تدني مستوى التعليم العام في ليبيا أسبابه وطرق علاجه (دراسة تحليلية ميدانية)

د. فرج المبروك عمر عامر

المقدمة :

يحتل التعليم أهمية خاصة في كل دول العالم نظرا للدور المهم والحيوي الذي يظطلع به في تقدم الشعوب ورقيها ؛ إذ تعتبر الثروة البشرية في أي دولة من دول العالم هي مقدار ما تمتلكه من عقول وأدمغة تسهم في صنع التنمية الحقيقية في البلاد، وتدفع عجلة التطور فيها إلى الأمام ، وهذا لا يتحقق إلا عن طريق الاهتمام بالتعليم وتوفير مختلف الإمكانيات اللازمة له .

ولعل تجربة (ماليزيا) بقيادة رئيس وزرائها (مهاتير محمد) من خلال اهتمامها بصفة خاصة بالتعليم ورصد كل إمكانياتها لهذا القطاع الحيوي والمهم وما وصلت إليه من تقدم ورقي خير دليل على دور التعليم وأهميته في تقدم الشعوب .

وفي ليبيا بالرغم من الثروة النفطية التي تمتلكها البلاد ، وانتشار المدارس في مختلف مدن وقرى ليبيا ، ووجود العدد الهائل من المعلمين والمعلمات لما يكفي سد الحاجة لهذه المرحلة، ومجانية التعليم وإلزاميته في مرحلة التعليم الأساسي،إلا أن الواقع يشير إلى تدني مستوى التعليم وخاصة في مرحلة التعليم العام الذي يعتبر البوابة الرئيسية للمرحلة الجامعية ، وعن طريقه تُبني الكوادر المؤهلة للعمل بمختلف مرافق البلاد ، ولكن نلاحظ الشكوى المستمرة من المجتمع حول ضعف المخرجات التعليمية ، وهذا ربما يعود سببه إلى ضعف الأساس ابتداء من مرحلة التعليم الأساسي ثم الثانوي ؛ لذلك تم اختيار هذا الموضوع لمعرفة أسباب تدني مستوى التعليم في هذه المرحلة ، وقد قسمت البحث إلى أربعة فصول حيث تناولت في الفصل الأول الإطار العام للبحث ، وفي الفصل الثاني الجانب النظري للبحث ، أما في الفصل الثالث فقد تناولت بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع ، وفي الفصل الرابع تحليل النتائج والتوصيات العامة للبحث .

الفصل الأول من البحث ونتناول فيه :

أولا ـ مشكلة البحث :

تزداد الشكوى يوما بعد يوم على مستوى الشارع الليبي من تدني مستوى التعليم ، وضعف التحصيل الدراسي لأبنائنا التلاميذ ، واعتمادهم على الحفظ في معظم الأحيان دون الفهم في معظم المواد الدراسية بالرغم من محاولات وزارة التربية والتعليم لتحسين مستوى التعليم والمتمثلة في تطوير بعض المقررات

الدراسية من خلال الاستفادة من المنهج الذي يدّرس في سنغافورة ، وإقامة بعض الدورات التدريبية للمعلمين ؛ إلا أن الشكوى تظل مستمرة ، ومستوى التعليم في ليبيا لم يتطور بالشكل المرضي ؛ لأنه تناول عناصر معينة من التعليم فقط ، والتجديد الحقيقي لأي نظام تربوي لا بد وأن يتوجه إلى هذا النظام بكليته وبما يتضمنه من أنظمة فرعية مثل السياسات والأهداف التربوية والتنظيم الإداري والموارد البشرية والمادية والمالية للتعليم والمناهج الدراسية وأساليب التدريس وطرائق التوجيه والإرشاد الطلابي والتقنيات التعليمية ونظم الامتحانات والاختبارات والتقويم ... إلى ما هنالك من عناصر فرعية للنظام التربوي .وقد أكدت الدراسات والبحوث التربوية التي تم إجراؤها من قبل منظمة اليونسكو في عدد من بلدان العالم النامية والمتطورة أن أية إصلاحات جزئية يتم إدخالها على أي نظام تربوي تبقى مجرد ترقيعات جزئية أو فقاعات سطحية لا تملك القدرة على النفاذ إلى عمق وجوهر النظام التربوي ، وبالتالي فإنها غير مؤهلة لإحداث أي تغيير يذكر في صميم العملية التربوية .

لذلك نحاول من خلال هذه الدراسة التعرف على أهم الأسباب التي تقف وراء تدني مستوى التعليم العام في ليبيا ، حيث حُددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما سبب تدني مستوى التعليم العام في ليبيا من وجهة نظر المفتشين التربويين في مدينة العجيلات ؟

ثانيا ـ تساؤلات البحث :

وتفرع من السؤال الرئيس السابق مجموعة من الأسئلة الفرعية التي تبحث عن أي الأسباب التي يكون لها الدور الأكبر في عملية تدني مستوى التعليم العام في ليبيا ، وهذه الأسئلة الفرعية هي :

1- هل قلة الأبنية المناسبة لإدارة العملية التعليمية ؟
2- هل ضعف طرائق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين ؟
3- هل ضعف أداء المعلمين لواجباتهم التدريسية ؟
4- هل عدم استخدام المعلم للبرامج المعينة في التدريس ؟
5- هل ضعف تقويم المتعلمين في مجال تحصيلهم الدراسي من قبل المعلمين ؟
6- هل ضعف أداء الإدارة المدرسية لعملها ؟
7- هل قلة التجهيزات المطلوبة لإنجاح العملية التعليمية ؟
8- هل عدم الاهتمام بالأنشطة المدرسية الخاصة بالمتعلمين ؟
9- هل ضعف الصلة بين البيت والمدرسة ؟
10- هل التقصير الواضح من الدولة تجاه التعليم بشكل عام ؟
11- هل عدم استخدام أسلوب الامتحانات الحديثة التي تحارب ظاهرة الغش عند التلاميذ ؟
12- هل التركيز في الحصول على الشهادة دون الاهتمام بالجوهر ؟

13- هل ضعف المحتوى المعرفي للمناهج الدراسية ؟
14- هل عدم تعاون مجالس الآباء والمعلمين مع إدارة المدرسة ؟
15- هل عدم الأخذ بملاحظات المفتشين التربويين أثناء متابعتهم للعملية التعليمية ؟
16- هل قلة التركيز على نتائج المؤتمرات والندوات العلمية الخاصة بتدني مستوى التعليم ؟
17- هل عدم النمو المهني للمعلمين بسبب قلة التدريب المستمر لهم ؟

ثالثا ـ أهداف البحث :

يهدف البحث إلى الكشف عن مجموعة من الحقائق التي يرجح الباحث أن تكون سببا في تدني مستوى التعليم في ليبيا لعل من أهمها :

1-التعرف على دور المعلم في العملية التعليمية مثل مدى استخدامه لطرائق التدريس الحديثة ، ومدى اهتمامه بواجباته التدريسية ، وتقويمه للمتعلمين ، واستخدامه للوسائل التعليمية .
2- معرفة مدى توفر التجهيزات التعليمية التي تسهم في إنجاح العملية التعليمية .
3- معرفة مدى إسهام الأنشطة المدرسية ، والأسرة ، ومجالس الآباء ، والمعلمين ، والدولة بشكل عام في تدني مستوى التعليم .
4- بيان دور الامتحانات التقليدي ومدى إسهامها في تدني مستوى التعليم العام في مدينة العجيلات
5- التعرف على دور المفتش التربوي ومدى الأخذ بملاحظاته الموجهة إلى المعلمين .
6- معرفة مدى استفادة وزارة التربية والتعليم من نتائج المؤتمرات والندوات العلمية الخاصة بتدني مستوى التعليم .

رابعا ـ أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في الآتي :

1- توضيح الدور المهم للمعلم في الرفع من مستوى التعليم العام عندما يكون عارفا ومستخدما للطرائق الحديثة في التدريس ، وتقويمه الصحيح للمتعلمين ، واستخدامه للوسائل المعينة في التدريس ، بالإضافة إلى اهتمامه بالأنشطة المدرسية .
2- تحسيس الدولة بدورها تجاه التعليم العام من خلال توفيرها مختلف التجهيزات والإمكانيات المطلوبة التي تسهم في إنجاح العملية التعليمية .
3- يؤكد البحث على أهمية دور المفتش التربوي في تقييم المعلمين ؛ لذلك ينبغي الاستفادة من توجيهاته وملاحظاته.
4- يدق البحث ناقوس الخطر حول طريقة نظام الامتحانات الحالية نظرا لارتفاع نسبة الغش فيها ومحاولة الاستفادة من برامج التقويم التربوي الحديث .
5- الرفع من مستوى كفاءة المعلمين من خلال الدورات التدريبية المستمرة يسهم في النهوض بمستوى التعليم في ليبيا بشكل أفضل .

خامسا ـ حدود البحث :

1ـ الحد البشري : اختار الباحث عينة عشوائية من المفتشين التربويين بمدينة العجيلات للإجابة عن أسئلة الاستبيان .

2ـ الحد الجغرافي : استهدف الباحث النطاق الجغرافي لشؤون التعليم بمنطقة العجيلات .

3ـ الحد الزماني : قام الباحث بتطبيق البحث الميداني عن طريق أداة الاستبيان على عينة البحث خلال العام الدراسي 2015/2014م

سادسا ـ مصطلحات البحث :

1ـ التعليم العام : يقصد به مرحلتي التعليم الأساسي والمتوسط .

2ـ المفتش التربوي : هو الشخص المكلف من وزارة التربية والتعليم بالتفتيش على المعلم وتقييم أدائه في المؤسسة التعليمية ويتم اختياره عن طريق توفر مجموعة من الشروط من بينها المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وامتحان قبول يجرى له بالخصوص .

الفصل الثاني
الجانب النظري للبحث ويشمل

أولاـ نبذة عن تطور التعليم في ليبيا

ثانياـ نتائج من تقرير التنافسية العالمية

أولا ـ نبذة عن تطور التعليم في ليبيا منذ العهد العثماني وحتى الآن :

لم ينل التعليم شيئا من العناية والاهتمام على يد الدولة العثمانية إلا في العقد الأخير من القرن التاسع عشر ، حيث تعرض التعليم شأنه شأن بقية نواحي حياة المواطنين للإهمال ، وعدم الاهتمام من قبل الولاة العثمانيين ، وكان شكل التعليم عبارة عن كتاتيب ملحقة بالمساجد ، وتركز على التعليم الديني دون محاولة من جانب السلطات العثمانية للتطوير أو التغيير .

وقد جاء في تقرير مندوب الحكومة الإيطالية في هيئة الأمم المتحدة ' أن عدد التلاميذ من الذكور والإناث والعرب والأتراك واليهود في المدارس النظامية النظرية والمهنية والعسكرية في العام الدراسي 1910 ـ 1911م لم يزد عن 1500 تلميذ وتلميذة في طرابلس ، وعلى عدد أقل من هذا بكثير في بنغازي ، ويضاف إلى هذا العدد عدد آخر من أبناء العرب واليهود والجاليات الأجنبية كانوا مسجلين في مدارس الإرساليات الإيطالية والفرنسية ، وفي المدارس اليهودية بالنسبة إلى أبناء اليهود . والإحصائيات التي أوردها المندوب الإيطالي في تقريره عن التعليم في العهد العثماني تفيد أن مجموع التلاميذ في مدارس الإرساليات والأقليات في ذلك العهد كان 2589 تلميذا وتلميذة في العام 1910 ـ 1911م ، وتلك الإحصاءات تدل دلالة واضحة على أن التعليم لم يحرز تقدما ملحوظا في العهد العثماني . (1) وكانت المدارس الموجودة بطرابلس عام 1902مدرسة ابتدائية واحدة للذكور بها ثلاثة معلمين و132 طالبا ، وتوجد مدرسة ابتدائية واحدة للإناث بها ثلاث معلمين

و60 طالبة ، وتوجد مدرسة ابتدائية واحدة بها 6 معلمين و 70 طالبا في حين توجد دار للمعلمين بها اثنان من المعلمين وعشرون طالبا ، وتوجد المدرسة العسكرية التي بها 10 معلمين و 50 طالبا ، وهناك مدرسة الفنون والصنائع بها 4 معلمين و 65 طالبا ، وهناك ذكر لمدارس أخرى بها 14 معلما و 490 طالبا ، كما توجد دار للمعلمين تأسست في عام 1901 م وطلابها من كبار السن . (2)

أما في بنغازي ورد في تقرير آخر عن التعليم عام 1883م أن هناك 12 مدرسة لتعليم القرآن الكريم والنحو وبها 365 طالبا وهناك 8 كتاتيب لتعليم القرآن الكريم وجملة طلابها 495 طالبا ، وهناك ثلاث مدارس للمالطيين والإيطاليين الكاثوليك يوجد بها 75 طالبا بالإضافة إلى 34 مدرسة لتعليم القرآن والفقه متفرقة في المنطقة الشرقية .

التعليم في العهد الإيطالي :

كان التعليم في ليبيا قبل العهد الإيطالي إسلاميا دينيا ، ولكن بسبب وقوع الغزو توقف كل نشاط تعليمي لانشغال المواطنين بمقاومة الغزو الإيطالي لليبيا ، وكانت السياسة التعليمية التي انتهجها الاحتلال الإيطالي تقوم على الآتي : (3)

1- السماح باستمرار التعليم في الكتاتيب والمدارس التقليدية وتحت إشراف السلطات التعليمية وبدون مساعدة مالية إلا في حالة زيادة العدد عن 25 تلميذا .

2- عدم التدخل في النشاط التعليمي الذي تقوم به الزوايا خاصة السنوسية في حالة عدم ممارسة أي نشاط عسكري .

3- أوجدت سلطات الاحتلال مدارس ابتدائية مدة الدراسة بها ثلاث سنوات في القرى والمدن الصغيرة ، وخمس سنوات في المدن الكبيرة ، مع فرض اللغة الايطالية بعد السنة الدراسية الثالثة ، وعلى أن تكون الإدارة إيطالية صرفة ، وقامت المدارس الابتدائية القائمة بممارسة وظيفتها التعليمية .

وفي العام الدراسي 1914 - 1915م وفي إقليم طرابلس بالتحديد أوجدت مدرستان في مدينة طرابلس ، ومدرسة واحدة بكل من جنزور والزاوية والعجيلات وزليطن ومصراتة وسرت وبني وليد والقصيبات وغريان ويفرن وجالو ، وكان بها حوالي 800 تلميذ .

أما إقليم برقة فقد وجدت به مدرستان واحدة في بنغازي والأخرى في البركة يدرس بها تلاميذ من المرج وطبرق وكان بها حوالي 500 تلميذ .

4 - أما بالنسبة للتعليم الثانوي فقد نصت القوانين الأساسية بالنسبة لإقليمي طرابلس وبرقة على إنشاء مدارس ثانوية ليتعلم بها أبناء المواطنين الليبيين إلا أن هذه المدارس الثانوية لم تتح لها فرصة الوجود ولم تقدم خدمات تعليمية لأبناء الليبيين (4).

تطور التعليم بعد الاستقلال :

لقد قفز التعليم قفزة نوعية واضحة بعد انتهاء الاستعمار الإيطالي عام 1943م فبلغ عدد المدارس الابتدائية سنة 1950م 195 مدرسة في كل من طرابلس وبنغازي واستمر التوسع المستمر في التعليم الابتدائي والقضاء على الأمية ، ولقد

تم الاستعانة بالخبراء العرب وخبراء من منظمة اليونيسكو ، وكذلك ظهر التعليم التجاري والفني بمعاونة بعض الهيئات الدولية كما تم الاهتمام بالتعليم الصناعي والزراعي والريفي ولقد بدأ الاهتمام بالكيف في السياسة التعليمية والاهتمام بالتعليم الثانوي العام بالإضافة إلى الاهتمام بالتعليم الفني . أيضا كان الاهتمام بالتعليم الجامعي والعالي وإرسال الطلاب إلى بعثات دراسية للخارج لتوفير كفاءات وطنية تقوم بعبء التعليم في ليبيا.والذي بدأ مع العام الدراسي 1955م ، ولقد جاء إنشاء الجامعة الليبية في عام 1955م في كل من طرابلس وبنغازي استكمالا للسلم التعليمي في ليبيا ولتوفير القيادات الفكرية في مختلف المجالات (5)

ولقد ظهرا الاهتمام بالتعليم واضحا خاصة بعد ظهور النفط حيث ضاعفت الدولة الليبية من إنشاء المدارس في كل القرى والمدن الليبية ، وأنشأت معاهد للمعلمين لتخريج الكوادر المتخصصة ، وشجعت المرأة على التعلم .

تطور التعليم بعد انقلاب سبتمبر :

ارتفع عدد الطلاب والمدارس والمعاهد والجامعات بمختلف تخصصاتها بعد انقلاب سبتمبر 1969م وتضاعفت أعداد الطلاب عبر السنوات الموالية في كل المراحل التعليمية ، وقلت نسبة الأمية ، ويرجع ذلك إلى تدفق النفط ، وزيادة الإنفاق على التعليم ، ولكن يلاحظ على هذه الحقبة الاهتمام بالكم وليس الكيف ، فبالرغم من انتشار المباني التعليمية إلا أنه ينقصها العديد من الإمكانيات المتمثلة في المعامل والورش وغيرها ، كما لوحظ عدم الاهتمام بالعنصر الأهم وهو المعلم فلم توضع أية برامج تدريبية تذكر لتطوير أداء المعلمين مما انعكس سلبا على آدائهم الوظيفي ، وضعف تحصيل الطلاب الدراسي كما هو واضح من خلال تقرير التنافسية العالمية الذي نورده في الموضوع الموالي من هذا البحث .

ثانيا ـ ترتيب ليبيا من خلال نتائج تقرير التنافسية العالمية للعام الدراسي 2009-2010م: (6)

نورد هذا التقرير تأكيدا لما يتناوله البحث من تدني لمستوى التعليم في ليبيا حيث تضمن التقرير مسحاً لعدد 139 دولة على مستوى العالم ، وقد غطى التقرير خمس عشرة دولة عربية. وكان ترتيب ليبيا في التقرير متأخرا جدا على المستويات كافة .

وبالنظر إلى ترتيب الدول (بمجموعها 139 دولة) حسب قيمة مؤشر التنافسية العالمية (الشاملة) نجد سويسرا في المرتبة الأولى بينما تشاد في المرتبة الأخيرة. أما الدول العربية ، فدولة قطر في المرتبة الأولى عربياً (بترتيب 17) والأخيرة عربياً هي موريتانيا (بترتيب 135) وقبل الأخيرة عربياً تأتي ليبيا (بترتيب 100).

إن موقع ليبيا التنافسي المتأخر (الترتيب 100) رغم البنية الاقتصادية الكلية المستقرة المتوفرة تفسر على أن ليبيا تواجه صعوبات كبيرة ، ومختنقات خطيرة متعلقة بالبنى الأساسية غير المتطورة ، والمستوى المتدني لتبني التكنولوجيا ،

وسوء الإدارة ، وعدم الحرص في مجال الإنفاق العام ، إلى غير ذلك من المعوقات التنموية ، والتي ما هي إلا أعراض انعكست على تدني مستوى التعليم في ليبيا .

ونورد من التقرير بعض المؤشرات ، والتي لها علاقة بمستوى التعليم في ليبيا :

أولاً ـ نوعية التعليم الابتدائي :

ـ وأتت ليبيا في الترتيب (128) في التقرير من (139 دولة) وهي الأخيرة على مستوى الدول العربية.

ثانيا ـ نوعية التعليم العالي والتدريب ويشمل :ـ

(أ) نوعية النظام التعليمي وكان ترتيب ليبيا في العام الدراسي 2009 - 2010م الترتيب الأخير عالمياً وعربياً .

(ب) نوعية تعليم الرياضيات والعلوم : وكان ترتيب ليبيا في العام الدراسي 2010/2009م الترتيب (113) على مستوى (139) دولة في العالم ، والترتيب قبل الأخير على مستوى (15) دولة عربية .

(ج) نوعية المدارس (آليات) الإدارة : وكان ترتيب ليبيا الترتيب (137) من (139 دولة) والترتيب الأخير على مستوى (15) دولة عربية .

(د) الوصول إلى الانترنت في المدارس : وكان ترتيب ليبيا في العام الدراسي 2009- 2010الترتيب 129 على مستوى 139 دولة في العالم والترتيب 13 على مستوى 15 دولة عربية .

ثالثا ـ التدريب أثناء العمل ويشمل :

(أ) أ توفيرالأبحاث التخصصية والخدمات التدريبية محليا : وكان ترتيب ليبيا في العام الدراسي2009 ـ 2010م الترتيب (134) من(139) دولة والترتيب قبلالأخير من (15) دولة عربية .

(ب) تدريب المعلمين : وكان ترتيب ليبيا أثناء العام الدراسي2009 - 2010م الترتيب(110) من 139 دولة والترتيب 12 من 15 دولة عربية.

رابعا ـ الاستعداد ، والتهيؤ التكنولوجي ، ويشمل :

(أ)1 توفر آخر التكنولوجيات : وكان ترتيب ليبيا(96) من(139) دولة والترتيب (12) على مستوى 15 دولة عربية.

(ب) استخدام الانترنت : وكان ترتيب ليبيا الترتيب (116) من (139) دولة والترتيب قبل الأخير في (15) دولة عربية .

الالتحاق بالتعليم ويشمل:

(أ) نسبة الالتحاق بالتعليم الثانوي وكان ترتيب ليبيا فيه عام 2006 الترتيب 48 على المستوى العالمي والترتيب (الرابع) على المستوى العربي ، وهذا يشير إلى مقدار اهتمام السلطات في العهد السابق بالتظاهر بإدخال الطلبة للمؤسسات التعليمية ، وظهر (الكم) واضحاً كإنتاج طبيعي لنمو حركة السكان في المناطق المختلفة الأمر الذي أملى على الدولة إنشاء الفصول الدراسية لهذه المرحلة من التعليم .

(ب) نسبة الالتحاق بالتعليم الجامعي ، وكان ترتيب ليبيا فيه عام 2008 الترتيب 37 على المستوى الدولي ، والترتيب (الأول) على المستوى العربي ، وهذا يدل على اهتمام ذلك العهد بالكم فقط دون النظر إلى الكيف ، وحرصه على امتصاص الشباب في مؤسسات التعليم العالي دون أن تكون هناك برامج واضحة ، وتخطيط جيد للاستفادة من الخريجين مما ضاعف من البطالة في صفوف الشباب دون أن يكون لهم تأهيل جيد مما جعلهم غير قادرين حتى على المنافسة عالميا بسبب تدني مستوى تعليمهم .

إن هذه المؤشرات التي وردت في التقرير لخير دليل على التدني العام الذي وصل إليه مستوى التعليم في ليبيا ، وهو ما يدعونا إلى مطالبة السادة المسؤولين ، وأصحاب القرار إلى أن يقفوا وقفة جادة ، وإلى الاهتمام برفع مستوى التعليم في ليبيا ، والتركيز على الكيف قبل الكم ؛ إذا أرادوا الرقي بالبلاد ونهضتها ، واللحاق ببقية الأمم التي سبقتنا في هذا المجال .

إن ليبيا لا تنقصها الإمكانيات للنهوض بهذا القطاع الحيوي والمهم ، ولكن تنقصها الإرادة السياسية وهو ما نعول عليه بعد قيام ثور 17 فبراير .

الفصل الثالث ـ الدراسات السابقة

وفيها نتناول عددا من الدراسات التي تناولت موضوع هذا البحث بشكل مباشر أو غير مباشر ونوردها حسب أسبقيتها التاريخية ، وهي على النحو التالي :

1ـ دراسة محمد عبد المحسن العتيبي ، 2007م (7) ، وتناول فيها المناخ المدرسي ومعوقاته ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام ، وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي " ما دور المناخ المدرسي السائد في أداء المعلمين العاملين في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض ؟ وما معوقاته ؟" ، وتهدف الدراسة إلى التعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد في مراحل التعليم العام بالمدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين ، وتحديدا مدى رضا المعلمين عن المناخ السائد في مراحل التعليم العام ، والكشف عن أهم المعوقات التي تحول دون توفر مناخ مدرسي مناسب في مراحل التعليم العام .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية وهي : انحصار دور الإدارة على تطبيق اللوائح والأنظمة ، وفض المنازعات والخلافات بين المعلمين ، ويؤكد المعلمون على أن المناخ المدرسي السائد له دور مؤثر في العملية التعليمية ، كما أن ضعف الاهتمام بالأنشطة التعليمية ، وقلة الأجهزة ، وعدم توفر الوسائل التعليمية الكافية التي تساعد المعلم على أداء وظائفه تؤثر في المناخ المدرسي السائد في العملية التعليمية .

2ـ دراسة مراد بادي ، 2009م (8) ، وتناول فيها ظاهرة ضعف التحصيل الدراسي ، ويعلل الباحث الأسباب التي دعته إلى دراسة هذا الموضوع هو أن ضعف التحصيل الدراسي يؤدي إلى الهروب من المدرسة ، ثم أنه بالرغم من الإمكانيات المتوفرة والتكنولوجيا يبقى التدني في التحصيل الدراسي ، ويختتم الدراسة بأهمية

التأكيد على الدافعية للتحصيل الدراسي من خلال الحوافز المادية ، والإرادة القوية لزيادة التحصيل .

3- دراسة زياد بركات ، حسام حرز الله ، 2010م (9) ، وتناول فيها الباحثان : "أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم" بفلسطين .

وهدفت الدراسة إلى التعرف إلى أسباب تدني التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات : الجنس ، والتخصص الدراسي ، والمؤهل العلمي ، والخبرة في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم ، وبعد تحليل البيانات اللازمة أظهرت الدراسة النتائج الآتية :

1. أظهرت تقديرات المعلمين أن الأسباب الخمسة الأكثر أهمية لتدني التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا كانت على الترتيب التنازلي الآتي:

- الضعف الصحي يؤثر في تحصيل الطلبة بمادة الرياضيات .
- المشاكل السلوكية تؤثر في أداء الطلبة التحصيلي في الرياضيات .
- عدم الرغبة الذاتية في الدراسة يؤدي إلى تدني مستوى الطالب في مادة الرياضيات .
- عدم الشعور بالانتماء للمدرسة يدفع إلى عدم الاهتمام بالدراسة .
- عدم إلمام المعلمين بالنظريات التربوية والنفسية الحديثة يؤدي إلى ضعف أداء الطلبة .

4- دراسة عبد السلام القلالي ، 2012م (10) ، حول المنظومة التعليمية في ليبيا ، وبين الباحث فيها أن المنظومة التعليمية هي الوعاء الذي تنفذ من خلاله الخطط التعليمية المرسومة ، والجهاز الذي ينظم آليات التنفيذ لهذه الخطط ، والأداة التي تراقب سير التنفيذ ، والآلية التي يتم بها تقويم العملية التعليمية برمتها .

وفي الختام توصي الدراسة بتجويد طرائق التدريس ، وتحسين المخرجات ، والاستفادة مما يستجد من ابتكارات على الساحة الدولية في مجال تقنيات التعليم والمنظومات التعليمية .

5- دراسة حازم أحمد ، صاحب اسعد ويس ، 2013م (11) ، وتناول الباحثان فيها أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطلبة ، وكان الهدف من الدراسة التعرف على أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات ، ومن وجهة نظر الطلبة ، واستخدم الباحثان عينة متكونة من (156) مدرسا ومدرسة موزعين على (11) مدرسة ، وعينة من الطلاب عددها (367) طالبا وطالبة ، وقد بينت الدراسة أن أهم أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي ترجع إلى عدم وجود محفزات لإثارة ذكاء الطلبة ، وأثر الأوضاع السياسية والاقتصادية على نفسية الطالب ، وانتشار الهاتف المحمول ، ووسائل اللهو الأخرى ، وقد أوصت

الدراسة بضرورة فتح دورات تقوية للطلبة ، والاهتمام بتنمية الجانب العلمي للمعلمين ، والاهتمام بالدافعية ، وتوفير الوسائل التعليمية الحديثة

الفصل ـ الرابع

ونتناول فيه :

أولا ـ الإجراءات المنهجية للبحث :

1ـ منهج البحث : اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج الملائم لمشكلة البحث .

2ـ أداة البحث : استخدم الباحث استمارة الاستبيان المقفل للمفتشين التربويين بقسم التفتيش التربوي بمكتب تعليم العجيلات وتضمنت الأداة (17) سؤالا حول أهم أسباب تدني مستوى التعليم في ليبيا وقد تم عرضها على عدد من الأساتذة التربويين وأبدوا بعض الملاحظات حولها التي تم أخذها بعين الاعتبار .

3ـ مجتمع البحث : يتكون مجتمع البحث من المفتشين التربويين بمكتب تعليم العجيلات البالغ عددهم 78 مفتشا تربويا لمرحلة التعليم الأساسي .

4ـ عينة البحث : تم استخدم الطريقة العشوائية لاختيار عينة البحث حيث قام الباحث بتوزيع عدد (50) استمارة استبيان على المفتشين التربويين بتعليم العجيلات ، وكان عدد الاستمارات المسترجعة منها والقابلة للتحليل الإحصائي (41) استمارة ، وغير المعاد منها كان (9) استمارات وبالتالي تكون نسبة العينة (52.56%) من مجتمع البحث الكلي .

5ـ الأساليب الإحصائية : لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات تم استخدم التكرارات ، والنسب المئوية ، والوزن النسبي لمعرفة النتائج التي توصل إليها الباحث .

ثانيا ـ عرض نتائج البحث :

السؤال الرئيس للبحث هو (ما سبب تدني مستوى التعليم العام في ليبيا ؟)

والجدول التالي يوضح آراء عينة من المفتشين التربويين بمكتب تفتيش العجيلات حول سبب تدني مستوى التعليم في ليبيا .

	العبـــــــــارات	نعـــم التكرار والنسبة المئوية	أحيانـــــــا التكرار والنسبة المئوية	لا التكرار والنسبة المئوية	الوزن النسبي	الترتيب
1	قلة الأبنية المناسبة لإدارة العملية التعليمية .	23 %56	16 %39	2 %4.9	251.21	14
2	ضعف طرائق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين	24 %58.5	16 %39	1 %2.5	256.09	12
3	ضعف أداء المعلمين لواجباتهم التدريسية .	25 %61	15 %36.6	1 %2.5	258.53	11
4	عدم استخدام المعلم البرامج المعينة في التدريس .	28 %68.2	12 %29.2	1 %2.5	265.85	9
5	ضعف تقويم المتعلمين في مجال تحصيلهم الدراسي من قبل المعلمين .	24 %58.5	14 %34	3 %7.3	251.21	14م
6	ضعف أداء الإدارة المدرسية لعملها	29 %70.2	12 %29.2	—	270.73	8
7	قلة التجهيزات المطلوبة لإنجاح العملية التعليمية .	31 %75.6	10 %24.2	—	275.60	6
8	عدم الاهتمام بالأنشطة المدرسية الخاصة بالمتعلمين .	33 %80.4	8 %19.5	—	280.48	5
9	ضعف الصلة بين البيت والمدرسة .	34 %82.9	7 %17	—	282.92	4
10	التقصير الواضح من الدولة تجاه التعليم بشكل عام	39 %95	2 %4.8	—	295.12	1
11	عدم استخدام أسلوب الامتحانات الحديثة التي تحارب ظاهرة الغش عند التلاميذ .	24 %58.5	15 %36.5	2 %4	253.65	13
12	التركيز في الحصول على الشهادة دون الاهتمام بالجوهر .	37 %90	4 9.7	—	290.24	3
13	ضعف المحتوى المعرفي للمناهج الدراسية .	9 %21.9	18 %43.9	14 %34.1	187.80	15
14	عدم تعاون مجالس الآباء والمعلمين مع إدارة المدرسة .	30 %73	11 %26.8	—	273.17	7
15	عدم الأخذ بملاحظات المفتشين التربويين أثناء متابعتهم للعملية التعليمية .	27 %65.8	14 %34	—	265.85	10
16	قلة التركيز على نتائج المؤتمرات والندوات العلمية الخاصة بتدني مستوى التعليم .	31 75.6	10 %24.4	—	275.60	6م
17	عدم النمو المهني للمعلمين بسبب قلة التدريب المستمر لهم	38 %92.6	3 %7.4	—	292.68	2

من خلال استعراض الجدول السابق نلاحظ الآتي :

ـ جاءت العبارة رقم (10) (التقصير الواضح من الدولة تجاه التعليم بشكل عام) في المرتبة (الأولى) وبوزن نسبي (295.12) وكانت نسبة الإجابة بـ (نعم) مرتفعة على هذه العبارة وبنسبة (95%) من أفراد العينة .

ـ كما جاءت العبارة رقم (17) (عدم النمو المهني للمعلمين بسبب قلة التدريب المستمر) في المرتبة (الثانية) وبوزن نسبي (292.68) ، وكانت نسبة الإجابة بـ (نعم) مرتفعة على هذه العبارة أيضا ، وبنسبة (92.6%) من أفراد عينة البحث .
ـ وأتت العبارة رقم (12) (التركيز في الحصول على الشهادات دون الاهتمام بالجوهر) في المرتبة (الثالثة) وبوزن نسبي (290.24) ، وكانت نسبة الإجابة بـ (نعم) مرتفعة على هذه العبارة كذلك ، وبنسبة (90%) من أفراد العينة .
ـ ثم كانت العبارة رقم (9) (ضعف الصلة بين البيت والمدرسة) في المرتبة (الرابعة) وبوزن نسبي قدره (282.92) وكانت نسبة من أجاب بنعم على هذه العبارة (82.9%) من أفراد العينة .
ـ ثم جاءت العبارة رقم (8) (عدم الاهتمام بالأنشطة المدرسية الخاصة بالمتعلمين) في المرتبة (الخامسة) وبوزن نسبي (280.48) وكانت نسبة من أجاب بنعم من أفراد العينة (80.4%) .
ـ وتلتها العبارتان رقم (7 ، 16) وهما على التوالي (قلة التجهيزات المطلوبة لإنجاح العملية التعليمية) (قلة التركيز على نتائج والمؤتمرات الندوات العلمية الخاصة بتدني مستوى التعليم) في المرتبة (السادسة) وبوزن نسبي (275.60) لكل منهما ، وكانت نسبة من أجاب بنعم على هاتين العبارتين (75.6%) من أفراد العينة
ـ ثم جاءت العبارة رقم (14) (عدم تعاون مجالس الآباء والمعلمين مع إدارة المدرسة) في المرتبة (السابعة) وبوزن نسبي (273.17) وكانت نسبة من أجاب بنعم من أفراد العينة (73%)
ـ وأتت العبارة رقم (6) (ضعف أداء الإدارة المدرسية لعملها) في المرتبة (الثامنة) وبوزن نسبي (270.73) وكانت نسبة من أجاب بنعم من أفراد العينة على هذه العبارة (70.2%) .
ـ ثم كانت العبارة رقم (4) (عدم استخدام المعلم الوسائل المعينة في التدريس) في المرتبة (التاسعة) وبوزن نسبي (265.85) وكانت نسبة من أجاب بنعم من أفراد العينة على هذه العبارة (68.2%) .
ـ وأتت العبارة رقم (15) (عدم الأخذ بملاحظات المفتشين التربويين أثناء متابعتهم للعملية التعليمية) في المرتبة (العاشرة) وبوزن نسبي (265.60) ، وكانت نسبة من أجاب بنعم من أفراد العينة (65.8%) .
ـ ثم كانت العبارة رقم(3) (ضعف أداء المعلمين لواجباتهم التدريسية) في المرتبة (الحادية عشرة) وبوزن نسبي (258.53) وكانت نسبة من أجاب بنعم على هذه العبارة (61%) من أفراد العينة .
ـ ثم تلتها العبارات رقم (2) **ضعف طرائق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين** في المرتبة (الثانية عشرة) وبوزن نسبي (256.21) وكانت نسبة من أجاب بنعم على تلك العبارات من أفراد العينة (58.5) .

ـ وجاءت العبارة رقم (11) (عدم استخدام أسلوب الامتحانات الحديثة التي تحارب ظاهرة الغش عند التلاميذ) في المرتبة (الثالثة عشرة) وبوزن نسبي (253.65) وكانت نسبة من أجاب بنعم على هذه العبارة (58%) من أفراد العينة .

ـ وأتت العباراتان (1) ، (5) (قلة الأبنية المناسبة لإدارة العملية التعليمية)،(ضعف تقويم المتعلمين في مجال تحصيلهم الدراسي من قبل المعلمين) في المرتبة (الرابعة عشر) وبوزن نسبي 251.58 وكانت نسبة من أجاب بنعم (21.9%) من أفراد العينة .

وأخيرا جاءت العبارة رقم (13) (ضعف المحتوى المعرفي للمناهج الدراسية) في المرتبة الخامسة عشرة وبوزن نسبي (187.80) وكانت نسبة من أجاب بنعم (21.9) من أفراد العينة .

ثالثا ـ مناقشة نتائج البحث :

من خلال العرض السابق الذي تناول ترتيب العبارات ونسبتها المئوية يمكن أن نستنتج الآتي :

أتفق معظم أفراد العينة على أن هناك تقصيرا كبيرا من الدولة في عدم اهتمامها بالتعليم ، ويعتبر هذا التقصير هو السبب الرئيس في تدني مستوى التعليم في ليبيا ؛ حيث أكد ذلك ما نسبته 95% من أفراد العينة هذه الحقيقة ، وهي نسبة عالية جدا مقارنة ببقية العبارات ، والسبب الثاني والمهم أيضا هو عدم اهتمام وزارة التربية والتعليم بالنمو المهني للمعلم ، وعدم التدريب المستمر للمعلمين أثناء الخدمة من خلال الدورات التدريبية المكثفة للرفع من كفاءتهم المهنية ، ومواكبة التطور السريع في هذا المجال ، وأكد على ذلك 92.6% من المستجوبين ، وهي نسبة عالية أيضا في هذا المجال .

والأخطر من ذلك كله تركيز الطلاب في الحصول على الشهادة دون الاهتمام بالجوهر وهو ما أكده 90% من أفراد العينة ، وهي نسبة مرتفعة جدا في هذا الخصوص ؛ ولذلك نرى أن جامعاتنا ومعاهدنا تدفع بآلاف الخريجين في كل عام إلى سوق العمل ، ولكن ينقصهم الخبرة وعدم القدرة على الاستفادة من العلم الذي تلقوه في مقاعد الدراسة مما أضاف أعدادا كبيرة إلى طابور العاطلين عن العمل ، وعدم قدرتهم على منافسة العنصر الأجنبي أو الحصول على فرص عمل خارج ليبيا .

كما ألقى أفراد العينة اللوم على الأسرة في عدم متابعتها المستمرة لأبنائها داخل المدرسة وخارجها مما انعكس سلبا على ضعف تحصيل أبنائها الدراسي ، وأسهم في تدني مستوى التعليم أيضا .وقد أكد هذه الحقيقة حوالي 83% من استجابات أفراد العينة الذين أجابوا بنعم .

كما أن ضعف الاهتمام بالأنشطة المدرسية والتي أكدها 80.4% ممن تم استجوابهم من أفراد العينة ، إذ تعتبر الأنشطة المدرسية من المحفزات المهمة للطالب التي تساعده على حب التعلم والمدرسة ، نظرا لدورها المهم في تبسيط المعلومة ،

وتقديمها للمتعلم بأسلوب مشوق وجذاب ، وهذا الغياب لدور الأنشطة المدرسية أسهم بشكل واضح في تدني مستوى التعليم .

كما أن عدم التركيز على النتائج التي تقدم من خلال المؤتمرات والندوات العلمية التي تعالج قضايا التعليم بشكل خاص ، وعدم الاستفادة منها أسهم هو الآخر في تدني مستوى التعليم كما دلت عليه نتائج البحث ؛ إذ أجاب ما نسبته 75.6% بنعم على هذه العبارة .

ومن اللافت للنظر رغم كثرة الثروة التي حبا الله بها الشعب الليبي إلا أن ما نسبته 75.6% من أفراد العينة أكدوا أن هناك فقراً في التجهيزات المطلوبة لإنجاح العملية التعليمية المتمثلة في المعامل والورش والأدوات المختلفة كالموسيقية والرياضية والفنية وغيرها من مستلزمات النشاط ، وهذا أسهم بشكل كبير في تدني مستوى التعليم في ليبيا .

أيضا اتفق ما نسبته 73% من أفراد العينة على أن عدم التعاون بين مجالس الآباء والمعلمين مع إدارة المدرسة أثر بشكل كبير على العملية التعليمية ، وهو ما يُعد جانبا سلبيا في مجتمعنا الليبي ويحتاج إلى البحث والدراسة للتعرف على هذا العزوف الذي زاد من تفاقم تدني مستوى التعليم في بلادنا .

أيضا بينت نتيجة البحث أن ضعف أداء الإدارة المدرسية هو الآخر أسهم في تدني مستوى التعليم ؛ حيث أكد ما نسبته 70.2% من أفراد العينة أنهم غير راضين عن أداء الإدارة المدرسية

وهذا الأمر يحتاج من المسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى إعادة النظر في مديري المدارس ، وإقامة الدورات التدريبية لهم في هذا الخصوص .

ومن اللافت للنظر أيضا ، ومن خلال إجابات أفراد العينة ؛ إذ أكد ما نسبته 68.2% أن المعلمين لا يستخدمون البرامج المعينة في التدريس كالوسائل التعليمية ، والأنشطة المختلفة التي تخدم العملية التعليمية مما أسهم أيضا في تدني مستوى التعليم .

كما يلاحظ كذلك من خلال إجابات أفراد العينة أن نسبة كبيرة من المعلمين لا يأخذون بملاحظات المفتشين التربويين ، حيث أكد ما نسبته 65.8% على هذه الحقيقة ، وهي نسبة مرتفعة مقارنة ببقية الاختيارات ؛ حيث ذكر 34% منهم أحيانا ، وصفر لا يوجد ، وهذا يحتاج هو الآخر إلى البحث لمعرفة أسباب عدم الأخذ برأي المفتش التربوي من قبل أغلب المعلمين .

أيضا ضعف أداء المعلمين لواجباتهم التدريسية وهو ما أكده 61% من أفراد العينة ، وهو ما ينعكس سلبا على التحصيل العلمي للطلاب ؛ فكلما كان المعلم متمكنا من مادته قويا في عطائه ارتفع مستوى التحصيل العلمي للطلاب ، ولكن يبدو أن معظم معلمينا يعانون ضعفا واضحا في أدائهم التدريسي وهو ما أكدته نتيجة هذا البحث الأمر الذي يحتم على وزارة التربية والتعليم ان تتخذ التدابير اللازمة لعلاج هذا الضعف من خلال الدورات التدريبية المكثفة للمعلمين ،

والاهتمام بطلاب كليات التربية التي تدفع بألاف الخريجين في كل عام للتدريس بمختلف مراحل التعليم العام .

ولقد جاءت العبارات ضعف طرائق التدريس المستخدمة من قبل المعلمين , وضعف تقويم المتعلمين في مجال تحصيلهم الدراسي من قبل المعلمين ، وعدم استخدام أسلوب الامتحانات الحديثة التي تحارب ظاهرة الغش عند التلاميذ في مرتبة واحدة تقريبا من قبل المستجوبين من أفراد العينة ؛ إذ كانت نسبة من أجاب بنعم 58.5% وهي أعلى من متوسط ممن أجاب بـ لا والتي لم تتجاوز في المتوسط41% تقريبا ، وهذا يعتبر مؤشرا على أن هناك سلبيات عديدة أسهمت في تدني مستوى التعليم وإن تفاوتت بعض الشيء عن بعضها إلا أنها تحتاج جميعها إلى الاهتمام والعناية من السادة المسؤولين في وزارة التربية والتعليم .

وبالرغم من كثرة انتشار الأبنية التعليمية في ليبيا إلا أن ما نسبته 56% من أفراد العينة لديهم ملاحظات حول هذه الأبنية ، وهي عدم مناسبتها لإدارة العملية التعليمية ؛ إذ ينقص معظمها الإمكانيات اللازمة من ساحات وقاعات لممارسة الأنشطة المختلفة ، وكذلك المعامل والورش لإجراء التجارب ، وتدريب الطلاب ، وهذه كلها عوامل تسهم في تدني مستوى التعليم .

وأخيرا الجانب الإيجابي الوحيد الذي اتفق عليه معظم المستجوبين من أفراد العينة هو عدم ضعف المحتوى المعرفي للمناهج الدراسية ؛ إذ أجاب ما نسبته 78% بـ لا أي عدم موافقتهم على أن هناك ضعفا في مناهجنا التعليمية و 22% تقريبا فقط أجابوا بنعم ، ولكن هذه القوة في مناهجنا التعليمية يرى الباحث أنها تحتاج إلى معلم قوي هو الآخر ، ومعد إعدادا جيدا حتى يتمكن من تقديمه للطلاب بالشكل المطلوب ، بالإضافة إلى توفير الإمكانيات اللازمة من قاعات ومعامل وورش ومعدات وأدوات مختلفة ليستعين بها المعلم في تقديم المنهج إلى طلابه بشكل مرض .

رابعا ـ التوصيات :

وفي ختام هذا البحث ، ومن خلال ما توصل إليه الباحث من نتائج ، يوصي بالآتي :

1ـ ينبغي على الدولة أن تولي عناية خاصة بالتعليم ، وأن تقدم له كل الإمكانيات اللازمة ؛ لأن التعليم يعتبر الركيزة الأساسية لتقدم الدولة علي الأصعدة كافة .

2ـ الاهتمام بالمعلم ماديا ومعنويا ، وإقامة الدورات التدريبية المستمرة له كي ينمو مهنيا ، ويواكب التطورات المستمرة المستحدثة في مجال التعليم .

3ـ تغيير مفهوم الحصول على الشهادة دون بذل أي مجهود علمي من خلال التوعية عبر مختلف الوسائل الممكنة ، ومن خلال إجراء امتحانات جدية عند التقدم للحصول على وظيفة ما .

4ـ تقوية الصلة بين البيت والمدرسة ، وتوعية الأسرة بأهمية دورها في متابعة تحصيل الدراسي لأبنائها الدراسي ، والتعاون مع المدرسة بالخصوص .

5- الاهتمام بالأنشطة المدرسية ، وتوفير الإمكانيات اللازمة لها ، نظرا لما تقدمه من تحفيز للطالب ، ومساعدته على التحصيل الدراسي ، وحب المدرسة والتعلم .
6- تقوية أداء الإدارة المدرسية من خلال اختيار مديرين أكفاء للمدارس ، وإقامة الدورات التدريبية لهم لرفع كفاءتهم المهنية .
7- حث المعلمين على استخدام التقنيات التدريسية , وتوفيرها بالمدارس ؛ نظرا لما من لها أثر في توصيل المعلومة بشكل سهل وميسر للمتعلمين .
8- التأكيد على أهمية دور المفتش التربوي في متابعة وتقييم المعلم لأدائه التدريسي ، وإعطائه الصلاحيات اللازمة التي تمكنه من أداء عمله على أكمل وجه .
9- استخدام أساليب حديثة في تقويم التلاميذ تعتمد على أسس التقويم الحديثة ، والتي لا مجال فيها للغش ، والابتعاد عن الأسلوب القديم الذي يعتمد على الامتحانات التقليدية التي تجرى مرة أو مرتين في السنة ، ولا يعطي نتائج حقيقية لمستوى تحصيل التلاميذ .
10- الاهتمام بما توصلت إليه المؤتمرات والندوات العلمية من نتائج وتوصيات وآراء تخدم قضايا التعليم ، والاستفادة منها .

الهوامش

1- محمد ناجي شركز ، طرابلس الغرب ، نقلا عن : نوارة قليصة ، مجلة منارة البحوث الاجتماعية ، العدد الرابع ، 2010م : ص77 .
2- رأفت غنيمي الشيخ ، تطور التعليم في ليبيا في العصور الحديثة ، دار التنمية للنشر والتوزيع ، 1972م : ص72 .
3- تقرير الأمم المتحدة عن ليبيا 1950م ، نقلا عن ، مجلة منارة البحوث الاجتماعية ، العدد الرابع ، 2010م ، ص78 .
4- رأفت الغنيمي الشيخ ، 1972م ، مصدر سبق ذكره ، ص115 .
5- المرجع السابق ، ص186 .
6- عبد السلام القلالي ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر الوطني للتعليم ، 2012م ، ص18- 19

هوامش الدراسات السابقة :

7- محمد عبد المحسن العتيبي ، المناخ المدرسي ودوره في أداء المعلمين بمراحل التعليم العام ، رسالة ماجستير ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، قسم العلوم الاجتماعية ، السعودية ، 2007م .
8- مراد بادي ، ظاهرة ضعف التحصيل الدراسي ، 2009م .
9- زياد بركات ، حسام حرز الله ، أسباب تدني مستوى التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم ، المؤتمر العلمي الأول لمديرية التربية والتعليم في محافظة الخليل ، 2010م .
10- عبد السلام القلالي ، مرجع سبق ذكره .
11- حازم أحمد ، صاحب أسعد ويس ، أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطلبة ، جامعة تكريت ، كلية التربية ، سامراء ، 2013م .

الهوية والانتماء بين الشباب الليبي بعد ثورة فبراير 2011 دراسة ميدانية على عينة من الشباب الجامعي

د. وجدان أبو القاسم محمد الميلودي

مقدمة:

حظيت الهوية ومقوماتها بالاهتمام والبحث في الوقت الراهن عن أي وقت مضى، وعقدت ندوات ومؤتمرات متعددة لمناقشتها ، وذلك سواءً للهوية في ذاتها ، أم في علاقتها بمفاهيم أخرى لها صلة وثيقة بالهوية كالانتماء والشخصية القومية.

أصبحت دراسة الهوية والانتماء ضرورة علمية ومجتمعية في ظل تفاوت الاتجاهات والرؤى والصراعات بين التيارات السياسية والأيديولوجية المختلفة، وذلك أننا نعيش في عالم متفاوت الاتجاهات والرغبات تتنازعه قوى السيطرة والأيدلوجيات.

ولاشك أن الهوية تتحدد من خلال مجموعة من العوامل منها ماهو ذاتي وماهو مادي وماهو اجتماعي وكذلك المرجعية الدينية، كما أن النظام السياسي يؤثر بشكل كبير على تشكيل الهوية ومستوى التماسك الاجتماعي والدفاع عن المجتمع أو الانفصال عنه ذاتياً واجتماعياً وثقافياً.

ويمثل الانتماء أحد صور الهوية في جانبها المعنوي ، حيث الانتماء إلى مجموعة بشرية محددة ، وتتعدد مستويات الانتماء ما بين انتماء ذاتي أو انتماء إلى الأسرة أو إلى جماعة ما أو إلى المجتمع الإنساني. كما تختلف هذه المستويات وفقا للمنطقة إلى انتماء إلى الموطن الأصلي (قرية – مدينة) أو إلى الدولة أو إلى المنطقة الجغرافية (المنطقة العربية أو القارة الإفريقية على سيبيل المثال) أو إلى العالم.

كما تحدد الهوية الدينية أحد أشكال الانتماء سواء الانتماء إلى الدين بشكل عام حيث يتفرع من الهوية الدينية الانتماء إلى المذهب والطائفة .

والانتماء الوطني يعتبر من أوضح نماذج التوحد مع هوية المجتمع حيث تأثير هوية الأمة على هوية الفرد وتطابق شخصيته مع الهوية الثقافية السائدة. فالانتماء هو شعور لدى كل فرد يشعر من خلاله أنه جزء من المجتمع الذي يعيش فيه ويفتخر بارتباطه بمجتمعه ، وحيث تربطه بأهله أواصر كثيرة.

ويمكن القول أن الشباب الليبي تعرض لنوعين من التأثير، الأول مصدره محلي يتمثل في الثقافة السائدة التي تشمل كل القيم والمعايير والعادات والدين والمعلومات والأفكار والأخلاق داخل المجتمع الليبي ، والثاني مصدره خارجي،

يتمثل في الثقافة الجديدة الوافدة عبر قنوات عديدة ومنها وسائل الإعلام، وهي ثقافة تروج لقيم ومعايير وأنماط حياتية قد لا تتلاءم مع الواقع الاجتماعي، ولها قدرة كبيرة على اختراق عقول الناس وخاصة عقول الشباب.

و تكاد قضايا هوية الشباب الليبي أن تكون من أكثر القضايا تعقيدا وتعددا في الأوجه والمتغيرات الفاعلة فيها. بدءا من بناء هوية ذاتية شخصية تحدّد للشباب من هو وماذا يريد أن يكون، وما هي صورته عن ذاته، مرورا بالهوية الوطنية وقضايا الانتماء، ووصولا إلى الهوية القومية والإسلامية العامة . وكلا الأمرين يشكل تحدّيا للشباب عموما.

إضافة إلى أن الشباب الليبي بعد الثورة قد وقع في صراع بين الانتماء لفترة ما قبل الثورة أو الانتماء للثورة خاصة بعد احتدام الصراعات والانقسامات بعد ثورة فبراير، وهو ما أثر على طبيعة ومستوى الانتماء وهو ما يمثل أحد العوامل المهمة لدراسة الهوية والانتماء عند الشباب الليبي بعد ثورة فبراير.

أولاً: مشكلة الدراسة :

تعرض الشباب العربي لنوعين من التأثير، **الأول** : مصدره محلي يتمثل في الثقافة السائدة التي تشمل كل القيم والمعايير والعادات والدين والمعلومات والأفكار والأخلاق داخل المجتمع التقليدي الذى يتميز بخصائص ذات بنى متناقضة ونمطية، **والثاني** : مصدره خارجي، يتمثل في الثقافة الجديدة الوافدة عبر قنوات عديدة ومنها وسائل الإعلام، وهي ثقافة تروج لقيم ومعايير وأنماط حياتية قد لا تتلاءم مع الواقع الاجتماعي، ولها قدرة كبيرة على اختراق عقول الناس وخاصة عقول الشباب.

وقد أثبتت المتابعة الوثيقة للتطور السياسي للمجتمع الليبي أنه منذ تحرره بعد ثورة فبراير، تبدلت السياسات لتتوافق مع ركائز أخرى للهوية الليبية؛ وهي الانتماءات القبلية تحديداً فضلا عن الدين.

الإنسان اجتماعي بطبعه، ومدني بفِطرته، لا يستطيع أن يعيش منعزلًا دون الإحساس بالانتماء إلى كِيان أكبر منه؛ سواء كان هذا الكيان هو أسرته الصغيرة، أو قبيلته، أو وطنه ودولته، أو حتى العالم الكبير الذي يعيش فيه؛ لأنه من خلال هذه الانتماءات أو بعضها يحقق الإنسان إنسانيته، ويتحقق وجوديًّا في مجتمع.

وتكاد قضايا هوية الشباب الليبي أن تكون من أكثر القضايا تعقيدا وتعددا في الأوجه والمتغيرات الفاعلة فيها. بدءا من بناء هوية ذاتية شخصية تحدّد للشباب من هو وماذا يريد أن يكون، وما هي صورته عن ذاته، مرورا بالهوية الوطنية وقضايا الانتماء، ووصولا إلى الهوية القومية والإسلامية العامة

ومما لا شك فيه أن العولمة الثقافية أصبحت تباشر تأثيرها علي الأجيال الجديدة من أبناء المجتمع ، وسرت مفاهيم جديدة ومفردات غربية علي لغتنا العربية ،

وصار الشباب العربي يرددها ويدافع عنها ، بل صار مكمن الخطورة يتمثل فيما يمكن أن تتعرض له قيم الانتماء والاعتزاز بالوطن والعروبة من تهديد

كما أن هناك علاقة بين الانتماء وبين الهوية ، حيث إن كلا منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به ، فالإنسان عندما يعرف أن هويته ترتبط بهوية المجتمع الذي يوجد فيه ، فإن هذا يجعله يتمسك ويرتبط بمجتمعه .

فالعولمة تستهدف قيم الأصالة والانتماء ، والعمل علي تذويب الهوية العربية الإسلامية وصهرها بالهوية الغربية ، كما صارت العولمة تتضمن محاولة تعميم نموذج مغاير لمفهوم المواطنة ولمعاني الإحساس به ، والحد من حرية الدول في اتباع سياسات وطنية مستقلة ، إن ظاهرة ضَعف الانتماء والولاء لدى الأجيال الجديدة على درجة كبيرة من الخطورة والأهمية بمكان، وذلك لما لهذه الظاهرة السلبية من آثار مباشرة على الوحدة الوطنية والمنظومة الاجتماعية والأمن القومي، فلا بد من التكاتف والتعاون من أجل معالجة هذا الضَّعف؛ حتى لا يؤدي بثروة الوطن إلى الهاوية، ألا وهم النشء والشباب.

ومن شأن العولمة الثقافية التأثير في الهوية الثقافية للمجتمع ، ودعم الإحساس بالدونية والتبعية وضعف الولاء والانتماء . وبالرغم من تعدُّد أشكال الانتماء ودوائره، وأهمية كل شكل منها إلى الإنسان؛ لِما تحققه له من إشباع نفسي واجتماعي، فإن الانتماء الوطني يمثل الشكل الأكثر أهمية في حياتنا المعاصرة، ليس فقط لكونه مناط الولاء للوطن والعمل على رِفعته وحمايته والدفاع عنه.

قد يعاني الكثير من الشباب الليبي من مشكلة ضعف الشعور بالانتماء سواء كان هذا الانتماء إلى المجتمع الليبي ، أو إلى أسرهم ، أو إلى أمة الإسلام وذلك نتيجة الأيديولوجيات المتعددة والمتصارعة.

وفي ظل الصراع بين المناطق والقبائل المختلفة نتيجة الانتماءات للنظام القديم من المستفيدين أو النظام الحالي للمجتمع الليبي بعد ثورة فبراير ، إضافة إلى أن مشكلات الهوية التي يعاني منها الشباب الليبي نتيجة هذه الصراعات، وهو ما يؤكد على أهمية التعرف على الهوية والانتماء عند الشباب الليبي بعد ثورة فبراير .

ثانياً: أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة في جانبين هما:

(1) **أهمية نظرية:** وتتمثل في إثراء الدراسات المتعلقة بالهوية والانتماء.

(2) **أهمية تطبيقية:** وتتمثل في رصد طبيعة وأشكال الانتماء لدى الشباب الليبي في ظل الصراعات والانقسامات واختلاف الإيديولوجيات التي حدثت بين الشباب الليبي بعد ثورة فبراير في محاولة لوضع تصور لتنمية الهوية والانتماء لدى الشباب الليبي.

ثالثا: أهداف الدراسة:

التعرف على أشكال ومستويات الهوية والانتماء المختلفة لدى الشباب الليبي بعد ثورة فبراير

ويتفرع منه عدة أهداف هى:

1. التعرف على الهوية الدينية ومستوى الانتماء لدى الشباب الليبي.
2. التعرف على اهتمام الشباب الليبي باللغة كمحدد للهوية ومؤشر للانتماء .
3. التعرف على الهوية والانتماء الأسري والقبلي لدى الشباب الليبي.
4. التعرف على هوية وانتماء الشباب الليبي للمنطقة السكنية.
5. التعرف على هوية الشباب الليبي وانتماؤه للمجتمع الليبي.

رابعاً: تساؤلات الدراسة:

تتحدد تساؤلات الدراسة فيما يلي:

1. ما مستوى الانتماء الديني لدى الشباب الليبي؟
2. ما مدى اهتمام الشباب الليبي باللغة كمحدد للهوية ومؤشر للانتماء ؟
3. ما محددات الانتماء الأسري والقبلي لدى الشباب الليبي؟
4. ما أبعاد انتماء الشباب الليبي للمنطقة السكنية؟
5. ما تأثير هوية الشباب الليبي على مستوى الانتماء والمواطنة؟

خامساً: مفاهيم الدراسة:

(1) مفهوم الهوية:

عرّف "سعيد إسماعيل علي " الهوية بأنها " جملة المعالم المميزة للشئ التي تجعله هو هو، بحيث لا تخطئ في تمييزه عن غيره من الأشياء ، ولكل منا - كإنسان - شخصيته المميزة له ، فله نسقه القيمي ومعتقداته وعاداته السلوكية و ميوله واتجاهاته وثقافته ، وهكذا الشأن بالنسبة للأمم والشعوب"(1) .

ويرى " محمود أمين العالم " أن " الهوية ليست أحادية البنية ، أي لا تتشكل من عنصر واحد ، سواء كان الدين أو اللغة أو العرق أو الثقافة أو الوجدان والأخلاق ، أو الخبرة الذاتية أو العلمية وحدها ، وإنما هي محصلة تفاعل هذه العناصر كلها(2) .

فالهوية العربية هي السمات والصفات والخصائص التي يتمسك بها المجتمع العربي، وتميزه عن غيره من المجتمعات، ومن خصائص هذه الهوية أنها إنسانية ومكتسبة وتلبي احتياجات الأفراد، وتشبع حاجاتهم المختلفة، كما أنها قابلة للنقل والانتشار، وفقدان هذه الهوية يؤدي إلي فقدان التوازن الاجتماعي والتوحد المعنوي بين البشر والأرض والظروف والإمكانيات(3) .

وأشار أحد الباحثين إلى أن الهوية " مفهوم اجتماعي نفسي يشير إلي كيفية إدراك شعب ما لذاته ، وكيفية تمايزه عن الآخرين ، وهي تستند إلي مسلمات ثقافية عامة ، مرتبطة تاريخيا بقيمة اجتماعية وسياسية واقتصادية للمجتمع"(4)

كما أن الهوية ترتبط بالانتماء ، فقد عرفها البعض بأنها " مجموعة من السمات الثقافية التي تتصف بها جماعة من الناس في فترة زمنية معينة ، والتي تولد الإحساس لدي الأفراد بالانتماء لشعب معين ، والارتباط بوطن معين ، والتعبير عن مشاعر الاعتزاز، والفخر بالشعب الذي ينتمي إليه هؤلاء الأفراد (5) .

ويمكن تعريف الهوية في هذه الدراسة بأنها عدد من السمات والصفات والخصائص التي تحدد شخصية أمة أو جماعة ما ويمكن تلبية احتياجاته في إطار هذه الثقافة.

(2) الانتماء:

يعرف الانتماء بأنه "النزعة التي تدفع الفرد للدخول في إطار اجتماعي فكري معين بما يقتضيه هذا من التزام بمعايير وقواعد هذا الإطار وبنصرته والدفاع عنه في مقابل غيره من الأطر الاجتماعية والفكرية الأخرى"(6) .

والانتماء هو ارتباط الفرد بأسرته ومدرسته ودينه ووطنه الذي يعيش فيه وإحساسه بالعلاقة القائمة بينهم والتي تقوم علي شعوره بمكانته الاجتماعية والالتزام بالقيم والمعايير ونظم الجماعة وتفعيل مصلحة الجماعة علي مصلحته الخاصة (الإيثار) و التعاون مع أفراد الجماعة الرضا عن الجماعة المحافظة علي ممتلكات الجماعة التي ينتمي إليها.

سادساً: الإجراءات المنهجية للدراسة:

(1) **منهج الدراسة:** تعتمد الدراسة على منهج المسح الاجتماعى بالعينة كمنهج لجمع المعلومات وتحليل البيانات من خلال الاستبانة بغرض الحصول على معلومات من شباب الجامعات حول الهوية والانتماء بعد ثورة فبراير.

(2) **مجتمع الدراسة:** وتتمثل في شباب الجامعات بالمجتمع الليبي.

(3) **أداة البحث:** تم الاعتماد على مقياس لقياس مستوى الانتماء لدى شباب الجامعة بجامعة الزاوية.

(4) **عينة الدراسة:** تم اختيار عينة من الشباب الجامعي بجامعة الزاوية بليبيا وذلك بطريقة عشوائية منتظمة وذلك بعد تحديد عدد العينة والمتمثل في 200 مفردة من الشباب ، وتوزيع العينة بطريقة طبقية بين الكليات العملية والنظرية، ووفقا للجنس.

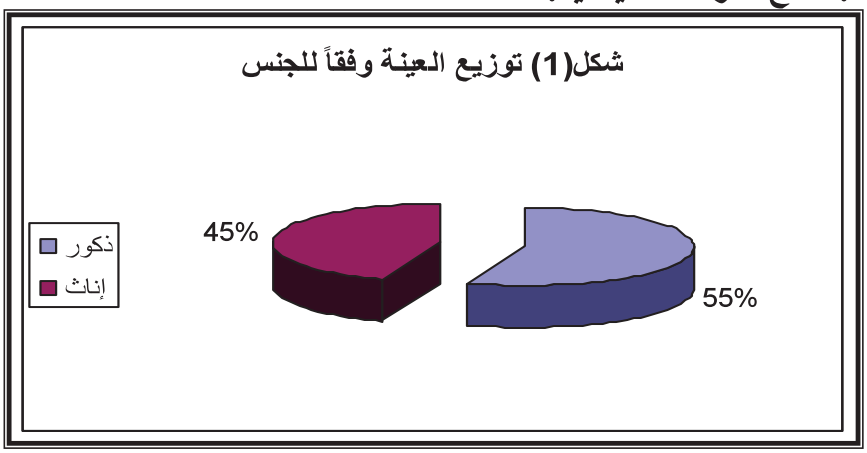
(5) مجالات الدراسة:

- **المجال البشرى:** تم تطبيق الدراسة على عينة عشوائية منتظمة من الشباب الجامعي بجامعة الزاوية وقوامها (200) مفردة .
- **المجال الجغرافي :** تم تطبيق الدراسة في جامعة الزاوية وقد تأسست سنة 1983 وتعد ثالث أكبر جامعة في ليبيا من حيث عدد الطلبة وعدد الكليات.

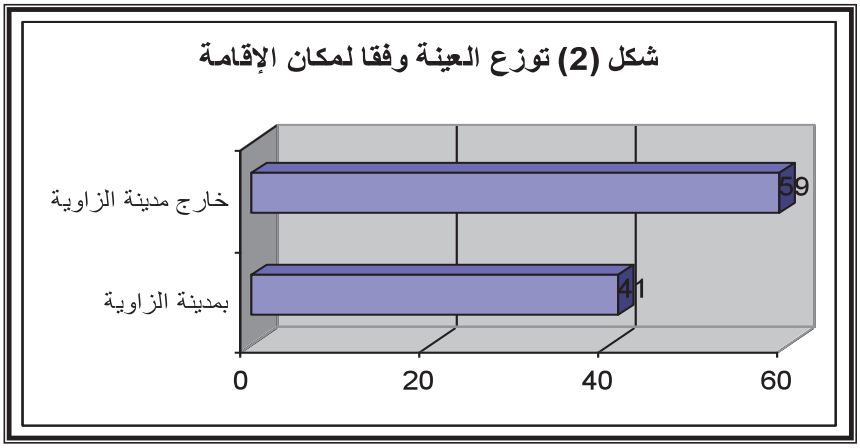
- **المجال الزمنى:** تم إجراء الدراسة الميدانية في الفترة منذ بداية سبتمبر 2014 وحتى نهاية أكتوبر 2014م.

(6) **التحليل الإحصائي:** تم تحليل نتائج الدراسة الميدانية بالاعتماد على برنامج spss

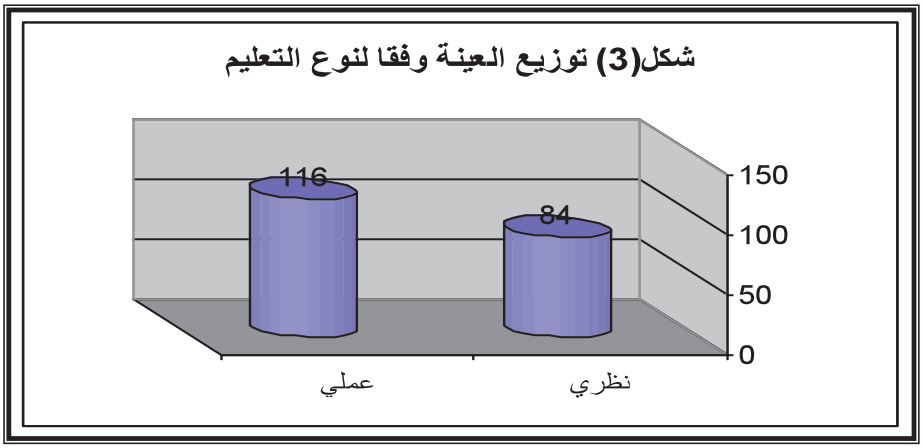
سابعاً: نتائج الدراسة الميدانية:



توضح البيانات الميدانية إلى توزيع العينة وفقا للجنس بنسبة 55% للذكور مقابل 45% للإناث.



توضح البيانات توزع عينة الدراسة وفقا للإقامة إلى ارتفاع نسبة المقيمين خارج مدينة الزاوية بنسبة 59% مقابل 41% من المقيمين بمدينة الزاوية.



توضح البيانات الميدانية إلى توزيع عينة الدراسة وفقا لنوع التعليم مابين تعليم عملي بنسبة 58% مقابل 42% تعليم نظري.

جدول (1)

الهوية الدينية ومستوى الانتماء

	الهوية الدينية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أعتز بديني فهو يحدد هويتي.	3.38	1.16	67.6	3
2	إيماني بديني مصدر قوة لي.	3.55	1.18	71	2
3	الثقافة العربية الإسلامية غير متطورة ولا تتمشى مع الأوضاع الراهنة.	2.53	1.13	50.6	5
4	اعتز بالقيم الدينية	3.05	1.25	61	4
5	أرفض التفرقة على أساس الطائفية والجماعات الدينية	3.82	1.13	76.4	1

فيما يتعلق بالهوية الدينية بين الشباب الليبي بعد ثورة فبراير تشير البيانات إلى تعدد مؤشرات الهوية الدينية. حيث يأتي في المرتبة الأولى العبارة (5) أرفض التفرقة على أساس الطائفية والجماعات الدينية بمتوسط 3.82 ووزن نسبي 76.4,يليها في المرتبة الثانية العبارة (2) إيماني بديني مصدر قوة لي بمتوسط 3.55 ووزن نسبي 71 ,ثم في المرتبة الثالثة العبارة (1) أعتز بديني فهو يحدد هويتي بمتوسط 3.38 ووزن نسبي 67.6 ,ثم يليها في المرتبة الرابعة العبارة (4) اعتز بالقيم الدينية بمتوسط 3.05 ووزن نسبي 61 ,أما العبارة (3) الثقافة العربية الإسلامية غير متطورة ولا تتمشى مع الأوضاع الراهنة فتأتي في المرتبة الأخيرة بمتوسط 2.53 ووزن نسبي 50.6.

تستمد الهوية الثقافية العربية مقوماتها من الدين الإسلامي الذي يدعو إلي الحق ويتخذ من الإنسان موضوعا له ، فالخطاب القرآني موجه للناس جميعا . فالدين هو المكون الأول لهويتنا الثقافية ، لأنه هو الذي يحدد للأمة فلسفتها الأساسية عن سر الحياة وغاية الوجود ، كما يجيب عن الأسئلة الخالدة التي فرضت نفسها علي الإنسان في كل زمان ومكان ، فالإسلام له تأثيره العميق والشامل في هويتنا الثقافية ، كما أن التوحيد بمعناه الشامل يمثل أبرز ملامح هويتنا الثقافية ، والتدين هنا لا يعني ممارسة الشعائر الدينية وحدها، بل هو موقف من ثوابت كثيرة ، منها ما يرتبط بالأسرة وكيفية تكوينها بشكل صحيح ، فهذا مكون رئيسي من مكونات الهوية الثقافية ، ومنها ما يرتبط بالمنهج العلمي الذي اعتمد علي العقل والوحي بشكل متوازن، وهذا يمثل أيضا ملمحا من ملامح هويتنا الثقافية(7). ولا يمكن تصور وجود للهوية الثقافية العربية إلا بوجود الدين الإسلامي باعتباره سمة مميزة للمجتمعات العربية والإسلامية، وأداة المسلمين لمقاومة الاغتراب الثقافي، وبالتالي فإن أي هجوم علي الإسلام هو بمثابة محاولة استلاب للهوية الثقافية والحضارية للأمة العربية(8).

جدول (2)

اللغة كمحدد للهوية ومؤشرات الانتماء لدى الشباب الليبي

	اللغة والهوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أعتز باللغة العربية لأنها تُعبر عن هويتي	3.82	1.16	76.4	4
2	أفضل استخدام اللغة الأجنبية في المحادثة علي الإنترنت	2.82	0.71	56.4	9
3	أري أن تكون اللغة العربية هي اللغة الأساسية المستخدمة في التعليم	3.51	1.14	70.2	7
4	أفهم الحديث وأتفاعل بشكل أفضل عندما يكون باللغة العربية.	3.12	1.28	62.4	8
5	إجادتي للغة العربية تُدعم هويتي	3.90	1.12	78	2
6	أستخدم اللغة العربية أكثر من اللغات الأخرى	3.89	1.10	77.8	3
7	أري أن اللغة العربية عنوان شخصيتنا.	3.95	1.07	79	1
8	اللغة الإنجليزية من وسائل الرزق الوفير في هذا العصر	3.78	1.21	75.6	5
9	التعليم باللغة الإنجليزية أفضل من التعليم باللغة العربية في عصرنا الحالى	2.20	1.17	44	10
10	التوسع في مدارس اللغات يزيد من تقدمنا الحضارى	2.09	1.26	41.8	11

11	الحفاظ على اللغة الأمازيغية تدعم الهوية الليبية	3.52	1.24	70.4	6

فيما يتعلق باللغة والهوية بين الشباب الليبي بعد ثورة فبراير تشير البيانات في الجدول السابق إلى ارتفاع متوسط من يرى أن اللغة العربية عنوان شخصيتنا بمتوسط 3.95 ووزن نسبي 79, يليها في المرتبة الثانية العبارة(5) إجادتي للغة العربية تُدعم هويتي بمتوسط 3.90 ووزن نسبي 78, ثم في المرتبة الثالثة العبارة (6) استخدم اللغة العربية أكثر من اللغات الأخرى بمتوسط 3.89 ووزن نسبي 77.8 ,ثم يليها في المرتبة الرابعة العبارة (1) أعتز باللغة العربية لأنها تُعبر عن هويتي بمتوسط 3.82 ووزن نسبي 76.4 ,وتأتي العبارة (8) اللغة الإنجليزية من وسائل الرزق الوفير في هذا العصر في المرتبة الخامسة بمتوسط 3.78 ووزن نسبي 75.6, وتأتي العبارة (11) الحفاظ على اللغة الأمازيغية تدعم الهوية الليبية في المرتبة السادسة بمتوسط 3.52 ووزن نسبي 70.4 .

وتعكس ارتفاع درجة متوسطات العبارات السابقة الاهتمام باللغة حيث تعد اللغة هي المكون الأول والرئيس في الهوية الثقافية ، فهي حياة الأمة وهي بدايتها ونهايتها ، لأن اللغة في أي مجتمع ليست مجرد كلمات وألفاظ للتفاهم بين أفراد المجتمع ، ولكنها وعاء يحوي مكونات عقلية ووجدانية ومعتقدات وخصوصيات هذا المجتمع ، وبالتالي فالحفاظ علي اللغة يعني ضمان بقاء واستمرارية أي مجتمع . فاللغة جزء لا يتجزأ من ماهية الفرد وهويته ، كما أنها تتغلغل في الكيان الاجتماعي والحضاري لأي مجتمع بشري ، وتنفذ في جميع نواحي الحياة فيه ؛ لأنها من أهم مقومات وحدة الشعوب .

"واللغة مسألة اجتماعية-نفسية, تُمثّل الاستقرار النفسي والطمأنينة والاعتزاز بالذات, علاوة علي اللحام المجتمعي المؤتمن علي الجماعة"(9) . وأن كل إنسان يحتاج إلي لغة تحدد هويته، لأن اللغة من أهم العناصر تحديدًا للانتماء. كذلك فإن اللغة لا تنفصم عن الهوية الثقافية". وهنا يؤكد(زهران) "أنه إذا فقد الشعب لغته, فقد هويته الثقافية, وربما فقد شعوره بالانتماء القومي"(10).

وتأتي العبارة (2) أفضل استخدام اللغة الأجنبية في المحادثة علي الإنترنت في المرتبة التاسعة بمتوسط 2.82 ووزن نسبي 56.4 , ويليها العبارة (9) التعليم باللغة الإنجليزية أفضل من التعليم باللغة العربية في عصرنا الحالى في المرتبة العاشرة بمتوسط 2.20 ووزن نسبي 44 , أما العبارة (10) التوسع في مدارس اللغات يزيد من تقدمنا الحضارى فتأتي في المرتبة الأخيرة بمتوسط 2.09 ووزن نسبي 41.8 . وتُعتبر مؤسسات التعليم دون غيرها الأكثر تأثيرًا في تشكيل الهوية الثقافية ونوعية الانتماء جنبًا إلي جنب مع مؤسسة الأسرة. ويلاحَظ في الآونة الأخيرة انتشار المدارس التي تقدم مناهجها باللغات الأجنبية وإهمال اللغة القومية، إضافة إلي دعوة البعض إلي تدريس المناهج في معظم المراحل باللغات الأجنبية انطلاقًا من كونها لغة العلم والتقدم. كل ذلك يؤدي إلي ضعف التنشئة الثقافية وزيادة حدة الاغتراب (اللغوي

والثقافي..... الخ). أن التعليم باللغات الأجنبية أضحي خطرًا يهدد الوجود اللغوي علي أرضه. والقضية المثارة يتنازعها اتجاهان. يرى الاتجاه الأول أنه طالما أصبحت الحاجة ضرورية للأخذ بعلوم العصر فلا بد وأن نأخذ ونتعلم بنفس اللغات التي يسرت سُبل التقدم في جميع المجالات النظرية والعملية. ويرى الاتجاه الثاني أن التعليم بلغة غير اللغة القومية يورث الشعور بضعف وعدم قدرة اللغة الأم علي حمل العلوم. ففي ظل العولمة ازداد ما تتعرض له اللغة العربية من محاولات تذويبها والقضاء عليها ، حتى صار الشباب يتفاخر بتناقل الألفاظ والمصطلحات بلغات أجنبية. كما صارت اللغة العربية تتعرض للتهميش ؛ نظرا لطغيان اللغة الإنجليزية وخاصة الإنجليزية الأمريكية ، حيث " تمتلك الولايات المتحدة الأمريكية تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، فحوالي 65% من مجموع الاتصالات المعالجة إلكترونيا تخرج منها ، وتحكمه اللغة التي تتحدث بها ، فقد أصبحت اللغة الإنجليزية هي لغة الاتصالات العالمية الأن ، وأصبح تعلمها ضرورة لمواكبة العصر(11)" ، الأمر الذي أدي إلي إهمال اللغة العربية من الشباب وعدم إتقانها ، والتركيز علي الإنجليزية ، مما أدي إلي ضعف قيم الولاء والانتماء لدي الشباب ، وعدم تمسكهم بهويتهم الثقافية العربية والإسلامية .

ومن المؤكد أن إتقان اللغة العربية يساعد علي الانسجام والتناغم بين أفراد المجتمع ، بل والاعتزاز بهويتهم ؛ لأن أبناء اللغة الواحدة يشكلون قوالب فكرية وثقافية مشتركة ، لذا فاللغة والثقافة تسهم مساهمة فعالة في الحفاظ علي الهوية الثقافية العربية والإسلامية.(12)

جدول (3)

الهوية والانتماء الأسري والقبلي

	الهوية والانتماء الأسري والقبلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أرتبط بأسرتي ارتباطاً شديداً	3.34	1.20	66.8	2
2	انتمائي للأسرة يأتي في المقام الأول	2.78	1.18	55.6	5
3	الدفاع عن مصالح القبيلة مقدم على المجتمع الليبي	3.35	1.28	67	1
4	لو أتيحت لي الفرصة لتركت أسرتي لأعيش بمفردي	2.43	1.22	48.6	6
5	أشارك في حماية قبيلتي والدفاع عنها	3.29	1.23	65.8	3
6	يحرص الوالدان على تنشئة الأبناء على الترابط والانتماء	3.22	1.42	64.4	4

فيما يتعلق الهوية والانتماء الأسري والقبلي بين الشباب الليبي بعد ثورة فبراير تشير البيانات في الجدول السابق أن الدفاع عن مصالح القبيلة مقدم على المجتمع الليبي يأتي في المرتبة الأولى بمتوسط 3.35 ووزن نسبي 67,يليها في المرتبة الثانية أرتبط بأسرتي ارتباطاً شديداً بمتوسط 3.34 ووزن نسبي 66.8

وشعورنا بالانتماء إلى أسرنا هو أن نعتبر أنفسنا غصناً من شجرة كبيرة، نشعر بأهلنا ومتاعبهم، نشاركهم أحزانهم وأفراحهم، لا نشعر كأننا غرباء وان أسرنا مفروضة علينا فرضاً. ثم في المرتبة الثالثة أشارك في حماية قبيلتي والدفاع عنها بمتوسط 3.29 ووزن نسبي 65.8 . ثم يليها يحرص الوالدان على تنشئة الأبناء على الترابط والانتماء بمتوسط3.22 ووزن نسبي 64.4، انتمائي للأسرة يأتي في المقام الأول بمتوسط 2.78 ووزن نسبي 55.6 فالأسرة المستقرة التي تُشبع حاجات الطفل، عامل مهم من عوامل سعادته واتِّزانه وتكامل شخصيته، ومِن ثَمَّ قدرته على التفاعل بشكل إيجابي مع المجتمع، والذي يعتبر عاملاً مهمًّا في تعزيز انتماء الفرد للمجتمع، بينما الأسرة المفككة لا تستطيع التفاعل مع المجتمع، وبالتالي فلن تستطيع العمل للنهوض بمجتمعها، ويضعف دورها في إكساب أفرادها قيمَ ومعاييرَ وتوجهات المجتمع، وهذا بدوره يؤدي إلى عدم قدرة أفرادها على التفاعل الإيجابي مع مجتمعهم، وشعورهم بالاغتراب نحوه وعدم الانتماء إليه.

أما العبارة لو أُتيحت لي الفرصة لتركت أسرتي لأعيش بمفردي فتأتي في المرتبة الأخيرة بمتوسط 2.43 ووزن نسبي 48.6 . الهوية الثقافية هي ما يمنح الناس مشاعر الانتماء والأمن والاندماج بالجماعة حيث تزودهم بالمعايير المشتركة التي تمكنهم من التواصل والتفاعل وتزودهم بالقيم والطموحات المشتركة وبإمكانات التوقع بسلوك الآخرين مما يساهم ببناء شعور الثقة بين الناس, ومكونات الهوية تشير إلي ما يمكن تسميته بالرأسمال الاجتماعي حيث تساهم الهوية الثقافية إلي درجة كبيرة في التمييز بين الجماعات. فالثقافة والهوية يحيلان إلي الواقع نفسه فالهوية الثقافية تتضمن منظومة القيم أو المعايير القياسية التي تميز بها جماعة أو مجتمع بين ما هو جيد وما هو معياري, بين ما هو مرغوب وما هو غير مرغوب(13) .

جدول (4)
الهوية والانتماء للمنطقة

	مؤشرات الانتماء للمنطقة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	منطقتي من أكثر المناطق الليبية انتماء	3.79	0.99	75.8	1
2	بعض المناطق تحارب الوحدة الليبية	3.65	1.01	73	5
3	ندافع في منطقتنا عن وحدة المجتمع الليبي	3.70	1.12	74	3
4	من الضروري تصنيف المناطق الليبية وفقا لوطنيتها	3.74	1.05	74.8	2
5	سأظل متمسكاً بمنطقتي التي أعيش فيها حتى لو واجهتني الصعاب	3.55	1.07	71	6
6	أشارك في الدفاع عن منطقتي ضد اعتداء شباب المناطق الأخرى	3.70	1.10	74	3

فيما يتعلق بالهوية والانتماء للمنطقة والقبلي بين الشباب الليبي بعد ثورة فبراير تشير البيانات في الجدول السابق ارتفاع متوسط يأتي منطقتي من أكثر المناطق الليبية انتماء في المرتبة الأولى بمتوسط 3.79 ووزن نسبي 75.8, يليها في المرتبة الثانية من الضروري تصنيف المناطق الليبية وفقا لوطنيتها بمتوسط 3.74 ووزن نسبي 74.8 ,ثم في المرتبة الثالثة ندافع في منطقتنا عن وحدة المجتمع الليبي بمتوسط 3.70 ووزن نسبي 74 , وبنفس المرتبة الثالثة العبارة (6) أشارك في الدفاع عن منطقتي ضد اعتداء شباب المناطق الأخرى بمتوسط 3.70 ووزن نسبي 74 , ثم بعض المناطق تحارب الوحدة الليبية في المرتبة الخامسة بمتوسط 3.65 ووزن نسبي 73 , ثم العبارة سأظل متمسكاً بمنطقتي التي أعيش فيها حتى لو واجهتني الصعاب فتأتي في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.55 ووزن نسبي 71 .

جدول (5)

الهوية والمواطنة الليبية

	مؤشرات الهوية والمواطنة الليبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب
1	أشعر بارتباط وجداني بوطني	3.77	0.99	75.4	6
2	أتأثر بما يدور في وطني من أحداث	3.76	1.09	75.2	7
3	مستعد أن أضحي باهتماماتي وميولي الخاصة لصالح مجتمعي	3.46	1.15	69.2	11
4	تُمثل حقيقة أنني ليبي جزءاً مهماً من شخصيتي	3.78	1.07	75.6	4
5	أشعر بالفخر عند رؤيتي لعلم ليبيا فوق أي موقع من بلادي	3.60	1.09	72	12
6	يؤثر الإنترنت والمواقع الإلكترونية تأثيراً سلبياً على التوجّهات للانتماء للوطن	2.78	1.26	55.6	23
7	أؤمن أن الصالح العام مقدم علي المكاسب الفردية	3.85	1.05	77	3
8	ألتزم بالقوانين العامة عند العمل علي تحقيق أهدافي في الحياة	3.93	0.99	78.6	2
9	اهتمامي الأول هو تحقيق أهدافي ثم التفكير في ازدهار المجتمع	2.78	1.28	55.6	24
10	أري أن الولاء لمجتمعي مقدم علي تحقيق أهدافي الشخصية	3.98	1.04	79.6	1
11	التزامي بالقوانين يعوقني عن تحقيق النجاح في كثير من الأعمال	2.94	1.22	58.8	21
12	يصعب تحديد المستقبل في ظل الأوضاع الحالية	3.46	1.12	69.2	14
13	أعتقد أنه لا ينبغي أن تقدم احتياجات المجتمع علي الاحتياجات الفردية	2.50	0.79	50.0	31
14	أعتقد أنه من الضروري أن يُضحي الفرد من أجل مجتمعه	3.70	1.14	74	10

15	لو أتيحت لي الفرصة لهاجرت إلى أي بلد آخر	2.65	0.74	53	29
16	لا أدلي برأيي في الانتخابات	2.70	0.78	54	28
17	أفضل حضور اللقاءات والمناسبات الاجتماعية	3.75	1.09	75	8
18	لدي أهداف عامة واضحة تحدد اتجاهاتي	3.78	1.10	75.6	5
19	أفضل عدم تحمل المسؤولية داخل مجتمعي	2.74	0.82	54.8	25
20	أفضل شراء المنتجات الأجنبية	2.79	0.78	55.8	22
21	أحترم التشريعات العامة في وطني	3.27	1.32	65.4	19
22	أؤمن بأهمية أن يظل الليبيون أمة واحدة متجانسة	3.43	1.19	68.6	15
23	أساعد الآخرين وقت الشدة	3.29	1.25	65.8	18
24	أشعر بالفخر لأنني ولدت ليبيا	3.62	1.27	72.4	11
25	يزيد انتمائي لوطني عندما يشبع احتياجاتي	3.32	1.15	66.4	17
26	أهتم بمعرفة تاريخ بلدي	3.04	1.16	60.8	20
27	أشعر بالأسى عند سماع أخبار سيئة تخص الوطن	3.42	1.21	68.4	16
28	لست فخوراً بالثقافة الليبية	2.57	0.86	51.4	30
29	أهتم جيداً بمعرفة جغرافية بلادي	3.72	1.15	74.4	9
30	أصبح الانتماء لمجتمعي يسبب لي مشاكل	2.71	0.70	54.2	27
31	تقدم أو تأخر مجتمعي أمر لا يهمني	2.73	0.81	54.6	26

فيما يتعلق بالهوية والمواطنة الليبية بين الشباب الليبي بعد ثورة فبراير تشير البيانات في الجدول السابق إلى ارتفاع متوسط من يرى أن الولاء لمجتمعي مقدم علي تحقيق أهدافي الشخصية حيث يأتي في المرتبة الأولى بمتوسط 3.98 ووزن نسبي 79.6 حيث يعد يرتبط الولاء المجتمعي بتدعيم الهوية والانتماء , يليها في المرتبة الثانية ألتزم بالقوانين العامة عند العمل علي تحقيق أهدافي في الحياة بمتوسط 3.93 ووزن نسبي 78.6 حيث يسعى الأفراد في كل وطن إلى حياة هانئة، يسودها الاستقرار، والأمن، والنظام، ويبلورون ذلك من خلال تشريعات تشتمل على أنظمة، وقوانين تحظى بالاحترام والقبول، وتترجم من خلال سلوكياتهم عبر الالتزام بها، مما يحفظ هيبة الوطن ومكانته، ويسهل الأمور الحياتية للمواطن، ويشمل ذلك كل القوانين والأنظمة , ثم في المرتبة الثالثة العبارة أؤمن أن الصالح العام مقدم علي المكاسب الفردية بمتوسط 3.85 ووزن نسبي 77 ,ثم يليها في المرتبة الرابعة العبارة (4) تُمثل حقيقة أنني ليبي جزءاً مهماً من شخصيتي بمتوسط 3.78 ووزن نسبي 75.6 ,وتأتي العبارة (18) لدي أهداف عامة واضحة تحدد اتجاهاتي في المرتبة الخامسة بمتوسط 3.78 ووزن نسبي 75.6, وتأتي العبارة (1) أشعر بارتباط وجداني بوطني في المرتبة السادسة 3.77 بمتوسط ووزن نسبي 75.4 ,وتأتي العبارة (2) أتأثر بما يدور في وطني من أحداث في المرتبة السابعة بمتوسط 3.76 ووزن نسبي 75.2 . والهوية كما يراها حسين كامل بهاء الدين(14) تتجاوز التصور التقليدي للموروثات الاجتماعية الثقافية إلى تصور يُبرز الجوانب السلوكية للهوية كما يمثلها الانتماء.

"فالقومية والهوية ليستا مجرد اتفاق بين مجموعة من البشر في اللغة أو الدين أو الثقافة أو الأصل أو وجودهم المشترك على أرض واحدة ولا لأنهم يعيشون حياتهم المشتركة في سياق هذه الأسس أو حتى شعورهم بهذه الروابط المشتركة ولكن الإحساس بالانتماء يجب أن يُراعى وأن ينمو حتى يترسخ كإحساس جماعي بالانتماء والهوية. وتلعب المواقف المشتركة والكفاح المشترك ومعارك النضال دورًا مهمًا في تغذية وترسيخ شعور الانتماء والولاء

والعبارة أعتقد أنه من الضروري أن يُضحي الفرد من أجل مجتمعه بمتوسط3.7، ووزن نسبي 74 ، ثم جاءت العبارة مستعد أن أضحي باهتماماتي وميولي الخاصة لصالح مجتمعي بمتوسط 3.46 ووزن نسبي 69.2 والولاء يعني ترجمة الشعور بالانتماء على أرضية العمل والسلوك الفردي والجماعي للمواطنين، وبما يعني الإخلاص في العمل للوطن والتفاني من أجله، مع استعداده للتضحية في سبيل ذلك بدمه عندما يطلب منه، ثم يزيد انتمائي لوطني عندما يشبع احتياجاتي بمتوسط 3.32.

ثم يؤثر الإنترنت والمواقع الإلكترونية تأثيراً سلبياً على التوجّهات للانتماء للوطن بمتوسط 2.78 ووزن نسبي 55.6. ويأتي في المراتب الأخيرة العبارة (16) لا أدلي برأيي في الانتخابات في المرتبة الثامنة والعشرون بمتوسط 2.70 ووزن نسبي 54 , وتأتي العبارة (15) لو أُتيحت لي الفرصة لهاجرت إلى أي بلد آخر في المرتبة التاسعة والعشرون بمتوسط 2.65 ووزن نسبي 53 , ويليها العبارة (28) لست فخوراً بالثقافة الليبية في المرتبة الثلاثون بمتوسط 2.57 ووزن نسبي 51.4 ,أما العبارة (13) أعتقد أنه لا ينبغي أن تقدم احتياجات المجتمع علي الاحتياجات فتأتي في المرتبة الأخيرة بمتوسط 2.50 ووزن نسبي 50 .

ثامناً: النتائج العامة للدراسة:

توصلت الدراسة الميدانية إلى عدة نتائج من أهمها:

فيما يتعلق بالإجابة على التساؤل الأول: ما مستوى الانتماء الديني لدى الشباب الليبي؟

تعددت مؤشرات الهوية الدينية عند الشباب الليبي ، وجاء في مقدمتها؛ أرفض التفرقة على أساس الطائفية والجماعات الدينية بمتوسط 3.82 وذلك أن الطائفية تؤثر سلبيا على الانتماء الديني والوطني, يليها إيماني بديني مصدر قوة لي بمتوسط 3.55 , ثم أعتز بديني فهو يحدد هويتي بمتوسط 3.38 وذلك أن الترابط والانتماء الديني يمثل أهم محددات ومؤشرات الهوية , ثم اعتز بالقيم الدينية بمتوسط 3.05 حيث إن حب الوطن والانتماء إليه من أُسس الدين، وكمال العقيدة، ولوازم الشريعة، ولا يبتعد ذلك عن تعاليم الإسلام

فيما يتعلق بالإجابة على التساؤل الثاني: ما مدى اهتمام الشباب الليبي باللغة كمحدد للهوية ومؤشر للانتماء ؟

فيما يتعلق باللغة والهوية بين الشباب الليبي بعد ثورة فبراير أكدت البيانات تعدد مظاهر الاهتمام باللغة كمحدد للهوية ومؤشر للانتماء، وجاء في مقدمة هذه المؤشرات؛ أري أن اللغة العربية عنوان شخصيتنا بمتوسط 3.95, يليها إجادتي للغة العربية تُدعم هويتي بمتوسط 3.90 ووزن نسبي 78, ثم استخدم اللغة العربية أكثر من اللغات الأخرى بمتوسط 3.89 , وأعتز باللغة العربية لأنها تُعبر عن هويتي بمتوسط 3.82. ويأتي الاهتمام باللغة باعتبار أن اللغة من أهم مقومات الهوية، وأشدها خصباً وعمقاً وتركيباً. إن العلاقة بين اللغة والهوية هي علاقة الخاص بالعام.

فيما يتعلق بالإجابة على التساؤل الثالث: ما محددات الانتماء الأسري والقبلي لدى الشباب الليبي؟

فيما يتعلق الهوية والانتماء الأسري والقبلي بين الشباب الليبي بعد ثورة فبراير وتوضح الدراسة الميدانية تعدد مؤشرات الانتماء للأسرة والقبلية ويأتي في مقدمتها الدفاع عن مصالح القبيلة مقدم على المجتمع الليبي بمتوسط 3.35, ثم أرتبط بأسرتي ارتباطاً شديداً بمتوسط 3.34 , وتأتي المشاركة في حماية قبيلتي والدفاع عنها في المرتبة الثالثة بمتوسط 3.29, يحرص الوالدان على تنشئة الأبناء على الترابط والانتماء بمتوسط3.22 .حيث يوفر الوالدان بيئة مستقرة نسبيا للنمو السوي للهوية لدى المراهقين، كما أن لهما التأثير الأكبر علي المراهقين في استكشاف وتوكيد الهوية وتوجههم نحو الثقافة الفرنسية(15) . كما توجد علاقة ارتباطية موجبة بين حرص الوالدين على الاحتفاظ بالثقافة الأصلية والهوية العرقية(16) .ثم يليها في المرتبة الرابعة انتمائي للأسرة يأتي في المقام الأول بمتوسط 2.78 **ويُشير توماس شيبيرز Schippers** (17) إلى أن الانتماء يتراوح بين متصل يمتد من الانتماء المحلي Micro إلى الانتماء العالمي Worldwide، ويرى أن الانتماء إلى جماعة معينة يعتمد إلى حد كبير علي انفتاح Openness هذه الجماعة أو انغلاقها Closure.

حيث تؤثر التنشئة السياسية على الانتماء الوطني لدى طلبة الجامعات ، وأكدت على أن البعد الأسرى يأتي في أعلي مراتب التنشئة السياسية(18)

فيما يتعلق بالإجابة على التساؤل الرابع: ما أبعاد انتماء الشباب الليبي للمنطقة السكنية ؟

فيما يتعلق بالهوية والانتماء للمنطقة والقبلي بين الشباب الليبي بعد ثورة فبراير أكدت الدراسة الميدانية على تعدد مؤشرات انتماء الشباب الليبي للمنطقة السكنية وجاء في مقدمتها؛ منطقتي من أكثر المناطق الليبية انتماء بمتوسط 3.79, يليها في المرتبة الثانية العبارة (4) من الضروري تصنيف المناطق الليبية وفقا لوطنيتها بمتوسط 3.74 , ثم في المرتبة الثالثة العبارة (3) ندافع في منطقتنا عن وحدة المجتمع الليبي بمتوسط 3.70, وبنفس المرتبة الثالثة العبارة (6) أشارك في الدفاع عن منطقتي ضد اعتداء شباب المناطق الأخرى بمتوسط 3.70

فيما يتعلق بالإجابة على التساؤل الخامس: ما تأثير هوية الشباب الليبي على مستوى الانتماء والمواطنة؟

فيما يتعلق الهوية والمواطنة الليبية بين الشباب الليبي بعد ثورة فبراير أكدت نتائج الدراسة على تعدد مؤشرات الانتماء والمواطنة وجاء في مقدمتها أري أن الولاء لمجتمعي مقدم علي تحقيق أهدافي الشخصية بمتوسط 3.98 , يليها ألتزم بالقوانين العامة عند العمل علي تحقيق أهدافي في الحياة بمتوسط 3.93, ثم أؤمن أن الصالح العام مقدم علي المكاسب الفردية بمتوسط 3.85, يليها تُمثل حقيقة أنني ليبي جزءاً مهماً من شخصيتي بمتوسط 3.78 ، ثم لدي أهداف عامة واضحة تحدد اتجاهاتي في المرتبة الخامسة بمتوسط 3.78 ، أن الهوية الاجتماعية للأشخاص تستمد من عضويتهم فى مختلف الجماعات ، وتضع فى حسابها العمليات المعرفية والدافعية فى تفسيرها لإدراكات الجماعات الداخلية وأشكال سلوكها نحو أعضاء الجماعات الخارجية(19) ، يلهيا أشعر بارتباط وجداني بوطني في المرتبة السادسة بمتوسط 3.77 وذلك أن الانتماء الوطني يعتبر من أوضح نماذج الارتباط الوجداني مع المجتمع حيث يلاحظ تأثير شخصية الأمة على شخصية الفرد وتطابق شخصيته مع النمط الثقافي السائد.

كما جاء الاعتقاد بأنه من الضروري أن يُضحي الفرد من أجل مجتمعه بمتوسط3.7 وذلك أن التضحية نتيجة الشعور بالانتماء للمجتمع باعتبارها أهم دعائم المجتمع، والتي تحافظ عل استقراره ونموه وهو يشير إلى مدى شعور أفراد المجتمع بالانتماء إلى مجتمعهم، ثم يزيد انتمائي لوطني عندما يشبع احتياجاتي بمتوسط 3.32 حيث توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين الانتماء للوطن وإشباع الحاجات، فالعلاقة بين الفرد والوطن تتحدد معالمها وفقاً لما يحققه الوطن من أمن واستقرار للفرد ، فقد وجد أن الفرد في علاقته بالوطن يسعى دائماً إلي تحقيق حاجاته فإذا أخفق في تلبية حاجاته وتحقيق ذاته وكيانه شعر بفقدان الثقة في وطنه وشعر بعدم الانتماء له(20) ، ثم يؤثر الإنترنت والمواقع الإلكترونية تأثيراً سلبياً على التوجّهات للانتماء للوطن بمتوسط 2.78 حيث أن الإعلام الإلكتروني الموجّه يُضعف التوجّهات للانتماء للوطن(21) .

تاسعاً: توصيات الدراسة:

من خلال عرض نتائج الدراسة حاولت الباحثة وضع عدة توصيات أهمها:

1) ضرورة تعزيز دور الأسرة في تنمية قِيَم الانتماء والولاء لدى أفرادها.
2) تغليب الولاء والانتماء الوطني على الولاء والانتماء القومي العرقي من جهة وتغليب الولاء الوطني على الولاء المناطقي الجهوي والقبلي من جهة ثانية.

أن تقوم وسائل الإعلام بواجباتها في الحفاظ على الهوية ودعمها، فضلاً عن استيراد البرامج التي تهدم الهوية دون نظر أو تحميص، كما أن على الدول والعلماء وقادة الرأي ورجال الأعمال الضغط على وسائل الإعلام الخاصة كل بما يستطيع لمراعاة هوية الأمة وقيمها. وأن تسهم أجهزة الإعلام في تعزيز

الانتماء الوطني لدى الأفراد، من خلال تأكيدها أهمية دور المواطن تجاه وطنه، وبث برامج يتعرف من خلالها على وطنه بصورة حقيقية وغير مشوهة. حيث أن الإعلام التربوى يمتلك القدرة على بث القيم الوطنية بين الطلبة الجامعيين(22) .

3) ضرورة تعزيز دور المدرسة في تنمية قيم الانتماء والولاء لدى الطلاب، فالمدرسة هي الأداة الفعالة التي عن طريقها يمكن نقل تراث المجتمع وهُويته، وغرْسها في حياة المواطنين

4) تنمية وتدعيم اللغة: فاللغة العربية مقوم هام من مقومات الهوية الإسلامية والعربية، وهي من الأسس التي ترتكز عليها الهوية ، وتتميز عما عداها من هويات، وتتصل اللغة العربية بعدة ميادين ثقافية هامة : ففيها الخصوصية القومية والوحدة السياسية، والتراث والاستمرارية الثقافية ، وتمثل ذاكرة الأمة ، فاللغة أداة لربط الأجيال الماضية بالأجيال الحاضرة وأجيال المستقبل ، فعن طريق اللغة يتلقى الفرد كل التراث الفكري لأمته كذلك تلعب اللغة بصفة عامة دوراً هاماً في تعميق الولاء والانتماء.

5) تنمية قيم وممارسات المشاركة لدى الشباب، حيث تؤثر المشاركة في الانتماء لدى الشباب باعتبار أن الشباب فاعل في صنع واتخاذ القرار. حيث يشير "نظمي" على وجود علاقة بين استخدام المناقشة الجماعية وتنمية المشاركة فى حياة الجماعة ، حيث ظهرت فى أنماط سلوكية منها تقبل أهدافها ومسايرة قيم ومعايير الجماعة ، وتنمية الشعور بالفخر والاعتزاز بالانتساب إليها ، وتنمية الرغبة فى الحفاظ على استمراريتها وبالتالى الشعور بالانتماء للجماعة. (23).

الهوامش

(1) سعيد إسماعيل علي : التربية الإسلامية وتحديات القرن الحادي والعشرين ، المؤتمر التربوي الأول لكلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس بعنوان " اتجاهات التربية وتحديات المستقبل ، في الفترة 7 – 10 ديسمبر 1997، ص 95

(2) محمود أمين العالم : الهوية مفهوم في طور التشكيل ، مؤتمر" العولمة والهوية الثقافية " ، في الفترة 12 – 16 إبريل 1998م ، سلسلة أبحاث المؤتمرات رقم 7 ، المجلس الأعلى للثقافة ، القاهرة : الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ، ص 376

(3) محمد علي نصر : بعض قضايا العولمة وعلاقتها بفلسفة تكوين المعلم العربي ، المؤتمر العلمي الثاني ، الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد ، رؤية عربية ، المجلد الأول ، جامعة أسيوط ، 2000م ، ص ص85- 103

(4) محمد إبراهيم عيد : الهوية الثقافية العربية في عالم متغير ، مجلة الطفولة والتنمية ، مجلد 1 ، ع 3 ، خريف 2001 ، ص 110

(5) إسماعيل الفقي : إدراك طلاب الجامعة لمفهوم العولمة وعلاقته بالهوية والانتماء (دراسة امبيريقية) ، المؤتمر القومي السنوي الحدي والعشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان " العولمة ومناهج التعليم " ديسمبر 1999 ، ص 205

(6) نجلاء عبد الحميد راتب، الانتماء الاجتماعي للشباب المصري : دراسة سوسيولوجية في حقبة الانفتاح، مركز المحروسة للنشر، القاهرة، 1999،ص 57

(7) Bekerman, Zvi; Shhadi, Nader (2003): Palestinian-Jewish Bilingual Education in Israel: Its Influence on Cultural Identities and its Impact on Intergroup Conflict . Journal of Multilingual & Multicultural Development, Vol. 24, Issue 6, pp. 473-484

(8) محسن خضر : استجابة التربية العربية لتحولات الهوية الثقافية تحت ضغوط العولمة ، مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، ع 30 ، ج 1، 2006 ، ص 37

(9) عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، ط1 دار توبقال، الدار ... مجلة الدراسات اللغوية، المجلد السابع، العدد الرابع، نوفمبر – ديسمبر 2005، ص ص 145-146

(10) حامد عبد السلام زهران ، الهوية الثقافية والتربية في مجتمع المعرفة. مؤتمر التربية ومجتمع المعرفة, المجلس الأعلى للثقافة. القاهرة ،أكتوبر 2004، ص4.

(11) محمود مدحت : الهوية الثقافية للطفل العربي - رؤية من الواقع المصري ، مجلة الطفولة والتنمية ، مجلد 1 ، ع 3 ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، خريف 2001، ص 146

(12) عطية إسماعيل أبو الشيخ : الهوية الثقافية في الفكر التربوي العربي وتحديات العولمة، مؤتمر " مناهج التعليم والهوية الثقافية " المنعقد في الفترة 30 - 31 يوليو 2008 بدار ضيافة جامعة عين شمس، مجلد 4 ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص 645

(13) سمير إبراهيم حسن ، الاستراتيجيات والسياسات الثقافية الوطنية والقومية ودورها في ترسيخ الهوية والأمن الثقافي العربي. المجلة العربية للثقافة, المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،2005, العدد 46، ص30.

(14) حسين كامل بهاء الدين، الوطنية في عالم بلا هوية: تحديات العولمة. القاهرة: مكتبة الأسرة،2002 ، ص89.

(15) Sabatier, Collette (2008). Ethnic and national identity among second generation immigrant adolescents in France: The role of social context and family. Journal of Adolescence, 31, 185-205.
(16) Phinney, Jean S.; Romero, Irma; Nava, Monica & Haung, Dan (2001). The role of language, parents and peers in ethnic identity among adolescents in immigrant families. Journal of Youth & Adolescence, 30, 2, 135-153.
(17) Schippers, Thomas K. (2001). Cultural identity: Search for a definition. The International Scope Review, 3, 6, 16-22

(18) أسامة عبد الرؤوف أبو ركبة ، أبعاد التنشئة السياسية و علاقاتها بالانتماء الوطني لدى طلبة الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير تكميلية ، جامعة الأزهر ، غزة ، 2012

(19) محمد الأمين الشيخ : الهوية والانتماء فى المجتمع الموريتانى ، رسالة دكتوراه ، القاهرة ، معهد البحوث والدراسات العربية ، قسم الدراسات الاجتماعية ، 2004 ، ص ص 230-231
(20) صمويل تامر بشري : دراسة سيكومترية تحليلية لعوامل اللاإنتماء للأسرة وللوطن لدي بعض طلاب الجامعة في ضوء نظرية اريك فروم، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط، 2001م
(21) أيمن أبو وردة، أثر المواقع الإلكترونية الإخبارية الفلسطينية على التوجه والانتماء السياسي- طلبة جامعة النجاح نموذجا(2000-2007)، رسالة ماجستير، جامعة النجاح، 2008
(22) محمد عطية أبو فوده : دور الإعلام التربوى فى تدعيم الانتماء لدى الطلبة الجامعيين فى محافظة غزة ، رسالة ماجستير ، جامعة الأزهر ، كلية التربية قسم أصول التربية ، 2006
(23) توفيق نظمى على حسن : التدخل المهنى فى طريقة العمل مع الجماعات باستخدام المناقشة الجماعية لتنمية الانتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ماجستير غير منشورة، كلية التربية قسم الخدمة الاجتماعية، جامعة الأزهر، 2005

واقع وآفاق نشر الحوار في منظومة التعليم الجامعي

د .الزائرة المختار أبو حربة

المقدمـــــــة :

الإنسان لا يمكنه أن يعيش خارج بيئته أياً كان الزمان أو المكان، ولذلك فهو مرتبط بالوسط ، أو العالم وتغيراته المتسارعة علي كل صعيد ومستوى، وإن حدث ذلك وعاش في عزلة، ستنتهي به هذه العزلة إلي العجز في تطوير حياته وأدواته وتلبية حاجاته ، ومن ثم وقع في الخلط والخلل، والزيغ والجهل والنقصان ؛ إذاً الحياة بكل متطلباتها تفرض علي الأفراد والشعوب التواصل فيما بينها، وهو التواصل الذي لا يتم إلا بالحوار، بل إن الحوار يمكن أن يكون ذاتياً بين الإنسان ونفسه[1].

وما أحوجنا إلي نشر ثقافة الحوار بين الأجيال في بلادنا، مما يفرض علي المربين والمثقفين ورجال الدين والعلماء أن يربوا الأجيال على قيم الحوار الخلقية والثقافية الأصيلة المفيدة، وعليهم أن يكسبوهم مهارة الحوار وتقنياته، وفق معايير يأتي في طليعتها عدم التعصب والتسامح والإنصاف، فعلي أولئك المربين والمثقفين والعلماء والأدباء أن يترفعوا عن المصالح الضيقة؛ وعن التعصب السياسي والفكري والأدبي وحتى العلمي والمنافع الخاصة، وينطلقوا إلي آفاق ثقافة الحوار لئلا يقع مجتمعهم في الجهل والتخلف، والضعف والعجز، والعنف، ومن ثم السقوط في أتون الخصومة والعداوة ثم الصراع والاقتتال .

فالمطلوب – اليوم – من أبناء الثقافة الواحدة، أو الثقافات المتعددة، أن ينفتح كل منهم على الأخر في صميم مبدأ المواطنة المستندة إلى ما يؤكد انتقاء الكينونة الإنسانية القائمة علي قبول الاختلاف الفكري، والثقافي، والسياسي، والعلمي ؛ لذا لا بد من نشر ثقافة الحوار بين الأجيال في وطن يجمعنا، ويتطلب ذلك منظومة تعليمية وتربوية وإعلامية متكاملة ليتم بناء الشخصية التي تهتم بتبني الحوار وعدم التعصب الذي يقود للعنف الذي يؤثر علي المجتمع بكل مكوناته[2].

مشكلـــة البحـــث :-

أن تبني احترام الإنسان ومحاورته أياً كانت عقيدته أو جنسه، أو موقفه المغاير، أو المعادي من دون هوى أو عصبية، أو الغاء أو استئصال، وفق مبادئ الندية والمساواة مع الإنسان المشارك بوصفه آدمياً، وليس بوصف مختلف، وفق أسس المساواة، والتكافؤ، والعدل، وهو ما أقره الإسلام في قولة تعالي: ﴿ قل اللَّهُ وَإِنَّا أَوْ إِيَّاكُمْ لَعَلَى هُدًى أَوْ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ﴾[3]، فالآية لا تفيد نفي الأخر وإسكاته، وفرض رؤيته علية، فالحوار القائم علي إلغاء رؤية الأخر، وعدم الرضي بها، أو

قبول المناقشة فيها، يؤكد مفهوم الهيمنة لطرف على آخر، بل إنه يقتل القيم الخلقية الإنسانية التي تقوم عليها معايير الحوار وقواعده، فإدارة الاختلاف بين الأفراد والجماعات، مهما كان الخلاف عظيما بين الأشخاص والجماعات والدول والشعوب في التصور والثقافة والمواقف والتصرفات، ينبغي أن تلجأ إلي الحوار والإيمان به كمبدأ للتوافق فيما بينها، والسعي إلي التفاعل مع حالة التغيير الذاتية والموضوعية نفسياً واجتماعياً، وثقافيا وسياسياً، فثقافة الحوار تؤمن بالتخلص من مبدأ ((الناس علي دين ملوكهم)) التي تسود مجتمعنا الليبي، وكما إن مجتمعنا بمؤسساته وأفراده لم يخطط أو يتبني مناهج مبتكرة في حالات التغير للتغير، وإنما تعتمد مبدأ التغير للمبادرة والتلاؤم والتوافق والتقدم والابتكار والارتقاء، ومن دون استقطاب أو الغاء، ولهذا علي جامعاتنا العمل على تطوير عناصر تكوين الشخصية الاجتماعية والثقافية لدي طلابها، وصياغتها صياغة متطورة علي أي مستوي، وبناءً علية فإن حالة التلاؤم مع التغير تحتاج إلي وعي به، وإرادة وقيم ومعرفة وقدرة علي فهم الهوية وخصائصها المشتركة حتى لا يذوب كل محاور بثقافة الأخر وآرائه [4].

وقد لاحظت الباحثة من خلال عملها عدم تملك أغلب الطلبة وبعض الأساتذة المقومات الموضوعية للحوار وأدبه، لذا فالمهمة الأولي للحوار تتجسد في نزوعه الإنساني لممارسة التفاعل الثقافي والسياسي والاجتماعي، (وعلية فإن الجاهل العاجز والمتخلف لن ينخرط في هذا الحوار، بل يكون له موقف معاد من الحوار، لأن الحوار وسيلة تطور وتواصل وليس وسيلة هيمنة وإيذاء وتجهيل)[5].

ومن ثم تري الباحثة ضرورة الاهتمام بنشر وترسيخ ثقافة الحوار في المجتمع بكل فئاته في بلادنا، وفي كل المراحل العمرية التعليمية ومؤسساتنا التعليمية والاجتماعية التي تفتقر لتربية ثقافة الحوار في مخططتها ومناهجها ومعاملاتها مما ينعكس علي المجتمع بأكمله، ومشكلة البحث تتمثل في خلو التعليم الجامعي من تدريس مفردات ثقافة الحوار مفهوماً، وتطبيقاً وقيمة.

ومن خلال ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي :-

ـ ما واقع وآفاق نشر ثقافة الحوار في منظومة التعليم الجامعي ؟

أهداف البحث :-

هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي :-

1- الوقوف علي واقع ثقافة الحوار في منظومة التعليم الجامعي .

2- تحديد المهام والأدوار للأطراف المشاركة في العملية التعليمية في نشر ثقافة الحوار في منظومة التعليم الجامعي .

3- التعرف علي سبل نشر ثقافة الحوار داخل الجامعات ومن ثم في المجتمع .

تساؤلات البحث :-

لتحقيق أهداف البحث الحالي سيتم الإجابة عن التساؤلات التالية :-

1- ما واقع الحوار في منظومة التعليم الجامعي؟

2- ما هي مهام وأدوار الأطراف المشاركة في العملية التعليمية في نشر ثقافة الحوار في منظومة التعليم الجامعي؟
3- ما سبل نشر ثقافة الحوار داخل الجامعات ومن ثم المجتمع ؟

أهمية البحث :

يمكن تلخيص أهمية الدراسة في النقاط الآتية :-

1- الوقوف علي واقع ثقافة الحوار في الجامعات كأداة اتصال وتفاهم، وتوافق ؛ وتقريب للخلاف بين الرؤى، والمشاعر، والعقائد، والثقافات، والأفكار، والتقاليد، وفضلا عن إشاعة قبول الآخر، والارتقاء بعواطف القبول الحسن، ثم المحبة، ونبذ الكراهية والتعصب.

2- الحوار الموضوعي يؤدي إلي تلاقح ثقافي، وفكري، وانفتاح علي المفاهيم والمصطلحات والمعارف والعلوم والنظريات، ما يجعلها تتكامل وترتقي لخدمة الإنسان هو الغاية، وما توضع الخطط بكل صنوفها داخلياً وخارجياً إلا لخدمته وإسعاده .

3- تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الجامعة، كمؤسسة تربوية وتعليمية مختصة بتخريج أفراد فعالين في المجتمع في مختلف التخصصات يتمتعون بكافات علمية، ومهنية، وسلوكية فعالة.

4- تفيد هذه الدراسة الجهات المسئولة والمتخصصين والمعينين في الجامعات والمجتمع في بلادنا لتطوير ثقافة الحوار .

5- تأتي هذه الدراسة استجابة للنداءات المتكررة التي تنادي بضرورة الاهتمام بدراسة وتطوير ونشر ثقافة الحوار في كافة قطاعات المجتمع .

منهج البحث :-

اعتمدت الباحثة في هذا الدراسة علي المنهج الوصفي، لبحث طبيعة الظاهرة المدروسة، وليتم التوصل إلي حقائق عن طريق الوصف، وتحليل الظاهرة المدروسة واستنباط النتائج وتفسيرها.

محاور الدراسة :-

سوف تركز الباحثة على ثلاثة محاور أساسية لها علاقة بتحقيق أهداف بحثها الحالي والإجابة عن تساؤلات البحث، وهي كما يأتي :-

1- واقع ثقافة الحوار في منظومة التعليم الجامعي .
2- المهام والأدوار للأطراف المشاركة في العملية التعليمية في نشر ثقافة الحوار في التعليم الجامعي.
3- سبل نشر ثقافة الحوار داخل الجامعات ومن ثم في المجتمع.

الدراسات السابقة :-

تعرض الباحثة بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الحوار، ونظراً لافتقار المكتبات الليبية لدراسات تتناول الحوار ،لم يتسنى لها الحصول على دراسة محلية تتناول الموضوع، وسوف تعرض الدراسات على النحو الآتي : ـ

ـ دراسة يحي بشن زمزم (بعنوان: الحوار، وآدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة) هدفت الدراسة إلي تأصيل آدابه تأصيلاً شرعياً . واستخدم الباحث المنهج الاستقرائي، وتوصلت الدراسة إلي أن أهداف الحوار وغاياته متعددة وكثيرة، وآدابه تحقق مصالح عظيمة للأمة والفرد، ويكفي أن الحوار وسيلة من وسائل الدعوة لا يمكن الاستغناء عنها، كما أن لآداب الحوار أهمية لا تقل أهمية عن الحوار نفسه، وينبغي للمسلم ألا يتجاسر علي الحوار ويدخل فيه من ليس أهلاً لذلك . ويتأكد من انطباق الشروط المطلوبة عليه، ومن ذلك القدرة على التزام آداب الحوار، لأن آداب الحوار كثيرة وجوانبه متعددة، وعلي المحاور أن يجتهد في تحقيق التزام ما يمكنه منها، وألا تصده كثرتها عن الاعتناء بها[6].

ـ دراسة خالد بن محمد المغامسي (بعنوان : الحوار وآدابه، وتطبيقاته في التربية الإسلامية)، هدفت الدراسة إلي التعرف بمعني الحوار، ودواعيه وعوائقه، وبيان أنواع الحوار في القرآن الكريم والسنة النبوية، وبيان آداب الحوار، وإبراز الفوائد التربوية للحوار في الأسرة والمدرسة والمجتمع، وبيان التطبيقات التربوية للحوار في الأسرة والمدرسة والمجتمع، كما استخدم في الدراسة المنهجين : المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج الاستنباطي، وتوصلت الدراسة إلي أن الحوار أفضل الطرق لحل الاختلاف، ويعد طريقة نافعة لعلاج الغلو، كما أن الحوار دون التحلي بآدابه لا ينفع ،وقد تكون نتائجه سيئة، كما أن الحوار بين المعلمين والطلاب يساعد في تنمية العلاقات الاجتماعية بينهم، وأن وجود آداب الحوار في الكتاب المدرسي أمر ضروري لان ذلك يساعد الطلاب على للتعود علي هذه الآداب ثم تطبيقها، كما أن طريقة الحوار من أفضل طرق التدريس التي يجب على المعلم أن يستخدمها في تعليمه للطلاب[7] .

ـ دراسة هلال حسين فليمان(بعنوان: الحوار ودوره في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري) هدفت هذه الدراسة لتحقيق هدف رئيسي يتمثل في التعرف علي دور الحوار في وقاية الشباب من الإرهاب الفكري، كما سعت لتحقيق أهداف فرعية منها : بيان مكانة الحوار في التربية الإسلامية ، وبيان موقف التربية الإسلامية من الإرهاب الفكري، والتعرف على خصائص الشباب، وأهميتهم واحتياجاتهم ، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها ؛ أن ثقافة الحوار بما تضمنه من أصول وآداب بين أوساط الشباب والأسرة والمدرسة والجامعة والمجتمع، ضعيفة جداً، أو تكاد تكون معدومة أثناء اللقاءات والمناقشات، ويفتقد كثير من الشباب إلى الحوار المفيد والبناء معهم من قبل الأسرة والمدرسة والجامعة، وبالتالي فهم يعانون من شح فرص التعبير عن حاجاتهم ورغباتهم والتنفس عن مشكلاتهم، ويمكن من خلال أسئلة الشباب واستفساراتهم أثناء الحوار معهم، الكشف عن بعض المفاهيم الخاطئة، وان كان مخالفا، كما يتولد لدى الشاب رغبة جامحة في التعبير عن آرائهم وأفكارهم ولكنهم في الوقت نفسه يجهلون الكيفية المثلي عن التعبير عن تلك الآراء والأفكار، وافتقاد المربين والمربيات الذين يتميزون بجودة

أسلوبهم، وإدراكهم لضوابط الحوار وآدابه، ومعرفة بخصائص النمو وحاجاته لدي الشباب.[8]

ـ دراسة إدارة الدراسات والبحوث والنشر لمركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني **(بعنوان: ثقافة في المجتمع السعودي : رؤية أعضاء هيئة التدريس في جامعات المملكة السعودية)** هدفت الدراسة للتعرف علي وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس السعوديين في الجامعات السعودية في عدة محاور منها: قياس مستوي ثقافة الحوار في المجتمع السعودي، ومدي استعداد المجتمع لتقبل ثقافة الحوار، والعوامل المؤثرة في رفع مستواه، والكشف عن مدي قابلية وجاهزية المجتمع السعودي لتقبل ثقافة الحوار، مع تحديد العوامل المساهمة في رفع ثقافة الحوار في المجتمع السعودي كالتعليم والتربة، والتعرف علي مدي فاعلية اللقاءات التي يشرف عليها مركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني ودورها في رفع مستوي ثقافة الحوار، وقد تكونت عينة الدراسة من (643) عضو هيئة تدريس، وتم تطبيق الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج منها : تبين أن العوامل المؤثرة في رفع مستوي ثقافة الحوار يأتي التعليم في المرتبة الأولي يلي ذلك عامل التربية الأسرية فعامل الإعلام ثم أخيرا اللقاءات والأنشطة الثقافية، أما عن مستوي ثقافة الحوار في المجتمع السعودي فتبين ارتفاع مستواها لدي الطبقة المثقفة عنها لدي الطبقة العاملة، كما تبين أن الطبقة المثقفة تمتاز بمستوى حوار متوسط إلي عال، بينما ثقافة الحوار لدى الطبقة العاملة تُعد متوسطة تميل إلى منخفض، أما عن مستوى استعداد المجتمع السعودي لتقبل ثقافة الحوار ودرجة جاهزية المجتمع السعودي لتقبل ثقافة الحوار، فقد أشارت نتائج الدراسة في البداية إلى امتناع (15 %) من المشاركين عن الإجابة، حيث أبدوا عدم علمهم بالمستوى الحقيقي للمجتمع السعودي من ناحية استعداده لتقبل ثقافة الحوار، كما تشير النتائج أن نسبة (44%) لم تجب عن السؤال، حيث أبدت عدم علمها بمستوي الفاعلية (التي تتدرج من فعَّالهُ جداً إلى غير فعالة إطلاقا)، وقد يرجع إلي إن الحوار بشكل عام حديثة في السعودية، إن فكرة اللقاءات الوطنية والحوار مغلقة جزئيا، وباستبعاد المحجمين عن الإجابة يتبين أن (70%) من المجيبين أن اللقاءات فعالة أو فعالة جداً بينما لم يتجاوز نسبة من يرى اللقاءات الوطنية للحوار غير فعالة إطلاقا نسبة (5%) من المجيبين [9].

أدبيات البحث :

ـ مفهوم الحوار والفارق في المصطلح بين (الحوار – الجدل – المناظرة) :-

أ ـ الحوار في اللغة : أصله من الحوار وهو الرجوع عن الشيء وإلي الشيء.[10]

قال الجوهري : حار يحور حوراً وحووراً : رجع ،يقال : حار بعدما كار، والمحار : المرجع ،والمحاورة: المجاوبة ،والتحاور : التجاوب[11].

وقال الفيروز آبادي (وتحاوروا تراجعوا الكلام بينهم، والتحاور التجاوب) (12).

وقال الراغب الأصفهاني : ((الحور التردد إما بالذات وإما بالفكر، والقوم في حوار في تردد إلي نقصان، والمحاورة والحوار: المراد في الكلام ومنه التحاور[13]، قال الله تعالي: ﴿وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا﴾[14] .

إذا فالحوار **في اللغة** هو تراجع الكلام والتجاوب فيه بالمخاطبة .

والمعنى الاصطلاحي:

لا يختلف عن المعنى اللغوي، فمصطلح الحوار من المصطلحات الحادثة والجديدة.

تعريف الحوار اصطلاحا :-

الحوار أو (Dialogue) فالحوار هو مراجعة الكلام في شأن ؛ أو رأي ما؛ لتعزيزه أو تصويبه ؛ أو تطويره ؛ والوصول فيه إلي التماثل أو التجانس أو التفاهم، او التكامل، ما يفيد بأنه نظام لغوي للتخاطب بين المتحاورين يتضمن خطابا إعلاميا ؛ ورسالة ذات مضمون ؛ رسالة مشتركة لتلقي المكونات الثقافية والحضارية، تبتعد عن التقويل والتحريف والتلفيق والصنعة والتزيد (15) .يقول د/عبدالعزيز التو يجري مفهوم الحوار في الفكر السياسي والثقافي المعاصر من المفاهيم الجديدة والحديثة العهد بالتداول، ولعل مما يدل علي جدة هذا المفهوم وحداثته إن جميع المواثيق والعهود الدولية التي صدرت في الخمسين سنة الأخيرة، بعد إنشاء منظمة الأمم المتحدة، تخلوا من الإشارة إلي لفظ الحوار[16] .

يلاحظ المتابع إن اللبس الذي يحيط بالمصطلح أو المفهوم يقود غالبا إلي تشوش وتشتت في الفكر، وينتج عن ذلك سلبيات لها مردود غير حميد، وإذا كان أمر التواصل بين أطراف الحوار مهماً، فإن ضبط المصطلحات المتعلقة بهذا الاتصال والتواصل يكون من المقدمات التي تؤصل لفاعليتها .

ولابد من توضيح بعض الألفاظ التي استخدمت بدلا عن الحوار، منها (المناظرة) – (الجدال) وهذه المصطلحات كلها تشترك مع الحوار في أنها مراجعة الكلام ومداولة له بين طرفين، فهي تدخل في معني الحوار من هذه الجهة، ثم تفترق المناظرة في دلالتها علي النظر والتفكر، كما أنها تعتمد علي الصرامة العلمية، والقواعد المنطقية، أما الجدل فهو يفترق عن الحوار في دلالته علي المخاصمة والمنازعة[17] .

ب ـ الجدل : لغة:

((الجدل : اللدد في الخصومة والقدرة عليها، ويقال : جادلت الرجل فجدلته جدلاً أي غلبته . ورجل جدل إذا كان أقوى في الخصام، الاسم : الجدل، وهو شدة خصومة، ويقال : انه لجدل إذا كان شديد الخصام))[18] .

والجدل الغرض منه إلزام الخصم وإفحام من هو قاصر عن إفساد قوله بحجة أو شبهة، أو يقصد به تصحيح كلامه، وهو الخصومة الحقيقية[19] .

إن الجدل ينطلق من أسس راسخة يؤمن بها، دونما ميل إلى التنازل أو التراجع عن شيء فيها ؛ بخلاف الحوار الذي يرتكز علي المراجعة والتنازل . فالجدل ((يشير " إلى تمسك طرف أو شخص بموقف، أو التنازل، ولذلك يقال : الجدل، شدة

الخصومة . أو تجادلا : تخاصما . فالمجادلة تؤشر دوما إلي المخاصمة والتناقض في الرأي، بحيث يكون الهدف إلزام الخصم بما علية المجادل))[20] . والجدل نوعين :-

- جدل مذموم :

وهو الذي يكون مرتكزا إلي الباطل، ويقصد به صاحبه المراء أو الكبر أو حب الظهور والشهرة مع المعاندة بما هو فاسداً .

- جدل محمود :

مطلوب، وهو الذي يهدف إلي استمالة الخصام بقوة الدليل والحجة، وهذا النوع يرتكز علي الحق، ويكون صاحبه صلباً يسعي لغلبة الحقيقة .

جـ - ناظرة – لغة ((علم المناظرة)):- علم يعرف به آداب طرق إثبات المطلوب ونفيه، أو نفي دليلة مع الخصم.

والمناظرة :- مجادلة بين شخصين في موضوع أدبي أو سياسي، أو نحوه أمام الجمهور، وفن الإنشاء كثير الأناقة، يقوم علي نسبة الكلام إلي متخاصمين يفاخر أحدهما الأخر[21] .

والمناظرة، مثل الحوار أو الجدل كلام يتبادله طرفان يعمد كل منهما إلي ترتيب كلامه منهجيا وتقويته بالأدلة مقارنا مع كلام من يناظره ليظهر الحق علي يده، ((توجه المتخاصمين بين الشيئين وإظهارا للصواب)) وهي المنازعة، لا لإظهار الصواب بل لإلزام الخصم[22] .

المجادلة تنطلق من أمور مسلمة هي أنها تحمل الحق وتعمل لإلزام الآخر به، والمحاور يدخل اللقاء الحواري ويتجاوب مع الأخر ومع توليد أفكار جديدة ينتجها مسار الحوار، وأما المناظر فإن الهدف عنده تبيان الحقيقة، وإن كان جدياً لا يهمه ما إذا كانت الحقيقة ستظهر علي لسانه أو علي لسان من يناظره.

والمناظرة في الاصطلاح هي :- ((المحاورة في الكلام بين شخصين مختلفين يقصد كل واحد منهما تصحيح قوله وإبطال قول الآخر، مع رغبة كل منهما في ظهور الحق، فكأنها بالمعني الاصطلاحي مشاركتهما في النظر الذي هو الفكر المؤدي إلي علم غلبة الظن ليظهر الصواب))[23] .

أنواع الحوار :

يوجد للحوار نوعان هما :-

1- الحوار الذاتي (الداخلي – المونولوج) مع النفس .

2- الحوار الموضوعي (الخارجي – مع الآخر) والآخر قد يكون موافقاً أو مغايراً في العرق والانتماء، والجنس والثقافة ؛ والرأي والموقف، وربما تصل المغايرة الي درجة العداء والضر.[24]

أسس الحوار :-

والحوار مع الآخر يجب أن ينبثق من أسس أهمها ما يلي:-

1- اعتراف كل طرف بالآخر .

2- احترام كل طرف للأخر، وعدم الوقوع في استخفاف أي منهما للأخر في منزلته وثقافته، وجنسه ولونه.
3- الإيمان بالندية والمساواة في منزلة الطرفين، إذ لا يجوز الانطلاق من العصبية والهوى أو الهيمنة والتسلط .
4- الانفتاح علي الآخر نفسيا وفكريا وموضوعيا، وعدم وضع شروط مسبقة لمراجعة أي مسألة أو موضوع ؛ وعدم اللجوء إلي قوة الحجة والتفوق بالحديث لإثبات الذات علي حساب الآخر .
5- الوعي بالذات، هوية وكينونة ؛ واعتماد الرغبة في الحوار، والثقة به والإرادة والمعرفة، وتبني القيم في الوصول إلي أهداف مشتركة تفيد الجميع، فالحوار بهذا المبدأ يحقق العدالة، ويبعده عن السقوط في الجدل العقيم غير المنتج، لذا كان علي الطرفين المتحاورين معرفة قواعد الحوار، وعدم الجهل بها(25).

أهداف الحوار وغايته :-

1- إقامة الحجة : الغاية من الحوار إقامة الحجة ودفع الشبهة والخطأ من القول والرأي . والسير بطرق الحق، والاستدلال الصحيح للوصول إلي الحق .
2- الدعوة للتعايش : الحوار الهادئ مفتاح للقلوب وطريق إلي النفوس قال تعالي: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾[26].
3- تقريب وجهات النظر : من ثمرات الحوار تضيق هوة الخلاف، وتقريب وجهات النظر وإيجاد حل وسط يرضي الأطراف في زمن كثر فيه التباغض والتناحر .
4كشف الشبهات والرد علي الأباطيل : لإظهار الحق وإزهاق الباطل[27]، كما قال تعالي: ﴿وَكَذَلِكَ نُفَصِّلُ الآيَاتِ وَلِتَسْتَبِينَ سَبِيلُ المُجْرِمِينَ﴾[28].

المبادئ والقواعد الرئيسية التي تضبط مسار الحوار :

المبدأ الأول : الوصول إلي الحق : فلابد من التجرد في طلب الحق، والحذر من التعصب والهوى، والمجادلة بالباطل، ولا يفرق بين أن تظهر الضالة علي يده، أو علي يد من يعاونه، ويشكره إذا عرفة الخطأ وأظهر له الحق"[29].

المبدأ الثاني : تحديد الهدف والقضية التي يدور حولها الحوار : فإن كثيرا من الحوارات تتحول إلي جدل عقيم سائب ليس له نقطة محددة ينتهي إليها .

المبدأ الثالث : الاتفاق علي أصل يرجع إليه : والمرجعية العليا عند كل مسلم هي : الكتاب والسنة، والضوابط المنهجية في فهم الكتاب والسنة في الأمور الدينية، والقواعد العلمية أو الأدبية التي تتفق مع الدين والعصر الذي نعيشه في الأمور الحياتية، وقد أمر الله بالرد إليهما فقال سبحانه : ﴿ فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ﴾[30] كما أن الاتفاق علي منهج النظر والاستدلال قبل البدء في أي نقاش علمي يضبط مسار الحوار ويوجهه نحو النجاح، إذ أن الاختلاف في المنهج سيؤدي إلي الدوران في حلقة مفرغة لا ضابط لها.

المبدأ الرابع : عدم مناقشة الفرع قبل الاتفاق علي الأصل : فلا بد من البدء بالأهم من الأصول وضبطها والاتفاق، ومن ثم الانطلاق منها لمناقشة الفروع والحوار حولها عليها[31].

آداب الحوار :- لاشك أن التصرفات تؤثر في مجري الحوار، وعلي نفسية المتحاورين، مما يؤكد ضرورة مراعاة نفسية المتحاورين وشخصياتهم واحترام موضوع الحوار، حتى نتجنب تأثيرها السلبي علي الحوار، لذلك ينبغي مراعاة آداب الحوار حتى يحقق غاياته ويؤتي ثمراته . **وأهم الآداب النفسية والفكرية للحوار ما يلي :**

1- تهيئة الجو المناسب للحوار :بالابتعاد عن الأجواء الجماعية والغوغائية، لأن الحق قد يضيع في مثل هذه الأجواء، كما ينبغي اختيار المكان الهادئ وإتاحة الزمن الكافي للحوار، كما ينبغي مراعاة الظرف النفسي والاجتماعي للطرف الآخر .

ومن الوسائل في تهيئة الجو المناسب للحوار:-

1- **التعارف بين الطرفين؛** وطرح أسئلة في غير موضوع الحوار لتهيئة نفسية الطرف الآخر؛ والتقديم للحوار بكلمات مناسبة ومقدمات لطيفة تلفت انتباه الطرف الآخر[32]

2- **الإخلاص وصدق النية :** لابد من توفر الإخلاص لله وحسن النية وسلامة القصد في الحوار، وان يبتعد المحاور عن قصد الرياء والسمعة، والظهور علي الخصم والتفوق علي الآخرين، والانتصار للنفس، وانتزاع الإعجاب والثناء . ومن دلائل الإخلاص أن يفرح المحاور إذا ظهر الصواب علي لسان مخالفة .

3 - الإنصاف والعدل من المبادئ الأساسية في الحوار : والتفريق بين العدل والإنصاف، ومن تمام الإنصاف قبول الحق من الخصم، الفكرة وقائلها، وأن يبدي المحاور إعجابه بالأفكار الصحيحة والأدلة الجيدة، ومن نماذج الإنصاف ما ذكره الله – سبحانه– في وصف أهل الكتاب: ﴿ لَيْسُوا سَوَاءً مِّنْ أَهْلِ الكِتَابِ أُمَّةٌ قَائِمَةٌ يَتْلُونَ آيَاتِ اللهِ آنَاءَ اللَّيْلِ وَهُمْ يَسْجُدُونَ﴾[33].

4- التواضع وحسن الخلق : إن التزام الأدب وحسن الخلق عموماً، والتواضع له دور كبير في إقناع الطرف الآخر، وقبوله للحق وإذعانه للصواب، فكل من يري من محاورة توقيرا وتواضعا، ويلمس خلقا كريما، فإنه لا يملك إلا أن يحترم محاوره، ويستمع له[34].

5 - الحلم والصبر : يجب علي المحاور أن يكون حليماً صبوراً، لا يغضب لأتفه سبب، ولا يستفز بأصغر كلمة . فقد أمر– سبحانه– نبيه بأخذ العفو وإعذار الناس، وترك الإغلاظ عليهم كما في قوله تعالي:﴿خُذِ العَفْوَ وَأْمُرْ بِالْعُرْفِ وَأَعْرِضْ عَنِ الجَاهِلِينَ﴾[35]. والصفح والعفو أبلغ من كظم الغيظ ورد الغضب، وأعظم من ذلك وأكبر هو دفع السيئة بالحسنة، وهذه منزلة لا يصل إليها إلا من صبر وكان ذا حظ عظيم : ﴿ وَلاَ تَسْتَوِي الحَسَنَةُ وَلاَ السَّيِّئَةُ ادْفَعْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ فَإِذَا الَّذِي بَيْنَكَ وَبَيْنَهُ

عَدَاوَةٌ كَأَنَّهُ وَلِيٌّ حَمِيمٌ وَمَا يُلَقَّاهَا إِلاَّ الَّذِينَ صَبَرُوا وَمَا يُلَقَّاهَا إِلاَّ ذُو حَظٍّ عَظِيمٍ﴾[36].

6- الرحمة واللين : إن المحاور المحق المخلص الصادق يحرص علي ظهور الحق، ويشفق علي خصمه الذي يناظره من الضلال، ويخاف عليه من الإعراض والمكابرة والتولي عن الحق . فالرحمة واللين أدب مهم جداً في الحوار، لأن المحاور يسعى لهداية الآخرين واستقامتهم فلذلك يبتعد عن كل معاني القسوة والغلظة والشدة، والرحمة جسر بين المحاور والطرف الآخر. ومن نماذج ذلك تصريح مؤمن آل فرعون لقومه بالرحمة واللين والخوف عليهم في أكثر من موضع[37]. قال تعالي: ﴿ وَقَالَ الَّذِي آمَنَ يَا قَوْمِ إِنِّي أَخَافُ عَلَيْكُم مِّثْلَ يَوْمِ الأَحْزَابِ مِثْلَ دَأْبِ قَوْمِ نُوحٍ وَعَادٍ وَثَمُودَ وَالَّذِينَ مِنْ بَعْدِهِمْ وَمَا اللَّهُ يُرِيدُ ظُلْماً لِّلْعِبَادِ﴾[38].

7- العزة والثبات على الحق : إن المحاور المحق يستمد قوته من قوة دينه أو أفكاره أو آرائه، وعظمة الإيمان بها، بلا ذلة أو مهانة . والإيمان بموضوع حواره بلا عناد يستكبر علي الحق، وإنما هي خضوع لله في المسائل الدينية وخشوع للحق في الأمور الحياتية .

8- حسن الاستماع : لابد للمحاور الناجح أن يتقن فن الاستماع، فكما أن للكلام فناً وأدباً، فكذلك الاستماع، والحوار من حق كل الأطراف بحيث لا يستأثر طرف واحد فيه بالكلام دون محاوره . ومما ينافي حسن الاستماع : مقاطعة كلام الطرف الأخر، فإنه ينفر الخصم وفية سوء أدب، ويقطع الفكرة مما يؤثر في تسلسل الأفكار وترابطها . وقد ذكر العلماء في آداب المتناظرين : ألا يعترض أحدهما لكلام الآخر حتى يفهم مراده من كلامه حتى يفرغ من كلامه، ولا يقطع كلامه حتى يتمه، وحسن الاستماع يمهد للنفس للرجوع للحق[39].

9- الاحترام والمحبة : الخلاف أمر واقع لا محالة، ولكن لا يجوز أن يؤدي الخلاف بين المتحاورين الصادقين في طلب الحق إلي تباغض وتقاطع، أو تشاحن وتدابر . فرحابة الصدور، وطهارة النفوس فوق الخلافات الجزئية، واختلاف وجهات النظر، لا ينبغي أن يقطع حبال المودة، ومهما طالت المحاورة، فلا ينبغي أن تثير الضغائن، فقد يختلف المتحاورون فيما بينهم، ولكن من الضروري بقاء روابط وقنوات للحوار بينهم، ويجب أن يحمل كلا الطرفين الحب والاحترام للآخر، ويظهر ذلك من ثناء كل واحد منهما علي صاحبه[40].

10- العلم : العلم شرط أساس لنجاح الحوار وتحقيق غايته، وبدونه لا ينجح الحوار، ويهدر الوقت ويضيع الجهد، فيجب علي المحاور أن لا يناقش في موضوع لا يعرفه، ولا يدافع عن فكرة لم يقتنع بها ،فإنه بذلك يسئ إلى الفكرة والقضية التي يدافع عنها، ويعَّرض نفسه للإحراج وعدم الاحترام[41] .

11- البدء بالنقاط المشتركة : وتحديد مواضع الاتفاق بين كل متحاورين مختلفين، والتي يسلم بها الطرفان، والمحاور الناجح هو الذي يظهر مواطن الاتفاق، والبدء بالأمور المتفق عليها يساعد علي تقليل الفجوة، ويعيد الحوار هادئاً

هادفاً . فالبدء بالنقاط المشتركة يساعد علي تحرير محل النزاع، وتحديد نقطة الخلاف، ويفيد في حسن ترتيب القضايا والتدرج في معالجتها .

12- التدرج والبدء بالأهم : ولا علاقة له بأصل إن المحاور الناجح هو الذي يصل إلي هدفه بأقرب طريق، ولا يضيع وقته فيما لا فائدة منه، للموضوع، فمعرفة الأهم والبدء به يختصر الطريق . ومع التأكيد علي هذا الأدب – البدء بالأهم – فقد يحتاج المحاور إلي أن يتدرج ويتنازل مع خصمه، ويسلم له ببعض الأمور تسليماً مؤقتاً حتى يصل إلى القضية الأم والمسألة الأهم[42] .

13 - الدليل : إن أهم ما ينجح الحوار الدليل، ولابد من إثبات صحة الدليل، كما قيل " إن كنت ناقلا فالصحة، أو مدعياً فالدليل ". فدليلان قويان لا يمكن الرد عليهما أفضل من سوقهما مع ثلاثة أدلة أخرى يمكن الأخذ والرد فيها، ربما يستغلها الطرف الأخر، فيضعف الفكرة ويسئ إليها، ومتى وجد الدليل وثبتت صحته، فلا بد من ترتيب الأدلة حسب قوتها وصراحتها في الدلالة علي المقصود

14- ضرب الأمثلة : إن المحاور الناجح هو الذي يحسن ضرب الأمثلة، ويتخذها وسيلة لإقناع محاوره، ولما للأمثلة من دور كبيراً في تقريب المعاني والاقتناع بها، فقد اعتني القرآن الكريم بها كثيرا، وأشار إلي أهميتها وبيان هدفها[43] في قوله تعالي: ﴿وَتِلْكَ الأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ وَمَا يَعْقِلُهَا إِلاَّ العَالِمُونَ﴾[44]. ﴿وَيَضْرِبُ اللَّهُ الأَمْثَالَ لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ﴾[45].

15- العدول عن الإجابة : إن الأصل في الحوار الناجح أن يُبني علي الإخلاص والتجرد للحق والصدق والوضوح، فقد يكون الخصم المحاور يهوي الجدال والمراء، ويقصد إضاعة الوقت والتهرب من الحوار الجاد، وقد يلقي أسئلة لا تفيد الحوار شيئا، ففي مثل هذه الأحوال يعدل المحاور الناجح عن الجواب المباشر للسؤال المطروح، إلي جواب مفيد مهم.

16- الرجوع إلي الحق والتسليم بالخطأ : إن من أهم الآداب والصفات التي يتميز بها المحاور الصادق إن يكون الحق ضالته، فحيثما وجده أخذه، والعاقل هو الذي يسلم بخطئه ويعود إلي الصواب إذا تبين له، ويشكر لصحابه إرشاده ودلالته إليه، والتسليم بالخطأ صعب علي النفس، يحتاج إلي تجرد في الحق لله وصدق في موضوع الحوار وإخلاص وقوه وشجاعة .

17- التحدي والإفحام وإقامة الحجة علي الخصم : إن الهدف من الحوار هو الوصول إلي الحق، فعلي المحاور أن يتجنب أسلوب الإفحام والإسكات، لأنه يترك في نفس المحاور حقداً وغيظاً وكراهية، ولكن يلجأ المحاور إلى التحدي والإفحام مع من استطال وتجاوز حدود الأدب، وطغى وظلم وعادى الحق ،ولجأ إلي الاستهزاء والسخرية، ونحو ذلك[46]. وفي مثل هؤلاء جاءت الآية الكريمة:﴿لاَ يُحِبُّ اللَّهُ الجَهْرَ بِالسُّوءِ مِنَ القَوْلِ إِلاَّ مَن ظُلِمَ وَكَانَ اللَّهُ سَمِيعاً عَلِيماً﴾[47].

18- الكلمة الطيبة والقول الحسن : لقد أمر الله – عز وجل – بدعوة الناس بالحكمة والموعظة الحسنة فقال: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ

الحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾[48]، ومن القول الحسن أيضا : حسن المناداة للطرف الآخر، واختيار أحب أسماء إليه، والتأدب في الخطاب معه، كأن تقول للخصومة المعاندين : يا سادة في تودد وسماحة وتذكير بالروابط التي تجمعهم، ليستثير مشاعرهم، ويطمئنهم فيما يدعوهم إليه .

19- التعريض والتلميح بدلاً عن التصريح : إن لفت النظر إلي الأخطاء من طرف خفي، وتجنب اللوم المباشر، كل ذلك له أثره في تسليم الخصم للحق والرجوع عن الخطأ، وهناك من الألفاظ الموحية والكلمات اللطيفة والتي تؤدي الغرض نفسه، دون جرح لمشاعر الآخرين، أو إشعارهم بالذل والهزيمة .

20 - ثناء المحاور علي نفسه أو على خصمه بالحق : ولا يحب الناس أن يسمعوا ممن يملأ آذانهم بمناقبه، ومدح النفس والثناء عليها مذموم غالبا، وقد نهي الله – عز وجل – عن تزكية النفس والمدح بطهارتها، فقال سبحانه وتعالي : ﴿فَلاَ تُزَكُّوا أَنْفُسَكُمْ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنِ اتَّقَى﴾[49]، وعاب أناسا فعلوا ذلك[50]، فقال فيهم تعالي: ﴿أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِينَ يُزَكُّونَ أَنفُسَهُمْ بَلِ اللَّهُ يُزَكِّي مَن يَشَاءُ وَلاَ يُظْلَمُونَ فَتِيلاً﴾[51] . وفي المقابل إن مدح الآخرين وإطراءهم والثناء عليهم بما ليس فيهم، وتجاوز الحد في ذلك، كل هذا مذموم ممقوت أيضا، وفي بعض الحالات يحتاج فيها المحاور إلي أن يثني علي نفسه بالحق، لتحقيق غرض معين، كان يشعر خصمه بمقدار علمه في موضوع الحوار، أو لينفي عن نفسه تهمة، فهنا قد يسوغ ذلك، وكذلك قد يحتاج المحاور إلي أن يثني على الطرف الآخر – بالحق – لتحقيق غرض معين، كأن يشعره بالاحترام، والاعتراف بفضله أو علمه[52].

المحور الأول : واقع ثقافة الحوار في الجامعات بليبيا :- للبحث في واقع ثقافة الحوار في الجامعات الليبية تري الباحثة أنه من الضروري معرفة هذا الواقع، والاعتبارات التي أدت إليه في منظومة التعليم الجامعي التي تهتم بتخريج النخب المتعلمة والمثقفة التي تمثل أداة التطوير والتغير في المجتمع الليبي، **ومن الممكن التطرق لهذا الواقع ومعرفة تلك الاعتبارات بالإجابة عن هذا التساؤل - ما واقع الحوار في منظومة التعليم الجامعي ؟ ويمكن الإجابة عن هذا التساؤل** علي النحو التالي :ـــ

أولا / واقع ثقافة الحوار والاعتبارات المعرفية :-

أ - الواقع وتقبل الحوار مع الآخر :- ليس من المبالغة القول إن معرفة الآخر وتقبل واحترام أفكاره، حتى ولو جاءت مخالفة لما نعتقد ونري أنه الحقيقة، قد أصبحت من مستلزمات المثاقفة الكونية في ظل ما تموج به الساحة الليبية والعربية من تغيرات عصفت بكل ما كان مستقراً في الذهنية الليبية والعربية علي حد سواء، وهذا يعني أن الاعتراف بقيمة الآخر وقدرته والحوار معه يصبح جزءاً من أخلاقيات التفاهم الفكري، وبناء أسس الحوار للتعايش السلمي التي تفتقر لها نظم التعليم في ليبيا في كل المراحل التعليمية بما فيها المرحلة الجامعية، التي من المفترض إن تهتم بتبني ثقافة الحوار التي تؤكد علي قبول الرأي الآخر، وهذا لا

يتطلب فقط معرفة الآخر، بل إن الأمر يقتضي توفر معرفة متناظرة، أي معرفة الذات والآخر بشكل تبادلي، وحتى نعرف الأخر ونقبله لابد أولا من تأصيل الفكرة التي تؤكد حق الإنسان في الفكر الذي يجده مشروعا أو جديرا بالاعتناق والدفاع عنه، وذلك انطلاقا من حرية الفكر والعقيدة والتصرفات التي تفتقر لها السياسة التعليمية الليبية في كل مخططتها، والتي أقرها الإسلام كما أقرتها العهود والمواثيق والإعلانات الدولية[53] . بينما ترى الباحثة أنه في جامعاتنا الاختلاف في الآراء والأفكار قد يصل بالبعض إلي اخذ موقف معادي، وكما أن أغلب من في الجامعات يفتقد إلي ما يتطلب إن يتسم به المحاور من المرونة والإقرار بالاختلاف باعتباره سنة كونية، كما عليه عدم الانسياق وراء الأهواء أو رفض الرأي المخالف أو التعصب ضده، وهذا يؤكد أهمية أن يكون الحوار متكافئا مهما اختلفت إطرافه ومعطياته انطلاقا من قوله تعالي: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلافُ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلْعَالِمِينَ﴾[54].

بـ ـ الواقع ونشر ثقافة الحوار:ـ مما يستحق الالتفات إليه هو أن البناء المعرفي المطلوب لتعزيز ثقافة الحوار في البيئة الجامعية يعاني من نقص شديد في المعارف التي تتصل بثقافة الحوار وما تحمله هذه الثقافة من مضامين حضارية وإنسانية، فالمتتبع لحال الطلبة في الجامعات الليبية يكتشف أنهم لا يملكون معرفة كافية بمقومات الحوار ومهاراته وآلياته وآدابه، إذا لا توجد في برامج ومناهج الجامعات ما يهتم بالتشجيع علي نشر ثقافة الحوار سوي بين الطلبة وبعضهم بعضا أو بين الطلبة والأساتذة ومن ثم في المجتمع من حولهم، هذا فضلا عن القصور الذي تعانيه في المفردات التي تستخدم في المقررات الجامعية والتي لا تهتم باستخدام تلك المفردات التي تشجع علي التحاور، كما أن التعاملات داخل الجامعة سوي في الإدارة أو في التعاملات الخاصة بإجراء حلقات النقاش والحوار داخل الحرم الجامعي في الموضوعات التي قد تمس الطلبة والأساتذة في البيئة الجامعية كالمكتبة مثلا أو المرافق الصحية في الجامعة التي يحتاجها الطلبة، لا تتم عن طريق الحوار وقواعده وآدابه وطرق الالتزام بها، لأن بعض المشاكل التي يعاني منها مجتمعنا نتيجة عدم إدراك أو اهتمام السلطة التعليمية بنشر ثقافة الحوار عند التخطيط لتطوير التعليم الجامعي لتخدم مخرجاته المجتمع، لما للمخاطر الناتجة عن غياب الحوار مع الأخر، وأهمية التسامح معه في المجتمع من دون تعصب قد يقود إلي العنف الذي يهدد بنية مجتمعنا بالكامل[55].

ثانياً / واقع ثقافة الحوار والاعتبارات الوطنية :ـ

أ ـ الحوار والأولويات الوطنية :ـ تقتضي الضرورة التأكيد علي أنه من أولوياتنا وحدة الوطن الثقافية والسياسية والاجتماعية، والتي من المفترض أن تسعي الجامعة لتنميها بين طلابها في المجتمع عبر برامج مخططة مسبقا، فالجامعة لا تهتم غالبا بفتح قنوات الاتصال مع البيئة خارج جدار الجامعة، ولا تنمي ثقافة الحوار بين فئات المجتمع علي اختلاف أفكارهم أو ثقافتهم أو أصولهم، كما أنها لا

تنمى النقاط المشتركة عن طريق الحوار، وتعاني النقص في القيام بالندوات وحلقات النقاش التي تشجع إفراد المجتمع جميعا علي الشعور بالانتماء الذي يحوّل الفرد من شخص يعيش لنفسه إلي شخص يعيش في جماعة، يشاركها حياتها ويتحمل تبعاتها، بالإضافة إلي أن غلق قنوات التواصل بين الجامعات ومحيطها، وعدم التعبير عن الرأي بحرية مسؤولة يكون حافزا لتنمية العنف لدى شريحة واسعة من طلبة الجامعات، ويضعف ولاءهم وانتماءهم لوطنهم[56].

ب ـ الحوار والولاء الوطني :ـ المتتبع لواقع المؤسسات التعليمية والاجتماعية في ليبيا يلاحظ افتقار برامجها ومعاملتها إلي التخطيط التعليمي لتكريس الولاء للوطن فهي في الواقع لا تمتلك مشروعاً مفتوحاً يزيد من مستوى وعي المواطن بأهمية الولاء للوطن وتكريس متطلباته في الواقع الاجتماعي والثقافي والسياسي عن طريق الحوار البناء، بالإضافة إلى قصور في الاهتمام الإعلامي والثقافي يخلص النية في العمل علي جعل الحوار من ضمن المداخل الأساسية لحل أغلب الخلافات في المجتمع، حتى تكرس قيم التواصل والتفاعل والتفاهم، عبر تقاليد وآداب الحوار، والتي من نتائجه تخطي واقع الانقسام وحالات الجفاء والتباعد، ومن ثم فإن الحوار الوطني الفكري والثقافي والسياسي وحتى الأدبي المستديم هو الذي يمد واقع الحياة بمزيد من الولاء للوطن، فالجامعات لا تهتم غالبا بأثر برامجها بالمزيد من الحيوية والفاعلية إلا في نطاق ضيق عبر بعض أساتذتها، وكما أن الواقع يجعل عمل الجامعة يتقوقع داخل جدرانها، ولا يتيح فرصة للجامعة كهيئة استشارية للمجتمع المحلي من حولها، مع قلة توفير الدعم المعنوي والمادي لإقامة الأنشطة واللقاءات الحوارية التي يمكن من خلالها تشكيل اتجاهات ايجابية لدي طلاَّبها وأفراد المجتمع من حولها نحو حب الوطن والمحافظة علي أمنه ووحدته، كأعضاء في وطن واحد، وليس من مدخل الولاء المشترك للمبادئ السياسية أو الولاء للقائد الملهم أو الحزب الأوحد، في الوقت الذي يجب أن تكون لدى أبناء الوطن "مشاعر العضوية" وأن تكون هذه المشاعر عامة ومشتركة بين الجميع، الأمر الذي يقتضي ضرورة تعزيز قيمة الولاء للوطن وتبادل الآراء عبر الحوار بين أبناء المجتمع[57].

ثالثاً / واقع ثقافة الحوار والاعتبارات الاجتماعية :ـ

أ ـ الحوار والواقع الاجتماعي :ـ لقد تعرضت المجتمعات العربية ومنها المجتمع الليبي خلال العقدين الماضيين إلي ضعف في مناعة الجسم الاجتماعي، نتيجة عدم اهتمام المؤسسات الاجتماعية في بلادنا بتطوير البنية الاجتماعية لتناسب تطورات وتغيرات العصر والمجتمع في بنيته التي يجب أن يشد أعضاؤها بعضه بعضا . وقد أدي عدم الاهتمام بالبناء الأسري، والقيم الاجتماعية الإيجابية، والعادات الصالحة، والعمل علي تطويرها عبر المؤسسات التعليمية في برامجها ومقرراتها إلي التشرذم الأسري أحيانا، والي كثير من التوتر والإحباط، كما أن عدم تدريب وإشراك الطلبة في الجامعة في صناعة القرار، وتحمل المسؤولية، وتشجيعهم علي

العمل الجماعي علي المستوي المجتمعي، قد نجم عنه في بعض الحالات زعزعة مقومات النسيج والقيم الاجتماعية[58] . مما أدي لضعف في تبني قيم المواطنة الإيجابية التي تشتق من قيم إنسانية عليا تتيح لها مجال النمو والاقتداء، وتلك القيم هي قيم الحرية والعدل الاجتماعي والمشاركة الفعالة والمجزية تحقيقاً لكرامة الإنسان واحترام رأي الآخر، حيث لم تجعل من ضمن أولوياتها فتح أبواب التعبير الحر المسؤول علي مصارعيه عن طريق الحوار البناء في المسائل الخلافية[59].

ب ـ الحوار والتطور الاجتماعي :- للجامعة دور من المفترض أن يتخطى أسوارها ويمثل تحدي لنظام التعليم الجامعي والأجهزة الثقافية في تكوين عقلية منفتحة تتجاوز الجمود والتعصب، كما أن عدم إشراك أعضاء هيئة التدريس بوصفهم من نخب المجتمع في تطوير المجتمع في بلادنا، وأحادية الرؤية مع تعقد الحياة، وحركتها المتواصلة، يؤدي إلي الجمود والتعصب الفكري، وأحيانا إلي التقليد والانسياق وراء التقليد، كما أن افتقار الجامعات إلي إذكاء عملية تربوية تتصف بطابع الشمول والأصالة والعمق، تكون قادرة علي توظيف مختلف الطاقات التربوية والاجتماعية والجامعية، وتعزيز بناء قيمي وروحي قوامه الحوار مع الآخر والتسامح معه، وتقبل الجديد مع التمسك بالقيم والعادات الصالحة، ومن المهم أن نوضح أنه في الواقع غالباً ما لا يتم تضمين المناهج الجامعية موضوعات حول الحوار وأهميته في الحياة الاجتماعية المعاصرة والمستقبلية للإنسان الليبي، فالتعليم الجامعي لا يمارس دوراً كبيراً في تصحيح الخلل الذي قد يعانيه نسق القيم الراهن والاتجاهات، وسميّا القيم الاجتماعية والأخلاقية، ويجب أن يعمل علي إرساء قيم تنموية واتجاهات مجتمعية تساعد علي مواجهة التغيرات المعاصرة[60] .

رابعا / واقع ثقافة الحوار واعتبارات التربية الدولية :-

أ ـ الواقع والتعامل مع الآخر المختلف :- من المعروف أن المتغيرات التي حصلت علي صعيد الاتصال والتواصل وزوال الحدود والحواجز، كان لها أكبر الأثر في بلورة قيمة الحوار وتناقل المعلومات والمعارف والقيم، ورغم إيمان الجامعات بأهمية الانفتاح علي الآخر إلا انُه لم يتم وضع آليات واستراتيجيات جديدة تشارك في وضعها الجامعات ومراكز البحوث، بها تسمح بانفتاح الثقافات والحضارات علي بعضها مع الاحتفاظ بهويتها، وإن أصبح قبول الآخر والحوار معه مطلباً مجتمعياً وكونياً، ومدخلاً مهما لمستلزمات المثاقفة الكونية، وهذا ما أكده "جاك ديلور" (بقوله : إن أهداف العملية التعليمية لم تعد قاصرة على تعلم المعرفة وتعلم التطبيق وتعلم الوجود، بل أصبحت تشمل بعدا رابعا هو كيف نعيش مع الآخرين ونحاورهم)[61]

ب ـ الحوار والتعامل مع العالم الآخر :- ولم تهتم الجامعات غالبا بتوجيه التعليم نحو الاهتمام بتنمية قيمنا والاعتزاز بها مع احترام قيم الآخرين، وتاريخهم وعاداتهم وتقاليدهم وقيمهم الروحية من خلال مسارين متناميين : **أولهما**

:الاكتشاف التدريجي للآخرين، **وثانيهما** : العمل في اتجاه اكتشاف الآخرين والاعتراف باختلافهم، فالتعليم الجامعي لم يركز كثيراً على أن يكون من بين مهامه أن يعرف الطلبة ذلك التنوع المبدع للجنس البشري، وأن ينمي لديهم الوعي بنواحي التشابه والاعتماد المتبادل بين كل البشر، ولا شك أن لتشجيع لغة الحوار والفهم المتبادل والتعاطف الوجداني توجهات مهمة للتعليم في القرن الواحد والعشرين . كما نفتقد لجعل قطاع التعليم بكل مكوناته يعمل في تجاه أهداف مشتركة وفي سياق أنشطة ومشروعات باعثة علي الإثابة، والميل إلي إضعاف الفروق أو الاختلافات أو الصراعات بين الأفراد، والتعامل باحترام وإنصاف، وقد تختفي معها التوترات وتذوب الخلافات، وتنشأ هوية جديدة في نسق العمل المشترك الموجه إلي النجاح والإنجاز[62] .

المحور الثاني : مهام مؤسسات التعليم الجامعي في نشر ثقافة الحوار : لنشر ثقافة الحوار فإنه توجد مهام ملقاة علي عاتق المؤسسات التعليمية والتربوية والاجتماعية والثقافية في مجتمعنا الليبي، وبما أننا بصدد الحديث عن مهام الأطراف المشاركة في التوعية بأهمية ثقافة الحوار في التعليم الجامعي، **يمكن التطرق لهذه المهام بالإجابة عن هذا التساؤل ـ ما هي مهام وأدوار الأطراف المشاركة في العملية التعليمية في نشر ثقافة الحوار في منظومة التعليم الجامعي ؟، وللإجابة عن هذا التساؤل** تقترح الباحثة على الجامعات الآتي :ـ

أولا / تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات :ـ ومن هنا فإن مسؤولية كبيرة تقع علي عائق المؤسسة الجامعية تتمثل بضرورة تزويد الطلبة بالمعارف والمعلومات اللازمة التي تساعد علي الفهم العميق لثقافة الحوار في فظاءاتها، ومن ثم تكثيف البرامج والندوات واللقاءات الحوارية من أجل التأسيس لمجتمع جامعي تفاعلي منفتح علي الطرف الآخر عند إجراء أي حوار .

ثانيا / انشاء مرصد لمراقبة الحوار :ـ باستخدام مرصد لمراقبة الحوار داخل الجامعة يهدف إلى تطبيق التربية الحوارية، وتوكل إلية مهمة متابعة واقع الأجواء والممارسات الحوارية داخل أسوار المؤسسة الجامعية، والتعريف بها من أجل بناء مركز معلومات حواري أو تأسيس بنك للممارسات الحوارية، بحيث توضع تلك الخدمة تحت تصرف جميع أطراف العملية التربوية والتعليمية التي تعمل داخل الجامعة وخارجها، وبالتالي فإن المعرفة بموضوع الحوار ومادته ومسائلة، مع القدرة علي النظر فضلا عن الموازنة والاستنباط والاستدلال والترجيح بين الأدلة المختلفة تعد شرطا لازما للوصول إلي الحق، كما أنها شرطا ضروريا للتفكير السليم، ولهذا أنكر الله علي أهل الكتاب محاجتهم من دون علم[63]. قال تعالي: ﴿هَا أَنتُمْ هَؤُلاءِ حَاجَجْتُمْ فِيمَا لَكُم بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ﴾[64].

ثالثا / ترسيخ قيم المواطنة الإيجابية عن طريق الحوار :ـ ونظراً لما لتلك القيم من أهمية فإنه يجب الاهتمام بترسيخ وتنمية العوامل التي لها وزن في تقوية

الاعتبارات التعليمية والمجتمعية ؛ لذا فإن جامعاتنا الليبية مدعوة لترسيخ قيم المواطنة الإيجابية التي تنظر لكل أفراد المجتمع علي أنهم أعضاء في مجتمع متَساويين في الحقوق والواجبات، وأن الاختلاف في الأفكار والقيم قد يكون سبيلاً للتمايز والتكامل في المجتمع عن طريق التحاور في البيئة الجامعية والمجتمعية في بلادنا[65].

رابعا / تشيع الحوار في الحراك الاجتماعي والسياسي والثقافي والتنموي للمجتمع :- مع التأكيد هنا أن للحوار أهمية كبيرة في عملية الحراك الاجتماعي والسياسي والثقافي والتنموي في أي مجتمع، كما أن للحوار الأهمية نفسها في تحصين المجتمع من الانحرافات، والانزلاقات والتفاعلات الصراعية، فالمجتمع الذي يغلق باب الحوار والمشاركة الفاعلة بين أفراده لابد وأن يكون مصيره الوقوع في الاستبداد والانحراف والصراع والعنف أحيانا، بخلاف المجتمع الذي يؤسس للحوار ويتسم بالتسامح مع الآخر وحقه في الاختلاف، كما أن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، والحوار معهم يحمل في مضامينه فوائد كثيرة تتمثل في تحقيق التعايش بين الناس، ويحقق أنواعاً كثيرة من التكيف الاجتماعي والثقافي مما يقود لتقدم وتطور وتنمية المجتمع في كافة المجالات في بلادنا[66].

خامساً/عدم التمييز :- ويجب أن نشير إلي أن الحضارة العربية الإسلامية والتي يعتبر المجتمع الليبي جزءاً منها، أنها في معظم حقبها التاريخية، بدءا من انتشار الإسلام وحتى نهاية السلطنة العثمانيه، لا تعرف التمييز علي أساس الدين، أو العرق، أو الثقافة رغم ما انظم تحت لوائها من عديد الأجناس والديانات والثقافات، وكانت ثقافة الحوار والتسامح والتعايش أوضح ما يميزها حتى عن ثقافة الغرب قبل الثورة الفرنسية[67] . فتلك هي حضارتنا التي تأسست وتأصلت في نفوسنا انطلاقا من قولة تعالي: ﴿وَلاَ تُجَادِلُوا أَهْلَ الكِتَابِ إِلاَّ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِلاَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنْهُمْ وَقُولُوا آمَنَّا بِالَّذِي أُنزِلَ إِلَيْنَا وَأُنزِلَ إِلَيْكُمْ وَإِلَهُنَا وَإِلَهُكُمْ وَاحِدٌ وَنَحْنُ لَهُ مُسْلِمُونَ﴾[68] ولعل أهم ما تحمله هذه الآية الكريمة في مضامينها، أنها تتضمن دعوة صريحة إلي حرية الفكر والي الحوار العقلي الهادف، من دون اللجوء إلي العنف أو إلغاء حق الآخر في التعبير، فإذا ما تمثلنا ذلك في سلوكنا داخل فضاء الجامعة، وفضاءات المجتمع الأخرى فسوف يؤدي ذلك إلي بناء مجتمع قوي ومتماسك .

سادسا : تنمية التفكير الناقد :- فالمؤسسة الجامعية معنية بتعزيز ثقافة الحوار من أجل مقاومة تأثير العوامل المؤدية إلي الخوف من الآخر، أو التعصب، فالحوار يساعد الطلبة علي ممارسة التفكير الناقد، في تعزيز قيم التفاهم والتضامن والتسامح والتعايش بين الأفراد في المجتمعات المختلفة، ولعل ما تمر به بلادنا من تجاذبات أن تعيد النظر في سياستها التقليدية، وتتوجه إلي توطين وتفعيل قيم المواطنة والانتماء والحوار، واحترام الرأي الآخر والتعاون والتعايش معه، انسجاماً مع ما يطرحه ديننا وقيم مجتمعنا الليبي المسلم من وجهة نظر، وما تسعي

إليه التربية من تنمية التفكير السليم في عصرنا في المؤسسة الجامعية من جهة ثانية[69].

المحور الثالث: سبل ثقافة الحوار داخل الجامعات ومن ثم في المجتمع : ونظراً لما للواقع التعليمي والمجتمعي الليبي من دور في نشر ثقافة الحوار، من أجل ترسيخ قيم المواطنة الإيجابية في البيئة الجامعية والمجتمعية، لكي ندفع بالحياة علي أرض الوطن من العجز إلي القدرة، ومن التقوقع إلي المشاركة، ومن مجرد الإتباع والانصياع إلى آفاق التجديد والإبداع، والتفاعل الإيجابي مع الآخر، **ويمكن عرض ذلك بالإجابة عن هذا التساؤل ـ ما سبل نشر ثقافة الحوار داخل الجامعات ومن ثم المجتمع ؟ وللإجابة عن هذا التساؤل** تقترح الباحثة مجموعة من الإجراءات التي علي الجامعة أخذها بعين الاعتبار لتعزيز ثقافة الحوار في البيئة الجامعية في ليبيا في مختلف الجوانب، ومن ثم نشرها في مجتمعنا وهي :-

أولا :- الحوار والجانب المعرفي :- من الإجراءات التي يتطلب من الجامعة العمل علي تعليمها للطلبة ضمن برامجها ومناهجها بهدف تعزيز ثقافة الحوار في الجانب المعرفي في البيئة الجامعية، وهي :-

أ- تعريف الطلبة بالمخاطر الناتجة عن غياب الحوار البنَّاء وفق أسس وآداب وقواعد الحوار

ب ـ تعريف الطلبة بأهمية الحوار مع الآخر والتسامح معه، والتعامل المصنف العادل المحق.

ج ـ تعريف الطلبة بمهارات الحوار وآلياته وآدابه وتعليمهم احترامها والعمل بها في مختلف جوانب حياتهم.

د ـ تعريف الطلبة بالمضامين الإنسانية والحضارية للحوار ودورها في تماسك وانسجام أفراد وقطاعات المجتمع[70].

ثانيا / الحوار والجانب الوطني :- من الإجراءات التي يتطلب من الجامعة العمل علي تعزيزها لتنمي الانتماء، والولاء للوطن، وعليها تعليمها للطلبة ضمن برامجها ومناهجها بهدف تعزيز ثقافة الحوار في البيئة الجامعية، وهي :-

أ ـ نشر ثقافة الحوار بين الطلبة لمواجهة العنف والإرهاب الذي يستهدف الوطن ووحدته.

ب ـ تمكين الطلبة من التعايش داخل البلاد، وفق شروط المواطنة الصحيحة والتحاور مع الآخر المختلف للتعايش المشترك .

جـ ـ تنويع الأنشطة الحوارية لتكريس مفهوم الوطن للجميع وبالجميع .

د ـ تمكين الطلبة من الحوار في القضايا الوطنية المختلفة، والعمل والإنتاج، وترجيح قيم الحوار والتسامح وحقوق الإنسان[71] .

هـ ـ تعزيز ثقافة الحوار في بناء أسس التعايش السلمي، وقبول الرأي الآخر الذي لا يتطلب فقط معرفة الآخر، وتعزيز تعليم الطلبة آداب ومتطلبات الحوار الناجح،

بل إن الأمر يقتضي توفر معرفة المتناظرة، أي معرفة الذات الآخر بشكل تبادلي، والتعامل وفق مبادئ العدل والإنصاف .

ثالثا / الحوار والجانب الاجتماعي :- من الإجراءات التي تقود التفاعل والتطور الاجتماعي، ويتطلب من الجامعة العمل علي تعليمها للطلبة ضمن برامجها ومناهجها بهدف تعزيز ثقافة الحوار في البيئة الجامعية هي:-

أ ـ نشر ثقافة الحوار بين الطلبة لدفعهم إلي المشاركة في عملية الحراك الاجتماعي والثقافي في مجتمعنا

ب ـ تعزيز ثقافة الحوار كمدخل للتفاعل الاجتماعي بين الطلبة وبين الأساتذة في الجامعة وبعضهم وطلابهم .

ج ـ تعزيز ثقافة الحوار كمدخل لتماسك المجتمع واستقراره وتطوره وتنميته في مختلف جوانب الحياة

د ـ تعزيز ثقافة الحوار لتنمية منظومة القيم الاجتماعية لدي الطلبة ومن ثم المجتمع .

هـ ـ تعزيز ثقافة الحوار في بناء أسس التحاور المنصف والعادل، وقبول واحترام قيم وعادات وآراء الآخر الصالحة، والمحقة في الأمور التي لا تتطلب فقط معرفة الآخر، إنما احترامه وإنصافه (72).

رابعا / الحوار والجانب السياسي :- من الإجراءات التي تطور وتفعل الحراك سياسية، والتي يتطلب من الجامعة أخذها بعين الاعتبار ضمن برامجها ومناهجها لتعزيز ثقافة الحوار في البيئة الجامعية منها :-

أ ـ ترسيخ فكرة أن الحوار مع الآخر تتطلب احترام التنوع الثقافي والديني والعرقي .

ب ـ نشر ثقافة الحوار بين الطلبة لإرساء قواعد التعايش مع الآخر المختلف فكريا، وسياسياً، واجتماعياً، وثقافياً .

ج ـ توجيه الطلبة إلى اعتبار الحوار معياراً أساسياً للتعامل مع الآخر من جميع فئات وشرائح وقطاعات المجتمع التي لديها أفكار وقيم ومعتقدات وآراء سياسية مختلفة .

د ـ الحث علي الانفتاح علي المجتمعات والدول الأخرى المختلفة، والتحاور معها وفق أسس وآداب ومحددات الحوار دون الانقياد لها في كل الأمور والتمسك بقيمنا الإسلامية العربية الأصلية التي تميز مجتمعنا[73] .

وتأسيسا علي كل ما سبق يمكن القول إن نجاح المجتمعات العربية عموماً والليبية خصوصاً في تعزيز ثقافة الحوار، ونشر مبادئه وقواعده واحترام الإنسان وقيم المواطنة وزرعها لدي الناشئة والشباب ، كفيل بخلق جيل جديد من المواطنين يغلب عليهم التوازن المجتمعي واحترام الآخر، والمحافظة علي أملاك المجموعة، والتعامل بإيجابية مع كل واجبات المواطنة ومبادئ حقوق الإنسان وحرياته

الأساسية، مهما كان الاختلاف بين الأفراد في المجتمع الذي يعتمد الحوار في حل مشاكله.

الخلاصة :- من خلال ما سبق طرحه من تساؤلات والإجابة عليها توصلت الباحثة إلي الخلاصة الآتية :-

أولاً- عدم وجود وعي كافي بمفهوم الحوار، وقواعده وآدابه ،واستخدام آلياته من أجل التعاون لتحقيق ثقافة الحوار المنصف والعادل والمتكافئ والمتزن، الذي لا تدعمه البيئة التعليمية الجامعية والثقافية في مجتمعنا ؛ مع جود خلل تعانيه جامعاتنا في الاهتمام ببناء جسور التفاعل من خلال الحوار بعيدا عن القهر وتأليب جانب علي آخر، والسلطة السياسية والتعليمية لا تمثل دور الوازع الذي يقف عند تهيئة جو الحوار الهادف، والذي يحترم حريات جميع الفئات، ولا يمكن ان تتخيل عدالة اجتماعية بدون استقلال فكري، وبدون ثقافة حوارية يحترم فيها صاحب السلطة قيم وثقافة وأفكار أفراد المجتمع بشكل عام والجامعات بشكل خاص ؛ لم يتم إعداد الطلبة والمناهج في كل المراحل التعليمية بما فيها المرحلة الجامعية لمواجهة تحديات العصر بالتأسيس لقيم وثقافة الحوار التي يجب ألا تكون بالاستعلاء، أو التطرف أو العنف ،وإنما تكون موجهة بالأسلوب الإنساني، خاصة وأن ديننا وترثنا الإسلامي وثقافتنا العربية تدعو إلي التعايش السلمي والتسامح الفكري والديني والسياسي ، وهذا لا يعني الخضوع والاستسلام، وإنما يكون ذلك في إطار محددات ثقافة المجتمع الليبي ومتغيرات العصر، وإنما يجب أن تكون علاقة تكافؤ، وأن نلمس تحليل اللغة في الخطاب تجاه الآخر .

ثانياً- إن فكرة الحوار رغم أصالتها في مجتمعنا العربي الإسلامي إلا أنه في جامعاتنا ومجتمعاتنا الحديثة، لم يتم التخطيط للاستفادة من ذلك التراث، ومن المفكرين والمثقفين والعلماء في الجامعات في نشر ثقافة الحوار التي تفتقدها البرامج الدراسية والمناهج في جامعتنا، فالأمم التي بنت حضارتها أوجدت أماكن مناسبة للمفكرين والمثقفين والعلماء في مؤسسات المجتمع المختلفة، وخصوصا الجامعية منها بالقرب من السلطة، واستفادت منهم في إحداث حركة النقد الهادف، فأصبحوا عماداً لها، ولم يكونوا حرباً عليها ؛ ونتيجة لعدم تربية أفراد المجتمع علي أسس وآداب الحوار، وممارسة الكبت الفكري الذي عان ويعاني منه المثقفون والأساتذة في جامعاتنا، فهو لا يضر المفكر والمثقف فقط، بل يضرب في عنق النظام ،والنسيج الاجتماعي والثقافي في المجتمع، بعد أن يستفحل خطره، فالنصائح التي تبذل للجميع دون حوار لشباب الجامعة ،والنظم التي لم تجد طريقها إلى النور، ستجد طريقاً إلي من يحملها في قالب عنيف ومفاجئ، فالفكرة المكبوتة قنبلة موقوتة، والتعصب بجميع أنواعه طريق للعنف في حال غياب الحوار العادل المنصف .

ثالثاً: إن منهج الجدل المحمود والحوار المتزن قادر علي احتواء جميع الصراعات والاختلافات في البيئة الجامعية ،والمجتمع ،ومن ثم قيادة الجامعة للمجتمع بالنخب

من أساتذتها وطلابها ، وهذا ما تفتقده جامعاتنا، فهي تفتقد البرامج الحوارية سواء بين الإدارة والأساتذة أو بين الأساتذة بعضهم بعض ،أو مع طلابهم ،تلك البرامج التي تهتم بمحتوى منهج وإدارة صراعات مع الأفكار والأديان الأخرى لم تتطور، ولا تتسع ،فكيف لا يتحمل الحوار مع الآخر، فالفكر المستنير ضرورة مهمة لأي بناء حضاري، ولن يكون هنالك فكر مستنير إلا في ظل الحوار ؛كما أنه لم يتم الاهتمام بتوظيف الثقافة الإسلامية العربية الليبية لكي تلعب دورها المهم في مواجهة تحديات العصر، ليس برفض الأخر، بل بالتحاور معه، وذلك بالتأسيس لثقافة التعامل والتفاعل، لمواكبة تطورات العصر، من أجل الوصول بالحوار إلي غايته المنشودة، يجب أن يتغلب التيار العقلاني في البلاد علي التيار أو الفكر المتطرف أو المخطئ أو المتعصب في فهمه للأخر، والانطلاق من القيم الإنسانية المشتركة لبناء جسور التفاهم بين الأفراد والجماعات والدول والشعوب، ولا يتم ذلك إلا بالنقد الذاتي (الحوار الذاتي) أولا الذي يؤسس لثقافة الحوار مع الآخر في جامعاتنا ومن ثم في مجتمعنا.

التوصيـات :- بناء علي إجابة التساؤلات السابقة تقترح الباحثة التوصيات التالية :-

1 ـ تعزيز ثقافة الحوار، وذلك باستخدام لغة العصر وآلياته، وتفعيل دور المؤسسات والهيئات ومنظمات الرسمية والغير رسمية، واستخدام وسائل التقنية المتطورة والاستفادة منها لنشر ثقافة الحوار، وبيان موقف المؤسسات التعليمية الجامعية منها .

2 ـ احترام الاختلاف والتنوع الثقافي والفكري، وذلك عن طريق تفعيل الأسس والقيم الإنسانية المشتركة بين المتحاورين والانطلاق منها لتحديد أسس مرجعية تكون مقبولة لدي الجميع، وتؤسس لحوار قائم علي التواصل المستمر يسهم في بناء ثقة الحوار المتكافئ بين الأطراف المتحاورة .

3 ـ نحن أمام تحد كبير، يجب أن نتجاوز أسلوب التهديد والاستكبار والتعصب والجمود بوضع خطط تنموية وسياسية واقتصادية وثقافية وإعلامية، يمكننا بها مواجهة تحديات العصر، ويجب أن يكون تحدي نشر ثقافة الحوار المتزن ليستفيقوا من سباتهم ويتركوا جانبا خلافتهم وصراعاتهم، وليكونوا قادرين علي إثبات وجودهم، وفرض سيادتهم والرقي بالمجتمع بأكمله، ولا يتم ذلك إلا من خلال منظومة تعليمية تبدأ من المراحل التعليمية الأولي تتوجها منظومة التعليم الجامعي التي تتبني وتؤسس لاحترام ونشر ثقافة الحوار المتبادل .

4 ـ من الضروري أن تلعب المؤسسات التعليمية والثقافية دوراً فعالاً في تعزيز ونشر ثقافة الحوار في مجتمعنا بمساعدة المؤسسات الاجتماعية والإعلامية والثقافية والتعليمية المختلفة ومنها الجامعات في بلادنا من خلال البحوث والندوات والمؤتمرات وحلقات النقاش والأمسيات الثقافية والأدبية .

الهوامش

1- حسين جمعه، (2008) ،ثقافة الحوار مع الآخر، مجلة جامعة دمشق، المجلد (24)، العدد الثالث + الرابع ، ص.11

2- نفس المرجع السابق، ص15.

3- سورة سبأ ،الآية :(24).

4- حسين جمعة، مرجع سابق، ص13./14

5- نفس المرجع السابق، ص14.

6- منتدى اجتماعي، ملخصات بحوث في الحوار ad.php?t=17934 showthre (WWW.ejtemay.com) . (موقع الالكتروني) .

7- نفس المرجع السابق، (موقع الالكتروني) .

8- منتدى اجتماعي، ملخصات بحوث في الحوار، مرجع سابق ،(موقع الالكتروني) .

9- نفس المرجع السابق، (موقع الالكتروني) .

10- أبن منظور، (1980)،لسان العرب ،م2، تحقيق عبدا لله الكبير وآخرين، القاهرة : دار المعارف، مج 6 ،ص1042.

11- مختار الصحاح ،(1999)، للشيخ الأمام : محمد بن أبي بكر بن عبد القادر الرازي ،طبعة جديدة محققة ومشكولة، بيروت :المكتبة العصرية - الدار النموذجية، طبعت النسخة عام ،ص640./2

12- معجم النفائس الكبير، (2008)، جماعة من المختصين، بإشراف، احمد أبو حاقة، بيروت : دار النفائس، ط1، 1429 هـ ،ص2017 .

13- صبري محمد خيري ،(2011) ،الحوار والتفاعل الحضاري من منظور أسلامي، بحث مقدم إلي ندوة الإسلام، يونيو 2011 ،ص7 .

14- سورة المجادلة أية : (1).

15- حسين جمعة ،مرجع سابق ،ص .20

16- صبري محمد خيري، مرجع سابق، ص .16

17- يحي زمزمي، (1414- هـ 1994)، الحوار آدابه وضوابطه في ضوء الكتاب والسنة، دار التربية والتراث، مكة المكرمة، ط1 ،ص.43

18- أبن منظور،مرجع سابق، ص 1042.

19- علي بن محمد الشريف الجرجاني، (1424 – 2003)، التعريفات، تحقيق، د. محمد عبدا لرحمن المرعشلي، بيروت، دار النفائس، ط1، ص137 .

20- اسعد السحمراني،(1426 هـ ،2005)، الإسلام والآخر، بيروت، دار النفائس، ط1، ص18.

21- مرجع سابق، مجموعة متخصصين بأشراف أحمد أبحاقة، ص 2017.

22- الرسالة الرشيدية للشيخ عبد الرشيد الجونغوري الهندي، (1369 هـ - 1949)، علي الرسالة الشريفة للسيد علي ابن محمد الجرجاني، تحقيق وشرح علي مصطفي الغرابي، القاهرة، مكتبة محمد علي صبيح، ص18 .

23- الشيخ محمد الأمين الشقنطي ،(ب ن)، آداب البحث والمناظرة، القاهرة، مكتبة ابن تميمة، ومكتبة العلم بجدة، ص3 .

24- حسين جمعة ، مرجع سابق ،ص 22.

25- نفس المرجع السابق ،ص12 .

26- سورة النحل، الآية : (125) .

26- سورة الأنعام ،الآية : (55).
27- عمر بن عبدا لله كامل ،(2010)، آداب الحوار وقواعد الاختلاف ،موقع حملة السكينة ،ص.2
28- سورة الأنعام ،الآية : (55).
29- أبو حامد محمد بن محمد الغزالي (المتوفى :505)، (2010)،أحياء علوم الدين، دارا لمعرفة : بيروت، عدد الأجزاء (4) ص 57/1.
30- سورة النساء ،الآية : (59) .
31- عمر بن عبدا لله كامل، مرجع سابق ،ص5.
32- يحي الزمزمي، مرجع سابق، ص 117/ 130.
33- سورة آل عمران، الآية : (113).
34 - عمر بن عبدا لله كامل، مرجع سابق، ص 7.
35- سورة الأعراف، الآية : (119) .
36- سورة فصلت، الآية: (33 /34).
37- عمر بن عبدا لله كامل، مرجع سابق ،ص8.
38- سورة غافر، الآية : (30 /31) .
39- يحي زمزمي، مرجع سابق، ص 246/236.
40 - نفس المرجع السابق، ص 247/.258
41- تقي الدين أبو العباس أحمد بن عبد السلام بن عبد الله بن أبي القاسم بن محمد أبن تميمة الحراني الحنبلي ، (2010)، درءا تعارض العقل والنقل، المحقق: محمد رشاد سالم، الناشر : جامعة محمد بن سعود الإسلامية، ص 173/7- .174
42- يحي زمزمي، مرجع سابق، ص 296.
43- عمر بن عبدا لله كامل، مرجع سابق ،ص.12
44- سورة الحشر ،الآية : (21).
45- سورة إبراهيم، الآية (25) .
46- عمر بن عبدا لله كامل، مرجع سابق ،ص13 .
47- سورة النساء :أية (148).
48- سورة النحل :أية (125).
49- سورة النجم: أية (32).
50- سورة النساء : أية (49).
51- شمس الدين محمد بن محمد بن أحمد بن عثمان الذهبي، (1417 - 1996م) ،سير أعلام النبلاء، مؤسسة الرسالة، ط 11، أشراف علي التحقيق الشيخ :شعيب الأرنؤوط، ص8/ .109
52- عمر بن عبدا لله كامل، مرجع سابق ،ص 16.
53- صابري جيدورى، (2011)، ثقافة الحوار في الفضاء الجامعي آمال وتطلعات، كلية التربية ،جامعة دمشق، ص3.
54- سورة الروم ،الآية :(22).
55- صابري جيدوري، مرجع سابق، ص.3
56- حامد عمار،(1996)،الجامعة بين الرسالة والمؤسسة، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ص.17
57- هاني عبدا لستار، (2004)، التربية والمواطنة "دراسة تحليلية"، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد العاشر ،العدد 35، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث ،ص 30 .

58- حامد عمار، (1996)، نحو تجديد تربوي ثقافي، القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب، ص.22
59- حامد عمار ،(1996)، مرجع سابق، ص 17.
60- علي وطفة، وصالح الراشد ،(1996)، التربية وحقوق الإنسان في الوطن العربي، جامعة الكويت : دار السياسة، الكويت،ص.17
61- UNESCO(1990)LEARNING TO LIVE INSECURITY .BY PETER **MENZE** ,PARIS,22,APRIL,p7 .
62- طلعت منصور، (2006) ،مجتمع المعرفة وثقافة التنمية ضمن أبحاث مؤتمر التربية في مجتمع المعرفة، القاهرة : المجلس الأعلى للثقافة، ص366/ .367
63 - صابري جيدوري، مرجع سابق، ص3 .
64- سورة آل عمران: أية (66).
65- هاني عبد الستار (2004)،مرجع سابق، ص30 .
66- حامد عمار،(1995)،من همومنا التربوية والثقافية، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب، ص.188
67- عمار حامد (1995)، مرجع سابق، ص .188
68- سورة العنكبوت، الآية: (46).
69- صابري جيد وري، مرجع سابق، ص8 .
70- نفس المرجع السابق، ص3 .
71- علي وطفة، وصالح الراشد، مرجع سابق، ص 214/.215
72- صابري جيدوري، مرجع سابق، ص .7
74- صبرجيدوري، نفس المرجع السابق، ص 8.

الحاجات التعلمية

د: جمعه سليمان الحجاج

مقدمة :

في وثيقة الحاجات تعليم الأساسية رؤية للتسعينات للبنك الدولي (1) ترى أنه اكتسب مفهوم الحاجات أهمية كبيرة في مجال تعليم بصفة عامة و تعليم غير النظامي بخاصة ويرجع ذلك إلى أن نجاح هذه البرامج رهن بضرورة أن تكون أهداف ومحتويات وأساليب التعليم متلائمة مع احتياجات الدارسين في أي سلم تعليمي وفي إطار ظروف الطبيعة التي تتم فيها أنشطة تعليم ".

ان تحديد الحاجات التعلمية في العملية التعليمية في نظام التعليم بالمؤسسات التعليمية عملية أساسية في العمل التربوي أو العمل التعليمي وعليها تبني الكثير من البرامج والأنشطة والخطوات، كما يتم بموجبها العديد من الأساليب التي تتم بها عمليات التعلم لدى الدارسين وتحقق الأهداف العامة للتربية بصفة عامة .

إن تسليط الضوء حول موضوع الحاجات التعلمية بخاصة سوف يتعرض له الباحث حسب تصنيف الحاجات التعلمية التي وردت على يد بعض العلماء، وما توصل إليه بعض المهتمين بهذا المجال .

مشكلة البحث:

قد يجد المربون صعوبة في التعرف علي أنواع الحاجات التعلمية التي يجب مراعاتها في العمليات التربوية التي يقوموا بتنفيذها داخل المؤسسات التربوية في المدرسة ؛ لذا يتطلب الإجابة علي التساؤلات التالية التي تعتبر مفاتيح لإشكالية فهم الحاجات التعلمية التي تعتري الأبناء في مؤسسات التربية والتعليم , وهذه التساؤلات هي:ما هو مفهوم الحاجات التعلمية من الناحية التربوية , وأهمية البحث عن الحاجات التعلمية ؟ وما هو الحد الأدني لحاجات الدارسين التعلمية بعامه اهم النظريات التي اهتمت بهدا الجانب من الحاجات ؟ ثم ما هي تصنيف الحاجات التعلمية و كل هذه التساؤلات سوف تتم الإجابة عنها في هذه الورقة البحثية.

أهمية البحث:

تظهر أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

1-إن التعرف على الحاجات التعلمية أمر في غاية الأهمية يساعدنا على معرفة طبيعة الحاجات حسب ظهورها وفق دوافع السلوك الإنساني باعتبارهاً اشياء أساسية في حياة المتعلم في المؤسسة التعليمية.

2-إن معرفة الحاجات التعلمية حسب خصائص ومستويات المتعلمين يساعد المعلمين من معرفة المعلومات والخبرات التي يحتاج إليها المتعلم كما يساعد المعلم من إختيار الطرق والأساليب والوسائل التعليمية التي يجب اختيارها عند تنفيذ

العملية التعليمية ,وذلك لأجل تحقيق عمليات الإشباع التي تساعد علي التوافق التربوي والتعليمي الذي تحتاجه طبيعة المرحلة حسب خصائصها وقدراتها وإمكاناتها البشرية والمادية التي تساعد علي تنفيذ العملية التعليمية حسب حاجات ورغبات المتعلمين والأهداف التعليمية المرسومة في المؤسسة التعليمية.

3- إن معرفتنا للحاجات التعلمية حسب أنواعها كمربين ,وأولياء أمور في عمليات التربية تساعدنا على توفير ما يحتاجه الأبناء سواء أكانت خبرات أم مهارات أم معلومات نظرية , أم تطبيقية , وذلك حسب ترتيب الأولويات للحاجات التعلمية التي تخص التعلم وفق المرحلة والتخصص , ووفق الإمكانات المادية والبشرية التي تعمل على تحقيقها داخل او خارج المؤسسة التعليمية ومعرفة الضرورية التي لا تحتاج إلي تأجيل او تأخير.

4- إن معرفتنا لنوعية الحاجات التعلمية حسب تصنيفاتها ما يساعد المربين على توفير الأجواء الطبيعية للعملية التعليمية , وهو ما يجعل عمليات ترتيب الحاجات مبنياً علي أسس تربوية واجتماعية واقتصادية تساعد عمليات التربية والتعليم وتحدث التفاعل حسب المواقف التعليمية بطرق إجابية وفعاله تحقق التوافق التعليمي المنشود للعملية التعليمية .

5- إن معرفتنا لنوعية الحاجات التعلمية يساعدنا كمربين في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الخبرات والمعارف والأشياء , والمواقف في الحياة التعليمية والتربوية وكذلك الاقتصادية والاجتماعية وبهذا يتم توفير مصادر تحقيق الحاجات وتنميتها بطرق إيجابية وفاعلة.

أهداف البحث:

يمكن توضيح أهداف البحث في النقاط التالية:

1- التعرف على مفهوم وأهمية الحاجات التعلمية من الناحية التربوية ؟

2- التعرف على الحد الأدني لحاجات الدارسين التعلمية بالإجمال؟

3- ثم تحديد أهم التصنيفات الخاصة بالحاجات التعلمية و أهم النظريات التي اهتمت بهدا الجانب من الحاجات كل هده الأهداف سوف تتم تحقيقها في هذا البحث.

تساؤلات البحث:

1- ما هي مفهوم الحاجات التعلمية وأهمية البحث عنها ؟

2- ما هو الحد الأدني لحاجات الدارسين التعلمية بصفة عامة؟

3- ما أهم النظريات التي اهتمت بهدا الجانب من الحاجات. ثم ما أهم التصنيفات الخاصة بالحاجات التعلمية ؟

وفي هذا البحث سوف نتناول كل هذه القضايا بشيء من التوضيح والتفصيل على النحو التالي:

مفهوم الحاجات التعلمية من الناحية التربوية :

لقد وردت العديد من التعاريف التي توضح مفهوم الحاجة في هذا المجال، ففي تعريف لماكلوم MACLOM (2) "بأنها عبارة عن ما يطمح إليه الأفراد أو

المؤسسات أو المجتمع ، ويبين ما عليه بالفعل في الواقع، إنها المسافة بين الطموح والواقع".

في هذا التعريف نجد أن الحاجة تعبر عن الطموح الذي يسعى الإنسان إلى تحقيقه وهو ما يعبر عنه علم النفس بجانب تحقيق الذات ويكون هذا على مستوى الأفراد أو المؤسسات أو المجتمع ككل , و يعبر عن المسافة أو الهوة الموجودة بين ما هو عليه الآن أو الوقت الحاضر وما يسعى الإنسان أو المؤسسة أو المجتمع إلى تحقيقه .

وعرف دوصو (3) الحاجة بصفة عامة، "بأنها تعبر عن حالة انعدام التوازن لدى الفرد الذي ينشأ عن افتقار لما هو ضروري بالنسبة لحياته العضوية أو الاجتماعية أو النفسية"، ويضيف الباحث ما هو ضروري لحياته العلمية .

كما عرف (MASON, "(4) الحاجة بأنها النقص أو الحرمان أو القصور الذي يمكن إشباعه بمختلف أنواع التعلم، وهو الذي يوجه التخطيط كي ينطلق من منطلقات تربوية ".

في هذا التعريف نجد أن الحاجة تعبر عن نقص أو حرمان أو قصور في الجوانب المختلفة للحاجات التعلمية، بحيث يحدد نوع النقص أو الحرمان أو القصور في الجوانب أو مجالات الحاجات التعلمية والذي يمكن أن تحقق أو تشبع بمختلف وسائل وأدوات التعلم، إلا أنه من الملاحظ في هذا التعريف أن التخطيط لتحقيق هذه الحاجات هو الأساس في عملية تحقيقها .

وفي تعريف أخر أكثر تحديداً لأنواع القصور جاء به عبد الفتاح جلال وآخرون (5) " بأن الحاجة هي النقص أو القصور الظاهر والقابل للقياس، من المعلومات ومهارات واتجاهات فرد ما أو مجموعة من الأفراد، بما يؤثر تأثيراً سلبياً على تكيفهم مع مجتمعهم وعلى أدائهم للأدوارهم الاجتماعية والمهنية، وعلى نحو يدفعهم إلى السعي لسد هذا النقص بأنفسهم، أو معتمدين على غيرهم ومستفيدين من مختلف الفرص التعليمية المتاحة في المجتمع.

عند تحليلنا لهذا التعريف نلاحظ أن الحاجة التعلمية تتلخص في الآتي :

1- نقص وقصور ظاهر يمكن قياسه قد يكون بالاختبارات المختلفة .
2- إن الحاجة التعلمية تتكون من معلومات، ومهارات واتجاهات وكلها يمكن قياسها بالاختبارات .
3- إن الحاجة التعلمية تكون للأفراد أو للجماعات .
4- إن عدم تحقيق الحاجات لدى الأفراد او الجماعات قد يؤثر سلبا على حياتهم وبخاصة ما يتعلق منها بالتكيف مع المحيط والمجتمع .
5- إن عدم تحقيق الحاجات يؤثر سلباً على أداء الأدوار الاجتماعية والمهنية.
6- إن النقص او القصور الذي يشعر به الإنسان في حاجاته التعلمية يمكن أن يسعى إليه الأفراد أو الجماعات لسد هذا النقص، ويكون تلقائياً وذاتياً وقد يكون معتمداً

على الغير، سواء كان فرداً أم وسائل أم مصادر لتحقيق هذا النقص من الحاجات، ويكون من داخل مؤسسات المجتمع وحسب الفرص المتاحة فيه .

7- إن هذا التعريف يناسب برامج التعليم المفتوح ويحقق فلسفة التعليم عن بعد إذا أخذ به في تحقيق الحاجات التعلمية للدارسين في مؤسسة تعليمية تعمل على تحقيق أهداف التعليم المفتوح في المجتمع .

ويضيف (MOORE) (6) بأن الحاجة هي "دافع أو رغبة أو وازع من جانب المتعلم الذي يعتبر ضرورياً لتطوير التعليم". هذا التعريف يركز على الدافعية في تحقيق الحاجة التعلمية والتي تسعى إلى تطور عمليات التعليم .

وفي تعريف آخر لعبد الباري درة (7) " إن الحاجة عبارة عن تناقض بين ما يريده الفرد وما يقدره عليه أو الفجوة بين الغاية والوضع الحالي ".

وهذا التعريف ما يذهب إليه الباحث إلى أن الحاجة التعلمية هو النقص في المعارف التي يريدها المتعلم وما يقدر عليه من تحقيقها حسب قدراته فهي دائماً الفجوة بين الغاية والوضع الحالي أو النقص.

أما تعريف كيد (8) يرى أن مفهوم الحاجة عنده هي " إن المتعلم تنقصه المعلومات أو المهارات اللتان يفترض فيه أن يملكها أو اللتان ينعم بهما معظم أعضاء المجتمع، كما أضاف بأن الحاجة تتصل بالتوتر أو نقص في التوازن ومثل ذلك النقص في الغذاء مما يعتري البدن أو النقص الشخصي في العاطفة والمحبة أو نقصه في فلسفة الحياة ".

الملاحظ أن التعريف يذهب إلى ما جاء به عبد الفتاح بأن الحاجة هو نقص في المعلومات والمهارات. إلا أن هذا النقص يسبب توتراً في حياة الإنسان شبهه مثل التوتر الذي يحدثه نقص في فلسفة الحياة من الناحية الاجتماعية أو الأيديولوجية.

نخلص من التعاريف السابقة التي أجمع عليها معظم الكتاب أنها تتفق جميعها في أن الحاجة التعلمية هي تعبر عن نقص او قصور أو حرمان يعاني منه الفرد او الجماعة او المؤسسة أو المجتمع و أن هذه الحاجات هي المدخل الطبيعي الذي يعتمد عليه في تخطيط البرامج التعليمية في أي مستوى من المستويات التعليمية أو أي نوع من أنواع العلوم.

ومن هذا العرض لمجمل التعاريف في مختلف مجالات العلم التي اهتمت بمفهوم الحاجة يلاحظ الباحث أن مفهوم الحاجة دائماً يعبر عن الوضع الذي يوجد فيه الإنسان في الوقت الحاضر.

كما أن مفهوم الحاجة كما وردت في علم النفس فهي تقترن بالدوافع أي أن الحاجات تأتي من أحد الدوافع التي تدفع الإنسان إلى القيام بسلوك معين يعبر عن الحاجة إليها ويسعى إلى تحقيقها حتى تهدئ النفس ويستقر ذلك الدافع في الإنسان بعد تحقيقه.

وفي علم الاجتماع : فإن مفهوم الحاجة اقترن بالفقر أو الحرمان باعتبار أن علم الاجتماع يسعى دائماً إلى معالجة الجوانب الاجتماعية التي يفتقر إليها أو التي حرم منها الفرد وسببت له مشكلةً اجتماعيةً أو حرماناً لسبب من الأسباب الاجتماعية وبالتالي فهي تظهر على شكل مشكلة نتيجة للحرمان أو الفقر ويسعى الإنسان لإيجاد حل لها حتى يمكن أن تتحقق تلك الحاجة مما تساعد الإنسان على التكيف الاجتماعي في المجتمع وبالتالي يصبح الفرد قادراً على العيش حسب حاجاته في ذلك المجتمع.

أما في علم التربية: فالباحث يرى أن مجمل التعاريف تركز على إن الحاجة تظهر في النقص أو القصور في المعارف والعلوم والمهارات والاتجاهات التي يحتاجها الإنسان، تظهر على شكل توتر أو رغبة لأجل تحقيقها وإن عدم تحقيقها يخلق نوعاً من عدم التوازن بين ما يحتاج إليه وما يطمح إلى تحقيقه حتى يكفل له النمو في تحقيق ذاته.

وبهذا فإن الحاجات التعلمية دائماً تركز على جانب المعرفة المهارة وتحث القدرات المختلفة في الإنسان على تحقيقها أو إشباعها عن طريق مصادر تحقيق الحاجات التي تكون مادية أو بشرية وتعمل على تحقيقها والتي نعتبرها محفزات مهمة.

بهذا يمكن القول بأن الحاجة التعلمية هي النقص أو عدم التوازن في المعلومات والمهارات التي يحتاجها الإنسان في الوقت الحاضر بما تحقق له النمو في حياته اليومية والمستقبلية.

الحاجات التعلمية وأهميتها:

لكن البحث العلمي لم يدخر جهداً في القيام ببعض المحاولات الجادة بوصف وتصنيف حاجات الدارسين التعلمية وأخرها الدراسة التي قام بها البنك الدولي سنة (1990) حيث قدمها في وثيقة سميت بوثيقة لتأمين الحاجات التعلمية الأساسية رؤية للتسعينات . إلى جانب ما وصفه بعض الباحثين والكتاب بحيث صنفت الحاجات في شكل قوائم أو مجلات, إلى جانب أنه لم تركز على جانب الكيف في تصنيفها , و قد يرجع ذلك إلى نقص في عمليات التقنين التي تساعد المربين على التأكد من ثبات وصدق المعايير التي تتبع في تصنيف الحاجات التعلمية كما أن اختلاف مستويات الحاجات التعلمية حسب المراحل العمرية والمستويات الدراسية وتعدد مراحل التعليم وتعدد أنواعه واختلاف الفلسفات التربوية التي تنطلق منها تحديد الحاجات التعلمية نتيجة اختلاف المعتقدات التربوية التي ترجع إليها تلك الفلسفات والأيديولوجيات والتي على أساسها تبنى نظم التعليم في كل البلدان النامية والمتقدمة، وما تسعى إليه الاتجاهات التربوية من حاجات تعلمية ترجع في الأساس إلى تنفيذ سياسات تلك الدول ومعتقداتها وقدراتها الاقتصادية على تنفيذ برامج التربية والتعليم .

إن ما توصل إليه بعض الباحثين وعلماء التربية يؤيد أن هناك العديد من التصنيفات التي تتناول مجالات الحاجات التعلمية والتي يمكن أن تساعد الباحث للتوصل إلى صياغة ناجحة لبعض مجالات الحاجات التعلمية والتي يمكن أن تكون موضع التقنين بمثابة معايير لتحديد حاجات الدارسين التعلمية في أي مؤسسة تربوية , ويمكن أن تساعد المربين والمسؤولين على تنفيذ البرامج التعليمية وتحقيق أهداف تلك البرامج التعليمية. وقبل الدخول في وصف هذه التصنيفات **يتطلب أن نسأل السؤال الآتي :**

ما هو الحد الأدنى لحاجات الدارسين التعلمية بصفة عامة؟

يرى المربين جميعا أنه يتوجب حد أدنى لحاجات الدارسين التعلمية في أي نوع من أنواع التعليم وفي أي مستوى من مستوياته وفي هذا ما يراه فيليب كومز (9) على المرء أن يكون له حد أدنى وفكرة واضحة وواقعية على الاحتياجات الأساسية للتعليم في أي مستوى من مستويات التعليم وفي أي نوع من أنواعه . كي يقدر حجم احتياجات الدارسين في أي منطقة أو مؤسسة متواجد فيها حتى يتمكن من أن يخطط لمواجهة متطلباتها، ومن ثم فإن السؤال الذي دائماً يطرح نفسه على أي مُرَبّ هو: ما هي الاحتياجات التعلمية التي ينبغي أن تفئ بها أي مؤسسة تعليمية بوسائلها المتوفرة بالنسبة للدارسين بها؟ خاصة وأن التعليم حق وهذا الحق يجب أن يترجم إلى الحد الأدنى من الاتجاهات والمهارات والمعلومات التي يحتاج إليها كل دارس في أي مجتمع حتى يبعث الرضا. وبالرغم من تنوع الحاجات التعلمية فإنه ربما كان هناك اتفاق عام بين المربين مفاده أن الحد الأدنى للتعلم يجب أن يتضمن عدد ستة عناصر أساسية على الأقل، وهي عناصر يعتمد أحدها على الآخر، وكلها ذات أهمية متساوية، ويقترح (كومز)هذه العناصر الستة التي تمثل ما يشمله الحد الأدنى من الاحتياجات الأساسية من الدارسين. ومن الضرورة أن لكل أمة ولكل مجتمع من ترجمة حاجاته الأساسية إلتى يتعلمها بحيث تتوفر فيها مواصفات خاصة تكون على هيئة حاجات دقيقة **وقابلة للتطبيق العملي لخصها (كومز) في الآتي :-**

1- حاجات ومواقف إيجابية نحو مساعدة المتعلم ومعونته لأسرته وللناس الآخرين , وإسهامه في تنمية العمل , والمجتمع والأمة، وليس أقلها أهمية هو استمراره في التعليم والعمل على تطوير القيم الأخلاقية، وينبغي أن يتحدد مثل هذه الاتجاهات في السلوك اليومي للفرد حيال الأسرة والمجتمع وحيال كل مجالات التعلم .

2- الإلمام بالقراءة والكتابة والحساب بحيث يصبح الفرد قادراً على أن يقرأ ويفهم الجريدة والمجلة، أو تعليمات العمل، وأن يكتب خطاً يمكن قراءته وأن يقوم بالعمليات الحسابية العادية.

3- نظرة علمية وفهم أولي للعمليات الطبيعية في منطقة بعينها، وهذا يتعلق بالصحة وإنتاج المحاصيل وتربية الحيوانات والتغذية وتخزين الطعام والاهتمام بالبيئة وكيفية حمايتها.
4- المعلومات العملية والمهارات اللازمة التي تحتاجها الأسرة في إدارة المنزل، و قد تتضمن العناصر الأساسية لحماية الأسرة وتنظيم النسل والرعاية الطبية للأطفال والتغذية والوقاية الصحية والأنشطة الثقافية والترفيهية ورعاية المصابين والمرضى والتسويق والاستخدام الذكي للمال وصناعة الملابس وتنظيم البضائع الاستهلاكية والإصلاحات المنزلية وتحسين البيئة وزراعة الأغذية ..الخ .
5- المعلومات والمهارات العلمية في كسب القوت وتحتوي تلك المهارات اللازمة للوظيفة الخاصة، بل تتضمن أيضاً معرفة مجموعة من المهارات العامة محلياً منها الزراعة والصناعة وغيرها.
6- المعلومات والمهارات العلمية للمشاركة المدنية، وتتضمن بعض المعرفة بالتاريخ والأيديولوجيات للفرد كمواطن في مجتمعنا يمكن إستثمارها في دعمه.

بهذا التحديد يرى(كومز)أن هذه الاحتياجات الأساسية يجب أن تتحدد داخل المجتمع بعينه.فمن المهم أن توضع وتحدد بحيث تكون قابلة للتنفيذ وتكون دليلاً لتعلم داخل المجتمع، وتكون أساساً عملياً لقياس الإنجازات عند تحقيقها .

نظريات التعلم وتفسير الحاجات التعلمية : لقد تعرض رمضان القذافي إلى نظريات التعلم **والتي بدورنا يمكن الاستفادة منها في تفسير الحاجات للتعليم :-**

1-النظريات السلوكية :- يعرف التعلم بأنه تفسير في السلوك الظاهري فقط . وهذا ما يراه رمضان القذافي (10) بأن هذا التعريف يتمشى مع النظرية السلوكية وقوانيننا المنظمة لها . وتعتبر هذه النظرية وليدة علم وظائف الأعضاء فارتبط اسمها بعلم وظائف الأعضاء في بداية نشأتها العالم إيفان بافلوف (PAVALOV) الذي عاش خلال الفترة (1849-1936) . تقوم هذه النظرية على أساس أن سلوك الكائن الحي يمكن تنظيمه والسيطرة عليه وتوجيهه والتنبؤ بإمكانية حدوثه بناء على قواعد وقوانين عملية. بهذا يمكن القول بأن سلوك الإنسان في إشباع الحاجات بناء على قوانين هذه النظرية، يمكن تنظيمه والسيطرة عليه وتوجيهه إذ أن الاستجابة للتعلم تنتمي أو تتصل بالحاجات .

2- نظرية التعزيز: كما تعرض رمضان القذافي إلى نظرية التعزيز (11) صاحبها لدولار وميللر(DOLLARD AND MILLER)هذه النظرية اتجهت إلى دراسة كيفية حدوث التعلم من أجل استنتاج ما يدور داخل المتعلم . بما يؤثر على عملية استقبال المثيرات المختلفة ودرجة الاستجابة لكل منها وأسباب اختبار استجابة معينة من مجموع الاستجابات المختلفة. بناء على هذه النظرية فإن التعلم يحدث من أجل إشباع حاجات تعلمية تدور داخل المتعلم. وبهذا يمكن

استنتاج ما يدور من حاجات تعلمية في داخل المتعلم قد تظهرها عن طريق البحث في تحديد الحاجات التعلمية بأساليب تحديد الحاجات .

3- نظرية التعلم عن طريق الارتباطات : لخصها رمضان القذافي (12) في أنها تتمثل في مجموعة من القوانين المرتبطة بعملية التعلم التي تشير بصفة عامة إلى مقدرة على تذكر بعض خبراته السابقة في حالة تعرضه لمواقف أو تغيرات معينة مشابهة في الشكل مع مواقف قديمة سبق التعرض لها . وتشير هذه النظرية إلى أن التعلم عبارة عن عملية ارتباط ما بين مثير واستجابة (S - R) وأن يتم حدوث الارتباط وإقامة العلاقة عن طريق التفاعلات العصبية. بهذه النظرية يمكن أن نستنتج بأن ما يحتاجه المتعلم من برامج تعليمية لديه ارتباط بالحاجات التعلمية التي يسعى إلى تحقيقها ويراها الباحث (حاجة تعلمية-برنامج تعليمي).

4- نظرية جانيه :- (GANE) وضح رمضان القذافي (13) في هذه النظرية بأن التعلم هو عملية تعتمد أساساً على الظروف البيئية المحيطة بالفرد، ويمكن الاستدلال عليها من إثارة الظاهرة التي يمكن ملاحظتها وإخضاعها لقواعد القياس العلمي الدقيق. وعلى هذا الأساس فالحاجات التعلمية تعتمد أساساً على الظروف البيئية التي تحيط بالدارس وبذلك تختلف طبيعة الحاجات التعلمية حسب طبيعة الظروف التي يوجد بها المتعلم داخلية أو خارجية . فمثلاً قد تكون هذه الظروف تتصل بالجوانب الاجتماعية أو الاقتصادية أو البيئة الطبيعية والتي تسمى بالجوانب الخارجية وبهذا تختلف الحاجات التعلمية حسب الظروف التي يقع فيها المتعلم . إن استبعاد الدارسين في تحديد الحاجات التعلمية أمر مهم يتفق مع اتجاه هذه النظرية وبذلك فإن قضية تحديد الحاجات التعلمية من قبل المدرسين تستبعدها هذه النظرية، إلا أن الباحث يرى أن الدارسين هم الذين يقومون باستبصار حاجاتهم التعلمية التي هم في حاجة أوفي رغبة إليها وهذا لا يتفق مع تحديد الحاجات . إن ما تتنادي به هذه النظرية هو ترتيب الحاجات التعلمية أو ترتيب اجزاء المادة العلمية بطريقة تبرز فيها علاقة الجزء بالكل مهم وهو ما يتفق والبحث في هذا الجانب من النظرية في ترتيب الحاجات التعلمية .

تصنيفات الحاجات التعلمية للدارسين :

لقد حاول العديد من الباحثين والعلماء إيجاد الصيغة أو التوصل لوصف أهم التصنيفات التي يمكن الاعتماد عليها في تحديد الحاجات التعلمية للدارسين في مستوى التعليم وأوردها الباحث في أنساق مهمة هي :

وقبل الدخول في أهم التصنيفات التي جاء بها بعض المهتمين يمكن التعرض إلى المفهوم الاصطلاحي لكلمة التصنيف.

أما مفهوم التصنيف من الناحية اللغوية عرفه الزائر (14) هو النوع أو الفئة التي تنتج بعد عملية التصنيف، الجمع أصناف وصنوف، والتصنيف هو عملية

التوزيع أو التقسيم التي تجرى لشيء أو مجموعة أشياء لإنتاج فئات أو أصناف جديدة إثر كل عملية من عمليات التصنيف .

لقد وضح الأخرس (15) التعريف العلمي الاصطلاحي لكلمة التصنيف " بأنها البحث الذي يكون بحالة دراسة الموضوعات الناجمة عن الظواهر الطبيعية والإنسانية والرياضية بمعنى هو دراسة المعرفة وتحديد موضوعاتها المتمثلة في الأصول وبما يتفرع عنها. وبتوضيح أكثر فإن التصنيف للمعرفة هو تقسيمها إلى مجالات رئيسة وأساسية وتحديد موضوعات المحتوى أو المستهدفة في كل ميدان وبيان العلاقة التي تربط بعضها ببعض.

ومن أهم التصنيفات التي جاء بها بعض المهتمين كانت على النحو التالي :-

أولاً تصنيف إبراهيم عصمت : لقد صنف عصمت (16) المطالب التعليمية من فئة الشباب نلخصها في الآتي:-

1- الحاجة إلى تعلم كيفية العيش في المجتمع .

2- الحاجة إلى تعلم واكتساب العادات الصحية والجسمية والعقلية والاحتفاظ بها.

3- الحاجة إلى تعلم العيش في البيئة العلمية والطبيعية.

4- الحاجة إلى التوجيه السليم حسب القدرات والميول والأهداف.

5- الحاجة إلى تعلم التفكير العلمي والمنطقي والتعبير عنه بوضوح.

6- الحاجة إلى مواصلة التعليم والإعداد للعمل الجديد.

7- الحاجة إلى تعلم استغلال وقت الفراغ.

8- الحاجة إلى تقدير مظاهر الجمال والفن والأدب والطبيعة.

وفي هذا التصنيف يرى الباحث أن هذه الحاجات التعلمية يمكن الاعتماد عليها في تحديد الحاجات التعلمية في مستوى تعليم الشباب، حيث يرى أن مجمل هذا التصنيف يؤيد جل الحاجات التعلمية التي يحتاجها أي دارس في المستوى العمري للدارسين الشباب، وهو ما يؤكد تركيز حاجات الشباب الدارسين التي يجب أن تحتوي عليها مناهج التعليم في أي مؤسسة تعليمية .

ثانياً تصنيف كيد : في هذا التصنيف الذي حدده العالم كيد (17) في مستوى تحديد الحاجات التعلمية للدارسين بالدراسات العليا او ما شبهها وهي محاولة منه لدراسة متطلبات حاجات الدارسين التعلمية في هذا النوع من التعليم . هذا العالم يرى إن الحاجات التعلمية عديدة ومتشبعة ينبغي أن تتبع طريقة جادة في جمعها بعضها الى بعض حيث ترتب في ترتيب واحد وتصاغ في صيغة تقريبية وضبطها هذا العالم في ترتيب منضبط وهو

حاجات تتعلق بالصحة العامة ، حاجات تتعلق بعلاقة الأسرة والأصدقاء، حاجات تتعلق بالوجه الاستهلاكي في الحياة , حاجات تتعلق بالمهنة , حاجات تتعلق بأساليب الترويح ,ثم حاجات تتعلق بالدين والفلسفة وهي الجانب الروحي لحاجات الإنسان التعلمية .

يرى كيد (18) أن ما ينتهي إليه بعض الباحثين هو أن كل مواطن عادي له أربعة من الأهداف الأساسية للتربية في دراسة أي علم من العلوم المختلفة تتمثل في الآتي :-

1- الإسهام في تحسين صحة المتعلم من الوجهتين البدنية والنفسية وذلك عن طريق إحداث تغيرات في السلوك.
2- الإسهام في الحفاظ على الموارد الطبيعية وغير الطبيعية التي وتؤدي إلى تحسين مقدرة المتعلم وطاقته المهنية .
3- التوافق مع المحيط في التعلم بصورة تبعث في نفس المتعلم الرضا في عالم أكثر حيوية وساعدة وهو الهدف النهائي للتربية.
4- يعاون المتعلم على أن يستخدم طرق أفضل في الدراسة وحل المشكلات .

من هذا التصنيف نستخلص أن الحاجات التعلمية لم تخرج عن أن الإنسان دائماً يسعى إلى المحافظة على نفسه من الناحية الصحية باختلاف جوانبها البدنية والنفسية مع التركيز على الجانب الصحي الاجتماعي الذي يعتبر ظاهراً في العالم المعقد اجتماعياً وما يتبعه من مشاكل . كما أن المحافظة على الموارد الطبيعية من شأنه أن يساعد على تحسين قدراته التعلمية، ويزيد من استغلال أفضل لتلك الموارد التي تساعده على التعلم .

بالإضافة إلى أن(كيد) أهتم - أيضاً -بالجانب الاجتماعي للحاجات التعلمية والتي بدورها تحقق التكيف الاجتماعي وتكوين علاقات اجتماعية وإنسانية سليمة بما فيها التعاون وتحمل المسؤولية الاجتماعية والخلقية بما فيها احترام للحقوق والواجبات الإنسانية في المجتمع. أيضاً أظهر هذا التصنيف الاهتمام بالجانب الاقتصادي وكيفية الاستفادة منه، والمحافظة على أوجه الاستهلاك بما يحقق التوازن الاجتماعي والاقتصادي في المجتمع، ويتيح الفرص أمام الجميع من إشباع حاجاتهم المادية والاقتصادية. وفي هذا التصنيف اهتم (كيد) بإبراز جانب الترويح واستغلال وقت الفراغ الذي يمكن الاستفادة منه بما يعود على الإنسان من صحة وسلامة جسدية وعقلية .

أما الجانب الأخير في الحاجات التعلمية للإنسان وهو الذي وضعه (كيد) في آخر متطلبات حاجات الإنسان التعلمية جانب غذاء الروح والتي تتمثل في جوانبه الدينية والفلسفية التي تتصل بالحاجات الإنسان وتهديه وتهذبه أخلاقياً، واجتماعياً وتحقق له سبل التعامل والتفاعل في المعاملات والعبادات، بما يحقق للإنسان الرضاء على النفس والثواب عن المعاصي وهذا الجانب نؤكد عليه في مجتمعنا العربي المسلم ونعتبره من الجوانب الأساسية والرئيسية التي يتطلب الإنسان تحقيقها كالحاجة إلى تهذيب النفس وإتباع الشريعة الإسلامية في العبادة وفي التعامل مع الآخرين .

هذا ولقد جاء في كتاب ليراس رينيفاس (1964) ترجمته المنظمة العربية للثقافة والعلوم (19) أن الحاجات التربوية الأساسية التي حددها الفكر التربوي المعاصر تتمحور في النقاط الآتية :

1- الحاجة إلى تقوية قدرة المتعلم على حل المشكلات .
2- الحاجة إلى إمداد المتعلم بالمهارات التي تجعله قادراً على مواجهة قضايا الحياة في البيئة الطبيعية التي يتعامل معها .
3- الحاجة إلى تنمية الطاقات الكامنة لدى الدارسين , وتقوية الوعي الإيجابي بالذات كأساس للتفكير والتصرف العلمي المبدع.

بهذا فإن كل الحاجات التعلمية السابقة تسعى التربية المستمرة إلى تحقيقها عن طريق أساليبها المتعددة، بحيث تصاغ على شكل أهداف تربوية يتم بناؤها وصياغتها في المناهج والمقررات الدراسية بها، بعد التأكد من الحاجة إليها من قبل الدارسين عن طريق البحث والسؤال عنها كحاجات تعلمية يتطلب وضع برامج تعلمية لها حتى يتم تنفيذها بطرق علمية إيجابية تحقق حاجات الدارسين التعلمية.

وفي هذا يرى الباحث أن تحديد الحاجات التعلمية على ضوء أهداف التربية تساعد على صياغة الأهداف التربوية بحيث تطبق جميع الأهداف ؛ لأنها مبنية ونابعة من حاجات الدارسين وعلى ضوء فلسفة تربوية واضحة.

يتم تحديدها من قبل التربويين والمخططين والمنفذين لهذه الحاجات التعلمية.

وبعد تحديد الأهداف التي بنت أو صدرت على أساس الحاجات الفعلية للدارسين في مختلف العلوم .

يبدأ في تنفيذ مراحل أخرى في تحقيق الحاجات وذلك في اختيار الأساليب والطرق التدريسية التي تحقق بها تلك الحاجات التعلمية للدارسين والتي قد تكون في مناهج أو برامج تتصل بالمؤسسة فى تنفيذها .

ثالثاً: تصنيف مولكولم (MALCOLM) : في ندوة عقدتها اليونسكو في مدينة همبرج سنة 1972 في بحث قدمه مولكولم (MALCOLM) أورده KIDD سنة (20) حدد فيه ملكولم قائمة من أدوار العمر الإنساني وما يتعلق بها من قضايا قد نعبر عنها بالحاجات في هذه الدراسة كانت على النحو الآتي :-

الدور	الكفاية أو الحاجة
1- متعلم	القراءة - الكتابة - العد - الملاحظة -الإدراك - التقويم - التخيل - التحقيق .
2- الصيرورة إلى النفس تفرد الذاتية.	تحليل النفس -الحس - بناء الهدف - النظر إلى الأشياء بموضوعية - توضيح قيمة الأشياء - التعبير عنها .
3- صديق .	الحب - التقمص الوجداني - الاستماع - المشاركة في العمل - المساعدة - التغذية المرتدة - التأييد .
4- مواطن .	الاهتمام - المشاركة - القيادة - صنع القرارات - المناقشة - التمثيل - قدرة التمييز بين الأشياء .

5- عضو من أعضاء الأسرة .	صيانة الصحة – التخطيط - الإدارة - المساعدة - المشاركة - الشراء والادخار - الحب - العلاقة الجنسية - تحمل المسؤولية
6- عامل .	الإعداد للمهنة – المهارات التكنولوجية - القيام بالمراقبة - علاقة صحية بالزملاء - التعاون- التخطيط .
7- مستخدم وقت فراغ.	معرفة الموارد – التقدير - الأداء -اللعب - الاسترخاء - التخطيط- المخاطرة - التفكير.

هذا ويرى الباحث أن تصنيف الكفايات التي عبر عنها بالحاجات التي تخص المتعلم تتمشى مع ما يوجد في برامج التربية المستمرة إذا أخذت في الاعتبار

أما بقية الأدوار من (2-7) فلقد تطبق على الدارسين حسب أدوارهم الحالية في المجتمع الذى قد تكون حاجات تعلمية حسب الدور الذي يوجد به المتعلم اجتماعياً كدارس في التربية المستمرة.

رابعاً : تصنيف عمر التومي الشيباني: في دراسة أجريت في أمريكا سنة 1974 تضمنت قائمة الحاجات التي تبحث عن هذه الدراسة أوردها عمر الشيباني (21) على النحو التالي وهي :

1- الحاجة إلى اكتساب المعارف والاتجاهات التي تخلق مواطنين منتجين مشاركين فعالين في حياة مجتمعهم الاجتماعية والاقتصادية.
2- الحاجة إلى أن يكونوا ذوي صحة جيدة ولياقة جسمية وأن يحافظوا على تلك الصحة.
3- الحاجة إلى فهم الحقوق والواجبات للمواطن في المجتمع .
4- الحاجة إلى فهم أهمية الأسرة بالنسبة للفرد والمجتمع والشروط اللازمة لحياة أسرة ناجحة .
5- الحاجة إلى أن يعرفوا حقائق العالم وطرقه المتصلة بالكون والطبيعة .
6- الحاجة إلى تنمية المواهب والاستعدادات وتذوق الجمال وتقديره سواء كان في الفن والأدب أم في الطبيعة .
7- الحاجة على القدرة إلى استعمال وقت الفراغ بحكمة .
8- الحاجة إلى أن ينمي روح الاحترام للآخرين وأن يكونوا قادرين على الحياة أو العمل مع الآخرين بتعاون .
9- الحاجة إلى تنمية قدراتهم على التفكير المنطقي وعلى التعبير عن أفكارهم بوضوح وعلى القراءة والاستماع إلى أفكار غيرهم وفهمها .

التوصيات:

1- يمكن الاستفادة من هدا البحث في توظيف الحاجات التعلمية في تطوير المناهج والمقررات الدراسية لكل المراحل التعليمية المختلفة في السلم التعليمي في البلاد , حيث إن هناك نظريات في تطوير المناهج التعليمية , تعتمد على حاجات

الدارسين التعلمية إذا كانت في المستوي المطلوب وتتمشي مع التطور والتقدم التكنولوجي حسب مطالب وحاجات العصر في الوقت الحاضر.

2-تطوير المناهج التعليمية بما يحقق حاجات الدارسين التعلمية في مختلف المؤسسات التعليمية بما يحقق الحاجات التعلمية التي تساعد الأبناء في تطوير أنفسهم علميا واجتماعيا واقتصادية , بما يحقق السعادة في حياة الفرد والمجتمع.

3- يمكن أن يستفيد منها المربون في معرفة ما يجب معرفته من الحاجات التعلمية والعمل على تحديدها حتى يتمكن المربون من إدراجها في محتوى المقررات الدراسية بالمناهج التعليمية وتوفير الامكانات اللازمة التى تساعد على تحقيقها فعليا خلال مراحل التعليم المختلفة.

4-تغير المناهج التعليمية التقليدية التي تعتمد على عمليات التلقين والتحفيظ والاتجاه بها إلى ما هو عملي وواقعي في حياة المتعلم , يتم ممارستها حسب مواقف الحياة التى يعيشها الفرد حسب تخصصه وميوله واتجاهاته وقدراته وظروفه الاجتماعية والاقتصادية .

الخاتمة:

يعد موضوع الحاجات التعلمية من الموضوعات المهمة في تطوير المناهج التعليمية في كل مراحل التعليم المختلفة في السلم التعليمي بالنظام التربوي في البلاد. كما أن موضوع الحاجات التعليمية يتطلب أن يكون من اهتمامات المربين في نظام السلم الهرمي للحاجات الإنسانية , ويحتاج من المربين والأخصائيين المزيد من البحث والتنقيب, حيث إن موضوع الحاجات التعلمية يعتبر من مطالب النمو المعرفي الذي يجب الاهتمام به في تطوير البرامج التعليمية والمقررات الدراسية حسب الفئات المختلفة في السلم التعليمي, هدا يتطلب من المربين التعرف علي تصنيفات وأنواع الحاجات التعلمية لكل المراحل العمرية حتي يتمكنوا من ادراج الحاجات التعلمية في محتوى المقررات الدراسية حسب الطلب والحاجة , وتوفير المتطلبات من الإمكانات البشرية والمادية التي يعملون على إشباعها وتحقيقها , حتي يحدث النمو المتوازن لديهم علميا ومهنيا واجتماعيا , وبالتالي يتحقق التكيف الاجتماعي والمهني والتعامل في حياتهم بطرائق إيجابية وفعالة تخدم مجالها المهم.

الهوامش:

1-البنك الدولي " تأمين حاجات التعليم الأساسية رؤية للتسعينات "، وثيقة عن الخلفيات في المؤتمر العالمي حول التربية للجميع، جومتين 5 - 9 مارس 1990، نيويورك، البنك الدولي,ص159.

2 - Malcolm S. Knolls , () , The Modern Practice of Adult from Pedagogy to An dragogy , New York , The Adult Education company , 1980p.88

3-عبد الرحيم آيت دوصو ، " مصطلحات علوم التربية "، مطبعة الرسالة، المغرب, 1990 ,ص18.

4- Mason H. Atwood . Atwood& Joe Ellis The concept
The concept of read Analysis for Adult Education in Adult leader ship1971 vol.19,p.12.

5-عبد الفتاح جلال وآخرون، ، تعليم اليافعين في الوطن العربي، دراسة ميدانية، م. ع. ت. ث. ع. الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، تونس , 1993,ص33.

6-Moore, K. D. , Development and Validation of science Teacher Needs, 1971,p.149.

7-عبد الباري ذرة ، " تحديد الاحتياجات التدريبية، إطار نظري ومقترحات التطوير" ، رسالة المعلم، المجلد 32، العددان الأول والثاني, 1991 , ص.21

8 - كيد ,ج. ر. ، " كيف يتعلم الكبار "، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية، ترجمة احمد خاكي، مراجعة عبد العزيز القوصي، الطبعة التانية، 1984 ,ص.475

9-فيليب كومز , تعليم الكبار والتنمية والمختارات من مستقبل التربية اليونسكو,1982, ص160-.161

10-رمضان محمد القذافي، " نظريات التعلم والتعليم "، الدار العربية للكتاب، تونس، ليبيا , 1981, ص.127

11- رمضان القدافي ,مرجع سابق, ص.137

12- رمضان القدافي ، مرجع سابق, ص.198

13-الزائر، عبد الحميد ،أثر الإحباط في النشاط الذهني. أطروحة دكتوراه في علم النفس غير منشورة، جامعة تونس الأولى، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العام الجامعي 1997,ص .54

14-الأخرس، محمود، "التصنيف وأنظمته " ، المجلة العربية للمعلومات، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ،تونس: المجلد 2، العدد 2، 1981 ,ص .40

15-عصمت،إبراهيم؛عبود، عبد الغني، التربية المعاصرة، القاهرة: دار الفكر العربي،1997,ص ,155-162.

16-كيد ,ج. ر. ،مرجع سابق, ص476.

17- كيد ,ج. ر. ،مرجع سابق, ص.482

18-ليراس ،رينيفاسن، ترجمة محمد عزت عبد الموجود وآخرون ،التعليم غير النظامي . تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ، 1984 , ص .8

19-كيد ,ج. ر. ، مرجع سباق ص.69

20-الشيباني ،عمر التومي الأسس النفسية والتربوية لرعاية الشباب ، ليبيا -تونس : الدار العربية للكتاب ،1973, ص 127.

(دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي لطلاب المرحلة الثانوية)

أ . ساره فتحي بن سالم

مقدمة الدراسة :-

إن الإرشاد والتوجيه في أبسط صوره هو تقديم معلومات وخدمات ومساعدات إرشادية للأفراد لإصلاح شؤونهم , وتدعيم شخصياتهم وفهم ذواتهم للوصول إلى التكيف النفسي والصحة النفسية , وتتنوع الخدمات الإرشادية لتشمل خدمات تربوية واجتماعيـــــة ونفسيـــــة ومهنية , وصحية ودينية لتلبي حاجات الأفراد في جميع المراحل (رجال نساء أطفال شيوخ شباب) بمختلف المراحل العمرية , وبمختلف الأدوار زوج زوجة أب وأم وموظف وعامل .

ويعد الطالب احد هذه الفئات المحتاجة إلى تقديم الخدمات الإرشادية والتوجيه التربوي لمساعدته علي تفتيت العقبات التي تواجهه خلال المراحِل الدراسية , وحل مشكلاته لكي يصل إلى تحقيق أهدافه الدراسية علي أكمل وجه , والوصول إلي التوافق النفسي , حيث تسعى خدمات إلا رشاد والتوجيه التربوي إلى تحسين العملية التربوية , والرفع من مستوى تحصيل الطلبة .

ونظراً لكل هذه الأسباب يجب أن يكون للمعلم دور كبير في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي للطالب ؛ لأنه الشخص الوحيد الفعال في فريق العمل الإرشادي الذي من المفترض إن يتكون من (المعلم , المرشد النفسي ,الأخصائي الاجتماعي , الطبيب النفسي) . فالواقع إن مدارسنا تفتقر لوجود هذا الفريق , وبالتالي يأتي دور المعلم ليسد هذا الفراغ والقيام ببعض خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي بحكم دراسته لمبادئ وأساسيات الإرشاد النفسي في المرحلة الجامعية حيث تتعدد أدواره , ومهامه ليصبح المربي والمرشد والموجه والناصح بدلا من أن يكون ملقن للمادة فقط .

مشكلة الدارسة :-

يقدم الإرشاد والتوجيه التربوي خدمات لجميع شرائح المجتمع لإشباع حاجاتهم واهتماماتهم وحل مشكلاتهم الشخصية , والطالب هو من أكثر الفئات المحتاجة لخدمات الإرشاد والتوجيه التربوي , خلال مراحل نموه المتتالية وبخاصة في المرحلة الثانوية , لأنه يمر بمشكلات وفترات حرجة وصعوبة في استخدام قدراته وإمكانياته , ويواجه حيرة في اتخاذ قراراته بالإضافة إلى التقدم التكنولوجي الكبير والتطور في المناهج و الزيادة أعداد المدارس وأعداد الطلاب , هذا كله يؤكد لنا الحاجة الماسة إلى خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي للطلاب وبخاصة في المرحلة الثانوية .

وبالتالي يمكن القول إن خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي ضرورة أساسية لكل الطلاب لإشباع حاجاتهم , وتحقيق مطالب النمو السليم , وفي الواقع لا نستطيع إنكار ضعف انتشار خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في العالم العربي حيث وجدت إحدى الدراسات إن هناك بعض الأسباب التي تحول دون تطور خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في الوطن العربي لغياب تدريب الأخصائيين . كما إن ثقافة البلدان لا تفسح له المجال إن يقوم بدوره , ولقد قام (حامد زهران. 1987) (1) بدراسة الإرشاد والتوجيه التربوي في الوطن العربي بين الحاضر والمستقبل , واظهر البحث إن الإرشاد والتوجيه التربوي في عالمنا العربي قاصر , ويسعى ببطء لكي يأخذ مكانه في نظامنا التعليمي في بعض الدول العربية .

وفي الوقع إن مدارسنا تحتاج لدور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي نظرا لغياب فريق العمل الإرشادي من جهة و من جهة أخرى فهو الشخص الوحيد الذي يتعامل مع الطالب كل يوم فيتمكن من التعرف علي شخصية كل طالب على حده , وعندما قامت الباحثة بجولة استطلاعية داخل بعض المدارس الثانوية لاحظت أن خدمات الإرشاد ، والتوجيه التربوي تعطى بشكل سريع ومختصر وليس برنامج مخطط , فالمعلم يجب أن يقوم بدور مزدوج بالإضافة إلي تدريس مادة تخصصه يجب أن يدرب علي خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي .

وتكمن مشكلة الدراسة بالتساؤل عن دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي داخل مؤسساتنا التعليمية في المرحلة الثانوية باعتبار هذه المرحلة مجال خصب لبروز المشكلات , فتعدد التخصصات في المدرسة الثانوية (علمي _أدبي) يجب أن يتوجه إليها حسب استعداداته , وإمكانياته , نظراً لعدم خبرة الطالب , فهو قادم من المرحلة الإعدادية ويجد نفسه في مؤسسه اكبر من المرحلة السابقة , وعندما يصل إلى السنة الثالثة يحتاج إلي تهيئة للتوجيه إلي الجامعة واختيار التخصص المناسب .

وفي حالة استمرار (عدم تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي بالشكل العميق المخطط له) يؤدي ذلك إلي خلق جيل غير قادر علي التخطيط و اتخاذ القرارات وضعف في التحصيل الدراسي وغير قادر علي استخدام إمكانياته وقدراته علي حل مشكلاته وفهم ذاته وتحقيق التكيف النفسي والصحة النفسية .

لذلك فإن مشكلة الدراسة الحالية تتحدد في الكشف عن دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في المدارس الثانوية .

أهداف الدراسة :-

تهدف هذه الدراسة إلي تحديد ما يمكن أن يقدمه المعلم من خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي . وبالتالي الهدف الرئيسي للدراسة الحالية هو:

- التعرف علي دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي .

وتنبثق منه الأهداف الفرعية التالية :-

- التعرف على دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد النفسي
- التعرف على دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد الفني .
- التعرف على دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد المهني
- التعرف على دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد الديني
- التعرف على دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد الاجتماعي .

تساؤلات الدراسة :-

وتتحدد مشكلة الدراسة في بالتساؤل الرئيسي التالي:

ما دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي ؟

وينبثق عن هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

1- ما دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد النفسي ؟
2- ما دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد الفني ؟
3- ما دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد المهني ؟
4- ما دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد الديني ؟
5- ما دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد الاجتماعي ؟

أهمية الدراسة:

وتتضح أهمية الدراسة في جانبيين أساسيين هما :-

1- **الجانب النظري :**

ويتمثل في تقديم معلومات عن نشأة الإرشاد والتوجيه التربوي والتعريف به , كذلك تقديم معلومات يستفيد منها المعلم عن دوره في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي , والحاجات الإرشادية للطالب في المرحلة الثانوية .

2- **الجانب التطبيقي :**

ويتمثل في تقديم معلومات توعوية للمعلم على شكل (مطوية من إعداد الباحثة) تتضمن مجالات الإرشاد والتوجيه التربوي لتساعده في استخدام خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي للطالب في المرحلة الثانوية , ويحتاج هذا العمل إلي تقديم (استمارة استبيان) لطلاب المرحلة الثانوية (من إعداد الباحثة) لمعرفة ما إذا كان المعلم يقدم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي على أكمل وجه أم لا .

الإطار النـــــــــــــظري

نشأة التوجيه والإرشاد التربوي :

بدأ الاهتمام بالإرشاد والتوجيه التربوي منذ عام 1879 عندما أنشئ أول مختبر لعلم النفس في ألمانيا وظهور علم النفسي التطبيقي , ولقد مر الإرشاد والتوجيه التربوي بعدة مراحل تأسيسه من ابرز روادها (ستجود فرو يدو ميلان كلابين),(إبراهيم ماسلو),(جان بياجيه) (اديلر).(كارل ورجز) إلي أن وصل إلي المرحلة الأخيرة عام 1980 حتي وقتنا الحاضر طرحت عدة أفكار حول عمليه الإرشاد والاعتماد على الأسلوب التطبيقي للوصل إلى نتائج أفضل ، فالتوجيه والإرشاد التربوي أصبح اليوم عبارة عن خدمات متميزة داخل إطار برنامج منظم يستند إلى أسس ونظريات وطرق محدده ومرسومه , فالإرشاد والتوجيه يجب أن يكون جزءا لا يتجزأ من البرنامج العام للمؤسسة التربوية والتعليمية (2) وسوف نتناول في هذا الفصل تعريف الإرشاد والتوجيه التربوي والتعرّف علي دور المعلم الإرشادي من خلال المحاور التالية :

(1) تعريف الإرشاد التربوي

(2) دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد

(3) الحاجات الإرشادية للطالب في المرحلة الثانوية

1-تعريف الإرشاد التربوي

يقصد بالإرشاد التربوي تنمية الطلاب جسميا وعقليا وانفعالياً وروحيا وهو بهذا يقوم بمساعدة الطالب على فهم استعداداته وإمكانياته المختلفة ومعرفه متطلباته الدراسية والمهن المختلفة .

ويعرف (حامد زهران الإرشاد والتوجيه التربوي)" (3) بأنه عمليه مساعده الفرد في رسم الخطط التربوية التي تتلاءم مع قدراته الدراسية التي تساعده في اكتشاف الإمكانيات التربوية فيما بعد ، والمستوي التعليمي الخاص ومساعدته في النجاح في البرامج التربوية والمساعدة في تشخيص وعلاج المشكلات التربوية بما يحقق التوافق التربوي بصفة عامة " .

2-دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد التربوي

المعلم هو أقرب شخص للطالب فهو يحتك بالطلبة بشكل يومي , حيث يقوم بدورين أولهما قيامه بالتدريس , وثانيهما قيامه بعملية الإرشاد والتوجيه التربوي , لعدم وجود المرشدين النفسين في المدارس حتى الآن , فإذا اتسمت علاقاته مع طلابه بالفهم والتعاطف والصداقة فإنها ستنعكس علي شخصيته وسلوكه و سيكون بمثابه دافع قوي لهم نحو التحصيل الدراسي العالي(4).

ومن خلال ما سبق فإن هناك من الأسباب ما يجعلنا نؤكد علي أهمية دور المعلم في تقديم الخدمات الإرشادية للطالب ؛ لذلك فإنه من الضروري للمعلم ان يكون علي دراية لنواحي عديدة من خدمات الإرشاد والتوجيه ومنها ما يلى :

- تفهم مشكلات الطلاب بروية وعناية ومساعدتهم على إشباع رغباتهم الأساسية مثل الشعور بالأمن و الطمأنينة .
- تهيئة المناخ الصحي داخل الصف لاكتساب المعلومات والمهارات بشكل جيد .
- تعريف الطلاب باللوائح ومواعيد الامتحانات الموجودة بالمدرسة والإلحاح عليهم باحترام هذه اللوائح وإتباعها .
- دراسة أحوال الطلبة من خلال استخدام الملاحظة للتعرف على هواياتهم وميولهم واتجاهاتهم(5) .
- تزويد الطلاب بمعلومات تربوية , ومهنية وذلك بتزويدهم با لمعلومات التي تساعدهم في اختبار تخصصاتهم وتوسيع أفاقهم من خلال القيام برحلات إلي مصانع المؤسسات الرسمية الخاصة (6) .

ونستنتج مما سبق أن المعلم يمكن أن يضيف الكثير إلي العملية الإرشادية نظرا لاتصاله المستمر والمباشر بينها وبين طلابه مما يتح له فرضيه إرشادهم وتوجيهم حيث يلتقي بطلابه مره علي الأقل في الأسبوع وفي حصة خاصة تسمي حصة الإرشاد لمتابعة حالات الطلبة وحسب حالاتهم باستخدام الإرشاد الفردي أو الجمعي (7) .

3-الحاجات الإرشادية للطالب في المرحلة الثانوية :

- الحاجات النفسية و الاجتماعية : يحتاج الطالب لتحقيق مطالب النمو النفسي و الاجتماعي
- الحاجة إلي المساعدة في حل المشكلات العادية : مثل المشكلات الأخلاقية والانفعالية والأسرية والمدرسية و المهنية .
- الحاجة إلي المساعدة في اتخاذ القرارات : حيث يوجد تخصصات في المدرسة الثانوية (علمي , أدبي) يجب أن يعرفها الطالب ويوجه إليها حسب قدراته واستعداداته وميوله .
- الحاجة إلي المساعدة علي التكيف النفسي : فالانتقال من المرحلة الإعدادية إلي المرحلة الثانوية يحتاج فيها الطالب إلي خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي
- الحاجة إلي رعاية إرشادية خاصة : حيث يوجد بين طلاب المرحلة الثانوية بعض ذوي الحاجات الخاصـــــــــــة بحاجة إلي الخدمات الإرشادية الخاصة (8) .

الإطار المنهجي

* **منهج الدراسة** : استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة .

* **محددات الدراسة :**

1-الحد الموضوعي : " دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي لطلاب المرحلة الثانوية " .

2-الحد البشري :عينة من طلاب المرحلة الثانوية .
3- الحد الزماني: العام الدراسي 2014 _ 2015
4-الحد المكاني :أجريت هذا الدراسة في مدرسة الفاسي الثانوية , ومدرسة الشهيد رمضان زعميط الثانوية (بمدينة الزاوية) .

*** مجتمع البحث:**

يتكون مجتمع البحث من جميع طلاب مرحله التعليم الثانوي بمدرستي الفاسي الثانوية , الشهيد رمضان زعميط الثانوية حيث بلغ عدد إجمالي الطلاب (586) طالباً , بمدينة الزاوية

*** عينة البحث :**

لغت عينة البحث (100) طالبا تم اختيارها بالطريقة العشوائية , ونوعها(طبقية نسبية) من واقع المجتمع الكلي للدارسة , وتم تحديد حجم العينة بنسبة 17%من إجمالي مجتمع البحث 586 طالب بمدرستي (الفاسي الثانوية والشهيد رمضان زعميط) .

***أداة البحث :**

في ضوء مشكلة البحث وهدفه ومن خلال الاطلاع علي أسس ونظريات الإرشاد والتوجيه التربوي أعدت الباحثة "استبيان" لمعرفة مدى استخدام المعلم لخدمات الإرشاد التربوي لطلاب المرحلة الثانوية كأداة للبحث الحالي , يتكون الاستبيان من(49) فقرة ويطلب من الطالب الاختيار من ثلاث فقرات (نعم ,لا,أحيانا) . ولتقنين الاختبار ولضمان ملائمته لمشكله البحث الحالية تم عرض الاستبيان بصورته الأولية علي محكمين للحكم على مدى صلاحية الاختبار وفحص فقراته وكذلك تحديد الفقرات الغير الملائمة , وعند جمع استجابات السادة المحكمين والإطلاع علي ملاحظاتهم وجدت أنهم متفقين علي صلاحية الاستبيان .

- **الصدق العاملي (الاتساق الداخلي) :**

تم حساب معاملات الارتباط لبيرسون فكانت النتائج جميعها تدل على صدق البيانات ، لان الارتباط لجميع الفقرات طردي ، ومنها التام ومنها القوي والمعنوي .

ومن نتائج الارتباط تبين أن جميع فقرات الاستبيان مهمة ، وحذف أي فقرة منها سوف يؤثر سلباً على ثبات المقياس ، وبذلك يمكن الاعتماد على مجموعة الفقرات بأكملها دون حذف أي فقرة منها للوصول إلى نتائج جيدة .

ولحساب الصدق العاملي لمقياس (الخدمات الإرشادية التي يقدمها المعلم لطلاب المرحلة الثانوية) ، تم استخدام طريقة الجمع البسيط (simple summation) لمعرفة تشبع الأبعاد " العوامل " مع المقياس الكلي " العامل العام "

يتبين من النتائج أن درجات تشبع العوامل (الأبعاد) بالعامل العام (الخدمات الإرشادية التي يقدمها المعلم لطلاب المرحلة الثانوية) قد تراوحت بين (0.988 – 0.997) .

تم حساب درجة معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach للتأكد من ثبات المقاييس $a= \frac{n*p}{1+p(n-1)}$

حيث إن a: تمثل عدد الجمل أو الأسئلة و p : تمثل متوسط الارتباطات الداخلية بين الجمل أو الأسئلة .

وقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ (0.996) .

ومن نتائج قياس ثبات القياس ، يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات عالية (0.996) .

كما استخدمت الباحثة بعض المعالجات الإحصائية الأخرى كالوسط الحسابي , الوسيط , الانحراف المعياري , الالتواء , المتوسط الحسابي .

الإطار التطبيقي

***نتائج الدراسة :**

أولا: للإجابة عن التساؤل الرئيسي للدراسة والمتمثل في (ما دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي ؟) فقد تم الإجابة عنه في الإطار النظري للدارسة .

ثانيا : الإجابة عن التساؤلات الفرعية للدراسة :

-التساؤل الأول : للإجابة عن التساؤل الأول والذي ينص على (ما دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد النفسي ؟) قامت الباحثة بإجراء التحليل الإحصائي الثاني لمعرفة الأهمية النسبية لفقرات مقياس البعد النفسي من خلال الجدول التالي :

جدول (1- أ) يبين الأهمية النسبية لفقرات مقياس البعد النفسي

ر.م	البعد النفسي	ترتيب الفقرة حسب الأهمية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1-	يساعدك المعلم في فهم نفسك	4	2.3	76.5
2-	ينتبه لك المعلم عندما تكون مريضا	2	2.5	83.2
3-	يقدم لك المعلم النصيحة لكي لا تقع في المشاكل	3	2.4	80
4-	يهيئ لك المعلم المناخ النفسي والصحي داخل الفصل	5	2.3	76.6
5-	يراعي المعلم الفروق الفردية بينك وبين زملائك	1	2.5	83.3
6-	يشعرك المعلم بالطمأنينة أثناء التعامل معه داخل الفصل	6	2.2	73.5

7-	يساعدك المعلم في التعرف على مشكلات النفسية ويعمل على حلها	7	2.2	73.5
8-	يستخدم معك المعلم أسلوب الثناء والشكر	8	2.0	66.4
9-	يهددك المعلم ويتوعد بالعقاب	13	1.7	56.6
10-	يصحح المعلم المفاهيم الخاطئة لديك عن الأمراض النفسية	9	2.0	66.6
11-	يستخدم المعلم العقوبة المناسبة مع الموقف	12	1.9	63.3
12-	يستخدم المعلم أسلوب التشهير والتجريح	11	1.9	63.1
13-	يراعي المعلم حاجاتك النفسية	10	2.0	66.5

أظهرت نتائج الجدول رقم (1-أ) أن الفقرة رقم (5) : (يراعي المعلم الفروق الفردية بينك وبين زملائك) .جاءت في المرتبة الأولى على بقية الفقرات إذ بلغ وسطها المرجح (2.5) وجاء وزنها المئوي (83.3%) ، وتعزوا الباحثة ذلك ان المعلم اقرب شخص للطلاب وهو أدرى بهم وبقدراتهم وبذلك يستطيع تقديم المساعدة لهم كل حسب حاجته . وبالمقابل جاءت الفقرة رقم(9) : (يهددك المعلم ويتوعد بالعقاب) في أخر مرتبة . إذ بلغ وسطها المرجح (1.7). ووزنها المئوي (56.6%), وتعزوا الباحثة ذلك إلى أن الطالب في سن مراهقة وهي سن حرجة يحتاج فيها إلى استخدام أسلوب التدعيم بدلا من استخدام أسلوب العقاب .

ويتبين من خلال الجدول (1- ب) أن الدرجات المتحصل عليها أفراد العينة على مقياس البعد النفسي قد تراوحت بين (13- 39 درجة) بمتوسط حسابي (28.00) ، في الوقت الذي كان فيه المتوسط النظري للمقياس (26درجة) .

وتشير نتيجة مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري للدرجات التي تحصلت عليها العينة على مقياس البعد النفسي ، إلى أن قيمة المتوسط الحسابي في العينة أكبر من قيمة المتوسط النظري مما يدل على أن البعد النفسي جاءت عالية .

جدول (1- ب) يبين تصنيف المبحوثين على مقياس البعد النفسي .

المقياس	الدرجة النظرية	التكرار الواقعي	النسبة المئوية
منخفض	13- 25	40	40.0
متوسط	26- 32	20	20.0
عالي	33- 39	40	40.0
المجموع		100	100.0

المتوسط الحسابي	الوسط النظري	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح	أقل قيمة	أكبر قيمة
28.00	26	29.50	9.05	0.27-	0.47	13.00	39.00

تظهر نتائج الجدول رقم (1- ب) أن الدرجات المتحصل عليها أفراد العينة على مقياس البعد النفسي تراوحت ما بين (13-39) بمتوسط حسابي(28.00) في الوقت الذي كان فيه المتوسط النظري (26) درجة.

بالنظر إلى تصنيف أعضاء العينة على مقياس البعد النفسي .تبين أن البعد النفسي جاءت بدرجة عالية بنسبة (40.0%). ونسبة (40.0%) جاءت بدرجة منخفضة . ونسبة (20.0%)جاءت بدرجة متوسطة .

وتؤكد المقاييس الإحصائية المستخدمة أنه عند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري للدرجات التي تحصلت عليها العينة على مقياس البعد النفسي إلى أن قيمة المتوسط الحسابي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي النظري ، الأمر الذي يرجع توصيف البعد النفسي بأنها عالية .

وعند استخدام مقاييس التمركز والانتشار لهذا المقياس يتضح اقتراب قيمة الوسيط من قيمة المتوسط الحسابي ، وانخفاض درجة الانحراف المعياري ، وكذلك درجتي الالتواء والتفرطح وبالتالي فان شكل التوزيع الإحصائي لبيانات مقياس البعد النفسي تعتبر قريبة من التوزيع الطبيعي ، مما يسمح بإمكانية استخدام الأساليب الإحصائية التي تشترط التوزيع الطبيعي عند البحث في العلاقات بين المتغيرات .

-التساؤل الثاني : للإجابة عن التساؤل الثاني والذي ينص على (ما دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد الفني ؟) قامت الباحثة بإجراء التحليل الإحصائي الثاني لمعرفة الأهمية النسبية لفقرات مقياس البعد الفني من خلال الجدول التالي :

جدول (2- أ) يبين الأهمية النسبية لفقرات مقياس البعد الفني

ر.م	البعد الفني	ترتيب الفقرة حسب الأهمية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1-	يستخدم المعلم الأسلوب المشوق للدرس	4	2.3	76.6
2-	يسألك المعلم ما رأيك في المنهج	2	2.5	83.2
3-	يسألك المعلم ما رأيك في طريقة التدريس	3	2.4	80
4-	يقدم المعلم أسئلة نهاية الدرس	1	2.5	83.3
5-	يهتم المعلم بالواجبات المنزلية	6	2.3	76.6
6-	يحثك المعلم على دخول المكتبة المدرسية	7	2.3	76.5
7-	يحثك المعلم على التعاون باستمرار	15	1.8	60
8-	طريقة المعلم جيدة في شرح وتوصيل المعلومة	8	2.3	76.1
9-	يقدم المعلم جوائز للطالب المثالي	9	2.2	73.3
10-	يتقبل منك المعلم أرائك ويرد على استفساراتك	10	2.1	70

11-	يحترم المعلم المواعيد المدرسية	11	2.0	66.6
12-	يعتمد المعلم على الأساليب الحديثة في التدريس التي تعتمد على	12	1.9	63.3
13-	يسمح لك المعلم بالمناقشة وحرية التفكير	13	1.9	63.3
14-	يتسم المعلم بالرزانة والهدوء أثناء الشرح	14	1.9	63.4
15-	طريقة المعلم في التعامل مع الطلاب عادلة وتوحي بالمساواة بينهم	5	2.3	76.6

تظهر نتائج الجدول رقم (2-أ) أن الفقرة رقم (4) : (يقدم المعلم أسئلة نهاية الدرس) . جاءت في المرتبة الأولى على بقية الفقرات إذ بلغ وسطها المرجح (2.5) وجاء وزنها المئـوي (83.3%) ، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المراجعة في نهاية الدرس هي خطوة اساسية في طرق التدريس . وبالمقابل جاءت الفقرة رقم(6) : (يحثك المعلم على دخول المكتبة المدرسية) في أخر مرتبة . إذ بلغ وسطها المرجح (1.8). ووزنها المئوي (60%) , وذلك لعدم وجود لوائح تنظم الدخول للمكتبة وطرق التعامل معها .

ويتبين من خلال الجدول (2- ب) أن الدرجات المتحصل عليها أفراد العينة على مقياس البعد الفني قد تراوحت بين (15- 45 درجة) بمتوسط حسابي (32.85) ، في الوقت الذي كان فيه المتوسط النظري للمقياس (30درجة) .

وتشير نتيجة مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري للدرجات التي تحصلت عليها العينة على مقياس البعد الفني ، إلى أن قيمة المتوسط الحسابي في العينة أكبر من قيمة المتوسط النظري مما يدل على أن البعد الفني جاءت عالية .

جدول (2- ب) يبين تصنيف المبحوثين على مقياس البعد الفني .

المقياس	الدرجة النظرية		التكرار الواقعي		النسبة المئوية	
منخفض	15- 29		40		40.0	
متوسط	30- 37		10		10.0	
عالي	38- 45		50		50.0	
المجموع			100		100.0	
المتوسط الحسابي	الوسط النظري	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح	أقل قيمة	أكبر قيمة
32.85	30	35.00	10.61	0.30-	0.47	15.00	45.00

تظهر نتائج الجدول رقم (2- ب) أن الدرجات المتحصل عليها أفراد العينة على مقياس البعد الفني تراوحت ما بين (15-45) بمتوسط حسابي(32.85) في الوقت الذي كان فيه المتوسط النظري (30) درجة.

بالنظر إلى تصنيف أعضاء العينة على مقياس البعد الفني .تبين أن البعد الفني جاءت بدرجة عالية بنسبة (50.0%). ونسبة (40.0%) جاءت بدرجة منخفضة . ونسبة (10.0%)جاءت بدرجة متوسطة .

وتؤكد المقاييس الإحصائية المستخدمة أنه عند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري للدرجات التي تحصلت عليها العينة على مقياس البعد الفني إلى أن قيمة المتوسط الحسابي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي النظري ، الأمر الذي يرجع توصيف البعد الفني بأنها عالية

وعند استخدام مقاييس التمركز والانتشار لهذا المقياس يتضح اقتراب قيمة الوسيط من قيمة المتوسط الحسابي ، وانخفاض درجة الانحراف المعياري ، وكذلك درجتي الالتواء والتفرطح وبالتالي فان شكل التوزيع الإحصائي لبيانات مقياس البعد الفني تعتبر قريبة من التوزيـــع الطبيعي ، مما يسمح بإمكانية استخدام الأساليب الإحصائية التي تشترط التوزيع الطبيعي عند البحث في العلاقات بين المتغيرات .

-التساؤل الثالث : للإجابة عن التساؤل الثالث والذي ينص على (ما دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد الديني ؟) قامت الباحثة بإجراء التحليل الإحصائي الثاني لمعرفة الأهمية النسبية لفقرات مقياس البعد الديني من خلال الجدول التالي :

جدول (3- أ) يبين الأهمية النسبية لفقرات مقياس البعد الديني

ر.م	البعد الديني	ترتيب الفقرة حسب الأهمية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1-	يقدم لك المعلم النصيحة الدينية والأخلاقية	5	2.1	70
2-	يقوم المعلم بتنظيم ندوات ومحاضرات دينية في المدرسة	2	2.5	83.3
3-	يقوم المعلم بعمل مسابقات لحفظ القرآن الكريم	7	2.0	66.6
4-	يتصرف المعلم بتواضع مع الطلبة	3	2.4	80
5-	يركز المعلم على القصص القرآنية والنبوية أثناء الشرح	6	2.2	73.3
6-	ينصحك المعلم بأداء العبادات ولا سيما الصلاة	1	2.5	83.8
7-	يعطي المعلم أثناء الشرح الأمثال التي تساهم في غرس القيم الخلقية	4	2.4	80

تظهر نتائج الجدول رقم (3-أ) أن الفقرة رقم (6) : (ينصحك المعلم بأداء العبادات ولا سيما الصلاة) , جاءت في المرتبة الأولى على بقية الفقرات إذ بلغ وسطها المرجح (2.5) وجاء وزنها المئوي (83.3%) ، فللمعلم دور كبير في غرس القيم الأخلاقية والدينية الفاضلة وحث الطلاب على أداء الواجبات الدينية .

وبالمقابل جاءت الفقرة رقم(3) : (يقوم المعلم بعمل مسابقات لحفظ القرآن الكريم) في آخر مرتبة ؛ إذ بلغ وسطها المرجح (2.0). ووزنها المئوي (66.6%) , وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المدرسة لا تهتم كثيرا بإقامة حفلات ومسابقات وتقديم جوائز لتشجيع الطلاب .

ويتبين من خلال الجدول (3- ب) أن الدرجات المتحصل عليها أفراد العينة على مقياس البعد الديني قد تراوحت بين (7- 21درجة) بمتوسط حسابي (16.10) ، في الوقت الذي كان فيه المتوسط النظري للمقياس (14درجة) .

وتشير نتيجة مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري للدرجات التي تحصلت عليها العينة على مقياس البعد الديني ، إلى أن قيمة المتوسط الحسابي في العينة أكبر من قيمة المتوسط النظري مما يدل على أن البعد الديني جاءت عالية .

جدول (3- ب) يبين تصنيف المبحوثين على مقياس البعد الديني

المقياس	الدرجة النظرية	التكرار الواقعي	النسبة المئوية
منخفض	7- 13	30	30.0
متوسط	14- 17	20	20.0
عالي	18- 21	50	50.0
المجموع		100	100.0

المتوسط الحسابي	الوسط النظري	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح	أقل قيمة	أكبر قيمة
16.10	14	17.00	4.72	0.53-	0.97-	7.00	21.00

تظهر نتائج الجدول رقم (3- ب) أن الدرجات المتحصل عليها أفراد العينة على مقياس البعد الديني تراوحت ما بين (7-21) بمتوسط حسابي(16.10) في الوقت الذي كان فيه المتوسط النظري (14) درجة.

بالنظر إلى تصنيف أعضاء العينة على مقياس البعد الديني .تبين أن البعد الديني جاءت بدرجة عالية بنسبة (50.0%). ونسبة (30.0%) جاءت بدرجة منخفضة . ونسبة (20.0%)جاءت بدرجة متوسطة .

وتؤكد المقاييس الإحصائية المستخدمة أنه عند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري للدرجات التي تحصلت عليها العينة على مقياس البعد الديني إلى أن قيمة المتوسط الحسابي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي النظري ، الأمر الذي يرجع توصيف البعد الديني بأنها عالية

وعند استخدام مقاييس التمركز والانتشار لهذا المقياس يتضح اقتراب قيمة الوسيط من قيمة المتوسط الحسابي ، وانخفاض درجة الانحراف المعياري ، وكذلك درجتي الالتواء والتفرطح وبالتالي فان شكل التوزيع الإحصائي لبيانات مقياس البعد الديني تعتبر قريبة من التوزيع الطبيعي ، مما يسمح بإمكانية استخدام الأساليب الإحصائية التي تشترط التوزيع الطبيعي عند البحث في العلاقات بين المتغيرات .

-التساؤل الرابع: للإجابة عن التساؤل الرابع والذي ينص على (ما دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد المهني ؟) قامت الباحثة بإجراء التحليل الإحصائي الثاني لمعرفة الأهمية النسبية لفقرات مقياس البعد المهني من خلال الجدول التالي :

جدول (4- أ) يبين الأهمية النسبية لفقرات مقياس البعد المهني

ر.م	البعد المهني	ترتيب الفقرة حسب الأهمية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
-1	يساعدك المعلم في اختيار مهنة المستقبل	4	2.2	73.5
-2	يعطي لك المعلم صورة ايجابية نحو مهنة المستقبل	2	2.4	80
-3	يوجهك المعلم نحو التخصص والمسارات الدراسية المناسبة	3	2.3	76.6
-4	يدلك المعلم على مصادر المعلومات المهنية	6	1.3	63.3
-5	يعمل المعلم على تنمية مهارات اتخاذ القرار المهني	5	2.2	73.4
-6	يعمل المعلم على كشف الميول والاهتمامات المهنية	1	2.5	83.3

تظهر نتائج الجدول رقم (4-أ) أن الفقرة رقم (6) : (يعمل المعلم على كشف الميول والاهتمامات المهنية) .جاءت في المرتبة الأولى على بقية الفقرات إذ بلغ وسطها المرجح (2.5) وجاء وزنها المئوي (83.3%) ، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن المعلم هو أدرى شخص بطموح طلابه وبذلك يستطيع توجيههم لتحقيق أهداف سليمة وواقعية واختيار المجال المناسب لهم وفقا لميولهم وقدراتهم ورغباتهم . وبالمقابل جاءت الفقرة رقم(4) : (يدلك المعلم على مصادر المعلومات المهنية) في آخر مرتبة . إذ بلغ وسطها المرجح (1.9). ووزنها المئوي (63.3%) , وتعزو الباحثة ذلك الى قلت اهتمام الإدارة المدرسية ومراكز التخطيط التربوي باحتياجات المجتمع وسوق العمل في ضوء خطط التنمية التر تضعها الدولة

ويتبين من خلال الجدول (4- ب) أن الدرجات المتحصل عليها أفراد العينة على مقياس البعد المهني قد تراوحت بين (6- 18درجة) بمتوسط حسابي (13.50) ، في الوقت الذي كان فيه المتوسط النظري للمقياس (12درجة) .

وتشير نتيجة مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري للدرجات التي تحصلت عليها العينة على مقياس البعد المهني ، إلى أن قيمة المتوسط الحسابي في العينة أكبر من قيمة المتوسط النظري مما يدل على أن البعد المهني جاءت عالية .

جدول (4- ب) يبين تصنيف المبحوثين على مقياس البعد المهني

المقياس	الدرجة النظرية		التكرار الواقعي		النسبة المئوية	
منخفض	6- 11		40		40.0	
متوسط	12- 15		20		20.0	
عالي	16- 18		40		40.0	
المجموع			100		100.0	
المتوسط الحسابي	الوسط النظري	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح	أقل قيمة	أكبر قيمة
13.50	12	14.00	4.19	0.41-	0.47	6.00	18.00

تظهر نتائج الجدول رقم (4- ب) أن الدرجات المتحصل عليها أفراد العينة على مقياس البعد المهني تراوحت ما بين (6-18) بمتوسط حسابي(13.50) في الوقت الذي كان فيه المتوسط النظري (12) درجة.

بالنظر إلى تصنيف أعضاء العينة على مقياس البعد المهني .تبين أن البعد المهني جاءت بدرجة عالية بنسبة (40.0%). ونسبة (40.0%) جاءت بدرجة منخفضة . ونسبة (20.0%)جاءت بدرجة متوسطة .

وتؤكد المقاييس الإحصائية المستخدمة أنه عند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري للدرجات التي تحصلت عليها العينة على مقياس البعد المهني إلى أن قيمة المتوسط الحسابي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي النظري ، الأمر الذي يرجع توصيف البعد المهني بأنها عالية

وعند استخدام مقاييس التمركز والانتشار لهذا المقياس يتضح اقتراب قيمة الوسيط من قيمة المتوسط الحسابي ، وانخفاض درجة الانحراف المعياري ، وكذلك درجتي الالتواء والتفرطح وبالتالي فان شكل التوزيع الإحصائي لبيانات مقياس البعد المهني تعتبر قريبة من التوزيع الطبيعي ، مما يسمح بإمكانية استخدام الأساليب الإحصائية التي تشترط التوزيع الطبيعي عند البحث في العلاقات بين المتغيرات .

-التساؤل الخامس: للإجابة عن التساؤل الخامس والذي ينص على (ما دور المعلم في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه التربوي في البعد الاجتماعي ؟) قامت الباحثة بإجراء التحليل الإحصائي الثاني لمعرفة الأهمية النسبية لفقرات مقياس البعد المهني من خلال الجدول التالي :

جدول (5- أ) يبين الأهمية النسبية لفقرات مقياس البعد الاجتماعي

ر.م	البعد الاجتماعي	ترتيب الفقرة حسب الأهمية	الوسط المرجح	الوزن المئوي
1-	يساعدك المعلم في حل مشكلاتك مع زملائك	3	2.4	80
2-	يحترمك المعلم ويقدر ظروفك الاجتماعية	2	2.5	83.3

-3	يحثك المعلم على العمل الجماعي التعاوني داخل الفصل	1	2.5	83.5
-4	يحثك المعلم على احترام أراء زملائك أثناء الشرح داخل الفصل	4	2.4	80
-5	تستشير المعلم في حل مشكلاتك العائلية	5	2.3	76.6
-6	يحثك المعلم على المنافسة الشريفة مع زملائك	6	2.3	76.5
-7	يعطي المعلم لك الفرصة للتحاور والنقاش في الدرس	7	2.2	73.3
-8	يطلب منك المعلم أنت وزملائك التحضير لحفلة نهاية السنة	8	1.6	53.3

تظهر نتائج الجدول رقم (5-أ) أن الفقرة رقم (2) و(3) : (يحثك المعلم على العمل الجماعي التعاوني داخل الفصل) . جاءت في المرتبة الأولى على بقية الفقرات إذ بلغ وسطها المرجح (2.5) وجاء وزنها المئوي (83.3%) ، وتعزو الباحثة ذلك إلى أن العمل الجماعي يساعد الطلاب على التكيف وخلق جو تسوده الألفة والمحبة بين الطلاب وزيادة روح التنافس الشريف والتعاون بينهم . وبالمقابل جاءت الفقرة رقم(8) : (يطلب منك المعلم أنت وزملائك التحضير لحفلة نهاية السنة) في أخر مرتبة . إذ بلغ وسطها المرجح (1.6). ووزنها المئوي (53.3%). وتعزو الباحثة ذلك لغياب فريق العمل الإرشادي داخل المدرسة .

ويتبين من خلال الجدول (5- ب) أن الدرجات المتحصل عليها أفراد العينة على مقياس البعد الاجتماعي قد تراوحت بين (8- 24درجة) بمتوسط حسابي (18.20) ، في الوقت الذي كان فيه المتوسط النظري للمقياس (16درجة) .

وتشير نتيجة مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري للدرجات التي تحصلت عليها العينة على مقياس البعد الاجتماعي ، إلى أن قيمة المتوسط الحسابي في العينة أكبر من قيمة المتوسط النظري مما يدل على أن البعد الاجتماعي جاءت عالية .

جدول (5- ب) يبين تصنيف المبحوثين على مقياس البعد الاجتماعي .

المقياس	الدرجة النظرية		التكرار الواقعي		النسبة المئوية	
منخفض	8- 15		40		40.0	
متوسط	16- 20		10		10.0	
عالي	21- 24		50		50.0	
المجموع			100		100.0	
المتوسط الحسابي	الوسط النظري	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح	أقل قيمة	أكبر قيمة
18.20	16	19.00	4.89	0.50-	0.47	8.00	24.00

تظهر نتائج الجدول رقم (5- ب) أن الدرجات المتحصل عليها أفراد العينة على مقياس البعد الاجتماعي تراوحت ما بين (8-24) بمتوسط حسابي(18.20) في الوقت الذي كان فيه المتوسط النظري (16) درجة.

بالنظر إلى تصنيف أعضاء العينة على مقياس البعد الاجتماعي .تبين أن البعد الاجتماعي جاءت بدرجة عالية بنسبة (50.0%). ونسبة (40.0%) جاءت بدرجة منخفضة . ونسبة (10.0%)جاءت بدرجة متوسطة .

وتؤكد المقاييس الإحصائية المستخدمة أنه عند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري للدرجات التي تحصلت عليها العينة على مقياس البعد الاجتماعي إلى أن قيمة المتوسط الحسابي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي النظري ، الأمر الذي يرجع توصيف البعد الاجتماعي بأنها عالية وعند استخدام مقاييس التمركز والانتشار لهذا المقياس يتضح اقتراب قيمة الوسيط من قيمة المتوسط الحسابي ، وانخفاض درجة الانحراف المعياري ، وكذلك درجتي الالتواء والتفرطح وبالتالي فان شكل التوزيع الإحصائي لبيانات مقياس البعد الاجتماعي تعتبر قريبة من التوزيع الطبيعي ، مما يسمح بإمكانية استخدام الأساليب الإحصائية التي تشترط التوزيع الطبيعي عند البحث في العلاقات بين المتغيرات .

جدول (6) يبين تصنيف المبحوثين على مقياس الخدمات الإرشادية التي يقدمها المعلم لطلاب المرحلة الثانوية .

المقياس	الدرجة النظرية	التكرار الواقعي	النسبة المئوية
منخفض	49- 97	40	40.0
متوسط	98- 122	10	10.0
عالي	123- 147	50	50.0
المجموع		100	100.0

المتوسط الحسابي	الوسط النظري	الوسيط	الانحراف المعياري	الالتواء	التفرطح	أقل قيمة	أكبر قيمة
108.76	98	114.50	33.34	0.36-	0.47	49.00	147.00

تظهر نتائج الجدول رقم (6) أن الدرجات المتحصل عليها أفراد العينة على مقياس الخدمات الإرشادية التي يقدمها المعلم لطلاب المرحلة الثانوية تراوحت ما بين (49-147) بمتوسط حسابي(108.76) في الوقت الذي كان فيه المتوسط النظري (98) درجة.

بالنظر إلى تصنيف أعضاء العينة على مقياس الخدمات الإرشادية التي يقدمها المعلم لطلاب المرحلة الثانوية .تبين أن الخدمات الإرشادية التي يقدمها المعلم لطلاب المرحلة الثانوية جاءت بدرجة عالية بنسبة (50.0%). ونسبة (40.0%) جاءت بدرجة منخفضة . ونسبة (10.0%)جاءت بدرجة متوسطة .

وتؤكد المقاييس الإحصائية المستخدمة أنه عند مقارنة المتوسط الحسابي بالمتوسط النظري للدرجات التي تحصلت عليها العينة على مقياس الخدمات الإرشادية التي يقدمها المعلم لطلاب المرحلة الثانوية إلى أن قيمة المتوسط الحسابي أكبر من قيمة المتوسط الحسابي النظري ، الأمر الذي يرجع توصيف الخدمات الإرشادية التي يقدمها المعلم لطلاب المرحلة الثانوية بأنها عالية

وعند استخدام مقاييس التمركز والانتشار لهذا المقياس يتضح اقتراب قيمة الوسيط من قيمة المتوسط الحسابي ، وانخفاض درجة الانحراف المعياري ، وكذلك درجتي الالتواء والتفرطح وبالتالي فان شكل التوزيع الإحصائي لبيانات مقياس الخدمات الإرشادية التي يقدمها المعلم لطلاب المرحلة الثانوية تعتبر قريبة من التوزيع الطبيعي ، مما يسمح بإمكانية استخدام الأساليب الإحصائية التي تشترط التوزيع الطبيعي عند البحث في العلاقات بين المتغيرات .

التوصيات : سمات المعلم الفعال :

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها يمكن تقديم التوصيات الآتية :

- يحـــب طلابه ويقدم لهم جوانب الإرشـــاد التربـــوي المختلفة (نفسية , دينية , مهنية , اجتماعية) .
- استخدام التعزيز والابتعاد عن أسلوب العقاب والتهديد .
- تقديم الخدمات الإرشادية في المراحل الثانوية .
- الإعداد التربوي والإرشاد السليم من خلال تقديم دورات تدريبية للمعلم .
- إطلاعه على كل ما هو جديد في ميدان الإرشاد والتوجيه التربوي من خلال المطويات والنشرات والدوريات وذلك بصورة مستمرة ومجانية .

المقترحات :

- إجراء بحوث ميدانية على طلاب مرحلة الجامعة .
- إجراء بحوث مماثلة على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ورياض الأطفال .

وبعد الإطلاع على بعض الأدبيات المتعلقة بموضوع الدراسة قامت الباحثة بإعداد **مطويـــــــــة** , مرفقة في هذه الدراسة , يستعين بها المعلم لمعرفة الجوانب الأساسية للإرشاد التربوي , التي يجب على المعلم أن يحرص على تفعيلها وتطويرها ويعمل على تهيئة الجو المناسب للعملية التعليمية داخل الفصل .

الهوامش

1-حامد عبد السلام زهران :الصحة النفسية والإرشاد النفسي , ط1 ,عالم الكتب للنشور والتوزيع –القاهرة -2003 م , ص .238.

2-رافده الحريري , سمير الأمامي :الإرشاد والتوجيه التربوي والنفسي , ط1 , دار المسيرة للنشر و التوزيع والطباعة – عمان - الاردن 2011م , ص.15.

3-احمد محمد الزبادي- هشام إبراهيم الخطيب ومبادئ التوجيه والإرشاد النفسي, ط2 , الأهلية للنشر و التوزيع ,عمان الأردن 2000م , ص.131.

4-عطا الله فؤاد الخالدي , دلال سعد الدين العلمي: الإرشاد المدرسي والجامعي (النظرية والتخطيط) ط1 , دار لصنعاء للنشر و التوزيع - عمان -الأردن 2008م , ص.58.

5- لطفي محمد فظيم وآخرون : الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، دار المريخ للنشر- الرياض المملكة العربية السعودية 2002 م , ص.275.

6-المصدر نفسه , ص277 .

7- صالح حسن احمد الداهرى:سيكولوجية الإرشاد النفسي ,جامعة بغداد , ط1 , كلية التربية - دار صنعاء للنشر و التوزيع , عمان –الأردن 2008م , ص62 .

1- حامد عبد السلام زهران , مرجع سابق , ص 513.

2- مطوية للمعلم (توضح الجوانب الأساسية للإرشاد والتوجيه التربوي)

جانب الإرشاد النفسي	جانب الإرشاد الاجتماعي	جانب الإرشاد الوقائي	جانب الإرشاد الديني	جانب الإرشاد المهني	جانب الإرشاد التربوي
علي المعلم إن يراعي • مطالب النمو في كل مرحلة من مراحل العمر التي يمر بها الفرد لابد من تحقيقها ليتم النمو بشكل سليم وخاصة بين المراهقين لأن الطالب بحاجة للمساعد ليتم النمو بشكل سليم . • الفروق الفردية : كل طالب له شخصية فريدة لها عالمها الخاص أي انه يدرك ذاته بطريقة مختلفة عن أدراك الآخرين . • الفروق بين	علي المعلم إن يراعي • تاثير ثقافة المجتمع من عادات وتقاليد والتعرف علي سلوك الطالب. *على المعلم معرفة مشكلات الطالب سواء كانت شخصية أو أسرية, فيحاول إن يخرجهم من الاضطرابات إلي الأمان والطمأنينة مستعيناً بتجربتة . • حث الطلاب علي	علي المعلم أن يقوم بتحصين طلابه ضد المشكلات , من خلال توعيتهم وتبصيرهم ووقايتهم من الوقوع فيها . • توعية الطلاب حول الآثار والنتائج التي تترتب علي بعض الممارسا ت السلبية مثل الغش في الامتحان وعدم	علي المعلم إن يقوم بالأتي : • يعلم الطلاب كيف يتمسك بمبادئ الدين الإسلامي ويأمرهم بالمعروف وينهم عن المنكر . • إن يزرع في طلابه التسامح والمحبة والإخاء والابتعاد عن سوء الظن . • أن يعمل علي إقامة	علي المعلم أن يقدم خدمات الإرشاد المهني علي النحو التالي : • أن يعمل علي تحديد مسارهم المستقبلي فالطالب يقف امام اختيارت والمعلم الناجح هو الذي يرشد الطالب لاكتشاف قدراته و امكانياته وميوله نحو	• علي المعلم أن يقدم خدمات الإرشاد التربوي علي النحو التالي : • مساعد الطالب علي بذل اكبر جهد من التحصيل الاكاديمي. • توجيه الاهتمام بالطالب علي أساس

الجنسين هناك فروق جسمية وفسيولوجية واجتماعية ونفسية بين كل من الذكور والأناث علي المعلم معرفتها .	التعاون والعمل الجماعي مع زملائهم الطلاب وإقامة علاقة جيدة معهم .	• الحفاظ علي الممتلكات العامة والعمل علي إزالتها . • التوعية بأضرار المخدرات والتوعية بخطورة حمل السلاح .	مسابقات دينية في القرءان الكريم وإعطاء جوائز للفائزين لتشجيع الطلاب.	• التخصصات المهنية المناسبة إن يقدم لهم المعلومات المتوفرة عن المجالات الدراسية أكاديميا ومهنيا مما يتلاءم مع قدراتهم وميولهم لتحقيق التوافق النفسي والكفاية الإنتاجية من خلال اختيار والتخصص المناب لهم.	انه فرد في الجماعة وله حقوق وعلية واجبات . • المساعدة في تطوير المناهج وطرق التدريس عن طريق التأكيد علي تحقيق التكيف الفردي و الاجتماعي للطالب

الحديث المعلق في الصحيحين

د. المرزوقي علي الهادي

مقدمة

الحمد لله الذي هدانا لدينه القويم وصراطه المستقيم ، وأشهد أن لا إله إلا الله، وأشهد أن محمداً رسول الله -ﷺ-، وعلى آله وصحبه ، ومن اقتفى طريق هداه إلى يوم الدين .

أما بعد :

لم تعن أمة من الأمم بقول نبي أو عظيم من عظمائها كما اعتنى المسلمون بقول النبي- ﷺ - فقد تجرد أئمة أعلام في تدوين كل ما صدر من مشكاة النبوة من أفعال وأقوال وتقريرات ، يكتبون ويدونُون ويحفظون ، فكان فيما يعرف بعلم الحديث الذي له أصوله وقواعده ومصطلحاته الخاصة به ، ومن ضمن مصطلحات علم الحديث ، التي دونها علماء الحديث في كتبهم الحديث المعلق ، وهو من أنواع الحديث التي فُقد فيها صفة اتصال السند ، وهي: المعلق والمنقطع والمعضل والمرسل والمدلس ، فهذه الأنواع من الأحاديث ، تندرج تحت درجة الحديث الضعيف ، وذلك للجهل بحال الراوي أو الرواة الذين لم يذكروا في الإسناد ، بيد أن المعلق والمرسل لهما اعتبارات تجعل الحكم بضعفهما ليس على الإطلاق ، فالمعلقات التي في البخاري ومسلم وابن خزيمة وابن حبان كالسند المتصل لأن أصحابها التزموا الصحة

وسبب اختياري لهذا الموضوع هو الدفاع عن صحيح البخاري ، فقد وجد من ضعف حديث معلقا ورد فيه ، مما ترتب عليه حكما كان الأولى ممن تبناه أن يتريث ويستبين وينظر ولا يتسرع بإصدار حكمه .

وأتكلم في هذا البحث عن المعلق تعريفه لغة واصطلاحا ، وحكمه ، وعن الفرق بينه وبين المعضل ، وأول من أطلق اسم المعلق من نقاد الحديث ، والمعلق في صحيح البخاري وحديث هشام بن عمار حديث المعازف الذي ضعفه ابن حزم ،والدفاع عن المعلقات في الصحيحين ، وقد سلكت في بحثي هذا المنهج التاريخي والاستدلالي وشيء من النقدي . وختمتُ البحث بأهم ما توصلت إليه من نتائج .

المعلق من صيغة المفعول ، من علّق الشيء بالشيء ، أي : ناطه وربطه، واستمسك به ، وجعله معلّقا([1]) ، وسمّي السند معلقا بسبب اتصاله بالجهة العليا فقط ، وانقطاعه من الجهة الدنيا ، فصار كالشيء المعلق بالسقف ونحوه ، كأنه مأخوذ من تعليق الجدار، أو تعليق الطلاق ، لاشتراكهما في قطع الاتصال ([2]).

قال ابن الصلاح ([3]):" وكأن هذا التعليق مأخوذ من تعليق الجدار ، وتعليق الطَّلاق ، ونحوه ، لما يشترك فيه الجميع من قطع الاتصال "([4]).

وفي الحديث :" **وَرَجُلٌ قَلْبُهُ مُعَلَّقٌ فِي المَسَاجِدِ**" ([5])، من التعليق كأنَّه شبهه بالشيء المعلق في المساجد، إشارة إلى طول الملازمة بقلبه ، وإن كان جسده خارجا عنه .

والمعنى : أن التَّعليق يكون في الأمور المحسوسة كتعليق الثريا ، ويكون في الأمور المعنوية كتعليق الطلاق

اصطلاحا : " هو ما حُذف من مبدأ إسناده راوٍ فأكثر على التوالي ، ولو إلى آخر السند " ([6]) ، وبعضهم يستعمله في حذف جميع الإسناد ، ومن صوره أن يحذف جميع السَّند ، كأن يقال مثلاً : قال رسول الله -ﷺ- كذا " ، أو يحذف كل الإسناد إلاّ الصحابي ، أو إلا الصَّحابي والتَّابعي ، وكقول الشَّافعي ([7]) : قال نَافِعٍ ([8]) أو قال ابن عمر-رضي الله عنه- ([9]) ، أو قال النبي -ﷺ- ([10]) قال ابن الجزري ([11]) في الغاية :

ثم المعلق يقال أو روى أو نحوه والكل في الأصل سواء
وإن خالف مسندا كفعل الجعفي وخطؤوا ابن حزم في الضعف([12])

ومن خلال التعريف يتضح الآتي :

أن التعليق يطلق على شيئين: ذكر متن الحديث دون إسناد، أو حذف راو أو أكثر من أول الإسناد .

ومثاله : قال أبو نعيم الأصبهاني ، أخبرنا محمد بن أيوب الرازي ، قال حدثنا مسدد ، قال حدثنا معتمر بن سليمان عن أبيه ، عن الحضرمي ، قال:" قرأ رجل عند النبي - - وكان لين الصوت أو لين القراءة فما بقي أحد من القوم إلا فاضت عينه غير عبد الرحمن بن عوف ، فقال النبي- - :" **إن لم يكن عبد الرحمن بن عوف فاضت عينه فقد فاض قلبه** " ([13])، أبو نعيم ولد سنة 336هـ ، ومحمد بن أيّوب توفي سنة 294هـ

، ولم يبين أبو نعيم الواسطة بينه وبين محمد بن أيوب ، فنقول إن أبا نعيم علّق الحديث على محمد بن أيوب ، فالحديث معلّق ([14])، وسمّي الحديث على هذا معلقا بحكم اتصاله بالجهة العليا فقط ، وحذف بداية السند، فصار كالشيء المعلق بالسقف ([15]) ، أو لأنَّه بحذفه صار كالشيء المقطوع عن الأرض الموصول من الأعلى بالسقف([16])، وحذف راو واحد من السند أو أكثر يدخل فيه المنقطع ، فإن كان على التوالي فهو المعضل لما بينهما من عموم وخصوص.

الفرق بين المعلق والمعضل

ومن تمام الفائدة لابد أن نبيّن الفرق الذي بين المعضل والمعلق ، والفرق الذي بينهما من العموم والخصوص

1- يجتمعان في أنّهما يُحْذَف منهما راويان متواليان من أول السند فهو معضل ومعلق في آن واحد ، فهو معلق باعتبار أن الحذف كان في أول السند ويسمّى معضلا باعتبار أن المحذوف أكثر من واحد فكان الحذف على التوالي

2- ينفرد المعضل إذا حذف منه راويان من وسط السند ، فإنّه يسمّى معضلا لتعدد المحذوف ، ولا يسمى معلقا ؛ لأنّ الحذف لم يكن في أول السند

3- ينفرد المعلق إذا حذف منه راو واحد فقط من أول السند ؛ لأن المحذوف في أوّل السند ، ولا يسمّى معضلا ، لأن المحذوف من السند لم يتعدد

وأوَّل من عرف عنه من النَّقاد إطلاق تسمية المعلق هو الحافظ أبو الحسن الدارقطني ([17])، وهو من المكثرين لاستعماله ، العاملين على ذيوعه واشتهاره ، وإن كانت الأولية غير مطلقة ([18]).

حكمــه :

الحديث المعلق مردود لا يحتج به ، لأنه فاقد لشرط من شروط القبول، وهو اتصال السند ([19])، فله حكم الحديث المنقطع والمعضل والمرسل ، والسبب في ذلك؛ لأنه جهل حال الراوي المحذوف من السند ، فربما يكون غير ثقة ، إلاّ إذا وقع في كتاب التزم شرط الصحة كالصحيحين ([20])، فإنَّ العلماء قد استفاضوا في بحث معلقاتهما([21]).

والمعلق لا يحتج به ، وهو يندرج تحت الأنواع المردودة من الحديث وإن وجد منه في الصحيحين البخاري ومسلم ؛ وقد اشتهر البخاري بكثرة المعلقات ؛ لكنها ذكرت في تراجم الأبواب ومقدماتها، ولا يوجد حديث في صلب الأبواب على صفة التعليق إطلاقا ، أما مسلم فلا يوجد فيه إلا حديث واحد في باب التيمم لم يصله في موضع آخر([22]).

والمعلقات التي في البخاري ، موصولة في موضع آخر في كتابه ، وأحسن من جمع الأحاديث المعلقة عند البخاري([23]) ، وذكر أسانيدها المتصلة ، ابن حجر([24])، في كتابه:" **تغليق التعليق** ([25])
وقال في مقدمة شرحه لصحيح البخاري :" وليست كلها عللها قادحة ، بل أكثرها الجواب عنها ظاهر ، والقدح فيه مندفع ، وبعضها الجواب عنه محتمل ، واليسير منه في الجواب عنه تعسف " ، وبعضهم أخذ على البخاري أنه أضاف إلى الصحاح أحاديث معلقة كثيرة ، فكان عمله هذا انهيار الإسناد ، كما يظنون لعدم معرفتهم بحسه في اختيار الأحاديث ، يقول الجبري : وهذا تحامل غير علمي ، نفاه عنه المحققون غير المسلمين كالمستشرق(كايتاني) ، فمن العلماء من يرى أن معلقات البخاري صحيحة ، وكون البخاري أراد ذكر إسناده بهذا الشكل ، فهو أدرى بما يصنع ، وحيث أن المعلقات في صحيحه فاقت ما يقارب ربع الكتاب، إنما يعني بيان منزلة الحديث عند العمل به ، فشيوخه الذين خالطهم هو أعلم بهم من حيث الحفظ والورع، أو غير ذلك ([26])
فصور المعلق عند البخاري ثلاثة : أ- أن يحذف جميع السند ، - ب- أو أن يحذف جميع السند إلا الصحابي أو التابعي([27]) ،- ج- أو أن يحذف اسم من حدثه فقط([28]) .

والسبب الذي دفع البخاري إلي تعليق الحديث ، قصد الاختصار، كأن يروي في الباب ما يغني عن الإطالة ، وأحياناً يكون الحديث عنده بإسناد واحد على شرطه ، ويحتاجه في بابين ، فيسنده في أحدهما ويعلقه في الآخر اتقاء لتكرار الحديث بنفس الإسناد في مكانين ؛ ولذا يندر أن يؤخذ على البخاري أنه كرر حديثاً بنفس الإسناد والمتن ، لأنه يذكر ما فيه فائدة في ذكر بعض الآثار عن الصحابة أو من دونهم في التفسير والأحكام وغير ذلك ، فيعلقها وإن كانت صحيحة .

وقد أورد البخاري في صحيحه كثيرا من الأحاديث المعلقة ، استئناسا واستشهادا([29]) ، ومع ذلك فإنها لا تخرج بهذه الصيغة عن كونها أحاديث صحيحة ، وإن وردت بهذه الصورة ، وسبب صحتها هو أن الحديث معروفا من جهة الثقات عمن علّقه عنه أو لأنه ذُكِر متصلا في موضع آخر لا يصحبه خلل الانقطاع .

وقد خُطِئَ ابن حزم ([30]):" في رده حديث أَبِي مَالِكٍ الْأَشْعَرِيّ-ﷺ- ([31])، في المعازف لقول البخاري فيه ، قال هشام بن عمار([32]) وساق السند ، وزعم ابن حزم انه منقطع مابين البخاري وهشام بن عمار ، فالحديث معروف من جهة الاتصال، بشرط الصحيح ، وما أورده البخاري عن شيوخه محمول عن السماع ، قال أبو جعفر بن حمدان النيسابوري ، كلّما قال البخاري ، قال لي، أو قال لنا، فهو عرض ومناولة([33])، ولله در السيوطي ([34])، حيث قال :

وما عزى لشيخه بقالا ففي الأصح احكم له اتصالا([35]).

والحديث الذي ذكره ابن حزم ، وقال بضعفه ، وهو في صحيح البخاري ، وَقَالَ هِشَامُ بْنُ عَمَّارٍ حَدَّثَنَا صَدَقَةُ بْنُ خَالِدٍ([36]) ، حَدَّثَنَا عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ يَزِيدَ بْنِ جَابِرٍ([37]) ، حَدَّثَنَا عَطِيَّةُ بْنُ قَيْسٍ الْكِلَابِيُّ ([38])، حَدَّثَنَا عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ غَنْمٍ الْأَشْعَرِيُّ([39]) ، قَالَ حَدَّثَنِي **أَبُو** عَامِرٍ ، أَوْ أَبُو مَالِكٍ الْأَشْعَرِيُّ -ﷺ- وَاللَّهِ مَا كَذَبَنِي ، سَمِعَ النَّبِيَّ -ﷺ-" **يَقُولُ: لَيَكُونَنَّ مِنْ أُمَّتِي أَقْوَامٌ يَسْتَحِلُّونَ الْحِرَ([40]) وَالْحَرِيرَ وَالْخَمْرَ وَالْمَعَازِفَ، وَلَيَنْزِلَنَّ أَقْوَامٌ إِلَى جَنْبِ عَلَمٍ يَرُوحُ عَلَيْهِمْ بِسَارِحَةٍ لَهُمْ يَأْتِيهِمْ يَعْنِي الْفَقِيرَ لِحَاجَةٍ ، فَيَقُولُونَ : ارْجِعْ إِلَيْنَا غَدًا فَيُبَيِّتُهُمْ اللَّهُ وَيَضَعُ الْعَلَمَ ، وَيَمْسَخُ آخَرِينَ قِرَدَةً وَخَنَازِيرَ إِلَى يَوْمِ الْقِيَامَةِ** "([41])

قال ابن حزم هذا منقطع لم يتصل ما بين البخاري وصدقة بن خالد ، ولا يصح في هذا الباب شيء أبداً ، وكل ما فيه موضوع ، ووالله لو أسند جميعه ، أو واحد منه فأكثر من طريق الثقات إلى رسول الله ـ لما ترددنا في الأخذ به.."([42])، لذلك فإن ابن حزم لا يرى بأسا من الاستماع إلى المعازف ، لأنّ الحديث في نظره ضعيف لا تقوم به الحجة ، فهذا الحديث عنده جوابا للاحتجاج بجواز الاستماع إلى المعازف .

وابن حزم يناقض نفسه في حكمه هذا ([43]) فهو صرح بقبول رواية العدل الثقة متى أدرك من فوقه وروى عنه وأن ذلك محمول عنده على السماع الصحيح ، وانه لا فرق بين أن يقول:(**حدّثنا** ، أو **قـــال**) ، فكلّ ذلك يفيد السّماع ، ولا عبرة بالألفاظ ([44])، فما باله هنا يرد حديث المعازف ، وهو في صحيح البخاري ، ويحكم عليه بالانقطاع ، وهشام بن عمار أحد شيوخ البخاري الذين لقيهم وأخذ عنهم؟

ثم إنه قد أقسم أن الحديث لو أسند من طريق الثقات لما تردد في قبوله ، فكيف غاب عنه أن الحديث متصل عند ابن حبّان([45]) في صحيحه([46])، وأبو داود في سننه، موصولا قال :" حَدَّثَنَا أَحْمَدُ بْنُ حَنْبَلٍ، حَدَّثَنَا زَيْدُ بْنُ الْحُبَابِ، حَدَّثَنَا مُعَاوِيَةُ بْنُ صَالِحٍ، عَنْ حَاتِمِ بْنِ حُرَيْثٍ، عَنْ مَالِكِ بْنِ أَبِي مَرْيَمَ، قَالَ: دَخَلَ عَلَيْنَا عَبْدُ الرَّحْمَنِ بْنُ غَنْمٍ، فَتَذَاكَرْنَا الطِّلَاءَ، فَقَالَ: حَدَّثَنِي أَبُو مَالِكٍ الْأَشْعَرِيُّ، أَنَّهُ سَمِعَ رَسُولَ اللَّهِ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ يَقُولُ: «**لَيَشْرَبَنَّ نَاسٌ مِنْ أُمَّتِي الْخَمْرَ يُسَمُّونَهَا بِغَيْرِ اسْمِهَا**" ([47])، قَالَ أَبُو دَاوُدَ: " وَقَالَ سُفْيَانُ الثَّوْرِيُّ الدَّاذِيُّ: شَرَابُ الْفَاسِقِينَ، بيد أن عند أبي داود لم ترد لفظ المعازف.

قال ابن القيم ([48]) جوابا لابن حزم :" أن البخاري قد لقي هشام بن عمار وسمع منه ، فإذا قال : قال هشام فهو بمنزلة عن هشام ، فالبخاري أبعد خلق الله عن التدليس ، وإدخال هذا الحديث في كتابه محتجا به ، دليل على صحته ، ثم إن الحديث متصل عنده غيره([49])

والحديث وإن أتى بصيغة التعليق ، فإنه عند المتابعة لا انقطاع فيه أصلاً ، فالبخاري قد لقي هشام بن عمار وسمع منه ، وقد تحقق ذلك عند علماء الحديث أنه إذا تحقق اللقاء والسماع مع السّلامة من التدليس حمل على السّماع ، بأي لفظ كان، كما يحمل قول الصّحابي ، قال رسول الله -ﷺ- على سماع منه إذا لم يظهر خلافه.

قال أحمد شاكر([50]) : واعلم أن البخاري كثيراً ما يذكر حديثا عن شيوخه بصيغة التعليق ، فيقول : قال عفَّان ، أو قال القنبعي ، فهذا من البخاري محمول على الاتصال، لأنَّ حكمه حكم العنعنة ، لثبوت اللقاء بين البخاري وشيخه ، ولأن البخاري ليس مدلسا ، وأما غير البخاري

فليس لعمله ضابط معروف في ذلك ، فلا يحكم له بالاتصال ، بل يفحص عنه من الطرق الأخرى ، ويحكم له بما يظهر من صحة وضعف ([51]).

والحاصل أن كل ما يجيء منه بصيغة (**قال لنا** ، أو **قال لي**) ، فهو محتمل السماع وغيره ، والسماع يحتمل أن يكون في حال المذاكرة وغيرها ، وحقّق الخطيب ([52]) أنها تحمل على السماع إذا عُرِفَ من عرْف الراوي أنه لا يطلقها إلاّ إذا سمع ، فإذا لم يكن ذلك عادة كان الأمر على الاحتمال، قال السيوطي :" المعتمد في ذلك ما حققه الخطيب من أن (قال) ليست كـــ(عن) فإن الاصطلاح فيها مختلف ، وقال آخرون: فأطلقوا أن سند الحديث الوارد بلفظ (قال) على التعليق المتصل من الظاهر ، المنفصل من حيث المعنى .

وقد استدرك ابن حجر على ابن حزم في قوله :" إن هذا الحديث، أي : حديث المعازف منقطع فيما بين البخاري وهشام بن عمار .." ، فقال : حديث صحيح لا علة فيه ولا مطعن فيه ، وقد أعله ابن حزم بالانقطاع بين البخاري وصدقة بن خالد ، وبالاختلاف في اسم أبي مالك ، ثم قال : وهذا كما تراه سقته من رواية تسعة رواة عن هشام متصلاً ([53]) ، وقال : رواية هشام بن عمار وصلها الحسن بن سفيان في مسنده ، والاسماعيلي ، والطبراني في الكبير وأبو نعيم من أربعة أوجه، وابن حبان في صحيحه وغيرهم([54]) ، ورغم ما بذله ابن حجر وغيره في وصل إسناد الحديث المذكور من أوجه مختلفة أوصلها إلى تسعة طرق ، ورغم اعتراف القرضاوي بها بنفسه ، إلا أنَّ ذلك لم يشفع لها عنده ، حيث حاول أن يجاري ابن حزم في تضعيفه للحديث، وعذر ابن حزم انه لم يصله جهد المحققون في وصل الحديث ، فما عذر القرضاوي وجهد ابن حجر العسقلاني بين يديه ، وقد ذكره في كتابه (فقه الموسيقى والغناء ...)، فخرج بنتيجة مفادها كما ذكرها ودافع عنها، أن حديث هشام بن عمار لا يصلح للاستدلال على تحريم الغناء([55])، وهي نتيجة خطيرة التي توصل إليها ، حيث أن كبار أئمة الحديث القدامى والمحدثين يرون بما يشبه الإجماع أن معلقات البخاري موصولة ، فكيف يقول هو بأنها مقطوعة لا يمكن الاستدلال بها، وهو بعمله هذا يفتح بابا يصعب سدّه ، فقد يخرج بعض الناس ، ويتبعون طريقته ،

فتحدث فوضى كبيرة ، وينفتح بابا للأعداء للهجوم على أصح الكتب ، بعد كتاب الله([56]) .

ولابن حبان كلمة في غاية الحسن ، تنبئ عن منهج الأئمة في تدوينهم للحديث، قال ابن حبان :" فإذا صحّ عندي خبر من رواية مدلّس ، أنّه بيّن السّماع فيه ،لا أبالي أن أذكره من غير ذكر السماع في خبره ، بعد صحته عندي من طريق آخر"([57])، ولذلك يقول الدهلوي : " أمّا الصّحيحان فقد اتّفق المحدّثون على أن جميع ما فيهما ، من المتصل ، والمرفوع صحيح . . وأنّهما متواتران .. وأن كل من يهوّن أمرهما مبتدع ، متّبع غير سبيل المؤمنين " ([58]) .

وأما المعلقات في صحيح مسلم([59]) فهي قليلة جداً ، وهي أربعة عشر حديثا معلقا فقط ، بيّـنها النووي ([60])، في شرحه عليه ، ووضّح اتصالها من طرق أخرى وتحققّت صحتها ([61])، وكذا أورد الحافظ أبو علي الغساني في كتابه القيم (تقييد المهمل وتمييز المشكل)، وبلغ بها نفس العدد الذي وصل إليه النووي ، ثم تبعه ابن الصلاح، في مطلع شرحه لصحيح مسلم ، وحقق أنها أثنا عشر حديثا فقط ([62])، وقد علل العلماء ندرة المعلقات في صحيحه ؛ لأنه قصد صناعة الإسناد ، فلذلك لم يعلق الأحاديث([63]) ، وهذه الأحاديث المعلقة التي أوردها مسلم في صحيحه هي على سبيل المتابعة والاستشهاد([64])، قال النووي :" .. هي موصولة من جهات صحيحة ، لاسيما ما كان مذكورا منها على وجه المتابعة ، ففي نفس الكتاب وصلها ، فاكتفى بكون ذلك معروفا عند أهل الحديث "([65]) ،

ومثال المعلّق في صحيح مسلم ، حديث عَائِشَةَ-رضي الله عنها-([66]) ، :" **أَمَرَنَا رَسُولُ اللهِ- صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - أَنْ نُنَزِّلَ النَّاسَ مَنَازِلَهُمْ أمرنا ان ننزل الناس منازلهم**"([67])، وقد ذكره مسلم تعليقا ، وقال : وذُكر عن عائشة ([68]).

خاتمة :

1- المعلق ما حُذف من مبدأ إسناده راوٍ فأكثر على التوالي ، ولو إلى آخر السند.

2- أوَّل من عرف عنه من النَّقاد إطلاق تسمية المعلق هو الحافظ أبو الحسن الدارقطني ، ويعد من المكثرين لاستعماله.
3- المعلقات التي في البخاري ، موصولة في مواضع متفرقة في كتابه.
4- أورد البخاري في صحيحه كثيرا من الأحاديث المعلقة ، استئناسا واستشهاد.
5- معلقات البخاري صحيحة ، وكونه أردا بهذا الشكل حيث فاقت ما يقارب ربع الكتاب ، إنما يعني بيان منزلة الحديث عند العمل به ، فهؤلاء شيوخه الذين خالطهم هو أعلم بهم من حيث الحفظ والورع .
6- البخاري لقي هشام بن عمار وسمع منه ، فإذا قال : قال هشام ، فهو بمنزلة عن هشام
7- اتّفق المحدّثون على أن جميع ما فيهما- البخاري ومسلم - ، من المتصل ، والمرفوع صحيح . . وأنّهما متواتران

وأوصي في خاتمة البحث بأن تتولى المراكز العلمية والبحثية مزيدا من العناية بكتب الحديث والسنة ، وذلك بإقامة الندوات والمؤتمرات العلمية الجادة حولها ، وإذ اكتفي بهذا القدر في الدفاع عن الصحيحين ،آملا من الباحثين أن يذودوا ما استطاعوا عنها ، فهي الشرح التطبيقي لكتاب الله - عزوجل- وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا محمد النبي الأمي الكريم.

الهوامش

[1] - ينظر : مختار الصحاح ، دار العصماء . مادة :علق ، ص: .343

[2]- مباحث في علم الحديث : القطان ، ط: 3، 1422هـ- 2001 م ، مكتبة وهبة ، ص: 120.

[3]- هو عثمان بن عبد الرحمن بن عثمان بن موسى الشهرورزي المعروف بان الصلاح نقى الدين أبو عمرو جمع بين الحديث ورجاله والفقه وأصوله. ينظر : وفيات الأعيان وأنباء أبناء هذا الزمان ، ابن خلكان 3/ 243.

[4]- مقدمة ابن الصلاح في علوم الحديث : ابن الصلاح ، تحقيق : أبوعبد الرحمن صلاح بن محمد عويضة ، ط: 1، 1416هـ 1995م ، دار الكتب العلمية . بيروت – لبنان ، ص: 79 .

[5]- رواه البخاري في صحيحه ، كتاب : الأذان ، باب : من جلس في المسجد ينتظر الصلاة ،204/2، رقم الحديث: 660 ، ومسلم في صحيحه ، كتاب : الزكاة، باب فضل إخفاء الصدقة ، 4/ 140، رقم الحديث:1031، وذكره محمد فؤاد عبد الباقي في اللؤلؤ والمرجان ، كتاب : الزكاة ، باب : إخفاء الصدقة ، ص: 184، رقم الحديث : 610 . ونص الحديث ، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ، عَنِ النَّبِيِّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ قَالَ: " سَبْعَةٌ يُظِلُّهُمُ اللهُ فِي ظِلِّهِ، يَوْمَ لاَ ظِلَّ إِلَّا ظِلُّهُ: الإِمَامُ العَادِلُ، وَشَابٌّ نَشَأَ فِي عِبَادَةِ رَبِّهِ، وَرَجُلٌ قَلْبُهُ مُعَلَّقٌ فِي المَسَاجِدِ، وَرَجُلاَنِ تَحَابَّا فِي اللهِ اجْتَمَعَا عَلَيْهِ وَتَفَرَّقَا عَلَيْهِ، وَرَجُلٌ طَلَبَتْهُ امْرَأَةٌ ذَاتُ مَنْصِبٍ وَجَمَالٍ، فَقَالَ: إِنِّي أَخَافُ اللهَ، وَرَجُلٌ تَصَدَّقَ، أَخْفَى حَتَّى لاَ تَعْلَمَ شِمَالُهُ مَا تُنْفِقُ يَمِينُهُ، وَرَجُلٌ ذَكَرَ اللهَ خَالِيًا فَفَاضَتْ عَيْنَاهُ " ومعنى : قلبه معلق في المساجد، أي : شديد الحب لها والملازمة للجماعة فيها.

[6]- مقدمة ابن الصلاح علوم الحديث ، ص: 69 ، مرجع سابق ، فتح المغيث شرح ألفية العراقي : أبو الفضل العراقي ، تحقيق : صلاح محمد عويضة ، 1421هـ 2001م ، دار الكتب العلمية . بيروت – لبنان . ص: 85

[7]- محمد ابن إدريس بن العباس بن عثمان بن شافع القرشي بن عبد المطلب بن عبد مناف وينسب إلى شافع فيقال له الشافعي، ولد سنة 150 هـ ، تلقى الشافعي فقه مالك على يد مالك. وعرف محمد بن الحسن صاحب أبي حنيفة وتلقى منه فقه أبي حنيفة، وناظره في مسائل كثيرة ورفعت هذه المناظرات إلى الخليفة هارون الرشيد فسُرَّ منه، يعد الشافعي أول من ألّف في علم أصول الفقه، ويتضح ذلك في كتابه المسمى الرسالة ، توفي بمصر سنة 204هـ . ينظر : البداية والنهاية : ابن كثير، دار التقوى ، 10/ 283، وتقريب التهذيب : ابن حجر العسقلاني ، تحقيق : خالد عبد الله المحلاوي ، سنة 1430هـ 2009م ، دار الحديث. القاهرة . ص: 548، رقم الترجمة : 5717.

[8]- نافع أبو عبد الله المدني ، مولي ابن عمر -رضي الله عنه- ، ثقة ثبت فقيه مشهور ، توفي سنة 117 هـ ، ينظر تقريب التهذيب : ابن حجر ، ص: 663 ، رقم الترجمة : 7086

[9]- عبد الله بن عمر بن الخطاب العدوي ، ولد بعد البعثة بيسير ، واستصغر يوم احد ، وهو ابن أربع عشرة سنة ، وهو احد المكثرين من الصحابة في رواية الحديث ، كان من اشد الناس إتباعا للأثر ، توفي -رضي الله عنه- سنة ثلاث وسبعين للهجرة . ينظر : تقريب التهذيب : ابن حجر العسقلاني ، ص: 345 . رقم الترجمة : 3490 .

10- المنهل الروي في مختصر علوم الحديث النبوي : ابن جماعة ، ، تحقيق : محيي الدين عبد الرحمن رمضان ، ط: 2، 1406-هـ 1986م ، دار الفكر – سوريا .ص: 49 .

11- هو محمد بن محمد بن يوسف العمري الدمشقي ثم الشيرازي الشافعي يعرف بابن الجزري نسبة إلى جزيرة ابن عمر ، ولد بمشق وتفقه ، وطلب الحديث بها ، له مصنفات كثيرة ، من بينها النشر في القراءات العشر ، والتمهيد في التجويد ، طبقات القراء ، توفي رحمه الله – سنة 833هـ . ينظر : البدر الطالع : الشوكاني ، 2/ 257 ، والضوء اللامع : السخاوي، 9/ 255

12- الغاية في شرح الهداية في علم الرواية : ابن الجزري ، شرح السخاوي ، تحقيق : أبو عائشة عبد المنعم إبراهيم ، ط: 1، 1422هـ 2001م ، مكتبة اولاد الشيخ ، ص: 174

13- حلية الأولياء وطبقات الأصفياء ، 100/1

14- ينظر: موسوعة علوم الحديث وفنونه : سيد عبد الماجد الغوري، ط:1، 1428هـ 2007م ، دار ابن كثير ، دمشق – سوريا . 3/ 395 .

15- ينظر : التأصيل الشرعي لقواعد المحدثين : عبد الله شعبان ، ط: 1429 ه- 2008م ، دار السلام . القاهرة - مصر . ص: 511 .

16- منهج النقد في علوم الحديث : نور الدين عتر ، ص: 275 .

17- صيانة صحيح مسلم من الإخلال والغلط : ابن الصلاح ، ص: 76 . ، وموسوعة علوم الحديث وفنونه : سيد عبد الماجد الغوري 3/ .398

18- ينظر : التأصيل الشرعي لقواعد المحدثين : عبد الله شعبان ، ص: 518 .

19- مباحث في علو الحديث: مناع القطان ، ص: 120.

20 - وتوجد المعلقات فيما يعرف بالبلاغات في الموطأ للإمام مالك هي من قبيل المعلقات ، فلا يُجزم بثبوتها ، بل الأصل فيها الضعف لانقطاع الإسناد ، حتى توصل بإسناد ثابت، وقد وجد في " بلاغات " مالك كثير من البلاغات موصولاً بإسناد ضعيف ، أو ضعيف جداً ، وإن كان كثير منها ثابتاً ، وكذا يوجد المعلق في بعض كتب السنن كأبي داود والترمذي ، ويوجد في غيرهما، وينعدم أو لا يكاد يوجد في كتب المسانيد أو المعاجم . ينظر : موسوعة الحديث النبوي : سيد عبدالماجد الغوري ، 3/ 402 .

21- ينظر : التأصيل الشرعي لقواعد المحدثين : عبد الله شعبان ، ص:511.

22- مباحث في علو الحديث: مناع القطان ، ص: 120.

23- محمد بن إسماعيل بن إبراهيم بن المغيرة الجعفي أبو عبد الله البخاري ، جبل الحفظ ، وإمام الدنيا في فقه الحديث ولد في بخارى سنة 194هـ ونشأ يتيمًا. سمع نحو ألف شيخ، جمع البخاري في الجامع الصحيح نحو ستمائة ألف حديث اختار منها ما وثق برواته. وهو أول من وضع في الإسلام كتابًا على هذا النحو. وهو أوثق كتب الحديث الستَّة. وسبب تأليفه ذكره البخاري في قوله: كنت عند إسحاق بن رَاهَوَيه فقال بعض أصحابنا: لو جمعتم كتابًا مختصرًا لسنن النبي-ﷺ- فوقع ذلك في قلبي، فأخذت في جمع هذا الكتاب، توفي بخَرتَنك سنة 256هـ، - قرية من قرى سمرقند. ينظر: تقريب التهذيب : ابن حجر ، ص: 549، رقم الترجمة : 5727

24- أبو الفضل أحمد بن علي بن حجر العسقلاني ولد سنة 772 هـ ، قال عنه السيوطي: " فريد زمانه وحامل لواء السنة في أوانه ، مؤلفاته كثيرة ومن أشهرها شرح صحيح البخاري في كتاب سماه فتح الباري ، توفي - رحمه الله - سنة 852 هـ.

25- تغليق التعليق : ابن حجر ، تحقيق : سعيد القزقي ، دار عمار والمكتب الإسلامي

26 - حجية السنة ومصطلحات المحدثين وأعلامهم : عبد المتعال محمد الجبري ، مكتبة وهبة ، ص: 196

27- ويروى عن ابن عباس وجرهد ومحمد بن جحش عن النبي ﷺ : " الفخذ عورة" ، وقال أبو موسى الأشعري :" غطى النبي - ﷺ- ركبتيه حين دخل عثمان " ، فالبخاري حذف جميع السند إلاّ الصحابي

28- قول البخاري: وقال عفان: حدثنا صخر بن جويرية ، عن نافع ، عن ابن عمر ، أن النبي ﷺ قال: " أراني أتسوك بسواك ، فجاءني رجلان ، أحدهما أكبر من الآخر ، فناولت السواك الأصغر منهما ، فقيل لي : كبر ، فدفعته إلى الأكبر منهما "، علقه البخاري فيما بينه وبينه عفان ، وهو ابن مسلم الصّفار لم يدركه البخاري ، إنما يروي عنه بالواسطة .

29- علوم الحديث ومصطلحه : صبحي الصالح ، دار العلم للملايين ، ص: 152 .

30- أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد بن حزم بن غالب الفارسي الأصل الأموي اليزيدي القرطبي الظاهري ، ولد سنة 384هـ ، حفظ القرآن وأقبل على العلم ، درس فقه المالكية ثم المذهب

الشافعي ، ثم انتقل إلى الظاهرية ، كان صاحب أخلاق كريمة ، ومن هذه الأخلاق الصراحة والوفاء والوضوح والشجاعة والجرأة وعدم المدارة والصدق الكامل، توفي – رحمه الله- سنة 456هـ . ينظر : البداية والنهاية: ابن كثير ، 99/12.

31- أبومالك الأشعري ، قيل اسمه عبيد ، وقيل عبد الله ، وقيل :عمرو بن الحارث بن هانئ، صحابي ، مات في طاعون عمواس سنة 18هـ . ينظر : الاستيعاب : ابن عبد البر ، ص: 852 ، رقم الترجمة : 3240 ، وتقريب التهذيب : ابن حجر العسقلاني ، ص: 797 ، رقم الترجمة : 8336.

32- هشام بن عمار ، وثقه ابن معين ، روى عنه البخاري وهو ممن انتقدوه على البخاري ، ولقد دافع عنه ابن حجر في هدي الساري قائلا: لم يخرج له البخاري في صحيحه سوي حديثين احدهما في البيوع وذكر سنده عنه إلى أبي هريرة ، :" كان تاجر يداين الناس" ، والثاني : في مناقب أبي بكر بسنده ، إلى أبي الدرداء، وله متابع ، وعلق عنه في الأشربة حديث تحريم المعازف الذي بين أيدينا وقال – أي ابن حجر – وهذا جميع ماله في كتابه مما يتبن لي أنه احتج به ، توفي سن . ينظر :هدي الساري : ابن حجر ، ص: 448، و تاريخ الثقات ، ص: 459 . وهشان بن عمار له حرص على طلب العلم وخاصة الحديث يقول عن نفسه دخلت على مالك بن أنس فقلت حدثني ، فقال : اقرأ فقلت ، لا ، بل حدثنيي فقال : اقرأ ، فلما راددته قال: يا غلام تعال لهذا وضربه خمسة عشر قال اذهب لي فضربني خمسة عشر درة ثم جاء بي إليه فقال : ضربته ، فقلت : لقد ظلمتني ! ضربتني خمسة عشر درة بغير جرم ، لا اجعلك في حل فقال : مالك فما كفارته ؟ أن تحدثني بخمسة عشر حديثا ، فحدثني بخمسة عشر حديثا ، فقلت زد في الضرب وزد في الحديث ، فضحك مالك وقال اذهب .

ينظر : صفحات من صبر العلماء على شدائد العلم والتحصيل : عبد الفتاح أبو غدّة ، تحقيق : سلمان بن عبد الفتاح ، ط: 10 ، دار البشائر الآسلامية . بيروت – لبنان . ص: 313

33- المنهل الروي : ابن جماعة ، ص: 49- 50 .

34- أبو الفضل جلال الدين عبد الرحمن الخضيري الأسيوطي الشافعي ولد سنة 849هـ في أسيوط من نواحي مصر و إليها نسب . توفى أبوه وكان عمره خمس سنوات وسبعة أشهر، ظهر ذكاؤه منذ صغره فحفظ القرآن وهو ابن ثمان سنوات ثم حفظ العمدة والمنهاج الأصولي وألفية ابن مالك وبدأ بالعلم ستة 764هـ فلازم الشيوخ فأخذ الفقه عن البلقيني ، رحل إلى الشام والحجاز واليمن ، كان سريع الكتابة حاضر البديهة صحيح العقيدة متواضعا قنوعا عابدا لا يقبل جوائز الأمراء والملوك ، تصدى للإفتاء وعمره سبع عشرة سنة ، توفي ليلة الجمعة تاسع عشر من شهر جماد الأولى سنة 911هـ وعمره إحدى وستين سنة ، ودفن بالقاهرة

35- ألفية السيوطي في علم الحديث ،صححه وشرحه : أحمد شاكر ، سنة 1433هـ - 2012م ، المكتبة العلمية . بيروت – لبنان . ص: 17 .

36 - صدقة بن خالد الأموي ، مولاهم أبو العباس ، الدمشقي ، ثقة من الثامنة . ينظر : تقريب التهذيب : ابن حجر ، ص: 293 .

37 - عبد الرحمن ين يزيد بن جابر الأزدي ، أبو عتبة الشامي الداراني ، ثقة من السابعة . ينظر: تقريب التهذيب : ابن حجر ، ص: .395

38 - عطية بن قيس الكلابي ، أبو يحي الشامي ثقة مقرئ من الثالثة ، مات وقد جاوز المائة . ينظر : تقريب التهذيب : ابن حجر ، ص: 450 .

39- عبد الرحمن بن غنم الأشعري مختلف في صحبته ، ذكره العجلي في كبار الثقات من التابعين . ينظر : تقريب التهذيب : ابن حجر ، ص: 389؟

40- الحر بتخفيف الراء : الفرج ، وقيل : الخز ، على اختلاف طرق الحديث " يستحلون الخز " نوع من الثياب معروف . ولعله حديث آخر ذكره أبو موسى وهو حافظ عارف فلا يتهم . ينظر النهاية في غريب الحديث والأثر : ابن الأثير ، دار الفكر ، 1/ 366.

41- رواه البخاري في صحيحه ، كتاب : الأشربة ، باب : فيمن يستحل الخمر بغير اسمه
42- المحلى : ابن حزم ، تحقيق : أحمد شاكر ، المكتبة التوفيقية ، 9/ 59 .
43- التأصيل الشرعي لقواعد المحدثين : عبد الله شعبان ، ص: 517.
44- الإحكام في أصول الأحكام : ابن حزم ، تحقيق محمود حامد عثمان ، 1426هـ 2005م ، دار الحديث القاهرة . 1/ 161.
45- ابن حبان : أبو حاتم محمد بن حبَّان بن أحمد التميمي البستي ، صاحب التصانيف صنف المسند الصحيح، والضعفاء ، والتاريخ ، وفقَّه الناس بسمرقند ، قال الحاكم : " كان من أوعية العلم فى الفقه والحديث ، واللغة ، مات سنة 354هـ . ينظر : طبقات الحفاظ: الذهبي ، ص: 375- 376 .
46- الإحسان بترتيب صحيح ابن حبان ، كتاب : التاريخ ، باب : إخباره- عما يكون في أمته من الفتن والحوادث 8/ 265، مصرحا فيه بالسماع من أبي عامر وأبي مالك.
47- رواه أبو داود في سننه ، باب : الداذي – وهو يطرح في النبيذ فيشتد - ، رقم الحديث : 3688.
48- أبو عبد الله شمس الدين محمد بن ابي بكر بن أيوب الشهير بابن قيم الجوزية ،ولد سنة 691 هـ ، مؤلفاته كثيرة منها زاد المعاد في هدي خير العباد ، أعلام الموقعين عن رب العالمين ، أمثال القرآن ، توفي رحمه الله – سنة 571هـ . ينظر : البداية والنهاية : ابن كثير 14/ 202
49- إغاثة اللهفان من مصائد الشيطان : ابن القيم ، ص: 258 .
50- الشيخ أحد بن محمد بن شاكر بن أحمد بن أحمد بن عبد القادر من آل أبى علياء ينتهي نسبه إلى الحسين بن على ، لقبه أبوه أحمد شمس الأئمة ، وأبو الأشبال ، ولد في يوم الجمعة 29 من جاد الآخرة سنة 1309هـ الموافق 29 يناير 1892م في القاهرة ، كان والده أمينا للفتوى، حصل على العالمية سنة 1917م،، قرأ على أبيه تفسير البغوي وتفسير النسفي ، وصحيح مسلم وغيرها من كتب الحديث ، كان والده حر التفكير مجانبا للتعصب المذهبي ، وورث عنه ابنه أحمد ذلك ، أهم شيوخه الذين تلقى عنهم العلم: محمود أبو دقيقة ، أحمد بن الشمس الشنقيطي ، عبد الله بن إدريس السنوسي ، والتقى بالشيخ محمد جمال الدين القاسمي ، طاهر الجزائري ، ومحمد رشيد رضا كان – رحمه الله -أحد العلماء البارزين في بداية القرن العشرين الميلادي ، وما من محدث إلاَّ وأثنى عليه كالألباني ، وبن باز ، وابن العثيمين ، محمد حامد الفقي، وهم مجمعون على فضله في علم الحديث توفي رحمه الله – سنة 1377هـ الموافق 1958 .
51- ألفية السيوطي في علم الحديث : شرح احمد شاكر ، ص: 18 .
52- الخطيب البغدادي : الحافظ الكبير ، محدث الشام والعراق ، أبوبكر أحمد بن على بن ثابت بن أحد بن مهدي البغدادي ، صاحب التصانيف ، كان من كبار الشافعية ، آخر الأعيان حفظاً ،وضبطاً ، ولم ببغداد بعد الدارقطنى مثله ، مات سنة 463هـ . ينظر: طبقات الحفاظ : الذهبي 433-435
53- ينظر : التأصيل الشرعي لقواعد المحدثين : عبد الله شعبان ، ص: 518 .
54- ينظر : هدي الساري ص: 59 ، تغليق التعليق : ابن حجر 5/ 21-22 ، وفتح الباري 10، 51/
55 - فالموسيقى تؤثر وتغير الحالة النفسية للسامع والطيف الموسيقي يتراوح إلى أن يصل إلى أعلى حالات الطرب فمنها ما يعد منعشا ومنها ما يعد باعث على الأسى والحزن والاكتئاب ، ومنها ما هو مثير للشهوة ، وبعض المعالجين بالموسيقى قاما بتحليل معزوفة (جير شوبن) نشوة زرقاء ، فوجدا أنها مثل صارخ للتعبير الجنسي ، لا يوحي فقط بالانتصاب ، بل بالقذف المنوي ، وموسيقى بو ليرو ، مثيرة للشهوة بصراحة . نقلا عن أقطار المغرب العربي وتحديات الغزو الثقافي : عبد الباسط دردور ، منشورات كلية الدعوة الاسلامية ، ص: 470 . و ينظر : فقه

الغناء والموسيقى في ضوء القرآن والسنة : يوسف القرضاوي ، مكتبة وهبة ، ط: 4، 1427هـ- 2006 م ، ص: 40- 45.

56- تنبيه المسلم على تعدى الألباني على صحيح مسلم : ممدوح سعيد ص: .10

57- المصدر نفسه : ص: 12 .

58- حجة الله البالغة : الدهلوي ، دار الكتب العلمية ، 283/1 .

59- مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري ، ثقة حافظ إمام مصنف عالم بالفقه ، توفي رحمه الله سنة 261 هـ وله 57 سنة . ينظر تقريب التهذيب : ابن حجر العسقلاني ، ص: 625 ، رقم الترجمة : 6623 .

60 - يحي بن شرف بن مري بن حسن بن حسين النووي محي الدين ، عالم بالحديث والفقه واللغة تصانيفه كثيرة منها الأسماء واللغات ، رياض الصالحين ، شرح صحيح مسلم . ينظر : مفتاح السعادة : طاش كبرى زادة 2/ .61

61- ينظر : شرح النووي على صحيح مسلم ، 1/16-19 , وموسوعة علوم الحديث وفنونه : سيد عبد الماجد الغوري 3/ 396 .

62- موسوعة علوم الحديث وفنونه : سيد عبد الماجد الغوري 3/ 396 .

63- ينظر : الإمام الترمذي والموازنة بين جامعه والصحيحين : نور الدين عتر ، ط: 1، 1390هـ 1970م ، مطبعة لجنة التأليف بالأزهر، ص: 91 ، والإمام ابن خزيمة ومنهجه في كتابه الصحيح : عبد العزيز شاكر الكبيسي ، دار ابن حزم ، ط: 1، 1422هـ- 2001م ، 2/ 709 .

64- الإمام ابن خزيمة ومنهجه في كتابه الصحيح : عبد العزيز شاكر الكبيسي ، 2/ 709 .

65- مقدمة شرح صحيح مسلم ، تحقيق : محمد محمد تامر ، 1/ 22.

66- السيدة عائشة أم المؤمنين أم عبد الله زوج النبى - ﷺ - ابوها أبوبكر الصديق ﷺ وأمها أم رومان بنت عامر بن عويمر بن عبد شمس بن عتاب تزوجها النبى -ﷺ - بمكة قبل الهجرة بسنتين، وهى بنت ست سنين وابتنى بها بالمدينة وهى بنت تسع ، وتوفى عنها النبى -ﷺ - وهى بنت ثمان عشرة سنة ، وكان مكثه معها تسع سنين ، لها فى كتب الحديث 2210 حديثاً توفيت -ﷺا - سنة57هـ ، وقيل 58 هـ ليلة الثلاثاء لسبع عشرة ليلة خلت من رمضان ، وأمرت أن تدفن ليلاً ، فدفنت بعد الوتر بالبقيع ، وصلى عليها أبوهريرة ﷺ.

ينظر: الاستيعاب في معرفة الأصحاب : ابن عبد البر ،تحقيق : عادل مرشد ، دار عمار ، عمان – الأردن . ص: 918 – 921 ، رقم الترجمة : 3387

76- رواه مسلم في صحيحه ، في المقدمة

68- تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي : السيوطي ، تحقيق وتعليق : أحمد عمر هاشم ، دار الكتاب العربي ، سنة 1414هـ- 1993هـ، 1/ 182.

الزواج العرفي وما ترتب عليه من أنواع الأنكحة بين الصحة والفساد

د. موسى مفتاح بشابش

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد صلى الله عليه ، وعلى آله وصحابته أجمعين .

وبعد ،،،

لقد أوجب الإسلام إعلان النكاح ، وندب إلى إشهاره بالضرب على الدفوف وإظهار الفرح والسرور ، والاحتفال به ومشاركة كل من أسرتي الزوج والزوجة ، قال رسول الله ﷺ :((أعلنوا النكاح ، واجعلوه في المساجد ، واضربوا عليه بالدفوف)) .[1]

ومن الأحاديث التي تنص على وجوب الإعلان قال الرسول ﷺ ((أعلنوا النكاح)) ، وقال : ((فصل ما بين الحلال والحرام الصوت والدف في النكاح)).[2]

ولذلك يقول ابن تيمية رحمه الله تعالى : ((ولا يفتقر تزويج الولي المرآة إلى حاكم باتفاق العلماء.

أما بالنسبة للتوثيق فإن ذلك لا يحدث خللاً في العقد ، لأن الفقهاء جميعاً عندما عرفوا عقد الزواج لم يذكروا فيه التوثيق ولا الكتابة ، حتى الفقهاء المحدثون والقضاة ، ذلك لأن الزواج عقد رضائي ، وليس من العقود التي يستلزم لها التوثيق ، فالتوثيق غير لازم ، لشرعية الزواج أو صحته، أو نفاذه، أو لزومه ، ولا يستلزم التوثيق ، ولا يشترط إلاّ في حالة واحدة فقط وهي سماع دعوى الإنكار ، أما في حالة الإقرار فلا يشترط التوثيق .

وان كان التوثيق مهما جدا في هذه الأيام لضمان الحقوق ، لِمَا شاع بين الناس من فساد الأخلاق وخراب الذمم .

وللنكاح شروطاً أخرى على مجرد العقد، فقط وذلك حتى لا يشبه السفاح ، كاشتراط إعلانه ، إما بالشهادة ، أو بترك الكتمان ، أو بهما معاً، واشتراط الولي، ومنع المرأة أن تليه بنفسها لنفسها أو لغيرها من النساء عند جمهور الفقهاء وندب إلى إظهاره، حتى استحب فيه الدف والصوت والوليمة وأوجب فيه المهر ، ومنع هبة المرأة نفسها لغير النبي ﷺ فهي خاصة من خواص النبي ﷺ دون أمته لقوله تعالى :﴿ ...وامرأة مؤمنة إن وهبت نفسها للنبي إن أراد النبي أن يستنكحها خالصة لك من دون المؤمنين ...﴾ [3].

والسر في ذلك : أن في عدم إعلانه ذريعة إلى وقوع السفاح بصور النكاح .

كما في الأثر : ((المرأة لا تزوج نفسها ، فإن الزانية هي التي تزوج نفسها)) [4] فإنه لا تسأل زانية بقول : زوجتك نفسي بكذا سراً من وليها، بغير شهود ولا الإعلان ، ولا وليمة ، ولا دف ، ولا صوت ، إلا فعلت، ومعلوم قطعاً أن مفسدة الزنا لا تنتفى بقولها : أنكحتك نفسي ، أو زوجتك نفسي، أو أبحتك مني كذا وكذا ،

فلو انتفت مفسدة الزنا بذلك لكان هذا أيسر الأمور عليها وعلى الرجل ، فعظم الشارع أمر هذا العقد ، وسدّ الذريعة إلى مشابهة الزنا بكل طريق)) .

ومن الظواهر السلبية الدخيلة على مجتمعاتنا الإسلامية ما وقع فيها شبابنا من الزواج العرفي بسبب ضعف وغياب الوازع الديني وكذلك بسبب كثرة التكاليف التي عاقت الشباب دون الوصول إلي الزواج الشرعي في العصر الحاضر.

وكذلك وافتقار بعض أبناء المسلمين هذه الأيام للثقافة الدينية السليمة فبعضهم على أقصى الطرف الأيمن من الخيط منتهى التشدد في كل شيء فالاختلاط حرام وعمل المرأة حرام والموسيقى والتلفزيون حرام...إلخ وهناك على أقصى الطرف الآخر في اليسار شباب بلا فكر بلا هدف بلا أي ضوابط شباب يحيا حياته بشكل دهمائي دون مراعاة لأهمية الوقت أو العمل أو أي اعتبارات أخرى تهم الإنسان كبشر له حياة وفلك عليه السير فيهما بنظام .

إن غياب وجود التربية الدينية السليمة التي تعطيها الأسر لأبنائها يفتح الباب أمام أحد الخيارين إما التطرف واللجوء لاستقاء قواعد الدين ، من غير أهله وإما على الناحية الأخرى العبث الكامل وعدم الاكتراث بأي شيء وكلاهما خطره مدمر .

خطة البحث

يتكون هذا البحث من :

مقدمة واربعة مباحث على النحو التالي :-

1. المقدمة وفيها بيان أهمية الولى في النكاح وكذلك إعلان النكاح .
2. **المبحث الأول :** تعريف النكاح العرفي لغة واصطلاحاً .
3. **المبحث الثاني :** النكاح الصحيح والنكاح الفاسد .
4. **المبحث الثالث** : ما يترتب على هذا الزواج من مشكلات .
5. **المبحث الرابع :** الآثار المترتبة على هذا الزواج العرفي اجتماعياً ونفسياً واقتصادياً وشرعياً.

المبحث الأول : ويتكون من ثلاثة مطالب
في تعريف النكاح العرفي لغة وشرعاً

تمهيد

أوهام الزواج والسعادة الزوجية بين طلبة الجامعات في بعض الدول الإسلامية للأسف ، جعلت بعض الشباب ممن يعتقدون أن النكاح العرفي صحيح شرعاً ، وذلك على خلفية أن أيام الإسلام الأولى لم يعرف التوثيق وكان يكتفي بحضور شاهدين وولي المرأة مع الإيجاب والقبول والرضا لصحة الزواج . وواضح تماماً حالة اللبس في الفهم وعدم إلتزام القواعد الشرعية في التعاملات والأخذ بظواهر الأمور دون فهم أو وعي .

لذا رأيت أنه من المهم هنا أن أعرض معنى الزواج العرفي بداية من تعريفه اللغوي ، وعرض للنوعين من الزواج العرفي المعلن ، والسري وحكم كل منهما

شرعاً لإزالة أي التباس ، أو التذرع بحجج واهية ، الإسلام منها برئ وليلتزم بعد ذلك كل طائر بما في عنقه .

وأقوموا قد وضحت أمراً خفي عن بعض الناس وأديت واجبي نحو ديني وأبرءت ذمتي أمام الله وأمام الناس وأبدا في تعريفي النكاح العرفي والسبب في تسميته بهذا الاسم .

أولاً : تعريف النكاح " العرفي " لغة :

((العرفي)) منسوب إلي العرف ، والعرف في لغة العرب " العلم " تقول العرب " عرفه يعرفه عرفة ، وعرفاناً ، ومعرفة ، واعترفه ، وعرفه الأمر : أعلمه إياه ، وعرفه بيته : أعلمه بمكانه . والتعريف : الإعلان ، وتعارف القوم،عرف بعضهم بعضاً، والمعروف ضد المنكر، والعرف : ضد النكر " [5].

ثانياً : تعريف النكاح " العرفي " اصطلاحاً :

يعرف عبد الوهاب خلاف (العرف) : فيقول : هو ما تعارف عليه الناس وساروا عليه من قول أو فعل أو ترك .

وهو قريب من تعريف الدكتور عبد العزيز الخياط ، حيث يقول " العرف ما اعتاده الناس، وساروا عليه في شؤون حياتهم [6]

ثالثاً : تعريف (الزواج العرفي) بمفرديته معاً :

وعرفته مجلة البحوث الفقهية المعاصرة باعتباره علماً على الزواج فقالت : " هو اصطلاح حديث يطلق على عقد الزواج غير الموثق بوثيقة رسمية، سواء أكان مكتوبة أو غير مكتوب" [7] ويقول صاحب كتاب التعريفات الفقهية ((وعرف الشرع ما فهم منه جملة الشرع وجعلوه مبنى الأحكام)) [8] ، إلا أن هذا الزواج غير صحيح لفقدانه شروط عقد الزواج .

ويعرفه الدكتور عبدالفتاح عمرو ؟ فيقول : " هو عقد مستكمل لشروطه الشرعية إلا أنه لم يوثق أي بدون وثيقة رسمية كانت أو عرفية " .

ويعرفه الدكتور محمد فؤاد شاكر فيقول : " هو زواج يتم بين رجل وامرأة قد يكون قولياً مشتملاً على إظهار الإيجاب والقبول بينهما في مجلس واحد وبشهادة الشهود وبولّي وبصداق معلوم بينهما ؛ ولكن في الغالب يتم بدون إعلان ، وإجراء العقد بهذه الطريقة صحيح

ويعرفه الدكتور محمد عقله فيقول عن عقد هذا الزواج (يتم العقد – بالإيجاب والقبول – بين الرجل والمرأة مباشرة مع حضور شاهدين ودونما حاجة إلي أن يجري بحضور المأذون الشرعي أو من يمثل القاضي أو الجهات الدينية ...والزواج المدني – أو العرفي – بهذا المعنى لا يتنافى والشريعة الإسلامية ؛ لأنه في الأصل عبارة عن إيجاب ، وقبول بين عاقدين بحضور شاهدين ولا تتوقف صحته شرعاً على حضور طرف مسئول أو على توثيق العقد وتسجيله[9] .

رابعاً : السبب في تسمية هذا الزواج بالعرفي :

مما سبق يتضح أن تسمية هذا الزواج بالزواج العرفي ، يدل على أن هذا العقد اكتسب مسماه من كونه عرفاً اعتاد عليه بعض أفراد المجتمع في بعض البلاد العربية والإسلامية ظانين أن ذلك العقد يكون صحيحاً بهذه الصورة .

" فلم يكن لهم في يوم من الأيام أن يهتموا بتوثيق الزواج ، ولم يكن ذلك يشكل إليهم أي حرج ، بل اطمأنت نفوسهم إليه ، فصار عرفاً عرفه مجتمعهم وأقرهم عليه ولم يرده في أي وقت من الأوقات .

المبحث الثاني : النكاح الصحيح والنكاح الفاسد

الزواج في بداية صدر الإسلام كان يكتفي بولى المرأة وشاهدين مع الإيجاب ، والقبول والرضا ، ولم يكن ليحتاج إلي توثيق العقد لقلة العدد ، فلم تحدث أية حالة إنكار نسب ، أو تهرب من مسئولية منزل ، أو زوجة ، أو نفقة .

أما التطبيق الحالي فلا تتوفر فيه أيا من هذه الشروط وعليه لا يجوز مطلقاً المقارنة بين ما كان يحدث في الماضي، وما يحدث الآن من الهرج الذي نعيشه وخاصة بين فئة الشباب في بعض المجتمعات الإسلامية وحتى نوضح الصورة بشكل جلي وواضح لابد من تعرف عن النكاح الصحيح والنكاح الفاسد .

فالنكاح الصحيح

لقد أمر الله سبحانه بأن يميز النكاح عن السفاح والبغاء ، فقال تعالى : ﴿ فانكحوهن بأذن أهلهن وآتوهن أجورهن بالمعروف محصنات غير مسافحات ولا متخذات أخدان ﴾ [10] ، وقال جل شأنه : ﴿ والمحصنات من المؤمنات والمحصنات من الذين أوتوا الكتاب من قبلكم إذا آتيتموهن أجورهن محصنين غير مسافحين ولا متخذي أخذان ﴾ [11] ، فأمر بالولي ، والشهود ، والعقد ، والإعلان ، وشرع فيه الضرب بالدف ، والوليمة الموجبة لشهرته عقد متوفر فيه جميع أركان الزواج ، ويفتقد التوثيق فقط ، وهذا يعرض حقوق المرأة للضياع .

وليس للمرأة أن تنفرد بتزويج نفسها من دون رأي أهلها ، وليس لولى المرأة أن يتولى إتمام العقد وإنجازه دون استشارتها ، فالإسلام يتوسط في ذلك ، فيحرص على المشاركة بين المرأة ، ووليها ، وأهلها ، فللمرأة أن تعرب عن رغبتها ولا تكره على الزواج أبداً ، وولي المرأة يتولى إبرام العقد وإتمامه بعد إذنها ، وبذلك لا يستقل أي منهما بالعقد ، فالمرأة لا تنفرد بتزويج نفسها بدون أهلها ، ولا ينفرد وليها بتزويجها دون رأيها ، وليس في هذا حجر على حرية المرأة في الاختيار ولكنه حرص على تحقيق الاطمئنان الكامل في الحياة الزوجية وضمان المشاركة والمصاهرة بين أسرتين بعلائق قوية ودية يشهدها ويباركها .

والزواج ليس علاقة بين الرجل والمرأة تنشأ في فراغ اجتماعي ، ولكنه علاقة بين أسرتين ، وعائلتين قائمة على المودة ، والرحمة ، والتناصر ، فيكون منع المرأة من الاستقلال بالعقد رعاية لحق أسرتها في أن تكون العلاقة الزوجية سبباً في توطيد أواصر المودة بين أسرة الرجل ، وأسرة المرأة ويضاف إلي هذا أن

النصوص من الكتاب ، والسنة لا تدل قطعاً على حق المرأة في الاستقلال بالعقد ، إن من تكريم الإسلام للمرأة منحها حقها في اختيار زوجها ، ولكن ليس ذلك في السر ، أو من وراء أُسرتها .

والسنة النبوية تبيّن كيف تكون المشاركة في الاختيار، قال رسول الله ﷺ : ((لا تنكح الأيم حتى تستأمر ، ولا تنكح البكر حتى تستأذن)) قالوا : يا رسول الله ! وكيف إذنها ؟ قال : ((أن تسكت)) [12].

وإذا رفضت المرأة رجلاً فليس لوليها أن يكرهها على الزواج منه لقوله ﷺ " الأيم أحق بنفسها من وليها ، والبكر تستأمر ، وإذنها سكوتها " [13].

وليس معنى أنها أحق بنفسها وأن وليها لاحقّ له ، بل له حق ، ولكنها أحق عند المفاضلة إذاً تعارضا بالقبول والرفض ، عن ابن عباس أن جارية بكراً أتت النبي _ ﷺ _ فذكرت أن أباها زوجها وهي كارهة ، فخيرها النبي_ ﷺ _ [14].

والسنة تبين أن النكاح بلا ولى باطل قطعاً قال _ ﷺ _ " لا نكاح إلاّ بولى " [15] ، قال :

" أيما امرأة نكحت بغير إذن وليها فنكاحها باطل فنكاحها باطل فنكحها باطل فإن دخل بها فلها المهر بما استحل من فرجها فإن اشتجروا فالسلطان ولي من لا ولي له " [16] وقال : " لا تزوج المرأة المرأة ولا تزوج المرأة نفسها " [17] و قال ﷺ : " لا تنكح المرأة إلا بإذن وليها ، أو ذي الرأي من أهلها ، أو السلطان " [18].

من شروط النكاح الصحيح الإشعار والإعلان

والغرض من الإشهاد في الزواج هو الإشهار ، فإذا اتفق من يريدان الزواج مع الشهود على كتمان أمر زواجهما يقضي ذلك على العقد بعدم الصحة ، لأن كتمان الزواج قام مقام عدم الشهادة ، وألغى الهدف منها .

وأوجب الإسلام إعلان النكاح ، وندب إلي إشهاره بالضرب على الدفوف ، وإظهار الفرح ، والسرور ، والاحتفال به ومشاركة كُلّ من أسرتي الزوج والزوجة ، فقد روى الترمذي عن عائشة قالت : قال رسول الله ﷺ : " أعلنوا النكاح ، واجعلوه في المساجد ، واضربوا عليه بالدفوف "[19] ومن الأحاديث التي تنص على وجوب الإعلان كذلك قال _ ﷺ _ : " أعلنوا النكاح " [20]: وقال رسول الله _ ﷺ _ : " فصل ما بين الحلال ، والحرام الصوت ، والدف في النكاح " [21].

أما بالنسبة للتوثيق فإن ذلك لا يحدث خللاً في العقد ، لأن الفقهاء جميعاً عندما عرفوا عقد النكاح لم يذكروا فيه التوثيق ، ولا الكتابة ، حتى الفقهاء المعاصرون ، وإن كان التوثيق

غاية في الأهمية في هذه الأيام لضمان الحقوق ، لما شاع بين الناس من فساد الأخلاق ، وخراب الذمم وجحود الحقوق وضياع حق النسب

ولذلك حرص الإسلام على أن للنكاح شروطاً زائدة على مجرد العقد فقط ، وذلك كاشتراط إعلانه إما بالشهادة ، أو بترك الكتمان ، أو بهما معاً ، واشتراط الولي ،

ومنع المرأة أن تليه بنفسها عند جمهور الفقهاء ، وندب إلي إظهاره حتى استحب فيه الدف والصوت ، والوليمة وأوجب فيه المهر ، ومنع هبة المرأة نفسها لغير النبي ﷺ وسر ذلك : في غياب هذه الشروط والإخلال به ذريعة لوقوع السفاح بصورة النكاح ، وفي الأثر : " المرأة لا تزوج نفسها فإن الزانية هي التي تزوج نفسها " [22] ، فإنه لا تسأل زانية بقول : زوجتك نفسي بكذا سراً من غير أذن وليها بغير شهود ولا إعلان ، ولا وليمة ، ولا دف ، ولا صوت ، إلا فعلت ، ومعلوم قطعاً أن مفسدة الزنا لا تنتقي بقولها : أنكحتك نفسي ، أو زوجتك نفسي ، أو أبحتك مني كذا ، وكذا ، فلو انتقت مفسدة الزنا بذلك لكان هذا من أيسر الأمور عليها وعلى الرجل ، فعظم الشارع أمر هذا العقد ، وسد الذريعة إلي مشابهة الزنا بكل طريق .

ومن الأنكحة الفاسدة « النكاح العرفي » :

وهو ورقة تكتب بين الشاب والفتاة دون شهود أو بوجود أحد الأصدقاء وبدون مهر ولا ولي ولا إشهار ولا توثيق ، وهذا لا يعد زواجاً.وقد يتفق الطرفان في هذا النكاح وقت إبرامه على أنه مؤقت إلي حين أن يتيسر الرجل التقدم لأهل المرأة ، وليتم الزواج رسمياً بمعرفتهم ، وبهذا تعد نية الزواج مؤقتة ، وكثيراً ما يعرض للطرفين عارض يحول دون نية الإعلان الرسمي للزواج مستقبلاً ، فلا يتقدم رسمياً للزواج بها .

وكثير من الشباب المخادع استغل جهل البنات وهو لا يقصد زواجاً ، ولا هو في نيته ، بل يريد أن يعقد عقداً ليتمكن من الاستمتاع بالفتيات دون أن يتحمل مسئوليات الزواج الشرعي ، وهذا نكاح لا يقع ؛ لأنه ليس مقصوداً ، ولا معقوداً في النية مثل نكاح المحلل حيث المحلل عقد عقداً لا يقصده ، ولا ينويه حقيقة لذا حكم الشرع ببطلانه .

بل إن هذا الزواج طريقة خَفية يتوصل بها إلي ما هو محرم ، وهو الزنا ؛ ولأن المقصود محرم باتفاق المسلمين ، فهي حرام كذلك ، وسالكها فاجر ظالم آثم ، وكونه يسعى إلي ذلك متخفياً مختالاً أشد ظلماً وإثماً ، فشرُّه يصل إلي الأسر الآمنة ، ويضر الأعراض المصونة من حيث لا تشعر ، ولا يمكن الاحتراز عنه .

وهذا النكاح الغريب لم يعرفه العرب في الجاهلية ؛ لأنّهم كانوا أهل نخوة ، ورجولة ، ولم يشرع في الإسلام ، ولا وجود له في حياة المسلمين ، ولم نر قبل اليوم أناساً يسعون للزواج سراً وخفية ، بل يطلب الناس الزواج إعلاناً وإشهاراً ، واجتماعاً ومصاهرة ، ولا نظن أحداً يرضى هذا النكاح لأخته ، أو لأبنته ولا حتّى لأبنه ، لأنّه خروج على الفطرة السليمة ، ومقاصد الاجتماع الإنساني ، ومحادة للدّين والأخلاق القويمة ، بل هو مكر ، وخداع واستهزاء بآيات الله ، ولعب بالشّريعة ، وتحليل للمحرمات ، وانتهاك للحرمات يأباه العقلاء ، ومن الواضح أن الإسلام برئ من كل هذه المحدثات، ولأننا نرى كثيراً من الشباب والشابات يقعون في هذه الشراك المنصوبة ، لذا كان واجباً أن يبذل الدّعاة ، والمربون ، والعلماء

والمثقفون جهودهم لبيان وجه الحق ، وللإنكار على المجترئين ، والمخادعين والضالين ، ولمعالجة الأسباب التي أوجدت هذه الظّاهرة.

المبحث الثالث : الآثار العامة المترتبة على الزواج العرفي من مشكلات

أسباب وجود هذا النوع من الزواج

منها رغبة الزوج في إخفاء زواجه إن كان متزوجاً من زوجة . ومنها ما يتطلبه توثيق الزواج من قيود وأعباء مالية ، ولكن هذا الزواج لا يخلو من مشكلات بسبب« ضعف أو غياب الوازع الديني لما يترتب عليه » :

1. صعوبة الإثبات في حال الخلاف وخاصة في مسألة الميراث وذلك إما لغفلة الشهود ، وإما لنسيانهم ، وإما لإنكارهم .

ولذلك فإن الأحوط والأسلم توثيق الزواج بوثيقة رسمية ضماناً للحقوق خصوصاً في وقتنا الحاضر الذي كثرت فيه الخصومات والمنازعات وفساد كثير من الذمم .

إن انتشار ظاهرة الزواج العرفي ظاهرة من أخطر الظواهر التي من شأنها تدمير أواصل هذه الأمة وتخريج أجيال ممن لا يعرفون لهم أباً ، أو أماً هي أجيال تُعدُّ من اللقطاء .. فهذا النّوع من الزواج لا يحقق مقاصده الاجتماعية ، والإنسانية من تحقيق التآلف بين أسرتين يتحقق فيهما قول الله تعالى: ﴿ ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجاً لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة ﴾ [23] .فهذا النوع من الزواج غير معروف لأسرة الولد ، أو البنت وليس فيه نفقة ملزمة ، ولا كسوة ، ولا سكن ، ولا رحمة ؛ لأن كلاً منهما يحرص على كتمان الأمر ، وإخفاء الزواج.. وعليه يتملكها دائماً الشعور بالإثم والخوف ، من المستقبل ، والقلق ، والاضطراب وهو ما يفتح أبواباً للفساد لا نهاية لها وعواقبه الحسرة والندامة .

مخاطر الزواج العرفي :

1. ضياع حقوق الزوجة حيث إن دعواها بأي حق من حقوق الزوجية لا قيمة لها أمام القضاء لعدم وجود وثيقة الزواج الرسمية .
2. أن الزوجة قد تبقى معلقة لا تستطيع الزواج بآخر– إذا تركها من تزوجها عرفياً دون أن يطلقها ، وانقطعت أخباره عنها ، أو أصابته أي حالة عصبية ، أو نفسية فقد فيها قدرته العقلية .
3. أن الأولاد الذين يأتون نتيجة للزواج العرفي قد يتعرضون لكثير من المتاعب التي قد تؤدي بهم إلي الضياع والتمزق داخل مجتمعهم بل وقد ينكر نسبهم .
4. بما أن الأصل في الزواج الإشهار ، والإعلان ومن ثم تبادل التهاني ، والتعارف بين أهل ، وأقارب الزوجين ، (بعض الفقهاء عدوه شرطاً من شروط صحة عقد الزواج) وحيث إن الزواج العرفي يتم في سرية وكتمان يترتب عليه انقطاع أواصل المودة والتقارب بين أهل الزوجين .

5. ماذا لو تقدم شاب يريد الزواج ممن تزوجت عرفياً.. ماذا سوف يكون موقفها أمام أهلها ، وأمام أهل من تقدم للزواج بها ، ماذا ستقول لهم ؟.
6. إن ما يسمى بالزواج العرفي أحياناً يكون الغرض منه هو التحايل ، والتلاعب على القوانين كأن يقصد منه الحصول على منافع مادية غير مشروعة مثل حصول الزوجة المتزوجة عرفياً على معاش ليس من حقها لو تزوجت زواجاً رسمياً..وهو ما يرفضه الضمير ، والأمانة .

لكل هذه الأسباب وغيرها ننصح كل شاب وكل فتاة بالابتعاد عن الانصياع لهذه الظاهرة المحكوم عليها بالفشل ، والسقوط في دهاليز وسراديب ، الضياع ، والتمزق ، والهلاك فمما لاشك فيه أن العقلاء من الناس هم الذين يسلكون في كل شئونهم – ولاسيما الزواج – الطريق السليم الذي دعت إليه القوانين المعمول بها والتي تؤيدها شريعة الإسلام . وعليه فأن الزواج العرفي بهذا الشكل لا يحقق مفهوم الزواج المتعارف عليه والذي هو نظام اجتماعي كامل تبنى عليه أسرة جديدة في إطار النظم الاجتماعية المتعارف عليها في المجتمعات والديانات.. فهو وسيلة لتحقيق أهداف المجتمع في التعارف ، والتزاوج ، وتوثيق الصلات ومقاصد ، الشرع في إيجاد السكن ، والمودة في الأسرة وبالتالي في المجتمع .

المبحث الرابع : الآثار الاجتماعية والنفسية المترتبة على الزواج العرفي.

إن كل ما سبق من الزواج العرفي لا تحقق مقاصد الزواج الاجتماعي والإنساني في تحقيق الألفة بين أسرتين يتحقق فيهما قول الله تعالى ﴿ وهو الذي خلق من الماء بشراً فجعله نسباً وصهراً وكان ربك قديراً ﴾... فهذا الزواج لا يعرفه أسرة الولد أو البنت وليس فيه نفقة ملزمة ولا كسوة ولا سكن ولا رحمة ؛ لأنهما يحرصان على كتمان أمرهما وإخفاء فعلهما ويتملكهما دائماً الشعور بالإثم والخوف من المستقبل والقلق والاضطراب وهو ما يفتح باباً للفساد لا نهاية له عواقبه الندم والآلام والحسرة ... وهذه بعض الآثار المترتبة على الزواج العرفي .

الآثار الاجتماعية :

والمقصود بها هنا الأسرة قبل كل شيء في الاهتمام بأولادها وتوعيتهم بخطورة الانصياع وراء أصدقاء السوء أو مجرد تقليد البعض دون وعي ، الأسر العربية الآن نظراً للضغوط الاقتصادية المتعددة تهتم فقط بالسعي وراء لقمة العيش وتوفير المال اللازم لتربية الأبناء .. عدم وجود حوار داخل الأسرة يساهم في عدم فتح قنوات للاتصال بين الفتاة ووالدتها والأب والابن .

وعن التحليل الاجتماعي للقضية يؤكد الدكتور " مجدي فؤاد " [24] إن المجتمع عبارة عن أسرة متماسكة ، وليس مجرد أفراد متباعدين بينهما معاشرة زوجية متباعدة ، ولكن أخف الضررين هو تنفيذ هذه الفتوى في المجتمعات الغربية ؛ لأنها أفضل من انحراف الشاب أو الفتاة المسلمة في ظل توافر كل مغريات الانحراف الأخلاقي ، ولكني أدعو أن يكون هذا الوضع مؤقتاً ، وأن يعمل الزوجان على

توفير مسكن خاص لهما في أسرع وقت ، وهذه الفتوى لا تصلح لمجتمعاتنا الشرقية المسلمة ؛ لأن الزوجين سيكونان مثار سخرية المجتمع [25].

فالزواج العرفي : ظاهرة ولدت قوية ، هزت أركان المجتمع العربي بقوة وانتشرت بين الشباب بمختلف المستويات الاجتماعية والثقافية بشكل كبير وظهرت منه أنواع بعيدة جداً عن الشريعة الإسلامية.

الآثار النفسية :

إن المرور بتجربة الزواج العرفي أياً كان نوعه هو تجربة مريرة بكل ما في الكلمة من معنى .. فالفتاة التي تقدم عليه ضائعة نفسياً تظل تلوم نفسها طوال العمر على ما فعلته في حقها .. مرفوضة اجتماعياً فمن يرضى بها تكون زوجته وهي صاحبة تجربة يصفها البعض صراحة بأنها ((زنـــــا)) .. إضافة إلى ضياع الجيل الذي يولد من هذه الزيجات فمعظمهم لا ينسب إلى والده ويضطر أهل الفتاة إلى كتابته باسم جده لأمه فلا يصبح معروفاً هل هو ابن الفتاة أو أخوها .. بعض الفتيات يقدمن على الانتحار عند علمهن بالحمل .. أما الشاب المستهتر يظل طوال عمره كما هو لن يشعر بطعم ومعنى دفء الأسرة .

انتشار هذه الأنواع المريضة من النماذج ، وضياع ثمرة علاقتهم من بعدهم يهدد المجتمع بمخاطر عدة .

وعن رؤية علم النفس لهذه الفتوى وآثرها على نفسية الزوجين قالت الدكتورة " سامية الجندي " [26] القضية ذات شقين لهما تأثير نفسي مختلف ، بمعنى أنها حلت مشكلة بزواج المتحابين زواجاً شرعياً بدلا من وقوعهما في الحرام في مجتمعات فيها العلاقات غير الشرعية هي الأصل، وبالتالي فإنها ستؤدي إلي إعفافهما نسبياً، بدلاً من وقوفهما عاجزين عن الزواج وتوفير المسكن والنفقة وغير ذلك من متطلبات الزواج المتكامل ، إلا أنها في الوقت نفسه ستؤدي إلي وجود نوع من القلق النفسي ، لابتعاد الزوجين لفترات رغماً عنهما بسبب الظروف المحيطة بهما وعدم قدرتهما على توفير مكان للمعاشرة بصورة منتظمة ، ما يؤدي إلي قلقهما النفسي ، وخاصة أنهما متباعدان ؛ لهذا فأنا أفضّل أن يتزوجا في منزل أسرة الزوج لتستعيد الأسرة الممتدة ، وأن يكون ذلك في غرفة خاصة بهما وبأقل الإمكانات ، ودون وجود تعقيدات تجعل الزواج صعباً وشاقاً [27].

رأى علماء الاجتماع وعلماء النفس في ذلك .

ما هو رأي علماء الاجتماع وعلماء النفس حول الزواج العرفي ؟

يرى الدكتور " أشرف عبدالوهاب " [28] أن الزواج العرفي ظاهرة ناتجة عن تغير القيم في المجتمعات العربية ، وبصفة خاصة بعد تحول الكثير من هذه المجتمعات للنظام الرأسمالي .

وزادت هذه الظاهرة حالياً بسبب التطورات السريعة في وسائل الإعلام والاتصالات ، التي سهلت الاحتكاك بثقافات وأساليب حياتية مختلفة ، وهو ما أدى في النهاية إلي لجوء كثير من الشباب إلي الزواج العرفي بأنواعه المختلفة .

أما عن الرؤية النفسية فيقول " د. يسرى عبدالمحسن " [29] : يلجأ الشباب إلي الزواج العرفي للهروب من الاحتياجات الغريزية لديهم ، وعدم وجود قنوات شرعية لتفريغ هذه الطاقة بصورة صحيحة ؛ لذا يجب تزويد الشباب بأساليب الدفاع والتثقيف ليتعاملوا مع هذه الرغبات بصورة سوية ، وهذا دور الأسرة والمؤسسات التربوية والدينية والإعلامية أيضاً .

الآثار الشرعية :

حكم الزواج العرفي

يؤكد الشيخ مسعود محمد مسعود[30] أنه ليس في الإسلام ما يسمى الزواج العرفي لأن الإسلام لا يعرف سوى الزواج الشرعي المستوفي الأركان والشروط وهي الإيجاب والقبول ، والشهود العدول ، والإشهار والإعلان والولي والمهر وإذا لم تتحقق شروط عقد الزواج وخاصة الولي الشرعي والإشهار والإيجاب والقبول كان عقد الزواج باطلاً .

وحذر شيخ الأزهر من انتشار الزواج العرفي غير مكتمل الأركان والشروط الشرعية السابقة وكذلك زواج المتعة المحرم شرعاً . وقد كان زواج المتعة مباحاً للضرورة الملحة في بعض الغزوات ثم نهى عنه الرسول ﷺ قائلاً : ((يا أيها الناس إني كنت أذنت لكم بالاستمتاع من النساء وإن الله قد حرم ذلك إلي يوم القيامة فمن كان عنده منهن شيء فليخل سبيله ولا تأخذوا مما آتيتموهن شيئاً)) [31] أكد هذا النهي في حجة الوادع .

ويقول الدكتور " محمد رأفت عثمان " [32] وضع بعض التحفظات على هذا الزواج حتى يكون حلالاً ، وعنها يقول : هذه كانت تشترط في العلاقة التي ستنشأ بين الشاب والفتاة أن تكون قائمة على عقد زواج مستوف أركانه وشروط صحته من الناحية الشرعية ، فهي بلا شك تحل جانباً من مشكلات الشباب المسلم في الدول الغربية ، إلا أنها قد تخلق مشكلة أخرى بين هؤلاء الأزواج إذا حدث حمل ، فمن سيقوم بتربية الولد الذي سينشأ بين زوجين متباعدين ، أم أنهما سيرسلان ابنيهما إلي أحدى مؤسسات رعاية الأطفال مجهولى النسب ؟ بالإضافة إلي ضرورة أن يعرف المخالطون لأسرة الزوجين أنهما متزوجان زواجاً شرعياً وأنهما تراضيا على هذا الوضع حتى لا يساء الظن بهما .

لهذا أرى أن أي فتوى رغم أنها تحل مشكلة إلا أنها ستنشأ عنها مشكلات أخرى يجب البحث عن علاج لها ، كأن تقوم الدول والهيئات الإسلامية الغنية بمساعدة الشباب المسلم على تأجير مسكن مناسب وبأقل الأسعار ليعيش فيه عيشة كاملة ، بدلاً من زواج المبعدين الذي يمثل مشكلة لأسرتيهما ، خصوصاً أسرة الفتاة التي قد

تكون موجودة في أسرة ظروفها صعبة ومسكنها ضيق ، وتزيد الوضع سوءاً بزواجها وإنجابها في بيت أبيها .

ويؤكد الدكتور " محمد المختار المهدي " [33]أن هذا الزواج رغم أنه صحيح شرعاً إلا أنه لا يحقق الاستقرار التام بين الزوجين ، بل أنني أخشى أن يكون مثل هذا الزواج أقرب إلي زواج المتعة المحرم شرعاً إذا كانت نية الزوجين أو أحدهما أنه محدد لفترة معينة أو مؤقتة ، ويمكن أن يكون هذا الزواج فيه مساوئ الزواج العرفي من قيام المرأة بتزويج نفسها من دون وجود شهود عدول أو إذن وليها أو حتى الإشهار ، أما إذا كان هذا الزواج مكتمل الأركان وليس مؤقتاً وليس زواجاً عرفياً ، فلا مانع منه شرعاً إذا تنازلت الزوجة بمحض إرادتها عن حقها في السكن والنفقة اللذين جاء الأمر الإلهي بهما في قوله تعالى :﴿ أسكنوهن من حيث سكنتم من وجدكم...﴾ [34]، وقوله : ﴿ الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض وبما أنفقوا من أموالهم ..﴾ [35] ، ومن حق المرأة التنازل عن بعض حقوقها برضاها ؛ لقوله تعالى :﴿ فإن طبن لكم
عن شيء منه نفساً فكلوه هنيئاً مرئياً ﴾ [36] .

وتعترض الدكتورة " سعاد صالح " رئيس قسم الفقه بجامعة الأزهر - على هذا الرأي رغم أنها تقرر انه زواج شرعي قائلة : هذا الزواج سلبياته أكثر من إيجابياته، فرغم أنه شرعي أي أنه لا يحقق كل المقاصد الشرعية المرجوة من عقد الزواج ، التي يمكن إيجازها في نقاط عدة هي :

تنظيم الطاقات الجنسية لتحقيق غاية جليلة هي التناسل والتوالد والتكاثر والإنجاب ، تنفيذاً لقوله تعالى : ﴿ وبث منهما رجالاً كثيراً ونساء ﴾ ، وقوله الرسول ﷺ : ((تناكحوا تكاثروا فإني مباه بكم الأمم يوم القيامة)) [37] ، والمشاركة في أعباء الحياة ، لأن عقد الزواج مؤبد وليس مؤقتاً ، وهذا منطلق من قوله تعالى : ﴿ وجعل بينكم مودة ورحمة ...﴾ [38] ، وتربية الأجيال الجديدة وحفظ الأنساب .

وأوضحت الدكتورة - سعاد صالح - أن هذا الرأي تمثل علاجاً مؤقتاً لمشكلة يجب علاجها علاجاً جذرياً ، لأنها مخالفة للإسلام ، وهي المغالاة في المهور وتكاليف الزواج ، والحل الإسلامي لها التيسير والتخفيف من معاناة الشباب والفتيات . وأخشى أن تكون هذه الفتوى مفتاحاً للتراخي في حل المشكلات التي تحول دون زواج متكامل شكلاً وموضوعاً ، وخاصة أن الزوجين المتباعدين قد ينحرفان أثناء التباعد وعدم مراقبة أحدهما للآخر في سلوكياته ، لأن اللقاء بينهما لا يزيد على لقاء جنسي فقط ثم يذهب كل منهما إلي حال سبيله ، وقد تزيد المشكلة مع إحساس المرأة بالندية والاستقلالية عن الرجل في الغرب ؛ لهذا يكون الزواج محفوفاً بالأخطار ، ومحكوماً عليه بالفشل مستقبلاً لينتج عنه مطلقات وأطفال يفتقدون للرعاية ، وذلك لأن هذه الصيغة الجديدة لا تحقق عدة أهداف عليا للزواج

جاءت في قوله تعالى : ﴿ ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجاً لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون ﴾ [39].
وقوله: ﴿ هن لباس لكم وأنتم لباس لهن...﴾ [40] وقوله : ﴿ وقد أفضى بعضكم إلي بعض..﴾[41] وقوله : ﴿ وعاشروهن بالمعروف ..﴾ [42]. فهذا الزواج يحمل في داخله عوامل فشله .

الرأي الشرعي في الزواج العرفي :

ظاهرة الزواج العرفي التي قد انتشرت فيما بين الشباب والفتيات في الجامعات في بعض البلاد العربية ، ظاهرة تستحق الدراسة والاهتمام لتصحيح مفهوم هذا الزواج ، ومعرفة مدى صحته شرعاً خاصة .

وإن الشباب الذين يقدمون عليه يرون أنه لم يكن هناك توثيق أيام الإسلام الأولى وكان يكفي الإيجاب ، والقبول بين الرجل والمرأة وحضور شاهدين وهما ما يقومان به بالضبط.. لذا وجب التوضيح تماماً إن ما يحدث الآن باطل شرعاً بل أن البعض يعتبره زنا وما ترتب عليه من أبناء هم أبناء غير شرعيين وهو الرأي المتفق عليه لدى جمهور الفقهاء[43] ، ما عدا رأي لأبي **حنيفة سنورده لاحقاً :**

والزواج العرفي سواء أكان محرراً في ورقة أم تم مشافهة لا تسمح الدعاوي الناشئة عنه ومن ثمَّ فإنه لا يرتب لأي الزوجين أياً من الحقوق المترتبة على عقد الزواج الرسمّي ، فلا تجب نفقة الزوجة على زوجها ، ولا حق له في طاعتها ، ولا يرث أحدهما الآخر، اللهم إلا إذا أقر الزوجان به أمام القضاء ، ولم يكن محلاً للإنكار، وترتب عليه صدور حكم من القضاء بإثباته،مع ذلك فحفظاً للأنساب فإنه يثبت به نسب الأولاد بكافة طرق الإثبات وإذا كان الزواج العرفي قد توفرت له شروط الانعقاد الصحيحة فما الذي يمنع من أن يكون على يد (المأذون الشرعي)[44] المأذون له من الدولة ويسجل بعقد رسمي في المحكمة المختصة .

وعند سؤال فضيلة شيخ الأزهر عن رأيه عما يحدث الآن في الزواج العرفي بين الطلبة والطلبات في غياب الأهل ودون علمهم ؟ أجاب فضيلته (هذا الزواج باطل طالما الولى " ولى المرأة غير موجود " وهذا الزواج باطل عند الإمام مالك وعند الإمام الشافعي وعند الإمام أحمد بن حنبل أما الإمام أبى حنيفة يجيزه في حالة واحدة . حيث يرى أنه يجوز للمرأة أن تزوج نفسها دون ولى بشرط أن تزوج نفسها من كفء لها . فإذا لم يكن كفؤاً لها ، فمن حق وليها أن يرفع الأمر إلي القضاء للفصل بين الزوجين ، وإلغاء هذا الزواج الباطل ، وهذه الطريقة التي تحدث في الجامعة بين صغار السن من الشباب تعتبر باطلة) ويتأكد تطلب الكفاءة في الزواج من حديث الرسول ﷺ (ألا لا يزوج النساء إلا الأولياء ولا يزوجن إلا من الأكفاء) [45] واشتراط الكفاءة في الزواج يهدف منه الإسلام إلي إقامة الزواج على أسس قوية من التوافق والرضا .

ويقول : الدكتور احمد عمر هاشم [46] يرى أن " الزواج العرفي " حرام حتى إذا كان مستوفياً الأركان ، فعدم التوثيق يعرض حقوق المرأة للضياع ، أما إذا افتقد الزواج أحد أركانه فإنه لا يعد زواجاً .

وعليه يعد الزواج العرفي المنتشر بين شباب المسلمين بدون أية ضوابط ، أو معايير ، أو احترام لأية تقاليد ، أو قيم دينية زواج باطل لا يحقق مقاصد الشرع المعلنة ، والمعروفة شرعاً .

وهي إعمار الأرض ، وعبادة الله ، وتلبية الاحتياجات النفسية ، والجسدية بما يحقق الصون ، والعفاف ، والإحصان والمودة .

وخاتمة :

فإن الظاهرة التي كثر الحديث عنها في السنوات، والتي اصطلح الناس على تسميتها الزواج العرفي لا يمكن الخوض في الحكم عليها قبل أن نتصور حقيقتها ؛ لأن الحكم على الشيء فرع عن تصوره كما يقول أهل الأصول ، ولا يمكن الحكم عليها قبل أن تتبين موافقتها للأدلة الشرعية أو معارضتها لها ، فنقول أولاً : إن هذا الزواج مبناه على اتفاق فتى وفتاة ، أو رجل وامرأة على الزواج دون علم ولى الفتاة مع جعل هذا الزواج سراً يتواطأ الزوجان ، والشهود على كتمانه ، ونقول ثانياً : إن هذه الصورة – **بالوصف الذي ذكرناه – لا يمكن عدها زواجاً شرعياً وذلك للاعتبارات الآتية :**

1. أن علم الولى بهذا النكاح وإقراره إياه شرط في صحته ؛ وذلك لقول النبي ﷺ : ((لا نكاح إلا بولى وشاهد عدل)) [47] وقوله عليه الصلاة والسلام : ((أيما امرأة نكحت نفسها بغير إذن وليها فنكاحها باطل فنكاحها باطل فنكاحها باطل)) [48] وقوله ﷺ : ((لا تزوج المرأة المرأة ولا المرأة نفسها فإن الزانية هي التي تزوج نفسها)) [49] ولأن -الله تعالى - خاطب الأولياء بالنكاح ولم يخاطب النساء سبحانه : ﴿ ولا تنكحوا المشركين حتى يؤمنوا ﴾ [50] أي لا تزوجوهم ، وقال سبحانه : ﴿ فلا تعضلوهن أن ينكحن أزواجهن إذا تراضوا بينهم بالمعروف ﴾ [51] وسبب نزول هذه الآية كما روى الصحابي معقل بن يسار ﷺ زوج أخته لرجل من الأنصار فطلقها بعد حين ، ثم رغب في مراجعتها ، وكانت هي أيضاً راغبة لكن معقلاً أبى أن يرجعها له ، فنزلت الآية تخاطب أولياء المرأة ألا يمنعوها من الرجوع إلي زوجها بعد طلاقه منها إن كانت راغبة في الرجعة [52].
2. أن الزوج الشرعي لابد فيه من الإشهار، وهو أهم من الإشهاد ؛ ولذا قال النبي ﷺ: ((أعلنوه في المساجد واضربوا عليه بالدفوف)) [53] وقال لعائشة رضي الله عنها : ((هلا أرسلتم معها من يغني قالت لا فقال رسول الله ﷺ إن الأنصار قوم فيهم غزل فلو بعثتم معها من يقول أتيناكم أتيناكم مُحيانا وحياكم)) [54] وأمر عليه الصلاة والسلام من تزوج أن يولم ولو بشاة ، كل هذا من أجل أن يحصل التفريق بين النكاح الذي مبدؤه الإعلان والإشهار وبين السفاح الذي مبدؤه الإسرار والإخفاء ،

وهذا الزواج العرفي – كما أسموه – يقـــوم على الكتمان ، والتخفي وقد قال عليه الصلاة والســـلام : ((الإثـــم ما حاك في نفسك وكرهت أن يطلع عليه الناس)) [55] وفي موطأ مالك رحمه الله أن عمر بن الخطاب ﷺ أتى بنكاح لم يشهد عليه إلا رجل وامرأة فقال : ((هذا نكاح السر ولا أجيزه ولو كنت تقدمت فيه لرجمت)) [56].
أي أن الشاهدة لم تتم فيه وقد أجازه الكوفيون بشاهدة رجل وامرأتين وقال الشافعي ومالك وأحمد لا دخل للنساء في النكاح فإنما يصحُ بشهادة عدلين [57].
وقال ابن عبد البر معلوماً أن الرجم إنما يجب على الزاني والزانية ، قال ابن وضاح هذا تغليظ من عمر [58].

3. أن الغرض الأسمى من الزواج الشرعي يتمثل في حصول السكينة والمودة والرحمة كما قال ربنا سبحانه : ﴿ومن آياته أن خلق لكم من أنفسكم أزواجاً لتسكنوا إليها وجعل بينكم مودة ورحمة﴾ [59] وكما قال عليه الصلاة والسلام : ((انظر إليها فإنه أحري أن يؤدم بينكما)) [60] أي تدوم المودة والألفة ، ومن أغراضه كذلك إيجاد الذرية الصالحة التي تعمر الأرض بطاعة الله ، ومن أغراضه حصول التعارف بين الناس بالمصاهرة ، والنسب كما قال سبحانه : ﴿ وهو الذي خلق من الماء بشراً فجعله نسباً وصهراً ﴾ [61] والسؤال الذي يطرح نفسه : هل الزواج العرفي يتكفل بتحقيق تلك الغايات ؟ أم أنه مجرد شهوة عارضة ، ونزوة عابرة دون نظر إلي مستقبل الأيام أو عمل على تحقيق مقاصد الشرع من ورائه ؟ وكل منصف يعلم أن هذا الزواج مصيره إلي الفشل الذريع ، وان العداوة ، والبغضاء سرعان ما تدب بين الزوجين المزعومين .
4. الزواج الشرعي يراد به الديمومة والاستمرار إلا إذا قدر الله أمراً آخر من وفاة أو طلاق ، فهل الذي يقدم على الزواج العرفي غرضه البقاء مع تلك الزوجة أم أنه يحصر نفسه في قضاء الوطر دون استعداد لتحمل أي مسئولية مادية أو معنوية ؟
5. يقول النبي ﷺ : ((لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحب لنفسه)) [62] فنقول لمن يقع في مثل هذا الزواج الشائع ويفتى نفسه بحله : أترضاه لأختك ؟ أترضاه لابنتك ؟ أتحب أنك في بيتك ، أو مشغول بتجارتك أو وظيفتك فتتزوج أبنتك دون علمك ؟ إن كنت لا ترضى هذا لنفسك فلم ترضاه لبنات المسلمين ؟ وبناء عليه نقول : إن هذه الظاهرة لا يصح تسميتها زواجاً بل هي زنا وإن سماها الناس زواجاً .

واشتهر هذا النوع من الزواج في أوساط الطلاب والطالبات ، الذين كان من السهل عليهم جداً كتابة الأوراق ، ثم تمزيقها. وقد لقي هذا النوع من الزواج اعتراضات كبيرة لما أحدثه من جلبة داخل بعض المجتمعات الإسلامية وعندما تحول إلي ظاهرة يلفظها المجتمع .
ولكن هذه الظاهرة قد تتحول إلى عادة أصيلة أن لم تجد من يقف ضدها ويبين مخاطرها وسلبياتها فوصية إلى كل المهتمين وفي جميع التخصصات بشؤون

مجتمعاتنا الإسلامية أن يقفوا بحزماً ضد هذه الظواهر التي يراد بها المساس بثوابتنا وقيمنا .

وأوصي بخاتمة بحثي هذا أن تتولى الجهات المسئولة هذا الموضوع رعايتها الكاملة من توعية وتثقيف وحلقات نقاش حتى يكون مجتمعنا مجتمع متماسك مترابط امتثلاً لقول الرسول ﷺ : (مثل المؤمنين في توادهم وتعاطفهم وتراحمهم كمثل جسد واحد إذا أشتكى منه عضو تدعى له سائر الجسد بالسهر والحمى) .

وصلى الله وسلم وبارك على سيدنا محمد وعلى اله وصحابه وسلم .

الهوامش

(1) رواه الترمذي ج3 ، ص 398 .

(2) سنن البيهقي الكبرى ج7 ص 29 .

(3) سورة الأحزاب ، الأية 50 .

(4) سنن البيهقي ج7 101 ، والدارقطني ج3 ص227 .

(5) مختار الصحاح : 1 / 179 .

(6) مجلة البحوث الفقيه عدد 38 سنة 1419 هـ.

(7) مجلة البحوث الفقهية عدد 38 سنة 1419 هـ .

(8) انظر كتاب التعريفات الفقهية ص 146 محمد حكيم الإحساني ، دار الكتب العلمية .

(9) يقصد بالطرف الديني هو المأذون الشرعي .

(10) النساء : 25 .

(11) المائدة : 5 .

(12) البخاري ، كتاب النكاح ، باب السلطان ولي من لا ولي له ، رقم الحديث 5136 ، ج9 ، ص 220 ،مسلم ج 2 ص 1036.

(13) مسلم ج 5 ص 1036 ، والموطأ شرح الزرقاني ج3 ، ص 126 ، رقم الحديث 1137

(14) الدارقطني 3 / 233 ، الطبراني 7 / 58 ، البيهقي 7 / 123 ، النسائي 6 / 86 .

(15) أبن حبان 9/ 386 ، الحاكم 2 / 183 .

(16) الدارقطني في سننه 1 / 84 ، البيهقي 7 / 111 ، أحمد في مسنده 2 / 182 .

(17) الدارقطني في سننه 1 / 84 .

(18) موطأ مالك 2 / 526 و 771 .

(19) الترمذي في جامعة 3 / 411 ، والبيهقي في سننه 7 / 290 ، وابن حبان في صحيحه 9 / 374 .

(20) الحديث رواه الترمذي جـ 3 ص 398 .

(21) مسند أحمد 4 / 5 ، مستدرك الحاكم 2 / 200 .

(22) أخرجه ابن ماجه في سننه في باب لا نكاح إلا بولي ، رقم الحديث 881 ، ص 316 1 / 606 ، والبيهقي 7 / 110 والدارقطني 3 / 224 وغيرهم .

(23) سورة الروم آية : 21 .

(24) هو أستاذ علم الاجتماع بجامعة القاهرة .

(25) أنظر موقع أون لاين على متصفح الإنترنت .

(26) هي أستاذ علم النفس بجامعة عين شمس .

(27) تعليقها على هذه الفتوى يمثل رأيها فذكرناه على الاستئناس .

(28) هو مدرس علم الاجتماع بكلية الآداب جامعة حلوان

(29) أستاذ الطب النفسي بجامعة القاهرة

(30) هو أحد علماء الأزهر .

(31) الحديث رواه صحيح مسلم ج 9 ص 181 ، كتاب النكاح .

(32) هو العميد السابق لكلية الشريعة والقانون وعضو مجمع البحوث الإسلامية بالأزهر.

(33) الرئيس العام للجمعية الشرعية والأستاذ بجامعة الأزهر.

(34) سورة الطلاق آية : 6 .

(35) سورة النساء آية : 34 .

(36) سورة النساء آية : 4 .

(37) الحديث رواه البيهقي في سننه ص 20 .

(38) سورة الروم آية : 21 .

(39) سورة الروم آية : 21 .

(40) سورة البقرة آية : 187 .

(41) سورة النساء آية : 21 .

(42) سورة النساء آية : 19 .

(43) جمهور الفقهاء منهج مالك الشافعي واحمد ابن حنبل .

(44) المأذون الشرعي هو من تكلفه الدولة لتوثيق عقود النكاح .

(45) الحديث رواه الدارقطني في سننه جـ 3 ص 245 .

(46) رئيس جامعة الأزهر الأسبق.

(47) رواه الطبراني في الأوسط أنظر مجمع الزوائد 4 / 286 .

(48) أخرجه الحاكم في المستدرك 2 / 82 .

(49) رواه ابن ماجه في سننه 1 / 316 ، 15 باب لا نكاح إلا بولى ، رقم الحديث 1881 .

(50) سورة البقرة آية : 221 .

(51) سورة البقرة آية : 232

(52) رواه البخاري في صحيحه 5 / 2040 .

(53) رواه الترمذي في 3 / 398 .

(54) رواه ابن ماجه في سننه باب الغناء والدف رقم الحديث 1900 ، ج1 ، ص 319 ، وأحمد في مسنده 4 / 77 .

(55) صحيح ابن حبان 2 / 123 .

(56) موطأ مالك ، شرح الزرقاني ، ج2 ، ص 144 ، كتاب النكاح ، باب جامعُ ما لا يجوز من النكاح ، رقم الحديث 1161 .

(57) نفس المصدر السابق .

(58) انظر كتاب الاستذكار ، لإبن عبد البر ، ج 5 ، ص 468 .

(59) سورة الروم آية : 21 .

(60) المستدرك الحاكم 2 / 179

(61) سورة الفرقان آية : 54 .

(62) رواه البخاري في صحيحه 1 / 73 ، كتاب الإمام ، باب من الإيمان أن يحب لأخيه ما يحب لنفسه ،رقم الحديث 13، ومسلم في صحيحه 1 /67

حكم الطلاق بالثلاث في كلمة واحدة أو في مجلس واحد (دراسة فقهية مقارنة)

د.فاطمة بشير شعبان كشلاف

المقدمة:

الحمد لله رب العالمين، بيَّن -تعالى- لعباده الحلال والحرام، والصلاة والسلام على سيدنا محمد – - وعلى صحبه أجمعين.

وبعد،،،

إن الطلاق حق شرعه الله تعالى- وذلك استجابة لدواعي الفطرة، وحرصاً على المصلحة الخاصة والعامة، ورفعاً للضيق والحرج على الناس، قال تعالى-: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ﴾[lx].

فإذا كان الفقه الإسلامي، قد اتفق على وقوع الطلاق السني بشروطه، فإن الخلاف قد وقع بين الفقهاء حول وقوع الطلاق البدعي من عدمه، واختلفوا-أيضاً- في الطلاق الثلاث بلفظ واحد، أو بألفاظ متعددة في مجلس واحد هل هو بدعي أم لا؟ وهل يقع أم لا؟.

انطلاقاً من هذا رأيت أن أكتب موضوعاً تحت عنوان (الطلاق الثلاث) أجمع فيه بين أراء الفقهاء، ومناقشاتها وأسباب اختلافها ؟ وصولاً إلى القول الراجح الذي يدعمه الدليل القاطع.

فأهمية الموضوع تظهر في أن الأقوال الخاطئة من شأنها انتهاك الحرمات والأعراض وخلط الأنساب...

ومن الأسباب التي دفعتني للكتابة في هذا الموضوع أن هذه المسألة محل مناقشة وخلاف بين الفقهاء، مما أوجب البحث العلمي الدقيق فيها ما أمكنني ذلك.

مع العلم بأني اتبعت في بحثي هذا المنهج الاستقرائي والتتبع مع ذكر آراء العلماء والترجيح ما نراه راجحاً، وقد قسمته إلى مقدمة وخمسة مطالب وخاتمة، فالمقدمة تحدثت فيها عن أهمية الموضوع وسبب الاختيار، وأما المطالب فهي كما يلي:-

المطلب الأول: مشروعية الطلاق وحكمته.
المطلب الثاني: صاحب الحق في إيقاع الطلاق.
المطلب الثالث: الطلاق الثلاث بلفظ واحد بدعي أم سني؟
المطلب الرابع: الطلاق الثلاث في مجلس واحد يقع أم لا؟
المطلب الخامس: وقوع الطلاق الثلاث بنية المطلق.

أما الخاتمة فتشمل على أهم النتائج المستخلصة من البحث والدراسة، هذا وأسأل الله-تعالى-أن ينفع به الإسلام والمسلمين.

المطلب الأول
مشروعية الطلاق وحكمته

ويتضمن الآتي:

أولاً- أدلة مشروعية الطلاق[lxi].

1- من القرآن الكريم:

لقد وردت آيات كثيرة في كتاب الله -تعالى- تتحدث عن الطلاق ومشروعيته من ذلك قوله -تعالى-: ﴿الطَّلاقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ﴾[lxii] الآية تفيد جواز الطلاق وانقطاع العصمة به، بخلاف حكم الجاهلية الذي يُبقي المرأة تحت عصمة الرجل وإن طلقها[lxiii].

2- من السنة المطهرة:

وذلك ما روي عن عائشة -رضي الله عنها- وأن ابنة الجوني لما أُدخلت على رسول الله – - ودنا منها قالت: أعوذ بالله منك، فقال لها عذتي بعظيم، الحقي بأهلك[lxiv]. فهنا دل الحديث على جواز الطلاق، حيث أنه وقع من النبي- -.

3- وأما الإجماع:

فقد أجمعت الأمة على أن الطلاق مباح غير محظور[lxv] من عهد رسول الله- - إلى يومنا هذا.

ثانياً- حكمة الطلاق :

من المعلوم أن الزواج في الشريعة الإسلامية عقد أبدى لا ينعقد على وجه التأقيت، فهو عقد يقصد به الارتباط الدائم والمستمر بين الزوجين، لذلك سنه الإسلام وسماه ميثاقاً غليظاً ووضع له من القوانين بين الرجل والمرأة ليعيشا حياة سعيدة هادئة مطمئنة تحت سقف واحد، ويقوم كل واحد منهما بواجبه في تحمل أعباء الأسرة وإسعاد أفرادها، وهذا لا يتم إلا إذا كانت العلاقة بين الزوجين قائمة على المودة والرحمة والسكينة، ولذلك حرص الشارع على بقاء هذه الأمور لتسود العلاقة بينهما، حيث حث على حسن المعاشرة ودعا إلى الرفق والتآلف، وجعل عقد الزواج مبنياً على الاختيار المطلق دون إكراه لأنه عقد رضائي لا يتم إلا بالإرادتين، وحدد أهدافه بالسكن والمودة والرحمة بين الزوجين والتناسل والمعاشرة بالمعروف.

ولكن قد يتبين فيما بعد أن اجتماع الزوجين لا يحقق الأهداف المرجوة من الزواج ولا يوفر للزوجين ما كان يؤمَّلان من ارتباطهما، وقد يتبين أن طباعهما مختلفة ورغباتهما متباينة، الشيء الذي يؤدي إلى سوء مودة ورحمة، مما يجعل الحياة الزوجية مصدر شقاء وخصام بدل من أن تكون العكس[lxvi].

الأمر الذي يلجأ فيه كلا الزوجين إلى اتخاذ قرار الانفصال (الطلاق) حيث إنه لا يوجد سبيل للتفاهم بينهما والصبر على الحياة المملة التي يسودها الشقاق والكراهية بينهما.

ونجمل وجوه الحكمة من مشروعية الطلاق في النقاط التالية:

1- قد تكون المرأة عقيماً والرجل يريد نسلاً أو العكس، وطلب النسل مشروع، وهو من أهم مقاصد الزواج، فله أن يطلقها إن كان عاجزاً عن ضم أخرى إليها وعن العدل بينهما، فإن استطاع كان الأفضل له شرعاً أن يبقيها في عصمته، وقد يكون بالزوج مرض أو عجز يمنعه النسل، والمرأة تتوق إلى تحقيق عاطفة الأمومة، ووجودها مع الزوج على حالته هذه إيذاء لها وحرمان من حاجتها، فيكون الطلاق محققاً لمصلحتها[lxvii].

2- قد يصاب أحدهما بمرض لا يستطيع معه دوام العشرة، وقد يكون بأحد الزوجين مرض مُعدٍ، تتحول معه الحياة إلى نفور وخصام فيكون التفريق هو الوقاية من ذلك[lxviii].

3- قد يكون الزوج سيء العشرة، خشن المعاملة، وقد تكون الزوجة سيئة الخلق أو معوجة السلوك، لا يستطيع تقويمهما إلا بالتفريق، لأنه لن يفلح التوفيق بينهما على ضوء قوله -تعالى-: ﴿ وَإِن يَتَفَرَّقَا يُغْنِ اللَّهُ كُلاًّ مِّن سَعَتِهِ﴾[lxix].

4- وقد يكون هناك نفور قلبي يدب إلى نفس الرجل فلا يطيق معاشرتها أو في نفسها فلا تستريح إلى معاشرته، فلا يكون العلاج إلا بالتفريق، ولعل الزوجة حريصة على طاعة زوجها لكنها لا تستطيع القيام بواجبات الزوجية لأي عائق من العوائق، فيكون الأسلم لها هو حل عقدة النكاح إن أبت التعايش مع ضرة.

5- أن يكون الزوج معسراً بالنفقة، بحيث تتضرر الزوجة بذلك، خصوصاً اذا لم يكن لها مورد رزق غير نفقة الزوجية فيكون الفارق هو الحل المناسب"[lxx].

والخلاصة إن الإسلام لم يكن شغوفاً في الطلاق، ولا داعياً إلى الإكثار منه، وإنما شُرع للضرورة التي تحقق مصلحة الزوجية وتدفع الضرر عنهما، فيكون الطلاق علاجاً نهائياً يحسم الخلاف بين الزوجين بعد فشل العلاج بالطرق المناسبة.

المطلب الثاني

صاحب الحق في إيقاع الطلاق

إن الطلاق حق شرعه الله-تعالى-لحكمة بيناها فيما مضى، والحق لابد له من صاحب يستند إليه، والناظر في الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية نظرة

فاحصة من خلال المعالجات الأسرية كالطلاق، والفرقة، يجد أن النصوص الشرعية أسندت هذا الحق إلى الرجل دون المرأة، فقد جاءت موجهة ومسندة إلى الرجال دون النساء، من ذلك على سبيل المثال:

1. **قوله-تعالى-**: ﴿وَإِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ﴾[lxxi].
2. **وقوله -تعالى-**: ﴿لاَ جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِن طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ﴾ [lxxii].
3. **وقوله -تعالى-**:﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا نَكَحْتُمُ المُؤْمِنَاتِ ثُمَّ طَلَّقْتُمُوهُنَّ﴾ [lxxiii].
4. وما روي عن ابن عباس -رضي الله عنهما-قال: أتى النبي- -رجل، فقال: يا رسول الله أن سيدي زوجني أمته، وهو يريد أن يفرق بيني وبينها، قال: فصعد رسول الله- -المنبر، فقال: يا أيها الناس ما بال أحدكم يُزوّج عبّدهُ أمتَهُ، ثم يريد أن يفرق بينهما؟ إنما الطلاق لمن أخذ بالساق" [lxxiv].

فهذه الآيات الكريمة الخطاب فيها موجه إلى الرجال من الأزواج دون النساء، وفي هذا إسناد التصرف لهم، حيث أن الأصل أن يختص الخطاب بمن خوطب به ووجُه إليه [lxxv]، كما أن الحديث الشريف يدل على أحقية الرجال في إيقاع الطلاق، حيث أناط الرسول- - هذا الحق للرجل دون المرأة [lxxvi]، لأنه هو الذي أخذ بساق زوجته إلى بيته، وضمها إلى فراشه، فالعصمة بيده، ولا يجوز لأحد أن يطلقها إلا بإذنه [lxxvii]، وانعقد إجماع الأمة على هذا، وصار عمل الناس على ذلك [lxxviii]،قال -تعالى-: ﴿وَمَا كَانَ لِمُؤْمِنٍوَلاَمُؤْمِنَةٍ إِذَا قَضَى اللَّهُوَرَسُولُهُ أَمْراً أَن يَكُونَ لَهُمُ الخِيَرَةُ مِنْ أَمْرِهِمْوَمَن يَعْصِ اللَّهَوَرَسُولَهُ فَقَدْ ضَلَّ ضَلالاً مُّبِيناً﴾[lxxix].

فالشارع-الحكيم- وإن جعل الطلاق حقاً للرجل دون المرأة، فانه لم يحرم المرأة من هذا الحق بل أجاز لها أن تشترط لنفسها عند العقد، حقّ طلاقها منه، ولها أن تفتدي نفسها برد ما دفعته له، كما أن لها أن يطلقها القاضي نيابة عنه بناءً على طلبها لأسباب مختلفة كتضررها من معاشرته، وهجرانه لفراشها، وإعساره عن نفقتها وغيابه عنها[lxxx]...

فلو جُعل الطلاق بيد المرأة لاضطربت الحياة الزوجية وتدهورت، وذلك بحسب فطرة المرأة، وسرعة تأثرها وانفعالها، ولم يكن هناك ما يدفعها على التروي باعتبارها لا تغرم شيئاً، ولو اسند إليهما معاً، لكان أحدهما يريده والأخر لا يريده، ولم يصلا إلى اتفاق غالباً[lxxxi].

فالطلاق وإن كان مفوضاً للزوج وحقاً من حقوقه، إلا أنه ليس حقاً مطلقاً يستعمله متى يشاء، ويوقعه في أي وقت شاء، وإنما هو مقيد، إذا توفرت شروطه كان لا إثم فيه، وإلا كان الذي أوقعه آثماً [lxxxii] قال-تعالى-: ﴿الطَّلاَقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ ﴾[lxxxiii]

المطلب الثالث

الطلاق الثلاث بلفظ واحد بدعي أم سني؟

لقد نفّر الإسلام من الطلاق لأنه به تنتهي الحياة الزوجية، يقول الله -عز وجل- ﴿وَكَيْفَ تَأْخُذُونَهُوَقَدْ أَفْضَى بَعْضُكُمْ إِلَى بَعْضٍوَأَخَذْنَ مِنكُم مِّيثَاقاً غَلِيظاً﴾[lxxxiv].

وجه دلالة الآية القرآنية: إن الزواج رباط مقدس، لذلك سماه القرآن الكريم بالميثاق الغليظ[lxxxv]، فعلى الرجل أن يحترم هذا الميثاق فلا ينهيه لأدنى سبب.

ويقول الرسول – -(أيما امرأة سألت زوجها الطلاق من غير بأس فحرام عليها رائحة الجنة)[lxxxvi].

ووجه دلالة الحديث الشريف: إن الزوجة التي تطلب الطلاق من غير سبب ولا مقتضى، حرام عليها الجنة[lxxxvii] وهذا فيه تنفير من الطلاق، ومع هذا فإن الطلاق مشروع ومباح في شريعتنا الإسلامية، فإذا أراد الزوج الطلاق فعليه أن يراعي مصلحة الزوجة في كيفية إيقاع الطلاق عليها، فالشارع –الحكيم- راعى ذلك فبيّن الطريقة التي يجب على الرجل إتباعها في الطلاق.

فالطلاق ينقسم من جهة وقته وطريقة إيقاعه وعدده إلى قسمين: السني والبدعي[lxxxviii].

أولاً- السني : وهو الطلاق الذي يراعى المطلق فيه أثناء توقيعه تعاليم الإسلام التي جاء بها الرسول- - وقد قيل أن الطلاق السني هو الذي ندب إليه الشرع.

ما هي شروط الطلاق السني :

1- أن يطلق الرجل زوجته وهي طاهر من الحيض والنفاس.
2- أن يطلقها قبل أن يجامعها في ذلك الطهر.
3- أن يطلقها طلقة واحدة لا أكثر.
4- ألا يعقب لكل طلقة بطلاق آخر أثناء العدة.

وهذه الشروط مستفادة من قول الله-عز وجل- ﴿ يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ﴾[lxxxix] وقد فسّر ابن عباس وابن مسعود هذه الآية بأن المرأة تطلق طاهرة من غير جماع، وهي تطلق مرة واحدة ولسبب وضرورة[xc].

ثانياً- الطلاق البدعي :

وهو إذا خالف المطلق الطلاق السني فقد أتفق الفقهاء على أنه يكون آثما وطلاقه طلاق بدعي

وينقسم الطلاق البدعي إلى:

1- **البدعي من جهة الوقت**: أن تكون امرأته في الحيض فيطلقها طلقة واحدة رجعية وهذه في حالة المدخول بها، أو في وقت النفاس.
2- ويكون بدعياً من حيث العدد وهو لب موضوع بحثنا هذا، إذ يطلق الرجل زوجته طلقتين أو ثلاثاً مرة واحدة وفي مجلس واحد [xci].
3- **البدعي في الصفة**: وهو أن يطلق الزوج زوجته طلقة بائنة في طهر لم يمسها فيه.

ونخلص إلى أن الطلاق الثلاث بلفظ واحد، طلاق بدعي ومحرم لأنه يتنافى مع حكمة الإسلام في كيفية إيقاع الطلاق بطريقة فيها تأني وإتاحة الفرصة للتفكير والندم، كما أنه يحد من حرية الزوج في الطلاق، وبالتالي يحافظ على تماسك الأسرة ووحدتها، ويجعل رباط الزوج المقدس أقوى من أن ينفصم بمجرد كلمة [xcii].

المطلب الرابع
الطلاق الثلاث في مجلس واحد يقع أم لا؟

إن هذه المسألة محل مناقشة وخلاف بين الفقهاء، وهي واقعة بكثرة في مجتمعاتنا الإسلامية المعاصرة، إذ الأصل في إيقاع الطلاق أن يطلق الرجل امرأته في طهر لم يطأها فيه طلقة واحدة، عملاً بقوله -تعالى-: ﴿ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ﴾ [xciii]، وقوله – - في حديث ابن عمر-رضي الله عنهما-مره فليراجعها حتى تطهر ثم تحيض ثم تطهر، ثم إن شاء أمسك وإن شاء طلق قبل أن يمس فتلك العدة التي أمر الله أن يطلق لها النساء" [xciv].

فإذا خالف الزوج هذا الهدى فطلق زوجته أكثر من واحدة، كأن يقول لها: أنت طالق ثلاثاً، بلفظ واحد، أو أنت طالق، أنت طالق، أنت طالق، بألفاظ متعددة في مجلس واحد ولم ينو تأكيد الأولى، أو في طهر واحد فهل يقع ثلاثاً أو واحداً أو أنه لم يقع مطلقاً؟، اختلف الفقهاء في هذه المسألة إلى ثلاثة مذاهب، والظاهر أن مرجع الخلاف في هذه المسألة إلى أمرين:

الأول: النهي عن الشيء هل يستلزم الحرمة والبطلان؟ أم هل يستلزم الحرمة ولا ... [xcv]؟

الثاني: الأدلة الواردة في هذه المسألة، أدلة ظنية يتطرق إليها الاحتمال وتتسع للرأي والرأي الأخر وفيها مجال واسع للاجتهاد بالرأي، ويقول ابن رشد (وكأن الجمهور غلبوا حكم التغليظ في الطلاق سداً للذريعة) [xcvi].

أما الإمام الكرماني فيرى أن الطلاق الثلاث يقع ثلاثاً. وتبين به المرأة بينونة كبرى، فقال تحت باب من أجاز الطلاق ثلاثاً بقوله -تعالى-: ﴿ الطَّلاقُ مَرَّتَانِ

فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ﴾[xcvii] قال: فإن قلت كيف دلت هذه الآية على إجازته؟ قلت: إذا جاز الجمع بين اثنتين جاز بين الثلاث أو التسريح بالإحسان عام متناول لإيقاع الثلاث دفعة، ثم ذكر الخلاف بين الفقهاء[xcviii]. حيث ذهب الفقهاء بهذه المسألة إلى أربعة أقوال هي:

القول الأول: الطلاق الثلاث يقع ثلاثا، وتبين به المرأة بينونة كبرى لا تحل لزوجها الذي طلقها هذا الطلاق حتى تنكح زوجاً غيره.

وينسب هذا الرأي إلى عمر بن الخطاب وعثمان بن عفان والعبادلة الأربعة وكثير من الصحابة -رضي الله عنهم-[xcix].

وقال القرطبي اتفق أئمة الفتوى على لزوم إيقاع الثلاث في كلمة واحدة[c] واليه ذهب ابن أبي ليلى والأوزاعي، وبه قال الأئمة الأربعة على الأرجح من أقوالهم في مذاهبهم من الحنفية[ci] والمالكية[cii] والشافعية[ciii] والحنابلة[civ]، واستدل أصحاب القول الأول بما يأتي:

1-(أ) قوله -تعالى-: ﴿وَالْمُطَلَّقَاتُ يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ ثَلاثَةَ قُرُوءٍ﴾[cv].

(ب) قوله -تعالى-: ﴿ لاَ جُنَاحَ عَلَيْكُمْ إِن طَلَّقْتُمُ النِّسَاءَ مَا لَمْ تَمَسُّوهُنَّ أَوْ تَفْرِضُوا لَهُنَّ فَرِيضَةً﴾[cvi].

(ج) قوله -تعالى-: ﴿الطَّلاقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ﴾[cvii].

(د) قوله -تعالى-: ﴿وَلِلْمُطَلَّقَاتِ مَتَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ حَقاً عَلَى الْمُتَّقِينَ﴾[cviii].

(ه) قوله -تعالى-: ﴿وَمَن يَتَعَدَّ حُدُودَ اللَّهِ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُ لاَ تَدْرِي لَعَلَّ اللَّهَ يُحْدِثُ بَعْدَ ذَلِكَ أَمْراً﴾[cix].

إن العموم والإطلاق الوارد في الآيات الكريمة والذي يُستفاد من قوله-تعالى- :(والمطلقات- إن طلقتم- فطلقوهن) يجري على عمومه وإطلاقه، يشمل الطلاق الرجعي والبائن سواء صدر الطلاق بلفظ واحد أو اثنين أو ثلاثا، مفرقاً أو بلفظ واحد، ولم يقيد ألا بقيد العدّة الوارد في النص، إلى وقت ابتداء القدرة، وبهذا يبقى العام على عمومه والمطلق على إطلاقه[cx].

وجميع آيات الطلاق قد وردت مطلقة لم تفرق بين إيقاع الواحدة وغيره.

وأقول بأن هذه الأدلة عامة ومطلقة، والعام يتطرق إليه الخصوص، والمطلق يتطرق إليه التقييد، وكلها أدلة ظنية يتطرق إليها الاحتمال من محل النزاع فيسقط الاستدلال بها.

كما إن آية (الطلاق مرتان) تشير إلى عدد الطلاق ولا تشير إلى كيفية وقوعه، ولهذا لا يصح الاحتجاج بها في محل النزاع[cxi].

وأقول عما استدلوا به من قوله -تعالى-: ﴿ فَطَلِّقُوهُنَّ لِعِدَّتِهِنَّ﴾[cxii].

بين المراد من هذه الآية الاستدلال وأن الطلاق إنما يكون للعدة فمتى خالف ذلك لم يقع طلاقه.

ولقد نردّ عليه بأننا نثبت حكم كل من الآيتين، لكن آخر الآية ﴿... وَتِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ...﴾ تدل على وقوع الطلاق لغير العدة.

وما روي عن سهل بن سعد أن عويمر العجلاني طلق زوجته ثلاثا أمام الرسول- -بعد أن تلاعنا، ولم ينكر عليه النبي- -[cxiii].

وجه الدلالة:

أن الرسول -ﷺ- لم ينكر على عويمر جمع الطلاق الثلاث بكلمة واحدة. وقد كان من مقتضى ضرورة الإرشاد والتعليم الذي كان رسول الله- - ناهضا بهما أن ينكر على عويمر ذلك أولا. ثم أن يبين له أن الطلاق الثلاث بلفظ واحد ليس بشيء. وفيه استدلال من جانب آخر وهو أن لفظ عويمر الطلاق بالثلاث دليل واضح على أن الكلمة معروفة ومطروقة وصحيحة وهي لا تكون كذلك إلا حيث يكون لها الأثر المطلوب[cxiv].

وردّ على هذا الاستدلال بأن حديث عويمر إنفاذ الطلاق الثلاث بهذه الطريقة خاص باللعان لما فيه من تأبيد التحريم بخلاف غيره.

- ما روي عن محمود بن لبيد وفيه أن الرسول- -أُخبر عن رجل طلق ثلاث تطليقات جميعا فقام غضبان ثم قال - -: (أيلعب بكتاب الله وانا بين أظهركم) [cxv].

ووجه دلالة الحديث أنه لولا أن الثلاث يقعن لما كان غضب عليه الصلاة والسلام[cxvi].

- وما روي أن ركانة بن عبد يزيد طلق امرأته سهيمة البته فأخبر النبي - - لذلك وقال والله ما أردت إلا واحدة، فقال رسول الله- -والله ما أردت إلا واحدة؟ فقال ركانه: والله ما أردت إلا واحدة فردها إليه رسول الله- - [cxvii].

فالحديث دليل صريح على أنه لو أراد الثلاث لوقعن. وإلا لم يكن لتحليفه معنى[cxviii].

القول الثاني: القائلون بوقوعه واحدة.

وبه قال أبو بكر الصديق-رضي الله عنه-في خلافته ومعظم الصحابة إلى سنين من خلافة عمر بن الخطاب وابن عباس وعلى وابن مسعود وابن الزبير وعبد الرحمن-رضي الله عنهم اجمعين- واليه ذهب عكرمة وطاووس.

وبه قال محمد بن إسحاق، حكاه عنه الإمام أحمد- والحجاج بن أرطأة وهو قول داود وأكثر أهل الظاهر، ماعدا ابن حزم[cxix]، وفيه قول في المذهب عن الإمام أحمد بن حنبل[cxx].

وينسب إلى بعض أهل الشيعة والزيدية وابن تيمية وابن القيم[cxxi]. واستدل أصحاب هذا القول بما يلي:

1- قوله -تعالى-: ﴿ الطَّلاقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ﴾[cxxii]، وجه دلالة الآية: أن الطلاق المشروع الذي شرعه الله -سبحانه وتعالى- هو تطليقة بعد تطليقة بمعنى مرة بعد مرة.
كقوله -تعالى-: ﴿ ارْجِعِ البَصَرَ كَرَّتَيْنِ﴾ أي كرة بعد كرة وليس مراداً به التثنية، وعلى هذا لا يكون الثلاث دفعة واحدة إذ لا يملك المكلف إيقاعه دفعة واحدة.

ويرد على هذا الاستدلال:

أ- إن الآية نزلت في الرجل كان يطلق ما يشاء فاذا راجع امرأته قبل أن تنقضي عدتها كانت امرأته، فغضب رجل من الأنصار على امرأته فقال لها لا أقربك لا تحلين مني قال له: كيف؟ قال: أطلقك حتى إذا دنا أجلي أرجعتك فمتى تحلين؟ فسكت النبي- - عن ذلك، فنزلت الآية، فأصبح الطلاق جديداً، ثم إن الآية حددت عدد الطلقات التي يملكها الرجل على زوجته[cxxiii].

ب- إن الآية جاءت مطلقة في إيقاع العدد أما تفسير (مرتان) بمعنى مرة بعد مرة فلا يسلم له حيث جاء اللفظ كثيراً في كتاب الله ويراد به التثنية قطعاً كقوله -تعالى-: ﴿ أُوْلَئِكَ يُؤْتَوْنَ أَجْرَهُم مَّرَّتَيْنِ﴾[cxxiv]، وهذا يعني أن إيتاء الأجر في الأخرة مرة واحدة وليس مرة بعد مرة وكقوله -تعالى-: ﴿ أَوَلا يَرَوْنَ أَنَّهُمْ يُفْتَنُونَ فِي كُلِّ عَامٍ مَّرَّةً أَوْ مَرَّتَيْنِ﴾[cxxv] وإذا قلت أنها تحتمل ما ذكروا فإنها أصبحت تحتمل المعنيين وما تطرقه الإحتمال لا يصح به الإستدلال.

واستدلوا من السنة بأن الطلاق الثلاث لا يقع إلا واحدة وذلك بما روي عن ابن طاووس عن ابن عباس كان الطلاق ثلاث على عهد رسول الله- -وأبي بكر وسنتين من خلافة عمر طلاق الثلاث واحدة فقال عمر بن الخطاب إن الناس قد استعجلوا في أمر كانت لهم فيه أناة فلوا أمضيناه عليهم فأمضاه عليهم[cxxvi].

وجه دلالة الحديث أنه صريح في أنهم كانوا يعدون الطلاق الثلاث بلفظ واحد على عهد رسول الله- - وأبي بكر طلقة واحدة وهو الحكم الأصلي الذي أقره رسول الله- -وتم إجماع الصحابة عليه.

وما كان الزام عمر الناس فيما بعد بالثلاث وإمضائها عليهم إلا عقوبة رأى أن من المصلحة أن يعاقبهم بها لتماديهم في الطلاق واستهانتهم بأمره[cxxvii].

- ما روي عن ابن عباس قال: طلق ركانة زوجته ثلاثاً في مجلس واحد فحزن عليها حزناً شديداً. فسأله رسول الله- ـ كيف طلقها؟ قال: طلقها ثلاثاً في مجلس واحد، قال: إنما تلك طلقة واحدة فارتجعها[cxxviii].

وجه دلالة الحديث إن طلاق الثلاث في مجلس واحد يقع طلقة واحدة.

ورد الجمهور بردين:

الأول: إن حديث ابن عباس هذا ضعفّه كثير من رجال الحديث وقالوا عن رواية طاووس بأنه حديث منسوخ؛ لأن ابن عباس أفتى بخلافه فدل ذلك على أنه قد علم ناسخاً فاعتمد عليه في فتواه، ونوقش كذلك بأنه روى مرسلا من طريق عروة بن الزبير.

الثاني: معنى الحديث كما ذكره القرطبي نقلاً عن أبي الوليد الباجي، وهو أن الناس كانوا يوقعون طلقة واحدة على الغالب بدلاً من إيقاع الناس الآن ثلاث تطليقات. يدل على هذا المعنى قول عمر أن الناس قد استعجلوا في امر كانت لهم فيه أناة، فهو لم يغير حكما كان ثابتا من قبله ولكنه طبق الحكم الشرعي على موجبه وهو استعجال الناس في التطبيق ثلاثاً بعد أن كانوا على الغالب لا يقدمون عليه[cxxix].

وقال الجمهور في حديث (ركانة) بأن الإمام أحمد بن حنبل ضعفّه والأمام البخاري أيضاً.

وعلى هذا القول بتضعيف الإماميين أحمد بن حنبل والبخاري له، فلا يحتج براوية ثلاثاً ولا برواية البته، بل غاية ما في الأمر أن تسقط الروايتان المتعارضتان قال ابن تيمية: "وبيّن أحمد أن الصحيح في حديث ركانة أنه طلقها ثلاثاً وجعلها واحداً" [cxxx].

القول الثالث: المرأة المطلقة إن كانت مدخولا بها وقعت الثلاث، وإن لم تكن مدخولاً بها وقع واحداً فقط.

وإليه ذهب جماعة من أصحاب ابن عباس وإسحاق وابن راهويه[cxxxi] والحسن البصري[cxxxii] وعطاء وجابر بن زيد وهو رأى ابن حزم.

واستدل أصحاب هذا القول بما يأتي:

عن ابن عباس قال: كان الرجل إذا طلق امرأته ثلاثاً قبل أن يدخل بها جعلوها واحدة على عهد رسول الله- -وأبي بكر وصدر من إمارة عمر[cxxxiii].

ووجه دلالة ذلك أن هذه الرواية تفيد أن الطلاق قبل الدخول لا يقع إلا واحدة ويقع بعد الدخول ثلاثاً، وهذا التقييد الوارد في المسألة يقيد ما كان مطلقاً في الروايات

الأخرى؛ لأنه من المقرر أصوليا حمل المطلق على المقيد وخاصة إذا اتحد الحكم والسبب في كل منهما.

وأقول بأن غاية ما في هذا الدليل هو التخصيص من بعض أفراد مدلول الرواية وهذا لا يقاوم عموم أحاديث ابن عباس، كما إن قوله: أنت طالق ثلاثاً، هذه الزيادة في المبنى تفيد الزيادة في المعنى تفسيراً وتأكيداً، والتنصيص على بعض أفراد المدلول والذي دلت عليه الروايات الأخرى عن ابن عباس، لا يوجب الاختصاص بالبعض الذي وقع التنصيص عليه وإنما يفيد التأكيد[cxxxiv].

المذهب الراجح:

وهو القائل بأن طلاق الثلاث بلفظ واحد أو في مجلس واحد يقع طلقة واحدة رجعية-ما لم يكن مكملاً لثلاث-وذلك لقوة الدليل، ولأنه ما كان عليه رسول الله- - وأبي بكر رضي الله عنه-، أما عمل عمر بن الخطاب- رضي الله عنه-فكان بناءاً على سد الذرائع، وذلك لأن الناس قد تتابعوا فيما حرم الله عليهم، فاستحقوا العقوبة على ذلك، فعوقبوا بلزومه، فإن سنة الطلاق مرة بعد أخرى، حيث يتاح للزوجين فرصة التراخي والوفاق، وذهب الإمام محمود شلتوت [cxxxv] بأنه لا يحكم بوقوع الطلاق الثلاث دفعة واحدة إلا واحدة، وذلك كقول الزوج لزوجته: أنت طالق ثلاثاً، وسئل الإمام أبو زهرة[cxxxvi]. عن رجل كرر لفظ الطلاق ثلاث مرات، فقال: إذا كانت الكلمات في مجلس واحد لا يقع إلا طلقة واحدة، وسئل الإمام الشعراوي[cxxxvii]. عن طلاق الثلاث في مجلس واحد فقال: أنه طلقة واحدة، وهذا ما نص عليه قانون الزواج والطلاق الليبي رقم 10 لسنة 1984م، في المادة (33)، فقرة (د): "أنه يقع الطلاق المقترن بالعدد لفظاً أو إشارةً أو كتابةً إلا طلقة واحدة رجعية ما لم تكن مكملة للثلاث".

المطلب الخامس

وقوع الطلاق الثلاث بنية المطلق

اختلف الفقهاء في قول الزوج لامرأته: "أنت طالق" ونوى به ثلاثاً على مذهبين:

المذهب الأول: ذهب أبو حنيفة-في قول- وصاحباه وأبو عبدالله وأحمد في رواية والاباضية إلى وقوعها.

إلا إذا كانت جواباً لقول المرأة إياه طلقني ثلاثاً فيقول لها أنت طالق ونوى ثلاثاً فيكون ثلاثاً[cxxxviii].

المذهب الثاني: ذهب مالك، والشافعي وزفر وأبو حنيفة وأحمد في رواية عنه إلى أنه يقع ثلاثاً سواء كان جواباً لسؤال الزوجة أو لم يكن[cxxxix].

الأدلة: استدل أصحاب المذهب الأول لما ذهبوا بما يلي:

أولاً: قوله -تعالى-: ﴿الطَّلاقُ مَرَّتَانِ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ﴾[cxl]، وجه دلالة الآية أن الله -تعالى-لم يفصل بين أن ينوى الثلاث أو لم ينو.

ثانياً: السنة: وهو ما روي أن ابن عمر-رضي الله عنهما- طلق امرأته وهي في الحيض فأمره النبي- - أن يراجعها ثم ليطلقها طاهراً أو حاملاً.

ووجه دلالة ذلك أن النبي- -لم يستحلفه أنه لم يرد الثلاث، ولو احتمل اللفظ ذلك لاستحلفه كما استحلف ركانه، في البتة (بالله ما أردت إلا واحدة).

المعقول: هو أن قوله أنت طالق يقتضي تطليقه واحدة بدلالة إجماعهم على أنه لم ينو شيئا كانت واحدة.

ولأن قوله: أنت طالق صريح والنية لا تسلط على الصريح فتصرفه من وجه إلى وجه، وإذا سقطت النية فكأنه أطلق اللفظ، ولأنه صريح في الإيقاع فإذا نوى به العدد لم يقع كمن قال: أنت عليا كظهر أمي ونوى ظهارين.

واستدل أصحاب المذهب الثاني لماذا ذهبوا إليه بالمعقول على هذا النحو:

أولاً: أن قوله: أنت طالق اسم فاعل، يقال: طلقت وهي طالق، كما يقال: حاضت وهي حائض، واسم الفاعل يتضمن العدد فدل ذلك على أنه يحسن أن يفسره بما شاء من المصادر تقول: أنت طالق تطليقه واحدة وتطليقتين وثلاث تطليقات كما تقول: أنت ضارب ضربة وضربتين وثلاث ضربات وما يذكر من العدد الذي لا يحصى ولو كان الاسم لا يحتمل العدد لم يحسن أن يفسر به.

ثانياً: أنه لما حسن التفسير بالثلاث في قوله: أنت طالق ثلاثاً دل على أنه يتضمن العدد.

ثالثاً: لو قال لأمرأته: أنت طالق ثلاثاً وقعت ثلاث تطليقات ولا يجوز أن يقع بقوله: أنت طالق لأنه لا يجوز أن يقع عليها الطلاق بلفظ بعد لفظ ألا ترى أنه لو قال لها: أنت طالق وطالق وقعت الأولى ولم تقع الثانية.

رابعاً: كل لفظة صح استعمالها في الطلقة الواحدة صح استعمالها في الثلاث كقوله: "أنت خَليَّة وأنت بائن" [cxli].

الرأي الراجح:

وهو ما ذهب إليه أصحاب المذهب الأول القائلون بعدم وقوع الطلاق ثلاثاً بالنية، وذلك لاستقامة أدلتهم، وقوة حجيتها أخذاً من النصوص التي أوردها، ولضعف أدلة المذهب الثاني إذ يمكن ردها بما يلي:

1- يرد على استدلالهم لقولهم: "إن طالق اسم فاعل....إلخ" إذا سلمنا أن "طالقاً" اسم فاعل على اختلاف في معناه لا يسلم أنه يتضمن العدد فإذا قال: أنت طالق مرتين فهذا ظرف زمان فإذا العدد بالمعنى لأن التقدير أنت طالق في زمانين، والفعل الواحد لا يكون في زمانين فثبت أن التطليقتين من طريق المعنى قوله "ثلاثاً" ليس بتفسير وإنما هو صفة للمصدر أو ظرف زمان فكأنه قال: أنت طالق في ثلاثة أزمان.

2- أن قولهم: "لو قال لأمرأته أنت طالق ثلاثاً يقع ثلاثاً....إلخ" مردود بأنه إذا قال: أنت طالق ثلاثاً وقع بهذه الجملة الثلاث وليس إذا دل اللفظ على الثلاث بانضمام لفظ آخر إليه يدل على أنه يتضمنه، ألا ترى أن قولنا: عشرة إلا واحدة يفيد تسعة لانضمام الاستثناء إليه، ولا يدل ذلك على أن اللفظ يتضمنه قبل القرينة.

3- يدل على قولهم "كل لفظة صح استعمالها في الطلقة الواحدة صح استعمالها في الثلاث عندنا وإنما نستعملها في البينونة العظمى فتتبع البينونة العدد الذي يفتقر إليه ويصير ذلك مضموناً في الإيقاع فكأنه قال: بائن بالثلاث، وقوله أنت طالق لا يتضمن بينونة حتى يصبح أن يحمل على الثلاث" (cxlii).

الخاتمة

وقد بينت فيها أهم النتائج التي توصلت اليها، وهي كالاتي:

1- مشروعية الطلاق وحكمته مع التعريف به لغة وشرعاً.

2- تطرقت بالحديث عن صاحب الحق في الطلاق، ألا وهو الرجل وما هي الحكمة في ذلك.

3- ثم قمت بالحديث عن كيف نفّر الاسلام من الطلاق، وهل الطلاق الثلاث بدعي أم سني؟

4- ثم وصلت إلى موضوع البحث ولبه ألا وهو الطلاق الثلاث في مجلس واحد، هذه المسألة المتشعبة والشائكة قديماً وحديثاً؟ هل يتأتى أم لا؟

وتطرقت إلى آراء العلماء في وقوعه ثلاثاً وحرمته مع استدلال كل فريق منهم بما لديه، وقمت بترجيح الرأي الذي يقول بعدم وقوع الطلاق الثلاث في مجلس واحد وأيدت رأي بأدلة من أقوال العلماء.

5- وأخيراً تحدثت عن مسألة متداولة بين الأزواج ألا وهي: وقوع الطلاق الثلاث بنية المطلق أي ان يقول الزوج لزوجته: انت طالق مرة واحدة وينوي بها ثلاثاً، هل يتأتى أم لا؟ وذكرت فيها آراء العلماء، ثم الرأي الراجح.

وصلى الله عليه سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين

الهوامش

(1) سورة الطلاق، الآية (1)
(2) تعريف الطلاق لغة: وهو أصل الطلاق التخلية من الوثاق، يقال: أطلقت البعير من عقاله وطلقته هو طالق وطلق بلا قيد ومنه استعير طلقت المرأة، نحو خليتها فهي طالق، ولفظ الطلاق مأخوذ من طلق الرجل زوجته تطليقا فهو مطلق، ينظر غريب القرآن للأصفهاني.
وفي الاصطلاح (هو حل عقد النكاح على اعتبار الحال والمال) ينظر: حاشية الخرش للخدش 448/4.
(3) البقرة، الآية 229.
(4) ينظر: تفسير القرآن العظيم لابن كثير، 271/1.
(5) أخرجه البخاري في صحيحه، كتاب الطلاق، باب هل يواجه الراجل امرأته بالطلاق.
(6) ينظر الجامع لأحكام القرآن للقرطبي، 934/2.
(7) الأحوال الشخصية الزواج والطلاق وآثارهما في القانون وفق أحكام الشريعة الإسلامية، د.جمعة محمد بشير،ص293-294، منشورات المكتبة الجامعة الزاوية، ليبيا.
(8)موسوعة الأسرة تحت رعاية الإسلام، صقر، 255/6.
(9)أحكام الأسرة في الإسلام، احمد فراج، 255/6.
(10)النساء الآية: 130.
(11)موسوعة الأسرة تحت رعاية الإسلام، صقر، 257/6-258.
(12) سورة البقرة ، الآية 231.
(13) سورة البقرة ، الآية 236.
(14) سورة الاحزاب، الآية 49.
(15) اخرجه ابن ماجه- باب طلاق العبد، 654/1/ فالحديث وإن كانت أسانيده إلا أنها لتعددها يشد بعضها بعضاً، وكذلك قوى باعتضاده بالقرآن الكريم، ينظر: فقه الامام، سعيد ابن المسيب، 298/3.
(16) ينظر: رد المختار، ابن عابدين، 416/2.
(17) ينظر: احكام الاسرة في الاسلام، الاستاذ/ محمد مصطفى شلبي-ص473.
(18) ينظر: القواعد الفقهية بين الاصالة والتوجيه، د/محمد بكر اسماعيل، ص332.
(19) ينظر: الفرقة بين الزوجين، د/السيد احمد فرج، ص76.
(20) سورة الاحزاب، الآية 36.
(21) ينظر: الاسلام والاسرة والمجتمع، د/محمد سلام مذكور، ص97.
(22) ينظر: أحكام الاسرة في الاسلام، الاستاذ/ محمد مصطفى شلبي، ص473-474.
(23) ينظر: الايضاح في أحكام النكاح، تأليف/ محمدمتولي الصباع، ص225.
(24) سورة البقرة، الآية 229.
(25) سورة النساء، الاية (2).
(26) تفسير القرآن العظيم لابن كثير، 447/1.
(27) اخرجه أبو داود في سننه، كتاب الطلاق، باب ما جاء في المختلعات، 330/3، حديث رقم 1186، صححه الالباني في صحيحه سنن ابي داود، 7/2، حديث رقم 226.
(28) ينظر: فقه السنة السيد سابق (207/2).
(29) شرح فتح القدير 23/3.
(30) سورة الطلاق، الاية (1).
(31) ينظر: الاحوال الشخصية –الزواج والطلاق واثارهما في القانون وفق أحكام الشريعة الاسلامية، د.جمعة محمد بشير.
(32) ينظر: فرق النكاح في الشريعة الاسلامية، د. سميرة سيد بتومي ص25-26، الطبعة الاولى سنة 1920م، دار الكباعة المحمدية، دار الاتراك بالازهر.

(33) ينظر: الأحوال الشخصية الزواج والطلاق وآثارهما في القانون، د.جمعة البشير، ص331.
(34) سورة الطلاق، الاية (1).
(35) أخرجه النسائي، باب طلاق السنة، بشرح السيوطي، 140/2.
(36) البدائع للكاساني 95/3.
(37) بداية المجتهد ونهاية المقتصد لابن رشد 62/2.
(38) سورة البقرة الآية 229.
(39) الكواكب الدراري 182/18.
(40) المغني لابن قدامة 243/8.
(41) القرطبي 129/3.
(42) بدائع الضائع للكاساني، 94/3، ورد المختار على الدور المختار 419/2.
(43) شرح فتح الجليل، 202/2.
(44) الام187/5، المجموع130/17.
(45) المغني 241/8.
(46) البقرة، الآية 228.
(47) البقرة، الآية 236.
(48) البقرة، 229.
(49) البقرة، 241.
(50) الطلاق، اية1.
(51) أحكام القرآن لابن العربي، 183/1.
(52) نيل الأوطار 4/7، الفتاوي الكبرى لابن تيمية، 14/3.
(53) الطلاق، اية1.
(54) أخرجه البخاري في صحيحه-كتاب الطلاق-200/16-حديث رقم 4855.
(55) فتح الباري 391/9.
(56) أخرجه النسائي في سننه، 79/11-رقم3348.
(57) المحلي لابن حزم-167/10.
(58) سنن أبي داود، 125/6-رقم1886.
(59) شرح سنن النسائي، 92/5، رقم3353
(60) المحلي، 168/10.
(61) الإنصاف للماوردي، 454/8.
(62) الفتاوي لابن تيمية 219/3، إعلام الموقعين 30/3.
(63) البقرة: الآية 229.
(64) تفسير الطبري: 456/2.
(65) القصص، الآية: 54.
(66) التوبة، الآية: 126.
(67) صحيح مسلم، 423/7، رقم 2686.
(68) إعلام الموقعين 47/3.
(69) سنن أبي داود 3430/1
(70) الجامع لأحكام القرآن للقرطبي، 128/3.
(71) ينظر: مجموع الفتاوى، 66/33-67.
(72) نيل الأوطار 16/7.
(73) المغني لابن قدامة 303/7.
(74) سنن أبي داود 344/1، الطلاق، باب البتة، رقم الحديث: 2206.
(75) نيل الأوطار 20/7.
(76) ينظر: فتواي الإمام ومحمد شلتوت، ص266.

(77) ينظر: فتواي الشيخ محمد أبو زهرة، جمع وتحقيق د.محمد عثمان بشير، ص577.
(78) ينظر: فتاوي فصيلة الإمام محمد متولي الشعراوي، إعداد الدكتور السيد الجميلي، ص461.
(79) ينظر: المبسوط للسيوطي، 76/6.
(80) ينظر: الكافي 574/2. والأم للشافعي 278/5.
(81) الآية 229 سورة البقرة.
(82) ينظر المبسوط، للسيوطي، 76/6.
(83) ينظر: عيون المسائل الخلافية بأدلة الكتاب والسنة، ص41، الطبعة الاولى، 1417-1996.

ابن جني ودوره في توجيه القراءات القرآنية

د. عون المبروك زقلم

المقدمة

الحمد لله الذي يسَّر القرآن للتلاوة والذكر ، كما هدى به من الضلالة والكفر ، و حسم بمعجز آياته ، وعجائب حكمته أطماع الملحدين ، كما نوَّر بمحكم تنزيله قلوب المؤمنين ، أنزل كتاباً على نبيّ ختم به الأنبياء بدينٍ شامل ختم به الأديان ، صلى الله وسلَّم وبارك عليه وعلى آله و أصحابه الطيبين الواعين الذين حفظت صدورهم و سطرت أقلامهم ما تنزَّل على نبيّهم من ربّه ، ونقلوه لمن بعدهم كما حفظوه و سطَّروه ، و نفوْا عنه تحريف الغالين ، و تأويل المبطلين ، و بعد :

فإنَّ توجيه القراءات أمر مهم يدفع عنها طعن الطاعنين ، و يقرِّب المعنى لمن أراد التبحُّر في علوم الدين ، خاض فيه الخائضون ، وأُلفت فيه الكتب في عصور مختلفة ، بدأها ابن مجاهد بتأليف كتابه (السبعة في القراءات) الذي جمع فيه القراءات المتواترة المجمع عليها من قِبَلِ العلماء في هذا المجال ، والخاضعة للمقاييس التي وضعوها ، و عُدَّ ما لا يخضع لهذه المقاييس شاذاً .

كان لأبي الفتح عثمان بن جني دور بارزٌ في توجيه القراءات القرآنية المتواترة ، و الشاذة ؛ لذا أردتُ من خلال هذا البحث المتواضع أن أُبرز الدور العظيم الذي قام به ابن جني في مجال توجيه القراءات وحتى يفي هذا البحث بالغرض الذي أُعد من أجله يرى الباحث تقسيم البحث إلى المباحث الآتية :

المبحث الأول : ترجمة ابن جني

اسمه ونسبه ، مولده ونشأته ، حياته العلمية ، ثناء العلماء عليه ، مصنفاته ، وفاته.

المبحث الثاني : التوجيه والاحتجاج للقراءات

مفهوم التوجيه لغة ، واصطلاحاً .
مفهوم الاحتجاج لغة ، واصطلاحاً .
تعريف القرآن لغة ، واصطلاحاً
تعريف القراءات لغة ، واصطلاحاً
الفرق بين القراءات والقرآن
أركان القراءة الصحيحة
اختلاف اللهجات ، وتعدد القراءات
اختلاف القراءات القرآنية
فوائد تعدد القراءات

المبحث الثالث : القراءة الشاذة والقراءة المتواترة

تعريف القراءة الشاذة لغة ، واصطلاحاً
تعريف القراءة المتواترة لغة ، واصطلاحاً
دور ابن جني في توجيه القراءة المتواترة
بعض النماذج من خلال كتابه الخصائص
دور ابن جني في توجيه القراءة الشاذة
بعض النماذج من خلال كتابه المحتسب

وبعد استيفاء جميع المطالب السالفة الذكر أحسبُ أنني قد وصلتُ بالبحث إلى الغاية المنشودة مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي مستعيناً بمصادر ومراجع عدة أعطيتُ المعلومة كاملة عنها لأول مرة ، واكتفيت بذكر المصدر والجزء والصفحة فيما عدا ذلك ، و توصلت إلى نتائج عدة ذكرتها في الخاتمة ، و ذيلتُ البحث بالهوامش التي سلْسلْتُها حتى نهايته .

المبحث الأول

ترجمة مختصرة للإمام أبي الفتح عثمان بن جني :

اسمه ونسبه : أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي النحوي المشهور ، كان إماماً في العربية ، وكان أبوه جني مملوكاً رومياً لسليمان بن فهد بن أحمد الأزدي الموصلي ، وإلى هذا أشار بقوله :

فإنْ أُصْبِحْ بِلا نَسَبٍ ***** فعِلْمي في الورى نسبي (1)

مولده ونشأته :

قيل : إنه ولد عام ثلاثين وثلاثمائة بالموصل (2) ، وقيل قبل ذلك (3) ، وقيل بعد ذلك (4) .

نشأ وتعلم النحو بها على يد أحمد بن محمد الموصلي الأخفش ، فهو يُعدُّ من أحذق أهل الأدب وأعلمهم بالنحو والتصريف ، ولم يكن في شيء من علومه أكمل منه في التصريف ، ولم يتكلم أحدٌ في التصريف أدق كلام منه (5) ، وتُرْجِعُ جُلُّ كتب التراجم سبب ذلك إلى أنَّ أبا علي الفارسي اجتاز بالموصل فمرَّ بالجامع ، وأبو الفتح يُقْرئ النحو وهو شابٌّ ، فسأله أبو علي مسألةً في التصريف فقصَّر فيها أبو الفتح ، فقال له : زببت قبل أن تُحصْرِم ! فلزمه من يومئذ مدة أربعين سنة ، واعتنى بالتصريف ، ولمَّا مات أبوعلي تصدر ابن جني مكانه ببغداد (6)

حياته العلمية :

برع ابن جني في علوم العربية وكان ذلك ناتجاً عن ملازمته علماء أفذاذاً ، فقد لزم أبا علي الفارسي دهراً ، وسافر معه حتى برع وصنف (7) ، قرأ عليه علم القراءات ، والأدب ، واللغة وقرأ على جماعة آخرين ، منهم : أبو صالح السليل بن عمر بن عمرو ، بندار بن عبد الحميد الكرضي ، ابن دريد أبو محمد بن الحسن ، أبو سهل أحمد بن محمد القطان ، أبو العباس أحمد بن محمد الموصلي الأخفش الثاني ،

وأبو الفرج الأصفهاني علي بن الحسين وغيرهم(8) وقرأ على المتنبي ديوانه وشرحه (9)

ثناء العلماء عليه :

أثنى عليه كثير من العلماء ، فقد ذكر أبو الحسن علي بن الحسن الباخرزي أنه ليس لأحد من أئمة الأدب في فتح المقفلات ، وشرح المشكلات ما له ، فقد وقع عليها من ثمرات الأعراب ولاسيما في علم الإعراب ، ومن تأمَّل مصنفاته وقف على بعض صفاته (10) ، وحدَّثَ أبو الحسن الطرائفي ، فقال : كان أبو الفتح عثمان بن جني يحضر بحلب عند المتنبي كثيراً ، ويناظره في شيء من النحو من غير أن يقرأ عليه شيئاً من شعره أنفة وإكباراً لنفسه ، وكان المتنبي يقول في أبي الفتح : هذا رجلٌ لا يعرف قدره كثيرٌ من الناس (11) ، ويقول : ابن جني أعرف بشعري مني (12) ، وسئل أبو الطيب عن قوله :

وكان ابنا عدو كاثراه **** له يائي حروف أُنيسيان

فقال : لو كان صديقنا أبو الفتح بن جني حاضراً فسَّره (13)

مصنفاته : بلغ ابن جني في علوم العربية من الجلالة ما لم يبلغه إلا القليل ، ويبدو ذلك واضحاً في كتبه وأبحاثه التي يظهر عليها الاستقصاء ، والتعمق والتحليل واستنباط المبادئ والأصول من الجزئيات ، اشتهر ببلاغته ، وحسن تصريف الكلام والإبانة عن المعاني بوجوه الأداء ووضع أصولاً في الاشتقاق ، ومناسبة الألفاظ للمعاني ، له ما يفوق الخمسين كتاباً ، أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر : كتاب الخصائص وهو كتاب نفيس فيه لباب النحو ، كتاب سر صناعة الإعراب وهو من أحسن ما صنفه وجوَّده ، كتاب أشعار هذيل ممَّا أغفله السكري ، كتاب تفسير تصريف المازني ، شرح المقصور و الممدود لابن السكيت ، شرَح ديوان المتنبي شرحين كبيراً وصغيراً ، وكتاب المحتسب في تعليل شواذ القراءات وهو جيد للغاية (14)

وفاته :

توفي – رحمه الله تعالى – ببغداد ، واتفق أكثر علماء التراجم على أنه مات في شهر صفر سنة 392هـ (15)

المبحث الثاني

التوجيه والاحتجاج للقراءات

مفهوم التوجيه لغة ، واصطلاحاً :

التوجيه مصدر للفعل الرباعي (وجَّه) ، جاء في القاموس المحيط " وجَّهه توجيهاً : أرسله وشرَّفه " (16) ، وقيل : " إنَّ التوجيه اختلاف حركة الحرف الذي قبل الروي المقيد " (17)

ونقل ابن منظور عن ابن جني قوله : " سُمي بذلك من قِبلِ أنه ليس قبل الروي حرف مسمَّى إلا ساكناً أعني التأسيس والرِّدْف ، فلمَّا جاء الدخيل محركاً مخالفاً للتأسيس والرِّدْف صارت الحركة فيه كالإشباع له وذلك لزيادة المتحرك على الساكن لاعتماده بالحركة وتمكنه بها " (18)

أما اصطلاحاً فهو " إيراد الكلام محتملاً لوجهين مختلفين كقول بشار بن برد لأعور يسمى عمراً من مجزوء الرمل :

خاط لي عمرُ قباء **** ليت عينيه سواء

..... وإيراد الكلام على وجه يندفع به كلام الخصم ، وقيل : عبارة على وجه ينافي كلام الخصم (19)

مفهوم الاحتجاج لغة ، واصطلاحاً :

الاحتجاج مصدر للفعل الخماسي (احْتَجَّ) ، جاء في تهذيب اللغة " قال الليث : الحجة الوجه الذي يكون به الظفر عند الخصومة ، وجمعها حجج ، قلت : وإنما سميت حجة لأنها تُحجُّ ، أي تقصد ؛ لأن القصد لها وإليها .... " (20)

أما اصطلاحاً فهو إلجام الخصم بالحجة على المعنى المقصود (21)

تعريف القرآن لغة ، واصطلاحاً :

القرآن الكريم كتاب هداية ، وإرشاد ، وشريعة ومنهاج ، شرّف الله به هذه الأمة بأن أنزله بلسانها ، وأخرجها من الظلمات إلى النور ، حيث قال ـ تعالى ـ في محكم آياته : ﴿ قَدْ جَاءكُم مِّنَ اللهِ نُورٌ وَكِتَابٌ مُّبِينٌ {15} يَهْدِي بِهِ اللهُ مَنِ اتَّبَعَ رِضْوَانَهُ سُبُلَ السَّلاَمِ وَيُخْرِجُهُم مِّنِ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ بِإِذْنِهِ وَيَهْدِيهِمْ إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ {16} ﴾ (22)

ذكر الجوهري (ت 398هـ) أنه بمعنى : قرأت الشيء قرآناً ، جمعته وضممت بعضه إلى بعض وسمي القرآن ؛ لأنه يجمع السور فيضمها (23)

وذكر الفيروزآبادي (ت817هـ) أن القرآن لغة : التنزيل قرأه قَرْأً وقراءة وقرآناً فهو قارئ (24)

أمّا اصطلاحاً : " فهو الوحي المنزل للإعجاز والبيان المتعبّد بتلاوته (25)

تعريف القراءات لغة ، واصطلاحاً :

من فضل الله – تعالى – على هذه الأمة إنزال القرآن الكريم على سبعة أحرف ؛ مراعاة لاختلاف الألسن وتعدّد اللهجات ، وبهذا تعدّدت قراءات القرآن الكريم ، وانتشرت في العالم الإسلامي فبرز علم القراءات علماً مستقلاً ، له قواعده ، وضوابطه ، واصطلاحاته ، وعلماؤه .

عرّف ابن منظور (ت711هـ) القراءات لغة ، فقال : " هي جمع قراءة والقراءة مصدر قرأ يقرأ قراءة وقرآناً (26) وهي بمعنى : " تتبع كلماته نظراً ونطق بها ، وتتبع كلماته ولم ينطق بها" (27)

أمّا القراءة اصطلاحاً فهي : " علمٌ بكيفية أداء كلمات القرآن ، واختلافها معزوّا لناقله " (28) ، وقد عرّفها البقاعي (ت885 ه)فقال : هو علم يعرف منه اتفاقهم ، واختلافهم من اللغة والإعراب ، والحذف والإثبات ، والفصل والوصل من حيث النقل (29) .

وعرفها جلال الدين السيوطي (ت 911 ه) بأنها : " اختلاف ألفاظ الوحي في الحروف وكيفيتها من تخفيف ، وتشديد ، وغيرهما" (30)

الفرق بين القراءات والقرآن :

ذهب العلماء في الفرق بين القراءات والقرآن إلى رأيين : فيرى بعضهم أن القراءات والقرآن حقيقتان متغايرتان ، فالقرآن هو : الوحي المنزل للإعجاز والبيان ، والقراءات هي : اختلاف ألفاظ الوحي المذكور في الحروف ، وكيفيتها من تخفيف وتشديد ، وغيرهما ، وهذا هو رأي الإمام بدر الدين الزركشي (ت794) (31).

ويرى بعض المحدثين أن القرآن والقراءات حقيقتان بمعنى واحد (32) ، وحقيقة الأمر أن القراءات والقرآن ليسا متغايرين تغايراً تاماً ، فالقراءات الصحيحة التي تلقتها الأمة بالقبول جزء من القرآن الكريم وبعض حروفه فبينهما ارتباط وثيق، ارتباط الجزء بالكل ، وليسا متحدين اتحاداً حقيقياً ، فالقراءات على اختلاف أقسامها لا تشمل كلمات القرآن كلِّه ، بل هي موجودة في بعض ألفاظه فقط، وكذلك تعريف القراءات يشمل القراءات الشاذة التي أجمع العلماء على عدم صحة القراءة بها ، والواقع أنهما ليسا متغايرين تغايراً تامّاً وليسا متحدين اتحاداً حقيقياً ، بل بينهما ارتباط وثيق ، ارتباط الجزء بالكل .

أركان القراءة الصحيحة :

وضع العلماء ضوابط وأركاناً للقراءة الصحيحة المقبولة ، وهي ثلاثة :

أ- التواتر.

ب- موافقة أحد المصاحف العثمانية ولو بوجه .

ج- موافقة وجه من أوجه اللغة العربية (33) .

وقد كشف علماؤنا الغموض ، وأوضحوا لنا هذه الأركان ، فنقل السيوطي عن الداني قوله :" وأئمة القراءة لاتعمل في شيء من حروف القرآن على الأفشى في اللغة والأقيس في العربية ، بل على الأثبت في الأثر ، والأصح في النقل ، وإذا ثبتت الرواية لم يردها قياس عربية ، ولا فشوُّ لغة ؛ لأن القراءة سنّة متبعة ،يلزم قبولها والمصير إليها" (34) .

أمّا ابن الجزري (ت833 ه) فقال : " وقولنا في الضابط (ولو بوجه) نريد به وجهاً من وجوه النحو ،سواء أكان فصيحاً أم أفصح ، أم مجمعاً عليه ، أم مختلفاً فيه اختلافاً لا يضرُّ مثله إذا كانت القراءات ممّا شاع وذاع ، وتلقاه الأئمة بالإسناد الصحيح ؛ إذ هو الأصل الأعظم ، والركن الأقوم "(35) ، ثم قال : " ونعني بموافقة أحد المصاحف ما كان ثابتاً في بعضها دون بعض " (36)

اختلاف اللهجات وتعدد القراءات :

لقد نزل القرآن الكريم بلسان عربي مبين ، واللسان العربي انشعبت منه منذ قديم الزمان لهجات متعددة مختلفة في كثير من المستويات الصوتية والدلالية، وأيضاً على مستوى القواعد والمفردات، ومن سنة الله –عزّ وجلّ– أنّه لم يرسل رسولاً إلا بلسان قومه ، قال الله - تعالى- ﴿ وَمَا أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلاَّ بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ ﴾ (37) ، وأن العرب الذين أنزل عليهم القرآن الكريم كانوا مختلفي اللهجات متعددي اللغات ، متنوعي الألسن ؛ من أجل ذلك أنزل الله – تعالى – كتابه على لهجات العرب ؛ ليتمكنوا من قراءته ، وكان الرسول - صلى الله عليه وسلّم- يقرؤه على العرب بهذه اللهجات ؛ ليسهل على كلّ قبيلة تلاوته بما يوافق لهجاتها (38) روى الترمذيّ في سننه عند حديثه عن موضوع نزول القرآن على سبعة أحرف أن النبيّ - صلى الله عليه وسلّم - قال : " يَا جِبْرِيلُ إِنِّي أُرْسِلْتُ إِلَى أُمَّةٍ أُمِّيينَ مِنْهُمْ الْعَجُوزُ، وَالشَّيْخُ الْكَبِيرُ ، وَالْغُلامُ ، والْجَارِيَةُ ، وَالرَّجُلُ الَّذِي لَمْ يَقْرَأْ كِتَاباً قَطّ ، قَالَ : يَا مُحَمَّدُ ، أنّ القُرْآنَ أُنْزِلَ عَلَى سَبْعَةِ أَحْرُفٍ (39)

اختلاف القراءات القرآنية :

من الواضح جدّاً أن اختلاف القراءات القرآنية لا يعني أن فيها تنافياً أو تضادّاً أو تناقضاً ، وإنما هو - بإطلاق - اختلاف تنوّع وتغير فحسب ،ففي كلّ اختلافات القراءات لم يظهر أن قراءة اتخذت سبيلا استدبرته قراءة أخرى ، أو أنّ قراءة أمرت بما نهت عنه أخرى ، ثمّ إنّ هذه القراءات جميعها بمنزلة سواء في الأسلوب والغاية ، فهي كلّها معجزة.

وإذا كانت القراءات والروايات القرآنية قد أضيفت إلى قرّاء ورواة بأعينهم، فهي - كما قرّر ابن الجزري - إضافة اختيار ودوام ولزوم ، لا إضافة اختراع ، ورأي ، واجتهاد ، ومن هنا كان اختلاف القرّاء - عند المسلمين صواباً بإطلاق(40) .

فوائد تعدد القراءات :

من أهم هذه الفوائد ما يلي :

1- منها ما يكون لبيان حكم مجمع عليه مثل قراءة سعد بن أبي وقّاص – رضي الله عنه - قوله – تعالى – (وَلَهُ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ) بإضافة " مِنْ أُمٍّ " (41) فهذه القراءة تبين أن المراد بالإخوة هنا : الإخوة لأم ، وهذا حكم شرعيّ متفق عليه

2- ومنها ما يكون للجمع بين حكمين مختلفين كقراءة ﴿ يَطْهُرْنَ ﴾ (42) بالتخفيف والتشديد ، وهما قراءتان متواترتان (43) فالأَوْلى الجمع بينهما ، وهو أن الحائض لا يقربها زوجُها حتى تطهر بانقطاع حيضها ، وتغتسل .

3- ومنها ما يكون من أجل الاختلاف بين حكمين شرعيين كقراءة : وَأَرْجُلِكُمْ ﴾ (44) بالخفض والنصب(45)، فبيَّنهما النبي – ﷺ – فجعل المسح للابس الخفين ، والغسل لغيره .

4- ومنها ما يكون حجة لترجيح قولٍ لبعض الفقهاء ، كقراءة (أَوْ لاَمَسْتُمُ النِّسَاء) (46) " بحذف الألف التي بعد اللام (47) إذ اللمس يطلق على المس باليد ، قاله ابن عمر ، وعليه الإمام الشافعي ، وألحق به المس بباقي البشرة ، ويرجحه قول الله - تعالى - ﴿ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ ﴾ (48) أي مسُّوه ،وقال ابن عبّاس: - رضي الله عنهما - المراد باللمس في هذه الآية الجماع (49).

المبحث الثالث

القراءة الشاذة والقراءة المتواترة :

تمهيد : البون كبير بين القراءتين من حيث نسبتهما ، ودرجتهما ، إذ لا تصح مثلاً الصلاة بالقراءة الشاذة ، و لا القراءة بها إلاَّ على سبيل التعلم ، وقد أجمع الأصوليون ، والفقهاء ، وغيرهم على أنَّ الشاذ ليس بقرآن ... صرح بذلك السخاوي في كتابه (جمال القراء) (50) " ، و يرى بدر الدين الزركشي أنَّ "توجيه القراءة الشاذة أقوى في الصناعة من توجيه المشهورة " (51) .

تعريف القراءة الشاذة لغة : جاء في معجم لسان العرب أنَّ " شذَّ يشِذُّ و يشُذُّ شذوذاً انفرد عن الجمهور فهو شاذٌّ " (52) ، أما الجرجاني فيرى أن " الشاذ ما يكون مخالفاً للقياس من غير نظر إلى قلة وجوده وكثرته " (53)

تعريف القراءة الشاذة اصطلاحاً : يرى ابن الجزري أنَّ القراءة الشاذة " ما وافق العربية وصح سنده ، و خالف الرسم " (54) ، و يرى الصفاقسي أن القراءة الشاذة هي: " كل قراءة فقدت أحد الأركان الثلاثة لقبولها " (55)

تعريف القراءة المتواترة لغة :

جاء في أساس البلاغة أن : " تواترت كتبه وواترها ، وتواتُر القطا والإبل . وجئن متواترات .وتترى : متتابعات وتراً بعد وتر " (56)

تعريف القراءة المتواترة اصطلاحاً :

يرى ابن الجزري أن القراءة المتواترة هي " كل قراءة وافقت العربية مطلقاً ، ووافقت أحد المصاحف العثمانية ولو تقديراً ، وتواتر نقلها " (57) .

دور ابن جني في توجيه القراءات المتواترة :

ألف ابن مجاهد (ت324 هـ) كتاب (القراءات السبعة) ، فغلب وصف الشاذ على ماعدا ذلك ، وبدا لأبي علي الفارسي (ت 377 هـ) أن يحتج للقراءات السبع فألف كتابه (الحجة) ، وأراد أن يؤلف كتاباً يحتج فيه للقراءات الشاذة إلا أن المنية حالت بينه وبين البدء في هذا العمل .

لم يؤلف ابن جني كتاباً مستقلاً يحتج فيه للقراءات المتواترة التي ألف فيها أستاذه أبوعلي الفارسي إلا أننا نجد دوره الواضح في توجيه القراءات يتجلى من خلال كتابه (الخصائص) نورد بعضاً منها على سبيل المثال لا على سبيل الحصر: يرى ابن جني أن القراءة المتواترة قد تكون غير مقبولة في العربية وتصل إلى

درجة الشاذ ففي قراءة الكسائي (أئمَّة) (58) بهمزتين محققتين قال : " ومن شاذ القراءة عندنا قراءة الكسائي (أئمة) فالهمزتان لا تلتقيان في كلمة واحدة إلا أن تكونا عينين ، نحو : سئال و سئار ، وجئار ، فأما التقاؤهما على التحقيق من كلمتين فضعيف عندنا وليس لحناً (59) ، ووجَّه قراءة حمزة و رأى فيها غير ما رآه أبو العباس المبرد في قوله تعالى (واتقوا الله الذي تساءلون به والأرحامِ)(60) بخفض الأرحام ، فقال : " ليست هذه القراءة عندنا من الإبعاد والفحش والشناعة والضعف على ما رآه وذهب إليه أبو العباس ، بل الأمر فيها دون ذلك وأقرب و أخف و ألطف ، وذلك أن لحمزة أن يقول لأبي العباس : إنني لم أحمل " الأرحام " على العطف على المجرور المضمر بل اعتقدت أن تكون فيه باء ثانية حتى كأني قلتُ : " و بالأرحامِ " ثم حذفتُ الباء لتقدم ذكرها " (61)

وفي الفصل بين المتضايفين قرأ عبد الله بن عامر برفع الزاي من (زَين) ، ورفع اللام من (قتلَ) ونصب الدال من (أولادِهم) وجر الهمزة من (شركاؤهم) حيث فصل بين المضاف (قتل) والمضاف إليه (شركائهم) بالمفعول به

(أولادهم) وهذا ما ردَّه كثير من النحويين ، أما ابن جني فقد ذكر أن سيبويه أجاز ذلك وهو يميل إلى هذا الرأي ، فقال : " وهذا أمثل عندنا من مذهب غيره فيه " (62) كما ذكر في موضع آخر أنَّ " أقوى القياسين أن يُقبل ممن شُهِرتْ فصاحته ما يورده ، ويحمل أمره على ما عرف من حاله لا على ما عسى أن يكون من غيره" (63) ، وفي قضية الإبدال يرى أن إبدال السين صاداً جائزٌ ، فقد ورد أن حمزة قرأ بالصاد بدلاً من الأصل وهو السين (64) في مواضع كثيرة من القرآن الكريم منها قوله تعالى (اهدنا الصراط المستقيم)(65) وكان يُشم الصاد فيلفظ بها بين الصاد والزاي وعلل ابن جني ذلك بقوله : إن السين حرف مستفل منفتح والطاء مستعلٍ مطبق ، والانتقال بينهما صعب ، فلما قلبت السين صاداً زالت الصعوبة وأمكن النطق بسهولة (66).

دور ابن جني في توجيه القراءات الشاذة :

توجيه القراءات الشاذة أقوى في الصناعة من توجيه القراءات المشهورةُ لما يتطلب من معرفة دقيقة بالعربية ، واستعمالاتها وأساليبها ، وقد انبرى لهذه المهمة أبو الفتح ابن جني في آخر أيام حياته ليحقق حلم أستاذه أبي علي الفارسي في الاحتجاج للقراءات الشاذة فاستطاع أن يؤلف بين الأساليب اللغوية جميعاً وبين وجوه القراءات الشواذ ، كما استطاع أن يمزج الشواذ بأقيسته مزجاً محبباً حتى بدت فيه مواد المحتسب وحدة لغوية منسجمة يُقوي بعضها بعضاً .

وهذه نماذج من توجيهه القراءات الشاذة من خلال كتابه المحتسب :

ذكر ابن جني أن أهل البادية (67) قرأوا (الحمدُ لُه) بضم الدال واللام في قوله تعالى : (الحمدُ لِه ربِّ العالمين) (68) وقرأها إبراهيم بن أبي عبلة

(الحمدِ لله) بكسر الدال واللام وأشار إلى أن القراءتين شاذتان في القياس والاستعمال وأن هذا اللفظ كثر في كلامهم و شاع استعماله وهم أشد لذلك تغييراً فأتبعوا أحد الصوتين الآخر وشبهوها بالجزء الواحد وإن كانا جملة من مبتدأ وخبر (69) .

قرأ أبو طالوت عبد السلام بن شداد (70) ، والجارود ابن أبي سبرة (71) (وما يُخْدَعون إلا أنفسهم) بضم الياء وفتح الدال في قوله تعالى : (وما يخادِعون إلاَّ أنفسهم) (72) .

وجَّه أبو الفتح هذه القراءة فقال : " هذا على قولك :خدعتُ زيداً نفسه ، ومعناه عن نفسه فإن شئت قلت على هذا : حذف حرف الجر ، فوصل الفعل (73)

وفي قوله تعالى (الحيُّ القيُّوم)(74) قرأ عمر بن الخطاب وعثمان بن عفان – رضي الله عنهما – والأعمش ، وإبراهيم النخعي وغيرهم (الحيُّ القيَّام) ، وقرأ علقمة : (الحيُّ القيم) وجَّه أبو الفتح هذه القراءة بقوله : " أما " القيَّام " ففيعال من قام يقوم ؛ لأن الله – تعالى - هو القيم على كل نفس ، و مثله من الصفة على فيعال الغيداق و البيطار ، و أصله : القيْوام ، فلما التقت الواو و الياء و سبقت الأولى بالسكون قلبت الواو ياء و أدغمت فيها الياء فصارت القيام " (75)

واستحسن ابن جني القراءة بالرفع – و هي قراءة ثالثة – تسبقها قراءتان متواترتان قراءة الجمهور بالنصب (الأرحامَ) " 76 " و قراءة حمزة بالخفض (الأرحامِ) -وقد سبق توجيهها في هذا البحث-(77) ، و يرى ابن جني أن القراءة بالرفع " ينبغي أن يكون رفعه على الابتداء و خبره محذوف ؛ أي : والأرحام مما يجب أن تتقوه ، وأن تحتاطوا لأنفسكم فيه ، وحسُن رفعه ؛ لأنه أوكد في معناه ، ألا ترى أنك إذا قلت : ضربتُ زيداً ، فزيد فضلة على الجملة وإنما ذكر فيه مرة واحدة ، وإذا قلتَ زيد ضربته فزيد ربُّ الجملة فلا يمكن حذفه كما يُحذف المفعول به "(78)

ووجَّه ابن جني قراءة عبد الله بن مسعود (ولا يُجْرِمَنَّكُم شَنَآنُ قَوْمٍ إنْ يَصَدُّوكُمْ) " 79 " و أشار إلى أن فيها ضعفاً فقال : " في هذه القراءة ضعف ؛ وذلك لأنه جَزَمَ بإن ولم يأتِ لها بجواب مجزوم ، أو بالفاء ، كقولك : إن تزرني أعطِك درهماً أو فلك درهم " (80)

وفي قوله تعالى (القانطين) (81) قرأ يحيى والأعمش وطلحة بن مصرف (القنطين) أشار ابن جني إلى أنه " ينبغي أن يكون في الأصل (القانطين) كقراءة الجماعة إلا أن العرب قد تحذف ألف فاعل في نحو هذا تخفيفاً " (82)

وفي سورة يوسف قرأ الأعرج (في غَيَّابات الْجُب) مشددة ، وقرأ الحسن : (في غَيْبَة الجُب) وجَّه ابن جني هاتين القراءتين فقال : " أما (غيَّابة) فإنه اسم جاء على وزن فعَّالة ، (وأما غَيْبة الجب) فيجوز أن يكون حدثا (فَعْلة) من غِبْت ، فيكون كقولنا : في ظلمة الجب ، ويجوز أن يكون موضعاً على فَعْلة كالقَرْمة والجَرْفة .(83)

و يرى أبو الفتح أن قراءة الجحدري (تَزْوارُ) في قوله تعالى (تَزَّاورُ)(84) من (افْعالَّ) و تزاورُ تفاعل وقلما جاءت افعالَّ إلاَّ في الألوان ، نحو : اسوادَّ
و ابياضَّ و احمارَّ و اصفارَّ أو العيوب الظاهرة ، نحو : احولَّ و احوالَّ و اعورَّ واعْوارَّ و اصيدَّ و اصيادَّ (85)

ووجَّه أبو الفتح قراءة ابن الزبير (على عباده)(86) بالجمع إلى أن الفرقان وإن كان إنزاله على رسول الله – ﷺ – فإنه لما كان عليه السلام موصلاً له إلى العباد ومخاطبا به لهم صار كأنه منزل عليهم . (87)

وفي موضع آخر يرى ابن جني أن قراءة الجحدري و قتادة و يعقوب (وَفِصَلُهُ في عامين)(88) أعم من الفصال - وهي قراءة العامة – لأنه مستعمل في الفصال و غيره و الفصل هنا أوقع ؛ لأنه موضع يختص بالرضاع ، أما الفصال مصدر فاصلته فغير هذا المعنى و إن كان الأصل واحداً (89)

ووجَّه ابن جني قراءة الضحاك (الحمد لله فَطَرَ السماوات و الأرض) فقال : " هذا على الثناء على الله – سبحانه – وذكر النعمة التي استحق بها الحمد و أفرد ذلك في الجملة التي هي "جعل " بما فيها من الضمير فكان أذهب في معنى الثناء لأنه جملة بعد جملة " (90)

وفي قوله – تعالى – (أنْ أرضعيه) (91) قرأ عمرو بن عبد الواحد (أنِ ارْضِعِيهِ) بكسر النون و لا همز بعدها .

يرى ابن جني عند توجيه هذه القراءة أن حذف الهمزة اعتباطاً لا تخفيفاً ، فلما حذف الهمزة كسر النون من (أن) لسكونه وسكون الراء من بعدها ، ولو كان على التخفيف القياسي لقال : (أنَ ارْضعيه) بفتح النون بحركة الهمزة من (ارضعيه) (92)

الخاتمة

1 – كان تأليف القراء الكتب في جمع القراءات ، ونسبتها ، داعياً لعلماء اللغة أن يؤلفوا الكتب في الاحتجاج لها ، فقد مهدت أمامهم السُّبُل ، و مدت لهم الأسباب ، فكان جمع القراءات الخطوة الأولى والاحتجاج لها الخطوة التالية .

2 – كتاب الحجة لأبي علي الفارسي أوحى إلى تلميذه أبي الفتح عثمان بن جني بتأليف كتاب المحتسب في تبيين وجوه شواذ القراءات .

3 – يرى ابن جني أن القراءة الشاذة مما أمر الله بتقبلها و العمل بموجبها في الأحكام ؛ لأنها لم تتوفر فيها الشروط الثلاثة التي أجمعتْ الأمة عليها .

4 - ثبات ابن جني في منهجيته عند توجيهه القراءات الشاذة حيث يعرض القراءة ، و يذكر من قرأ بها ، ثم يرجع في أمرها إلى اللغة يلتمس لها شاهداً فيرويه ، أو نظيراً فيقيسها عليه أو لهجة فيردها إليها و يؤنسها بها ، أو تأويلاً أو توجيهاً فيعرضه في قصد و إجمال ، أو تفصيل و افتنان على حسب ما يقتضيه المقام .

5 – لم يُطِلْ ابن جني عند توجيه القراءة ، ولم يُكثر من إيراد الشواهد كما كان يفعل أستاذه أبو علي الفارسي ، و قد أشار إلى ذلك في كثير من المواضع ، فعلى سبيل المثال عند الاحتجاج لقراءة (لا تنفعُ نفساً إيمانها) كان يقول : والشواهد على ذلك كثيرة لكن الطريق التي نحن عليها مختصرة قليلة قصيرة .

الهوامش

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم الكوفي

1- وفيات الأعيان ، أبو العباس ابن خلكان ، تحقيق : إحسان عباس ، دار صادر – بيروت - 3 /246

2- معجم المؤلفين ، عمر كحالة ، مكتبة المثنى ، دار إحياء التراث العربي – بيروت - 2 /358

3- شذرات الذهب ، ابن عماد الحنبلي ، تحقيق : عبد القادر الأرناؤوط ، و محمود الأرناؤوط ، دار ابن كثير – دمشق – 1406 هـ ، 3 / 141

4- معجم الأدباء ، ياقوت الحموي ، دار الكتب العلمية – بيروت – 1411 هـ 12/ 83

5- المصدر السابق 3 / 461

6- (أي : صرت زبيباً و ما زلت عنباً أخضر ، و المعنى تصدرت الدرس و ما زلت شاباً) ينظر الوافي بالوفيات ، تأليف : الصفدي ، تحقيق : أحمد الأرناؤوط و تركي مصطفى ، دار إحياء التراث – بيروت – 1420 هـ ، 6 / 338

7- معجم الأدباء 12 / 83

8- معجم المؤلفين ، عمر رضا كحالة 2 /358

9- سير أعلام النبلاء ، شمس الدين الذهبي ، تحقيق : مجموعة من المحققين بإشراف : شعيب الأرناؤوط ، مؤسسة الرسالة ، ط3 ، 1405 هـ ، 17 /19

10- معجم الأدباء 3/ 463

11- المصدر السابق 3 /365

12 – شذرات الذهب ، ابن العماد الحنبلي 3 /140

13 – معجم الأدباء 3 / 467

14 – الوافي بالوفيات 6 / 338

15- بغية الوعاة ، جلال الدين السيوطي ، تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم ، 2 / 132

16 – القاموس المحيط ، الفيروزآبادي ، مؤسسة الرسالة ، مادة (و ، ج ، هـ) 1620/1

17 – تاج العروس ، الزبيدي ، تحقيق : مجموعة من المحققين ، دار الهداية ، 36 / 540

18 – لسان العرب ، ابن منظور ، تحقيق : عبد الله علي الكبير ، و محمد أحمد ، حسب الله ، و هاشم محمد الشاذلي ، دار المعارف – القاهرة – مادة(و ، ج ، هـ)

19 – التعريفات ، الجرجاني ، تحقيق : إبراهيم الأبياري ، دار الكتاب العربي - بيروت – ط /1 ، 1405 هـ ، و ينظر : نهاية الأرب في فنون الأدب ، تأليف : شهاب الدين النويري (ت733 هـ) ، دار الكتب والوثائق القومية – القاهرة ، ط1 1423هـ 174/7

20 – تهذيب اللغة ، الأزهري ، مادة (ح ، ج ، ج) 1/ 421

21 – ينظر البرهان في علوم القرآن ، الزركشي ، تحقيق : محمد أبو الفضل إبراهيم ، دار المعارف – بيروت – 1391 هـ ، 468/3

22- سورة المائدة : الآيتان (15 – 16)

23- ينظر تاج اللغة وصحاح العربية ، إسماعيل بن حمَّاد الجوهري ، تحقيق : أحمد عبد الغفور عطار ، ط 1 ، 1987 م ، دار العلم للملايين – بيروت – مادة (ق ، ر ، أ) 65/1

24 – ينظر القاموس المحيط ، مادة (ق ، ر ، أ) 24/1

25- إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربع عشرة ، أحمد البنا ، تحقيق : شعبان محمد إسماعيل ، ط 1 ، 1987 ، عالم الكتب – بيروت 69/1

26- لسان العرب ، مادة (ق ، ر ، أ) 128/1
27 – المعجم الوسيط ، مجمع اللغة العربية – القاهرة – قام بإخراج هذه الطبعة : إبراهيم أنيس ، وعبد الحليم منتصر ، وعطية الصوالحي ، ومحمد خلف الله أحمد ، أشرف على طبعه : حسن علي عطية ، ومحمد شوقي أمين ، ط2 ، دار المعارف – القاهرة – مادة (ق ، ر ، أ) 722/2
28- شرح طيبة النشر في القراءات العشر ، أبوالقاسم النويري ، تحقيق : عبد الفتاح السيد سليمان ، ط1 ، 1986 ، مجمع البحوث الإسلامية 37/1
29 – الضوابط والإشارات ، البقاعي ، تحقيق : محمد مطيع الحافظ ، ط1 ، 1996 ، دار الفكر – لبنان – ص19
30- ينظر الإتقان في علوم القرآن ، جلال الدين السيوطي ، تحقيق : فواز أحمد زمرلي ، ط1 ، 1996 م ، دار الكتاب العربي – بيروت – 172/1
31- ينظر البرهان في علوم القرآن 318/1
32 – ينظر في رحاب القرآن الكريم ، محمد سالم محيسن ، ط بلا ، 1980 م ، مكتبة الكليات الأزهرية – القاهرة – ص209
33 – ينظر إتحاف فضلاء البشر 70/1
34 – الإتقان في علوم القرآن 258/1
35 – النشر في القراءات العشر ، الحافظ محمد بن محمد بن الجزري ، أشرف على تصحيحه : علي محمد الضبَّاغ ، ط بلا ، مطبعة مصطفى محمد – مصر : 10/1
36 – المصدر السابق 11/1
37 – سورة إبراهيم : من الآية (4)
38 – ينظر البدور الزاهرة في القراءات العشرة المتواترة ، أبوحفص سراج الدين عمر زين العابدين النشَّار ، تحقيق : علي محمد معوّض ، والشيخ عادل عبد الموجود ، ط1 ، 2000 م ، عالم الكتب – بيروت 7/1
39 – سنن الترمذي ، تأليف : محمد بن عيسى الترمذي ، تحقيق : إبراهيم عطوة عوض ، رقم الحديث : (2944) ، ط2 ، 1975 م ، مطبعة مصطفى البابي وأولاده – مصر 194/5
40 – ينظر النشر في القراءات العشر : 52/1
41 – قراءة شاذة غير متواترة ، ينظر مفاتيح الغيب ، تأليف : فخر الدين الرازي 12/9
42 – سورة البقرة ، من الآية (222)
43 – المهذب في القراءات العشر و توجيهها 91/1
44 – سورة المائدة : من الآية (6)
45 – قراءتان متواترتان ، ينظر السبعة في القراءات 242/1
46 – سورة النساء : من الآية (43)
47 – قراءة حمزة والكسائي ، ينظر السبعة في القراءات 234/1
48 – سورة الأنعام : من الآية (7)
49 – ينظر التفسير الوسيط للواحدي ، تأليف: أبو الحسن علي بن أحمد الواحدي (ت 468هـ) ، تحقيق : مجموعة من العلماء ، تقديم : عبد الحي الفرماوي ، دار الكتب العلمية – بيروت - ، ط1 ، 1415 هـ ، 58/2
50 – جمال القراء وكمال الإقراء ، تأليف علم الدين السخاوي ، دراسة وتحقيق : عبد الحق عبد الدايم سيف القاضي ، مؤسسة الكتب الثقافية – بيروت - ، ط1 ، 1419 ه 1 /17
51 – ينظر البرهان في علوم القرآن ، 1 / 341
52- لسان العرب لابن منظور ، مادة (ش ، ذ ، ذ) 3 / 494

53 – التعريفات ، الجرجاني (علي بن محمد بن علي) ، تحقيق : إبراهيم الأبياري ، دار الكتاب العربي – بيروت – ط1 ، 1405 ه 1 / 164
54 – منجد المقرئين و مرشد الطالبين ، شمس الدين ابن الجزري ، دار الكتب العلمية ، ط1 ، 1420 ه ، 1 / 19
55 – غيث النفع للصفاقسي ص 18
56- أساس البلاغة ، الزمخشري ، تحقيق : محمد باسل عيون السود ، دار الكتب العلمية - بيروت – لبنان ، ط1 ، 1419 ه ، مادة (و ، ت ، ر) 318/2
57- منجد المقرئين و مرشد الطالبين ، 1 / 18
58 – سورة التوبة من الاية (12)
59 – الخصائص 3 / 145
60 – سورة النساء من الآية (1)
61 – الخصائص 1 / 286
62 – المصدر السابق 2 / 409
63 – المصدر نفسه 1 / 27
64 – ينظر السبعة في القراءات ص 106
65 – سورة الفاتحة الآية (6)
66 – ينظر سر صناعة الإعراب 1 / 220
67 – الكشاف 1 / 4
68 – سورة الفاتحة من الآية (1)
69 – ينظر المحتسب 1 / 37
70 – كتب التراجم 2 / 12
71 – المصدر السابق 1 / 27
72 – سورة البقرة من الآية (9)
73 – المحتسب 1 / 16
74 – سورة البقرة من الآية (225)
75 – المحتسب 1 / 151
76 – سورة النساء من الآية (1)
77 – ينظر صفحة (12) من البحث
78 – المحتسب 1 / 179
79 – سورة المائدة من الآية (3)
80 – المحتسب 1 / 206
81 – سورة الحجر من الآية (55)
82 – المحتسب 2 / 4
83 – المصدر السابق 1 / 333
84 – سورة الكهف من الآية (17)
85 – المحتسب 2 / 25
86 – سورة الفرقان من الآية (1)
87 – المحتسب 2 / 117
88 – سورة لقمان من الآية (14)
89 – المحتسب 2 / 167
90 – المصدر السابق 2 / 198
91 – سورة القصص من الآية (7)
92 – المحتسب 2 / 147

الاغتراب في شعر علي الفزاني

د/ مسعود عبد الله مسعود الميساوي

المقدمة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الحمد لله الذي أرسل رسوله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله ولو كره المشركون، وأصلّي وأسلّم على عبده ورسوله محمد المبعوث رحمة للعالمين، الذي أكمل الله له الدين وأتمّ عليه وعلى أمته النعمة.

أمّا بعد:

فهذا بحث عن موضوع الاغتراب في شعر علي الفزاني, وقع اختياري عليه لما تمثله ظاهرة الغربة والاغتراب والنفي والضياع والكآبة والحزن في شعر الفزاني من أهميةٍ, وتطور الاغتراب المكاني عنده إلى الاغتراب عن الذات, والاغتراب الاجتماعي والنفسي, إلى الاغتراب الثقافي, وقد جاءت خطوات البحث على الوجه الآتي:

المقدمة, تعريف الاغتراب لغة واصطلاحا, أسباب الاغتراب وتطوره, مظاهر الاغتراب في شعر الفزاني وتطورها, وهي:

1- الاغتراب عن الذات 2- الاغتراب الاجتماعي 3- الاغتراب الثقافي أو الفكري

وعرض الباحث نماذج تمثّل هذه الظاهرة, ثم كانت خاتمة البحث, وقد حوت أهم النتائج التي توصل إليها الباحث, وألحق بالبحث قائمة المصادر والمراجع التي اعتمد عليها.

الغربة لغة واصطلاحا:

غ ر ب الغربة (الاغتراب) تقول: تغرب واغترب بمعنى فهو غريب, وغرب بضمتين والجمع الغرباء, والغرباء أيضا الأباعد, واغترب فلان إذا تزوج إلى غير أقارب[1], وجاء في كتاب العين: الغُرْبَةُ الاغتِرابُ عن الوطن, وغَرَبَ فلانٌ عَنَا يَغْرُبُ غَرْباً أي تنحى، وأغربته وغَرَّبْتُه أي نحيته, والغُرْبَةُ: النَّوَى البعيد، يقال: شقت بهم غربة النوى[2], وربما يكون الاغتراب مأخوذاً من الغراب؛ لأن العرب كانت تتشاءم به, ومن أجل تشاؤمهم بالغراب اشتقوا من اسمه الغربة والاغتراب والغريب[3] وَتَزْعُمُ العرب أَنَّ الغراب دَال عَلَى الْفِرَاقِ, قَالَ الشَّنْفَرَى:

فقال غُرَابٌ لاغْتِرَابٍ مِنَ النَّوَى وبانة بين مِنْ حَبِيبٍ تُعَاشِرُهُ[4]

أما في الاصطلاح: فقد تباينت آراء الكتّاب ووجهات نظرهم حول مفهوم الاغتراب, فمنهم من يراه حالة نفسية واجتماعية تسيطر على الفرد فتجعله غريباً, ومنهم من يراه شعوراً يمكن أن يراود أي إنسان في سائر المجتمعات والثقافات، فحيثما يوجد

إنسان فرد يشعر بتفرده وتميز شخصيته، ولا يستطيع التجاوب أو التفاعل مع الأوضاع والظروف السائدة في المجتمع، أو البيئة التي يعيش فيها، فينشأ لديه بالنتيجة شعور بالاغتراب.

لمحة عن الشاعر علي الفزاني

ولد الشاعر العربي الليبي علي عبد السلام أبو بكر الفزَّاني في السابع والعشرين من شهر فبراير عام 1936م[5] بقرية صرمان لأبٍ كان قد ترك موطنه الأصلي تحت ظروف قاسية من جنوب ليبيا, وتحديداً من بلدة إدري إحدى القرى التابعة لمنطقة فزَّان, وإليها نُسب, وقد نشأ علي الفزاني فقيراً فعاش طفولة فقر وحرمان وبؤس وشقاء، وهو ما أكده الشاعر بنفسه قائلا: " وطفولتي لم تكن جيدة بأيّة حال، طفولة حرمان، وفقر ورزايا عبر عالم مليء بالتعفن والكراهية"[6]؛ لأن الفترة تُعَدُّ من أصعب حقب التاريخ الليبي؛ إذْ كانت البلاد تعجُّ بالحوادث الجسام, فالمستعمر الدخيل أحكم قبضته على سائر أرجاء البلاد، ولاسيما بعد أن أُعدم شيخُ المجاهدين عمر المختار, وما تبع ذلك من حوادث, مثل: قيام الحرب العالمية الثانية التي كانت ليبيا مسرحاً لبعض حوادثها, وما أعقب ذلك من تقسيم البلاد إلى ولايات ثلاث، ثم إعلان الاستقلال سنة 1951م، كل ذلك صاحب علي الفزَّاني في طفولته، وأدّت تلك الحوادث إلى فقر مدقع بالأهالي وإلى التسول والتشرد وتفشّي الأوبئة والأمراض، وقد وصف الفزاني حياة الفقر والبؤس التي عاشها في طفولته قائلاً :

الزاد دمعٌ والمبيت: مغارة — إنَّ الضياع مذلة للقصَّـر
ذهبَ الربيعُ فما رأتْ أيامه — فرح الربيع ولا زهتْ بالمنظر
ذهب الشباب فما ارتوتْ أحلامه — من فتنة أو رشفة من كوثرِ[7]

وقد تلقى علي الفزاني تعليمه بكتّاب جامع سيدي زكري[8] بالمدينة نفسها, غير أن الأمور لم تستقم له في مدينة صرمان، الأمر الذي دعاه إلى تركها والارتحال إلى مدينة بنغازي أواخر عام 1947م[9], واستقر بها حتى وفاته في السادس والعشرين من شهر سبتمبر سنة 2000م, وقد خلّف الفزاني جملة من الدواوين, وهي على الترتيب: رحلة الضياع, أسفار الحزن المضيئة, قصائد مهاجرة, الموت فوق المئذنة, مواسم الفقدان, الطوفان آت, دَمِي يقاتلني الآن, القنديل الضائع في المدن الوثنية, طائر الأبعاد الميّتة, أرقص حافياً, وفضاءات اليمامة العذراء, سبعة من هذه الدواوين تمتلئ بالغربة والنفي والضياع والحزن والكآبة؛ لأنّ الشاعر عاش تجارب ذاتية أحاطت به، وبأبناء جيله بسبب حالة البؤس والاضطهاد والنكسات المتوالية, ومن أول تفاعله مع الحياة كانت بدايته مع رحلة الضياع التي نشأت عن واقعه وتأثره بما قرأه في شعر معاصريه وترسَّخت, بعد أن اصطدم بواقع جعله يركب زورق الأحزان ليواجه هذه الحياة[10], وقد مثّلت هذه الدواوين الصورة التي نضجت فيها رؤيته للحزن والاغتراب، فجلّها تبحث عن رؤيته لمظاهر الحزن والضياع والاغتراب، فقد "عاش تجارب ذاتية أحاطت به، وبأبناء جيله بسبب حالة البؤس والاضطهاد والنكسات المتوالية ومن تفاعله مع الحياة"[11], فقد صور

الفزاني الواقع بكل ما فيه من إيجابيات ونجاح وسعادة, وبكل ما فيه من شرور وآلام وقبح وشقاء وبؤس, وغلبت عليه النظرة التشاؤمية, حيث تجلت ظاهرة الاغتراب في شعره بعمق واتساع نتيجة الوضع السياسي والاجتماعي والاقتصادي المتأزم في الوطن العربي, فالنفي والغربة والضياع كان إحساساً عاما يشيع في أعمال معظم الشباب فيما عُرِف بالشعر الحر، حتى ليمكن القول بأنه يوشك أن يكون لهؤلاء الشعراء فلسفة يفسرون من خلالها أغلب ما تقع عليه حواسهم من وجوه الحياة, وإحساس الشاعر بالضياع ليس شيئاً جديداً على الشعر العربي الحديث قبل ظهور حركة الشعر الحر، بل كان جانباً مهماً من جوانب الرومانسية عند الشاعر الذي يعجز عن مجاراة الحياة، فيشعر بالوحدة والغربة والضياع، وبخاصة حين يشيع حوله صمت الليل وكآبته[12].

ظاهرة الاغتراب وتطورها:

إنّ ظاهرة الاغتراب ارتبطت قديماً بالابتعاد المكاني عن الوطن، أي الإحساس بالغربة نتيجة المسافة التي تفصل بين الإنسان ومجتمعه وأصدقائه وأصحابه وأحبابه ومعارفه وعالمه, فهذا الشاعر الجاهلي امرؤ القيس عاش تجربة الاغتراب والبعد عن الوطن والديار, فقد أمضى شطرا من حياته شريدا هائما على وجهه, وبعد فترة من الزمن تذكّر أهله فقال:

تذكّرت أهلي الصّالحين وقد أتت ... على حَمَلي خُوصُ الركاب وأوجرا
فلما بدت حوران في الآل دونها ... نظرت فلم تنظر بعينيك منظرا
تقطع أسباب اللبّانة والهـــوى ... عشية جاوزنا حماة وشيزرا[13]

لكن معنى الاغتراب مع التطور الذي حدث ويحدث أصبح يعني فقدان القيم والمثل الإنسانية والخضوع لواقع اجتماعي يتحكم فيه الإنسان المتسلط, ويستعبد أخاه الإنسان، فيشعر الإنسان بالانفصال والانعزال عن الآخرين وحتى عن ذاته, فربما يكون سبب الاغتراب العسف والقمع السلطوي الذي يمارس على الإنسان, أو بسبب الظلم الاجتماعي الذي تعيشه الطبقة الفقيرة، وتمارسه عليها الطبقات القوية والغنية, فقد " قالوا: الغنى في الغربة وطن, والفقر في الوطن غربة"[14] وللاغتراب أسباب كثيرة منها: الشعور بالوحدة والعزلة وعدم الرضا عن العلاقات الاجتماعية، والسخط على طبيعة الوظيفة، والإحساس بالضعف أو بعدم الثقة وغير ذلك[15], فتكون بذلك ظاهرة الاغتراب قد أخذت معنى جديداً يتمثل في ما يشعر به الإنسان المعاصر من مظاهر الاضطهاد والظلم والتعسف الذي وقع عليه من تسلط الحاكم, أو ما يشعر به من فقر وبؤس وشقاء, فيحس كأنّه غريب ولو كان يعيش داخل وطنه, وقد تجلت هذه الظاهرة في الشعر العربي المعاصر بعمق واتساع نتيجة الوضع السياسي والاجتماعي والاقتصادي المتأزم في الوطن العربي, فالنفي والغربة والاغتراب والضياع والعزلة التي يعاني منها الإنسان المعاصر، وشدة الحاجة إلى معرفة الذات الإنسانية، وهوية الإنسان ومكانته، وعلاقاته بنفسه وبالآخرين من حوله, جعلته يستشعر بالغربة والضياع نتيجة

لحرمانه من ممارسة حقوقه المشروعة، فنشأت عنده حالات من الاغتراب, لذلك اتسعت ظاهرة الاغتراب لتشمل أنواعاً أخرى.

أنواع الاغتراب:

إن ظاهرة الاغتراب أصبحت ظاهرة إنسانية لا ترتبط بمكان أو زمان, فحيثما يوجد الإنسان قد يكون هناك اغتراب بمختلف صوره وأشكاله ومدلولاته وأسبابه التي لا يمكن حصرها, فالإنسان يحس بالاغتراب ولو كان يعيش داخل وطنه؛ لأنّه يرفض أشياء ويتحداها ويختلف مع أكثر من أسلوب يسيطر على الحياة, وإن كان في بعض الأحيان لا يملك إلا الصمت, فإنّه في أحيان أخرى يملك أن يصرح أو يبوح أو يئن, وهذا الاغتراب له أنواع كثيرة منها: الاغتراب المكاني والزماني والنفسي والاجتماعي والثقافي أو الفكري, وسأتحدث بإيجاز عن أهم مظاهر الاغتراب في الشعر الليبي المعاصر وهي: الاغتراب المكاني, اغتراب الذات, الاغتراب الاجتماعي, والاغتراب الثقافي أو الفكري .

أولا- الاغتراب المكاني:

تعد ظاهرة الابتعاد عن الوطن أو الاغتراب ظاهرة قديمة في الشعر العربي, فقد وجدت منذ زمن بعيد, حيث تحدّث شعراء عصر ما قبل الإسلام عن الاغتراب المكاني, وربما ظاهرة الوقوف على الأطلال تمثل ظاهرة الاغتراب عند شعرائها وبخاصة أصحاب المعلقات, وخير مثال على ذلك معلقة امرؤ القيس التي مطلعها:

قفا نبك من ذِكرى حبيب ومنزل بسِقطِ اللّوى بينَ الدَّخول فحَوْملِ
فتوضح فالمقراة لم يَعفُ رسمهاَ لما نسجتْها من جَنُوب وشمالِ
ترى بَعَرَ الأرْآمِ فـي عَرَصاتِها وقيعانها كأنه حبَّ فلفـل[16]

وكذلك كان الاغتراب عند الشعراء الصعاليك, فهذا الشنفرى يقول:

أقيموا بني أمي ، صدورَ مَطِيكم فإني إلى قومٍ سِواكم لأميل
ولي دونكم أهلونَ سِيْدٌ عَملَّس وأرقط زهلول وعَرفاء جيأل
هم الأهل لا مستودع السّرّ ذائع لديهم ولا الجاني بما جرّ يخذل[17]

والأمثلة على الاغتراب المكاني كثيرة, يضيق المجال عن حصرها هنا, وفي العصر الحديث عاشَت طَّائفة من أبناء الأمَّة العربية غربية بعيدة عن أوطانها, حيث ألجأتها الظّروف السياسيّة والاضطهاد إلى هجرة أوطانِها، فعاش أبناؤها غُرباء وهم يَجولون بِقلوبهم وعقولهم ونفوسهم وأفكارهم في صدر الحضارة الإسلاميَّة, التي حفظت بطون الكتب كثيراً عنها، ومنها ما لا يزال ماثلاً للعيان في صمت جريح وأسَى لاذع, يشهد أنَّ العرب أمة عظيمة كانت مِلء سمع العالم وبصره، لكنها تحيا الآن حالة من التخلُّف والجمود، والبُعد عن الأَخذ بالمنهج الإسلاميّ كاملا, وقد عرف هذا الصنف من الشعر في هذا العصر بشعر الغربة والحنين إلى الوطن, وخير ما يمثل ذلك, شعر المهجر بقسميه الشمالي والجنوبي, فقد خرجت من بلاد الشام قوافل النازحين تبحث عن الحياة الحرة الكريمة التي كبلها المستعمر، وتحول هؤلاء الشعراء والأدباء في بلاد المهجر إلى بلابل مغردة تشدو بروائع

الأشعار المعبرة، وكان للحنين إلى الوطن وذكرياته نصيب ملحوظ في شعرهم, فقد عاش هؤلاء الشعراء والأدباء في المهجر بعيدين عن وطنهم الأمّ يعانون آلام الغربة وويلاتها, فكان من الضروري أنْ تظهر هذه النزعة في شعرهم, حيث غلب على شعرهم طابع الشوق والحنين إلى أرض الوطن في بلاد الشام, وتألُّمهم لما يصيبه ورغبتهم في نهضته، ومسايرته لركب الحضارة والتقدم **والرقي, وفي هذا** يقول رشيد أيوب عن إحساسه المرير بالغربة وحنينه إلى وطنه:

جلست بقرب شباكي أردِّد طِيبَ ذكراك
وأطوي بيد أحلام كبت فيها مطاياك
وفيها النفس حائمة ترفرف فوق مغناك
تفجر في الدجى برق تلاه مدمعي الباكي
أتاركتي أخاَ سهر متى عهدي بلقياكي
إذا خطرتِ على بالي أو لقائي وإياك
ورحت أُعاتب الدنيا جلست بقرب شباكي[18]

أما في الشعر الليبي المعاصر فقد حاول الشاعر الكبير علي الفزاني السير في نهج خاص تميز به عن غيره من شعراء عصره, حيث نظم من خلال تجربته الشعرية شعراً ينم عن الضياع والغربة والاغتراب متأثراً في ذلك بالواقع الذي يعيش فيه، فقد مرت على المجتمع الليبي فترة كان يمتلئ فيها بالسوداوية والتشاؤم واليأس والانغلاق والانزواء عن التيارات الحديثة من اجتماعية وثقافية وسياسية وفكرية واقتصادية، وقد صبغت تلك الفترة العلاقات الاجتماعية بطابعها الخاص, وصبغت الأدب والفن الليبيّن بالطابع نفسه, فساد الحزن والألم والعذاب والحيرة واللوعة والتشاؤم الأغنية الليبية، وسادت السوداوية واليأس القصة والأدب بعامة[19] وهذه الأشياء السوداوية يلحظها الدارس لشعر الفزاني بكل سهولة ويسر، بل أنها تمثل ملمحاً رئيساً في تجربته الشعرية الخاصة؛ لأن رؤيته للحزن والاغتراب والضياع قد اكتملت ونضجت، فعندما اغترب الفزاني وارتحل عن وطنه ليجد الأمن والاستقرار، أدرك مرارة البعد، فصار حفنة من السأم يجهضه المساء من حانة إلى حانة، ولم يعد يتذكر من الوطن سوى تلك الحكايات القديمة، فقال مصوراً ضياعه وغربته في قصيدته (**فارس ليس من تكساس**):

أنا على الطريق حفنة من السأم
يجهضني المساء
من حانة لحانة أنا شريد !
الشرق في ملامحي حكاية قديمة
وشهر زاد والخليفة الرشيد في دمي، بلا حريم[20]

ثانياً- اغتراب الذات:

ينشأ اغتراب الذات عن التناقض بين الإنسان والعالم الخارجي, بين الواقع والخيال, بين ما هو عليه وبين ما يحلم به, بين ما يملكه وبين ما يطمح إليه, بين

نظام العالم ونظام تفكيره, بين عالم الآخرين وعالمه الخاص, فينفصل المرء عن ذاته الإنسانية الحقّة, أو عن طبيعته الجوهرية, وبهذا المعنى يحمل ذلك التعبير الكلي لإنسانية الإنسان[21], حيث يُعد الفزاني من أكثر شعراء الرومانسية في ليبيا تحدث عن وحدته وغربته واغترابه وعن واقعه, يقول في قصيدته (**منديل وداع ممزق**):

يا صاحبي .. بالأمس كنت يافعاً صغيرا !
أحب وجه جارتي التي لها ظفائر القمر
وكانت الطفولة ..
مراتع حبيبة جميلة
والنأي .. لم تكن نغومه كئيبة الإيقاع
ورحلتي قصيرة .. ولم يشب مصيرها الضياع
واليوم .. ما أنا ؟ .. أنا
ممزق ومتعب الجفون والضمير
محطم كموجة مع المساء تبعثرت على الصخور !
تطير بي، وبك
الشوق في عيون صاحب يودعك !
لكنني يا صاحبي .. وحيد !
لا حب لي
لا شوق لي
سوى الحروف في حقائبي ، وحفنة من العذاب والألم!![22]

إنه اغتراب بعيد الأغوار وعميق؛ لأنه يستبطن الذات, ويسبر أعماق الوجود بحثاً عن قرار وثبات, وفي مثل هذا التصور يبدو الحنين إلى الطفولة حنيناً إلى ميلاد عالم جديد بديل من
العالم الذي افتقدت فيه الذات موقعها ووجودها, والفزاني يزداد ألماً وحزناً في قصيدته (**حانة القلق**), حيث أخذ يسعى إلى تعميق إحساسه بالحزن والكآبة ورؤيته الفنية لذلك، فالأحذية التي ينتعلها صارت قطعاً ممزقة بسبب الفقر والبؤس والضياع، فيقول معبراً عن ذلك:

أحذيتي تمزقت ..... زجاجتي أحضنها كمرضعة
أثداؤها تنز بالصديد .. بالسموم مترعة
والشارع المضاء يلعق السكون
يمتصنا معه[23]

وحاول الشاعر أن يجد مكاناً يأوي إليه بعد أن تمزقت الأحذية التي يرتديها بسبب البؤس والضياع الذي " ازدادت درجته فصار يحتضن الخمر التي لجأ إليها، فكانت له مثل مرضعة لشدة ضياعه فيها، فزادته بؤساً؛ لأن أثداءها تنز بالصديد، ثم قدّم صورة الشارع في آخر الليل, حيث الأضواء خافتة والسكون الذي تأنس إليه

الملاهي لتؤوي السكارى والضائعين, هذه الحالة أججت فيه علامات التساؤل والاستنكار حتى استقر في نفسه الإحساس بأن وجوده ضياع في رحلة الحياة التي استوقفته على الأنين والسعال, فلم يعد قادراً على مصارعة آلامه"[24] لقسوة الحياة ومرارة الأسى والحزن فيقول في قصيدته (**غربة الموت والحياة**):

ألم أقل لكم ؟ .. ألم ؟
وجودنا ضياع
هذا أنا مُمّدد ، وهذه نهاية الصراع
أصابعي من وهني، لا تحمل اليراع
آه أيا مرارة الأسى ولعنة الأوجاع[25]

والفزاني يعيش اغترابه ويقتات بمشاعر التمزق والضياع؛ لأنّ الاغتراب صار قدره ومأساته وهو كل حياته وكل شعره كما يقول:

تغوص عبر عُمق ذاتك
تُمزق القناع, تهدم السدود
تمدّ في الظلام كفك النحيلة
ينهشها التنين
تصيح . . . آه . . . آه
ما أوحش الفراغ !
ما أتعس الغريب عبر ذاته![26].

ثالثا- الاغتراب الاجتماعي:

الاغتراب الاجتماعي " يعنَى باختصار شعور الفرد بالانفصال عن جانب أو أكثر من جوانب المجتمع كالشعور بالانفصال عن الآخرين أو عن القيم والأعراف والعادات السائـــدة في المجتمع أو عن السلطة السياسية الحاكمة إضافة إلى ما يصحب ذلك من إحساس بالألم والحسرة, أو التشاؤم واليأس وما يرافقه أحياناً من سخط أو تمرد أو نقمة أو ثورة"[27] وانتشار المفاسد وشيوع الكذب والنفاق والخلاعة واللهو وزيادة الفقر في المجتمع وكذلك كل مظاهر الظلم والقهر وفقدان العدالة الاجتماعية, والانسلاخ عن المجتمع والعزلة والعجز عن التلاؤم، والإخفاق في التكيف مع الأوضاع السائدة في المجتمع، وعدم الشعور بالانتماء نتيجة أزمة من الأزمات التي تصيب المجتمع في مراحل نموه وتطوره المتعاقبة تزيد من اغتراب الناس اغترابا يبعدهم عن الرضا لهذا السلوك, فالعالم الذي يعيش فيه الإنسان هو من صنعه، كما أن النظم السياسية والحضارية والاجتماعية هي الجوهر الاجتماعي الذي بلوره الإنسان الذي يتطلع دائماً إلى تحسين ظروف معيشته عبر المزيد من إشباع حاجاته المادية والعقلية، وعندما يشعر الإنسان بفقدان الأمل وبالألم وبمرارة الحرمان يجعله معزولا عن مجتمعه وبالتالي مغترباً عنه, وهذا ما يمكن ملاحظته عند الفزاني وبخاصة ديوانه (**قصائد مهاجرة**) الذي كان "حصيلة تشاؤم وحزن وشعور حاد بالاغتراب وعدم التواصل، وهي من ثم ملحمة

أحزان وصاحبها مثقف وأصيل في التعبير عن ذاته "[28] ومما يؤكد ذلك ما جاء في قصيدته (**نزيف القلب**) التي افتتح بها الديوان يقول:

بدماء القلب في ليل السهاد
وخيوط التبغ في وحدتنا عبر الليال
ودمار الروح يا أخت على درب المحال
بنزيف القلب في ليل السهاد
سطريها في جدار الدهر ذكرى ستعاد
وإذا لاقاك طفل ذابل العينين يقتات رماد
في بلاد الفقر والقهر .. في أي بلاد
فاقرئي ملحمة الأحزان هذي
اقرئيها
فهي إرث السندباد[29]

ويصور الشاعر واقع العرب وحالهم في قصيدته (قصائد مهاجرة) واصفاً واقعهم المعيش، وهو يعيش بين الأمل وخيبة الأمل، الأمل في مستقبل زاهر وغد مشرق, حيث يضرب لذلك مثلاً بمدينة حضرموت, تلك المدينة المتأخرة من جميع الوجوه، ربما يوحي اسمها بحضر الموت فيصفها بأنها مرتع الأحزان والذباب، ثم يردف ذلك بذكره الطوفان؛ لأمل في مستقبل زاهر وغد مشرق فيقول:

منذ أن حطّت على صدري ثقال الأمسيات
واحتواني صمت (بنغازي) الطويل
ضمني كالقبر في ليل الشتاء
في عظامي ينخر الفقر والبؤس المقيت
ويغطي السيل عاري بالمياه
ويعري السيل أحلام البيوت
ربِّ .. ماذا ؟
رجع الطوفان في الأرض الموات
رب : ماذا ؟ .. أتراها " حضرموت "
ترتع الأحزان فيها والذباب
ويمر النحل يوما من ذراها
ليموت ..[30]

ويرسم الفزاني في قصيدته (**العقم والكهولة**) صورة قاتمة لضياعه واغترابه, فهو مطارد من الجميع: القدر والذئاب والكلاب كلها تطارده كي تقضى عليه، فالبحار والعداة واقفون أمامه ليقتلوه حتى السنون تغتاله, فصور ذلك في صورة شعرية رائعة، فيقول:

يا ويلتا !
كهولتي على مشارف السنين تنتظر

بدايتي، نهايتي للعقم والضجر !
وددت يا صديقتي لو أنني عبرت لجّة الليال
وغصت عبر هوة الزمان والعصر
وددت أن .. لكنني ..
مطارد، مطارد قدامى الكلاب
وخلفي الذئاب والقدر
(البحر والعداة) الذل والعدم ![31]

ومع كل ذلك يسارع الفزاني إلى تعميق فكرة النفي والغربة والضياع، فيصورها في صورة وحش يعصر فؤاده، فيقول في قصيدته (**الموت في الضباب**):

أصيح: أيها الإله .. أيها القضاء والقدر
أريد أن أعود
أريد أن أمر
أريد أن يضمني قرار كونك السحيق !
أريد أن أنام في مجاهل المدى العميق !
أريد أن أنام
لأنني مللت
لأنني سئمت
سئمت وحشاً بربرياً يعصر الفؤاد
يُطيح جثتي على الطريق
فيستوي الظلام والضياء والغروب[32]

وتشتد حدة التشاؤم عند الفزاني، فيصور ذلك في قصيدته (**طريق الغضب**) التي كانت " ثمرة طبيعية لضياع الإنسان الليبي وغربته في مجتمع القهر والذل والجوع, حيث تسيطر قوى أكبر منه على حياته، فيزداد إحساسه بالغربة والضياع "[33] فيقول **الشاعر المغترب الطريد** :

يطحنه الفراغ عبر رحلة الوجود ..
يمضغه المقهى .. تواسى حزنه رسائل البريد
الشاعر المعذب البعيد
يموت في انتظار ما يريد
يمشى على النيران والجليد[34]

رابعا- الاغتراب الثقافي أو الفكري:

تواجه ليبيا كغيرها من الدول العربية الاختراق الثقافي الذي يساعد على نشر أفكار ومعتقدات قد تؤدي إلى فقدان وسلب الخصائص القومية المميزة لثقافتها, فالاغتراب الثقافي هو" شكل محدد من أشكال التغير الثقافي الذي يحدث في أي مجتمع تحت تأثير الاتصال بجماعات أو أفراد آخرين وهذا التأثير قد يتحول إلى غزو ثقافي متعدد الجوانب من شأنه الإغراق في قيم اجتماعية وثقافية غير ملائمة

مما يحدث اغتراباً ثقافيا"[35], ويتمثل الاغتراب في استعارة الأقطار النامية للقيم وأنماط الحياة السائدة في الدول الصناعية المتقدمة بدل تطوير القيم المحلية وأنماط الحياة الأصلية, وإشاعة قيم المستعمرين ولغاتهم على حساب القيم المحلية واللغة المحلية، وإهمال الثقافة القومية واستبدالها بالثقافات المغربة, فحين يتعلم طفل لغة أجنبية تبدأ بذور الاغتراب الثقافي في وجدانه, فالاغتراب الثقافي يتناقض مع من يتمسكون بالتراث, الهوية والانتماء وتمجيد الثقافة الوطنية التي تعد الحصن الحصين للذات العربية ومبعث كل نهضة لارتباطها بالقيم الدينية المقدسة والانتماء إلى وطن واحد يكون مصدراً لتوليد الشعور بالانتماء, الذي يعزز التمسك بالوطن في الشدة والرخاء، فالاغتراب لدى الإنسان العربي الذي يتمسك بهويته وثقافته الوطنية أو القومية, هو كل اتجاه يبتعد به عن هويته وثقافته، وهو كل ممارسة تدل على ابتعاد عن الهوية بكل مكوناتها اللغوية والدينية ، والتاريخية، ناهيك عن كونه شعورا وإحساسا بعدم الانتماء الثقافي.

إن كلّ ذلك احتقار للثقافة المحلية واستعلاء عليها وإيمان بعدم قدرة هذه الثقافة على تحقيق طموح علمي أو حضاري منشود, وقد أدى فهم الاغتراب على هذا النحو عند بعض المثقفين إلى الاحتماء بالتراث وتثبيته أصلا ومقياسا لقياس الانتماء إلى الأمة، كما جعلوا منه قاعدة لكل عمل سليم موصل إلى النجاح، و ليس ذلك خروجا عن جادة الصواب إذا لم يرفق بشيء من التطرف الذي يعمي الألباب عن رؤية الصالح والمفيد في كل وافد جديد, يضاف إلى ذلك تلك الفوضى الثقافية والاجتماعية التي أحدثتها الثقافة الوافدة على المجتمع العربي التي فرضت نفسها كثقافة للمجتمعات المسيطرة وهذه الثقافة التي أغرى بريقها مثقفينا فراحوا يلاحقون مصادر الإشعاع فيها دونما جدوى في تحقيق المراد مما أثر في روح مؤسساتنا الثقافية والتربوية والإعلامية, فلم تعد تنتج لنا قيما مدروسة وفق استراتيجية محددة, وإنما انحصر دورها في إعادة إنتاج قيم الثقافة المهيمنة في إحالة رمزية إلى أن تقدم المجتمع ومؤسساته إنما هو رهن باتباع ثقافة المجتمعات المسيطرة ومن ثم تقليدها فتغزو ثقافاتهم مجتمعاتنا فيحدث وجه من أوجه الاغتراب الثقافي، التي من أخطرها أن يغترب المرء عن تاريخه فلا يعود لهذا التاريخ مفعوله الكافي لخلق الشهامة وإذكاء روح الفتوة في الإنسان العربي وكذلك عناصر الثقافة الوطنية الأخرى من دين ولغة وغيرها من العناصر التي يؤدي تفعيلها إلى لم الشمل العربي وإعادة التوازن للعقل العربي الذي يغرق في شتى متاهات الفكر ويغترب يوما بعد يوم عن جوهر الرسالة المنوطة به على مستوى الوطن والدين والمجتمع والذات, ومن هذا الاتجاه كان الاغتراب ظاهرة ثقافية تؤدي إلى انتقال المجتمع وتحوله من طور الثقافة التقليدية إلى طور الثقافة الدخيلة الوافدة، كما أنّه يهدد النظم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ويظهر بوضوح في المؤسسات التربوية مثل: الأسرة والمدرسة والجامعة وعند الطالب والمعلم, وشعر علي الفزاني يمثل صدى لحالة اغتراب نفسية وفكرية أبعدته عن المجتمع, وجعلته يستشعر بشاعة الدنيا وقسوتها,

فهي لا تأتي إلا بالفجائع والمصائب, حيث كان الفزاني رافضاً لكثير من قيم المجتمع الليبي التي أصبحت لا تلبّي حاجة الإنسان الليبي المعاصر, فولّد لديه حالة من الحزن المزمن والإحساس القاتل بالاغتراب والنفي والضياع والعزلة, الأمر الذي دفعه إلى البحث عن الضوء والأسفار والحرية؛ لأنَّه أحسّ أنه أصبح مطارداً محاصراً حزيناً، تسخّر الأنظمة الحاكمة له كل وسائل الرعب والقتل, وتدس تحت وسادته المخبرين، فتعدّى الشاعر بذلك إحساسه بالغربة والضياع إلى "جدلية الصراع في المجتمع الذي أجهز على أمثاله، وأخذ يلاحق الفكر والفن الأمر الذي عمّق فجوة الحزن، بعد أن أضيفت الغربة الفكرية التي تمثل قمة الضياع عند الشاعر الذي تطارده السلطة للانقضاض على سلاحه الوحيد وهو الفكر والعلم "[36] وهذه بعض معاناة الشاعر حين يقول:

مطارد محاصر إلى غد .. إلى الممات
مصفّد ولات من قيوده انفلات
الصمت قيد
والبوْح قيد
والنار في القرار تأكل المزيد في القرار
لن ينتهي نضاله، وفي الضلوع ومضة من الشرار
لن ينتهي !
صديقتي
لأن شاعراً يُراعه يقدّس الفكر
مطارد ، محاصر إلى المدى من القدر ![37] [38]

وقد عاش الشاعر تجارب ذاتية أحاطت به وبمجتمعه الليبي من فقر وبؤس واضطهاد سياسي واجتماعي ونكسات متوالية، فعبر عن هموم الوطن والمواطن من خلال همومه الخاصة وأحزانه، فهو عندما يحدثنا عن الذي يتبعه كظله وكيف أنه فقير ومهان وحقير منذ ولد، فهو يحدثنا عن ظلام الحياة في ليبيا, ففي قصيدته (**بعد الصلب**) يبين لنا الفزاني كيف جرّب كل الطرق كي ينسى عذابه, فالحانات والعاهرات والسفر والرحلات والمغامرة كلها بلا فائدة, إذ ظل عذابه هو عذابه, وأيقن أنَّه سيظل يغني أشعاره مصلوباً، مع أن الأميرة **(ليبيا)** التي يغنِّي من أجلها لا تبالي وتتسلى بعذابه ودمائه[39] فيقول:

ظل يأسي .. هو يأسي .. وعذابي، كعذابي
يوم صلبي ..
يوم أن أعطيت للفكر شبابي !!
كلماتي، متعبات مرهقات
نغماتي : حائرات ثائرات
كل ما في داخلي، ينفي الحياة
ويراها نزعات تافهات.

ففي النص اصطدم الفزاني بواقع أليم جعله يركب زورق الأحزان ليواكب هذه الحياة ويواجهها، فأخذ يهمس للشعب الليبي بآلامه داعياً إياه إلى اليقظة والثورة وإذ جاءت دعوته خافتة بلا صراخ، فهذا أسلوب الشاعر الحقيقي الذي يدع الخطابة الصارخة للخطباء، وعندما

يكرر الشاعر تساؤله الأليم ثم ماذا ؟ ثم ماذا؟ فإنما يقول للشعب الليبي أقوى الكلمات الحاثة على الثورة بلغة الشاعر المفكر, وهكذا يستمر الشاعر في تعميق فكرة الغربة والاغتراب والنفي والضياع، وكأنه عقد حلفاً مع الغربة والاغتراب والحزن والضياع حتى أصبحت هذه الأشياء تمثل جانباً مهماً من جوانب الرومانسية عنده, الأمر الذي جعله يعجز عن مجاراة الحياة، فيشعر بالوحدة والغربة وفي ذلك يقول:

الليل في مدينتي: ما أشنعه !

والجيل ذا، يا صاحبي ما أضيعه! (40)

وتحدث الشاعر الفزاني عن ضياعه وحزنه وعذابه في بعض قصائده، مثل قصيدته (**رسالة سمراء**) التي أحسّ فيها بمرارة الحزن وقسوة الاغتراب تركته منكسر الجناح يصرخ في وجه الحياة يشكو ما عاناه من تمزق، فلم يعد يرى تلك المناظر التي تبدو في حقيقتها جميلة إلا بمنظار سوداوي, حيث سئم الشوارع المعتمة الأسوار, وما إلى ذلك من الصور التي ذكرها في قصيدته فيقول:

ما ألعن الزمان !
إذا غدا سآمة وغربة تمزق الوجدان
يا ولدي الإنسان ،
أنا سئمت هذه .. الأسفار
وهذه الشوارع المعتمة الأسوار
وهذه الحدائق التي ترضعها أنهار
وهذه الجبال ، والجليد من أنوفها ينهار
يا ولدي الإنسان
ما عاد في حقائبي سوى رسائل الأحزان(41)

لكن الفزاني يبدو كأنَّه سيَّد التعساء والفقراء والمعوزين المتعبين حتى بدت سمة الحزن والكآبة ظاهرة عليه من ذلك قصيدته (مواسم الفقدان) التي أوسم بها الشاعر ديوانه (مواسم الفقدان) منها قوله:

كان ما أعتى إلى القيد ، معادي!
كان ما أقسى الخسارة !
يا هوايا
وعلى باب المدينة
علقوا سفر الرواية
أعذريني .. أعذريني يا صغيرة

أعذريني ، فالهدية ..
صادروها، من جرابي، والحقيبة
وثيابي، وحروفي، والمتاعا
افهمي الآن الضياعا (42)

ولعل للفزاني بعد ذلك شعر كثير في الغربة والاغتراب

الخاتمة

الحمد لله في الأولى والآخرة، والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبعد .... يمكن القول إنّ أهم النتائج في هذا البحث تتلخص في النقاط الآتية:

1- إن ظاهرة الاغتراب ظاهرة قديمة ارتبطت بالاغتراب المكاني أي بالابتعاد عن الوطن والأهل والأصحاب والأصدقاء وقد عانى الشعراء هذه الظاهرة منذ قديم الزمان.

2- إنّ ظاهرة الاغتراب في شعر الفزاني اتخذت شكلاً جديدا يتمثل في ما يشعر به الإنسان المعاصر من اضطهاد سياسي وظلم اجتماعي وتعسف وقع عليه من تسلط الحاكم أو ما يشعر به من فقر وبؤس وشقاء.

3- تجلت ظاهرة الاغتراب في شعر الفزاني بعمق واتساع نتيجة الوضع السياسي والاجتماعي والاقتصادي المتأزم في الوطن العربي بعامة وفي ليبيا بوجه خاص.

4- تطورت ظاهرة الاغتراب في العصر الحاضر لتشمل أنواعا من الاغتراب منها: اغتراب الذات, والاغتراب الاجتماعي, والاغتراب الثقافي.

5- الحزن, النفي, الوحدة والعزلة, الكآبة, الضياع, القلق, والغربة أهم مظاهر الاغتراب بأنواعه, وإن شعور الإنسان المعاصر بهذه الأشياء جاء نتيجة لحرمانه من ممارسة حقوقه المشروعة, وإن الشاعر حاكى شعراء الغرب الذين ضاقوا ذرعاً بتعقيدات الحضارة الحديثة لانقطاع روابط المودة والحب والإخاء بين الإنسان وأخيه الإنسان.

الهوامش

(1) محمد بن أبي بكر الرازي, مختار الصحاح, تحقيق محمود خاطر, مكتبة لبنان, بيروت 1995م, ص 197.
(2) الخليل بن أحمد الفراهيدي, كتاب العين, تحقيق مهدي المخزومي وإبراهيم السامرائي, دار ومكتبة الهلال, القاهرة, 4 / 410.
(3) ينظر, الجاحظ, الحيوان, تحقيق عبد السلام محمد هارون, دار الجيل, بيروت 1996م, 2/ 316.
(4) ينسب هذا لأكثر من شاعر فمنهم من ينسبه إلى الشنفرى وينسبه آخرون إلى كُثير عزة.
(5) وقع خلاف في تاريخ ميلاده، حيث يرى فريق أنَّه ولد عام 1935م, بينما يذهب آخرون إلى أن مولده
كان عام1938م ويرى آخرون أنَّ ولادته كانت سنة 1936م، وهو الأقرب إلى الصحة والصواب, وقد
أثبتُّ تاريخ ولادته محدداً باليوم والشهر زيادة في الدقة. ينظر, حسين مخلوف حوار مع الشاعر علي
الفزَّاني, مجلة الثقافة العربية, العدد الثاني, فبراير, 1996م, ص 70.
(6) علي الفزاني, الأعمال الشعرية الكاملة, ص 111.
(7) علي الفزاني, ديوانه دمي يقاتلني الآن والقنديل الضائع في المدن الوثنية, ص127.
(8) ينظر, عبد الله مليطان, معجم الأدباء والكتاب الليبيين المعاصرين,1 /309.
(9) ينظر, المرجع نفسه, ص 308.
(10) ينظر, ساسي سعيد رمضان, قضايا التشكيل في الشعر الحر في ليبيا, رسالة دكتوراه (غير منشورة), ص 25.
(11) المرجع نفسه, ص 25.
(12) عبد القادر القط, جريدة الحقيقة, العدد 1090, 3 مايو 1969م.
(13) امرؤ القيس, ديوانه, ضبطه وصحّحه مصطفى عبد الشافي, دار العلمية, بيروت, لبنان, ص 62.
(14) أبو هلال العسكري, الصناعتين الكتابة والشعر, تحقيق علي محمد البجاوي, ومحمد أبي الفضل إبراهيم, المكتبة العصرية, بيروت 1986م, ص 309.
(15) ينظر, إحسان عباس, اتجاهات الشعر العربي المعاصر, المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب, الكويت, الطبعة الأولى 1978م, ص 55.
(16) امرؤ القيس, ديوانه, ضبطه وصحّحه مصطفى عبد الشافي, دار العلمية, بيروت, لبنان, ص 22.
(17) الشنفرى, ديوانه, جمع وتحقيق إميل بديع يعقوب, دار الكتاب العربي, بيروت, الطبعة الثانية 1996م, ص 58.
(18) رشيد أيوب, ديوانه, أغاني الدرويش, المطبعة السورية, نيويورك, ص 42.
(19) ينظر, سليمان سالم كشلاف, كتابات ليبية, ص 197.
(20) علي الفزاني, الأعمال الشعرية الكاملة (المجموعة الأولى), المنشأة العامة للنشر والتوزيع والإعلان, طرابلس ليبيا, الطبعة الرابعة 1983م, ص 47.
(21) ينظر, اتحاد الكتّاب العرب, مجلة الموقف الأدبي, العدد 352, سبتمبر 2000م, ص 120.
(22) علي الفزاني, ديوانه رحلة الضياع, **دار الأندلس, بنغازي ليبيا,** 1966م, ص 36.
(23) المرجع نفسه, ص 156.

(24) ساسي سعيد رمضان, قضايا التشكيل في الشعر الحر في ليبيا رسالة دكتوراه (غير منشورة), ص 25.
(25) علي الفزاني, الأعمال الشعرية الكاملة (المجموعة الأولى), ص 257.
(26) المرجع نفسه, ص 40.
(27) سميرة سلامي, الاغتراب في الشعر العباسي في القرن الرابع الهجري, دار الينابيع, دمشق, الطبعة الأولى 2000م, ص 151.
(28) حسين مخلوف, جريدة الحقيقة, العدد 1328, 7 فبراير 1970م.
(29) علي الفزاني, الأعمال الشعرية الكاملة (المجموعة الأولى), ص 201.
(30) المرجع نفسه, ص 227.
(31) المرجع نفسه, ص 117.
(32) المرجع نفسه, ص 160.
(33) أحمد عطية, في الأدب الليبي الحديث, **دار الكتاب العربي, طرابلس ليبيا,** ص 44.
(34) علي الفزاني, الأعمال الشعرية الكاملة (المجموعة الأولى), ص 205.
(35) فضل طلال العبري, الأمن الثقافي في الخليج العربي, دار هلال للنشر والتوزيع, القاهرة, الطبعة الأولى 2012م, ص 52.
(36) ساسي سعيد رمضان, قضايا التشكيل في الشعر الحر في ليبيا (رسالة دكتوراه غير منشورة), ص 26.
(37) علي الفزاني, الأعمال الشعرية الكاملة (المجموعة الأولى), ص 157.
(38) علي الفزاني, الأعمال الشعرية الكاملة (المجموعة الأولى), ص 157.
(39) ينظر, أحمد عطية, في الأدب الليبي الحديث, ص 31.
(40) علي الفزاني, الأعمال الشعرية الكاملة (المجموعة الأولى), ص 156.
(41) المرجع نفسه, ص 204.
(42) علي الفزاني, ديوان مواسم الفقدان، الشركة العامة للنشر والتوزيع والإعلان, طرابلس ليبيا, الطبعة الأولى 1977م ص 12.

دور الفقهاء في تعايش المسلمين وأهل الذمة ببلاد المغرب (3-10هـ/9-16م)

د.خالـــد عـــون املـيك

تمهيد

التعريف بأهل الذمة :

عرفت المجتمعات المغاربية – في فترة موضوع البحث – تنوعا في تركيبتها السكانية إذ جمعت أمما مختلفة الأديان واللغات والثقافات، كان على رأسهم المسلمون واليهود[1] والنصارى[2](أهل الذمة) وهم الرعايا غير المسلمين، وبما إن الذمة تعني العهد والكفالة والضمان، فأهل الذمة من عاهدهم الإمام أو نائبه من غير المسلمين على حفظ أرواحهم ومعتقداتهم وممتلكاتهم مقابل دفع الجزية[3]، التي تفرض على الذمي الرجل الحر العاقل، ولا تفرض على المرأة والصبي والعبد والمجنون[4]، وأما الحكمة من إبقاء أهل الذمة بين ظهراني المسلمين فلأنهم مع كفرهم وعدم اعتناقهم للإسلام مؤمنون بأصل النبوات وبالتوحيد، وبالآخرة وبالجنة والنار، وفي كتبهم عديد الإشارات الدالة على ظهور سيدنا محمد ﷺ، وعلى صفاته، وصفات أمته؛ وبالتالي هم أقرب للإسلام من غيرهم من عبدة الأوثان والمجوس عبدة النار، وإن لم توضح المصادر الأسباب إلا إن النبي ﷺ أمر بمعاملة المجوس معاملة أهل الكتاب، وفرضت عليهم الجزية كذلك، ولكن يختلفون عن الكتابيين - اليهود والنصارى – في عدم جواز أكل ذبائحهم ومناكحتهم لأنهم من غير أهل الكتاب[5].

ورغم مرور فترات تاريخية إسلامية متباينة تعاقبت في حكمها دول مختلفة على بلاد المغرب، فإن اليهود والنصارى عرفوا الاستقرار في العديد من المدن المغاربية[6]، وفي الكثير من القرى على حد تعبير ابن أبي دينار[7]، بالإضافة إلى بعض المناطق الصحراوية خاصة اليهود[8].

عقد الذمة :

ارتبط المسلمون وأهل الذمة في تلك المجتمعات على اختلاف دياناتهم بعلاقات حسنة – في أغلب الأحيان – انعكست صورها من خلال التعايش اليومي بين تلك الفئات والتي كانت تستمد عناصر ذلك التعايش مما جاء به الدين الإسلامي من مبادئ التسامح وحسن المعاملة مع الآخر، إذ تعايش المسلمون مع أهل الذمة في المجتمعات المغاربية حسب أحكام وضوابط الشريعة الإسلامية، وذلك من خلال شروط عقد الذمة، والذي ربما اختلفت تفاصيله من إقليم لآخر أو من فترة لأخرى أو حسب طريقة الفتح – صلح أو عنوة – غير أن الشروط العامة له التي نظمت

العلاقة بين المسلمين وأهل الذمة كانت على ستة شروط مستحقة ومثلها مستحبة، فالمستحقة :

1- على الذميين أن لا يذكروا كتاب الله تعالى بطعن فيه ولا يحرفونه.
2- أن لا يذكروا رسول الله صلى الله و عليه وسلم بتكذيب له ولا ازدراء.
3- أن لا يذكروا دين الإسلام بذم ولا قدح فيه.
4- لا يصيبوا مسلمة بزنا ولا نكاح.
5- ولا يفتنوا مسلما عن دينه أو يتعرضوا لماله.
6- ولا يعينوا أعداء الإسلام بشيء. وهي ملزمة لأهل الذمة، وينقض عقد الذمة بمخالفة أي شرط من الشروط السابقة، وأما المستحبة فشملت :
3- لبسهم ملابس مغايرة لملابس المسلمين.
4- ولا تعلوا أبنيتهم على مباني المسلمين.
5- ولا يرفعوا أصواتهم بقراءة كتبهم أو يرفعوا أصوات نواقيسهم.
6- ولا يظهروا شرب الخمر أو صلبانهم وخنازيرهم.
7- ويخفوا دفن موتاهم وما يصاحبه من ندب ونياحة.
8- ولا يُسمح لهم بركوب الخيل، ولا يُمنعوا من ركوب البغال والحمير[9]. وتعد الشروط المستحبة غير ملزمه بعقد الذمة، وإنما تتم حسب الاتفاق عليها بين الطرفين، وإن شرطت عليهم فمخالفتها لا تعني نقضا لعهدهم، ولكن تستوجب العقاب عليها، وإن لم تشترط فلا عقاب عليهم، ويحتفظ بعقود الذمة في دواوين الأمصار للرجوع إليها في حالة مخالفتها[10].

وفي المقابل كان على المسلمين احترام أهل الذمة في معتقداتهم وطقوسهم الدينية، والمحافظة على دور العبادة الخاصة بهم، وفي الأمور الدنيوية بالحفاظ على أرواحهم وأعراضهم ومصالحهم عامة، وقد حرص على تنفيذ تلك الضوابط ومتابعتها علماء أجلاء من مفتين وقضاة ومحتسبين، وفي هذا الجانب تظهر لنا تساؤلات عدة أهمها : هل التزم الذميون والمسلمون بالشروط السابقة الذكر؟ وفي حالة المخالفة لها ما طبيعة تلك المخالفات؟ وما موقف الفقهاء منها؟ وهل فرضت عقوبات على المخالفين لشروط العقد، وللإجابة عن هذه التساؤلات وغيرها يجب البحث في صور وأوجه ذاك التعايش بين الطرفين، وذلك من خلال المصادر التاريخية المعنية بتاريخ بلاد المغرب، لاسيما كتب الفتاوى والنوازل التي زخرت بمادة تاريخية وفقهية غاية في الأهمية، تعد سجلا حافلا لجوانب كثيرة من حياة تلك المجتمعات، سواء كانت الجوانب الاجتماعية أو الاقتصادية أو الدينية منها.

أولا ـ التعايش الاجتماعي :-

نتج عن إقامة أهل الذمة بين ظهراني المسلمين ببلاد المغرب سواء في المدن في حاراتهم ودروبهم المشتركة مع المسلمين في بعض الحالات[11]، أو في القرى أو في البادية وجود علاقات وصلات وثيقة بين الطرفين شملت أغلب نواحي الحياة الاجتماعية تقريبا، والتي يمكن حصرها في المجالات التالية :

1- الأسرة:

فمن الناحية الأسرية أظهر بعض الفقهاء كرههم لنكاح المغاربة للنصرانيات[12]، غير أن العديد من النوازل والمسائل المسجلة في تلك الفترة تضمنت معاملات وأحكامًا شرعية تتعلق بزواج المغاربة من الذميات خاصة النصرانيات منهن فيذكر الونشريسي[13](ت914هـ/1509م) مثلا أن رجلا اشترى خادمة رومية في المهدية[14]، وأعطاها لابنه فبقت عنده مدة ثم أعتقها وتزوجها بصداق معلوم[15]، ومن المسائل التي أوردتها مصادر أخر أن بعضهم تزوج بامرأة على أنها كتابية فوجدها مسلمة، فاستحسن الفقهاء ذلك باعتبار الزواج بمسلمة أولى، أو رجل مسلم تزوج نصرانية ولم يعلم بديانتها وعندما علم بحقيقة أمرها أراد فسخ عقد الزواج فكان رأي الفقهاء أنه لا سبيل إلى ذلك؛ لأنه لم يشترط أن تكون مسلمة قبل العقد عليها؛ وبالتالي لا يمكن فسخ العقد ولا ترد، وذهب الفقيه البرزلي[16](ت843هـ/1440م) إلى القول إن الأصل الإسلام فيجب ردها[17]. وعمد مسلم في نازلة إلى التغرير بنصرانية إذ تقدم لها على أنة مسلم فتزوجته ثم علمت أنه مسلم، فقال الفقيه ابن أبي زيد[18](ت386/996م) بأن يكون لها حرية الاختيار إما بالبقاء معه أو مفارقته[19]، ووردت للفقهاء في هذا الجانب بعض الأسئلة مثل مسلم أراد نكاح ذمية بشهادة ذميين فهل يجوز ذلك[20].

وفي حالة أن نصراني تزوج بمسلمة أفتى الفقهاء بفسخ النكاح ومعاقبة كل من ولي أمر الزوجة والشهود والزوج، ومن جهل منهم فلا عقوبة عليه[21]. وقال الفقهاء إن الأمة الكتابية لا تحل للعبد المسلم وبالتالي لا تحل للحر، وأن المسلم إذا فارق زوجته النصرانية وله أب أو ابن نصرانيين فلا تحرم عليهما، ولا مانع من أن يُزوج المسلم عبده النصراني من أمته النصرانية أو اليهودية[22]. ومما يتعلق بمسائل الزواج تلك اختلف الفقهاء حول جواز تقديم الخمر من طرف المسلم كصداق لزوجته النصرانية، وحول حق الزوج المسلم في منع زوجته النصرانية من شرب الخمر والذهاب للكنيسة أو لا[23]، وسئل ابن أبي زيد هل يجُبر المسلم زوجته النصرانية على الغسل من الحيضة؟[24].

ارتبطت بقضايا الزواج السابقة قضايا أخر تتعلق بالوضع الديني للأبناء نتاج ذاك التزاوج مثل: إن طلق مسلم زوجته النصرانية وله منها ولد صغير تركه معها فبقي على النصرانية حتى بلغ سن الرشد فإن لم يدخل الإسلام يترك ولا يتعرض له. وأورد ابن أبي زيد في النوادر قول غيره إنه يجبر على الإسلام[25]، وفي حالة أن رجلا نصرانيًا اسلم وله أبناء صغار تركهم على النصرانية حتى كبروا فلا يجبرهم ولي أمر المسلمين على الإسلام، وفي حالة وفاة والدهم ليس لهم الحق في ميراثه[26].

وفي الغالب أن مثل هذه الحالات كانت شائعة ويستشف ذلك من خلال كثرة الأسئلة التي توجه إلى الفقهاء بهذا الخصوص مثل: كيف يعزى المسلم عند وفاة أمه النصرانية؟ أو السؤال عن امرأة كتابية تموت وهي حامل من مسلم فأين تدفن في

مقابر المسلمين أو في مقابر أهلها أو في مكان بينهما؟[27] أو نصرانية لها أخ مسلم فخطبها مسلم فهل يتولى أخوها عقد نكاحها أو لا؟[28]

لم يقتصر دور الفقهاء المغاربة على تنظيم ورعاية العلاقات الأسرية بين المسلمين وأهل الذمة فحسب، بل عملوا كذلك على متابعة العلاقات الأسرية لأهل الذمة فيما بينهم فقالوا. إن على ولي أمر المسلمين منع ظلم الذميين بعضهم لبعض، ففي حالة أن ذمية أرادت الزواج من ذمي ومنعها أهل دينها فيجب على ولي أمر المسلمين أن يجبر أهلها على تزويجها، لأن منعهم لها من الزواج يعد ظلما، وإذا رغبت الذمية في الزواج من مسلم فليس من حقه إجبار أهلها على ذلك باعتبار ذلك ليس بظلم وربما لا يُجيزونه في دينهم[29]، ويعقد ولي أمر المسلمين نكاح الكتابية التي يعتقها المسلم ويترك عقد نكاح الكتابية لأساقفة أهل دينها، وكذلك الحال في الخصومة حول هبة الذمي فلا ينظر فيها لأنها ليست من التظالم[30]، ومن الحقوق التي اعتنى بها الفقهاء المغاربة في الجانب الاجتماعي دية أهل الذمة وقالوا بأنها نصف دية المسلم[31].

2- الجزية:

وأما فيما يتعلق بالجزية فكان رأي الفقيه المغيلي[32](ت909هـ/1504م)، أن يخفف في مقدارها على الضعيف منهم بحسب ضعفه ولم يحدد أقلها، وعن طريقة جمعها أضاف يجمع الذميين في مكان عام مثل السوق ويتولى فرد منهم جمعها ثم يقدمها لولي أمر المسلمين أو من ينوب عنه ممن عرف بالصلاح، وتسقط الجزية عن من أسلم منهم[33]، وقد سئل الفقيه اللخمي[34](ت478هـ/1086م) هل من الجائز أخذ الجزية من اليهود بإفريقية جملة؟ فرد بالرفض[35]. وبخصوص تغيير مقدارها بزيادة أو نقصان قال الفقهاء: لا يجوز تغييرها من طرف ولاة الأمر إلا في حالة ثبت فيها تغير وضع الذميين المادي عما كان عليه في السابق[36].

3- العقود والتقاضي:

ومن القضايا المتعلقة بالجانب الاجتماعي فإن بعض المسلمين من أهل الثقة ممن اختص بالشهادة[37] والتوثيق كانوا يترددون على بيوت اليهود والنصارى للشهادة على عقود زواجهم وبيوعاتهم، بل ويتولون كتابتها أحيانا، فقال ابن أبي زيد والبرزلي إن على اليهود والنصارى الحضور لمحلات الشهود والموثقين، وبكراهية الذهاب إلى بيوتهم والكتابة لهم لأن في ذلك إعزازا للإسلام، ويكره عقد أنكحتهم على شروط المسلمين، وإذا كتبوا لهم فعلى الموثقين الإيجاز وإلغاء الصيغ الإسلامية، فلا يكتب لهم مثلا فريضة الله أو سنة رسوله[38]، وأجازوا ذلك في حالات الضرورة كحالة فداء أسير، ومن ناحية أخرى قبل الفقهاء بعلاج الأطباء من أهل الذمة للمرضى من المسلمين أو للشهادة على بعض الحالات المرضية لديهم، خاصة إذا لم يوجد غيرهم[39]. وسئل الفقيه أبو عمران الفاسي[40](ت430هـ/1039م) عن الذمي يسلم ويشهد في أمر ما، فهل تجوز شهادتة؟ فأجاب: إن كانت صفاته حسنة قبل إسلامه قبلت شهادته[41].

وأما بخصوص التقاضي، فرغم رأي الفقهاء بترك النظر في قضايا أهل الذمة، فإن الذميين فضلوا في أكثر من حالة التقاضي لدى قضاة المسلمين عن التقاضي أمام قضاتهم، وقد فصل ابن أبي زيد بالخصوص فقال: ينظر لهم في قضاياهم بشروط وهي : أن يكون ذلك برضى الخصمان، ورضى أساقفتهم، ويكون الحكم بمقتضى الشريعة الإسلامية، وفي حالة قبل الخصمان ورفض الأساقفة أو بالعكس فلا يحكم بينهما، وإذا كانت الخصومة بين مسلم وذمي يحكم بينهما القاضي بحكم الشريعة الإسلامية وإن كره الذمي ذلك[42].

ومن النوازل الواردة بهذا الخصوص، أن يهودية طالبت يهوديًا عن طريق قاضيهم بحقوق لها على أبيه، فرفض اليهودي الدعوة بحجة أن لديه حججا بالخط المغربي عند قاضي المسلمين، وشهودًا مسلمين كذلك يثبتون حقه ويدفع بهم مزاعم اليهودية، ثم قدم اليهودي ما يفيد بعداوة قضاة اليهود ورجال دينهم لوالده، فرد الفقهاء أنه في حالة طلب اليهودي من قضاة المسلمين النظر في قضيته وجب النظر فيها خاصة بعد ظهور عداوة الجميع لوالده ولوجود حجج القضية لدى قاض مسلم[43]. وفي نازلة أخرى طالب جماعة من اليهود يهوديا بحق لهم وطلبوا منه الذهاب معهم إلى قضاتهم حيث يملكون الحجج التي تؤكد مطلبهم، فأظهر اليهودي رغبته في التقاضي عند قضاة المسلمين، وقال: إن لديه شهودًا مسلمين من أهل الثقة بهم تتم براءته مما نسب إليه، فقال الفقيه ابن العطار[44](ت خلال القرن الخامس الهجري): إنه في حالة وجود حجج البراءة لدى قاضي المسلمين وكان الشهود من أهل الثقة من المسلمين فيجب النظر في قضيته أمام قضاة المسلمين بناء على طلبه ورغبته في ذلك[45].

4- السكن:

وبسبب القرب في السكن بين المسلمين وأهل الذمة، الذي كان بمكان حتى سئل ابن سحنون[46](ت256هـ/ 869م) عن رجل مسلم، يقطن بجانبه رجل نصراني له خنزيرة فرضعها عجل أو شاة المسلم فما حكم الاستفادة من لبنها وسمنها وصوفها ؟ وفي سؤال آخر سئل عن دم الخنزير إذا اختلط بشعير المسلم بشكل كلي هل ينتفع به أو لا[47]؟ وطول مدة التجاور، وملاقاة بعضهم بعضًا بشكل مستمر لذلك وضع الفقهاء أسس التعامل اليومي بينهما، فقال الفقيه القابسي[48](ت403هـ/1013م): بجواز مساعدة المسلم لجاره الذمي في حالة حاجته للمساعدة، بشرط أن لا يكون فيها أثم يلحق بالمسلم، وإن خاطب الذمي جاره المسلم فلا مانع من أن يلين له المسلم في القول إذ كان ذلك ليس من التشريف والتعظيم له، وفي حالة أنه سلم عليه فيرد المسلم بقوله: وعليك ولا يزيد شيئا، ويضيف القابسي إن السؤال عن حال الذمي وحال من معه لا فائدة منه[49].

ويبدو أن بعض الذميين لم يراعوا حق الجوار مع المسلمين فقد سئل الفقيه السيوري[50](ت460هـ/1068م) عن يهودي اشترى داراً من مسلم بدرب لا يوجد فيه إلا مسلمون وصفوا بأنهم من أهل الخير، فأظهر اليهودي شرب الخمر

وتصرفات أخرى تؤذي وتسئ لجيرانه المسلمين، خاصة وأنه أصبح يشاركهم في استعمال البئر الوحيدة في الدرب التي كانت أمام بيته، فامتنع المسلمون عن استعمالها، فهل يجوز إبقاؤه أو تباع الدار؟ فأجاب إن عليهم منعه من شرب الخمر وإن لم يرتدع فعليهم كراء الدار لغيره[51]، وأما استعمال البئر معهم فيعد من الأمور الجائزة[52] مثل جواز استعمالهم لمياه النهر مع المسلمين كما أفتى الفقيه اللخمي[53].

وتمادى بعض من الذميين فتعدى على حرمات المسلمين، وهو ما يُعد سببا من أسباب نقض عقد الذمة، إذ قام بعض منهم بالتعرض للنساء المسلمات وبناتهن وحاولوا إغراء بعضهن، فشدد الفقهاء على ضرورة معاقبة من يقوم بذلك منهم العقاب الشديد بالضرب المبرح والسجن لمدد طويلة[54]، ورغم صرامة الفقهاء في هذا الشأن فإن كتب النوازل حملت أسئلة عن عقوبة الذمي الذي يزنا بمسلمة، والتي منها ما هي عقوبة النصراني الذي زنا بمسلمة برضاها؟[55]، أو ما حكم ذمي زنا بمسلمة فحكم عليه بالقتل وقبل تنفيذ الحكم أسلم؟ وارتكب بعض الذميين جرائم أخرى في حق المسلمين، منها نازلة سئل فيها قاضيان من قضاة إفريقية[56] عن عقوبة ذمي كان يخطف أولاد المسلمين ويبيعهم، وفي أخرى ومن غير ذكر للأسباب قتل ذميون سنة (543هـ/1148م) مفتيًا وعدد من الفقهاء بصفاقس[57].

5- تمييز أهل الذمة:

وكان من ضمن أسس التعايش بين المسلمين وأهل الذمة في الجانب الاجتماعي تمييز أهل الذمة– كونهم يختلطون ويتعاملون بشكل يومي مع المسلمين بالمجتمعات المغاربية– بمجموعة من الإجراءات، فمن ناحية السكن يجب ألا تعلو دور الذميين على دور المسلمين، وقد رفع البرزلي شكوى إلى شيخه عندما قام النصارى ببناء متنزه لهم بتونس فاق بناء مدرسة للمسلمين كانت بالقرب منه[58]، وأما بخصوص اللباس كان على ولي أمر المسلمين إلزام اليهود والنصارى بوضع علامات مثل وضع خيط ملون على الرأس أو بوسط الجسم – الزنانير – من القطن أو الحرير، ووضع رقعة مخيطه بملابسهم على الكتف والصدر ويمنعون من لبس الملابس الفاخرة لكي لا يتباهوا بها على المسلمين، وتصبغ أطراف عمائمهم بألوان معينة[59]، وقد أمر الفقيه أبو عمران الفاسي بصبغ عمامة الطبيب اليهودي ابن عطا طبيب الأمير المعز بن باديس (406-454هـ/1015-1062) عندما وجدها غير مصبوغة[60]. ولا يحق للذميين ركوب الخيل أو اتخاذ السروج، ويكون أحد خفي نسائهم أسود والآخر أحمر أو أبيض، وذهب الفقيه اللخمي للقول بعدم ضرورة وضع النساء اليهوديات علامات خاصة بهن ووافق الفقيه البرزلي على ذلك في حالة عدم كثرة خروجهن وإختلاطهن بنساء المسلمين، وإذا حصل خلاف ذلك فيلزمن بوضع العلامات خلافا للرجال الذين هم على اتصال مستمر بالمسلمين، ويمنع أهل الذمة من التشبه بالمسلمين في ملبسهم ومن ثبت عليه ذلك يضرب ويسجن ويطاف به في حارات اليهود ودروب النصارى ليكن عبرة لهم[61]. وفي

المقابل أجاز بعض الفقهاء للمسلمين لبس ثوب يلبسه الروم يعرف باسم (الدرندين)[62] لمنفعته حيث إنه يقي من البرد، ونهي عن التشبه بالنصارى في التبختر والخيلاء في الملبس كونه منهيًا عنه شرعا[63].

6- التعليم:

وبخصوص التعليم، فمما جاء في رسالة القابسي أنه وجب على المسلمين عدم تعليم أولاد اليهود والنصارى القرآن والكتابة، ومن يخالف ذلك من المعلمين لا تقبل شهادته وعلى ولي أمر المسلمين معاقبته، ولا يعلّم أولاد المسلمين لدى الذميين ولا يخالطون صبيانهم[64]، ورغم تحذيرات الفقهاء وحرصهم على سلامة عقول الناشئة من أبناء المسلمين فإن بعض من أهل الذمة حاول التأثير فيها، فذكر أن يهوديا كان مقربا من السلطان المريني[65] أبا عنان (749-759هـ/1348-1357م) مرَّ ذات يوم بصبية من المسلمين كان أحدهم يسأل عن الآية الكريمة (**وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ**)[66] فقال له اليهودي: بل قل له من يبتغي الإسلام دينا أي من دون ذكر غير، فسأل الصبي معلمه عن ذلك فأنكر عليه المعلم ما قاله وطلب منه أن يدله على من لقنه ذاك التحريف، فدله الصبي على اليهودي، فرفع المعلم أمره إلى السلطان فأمر بقتله[67]. ولا يحق للمعلم المسلم قبول الهدايا من الصبيان المسلمين في حالة قدموها له في أعياد النصارى كعيد ميلاد المسيح عليه السلام أوعيد الفصح، وكذلك الحال في أعياد اليهود مثل عيد القباب- الانبداس-[68] ولا يجوز للمعلم أن يطلب في هذه الأعياد شيئا مما يقدم له في أعياد المسلمين.

9- الأعياد:

ويبدو من خلال ما أوردته كتب النوازل أن بعض المسلمين كانوا يشاركون الذميين في مثل هذه الأعياد خاصة عيد ميلاد المسيح عليه السلام، إذ كانوا يعدون الطعام ويهدونه لبعض مع هدايا أخرى، ويترك الرجال والنساء أعمالهم في ذلك اليوم تعظيما له، فاختلف الفقهاء حول تلك الأفعال فقال بعضهم بكراهيتها وحرمها بعضهم الآخر[69]، وبهذا الخصوص قال الفقيه القابسي بعدم جواز تبادل الهدايا في مثل هذه المناسبات بين المسلمين أنفسهم أو بينهم وبين الذميين، وبعدم إجابة الدعوة للاحتفال به أو الاستعداد له وجعله يوما مثل سائر الأيام وينهون عن ذلك باعتباره تعظيمًا للشرك ولأيام أهل الكفر[70].

وأما اليهود فذكر أنهم كانوا يعملون نوعًا من الرغيف يهدونه للمسلمين في عيد يعرف عندهم بعيد الفطير، فأفتى من سئل عنه بكراهية قبولها لأن ذلك من التودد المنهي عنه[71]. وعقب الفقيه ابن عرفه[72](ت803هـ/1401م) على ما سبق بقوله : " إنه لا يحل قبول هدايا النصارى واليهود في أعيادهم للمسلمين، وإن الكثير من جهلة المسلمين يقبلونها في عيد الفطيرة "[73].

وفي السياق ذاته نهى الفقهاء عن تعظيم يومي السبت والأحد وطلبوا من المسلمين العمل في سائر الأيام بما فيها يوم الجمعة إلى حين وقت صلاة الجمعة، وحصروا للمسلمين تعظيم يومي الفطر والأضحى لا غير[74].

ثانياً: التعايش الاقتصادي:-

1- التجارة:

تمتع أهل الذمة بحق ممارسة التجارة ببلاد المغرب من غير دفع رسوم أو ضرائب، فكان رأي الفقهاء عدم أخذ العشر على تجارتهم في أقاليم بلاد المغرب سواء كان حاكمها واحد أو أكثر، وأجازوا أخذه في حالة خروجهم من بلاد المغرب إلى بلاد أخرى مثل الأندلس أو بالعكس[75]. وعليه تعددت أوجه النشاط الاقتصادي بين المسلمين وأهل الذمة من بيع وشراء، وشراكة وكراء، وسلف ودين، انعكست صوره بشكل واضح من خلال العديد من المسائل والقضايا التي عرضتها كتب النوازل وكانت قد جرت بين الطرفين، ومن ذلك إن مسلما اشترى من يهوديين أرضا وعمل بها لمدة تزيد عن عشرة سنوات، ثم حبسها على أبنائه، وبعد مرور زمنٍ على التحبيس جاء يهودي للمشتري وذكر له أن الأرض قد حبسها عليه عماه البائعان قبل أن يبيعا له، وجاء بوثيقة بخط عربي تؤكد التحبيس وتاريخه منذ ثلاثة عشر عاما، فرفعت القضية إلى القاضي الذي حكم بصحة البيع للمسلم وصحة تحبيسه على أبنائه[76]. كذلك سمح لأهل الذمة بشراء الأراضي من المسلمين ولكن بشرط أن تخصص لبناء بيوتهم فقط ولا يسمح لهم ببناء بيعة أو كنيسة عليها[77].

وأما بيع أصول الكرم من قبل المسلمين للذميين الذين يصنعون منها الخمر فجعلها الفقهاء من المكروهات التي لا تصل إلى درجة التحريم، وإذا حصل وباع الذمي الخمر المصنوع من تلك الأصول فيكره للمسلم أن يستلف من ذاك المال، وفي حالة اشترى به الذمي طعاما فلا يجوز للمسلم أن يأكل منه، وعلى المسلم ألا يبيع للذمي شيئا ويقبض ثمنه منه، ولا تؤخذ منه الجزية[78]. وإن أجاز الفقهاء ترك القليل مما يصنع منه الخمر كالزبيب مثلا للذميين لاستعماله في شربهم أو في بيعه لبعضهم بعض، فإنهم حرصوا على عقوبة الذمي الذي يبيع الخمر للمسلمين فقالوا يطلب من البائع الكف عن البيع وتكسر أوانيها، وفي حالة إصراره على البيع يحرق عليه بيته[79].

وحملت بعض الفتاوى عقوبات أشد، فعندما أظهر ذميون بيع الخمر للمسلمين في عهد السلطان يعقوب بن عبدالحق المريني(656-685هـ/1258-1286م) رغم نهيهم عن ذلك كان رأي الفقهاء أن يقتل الرجال وتسبى النساء ببلاد بني مرين، باعتبار بيع الذميين الخمر للمسلمين من الأمور التي ينتقض بها عقد الذمة، وفي حالة نقض بعض أهل الذمة للعقد يعد نقضا لجميعهم، كما أكد الفقيه العبدوسي[80](ت776هـ/1375م) ذلك بإحدى فتاويه[81].

وذكر البرزلي، أن ذميين بتونس[82] أظهروا شرب الخمر في أول يوم من أيام شهر رمضان – لم يحدد في أي سنة – فقذفهم الطلبة بالحجارة ورفع أمرهم للأمير

فأمر بسجنهم، وتغريمهم دنانير كنوع من الأدب مع إلزامهم بلبس ما فرض عليهم من أزياء[83]. وقد أضطر بعض المسلمين إلى بيع بيوتهم بسبب ذميين مجاورين لهم اعتادوا على بيع الخمر ومخالطة الأشرار[84].

2- قضايا السلف والدين:

ومن قضايا السلف والدين، روي أن يهوديا قدم ثلاث وثائق فيها بقايا ديون على مسلم، مضى عليهم زمن ما بين أحد عشر وخمسة عشر عاما ، فذكر المسلم أنه أوفاه دينه، فكان رأي القاضي أن على المسلم أن يحلف أنه قد أوفاه ما يستحق فإن حلف سقط حق اليهودي[85].

كانت بعض النوازل أكثر دقة في تفاصيلها، كالتي أظهر فيها ذمي وثيقة فيها دين مقداره ثمانية وخمسون دينارا مستحقة على رجل مسلم منذ ثمانية وعشرين عاما، والرجل توفي منذ ثمانية أعوام، فأجاب من عرضت عليه القضية أن الحكم فيها يعود إلى اجتهاد القاضي، وفي حالة حاجة الأخير إلى حلف الذميين في مثل هذه القضايا، فعلى اليهودي أن يحلف على التوراة يوم السبت في البيعة، وعلى الإنجيل يوم الأحد في الكنيسة للنصراني، باعتبار كليهما يعظم تلك الأمور، وقال بعض الفقهاء إن الحلف يكون بالله تعالى فقط[86]. الجدير بالملاحظة أن الفقهاء نظروا إلى مثل تلك القضايا بعين الريبة والشك خاصة فيما يتعلق بعدم مطالبة الذميين لحقوقهم طول تلك المدد التي تصل إلى ثلاثين عاما في بعض القضايا، وقالوا إن المسلم لا يترك حقه من المسلم المدة الطويلة فما بالك بمطالبة الحقوق بين مسلم وذمي.

حملت المعاملات بين المسلمين وأهل الذمة صورا من التعايش الإيجابي بين الطرفين، حيث أورد المازري في إحدى نوازله أن ذميًا ادعى أنه أسلف رجلًا مسلمًا من أهل السوق دنانير فاعترف له المسلم بذلك[87]، وفي أخرى أن يهوديًا عرض بالسوق حريرًا للبيع فظن بعض أهل السوق أن الحرير مسروق بسبب الحالة الرثة التي كان عليها شكل ذاك الحرير مما دفع اليهودي إلى تقديم شهود من المسلمين شهدوا أنه من أهل الثقة[88].

ومن عدالة الإسلام حكم الفقهاء بحبس المسلم عند عدم تسديده لدين ذمي، فورد في مذاهب القاضي عياض[89](ت544هـ/1149م) أن يحبس في الدراهم القليلة ما يقارب من نصف شهر، وفي المبالغ المتوسطة حدود الشهرين، وفي الأموال الكثيرة أربعة أشهر[90]. وإن كانت مدد الحبس قصيرة خاصة في الأموال الكثيرة فمن الممكن أن تكون هذه المدد مهلة لتسديد الديون مع التحفظ على المدين بالحبس

3- الكراء:

ومن المعاملات الشائعة بين المسلمين وأهل الذمة الكراء أو الاستئجار، فقد أجاز الفقهاء للذميين كراء الطابق العلوي في البيوت التى تتكون من أكثر من طابق وإن كان يقيم مسلما في الطابق السفلي[91]، وسئل ابن أبي زيد عن مسلم قام بكراء دواب من يهودي فطلب منه المسلم إحضار الدواب يوم السبت الذي يعد يوم راحة لدى

اليهود فهل يذهب معه أو لا؟[92]. وأورد الونشريسي نازلة سئل فيها غيره تتعلق بيهود كانوا يسكنون بالقرب من أحد المساجد يريدون استئجار الماء من بئر المسجد لاستعماله في بيوتهم، فسمح لهم بذلك ولكن بشروط أهمها : أن يكون الماء المؤجر زائدًا عن حاجة المسجد والمصلين ويحدد بمقدار معين، ولا يضر جريانه إلى دورهم بجدران المسجد، وأن يتفقوا معهم على ثمن الاستئجار[93]. وفي المقابل منع الفقهاء المغاربة المسلمين من كراء دورهم أو بيعها لمن أراد أن يتخذها بيعة أو كنيسة[94].

4- الشراكة والعمل:

يبدو أن الشراكة بين المسلمين وأهل الذمة كانت شائعة فكان للفقيه اللخمي رأي فيها فقال ما مختصره، إن المسلم التقي لا يشارك إلا أهل الدين والأمانة ولا يشارك يهوديا أو نصرانيا، لأنهم لا يفرقون بين الحلال والحرام، وإن شاركه فيتولى المسلم أمور البيع والشراء ويمنع الذمي من ذلك في حالة شرط المسلم عليه أن يكون مال الشركة بيده[95]. وربما أصبح مسلما شريكا لذمي مصادفة، كالذي اشترى دارا لها بئر مشتركة مع دار أخرى وتبين له فيما بعد أن صاحب الدار الذي يشاركه البئر يهودي أو نصراني، فأفتى الفقهاء بجواز ذلك؛ لان شرب الذمي من الماء لا يفسده[96].

وعملا بقاعدة النظافة من الإيمان كان المغاربة حذرين من عمل الذميين في مجالات عدة إذ مُنعوا من عمل الخبز والزيت والخل وكل المواد السائلة، ومن بيع اللحم أو غسل ثياب المسلمين وكان سبب المنع لدى الفقهاء أنهم لا يحتاطون في نظافة تلك الأشياء[97]؛ بل ثبت من بعض المواقف أنهم عمدوا إلى تنجيسها فروى الفقيه المغيلي، أن قاضيا على عهده كان له عبد يهودي فأعطاه ذات يوم ثيابًا ليغسلها، وظل القاضي يراقبه إلى أن انشغل في أمر ما، وعندما عاد وجد اليهودي يبول على الملابس. وأضاف المغيلي أن بعض الناس أخبروه أنهم شاهدوا يهودية تمخط وتعجن في خبز لمسلم، وأخرى تأخذ القمل من رأسها وتقتله بين أضفارها ثم تعجن لمسلم كذلك من غير أن تغسل أيديهن[98]. وحرصا من الفقهاء من تكرار مثل تلك الأفعال قالوا بضرورة عدم اتخاذ القاضي المسلم للكاتب أو العبد الذمي، وبعدم تولية أحد منهم أمرًا من أمور المسلمين فقد ذكر أن يهوديا كان يتولى مراقبة وزن الدراهم ببيت مال المسلمين ويعتمد المسلمون على رأيه بالخصوص فكان من الفقهاء من قال بعدم اعتماد رأيه ويجب عزله عن منصبه ويثاب ولي الأمر بعزله[99]. وسُمح لهم بالعمل في المجالات التي لا غنى للمسلمين فيها عنهم مثل صناعة العقاقير الطبية أو صياغة الذهب[100]، وعن أيام العمل قال ابن سحنون إن العبيد اليهود أو الأمة اليهودية يجبرون على العمل يوم السبت، وكذلك العبيد النصارى يجبرون على العمل يوم الأحد[101].

وبشكل عام استحب الفقهاء عدم نظر قضاة المسلمين في قضايا أهل الذمة الاقتصادية، خاصة معاملات البيوع والسلف والدين فيما بينهم بسبب كثرة

المعاملات الربويه بها، وأجازوا للقضاة النظر في القضايا التي تحمل ظلما كرفض بعض الأطراف دفع ما يستحق عليهم من أموال فيعد ذلك من الظلم الذي على القاضي المسلم رفعه، أو في حالة رغبة الذميين رفع قضاياهم لقضاة المسلمين.[102].

ثالثاً: التعايش الديني :-

بموجب عقد الذمة منح الذميون في هذا الجانب حرية العبادة وحق ممارسة طقوسهم الدينية وضمان الحفاظ على دور العبادة الخاصة بهم، وفي المقابل كان عليهم عدم التعرض للمسلمين في مقدساتهم ورموزهم الدينية، كالتعرض للذات الإلهيه أو للدين الإسلامي أو للنبي محمد ﷺ، أو الانتقاص من شأن المسلمين، وقد حفلت كتب الفتاوى والنوازل بالعديد من القضايا انعكست فيها صور التعايش بين المسلمين وأهل الذمة في هذا الجانب من ناحية، ودور الفقهاء في تنفيذ شروط عقد الذمة والحفاظ على مكانة وحقوق المسلمين أمام الذميين من ناحية ثانية.

1- الجدل الفكري:

أشار الونشريسي في أحدى نوازله إلى ما يشبه المناظرات الدينية، حيث سئل يهودي أحد الفقهاء عن ثلاث مسائل، تتعلق بالزمان والعلل، وعن سبب إباحة بعض الأمور للمسلمين دون اليهود، ولماذا عاتب الله سبحانه وتعالى سيدنا موسى على بعض الأفعال ولم يعاتب على الأفعال ذاتها سيدنا محمد صلى الله علية وسلم؟ فأجابه الفقيه على ذلك، فأعجب اليهودي بما سمع وقام بتقبيل رجل الفقيه[103]، وإن دلت النازلة السابقة على أدب السائل ومدى احترامه وتقديره لمن سائل، فإن نوازل أخري بينت عدم احترام بعض أهل الذمة لمخالفيهم في الدين من المسلمين، وافتقدوا لأدب الحوار معهم، ولجاءوا في بعض الحالات إلى السخرية وسب النبي محمد صلى الله عليه وسلم و الاستخفاف بالإسلام والمسلمين.

ومن تلك القضايا ما رفع إلى الفقيه أبي الحسن القابسي من أن نصرانيًا سب النبي محمدًا ﷺ وثبت ذلك عند القاضي إلا أن النصراني أسلم، فأفتى القابسي بعدم معاقبة النصراني لأنه باعتناقه للإسلام حقن دمه[104]. وفي نازلة ثانية سب يهودي النبي محمدًا ﷺ عندما سمع الأذان وشهد عليه بذلك شاهدان من المسلمين - معلم وجندي – وفي ثالثة قال بعض النصارى: إن سيدنا عيسى عليه السلام أفضل من سيدنا محمد ﷺ، فأفتى الفقهاء بمعاقبة اليهودي في النازلة الأولى والنصارى في الثانية بعقوبة القتل لأنهم خالفوا ما عوهدوا عليه[105].

وربما كانت العقوبة أخف في بعض الحالات، فذكر أن يهوديا كان يقيم بضواحي تلمسان[106] أظهر العمل بالسحر وتكبر على المسلمين بل وسبهم وقال: بأنهم لا أصل لهم ولا حسب ولا نسب، وأنه هو شريف ومن يسبه من المسلمين سوف يخلع لسانه من قفاه حسب قوله، وعندما ثبت عليه ما ذكره من قبل شهود مسلمين من أهل الثقة أمر الحاكم بسجنه، وعرضت قضيته على الفقيه العقباني[107](ت811هـ/1408م)، فأفتى بضرورة ضربه الضرب الوجيع مع

السجن لمدة طويلة[108]، وقال غيره إن في حالة أضر الساحر بسحره المسلمين فيجب قتله إلا أن يسلم فيحقن دمه[109].

ويبدو أن مثل هذه القضايا كانت شائعة داخل المجتمعات المغاربية وأخذت طابعا حواريا في بعض الحالات، فيروى على عهد القاضي أبي مهدي الغبريني[110](ت813هـ/1410م)، إن مسلما خاطب يهوديا فقال له : " إن الإسلام أو الشرع فوق الناس جميعا " فرد عليه اليهودي وقال له : " بل تحت الناس جميعا " فشهد عليه من حضر بما قال فأمر القاضي بسجنه ثم أخرجه و ضربه بالسياط[111].

من خلال ما ورد من نوازل في هذا الجانب يمكن القول أن المسلمين كانوا أكثر التزاما من الذميين بشروط عقد الذمة إذ لم تتحدث كتب النوازل عن مخالفات قد ارتكبها المسلمون في حق الذميين من سب أو شتم إلا في حالات نادرة، كتلك التي سئل عنها الفقيه القابسي بخصوص عبد مسلم وصف بأنه ضعيف كبير السن لعن التوراة في خصومة مع يهودي كان يطالبه بحق له، وشهد عليه بذلك شاهد واحد فقط، فأجاب القابسي إن عليه السجن لا القتل نظرا لكبر سنه وضعفه وعدم تأكيد الشهادة من قبل آخرين[112].

أوضحت نازلة بمذاهب القاضي عياض ومن غير تحديد للأسباب، تقاعس قاض عن تتبع ومعاقبة ذمي استخف بالمسلمين وسب النبي ﷺ وسب القرآن الكريم وأفحش في السب أمام جمع من المسلمين، فلم يتعرض له قاضي بلده بشيء؛ بل أظهر دفاعه عنه، وأرسلت تفاصيل القضية إلى القاضي عياض عن طريق قاض ببلد آخر كان قد تتبعها، فأفتى القاضي عياض بأن على القاضي الذي جرت ببلده القضية سجن الذمي وفي حال ثبوتها فعليه قتله[113].

2-نفاق أهل الذمة:

كذلك أظهرت العديد من النوازل مظهرًا آخر من مظاهر التعايش بين المسلمين وأهل الذمة تمثل في إظهار الذميين اعتناقهم للإسلام مع حقيقة بقائهم على ديانتهم، وقد أورد ابن أبي زيد في النوادر أمثلة لذلك مع ذكر الأسباب التي دفعت بالذميين إلى ارتكاب مثل هذه المخالفات، فقال: إن بعضًا منهم عمد إلى ذلك بسبب تحميله جزية لا يطيقها، فيتهرب بإسلامه من دفعها، في حين كان دافع بعضهم الخوف وعدم الأمان على النفس والمال، فذكر أن نصراني أظهر إسلامه خلال سفره مع مسلمين في تجارة ما؛ بل ربما قدموه ليصلي بهم، ولما زال خوفه صارحهم ببقائه على النصرانية، وعلل لهم فعله بأنه كان خائفا على أمواله أو ثياب كانت معه وأشياء من هذا القبيل، فأفتى الفقهاء بقبول عذره إن كان في مكان يخاف فيه على نفسه فعلا، وعلى من صلى خلفه إعادة صلاته، وإن فعل ذلك في مكان هو فيه آمن عرض عليه الإسلام، فإن أسلم فلا شيء عليه وإن رفض قتل[114].

وسئل القاضي موسى بن حماد الصنهاجي[115](ت535هـ/1141م) وهو بمراكش[116] قاضيًا غيره عن قضية رجل نصراني أسلم، وبعد حين سمع منه

بعضهم أنه مازال على دين النصارى، فرفع أمره للأمير الذي أمر بتفتيش بيته فوجد به العديد من الأدوات التي يستعملها النصارى في طقوسهم الدينية، وشهد على ذلك شاهدان ممن لديهم دراية بحياة النصارى وطرق تعبدهم، فأجاب القاضي إن لم تكن هناك بينة واضحة على أن النصراني مازال يخفي تنصره فلا يقتل وإن غلب الظن على أن ما وجد في بيته مما يتقرب به النصارى في عباداتهم، لان الأحكام تبنى على البينة الواضحة لا على الظنون[117].

وفي إحدى النوازل أعلن نصراني إسلامه وأسر نصرانيته لا لشيء إلا ليصيب عرضًا من الدنيا إذ قام بشراء أمة مسلمة لنكاحها، وبعد أن اشتراها أظهر نصرانيته من جديد، فأفتى من عرضت عليه القضية بضرب النصراني بالسوط[118]. ورغم شدة الفقهاء في التعامل مع النوازل السابقة فإنهم قالوا في حالة أن صبيًا ذميًا أسلم ثم أراد الرجوع إلى دينه يشدد عليه للبقاء على الإسلام فإذا أصر على ردته يُسلم إلى أهله ولا يقتل نظرا لصغر سنه[119].

3ـ ضوابط بناء وتجديد دور العبادة:

كانت للفقهاء المغاربة مواقف واضحة من قضايا بناء دور العبادة الخاصة بأهل الذمة كالكنائس والبيع، وما يتعلق بها من عمليات التوسعة والترميم والزخرفة، وقد بنيت تلك المواقف على مجموعة من الأسباب تتعلق إما بطريقة أو بزمن الفتح الإسلامي لتلك المناطق التي يزمع فيها البناء، فالمناطق التي فتحت عنوة لا يسمح لهم فيها بالبناء بتاتا إلا إذا اشترط الذميون البناء بعقد الذمة، وأما بخصوص زمن الفتح فما وجد منها مبنيا قبل الفتح فلا يتعرض له بالهدم، وكان جلهم يرون أن لا حق لأهل الذمة في استحداث الكنائس والبيع في المدن التي اختطها المسلمون ببلاد المغرب بعد الفتح كالقيروان[120] مثلا، ويسمح لهم بالبناء في حالة الاتفاق عليه مع المسلمين ويثبت ذلك بعقد الذمة، وقال الفقيه الونشريسي بضرورة هدم الكنائس التي تبنى في المدن المستحدثة كمدينة توات[121] الصحراوية مثلا، وعلل سبب الهدم بأن اليهود لم يثبتوا وجود إذن البناء بعقد الذمة، مما جعلهم موضع شك ولذلك وجب الهدم[122].

رفعت لفقيه تونس العبدوسي قضية بناء بيعة لليهود في قرية مستحدثة للمسلمين، قام بعض الفضلاء من أهل العلم والدين بهدمها – لم يبين الراوي سبب الهدم – وبعد حين أراد اليهود إعادة بنائها، فرد العبدوسي أنهم إن طالبوا بذلك فيعد ذلك نقضا للذمة ومن يساعدهم في ذلك من المسلمين فهو فاسق[123].

وفيما يتعلق بالتوسعة والزيادة والزخرفة فكان من حق المسلمين هدم ما يقوم الذميون بإضافته على البناء الأصلي لدور العبادة فكل زيادة ثبت أنها مستحدثة ومخالفة لأصل البناء وجب هدمها، فيروي البرزلي في زمنه أن النصارى قاموا بتجديد بعض المباني في كنيسة لهم بتونس وزادوا فيها بناء يشبه الصومعة، فاستفسر منهم القاضي عن سبب التجديد والزيادة فقدموا له عقد ذمتهم الذي يعطيهم

الحق في التجديد، وأما بخصوص البناء الذي يشبه الصومعة فاحتجوا بأنه لغرض الضوء، فأرسل القاضي إليه من يتحقق منه فوجده كما ذكروا له[124].

كذلك منع أهل الذمة من تغيير بناء دور العبادة الخاصة بهم، مثل إن كانت مبنية بالطوب فيرغبون في بنائها بالحجر، ويمنعون من زخرفتها من الخارج ويسمح لهم بذلك من الداخل، وقد منع الفقيه القابسي اليهود من فعل ذلك رغم مكانتهم لدى السلطان. ونظر الفقهاء إلى إظهار الذميين لمثل تلك الأفعال كإظهارهم لشرب الخمر أو الزنا يجب معاقبتهم عليها[125].

وبشأن الذميين الوافدين إلى بلاد المغرب من الأندلس ذهب بعض الفقهاء إلى القول بأن يسمح لهم ببناء كنيسة وبيعة واحدة في كل مكان يستقرون فيه، ويمنعون من ضرب النواقيس خاصة إذا كانوا قريبين في إقامتهم من المسلمين، والسبب في المنع لدى الفقهاء أنه ربما يتأثر الصبيان والنساء وضعاف العقول من الرجال بذلك، وأما إن كانوا بعيدين عنهم فيسمح لهم بضربها[126].

أجاز الفقهاء تحويل الكنائس في الأماكن التي يُجلى عنها أهل الذمة إلى مساجد، ففي نازلة بمذاهب القاضي عياض سئل فقيه عن كنيسة لها أحباس لأهل الذمة حولت إلى مسجد بعد أن أجلى الأمير أهلها عن ديارهم، وبقي المسجد وأحباسه تحت تصرف أهل المنطقة من المسلمين لمدة ثمانيه عشر عامًا، إلى أن قام عامل من عمال بيت المال ورغب في ضمه إلى بيت مال المسلمين دون إذن الأمير، فهل يجوز له ذلك؟، فكان جواب الفقيه، بداية استصوب رأي من حول الكنيسة إلى مسجد بعد أن أجلى الأمير أهلها واعتبر المسجد وأحباسه لبيت المال، وفي حالة أن من قام بالتحبيس مازال حيا فله الرجوع في تحبيسه وبيعه إن شاء دون اعتراض من أحد وذلك لأن أحباس أهل الذمة تختلف عن أحباس المسلمين، فالمسلم لا يحق له الرجوع في حبسه[127].

4- وصايا وأحباس أهل الذمة:

رفض الفقهاء المغاربة قبول أحباس أهل الذمة على المسلمين أو المساجد واستدلوا بقوله تعالى : (**وَمَنْ يَبْتَغِ غَيْرَ الْإِسْلَامِ دِينًا فَلَنْ يُقْبَلَ مِنْهُ وَهُوَ فِي الْآخِرَةِ مِنَ الْخَاسِرِينَ**)[128] ولم يقبلوا تحبيس المسلم على البيع أو الكنائس أو على مساكين اليهود والنصارى وقالوا بضرورة رده؛ لأنه لا يقدم مصلحة للمسلمين. وأجازوا وصية المسلم لليهودي والنصراني خاصة لذوي صلة رحم كالأب أو الأخ[129]، وفي المقابل ذهب ابن أبي زيد إلى القول بأن وصية الذمي الذي فتحت بلده عنوة ولا يوجد من يرثه لا تكون إلا في الثلث فقط باعتبار أن بقية ميراثه للمسلمين، وأما من فتحت بلده صلحا فله كامل الحرية في وصيته[130].

مما سبق يمكن القول إن الفقهاء المغاربة استطاعوا وضع أسس المحافظة على توازن العلاقات بين المسلمين وأهل الذمة داخل المجتمعات المغاربية رغم التباين الكبير بينهم من حيث الدين واللغة والثقافة، فمن الناحية الاجتماعية كان للفقهاء

كلمتهم المسموعة في القضايا المشتركة بين الطرفين والتي منها قضايا التجاور والنكاح والشهادات والتقاضي وما يتعلق بلباس الذميين وشروطه وأحوال تعلمهم.

ومن الناحية الاقتصادية، وضع الفقهاء قواعد المعاملات بين الطرفين، فحذروا المسلمين من الشراكة مع الذميين باعتبار أكثر معاملاتهم ربويه، وأبعدوهم عن الأعمال التي لا يتحرون فيها النظافة خاصة فيما يتعلق بالمأكل والمشرب والملبس، وأجازوا لهم البيع والشراء والإيجار حسب الضوابط الإسلامية، وعاقبوا بائعي الخمر منهم للمسلمين أشد العقوبات.

وبخصوص الناحية الدينية أظهر الفقهاء المسلمون شدة في العقوبات الصادرة ضد كل ذمي تعرض للذات الإلهيه أو للدين الإسلامي أو للنبي محمد ﷺ، وبينوا لهم بعقود الذمة ما يجوز لهم من بناء البيع والكنائس وترميمها وتجديدها وما لا يجوز؛ بالإضافة إلى أحكام أحباسهم ووصاياهم.

إن الشروط التي تضمنتها عقود الذمة عبر الفترات التاريخية الإسلامية المختلفة ببلاد المغرب وسواها من بلاد الإسلام، لم تكن كما يصورها بعضهم على أنها تمثل العنصرية من قبل المسلمين ضد مخالفيهم من أصحاب الديانات الأخرى؛ بل هي تعد في حقيقة الأمر وثائق لتنظيم العلاقات بين الطرفين، مرجعيتها كتاب الله تعالى ثم سُنة نبيه ﷺ، فعن طريقها منح أهل الذمة داخل المجتمعات الإسلامية وتحت حكم ولاة الأمر المسلمين ما يعد كفرا وحراما في شريعة الإسلام، من حق ممارسة طقوسهم الدينية وشرب الخمر وذلك بالطبع داخل حاراتهم ودروبهم، إذ شدد الفقهاء على عدم إظهار مثل تلك الأشياء أمام المسلمين، ولم يتأخر الفقهاء في الدفاع عن أهل الذمة خاصة عند تعرضهم للظلم من قبل بعض المسلمين فيروي البرزلي : أن بعض أمراء بني مرين نزلوا مدينة تونس وعندما أرادوا مغادرتها عزموا على أسر نصارى مع أولادهم ونسائهم كانوا بالمدينة فقام الناس وعلى رأسهم الفقهاء بمنعهم من ذلك وقالوا لهم : " إنهم أهل ذمة ضربت عليهم الجزية في بلاد الإسلام فلا يحل لأحد التعرض لهم "[131]

الهوامش

(1) يذكر أن الهجرات اليهودية من فلسطين إلى بلاد المغرب قديما جاءت على ثلاث مراحل : الأولى قبل الأسر البابلي عام (587 ق م) والثانية مع الفينيقيين، والثالثة كانت أثناء العصر الروماني في القرن الأول الميلادي، وذكر ابن خلدون أن بعض سكان المغرب الأقصى اعتنقوا الديانة اليهودية قبل الفتح الإسلامي. العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والعجم والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر، الأعلمي للمطبوعات، بيروت، 1971م، ج6، ص107، عبدالرحمن بشير، اليهود في المغرب العربي، عين للدراسات، القاهرة، ط1، 2001م، ص11.

(2) أوردت بعض المصادر التاريخية أن بلاد إفريقية لم يدخلها نبي قط، ولكن دخلها حواريو عيسى عليه السلام، وأن بعض المغاربة اعتنقوا النصرانية، وعندما فتح المسلمون بلاد المغرب وجدوا من ضمن سكانه الروم البيزنطيين المسيحيين والوطنيين الذين تأثروا بالحضارة الرومانية. ابن عبد الحكم، فتوح إفريقية والأندلس، تحقيق، عبدالله الطباع، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1964م، ص28، أبوعبيدالله البكري، المسالك والممالك، تحقيق، جمال طلبه، دار الكتب العلمية، بيروت، 2003م، ج2، ص189 ، السيد عبد العزيز سالم، تاريخ المغرب في العصر الإسلامي، مؤسسة شباب الجامعة، الاسكندرية، د ت، ص47.

(3) ابن منظور، لسان العرب، تحقيق، نخبة من الأساتذة، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1985م، ج5، ص61 ، يوسف القرضاوي، غير المسلمين في المجتمع الإسلامي، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، بيروت، 1994م، ص7.

(4) أبي الحسن الماوردي، الأحكام السلطانية والولايات الدينية، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1985، ص183.

(5) ابن قيم الجوزية، أحكام أهل الذمة، تحقيق، سيد عمران، دار الحديث، القاهرة، 2005م، ص19.

(6) حددت العديد من المصادر أماكن استقرار اليهود في كل من، قابس، جربة، الحامة، قفصة، صفاقس، القيروان، المهدية، سوسة، تونس، قرطاج، تنس، وارجلان، سجلماسة، قلعة بني حماد، أشير، تاهرت، نكور، جبل فازاز، تلمسان، قسنطينة، أغمات إيلان، فاس، سبتة، تادلا، مراكش، جبل نفوسة، جادو، زويلة، صرمان، طرابلس، مسلاتة، مصراتة، لبدة، سرت، برقة، وأما النصارى فكان لهم وجودهم في، قرطاجنة، تونس، باجة، قابس، المنستير، صفاقس، توزر، المهدية، نفزاوة، القيروان، قفصة، قسطيلية، بونة، بجاية، قسنطينة، قلعة بني حماد، تلمسان، تامسنا، تادلا، بلاد الزاب، مراكش، فاس، سبتة، مكناسة، طرابلس، وبرقة. مجهول، الاستبصار في عجائب الأمصار، نشر وتعليق، سعد زغلول، الاسكندرية، 1959م، ص188، ياقوت الحموي، معجم البلدان، دار الفكر، بيروت، د ت، ج2، ص92 ، محمد عبدالمنعم الحميري، الروض المعطار في خبر الأقطار، تحقيق، إحسان عباس، بيروت، 1975م، ص144، أبوالقاسم بن أحمد البرزلي، جامع مسائل الأحكام لما نزل من القضايا بالمفتين والحكام، تقديم، محمد الهيلة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، 2002م، ج2، ص44.

(7) المؤنس في أخبار إفريقية وتونس، دار المسيرة، بيروت، ط3، 1993م، ص32-33.

(8) ابن حوقل، صورة الأرض، دار الكتاب الإسلامي، القاهرة، د ت، ص 72.

(9) الماوردي، مصدر سابق، ص184-185.

(10) المصدر نفسه، ص185.

(11) أحمد الونشريسي، المعيار المُعرب والجامع المُغرب عن فتاوى علماء إفريقية والأندلس والمغرب، خرجه، مجموعة من الفقهاء، دار الغرب الإسلامي، 1981م، ج8، ص437.

(12) البرزلي، مصدر سابق، ج2، ص292.

(13) أبوالعباس أحمد بن يحيى الونشريسي التلمساني، ولد عام(834هـ/1431م) نشأ بمدينة تلمسان وتعلم بها على يد مجموعة من العلماء، له مصنفات عديدة أشهرها المعيار المُعرب، والمنهج الفائق، توفي عام (914هـ/1509م) عمر كحالة، معجم المؤلفين، مطبعة الترقي، دمشق، 1957م، ج1، ص223.

(14) المهدية: بناها عبيدالله المهدي الشيعي، قيل بداء البناء عام(300هـ/912م) وقيل عام (303هـ/915م) وأنتقل إليها عام(308هـ/920م) وتبعد عن القيروان بحوالي ستون ميلا. ياقوت الحموي، مصدر سابق، ج 5، ص 230 ، الحميري، مصدر سابق، ص561.

(15) المعيار، مصدر سابق، ج3، ص157.

(16) البرزلي، هو أبوالقاسم بن أحمد البلوي القيرواني المشهور بالبرزلي، كان إماما في الفقه وعليه يعول في الفتوى، له العديد من المؤلفات أشهرها جامع مسائل الأحكام، وتوفي بالقيروان ما بين عام (841هـ/1438م) و(843هـ/1440م) عن عمرا جاوز المائة سنة. محمد بن مخلوف، شجرة النور الزكية في طبقات المالكية، المطبعة السلفية، القاهرة، 1349هـ، ج1، ص245.

(17) جامع مسائل الأحكام، مصدر سابق، ج2، ص293،292.

(18) الفقيه عبدالله بن أبي زيد القيرواني، أصله من نفزاوة وولد بالقيروان عام (310هـ/922م) لقب بمالك الصغير، توفي بالقيروان عام (386هـ/996م). عياض ابن موسى اليحصبي، ترتيب المدارك وتقريب المسالك لمعرفة أعلام مذهب مالك، تحقيق، أحمد بكير، مكتبة الحياة، بيروت، مكتبة الفكر، طرابلس، 1967م، ج4، ص496.

(19) النوادر والزيادات على ما في المدونة من غيرها من الأمهات، تحقيق، محمد حجي، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1999م، ج4، ص527،596.

(20) أبوعبدالله الحطاب، مواهب الجليل لشرح مختصر خليل، ضبط، زكريا عميرات، دار الكتب العلمية، بيروت، 1995م، ج3، ص408.

(21) البرزلي، مصدر سابق، ج2، ص293.

(22) ابن أبي زيد، مصدر سابق، ج4، ص589،588 ، أبي عبدالله الرصاع، شرح حدود ابن عرفة، تحقيق، محمد أبو الأجفان، الطاهر المعموري، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1993م، ق1، ص253.

(23) ابن أبي زيد، مصدر سابق، ج4، ص596 ، البرزلي، مصدر سابق، ج3، ص458.

(24) المصدر نفسه، ج2، ص62.

(25) ابن أبي زيد، مصدر سابق، ج 14، ص501.

(26) البرزلي، مصدر سابق، ج6، ص266.

(27) المصدر نفسه، ج1، ص506.

(28) عياض بن موسى اليحصبي، التنبيهات المستنبطة على كتب المدونة والمختلطة، تحقيق، أحمد عبدالكريم، المكتبة التوفيقية، د ت، ج2، ص768.

(29) البرزلي، مصدر سابق، ج2، ص294.

(30) عياض، مصدر سابق، ج 5، ص2614.

(31) جامع مسائل الأحكام، ج2، ص294-295.

(32) هو الفقيه محمد بن عبدالكريم المغيلي، ولد بتلمسان ثم رحل إلى بجاية حيث تلقى العلم هناك ومنها قصد مدينة توات فاستقر بها، وكانت وفاته عام (909هـ/1504م). أحمد بابا التنبكتي، نيل الابتهاج بتطريز الديباج ، تقديم، عبدالله الهرامة، كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، 1989م، ص576.

(33) مصباح الأرواح في أصول الفلاح، تحقيق، عبد المجيد الخيالي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2001م، ص36.

(34) الفقيه علي بن محمد الربعي المعروف بأبي الحسن اللخمي، ولد وتعلم بالقيروان، ثم رحل إلى صفاقس، وصف بأنه حاز شرف الرئاسة في العلم، توفي بصفاقس عام (478هـ/1086م). عبدالرحمن الدباغ، معالم الإيمان في معرفة أهل القيروان، أكمله وعلق عليه أبوالفضل القاسم بن عيسى التنوخي، تحقيق، محمد ماضور، المكتبة العتيقة، تونس، مكتبة الخانجي، مصر، د ت، ج 3، ص199.

(35) فتاوى الشيخ أبي الحسن اللخمي، تحقيق، حميد لحمر، دار المعرفة، الدار البيضاء، د ت، ص66.

(36) البرزلي، مصدر سابق، ج2، ص42،41.

(37) يقول ابن خلدون إن الشهادة أو العدالة وظيفة دينية تابعة للقضاء وحقيقتها الشهادة بين الناس فيما لهم وعليهم بعد إذن القاضي، ويضيف أن شروط الشهادة كانت لا تتوفر في الكل فاختص بها البعض حتى صار القائمون بها كأنهم مختصون بالشهادة، والحقيقة ليست كذلك فالشهادة من شروط اختصاصهم بالوظيفة. المقدمة، تحقيق، عادل بن سعد، الدار الذهبية للطبع والنشر، القاهرة، د ت، ص 248.

(38) البرزلي، مصدر سابق، ج2، ص294.

(39) أبو عبدالله محمد المازري، فتاوى المازري، تحقيق، الطاهر المعموري، الدار التونسية للنشر، 1994م، ص122.

(40) هو الفقيه موسى بن عيسى الفاسي، رحل في طلب العلم إلى بلاد الأندلس ثم استقر بالقيروان، وبها كانت وفاته عام (430هـ/1039م). ابن القاضي المكناسي، جذوة الأقتباس في ذكر من حل من الأعلام مدينة فاس، دار المنصور للطباعة، 1974م، ج1، ص344.

(41) فتاوى أبي عمران الفاسي، تحقيق، محمد البركة، أفريقيا الشرق، المغرب، 2010م، ص173.

(42) النوادر، ج 8، ص238،239.

(43) البرزلي، مصدر سابق، ج4، ص107، أورد الفقيه أبي القاسم بن عظوم المتوفي عام (1009هـ/1600م) أنه في عام (1006هـ/1597م) تخاصم بتونس يهودي وأمة حول ميراث والده فرفعا القضية إليه. كتاب الأجوبة، تحقيق، محمد الهيلة، بيت الحكمة، قرطاج، ج3، ص 195.

(44) أبوحفص عمر بن محمد العطار، من فقهاء القيروان المعدودين، له تعليق على المدونة أملاه في عام (427هـ/1036م). الدباغ، مصدر سابق، ج3، ص164.

(45) البرزلي، مصدر سابق، ج 4، ص107.

(46) أبوعبدالله محمد بن سحنون، تفقه على أبيه الإمام سحنون بن سعيد، وثلة من علماء المغرب، وكانت له رحلة لطلب العلم ببلاد المشرق، ألف في الكثير من العلوم حتى وصلت مؤلفاته إلى مائتي كتاب تقريبا، توفي بالقيروان عام(256هـ/869م). أبوبكر المالكي، رياض النفوس في طبقات علماء القيروان وإفريقية وزهادهم ونساكهم وسير من أخبارهم وفضائلهم وأوصافهم، تحقيق، بشير البكوش، محمد العروسي المطوي، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط2، 1994م، ج1، ص443-458.

(47) كتاب الأجوبة، دار سحنون للنشر، دار ابن حزم، ط1، 2011م، ص391

(48) هو أبوالحسن على بن محمد المعافري القابسي، ولد بالقيروان عام(324هـ/ 935م) وتولي بها خطة الإفتاء فيما بعد، ومن أهم مؤلفاته الرسالة المفصلة، توفي بالقيروان عام(403هـ/1013م). الدباغ، مصدر سابق، ج3، ص 134، أبو العباس بن خلكان، وفيات الأعيان وأنباء أبناء الزمان، تحقيق، إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، ط2، 1970م، ج3، ص9.

(49) الونشريسي، مصدر سابق، ج11، ص300،301.

(50) أبو القاسم عبدالخالق بن عبدالوارث السيوري، عرف بشيخ المالكية، يضرب بحفظة المثل في الفقه، توفي عام (460هـ/ 1068م) وقيل عام (462هـ/1070م). الدباغ، مصدر سابق، ج3، ص184، شمس الدين الذهبي، سير أعلام النبلاء، تحقيق، شعيب الأرنووط، مؤسسة الرسالة، بيروت، 1994م، ج18، ص213.

(51) هناك اضطراب في هذه الرواية إذ يقول راويها : إن اليهودي اشترى الدار ثم يقول من عرضت عليه النازلة إن عليهم كراء الدار في حالة استمرار الذمي في إيذائهم فكيف يقومون بكراء دارا ليست ملكهم.

(52) الونشريسي، مصدر سابق، ج 8، ص437.

(53) فتاوى الشيخ أبي الحسن اللخمي، ص101.

(54) الونشريسي، مصدر سابق، ج 2، ص345.

(55) البرزلي، مصدر سابق، ج3، ص223.

(56) هما، القاضي أبو علي بن قداح، قاضي الأنكحة ثم قاضي الجماعة بتونس، ذاع صيته عصر السلطان أبا يحيى بن أبي زكريا الحفصي(718-747هـ/1319-1347م) وتوفي عام(734هـ/ 1333م)، والقاضي أبوعبدالله محمد الهواري، قاضي الجماعة بتونس، المتوفى عام(749هـ/1348م). محمد الزركشي، تاريخ الدولتين الموحدية والحفصية، تحقيق، الحسين اليعقوبي، المكتبة العتيقة، تونس، ط1، 1998م، ص70 ، إبراهيم ابن فرحون، الديباج المذهب في معرفة أعيان علماء المذهب، تحقيق، مأمون بن محي الدين، دار الكتب العلمية، بيروت، 1996م، ص336.

(57) الونشريسي، مصدر سابق، ج2، ص435،349،274.

(58) البرزلي، مصدر سابق، ج2، ص19.

(59) المازري، مصدر سابق، ص357.

(60) الدباغ، مصدر سابق، ج3، ص161.

(61) البرزلي، مصدر سابق، ج2، ص43 ، الونشريسي، مصدر سابق، ج2، ص259.

(62) ذكر الونشريسي إن الفقيه الغرناطي أبوعبدالله بن المواق المتوفى عام(897هـ/1492م) أجاز لبسه. المعيار، ج11، ص27.

(63) المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

(64) الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين، تحقيق، أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، ط1، 1986م، ص121،122.

(65) بنو مرين وصفوا بأنهم أعلام زناته ورؤساؤها وكبار قبائلها، برزوا على مسرح الأحداث السياسية ببلاد المغرب الأقصى مع مطلع القرن السابع الهجري، وأسسوا لهم دولة هنالك استمرت قائمة حتى سنة(869هـ/1464م). محمد بن مرزوق، المسند الصحيح الحسن في مآثر محاسن مولانا أبي الحسن، تحقيق، ماريا خيسوس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981م، ص108، محمد الحريري، تاريخ المغرب الإسلامي والأندلس في العصر المريني، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، 1987م، ص10.

(66) سورة آل عمران، الآية 85.

(67) المغيلي، مصدر سابق، ص44.

(68) يقول عنه محقق الرسالة المفصلة للقابسي:" يحتفلون به بعد الحصاد تحت الخيام تذكارا لمخيماتهم في الصحراء بعد خروجهم من مصر"هامش 2، ص154.

(69) الونشريسي، مصدر سابق، ج11، ص152- 154.

(70) الرسالة، ص153.

(71) الونشريسي، مصدر سابق، ج 11، ص111.

(72) ابن عرفه، هو أبوعبدالله بن محمد بن عرفة الورغمي، تفرغ للفتوى بمدينة تونس، له العديد من المؤلفات في الفقه والأصول والتفسير، توفي عام (803هـ/1401م). جلال الدين السيوطي، بغية الوعاة، تحقيق، محمد أبوالفضل، المكتبة العصرية، بيروت، 1998م، ج1، ص229.
(73) الونشريسي، مصدر سابق، ج11، ص112.
(74) المصدر نفسه، ج11، ص152.
(75) البرزلي، مصدر سابق، ج2، ص21.
(76) الونشريسي، مصدر سابق، ج7، ص438.
(77) المصدر نفسه، ج2، ص229.
(78) المصدر نفسه، ج6، ص69،202.
(79) البرزلي، مصدر سابق، ج2، ص22.
(80)العبدوسي هو، الفقيه المالكي موسى بن معطي العبدوسي الفاسي، له تآليف فيها تعليقات على المدونة، توفي عام(776هـ/1375م) محمد بن مخلوف، مصدر سابق، ج1، ص234.
(81) الونشريسي، مصدر سابق، ج2، ص250-253.
(82) تونس: مدينة بإفريقية، تبعد عن قرطاجنة بميلين تقريبا، وعن البحر بأربعة أميال كانت تعرف قديما باسم ترشيش، وصفت فيما بعد بأنها دار علم وفقه. الحموي، مصدر سابق، ج2، ص61 ، الحميري، مصدر سابق، ص143.
(83) جامع مسائل الأحكام، ج2، ص44-45.
(84) المصدر نفسه، ج4، ص557.
(85) الونشريسي، مصدر سابق، ج5، ص244.
(86) عياض، التنبيهات المستنبطة، ج4، ص2136.
(87) فتاوى المازري، ص329.
(88) المصدر نفسه، ص222.
(89) أبوالفضل عياض بن موسى اليحصبي، أصله من الأندلس واستقر بسبته حيث تولي بها القضاء أكثر من مرة، وصف بأنه إمام وقته في الفقه وعلم الحديث، توفي عام(544هـ/1149م) ابن فرحون، مصدر سابق، ص270.
(90) مذاهب الحكام في نوازل الأحكام، تحقيق، محمد بن شريفة، دار الغرب الإسلامي، ط1، 1999م، ص158.
(91) البرزلي، مصدر سابق، ج2، ص19، الونشريسي، مصدر سابق، ج2، ص229.
(92) فتاوى ابن أبي زيد، ص289.
(93) المعيار، ج7، ص52.
(94) البرزلي، مصدر سابق، ج5، ص444.
(95) المصدر نفسه، ج3، ص459.
(96) المصدر نفسه، ص223.
(97) إضافة إلي قول الفقهاء بكراهية أكل ذبيحة الذمي، ابن أبي زيد، مصدر سابق، ج3، ص 365، الونشريسي، مصدر سابق، ج6، ص68،71.
(98) مصباح الأرواح، ص29-30.
(99) المصدر نفسه، ص34.
(100) البرزلي، مصدر سابق، ج3، ص223.
(101) كتاب الأجوبة، ص340-341.
(102) ابن أبي زيد، فتاوى، ص394، ابن عظوم، مصدر سابق، ج2، ص232.

(103) الونشريسي، مصدر سابق، ج11، ص154.
(104) الونشريسي، مصدر سابق، ج2، ص519.
(105) البرزلي، مصدر سابق، ج6، ص270.
(106) قاعدة المغرب الأوسط في أول الصحراء في الطريق إلى سجلماسه، كثيرة الخصب والرخاء. الحميري، مصدر سابق، ص135.
(107) العقباني هو: أبوعثمان سعيد بن محمد العقباني، عالم فاضل له العديد من المؤلفات، ولي قضاء بجاية وسلا ومراكش زمن السلطان أبي عنان المريني، وكانت وفاته في عام (811هـ/1408م). التنبكتي، مصدر سابق، ص189.
(108) الونشريسي، مصدر سابق، ج2، ص399.
(109) النوادر والزيادات، ج 14، ص533.
(110) أبومهدي عيسى الغبريني، كان عالما صالحا خطيبا، تصدى للتدريس بجامع الزيتونة لفترة طويلة من الزمن، تولي قضاء الجماعة بتونس وبها كانت وفاته ما بين (813هـ/1410م) و(815هـ/1412م). التنبكتي، مصدر سابق، ص298، محمد بن مخلوف، مصدر سابق، ج1، ص243.
(111) البرزلي، مصدر سابق، ج6، ص280.
(112) الونشريسي، مصدر سابق، ج2، ص525.
(113) ص 81 - وذكر البرزلي أنه عندما كان في طريقه للحج وجد أن يهود منطقة صرمان الواقعة غربي طرابلس بحوالي 58 ك م غير ملتزمين بلباس ما يميزهم عن المسلمين، وهو ما يعد تقصيرا من قضاة وفقهاء المنطقة تجاه تلك المخالفة. جامع مسائل، ج2، ص44 ، الطاهر الزاوي، معجم البلدان الليبية، مكتبة النور، طرابلس، ط1، 1968م، ص213.
(114) ج 14، ص492.
(115) تولي القضاء عصر علي بن يوسف بن تاشفين (500-537هـ/1107-1143م) وتوفي وهو قاض عام(535هـ/1141م). أحمد الضبي، بغية الملتمس في تاريخ رجال الأندلس، دار الكتاب العربي، 1967م، ص456.
(116) مراكش: ذكر أن الأمير يوسف بن تاشفين اختطها عام (454هـ/1062م)، وذلك بعد أن قام بشراء موضعها ممن يملكه من قبيلة المصامدة، وبدأ البناء ببناء مسجد للصلاة وقصبة صغيرة لخزن المال والسلاح وبخيام الشعر للسكن، وقيل إنه اختطها عام (459هـ/1066م) وكانت تبعد عن مدينة أغمات حوالي اثني عشر ميلا. الحموي، مصدر سابق، ج5، ص94 - ابن أبي زرع الفاسي، الأنيس المطرب بروض القرطاس في أخبار ملوك المغرب وتاريخ مدينة فاس، دار المنصور للطباعة والوراقة، الرباط، 1972م، ص89 ، الحميري، مصدر سابق، ص540، أبوالعباس الناصري، الإستقصا لأخبار دول المغرب الأقصى، تحقيق، جعفر الناصري، محمد الناصري، دار الكتاب، الدار البيضاء، 1997م، ج2، ص24.
(117) البرزلي، مصدر سابق، ج6، ص262.
(118) ابن أبي زيد، مصدر سابق، ج14، ص493.
(119) البرزلي، مصدر سابق، ج6، ص265.
(120) ذكر أن القائد عقبة بن نافع الفهري شرع في بنائها عام(51هـ/671م) فاختط دار الإمارة ثم المسجد ثم أخذ الناس في بناء دورهم وانتهي من بنائها عام(55هـ/674م). الحموي مصدر سابق، ج4، ص421، ابن عذاري المراكشي، البيان المغرب في أخبار الأندلس والمغرب، تحقيق، ج.س كولان، ليفي بروفنسال، دار الثقافة، بيروت، ط3، 1983، ص20.

(121) يقول الزياني، إقليم توات به الكثير من المدن والقرى الصحراوية بالمغرب الأقصى، اشتهرت بكثرة النخيل وآبار المياه. الترجمانة الكبرى في أخبار المعمور برا وبحرا، تحقيق، عبدالكريم الفيلالي، 1991م، ص68.
(122) المعيار، ج2، ص232.
(123) المصدر نفسه، ج2، ص249 ، الحطاب، مصدر سابق، ج3، ص384.
(124) جامع مسائل الأحكام، ج2، ص20.
(125) المصدر نفسه، ج2، ص19.
(126) المصدر نفسه، ج2، ص17-18.
(127) ص203-204.
(128) سورة آل عمران، الآية 85.
(129) الونشريسي، مصدر سابق، ج7، ص59،62.
(130) النوادر، ج8، ص238 ، الحطاب، مصدر سابق، ج3، ص383.
(131) جامع مسائل الأحكام، ج2، ص41.

التالوث بالنفايات الحضرية الصلبة

أ . حسن احمد خليفة سليمان
أ . فطيمة الشيباني مسعود الاديوش

مقدمة:

لقد أصبحت مشكلة النفايات الحضرية خطراً يهدد الجنس البشري بالزوال، كما يهدد حياة الكائنات الحية والنباتات ؛ لذا أصبحت حماية البيئة والمحافظة عليها من أنواع التلوث المختلفة من أهم القضايا المعاصرة، وبعداً رئيساً من أبعاد التحديات التي تواجهها البلدان النامية خاصة عند التخطيط للتنمية الشاملة في ضوء التجارب التي خاضتها البلاد المتقدمة ومشاكل البيئة المعقدة التي تحاول أن تجد لها الحلول المناسبة قبل أن تقضي تراكمات التلوث على إمكانية العلاج[1].

إن الاهتمام المتزايد بمشكلة النفايات الحضرية الصلبة يرجع إلى أسباب دينية واجتماعية، وكذلك إلى تزايد كمية المخلفات الصلبة وبخاصة في الدول النامية بشكل فاق الإمكانات المتوفرة للتخلص منها بالطرق السليمة إضافة إلى أنها تعمل على تلوث البيئة، وإلى الإصابة بأمراض مختلفة كما أنه يمكن الاستفادة من محتوياتها لإنتاج الأسمدة والحصول على الطاقة من المعادن والورق والزجاج وغيرها[2].

فالبيئة هي الإطار الذي يعيش فيه الإنسان ويضم عناصره الثلاثة الهواء والماء والتربة، وفيه يمارس نشاطه الاجتماعي والإنتاجي، حيث إن البيئة هي إطار الحياة ومصدر الثروة والإنتاج والحفاظ على قدرة نظمها ، والترشيد في استخدام مواردها يساعد على العطاء والإنتاج، وقد بدأت الدول المتقدمة في استرجاع مصادر الثروة الأولية مرة أخرى من بقايا نفاياتها فأصبحت القمامة مصدر دخل للاقتصاد القومي في عديد من الدول خاصة بعد النقص الشديد في مواردها وارتفاع أثمانها، هذا إضافة إلى تجنب الآثار السلبية الناجمة عنها[3].

كما أدى النمو السكاني المتسارع والتوسع العمراني وتحسن مستوى المعيشة إلى زيادة متطلبات الإنسان من المواد المصنعة، وعدم إتباع الطرائق الملائمة لمعالجة النفايات أدى إلى بروز مشكلة خطيرة على الصحة العامة وسلامة البيئة وهي التلوث بالنفايات الصلبة حيث أصبحت من المشاكل التي تواجه الإنسان في هذا العصر .

وتشير الدراسات بأن النفايات المنزلية تمثل كماً هائلا حيث تزيد نسبتها على78% من مجموع النفايات الحضرية في المدن وتسهم مخلفات المباني، بنحو22%من مجموعها[4]، ومما يزيد الأمر خطورة أن معظم مكوناتها ذات منشإ عضوي، كما أنها غير متجانسة في تركيبها وهي تتسبب في انتشار الجراثيم والقوارض والحشرات الناقلة لأشد الأمراض فتكاً بالإنسان والحيوان والنبات.

ولقد أثبت البحث العلمي وجود علاقة بين الأمراض الاجتماعية مثل الإدمان والانتحار والاكتئاب والعنف وغيرها من الأمراض بسبب معيشة الإنسان في بيئة غير نظيفة[5].

تحتوي النفايات على مكونات معقدة و غير متجانسة من الناحية الكيميائية والفيزيائية وهي في مجملها قابلة للتحلل في الوسط البيئي ولها آثار سلبية بيئياً واقتصادياً ، كما أن بعض مكوناتها يشكل خطورة على الصحة العامة والبيئة.

ـ مشكلة البحث:

تعدّ مشكلة التلوث بالنفايات الحضرية الصلبة إحدى المشاكل المعاصرة التي تواجه الإنسان والبيئة حيث تعاني معظم الدول النامية من تراكم النفايات ؛ مما أدى إلى تكاثر الحشرات والقوارض والهوائم، التي تتسبب في انتقال الأمراض إلى الإنسان وتساعد على تلوث البيئة، وحرق النفايات يؤدي إلى تلوث الهواء الجوي، إضافة إلى ما ينتج عن وجودها في الشوارع والساحات العامة من تشويه لجمال شوارع المدن وأحيائها.

هذه الظاهرة المثيرة للقلق دفعت الْبَاْحِثِينْ إلى تفحصها وتقصي واقعها وأبعادها وآثارها وأسبابها والعوامل المؤثرة عليها.

ـ أهداف البحث:

يهدف البحث إلى توضيح ألآتي:

أ- معرفة الأسباب التي تؤدي إلى تراكم النفايات الحضرية والآثار البيئية والصحية الناجمة عنها.

ب- معرفة أنواع النفايات و دراسة الطرق المتبعة في جمعها ومعالجتها والتخلص منها.

ج- دراسة إمكانية الاستفادة من النفايات وذلك بفرزها، لغرض إعادة تدويرها وإنتاج مواد أخرى لدعم الاقتصاد الوطني وحماية البيئة منها والمحافظة على الصحة العامة.

ـ أهمية البحث:

تعدّ النفايات الحضرية من المشاكل الخطيرة، وذلك بسبب علاقاتها المباشرة بسلامة البيئة وصحة الإنسان، كما أنها قابلة للتفاقم إذا لم تجد متابعة يومية من الأجهزة المسؤولة عن البيئة وسلامتها بهدف حمايتها من مخاطر التلوث الناتج عنها

وتأتي أهمية البحث بتوفير معلومات عن المشاكل التي تعاني منها البشرية، مع وضع حلول ممكنة للاستفادة منها في حل المشكلة.

ويعتمد هذا البحث على الدراسة و التحليل لتقويم دور الجهات المسؤولة في التعامل مع النفايات الحضرية، وذلك لغرض الوصول إلى نتائج ومقترحات تساعد على معالجة المشكلة والحد من مخاطرها.

كما اهتم البحث بالطرق العلمية الحديثة للتخلص من النفايات الحضرية لغرض إيجاد الحلول المناسبة للمشكلة والاهتمام أيضا بالجانب الإيجابي للقمامة باعتبارها ثروة قومية يمكن الاستفادة منها في إنتاج الأسمدة، والطاقة، إضافة إلى الجانب الهم في المحافظة على البيئة وحماية الإنسان من الأمراض.

ـــ فرضيات البحث:

ولتحقيق غرض البحث لابد من وضع عدد من الفرضيات التي يمكن بتحليلها تحقيق تلك الأهداف وتكون على النحو اللآتي:

1- إن النفايات الحضرية من أخطر التحديات التي تواجه البيئة.

2- إن تدني المستوى الثقافي والوعي البيئي يسهم في إيجاد المشكلة.

3- إن الطرق الحالية المتبعة للتخلص من هذه النفايات غير كافية لتجنب مشاكلها.

وللإجابة عن هذه الفرضيات يطرح الباحثان التساؤلات الآتية:

1- هل تستخدم الوسائل الحديثة في جمع، ونقل و التخلص من النفايات؟ وهل تعدّ النفايات من أخطر التحديات التي تواجه البيئة ؟

2- ما أسباب هذه الظاهرة ؟

3- هل هي بسبب عجز الأجهزة القائمة على النظافة العامة عن مواكبة هذا التطور والتحكم في إدارة النفايات بشكل صحيح وسليم بيئياً واكتفت بنقل جزء من هذه النفايات المتولدة يومياً إلى المقلب الرئيس ؟

4- أم بسبب سوء تصرف الإنسان وفشل الأنظمة الإدارية وعدم أستخدام المفاتيح الثلاثة لحل أية مشكلة بيئية ؟

5- وهل يمكن تدويرها وإعادة استعمال جزء منها ؟

وسوف يحاول الباحثان دراسة مشكلة التلوث بالنفايات الحضرية، مع المحاولة الإجابة على هذه التساؤلات وغيرها وتقصي أبعادها وأثارها ووضع الحلول المناسبة لها.

أولاً- أنواع النفايات الحضرية:

النفايات هي الفضلات والمخلفات الناتجة عن الأنشطة الصناعية والزراعية والمنزلية، سواء كانت صلبة أم سائلة، تُعدّ من الملوثات الخطرة للبيئة، كما أنّ مصادرها عديدة ومتنوعة.

إن النمو المتزايد للسكان سنة بعد أخرى يشير إلى ارتفاع الكثافة السكانية في المدن الحضرية نظراً لما تتمتع به من وجود فرص العمل وتركز الخدمات، كالتعليم والصحة وغيرها طيلة العقود الأخيرة من القرن العشرين والذي تسبب في ظهور أنماط معيشية جديدة أسهمت بشكل مباشر في زيادة متطلبات السكان من السلع والخدمات، كما أن ارتفاع معدل الدخل يتناسب طردياً مع زيادة الاستهلاك، مما ينتج عنه زيادة في المخلفات، التي أصبحت متنوعة نتيجة للتغيير الذي حدث في نمط الحياة فتحسن مستوى المعيشة وزيادة الاستهلاك البشري وخاصة في المناسبات الاجتماعية، أدى ذلك إلى زيادة المخلفات وتنوعها من فضلات الطعام

والـورق والكرتـون والبلاسـتيك والزجـاج والمـواد المعدنيـة ومخلفـات صـناعية وإنشـائية، إضـافة إلـى ميـاه الصـرف الصـحي، وجميـع هـذه المخلفـات مصـدرها حضريٌ.

ثانياً- مصادر النفايات الحضرية الصلبة:

المخلفـات الحضـرية الصـلبة مصـادرها عديـدة ومتنوعـة، قـد تكـون زراعيـة كنفايـات المـزارع ومخلفـات الحيوانـات والمجـازر وقـد تكـون منزليـة، كالقمامـة، والثلاجـات القديمـة ونفايـات الشـوارع، والمستشـفيات وقـد تكـون صـناعية، كبقايـا المواد الخـام الكيميائيـة والخشـب، والسـيارات المـستهلكة، وبقايـا المبـاني كالحصـى والطوب والصخور والأسلاك والزجاج وغيرها[6].

وفيما يأتي عرض لأهم هذه المصادر:

1- المخلفات المنزلية:

وهـي تحتـوي عـادة علـى مخلفـات المطـابخ الخاصـة بالمنـازل والمطـاعم والفنادق إضافة إلى مخلفات محلات الخضر والفواكه والمحلات التجارية، وتحوي هذه الفضـلات بقايـا الطعـام والخضـر والفواكـه والمـواد اللدنـة والزجـاج والأوراق ومعادن مختلفة ونفايات الحدائق المنزلية والأقمشـة، وإن معظم محتوياتها رطبـة أو مبللة سريعة التحلل والتعفن وبذلك تُعدّ من أخصب مزارع نمو البكتيريا والحشرات والـذباب ممـا يسـتدعي الاهتمـام بسـرعة تجميعهـا والـتخلص منهـا. كمـا أن معظـم الفضلات المنزلية تنتج عن إعداد الطعام بكميات تفوق حاجة العائلـة وتختلـف كميـة إنتاج الفرد الواحد من الفضـلات حتـى فـي مدن البلد الواحد، وذلك حسب الكثافة السكانية وارتفاع مستوى المعيشـة ودرجة الوعي البيئي، والعادات الغذائية السـائدة، واخـتلاف فصـول السـنة، وتبلـغ أقصـاها فـي فصـل الصـيف عنـدما تكثـر الخضروات والفواكه. كما أن معظم مكونات النفايات المنزلية قابلة للاحتراق حيث تزيد نسبة المواد القابلة للاحتراق عن ثلاثة أرباع مجموع هذه النفايات[7].

2- مخلفات المباني:

وهـي عبـارة عن مخلفـات غيرعضـوية تنـتج عن العمليـات البنائيـة والانشـائية كالأحجار والخرسانة إضافة إلى مواد عضوية كالأخشاب، كما تشتمل على الأتربـة المختلطة بالصخور والزلط وبقايا الأسلاك المعدنية والصفيح[8].

ونظـرًا لعـدم احتـواء هـذه المخلفـات علـى مـواد ضـارة بالبيئـة يمكـن الاسـتفادة مـن بعضها في عمليات الردم المختلفة وفتح الطرق العامة، وفي ردم النفايات التي تلقـى فـي المكبـات، ويلاحـظ أن الأسـلوب المتبـع فـي الـتخلص منهـا بإلقائهـا مبعثـرةً فـي العراء و في الأماكن المهجورة بالقرب من ساحل البحر أو في الغابات العامةخاصة في الدول النامية.

3- نفايات الشوارع والساحات:

وهي المخلفات الناتجة على النشاط السكاني خارج المنازل وأغلبها من الـورق والبلاستيك وعلب السجائر والمشروبات، كمـا يدخل ضمنها الأتربـة الناتجـة عن

كنس الشوراع والأوراق المتساقطة من الأشجار ومخلفات الحدائق العامة وهياكل السيارات والإطارات التالفة والحيوانات النافقة والركامات المبعثرة في أماكن تجميع النفايات، وتصل نسبة هذه النفايات في بعض الدول النامية حوالي 60% من مجموع النفايات [9].

4- النفايات ذات الأحجام:

وتشتمل الأجهزة المنزلية التالفة كالثلاجات والسخانات والغسالات الكهربية وأجهزة الاستقبال المرئي والمسموع والأثاث الخشبي والمعدني كالكراسي والأسرّة والصالونات والدواليب كما تشتمل على السيارات الخردة والإطارات، وأن زيادة نصيب الفرد من هذه المخلفات يزداد طردياً مع زيادة الدخل العام والمستوى الاقتصادي للبلد، وقد زادت نسبة هذه المخلفات في السنوات الأخيرة نتيجة لتحسن مستوى المعيشة. ويلاحظ أن النسبة الأكبر من هذه المخلفات يتم التخلص منها بإلقائها في العراء في الأماكن المهجورة أو تدفن كبقية المخلفات في المنخفضات والمحاجر وأن الكمية التي يستفاد منها قليلة كما أن تركها في العراء يشكل مأوى للحيوانات الضالة والهوائم، فضلاً على أنها تشوه المنظر العام وتشكل خطراً على السكان.

5- النفايات الطبية:

وهي مخلفات الاستخدامات الطبية المختلفة والعمليات الجراحية والعلاجية وتشمل القطن الطبي الملوث والضمادات وكمامات العمليات والأقمشة المستخدمة للأغراض المختلفة وبقايا الأدوية والحقن والقفازات وجالونات المواد الطبية والمواد المطهرة وحفاظات الأطفال والمشارط وغيرها، وكميات هذه الفضلات ضئيلة إلا أنها شديدة الخطورة لما تحويه من جراثيم ناقلة للأمراض وسموم مختلفة[10].

إن الإهمال وعدم التعامل السليم مع هذه المخلفات قد يسبب أضراراً مباشرة وغير مباشرة ووجود عوامل مرئية لنقل الأمراض مثل الحشرات والذباب، والبعوض والصراصير، والحيوانات كالقطط والكلاب والطيور، وإما عن طريق عوامل غير مرئية مثل الاستنشاق واللمس، يجعلها أكثر خطورة من أية مخلفات أخرى، وأن هذه المخلفات في ازدياد يوماً بعد يوم وذلك بسبب ازدياد عدد السكان والتوسع في الخدمات الطبية والعيادات والمختبرات والمراكز الصحية، وإجمالاً فإن نحو 80% من مخلفات المستشفيات تتشابه بالمخلفات المنزلية من أطعمة، وبلاستيك، وورق.

أما المخلفات التي بها خطورة فهي 20% من إجمالي المخلفات وهي ما يطلق عليها المخلفات الطبية وتنقسم حسب الآتي:

أ- مخلفات معدية مثل أطباق تحاليل المزارع الملوثة، عينات السوائل وعينات المرضى بعد تحليلها وبعض المواد المستخدمة في أجهزة التحليل بعد استعمالها، ومخلفات ملوثة بدم المرضى وسوائل جسمه ، وأنسجة وبقايا بشرية ومخلفات

العمليات من أعضاء الجسم المستأصلة، والمخلفات المصاحبة لإجراء العمليات من دم وسوائل أخرى ومخلفات مصارف الدم من زجاجات الدم منتهية الصلاحية، ومخلفات المرضى المصابين بأمراض معدية مثل الأدوات واللوازم التي تستخدم أثناء فترة الإيواء وهذه المخلفات تمثل 15% من إجمالي المخلفات الطبية.

ب- إبر وحقن ومشارط ملوثة بدماء المرضى والعبوات المستخدمة في التطعيمات وتمثل 1%.

ج- مواد كيميائية مثل المطهرات ومواد التعقيم المستخدمة في العناية بالمرضى والمذيبات والأصباغ المستخدمة في المعامل، والأدوية منتهية الصلاحية وتمثل 3%.

د- مواد مشعة تستخدم للكشف عن تلك الأمراض وتمثل 1%[11]

وتعدّ الرعاية الصحية بشقيها العلاجي والوقائي أهم عناصر المحافظة على القوى البشرية العاملة بالمجتمع، وعلى اعتبار أن أهم عناصر الإنتاج في العملية الإنتاجية هو الإنسان، فالعمل على الحفاظ على صحته وبيئته أصبح هو الهدف الذي تنشده كافةً المجتمعات المتقدمة.

وإذا كانت المخلفات والنفايات بأشكالها وأنواعها المختلفة والناتجة عن النشاط البشري اليومي تمثل خطراً على بيئة وصحة الإنسان، فإن المخلفات الطبية تمثل في الواقع خطراً يفوق في تأثيره باقي المخلفات الأخرى ، وذلك نظراً لاحتوائها على الحقن والمشارط والمركبات الكيميائية، وتلوث هذه النفايات بجراثيم الأمراض الخطرة كالإيدز ومرض التهاب الكبد الوبائي، وغيرهما من الأمراض المعدية من خلال الدم، كما أن بعض الفيروسات تقاوم الظروف البيئية ومن هنا تأتي خطورتها.

ونفايات المستشفيات في أغلب الدول النامية، يتم التخلص منها إما مختلطة مع النفايات المنزلية أو يتم إلقاؤها في الأماكن المهجورة.

6- النفايات الصناعية:

يؤدي النشاط الصناعي المتزايد إلى زيادة النفايات الصناعية، وهذه النفايات تشكل خطراً على الصحة العامة وعلى الهواء والتربة والنبات والحيوان، وتوصف معظم النفايات المتولدة عن الصناعات الكيميائية وصناعة تكرير البترول والصناعات المعدنية بأنها خطرة[12]، وتشكل مياه المصانع وفضلاتها 60% من المواد الملوثة للبحار والبحيرات والأنهار وبعض هذه المواد مضرة بالحياة المائية ، لأنها تقضي على الحيوانات والنباتات وغيرها، ومصدر هذه المواد من المدابغ ومصانع الرصاص والزئبق والنحاس، والنيكل ومصانع تكرير السكر[13]، ولا يفضل تواجد الفضلات الصناعية بكميات كبيرة قرب المصانع ، لأنها تساعد على حدوث الحرائق، وأحياناً تجمع الفضلات الصناعية مع النفايات المنزلية عند تشابه المكونات مثل فضلات المصانع الغذائية حيث تتميز هذه الفضلات بإحتوائها على مواد عضوية قابلة للتفسخ، وعند تركها بدون معالجة فإنها تؤدي إلى انتشار

الروائح الكريهة والحشرات والقوارض[14].

ثالثاً- إدارة المخلفات الحضرية الصلبة:

القواعد الأربع التي تقوم عليها عملية إدارة المخلفات الحضرية، والمعروفة بالقاعدة الذهبية4R والتي يجب زيادة الوعي بها.

1- التقليل Reduction تقليل استهلاك المواد الخام المستخدمة مما يساعد على تقليل المخلفات.

2- إعادة استخدام المخلفات Reuse وهذا يؤدي إلى تقليل حجم المخلفات مثل الزجاج، والورق والبلاستيك)

3- إعادة التدوير Recycling أي إعادة استخدام المخلفات لإنتاج منتجات أخرى أقل جودة من المنتج الأصلي وتبدأ هذه العملية بجمع النفايات واستعمالها كمواد أولية في تصنيع منتج جديد وتتم بأربع خطوات (الجمع ـ الفصل ـ المعالجة ـ التصنيع)

4- الاسترجاع الحراري Recovery أي حرق المخلفات تحت ظروف تشغيل معينة مثل درجة الحرارة ومدة الاحتراق بغرض التخلص من 90% من المواد الصلبة وتحويلها إلى طاقة حرارية يمكن استخدامها في الصناعة أو توليد الكهرباء.

إن عملية جمع ونقل المخلفات الصلبة بجميع أنواعها بأسلوب علمي يوفر الوقت والجهد والتكاليف وتُعدّ مرحلة الجمع من أخطر المراحل التي تمر بها عملية التخلص من النفايات الصلبة حيث يؤدي عدم انتظام عملية الجمع إلى تراكم القمامة في الشوارع والساحات، ويؤدي ذلك إلى آثار سلبية على البيئة بشكل عام وعلى صحة وسلامة التجمعات السكنية[15]، وتشمل عملية جمع المخلفات الصلبة جميع العمليات ابتداءً من تخزينها لدى الحائز النهائي للنفاية سواء في حاوية بلاستيكية منزلية أو أكياس ويتم التخزين بدون فرز أو التخزين الانتقائي حيث يتم فرز فضلات الطعام من المواد الصلبة الأخرى والنظام المتبع في غالبية دول العالم الثالث هو التخزين والجمع بدون فرز.

إن بقاء القمامة دون جمع ونقل يؤدي إلى:

أ- انتشار الروائح الكريهة.

ب- تكاثر الحشرات والقوارض التي تنقل الأمراض.

ج- ظهور المنطقة بمظهر غير حضاري.

د- تلوث الهواء الجوي نتيجة لقيام السكان بحرقها.

هـ - تعرض الأطفال للمخاطر الصحية بسبب اللعب بالقرب منها[16].

ونظراً لأن عملية جمع ونقل القمامة إلى أماكن بعيدة مهمة للمحافظة على الصحة والسلامة العامة في المدن فهي تتم دون مردود اقتصادي لعدم الاستفادة منها فإنها تكون مكلفة حيث يتم جمعها من المناطق التجارية والصناعية والسكنية معاً رغم تنوع مكوناتها.

إن إعادة استخدام الزجاجات البلاستيكية للمياه المعدنية بعد تعقيمها، وإعادة ملء العلب الزجاجية بعد استخدامها يؤدي إلى تقليل حجم النفايات، ولكنه يستدعي وعياً بيئياً لدى الناس عامةً في كيفية التخلص من مخلفاتهم، والقيام بعملية فرز بسيطة لكل النفايات البلاستيكية والورقية والزجاجية والمعدنية قبل التخلص منها، فنجد في كل من اليابان والولايات المتحدة الأمريكية صناديق قمامة ملونة في كل منطقة وشارع، بحيث يتم إلقاء النفايات الورقية في الصناديق الخضراء، و النفايات البلاستيكية والزجاجية والمعدنية في الصناديق الزرقاء، ونفايات الأطعمة أو ما يطلق عليه النفايات الحيوية في الصناديق السوداء، وتعدّ هذه خطوة جيدة على طريق الحد من التلوث والاستفادة من كمية النفايات الصلبة وعدم استنزاف الموارد الطبيعية .

رابعاً- طرق التخلص من النفايات الحضرية الصلبة:

إن عملية جمع ونقل النفايات الصلبة لا تكفي بل يجب معالجتها أيضاً، وبالطرق التي تضمن سلامة وصحة البيئة ومن الضروري في هذا المجال معرفة كمية النفايات الصلبة لأي منطقة تمهيداً لاختيار الطريقة المناسبة للمعالجة وبتكلفة ممكنة[17].

وتُعدّ مشكلة النفايات الحضرية والحد من نموها مشكلة كبيرة تواجه أجهزة حماية البيئة، بسبب كمياتها الكبيرة المنتجة يومياً، وما تتطلبه من إجراءات وتقنيات تبدأ من مراحل جمعها ونقلها ومعالجتها والتخلص الآمن منها، مما يتطلب وضع برنامج عمل مبني على أسس علمية وفنية وحسن إدارة يهدف للحد من تراكمها وتصريفها بطرق آمنة لحماية البيئة وحماية المواطنين من آثارها الجانبية والحد من أخطارها، وأهم الطرق المتبعة للتخلص من النفايات الحضرية الصلبة ما يأتي:

- الطرق الحديثة المتبعة للتخلص من النفايات الحضرية الصلبة:

أ- طريقة الدفن الصحي:

تُعدّ طريقة الدفن الصحي من أهم الطرق المستخدمة في إدارة النفايات الصلبة، ويتم اختيار موقع الدفن الصحي بعد دراسة جيولوجية يتبعها عمليات التصميم الهندسي الملائم والمتابعة البيئية للسيطرة على العصارة الناتجة عن تحلل المخلفات لاهوائياً بواسطة الكائنات الحية كالبكتيريا فينتج عنها كميات كبيرة من غاز ثاني أكسيد الكربون وغاز الميثان (غاز الدفن)[18].

ولتقليل مساحة الدفن، خاصة عندما تكون الأرض ذات قيمة تكبس النفايات وتغطى بالتربة ويفضل تبطين الحفرة بطبقة عازلة لمنع تسرب الملوثات إلى المياه الجوفية أو السطحية مثل الإسمنت أو الإسفلت أو البلاستيك، ويجب تجهيز المدفن بأنابيب للتخلص من الغازات الناتجة وحفر آبار مراقبة بالقرب منه لمراقبة المياه الجوفية، وتتم عملية الدفن الصحي بفرش طبقة من المخلفات بسمك 30 سم وتغطيتها بطبقة ترابية بسمك 15 سم على التوالي لمنع تسرب الروائح الكريهة ويرقات الحشرات وعند الوصول إلى المراحل النهائية من تعبئة الموقع تتم تغطية

ترابية نهائية بسمك (45-60) سم ويتم عمل الغطاء النهائي على شكل منحنى لتسهيل سيلان مياه الأمطار خارج موقع الردم[19] شكل1، شكل 2.

أسس اختيار موقع الردم:

- يجب أن يكون الموقع بعيداً عن التجمع السكاني بمسافة لا تقل عن خمسة كيلومترات وفي عكس اتجاه الرياح[20]، مع ضرورة الأخذ في الحسبان اتجاه النمو العمراني وسرعته لضمان عدم وصول العمران إلى موقع الردم، وبناء عليه يجب أن يكون حجم الموقع كافياً لتصريف النفايات لفترة لا تقل عن خمس سنوات[21].
- توفير كمية من الأتربة اللازمة لتغطية النفايات، ويفضل أن تكون التربة طينية حيث أن المادة الطينية تعمل على امتزاج الأيونات الكيميائية إضافة إلى ترشيحها الضئيل للسوائل[22].
- يجب ألا يزيد عمق الحفر عن 10 أمتار أسفل سطح التربة[23].
- أن يكون الموقع بعيداً عن المصادر المائية الجوفية والسطحية لضمان عدم تسرب الملوثات إليها.
- أن يكون الموقع متصلاً بالتجمع السكاني بطرق معبدة.
- إحاطة الموقع بسياج لتجنب تناثر النفايات ، وإنتشارها خارج الموقع ولحجبها عن الأنظار.

إضافة إلى هذا يجب توفر المعدات والأدوات اللازمة ومراكز الصيانة لها مع تزويد الموقع بوسائل مكافحة الحشرات والقوارض، وضرورة توفير وسائل معالجة الحوادث والحرائق مع وجود إشراف يومي من المتخصصين.

- مزايا طريقة الدفن الصحي:

* إمكانية استيعابها كميات كبيرة من النفايات الصلبة.
* سهولة تطبيقها لأنها لا تحتاج إلى تقنيات عالية.
* إنخفاض تكلفتها الاقتصادية.
* إمكانية إعادة زراعة الموقع بالأشجار بشكل يحفظ للبيئة الصفة الجمالية.

كما يمكن حساب مساحة الأرض اللازمة لعملية الدفن الصحي استناداً إلى معادلة مانتيل(Mantel).

$$V = \frac{365 * Qr * c}{D} + S$$

حيث إن:

V = حجم النفايات الكلي المدفون في السنة (م^3).

Qr = كمية النفايات الكلية التي ينتجها الفرد والتي تعالج في موقع الدفن الصحي (كجم/ فرد).

S = حجم التراب المطلوب لتغطية النفايات (م^3).

C = عدد النفوس المخدومة.

D = كثافة النفايات (كجم/م^3).

وتبلغ نسبة حجم التراب إلى حجم النفايات نحو 1 : 4
وبذلك تصبح المعادلة السابقة كما يأتي:

$$V = \frac{456.25 * Qr * C}{D}$$

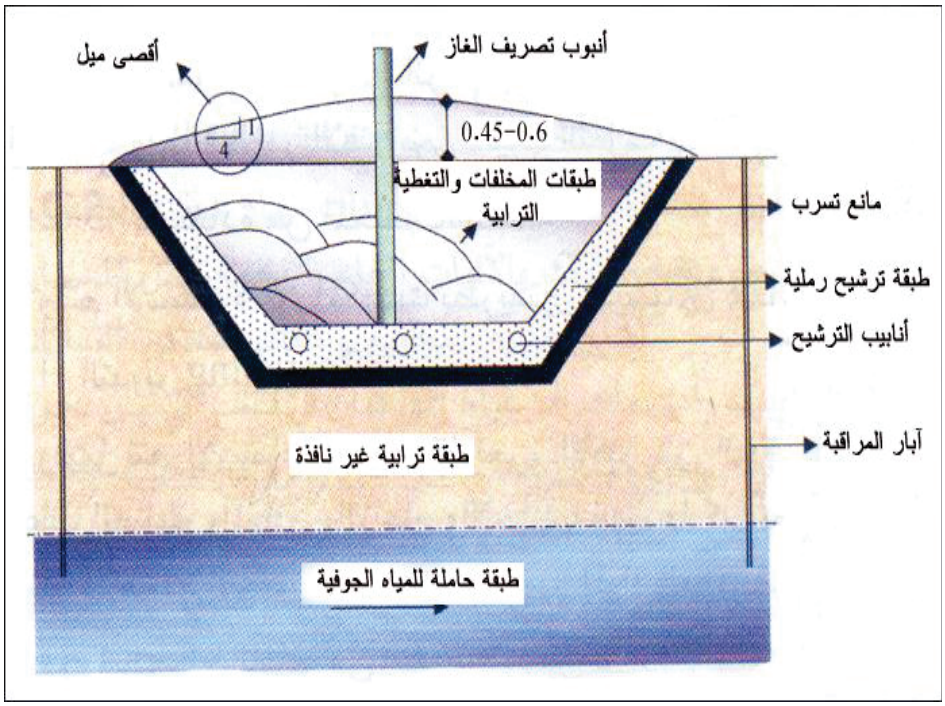
وأما مساحة الأرض اللازمة في السنة (Rr).

$$Rr = \frac{V}{\Pr}$$

حيث إن:
Pr = عمق نفايات الدفن الصحي (م).
Rr = مساحة الأرض اللازمة للدفن الصحي (م^2)[24].

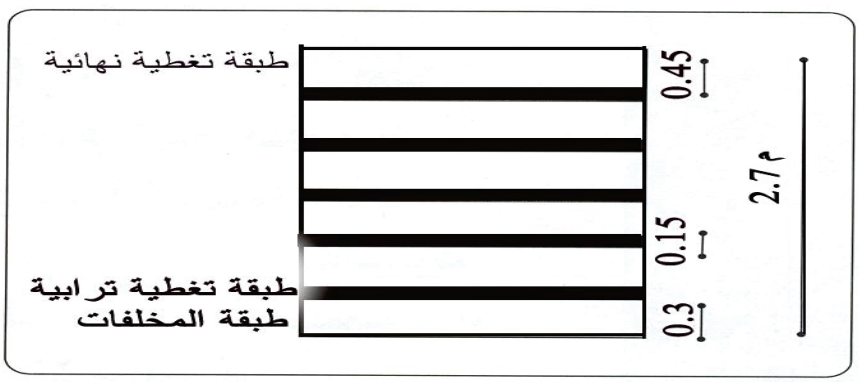
ويُعدّ الدفن الصحي من الخيارات المقبولة في أغلب دول العالم للتخلص من النفايات الصلبة، وكذلك يُعدّ من أنسب الوسائل والطرق للتخلص من النفايات الصلبة، وذلك للميزات السابق ذكرها، ولقد أصبحت طريقة الدفن الصحي أكثر انتشاراً كطريقة رئيسة للتخلص من النفايات الصلبة إذ مازال الدفن الصحي يمثل 60% من طرق التخلص من النفايات المنزلية الصلبة في بعض الدول المتقدمة مثل ألمانيا وسويسرا بالرغم من إمكانياتهما الكبيرة في استثمار المحارق ومنشآت السماد العضوي[25].

شكل (1): طريقة الدفن الصحي



المصدر: صلاح رفعت سرحت،(2004م).

شكل(2): طبقات الدفن الصحي



المصدر: صلاح رفعت سرحت، (2004م)

ب- طريقة الترميد:

الترميد عبارة عن حرق النفايات الصلبة بدرجات حرارة عالية، ويفضل أن تتراوح درجة الحرارة بين (900 – 1400)°م لكي تقل كمية الغازات الملوثة ويتم قتل جميع الجراثيم الموجودة في النفايات[26]، ويتم استرجاع الطاقة الحرارية بواسطة مراجل عادية أو نووية وتحول إلى بخار وتتضمن التطورات التي صاحبت تكنولوجيا الأفران أجهزة الوقود الآلية الفعالة التي صممت خصيصاً لحرق النفايات، وأنظمة لضبط عمليات الحرق بحيث تنتج درجات حرارة منتظمة وموحدة خلال عملية الحرق في الأفران باستعمال أفضل توزيع ممكن للهواء وكذلك أنظمة تحكم فعالة للوقاية التامة من تلوث البيئة **شكل 3.**

ويمكن إيجاز مميزات هذه الطريقة فيما يأتي :

ـــــ تقليل حجم النفايات الصلبة بنسبة 85- 90% من الحجم الأساسي(27).

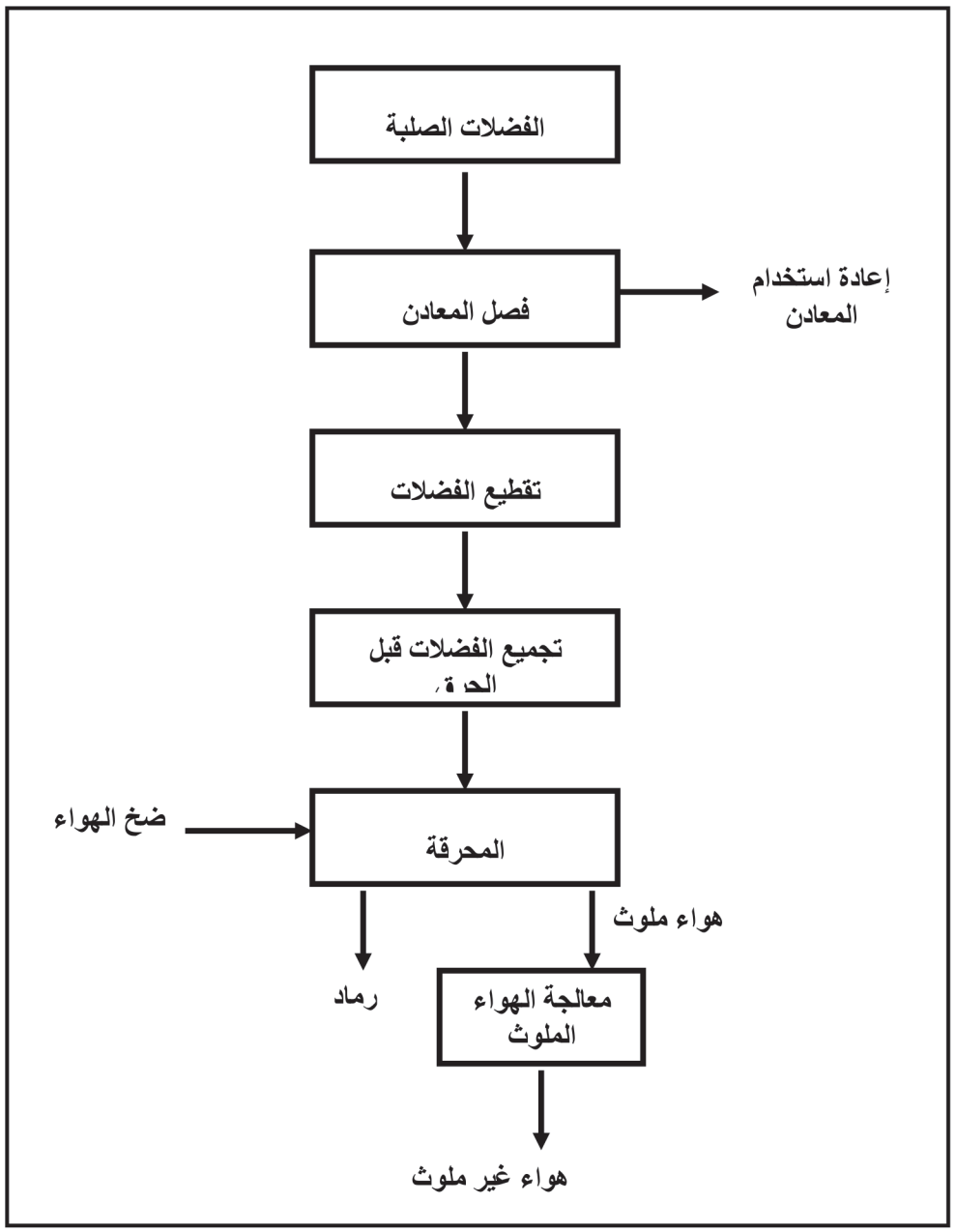
ـــــ تقليل حجم الملوثات الهوائية إلى أقل قدر ممكن.

ـــــ تحويل الطاقة الحرارية الكامنة في النفايات إلى طاقة يستفاد منها في مختلف المجالات، وكما يستخدم الرماد الناتج كمادة أساسية في تسوية الطرق وصيانته(28).

وبالرغم من كون هذه الطريقة مكلفة من حيث البناء والتشغيل والصيانة ولكنها في الوقت نفسه طريقة صحية، إذ أنها تقضي على الحشرات والقوارض والجراثيم المسببة للأمراض، وفي كثير من الحالات تكون طريقة الترميد أفضل طريقة للتخلص من النفايات، وخاصة في حالة عدم وجود المساحات اللازمة من الأراضي للقيام بعملية الدفن الصحي أوعندما تكون المياه الجوفية قريبة من سطح التربة كما أن طريقة الترميد تُعدّ الطريقة الأفضل للتخلص من بعض أنواع النفايات الخطرة مثل نفايات المستشفيات(29).

ورغم أهمية الطريقة وفعاليتها إلا أنها تعدّ خطيرة أحياناً خاصة في حالة حرق النفايات اللدائينية ذات التركيبات الكيميائية المختلفة والتي يؤدي حرقها إلى تصاعد غازات سامة تلوث البيئة، وتتكون في معظمها من أول أكسيد الكربون،وسيانيد الهيدروجين، وكلوريد الهيدروجين، وجميعها غازات سامة وخانقة علاوة على أكسيديْ الكبريت والنيتروجين(30)، وهي ضارة أيضاً وتسبب أمراض السرطان ولهذا فإن الطريقة الناجحة للتخلص منها إما تدويرها وإعادة استخدامها بالطرق العلمية الحديثة أو دفنها في مناطق بعيدة عن المراكز العمرانية.

شكل (3): طريقة حرق نفايات حديثة



المصدر: فضل حسن أحمد، (1996م).

ج- طريقة التحليل الحراري:

وهي من طرائق المعالجة الحديثة وفيها تتفاعل المواد المحتوية على نسبة عالية من الكربون في درجة حرارة مرتفعة، حيث توضع النفايات في غرفة لاهوائية مغلقة وتتعرض لدرجة حرارة تصل إلى 1650 °م ليحصل تحلل للنفايات وقد تقلل هذه الدرجة إلى حوالي 500°م حسب نوعية النفايات[31] ولجعل العملية أكثر فاعلية يتم تجفيف النفايات العضوية وتقطيعها قبل إدخالها الغرفة ونواتج هذه الطريقة كميات من الغاز الطبيعي إضافة إلى كميات من كبريتات الأمونيوم والزيت الخفيف والقار التي يستفاد منها كمصدر قيم للطاقة يمكن خزنه (32).

وأهم مزايا هذه الطريقة ما يأتي:

* حماية الغلاف الجوي من التلوث إذ أن كل الطرق التقليدية الأخرى تفرز غازات ملوثة.
* إمكانية التخلص من النفايات التي تسبب مشاكل صحية وبيئية.
* إمكانية الحصول على المواد الأولية وإعادة استخدامها.
* إمكانية الحصول على الطاقة في شكل غازات يمكن تخزينها.
* إمكانية التخلص من النفايات الصناعية ومعالجتها.

وأثبتت عملية التحليل الحراري نجاحاً كبيراً في عدد من دول العالم. ويبلغ عدد الوحدات التي تستخدم أسلوب التحليل الحراري وإنتاج غاز يستفاد منه لإنتاج الطاقة في الصين 8 ملايين وحدة والهند ربع مليون وحدة، والفلبين 200 وحدة [33].

ورغم الأهمية الكبيرة لهذه الطرق المتبعة في التخلص من النفايات الحضرية الصلبة وحماية البيئة من التلوث الناجم عنها والفوائد الاقتصادية التي يمكن أن تجنى منها خلال إعادة استخدام مكوناتها إلا أنه لا تتبع أي من هذه الطرق في ليبيا، نتيجة لقلة الإمكانيات المادية والفنية والتكنولوجية.

وعدم استخدام مثل هذه الطرائق، يؤدي إلى ضياع موارد اقتصادية مهمة وإلى تلوث البيئة ؛ ولتفادي المشاكل السالفة الذكر يجب اتباع الطرائق الحديثة للتخلص من النفايات الحضرية التي سبقت الإشارة إليها كما يجب تدوير هذه النفايات وإعادة الاستفادة منها، **وهناك بعض النماذج العالمية المستخدمة في التخلص من النفايات الحضرية الصلبة منها ما يأتي:**

- *قام المهندسون في السويد بتصميم شبكة لامتصاص النفايات من داخل البيوت كما هو الحال في مجاري الصرف الصحي بحيث توضع القمامة في فتحة خاصة في البيت ويتم سحبها بالشفط نحو مستودع مركزي حيث تحرق في أفران وينتج عنها غازات وزيوت.*
- *وفي ألمانيا تم تشكيل حدائق بأشكال هندسية فوق أرض كانت مكاناً للقمامة، حيث طمرت على أشكال* سفوح وهضاب وزرعت بالأزهار والأشجار وتحولت إلى حدائق ومنتزهات.

- وفي مدينة أوزاكا اليابانية، أقيمت محرقة للقمامة ذات مقاييس مضبوطة من ناحية تلوث الهواء حيث يستفاد من الحرارة الناتجة عن الفضلات في توليد الكهرباء.
ـــ الاستفادة من الإطارات المطاطية التي كانت تحرق، وذلك بفرم الإطارات ثم إزالة الخيوط منها وخلطها بمواد رصف الطرق كالأسفلت بغرض تحسين المواصفات (34).

خامساً – تدوير النفايات الحضرية الصلبة وإعادة استخدامها:

يمكن تعريف إعادة تدوير النفايات بأنه استرجاع وتحويل المواد المبددة إلى سلع مختلفة تماماً بحيث يمكن خلق استعمالات جديدة لها أو إنتاج منتجات أخرى أقل جودة من المنتج الأصلي (35) .

وتحتوي قمامة المدن على العديد من المكونات التي يمكن إعادة تدويرها لإنتاج بعض المنتجات النافعة مثل الورق والبلاستيك، والزجاج، والأقمشة، والمواد العضوية، والمعادن، وغيرها، كما أن نجاح عملية التدوير له بعدان اقتصادي ، وبيئي ؛ فالبعد الاقتصادي يتمثل في ترشيد استهلاك الموارد الطبيعية غير المتجددة والمهددة بالنفاد، والبعد البيئي يتمثل في التخلص من نسبة كبيرة من القمامة وبالتالي المحافظة على البيئة (36)، ونتيجة لارتفاع معدلات التلوث البيئي واستنزاف الموارد الطبيعية بدأت فكرة إعادة الاستفادة من النفايات الحضرية في بداية السبعينيات ؛ نظراً لارتفاع أسعار الطاقة(خاصة النفط) وكذلك بعض المعادن والخامات التي تفتقر إليها الدول الصناعية ؛ مما دفعها إلى استخدام المعادن الخردة كبديل لها (37)، وتشير الإحصاءات العالمية في مجال استرداد موارد المخلفات الصناعية الصلبة أن قيمة الخردة في الدول الصناعية تبلغ 45% من إنتاج الصلب، 40% من استهلاك منتجات النحاس، 5% من استهلاك منتجات الرصاص، 30% من استهلاك منتجات الزنك، 25% من استهلاك منتجات الألومنيوم، وأنه يمكن إنتاج ما بين 20- 40% من صناعة الورق من مخلفات الأوراق ، إن استرداد موارد النفايات الصلبة يقلل من الطلب على الطاقة حيث أن المواد المستردة يتطلب إعادة استخدامها طاقة أقل من تلك اللازمة للمواد الطبيعية الخام (38).

وعلى ذلك فالقابلية لإعادة التدوير تعني مدى قابلية استعادة مادة خام من نفاية ما يمكن استخدامها كمادة خام تدخل في انتاج المواد التي انتجت منها خامة النفاية نفسها، **ويجب أن تتوفر الشروط الآتية في عملية تدوير النفايات:**

1- أن يسهل الحصول على النفاية ويسهل فصلها.
2- أن تكون مواصفات المواد الخام في النفاية قابلة للاستعاده وتستوفي المواصفات المطلوبة.
3- أن يكون لها سوق تجاري.
4- أن يكون من السهل التخلص من البقايا بعد التدوير.
5- أن تدرس تكاليف إعادة الاستفادة وتكاليف التخلص منها.

وليس من الضروري أن تحقق عملية التدوير مكاسب مادية فقد يفوق أثر هذه العملية على الأنسان والبيئة أية مكاسب مادية مهما كانت ضخمة.

وعملية القابلية للتدوير تواجهها العديد من المشاكل منها الآتي:

1- إن عملية الفصل يجب أن تكون تامة وأن تكون المادة المسترجعة نقية حتى تكون ذات قيمة.

2- أن تكون عملية فصل النفاية ومكوناتها سهلة حتى تكون التكاليف أرخص.

3- يراعى في الإنتاج المتولد من عملية إعادة التدوير أن يكون المنتج قياسياً ويمكن التحقق من مكوناته على ألا يحتوي على بقايا ضارة بالصحة أو البيئة (39) .

وأهم فوائد إعادة استخدام النفايات الحضرية الصلبة ما يأتي:

1- تقليل كمية النفايات التي يجب التخلص منها، وهو أهم أهداف عملية إعادة تدوير النفايات.

2- الحد من التلوث البيئي، حيث إن إعادة الاستفادة من بعض المواد السامة مثل الرصاص والكادميوم يحد من انتشار هذه المواد إلى عناصر البيئة من ماء وهواء وتربة وبالتالي الحد من تلوثها.

3- الحد من استنزاف الموارد الطبيعية، فعند إعادة تصنيع الورق والكرتون من النفايات الورقية يؤدي بطريقة غير مباشرة إلى الحد من القضاء على الغابات التي تقطع أشجارها لتصنيع الورق والكرتون وتشكل في مجموعها عندئذ مصدراً للدخل المحلي .

1- الحد من استهلاك الطاقة.

2- تمثل هذه النفايات مصدراً لمواد خام تقوم عليها العديد من الصناعات (40).

هذا وتزيد أهمية إعادة تدوير النفايات الحضرية عندما تكون الدولة تعاني من نقص شديد في المواد الخام المحلية، كما هو الحال في ليبيا حيث تعاني من نقص شديد في مواردها الطبيعية، ويمكن أن يسهم عملية إعادة تدوير النفايات في تعويض هذا النقص وفتح آفاق صناعية جديدة تحرك عملية الإنتاج بها.

الخاتمة والنتائج والتوصيات

أولاً- الخاتمـــة :

من خلال عرض وتحاليل بيانات البحث التي أجريت على مشكلة النفايات الحضرية الصلبة، بذلك يتيح استعراض ماجاء في هذا البحث إيجاز عدة نتائج، كما استخلص منها مجموعة من التوصيات، لعلها يسهم ولو بالقليل في إيجاد بعض الحلول لهذه المشكلة لتلافي الأخطار التي يمكن أن تصيب الإنسان إذا استمر في عدم اتباع القواعد الأربع التي تقوم عليها عملية إدارة النفايات الحضرية الصلبة .

ثانياً - النتائج:

1- إتضح من خلال البحث طرح كميات كبيرة من المخلفات الحضرية أدت إلى ظهور مشكلة تكدس النفايات الحضرية الصلبة نتيجة إلى الزيادة الكبيرة في عدد سكان العالم وخاصة في الدول النامية.

2- تبين أن المخلفات الحضرية مصدر لإنبعاث الروائح الكريهة، وانتشار الحشرات والجراثيم والقوارض، التي تنقل العديد من الأمراض للإنسان.

3- غياب الوعي البيئي، أدى إلى تفاقم هذه المشكلة ؛ لأن الإنسان الواعي أكثر إدراكاً للمشاكل البيئية والصحية التي تترتب عن تكدس النفايات، نظراً لغياب دور وسائل الإعلام المختلفة عن القيام بدورها لتوعية المواطن من أجل المحافظة على الصحة العامة وسلامة البيئة.

4- تقصير الجهات المسؤولة، وقلة الإمكانيات لديها أدى إلى وجود تباين مكاني في مستوى الخدمات ، مع عدم توفر العمالة الفنية المتخصصة في مجال النظافة العامة والاعتماد على العمالة غير المدربة، ووجود نقص كبير في المعدات الميكانيكية الخاصة والاعتماد على الشركات غير المتخصصة في جمع النفايات وبأسلوب يؤدي إلى تناثرها في الشوارع وانبعاث الروائح منها.

5- عدم استخدام الطرق العلمية في عمليات جمع ونقل والتخلص من النفايات الحضرية، مع عدم توفر شروط السلامة الصحية والبيئية في المكبات الخاصة بردم المخلفات.

6- إتضح من خلال البحث الإهمال وعدم المبالاة في التعامل مع المخلفات الطبية الخطرة، حيث لوحظ وضعها مع المخلفات الحضرية الأخرى.

ثالثاً- التوصيات:

1- توصي الدراسة بضرورة أختيار أماكن للدفن الصحي للمخلفات على أساس علمي، بحيث تكون بعيدة على مصادر المياه الجوفية، والتجمعات السكنية، مع الأخذ في الاعتبار التوسع العمراني المستقبلي واتجاه حركة الرياح، والعمل على القضاء على ظاهرة المقالب المفتوحة ؛ لما لها من أثار ضارة بالبيئة والصحة العامة.

2- عدم ردم النفايات بالطرق التقليدية لما لها من سلبيات تنعكس على صحة المواطن والبيئة، والعمل على التخلص ؛ منها بأسرع وقت، حيث إنها تعد من الأوساط الملائمة لتكاثر الحشرات والقوارض، والإبقاء على المنازل نظيفة من أهم الأساليب للقضاء على الحشرات ومنع تكاثرها.

3- حفظ النفايات في صناديق وأكياس خاصة، وتجميعها دورياً، مع الاهتمام بنقلها في وسائل مغلقة ودلك بتوفير حاويات كافية لجمع النفايات من المناطق السكنية، وتحديد مواعيد ثابتة لجمع النفايات وإبلاغ المواطنين بها ويجب أن تتوفر في الحاويات شروط السلامة، بحيث تكون محكمة الإغلاق، حتى لاتكون مصدراً لتكاثر الحشرات والقوارض وانبعاث الروائح الكريهة منها، وأن تكون خالية من

الثقوب،حتى لاتسمح بتسرب العصارة منها وأن تتناسب سعتها مع كمية النفايات في اماكن تواجدها.

4- التأكيد على أهمية استخدام الأكياس البلاستيكية لحفظ النفايات مع ضرورة تخفيض أثمانها عن طريق استخدام مخلفات البلاستيك في صناعتها ؛ نظراً لما لها من ميزات تتمثل في سهولة التخلص منها، كما أنها سهلة الإغلاق، وتمنع تكاثر الحشرات والقوارض، بعكس الأوعية المفتوحة.

5- تصنيف النفايات الحضرية الصلبة حسب النوع للاستفادة منها في صناعات جديدة، منها تحويل المواد العضوية إلى أسمدة يمكن الاستفادة منها في الزراعة، مع دراسة وسائل إنتاج الطاقة من النفايات سواء البيوجاز أو الكهرباء أو إنتاج غاز الميثان.

6- ضرورة التعامل السليم مع المخلفات الطبية الخطرة، وذلك بتوفير محارق خاصة متقدمة تقنياً مع إلزام المستشفيات والعيادات الخاصة والعامة والمراكز الصحية بحرق مخلفاتها تحت إشراف متخصصين ورقابة تامة.

7- نشر الوعي الديني، والاجتماعي، والثقافي، والصحي، والبيئي بين المواطنين، لتخليص الناس من الأنانية وحب الذات، واللامبالاة، إذ لابد من خلق ثقافة راسخة تؤكد ضرورة الحفاظ على الموارد الطبيعية الاساسية كالماء والهواء والنبات والحيوان، لأنه لا استغناء عنها فلابد من الاقتصاد في استغلالها، والمحافظة عليها من التلوث

قائمة الهوامش

1- أحمد عبد الوهاب عبد الجواد، قضايا النفايات في الوطن العربي، (القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع، (1997م)، ص27.
2- صلاح رفعت سرحت، " الإدارة الهندسية للمخلفات الصلبة"، في مجلة البيئة، طرابلس، العدد العشرون، (يناير 2004م)، ص32-33.
3- أحمد عبد الوهاب عبد الجواد، القمامة، (القاهرة: الدار العربية للنشر والتوزيع، 1991م)، ص19.
4- المعهد العربي لإنماء المدن،" التلوث آفة العصر ومرض عضال"، في مجلة المدينة العربية، الرياض، العدد الثامن والخمسون، (1988م)، ص55.
5- أحمد عبد الوهاب عبد الجواد، قضايا النفايات في الوطن العربي، مرجع سبق ذكره، ص28.
6- احتيوش فرج احتيوش وعبد القادر المحيشي، مفاهيم ومصطلحات بيئية، (طرابلس: منشورات الهيئة العامة للبيئة، 2003م)، ص117.
7- فاضل حسن أحمد، هندسة البيئة، (البيضاء: منشورات جامعة عمر المختار، 1996م)، ص266.
8- فاضل حسن أحمد، المرجع نفسه، ص273.
9- رمضان محمد رمضان، التلوث بالمخلفات المنزلية في غريان، (رسالة ماجستير غير منشورة)، مقدمة لكلية الآداب قسم الجغرافيا، جامعة الجبل الغربي، 2003م، ص95.
8- فاضل حسن أحمد، مرجع سبق ذكره، ص273.
9- طاهر إبراهيم الثابت، سوء التعامل مع النفايات الطبية، مجلة البيئة، العدد السابع، (مارس 2001م) ، ص32.
12 - محمد محمود محمدين وطه عثمان الفراء، مدخل إلى علم الجغرافيا والبيئة، (الرياض: دار المريخ للنشر، 1992م)، ص.419
13- أحمد رشيد، علم البيئة ، (لبنان : معهد الأنماء العربي ،1981م ، ص51.
14- فاضل حسن أحمد، مرجع سبق ذكره، ص.271
15-صلاح رفعت سرحت، "الإدارة الهندسية للمخلفات الصلبة"، مجلة البيئة ، العدد العشرون ،يناير 2004م، ص33.
16- سامح غرايبة ويحيى الفرحان، المدخل إلى العلوم البيئة ، ط3 (عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع، 2000م ، ص201.
17- رمضان محمد رمضان، مرجع سبق ذكره، ص98 .
18- عبد القادر عابد وغازي سفاريتي، مرجع سبق ذكره، ص ص241-242.
19- صلاح رفعت سرحت، مرجع سبق ذكره، ص ص33-34.
20- سامح غرايبة ويحيى الفرحان، مرجع سبق ذكره، ص.167
21- عبد العلى النعيم، "خيارات التقنية للتخلص من النفايات"، المعهد العربي لإنماء المدن، في مجلة المدينة العربية، العدد 36،(1989)، ص74.
22- فضل حسن أحمد، مرجع سبق ذكره، ص228.
23- أحمد عبد الوهاب عبد الجواد، قضايا النفايات في الوطن العربى، مرجع سبق ذكره، ص311
24- فضل حسن أحمد، مرجع سبق ذكره، ص ص289-290.
25- رمضان محمد رمضان، مرجع سبق ذكره، ص104.
26- فضل حسن أحمد، مرجع سبق ذكره، ص.296
27- عبد العلى النعيم، مرجع سبق ذكره، ص ص.71،73

28- منى قاسم، التلوث البيئي والتنمية الاقتصادية، ط2 . (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1994م)، ص.118.
29- سامح غرايبة ويحيى الفرحان، مرجع سبق ذكره، ص174.
30- عمر القبي، "مخلفات اللدائن آثارها على البيئة وكيفية التخلص منها"، في مجلة البيئة، العدد الحادي عشر ،(سبتمبر 2002م)، ص ص26،29.
31- فضل حسن أحمد، مرجع سبق ذكره، ص291.
32- يوسف أحمد الصائغ، "الاستفادة من النفايات الصلبة وطرق إعادة استخدامها"، المعهد العربي لإنماء المدن، في مجلة المدينة العربية، الرياض، العدد 74، (1996م)، ص59.
33- فضل حسن أحمد، مرجع سبق ذكره، ص.294
34- علياء حاتوغ بوران و محمد حمدان أبوديه، علم البيئة ، ط2 (عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع ، 1969م، ص239-240.
35- محمد عبد الرازق القمحاوي، التلوث البيئي وسبل مواجهته، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1998م)، ص ص203-204.
36- أحمد عبد الوهاب عبد الجواد، القمامة، مرجع سبق ذكره، ص.40
37- سامح غرايبة ويحيى الفرحان، مرجع سبق ذكره، ص244.
38- محمد عبد الرازق القمحاوى، مرجع سبق ذكره، ص204.
39- أحمد عبد الوهاب عبد الجواد، أسس تدوير النفايات، القاهرة، الدار العربية للنشر والتوزيع، 1979م ، ص ص41-42
40-أحمد شفيق الخطيب، المواقع البرية في العالم والبيئة للناشئين،(بيروت: مكتبة لبنان،2000م)، ص41.

مشكلة التلوث بالنفايات المنزلية الصلبة بمدينة الزاوية

أ. ليلى أبو القاسم سالم زايد

مقدمة:

عرف التلوث بالنفايات المنزلية الصلبة بأنها مخلفات المطابخ، المنازل، الفنادق، المطاعم، محلات البقالة، المحلات التجارية، المخازن والمنشآت التى تشتمل على الفضلات والقمامة[1].

النفايات المنزلية الصلبة هي الناتجة عن نشاط الإنسان في استهلاك المواد الغذائية أو الصناعية كالورق والزجاج أو العلب المعدنية أو المواد الخشبية والمنسوجات وغيره من المواد التي يستهلكها الإنسان بشكل يومي أو شهري أو سنوي ، هذه المواد تتأثر بسلوكية الإنسان في عملية التخلص منها (بالحرق أو الرمي أو الدفن) أو الاستفادة منها بإعادة التدوير، حيث تعد الملوثات الصلبة ذات تأثير خطير على النظام البيئي وتشوه البيئة الطبيعية، بالإضافة إلى تأثيرها في المواد الطبيعية، وتغيير مكوناتها مما يؤدي إلي ظهور مشكلات تضر بالإنسان وباقي الكائنات الحية[2].

تناول البحث مشكلة النفايات المنزلية الصلبة بمدينة الزاوية من وجهة نظر جغرافية، والأسباب التي أدت إلى تفاقم هذه المشكلة وكميات النفايات وطرق التخلص منها نتيجة للتزايد في السكان، والتطور الزراعي والصناعي، وتحسن المستوى المعيشي، وتطور وسائل النقل والمواصلات، بالإضافة إلى تغير نمط المعيشة والاستهلاك، وعدم إتباع الطرق الملائمة في إدارة النفايات الصلبة، فقد رافق ذلك كله تكدس كميات كبيرة من النفايات والقمامة في المدينة والقرى المجاورة لها ؛ مما أدى إلى تشويه جمال الطبيعة والإخلال بالتوازن البيئي.

مشكلة البحث:

تعاني منطقة الدراسة من مشكلة إدارة النفايات المنزلية والتخلص منها بطريقة سليمة تراعي أسس ومعايير الصحة العامة، وذلك في ظل الإنتاج المتزايد للنفايات، وهو ما يستدعي البحث عن حلول مناسبة لهذه القضية، ويتوقع من هذا البحث أن يجيب عن بعض الأسئلة حول الموضوع محل الدراسة والتي جاءت كما يأتي:

1 – ماهي طرق حفظ وتجميع النفايات المنزلية الصلبة بمنطقة الدراسة؟

2 – ماهي كمية ومكونات النفايات المنزلية الصلبة وخصائصها؟

3 – ما العوامل المؤثرة في تراكم النفايات المنزلية الصلبة وما هي طرق التخلص منها؟

4 – ما هي المظاهر البيئية والصحية الناتجة عن التلوث بالنفايات المنزلية الصلبة؟ وما دور المواطن في التخفيف والحد من هذه الظاهرة؟

تم اختيار الموضوع للآتي:

1 – التباين المكاني في مستوى نظافة المدينة.

2 – قلة كفاءة شركة الخدمات العامة في تحقيق نظافة المدينة.

3-عدم مراعاة الشروط الصحية للتخلص من النفايات المنزلية الصلبة.

4-السلوكيات غير الجيدة من قبل بعض المواطنين كالتخلص من القمامة بالحرق وسط الأحياء السكنية أو رميها على جوانب الطرقات لعدم توفر وسائل جمع القمامة من قبل الجهات المختصة.

أهداف البحث:

لكل دراسة تحليلية أسباب تدفع إلى تنفيذها وأهداف تسعى إلى تطبيقها بالشكل الأمثل، وتمثلت أهداف البحث في الآتي:

1- دراسة الكميات اليومية والشهرية والسنوية من النفايات المنزلية الصلبة وما ينتجه كل فرد ومعرفة أهم مكونات وخصائص هذه النفايات.

2- دراسة الوسائل والأساليب المستخدمة في التخلص من النفايات ومدى إسهامها في التقليل من الأضرار البيئية.

3- تقييم مستوى النظافة العامة في المدينة، وتقييم دور المواطن والمجتمع والجهات المسؤولة للحد من هذه المشكلة.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة الأسلوب الوصفي التحليلي عن طريق عرض المتغيرات الموجودة على أرض الواقع من خلال الدراسة الميدانية، وقد تم اعتماد الأرقام والمعلومات والبيانات من خلال:

1 – المشاهدة الميدانية لعملية إدارة النفايات الصلبة من قبل الباحثة.

2 – المقابلات الميدانية مع جهات الاختصاص والقائمين على إدارة النفايات الصلبة.

3 – ربط المعلومات والبيانات بعضها ببعض وتفسير العلاقات والمتغيرات للوقوف على طبيعة المشكلة وأبعادها واستخلاص النتائج والتوصيات من خلال البيانات المتوفرة.

الدراسات السابقة:

1 – دراسة محمد عبد الله لامة 1990 [3]

حيث استعرض الباحث في هذه الدراسة مفهوم التلوث بالنفايات الصلبة وأوضح حالة النظافة العامة لمدينة بنغازى والأسلوب المتبع في التخلص من النفايات، وقد بينت الدراسة أنواع وكميات النفايات المنتجة حسب مصادرها، كما تعرف الباحث على كمية ما ينتجه الفرد من القمامة بالجرام، وأكدت في نتائجها إن نسبة 94.4%

من النفايات الصلبة يتم التخلص منها بالطرق التقليدية، وحيث إن نسبة 5.6% تستخدم طريقة حديثة في معالجتها وتحويلها إلى سماد عضوي.

2 – دراسة فرج أبوبكر المبروك وعقيلة عبد الحميد فوناس 2003 م[4].

تناول الباحث في هذه الدراسة الكميات المنتجة من النفايات في مدينة بنغازي والطرق المختلفة لجمعها والتخلص منها، كما بينت الدراسة العوامل التي تؤثر عن تولد المخلفات المنزلية الصلبة، واتضح أن معدل إنتاج الفرد في اليوم 1.2 كجم كما أكدت الدراسة ضرورة اعتماد سياسة التدوير.

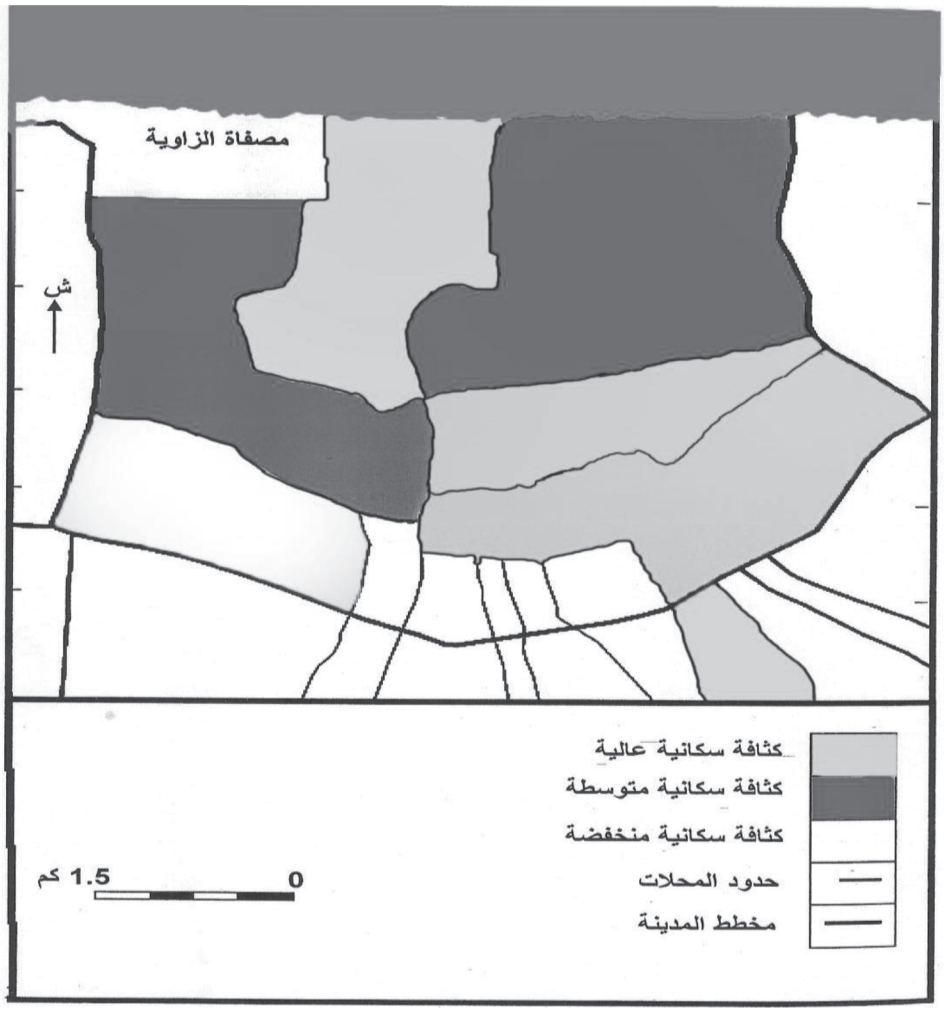
3 – دراسة نجية أحمد قجام 2005 م[5].

تناولت هذه الدراسة إدارة النفايات الصلبة في مدينة بنغازي، وقد استنتج من هذه الدراسة أن نسبة قليلة من النفايات يتم الاستفادة منها عن طريق تحويلها إلى سماد عضوي بمصنع السماد العضوي بالقوارشة، بينما نسبة كبيرة من النفايات الصلبة يتم التخلص منها بإلقائها بمكب قنفودة.

منطقة الدراسة:

تقع المدينة في الجزء الشمالي الغربي من ليبيا محصورة بين منطقتي جودائم شرقاً والحرشة غربا، ويمثل الطريق الواصل بين الجسر عند مدخل المدينة الشرقي ومرسى ديلة البحري حدها الشرقي، وتمتد غربا حتى الطريق الرابط بين الجسر القائم عند مدخل المدينة الغربي ومصفاة الزاوية، بينما تشكل حدودها الشمالية البحر المتوسط وجنوبا الطريق الساحلي. وتقع عند تقاطع خط طول (1" 43 ¯12 °) شرقاً بدائرة عرض (10" ¯45 32 °) شمالاً [6] خريطة رقم(1).

خريطة (1)
موقع منطقة الدراسة



المصدر: استناداً على الجدول رقم (1)

الدراسة الميدانية:

خلالها تمت معاينة المشكلة على أرض الواقع، وتمت الزيارة الميدانية خلال 2014-2013م، حيث قامت الباحثة بتوزيع الاستبيان، وتسجيل الملاحظات ، تضم المدينة (19897) أسرة، وتم اختيار 5% من مجتمع الدراسة، ليتم تحديد حجم العينة بتطبيق المعادلة الحسابية الآتية :[7].

حجم العينة = 100/5 * 19879 = 994.85

حيث إن 5 = النسبة المختارة من الباحثة للدراسة.

100 = رقم ثابت

19879 = مجموع الأسر في الزاوية.

حددت حجم العينة بعدد 994 أسرة وحددت الطريقة المستخدمة لتوزيع الاستبيانات بطريقة العينة الطبقية العشوائية، وحدد مجتمع العينة في اثنتي عشرة محلة أو حي سكني كما جاء في الجدول رقم (1).

1 – سيدي عيسى

نسبة التمثيل = 19897/4574 * 100 = 23%

الحصة من العينة = 100/23 * 994 = 229

حيث إن 4574 تمثل مجموع المنازل التي تسكنها الأسر في محلة سيدي عيسى، ويتم التكرار مع باقي المحلات بنفس الطريقة وذلك لتحديد حصة كل محلة من حجم العينة.

2 -ضي الهلال

19879/1228 * 100 = 6%

الحصة من العينة = 100/6*994 = 59.64

3 – سيدي نصر

19879/1864 * 100 = 9 %

100/9*994 = 89

4 – بن سباع

19879/1053 * 100= 5%

100/5*994= 49.7

5 – بحر السماح

19879/1290 * 100 = 6.48%

100/6.48 * 994 = 59.64

6 – الحي القديم

19879/511 * 100 = 2.56%

100/2.56 * 994 = 24.85

7 – الولاني

19879/1728 * 100= 8.68%

100/8.68 * 994 = 79.52

8 – المقطع

19879/1449 * 100 = 7.28%

100/7.28* 994 = 69

9 – جامع الحاجة

19879/1453 * 100 = 7.30%

69.58 = 994 * 100/7.30

10 – جامع القمودي

%10.55 =100 * 19879/2100

99.4 = 994 *100/10.55

11 – الفاسي

%7 =100 * 19879/1400

69.58 = 994*100/7

12 – الحاج عبيد

%6.4 = 100 * 19879/1265

59.64 = 994 *100/6.4

الجدول رقم (1) يبين حصة كل محلة من العينة الكلية من حيث توزيع الاستبيان عليها.

جدول (1)

نصيب كل محلة من العينة الكلية

تسلسل	اسم المحلة	عدد المنازل	نسبة التمثيل	عدد المنازل المختارة
1	سيدي عيسى	4574	%23	229
2	ضي الهلال	1228	%6	59
3	سيدي نصر	1864	%9	89
4	بن سباع	1053	%5	49
5	بحر السماح	1290	%6	59
6	الحي القديم	511	%2.5	24
7	الولاني	1728	%8.68	79
8	المقطع	1449	%7.28	69
9	جامع الحاجة	1453	%7.30	69
10	جامع القمودي	2100	%10.55	99
11	الفاسي	1400	%7	69
12	الحاج عبيد	1265	%6.4	994
	المجموع	19879	%100	

المصدر: اعداد الباحثة بناءً على:

1 – الهيئة العامة للمعلومات، النتائج الأولية للمباني، 2006م، جداول المباني حسب الشعبيات(سابقاً) والمحلات، صـــ.52

2 – إدارة التخطيط العمراني بالزاوية.

تتمثل دراسة مشكلة التلوث بالنفايات المنزلية الصلبة فيما يأتي:

طرق حفظ وتجميع النفايات المنزلية الصلبة: إذ تعد عملية حفظها داخل المنزل الخطوة الأولى في مواجهة مشكلة تراكم القمامة المنزلية في الشوارع والمحلات، حيث تعد الوسيلة التي يتبعها السكان في حفظ النفايات على مستوى الفرد لديهم، ودور جهاز النظافة العامة في عملية جمع ونقل النفايات، كما توضح سلوكيات المواطن في التعامل مع المشكلة، الجدول رقم (2) والشكل رقم(2) يبين وسائل حفظ النفايات الصلبة بمنطقة الدراسة حيث يستخلص ما يأتي:

1 – أكثر الوسائل استخداماً في حفظ النفايات داخل المنازل هي أكياس البلاستيك بنسبة (55.7%) وذلك لسهولة التخلص من القمامة عند مرور السيارات المخصصة لها.

2 – يحتل البرميل بغطاء المرتبة الثانية كوسيلة لحفظ القمامة داخل المنزل ويمثل نسبة (26.6%).

3 – في حين بلغ استخدام السكان للبراميل المفتوحة (17.7%) من النسبة الكلية لتأتي في المرتبة الأخيرة.

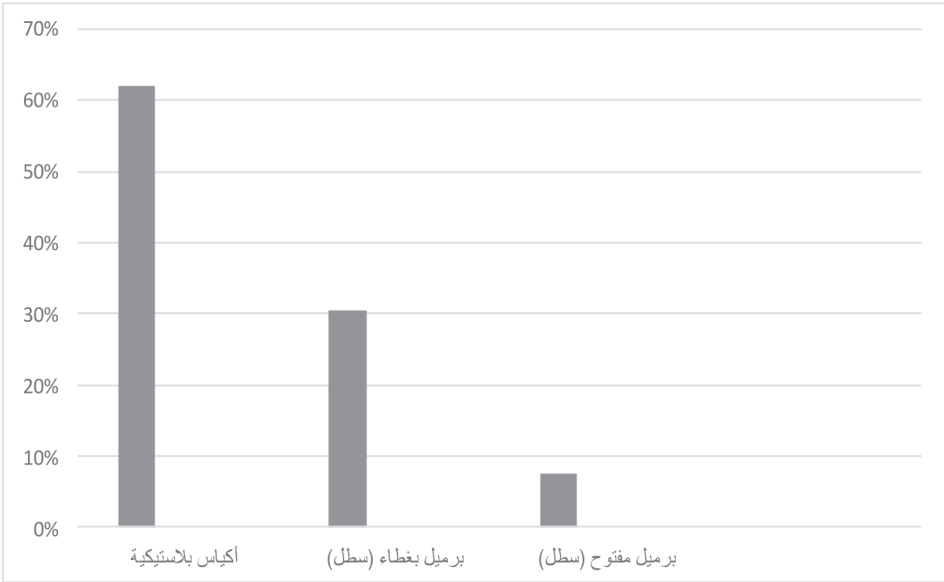
جدول (2)

وسائل حفظ النفايات المنزلية الصلبة في منطقة الدراسة

وسائل الحفظ	التكرارات	النسبة%
أكياس بلاستيكية	620	%62
برميل بغطاء (سطل)	304	%30.5
برميل مفتوح (سطل)	70	%7.5
المجموع	994	%100

المصدر: الدراسة الميدانية

شكل (2)



المصدر: اعتماداً على الجدول رقم(2)

للتعرف على أكثر الوسائل استخداماً في حفظ القمامة داخل المنازل والمحلات نستعرض الجدول رقم (3)، حيث يتضح ما يأتي:

1 – محلة سيدي عيسى يتركز بها استخدام أكياس البلاستيك لحفظ النفايات بنسبة (70%)، والمرتبة الثانية في استخدامها للبراميل بغطاء بنسبة (18%)، أما البراميل بدون غطاء فهي في المرتبة الأخيرة بنسبة (12%).

2 – محلة ضي الهلال يتركز بها استخدام أكياس البلاستيك بنسبة (59%)، ويأتي استخدام البراميل بغطاء في المرتبة الثانية بنسبة (34%)، وفي المرتبة الأخيرة يأتي استخدام البراميل بغطاء بنسبة (7%).

4 – تعد البراميل المفتوحة أكثر استخداماً في محلة بن سباع بنسبة (60%)، ومن يقومون بحفظ القمامة في أكياس بلاستيك وبراميل بغطاء بنسبة (20%) لكل استعمال.

5 – أما محلة بحر السماح فتتركز بها استخدامات أكياس البلاستيك بنسبة (51%)، ثم برميل بغطاء بنسبة (34%)، ثم برميل مفتوح بنسبة (15%).

6 – الحي القديم يتركز بها استخدام أكياس البلاستيك بنسبة (54%)، ويأتي استخدام البرميل بغطاء بنسبة (33%)، وأخيراً البراميل المفتوحة بنسبة (13%).

7 – محلة الولاني أكثر استخداماً لأكياس البلاستيك بنسبة (63%)، ثم البراميل بغطاء في المرتبة الثانية بنسبة (22%)، واستخدام براميل بدون غطاء بنسبة (15%).

8 – تعد البراميل المفتوحة أكثر استخداماً في محلة المقطع بنسبة (49%)، ومن يقومون بحفظ القمامة في أكياس بلاستيك بنسبة (29%)، أما البراميل بغطاء فيشكل استخدامها نسبة (22%).

9 – محلة جامع الحاجة تعد أكثر استخداماً للبراميل بدون غطاء بنسبة (64%)، ثم البراميل بغطاء بنسبة (22%)، وفي المرتبة الأخيرة يأتي استخدام الأكياس البلاستيكية بنسبة (14%).

10 – محلة جامع القمودي أكثر استخداما للبراميل بدون غطاء بنسبة (60%)، ومن يقومون بحفظ القمامة في أكياس بلاستيك وبراميل بغطاء بنسبة (20%)لكل منها.

11 – محلة الفاسي أكثر استخداما للبرميل بدون غطاء بنسبة (46%)، أما في المرتبة الثانية فهي استخدامها لأكياس البلاستيك بنسبة (36%)، ويأتي استخدام البرميل بغطاء في المرتبة الثالثة وبنسبة (18%).

12 – المحلة الأخيرة محلة الحاج عبيد فتتركز بها استخدامات البرميل المفتوح بنسبة (49%)، ثم أكياس بلاستيك بنسبة (34%)، أما البرميل بغطاء فيشكل نسبة (17%)، والشكل رقم (3) يوضح التوزيع النسبي لوسائل حفظ النفايات حسب الأحياء.

جدول (3)
وسائل حفظ النفايات المنزلية الصلبة في المنازل حسب المحلات

المحلة	سيدي عيسى		ضي الهلال		سيدي نصر		بن سباع		بحر السماح		الحي القديم	
الوسيلة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أكياس بلاستيك	160	70	35	59	40	45	10	20	30	51	13	54
برميل بغطاء	41	18	20	34	30	34	10	20	20	34	8	33
برميل بدون غطاء	28	12	4	7	19	21	29	60	9	15	3	13
المجموع	229	100	59	100	89	100	49	100	59	100	24	100

تابع الجدول(3)

المحلة	الولاني		المقطع		جامع الحاجة		جامع القمودي		الفاسي		الحاج عبيد	
الوسيلة	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%
أكياس بلاستيك	50	63	20	29	10	14	20	20	25	36	20	34
برميل بغطاء	17	22	15	22	15	22	20	20	12	18	10	17
برميل بدون غطاء	12	15	34	49	44	64	59	60	32	46	29	49
المجموع	79	100	69	100	69	100	99	100	69	100	59	100

المصدر الدراسة الميدانية

شكل (3)
التوزيع النسبي لوسائل حفظ النفايات حسب المحلات بمنطقة الدراسة

المصدر: استناداً على الجدول رقم(3)

طرق جمع ونقل النفايات المنزلية الصلبة في منطقة الدراسة:

لجمع ونقل النفايات الصلبة من أمام المنازل أهمية خاصة حيث إن ترك النفايات أكواماً أمام المنازل وفي الشوارع تؤثر سلباً فى صحة الإنسان، وتؤثر فى البيئة المحيطة بها، مما ينتج عنها تكاثر الذباب والقوارض، فضلاً عن تناثرها نتيجة تمزق الأكياس أو تفريغ البراميل في الأماكن المخصصة للقمامة أو غير

المخصصة، والجدول رقم (4) يوضح أماكن ووسائل جمع النفايات وطرق حفظها كما يأتي:

جدول (4)

أماكن ووسائل جمع النفايات في الشوارع والمحلات

وسائل	التكرارات	النسبة %
صناديق وحاويات	520	52
مباشرة في آليات	312	31
وضعها على الأرض	162	17
المجموع	994	100

المصدر: الدراسة الميدانية

1 – (52%) من السكان يقومون بوضع القمامة في صناديق وحاويات، و(31%) من السكان يقومون بوضع القمامة في آليات جمع النفايات، و(17%) من السكان يقومون برمي القمامة على الأرض، بالإضافة إلى نسبة بسيطة من السكان في المنطقة يجمعون القمامة في الساحات المكشوفة، مما أنشأ مكباً للنفايات.

كمية النفايات المنزلية الصلبة بمنطقة الدراسة

الزيادة الملحوظة في أعداد السكان بالمنطقة والتحسن الكبير في مستويات المعيشة، وما يتبع ذلك من استهلاك يومي أو شهري نتج عنه تزايد مستمر في كميات القمامة، ولتقدير هذه الكميات التي ينتجها الفرد في اليوم فقد تم اختيار عينة تمثل 42 أسرة، تم توزيع أكياس بلاستيكية عليهم من أجل إجراء عملية الوزن وحفظ هذه القمامة داخل الأكياس، حيث تم الوزن خلال مرات عديدة، كما أجريت عملية الوزن [8] كما يأتي:

1 – وزن أكياس القمامة مع تسجيل عدد أفراد الأسرة في اليوم الأول.

2 – وزن أكياس القمامة مع تسجيل عدد أفراد الأسرة في فترة ثلاثة أيام.

3 – أخذ متوسط القراءة الأولى والثانية لأفراد العينة للحصول على معدل إنتاج الفرد اليومي (0 .5 كجم/يوم)، أما المعدل الأسبوعي للفرد فقدر بنحو (7.5 كجم) ليصل الإنتاج الشهري للفرد إلى (15 كجم) في حين قدر معدل الإنتاج السنوي للفرد بـ (182.5 كجم)، جدول رقم(5) وبذلك فإن معدل إنتاج القمامة لسكان منطقة الدراسة عام 2014م قد بلغ (61837 كجم/ يومياً) وذلك حسب القانون الآتي :[9]

ف = ك *ع س

حيث:

ف = وزن النفايات الصلبة لسكان المنطقة.

ك = وزن النفايات المنزلية الصلبة 500 جرام للفرد الواحد يومياً.

ع س = عدد السكان في المنطقة، ------- ف = 0.5*123674 = 61837 كجم/يومياً

جدول (5)
إنتاج الفرد للنفايات المنزلية الصلبة بالكيلوجرام لسنة 2014م

يوم/كجم	الأسبوع/كجم	الشهر/كجم	السنة/كجم
0.5	3.5	15	182.5

المصدر: الدراسة الميدانية.

مكونات النفايات المنزلية الصلبة في منطقة الدراسة:

تشتمل على بقايا تجهيز الطعام وما يتلف منه وما يزيد عن استهلاكنا، وعلى أوراق الجرائد والمجلات ، وعلى المعلبات المعدنية الفارغة، وأخرى زجاجية وثالثة بلاستيكية، وحفاظات الأطفال، كما قد تشتمل على بقايا تقليم أشجار الحديقة المنزلية بالإضافة إلى نواتج تنظيف المنزل [10] فهي محتويات غير متجانسة وأصبح التخلص منها محل اهتمام العاملين في النظافة العامة وحماية البيئة ؛ ولذلك استدعى الأمر معرفة مكونات النفايات المنزلية الصلبة بمنطقة الدراسة، لتحديد كيفية معالجتها أو التخلص منها، ومن الجدول رقم (6) يتضح ما يأتي:

جدول (6)
مكونات النفايات المنزلية الصلبة بمنطقة الدراسة

المكونات	النسبة
النفايات العضوية (بقايا الأطعمة)	25%
الزجاج – الأوراق – علب الكرتون	35%
المعادن بأنواعها	10%
المنسوجات والأقمشة	8%
الخشب	6%
اللدائن والبلاستيك	16%
المجموع	100

المصدر: الدراسة الميدانية

1 – الأوراق والزجاج وعلب الكرتون تأتي في المرتبة الأولي كمكونات أساسية للنفايات المنزلية الصلبة، بنسبة (35%)، حيث يدل ذلك على عدم استفادة السكان منها بعد إتلافها.

2-الجزء الأكبر من السكان في المنطقة يقومون برمي فضلات الطعام أي بقايا الأطعمة والخضروات والفواكه لأنهم لا يملكون حيوانات وبذلك تأتي في الترتيب الثاني لمكونات النفايات وبنسبة (25%) من حجم القمامة.

3– تعد بعض مواد اللدائن ذات فائدة بالنسبة إلى السكان خاصة التي يتم تعبئة المياه فيها، وبذلك يأتي في الترتيب الثالث بنسبة (16%) كمكونات للنفايات المنزلية الصلبة.

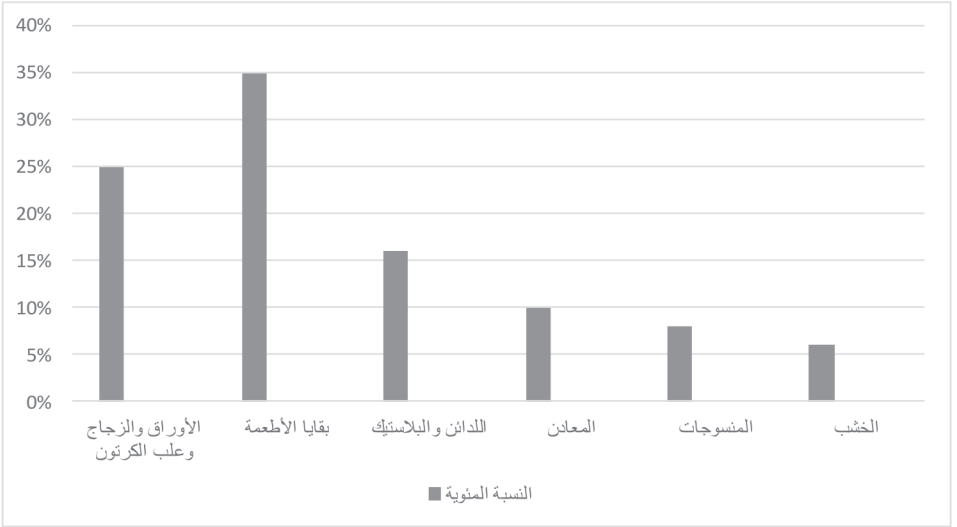
4 – المعادن وتشكل نسبة (10%) من النفايات المتمثلة في علب الطماطم والتن والزيتون وغيرها من المواد الغذائية المعلبة حيث ترمى و لا يمكن الاستفادة منها.

5 – الأقمشة (المنسوجات) التالفة من ملابس وسجاد وبسط وحصر تأتي في الترتيب الخامس وهي تمثل (8%) من القمامة.

6 – أما الأخشاب فتأتي في الترتيب الأخير بنسبة (6%) من حجم القمامة، والشكل رقم (3) يوضح التوزيع النسبي لمكونات النفايات المنزلية الصلبة بمنطقة الدراسة.

شكل (4)

التوزيع النسبي لمكونات النفايات المنزلية الصلبة بمنطقة الدراسة:



المصدر: اعتماداً على الجدول رقم(6)

عملية التخلص من النفايات المنزلية الصلبة تعتمد أساساً على حجم ونوعية هذه النفايات، من أجل جمعها ونقلها إلى مواقع التخلص منها، وقبل ذلك يجب فرزها لمعرفة خصائصها، للتقليل من إمكانية تلوث التربة والماء والهواء، ولنفايات المنطقة خصائص كما في الجدول رقم (7) وهى كالآتي:

جدول (7)

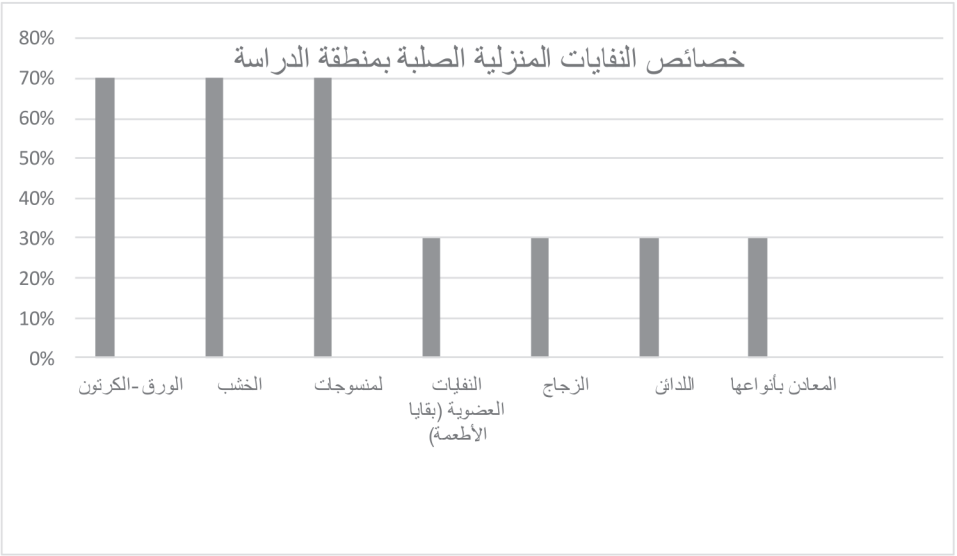
خصائص النفايات المنزلية الصلبة بمنطقة الدراسة:

مكونات النفايات	الخصائص
الورق –الكرتون	نفايات قابلة للتحلل %70
الخشب	
المنسوجات	
النفايات العضوية (بقايا الأطعمة)	
الزجاج	

اللدائن المعادن بأنواعها	%30
المجموع	%100

المصدر: الدراسة الميدانية

شكل (5)



المصدر: استنادا على الجول رقم(7)

1– ارتفاع نسبة النفايات القابلة للتحلل عضوياً من الورق والكرتون والخشب والمنسوجات ونفايات الأطعمة مما يدل على ارتفاع محتوى الرطوبة.

2 – قلة نسبة النفايات غير القابلة للتحلل عضوياً من الزجاج والمعادن بنسبة حوالي (30%).

العوامل المؤثرة في تزايد كمية النفايات في المنطقة

1 – عدد أفراد الأسرة: له علاقة بكمية الانتاج من النفايات، فالأسرة التي تتألف من عدد أفراد أقل فإنها تتطلب استهلاك أغذية أقل وبالتالي نفاياتها العضوية أقل، ومن خلال الدراسة يتضح أن المنطقة تتميز بارتفاع عدد أفراد الأسرة إذ يتراوح عدد أفرادها ما بين 7 – 9 وذلك بنسبة (43%)، بينما بلغت نسبة الأسرة التي عدد أفرادها 10 فما فوق (25%)، وتعد الأسر ذات الحجم المنخفض قليلة في المنطقة حيث وصلت نسبة الأسر الصغيرة (5%)، بينما وصلت نسبة الأسر المتوسطة العدد (27%).

2 – الحالة التعليمية: لارتفاع المستوى التعليمي دور مهم في التعامل مع القمامة فكلما ارتفع مستوى التعليم لأفراد المجتمع قل استخدام الشارع كمكب للنفايات أي

علاقة عكسية، في حين أن ارتفاع الدخل من العوامل المؤثرة في كمية القمامة بشكل طردي.

طرق التخلص من النفايات بالمنطقة:

تتم عملية تجميع القمامة بالمنطقة من قبل شركة الخدمات العامة بطرق عدة منها:

1 – التشاركيات الخاصة، والتي تحتل المركز الأول وتشكل نسبة 52% من إجمالي العينة.

2 – نقلها بالسيارة إلى أماكن بعيدة وتحتل المركز الثاني بنسبة 16% من إجمالي حجم العينة.

3 – وضعها في الحاويات بنسبة 12%.

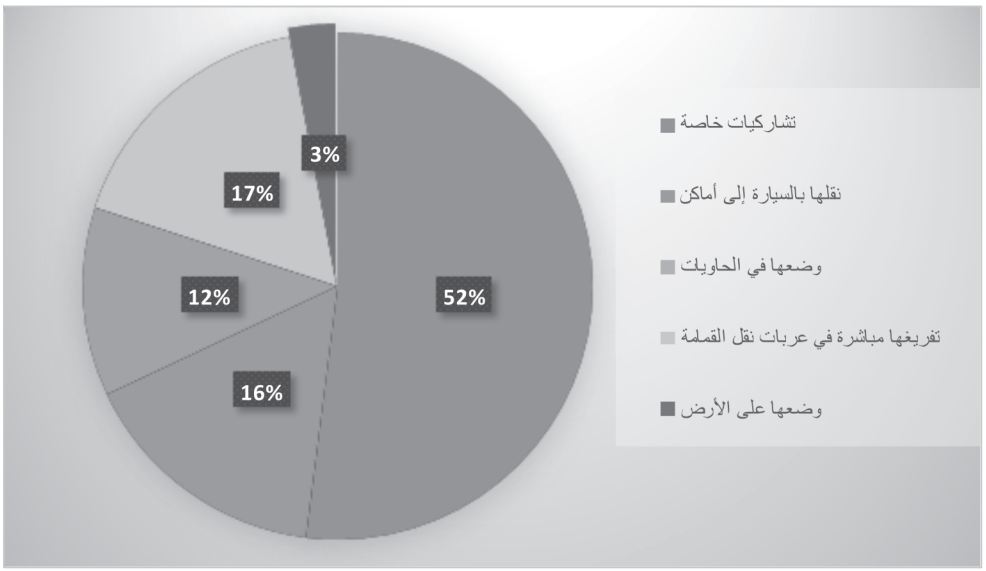
4 – تفريغها مباشرة في عربات نقل القمامة بنسبة 17%.

5 – وضعها على الأرض يحتل المركز الأخير بنسبة 3% شكل رقم(6).

يتم جمع النفايات من قبل شركة الخدمات العامة بالزاوية وتتم عملية الدفن بالطرق التقليدية للتخلص من القمامة المنزلية بالمدينة وتتم هذه العملية بتجميع القمامة ونقلها وتفريغها في المردم أو المكب الوحيد على ساحل البحر بمنطقة جودائم بالاتفاق مع المجلس المحلي جودائم ومركز إصحاح البيئة، لتتم عملية تسوية هذه النفايات من آن لآخر، إلا أن هذه العملية لا تتوفر فيها شروط الدفن الصحي.

شكل (6)

طرق تجميع القمامة في المدينة



المصدر: الدراسة الميدانية

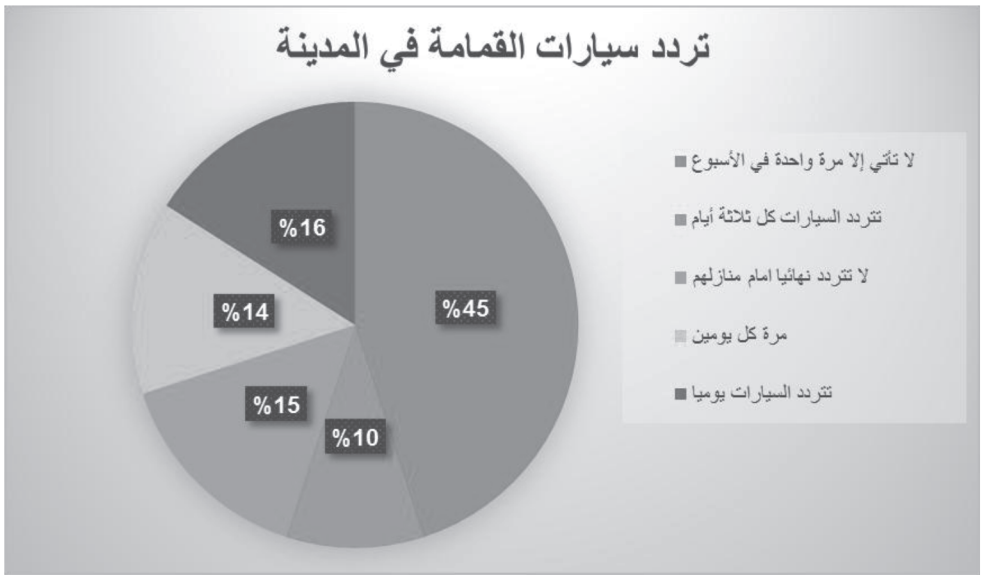
من هنا نلاحظ أن التشاركيات الخاصة تقوم بدور كبير في القيام بعملية النظافة في المدينة، حيث تبلغ نسبة من يشتركون بها أكثر من نصف العينة بقليل، مما يدل على وعي المواطنين بهذه المشكلة والأضرار الناتجة عنها.

كما توضح الدراسة أن حوالي 3% من إجمالي العينة يؤكدون على وجود أراضٍ خالية تتكدس فيها القمامة بالقرب من مساكنهم، وأن حوالي 50% منهم يقولون إنه يتم حرق هذه النفايات من قبل المواطنين.

تتوقف عملية جمع القمامة على عدة عوامل منها:

كمية القمامة، مناخ المنطقة، وكذلك الفصول من السنة، وتشكل أعلى نسبة حوالي 45% من العينة من يؤكدون أن سيارات جمع القمامة التابعة لشركة النظافة لا تأتي إلا مرة في الأسبوع، بينما يؤكد 10% من إجمالي العينة على تردد السيارات مرة كل ثلاثة أيام ويشير حوالي 15% من العينة إلى عدم تردد سيارات القمامة بالقرب من منازلهم نهائياً، و14% من العينة يقرون بتردد السيارات مرة كل يومين، وأخيراً هناك من يؤكد وبنسبة 16% أن السيارات تتردد يومياً كما يبين الشكل رقم (7).

شكل (7)



المصدر: الدراسة الميدانية

الصعوبات التي تواجه إدارة النظافة بالمدينة:

قلة العمالة المستخدمة في عملية النظافة، قلة الآليات والمعدات، تقوم الجهات المسؤولة بتوزيع الحاويات في المدينة بحيث تكون بالقرب من المحلات التجارية وعلى الطرقات العامة وقرب التجمعات السكانية، مع وجود بعض العراقيل مثل

ضيق الشوارع والأزقة وامتداد النباتات الشوكية على جانبي الطريق كما في منطقة قمودة بشمال شرق المدينة.

أما النقص في عمال النظافة فيعزى إلى أسباب عدة منها:

1 – عدم الرغبة في العمل في هذا المجال (العامل الاجتماعي).

2 – ضآلة الرواتب وقلة الحوافز، كذلك الخوف من الإصابة بالأمراض جراء هذا العمل، كما أن العاملين في هذا المجال لا يتحصلون على معونات عينية كبيرة، ولا يتم إجراء الكشف الدوري أو إعفاؤهم أي تطعيمات ضد الأمراض المختلفة.

3 – جهات الاختصاص (وزارة الحكم المحلي) لم ترد على مطلب زيادة عدد العمال من قبل شركة الخدمات العامة.

تقييم خدمات النظافة العامة بالمدينة:

لكل شخص رأي في مستوى الخدمات التي تقدمها شركة الخدمات العامة والذي ينعكس على مستوى نظافة المدينة ومن خلال الاستبيان اتضح ما يأتي:

- هناك من يرى أن مستوى النظافة في المدينة في مستوى متوسط ويشكلون حوالي 50% من العينة.
- بينما يشير 15% إلى أن مستوى النظافة في المدينة منخفض.
-في حين يؤكد 35% من أجمالي العينة على أن المستوى العام لنظافة المدينة عالٍ.

الخاتمة

بتناول البحث دراسة النفايات في مدينة الزاوية من حيث نوعية النفايات المنزلية الصلبة، تبين أن(70%) هي مواد عضوية، كما أوضحت الدراسة أن كمية النفايات المنزلية الصلبة في منطقة الدراسة بلغت(61837كجم)يومياً كما كشفت الدراسة أن أنظمة جمع وترحيل النفايات عمليات لا ترقى إلى المستوى المطلوب حيث إن عمليات الجمع لا تخدم سوى 55%من سكان المدينة كما خلصت هذه الدراسة أيضا إلى أن هناك علاقة واضحة بين الزيادة في عدد السكان بالمدينة والمستوى الاقتصادي لهم و بين كميات القمامة، وهناك تجانس تام في النسيج الاجتماعي العام في محلات المدينة وهذا ما نتج عنه مخلفات صلبة متجانسة إلى حد بعيد، وتراكم النفايات في الأحياء السكنية هو المسؤول الأول عن تكاثر الذباب والبعوض والحشرات الأخرى، وانتشار القوارض كالفئران والجرذان التي تنقل الأمراض بدورها للسكان، وانتشار أكوام النفايات المنزلية الصلبة له الأثر الواضح في صحة السكان كما تبين من الزيارات الميدانية أن بعض الأحياء السكنية تنتشر بها الحضائر المخصصة لتربية الحيوانات ، بمسافة قريبة من المنازل وهذا بدوره يسرع في تكاثر الذباب والبعوض والفئران .

النتائج

1-إن مكونات النفايات المنزلية الصلبة بالمدينة هي مواد قابلة للتدوير والاستخدام، فهي تتكون من زجاج وعلب كرتون، ومعادن، ومواد بلاستيكية.

2-بينت الدراسة أن سكان المدينة كان لهم الدور الأساسي في تزايد تراكم النفايات بين الأحياء والشوارع، حيث ارتفاع عدد أفراد الأسر يؤدى إلى زيادة كمية النفايات المنزلية الصلبة.

3-لا مازال الوعي البيئي ضعيفاً في منطقة الدراسة ويسهم في هذا الضعف، تراخى المراكز المسؤولة عن حماية البيئة، في توعية السكان لمخاطر التلوث بالنفايات المنزلية الصلبة.

4-اتضح أن هناك عدة أسباب لتراكم القمامة في الشوارع أهمها عدم اهتمام المواطنين بوضع القمامة في الأماكن المخصصة لها، رغم توفر الحاويات كما تبين أن مستوى خدمات النظافة العامة يمكن القول إنها جيدة نوعاً ما، إلا أنها ليست في المستوى المطلوب ومرد ذلك للنقص في الآليات والمعدات الخاصة بهذا العمل، بالإضافة إلى قلة العمالة المستخدمة في هذا المجال.

5-تقوم التشاركيات (القطاع الخاص) بدور كبير في عمليات النظافة العامة والتخلص من القمامة المنزلية.

6-من خلال الدراسة كذلك تبين أن الشروط الواجب توفرها في موقع التخلص من النفايات المنزلية الصلبة لا تتوفر جميعها في المردم الذي يتم تفريغ القمامة فيه.

7-تناثر القمامة في الشوارع والساحات العامة، يشوه جمال البيئة المحيطة بالسكان، ونشوب الحرائق بها يؤثر على الهواء ويسبب في زيادة تلوثه بالغازات كثاني أكسيد الكربون وأول أكسيد الكربون وغاز الميثان بالإضافة إلى الجزئيات الدقيقة، وأكاسيد الكبريت وغيرها من المواد الضارة والملوثة للهواء الجوي.

التوصيات

من أجل تحقيق كفاءة إدارية عالية، والوصول لدرجة مميزة في سلامة البيئة، وصحة المجتمع توصي الباحثة بالآتي:

1- رفع رواتب عمال النظافة.

2- العمل على تلافى أوجه القصور التي أدت إلى ظهور هذا الخلل عن طريق توفير العمالة والأليات والحاويات وتوزيعها على أبعاد ومسافات قريبة من الوحدات السكنية لتسهيل عملية استخدامها من قبل السكان وزيادة توزيع الحاويات توزيعا نموذجيا وزيادة أعدادها بما يخدم أعداد السكان والمساحات بصورة تساعد على التمثيل النسبي لعدد السكان والمساحة.

3- منع المواطنين من إلقاء القمامة في الأراضي الخالية الموجودة بين التجمعات السكانية، وعدم حرقها، وتوعيتهم بالأضرار الناتجة عن هذه المشكلة.

4- الحرص على توفير مدافن تتوفر فيها الشروط الصحية، وتشجيع القطاع الخاص والعام للقيام بعملية تدوير القمامة والاستفادة منها.

4-اتباع طريقة التدوير والاستخدام للتخلص من النفايات المنزلية الصلبة بمنطقة الدراسة، حيث هناك العديد من المواد التي قد تشكل مادةً خاماً لبعض الصناعات مثل البلاستيك وعلب الكرتون أو الورق، والمواد المعدنية.

الهوامش

1. محمد عبد الله لامه، التلوث البيئي بالنفايات الصلبة المنزلية بمدينة بنغازي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة قار يونس،1990، ص108.
2. أحمد علوان المدجحي، تلوث مدينة المرج بالملوثات الصلبة من وجهة نضر المعلمين، أسبابها وأنواعها والحلول المناسبة لها، مجلة قار يونس العلمية، ال عددان3و4، بنغازى،1995، ص93.
3. محمد عبد الله لامه، مرجع سابق.
4. أبوبكر فرج المبروك، عقيلة عبد الحميد فرناس، وضعية إدارة النفايات الصلبة في مدينة بنغازي المعوقات والحلول، ندوة إدارة النفايات الصلبة للتدوير وإعادة الاستخدام، بنغازى،7-9 ديسمبر،2003، ص29.
5. نجية أحمد قجام، إدارة النفايات الصلبة بين الواقع والنموذجية، دراسة ميدانية لمكب قنفودة بمدينة بنغازي، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علوم وهندسة البيئة، أكاديمية الدراسات العليا، فرع بنغازى،2005م.
6. امانة التخطيط، مصلحة المساحة (الأطلس الوطني للجماهيرية) استوكهلم،1978، ص26.
7. محمد سليمان صالح، الحركة السكانية في مدينة بنغازي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة قار يونس، بنغازى،2000م، ص328و334.
8. أبو بكر الصديق عبد الله، التلوث الحضري بالنفايات الصلبة المنزلية بمدينة البيضاء، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الجغرافيا، كلية الآداب، جامعة قار يونس،2000، ص56.
9. مقابلة شخصية مع مدير شركة النظافة العامة:خالد البشير بن كورة بتاريخ 2013/10/19م.

التقليل من عملية الغش في الامتحانات

د. محسن ابوبكر أحمد علي

المقدمة

أصبحت ظاهرة الغش في الامتحانات معضلة سريعة الانتشار بين الطلاب على مختلف المراحل التعليمية ، وبخاصة في دول العالم الثالث ، والتي لها تأثير سلبي على سمعة العملية التعليمية ، والمستوى التحصيلي للطلاب. وعموما فالغش لم يعد ظاهرة غريبة في الوسط التعليمي ، بل هو معيارا للتحدي للذين يعملون على بناء مواثيق أخلاقية في البيئة المدرسية .

هذه الورقة البحثية محاولة لتسليط الضوء على هذه الظاهرة لمعرفة أسباب زيادة انتشارها إلى أن وصلت إلى المراحل الأولى من التعليم الأساسي .

إن الهدف الأساسي من هذه الورقة لا يعطي حلا نهائيا للإجابة عن كل الأسئلة المتزايدة عن هذه المشكلة ، ولكن للتحذير من زيادة تعقيداتها وإمكانية مساعدة رجالات التعليم من تبني طرق مناسبة للتقييم من خلال البيئة التعليمية .

إن موضوع الغش في الامتحانات لم يتناوله الباحثون بشكل كافي في الوطن العربي وخاصة ليبيا حتى في القريب المنظور ، ولم يعتمدها أحد كمشكلة مستفحلة يجب مناقشتها. فإذا ما تمت السيطرة على هذه الظاهرة وإيجاد البدائل لها فإن الشعور بالقلق والغضب وعدم المساواة ، والحيادية يتنامى ويتزايد بين الطلاب متأثرا بالثقافة بين المجتمعات والنظام التعليمي وطبيعة وشكلية الامتحانات والغرض منها.

لقد درست ظاهرة الغش في الامتحانات بشكل مستفيض وبخاصة بأمريكا وأوربا والتي نعتمد عليها كثيرا في هذا البحث ولكن غض عنها الطرف في العديد من دول العالم الثالث وبخاصة ليبيا.

إن النظرة القديمة والسائدة بين المعلمين والتي يعتبرون فيها بان الامتحانات أساس قياس قدرات الطالب التحصيلية ، على الرغم من أن العديد منهم أيضا لا يثقون في الامتحانات للقياس الدقيق لأداء الطالب ، بالإضافة إلي ذلك فإن للامتحانات تأثير سلبي على الطالب من الناحيتين النفسية والذهنية في خلال فترة الامتحانات ؛ ولذلك يعتبرها العديد من الباحثين ليست الأداة المفضلة لدى الناس وبخاصة الطلاب .

إن تزايد عملية الغش قد يكون له مبررات من بين أسبابها المعلم ، والمنهج ، وطرائق التدريس ، وأسلوب الامتحان ذاته ، والضغط النفسي والذهني ...الخ. إن العديد من الحقائق توضح بان الامتحان ليس مقياسا نموذجيا لمعرفة قدرات الطالب

وحده بل المعلم نفسه ؛ وحيث إن المشاكل والمخاوف مازالت تتزايد بين المعلمين والطلاب ، وحالة الاحتقان والتعدي على بعضهم البعض سببها الامتحانات التقليدية ، فلماذا لا نفكر في البديل العلمي والمنطقي الذي يزيل هذه المشكلة ولو بشكل تدريجي على شاكلة هذه المقترحات:

1. الاعتماد على الامتحانات وحدها طريقة في معرفة أداء ودرجة استيعاب الطالب طريقة تقليدية وغير صحيحة.
2. استبدال الامتحانات التقليدية بما يعرف بملف الطالب للتقييم المتواصل متضمنا جميع نشاطات الطالب خلال الفصل أو العام الدراسي أو التدريبي.
3. التقييم المستمر لأداء الطالب من الوسائل الجيدة لمعرفة أدائه القريب للواقعية والمصداقية.
4. الابتعاد قدر الإمكان على تضخيم دور الامتحانات وبخاصة في ليبيا والتخلص من بعض المفاهيم والأقوال المتواترة والمخيفة من تحدي دور الامتحانات لدي الطالب.
5. مشاركة الطلاب لتقييم ومعرفة أدائهم خلال فترة الفصل أو العام الدراسي أو التدريبي.
6. غرس فكرة الاستفادة والتحصيل من المادة العلمية بدلاً من فكرة النجاح والفشل ، وابتعاد المعلمين عن استخدام الامتحانات كوسيلة للتهديد والعقاب للطالب.

Reducing Cheating in Students' Exams

Introduction

Nowadays cheating became widespread phenomenon among students in all levels of education system especially in third world countries. It harms many rules and principles such as academic reputation and students' grads. However, cheating is no longer deviant behavior; it is now normal behavior. This change poses a significant challenge for those who seek to establish academic integrity in school environment and the student is stronger to break and is more prevalent. This article is an attempt to shed lights on this phenomenon in order to address the affected causes of increasing cheating on exams even at low levels. The purpose of this paper is not to propose definitive answers or solutions to issues and questions raised, but rather to heighten awareness of the complexity of evaluation students and provide a context within which educators might begin to adopt practices appropriate to their teaching and contexts. The subject of cheating in the course of education has remained an untouched and ignored problem in the realm of researches and studies in many Arab

countries especially Libya, and since its consequences cannot be seen in the near future, one hardly takes it as an issue of discussion. It should be noticed that if students find out that others are more successful in their works through cheating, a kind of demoralization will be developed, without really talking about it. And if cheating is not got under control, it provokes a feeling of injustice among individuals (see Khodaiea, et al. 2011). Cheating in examinations may vary from one culture and context to another depending on educational system, nature of examinations and the purpose for which the examinations are taken.

Literature Review

Literature review shows that cheating on exams has been investigated extensively especially at the university level (see Erez: 2013, Phil Race: 2010). However, most of research has been done in many countries such as America and Europe while in many third world countries such as Libya has no previous studies. This current research is based on literature review and on many studies done abroad. The main problem issues in the above mentioned, tools are based on students' cheating on exams. Many studies have shown that there is clear connection between academic reputation and high incidence of cheating on exams. These studies have shown that cheating on exams have harmed both students who cheat and even harm that do not cheat (see Erez: 2013). Results of cheaters on exam do not show students' abilities in mastering courses or equal to their qualification and this will affect their future working life if they employed according to their cheating qualification. Students who do not cheat on exams are affected by results of their colleagues. They do not receive high marks comparing with cheaters and of course this may hurt chances of graduating with honors or obtain scholarships…etc.

The old notion of exams is considered to be as an important element in teaching and learning process. Teachers everywhere are familiar with tests and they believe that a test is necessary in the teaching operation to measure students ' performance, (see Hughes 2003). Although, I may agree to somehow that an exam maybe used to measure students' performance but many language teachers mistrust exams to measure accurately whatever they are intended to measure (ibid: 1). Due to the fact that an exam sometimes does not give a clear picture about student's abilities in the course s/he studies. This may also indicate that exams are not always important to give accurate evaluation to students in the process of teaching and learning and students sometimes complain from teachers' assessment. As Race (2010:60) states that "students' perceptions tell us that assessment and feedback continue to be the least satisfactory

elements of the higher education experience, that the assessment criteria are not clear, and that students do not believe that marking and grading are fair".

Students' Feeling Towards Exams

According to the literature, test anxiety is defined as an individual's physiological, cognitive, and behavioral responses that stimulate negative feelings about an evaluation (Nicaise, 1975), or as "an inability to think or remember, a feeling of tension, and difficulty in reading and comprehending simple sentences or directions on an examination" (Suinn, 1968, quoted in Ringeisen and Buchwald, 2010: 432).

Researchers have stated that the test anxiety include emotionality, worry, cognitive interference, and a lack of self-confidence (Zeidner, 1998; Whitaker et al. 2007).

Shohamy (2001) argues that different students are affected by exam in different ways, for some it is beneficial while for others it is not (66). He also points out that an exam may introduce fear, pressure, anxiety and frustrates students (ibid). Therefore, students terrify of exams may lay on the case of poor results which may resulted from the warning of failure from their family, relatives and society in general. They may believe that a student who does not pass the exam is a loser and missed the chance to win. This believe confirmed by Tracy (2006: 10-11) when he states that

> the belief that results separate winners from losers make people neurotic in their work, or it makes them defend against failure by pretending not to care. They put on a show of indifference, to cover up their inner despair. Some make outsiders of themselves, for instance by rejecting what is offered to them, becoming withdrawn and antisocial, or even turning to crime, because they feel they can't belong to the winners' club.

By the same token, Vlachou (1997: 336) points out that "An exam is not most people's favourite course activity". This may indicate that not only students who do not like to be examined but also the majority of people do not like exams and may not be the most wonderful of experiences. The fear of students' failure on exams may affect on their physical state and the negative feeling may tighten the student's muscles and the organs of the body. These may affect the students' production and remembering information and knowledge.

Neather (2001) adds that students in fact are aware that they are in a test situation which means that the tasks cannot be really authentic even when

students have the opportunity to be assessed as part of their course, the classroom with artificial situation. However, the type of task that they have to complete plays an important part in reducing the artificiality of classroom-based work (29).

Many students always complain from their teachers' way of marking and accuse them that they are unfair and prejudiced to some students. These students especially who are at high levels want to see their exams and tests judged in front of them as Phil (2010: 60) explains that students' perception tell us that feedback continues to be the least satisfactory elements of the higher education experience and criteria of assessment are not clear to students which lead them to believe that making and grading are unfair. Moreover, students' true abilities are not always reflected in test results or scores that they may obtain especially when there is chance in cheating (see also Neather 2001).

I belief that students do not cheat in exams for fun but it could be for various reasons and one of these reasons which impulses students to cheat is that they are suffering of not fully understanding the material or assignment at hand. Students also cheat when teachers' value is placed on grades instead of learning. Students are also cheating when they lack confidence with their ability. Sometimes students think that they cannot do well on a test, either they are not smart enough, or they lack some skills they need. It creates a feeling that they will fail, and their only option to do well is to cheat.

Moreover, Students cheat when they feel pressure to do well. With only the best intentions parents and teachers often compel students to get good grades and pushing to get into the best colleges and get good places or situation among others in the society. But the high stress succeed at all costs mentality creates the innate feeling to cheat in order to meet the expectation required from family, teachers, friends or society in general.

Teacher's Feeling Towards Exam

According to literature review, teachers have different points of views, some of them may use exams as a kind of distinguish learners between good and poor and they forget that exam can be used as a motivation tool to encourage learners and create an environment of debating if it is used probably in the field out education as Harris and Bell (1994:89) pointed out that, "Assessing may increase the motivation of learner. However, it has other more negative effects such as increasing stress or decreasing the desire to continue studying". The divided line between motivation and dematvation is or could be used differently among teachers and they may affect by the teacher's belief and experience in teaching and understanding of students psychological feeling towards learning and

exam operation. They also know what their students can handle at the end of a course or year (see Neather 2001).

Teachers, sometimes, find themselves in pervasive problem occurs when s/he gives subjective opinionated judgments of their students' performance. For example, writing composition scours may be influenced by student's nice handwriting, neatness length of essay. Others may take from the student's exam as a tool of threatening students when they are impolite and behave roughly with teachers.

Teachers who believe that exam results show students ability in mastering information and materials they have studied during a particular course is not only that, but I personally think it also shows the teacher's ability to facilitate and guide students to use that knowledge. This may confirm that exams or tests students in particular course may reflect without doubt a teacher way of teaching if that way is accurate and suitable with students or not (see North & Andrew 2007, Brandes & Ginnis 1986, Vlachou 1997). In the same line with these, Hughes (2003: 2) points out that "there may be occasions when teaching is poor or inappropriate and when testing is able to extract a beneficial influence". By the same token, Swan in his article *Seven Bad Reasons for Teaching Grammar- and Two Good Ones* edited by Richards and Renandya (2002) argues that "Tests show (or appear to show) whether students are learning and whether teachers are teaching properly;…".

Even though, exams are necessary for providing information to both students and teachers in the same time about learning which has occurred, they can provide what learning is still necessary to achieve particular goals and the teacher about development of future courses. As Douglas (2010) mentioned that tests can clarify to administrations and people in education authority that students are making adequate progress and their teachers are doing their jobs or vise-versa (see also Harris and Bell 1994).

Although, it visualized the spread of cheating in exams among the majority of students in different levels at the education system and many teachers believe that tests are mistrusted and never possible to achieve absolute consistency to measure students' abilities, they still depend on traditional ways of assessing or evaluate students. And some of them go further than that and use tests or exams as a weapon to threaten impolite ones.

However, Yee and Mackown wrote their article titled *Detecting and preventing Cheating During Exam* in which they listed 37 method of cheating in Exams and suggested some solutions which I believe they are not a way of preventing cheating but away of temporary solution which confirm a teacher plays a cat and mouse game, implies the job of a

policeman inside the classroom by saying: "Proctors need to use their ears as well as their eyes" they also state "When it comes to preventing cheating, which ought to be the real goal, much of this advice calls for proctors to roam the test room frequently". Although they more or less present the techniques and methods are used by some students of cheating in the exams, they did not give an alternative method or way of minimizing this bad habit among students which expanded even to good students who work hard during courses. Also, Salami (2013) emphasizes that invigilating an exam at the University where he teaches is a tug of war between student and instructor. It is like a game of cat and mouse during the exam trying to catch and prevent some students from cheating. Today for instance, my co-invigilator was leaping after students he suspected of cheating. Moreover, Edge (1993: 128) said that "A lot of teachers will tell you that testing is the worst part of the job, but that simply confirms that it is part of job". This is because students poor results may be kill off any further interest in the language. Therefore, many students look for any way to avoid failure in their learning and try to cheat by all means.

Without wishing to appear to be blaming teachers, it is necessary to point out that the way we present our curricula and the type of assessments that we offer especially in Libya can influence cheating behavior. We need to demonstrate to students why it is important for them to know the material we are presenting and the purpose it will serve in the bigger context of their studies and lives meanwhile we should minimize the role of exams as the only tool of judging learning. Although I cannot excuse for cheating, I understand why an educator might find state testing to offer an unbearable pressure to cheat by, in some way, giving students an unfair advantage.

Cheating is Bogus

It is clear that cheating on exams do not give the reliability of students' grads. In other words, the marks obtained by students in reality do not show the right level of cheaters. Obviously, when students obtain higher scores through cheating, tests or exams are neither reliable nor valid. Teachers have their responsibility to minimize the ways of cheating which is wide spread during the last decades. Tracy (2006: 15) said that "a number of arguments have been produced for and against the exam as a tool of evaluation which considerable controversy". Cheating became unexpected habit among students mostly in different levels of education system which disturbed many researchers, teachers and to all who are related to this sector. As Roberts (2006: 303) argued that "even in the last 5 years; and burgeoning plagiarism and cheating in exams have become

major concerns for many educators". However, Davis et al. (2011:47) stated "So it seems that student cheating has always existed, is academic to the educational institution itself, and exists in colleges and universities around the world".

By the same token, Broadfoot, (2007:44) points out that "Many countries are now beginning to recognize the unhelpful effects the obsession with traditional form of examination and testing are having". This means that many countries extremely recognized that limitations and the indeed damage caused by the kind of obsession with studying for exams and tests that characterize student orientation to learning, particularly in developing countries. This is also confirms what Black and Wiliam (2001) cited in Knight & Yorke (2003:15) say that "Students, parents , teachers, and others who use examination results to draw conclusions about individuals, or about the performance of schools should understand that examinations results are of limited reliability and validity, and that they cannot be taken at face value". From this, it is understood that tests or exams which are used to judge students do not offer a clear picture about the student's performance. Teachers in some countries still seek to the simplistic tool for measuring their students' performance and they are still consider that the test or exam results the only fashion to transmit students from a level to the next (see Sumner 1987: 14). In the same line Shohamy (2001: 4) points out that traditional testing is not interested in test use but hoe the teacher completes his/her role and focuses only on the text questions. Shohamy also criticises traditional tests because they are not interested in motivation or even the steps taken in preparation especially the consequences of tests and their effects on those how the failed or succeeded in them. He (ibid: 14) also states that "Traditional testing views tests as isolated events, detached from people, society, motives, intentions, uses, impacts, effects and consequences".

Therefore, tests on the way that many teachers still apply in evaluating students is not ideal tool alone but it could be one of integral tools which teachers may use to assess student's performance during the course or a year. Tests should not consider as a way of threatening students results or a kind of punishment but should be an instrument to measure students development and diagnostic their weakness in which they may need support and encouragement. Although, students' attitude and beliefs are shaped by culture background, educational experiences and national social factors, they all belief persuasively that cheating in exams is wrong thing and never be okay to do it (see Divas et al. 2011). It is not always true to blame students who cheat in exams but there are other factors which may encourage students to commit it. Such factors are the teaching

and learning environment, the effect of technology and collaborative learning as they create new opportunities for cheating, the teacher's way of explanation, the person who visualises students in the exam.

Traditional standardized tests are always unfair with the students and are not always used precisely (see Hedge, 2007), besides they produce anxiety within the student, do not take inconsideration the student extenuating circumstances such as his/her personal problems or illness which hamper the student' performance in the test (see Huerta-Macias article edited by Richards and Renandya 2002) who also suggested that "Alternative assessment has been described as an alternative to standardized testing and all of the problems found with such testing".

I believe this is a red flag and a request to get rid of traditional exams or tests because they increase cheating and ignore student's personal problems especially in some Arab countries and adapt the notion of assessment which based on the daily classroom activities and evaluate the student on what s/he integrates and produces rather than on what s/he is able to recall and reproduce in limited period of time under horrible situations vary from length of questions, visualizing and examination environment.

Conclusion and Suggestions

- Based on the above discussion, one could say that the students have confessed to commit cheating in their exam which is a result of many elements integrated to impulse students to commit it and cheating is known as an immoral activity in the schools environment.
- We believe that depending on exam as it happens in many places in all over the world is not the right and the most suitable way of evaluating students' progress in any subject of learning in particular language learning and teaching. And to minimize cheating in exams, a good teacher can use various of alternative techniques of measures including homework assessments, speaking activities, frequent small progress tests, open book exams besides a record of the students' achievements with which they are always aware of how they are getting on (see Harmer 2003, 2007).
- As Lile and Bran (2014) suggests "In every day practice, the portfolio, as instrument of alternative evaluation gets more ground in the disadvantage of old fashioned oral or written exams. As more and more educational institutions use the new information

and communication technologies both in the teaching and assessment processes, it is important to study the requirements such a portfolio worked on the Internet should meet." The portfolio is used to replace traditional exams, to support learning and as a tool to assess at the end of a teaching and learning period.

- We should consider that an exam is one of the elements in assessing student's performance but not the only element in evaluating and assessing' students.
- We should eradicate the notion in Libyan culture that says in the exam the student is rewarded or disrespected.
- Teachers should encourage students to participate in operation of assessment and consider peer and self-assessing is necessary and crucial in teaching and learning in general. Because the assessment requires the gathering of evidence of students' performance over a period of time to measure their learning and understanding.
- Teachers and students should not believe that learning is the amount of knowledge or the ability of memorisation and transmission of facts only by students but also the purpose of teaching is to enhance their students' desire to learn, help them express themselves and engage with their society.
  (See Powell-Davies)

References

Brandes, Donna & Ginnis Paul. (1986). *A Guide to Student- Centred Learning*. Stanley Thornes (publishers) LTD.

Broadfoot, Patricia (2007). *Introduction to Assessment.* Open University Press: Buckingham Philadelphia.

Davis, Stephen F. Drinan, Patrick F. and Gallant Tricia Bertram (2011). *Cheating in*

Schooling: What We Know and What We Can Do. WILEY-BLACKWELL.

Douglas, Dan (2010). *Understanding Language Testing*. Hodder Education: An Hachette UK Company.

Edge, J. (1993). *Essentials of English Language Teaching: Keys to language Teaching.* London: Longman. .

Erez, Siniver (2013). "Cheating on Exams: the Case of Israeli Students" *College Student Journal Winter* Vol.47 Issue 4, PP.593.

Harmer, Jeremy (2003). *how to Teach English:* An introduction to practice of English language teaching. Longman.

==========. (2007). *The Practice of English Language Teaching.*(4th ed.) PEARSON: London.

Harris, Duncan and Bell,Chris (1994). *Evaluating and Assessing for Learning*. 2nd.ed. Kogan Page Ltd, London. Nichols Publishing Company, New Jersey.

Hedge Tricia (2007). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press.

Hughes, Arthur (2003). *Testing for Language Teachers.* 2nd. Cambridge: Cambridge University Press.

Huerta-Macias Ana in Richards, Jack C. and Renandya, Willy A. (ed) (2002*).*

Methodology in LanguageTeaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge University.

Khodaiea Ebrahim, Moghadamzadehb Ali and Salehia Keyvan (2011). "Factors

Affecting the Probability of Academic Cheating School Students in Tehran". *Procedia - Social and Behavioral Sciences 29.pp. 1587 – 1595*

Knight, Peter T. and Yorke Mantz. (2003). *Assessment, Learning and Employability*.

Society for Research into Higher Education &Open University Press.

Lile, Ramona and Bran Camelia (2014). "The assessment of learning outcomes" in

Procedia - Social and Behavioral Sciences 163.pp. 125 – 131

Neather, Ted (2001). *Tests and Targets: Advanced Pathfinder*. Great Britain UK Ltd.

Nicaise, M. (1975). "Treating Anxiety: A Review of Three Approaches". *Teachers Education and Practice,* 11.pp. 65 - 81

Northedge, Andrew. (2007). *The Good Study Guide*. New ed. Open University Press.

Phil, Race (2010). *Marking Learning Happen*. 2nd. SAGE.

Powell-Davies, Philip (ed.) (2012). "Assessing and Evaluating English Language Teacher Education, Teaching and Learning" *Selected papers from the Second International Conference.* Hyderabad, India 3 - 5 March.

Richards, Jack C. and Renandya, Willy A. (ed) (2002*). Methodology in Language*

Teaching: An Anthology of Current Practice. Cambridge University Press.

Ringeisen,T., Buchwald, P. (2010). "Test anxiety and positive and negative emotional states during an examination". *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal,* Vol. 15, No. 4 (Dec.), 431-447

Roberts, Tim S. (2006). *Self, Peer and Group Assessment in E-Learning.* INFOSCI

Information Science Publishing: Hershey. London> Melbourne. Singapore.

Salami, T. (2013). *Investigating an exam with cheating students*. June 5, 2013

T.SalamiLeave a comment.

Shohamy,Elana.(2001). *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of*

Language Texts. London: Longman.

Sumner, Ray (1987). *The Role of Testing in Schools*. NFER-NELSON England

Tracy, Eileen (2006). *The Student's Guide to Exam Success*. 2nd ed. McGraw Hill, Open University Press.

Vlachou, Anastasia D. (1997). *Struggles for Inclusive Education*. Buckigham.

Philadelphia: Open University Press.

Whitaker Sena, J.D., Lowe, A.P., Lee, W.S. (2007). "Significant Predictors of Test Anxiety among Students with and Without Learning Disabilities". *Journal of Learning Disabilities*. P.p. 40, 4.

Yee, Kevin and MacKown Patricia (2009). "Detecting and Preventing Cheating During Exams".https://www.syr.edu/gradschool/pdf/resourcebooksvideos

AIBook/AIYee.pdf

Zeidner, Moshe (1998). *Test Anxiety - The State of the Art*. New York, US: Plenum Press.

ما المنهجية التي يجب اتباعها لتدريس اللغة الفرنسية في ليبيا؟

د. علي مسعود الطرمال

ملخص

نسعي من خلال هذا البحث الى التعريف بمنهجيات تعليم اللغات الحية المختلفة، التي تطورت منذ ظهورها في اوروبا، آواخر القرن الثامن عشر، وكيفية الاستفادة منها في تدريس اللغة الفرنسية في مدارسنا وجامعاتنا المختلفة.

إن المنهجية التقليدية المُتبعة حاليا في تدريس اللغات الحية في ليبيا لم تعد مُطبقة في أغلب دول العالم، إذ ظهرت منهجيات اخرى اكثر تقدما وافادة للمتعلم. فلم يعد العبء مُلقى على كاهل المعلم وحده، ولم يعد التلميذ او الطالب منعزلا لايسهم بشئ في العملية التعليمة، اللهم إلا أن يكون مُتلقيا لما يُقدم اليه من معلومات. كذلك فقد اصبح للتقنية والتطور العلمي دورا بارزا في التعليم بصفة عامة وتعليم اللغات بصفة خاصة. فالاعتماد على الكتاب المدرسي لوحده لم يعد مُجديا بعد أن تم إدخال المعامل اللغوية والاشرطة الوثائقية وأجهزة العرض المختلفة ضمن الإطار التعليمي للاستفادة منها، ليس فقط في إطار التحصيل اللغوي، بل في التقارب بين الشعوب ومعرفة عادات وثقافات الآخرين الذين اصبحنا مُلزمين أن نتعامل معهم من خلال مختلف انواع التعاون العلمي والثقافي والاقتصادي وغيره.

بعد تحليل اجزاء مهمة من منهجيات التعليم الحديثة، المُتبعة في مُعظم دول العالم، سنتطرق إلى طُرائق تعليم اللغة الفرنسية في بلادنا مُعرجين على بعض النقاط السلبية في العملية التعليمية وكيفية تجاوزها ، وتطوير منهجيات تسهم في تحسين مستوى التحصيل العلمي في مجال اللغة الفرنسية.

Quelle méthodologie faut-il adopter pour enseigner Le FLE en Libye?

S’ouvrir sur les pays étrangers qui ne partagent pas la même langue que la notre, exige un outil de communication capable de favoriser le développement de différents échanges

sociaux, scientifiques, économiques politiques et culturels. Pour réaliser de tel but, nous avons besoin d'une évolution dans l'enseignement des langues étrangères qui a vu un grand changement à travers le temps. Nous ne pouvons plus compter sur l'objectif culturel, nous voulons créer une génération qui maîtrise effectivement des langues comme outils de communication.

Etant donné que le monde a changé et se développe chaque jour, la connaissance d'autres langues étrangères devient une nécessité pour nous afin de sentir la diversité culturelle et construire notre citoyenneté libyenne. Certains pensent que posséder une seule langue étrangère, telle que l'anglais, suffit pour réussir dans la vie. Il est vrai que la langue anglaise est considérée comme l'outil de communication le plus simple, néanmoins maîtriser d'autres langues peut apporter beaucoup plus que la compréhension avec les autres; pour réussir sur le marché du travail, il est indispensable de connaître d'autres langues que l'anglais.

Il est évident que la connaissance d'une autre langue, telle que l'anglais ou le français, est un choix personnel. C'est à partir de ses besoins et ses exigences que chaque apprenant choisit le niveau de la connaissance souhaitable. Pourtant, de sa part, l'Etat est responsable de se charger de l'enseignement au moins d'une deuxième langue dans les établissements d'enseignement publics.

Plusieurs méthodologies ont été mises pour but de faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère. Les questions qu'on se pose sont les suivantes: laquelle de ces méthodologies devons-nous adapter dans l'enseignement de FLE en Libye? Et comment encourager le plurilinguisme dans notre pays? Ce sont les questions les plus importantes auxquelles nous essayons de donner des réponses à travers un parcours de certaines méthodologies de l'enseignement d'autres langues que l'arabe.

Dans le domaine de l'enseignement, on entend toujours parler de la méthode et de la méthodologie. Quelle est la différence entre ces deux conceptions? Avant de répondre à cette question, notons que toute typologie des méthodologies se heurte à l'ambiguïté de la majorité de ses notions. Dans son ouvrage *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Christian PUREN propose la définition suivante de la méthode:

"ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés."[1] C'est donc une série de démarches précisées par des outils dont l'enseignant se sert. Avoir une méthode précise est une priorité pour la réussite de l'enseignement des langues.

Quant à la méthodologie, c'est la démarche adoptée par les décideurs d'enseignement pour but de réaliser une méthode précise. Selon PUREN, elle est:

"Un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites."[2]
D'après les définitions précédentes, la méthode fait donc partie de la méthodologie d'enseignement. Il est à mentionner ici que la méthodologie se change, non seulement à cause du développement du domaine d'enseignement, mais aussi selon les changements que subissent les situations politiques, économiques et culturelles.

La méthodologie traditionnelle du 19^{e} siècle a vu succéder d'autres méthodologies qui cherchent à leur tour, à combler certaines lacunes dans l'enseignement des langues étrangères. Il nous est difficile de suivre avec précision la

succession chronologique des méthodologies, néanmoins, nous pouvons la dessiner dans le cadre suivant:

- La méthodologie traditionnelle (MT)
- La méthodologie directe (MD)
- La méthodologie audio-orale (MAO)
- La méthodologie structuro-globale audio visuelle (SGAV)
- L'approche communicative (AC)

Pour savoir quelle méthodologie devons-nous choisir dans l'enseignement des langues étrangères et pour que notre choix soit le meilleur qui convient aux conditions spécifiques de nos apprenants, nous n'avons qu'à parcourir l'évolution qu'ont subie les différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères. Commençons par la méthodologie traditionnelle qui était le fondement de toutes autres méthodologies.

- **La méthodologie traditionnelle (MT)**

Selon certains chercheurs, le MT est connue depuis le 18^{e} siècle et d'autres confirment qu'elle est largement adoptée au19^{e} siècle sous plusieurs noms tels que la méthodologie grammaire-traduction et la méthodologie classique. Au lieu de donner la priorité à l'oral, cette méthodologie, comme nous le suggère sa conception grammaire-traduction, place la lecture et la traduction d'écrits littéraires en tête de ses préoccupations. L'apprentissage par cœur de longues listes de mots est la base sur laquelle cette méthodologie est fondée. Aussi, les règles grammaticales prennent, à leur tour, la priorité puisque la grammaire était l'élément le plus important dans l'enseignement des langues étrangères. Dans son ouvrage intitulé *The study of language*, George Yule se sert d'une citation d'un certain Aickin, datée de 1693, pour souligner l'importance accordée à la grammaire au 17^{e} siècle:

"For no Tongue can be acquired without Grammatical rules; since then all other Tongues, and languages are taught by Grammar, why ought not the English Tongue to be taught so too. Imitation will never do it, under twenty years; I have known some Foreigners who have been longer in learning to speak English and yet are far from it: the not learning by Grammar is the true cause."[3]

Nous pouvons nous demander quels sont les manuels dont on a tiré profit pour appliquer la méthodologie traditionnelle? N'ayant pas de manuel précis, l'enseignant se charge lui-même de choisir les textes, les exercices, les questions et les corrections, qui, dans la majorité des cas, ne respectent les différentiations lexicales et grammaticales. Etant le responsable de tous les détails de l'opération enseignement-apprentissage, l'enseignant a obtenu le titre de 'Maître'. En ce qui concerne l'interaction enseignant-apprenant, elle est minime et la communication est unidirectionnelle entre les deux.

La technique d'apprentissage de la langue est constituée de la traduction et de la mémorisation des mots et des phrases. La grammaire occupe aussi une place considérable dans la méthodologie traditionnelle; on l'enseignait d'une manière déductive dans laquelle l'enseignant explique d'abord la règle grammaticale, puis il l'utilise sous forme de différentes phrases. Dans la stratégie d'enseignement de la méthodologie traditionnelle, la langue maternelle occupe une place marquante.

Cette méthodologie a-t-elle besoin d'instruments précis pour l'appliquer en classe? Tout ce qu'il faut pour son application ne dépasse pas un livre de grammaire, un dictionnaire bilingue, un livre contenant des mots et des phrases de la langue cible accolés à leurs équivalents dans la langue maternelle de l'apprenant et un enseignant.

La méthode grammaire- traduction est critiquée de la part de beaucoup de didacticiens qui refusent l'absurdité de forcer l'apprenant à apprendre par cœur des longues listes des mots, des phrases et des règle grammaticales. Aussi, le fait d'avoir donné la grande importance à l'écrit, en ignorant l'importance des fondements de leurs choix didactiques, est un autre défaut inacceptable.

Les grands changements des relations internationales ont affecté, d'une manière explicite et directe, l'enseignement des langues; les objectifs d'apprentissage des langues étrangère ne sont plus les mêmes que ceux de la méthodologie traditionnelle du 19e siècle. A cette époque-là, on apprend une langue étrangère pour s'en servir dans l'étude de sa culture et sa littérature.4 La fin du même siècle voit dominer une nouvelle idée concernant les langues vivantes étrangères; elles sont faites pour être parlées et comprises oralement. C'est donc l'application de la méthode orale qui va préconiser la prononciation et l'accentuation. Ce changement méthodique est considéré comme une étape importante du passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe.

L'objectif culturel n'est plus une priorité, c'est un autre objectif qui occupe la première place dans l'enseignement d'une langue étrangère; au lieu d'être considérée comme savoir, la langue étrangère est devenue un instrument de communication avec la personne qui ne possède pas la même langue que le locuteur. Dans son ouvrage *Evolution de l'enseignement des langues*, C. Germain va jusqu'à confirmer que la langue étrangère "est vue comme un instrument de communication ou mieux comme un instrument d'interaction sociale."[5]

- **La méthodologie directe (MD)**

Soulignons tout d'abord que cette méthodologie a été nommée également "méthodologie active", "méthodologie éclectique", "méthodologie mixte", "méthodologie orale". Pouvons-nous supposer que le fait de lui donner plusieurs noms exprime le refus d'appliquer une méthodologie précise? Les méthodologues actifs ne cachent pas leur volonté de voir une sorte d'équilibre global entre les objectifs de l'enseignement-apprentissage qui sont : formatif, pratique et culturel.

Nous pouvons supposer que la méthodologie directe est située dans un prolongement historique de l'évolution qu'a connue la méthodologie traditionnelle. Elle a constitué une approche naturelle d'apprendre une nouvelle langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. La grammaire cède la première place à la pratique orale de la langue cible. Les longues listes, des mots et des phrases traduites dans la langue maternelle et l'intermédiaire des règles grammaticales dans la langue orale, sont jetées dans l'oubli.

La méthodologie directe est considérée par certains linguistes comme la première méthodologie spécifique à enseigner les langues étrangères. Elle veut dire que l'opération enseignement/apprentissage se fait directement sans aucun médiateur; au lieu d'utiliser la langue maternelle comme moyen de traduction mentale, l'apprenant doit penser directement en langue étrangère. De plus, l'apprenant profite directement de l'objectif pratique de la méthode visant la pratique orale en classe. En poussant l'apprenant à parler en classe, cette pratique est importante pour améliorer sa prononciation et maîtriser d'une manière plus efficace la langue cible. Ajoutons que les différentes productions orales des apprenants constituent une réaction aux sollicitations verbales de l'enseignant.

Aux dires de Puren, la méthode directe est:
" celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieur acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème. En effet. Pour interpréter les attributs et de leurs modifications; à la perception de leurs rapports mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres; à l'intuition de leurs réciproque; enfin, elle associe les mots aux actions des êtres."[6]

L'importance de la méthodologie directe vient du fait non seulement parce qu'elle assure une sorte de liaison entre méthodologie d'enseignement des langues et la pédagogie générale, mais qu'elle met en place certains principes pédagogiques essentiels dans l'enseignement des langues; ce sont, la motivation, l'adaptation et la progression. Désormais, elle éveille la curiosité chez l'apprenant.

Le texte joue un rôle essentiel pour réaliser cette intégration didactique; c'est autour de lui que les activités d'enseignement s'organisent. Les corrections phonétiques se font à travers la lecture du texte; la compréhension orale et écrite se réalisent par le commentaire dialogué. La production écrite, elle se fait par les réponses des questions posées sur le texte. Cette méthode favorise la compréhension à travers la divination, l'apprentissage par l'imitation et le retentissement par la répétition. Quant à l'explication des règles grammaticales, elle se réalise sans passer par la langue maternelle.

Le rôle de l'enseignant est essentiel dans l'application de la méthodologie directe; il ne parle qu'en langue cible sans avoir recours à la traduction en langue maternelle. Pour faciliter la compréhension, il se sert d'objets, d'images, de mimique et de gestes. Cette méthodologie, qui écarte

entièrement la traduction en langue maternelle, donne la priorité à la pratique orale en classe, alors que la langue écrite occupe la deuxième place.

Si la méthodologie directe favorise l'apprentissage des langues étrangères, c'est qu'elle est composée de différentes méthodes qui facilitent l'acquisition. Parmi ces méthodes nous citons:

- La méthode orale pour faire parler l'apprenant.
- La méthode imitative pour améliorer la prononciation.
- La méthode interrogative pour faire de différents exercices en classe.
- La méthode intuitive pour expliquer le vocabulaire.
- La méthode active qui se sert de toutes les méthodes.

Cette méthodologie représente plusieurs points favorisant l'apprentissage d'une langue étrangère: La répétition intensive pour enseigner le vocabulaire et la grammaire n'est plus utilisée dans la méthodologie directe; elle est remplacée par la répétition extensive des structures. Pour créer une ambiance favorable à l'activité de l'apprenant, on a valorisé la méthode directe pour donner plus de vivacité à la motivation, considérée comme un élément clé dans l'apprentissage de la langue.

Malgré les points positifs que contient la méthodologie directe, néanmoins, on va favoriser le passage à la méthodologie audiovisuelle qui va répondre à un objectif pratique. On voit naître une union entre les méthodologies audio-orale et audiovisuelle pour but d'intégrer certaines théories telles que le distributionnalisme[7] et le béhaviorisme[8], et pour se servir d'autres matériels pédagogiques dans l'enseignement des langues.

- **La Méthodologie Audio-Orale.[9] (MAO)**

La méthodologie audio-orale est une sorte de mélange de la psychologie béhavioriste et du structuralisme linguistique. Les linguistes, qui considèrent la langue dans ses axes paradigmatique et syntagmatique, proposent à l'apprenant d'effectuer deux manipulations sur les structures grammaticales: la première est de substituer des unités les plus petites de la phrase et la deuxième est de faire la transformation d'une structure à l'autre. Le but de cette application est de faire des exercices d'imitation et de répétition qui permettent à l'apprenant le réemploi de la même structure en introduisant d'autres modifications paradigmatiques.

Le premier objectif de cette méthodologie, qui donne la priorité à l'oral et autorise la traduction en langue maternelle, est de communiquer en autre langue. Les quatre aptitudes de cette méthodologie sont comme suit: Comprendre, Parler, Lire et Ecrire. Pour parvenir à communiquer en langues étrangères, cette méthodologie vise théoriquement ces quatre compétences. Pourtant, c'est toujours l'oral qui occupe la première place.

Les méthodes dont elle se sert sont:

- La méthode orale: un dialogue simple se lit plusieurs fois par l'enseignant qui se sert de l'intonation et des gestes pour faciliter la compréhension.
- La méthode répétitive: les apprenants répètent en équipe après l'enseignant.
- La méthode imitative: apprendre certaines expressions et mots tirés du dialogue.

La technologie prend part dans la réussite de cette méthodologie; le laboratoire de langue, par exemple, est un élément important qui privilégie la répétition intensive et facilite en même temps la mémorisation du vocabulaire utilisé dans les dialogues. Le vocabulaire élémentaire du dialogue est choisi d'une façon qui peut faciliter sa compréhension et sa mémorisation. Le rôle de l'enseignant ne se limite pas à corriger la prononciation et à diriger la communication en

classe, il se charge d'utiliser lui-même le laboratoire de langue et le magnétophone pour faire écouter aux apprenants les textes et dialogues enregistrés. L'enseignant se charge donc d'une autre mission; celle d'un technicien.
Bien qu'on fasse beaucoup d'efforts pour la réussite de cette méthodologie, à son tour, elle est critiquée pour la difficulté de transfert hors de la classe. De plus, ses exercices structuraux ennuient l'apprenant et le démotive.

La Méthodologie Structuro-Globale Audio-visuelle(SGAV)

Comme son nom le suggère, elle s'est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. On se sert d'images fixes représentant des situations précises et des enregistrements magnétiques qui donnent des détails sur ces images. Dans cette méthodologie, l'oral est toujours une priorité. L'enseignant ne passe à la langue écrite qu'après être sûr que l'apprenant arrive à certain niveau oral. La traduction et le recours à la langue maternelle sont de nouveau complètement évités.

A son tour, cette méthodologie a besoin de matériel didactique comme c'est le cas de toute méthodologie audio-visuel, et c'est toujours l'enseignant lui-même qui se charge de fonctionner les différents appareils dont il se sert dans la classe. L'apprenant fait partie de l'interaction qui n'est pas seulement enseignant-apprenant-enseignant, mais aussi apprenant-apprenant. De telle interaction facilite la compréhension et aide en même temps, l'apprenant à s'exprimer dans des situations simples.

Comme c'est le cas dans la méthodologie directe, le dialogue est un élément important sur lequel s'appuie la méthodologie SGAV, qui compte sur le dialogue pour fournir du vocabulaire à étudier; elle est organisée autour des méthodes suivantes:

- La méthode orale pour assurer la correction phonétique.
- La méthode interrogative pour enrichir le bagage linguistique de l'apprenant.
- La méthode intuitive pour faire parler l'apprenant.
- La méthode imitative pour la mémorisation du dialogue.
- La méthode active pour se servir de toutes les autres méthodes déjà mentionnées.

En ce qui concerne le matériel utilisé nous citons: le livre d'apprenant plein d'image, le livre d'enseignant, deux cahiers d'exercices, des cassettes audio et des dessins (diapos).

- **L'Approche Communicative (AC)**

C'est en réaction contre la méthodologie structuro-globale audio-visuelle et la méthodologie audio-orale qu'on a développé l'approche communicative. Avoir le nom 'Approche' veut dire qu'elle n'est pas considérée comme une vraie méthodologie. Elle est plutôt une convergence des recherches liées aux besoins linguistiques européens. Une profonde lecture de cette approche nous montre qu'elle est faite pour répondre aux besoins des groupes de professionnels et d'immigrants qui veulent acquérir un savoir-faire immédiat et une compétence communicative en français.

Donc on cherche, à travers cette approche, des conditions favorisant plus l'apprentissage d'une langue étrangère. Le but qu'on veut atteindre est de développer les quatre habiletés de l'apprenant (Comprendre, Parler, Lire et Ecrire).

Il est clair que cette approche considère la langue comme un instrument communicatif. De plus, l'apprenant n'est plus un récepteur d'information; il devient un élément important grâce au rôle actif qu'il joue dans l'enseignement-apprentissage. L'enseignant devient à son tour un médiateur de la communication et un conseiller important qui dirige l'apprenant vers la bonne direction.

Les principes de cette approche sont multiples. Dans la suite, nous en citons les plus importants:

- Acquisition d'une compétence pour communiquer en langue étrangère.

- Travailler sur les compétences linguistique, sociolinguistique, référentielle, discursive et stratégique.

- En classe, la priorité est à la langue française, mais parfois, on utilise la langue maternelle.

- Le français est enseigné dans sa dimension sociale à travers des dialogues et des textes.

- Les documents sont importants dans l'apprentissage de FLE ; ils aident à intégrer de différents niveaux d'analyse dans la classe.

- L'utilisation des jeux est essentielle; elle ne favorise pas seulement l'activité orale en classe, mais l'enseignant peut utiliser les jeux pour d'autres objectifs lexicaux, communicatifs et grammaticaux.

Il est clair que cette approche considère la langue comme un instrument communicatif. De plus, l'apprenant n'est plus un récepteur d'information; il devient un élément important grâce au rôle actif qu'il joue dans l'enseignement-apprentissage. L'enseignant se transforme en un intermédiaire de la communication et un guide décisif qui oriente l'apprenant dans le bon sens.

Maintenant, après avoir survolé certaines des méthodologies appliquées dans l'enseignement des langues étrangères, et avant de répondre à notre première question sur le choix de méthodologie pour enseigner le FLE en Libye, plusieurs points méritent d'être mentionnés ici:

- Les enseignants de FLE dans les écoles secondaires ne sont pas qualifiés pour enseigner le français; ils ne maîtrisent pas bien la langue qu'ils essaient d'enseigner. De plus, ils n'ont jamais étudié la pédagogie pratique ou la méthodologie d'enseignement durant leurs études universitaires.
- On ne sert pas de méthodologie précise dans l'enseignement de français aux écoles secondaires.
- Le livre d'élève est très ancien et ne répond pas aux différents besoins d'enseignement-apprentissage.
- L'interaction en classe prend toujours un sens unique; enseignant/apprenant.
- L'enseignement de FLE dans les écoles secondaires se fait trois fois par semaine, et le cours ne dépasse pas 45 minutes.
- La classe contient un grand nombre d'apprenants (entre 40 et 60).
- Les écoles secondaires ne sont pas fournies de laboratoires de langue.
- Le matériel d'enseignement manque dans presque toutes les écoles.
- Les inspecteurs pédagogiques sont incapables de guider les enseignants vers une méthode précise.
- Le fait de considérer le français comme matière facultative dans les écoles secondaires défavorise son apprentissage de la part des élèves.

La situation de la langue française dans les universités libyennes semble être beaucoup mieux que celle dans les écoles secondaires. Pourtant, les principes méthodologiques utilisés par les professeurs de français sont éclectiques, car ils se servent de différentes méthodes, des activités et des ressources multiples appartenant à diverses méthodologies.

Pour encourager les élèves et les étudiants libyens à apprendre le français, il faut prendre plusieurs mesures telles que les suivantes:

- Créer une politique d'enseignement moderne pour résoudre les différents problèmes d'enseignement de FLE dans tous les établissements scolaires et universitaires.
- Se servir d'une méthodologie précise pour l'enseignement de FLE.
- Intégrer la technologie dans l'enseignement de FLE.
- Préparer un cadre d'enseignant apte d'enseigner.
- Donner plus d'importance à l'apprentissage de FLE et sensibiliser les gens de l'avenir de cette langue en Libye.
- Organiser des stages pédagogiques pour les enseignants.
- S'ouvrir sur la technologie et les méthodes d'enseignement à travers des stages pédagogiques en France.
- Faire installer des bibliothèques médiatiques dans les écoles et les universités.
- Organiser des séminaires et des colloques nationaux pour discuter les différents problèmes d'enseignement de FLE.
- Utiliser des documents authentiques (articles de journaux, chansons, radio, télévision, etc.) pour familiariser les apprenants avec le discours oral et écrit destiné aux locuteurs natifs.

Une profonde modification au sein de l'enseignement des langues étrangères, et surtout la langue française, est essentiel afin d'aborder l'enseignement de FLE avec des objectifs minimaux; visant une acquisition d'une compétence minimale de communication orale et un développement de compréhension écrite qui permettent aux apprenants de profiter de leur connaissance de la langue française dans la vie quotidienne.

C'est aux enseignants de choisir la méthodologie qui peut répondre, non seulement aux besoins des apprenants, mais aussi qui peut être effectuée par les moyens existant dans les établissements scolaires et universitaires. Donner la liberté aux enseignants d'adopter des méthodes d'enseignement ne veut

pas dire qu'elles soient différentes les unes des autres. Ici vient le rôle administratif qui choisit une méthodologie et une méthode précise à appliquer à l'ensemble du pays.

Pour réaliser ces objectifs et d'autres, le Ministère de l'Éducation doit mener une révision du programme de français pour les différents niveaux. Pour réorienter les éléments de l'enseignement de FLE, qui conviennent le mieux aux besoins des apprenants, à la cohérence et à la pertinence du curriculum éducatif, il ne faut pas ignorer la nécessité de renouveler les activités des langues étrangères pour promouvoir la compréhension entre notre pays et le monde et à contribuer à la formation de l'éducation nationale qui se trouve dans une situation pitoyable.

CONCLUSION GENERALE

Vu l'importance accordée aux langues étrangères, il faut préparer les apprenants aux nouveaux besoins langagiers et se servir d'une méthodologie moderne pour leur enseigner le français d'une façon différente et loin de la méthodologie classique basée sur la grammaire-traduction.
C'est le rôle de l'Etat de permettre à ses citoyens d'acquérir une connaissance fonctionnelle d'autre langue telle que l'anglais ou le français. Maîtriser une ou deux langues étrangères leur ouvre la porte, non seulement pour occuper de nouveaux postes, mais aussi pour connaitre d'autres cultures et d'autres nations. Cette connaissance est sans doute importante dans un monde favorisant la coopération entre les pays.
D'après ce que nous avons examiné dans cette étude, nous pouvons dire que l'héritage de la méthodologie traditionnelle persiste encore aujourd'hui dans l'utilisation de métalangage grammatical dans l'apprentissage des langues étrangères

Toutes les méthodologies cherchent à réaliser un objectif précis, c'est d'arriver à une communication efficace par

l'adaptation des formes linguistiques. Les unes, telle que la méthodologie traditionnelle, n'arrive pas à réaliser cet objectif, alors que d'autres, plus développées, ont réussit dans cette démarche.

Apprendre de longues listes de mots et des règles grammaticales par cœur n'est pas suffisant pour communiquer et maîtriser une langue étrangère. Pour que nos élèves et étudiants réussissent à maîtriser l'anglais, le français ou n'importe quelle autre langue vivante, ils ont besoin d'une méthodologie qui les rend actifs en classe. L'interaction de sens unique enseignant-apprenant doit être changée en accordant plus d'importance à la participation de l'apprenant. On ne nie pas que notre ouverture sur l'étranger soit tardive, pourtant, nous ne voulons point une langue exclusivement littéraire. Notre pays a besoin d'outil de communication favorisant les différents échanges avec le monde qui nous entoure.

L'évolution qu'ont connue les différentes méthodologies est un résultat logique de grand changement dans les besoins et les objectifs des apprenants. Ces changements ont un impact décisif sur l'enseignement de FLE dans le monde entier. Dans nos établissements scolaires et universitaires, nous continuons à appliquer une petite partie de la méthodologie traditionnelle. Pour améliorer l'enseignement/apprentissage, non seulement de FLE, mais d'autres matières, nous avons besoin d'un 17 Février dans le domaine d'enseignement.

Notes et Références

1. PUREN C., (1988) *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes*, Paris, Nathan. p.16.

2. *Ibid.*, p. 17.

3. Yule, George, (1985), *The study of language*, (Cambridge: Cambridge University Press, p. 150.

4. GERMAIN, C., (1993), *Evolution de l'enseignement des langues: 5.000 ans d'histoire*, Paris, Clé international, Col. DLE, p. 202.

5. Les Français ont commencé à accorder une priorité à langue anglaise pour but d'étudier la littérature britannique et en profiter pour améliorer la situation littéraire française qui était dans un état pitoyable

6. Cité par Christian, Puren, 1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* Clé international. Paris, p.121

7. Le Distributionnalisme est une théorie linguistique générale du langage. Cette théorie développée par Léonard Bloomfield et Z. Harris, dominé la linguistique américaine pour longtemps, est l'un des fondements de la grammaire générative qui a beaucoup influencé les diverses méthodes d'apprentissage des langues. Pour en savoir plus, voir: http://fr.wikipedia.org/wiki/Distributionnalisme.

8. Le terme 'béhaviorisme définit l'apprentissage comme une modification durable du comportement résultant de la conséquence d'un entraînement particulier. Pour en savoir plus, voir: http://edutechwiki.unige.ch/fr/B%C3%A9haviorisme

9. Cette méthodologie, parue pendant la deuxième guerre mondiale, était crée pour répondre aux besoins de l'armée américaine qui voulait, d'une manière rapide, former des gens possédant d'autres langues que l'anglais. On l'a même appelée 'la méthode de l'armée.'

Références

ALTET, M. (1997). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.

Beacco, J.C. (1995). "La Méthode Circulante et les Méthodologies Constituées" *Le Français dans le monde (Recherches et Applications)*. Numéro spécial "Méthodes et Méthodologies", janvier, pp. 34-41.

CARDINET, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*. Paris: Dunod.

GURTNER, J.-L., GURTNER, M., ANDREETTA, R., & CRIVELLI, C. (1993). *Analyse d'un programme de soutien psychopédagogique*, Bulletin de recherche no 104. Fribourg: Institut de psychologie.

Karshukova, L., (2004): Trois théories d'enseignement des langues étrangère : méthode traditionnelle, approche communicative et approche 'fonctionnelle-notionnelle'. Retrouver sur http://digitalcommons.mcmaster.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=8030&context=opendissertations

PENDANX, M. 1998, Les *activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.

PERRENOUD, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF

PUREN, C., (2003), *La Didactique des langues étrangères à la croisée des chemins –essai sur l'éclectisme*, CREDIF, Didier, Paris.

RIVENC, P., (2003), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde 3.La méthodologie*, Bruxelles, De Boeck.

دراسة بحثية لتقييم اداء الاحماض العضوية كمحلول الكتروليتي لغرض تحسين وتطوير تشغيل خلايا الطاقة كمعدات منتجة للطاقة الكهربائية

أ. نادر كمال احمد نصر
د. على احمد احمد محنه
أ. عدلى عمر احمد ابودرة
د. الطاهر قلعور

ملخص البحث باللعربية .

تعد اغشية خلايا الطاقة membranes المصنوعة من مركب بولي بنزايمازادول Polybenzimazadol والمعروفة بمركب البي بي أي PBI والتي تم تغظيسها و إشباعها بحمض الفوسفوريك H3PO4 أحد أهم الأغشية المستعملة في تركيب وتشغيل خلايا الطاقة المشغلة عند درجات حرارية عالية ترجع اهميتها بسبب قدرتها على التشغيل باداء عالي عند درجات حرارية عالية ، كذلك تمتاز بخاصية توصيل كهربائي عالية ، وميزة أخرى مهمة هي أنها تمتاز بتطارية منخفضة لحمض الكبريتيك عند درجات حرارية تصل الى اعلى من 150 درجة مؤية. من ناحية اخرى، توجد عدة عيوب لهذه الاغشية المشبعة بحمض الفوسفوريك والتي تتضمن خاصية امتصاص ضعيفة لغاز الاكسجين ، وايضا احد النقاط السلبية لها هو بقدرتها العالية على امتزاز ايونات الفوسفات السالبة على سطح البلاتين المستعمل كعامل محفز وتقليل ادائه وكذلك من عيوبها ايضا هو فقدان تسرب حمض الفوسفوريك من الغشاء عن طريق مخرج البخار و مجري الوقود الغازي. وعليه نتيجة لعيوب اداء اغشية البي بي اي المشبعة بحمض الفوسفوريك ، تهذف هذه الدراسة البحثية الى استكشاف ودراسة اداء بعض الاحماض العضوية لغرض ايجاد حمض الكتروليتي بديل لحمض الفوسفوريك عند درجات الحرارية العالية ذو اداء افضل من حمض الفوسفوريك لاغشية خلايا الطاقة. تلاثة احماض عضوية تم اختيارها ودراسة ادائها وهي حمض خلات الكلور Chloracetic acid، وحمض البنزويك Benzoic Acid، وحمض بنزين سيلفونيك Benzene sulfonic acid. الاختبارات العملية التي تم استعمالها لغرض دراسة الاحماض العضوية المذكورة سلفا هي اختبارات دراسة الموصلية الكهربائية للبروتونات proton conductivity ، كذلك اختبار قياس معدل تفاعل اختزال الاكسجين oxygen reduction reaction (ORR) وأيضا تم استخدام اختبار قياس منحنيات القطبية لخلية الطاقة fuel cell(I-V)

polarizatioion curves. أظهرت النتائج المتحصل عليها من اختبارات الموصلية الكهربائية عند درجات حرارية عالية المدي بين 100 الى 180 درجة مؤية أن جميع الاحماض العضوية الثلاثة اظهرت اداء ضعيف للموصلية الكهربائية مقارنة بحمض الفوسفوريك. من ناحية اخرى ، عند درجات حرارية المنخفضة المدى بين (40-80 درجة مؤية) اظهر حمض بنزين سيلفونيك Benzene sulfonic acid افضل موصلية كهربائية بين الاحماض العضوية المذكورة ، وحتي موصليته كانت أعلى من حمض الفوسفوريك.هذه النتائج قد أدت بان يتم فقط اختيار ودراسة حمض benzene sulfonic ويتم تجاهل واهمال دراسة الحمضين العضوين الأخرين . في الخلاصة ، اختبارات CV و RDE و I-V كلها استنتجت واظهرت بأن حمض بنزين سيلفونيك Benzene sulfonic acid لم يكن بديل جيد ومناسب لحمض الفوسفوريك عند الدرجات الحرارية العالية وايضا لم يكن بديل مناسب لاغشية النافيون Nafioin عند الدرجات الحرارية المنخفضة ويرجع سبب ذلك بانه عند الدرجات الحرارية العالية تحدث عملية جفاف والتكسير يسببها الحمض للغشاء ومن ناحية اخرى عند الدرجات الحرارية المنخفضة يسبب الحمض بتسمم سطح العامل المساعد وبالتالي تقليل ادائه.

A research study to assess organic acids performance as electrolytes to improve fuel cells operation as electrical energy devices.

Nomenclature

PEMFC: Polymer Electrolyte Membrane Fuel Cells
PEM: Polymer Electrolyte membrane
PBI: Polybenzimidazole
X: Doping level
PRU: Per repeated unit of PBI
TFMSA: Trifluoromethane sulfunic acid
PVPA: poly (vinylphosphonic acid)
MPPA: Monophenyl phosphoric acid
DPPA: diphenylphosphonic acid
(sPPA): sulfonated phenylphosphonic acid
DMAc: Dimethylacetamide
BA: Benzoic acid
CAA: Chloroacetic acid
BSA: Benzene sulfonic acid
PA: Phosphoric acid

SA: Sulfuric acid
R: resistance
σ: conductivity
ORR: Oxygen reduction reactions
RDE: Rotating disk electrode
CV: Cyclic Voltammetry
LSV: Linear Sweep Voltammetry
AE: Auxillary electrode
RE: Refference electrode
WE: Working electrode
MEA: Membrane electrode assembly
T_H: Humidifier temperature, ^oC
RH: Relative humidity, %

INTRODUCTION

Polymer electrolyte membrane fuel cells (PEMFC) have been receiving a great amount of attention in the Automotive and stationary power sectors due to high power density and low operational temperature. In addition, they have been considered as alternatives for internal combustion engines for their high energy conversion, low CO_2 emissions and high efficiency [1], [2]

In the literature, one of the most traditional membranes that has been used for low temperature PEMFC is Nafion® (Du Pont Inc.). The presence of perfluorinated chain in Nafion membrane offers good chemical and mechanical stability below 90^oC. In addition, it has a high conductivity (>0.05 $S.cm^{-1}$ at room temperature and 100% relative humidity). However, the conductivity of Nafion depends greatly on its water content. The Operating temperatures of Nafion based membranes are limited between 50 and 90^oC. Another issue for low temperature fuel cells is water flooding at the cathode due to the accumulation of excess water that causes oxygen mass transfer limitations [1]. The presence of poisonous species such as CO and H_2S in the fuel has a negative impact on the

performance of low temperature fuel cells due to catalyst deactivation [2]. For example, in Nafion based polymer membranes, the presence of CO content as low as 20 to 50 ppm in the gas feed stream will result in a significant decrease of fuel cell performance [3].

In order to overcome the above mentioned limitations for low temperature PEMFC, it has been suggested to increase the operation temperature of PEMFC [4-7]. The high temperature (HT) PEMFCs have the following advantages: higher CO tolerance in the feed gas, enhanced reaction kinetics on both of anode and cathode, use of non-noble catalyst, use of simpler cooling systems and less complicated integrated reformer systems [8-10].

One of the most promising proton exchange membranes that operate at high temperature (more than 100^{o}C) is Polybenzimidazol (PBI) doped with phosphoric acid. PBI has been used as fire resistant fabric for fire fighters clothes for its high thermal stability. Fig. 1 shows the chemical structure of PBI [11-12]

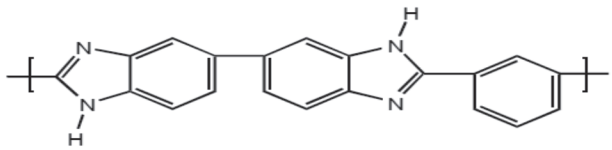


Fig. 1 Molecular structure of polybenzimidazol [12]

The ionic conductivity for PBI in the pure state is very low (10^{-12} S.cm^{-1}) [13-14]. An effective way to substantially increase the ionic conductivity of PBI is by doping it with different acids. Sulfuric acid, phosphoric acid, perchloric acid, nitric acid and hydrochloric acid have all been used to dope PBI [15]. Among the above acids is phosphoric acid has been considered to be the most promising acid due to its 3-D hydrogen bonding network, high thermal stability as well as high ionic conductivity at elevated temperatures and lower volatility at temperatures above 150^{o}C [1].

Despite, the improvements of using phosphoric acid in doping PBI, the main remaining limitations are: loss of the acid through vapor exhaust and fuel gas streams, low electrocatalyst activity and strong adsorption of phosphate anions on the platinum catalyst surface combined with oxygen low solubility and sluggish oxygen reduction reactions [2].

Due to the aforementioned limitations of phosphoric acid as an electrolyte in doping PBI based PEMFC systems; the main target of this project research is to try to find an alternative organic acid as a doping electrolyte for PBI based high temperature PEMFC that could overcome those limitations. Three organic acids, chloroacetic, benzoic and benzene sulfonic acids, have been investigated in terms of proton conductivity, oxygen reduction kinetics and fuel cell I-V polarization curves. Phosphoric acid doped PBI membrane has been considered as a benchmark for this research study.

Methodology

Proposed Organic Acids Used to dope PBI Membranes:

Organic acids that have similar physical properties to phosphoric acid based on its boiling and melting points were considered. In other words, organic acids which have boiling points above 140 ^{o}C so that they could be used in high temperature fuel cells.

Three organic acids were selected for this project research as follows:

1. Chloroacetic acid.
2. Benzoic acid.
3. Benzene sulfonic acid.

These organic acids (chloroacetic, benzoic and benzene sulfonic acids) have been chosen as a dopant for polybenzimidazole (PBI). These three organic acids were compared with phosphoric acid in terms of proton

conductivity, oxygen reduction kinetics and I-V polarization curves for fuel cell test.

B. PBI Membrane Preparation

Firstly, the PBI-DMAc solution has been made as the following steps. PBI powder as shown in fig. 2 was supplied by [Between, Germany]. 12.5% weight percent of PBI in Dimethylacetamide (DMAc) solution was prepared. The PBI powder was mixed with DMAc in a PTFE vessel as shown in fig.3

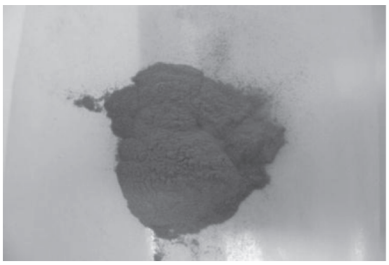


Fig. 2. Polybenzimidazole (PBI) powder

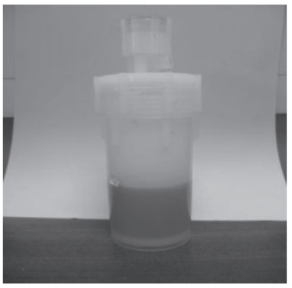


Fig. 3. 12.5% PBI-DMAc solution in a PTFE vessel

Afterwards, the 12.5% PBI-DMAc in a PTFE vessel was heated in a microwave oven with a power rating of 50W for 2 minutes. Then the PTFE vessel was taken out of the microwave, its lid subsequently opened to release the gas and then left to cool down for 5 min. During that time the PTFE vessel was shaken to mix the solution in order to dissolve the PBI particles.

Then the vessel was put in the microwave for just 1 minute. Afterwards, it was taken out again to release the gas and left for 5min before being shaken again.

The mentioned steps were then repeated about 9 to 10 times to make sure that almost all the PBI was dissolved in the DMAC solution.

The next step was to extract the undissolved PBI particles from the DMAc solution by putting it in a rotating centrifugal. Once the PBI-DMAc solution was purified, the next step was to make sure that the PBI weight percentage (%wt) in the DMAc solution is 12%. This was done by first weighing an empty petri dish (W_1), then by placing a small amount of the prepared PBI-DMAc solution on it and reweighing the petri dish (W_2). Once this was achieved, it was inserted into the air oven at a temperature of 80 ^{o}C for 30 minutes in order to evaporate the DMAc. Afterwards, the petri dish containing the PBI was weighed again (W_3).

The calculation to measure Wt% of PBI in DMAc solution was as follows:

W_1 = 24.0402 gm.

W_2 = 24.6119gm

W_3 = 24.113

Weight of (PBI+DMAc before drying), $W_4 = W_2 - W_1$ = 24.6119 - 24.0402 = 0.5717 gm

Weight of PBI after drying, $W_5 = W_3 - W_1$ = 24.113 - 24.0402 = 0.0729 gm

% weight percentage of PBI in DMAc solution

$$= \frac{W_5}{W_4} \times 100 = \frac{0.0729}{0.5717} \times 100 = 12.75\%$$

C. Preparing Organic Acids Doped PBI Membranes

Chloroacetic acid (CA), $C_2H_3ClO_2$ (99.8%) was supplied by Sigma Aldrich. Three aqueous solution samples (4, 5 and 6M) were prepared and put in bottles of 20 ml size. In addition, a fourth pure sample of chloroacetic acid was prepared and put in the 20ml bottle.

Four PBI membranes of (1cm×2cm) and four PBI membranes of (3cm×3cm) for conductivity measurements and fuel cell test purposes respectively were cut from the original prepared 40 µm PBI membrane sheet. Before doping any PBI membranes with any organic acid solution, the (1cm×2cm) PBI

membranes had to be weighed and recorded as (W_1). In addition, the thickness of the above membranes was recorded. Afterwards, these PBI membranes were doped with an organic acid for a doping time of at least 7 days. In addition, the weight of the (1cm×2cm) PBI membrane after doping with an organic acid was recorded as W_2.

Doping level of an organic acid doped PBI membrane was calculated as follows:

$$Doping\ level, PRU = \frac{moles\ of\ orgaic\ acid\ absorbed\ by\ PBI\ membrane}{moles\ of\ PBI\ membrane\ before\ doping\ it}$$

The same procedure was done on the rest of the mentioned organic tested acids

D .Proton conductivity test measurement

A two Platinum (Pt) probe technique was used to measure the proton conductivity for the organic acid doped PBI membranes. The required apparatus for this technique included the Frequency Response Analysis (FRA) (Voltech TF2000, UK) that applied AC impedance frequency in the range between 1 kHz and 20 kHz, a voltmeter, an ampmeter, temperature controllers, a humidifier, a humidity sensor, a testing cell and a torque wrench. The cell temperature was controlled by electronic thermocouple attached to both sides of the cell. One of the important factors of proton conductivity as was explained in chapter one was doping level, which is a ratio of moles of the acid doped in the PBI membrane to the repeated moles of PBI membrane [13]. Therefore, an initial indicator step for measuring proton conductivity was calculating doping levels of the organic acid in PBI membranes. For example, the initial weight of (2cm×2cm) PBI membrane before doping it in 7M solution of benzene sulfonic acid was 0.0269 g. The weight of the same membrane after doing it with the same solution for 17 days was 0.1345 g. The weight of benzene sulfonic that was adsorbed in the above membrane is = 0.1345 – 0.0269 = 0.1076 gm.

Number of moles of PBI membrane before doping = 0.0269(gm)/308.336 (gm.mol^{-1}) = 8.72425×10^{-5} moles

Number of adsorbed benzene sulfonic acid in PBI membrane = 0.1076/158.2 = 6.8×10^{-4} moles

Therefore, doping level of 7M benzene sulfonic acid = $\frac{6.8\times10^{-4}}{8.72425\times10^{-5}} = 7.79$ per repeating unit (PRU)

Doping calculations for all organic acid doped PBI membranes were carried out in the same manner as that of the previous example of 7M of Benzene sulfonic acid doped PBI membrane except the direct casting of benzoic acid with PBI-DMAc solution. After calculating the doping level, the thickness of PBI membranes after doping with organic acids was measured in order to calculate the cross sectional area of the membranes. Afterwards, the doped PBI membranes was placed on two platinum (Pt) probes with spacing of 0.5cm of a cell test as shown in Fig. 4. Afterwards, the testing cell was closed and torqued. Once that was done, the testing cell was connected to the Ampmeter, voltammeter and Frequency Response Analysis FRA . Then, the cell was heated between 80 and 200^{o}C with 20C intervals. For example, 80, 100, 120, etc... At each temperature interval the cell had to be kept for 20 minutes at that temperature in order to get a steady temperature.

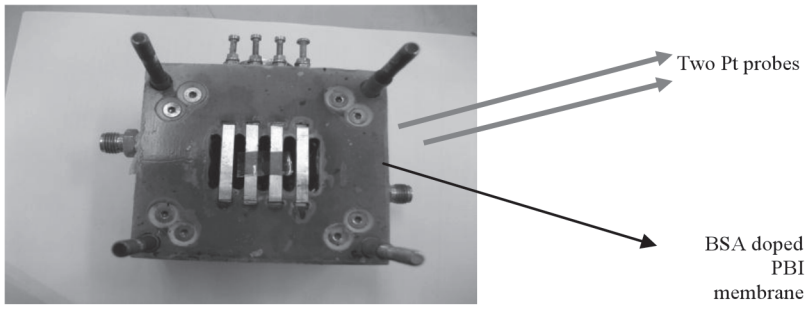


Fig. 4 (BSA) doped PBI membrane between two Pt probes.

The FRA was used to apply AC impedance frequency (from kHz to 20 kHz), then current and voltage readings were recorded using the voltammeter and ampmeter in order to

calculate the electrical resistance (R) and proton conductivity (σ) at that temperature. Afterwards, the maximum value of the proton conductivity among various frequencies reading was selected as the right value of proton conductivity at that temperature. Finally, a temperature vs. conductivity plot was drawn at different concentrations for each acid and compared with the benchmark plot of phosphoric acid doped PBI.

E. Experimental section of half cell tests using CV and RDE techniques:

An electrochemical glass cell was set up with a reference electrode of (Ag/AgCl), a counter or auxiliary electrode of platinum, Pt wire and a working Pt rotating disk electrode [Radiometer Analytical, surface area = 0.07068cm^2] . After the three electrodes were placed in an electrolyte solution in the half cell they were connected to Auto Lab potentiostat PG state 302 and in order to record the voltage and current values when applying external voltages to the electrolyte.

Rotating Disk Electrode (RDE) measurements Procedure

The kinetics measurements of oxygen reduction reactions for benzene sulfonic acid (BSA), sulfuric acid (SA) and phosphoric acid (PA) using CV and RDE techniques have been taken place under room temperature and atmospheric pressure conditions. The cell firstly was filled with an appropriate electrolyte to be tested. Then working, reference and counter electrodes were connected to the Auto lab PG 302 potentionstat properly. All reported voltages were relative to the (Ag/AgCl) reference electrode.

Afterwards, the cell was purged with oxygen for half an hour. The rotating disk electrode (WE) was dipped in the electrolyte. Then, the rotating disk electrode (RDE) was rotated at 1600 rpm. Meanwhile, the auto lab PG stat 302 potentiostat software was programmed as follows:

Conditioning potential: Open circuit voltage (OCV) + 40 mV
Duration time: 10 seconds

Equilibration time: 0
Number of scans: 1
Begin potential: OCV + 40 mV
End potential: 0.18V (vs. Ag/AgCl reference electrode)
Step potential: 0.0004V (1/100 of step scan rate).
Afterwards, the software was run. Once it had finished the cycle, the software was reprogrammed in the same fashion three more times and with the reproducibility of the curves being checked every time. Then the experiments were run at 400 rpm, 900 rpm, 1600 rpm and 2500 rpm and i8u9the aforementioned steps were repeated. Once this was achieved for each rotation speed the data was saved immediately.

F. Cyclic voltammetry measurements Procedure

Once all the RDE measurements were taken for an electrolyte solution, the cyclic voltammetry (CV) measurement steps for this electrolyte were started by firstly purging the electrolyte with Nitrogen for half an hour. Then RE, WE and AE were connected to the potentiostat. Afterwards, the auto lab potentiostat was programmed as follows:
Conditional potential: OCV
Start potential: 0.18V
First vertex potential: 1.1V
Second vertex potential: 0.18V
Scan rate: 0.02 V/sec
Step Potential: 0.0004V
Afterwards the scan was effectuated and once it was completed the data was saved.

G. Fuel Cells Test Preparations

Proton conductivity results for the tested organic acid PBI membranes revealed that their conductivity at high temperatures (100 – 200^{o}C) were very low compared to H_3PO_4 PBI membranes. Therefore, a comparison in the performances between BSA doped PBI membranes and Nafion membranes at low temperatures (40 – 80^{o}C) was carried out since BSA exhibited good conductivity at temperatures < 100^{o}C.

IV . RESULTS AND DISCUSIONS

A. organic acids conductivity results

Fig.5 represents the experimental results of phosphoric acid doped PBI membrane conductivity, at high temperatures (80 – 100°C). It can be seen that the highest conductivity values were between 160 and 180°C around 0.04 $S.com^{-1}$. This conductivity value was in close agreement with the literature data [1]. However, as it has been mentioned in chapter one reference [1] that conductivity recorded values of H_3PO_4 doped PBI membrane vary considerably in the literature and depend on the membrane preparation method, pretreatment of PBI membranes, doping level of H_3PO_4 in the membrane, temperature and relative humidity .

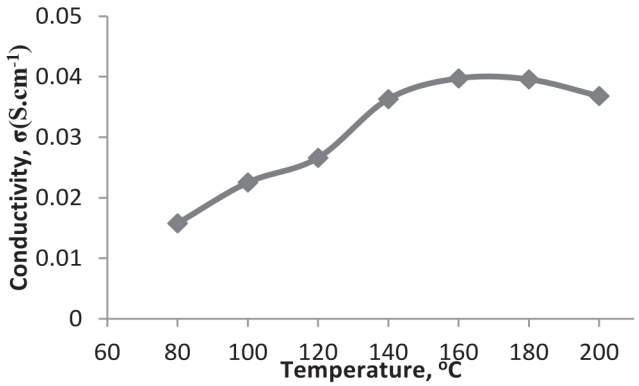


Fig. 5 PA doped PBI membrane conductivity between 80 and 200°C

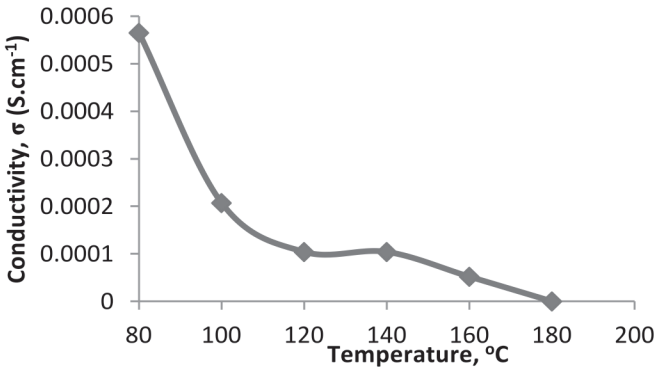


Fig. 6 conductivity of pure CAA doped membrane against temperature

Fig. 6 shows the proton conductivity of melted pure Chloroacetic acid doped PBI at a temperature range between 80 and 180°C. The reason why the conductivity data for 6 and 10 M CAA doped PBI membranes are not shown in the above figure is because their conductivity values in the above temperature range were negligible. In addition this figure shows that as the temperature rose, the conductivity of chloroacetic acid doped PBI membrane decreased substantially from 5.65×10^{-4} S.cm^{-1} at 80°C to lower than 10^{-6} at 180°C. It was noticed that the highest conductivity for this acid doped membrane was demonstrated by the pure melted sample of chloroacetic acid i.e. 99.8% purity. In contrast, Robert et al [15] found that the trichloroacetic acid conductivity increases in more diluted solution i.e. lower electrical resistivity ; 1240 and 23 Ω cm at 25℃ for the 90% and 70% weight percent of trichloroacetic acid, respectively.

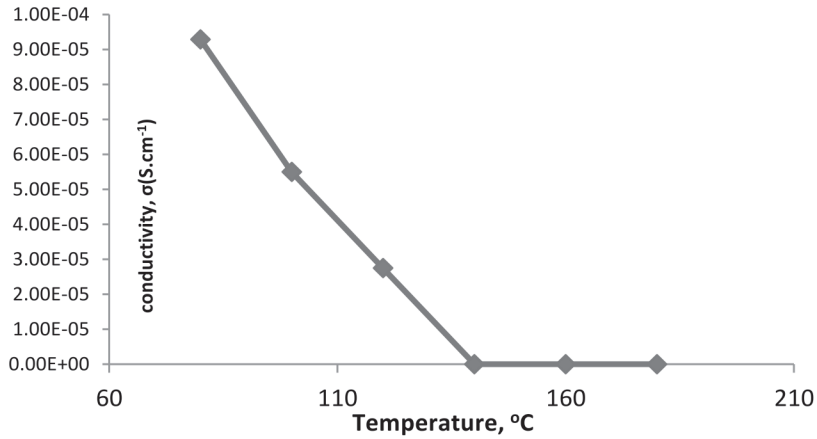


Fig. 7 BA doped PBI membrane conductivity variation against temperature

Fig. 7 shows the conductivity of benzoic acid as a function of the temperature. This figure reveals that benzoic acid doped PBI conductivity is significantly lower than that of chloroacetic acid. For instance, at 100°C, the proton conductivity of melted chloroacetic acid PBI membrane was 2.07×10^{-4} S.cm^{-1}. Meanwhile, it was 5.5×10^{-5} S.cm^{-1} for benzoic acid doped PBI

at the same temperature. However, the very low conductivity of benzoic acid doped PBI was expected. Robert et al [15] found that the conductivity of benzoic acid solution had the worst conductivity (highest resistivity) among six tested organic acid solutions about 2.1×10^{7} and $1.9\times10^{7}\Omega$ cm at 135 and 153°C respectivily. In addition, this acid has a very low solubility in water.

Fig.8 shows the proton conductivity of various doping levels of benzene sulfonic acid doped PBI membranes as a function of temperature. This figure shows undesirable behavior of proton conductivity of BSA doped PBI membranes. BSA doped PBI experienced lower proton conductivity at higher temperatures in the range between 100 and 180°C. In addition, a surprising fact was revealed from this figure, namely the fact that the conductivity of this acid doped PBI membrane decreased as the doping level was raised. The reason behind the above detrimental performance of BSA doped PBI conductivity at high temperature could be due to undergoing decomposition of the BSA since it was noticed that the BSA PBI membrane color changed from reddish brown before testing to blackish brown after testing. This behavior was recorded by Robert et al [15] in which they found out that the BSA solution experienced decomposition at high temperatures turning its colour from light brown into black in the presence of the Pt-black electrode. In comparison, BSA doped PBI membrane conductivity test took place in the presence of two Pt-probes. However, the decrease in conductivity as the doping level was raised might be due to the lack of water content in the membrane

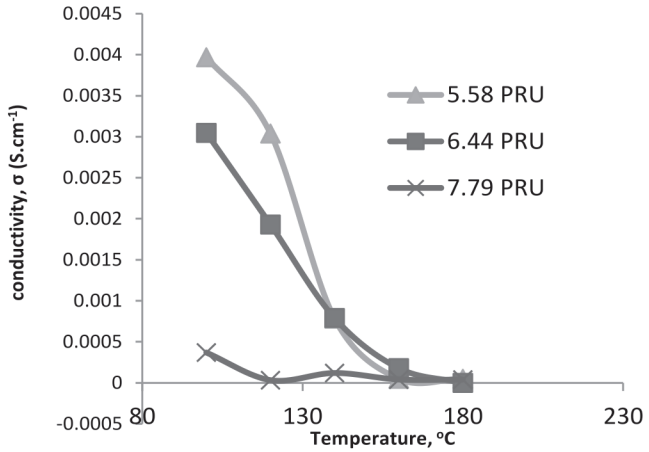


Fig. 8 Conductivity of BSA doped PBI membranes with high temperatures (100 – 180°C) at various doping levels.

However, in a comparison of the proton conductivity of BSA doped PBI membranes with CAA and BA doped PBI membranes conductivity as shown in fig. 9. It can be seen that at high temperatures (100 - up to 160°C), BSA doped PBI membranes showed higher proton conductivity than CAA and BA doped PBI membranes, as this was around 19 and 70 times greater in magnitude respectively at 100°C. Therefore, BSA doped PBI membrane was selected to be compared with phosphoric acid doped PBI membrane conductivity performance.

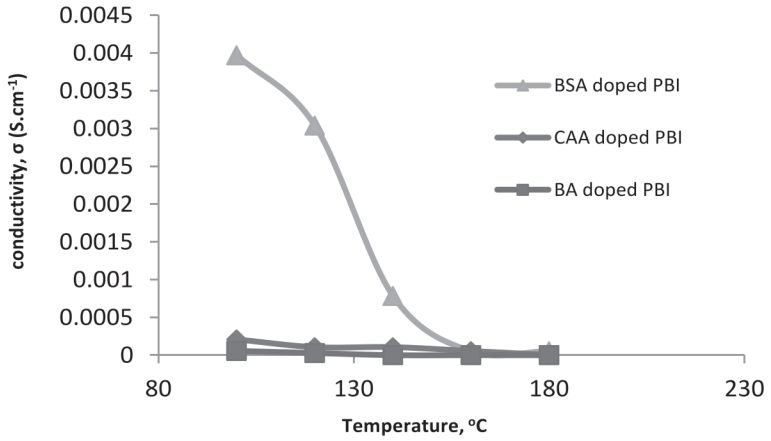


Fig. 9 a comparison of organic acid doped PBI membranes conductivity, BSA, CAA doped PBI and BA doped PBI

Fig. 10 compares the conductivity performance for phosphoric and benzene sulfonic acids doped PBI membranes at high temperature in the range between (100 – 180°C). In addition, this figure reveals that the conductivity performance of PA doped PBI membranes were greater than that of BSA doped PBI membranes. Therefore it can be concluded that BSA doped PBI membranes are not comparable and not suitable alternatives for PA doped PBI membranes at high temperatures (100 – 200°C). Due to the weak performance of BSA doped membranes at high temperatures, it was suggested to investigate the conductivity behavior of BSA doped PBI membranes at low temperatures in the range of (40 – 80C).

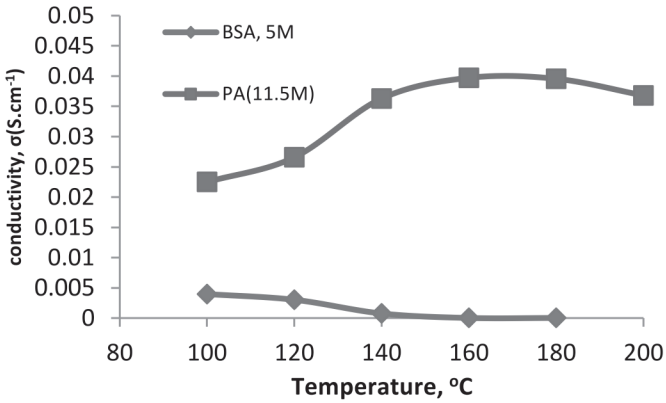


Fig. 10 Conductivity comparison of PSA and PA at high temperatures

Fig. 11 reveals that the conductivity of BSA doped PBI membranes was significantly higher at low temperatures in the range of (40 – 80°C) than high temperatures (100 – 180°C), particularly at 40°C about 0.28379 $S.cm^{-1}$. This value was even higher than the conductivity of Nafion hydrated membranes (0.094, 0.089 and 0.059 $S.cm^{-1}$) with thicknesses of 210×10^{-4}, 110×10^{-4} and 60×10^{-4} cm, respectively at 80°C [16]. In

addition, fig. 14 shows that at 70°C the conductivity of BSA doped PBI (7.79PRU) is almost 0.1S.cm^{-1} which is higher than the conductivity of the commercial Nafion NRE 211 about (0.05681 S.cm^{-1}) [17] and Nafion® 117 around 0.068 S.cm^{-1} [18]. In comparison with H_3PO_4 doped PBI membranes, conductivity of BSA doped PBI membrane at 70°C is 0.1S.cm^{-1} which has been greater than the conductivity of H_3PO_4 doped PBI membranes (0.038 S.cm^{-1} at 140°C).

The high value of BSA doped PBI conductivity at low temperatures might be due to the presence of sulfonated groups on the acid structure, higher stability at lower temperatures due to avoiding hydrolysis and decomposition and higher water content at temperatures below 100°C. However, as the temperature rises above 100°C , the conductivity drops. This behavior has caused concerns about the expected incoming results for oxygen reduction reaction (ORR) kinetics and fuel cell polarization curves. Therefore, it was suggested to compare the performance of BSA doped PBI with Nafion 112 at low temperatures in terms of oxygen reduction reaction, ORR kinetics and fuel cells polarization curves.

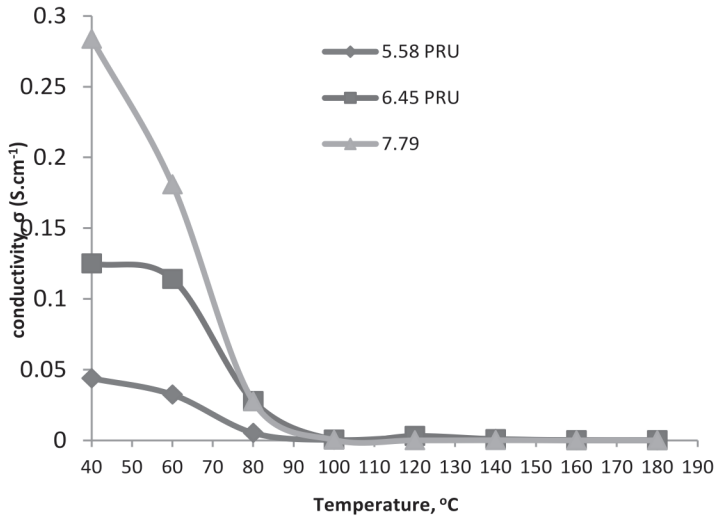


Fig. 11 BSA doped PBI membranes conductivity variation with doping levels at low and high temperatures.

B. Rotating Disk Electrode (RDE) measurement results

Fig. 12 compares the oxygen reduction reactions (ORR) kinetics for PA, SA and BSA solutions using a Pt rotating disk electrode. At low current densities, weak oxygen reduction reaction kinetics was observed which could be due to fairly high overvoltage losses which are about 220mV [19]. It can be seen that H_2SO_4 supports higher current densities and had the highest limiting current about 4×10^{-4}A. For instance, at overpotential of 0.2 V, the current densities of BSA, H_3PO_4 and H_2SO_4 were approximately 2.5×10^{-5}, 2.49×10^{-4} and 3.25×10^{-4} A/cm^2 respectively. However, BSA had the lowest limiting current around 1×10^{-4}A. In addition, at low exchange current densities, BSA suffered higher activation polarization compared to the other acids due to very slow oxygen reduction reaction kinetics on the Pt catalyst surface that could be as a result of very high adsorption of its anions on the platinum surface causing a poisoning effect of the Pt catalyst [20].

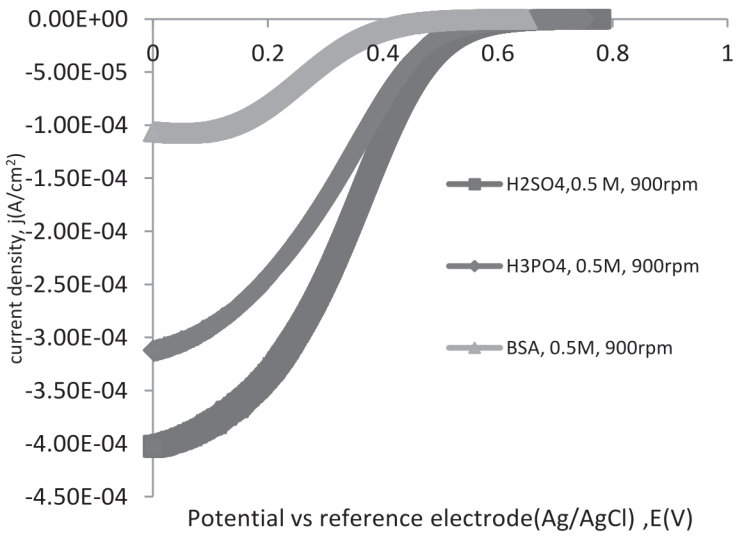


Fig. 12 linear sweep voltammetry measurements of (PA), (SA) and (BSA) solutions with rotating speed of 900 rpm.

C. Cyclic voltammetry (CV) measurements results

Fig.13 compares cyclic voltammetry graphs for PA, SA and BSA acids solutions at scan rate of 100 mV/s. It can be seen that the CVs for H_3PO_4 and H_2SO_4 acids solutions gave clear hydrogen, double layer and oxygen regions. These clear and identified regions are a sign of high purity of these electrolytes [21]. However, the hydrogen adsorption and desorption current peaks were not well defined in BSA cyclic voltammetry graph. In addition, it can be noticed that increasing scan rate resulted in worse hydrogen/oxygen regions. In addition, Fig. 13 reveals that the potential of the oxygen reduction reaction (ORR) kinetics of BSA is very poor compared to H_3PO_4 and H_2SO_4 acid solutions.

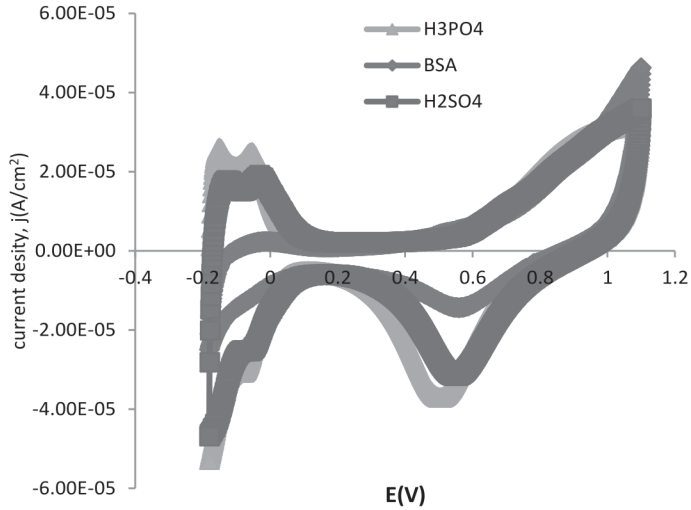


Fig. 13 a comparison of steady-state cyclic voltammetry of 0.5 M of BSA, PA and SA solution at room temperate and scan rate of 100 mvs

D. Fuel cells I-V polarization curves results

Fig. 14 compares the polarization curves of BSA doped PBI membrane with Nafion 112 membrane at 20°C in H_2/O_2 low temperature fuel cell. The literature data [22] of polarization curves of Nafion membranes 112 at 23°C and 3atm was quite consistent with the above experimental results of Nafion 112

which took place at 20°C and atmospheric pressure. It can be noticed that for the literature data, the open circuit voltage (OCV) about 0.94 mV was higher than the experimental data voltage for Nafion 112 cycle 20 about 0.85 mV. This difference can be due to the fact that at higher operation pressure, the overall voltage cell perfomance improves higher than at lower operation pressures [22]. It can be cleary seen that the perfomance of Nafion 112 is significantly higher than BSA doped PBI membrane. The evidence of the presence of acid anion poisoning effects on the BSA I-V polarization curve was that the open circuit voltage (OCV) of cycle 20 decreased by almost 300 mV compared to cycle one resulting in high overpotential losses. Meanwhile, the perfomance of Nafion 112 membrane at cycle 20 improved by almost 100 mV compared to cycle one. Therefore, due to the poisoning effect of BSA on the Pt catalyst, the fuel cell polarization test experiment was not measured at higher temperatures such as 30, 40 , 60 and 80°C. Therefore, it can be concluded that benzene sulfonic acid doped PBI membrane is neither a suitable alternative for phosphoric acid doped PBI membranes at high temperatures nor for Nafion membranes at low temperatures due to the hydrolysis and decomposition effects at high operation temperatures and poisoning effects due to high acid anion adsorption at low temperatures.

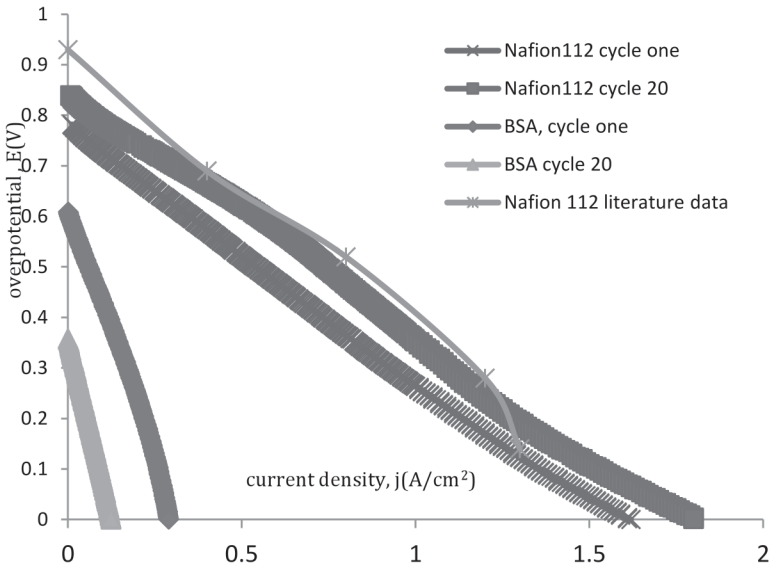


Fig. 14 a comparison of oxygen reduction polarization curves between Nafion membrane and BSA doped PBI membrane in H_2/O_2 low temperature fuel cell at 20°C, TH = 30°C

V. Conclusion

This research paper has aimed to study the potential of three selected organic acids to be a suitable organic acid alternative to phosphoric acid as a dopant for PBI membranes. These three organic acids (chloroacetic acid, $C_2H_3ClO_2$, benzoic acid, $C_7H_6O_2$ and benzene sulfonic acid, $C_6H_6O_3S$) have been investigated.

It was found that benzene sulfonic acid BSA (5.58PRU) doped PBI membranes had the highest conductivity about (3.97×10^{-3} $S.cm^{-1}$ at 100°C) compared to chloroacetic acid (5.8PRU) doped PBI membrane at around 2.07×10^{-4} $S.cm^{-1}$ and benzoic acid (3.75PRU) doped PBI membrane at approximately $5.5\times10^{-5}S.cm^{-1}$ at the same conditions. However, compared to the conductivity of phosphoric acid doped PBI membrane (0.0225 $S.cm^{-1}$) at 100°C the above conductivity of benzene sulfonic acid doped PBI membrane was significantly lower. Therefore, it was concluded that all the above organic acids

doped PBI membranes were not a suitable alternative to H_3PO_4 doped PBI membrane at high temperature fuel cells. The strategy of this study has been shifted to study the conductivity of these acids at low temperatures in the range of 40 – 80°C. Then, it was found that the conductivity of benzene sulfonic acid doped PBI membranes at 70°C was 0.1 $S.cm^{-1}$ with doping level of (7.79 PRU). This conductivity results has been considerably greater than the conductivity of H_3PO_4 doped PBI membranes at 140°C which was 0.038 $S.cm^{-1}$ and the conductivity of Nafion NRE 211 about (0.05681 $S.cm^{-1}$). Therefore, it was decided to study the potential of benzene sulfonic acid doped PBI membranes at low temperatures and to compare it with Nafion 112 membranes at low temperatures. The comparison study between benzene sulfonic acid doped PBI membranes and Nafion 112 membranes at low temperatures was based on the study of oxygen reduction reaction (ORR) kinetics of using cyclic voltammetry and rotating disk electrode techniques considering phosphoric and sulfuric acid solutions as benchmarks for this test and steady-state polarization (I-V) curves. The rotating disk electrode results revealed that 0.5 M of benzene sulfonic acid solution had the lowest limiting current around $1\times10^{-4}A/cm^2$ comparing to 3×10^{-4} and 4×10^{-4} A/cm^2 limiting currents of 0.5 M of phosphoric and sulfuric acids solutions, respectively. In addition, at low current densities, benzene sulfonic acid exhibited the least favourable oxygen reduction reaction kinetics compared to the other two acids. On the other hand, steady-state cyclic voltammetry data for benzene sulfonic acid solution showed unclear hydrogen and oxygen regions in contrast to phosphoric and sulfuric acid solutions which their regions were significantly identified. The hydrogen adsorption and desorption peak currents of benzene sulfonic acid solution was dramatically lower than those for phosphoric and sulfuric acid solutions. Therefore, the CV and RDE tests concluded that the poor oxygen reduction reaction kinetics performance of

benzene sulfonic acid tests could be due to high adsorption of acid anions on the Pt catalyst surface causing a poisoning effect on the catalyst electrode.

On the other hand, the polarization (I-V) curves revealed that the performance of Nafion 112 membranes was significantly higher than that of benzene sulfonic acid doped PBI membranes at 20^{o}C and ambient pressure. Since those curves showed that the open circuit voltage (OCV) of BSA doped PBI membranes of cycle 20 decreased by almost 300 mV compared to cycle one resulting in high overpotential losses. This behaviour was proof of the poisioning effect for benzene sulfonic acid anions on the catalyst surface. In contrast, the perfomance of Nafion 112 membrane at cycle 20 improved by almost 100 mV compared to cycle one.

Overall, it has been concluded that benzene sulfonic acid doped PBI membrane was neither a suitable alternative for phosphoric acid doped PBI membranes at high temperatures nor an alternative to Nafion membranes at low temperatures due to the hydrolysis and decomposition effects at high operation temperatures and poisoning effects due to high acid anion adsorption at low temperatures.

References

[1] Ma, Y (2004). *The Fundamental Studies of Polybenzimizadol/Phosphoric Acid Polymer Electrolyte for Fuel Cells*. PhD thesis, Case Western Reserve University, USA.

[2] Scott, K and Mamlouk, M (2010). The effect of electrode parameters on performance of a phosphoric acid doped PBI membrane fuel cell, *International Journal of Hydrogen Energy . Vol. 35, pp;784*

[3] Gottesfeld, S and Pafford, J. (1988) A new approach to the problem of carbon monoxide poisoining in fuel cells operating at low temperatures. *Journal of the Electrochemical Society. Vol.135,pp; 265-2652*

[4] Savinell, R, Yeager, E, Tryk, D, Landau, J, Wainright, Weng, D, Lux, K, Litt, M and Rogers, C. (1994). A Polymer Electrolyte for Operation at Temperatures up to 200^{o}C. *Journal of the Electrochemical Society*, *Vol. 141, pp; L46-L48.*

[5] Alberti, G, Casciola, M, Massinelli, L and Bauer, B. (2001). Polymeric Proton Conducting Membranes for Medium Temperature Fuel Cells (110 – 160^{o}C). *Journal of Membrane Science, Vol.185, pp;73*

[6] Yang, C, Costamagna, P, Srinivasan, S, Benziger, J and, Bocarsly, A.B. (2001). Approaches and Technical Challenges to High Temperature Operation of Proton Exchange Membrane Fuel Cells. *Journal of Power Sources. Vol. 103, pp; 1-9.*

[7] Costamagna, P, Yang, C, Bocarsly, AB and Srinivasan, S. (2002) Nafion® 115/Zirconium Phosphate Composite Membranes for Operation of PEMFCs Above 100 °C. *Journal of Electrochimica Acta, Vol. 47, pp; 1023-1033.*

[8] Lobato J, Canizares P, Rodrigo MA, Linares JJ, Aguilar JA (2007). Improved polybenzimidazole films for H3PO4-doped PBI-based high temperature PEMFC. *Journal of Membrane Science. Vol. 306, pp; 47*

[9] Scott, K, Pilditch, S, Mamlouk, M. (2007). Modelling and Experimental Validation of a High Temperature Polymer Electrolyte Fuel Cell. *Journal of Applied Electrochemistry, Vol. 37, pp;1245-1259.*

[10] Li M, Shao Z and Scott, K (2008). A high conductivity Cs2.5H0.5PMo12O40/polybenzimidazole (PBI)/H_3PO_4 composite membrane for proton-exchange membrane fuel cells operating at high temperature. *Journal of Power Sources. Vol. 183, pp; 69-75.*

[11] Kongstein, O.E, Berning, T, Borresen, B, Seland, F and Tunold, R. (2007). Polymer electrolyte fuel cells based on phosphoric acid doped polybenzimidazole (PBI) membranes. *Journal of Energy. Vol. 32, pp; 418 – 422.*

[12] Hogarth, M and Glipa, X (2001), Contractor Johnson Matthey Technology Centre, High Temperature Membranes for Solid Polymers Fuel Cells, [WWW Document] URL http://www.berr.gov.uk/files/file15282.pdf

[13] Qingfeng, L, Hjuler, H.A and Bjerrum, N.J. (2000). Oxygen reduction on carbon supported platinum catalysts in high temperature polymer electrolytes. *Journal of Electrochimica Acta. Vol. 45, pp; 4219 – 4226.*

[14] Ipcs Incem. Material and Safety Data sheet for Benzene sulfonic acid, access date, 02/05/2010[www.document]URL: http://www.inchem.org/documents/icsc/icsc/eics1626.htm

[15] Robert, N, Ateya, B.G, Poweigha, T and Austin, L.G (1980). Some electrochemical properties of strong organic acids for use as fuel cell electrolytes: methane sulfonic, methan di-sulfonic, trichloroacetic, chloro-difluoroacetic, pentafluoropropanoic, benzoic and benzene sulfonic acids. *Journal of Electrochemical Society. Vol. 127, pp; 2641-2646*

[16] Radev, Georgiev, G, Sinigersky, V and Slavcheva, E. (2008). Proton conductivity measurements of PEM performed in Easy Test Cell. *International Journal of Hydrogen Energy. Vol. 33, pp.; 4849 – 4855.*

[17] Kangoo, S. (No date Provided). Improving Nafion ® through the use of sulfonated carbon nanotube additives . University of Central Florida. [www.Docoument], access date (08/08/2010) URL: http://yes.ucf.edu/files/showcase/FINAL_Shiva%20Kangoo_Technical_Paper.pdf

[18] Li, Q, He, R, Jensen, J.Q and Bjerrum, N.J. (2004). PBI-based polymer membranes for high temperature fuel cells – Preparation, characterization and fuel cell demonstration. *Journal of Fuel Cells. Vol. 4, No.3, pp; 147 – 159.*

[19] Murthi, V.S, Urian, R.C and Mukerjee, S. (2004). Oxygen reduction kinetics in low and medium temperature acid environment: correlation of water activation and surface properties in supported Pt and Pt alloy electrocatalysts. *Journal of Physical Chemistry. Vol. 107, pp; 11011 – 11023.*

[20] Ipcs Incem. Material and Safety Data sheet for Chloroacetic acid, access date, 01/05/2010[www.document]URL: http://www.inchem.org/documents/icsc/icsc/eics0235.htm

[21] O`Grady, W.E, Taylor, E.J and Srinivasan, S. (1981) Electroduction of oxygen on reduced platinum in 85% phosphoric acid. Journal of Electroanal. Chem. Vol. 132, pp; 137 – 150.

[22] Song, C, Tang, Y, Zhang, J.L, Zhang, J, Wang, H, Shen, J, McDermid, S, Li, J and Kozak, P. (2007). PEF fuel cell reaction kinetics in the temperature range of 23 – 120^{o}C. Journal of Electrochimica Acta. Vol. 52, pp; 2552 – 2561.