن الرّجل يولي من امرأته، فكلّهم يقول: "لَيْسَ عَلَيْهِ شَيْءٌ حَتَّى يَمْضِيَ أَرْبَعَةُ أَشْهُرٍ فَيُوقَفُ, فَإِنْ فَاءَ وَإِلَّا طَلَّقَ"[13]. ورواه الدّارقطنيّ من طريق سهيل[14]. قلت: وهو مرويٌّ عن عمرَ،

1- ينظر: التفريع في فقه الإمام مالك بن أنس (32/2) والحاوي الكبير (388/10) والإرشاد إلى سبيل الرشاد (ص303).
2- ينظر: شرح مختصر الطحاوي للجصاص (5/ 148).
3- ينظر: تفسير الإمام الشافعي (345/1) .
4- ينظر: الفقه الإسلامي وأدلته للزحيلي (7091/9).
5- ينظر: تفسير القرآن العظيم لابن أبي حاتم (412/2) وزاد المسير في علم التفسير لأبي فرج الجوزي (197/1).
6- ينظر: المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز لابن عطية (303/1).
7- ينظر: المصدر السابق نفسه، وزاد المسير في علم التفسير لابن الجوزي (197/1) ولباب التأويل في معاني التنزيل للخازن (158/1) والبحر المحيط في التفسير لأبي حيّان الأندلسي (451/2).
8- في الموطأ رواية محمد بن الحسن الشيباني كتاب الطلاق: (باب: الإيلاء) برقم: (580) (ص195) والشافعي في مسنده (ص248).
9- في صحيحه كتاب الطلاق: (باب قول الله ﷺ: (لِّلَّذِينَ يُؤۡلُونَ مِن نِّسَآئِهِمۡ تَرَبُّصُ أَرۡبَعَةِ أَشۡهُرٖۖ فَإِن فَآءُو فَإِنَّ ٱللَّهَ غَفُورٞ رَّحِيمٞ)) برقم: (5290) (50/7) واللّفظ ليس له.
10- في مسنده كتاب اليمين مع الشاهد الواحد (ص151).
11- في مسنده كتاب الصَّداق والإيلاء (ص248).
12- ينظر: الأم للشافعي (181/7).
13- ينظر: جامع البيان في تأويل أي القرآن (493/4).
14- في سننه كتاب الطلاق والخلع والإيلاء وغيره, برقم: (4039) (107/5).

وعثمانَ، وعليٍّ، وأبي الدّرداء، وعائشةَ أمِّ المؤمنين، وابنِ عمرَ، وابنِ عبّاس ✯[1]. وبه يقول سعيد بن المسيّب، وعمر بن عبد العزيز، ومجاهد، وطاوس، ومحمّد بن كعب، والقاسم. وهو مذهب مالك، والشّافعيّ، وأحمد بن حنبل، وأصحابهم[2] ✱، وهو اختيار ابن جرير أيضا[3]، وهو قول اللّيث بن سعد وإسحاق بن راهويه، وأبي عبيد، وأبي ثور، وداود، وكلّ هؤلاء قالوا: إن لم يفئ ألزم بالطّلاق، فإن لم يطلّق طلَّق عليه الحاكم، والطّلقة تكون رجعيّة, له رجعتها في العدّة, وانفرد مالك بأن قال: لا يجوز له رجعتها حتّى يُجامعها في العدّة[4]. وهذا غريب جدًّا))[5].

رأي ابن كثير في المسالة:

يرى ابن كثير أن الطلاق لا يقع بمجرد مضي الأربعة أشهر، بل إنه يوقَف، إمّا أن يفيء وإمّا أن يطلق، فإن لم يفئ أُلزم بالطلاق، فإن لم يطلق طلّق عليه الحاكم، وتكون الطلقة رجعية، وهو موافق لجمهور الأئمة[6]، بينما ذهب الحنفية إلى أن المولي إن لم يفئ قبل مضي الأربعة أشهر طُلِّقت عليه تطليقة بائنة[7]. والظاهر – والله أعلم- أنّ الرّاجح في المسألة هو عدم وقوع الطّلاق بمضي المدة، بل يوقَف، إما أن يفيء وإما أن يطلق، وتكون الطلقة رجعية؛ لما ذهب إليه ابن كثيرٍ والجمهور.

المسألة الثّانية – النّذور[8]

نقل ابن كثير عند تفسير قوله ✱ (يُوفُونَ بِٱلنَّذۡرِ وَيَخَافُونَ يَوۡمٗا كَانَ شَرُّهُۥ مُسۡتَطِيرٗا)[9]: ((أي: يتعبّدون لله فيما أوجبه عليهم من فعل الطّاعات الواجبة بأصل الشّرع، وما أوجبوه على أنفسهم بطريق النّذر. قال الإمام مالك، عن عائشة ✪، إنّ رسول الله ـ قال: «مَنْ نَذَرَ أَنْ يُطِيعَ اللَّهَ فَلْيُطِعْهُ، وَمَنْ نَذَرَ أَنْ يَعْصِيَهُ فَلاَ يَعْصِهِ»[10], رواه البخاريّ من حديث مالك))[11].

رأي ابن كثير في المسألة

يرى ابن كثير إباحة النّذر, إذا كان في طاعة الله, وذلك من خلال استدلاله بالآية الكريمة والحديث الشريف الّذي رواه مالك في الموطّأ, وهو رأي الأئمّة أيضًا[12].

الخلاصة

من خلال ما سبق نخلص إلى أنّ الحلف بغير الله ✱ لا يجوز بأيّ حال من الأحوال, فالأحاديث في النهي عن الحلف بغير الله ✱ كثيرة, وقد عرفنا أنّه لا يجوز الحلف بالمخلوقات أو بما يعتقد قدسيّته: كالعرش والكرسيّ والكعبة والمسجد الحرام والمسجد الأقصى ومسجد النّبيّ ـ والأنبياء والملائكة والصّالحين وغير ذلك؛ لأن الحلف بغير الله ✱ شرك، والشرك أعظم من الكذب, وأيضًا فهو لا ينعقد ولا كفارة فيه, فينبغي علينا جميعًا الحذر من ذلك وأن نخصِّص الله ✱ بالحلف مع تحرّي الصّدق في ذلك؛ لأنّ الحلف تعظيم لله ✱ فلا يجوز

1- ينظر: زاد المسير في علم التفسير لابن الجوزي (197/1) وذخيرة العقبى في شرح المجتبى (55/29).
2- ينظر: ذخيرة العقبى في شرح المجتبى (55/29).
3- ينظر: جامع البيان عن تأويل أي القرآن (498/4).
4- ينظر: المدونة (349/2).
5- تفسير القرآن العظيم (605/1).
6- ينظر: المدونة (337/2) والفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني (47/2) والأم للشافعي (287/5) والحاوي الكبير (357/10) ومسائل أحمد بن حنبل رواية ابنه صالح (ص185) والمغني لابن قدامة (553/7).
7- ينظر: المبسوط للسرخسي (20/7).
8- النذور جمع نذرٍ, والنَّذْر: إيجابُ عين الفعل المباح على نفسه بالقول تعظيماً لِلّه ✱ بشرط كونه من جنس الواجب, وهي: عبادةٌ مقصودة. وهو مطلقٌ إن لم يُعلَّق بشرط وإلّا فهو معلّق. التعريفات الفقهية (ص227).
9- الإنسان: (7).
10- في الموطأ برواية ابن القاسم برقم: (188) (181/1).
11- ينظر تفسير القرآن العظيم (479/1) و(287/8) والحديث رواه البخاريّ في صحيحه كتاب الأيمان والنذور: (باب النذر في الطاعة) برقم: (6696) (142/8).
12- ينظر: المبسوط للسرخسي (128/3) والمقدمات الممهدات (404/1) ومتن أبي شجاع المسمى الغاية والتقريب (ص44) والكافي في فقه الإمام أحمد (213/4).

لغيره؛ لأنّه هو المستحقّ للعبادة للتعظيم والإجلال, قال عبد الله بن مسعود ☆: "لَأَنْ أَحْلِفَ بِاللهِ كَاذِبًا, أَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ أَنْ أَحْلِفَ بِغَيْرِهِ صَادِقًا"[1].

فيجب علينا أن نحافظ على أيْماننا وألّا نتسرّع في ذلك، إلّا عند الضّرورة، وعندها لابدّ أن نكون متأكّدين ممّا نحلف عليه, ويمكننا أن نحصّن أيماننا بقولنا: إن شاء الله عقب اليمين أو قبله, فله تأثير في ذلك؛ فيعفينا من الإثم ومن الكفارة.

وأن نبتعد ما استطعنا عن النذر، بحيث لا نلزم أنفسنا بشيء قد نعجز عنه ويشقّ علينا الوفاء به، فنقع في الإثم والحرج, فعن أبي هريرة ☆ أنّه قال, قال رسول الله ـ: «إِيَّاكُمْ وَالنَّذْرَ، فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُنْعِمُ نِعْمَةً عَلَى الرِّشَا، وَإِنَّمَا هُوَ شَيْءٌ يُسْتَخْرَجُ بِهِ مِنَ الْبَخِيلِ»[2].

ويمنع النّذر لغير الله ❋ بشاة أو غيرها، ولا يجب الوفاء به؛ لأنّه معصية، فقد ثبت عن عائشة ✪ أنّ رسول الله ـ قال: «مَنْ نَذَرَ أَنْ يُطِيعَ اللَّهَ فَلْيُطِعْهُ، وَمَنْ نَذَرَ أَنْ يَعْصِيَهُ فَلاَ يَعْصِهِ»[3]. وأما ذبح المنذور لغير الله ❋ فلا يجوز الأكل منه، ولو ذكر اسم الله عليه؛ لأنّه مذبوح لغير الله ❋. فالوصيّةَ الوصيّةَ أن نبتعد عن النذر قدر المستطاع مهما رُزقنا من نعمٍ, فواجبنا نحوها أن نشكر الله ❋ ونحمده عليها, ولا حاجة إلى النّذر. فيطلب من كل مسلم أن يتفقه في دينه، ويسأل عما أشكل عليه, يقول الله ❋: ﴿فَسْـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ﴾[4].

1- الجامع الصحيح للسنن والمسانيد كتاب العقيدة الثاني: حقيقة الإيمان (56/5) وصحّحه الألباني في: إرواء الغليل في تخريج أحاديث منار السبيل (191/8).
2- رواه ابن أبي شيبة في مصنفه كتاب الأيمان والنذور والكفارات: (من نهى عن النذر وكرهه) برقم: (12431) (94/3).
3- رواه البخاري في صحيحه كتاب الأيمان والنذور: (باب النذر في الطاعة) برقم: (6696) (142/8).
4- الأنبياء, من الآية: (7), وتمامها: ﴿وَمَآ أَرۡسَلۡنَا قَبۡلَكَ إِلَّا رِجَالٗا نُّوحِيٓ إِلَيۡهِمۡۚ فَسۡـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ﴾.

المراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم رسمًا وضبطًا وتخريجًا.

1. أحكام القرآن، لأبي بكر محمد بن عبد الله بن العربي، القاضي المالكي الأندلسي (ت543ه)، تحقيق: علي محمد البجاوي، مطبعة عيسى البابي الحلبي وشركاه، القاهرة- مصر، ط: 3، 1392ه / 1972م.
2. اختلاف الأئمة العلماء، ليحيى بن هُبَيْرَة بن محمد بن هُبَيْرَة الذهلي الشيبانيّ، أبو المظفر عون الدين (ت560ه)، تحقيق: السيد يوسف أحمد، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط: 1، 1423ه / 2002م.
3. الإرشاد إلى سبيل الرشاد، لمحمد بن أحمد بن أبي موسى الشريف، أبو علي الهاشمي البغدادي (ت428ه)، تحقيق: عبد الله بن عبد المحسن التركي، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ط: 1، 1419ه / 1998م.
4. الإشراف على نكت مسائل الخلاف، للقاضي أبو محمد عبد الوهاب بن علي بن نصر البغدادي المالكي (ت422ه)، تحقيق: الحبيب بن طاهر، دار ابن حزم، بيروت- لبنان، ط: 1، 1420ه / 1999م.
5. الأصل المعروف بالمبسوط، لأبي عبد الله محمد بن الحسن بن فرقد الشيباني (ت189ه)، تحقيق: محمَّد بوينوكالن، دار ابن حزم، بيروت- لبنان، ط: 1، 1433ه / 2012م.
6. الإقناع في مسائل الإجماع، لأبي بكر محمد بن إبراهيم بن المنذر النيسابوري (ت319ه)، تحقيق: عبد الله بن عبد العزيز الجبرين، ط: 1، 1408ه.
7. إكمالُ الـمُعْلِمِ بفوائدِ مسلم، لعياض بن موسى بن عياض بن عمرون اليحصبي السبتي، أبو الفضل (ت544ه)، تحقيق: يحيى إسماعيل، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، المنصورة- مصر، ط: 1، 1419ه / 1998م.
8. الأم، لأبي عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف المطلبي القرشي المكي (ت204ه)، دار المعرفة، بيروت-لبنان، (د ط)، 1410ه / 1990م.
9. الأوسط في السنن والإجماع والاختلاف، لأبي بكر محمد بن إبراهيم بن المنذر النيسابوري (ت319ه)، تحقيق: أبي حماد صغير أحمد بن محمد حنيف، دار طيبة، الرياض- المملكة العربية السّعوديّة، ط: 1، 1405ه / 1985م.
10. البحر الرائق شرح كنز الدقائق، لزين الدين بن إبراهيم بن محمد، المعروف بابن نجيم المصري (ت970ه)، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط: 1، 1418ه / 1997م.
11. البحر المحيط في أصول الفقه، لأبي عبد الله بدر الدين محمد بن عبد الله بن بهادر الزركشي (ت794ه)، الناشر: دار الكتبي للنشر والتوزيع، الجيزة- مصر، ط: 1، 1414ه / 1994م.
12. البحر المحيط في التفسير، لأبي حيان محمد بن يوسف بن علي بن يوسف بن حيان أثير الدين الأندلسي (ت745ه)، تحقيق: صدقي محمد جميل، دار الفكر، بيروت-لبنان، (د: ط)، 1420ه.
13. بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، لعلاء الدين، أبو بكر بن مسعود بن أحمد الكاساني الحنفي (ت587ه)، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط: 2، 1406ه / 1986م.

14. بداية المجتهد ونهاية المقتصد، لأبي الوليد محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد بن رشد القرطبي، الشهير بابن رشد الحفيد (ت595ه)، مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، القاهرة - مصر، ط: 4، 1395ه / 1975م.

15. البرهان في أصول الفقه، لعبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد الجويني، أبي المعالي، ركن الدين، الملقب بإمام الحرمين (ت478هـ)، تحقيق: صلاح بن محمد بن عويضة، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط: 1، 1418 هـ / 1997 م.

16. البناية شرح الهداية، لأبي محمد محمود بن أحمد بن موسى بن أحمد بن حسين الغيتابي الحنفي، بدر الدين العيني (ت855ه)، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط: 1، 1420ه/2000م.

17. البيان في مذهب الإمام الشافعي، لأبي الحسين يحيى بن أبي الخير بن سالم العمراني اليمني الشافعي (ت558ه)، تحقيق: قاسم محمد النوري، دار المنهاج، جدّة-المملكة العربية السّعوديّة، ط: 1، 1421ه / 2000م.

18. التبصرة، لعلي بن محمد الربعي، أبو الحسن، المعروف باللخمي (ت478ه)، دراسة وتحقيق: أحمد عبد الكريم نجيب، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، قطر، ط: 1، 1432ه / 2011م.

19. تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق وحاشية الشِّلْبِيِّ، لعثمان بن علي بن محجن البارعي، فخر الدين الزيلعي الحنفي (ت743ه)، المطبعة الكبرى الأميرية، القاهرة- مصر، ط: 1، 1313ه.

20. الاتجاهات العامة للاجتهاد ومكانة الحديث الآحادي الصحيح فيها، لنور الدين محمد عتر الحلبي، دار المكتبي للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق – سوريا، ط: 1، 1420 هـ / 2000 م.

21. التعريفات الفقهية، لمحمد عميم الإحسان المجددي البركتي، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط: 1، 1424ه / 2003م.

22. تفسير الإمام الشافعي، لأبي عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع ابن عبد المطلب بن عبد مناف المطلبي القرشي المكي (ت204ه)، جمع وتحقيق ودراسة: أحمد بن مصطفى الفرَّان، دار التدمرية، الرّياض-المملكة العربية السّعوديّة، ط: 1، 1427ه / 2006م.

23. تفسير القرآن العظيم، لأبي الفداء إسماعيل بن عمر بن كثير القرشي البصري ثم الدمشقي (ت774ه)، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع، الرّياض- السّعوديّة، ط: 2، 1420ه/1999م.

24. تفسير القرآن العظيم، لأبي محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي الرازي، ابن أبي حاتم (ت327ه)، تح: أسعد محمد الطيب، مكتبة نزار مصطفى الباز، مكّة المكرّمة - المملكة العربية السّعوديّة، ط: 3، 1419ه.

25. تفسير مجاهد، لأبي الحجاج مجاهد بن جبر التابعي المكي القرشي المخزومي (ت104ه)، تحقيق: محمد عبد السلام أبو النيل، الناشر: دار الفكر الإسلامي الحديثة، القاهرة- مصر، ط: 1، 1410ه / 1989م.

26. التهذيب في اختصار المدونة، لخلف بن أبي القاسم محمد، الأزدي القيرواني، أبي سعيد، ابن البراذعي المالكي (ت372هـ)، تحقيق: محمد الأمين ولد محمد سالم بن الشيخ، دار البحوث للدراسات الإسلامية وإحياء التراث، دبي – الإمارات العربية المتّحدة، ط: 1، 1423 هـ / 2002 م.

27. التهذيب في فقه الإمام الشافعي، لمحيي السنة، أبو محمد الحسين بن مسعود بن محمد، ابن الفراء البغوي الشافعي (ت516ه)، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعلي محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط: 1، 1418ه / 1997م.

28. الثقات، لمحمد بن حبان بن أحمد بن حبان بن معاذ بن مَعْبدَ، التميمي، أبي حاتم، الدارمي، البُستي (ت354هـ)، دائرة المعارف العثمانية بحيدر آباد الدكن – الهند، ط: 1، 1393ه / 1973م.

29. جامع البيان عن تأويل آي القرآن، لمحمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب الآملي، أبو جعفر الطبري (ت310ه)، تحقيق: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط: 1، 1420ه / 2000م.

30. الجامع الصحيح للسنن والمسانيد, لصهيب عبد الجبار, تاريخ النشر: 15 - 8 – 2014, [الكتاب غير مطبوع].

31. الجامع لأحكام القرآن، لأبي عبد الله محمد بن أحمد بن أبي بكر بن فرح الأنصاري الخزرجي شمس الدين القرطبي (ت671ه)، تحقيق: أحمد البردوني، وإبراهيم اطفيش، دار الكتب المصرية، القاهرة - مصر، ط: 2، 1384ه / 1964م.

32. الجامع لمسائل المدونة، لأبي بكر محمد بن عبد الله بن يونس التميمي الصقلي (ت451ه)، تحقيق: مجموعة باحثين في رسائل دكتوراه، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، جامعة أم القرى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق- سوريا، ط: 1، 1434ه / 2013م.

33. الجرح والتعديل، لأبي محمد عبد الرحمن بن محمد بن إدريس بن المنذر التميمي، الحنظلي، الرازي، ابن أبي حاتم (ت327ه)، دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، ط: 1، 1271ه / 1952م.

34. الجوهرة النيرة على مختصر القدوري، لأبي بكر بن علي بن محمد الحدادي العبادي الزَّبِيدِيّ اليمني الحنفي (ت800ه)، المطبعة الخيرية، مصر، ط: 1، 1322ه.

35. الحاوي الكبير في فقه مذهب الإمام الشافعي (شرح مختصر المزني)، لأبي الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (ت450ه)، تحقيق: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الموجود، دار الفكر، بيروت- لبنان، ط: 1، 1419ه / 1999م.

36. ذخيرة العقبى في شرح المجتبى (شرح سنن النّسائيّ)، لمحمد بن علي بن آدم بن موسى الإثيوبي الوَلَّوِي، دار المعراج الدولية للنشر، ودار آل بروم للنشر والتوزيع، ط: 1، من: 1416ه/1996م، إلى: 1424ه / 2003م.

37. روضة الطالبين وعمدة المفتين، لأبي زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (ت676ه)، تحقيق: عادل أحمد عبد الموجود، وعلى محمد معوض، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، (د: ط، ت).

38. الرّوضة النّدية شرح الدّرر البهية (ومعه: التعليقاتُ الرَّضية على الرَّوضة النّديَّة)، لأبي الطيب محمد صديق خان بن حسن بن علي بن لطف الله الحسيني البخاري القِنَّوجي (ت1307ه)، تحقيق: علي بن حسَن الحَلبيُّ الأثريّ، دار ابن القيِّم للنشر والتوزيع، الرّياض- المملكة العربية السّعوديّة، ط: 1، 1423ه / 2003 م.

39. زاد المسير في علم التفسير، لجمال الدين أبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (ت597هـ)، تحقيق: عبد الرزاق المهدي، دار الكتاب العربي، بيروت – لبنان، ط: 1، 1422 هـ.

40. سنن أبي داود، لأبي داود سليمان بن الأشعث بن إسحاق بن بشير بن شداد بن عمرو الأزدي السَّجِسْتاني (ت275ه)، تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية، بيروت-لبنان، (د: ط، ت).

41. سنن الدارقطني، لأبي الحسن علي بن عمر بن أحمد بن مهدي بن مسعود بن النعمان ابن دينار البغدادي الدارقطني (ت385ه)، حقّقه وضبط نصَّه وعلّق عليه: شعيب الارنؤوط، وحسن عبد المنعم شلبي، وعبد اللطيف حرز الله، وأحمد برهوم، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان، ط: 1، 1424ه/2004م.

42. الشافي في شرح مسند الشافعي، لمجد الدين، أبو السعادات المبارك بن محمد بن محمد ان محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري، ابن الأثير (ت606ه)، تحقيق: أحمد بن سليمان، وأبو تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرّشد، الرّياض- المملكة العربية السّعوديّة، ط: 1، 1426ه / 2005م.

43. شرح صحيح البخاري، لابن بطال، أبو الحسن علي بن خلف بن عبد الملك (ت449ه)، تحقيق: أبي تميم ياسر بن إبراهيم، مكتبة الرشد، الرّياض- المملكة العربية السّعوديّة، ط: 2، 1423ه / 2003م.

44. الشرح الكبير على متن المقنع، لعبد الرحمن بن محمد بن أحمد بن قدامة المقدسي الجماعيلي الحنبلي، أبو الفرج، شمس الدين (ت682هـ)، أشرف على طباعته: محمد رشيد رضا، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، (د: ط، ت).

45. شرح مختصر خليل، لمحمد بن عبد الله الخرشي المالكي، أبو عبد الله (ت1101ه)، دار الفكر للطباعة، بيروت- لبنان، (د: ط، ت).

46. شرح مختصر الطّحاوي، لأحمد بن علي، أبو بكر الرازي الجصاص الحنفي (ت370ه)، تحقيق: عصمت الله عنايت الله محمد، وسائد بكداش، وآخرون، أعدّ الكتاب للطّباعة وراجعه وصحّحه: سائد بكداش، دار البشائر الإسلامية، بيروت-لبنان، الطبعة: الأولى، 1431ه / 2010 م.

47. شرح مُشكِل الوسيط، لعثمان بن عبد الرحمن، أبي عمرو، تقي الدين المعروف بابن الصلاح (ت643هـ)،تحقيق: عبد المنعم خليفة أحمد بلال، دار كنوز إشبيليا للنشر والتوزيع - المملكة العربية السعودية، ط: 1، 1432 هـ / 2011 م.

48. شرح الوجيز المعروف بالشرح الكبير، لعبد الكريم بن محمد بن عبد الكريم، أبي القاسم الرافعي القزويني (ت623هـ)، تحقيق: علي محمد عوض، وعادل أحمد عبد الموجود، دار الكتب العلمية، بيروت – لبنان، ط: 1، 1417 هـ / 1997 م.

49. الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، لأبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري الفارابي (ت393ه)، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت- لبنان، ط: 4، 1407هـ/1987م.

50. صحيح البخاري، لمحمد بن إسماعيل أبي عبد الله البخاري الجعفي (ت256ه)، تحقيق: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، بيروت- لبنان، ط: 1، 1422ه.

51. صحيح فقه السنة وأدلته وتوضيح مذاهب الأئمة، لأبي مالك كمال بن السيد سالم، مع تعليقات فقهية: لمحمد ناصر الدين الألباني، وعبد العزيز بن باز، ومحمد بن صالح العثيمين، المكتبة التوفيقية، القاهرة- مصر، (د: ط)، 2003م.

52. صحيح مسلم، لمسلم بن الحجاج أبي الحسن القشيري النيسابوري (ت261ه)، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، (د: ط، ت).

53. صحيح وضعيف سنن أبي داود، لمحمد ناصر الدين الألباني (ت1420ه)، من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة، الإسكندرية- مصر، (د: ط، ت)، بترقيم المكتبة الشاملة.

54. العدة شرح العمدة، لعبد الرحمن بن إبراهيم بن أحمد، أبو محمد بهاء الدين المقدسي (ت624ه)، دار الحديث، القاهرة-مصر، (د: ط)، 1424ه /2003 م.

55. فتح الباري شرح صحيح البخاري، لأحمد بن علي بن حجر، أبو الفضل العسقلاني الشافعي (ت852ه)، رقَّم كتبَه وأبوابَه وأحاديثَه: محمد فؤاد عبد الباقي، قام بإخراجه وصحَّحه وأشرفَ على طبْعِه: محب الدين الخطيب، عليه تعليقات: عبد العزيز بن عبد الله بن باز، دار المعرفة، بيروت- لبنان، (د: ط)، 1379ه.

56. فتح القدير، لكمال الدين محمد بن عبد الواحد السيواسي، المعروف بابن الهمام (ت861ه)، دار الفكر، (د: ط، ت).

57. الفقه الإسلاميّ وأدلّته، الشّامل للأدلّة الشَّرعيّة والآراء المذهبيّة وأهمّ النّظريّات الفقهيّة وتحقيق الأحاديث النَّبويَّة وتخريجها، لوَهْبَة بن مصطفى الزُّحَيْلِيّ، دار الفكر، دمشق- سوريا، ط: 4، (د ت).

58. الفِقهُ الميَسَّر، لعَبد الله بن محمد الطيّار، وعبد الله بن محمّد المطلق، ومحمَّد بن إبراهيم الموسَى، مَدَارُ الوَطن للنَّشر، الرياض- المملكة العربية السعودية، ط: (جـ7 و11-13): الأولى، 1432ه/2011م، وباقي الأجزاء: الثانية، 1433ه/2012م.

59. الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني، لأحمد بن غانم (أو غنيم) بن سالم بن مهنا، شهاب الدين النفراوي الأزهري المالكي (ت1126ه)، دار الفكر، (د: ط)، 1415ه / 1995م.

60. الكافي في فقه الإمام أحمد، لأبي محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسي ثم الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (ت620ه)، دار الكتب العلمية، بيروت - لبنان، ط: 1، 1414ه / 1994 م.

61. كشف المشكل من حديث الصحيحين، لجمال الدين أبي الفرج عبد الرحمن بن علي بن محمد الجوزي (ت597هـ)، تحقيق: علي حسين البواب، دار الوطن، الرياض – المملكة العربيّة السّعوديّة، (د: ط، ت).

62. لباب التأويل في معاني التنزيل، لعلاء الدين علي بن محمد بن إبراهيم بن عمر الشيحي، أبي الحسن، المعروف بالخازن (ت741ه)، تصحيح: محمد علي شاهين، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط: 1، 1415ه.

63. لسان العرب، لمحمد بن مكرم بن على، أبي الفضل، جمال الدين بن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي (ت711ه)، دار صادر، بيروت- لبنان، ط: 3، 1414ه.

64. المبسوط، لمحمد بن أحمد بن أبي سهل شمس الأئمة السّرخْسي (ت483ه)، تحقيق: خليل محي الدين الميس، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، ط: 1، 1421ه / 2000م.

65. متن أبي شجاع المسمى الغاية والتقريب, لأحمد بن الحسين بن أحمد، أبي شجاع، شهاب الدين أبو الطيب الأصفهاني (ت593هـ), عالم الكتب (د: ط, ت).

66. متن الخرقي على مذهب أبي عبد الله أحمد بن حنبل الشيباني، لأبي القاسم عمر بن الحسين بن عبد الله الخرقي (ت334هـ)، دار الصحابة للتراث، ط: 1، 1413هـ /1993 م.

67. المجموع شرح المهذب (مع تكملة السبكي والمطيعي)، لأبي زكريا محيي الدين يحيى بن شرف النووي (ت676ه)، دار الفكر، دمشق- سوريا، (د: ط، ت).

68. المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، لأبي محمد عبد الحق بن غالب بن عبد الرحمن بن تمام بن عطية الأندلسي المحاربي (ت542ه)، تحقيق: عبد السلام عبد الشافي محمد، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط: 1، 1422ه.

69. مختصر المزني، لإسماعيل بن يحيى بن إسماعيل، أبي إبراهيم المزني (ت264هـ)، دار المعرفة، بيروت – لبنان، ط: 1، 1410هـ/1990م.

70. المدونة، لمالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (ت179ه)، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط: 1، 1415ه/1994م.

71. مسائل الإمام أحمد بن حنبل، لأبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (ت241ه)، برواية ابنه أبي الفضل صالح بن أحمد بن حنبل (ت265ه)، تحقيق: أبو عمر محمد بن علي الأزهري، دار الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة- مصر، ط: 1، 1433ه / 2013 م.

72. مسائل الإمام أحمد بن حنبل، لأبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (ت 241 ه)، برواية إسحاق بن إبراهيم بن هانِئ النَّيْسَابُورِيّ (ت275ه)، تحقيق: أبو عمر محمد بن علي الأزهري، دار الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة - مصر، ط: 1، 1434ه / 2013 م.

73. مسند الإمام أحمد بن حنبل، لأبي عبد الله أحمد بن محمد بن حنبل بن هلال بن أسد الشيباني (ت241ه)، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، وعادل مرشد، وآخرين، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، ط: 1، 1421ه/2001م.

74. مسند الإمام الشافعي, لأبي عبد الله محمد بن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع بن عبد المطلب بن عبد مناف المطلبي القرشي المكي (ت204ه)، تولَّى نشرَه وتصحيحَه ومراجعةَ أصولِه على نسختين مخطوطتين: يوسف علي الزواوي الحسني، وعزت العطار الحسيني، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، (د: ط)، 1370ه /1951 م.

75. المصباح المنير في غريب الشرح الكبير، لأحمد بن محمد بن علي الفيومي ثم الحموي، أبي العباس (ت770ه)، المكتبة العلمية، بيروت-لبنان، (د: ط، ت).

76. المصنف في الأحاديث والآثار, لأبي بكر بن أبي شيبة، عبد الله بن محمد بن إبراهيم بن عثمان بن خواستي العبسي (ت235هـ), تحقيق: كمال يوسف الحوت, مكتبة الرشد – الرياض, ط:1 – 1409.

77. المصنَّف، لأبي بكر عبد الرزاق بن همام بن نافع الحميري اليماني الصنعاني (ت211ه)، تحقيق: حبيب الرحمن الأعظمي، المجلس العلمي، الهند، ط: 2، 1403ه.

78. معاني القرآن وإعرابه، لإبراهيم بن السري بن سهل، أبي إسحاق الزجاج (ت311هـ)، تحقيق: عبد الجليل عبده شلبي، عالم الكتب، بيروت – لبنان، ط: 1، 1408 هـ / 1988 م.

79. المغني، لأبي محمد موفق الدين عبد الله بن أحمد بن محمد بن قدامة الجماعيلي المقدسيّ، ثمّ الدمشقي الحنبلي، الشهير بابن قدامة المقدسي (ت620ه)، مكتبة القاهرة- مصر، (د: ط)، 1388ه / 1968م.

80. مقاييس اللغة، لأحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (ت395ه)، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت- لبنان، (د: ط)، 1399ه/1979م.

81. المنتقى شرح الموطأ، لأبي الوليد سليمان بن خلف بن سعد بن أيوب بن وارث التجيبي القرطبي الباجي الأندلسي (ت474هـ)، مطبعة السعادة، بجوار محافظة مصر، ط: 1، 1332 هـ.

82. المهذب في فقه الإمام الشافعي، لأبي إسحاق إبراهيم بن علي بن يوسف الشيرازي (ت476ه)، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (د: ط, ت).

83. الموطأ، لمالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (ت179ه)، برواية سويد بن سعيد الحدثاني، تحقيق: عبد المجيد تركي، دار الغرب الإسلامي، بيروت- لبنان، ط: 1، 1994م.

84. الموطأ، لمالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (ت179ه)، برواية ابن القاسم، تحقيق: السيد محمد بن علوي ابن عباس المالكي، منشورات المجمع الثقافي، أبو ظبي- الإمارات العربيّة المتّحدة، ط: 1، 1425هـ / 2004م.

85. الموطأ، لمالك بن أنس بن مالك بن عامر الأصبحي المدني (ت179ه)، صحّحه ورقّمه وخرّج أحاديثه وعلّق عليه: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت- لبنان، (د: ط)، 1406ه/1985م.

86. ميزان الاعتدال في نقد الرجال، لشمس الدين، أبو عبد الله محمد بن أحمد بن عثمان بن قَايْماز الذهبي (ت748ه)، تحقيق: علي محمد البجاوي، دار المعرفة للطباعة والنشر، بيروت- لبنان، ط: 1، 1382ه/1963م.

87. النكت والعيون (تفسير الماوردي)، لأبي الحسن علي بن محمد بن محمد بن حبيب البصري البغدادي، الشهير بالماوردي (ت450ه)، تحقيق: السيد ابن عبد المقصود بن عبد الرحيم، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (د: ط، ت).

88. النهاية في غريب الحديث والأثر، لمجد الدين أبي السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد بن عبد الكريم الشيباني الجزري، ابن الأثير (ت606ه)، تحقيق: طاهر أحمد الزاوي، ومحمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت- لبنان، (د: ط)، 1399ه/1979م.

89. نهاية المطلب في دراية المذهب، لعبد الملك بن عبد الله بن يوسف بن محمد الجويني، أبي المعالي، ركن الدين، الملقب بإمام الحرمين (ت478ه)، تحقيق: عبد العظيم محمود الدّيب، دار المنهاج، جدّة - المملكة العربية السّعوديّة، ط: 1، 1428ه/2007م.

90. نيل المرام من تفسير آيات الأحكام، لأبي الطيب محمد صديق خان بن حسن بن علي، ابن لطف الله الحسيني البخاري القِنَّوجي (ت 1307 ه)، تحقيق: محمد حسن إسماعيل، وأحمد فريد المزيدي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، (د: ط)، 2003م.

91. الوجيز في فقه السنة والكتاب العزيز، لعبد العظيم بن بدوي بن محمد، دار ابن رجب، مصر، ط: 3، 1421 هـ / 2001 م.

التشريع الإسلامي استقلاله وفضله

د. رمضان مسعود عمر بن عسكر

كلية التربية (قصر ابن غشير) - جامعة طرابلس

المقدمة

التشريع الإسلامي تشريع رباني، منزل من رب العالمين، ومع وضوح هذا الأمر وظهوره لكل ذي بصيرة منصف، فقد أثار شبهةَ تأثر التشريع الإسلامي بالقانون الروماني جماعةٌ من المستشرقين والعرب، ولخطورة هذا الأمر وأهميته أحببت أن أشارك في دحض هذ الشبهة؛ رغبة في الإسهام في بيان عظمة التشريع الإسلامي وفضله، وأنه الأجدر بالاتباع؛ لما انفرد به من خصائص ومبادئ ومقاصد شاهدة على إعجازه وإصلاحه لكل زمان ومكان والناس أجمعين .

جاء هذا البحث لبيان حقيقة استقلال التشريع الإسلامي عن القانون الروماني من خلال عقد موازنة تشريعية بين التشريع الإسلامي والروماني، وسأكتفي-بعون الله وتوفيقه- في هذا الجانب ببيان أبرز نقاط مباينة التشريع الإسلامي للقانون الروماني، مما له علاقة بالأسس دون الخوض في التفاصيل، وهو أمر كاف في إثبات تفرد التشريع الإسلامي واستقلاله بل تفوقه وإعجازه، **ولبيان عظيم فضله وأثره** في المجتمع العربي المسلم، **وللإجابة** عن الإشكالات الآتية:

1. هل التشريع الإسلامي متأثر بالقانون الروماني ؟ وما الأدلة والبراهين في ذلك؟
2. ما أثر التشريع الإسلامي في المجتمع العربي المسلم إبّان نزول الوحي وبعده؟
3. ما موقف علماء الغرب المعاصرين -المنصفين منهم- من التشريع الإسلامي؟

أما الدراسات السابقة حول موضوع استقلال التشريع الإسلامي وسموه وتأثره بغيره فكثيرة جدا، لا يمكن حصرها، فقد تناول الحديث عن الموضوع الملحدون والمستشرقون ودعاة التنصير ومن في قلبه مرض من العرب, في محاولة للنيل من قدسية التشريع الإسلامي[1]، منهم:"جولد تسيهر" و"شارك شلدون إيموس" و"سوّاس باشا" و"فتزجيرالد" و"فون كريم" و"اميليو بوسي" و"سانتلانا" و"اوليري". وعرض لها "نلّينو" و"شاخت" ، وأثارها أيضا جماعة من العرب، منهم: (جُرجي زيدان)، و(فيليب حتّي) و(محمد كرد علي)، و (أحمد أمين). وتناوله أيضا من شرح الله صدره للإسلام، فهو على نور من ربه، فصنف في رد مزاعمهم وشبههم، كمحمد جواد مغنية في كتابه: "شبهات الملحدين والإجابة عنها"، وعماد السيد إسماعيل في كتابه:"كتابات أعداء الإسلام ومناقشتها"، وإبراهيم عوض في كتابه: "المستشرقون والقرآن (دراسة

1)ينظر: المستشرقون والقرآن الكريم، لمحمد أمين حسن ص72 وما بعدها، ورد افتراءات المبشرين على آيات القرآن، لمحمد جمعة عبد الله ص 263 وما بعدها، ، والمستشرقون والقرآن، لإبراهيم عوض ص9 وما بعدها، والإسلام والقانون الروماني لحكمت صالح ص54، مقال بمجلة المفكر الإسلامي، العدد الخامس، السنة الأولى 1322هـ.

لترجمات نفر من المستشرقين الفرنسيين للقرآن وآرائهم)" وتناوله أيضا من صنف في الإعجاز التشريعي وخصائصه، كعمر الأشقر في كتابه: "خصائص الشريعة الإسلامية"، ومحمد إسماعيل إبراهيم في كتابه: " القرآن وإعجازه التشريعي" ، ومحمود الزين في كتابه: "القرآن إعجاز تشريعي متجدد" ، وتناوله أيضا القانونيون في مؤلفاتهم، فصنفوا كتبا في عقد الموازنة بين التشريع الإسلامي والقانون الوضعي، كعبد القادر عودة في كتابه: "التشريع الجنائي الإسلامي مقارنا بالقانون الوضعي"، ومخلوف المنياوي في كتابه:"تطبيق القانون المدني والجنائي على مذهب الإمام مالك"، والسيد عبد الله علي في كتابه:"مقارنة بين فقه القانون الفرنسي ومذهب الإمام مالك" وغيرهم كثير-جزاهم الله خيرا عن الإسلام وأهله- ، إضافة إلى العديد من المقالات المنشورة عبر شبكة المعلومات الدولية بالخصوص،كمقال: "دعوة الحق –لماذا انهزم القانون الروماني أمام القانون الإسلامي:

http://habous.gov.ma/daouat-alhaq/item/4491

و"خرافة تأثير الفقه الروماني في الفقه الإسلامي" مجلة الوعي:

http://www.al-waie.org/archives/article/12368

ولكنها جاءت متفرقة مبثوثة، فحاولت جمعها وترتيبها وفق منهج علمي موثق؛ ليسهل الوصول إليها، فيعم نفعها، فيزداد بها المؤمن إيمانا إلى إيمانه، وتقوى حجته في دحض شبه خصمه عند نزاله.

وقد اتبعت في هذا البحث-نظرا لطبيعته- المنهج التكاملي، الذي اشتمل على المناهج الآتية: المنهج النقلي الذي اعتمدته في نقل النصوص من أصولها، والمنهج الوصفي التحليلي في جمع ما يتعلق بالمادة العلمية وترتيبها وصياغتها وتحليلها، يرافقهما المنهج الاستقرائي والمقارن والنقدي [1].

واعتمدت فيه على مجموعة من المصادر والمراجع مثبتة في الهامش، وفي الثبت الأخير منه، وترجمت للأعلام الواردة في الفرع الثالث: شهادات الغرب المعاصر، دون غيرهم ؛ نظرا لطبيعة البحث.

وقد جاء هذا البحث في مقدمة، وثلاثة فروع، وخاتمة، وثبت للمصادر والمراجع مرتبا على حسب حروف المعجم. أما الفرع الأول، فتناولت فيه ما يتعلق بنشأة القانون الروماني، وأقسام أحكامه. وأما الفرع الثاني، فعقدته للموازنة بين أحكام التشريعي الإسلامي والقانون الروماني، وأما الفرع الثالث، فجعلته لبيان فضل التشريع الإسلامي.

ويلاحظ على البحث عدم توازن فروعه؛ نظرا لطبيعة الدراسة، التي أملت هذا التفاوت فيما بينها. ومن الله أستمد العون والتوفيق.

1)ينظر: المفيد في منهجية البحث ومعالجة الظواهر السلبية في البحوث العلمية، ص 51 - 59 .

الفرع الأول ـ نشأة القانون الروماني، وأقسام أحكامه

أولا – نشأة القانون الروماني وتدوينه

يذكر الباحثون من المسلمين من أمثال "عبد الرزاق السنهوري" و"محمد أبي زهرة " في بحثه " الملكية بالخلافة في الفقه الإسلامي والفقه الروماني" ومن أدباء النصارى السوريين والحقوقيين البارعين "فائز بك الخوري" في مؤلفه "الفقه الروماني والفقه الإسلامي" و"صاوا باشا" يذكرون أن القانون الروماني نشأ من خلال عادات، ثم نما عن طريق الدعاوى والإجراءات الشكلية، وأن الفقه الروماني لم يعمل به إلا في القرن الثاني عشر، أو الثالث عشر بعد الميلاد أي بعد ظهور الإسلام بستة قرون ميلادية، أما قبل ذلك، فلم يكن معروفا حتى عند الرومان أنفسهم، والفقه الروماني الحاضر جديد بإجماع الباحثين، بعد أن اندثر الفقه الروماني القديم[1]. "وقد أكَّد هذه الحقيقة عدد من الأجانب المنصفين ،كالمستشرق الفرنسي بوسكه (Bousquet) الذي نفى أيّ أثر للقانون الروماني في الفقه الإسلامي في تقرير مطول، وكذا المستشرق الإنجليزي فيتز جيرالد (FitzGerald) الذي يقول:"والواقع أن النظامين -الروماني والإسلامي- متضادان إلى حدّ لا يمكن معه التوفيق بينهما فيما يتعلق بالمسألة الأساسية، وهي المأخذ الصحيح للقانون، فالقانون الإسلامي هو قانون الله المشرّع الوحيد ..."، ومنهم المستشرق الإيطالي نالينو (Nallino) الذي أكّد أنَّ القائلين بتأثر الشريعة الإسلامية بالقانون الروماني هم جميعا إمَّا من القانونيين غير المستشرقين، وإمَّا من الذين درسوا العلوم الإسلامية ولم يدرسوا العلوم القانونية جيدا" [2].

وما يبدو من توافق بين التشريع الإسلامي والقانون الروماني في بعض الأحكام إنما مرده إلى أحد أمرين لا ثالث لهما، الأمر الأول: أن تلك الأحكام – مما وافق التشريع الإسلامي فيها القانون الروماني- هي مما يرجع في أصله إلى ملاءمته ومسايرته الفطرة والعقل والعدل، وهو مما يشترك الناس جميعا في إقراره، ولا يعدّ ذلك بفعل التأثير أو التأثر، وإنما هو من قبيل قانون الشعوب، جاء في مدونة جوستنيان: " أما قانون الشعوب فهو مشترك بين جميع شعوب الجنس البشري؛ إذ مطالب الإنسان وحاجاته في الحياة اضطرت الشعوب إلى خلق بعض ضروب من الأنظمة..كما أن قانون الشعوب هذا يكاد يرجع إليه أصل جميع المعاقدات، كالبيع والإجارة والوديعة والقرض وغير ذلك مما لا يحصى"[3].

فالقول بتأثر التشريع الإسلامي في تلك الأحكام مما له علاقة بقانون الشعوب ترفضه مدونة جوستنيان نفسها .

الأمر الثاني: أن ما وافق فيه التشريع الإسلامي القانون الرماني في بعض أحكامه مرده إلى أنه لايصطدم بمبادئ التشريع الإسلامي ومقاصده، فمن المعلوم أنَّ الفقه الإسلامي ليس عملاً إنسانيًّا محضًا، وإنَّما هو جهدٌ إنساني منضبِط بأحكامِ الله ﷻ، فكلَّ فرْع فقهي لا يستند إلى دليل صحيح من الأدلَّة الشرعية المعتبرة-لا قِيمةَ له، وهذه الأدلة ترجع في حقيقة الأمر إلى الكتاب والسُّنَّة، والسُّنة

1)ينظر: مختارات نقدية في اللغة والأدب والتاريخ لشكيب أرسلان، جمعها مسعود المولى ص 27،و30 وما بعدها (حول قضية فصل الدين عن السياسة) ، وأصول الفقه لأبي زهرة ص 87 وما بعدها، وأخطاء المنهج الغربي الوافد في العقائد والتاريخ لأنور الجندي ص99-100، والإسلام والقانون الروماني ، لحكمت صالح ص 54 -65.

2)المقارنة بين الشريعة والأنظمة: التجارب، والآثار، لسعد بن مطر العتيبي ص86. ورقة بحثية -السجل العلمي للملتقى العلمي الأول (آفاق التعاون بين أقسام الأنظمة في جامعات المملكة العربية السعودية). 7 جمادى الأولى 1429هـ.

3)الكتاب الأول ، الباب الأول في القانون الطبيعي وقانون الشعوب ص7.

نفسها ترجع حجيتها إلى تأصيلِ الكتاب لها[1]، وهو القانون الواجب التطبيق في جميع شؤون حياة المجتمعات الإسلامية؛ ولذا لما فتح المسلمون الفتوحات الإسلامية، وجد فقهاء المسلمين في البلدان التي فتحوها أعرافًا وقواعد مختلفة، فعَرَضوها على أحكام الشريعة؛ لإلزام الشريعة لهم بذلك، فما وافقها قَبِلوه، وما خالفها رفضوه، فموافقة الشرع لبعض الأعراف والقواعد الرومانية ليس نتاج تأثره بالقانون الروماني، وإنما غاية الأمر هو موافقة تلك الأعراف لمقاصد التشريع الإسلامي، ونصوصه، وليس في ذلك ما يحط من قدر الفقه الإسلامي، ويشهد لها ما سيذكر في الموازنة بين التشريع الإسلامي والقانون الروماني.

ثانيا – أقسام الأحكام في القانون الروماني

نُظُم القانونِ الروماني هي على النحو الآتي: **الكتاب الأول**: في الأشخاص، واشتمل على ستة أبواب، **الباب الأول**: في حالة الحرية، واشتمل على فصلين : الأول: الأرقاء، والفصل الثاني: العتقاء. **الباب الثاني**: في حالة الوطنية: الوطنيون- اللاتينيون- الأجانب. **الباب الثالث**: في الحالة العائلية، واشتمل على فصلين: الفصل الأول: السلطة الأبوية (مصادر السلطة الأبوية- آثار السلطة الأبوية-انقضاء السلطة الأبوية)، الفصل الثاني: الزواج (الزواج بالسيادة- الزواج بلا سيادة)، **الباب الرابع**: في الوصاية والقوامة، واشتمل على خمسة فصول، الفصل الأول: الوصاية على غير البالغ، الفصل الثاني الوصاية الدائمة على النساء، الفصل الثالث: القوامة على المجانين، الفصل الرابع: القوامة على السفهاء، الفصل الخامس : في القوامة على القاصر دون الخامسة والعشرين. **الباب الخامس**: في الموت المدني (حالات الموت المدني-آثار الموت المدني). **الباب السادس**: في الأشخاص المعنوية. **الكتاب الثاني**: في الأموال، **واشتمل على قسمين: القسم الأول**: في الملكية والحقوق العينية المقررة على مال الغير، واشتمل على بابين: الباب الأول: في وضع اليد والملكية، والباب الثاني: في الحقوق العينية المقررة على مال الغير. **والقسم الثاني**: الحقوق الشخصية أوالالتزامات[2].

وبالرجوع إلى مدونة جوستنيان[3]، التي تعتبر خاتمة للتطور التاريخي للقانون الروماني، الذي استمر أكثر من ألف عام، والذي هو مجموعة الأسس والقواعد التي كان معمولا بها في الوطن الروماني والمستعمرات منذ تأسيس مدينة روما في القرن السابع قبل الميلاد حتى تقنينه في مجموعات الإمبراطور جوستنيان في القرن السادس الميلادي - **نجد أنها** اشتملت على **مقدمة وأربعة كتب. أما المقدمة**، فذكر فيها الإمبراطور جوستنيان الأول بيان الغرض من وضع المدونة، وبيان طريقة تحريرها. **وأما الكتاب الأول**، فكان في أقسام وأحكام الأشخاص من جهة علاقتهم بالقانون الخاص ، واشتمل هذا الكتاب على ستة وعشرين بابا، منها باب: في العدل والقانون. وباب: في القانون الطبيعي وقانون الشعوب والقانون المدتي. وباب: في أحكام الأشخاص. وفي النكاح الصحيح. وفي العتقى. وفي الولاية الأبوية. وفي موانع الإعتاق. وفي التبني . وفي الوصايا. **وأما الكتاب الثاني**، فجعله في حق الملكية والوراثات الإيصائية، واشتمل على خمسة وعشرين بابا، منها باب: في أقسام الأشياء وصفاتها. في الأشياء المعنوية. في حق الارتفاق. في حق الانتفاع. في الهبات.في الوصايا الجائرة. في

1)ينظر: أصالة الفقه الإسلامي بين الحقيقة والافتراء ، لأحمد يوسف سليمان ، مقال على شبكة المعلومات الدولية: http://www.alukah.net/Sharia/0/32622/

2)ينظر: مبادئ القانون الروماني ، لمحمد عبد المنعم بدر، ص572-576.

3)هي مدونة نشأت عن تطور الحقوق الرومانية، صدرت في عهد الإمبراطور جوستنيان الأول، بأمر منه ما بين عام 528م، وعام 533م، وهو التاريخ الذي أتمت فيه اللجنة عملها، وقد بقيت مطبقة حتى القرن الثامن الميلادي. ينظر : مقدمة معرب مدونة جوستنيان فهمي عبد العزيز ص (ط) وما بعدها، والموسوعة العربية السورية (جستنيان) 604/7 ، والأثر العربي الشرقي في القانون الرّوماني لأحمد غسان سبانو ص 98 .

صفات الورثة والفرق بينهم. في الرجوع في الوصية ببعض المال ونقلها. **وأما الكتاب الثالث،** فكان في المواريث غير الإيصائية (أي الشرعية)، وفي الالتزامات، واشتمل على تسعة وعشرين بابا، منها باب: في المواريث الآيلة بغير طريق الوصية. في الوراثة الشرعية التي للعصبات. في درجات القرابة. في الالتزامات. في الالتزامات القولية. في الالتزاماتالكتابية. في الكفلاء. في البيع والشراء . في الإيجار والاستئجار. في عقد الشركة. في التوكيل. طرق انقضاء الالتزامات. **وأما الكناب الرابع،** فعقده في كلام عن الالتزامات الناشئة عن الجرائم والتعديلات المختلفة، وكلام عن الدعاوى المدنية والقضاء فيها، وكلام موجز عن الدعوى العمومية والجنائية. واشتمل هذا الكتاب على ثمانية عشر بابا، منها باب: في الالتزامات التي تنشأ عن الجرائم. في غصب الأموال. في إهانة الناس وإيذائهم بالفعل أو القول. في الأتلاف التي تحدثها البهيمة[1].

كان هذا عرضا موجزا لما اشتملت عليه نظم القانون الروماني ومدونة جوستنيان من كتب وأبواب؛ لتكوين صورة عامة حولها، والتي تجلت في أنها مقسمة على أساس الأشخاص والأشياء والدعاوى، جاء في مدونة جوستنيان "إن القانون المعمول به عندنا يرجع برمته إما إلى الأشخاص، وإما إلى الأشياء، وإما إلى الدعاوى" [2].

وسيأتي-بعون الله ومعونته- مزيد بيان عند عقد الموازنة بين التشريع الإسلامي والقانون الروماني.

الفرع الثاني – الموازنة بين التشريع الإسلامي والقانون الروماني

سيكتفي الباحث-بعون الله وتوفيقه- في هذه الموازنة ببيان أبرز نقاط الاختلاف مما له علاقة بأسس نظام التشريع الإسلامي والقانون الروماني؛ لأنه أمر كاف في إثبات استقلال التشريع الإسلامي بل سموه وإعجازه، دون متابعة تفصيلية؛ لأن من **الأحكام** التفصيلية في الأنظمة التشريعية ما يكون بينها تقارب وتوافق؛ لموافقتها الفطرة، والمنطق، و العدل والمصلحة، وقد يكون للأحوال والبيئة دور في تقارب تلك القواعد، فيكون حينئذ توافق تلك الأحكام لا يدل على التأثير أو التأثر.

أولا - استقلالية التشريع في التشريع الإسلامي والقانون الروماني

1. **استقلالية التشريع في التشريع الإسلامي**: يستقل التشريع الإسلامي في تشريعه عن السلطة السياسية، فالمشرع هو الله -تعالى- في كتابه وسنة رسوله الأمين (صل الله عليه وسلم)، ومهمة الدولة هي الالنزام بالشريعة والخضوع لها وتنفيذها[3].
2. **استقلالية التشريع في القانون الروماني**: أما القانون الروماني فلا فصل فيه بين التشريع والسلطة السياسية التي تعمل لمصلحة طبقة الأشراف التي ينتمون إليها[4]. جاء في مدونة جوستنيان:"... وعليه فكل ما أمر به الإمبراطور بخطاب من لدنه، أو حكم به في قضية ما، أو قرره في منشور يصدره،كل ذلك يكون قانونا ملزما" [5].

1)ينظر: مدونة جوستنيان ، الصفحات (ب، ت، ث،خ، ذ، ض، ط) هكذا جاء تعدادها.
2) الكتاب الأول، الباب الأول: في الأشخاص ، ص10.
3)ينظر: الموسوعة العصرية في الفقه الجنائي الإسلامي أ/173.
4)ينظر:القانون الروماني، لعكاشة عبد العال ص47، و59, ومبادئ القانون الروماني، لمحمد عبد المنعم بدر ص129، واليونان والرومان، لعلي عكاشة وآخرين ص224.
5)مدونة جوستنيان تعريب عبد العزيز فهمي، الكتاب الأول، الباب الثاني ص9.

ثانيا ـ أقسام التشريع في التشريع الإسلامي والقانون الروماني

1. **أقسام التشريع في التشريع الإسلامي**: أحكام التشريع الإسلامي ثلاثة أقسام: أحكام اعتقادية، وأحكام خُلقية، وأحكام عَمَلية، وهي تنتظم–العملية- نوعين: العبادات ، والمعاملات التي تنتظم ما يأتي:

أ- **الأحكام المدنية** وهي تنظم علاقات الأفراد ومبادلاتهم ، وتحفظ حق كل ذي حق، وآياتها نحو (70) آية.

ب- **الأحكام الجنائية**، وهي التي تتعلق بما يصدر عن المكلف من جرائم، وما يستحقه عليها من عقوبة, وآياتها نحو (30) آية.

ت- **أحكام الأحوال الشخصية**، وهي تنظم علاقة الزوجين والأقارب بعضهم ببعض، وآياتها في القرآن نحو (70) آية.

ث- **الأحكام الاقتصادية والمالية**، وهي تنظم العلاقات المالية بين الغني والفقير، وبين الدولة والفرد، وآياتها نحو (10) آيات.

ج- **أحكام المرافعات**، وهي التي تتعلق بالقضاء والشهادة واليمين،ويقصد، وآياتها نحو (13) آية.

ح- **الأحكام الدستورية**، وهي التي تتعلق بنظام الحكم وأصوله، وآياتها نحو (10) آيات.

خ- **الأحكام الدولية**، وهي التي تتعلق بمعاملة الدولة الإسلامية لغيرها من الدول سلما وحربا، وبمعاملة غير المسلمين في الدولة الإسلامية ، وآياتها نحو(25) آية[1].

2. **أقسام التشريع في القانون الروماني**: القانون الروماني مقسم على أساس الأشخاص والأشياء والدعاوى، مع إهمال ما يتعلق بالجانب العقدي والخلقي، و المسائل الدستورية، وأحكام القانون الدولية، وقد تقدم معنا بيان ما اشتملت عليه نظم القانون الروماني ومدونة جوستنيان من كتب وأبواب بصورة عامة موجزة [2].

ثالثا ـ الأخلاق والآداب في التشريع الإسلامي والقانون الروماني

1. **الأخلاق والآداب في التشريع الإسلامي**: ترتبط أحكامُ التشريع الإسلامي بالعقيدة والعبادات والمعاملات والأخلاق، فهو تشريع يعنى بتهذيب النفس وإصلاحها، وبصلة الإنسان بربه وبالمعاملات أيضا[3].

2. **الأخلاق والآداب في القانون الروماني**: القانون الرماني لا يمنع شرب الخمر و لا لعب الميسر، ولا المعاشرة بين الرجل والمرأة دون زواج بل عد المعاشرة مدة سنة طريقا من طرق انعقاد الزواج بالسيادة، وترتب على هذا الأمر أن منح الأبناء المولودين من المعاشرة في أحوال خاصة البنوة الشرعية، وأجاز صور الغش إذا كانت بحق الأجنبي، وأجاز أساليب الإقناع والكذب، وعدها نوعا من المهارة في المعاملات، فالقانون الروماني لا يعنى بالأخلاق والآداب،

1)ينظر: علم أصول الفقه لخلاف ص35 وما بعدها.
2)ينظر: ص4 من هذا البحث .
3)ينظر: دستور الأخلاق في القرآن لمحمد دراز ص689 ، وما بعدها .

ولا يخفى ما في ذلك من ضياع للصحة، وفساد للأعراض، وهدر للأموال والدماء ، وذهاب للثقة، وفوات للأمن والنظام [1].

رابعا ـ الأجناس في التشريع الإسلامي والقانون الروماني[2]

1. **الأجناس في التشريع الإسلامي**: أحكام التشريع الإسلامي تشمل جميع الأجناس ، فما يسري على العربي المسلم يسري على غيره من المسلمين في أي مكان وزمان، فلا تفاضل إلا بالتقوى والعمل الصالح.
2. **الأجناس في القانون الروماني**: يميز القانون الروماني بين الطبقات، فيخص طبقة منهم دون غيرها بأحكام ينفردون بها، من ذلك قصر الزواج الديني على طبقة الأشراف وحدهم دون العامة، والعقود المدنية والشخصية القانونية على من كان حرا رومانيا، جاء في مدونة جوستنيان: "حق الولاية على الأولاد خاص بالوطنيين الرومانيين وحدهم، فليس للأشخاص الآخرين على أولادهم مثل ولايتنا نحن على أولادنا" [3]. كذلك يميز بين الأشخاص فما كان من مزايا وفضل فهي خاصة بالرومان، وما كان من عقاب، فهم دون عقاب غيرهم[4]، جاء في مدونة جوستنيان "ففي الحق أن الإيذاء الذي ينزل بأحد الشيوخ، أو بأحد الأصول أو بمولى العتاقة له من سوء الوقع ما يوجب تقديره بأكثر مما يقدر به الإيذاء الذي ينزل بواحد من الرعاع أو من الأجانب"[5] ، ولذا كانت عقوبة من يغوي العذارى والأرامل المستقيمات بغير إكراه مصادرة نصف ماله، إن كان من بيئة كريمة. والجلد والإبعاد، إن كان من بيئة منحطة.

خامسا ـ طبقة الضعفاء في التشريع الإسلامي والقانون الروماني[6]

1. **طبقة الضعفاء في التشريع الإسلامي**: علاقة الأحرار بطبقة العبيد في التشريع الإسلامي قائمة على أداء الحقوق والواجبات بالقسط والإكرام وحسن المعاملة والرفق، فجعل لهم حقوقا كما للأحرار حقوق، فمنع أن يضرب السيدُ عبدَه، ولو لطمه لكانت عقوبته عتقه، وضيّق نطاق الرِّق، واعتبره نظاما استثنائيا، ووسع نطاق العتق بجعله من أقرب القربات إلى الله-تعالى- وكفارة لكثير من الذنوب، وجعل عقاب العبيد على النصف من عقاب الأحرار؛ لأن الجريمة هوان، وهي تصغر بصغر مقترفها، وتكبر بكبره، وأمر بالرفق بالمدين، إن هو عجز عن سداد الدين بإمهاله إلى ميسرة، وندب إلى وضعه عنه، وجعل المدين صنفا من الأصناف الثمانية التى تعطى الزكاة، وجعل بيت مال الزكاة يسدد دينه إن كان في غير سرف، ولو كان ذميا.
2. **طبقة الضعفاء في القانون الروماني**: اعتبر القانون الروماني طبقة العبيد شيئا من الأشياء؛ ولذا ليس لهم حقوق عائلية، وجعل عقوبة الزاني منهم الإعدام،ومن الأحرار إيذاء صغيرا، وأباح للدائن أن يسترق المدين،إن هو عجز عن الأداء.

---

1)ينظر: مدونة جوستنيان الكتاب الأول، الباب: العاشر ص24، ومبادئ القانون الروماني، لمحمد بدر ص 231-251 ، وص519 وما بعدها.
2)ينظر: المصدر نفسه الكتاب الرابع ، الباب الثامن عشر ص317.
3) الكتاب الأول: الباب التاسع في ولاية الأب ص20. وينظر: مبادئ القانون الروماني ص233، ومقارنة بين فقه القانون الفرنسي ومذهب مالك لسيد عبد الله 95/1 ، و124
4) ينظر: أصول الفقه لأبي زهرة ص 86 .
5)الكتاب الرابع ، الباب الرابع ص263.
6) ينظر: مبادئ القانون الروماني، لمحمد عبد المنعم بدر ص190، و224، وأصول الفقه لأبي زهرة ص 86 .

سادسا ـ الأهلية[1] في التشريع الإسلامي والقانون الروماني[2]

1. **الأهلية في التشريع الإسلامي**: أعطى التشريع الإسلامي كل من بلغ سن الرشد ذكرا أو نثى الحريةَ الكاملة، المالية و الشخصية، فمنح المرأة حقوقها كاملة، وحفظ لها كرامتها قبل الزواج وبعده، فجعل لها شخصية كاملة، وذمة منفصلة عن ذمة زوجها، كما جعل ذمة الصغير قبل بلوغ الرشد منفصلة عن ذمة أوليائه، فإذا بلغ الرشد كانت له الحرية المالية كاملة، وكذلك الشخصية.
2. **الأهلية في القانون الروماني**: اعتبر القانون الروماني المرأة بالنظر إلى جنسها ناقصة الأهلية، ولذا هي قبل الزواج في رقّ أبيها، الذي له أن يبيعها، وبعد الزواج هي في رقّ زوجها، ومنعها من حق التصرف في أموالها إلا بإذن زوجها. وجعل الأولاد تحت ولاية أبيهم ما دام حيا، والولد كالرقيق في يد أبيه إلا أن يمنحه الأب الحرية أو الولاية، فهي منحة وليست حقا للابن.

سابعا ـ المواريث في التشريع الإسلامي والقانون الروماني[3]

1. **المواريث في التشريع الإسلامي**: نظم التشريع الإسلامي أحكام الميراث تنظيما محكما منصوصا عليه لا مجال للاجتهاد فيه، فجعله يعم أصول الأسرة وفروعها وحواشيها ـ وفق ما هو مدون في أحكام الميراث ـ وجعل الزوجية سببا من أسباب الميراث، وجعل ذمة الوارث منفصلة عن ذمة المورّث عند انتقال التركة،ولم يُقِم الفرع مقام أصله.
2. **المواريث في القانون الروماني**: منع القانون الروماني حق التوارث بين الزوجين؛ لأنه جعل القرابة أساس الميراث، وجعل ترتيب الوارثين على النحو الآتي: **فروع الميت،** وأقام الفرع مقام أصله، **ثم الأصول،** ويشاركهم في الإرث الإخوة الأشقاء، أما غير الأشقاء فلا ميراث لهم مع الأصول، **ثم الإخوة والأخوات الأشقاء،** وهم يحجبون من هم لأم فقط أو لأب فقط، وكل طبقة من هذه الطبقات **يتساوى فيها أنصبة الذكور والإناث،** ويحجب الأقرب الأبعد، وفي حالة عدم وجود من تقدم ذكرهم ينتقل الإرث إلى قريبه البعيد، فإن عدم كانت التركة لبيت المال،كما جعل للأب الحق في حرمان أولاده من الميراث، وأذن للأب بتحرير[4] ابنه، فإن فعل انقطعت صلة الابن بعائلته الأصلية، وفقد جميع حقوقه المبنية على القرابة المدنية، فلا إرث، ولا وصاية.

ثامنا ـ الزواج والطلاق في التشريع الإسلامي والقانون الروماني[5]

1. **الزواج والطلاق في التشريع الإسلامي**: حظي الزواج والطلاق في التشريع الإسلامي بمنزلة كريمة، فبين آدابهما وأركانهما ومحظوراتهما بيانا مفصلا، فجعل الرضا والقبول أساس الزواج -وليس نظام السِّيادة- وكذلك حضور الولي والإشهاد والمهر، وبين من يحل نكاحها ومن يحرم، وجعل القوامة للرِّجال على النساء بالأمر والنهي والتوجيه، والزجر والتأديب، والإنفاق والرعاية، وأبطل مانع التبني، وحفظ للزواج كيانه وثمرته، فجرّم الزنى من الزوجين وشدد في

1)"الأهلية هي الأوصاف المعتبرة قانونا ليتمتع بها الشخص لممارسة حقوقه " مقارنة بين فقه القانون الفرنسي ومذهب الإمام مالك 99/1.
2)ينظر: أصول الفقه لمحمد أبي زهرة ص 87، ومقارنة بين فقه القانون الفرنسي ومذهب الإمام مالك، لسيد عبد الله حسن99/1 وما بعدها، ومبادئ القانون الروماني، لمحمد عبد المنعم بدر ص221، و235، و253، و276، واليونان والرومان لعلي عكاشة وآخرين ص229.
3)ينظر: مدونة جوستنيان، الكتاب الرابع ، الباب الرابع ص163، و350، ومبادئ القانون الروماني ص222، وأصول الفقه لأبي زهرة ص 87.
4) التحرير: "هو عمل قانوني بمقتضاه يُخرج الأبُ من سلطته ابنَه او ابنته، فيصبح كل منهما مستقلا بحقوقه". مبادئ القانون الروماني، لمحمد بدر ص 228، وينظر مدونة جوستنيان الكتاب الأول، الباب العاشر ص30.
5)ينظر: مدونة جوستنيان ، الكتاب الأول، الباب العاشر في النكاح الصحيح ص20-24 ، و399 ، وص 317، ومقارنة بين فقه القانون الفرنسي ومذهب مالك بن أنس 272/1، واستقلال الفقه الإسلامي عن القانون الروماني والرد على شبه المستشرقين، للدسوقي السيد ص 57، ومبادئ القانون الروماني، لمحمد عبد المنعم بدر ص 231-251.

العقوبة برجم الزاني منهما متى توافرت أركانه، ومن غيرهما بالجلد مائة جلدة ومنع أن يلحق ابن الزنى بأبيه، وحرم الاختلاط والسفور، وأباح تعدد الزوجات للراغبين وفق ضوابط شرعية؛ سدا لذرائع المنحرفين، وجعل عدة المرأة لوفاة أو طلاق تختلف باختلاف أحوال المرأة، إن كانت تحيض أوْ لا، ذات حمل أم لا، وألزم الزوجة بالإحداد على زوجها، ورتب أحكاما شرعية على الدخول بالمرأة و على عدم الدخول بها ، وجعل للزوجة نصيبا مفروضا في مال زوجها المتوَفَّى، ومنحها حق التصرف في مالها بالمعروف دون إذن أحد، وأجاز لها أن تفتدي نفسها بالخلع، وأجاز للزوج اللعان في حال اتهام زوجه– وفق ضوابط شرعية- ورتب عليه أحكاما وتدرج في معالجة داء نشوز المرأة بدءا بالوعظ فالهجر ثم الضرب غير المبرح، وأمر ببعث حكمين للإصلاح في حال خوف الشقاق، فإن وقع الطلاق فعلى المرأة العدة ثلاثة قروء ، ولزوم بيتها- أملا في تراجع زوجها عن قراره وإصلاحه الخلل- وللزوج الرجعة قبل انقضاء عدتها - في الطلقة الأولى والثانية- فإن طلقها الثالثة فلا تحل له حتى تنكح زوجا غيره.

2. **الزواج والطلاق في القانون الروماني**

الزواج وفق القانون الروماني على ضربين:

أ- **الزواج مع السيادة،** وفيه تخضع الزوجة لسيادة زوجها، أو لسيادة صاحب السلطة عليه، ويأخذ الزوج ما يكون عندها من مال.

وينعقد الزواج مع السيادة بإحدى طرق ثلاث:

- طريق الزواج الديني، وهو يخص طبقة الأشراف.
- طريق الشراء بحضور خمسة شهود وإحضار ميزان.
- طريق المعاشرة مدة سنة.

ب- **الزواج دون سيادة،** وفيه يتم اتفاق الطرفين دون تدخل من رجال الدين، أو الحكام القضائيين وتقدم المرأة المهر؛ لتظلَّ محتفظةً بمركزها القانوني، وكلاهما مقصور على جماعة الرومان.

ومما يتعلق بأحكام الزواج أيضا في القانون الروماني:

- محافظتُه على مبدأ عدم تعدد الزوجات.
- اشتراطُه بلوغ الزوجين لصحة الزواج.
- منعُه زواج الرجل بأخت زوجته بعد وفاتها أو طلاقها، وكذلك حال مع الزوجة.
- جعلُه التبني مانعا من موانع الزواج.
- حظرُه الزواج بصفة عامة على رجال الدين.
- منحُه الأبناء المولودين من المعاشرة في أحوال خاصة البنوة الشرعية.

ومما يتعلق بأحكام الطلاق في القانون الروماني:

- منعُه الطلاق إلا في حالة ارتكاب الزوجة بعض الجرائم، كالزنى والتسميم.
- معاقبةُ من وقع منه الطلاق بعقوبات مالية وبدنية، إذا كان بغير سبب شرعي.
- منعه الأرملة الزواج إلا بعد مضي عشرة أشهر، ولا تجبر على الإحداد على زوجها.
- عدم إيجابه العدة في حق المطلقة، فلها أن تتزوج إثر طلاقها.
- جعلُه عقوبة زنى الزوجة الإعدام، (واستبدلها جوستنيان بالسجن المؤبد في الدير)، أما زنى الزوج فلم يقرر له القانون الروماني سوى عقوبات مالية، فالاختلاف ظاهر بَيّن، فلا حاجة للإطالة.

تاسعا ـ صيغة العقود في التشريع الإسلامي والقانون الروماني[1]

1. **صيغة العقود في التشريع الإسلامي**

تنعقد العقود في التشريع الإسلامي بحصول الإيجاب والقبول بين شخصين أو أكثر مع استيفاء شروطه، فتترتب عليه نتائجه الشرعية، وبه تنتقل الملكية، ويحصل أيضا بالمعاطاة في مثل مسائل البيع، دون اشتراط اتباع إجراءات كتابية أو صيغ مخصوصة أو إشهاد أو نحو ذلك.

2. **صيغة العقود في القانون الروماني**

العقد في القانون الروماني هو" اتفاق شخصين أو أكثر ينتج التزامات،أو التزامات مؤكدة **للدعوى**[2] القضائية "[3]. وأنواعها على النحو الآتي:

أ- **عقد قطعي صريح**: لا يتحقق وجوده قانونا دون استيفاء شروط محددة قانونا، .

ب- **عقد شفوي**: لا يتم إلا بالتلفظ بكلام مقدس–بزعمهم- كما في المهر.

ت- **عقد مكاتبة الرقيق**.

ث- **عقود تحريرية**: ما كان تسجيله في سجل خاص مع استيفاء بعض الشروط[4].

فالعقد في القانون الروماني وَعْد وليس منشئا لنقل الملكية، ولذلك كان للبائع استبقاء ملكية المبيع له دون أن يلتزم بنقلها إلى المشتري، ولا يضمن البائع سوى عدم تعرضه هو أو غيره للمشتري [5].

1)ينظر: مقارنة بين فقه القانون الفرنسي ومذهب الإمام مالك، لسيد عبد الله حسن124/1، .
2) كذا هي في الأصل، ولعل الصواب "بالدعوى " فليتأمل. وينظر: المصدر نفسه 125/1.
3) المصدر نفسه 123/1.
4) ينظر في بيان أنواعها والالتزامات الناشئة عنها: مدونة جوستنيان الكتاب الثالث، الباب الثالث عشر ص203، ومقارنة بين فقه القانون الفرنسي ومذهب الإمام مالك 123/1، والوسيط للسنهوري1 /117، و121،
5)ينظر: مقارنة بين فقه القانون الفرنسي ومذهب الإمام مالك، 134/1، والوسيط في شرح القانون المدني للسنهوري 22/4، وضمان التعرض والاستحقاق في عقد البيع "دراسة مقارنة، لربحي هزيم ص8.

عاشرا ـ التشريع الجنائي في التشريع الإسلامي والقانون الروماني

1. **التشريع الجنائي في التشريع الإسلامي** : سأتناول هذا الجانب من ستة أوجه تتعلق به:

أ- **غايات التشريع الجنائي في التشريع الإسلامي**[1]

التشريع الإسلامي يهدف في هذا الجانب إلى حماية المصالح الضرورية المتمثلة في حفظ الدين والنفس والعقل والنسل والمال، وحماية حقوق الإنسان، والمحافظة عليها، سواء كان صاحب الشأن جانياً أو مجنياً عليه، وذلك من خلال التحديد المسبق للأفعال المجَرّمَة، وعلم المخاطبين بها، وكذلك تحديد آلية عمل منفذي العدالة الجنائية وحدود سلطاتهم[2]، إضافة إلى أن الجزاء فيه تزكية للنفوس، وتطهير لها من درَن الجريمة, حسيا ومعنويا ، فالتشريع الإسلامي ينظر إلى الجريمة من الوجهة الخلقية التي تتسع لشتى المناحي والاعتبارات، فإذا صينت الأخلاق، فقد صينت الصحة والأعراض والأموال والدماء، وحُفِظ الأمن والنظام.

ب- **الجزاء في التشريع الإسلامي**[3]

الجزاء في التشريع الإسلامي على المخالفات دنيوي وأخروي، بل الأصل فيه الجزاء الأخروي، والجزاء الدنيوي مقسم باعتبار جسامة العقوبة إلى :

- حدود، أي: عقوبات مقدرة لا يجوز لولى الأمر العفو عنها، ولا عن الجريمة التي وضعت لها، ولا يجوز للقاضي أن يخفضها، أو يستبدل بها غيرها، أو يوقف تنفيذها.
- قصاص أو دية .
- تعازير.

ت- **المسؤولية الجنائية في التشريع الإسلامي**[4]

المسؤولية الجنائية في الشريع الإسلامي تقوم على عنصرين أساسيين، هما الإدراك والاختيار، ولهذا تختلف الأحكام باختلاف الأدوار التي يمر بها الإنسان من وقت ولادته إلى الوقت الذي يستكمل فيه ملكتي الإدراك والاختيار،وعلى أساس التدرج في تكوين الإدراك وضعت قواعد المسؤولية الجنائية، ففي الوقت الذي ينعدم فيه الإدراك (الصبي غير المميز) تنعدم المسؤولية الجنائية، وفي الوقت الذي يكون فيه الإدراك ضعيفاً (الصبي المميز) تكون المسؤولية تأديبية لا جنائية، وفي الوقت الذي يتكامل فيه الإدراك (البالغ الرشيد) ، فالتشريع الإسلامي ميز بين الصغار والكبار من حيث المسؤولية الجنائية تمييزاً كاملاً، فوضع لمسؤولية الصغار قواعد لم تتطور ولم تتغير من يوم أن وضعت بل تعتبر أحدث القواعد التي تقوم عليها مسؤولية الصغار في عصرنا الحاضر.

ث- **عقوبة الزنى في التشريع الإسلامي**

حرم التشريع الإسلامي الزنى، ونهى عن الاقتراب منه، وجعل عقوبة زنى غير المحصن -متى توافرت أركانه- مائة جلدة، والمحصن الرجم، يتفق في ذلك الذكر والأنثى.

---

1)ينظر: التشريع الجنائي في الإسلام لعبد القادر عودة 71/1 وما بعدها .
2)ينظر: دراسة الأنظمة الجنائية مقارنةً بالفقة الإسلامي التجارب والآثار ، لناصر بن محمد البقمي ص59.
3)ينظر: التشريع الجنائي في الإسلام لعبد القادر عودة 78/1 وما بعدها .
4)ينظر: المرجع نفسه 601/1 وما بعدها .

ج- **إثبات القذف والسب في التشريع الإسلامي**

يلزم التشريع الإسلامي من رمى إنسانًا بواقعة أو صفة محرمة ما، أن يثبت صحة ما رماه به، فإن عجز عن إثباته أو امتنع وجبت عليه العقوبة، أما من سب إنسانًا أو شتمه فعليه العقوبة، وليس له الحق فى إثبات صحة ما قال؛ لأن ما قاله ظاهر الكذب، ولا يمكن إثباته بطبيعة الحال، ومن رمى شخصًا بما ليس معصية، فقد آذاه، والإيذاء محرم فى الشريعة، ولكن لا يصح أن يعزر به.

ح- **عقوبة السرقة والاختلاس في التشريع الإسلامي**[1]

يحرم التشريع الإسلامي المساس بأموال الغير وأخذها دون رضا والتعدي عليها بأي وجه كان، كالغصب من غير حرابة، أو على وجه الحرابة، أو على وجه الاختلاس، أو على وجه السرقة، أو على وجه الخيانة، أو على وجه الجحد، أو الاقتطاع، أو غير ذلك كالرشوة والقمار، ولكل وجه منها حكم يختص به، فالتشريع الإسلامي يفرق بين السرقة وغيرها من صور التعدي، فعقوبة السرقة - وهي قطع اليد- غير عقوبة ما ذكر.

2. **التشريع الجنائي في القانون الروماني** : سأتناول هذا الجانب من ستة أوجه تتعلق به:

أ- **غايات التشريع الجنائي في القانون الروماني**

لم يعتن القانون الروماني بحفظ الضرورات الخمس على نحو ما هو مقرر في التشريع الإسلامي، فهو لا يمنع المطلقة أن تتزوج إثر طلاقها دون عدة، بل يجعل المعاشرة بين الرجل والمرأة مدة سنة طريقا من طرق انعقاد الزواج مع السيادة، ويمنح الأبناء المولودين من المعاشرة في أحوال خاصة البنوة الشرعية، ولا يمنع التعامل بالربا،ولا شرب الخمر أو الميسر إلا إذا ألحق مرتكبها ضررا مباشرا بالأفراد والنظام العام[2].

ب- **الجزاء في القانون الروماني**[3]

الجزاء في القانون الروماني، دنيوي فقط، والجرائم عنده **على قسمين**:

- **جرائم عامة**، كالجرائم التي تقع مباشرة على الدولة في الخارج أو الداخل، أو التي تهدد الأمن، والنظام العام، كجريمتي قتل الإنسان الحر والحريق المتعمد، وعقوبتها يغلب عليها أن تكون بدنية،كالإعدام والنفي والجلد.
- **جرائم خاصة**، وهي الجرائم التي تقع على الفرد وحده أو على ماله، كجريمة الاعتداء، وجريمتي السرقة، والإضرار بمال الآخرين، وقد اختلف الجزاء على الجرائم باختلاف العصور التي مر بها القانون الروماني، من أحكام الجريمة في قانون الألواح الاثني عشر، وفي القانون البريتوري، وأخيرا في ظل التشريع الصادر في العصر العلمي وما بعده.

1) المختلس: هو الذي يخطف المال بحضرة صاحبه في غفلته ويذهب بسرعة جهرا، و الغاصب الذي يأخذ المال عدوانا و قهرا من غير حِرابة، فيحول بين المال ومالكه، ولو أبقاه في موضعه الذي وضعه فيه صاحبه. ينظر: القوانين الفقهية ص 495، والقاموس الفقهي(حرف: الخاء ص 119، و(حرف:الغين) ص 275، وفي بيان أحكام السرقة التمهيد 23/ 304 ، وبداية المجتهد 2/ 366 ، والتشريع الجنائي لعودة 2/ 514.

2)ينظر: مدونة جوستنيان الكتاب الأول، الباب: العاشر ص24 ، ومبادئ القانون الروماني ص 231-251 ، وص 286.

3)ينظر: تعريب قانون الحدود والجنايات، لقدري باشا ص3، ومبادئ القانون الروماني ص498 وما بعدها.

ت- **المسؤولية الجنائية في القانون الروماني**[1]

لم يميز القانون الروماني بين مسؤولية الصغار والكبار إلا إلى حد محدود، فقد كان يميز بين الطفل في سن السابعة وما بعدها، ويجعل الصغير مسؤولاً جنائياً، إذا زاد سنه عن سبع سنوات، ولا يجعله مسؤولاً إذا قل سنه عن سبع سنوات، إلا إذا كان قد ارتكب الجريمة بنية الإضرار بالآخرين ، ففي هذه الحالة يكون مسؤولاً جنائياً عن عمله.

ث- **عقوبة الزنى في القانون الروماني**[2]

لم يجرم القانون الروماني المعاشرة بين الرجل والمرأة ، بل اعتبرها طريقا من طرق انعقاد الزواج بالسيادة، إن استمرت مدة سنة، ومنح الأبناء المولودين من المعاشرة في أحوال خاصة البنوة الشرعية، وحكم على الزوجة الزانية بالإعدام ثم استبدلها جوستنيان بالسجن المؤبد في الدير إلا أن يعفو الزوج عنها، وحكم على الزوج الزاني بعقوبات مالية.

ج- **إثبات القذف والسب في القانون الروماني**[3]

يجعل القانون الروماني المبدأ الأساسى فى هذا الأمر أنه لا يجوز أن يقذف امرؤ آخر، أو يسبه أو يعيبه، فإن فعل عوقب سواء كان صادقًاَ في قوله، أو مختلقًا له. فهو قانون يحمي السيئ من الناس، فلا يجرؤ أحد على النيل من الكاذب والسارق والزاني مثلا، لحماية القانون لهم بإلزام من يتعرض لهم بالقذف ونحوه بدفع تعويض مالي، وبهذا المبدأ الذى قام عليه القانون ينعدم الفرق بين الخبيث والطيب، والمسيء والمحسن، وينعدم الحد بين الرذيلة والفضيلة، فهو قانون يحرّم على الناس أن يقولوا الحق إذا رأوا من يفعل المنكر بقذفه لإقامة الحد عليه، ويحرم عليهم أن يحطوا من قدر المسيء.

ح- **عقوبة السرقة والاختلاس في القانون الروماني**[4]

يعتبر القانون الروماني الاختلاس والنهب والغصب والتعدي على المنفعة جميعا سرقة، ويجعلها نوعين:

- سرقة مكشوفة، وجزاؤها أربعة أمثال المسروق، أي: قيمة الضرر لا قيمة ذات الشيء المسروق.
- سرقة مستورة، وجزاؤها المثلان، يستوي في ذلك الحر والعبد.

1)ينظر: التشريع الجنائي في الإسلام ، لعودة 601/1 وما بعدها .
2)ينظر: مدونة جوستنيان، الكتاب الرابع، الباب الثامن عشر ص317، ومبادئ القانون الروماني ص 231-251.
3)ينظر:مدونة جوستنيان: الكتاب الرابع، الباب الرابع ص261، ومبادئ القانون الروماني ص 499، والتشريع الجنائي لعودة 2/ 455 .
4)ينظر في تفصيل مراحل تطور نظرة القانون الروماني إلى السرقة خلال عصوره: مدونة جوستنيان، الكتاب الرابع، الباب الأول في الالتزامات التي تنشأ عن الجرائم ص 245-254، ومبادئ القانون الروماني ص500، وما بعدها.

وقد انفرد التشريع الإسلامي(القرآني والنبوي) بجملة من الأمور لم ترد في القانون الروماني، من ذلك :

1- انفراد نصوص التشريع الإسلامي بذكر ما يتعلق بإصلاح الاعتقاد وتعليم العَقد الصحيح[1] :

قال الله تعالى {قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ (1) اللَّهُ الصَّمَدُ (2) لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ (3) وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُوًا أَحَدٌ (4)}[2]. وقال الله تعالى:{آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نُفَرِّقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ وَقَالُوا سَمِعْنَا وَأَطَعْنَا غُفْرَانَكَ رَبَّنَا وَإِلَيْكَ الْمَصِيرُ (285)}[3]. وهذا أعظم سبب لإصلاح الخلق،بإزالة الإذعان لغير ما قام عليه الدليل، وتطهير القلوب من الكفر وأوهام الشرك.

2- انفراد نصوص التشريع الإسلامي(القرآني والنبوي) بذكر أخبار الغيب، والإشارات العلمية[4] كقوله تعالى:{الم (1) غُلِبَتِ الرُّومُ (2) فِي أَدْنَى الْأَرْضِ وَهُمْ مِنْ بَعْدِ غَلَبِهِمْ سَيَغْلِبُونَ (3) فِي بِضْعِ سِنِينَ لِلَّهِ الْأَمْرُ مِنْ قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ وَيَوْمَئِذٍ يَفْرَحُ الْمُؤْمِنُونَ (4) بِنَصْرِ اللَّهِ يَنْصُرُ مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ (5)} [5]، وقوله تعالى:{وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ طِينٍ (12) ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ (13) ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ (14)} [6] .

3- انفراد نصوص التشريع الإسلامي بأنها تفصّل فيما لا يتغير، وتجمل فيما يتغير، بل قد تسكت عنه تماما، فأحكامه نوعان: **النوع الأول**- لا يتغير عن حالة واحدة هو عليها، لا بحسب الأزمنة ولا الأمكنة، ولا اجتهاد الأئمة كوجوب الواجبات، وتحريم المحرمات، والحدود المقدرة بالشرع على الجرائم، ونحو ذلك ، فهذا لا يتطرق إليه تغيير، ولا اجتهاد يخالف ما وُضع عليه. **النوع الثاني**- ما يتغير بحسب اقتضاء المصلحة له زماناً ومكاناً و حالاً، كمقادير التعزيرات... [7].

فالثبات يكون على الأهداف، والغايات، والأصول، والكليات والقيم الدينية والأخلاقية، والمرونة تكون في الوسائل والأساليب، والفروع والجزئيات، وفي الشئون الدنيوية والعملية [8].

ولذا كان التشريع الإسلامي منهلا عذبا ومجالا رحبا أمام أنظار المجتهدين، فيسنّون عبر الأزمان والأجيال-وفق ضوابطه-حلولا ناجعة لما يعرض لهم، ويستجد من أقضية.

4- انفراد نصوص التشريع الإسلامي بمبدأ الترغيب والترهيب والتشويق والعفو والصفح؛ ليقبل الناس على الخير عن طواعية واختيار[9]، **فتراه يُعنى بالمواعظ والإنذار والتحذير والتبشير،** وهذا يجمع جميع آيات الوعد والوعيد، وكذلك المحاجة والمجادلة للمعاندين، وهذا باب الترغيب والترهيب ، قال الله تعالى {قُلْ إِنْ تُخْفُوا مَا فِي صُدُورِكُمْ أَوْ تُبْدُوهُ يَعْلَمْهُ اللَّهُ وَيَعْلَمُ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَاللَّهُ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ (29) يَوْمَ تَجِدُ كُلُّ نَفْسٍ مَا عَمِلَتْ مِنْ خَيْرٍ مُحْضَرًا وَمَا عَمِلَتْ مِنْ سُوءٍ تَوَدُّ لَوْ أَنَّ بَيْنَهَا وَبَيْنَهُ أَمَدًا بَعِيدًا وَيُحَذِّرُكُمُ اللَّهُ نَفْسَهُ وَاللَّهُ رَءُوفٌ

1)ينظر: التحرير والتنوير، لابن عاشور 40/1.
2)سورة: الإخلاص، الآيات: 1-4.
3)سورة: البقرة، الآية: 285.
4)ينظر: موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن والسنة: الإعجاز الغيبي ص 53، والإعجاز العلمي في الإنسان ص89 .
5)سورة الروم ، الآيات: 1-5.
6)سورة المؤمنون، الآيات: 12-14.
7)ينظر: إغاثة اللهفان لابن القيم 331/1 .
8) ينظر: الإسلام والعلمانية وجهاً لوجه، ليوسف القرضاوي، ص138.
9) ينظر: التفسير الوسيط، للزحيلي798/1.

بِالْعِبَادِ (30) قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ (31)} [1]، وقال الله تعالى: {قُلْ لِلَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ يَنْتَهُوا يُغْفَرْ لَهُمْ مَا قَدْ سَلَفَ وَإِنْ يَعُودُوا فَقَدْ مَضَتْ سُنَّةُ الْأَوَّلِينَ (38)} [2]، وقال الله تعالى{ قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَى أَنْفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِنْ رَحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ الذُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ (53)} [3].

5- انفراد نصوص التشريع الإسلامي بالقصص وأخبار الأمم السالفة للتأسي بصالح أحوالهم[4]، قال الله تعالى: {نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هَذَا (3)} [5]. وقال الله تعالى: {أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَى اللَّهُ فَبِهُدَاهُمُ اقْتَدِهِ (90)} [6]، وللتحذير من مساوئهم، قال الله تعالى: {وَتَبَيَّنَ لَكُمْ كَيْفَ فَعَلْنَا بِهِمْ وَضَرَبْنَا لَكُمُ الْأَمْثَالَ (45)} [7]، وللموعظة والاعتبار.

6- انفراد نصوصه بمخاطبة العقل، وسوقه الأدلة العقلية والبراهين القاطعة الموافقة للأدلة النقلية في مجادلة المبطلين،ودفع شبه الظالمين، فالقرآن المجيد"إن ذكر التوحيد والشرك، وأمر بالأول ونهى عن الثاني،أقام من البراهين القاطعة على صحة التوحيد وحسنه وتعينه طريقا للنجاة،وقبح الشرك وبطلانه وكونه هو الطريق للهلاك،ما يجعل ذلك للبصيرة كالشمس في نحر الظهيرة. وإن أمر بالأوامر الشرعية، وحث على الآداب ومكارم الأخلاق، رأيته ينبه العقول النيرة على ما اشتملت عليه من المصالح الضرورية،التي يحتاجونها في معاشهم ومعادهم، ما يجزم بأنه لا أحسن منها،وأن حكمته تقتضي الأمر بها أشد اقتضاء. وإن نهى عن المحارم والقبائح والخبائث، أخبر بما في ضمنها من الفساد والضرر والشر الحاصل بتناولها، وأن نعمة الله عليهم بتحريمها عليهم وتنزيههم عنها، وتكريمهم وتعلية أقدارهم عن التلبس بها فوق كل نعمة،فالمأمورات مشتملات على الصلاح، والمحرمات مشتملات على المفاسد"[8].

7- انفراد نصوص التشريع الإسلامي باستحواذ العبادات على جانب كبير من أحكامه الفقهية، فهي تمثل أهمية بالغة فيه،مع ارتباطها في الوقت نفسه بالعقيدة والمعاملات والأخلاق ارتباطا وثيقا، على نحو لا نظير له إطلاقا في القانون الروماني.

8- انفراد نصوص التشريع الإسلامي بنظريات ومبادئ لم يعرفها القانون الروماني ولا القانون الوضعي (قبل عصر النهضة والعصر الحديث)كنظرية الشورى ونظرية الحرية فكرا واعتقادا وقولا، ونظرية تقييد سلطة الحاكم ونظرية الإثبات والتعاقد، وهي من أحدث النظريات في القوانين الوضعية، وفي المذاهب الاجتماعية الحديثة، ونظرية الخطر التي تقضي بأن المجنون يسأل مدنياً عن تعويض الأضرار التي أحدثها من ماله الخاص، ونظرية الشريعة في تحريم الامتناع عن تحمل الشهادة، التي لم تأخذ بها القوانين الوضعية، والنص على عدم المسؤولية الجماعية مما لم يعرف إلا خلال القرن التاسع عشر بعد حرب القرم[9].

---

1)سورة: آل عمران، الآيات: 29-31.
2)سورة: الأنفال، الآية:38.
3)سورة: الزمر، الآية: 53.
4)ينظر: التحرير والتنوير41/1.
5)سورة: يوسف (عليه السلام)، من الآية: 3.
6)سورة: الأنعام، الآية: 90.
7)سورة: إبراهيم (عليه السلام)، من الآية: 45.
8)تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان للسعدي 38/1.
9) ينظر: معلمة الفقه المالكي لعبد العزيز بن عبد الله، ص 46 .

9- انفراد نصوص التشريع الإسلامي بجملة من الأحكام تتعلق بالأسرة وببقية المعاملات كمانع الرضاع والأحكام المترتبة على الدخول بالزوجة وعدم الدخول بها، وتعدد الزوجات، ونشوز الزوجة، والطلاق وأنواعه، والإيلاء، والخلع، والظهار، واللعان، ومبدأ النيابة-التوكيل-[1]، والحد من تصرفات المريض مرض الموت رعاية لحق الغرماء والورثة، وأحكام الجهاد، وأسس أحكام الرق والعتق، وأحكام الشهادة وآداب القضاء، وأحكام المداينة والربا، وعقود الغرر، ونظام الوقف الخيري، ونظام الحسبة، ونظام الشفعة، ونظام التعزير في العقوبات، والنظم الخاصة بتنظيم العلاقات الدولية في السلم والحرب[2]

وبهذا العرض الموجز يتبين بجلاء استقلال التشريع الإسلامي عن القانون الروماني ، وفساد القول بتأثره به، وما قيل هو محض ادعاء، يفنده التاريخ من جهة، ويفنده مباينة أسس التشريع الإسلامي وخصائصه من جهة أخرى - ولله الفضل والمنة-.

الفرع الثالث - فضل التشريع الإسلامي

لم يكن التشريع الإسلامي وليد البيئة العربية ولا غيرها، بل كان أسمى في قواعده ومبادئه من مستوى الجماعة، وأكفل بتنظيم حاجاتهم، وأحفظ لأمنهم، ويكفي في إثبات هذا شهادةُ غير المؤمنين من العرب زمن نزول الوحي، وشهادةُ المؤمنين منهم بعد إسلامهم، وشهادةُ التاريخ بما دوّنه من حال العرب اجتماعيا، وحال من حولهم، قبل ظهور الإسلام، وما آل إليه حالهم بعد مجيئه، وشهادةُ الغرب المعاصر - المنصفين منهم-.

ومن أبرز آثار التشريع الإسلامي وفضله حفظه اللغة العربية ولهجاتها، فأقبل العلماء الأفاضل من السلف والخلف، والعرب والعجم-رحمهم الله جميعا، وجزاهم خيرا عن الإسلام وأهله- على التصنيف في كل ما له صلة بالقرآن الكريم طاعة وتقربا، من بيان غريبه ومعانيه وأحكامه وقراءاته وإعرابه، وغير ذلك من العلوم التي صارت داخلة فيما يعرف اليوم بمصطلح علوم القرآن، وكذلك كان صنيعهم مع السنة المطهرة -على صاحبها أفضل الصلاة وأتم التسليم- ، ولا يخفى عظيم فضل القرآن في جمع شمل الأمة المسلمة على لسان عربي مبين، يجمعهم تخاطبا وتآلفا.

قال المستشرق الألماني كارل بروكلمان :"بلغت العربية بفضل القرآن من الاتساع مدىً لا تكاد تعرفه أيّ لغة أخرى من لغات الدنيا"[3] .

وقالت المستشرقة الألمانية زيفر هونكة :" كيف يستطيع الإنسان أن يُقاوم جمالَ هذه اللغة ومنطقَها السليم وسحرَها الفريد ؟ فجيران العرب أنفسهم في البلدان التي فتحوها سقطوا صرعى سحر تلك اللغة فلقد اندفع الناس الذين بقوا على دينهم في هذا التيار يتكلمون اللغة العربية بشغفٍ ، حتى إن اللغة القبطية مثلاً ماتت تماماً ، بل إن اللغة الآرامية لغة المسيح قد تخلّت إلى الأبد عن مركزها لتحتلّ مكانها لغة محمد " [4].

1)لم يُسلّم القانون الروماني بمبدأ النيابة، ولم يكن يجيز أن يبرم شخص عقدا لتنتج آثاره في ذمة غيره. ينظر: مبادئ القانون الروماني ص 560 .
2)ينظر: استقلال الفقه الإسلامي عن القانون الروماني للدسوقي ص 67 .
3)ينظر: من قضايا اللغة العربية المعاصرة - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ص 274 .
4) شمس العرب تسطع على الغرب، ص367.

وقال المستشرق الفرنسي ليبون: "حسب هذا الكتاب (القرآن الكريم) جلالا ومجدا أن الأربعة عشر قرنا التي مرت عليه لم تستطع أن تجفف-ولو بعض الشيء- من أسلوبه الذي لا يزال غضا، كأن عهده بالوجود أمس"[1].

ففضل القرآن الكريم على اللغة العربية أمر مجمع عليه، لا يكاد ينكره أحد ، ولكن الذي أسعى إلى إيضاحه هنا التأكيد على فضل التشريع الإسلامي وأثره في المجتمع العربي المسلم إبّان نزول الوحي، مع بيان موقف الغرب المعاصر–المنصفين منهم- من التشريع الإسلامي.

أولا - فضل التشريع الإسلامي وأثره في المجتمع العربي المسلم إبّان نزول الوحي

1. **حال المجتمع العربي قبل مجيء الإسلام**

تذكر كتب التاريخ[2] أن العرب كانت قبائل شتى بَدْوا، ومتحضرة -وهم قِلّة-،وكان أساس نظامهم الاجتماعي القبيلة، التي تقوم على صلة القربى، ورابطة الدم، فأنتج هذا النظام التعصبَ القبلي الأعمى، والتفاخر بالأنساب، والتناصر القبلي بالحق والباطل فمن أقوالهم:"انصر أخاك ظالما أومظلوما"[3] ، وكانت عادة الأخذ بالثأر مستحكمة فيهم، فكان الثأر هو الرادع لارتكاب الجرائم عند الجاهليين؛ لأن الأعراف عندهم تعدّ تسليم القاتل الحر إلى أهل القتيل لقتله مثلبة، ونقيصة، وضعفًا، وسبّة تلحق آل مرتكب الفعل، لذلك [4].

وكان بعضهم يرى أن الإغارة، والسلب، والنهب من ضروب الشجاعة، وكانت تشيع بينهم الحروب الطاحنة؛ لأتفه الأسباب أعواما مديدة[5]؛ فأكبرت لذلك شأن الرجل، واستصغرت شأن المرأة؛ لأنها لاتحمل السلاح، ولا تذود عن القبيلة، بل قد تكون مجلبة للعار في نظرهم، فوأدوا بناتهم؛ خوف العار والفقر، وحرموهن من الإرث.

وشاعت بينهم أنواع من الأنكحة الفاسدة، كنكاح المقت، وغيره[6] وتعاملوا بالربا[7]، وبيع النَّجْش[8]، وتبايعوا بالمنابذة[9]، ونحوها مما فيه غرر، بيعا لازما من غير تراض.

وأجاز العرف الجاهلي بيعَ المدين، إن هو عجز عن دفع الدين، وامتلاكَ المرتهن للمرهون إذا حل الدين، ولم يقضه الراهن [10].

وانتشرت بينهم مجموعة من الآفات الاجتماعية، كشرب الخمر، والقمار، والسرقة، والزنى، وغير ذلك مما يهوي بالمجتمع إلى منحدر الخوف والفوضى .

---

1)هذا هو الإسلام في مبحث الإسلام في نظر مفكري الأوربيين ، لمحمد غلاب ص88.
2)ينظر: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام لجواد علي 271/7 وما بعدها،، وتاريخ العرب القديم ، لتوفيق برو ، ص253 وما بعدها.
3)مجمع الأمثال للميداني 334/2.
4)ينظر: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام250/10.
5)ينظر: المرجع نفسه 13/10 وما بعدها، والمدخل لدراسة الشريعة الإسلامية لعبد الكريم زيدان ص 14 -36 ، وتاريخ العرب القديم ، ص203.
6)ينظر: الجامع لأحكام القرآن 54/5، وفتح الباري 150/9 .
7)الربا شرعا هو:" فضل خال عن عوض بمعيار شرعي، مشروط لأحد المتعاقدين في معاوضة". القاموس الفقهي (حرف الراء) ص143.
8)قال الإمام مالك في الموطأ، كتاب البيوع ، باب: ما ينهى عنه من المساومة والمبايعة 684/2 : " النَّجْشُ أَنْ تُعْطِيَهُ بِسِلْعَتِهِ أَكْثَرَ مِنْ ثَمَنِهَا، وَلَيْسَ فِي نَفْسِك اشْتِرَاؤُهَا، فَيَقْتَدِي بِك غَيْرُك ".
9)المنابذة شرعا هو: " أن تبيعه ثوبك بثوبه، وتنبذه إليه، وينبذه إليك، بلا تأمل منكما، على الإلزام ". القاموس الفقهي (حرف النون) ص346.
10)ينظر: الجامع لأحكام القرآن 371/3.

2. حال المجتمع العربي بعد مجيء الإسلام ودخولهم فيه

جاء الإسلام، فجعل أساس النظام الاجتماعي الدين، الذي اعتبر المسلمين إخوة، قال الله تعالى:{لَا تَجِدُ قَوْمًا يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ يُوَادُّونَ مَنْ حَادَّ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَوْ كَانُوا آبَاءَهُمْ أَوْ أَبْنَاءَهُمْ أَوْ إِخْوَانَهُمْ أَوْ عَشِيرَتَهُمْ أُولَئِكَ كَتَبَ فِي قُلُوبِهِمُ الْإِيمَانَ وَأَيَّدَهُمْ بِرُوحٍ مِنْهُ وَيُدْخِلُهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ أُولَئِكَ حِزْبُ اللَّهِ أَلَا إِنَّ حِزْبَ اللَّهِ هُمُ الْمُفْلِحُونَ (22)} [1]، وقال الله تعالى:{إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ (10)} [2]، ونبذ العصبية، واجتث جذورها، ففي الصحيح قال جَابِر بن عَبْدِ اللَّهِ :"كُنَّا مَعَ النَّبِيِّ (صل الله عليه وسلم) فِى غَزَاةٍ، فَكَسَعَ رَجُلٌ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ رَجُلاً مِنَ الأَنْصَارِ، فَقَالَ الأَنْصَارِىُّ: يَا لَلأَنْصَارِ، وَقَالَ الْمُهَاجِرِىُّ، يَا لَلْمُهَاجِرِينَ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ (صل الله عليه وسلم): مَا بَالُ دَعْوَى الْجَاهِلِيَّةِ؟ قَالُوا: يَا رَسُولَ اللَّهِ،كَسَعَ رَجُلٌ مِنَ الْمُهَاجِرِينَ رَجُلاً مِنَ الأَنْصَارِ، فَقَالَ: دَعُوهَا فَإِنَّهَا مُنْتِنَةٌ "[3].

وجعل مقياس التفاضل هو التقوى، والعمل الصالح، لا التفاخر بالأنساب والأحساب[4]، قال تعالى{يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَى وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ (13)}[5] ، وبذلك انهدم صرح التناصر القبلي، وحل مكانه التعاون على الخير، وردّ الظلم والعدوان، فلا إغارة، ولا اعتداء ولا نهب ولا سلب في الإسلام، قال- عز مِن قائل-:{وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ (190)} [6]، ولم يُبق على صور التناصر القبلي إلا ماكان متعلقا بجانب الخير والتعاون كتعاون عصبة الجاني على دفع ديّة القتيل في القتل الخطأ، وكتحالف القبائل لنصرة المظلوم وردّ العدوان، قال الله تعالى {وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ (2)} [7] .

وحرم الفواحش ما ظهر منها وما بطن، وسنّ نظام العقوبات حدا وتعزيرا ؛ لقطع دابر الجريمة، مع الحث على التصالح في جرائم القتل ، فينعم المجتمع بالأمن والأمان.

وحرّم شرب الخمر، و الميسر، وهو القمار, وذلك يشمل المراهنات ونحوها, مما فيه عوض من الجانبين؛ لما في ذلك كله من صد عن ذكر الله ، ونشر للعداوة والبغضاء بين المسلمين , قال-تعالى-: {إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلَاةِ فَهَلْ أَنْتُمْ مُنْتَهُونَ (91)} [8].

وجعل القصاص من الجاني دون غيره؛ لأنه المسؤول وحده، فلا مجاوزة في القصاص، فقد كان القصاص معروفا عندهم، وكان لا يقتصر على الجاني وحده، بل قد يتعداه إلى جميع أفراد قبيلة

---

1) سورة المجادلة، الآية: 22 .
2) سورة الحجرات، من الآية: 10 .
3) أخرجه مسلم في صحيحه، كتاب البر والصلة،باب: نَصْرِ الأَخِ ظَالِمًا أَوْ مَظْلُومًا 19/8. ومعنى (كسع) : ضرب دبره بيده، و(منتنة): مَذْمومة في الشَّرع، مُجْتَنَبة مكروهة، كما يُجْتَنَبُ الشيءُ النَّتن. يُريد قولَهم: يا لَفُلان. ينظر: النهاية في غريب الحديث، لابن الأثير (باب الكاف مع السين) 173/4 ، و(باب : النون مع التاء) 13/5.
4) "الحسب الفعال الحسان، مأخوذ من الحساب، إذا عدوا مناقبهم، فمن كان أكثر كان أعظم حسبا، ويقال : النسب للآباء ، والحسب للأفعال". فتح الباري لابن حجر 281/1. وينظر: غريب الحديث للخطابي 214/2.
5) سورة الحجرات، من الآية:13 .
6) سورة البقرة ، من الآية: 190 .
7) سورة المائدة، من الآية :2.
8) سورة المائدة، الآية :91.

الجاني، قال الله تعالى:{وَلَا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلَّا بِالْحَقِّ وَمَنْ قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلَا يُسْرِفْ فِي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنْصُورًا (33)} [1] .

وحرم وأد البنات، وأوصى بالإحسان إليهن، وإكرامهن ، وجعل لهن نصيبا من الإرث، وحرم الأنكحة التي لا تحقق مقاصد الشرع، كالمخادنة، والسفاح، والمقت، والاستبضاع وغيرها [2].

وحرم أكل أموال الناس بالباطل، فمنع الربا وما كان فيه غرر، قال الله تعالى:{وَلَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ وَتُدْلُوا بِهَا إِلَى الْحُكَّامِ لِتَأْكُلُوا فَرِيقًا مِنْ أَمْوَالِ النَّاسِ بِالْإِثْمِ وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ (188)}[3] ، وقال الله تعالى:{وَأَحَلَّ اللَّهُ الْبَيْعَ وَحَرَّمَ الرِّبَا (275)} [4].

وجعل التراضي بين البَيِّعَيْنِ معتبرا، قال-تعالى-:{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُمْ بَيْنَكُمْ بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ (29)}[5].

ومنع أن يباع المدين، إن هو عجز عن دفع دينه، بل نَظِرة إلى مَيْسرَة، قال الله تعالى {وَإِنْ كَانَ ذُو عُسْرَةٍ فَنَظِرَةٌ إِلَى مَيْسَرَةٍ وَأَنْ تَصَدَّقُوا خَيْرٌ لَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ (280)}[6] .

وأبطل الشرع غلق الرهن، وهو أن يشترط المرتهن أنه له بحقه، إن لم يأته به عند أجله [7] .

ومع ذلك كله فقد شاعت بينهم خصال حميدة،كإكرام الضيف، ونصرة المظلوم، وحماية الجار، والشجاعة، والصدق، والعفو عند المقدرة، وبعض الأنظمة- التي أقرهم عليها الشرع الحكيم-، كنظام الدية، والقسامة، واليمين في الدعاوى ، وغير ذلك، مما لا يتعارض مع أحكام الشرع ومبادئه، فأبقت من عادات العرب الجاهلية ما كان صالحا منها، وموافقا لمقاصد الشرع، ومبادئه، وألغت كل ما يخالف ذلك[8].

والخلاصة في هذا الجانب أن التشريع الإسلامي كان له الفضل في السمو بالمجتمع العرب المسلم وصقله وتهذيبه بشهادة التاريخ.

ثانيا ـ بعض شهادات أهل العلم المعاصرين بفضل التشريع الإسلامي وأثره

1. **شهادات فردية من أهل العلم المعاصرين من الغرب**

أ- **ذكر الدكتور السنهوري** -كبير فقهاء القانون المدني، وواضع القانون المدني المصري وغيره- أن العديد من كبار الفقهاء المنصفين من علماء الغرب كالأستاذ الإيطالي دليفيشيو (Delvechie) ، والفقيه الألماني كوهلر (Kohler) والعميد الأمريكي ويكمور (Wigmore)، وغيرهم كثير يشهدون بما انطوت عليه الشريعة الإسلامية من مرونة وقابلية للتطور، ويضعونها إلى جانب القانون الروماني والقانون الإنجليزي إحدى الشرائع الأساسية الثلاث التي سادت ولا تزال تسود العالم. وقد أشار الأستاذ لامبير (Lambert) الفقيه الفرنسي في المؤتمر

1) سورة الإسراء ،الآية :33.
2) ينظر: فتح الباري 150/9.
3)سورة البقرة، من الآية :188.
4)سورة البقرة، من الآية :275.
5)سورة النساء، من الآية :29.
6)سورة البقرة، الآية:280.
7)ينظر: الجامع لأحكام القرآن413/3.
8)ينظر: المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام ، لجواد علي 261/1 وما بعدها - طبيعة العقلية العربية- والمدخل لدراسة الشريعة الإسلامية لعبد الكريم زيدان ص 14 -36 .

الدولي للقانون المقارن الذي انعقد في لاهاي سنة 1932م إلى هذا التقدير الكبير للشريعة الإسلامية الذي بدأ يسود بين فقهاء أوربا وأميركا في العصر الحاضر[1].

ب- **يقول أرشر**[2] : "إن بحثي لنيل إجازة الدكتوراه كان عن التربية وبناء الأمة. ومن هنا عرفت ما تحتاج إليه الأمم لبنائها الاجتماعي والاقتصادي والسياسي، وكذلك البناء الروحي، واكتشفت أن أركان الإسلام الأساسية تقدم أساسًا عظيمًا وقاعدة قيمة لإعادة بناء الأمة اجتماعيًا واقتصاديًا وروحيًا، ولذلك فإذا سألتني لماذا اعتنقت الإسلام ؟ سأقول لك؛ لأن الإسلام هو دين فريد من نوعه، تشكل فيه أركانه الأساسية قاعدة للحكم تهدي كلا من الضمير وكذلك حياة المؤمنين به على حدّ سواء".

ويقول أيضا : "إن تعاليم الإسلام هي تعاليم عملية تقدم نموذجًا لبناء الأمم، كما يمنح الإسلام الضالين إحساسًا بالأمل والاتجاه، ويمكّن الفرد المسلم من فهم واجباته نحو الله-تعالى-، ونحو بني الإنسان بصورة أفضل "[3].

ت- **يقول المؤرخ (أرنولد)**: "لم تكن رسالة الإسلام مقصورة على بلاد العرب، بل إن للعالم أجمع نصيبا فيها، ولما لم يكن هناك غير إله واحد،كذلك لا يكون هناك غير دين واحد يدعى إليه الناس كافة"[4]

ث- **يقول "إيزيكو انسابا توحين"**أحد علماء القانون:"إن الإسلام يتمشى مع مقتضيات الحاجات الظاهرة، فهو يستطيع أن يتطور دون أن يتضاءل خلال القرون، ويبقى محتفظاً بكل ما لديه من قوة الحياة والمرونة، فهو الذي أعطى العالم أرسخ الشرائع ثباتاً، وشريعته تفوق كثيرًا الشرائع الأوربية" [5] .

ج- **يقول بلاشير**[6]: " الإعجاز هو المعجزة المصدقة لدعوة محمد (صل الله عليه وسلم) الذي لم يرتفع في أحاديثه الدنيوية إلى مستوى الجلال القرآني"[7].

ح- **يقول المستشرق الانجليزي (جب)** عن التشريع الإسلامي: "...ليس مجرد نظام من العقائد الدينية والعبادات، بل إنه أعظم من ذلك كثيرا، فهو مدنية كاملة ، وعلى ذلك فهو ليس دينا بالمعنى المجرد الخاص ، الذي نفهمه اليوم من مدلول هذه الكلمة "[8] .

خ- **تقول زيغريد هونكه**[1]:" العرب لم يفرضوا على الشعوب المغلوبة الدخول في الإسلام، فالمسيحيون والزرادشتية واليهود الذين لاقوا قبل الإسلام أبشع أمثلة للتعصب الديني وأفظعها؛

---

1)نقلا عن كتاب" المدخل الفقهي العام" لمصطفى أحمد الزرقا 307/1 وما بعدها .

2)الدكتور دوغلاس أرشر : عبد الله أرشر Douglas Archer ، شاب من جامايكا كان بروتستانتيًا ، عمل مديرًا للمعهد التربوي في منطقة الكاريبي، وبعد أن أسلم قدم استقالته من عمله، وعاد إلى بلاده لكي يسهم في دعوة أبناء وطنه إلى الإسلام. ينظر: قالوا عن الإسلام ، لعماد الدين خليل ص150.

3)ينظر: قالوا عن الإسلام ص150، و151.

4)محمد رسول الله (صل الله عليه وسلم) في نظر الغرب، لأبي النصر مبشر الحسيني ص147.

5)البرهان شرح كتاب الإيمان، للزنداني، ص222، وينظر: مظاهر الوسطية في التشريع الإسلامي، لمحمد مسعد ياقوت ص 2 .

6)بلاشير (R. L. Blachere) من علماء المستشرقين، ومن أعضاء المجمع العلمي العربي بدمشق والمجمع الفرنسي الأعلى (الاندستيتو) بباريس، فرنسي، ضليع من العربية، من آثاره: دراسات عديدة عن تاريخ الأدب العربي في أشهر المجلات الاستشراقية، وكتاب تاريخ الأدب العربي ،وترجمة للقرآن الكريم، هلك عام 1973م .ينظر: الأعلام للزركلي 72/2. قلت: في ترجمته للقرآن الكريم العديد من الأخطاء والأوهام، و عدم الأمانة والتدقيق، والإساءات المتعمدة، وقد نبه إليها وذكر شواهدها الدكتور إبراهيم عوض –جزاه الله خيرا عن الإسلام وأهله – في كتابه الماتع :"المستشرقون والقرآن، دراسة لترجمات نفر من المستشرقين الفرنسيين للقرآن وآرائهم فيه" ص 53، وما بعدها.

7)قالوا عن الإسلام ، لعماد الدين خليل ص53 .

8)الإسلام والتقدم الاجتماعي، لصابر طعيمة ص 210.

سمح لهم جميعاً دون أي عائق يمنعهم بممارسة شعائر دينهم، وترك المسلمون لهم بيوت عبادتهم وأديرتهم وكهنتهم وأحبارهم دون أن يمسوهم بأدنى أذى، أو ليس هذا منتهى التسامح؟ أين روى التاريخ مثل تلك الأعمال؟ ومتى؟ ومن ذا الذي لم يتنفس الصعداء بعد الاضطهاد البيزنطي الصارخ، وبعد فظائع الإسبان، واضطهادات اليهود؟" [2].

د- **يقول سانتيلانا**[3]:"من الأمور الإيجابية التي اكتسبناها من التشريع العربي-يقصد الإسلامي- هذه الأنظمة القانونية العديدة من مثل الشركات المحدودة المسؤولية (القراض) وهذه الأساليب المتصلة بالقانون التجاري، وحتى لو نحينا هذا كله جانبا، فمما لاشك فيه أن المعايير الخلقية الراقية لجوانب معينة من هذا التشريع قد ساعدت على إحداث التطور المناسب لكثير من مفاهيمنا الحديثة " [4].

ذ- **يقول المستشرق الفرنسي ليبون**: "حسب هذا الكتاب جلالا ومجدا أن الأربعة عشر قرنا التي مرت عليه لم تستطع أن تجفف –ولو بعض الشيء-من أسلوبه الذي لا يزال غضا ، كأن عهده بالوجود أمس"[5].

ر- **يقول مارسيل بوازار**[6] **(M. Poizar)**: "إن القرآن لم يقدّر قط لإصلاح أخلاق عرب الجاهلية، إنه على العكس يحمل الشريعة الخالدة والكاملة والمطابقة للحقائق البشرية، والحاجات الاجتماعية في كل الأزمنة"[7].

ز- **يقول ميليما**[8] معجبا بمنهج الإسلام في توازنه بين المادة والروح : " . . . لقد أعجبني اهتمام الإسلام بالمادة والروح باعتبارهما قيمتين أساسيتين، فالتطور العقلي والروحي للإنسان مرتبط في الإسلام وفي الفطرة على السواء ارتباطًا وثيقًا لا سبيل إلى فصله بحاجات الجسد"[9] .

---

1) دكتورة زيغريد هونكه Dr. Sigrid Hunke مستشرقة ألمانية معاصرة، من آثار ها: "أثر الأدب العربي في الآداب الأوروبية" و هو أطروحة تقدمت بها لنيل الدكتوراه من جامعة برلين، و"شمس الله تسطع على الغرب" الذي ترجم بعنوان: "شمس العرب تسطع على الغرب". ينظر : مقدمة ناشره ص 7 وما بعدها.

2)المصدر نفسه ص 364.

3) دافيد دي سانتيلانا (David de Santillana) ، ولد في تونس1845م ، ودرس في روما ، أحرز الدكتوراه في القانون، كان على معرفة واسعة بالمذهبين المالكي والشافعي، دعاه المقيم العام الفرنسي في تونس لدراسة وتدوين القوانين التونسية، فوضع القانونين المدني والتجاري معتمدًا بذلك على قواعد الشريعة الإسلامية ومنسقًا إياهما بحسب القوانين الأوروبية، عين في سنة 1910 أستاذًا لتاريخ الفلسفة في الجامعة المصرية، و له فيها محاضرات قيمة، ثم استدعته جامعة روما لتدريس التاريخ الإسلامي من آثاره: (ترجمة وشرح الأحكام المالكية) توفي سنة 1931م. ينظر : قالوا عن الإسلام ، ص107.

4)مقدمة تحقيق كتاب "مقارنة بين فقه القانون الفرنسي ومذهب مالك" ، لسيد عبد الله حسين 9/1.

5)هذا هو الإسلام في مبحث الإسلام في نظر مفكري الأوربيين ، لمحمد غلاب ص88.

6)مفكر ، وقانوني فرنسي معاصر،كتب عددًا من الأبحاث للمؤتمرات والدوريات المعنية بالعلاقات الدولية وحقوق الإنسان، ويعتبر كتابه (إنسانية الإسلام) علامة مضيئة في مجال الدراسات الغربية للإسلام، بما تميز به من موضوعية، وعمق، وحرص على اعتماد المراجع المنصفة. ينظر: قالوا عن الإسلام ، لعماد الدين خليل ص53.

7)المرجع نفسه ص 54.

8)الدكتور ر. ل. ميليما Dr. R. L. Mileama باحث هولندي، أسلم عام 1955م خلال رحلة له إلى باكستان بعد تأمل وبحث، ألف عددا من الكتب الإسلامية بالهولندية. ينظر: قالوا عن الإسلام، ص 246.

9)المرجع نفسه، ص 247.

2. **الاعتراف التشريعي العالمي بفضل التشريع الإسلامي وعظيم أثره**[1]

وقد تجلى هذا الأمر في قرارات المؤتمرات العالمية، منها :

أ- طالب المشاركون في المؤتمر الدولي للقانون المنعقد في مدينة (لاهاي) عام 1932م -عصبةَ الأمم أن تجعل الشريعة الإسلامية مصدراً من مصادر القانون الدولي.

ب- اتخذ المجتمعون في مؤتمر المحامين الدولي الذي انعقد في مدينة لاهاي عام 1984م - القرار الآتي: نظرا لما في التشريع الإسلامي من مرونة، وماله من شأن هام، يجب على جمعية المحامين الدولية أن تتبنى الدراسة المقارنة لهذا التشريع وتشجع عليه.

ت- طلب المجتمعون في المؤتمر الدولي للقانون المقارن الذي انعقد في كلية الحقوق من جامعة باريس عام 1952م، باسم:" أسبوع الفقه الإسلامي " - الجهاتِ القانونيةَ الدوليةَ أن تسمح بانعقاد المؤتمر الدولي للفقه الإسلامي في كل سنة بدلا من عقده في كل عشر سنوات؛ لما للفقه الإسلامي من مبادئ ذات قيمة حقوقية تشريعية لا يمارى فيها، وثروة من الآراء الفقهية، لا ريب في نفعها.

ث- أشادت محكمة العدل الدولية الدائمة في حكمها الصادر في 1958/8/23م بأحكام الشريعة الإسلامية، وأشارت إلى أنها أحد الأنظمة القانونية الراقية في العالم الحديث.

وجاء في توصيات ندوة التشريع الإسلامي في مدينة البيضاء ليبيا عام 1972م، وتوصيات ندوات عمداء كليات الحقوق والقانون والشريعة بالجامعات العربية بجامعة بيروت عام 1973م، وبجامعة بغداد 1974م، وتوصيات مؤتمر الفقه الإسلامي بالرياض عام 1976م-1978م، ضرورةُ الرجوع عن القوانين المتباينة في الدول العربية والعودة إلى الشريعة الإسلامية [2].

وجاء أيضا في توصيات المؤتمر الثالث لمسؤولي إدارات التشريع في الدول العربية المنعقد بعمان-الأردن خلال الفترة من 16 إلى 2002/9/20 م-التأكيدُ على مرجعية الشريعة الإسلامية للتشريعات العربية كافة في مجال إعداد التشريعات العربية، وتعزيز المكتبات القانونية القائمة في هيئات التشريع بمراجع الفقه الإسلامي بمذاهبه المختلفة[3] .

فالتشريع الإسلامي الذي يقر له المنصفون من أهل الاختصاص فرادى وجماعات من أمم شتى بفضله وعظيم أثره لا يعقل أن يكون من عند بشر، مهما عظم علمه، وقوي تمرسه بشؤون الحياة، فما بالك إذا كان الذي جاء به أمّيّا في بيئة لم تُعرف بالتقنين والتقعيد، بل كانت تئن من وطأة الـــجَوْر والجهل والانحراف العقدى والخلقي؟!.

لقد آن لهذه الأمة الرجوع إلى شريعة الله وتطبيقها في جميع قوانينها وأنظمتها وأقضيتها ومحاكمها.

---

1)ينظر: المدخل الفقهي العام 307/1 وما بعدها، والبرهان شرح كتاب الإيمان، لعبد المجيد الزنداني وآخرين، ص 229 والمدخل لدراسة القانون والشريعة، لسمير عالية ص 21، ومقدمة تحقيق كتاب " مقارنة بين فقه القانون الفرنسي ومذهب الإمام مالك 10/1، وتقنين الشريعة الإسلامية وصلته بتطبيقها في القضاء الشرعي لعبد الله الجبوري ص4، (بحث مقدم لندوة القضاء الشرعي في العصر الحاضر(الواقع والآمال) 1427 هـ-2006م ،كلية الشريعة والدراسات الإسلامية قسم الشريعة، جامعة الشارقة).

2)نقلا عن كتاب"المدخل الفقهي العام" لمصطفى أحمد الزرقا 307/1.

3)ينظر: الإنجازات التي تحقّقت في اجتماعات مسؤولي إدارات التشريع في الدول العربية ص29.

بهذا العرض الموجز لبعض شهادات المنصفين بفضل التشريع الإسلامي وأثره يصل الباحث إلى ختام بحثه.

الخاتمة

قد أظهر هذا البحث-بفضل الله ومعونته- الذي تناولت فيه -على وجازته- بيانَ حقيقة تأثر التشريع الإسلامي بالقانون الرماني من خلال بيان نشأته ونُظُم أحكامه، وعقدِ موازنة بينه وبين التشريع الإسلامي مع ذكر بعض شهادات الغرب المعاصر بالحصوص- **العديدَ** من النتائج القيمة بشأن ما تقدم، من أبرزها ما يأتي:

1. بطلان دعوى تأثر التشريع الإسلامي بالقانون الروماني، وقد بدا هذا الأمر واضحا من خلال نشأته ونظم أحكامه موازنة بالتشريع الإسلامي.
2. التشريع الإسلامي (القرآني والنبوي) إلهي كامل شامل، يستحيل عقلا أن يكون من وضع بشر؛ لما له من خصائص انفرد بها، وبها كان الفضل والأثر والأهمية.
3. التشريع الإسلامي يفصّل فيما لا يتغير، ويجمل فيما يتغير، بل قد يسكت عنه تماما؛ ولذا كان منهلا عذبا، ومجالا رحبا أمام أنظار المجتهدين-وفق ضوابطه- ، لاستنباط الأحكام والحلول الناجعة لما يعرض لهم، ويستجدّ من قضاياهم عبر الأزمان والأجيال.
4. ظهور فضل التشريع الإسلامي وعظيم أثره في المجتمع العربي المسلم بعد مجيء الإسلام ودخولهم فيه ومن جاء بعدهم، بشهادة التاريخ وأهل العلم المعاصرين من أمم شتى فرادى وجماعات .

وأما بشأن التوصيات، فأوصي بما يأتي:

1- ضرورة تطبيق الأمة شرع الله والاحتكام إليه في كل الأمور الحياتية، و في جميع قوانينها وأنظمتها وأقضيتها ومحاكمها.

2- ترجمة مجموعات مختارة من المؤلفات الفقهية، والدراسات والبحوث العلمية حول أحكام التشريع الإسلامي وسموه بإشراف هيئات مختصة.

3- إنشاء لجان من الباحثين من أهل الاختصاص الفقهي والقانوني تتولى عقد الموازنات التشريعية، ومتابعة ما يستجد منها، ونشرها بصورة دورية، بإشراف هيئات مختصة.

كانت هذه أهم نتائج البحث، وأبرز التوصيات، وآخر دعوانا بتوفيق ربنا أن الحمد لله الذي وحده علا، وصلى الله وسلم على نبينا محمد (صل الله عليه وسلم) ، وعلى آله وصحبه أجمعين.

المراجع

- مصحف المدينة النبوية للنشر الحاسوبي، برواية حفص عن عاصم رسما وتخريجا ، مجمّع الملك فهد لطباعة المصحف الشريف، المدينة النبوية (على ساكنها الصلاة والسلام) - المملكة العربية السعودية، الإصدار 1.0 .

1- أخطاء المنهج الغربي الوافد في العقائد والتاريخ والحضارة واللغة والأدب والاجتماع، لأنور الجندي، دار الكتاب اللبناني-بيروت، (د-ط)، (د-ت).

2- استقلال الفقه الإسلامي عن القانون الروماني والرد على شبه المستشرقين، للدسوقي السيد الدسوقي عيد، مكتبة التوعية الإسلامية ، الجيزة – مصر، الطبعة الأولى 1989م.

3- الإسلام و العلمانية وجهاً لوجه، ليوسف القرضاوي، مكتبة وهبة - القاهرة، الطبعة السابعة ،1997م

4- الإسلام والتقدم الاجتماعي، لصابر طعيمة، المكتبة العصرية، بيرون-صيدا، الطبعة الثانية 1972م.

5- الإسلام والقانون الروماني لحكمت صالح، مقال بمجلة المفكر الإسلامي، العدد الخامس، السنة الأولى 1322هـ..

6- أصالة الفقه الإسلامي بين الحقيقة والافتراء، لأحمد يوسف سليمان، مقال على شبكة المعلومات الدولية: http://www.alukah.net/Sharia/0/32622/

7- أصول الفقه، لمحمد أبي زهرة، دار الفكر العربي (د – ط ، د- ت).

8- الأعلام، قاموس تراجم لأشهر الرجال والنساء من العرب والمستعربين والمستشرقين، لخير الدِّين الزِّرِكْلِيّ، دار العلم للملايين، بيروت، الطبعة الخامسة1980م.

9- إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان، لابن قيم الجوزية محمد بن أبي بكر بن أيوب ت751هـ، تحقيق: محمد حامد الفقي، دار المعرفة–بيروت، الطبعة الثانية1395هـ-1975م.

10- البرهان شرح كتاب الإيمان، لعبد المجيد بن عزيز الزنداني، وآخرين، طباعة مركز البحوث بجامعة الإيمان اليمنية، الطبعة الأولى 1427 هـ-2006م.

11- تاريخ العرب القديم، لتوفيق برو، الناشر: دار الفكر، الطبعة: الثانية 1422هـ- 2001م.

12- التحرير والتنوير ، لمحمد الطاهر بن عاشور، دار النشر : دار سحنون للنشر والتوزيع - تونس - 1997 م.

13- تعريب قانون الحدود والجنايات ترجمه من الفرنساوية إلى العربية محمد قدري باشا، ت1888م، المطبعة الخديوية، بولاق – مصر1283 هـ.

14- التفسير الوسيط للقرآن الكريم ،لمحمد السيد طنطاوي، مطبعة السعادة ، الطبعة الثانية 1403 ه -1983م.

15- التمهيد لما في الموطأ من المعاني والأسانيد، لأبي عمر يوسف بن عبد البر القرطبي ت 463ه ، تحقيق: جماعة من العلماء، بإشراف وزارة الأوقاف المغربية،1387ه.

16- تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان، للسعدي عبد الرحمن بن ناصر ، تحقيق : عبد الرحمن بن معلا اللويحق، مؤسسة الرسالة ،الطبعة الأولى ،1420 ه -2000م.

17- الجامع الصحيح المسمى صحيح مسلم، لأبي الحسن مسلم بن الحجاج، ت261ه، دار الجيل، ودار الآفاق الجديدة، بيروت (د-ت).

18- الجامع لأحكام القرآن ،للقرطبي أبي عبد الله محمد بن أحمد الأنصاري،ت671ه، تحقيق: هشام سمير البخاري ،دار عالم الكتب، الرياض- المملكة السعودية، طبعة 1423 ه -2003م.

19- دستور الأخلاق في القرآن، لدراز محمد عبد الله ، تعريب وتحقيق وتعليق عبد الصبور شاهين ، مؤسسة الرسالة ، (د-ط) ، (د-ت).

20- رد افتراءات المبشرين على آيات القرآن الكريم، لمحمد جمعة عبد الله، جامعة أم القرى مكة المكرمة ، الطبعة الأولى -1405 ه -1985م.

21- شمس العرب تسطع على الغرب، لزيغريد هونكه"مستشرقة ألمانية"، نقله عن الألمانية: فاروق بيضون وآخرون ، الناشر: دار الجيل- بيروت، الطبعة : الثامنة، 1413ه- 1993م.

22- صحيح مسلم" المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول لله(صل الله عليه وسلم)"، لأبي الحسن مسلم بن الحجاج القشيري النيسابوري، تحقيق: حمد فؤاد عبد الباقي، الناشر: دار إحياء التراث العربي، بيروت -لبنان، (د-ط،د-ت).

23- علم أصول الفقه ،لعبد الوهاب خلاف ، دار الحديث – القاهرة ،(د-ط)2003م.

24- غريب الحديث، للخطابي، حمد بن محمد بن إبراهيم، ت 388 ه ، تحقيق: عبد الكريم إبراهيم العزباوي، جامعة أم القرى – مكة المكرمة 1420ه.

25- فتح الباري شرح صحيح البخاري، لابن حجر العسقلاني أحمد بن محمد (ت:852ه)، دار المعرفة-بيروت ، 1379ه.

26- قالوا عن الإسلام، لعماد الدين خليل، الندوة العلمية للشباب الإسلامي، الرياض- المملكة السعودية ، الطبعة الأولى 1412 ه-1992م.

27- القاموس الفقهي، لسعدي أبو جيب ، دار الفكر ، دمشق، الطبعة الثانية 1988م.

28- مبادئ القانون الروماني ،لمحمد عبد المنعم بدر، وعبد المنعم البدراوي ، دار الكتاب العربي بمصر (د-ط) 1953م.

29- مجمع الأمثال، للميداني أبي الفضل أحمد بن محمد (ت 518 ه)، تحقيق:محمد محي الدين عبد الحميد، دار المعرفة–بيروت (د-ت).

30- مختارات نقدية في اللغة والأدب والتاريخ لشكيب أرسلان، جمعها مسعود المولى، دار الكلمة للنشر، بيروت –لبنان ، الطبعة الثانية1982م.

31- المدخل الفقهي العام، لمصطفى أحمد الزرقا، دار القلم-دمشق ، الطبعة: الثانية، 1425ه.

32- المدخل لدراسة الشريعة الإسلامية، لعبد الكريم زيدان، دار عمر بن الخطاب الإسكندرية – مصر (د-ط)، 2001م

33- المدخل لدراسة القانون والشريعة، لسمير عالية، الناشر: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت- لبنان، الطبعة: الأولى، 1422 ه- 2002م.

34- مدونة جوستنيان في الفقه الروماني يتبعها نظام للمواريث، نقله إلى العربية عبد العزيز فهمي ، دار الكاتب المصري -القاهرة، الطبعة الأولى 1946م.

35- المستشرقون والقرآن الكريم ، لمحمد أمين حسن ،دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد- الأردن الطبعة الأولى 2004م.

36- المستشرقون والقرآن، دراسة لترجمات نفر من المستشرقين الفرنسيين للقرآن وآرائهم فيه، لإبراهيم عوض، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة-مصر، الطبعة الأولى1423ه 2003م

37- مظاهر الوسطية في التشريع الإسلامي ،لمحمد سعد ياقوت، بحث للمؤلف نشره على موقع (نبي الرحمة) الذي يعمل به مشرفا عامّا: www.nabialrahma.com

38- معلمة الفقه المالكي، لعبد العزيز بن عبد الله ، دار الغرب الإسلامي بيروت- لبنان، الطبعة الأولى 1403 ه-1983م.

39- المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، لجواد علي، دار الساقي، الطبعة الرابعة، 1422ه .

40- المفيد في منهجة البحث ومعالجة الظواهر السلبية في البحوث العلمية، لعبد الله محمد النقراط، الناشر: دار الكتب الوطنية، بنغازي-ليبيا، الطبعة: الأولى، 2012م.

41- مقارنة بين فقه القانون الفرنسي ومذهب الإمام مالك ابن أنس، لسيد عبد الله علي حسين (توفي بعد عام 1960م)، دراسة وتحقيق: محمد أحمد سراج وآخرين ،دار السلام للنشر والتوزيع ، القاهرة –مصر ، الطبعة الثانية 1427 ه – 2006م.

42- المقارنة بين الشريعة والأنظمة: التجارب، والآثار، لسعد بن مطر العتيبي ص86. ورقة بحثية -السجل العلمي للملتقى العلمي الأول (آفاق التعاون بين أقسام الأنظمة في جامعات المملكة العربية السعودية). 7 جمادى الأولى 1429هـ.

43- موسوعة الإعجاز العلمي في القرآن الكريم والسنة المطهرة، ليوسف الحاج أحمد، مكتبة ابن حجر دمشق سوريا، الطبعة الثانية ،1424ه -2003م.

44- الموسوعة العربية السورية، صدرت عن الهيئة العامة التابعة لرئاسة الجمهورية السورية– دمشق.

45- الموسوعة العصرية في الفقه الجنائي الإسلامي ،كتاب عبد القادر عودة مع تعليقات السيد إسماعيل الصدر، وآراء توفيق الشاوي والمشاركين، مركز السنهوري، دار الشروق- القاهرة، الطبعة الأولى 1421 هـ -2001م.

46- الموطأ، للإمام مالك بن أنس، ت179هـ، تحقيق :محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، الطبعة: الأولى 1985م.

47- النهاية في غريب الحديث، لابن الأثير مجد الدين أبي السعادات المبارك بن محمد بن محمد بن محمد الشيباني الجزري ابن الأثير (المتوفى: 606هـ) ،تحقيق: طاهر أحمد الزاوى ومحمود محمد الطناحي، الناشر: المكتبة العلمية - بيروت، (د-ط)، 1399هـ - 1979م.

48- هذا هو الإسلام، لمحمد غلاب ،كتاب الشعب (65)، مطابع الشعب 1959م.

49- الوسيط في شرح القانون المدني، للسنهوري عبد الرزاق أحمد، منشورات الحلبي الحقوقية، الطبعة الثالثة 1988م.

استكمال الفتح العربي الإسلامي لولاية أفريقية في الفترة ما بين (62 – 87ه / 682 – 707م)

د. عبدالسلام علي بشير أحمد

قسم التاريخ – كلية الأداب – جامعة الزيتونة

ملخص

تهتم هذه الدراسة بالمرحلة الثانية والأخيرة لفتح ولاية أفريقية بعد أن توقف الفتح العربي الإسلامي لهذه البلاد عزل عقبة بن نافع عن ولايتها سنة 55ه – 675م من قبل الخليفة معاوية بن أي سفيان نتيجة لسياسة مسلمة بن مخلد الأنصاري المعاوية ضده.

وما أن استقر الأمر ليزيد بن معاوية سنة 62ه/682م بعد الصراعات الشيعية داخل بن أمية على السلطة حتى ولي يزيد عقبة بن نافع أمور أفريقية مرة أخرى من نفس العام، وحيث فصل الخليفة بن زيد بن معاوية ولاية مصر عن أفريقية لكي لا يستبد مسلمة بن مخلد بهم، فتولى عقبة بن ناف مرة أخرى على أفريقية وسار عقبة بجيشه داخلاً أفريقية فاتحاً لا غازياً ولا ناقماً لم زعموا بعض خصومه فخضع تحت جماعة البربر وزعمائهم وفتح البلاد الأفريقية كلها حتى استشهد على يد كسيلة بن لزم البربري الذي ثار عليه في نهاية المطاف وقتل في أواخر سنة 63ه / 683م في معركة تهودة.

ثم خلفه القائد زهير بن قيس البلوي الذي لم تهداً له ضغينة حتى تار لعقبة بن نافع في معركة ممس سنة 64-684م وقضى على ثورات البربر وزعيمهم كسيلة الذي تم قتله في هذه المعركة الحاسمة.

كما اهتمت الدراسة بالدور التاريخي الذي لبعه حسان بن النعمان في ولاية أفريقية سنة (69ه/689م) حيث قضى على الفتن والثورات التي كانت تقودها الكاهنة حيث توقف خلالها الفتح الإسلامي أ{بع سنوات متتالية وذلك لانشغال عبد الملك بن مروان في القضاء على ثورة عبدالله بن الزبير في الحجاز، ومنها عاد حسان بن النعمان وعمل على استرداد البلاد الأفريقية والقضاء على مقاومة البربر والروم معاً وعمل على تنظيم البلاد إدارياً كما هو الحال في الشام ومصر.

وبعد خلفه القائد المسلم موسى بن نصير سنة (85ه/965م) الذي كان من أبرز رجال الدولة الأموية واستكمل باقي فتوح أفريقية أما بالحرب أو صلحاً، ونجح في اخضاع هذه الولاية للدولة الإسلامية سنة (87/696م).

المقدمة

إن لولاية أفريقية أهمية كبيرة في العالم الإسلامي فهي تضم عدد كبير من السكان القاطنين بها منهم من جاء عن طريق الهجرات ومنهم من هو من سكانها الأصليين، وبعد مجيئ الإسلام أصبح هؤلاء السكان مسلمين وشاركوا المسلمين الأوائل في فتوحاتهم الإسلامية التي جابت البلاد شرقاً وغرباً، وشمالاً وجنوباً التي وصلت إلى بلاد الأندلس وبلاد الغال والهند والسند.

كما لعب الموقع الجغرافي للبلاد الأفريقية دوراً كبيراً حيث تعتبر ذات موارد اقتصادية ومناخ مختلف وجواً متنوعاً بالإضافة إلى الموقع الاستراتيجي المتميز حيث يحدها البحر من معظم الاتجاهات الأمر التي أصبحت تصب عليها انظار الفاحشين والطامعين فيها باعتبارها الواجهة البحرية التي تفتح على بلاد الفرنجة الطامعين فيها آنذاك.

بالتالي أن الأهمية العظيمة الأفريقية دفعت العرب المسلمون إلى فتحها واستثمارها لصالحهم، لتكون قاعدة أساسية لهم لفتح ما بعدها ونشر راية الله والدين الإسلامي وإعلاء كلمة الحق. فقسم البحث إلى ملخص للبحث ومقدمة ومبحثين.

المبحث الأول تناول المرحلة الأولى من فتح ولاية أفريقيا في الفترة من (62-73ه/682-693م).

كما أهتم المبحث الثاني بالمرحلة الأخيرة لفتح البلاد الأفريقية ما بين (74-87ه/ 694-707م).

وخلص البحث بخاتمة تتناول أهم النتائج وكذلك بقائمة المصادر والمراجع.

المبحث الأول

المرحلة الثانية من فتح ولاية أفريقية ما بين (62-73ه/682-693م)

أولاً: ولاية عقبة بن نافع الفهري الثانية على أفريقية (62-64ه/682-684م)

سار عقبة من الشام واتجه غربً قاصداً أفريقية سنة 62ه/ 682م وفي أثناء طريقه مر على والي مصر مسلمة الذي خرج إليه، واعتذر من فعل أبو المهاجر وأقم له إنه خلفه فيما وضع وإنه لم يرد بذلك وإنه قد أوصاه بتقوى الله وحسن السيرة وأن يحسن عشرة عقبة ومعاملته، فقبل عقبة منه اعتذاره ومضى، خنقا على أبو المهاجر، وهذا يفسر تحامل عقبة علي أبي المهاجر، ومبادرته بالاقتصاص منه بمجرد وصوله أفريقية[1].

ومن ثم تابع عقبة سيه إلى أفريقية ومعه جيش من المسلمين يرافقه من الشام ومن بينهم خمسة وعشرون من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم[2]، وكان في مقدمة جيشه القائد والمجاهد الكبير زهير بن قيس البلوي حتى وصل القيروان وهو ناقم على أبي المهاجر فما كان يصل حتى قبض عليه، وأوثقه في الحديد وأساء عزله وما أشفى غليله حتى قام بتخريب مدينته التي بناها انتقاماً منه بما فعله بمدينته القيروان.

1 - ابن عذاري، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، دار الثقافة العربية، بيروت، ج2، ط2، 1980م، ص23.
2- ابن عذاري، مرجع سابق، 1980، ص23.

ولم يكتفي بذلك بل صادر كل أمواله، ورد الناس إلى القيروان ورغم ما تحطم من مبانها وأمر الناس بتعميرها والانتقال إليها حتى عادت إليها عظمتها[1].

وهكذا حتى ركب في وجوه العسكر ومن معه من الصحابة والتابعين فدار بهم حول مدينة القيروان وهو يدعو لها قائلاً "يارب أملأها علما وفقها، وأملأها بالمطيعين لك، وأجعلها عزاً لدينك، وذلاً على من كفر بك"[2].

ويتضح من هذا أن عقبة لم يكن يسعى إلى الاستيلاء على المدن أو المراكز الحصينة، وإنما كان همه القتال والجهاد في سبيل الله وحده ولا شريك له.

ثم تابع ذلك بتوصية أولاده قائلاً: (يا بني أوصيكم بثلاث خصال فأحفظوها ولا تضيعوها: إياكم أن تملأوا صدوركم بالشعر وتتركوا القرآن فإن القرآن دليل على الله عز وجل، وخدوا من كلام العرب ما يبتدي به اللبيب، ويدلكم على مكارم الأخلاق ثم انتهوا عاما وراءه وأوصيكم أن لا تتدينوا ولو لبستم العباء فإن الدين ذل بالنهار وهم بالليل، فدعوه تسلم لكم أقداركم وأعراضكم وتبانى لكم الحرمة في الناس ما بقيتم ولا تقبلوا العلم من المغرورين المرخصين، فيجهلوكم دين الله ويفرقوا بينكم وبين الله تعالى، ولا تأخذوا دينكم من أهل الورع والاحتياط، فهو أسلم لكم ومن احتاط سلم، ونجا فيمن نجا)[3]. قال: (عليكم سلام اله، وأروكم لا ترونني بعد يومكم هذا) ثم قال: (اللهم تقبل نفسي في رضاك، واجعل الجهاد رحمتي ودار كرامتي عندك)[4].

وبعد أن أثم حديثه مع أولاده وأكمل النصيحة وأطمأن لوضع قيروانه استخلف عليهم زهير بن قيس البلوي وعمر القرشي، على رأس حامية من المسلمين تقدر بستة آلاف مقاتل ثم توجه إلى الجهاد والغزو في سبيل الله في جيش عدته عشر ألأفا من القيروان خروج من عزم علي التماس الشهادة والموت في سبيل الله عز وجل[5].

ونظراً لأهمية القيروان مدينته التي أسمها في ولايته الأولى (670ه / 675م) كقاعدة للانطلاق، وحماية مؤخرة جيوش المسلمين فقد أختار عقبة زهير بن قيس ليتولى إمارتها باعتباره من أبرز قواد الجيش، ومن أفضل أصحابه ورفاقه ثمأوصاه باتمام الاصلاح الذي شرع فيه من تعبيد الطرق وبناء المعابد وتأمين السبل، وإقامة المساجد وتفقيه الدهماء، وتقليد الأعمال لذوي البصائر، والاستعانة بخير المجربين عنهم[6].

ولم يترك عقبة أبا المباجر في القيروان، وإنما أغزاه معه إلى بلاد السوس وهو مكبل بالأغلال، واشترك مع عقبة في الغزوة، جموع كثير من مسلمي البربر يتزعمهم كسيلة بن لزم، ومن معه من أورية إلا أن عقبة لم تكن له تلك النظرة السياسية الهادئة، التي كانت لابي المهجر بل كان رجلا عنيفا متشبعا بذلك الحماس الصوفي، الذي يدفعه إلى التماس الشهادة وبيع نفسه من الله عز وجل، وهذا الحماس الديني الشديد دفعه إلى السخرية من سياسة سلفه، ولم يقف الأمر عند هذا الحد بل بدأ يستهين بقوة كسيلة وأصحابه، بل يتعمد الإساءة اليهم وذلك حيث قال له أبو المهاجر (ما هذا الذي

1 - السيد عبد العزيز سالم، تاريخ المغرب الكبير في العصر الاسلامي،دار النهضة العربية، ج2، بيروت، 1981، ص319.
2 - ابن عذاري، مرجع سابق، 1980، ص23.
3 - السيد عبد العزيز، مرجع سابق، 1981، ص333.
4 - محمود شيث خطاب، عقبة بن نافع الفيري من قادة الفتح الإسلامي دار الفكر العربي، ط4، بيروت، 1972م، ص138.
5 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص232.
6 - محمد حسين المرتقى، طلائع الفتح العربي الإسلامي، مرز الجبل الأخضر، البيضاء، 1992، ص112.

صنعت؟ وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يستألف جبابرة العرب، وأنف تجيء لهذا الرجل "أي كسيلة" وهو خيار قومه وفي دار عزه، وقريب العهد بالكفر، فتفقد قلبه؟ توثق من الرجل فإنني أخاف فتكه) غير أن عقبة لم يهتم بالأمر[1].

وكان كسيله قد خرج على عقبة في ولايته الأولى للأعوام (675ه – 682م / 670ه-675م) ثم استماله أبو المهاجر وحسن اسلامه من سنة 675 – 682م، ولم يعجبه عودة عقبة إلى ولاية أفريقية، وكان سبب غضب كسيله بن لزم علي عقبة بن نافع هو أن عقبة استجمع بكسيلة بالرغم من نصيحة أبو المهاجر لعقبة وذلك عندما عرّفه بمنزلته فب البربر، مما جعله يضمر الغدر لعقبة نفسه[2].

وعندما نبض عقبة بحملته الكبرى المشهورة التي غزا فيها المغرب من أدناه إلى أقصاه فكانت مدينة (باغاية) أولى محطاته الرئيسية في مسيرة الفتح المبرمج.

فبدأ الروم يجربون عن طريقه يمينا وشمالاً، حتى حاصرها وقد اجتمعوا بها الروم، وقاتلوهم المسلمون قتالاً شديداً فانهزموا وقتل فيهم المسلمون قتلا دريعا وغنم المسلمون فيها غنائم كثيرة، واحتمى الباقي من الروم داخل أسوار المدينة حتى كره المقام عليهم.

ثم اتجه عقبة وجيشه إلى تلمكان وهي من أعظم مدائنهم وأنظم إليها من حولهم من الروم والبربر، فخرجوا إليه في جيش كثير والتحم القتال ووقع العبر حتى ظن المسلمون أنه الفناء، ولكن هاجموا الروم هجوماً عنيفاً حتى ثم لهم النصر أخيراً وأصابوا منهم غنائم وفيرة[3]، ثم وصل عقبة بجيشه الزحف غربا، متخذا طريق الزاب الصحراوي، وقاتل الروم وحلفاءهم من البربر على وادي الميلة فهزمهم، وأتجه بعدها إلى تاهرت وجعلها هدفه الرئيسي حيث تجمعت فيها قبائل لواته وهواده وزوافه ومطماطه زناته ومكناسه، مع من انظم لهم من الروم واشتبك المسلمون معهم، وهزموهم هزيمة شنعاء ذل لها الروم[4]، وهكذا قضى عقبة على كل مقاومة للبربر والروم في المغرب الأوسط واتجه بعدها إلى المغرب الاقصى، منحرفا عن الطريق الداخلي نحو الشمال أي باتجاه الساحل فأوغل تجاه طنجة، مجاهداً في سبيل الله وتطايرت فلول البربر والأفارقة بعد أن توالت عليهم الهزائم، وكثر فيهم القتل على أيدي المسلمين إلى الحصون والمعاقل، ويبدوا أن عقبة في ذلك الوقت قد زادت أسائته لزعيم البربر كسيلة وقد حاول أبو المهاجر اقناعه بجدوى الاستمرار في سياسة، اصطناع البربر ولكن هم عقبة كان منصرفا إلى تحدي |أبو المهاجر والاستخفاف بكسيلة حتى أن عقبة أهان كسيلة بسلخ جلود الغنم، مما أغضبه حتى فر من معسكر عقبة ومعه جموع ربرب أوربة، وعند ذلك قال أبو المهاجر لعقبة (عاجله قبل أن يكثر ويقوى جمعه) ولكن عقبة تهاون في ذلك، واستمر الغزو والجهاد في أراضي المغرب بنشر دين الله وأعلاء كلمته وخللا ذلك تمكن كسيلة من تكوين جيش عظيم وضخم من البربر لمقاتلة المسلمين، ولكنه لم يشأ أن يشتبك مع المسلمين إلا بعد أن يعود عقبة من غزوته من بلاد السوس، فيكون عسكره قد نقص عدده وعندئذ ينقض عليه كسيلة ويفتك به وبمن معه بعد أن يكون التعب قد ارهق عسكره[5].

1 - أحمد مختار العبادي، تاريخ المغرب والأندلس، دار النهضة العربية، بيروت، 1978، ص40.
2 - عبد المنعم ماجد، التاريخ السياسي للدولة العربية عصر خلفاء الأمويين، مكتبة الانجلو المصرية، ط5، ج2، دت، ص178.
3 - محمود شيث خطاب، مرجع سابق، 1972م، ص128.
4 - السيد عبد العزيز سالم، تاريخ المغرب الكبير في العصر الاسلامي، مرجع سابق، ص333.
5 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص221.

أما عقبة وقتئذ وصل طنجة التي كان حاكمها وحاكم سبته في نفس الوقت روميا واسمه (يليان) وكان سياسياً محنكاً، فأعلن استعداده للنزول عن حكمه، وعقد معه حشود البربر هزيمة نكراء وطاردهم حتى (درعة) التي تجمع بها البربر تجمعاً لا يحصى عدده ومع هذا دارت عليهم الدائرة وقتل المسلمون منهم عدداً كبيراً ثم توغل عقبة صنباجة وبعدها بلاد هسكورة وأغمات وريكة ثم نزل منها على وادي نفيس وكذلك نزل حتى (ايجلي) بالسوس وهناك بنى مسجداً ووصل سيره حنى (ماسة) وهناك أدخل فرسه في ماء المحيط الأطلسي[1]، ورفع يديه إلى السماء قائلاً (يارب لولا هذا البحر لمضيت في لبلاد مجاهداً في سبيلك) وعندها وصل عقبة بلاد خيرولة، وسلمت قبائلها رأي أن مهمته انتهت إلى هذا الحد. فعزم على العودة بعساكره فيرونة واتجه شرق البلاد حتى وصل المغرب الأوسط ومنه واصل سيره إلى مدينته القيروان حتى وصل ثغر أفريقية وهي مدينة (طبقة) أذن لمن معه من أصحابه أن يتفرقوا ويقدموا القيروان فوجا فوجا ثقة منه بما نال العدو وأنه لم يبق أحدا يخشاه ومال عقبة بخيل يسير وجيش قليل يريد تهوره فلما رءاه الروم في قلة فأغلقوا الحصن وشتموه وهو يدعوهم إلى الإسلام فلم يقبلوا منه كما أنهم بعثوا إلى كسيلة الأوروبي الذي كان يضمر الغدر (فأعلموا بقلة من معه فجمع له جمعاً كثيراً من الروم والبربر وزحف إليه ليلاً حتى نزل بالقرب منه وكان كسيلة قد جمع أكثر من خمسين ألف مقاتل ولما رأى عقبة عظمة هذا الجيش وتطويقه لجيش المسلمين ايقن بقرب النهاية فأراد أن يبعث أبو المهاجر مع من يتبعه من المسلمين إلى القيروان حتى يعفيهم من القتل على أيدي البربر والروم وأبي أبو المهاجر إلا أن يغتنم الشهادة معه.

فبلغ ذلك عقبة فأطلقه فنزل المسلمون من دوابهم وكسروا أعماد سيوفهم وفي أواخر سنة 683م استشهد المجاهد عقبة بن نافع وأبو المهاجر وسيفاهما في أيديهما، واستشهد معهما عدد كبير من المسلمين في معركة تهوده بمنطقة الزاب.

وتمام لهذه الهزيمة أثر عميق في نفوس المسلمين جميعا، ي الوقت ذاته أخذ كسيلة يزحف بجيش لا حصر له من البربر والروم، إلى القيروان (فانتقلت إفريقية نزالاً وعظم البلاء على المسلمين)[2]، وفي أوائل 64ه – 684م دخل كسيلة مدينة قيروان، وانتزعها من أيدي المسلمين بجمع كبير من أهل المغرب فعظم البلاء على المسلمين هناك فقام زهير بن قيس البلوي خطيبا في الناس فقال: (يامعشر المسلمين إن أصحابكم قد دخلوا الجنة، وقد من الله عليهم بالشهادة فاسلكوا سبيلهم ويفتح الله لكم دون ذلك)[3].

ودخل قيروان في سنة 64ه – 684م وبقى فيها أميرا على البربر ومن بقى في القيروان من العرب، واسفر انسحاب الجيش العربي من أفريقية مرة أخرى إلى برقة عن خروج أفريقية من أيدي المسلمين العرب وصاعت بذلك جهود أربعين عاماً قصاعاً المسلمون في فتح وجهاد واستشهاد. ولكن برالغم من هذا لم يفقدوا العرب كل شيء فقد تركوا بإقريقية طائفة من البربر تحوت إلى الإسلام والدليل على ذلك سعى صاحب قفصة أبو مصاد لافتداء السري المسلمين في تهودة

1 - محمود شيث خطاب، مرجع سابق، 1972م، ص132.
2 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص228.
3 - صالح مصطفى مفتاح، ليبيا من الفتح الاسلامي ي انتقال الخلافة الفاطمية لمصر، الشركة العامة للنشر والتوزيع، ليبيا، ط1، 1978، ص5.

وإرسالهم إلى زهير بالقيروان سنة 64ه – 684م، وهذا فعلاً يؤكد بأن العرب نجحوا في نقل جماعات من البربر إلى الاسلام أو الأقل أنهم افلحوا في إنشاء طوائف بربرية تميل إليهم[1].

ثانياً: حملة زهير بن قيس البلوي على أفريقية ودوره التاريخي (69-73ه/689-693م)

ففي سنة 69 ه – 689م أقبل زهير البلوي في عسكر عظيم على أفريقية لاستردادها من كسيلة بن لزب. الذي استبد بالأمر في أفريقية بينما تحصن البيزنطيون في قرطاجة وثبتوا أقدامهم على السواحل التونسية[2].

واصل زهير مسيرته في حملته التأديبية إلى القيروان وعند بلوغ الخبر إلى كسيلة حشد للقائهم جيشا قوياً كثيفاً من البربر والروم فقيل أنه (أضاف ما مع زهير مضاعفة)[3].

وبالرغم من كثرة جيوشه فقد أبدى تخوفا كبيراً من موقف مسلمي القيروان نحوه عند وصول الجيش العربي وخشى أن يقع بين عدوين داخلي يتمثل في الحزب الاسلامي الذي يتألف من المسلمين الذين آثروا البقاء في القيروان عند انسحاب العرب منها عقب استشهاد عقبة سنة 64ه – 684م ومسلمي القيروان ومن يميل إليهم من البربر وعدو خارجي هم العرب القادمين مع زهير بن قيس وعنده دعا كسيلة أشراف البربر وقال لهم: (إنني رأيت أن ارحل عن هذه المدينة، فإن بها حزبا من المسلمين لهم علينا ننزل على موضع (ممس) وهي على الماء فإن عسكرنا خلق عظيم وإن هزمنا كان الجبل منا قريب والشعراء فنتحصن بهما) [4].

وتختار كسيلة هذا الموضع لحصانته ومناعة موقعه، لأنه تقع بالقرب من جبال الأوراس، أما قوات المسلمين فقد نزلت في ظاهر القيروان بقرية (فرشانة) لمدة ثلاثة أيام، لم تدخل خلالها القيروان حتى لا يفاجئها كسيلة بجيشه الكبير، أو لكي تتمكن القوات الاسلامية من دراسة الموضع الذي ستقوم فيه المعركة، بعد ذلك زحف زهير بجيشه نحو همس واشتبك الفريقان ونزل الضرر وكثر القتل في الطرفين حتى ييئس الناس من الحياة وذهب في تلك المعركة رجال الروم والبربر المشتركين وقتل ملوكهم واشرافهم وفرسانهم[5]، وانتهى القتال بهزيمة كيلة ومصرعه وأمعن العرب أي الفرسان في طلب اتباع كسيلة من الروم والبربر، وطاردوه في البلاد واتبعوه إلى وادي ملويه، بالمغرب الأوسط كما تمكن زهير من افتتاح (شقنباريه) وغيرها من القلاع[6].

وبهذا تعتبر معركة ممس من المعارك الحاسمة في تاريخ الفتح الاسلامي للمغرب العربي ثم أنصرف زهي إلى القيروان فأوطنها ففزع منه أهل افريقية واشتد خوفهم فلجؤوا إلى الحصون والقلاع في ذلك الحين ولسبب ما قرر زهير القفول إلى برقة بعد أن نظم إدارة القيروان وترك بها كثيراً من الصابة.

ولكن أرى أن السبب في ذلك إن حملته كانت محدودة الأهداف على الأرجح واختصرت على نتائجها الانتقامية وذاك بأن مهمته انتهت باسترداد العرب للقيروان والثأر من كسيلة الذي ترصد

1 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص231.
2 - أحمد مختار العبادي، مرجع سابق، 1978، 42.
3- ابن عذاري، مرجع سابق، 1980، ص42.
4 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص235.
5- ابن عذاري، مرجع سابق، 1980، ص32.
6 - السيد عبد العزيز سالم، مرجع سابق، 237.

لصاحبه عقبة وقتله وكان زهير يزهد في الإدارة لذلك أثر العودة إلى المشرق، وخاصة أنه علم بقدوم الروم إلى برقة وعاد زهير إلى برقة مع عدد كثير من المسلمين من نفس العام وبقى بها ثم استشهد فيها 69ه – 689م[1].

المبحث الثاني

المرحلة الأخيرة من فتح ولاية أفريقية في الفترة ما بين (74-87ه/ 694-707م)

أولاً: ولاية حسان بن النعمان على أفريقية وأخضاعه للبربر (74-85ه/694-694م)

بعد أن استشهد زهير ببرقة سنة 69 هجرية واضطربت البلاد ككل من بعده واضطرمت فيها نار الفتن وافترق أمر البربر، وتعدد سلطانهم في رؤساءهم وكان من أعظم زعماء البربر وقتفد الكاهن الزناتية. وتوقف خلال ذلك الوقت الفتح لمدة أربع سنوات ذلك لانشغال عبد الملك بن مروان بالقضاء على ثورة بن زبير في الحجاز كما تصادف مقتل زهير لأن نزل الجراجمة على لبنان بإيعاز من البزنطين في سنة 70 هجرية في الوقت الذي خرج فيه عبد الملك لمحاربة زفر بن الحارث الكلابي بعد أن استخلف على دمشق عمر بن سعيد بن العاص فاستغل عمر الفرصا غيلب غياب الخليفة ودعا لنفسه في الناس لمبايعته على دمشق وتحصن بأسوارها فاضطر عبدالملك إلى الرجوع وحاصر دمشق ودخلها وقتل عمر.

وبعدها اتجه إلى اجلاء الجرجمة من لبنان والشام ثم خرج سنة 73ه – 693م لمحاربة مصعب بن زبير الذي تمكن الخليفة من هزيمته والتغلب عليه أيضاً[2]، ومن ثم عاد الخليفة عبد الملك وهو في الكوفة إلى الحجاج بن يوسف الثقفي بالتوجه إلى مكة على رأس جيش لمحاربة بن الزبير وعاد إلى دمشق.

وتمكن فعلا الحجاج من الدخل إلى مكة وقتل ابن الزبير في سنة 73ه – 693م وبالرغم من انشغال الخليفة عبد الملك هذه السنوات الأربع من سنة 70ه – 690م إلى 74ه – 694م في جبهات متعددة إلا أنه لم يهمل أمر افريقية وضمها لدولته العربية الاسلامية ولكنه كان يدرك أن أفريقية لا يمكن أن يفتحها فتحا منضماً وثابتاً إلا بإعداد جيشا ضخما مسلحا لذلك الفتح، ولم يكن ذلك مهينا له وهو يحارب في عدة جبهات وما أن تم له القضاء على محاربته حتى نظر في أمر أفريقية التي كان معظم البرابرة فيها ارتدوا عن الاسلام وثقوا عصاة الطاعة والتي عقد العزم هذه المرة على فتحها نهائيا والقضاء على أي مقاومة فيه إلى الأبد.

فندب هذه المرة حسان بن النعمان لتحقيق تلك الغاية وكان ذلك بعد اجتماع ظم إشراف العرب بالخليفة عندما سألوه أن ينظر لافريقية وأمر فتحها وعنها قال لهم الخليفة (ما أرى أحداً كفؤا لافريقيا كحسان بن النعمان)[3].

1 - صالح مصطفى مفتاح، مرجع سابق، 1978، ص55.
2 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص241.
3- ابن عذاري، مرجع سابق، 1980، ص33.

- **حملة حسان بن نعمان الأولى لافريقية سنة 74ه – 694م وتخريب قرطاجنة**

قدم الخليفة عبد الملك لحسان سنة 73ه – 693م جيش كبير، يبلغ حوالي أربعين ألفا ولقد أقامه في مصر عدة لما يحدث ثم كتب إليه بأمره بالنهوض إلى أفريقية ويقول له: (أني أطلقت يديك في أحوال مصر فأطعي من معك ومن ورد عليك وأعطي الناس واخرج إلى بلاد أفريقية على بركة الله ودعوته) [1].

وبهذا تهيأ الجيش الاسلامي وزحف بقيادة حسان من مصر إلى افريقية لفتحها وإعادتها للدولة العربية الاسلامية سنة 74ه – 694م، في جيش هائل لم يسبق أن دخل المسلمون بمثل هذا العدد وتابع العسكر سيره حتى وصل مدينة طرابلس بليبيا (فاجتمع إليه من كان خرج من أفريقية وطرابلس)[2].

وبانظمام هذا الفريق الاسلامي إلى جيش حسان يدل على أن طرابلس لم تبدي أي مقاومة ضد الجيش العربي بل أنها ساعدته ببعض ما كان بها من جند، كما يدل أيضاً على أن أغلبية بربر ليبيا المسلمين، قد اطمأنت نفوسهم إلى الاسلام وأنهم أطمأنوا للعرب كما اطمأن العرب إليهم لدرجة أن الفريقين صار يقاتلان عدوه جنباً إلى جنب فيما بعد، ومن هناك انطلق حسان وجيشه غرباً حتى وصل أفريقية وحينها (انظم إلى الجيش العربي فريق آخر من المسلمين البربر بقيادة هلال بن ثروان اللواتي)[3]، وبهذا أخد الجيش العربي في التزايد. كما يدل هذا أيضاً على أن جهود العرب الفاتحين السابقة في فتح أفريقية لم تضيع هدرا بل العكس فنجحت تلك الجهود في استمالت بعض سكان هذه الولاية واعتناق بعظهم الدين الاسلامي الحنيف بشكل ثابت، ولما وصل حسان (القيروان) سأل أهلها من أعظم الملوك بها قدرا فقالوا صاحب قرطاجنة دار الملك أفريقية[4].

فسار حسان حتى نل بالقرب منها ويذكر المالكي أنه نزل في (ترشيش) على شاطئ البحر وهي موضع مدينة تونس حالياً ولما فتحها المسلمون وأحدثوا البناء فيها اطلقوا عليها (تونس)[5].

وكان بقرطاجنة من الروم عدداً كبيراً جداً وبالرغم من ذلك فاز المسلمون بايقاع هزيمة نكراء بالروم واستمر المسلمون في حصارها من البر والبحر حتى منع عنها الامدادات، وهكذا تمكن المسلمون من فتحها وفر منها أغلبية الروم إلى الأندلس وصقلية في مراكبهم ولاحظ حسان إن هذه المدينة تشكل خطرا كبيراً على الفتح الاسلامي لأفريقية مادامت قائمة، فأمر جيش بتخريبها وتدميرها حتى (صارت كأمس الغابر)[6].

وعندما سمع حسان بتجمع الروم وجماعات من البربر الموالين لهمفي (صطغورة) زحف إليهم بكامل جيشه واشتبك معهم ودار قتالاً عنيفاً وكان النصر للمسلمين الذي ادرعوا في أعدائهم قتلاً حتى اسئصلوهم (تم رحل على أعنة خيله، فما ترك من بلادهم موضعاً إلا وطئه)، وبهذا لجأ الروم

1- ابن عذاري، مرجع سابق، 1980، ص34.
2 - صالح مصطفى مفتاح، مرجع سابق، 1978، ص57.
3 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص242.
4- ابن عذاري، مرجع سابق، 1980، ص34.
5 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص243.
6- ابن عذاري، مرجع سابق، 1980، ص35.

هاربين إلى مدينة (باجية) فتحصنوا بها، أما البربر هربوا فارين إلى أقليم (بونة) ومنها عاد حسان إلى القيروان القاعدة الأمنية لأن الجراح كانت قد كثرة في أصحابه وجيشه[1].

- **غزوة حسان بن نعمان للبربر وهزيمته على يد الكهنة سنة 75ه – 695م**

أخذ حسان بن النعمان يجهز جيشه لغزو البربر الذين اجتمعوا حول زعيمتهم التي كانت تعرف (بالكاهنة) ويقال لها (داهية بنت ماتية تيغات) ملكة أوراس، وقد سأل حسان المسلمين البربر عنها فذكروا له: (أن جميع من بافريقية منها خائفون وجميع البربر لها طائعون وإن قتلتاها دان لك المغرب كله ولم يبقى لك مضاد ولا معاند) [2].

وعفت بالكاهنة لأنها كانت تخبرهم بأشياء من الغيب وكانت تتقلب بملكة البربر أيضاً، ورغم ما سمعه من قوتها ونفودها لم يتردد حسان في السير نحو حشودها ولما علمت بذلك سبقته إلى المدينة (باغية) فأجلت عنها الروم وهدمتها ضنا منها أن حسان يريد الاستيلاء عليها والتحصن بها ولكن حسان نزل بوادي (مسكيانه) المعروف بوادي العذري[3].

ويكر ابن الاثير أن الكاهنة هي التي أخرجت لقتال حسان قبل أن يقدم إليها غاضها مقتل كسيلة سنة 69ه – 689م في موقعه ممس فلعل كسيلة كان ابنها لأنه كان يعرف بإبن الكاهنة، ولما وصلت الكاهنة إلى وادي مسيكانة كان حسان يشرب من أعلى الوادي وهي من أسفله ودنا بعضهم من بعض، فأبى حسان أن يقاتلها في أول النهار وبات الفريقين ليلتهم وفي الصباح التقى الجمعان فتقاتلا قتالاً عنيفاً لم يسمع بمثله، صبر كل منهما على الشدائد صبراً غريباً حتى انهزم حسان وجيشه وادرعت الكاهنة وقواتها في المسلمين قتلاً وأسرت الكثير من المسلمين وكثيراً من هؤلاء كانوا من أعيان الصحابة وأتبعت الكاهنة جيش حسان حتى خرج من مدينة قابس[4].

وحينها كتب حسان إلى أمير المؤمنين عبدالملك بن مروان يخبره بذلك وإن أمم المغرب ليس لها غاية ولا بقيت أحد منها على نهاية كلما بادت أمة خلفتها أخرى. وهي من الجهل والكثرة ما يشبه الغنم وليس لها غاية محدودة فعاد له جواب الخليفة يأمره أن يقم حيثما وافاه الجواب، فرد عليه في برقة فأقام بها وبنى هناك خلال انتصاره قصوراً تسمى حتى اليوم بقصور حسان[5].

وبهذا استطاعت الكاهنة وجيشها الضخم أن تهزم حسان وجيشه هزيمة نكراء في وادي نيني بأقصى أفريقية، وعلى الأرجح كان ذلك في سنة 75ه – 695م وعلى هذا خرجت أفريقية من أيدي العرب، وبعد أن استخلف حسان عليها رجلاً يدعى (أبو صالح)، وأما الكاهنة فلم تتعرض للقيروان بسوء ولم تدخلها وإنما عادت إلى جبال الأوراس وبقيت بها تحكم المغرب بكامله بما فيه أفريقية حوالي خمس سنوات بمساعدة أبنائها والرجل العربي خالد بن يزيد العبسي اذي استتنته من موقعه (تيني) والذي أحسنت معاملتهم وأرسلهم إلى حسان ما عذا (خالد بن يزيد العبسي) الذي أعجبت بشجاعته وبسامته فرغبت في أن تتبناه وتم لها ذلك بطريقة تخص البربر واعتقاداً منها إن العرب إنما يسعون لأفريقيا

1- ابن الأثير، الكامل في التاريخ، دار الكتب العربية، ط3، ج4، بيروت، 1980م، ص32.
2 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص244.
3 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص244.
4 - عبد المنعم ماجد، مرجع سابق، ص161.
5- ابن عذاري، مرجع سابق، 1980، ص36.

طلباً الرزق حيث العمران والذهب والفضة فوجهت قومها إلى كل ناحية بأفريقية والمغرب ينسفون المزارع ويهدمون الحصون والعمران.

فبعد أن كانت أفريقية من طرابلس حتى طنجة قوى متصلة ومدنا منتظمة تلاشي كل ذلك واستبدل بالخراب والدمار، إلا أن ذلك التدمير أضر بالكاهنة ضررا كبيرا وقد انفضى عنها أغلبية انصارها ومعظم معاونيها، من النصارى والأفارقة واتصل عدد لا بأس به بالقائد حسان يطلبون الإغاثة والنجدة من أمر الكاهنة هذا[1].

وكان البزنطيون بعد هزيمتهم وسقوط قرطاجنة سنة 69ه في أيدي المسلمين ينتظرون الفرصة المناسبة التي يستردون بها مدينتهم، وعنها أنتهز الامبراطور (ليوتيتوس) فرصة انتصار الكاهنة وتغلبها على العرب سنة 75ه- 695م واعد حملة بحرية كبيرة بقيادة (يوحنا)، وأغارت هذه الحملة الكبيرة على قرطاجنة سنة 78ه وقتل البزنطيون من بها من المسلمين جميعاً، وسلبوا ونهبوا ما توصلت إليها أيديهم[2].

وقد عاد إليها الروم لأن سقوطها أحدث أثراً هائلاً في بلاد الروم والعالم المسيحي الغربي بأكمله، واشترك في هذه الحملة الفرنجة من القوط خوفاً على الدين المسيحي[3].

- **حملة حسان بن نعمان لأفريقية سنة 80ه – 700م وقتله للكاهنة سنة 82ه – 702م**

أقام حسان في برقة ما يقارب من أ{بع سنوات يترقب خلالها النجدة التي وعده بها عبد الملك بن مروان لاسترداد أفريقية وكان حسان في ذلك الوقت على اتصال بخالد بن يزيد العبسي، فكانت الرسائل تتردد بينهم سراً إذا كانا يحرصان على اخفاء الأمر عن الكاهنة ورجالها أما في شقف الخبز أو في القرابيس ولا شك في أن حسان استفاد من الأخبار التي زودها به خالد في معرفة أخبار الكاهنة وأحوالها، وسياستها وخططها في الحرب وكان حسان أثناء ذلك أي خلال إقامته ببرقة يمعن في طلبه للخليفة بأن يمده بجيش قوي يستعيد به ولايته ليحتفظ بها المسلمين نهائياً[4].

ولكن الخليفة عبد الملك رأى ألا يغامر مرة أخرى بهذا الأمر حتى يقضي على جميع محاربيه وفعلاً سخر كل ما لديه لهذا الغرض حتى نجح في القضاء على جميع مشاكله ومشاغله سنة 78ه – 698م، كثورات الإزارقة والصفرية وغيرها، وبمجرد ما استتب له الأمر في دولته حتى التفت من جديد لقضية أفريقية والمغرب وأغلب الظن أن الخليفة أمر حسان ببرقة سنة 80ه -700م، أي بعد مضي خمس سنوات على انسحاب العرب من أفريقية بجيش كبير للغاية بلغت عدته أربعون ألف مقاتل.

ولا شك أن تضخم هذا الجيش كان نتيجة انضمام البربر المسلمين إلى جانب العرب ورحل حسان مغادراً برقة متجهاً لأفريقية وعند بلغوم الخبر للكاهنة رحلت من جبال أوراس في خلق عظيم ولحقها حسان هناك، وفي الليل قالت الكاهنة لأبنيها (أنني مقتولة) وأعلمتهم إنها رأت رأسها مقطوعا بين يدي ملك العرب الأعظم الذي بعث حساناً[5].

1- ابن الأثير، مرجع سابق، ص 32.
2 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص 245.
3 - عبد المنعم ماجد، مرجع سابق، ص 182.
4 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص 246.
5- ابن عذاري، مرجع سابق، 1980، ص 37.

فقال لها خالد (فارحلي بنا، وتخلي له عن البلاد فامتنعت ورأته عاراً لقومها فقال لها خالد وابنيها فما نحن صانعون بعدك فقالت أمان أنت يا خالد فستدرك ملكا عظيماً، عند الملك الأعظم وأما أولادي فيدركون سلطاناً مع هذا الرجل الذي يقتلني ويعقدون للبربر عزائم، ثم قالت أركبوا وأستأمنوا إليه)، فركب خالد وأولادها في الليل وتوجهوا إلى حسان بن النعمان فأخبره خالد بخبرها وأنها علمت مقتلها وقد وجهت إليك بأولادها فوكل بهما من يحفظهما، وقدم خالد على أعنة الخيل وخرجت الكاهنة ناشرة شعرها فقالت (انظروا ما وهمكم فإنني مقتولة) [1].

التحم اقتال بينهما واشتد الحرب والنزال فانهزمت الكاهنة واتبهها حسان حتى قتلها وقطع رأسها عند بئر تعرف (ببئر الكاهنة)، وبذلك قضى حسان بن النعمان على الكاهنة وعلى كافة البربر سنة 82ه – 702م عند (بئر الكاهنة) [2]، بالقرب من طبرق قضاءاً نهائياً، وكان مع حسان جماعة من البربر أيستأمنوا إليه فلم يقبل أمانتهم حتى عطوه من قبائلهم اثنى عشر ألفا يجهادون مع العرب، وبذلك أسلموا على يديه كما عقد لولدي الكاهنة لكل واحد منهما على ستة آلاف فارس وأخرجهم مع العرب يجولون في المغرب يقاتلون الروم ومن كفر من البربر، وأنصرف حسان بن النعمان في سنة 83ه – 703م إلى القيروان وبذلك استقامت بلاد أفريقية تقريبا لحسان في نفس السنة 83ه.

- **غزو حسان بن النهاية الثانية على قرطاجة وتأسيسه مدينة تونس سنة 84ه – 704م**

عزم حسان على مواجهة البزنطيين الذين استردوا قرطاجنة للمرة الثانية فما كاد يقرب منها حتى فر البزنطيون بحراً، ويبدوا أن حسان حاصرها هذه المرة من البر والبحر، إذ أن عبد الملك بن مروان أوعز إليه باتخاذ دار لصناعة وإنشاء المراكب والسفن[3].

كما قرر حسان أن يقيم تجاه قرطاجنة مدينة إسلامية، تقع على البحر وتشرف على قرطاجنة منها ثم بناء تونس سنة 84ه-704م، إلى الشرق من قرطاجنة في موضع (تنيس) القديمة، وإنشاء فيها المسلمون دار لصناعة الأسطول، وأخرق إليها البحر وحفره إليها، وبذلك أبحت تونس ميناء بحري هام، كما أسس فيه مسجداً جامعاً، ودار للأمارة وثكنات للجند للمرابطة، وقدر الله لهذه المدينة أن تصبح من أعظم مدن المغرب ككل، بعد ذلك بثلاثين عاماً على يد عبدالله بن الحجاب وأقيم بها الجامع المعرف حالياً بالزيتونة، وبهذا اتسع عمرانها، وأقبل الناس إليها ليستوطنوها كذلك أمر حسان بن النعمان بتجديد المسجد الجامع بالقيروان فبناه بناء حسنا سنة 84ه – 704م[4].

وبهذا فزع حسان بن النعمان من استرداد أفريقية والقضاء على مقاومة البربر والروم معا ومن ثم توجه إلى العناية بتنظيم البلاد، إداريا على نحو ما فعله العرب في مصر والشام والعراق بعد الفتح الاسلامي، فدون الدواوين ونظم الخراج، وبعث العمال على سائر البلاد وعرّب البلاد ونشر الاسلام وتبث دعائمه في جميع انحائها ووزع الفقهاء في البلاد لتعليم قواعد الدين واللغة فاقبل بذلك البربر على الاسلام في حماس منقطع النظير واخلصوا له، وجند حسان منهم اجناده حتى اصبح معظم جيشه منهم[5].

1- ابن عذاري، مرجع سابق، 1980، ص 37.
2- محمد بن محمد الأندلسي، الحلل السندسية في الأخبار التونسية، دار المغرب الإسلامي، ط1، ج1، بيروت – دت، ص516.
3 - عبد المنعم ماجد، مرجع سابق، ص 182.
4 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص 249.
5 - السيد عبد العزيز سالم، الدولة العربية، مؤسسة شباب الجامعة، القاهرة، دت، ص641.

كذلك ابقى على العملة المتداولة، مع إنها كانت تكتب باللاتينية، وعليها رسوم الأباطرة وزاد إن وضع عليها نقوشاً دينية وإسلامية، وعرب بعد ذلك وسكت في القيروان وغيرها[1].

وبهذا استطاع حسان بن النعمان فتح أفريقية، حربيا ومعنويا في آن واحد وتمكن من تحويل إفريقية إلى ولاية إسلامية قلبا وقالباً، ويبدوا أن نزاعا حدث عندها بين حسان، ووالي مصر عبد العزي بن مروان من قبل أخيه عبد الملك بن مروان الذي أخذ يضايق حسان ويحد من سلطانه ويكف يده عن إتمام ما شرع فيه من إصلاحات حتى تم له عزل حسان عن ولاية إفريقية والمغرب سنة 85ه – 705م.

وهكذا تنتهي ولاية حسان بن النعمان ذلك الشيخ الأمين الذي استآمن إليه البربر وضى على الروم وتبث بوجوده الإسلام ودعائمه واستقر المسلون بولاية إفريقية لدرجة كبيرة، وانتظمت البلاد على غرار البلاد العربية المفتوحة سابقاً، واتمت في ولايته الولاية الأفريقية بطابع المنطقة العربية الإسلامية، ذلك الطابع الذي كان أمل وهدف كل الفاتحين القادة الذي سبقوه لفتح إفريقية.

ثانياً: ولاية موسى بن نصير على أفريقية واخضاعها للدولة الإسلامية (85-87ه/695-696م)

هذا الأمير الجديد موسى بن نصير لم يقل عن سلفه عزيمة ولا في قوة الشخصية بل كان من أبرز رجال الدولة الأموية، وأكثرهم كفاية حتى أنه لقب فيما بعد بأمير القيروان، وبمجرد ما ولاه عبد العزيز على أفريقية حتى مده بجيش عظيم لاستكمال فتحها بشكل نهائي فصار موسى إلى الغرب لتنفيذ المهمة، وفي ذلك الوقت على الخليفة عبد الملك بن مروان بالأمر، فأستاء إستياء كبيراً، حتى أنكر ذلك على أخيه في بادئ الأمر وهم بعزل موسى لسوء رأيه فيه إلا أنه بعد ذلك تردد؛ ورأى إلا ينقض ما فعله أخوه فأقره على أفريقية مرغماً، ولكنه أوصى أخيه بحسان خيراً[2].

وبعد ذلك أي في 86ه – 706م توفي الخليفة عبد الملك بعد خلافة حافلة بالأحداث مدة 21 عاماً، فقضي على الفتن العديدة بشدة شكيمته وقو شخصيته.

ومن بعده استلم الخلافة الأموية ابنه الأكبر الوليد بن عبد الملك، وكانت الدولة موطدت الدعائم، مما جعل عهده يتميز بالاستقرار والنهضة في جميع أجزاء الخلافة ولم قدم موسى بن نصير إلى أفريقية، جمع المسلمين وخطب فيهم خطبة شهيرة ومن هذه الخطبة ندرك السياسة الجديدة التي اصطنعها موسى بن نصير في فتح إفريقية وهي سياسة تتضمن عزماً أكيداً على فتح المغرب كله بالسيف والعنف، مع اصطناع الحذر والبدء بالقريب قبل البعيد، وعلى هذا الأساس نراه يأبى بفتح قلعة زغوان وما يجاورها في أواخر سنة 85ه – 705م، وهي تقع بين تونس والقيروان[3].

كان يسكن زغوان قوم من البربر ويتزعمهم أمير يقال له ورقطان، وكانوا يشكلون خطراً على القيروان إذ كانوا يغيرون على صرح المسلمين ويرصدون غرتهم فوجه إليهم موسى خمسمائة فارس بقيادة عبد املك الخشيني فهزمهم وقتل أميرهم وافتتح قلعتهم وسبى منهم الالف وكان أول سبي دخل القيروان في ولاية موسى[4] ثم بعث إبنه عبد الرحمن، وقيل عبدالله إلى بعض نواحي

1 - عبد المنعم ماجد، مرجع سابق، ص 183.
2 - السيد عبد العزيز سالم، مرجع سابق، ص 252.
3 - السيد عبد العزيز سالم، الدولة العربية، المغرب الكبير في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص 353.
4 - ابن عذاري، مرجع سابق، ص 40.

القيروان فسبى الكثير ثم وجه إبنه مروان إلى نواحي بإفريقية، فسبي الكثير منها حتى بلغ الخمس يومئذ ستين ألف رأس وعندها بادر موسى بن نصير بالكتابة إلى والي مصر عبد العزيز بن مروان يبشره بأول فتوحاته. فأعجب عبد العزيز بذلك، وكتب بدوره إلى الخليفة بما ظفر به موسى حتى يغير رأيه فيه[1].

واختتم موسى بن نصير فتوحاته في ولاية إفريقية ببعث قائده عباس بن أخيل إلى قبائل هوارة، وزناتة، فأغار عليهم، وقتل منهم الكثير، وأرغم الباقي على الصالح بسياسته الخاصة بعد أن أرسل زعيمهم كمامون إلى عبد العزيز بن مروان وقتل الكثير من الأسرى فقتله عبد العزيز، ونتيجة لهذه السياسة بادرت باقي القبائل بالصلح مثل كتامة كما كان موسى يبعث عيونه، إلى القبائل لمتابعتها والتجسس عليها وتقصي أحوالها حتى أن ابلغوه عيونه ذات مرة بأمر عن قبيلة صنهاجة فأغار عليها ومعه من أهل الديوان ومن المتطوعين البربر على غفلة فقتلهم قتل الفناء، وغنم الكثير من تلك القبيلة ثم عاد موسى إلى القيروان إلى القاعدة الأمنية بالكثير من الأسرى، وأحدثت غزوات موسى هزة كبرى بين قبائل البربر وسببت لهم الذعر والخوف نتيجة لهذه السياسة الحربية التي انتهجها موسى بن نصير حتى استأمنوا أهالي ولاية أفريقية العرب المسلمين على أنفسهم، واستسلموا لهم، كما دخلوا في طاعة العرب واعتنقوا الاسلام وتعلموا لغة القرآن، واختلطوا بالعرب المسلمين[2].

وبذلك نجح موسى بن نصير في اخضاع ولاية إفريقية للإسلام والمسلمين سنة 87ه 707م، واصتبغت بطابع الإسلام نهائياً حتى اليوم.

واستطاع موسى بن نصير بغزواته وسياسته أن يخضع بلاد المغرب كلها تحت راية الإسلام فيما بعد، ولم تستعص عليه سوى مدينة سبتة، لمناعتها ووصول الإمدادات إليها عن طريق البحر.

الخاتمة

بعد استكمالي هذا البحث تحت عنوان استكمال الفتح العربي الإسلامي لولاية أفريقية في الفترة ما بين (62 – 87ه / 682 – 707م) توصلت إلى الاستنتاجات التالية:

1- يعود عقبة بن نافع لولاية أفريقية 6462ه وهو مشبعاً بذلك الحماس الصوفي الذي يدفعه إلى التماس الشهادة وبيع نفسه من الله عز وجل مما أدى إلى سخريته من سلفه وإلى استهانته بقوة كسيلة وأصحابه وإساءته إليهم.

2- كان لنبأ استشهاد عقبة وقع إليهم في نفوس المسلمين ككل وخاصة في القيروان وعندها رأى قائدها زهير بن قيس أن ينسحب مع من معه من المسلمين إلى المشرق وكان اتحاده لهذا الرأي سليماً إذ أنه رفض أن يعرض حاميه القيروان لايدا كسيلة وقومه.

3- انتقم المسلمون لهزيمة عقبة وقتله في موقعه ممس 69ه التي تعتبر من المعارك الحاسمة في التاريخ الإسلامي إذ قصت على البربر وقتل كسيلة قاتل عقبة إلا أن الفرحة لم تكتمل لانسحاب

1 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص 171.
2 - السيد عبد العزيز سالم، المغرب في العصر الإسلامي، مرجع سابق، ص 169.

العرب من القيروان ومقتل وهير البلوي وجموع المسلمين على يد البيرنطين 69ه هذه الحادثة التي وقعت في نفوس المسلمين موقع إليهم حداً كوقعة سلفة عقبة بن نافع.

4- بولاية حسان بن النعمان الذي كان حريصا على نشر الدين الإسلامي فكسر شوكة الروم الذين قويت عزيمتهم وانبعث فيهم الأمل في استرداد بلاد إفريقيا من أيدي المسلمين، فقاتل حسان الروم قتالاً مريراً واتجه لمحاربة الكاهنة ولكنها هزمته في المرة الأولى ثم تمكن من هزيمتها وقتلها في حملته الثانية سنة 82ه وظهرت مواهبه في نشر الإسلام وفي تدوين الدواوين باللغة العربية وساوى بين العرب والبربر وشاركهم الفتح والوظائف.

5- لقد استكمل التابعي المشهور موسى بن نصير الفتح وقد سار على نهج تلك السياسة المرنة في اخضاع البربر واشاركهم في جيوشه على نطاق واسع كما عهد إلى فقها المسلمين بتعليمهم قواعد الاسلام.

6- مما تقدم نرى أن فتح العرب لافريقية استغرق مدة طويلة تقرب ثلاثة أرباع القرن وهي مدة طويلة نسبية إذا ما قورنت بالفتوحات الإسلامية في الأراضي الفارسية والبرينطنية وهذا راجع بطبيعة الحال إلى مناعة بلاد المغرب وشدة مراس أهلها وشجاعتهم في القتال.

7- كما أن هناك عوامل أخرى ساعدت على طول هذه المدة مثل انقسام المسلمين على أنفسهم أيام الفتنة الكبرى بعد مقتل عثمان كذلك الغارات البحرية التي شنها البيرنطيون على الجيوش العربية لوقف عثمان في إفريقية وخاصة خبرة العرب البحرية كانت قليلة في تلك الفترة.

8- كما أن العرب المسلمون لم يتمكنوا من السيطرة على أفريقية وأهلها إلا باتباع سياسة المرونة والهدوء واكتساب قلوب البربر، وذلك بنشر الإسلام بينهم وإدخالهم في الجيوش العربية وتعلمهم لغة القرآن الكرين اللغة العربية.

المراجع

1- ابن الأثير، الكامل في التاريخ، دار الكتب العربية، ط3، ج4، بيروت، 1980م.

2- ابن عذاري، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، دار الثقافة العربية، بيروت، ج2، ط2، 1980م.

3- أحمد مختار العبادي، تاريخ المغرب والأندلس، دار النهضة العربية، بيروت، 1978.

4- السيد عبد العزيز سالم، الدولة العربية، مؤسسة شباب الجامعة، القاهرة، دت.

5- السيد عبد العزيز سالم، تاريخ المغرب الكبير في العصر الاسلامي، دار النهضة العربية، ج2، بيروت، 1981.

6- صالح مصطفى مفتاح، ليبيا من الفتح الاسلامي ي انتقال الخلافة الفاطمية لمصر، الشركة العامة للنشر والتوزيع، ليبيا، ط1، 1978.

7- عبد المنعم ماجد، التاريخ السياسي للدولة العربية عصر خلفاء الأمويين، مكتبة الانجلو المصرية، ط5، ج2، دت.

8- محمد بن محمد الأندلسي، الحلل السندسية في الأخبار التونسية، دار المغرب الإسلامي، ط1، ج1، بيروت – دت.

9- محمد حسين المرتقى، طلائع الفتح العربي الإسلامي، مرز الجبل الأخضر، البيضاء، 1992.

10- محمود شيث خطاب، عقبة بن نافع الفيري من قادة الفتح الإسلامي دار الفكر العربي، ط4، بيروت، 1972م.

مفاهيم حول التعلم الالكتروني والتعليم عن بُعد ودورهما في تطور العملية التعليمية

د. محمد الصغير المدني
تخصص علم حاسوب - كلية العلوم - جامعة الزيتونة

د. عمارة على احمد الكباشي
قسم الحاسوب - كلية العلوم - جامعة غريان

الملخص

خلال السنوات القليلة الماضية حدثت تطورات هائلة على نظم تقنية المعلومات والاتصالات، وكان للتعليم ومؤسساته النصيب الاوفر فيها، حيث برز مفهوم التعليم الإلكتروني إلى جانب التعليم التقليدي بمجرد استخدام تقنية المعلومات والبرامج التطبيقية في العملية التعليمية وتوظيف شبكات الإنترنت والمواقع الالكترونية التعليمية المتخصصة لتقديم محتوى تعليمي افتراضي بطريقة تفاعلية يربط بين المؤسسات التعليمية والمعلم والمتعلم بشكل مباشر وغير مباشر، لتتجاوز العملية التعليمية حدود الزمان والمكان، بطريقة فتحت المجال أمام مؤسسات التعليم بمختلف مستوياتها وانواعها في تطوير آليات عملها، ورفعت من عدد التربويون والمعلمين والباحثين بتناول جوانبها النظرية والعملية وابداع الطرق الحديثة للاستفادة القصوى منها في العملية التعليمية، حيث ظهرت مئات البحوث والدراسات والمقالات العلمية التي أكدت مميزات وإيجابيات تلك النظم وطورت من طرق إدارة استخدامها التي انعكست على تحسين مهارات المعلمين وحل المشكلات التعليمية ومساعدة طلاب العلم على التحصيل العلمي وتحسين مهارة التفكير والإبداع لديهم.

هذا البحث يهدف إلى ابراز مفاهيم ودور نظم التعلم الالكتروني والتعلم عن بُعد ونظم إدارة التعلم ودورها في تفعيل العملية التعليمية وذلك بتناول مفهوم التعليم الالكتروني والتطورات التي صاحبته، والتعليم عن بُعد ونظم إدارة المحتوى التعليمي عبر المنصات التعليمية. إن عرض المفاهيم والنظم والوسائل المبتكرة التي انتجتها نظم تقنية المعلومات ووسائل الاتصالات ساهمت بدورها في حل مشكلة الانفجار المعرفي، وضخامة الإنتاج الفكري في الحقول العلمية والإنسانية المختلفة، يقودنا إلى معالجة بعض المشاكل التعليمية التي عجزت عن حلها الطرق التقليدي في التعليم وعمليات التعلم، وقدمت الإحاطة بتفاصيله بكل سهولة والوصول بها إلى غاياتها.

المقدمة

يعيش العالم اليوم تقدما وتطورا تقنياً هائلا وسريعا في استخدام تقنية المعلومات لم يشهده من قبل مما جعلها جزءا من حياتنا اليومية، بل استطاعت تقنية المعلومات والاتصالات أن تخلقَ بُعد رابعٍ في حياة الانسان، بعد كالأكل والشرب والنوم. لقد تمكنت تلك التقنية مع الانتشار المعرفي والمعلوماتي الواسع من الوصول إلى مراكز المعارف والعلوم والمعلومات، حتى أصبحت في متناول عامة الناس علاوة على ما قدمته لشريحة الباحثين والمعلمين والطلاب في شتى انحاء العالم.

إن تقنية المعلومات والاتصالات والقفزات النوعية التي حققتها في هذا العصر حفزت عنصر التحدي والإبداع والتطلع نحو الجديد، حيث وظفت بشكل متقن وفعال في دعم وتطوير كافة القطاعات بشكل عام وقطاع التعليم بشكل خاص، إن من أهم التحديات التي تواجه التعليم وعملية التعلم كانت هي القدرة على اكتشاف طرق وآليات حديثة تستند إلى أسس وأساليب ابداعية متفقة مع نظريات وطرق التعلم لتصميم بيئة تعليمية تفاعلية تساهم في تحسين وتطوير عمليتي التعلم والتعليم.

لقد مرت استخدامات تقنيات التعليم وآليات التعلم بعدة مراحل، حيث لم تتوقف عند التعلم البصري بتحسس الصور والرسوم التوضيحية، أو التعلم السمعي عبر المذياع والإذاعات المتخصصة، وظهور استخدام التلفزيون والفيديو الذي جعل التعليم أكثرَ سهولة وحداثة، مرورا بالتطورات التي حدثت على أجهزة الحاسوب وبرمجياته التي جمعت بين اغلب الحواس وتوظيفها في عملية التعلم حيث كان لها تأثير ملحوظ على تحسين عمليتي التعلم والتعليم واكتساب المهارات، إلى وصول القمة بعد ظهور الإنترنت الذي اعطى شكلا جديد للتعليم وعمليات التعلم لتتجاوز حدود المكان والزمان، عبر محركات البحث والبريد الإلكتروني وقنوات اليوتيوب والمنصات التعليمية وغيرها. من خلال هذا استطاع خبراء التعليم والمتخصصين في تقنية المعلومات أن يواكبوا تلك التطورات التقنية المتسارعة ويتفعلوا معها ليتم توظيفها لصالح عمليات التعلم والعملية التعليمية في كامل جوانبها.

لقد انعكست نظم تقنية المعلومات والاتصالات فعليا على عناصر المنظومة التعليمية بتغير دور المعلم والمتعلم، والمناهج التعليمية في أهدافها ومحتواها وطرق عرضها وتقديمها، وتغيرت أساليب التعلم والتعليم وبروز العديد من المفاهيم الحديثة في ميدان التعليم التي ارتبطت بالجانب الإجرائي والتنفيذي والممارسة بصفة خاصة، وافرزت مجموعة من المصطلحات المفاهيم متعلقة بمجال التعليم منها على سبيل المثال التعلم الالكتروني E-learning، التعلم عن بُعد Distance Learning، التعلم المقلوب Flipped Learning، الحوسبة السحابية Cloud Computing، المتاحف الافتراضية Virtual Museums، https://www.new-educ.com/outils-remue-meninges الخرائط الدهنية Mental Mapping والمنصات التعليمية الالكترونية والمقررات الإلكترونية مفتوحة المصدر MOOC’s، وبيئات التعلم الافتراضية ثلاثية الأبعاد 3D Virtual Learning Environments ،.... Digital Storytelling، وغيرها.

في هذا البحث نتناول بالتحليل والدراسة المفاهيم العامة عن التعلم الالكتروني والتعلم عن بُعد، فلسفته وأهدافه ومرتكزاته، والمنصات التعليمية التي ساهمت بشكل واسع في عملية الوصول وتطور اساليبه والخروج من الإطار التقليدي الذي يعتمد على المكان والزمان. وختمت الدراسة فصولها ببعض المقترحات والتوصيات التي ركزت في مجملها على الاهتمام بالتعليم الالكتروني والتعلم عن

بُعد والعمل على تقليص الفجوة بين نظم التعليم التقليدية السائدة وطرق التعليم الحديثة، والعمل على تطوير البنى التحتية بالمؤسسات التعليمية، وتأهيل وتدريب العنصر البشري بمؤسسات التعليم المختلفة، والتوجه نحو انتاج ونشر محتويات تعليمية وفق معايير الجودة العالمية.

مشكلة البحث

بالرغم من التطور الهائل الذي يشهده العالم في مجال تقنية المعلومات والاتصالات واستخداماتها بظهور نظم التعلم الالكتروني وتقنياته والتعلم عن بُعد، نجد أن مؤسساتنا التعليمية مازالت بعيدة عما يحدث وتراهن على اتباع أنماط النظم التقليدية في التعليم وعملية التعلم، وبالتالي اغفلت دور ومميزات نظم التعليم الالكتروني والتعلم عن بُعد في حل مشاكل التعليم والنهوض بالعملية التعلمية ومواكبة تطور العالم في هذا الجانب.

أسئلة البحث

البحث يطرح مجموعة من الأسئلة ويحاول الإجابة عليها بنقاط محددة في إطار رؤية شاملة للموضوع:

1- ما هو مفهوم التعلم الالكتروني وأنواعه؟

2- ما هي المرتكزات الأساسية للتعليم عن بُعد.

3- ما مفهوم إدارة التعلم وإدارة المحتوى التعليمي والمنصات التعليمية الالكترونية؟

4- ما هي المميزات التي نستنتجها من الاستخدام الأمثل لتقنية المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية.

فرضية البحث

تكمن أهمية استخدام نظم التعليم الإلكتروني والتعلم عن بُعد واعتماده كنمط وأسلوب في العملية التعلمية، قد يساهم بشكل اجابي في حل العديد من المشاكل القائمة وتطوير العملية التعليمية والرفع من دور المؤسسات التعليمية في ليبيا، والسمو بها إلى مستويات متقدمة وخلق جيل يدرك أهمية استخدام نظم تقنية المعلومات في المجالات المختلفة وبالأخص في التعليم، ويتعامل معها ويشارك في تطويرها، ويرسم الطريق أمام الأجيال القادمة نحو المستقبل.

أهمية الدراسة

- تساهم في معرفة أهم مفاهيم ومميزات نظم التعلم الالكتروني والتعلم عن بُعد والمنصات التعليمية الالكترونية ونظم إدارة التعلم الالكتروني في العملية التعليمية.
- ترفع مستوى الوعي لدا المجتمع التعليمي (المدارس والجامعات والمعاهد) بأهمية ادخال نظم التعلم الالكتروني للمؤسسات التعليمية والتعلم المستمر والتعليم الذاتي.
- الدراسة إضافة جديدة إلى ما تحتويه المكتبات في ليبيا من دراسات والبحوث حول التعليم الالكتروني.

منهج البحث

الدراســة في مجملها اتبعت المــنهج الوصــفي التحليلــي، وذلك بتتبع تطور التقنيات التعلمية ونظام التعلم عن بُعد وأهميته في عمليتي التعليم والتعلم، كما قامت الدراسة بوصف المرتكزات العامة للتعلم الالكتروني والتعلم عن بُعد ودورهما في النهوض بمستوى العملية التعليمية ومؤسسات التعليم المختلفة.

هيكلية البحث

تناول البحث في الفصل الأول مفهوم التعليمي الالكتروني أنواعه وأهميته، والتعلم عن بُعد تعريفه خصــائصه ومرتكزاته، ونبذة عن تطورت إدارة التعلم وإدارة المحتوى التعليمي في المنصات التعليمية.

والفصل الثاني تناول الإيجابيات والمميزات الناتجة عن تطبيق هذا النوع من التعلم، واختتمت الدراسة هذا الفصل بتقديم عدة توصيات وبعض الاستنتاجات والخاتمة والمراجع.

المصطلحات التي استخدمت في البحث

التعلم الالكتروني: (E-Learning) هو نظام تفاعلي للتعليم يقدم للمتعلم باستخدام تقنية الاتصال والمعلومات، ويعتمد على بيئة إلكترونية رقمية متكاملة تعرض المقررات الدراسية عبر الشبكات الإلكترونية، وتوفر سبل الإرشاد والتوجيه وتنظيم الاختبارات وكذلك إدارة المصادر والعمليات وتقويمها. (1)

التعليم عن بُعد: (Distance Learning) هو أحد طرق التعليم الحديثة نسبيًا، يعتمد مفهومه الأساسي على وجود المتعلم في مكان يختلف عن المصدر الذي قد يكون الكتاب أو المعلم أو حتى مجموعة الدارسين، وهو نقل برنامج تعليمي من موضعه في حرم مؤسسة تعليمية ما إلى أماكن متفرقة جغرافيًا. ويهدف إلى جذب طلاب لا يستطيعون تحت الظروف العادية الاستمرار في برنامج تعليمي تقليدي. (2)

التعلم الالكتروني المتزامن: هو التعليم الذي يتزامن فيه وقت إلقاء المحاضرات مع وجود المعلم والطالب أمام شاشات الحاسوب، أي أنّ اللقاء يكون مباشراً حتى يُتمكن الطرفان من المناقشة والحوار وطرح الأسئلة، ويكون ذلك عبر غرف محادثة أو من خلال تلقي الدروس عبر الفصول الافتراضية إضافةً إلى أدوات أخرى، ومن أهم إيجابيات هذا النوع أنّه يمكن للمتعلم أن يحصل على تغذية راجعة ومباشرة للدرس، وهذا يقلل من جهده والتكلفة المطلوبة منه لأنّه لا يلزم أن يذهب إلى مكان الدراسة كالجامعة أو المعهد، أمّا بالنسبة للأدوات المستخدمة، تتضمن جهازاً ذكياً، مؤتمرات الفيديو عن طريق الصوت أو الصورة، أو غرف الدردشة. (3)

التعلم الالكتروني غير المتزامن: هو التعليم الذي لا يكون فيه حاجة لوجود المعلم والطالب في آنٍ واحد، ويضمن وصول المعلومات عن طريق شبكات الإنترنت والبريد الإلكتروني إضافةً إلى مجموعة من القوائم البريدية، ويتميّز هذا النوع من التعليم بإمكانية الرجوع إلى المعلومات في أي وقت، وأبرز سلبياتها عدم قدرة المتعلم على الحصول على تغذية راجعة فورية أو النقاش وطرح

الأسئلة، أمّا بالنسبة للأدوات المستخدمة فيه، البريد إلكتروني والمنتديات، إضافةً إلى الفيديو التفاعلي والانترنت. (4)

المنصات التعليمية الالكترونية: E-Learning Platform هي برمجية ونظام معلومات يمكن للمدارس والجامعات والمؤسسات استخدامه للتدريس (فقط عبر الإنترنت أو دعم التدريس التقليدي) بشكل عام، المنصة التعليمية هي تقنية أساسية، تسمح بتطوير تقنيات أخرى، وإذا كانت هذه التقنيات مجهزة بأدوات تمكن من إنشاء بيئات تعليمية افتراضية، يمكننا التحدث عن منصات التعلم الإلكتروني، التي يتم من خلالها إصدار وحدات التعلم وكذلك إدارة ومراقبة المهارات. في هذا السياق، يمكننا التحدث عن LMS (أنظمة إدارة التعلم) كمنصات تطبيقات تتيح توفير دورات التعلم الإلكتروني وLCMS (أنظمة إدارة محتوى التعلم)، والأنظمة التي تدير المحتويات بشكل مباشر. (5)

الفصول الافتراضية: Virtual Classroom هي عبارة عن تواصل المعلم والطلاب في الوقت ذاته على الانترنت من خلال مؤتمرات الصوت ومؤتمرات الفيديو وهناك الكثير من البرامج الجاهزة والتي تقوم بإنشاء فصول الافتراضية المتزامنة وتشمل هذه البرامج على خدمات كثيرة كغرف الدردشة والبث المباشر بالفيديو والصوت والسبورة البيضاء والمشاركة في البرامج. (6)

مفاهيم عامة

1. مفهوم التعليم الالكتروني

لقد أدت التطورات السريعة في مجال تقنية المعلومات والاتصالات إلى ظهور أنماط عديدة للتعليم وعمليات التعلم، ومفاهيم جديدة حول التعلم الالكتروني والتعليم عن بُعد والتعلم الذاتي التعليم والمفتوح والتعلم المستمر وغيرها؛ مما مكن المتعلم من مكانه متابعة تعلّيمه حسب استعداده وقدرته وسرعة استيعابه ووفق مهاراته وخبراته السابقة.

باعتبار أن التعليم الإلكتروني أحد أنماط التعلم عن بُعد الذي يعتمد في أساسه على تطبيقات الحاسوب وشبكات الاتصالات (الانترنت) في نقل الدروس والمحاضرات والمعلومات والمعارف والمهارات، من خلال المواقع أو المنصات التعلمية أو القاعات الافتراضية، فإن التعلم عن بُعد استطاع أن يخترق الأماكن خارج المؤسسات التعليمية ويستقطب اهتمام الناس بالتوسع في استخداماته وتطور مهارات الاستخدام لدا العامة والاساتذة وطلاب، حيث يعتبره البعض طريقة جديدة للتعليم، بينما يراه آخرون قاعدة بيانات ضخمة متاحة للجمهور، أما اليوم فهو وسيلة سهلة الوصول متاحة أمام الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور للتواصل والمناقشة والمشاركة والتعاون فيما بينهم والمساعدة في بناء قدراتهم المعرفية بتكلفة وجهد أقل.

في هذا السياق يتناول البعض من الباحثين مصطلحي التعليم الإلكتروني والتعلم الإلكتروني على أنهما مصطلحين مترادفين، فيما يرى البعض الآخر أن هناك فرق كبير بين كلا المصطلحين، من حيث الاستخدام والتطبيق ووسيلة التعلم ذاتها، الجدول التالي يقارن بين مفهوم التعليم الإلكتروني والتعلم الالكتروني.

التعليم الإلكتروني	التعلم الإلكتروني
جهد يبذل لتحقيق أهداف الدرس.	عملية فردية يقوم بها المتعلم.
منظومة متكاملة تشمل جوانب تعليمية وتربوية وإدارية ومالية واجتماعية.	ينحصر في النشاط التعليمي المرتبط بموضوعات الدروس وطرق التدريس.
في معظم حالاته يتطلب وجود النظام التعليمي التقليدي، مثل الحضور للمؤسسة التعليمية لإجراءات القبول والتسجيل والامتحانات، المعلم هو الذي يشرف على الطلبة.	لا يتطلب حضورا ولا لقاءات مباشرة.
يتطلب الدعم الفني القائم على العنصر البشري الذي يتدخل في نشاط المتعلم ومساعدته عند مواجهة أية مشكلة.	لا يتطلب الدعم الفني البشري.

مقارنة بين عملية التعليم الالكتروني والتعلم الإلكتروني

حيث يتناول هذا البحث نظم التعليم الالكتروني من جانبين، الأول باعتباره نظام يدعم التعلم عن بُعد، ويشترك معه في إبراز خصائصه ومميزاته، والثانية باعتباره يقوم على نظام إدارة التعلم الالكتروني ونظم إدارة المحتوى التعليمي الدروس والمقررات.

2. مفهوم التعلم عن بُعد

التعلم عن بُعد يعد نظام تعليمي يُمكّن الدارس من التحصيل العلمي والاستفادة من العملية التعليمية بكافة جوانبها دون الحاجة إلى الانتقال لمواقع الدراسة، ويُمكن المعلمين ايضاً من إيصال محاضراتهم وخبراتهم التعليمية للمتعلمين ومناقشتها واجراء الاختبارات عن بُعد بطرق معدة مسبقاً، كما انه يعتبر من صيغ التعلم التي لا تتطلب التواصل المباشر بين المعلم والمتعلم، ونقل العملية التعليمية من المؤسسة التعليمية إلى أماكن بعيدة حيث يتيح التعلم عن بُعد إمكانية تلقي المحاضرات والدروس والتدريب من مكان بعيد بشكل تفاعلي وبنفس السرعة وزمن التنفيذ (التعلم التزامني)، وإعادة بث المحاضرات والدروس المسجلة (التعلم غير التزامني)، بأسلوب مرن وكفاءة عالية يضاف إلى بدائل التعلم من حيث مكان وزمان، وعبر هذا النظام يستطيع المتعلم التنقل بين المواقع والأقسام والمواد الدراسية والاستفادة من كافة الأنشطة المتاحة في عملية التعلم، بطريقة إبداعية مصممة بجودة عالية ومبرمجة بشكل سهل عبر الإنترنت.

ظهرت العديد من المصطلحات للتعلم عن بُعد، تم تناولها عبر مراحل تطوره فهو يعرف بالتعليم بالمراسلة، والتعليم المفتوح، والتعليم بالأنترنت والتعليم الافتراضي، وهناك تعبيرات أخرى، كالدراسة المنزلية، والدراسة المستقلة، والدراسة من الخارج.

فلسفة التعلم عن بُعد

تقوم الفلسفة التعليمية بنظام التعلم عن بُعد على النحو الاتي:

- إتاحة الفرص التعليمية لجميع المتعلمين الراغبين والقادرين على ذلك.
- المرونة في التعامل مع محاور العملية التعليمية.
- تنظيم موضوعات المنهج، وأساليب التقويم والقياس حسب قدرات المتعلمين وظروفهم.
- حرية المتعلمين في اختيار الوسائط والنظم وأساليب التواصل.
- تصميم المناهج الدراسية بصورة تستجيب لاحتياجات المتعلمين الفعلية باختلاف مجالاتهم.
- تلبية الاحتياجات التعليمية لمعظم الشرائح الاجتماعية ذات الظروف الخاصة.
- الإسهام في تحسين أساليب ونظم التعليم التقليدي السائد في المؤسسات التعليمية.

مراحل تطور التعلم عن بُعد

التعلم عن بُعد مر بعدة مراحل والأجيال أهمها:

- الجيل الأول: في تلك المرحلة من استخدام التعلم عن بُعد كان مقتصراً على البريد والهاتف ولكنه أتاح فرصة إيجاد دورات وبرامج عالية الجودة تم تنفيذها ونقلها بفعالية لآلاف الطلاب، وكانت المواد مصممة ومنتجة بعناية من قبل خبراء ومختصين يتم اختيارهم لهذا الغرض، كما تجلت مهمة المعلم في الإعداد للأحداث الطارئة التي شهدتها عملية التعلم وكان التفاعل بين الطلاب والمعلمين نشطا.
- الجيل الثاني: امتاز هذا الجيل بانتشار تقنيات ووسائل الإعلام وإتباع أساليب ونظريات التعلم الإدراكية، حيث تم إنتاج دورات ودروس مرئية قدمت نوعا من التفاعل بين الطالب والمؤسسة التعليمية، ومع ذلك لم يكن المعلم من يضع محتوى الدرس ولكن مهمته كانت تنحصر في دعم وتقييم ما ينجزه الطلبة.
- الجيل الثالث: زاد من إمكانية التفاعل المتزامن (وجهة لوجه) وغير المتزامن، للمواد التي تقدم عبر الوسائط المتعددة كالصوت والصورة والتواصل عبر الحاسوب. وهنا يرى بعض الخبراء ضرورة التمييز بين قدرة التفاعل عبر الصوت والصورة وبين وسائل الاتصال المتطورة باستخدام الحاسوب، لقد تبنت أنظمة التعليم عن بُعد في هذا الجيل نظريات بناءة للتعلم بهدف إتاحة فرص أمام الطلاب لتكوين المعرفة كأفراد وأعضاء في مجموعات التعلم في آن واحد، وتتم عملية بناء المعرفة في مناقشة المحتوى والفروض والواجبات والمشاريع.
- الجيل الرابع: يشمل الخصائص الرئيسية للشبكة العنكبوتية ومراكز المعلومات والبيانات، وهي امكانية استرجاع كميات كبيرة من المعلومات والقدرة التفاعلية معها عبر الحاسوب، وقوة المعالجة والاستخدام وجودة البرامج التطبيقية.

- الجيل الخامس: في هذا الجيل تطورت أساليب التدريس واستخدام وسائل تقنية عالية المستوى لمساعدة الطلاب والمدرسين، تسمح بالبحث والإبحار عبر الشبكة للوصول إلى المعلومة والاستفادة من المواقع الإلكترونية التعليمية. باختصار فإن الجيل الخامس استطاع إضافة نظم الذكاءً الاصطناعي للبرامج وإدارة التعلم وعمليات الوصول المباشر إلى المحتوى التعليمي.

وبذلك فإن ما يميز كل جيل من تلك الأجيال في عملية التعلم هو نوع التفاعل وحدوده وكيفية دمج أنماط وأشكال التفاعل المختلفة، مما يؤكد وجود تطور بين الأجيال في كمية وجودة التفاعل بين الطلاب والمعلمين، ونمو قدرات الطالب على التأثير في المحتوى التعليمي.

خصائص التعلم عن بُعد

بما أن التعلم عن بُعد نظام تعليمي مرن يتميز عن أنظمة التعليم التقليدية، بأسلوب التعلم الذاتي وانتشار عملية التعلم دون قيود الزمان والمكان، فضلا عن مساعدة الافراد على اختيار تعليمهم حسب توجهاتهم، فإن اهم تلك الخصائص هي:

- توفير الامكانيات العملية لنقل المعلم والطالب إلى فضاء أوسع من المؤسسة التعليمية، لان هذا النوع من التعليم لا يشترط اللقاء المباشر بين المعلم والمتعلم.
- التغلب على مشكلة الزمان ومكان التعلم، وذلك لأن استخدام الأساليب التعليمية والتقنيات والنصوص المكتوبة وطرق الاتصال تمكن الطالب من الوصول اليها في الزمان والمكان الذي يناسبه في عملية التعلم.
- تحقيق التكامل بين الأنظمة التعليمية المختلفة بالشروط التي تحقق نفس المزايا وتلافي أكبر قدر من السلبيات.
- توافق نظام التعلم عن بُعد مع النظام التقليدي من حيث مضمون المادة العلمية والتقييم والاهداف التعليمية الاخرى، وإن اختلفا في الاستراتيجيات والظروف الخاصة بالمتعلمين.
- يمكن تطويره بسهولة تتجاوز القيود المفروضة على أنظمة التعليم التقليدية.

مرتكزات التعلم عن بُعد

التعلم عن بُعد له خصائص ومميزات تمثلت في المرونة والملاءمة والتأثير الإيجابي، مما فتح آفاقاً مبتكرةً لتطوير عملية التعلم بإيجابية وفاعلية في إطار نموذج تعليمي يعتمد على الوسائط المتعددة وتقنية المعلومات الاتصالات، التي تسمح بتوفير تشكيلة متنوعة ونوعية من الوسائل والموارد ومصادر التعلم. ولذلك، فإن من أهم العوامل المؤثرة في عمليات التعلم الالكتروني والتعليم عن بُعد، والتي تسهم في تحقيق تعليم نوعي وهي:

1. **شمولية الأهداف**

- مواكبة المؤسسات التعليمية لمستجدات العصر وتطورات مجتمع المعرفة.
- توفير الخدمات التعليمية للمناطق البعيدة ونشر التعليم على أوسع نطاق.
- ضمان انفتاح المتعلم على مصادر المعرفة المختلفة وعلى بيئات متنوعة.

- توفير مصادر تعليمية في مختلف مجالات التعليم، وإمكانيات الاطلاع عليها عند الحاجة.
- تعزيز دور المتعلم في عمليات التعلم بالاستكشاف والتفاعل وتعزيز حدوث التعلم والتعلم الذاتي.
- تطبيق معايير الجودة على المقررات التعليمية الإلكترونية.
- توفير فرص التدريب والتأهيل للمتعلمين لضمان المشاركة الفعالة في العملية التعليمية.
- تطوير الكفاءات المهنية والتخصصية والتقنية لتحويل المعرفة القابلة للتعلم إلى معرفة بالإتقان من طرف المتعلم.
- تطبيق إدارة التغيير ومتطلبات التخطيط المستقبلي.

2. المناهج التعليمية

- سهولة ربط المناهج بالبيئة التعليمية، بحيث تمكن المعلم من عرض المادة التعليمية، وتسهيل عمليات التعلم بالصوت والصورة.
- إعادة تجديد المناهج وتطويرها بحيث تقدم مداخل جديدة لعمليات التعلم كالمشاريع والبحوث والأنشطة التفاعلية وحلقات النقاش والألعاب التعليمية وغيرها.
- تحديد معايير للجودة تتناسب والتعلم عن بُعد، من حيث إعادة تصميم المناهج والمقررات الدراسية وطرق تقويمها وفق نظريات التعلم ومواكبة للتطورات المستمرة والملائمة للواقع.
- توفير محتوى تعليمي إلكتروني وبرامج تساهم في رفع مستوى الفضول لدى المتعلمين يشجع على البحث والاكتشاف والابتكار، ويدعم الفروق الفردية بين المتعلمين وحاجياتهم إلى رفع المهارات.
- تمكين المعلم من استخدام الأجهزة والأدوات والبرمجيات التعليمية التي تساعد على تسهيل العملية التعليمية بفاعلية وكفاءة.
- توفير مستودعات رقمية وتنظيم المحتويات المواد ومحركات البحث، وجعلها سهلة الاستخدام للأستاذ والمتعلم على حدَ سوء.

3. المعلم

- سهولة رفع كفاءة المعلمين بالتأهيل وتطوير مهاراتهم التقنية، على استخدام الحاسوب والبرمجيات التعليمية وعمليات الابحار عبر شبكات الإنترنت والاستخدام التفاعلي للمنصات التعليمية.
- التمكن من توظيف استراتيجيات التعلم عن بُعد منها: الدروس التعليمية المسجلة على اليوتيوب، والفيديو والرسائل الصوتية، والألعاب التعليمية الإلكترونية، والبريد الإلكتروني، ومجموعات التواصل، والبرامج التعليمية التلفزيونية، ومواقع التخزين السحابية.
- تأمين الوصول إلى الدروس والمعلومات وتجديدها، بتوفير آليات التغذية الراجعة التي تساهم في تحقيق إتقان التعلم.

- تنويع الوسائط التعليمية توصيل المواد الدراسية وطرق التفاعل معها، لغرض تلبية حاجيات المتعلمين ومراعاة أنماط تعلمهم وقدرتهم على الاستيعاب ورفع مهاراتهم التدريسية .

4. الطالب

كلما تطورت بيئة التعلم عن بُعد، بتوفر المنصات التعليمية الإلكترونية والمواد التعليمية الالكترونية وتنوع الطرق والاستراتيجيات والأنشطة التفاعلية، كان لهذا التعليم أثره الإيجابي والفعال على مستوى الطالب، لأن مبدأ التعلم عن بُعد، ليس مجرد تلق سلبي للدروس والمعلومات، بل هو تعليم قائم على عمليات التخطيط والتنفيذ والتتبع والتقويم، ومن محور مرتكزاته القائمة على نظريات التعلم وطرق التدريس ومستجداتها، بالنسبة للطالب هي:

- توفير بيئة إلكترونية رقمية متكاملة، بنية تحتية وخدمات تعليمية ووسائط متعددة.
- توفير أدوات وبرامج تعتمد أساليب تعليمية حديثة ووسائل إلكترونية مناسبة للتعلم عن بُعد.
- تمكين المتعلم من تطوير مهاراته التقنية التي تجعله قادرا على استخدام الحاسوب وتقنيات الاتصال في بيئة التعلم والإبحار عبر شبكة الانترنت للبحث عن المعلومات وتحقيق التعلم الذاتي.
- تعزيز مهارات المتعلم في عمليات البحث والتفكير النقدي ومهارات الحوار والتفاعل، والتعلم الذاتي.
- تعزيز طرق مبتكرة لأنماط لتعلم عبر مجموعات النقاش والفصول الافتراضية والبرامج المتنوعة التي تمكن المتعلم من رؤية العالم من حوله بطرق مختلفة ومن زوايا متعددة ومنفتحة على الواقع.

5. الاسرة

يساهم التعليم عن بُعد، في رفع مستوى وعي الأسرة بالعملية التعليمية وادواتها، من خلال مواكبة أولياء الامور لأبنائهم ومتابعتهم المستمرة وخلق لديهم دافعية التعلم، كما يساهم في وعي الأسر بدور الأساتذة والمؤسسة التعليمية والجهات ذات العلاقة بالعملية التعليمية، وبالتالي ينبغي تعزيز:

- الاعتراف بقيمة وإيجابيات التعلم عن بُعد، وتخصيص برامج إلكترونية موجهة لهذا الغرض.
- تفعيل وعي ودور الأسرة في العملية التعليمية بدمجها برمجيا في عملية المتابعة والمواكبة لخلق تعاون مناسب للتعلم في البيئة الأسرية، قوامها التواصل والتفاعل الإيجابي.
- توفير آليات الحوار لتعزيز ثقافة التعلم عن بعد وشروطها، وترسيخ قيمة التعلم الذاتي في البيئة الأسرية، وتوجيه شعور الطالب داخل الاسرة إلى أنه ليس في فترة راحة أو عطلة منزلية، بل لديه دروسا ينبغي له من فهمها واستيعابها، وإنجاز الواجبات وإعداد المطلوب منه بشكل فردي أو تعاوني بالتواصل مع الأساتذة أو مع مجموعات الفصل.

ولكي يقود التعلم عن بُعد إلى تغيير عميق ونوعي في قطاع التعليم بمختلف مستوياته وعملية التعلم، ينبغي العمل على توفير شروط وأدوات التعليم الالكتروني اهمها:

- العمل على تحديث المناهج التعليمية ووضعها بصيغة إلكترونية مواكبة للمستجدات في شموليتها، وتحقيق شروط معايير الجودة التعليمية في تنفيذ أهداف العملية التعليمية.

- الاهتمام بقدرات المتعلم ومهاراته الذاتية والعقلية والاجتماعية والتعليمية.
- إعداد خطط واستراتيجيات عملية لمواجهة تحديات التعلم عن بُعد (البنية التحتية، البرامج التعليمية متنوعة فيديوهات تفاعلية، موارد مستخدمة الوسائط المتعددة والأنشطة التفاعلية، فضلا عن الاختبارات الالكترونية ومنظومات لتتبع مستويات التحصيل ومواكبتها بالدعم والمعالجة.
- التدريب والتأهيل المستمر للأساتذة والمعلمين في مجالات تقنية المعلومات واستخدام الانترنت وإدارة التعلم والفصول الافتراضية.

وفقا لما تقدم، تبين أن التعليم عن بُعد ليس مجرد عملية نقل الدروس من الأستاذ إلى المتعلم بوسائل تقنية المعلومات والاتصالات فحسب، بل هو نظام تعليمي متكاملة تجسده رؤية موضوعية للحاضر والمستقبل، تهدف إلى تفعيل أنماط جديدة من التفاعل باستراتيجيات تتيح إمكانية توظيف التطبيقات التقنية بطرق مختلفة تلائم أنواع التعلم ومستوياته وتراعي الفوارق الفردية للمتعلم، من خلال ابتكار أساليب ووسائل إلكترونية جديدة تحقق أثر التعلم الذاتي.

إن التحديات المستقبلية التي قد تظهر مع تطبيق التعليم عن بُعد تحتاج منا إلى دراسات وبحوث ميدانية معمقة تحقق حلول إبداعية مبتكرة ومتجددة وملائمة لحل المشكلات التي تنتج عن التعليم عن بُعد، وبما أن كثيرا من الإيجابيات التي حققها هذا النوع من التعليم في العدد من الدول التي اتخذت من نظام التعلم عن بعد طريقا لها، يدعونا بالضرورة إلى الانفتـاح على مختلف التجارب العالمية القائمة، واعتماد نماذج وتجارب تعلمية ناجحة.

مفهوم أنظمة إدارة التعلم

أنظمة إدارة التعلم

إدارة التعلم لفظ عام وشامل، ويمكننا تقسيمه إلى الأقسام الرئيسية الاتية:

- أنظمة إدارة المحتوى (CMS-Course Management System) .
- أنظمة إدارة المقررات Course Management System
- أنظمة إدارة التعلم (LMS-Learning Management System)
- أنظمة إدارة محتويات التعلم (LCMS-Learning Content Management System)
- منصات التعلم الكتروني (E-Learning Platforms)

ثلاثة أنظمة لإدارة التعلم تتشابه في بعض الصفات والمميزات، ويوجد لدى بعض منها صفات تجعلها مناسبة لاحتياجات المستخدمين أكثر من النوعين الآخرين، منصات التعلم الالكتروني، استطاعت أن تنضم الأنواع الثلاثة من حيث الإدارة والاستخدام.

1. أنظمة إدارة المحتوى

هي تطبيقات برمجية على شبكة الانترنت تمكن مستخدم أو أكثر بصلاحيات من إدارة الموقع، إنشاء، تعديل، نشر وأرشفة محتويات الموقع. أما استخدام أنظمة إدارة المحتوى هو تمكين مجموعة

من المستخدمين بإدارة أجزاء مختلفة على موقع واحد على شبكة الإنترنت، مع القدرة على التحكم في صلاحية وصول كل مستخدم للقسم أو المستوى المخصص له.

تحتوي أنظمة إدارة المحتوى على (مستودع رقمي) يتم فيه تخزين مواضيع ومواد تعليمية لإعادة استخدامها مرة أخرى، بالإضافة إلى دعم وإنشاء مواضيع تعليمية جديدة لإعادة استخدامها أكثر من مرة بتسهيل من إدارة المحتوى على شبكة الإنترنت، أن أنظمة إدارة المحتوى في صورتها التقليدية كانت تدعم علاقة الناشرين والبوابات الإلكترونية والوكالات الإخبارية، بحيث تهتم هذه الأنظمة بإنشاء المحتوى وترتيبه وتنظيمه ونقل المعلومات وإدارتها وتخزينها واستعادتها مرة أخرى.

عادة ما يحدث خلط بين مفهومي أنظمة إدارة المحتوى وأنظمة إدارة المقررات، لتوضيح الفرق بين المصطلحين، تعتبر أنظمة إدارة المقررات أكثر تطوراً من أنظمة إدارة المحتوى لأنها تشمل توصيل المحتوى ورصد نشاطات المتعلمين والعمل المشترك بين المتعلمين ووجود التغذية الراجعة والاختبارات وملفات الإنجاز، في الوقت الذي تركز فيه أنظمة إدارة المحتوى على إنشاء المحتوى بصورة يتم فيها تخزين المعلومات على شكل مواضيع يمكن إعادة استخدامها، وفي أحيان أخرى تتم الإشارة إلى أدوات تأليف المحتوى ضمن هذا النوع، وهي أدوات عبارة عن برامج تستخدم لإنتاج والوسائط المتعددة ليتم نشرها عبر المواقع على هيئة ملفات.

2. أنظمة إدارة التعلم

هي عبارة عن نظام إلكتروني مصمم خصيصاً لإدارة المقررات التعليمية لإتاحة عمل مشترك بين المعلم والمتعلم، حيث يدير النظام متخصص في إدارة العملية التعليمية عبر أنظمة تأليف عمليات إدارة التعلم، وتشمل العمليات الأساسية، تسجيل الطلاب وعرض جدول المواد الدراسية وطباعة تقارير وتقويم مخرجات العملية التعليمية وقائمة بأسماء الطلاب وتخصصاتهم وإدارة عملية إدخال درجات الطلاب وعرض نتائج الاختبارات وطباعة الشهادات، فهو نظام يساعد في إدارة العملية التعليمية، ويمكن القول باختصار، أن أنظمة إدارة التعلم تقوم بإيصال المحتوى إلى المتعلمين دون امتلاكها أدوات تأليف المحتوى، وبهذا الشكل فإن نظام إدارة التعلم ليس نظاماً مختصاً بإنشاء المحتوى وتطويره.

3. أنظمة إدارة المحتوى التعليمي

تمنح هذه الأنظمة المستخدمين القدرة على إنشاء وتعديل وتخزين وإدارة وإعادة استخدام المحتوى التعليمي بشكل تفاعلي، يكون ذلك بإنشاء مستودع رقمي يحوي الموضوعات التعليمية الخاصة بالمحتوى مصنفة بشكل يسهل التحكم فيها وتجميعها وتوزيعها وإعادة استخدامها حسب حاجة عناصر العملية التعليمية. أنظمة إدارة المحتوى التعليمي، تجمع بين أنظمة إدارة المحتوى وأنظمة إدارة التعلم، ومع تطور النظام أصبح نظام إدارة المحتوى التعليمي هو نظاماً متكاملاً لإدارة العملية التعليمية، وهو عملية تكامل بين النظامين ليقدما شكل جديد يعرف إدارة المحتوى التعليمي.

بعض أنظمة إدارة المحتوى التعليمي سمحت للمستخدمين بأن يختاروا بعض المميزات حسب احتياجاتهم، مما يعني أن شكل هذه الأنظمة يمكن أن يتغير من أنظمة لإدارة محتوى تعليمي إلى أنظمة إدارة المحتوى، وبالتالي فإن أنظمة إدارة المحتوى التعليمي، ليست سوى شكلٍ متطورٍ من

أشكال أنظمة إدارة المحتوى، وأن المؤسسة التي تتعامل مع عددا كبيرا من المقررات والطلاب ربما تكون بحاجة أكبر إلى أنظمة إدارة المحتوى التعليمي أكثر من نظام إدارة التعلم.

4. أنظمة إدارة التعلم (المنصات التعليمية)

باعتبار أن المنصة التعليمية الالكترونية هي منظومة برمجية تعليمية تفاعلية متكاملة متعددة المصادر قائمة على شبكة الإنترنت لتقديم المقررات الدراسية والبرامج التعليمية والأنشطة التعليمية؛ ومصادر للتعلم في أي وقت وفي أي مكان بشكل متزامن وغير متزامن، بطريقة تفاعلية؛ وتمكن المعلم من تقويم ومتابعة المتعلم بسهولة ويسر، من خلال إدارة التعلم وإدارة المحتوى التعليمي يمكننا في هذه الدراسة تصنيف أنواع المنصات التعليمية حسب الاتي.

أنواع المنصات التعليمية

ظهرت في الآونة الأخيرة أنواع عديدة من المنصات الالكترونية وتم تقسيمها إلى عدة أنواع مصنفة حسب الاتي:

1- أنواع المنصات الإلكترونية من حيث طريقة الدفع:

- منصات تعليمية مجانية الدفع بالكامل.
- منصات تعليمية مدفوعة بالكامل.
- منصات تعليمية اجزاء منها مجانية واخر مدفوعة.
- منصات تعليمية مدفوعة في المقررات فقط، ولكنها مجانية في بقية المقالات والكتب التعليمية ذات الصلة بالمجال.

2- أنواع المنصات الإلكترونية من حيث طريقة تقديم المحتوى:

- منصات تعليمية تعتمد اعتمادا كليا على قنوات (اليوتيوب) أي أنها تعتمد على الفيديو.
- منصات تعتمد على المواقع والمدونات.
- منصات تجمع بين الاثنين اليوتيوب والمواقع معا.

3- أنواع المنصات الإلكترونية من حيث طريقة العمل أو الاشتراك:

- اليوتيوب.
- المواقع المفتوح.

المميزات العامة للمنصات التعلمية الالكترونية

تتنوع المنصات التعليمية الالكترونية وأنظمتها، وتختلف من حيث الانتشار والاتاحة وتقديم المحتوى وعدد اللغات وسهولة الاستخدام والبناء، ولكنها تشترك في بعض المميزات العامة التي يمكن حصرها في الاتي:

1. الواجهة الرسومية.
2. الدخول وعمليات التسجيل، واختيار التخصيص.
3. المساعدة في إنشاء المحتوى وتوصيله.
4. الجدولة وإدارة المحتوى، التواصل والاتصال المباشر وغير المباشر.
5. الفصول الافتراضية.
6. التقارير الدورية، والاختبارات والتقييم.
7. منح الشهادات.
8. التعلم عبر واجهات الأجهزة النقالة، ودعم شبكات التواصل الاجتماعية.
9. استخدامها كأداة للتعلم المدمج.
10. وسائل اللعب والتسلية.

في هذه الدراسة، نستطيع التأكيد بأن التعلم الالكتروني والتعلم عن بُعد والمنصات الالكترونية التعليمية قد استطاعت أن تقدم للتعليم وعملية التعليمية خدمات اضافية وفعالة على مستوى الوصول والتواصل وعملية التعلم لجميع البحثين عن التعلم في العالم، وهي مؤهلة أيضا لأن تقدم حلولا ناجعة لمشاكل التعليم والمؤسسات التعلمية بمختلف مستويتها ومكوناتها متعلمين ومعلمين.

أهداف التعلم الإلكتروني

- خلق بيئة تعليمية تفاعلية متنوعة مصادر المعلومات واكتساب الخبرة العملية.
- دعم عملية التفاعل الإيجابي بين الطلاب والمعلمين من خلال تبادل الخبرات التعليمية والآراء والمناقشات والحوارات العلمية بينهم.
- تغيير دور المعلم التقليدي في العملية التعليمية، وجعله عنصر اجابي مشارك في عملية التطوير ومتتبع لمستجدات تقنية المعلومات في هذا المجال.
- إكساب الطالب والمعلم مهارات استخدام تقنيات الحاسوب والانترنت وطرق الاتصال والتواصل.
- تقديم تعليم تفاعلي وسهل يناسب الجميع، ويراعي الفروق الفردية بين الطلاب.
- معالجة المشاكل الناتجة عن ضعف المعلمين وزيادة عدد الطلاب بالمؤسسات التعليمية.
- المساعدة في عملية التعليم اثناء الازمات والكوارث والظروف الاستثنائية.

مزايا التعليم عن بُعد عبر المنصات التعليمية الالكترونية

يتسم التعلم عن بُعد عبر المنصات التعليمية بعدة مزايا وايجابيات تجعل منها وسيلة فاعلة للتطوير وزيادة الكفاءة في العملية التعليمية، ومن بين تلك المزايا ما يأتي:

1. سهولة عملية الوصول إلى المعرفة باستخدام مجموعة متنوعة من الوسائل بطريقة الوسائط المتعددة.
2. التواصل بين الطالب والمعلم والزملاء خارج أوقات الدراسة بإرسال الاستفسارات والأفكار عبر المنصة التعليمية أو عبر وسائل الاتصال الإلكترونية الأخرى.
3. يقدم خدمة إضافية للطلاب الذين تتعارض اوقاتهم والجدول الزمني للتعلم بالإجابة على الاستفسار المهمة أو القضايا الذي لا تحتمل التأجيل.
4. إتقان المادة التعليمية بمراجعتها أو دراستها أكثر من مرة وبطرق وأشكال متعددة.
5. سهولة تعديل أو تغيير المحتوى التعليمي دون توقف عملية التعلم، واختيار الطرق المناسبة لتقديم المادة التعليمية.
6. المناهج التعليمي والدروس والشروح متوفرة في جميع الأوقات، حتى يتمكن الطلاب من ذوي الأنماط المزاجية المختلفة، والذين يفضلون اوقاتهم معينة في مواصلة تعلمهم.
7. يساهم في حل مشكلة الأعداد الكبيرة من الطلاب والذين لا تستوعبهم القاعات والفصول الدراسية والمعامل وذلك بالتحول نحو التعلم غير المباشر عبر المنصات والمواقع ووسائط التخزين المختلفة.
8. التقليل من أعباء المعلم الإدارية والجهد الذي يبذله داخل الفصل من تصحيح واستلام الواجبات وذلك بإرسالها واستقبالها عبر وسائل التواصل الالكترونية.
9. التقييم الفوري والسريع والتعرف على النتائج وتصحيح الأخطاء عند اجراء الامتحانات والاختبارات الالكترونية.
10. يضمن التفاعل الحر بين الطلاب مما يحقق التوافق والانسجام بين فئات الطلاب ذات المستويات التعليمية المتقاربة.
11. يساعد المعلمون التقليديون في تحولهم من دور الناقل للمعرفة والمصدر الوحيد للمعلومات إلى الموجه والمشرف على عملية التعلم.
12. يساهم في الاستمرارية في عملية التعلم وتنمية مهارات والتطور المستمر.
13. توفير الوقت والمال للمتعلم والمعلم، لأن المواد عادة ما تكون جاهزة للاستخدام الفوري.
14. الاستفادة من الموارد التعليمية المقدمة من المؤسسات ذات السمعة العالمية، التي أنتجت من قبل خبراء العالم في مختلف المجالات.

هوامش

1) https://ar.wikipedia.org/wiki
2) https://ar.wikipedia.org/wiki/
3) https://mawdoo3.com
4) https://mawdoo3.com
5) https://www.igi-global.com/dictionary/e-learning-platform/8801
6) https://el-earning-in-arabic.blogspot.com/2018/04/virtual-classroom.html

المراجع

1. المنظمة الليبية للسياسات والاستراتيجيات (التعليم في ليبيا... المختنقات والتحديات وسبل المعالجة ابريل 2016 www.loopsrearch.com
2. حسن حسين زيتون. (رؤية جديدة في التعليم " التعلم الإلكتروني")، أكتوبر 2019.
3. ايمان عبد الحميد أنواع منصات التعليم الالكتروني وكيفية الاستفادة من كل نوع مايو 2019 akwadna.com
4. أ.د. ناهد الدليمي التعلم عن بُعد: مفهومه وتطوره وفلسفته 2010.
5. أحمد محمد المباريدي توظيف تقنيات الفيديو التفاعلي في التدريب على إدارة منصات التعلم النقال 2019.
6. الكناني، سلوان (2020): البرامج التعليمية – الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها رؤية نظرية معرفية وتنظيمية، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر، بغداد.
7. رضوان عبدالنعيم، (2016) المنصات التعليمية والمقررات المتاحة عبر الانترنت - دار العلوم للنشر والتوزيع.

المعوقات التي تواجه الممارسة المهنية للأخصائي الاجتماعي في تحقيق اهداف مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية بمدينة طرابلس

د.محمد ارحومة ابوطبل

كلية الآداب – جامعة الزيتونة

المقدمة

تعتبر مهنة الخدمة الاجتماعية من المهن الإنسانية التي تمارس من خلال مؤسسات تم انشاؤها وتحديد أهدافها وخصصت لها الامكانيات ولها برامج عمل تتضمن مجموعة من الخدمات التي يحتاج إليها النزلاء في هده المؤسسة، وتقدم خدماتها للنزلاء عن طريق الأخصائيين الاجتماعيين الذين تم اعدادهم نظريا وعمليا بما يمكنهم من أداء دورهم المهني على أكمل وجه ،ويلتزم الاخصائي بقيم واخلاق ومباديء واهداف المهنة ومن أهمها الاحترام والوفاء والإخلاص والانتماء للمهنة والتسامح واللين وحسن التعامل وكذلك الالتزام بمبادئ المهنة مثل السرية والتقبل والعلاقة المهنية وحق تقرير المصير وغيرها من المبادىء المتعارف عليها والالتزام بالسلوك المهني السليم لأنه يعتبر قدوة ونموذج أعلى أمام الاخرين، ومؤسسات الرعاية الاجتماعية هي إحدى المجالات التطبيقية لمهنة الخدمة الاجتماعية وهي تحظى باهتمام الاخصائيين الاجتماعيين وتمارس فيها مهنة الخدمة الاجتماعية وتقدم هده المؤسسات الخدمات الصحية والاجتماعية والنفسية والتعليمية والترويحية وتعمل على توفير الجو المناسب للنزلاء، كما تعمل على تقوية وتدعيم العلاقات بين العاملين داخل المؤسسة وتعمل على تدريب وتأهيل النزلاء مهنيا وتشجيعهم على ممارسة هواياتهم وتحفيزهم واعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين في المجتمع، وتأوي هذه المؤسسات الافراد الدين لا مأوى لهم ، والدين حالت ظروفهم دون ممارسة حياتهم الطبيعية فالمجتمع الليبي رفع شعار (ان المجتمع ولي من لا ولي له) وتقدم خدمات الرعاية الايوائية لمن حرم من أسرته تحت أي سبب من الاسباب، وممارسة الخدمة الاجتماعية هي الإطار الدي يوضح القدرات والخبرات التي يتميز بها الاخصائي الاجتماعي ويظهر فيها الجانب العلمي لممارس هذه المهنة الذي يتزود بالمعارف والخبرات والمهارات والأساليب التي يتميز بها الاخصائي الاجتماعي، ومن هذا المنطلق يركز هدا البحث على معرفة وتحديد الصعوبات والمعوقات التي تواجه الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بهده المؤسسات أثناء تأدية عملهم لتحقيق اهداف المؤسسات العاملين بها وتحديد جوانب القصور في الأداء المهني وما يقوم به الاخصائي من عمل وتطبيق المهارات المهنية والتوصل إلى النتائج التي تمكنه من تطوير مهاراته والقيام بعمله على افضل وجه ممكن.

ويتضمن هدا البحث خمس فصول رئيسية

- الفصل الأول: الاطار النظري العام للبحث
- الفصل الثاني: ويشمل الدراسات السابقة
- الفصل الثالث: الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية
- الفصل الرابع: مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية
- الفصل الخامس: لتحليل النتائج و التوصيات والمقترحات

بالاظافة الى قائمة المصادر والمراجع

الفصل الأول (الإطار النظري)

المشكلة البحثية

تعتبر مهارات الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية هي إحدى الاساليب والاسس الفنية والتطبيقية التي يمارسها الاخصائي الاجتماعي ويحققون من خلالها الأهداف التي تسعى اليها المهنة، سواء مع الافراد أو الجماعات أو المجتمعات، خصوصا بمؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية، ومن خلال ممارسة الباحثين لهده المهنة بالمؤسسات الايوائية لفترة طويلة حيث عمل كأخصائي اجتماعي ممارس مهني بالمؤسسات الايوائية، ومن خلال ذلك اتضح له ان عدم تطبيق المهارات المهنية يعيق تحقيق اهداف هذه المؤسسة وهي جزء مهم جدا في الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية، ومن خلال اطلاعي على الدراسات السابقة والتي لها علاقة بموضوع البحث تبين أنه هناك معوقات تحد من ممارسة مهارات الخدمة الاجتماعية بمؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية وتحول دون تطبيق مهارات الخدمة الاجتماعية من قبل الاخصائيين الاجتماعيين وعلى ذلك يأتي هذا البحث الميداني كمحاولة متواضعة لتحديد معوقات ممارسة المهارات المهنية للخدمة الاجتماعية والتوصل الى بعض النتائج التي قد تخدم اهداف المؤسسات الاجتماعية مثل : علاج بعض المشكلات الاجتماعية للنزلاء وتقوية العلاقات الاجتماعية بين النزلاء والعاملين بالمؤسسات الايوائية والتعرف على المعوقات التي تواجه الممارس المهني والتي يرجع البعض منها الى الاخصائي الاجتماعي ويرجع البعض الاخر الى مؤسسات الرعاية الاجتماعية ومنها ما يرجع الى عدم توفر الإمكانيات اللازمة للإخصائيين للقيام بعملهم بمؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية

اهداف البحث

1. التعرف على المعوقات التي تواجه الاخصائي اثناء ممارسة دوره المهني لتحقيق اهداف المؤسسة .
2. التعرف على المهارات التي يستخدمها الاخصائي خلال ممارسته لأنشطة الرعاية الاجتماعية بالمؤسسة.
3. التعرف على الأهداف التي تسعى المؤسسة الايوائية لتحقيقها.

تساؤلات البحث

1. ماهي المعوقات والصعوبات التي تواجه الاخصائي اثناء ممارسته لدوره المهني في المؤسسة الايوائية
2. ماهي المهارات التي يستخدمها الاخصائي خلال ممارسته لعمله بمؤسسة الرعاية
3. ماهي الأهداف التي تسعى المؤسسة الايوائية إلى تحقيقها

المصطلحات والمفاهيم

مفهوم المعوقات

هي الصعوبات التي تواجه العمل المهني للخدمة الاجتماعية وتقف حائلا دون تحقيق الأهداف وإشباع الحاجات1، ويمكن تعريفها اجرائيا بأنها الصعوبات المؤثرة التي تحول دون تحقيق الأهداف ويتطلب التدخل لعلاجها ومواجهتها

تعريف الممارسة المهنية

هي الإطار الذي يوفر للأخصائي الاجتماعي اساسا نظريا انتقائيا للممارسة المهنية 2

التعريف الاجرائي

يقصد بها الأسس والأساليب التي يسير على نحوها الاخصائي خلال تعامله مع كافة الأنساق الاجتماعية.

تعريف الممارس المهني بالمؤسسة الايوائية

هو الشخص الدي اكتسب معارف ومهارات الممارسة المهنية على نطاق واسع ويقوم بتقدير مشكلات النزلاء وإيجاد الحلول لها3، التعريف الاجرائي: هو الشخص المتخصص مهنيا في مجال الخدمة الاجتماعية والذي تم إعداده نظريا وعمليا ويعتبر القدوة في المهارة.

تعريف المؤسسات الاجتماعية الايوائية

هي مؤسسات اجتماعية متخصصة في الرعاية الاجتماعية ويعمل بها اخصائيون اجتماعيون وتقدم لعملائها كافة أنواع الرعاية،4

تعريف الخدمة الاجتماعية

هي خدمة إنسانية فنية تستهدف مساعدة الناس لتحقيق علاقات ايجابيه بينهم ومستوى أفضل من الحياة في حدود رغباتهم وقدراتهم.5

وتعرف اجرائيا بأنها مهنة يمارسها أخصائي اجتماعي تم اعداده نضريا وعمليا لممارسة هده المهنة في مجال عملها وتتم ممارسة هده المهنة باستخدام طرق ومناهج متعددة تعتمد على توفير المعرفة والفهم والمهارة.

تعريف الرعاية الاجتماعية

هي مجموعة من البرامج والخدمات التي تقدم للفرد بغرض تحقيق الرفاهية والتكيف الاجتماعي6

وتعرف اجرائيا بأنها النشاط المنظم الدي يهدف إلى إحداث التكيف بين الافراد وبين بيئتهم الاجتماعية عن طريق استخدام الأساليب والوسائل التي تنظم من اجل تمكين الافراد والجماعات والمجتمعات لمقابلة احتياجاتهم وحل مشاكلهم.

منهج البحث

تم اختيار المنهج الوصفي التحليلي وهو اكتر المناهج استخداما في البحوث الاجتماعية والذي اعتمد عليه الباحث للحصول على معلومات دقيقة.

مجتمع البحث

جميع الأخصائيين الممارسين لمهنة الخدمة الاجتماعية بمؤسسات الرعاية الاجتماعية بمدينة طرابلس.

أداة جمع البيانات

اعتمد الباحث على أسلوب المسح الشامل لمجتمع البحث الحصول على بيانات دقيقة وتم استخدام استمارة الاستبيان والتقارير والتشريعات والقوانين المنظمة لعمل مؤسسات الرعاية الاجتماعية.

مجال البحث

تم إجراء هدا البحث على مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية بمدينة طرابلس ويتضمن جمهور الدراسة الأخصائيين الاجتماعيين الممارسين لهده المهنة

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولا الدراسات المحلية

الدراسة الأولى دراسة مرعي منصور بعنوان (دور المؤسسات الايوائية البديلة في تقديم الخدمات للأطفال النزلاء) وتهدف هذه الدراسة الى

1. التعرف على مواقف الأطفال تجاه المؤسسات البديلة التي يعيشون فيها
2. محاولة التعرف على البرامج والخدمات التي تقدمها المؤسسة لأطفالها
3. مدى جدوى البرامج وتأثيرها في تنشئة الأطفال من الناحية السلوكية

وتوصلت الدراسة الى

1. عدم الالتجاء الى الأسلوب العقابي البدني
2. محاولة معالجة الأمور بأساليب تربوية ملائمة

3. يجب أن تتوفر لدى المؤسسة المواصفات اللازمة لأداء دورها
4. يجب تجهيز المؤسسات لتقوم بتنفيذ برامجها

دراسة الباحث عبد الجليل على الفقهي بعنوان (فاعلية برامج وخدمات الرعاية الاجتماعية في المؤسسات الايوائية) وتهدف هده الدراسة الى

1. معرفة نشأة مؤسسات الرعاية الاجتماعية في ليبيا وتطورها
2. التعرف على الخدمات والبرامج التي تقدمها مؤسسات الرعاية الاجتماعية
3. التعرف على رأي النزلاء حول الامكانيات المادية وأساليب المعاملة داخل المؤسسات الايوائية
4. معرفة العوائق والصعوبات التي تواجه مؤسسات الرعاية

وقد استخدم الباحث اسلوب المسح الشامل باستخدام استمارة الاستبيان،

وتوصلت هده الدراسة الى

1. اوضحت هده الدراسة التطور التاريخي لمؤسسات الرعاية الاجتماعية في ليبيا
2. اوضحت طبيعة الخدمات التي تقدمها مؤسسات الرعاية الايوائية،
3. اوضحت هده الدراسة الصعوبات والمشاكل التي تواجه مؤسسات الرعاية

ثانيا الدراسات العربية

دراسة صلاح محمد حسن بعنوان (دراسة تقويمية لبعض أساليب رعاية الأطفال في المؤسسات الايوائية) وتهدف هده الدراسة الى

1. التعرف على الدور الفعلي الدي تؤديه المؤسسات الايوائية لرعاية الأطفال
2. التعرف على المعوقات التي تواجه المؤسسات
3. مدى اهتمام مؤسسات رعاية الأطفال برعاية الأطفال المحرومين من الرعاية الاسرية.

وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية

1. عدم وجود متخصصين لتنفيذ البرامج
2. ضعف الميزانية المخصصة لتحقيق الأهداف
3. عدم وجود معدات التدريب والتأهيل
4. عدم توفر العدد المناسب من الأخصائيين الاجتماعيين
5. عدم كفاءة المدرسين والمدربين بالمؤسسة

دراسة هدى توفيق محمد بعنوان (الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية لتمكين المسنات من التعامل مع مشكلاتهن الاجتماعية)

وتهدف هده الدراسة الى

1. تمكين المسنين من التعامل مع المشكلات التي يواجهونها
2. استخدام اساليب الممارسة المهنية والقاعدة المعرفية في حل مشكلات العاملين.

وتوصلت الدراسة الى

1. توجد علاقة ايجابية كدالة احصائية بين الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية وتمكين المسنه من التعامل مع مشكلة ضعف العلاقة الاجتماعية
2. توجد علاقة ايجابية ذات دلالة احصائية بين الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية وتمكين المسنه من التعامل مع مشكلة اوقات الفراغ
3. توجد علاقة بين الممارسة المهنية وزيادة مشاركة المسنات وإظهارهن من العزلة الاجتماعية

التعليق على الدراسات السابقة

تعتبر الدراسات السابقة من الاساسيات التي يعتمد عليها الباحث، وهي من الأمور العلمية في كل دراسة فهي تنير الطريق أمام الباحث حيت استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة موضوع البحث كما استفاد الباحث منها في تحديد الأهداف وصياغتها بشكل علمي واستفاد الباحث منها في التعرف على الأدوار التي يقوم بها الاخصائي والخدمات والبرامج التي تقدم النزلاء وكدلك الاستفادة في معرفة أوجه القصور والصعوبات التي تواجه المؤسسات الايوائية

الفصل الثالث

الممارسة المهنية لمهنة الخدمة الاجتماعية

مفهوم الممارسة المهنية

تعرف الممارسة المهنية بأنها الإطار الذي يوفر للأخصائي الاجتماعي أساسا نظريا انتقائيا للممارسة المهنية حيث يتناول تغير البناء لكل مستوى من مستويات الممارسة من الفرد وحتى المجتمع(7).

ويمكن تعريف الممارس المهني الذي يطبق العمل بالمؤسسات الاجتماعية الإيوائية بأنه الشخص الذي اكتسب معارف الممارسة المهنية ومهاراتها على نطاق واسع دون الارتباط بإطار نظري معين أو طريقة معينة، حيث يقوم بتقدير مشكلات العملاء وإيجاد الحلول لها بصورة شمولية متكاملة تتناول جميع الأنساق (8)

أهمية الممارسة المهنية

تعتبر الممارسة المهنية من أهم وأحدث النماذج التي فرضت نفسها على ممارسة الخدمة الاجتماعية خلال الربع الأخير من القرن العشرين .حيث تمثل الممارسة اتجاها انتقائيا يبتعد عن النمط التقليدي للخدمة الاجتماعية الذي يقسمها إلى طرق أساسية مثل خدمة الفرد وخدمة الجماعة وتنظيم المجتمع (9) ، ويعتبر مجلس تعليم الخدمة الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية أكبر هيئة علمية تمنح الاعتماد الأكاديمي العالمي لمعاهد وكليات

الخدمة الاجتماعية في جميع أنحاء العالم، وقد حدد إلتزام الكليات والمعاهد بتعليم الممارسة العامة في برامجها شرطا أساسيا للحصول على الاعتماد، وقد بدأ تطبيق الممارسة العامة أي تكامل طرق الخدمة الاجتماعية في السبعينات عندما أكتشف الأخصائيون الاجتماعيون عدم فاعلية التعامل مع العملاء من خلال استخدام الطرق التقليدية. ويرى العديد من العلماء في موسوعة الخدمة الاجتماعية أن ممارسة الخدمة الاجتماعية كأساس هي ممارسه عامة والمهنة تفرض نفسها على أنها تركز على التفاعل بين الإنسان والبيئة، حيث تهتم بالعوامل التي تتراوح بين الحاجات الفردية والسياسات الاجتماعية.

خصائص الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية

الممارسة المهنية تتسم بعدة خصائص نشير إلى بعضها فيما يلي(10)

1. تتكون الممارسة المهنية من معارف وعلوم ومهارات وقيم مهنية يمكن التدخل المهني من خلال توظيف تلك المعارف والعلوم في المساعدة لحل مشكلات الأفراد والجماعات والمجتمعات.
2. الاعتماد على النسق الايكولوجي ومدخل الحاجات.
3. للممارسة المهنية إطار نظري ذو أبعاد متعددة يتضمن الاختيار الحر للنظريات ونماذج التدخل المهني، حيث يتم التركيز على المشكلة والتركيز على الإنسان في البيئة والتي تعكس التداخل بين المشكلة الإنسانية ومواقف الحياة والظروف الاجتماعية
4. تقدير جيد للمشكلة وأبعادها الاجتماعية حيث يوجه هذا التقدير نحو الفردية ونوع نسق العملاء والثبات ولا يتقيد هذا التقدير بإطار نظري معين ولا نسق معين.
5. مراعاة حاجات التنوع البشري بمؤسسات الرعاية الاجتماعية الإيوائية وفق مراحل النمو المختلفة فهذه الحاجات تتمثل في الثقة في الذات، والاستقلال الشخصي والتفاعل مع الآخرين.
6. المشاركة في الأنشطة والتحصيل الدراسي مقابل الشعور بالنقص والشعور بالهوية مقابل غموض الدور أو المكانة الاجتماعية.
7. التواصل مع الآخرين في مقابل العزلة وتحقيق الذات مقابل اليأس.

أهداف الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية

وللممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية أيضاُ عدة أهداف ، يعمل على تحقيقها الممارس العام للخدمة الاجتماعية ،وتتمثل هذه الأهداف في الأتي 11:

1. تمكين أنساق العملاء سواء بشكل فردى وجماعي لكي يتمكنوا من حل مشكلاتهم وإشباع حاجاتهم واستثمار قدراتهم
2. التأثير في السياسات الاجتماعية القائمة لرعاية الإنسان ومحاولة تنمية متطلبات اجتماعية جديدة لصالح الإنسان .
3. إيجاد روابط وعلاقات بين الناس والموارد المجتمعية ومصادر الخدمات في المجتمع والمؤسسات التي تقوم برعايتهم في المجتمع.

4. تحقيق العدالة والمساواة بين مختلف أنماط السكان من ناحية وبين مشاركتهم بطريقة كاملة .
5. تشجيع تبادل المعلومات والخبرات والموارد بين مختلف الأنساق المؤسسية
6. تبنى وجه نظر علمية وعامة للقضايا الإنسانية ، وأيضا إيجاد حلول للمشكلات .

نمادج الممارسة المهنية

1. النموذج الإدراكي المعرفي،:هو احد النماذج الأساسية للممارسة العامة الخدمة الاجتماعية، وهو شكل من أشكال التدخل المهني ويركز على الواقع والحاضر ويتضمن تعديل الأفكار والدوافع وتعديل السلوك من خلال العمل مع تعديل مدركات الحدت واهدافه ومن خلال البدائل المناسبة للأفكار الخاطئة، وقد لاقى تأييدا واسعا من الأخصائيين الاجتماعيين نظرا لما يتمتع به من الوضوح والواقعية والاختصار12 ، ويفترض هدا النموذج ان أفكار الانسان ومدركاته الخاطئة تقوده إلى الاضطرابات المعرفية الانفعالية والسلوكية ،اي ان الاسباب الرئيسية لاضطرابات الفرد الانفعالية والسلوكية ترجع الى افكاره الخاطئة،
2. النمودج السلوكي؛ وهو من النماذج العلمية للممارسة والهدف منه زيادة أشكال السلوك المرغوب فيه والتقليل من السلوك الغير مرغوب فيه ومن خلال هدا النموذج يمكن ملاحظة السلوك الخارجي للفرد ويستخدم النموذج السلوكي مع الافراد والجماعات من اجل تحقيق التوافق بينهم وبين بيئتهم الاجتماعية ويستخدم هدا النموذج في المؤسسات الايوائية، ويستهدف تعليم العميل كيفية التعامل مع بعض مواقف التعامل مع الآخرين ويعمل على بناء الثقة للعميل
3. نموذج التركيز على المهام وهو شكل من أشكال الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية وظهر هدا النموذج في بداية السبعينات كنتيجة للخبرة المبدئية للأخصائيين الاجتماعيين الممارسين المهنة مجالات الممارسة المهنية، وحقق فاعلية في التعامل مع المشكلات الأسرية وأتبت فعاليته اكتر من الأشكال التقليدية، ويتميز هدا النموذج بالفعالية والتنظيم والشمول ،ومن الأسباب التي ساعدت على تطوير هدا النموذج الاهتمام المتزايد بالبحوث والدراسات التي استخدمت هدا النموذج ،13
4. نموذج الدور الاجتماعي يستخدم هدا النموذج لأهميته في فهم العلاقات الإنسانية والتفاعلات الاجتماعية بين الافراد، وان الدور الاجتماعي سلوك متعلم وتقوم التنشئة الاجتماعية بدور كبير في تعلم هدا الدور ،ويرتكز هدا الأسلوب على أن الفرد يتولى العديد من الأدوار دون تفهم لمعنى هدا الدور والمفاهيم التي يقوم عليها ولدلك فأن هدا الأسلوب يمنح الاخصائي والعميل فرصة التفكير في هدا الدور ويقوم على المناقشة والحوار الدائم مع العميل ،ويتضح ان نمودج الدور الاجتماعي قد أفاد الأخصائيين بالأساليب والأدوار الاجتماعية والوقوف على طبيعة المشكلة التي تواجه العميل14

مفهوم المهارات المهنية في الخدمة الاجتماعية

تعتبر المهارة من اهم العناصر الأساسية لممارسة الخدمة الاجتماعية ،والتي تتمثل في ترجمة كل المعارف والعلوم والقيم المهنية إلى أفعال وإجراءات توجه نحو إشباع حاجات الافراد والمساعدة في حل مشكلاتهم،15 وتعرف بأنها تنظيم مركب من السلوك يكتسبه الاخصائي الاجتماعي من خلال الخبرة والمهارة المهنية وتوجيهه نحو هدف معين،16 والمهارة هي المعرفة بأسس تقييمية لدى الباحتين والتي تشكل ضمانا أساسيا عند التطبيق الفني للمعرفة العلمية بأسس ومبادى الخدمة الاجتماعية بما ينفق مع المواقف والمشكلات التي يتعامل معها

الاخصائي الاجتماعي ،وأن يختار ما يصلح من النماذج والنظريات للتطبيق في المواقف المختلفة وتعتبر المهارات عنصرا تطبيقيا يجمع العلوم والقيم معا تم يحولها إلى احدات وأنشطة معينة كنوع من الاستجابة إلى احتياج معين،17 والمهارة في الخدمة الاجتماعية كأختيار مناسب للاساليب والتقنيات المهنية وهي تمتل اختيار الادوار والاساليب المناسبة والقدرة على استخدام هده الاساليب بفعالية، فالمهارة هي خبرة وتقنية على استعمال المعرفة بفعالية وسهولة الإنجاز ،وهدا المفهوم للمهارة يتضمن القدرة على الاختيار المناسب للامكانيات المتوفرة في محيط البيئة الاجتماعية والقدرة على الاستخدام الامتل من المعارف والطرق والمبادىء التي تتوافق مع مواقف العمل المهني18

تعريف الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية

يعرفها قاموس الخدمة الاجتماعية على انها تلك الممارسة التي تقوم على اساس عام من المعرفة والمهارة المرتبطة بالخدمة الاجتماعية التي تقدمها المهنة ويستخدم الاخصائي اساليب مهنية متنوعة للتدخل المهني ويعمل مع أنساق مختلفة على نطاق واسع، التعريف الاجرائي: يقصد بها الأسس والأساليب التي يسير على نحوها الاخصائي الاجتماعي من خلال انتقائه بين المداخل النظرية العلمية المختلفة في تعامله مع كافة الانساق.

المهارات الواجب توفرها في الممارس المهني للخدمة الاجتماعية

من المهارات الأساسية الواجب توفرها في الاخصائي الاجتماعي مهارات التعامل مع العملاء والالتزام بأساسيات واخلاق المهنة والمهارة في اختيار طرق الخدمة الاجتماعية والمهارة في تكوين العلاقات الاجتماعية والمهارة في ممارسة الإجراءات المهنية والمهارة في تطبيق مبادئ الخدمة الاجتماعية، وكدلك مهارة التواصل والاستماع والاستجابة وان يدخل في حوار وتفاعل حتى يساعد على توضيح المشكلة ويستخدم حاسة السمع لكي يستمع إلى مشكلة العميل(19) ،وان يتزود الاخصائي بالقدرة على توجيه الأسئلة للتعرف على الحقائق والمعلومات المتعلقة بالعميل ومشكلاته والقدرة على تقييم وفهم مشاعر وأفكار واتجاهات العميل(20)، ويستخدم الاخصائي مهارة الصمت لتفهم أهمية لحظات الصمت أثناء المقابلة ،وكدلك مهارة الملاحظة وهي من المهارات الاساسية في تكوين صورة متكاملة عن المشكلة وأبعادها (21)والقدرة على التركيز لفهم وتتبع مشاعر العميل وأفكاره واتجاهاتهم من ناحية المشكلة ، وعليه ان يكون ملما بمهارة التسجيل حيت يقوم بتسجيل النقاط الرئيسية التي يمكن استخدامها أثناء المقابلة والقدرة على تفسير المشكلة ولفت نضر العميل وتوضيح أبعاد المشكلة، وضرورة توفر عامل الثقة بين الاخصائي والعميل(22)، وان يتزود بمجموعة من المهارات التفاعلية الاتصال بالآخرين وإجراء المقابلات والتسجيل وملاحقة سلوك الآخرين وتقبل سلوك العميل والاستماع الجيد لهم وتفهم الرغبات والاحتياجات والاستعانة بالتكنولوجيا الحديته في حفظ المعلومات والقدرة على التحليل والتفكير،وكيفية ثاتير النظم الاجتماعية على الافراد، والقدرة على مساعدة الافراد على الوقاية من المشكلات المتوقع حدوتها بالتوجيه والإرشاد والنصح(23)،والقدرة على مساعدة الافراد والجماعات للتعرف على مشكلاتهم وحلها وتدليل الصعاب وكدلك القدرة على تنمية قدرات ومهارات وموارد الافراد والجماعات والمجتمعات وتوفير الحياة الكريمة لهم.

الفصل الرابع

مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية

نشأة وتطور مؤسسات الرعاية الاجتماعية في ليبيا

ان مستوى الرعاية والاهتمام بأفراد وسكان المجتمع هو انعكاس لمستوى الحياة الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع ، ان مستوى الرعاية الاجتماعية في ليبيا والوضع الاقتصادي وما تعتمد عليه من الموارد اللازمة للرعاية ما هو الا دليل على الاهتمام بالإنسان باعتباره كائن اجتماعي وبحاجة إلى الخدمات الإنسانية التي عجز عن توفيرها لنفسه ،وكانت الرعاية الاجتماعية في العديد من المجتمعات هي البداية لظهور مهنة الخدمة الاجتماعية وكانت تمارس بشكل تلقائي ويمارسها الشيوخ والمصلحين وكبار السن وكانت تمارس في المدارس والمساجد ودور العبادة وتعتمد على الصدقات والتبرعات والهدايا فكانت تلقائية تمارس بشكل تلقائي ولا يما رسها اخصائيون اجتماعيون ولم تكن لها مؤسسات اجتماعية ولم تكن لها الميزانية الخاصة بها، اما بخصوص المجتمع الليبي فقد تعرض إلى ظروف قاسية جدا بسبب الاستعمار البغيض وما خلفه من ظروف اقتصادية وفقر ومرض وجهل وتخلف ورغم هده الظروف(24) الا أنه كانت هناك صورا للرعاية الاجتماعية كان اهل البر والاحسان يعطفون على الفقراء والمساكين والمحتاجين وظهرت بعض الجمعيات الخيرية والاهتمام بمؤسسات البر والإحسان وأعمال الخير للايتام والعجزة والمسنين(25). وأولى المجتمع اهتماما بالغا بالأطفال والمعاقين والمسنين ورفع شعار (ان المجتمع هو ولي من لا ولي له)

ورغم الظروف القاسية التي تعرض لها المجتمع الليبي من جراء الفقر والجهل والمرض والتخلف وانتشار الامية ومعاناة الحياة الصعبة والمريرة فقد ظهرت مؤسسات الرعاية الاجتماعية خلال فترة الاستعمار خصوصا في طرابلس وبنغازي(26)

وبعد جلاء المستعمر عن ليبيا بعد 1969 بدأت أوجه الرعاية الاجتماعية تتغير وزاد الاهتمام بالفئات الاجتماعية المحرومة بتقديم الخدمات وفتح العديد من المراكز الاجتماعية حسب نوع الإعاقة وفتحت العديد من المؤسسات للعجزة والمسنين ومؤسسات البنين والبنات وتقديم كافة الخدمات التعليمية والصحية والاجتماعية وزاد مستوى الرعاية والعناية بأفراد المجتمع وانعكست خدمات الرعاية الاجتماعية على مختلف الفئات الاجتماعية من الشعب الليبي(27)، وتركز الاهتمام على مؤسسات الرعاية الاجتماعية، وتم انشاء العديد منها وتطوير ما هو قائم منها، وصدرت لائحة جديدة تنظم عمل مؤسسات الرعاية الاجتماعية، وشهدت الرعاية الاجتماعية في المجتمع الليبي العديد من التغيرات لمواكبة التطورات الهائلة التي تتحقق كل يوم و حدث التطور الأكثر أهمية بصدور القانون 13 لسنة 1980 الدي نظم عمل الضمان الاجتماعي(28

تحديد مؤسسات الرعاية الاجتماعية في ليبيا

ان جميع المؤسسات الاجتماعية تقدم خدماتها لجميع الشرائح المستفيدة منها من خلال المجهودات التي تبدل من قبل الأخصائيين الاجتماعيين والعاملين وتحرص على دعمهم وتعويضهم ورفع الروح المعنوية، ويمكن استعراضها كالاتي:

1. دور رعاية العجزة و المسنين وهي مؤسسات اجتماعية لإيواء المسنين من الجنسين الدين بلغو سن الشيخوخة بهدف رعايتهم واشعارهم بأن المجتمع يرد إليهم الجميل مقابل تضحياتهم وخدماتهم , وتقديم الخدمات الصحية والاجتماعية وتهتم بالنزلاء من الجنسين وتشغل اوقات فراغهم والترفيه وخصوصا الرعاية الصحية.(29)
2. دور رعاية وتربية الأحداث وهي مؤسسات اجتماعية وتربوية للأحداث من الجنسين الدين لم تتجاوز أعمارهم 18 سنة وصدر بحقهم إيقاف أو حكم قضائي وتهدف إلى العناية والاهتمام والتوجيه والعمل على اعدادهم ليكونوا مواطنين صالحين في المجتمع ودراسة حالتهم و ظروفهم وعوامل واسباب انحرافهم وتهديب وتعديل سلوكهم عن طريق الارشاد والتوجيه والتأهيل وتوفير الرعاية الاجتماعية وغرس روح الحياة الاجتماعية وتغيير النظرة السلبية للنزلاء نحو المجتمع.
3. دور رعاية البنين والبنات تهدف هده المؤسسات إلى توفير الرعاية الجنسين لمن حالت ظروفهم الاجتماعية والأسرية دون توفير الرعاية لهم ودلك بهدف اعدادهم وتهيئتهم لمواجهة الحياة والاعتماد على النفس بالإضافة إلى تقديم خدمات إلى أسر النزلاء حسب إمكانيات المؤسسة لتحسين الجو الأسري وتهيئة النزيل للعودة للأسرة وتقدم المؤسسة خدماتها للنزلاء في جو تتوفر فيه الشروط الصحية السليمة والرعاية الأخلاقية والدينية وتقوم بإيواء ورعاية البنين والبنات من سن 6 الى18 ممن لا تتوفر لهم الرعاية الاسرية او عدم وجود أسرة أو عدم قدرة الأسرة على توفير الرعاية(30)
4. دور الحضانة وهي المؤسسات التي تأوي الأطفال دون سن السادسة واللذين حالت ظروفهم الإجتماعية دون الإستمرار في حياة أسرية طبيعية حيت تقوم بالرعاية البديلة وفقا لظروف الأسرة الاجتماعية واحتياجات الاطفال وتستقبل الأطفال من الجنسين الدين يحتاجون إلى الرعاية الاجتماعية وتربية الاطفال في جو أسري وهم الأطفال الأيتام او فاقدي السند والطفل الغير شرعي أو عدم وجود عائل وتقديم كافة أنواع الرعاية لهم.
5. البيت الاجتماعي لحماية المرأة وهي مؤسسة اجتماعية لإيواء النساء لحمايتهن من الانحراف او سوء المعاملة وتمكينهن من العودة إلى الحياة الاسرية وتأوي البنات اللاتي تم الاعتداء عليهن او هتك عرضهن أو اتهمت بالدعارة او التي تخلت عنها أسرتها بسبب الحمل الغير شرعي والمطلقة التي لا مأوى لها و اللاتي انقطعت بهن سبل الحياة ولا مأوى لهن يتكفل المجتمع بتقديم الرعاية اللازمة لهن. (31)
6. دار الضيافة وهي مؤسسة اجتماعية لإيواء الذكور اللذين لا مأوى لهم وتجاوزت اعمارهم18 سنة ويكون الإيواء محددا بفترة لا تتجاوز الخمس سنوات او لحين زواج النزيل ويشترط ان يلتحق النزيل بعمل والالتزام التام بلوائح وقوانين المؤسسة، وعموما يلاحظ إهتمام المجتمع المتزايد بمؤسسات الرعاية الاجتماعية و ظهرت العديد من المؤسسات التي تهدف إلى رفع مستوى الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية المختلفة. (32)

مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية في ليبيا

تعتبر الرعاية الاجتماعية في ليبيا سمة من سمات المجتمع وأصبحت ركيزة وركنا من أركان المجتمع وهي مظهر من مظاهر الحياة الحديثة في المجتمع المعاصر حيت ان الإنسان يعجز أحيانا عن توفير متطلباته فقد أولى المجتمع إهتمامه بمؤسسات الرعاية الاجتماعية والاهتمام بها و تنظيمها باعتبار أن المجتمع ولي من لا

ولي له وتعد هده المؤسسات هي الإطار الدي تمارس فيه الرعاية الاجتماعية وهي مؤسسات اختيارية إنمائية تقدم خدماتها حسب الفئة الاجتماعية وتعمل على راحة النزلاء وتقدم لهم احتياجاتهم وتقديم الخدمات الاجتماعية والتعليمية والصحية والترفيهية بغرض تهيئتهم ودمجهم في المجتمع لمواجهة الحياة والاعتماد على النفس وتستقبل هده المؤسسات الفئات حسب شروط القبول الخاصة بكل مؤسسة.

أهمية مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية

تكمن أهمية مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية في تحويل السياسات الاجتماعية إلى خدمات اجتماعية وتعتبر هذه المؤسسات هي الإطار الدي تقدم من خلاله الرعاية الاجتماعية إلى الشرائح المستهدفة بتقديم الخدمة بهذه المؤسسات و توفر الخدمات الاجتماعية لجميع النزلاء الدين ضاقت بهم الظروف الإجتماعية وتقدم خدماتها المباشرة وغير المباشرة لأسر النزلاء حسب الامكانيات المتاحة وتعمل على حل المشكلات التي تواجه النزلاء(33)

اهداف مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية

تعمل الخدمة الاجتماعية بطرقها وأساليبها الفنية على اساس أهدافها وفلسفتها ومعاييرها الأخلاقية في مجالاتها المختلفة وتعتبر الرعاية الاجتماعية هي البذور الأولى التي مهدت إلى ظهور مهنة الخدمة الاجتماعية وتهدف إلى المساهمة في إحداث التغيرات المرغوب فيها من الافراد والجماعات والمجتمعات وتساعد على تحقيق أفضل فرصة لتكيف الانسان مع نفسه وبيئته الاجتماعية التي يعيش فيها لتوفير أقصى درجة من الرضى والسعادة وتهدف هده المؤسسات إلى إيجاد التوافق الاجتماعي بين النزلاء والاخصائيين الاجتماعيين والعاملين بهذه المؤسسة وتحقق البرامج الاجتماعية التي تضمن الترابط والانسجام العام و يعمل بهذه المؤسسات اخصائيون اجتماعيون بعد تخرجهم وتدريبهم للعمل بهذه المؤسسات المختلفة.

خصائص مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية

تتميز المؤسسات الإيوائية عن المؤسسات الأخرى بأنها تهتم بالنزلاء وتقدم لهم خدمات الرعاية الصحية والاجتماعية والنفسية وتوفر لهم الأمن والاستقرار وتحافظ على سلامتهم، وللمؤسسات الاجتماعية الايوائية فلسفة ونظام أساسي ولائحة تحدد أهدافها وشروط ونظام عملها وتعمل هده المؤسسات على خدمة الافراد والجماعات وتقدم لهم خدمات إنسانية واجتماعية ،و تضع كل مؤسسة برنامجا لتحقيق أهدافها يتسم بالمرونة لتحقيق احتياجاتها ، ويمارس هده المهنة أشخاص مهنيون مؤهلون للقيام بهذا العمل، وتعمل في إطار القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع(34)

دور الخدمة الاجتماعية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية

تعتبر الخدمة الاجتماعية من المهن الاساسية التي تمارس في مجال الرعاية الاجتماعية، و تسعى إلى تحقيق أهدافها في مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية ،حيث انها مهنة إنسانية تقدم خدماتها للمحتاجين من الناس(35) وتهدف إلى مساعدة الافراد والجماعات والمجتمعات لتحسين أوضاعهم وتوفير احتياجاتهم، وتعمل الخدمة الاجتماعية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية على تحقيق أهدافها وتسعى إلى إحداث التغير المطلوب في وحدات العمل المختلفة التي تتعامل معها، و يمكن حصر دورها في الاتي:

1. تعمل المهنة على تنمية وتدعيم العلاقات بين الاعضاء والنزلاء في مؤسسات الرعاية الاجتماعية
2. تعمل على مساعدة الافراد والجماعات داخل مؤسسات الرعاية الاجتماعية الايوائية
3. تعمل الخدمة الاجتماعية على تطبيق المبادئ والنظريات العلمية و نماذج الممارسة المهنية
4. تعمل على تأهيل الاخصائيين الاجتماعيين وتزويدهم بكل ما هو جديد
5. وتعمل على استخدام الاساليب الديمقراطية في التعامل مع النزلاء
6. تعمل على تنمية المعارف والعلوم والمهارات للأخصائي الاجتماعي الممارس
7. تعمل المهنة على تكامل العمل الفريقي داخل المؤسسة الاجتماعية الايوائية.

ويمكن توضيح الدور الدي يقوم به الممارس المهني في المؤسسات الاجتماعية الايوائية وهو الاخصائي الاجتماعي حيث أن دوره هو عمل انساني مرتبط بمهنة الخدمة الاجتماعية ويساعد على تحمل المسؤولية وتقديم المساعدة للمحتاجين والذين بحاجة إلى خدمات هده المهنة ، وهو الذي تم اعداده نظريا وعمليا للممارسة المهنية قادر على استخدام طرق الخدمة الاجتماعية والعمليات المهنية ، ويقوم الاخصائي بمتابعة الحالات الفردية وإجراء الدراسات الاجتماعية لهذه الحالات والوقوف على مشكلاتهم وإيجاد حلول لمشكلاتهم باستخدام طرق الخدمة الاجتماعية واساليبها المهنية ويقوم الاخصائي الاجتماعي الممارس المهني بالمؤسسة بدوره من خلال الاتصال مع النزلاء عن طريق الوسائل المختلفة لرعاية الروابط الإنسانية وضمان التفاهم بين مؤسسات الرعاية الاجتماعية ، ولكي يمارس دوره لابد ان تتوفر فيه مجموعة من الصفات ويتطلب في من يمارسها ان يتمتع بمجموعة من الصفات الشخصية والعقلية ان تكون شخصية سوية ويتمتع بقدر من الذكاء ولديه القدرة على الابتكار والتجديد والتحليل والإبداع وان يكون صادقا ومخلصا ويتصف بالصراحة والأمانة وان يحظى بالثقة والاحترام وان تتوفر له قاعدة معرفية كبيرة مشتقة من العلوم الانسانية ،وأن يكون واضحا في تصرفاته وشريفا في معاملاته ولا يستغل عمله ووظيفته في حاجاته الشخصية وان يحافظ على أسرار الوحدات التي يتعامل معها ويحترم عادات وتقاليد الأنساق التي يتعامل معها

وأن يكون على دراية تامه بالإمكانيات لحل مشكلات النزلاء وان يستخدم أسلوب الوساطة في التعامل وبدرجة من الخبرة والتنقل والعمل على تقديم الحلول مما يؤدي إلى نجاح دوره على اكمل وجه ، وان يقوم بدوره في تقوية العلاقات الاجتماعية بين النزلاء وتهيئة المناخ الملائم، وان يقوم بدوره كمعلم في تزويد النزلاء بالمعلومات وتنمية روح التفاهم المشترك والمتبادل بين المؤسسة والجمهور.

النتائج

من خلال إجابات المبحوتين في الدراسة تبين الاتي ،

فيما يتعلق هل توجد معوقات اتضح من ما نسبته84%من مجتمع الدراسة يرون أنه توجد معوقات تحد من الممارسة المهنية وهدا يتفق مع بعض نتائج الدراسات السابقة،

اما ما يتعلق بأهم المعوقات التي تحول دون الممارسة المهنية اتضح أن ابرز هده المعوقات عدم وجود حوافز مادية بالإضافة إلى عدم وجود دورات تدريبية وعدم تزويد الاخصائي بكل ماهو جديد وتتجاهل وسائل الإعلام لدور الاخصائي وضعف الإبداع لدى الاخصائي الاجتماعي،

واما عن أهم المهارات التي يستخدمها الاخصائي تبين أنه هناك اراء متعدده من حيت الموافقة او عدم الموافقة حول استخدام الاخصائي الاجتماعي لبعض المهارات المهنية لخدمة النزلاء وتباينت الاراء من موافق وغير موافق ومحايد حيت أنه هناك اراء متعددة،

وحول ماهي الأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها اتضح أيضا أنه هناك اراء متعددة بين مفردات مجتمع الدراسة وهناك نسبة عالية من الاتفاق على بعض الأهداف يمكن استخلاص البعض منها

وتتمتل ان المؤسسات تعمل على تدعيم العلاقات بين النزلاء واشراكهم في العمل بما يعود بالنفع على المؤسسة وتعمل إدارة المؤسسة على تنمية مهارات الاخصائي بأجراء البحوت والدراسات الاجتماعية ،وتعمل المؤسسات على توفير الخدمات الصحية والاجتماعية والتعليمية وتوفير بيئة اجتماعية حياة كريمة للنزلاء،

التوصيات والمقترحات

التوصيات

1. الاهتمام بالاخصائي الاجتماعي الممارس المهني وتزويده بكل ماهو جديد في مهنة الخدمة الاجتماعية للارتقاء بالمؤسسة.
2. تحفيز وتشجيع الأخصائيين بمؤسسات الرعاية على الانشطة التي يقومون بها من اجل الرقي بالمؤسسة.
3. تعيين عناصر جديدة من الأخصائيين الاجتماعيين للعمل بمؤسسات الرعاية الاجتماعية
4. العمل على تطبيق المهارات المهنية من اجل تقديم أفضل الخدمات النزلاء بالمؤسسة
5. إجراء دورات تدريبية وتأهيلية للأخصائي الممارس المهني الخدمة الاجتماعية
6. تحسين الوضع المادي للاخصائيين وتمييزهم نتيجة للجهد الدي يقومون به
7. تطوير اساليب الرعاية المؤسسية النزلاء بما يحقق اشباع حاجاتهم

المقترحات

1. إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تهتم بمعالجة أوضاع المؤسسات الاجتماعية
2. وضع سياسة عامة بمؤسسات الرعاية الاجتماعية وتحديد الأدوار الفاعلة للاخصائيين الاجتماعيين الممارسين للمهنة
3. اجراء ندوات علمية وتثقيفية للمارس المهني بمؤسسات الرعاية

4. تنضيم المؤتمرات العلمية التي تتعلق بالممارسة المهنية داخل مؤسسات الرعاية الاجتماعية
5. ربط المؤسسات الاجتماعية بمؤسسات المجتمع المدني
6. تفعيل نضام الكفالة الاجتماعبة وتشجيع الراغبين ومتابعتهم
7. اجراء دراسات وابحات حول معوقات الممارسة المهنية في مؤسسات الرعاية الاجتماعية،
8. العمل على زيادة ساعات وأيام التدريب الميداني لطلبة الخدمة الاجتماعية
9. إجراء الصيانة اللازمة والدورية لمؤسسات الرعاية الاجتماعية.
10. استحداث مؤسسات ذات مواصفات عالية تليق بالنزلاء او إقامة مجمع متكامل لمؤسسات الرعاية الاجتماعية،

المراجع

1. احمد بلقيس الميسر في علم النفس التربوي الإسكندرية دار الفرقان 1985 ص 60
2. زغلول عباس حسين المعوقات التي تواجه التدريب الميداني جامعة حلوان 2001
3. محمد كمال مدخل الى الخدمة الاجتماعية مصر القاهرة المكتبة الحديثة ص122
4. محمد جمال الدين تشريعات الطفولة مصر 1984 ص63
5. الفاروق زكي يونس التغير الاجتماعي والخدمة الاجتماعية القاهرة عالم الكتب 1978 ص125
6. عقيل حسين عقيل البرمجة القيمية لمهنة الخدمة الاجتماعية طرابلس ليبيا 2007 ص538
7. هشام سيد عبد الحميد مدخل الى الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية مصر 2008 ص17
8. هشام سيد مرجع سابق ص20
9. حسين حسن سليمان الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية جامعة الحلوان 2000
10. عياد سعد مطير محاضرات في الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية جامعة طرابلس 2011
11. عياد سعد امطير مرجع سابق
12. حسين سليمان مرجع سابق ص114
13. هشام سيد عبد الحميد مرجع سابق
14. هشام سيد عبد الحميد مرجع سابق ص2
15. حسين سليمان مرجع سابق
16. عدلي سليمان المدرسة والمجتمع من منظور اجتماعي مصر القاهرة مكتبة الانجلو 1994 ص261
17. حسين سليمان مرجع سابق ص115
18. مالو لم بايل نظرية الخدمة الاجتماعية ترجمة حمدي محمد ص30
19. حسين سليمان مرجع سابق ص120
20. محمد سيد فهمي طريقة العمل مع الجماعات الإسكندرية المكتب الجامعي 2005 ص237
21. محمد سيد فهمي مرجع سابق 223
22. حسين سليمان مرجع سابق ص135
23. مدحت البصير الخدمة الاجتماعية الوقائية الامارات دار القلم 1996 ص 23
24. هيام عبد المجيد نشاءة وتطور مؤسسات الرعاية الاجتماعية في ليبيا الاكاديمية طرابلس 2007

25. احمد مصطفى خاطر الإدارة وتقويم الرعاية الاجتماعية الإسكندرية المكتب الجامعي ص80
26. نزيهة صكح نشاءة الخدمة الاجتماعية وتطورها في المجتمع الليبي رسالة ماجستير الاكاديمية 2007 ص25
27. محمد المهدي الحجاجي مشكلات المسنين ودور المؤسسات الايوائية في مواجهتها رسالة ماجستير جامعة الفاتح سابقا 2000
28. نزيهة صكح مرجع سابق ص26
29. دليل المؤسسات الاجتماعية ومراكز المعاقين في ليبيا صندوق الضمان الاجتماعي 2004
30. هيام عبد المجيد مرجع سابق ص45
31. التقرير السنوي عن شاط إدارة المؤسسات الاجتماعية صندوق التضامن 2008 ص 4
32. محمد بشير الكموشي واقع العلاقات العامة بمؤسسات الرعاية الاجتماعية رسالة ماجستير الاكاديمية 2009 ص12
33. السيد عبد المجيد وهناء حافظ بدوي الخدمة الاجتماعية ومجالاتها التطيبيقية الإسكندرية المكتب الجامعي 1998 ص214
34. احمد كمال احمد منهاج الخدمة الاجتماعية في خدمة الفرد القاهرة 1997 ص19
35. عبد الحليم رضا الخدمة الاجتماعية والرعاية الاجتماعية مصر كلية الخدمة الاجتماعية 200 ص225
36. عبد الجليل على الفقهي فاعلية برامج وخدمات الرعاية الاجتماعية في المؤسسات الإيوائيه 2010 جامعة الفاتح
37. مرعي منصور المنتصر دور المؤسسات الايوائية البديلة في تقديم الخدمات للأطفال النزلاء رسالة ماجستير الاكاديمية 2007
38. صلاح محمد حسن دراسة تقويميه لبعض أساليب رعاية الأطفال في المؤسسات الايوائية رسالة ماجستير جامعة القاهرة 1993
39. هدى توفيق الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية رسالة ماجستير القاهرة 2002
40. محمد ارحومة ابوطبل دور الخدمة الاجتماعية في مواجهه مشكلات الشباب منشورات مجلة جامعة الزيتونة العدد الرابع عشر 2015

معوقات التنمية البشرية لدى الشباب
رؤية مقترحة لمهنة الخدمة الاجتماعية في التعامل معها

ا. ســـراج الصادق الهادي خليفة
قسم الخدمة الاجتماعية - كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الزيتونة

المقدمة

تعتمد التنمية البشرية على فريق عمل يشمل تخصصات متعددة لأن القوى البشرية ترتبط بالاحتياجات المتنوعة وتعانى من مشكلات مختلفة تضافر الجهود وبالتالي تشترك فيها التخصصات في مجالات التنمية المختلفة، والخدمة الاجتماعية كمهنة إنسانية لا تعمل بمفردها بل أنها تتعاون مع المهن الأخرى سواء تعليمية، صحية، إقتصادية، فى تحقيق أهدافها التى تسعى إليها وهذا يتيح إمكانية قيام الخدمة الاجتماعية بدورها فى تحقيق تنمية القوى البشرية.

فإن الخدمة الاجتماعية من خلال الإدارة الاجتماعية تعمل على إعداد قيادات إدارية ذات كفاءة لقيادة العمل الاجتماعي ومن المعروف أن النشاط الإدارى يختلف عن النشاطات الفنية المتخصصة الأخرى بالمؤسسة الاجتماعية.

وتهتم مهنة الخدمة الاجتماعية ككل بضرورة إعداد الأفراد للمشاركة فى المجتمع بواسطة إمدادهم بالمعلومات والإرشادات حتى يكونوا على مستوى المشاركة فى عملية وضع السياسة وأيضا فى مساعدتهم فى الحصول على الخدمات الأخرى التى يحتاجونها بما يؤدى إلى تحقيق أفضل أداء لوظائف الأفراد وتحقيق أهدافهم وأهداف المجتمع المختلفة.

وتهتم كل من الخدمة الاجتماعية والتخطيط الاجتماعى بدراسة وفهم الظروف والأوضاع المجتمعية المعروفة لتنمية القوى البشرية للشباب بهدف تحديد عواملها وتعبئة وحشد الموارد والإمكانيات لتذليلها.

وفى هذا الإطار تعنى التنمية البشرية للشباب إلى الإعداد والتوظيف للأفراد لكى يصبحوا قوة عمل منتجة بدرجات متفاوتة من المهارة حسب قدراتهم وطاقاتهم وفرص العمل المتاحة لتشغيله وفى نطاق هذا الإطار المحدود تقترن الحقوق بالواجبات.

ولما كانت عملية إعداد وتنمية هذه الموارد البشرية للشباب مسئولية العديد من التخصصات والمهن، فقد أخذت مهنة الخدمة الاجتماعية قسطاً من هذه المسئولية، وذلك من خلال طرقها المهنية المختلفة ومنها التخطيط

الاجتماعى، خدمة الجماعة، .. التى تعمل على تنمية الأفراد من خلال تحسين أدائهم بمدهم بالمعلومات والمعارف اللازمة لهم وإكسابهم العديد من الخبرات والمهارات وأساليبها الفنية باستخدام تكنيكاتها المهنية المتنوعة.

وبالطبع فإن ممارسة الخدمة الاجتماعية ودرها فى المؤسسات المختلفة تتأثر تأثُّرًا مباشرًا بطبيعة التنظيم الإدارى الذى تتم من خلاله وعلى هذا فإن هناك تأثيراً متبادلاً بين مبادئ وقيم الخدمة الاجتماعية كمهنة وبين مبادئ الإدارة فى المؤسسات وذلك كله يتركز أثرة على فاعلية المؤسسة وكفايتها فى تحقيق أهدافها التى من بينها تنمية القوى البشرية لدي الشباب عن طريق التدريب الإدارى.

فمهنة الخدمة الاجتماعية تهتم بتنمية القوى البشرية لدي الشباب من خلال إدارة المؤسسات وفق التأثير المتبادل بين مبادئ الإدارة ومبادئ وقيم الخدمة الاجتماعية من خلال إعداد الأفراد لتحسين أدائهم بتزويدهم بالمعلومات والمعارف حول العديد من القضايا الهامة وإكسابهم القدرة على مراعاة الهدف وعمليات التخطيط فى أداء العمل ومراعاة استخدام الأساليب التى تكسبهم العديد من الخبرات والمهارات الفنية مما يؤدى إلى زيادة فاعلية مؤسسات الخدمة الاجتماعية.

وعلى هذا تعرف تنمية الموارد البشرية (القوى البشرية) من وجهة نظر الخدمة الاجتماعية بأنها العملية التى تشترك فى ممارستها الخدمة الاجتماعية مع المهن والتخصصات الأخرى والتى يمكن عن طريقها توجيه واستخدام القدرات والإمكانيات والمهارات الإنسانية بعد تدريبها وصقلها على أن يرتبط ذلك بالظروف الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع حتى يكون هناك عائداً اقتصاديا واجتماعيا سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

أولاً- مشكلة الدراسة وأهميتها

اهتم الباحثون والمتخصصون في مجال الدراسات الاجتماعية بشكل عام، والخدمة الاجتماعية على وجه الخصوص، بموضوع التنمية البشرية في المجتمعات المعاصرة، باعتباره مجالاً خصْباً للبحث والدراسة.

فمنذ بداية التسعينيات برز مفهوم التنمية البشرية كدعامة أساسية لمدرسة فكرية جديدة للتنمية، وأخذ البرنامج الإنمائي للأمم المتحدة يصدر سنويا منذ عام 1990 تقرير التنمية البشرية، مما شكل نقطة تحول وتغييراً جوهرياً وحدثت معه نقلة نوعية في الفكر التنموي ومعالجة التنمية البشرية خلال العقود الماضية، وأوضح أن التنمية البشرية عملية تهدف إلى زيادة الخيارات المتاحة أمام الناس وهي خيارات غير محدودة أساساً بدءاً من الخيارات الأساسية أن يحيا الناس حياة طويلة خالية من العلل، وأن يكتسبوا المعرفة، وأن يحصلوا على الموارد اللازمة لتحقيق مستوى حياة كريمة، حتى خيارات الحرية السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتوفير فرص الإبداع واحترام حقوق الإنسان، واستمتاع الشخص بالاحترام الذاتي.

وقد فرض مصطلح التنمية البشرية نفسه في الخطاب الاقتصادي والسياسي والاجتماعي على مستوى العالم بأسره ، ولم تعد قضية تشغل رجال أو مخططي السياسة العامة أو قادة المجتمعات باختلاف مناطقهم الأيديولوجية فحسب، إذ أصبح ميداناً يثير من الناحية العلمية قضايا عديدة تتعلق بتجارب اجتماعية حية بكل ما ينضوي عليه من دينامية، وبكل ما تطرحه من مشاكل وحلول، فالتنمية البشرية تعد من القضايا الكبرى التي يطرحها هذا العصر و تقوضها ظروف التقدم العلمي والتكنولوجي، وأوجبتها مسؤولية القيادات المختلفة في المجتمع، فيجب وضعه في موضع يتلاءم وحركة التقدم الحضاري العالمي.[1]

1- عبدالغني عبود، التعليم والتنمية الشاملة ، دار الفكر العربي القاهرة ،1997، ص 139

حيث تزايد الاهتمام العالمي بتنمية الشباب بين مختلف فروع الدراسات الإنسانية والاجتماعية ، إذ أصبح مفهوم الشباب يحظى بالعناية والتحليل في المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء على الرغم من اختلاف الإطار الذي تعالج فيه قضايا الشباب، وتباين الأدوار وتنوع المشكلات بتنوع السياسة الاقتصادية والاجتماعية، ولعل السبب الرئيس لمثل هذا الاهتمام بقضايا

الشباب راجع أساساً لما يمثله الشباب (كفئة عمرية) من قوة للمجتمع ككل، إذ هي شريحة اجتماعية تشغل وضعاً متميزاً في بنية المجتمع، وهي من أكثر الفئات العمرية حيوية وقدرة على العمل والنشاط.[1]

ويمثل هذا الاستثمار البشري انعكاساً إيجابياً على التقدم والنمو الاقتصادي والمعدلات الإنتاجية والخدمية، ومن أفضل الأمثلة المعاصرة على ذلك ما حققته دول شرق أسيا من تطور ونمو اقتصادي بفضل تأكيدها على الاستثمار البشري واهتمامها بالتعليم، وفي مقدمتها كوريا الجنوبية – ماليزيا- التي تتنافس مع اليابان والدول الصناعية الغربية، كما تقوم الجامعات الأمريكية بالتخطيط للشباب عن طريق تخصيص مكاتب للتنسيق بين الخبرات العلمية واحتياجات المجتمع، فالتعليم طبقاً لكل النظريات الحديثة يعد من أهم أدوات التحول من التخلف إلى التقدم، كما أن التنمية البشرية لا يمكن أن تحقق أهدافهاً ما لم تعتمد على موارد بشرية مؤهلة ومدربة بمعايير عالية الجودة.[2]

وسيكون الشباب هو محور هذه الدراسة خاصةً في مجتمعنا الليبي الذي انتقل فجأة من مجتمع تقليدي يعتمد على الزراعة التقليدية والرعي وبعض الصناعات التقليدية البسيطة ، وعلى العفوية في علاقاته الاجتماعية وعلى القانون الطبيعي القائم على العرف، والدين في تنظيم تلك العلاقة ، الي مجتمع شهد بعض التنمية الايجابية مع بداية الاستقلال واكتشاف النفط، ثم واجه وضع سياسي لم ينعم فيه بالاستقرار وإرساء دعائم التنمية الحقيقية التي تحقق له التغير الاجتماعي الشامل في كل جوانب الحياة.

وبهذا فإن الحاجة التنموية الراهنة للمجتمعات العربية، وتنوع تحديات التنمية وإشكالاتها، يصبح من غير المعقول علمياً واجتماعياً تباطؤ الدولة أو تهاونه في القيام بدورها في مجال الصحة والتعليم، وعلى الرغم من وضوح هذه المعوقات وكيفية الحد منها في المجتمعات المتقدمة؛ إلا أن هذه المعوقات منها الصحية المتمثلة في عدم جودة الرعاية الصحية وقلة المسوح الطبية والتوعية، أو التعليمية المتمثلة في الجودة والمناهج وعدم مواكبتها لمتطلبات العصر في عالمنا العربي وما تزال في مراحلها الأولى، وتنبثق مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

- ما أبرز معوقات التنمية البشرية لدى الشباب؟ وما الرؤية المقترحة لمهنة الخدمة الاجتماعية في التعامل معها؟

ثانياً- أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- التعرف إلى أبرز معوقات التنمية البشرية للشباب والمتعلقة بالمجال الصحي والتعليمي.

2- وضع رؤية مقترحة لمهنة الخدمة الاجتماعية في التعامل مع معوقات التنمية البشرية لدى الشباب.

1- سهير السلمان، الشباب والتنمية البشرية، وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين، 2007م، ص 109.
2- حامد عمار، في بناء الإنسان العربي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1988م، ص 203.

ثالثاً- منهج الدراسة

وبالنظر إلى طبيعة هذه الدراسة وما تهدف إليه يمكن ملاحظة إنها قائمة على المنهج الوصفي وهو مدخل الدراسات النظرية الذي تم من خلاله الاطلاع على الأدبيات التي توافرت في هذا المجال ، وقد قام الباحث بجمع البيانات والمعلومات النظرية لموضوع الدراسة معتمداً على الكتب ، والرسائل العلمية، والبحوث، والمجلات المحكمة ، وشبكة المعلومات (الانترنت).

رابعاً- مفاهيم الدراسة

1- التنمية البشرية ومعوقاتها

يعتبر مفهوم التنمية البشرية أحد المفاهيم الحديثة في العلوم الاجتماعية، وقد طرحه برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في تقرير التنمية البشرية لعام 1990 بأنها :"عملية تهدف إلى زيادة الخيارات المتاحة أمام الناس بلا حدود، وأهم هذه الخيارات هي تحقيق حياة طويلة خالية من العلل واكتساب المعرفة والتمتع بمعيشة كريمة".[1]

ويعرف قاموس الخدمة الاجتماعية التنمية البشرية بأنها : " مجموعة التغيرات الحيوية والاجتماعية والثقافية التي تتم في دورة حياة كل فرد من أفراد المجتمع، وتحدث التنمية الإنسانية بشكل تنبؤي تخطيطي ولكن معدل التغير يختلف من فرد لآخر".[2]

ويقصد الباحث بالمعوقات في هذه الدراسة : هي كل ما يواجه الشباب من تحديات ومعوقات تعيق أو تحد من قدراتهم على التقدم والتطور والمشاركة الإيجابية في التنمية، سواء كانت هذه التنمية مرتبطة بالصحة أو نقص في التعليم والتأهيل والتدريب.

2- الشباب

تعددت تعريفات الشباب تبعاً لوجهات نظر العلوم المختلفة فيعرف الشباب في اللغة العربية بأنه: "شب الصبي يشب من باب ضرب شباباً وشبيبة، وهو شاب في سن ما قبل الكهولة ويعني النشاط والفتوة والسرعة".[3]

وتعرف الخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب: "هي خدمات مهنية أو عمليات و مجهودات منظمه ذات صبغة وقائية وإنشائية وعلاجية تؤدي للشباب وتهدف إلى مساعدتهم كأفراد وجماعات للوصول إلى حياة يسودها علاقات اجتماعية تتمش مع رغباتهم وإمكانياتهم، وتتوافق مع مستويات وأمال المجتمع الذي يعيشون فيه" .[4]

ويمكن القول بأن مهنة الخدمة الاجتماعية تخدم الشباب في مرحلة من مراحل عمره، وتحدد بمقياس زمني في ضوء خصائص متماثلة يمثلها المعيار البيولوجي المميز لتلك المرحلة ، أو بمقياس سوسيولوجي يعتمد على طبيعة الأوضاع التي يمر بها المجتمع، أو بمقياس سيكولوجي وسلوكي باعتبارها مرحلة تشكل مجموعة من الاتجاهات السلوكية ذات الطابع الخاص.

1- عائدة مجمد مكرد ، دراسة تقويمية لدور الجامعات اليمنية في مجال خدمة المجتمع في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة،2006م، ص168-169.
2- أحمد شفيق السكري، قاموس الخدمة الاجتماعية الخدمات الاجتماعية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2000م، ص 247.
3- أحمد علي المغربي، مصباح المنير، القاهرة، دار المعارف، 1977م، ص 2 – 3.
4- محمد نجيب توفيق، الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، القاهرة: مكتبه الأنجلو المصرية جامعه حلوان،1989م،ص123 .

3- الخدمة الاجتماعية

يعرف (فريد لاند) الخدمة الاجتماعية بأنها: "نوع من الخدمات المهنية التي تعتمد على قاعدة من المعرفة العلمية والمهارات المختلفة في ميدان العلاقات الإنسانية وتمكن من مساعدة الأفراد كحالات أو جماعات للوصول إلى مستوى من التكيف والنضج والاعتماد على أنفسهم".[1]

وعّرفها الاتحاد الدولي للمتخصصين الاجتماعيين بأنها: "المهنة التي تعمل على تعزيز قدرات الأفراد والجماعات والمجتمعات النفسية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية ، أو استعادة الفاقد من هذه القدرات وإيجاد الوضع الاجتماعي الملائم الذي يساعدهم على أداء وظائفهم الاجتماعية بصورة مباشر".[2]

وعرفت هيئة الأمم المتحدة الخدمة الاجتماعية بأنها: "نشاط منظم يهدف إلى تحقيق التكيف المتبادل بين الأفراد وبيئاتهم الاجتماعية" .[3]

ومن خلال التعريفات المختلفة التي قام بها أغلب المتخصصين في مهنة الخدمة الاجتماعية والتي تم دراستها أو الاطلاع عليها يمكن تحديد مفهوم الخدمة الاجتماعية في الآتي:

1- الخدمة الاجتماعية مهنة متخصصة تعمل في ميدان المشكلات الإنسانية لتمكين الناس من مواجهة المشكلات والتغلب عليها أو التخفيف من حدتها.

2- يمارسها اختصاصيون اجتماعيون أُعدوا إعداداً مناسباً لمقابلة احتياجات الإنسان.

3- تمارس المهنة من خلال مؤسسات معترفٌ بها دولياً.

4- تتم ممارسة المهنة باستخدام طرق متعددة لكي تقوم على توفير المعرفة والفهم والمهارات.

5- تعتمد مهنة الخدمة الاجتماعية على قاعدة معرفية من العلوم الإنسانية والاجتماعية.

6- تستند المهنة إلى مجموعة من القيم الأخلاقية التي تؤكد على كرامة الإنسان وحقه في الحياة الكريمة.

7- خدمات المهنة يمكن أن تكون وقائية وإنمائية بجانب كونها علاجية.

خامساً- الموجهات النظرية للدراسة

إن العلاقة بين النظرية والدراسة علاقة تكاملية بمعنى أن كل منهما يعطي ويأخذ من الآخر، فإستراتيجية الدراسة لابد أن تستند إلى أساس نظري تساعد الباحث على فهم الظاهرة وموضوع الدراسة وخصائصها في صورة كلية، كذلك تقدم الإجابات الوافية للباحث حول الإجراءات والأدوات المنهجية الملائمة لطبيعة الظاهرة المدروسة وتحديد نطاقها وفئاتها، ولا تقف النظرية على مستوى التفسير بل تمتد إلى مساعدة الباحث في عملية التنبؤ حول مستقبل الظاهرة المدروسة، والوصول إلى تعميمات حولها، ما يمهد لصياغة القوانين العلمية ، أما الدراسة فمن جانبها تؤدي إلى فحص النظرية واختبار مدى دقتها، كما إن استمرار الدراسة يؤدي إلى نظريات جديدة.[4]

1- محمد سيد فهمي، السلوك الاجتماعي للمعوقين، دراسة في الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية،2001، ص ص 23- 24.
2- عبد المجيد بن طاش ومحمد نيازي، مصطلحات ومفاهيم إنجليزية في الخدمة الاجتماعية ، مكتبة العبيكان للنشر،2000م،ص45
3- المرجع السابق ص 114.
4- غني ناصر حسين القريشي، المداخل النظرية لعلم الاجتماع، دار الصفاء للنشر، عمان،2011، ص68.

وبما أن الدراسة تحمل عنوان "معوقات التنمية البشرية لدى الشباب رؤية مقترحة لمهنة الخدمة الاجتماعية في التعامل معها"، فسوف يتم الاعتماد على نظرية (البنائية الوظيفية) في الوصف باعتبارها أحد الاتجاهات الهامة في الخدمة الاجتماعية ولاسيما في هذه الدراسة.

وقد ظهر الاتجاه الوظيفي في أعمال ومؤلفات العديد من العلماء الأنثربولوجين والاجتماعيين بحيث كانت نتاج وتركيز عدد كبير منهم، ومن أبرزهم:(أميل دوركايم ، وبارسونز، إضافة إلى العديد من العلماء الانثربولوجيين أمثال ورادكليف براون، ورالف لنتون، ومالينوسكي).[1]

وفي هذه الدراسة قد لا يتسع لدينا المجال لتناول إسهامات جميع هؤلاء العلماء، لذلك سنحاول عرض أراء أبرزهم وهم (راد كليف براون، ومالينوسكي) باعتبارهم الآباء المؤسسين لهذه النظرية، وإسهامات (دور كايم ، وبارسونز).

- **أراء راد كليف براون حول النظرية البنائية الوظيفية**

يعد العالم (راد كليف براون) أهم رواد النظرية البنائية الوظيفية نظراً لما قدمه من أراء هامة بخصوص النظرية، يبين فيها ما تعنيه الوظيفية من إسهام يقدمه الجزء للكل، ويمكن بيان آرائه في الآتي:[2]

1- إن وظيفة أي نظام اجتماعي هي توافقه مع الحاجات الضرورية للأفراد الخاضعين لهذا النظام، وبمعنى آخر توفر الشروط الأساسية لبناء واستمرار المجتمع.

2- أعتبر كليف براون بأن الوظيفية فرضية تعني بناء الكل الوظيفي وهي ليست فرضيةً ليست مبدأً، أو عقيدة على الرغم من عدم جزمه بضرورة ذلك، فمثلاً وظيفة الصحة هي جزء من وظائف المجتمع الأساسية ويمكن أن تساهم في تأدية بقية الوظائف مثل الوظيفة التعليمية والوظيفة الترفيهية الأخرى.

3- شبه المجتمع إلى حد كبير بالكائن العضوي من حيث أجزاؤه وأعضاؤه.

4- إن قيمة أي مجتمع تكمن في مدى قدرته على البقاء والاستمرار، وهذا لا يمكن أن يتجسد إلا عن طريق الحفاظ على التماسك الاجتماعي بين جميع أفراد المجتمع.

- **أراء مالينوسكي حول النظرية البنائية الوظيفية، ويمكن تلخيصها في الآتي**[3]

1- يرى أن المجتمع البشري والثقافة يمكن فهمهما باعتبارهما الوسيلة التي تشبع الحاجات الوظيفية، والنفسية للفرد الذي يكون المجتمع.

2- يرى مالينوسكي أنه يستوجب على الأخصائيين الاجتماعيين أن يدرسوا الثقافات البشرية باعتبارها أدوات غرضها إشباع حاجات الإنسان.

3- يعتقد أنه لا يمكن أن يحدث أي تغير ثقافي سواء كان في شكل ظهور نظام جديد من المعتقدات، أو قيام ثورة، أو اكتشاف اختراع، إلا لإشباع حاجات جديدة.

1- عمر محمد وصفي، مدخل لدراسة علم الاجتماع، دار وائل، عمان، 2008م، ص79-26

2- صبحي محمد قنوص، علم دراسة المجتمع - دراسة تحليلية في البناء و التغير الاجتماعي، الدار الليبية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1993م، ص ص97 - 98.

3- محمد توفيق السمالوطي، قضايا التنمية والتحديث الاجتماعي، دار المطبوعات الجديدة،.1998م، ص ص 147 - 163.

وتعتبر الإسهامات الذي قدمها(أميل دور كايم) في تحليل المجتمع من أهم الإسهامات التي أثرت في النظرية البنائية الوظيفية، ويمكن تلخيصها في الآتي:

1- المجتمع وحدة بنائية قائمة بذاتها، وهي متميزة عن الأجزاء التي تكونت منه.

2- الأجزاء التي تتكون منها هذه الوحدات (الكل) وتسمى هذه الأجزاء (انساق) لها وظائف أساسية لهذا الكل) وهي إشباع الحاجات.

3- هذه الأنساق في حالة توازن وظيفي وتوازنها هذا هو الذي يؤدي لتوازن (الكل) واستقراره.

وكانت أكثر الإسهامات التي أثرت في الاتجاه الوظيفي هي إسهامات بارسونز (1902 -1979) حيث انطلق بارسونز في دراساته للفعل الاجتماعي إلي أربعة عناصر وهي:[1]

1- فاعل ذاتي، باعتباره كائن يعيش موقف من خلال بيئة فاعلة أثناء تفاعله مع الآخرين.

2- الموقف الذي يتكون من موضوعات الفيزيقية والاجتماعية يرتبط فيها الفاعل من خلال بيئة فاعلة.

3- الرموز ومن خلالها يرتبط الفاعل بالعناصر المختلفة داخل الموقف.

4- القواعد والمعايير والقيم تتحكم في توجيه الفاعل، وعلاقتها بالمواضيع الاجتماعية.

وفي هذه الدراسة يمكن النظر إلى النظام العام على نطاق واسع باعتبار المجتمع هو النظام الشامل، أو على مستوى ضيق بحيث تكون التنمية البشرية هي النظام العام، وفي كلتا الحالتين يربط التحليل الوظيفي بين التفاعلات التي تحدث فيما بين وحدات النظام وأثر هذه التفاعلات على النظام ككل، وبهذا يسعى التحليل الوظيفي إلى فهم دور ونمط السلوك أو التأثير الثقافي والاجتماعي في الحفاظ على توازن النظام وديناميته، ويتم تحليل نشاط الأفراد في ضوء أهميته لتنمية النظام العام وصيانته، ويعد دور الوحدات وظيفياً إذا كان يساعد على استقرار النظام وحفظ توازنه، ويحدث الاختلال الوظيفي إذا كان السلوك الذي تمارسه الوحدات يخل باستقرار النظام ويعوق تقدمه.

سادساً- الدراسات السابقة

1- دراسة عائشة الصغير محمد بعنوان علاقة: التعليم العالي بتنمية الموارد البشرية.[2]

توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين سياسة القبول والالتحاق والتخصص الدراسي، والتحاق الخريج بإحدى الوظائف المعد لها في المؤسسات الخدمية أو الإنتاجية بالمجتمع، فالتخصص الذي درسه الطالب بناء على شهادته قد لا يجد وظيفة بمؤسسات الدولة، بالإضافة لوجود تخصصات يحتاجها المجتمع تعاني عجزاً كثيراً، وغالباً ما يكون في التخصصات العلمية والتكنولوجية بالنسبة لقطاع التعليم.

2- دراسة أمال شيمه بعنوان: بعض الصعوبات التي تعيق الشباب عن المشاركة الفعالة في علميات التنمية.[3]

1- جي روشيه، مدخل إلى علم الاجتماع العام، ترجمة: مصطفى دندشلي، بيروت، لبنان، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1982م، ص 77.
2- عائشة الصغير محمد، علاقة التعليم العالي بتنمية الموارد البشرية، الزاوية،جامعة الزاوية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2004م.
3- آمال لطفي شيمه، بعض الصعوبات التي تعيق الشباب الليبي عن المساهمة في عملية التنمية، طرابلس، الأكاديمية الليبية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2006م.

أظهرت هذه الدراسة إلى أن البطالة تحتل المرتبة الأولى من حيث عدم إحداث التغير المرغوب فيه في برامج التنمية ، وانعدام التدريب ينعكس سلباً على المجتمع ومكوناته، وأن الفراغ الثقافي له أثره السلبي في إحداث التغير الاجتماعي المرغوب، كما أن قلة برامج التوعية وإرشاد الشباب له أثر سلبي على تكوين شخصية الشباب، وأن الشباب يشعر بالإحباط نتيجة ما يواجه من ضيق فرص العمل.

3- دراسة محمد عبد السلام أبو القاسم بعنوان: التغير الاجتماعي والتنمية في المجتمع العربي الليبي.[1]

كشفت هذه الدراسة إلى وجود اتجاه من قبل القوى العاملة نحو تفضيل بعض الأنشطة دون غيرها، والبحث عن مصادر للدخل ثابتة ومستمرة، الأمر الذي أدى إلى تكدس القوى العاملة في قطاعات دون غيرها وبشكل يفوق الاحتياج، وكل ذلك كان سبباً في ظهور البطالة، ومما جعلها عائقاً أمام تحقيق التنمية بشكل إيجابي.

4- دراسة **Benhrman**،.[2]

أظهرت هذه الدراسة إلى أن التغذية السليمة والصحة الجيدة للأطفال تجعل أدائهم في المدارس أفضل، حيث تقل نسبة الغياب بينهم ويرتفع مستوى الدرجات، ويزداد مستوى الإنتاجية بعد التخرج ولعل هذا يعني أن برامج التغذية السليمة والصحة الجيدة والتعليم الجيد هي حزمة يجب أن تتم في صورة متكاملة حتى تحقق النتائج المتوقعة منها.

ولقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في معرفة معوقات التنمية لذي الشباب وخاصة في المجال الصحي والتعليمي موضوع الدراسة في ظل المتغيرات العلمية الحديثة، وكذلك في تحديد المفاهيم الدراسة الحالية، والأسس التي يتم من خلالها وضع رؤية مستقبلية مقترحة لمهنة الخدمة الاجتماعية للتعامل مع المعوقات والحد منها.

وفي هذا الصدد سيتم تناول مفهوم التنمية البشرية، وأهداف التنمية البشرية في ظل المتغيرات العالمية، ثم التطرق إلى مؤشرات التنمية البشرية.

أولاً- مفهوم التنمية البشرية

تتعدد الآراء والنظريات حول مفهوم التنمية البشرية، فيجعل البعض منها مفهوماً واسعاً جداً، بحيث يعني كل الجانب الإنساني والثقافي والسياسي والاجتماعي والنفسي في حياة الإنسان، وهنا يتداخل مفهوم التنمية البشرية ليشمل مجالات عديدة منها التنمية الإدارية والسياسية والثقافية ويكون الإنسان هو القاسم المشترك في جميع المجالات السابقة، وأصبح الإنسان هو هدف التنمية ووسيلتها من كونه مورداً أو رأس مال إلى هدف يسعى لتنمية ذاته بذاته وعلى هذا الأساس يجب معرفة حاجاته وتلبيتها عن طريق التنمية.[3]

وتعرف التنمية البشرية بأنها: " ليست مجرد تغير في قدرات الناس عن طريق الصحة والتعليم والتغذية فحسب بالإضافة إلى ذلك تعني انتفاع الناس بقدراتهم والتحسينات فيها سواء في مجال العمل أو التمتع بوقت الفراغ".[4]

1 - محمد عبد السلام أبو القاسم، التغير الاجتماعي والتنمية في المجتمع العربي الليبي، الرباط، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية رسالة دكتوراه غير منشورة،2011م.

2- Benhrman, J."The Impact of Health and Nutrition Education", The world Bank Research observer, Feb 1996. pp37

3- عبد اللطيف محمود، أميمه منير جادو، التعليم ومستقبل التنمية البشرية في الوطن العربي و تغيرات نهاية القرن، مؤتمر التربية والتغير الاجتماعي في مصر بين النظرية و التطبيق، كلية التربية، جامعة طنطا،1994م، ص ص 4-5.

4- هناء حافظ بدوي، التنمية الاجتماعية، رؤية واقعية من منظور الخدمة الاجتماعية، دار المعارف، القاهرة، 2000م، ص 199.

ثانياً- أهداف التنمية البشرية في ظل المتغيرات العالمية الجديدة

تتمثل أهداف التنمية البشرية في التالي:[1]

1- توفير الحياة الكريمة للمواطنين وكفالة الخير والرفاهية الاجتماعية لهم جميعاً.

2- رفع مستوى معيشة الفرد والارتقاء بأنماط سلوكه وتنمية وقدراته ومعارفه، وزيادة الدخل، ورفع مستوى التعليم، والارتقاء بالقيم الإنسانية والثقافية في المجتمع.

3- توفير خدمات الرعاية الاجتماعية النهوض بمستويات الصحة، وتوسيع نطاق الخدمات الصحية الملائمة لتلبية حاجات السكان، والبرامج الشاملة للضمان الاجتماعي للمحافظة على مستوى معيشة مناسب لجميع السكان.

4- توسيع مجالات الاختيار الاقتصادي والاجتماعي أمام الأفراد والجماعات والمجتمعات، وذلك من خلال تحريرهم من العبودية، والتبعية تجاه قوى الفقر والجهل والبؤس الإنساني.

ومن خلال أهداف التنمية البشرية هنا نلاحظ تداخل مع أهداف الألفية الثالثة للأمم المتحدة، بل يبدو أنها مشتقة من هذه الأهداف فكل منهما ينطلق من رؤية واحدة للتنمية، ويسعى إلى هدف واحد وهو تنمية قدرات البشر وتمكينهم من التغلب على كل ما يعيق نموهم كبشر، ومشاركتهم في مجتمعاتهم والإفادة من خيراتها وثرواتها، بل إن أهداف الألفية الثالثة تحدد فترة زمنية لوصول البلاد النامية إلى هذه الأهداف، ووضعت الأمم المتحدة في سبيل ذلك مقاييس ومؤشرات كمية ونوعية لتحقيق هذه الأهداف، مثل نشر التعليم الأساسي بين الأطفال، وتخفيض وفيات الأطفال الرضع دون سن الخامسة من العمر، والوصول إلى المياه الصالحة للشرب، كما طالبت الأمم المتحدة دول العالم بتقديم تقارير دورية حول ما أنجز من أهداف الألفية الثالثة وبشكل محدد، وتكمن هذه الأهداف في الآتي:[2]

- الهدف الأول: القضاء على الفقر الشديد والجوع، وذلك بتخفيض نسبة السكان الذين يقل دخلهم اليومي عن دولار واحد إلى النصف بحلول عام 2015م، وتخفيض نسبة السكان الذين يعانون من الجوع إلى النصف.
- الهدف الثاني: تمكين الأطفال في كل مكان سواء الذكور، أو الإناث من إتمام مرحلة التعليم الابتدائي بحلول عام 2015م.
- الهدف الثالث: تعزيز المساواة بين الجنسين، وتمكين المرأة، وذلك بإزالة التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي و يفضل أن يكون ذلك بحلول عام 2005 م، وبجميع مراحل التعليم في موعد لا يتجاوز 2015م.
- الهدف الرابع: تخفيض معدلات وفيات الأطفال دون سن الخامسة بمقدار الثلثين.
- الهدف الخامس: تخفيض معدلات الوفيات الإنجابية بمقدار ثلاثة أرباع.
- الهدف السادس: مكافحة فيروس نقص المناعة البشرية (الإيدز) والملاريا وغيرها من الأمراض الرئيسة.

1- محمد عابد الجابري، الديمقراطية وحقوق الانسان، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1994،ص 199

2- علي الحوات، التعليم العالي في بلدان المغرب العربي إنجازات وبناء مجتمع المعرفة، منشورات الجامعة المغاربية طرابلس، 2005م، ص 16-20.

- الهدف السابع: ضمان الاستدامة البيئية وتحقيق ذلك باندماج مبادئ التنمية المستدامة في السياسات والبرامج القطرية وانحسار فقدان الموارد البيئية، وتمكين الذين لا يمكنهم الحصول على مياه الشرب المأمونة إلى النصف، وتحقيق تحسين كبير بحلول عام 2020 لمعيشة ما لا يقل عن 100 مليون من سكان الأحياء الفقيرة.
- الهدف الثامن : إقامة شراكة عالمية من أجل التنمية، ويتحقق ذلك بالمضي في إقامة نظام تجاري ومالي يتسم بالانفتاح، ومعالجة الاحتياجات الخاصة للبلدان النامية لتشمل قدرتها على التصدير.
- **معوقات التنمية البشرية في المجال الصحي**

تعد الصحة من المعايير المهمة للتنمية البشرية، والتحسينات في مجال الصحة والتغذية كما هو الحال في التعليم ربما يكونان السبب، أو النتيجة المباشرة للنمو البشري، كما أن تحسين الصحة يزيد من فاعلية قوة العمل أيضاً وذلك من خلال معالجة وخفض معدلات وفيات الأطفال وهذه تساعد على توسيع قاعدة الموارد البشرية، وحماية الفرد والمجتمع من إصابته بالأمراض.

ولمفهوم الصحة درجات ابتداء من مجرد الحياة والبقاء، أي الخلو من الأمراض، وسلامة الجسم والعقل والروح، وزيادة التوافق والتكيف مع المجتمع والقدرة على العمل والمشاركة في مختلف جوانب الحياة وكذلك أهمية تمتع الإنسان بالصحة كحاجة من حاجاته الإنسانية من الناحية القانونية، ومن ناحية التنمية البشرية هدف نهائي ووسيلة في الوقت ذاته.[1]

وعندما نشير إلى الصحة كحق من حقوق الإنسان فإنه من الضروري أن يفكر في المدلول الحقيقي لهذا الحق، ومن الناحية التاريخية فإن الحق في الصحة كان واحد من أخر الحقوق التي أعلنت في دساتير معظم دول العالم حيث شكل الإعلان العالمي لحقوق الإنسان انطلاقة في عام 1948م بالنص في المادة (25) على أنه:[2]

1. لكل فرد الحق في مستوى من المعيشة كافٍ لصحته، وسلامته كشخص ولعائلته بما في ذلك الطعام والكساء، والمسكن، والرعاية الطبية، والخدمات الاجتماعية الضرورية.
2. الأمومة والطفولة لهما الحق في رعاية ومساعدة خاصة، وجميع الأطفال سواء مولودون في نطاق حياة زوجية، أو خارجها سوف يتمتعون بنفس هذه الحماية الاجتماعية.

وكذلك تحسين التغذية وتوسيع إمكانات الحصول على الرعاية الصحية الأساسية ورفع مستوى التعليم وتحسين تنظيم الأسرة هي عوامل تؤدي إلى التخفيف من عبء الحمل والولادة، وتحسين الحالة الصحية للمرأة.

ويشير المفهوم إلى كافة العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية والبيئية التي تؤثر في صحة الفرد بجانب الرعاية الطبية، وعلى ذلك يدور هذا المفهوم حول كافة الجهود التي تبذلها النظم الاجتماعية المختلفة للحفاظ على الصحة والوقاية من المرض، وإلى جانب ذلك فان هناك عوامل أخرى حول مفهوم الرعاية الصحية وهي:[3]

1. العوامل الاجتماعية التي تؤثر على تغذية الإنسان والمفاهيم السائدة نحو الخدمات الصحية المتوفرة.

1- المرجع السابق، ص ص 115 – 116.
2- عبد الحي محمود صالح، السيد رمضان، أسس الخدمة الاجتماعية الطبية والتأهيل، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1999، ص 65
3- المعتصم بالله الحورانه، ديما وصوص، التنمية البشرية المستدامة والنظم التعليمية، عمان، دار الخليج، 2009م، ص 114.

2. العوامل الاقتصادية التي تحدد الحجم اللازم من الموارد الاقتصادية لإنتاج الخدمات الصحية، وكيفية توزيعها.
3. العوامل السياسية التي تعكس أولويات توزيع الموارد في الخطط والتشريعات لتنظيم القطاع الصحي.
4. العوامل البيئية ومدى توفر المياه النقية، ومدى تلوث البيئة.

وفي الواقع أن الرعاية الصحية في تعريفها التقليدي والحصري هي أبعد ما تكون عن الإسهام في إشباع الحاجات الصحية، من حيث أن هذا الإشباع يتم تحقيقه أساساً من خلال الغذاء الكافي، والسكن المناسب، والملبس والمياه الصالحة للشرب، والصرف الصحي.

فالتغذية السيئة تقلل مقاومة الجسم للمرض، واعتلال الصحة قد يضعفان من قدرة الفرد الإنتاجية، وكذلك تقترن الأوضاع السيئة فيما يتعلق بالسكن، وتوافر مياه الشرب الصالحة، وشبكات الصرف الصحي بنسبة عالية من حدوث العديد من الأمراض، مما يؤدي إلى إضافة أعداد جديدة من السكان تحتاج إلى الغذاء والملبس، والمسكن ولا تتوافر لها موارد كافية.[1]

وإن هدف القطاع الصحي ينبغي أن يكون في تحسين الحالة الصحية للسكان من خلال فاعلية العناصر الطبية بشقيها الوقائي والعلاجي، وتوافر الشروط الأولية المتمثلة في شبكات المياه النقية، شبكات المجاري وغيرها من وسائل التخلص من الفضلات، فضلاً عن توعية السكان بالمعرفة من خلال وسائل والتدريب والتثقيف والإعلام.[2]

- **معوقات التنمية البشرية في مجال التعليم**

لكي يكون الإنسان متمكناً أو قادراً على التمكن، لابد أن يكون متعلماً متحرراً من الجهل والأمية، للتحول من عالم الأمية الوظيفية والأمية الحضارية إلى عالم المعرفة، وأن يكون الإنسان ماهراً وقد تعلم مهنة يكسب منها رزقه بطريقة مشروعة، ويتعلم مهارات التفكير، وكيف يعيش بإيجابية مع الآخرين، وذلك بتعلم مفاهيم المجتمع المدني والحياة المدنية، كما تكفل التنمية البشرية للإنسان حق الرأي والتعبير والشعور بالمساواة والعدالة الاجتماعية، وأن يشبع احتياجاته المادية والمعنوية وتنويع برامج التعليم خارج الأنماط التقليدية المعروفة في البلاد النامية، مثل كليات المجتمع والتعليم المفتوح، والتعليم الافتراضي، والتعليم عن بعد، والتعليم في سياق العمل وتطوير مهارات الحوار والنقاش والتواصل الثقافي والحضاري والعيش الإيجابي المشترك مع بقية الشعوب والأمم في العالم، فالإعلام ووسائل الاتصال الحديثة والعولمة كلها قوى جديدة قربت بين المجتمعات البشرية.[3]

ومن أهم الأسباب التي تجعل التعليم شيئاً أساسياً هى أنه: يساهم في تحسين حياة الأشخاص، ويخفف من الفقر وهذا يكمن في:[4]

1. زيادة الإنتاجية: وذلك عن طريق مساعدة الناس على أن يكونوا أكثر إنتاجاً وأن يكسبوا أكثر لأن التعليم هو استثمار يقوي مهاراتهم وقدراتهم.
2. تحسين الصحة والتغذية: إن الاستثمار في التعليم له علاقة بتحسين الحالة الصحية، ويزيد في تشجيع وتنظيم الأسرة.

1- برنامج الأمم المتحدة للبيئة، حاجات الإنسان الأساسية في الوطن العربي، عالم المعرفة 150، ترجمة: عبد السلام رضوان، الكويت، 1990،ص ص 207-208.
2- حامد عمار، في بناء الإنسان العربي، مرجع سابق، ص 65.
3- علي الحوات، التعليم العالي في بلدان المغرب العربي إنجازات وبناء مجتمع المعرفة، مرجع سابق، ص 67 -69.
4- إيمان أحمد إسماعيل هاشم، التنمية البشرية في الدول العربية وعلاقتها بالتعاون العربي، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التجارة، فسم الاقتصاد، رسالة ماجستير غير منشورة، ص ص 38 – 39.

3. زيادة الوعي البيئي: أن المتعلمين لديهم إدراك بالحاجة إلى حماية البيئة، والحرص على أن تكون نظيفة وغير ملوثة.
4. تعزيز العدالة الاجتماعية: تتحقق هذه العدالة عن طريق توفير فرص التعليم والحق في الالتحاق بمؤسساته.
5. إثراء حياة البشر: فان التعليم من الحاجات البشرية الأساسية لأنه يعطي البشر متعة الفكر وينمي الإدراك لذلك فالتعليم غاية في حد ذاته وليس مجرد وسيلة لتحقيق حاجات أساسية أخرى.

والدور الأساسي الذي يجب أن يقوم به التعليم يكمن في عمقه كما يظهر ذلك في الربط بين التعليم ومتطلبات الواقع المجتمعي والاجتماعي وذلك لمواجهة المشكلات الكثيرة التي أصبحت تطوق الإنسان العربي فالبحث في الدراسات عن الحقائق الاجتماعية وكشفها أصبح من الضروريات لتجاوز الأزمة الراهنة ولكن من غير إغفال دور الإنسان المسئول والواعي في عملية التنمية.

ولكي يقوم التعليم بدوره لابد من توافر بعض العوامل أهمها:[1]

1. وجود سياسة تعترف بأن التعليم مطلب أساسي من أجل التنمية.
2. لابد من توفير فرص للتعليم والتدريب وإنتاج أنماط الأنشطة التعليمية.
3. توفير التمويل اللازم للتعليم بطرق تنطوي على الإنصاف والكفاءة معاً.

- **رؤية مقترحة لمهنة الخدمة الاجتماعية في التعامل مع معوقات التنمية البشرية لدى الشباب**

تعمل مهنة الخدمة الاجتماعية على تحقيق أهدافها من خلال عدة طرق مهنية والتي من بينها طريقة تنظيم المجتمع وتسعى هذه الطريقة إلى تحقيق الأهداف العملية التي ترتكز أساساً على العنصر البشري وذلك في الآتي:

1. إشراك الشباب على أوسع نطاق ممكن للعمل في خدمة المجتمع في إطار الوظائف التي يقومون بتأديتها.
2. التأثير في الشباب وتغييرهم من خلال زيادة معلوماتهم وخبراتهم ومهاراتهم وتغيير القيم السلبية التي تؤثر على حياتهم المجتمعية.
3. مساعدة الشباب على اكتساب العديد من المهارات والمعارف التي تساعدهم على الارتقاء بحياتهم.

أولاً- الأسس التي تقوم عليها الرؤية المقترحة

1. نتائج الدراسات السابقة وما انتهت إليه من نتائج ومقترحات.
2. الإطار النظري لمهنة الخدمة الاجتماعية وما تحتويه من موجهات نظرية مختلفة.

1- برنامج الأمم المتحدة الإنمائيUNDP (2002) تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002م، عمان: منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي و الصندوق العربي للإنماء الاجتماعي و الاقتصادي، ص123.

ثانياً- المعايير الخاصة بوضع الرؤية المقترحة

1. اكتشاف المعوقات التي تواجه التنمية البشرية للشباب والتغلب عليها.
2. تفعيل دور مهنة الخدمة الاجتماعية في مجال الصحة والتعليم من خلال التعرف على الاحتياجات والمشكلات التي تواجههم.
3. تحقيق أهداف الشباب، وتشجيعهم على الاتصال بالمجتمع المحلى.
4. أن يتضمن إطار متكامل يشمل جميع الجوانب المختلفة بالشباب، والمتمثلة في الجانب الاجتماعي والنفسي، والجانب الاقتصادي، والجانب التعليمي، والجانب الديني، والجانب السياسي.
5. أن يكون مناسب للفئة العمرية للشباب مع مراعاة خصائصهم واحتياجاتهم ومشكلاتهم.
6. اقتراح مجموعة من الآليات اللازمة لتنفيذ هذه التوصيات وتشجيع الشباب لخدمة المجتمع.

ثالثاً- هدف الرؤية المقترحة

تهدف الرؤية المقترحة لدور مهنة الخدمة الاجتماعية وأساليب التعامل مع معوقات التنمية البشرية للشباب من خلال المشاركة المجتمعية والوقوف على احتياجاتهم ومشكلاتهم.

رابعاً- الخطوات الإجرائية للرؤية المقترحة

لتطبيق الرؤية المقترحة والاستفادة من معاييرها، يجب تحفيز الخدمة الاجتماعية للقيام بأهدافها وخاصة الأهداف الوقائية والتنموية والعلاجية في خدمة المجتمع، ولكي تتحقق الرؤية يجب:

1. إيجاد سياسة تعليمية متطورة تسهم في الرفع من مستويات الشباب.
2. تنمية القدرات والمهارات توجيه إمكانيات الشباب لخدمة المجتمع.
3. دراسة الأوضاع والظروف الحالية للشباب وحل مشكلاتهم الاجتماعية والنفسية والاقتصادية.
4. استغلال الطاقات والإمكانات العلمية للشباب وتنفيذيها في إطار برامج محددة لخدمة المجتمع.
5. المساهمة في وضع السياسات والخطط الاستراتيجية التقيد بتحقق التنمية البشرية للشباب منخلا لترجمتها إلى خطط طويلة المدى وقصيرة المدى.
6. العمل مع منظمات الشباب في إطار التنسيق بين جهود هذه المؤسسات وغيرها من المؤسسات، سواء على المستوى المحلي أو الإقليمي أو العالمي وذلك بقصد تحقيق هدف مشترك.
7. الاهتمام بالبرامج الإعلامية الموجهة لخدمة الشباب، وتغيير بعض المفاهيم الخاطئة لديهم وتصحيح المعتقدات والأفكار في اتجاه ايجابي لتحقيق التنمية.
8. ضرورة وجود تكامل مهني بين المتخصصين في المهن المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والدينية والمهنية والتعليمية للمساهمة في مساعدة الشباب ، وتنمية قدراتهم وإمكانياتهم وطاقاتهم المختلفة.

خامساً- آليات التنفيذ للاختصاصي الاجتماعي وفريق العمل

انطلاقاً من هذه الرؤية المقترحة سيكون الاختصاصي الاجتماعي هو حلقة العمل في هذا الدور وسيتم التنفيذ من خلال عدة أدوار منها: دوره التنظيمي ودوره الفني ودوره لجمع للبيانات والمعلومات ودوره كمخطط ودوره كمستشار ودوره كمنسق ودوره كمعالج ودوره كمُمكن، ولكي يقوم بذلك يجب القيام بما يلي:

1. مساعدة الشباب على تحديد أهدافهم بدقة، والسعي نحو تحقيق تلك الأهداف.
2. دراسة الواقع المجتمعي والكشف عن أهم الموارد والإمكانيات المتاحة والسعي نحو حسن استغلالها.
3. المساعدة في الكشف عن مشكلات الشباب والسعي نحو إيجاد حلول واقعية لها.
4. السعي نحو زيادة التعاون بين المؤسسات والمنظمات المهتمة بالشباب.
5. المشاركة في التقييم الذاتي للمؤسسات والمنظمات الشبابية وتحقيق الرقابة الذاتية بها.
6. تنفيذ البرامج والمشروعات بما يتفق مع التخطيط العلمي السليم.
7. المشاركة في إعداد قاعدة بيانات تشمل كل المعلومات عن الشباب في المجتمع وأوضاعهم.
8. تزويد الجهات الحكومية بالمعلومات والمشاركة في التخطيط الجيد للبرامج والأنشطة الشبابية وتحديد الأدوار والمسئوليات ومصادر التمويل والتكلفة بدقة.

سادساً- عناصر الرؤية المقترحة من منظور طريقة تنظيم المجتمع

يشتمل التوجيه الاجتماعي كمفهوم متكامل للشباب على عدة عناصر بنائية واحتياجات ومتطلبات الشباب الواضحة للقيم الإنسانية، ومن بين هذه العناصر البنائية هي نظرة الشباب للمستقبل وفهم المتكامل للبرامج التي يسعى إليها المجتمع من أجل تنميته وتطويره في العديد من المجالات التي قد تساهم بها طريقة تنظيم المجتمع باعتبارها إحدى طرق مهنة الخدمة الاجتماعية وتتضمن الوظائف الآتية:

- **التوجيه الاجتماعي والنفسي ويتحقق ذلك من خلال ما يلي**

1. تعديل بعض الأفكار والاتجاهات والمعتقدات الخاطئة لدى الشباب نحو أنفسهم ونحو أسرهم ونحو مجتمعهم ودعم علاقتهم مع الجماعات المختلفة في المجتمع بمفهوم إيجابي.
2. إكسابهم معارف ومعلومات تساعدهم على حل مشكلاتهم بكفاءة دون الشعور بالفشل أو الإحباط.
3. المساهمة في إشباع احتياجاتهم من خلال الموارد والإمكانات المتاحة وحل هذه الحاجات ذاتياً.
4. مساعدة أسر الشباب وتوعيتهم بأساليب التعامل مع أبنائهم في هذه المرحلة العمرية الهامة وتقوية إرادتهم وكيفية التخفيف من غضبهم وما يعترضهم من صعوبات ومشكلات.

- **التوجيه العلمي والمهني ويتحقق ذلك من خلال ما يلي**

1. إكساب الشباب المعارف والاتجاهات الخاصة بمجالات النمو الاجتماعي والاستفادة منها في توجيههم نحو التخصصات التي تتفق مع ميولهم وقدراتهم وطاقاتهم.

2. إمدادهم بالمعارف الخاصة بالتقدم التقني وكيفية الاستفادة من هذه التكنولوجيا في مجال حياتهم.
3. تنويع البرامج والخدمات والنشاطات والتخصصات التي تطرحها الدولة لتواكب العصر.
4. إقامة مراكز خدمة وورش عمل لتدريب الشباب والعمل لإكسابهم المهارات والخبرات اللازمة لأدائهم لوظائفهم وأدوارهم المستقبلية.
5. الاهتمام بالبحوث والدراسات التي تستهدف تطبيق المعارف العلمية لرفع من مستويات الشباب.

- **التوجيه الصحي والرياضي ويتحقق ذلك من خلال ما يلي**

1. الكشف الدوري المستمر للشباب لاكتشاف أي أمراض قد تؤدي إلى تدهور الحالة الصحية للشباب أو التأثير عليها.
2. الحرص على تلقي الأمصال الواقية من الأمراض والتطعيمات المخصصة قبل الوقوع في شبكة المرض.
3. ضرورة الاهتمام بتوجيه الشباب للعناصر الغذائية اللازمة والمتكاملة لبناء جسم قوي صحيح
4. مساعدة الشباب في إجراء الكشف الدوري والفحص اللازم وخاصة للمقدمين على الزواج للتأكيد من خلوهم من الأمراض المعدية أو الوراثية وخاصة في حالة زواج الأقارب وللقيام بهذه الوظائف فإننا نتوقع وجود علاقات مستمرة وتنسيق بين جهود مؤسسات رعاية الشباب ووسائل الإعلام بحيث نضمن التكامل بين الوظائف والمهام والأدوار التي تقوم بها هذه الأجهزة لتوجيه الشباب كقوة بشرية وكمورد للتنمية البشرية.

الخاتمة

في عصر أصبحت فيه ثورة الاتصالات والمعلومات تشكل تحدياً كبيراً، تفرض بل وتحتم ألا يكون دور مهنة الخدمة الاجتماعية مجرد عمل مهني أو أداري فقط، بل يجب أن يمتد دورها إلى خارج مؤسساتها لتصل بخدماتها إلى مختلف القطاعات لتحقيق التفاعل الكامل بين المؤسسة الاجتماعية من ناحية والبيئة الاجتماعية من ناحية أخرى، لا يستطيع أي مجتمع تحقيق أهداف التنمية الشاملة ومواجهة متطلبات المستقبل إلا بالتعليم والصحة.

فالتنمية البشرية أصبحت ضرورية حتمية فرضتها العديد من المتغيرات في مجالات الحياة المختلفة، فهي المصدر الرئيس من مقومات التنمية الشاملة عبر مخرجاتها في شتى المجالات الاقتصادية والاجتماعية والفكرية والثقافية، وبناءً على ذلك أولتا لدول المتقدمة اهتمامًا خاصاً ، وذلك بتوفير البيئة المناسبة التي يمكن أن ينمو فيها الشباب، والسعي في حل مشكلاتهم المختلفة في المجتمع.

لاشك أن التخطيط الاستراتيجي للدول يلبي احتياجات المجتمع، سواء أكانت خدمات بصورة مباشرة للأفراد في المجتمع أم من خلال توظيف طاقات الشباب وإمكاناتهم لتحقيق أهدافهما لمتعلقة بالتعليم، أو بالصحة وإعداد الكوادر البشرية الجيدة، ولذا صارت التنمية البشرية لها الأهمية الكبيرة التي تسهم في تحديد درجة التقدم الاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

المراجع

1- أحمد شفيق السكري، قاموس الخدمة الاجتماعية الخدمات الاجتماعية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 2000م.

2- أحمد علي المغربي، مصباح المنير، القاهرة، دار المعارف، 1977م.

3- آمال لطفي شيمه، بعض الصعوبات التي تعيق الشباب الليبي عن المساهمة في عملية التنمية، طرابلس، الأكاديمية الليبية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2006م.

4- إيمان أحمد إسماعيل هاشم، التنمية البشرية في الدول العربية وعلاقتها بالتعاون العربي، القاهرة، جامعة عين شمس، كلية التجارة، فسم الاقتصاد، رسالة ماجستير غير منشورة.

5- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي UNDP (2002) تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام 2002م، عمان: منشورات برنامج الأمم المتحدة الإنمائي و الصندوق العربي للإنماء الاجتماعي و الاقتصادي.

6- برنامج الأمم المتحدة للبيئة، حاجات الإنسان الأساسية في الوطن العربي، عالم المعرفة 150، ترجمة: عبد السلام رضوان، الكويت، 1990.

7- جي روشيه، مدخل إلى علم الاجتماع العام، ترجمة: مصطفى دندشلي، بيروت، لبنان، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، 1982م.

8- حامد عمار، في بناء الإنسان العربي، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1988م.

9- سهير السلمان، الشباب والتنمية البشرية، وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين، 2007م.

10- صبحي محمد قنوص، علم دراسة المجتمع - دراسة تحليلية في البناء و التغير الاجتماعي، الدار الليبية للنشر والتوزيع والإعلان، طرابلس، 1993م.

11- عائدة محمد مكرد، دراسة تقويمية لدور الجامعات اليمنية في مجال خدمة المجتمع في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه، غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة،2006م.

12- عائشة الصغير محمد، علاقة التعليم العالي بتنمية الموارد البشرية، الزاوية،جامعة الزاوية، رسالة ماجستير غير منشورة، 2004م.

13- عبد الحي محمود صالح، السيد رمضان، أسس الخدمة الاجتماعية الطبية والتأهيل، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، 1999، .

14- عبد اللطيف محمود، أميمه منير جادو، التعليم ومستقبل التنمية البشرية في الوطن العربي و تغيرات نهاية القرن، مؤتمر التربية والتغير الاجتماعي في مصر بين النظرية و التطبيق، كلية التربية، جامعة طنطا،1994م.

15- عبد المجيد بن طاش ومحمد نيازي، مصطلحات ومفاهيم إنجليزية في الخدمة الاجتماعية،مكتبة العبيكان للنشر،2000م.

16- عبدالغني عبود ، التعليم والتنمية الشاملة ، دار الفكر العربي القاهرة ،1997.

17- علي الحوات، التعليم العالي في بلدان المغرب العربي إنجازات وبناء مجتمع المعرفة، منشورات الجامعة المغاربية طرابلس، 2005م.

18- عمر محمد وصفي، مدخل لدراسة علم الاجتماع، دار وائل، عمان، 2008م.

19- غني ناصر حسين القريشي، المداخل النظرية لعلم الاجتماع.، دار الصفاء للنشر، عمان.

20- محمد توفيق السمالوطي، قضايا التنمية والتحديث الاجتماعي، دار المطبوعات الجديدة،.1998م.

21- محمد سيد فهمي، السلوك الاجتماعي للمعوقين، دراسة في الخدمة الاجتماعية، الإسكندرية،2001.

22- محمد عابد الجابري، الديمقراطية وحقوق الانسان، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، 1994.

23- محمد عبد السلام أبو القاسم، التغير الاجتماعي والتنمية في المجتمع العربي الليبي، الرباط، جامعة محمد الخامس، كلية الآداب والعلوم الإنسانية رسالة دكتوراه غير منشورة،2011م.

24- محمد نجيب توفيق، الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية، القاهرة: مكتبه الأنجلو المصرية جامعه حلوان،1989م.

25- المعتصم بالله الحورانه ، ديما وصوص، التنمية البشرية المستدامة والنظم التعليمية، عمان، دار الخليج، 2009م.

26- هناء حافظ بدوي، التنمية الاجتماعية، رؤية واقعية من منظور الخدمة الاجتماعية، دار المعارف، القاهرة، 2000م.

27- 19-Benhrman, J."The Impact of Health and Nutrition Education", The world Bank Research observer, Feb 1996. pp37

مؤشرات تخطيطية لزيادة فاعلية الآداء المهني للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع مشكلات التسرب الدراسي

د. عادل عبدالحفيظ الطيب

كلية الآداب – جامعة الزيتونة

المقدمة

تعمل الخدمة الاجتماعية كمهنة إنسانية مع الإنسان في كافة ميادين الحياة ، ويعد المجال التعليمي ، من أهم ميادين عمل الخدمة الاجتماعية ، حيث أصبحت خدماتها ضرورة من ضروريات النهوض بهذا المجال ، فدور الأخصائي الاجتماعي يُعد دوراً مهما ومؤثراً وضرورياً في إطار النهوض بالعملية التربوية التعليمية ، وفى المحافظة على القيم الاجتماعية ، والمحافظة على العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة ، وبين أسرة التلميذ والمدرسة ، كما أن هذا يُسهم إيجابياً في الرفع من أداء وفعالية القدرات الطبيعية للتلاميذ ، ومعالجة كثير من المشكلات التي تحدث وتقع في المؤسسة التعليمية ، ومن تم فالإعداد الجيد للأخصائي الاجتماعي كأحد مقومات المهنة يعد أمراً أساسياً وضرورياً حتي تستطيع المهنة تحقيق دورها وفاعليتها في المجال المدرسي.

مشكلة البحث

تعد ظاهرة التسرب الدراسي من المشاكل التي تعاني منها الكثير من دول العالم وبخاصة المجتمعات النامية منها، حيث أنها تشكل هدراً مباشراً للطاقات البشرية والمادية ، وعائقاً يقف في وجه التقدم الذي تبتغيه هذه المجتمعات ، ولاسيما أنها تساهم بشكل كبير وأساسي في تفشي الأمية ، وعدم اندماج الأفراد في التنمية بحيث يصبح المجتمع الواحد خليط من فئتين ، فئة المتعلمين ، وفئة الأميين الأمر الذي يؤدي إلى تأخر المجتمع عن المجتمعات الأخرى وذلك نتيجة لصعوبة التوافق بين الفئتين في الأفكار ، والآراء والأداء.

وبالرغم من كون ظاهرة التسرب الدراسي مشكلة أكاديمية تربوية في المقام الأول إلا أن لها آثارها وإنعكاساتها السلبية على كافة مجالات الحياة الاجتماعية ، والاقتصادية ، والنفسية إلى غير ذلك من المجالات الحيوية في حياتنا ؛ مما سيؤدي إلى ضعف المجتمع وتقويض دعائمه الأساسية وبخاصة الدعامة الرئيسية الأساسية وهم الشباب الذين هم الثروة الحقيقية للأمة ، حيث تعمل على إدخال هؤلاء المتسربين في المجتمع ليحتلوا أدواراً

اجتماعية بسيطة هامشية ، ولا تتسم بالكفاءة الإنتاجية اللازمة ، وذلك بسبب ضعف الخلفية الثقافية من ناحية ، وانخفاض المهارات العقلية والأدائية ، لأولئك المتسربين من ناحية أخرى .[1]

والتسرب الدراسي لا يكون نتيجة مباشرة لسبب واحد بل هو محصلة لتشابك جملة من الأسباب الذاتية والموضوعية منها : سوء الحالة الصحية للطالب ، وصعوبة استيعاب بعض المواد الدراسية ، أو انخفاض مستوى الذكاء عند التلميذ ، وعدم قدرة الأسرة على تغطية تكاليف دراسة الأبناء خصوصاً ذوي الأسر الكبيرة ، كذلك عدم إخطار الإدارة المدرسية لأولياء الأمور بغياب أبنائهم ، وضعف كفاءة المعلم ، ورفقاء السوء ، وسوء المعاملة التي يتلقاها الطالب ، علاوة على قصور الوعي بأهمية التعليم لدى البعض من أولياء الأمور.[2]

ومن تم كانت ظاهرة التسرب الدراسي مشكلة معقدة ، ومركبة تستدعي معالجتها عملاً متوازياً بين كافة القطاعات ، والمهن ومنها الخدمة الاجتماعية التي تُعد من المهن الأساسية في المدرسة ، حيث تمارس فيها لتحقيق أغراض تعليمية وتربوية ، فهي تحاول التخفيف من حدة المشكلات التي يعاني منها الطلاب وصعوبة تكيفهم مع المدرسة من خلال خدماتها الفردية ، والجماعية ، والمجتمعية.

ويعتبر الأخصائي الاجتماعي هو المهني المسئول عن ممارسة الخدمة الاجتماعية ، ويرتبط نجاحه في عمله المهني بالإعداد الجيد ، والذي يعد أمراً أساسياً وضرورياً ، ومن مقومات شخصيته المهنية التي تُمكنه من التعامل مع كافة الصعوبات والمشكلات (مشكلات الطلاب ، والمعلمين ، والعلاقات مع الإدارة والبيئة المحيطة بالمدرسة... وغيرهم) ، ويرتبط هذا الإعداد بجوانب أساسية هي (المهارات ، المعارف ، القيم) التي تُحدد وتُكون شخصية الأخصائي الاجتماعي ، وترتكز عليها العملية التعليمية لتأهيله ، وجعله قادراً علي الممارسة بفاعلية ، وتكوين صورة ايجابية عن العمل المهني للخدمة الاجتماعية لدي المجتمع المدرسي ، ولذلك فإن الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي يجب أن يكون عملية مستمرة في إطار المتغيرات المختلفة ، ووفقا لمتطلبات الممارسة المهنية ، ولهذا جاء هذا البحث محاولة لوضع **مؤشرات تخطيطية لزيادة فاعلية الآداء المهني للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع مشكلات التسرب الدراسي**

أهمية البحث

1. يعتبر الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي من أهم مقومات شخصيته المهنية والتي تمكنه من تطوير دوره المهني مع طلاب المدرسة.
2. تتمثل أهمية هذا البحث في كونه قد يكون محطة من محطات المساعدة في علاج ظاهرة التسرب المدرسي, وقد يستفيد من هذا البحث القائمين على التخطيط في العملية التعليمية.
3. قد يفيد هذا البحث في التوصل إلى بعض المؤشرات التي توجه الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية في المؤسسات التعليمية.

1 - محمد سعيد ، (2009م) ، دور الإدارة المدرسية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة غزة .
2 - عبد الناصف يوسف شومان ،(2004م) ، دراسة تقويمية لبرنامج تحسين الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين ، بحث منشور في المؤتمر العلمي السابع عشر، القاهرة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، المجلد الثالث ، ص1067.

4. الخدمة الاجتماعية مهنة لها أساليبها ، وطرقها ، ومجالاتها، ومداخلها العلاجية ، ويعد المجال التعليمي أحد هذه المجالات، وبالتالي قد تسهم هذه الدراسة في إثراء الجانب المعرفي لمهنة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي.

أهداف البحث

1. التعرف على أكثر الأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين.
2. الكشف عما إذا كانت هناك فروق حول الأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين **تبعاً لمتغير النوع**.
3. الكشف عما إذا كانت هناك فروق حول الأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين **تبعاً لمتغير الحالة الاجتماعية**.
4. الكشف عما إذا كانت هناك فروق حول الأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين **تبعاً لمتغير العمر**.
5. الكشف عما إذا كانت هناك فروق حول الأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين **تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**.
6. الكشف عما إذا كانت هناك فروق حول الأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين **تبعاً لمتغير الخبرة**.
7. التوصل إلي مؤشرات تخطيطية لزيادة فاعلية الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع مشكلات التسرب الدراسي.

تساؤلات البحث

1. ما الأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين **وفقاً لمتغير النوع ؟**
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين **وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية ؟**
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين **وفقاً لمتغير العمر ؟**
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين **وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ؟**
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين **وفقاً لمتغير الخبرة ؟**

7. ما المؤشرات التخطيطية لزيادة فاعلية الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع مشكلات التسرب الدراسي ؟

المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في البحث

1. المؤشرات التخطيطية

عرف **معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية** المؤشرات أنها "نتائج القياسات الكمية للظروف السكانية، والبيئية، والاجتماعية، والتي تفيد في إعداد التخطيط المتوازن". (1)

وقد عرفها **رحومه** بأنها "مقياس كمي يلخص مجموعة من المعلومات ، أو الظواهر وتتخذ المؤشرات شكل الخلاصات الرقمية مثل : المعدلات ، والنسب ، والأرقام القياسية التي تعكس علاقة الظاهرة التي يجري قياسها بالخلفية ، أو البيئة التي حدثت فيها" (2)

2. مفهوم الفاعلية

تعددت التعريفات التى تناولت مصطلح الفاعلية ومنها تعريف **معجم العلوم الاجتماعية** الذى يعرفها على أنها "الاطار الذى تتحقق من خلاله الاهداف المحدده مسبقاً وذلك لجهود مهنية مبذوله". (3)

وفي الخدمة الاجتماعية تعرف بأنها "قدرة البرنامج على احداث تغييرات فى المعرضين له نتيجة التدخل المهنى الذي يمارسه الأخصائي الاجتماعي" (4)

3. الأداء المهني

يعرف الأداء المهني أنه "إحدى العمليات المرتبطة بممارسة النشاط الاجتماعي والتي تستلزم مراجعة ما تم تحقيقه مقارنة بما كان مستهدف من جملة هذا النشاط" (5)

وتعرفها **فاطمة** "قدرة الأخصائي الاجتماعي علي القيام بمسئولياته الوظيفية طبقاً لمدي كفاءته ومدي ملائمة الظروف والعوامل التي تؤثر في البيئة المحيطة به" (6)

4. الأخصائي الاجتماعي

يعرف معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية **الأخصائي الاجتماعي** علــى أنــه "شخص مؤهل علمياً وعملياً للقيام بالخدمة الاجتماعية في إحدى الهيئات ، أو المؤسسات" (7)

ويعرفه **متولي** بأنه "الشخص المعد إعدادا مهنياً، والذي يجب أن تتوفر فيه شروط ومواصفات معينة تؤهله للقيام بعمله ، وبما يميزه عن العاملين في الحقل الاجتماعي" (8)

---

1 - يحيي درويش ، (1988م)، معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية ، الشركة المصرية للنشر(لونجمان) ، القاهرة، ص 153.
2 - سالم رحومه ، (1988م)، مؤشرات التنمية الاجتماعية في ليبيا من (1970- 1980)، دار الجماهيرية ، طرابلس ، ص19 .
3 - احمد ذكى بدوى ، (1982م) ، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية ، مكتبة كنعان ، بيروت ، ص 53 .
4 - عدلى سليمان ، (1991م) ، الجماعات من منظور الخدمة الاجتماعية ، مكتبة عين شمس ، القاهرة ، ص 126 .
5 - عبد العزيز مختار ،(1990)، بحوث الخدمة الاجتماعية ، دار الحكيم للطباعة والنشر، القاهرة ، ص162.
6 - فاطمة إسماعيل (1995م) ، دور البرامج التدريبية في رفع مستوي الأداء المهني للأخصائية الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة ، ص 17.
7 - جامعة الدول العربية ، (1983م) ، معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة بها ، مطابع الجامعة، القاهرة ، ص 139 .
8 - عبدالعزيز متولي ،(2001م) ، الإعداد المهني وممارسة الخدمة الاجتماعية ، مكتبة ومطبعة الإشعاع ،الإسكندرية ، ص 69 .

5. **التسرب المدرسي**

يعرف بأنه "انقطاع التلاميذ عن المدرسة من مرحلة تعليمية قبل نهايتها، ويختلف المتسربون بعضهم عن بعض من حيث المهارات ، والمعلومات التي يخرجون بها من المدرسة" [1]

ويعرفه عابدين "ترك مقاعد الدراسة بشكل كلي قبل إنهاء أي مرحلة تعليمية من سلم التعليم العام" [2]

الإطار النظري للبحث

أولاً : التسرب المدرسي

التسرب انقطاع الطلاب عن الحضور للمدرسة لفترات متقطعة ، أو بصفة دائمة ، والتسرب من الظواهر الخطيرة التي استرعت انتباه كثير من المهتمين بالتربية والتعليم، حيث أن هذه الظاهرة لها أبعادها الخطيرة اجتماعياً، واقتصادياً ، وسلوكياً ، فالمتسرب يترك المدرسة في هذه المرحلة والتي يتم تزويده فيها بالمعارف ، والخبرات، والاتجاهات ، والقيم التي تعده للحياة ، والمستقبل علي أفضل وجه ممكن.

أسباب التسرب

يمكن حصر هذه الأسباب بحسب ما أورد **"الخطيب"** في الآتــي :

- سوء الحالة الصحية للطالب.
- صعوبة استيعاب بعض المواد الدراسية لصعوبتها، أو انخفاض مستوى الذكاء عند التلميذ.
- عدم قدرة الأسرة على تغطية تكاليف دراسة الأبناء خصوصا ذوي الأسر الكبيرة.
- بُعد المدرسة عن مكان السكن ، وصعوبة المواصلات.
- عدم إخطار الإدارة المدرسية لأولياء الأمور بغياب أبنائهم.
- قد لا تمثل المناهج الدراسية احتياجات التلاميذ واهتماماتهم وقدراتهم.
- نقص المدرسين لفترة طويلة من السنة الدراسية ، وكذلك سوء الحالة النفسية للمدرس.
- وسائل التقويم التقليدية المتبعة والمتمثلة بالاختبارات فقط.
- رفقاء السوء قد يكونوا سبباً رئيسياً في تسرب التلميذ من المدرسة.
- ضعف كفاية المعلم من حيث إعداده وتدريبه أثناء الخدمة وجمود أساليب التعليم التي يتبعها.
- سوء المعاملة التي يتلقاها الطالب في بيته إما بسبب الفقر، أو الجهل.
- الأسرة المفككة وغير المترابطة لها دور كبير في تسرب أبنائها.
- قصور الوعي بأهمية التعليم لدى البعض من أولياء الأمور.[3]

1 - علي حبايب ، (1997م) ، ظاهرة التسرب في شمال الضفة الغربية ، جامعة الأزهر ، العدد التاسع ، السنة الخامسة ، ص 129.
2 - محمد عابدين ، (2001م) ، إجراءات مواجهة التسرب في مدينة القدس وضواحيها كما يراها المديرون والمعلمون ، مجلة دراسات ، المجلد 28 ، العدد2 ، العلوم التربوية ص ص312 -336
3 - عامر الخطيب ،(1995م) ، أصول التربية ، مطبعة مقداد ، غزة ، ص 26.

أنواع التسرب

تتخذ ظاهرة التسرب المدرسي صورا مختلفة ، وأشكالا متعددة يجملها **"بدران"** فــي :

1. **تسرب التلاميذ من الالتحاق بالمدرسة الابتدائية**

وهو يعني تدني معدلات التحاق الأطفال الذين بلغوا السن القانونية للالتحاق بالصف الأول الأساسي وذلك بسب عوامل اجتماعية ، أو اقتصادية أو غيرها...إلخ ، وهو من أخطر أنواع التسرب لأنه يعني الجهل والأمية لا سيما في ظل غياب تطبيق قانون إلزامية التعليم.

2. **تسرب التلاميذ من المدرسة قبل وصولهم إلى نهاية مرحلة التعليم الأساسي**

وهذا النوع الأكثر انتشاراً في النظام التعليمي لأي بلد من البلدان, ويرتبط هذا النوع بمشكلة الرسوب, فالرسوب المتكرر سبباً رئسياً في هذا النوع من التسرب، وهو لا يقتصر على البلدان النامية، بل وتعاني منه حتى البلدان المتقدمة.

3. **التسرب المرحلي**

وهو النوع الثالث من أنواع التسرب والذي يظهر نهاية كل مرحلة من المراحل التعليمية ، حيث لا يتقدم بعض الطلاب لامتحان إتمام شهادة المرحلة العامة (ابتدائي – ثانوي) ، وكذلك الذين يرسبون في هذا الامتحان. [1]

مخاطر التسرب المدرسي

إن انقطاع الطالب عن المدرسة وتسربه من الدراسة كما أشار **"مصطفى"** قد يؤدي به إلى مخاطر يلخصها فــي:

1. تسرب الطالب قبل أن يتم نضجه وتكتمل خبرته يعتبر ضياع للطاقات البشرية في المجتمع.
2. إن أعداد المتسربين سوف تلتحق بسوق العمل, بيد أن هذا السوق لم يعد بمقدوره استقبال مثل هذه الأيدي العامة, نظرا لأن سوق العمل وفقاً للتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة يتطلب قوى بشرية ماهرة , وتمتلك خبرات ومهارات تمكنها من الوقوف أمام المستخدمات التي تظهر متلاحقة في ميادين العمل المختلفة.
3. وجود التسرب في المجتمع يشكل عائقا في إيجاد مجتمع متجانس يتمتع أفراده بقدر مقبول من أساسيات الثقافة ، والمعرفة , مما يؤدي إلى سير المجتمع نحو التخلف والتدهور.
4. يؤدي استمرار التسرب إلى استمرار الجهل والتخلف, وبالتالي إلى سيطرة العادات والتقاليد البالية التي تحد من تطور المجتمع. [2]

ثانياً : الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي

ممارسة مهنة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي تستوجب إعداد ممارس عام للخدمة الاجتماعية يمكنه التعامل مع مختلف المواقف وعلي كافة المستويات ، والأنساق (الأسرة ، المعلم ، المدير ، المؤسسات والهيئات الاجتماعية الموجودة فى المجتمع) من منظور يؤهله لأداء أدواره المهنية بكفاءة لتحقق المهنة أهدافها الوقائية ، والعلاجية، والتنموية.

1 - بدران شبل، (1993م) ، سياسة التعليم في الوطن العربي ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، ص 74 .
2 - صلاح مصطفى، (2002) ، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر ، دار المريخ ، الرياض ، ص42 .

مفهوم الإعداد المهني

تعرف فاطمة الحاروني الإعداد المهني بأنه "تكوين الشخصية المهنية للأخصائي الاجتماعي وذلك بتعليم الطلاب أساسيات المهنة وإكسابهم الاتجاهات السليمة في مجال التفاعل الوظيفي" [1]

ويعرف أيضاً على أنه "تزويد الأخصائي الاجتماعي بقاعدة علمية واسعة من العلوم الإنسانية المساعدة كذلك تزويده بدراسة شاملة للخدمة الاجتماعية ماهيتها ، وفلسفتها ، وطرقها المختلفة بمفاهيمها ، وعملياتها المتعددة، ويُدرب عملياً تحت إشراف مؤسسي ، لإكسابه خبرة عملية تربط النظرية بالتطبيق ، لتكوين المهارات الأساسية للممارسة المهنة" [2]

ومن تم فإن مفهوم الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي المدرسي يتضمن :

أ- تكوين الشخصية المهنية للأخصائي الاجتماعي من خلال اكسابه القدرة والمهارة على التعامل مع كافة الأنساق بحسب الوحدة التي يعمل معها.

ب- صقل شخصية الأخصائي الاجتماعي من خلال الدورات التدريبية قبل وأثناء العمل.

ت- تزويد الأخصائي الاجتماعي بقاعدة معرفية واسعة من العلوم الإنسانية المختلفة.

ث- اكتساب الأخصائي الاجتماعي المهارات اللازمة لتشخيص وحل المشكلات.

وتتبلور عملية الإعداد المهني للأخصائي الاجتماعي في ثلاث محاور أساسية تتلخص فـي :

1. الاستعداد الشخصي

تتطلب دراسة الخدمة الاجتماعية إختيار أصلح الطلاب وأكفأهم من المتقدمين للدراسة ، فهي مهنة لا تؤدي بشكل روتيني ، ولكنها تتطلب قدراً كبيراً من التفكير وتفتح الذهن، بالإضافة إلي بعض القدرات ، وقد حدد (فتوح) خصائص مهنية لنجاح الأخصائي الاجتماعي في عمله منهـا :

- تنظيم معرفي عقلي مناسب يجمع معارف العلوم المهنية مع ذكاء اجتماعي مناسب وبعض القدرات الخاصة.
- الاطلاع والاتصال بمصادر المعرفة الضرورية لمتابعة تطور المهنة.
- قدرات جسمية وصحية مناسبة.
- القدرة علي ضبط النفس والتحكم في البيئة الخارجية.
- اتزان انفعالي يكسبه القدرة علي ضبط النفس وإدراك الواقع ، والنضج الانفعالي.
- القدرة علي نقد ذاته ، والاعتراف بالخطأ. [3]

1 - السيد عطية ، هناء بدوي ،(1998م)، الخدمة الاجتماعية ومجالاتها التطبيقية ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص95.
2 - عبد العزيز متولي،(2001م) ، الإعداد المهني وممارسة الخدمة الاجتماعية ، مكتبة الإشعاع الفنية، الإسكندرية، ص 65.
3 - مدحت فؤاد فتوح ، (1992م) ، الخدمة الاجتماعية (مدخل تكاملي) ، المطبعة التجارية الحديثة ، القاهرة ، ص ص175: 176.

2. الإعداد النظري

هو مجموعة من المعارف والمعلومات النظرية التي يتلقاها طالب الخدمة الاجتماعية من المواد التأسيسية والمواد المهنية الأساسية مثل خدمة الفرد ، والجماعة ، المجتمع، و المواد التأسيسية مثل علم الإنسان ، والنفس، والاجتماع، والاقتصاد، والصحة ،... إلخ " [1]

المصادر الرئيسية للإعداد النظري والقاعدة العلمية :

- ❖ **المصدر الأول** : قاعدة علمية خاصة بالخدمة الاجتماعية مكونة من نتائج البحوث العلمية التي أجريت لتحسين مستوي أداء المهنة لوظائفها في مجالات الممارسة المتعددة.
- ❖ **المصدر الثاني** : قاعدة علمية عبارة عن توليفة منتقاة من علوم أخرى مثل علم الاجتماع ، علم النفس، علم النفس الاجتماعي، الصحة النفسية، الانثروبولوجيا، علم الإدارة، الاقتصاد، العلوم السياسية ، علم الإحصاء ...إلخ.
- ❖ **المصدر الثالث** : معلومات ناتجة من خبرات ميدانية ذات تعميميات واسعة ومقبولة مهنياً. [2]

3. التدريب الميداني

يعتبر التدريب المهني الميداني جوهري وأساسي في الخدمة الاجتماعية ، وهو أحد الركائز الهامة من خلاله ما يكتسبه الممارس من قيم ، ومهارات ، واتجاهات ، كما يستطيع من خلاله ربط الجوانب النظرية بالواقع العملي.

ويشير التدريب الميدانى إلى النمو المنظم للخبرات والمعارف والمهارات ونماذج السلوك المقنن الذى يكتسبه المتدرب أثناء عملية الممارسة مما يساهم فى رفع معدلات الأداء فى المواقف المهنية المختلفة. [3]

أهداف التدريب الميدانى

للتدريب الميداني أهداف متعددة ومتنوعة يسعى إلى تحقيقها ومن أهمهـــا :

- تطوير الاتجاهات والمعارف وإحداث تغييرات إيجابية فى سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم.
- تنمية قدرة الطالب على استخدام المعارف الصحيحة في الممارسة ، وزيادة الفهم للنظريات والمبادئ المهنية التي دُرستْ.
- تحقيق الشعور بالهوية المهنية من خلال فهم واستيعاب قيم مهنة الخدمة الاجتماعية واتخاذها ضابطًا وموجهًا لممارستها.
- تنمية المهارات والقدرة على مواجهة المشكلات المختلفة.
- تزويد الطلاب بالخبرات الميدانية المرتبطة بالممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية بطرقها المختلفة.
- تحسين أساليب وطرق الممارسة ، ودعم السلوكيات والاتجاهات البناءة فى مجال علاقات العمل. [4]

1 - السيد عطية ، هناء بدوي ، مرجع سابق ، ص 95.
2 - ماهر أبو المعاطي (2002م) ، الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي , مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، ص 138.
3 - عماد عبدالسلام ،(2011م) ، الدليل التدريبي لمشرفي التدريب الميداني ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة الفيوم ، ص 12 .
4 - المرجع السابق ، ص ص 13 : 14 .

ثالثاً : الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي

هي أحد مجالات الممارسة للأخصائيين على أساس معرفي وقيمي ومهارى لاستخدام أساليب ومداخل الخدمة الاجتماعية لتخطيط وتنفيذ التدخل المهني مع التلاميذ والأنساق المرتبطة بهم (الأسرة، المدرس المدير، المؤسسات والهيئات الاجتماعية الموجودة في المجتمع) بالتركيز على المشكلات التي تواجههم داخل المدرسة، ولتحقيق أفضل إشباع لاحتياجاتهم ، وتكيفهم في المدرسة.[1]

أهداف الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي

المدرسة مؤسسة اجتماعية على جانب كبير من الأهمية لها أهدافها التربوية والتعليمية والاجتماعية التي تعمل على تحقيقها لخدمة المجتمع.

ويمكن تحديد أهداف الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي فيما يلى

- **الأهداف الوقائية** : وهي مجموعة من الجهود التي تبذل لدراسة ومعالجة الأوضاع والظروف الاجتماعية التى قد تؤثر على الطلاب وتحول دون استفادتهم من فرص التعليم وتعرضهم للانحراف.
- **الأهداف العلاجية** : وهي مجموعة الجهود والخدمات التي تبذل لمساعدة الطلاب على مواجهة مشكلاتهم ومساعدتهم على حلها.
- **الأهداف التنموية** : وتتمثل في ترقية التلميذ كإنسان وتحريره وإطلاق مواهبه ، وتعريفه بواجباته وحقوقه ، وتأصيل هذه المعاني في نفوس الطلاب. [2]

المشكلات التي تظهر في المجال المدرسي

الأخصائي الاجتماعي المدرسي يقع على عاتقه مسئولية التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة في المدرسة ، وتعوقهم عن التكيف السليم ، وسوف نستعرض بشكل مختصر أهم هذه المشكلات :

1. **مشكلة التأخر أو النقص في التحصيل الدراسي** : تعد هذه المشكلة أكثر المشكلات شيوعاً بين التلاميذ بغض النظر عن حالتهم الاقتصادية والاجتماعية , وترجع إلى عوامل ذاتية مثل ضعف قدرات التلميذ العقلية أو مرضه , وقد تعود إلى عوامل بيئية مثل الجو المدرسي.
2. **مشكلة الغياب وعدم الانتظام في الدراسة** : غياب التلميذ غالباً ما يكشف عن مشكلات خطيرة تؤثر في حياته الدراسية ، والعوامل الأساسية التي يجب على الأخصائي الاجتماعي دراستها في مشكلات الغياب المدرسي هـــــي :

أ- **العامل الاجتماعي** : ويدخل في نطاقه الأسرة التي تكون اتجاهاتها غير تعليمية.

ب- **عامل الوالدين** : فعندما يشعر الوالدان بالرضا النفسي نتيجة عدم ذهاب التلميذ إلى المدرسة ، يعد هذا مؤشراً خطيراً يجب النظر فيه وعلاجه.

ت- **المعلم** : مثل سوء معاملة المعلم وسخريته من التلميذ وإتباعه طرق غير تربوية في ذلك.

1 - عدلى سليمان ، (2001) ، أصول علم النفس ، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر ، القاهرة ، ص261.
2 - فيصل محمود العرابية ، (2004) ، الخدمة الاجتماعية فى المجتمع العربي المعاصر ، دار وائل النشر ، البحرين ، ص 157.

ث- **العامل الانفعالي** : يرجع للتلميذ نفسه ، وبخاصة التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات انفعالية خطيرة ، حيث لا يمكنهم التوافق مع الفصل كما يسيطر على التلميذ مخاوف مدرسية.

1. **المشكلات الاجتماعية المتصلة بالأسرة مثل** : المشكلات الناتجة عن الطلاق أو الهجر ، أو وفاة الوالدين ، أو انعدام السلطة الضابطة في الأسرة .[1]
2. **المشكلات الاقتصادية** : وهي التي تنتج عن انخفاض دخل الأسرة وكثرة عدد الأبناء وتؤثر تأثيرا مباشرة على التلميذ وإشباع المدرسة لحاجات التلميذ الناتجة عن هذه المشكلة.
3. **المشكلات الخاصة بالتكيف والسلوك الشخصي** : وهذا من المشكلات التي تهدد كيان التلميذ إذا إنها ترتبط بمرحلة المراهقة ، والتي تكون مسرحا للانفعالات العنيفة والوساوس والأوهام وعدم الاستقرار والقلق.
4. **مشكلات متصلة بالنمو والصحة** : وما تعكسه من سلوك اجتماعي للتلميذ الذى قد يجد في ضعف جسمه، أو طوله المفرط، أو بدانته، أو ضعف بصره، أو عيوب النطق وغيرها من المشكلات الصحية الأخرى مدعاة لعدم قبوله في نواحي النشاط المختلفة، من تم يؤدى ذلك إلى شعوره بالنقص، والانطواء على النفس، والسلوك الانسحابي.

رابعاً : الدراسات السابقة

يمكن تصنيف الدراسات التي تم الرجوع إليها ، والاستفادة منها في هذا البحث إلــى :

- **دراسات تتعلق بالتسرب الدراسي**

1. **دراسة عبد الرحمن** ، (1987م) بعنوان **"الأسباب المؤدية لتسرب الطلبة من مدارس مراحل التعليم العام بدولة الكويت"** [2] هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع وأسباب التسرب في مراحل التعليم المختلفة بالمدارس الحكومية بدولة الكويت.

وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها :

أ- بلغ أعلى معدل للتسرب في المرحلة الثانوية ، تليها المرحلة المتوسطة ثم المرحلة الابتدائية.

ب- لا توجد فروق واضحة بين مدارس البنين والبنات في معدلات التسرب.

ت- من الأسباب الرئيسية للتسرب العوامل التربوية وترتبط بالمنهج الدراسي ، وهيئة التدريس والأهداف التربوية وأساليب التقويم ، وإلى عوامل ثقافية واجتماعية ونفسية من أهمها قصور الوعي بأهمية التعليم في بعض المناطق ، وانتشار الأمية في بعض الأسر.

2. **دراسة غنايم** ، (1990م) بعنوان **"الإهدار التربوي في التعليم العام بدول الخليج"** [3]

هدفت الدراسة إلى التعرف على معدلات التسرب في كل من الإمارات ، والبحرين، والكويت ، والسعودية والعراق، وعمان ، وقطر في الأعوام الدراسية إلى (1982 إلــى1987م)، حيث أظهرت الدراسة أن أعلى نسبة

1 - أحمد السنهوري ، مرجع سابق ، ص45.
2 - أحمد عبد الرحمن ، (1987م) ، الأسباب المؤدية لتسرب الطلبة من مدارس مراحل التعليم العام بدولة الكويت ، المجلة التربوية، عدد 14 .، الكويت ، ص 159 .
3 - مهني محمد غنايم ، (1990م) ، الإهدار التربوي في التعليم العام بدول الخليج ، الرياض ، ص 267 .

تسرب في المرحلة الابتدائية بين الطلاب والطالبات كانت في السعودية ، حيث بلغت (22.4%) ، و (19.3%)، على الترتيب من مجموع فوج الدراسة ، في حين كانت أدنى نسبة للمتسربين في قطر، حيث بلغت (2.7%) من مجموع الفوج ، بينما أدنى نسبة تسرب بين الطالبات كانت في الكويت، حيث بلغت (2%) من مجموع الفوج، كما أظهرت الدراسة أن نسبة التسرب في المرحلة المتوسطة كانت أعلى من المرحلة الابتدائية ، كذلك أظهرت الدراسة أن أسباب التسرب تتمثل في : عدم تجاوب بعض المعلمين لمشاكل الطلبة، والخلافات الأسرية، وأسلوب العقاب الصارم في المدرسة ، وإهمال الأبناء داخل الأسرة.

3. **دراسة السرور** ،1997م بعنوان **"أسباب تسرب الطلبة في كل من مدارس المدن والأرياف"** [1]

هدفت الدراسة إلى التعرف على الأسباب المؤثرة في تسرب الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس المدن والأرياف في الأردن، **وأشارت النتائج** إلى أن أكثر أسباب التسرب عند المتسربات الإناث، هي : الرسوب المتكرر، والغياب، والأسباب الشخصية، والزواج، والمساعدة في الأعمال المنزلية، والتسول، أما عند الذكور فكانت الأسباب، هي : التعرض للعقاب البدني، والإهمال في الوظائف البيتية وضعف التحصيل، وعصبية المزاج، والمشاكسة، والعمل خارج البيت، والبيئة المدرسية غير المشجعة، وتشابه كلا الجنسين في حالات الفقر، وكثرة الوظائف البيتية ، وسوء التدريس، واستخدام المعلمين للعقاب، وتدني مستوى تعليم الأسرة، وكبر حجم الأسرة.

4. **دراسة المشوخي** 1998م بعنوان **"تسرب الدارسين في صفوف محو الأمية"** [2]

هدفت الدراسة إلى دراسة التسرب والجهود المبذولة إزاءها والمقترحات، والتوصيات التي يمكن بواسطتها التخفيف منها، أما عينة الدراسة فهي (245) ، محاضرا، (387) محاضرة ،(36) مشرفة تربوية، (12) ، مشرف إداري (13) ، معاون مدير، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن من أسباب ظاهرة التسـرب :

أ- انشغال المتعلمين بأعمالهم الخاصة.

ب- عدم وعي المتعلمين بأهمية التعليم.

ت- عدم وجود وعي بخطورة الأمية.

ث- بعض العادات بخصوص تعليم البنات.

ج- حاجة الآباء لتشغيل أبنائهم لمساعدتهم في النفقات المادية.

1 - ناديا السرور، (1997) ، أسباب تسرب الطلبة في كل من مدارس المدن والأرياف، مجلة دراسات ، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية ، المجلد " 24 " ، العدد"1 " ، ص144 .

2 - موسى المشوخي، (1998م) ، واقع التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم أصول التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة.

- **دراسات تتعلق بالآداء المهني للأخصائي الاجتماعي في المجال المدرسي**

1. **دراسة مغازي** ،(1997م) ، بعنوان **"تقويم فاعلية الدورات التدريبية في زيادة أداء الأخصائي الاجتماعي المدرسي لدوره"**. [1]

هدفت الدراسة إلى تقويم فعالية الدورات التدريبية في زيادة أداء الأخصائي الاجتماعي المدرسي لدوره أداء الأخصائي الاجتماعي المدرسي لدوره، وتوصلت الدراسة إلي أن الأخصائيين عينة الدراسة والذين تحصلوا على الدورات التدريبية التنشيطية كانت فعالة في إعدادهم في بعض الجوانب المهنية مثل : إكسابهم لبعض المهارات الخاصة بتنظيم المجتمع، وبعض المهارات العامة، والمهنية الخاصة بخدمة الجماعة، وخدمة الفرد، وإكسابهم بعض القيم، والاتجاهات، والسمات، والقدرات الخاصة بممارسة الخدمة الاجتماعية المدرسية، وبعض المهارات الإدارية والتخطيطية والبحث الاجتماعي والتي تساعدهم علي أداء دورهم المهني في المدارس الثانوية.

2. **دراسة شومان** ،(2004م) بعنوان **"دراسة تقويمية لبرنامج تحسين الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية"**[2]

استهدفت الدراسة التعرف علي مدى إسهام برنامج تحسين الأداء المهني في تطوير الأداء المهني للأخصائي في العمل مع الحالات الفردية ، **أظهرت النتائج** أن البرنامج كان له تأثير ايجابي في تحسين الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين ، وإنحصرت المعوقات التي تقلل من الاستفادة من هذا البرنامج وهـي : التركيز علي الجوانب النظرية أكثر من الجانب الميداني ، عدم تناسب موعد البرنامج مع ظروف المتدربين ، كثرة عدد المتدربين بشكل لا يسمح بالمناقشة ، مدة البرنامج غير كافية لاكتساب المهارات المهنية الضرورية.

3. **دراسة عبد الرازق** (2004م) بعنوان **"الحاجات الإشرافية لتطوير الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي"** [3]

هدفت الدراسة تحديد الاحتياجات الإشرافية اللازمة لتطوير الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي، وذلك لتنمية قدراتهم وزيادة كفاءتهم بما يمكنهم من التعامل مع مشكلات التلاميذ وتنمية شخصياتهم ، وقدراتهم ، ومعارفهم ، ومهاراتهم المهنية ، **وقد أظهرت الدراسة** أن الحاجات الإشرافية بالنسبة للأخصائيين كانت بدرجة أعلى من المتوسطة ، وأن الموجه يحظي بالدور الأكبر من الإسهام في دعم وتوفير هذه الحاجات ، و كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في: حاجات الإشراف المهني (الممارسة المهنية ، العلاقة الشخصية والإنسانية ، التنمية المهنية ، التقويم).

1 - علاء الدين يحيي مغازي ، (1997م) ، تقويم فاعلية الدورات التدريبية في زيادة أداء الأخصائي الاجتماعي المدرسي لدوره ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة ، فرع الفيوم .

2 - عبد الناصف شومان ، (2004م) ، دراسة تقويمية لبرنامج تحسين الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية ، بحث منشور في المؤتمر العلمي السابع عشر، القاهرة ، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان ، المجلد الثالث ، ص 1067.

3 - أحمد حسين عبد الرازق ، (2004م) ، الحاجات الإشرافية لتطوير الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي ، بحث منشور في المؤتمر العلمي السابع عشر، القاهرة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، المجلد الخامس ، ص 2689.

الإجراءات المنهجية للبحث

منهج البحث

انطلاقاً من مشكلة البحث واتساقاً مع أهدافه تم استخدم المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لطبيعة وأغراض مثل هذه البحوث ، ويقوم المنهج الوصفي على وصف الظاهرة أو المشكلة من للوصول إلى أسبابها ، أو العوامل التي تتحكم فيها ، واستخلاص النتائج وتقييمها.

مجتمع البحث

يُشير مجتمع البحث إلى مجموع مفردات الظاهرة محل البحث ، وامتداد لموضوع البحث الراهن ، وإشكاليته البحثية وأهدافه فإن مجتمع البحث من المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس سوق الجمعة بترهونة.

عينة البحث

تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (42) معلم ومعلمة.

خصائص عينة البحث

للتعرف على خصائص مجتمع البحث تم حساب توزيع التكراري والنسبي لأفراد المجتمع المدروس وفقا لمتغيرات النوع ، العمر، الحالة الاجتماعية ، المؤهل العلمي ، وكانت النتائج كما يلي :-

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الشخصية

المتغير	فئات المتغير	ك	%
النــوع	ذكر	17	40.5
	أنثى	25	59.5
الفئــة العمرية	من 22 الي اقل من32	4	9.5
	من 32 الى اقل من42	23	54.8
	من 42 الى اقل من52	13	31.0
	من 52 فما فوق	2	4.8
الحالة الاجتماعيـة	أعزب	8	%19.0
	متزوج	34	%81.0
المؤهل العلمـي	دبلوم متوسط	23	54.8
	ليسانس	16	38.1
	بكالوريوس	3	7.1

من نتائج الجدول (1) يتضح أن نسبة الإناث هي الاعلى في المجتمع المدروس وبنسبة (59.5%)، يليها الذكور وبنسبة (40.5%)، وفيما يتعلق بمتغير الفئة العمرية لعينة البحث يتضح من الجدول أن (54.4%)، من أفراد العينة تتراوح أعامرهم من 32 الي اقل من 42 سنة ، تليهم الفئة العمرية من 42 الى اقل من52 سنة بنسبة (31.0%)، مقابل (9.5%) من الفئة العمرية (22 الي اقل من 3)، وأخيراً الفئة العمرية (من 52 فما فوق) بنسبة بلغت (4.8%)، وبالنسبة لمتغير الحالة الاجتماعية يظهر من الجدول أن نسبة المتزوجين هي الأعلى بواقع (81.0%)، يليهم فئة العزاب بنسبة (19.0%)، بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي نجد أن نسبة (54.8%)،

حاصلين على دبلوم متوسط، مقابل (38.1%) من الحاصلين على ليسانس، ثم الحاصلين على بكالوريوس بنسبة بلغت (7.1%).

أداة البحث

وهي الوسيلة التي تستخدم في جميع البيانات اللازمة للبحث سواء أكانت تلك الوسائل متعلقة بجمع البيانات ، أم بعمليات التصنيف، أم الجدولة، ولتحقيق أهدف البحث فقد تم تطوير أداة البحث (استمارة الاستبيان)، بالاعتماد على الأدب النظري، إضافة إلى الاطلاع على عدد من الاستبانات المستخدمة في الدراسات السابقة ذات العلاقة، وقد تم مراعاة أن تكون الاستبانة متكيفة مع البيئة المبحوثه، واشتملت أداة البحث على محورين هما :

- المحـور الأول : المتغيرات الديموغرافية ويتضمن : (الحالة الاجتماعية، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)
- المحـور الثاني : أسباب مشكلات التسرب الدراسي من وجهت نظر المعلمين.

وتم تصنيف الإجابات وفق مقياس (ليكرث الثلاثي) ، وحددت ثلاث إجابات هي (موافق ، موافق إلى حد ما ، غير موافق) ، وأعطيت الإجابات درجات من (1 – 3) ، بحيث تدل الدرجة (3) موافق ، والدرجة (2) موافق إلى حد ما ، ودرجة (1) لغير موافق.

مجالات البحث

تتمثل في ثلاثة مجالات وهـــــي :

- **المجال البشري** : يتكون من المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس سوق الجمعة – ترهونة.

- **أما المجال المكاني** : فيتمثل بمنطقة سوق الجمعة المصابحة – ترهونة.

- **أما المجال الزمني** : ويقصد بها الفترة التي استغرقها البحث الميداني في جانبيه النظري والميداني والتي امتدت في الفترة من إلى 5 نوفمبر 2019م إلى 13 يوليو 2020م.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث

تم استخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية بقصد تحليل النتائج وإمكانية تفسيرها وهــي :

- التكرارات، والنسب المئوية (%)، لوصف خصائص عينة البحث، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن تساؤلات البحث.

- تحليل التباين الأحادي (Anova Way One) ، لاختبار تأثيرات المتغيرات الشخصية ، في تصورات العينة إزاء متغيرات البحث.

- اختبار (ت) T لعينتين مستقلتين (Test T Samples Independent T)، لقياس دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

عرض نتائج البحث

أجري البحث الحالي بهدف الوقوف على أكثر الأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين بمنطقة سوق الجمعة بترهونة، وصولاً إلى وضع مؤشرات تخطيطية لزيادة فاعلية الأداء

المهني للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع مشكلات التسرب الدراسي وسنعرض للنتائج التي أسفر عنها ومناقشتها وتفسيرها، وذلك في ضوء الإطار النظري، ونتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالبحث الحالي، وذلك على النحو التالي :

الإجابة على تساؤلات البحث

التساؤل الأول : ما الأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين ؟

وللكشف عن ترتيب ومستوى الأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب ، فقد تم حساب التكرارات والنسبة المئوية ، والمتوسط الحسابي المرجح ، وكذلك الانحراف المعياري ، والقوة النسبية لإجابات المعلمين ، وجاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

الجدول (2)

يوضح ترتيب ومستوى الأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين

ر.م	الفقرات	الاستجابات						الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القوة النسبية	الرتبة	المستوى
		موافق		موافق الى حد ما		غير موافق						
		ك	%	ك	%	ك	%					
.1	تدني مستوى تحصيل الطالب الدراسي والرسوب المتكرر	23	54.8	15	35.7	4	9.5	2.4524	.67000	% 81.74	3 مكرر	عالية
.2	ضعف الوضع الاقتصادي للأسرة	19	45.2	11	26.2	12	28.6	2.1667	.85302	% 72.23	7 مكرر	متوسط
.3	عدم إحساس التلاميذ بالفائدة من دراسة المقررات الدراسية في الحياة اليومية	29	69.0	9	21.4	4	9.5	2.5952	.66478	% 86.50	1	عالية
.4	الخروج إلى العمل لإعالة الأسرة	16	38.1	6	14.3	20	47.6	1.9048	.93207	% 63.49	15	متوسط
.5	تأثير رفاق السوء والمتسربين على الطالب نفسه وإقناعه بترك المدرسة	16	38.1	14	33.3	12	28.6	2.0952	.82075	% 69.84	11 مكرر	متوسط
.6	كثرة المواد الدراسية واكتظاظها بالمواد النظرية دون الاهتمام بتطبيقاتها العملية	19	45.2	11	26.2	12	28.6	2.1667	.85302	% 72.22	7 مكرر	متوسط
.7	عدم اهتمام الطالب بالدراسة	19	45.2	12	28.6	11	26.2	2.1905	.83339	% 73.01	6 مكرر	متوسط
.8	عدم وجود شخص يساعد الطالب أو الطالبة على الدراسة داخل الأسرة	18	42.9	14	33.3	10	23.8	2.1905	.80359	% 73.01	6 مكرر	متوسط
.9	تتضمن الكتب المدرسية بعض المصطلحات والمواضيع التي لا يستطيع التلاميذ فهمها	24	57.1	12	28.6	6	14.3	2.4286	.73726	% 80.95	4	عالية
.10	كثرة الخلافات الأسرية .	12	28.6	21	50.0	9	21.4	2.0714	.71202	%69.4	12 مكرر	متوسط
.11	عدم الثقة بالنفس ، وكره الزملاء والمعلمين.	12	28.6	21	50.0	9	21.4	2.0714	.71202	% 69.4	12 مكرر	متوسط
.12	عدم الاهتمام بتوفير الظروف المناسبة للأبناء في المنزل.	21	50.0	9	21.4	12	28.6	2.2143	.87054	% 73.81	5 مكرر	متوسط
.13	عدم التواصل الفعال بين الأسرة والمدرسة لمتابعة تحصيل الأبناء وسلوكهم	29	69.0	7	16.7	6	14.3	2.5476	.73923	%84.92	2	عالية
.14	عدم اهتمام الأسرة بالتعليم، بسبب تدني المستوى التعليمي	19	45.2	9	21.4	14	33.3	2.1190	.88902	% 70.63	9	متوسط
.15	نفور الطالب من المدرسة وعدم إحساسه بالانتماء إليها	14	33.3	17	40.5	11	26.2	2.0714	.77752	% 69.04	12 مكرر	متوسط
.16	استخدام العقاب المعنوي والبدني من قبل بعض المعلمين بحق	14	33.3	16	38.1	12	28.6	2.0476	.79487	% 68.25	13	متوسط

ر.م	الفقرات	الاستجابات						الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القوة النسبية	الرتبة	المستوى
		موافق		موافق الى حد ما		غير موافق						
		ك	%	ك	%	ك	%					
	الطلبة											
.17	كثرة الواجبات المدرسية وصعوبتها.	14	33.3	14	33.3	14	33.3	2.0000	.82639	% 66.66	10	متوسط
.18	سوء العلاقة بين التلميذ وزملائه	19	45.2	11	26.2	12	28.6	2.1667	.85302	% 72.22	7 مكرر	متوسط
.19	ازدحام الفرق الصفية تشكل بيئة سيئة للطلاب لا يرغب في البقاء فيها	21	50.0	9	21.4	12	28.6	2.2143	.87054	% 73.81	5 مكرر	متوسط
.20	التميز بين الطلبة بشتى أشكاله قد يمارسه بعض المعلمين في المدرسة بحق الطلبة.	18	42.9	12	28.6	12	28.6	2.1429	.84309	% 71.43	8	متوسط
.21	قلة تواجد المرشدين التربويين في المدرسة لمساعدة الطلبة في حل مشاكلهم التربوية والاجتماعية	24	57.1	13	31.0	5	11.9	2.4524	.70546	% 81.74	3 مكرر	عالية
.22	عدم وجود معلمين مؤهلين ومدربين للتعامل مع أنماط مختلفة من الطلبة, مما يؤدي إلى نفور الطالب وبالتالي إلى ترك المدرسة.	20	47.6	10	23.8	12	28.6	2.1905	.86216	% 73.01	6 مكرر	متوسط
.23	وجود إعاقات جسدية أو عقلية أو صعوبات تعلم يعاني منها الطلاب.	14	33.3	18	42.9	10	23.8	2.0952	.75900	% 69.84	11 مكرر	متوسط
.24	سوء توافق الطلاب مع أنفسهم أو مع زملائهم في المدرسة , أو مع معلميهم	12	28.6	15	35.7	15	35.7	1.9286	.80828	% 64.28	14	متوسط
	المستوى العام لكل الفقرات							**2.18**		**% 72.95**		**متوسط**

يتبين من الجدول أن المتوسط العام للأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين بمنطقة سوق الجمعة – مدينة ترهونة بلغ (**2.18**)، وهذا يعني أن الأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي بحسب تقدير عينة البحث بشكل عام ذا **مستوى متوسط، وبتحليل أبعاد الأسباب المؤدية لمشكلات التسرب الدراسي،** يتضح أن بعد عدم إحساس التلاميذ بالفائدة من دراسة المقررات الدراسية في الحياة اليومية **احتلت المرتبة الأولى** بمتوسط حسابي بلغ (2.5952)، وانحراف معياري قدره (.66478)، وبقوة نسبية وصلت (86.50%)، وهي تعكس درجة موافقة عالية، **يليه بُعد** عدم التواصل الفعال بين الأسرة والمدرسة لمتابعة تحصيل الأبناء وسلوكهم بمتوسط حسابي بلغ (2.5476)، وانحراف معياري (.73923)، **وجاء في المرتبة الثالثة** بُعد تدني مستوى تحصيل الطالب الدراسي والرسوب المتكرر، وقلة تواجد المرشدين التربويين في المدرسة لمساعدة الطلبة في حل مشاكلهم التربوية والاجتماعية بمتوسط حسابي بلغ (2.4524)، وانحراف معياري (.70546)، ووزن نسبي، **وفي المراتب الأخيرة جاءت** على التوالي الفقرات (16) التي تنص على أن استخدام العقاب المعنوي والبدني من قبل بعض المعلمين بحق الطلبة، والفقرة (24) التي تنص على سوء توافق الطلاب مع أنفسهم أو مع زملائهم في المدرسة, أو مع معلميهم ، والفقرة (4) التي تنص على الخروج إلى العمل لإعالة الأسرة، بمتوسطات حسابية قدرها (2.0476)، و (1.9286)، (1.9048) وانحراف معياري (.79487)، (.80828)، (.93207) وقوة نسبية بلغت على التوالي (68.25 %)، (64.28 %)، (63.49 %)، **وتتفق هذه النتائج بشكل جزئي** مع نتائج دراسة **غنايم،** (1990)، **والسرور** (1997م)، **والمشوخي** (1998م) أن من أسباب ظاهرة التسرب الدراسي : الرسوب المتكرر، والغياب، والأسباب الشخصية، والزواج، والمساعدة

في الأعمال المنزلية، والتسول، والاعتماد على الآخرين، التعرض للعقاب البدني وضعف التحصيل، وعصبية المزاج، والمشاكسة، والعمل خارج البيت، والبيئة المدرسية غير المشجعة، وتدني مهارات التعليم الأساسية، واستخدام المعلمين للعقاب، وتدني مستوى تعليم الأسرة، وكبر حجم الأسرة، عدم وعي المتعلمين بأهمية التعليم.

التساؤل الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير النوع ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين Test T Samples Independent T لقياس دلالة الفروق بين متوسطات الحسابية للمجموعات المترابطة حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب وفقاً لمتغير النوع من وجهة نظر المعلمين.

جدول (3)

المقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب وفقاً لمتغير النوع ن = (42)

المعالجة الإحصائية / النوع	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	احتمال الدلالة P	دلالة الفروق	اتجاه الفروق
ذكور	17	51.7059	8.47618	-.469-	.642	غير دالة	- -
إناث	25	53.0800	9.85275				
الدرجة الكلية	42	52.5238	9.23735				

من الجدول نستنتج أن قيمة (ت) تساوى (-469.-)، وأن احتمال الدلالة يساوى (.642) = P وهى أكبر من مستوى المعنوية (0.05) = α وعليه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أى ليس هناك فروق معنوية ذات دلالة احصائية ما بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة حول مشكلات التسرب الدراسي وفق للنوع عند مستوى معنويـة (0.05) = α.

التساؤل الثالث : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار(ت) لعينتين مستقلتين Test T Samples Independent T لقياس دلالة الفروق بين متوسطات الحسابية للمجموعات المترابطة حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين.

جدول (4)

المقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب وفقاً لمتغير الحالة الاجتماعية

ن = (42)

المعالجة الإحصائية / النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	احتمال الدلالة P	دلالة الفروق	اتجاه الفروق
أعزب	8	54.2500	10.56612	.583	.563	غير دالة	- -
متزوج	34	52.1176	9.02443				
الدرجة الكلية	42	52.5238	9.23735				

تشير نتائج الجدول (4) أن قيمة (ت) تساوى (.583) ، وأن احتمال الدلالة يساوى (.563) = P وهى أكبر من مستوى المعنوية (0.05) = α وعليه نقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة أى ليس هناك فروق معنوية ذات دلالة احصائية ما بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة حول مشكلات التسرب الدراسي وفق لمتغير الحالة الاجتماعية عند مستوى معنويـة (0.05) = α

التساؤل الرابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير العمر ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova Way One) لمتغيرات (العمر).

الجدول (5)

المقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي وفقاً لمتغير العمر

الفئة العمرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة
من 22 الي اقل من32	4	43.0000	6.83130	3.41565	36.00	52.00
من 32 الى اقل من42	23	53.4348	8.95355	1.86694	33.00	70.00
من 42 الى اقل من52	13	55.0000	7.53879	2.09088	36.00	65.00
من 52 فما فوق	2	45.0000	18.38478	13.00000	32.00	58.00
الدرجة الكلية	42	52.5238	9.23735	1.42535	32.00	70.00

جدول (6)

يوضح تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب وفقاً لمتغير العمر

اسم المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
العمر	بين المجموعات	574.824	3	191.608	2.490	.075	غير دالة
	داخل المجموعات	2923.652	38	76.938			
	المجموع	3498.476	41				

تشير النتائج إلى عدم وجود فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين بمنطقة سوق الجمعة – ترهونة - تعزى لمتغيرات (العمر)، وذلك بسبب انخفاض قيم (f) المحسوبة عن قيمتها الجدولية ، حيث بلغت قيمة (f) لمتغير العمر(2.490)، والقيمة الاحتمالية (.075)، وجميع هذه النتائج غير دالة معنوياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

التساؤل الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova Way One) لمتغير (المؤهل العلمي).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة
دبلوم متوسط	23	50.2609	8.88931	1.85355	32.00	62.00
ليسانس	16	54.6875	9.67966	2.41992	36.00	70.00
بكالوريوس	3	58.3333	5.50757	3.17980	53.00	64.00
الدرجة الكلية	42	52.5238	9.23735	1.42535	32.00	70.00

جدول (8)

يوضح تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في إجابات عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

اسم المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	293.937	2	146.969	1.789	.181	غير دالة
	داخل المجموعات	3204.539	39	82.168			
	المجموع	3498.476	41				

تشير نتائج الجدول إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بشأن أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب بحسب عينة البحث تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، بمنطقة سوق الجمعة – ترهونة ، وذلك بسبب انخفاض قيم (f) المحسوبة عن قيمتها الجدولية ، حيث بلغت قيمة (f) لمتغير المؤهل العلمي (1.789)، والقيمة الاحتمالية (.181)، وهي غير دالة معنوياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

التساؤل السادس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (Anova Way One) لمتغير (الخبرة التدريسية).

الجدول (9)

المقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية

الخبـرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	أصغر قيمة	أكبر قيمة
من 1 إلى 6 سنوات	6	46.6667	8.64099	3.52767	36.00	60.00
من 7 الى 15 سنة	14	54.1429	6.88205	1.83931	42.00	64.00
من 16 سنة فما فوق	22	53.0909	10.37354	2.21165	32.00	70.00
الدرجة الكلية	42	52.5238	9.23735	1.42535	32.00	70.00

جدول (10)

يوضح تحليل التباين الأحادي لمعرفة ما إذا كانت هنالك فروق في إجابات أفراد عينة البحث حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب وفقاً لمتغير الخبرة في مجال التدريس

اسم المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الخبرة	بين المجموعات	249.610	2	124.805	1.498	.236	غير دالة
	داخل المجموعات	3248.866	39	83.304			
	المجموع	3498.476	41				

تشير المعطيات الإحصائية في الجدول (10) إلى عدم وجود فروقات معنوية ذات دلالة إحصائية حول أسباب مشكلات التسرب الدراسي لدى الطلاب من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير (الخبرة في مجال التدريس)، حيث بلغت قيمة (1.498)، والقيمة الاحتمالية (.236)، وهي غير دالة مستوى معنوياً عند ، ($\alpha \leq 0.05$).

التساؤل السابع : ما المؤشرات التخطيطية لزيادة فاعلية الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي في التعامل مع مشكلات التسرب الدراسي ؟

انطلاقاً من نتائج البحث الحالي، ومن تحليل نتائج الدراسات السابقة، توصل البحث إلي وضع تصور للمؤشرات التخطيطية التي يمكن من خلالها زيادة فاعلية الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي المدرسي في التعامل مع مشكلات التسرب الدراسي.

أولاَ : المصادر التي تعتمد عليها المؤشرات التخطيطية

- الاتجاهات الحديثة لمهنة الخدمة الاجتماعية التي تدعو إلي تطوير الممارسة المهنية والأداء المهني في كافة المجالات، ومنها المجال المدرسي.
- نتائج الدراسات السابقة والتي تركز على تطوير معايير الأداء المهني لتحديد عائد ممارسة الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي.
- الإطار النظري للبحث المرتبط بالإعداد النظري والمهني، والمهارات والخبرات والمعارف التي يكتسبها الأخصائي لزيادة فاعلية الأداء المهني مع مشكلات التسرب الدراسي.

ثانياً : المؤشرات التخطيطية للأداء المهني للتعامل مع مشكلات التسرب الدراسي

- تنمية معرفة الذات لدى الأخصائي الاجتماعي.
- دراسة السلوك الإنساني.
- مناقشة مواقف الممارسة المهنية مع زملائه من الأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمجال المدرسي وبخاصة ما يتعلق منها بمشكلات التسرب الدراسي.

- الاستفادة من الخبرات الخاصة بالمواقف الفردية ، والجماعية ، وعلي كافة المستويات ، والأنساق (الأسرة ، المعلم ، المدير ، المؤسسات والهيئات الاجتماعية الموجودة في المجتمع).
- استخدام المهارات المهنية مثل : التواصل ، والاستجابة ، والاستماع ، والإنصات ، والإصغاء الواعي، والتشجيع، الاستجابة لمشاعر وخبرات الآخرين ، حل المشكلة ، فهو يستخدمها بهدف اكتساب ثقة الطلاب المتسربين من الدراسة وإزالة مخاوفهم ، وإعطائهم شعوراً بالأمان وبناء الارتباط الشعوري المهني بينهما، وعن طريقها يستطيع أن يتعرف على جوانب مشكلة الطالب وأبعادها والحقائق المرتبطة بها.

ثالثاً : تطوير الأدوار المهنية للأخصائي الاجتماعي

تفعيل أدوار الأخصائي الاجتماعية للارتقاء في مواجهة الطلاب المتسربين من الدراسة ، ويتم ذلك من خلال مجموعة من الأدوار منهــا :

- **دور الباحث وجامع للبيانات** : جمع البيانات والمعلومات الخاصة باحتياجات ومشكلات الطلاب المتسربين من الدراسة وتصنيفها ، وترتيبها ثم تحليلها لتكون أساساً في التخطيط لتوفير الخدمات التي تشبع الاحتياجات ، أو تواجه المشكلات على أساس علمي.
- **دور المعالج** : العمل مع الطلاب المتسربين الذين يجدون صعوبة في التكيف مع ظروف المدرسة ، ومساعدتهم على تعديل أفكارهم غير الصحيحة ومشاعرها السلبية وسلوكياتها غير المرغوبة.
- **دور المنسق** : قيام الأخصائي الاجتماعي بالتنسيق بين جهوده كمهني مسؤول عن التغيير بالنسبة الطلاب المتسربين وجهود غيره من المهنيين داخل المؤسسات التعليمية سواء كانوا من الأخصائيين الاجتماعيين ، أو من التخصصات الأخرى في إطار فريق العمل وذلك لتحقيق أفضل درجة رعاية للطلاب ، كذلك التنسيق بين استخدام الموارد المتاحة وصولاً لأفضل درجة في إشباع حاجات الطلاب ، ومواجهة مشكلاتهم.
- **دور المدافع** : القيام بالدفاع عن مصالح الطلاب المتسربين ، والسعي معهم لمحاولة إشباع احتياجاتهم والوقوف بجانبهم ، ومشاركتهم بالجهود التي تحاول تحسين أوضاعهم.
- **دور المساعد** : مساعدة الطلاب المتسربين على فهم وتحديد العوامل المرتبطة بحدوث المشكلات ، وعلى الاستفادة من الموارد الذاتية والشخصية في مواجهتها.
- **دور المعلم** : مساعدة الطلاب المتسربين على تعلم مهارات التكيف ، والتوافق مع المشكلات ، والتماشي معها إلى حين مواجهتها وحلها.
- **دور الوسيط** : تسهيل حصول الطلاب المتسربين على الخدمات التي يحتاجونها إليها من المؤسسات المختصة كالخدمات الاجتماعية ، والاقتصادية ، والصحية ، والتوسط بين مؤسسات المجتمع المحلي المحيط بها للاستفادة من الموارد والإمكانيات المتاحة في المجتمع لصالح الطلاب الذين يعانون مشكلات.
- **دور المخطط** : المساهمة في تحديد الأهداف القريبة والبعيدة وإمكانية تنفيذ ومتابعة خطط التدخل المهني في مشكلات الطلاب المتسربين، مع المساهمة مع غيره من المتخصصين في المؤسسات الاجتماعية في تحديد الموارد المالية والبشرية والتنظيمية اللازمة لوضع وتنفيذ خطط وبرامج رعاية الطلاب المتسربين على أسس علمية.

رابعاً : العمليات المهنية للأخصائي الاجتماعي المدرسي

حيث ينبغي تطوير الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي من خلال استخدام العمليات المهنية الآتية :

- التخطيط للخدمات الاجتماعية في المدرسة الخاصة بالطلاب المتسربين من الدراسة.
- تنفيذ هذه الخدمات.
- تسجيل الخدمات.
- تقويم الخدمات ، ومدى فاعليتها في مساعدة الطلاب المتسربين من الدراسة.

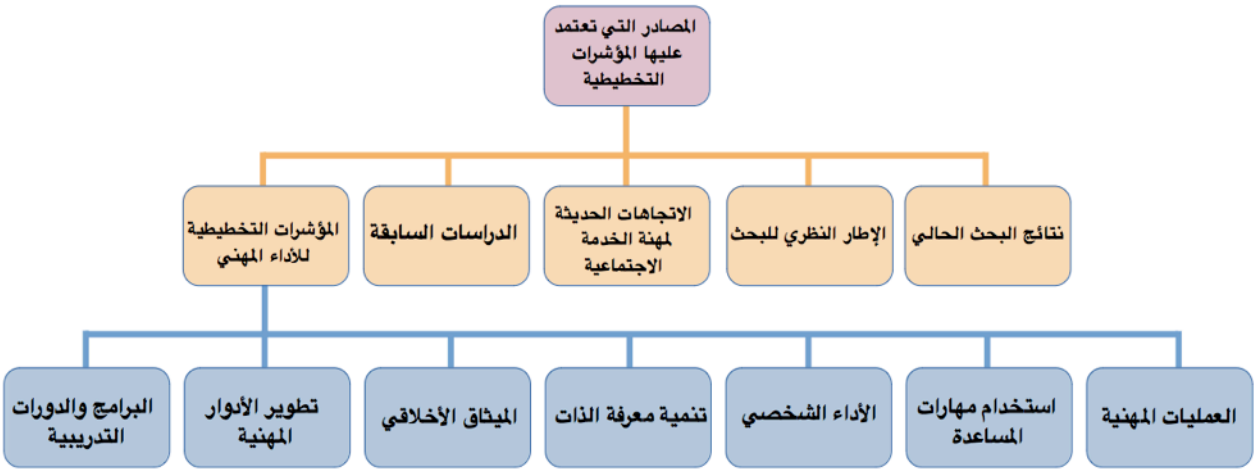
خامساً : البرامج والدورات التدريبية

- ضرورة الحصول على تدريب مهني قبل الالتحاق بالوظيفة.
- التركيز على حضور الدورات التدريبية أثناء العمل لمواكبة كل ما هو جديد من مداخل علاجية حديثة واتجاهات جديدة في المهنة وبخاصة ما يتعلق بها بالجانب المدرسي.
- متابعة الأخصائيين الاجتماعيين بصفة دورية ومنتظمة للوقوف علي أوجه القصور والضعف في أداء الأخصائي الاجتماعي.
- عمل برنامج زمني ليقوم الأخصائي الاجتماعي بأدواره ومهامه ومسئولياته اتجاه الطلاب المتسربين من الدراسة.
- تعاون مدير المدرسة مع الموجه الفني في الاستفادة من ملاحظات الموجة أثناء تعامله مع الأخصائي الاجتماعي في فترة اليوم الدراسي ، وكيفية تعامله مع مشكلات الطلاب المتسربين من الدراسة.

شكل

يبين المؤشرات التخطيطية لزيادة فاعلية الأداء المهني للأخصائي الاجتماعي المدرسي

في التعامل مع مشكلات التسرب الدراسي



المراجع

1. **أحمد حسين عبد الرازق،** (2004م)، الحاجات الإشرافية لتطوير الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين بالمجال المدرسي، بحث منشور في المؤتمر العلمي السابع عشر، القاهرة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، المجلد الخامس.
2. **احمد ذكى بدوى،** (1982م)، معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، مكتبة كنعان، بيروت.
3. **أحمد عبد الرحمن،** (1987م)، الأسباب المؤدية لتسرب الطلبة من مدارس مراحل التعليم العام بدولة الكويت، المجلة التربوية، عدد 14 .، الكويت.
4. **بدران شبل،** (1993م)، سياسة التعليم في الوطن العربي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.
5. **جامعة الدول العربية،** (1983م) ، معجم مصطلحات التنمية الاجتماعية والعلوم المتصلة بها، مطابع الجامعة، القاهرة.
6. **سالم رحومه،** (1988م)، مؤشرات التنمية الاجتماعية في ليبيا من (1970- 1980)، دار الجماهيرية، طرابلس.
7. **السيد عطية، هناء بدوي،** (1998م)، الخدمة الاجتماعية ومجالاتها التطبيقية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.
8. **صلاح مصطفى،** (2002)، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ الرياض.
9. **عامر الخطيب،** (1995م)، أصول التربية، مطبعة مقداد، غزة.
10. **عبد العزيز متولي،** (2001م)، الإعداد المهني وممارسة الخدمة الاجتماعية، مكتبة الإشعاع الفنية، الإسكندرية.
11. **عبد العزيز مختار،** (1990)، بحوث الخدمة الاجتماعية، دار الحكيم للطباعة، القاهرة.
12. **عبد الناصف شومان،** (2004م)، دراسة تقويمية لبرنامج تحسين الأداء المهني للأخصائيين الاجتماعيين في العمل مع الحالات الفردية، بحث منشور في المؤتمر العلمي السابع عشر، القاهرة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، المجلد الثالث.
13. **عبدالعزيز متولي،** (2001م)، الإعداد المهني وممارسة الخدمة الاجتماعية، مكتبة ومطبعة الإشعاع، الإسكندرية.
14. **عدلى سليمان،** (1991م)، الجماعات من منظور الخدمة الاجتماعية، مكتبة عين شمس، القاهرة.
15. ـــــــــــ، (2001)، أصول علم النفس، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، القاهرة.
16. **علاء الدين يحيي مغازي،** (1997م) ، تقويم فاعلية الدورات التدريبية في زيادة أداء الأخصائي الاجتماعي المدرسي لدوره، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، فرع الفيوم.
17. **علي حبايب،** (1997م)، ظاهرة التسرب في شمال الضفة الغربية، جامعة الأزهر، العدد التاسع، السنة الخامسة.

18. **عماد عبدالسلام،** (2011م)، الدليل التدريبي لمشرفي التدريب الميداني، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة الفيوم.

19. **فاطمة إسماعيل،** (1995م)، دور البرامج التدريبية في رفع مستوي الأداء المهني للأخصائية الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة.

20. **فيصل محمود العرابية،** (2004)، الخدمة الاجتماعية في المجتمع العربي المعاصر، دار وائل النشر، البحرين.

21. **ماهر أبو المعاطي،** (2002م)، الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي، مكتبة زهراء الشرق القاهرة.

22. **محمد سعيد ،** (2009م)، دور الإدارة المدرسية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة غزة.

23. **محمد عابدين،** (2001م)، إجراءات مواجهة التسرب في مدينة القدس وضواحيها كما يراها المديرون والمعلمون، مجلة دراسات، المجلد 28، العدد 2، العلوم التربوية.

24. **مدحت فؤاد فتوح،** (1992م)، الخدمة الاجتماعية (مدخل تكاملي)، المطبعة التجارية الحديثة القاهرة.

25. **مهني محمد غنايم،** (1990م)، الإهدار التربوي في التعليم العام بدول الخليج، الرياض.

26. **موسى المشوخي،** (1998م)، واقع التعاون بين الإدارة المدرسية والمجتمع المحلي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة ، قسم أصول التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

27. **ناديا السرور،** (1997)، أسباب تسرب الطلبة في كل من مدارس المدن والأرياف، مجلة دراسات، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، المجلد "24"، العدد "1".

28. **يحيي درويش،** (1988م)، معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية، الشركة المصرية للنشر (لونجمان)، القاهرة.

بعض المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي وتصور مقترح للخدمة الاجتماعية للحد منها

د. علي سالم قريز
قسم الخدمة الاجتماعية - كلية العلوم الاجتماعية - جامعة الزيتونة
أ. صلاح الدين بن محمود
قسم علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية - كلية الاداب - الجامعة الأسمرية

مدخل البحث

يتميز المجتمع الحديث بأنه المجتمع الذي يعتمد على التخصص والعلم كأساس أو سمة من السمات التي تجعله يختلف عن بقية المجتمعات البشرية السابقة ، لذلك حظي التعليم كأساس للبناء والتطور في المجتمع واساس لتنظيمه ، حيث انه بمجهدات الكوادر العلمية والمهنية نستطيع ان نستجيب لمتطلبات التنمية ونعالج مشكلاتها ونواكب تطور احتياجات الافراد الملحة و المتغيرة داخل المجتمع ونستطيع مسايرة تكنولوجيا التطور التي واكبت الغير الاجتماعي للمجتمعات كافة ، لذلك يجب التركيز على هذا القطاع خاصة بعد أن ظهر مفهوم الجودة في الاداء والمخرجات وأداء المؤسسات التعليمية والخريجين ، وتعتبر الجودة الشاملة فلسفة تتبناها المؤسسة عن طريق ثقافة متميزة في الأداء تشارك فيها كل المستويات الإدارية في المؤسسة على شكل فرق عمل من أجل تحقيق توقعات العملاء أو تجاوز تلك التوقعات من خلال عمليات التحسين المستمرة للخدمات باستخدام الأساليب والتكنولوجيا الحديثة [1].

مشكلة البحث

يتعرض الكثير من الطلاب خلال مسيرتهم التعليمية إلى الكثير من المشكلات المختلفة التي قد تقف حجر عثر امامهم في مواصلة دراستهم الجامعية وتجعلهم يتحصلون على مستويات علمية واكاديمية متدنية لا تمكنهم في المستقبل من مواصلة دراساتهم العليا أو أن هذه المستويات لا تمكنهم من الحصول على وظائف عمل في المستقبل بعد التخرج ،خاصة وإن المرحلة الجامعية يتخللها نوع من الحرية لدى الطلاب مقارنة بالمراحل التعليمية السابقة ، حيث إن تكرار مرات الرسوب والغياب عن المحاضرات وعدم الاهتمام بمتطلبات العملية التعليمية تسهم بلا شك في تدني مستوى الطلاب العلمي هذا من جانب ، ومن جانب آخر هناك مشكلات تتعلق بالطالب أو بيئته الأسرية ،أو منها ما يتعلق بواقعه التعليمي ومنها ما قد يرجع إلى الخلفية الثقافية أو الاجتماعية للطالب ، ومن جهة أخرى نجد أن هناك بعض المشكلات الإدارية والتنظيمية وهذه المشكلات قد تؤثر على مستوى التحصيل العلمي لديه سواء من حيث الرسوب أو عدد السنوات التي يقضيها بعض الطلاب حتى يتم تخرجهم . كل هذه المشكلات قد تسهم في مخرجات لا تواكب المرحلة الحرجة التي يعيشها مجتمعنا الليبي ،هذه

1 - شهاب أحمد العثمان ، نموذج مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم العام الحكومي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، (جامعة عين شمس ، كلية التجارة ، 2004، ص 36.

المشكلات قد تفرض على الجامعة النظر إليها بعين الاعتبار وعلى أعضاء التدريس فيها تقديم النصح والإرشاد إلى الطلاب من أجل ايجاد حل لها تضمن عدم تكرارها في المستقبل ، ومن جانب آخر تعد مهنة الخدمة الاجتماعية أحد المهن الإنسانية التي تعمل في المجال التعليمي من خلال طرقها المختلفة في العمل مع الأفراد والعمل مع والجماعات والعمل مع المجتمع وتهدف إلى مساعدة الطلاب على تخطي هذه المشكلات من أجل التمكين والفهم لكل الدروس وضمان حصولهم على المعرفة العلمية بعيدا عن كل العثرات فهي تهدف إلى النمو المتوازن للطالب والمتكامل لشخصيته والاستفادة من الخبرة التعليمية إلى أقصى حد ممكن، وهي بذلك أداة لتنمية الطالب وتعديل سلوكه واكسابه القدرة على التوافق الاجتماعي السوى والاستفادة من الخبرة التعليمية لذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي: **ما أهم المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي وتصور مقترح للخدمة الاجتماعية للحد منها ؟**

أهمية البحث : تتضح أهمية البحث الحالي من خلال ما يأتي :

1. يستمد هذا البحث اهميته من طبيعة الظاهرة التي يتناولها وباعتبارها مشكلة لها آثار سلبية على كافة أنساق المجتمع على حد سواء الأمر الذي يستدعي إلقاء الضوء عليها من أجل معالجتها.
2. تنبع أهمية البحث من أهمية الشباب الجامعي بالمجتمع باعتباره أحد أعمدة البناء والتنمية في المجتمع وهذا يتطلب استراتيجية لدعم وتفعيل أنشطه تعمل على رفع معدلات الأداء وتنوع المعرفة والمهارات الأمر الذى يتطلب إيجاد أساليب ووسائل لتحسين العمليات بشكل مستمر في مجالات التعليم.
3. توضيح وتحديد أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب أثناء فترة الدراسة ، ومدى تنوع تلك المشكلات في ضوء متغيرات الدراسة.
4. قد يسهم هذا البحث في الوصول إلى تصور مقترح وتوصيات يفيد في وضع معالجات لتلك المشاكل في ضوء مهنة الخدمة الاجتماعية ينعكس ايجابيا على هذه الشريحة .

أهداف البحث : يهدف البحث إلى الآتي :

1. الوقوف على أهم المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي وفقا لمتغيرات الأستاذ الجامعي ، و المقررات الدراسية ، والامتحانات ، والمكتبة ، والمرشد الأكاديمي.
2. وضع تصور مقترح من منظور الخدمة الاجتماعية للحد من هذه المشكلات الاكاديمية التي تعيق الطالب عن التحصيل الدراسي.

تساؤلات البحث : يحاول هذه البحث الإجابة على التساؤلات الأتية :

1. ما أهم المشكلات التي تواجها الطالب الجامعي وفقا لمتغيرات الأستاذ الجامعي ، و المقررات الدراسية ،والامتحانات ، المكتبة ، والمرشد الأكاديمي ؟
2. ما التصور المقترح من منظور الخدمة الاجتماعية يسهم في الحد من هذه المشكلات التي تعيق الطالب عن التحصيل الدراسي ؟

المفاهيم والمصطلحات

يعتبر تحديد المفاهيم والمصطلحات العلمية أمراً هاماً في البحث العلمي ، حيث إنه من واجب الباحث أن يعمل عند صياغته لمشكلته على تحديد المفاهيم التي يستخدمها ، وكلما اتسم هذا التحديد بالدقة والوضوح سهل على القراء الذين يتابعون البحث إدراك المعاني والأفكار التي يريد الباحث التعبير عنها دون أن يختلفوا في فهم ما يقول ،إذ أن المفهوم هو عبارة عن لفظ تعكس تجريدا يلخص عددا من الملاحظات [1]

1. **المشكلة الاجتماعية** : هي موقف غير مرغوب يواجه الفرد والجماعة والمجتمع ، وكذا عجز الوحدات والمؤسسات الاجتماعية عند مواجهة هذا المشكل ومن ثمة حاجة المؤسسات والانساق الاجتماعية إلى الدعم والمساندة لمواجهة وحل هذه المواقف والمشكلات [2] .

- وهي وجود عوائق تعترض الفرد للوصول إلى هدف ،وشعور الفرد بالعجز في أن يجد حلا مباشرا لها ، والمشكلات هي تحديات تكون عقبة في سبيل تحقيق النتيجة المأمولة [3]

2. **المشكلات الأكاديمية** : وهي جملة المواقف والأزمات والمسائل الحرجة التي تواجه الطلاب بالجامعة وتؤثر على التحصيل الدراسي لهم [4].أي هي الصعوبات المتعلقة بالدراسة والتي يعتقد أنها تؤثر في تحصيل الطلاب.

3. **الجامعة** : هي مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين وأنظمة وأعراف وتقاليد أكاديمية معينة ،وتتمثل وظائفها الرئيسية في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع ، وتتألف من مجموعة من الكليات والأقسام ذات الطبيعة العلمية التخصصية وتقدم برامج دراسية متنوعة في تخصصات مختلفة منها ما هو على مستوى البكالوريوس ومنها ما هوعلى مستوى الدراسات العليا تمنح بموجبها درجات علمية للطلاب [5]

4. **التحصيل الدراسي** : عُرف التحصيل الدراسي على أنه "مقدار أداء الطالب في الصف لعمل ما من الناحية الكمية والنوعية"[6].

وهو كذلك "مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي، يجرى من قبل المدرسين أو بواسطة الاختبارات المقننة" [7].

ويشير مفهوم التحصيل بمصطلح الإنجاز وعرف بأنه "الأداء وفقاً لاختبارات مقننة، وخاصة الاختبارات التحصيلية (التعليمية). وتستخدم في قياس مدى كفاءة التحصيل الدراسي"[8].

---

1 -مصطفى عمر التير ، مقدمة في أسس ومبادئ البحث الاجتماعي ، المنشاة العامة للتوزيع والنشر والاعلان ، ص 30

2 -عصام توفيق قمر واخرون ، المشكلات الاجتماعية –مادخل نظرية –تجارب عربية –اساليب المواجهة ، دار الفكر ، دمشق ، 2008، ص17.

3 -فاروق عبده فيليه وأحمد زكي ، الدراسات المستقبلية منظور تربوي ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، 2003، ص227.

4 - عبدالله السعيدي وخديجة البلوشي "المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي"، رسالة الخليج العربي، العدد 109، السنة 2008.

5 - محمود أحمد شوق ، محمد مالك محمد سعيد : تقويم جهود الجامعات الإسلامية نحو خدمة المجتمع والتعليم المستمر " دراسة مقارنة " المؤتمر القومي السنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي " الأداء الجامعي والكفاءة والفاعلية والمستقبل " جامعة عين شمس ، مركز تطوير التعليم الجامعي 31 / 10 –11/2 1995 ص149 .

6 - عبد العزيز. علي خلف الغامدي، التكيف الاجتماعي المدرسي وأثره على تحصيل الطلاب في المدارس الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جدة: جامعة الملك1415 ص 31.

7 - ، رشاد صالح دمنهوري و عباس محمود عوض ،التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي: دراسة في علم النفس التربوي، 1995،ص86 .

8 - محمد عاطف غيث ، قاموس علم الاجتماع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية،1993،ص15.

5. **التحصيل الأكاديمي** : وهو مدى استيعاب الطلبة لما اكتسبوه من خبرات من خلال مقررات دراسية معينة تقاس بدرجة يحصل عليها الطالب في الاختبارات المعدة لهذا الغرض.[1]

6. **الخدمة الاجتماعية** : فن وعلم ومهنة لمساعدة الناس على حل مشكلاتهم الفردية والأسرية والجماعية والمجتمعية ، وتحقيق علاقات مرضية بينهم على أساس التخفيف من المشكلات المرتبطة بالعلاقات الإنسانية ، وتحسين التفاعل الإنساني من خلال تركيز الأخصائيين الاجتماعيين على مساعدة الناس لتحسين أدائهم الاجتماعي على أساس تحسين قدرتهم على التفاعل والارتباط بالآخرين [2].

وهي أيضا أنشطة مهنية لمساعدة الأفراد أو الجماعات أو المجتمعات لزيادة إمكانياتهم، وأدائهم لوظائفهم الاجتماعية و تحسين الأوضاع الاجتماعية لتحقيق الأهداف.[3].

والخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي تهدف مساعدة المؤسسة التعليمية كنسق اجتماعي على القيام بوظيفة التوافق مع البيئة المجتمعية، أي أن تصبح الخدمة الاجتماعية أحد ميكانيزمات التوافق لنسق التعليم ومساعدته على التوصل إلى حالة أفضل وأكثر توافقاً مع متطلبات نسق المجتمع [4]

نظرية الأنساق

تعد النظرية قالب فكري منظم يبدأ بمجموعة من التخيلات العقلية والتي تسمى بالفروض العلمية حيث تقوم بربط مجموعة من المتغيرات وتساعد الباحث على تفسير العلاقة بين هذه المتغيرات منهجيا [5]، لذلك فالنظرية تساعد في تقديم التحليل وتزودنا باليات التفسير للموضوع محل البحث ، ومن ثم فإن نظرية الأنساق تركز علي التكامل و التساند بين الأجزاء المكونة للنسق العام فإذا كان هناك تساند بين الأنساق كان الأداء للنسق العام جيدا ، أما إذا كان لا يوجد تكامل أو تساند أو تنسيق بين الأنساق فان أداء النسق العام سيكون ضعيف.

ومفهوم النسق قائم على حقيقة أساسية مؤداها أن الطالب يعد جزءًا أساسياً من الأنساق المكونة للعملية التعليمية ويتفاعل معها باستمرار ويتأثر بها حيث إنه إلى جانب ذلك جزء من المجتمع الذي يتعامل معه الأخصائي الاجتماعي بكل مكوناته من خلال مجموعة من العلاقات الإنسانية التي تتسم بالتعقيد والتشعب والتداخل.

ومن هنا فإن تعثر الطالب كأحد أنساق العملية التعليمية من الاستفادة والتحصيل العلمي بسبب العديد من المشكلات التي تواجهه وتقف حجر عثر أمام إشباع احتياجاته وتنمية وتطوير قدراته يعرضه للضغوط والفشل والتدني في التحصيل العلمي الأمر الذي قد ينتج عنه قصوره في أداء واجباته والتزاماته التعليمية بسبب تعقد العلاقات وتشابك المشكلات التعليمية والإدارية والتنظيمية داخل الكلية الأمر الذي يسهم في تصدع النسق العام.

كما أن التفاعلات السلبية مع البيئة الداخلية لنسق الطالب أو الصراعات التي قد تحدث بسبب تعقد العلاقات قد يؤدي إلى ظهور مشكلات تؤثر في قدرات الطلاب التعليمية وتؤدي بلا شك في تدني المستوى التعليمي .

1 -محمد زياد حمدان ، التحصيل الدراسي –مفاهيم –مشاكل- حلول ،دار التربية الحديثة ، عمان ، 2000، ص 152
2 -ماهر ابو المعاطي علي ، الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية في مجال رعاية الشباب ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة حلوان ، مصر ، 2000، ص 46.
3 -ماجدة عبيد وبهاء الدين السيد: وقفة مع الخدمة الاجتماعية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2008م،ص25
4 -احمد كمال وعدلي سليمان ، المدرسة والمجتمع ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية ، 1972، ص 245.
5 -المعجم العربي الاساسي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، 1989، ص206.

النسق الاجتماعي : عبارة عن مجموعة من الأشخاص والأنشطة تتميز بالعلاقات المتبادلة بينهم قدر من الثبات والاستمرار[1]، أي أن الطالب الجامعي كنسق من الأنساق المتداخلة بالكلية يجب علية أن يكون في تفاعل وترابط متبادل مع الأجزاء الأخرى لكي يستمر ويحقق النجاح.

الحدود : هي خطوط وهمية لا وجود لها ، وهي تستخدم لتحديد نسق ما وتعريفها يتم بحسب المحكات والمعايير المستخدمة [2]. وظيفتها حماية التباين والاختلاف الذي يميز كل نسق عن سواه ، ومن هذا المنطلق فإن الطالب حدد لنفسه حدوداً وهي خطوط وهمية داخل دائرة المؤسسة التعليمية بما فيها الأنساق الموجودة داخل هذا النسق يتبادلون الطاقة فيما بينهم من أجل المحافظة على النسق العام وهو المؤسسة التعليمية.

استراد وتصدير الطاقة : إن استيراد الطاقة هو كل ما يأتي إلى النسق من البيئة الخارجية من معلومات وطاقة ، ويرمز لعملية التصدير بالطاقة الخارجة، ويقصد بها كل ما يصدر من النسق من معلومات وطاقة إلى البيئة الخارجية. فمرحلة فقدان الطاقة يقصد بها النقص في مخزون النسق من الطاقة والناتج عن تصديره طاقة أكثر من تلك التي يستوردها[3]، لذلك على الطالب أن يحافظ على مستوى معين من تلك الطاقة سواء من عمليتي الاستيراد والتصدير باستمرار حتى لا يفقد كل طاقته الأمر الذي ينعكس على تحصيله العلمي

المدخلات : وهي الوسائل التي تساعد الكلية على أداء وظائفها وهي في إطار هذه البحث مجموعة الإمكانات المادية والبشرية و التي من شأنها المحافظة على بقاء النسق واستمراره ، ومن ثم تساعد في تحقيق أهدافه.

المخرجات : وهي النتائج أو هي المدخلات بعد تحويلها أو تعديلها ،والعمليات التحويلية تعد الأنشطة والطاقة والجهد الذي يبذله النسق بكافة أجزائه لتحويل المدخلات بنوعيها التي ينتجها بنفسه أو يحصل عليها من الخارج إلى مخرجات أي تحقيق الأهداف المطلوبة [4].وهذه المخرجات هي أهداف الكلية والمتمثلة في إخراج جيل متعلم قادر على النهوض بالمجتمع وإزالة كل المعوقات التي تعيقه عن النمو والتطور.

أذن كل الأنساق الاجتماعية تتكون من أنشطة محددة لعدد من الأفراد تعتمد على بعضها البعض حتى يكون هناك مخرجات محددة ،ومن ثم فإن أنشطة هذا النسق متكررة ومستمرة نسبياً ومحددة بحدود زمانية ومكانية معينة ، ويظهر هذا الثبات سواء فيما يتصل بالطاقة المدخلة إلى النسق و تحويل الطاقة داخل النسق وفى المنهج النهائي أو الطاقة المخرجة وفى العديد من المنظمات يتم تحويل هذا الناتج إلى مصدر جديد للطاقة المدخلة.

ويقول "بارسونز" إن أي نسق ، وعلى أي مستوى ، يجب أن يفي بأربعة متطلبات إذا كان يريد البقاء ، وفى كل حالة فإن نسقاً فرعياً متخصصاً لابد أن يظهر للوفاء بكل متطلب على حدة ، وهذه المتطلبات الأربعة هي[5]:

1. التكيف : إن كل نسق لابد أن يتكيف مع بيئته ، أي أن الطالب عليه أن يتكيف مع الواقع المعاش بكل مشكلاته وعثراته لكي يستمر ويحافظ على بقاءه وينجح.

1 محمد الجوهري ، المدخل الى علم الاجتماع ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، 1984، ص47.
2 - أحمد محمد السنهوري : منهج الممارسة العامة المتقدمة للخدمة الاجتماعية وتحديات القرن الواحد والعشرين ، ج2 ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 2006 .
3 - الفاروق إبراهيم بسيوني، محمد رفعت قاسم، واقع الممارسة المهنية للخدمة الاجتماعية، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الخامس عشر، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، 20-2002/3/21م،
4 - أحمد محمد السنهوري، الممارسة العامة المتقدمة للخدمة الاجتماعية وتحديات القرن الحادي والعشرين، دار النهضة العربية، القاهرة، 2001،ص 213.
5 - محمد سعيد فرح ، مرجع سابق ،ص94.

2. تحقيق الهدف : لابد لكل نسق من أدوات يحرك بها مصادره كي يحقق أهدافه ومن ثم يصل إلى درجة الإشباع ، وتمثل درجة الاشباع بالنسبة للطالب هي وصوله إلى درجة من إشباع حاجاته بالكامل من خلال ايجاد حلول لكل المشكلات التي تواجهه خلال تحقيق أهدافه.
3. التكامل : كل نسق يجب أن يحافظ على الانسجام بين مكوناته ، ووضع طرق لدرء الانحراف والتعامل معه ، أي لابد له من المحافظة على وحدته وتماسكه ، لذلك على الطالب كأحد عناصر البناء في الكلية أن يكون في تفاعل مستمر مع زملائه ومنسجم معهم إلى جانب تفاعله مع أعضاء هيئة التدريس والإدارة لكي يحافظ على بقاءه داخل البناء الاجتماعي للكلية.
4. المحافظة على النمط : أي يجب على كل نسق أن يحافظ بقدر الإمكان على حالة التوازن فيه ،[1] وهذا التوازن يأتي من خلال ايجاد حلول لكل المشكلات التي تعترض سبيله من أجل تحقيق أهدافه وأن الجامعة كنسق لها بناء اجتماعي يتكون من مجموعة العلاقات الموجودة بين نسق أعضاء هيئة التدريس ونسق الإدارة ونسق الإداريين ونسق الطلاب وأن البناء الجيد يجب أن يتضمن اتساقاً وتكاملاً بين أدوار كل تلك الأنساق الفرعية ، وأن يكون هناك تساند وارتباط بينهم.

وتفيد نظرية الأنساق في تحديد وشرح العلاقات بين الأفراد والجماعات حيث ينظر للجماعة على أنها نسق اجتماعي يسعى إلى التوافق والتكامل للحفاظ على كيانه والوصول لأهدافه .

الدراسات السابقة التي تطرقت إلى البحث

1. دراسة يوسف سيد محمود (1993) [2] ،بعنوان مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهتها ،هدفت الدراسة إلى التعرف على بعض مشكلات طلاب الجامعة في مصر، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن هنالك العديد من المشكلات التي يعاني منها الشباب الجامعي، منها : النقص في الإمكانات المعملية, وقصور المكتبات, ونقص عدد الكتب والمراجع، إلى جانب الاقتصار على المذكرات ،وزيادة أعداد الطلاب بالمقارنة بأعداد أعضاء هيئة التدريس مما يحول دون وجود علاقة مباشرة بين الطلاب وأساتذتهم, إضافة إلى القصور في برامج الرعاية الاجتماعية والأنشطة الثقافية وضعف الدور التربوي للاتحادات الطلابية وعزوف الطلاب عن المشاركة في أنشطتها.
2. دراسة الكاظمي (1994) [3] هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم المشكلات التعليمية التي تواجه طالبات جامعة أم القرى في شطر الطالبات بمكة المكرمة من وجهة نظرهن. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي ، وتوصلت الدراسة إلى تحديد أهم المشكلات التعليمية التي تواجه الطالبات ومنها : كبر حجم المناهج الدراسية في كثير من المواد مقارنة مع عدد الساعات المعتمدة، عدم توفر الكتاب الجامعي، عدم إلمام الطالبة بمفردات المادة من بداية الفصل، عدم توفر المعامل العلمية المناسبة لطبيعة المواد الدراسية، كما توصلت الدراسة إلى عدم تقدير أعضاء هيئة التدريس الرجال لظروف الطالبات وكثرة المتطلبات والواجبات الأسبوعية من قبل أعضاء هيئة التدريس ، عدم توفر عضوات هيئة التدريس في كثير من المواد

1 - إيان كريب ، النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هاربرماس ، ترجمة محمد حسين غلوم ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ع 244 ، 1999.

2 - .يوسف سيد محمود "مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهتها", دراسات تربوية, م8 (50),1993، ص ص 178 – 226 .

3 - محمد الكاظمي "المشكلات التعليمية التي تواجه طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة"، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ع 33 (1994).

مما يضطر الجامعة للاستعانة بالشبكة التلفزيونية ، وخروج بعض أعضاء هيئة التدريس عن المنهج المقرر، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى عدم التزام الطالبة بالهدوء والنظام داخل القاعات الدراسية، وضيق هذه القاعات وارتفاع مستوى تعطل الأجهزة التلفزيونية، وضعف جانب الإرشاد العلمي (الدراسي) بسبب عدم حرص المرشدة على الحضور المنتظم خلال فترة التسجيل، وعدم بذل المرشدة الجهد المطلوب لشرح الجوانب المختلفة، وكذلك عدم حرص الأقسام الدراسية بالالتزام بمواعيد التسجيل والحذف والإضافة وكثرة تغيير مواعيد المحاضرات.

3. دراسة عبد الموجود عبد الله أبو حمادة (2006) [1] بعنوان المشكلات التعليمية التي تواجه طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة ،هدفت الدراسة إلى معرفة أهم العوامل المؤثرة على مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب في جامعة القصيم واقتراح آليات لتحسين مستوى هذا الأداء للطلاب واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كاداه للدراسة.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها

انخفاض مستوى الأداء الاكاديمي للطلاب في جامعة القصيم ، ويختلف باختلاف نوع الكلية.

وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى الأداء الأكاديمي للطلاب كمتغير تابع وكل عامل من العوامل الخاصة بإدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والطالب والأسرة والعملية التعليمية كمتغيرات مستقلة.

وجود ارتباط بين مستوى الأداء الأكاديمي للطالب كمتغير تابع وكل عامل من العوامل الخاصة بإدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والطالب والأسرة كمتغيرات مستقلة ووجود بعض المشكلات التي تواجه الطالب أثناء فترة الدراسة وهى على الترتيب التالي : صعوبة المناهج وعدم توافقها مع قدرات وميول الطالب ، وعدم دخول الطالب التخصص الذي يرغبه ،وعدم اهتمام الأسرة التي ينتمي إليها الطالب بالتعليم ،وعدم التوزيع الجيد للجداول الدراسي، يليها تحميل الطالب ببعض الأعباء الأسرية أثناء فترة الدراسة جاءت بالمرتبة الأخيرة مشكلة زيادة عدد أفراد الأسرة التي ينتمي إليها الطالب.

التعقيب على الدراسات السابقة

ومن خلال العرض السابق لبعض الدراسات السابقة يتضح أن كل الدراسات أكدت على أن الطلاب بالجامعات يعانون من مشكلات تعليمية ونفسية واجتماعية. كما أكدت الدراسات على أهمية تعاون الأسرة مع الجامعة للتصدي لهذه المشكلات ، واتضح أيضاً أن هناك عدد من الدراسات التي تناولت مستوى الأداء الأكاديمي أو التحصيل الدراسي للطلاب في مؤسسات التعليم العالي تتأثر بالمشكلات التي يواجهها الطلاب ، واستفاد البحث الحالي كثيراً من نتائج البحوث والدراسات السابقة في إثراء إطاره النظري وبناء أداته وتفسير نتائجه وكيفية بناء التصور المقترح.

أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطالب الجامعي

كل نسق خلال مسيرة حياته يتعرض للعديد من التحديات والمشكلات يسعى الى حلها ومواجهتها ، وفي المقابل هناك مشكلات صعبة وخطيرة على انسق خارجة عن سيطرته وارادته ويحس عند مجاراتها بالقهر والضعف

1 - عبد الموجود عبد الله أبو حمادة "العوامل المؤثرة على مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب التعليم الجامعي(دراسة تطبيقية على طلاب جامعة القصيم)" ، المجلة العلمية للإدارة، العدد 1 , (2006).

والاحباط ما يميز هذا النوع من المشكلات أن مسبباتها خارجة عن الافراد وناتجة عن الاخرين والبيئة الخارجية[1].

تعد المشكلة الاجتماعية بأنها نتاج ومحصلة للتغير الاجتماعي المفاجئ والغير مخطط والمتلاحق والمستمر الذي يتعرض له المجتمع ، حيث يتعرض الكثير من الابنية الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية لحتمية هذا التغير وقد تصبح عاجزة في مواجهة هذا التغير والاثار الناجمة عنه ، الامر الذي يفرض على المجتمع وضع البرامج لمواجهته لو تدعيم الابنية الاجتماعية لمواكبة هذا التغير الاجتماعي ، ويذهب عدد من الباحثين إلى وضع محددات للمشكلة الاجتماعية في الاتي [2] :-

- تلك التي تظهر من خلال المظاهر والحالات غير المرغوب فيها للمحيط المادي.
- تلك التي تظهر من خلال اضطرابات او خلل في تركيبة او بناء المجتمع.
- تلك التي تتداعى بسبب تمزق النسيج الاجتماعي كالتفكك الاسري.
- تلك التي تبرز بسبب صراع القيم.

وتؤكد الدراسات أن زيادة حاجات الشباب وعدم تلبيتها يزيد من مشكلاته مما يؤدي إلى اضطرابات صحية واختلالات فكرية واجتماعية وتعليمية وانحرافات سلوكية.

و هناك العديد من المشكلات الاكاديمية التي تواجهه الطالب الجامعي وتسهم في تدني المستوى التعليمي لديه تتجسد في مظاهر الأزمة على مستوى البني والوظائف والأهداف، وأزمة تعليمية ؛ قد يرجعها بعض العلماء إلى أن المناهج في التعليم الجامعي قد تتسم بالركود وعدم مسايرة المستجدات على الساحة المعرفية أو التقدم العلمي والتكنولوجي ،و كل هذا يدفع الآباء إلى الشعور بأن أبناءهم لا يحظون بالاهتمام المنتظر داخل الجامعة ، وتلخص الدراسات السابقة أسباب ذلك من وجه نظر الطلاب إلى [3]:

- مبان جامعية مهيبة الظاهر محبطة الباطن. ، مكتبات جامعية قليلة الإمكانيات ،و برامج تعليم وتدريب مغرقة في بعدها التاريخي ،وقصور المعامل والمراجع العلمية ، وتخريج أعداد في تخصصات سوق العمل لا يحتاج إليها.

كل هذه الأسباب أدت إلى انخفاض ملحوظ في المستوى العلمي للطلاب، وظهور البطالة، وقبول الخريجين لبعض الوظائف التي تختلف عن الوظائف التي أهلتهم لها الجامعات، وقبول أجور أقل من الأجور التي توقعوا الحصول عليها بعد تخرجهم، وذلك بسبب عدم انسجام سياسات القبول بالجامعات مع احتياجات خطط التنمية الاجتماعية الاقتصادية.

ومن منطلق أهمية الجامعة في مسايرة التغيير والحفاظ على القيم المجتمعية الأصيلة، وطرح الحلول والبدائل لمشكلات المجتمع، يصبح على الجامعات مسئولية إعادة النظر في فلسفتها ،وبرامجها، وتنظيماتها الحالية، لتحقيق المطالب التي تمليها التنمية في ثوبها المجتمعي الجديد، الذي يستهدف توفير كوادر فنية مؤهلة لفهم هذه التحولات

1 -فيصل خير الزراد ، مشكلات المراهقة والشباب في الوطن العربي ، دار النفائس ، بيروت ، لبنان ، ط4، 2004، ص68.
2 -معن خليل العمر ، علم المشكلات الاجتماعية ، الشرق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن ، 2008، ص25.
3 - مصطفى حداد ، إعداد أعضاء هيئة التدريس وتأهيلهم ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، القاهرة ،ع أول يوليه 1993، ص 24.

الخطيرة في بنية المجتمع وقطاعاته، الذي سيوكل إليه مهمة تحقيق الاعتماد على الذات، وتنمية تكنولوجيا مناسبة، وتهيئة الفرص للمشاركة الفعالة في اتخاذ القرارات لتطوير حياة الإنسان والمجتمع ككل[1].

لتحقيق ما سبق فإن الأمر يتطلب إكساب الطالب الجامعي معرفة أساسية في مهارات ومعارف معينة، والاختبار الحقيقي هو في قدرة الطلاب على مواجهة المشكلات التي كان قد أعد لمواجهتها، لذلك فإن وظيفة الجامعة لم تعد فقط تعليم وتعلم الطالب كيف يعيش، إنه يستطيع أن يعيش بدونها، إن وظيفة الجامعة تزويد الطالب برؤية نافذة وبصيرة واضحة في طبيعة الأفكار والتيارات والقيم التي تعصف من حوله، وقدرته على التعايش مع نفسه وواقعه ومشكلاته بصورة صحيحة[2].

دور الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي

إن الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي مهنة احتاجت إليها المؤسسة التعليمية لتحقيق وظيفتها الاجتماعية بصورة ملحة أمام المتغيرات التي يمر بها المجتمع والتي انعكست هذه التغيرات على حياة كل من يعيش في نطاق الخدمـــة الاجتماعيـة التعليمية ، ينبثق دورها المهني على أساس فلسفتها وبمبادئها ومعاييرها الأخلاقية ، هادفة إلى مساعدة الطلاب الذين يتعثرون في تعليمهم من اجل تجاوز هذه العقبات ، ومساعدة الجامعة على تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية لإعداد أبنائها للمستقبل.

ومهنة الخدمة الاجتماعية تعمل على مساعدة الطلاب للتكيف نفسيا واجتماعيا وتربويا مع انفسهم واسرهم ومجتمعهم ، وكذلك تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ومساعدتهم على تحقيق أكبر قدر ممكن من الاستفادة من البرامج التربوية والاجتماعية والنفسية لتعديل الاتجاهات المجتمعية عن طريق فتح قنوات الاتصال بين مختلف شرائح المجتمع.

والمشكلة الاجتماعية سواء كانت نفسية او تربوية فهي نتاج عوامل اجتماعية وشخصية وهنا يمارس الاخصائي الاجتماعي مهامه الاجتماعية .

فالأخصائي الاجتماعي هو الشخص القادر على علاج مشاكل الطلاب وبالوقت نفسه يستطيع تقديم الخدمات لأفراد اسرته عن طريق بعض المؤسسات ، وعليه أن يعرف وجهة نظر الطالب تجاه نفسه وتجاه البيت والمشاكل التي تعترض حياته.

و يمكن تحديد أدوار مهنة الخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي في الآتي :

1. تنمية شخصية الطالب بإكسابه خبرات جديدة ومتنوعة في وسط اجتماعي قائم على التفاعل الموجه واحترام قيم المجتمع ومعاييره [3].
2. دراسة الظواهر الاجتماعية ذات الصلة بمشكلات الطلاب واقتراح الحلول المناسبة لها.
3. تنمية القدرات الذاتية عند الطلاب واكتشاف ذو المواهب والميول والأنشطة المختلفة.
4. الحفاظ على الثقافة ونقلها إلى الطلبة مع الالتزام بتهيئة فرص الابداع لهم وتجديد معارفهم وبخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا. [1]

1 - ،ضياء الدين زاهر "التعليم العربي وثقافة الاستدامة"، القاهرة، المكتبة الأكاديمية (2003).ص 207.
2 - رضا، أكرم ،شباب بلا مشاكل، رحلة إلى الداخل، سلسلة أولادنا"، الكتاب الثالث، القاهرة، دار التوزيع والنشر الإسلامية 2002.ص 18
3 -خليل درويش ووائل مسعود ، مدخل الى الخدمة الاجتماعية ، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات ، القاهرة ، 2009، ص203.

5. اكتساب الطالب مجموعة من الاتجاهات الصالحة والتي من بينها التفكير الواقعي السليم والقدرة على مواجهة المشكلات.
6. مساعدة الطلاب على تحصيل دروسهم والوصول إلى أقصى استفادة من التعليم [2].
7. استثمار الموارد والامكانيات الموجودة في البيئة لخدمة أهداف الجامعة.

كما إن هناك الجانب الوقائي لمهنة الخدمة الاجتماعية والذي يهدف إلى معالجة الظروف والأوضاع الاجتماعية والانفعالية التي قد تؤثر على الطلاب تأثيراً سلبياً بما يؤدي إلى وقايتهم من أسباب الانحراف ، ومعاونتهم على تجنب الصعوبات والمشكلات [3] والجانب العلاجي ويتمثل في مجموعة الجهود والخدمات التي تبذل لمساعدة الطلاب على حل مشكلاتهم المختلفة والتي قد تعوق نموهم ولإفادتهم من الحياة الجامعية كاملة [4].

ويسعى الاخصائي الاجتماعي إلى توعية الطلاب نحو اختيار المواد الدراسية التي تتناسب مع ميولهم ورغباتهم واستعداداتهم وتشجيعهم على اختيار المهنة التي يرغبون العمل بها.

العوامل المؤثرة في اداء الدور المهني للأخصائي الاجتماعي المدرسي[5]

أ- العوامل الذاتية : للأخصائي الاجتماعي: ومنها السن والجنس والحالة الاجتماعية ونوع المؤهل الحاصل عليه ومدة العمل وتاريخ التخرج والدخل.

ب- العوامل المهنية : ومنها الإعداد المهني نظرياً والتدريب الميداني.

ت- العوامل المرتبطة بمجال الممارسة : ومنها التدريب علي المجال قبل العمل وإثناءه، مشكلات العمل ومعوقاته، الرضا الوظيفي عن العمل في مجال العلاقة بالزملاء والرؤساء وطبيعة العملاء.

العمليات المهنية للأخصائي الاجتماعي المدرسي[6]

هناك العديد من العمليات المهنية التي يقوم بها الاخصائي الاجتماعية نابعة من فلسفة وقيم مهنة الخدمة الاجتماعية والتي منها :

1. عملية دراسة وبحث وتشخيص وعلاج.
2. عملية وضع خطة و تنفيذها وعملية متابعتها وتقويها.
3. عملية تعليمية وتدريبية وإشرافية وعملية إكساب خبرة.
4. عملية اتصال و تنسيق و تدعيم وقيادة.
5. عملية إرشادية و إبداعية.
6. عملية التسجيل.

---

1 -محمد بهجت واحمد محمد ، الخدمة الاجتماعية وتطبيقاتها في المجال التعليمي ورعاية الشباب ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، ص ص 45-46.
2 -محمد عبدالحي نوح ، الطريقة المهنية لتنظيم المجتمع –قاعدة علمية –قيم –مهارات ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1998، ص242.
3 رشاد احمد عبداللطيف ، مهارات واسترتيجيات الممارسة العامة في الخدمة الاجتماعية ، القاهرة ، 2001، ص346.
4 -منال طلعت محمود ، الخدمة الاجتماعية –رؤية نظرية ومجالات الممارسة ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، 2012، ص233.
5 - جمال شحاته حبيب: العلاقة بين تطبيق برنامج تدريبي للأخصائيين وتنمية أدائهم المهني، بحث منشور في مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، العدد الثاني، أبريل 1997، ص ص 159: 160.
6 -محمد نجيب توفيق: الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996، ، ص ص535: 542.

الإجراءات المنهجية

أولا : منهج البحث : المنهج هو مجموعة من القواعد العامة التي يتم وضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم [1]، لذلك يعد المنهج الوصفي أنسب المناهج لطبيعة البحث الحالي وأهدافه، ولا يقف هذه المنهج إلى حد الوصف فقط ، بل يتعداه إلى مرحلة تفسير المعلومات وتحليلها واستخلاص دلالات ذات مغزى تفيد في الوقوف على المشكلات الأكاديمية لطلاب الجامعة في الأدبيات ، ورصد الأسباب الكامنة وراء هذه المشكلات، ومن ثم اقتراح آليات قائمة على أسس علمية قد تفيد في التغلب على تلك المشكلات .

ثانيا : مجالات البحث : يقصد بمجالات البحث تحديد الجوانب التي يتضمنها البحث ، وتعمم عليها النتائج والتي يجب أن تتمحور حول المشكلة البحثية قيد البحث [2] والمجالات هي :

أ- **المجال البشري** : طلاب قسم الخدمة الاجتماعية وقسم علم الاجتماع بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الزيتونة.

ب- **المجال المكاني** : تحدد المجال المكاني للبحث في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الزيتونة

ت- **المجال الزماني** : وهو المدة الزمنية التي استغرقها هذا البحث والتي كانت خلال العام الجامعي 2020/2019م.

ثالثا : أداة جمع البيانات : استخدم البحث الاستبيان للتعرف على المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطالب الجامعي وتقديم بعض المقترحات لعلاج هذه المشكلات، واستمارة الاستبيان هي نموذج يضم مجموعة من أسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على المعلومات حول الموضوع أو مشكلة أو موقف ويتم تنفيذ الاستمارة إما عن طريق المقابلة الشخصية أو ترسل إلى المبحوثين عن طريق البريد [3].

1 -عمار بوحوش –محمد محمود الذنيبات ، مناهج البحث العلمي اسس واساليب ، القاهرة ، مكتبة الثقافة ،ص89
2 - العجيلي سركز ،عياد أمطير ، البحث العلمي أساليبه وتقنياته ، بنغازي : دار الكتب الوطنية ، 2002 م ، ص49 .
3 -عبدالله محمد عبد الرحمن والسيد رشاد غانم ، مرجع سابق ، ص164.

وفيما يلي أهم النتائج المتحصل عليها من خلال البيانات المجمعة

ترتيب بعض المتغيرات (المقررات والقاعات والمكتبة) في المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطالب الجامعي كما موضح بفقرات الجدول رقم (1) .

جدول رقم (1)

العبارات	موافق	نسبة	الى حد ما	نسبة	لا اوافق	نسبة
توفر مراجع المقررات الدراسية بالمكتبة	21	%26.25	17	%21.25	42	%52.5
تتوفر المقاعد المريحة داخل المكتبة	19	%23.75	23	%28.75	38	%47.5
تتوفر التهوية والإضاءة في القاعات	34	%42.5	19	%23.75	27	%33.75
تتناسب المقاعد مع عدد الطلاب	33	%41.25	27	%33.75	20	%25
تحتوي المكتبة على مراجع تخصصية حديثة	20	%25	17	%21.25	43	%53.75
يتعاون الموظفون مع الطلاب في المكتبة	44	%55	26	%32.5	10	%12.5
أوقات الدوام بالمكتبة مناسبة	49	%61.25	16	%20	15	%18.75
طرق الاستعارة منظمة بالمكتبة	43	%53.75	25	%31.25	12	%15
يغلب على الخطة الدراسية المواد العامة	37	%46.25	24	%30	19	%23.75

من خلال بيانات الجدول (1) يتضح لنا أن أعلى النسب بالإجابة موافق على الفقرات المدرجة بالجدول تمثلت في (يغلب على الخطة الدراسية المواد العامة) وذلك بنسبة 61.25% لكل منهما وذلك حسب كل فقرة من 100% بالإجابات الثلاث ، في حين نجد أن أغلب النسب متقاربة بالإجابة بـ لا إلا أنه أعلى نسبة كانت في الفقرة (توفر مراجع المقررات الدراسية بالمكتبة) حيث كان الرفض على هذه الفقرة بنسبة مرتفعة مقارنة بالفقرات الأخرى التي تم رفضها من قبل بعض أفراد المجتمع بنحو 52.5% . أما عن الإجابة بلا فقد جاءت أعلى نسبها بفقرة (تحتوي المكتبة على مراجع تخصصية حديثة) بنحو 53.75% .

ترتيب المشكلات الأكاديمية التي تواجها الطالب الجامعي وفقا لمتغير الامتحانات والمقررات يتضح من خلال إجابات الطلاب على الفقرات كما هو موضح بالجدول (2)

جدول (2)

العبارات	موافق	نسبة	الى حد ما	نسبة	لا اوافق	نسبة
تتكرر الموضوعات بين المقررات الدراسية المختلفة	44	%55	23	%28.75	13	%16.25
المحاضرات متتالية بدون استراحة	59	%73.75	8	%10	13	%16.25
يوجد تعارض في مواعيد المواد بالجداول الدراسية	1	%1.25	5	%6.25	74	%92.5
يتسم الجدول الدراسي بوجود فراغات طويلة بين المحاضرات	7	%8.75	10	%12.5	63	%78.75
يشمل جدول الامتحانات النهائية على أكثر من مادة في اليوم الواحد	63	%78.75	5	%6.25	12	%15

من خلال المعطيات المتحصل عليها من الجدول (2) يتبين لنا بأن معظم إجابات العينة تمثلت بـ أحيانًا أو لا ، إذ يتضح بأن أعلى نسبة تمثلت بالإجابة بـ لا في الفقرة (يوجد تعارض في مواعيد المواد بالجداول الدراسية) بنحو 92.5% ،

بينما جاءت في المرتبة الثانية بالإجابة بـ لا للفقرة (يتسم الجدول الدراسي بوجود فراغات طويلة بين المحاضرات) بنسبة 78.75%.

إذًا من خلال هذه البيانات نرى بأن هناك بعض الإشكاليات التي تعترض الطالب كما موضحة بالجدول والمتمثلة في أن جدول الامتحانات النهائية يشمل على أكثر من مادة في اليوم الواحد

ترتيب المشكلات الاكاديمية التي تواجه الطالب الجامعي وفقا لمتغير المرشد الأكاديمي اتجاه الطلاب كما بالجدول (3) .

جدول (3) يبين دور المرشد الأكاديمي

العبارات	موافق	نسبة	الى حد ما	نسبة	لا اوافق	نسبة
يقوم المرشد بتوجيه الطلاب بتسجيل المقررات حسب الخطة الدراسية	33	%41.25	28	%35	19	%23.75
يحرص المرشد على شرح جوانب الغموض باللوائح الدراسية للطلبة	36	%45	28	%35	16	%20
يلتزم المرشد على الحضور بانتظام خلال فترة التنزيل	36	%45	27	%33.75	17	%21.25

يتبين من بيانات الجدول (3) بأن دور المرشد الأكاديمي كبير ومهم في العملية التعليمية بحيث نجد معظم الإجابات (بنعم أو أحيانًا) وأنها كانت متقاربة بين هاتين الإجابتين ،وهذا يدل على أهمية الدور الذي يقوم به المرشد الأكاديمي في توجيه الطلاب في العملية التعليمية بالكلية.

ترتيب المشكلات الاكاديمية التي تواجه الطالب الجامعي وفقا لمتغير الأستاذ الجامعي في عملية التحصيل العلمي للطلاب كما موضح بالجدول (4).

جدول (4) يبين دور الأستاذ الجامعي

العبارات	موافق	نسبة	الى حد ما	نسبة	لا اوافق	نسبة
لا يتغيب الاستاذ عن المحاضرات	50	%62.5	19	%23.75	11	%13.75
يغير أستاذ المادة مواعيد المحاضرات	55	%68.75	13	%16.25	12	%15
يضع أستاذ المادة أسئلة الامتحانات بطريقة واضحة وشاملة للمنهج	24	%30	17	%21.25	39	%48.75
يطلب أستاذ المادة كثير من الواجبات الأسبوعية	31	%38.75	22	%27.5	27	%33.75
يزود أستاذ المادة الطلبة بخطة دراسية للمقرر من بداية العام	29	%36.25	34	%42.5	17	%21.25
يوجد بالمقررات الدراسية حشو بمعلومات لا فائدة منها في الحياة	48	%60	12	%15	20	%25

من خلال الإجابات المتحصل عليها في الجدول (4) والمبينة أهم النسب المتمثلة في الإجابة بنعم (يلتزم أستاذ المادة بالحضور ولا يتغيب عن المحاضرات) وذلك بنسبة 62% من الإجابات على هذه الفقرة، بينما نجدها بنسبة 11% بالإجابة بـ لا مما يدل على إيجابية الأستاذ، كما نجد بأن هناك النسبة 60% تمثلت في الإجابة بـ نعم في الفقرة (يوجد بالمقررات الدراسية حشو بمعلومات لا فائدة منها في الحياة تكثر) مما يوضح تقصير الأستاذ في هذه الفقرة، من خلال سعيه الى تحديث المنهج باستمرار.

النتائج

1. بينت نتائج البحث إلى أن الفقرة التي تشير إلى اشتمال جدول الامتحانات النهائية على أكثر من مادة في اليوم الواحد بنسبة 78.75% وفقا لمتغير الامتحانات.
2. توصلت النتائج إلى أن الفقرة التي تشير إلى: توفر المراجع المرتبطة بالمقررات الدراسية تعد من أحد المشكلات الاكاديمية التي تواجه الطالب الجامعي بنسبة 52.5% من إجمالي مجتمع البحث وفقا لمتغير المقررات الدراسية.
3. اوضحت نتائج البحث إلى أن الفقرة التي تشير إلى وجد حشو بالمقررات الدراسية بمعلومات لا فائدة منه في الحياة بنسبة 60%.
4. كما توصلت النتائج إلى أن الفقرة التي تشير إلى : يغلب على الخطة الدراسية المواد العامة والتي لا تجعلني أتعمق في مواد التخصص ، جاءت مرتفعة بنسبة 43% وفقا لمتغير المقررات الدراسية.
5. أظهرت نتائج البحث إلى أن من بين المشكلات التي تواجه الطالب الجامعي تتمثل في تكرار الموضوعات بين المقررات الدراسية المختلفة بنسبة 55% . وفقا لمتغير المقررات الدراسية.
6. اوضحت الدراسة الى ان من بين المشكلات التي تواجه الطلبة في الفقرة التي تقول :-تحتوي المكتبة على مراجع تخصصية حديثة بنحو 53.75%.

التصور المقترح

بناء على نتائج تحليل الاستبانة جاء هذا التصور وهو يجيب عن التساؤل والذي نص على : ما التصور المقترح من منظور الخدمة الاجتماعية الذي يسهم في الحد من هذه المشكلات الاكاديمية التي تواجهه الطلاب ؟

الأسس التي يرتكز عليها التصور

يرتكز التصور المقترح الذي يقدمه البحث الحالي علي الأسس الآتية :

1. نتائج البحث الحالية التي أسفرت عن مجموعة من النتائج.
2. يأتي هذا التصور كترجمة لتوصيات بعض الدراسات السابقة.
3. الدور المنوط بمهنة الخدمة الاجتماعية في الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية بشتى صورها وأشكالها وسائر نواحي البيئة التي يتعامل معها الأنساق.
4. الإطار النظري لمهنة الخدمة الاجتماعية وما يحتويه من نظريات ونماذج علمية واستراتيجيات وتكنيكات وأدوات ومهارات مهنية.
5. نظرية النسق كموجه للأداء المهني للأخصائي الاجتماعي.

أهداف التصور المقترح

الوصول الى تصور مقترح من منظور الخدمة الاجتماعية للحد من هذه المشكلات الاكاديمية التي تعيق الطالب عن التحصيل الدراسي ويسهم في تحسين المستوي التحصيل العلمي لهم من خلال استخدام العديد من الاستراتيجيات المهنية التي تلبي احتياجات الطلاب وتزيل العقبات امامهم وتعمل على تعديل بعض الاتجاهات نحو العديد من المشكلات الاكاديمية من خلال تنمية قيم ايجابية وسلوكيات مرغوبة واكتساب العديد من المهارات .

محتوى التصور المقترح

التعرف على الادوار التي يمكن لمهنة الخدمة الاجتماعية أن تقوم بها من أجل الحد من تأثير المشكلات الأكاديمية على الطلاب

استراتيجيات تفعيل التصور المقترح

- استراتيجية إعادة البناء المعرفي : تعمل هذه الاستراتيجية مع العملاء الذين يظهرون نوعا من القصور المعرفي ويستخدم الأخصائي الاجتماعي هذه الاستراتيجية مع الطلاب في تعديل الأفكار والمعتقدات الخاطئة والتي تسهم في حدوث الانحرافات السلوكية والعمل على إكسابهم السلوكيات الجيدة، وتشجيعهم على التزود بالمعارف المختلفة .
- استراتيجية الاقناع وذلك من خلال اقناع الطلاب بمشكلاتهم وكيفية التعامل معها لكي لا تقف حجر عثر امام تفوقهم العلمي.
- استراتيجية المساعدة الذاتية : تركز هذه الاستراتيجية على دعم القدرات الذاتية والتنموية للطلاب وذلك من خلال اكتشاف ما لديهم من إمكانات وقدرات و تشجيعها و استغلالها . استراتيجية المساعدة الذاتية :تركز هذه الاستراتيجية على إحساس الأنساق ببعض احتياجاتهم والمشكلات الملموسة والمتشابهة فيما بينهم ، وعدم قدرة المؤسسات المجتمعية على إشباعها وأدراكهم للآثار الناجمة عن عدم إشباعها ، كما تركز هذه الاستراتيجية على قيام الأخصائي الاجتماعي بمساعدة الحالات لتنظيم وتجميع جهودها وتحديد مواردها والموارد المتاحة بالمجتمع والتي يمكن من خلالها اشباع الاحتياجات ومواجهة المشكلات [1].

وباستخدام الأخصائي الاجتماعي لهذه الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية تتحقق الأهداف الآتية :

1. تعريف الطلاب بأساليب اشباع احتياجاتهم ومواجهة مشكلاتهم .
2. تدعيم القدرات الذاتية، والذات التنموية بين الطلاب الذين يواجهون مشكلات متشابهة في محاولة لتحسين هذه القدرات واحداث تغيرات في فهمهم واتجاهاتهم ومعارفهم المختلفة.

- استراتيجية التعاون : من منطلق أن العمل الجماعي هو السبيل الوحيد لحل المشكلات المعقدة لذلك تتمثل هذه الاستراتيجية في قدرة المجتمع على تقسيم العمل بين جماعاته القاعدية بحيث تعمل كل جماعات العمل المحلية في تناسق وتكامل وبالاتفاق العام خاصة فيما يتعلق بعملية اتخاذ القرار حول أهداف التنمية المحلية ووسائل تنفيذها أي تقوم على أساس المشاركة ، وبذلك هي تمنع وجود عقبات عند تنفيذ خطة

1 -ماهر أبو المعاطي علي ، استراتيجيات وأدوات التدخل المهني في الخدمة الاجتماعية ، الإسكندرية ، المكتب الجامعي الحديث ، 2010، ص ص 132-133.

التنمية ، ويمكن الاستفادة من هذه الاستراتيجية في تحقيق التعاون بين الاخصائي الاجتماعي وكافة انساق العملية التعليمية ومؤسسات المجتمع المدني المحيطة من اجل تحقيق اهدافها في مواجهة المشكلات ، كما انها تساعد على تيسير العلاقات بين أنساق العملية التعليمية والانساق الأخرى المشتركة معها .

التكنيكات المستخدمة في التصور

يمكن للأخصائي الاجتماعي من خلال هذا التصور استخدام العديد من التكنيكات التي تساعده على تحقيق أهداف التصور وهي في الاتي :-

1. تكنيك التعليم بالنماذج من خلال عرض ومناقشة بعض النماذج والحالات الناجحة فى المجتمع ، التي تجاوزت تلك المشكلات واكسابهم خبرات تعليمية تساعد على النمو السليم وتعديل الافكار الخاطئة .
2. تكنيك اتباع خطوات المنهج العلمي في تحديد المشكلات والوصول الى حلول علمية لها
3. المناقشات الجماعية وذلك لتحديد والتعرف على اهم احتياجات الطلاب ومشكلاتهم .
4. المحاضرات والندوات لتدعيم النسق الطلابي وتعزيز قدراتهم من اجل تجاوز كل تلك المشكلات
5. اقامة المعسكرات والرحلات الترفيهية وتنمية روح الانتماء والمسئولية الاجتماعية لدى الطلاب .
6. المناقشات الجماعية وهى بمثابة ورش عمل لتحويل المحاضرات النظرية الى خطوات عملية والاتفاق على كيفية تنفيذها ميدانياً .
7. الزيارات الميدانية واللقاءات المؤسسية والمنزلية لأسر الطلاب .

الأدوار المهنية للأخصائي الاجتماعي في هذا التصور

1. الممكن : تنمية وعى الطلاب بمشكلاتهم واساليب الخروج منها .
2. المساعد : مساعدة الطلاب على التعبير عن مشاعرهم السلبية وفهم احتياجاتهم ومشكلاتهم
3. المعالج : المساهمة فى تعديل السلوكيات غير السوية للطلاب .
4. المخطط : التخطيط الفعال لكافة الانشطة التى تساعد انساق التعامل .

المراجع

1. محمد عاطف غيث ، قاموس علم الاجتماع. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1993.
2. إيان كريب : النظرية الاجتماعية من بارسونز إلى هاربرماس ، ترجمة محمد حسين غلوم ، سلسلة عالم المعرفة ، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، ع 244 ، 1999 م.
3. العجيلي سركز ،عياد أمطير ، البحث العلمي أساليبه وتقنياته ، بنغازي : دار الكتب الوطنية ، 2002 م.
4. رشاد صالح دمنهوري و عباس محمود عوض ،التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي: دراسة في علم النفس التربوي، 1995م.
5. عبد الله عبد الرحمن ،النظرية في علم الاجتماع، دار المعرفة الحديثة ، الإسكندرية ، 2003 م.
6. ضياء الدين زاهر ،التعليم العربي وثقافة الاستدامة، القاهرة، المكتبة الأكاديمية 2000م.
7. على عبد الرازق ، نظرية علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، 2000.
8. فاروق عبده فيليه وأحمد زكي ، الدراسات المستقبلية منظور تربوي ، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، 2003.
9. مصطفى عمر التير ، مقدمة في أسس ومبادئ البحث الاجتماعي ، المنشاة العامة للتوزيع والنشر والاعلان.
10. عمار بوحوش ومحمد الذنيبات ، مناهج البحث العلمي اسس واساليب ، القاهرة ، مكتبة الثقافة.
11. محمد سعيد، بناء نظرية علم الاجتماع ، منشأة المعارف، الإسكندرية ، ط2 ، 2000.
12. محمد زياد حمدان ، التحصيل الدراسي –مفاهيم –مشاكل- حلول ،دار التربية الحديثة ، عمان ، 2000،
13. محمد نجيب توفيق : الخدمة الاجتماعية المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996,

ثانيا : الدراسات والابحاث

1. جمال شحاته حبيب : العلاقة بين تطبيق برنامج تدريبي للأخصائيين وتنمية أدائهم المهني، بحث منشور في مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان، العدد الثاني، أبريل 1997.
2. محمد منير مرسي : التعليم الجامعي المعاصر قضاياه واتجاهاته , القاهرة , دار النهضة المصرية 1977م.
3. محمود أحمد شوق ، محمد مالك محمد سعيد : تقويم جهود الجامعات الإسلامية نحو خدمة المجتمع والتعليم المستمر " دراسة مقارنة " المؤتمر القومي السنوي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي " الأداء الجامعي والكفاءة والفاعلية والمستقبل " جامعة عين شمس ، مركز تطوير التعليم الجامعي 31 / 10 –11/2 1995م.
4. مصطفى حداد : إعداد أعضاء هيئة التدريس وتأهيلهم ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، القاهرة ،ع أول يوليه 1993م.

5. شهاب أحمد العثمان ،نموذج مقترح لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في نظام التعليم العام الحكومي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية التجارة ، 2004م.

6. عبدالله السعيدي وخديجة البلوشي ، المشكلات الأكاديمية لدى طلاب كلية المعلمين في السعودية في ضوء متغيري التخصص والمستوى الدراسي، رسالة الخليج العربي، العدد 109، السنة 2008 م.

7. عبد العزيز علي خلف الغامدي، التكيف الاجتماعي المدرسي وأثره على تحصيل الطلاب في المدارس الثانوية. (رسالة ماجستير غير منشورة). جدة: جامعة الملك 1415.

8. عبد الموجود أبو حمادة ،العوامل المؤثرة على مستوى الأداء الأكاديمي لطلاب التعليم الجامعي(دراسة تطبيقية على طلاب جامعة القصيم)، ، المجلة العلمية للإدارة، 2006م.

9. عبد الفتاح إبراهيم تركى : مستقبل الجامعات العربية بين قصور واقعها وتحديات الثورة العلمية ، جدل البني والوظائف ، مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي " أفاق مستقبلية " القاهرة رابطة التربية الحديثة مجلد أول 1990 م.

10. محمد الكاظمي "المشكلات التعليمية التي تواجه طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة"، جامعة أم القرى، معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية، سلسلة البحوث التربوية والنفسية، ع 33 ،1994م.

11. يوسف سيد محمود ،مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهتها", دراسات تربوية ، 1993م.

الخدمات الإنسانية التى تقدمها الشؤون الاجتماعية واترها في الاستقرار الاجتماعي للأسر النازحة

(مخيمات نازحين تاورغاء بطرابلس كنموذج)

د. العايش سعد على اقليوان

قسم الخدمة الاجتماعية - كلية التربية اسبيعة

المقدمة

ظاهرة النزوح من القضايا القديمة التي عانت منها كثير من الدول في العالم، ففي أوروبا نجد الصراع العرقي، في البوسنة، وكرواتيا، والحرب في الشيشان، القوقاز، خلفت الملايين من النازحين ، أما في قارة أسيا ، فقد نتج عن الصراعات العرقية في كل من لبنان، والعراق، وفلسطين، وأفغانستان، والهند، والفلبين، كثرة أعداد النازحين، بسبب الحروب والنزاع المسلح، أما أفريقيا، فنجد ارتفاع نسبة النازحين ، بسبب الحروب، والجفاف والتصحر، والصراعات السياسية والعرقية، أما عن بداية الاهتمام الدولي والإقليمي بظاهرة النزوح فكانت في آخر السبعينيات وبداية الثمانينيات، فهي ظاهرة اجتماعية، تظهر بشكل مفاجئ وسريع ،مما يدفع الأسر النازحة إلى الهروب بحثاً عن منطقة آمنة، ويكون لظاهرة النزوح مجموعة من الآثار الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية، والصحية، والتعليمية، والنفسية، التي تؤثر على أفراد الأسر النازحة، وأثاره على المجتمع.

أما المجتمع الليبي فهو يعتبر من أحد المجتمعات العربية التي تعرضت لظاهرة النزوح منذ عام 2011 نتيجة النزاع المسلح في جميع المناطق الليبية ، وأدى ذلك لنزوح أسر إلى مناطق أخرى بليبيا بحثاً عن الأمن والأمان ،وترك كل ممتلكاتهم في أماكن إقامتهم التي كانوا بها، وتشير التقديرات أن ما يزيد عن ثلاثة ملايين شخص في مختلف أنحاء ليبيا، أصبحوا بحاجة إلى شكل من أشكال المساعدة والخدمة الإنسانية، ويشمل هؤلاء الأشخاص النازحين وغير النازحين من السكان المتضررين من أثر النزاع المسلح علىاللاجئين، وطالبي اللجوء، والمهاجرين ، وتؤثر المساعدات والخدمات الإنسانية علي حياة النازحين، وعلى استقرارهم الاجتماعي، إذ كانت هذه الخدمات الإنسانية، تعليمية، واجتماعية نفسية، وصحية، ومادية، كلها خدمات تؤثر على الاستقرار الاجتماعي للأسر النازحة في ليبيا، تقدم المساعدات والخدمات الإنسانية المختلفة إلى الأسر النازحة بليبيا عن طريق، الوزارات الحكومية، أهمها وزارة الشؤون الاجتماعية ، وبعض المنظمات، ومؤسسات المجتمع المدني.

أولاً : تحديد مشكلة البحث

تمثل الرعاية الاجتماعية أساس العمل الاجتماعي باعتبارها قديمة قدم الزمن، وعرفها الإنسان عبر تاريخه الطويل، من خلال أشكال متعددة من الخدمات والمساعدات الإنسانية التي تقدمها عن طريق مؤسسات اجتماعية،

وجمعيات أهلية ، بطريقة غير منظمة وغير منسقة، وغير مخطط لها مسبقاً ، وتقدم الخدمات الإنسانية في صورة مجموعة من المساعدات الاجتماعية، لفئات متعددة منها، فئة المعوقين، والشيخوخة والعجزة، والفئات المتضررة أثناء الحروب والنزاعات المسلحة، وما ينتج عنها من نزوح ، ولجوء، وهجرة . وتُعدّظاهرة النزوح قديمة العهد على المجتمع الليبي، والتي من شأنها أن تترك آثاراً سلبية على الفرد والمجتمع، وتحتاج الأسر الليبية النازحة لمجموعة من الخدمات والمساعدات الإنسانية، منها الخدمات الصحية، والاجتماعية، والنفسية، والتعليمية، ويؤثر مستوى تقديم الخدمات والمساعدات على استقرار الأسر النازحة في ليبيا، وخاصة بمدينة طرابلس.

ومن خلال الملاحظات المستمرة، والمشاهدة، والمقابلات المتعددة مع بعض أفراد الأسر النازحة في بعض مناطق مدينة طرابلس، والزيارات الميدانية لمكتب الشؤون الاجتماعية والاطلاع على بعض الإحصائيات الخاصة بالأسر النازحة بكل مناطق ليبيا مع التركيز على مدينة طرابلس، ومعرفة أوضاع الأسر النازحة، والخدمات والمساعدات الإنسانية التي يحتاجون إليها، والمشاكل التي تعاني منها الأسر النازحة بالتجمعات السكنية ادرك الباحث بان هده المشكلة تتطلب البحث فيها عليه فان مشكلة البحث تدور حول الخدمات الانسانية واترها فى الاستقرار الجتماعفى ليبيا مخيمات تاورغاء للنازحين فى طرابلس كنموذج.

ثانياً : أهمية البحث

الأهمية العملية

تكمن أهمية البحث في جانبه الميداني وما يتوصل إليه من نتائج ما يلي :

- معرفة واقع الخدمات والمساعدات الإنسانية التي تقدمها وزارة الشؤون الاجتماعية للنازحين.
- الاستفادة مما يتوصل إليه من نتائج في مجال النازحين والخدمات والمساعدات الإنسانية التي تقدم لهم من وزارة الشؤون الاجتماعية بليبيا.
- يمكن الاستفادة من نتائج البحث في علاج مشاكلهم الاجتماعية والنفسية وإيجاد الحلول المناسبة ، والعمل على إرجاعهم لمناطقهم.
- تكمن الأهمية العملية في وضع الخطط المستقبلية للنازحين بليبيا.
- من خلال نتائج البحث يمكننا معرفة مدى تأثير الخدمات والمساعدات الإنسانية على الاستقرار الاجتماعي للأسر النازحة.
- تسهمنتائج البحث في إثراء المعرفة العلمية في مجال النازحين.

ثالثاً : أهداف البحث

الهدف الأول العام للبحث : معرفة دور وزارة الشؤون الاجتماعية في تقديم الخدمات والمساعدات الإنسانية، المادية ، والصحية ، والاجتماعية والنفسية ، والتعليمية للأسر النازحة أثناء الثورة الليبية 2011 وأثرها على استقرارهم الاجتماعي لأسرهم ؟.

ويتفرع منه الأهداف الآتية :

- معرفة المشاكل التي تعاني منها الأسر النازحة بمدينة طرابلس.
- معرفة مستوى الاستقرار الاجتماعي للأسر النازحة بمدينة طرابلس.
- التعرف على الصعوبات التي تواجه الأسر النازحة بمدينة طرابلس.

رابعاً : تساؤلات البحث

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن التساؤلات العلمية الآتية :

التساؤل الأول : ما دور وزارة الشؤون الاجتماعية في تقديم الخدمات والمساعدات الإنسانية، المادية، والصحية، والاجتماعية والنفسية، والتعليمية للأسر النازحة أثناء الثورة الليبية 2011 وأثرها علىاستقرارهم الاجتماعي ؟.

التساؤل الثاني : ما المشاكل التي تعاني منها الأسر النازحة بمدينة طرابلس ؟.

التساؤل الثالث: ما مستوى الاستقرار الاجتماعي للأسر النازحة بمدينة طرابلس ؟.

التساؤل الرابع : ما الصعوبات التي تواجه الأسر النازحة بمدينة طرابلس ؟.

المفاهيم والمصطلحات

مفهوم النزوح

هو حركة الفرد أو المجموعة من مكان إلى آخر، داخل حدود الدولة، ويتم النزوح رغم إرادة النازح، بسبب مؤثر خارجي مهدد للحياة بالمجاعة أو الحرب، أو الجفاف والتصحر، أو أية كوارث أخرى تدفع النازح إلى مغادرة موقعه والتوجه إلى موقع آخر جيد.

ويمكننا القول بأن النازحين : هم الأشخاص أو المجموعات الذين أجبروا أو اضطروا للفرار أو ترك منازلهم وممتلكاتهم من أماكن إقامتهم إلى أماكن أخرى بحثاً عن الأمن والأمان، نتيجةآثار النزاع المسلح وحالات العنف في بلادهم .

مفهوم المساعدات الإنسانية

يقصد بالمساعدات الإنسانية جميع الأفعال والنشاطات والموارد البشرية والمادية اللازمة لتقديم السلع والخدمات ذات الطابع الإنساني الضرورية لبقاء حياة ضحايا الكوارث وسد احتياجاتهم الإنسانية .

مفهوم الاستقرار الاجتماعي

إن أصل الاستقرار من الأمل وهو طمأنينة النفس وزوال الخوف، والأمل نعمة عظيمة من الله سبحان الله وتعالى على عباده

فالاستقرار الاجتماعي هو العامل الأساسي في حفظ الإنسان ومجتمعه ولا يمكن أن يبقى مجتمع متين لبيئة مزدهرة ومستقرة الأوضاع إذا لم تتحقق له سبل الطمأنينة والرفاهية والتغلب على العوز والمرض والجهل والاعتماد على النفس والمال في المجتمع السليم الخالي من الأمراض النفسية والاجتماعية .[1]

الاطار النظري للبحث

أولاً : الدراسات السابقة

نظراً لندرة الدراسات المحلية حول موضوع النازحين، واعتبار هذا البحث من البحوث الحديثة، فقد اكتفى الباحث بوضع دراسات محلية حول دور الخدمة الاجتماعية في هذا المجال، وتم الاطلاع على الدراسات السابقة التي أجريت من قبل والتي لها علاقة بموضوع هذا البحث :

أ- الدراسة الأولى : وقام بها الباحث عبد السلام الطاهر علي القراد 1997[2]

وموضوعها " دراسة تقويمية لدور الخدمة الاجتماعية في رعاية المسنين في المجتمع الليبي، دراسة مطبقة بمؤسسات رعاية المسنين،

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف منها :

- هدف رئيسي وهو تقييم دور الخدمة الاجتماعية في المؤسسات الإيوائية للمسنين في المجتمع الليبي .
- وصف وتحليل الدور الفعلي للخدمة الاجتماعية بمؤسسات رعاية المسنين.
- الكشف على أوجه القصور والصعوبات التي تحول دون تحقيق تلك الأهداف.
- التوصل إلى مقترحات تستهدف تشريح دور الخدمة الاجتماعية لرعاية المسنين في المجتمع.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

وجود مستوى من الرضا عن الخدمات التي تقدمها المؤسسة بالنسبة للمسنين، كما أن هناك اتفاقاً على الخدمات المقدمة للمسنين ، وهي الخدمات الصحية والاجتماعية والاقتصادية، بالإضافة إلى وجود فجوة بين الخدمات المقدمة من قبل المسؤولين والحاجات الاجتماعية والصحية والنفسية والاقتصادية.

ب- الدراسة الثانية : وقام بها الباحث محمد أبو بكر الفلاح2000[3]

موضوعها "تقييم خطط التنمية في مجال إعداد وتشغيل العناصر الطبية المساعدة لسنة 2000

وتهدف هذه الدراسة لتحقيق عدة أهداف أهمها :

- تقييم خطط التنمية في ليبيا للتعرف على ما تحقق منها من خلال التحليل الكيفي للبيانات الخاصة بأربعة مؤشرات هي مستوى الحياة، والصحة والمعرفة المشاركة في تحقيق الأهداف من خلال مستويات الإعداد وطبيعة المخرجات من هذه الخطط ومدى قدرتها على إثبات واقع سعت إليه واستهدفته.

(1)مصطفى العوجي ، الأمن الاجتماعي ومقوماته وتقنياته وارتباطه بالتربية ، بيروت ، لبنان ، مؤسسة نوفل ، 1985 ، ص 8
(2) عبد السلام الطاهر القراد ، دراسة تقويمية لدور الخدمة الاجتماعية في رعاية المسنين في المجتمع الليبي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة القاهرة ، 1997.
(3) محمد أبو بكر الفلاح ، تقييم خطط التنمية في مجال إعداد وتشغيل العناصر الطبية المساعدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة قار ويونس سابقاً – كلية الآداب – بنغازي، 2000.

واستخدم الباحث عدة أساليب منهجية منها :

المنهج الوصفي، وتساءلت عن مدى خروجه إعادة النظر في خطط التنمية وتطويرها وعن العوامل التي حالت دون التنفيذ الكامل لبرامج وخدمات التنمية.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

- غياب التنسيق والتكامل بين مكونات عملية التنمية وتأهيل إدارة القوى العاملة.
- قصور كمي ونوعي في القوى العاملة.
- تفاعل مجموعة من العوامل والمتغيرات التي تمكن من تحقيق الأهداف.

ت- الدراسة الثالثة : وقام بها الباحث صالح الأمين الفيتوري الديب 2006[1]

موضوعها "تقييم خدمات الرعاية الاجتماعية بمؤسسات تأهيل المعاقين من وجهة نظر المترددين والمقيمين بمراكز تأهيل المعوقين"، وهي دراسة ميدانية بمراكز تأهيل المعوقين بمصراته وجنزور والزاوية. سنة **2006**

تهدف هذه الدراسة لتحقيق عدة أهداف منها :

- التعرف على حجم الخدمات النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي تقدمها مراكز تأهيل المعوقين بمصراته وجنزور والزاوية.
- التعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائياً بين الخدمات النفسية التي تقدمها مراكز تأهيل المعوقين.
- التعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الخدمات الاجتماعية التي تقدمها مراكز تأهيل المعوقين.
- التعرف إذا كانت هناك فروق دلالة إحصائية بين الخدمات الاقتصادية التي تقدمها مراكز تأهيل المعوقين.

واستخدم الباحث عدة أساليب منهجية منها :

- استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتنفيذ خطواتها – مع أداة الاستبيان

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها :

- أغلب المعوقون راضون على خدمات التأهيل التي تقدمها مراكز التأهيل.
- الأفراد المعوقون قادرون على إشباع حاجاتهم بطريقة معتدلة ويشعرون بسعادة في تحسين مستواهم.
- المعوقون يؤكدون على أن الخدمات تساهم في تحسين أحوالهم ورفع الثقة بالنفس.
- بعض الأفراد المعوقين يشعرون بالضيق والقصور في إمكاناتهم ويعجزون عن بلوغ الأهداف.
- خدمات وبرامج التأهيل لها تأثير على تغير سلوك المعوق واتجاهاته

(1) صالح الأمين الفيتوري الديب، تقويم خدمات الرعاية الاجتماعية بمؤسسات تأهيل المعوقين من وجهة نظر المترددين والمقيمين بمركز تأهيل المعوقين، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس، 2006.

الخدمات والمساعدات الإنسانية التي تقدمها وزارة الشؤون الاجتماعية للأسر النازحة

تعمل وزارة الشؤون الاجتماعية من خلال مجموعة من الإدارات التابعة لها – هي صندوق الضمان وصندوق التضامن، وإدارة المساعدات الاجتماعية وإدارة التخطيط الاجتماعي، ويمكننا توضيح ذلك على النحو التالي :

1. **الخدمات والمساعدات الإنسانية الاجتماعية**

من أهم الخدمات والمساعدات الإنسانية التي تقدمها وزارة الشؤون الاجتماعية للأسر النازحة : ملاحظة المشاكل التي تعاني منها الأسر النازحة، وتعمل جاهدة على وضع حلول مناسبة لها وكذلك تعمل على توفير الرعاية الاجتماعية ومساعدة النازحين على التكيف والتوافق مع الحياة الجديدة داخل التجمعات السكانية للنازحين وإيجاد الحلول المناسبة لمشاكلهم، وكذلك نقصد بالرعاية الاجتماعية هيجميع الجهود والخدمات والمساعدات الإنسانية التي تبذلها وزارة الشؤون الاجتماعية وتقدمها للأسر النازحة، وتهيئة أنسب الظروف والأوضاع لتحقيق النمو الاجتماعي السليم الذي يستطيع الأفراد أن يكتسبوا من خلاله الصفات والميزات والعادات الاجتماعية السليمة التي تجعل منهم مواطنين صالحين متكيفين مع مجتمعهم ومستعدين الإسهام في بناء مجتمعهم .[1]

وهي مساعدة الاختصاصي الاجتماعي للأسر النازحة، وذلك بتخفيف الانفعالات والقلق وإزالة الخوف وإعادة الطمأنينة والثقة في نفوسهم وتوثيق الصلة بين الأسر النازحة والمحيطين بهم، والعمل على المحافظة على أفراد الأسر النازحة وتقديم المساعدات المادية والمعنوية لهم، وكذلك أفراد الأسر النازحة من التعرض للعوامل الفاسدة، ولعله من أهم ما تقدمه الأسرة لأفرادها هو تنشئتهم أو تطبيعهم اجتماعياً، وهي عملية نقل الثقافة من جيل لآخر ويتحول الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي ، والأسرة هي تعلم الفرد اللغة والعادات والتقاليد والدين وطريقة الأكل والقيم السائدة بالمجتمع، وهي المؤسسة التي تهتم بالفرد، وعن طريقها تتشكل شخصية أفرادها فتعلمهم الاعتماد على النفس في حل مشكلاتهم وتعلمهم الاستقلالية والاستقرار، وتعلمهم القيام بأدوارهم الاجتماعية .

2. **الخدمات والمساعدات الإنسانية الصحية**

تعدّ الرعاية الصحية حقاً أساسياً لكل فرد في المجتمع، فعليه وعلينا الاهتمام بهذه الخدمات وتقديم البرامج الصحية لأجل الاهتمام بالأسر النازحة، وتوفير الأدوية والمعدات الطبية والكشف الدوري لأفراد الأسر النازحة من أجل المحافظة على صحة النازحين، وتجنب حدوث الأمراض وانتشارها بين الأسر النازحة والكشف المبكر للأمراض المعدية ومعالجتها، وعلى الطبيب المختص متابعة الأسر النازحة، بأن يتفقد حالات النازحين ومتابعة الحالات المرضية وإرسالهم إلى المستشفى إذا استدعت حالتهم لذلك، أو عزل الحالات التي تعاني من أمراض معدية، فالاهتمام بالرعاية الصحية يمكن أن يصنف إلى نوعين من الأساليب هما :

أ- أساليب وقائية : وهي متابعة الأسر النازحة وتشمل النظافة الشخصية، التغذية الجيدة، والملبس.

ب- أساليب علاجية : ويتولاها الجهاز الطبي، وتتمثل في الطبيب العام، الطبيب النفسي الاجتماعي، الممرضة والصيدلي، وتشمل أيضاً الفحوصات الطبية، والعلاج، وأيضاً الخدمات الصحية وتشمل نظافة الأماكن المخصصة للنوم لأفراد الأسر النازحة على أن تداخلها التهوية الجيدة وأشعة الشمس، وكذلك المحافظة على الأماكن المخصصة لأكل الطعام.

(1) عمر التومي الشيباني ،الأسس النفسية التربوية لرعاية الشباب ، بيروت ، دار الثقافة ، 1973 ، ص 55

3. الخدمات والمساعدات الإنسانية النفسية

الأسرة هي التي تعلم الفرد الحب والحنان والعطف والتسامح والعفو، الأسرة السوية هي التي توفر التماسك العاطفي (الاستقرار العاطفي لأفرادها)، والشعور بالأمن والطمأنينة وهو مصدر لأمن الفرد واتزانه الاجتماعي والنفسي .[1]

4. الخدمات والمساعدات الإنسانية التعليمية والمهنية

تعدّ الخدمات التعليمية مهمة لأفراد الأسر النازحة، فتعمل وزارة الشؤون الاجتماعية على تقديم أفضل الخدمات التعليمية لأفراد الأسر النازحة وذلك بمساعدة تلاميذ الأسر النازحة من الاستمرار في دراستهم ومواصلة تعليمهم بأقرب مدرسة من مقر سكناهم، وتوفير الأدوات المدرسية والكتب لهم، ودراسة أوضاعهم الدراسية مع معرفة المشاكل التي تواجههم ووضع الحلول المناسبة لها، وتوجيه الرعاية التعليمية وتوفير الفرصة لهم للاستمرار في الدراسة وإجراء فحوصات المعرفة، ومستوى ذكائهم وقدرتهم على التعليم وتتبع تلاميذ الأسر النازحة داخل الفصول الدراسية.

5. الخدمات والمساعدات الإنسانية الثقافية والرياضية

النشاط الترفيهي واحد من أهم المناشط ذات الصلة، بالخدمة الاجتماعية، هو يعدّ من المحاور المهمة في العمل الاجتماعي، وله الأثر الكبير في تنمية شخصية الفرد في الأسرة والمجتمع، لأن له القدرة على إزالة التوترات المختلفة للفرد، ويعمل الأخصائيون النفسيون في جميع المؤسسات الاجتماعية بالرعاية والاهتمام بهوايات الأفراد في مجالات الموسيقى والرسم والزراعة، والاطلاع على الكتب والمجلات الموجودة في المؤسسات الاجتماعية كما تهتم وزارة الشؤون الاجتماعية بتوفير أجهزة الإذاعة المرئية والمسموعة أيضاً، وتهتم بالجانب الرياضي، وذلك بتشكيل الفرق الرياضية للأسر النازحة، والاشتراك وتنظيم الرحلات والمخيمات المختلفة بين الحين والآخر ولما لهذه المناشط من أثر إيجابي في تعديل سلوك أطفال الأسر النازحة، وينمي لديهم الشعور بالثقة، فهذه المناشط من الوسائل المهمة في تربية الأخلاق، وتعويد الأطفال في الأسر النازحة على النظام والصبر وتحمل المسؤولية، التعلم، من جانب آخر فهي توفر الصحة البدنية، والنفسية للطفل وتعمل على إزالة الشعور بالنقص وغرس الثقة بالنفس التي يكون لها الأثر في تكوين الشخصية السوية.[2]

6. الخدمات والمساعدات الإنسانية المادية

تعمل وزارة الشؤون الاجتماعية على إشباع احتياجات الأسر النازحة من حيث توفير متطلباتهم المادية من مأكل وملبس ومسكن ورعاية صحية، وتزداد قدرة الأسرة في تقديم الخدمة لأفرادها بزيادة الحالة الاقتصادية ومستوى الوعي الصحي لهم، وبعض مؤشرات الخدمات الإنسانية التي تقدم للأسر النازحة بمدينة طرابلس أن ظاهرة النازحين بالمجتمع الليبي أثناء الأحداث 2011 يمكن قياسها على مستويين ومن أهم المؤشرات المتعلقة بالمستوى أو نوعية المعيشة، يرتفع مستوى المعيشة بارتفاع مستوى الخدمات الإنسانية التي تقدم للأسر النازحة - ومستوى المعيشة يشمل جوانب مادية وأخرى غير مادية، وتشير الجوانب غير المادية بدرجه الرضى والاستقرار النفسي والطمأنينة وما يعبر عنه بالسعادة, وتؤثر في درجة السعادة متغيرات متعددة بعضها مادي

(1) عمر التومي الشيباني ، أسس تنشئة ورعاية الطفل في الأسرة ، مرجع سابق ، ص 30

(2) محمد عبدالقادر اسبيقة ، أهمية الخدمة الاجتماعية وفاعليتها داخل مؤسسات الإصلاح والتأهيل ، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد التاسع عشر، العدد الثالث، الهيئة الوطنية للبحث العلمي ، ص 194

والبعض الآخر غير مادي, وفي الوقت الحاضر يضطر الإنسان لاستخدام المال للحصول على كثير من احتياجاته, فإن الجانب المادي الذي يؤثر في السعادة يعبر عنه بمستوى الداخل, إلا أن المال في نفس الوقت لا يصلح لشراه حاجات أخرى للإنسان وتتعلق بدرجة سعادته التي يمكن أن يعبر عنها بدرجة الطمأنينة وراحة البال والاستقرار وتؤثر عليها محيطات متعددة، منها صفات تتعلق بالوضع السياسي السائد في المجتمع خصوصا ؛ في ما يتعلق بتوفير حرية التعبير والاختيار واتخاذ القرارات في المسائل المتعلقة بحياة الفرد, عليه فأن مستوى الدخل للأسرة يلعب دوراًأساسياً ومهماً في إشباع الاحتياجات الضرورية, والوفاء بالمتطلبات الأساسية للأسر النازحة, ويسعى أفراد الأسر النازحة بشتى السبل لزيادة دخلهم من أجل سد الاحتياجات وتحسين المستوى المعيشي لأسرهم، ومحور اهتمام الأسر النازحة يتركز حول الحفاظ علىداخل كاف, لأجل توفير متطلبات الأسرة وخاصة تكاليف العلاج, والتعليم.

أولاً : مفهوم الاستقرار

الاستقرار في اللغة مشتق من الفعل استقر – ويعني الثبات والسكون في الوضعية العامة من حيث الشكل والمكان، والاستقرار في المعنى العام يعني الهدوء والسكينة وعدم الاضطراب أو التبدل السريع.[1]

وهناك عدة مفاهيم للاستقرار، والذي يمكن أن نقسمه إلى قسمين أساسيين هما :

1. الاستقرار الاجتماعي 2. الاستقرار السياسي

فلا يمكن أن يكون هناك استقرار تام في المجتمع ما لم يكن هذا الاستقرار عاماً وشاملاً في جميع نواحي الحياة الاجتماعية والسياسية.

1. **الاستقرار الاجتماعي**

هناك عدة مفاهيم للاستقرار الاجتماعي، بحسب آراء علماء الاجتماع واختصاصي الفلسفة الاجتماعية، ولعل أهم تلك المفاهيم – المفهوم الذي نص على أن الاستقرار هو حالة الهدوء والسكينة التي تنتاب المجتمع وتجعله قادراً على تحقيق طموحاته وأهدافه نتيجة للحالة السليمة التي يمر بها ونتيجة للتوازن الاجتماعي بين القوى والأحزاب والحركات السياسية والاجتماعية والدينية في المجتمع.

هناك مفهوم آخر للاستقرار الاجتماعي بأنه المجال الذي يستطيع فيه المجتمع أن يعمل ويتفاعل مع المجتمعات الأخرى دون وجود أية معوقات أو قوى تحول دون ذلك، أي قدرة المجتمع على العمل والفاعلية دون وجود معوقات خارجية تمنع المجتمع من العمل والفاعلية، أو داخلية تمنع المجتمع من أداء المهام الملقاة على عاتقه.

2. **الاستقرار السياسي**

أما الاستقرار السياسي فهو جزء من الاستقرار الاجتماعي العام، إلا أن الاستقرار السياسي يتعلق باستقرار المؤسسة السياسية بما تنطوي عليها من سلطات تشريعية وتنفيذية وقضائية، وما تنطوي عليها من أحزاب سياسية وأيدولوجيات، ومعارضة سياسية في حين أن الاستقرار الاجتماعي يكثف البناء الاجتماعي برمته ونظمه المؤسسية والسياسية، ومن هذا فإن الاستقرار السياسي هو جزء لا يتجزأ من الاستقرار الاجتماعي.

(1) مسعود جبران الزائد ، المعجم اللغوي العصري ، دار العلم . بيروت ، لبنان ، ص 112

أ- أهمية الاستقرار الاجتماعي

مما لا شك فيه أن الاستقرار بصورة عامة فضلاً عن التماسك الاجتماعي يمثل صمام الأمان في أي مجتمع في وجوده وتقدمه وتباطئه الداخلي، حيث ما تكون المجتمعات المستقرة أكثر نموا وتطوراً من تلك المجتمعات غير المستقرة.

إن الاستقرار الاجتماعي يجعل المجتمع أكثر قدرة على التنمية والتقدم ومواجهة التحديات الخارجية والداخلية من العدوان أو الكوارث الطبيعية أو الأزمات الاقتصادية والسياسية.

إن حالة الاستقرار الاجتماعي تعدّ الشرط الأول لمواجهة تحرير المجتمع من التخلف بكل أشكاله إذ يهدف الاستقرار الاجتماعي للبناء النفسي للإنسان، ويرتقي بالبناء الروحي والمادي له لكي يتعامل مع العصر بكل تطلعاته ومتطلباته الاجتماعية والسياسية والثقافية.

إن الاستقرار الاجتماعي هو الذي يحدد عملية التوازن في المصالح السياسية للمجتمع في حين يكون التمزق والتناحر والتجزئة سمة المجتمعات غير المستقرة اجتماعيا مما يجعلها تعيش حالة من التفكك والتخلف في كل الميادين الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وتسودها حالة من الفوضى والاضطرابات.

ب- أهمية الاستقرار الاجتماعي للأسرة

الواقع أن موضوع دور الاستقرار الاجتماعي للأسرة, يمثل أهمية كبرى في المرحلة الزمنية الراهنة, باعتبارها تشهد وتواكب تغيرات كبيرة تتخلل الأسرة العربي , وترتبط بتطور كبير في نظام الضبط الاجتماعي الأسري, ومن هنا يبدأ دور الاستقرار الاجتماعي للأسرة حين تتيح الفرصة للتعرف على الجوانب المختلفة للتفاعل المتبادل بين أفراد الأسرة, بما يضمن تعايشا سليما يتضمن تحقيق الاستقرار الاجتماعي، ويضيق من فرص حدوث المخاطر والتهديدات التي تطرحها الخلافات أو الصراعات الأسرية.

فإن لكل مجتمع وسائل لتحقيق الضبط الاجتماعي والاستقرار, ومواجهة أوجه الخلل والتصدعات والعثرات الحياتية، والانحرافات وحسم النزاعات والخلافات بين أفراده وجماعاته، وهذه الوسائل والآليات تستمد فعالياتها من منظومة القواعد السلوكية المرتبطة بالعادات والتقاليد والأعراف والمعتقدات الدينية والأخلاق السائدة بالمجتمع, التي تملي على الأفراد كيف تصرفون, وعلى أي نحو يكون سلوكهم إيجابيا, والمحافظة على البناء الاجتماعي بالمجتمع، وما يحويه من علاقات وتفاعلات اجتماعية, في مراحل التطور الاجتماعي المختلفة.[1]

ت- أهمية الأسرة في التنشئة الاجتماعية

تؤدي الأسرة دورها في عملية الضبط الاجتماعي من خلال وظائفها المتعددة في التربية والتنشئة وتأهيل الأفراد تأهيلا اجتماعيا يمكنهم من اكتساب عضويتهم في المجتمع, ومن تنظيم أدوارهم الاجتماعية المختلفة وتحقيق رغباتهم المشروعة, ومع أنها مؤسسة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع وبتنظيماته الاقتصادية والاجتماعية, و أنها ليست بمؤسسة سلبية تتلقى التأثير فقط من مؤسسات اجتماعية أخرى, بل هي أيضا تمارس دوراً إيجابيا في تشكيل تلك المؤسسات، فهي عامل فاعل ومفعل في آن واحد تتلقى التأثير من التنظيمات الاجتماعية وتؤثر

(1) أحمد وهدان : دور الأسرة في الاستقرار المجتمع ، الشارقة ، أكاديمية علوم الشرطة ، 2006 ، ص 35

بدورها فيوظيفة التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها الأسرة بالنسبة لأبنائها وأفرادها, هي عملية تلقين أعضاء الأسرة قيماً وثقافة المجتمع، بمعنى أنها عملية تعلم, وتتم في كل مرحلة من مراحل نمو الإنسان.

ثانياً : أثر الخدمات والمساعدات الإنسانية في تحقيق الاستقرار الاجتماعي

الخدمات لها دور كبير في تحقيق الاستقرار الاجتماعي أي إن كلما زادت الخدمات زاد الاستقرار الاجتماعي للأسر النازحة وكلما نقصت الخدمات والمساعدات الإنسانية المقدمة للآسر النازحة نقص الاستقرار الاجتماعي بين أفراد الأسرة مما يتسبب في آثر الخدمة ويمكن تقسيم أثر الخدمات والمساعدات الإنسانية في الآتي :

1. أثر الخدمات والمساعدات الصحية في تحقيق الاستقرار للأسر النازحة

انهار النظام الصحي في ليبيا بشكل كبير بسبب النزاع المسلح وانتشار العنف في كثير من مناطق ليبيا وبحسب التقديرات أن 18% من عيادات الرعاية الصحية الأساسية و 20% من المستشفيات العامة في ليبيا لا تعمل, وكما تقدر ما يزيد عن 60% من المستشفيات كانت قد أغلقت أبوابها بسبب الأحوال المتدهورة في ليبيا في المناطق التي بها النزاعات المسلحة, وحتى إذا وُجدت العيادات الرعاية الصحية فإنها مزدحمة بالمرضى والمصابين من أثر النزوح، وكذلك كانت الموارد محدودة , وتم التركيز على الحالات الطارئة فقط مع أن هناك نقصاً شديداً في الأدوية والإمدادات والأمصال الطبية وعدد العاملين محدود في المستشفيات بسبب فرار عدد كبير من العاملين والأطباء الأجانب من البلاد، وعدم تمكن وقدرة العاملين الأطباء المحليين من الوصول إلى المستشفيات في ظل القتال والنزاع المسلح , وتعطل وسائل الاتصال وخاصة بين الإدارات المختلفة في البلاد.

زادت حدة الآثار الصحية وضعف قدرة النظام الصحي بتكرار الأزمات بين الحين والآخر في ليبيا وانخفاض مستوى الخدمات الصحية ، مما جعل فيها المرضى، ومن بينهم النساء والأطفال لا يتمكنون من تلقي العلاج والحصول على الأدوية الأساسية التي تشمل أدوية علاج الأمراض المزمنة، وتعاني الأسر النازحة من صعوبات أكبر في الحصول على الرعاية الصحية بسبب ضياع أوراقهم الثبوتية، وكذلك محدودية الرعاية الصحية.

2. أثر الخدمات والمساعدات التعليمية في تحقيق الاستقرار للأسر النازحة

أثر النزاع المسلح إلى انخفاض معدلات الالتحاق بالمدارس، وخاصة فئة الأطفال, وتشير التقديرات إلى أن المعدل كان بنسبة 20% في مختلف أنحاء ليبيا , وتعدّ بنغازي من أكثر المناطق التي انخفض فيها معدل الالتحاق بالمدارس بنسبة 50% ، ويرجع ذلك أن نسبة 73% من مدارسها توقفت عن العمل وأن إجمالي عدد المدارس في بنغازي بلغ 239 مدرسة، وكان 64 مدرسة يسكنها النازحون من مناطق أخرى, ويبلغ عدد الأطفال النازحين الذين يواجهون الحرمان من التعليم بسبب الأزمة 150.000 طفل في مختلف أنحاء البلاد.[1]

3. أثر الخدمات والمساعدات الأمنية في تحقيق الاستقرار للأسر النازحة

مما لاشك فيه أن الأزمات السياسية والأمنية لها انعكاسات مباشرة وخطيرة على المجتمع ، حيث إنها تؤدي إلى حدث شرخ في طبيعة العلاقات الاجتماعية بين مؤسساته، كما أن التغير الذي يطرأ على النظام السياسي لايكون بمعزل عن التغير في البناء الاجتماعي .

(1) وزارة التعليم العالي الليبية 2015 تقييم المدارس على الصعيد الوطني 2015 .

والمؤسسة السياسية هي جزء من البناء الاجتماعي لأي مجتمع من الطبيعي في هذه الحالة أن تؤثر الأزمات السياسة في كل أجزائه، والأسرة بالتأكيد ليست بمعزل عن ما يحصل لباقي المؤسسات الاجتماعية، لقد أدت الأزمات السياسة إلى خلق حالة من التوتر والتصدع الأسري وسوء العلاقة بين أفراد الأسرة الواحدة بسبب حالات الإحباط التي ولدتها الأزمات السياسية في البلد , وعدم تحقيق الأفراد والأسرة للأهداف التي كانوا يسعون إلى تحقيقها وبعد التغير الذي حصل في المؤسسة السياسية، من زوال النظام السياسي القائم على التسلط والرأي الواحد، وكذلك كان عائقاًفي تحقيق أهداف الفرد والأسرة.

فكان الأمل الوحيد للمجتمع بصورة عامة وللأسرة بصورة خاصة لتحسين أوضاعها، هو تغير النظام السياسي الشمولي والمتسلط، وكان الحلم الذي يراود المجتمع والأسرة، إقامة نظام سياسي ديمقراطي مستقر يعمل على ثروات البلد للبناء، وتحسين الأوضاع المعيشية والخدمية.

ولكن الأزمات والخلافات بين من أصبحوا يديرون البلد خيبت الآمال وقتلت الأحلام , فمن أزمة إلي أزمة والخروج من أزمة و الدخول في أخرى أدى إلى توتر شديد في طبيعة العلاقة بين أفراد الأسرة .

إن الإشكالية التي حصلت في الأسرة تمثلت في واحدة من صورها في استخدام العنف ، وخاصة العنف ضد المرأة والعنف غالبا ما يرتبط بدوافع العدوان مع فارق بسيط يتمثل في إن كان سلوكا عدوانياً ليس بالضرورة أن يكون سلوكا عنيفا ، فالعدوان أشمل من حيث أن يكون في صورة تنافس حاد أو بسيط أو من خلال استخدام ألفاظ قاسية ونابية تجاه جماعة , أو شخص معين أو يأخذ سلوكا غير لفظي كالتهديد أو التلميح بالضرب في حين أن العنف يتضمن فعلا عدوانيا واضحا ويستهدف التدمير والتخريب .[1]

الأساليب المنهجية للبحث

1. **نوع البحث**

من أهم متطلبات البحث العلمي تكامل الإطار المنهجي وملاءمته لموضوع البحث ومشكلته ، لذلك فإن أنسب أنواع الدراسات التي تناسب هذا الموضوع هو البحث الوصفي باعتباره لا يقتصر على جمع البيانات ، بل يشمل أيضا قدراً من التفسير لهذه البيانات ، وغالبا ما يقرن الوصف بالمقارنة واستخدام أساليب القياس والتصنيف والتفسير والبحث في العلاقات الارتباطية متغيراته " [2].

وبهذا فقد اختيرت الدراسات الوصفية التي تعتمد على منهج المسح الوصفي عن طريق العينة حيث تعتبر من أهم الدراسات العلمية التي تهتم بدراسة الظواهر التربوية الراهنة ، فقد تم اختيار المنهج الوصفي لأن أهدافه منصبة على تقييم الخدمات والمساعدات الإنسانية التي تقدمها وزارة الشؤون الاجتماعية للأسر النازحة وأثرهاعلى استقرارهم الاجتماعي و الوقوف على طبيعة الحقائق والقوى المختلفة المكونة لتلك التصورات.

2. منهج البحث

إن عملية اختيار المنهج تتأثر بطبيعة الموضوع الذي تناوله الباحث ونوع البحث والهدف منه، وبالرغم من أن مناهج البحث تشترك فيما بينها على أنها "أسلوب للتفكير المنظم الذي يعتمد على الملاحظة العملية وجمع

(1) إحسان محمد الحسن ، التصنيع وتغير المجتمع ، بغداد ، دار الرشيد للنشر والتوزيع ، 1981 ، ص 131
(2) جودت عزت عطوى ، أساسيات البحث العلمي ، الأردن ، دار الثقافة الإسلامية للنشر ، 2000 ، ص 179 .

الحقائق والأرقام في دراسة الظواهر الإدارية والاقتصادية دراسة موضوعية بعيدة عن المؤثرات الشخصية أو الاتجاهات التي تمليها المصالح العامة" [1]

من هذا المنطلق فقد اعتمد الباحث في بحثه على المنهج الوصفي حيث يعد هذا المنهج من المناهج الواسعة الاستخدام في الدراسات الاجتماعية التي تهدف إلى قياس العلاقة بين المتغيرات المدروسة، ويعتمد هذا المنهج على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ثم وصفه وصفاً دقيقاً وذلك بجمع أوصاف ومعلومات دقيقة عنه ثم تصنيفه وتنظيمه للوصول إلى استنتاجات وتعميمات تسهم في فهم الواقع المدروس وتطويره.

3. مجتمع البحث

يتمثل المجتمع الأصلي لهذا البحث في الأسر النازحة بطرابلس الكبرى والذين بلغ عددهم (6979) أسرة بما فيها النازحين بالمخيمات حيث بلغ عددهم (1179) أسرة , وعليه فإن عدد الأسر النازحة خارج المخيمات قد بلغت (5800) .

بهذا فان عينة البحث اشتملت مخيمات تاورغاء في مدينة طرابلس كالاتى :

1	مخيم الفلاح	240	%20.36
2	مخيم طريق المطار	350	%29.69
3	مخيم جنزور	481	%40.80
4	مخيم السراج	14	%1.19
5	مخيم سيدي السائح	81	%6.87
6	مخيم مشروع الهضبة	13	%1.10
	الاجمالى	1179	16.89

4. مجالات البحث

أ- **المجال المكاني (الجغرافي)** : اختيرت وحدات التحليل والاهتمام لمجتمع البحث على الأسر النازحة بطرابلس الكبرى

ب- **المجال البشري** : تحددت وحدة الاهتمام في هذا البحث على الأسر النازحة بمخيمات تاورغاء بطرابلس

ت- **المجال الزمني** : الفترة التى اجرى فيها البحث من 1- 1 - 2019 إلى 31 - 6 - 2019م .

(1) محمد طلعت عيسى ، تصميم وتنفيذ البحوث الاجتماعية ، ط1 ، القاهرة : مكتبة القاهرة الحديثة ، 1971 ، ص 35 .

اهم النتائج التى توصل اليها البحث :

أ- وقد تين من خلال نتائج البحث بعدم وجود دور فعال ومؤثر لوزارة الشؤون الاجتماعية في تقديم الخدمات العينية والمادية للأسر النازحة والذي ينعكس سلباً على استقرارهم الاجتماعي.

وقد تبين من إجابات أفراد العينة أن وزارة الشؤون الاجتماعية.

1. لا تهتم بصرف إعانة عينة مادية للأمهات النازحات.
2. تقوم أحياناً وزارة الشؤون الاجتماعية بصرف مبالغ مالية للأسر النازحة.
3. تهتم أحياناً وزارة الشؤون الاجتماعية بدفع مبالغ مالية لصيانة وترميم مساكن الأسرة المتضررة النازحة.
4. تقوم أحياناً وزارة الشؤون الاجتماعية بصرف المساعدات المادية من مفروشات وبعض الاحتياجات للأسر النازحة.
5. لا تهتم وزارة الشؤون الاجتماعية بتقديم الخدمات والمساعدات الاجتماعية والمادية للأسر النازحة الذين يعانون من أمراض مزمنة.
6. لا تقدم وزارة الشؤون الاجتماعية المساعدات والخدمات المادية العينية في الأعياد والمناسبات الدينية للأسر النازحة.

ب- قد تبين من نتائج البحث بعدم وجود دور فعال ومؤثر لوزارة الشؤون الاجتماعية في تقديم الصحة للأسر النازحة والذي ينعكس سلباً على استقرارهم الاجتماعي .

وقد تبين من إجابات أفراد العينة أن وزارة الشؤون الاجتماعية

1. لا توفر وزارة الشؤون الاجتماعية المبيدات للقضاء على الحشرات الناقلة للأمراض.
2. تهتم أحياناً الوزارة بعمل محاضرات وإرشادات لنشر الوعي الصحي بين أفراد الأسر النازحة.
3. لا تعمل الوزارة على الاهتمام بكبار السن وتقديم لهم الكشف الصحي المجاني لهم.
4. لا توفر الوزارة طاقماً طبياً لإجراء الفحوصات الطبية الدورية للأسر النازحة.
5. لا تهتم وزارة الشؤون الاجتماعية بالصرف الصحي ونظافة البيئة المحيطة بالنازحين.
6. لا تهتم وزارة الشؤون الاجتماعية بتوفير الأمصال والتطعيمات للأطفال وبعض الأدوية لمرض السكر وضغط الدم.

ت- أوضحت نتائج البحث عدم وجود دور فعال ومؤثر لوزارة الشؤون الاجتماعية في تقديم الخدمات الاجتماعية و النفسية للأسر النازحة و الذي ينعكس سلباً على استقرارهم الاجتماعي.

وقد تبين من إجابات أفراد العينة أن وزارة الشؤون الاجتماعية

1. لا تهتم وزارة الشؤون الاجتماعية بالأنشطة الترفيهية والثقافية والدينية للأسر النازحة.
2. لا تهتم الوزارة بإيجاد الحلول المناسبة لبعض المشاكل الاجتماعية للأسر النازحة.

3. لا توجد بوزارة الشؤون الاجتماعية الأندية لقضاء وقت الفراغ لأفراد الأسر النازحة.
4. لا تهتم الوزارة بالعلاقات الاجتماعية بين الأسر النازحة والمنطقة المقيمين بها.
5. لا تهتم الوزارة بإجراء البحوث الاجتماعية والاقتصادية للأسر النازحة.
6. لا توجد عيادات نفسية قريبة من سكن الأسر النازحة.
7. لا يقوم الاختصاصي النفسي بالوزارة بدراسة الحالات النفسية للأسر النازحة.
8. لا يشعر أفراد الأسر النازحة بالتكيف والتوافق في مقر إقامتهم الحالية.
9. يشعر أفراد الأسر النازحة بالملل والضيق في محيطهم الاجتماعي.
10. يشعر أفراد الأسر النازحة بعدم الأمان في مقر سكناهم الحالي.
11. يشعر أفراد الأسر النازحة الخوف على مستقبل أبنائهم.
12. لا تعمل وزارة الشؤون الاجتماعية على تحقيق العدالة والمساواة في توزيع الخدمات والمساعدات التي تقدمها للأسر النازحة.

ث- قد تبين من نتائج البحث بعدم وجود دور فعال ومؤثر لوزارة الشؤون الاجتماعية في تقديم الخدمات التعليمية للأسر النازحة والذي ينعكس سلباً على استقرارهم الاجتماعي .

وقد تبين من إجابات أفراد العينة أن وزارة الشؤون الاجتماعية

1. لا تقوم وزارة الشؤون الاجتماعية بإجراء البحوث بخصوص طلاب الأسر النازحة والاهتمام بالتحصيل الدراسي.
2. يوجد تعاون أحياناً بين مكاتب وزارة الشؤون الاجتماعية ومكاتب التعليم لأجل توفير الأدوات الدراسية والكتاب المدرسي للأسر النازحة .
3. لا يتم حصر المدرسين بالأسر النازحة ومساعدتهم في تنسيبهم للمدارس القريبة من سكناهم
4. لا يتم التواصل بين الأخصائي الاجتماعي والوزارة لأجل تفهم وضع التلاميذ وأبناء الأسر النازحة .

ج- وقد تبين من نتائج البحث بأن هناك تدني مستوى الاستقرار الاجتماعي للأسر النازحة بمدينة طرابلس

وقد تبين من إجابات أفراد العينة أن وزارة الشؤون الاجتماعية

1. مساكن النازحين لا تتوافر فيها الشروط الصحية مما أثر سلباً على استقرارهم الاجتماعي.
2. يعاني النازحون من ضعف العلاقات والروابط الاجتماعية مع السكان المحيطين بهم مما أثر وانعكس سلباً عل استقرارهم الاجتماعي .
3. عدم شعور الأسر النازحة بالأمن والأمان في مناطق إقامتهم الحالية عكس سلباً على استقرارهم الاجتماعي.
4. عدم توفر الأدوات المدرسية والكتاب المدرسي مما انعكس سلباً على استقرارهم الاجتماعي.

5. عدم وجود تقارب في العادات والتقاليد بين الأسر النازحة والمنطقة المقيمين بها حالياً أثر وانعكس سلباً عل استقرارهم الاجتماعي.
6. تواجه بعض الأسر النازحة بعض المشاكل السكنية والاجتماعية في البيئة الجديدة مما أثر وانعكس سلباً عل استقرارهم الاجتماعي.
7. شعور بنوع من الأسى والحزن عندما تقدم لهم مساعدات مادية ومعنوية انعكس سلباً على استقرارهم الاجتماعي .

التـوصيـات

خُلص البحث إلى مجموعة توصيات أهمها الآتي :

1. ضرورة صرف الإعانة المادية للأسر النازحة لمساعدتهم في حل بعض المشاكل المتعلقة بالموضوعات الصحية مثل حالات الولادات ، والوفيات ، والأمراض المزمنة ، والأدوية
2. مساعدة الأسر النازحة في تخفيف عبء الإيجار الشهري.
3. مساعدة الأسر النازحة بإتمام إجراءات المنح الدراسية لأبنائهم لتمكينهم من مواصلة تعليمهم.
4. ضرورة إعانة الأسر النازحة في المناسبات والأعياد الدينية والقومية وتوفير بعض الاحتياجات الضرورية مثل : المفروشات والاحتياجات اليومية.
5. توفير المبيدات للأسر النازحة لمساعدتها في القضاء على الحشرات الناقلة للأمراض.
6. ضرورة مراقبة المواد الغذائية المقدمة للأسر النازحة والتأكد من صلاحيتها.
7. ضرورة إشراك أفراد الأسر النازحة في الأنشطة الرياضية والترفيهية والثقافية والدينية.
8. الإيعاز إلى مديري المدارس بضرورة تسهيل مهمة متابعة أولياء أمور الأسر النازحة من أجل متابعة أبنائهم دراسياً.
9. توفير الخدمات لذوي الإعاقة حسب نوع الإعاقة.
10. ضرورة اهتمام الأخصائيين الاجتماعيين بأبناء الأسر النازحة ومساعدتهم في المشاركة في الأنشطة المدرسية المختلفة.
11. توفير وسائل نقل لنقل أبناء الأسر النازحة إلى المؤسسات التعليمية البعيدة عن مكان سكناهم.
12. توفير السلع الاستهلاكية المدعومة لمواجهة ارتفاع أسعار السلع الاستهلاكية.

المقتـرحـــات

انطلاقاً من النتائج التي توصل إليها البحث يقترح الباحث الاتى :

- إجراء البحوث والدراسات العلمية حول معالجة أوضاع الأسر النازحة من خلال توفير مسكن لائق وصحي للأسر النازحة بالمخيمات داخل مدينة طرابلس.

- إجراء بحوث عن علاقة النزوح بالتوافق النفسي والاجتماعي للأسر النازحة في أماكن إقامتهم.
- إجراء البحوث العلمية حول علاقة النزوح بالتوافق والتحصيل الدراسي لطلاب النازحين بمدينة طرابلس.
- إجراء البحوث والدراسات على علاقة النزوح بانتشار الجريمة في المستقبل بمدينة طرابلس.
- إجراء دراسات حول آثار النزوح والبرامج التى تقدم للنازحين.
- السعي وراء المصالحة الوطنية ورجوع النازحين إلى موطنهم الأصلي.
- الاهتمام بالنازحين وذلك برسم الخطط وجمع البيانات المستقبلية ووضع السياسات الاستراتيجية وإعداد البرامج من أجل عودة النازحين إلى مناطق إقامتهم الأصلية.
- زيادة الدراسات العلمية لأجل معرفة الآثار المستقبلية للنزوح وخاصة آثاره على المدينة وانتشار الجريمة على السلوك الاجتماعي في المستقبل، وذلك بوضع البرامج العلاجية لهم.
- إنشاء إدارة خاصة تتبع الوزارة وتسميتها إدارة النازحين بمدينة طرابلس، هدفها توفير الاحتياجات والخدمات والمساعدات الإنسانية الخاصة بالأسر النازحة ووضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تعاني منها الأسر النازحة بمدينة طرابلس.
- إقامة الدورات التدريبية لرفع كفاءة العاملين في مجال تقديم الخدمات والمساعدات بالوزارة لتمكنيهم من تقديم الاستفسارات والاستشارات المطلوبة.

المراجع

اولا المصادر

القرآن الكريم

تانيا الكتب

1- إحسان محمد الحسن، التصنيع وتغير المجتمع، بغداد، دار الرشيد للنشر والتوزيع، 1981.

2- أحمد وهدان : دور الأسرة في الاستقرار المجتمع، الشارقة، أكاديمية علوم الشرطة، 2006.

3- جودت عزت عطوى، أساسيات البحث العلمي ، الأردن ، دار الثقافة الإسلامية للنشر، 2000.

4- محمد طلعت عيسى، تصميم وتنفيذ البحوث الاجتماعية ، ط1 ، القاهرة : مكتبة القاهرة الحديثة،

5- عمر التومي الشيباني، الأسس النفسية التربوية لرعاية الشباب ، بيروت ، دار الثقافة، 1973م.

6- عمر التومي الشيباني، أسس تنشئة ورعاية الطفل في الأسرة.

7- محمد عبدالقادر اسبيقة، أهمية الخدمة الاجتماعية وفاعليتها داخل مؤسسات الإصلاح والتأهيل، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، المجلد التاسع عشر، العدد الثالث، الهيئة الوطنية للبحث العلمي.

8- مصطفى العوجي، الأمن الاجتماعي ومقوماته وتقنياته وارتباطه بالتربية، بيروت، لبنان، مؤسسة نوفل، 1985.

9- مسعود جبران الزائد، المعجم اللغوي العصري، دار العلم . بيروت، لبنان.

10- وزارة التعليم العالي الليبية 2015 تقييم المدارس على الصعيد الوطني 2015.

11- عبد السلام الطاهر القراد، دراسة تقويمية لدور الخدمة الاجتماعية في رعاية المسنين في المجتمع الليبي رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة القاهرة، 1997.

12- حمد أبو بكر الفلاح، تقييم خطط التنمية في مجال إعداد وتشغيل العناصر الطبية المساعدة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاريونس سابقاً – كلية الآداب – بنغازي، 2000.

13- صالح الأمين الفيتوري الديب، تقويم خدمات الرعاية الاجتماعية بمؤسسات تأهيل المعوقين من وجهة نظر المترددين والمقيمين بمركز تأهيل المعوقين، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية الدراسات العليا، طرابلس، 2006.