مجلة المنارة

مجـلّة علميّة مُحكّمة تُعنى بنشر البحوث والدّراسات العلميّة

تَصْدُرُ عَن كلية الآداب الأَصَابِعَة

العدد الخامس

ديسمبر 2021 م - جمادى الأولى 1443 هـ

المشرف العام

د. عادل إبراهيم المحروق

رئيس التحرير

د. عادل أحمد لمود

مدير التحرير

د. عبد المنعم محمد الصادق

الهيئة الاستشارية

د. محمد إبراهيم غومة	رئيس الجامعة
د. علي محمد الفقيه	وكيل الشؤون العلمية
د. بشير محمد الجراري	جامعة طبرق
د. أحمد الهادي رشراش	جامعة طرابلس
د. عبد الله المختار اللباد	جامعة غريان
أ. عبدالوهاب إبراهيم عبدالله	جامعة غريان
أ. مصطفى رمضان أحمد	جامعة غريان

المراسلات

كلية الآداب الأصابعة/ جامعة غريان

Almanarah20@gmail.com

رقم الإيداع 387 / 2020
دار الكتب الوطنية – بنغـازي

جميع الحقوق محفوظـة ©

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ ۝٤ عَلَّمَ ٱلۡإِنسَٰنَ مَا لَمۡ يَعۡلَمۡ ۝٥﴾

من سورة العلق (3 – 5)

أهداف المجلة

تهدف المجلة إلى

1- أن تكون ميدانا فسيحا للبحث والمناقشة في سائر العلوم وفي شتى المجالات، فتكون منبرا لعلمائنا ومفكرينا يضيئون بواسطته طريق الحق وسبيل الرشاد.

2- إثراء المعرفة وتطويرها، وخدمة الباحثين والمهتمين بالمجال العلمي.

3- رصد الحركة العلمية، ومواكبة ما يستجد من قضايا، وبحوث.

4- إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات خاصة، وبالمثقفين عامة؛ لنشر بحوثهم العلمية، وتشجيعهم بتذليل العقبات البحثية، والمثبطات العلمية أمامهم.

5- الإسهام في النهوض بالمجتمع وتنميته في كافة المجالات، وذلك من خلال المعلومات والنتائج التي تتمخض عنها البحوث العلمية المطروحة في المجلة.

ضوابط النشر

- أن يكون البحث مبتكراً، يتّسم بجودة الفكر، ورصانة الأسلوب، وألا يكون منشوراً من قبل، أو مُستلّاً من كتاب أو رسالة علميّة.
- مراعاة أصول البحث العلمي وضوابطه.
- أن يكون العنوان مقتضباً، ومعبّراً عن مضمون البحث.
- يُقدّم الباحث في ورقة مستقلة، اسمه، عنوان بحثه، جهة عمله، درجته العلمية، ورقم هاتفه.
- لا يقل عدد صفحات البحث عن عشر صفحات، وألا يزيد عن ثلاثين صفحة.
- يتمّ نشر الأبحاث باللغة العربية، وكذا اللغات الأجنبية، على أن يكون البحث مرفقاً بملخص باللغة العربية للبحوث الأجنبية.
- يُقدّم البحث في نسخة ورقية بقياس " A4" مع نسخة محفوظة على قرص CD.
- يجب أن يُقدّم البحث مطبوعاً على ورق أبيض، بنظام ورد "traditional Arabic " بحجم 16، على أن تكون العناوين بخط أسود عريض.
- يُشار للمصادر والمراجع التي تم الاستعانة بها في متن البحث، بذكر لقب المؤلف، وسنة النشر، ورقم الصفحة المقتبس منها، ويوضع كل ذلك بين قوسين، مثلاً:(القرطبي، 1990، ص50) وفي حالة وجود أكثر من مؤلف يكتب (القرطبي وآخرون، 1990، ص50)، وعند وجود أكثر من مصدر للمؤلف، تُرتّب المصادر بالحروف الأبجدية "أبجدهوز" مثلاً:(القرطبي أ، 1990، ص50).
- توضع قائمة بالمصادر في نهاية البحث وترتّب ألفبائيّاً، على النحو الآتي: اسم المؤلف أو المؤلفين، اسم الكتاب، اسم المحقق إن وجد، دار النشر، مكانها، الطبعة، وسنة النشر.
- إذا كان المرجع بحثاً في دورية، فيكتب اسم الباحث، ثم عنوان البحث، واسم المجلة، والعدد، وتاريخ النشر.
- في حالة استخدام الجداول، يوضع كل جدول في صفحة مستقلة.
- تنظر هيئة التحرير في صلاحية البحوث المقدّمة قبل إرسالها إلى التّحكيم.
- يتم تحكيم البحث المقدّم من قبل محكّم مختصّ، وذلك في سريّة تامّة.
- البحوث المقدّمة لا تُردّ إلى أصحابها، سواء قبلت أم لم تقبل.
- الدراسات المقدّمة تعبّر عن آراء أصحابها، ولا تتحمّل المجلة أي مسؤولية.
- يدفع الباحث 150 دينارا عند تسليم بحثه.

دعـــوة

يسرّ هيئة تحرير مجلّة المنارة المحكّمة الصادرة عن كلية الآداب الأصابعة جامعة غريان، أن تحييكم وتدعوكم إلى الكتابة فيها، والتّواصل معها بأبحاثكم العلميّة القيّمة التي من شأنها إثراء مسيرة البحث العلمي في سائر العلوم وشتّى المجالات.

فهرس المحتويـات

التأصيل الفقهي لبعض أمثال اللهجة الليبية	د. عبد الله امحمد عون	**11**
الزواج بنية الطلاق بين الحل والحرمة	أ. كريمة الطاهر السوامي	**28**
العقوبة والبدائل	د. مصطفى علي قريفة	**39**
ملاحظات حول مشروع قانون تجريم السحر	أ. وسام أحمد البكوش	**65**
العلاقة بين التركيب والسياق في واقع الاستخدام اللغوي	د. عبد النبي محمد كريم	**108**
الألوهية في الفكر اليهودي	د. بشير صالح أو رقيقة	**125**
تطور مفهوم النقد في الفكر الفلسفي	أ. زينب موسى مفتاح	**142**
هجرة العقول العربية بين الاستنزاف والكسب	د. عبدالسلام محمد التومي أ. المهدي علي الأزهري أ. أبوالقاسم علي الأزهري	**159**
اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية داخل بلدية غريان	أ. فطوم علي اليتيم	**181**
القضايا الرياضية بين الفطرة والاكتساب	د. حليمة محمد الوحواح	**210**
اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي	د. سهام علي المختار أ. وليد كريم المنتصر أ. فاطمة المغيربي سعيد	**231**
الكشاف التحليلي لمجلة المنارة للأعداد 1- 4	أ. نصرالدين عمر الصيد	**256**
التغيير العشوائي وأثره على التصميم السكني لمدينة غريان	د. عادل إبراهيم دبوبة أ. نجمة البهلول أبوريمة	**271**
الآثار البيئية لمكب القضامة للنفايات على الإقليم الزراعي	د. إبراهيم محمد الصغير د. ابتسام عمر الضبع	**291**
الإقطاع ودوره في استقرار المسلمين في بلاد الأندلس	أ. أحمد المهدي مكاري	**309**
The Impact of Kinesthetic Learning Styles on the First Grade EFL	أ.آدم بـــدر آدم	**321**
Problems Encountered Secondary School Students In Learning how to Assign Two and Three Syllable Stress	أ. وليد أحمد دبوبـة أ. نضال أحمد دبوبة	**348**

المقالات والبحوث الواردة في المجلة تعبر عن وجهة نظر أصحابها

والمجلة ترحب بإثرائها ومناقشتها

التأصيل الفقهي لبعض أمثال اللهجة الليبية في بعض أبواب المعاملات

د. عبدالله إمحمد عون

كلية الآداب الجميل جامعة صبراتة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على النبي الكريم، وبعد:

إنَّ لمجتمعنا الليبي تراثا مليئا بالتعابير الشعبية، تبرز ثقافة مجتمعنا في شتى المناحي، وتعبر عن عمقه التاريخي، وأصالته الإسلامية، وتشتمل هذه الألفاظ والتعابير والأمثال في كثيرها ليس كلها على أفكارٍ ومواعظ تتفق وتعاليم الدين ومبادئه، وترسي أهدافه ومقاصده، تنوعت بين العقيدة والعبادات والمعاملات والآداب والأخلاق والتي كانت نتيجة قاعدة إيمانية، وخبرة حياتية، وإرث محمود.

اللهجة الليبية مليئةٌ بالألفاظ والأمثال الهادفة كما ذكرتُ، والحديث فيها كلها يطول، ربما سوف يأتي في أبحاث قادمة، سأكتفي هنا بعرض نماذج من الأمثال في اللهجة الليبية في أبواب المعاملات ؛ لإسهامها في تزكية التعامل، وتربية الأجيال الذين كثيرا ما يرددونها دون علم للكثير منهم بأصلها الشرعي، أو مدلولها السلوكي والأخلاقي فلعل بعض الناشئين يظنها مجردة عن القيم جوفاء، لا علاقة لها بالحياة ولا بالدين، وبالتالي قد لا تنعكس على تصرفاتهم، ولم تقيّم سلوكهم ؛ لذا أراد الباحث أن يحاول الجمع بين هذا التراث اللغوي الشعبي وبين أصوله الشرعية، ودلالاته الفقهية محاولا التوفيق بينها وبين الفصحى.

جهدي في البحث:

- اختيار الأمثال والتعابير الليبية ذوات الصلة بأبواب المعاملات، وكتابتها كما تنطق ؛ لتحافظ على عاميتها.
- العمل على ربطها بالفصحى، والتوفيق بينهما.
- محاولة تحليلها، وتأصيلها تأصيلا فقهيا، وبيان أحكامها وأبعادها الفقهية.

أهداف البحث: يهدف البحث إلى إبراز قيمة المخزون اللغوي باللهجة الليبية، وارتباطه باللغة العربية من جهة، وبالأحكام الفقهية من جهةٍ أُخرى، كما يهدف إلى توعية الشباب بعمق لهجتنا وارتباطها بأصول شرعنا الحنيف ؛ ليزداد الوعي والفهم، ويرتبطان بالذاكرة، وبالتالي ينعكس كلُّ ذلك على معاملاتهم بشكلٍ واقعي ومقنع.

الدراسات السابقة: لم يقع بين يدي الباحث عملٌ بهذا الوصف، ولكن هناك دراسات مماثلة منها: نظرة شرعية إلى التعابير الشعبية الليبية، تأليف: أحمد بن رمضان قنود، لكنها لا ارتباط لها بالناحية الفقهية الشرعية.

حدود البحث: اكتفيتُ ببعض الأمثال الأكثر تداولا وشيوعا في أبواب المعاملات.

توطئــة

بما أنني أبحث في مدلولات اللهجة الليبية رأيت من الواجب أن أبين معنى هذا المصطلح، وإنّ تفاوت اللهجات بين قطر وآخر، وبين جهة وأخرى في القطر الواحد أمر ذكره أهل اللغة، وعليه سأركز على الأمثال المتعارف عليها بالمنطقة الغربية من ليبيا التي ينتمي إليها الباحث.

فاللهجة لغة: تكاد تجمع المعاجم اللغوية العربية على أن اللهجةَ: هي اللسان، أو طرفه، أو جرس الكلام، أو هي اللغة التي جُبل عليها الإنسان فاعتادها، ونشأ عليها(الزبيدي، 6 / 192، وابن منظور، 1414ه، 2 / 359) .

واصطلاحا هي: مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة، أَو هِيَ قيود صوتية تلحظ عِنْد أَدَاء الْأَلْفَاظ فِي بيئة مُعينَة، ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات، لكل منها خصائصها، ولكنها تشترك جميعا في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض ؛ لفهم ما قد يدور بينهم من حديث فهمًا يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات، وتلك البيئة الشاملة التي تتألف من عدة لهجات هي التي اصطلح على تسميتها باللغة(محمد بن السيد، 1986، 1 / 28).

فالعلاقة بين اللهجة واللغة إذا: هي علاقة الفرع بالأصل، وقد استعمل اللغويون العرب القدماء مصطلح " لغة " أو " لُغيّة " بدلا من اللهجة، ولعل السبب في ذلك أنهم لم يتحصلوا على دراسة لهجة كاملة من لهجات القبائل التي كان يتكلمها الناس في حياتهم العادية، إنما كانت ملاحظاتهم تنصب على الفروق بين اللهجات التي دخلت الفصحى، وعقد ابن جني في خصائصه بابا بعنوان " اختلاف اللغات " يقصد اللهجات (ابن جني، 2 / 10).

وابن جني لا يمنع اللهجات نفسها بل يمنع القياس على الظواهر الرديئة في اللهجات، فاللهجات جميعها عنده تستوي في ميزان الفصاحة، عندما تجرد من الظواهر الرديئة، التي تنحرف باللهجة عن سنن الفصاحة، وهي ما أطلق عليها ابن فارس في الصاحبي: " اللغات المذمومة " (القزويني، 1997)، وأطلق عليها السيوطي في المزهر: " الرديء المذموم من اللغات "(السيوطي، 1998، 1 / 175).

والمثل لغة: الشبيه والنظير، فهو من المماثلة لا تكون إلا في المتفقين (ابن منظور، 1414ه، 11 / 610)، واصطلاحا: نقل السيوطي عن المرزوقي تعريفا شاملا للمثل بأنه جملة من القول مغتصبة من أصلها، أو مرسلة بذاتها، فتتسم بالقبول، وتشتهر بالتداول، فتنقل عما وردت منه إلى كلِّ ما يصح قصده بها من غير تغير يلحقها في لفظها، وعما يجبه الظاهر إلى أشباهه من المعاني، فلذلك تُضرب، وإن جهلت أسبابها حتى خرجت عليها (السيوطي، 1998، 1 / 375)، والمثل حُمِيَ من التغيير لغرابته، وحُفِظَ كما هو هذا ما قاله الزمخشري (الزمخشري، 1407هـ، 1 / 38).

المثل الأول / أوله شرط آخره سلامه:

الشرط لغة: عبارة عن العلامة، ومنه أشراط الساعة، والشرط: إلزام الشيء والتزامه في البيع ونحوه (تاج العروس، 19 / 404)، وفي الاصطلاح: عبارة عما يضاف الحكم إليه وجودًا عند وجوده لا وجوبًا (الجرجاني، 1405ه، 1 / 125، 126).

(يضرب المثل للحث على دقة التفاهم، ووضع الشروط ؛ للحفاظ على الحقوق ومن ثم استمرار العلاقات):

في هذا المثل قَطعٌ للخصومات، وقَفلٌ لباب النزاع قبل حدوثه، وورد بالمَثل لفظان متقابلان: أوله وآخره ومعناهما بداية الأمر ونهايته، فكل أمر بين الناس بدأ باتفاق وشروط بيّنة انتهى بسلامة في الأمور والعلاقات، وخاليا من المظالم، وفي هذا الصدد يقولون: " الموافقة قبل المرافقة " أي الاتفاق قبل الارتفاق (الشركة)، وهذا ما حرص عليه النبي – ﷺ– فيما أخرجه أبو داود في سننه عن أبي هريرة، قال: قال رسول الله – ﷺ–: " الصلح جائز بين المسلمين " زاد ابن حبان: " إلا صلحا أحل حراما، أو حرم حلالا "، وزاد سليمان بن داود قول رسول الله – ﷺ–: " المسلمون على شروطهم " (أبو داود، 3 / 304، ابن حنبل، 1999، 14 / 389)، أي أن المسلمين ملتزمون بشروطهم التي اتفقوا عليها فيما وافق منها كتاب الله تعالى، أما ما خالف الشرع فأحل حراما، أو حرم حلالا فهو باطل، لقوله – ﷺ – فيما روته أم المؤمنين عائشة– رضي الله عنها–: " كل شرط ليس في كتاب الله فهو باطل" (النسائي، 2001، 10 / 370،وزيادة البخاري، 1987، 2 / 759، وابن ماجه، 2 / 842)، فهذا عامٌ مخصوص بالشروط الجائزة من باب الوفاء بالعهود، واستغرب صلى الله عليه وسلم من الشروط ما خالف الشرع، فقال: " ما بال رجال يشترطون شروطا ليست في كتاب الله، ما كان من شرط ليس في كتاب الله فهو باطل، وإن كان مائة شرط، قضاء الله أحق، وشرط الله أوثق، وإنما الولاء لمن أعتق " (البخاري، 1987، 2 / 759)، وهو بابٌ واسع ينبغي أن يراعيه الناس في معاملاتهم، ويدخل فيه كثير من: البيوع، والإجارة، والشركة، والنكاح.....الخ، مع مراعاة أن العقد قد يتضمن بطبعه شروطا لا داعي لشرطها:

كأن يشترط المشتري على البائع أن يتصرف في المبيع فهذا حق من حقوقه، ويقتضيه العقد، أو يشترط ولي الزوجة في عقد النكاح أنّ النفقةَ على الزوج فهو أيضا لا داعي له، أو يشترط الزوج طاعتها له ؛ لأن العقد يقتضيهما، وهناك شروط وإن اشترطت فهي باطلة، كأن يشترط البائعُ على المشتري ألاّ يبيع ما اشتراه منه، ولا يهبه، أو يشترط الزوج أو وكيله في عقد الزواج أن الزوجة ملزمة بالنفقة مع يسر الزوج.

وعليه اتفق الفقهاء على أن العقد المستكمل لأركانه وشرائطه يتمتع بالقوة الإلزامية ما دام قد باشره الإنسان بإرادته الحرة دون إكراه، فصار ملزما له بنتائجه، ومقيدا لإرادته ؛ لقوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَوْفُوا بِالْعُقُودِ ﴾ (الملك من الآية 1)، وقوله: ﴿ وَأَوْفُوا بِالْعَهْدِ إِنَّ الْعَهْدَ كَانَ مَسْئُولًا ﴾(الإسراء من الآية

34)، وترتيب آثار العقود هي في الأصل من عمل الشارع، فإرادة المتعاقدين هي التي تنشئ العقد، ولكن الشريعة هي التي ترتب ما لكل عقد من حكم وآثار، ويقول الفقهاءُ أيضا: (إن العقود أسباب لآثارها سواءً أكانت جَعْلِيّةً أم شرعيةً)، أي أن الرابطة بين العقد وآثاره باعتبار أن أحدهما مسبب، والآخر سبب ليست رابطة عقلية، وإنما هي رابطة شرعية، فالشروط الشرعية هي التي اشترطها الشارع إما للوجوب كالبلوغ لوجوب الصلاة وغيرها من الأمور التكليفية، وإما للصحة كاشتراط الطهارة للصلاة، وفي العقود كأن يكون محل العقد متقومًا، ومراعاة أهلية العاقد، وعدم الغرر فيه، ويختلف الشرط عن الركن كون الأول خارجا عن الفعل كالطهارة للصلاة، والركن داخلٌ في الفعل كالفاتحة في الصلاة أيضا، وأما الشروط الجعلية فهي الشروط التي يشترطها المكلف في العقود سواء أكانت يقتضيها العقد أو لا يقتضيها، كاشتراط الكفيل شروطا لضمان الثمن والرهن، وخيار الشرط، ومنها ما هو صحيح وضابطه عند المالكية: اشتراط صفة قائمة بمحل العقد وقت صدوره، أو اشتراط ما يقتضيه العقد، أو اشتراط ما لا يقتضيه العقد، ولا ينافيه، ومنها ما هو فاسد وضابطه عندهم: اشتراط أمر محظور، أو أمر يؤدي إلى غرر، أو اشتراط ما ينافي مقتضى العقد كأن يشترط ولي الزوجة في عقد زواجها عدم الدخول بها، أو عدم طاعة زوجها ؛ وذلك حتى لا يبغي بعض الناس على بعض بما يشترطونه من شروط، وبذا يكون لكل تصرف حكمه الشرعي(الزحيلي، 4 / 556، 557).

وقد قسم الشاطبي الشروط مع مشروطاتها إلى ثلاثة أقسام:

الأول: أن يكون الشرطُ مكملًا لحكمة المشروط، وعاضدًا لها بحيث لا يكون فيه منافاة له على حال، وضرب أمثلةً لها من المعاملات التي نحن بصدد البحث فيها، فقال: (... والإمساك بالمعروف والتسريح بإحسان في النكاح، واشتراط الرهن والحميل والنقد أو النسيئة في الثمن حال البيع، واشتراط العُهدة في الرقيق، واشتراط مال العبد، وثمرة الشجرة، وما أشبه ذلك)، وذكر حكم هذا النوع قائلا: (فهذا القسم لا إشكال في صحته شرعًا ؛ لأنه مكمل لحكمة كل سبب يقتضي حكمًا).

الثاني: أن يكون الشرط غير ملائم لمقصود المشروط، ولا مكمل لحكمته، وجاء كعادته بأمثلة من العبادات والمعاملات، ولكنني اقتصرت على ما ذكره في المعاملات ؛ لملائمة موضوعنا فقال: (أو اشترط في النكاح أن لا ينفق عليها، أو أن لا يطأها، وليس بمجبوب، ولا عنين، أو شرط في البيع أن لا ينتفع بالمبيع، أو إن انتفع فعلى بعض الوجوه دون بعض، أو شرط الصانع على المستصنع أن لا يضمن المستأجر عليه إن تلف، وأن يصدّقه في دعوى التلف، وما أشبه ذلك)، وبين الحكم بقوله: (فهذا القسم أيضًا لا إشكال في إبطاله، لأنه مناف لحكمة السبب، فلا يصح أن يجتمع معه).

الثالث: أن لا يظهر في الشرط منافاة لمشروطه ولا ملاءمة، وفي هذا فرق بين العبادات والمعاملات، فما كان من العبادات لا يكتفي فيه بعدم المنافاة دون أن تظهر الملاءمة، لأن الأصل فيها التعبد دون الالتفات إلى

المعاني، والأصل فيها أن لا يقدم عليها إلا بإذن إذ لا مجال للعقول في اختراع التعبدات، فكذلك ما يتعلق بها من الشروط، وما كان من المعاملات يكتفي فيه بعدم المنافاة؛ لأن الأصل فيها الالتفات إلى المعاني دون التعبد، والأصل فيها الإذن حتى يدل الدليل على خلافه (الشاطبي، 1997، 1 / 438، 439).

المثل الثاني / شيــله بيلا:

شِيلْ: أمر من الفعل الماضي شال، بمعنى ارفع الشيْ، وانقله من مكان إلى آخر، وشَيلةُ الرجل ما يستطيع حمله، والبضائع التي تنقل تسمى مَشَال(آن دوزي، 2000، 6 / 399، وأحمد مختار، 2008، 2 / 1258).

وبيلا: يرى الباحث أن أصلها (**بِلَا**) بمعنى: بلا وزن، ولا عدد، ولا كيل، وهذا يُفهم من السياق، وهو ما يعرف ببيع **الجزَاف**.

كيفيته: عادة ما يكون آخر السوق، أو إذا أراد البائع مغادرة السوق لسبب ما، أو التخلص مما يبيعه لسبب ما، أو أنه قد ضمن رأس مال بضاعته ويبيع ما بقى جزافا، فإنه عندئذ يدعو المشتري لشراء ما تبقى، وينادي بأعلى صوته قائلا: (شيله بيلا)، وأصلها: (ارفع بلا)، وسكت عن الباقي المتعارف عليه: (بلا وزن، ولا كيل، ولا عدد)، ويكون أرخص عندئذٍ في أغلب الأحوال.

معنى الجزاف لغةً: الجِزاف بالضم، وبالكسر أقوى، وهو الْحَدْسُ والتَّخْمِينُ، وهو لفظ فارسي معرب(الزبيدي، 23 / 84).

واصطلاحا: الحدس في البيع، والشراء، بلا كيل، ولا وزن، ولا عدد(أبوجيب، 1988، ص62).

وقد أجمل النفراويُّ شروطَ جوازه في نقاط أبرزها:

* أن يصادف كونه جزافا، فلا يصح الجِزاف المدخول عليه، كأن يقول للبائع: اصنع لي كوما مثلا من الشعير مثلا، وأنا أشتريه منك.

* أن يكون المعقود عليه حاضرا مرئيا، ولذلك يجب أن يكون كل من البائع والمشتري بصيرا، فلا يجوز بيع الأعمى جِزافا، ولا شراؤه ؛ لاشتراط رؤية المعقود عليه.

* أن لا يكثر المعقود عليه جدا بحيث لا يمكن حرزه، وإلا امتنع بيعه جزافا ولا معدودا، وأما ما قَلَّ بحيث لا مشقة في ضبطه بمعياره الشرعي فيجوز في المكيل والموزون، ولا يجوز في المعدود.
* أن يكون مجهولا للمتبايعَين، فلو علماه معا لجاز العقد، وأما لو علمه أحدهما، وجهله الآخرُ فلا يجوز بيعه جِزافا.

* أن يكون المتعاقدان من أهل الحزر(التقدير)، أو يوكلا من هو كذلك، ويحرز المعقود عليه بالفعل.

* أن تستوي أرضه بأن لا تكون مرتفعة، ولا منخفضة، ويظهر كذلك، فإن لم يظهر استواؤها ثبت الخيار لمن عليه الضرر.

* وهذا خاص بالمعدود أن يكون في عده مشقة، وإلاّ لم يصح بيعه جِزافا، وأما الموزون والمكيل فيجوز بيعهما جزافا بغير هذا الشرط ؛ لأن شأنهما المشقة ؛ لتوقفهما عن معيار شرعي أو معتاد، والعد يتيسر غالبا لكل أحد.

* أن لا تتفاوت أفراد المعقود عليه تفاوتا بيّنا بكثرة ثمن بعض الأفراد، وقلة البعض كالرقيق والثياب، وأما تفاوت الثمن بالشيء اليسير فلا يمنع كأثمان البطيخ والرمان.

* أن لا يشتري الجزاف مع الكيل مع اتحاد الجنس في عقدة واحدة، أو اختلاف الجنس مع خروج كل عن أصله، بخلاف لو وقع كل على الأصل فيجوز، كما يجوز شراء الجزافين والمكيلين في عقدة واحدة ولو مع الخروج عن الأصل، والأصل في الحبوب الكيل والأرض الجزاف(النفراوي، 1995، 2 / 103، 104).

المثل الثالث / الكافل غارم:

هذا مثل يُضرب لبيان ضرورة تحمل المسئولية، وما يترتب عليها.

فالكافل لغة: له معان متعددة منها: النصيب، والكافل العائل كما جاء في التنزيل:﴿ وَكَفَّلَهَا زَكَرِيَّا﴾ (آل عمران من الآية 37) بمعنى ضمنها، فكفل المال ضمنه (ابن منظور، 11 / 588).

واصطلاحا: ضمُّ ذِمَّة إلى ذمة في حق المطالبة بشيء (ابن المطرز، 1997، 2 / 227)،ويسمى الضامن حميل وكفيل وزعيم: ﴿ قَالُوا نَفْقِدُ صُوَاعَ الْمَلِكِ وَلِمَنْ جَاءَ بِهِ حِمْلُ بَعِيرٍ وَأَنَا بِهِ زَعِيمٌ ﴾ (يوسف 72).

الكفالة نوعان: حمالة بالنفس، وحمالة بالمال.

* الأول / الحمالة بالنفس (وهي التي تعرف بضمان الوجه):

فجمهور فقهاء الأمصار على جواز وقوعها شرعا إذا كانت بسبب المال، وعن الشافعي في الجديد أنها لا تجوز، وبه قال داود، وحجتهما قوله تعالى: ﴿ قَالَ مَعَاذَ اللَّهِ أَنْ نَأْخُذَ إِلَّا مَنْ وَجَدْنَا مَتَاعَنَا عِنْدَهُ إِنَّا إِذًا لَظَالِمُونَ ﴾(يوسف 79).

وأما الحكم اللازم عنها: فجمهور القائلين بحمالة النفس متفقون إلا قليل منهم على أن المتحمل عنه إذا مات لم يلزم الكفيل بالوجه شيء، وفرّق ابن القاسم بين أن يموت الرجل حاضرا أو غائبا، فقال:

(إن مات حاضرا لم يلزم الكفيل شيء، وإن مات غائبا نظر إلى المسافة التي بين البلدين إن كانت قريبة يمكن إحضار الحميل في الأجل المضروب له في إحضاره – وذلك في نحو اليومين إلى الثلاثة – فغرم، وإلا لم يغرم)، واختلفوا إذا غاب المتحمل عنه ما حكم الحميل بالوجه على ثلاثة أقوال تنظر للفائدة في مظانها.

* الثاني: الحمالة بالمال مُجمع عليها من الصدر الأول ؛ لثبوتها بالسنة فيما سمعه أبو أمامة الباهلي من رسول الله ﷺ: " الزعيم غارم، والدَّين مقضي" (ابن ماجه، 2 / 804)، وحكم هذا النوع: إن الفقهاء متفقون على أنه إذا عدم المضمون أو غاب أن الضامن غارم، واختلفوا إذا حضر الضامن والمضمون وكلاهما موسر:

قال أبو حنيفة والشافعي وأصحابهما، والثوري، والأوزاعي، وأحمد، وإسحاق: للطالب أن يؤاخذ من شاء منهما: الكفيل، أو المكفول، ووافقهم مالك في أحد قوليه، وخالفهم في الآخر، وقال أبو ثور: الحمالة والكفالة واحدة، ومن ضَمِنَ عن رجل مالاً لزمه، وبرئ المضمون، ولا يجوز أن يكون مال واحد على اثنين، وبه قال ابن أبي ليلى، وابن شبرمة، ومن الحجة لمن رأى أن الطالب يجوز له مطالبة الضامن، وكان المضمون عنه غائبا، أو حاضرا، غنيا، أو عديما حديث قبيصة بن المخارقي قال: تحملت حمالةً فأتيت النبي – ﷺ– فسألته عنها، فقال: " نخرجها عنك من إبل الصدقة يا قبيصة، إن المسألة لا تحل إلا في ثلاث "، وذكر رجلا تحمل حمالة رجلٍ حتى يؤديها، ووجه الدليل من هذا أن النبي – صلى الله عليه وسلم – أباح المسألة للمتحمل دون اعتبار حال المتحمل عنه.

واتفق الفقهاء على وقت مطالبة الكفيل بالمال المكفول، وذلك بعد ثبوت الحق على المكفول إما بإقرار وإما ببينة، بخلاف كفالة الوجه فقد اختلفوا هل تلزم قبل إثبات الحق أم لا؟ فقال شريح القاضي، والشعبي، وسحنون: (إنها لا تلزم قبل إثبات الحق بوجه من الوجوه)، وقال غيرهم: (بل يجب أخذ الكفيل بالوجه على إثبات الحق).

وأما شروط الكفالة: فإن أبا حنيفة والشافعي يشترطان في وجوب رجوع الضامن على المضمون بما أدى عنه أن يكون الضمان بإذنه، ومالك لا يشترط ذلك، ولا تجوز عند الشافعي كفالة المجهول، ولا الحق الذي لم يجب بعد، وكل ذلك لازما وجائزا عند مالك وأصحابه (ابن رشد، 2004، 2 / 79، 80).

المثل الرابع / باش ايبيعْ لَمولَّد رابح:

(يضرب المثل لمن يتصرف في ملك غيره)، والمعنى بأي ثمن يبيع من قام بتوليد الحيوان دون أن يملكه فهو رابح ؛ لأنه لا رأس مال له فيه، وعادة ما تقال في لهجتنا للسارق والفضولي، ويسمى هذا البيع فقهيا بيع الفضولي، فمن هو؟ وما حكم بيعه؟

الفضولي: لغة نسبة إلى الفضول، وهي جمع فضل، وتعني (الزيادة)، وقد استعمل الجمع استعمال المفرد فيما لا خير فيه، وهو من يشتغل بما لا يعنيه (الفيومي، 2 / 475)، وفي اصطلاح الفقهاء يطلق الفضولي على من يتصرف في حق الغير بلا إذن شرعي (ابن نجيم، 6 / 160)، وذلك لكون تصرفه صادرا من غير ملك ولا وكالة ولا ولاية ولا وصاية، ويُفهم من التعريف أنّ من تصرف بملكٍ، أو بوكالةٍ، أو بولايةٍ أو بوصايةٍ لا يُعدُّ فضوليٌّ.

حكم بيع الفضولي: أجازه فقهاء الأحناف والمالكية بشرط إجازة المالك له، وأعتبر المالكية سكوت المالك وقتا طويلا عن بيع الفضولي بعد علمه به إجازة له، ويطالب المالكُ الفضوليَّ عندئذ بالثمن، أما إذا نقض المالكُ بيعَ الفضولي أعيد المبيعُ وغلتُه إن كان المشتري يعلم أن البائع فضوليٌّ، وإن لم يعلمه لم يرجع المشتري الغلة لجهله بحقيقة البائع حال بقاء العين المبيعة، فإن ذهبت العين المبيعة كان على الفضولي

الأكثر من ثمنه وقيمته، ويبطِل الشافعيةُ والحنابلةُ بيعَ الفضولي ولو أجازه المالك خلافا للإمام مالك، ويميل الباحث للرأي الأول، عملا بإقرار النبي – ﷺ– شراء صاحبه عروة البارقي لَّما أعطاه ديناراً ليشتري له به شاة، فاشترى شاتين بالدينار، وباع إحداهما بدينار، وجاء للنبي – ﷺ– بدينار وشاة، فدعا له بالبركة في بيعه(أبو داود، 3 / 256)، فلم يكن شراء الشاة الثانية وبيعها بإذن النبي – ﷺ–،وهو عمل فضولي جائز بدليل إقراره له (ابن نجيم، 6 / 160) الذي يراه الفريق الآخر وكيلا مطلقا– والله أعلم.

المثل الخامس / العارية ما ادُّوم، والذايقة ما تشبع:

(مثل يُضرب ليشجِعَ الناسَ على الاعتماد على النفس، ونبذ الاتكال على الآخرين) والعارية: الشيء المُستعار، وبطبعه لا يدوم فهو قطعا سينتهي، والذايقة (كما ورد في اللهجة) التي تُتَذوق فهي من المذاق، لا من الضيق، وهي التي تعَوّدَ أهلُنا تداولَها فيما بينهم مع ضيق معيشتهم أحيانا، فهي نتيجة قلتها لا تشبع، ولا تذهب نهم الجوع، فعليك بالجد والاعتماد على النفس.

فما الأصل الشرعي للعارية والذايقة ؟

أ– الإعارة في اللغة: من التعاور، وهو التداول والتناوب مع الرد، والاسم منه العارية، وهي الشيء المُعار.

والاستعارة: طلب الإعارة، ويقول الجوهري: (كأنها منسوبة إلى العار ؛ لأن طلبها عار وعيب) (الزبيدي، 13 / 163، 164، والجوهري، 1997، 2 / 325)، فتكون في الدور والأراضين والحيوان وجميع ما يعرف بعينه إذا كانت منفعته مباحة الاستعمال، ولذلك لا تجوز إباحة الجواري للاستمتاع، ويكره للاستخدام إلا أن تكون ذات محرم (ابن رشد، 2 / 313).

واصطلاحا: قال الحنفية إنها تمليك المنافع مجانا.

وعرفها المالكية: بأنها تمليك منفعة مؤقتة بلا عوض، ولا يختلف التعريفان إلا أن المالكية كانوا أدق في الوصف فقيدوها بزمن.

ويجوز عندهم إعارة المستعير لما استعاره لغيره باعتبارها إعارة مطلقة، وإن اختلف المعير والمستعير(العاقدان) في مدة العارية أو في مقدار الحمل، أو في المكان، فالقول قول المُعِيرِ. وقال الشافعية والحنابلة: إنها شرعا إباحة الانتفاع بالشيء مع بقاء عينه.

ولا يجوز عند الحنابلة إعارة العارية من قبل المستعير، ويتفق الشافعية والحنابلة في كونها تمليكا لمنفعة وليست عينا، ويبرز الأحناف والمالكية مجانية هذا الانتفاع (ابن عابدين، 2000، 8 / 400، والخلوتي، 3 / 570، والرملي، 1984،5 / 117، وموسى بن أحمد، 2 / 331).

ضمان العارية: يرى الأحناف أنّ الشيء المستعار أمانةٌ في يد المستعير مطلقا، في حال الاستعمال، وفي غير حال الاستعمال، لا يضمن على كل حال إلا بتعدٍ أو تقصير، بينما يفرّق المالكية بين ما يُغاب عليه

كالدواب والرواحل، وما لا يُغاب عليه كالدور والأراضين فيضمن الأولى بخلاف الثانية، والشافعية والحنابلة يرون ضمانها مطلقا، وإن لم يفرط.

وينتهي عقد العارية في واحدة مما يلي:

* باعتبار العارية عقد غير لازم قد يطلب المعير ردها، فينتهي العقد بالفسخ.

* إذا رد المستعير العين المستعارة ولو قبل انتهاء المدة.

* زوال أهلية أحد العاقدين بجنون أو بإغماء، أو بموت.

* الحجر على أحد العاقدين بالسفه، أو الحجر بالإفلاس على المعير ؛ لأنه يصير فاقدا للأهلية، فتفسخ الإعارة (ابن رشد، 2 / 314، والعيني، 2000، 10 / 142).

ب– أمّا الذايقة (من المذاق): الذائقة حاسة في اللسان تدرك حلاوة المطعومات، وتتفاعل مع حلاوتها (التهانوي، 1996، 1 / 1131)، وهل هناك أحلى من طعام يُهدَى من جارٍ أو حبيبٍ في وقتٍ قلَّت فيه ذاتُ اليد؟!

والذايقة: تُعدّ من باب إطعام الطعام، والتي حث عليها ديننا (كتابا وسنةً)، وعُدت من أسباب المودة والفوز، والأمثلة كثيرة تفوق العدَّ، منها من القرآن الكريم: ﴿ وَيُطْعِمُونَ الطَّعَامَ عَلَى حُبِّهِ مِسْكِينًا وَيَتِيمًا وَأَسِيرًا ﴾(الإنسان، الآية 8)، ووصف من يطعم الطعام مع حاجته له بأنه من المؤثرين الذين فضلوا الآخرَ عن أنفسهم، وهذه هي طبائع شعبنا منذ القدم، مشمولون بقوله: ﴿ وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَنْ يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ ﴾(الحشر، الآية 9)، ومن السنة أمره – ﷺ– لأبي ذرٍ بإذاقة جيرانه، فقال: " يا أبا ذر إذا طبخت مرقة فأكثر ماءها وتعاهد جيرانك" (أبو الحجاج النيسابوري، 4 / 2025)، وإن لم تفعل فأمر بإدخالها سراً.

وجعل – ﷺ– اليد العليا المانحة خيرا من الآخذة (السفلية) فيما رواه مسلمٌ من حديث أبي أُمامة عن رسول الله – ﷺ– حيث قال: " يا ابن آدم إنك أن تبذل الفضل خير لك، وأن تمسكه شر لك، ولا تلام على كفاف، وابدأ بمن تعول، واليد العليا خير من اليد السفلى" (السابق، 2 / 718)، والأحاديث والآثار كثيرة.

المثل السادس / من يعطي علحوت في البحر؟!:

(يضرب في الغرر، وشراء المجهول) يعطي بمعنى يدفع ثمنا ليشتري حوتا(سمكا) في البحر، العبارة توحي بوضوح استهجان هذا الفعل وإنكاره، وعدّه أمرا يثير الدهشة والاستغراب، كأن لسان حالهم يقول: لا أحد يعطي النقد عن شيءٍ غائبٍ إلاّ إذا كان لا عقل له.

ما أصل هذا المثل الشعبي في فقهنا ؟ وما حقيقته ؟ وحكمه ؟

الغرر لغةً: قال ابن فارس: (هو الخَطَر الذي لا يُدْرَى أيكون أم لا) (ابن كريا، 2002، 4 / 306، والزبيدي، 3 / 216)، واصطلاحا له تعريفات متقاربة، عرفه الأحناف بقولهم: (ما يكون مستور

العاقبة) (السرخسي، 2000، 12 / 346)، وقال المازري من المالكية: (الغرر ما تردد بين السلامة والعطب (ابن عرفة، 2 / 26)، و لم يذهب الشافعية بعيدا عن هذه التعريفات.

فالغرر إذن: هو الخطر، بمعنى أن وجوده غير متحقق، وهو بيع ما لا يُعلمُ وجوده وعدمه، أو لا تعلم قلته وكثرته، أو لا يقدر على تسليمه، ويتضح من خلال ما سبق أنه نوعان:

الأول: غرر الوجود والتسليم، ومثاله بيع العبد الآبق، والبعير الشارد، والجنين في بطن أمه، والطير في الهواء، والسمك في الماء، والمضامين التي في بطون الإناث، والملاقيح ما في ظهور الجمال.

والآخر: غرر الوصف، كأن يبيعه بقرة على أنها تحلب كذا من اللترات ويتضح خلافه، وقد روى أبو هريرة حديثا نهى فيه رسول الله – صلّى الله عليه وسلّم – عن بيع الغرر (الترمذي، 3 / 532)، ولا يدخل بيع النت، ووسائل التواصل، والأنموذج من الغرر، ويبقى على الخيار.

المثل السابع / الميت باباه قبل جده يورث الهده، أو الميت بوه قبل جده لا ليه ولا لولده:

(والمعنى من مات أبوه قبل جده فلا إرث له من ميراث جده).

والهدة: الهدُّ الهدم الشديد، وهو نقض البناء وإسقاطه (الزبيدي، 9 / 335).

في الأصل أنّ الأبناء الذكور، وأبناءهم وإن نزلوا هم من الورثة، بخلاف أبناء البنات الإناث فلا إرث لهم من جدهم (أب الأم)، وقد ورد ذلك في نظم صاحب الرحبية:

والوارثون من الرجال عشرة أسماؤهم معروفة مشتهرة

الابن وابن الابن مهما نزلا والأب والجد له وإن علا.....

وجاء ذكر حجب ابن الابن بالابن واحدا كان أم متعددا:

وَهَكَذَا ابْنُ الابْنِ بالابن فَلاَ تَبْغِ عَنِ الحُكْمِ الصَّحِيحِ مَعْدِلاَ

وهو يتكلم عن الحجب فيذكر ابن الابن يحجب بالابن.....وهذا النوع من الحجب يسمى حجب حرمان أي حرمان نهائي من الميراث بسبب وجود من هو أقرب منه وفق القاعدة:

(الأقرب منزلة يحجب الأبعد)، وتتميما للفائدة أن الذين لا يحجبون إلا إذا قام بهم مانع: الأبوان، والولدان، والزوجان.

ومن مات قبل أبيه فلا يرث بالطبع من أبيه ؛ لأنه يفتقد سببا من أسباب الإرث، وهو تحقق حياة الوارث قبل موت مورثه، وبما أن الابن مات قبل أبيه فهو لا يرث، وأبناؤه من بعده لا يرثون من جدهم إذا وُجد أبناء له ؛ لأنهم محجوبون بأعمامهم (إخوة أبيهم)، وهذا معنى المثل متمشيا مع قواعد الإرث.

المثل الثامن / (بيع واشري وكان جاك النادم قيله):

المثل يأمر بالبيع والشراء ؛ أي أن العرف يسير وفق الشرع في جواز البيع والشراء اللذين أباحهما الشرع الحكيم، إن لم يكونا واجبين إن احتاج لهما الناس، وأعرض الناس عن ذلك، وثبتتهما النصوص، وأجمعت

عليهما الأمة، ويضيفون عبارة: (كان جاك النادم قيله) العبارة واضحة إذا ندم أحدُ طرفي العقد فعلى الآخر إقالته، أي أنهم يعلمون موضوع (الإقالة) التي سأبين أحكامها، والنادم معلوم اسم فاعل من الفعل الثلاثي: (ندم)، والندم هو: الأسف على الشيء (ابن منظور، 12 / 572).

ما معنى الإقالة؟

الإقالة لغة: الرفع والإزالة، أقال الله عثرته إذا رفعه من سقوطه (السابق، 11 / 580).

واصطلاحا: رجوع كل من العوضين لصاحبه، وعرفها ابن عرفة بقوله: هي ترك المبيع لبائعه بثمنه (التسولي، 1998، 2 / 242)، فبها يُلغى حكم العقد، وتنتفي آثاره، ويُرد العوضان.

وهي مندوبة عملا بقول النبي – صلّى اللهُ عليه وسلّم -: " مَنْ أَقَالَ مُسْلِمًا أَقَالَهُ اللَّهُ عَثْرَتَهُ " (أبو داود، 2 / 296)، وكذلك مع غير المسلم، ومع المسلم أولى.

اختلف الفقهاء في ماهيتها، فرأها المالكية بيعا جديدا تتم برضاهما معا، ويجوز فيها ما يجوز في البيوع، ويمنع فيها ما يمنع في البيوع، وكذلك عند أبي يوسف، واستثنى المالكية ثلاثة أشياء: الإقالة في بيع الطعام قبل قبضه فسخ للنهي الوارد في بيعه على هذه الصورة، واستثنوا الشفعة لأنها ليست بيعا، والثالثة المرابحة فإن تقايلا في بيع المرابحة لا يحق بيعها مرابحة على الثمن الذي وقعت به الإقالة (التسولي، 2 / 242)، ورآها غيرهم فسخا للعقد الأول.

المثل التاسع / اربط تلقى ما تحـــــــل:

الربط والحل لفظان متقابلان، فالربط هو: الشد، والرباط في الأصل: الإقامة على جهاد العدو بالحرب، وارتباط الخيل وإعدادها، فشبه ما ذكر من الأفعال الصالحة به، والرباط: ما تشد به القربة والدابة وغيرهما، **والحلُّ**: الفتح، فتقول: حَلَلْتُ العُقدة أَحُلُّهَا حَلاًّ: فتحتها، فانحلت (ابن منظور، 7 / 333، 11 / 135، والجوهري، 4 / 1672)، ويقصد به الالتزام بالعهد والذمة والأمان، ولا يكون ذلك إلا بالكتابة والإشهاد، والإشهاد بالعدول، ويسمونهم أهل الربط والحل ؛ بمعنى لهم عهد وميثاق يفعلون ما يلتزمون به، وهؤلاء يلجأوون، ونلجأ إليهم في كل ضائقة.

فالناس لا يخلو حالهم كما قال ابن الحاج من أربع مراتب:

أولها وهي أعلاها: أن يجلس لقضاء حوائج المسلمين، والتفريج عنهم، وإرشادهم، وتصحيح عقودهم طالبا بذلك الثواب من الله تعالى، وهذا قليل في زماننا.

الثاني: الذي يجلس للشهادة، فإذا جاءه شغل أخذ عليه أجرة نسخه للورقة أو أقل منه ليس إلا، فإن زاده على ذلك شيئا رده عليه و لم يقبله.

الثالث: أن يجلس فإذا جاءه شغل عمله ولا يطلب عليه شيئا، فإن أعطاه قليلا رضي به، وإن أعطاه كثيرا عن طيب نفس منه لم يرده.

ورابعهم: أن يطلب الشاهد ما لا يستحقه، ويمنع الحجة لأجله حتى يأخذ أكثر من ذلك

فترك بعض الناس الإشهاد على حقوقه لأجل الإجحاف به، وخوفا من إعانتهم على أكل الحرام وأقبح منهم من يمتنع عن أداء الشهادة عند الاضطرار إليها كأنه لا يعلمها حتى إذا أعطي شيئا تذكرها إذ ذاك من غير ارتياب، وهذا ما ظهر في هذا الزمان وهو محرم اتفاقا، وبه ضاعت الحقوق (ابن الحاج، 1981، 2 / 160، 161).

والكتابة عامل آخر من عوامل الربط والحل أيضا، فلو عمل الناس بها ما كانت الحياة كما هي عليه الآن من نزاعات وخصومات، وإنكار، وأكل لأموال الناس بالباطل ؛ ولذا كانت آية كتابة الدين من أطول الآيات، فقد جاء في قوله تعالى: ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدَيْنٍ إِلَى أَجَلٍ مُسَمًّى فَاكْتُبُوهُ ﴾(البقرة، الآية 282)، ورسمت السبيل واضحا في كيفية كتابته، ومن سيكتبه، ومن يمليه، وكيف إن لم يستطع إملاءه، وصولا إلى قبض الرهن، فأين نحن من النص القرآني الذي حمله الفقهاء على الندب ؛ لوجود قرينة تصرفه عن الوجوب، وهي قوله تعالى:﴿فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُمْ بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الَّذِي اؤْتُمِنَ أَمَانَتَهُ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ ﴾ ومما نهجه أهلنا، وصاغوه في المثل الشعبي الذي تداولوه، وصار عادة لهم.

إن أغلب وقائع الخصومات في الحقوق المالية والجرائم يثبت بالشهادة إن غابت الكتابة، فالشهادة: خبر قاطع (ابن منظور، 3 / 239)، إذا هي إخبار صادق لإثبات حق بلفظ الشهادة سواء أكان في مجلس القضاء أو خارجه، ولا خلاف بين الفقهاء في جواز الاعتماد على الشهادة في الإثبات، لورود النصوص القرآنية والنبوية الدالة على مشروعيتها والقضاء بها، وبيان عقوبة من يكتمها ؛ لأنها عامل من عوامل إثبات الحقوق، فقال: ﴿ وَلَا تَكْتُمُوا الشَّهَادَةَ وَمَنْ يَكْتُمْهَا فَإِنَّهُ آثِمٌ قَلْبُهُ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ عَلِيمٌ ﴾(البقرة، الآية 283)، وحديثه الصحيح ﷺ القائل: " أَنَّ الْبَيِّنَةَ عَلَى الْمُدَّعِي وَالْيَمِينَ عَلَى الْمُدَّعَى عَلَيْهِ "(الترمذي، 3 / 626)، والبيّنة هي الدلالة الواضحة التي لا يخالجها شك، كل هذا يثبت مبدأ الربط والحل، وغايته إثبات الحقوق، ودفع الظلم، فجعل البينة على المدعِي ؛ لضعف جانبه، واليمين على المنكِرِ المدعَى عليه ؛ لقوة جانبه، وأن الأصل براءة الذمة.

وللشاهد صفات حتى تقبل شهادته منها، قسمها الفقهاء قسمين:

أ – شروط التحمل:

* الأهلية: فلا تصح من مجنون، ولا من صبي لا يميز، فلا يشترط فيها البلوغ، والإسلام، والحرية.
* علم المتحمل لما جاء به من بينةٍ.

ب ـ وشروط الأداء:

* لا تصح شهادة من هم دون البلوغ.
* ويشترط في المؤدي لها الإسلام، والعقل، والحرية.

* وتجوز شهادة الأعمى عند المالكية في الأقوال دون الأفعال لتعلقها بالسمع لا بالبصر، وتجوز عندهم شهادة الأخرس إن وُجد من يترجم له، ويرى الباحث أن يحمل المترجم صفات الشاهد المذكورة؛ خوفا من تزويرها.

* والعدالة شرط اتفاق بين الفقهاء ؛ لقوله تعالى:﴿ وَأَشْهِدُوا ذَوَيْ عَدْلٍ مِنْكُمْ ﴾(الطلاق، الآية 2)، والضبط كذلك، فلا تقبل شهادة المغفل الذي يعجز عنه.

* ألاّ يكون الشاهد محدودا في قذف ؛ لقول الله تعالى: ﴿الَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاءَ فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً وَلَا تَقْبَلُوا لَهُمْ شَهَادَةً أَبَدًا وَأُولَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ ﴾(النور، الآية 4).

* والذكورة شرط في الشهادة على الحدود والقصاص(الكاساني، 1986، 6 / 266، وابن عليش، 1989، 8 / 387، والماوردي، 7 / 93، وابن حنبل، 1405ه، 12 / 28)

﴿ وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رِجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ الشُّهَدَاءِ﴾(البقرة، الآية 282)، ولا شهادة للنساء فيهما فيما رواه مالك عن الزهري (الأصبحي، 1412ه، 2 / 474).

النتائج والتوصيات:

* كثير من مفردات لهجتنا لها جذور فصيحة، وتلتقي مع اللغة الأم أحايين كثيرة، وإن حصل تصحيف في بعض حروفها.

* أغلبها أيضا ينطلق من ضابط فقهيٍّ لعل منبعه المشافهة في نقل الفقه، أو الفطرة السليمة، والتربية السّوية المتناقلة عبر الأجيال.

* لا بأس في تصوري من ضرب مثل هذه الأمثلة وتدريسها لطلابنا؛ لنجد لغة ميسرة مشتركة بين أمرين قد يجهلهما كثير من طلابنا، ولنربط الماضي بالحاضر على ألاّ يكون على حساب إحداهما.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم.

1- إبراهيم بن محمد بن سالم، منار السبيل في شرح الدليل (المكتب الإسلامي، ط7: 1409هـ / 1989).

2- إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي، ا لموافقات، المحقق: أبوعبيدة (دار ابن عفان، ط1: 1417هـ / 1997).

3- أبوبكر بن مسعود الكاساني، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع (دار الكتب العلمية- بيروت- ط2: 1406هـ / 1986).

4- أحمد بن محمد الخلوتي الصاوي، بلغة السالك لأقرب المسالك (دار الكتب العلمية-بيروت-1415هـ / 1995).

5- أحمد بن محمد المقري، المصباح المنير في غريب الشرح الكبير(المكتبة العلمية- بيروت).

6- أحمد بن محمد بن حنبل، مسند الإمام أحمد، المحقق: شعيب الأرنؤوط وآخرون (مؤسسة الرسالة، ط2: 1420هـ / 1999).

7- أحمد بن شعيب بن علي النسائي، السنن الكبرى، المحقق: حسن عبد المنعم شلبي (مؤسسة الرسالة- بيروت- ط1: 1421هـ / 2001).

8- أحمد بن غانم بن سالم النفراوي، الفواكه الدواني على رسالة ابن أبي زيد القيرواني (دار الفكر- 1415هـ / 1995).

9- أحمد بن فارس بن زكرياء، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها(ط1: 1418هـ / 1997).

10- أحمد بن مختار بن عبدالحميد، معجم اللغة العربية المعاصرة (عالم الكتب، ط1: 1429هـ / 2008).

11- إسماعيل بن حمّاد، الصحاح في اللغة (دار العلم للملايين، ط4: 1407هـ / 1987).

12- ريتهارت بيتر آن دوري، تكملة المعاجم العربية، نقله إلى العربية وعلق عليه: محمد بن سليم النعيمي، وجمال الخياط (وزارة الثقافة العراقية، ط1: 1979).

13- زين الدين بن إبراهيم بن محمد ابن نجيم، البحر الرائق شرح كنز الدقائق(دار المعرفة- بيروت).

14- سعدي أبوجيب، القاموس الفقهي لغة واصطلاحا(دار الفكر- دمشق- ط1408هـ / 1988).

15- سليمان بن الأشعث، سنن أبي داود، المحقق: محمد محيي الدين عبدالحميد (المكتبة العصرية – صيدا / بيروت).

16-عبدالرحمن بن أبي بكر السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تحقيق: فؤاد علي منصور، (دار الكتب العلمية- بيروت- ط1: 1998).
17-عثمان بن جني الموصلي، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار(عالم الكتب – بيروت).
18-علي بن عبدالسلام التسولي، البهجة في شرح التحفة (دار الكتب العلمية-بيروت- ط1: 1418هـ / 1998).
19-علي بن محمد بن حبيب الماوردي، الحوي الكبير(دار الفكر- بيروت).
20-علي بن محمد بن علي الجرجاني، التعريفات، تحقيق: إبراهيم الأنباري(دار الكتاب العربي – بيروت- ط1: 1405هـ).
21-مالك بن أنس الأصبحي، موطأ الإمام مالك، المحقق: بشار عوّاد معروف، ومحمود خليل(مؤسسة الرسالة، 1412هـ).
22-محمد بن أحمد بن أبي سهل، المبسوط، دراسة تحقيق: خليل محيي الدين الميس (دار الفكر- بيروت– ط1: 1421هـ / 2000).
23-محمد بن أحمد بن حمزة الرملي، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج0 دار الفكر – بيروت- 1404ه / 1984).
24-محمد بن أحمد بن رشد، بداية المجتهد، ونهاية المقتصد (دار الحديث - القاهرة- 1425هـ / 2004).
25-محمد بن أحمد عليش، منح الجليل شرح مختصر خليل (دار الفكر- بيروت – 1409هـ / 1989).
26-محمد بن إسماعيل البخاري، صحيح البخاري، تحقيق: د مصطفى ديب (دار ابن كثير – بيروت- ط3: 1407هـ / 1987).
27-محمد بن السيد حسن، الرموز على الصحاح، تحقيق: د محمد علي عبدالكريم (دار أسامة –دمشق- ط2: 1986).
28-محمد بن علي التهاوني، كشاف اصطلاحات العلوم والفنون (مكتبة لبنان – بيروت- 1996).
29-محمد أمين بن عمر بن عبدالعزيز ؛ ابن عابدين، حاشية رد المحتار على الدر المختار(دار الفكر – بيروت- 1421هـ / 2000).
30-محمد بن عيسى بن سورة الترمذي، سنن الترمذي، تحقيق: محمد أحمد شاكر وآخرين (دار إحياء التراث العربي- بيروت).

31-محمد بن محمد بن عبدالرزاق، تاج العروس من جواهر القاموس(دار الهداية).

32-محمد بن محمد العبدري الفاسي ؛ ابن الحاج، المدخل (دار الفكر، 1401هـ / 1981).

33-محمد بن مكرم بن علي بن منظور، لسان العرب(دار صادر- بيروت- ط3: 1414هـ).

34-محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي (دار إحياء الكتب العربية - فيصل عيسى البابي الحلبي).

35-محمود بن أحمد بن موسى العيني، البناية شرح الهداية (دار الكتب العلمية- بيروت- ط1: 1420ه / 2000).

36-محمود بن عمرو بن أحمد الزمخشري، الكشاف في حقائق غوامض التنزيل (دار الكتاب العربي – بيروت – ط3: 1407هـ).

37-مسلم بن الحجاج النيسابوري، صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبدالباقي(دار إحياء التراث العربي- بيروت).

38-موسى بن أحمد بن موسى، الإقناع في فقه الإمام أحمد بن حنبل، المحقق: عبداللطيف محمد موسى (دار المعرفة- بيروت).

39-ناصرالدين بن علي المطرز، الغرب في ترتيب العرب، تحقيق: محمود فاخري، وعبدالحميد مختار (مكتبة أسامة بن زيد- حلب- ط1: 1979).

40-وهبة الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته(دار الفكر- دمشق).

41-يحيى بن أبي الخير بن سالم، البيان في مذهب الشافعي، المحقق: قاسم محمد النوري(دار المنهاج، جدة، ط1: 1421هـ / 2000).

الزواج بنية الطلاق بين الحل والتحريم

أ. كريمة الطاهر السوامي

كلية الآداب الأصابعة جامعة غريان

المقدمة

الحمد الله رب العالمين والصلاة والسلام على النبي محمد ﷺ أما بعد.

لقد اعتنى الإسلام بالأسرة، وجعل نواتها الزوج والزوجة وأساسها الزواج الصحيح، فأرشدنا إليه ورغبنا فيه وفي ذلك جاء قوله تعالى:﴿ وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُم أَزْوَاجاً لِّتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً﴾سورة الروم، الآية: 21.

وقد ظهرت في الساحة ضروب من الحوادث والمستجدات في كل جوانب الحياة، ومن ذلك ما استجد من الأنكحة التي لم تكن في الماضي معروفة، فاستبق أولوا العلم المكلفون بحمل الأمانة العلمية إلى تبيان آرائهم فيها، واستجلاء الأحكام لهذه العقود المستجدة، مستفتئين بهدى القرآن وسنة محمد ﷺ، ولهذا رأيت أن أكتب في هذا الموضوع لأهميته وقد قسمتي بحثي إلى مقدمة وثلاثة مطالب وانتهت الدراسة بخاتمة تضمنت أهم النتائج

المطلب الأول: تعريفه والفرق بينه وبين الأنكحة الأخرى.

المطلب الثاني: الزواج بنية الطلاق وأقوال العلماء فيه وأدلتهم.

المطلب الثالث: نوايا المتزوجين وأغراضهم.

المطلب الأول: تعريفه والفرق بينه وبين الأنكحة الأخرى.

هو أن يتزوج الرجل المرأة وفي نيته طلاقها بعد انتهاء دراسته أو إقامته أو حاجته.

(صالح آل منصور،1428هـ،ص 43)

الفرق بينه وبين الأنكحة الأخرى:

الفرق بينه وبين نكاح المتعة: يقول الأستاذ محمد محي الدين عبد الحميد من المعاصرين بين النكاح المؤقت ونكاح المتعة يتضح من خلال النقاط التالية:

1ــ إن المتعة يكون لفظ التمتع لا غير، والمؤقت يكون بلفظ الزواج المؤقت.

2ــ إن الشهود ليسوا بشرط في زواج المتعة، وهم شرط في الزواج المؤقت.

3ــإن تعيين الوقت ليس بشرط في زواج المتعة، وهو شرط في الزواج المؤقت.

(الأشقر،ص 208)

الفرق بينه وبين نكاح المحلل.

بين الزواج بنية الطلاق وبين نكاح المحلل وجه شبه كما يظهر من تعريف نكاح المحلل، فإن صورته كما قال الشافعي ما نصه: " وجماع نكاح المتعة المنهى عنه كل إلى أجل من الآجال قرب أو بعد، وذلك أن يقول الرجل للمرأة نكحتك يوماً أو عشراً أو شهراً، أو أنكحتك حتى أصيبك فتحلين لزوج فارقك ثلاثاً، أو ما أشبه هذا مما لا يكون فيه النكاح مطلقاً لازماً على الأبد، ونكاح المحلل الذى يـروى أن رسول الله ﷺ لعنه، ضرب من نكاح المتعة لأنه غير مطلق، إذ شرط أن ينكحها حتى تكون الإصابة ".

وهذا هو ما أطلق عليه العلماء، لأن فيه شرطاً يمنع بقاء النكاح أو هو نكاح إلى مدة، وبناء على هذا فإن الزواج بنية الطلاق ضرب من نكاح المتعة إذ لا فرق بين النكاحين إلا في إعلان النية وأسرارها، وقد قال النبي ﷺ في المقتتلين المسلمين أن كليهما في النار، ولما قيل فيما بال المقتول؟ قال :" أنه كان حريصاً على قتل صاحبه" (الألباني، 130/1) فدخل النار بعزمه على قتل مسلم، فكان مؤاخذاً على النية، فالأعمال منوطة بالنيات كما أخرج المحدثون مرفوعاً :(إنما الأعمال بالنيات) وهو حديث صحيح مشهور (السهلى، ص 40).

المطلب الثاني: الزواج بينة الطلاق وخلاف العلماء فيه:

القول الأول: ذهب الجمهور فيه إلى الجواز:

أـ الحنفية: يقولون:" لو تزوج المرأة وفي نيته أن يطلقها بعد مدة نواها، صح؛ لأن التوقيت إنما يكون باللفظ " (لابن الهمام، 249/3).

وقال علي القاري في شرح النقاية:" أو تزوجها ناوياً أن يقعد معها مدة و لم يتلفظ بذلك في محل العقد، فالنكاح صحيح" (علي القاري ،1/ 564).

ب ــ المالكية:

قال في المنتقى:" ومن تزوج امرأة لا يريد إمساكها، إلا أنه يريد أن يستمتع بها مدة ثم يفارقها، فقد روى محمد عن مالك أن ذلك جائز، وليس من الجميل ولا من أخلاق الناس " (القرطبي،1332هـ، 335/3).

وصرح أيضاً بالمسألة اتباعه فقال في بلغة السالك:" وأما لو اضمر في نفسه أن يتزوجها مادام في هذه البلدة أو مدة سنة ثم يفارقها فلا يضر، ولو فهمت المرأة حاله ذلك (المالكي،387/2).

وفي الشرح الكبير قال ما نصه:" وحقيقة نكاح المتعة الذي يفسخ أبداً أن يعقد العقد مع ذكر الأجل للمرأة أو وليها، وأما لم يقع ذلك في العقد، و لم يعلمها الزوج بذلك، وإنما قصده في نفسه، وفهمت المرأة أو وليها المفارقة بعد مدة، فإنه لا يضر، وهي فائدة تنفع المغترب".

وفي حاشيه الدسوقي، قال:" وإن كان بهرام قد صرح في " شرحه " وفي" شامله" بالفساد إذ فهمت منه ذلك الأمر الذي قصده في نفسه، فإن لم يصرح للمرأة ولا وليها بذلك، و لم تفهم المرأة ما قصده في نفسه فليس نكاح متعة أتفاقاً (المالكي ،239/2).

وخلاصة مذهب المالكية فيها صحة النكاح مع ارتكاب الناوي شيئاً ليس من الجميل ولا من أخلاق المسلمين.

جـ ــ الشافعية:

ذكر ابن تيمية في كتاب (الفتاوى الكبرى) أن أبا حنيفة والشافعية رخصا في هذا النكاح(لابن تيمية، 1987م، 101/3).

وقال في حاشية نهاية المحتاج عند الكلام على المحلل ما نصه:(أما لو توافق عليه و لم يتعرضا له في العقد ــ يعني التوقيت ــ لم يضره، ولكن ينبغي هنا كراهته أخذاً من نظيره في المحلل (الرملي، 1984م، 6/ 214) ونحوه في مغني المحتاج وغيره من كتب الشافعية (الشربيني، 1994 م،3/ 381)

والخلاصة: أن الزواج بنية الطلاق صحيح عندهم مع الكراهة لما نواه الزوج من الطلاق.

3ـــ الحنابلة:

لم يجزه من الحنابلة سوى ابن قدامة ووافقه ابن مفلح، فقد قال في المغني:(وإن تزوجها بغير شرط إلا أن في نيته طلاقها بعد شهر أو انتقت حاجته في هذا البلد فالنكاح صحيح) (ابن قدامة، 10/ 48).

وذكر ابن مفلح في كتابه " المبدع شرح المقنع" قال لما ذكر نكاح المتعة:" وظاهره أنه إذا تزوجها بغير شرط، وفي نيته طلاقها فالنكاح صحيح في قول عامتهم، خلافاً للأوزاعي، فإنه قال: نكاح متعة، والصحيح لا بأس به، وليس على الرجل حبس امرأته، وحسبه إن وافقته، وإلا طلقها" (لابن مفلح،1997 م 6/ 154).

أدلة المجيزين للزواج بنية الطلاق:

ليس هناك دليل صريح من الكتاب والسنة ينص نصاً على حلية هذا الضرب من النكاح، إلا في صورته الظاهرة من أنه نكاح مستوف للأركان والشروط المعتبرة في النكاح الشرعي فحكم بصحته، فهو عقد يتم بولي وشاهدين ورضى، وانتفت جميع الموانع الظاهرة فالأصل الحكم والجزم بجوازه (السهلى، ص 46).

أن الزواج بنية الطلاق لم يرد في حكمه نص شرعي يدل على تحريمه ولا على إباحته لكونه من الأحكام المستجدة، وعليه فإن الحكم في هذه المسألة اجتهادي، ولكون النية المضمرة في القلب إذا لم يتلفظ بها أو يشترط لا تؤثر على صحة النكاح، ولكونه يحقق مصالح قد تضيع لو قيل بعدم جوازه خصوصاً للمغتربين وإن الأئمة الأربعة قالوا بجوازه، وكذا جمهور السلف وعلماء الاجتهاد قديماً وحديثاً وآخر من أفتى به الحجة الثبت سماحة مفتى عام المملكة الشيخ عبد العزيز بن باز، واعتقد أن هذا الحكم بارتفاعه إلى هذا المستوى من موافقة علماء الاجتهاد أخذ حكم الإجماع، وإذا أجمع فقهاء الأمة على حكم يحرم الخروج على إجماعهم لأنه حجة، وهو أحد مصادر التشريع ولا يجوز لنا العدول عن أقوالهم لأنهم أعلم، واستنباطهم احكم، والأخذ برأيهم أسلم، والمتأمل في هذين النوعين من أنواع الزواج يجد الفوارق عظيمة والبون شاسعاً، فالزواج بنية الطلاق جائز شرعاً لاكتمال شروطه وأركانه واشتماله على كل مسوغات العقد الصحيح، ولموافقته لأدلة الحكم الشرعي، وخلوه من الموانع والشروط الفاسدة، والقاعدة الأصولية تقول :" ما ثبت باليقين لا يزول بالشك، وعليه فالزواج بنية الطلاق يختلف عن نكاح المتعة " وعليه فالزواج بنية الطلاق يختلف عن نكاح المتعة لكون المتعة لابد فيها من التصريح لتجديد المدة ومقدار الأجرة وينتهي النكاح بمجرد انتهاء المدة المحددة، ولا يحتاج إلى طلاق وأما الزواج بنية الطلاق فليس فيه شيء من هذا" (الضبيعي، ص 4-16).

رأى شيخ الإسلام احمد بن تيمية:

قال رحمه الله:" والصحيح أن هذا ليس نكاح متعة، ولا يحرم، وذلك أنه قاصد النكاح وراغب فيه، بخلاف المحلل، لكن لا يريد دوام المرأة معه، وهذا ليس شرط، فإن دوام المرأة ليس بواجب، بل له أن يطلقها، فإذا قصد أن يطلقها بعد مدة، فقد قصد أمراً جائزاً، بخلاف نكاح المتعة، فإنه مثل الإجارة تتقضى فيه بانقضاء المدة، ولا ملك له عليها بعد انقضاء الأجل، وأما هذا فملكه ثابت مطلق، وقد تتغير نيته، فيمسكها دائماً، وذلك جائز له، كما أنه لو تزوج بنية إمساكها دائماً، ثم بدله طلاقها، جاز ذلك، ولو تزوجها بنية أنها اذا أعجبته أمسكها وإلا فارقها، جاز، ولكن هذا لا يشترط في العقد، لكن لو شرط أن يمسكها بمعروف أو سرحها بإحسان، فهذا موجب العقد شرعاً، كاشتراط النبي ﷺ في عقد البيع بيـــــع المســـــلم للمسلـم: (ولا غائلة، ولا خبيئة) وهذا موجب العقد.

وقد كان الحسن بن علي كثير الطلاق؛ فلعل غالب من تزوجها كان في نيته أن يطلقها بعد مدة، ولم يقل أحد: إن ذلك متعة.

وهذا أيضاً لا ينوى طلاقها عند أجل مسمى، بل عند انقضاء غرضه منها ومن البلد الذي أقام به، ولو قدر أنه نواه في وقت بعينه، فقد تتغير نيته، فليس في هذا ما يوجب تأجيل النكاح وجعله كالإجارة المسماة، وعزم الطلاق لو قدر بعد عقد النكاح لم يبطله، ولم يكره مقامه مع المرأة، وإن نوى طلاقها، من غير نزاع في ذلك " (ابن تيمية،32/ 148).

وقال رحمه الله: "مسالة في رجل ركاض يسير البلاد في كل مدينة شهراً أو شهرين، ويعزل عنها، ويخاف أن يقع في المعصية، فهل له أن يتزوج في مدة إقامته في تلك البلاد وإذا سافر طلقها، وأعطاها حقها أولا؟ وهل يصح النكاح أولاً ؟

الجواب: له أن يتزوج، لكن ينكح نكاحاً مطلقاً، ولا يشترط توقيتاً، بحيث يكون إن شاء أمسكها، وأن شاء طلقها، وإن نوى طلاقها حتماً عند انقضاء سفره كره في مثل ذلك، وفي صحة النكاح نزاع، ولو نوى أنه إذا سافر وأعجبته، وأمسكها، وإلا طلقها، جاز ذلك، فأما أن يشترط التوقيت، فهذا نكاح المتعة الذى اتفق الأئمة الأربعة وغيرهم على تحريمه.." إلى أن قال :" وإما اذا نوى الزوج الأجل، ولم يظهره للمرأة، فهذا فيه نزاع، يرخص فيه أبو حنيفة والشافعي، ويكرهه مالك وأحمد وغيرهما" (ابن تيمية،3/ 100-101).

رأي سماحة مفتي عام المملكة في الزواج بنية الطلاق:

من أبرز علماء الاجتهاد في هذا العصر حيث افتى بجواز النكاح مع إضمار نية الطلاق، فوجه إليه أحد المستفتين ليتأكد من صحة الفتوى فأجابه بقوله:(نعم لقد صدر فتوى من اللجنة الدائمة وأنا رئيسها بجواز نكاح نيته الطلاق إن كان ذلك بين العبد وربه، إذا تزوج في بلاد غربه ونيته أنه متى أنتهى من دراسته أومن كونه موظفاً وما أشبه ذلك أن يُطلق فلا بأس بهذا عند جمهور العلماء، وهذه النية تكون بينه وبين الله سبحانه وليست شرطاً" (الضبيعي، ص 40).

القول الثاني: التحريم:

وممن ذهب إلى تحريمه:

1ــ الإمام الأوزاعي رحمه الله فقد اشتهر عند ذلك.

2ــ الحنابلة: فقد نص الإمام أحمد على تحريمه وقال " هو متعة " كما نقل ذلك عنه شيخ الإسلام قال:" قال الإمام أحمد في رواية عبد الله إذا تزوجها ومن نيته أن يطلقها أكرهه هذه متعة ".

والقول بتحريمه هو الصحيح من المذهب والذي عليه أصحاب الإمام أحمد (ابن تيمية،6/ 13).

وتعجب شيخ الإسلام ابن تيمية من تصريح ابن قدامة بصحته فقال أنه: (لم أرا أحد من أصحابنا ذكر أنه لا بأس به تصريحاً إلا أبا أحمد) (ابن تيمية ،5/ 463).

وشيخ الإسلام رحمه الله اختلف كلامه في المسألة، فمرة قال بجوازه، ومرة قال بمنعه.

واعتبار الزواج بنية الطلاق متعة هو قول جمهرة العلماء المتأخرين واعيان علماء العصر منهم:

1ــ الشيخ رشيد رضا: ففي تفسير المنار إن تشديد علماء السلف والخلف في منع المتعة يقتضى منع النكاح بنية الطلاق، وإن كان بعض الفقهاء يقولون: إن عقد النكاح يكون صحيحاً إذا نوى الزوج التوقيت، ولم يشترط في صيغة العقد، ولكن كتمانه إياه خداع وغش وهو أجدر البطلان من العقد.

اشتراط التوقيت الذي يكون بالتراضي بين الزوج والمرأة ووليها، ولا يكون فيه من المفسدة إلا العبث بهذه الرابطة العظيمة التي هي أعظم الروابط البشرية، وإيثار التنقل في مراتع الشهوات بين الذواقين والذواقات، وما يترتب على ذلك من المنكرات ومالا يشترط فيه ذلك، يكون اشتماله على ذلك غشاً وخداعاً، تترتب عليه مفاسد أخرى من العداوة والبغضاء وذهاب الثقة حتى بالصادقين الذين يريدون بالزواج حقيقته، وهو إحصان كل من الزوجين وإخلاصه له وتعاونهما على تأسيس بيت صالح من بيوت الله (محمد رضا،1990م،5/ 15).

2ــ الشيخ محمد العثيمين: وإن نازع في تسميته متعة لكن افتى بتحريمه حيث قال: لكنه محرم من جهة أنه غش للزوجة وأهلها، وقد حرم النبي ﷺالغش والخداع، إلى أن قال: (فهذا أيضاً ــ يعنى السفر لأجله خاصة ــ محظور عظيم في هذه المسألة، فيكون سد الباب فيها أولى، لما فيه من الغش والخداع والتغرير، ولأنها تفتح مثل هذا الباب، لأن الناس جهال) (ابن باز، ص 48-49).

3ــ ويقول الشيخ صالح الفوزان :(أنا كنت منذ ظهور هذه المشكلة وأنا أحذر من الوقوع فيها، وأرى تحريم الزواج بنية الطلاق) (السهلى، ص 50).

4ــ وممن أفتى بتحريمه اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء برئاسة الشيخ ابن باز رحمه الله واليك نص السؤال والفتوى.

س: نحن هنا في غربة وفي بلد تنتشر فيه اللا أخلاقيات بشكل كبير، وقد سأل أحد الشباب شيخاً قدم إلينا من الكويت عن حكم الزواج المؤقت فأباحه بشرط عدم بيان ذلك لفتاة، والحقيقة أنني عندي شك كبير في صحة هذه الفتوى وقد بثت فتنة في صفوف الشباب، فأرجو توضيح هذه المسألة وماذا يفعل من خشي على نفسه الفتنة؟

الجواب: الزواج المؤقت زواج باطل؛ لأنه متعة، والمتعة محرمة بالإجماع، والزواج الصحيح أن يتزوج بنية بقاء الزوجية بنية بقاء الزوجية والاستمرار فيها، فإن صلحت له الزوجة وناسبت له وإلا طلقها (اللجنة الدائمة،18 / 446).

قال تعالى:﴿ فَإِمْسَاكٌ بِمَعْرُوفٍ أَوْ تَسْرِيحٌ بِإِحْسَانٍ﴾ البقرة :229.

أدلة المانعين أو القائلين بالتحريم:

1ــ أنه نكاح متعة أو شبيه به فتشمله أدلة تحريمها، وقد اتفق السلف والخلف على تحريم هذا الضرب من النكاح ومن ذلك حديث مسلم في صحيحه من طريق عبد العزيز بن عمر حدثني الربيع بن سيرة الجهني أن أباه حدثه أنه كان مع رسول الله ﷺ فقال (يأيها الناس إني قد كنت أذنت لكم في الاستماع من النساء وأن الله قد حرم ذلك إلى يوم القيامة...).

2ـ هناك قواعد عدة تحكم بتحريم هذا الضرب من النكاح مثل قاعدة : (إذا اجتمع الحلال والحرام غلب الحرام) ومن فروعها : أنه إذا تعارض دليلان احدهما يقتضى التحريم والآخر يقتضي الإباحة قدم التحريم، ومن

ثم قال عثمان ﷺ لما سئل عن الجمع بين الأختين بملك اليمين :(أحلتهما آية وحرمتها آية والتحريم أحب إلي)، ولاسيما قضايا الإيضاح فالاحتياط فيهما اكد، إذ الأصل فيها الحرمة، ويختلط فيها مالا يحتاط في الأموال).

3ــ كذلك الآيات والأحاديث الناصة على سد الذرائع إلى الحرام وهي كثيرة جداً كحديث: (لا ضرر ولا ضرار) وأحاديث تحريم الخداع والتدليس والغرر والغش وهي معروفة مشهورة.

4ــ الأمور بمقاصدها، إذ لنية تأثير في الفصل كما دل عليه الحديث:(إذا التقى المسلمان بسيفهما ،فالقاتل والمقتول في النار، فقيل :يا رسول الله هدا القاتل فما بال المقتول، قال :انه قد أراد قتل صاحبه) فكان للينة اثرها في البطلان (السهلى، ص 51-52).

5ــ الحيل وسائل إلي المحرمات، وتجويزها يناقض سد الذرائع مناقضة صريحة (السهلى، ص 51-52).

6ــ أن الزواج بنية الطلاق ليس شرعياً، لذا فهو حرام لا يحل، وإذا كان كذلك، فهو باطل، وإذا علمت نية المتزوج، وجب التفريق بينهما، وإذا كان الزوج يعرف الحكم، وجب تعزيره،أما إذا لم يعلم عن حاله شيء، فالنكاح في الظاهر صحيح، أما في الباطن، فهو باطل.

وإذا كان العلماء قد اختلفوا بينهم في حكم هذا الزواج ما بين مجوز له بدون كراهة أو مجوز له مع الكراهة، وما بين محرم ومبطل له، ولكل دليله، فإن الله تعالى أمر برد النزاع والخلاف إليه وإلى رسوله (آل منصور،1/ 7) في قوله تعالى :﴿ فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللّهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلاً﴾ النساء :59. وقوله ﴿وَمَا اخْتَلَفْتُمْ فِيهِ مِن شَيْءٍ فَحُكْمُهُ إِلَى اللَّهِ﴾ الشورى :10.

المطلب الثالث: نوايا المتزوجين وأغراضهم.

أن أهداف الزواج في الإسلام متنوعة وكثيرة بقدر تنوع نوايا المتزوجون في مقاصدهم من الزواج فلكل منهم غاية يرمي إلى تحقيقها من زواجه ،ونظراً لتباين أهدافهم واختلاف مقاصدهم وكثرة حاجاتهم فقد عدّ النبي ﷺ أربعاً من تلك الغايات التي ينوي المتزوجون تحقيقها في حديث واحد فعن أبي هريرة ﷺ : (أن رسول اللهﷺ قال : تنكح المرأة لأربع لمالها، ولجمالها، ولحسبها ولدينها فاظفر بذات الدين تربت يداك) (البخاري،7 /7)

وهذه الأهداف الأربعة التي أجملها النبيﷺ ليست هي كل الغايات التي يقصدها المتزوجون في العادة، بل أن هناك أهدافاً ينوي تحقيقها أكثر المتزوجين وقد أشار النبيﷺ إلى أكثرها في أحاديث متفرقة كما صح أن النبي ﷺ قال لجابرﷺ:هل تزوجت يا جابر؟ قال قلت نعم، فقال بكراً أو ثيباً ؟ قال قلت بل ثيباً، قال أفلا بكراً تلاعبك

وتلاعبها... الخ) (البخاري،4/ 51) كما حث النبي ﷺ على أن يكون طلب الأولاد من أهم النوايا عند الزواج نجد ذلك في قوله ﷺ :(تزوجوا الولود الردود فإني مكاثر بكم الأمم يوم القيامة).

وهناك أنواع من الزيجات ينوى المتزوجون بها تحقيق مصالح كثيرة وأغراضاً مختلفة بحسب اختلاف حاجاتهم فهناك مثلاً زواج سياسي يتزوجه القادة والساسة والحكام حيث يقترنون ببنات وجهاء الناس وزعمائهم لكسب وجاهات وتوطيد مناصب وقد فعل النبي ﷺمثل هذه الزيجات لتقوية شوكة الإسلام فتزوج ببنات ملوك وزعماء طوائف ورؤساء قبائل كزواجهﷺ بصفية بنت حييّ بن أخطب ملك يهود بني قريظة، وزواجه من ريحانة بنت زيد بن عمرو زعيم يهود بني النضير ورملة بنت أبي سفيان زعيم قريش فكانت هذه الزيجات سبباً لأسلم أكثر قبائلهن وتحقيق للإسلام قوة وتمكين، وقد تزوج النبي ﷺ لتحقيق أهداف اجتماعية وإنسانية ومنها زواجه ﷺ ببنات أبرز أصحابه لتقوية الروابط.

فإذا كان الإسلام يحترم نية المتزوج ويقدر ظروفه، ويعتبر أغراضه من مقومات الزواج ونواياه لا تؤثر في صحة النكاح.

إذا فما المانع من أن يكون الزواج بنية الطلاق واحداً من هذه الأغراض الشرعية (الضبيعي، ص 23-25).

أليس من المعلوم أن الأصل في الأبضاع التحريم، وهذا بالإجماع، فإذا كان كذلك، فإنها لا تستباح إلا بما دل الدليل على حلها، وأين الدليل على إباحة الزواج بنية الطلاق ؟

قد تقول : أن هذا النكاح قد توفرت فيه شروط النكاح وأركانه، وإذا كان كذلك، فهو نكاح صحيح.

فـأقول : نعم، هو نكاح صحيح، ولكن في الظاهر؛ أي : فيما يبدو للناس فتترتب عليه أحكام النكاح الصحيح، ذلك أن الزواج بنية الطلاق أمر بينه وبين الله تعالى، فنكله إلى نيته، وأما في باطن الأمر وحقيقته فالنكاح باطل، وليس هو النكاح الذي شرعه الله تعالى، وليس هو النكاح الذي يوافق مقاصد الشرع (آل منصور، 1/ 76-77) وقد قال النبي ﷺ " استوصوا بالنساء؛ فإن المرأة خلقت من ضلع، وإن أعوج شيء في الضلع أعلاه، فإن ذهبت تقيمه كسرته، وإن تركته، لـم يزل أعـوج فاستوصوا بالنساء (البخاري، 4 / 133).

الخاتمة:

وقد توصلت فيها إلى النتائج الآتية:

1ـ أن جواز هذا الزواج على هذه الصورة في الوقت المعاصر ووفق الظروف الاجتماعية لا يتوأم مع مقاصد الشارع من الزواج القائم على حفظ التناسل ودوام العشرة.

2ـ أن الزواج بنية الطلاق حيلة من حيل الراغبين في الاستمتاع بدون ملام وهو ليس أهلاً لتكوين بيت أسري يرتقي إلى مراتب الفضيلة، وليس هم المتزوج بنية الطلاق إلا التذوق وإرواء الغريزة الجنسية، فهذا ضرب من النكاح يهز القاعدة الأسرية هزاً عنيفاً ولو تفشى لتقلص التكاثر الإسلامي الذي هو أهم مقاصد نكاح الرغبة.

3ـ أن الزواج بنية الطلاق عند الحاجة إليه إنما هو استجابة لأمر الله تعالى بالإحصان وطلب الإعفاف الذي أمر الله به، ولا يجوز للأعزب أن يبقي على حاله بل عليه أن يستجيب لأمر الله، وأن يتزوج ولو بمن أقل منه مرتبة.

4- إن القول في بتحريم الزواج بنية الطلاق فيه جرأت على الله وعلى رسوله وفيه خروج على إجماع أئمة المذاهب ومخالفة لآراء علماء الاجتهاد، ثم هو قول بلا دليل.

مراجع البحث

1- إبراهيم الضبيعي، إيضاح حكم الزواج بنية الطلاق ،ط1،1416ه،

2- ابن باز وغيرها، فتاوي المرأة المسلمة ،اعتنى بها ورتبها، ابو محمد اشرف بن عبد المقصود.

3- ابن تيمية، الفتاوى الكبرى، دار الكتب العلمية،ط1،1987م .

4- ابن مفلح، المبدع في شرح المقنع، دار الكتب العلمية،بيروت،لبنان،ط1،1997م.

5- ابن الهمام، فتح القدير، دار الفكر.

6- أبو العباس، الشهير بالصاوي المالكي، بلغة السالك لأقرب المسالك، دار المعارف.

7- أبو عبد الرحمن محمد ناصر الدين الألباني، صحيح الجامع الصغير، المكتب الإسلامي

8- أبو الوليد سليمان القرطبي، المنتقى شرح موطأ مالك ،مطبعة السعادة،ط1،1332ه.

9-أحمد السهلي، عقود الزواج المستحدثة وحكمها في الإسلام، رابطة العالم الإسلامي.

10- أسامة الأشقر، مستجدات فقهية في قضايا الزواج والطلاق، دار النفائس، الأردن، عمان.

11- شمس الدين الرملي، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، دار الفكر،بيروت،1984م.

12- شمس الدين الشافعي، مغنى المحتاج إلى معرفة الفاظ المنهاج، دار الكتب العلمية، ط1، 1994 م.

13- صالح بن عبد العزيز بن إبراهيم آل منصور، الزواج بنية الطلاق من خلال أدلة الكتاب والسنة ومقاصد الشريعة الإسلامية، دار ابن الجوزي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية،ط1،1428ه.

14- فتاوى اللجنة الدائمة للبحوث العلمية والإفتاء، جمع وترتيب، احمد بن عبد الرزاق الدرويش، رئاسة إدارة البحوث العلمية والإفتاء، الرياض.

15- محمد رشيد رضا، تفسير المنار، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

16- محمد بن عرفة المالكي، حاشية الدسوقي على الشرح الكبير، دار الفكر.

17- نور الدين الهروي القاري ،فتح باب العناية بشرح النقاية.

العقـــوبة والبـــدائل

د. مصطفى علي قريفة

كلية القانون والعلوم السياسية/ جامعة الزنتان

الملخص:

تعد العقوبة الجنائية وسيلة مهمة لردع المجرمين وغيرهم، بل إنها باتت وسيلة لإصلاح الإنسان المجرم وإعادته عضوا صالحا إلى المجتمع كلما أمكن ذلك، ولقد مرت العقوبة من حيث نوعها بمراحل من التطوير والتغيير عبر الزمن من منطلق تحقيق الغرض المنوط بها، واتفقت أغلب التشريعات الجنائية على أن العقوبات التقليدية وخاصة السالبة للحرية، لم تعد ذات جدوى في الكثير من الجرائم، بسبب ظهور آثارها الضارة بالمجتمع وعدم تحقيقها للأغراض المتوقعة من تطبيقها، فأصبح البحث والتطوير المستمر أمرا مفروضا، ابتداء بمرحلة البدائل العقابية لبعض العقوبات كاعتماد (عقوبة الغرامة المالية والمصادرة والتعويض المالي..) ثم انتقل إلى إنتاج بعض العقوبات التي تكون ذات فائدة أكبر لأمن المجتمع والفرد كعقوبة (العمل للمنفعة العامة والمراقبة الإلكترونية وغيرها) واذا ما نظرنا إلى العقوبات المنصوص عليها في التشريع الليبي وبعض التشريعات العربية نجد أنها لم تولي جانب التطوير والبحث عن البدائل العقابية الحديثة الأهمية الكافية من البحث والتحري عن مدى ملائمة بعض العقوبات لمتطلبات الغرض من العقاب، وتأسيسا على ما سبق قسمنا هذا العنوان إلى قسمين الأول: العقوبة التقليدية، والقسم الثاني: خصصناه إلى بدائل العقوبة، وحتى يتسنى لنا الحكم على إمكانية تطبيق البدائل التطبيق الصحيح أشرنا إلى بعض المتطلبات الإجرائية التي يجب اعتمادها ووضع حلول تشريعية لها كإقرار (نظام قاضي التنفيذ) حتى نضمن إمكانية متابعة استعمال هذه البدائل والاستفادة منها في جميع مراحل التقاضي وصولا إلى مرحلة تنفيذ العقوبة.

الكلمات المفتاحية:

العقوبة، السالبة للحرية، البدائل، المالية، العينية، أغراض العقوبة، قاضي التنفيذ، المشرع الليبي.

المقـــدمـــة:

المجتمع البشري عرف العقوبة منذ عهد قديم كردة فعل من المجتمع لحماية أفراده من خروج بعض الأفراد عن مصالح المجتمع و من ثم إلحاق الضرر به، سواء كان هذا الضرر عينيا أم ماديا، وكانت جل

العقوبات المتعارف عليها قديما هي عقوبات بدنية آنية وكانت تطبق بطرق انتقامية وإجراءات ارتجالية، وتطور مفهوم العقوبة إلى أن وصل إلى المفهوم الحديث للعقوبة وخاصة بعد الثورة الفرنسية في (القرن التاسع عشر) التي ألغيت على إثرها أغلب العقوبات البدنية واستعيض عنها بعقوبات أهمها العقوبات السالبة للحرية، وتطور المفهوم العلمي للعقوبة قبل وبعد الثورة الفرنسية بعد أن ظهرت المدارس الفقهية التي تعنى بدراسة الظاهرة الإجرامية بصفة عامة ومن بينها العقوبة وتبين أغراضها وضوابطها والتي استقى منها المشرعون تلك المفاهيم لوضع نصوص عقابية تتماشى مع النظرة العلمية للعقوبة، إلا أن العقوبات التي كانت سائدة في ذلك الوقت لم تعد محل إجماع بين فقهاء القانون لعدة أسباب فبدأ البحث عن البدائل حتى تتحقق للعقوبة أغراضها.

وأهمية البحث في هذا الموضوع تكمن في: كسر الجمود عند بعض المشرعين وخاصة المشرع الليبي من أجل النص على البدائل العقابية وخاصة الحديثة منها التي اعتمدتها الكثير من التشريعات المقارنة، لما لها من فوائد على صعيد تحقيق الغرض من العقوبة، والحد من الآثار المدمرة لبعض العقوبات التقليدية وخاصة السالبة للحرية و التي فشل تطبيقها في الحد من الجريمة .

منهجية البحث:

سنعتمد في بحثنا هذا المنهج النظري والتحليلي والمقارن من خلال دراسة وتحليل النصوص القانونية العقابية الليبية وبعض التشريعات العقابية العربية وغيرها كلما أمكن ذلك.

إشكالية الموضوع: تكمن الإشكالية الرئيسية في أن الهدف من العقاب يصبح لا جدوى منه اذا ما تبين أن العقوبات التقليدية لا تحقق أغراضها، بل اذا أصبحت بعض العقوبات التقليدية عند تطبيقها تنتج لنا أعدادا أكبر من المجرمين الذين يخرجون أشد خطرا على المجتمع من ذي قبل، وفي هذه الحالة لابد لنا من طرح السؤال التالي: هل إيجاد بدائل جديدة للعقوبة من الناحية التشريعية واستحداث أنظمة إجرائية لضمان الاستفادة من البدائل حتى بعد النطق بالعقوبة وأثناء تنفيذها هو الحل الأمثل للخروج من هذا المأزق ؟

وسوف نعالج هذه الإشكالية وفق الآتي.

المبحث الأول: العقوبات التقليدية

المطلب الأول: العقوبة البدنية

المطلب الثاني: العقوبة السالبة للحرية

المبحث الثاني: العقوبة البديلة

المطلب الأول: العقوبات البديلة المقيدة للحرية

المطلب الثاني: العقوبات المالية البديلة

المبحث الأول: العقوبة التقليدية

لا يوجد فرق في التعريف بالعقوبة بين العقوبة التقليدية وبدائلها، وإنما طور الغرض من العقوبة تبعا لتطور الفكر العقابي وخاصة بعد ظهور المدرسة الوضعية والمذاهب التوفيقية من بعدها والتي رسخت غرضا آخر للعقوبة ألا وهو (إصلاح الجاني) وقد عرفت العقوبة بعدة تعريفات نورد بعضها على النحو التالي:-

-عرف البعض العقوبة بأنها: إيلام مقصود من المجتمع تجاه الشخص المرتكب لجريمة منصوص عليها ويتناسب **معها**. (**إمام، لايوجد، صفحة 17**)

- وعرفها البعض الآخر بـأنها: جزاء جنائي يقرره المشرع لمن تثبت مسئوليته عن **الجريمة**. (**عبد الستار، 2007، صفحة 219**)

- ولعل التعريف الجامع الذي يجمع التعريفين هو: انتقاص أو حرمان من كل أو بعض الحقوق الشخصية يتضمن إيلاما ينال مرتكب الفعل الإجرامي كنتيجة قانونية لجريمته، ويتم توقيعها بإجراءات خاصة وبمعرفة **جهة قضائية**. (**أبوتوتة، أصول علم العقاب، 2001، صفحة 36**)

ويتبين مما تقدم أن تحقق مفهوم العقوبة ليس مرتبطا بنوع العقوبة فالهدف هنا هو التأكد من وجود العناصر الموجودة في تعريف العقوبة عند النص على البديل العقابي.

وقد كان الاتجاه السائد هو قصر نوع العقوبات الأصلية على العقوبات السالبة للحرية، اللهم إلا في بعض التشريعات وخاصة الإسلامية منها والتي تبنت بعض العقوبات البدنية في نظامي (القصاص والحدود) مع وضع الكثير من القيود على تطبيقها.

المطلب الأول: العقوبة البدنية

لا شك أن المجتمعات البشرية كانت تعتمد في إيلام المجرم واقتضاء الحق المعتدى عليه بالعقوبات البدنية كالإعدام **أو القطع أو الجلد أو التشويه البدني.... الخ .**

وهذه العقوبات تصيب المحكوم عليه في نفسه أو في بدنه فتسلب حياته أو تمس سلامة أعضائه. (أبوتوتة، أصول علم العقاب، 2001، صفحة 51)

ونشير هنا إلى أن أغلب التشريعات العقابية ألغت هذه العقوبات واتجهت إلى العقوبات السالبة للحرية كبديل لها، وتبقى العقوبة البدنية الوحيدة التي لا تزال محل نظر عند بعض المشرعين هي عقوبة (الإعدام) بين مؤيد و معارض، ونستشف هذا الجدل حول هذه العقوبة من التقرير الذي نشرته منظمة العفو الدولية تحت عنوان (البلدان التي ألغت عقوبة الإعدام، والبلدان التي ما زالت تطبقها اعتبارا من يوليو 2018)

عدد البلدان التي ألغت العقوبة بالنسبة لجميع الجرائم	106
عدد البلدان التي ألغت العقوبة بالنسبة للجرائم العادية	8
عدد البلدان التي لا تطبق العقوبة في الواقع	28
مجموع عدد البلدان التي ألغت العقوبة في القانون أو لا تطبقها في الواقع الفعلي	142
عدد البلدان التي ما زالت تطبق العقوبة	56

(منظمة العفو الدولية، 2018، صفحة 1)

وتعتبر عقوبة الإعدام من أقدم العقوبات المستعملة وتسمى بـ (العقوبة الكبرى) لأنها تستهدف نفس المجرم وتنهي حياته كجزاء لما اقترفته يداه وكانت تطبق على بعض الجرائم الكبرى كجريمة (القتل – السحر – الاغتصاب –....) ومرت بمراحل متعددة من التشدد إلى الاعتدال ومن التوسع إلى التضييق، ابتداء بالمجتمعات القديمة إلى المسيحية ثم الإسلام إلى عصرنا هذا، ووظفت كعقوبة وحيدة لجرائم أخرى وخاصة (الجرائم السياسية) فنصت عليها بعض التشريعات العقابية في بعض الأحيان لغرض تصفية بعض الخصوم السياسيين وبتهم كثيرة، وبالرغم من الكثير من المآخذ عليها إلا أنها في المقابل لا تزال في نظر البعض فعالة كردة فعل تجاه بعض الجرائم الخطيرة مثل (القتل مع سبق الإصرار والترصد حماية لحق الحياة في المجتمع) **(سراج، الموسوعة العربية، صفحة لا يوجد)**

وقد اخذ المشرع الليبي بهذه العقوبة في نص المادة (17) على عقوبة الإعدام كإحدى العقوبات الأصلية، ونصت المادة (19) على كيفية تنفيذ عقوبة الإعدام وهي الرمي بالرصاص، ونص قانون العقوبات

الليبي على الجرائم التي تكون عقوبتها الإعدام في نصوص المواد (165- رفع الليبيين السلاح ضد الدولة – 166- دس الدسائس مع الدولة الأجنبية لإثارة الحرب ضد ليبيا – 170 – المساس بأراضي الدولة وتسهيل الحرب ضدها – 171- إفشاء أسرار تتعلق بأمن الدولة لعملاء الحكومات الأجنبية أو الحصول عليها لغرض التجسس – 196- الاعتداء على الدستور – 197- استعمال المفرقعات في ارتكاب الجريمة السابقة – 199- اغتصاب قيادة عسكرية أو التمسك بها بدون حق – 201- استعمال القوة ضد ممتلكات الدولة – 202- أفعال التخريب والنهب والتقتيل – 203- الحرب الأهلية – 204- اعتداء على السلطات الدستورية – 206- التنظيمات والتشكيلات غير المشروعة – 207- الترويج لأي عمل ضد الدولة – 211- الاتفاق على ارتكاب الجرائم وتكوين الجمعيات والعصابات – 368- القتل العمد مع سبق الإصرار والترصد- 371 - القتل عمدا بالتسميم ونصت بعض القوانين الخاصة على عقوبة الإعدام مثالها المادتين - 32 و 41 - من قانون المخدرات والمؤثرات العقلية والمادة - 1 - من قانون القصاص والدية ونصت المادة - 4 - من قانون الجرائم الاقتصادية كعقوبة تخييرية...) (**الرعوبي وآخرون، 2006**)

وعند النظر إلى النصوص التجريمية في القانون الليبي و بعض القوانين العقابية العربية، نجد إسرافا في النص على عقوبة الإعدام فيما يخص الجرائم **ذات الطابع السياسي** الأمر الذي يتوجب معه مراجعة هذه المواد وتعديلها بما يتماشى مع الخطورة الإجرامية بعيدا عن الغرض السياسي (**رشماوي وآخرون، 2010، صفحة 17 وما بعدها**)

ونحن مع الرأي الذي تبنى الإبقاء على عقوبة الإعدام كجزاء جنائي لبعض الجرائم الخطيرة التي تعتدي على حق الحياة فلا تناسب بين جريمة القتل العمد مع سبق الإصرار والترصد مثلا مع أية عقوبة أخرى ولا عدالة إلا بتطبيقها، وكذلك نزعا لروح الانتقام داخل المجتمع، وكما اتجه المؤيدون لإلغاء هذه العقوبة كنظرة إنسانية صرفة تجاه المجرم، فيجب النظر أيضا إلى حقوق وإنسانية الضحية المعتدى على حقها في الحياة (**الحاج، 2005، صفحة 57 وما بعدها**)

نحن مع الاعتدال في تطبيق عقوبة الإعدام:

كان للديانتين المسيحية والإسلامية الفضل الكبير في دفع الكثير من تشريعات العالم إلى التقليل من إساءة تطبيق عقوبة الإعدام وبشاعة طرق تنفيذها.

وفي نهاية القرن الثامن عشر ظهرت حركة الاعتدال في أوربا وكان لبعض فقهاء وفلاسفة القانون في ذلك الوقت دور كبير في دعم وتبني هذا الاتجاه منهم الفقيه الإيطالي ((بيكاريا)) في كتابه ((الجرائم والعقوبات - 1764)) وجون هوارد في كتابه ((دولة السجون - 1775)) ودعمت الثورة الفرنسية هذا الاتجاه القاضي بتطبيق هذه العقوبة في أضيق نطاق وفي الجرائم الخطيرة فقط، والحث على استعمال حق العفو الخاص بالسلطة لاستعماله كلما دعت الضرورة لذلك، واستبدال عقوبة الإعدام بعقوبة السجن المؤبد متى اقتضت ظروف الجريمة ذلك (سراج، الموسوعة العربية، صفحة لا يوجد)

وأخيرا تبقى عقوبة الإعدام بمفهومها الحاضر كعقوبة متعارف عليها عند بعض التشريعات العقابية كنص عقابي قابل للتطبيق في أضيق نطاق ونرى إضافة نص العفو الخاص (بأولياء الدم) في الشريعة الإسلامية بمقابل الدية أو بدونها، وإذا عفى أولياء الدم يكون حق المجتمع في العقاب بعقوبة غير الإعدام ، وهذا ما نص عليه المشرع الليبي في المادة (2) من القانون رقم (6) لسنة 1423 م بشأن أحكام القصاص والدية.

المطلب الثاني: العقوبة السالبة للحرية

هي العقوبات التي يفقد فيها من ثبت عليه الجرم حريته بناء على حكم صادر من المحكمة بإيداعه في احدى المؤسسات العقابية مدة محددة من الزمن. (**عبد الستار، 2007، صفحة 242**)

ولقد كانت فكرة الأخذ بهذا النوع من العقوبات هو التخلص أو التقليل من اللجوء إلى العقوبات البدنية التي تظل آثارها ملازمة لشخص المجرم بعد تطبيقها إن لم تنهي حياته ؟ ونحن مع أن فكرة السجن في أساسها هي تحييد المجرم عن البيئة التي كان يعيش فيها إلى بيئة أخرى هادئة لكي يستطيع مراجعة أفكاره وربما إلى التكفير عن ذنبه في لحظة صفاء ذهني بعيدا عن جميع المنغصات الحياتية،(التوبة في التشريع الإسلامي) ولكي يستطيع المجتمع معالجته وإرجاعه عضوا صالحا إلى المجتمع بناء على أفكار المدرسة الحديثة، إلا أن هذه الأفكار النظرية النبيلة اصطدمت بواقع التطبيق العملي لأسباب كثيرة لعل أهمها اكتظاظ السجون و عدم تنظيم السجون بالشكل الصحيح، ناهيك عن إرهاق خزينة الدولة دون طائل....، وأدى هذا إلى نتائج قد تكون عكسية في كثير من الأحيان فأصبحت السجون تخرج مجرمين يصبحون أشد خطرا على المجتمع بعد خروجهم، ولا نذيع سرا **بأن الناحية الصحية للسجن والسجين**، قد أصبحت من أهم الأسباب التي تتطلب البحث عن البدائل في الوقت الحاضر، فقد نشرت (المجلة الصحية لشرق المتوسط) مقالا مهما عن الأضرار الصحية التي تنتج عن العقوبات السالبة للحرية وخاصة في قضايا المخدرات وجرائم الآداب العامة، فقد أشار المقال الى زيادة فيروس نقص المناعة المكتسب (الإيدز) والتهاب الكبد والسل، وخاصة في ظل عدم الرعاية الصحية

الكاملة داخل السجن، وركز المقال كذلك على السجينات من النساء، فبزيادة معدلات انتشار فيروس نقص المناعة المكتسب (الإيدز) في صفوف النزيلات، ينبغي إيلاء اهتمام قوي لتنفيذ العقوبات غير السالبة للحرية كبديل عن عقوبات السجن المفروضة على النساء، لا سيما خلال فترات الحمل وبالنسبة للنساء اللائي ترعين أطفالاً صغاراً. (كلارك و آخرون، 2017، صفحة 222)

وزد على ما تقدم زيادة المشاكل الصحية التي يمر بها العالم اليوم من خلال تفشي فيروس (كورونا – COVID-19) والتي تزيد من العبء الملقى على عاتق المشرع الجنائي لوضع بدائل السجن موضع التنفيذ، وإحداث تدابير خاصة الهدف منها التقليل من الاعتماد على العقوبات السالبة للحرية وخاصة في الجرائم البسيطة

وعند النظر إلى موقف المشرع الجنائي الليبي فيما يخص العقوبات السالبة للحرية، فقد نص قانون العقوبات رقم (48) لسنة 1956 وتعديلاته في المادة (17) على أنواع العقوبة السالبة للحرية وهي:

1- السجن المؤبد وقد عرفته المادة (19) من قانون العقوبات الليبي بـ.. وضع المحكوم عليه في أحد الأماكن المعدة لذلك وتشغيله مدى الحياة في الأعمال التي تعينها إدارة السجون.

2- السجن: وضع المحكوم عليه في سجن وتشغيله في الأعمال التي تعينها لوائح السجون ويجب ألا تقل عقوبة السجن عن ثلاث سنوات وألا تزيد على خمس عشرة سنة إلا في الأحوال التي ينص عليها القانون، المادة (21 عقوبات ليبي).

3-الحبس: وضع المحكوم عليه في أحد السجون المركزية أو المحلية المدة المحكوم بها عليه، ولا يجوز أن تقل هذه المدة بأي حال من الأحوال عن أربع وعشرين ساعة، كما لا يجوز أن تزيد عن ثلاث سنوات إلا في الأحوال الخاصة المنصوص عليها قانونا، المادة (22 عقوبات ليبي).

وقد أخذت بهذا التقسيم الكثير من التشريعات العقابية في العالم تأسيسا على النظام الثلاثي لتقسيم الجريمة بناء على جسامتها إلى (جنايات – جنح – مخالفات).

إلا أن هناك البعض الآخر من التشريعات العقابية، نص على مسمى واحد للعقوبة كالسجن أو الحبس فقط تأثرا بالدعوة إلى توحيد العقوبات السالبة للحرية، وهناك من ذهب في اتجاه استبدال العقوبات السالبة للحرية قصيرة المدة نظرا لعدم جدواها. (**أبوتوتة، أصول علم العقاب، 2001، صفحة 69**)

ومن هنا يتبين بأن ما أثير من فكرة **توحيد العقوبات السالبة للحرية** وإلغاء أو استبدال العقوبة السالبة للحرية قصيرة المدة تطورا واضحا، أدى فيما بعد إلى البحث عن بدائل للعقوبة التقليدية واستبدالها بعقوبات أخرى كالعقوبات المالية أو غيرها من البدائل الأخرى.

وفي هذا الاطار حث مؤتمر الأمم المتحدة السابع لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين المنعقد في ميلانو – إيطاليا في الفترة 26 أغسطس – 6 سبتمبر 1985، في الفصل 16 على تخفيض عدد السجناء والبحث عن بدائل السجن والإدماج المجتمعي للمجرمين (الامم المتحدة، **1986**)

المبحث الثاني: العقوبات البديلة

تعريفها اللغوي: (ب د ل: البَدِيلُ البدل و بَدَلُ الشيء غيره يقال بدل و بِدْلٌ كشبه وشبه ومثل ومثل و أَبْدَل الشيء بغيره و بَدَّلَهُ الله تعالى من الخوف أمنا و تبديلُ الشيء أيضا تغييره وإن لم يأت ببدَلِهِ و استبدَلَ الشيء بغيره و تبدَّلَهُ به إذا أخذه مكانه و المُبَادَلَةُ التَبادُل و الأَبْدَالُ قوم من الصالحين لا تخلو الدنيا منهم إذا مات واحد منهم أبدل الله تعالى مكانه بآخر **قال بن دريد الواحد بَدِيلٌ**). (**الرازي، 1986، صفحة 16**)

تعريفها اصطلاحا: عرفها بعض الفقهاء بعدة تعريفات منها:

يقول الدكتور كامل السعيد في تعريفه للعقوبة البديلة (لا يختلف تعريف العقوبة البديلة عن تعريف العقوبة الأصلية من حيث كونها عقوبة يفرضها الشارع الجزائي على من ارتكب الجريمة او ساهم فيها بدلا من العقوبة الأصلية المتمثلة في الحبس لمدة قصيرة الهدف منها هو الحيلولة دون من يحكم عليه بها دخول السجن، أو مركز الإصلاح فهي تخضع لكافة المبادئ التي تخضع لها **العقوبة الأصلية**). (**الكيالي، 2013، صفحة 6**)

وعرفت أيضا بأنها: نظام يتيح إحلال عقوبة من نوع معين محل عقوبة من نوع آخر قضائيا ؛ سواء تم الإحلال ضمن حكم الإدانة أو بعده، ويتم ذلك عند تعذر تنفيذ العقوبة الأصلية، أو قيام احتمال تعذر تنفيذها، أو إذا كانت العقوبة البديلة أكثر ملائمة من حيث التنفيذ بالقياس إلى العقوبة المحكوم بها بداية منظورا في ذلك حالة المتهم. (**أحمد، 2011، صفحة لا يوجد**) وهي تخضع لنفس المعايير التي تخضع لها العقوبة النافذة الأصلية (universitylifestyle.net، 2021).

ومن المهم أن نعلم أن بدائل العقوبة هي نفسها مرت بمراحل من التطوير والبحث فمنها ما هو قديم ومنها ما هو مستحدث، وفي مجملها لها هدف واحد وهو إيجاد مخرج قانوني في بعض الحالات عن العقوبة

التقليدية سواء البدنية أو السالبة للحرية، والبديل العقابي يجب أن يحسن اختياره ومتابعة تنفيذه، حتى يؤدي الغرض المنوط به بشكل أفضل وإلا فلا داعي لأن يحل بدلا عن العقوبة التي كانت قائمة.

ويمكن تقسيم بدائل العقوبة إلى قسمين على النحو التالي: المقيدة للحرية – المالية

المطلب الأول: العقوبات البديلة المقيدة للحرية

تعريفها: هي تقييد حرية المحكوم عليه في ممارسته **لأمور حياته دون سلبها كلياً** (**الكساسبة، 2013، صفحة 16**)

تنقسم هذه العقوبات إلى عدة أنواع نصت عليها أغلب التشريعات العقابية كمكنة للقاضي الهدف منها استبدال العقوبة السالبة للحرية أو وقف تنفيذها بناء على شروط تشريعية وردت في نص عقابي وسنورد أنواعها على النحو التالي:

أ– نظام وقف تنفيذ العقوبة

(ويقصد به تعليق تنفيذ العقوبة فور صدورها على شرط موقوف من خلال فترة **اختبار يحددها القانون**). (**أحمد، 2011، صفحة 25**)

وبالرغم من معارضة البعض لهذا النظام إلا أن غالبية التشريعات العقابية أقرته استنادا على الاتجاهات الحديثة التي نصت على مبدأ (التفريد العقابي) في حدود الشروط المنصوص عليها في النص العقابي، ومن بين التشريعات التي نصت على نظام وقف التنفيذ، قانون العقوبات الليبي في المواد 112 (تعليق تنفيذ الأحكام على شرط – نص المشرع الليبي في هذه المادة على أن تطبيق نظام وقف التنفيذ يشمل الجنح والمخالفات فقط دون الجنايات)، 113 (متى يوقف التنفيذ)، 114 (إلغاء إيقاف التنفيذ)، 115 (إجراءات إلغاء التنفيذ)، في المادة (113) فقد اشترطت لوقف التنفيذ (أن تكون أخلاق المحكوم أو ماضيه أو سنه أو الظروف التي ارتكب فيها الجريمة وتكون كل أو أحد هذه الحالات تبعث على اعتقاد المحكمة أن لا يعود إلى ارتكاب جرائم أخرى، ويجب أن ينص صراحة على السبب أو الأسباب التي جعلت المحكمة تأخذ بهذه المكنة التشريعية، ويترتب على هذا الأمر وقف العقوبات التبعية وسائر الآثار الجانبية إلا اذا رأت المحكمة عدم وقفها)

ب–الاختبار القضائي

تعريفه: تقييد حرية المدعى عليه قبل صدور حكم بالإدانة أو بعده، بدلا من سلب الحرية **كوسيلة لإصلاحه (عبد الستار، 2007، صفحة 414)**

ومن خلال دراسات علم العقاب فان اعتماد هذا النظام ظهر في سنة 1848 في الولايات المتحدة الأمريكية حين قدم جون أغسطس (J.Augustus) إلتماسا كان الغرض منه عدم النطق بالعقوبة على بعض المجرمين الشباب المبتدئين، بضمانة حسن سلوكهم والتعهد بالإشراف عليهم، وقد نجح في مسعاه، حيث صدر قانون يتضمن أسس هذا النظام سنة 1878 وقد تم العمل به واعتماده في جميع الولايات الأمريكية وأقره بعد ذلك القانون **الاتحادي**. **(أبوتوتة، أصول علم العقاب، 2001، صفحة 368)**

وقد تباينت التشريعات العقابية في الأخذ بهذا النظام تبعاً لاختلاف الحالات والقواعد والأساليب التي يخضع لها، والالتزامات التي تفرض على الجاني خلال فترة الاختبار، ولكنها تتفق في أنها تترك للقاضي أن يختار ما يناسب ظروف المتهم، ففي بعض الدول كأمريكا تشترط إرسال المجرم إلى السجن لفترة ما ثم يطلق سراحه بمراقبة قضائية، لكي يُلقن درساً عن حياة السجن ومعاناته قبل أن يخضع **للاختبار**. **(الكساسبة، 2013، صفحة 17)**

- شروط تطبيق نظام الاختبار القضائي

أ- شروط متعلقة بالمتهم

1- فحص شخصية المتهم

2- أن يكون المتهم جدير بالمعاملة العقابية في الوسط الحر

3- أن يكون المتهم حدثا، وهذا الشرط نصت عليه بعض النظم القانونية

4- أن يكون من المجرمين المبتدئين، وهذا أيضا نصت عليه بعض النظم القانونية

ب- شروط متعلقة بالجريمة

1- ألا تكون الجريمة من الجرائم الخطرة وهذا الشرط ليس محل إجماع

2-أن تكون الجريمة من الجرائم المعاقب عليها بعقوبة معينة كالحبس هذا الشرط نصت عليه بعض الأنظمة القانونية دون غيرها

– مدى حرية القاضي في فرض الالتزامات التي يخضع لها المتهم:

–بعض الدول نصت في قوانينها العقابية على حد أعلى للالتزامات وللقاضي أن يختار بينها دون أن يضيف إليها، وهذا الاتجاه أخذ بضمان الحرية الفردية فسلطة القاضي مقيدة بنصوص لا يستطيع الخروج عنها، إلا أنه يؤخذ على هذا الاتجاه أن تلك الالتزامات المنصوص عليها قد لا تلائم ظروف الشخص الخاضع للاختبار ؟

–الاتجاه الآخر من الأنظمة القانونية وضع حد أدنى لهذه الالتزامات وترك للقاضي حرية الإضافة عليها بحسب الحالة التي أمامه، فطالما ترك للقاضي حرية تقدير ملائمة الأخذ بالاختبار القضائي من عدمه، فمن باب أولى إعطائه مرونة لاختيار الالتزامات التي تفرض على المتهم (سلطة تقديرية واسعة).

ونحن هنا نؤيد الرأي الثاني لأن المرونة مطلوبة في مثل هذا البديل ولان القاضي هو من يمتلك الأمر أولا فلما لا يمتلكه آخرا، ولأن القاضي مثل الطبيب الذي يختار الدواء الأنجع لكل حالة فمن غير المفيد تقييده بقالب من الالتزامات التي قد تصلح في حالات وتفشل في أخرى، مع الأخذ برقابة قضائية على القاضي عند اختياره التزام معين.

– رضا الخاضع للاختبار ومدة الاختبار

هناك اتجاهان متناقضان، **فالاتجاه الأول** يرى أن رضى المحكوم شرط لازم لتطبيق الاختبار بحجة أن تنفيذ الالتزامات تقع على المحكوم ولابد أن يخضع للرقابة والإشراف وهذا يفترض القبول.

وذهب الرأي الثاني إلى أن نظام الاختبار القضائي في حقيقته صورة من صور المعاملة العقابية ولا رأي هنا للمحكوم عليه، ونحن مع من يؤيد هذا الرأي على اعتبار أن هذا الأجراء هو بديل عن العقوبة ولابد أن ألا يكون لرأي المحكوم عليه أي اعتبار.

ضمانة للحريات الشخصية نصت أغلب التشريعات العقابية على حد أعلى وحد أدنى لمدة الاختبار ويترك للقاضي سلطة تقديرية بين هذين الحدين، وإذا استنفذ المحكوم عليه مدة الاختبار المنصوص عليها بنجاح فللقاضي أن يحيل القضية للمحكمة لإنهاء الوضع تحت الاختبار. وإذا ما فشل المحكوم عليه في الإيفاء بالالتزامات التي فرضها عليه القاضي كارتكابه جريمة أو تبين للقاضي من خلال متابعة المحكوم عليه بان أسلوب الرقابة والتفتيش قد فشل في إصلاحه ففي هذه الحالات يلغى الاختبار ويتم تنفيذ العقوبة المحكوم بها عليه داخل المؤسسة **العقابية**. (**أبوتوتة، أصول علم العقاب، 2001، صفحة 370 الى 374**)

- لم يأخذ المشرع الليبي بهذا النوع من البدائل في حين تبنته بعض الأنظمة القانونية الأخرى. فقد نص المشرع المصري في قانون الطفل رقم 12 لسنة 1966 نص في المادة (106) منه على أنه يكون الاختبار العقابي بوضع الطفل في بيئته الطبيعية تحت التوجيه والمراقبة، ولا يجوز أن تزيد المدة عن ثلاث سنوات، وفي الأردن فان قانون الأحداث المعدل رقم 24 لسنة 1968 قد تضمن تدابير الاختبار القضائي التي تفرض على الولد والحدث، فقد أجازت المادتان 21، 25،للمحكمة أن تضع الولد والحدث تحت إشراف مراقب السلوك لمدة لا تقل عن سنة، ولا تزيد عن **ثلاث سنوات**. (**الكساسبة، 2013، صفحة 18**)

ج- الإفراج الشرطي

تعريفه: اطلاق سراح المحكوم بعقوبة سالبة للحرية قبل انتهاء مدتها اذا تحققت شروط معينة، ويكون الإفراج معلقا على شرط عدم الإخلال بالشروط التي بني عليها هذا الإفراج، فإذا أخل بالشروط يعاد المسجون إلى سجنه لتوافر قرينة عدم جدارته **بهذا الإفراج**. (**عبد الستار، 2007، صفحة 421**)

وهذا الأسلوب يشجع من أمضى مدة من العقوبة السالبة للحرية وكان سلوكه حسنا إلى الالتزام بتطبيق الشروط المنصوص عليها خارج السجن حتى لا يرجع إليه مرة أخرى، وتحقق مدة الإفراج تكيف المسجون مع المجتمع واستعادة ثقته فيه فهي عملية انتقالية من السجن إلى الإفراج المقيد بشرط إلى **الحرية الكاملة**. (**أبوتوتة، أصول علم العقاب، 2001، صفحة 344 و 345**)

- شروط تطبيقه

1- وجوب أن يمضي المحكوم عليه فترة معينة داخل السجن، وتختلف التشريعات القانونية على مقدار هذه المدة، وقد نص قانون الإجراءات الجنائية الليبي في المادة (450) على جواز الإفراج الشرطي على المحكوم عليه بالسجن اذا امضي في السجن ثلاثة أرباع المدة، واشترط كحد أدنى أن يكون قد أمضى ما لا يقل عن تسعة أشهر في الجرائم الأخرى أيا كان مقدارها، أما اذا كانت العقوبة السجن المؤبد فلا يجوز الإفراج إلا اذا أمضى المحكوم على الأقل عشرين سنة بالسجن ؟

2- أن يكون سلوك المحكوم عليه إيجابيا داخل السجن، وقد نصت المادة 450 إجراءات جنائية على منع استعمال نظام الإفراج الشرطي اذا لم يكن المحكوم حسن السلوك داخل السجن وأن يتكون اعتقاد بحسن سلوكه خارجه.

3- ألا يهدد الإفراج الأمن العام

4-أن يكون المحكوم عليه قد أوفى بجميع التزاماته المالية المنصوص عليها في الحكم كالغرامات والمصاريف القضائية والتعويض كقرينة تدل على ندمه وحرصه على الاستقامة. ونصت المادة (450) على هذا الشرط ما لم يكن مستحيلا مقدرة المحكوم علية الإيفاء بالتزاماته المالية.

5- رضاء المحكوم عليه وقد اختلفت وجهات النظر الفقهية والتشريعية في إقرار هذا الشرط، على اعتبار أن عدم رضا المحكوم عليه يضعف الأمل في جدوى تطبيق هذا النوع من المعاملة العقابية التي تهدف الى تأهيل المجرم، إلا أنه في المقابل نحن أمام أسلوب من أساليب المعاملة العقابية ما يعني (أن المحكوم عليه عند انتهاء مدة العقوبة قد لا يكون راغبا في الخروج من المؤسسة العقابية فهل يعني ذلك أن **نرضخ لإرادته** ؟). (**عبد الستار، 2007، صفحة 426**) ونحن مع هذا الرأي لان العقوبة مستمرة بعد الإفراج ولابد أن تكون متحققة الوقوع حتى يتحقق الردع الخاص، وكذلك لان الهدف هو إصلاح المجرم وإقحامه في مرحلة انتقالية الهدف منها إصلاحه وتأهيله.

- الجهة المخولة بأمر الإفراج وشروطه

نصت المادة (452) إجراءات جنائية ليبي على أن أمر الإفراج بيد النائب العام بناء على توصية من مدير عام السجون، و تبين في أمر الإفراج القيود التي على المحكوم عليه عدم الإخلال بها.

- تذكرة الإفراج

-نصت المادة (453) إجراءات جنائية ليبي على الإجراءات المتبعة لبدء أمر الإفراج بعد أن يبلغ الأمر إلى وزير الداخلية فور صدوره ويسلم المحكوم عليه إلى جهة الإدارة مع أمر الإفراج وعلى جهة الإدارة أن تفرج عنه فورا وأن تسلمه تذكرة تحوي **البيانات الأتية:** (اسمه - العقوبة المحكوم بها عليه ومدتها والتاريخ المقرر لانقضائها – تاريخ الإفراج على شرط – شروط الإفراج – الواجبات التي تقع على عاتق المفرج عنه – التنبيه على المحكوم عليه بعدم الإخلال بالشروط أو الواجبات المذكورة أو اذا وقع ما يدل على سوء سيرته، يلغى الإفراج ويعود إلى السجن)

- إلغاء امر الإفراج

اذا خالف المفرج عنه الشروط الموضوعة في أمر الإفراج أو أنه لم يقم بأداء الواجبات المفروضة عليه يلغى أمر الإفراج وهذا ما نصت عليه المادة (455) إجراءات جنائية ليبي فيأمر النائب العام بإلغاء أمر الإفراج بناء على طلب من رئيس النيابة، ويعاد إلى السجن مرة أخرى وبالتالي لا يستفيد من نظام الإفراج الشرطي مرة أخرى.

- **متى يصبح الإفراج نهائيا**

اذا لم يلغ أمر الإفراج وأكمل المحكوم علية مدة العقوبة المقررة أصبح الإفراج نهائيا.. وهذا ما نصت عليه المادة (455) مكرر من قانون الإجراءات الجنائية الليبي.

د- عقوبة المراقبة الإلكترونية

ويقصد بالمراقبة الإلكترونية: (إلزام المحكوم عليه بالإقامة في مكان سكنه، أو محل إقامته، خلال أوقات محددة، ويتم التأكد من ذلك من خلال متابعته، عن طريق وضع جهاز إرسال على يده تسمح لمركز المراقبة من معرفة ما إذا كان المحكوم عليه موجوداً في المكان والزمان المحددين من قبل الجهة القائمة على التنفيذ أم لا، حيث يعطي الكمبيوتر تقارير عن نتائج هذه **الاتصالات**). (**فوزي، 2008، صفحة 20**)

فمن خلال وضع الأساور في معصم يده أو في قدمه فإذا غادر الحدود التي رسمت له فتعطي إشارات لاسلكية لإدارة المراقبة أو شرطة الحي **الذي يقيم فيه**. (**عبد العزيز، 2010، صفحة 60**)

لم ينص قانون العقوبات الليبي على هاته العقوبة البديلة، في حين نصت عليها أغلب القوانين العقابية الغربية، ومن الدول العربية القانون الجزائري بموجب القانون 01/18 المؤرخ في 30 يناير 2018 **والسعودي**. (**بوارية وآخرون، 20017-20018، صفحة 15و16**) والقانون التونسي بموجب مرسوم من رئيس الحكومة عدد 29 لسنة 2020 مؤرخ في 10 جوان 2020 يتعلق بنظام المراقبة الإلكترونية في المادة **الجزائية**. (**قطاع الأمن تونس، 2020**) والقانون الإماراتي بموجب المرسوم رقم 17 لسنة 2018. (**قطاع الامن بالامارات، 2018**) وقانون أصول المحاكمات الجزائية الأردني في المادة 114 **مكرر**. (**قطاع الامن بالاردن، 1961**)

وفي رأينا أن هناك ارتباط يمكن الاستفادة منه بين المراقبة الإلكترونية والاختبار القضائي ونظام الإفراج الشرطي والعمل للمصلحة العامة، فيتم الاستفادة من المراقبة الإلكترونية لضمان نجاح الاختبار القضائي و

الإفراج الشرطي والعمل للمصلحة العامة (لا اختبار قضائي ولا إفراج شرطي وعمل للمصلحة العامة دون مراقبة إلكترونية).

ه- عقوبة العمل للنفع العام

تعريفها: هي العقوبة التي تصدرها جهة قضائية مختصة، تتمثل في القيام بعمل من طرف المحكوم عليه للنفع العام دون أجر، بدلا من إدخاله إلى المؤسسة العقابية لقضاء العقوبة السالبة **للحرية** (**مقدم، 2011 ، صفحة 205**) **و** تعود نشأة التفكير في هذه العقوبة حسب بعض المختصين إلى القرن الثامن عشر الميلادي، وذلك من خلال المؤتمر العقابي الدولي الثالث الذي عقد في روما عام 1885م، حيث كان من بين الموضوعات المطروحة في ذلك الوقت ؛ عدم صلاحية الحبس لأن يكون جزاءً لجميع الجرائم، و تم طرح السؤال التالي: ألم يكن من الأجدى أن يحل محل عقوبة الحبس عقوبة أخرى مقيدة للحرية، مثل العمل بمنشآت عامة بدون حبس في حالة الخطأ **اليسير**. (**الطريمان، 2013، صفحة 127**) ومنذ ذلك الوقت توالت المؤتمرات والمواثيق والإعلانات الدولية التي تناولت الحث على تطبيق هذه العقوبة كبديل ناجع للعقوبات السالبة للحرية وخاصة القصيرة منها، فعلى سبيل المثال لا الحصر، مؤتمر هافانا – كوبا لسنة 1990 (المتعلق بقواعد الأمم المتحدة الدنيا النموذجية للتدابير غير الاحتجازية) والمؤتمر(الدولي للسجون والذي انعقد في جامعة لستر بإنجلترا سنة 1994) بالبحث على اعتماد بدائل للعقوبة السالبة **للحرية**. (**الطريمان، 2013، صفحة 128 و مابعدها**)

فهذه العقوبة يعتبرها البعض بأنها أهم بديل، لما لها من الفوائد المترتبة علي تنفيذها التنفيذ الصحيح، فأول المنافع إصلاح الجاني وإعادة تأهيله من خلال العمل في المشاريع النافعة والبعد عن الآثار المترتبة عن السجون والاختلاط بأصحاب السوابق، والفائدة الأخرى إكسابه مهنة نافعة نقية مساوئ البطالة التي تقود في الكثير من الأحيان إلى ارتكاب الجريمة، وكذلك شعور المجرم بأن هذا العمل يعود عليه وأسرته وعلى **المجتمع بالمنفعة**. (**أبو العلا، 1999، صفحة 216**)

-المعايير الضامنة لنجاح هذه العقوبة

1. أن تكون عقوبة العمل متناسبة مع جسامة الجريمة المرتكبة.
2. أن يكون المحكوم قادرا على هذا العمل.
3. أن تكون هناك ضمانة لاستمرارية المحكوم عليه في تأدية العمل الى حين انتهاء مدة محكوميته.

4. أن تراعى مكانة الشخص الاجتماعية عند اختيار نوع **العمل**. (**الكساسبة، 2013، صفحة 20**)

وقد أخذت بعض القوانين الغربية بهذا البديل منها، قانون العقوبات الفرنسي لسنة 1992 المادة (131) وقانون العقوبات الإيطالي لسنة 1930 المادة (102)، ومن الدول العربية التي اعتمدت هذه العقوبة كعقوبة أصلية بديلة للعقوبة السالبة للحرية قصيرة المدة و تحت ضوابط وشروط محددة (تونس – الجزائر– قطر) وسمحت (مصر والبحرين) بتطبيق هذه العقوبة دون النص عليها في عقوباتها الأصلية أو التبعية أو التكميلية بشروط محددة نصت عليها قوانين الإجراءات الجنائية، ونص قانون (الأحداث اللبناني) على العمل للنفع العام كتدبير احترازي يخص الأحداث دون **غيرهم**. (**الطريمان، 2013، صفحة 158 وما بعدها**)

ونتمنى على مشرعنا الليبي أن يتبنى مثل هذا البديل، لما له من فائدة حقيقية في الإصلاح والتأهيل، على غرار ما أخذت به بعض التشريعات الحديثة.

المطلب الثاني: العقوبات البديلة المالية

كما أشرنا سابقا بأن الهدف من العقاب هو المقياس، فإذا نظرنا إلى العقوبات البدنية أو السالبة للحرية فهي لا تحقق الغرض من العقاب في كثير من الجرائم وخاصة (جرائم الأموال) وهنا كان من الأجدى البحث عن بديل عقابي يحقق تلك الأغراض المتوخاة من العقوبة، وقد نصت الكثير من التشريعات العقابية على أنواع معينة من العقوبات المالية والتي يمكن حصرها على النحو التالي: (الغرامة الجنائية – المصادرة – التعويض – إصلاح أضرار الجريمة)

أ–الغرامة الجنائية

الغرامة من أكثر العقوبات انتشارا في الأنظمة القانونية، وتعتبر من العقوبات القديمة نسبيا، وقد مرت بمراحل من التطوير إلى أن أصبحت بالمفهوم السائد حاليا في التشريعات الجنائية الحديثة، وزادت الحاجة اليها اليوم على اعتبار أنها بديل ناجع لبعض الجرائم المالية والجرائم الخفيفة.

تعريفها: إلزام المحكوم عليه بدفع مبلغ من المال المقدر في الحكم لصالح خزينة **الدولة**. (**الكساسبة، 2013، صفحة 20**)

وقد عرفتها المادة (26) من قانون العقوبات الليبي بـ (إلزام المحكوم عليه أن يدفع إلى خزانة الدولة المبلغ المقدر في الحكم ولا يجوز أن ينقص هذا المبلغ على عشرة قروش بأي حال من الأحوال)

وقد أخذ قانون العقوبات الليبي بعقوبة الغرامة كعقوبة أصلية في الجنح والمخالفات فقط وكعقوبة تكميلية في بعض **الجنايات**. (**بارة، 2010، صفحة 42**)

وهنا يجب التنبيه إلى ضرورة التفريق بينها وبين العقوبات المشابهة لها كـ (الغرامات المدنية والإدارية – التعويض – الغرامات المالية الضريبية) ولعل أبرز ما يميز الغرامة هو وجود عنصر الإيلام المقصود وليس جبر الضرر كالتعويض (**أبوتوتة، أصول علم العقاب، 2001، صفحة 92**) و الغرامة عقوبة وبالتالي فهي تحمل خصائص العقوبة مثلها مثل أية عقوبة جنائية أخرى، حتى ولو خرجت بعض التشريعات العقابية عن بعض الخصائص فيما يتعلق بشخصية العقوبة في حال توفي المحكوم عليه فللدولة الرجوع على ورثته أو المسئول المدني على اعتبار أنها دينا مدنيا، وقد أخذ المشرع الليبي بهذا الرأي في نص المادة 463 وفي حال رفض الورثة السداد فانه يمكن التنفيذ عليهم بالطريق المدني فقط واستبعد التنفيذ بطريق الإكراه البدني وهذا الأمر مرفوض لأنه استثناء على مبدأ شخصية العقوبة لا مسوغ له ولا يحقق أغراض العقوبة، فبموت المحكوم عليه لم يعد متصورا تحقيق أي غرض من أغراض العقوبة. (**أبوتوتة، أصول علم العقاب، 2001، صفحة 94**)

-أنواع الغرامة

تنقسم الغرامة إلى نوعين:

1-الغرامة الثابتة (البسيطة) ويكون مقدارها محدد في النص العقابي بحد أدنى وحد أعلى، وتكون عقوبة أصلية للجريمة كما في القانون العقابي الليبي.

2-الغرامة النسبية وهي التي يخضع مقدارها لتقدير المحكمة لكل جريمة وتكون عقوبة تكميلية لا يجوز الحكم بها إلا تكملة لعقوبة **أصلية**. (**بارة، 2010، صفحة 44**)

-تحقيق عقوبة الغرامة لأغراضها

يتبين من خلال مراجعة النصوص العقابية في التشريع الليبي وأغلب التشريعات العربية تدني قيمة الغرامة الأمر الذي ينتفي معه عنصر الإيلام المقصود من العقوبة وبالتالي انتفاء الردع العام والخاص تبعا لذلك، وما أشرنا اليه هنا تناوله التقرير الصادر عن الندوة العلمية للعقوبات البديلة التي نظمها المركز العربي للبحوث

القانونية والقضائية في بيروت من 06 الى 2013/05/08 الموافق 26- 28 جمادي الثاني ففي مداخلة د. أحلام الجابري من العراق قالت (أرى الشخص حريص على ماله والغرامات مستواها غير مرتفع فيجب تعديل التشريعات لرفع الغرامات لمستويات عالية لضمان مبدأ الردع وأرى في الغرامة جانب ردعي كبير ويُعطى القاضي صلاحية تقدير ويكون فيها حدّ أدنى وحدّ أعلى)

وأكد القاضي علي محمد جاسم الذريع من الكويت على هذا الرأي بقوله (كما تفضّل الأخ من سلطنة عُمان موجود في القوانين عقوبات الحبس والغرامة لها حدّ أدنى وحدّ أعلى لكن الغرامة متدنية فيجب تعديل التشريعات لفرض غرامة عليا ويحكم بالعقوبتين أو **بإحداهما**). (**الجامعة العربية، 8.5.2013، صفحة 12**)

وعند النظر إلى النصوص العقابية التي تعتمد عقوبة الغرامة في القانون الليبي نجد التدني الواضح في قيمة الغرامة الأمر الذي تنطبق عليه التوصيات المشار اليها سابقا، وعليه نؤكد على المشرع الليبي مراجعة النصوص العقابية التي تنص على الغرامة وخاصة اذا كانت عقوبة أصلية منفردة حتى تتحقق فاعلية النص العقابي.

ب- المصادرة

هي نزع ملكية مال صاحبه جبرا عنه وإضافته إلى ملكية الدولة دون مقابل، جزاء له **عن جرم اقترفه**. (**عبد العزيز، 2010، صفحة 55**)

وعرفتها المحكمة العليا الليبية بأنها: نزع ملكية مال جبرا وإضافته الى ملك الدولة بغير مقابل على خلاف الغرامة التي تتمثل في تحميل ذمة المحكوم عليه **بدين للدولة**. (**بارة، 2010، صفحة 59 و 60**)

وهنا يجب التوضيح: بأن المصادرة المقصودة هنا هي (المصادرة الخاصة) لا (العامة) والتي عرفت بأنها نزع سائر أموال المحكوم عليه ونقل ملكيتها إلى الدولة بدون مقابل، وقد أخذ بهذا النوع في الجرائم الماسة بأمن الدولة، وقد تعرضت للكثير من النقد والترك نظرا لتعارضها مع، مبدأ شخصية العقوبة وعم عدالتها لإضرارها بأسرة المحكوم عليه ومن لهم حقوق على هذه **الأموال** . (**أبوتوتة، أصول علم العقاب، 2001، صفحة 99**)

والمصادرة تتفق مع الغرامة بحكم كونها من العقوبات المالية إلا أنها تختلف معها في الاتي:

1-المصادرة تنزع ملكية المال جبرا وإضافته إلى ملك الدولة بغير مقابل وهذا ما أكدته المحكمة العليا الليبية، فهي تنصب على مال أو شيء **معين بذاته**. (**القبائلي، 24،23، ابريل ، 2018**)

2-الغرامة تتمثل بتحميل ذمة المحكوم عليه بدين للدولة، فهي تنصب على ذمة المحكوم عليه **المالية**. (**بارة، 2010، صفحة 40 وما بعدها**)

لم ينص قانون العقوبات الليبي على المصادرة كعقوبة أصلية أو تبعية ولكنه نص عليها في المادة (159) تحت عنوان (تعريف وأحكام عامة) كتدبير من التدابير الوقائية، وقيدت هذه المادة يد المشرع في القوانين الخاصة فنجده في قانون المخدرات والمؤثرات العقلية وتعديلاته، قد نص على المصادرة كتدبير وقائي كذلك ففي نص المادة (42) (يحكم في جميع الأحوال بمصادرة المواد المخدرة والمؤثرات العقلية والنباتات المضبوطة والأشياء المحصلة أو المكتسبة من الجريمة، كما يحكم بمصادرة وسائل النقل والأدوات المضبوطة التي استخدمت في ارتكاب الجريمة وذلك ما لم يكن مالك تلك الأدوات أو الوسائل شخصا لا يد له في **الجريمة**). (**الرعوبي وآخرون، 2006**)

وكذلك في قانون مكافحة الإرهاب لم يفرد المشرع نصا يوضح من خلاله اعتماد المصادرة كعقوبة أصلية أو تبعية فنص في المادة الثامنة على (يعاقب بالسجن المؤبد كل من انشأ أو أسس أو نظم أو إدارة منظمة إرهابية أو تولى زعامة أو قيادة فيها ويحكم في جميع الأحوال بمصادرة الأموال والأسلحة والأدوات والمستندات والأوراق و غيرها مما يكون قد استعمل أو اعد استعماله في جرائم الإرهاب أو في اجتماعات منظمة وتقضي المحكمة بمصادرة أموال المنظمة والأموال المتحصلة من جرائم الإرهاب أو المخصصة للصرف منها على المنظمة كما تقضي المحكمة بحل المنظمة وإغلاق مقارها وأماكنها في الداخل **والخارج**). (**الرعوبي وآخرون، 2006**) والأصوب والأصح ان يفرد نصا عاما لعقوبة المصادرة في جميع الجرائم الإرهابية. (**القضاء الليبي، 2016**)

إلا أننا نجد المشرع الليبي قد نزع إلى الاعتراف بعقوبة المصادرة (كعقوبة) في المادة الرابعة من القانون رقم 2 لسنة 2005 بشأن مكافحة غسيل الأموال حيث نص في الفقرة الأولى على (..... يُعَاقَبُ على جريمة غسل الأموال، المنصوص عليها في الفقرة (أولاً) من المادة الثانية، بالسجن وبغرامة تُعادل قيمة المال محلِّ الجريمة، مع مُصادرة المال) ونص في الفقرة الثانية على (تعاقب المُنشأة التي تُرْتَكَبُ الجريمة باسمها أو لحسابها بغرامة تُعادل ضعف المال محلِّ الجريمة، مع مُصادرة المال. وفي حالة العَوْد يُحْكَمُ، بالإضافة إلى ذلك، بسحب الترخيص وغَلْق **المُنْشَأة**). (**الرعوبي وآخرون، 2006**)

وفي رأينا الخاص فان عقوبة المصادرة هي من العقوبات البديلة التي أثبتت فاعليتها في تحقيق الغرض من العقاب وخاصة في الجرائم التي تهدف إلى جني أكبر كم من الأموال غير المشروعة

ويرى البعض أن المصادرة لا تكفي كعقوبة وحدها، بل يجب أن يضاف إليها عقوبة أخرى يتحقق معها الزجر (مداني، لايوجد، صفحة 6)

ونحن مع هذا الرأي فلابد عند استخدامها كبديل أن تكون مقترنة بعقوبة أخرى حتى يتحقق الغرض الكلي من العقوبة.

ب– عقوبة إصلاح أضرار الجريمة (جبر الضرر)

هو اقتطاع جزء من الموارد المالية للجاني لتعويض المجني عليه عما أصابه من ضرر جراء الجريمة المرتكبة، وتُعد من أكثر العقوبات البديلة عدالةً، وإرضاءً للشعور الكامن في نفوس أفراد المجتمع، لأنها تؤدي إلى حرمان الجاني من المكاسب التي حققها من الجريمة، وتعويض المتضرر عن الأضرار التي لحقت به وإلزام الجاني بإصلاح الأضرار التي تسبب بها، وإعادة الأوضاع إلى ما كانت عليه قبل ارتكاب الجريمة، كما أن هذه العقوبة تُعد وسيلة فعالة في إصلاح الجاني، بما تفرضه عليه من التزامات وواجبات، وفي الوقت نفسه تحول دون دخوله السجن، والتأثر **بسلبياته**. (**الكساسبة، 2013، صفحة 22**)

والتعويض الجنائي يقصد به (جبر الضرر) الذي أصاب المجني عليه أو غيره بسبب الجريمة وذلك بدفع مبلغ مالي يغطي ما فات المتضرر من كسب وما لحقه من خسارة، ويدخل في معنى التعويض الإلزام بالمصاريف القضائية والرد، فالإلزام بالمصاريف تعويض عن نفقات التقاضي والرد إعادة الشيء إلى أصله كإعادة الشيء المسلوب إلى صاحبه وهو أول صورة من صور التعويض. (**عبد العزيز، 2010، صفحة 44**)

لم ينص قانون العقوبات الليبي على هذا البديل، و قد أخذت كثير من التشريعات العقابية بالتعويض الجنائي وإصلاح الضرر كالتشريع الجنائي الفرنسي، فقد اعتبرها كبديل للدعوى الجنائية في المادة 469 (من قانون الإجراءات الجنائية أو كبديل للعقوبة) المادة 132 / 43 (من قانون العقوبات الفرنسي). (**الكساسبة، 2013، صفحة 21**) ونص كذلك التشريع الجنائي التونسي بهذه العقوبة البديلة فقد أضيفت بالقانون 68 لسنة 2009 – الفصل 15 وتندرج عقوبة التعويض الجزائي في إطار تدعيم مسار حقوق الإنسان و الحريات لفردية و تكريس الوظيفة الاجتماعية للعقوبة من خلال الحرص على تقليص العقوبات بالسجن قصير المدى بالنسبة لمن زلت بهم القدم لأول مرة و منحهم فرصة للتدارك و سعيا لتوسيع

نطاق اجتهاد المحكمة للممارسة سلطتها التقديرية في اختيار العقوبة البديلة للسجن الأنسب للمحكوم **عليه**. **(عبد الله، 2019-2020، صفحة 244)**

وقد نص القانون البحريني رقم (18) لسنة 2017 بشأن العقوبات والتدابير البديلة كذلك، على عقوبة إصلاح الضرر في المادة الثانية منه.

وقد تم بالفعل النطق بهذه العقوبة البديلة ففي (حكم هو الأول من نوعه الذي يطبق من قبل المحاكم الصغرى الجنائية على جرائم السرقة، قضت المحكمة الصغرى الجنائية الثالثة باستبدال عقوبة بحريني متهم بسرقة دراجة نارية قام ببيعها فيما بعد، وألزمته المحكمة دفع 1500 دينار لصاحب الدراجة خلال مدة ثلاثة أشهر وذلك بدلا من حبسه، تطبيقا لقانون العقوبات البديلة الذي منح فيه المشرع القاضي سلطة إلزام المحكوم عليه بإصلاح الضرر الذي أصاب المجني عليه جراء ارتكاب **الجريمة**). **(أخبار الخليج، 2018)**

وخلاصة لما تقدم فان البحث عن بدائل للعقوبة هو طريق مستمر ومتجدد فكلما أثبتت الدراسات القانونية التي تعنى بالعقوبة وما مدى تحقيقها للأغراض التي وضعت من أجلها، فإذا كانت العقوبة لا تحقق الغرض أو تحققه بصورة غير كاملة، فيجب البحث عن بديل يحقق هذا الغرض

حتى نضمن جدوى العقوبة والغاية التي من أجلها وضعت، هذا من الناحية الموضوعية أما من الناحية الإجرائية فنرى أنه من الأجدى الاعتماد على (نظام قاضي تنفيذ العقوبة) حتى تستمر رقابة القضاء بعد النطق بالحكم انسجاما مع الفلسفة الحديثة للعقوبة والتي حددت غرض آخر لها ألا وهو (إصلاح المجرم)، فبعد أن كان الاتجاه التقليدي يحدد دور القضاء إلى صدور الحكم، أما مرحلة التنفيذ فأمرها موكول إلى الجهة الإدارية، حتى وان نصت بعض القوانين على رقابة عامة للقضاء من حيث الحق في زيارة السجون والتأكد من أن السلطة الإدارية تنفذ العقوبة والتدبير وفقا للقانون، إلا أن هذه الرقابة تظل قاصرة لأن إعادة تأهيل المجرم قد تحتاج إلى تعديل في بعض المراحل وهذا التعديل يمس حقوق المحكوم عليه ولابد من أن يعهد إلى سلطة قضائية لأنها الوحيدة المختصة بذلك...، وقد اعتمدت أغلب التشريعات الحديثة هذا النظام، سواء أسلوب القاضي المتخصص أو قاضي الحكم أو أسلوب المحكمة القضائية المختلطة، إلا أنه يؤخذ على هذا النظام، أن تولي القضاء مرحلة التنفيذ قد يخلق تنازع بينه وبين جهة الإدارة العقابية، ويمكن تفادي هذا من خلال تحديد المشرع للحد الفاصل بين دور قضاء التنفيذ والإدارة العقابية. **(عبد الستار، 2007، صفحة 341 وما بعدها)**

وكغالبية التشريعات الجنائية العربية لم يعتمد التشريع الجنائي الليبي نظام قاضي التنفيذ بهذا المفهوم في أية صورة من صوره (قاضي الحكم – القاضي المتخصص) وفيما يخص (الحدث) استثناء، نصت المادة 511 من قانون الإجراءات الجنائية على أن يعتبر القاضي الجزئي في دائرة اختصاصه قاضيا للأشراف غير أن هذه الاختصاصات تتعلق فقط بالفصل في إغفال الحكم الصادر في الدعوى الجنائية النص على التدابير الوقائية وفي الأحوال التي حددها النص، ونصت المادة 88 عقوبات ليبي على (أن يصدر أمر الإفراج على الحدث من القاضي الجزئي بناء على اقتراح يقدمه مدير المحل والطبيب القائم بشئون تربية القاصر، وذلك بعد أن يثبت لدى القاضي أن القاصر المحكوم عليه قد بدر منه سلوك يدل على ارتداعه وصلاحيته لأن يكون عضوا صالحا في المجتمع، وللقاضي أيضا أن يستبدل الاعتقال بالحرية المراقبة عند انتهاء مدة العقوبة **المحكوم بها**. (**أبوتوتة، أصول علم العقاب، 2001، صفحة 268 و 296**)

ونحن نهيب بالمشرع الليبي إقرار هذا النظام لما له من فاعلية في ضمان تحقيق العقوبة لأغراضها، أسوة بالتشريعات العقابية التي أخذت به، مثل: قانون الإجراءات الفرنسي والقانون الإيطالي والبرتغالي والقانون البرازيلي وكذلك القانون الجزائري والمغربي والتونسي وغيرهم.

الخاتمـــــــــــة

في نهاية هذه الورقة البحثية ومن خلال ما تطرقنا إليه فيها، نصل إلى الخاتمة والتي تضمنت النتائج والتوصيات الآتية:

أولا: النتائج.

1- لا فرق بين العقوبة التقليدية والعقوبة البديلة من حيث العناصر والأغراض

2- تنقسم العقوبات البديلة الى قديمة وحديثة وهذا مؤشر لقابلية البحث عن البدائل كلما كانت تؤدي الغرض من العقوبة بشكل أفضل وبشكل منضبط.

3- قصور المشرع الليبي في عدم نصه على بعض البدائل وخاصة الحديثة منها

4- تدني قيمة العقوبات المالية في التشريع الليبي وأغلب التشريعات العربية

5- لم يعتمد المشرع الليبي نظام (قاضي تنفيذ العقوبة)

ثانيا: التوصيات

1- أهمية اعتماد نظام (قاضي تنفيذ العقوبة) في القانون الليبي حتى تكون هناك ضمانة لتنفيذ البدائل العقابية.

2- نتمنى على المشرع الليبي اعتماد نظام المراقبة الإلكترونية وعقوبة العمل للنفع العام لما لهاتين العقوبتين البديلتين من فاعلية في تحقيق أغراض العقوبة

3- يجب مراجعة قيمة الغرامات و تقدير مدى ملائمتها لحجم الضرر الناتج عن ارتكاب الجاني لجريمته.

المراجع

1- الجامعة العربية. (8.5.2013). *العقوبات البديلة*. بيروت: المركز العربي للبحوث القانونية و القضائية.

(2021). العقوبات البديلة للعقوبات السالبة للحرية. تاريخ الاسترداد 2021، من Universitylifestyle. universitylifestyle.net: https://universitylifestyle.net

3- ابراهيم فوزي. (2008). *المراقبة الالكترونية وسيلة لتنفيذ العقوبات السالبة للحرية*. القاهرة: أكاديمية مبارك للأمن.

4- أخبار الخليج. (28 يناير، 2021). *جريدة أخبار الخليج*. تم الاسترداد من جريدة أخبار الخليج: htt://www.alkhbar-alkaleej.com/news/article/1140553

5- اسامة الكيالي. (2013). *العقوبات البديلة للعقوبات السالبة للحرية قصيرة المدة*. فلسطين: المدرب القانوني.

6-الامم المتحدة. (1986). *المؤتمر السابع لمنع الجريمة ومعاملة المجرمين*. ميلانو: الامم المتحدة .A/CONF.121/22/Rev

7- المبروك مقدم. (ديسمبر، 2011). أحكام تطبيق عقوبة العمل للنفع العام على ضوء التشريع الجزائري.*مجلة العلوم الانسانية – العدد 36*، صفحة .205

8- أيمن عبد العزيز. (2010). بدائل العقوبات السالبة للحرية كنموذج للإصلاح في نظام العدالة الجنائية – رسالة دكتوراة(منشورة). *بدائل العقوبات السالبة للحرية كنموذج للإصلاح في نظام العدالة الجنائية*. جدة، السعودية: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

9- زياني عبد الله. (2019-2020). *العقوبات البديلة في القانون الجزائري – رسالة دكتوراه (منشورة)*. وهران: جامعة وهران.

10- ساسي الحاج. (2005). *عقوبة الإعدام بين الابقاء والالغاء*. بنغازي: دار الكتاب الجديد.

11- سعد القبائلي. (23،24، ابريل، 2018). الجزاءات البيئية الجنائية في التشريعات الليبية. *القانون والبيئة* (صفحة 12). طنطا: مؤتمر القانون والبيئة.

12- سهيب بواربة وآخرون. (20017-20018). المراقبة الالكترونية باستعمال السوار الالكتروني - دراسة مقارنة - رسالة ماجستير (منشورة). *المراقبة الالكترونية باستعمال السوار الالكتروني - رسالة ماجستير*. بويرة، الجزائر: جامعة اكلي محند اولحاج.

13- عبد الرحمن أبوتوتة. (2001). *أصول علم العقاب*. طرابلس: ELGA - مالطا.

14- عبد الرحمن الطريمان. (2013). التعزير بالعمل للنفع العام - رسالة دكتوراه (منشورة). جدة: جامعة نايف العربية للعلوم الامنية.

15- عبود سراج. (بلا تاريخ). *الموسوعة العربية*. تم الاسترداد من الموسوعة العربية: http;//www.arab-ency.com

16- عقيدة أبو العلا. (1999). *أصول علم العقاب*. القاهرة: دار الفكر العربي.

17- فهد الكساسبة. (2013). *دور النظم العقابية الحديثة في الاصلاح والتأهيل*. الاردن: المنظمة الدولية للإصلاح الجنائي.

18- فؤاد أحمد. (19 10، 2011). *ملتقى الاتجاهات الحديثة في العقوبة (مفهوم العقوبة وأنواعهافي الأنظمة المقارنة)*. تم الاسترداد من شبكة الالوكة الشرعية: /https://www.alukah.net/sharia/0/35474

19- فوزية عبد الستار. (2007). *مباديء علم الاجرام والعقاب*. الاسكندرية: دار المطبوعات الجامعية.

20- قطاع الامن بالاردن. (1961). *قانون أصول المحاكمات الجزائية وتعديلاته*. عمان: قطاع الامن بالاردن.

21- قطاع الامن بالامارات. (2018). تعديل بعض أحكام قانون الإجراءات الجزائية - مرسوم. *تعديل بعض أحكام قانون الإجراءات الجزائية - مرسوم اتحادي*. الامارات: قطاع الامن بالامارات.

22- قطاع الأمن تونس. (10 جوان، 2020). النصوص القانونية المتعلقة بقطاع الامن في تونس – قاعدةبيانات. *المراقبة الالكترونية في المادة الجزائية*. تونس، تونس: قطاع الامن – تونس.

23-مجلة دفاع عن القضاء الليبي. (10 يناير، 2016). *قانون مكافحة الإرهاب الليبي رقم 3 لسنة 2014 في الميزان*.تم الاسترداد من مجلة دفاع عن القضاء الليبي: /https://www.facebook.com/594958203872404/posts/1097182906983262

24- محمد الرازي. (1986). *مختار الصحاح*. بيروت: مكتبة لبنان.

25- حمد آمنة. (بلا تاريخ). بدائل العقوبات السالبة للحرية في التشريع الجزائري – عقوبة العمل للنفع العام نموذجا. *مجلةالفكر – العدد الثالث عشر*

26- محمد بارة. (2010). *قانون العقوبات الليبي – القسم العام – الجزء الثاني – الأحكام العامة للجريمة (العقوبة والتدبيرالوقائي)*. طرابلس: جامعة طرابلس.

27- مداني مداني. (لايوجد). *بدائل عقوبة السجن والحد من ارتكاب الجريمة – بحث منشور*. مستغانم – الجزائر: جامعة عبد الحميد بن باديس.

28- مراد الرعوبي وآخرون. (2006). *قانون العقوبات الليبي والقوانين المكملة له*. بنغازي: دار الكتب الوطنية.

29- منظمة العفو. (2018). *الدول التي ألغت عقوبة الإعدام والدول التي ما زالت تطبقها*. لندن: منظمة العفو.

30- ميرفت رشماوي وآخرون. (2010). *مناهضة عقوبة الإعدام في العالم العربي (الاستراتيجيات الفعالة والآليات المتاحة- دليل اجرائي)*. عمان: المنظمة الدولية للاصلاح الجنائي.

31- نيكولاس كلارك و آخرون. (2017). بدائل الصحة العامة لعقوبة السجن بالنسبة الى مرتكبي جرائم المخدرات. *المجلة الصحية لشرق المتوسط*

32- هشام شحاته إمام. (لايوجد). *دروس في علم العقاب*. القاهرة: كلية الحقوق.

ملاحظات حول مشروع قانون تجريم السحر والشعوذة والكهانة وما في حكمها / ليبيا 2021

(دراسة تحليلية نقدية)

أ. وسام أحمد البكوش

كلية القانون والعلوم السياسية جامعة الزنتان

المقدمة:

تهدف قواعد القانون الجنائي إلى مواجهة مختلف أنماط السلوك الإجرامي من خلال التجريم والعقاب، في إطار الموازنة بين مصلحتين: مصلحة المجتمع في استقراره وحفظ أمنه من خلال حفظ قيمه ومصالحه الأساسية، ومصلحة الأفراد التي تقتضي صون حرياتهم وحقوقهم الدستورية.

ولكي تتحقق هذه المواجهة يجب على المشرّع الجنائي أن يتدخل ـــ كلما اقتضت الضرورة ذلك ـــ ويجرّم أي سلوك يشكل اعتداءً على قيم ومصالح المجتمع التي تستأهل الحماية الجنائية، ومما لا شك فيه أنه عندما يغيب هذا التدخل تظهر بجلاء مشكلة الفراغ التشريعي ويفلت العديد من مرتكبي السلوكيات المنحرفة من المسؤولية ومن ثم الجزاءات الجنائية.

ومع أن البعض ينتقد تزايد لجوء المجتمع إلى التدخل الجنائي بالتجريم والعقاب (علا، 2021 : 1 وما بعدها)، باعتبار أنه يؤدي إلى تضخم التشريع واتساع نطاق التجريم والجزاء الذي بدأ يتسع فعلاً مع بدايات القرن الماضي بسبب التغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. (الكنا، 2017 : 10)، إلا أن اللجوء إلى تجريم السلوك الذي ينطوي على التهديد أو الإضرار بالقيم والمصالح الاجتماعية أمر تفرضه ضرورة حماية هذه القيم والمصالح الأساسية التي يقتضيها العيش المشترك داخل المجتمع.

وتعد أعمال السحر والشعوذة والكهانة ـ موضوع البحث ـ من بين السلوكيات الخطرة على القيم والمصالح الأساسية في المجتمعات ككل، فهي من أقدم الممارسات التي عرفتها المجتمعات البشرية منذ آلاف السنين، حيث مارس الإنسان هذه المعتقدات باستمرار نظراً لضعفه وقلة حيلته في العديد من المناسبات والأحداث التي يعيشها، ولعله من المستغرب اليوم وفي هذا العصر المتقدم الذي نضج فيه الإنسان فكرياً وقوي

فيه علمياً وتكنولوجياً، أن نجد العديد من الأشخاص لا يزالون يمارسونها، والعديد من الأشخاص الذين يلجئون إلى من يمارس هذه الأفعال لحل مشكلة ما، أو لتحقيق غرض معين، وهو ما ساهم في بقاء هذه الظاهرة وانتشارها على نطاق واسع. (مجلة الثقافة الاجتماعية والأمنية، 2019 : 16).

ولعل الأغرب من ذلك أن تشريعات العديد من الدول لم تجرّم هذه السلوكيات رغم أضرارها البالغة بالقيم والمصالح الاجتماعية، كتايلاند وبورما وعدة دول أفريقية، أو أنها جرّمتها ثم أباحتها من جديد كالمملكة المتحدة (بريطانيا)، أو أنها تواجهها بنصوص جنائية غير كافية لمواجهتها كغالبية الدول العربية منها: ليبيا، مصر، الأردن، لبنان، سوريا وغيرها، أو أنها تحاول تجريمها عبر اقتراح نصوص أو تشريعات جديدة كالكويت مثلاً.

إشكالية البحث: مهمة المشرّع الجنائي تتمثل في صيانة وحماية القيم والمصالح المعتبرة داخل المجتمع، ونتيجة لتغير ظروف الزمان، والمكان، والأشخاص، يجب عليه أن يتابع هذه القيم والمصالح بالرعاية والحماية، ولكنه قد لا يقوم بهذا الدور لأي سبب...، وهذه هي الإشكالية...

فهل هناك حاجة لتجريم أفعال السحر والشعوذة في القانون الليبي ؟ واذا تقرر تجريم هذه الأفعال كما هو الوضع في مشروع القانون الليبي بشأن تجريم السحر والشعوذة والكهانة وما في حكمها ماهي الملاحظات التي ينبغي الوقوف عندها ومعالجتها ؟ وكيف يمكن ضبط وتحديد مصطلحات ومتطلبات التجريم والعقاب ؟ وكيف يمكن ضمان احترام مبادئ الشرعية الجنائية عند التجريم؟ وماهي طبيعة العقوبات المقررة في مشروع القانون المذكور؟ وماهي الملاحظات التي ينبغي التنبيه إليها بهذا الخصوص ؟ وهل الجزاءات الجنائية المقررة في مشروع القانون ضرورية ومتناسبة مع الجرائم المقررة لها ؟

أهمية الموضوع: تكمن أهمية هذا الموضوع في كون موضوع السحر والشعوذة موضوع قديم جديد، بالإضافة إلى أنه موضوع غامض وشائك تحيط به تعقيدات عديدة، فهو موضوع شغل الناس عبر العصور المختلفة، ويثير جدلاً واسعاً في الوقت الحالي داخل المجتمع الليبي، وما نلاحظه قبل عرض الملاحظات حول مشروع قانون تجريم السحر والشعوذة والكهانة وما في حكمها/2021 م، أن الباحثين في ليبيا غفلوا عن الكتابة بخصوص هذا الموضوع والخوض فيه، ودراسته باستفاضة توضح غموضه وملابساته وتطرح سبل معالجته، وهو ما يتطلب ضرورة تسليط الضوء عليه ولفت الانتباه إليه.

منهج البحث: كل التساؤلات السابقة وغيرها سنحاول الإجابة عنها من خلال المنهج التحليلي والمنهج النقدي، مع استخدام المنهج المقارن كلما كان ذلك ضرورياً ولازماً.

خطة البحث: سنتبع في دراسة هذا لموضوع خطة البحث التالية:

المبحث الأول: الملاحظات المتعلقة بالتجريم.

المطلب الأول: مدى ضرورة التدخل الجنائي " التجريم".

المطلب الثاني: التجريم في ظل احترام مبادئ الشرعية الجنائية.

المبحث الثاني: الملاحظات المتعلقة بالجزاء الجنائي.

المطلب الأول: نظرة على طبيعة الجزاء الجنائي المقرر.

المطلب الثاني: ضرورة وتناسب الجزاء الجنائي.

المبحث الأول: الملاحظات المتعلقة بالتجريم

تتمثل الملاحظات المتعلقة بالتجريم ابتداءً في مدى ضرورة التدخل الجنائي وتجريم سلوكيات السحر والشعوذة وغيرها في (المطلب الأول)، ثم مدى احترام مشروع القانون الليبي لمبادئ الشرعية الجنائية عند سن نصوص التجريم في (المطلب الثاني):

المطلب الأول: مدى ضرورة التدخل الجنائي "التجريم":

لابد أن نذكّر دائماً بأن العبرة في تجريم أي سلوك (فعل أو امتناع) تتمثل في مدى مساس هذا السلوك بالقيم والمصالح الأساسية للمجتمع التي تقتضي التدخل الجنائي، باعتبار أن التجريم له ضوابط لابد من مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار، لعل أبرزها ضرورة وتناسب التجريم مع الحق أو القيمة أو المصلحة الجديرة بالحماية الجنائية، فكلما كان الفعل أو الامتناع يمس بقيمة أو حق أو مصلحة اجتماعية هامة كالحق في الحياة، أو الحق في سلامة الجسد، أو الحق في الملكية، أو الحق في الشرف والاعتبار، أو أي حق أو قيمة أو مصلحة اجتماعية أخرى يتعين تجريم هذا السلوك. (جلال، 2005 : 142)، لأن التجريم هو اعتبار سلوك ما جريمة جنائية بغية رصد جزاء جنائي له. (الكنا، 2017 : 15)، فمحل التجريم هنا هو السلوك ومناطه الحق المصلحة أو القيمة الاجتماعية التي تتطلب حمايتها جنائياً. (جلال، 2005 : 108).

والتساؤل المطروح بهذا الخصوص هل نحن في ليبيا بحاجة إلى التدخل الجنائي وإصدار قانون لتجريم أفعال السحر والشعوذة واعتبارها سلوكيات إجرامية ؟

ربما يعتقد البعض أنه لا داعي لتجريم هذه الأفعال نظراً لعدم ثبوت حقيقة حدوثها كوقائع مادية، فإثبات انتشار أعمال السحر أو الشعوذة داخل المجتمع الليبي يحتاج إلى استبيانات توضح ذلك. (انظر: أبو غرارة، 2021 : 3)، مع أن عدم وجود هذه الاستبيانات التي توضح حجم هذه الظاهرة لا يعني بالضرورة عدم وجودها وانتشارها داخل المجتمع.

بينما يعتقد الكثيرون أنه لابد من تجريم هذه الأفعال التي تفاقم ضررها على أفراد المجتمع، فأضرت بمقاصد حفظ الدين، والنفس، والعقل، والعرض، والمال، فالتجريم يعد ضرورة كلما كان هناك ضرر أو تهديد بالضرر للمصالح الاجتماعية، لأنه يضفي أقصى حماية للقيم والمصالح الضرورية للأمن المجتمعي والتي تكفلها الحماية الجنائية.

ومما يبرر الحاجة إلى التدخل الجنائي بالتجريم انتشار أفعال السحر والشعوذة بمختلف صورها، وتهديدها للأمن المجتمعي، وإضرارها بالمجتمع وأفراده على حدٍ سواء، فهي اليوم في نظر الكثيرين من أبرز السلوكيات الإجرامية التي تشكل اعتداءً على الفرد والمجتمع ككل والتي انتشرت داخل المجتمعات وذاع صيت مرتكبيها. (الشمري، 2015 : 27)، باعتبارها أفعال انتشرت قديماً ولا زالت رائجة حتى الآن بسبب عدة عوامل تساعد على انتشارها منها: الصراع القبلي، والتمزق الاجتماعي، والتخلف الحضاري، والجهل المعرفي، والانحطاط الأخلاقي، وضعف أو انعدام الوازع الديني. (سارة، ميمونة، 2015 ـ 2016 : 2 وما بعدها)، وتتجلى خطورة أفعال السحر أو الشعوذة بصورة أكبر عندما تؤمن طبقة واسعة من أفراد المجتمع بأن السحرة والمشعوذين لديهم القدرة على الإغناء، والإفناء، والشفاء، وتحقيق الأهداف، والتحكم في القدر.

وبالمقابل فإن استمرار عدم تجريم أفعال السحر والشعوذة سيجعل منها أفعالاً مشروعة مباحة ويزيد من انتشارها ورواجها بين الناس، وبالتالي ازدياد أخطارها وأضرارها على القيم المجتمعية. (الموسى، 2008 : 61).

الفرع الأول: أهمية ضبط بعض المصطلحات المتعلقة بالتجريم:

عند تجريم أي سلوك لابد أن يتم ضبط بعض المصطلحات المتعلقة بالتجريم كما ينبغي لتوضيح المعنى المقصود منها، ومن المصطلحات المتعلقة بالتجريم الواردة في مشروع قانون السحر والشعوذة وما في حكمها

مصطلحات (السحر، الشعوذة، الكهانة) وغيرها، ولكن قبل ذلك لابد أن نشير إلى الفرق بين مصطلح (التجريم) ومصطلح (التحريم) والذي يتعين علينا إدراكه... :

فالتجريم: هو نقل السلوك (الفعل الإيجابي أو الامتناع السلبي) من دائرة الإباحة إلى دائرة التجريم من خلال النص الجنائي، باعتبار أن الأصل في الأشياء والأفعال الإباحة.

والتحريم: هو أيضاً نقل السلوك (الفعل الإيجابي أو الامتناع السلبي) من دائرة الإباحة إلى دائرة التحريم من خلال النص الشرعي.

غير أن هناك فرقاً بين المصطلحين يجب الانتباه إليه، لأنه قد يكون السلوك محرّماً ومجرّماً في ذات الوقت كالقتل، والسرقة، والزنا، وتعاطي الخمور والمخدرات وغيرها، وقد يكون السلوك محرّماً في الشريعة الإسلامية ومباحاً في القانون، كالكذب المجرّد عن الخداع والاحتيال، والإفطار عمداً في نهار رمضان، والتدخين، وأفعال السحر والشعوذة في المجتمعات التي لم تجرّمها بعد، وهذا يأتي تطبيقاً لقاعدة (ليس كل معصية محرّمة شرعاً مجرّمة قانوناً). وقد يكون السلوك مباحاً في الشريعة الإسلامية ومجرّماً قانوناً، كالحجامة بدون ترخيص، والصيد بدون ترخيص، وتعدد الزوجات في تشريعات بعض الدول العربية.

ولا يفوتنا في هذا المقام أن ننوه إلى مسألة في غاية الأهمية تتعلق بما يحاول البعض ترسيخه في الأذهان بأن هناك جداراً فاصلاً بين الشريعة الإسلامية والقانون، خاصة في المجتمع الليبي المسلم، متناسياً أن كلاً من الشريعة الإسلامية والقانون عبارة عن (قواعد تشريعية) لتنظيم سلوك الأفراد داخل المجتمع، حيث يستطيع المشرّع الليبي الذي اعتبر مبادئ الشريعة الإسلامية مصدراً للتشريع تقنين الشريعة الإسلامية، من خلال تحويل مبادئ الشريعة الإسلامية وأحكامها الواردة في (القرآن الكريم، أو السنة النبوية، أو الإجماع)، إلى قواعد قانونية عامة مجرّدة ملزمة مقترنة بجزاء، خاصةً في المجال الجنائي الذي قنن تلك المبادئ ضمن أنظمة الحدود والقصاص والدية والتعزير ضمن قانون العقوبات الليبي، باعتبار أن تحويل مبادئ الشريعة الإسلامية إلى قانون أمر تفرضه عدة اعتبارات عملية أبرزها: سهولة تطبيق القانون أمام المحاكم باعتباره نصوصاً قانونية مكتوبة ومضبوطة وواضحة، لأنه في حالة عدم تقنين الشريعة الإسلامية بهذا الشكل سيطول الخلاف كثيراً حول تفسير نصوص القرآن الكريم ونصوص السنة النبوية، وخاصةً منها النصوص ظنية الثبوت ظنية الدلالة.

وبهذا الخصوص سنلاحظ أنه ورد في مشروع قانون تجريم السحر والشعوذة والكهانة وما في حكمها عدة نصوص تشير إلى أن مشروع القانون المذكور بني على أساس تعاليم الشريعة الإسلامية ـــــ باعتباره

موضوع يمس في جانب منه بالعقيدة وشعائر الدين ـــــ التي حرّمت هذه الأفعال بعدة نصوص قطعية الثبوت قطعية الدلالة، أو قطعية الثبوت ظنية الدلالة، أو ظنية الثبوت ظنية الدلالة.

نعود الآن إلى مسألة ضرورة ضبط بعض مصطلحات التجريم، وبدايةً لابد من التعريج على تعريف السحر والشعوذة في مشروع القانون المذكور وإبداء بعض الملاحظات حولها، والتمييز بين السحر والشعوذة ومكونات هذه الأخيرة وهي ـــــ بحسب وجهة نظرنا ـــــ (الكهانة، والعرافة، والتنجيم).

مصطلح السحر: بالرجوع إلى نصوص مشروع قانون السحر والشعوذة والكهانة وما في حكمها نجده في الفصل الأول (في تعريف السحر والشعوذة وتجريمهما) قد عرّف السحر من خلال نص المادة (1) بأنه: (هو كل عمل مخالف للشريعة يقصد به التأثير في البدن أو القلب أو العقل، باستخدام رقى أو تمائم أو عقد أو طلاسم أو أدخنة). والتعريف بهذا الشكل يحتاج إلى إعادة صياغة من جديد...، لأن صياغته الحالية توحي بأن أي عمل مخالف للشريعة الإسلامية يعد سحراً اذا كان له تأثير في البدن أو القلب أو العقل، ولكن ذلك لا يصدق في جميع الفروض...، فكثير من الأفعال أو المعاصي والمحرّمات التي لها تأثير في البدن أو القلب أو العقل ولم يقل أحد بأنها من أعمال السحر، كشرب الخمر، أو تعاطي المخدرات أو المؤثرات العقلية...، فهناك عدة تعريفات فقهية مشابهة لهذا التعريف تمت صياغتها بشكل أدق وأوضح منه نذكر منها: (السحر عزائم وعقد يؤثر في القلوب والأبدان). (صبري، 2020 :3)، (السحر عزائم وعقد يؤثر في القلوب والأبدان فيمرض ويقتل ويفرق بين المرء وزوجه). (السيف، 1426 :8)، والسحر: (القول أو الفعل الذي يقصد به التأثير في بدن الغير أو قلبه أو عقله أو إرادته مباشرة أو غير مباشرة حقيقة أو تخيلاً). (الظراسي، 2019 : 20). ويرى البعض أنه لا يمكن وضع تعريف جامع مانع للسحر. (معلول، صالحي، 2015 ـ 2016 : 27)، ربما لأن السحر عمل يتقرب به إلى الشيطان بمعونة منه، وذلك بعمل طقوس وطلاسم غامضة نسبياً أغلبها تتطلب كفر الساحر، تحقيقاً لغرض الشيطان المتمثل في إغواء الإنسان ومحاربته في عقيدته الدينية.

مصطلح الشعوذة: أما الشعوذة فعرّفها مشروع القانون في المادة (1) بأنها: (استعمال الحيلة أو خفة اليد في أفعال عجيبة يظنها من يراها حقيقة وهي ليست كذلك لمحاولة استغلال الناس أو التأثير على عقائدهم). ويعرّف البعض الشعوذة تعريفاً مشابهاً للتعريف الوارد في مشروع القانون الليبي بأنها: (التمويه على أعين الناس أو السيطرة على حواسهم أو أفئدتهم بأي وسيلة لحملهم على رؤية الشيء على خلاف الحقيقة بقصد استغلالهم أو التأثير في معتقداتهم أو عقولهم). (الظراسي، 2019 : 20)، فالشعوذة ومكوناتها محض أكاذيب وحيل ودجل وخدع وهمية غير حقيقية، حتى أن البعض يسميها السحر الكاذب.

(سارة، ميمونة،2015 ـ 2016 : 27)، أما السحر الحقيقي فهناك خلاف حول مدى كونه حقيقة أم أنه مجرّد تخيلات....

كما نلاحظ هنا أن التعريف الذي ورد في مشروع القانون لم يتعرض إلى بيان حكم استعمال الحيلة وخفة اليد التي تتم بغير قصد استغلال الناس أو التأثير على عقائدهم كألعاب خفة اليد والحيل التي تتم بورق اللعب وغيره لمجرد التسلية فقط، وهو ما قد يعني وفق التعريف السابق أنها خارج نطاق التجريم طالما أنها أفعال لا تنطوي على ضرر أو خطر يهدد القيم والمصالح الاجتماعية.

مصطلح الكهانة: عرّفها مشروع القانون في المادة (1) بأنها: (ادعاء علم الغيب ومحاولة التبصر بما تكنه الضمائر بأي وسيلة كانت وتدخل فيها العرافة والتنجيم ونحو ذلك). ويعرّفها البعض بتعريف آخر مشابه بأنها: (ادعاء علم الغيب بأي وجه كان، وهي تتعلق بأمور غيبية قد تحدث في المستقبل). (سارة، ميمونة، 2015 ـ 2016 : 85، وانظر أيضاً: الفيفي، ب س : 58)، وهذه الأمور الغيبية المستقبلية يتلقاها الكاهن من شياطين الجن، قال تعالى: ﴿ وَأَنَّا كُنَّا نَقْعُدُ مِنْهَا مَقَاعِدَ لِلسَّمْعِ فَمَن يَسْتَمِعِ الآنَ يَجِدْ لَهُ شِهَابًا رَّصَدًا ﴾. {الجن:9}، وقال تعالى: ﴿ إِلاَّ مَنِ اسْتَرَقَ السَّمْعَ فَأَتْبَعَهُ شِهَابٌ مُّبِين ﴾ {الحجر:18}.

ويختلف الكاهن عن الساحر في كون الكاهن تخبره شياطين الجن ببعض الأخبار ويضيف عليها أخبار أخرى كاذبة من عنده، قال تعالى: ﴿هَلْ أُنَبِّئُكُمْ عَلَى مَن تَنَزَّلُ الشَّيَاطِين تَنَزَّلُ عَلَى كُلِّ أَفَّاكٍ أَثِيم يُلْقُونَ السَّمْعَ وَأَكْثَرُهُمْ كَاذِبُون﴾ {سورة الشعراء: آية 223}، بينما الساحر تعلّمه شياطين الجن كيفية عمل السحر المؤثر في البدن أو العقل أو القلب (الإرادة).

ونلاحظ بخصوص هذا التعريف أن مشروع القانون عرّف الكهانة وذكر أن من ضمن الكهانة العرافة والتنجيم، ونرى هنا ضرورة اعتبار الكهانة والعرافة والتنجيم صوراً من صور الشعوذة، لأن لها غاية واحدة هي خداع الناس والاحتيال عليهم. (انظر: الظراسي، 2019 : 20، وأيضاً : الحربي، 1428هج : 12). وبالتالي كان من الأدق بالنسبة لمشروع القانون اعتبار كل من (الكهانة، العرافة، التنجيم) صوراً من صور الشعوذة، وهو ما يتطلب أيضاً ضرورة تحديد وضبط مصطلحي العرافة والتنجيم:

مصطلح العرافة: هي (ادعاء معرفة مكان المسروق والضالة، وتتم بواسطة الاتصال بالجان الذين يسترقون السمع من الملائكة). (انظر: سارة، ميمونة 2015 ـ 2016 : 85)، قال تعالى: ﴿ وَأَنَّهُ كَانَ رِجَالٌ مِّنَ الإِنسِ يَعُوذُونَ بِرِجَالٍ مِّنَ الْجِنِّ فَزَادُوهُمْ رَهَقًا﴾. {الجن:6}، وقال تعالى: ﴿ وَأَنَّا كُنَّا نَقْعُدُ مِنْهَا

مَقَاعِدَ لِلسَّمْعِ فَمَن يَسْتَمِعِ الآنَ يَجِدْ لَهُ شِهَابًا رَّصَدًا﴾. {الجن:9}، وبالتالي فإن العرافة تتعلق بأمور غيبية حصلت في الماضي.

مصطلح التنجيم: (هو النظر في حظوظ الناس بحسب حركات النجوم وسيرها). (مجاهد، 1998 :28). أو هو (الاستدلال بالأحوال الفلكية على الحوادث الأرضية). (بلكا، 2003 :11). وهو كالكهانة يتعلق بأمور غيبية قد تحدث في المستقبل.

مصطلح الطلسم: عرّفه مشروع القانون في المادة (1) بأنه: (أسماء وكلمات وأحرف وأرقام وخطوط وجمل وجداول ورموز ومربعات يكتبها السحرة وتكون مجهولة المعنى لغيرهم في الغالب وتكتب عادةً على ورق أو جلود، وقد تكون منقوشة على أحجار أو خرز أو غير ذلك). ونلاحظ أن هذا التعريف واضح المعنى ومضبوط بشكل يبين المقصود منه.

وفي هذا المقام لابد من الإشارة إلى الخلاف الفقهي المتعلق بمدى حقيقة وجود أعمال السحر، لأن هناك من ينكر وجوده أصلاً، نظراً لأنه من الأمور الغامضة والماورائيات غير المحسوسة، وطالما أنه يعتبر غير موجود حقيقةً فلا داعي لتجريمه...، أما الشعوذة وباعتبارها أفعال تتم بوسائل احتيالية لخداع حواس الناس أو ادعاء علم الغيب لاستغلالهم، فلا أحد ينكر وجودها وأضرارها، لذلك انحصر الخلاف الفقهي حول مدى حقيقة وجود السحر، وانقسم إلى ثلاثة آراء:

الرأي الأول: أن السحر لا وجود له حقيقةً، والأفعال التي يقوم بها السحرة هي مجرد تخييل وتمويه، وخفة، وخداع " شعوذة ". (الفيفي، ب س : 170 وما بعدها، وأيضاً: سارة، ميمونة، 2015 ـ 2016 : 23 وما بعدها، وكذلك : الخاروف، 1990 : 25 وما بعدها، وكذلك: منجد، 2018 : 214 وما بعدها). قال تعالى : ﴿ قَالَ بَلْ أَلْقُوا فَإِذَا حِبَالُهُمْ وَعِصِيُّهُمْ يُخَيَّلُ إِلَيْهِ مِن سِحْرِهِمْ أَنَّهَا تَسْعَى ﴾. {طه:66}، وقوله تعالى: ﴿ قَالَ أَلْقُوْاْ فَلَمَّا أَلْقَوْاْ سَحَرُواْ أَعْيُنَ النَّاسِ وَاسْتَرهَبُوهُمْ وَجَاءوا بِسِحْرٍ عَظِيم ﴾ {الأعراف:116}.

الرأي الثاني: يرى أن جزء من أعمال السحر له حقيقة ويؤثر على الفرد في بدنه، أو عقله، أو قلبه، وجزء آخر تخييلي لا تأثير له عليه. (انظر : الحربي، 1428هج : 31 وما بعدها).

الرأي الثالث: يرى ثبوت السحر كحقيقة ثابتة، وهو رأي الجمهور وغالبية العلماء الذين قطعوا بحقيقته، لثبوته بنصوص الكتاب، والسنّة، والإجماع. (منجد، 2018: 214 وما بعدها، سكندري 2011: 22

وما بعدها، السيف، 1426 هج: 8، الحربي، 1428هج: 31 وما بعدها)، قال تعالى: ﴿ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَـكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُواْ يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ ﴾ {البقرة:102}، وقال تعالى: ﴿ وَأَلْقِ مَا فِي يَمِينِكَ تَلْقَفْ مَا صَنَعُوا إِنَّمَا صَنَعُوا كَيْدُ سَاحِرٍ وَلاَ يُفْلِحُ السَّاحِرُ حَيْثُ أَتَى ﴾. {طه:69}، وقوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا أَلْقَواْ قَالَ مُوسَى مَا جِئْتُم بِهِ السِّحْرُ إِنَّ اللّهَ سَيُبْطِلُهُ إِنَّ اللّهَ لاَ يُصْلِحُ عَمَلَ الْمُفْسِدِينَ﴾. {يونس:81}.

ويترتب على ذلك أن للسحر حقيقة مادية واقعية، بل أنه في الغالب يرتبط بارتكاب جرائم أخرى لعل أبرزها: الاعتداء على الأعراض، نبش القبور، الاعتداء على الحيوانات، تدنيس المقدسات الدينية. (للمزيد انظر: معلول، صالحي 2015 ـ 2016 : 56 وما بعدها).

كما أن مشروع القانون حسم موقفه بخصوص هذه المسألة واعتبر أن السحر حقيقة، ولم يرد في نصوص المشروع أي نص قد يوحي باعتبار السحر من الأمور التخيلية.

وعليه يبدو جلياً أن السحر يعد حقيقةً ثابتة، باعتباره يؤثر في البدن، ويسبب المرض، أو الموت، أو التفرقة بين الزوجين، وانطلاقاً من كونه حقيقة لدى غالبية الفقه، فإن له عدة أنواع وتقسيمات يمكن ذكر بعضها ولكن لا يتسع المجال للتفصيل فيها... (الموسى، 2008 : 30 وما بعدها)، منها: تقسيم السحر إلى: (سحر الصرف، سحر العطف، سحر التخييل، سحر المرض، سحر الجنون). (معلول، صالحي، 2015 ـ 2016 : 44 وما بعدها)، وهناك من يقسمه إلى: (سحر الاقتران، سحر التقليد). (الشمري، 2015 : 40)، وهناك من يقسمه إلى: (السحر التخييلي، السحر الحقيقي، السحر المجازي). (الحربي، 1428 هج : 12)، وهناك من يقسمه من حيث الأسلوب إلى: (سحر المؤثرات، سحر تخييلي، سحر تسليط الأرواح الخبيثة " الجن والشياطين"). (انظر: الحربي، 1428 هج : 26)، وهناك من يقسمه من حيث التأثير إلى: (سحر الصرف " التفريق "، سحر العطف " المحبة "، سحر التخيلات، سحر الآلام والأسقام، سحر تقويض العلاقات الزوجية). (الحربي، 1428هج : 22 وما بعدها، وكذلك أيضاً : سارة، ميمونة، 2015 ـ 2016 : 36 وما بعدها).

الفرع الثاني: أهمية تحديد المتطلبات المتعلقة بالتجريم:

مع أن المجتمع الليبي يعد مجتمعاً مسلماً اعتبر مبادئ الشريعة الإسلامية مصدراً للتشريع، وباعتبار أن الشريعة الإسلامية حرّمت أفعال السحر والشعوذة بإجماع العلماء، سنلاحظ أن المشرع الجنائي الليبي لم يجرّم صراحةً أفعال السحر أو الشعوذة بنصوص جنائية مستقلة خاصة بها، ويبدو أنه منذ وقت سابق لم يرى ضرورة لتجريم هذه الأفعال...، ربما لأنها من الجرائم الغامضة التي يصعب ضبط مفهوم ركنها المادي أو لأية

أسباب أخرى...، ولكن عندما ارتكبت هذه الأفعال وترتبت أضرارها وتزايدت أخطارها تم البحث عن نص قانوني لمواجهتها، ويبدو أنه لا وجود لأي نص يمكن تطبيقه بشأنها إلا النص المتعلق بجريمة الاحتيال والنصب، وهو نص المادة (461 عقوبات ليبي) التي تنص على أنه: (كل من حصل على نفع غير مشروع لنفسه أو للغير إضراراً بآخرين باستعمال طرقاً احتيالية بالتصرف في مال ثابت أو منقول ليس ملكاً له ولا له حق التصرف فيه أو باتخاذ اسم كاذب أو صفة غير صحيحة، يعاقب بالحبس وبغرامة لا تجاوز خمسين جنيهاً. وتكون العقوبة السجن مدة لا تجاوز خمس سنوات إذا وقع الفعل إضراراً بالدولة أو بأية هيئة عمومية أخرى).

وسنلاحظ من خلال قراءة هذا النص أنه لا ينطبق على أفعال السحر، فهو لا ينطبق إلا على أفعال الاحتيال والنصب، وحتى لو اعتبرنا أفعال الشعوذة من ضمن الاحتيال والنصب تظل الجريمة والعقوبة المقررة لها لا تتناسب مع درجة خطورة الفعل ومرتكبه...، ويعني ذلك أن التشريع الجنائي الليبي يعاني من فراغ تشريعي بهذا الخصوص، طالما أن تلك الأفعال تضر أو تهدد بالضرر قيم ومصالح أفراد المجتمع، فهدف المشرع الجنائي صون وحماية تلك القيم المعتبرة، واعتماد نص المادة (461 عقوبات ليبي) لمواجهة أفعال السحر والشعوذة منتقد من عدة وجوه... منها:

أ ــ أنه وفق هذا النص لا تعد أفعال السحر والشعوذة ــ سواء ارتكبت مرة واحدة أو عدة مرات ــ من الجرائم الجنائية إلا اذا اقترنت بمظهر خارجي مما يكوّن جريمة الاحتيال والنصب.

ب ــ أن هذا النص يتعامل مع أفعال السحر والشعوذة في نطاق جريمة الاحتيال والنصب، ومن المعلوم أن أفعال السحر والشعوذة يصعب فيها إثبات أن المتهم فيها قد تحصل على أموال أو منافع من المجني عليه، وفي حال تم ارتكاب فعل السحر أو الشعوذة بدون مقابل مادي فلا تقوم الجريمة قانوناً وفقاً للنص المذكور.

ج ــ أن هذا النص يشترط توافر رضا المجني عليه، وهذا الرضا إن أمكن توافره في أفعال الشعوذة، فمن غير المتصور توافره في أفعال السحر، فكيف يمكن للمسحور أن يرضى بوقوع السحر عليه !!.

د ــ أن هذا النص يشترط حصول خداع للمجني عليه أو احتيال عليه، وهذا أيضاً إن أمكن توافره في أفعال الشعوذة، فمن غير المتصور توافره في أفعال السحر، لأن المسحور لا يخدع أو يتعرض للاحتيال، وإنما يقع ضحية لتأثير السحر في بدنه، أو قلبه، أو عقله، أو إرادته.

ه ــ أن هذا النص لا يحقق المواجهة الجنائية الرادعة التي تتناسب مع خطورة جرائم السحر أو الشعوذة وخطورة شخصية مرتكبيها.

وبالتالي هذا النص قد ينطبق على أفعال الشعوذة بمختلف صورها (الكهانة، العرافة، التنجيم) ولكنه لا يصلح مطلقاً للتطبيق على أفعال السحر، كما أنه نص غير كافي لمواجهة جرائم الشعوذة (الكهانة، العرافة، التنجيم)، فالتجريم أصبح ضرورة بخصوص أفعال السحر والشعوذة لأن نص المادة (461 عقوبات ليبي) أصبح الآن غير مناسب لمواجهة هذه الجرائم.

وتماشياً مع ما تم ذكره فيما سبق نلاحظ أن المشرع الجنائي الليبي لا يواجه هذه الأفعال الخطيرة بالصورة المناسبة التي تحقق الردع، إما لعدم وجود نصوص خاصة مستقلة ضمن قانون العقوبات، أو لعدم وجود قانون جنائي خاص يواجه هذه الأفعال...، ولذلك الفقه اختلف كثيراً حول تكييف أفعال السحر والشعوذة:

ـــ فالبعض اعتبرها من جرائم الاحتيال اذا مورست أكثر من مرة. (الشمري، 2015 : 28).

ـــ والبعض الآخر اعتبرها من جرائم الاحتيال والنصب إذا كانت تستهدف الربح، ومورست على سبيل الاحتراف (كمهنة أو حرفة). (الموسى، 2008 : 64، الشمري، 2015 : 28).

ـــ والبعض الآخر اعتبرها من جرائم التشرد. (الشمري، 2015 : 27).

ـــ والبعض الآخر اعتبرها من جرائم الإرجاف. (أبو غرارة، 2021 : 2). وذلك استناداً إلى القانون رقم 8 لسنة 1423 هج بشأن حماية المجتمع من الظواهر التي حرّمها القرآن الكريم.

ـــ والبعض الآخر يرى ضرورة اعتبارها جرائم مستقلة بذاتها. (منجد، 2018: 211).

ونعتقد أن سبب هذا الاختلاف في التكييف يرجع إلى أمرين اثنين: **الأول:** هو انتشار هذه الأنماط السيئة للسلوك وتعاظم إضرارها بالقيم والمصالح التي يفترض أن تكون محمية جنائياً من هذه الأفعال مثلما هي محمية جنائياً من أي سلوك إجرامي آخر، **والثاني:** البحث الدائم والمستمر عن النصوص القانونية التي تندرج تحتها أفعال السحر والشعوذة في ظل عدم وجود نصوص خاصة مستقلة بتجريمها.

ومن المعلوم أن المشرّع الجنائي عند التجريم الجديد لأي سلوك منحرف مثل الذي أورده المشروع في المادة (2) (يعتبر فعلاً مجرماً أي عمل من أعمال السحر والشعوذة والكهانة وما في حكمها ويعاقب على ارتكابها وفقاً لأحكام هذا القانون)، لابد أن يحدد أركان الجريمة أولاً، ثم يحدد للسلوك الإجرامي الجزاء الجنائي المناسب له، وهو ما يتطلب الحديث عن الملاحظات المتعلقة بمتطلبات التجريم (التي لاحظناها في نصوص مشروع القانون) في إطار الأركان العامة للجريمة، التي لابد من تحديدها بشكل واضح وخاصةً الركن المادي منها:

1 ـــ الركن المادي: من المعلوم أنه (لا جريمة بدون ركن مادي)، وهذا الركن يتكون بدوره من ثلاثة عناصر: سلوك إجرامي مادي، نتيجة إجرامية مادية، علاقة السببية المادية.

أـــ السلوك الإجرامي: ويتمثل في ضرورة القيام بفعل إيجابي (القيام بفعل) يتضمن سحراً أو شعوذة بمقابل أو بدونه، ولا يتصور ارتكاب السلوك في هذه الجرائم بطريق الامتناع السلبي، كما أنه لا مسؤولية ولا عقاب على مجرّد النوايا مهما أضمرت من الشر، وما تتميز به أفعال السحر والشعوذة أنها تضل أفعالاً مادية يكتنفها الغموض إلى حد ما، باعتبارها ممارسات تتم في الخفاء وفي إطار من السرية والكتمان خصوصاً السحر. (سكندري،2011 : 17 وما بعدها)، لذلك يعتبرها البعض من ضمن الماورائيات. (منجد، 2018 : 208). لأنها تتم بين الساحر أو المشعوذ وشياطين الجن، بحيث يجب أن يقوم الأول بعمل كفري كعبادة الجن، وبالمقابل يقوم الجان بإتمام عمل السحر. (معلول، صالحي، 2015 ـ 2016 : 20)، ولذلك فإن عدم وضوح السلوك الإجرامي مادياً ربما ساعد على إنكار حقيقة وجود السحر من قبل البعض.

ومع ذلك نلاحظ أن هناك بعض الماديات المحسوسة التي يقوم بها الساحر، أو المشعوذ، أو الكاهن، أو العرّاف، أو المنجّم، تندرج ضمن السلوك المادي، كاستخدام بعض الأشياء في إتمام العمل، كالنفث، والخيوط، والطقوس، والطلاسم المكتوبة على مختلف المواد (الحربي، 1428 هج : 32). قال تعالى: ﴿ وَمِن شَرِّ النَّفَّاثَاتِ فِي الْعُقَدِ ﴾ {الفلق:4}، وهي ماديات ترتكب بعدة أشياء غير قابلة للحصر كالعقد، والطلاسم، والكتب، والعقاقير، والدمى، والقلائد، والأحجار، والأقمشة، والمعادن... وغيرها، وتطورت أساليب ارتكاب ماديات أفعال السحر والشعوذة حيث استخدمت في ارتكابها معطيات التقدم العلمي التكنولوجي، كالقنوات الفضائية، ووسائل التواصل الاجتماعي... وغيرها، حيث أصبح هناك السحر Delivery الذي يأتيك من أي مكان في العالم وتدفع عند الاستلام. (الظراسي، 2019 : 18).

ومع تشابه أفعال السحر مع أفعال الشعوذة يتعين التمييز بينهما كسلوكيات مادية، نظراً للغموض الذي يكتنف الأفعال المادية في كل منهما، إذ يختلط فيهما الخيال بالواقع والحقيقة بالمبالغات. (معلول، صالحي، 2015 ـ 2016 : 14)، فالسحر فعل يؤثر في بدن الغير، أو قلبه، أو عقله، أو إرادته، بشكل مباشر أو غير مباشر. (الظراسي، 2019 : 20)، أما الشعوذة وصورها (الكهانة، والعرافة، والتنجيم) فهي فعل احتيال، أو ادعاء علم الغيب، أو معرفة الأسرار، أو الإخبار عما في الضمير بأي وسيلة كانت. (الظراسي، 2019 : 20)، لأنه كثيراً ما يحدث تداخل بين أفعال السحر وأفعال الشعوذة...، عندما يعمد الساحر إلى استعمال طقوس وحيل وخدع الشعوذة لإقناع المتعامل معه بما يدعيه. (منجد، 2018 : 213)، لذلك

يرى البعض أن أفعال السحر في جانبها الأكبر هي احتيال ونصب يستغل فيها الساحر هشاشة نفسية الشخص للحصول على المال أو للإضرار بالأشخاص أو لنشر الأفكار المضللة. (انظر: الشمري، 2015 : 34 وما بعدها).

بينما الأفعال الأخرى التي لها علاقة بالسحر والشعوذة والتي جرّمها المشروع في المادة (3) تعد أكثر وضوحاً وتحديداً في ركنها المادي من أفعال السحر والشعوذة، وهذه السلوكيات هي:

ـ ادعاء القدرة على القيام بأعمال السحر أو الشعوذة أو الكهانة أو تهديد الآخرين بذلك، وإن لم يكن على سبيل الحقيقة.

ـ تعلم السحر أو تعليمه بأي وسيلة كانت إليكترونية أو غيرها، أو الإعانة على ذلك بمقابل أو بدونه.

ـ طلب القيام بأعمال السحر، أو الشعوذة، أو الكهانة، مباشرةً أو بواسطة، بمقابل أو بدونه وبأي وسيلة كانت.

ـ دعم السحرة، أو المشعوذين، أو الكهنة، أو المتعاونين معهم بأي وسيلة كانت.

ـ جلب السحرة، أو المشعوذين، أو الكهنة، إلى البلاد أو استخدامهم أو إيوائهم.

ـ التستر على السحرة، أو المشعوذين، أو الكهنة، أو أعوانهم، أو عدم الإبلاغ عنهم.

ـ الإسهام المباشر أو غير المباشر في ارتكاب أعمال السحر أو الشعوذة أو الكهانة.

ـ ترويج أو نشر أعمال السحرة، أو المشعوذين، أو الكهنة، من خلال التأليف أو المنصات الإليكترونية أو الإعلامية أو أي وسيلة من وسائل الدعاية والإعلان.

ـ استيراد أو توفير الأدوات الخاصة بالسحر، والشعوذة، والكهانة، أو المعينة عليه.

ـ حيازة الأدوات المتعلقة بالسحر، والشعوذة، والكهانة، أو اقتنائها ولو لغرض النقل أو الوديعة.

ـ التحريض على أي أعمال منصوص على تجريمها في هذا القانون.

ونلاحظ هنا أن غالبية الأفعال المنصوص عليها في المادة (3) من مشروع القانون تدخل كقاعدة عامة في اطار المساهمة الجنائية (الاشتراك في الجريمة)، إما (بالتحريض، أو بالاتفاق، أو بالمساعدة)، وبالتالي كقاعدة عامة يعد شريكاً في جرائم السحر أو الشعوذة كل من ارتكب سلوكاً مجرّماً من السلوكيات الواردة في المادة

(3) ويعاقب عليه بالعقوبات المقررة لجرائم السحر أو الشعوذة...، إلا أن نص المادة (1/101 عقوبات ليبي) نص على أنه: (من اشترك في جريمة فعليه عقوبتها إلا ما استثني قانوناً بنص خاص). وبالتالي تظل هذه الجرائم تخضع لنصوص مشروع قانون تجريم السحر والشعوذة باعتباره نصاً خاصاً، ولا تنطبق عليها القواعد العامة لنظرية المساهمة الجنائية في قانون العقوبات (المواد: 100/ 102/ 103 عقوبات ليبي)، فيعاقب مرتكب الأفعال الواردة في المادة (3) بالعقوبات المقررة لها في مشروع القانون ـــــ في حال إصداره ونشره ـــــ، باعتبارها نصوصاً خاصة هي التي تطبق دون غيرها، فالنص الخاص يغلّب دائماً على النص العام.

ب ـ النتيجة الإجرامية: وهي الأثر المادي أو القانوني المترتب على السلوك المادي الذي يشكّل اعتداءً أو خطراً على القيم أو المصالح المحمية جنائياً، ولتوافر الركن المادي للجريمة يجب أن يتوافر فيه العنصر الثاني من عناصره وهي النتيجة الإجرامية، ونلاحظ بحسب نصوص مشروع قانون تجريم السحر والشعوذة أن الجرائم المنصوص عليها فيه تعتبر من جرائم الخطر التي لا يتوقف قيامها على حدوث نتيجة مادية ضارة تترتب على ارتكاب السلوك الإجرامي.

وتماشياً مع ما تم ذكره يبدو أن مشروع القانون اعتبر أن النتيجة الإجرامية قد وقعت ـ على الأقل بمفهومها القانوني ـ سواء نجح الساحر أو المشعوذ (الكاهن، العرّاف، المنجّم) في عمله أم لم يتحقق الغرض المستهدف منه. قال تعالى: ﴿ وَمَا هُم بِضَآرِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلاَّ بِإِذْنِ اللّهِ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلاَ يَنفَعُهُمْ وَلَقَدْ عَلِمُواْ لَمَنِ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الآخِرَةِ مِنْ خَلاَقٍ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْاْ بِهِ أَنفُسَهُمْ لَوْ كَانُواْ يَعْلَمُون ﴾ {البقرة 102}، وكذلك الأمر في عدة تشريعات جنائية مقارنة لا يشترط فيها تحقق النتيجة الإجرامية الضارة بخصوص هذه الجرائم، حيث يرى بعض شرّاح تلك التشريعات المقارنة أن عدم اهتمام المشرّع بضرورة تحقق النتيجة المادية الضارة يرجع إلى أن هذه التشريعات ألحقت جرائم السحر والشعوذة بالجرائم الماسة بالعقيدة والشعائر الدينية و لم تلحقها بالجرائم الواقعة اعتداءً على الأشخاص.

ولا يفوتنا في هذا المقام أن ننوه إلى أن مشروع القانون لم يتحدث صراحةً عن طبيعة اعتداء الساحر على الشخص المسحور، ولكن بشكل ضمني يفهم منه أنه يمكن أن يتم هذا الاعتداء بصورة مباشرة، بأن يقوم الساحر بعمل السحر باستخدام العقد والطلاسم على الشخص المراد سحره وإعطاؤه إياه ليأكله، أو ليشربه، أو ليرشه عليه، أو أن يتم ذلك بصورة غير مباشرة باستخدام صور الشخص المسحور أو أشيائه الخاصة، كما أن مشروع القانون أيضاً لم يحدد كيفية حدوث النتيجة الإجرامية المتمثلة في تأثير السحر...، هل يشترط فيه

حدوثها مباشرةً بعد أفعال السحر، أم أنها قد تحدث في وقت لاحق سواء طال أم قصر، فهذا الغموض قد يترتب عليه خلاف أو اختلاف في تطبيق النص الجنائي.

ج ـ علاقة السببية: وهي الصلة التي تربط بين السلوك الإجرامي والنتيجة الإجرامية، فلا بد أن يترتب على السلوك المادي المكون لأفعال السحر أو الشعوذة نتيجة إجرامية بمفهومها القانوني أو المادي، بحيث يعتبر أن السلوك المادي هو الذي أدى إلى النتيجة الإجرامية التي حصلت، بمعنى أن السلوك هو سبب النتيجة...

وقد يكون من الصعب في بعض الأحيان إثبات وجود علاقة السببية بين أفعال السحر والشعوذة والنتيجة التي حصلت، وخصوصاً بالنسبة لأفعال السحر، إلا أن مشروع القانون ذكر في نص المادة (1) من مشروع القانون عند تعريفه للسحر، أن من شأن السحر كسلوك مادي إحداث تأثير في بدن المسحور، أو قلبه، أو عقله، فيمكن بذلك إثبات علاقة السببية بين السلوك والنتيجة بأي طريق من طرق الإثبات. (الموسى، 1429 هج: 81 وما بعده)، مع الوضع في الاعتبار إمكانية تدخل عوامل أخرى قد تكون ساهمت في حدوث تلك النتيجة قد تنفي وجود علاقة السببية بين السحر أو الشعوذة وتلك النتيجة...

2 ـ ركن عدم المشروعية: وهو الركن الذي يتعلق بالسلوك " الفعل المرتكب "، وهذا الركن يعد متوافراً كلما توافر عنصراه وهما :

أ ــ تطابق الواقعة المادية المرتكبة مع نص من نصوص مشروع القانون (بعد إصداره ونشره في الجريدة الرسمية)، والذي يجعل من هذه الواقعة واقعة غير مشروعة.

ب ــ عدم توافر أي **سبب من أسباب الإباحة:** (كاستعمال الحق، أو أداء الواجب، أو حالة الضرورة).

3 ـ الركن المعنوي: وهو الموقف النفسي الآثم الذي يعد متوافراً كلما توافرت صورة من صوره...وهي :

أ ــ القصد الجنائي: بعنصريه (العلم، الإرادة) أي إرادة السلوك المادي مع إرادة النتيجة المادية التي حدثت.

ب ــ الخطأ غير العمدي: وصوره: (الإهمال، الطيش، الرعونة، عدم الدراية، مخالفة القوانين، واللوائح، والأوامر أو الأنظمة)، أي إرادة ارتكاب السلوك وعدم إرادة النتيجة التي حصلت.

ج ــ تجاوز القصد: (إرادة ارتكاب سلوك مادي معين، وحدوث نتيجة أخرى غير النتيجة المادية المقصودة)، أي إرادة سلوك معين وإرادة نتيجة معينة، فحدثت نتيجة أخرى أشد منها.

ومن خلال نصوص مشروع القانون يتضح أن جرائم السحر أو الشعوذة أو الجرائم الأخرى المنصوص عليها فيه هي من الجرائم التي يتطلب لقيامها ضرورة توافر الركن المعنوي (القصد الجنائي)، وبالتالي فهذه الجرائم تعتبر من الجرائم العمدية التي لا يتصور إمكانية ارتكابها خطأً أو بتجاوز القصد...، كما نلاحظ من خلال نصوص مشروع القانون أن القصد الجنائي الذي يلزم توافره بخصوص جرائم السحر والشعوذة والكهانة، هو القصد الجنائي الخاص إلى جانب القصد الجنائي العام...، حيث ورد في المادة (1) أن السحر: هو كل عمل مخالف للشريعة **يقصد به التأثير** في البدن أو القلب أو العقل...، والكهانة: هي ادعاء علم الغيب **ومحاولة التبصر** بما تكنه الضمائر بأي وسيلة كانت...، والشعوذة: هي استعمال الحيلة أو خفة اليد في أفعال يظن من يراها حقيقة وهي ليست كذلك **لمحاولة استغلال** الناس أو التأثير على عقائدهم.

ولكن اشتراط ضرورة توافر هذا القصد الخاص قد يؤدي إلى نتائج غير منطقية وفق ما يراه البعض. (منجد، 2018 : 219 وما بعدها)، باعتبار أن تخلّف هذا القصد الخاص تنتفي معه الجريمة قانوناً، وتصبح تلك الأفعال أفعالاً مباحة !!، كما هو الحال في حالة الساحر أو المشعوذ الذي **يقصد** من أفعال السحر والشعوذة (الكهانة، العرافة، التنجيم)، خدمة الناس وتحقيق أغراضهم وأهدافهم، ولا يستهدف الإضرار بهم، ففي مثل هذه الحالات لا يتوافر لديه القصد الجنائي الخاص المتمثل في التأثير في البدن، أو العقل، أو القلب، أو العقيدة، أو ادعاء معرفة الغيب، أو استغلال الناس، وبالتالي لا يمكن مسائلته جنائياً عن أفعاله في هذه الحالة، فلا يسأل في ظل وجود نص المادة (1) إلا الساحر أو المشعوذ (الكاهن، العرّاف، المنجّم) الذي توافر لديه هذا القصد الخاص، وهذا تناقض يجب على المشرّع الجنائي الليبي عدم الوقوع فيه، والحل هنا يكمن في الاكتفاء بتوافر القصد الجنائي العام بعنصريه (العلم، والإرادة) لقيام الجريمة، بمعنى أنه بمجرد قيام الساحر أو المشعوذ أو الكاهن بارتكاب تلك الأفعال فإن ذلك يدل على توافر القصد الجنائي العام لديه ويسأل جنائياً بناءً على هذا الأساس، ولا أهمية للدافع أو الباعث على ارتكابها. (انظر: الأنصاري، 2013: 172 وما بعدها)، وهو ما يتطلب ضرورة تعديل التعريفات المذكورة لتستوعب مفهوم القصد الجنائي العام.

المطلب الثاني: التجريم في ظل احترام مبادئ الشرعية الجنائية:

مما لا شك فيه أنه يجب على المشرع الجنائي عند سن أي قاعدة جنائية وتجريم أي سلوك (فعل أو امتناع عن فعل) أن يحترم مبادئ الشرعية الجنائية التي تحمي حقوق وحريات الأفراد ذات الطبيعة الدستورية، سواءً مبادئ الشرعية الجنائية الموضوعية (شرعية الجرائم والعقوبات) أو مبادئ الشرعية الجنائية الإجرائية (افتراض البراءة أو قرينة البراءة)، والتي شرعت في الأساس لحماية مصلحة الفرد ومصلحة المجتمع على حد سواء.

فمن المعلوم أن النص الجنائي لا يحقق غرضه إلا بتطبيقه، وتطبيق النصوص الجنائية عموماً يتطلب أن تكون صياغة هذه النصوص على درجة من الوضوح، والضبط، والتحديد، بحيث لا تحتاج للتفسير الموسّع الذي قد يضر بمصالح أي طرف من الأطراف، كما يتطلب تطبيقها أن يتم وفقاً للطريق الذي رسمه القانون كضمانة للحقوق والحريات الفردية...

الفرع الأول: حظر القياس في التجريم:

يقصد بحظر القياس في التجريم امتناع أي جهة كانت عن إضافة أي سلوك من سلوكيات التجريم أو أي جزاء من الجزاءات الجنائية (عقوبة أو تدبير وقائي) إلى التشريع الجنائي، وحتى السلطة التشريعية صاحبة الاختصاص الأصيل لا تستطيع إضافة سلوك ترغب في تجريمه أو العقاب عليه إلا بتعديل القانون، إما بتعديل نص سابق فيه، أو بإضافة نص جديد له، أو بإصدار قانون جديد يجرّم هذا السلوك ويعاقب عليه اذا لم يكن مجرّماً في السابق، وقد تقرر ذلك من خلال مبدأ الشرعية الجنائية (لا جريمة ولا عقوبة ولا تدبير وقائي إلا بقانون)، الذي يعد من أهم المبادئ التي يقوم عليها القانون الجنائي، والذي قررته الدساتير والقوانين والمواثيق والإعلانات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان، ومن قبلها قررته مبادئ وأحكام الشريعة الإسلامية (حكيمة، 2015 ـ 2016 : 8 وما بعدها، اللبان، 2013 : 132 وما بعدها)، قال تعالى: ﴿ وَمَا أَهْلَكْنَا مِن قَرْيَةٍ إِلاَّ لَهَا مُنذِرُون ﴾ {الشعراء:208}، وقال تعالى: ﴿ وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولا ﴾ {الإسراء:15}، وقال تعالى: ﴿رُّسُلاً مُّبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ لِئَلاَّ يَكُونَ لِلنَّاسِ عَلَى اللّهِ حُجَّةٌ بَعْدَ الرُّسُلِ وَكَانَ اللّهُ عَزِيزًا حَكِيمًا ﴾ {النساء:165}، وقد نص عليه أيضاً قانون العقوبات الليبي في المادة (1) منه التي نصت على أنه (لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص)، وأيضاً في المادة (2/ فقرة1) بقولها: (يعاقب على الجرائم بمقتضى القانون المعمول به وقت ارتكابها). كما ورد هذا المبدأ ضمن نصوص مشروع الدستور الليبي في المادة (62) منه.

وهذا المبدأ يعني أن المشرّع الجنائي وحده هو الذي يحدد مسبقاً السلوك الذي يعد جريمة من خلال النموذج القانوني لها، كما يحدد أيضاً نوع ومقدار الجزاء الجنائي قبل ارتكاب ذلك السلوك، ويهدف هذا

المبدأ إلى حماية الفرد من تحكّم السلطة القضائية، وحماية المجتمع بأن يتم التجريم والعقاب عن طريق السلطة التشريعية وحدها، من خلال وضع حد فاصل بين ما هو مباح وما هو محظور، فالنصوص الجنائية هي خطاب المشرّع الموجه للقاضي الجنائي لتطبيقها، بحيث يجب ألا يحل القاضي أو أي جهة أخرى محل المشرّع، لأنه كلما حدث تداخل بين السلطات الثلاث: التشريعية، والتنفيذية، والقضائية، تلاشت الحقوق والحريات الفردية....

وبالتالي هذا المبدأ يكرّس ويعزز العدالة والمساواة، فهو يعزز العدالة من خلال النص الجنائي المكتوب قبل ارتكاب السلوك الإجرامي، فلا يعاقب أحد إلا بعد إبلاغه بالتجريم...، وأيضاً يعزز المساواة من خلال مخاطبة النص الجنائي جميع أفراد المجتمع دون تمييز بينهم... (اللبان، 2013 : 108).

وتأسيساً على ما تقدم ذكره لا يجوز القياس في التجريم، وذلك بأن يتم تجريم سلوك معين لم يرد ذكره ضمن النص الجنائي، بحجة وجود تشابه بينه وبين سلوك آخر مجرّم، ولو بغرض حمايةً القيم والمصالح الاجتماعية...، فهذا القياس يشكل اعتداءً صريحاً على مبدأ الشرعية الجنائية الموضوعية، سواء قام به القاضي، أو قامت أي جهة أو سلطة أخرى غير السلطة التشريعية.

وبالاطلاع على نصوص مشروع قانون تجريم السحر والشعوذة، سنلاحظ من جهة سعيه إلى الالتزام بهذا المبدأ عندما حدد الأفعال المجرّمة وهي السحر، والشعوذة، والكهانة، في المادة (2) والجرائم الأخرى التي حددتها المادة (3)، وكذلك العقوبات المقررة لكل منها، كما نلاحظ من جهة أخرى عدم احترامه لمبدأ شرعية الجرائم والعقوبات، حيث ورد في المادة (2) من مشروع القانون الآتي: (يعتبر فعلاً مجرماً أي عمل من أعمال السحر والشعوذة والكهانة وما في حكمها ويعاقب على ارتكابها وفقاً لأحكام هذا القانون) حيث وردت عبارة (وما في حكمها)، التي يظهر أن المقصود بها أن هناك سلوكيات أخرى مجرّمة بموجب هذا المشروع ! فإذا كان الأمر كذلك فمشروع القانون لم يوضح هذه السلوكيات ضمن نصوصه، كما أنه لم يوضح المقصود بهذه العبارة في أي نص آخر من نصوصه، لا ضمن نصوص الفصل الأول المتعلقة بالتجريم، ولا ضمن نصوص الفصل الثاني المتعلقة بالعقاب !!، وهو ما يجعل الباب مفتوحاً لإضافة سلوكيات أخرى جديدة !!، بحيث يمكن أن يكون من بينها مثلاً : (العين، الحسد، التطير والتشاؤم، التنويم المغناطيسي، التعامل في المواد ذات الخواص الكيميائية أو الفيزيائية الخاصة، البدع، الأساطير والخرافات، الإساءة للدين، الرقية، الطب الشعبي، الزندقة، الأفكار الهدامة والمضللة وغيرها). لأنه اذا فتح باب إضافة سلوكيات جديدة للتجريم خارج اطار النص الجنائي فلن يتحدد نطاق التجريم أبداً، فورود عبارة (وما في حكمها) في أكثر من موضع

ضمن مشروع القانون تترتب عليه إشكاليات عديدة، كما أن هذا المشروع لم يذكر هذه السلوكيات التي يرى ضرورة تجريمها في أي موضع آخر من نصوصه!، بعبارة أخرى قد تكون هناك جهة أو جهات أخرى ستتولى تحديدها خارج نطاق القانون، وهذا الأمر يفرّغ مبدأ شرعية الجرائم والعقوبات من محتواه...، والتساؤل المطروح هنا اذا كان مشروع القانون لم يحدد أنماط السلوك الإجرامي التي يقصدها بعبارة (وما في حكمها) فأي جهة ستتولى فيما بعد تحديد هذه السلوكيات الإجرامية ؟

حسب نصوص مشروع القانون الذي يفترض أن يحدد هذه السلوكيات وفقاً لمبدأ الشرعية الجنائية الذي تم إهداره وفق نص المادة (2) يبدو أن مشروع القانون أسند هذه المهمة إلى لجنة مختصة ورد ذكرها في الفصل الثالث ضمن " الأحكام العامة " وفق نص المادة (31) التي نصت على أنه: (يتم تشكيل لجنة مختصة بقرار من وزير العدل، بالتنسيق مع الهيئة العامة للأوقاف والشؤون الإسلامية، تتولى تحديد مدى اعتبار الفعل من أعمال السحر أو الشعوذة أو الكهانة). ونلاحظ هنا مدى إهدار مبدأ الشرعية الجنائية من ناحيتين :

الأولى: أن هذه اللجنة هي التي تحدد مدى كون الفعل جريمة سحر أو شعوذة (كهانة، عرافة، تنجيم) !!، والصحيح وفق مبدأ شرعية الجرائم والعقوبات أن النص القانوني الجنائي الواضح المكتوب ــ ومن بعده القاضي الجنائي ــ هو من يحدد ذلك...، ومن المعلوم أنه يمتنع حتى على القاضي التفسير الموسّع للنص الجنائي، فهو ملزم بإعمال التفسير الضيق للنصوص الجنائية كلما تطلب الأمر ذلك.

والثانية: هي أن السلوكيات التي ذكرتها المادة (31) سالفة الذكر هي أفعال: السحر، والشعوذة، والكهانة، و لم يذكر أي سلوك إجرامي آخر من تلك السلوكيات التي أشارت إليها المادة (2) بعبارة (وما في حكمها) !

وتماشياً مع ما تم ذكره في السابق لا يجوز للجنة المشكّلة بقرار من وزير العدل أو أي جهة أخرى ليست سلطة تشريعية تجريم أي سلوك لم يتم تجريمه ضمن نصوص مشروع القانون، لأن القياس محظور في التجريم...، ثم أن القياس في التجريم سيتبعه حتماً قياس في العقاب...، وستحل هذه اللجنة محل السلطة التشريعية وهو ما لا يمكن قبوله بأي حال من الأحوال.

كذلك لا يفوتنا بهذا الخصوص الإشارة إلى نص المادة (14) من مشروع القانون التي تنص على أنه: (يطبق المشهور من مذهب الإمام مالك ـ رحمه الله ـ فيما لم يرد في شأنه نص في هذا القانون)، الذي يحيل إلى الشريعة الإسلامية فيما لم يرد بشأنه نص، وننوه هنا إلى أن هذه الإحالة لا يمكن أن تشمل المسائل المتعلقة بالتجريم والعقاب، لأنها ستمثل أيضاً انتهاكاً وإهداراً لمبدأ شرعية الجرائم والعقوبات، وهذا ما قررته المحكمة

العليا الليبية في أحد أحكامها بخصوص تطبيق قانون القصاص والدية بقولها: (وحيث أن القانون رقم (6) لسنة 1994م في شأن القصاص والدية وتعديلاته، قد خلا من تنظيم أحكام الاشتراك في القتل العمد، وقد نص في مادته السابعة على الإحالة على أحكام الشريعة الإسلامية الأكثر ملائمة لأحكامه، وإعمالاً لنص المادة (31) من الإعلان الدستوري والمادة الأولى من قانون العقوبات اللذان ينصان على أنه لا جريمة ولا عقوبة إلا بنص وما يقضيانه من عدم جواز الإحالة في شأن التجريم والعقاب فإن هذه الإحالة تفسّر في غير ما يتعلق بالتجريم والعقاب ومنها تحديد عقوبة الشريك في القتل العمد التي يجب أن يرجع فيها إلى أحكام الاشتراك في قانون العقوبات دون سواها...). (المحكمة العليا، قضاء الدوائر مجتمعة، طعن جنائي رقم 752 / 55 ق، جلسة 23 / 12 / 2013).

وعموماً لا نرى أي داعي أو ضرورة أو حاجة للقياس، فأي سلوك يرغب المشرّع الجنائي في تجريمه، عليه أن ينص عليه صراحةً ضمن النصوص الجنائية، فقد سبق وأن حدد مشروع القانون جرائم السحر، والشعوذة، والكهانة في المادة (2) وجرائم أخرى حددتها المادة (3) تحديداً يتناغم مع مضمون مبدأ الشرعية.

الفرع الثاني: مراعاة افتراض البراءة:

إن افتراض البراءة أو " قرينة البراءة " يعتبرها البعض الوجه الآخر لمبدأ شرعية الجرائم والعقوبات. (اللبان، 2013 : 100) ويقصد بها أن المتهم بريء حتى تثبت إدانته بحكم قضائي صادر عن محكمة مختصة، وقد نصت على افتراض البراءة الدساتير والقوانين والمواثيق والإعلانات الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان، ومن قبلها قررته مبادئ وأحكام الشريعة الإسلامية، قال تعالى: ﴿وَمَا يَتَّبِعُ أَكْثَرُهُمْ إِلاَّ ظَنًّا إِنَّ الظَّنَّ لاَ يُغْنِي مِنَ الْحَقِّ شَيْئًا﴾ {يونس36}، وقال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ يَرْمُونَ الْمُحْصَنَاتِ ثُمَّ لَمْ يَأْتُوا بِأَرْبَعَةِ شُهَدَاء فَاجْلِدُوهُمْ ثَمَانِينَ جَلْدَةً وَلاَ تَقْبَلُوا لَهُمْ شَهَادَةً أَبَدًا ﴾ {النور4}، ويترتب على افتراض البراءة عدة نتائج منها: ضمان الحرية الشخصية للمتهم وفق ضمانات الشرعية الجنائية الإجرائية المنصوص عليها قانوناً، وأن المتهم وفق هذه القرينة غير مطالب بإثبات براءته فهي مفترضه فيه ابتداءً خلال جميع المراحل الإجرائية، وأن عبء إثبات مدى صحة حدوث الواقعة ومدى صحة نسبتها للمتهم يقع على سلطة التحقيق والمحاكمة، وأن الشك في دليل الإثبات يفسر دائماً لصالح المتهم، فالقانون يهدف إلى حماية الحقوق والحريات الفردية ويقدرها مثلما يقدر حمايته لمصالح المجتمع، باعتبار أن هذا المجتمع يتكون من مجموع أفراده.

والجدير بالملاحظة عند قراءة نصوص مشروع القانون أنه جرّم عدة سلوكيات بعضها على درجة عالية من الخطورة، وقرر لها عدة عقوبات على درجة عالية من الجسامة...، التي سنتحدث عنها في موضعها من هذا

البحث، وبالتالي يتطلب ذلك مراعاة افتراض البراءة قبل إصدار الحكم الجنائي بالإدانة، لأن اليقين لا يزول بالشك كما يقول فقهاء الشريعة الإسلامية...، خصوصاً فيما يتعلق بصحة إثبات وقوع الجريمة وصحة نسبتها للمتهم، فقد نصت المادة (4) من مشروع القانون على أنه: (تثبت الجرائم المنصوص عليها في هذا القانون بالإقرار ولو لمرة واحدة، أو بالشهادة، أو بأي وسيلة من وسائل الإثبات الأخرى، ويراعى في صحة الإقرار والشهادة وشروطهما اتباع المشهور من مذهب الإمام مالك). ويفهم من ذلك أن إثبات جرائم السحر والشعوذة ومكونات هذه الأخيرة (الكهانة، العرافة، التنجيم) جائز قانوناً بجميع طرق الإثبات الجنائي كالاعتراف، شهادة الشهود، الخبرة، المعاينة، المحررات الكتابية، القرائن. (الحربي، 1428 هج : 63 وما بعدها).

وقد لاحظنا عند دراسة الركن المادي أن جرائم السحر والشعوذة جرائم تتسم بالغموض لارتباطها بأشياء غير محسوسة، قد يصعب إثباتها عملياً لصعوبة جمع الأدلة المتعلقة بالسلوك المادي المكون لها. (انظر: الموسى، 2008 : 9 وما بعدها)، ومع ذلك يجب أن ننتبه إلى أن هناك عدة ماديات محسوسة يقوم بها السحرة والمشعوذين والكهنة والعرّافين والمنجّمين، لعل القرائن تلعب دوراً هاماً في إثبات هذه الماديات ومن ثم إثبات تلك الجرائم. (سارة، ميمونة، 2015 ـ 2016 : 42 وما بعدها، الفيفي، ب س : 237 وما بعدها، الحربي، 1428 هج : 46 وما بعدها، الموسى، 1429 : 81 وما بعدها).

إن صعوبة الإثبات في مثل هذه الجرائم يجب ألا تؤدي إلى سهولة الاتهام بها، خاصةً وأن عبء إثبات صحة حصول الواقعة ومدى صحة نسبتها للمتهم يقع على سلطات التحقيق والمحاكمة، دون أن يلتزم المتهم بإثبات براءته، باعتبار أن المتهم يتمتع بأصل البراءة حتى مع توافر أدلة الاتهام ضده، لأن البراءة تبنى على الشك، أما الإدانة فتبنى على الجزم واليقين، فيجب عدم اتخاذ أي إجراء جنائي غير منصوص عليه قانوناً في مختلف المراحل الإجرائية (الاستدلال، التحقيق الابتدائي، المحاكمة)، وأن اتخاذ أي إجراء جنائي يجب أن يتم تحت إشراف السلطة القضائية، يراعى خلالها حق المتهم في الصمت، وحقه في اختيار محامي للدفاع عنه ضد التهم الموجهة إليه، وأن يتم ذلك خلال محاكمة علنية، عادلة، منصفة، وإلا ترتب الأثر الإجرائي المقرر قانوناً على مخالفة تلك الإجراءات بما في ذلك بطلان الإجراء الجنائي.

إن قرينة البراءة ــ ولو كانت قرينة قانونية بسيطة قابلة لإثبات العكس ــ تعد ضمانة من ضمانات المتهم أمام السلطات المختصة، فيجب بناء الحكم الجنائي بالإدانة من خلال أدلة إثبات يقينية مشروعة تؤكد إدانة

المتهم، أما البراءة فقد تستند إلى الجزم واليقين بها، وقد تستند أيضاً إلى الشك في أدلة الاتهام، وهذا الشك يجب أن يفسر دائماً لصالح المتهم.

وبمقابل هذه الصعوبة في إثبات تلك الجرائم يحسب لمشروع القانون أنه اعتمد مبدأ الإثبات الحر عندما أجاز إثبات الجرائم الواردة فيه بكافة طرق الإثبات.

المبحث الثاني: الملاحظات المتعلقة بالجزاء الجنائي

بالإضافة إلى الملاحظات المتعلقة بالتجريم توجد عدة ملاحظات أخرى تتعلق بالجزاء الجنائي المقرر في مشروع قانون تجريم السحر والشعوذة، والتي تتطلب بيان طبيعتها في (المطلب الأول) ومدى ضرورة فرض تلك الجزاءات وتناسبها مع الجرائم المرتكبة في (المطلب الثاني):

المطلب الأول: نظرة على طبيعة الجزاء الجنائي المقرر:

نلاحظ أن مشروع القانون اعتمد على عدة عقوبات جنائية كرد فعل اجتماعي على جرائم السحر والشعوذة والجرائم الأخرى المنصوص عليها فيه، باعتبارها تشكل اعتداءً على القيم والمصالح الاجتماعية (مقاصد: حفظ الدين، والنفس، والعقل، والنسل، والمال)، فهذه العقوبات هي الجزاء الذي يضعه المشرّع للجريمة. (الكنا، 2017 : 16)، فلا جريمة ولا عقوبة إلا بنص قانوني كما مرّ بنا فيما سبق، وقد تنوعت العقوبات المقررة فيه إلى: عقوبات بدنية، وعقوبات سالبة للحرية، وعقوبات مالية، وقد اتسمت هذه العقوبات بالشدة والجسامة على النحو الذي سنبينه فيما بعد...، واستناداً إلى هذه العقوبات تعد جميع الجرائم الواردة في مشروع القانون من الجنايات وفق نص المادة (53 عقوبات ليبي).

والتساؤل المطروح بهذا الخصوص ماهي الملاحظات المتعلقة بطبيعة العقوبات التي قررها مشروع قانون تجريم السحر والشعوذة، وما مدى جسامتها وقدرتها على تحقيق أغراضها خاصة الردع بنوعيه الخاص والعام ؟ ولكن قبل إبداء تلك الملاحظات لابد من ضبط وتحديد بعض المصطلحات التي نرى ضرورة ضبطها وتحديدها أو توضيح المقصود بها.

الفرع الأول: أهمية ضبط بعض المصطلحات المتعلقة بالعقاب:

ورد ضمن نصوص مشروع القانون بعض المصطلحات التي تحتاج إلى إعادة ضبط أو إلى توضيح معناها نظراً لأهمية دلالتها اللفظية أو أهمية تحديد مدلولها في فهم نصوص مشروع القانون، وهذه المصطلحات هي: مصطلح القتل، ومصطلح عقوبة الحد، ومصطلح عقوبة التعزير:

مصطلح القتل: ورد ذكر هذا المصطلح في الفصل الثاني من مشروع القانون (العقوبات) حيث نصت المادة (5) على أنه: (يعاقب الساحر بالقتل إذا ثبت أن سحره تضمن كفراً، أو ترتب على سحره قتل نفس معصومة). ونلاحظ هنا استخدام مصطلح (**القتل**) للدلالة على العقوبة البدنية المقررة لجريمة السحر، وهو مصطلح غير مناسب تماماً للدلالة على هذه العقوبة، باعتبار أن مصطلح (القتل) لفظ يطلق على الجريمة لا العقوبة، وهناك فرق شاسع بين مفهوم الجريمة ومفهوم العقوبة، ولذلك فإن المصطلح المناسب للعقوبة هنا هو مصطلح (الإعدام) باعتباره المصطلح المعتمد (قانوناً، وقضاءً، وفقهاً) للدلالة على هذه العقوبة...، فجريمة القتل هي إزهاق روح المجني عليه، وعقوبة الإعدام هي إزهاق روح المحكوم عليه، ولعل السبب الذي دعا إلى الحرص على استخدام مصطلح (القتل) هو ورود مصطلح: القتل سياسة (القتل تعزيراً) لدى فقهاء الشريعة الإسلامية، ولا نرى ضرورة لاستخدامه اليوم في ظل وجود مصطلح أدق في دلالته وهو مصطلح (الإعدام)، خاصةً وأن مصطلح (القتل) استخدم في أكثر من نص من نصوص مشروع القانون (المواد : (5)، (6)، (15))، وبالتالي فهو مصطلح لم يرد بالصدفة أو عن طريق الخطأ....

ومع أن النتيجة واحدة في النهاية، وهي موت المحكوم عليه بهذه العقوبة، إلا أن استخدام مصطلح (القتل) سيتسبب في خلط كبير بين مفهوم الجريمة ومفهوم العقوبة....

كما يلاحظ أن صياغة نص المادة (5) سالف الذكر تثير عدة إشكاليات أخرى تتعلق بطبيعة العقوبة كجزاء جنائي مقرر لجريمة محددة...، فهي صياغة معيبة تتطلب ضرورة إعادة صياغة هذا النص من جديد، فقد ورد فيه أنه: (يعاقب الساحر بالقتل إذا ثبت أن سحره تضمن كفراً، أو ترتب على سحره قتل نفس معصومة). والتساؤل المطروح هنا: هل عقوبة القتل!! مقررة كجزاء على جريمة السحر؟ أم على جريمة الكفر؟ أم على جريمة القتل ؟ أم على جرائم السحر والكفر والقتل معاً ؟ سنجيب على هذا التساؤل فيما بعد عند الحديث عن مدى تناسب العقوبات التي اقترحها مشروع القانون.

إن نص المادة (5) سالف الذكر وغيره من النصوص المشابهة له سيلقي عبئاً ثقيلاً على القاضي الجنائي عند تفسيره للبحث عما يريده المشرّع، زيادةً على عبء تقدير القاضي لعناصر الركن المادي التي يعتريها

الغموض أساساً، خاصةً الأساليب والأدوات التي يلجأ إليها السحرة، والمشعوذين، والكهنة، والعرّافين، والمنجّمين، والتي تختلف بطبيعة الحال في كل واقعة على حدة. (منجد، 2018 :215).

مصطلح عقوبة الحد: يقصد بعقوبة الحد عقوبة قدرها الله تعالى نوعاً ومقداراً لجرائم محددة هي جرائم الحدود، حيث حدد الله تعالى الجريمة، وقدّر لها العقوبة المناسبة تطبق على جميع الأفراد بالتساوي لمنع العودة إلى ارتكابها، وقد ثبتت الجريمة الحدية والعقوبة الحدية بنصوص قرآنية قطعية الثبوت قطعية الدلالة...، وهو ما يعني أن الجريمة الحدية **محددة** مسبقاً، والعقوبة الحدية **محددة** مسبقاً أيضاً.

ويعرّف بعض الفقه عقوبة الحد بأنها: (عقوبة مقدّرة شرعت لحفظ الحقوق الشرعية التي تتعلق بالدين والنفس والعقل والعرض والمال). (العالم، 2002 : 45)، وجرائم الحدود المتوافق عليها أربع: السرقة، الحرابة، الزنا، القذف، وعقوباتها القطع في حد السرقة، والقتل حداً والقطع في الحرابة، والرجم أو الجلد في حد الزنا، والجلد في حد القذف، فإذا وصل أمر الجريمة الحدية إلى ولي الأمر أصبحت العقوبة الحدية حقاً لله تعالى يوجب تنفيذها، فلا يجوز العفو عنها، أو الشفاعة فيها، أو إسقاطها، أو التنازل عنها، ولو من المجني عليه ذاته، كما لا يجوز إيقاف تنفيذها، أو استبدالها بعقوبة أخرى، فعقوبات جرائم الحدود تتميز بالثبات والحتمية.

مصطلح عقوبة التعزير: يقصد بعقوبة التعزير عقوبة غير مقدرة شرعاً لا نوعاً ولا مقداراً تقررت لجرائم غير محددة ليس فيها حد ولا كفارة، وقد تقع الجرائم التعزيرية اعتداءً على حق لله تعالى أو تقع على حق من حقوق العباد. (الزحيلي، 1998 : 103)، وهو ما يعني أن الجريمة التعزيرية **غير مقدرة** مسبقاً، والعقوبة التعزيرية **غير مقدرة** مسبقاً أيضاً.

ولتجريم أي سلوك يتولى ولي الأمر في الدولة (السلطة التشريعية) تحديد الجريمة وتحديد العقوبة المقررة لها، وفقاً لما يراه مناسباً لمواجهة الجريمة، بحيث يجوز له العفو عنها، أو أسقاطها، أو إيقاف تنفيذها، أو استبدالها، أو تجزئتها، وهي عقوبة تختلف نوعاً ومقداراً باختلاف الأفراد، وتتدرّج العقوبة التعزيرية ابتداءً من النصح والإرشاد والتوبيخ وصولاً إلى ما يعرف لدى فقهاء الشريعة الإسلامية (بالقتل سياسة)، أي وفق ما تقتضيه السياسة الشرعية، أي حسب المصلحة التي يراها ولي الأمر، وبالتالي فالجرائم والعقوبات التعزيرية تختلف عن الجرائم والعقوبات الحدية في كونها قد تتغير بتغير الزمان والمكان.

الفرع الثاني: الخلط بين أنظمة العقاب المختلفة:

لاحظنا فيما سبق ذكره أن هناك فرقاً بين نظام جرائم وعقوبات الحدود، ونظام جرائم وعقوبات التعزير، وهو ما يعني عدم إمكانية الخلط بينهما...، بمعنى أن الجريمة إما أن تكون جريمة حدية يعاقب عليها بعقوبة حدية، وإما أن تكون جريمة تعزيرية ويعاقب عليها بعقوبة تعزيرية، فلكل نظام (حد أو تعزير) قواعده وأحكامه الخاصة به...، مع ملاحظة إمكانية تحول الجريمة الحدية إلى جريمة تعزيرية عندما يختل شرط من شروط قيام الجريمة الحدية، والعقاب على هذه الجريمة التعزيرية يكون بعقوبة تعزيرية بطبيعة الحال....

وانطلاقاً مما سلف ذكره نلاحظ أن مشروع القانون الذي صيغ على أساس التعاليم الدينية التي حرّمت أفعال السحر والشعوذة والكهانة، قد خلط بين أنظمة التجريم والعقاب المختلفة – تحديداً نظامي الحدود والتعزير–،فمن جهة نصت المادة (16) من المشروع على أنه: (لا يجوز الأمر بإيقاف تنفيذ أي عقوبة منصوص عليها في هذا القانون ولا استبدالها ولا تخفيفها ولا العفو عنها). ويعني هذا النص أن جرائم السحر والشعوذة والكهانة والجرائم الأخرى المنصوص عليها في مشروع القانون تعتبر من جرائم الحدود !!، لأنه من خصائص نظام الحدود عدم إمكانية وقف تنفيذ عقوبة الحد، أو استبدالها، أو تخفيفها، أو العفو عنها...، وبالتالي يتبين من ذلك أن نص المادة (16) سالف الذكر يعد نصاً معيباً، لأنه اعتبر العقوبات المنصوص عليها في مشروع القانون عقوبات حدية وهي ليست كذلك...، لأن جريمة السحر والشعوذة (الكهانة، العرافة، التنجيم) والجرائم الأخرى المتعلقة بها ليست من جرائم الحدود !، وعقوباتها ليست من عقوبات الحدود !!، فنظام الحدود حدد الجرائم وحدد العقوبات المقررة لها وفق التحديد الذي ذكرته النصوص القرآنية قطعية الثبوت قطعية الدلالة، فالجرائم الحدية محددة سلفاً، والعقوبات الحدية محددة نوعاً ومقداراً سلفاً، أما الجرائم والعقوبات الأخرى التي لم تحددها نصوص قرآنية قطعية الثبوت قطعية الدلالة فهي ليست من جرائم وعقوبات الحدود، ولذلك اختلف الفقهاء كثيراً حول عدد الحدود...، وتوافقوا على أربعة حدود فقط هي: السرقة، والحرابة، والزنا، والقذف. (العبار، الفاخري، 2008: 9 وما بعدها)، لأن هذه الجرائم والعقوبات المقررة لها ثبتت بنصوص قرآنية قطعية الثبوت قطعية الدلالة، أما شرب الخمر، والردة، والبغي، والسحر، فلا تنتمي لنظام الحدود لأن العقوبات المقررة لكل منها لم تثبت نوعاً ومقداراً بنصوص قرآنية قطعية الثبوت قطعية الدلالة.

وبالمقابل نلاحظ من جهة أخرى أن مشروع القانون نص في المادة (4) على أنه: (تثبت الجرائم المنصوص عليها في هذا القانون بالإقرار ولو لمرة واحدة، أو بالشهادة، أو بأي وسيلة من وسائل الإثبات

الأخرى، ويراعى في صحة الإقرار والشهادة وشروطهما اتباع المشهور من مذهب الإمام مالك). ويفهم من هذا النص أن جرائم السحر والشعوذة (الكهانة، العرافة، التنجيم) والجرائم الأخرى المنصوص عليها في مشروع القانون تعتبر من جرائم التعازير !، باعتبار أن نظام جرائم الحدود يعتمد على طرق إثبات لها شروط محددة ولها أحكامها الخاصة، التي قد تختلف عن طرق الإثبات المعتمدة في إثبات جرائم نظام التعزير، كما يمكن استخلاص ذلك أيضاً من خلال النص على عدة أنواع من العقوبات الجنائية التعزيرية كالعقوبات السالبة للحرية (السجن المؤبد، السجن)، والعقوبات المالية (الغرامة)، وهي عقوبات تعزيرية تتكون في معظمها من حدين أدنى وأقصى، وهو ما يعني أن تلك الجرائم يعتبرها مشروع القانون من الجرائم التعزيرية.

وبذلك يتضح أن مشروع القانون قد خلط بين نظامي الحدود والتعزير، وهذا تناقض يجب على المشرّع الجنائي الليبي عدم الوقوع فيه...، لأنه سيؤدي إلى صعوبات وإشكاليات عديدة في التطبيق العملي لهذه النصوص، وكان الأرجح اعتبار جرائم السحر والشعوذة (الكهانة، والعرافة، والتنجيم) من الجرائم التعزيرية التي يعاقب عليها بعقوبات تعزيرية مناسبة لها، وبالتالي لا يمكن اعتبارها من الحدود وفقاً لأحكام نظام الحدود ذاته.

ولا يفوتنا أن ننوه بهذا الخصوص إلى أن الكثيرين يعتقدون أن نظام الحدود يعد أشد وأكثر صرامة من نظام التعزير، وهذه حقيقة ولكنها ليست الحقيقة الكاملة...، فهي حقيقة بالنسبة لجرائم السرقة والحرابة على وجه الخصوص، لأن العقوبة المقررة لها هي (القطع، والقتل حداً) لأنها تستهدف الردع والتخويف...، وبالمقابل يجب ألا ننسى أن نظام الحدود نظام مغلق بالنسبة للتجريم والعقاب، فلا يمكن إضافة أي جرائم أو أي عقوبات جديدة إليه...، كما أنه نظام تحكمه عدة قواعد لعل أبرزها: درء الحدود بالشبهات (العالم، 2002 :265 وما بعدها)، ونظام الإثبات المقيد بأدلة إثبات محددة لها أحكام خاصة بها، (كإمكانية الرجوع عن الاعتراف)، بخلاف التعزير الذي يقام حتى مع وجود التهمة، ولا يقبل فيه الرجوع عن الاعتراف، وبالتالي يمكن القول أن نظام الحدود ليس دائماً أشد صرامة من نظام التعزير، ففي العديد من الحالات يكون نظام التعزير أشد وأكثر صرامة من نظام الحدود عند مواجهته بعض الجرائم الخطيرة، ولعله الأنسب في مواجهة جرائم والسحر والشعوذة والجرائم الأخرى المنصوص عليها في مشروع القانون، باعتبار أن نظام التعزير نظام مرن يستوعب تجريم أي نمط من أنماط السلوك واعتماد أي نوع من العقوبات أو التدابير الوقائية في مواجهته، وتتجلى فيه مرونة معالجة الشريعة الإسلامية للجريمة، باعتبارها شريعة صالحة لكل زمان ومكان، ولكن الكثيرين لا يستوعبون هذه الحقيقة...، فالجريمة تتغير وتتطور باستمرار، ومواجهتها أيضاً يجب أن تتغير وتتطور

باستمرار، ولن يتمكن المجتمع من الاستمرار في مواجهتها إلا من خلال نظام التعزير، وإلا لماذا لم تتضمن الشريعة الإسلامية نظاماً واحداً هو نظام الحدود لمواجهة جميع الجرائم ؟!.

يتضح مما تقدم ذكره عدم إمكانية اعتبار جرائم السحر والشعوذة والجرائم الأخرى المتعلقة بها من جرائم الحدود ـــــ ولو بطريق القياس ـــــ لأن القياس لا يجري في الحدود! كما يجب أن تكون هذه الجرائم والعقوبات المقررة لها ثابتة بنصوص قرآنية قطعية الثبوت قطعية الدلالة على النحو الذي بيناه فيما سبق، وبالتالي فجميع تلك الجرائم تعتبر من جرائم التعزير، وهذا النظام التعزيري يمكّن المجتمع من مواجهتها بالعقوبة المناسبة لكل منها ابتداءً بالنصح والإرشاد أو فرض التدابير الوقائية، إلى سلب الحرية وفرض الغرامة، وصولاً إلى عقوبة الإعدام.

المطلب الثاني: ضرورة وتناسب الجزاء الجنائي:

لعلنا لاحظنا عند إبداء الملاحظات المتعلقة بالتجريم ضرورة أن يتناسب التجريم مع القيم والمصالح الاجتماعية الجديرة بالحماية الجنائية، فلا يجرّم إلا السلوك الذي يضر أو يهدد بالضرر تلك المصالح المعتبرة...، واتساقاً مع ذلك ولكي يحقق التجريم هدفه يجب أن تتناسب الجزاءات الجنائية (عقوبات أو تدابير وقائية) المقررة له مع كل سلوك من السلوكيات التي تم تجريمها...، بحيث تكون تلك الجزاءات المقررة على درجة عالية من الجسامة كلما كانت الجرائم على درجة عالية من الخطورة الإجرامية.

وبالاطلاع على الفصل الثاني من مشروع القانون بعنوان (العقوبات) نجد أنه اعتمد على عدة عقوبات مختلفة نوعاً ومقداراً...، وقد ورد في بداية هذا الفصل عبارة (عقوبة السحرة والكهنة والمشعوذين ومن في حكمهم)، وبينا فيما سبق أن ورود هذه العبارة سواءً في الفصل الأول أو في الفصل الثاني من مشروع القانون يمثل إهداراً لمبدأ شرعية الجرائم والعقوبات، فنحيل عليه تحاشياً للتكرار.

إن العقاب على أفعال السحر والشعوذة والأفعال الأخرى التي تم تجريمها ضمن مشروع القانون يعد ضرورة لاكتمال وظيفة التشريع...، ولكن هذه الضرورة يجب أن تقدر بقدرها لا إفراط ولا تفريط...، فهل العقوبات المقترحة في الفصل الثاني من مشروع القانون تتناسب وفق نوعها ومقدارها مع درجة خطورة الأفعال التي تم تجريمها في الفصل الأول منه ؟

الفرع الأول: مدى تناسب العقوبات المقترحة:

لمواجهة أفعال السحر والشعوذة وصور هذه الأخيرة (الكهانة، والعرافة، والتنجيم)، والأفعال الأخرى المنصوص عليها ضمن مشروع القانون اقترح المشروع العقوبات الجنائية الآتية: الإعدام، السجن المؤبد، السجن، الغرامة.

1 ـ العقوبة البدنية: وهي عقوبة الإعدام، وقد أشرنا في السابق إلى أن مشروع القانون أخطأ في اختيار المصطلح الدال على هذه العقوبة عندما أورد مصطلح (القتل)، وقد تقررت هذه العقوبة وفق نص المادة (5) التي نصت على أنه: (يعاقب الساحر بالقتل إذا ثبت أن سحره تضمن كفراً، أو ترتب على سحره قتل نفس معصومة). والمادة (6) التي نصت على أنه: (وفي غير ما ذكر في المادة السابقة، فللقاضي لأسباب يقدرها أن يحكم على الساحر بإحدى العقوبات الآتية: القتل...)، وتعد عقوبة الإعدام من أشد العقوبات الجنائية جسامة، لأنها تقع على حياة الفرد، لذلك تعالت الدعوات إلى إلغائها أو على الأقل عدم التوسع في الاعتماد عليها، واقتصارها فقط على بعض الجرائم الخطيرة.

ونعتقد أنه ينبغي قصر عقوبة الإعدام على الجرائم الخطيرة فقط، فإذا كانت الجريمة على درجة عالية من الخطورة على القيم والمصالح الاجتماعية، فإن عقوبة الإعدام تتناسب معها كرد فعل اجتماعي على هذه الجريمة، باعتبار أن العقوبة هنا يجب أن تكون رادعة، ولكي تكون رادعة يجب أن تكون قاسية...، وفي هذا الإطار يطرح التساؤل التالي: هل تعد أفعال السحر أو الشعوذة من الجرائم التي تستوجب عقوبة الإعدام ؟ يرى البعض أن اعتماد هذه العقوبة لتلك الجرائم هو تضحية بحق الفرد في الحياة. (أبو غرارة، 2021 : 2)، بينما يرى البعض الآخر أن جرائم السحر تستأهل هذه العقوبة لتحقيق الردع. (الموسى، 2008 : 18)، بالنظر إلى خطورتها على القيم والمصالح الاجتماعية من جهة، وخطورة مرتكبيها من جهة أخرى، خاصةً عندما تؤدي إلى قتل الشخص المسحور. (سكندري، 2011 : 52)، وربما يكون من الأجدى اعتماد هذه العقوبة بخصوص أفعال السحر، لأنها من الجرائم الخطيرة التي ثبت تاريخياً الاعتماد على عقوبة الإعدام في مواجهتها حتى في الديانات السماوية السابقة على الإسلام. (الفيفي، ب س :243 وما بعدها).

والجدير بالذكر هنا أن مشروع القانون يرى ضرورة وتناسب هذه العقوبة مع جريمة السحر ومرتكبيها، لذلك اقترح عقوبة الإعدام في نص المادتين (5)، (6) منه، وعند قراءة هذين النصين سنلاحظ عيوباً في صياغة كل منهما، فالمادة (5) صيغت على النحو الآتي: (يعاقب الساحر بالقتل إذا ثبت أن سحره تضمن كفراً، أو

ترتب على سحره قتل نفس معصومة). وهي صياغة معيبة لم تحدد الجريمة التي قرر لها المشرّع عقوبة القتل!! هل هي جريمة السحر، أم جريمة الكفر، أم جريمة القتل، أم هي جميع الجرائم: السحر، والكفر، والقتل معاً؟

في اعتقادنا أن من صاغ هذا النص واقترح هذه العقوبة يقصد بذلك " أفعال السحر "، والتي ارتكبت ونتج عنها القتل فقط، أو ارتكبت ونتج عنها كفر الساحر فقط، أو ارتكبت ونتج عنها القتل والكفر معاً...، ومما يدعم هذا الاعتقاد أنه في المادة (6) عاد وقرر هذه العقوبة من جديد بقوله: (وفي غير ما ذكر في المادة السابقة، فللقاضي لأسباب يقدرها أن يحكم على الساحر بإحدى العقوبات الآتية: القتل، أو السجن المؤبد، أو السجن لمدة لا تقل عن خمس عشرة سنة، مع غرامة قدرها مائة ألف دينار)، والمقصود هنا أن العقاب (بالقتل !) يكون في حالة ارتكاب جريمة السحر دون أن ينتج عنها القتل أو الكفر، وذلك عندما يرى القاضي ضرورة ذلك وفق سلطته التقديرية في تقدير درجة خطورة الجريمة، ومدى خطورة مرتكبها.

وبالإضافة إلى ذلك فإن صياغة نص المادة (5) سالف الذكر تعني وفقاً لمفهوم المخالفة أنه اذا ترتب على السحر قتل نفس غير معصومة فلا يعاقب الساحر بالقتل !، وبعبارة أخرى يعني ذلك جواز قتل النفس غير المعصومة باستخدام السحر!، ولا نتصور أن إرادة المشرّع تقصد ذلك، ولكن هذه هي عيوب الصياغة المعيبة للنص القانوني، فهي تؤدي إلى خلاف حول دلالة هذا النص، واختلاف أيضاً في تفسير النص الجنائي أمام المحاكم والتساؤل الذي يطرح بهذا الخصوص ما هي العقوبة المقررة لمن ارتكب جريمة السحر ونتج عنها قتل نفس غير معصومة؟ الجواب قد يعاقب الساحر هنا بعقوبة أخرى من العقوبات المقررة في المادة (6) التي نصت على أنه: (وفي غير ما ذكر في المادة السابقة، فللقاضي لأسباب يقدرها أن يحكم على الساحر بإحدى العقوبات الآتية: القتل، أو السجن المؤبد، أو السجن لمدة لا تقل عن خمس عشرة سنة، مع غرامة قدرها مائة ألف دينار).

يضاف إلى ذلك أن نصوص مشروع القانون ذكرت مصطلح (القتل) ولكنها لم تتحدث عن وسيلة تنفيذ العقوبة، وهو ما يقتضي الرجوع إلى القواعد العامة في قانون الإجراءات الجنائية، حيث كانت عقوبة الإعدام تتم بوسيلة الشنق، ونظراً لما تمثله هذه الوسيلة من قسوة غير مبررة، تم استبدال هذه الوسيلة بوسيلة أخرى أقل قسوة وأسرع في إزهاق الروح من وسيلة الشنق، وهي الإعدام رمياً بالرصاص، ووفقاً للوضع القانوني الحالي لا يمكن تطبيق عقوبة الإعدام إلا رمياً بالرصاص، ومن المحظور إجراء القياس في أي مسألة تتعلق بالعقاب منصوص عليها، على النحو الذي بيناه عند الحديث عن القياس في التجريم، أما المسائل الأخرى التي لم يرد في شأنها نص فيطبق بخصوصها المشهور من مذهب الإمام رحمه الله، وفق نص المادة (14) من مشروع القانون،

مع أن تطبيق المشهور من أيسر المذاهب بخصوص هذه المسائل فيه سعة أكثر من اعتماد مذهب فقهي واحد قد يمثل تضييقاً لا ينسجم مع روح الشريعة الإسلامية ومبادئها.

في نهاية الحديث عن عقوبة الإعدام يبقى أن نشير إلى نص المادة (15) من مشروع القانون الذي نص على أنه: (كل من حكم عليه بالقتل بموجب نص المادة (5) من هذا القانون لتضمن سحره كفراً لا يغسل، ولا يكفن ولا يصلى عليه، ولا يدفن بمقابر المسلمين)، حيث يظهر أن تضمين هذا النص ضمن مشروع القانون يعد تزيداً لا طائل من ورائه، باعتبار أن من نفذت فيه عقوبة الإعدام كجزاء على جريمة السحر المتضمن للكفر قد أفضى إلى ما قدم من عمل، وقد لا يفيده تغسيله، أو تكفينه، أو الصلاة عليه، أو دفنه مع المسلمين أو مع غيرهم...، ولذلك لا نريد أن نخوض طويلاً في مثل هذه المسائل الفرعية.

2 ـ العقوبات السالبة للحرية: وهي عقوبة السجن المؤبد، وعقوبة السجن، ونلاحظ من قراءة نصوص الفصل الثاني من مشروع القانون أنه اعتمد كثيراً على العقوبات السالبة للحرية كجزاء جنائي مقرر في معظم الجرائم على النحو التالي:

أ ـ كعقوبة على جريمة السحر: حيث يعاقب عليها بالسجن المؤبد أو بالسجن لمدة لا تقل عن خمس عشرة سنة. (المادة (6) من مشروع القانون).

ب ـ كعقوبة على جريمة الكهانة: حيث يعاقب عليها بالسجن مدة لا تقل عن عشر سنوات ولا تزيد عن خمس عشرة سنة. (المادة (7) منه).

ج ـ كعقوبة على جريمة الشعوذة: حيث يعاقب عليها بالسجن مدة لا تقل عن ثلاث سنوات ولا تزيد عن خمس سنوات. (المادة (8)).

د ـ كعقوبة على جريمة ادعاء القدرة على السحر أو الكهانة أو التهديد بها: حيث يعاقب عليها السجن مدة لا تقل عن ثلاث سنوات ولا تزيد عن خمس سنوات. (المادة (9)).

هـ ـ كعقوبة على جريمة تعليم أو تعلم السحر أو الكهانة، أو جريمة طلب فعل السحر أو الكهانة: حيث يعاقب عليها بالسجن مدة لا تقل عن عشر سنوات ولا تزيد عن خمس عشرة سنة. (المادة (10)).

و ـ كعقوبة على جريمة دعم السحرة أو الكهنة وأعوانهم، وجريمة جلب السحرة أو المشعوذين أو الكهنة أو إيوائهم، وجريمة التستر على السحرة، أو الكهنة، أو أعوانهم، أو من لم يبلغ عنهم، وجريمة المساهمة

في ارتكاب أفعال السحر أو الكهانة، وجريمة الترويج أو النشر لأعمال السحرة والكهنة: حيث يعاقب عليها بالسجن مدة لا تقل عن ثمان سنوات ولا تزيد عن أربع عشرة سنة. (المادة (11)).

ز ــ كعقوبة على جريمة استيراد أدوات السحر، أو توفيرها، أو حيازتها، أو اقتناؤها، أو نقلها أو قبولها كوديعة: حيث يعاقب عليها بالسجن مدة لا تقل عن خمس سنوات ولا تزيد على عشر سنوات. (المادة (12)).

وعموماً نلاحظ بخصوص هذه العقوبات السالبة للحرية باعتبارها عقوبات على جرائم الجنايات عدة ملاحظات:

ــ أن هذه النصوص العقابية لا تخلوا من عيوب أخرى في الصياغة!، حيث ورد في المادة (6) ذكر عقوبة السجن (أو السجن لمدة لا تقل عن خمس عشرة سنة)، فهو حدد حدها الأدنى فقط، و لم يحدد حدها الأقصى !!، وبالتالي فهذه العقوبة تعتبر عقوبة مؤبدة !!، فهي ذاتها عقوبة السجن المؤبد، كما أن عقوبة السجن المقررة وفق القواعد العامة في (المادة 21 عقوبات ليبي) يجب ألا تقل عن ثلاث سنوات وألا تزيد عن خمس عشرة سنة، إلا في الأحوال المنصوص عليها قانوناً، (ولعل هذه احدى تلك الحالات) ونلاحظ أنه لم يلتزم بها مشروع القانون إلا في المادتين (8)، (9) منه، كما نلاحظ أيضاً عدم ذكر جريمة الشعوذة ضمن النصوص العقابية في (المواد: (9)، (10)، (11)، (12) من مشروع القانون).

ــ التوسع في الاعتماد على العقوبة السالبة للحرية والتشدد في فرضها رغم مساوئها وحجم تأثيراتها الأسرية، والاجتماعية، والاقتصادية، ودون الاعتماد على معيار واضح عند تحديد مقدار تلك العقوبات، (خاصةً عند مقارنتها بعقوبة الحبس والسجن المقررة في نص المادة (461 عقوبات ليبي))، وبالتالي فهو تحديد تحكّمي لا يستند على معايير واضحة، باستثناء درجة خطورة هذه الجرائم، ومدى الخطورة الإجرامية الكامنة في مرتكبيها.

ــ يتضح بما لا يدع مجالاً للشك عدم ملائمة نص المادة (461 عقوبات ليبي) لمواجهة أفعال السحر والشعوذة، وخصوصاً السحر، نظراً للعقوبات التي قررها والتي لا تتناسب مع خطورة الجرائم المقررة لها، حيث قرر هذا النص عقوبة الحبس من أربع وعشرين ساعة كحد أدنى إلى ثلاث سنوات كحد أقصى !!، أو عقوبة السجن التي لا تقل عن ثلاث سنوات كحد أدنى، ولا تزيد على خمس عشرة سنة إذا كان المجني عليه الدولة أو أي هيئة عمومية أخرى.

3 ـ العقوبة المالية: وهي عقوبة الغرامة الجنائية، ونلاحظ من قراءة نصوص الفصل الثاني من مشروع القانون أنه اعتمد كثيراً على الغرامة المالية كعقوبة تكميلية للعقوبة السالبة للحرية، بحيث يجب على القاضي أن ينطق بها في الحكم الجنائي، فهي ليست عقوبة تخييرية، وقد تقررت عقوبة الغرامة كجزاء جنائي في معظم الجرائم المنصوص عليها على النحو الآتي:

أ ـ كعقوبة تكميلية للعقوبة السالبة للحرية في جريمة السحر: حيث يعاقب عليها أيضاً بغرامة قدرها مائة ألف دينار. (المادة (6) من مشروع القانون).

ب ـ كعقوبة تكميلية للعقوبة السالبة للحرية في جريمة الكهانة: حيث يعاقب عليها بالغرامة أيضاً، والتي لا تقل عن خمسين ألف دينار ولا تزيد على سبعين ألف دينار. (المادة (7) منه).

ج ـ كعقوبة تكميلية للعقوبة السالبة للحرية في جريمة الشعوذة: حيث يعاقب عليها بالغرامة أيضاً، والتي لا تقل عن عشرة آلاف دينار، ولا تزيد على خمسة عشر ألف دينار. (المادة (8)).

د ـ كعقوبة تكميلية للعقوبة السالبة للحرية في جريمة ادعاء القدرة على السحر أو الكهانة أو التهديد بها: حيث يعاقب عليها بالغرامة أيضاً، والتي لا تقل عن عشرة آلاف دينار، ولا تزيد على خمسة عشر ألف دينار.(المادة (9)).

هـ ـ كعقوبة تكميلية للعقوبة السالبة للحرية في جريمة تعليم أو تعلم السحر أو الكهانة، أو جريمة طلب فعل السحر أو الكهانة: حيث يعاقب عليها بالغرامة أيضاً، والتي لا تقل عن خمسين ألف دينار، ولا تزيد على خمسة وسبعين ألف دينار. (المادة (10)).

و ـ كعقوبة تكميلية للعقوبة السالبة للحرية في جريمة دعم السحرة أو الكهنة وأعوانهم، وجريمة جلب السحرة أو المشعوذين أو الكهنة أو إيوائهم، وجريمة التستر على السحرة، أو الكهنة، أو أعوانهم، أو من لم يبلغ عنهم، وجريمة المساهمة في ارتكاب أفعال السحر أو الكهانة، وجريمة الترويج أو النشر لأعمال السحرة والكهنة: حيث يعاقب عليها بالغرامة أيضاً، والتي لا تقل عن أربعين ألف دينار، ولا تزيد على ثمانين ألف دينار. (المادة (11)).

ز ـ كعقوبة تكميلية للعقوبة السالبة للحرية في جريمة استيراد أدوات السحر، أو توفيرها، أو حيازتها، أو اقتناؤها، أو نقلها أو قبولها كوديعة: حيث يعاقب عليها بالغرامة أيضاً، والتي لا تقل عن خمسين ألف دينار، ولا تزيد على سبعين ألف دينار. (المادة (12)).

وإجمالاً نلاحظ بخصوص عقوبة الغرامة المالية كعقوبة تكميلية للعقوبة الأصلية على جرائم تحمل وصف الجنايات الملاحظات التالية:

– التوسع في الاعتماد على عقوبة الغرامة إلى جانب جميع العقوبات السالبة للحرية، وعندما نقارن عقوبة الغرامة المقررة ضمن نصوص قانون العقوبات الليبي، والغرامة المقررة ضمن نصوص مشروع القانون، نلاحظ فرقاً كبيراً بين مقدار الغرامة المقررة في كل منهما سواء في حدها الأدنى أوحدها الأقصى، لأنه اذا أجرينا مقارنة بين عقوبة الغرامة المنصوص عليها في المادة (461 عقوبات ليبي)، باعتبارها تتعلق بمواجهة جرائم السحر والشعوذة حالياً، نجد أنها تتراوح ما بين: مائة درهم كحد أدنى، وخمسون ديناراً كحد أقصى !!، وبالتالي فهي تعد غرامات زهيدة جداً، لم تعد تتناسب في الوقت الحالي مع خطورة هذه الجرائم، خاصةً مع انخفاض قيمة العملة الليبية نتيجة للتضخم الاقتصادي، بينما لاحظنا أن الغرامات المقررة في مشروع القانون تتراوح ما بين عشرة آلاف دينار كحد أدنى!!، ومائة ألف دينار كحد أقصى!!، وبالتالي فهي غرامات مرتفعة القدر، بحيث لا يبررها حجم التضخم الاقتصادي وانخفاض قيمة العملة الليبية، وبالتالي هذا يعكس أمرين:

الأول: عدم نجاعة نص المادة (461 عقوبات ليبي) المتعلق بالنصب والاحتيال، في مواجهة جرائم السحر والشعوذة، نظراً لعدم تتناسب العقوبات المقررة فيه مع درجة خطورة هذه الجرائم وخطورة مرتكبيها...، ونظراً لعدم تناسب تلك العقوبات أيضاً مع قيمة العملة الليبية في الوقت الحالي، وبالتالي هذا النص لا يصلح لمواجهة جرائم السحر أو الشعوذة بالمطلق.

والثاني: عدم اعتماد معيار واضح محدد يتم الرجوع إليه في تحديد مقدار عقوبات الغرامة، وقد ظهر ذلك بجلاء عندما قارنا الغرامة المقررة في قانون العقوبات، والغرامة التي يقترحها مشروع القانون، وبالتالي فتحديد مقدار الغرامات فيهما هو تحديد تحكمي لا يستند على معايير واضحة، وخاصةً بالنسبة لمشروع قانون تجريم السحر والشعوذة، ولهذا ظهر الفرق الشاسع بينهما، حيث تتراوح الغرامات المقترحة في مشروع القانون ما بين عشرة آلاف دينار كحد أدنى، ومائة ألف دينار كحد أقصى، بينما الغرامة المنصوص عليها في المادة (461 عقوبات ليبي) تتراوح ما بين مائة درهم كحد أدنى، ولا تزيد على خمسون ديناراً كحد أقصى، وربما يرجع البعض ذلك إلى كون أن الغرامة – إلى جانب مزاياها الأخرى – تجلب إيرادات إلى خزانة الدولة...، ولكن يجب ألا ننسى أيضاً أن لعقوبة الغرامة عدة عيوب من بينها: صعوبة تنفيذها في حالة إعسار المحكوم عليه، وصعوبة تحصيلها اذا كانت مبالغها مرتفعة القدر، وبالتالي قد تكون هذه العقوبة وفق هذا المقدار عقوبة غير مجدية وغير مؤثرة أحياناً.

الفرع الثاني: أهمية فرض التدابير الوقائية:

عند دراسة نصوص الفصل الثاني من مشروع قانون تجريم السحر والشعوذة المتعلقة بالجزاءات الجنائية لاحظنا اقتصارها على العقوبات الجنائية فقط، وعدم الاعتماد على التدابير الوقائية أو الاحترازية في مواجهة تلك الجرائم التي تحمل وصف الجنايات...، مع أن لها أهمية كبرى ودور هام وفق التوجهات الحديثة في السياسة الجنائية، وذلك في الأحوال التي قد لا تكون فيها العقوبة كافية وحدها لمواجهة الجريمة ومرتكبها، والتي يمكن تعريفها بأنها: مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى مواجهة حالة الخطورة الإجرامية الكامنة لدى الفرد بهدف منع الجريمة قبل وقوعها.... لذلك كان من الأنسب النص على جملة من التدابير الوقائية الشخصية أو العينية بشروط وأحكام خاصة ضمن مشروع القانون، على أن تتناسب مع حالة الخطورة الإجرامية الكامنة لدى مرتكبي جنايات السحر والشعوذة (الكهانة، والعرافة، والتنجيم)، بحيث تَحُولْ دون ارتكابهم لأية جرائم أخرى في المستقبل، باعتبارها تدابير وقائية لا تعتبر جزاءً جنائياً عن الجريمة التي ارتكبت في الماضي، وإنما تهدف إلى منع ارتكاب أياً من تلك الجرائم في المستقبل، وطالما أن مشروع القانون لم يتضمن صراحةً هذه التدابير فيتعين الرجوع إلى القواعد العامة في قانون العقوبات الليبي وقانون الإجراءات الجنائية الليبي، (فلا جريمة ولا عقوبة ولا تدبير وقائي ولا إجراء جنائي إلا بنص قانوني)، حيث تضمن الأول عدة تدابير وقائية ـــــ لا تلغى طالما أن حالة الخطورة لا زالت قائمة ـــــ لمواجهة احتمال ارتكاب الجاني لجريمة جديدة في المستقبل، ولعل من بين التدابير التي قد يتناسب فرضها على السحرة والكهنة والمشعوذين والعرّافين والمنجّمين للحيلولة دون ارتكابهم لجرائم تالية في المستقبل التدابير الآتية:

1 ـ الحرية المراقبة: ويقصد بهذا التدبير إخضاع المحكوم عليه في جناية من الجنايات المنصوص عليها في مشروع القانون لعدة قيود والتزامات تتعلق بمكان إقامته، والأماكن التي يتردد عليها، والأشخاص الذين يخالطهم، تحت إشراف السلطات المختصة، ويهدف هذا التدبير الشخصي – الذي يفترض فيه ألا يكون محدد المدة – إلى منع عودة الشخص الخاضع له إلى ارتكاب تلك الجرائم من جديد، ويجب ألا يلغى إلا بعد التأكد من زوال حالة الخطورة الإجرامية، لأن هذا التدبير قد تقرر ضمن نصوص قانون العقوبات الليبي (المواد: 152 / 153 / 153 مكررة)، وكان محدد المدة.

2 ـ حظر الإقامة أو التواجد في منطقة معينة أو أكثر: ويتضمن إبعاد المحكوم عليه في جناية من الجنايات المنصوص عليها في مشروع القانون عن الأماكن التي تتوافر فيها عوامل دافعة إلى العودة لارتكاب تلك الجرائم جديد، بحيث يجب فرض هذا التدبير كلما ثبت أن هناك علاقة مباشرة بين الإقامة أو التواجد في

هذه الأماكن وإمكانية العودة من جديد لارتكاب هذه الجرائم، ويجب ألا يلغى هذا التدبير الشخصي أيضاً إلا بعد التأكد من زوال حالة الخطورة الإجرامية، لأن هذا التدبير قد تقرر ضمن نصوص قانون العقوبات الليبي في المادة (156)، وكان محدد المدة في حده الأدنى.

3 ـ إبعاد الأجنبي عن إقليم الدولة: ويعني هذا التدبير إخراج الأجنبي المحكوم عليه في جناية من الجنايات المنصوص عليها في مشروع القانون، كلما كان هناك احتمال العودة إلى ارتكاب تلك الجرائم من جديد، باعتبار أن وجوده على إقليم الدولة أصبح يشكل خطراً على القيم والمصالح الاجتماعية، ويجب ألا يلغى هذا التدبير الشخصي إلا بعد التأكد من زوال حالة الخطورة الإجرامية، لأن هذا التدبير قد تقرر ضمن نصوص قانون العقوبات الليبي في المادة (158)، بحيث يمكن أن يتم الإبعاد بصورة نهائية أو لمدة محددة.

4 ـ غلق المحل أو المؤسسة: ويقصد به إغلاق المحل أو المؤسسة التي قد تكون وسيلة لارتكاب جريمة جديدة من الجرائم المنصوص عليها في مشروع القانون، ويجب ألا يلغى هذا التدبير العيني إلا بعد التأكد من زوال حالة الخطورة الإجرامية، ومن أمثلة ذلك: المحل أو المؤسسة التي يتم فيها تعليم أو ممارسة السحر أو الشعوذة بمختلف صورها أو الترويج والدعاية لها...، أو إيواء السحرة والمشعوذين (الكهنة، العرّافين، المنجّمين) كالمنازل، والمؤسسات الإعلامية (كالقنوات الفضائية)... وغيرها.

5 ـ المصادرة: ويقصد بالمصادرة كتدبير عيني (استحواذ الدولة على أشياء مملوكة للفرد دون مقابل). (القاضي، 2008 : 65)، وذلك كلما كانت هذه الأشياء ذات صلة بجريمة ارتكبت فعلياً في الماضي، أي أنها أشياء استخدمت في ارتكاب جريمة أو أكثر من تلك الجرائم، أو أنها أشياء محصلة أو مكتسبة من جريمة وقعت في الماضي، مالم يكن مالكها حسن النية لا يدله في ارتكابها، فقد تكون الأشياء العينية المصادرة أشياءً مباحة في الأصل ومملوكة للجاني، فقد تصادر جوازاً لأنها استخدمت في ارتكاب الجريمة، وقد تكون تلك الأشياء غير مباحة في الأصل، فتتم مصادرتها وجوباً ولو كانت غير مملوكة للجاني، لأن حيازتها، أو صنعها، أو استعمالها، أو حملها، أو التصرف فيها يعد جريمة في حد ذاتها، ومن أمثلة ذلك: كتب السحر أو الشعوذة، الطلاسم، الأحجبة، أو أي أداة من أدوات السحر أو الشعوذة، وتهدف المصادرة إلى منع الشخص الخاضع لهذا التدبير من الاستفادة من تلك الأشياء في ارتكاب الجرائم من جديد، وقد تقرر هذا التدبير ضمن نصوص قانون العقوبات الليبي في المادتين (163/ 164).

أخيراً بعد إبداء الملاحظات المتعلقة بالتجريم، والملاحظات المتعلقة بالجزاء الجنائي، لم يتبقى إلا إبداء ملاحظة أخيرة تتعلق بالنص الأخير من نصوص مشروع القانون، وهو نص المادة (17) التي نصت على أنه:

(يعمل بهذا القانون من تاريخ نشره بالجريدة الرسمية)، ويعني هذا النص أن القانون يصبح نافذاً في حق أي شخص بعد نشره في الجريدة الرسمية وليس من تاريخ صدوره، وهو مسلك محمود لمشروع القانون، ويعني إعطاء فرصة أكبر للعلم بهذا القانون، لأنه عندما يصبح القانون نافذاً بعد نشره في الجريدة الرسمية لا يقبل احتجاج الأفراد بجهلهم به، فالنشر إجراء يتم بعد إصدار القانون، فالإصدار يعني ميلاد القانون عن طريق السلطة التشريعية، ليتم تطبيقه إلى أن ينتهي العمل به بإلغائه، أما النشر في الجريدة الرسمية فهو وسيلة لإعلام أفراد المجتمع بصدور قانون ينظم مسألة معينة حتى يطلعوا عليه ويعلموا بمضمون نصوصه، وبموعد العمل به، وعندما يتحقق (إصدار القانون) ثم (نشر القانون) يتحقق عندها (نفاذ القانون) أمام جميع أفراد المجتمع، عندئذٍ لا يقبل منهم الاحتجاج بجهلهم بأحكامه.

الخاتمة:

في خاتمة هذا البحث نعرض لأهم النتائج التي تم التوصل إليها، وكذلك التوصيات المقترحة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: النتائج:

1 ـ هناك قصور تشريعي في القانون الليبي بخصوص المواجهة الجنائية لأفعال السحر والشعوذة والجرائم الأخرى المتعلقة بها، مع ثبوت حقيقة وجود أفعال السحر والشعوذة وصورها (الكهانة، العرافة، التنجيم) وانتشارها داخل مختلف المجتمعات، بحيث أصبحت تمس بالقيم والمصالح الاجتماعية، والمواجهة الجنائية الحالية في قانون العقوبات لا تحقق أغراض التجريم والعقاب.

2 ـ أهمية اقتراح مشروع قانون خاص لتجريم السحر والشعوذة والجرائم الأخرى المتعلقة بها، وضبط بعض المصطلحات بما يوضح المعنى المقصود بها، خاصةً وأن مواجهة تلك الجرائم بنص المادة (461 عقوبات ليبي) غير مناسب بالمطلق لا من حيث التجريم ولا من الجزاء الجنائي المقرر لها.

3 ـ إن غموض أفعال السحر أو الشعوذة في جانبها المادي لا يعني عدم إمكانية إثبات هذا الركن نظراً لوجود عدة ماديات محسوسة يمكن إثباتها بكافة طرق الإثبات الجنائي خصوصاً القرائن.

4 ـ تعتبر جرائم السحر أو الشعوذة والجرائم الأخرى المتعلقة بها من جرائم الخطر التي لا يشترط لقيامها وقوع نتيجة مادية ضارة عند ارتكابها، وإنما يكفي فقط توافر النتيجة الإجرامية بمفهومها القانوني، كما أن تلك الجرائم تعتبر من الجرائم العمدية التي لا يتصور ارتكابها خطأً أو بتجاوز القصد.

5 ـ اقترح مشروع القانون عقوبات جنائية متنوعة على درجة عالية من الجسامة سواءً العقوبات البدنية، أو السالبة للحرية، أو المالية، فهي عقوبات مقررة لجرائم الجنايات، مستشعراً خطورة تلك الجرائم وخطورة مرتكبيها، ولكنه أغفل استخدام التدابير الوقائية في مواجهة حالة الخطورة الإجرامية إلى جانب تلك العقوبات.

6 ـ عدم اعتماد معيار واضح يتم الرجوع إليه عند تحديد مقدار العقوبات السالبة للحرية أو العقوبات المالية، سواءً العقوبات المنصوص عليها ضمن قانون العقوبات أو ضمن مشروع قانون تجريم السحر والشعوذة، حيث ظهر الفرق الشاسع بينهما بخصوص الحدين الأدنى والأقصى دون الاستناد إلى معيار واضح يبرر ذلك.

7 ـ أن العمل بالقانون بعد نشره في الجريدة الرسمية ـــــ وليس اعتباراً من تاريخ صدوره ـــــ يعطي فرصة أكبر لأفراد المجتمع للعلم بفحوى نصوصه وفهمها كما ينبغي لها أن تفهم، وعندما يتحقق هذا الفهم لا يقبل منهم الاحتجاج بالجهل بالقانون.

8 ـ أن هناك جهداً كبيراً بذل في صياغة مشروع قانون تجريم السحر والشعوذة والكهانة وما في حكمها، ولا ينقص من هذا الجهد عدم دقة صياغة عدة نصوص فيه، لأن سن النصوص الجنائية بخصوص تلك الجرائم مسألة في غاية الصعوبة والتعقيد، لذلك فهي تحتمل الخطأ والصواب باعتبارها من عمل البشر.

ثانياً: التوصيات:

1 ـ ضرورة مواجهة أفعال السحر والشعوذة جنائياً لحماية القيم والمصالح الاجتماعية من أضرارها، وذلك إما من خلال نصوص خاصة مستقلة بها، أو من خلال قانون جنائي خاص بها، ولابد أن يتم التجريم والجزاء في إطار احترام مبادئ الشرعية الجنائية مبدأ (شرعية الجرائم والعقوبات)، ومبدأ (افتراض البراءة أو قرينة البراءة).

2 ـ يجب أن يتم ضبط المصطلحات المتعلقة بالتجريم والجزاء الجنائي بما يحدد المقصود بها، كما يتعين مراجعة نصوص مشروع القانون التي بها عيوب في صياغتها أو في مضمونها وتعديلها قبل إصدار القانون.

3 ـ الاكتفاء بتوافر القصد الجنائي العام فقط في الجرائم المنصوص عليها ضمن مشروع القانون، بدل اشتراط توافر القصد الجنائي الخاص لأن اشتراط توافر القصد الخاص سيؤدي إلى نتائج غير منطقية.

4 ـ ضرورة اعتماد التشريع الجنائي الليبي معياراً مناسباً في تحديد المقدار المناسب للعقوبات السالبة للحرية والعقوبات المالية، وعدم الخلط بين أنظمة العقاب المختلفة تحديداً نظام الحدود ونظام التعزير، باعتبارها أنظمة مختلفة في فلسفتها وأحكامها، واعتبار جرائم السحر والشعوذة والجرائم الأخرى المتعلقة بها من الجرائم تعزيرية التي يعاقب عليها بعقوبات تعزيرية مناسبة.

5 ـ يجب اعتماد عقوبات جنائية تتناسب مع درجة خطورة كل جريمة على حدة، ومدى خطورة الجاني الذي ارتكبها، ونوصي باعتماد عقوبة الإعدام تعزيراً كجزاء جنائي على جرائم السحر، أما جرائم الشعوذة (الكهانة، والعرافة، والتنجيم) والجرائم الأخرى المنصوص عليها في مشروع القانون فيعاقب عليها بعقوبات سالبة للحرية وعقوبات مالية تتحدد استناداً إلى معيار واضح يضمن تحقيق أغراضها، باعتبار أن العقوبة ضرورة تقدر بقدرها.

6 ـ ضرورة وأهمية اتخاذ التدابير المناسبة التي تَحُولْ دون ارتكاب هذه الجرائم في المستقبل، كتدبير مراقبة الحرية، حظر الإقامة في منطقة معينة أو أكثر، إبعاد الأجنبي، غلق المحل أو المؤسسة، والمصادرة، أو أي تدبير آخر مناسب منصوص عليه قانوناً.

7 ـ يجب أن يصاغ مشروع القانون بدون تسرّع بعد دراسة مختلف جوانبه من قبل المختصين...، فيتعين ألا يكون هذا القانون مجرّد وسيلة لتهدئة الرأي العام بعد انتشار جرائم السحر والشعوذة بمختلف صورها، وذلك بالتوازي مع توعية أفراد المجتمع من خطورة أفعال السحر والشعوذة من قبل جميع المؤسسات الرسمية وغير الرسمية داخل الدولة الليبية.

قائمة المراجع

أولاً: القرءان الكريم، بالرسم العثماني ـ نظام وورد ـ قابل للنسخ واللصق.

ثانياً: **الكتب**:

1 ـ د. أبو بكر أحمد الأنصاري، شرح قانون العقوبات الليبي، الكتاب الثاني، جرائم الاعتداء على الأموال، الطبعة الأولى، .2013

2 ـ أبو خلاد ناصر بن سعيد بن سيف السيف، السحر والسحرة في ضوء الكتاب والسنة، ب م، ب ط، 1426 هج.

3 ـ أحمد محمود خليل الخاروف، اكتساح السحر والشعوذة والكهانة والتنجيم وضرب الرمل، دار الفرقان، عمان، الطبعة الأولى، 1990.

4 ـ أسامة عدنان يحي، السحر والطب في الحضارات القديمة، دار أشور بانيبال للكتاب، بغداد، الطبعة الأولى، 2016.

5 ـ د. إلياس بلكا، مقدمة في التنجيم وحكمه في الإسلام، مؤسسة الرسالة ناشرون، بيروت/ لبنان، الطبعة الأولى، .2003

6 ـ د. سعد خليفة العبار، أ. رافع محمود الفاخري، أحكام تشريعات الحدود، دار الساقية للنشر، بنغازي، الطبعة الأولى، .2008

7 ـ د. شاكر صبري، السحر، منشورات كفر العرب ـ فارسكور دمياط، ب ط، .2020

8 ـ د. عبد السلام محمد الشريف العالم، المبادئ الشرعية في أحكام العقوبات في الفقه الإسلامي، منشورات ا إب آ، مالطا، ب ط، .2002

9 ـ عماد مجاهد، التنجيم بين العلم والدين والخرافة، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، الطبعة الأولى، .1998

10 ـ د. محمد محمد مصباح القاضي، التدابير الاحترازية في السياسة الجنائية الوضعية والشرعية، دار النهضة العربية، القاهرة، ب ط، .2008

11 ـ د. محمود طه جلال، أصول التجريم والعقاب في السياسة الجنائية المعاصرة، دار النهضة العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، .2005

12 ـ د. موسى بن محمد الفيفي، السحر والشعوذة وأثرهما على الأسرة المسلمة، بدون بيانات المرجع.

13 ـ نعيم سكندري، أثر السحر في المجتمع الكويتي، أكاديمية الدراسات الإسلامية / جامعة ملايا، ب ط، .2011

14 ـ وهبة الزحيلي، العقوبات الشرعية والأقضية والشهادات، الجزء الرابع، منشورات كلية الدعوة الإسلامية، طرابلس، ليبيا، ب ط، 1998.

ثالثاً: البحوث والمقالات والتقارير:

15 ـ أحمد معلول، سيف صالحي، دور السحر في تفشي ظاهرة الجريمة في المجتمع، رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة حمة لخضر بالوادي، 2015 / .2016

16 ـ أسامة سيد اللبان، الشرعية الجنائية الموضوعية والإجرائية بين القانون الوضعي والشريعة الإسلامية، مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، كلية الحقوق / جامعة المنوفية، المجلد 22، العدد 37، 2013.

17 ـ حسين بن عبد الرحمن بن فهد الموسى، الإثبات في جريمة السحر بين الشريعة والقانون، رسالة ماجستير، غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، .2008

18 ـ د. رائف محمد لبيب، عبء الإثبات الجنائي وقرينة براءة المتهم، مجلة المحاماة، الباب الرابع / الأبحاث، بدون باقي بيانات العدد.

19 ـ د. راسم مسير جاسم الشمري، جريمة الاحتيال بالسحر والشعوذة، مجلة المنصور، العدد 25، 2015.

20 ـ زبوج سارة، بودلال ميمونة، السحر والشعوذة في المغرب الإسلامي خلال العصر الوسيط، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة ابن خلدون ـ تيارت ـ الجزائر، 2015 / .2016

21 ـ د. ضو مفتاح أبو غرارة، تقرير عن الحلقة الحوارية بشأن مشروع قانون السحر والشعوذة، مركز البحوث والاستشارات والتدريب، كلية القانون/ جامعة طرابلس، 2021.

22 ـ د. عبد الحفيظ بلقاضي، التجريم والعقاب في أقوى نزعاتهما تسلطاً: القانون الجنائي للعدو، مجلة الشريعة والقانون، العدد السادس والعشرون، أبريل 2016.

23 ـ أ. عبد الصمد الكنا، ضوابط التجريم والعقاب ضمانة للحقوق والحريات، مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية، المغرب، 2017.

24 ـ د. كريمة علا، مبدأ الشرعية الجنائية بين التراجع وضرورة إعادة النظر، المجلة الجزائرية للعلوم القانونية والسياسية، المجلد 58، العدد 01، السنة 2021.

25 ـ لارا الضراسي، تجار الوهم، مقال منشور بمجلة الثقافة الاجتماعية والأمنية، العدد 582، السنة 48، يونيو 2019.

26 ـ مبارك بن عبيد الحربي، الجناية بالسحر في الفقه الإسلامي، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 1428 هج.

27 ـ منال مروان منجد، المواجهة الجنائية لجرائم السحر والشعوذة في قانون العقوبات الإماراتي، مجلة جامعة الشارقة للعلوم القانونية، المجلد 15، العدد2، ديسمبر 2018.

28 ـ مجلة الثقافة الاجتماعية والأمنية، العدد 582، السنة 48، يونيو 2019.

رابعاً: القوانين ومشروعات القوانين وأحكام المحاكم:

29 ـ مجموعة التشريعات الجنائية، الجزء الأول (العقوبات)، إعداد إدارة القانون، ليبيا، 2001.

30 ـ مشروع قانون تجريم السحر والشعوذة والكهانة وما في حكمها / ليبيا، إعداد لجنة شرعية قانونية مكلفة من مجلس النواب بإعداده، ليبيا، 2021.

31 ـ أحكام المحكمة العليا الليبية، موقع طعون مختارة على شبكة المعلومات الدولية الإنترنت، قضاء الدوائر مجتمعة في الطعن الجنائي رقم 752 / 55 ق، جلسة 23 / 12 / 2013.

32- هشام شحاته إمام. (لايوجد). *دروس في علم العقاب*. القاهرة: كلية الحقوق.

العلاقة بين التركيب والسياق في واقع الاستخدام اللغوي

د. عبد النبي محمد كريم
كلية التربية واللغات صرمان جامعة صبراتة

تمهيد:

مما لا شك فيه أن الكلمةَ تستمد معناها أو دلالتَها من المحور الصوتي الذي بنيت منه وعليه نطقًا وصوتًا، ومن المحورِ الصرفي الذي يركز علي مقابلة البنية بالدلالات المكتسبةِ من الكلمةِ المنطوقة، ويمثلها الرموزُ الصوتيةُ التي نُطِقت عليها، بما تتضمنهُ من وحداتٍ صامتةٍ وحركاتٍ قصيرةٍ وطويلةٍ، مع احتسابِ ما اعتراها من قواعدَ بنيويةٍ، وتوزيعِ كلِّ ذلك بين الجذرِ ودلالتِه، والوحداتِ الصرفيةِ المختلفةِ ودلالاتها.

ولكن لَّما كانت الكلمةُ عضوًا واحدًا في مجتمع كبير يتألفُ من مجموعة كبيرة من الكلماتِ تتناسقُ مع بعضِها وتتناظمُ وتتراكبُ وتنعقدُ لتؤلفَ معنىً مفهومًا، وقد تتزاوجُ متوافقةً لتؤديَ هذا المعنى في أبلغ صورة؛ كان النظرُ إلي كيفية تحقيقِ هذا التوافقِ والتزاوجِ من أهم الدراساتِ اللغوية، إلي جانبِ الدراساتِ الإنسانيةِ الأخرى فبقدر مستوى التوافقِ والتزاوجِ بين الكلماتِ تكون البلاغةُ المبينة للمعنى في أدقِّ وجهٍ وأكملِه، ويكون النقلُ الصحيح والكاملُ لما يحيطُ بالإنسان، كما تكون الترجمةُ الدقيقةُ والمؤثرةُ لِـما يُكِنُّـه من أفكارٍ وعواطفَ ومشاعرَ وأحاسيس.

لذلك فإن هذا البحث يختص بدراسة تركيبُ الكلمات مع بعضها وتكوينها للمعنى الذي يظهره لنا السياق.

القسم الأول: التركيب.

المقصودُ بالتركيبِ في هذا البحث تركيبُ الكلمات مع بعضها أو تآلفها لأداء معنى لا يكون فيما إذا انفردت كلُّ كلمة.

يذكرُ ابنُ يعيشَ: " والشيئان إذا رُكبا قد يحدثُ لهما بالجمعِ والتركيبِ معنى ثالثٌ، ويخرجان عن حكمِ ما لكل واحدٍ منهما إلي معنى مفرد".

هذه الرؤيةُ التي ذكرها ابنُ يعيش للوضعِ الدّلالي للكلمات – حيث ينشأ معنى ثالث من خلال تآلف معنيين، يؤدي كلًّا منهما كلمةٌ، وبتآلف الكلمتين أو تركيبهما يتولد هذا المعنى الثالثُ – تدل على مدى عمق إدراكِ علماءِ اللغة العربِ الأوائلِ لنظريةِ الدلالةِ السياقية، أو الدلالةِ التركيبية.

والتركيبُ الذي يذكره ابنُ يعيشَ على ضربين:

" تركيب إفراد وتركيب إسناد.

فتركيبُ الإفراد أن تأتيَ بكلمتين فتركبَهما وتجعلَهما كلمةً واحدةً بإزاء حقيقةٍ واحدة، بعد أن كانتا بإزاءِ حقيقتين، وهو من قبيلِ النقل، ويكون في الأعلام، نحو: معدي كرب، وحضر موت، وقالي قلا، ولا تفيدُ هذه الكلمُ بعدَ التركيبِ حتي يخبرَ عنها بكلمةٍ أخرى، نحو: معدي كرب مقبل، وحضرموت طيّبة....

وتركيبُ الإسنادِ أن تركبَ كلمةً مع كلمةٍ تنسب إحداهما إلى الآخر، فعرفك بقوله: أسندت إحداهما إلي الأخرى أنه لم يردْ مطلقَ التركيبِ بل تركيب الكلمةِ مع الكلمة إذا كان لإحداهما تعلق بالأخرى علي السبيلِ الذي به يحسن موقعُ الخبر وتمامُ الفائدة"

ويذكر الخضري في حاشيتِه على شرح ابنِ عقيل للألفية في بدءِ بابِ الابتداءِ:" لما فرغ من الأحكامِ الإفراديةِ شرع في الأحكامِ التركيبيةِ والتراكيبُ المفيدةُ ترجعُ إلي جملتين: فعلية، ومنها جملةُ النداءِ، واسمية، ومنها اسمُ الفعلِ مع مرفوعِه، والوصف المكتفي بمرفوعِه، وأما قولُهم: الوصفُ مع مرفوعِه ولو ظاهرًا في قوةِ المفرد فمخصوص بغيرِ هذا، وبغيرِ صلةِ (أل) فإنها في قوةِ جملةٍ فعليةٍ..."

ونحن لا نستطيعُ أن ننفكَّ من إطلاقِ مصطلحِ التركيبِ على كل ما يكوِّن من أكثرَ من كلمةٍ؛ لأن كلَّ تركيبٍ يُعطي معنىً، حيثُ التضامنُ والتضافرُ لإنتاجِ هذا المعنى، لكننا علينا أن نحددَ مدلولَ هذا المعنى، فقد يكونُ معنىً تامًّا يعطي ما يمكنُ السكوتُ عليه فتكونُ الجملةُ، وقد يكونُ معنىً لا

يمكنُ السكوتُ عليه، ولا يفهم منه معنى تامٌ، فينظرُ فيه إن دلَّ علي حقيقةٍ واحدةٍ، أم دلَّ علي حقيقةٍ واحدةٍ وجزءٍ من حقيقةٍ واحدةٍ أخرى، أو غيرِ ذلك.

ولا يمكن لنا أن نفــرَّ من إطلاقِ مصطلحِ التركيبِ على كل ما هو مبني من أكثرَ من كلمةٍ وكان دالًّا علي حقيقةٍ واحدةٍ، كما أنه لا يمكن أن نهملَ جانب الإفرادِ فيه.

من ذلك كان مصطلحُ التركيبِ الإفرادي.

فإن كنا مع ابن يعيشَ في تركيبِ الإسنادِ فإننا نريد التوسعَ في استخدامِ تركيبِ الإفراد ليشملَ كلَّ كلمتين أو عدةَ كلماتٍ ترتبط ببعضها ارتباطًا معنويًّا، إما بسبب التوضيح أو التخصيص أو المشاركة أو التفسيرِ أو أي معنى آخرَ من هذه المعاني.

ويتسعُ هذا ليشمل عطفَ البيانِ والنعتَ والبدلَ والتوكيدَ والإضافةَ والشبيهَ بالإضافةِ إلى غيرِ ذلك.

مصطلح التركيب الإفرادي عند النحاة :

يذكر ابن يعيش: " تركيبُ الإفرادِ أن تأتيَ بكلمتينِ فتركبَهما وتجعلَهما كلمةً واحدةً بإزاءِ حقيقةٍ واحدةٍ بعد أن كانتا بإزاءِ حقيقتين"(5).

والمقصودُ بالحقيقةِ في هذا النصِّ هو الشيءُ الواحد، أو المسمى الواحد، أو الجوهرُ الواحدُ، أو العينُ الواحدة، حيثُ تتضامنُ الكلمتان اللتان كانتا دالتين علي مدلولَيْن متفرقين، ليتحدا فيصيرا ككلمةٍ واحدةٍ دالةٍ علي حقيقةٍ واحدةٍ. أي: "مُزِجُ الاسمان وصارا اسما واحدًا بإزاءِ حقيقة، ولم ينفرد الاسمُ الثاني بشيءٍ من معناه فكان كالمفردِ غير المركب..."

وننوهُ إلي أن ابنَ يعيش قد قابل مصطلحَ تركيبِ الإفرادِ بمصطلحِ تركيبِ الإسناد؛ ليدللَ على أن الإسنادَ إنما يكونُ بمدلولَيْن متتامَيْن يحسنُ السكوتُ عليهما.

ولا بد أن نستنتجَ من هذه المقابلةِ أن تركيبَ الإفرادِ لا يحسنُ السكوتُ عليه، إذْ لا يؤدي معنى تامًّا مقصودًا يتحققُ به الأداءُ اللغوي، أو الهدفُ من إنشاءِ اللغة، وهو التواصل من خلال تكوينِ جملةٍ تامةِ الركنين، وبذلك " لم ينفرد الاسمُ الثاني بشيءٍ من معناه"، فلمِّ تتحقق بنيةُ الجملة.

ولذلك فإن شارحَ الكافيةِ في تعريفهِ للجملةِ يحترزُ بِسَمةِ " الإسنادِ عن بعض ما رُكِّب من اسمَيْن: كالمضافِ والمضافِ إليه والتابعِ ومتبوعهِ..."

ويتضامنُ مع هذه الفكرةِ ما ذكره شارحُ ألفيةِ ابنِ معطي من أن التركيبَ الإضافي تركيبٌ ناقصٌ، أي: لا يؤدي معنى جملةٍ يحسنُ السكوتُ عليها

وعلينا أن ننبِّه إلي استحضارِ ثلاثةِ مصطلحاتٍ، تعودُ كلُّها إلى مصطلحِ اللفظِ، وهي:

الكلمة، المركبُ الناقصُ، المركب التام، فالكملةُ ملفوظٌ واحدٌ، أما المركبُ الناقصُ فهو المؤلَّفُ من كلمتيْن فأكثر؛ لكنه لا يحسن السكوتُ عليه، فهو لا يؤدي معنى تامًّا يمثلُ إخبارًا أو استخبارًا أو طلبًا، أو غيرَ ذلك من المعاني التامةِ.

أما المركبُ التامُّ! فهو المؤلَّفُ من كلمتين فأكثر؛ يحسنُ السكوتُ، فهو يؤدي معنى تامًّا مقصودًا به الإخبارُ أو الاستخبارُ أو غيرُهما.

والمركبُ الناقصُ يمكنُ أن نجعلَ جزءًا من مفهومهِ تركيبًا إفراديًّا، وهو ما يتطابقُ مع فكرةِ التركيبِ الإفرادي من تضامنِ الكلماتِ وترابطِها وتناميها للدلالةِ على حقيقةٍ واحدةٍ، تمثلُ عنصرًا من عناصرِ أساسِ الجملةِ.

والفارقُ بين المركبِ الناقصِ والمركبِ التامِّ يكمُنُ في مدلولِ كلٍّ منهما، فقد يكونُ مركبٌ تامٌّ لفظًا دالًّا علي حقيقةٍ واحدةٍ، فيكون مركبًا ناقصًا، وينتقلُ حينئذٍ من المركبِ الإسنادي إلى المركب الإفرادي، كما يكونُ في العلَم المنقولِ من تركيب إسنادي.

" فالمعني المركبُ على هذا هو الذي يدلُ جزءُ لفظِه علي جزئِه، نحو: ضرب زيدٌ، وعبدُ الله، إذا لم يكونا علَميْن، وأما مع العلَميةِ فمعناهما مفردٌ، وكذا لفظُهما؛ لأن اللفظَ المفردَ لفظٌ لا يدلُّ جزؤُه على جزءِ معناه، وهما كذلك".

ويتضح هنا الجانبَ الدلالي في علَميةِ (ضرب زيدٌ، وعبدُ اللهِ)، حيثُ يجعلُ ابنُ الحاجب وشارحُ كافيته كلًّا منهما مفردًا في المعنى، ويجعلُها كذلك في اللفظ، وليس الأمرُ كذلك من الجانبِ اللفظي حالَ علَميتِهما وعدم انسحابِهما في العلَميةِ، فالمدلولُ منهما علَميًّا مفردٌ، لكن المبني فيهما تركيبٌ أو مركّبٌ، ولا نستطيعُ أن ننفكَّ من ذلك، وهذا أساسُ فكرةِ التركيبِ الإسنادي، كما أنه مؤيدٌ لها.

ولا نُخدعُ بفكرةِ المركبِ التام الدال على حقيقةٍ واحدةٍ، فيكون مركبًا إفراديًّا، حيثُ الاحترازُ من الجملةِ التامةِ الإخبارية أو الاستخبارية التي يكونُ المبتدأُ فيها هو الخبر، كأن تقولَ: هو الحق، هذا

الطالب... إلخ؛ لأن المقصودَ الإخباري يستحضرُ ليفيدَ حُسْنَ السكوتِ، فيكون هذا تركيبًا إسناديًّا لا إفراديًّا.

ونستخلص من ذلك أن فكرة التمام عند النحويين أنهم يجعلونَ من التمامِ سبيلًا إلي إعمالِ الاسمِ فيما بعدَه مما يُـتَـمِّـمُه؛ لذلك فهو تمامٌ دلاليٌّ إلي جانب ما عَـنَـوْا به من التمامِ اللفظي، ذلك نحو قولك: لا خيرًا من زيدٍ، ولا ضاربًا زيدًا، ولا حافظًا للقرآنِ، ولا عشرين درهمًا، فهذه الأسماءُ مشابهةٌ للمضافِ، وجاريةٌ مجراه؛ لأنها عاملةٌ فيما بعدها، كما أن المضافَ عاملٌ فيما بعده، والمعمولُ من تمامِ المضافِ، فقولُك: (من زيدٍ) من تمام (خيرٍ)؛ لأنه موصولٌ به، وزيدًا من تمامِ ضاربًا؛ لأنه مفعولُه، وللقرآنِ في موضعِ مفعولِ حافظًا، ودرهماً من تمامِ عشرين.

وعلينا أن نَـقْـرِنَ بين نظرةِ النحاةِ إلي التمامِ اللفظي دون المعنوي في إعمالِ الاسمِ التامِّ، والتركيبِ اللفظي والمعنوي في عَلميةِ الجملةِ والتركيبِ الإضافي المذكوريْن سابقا؛ وهذا البحثُ يجعلُ التمامَ من قبيلِ التركيبِ،وكلُّ تركيبٍ يقصد به السكوتُ عليه، أو الإخبارُ به يكونُ تركيبًا إسناديًّا، ولا يدخلُ ضمنَ هذه الفكرة إلا من قبيلِ المقارنةِ بالضدِّ للتوضيح والبرهانِ.

أما كلُّ تركيبٍ – مهما طالَ ومهما كَثُرت ألفاظُه – ودلَّ على حقيقةٍ واحدةٍ دلالةً مباشرةً أو غير مباشرةٍ ؛ فهو تركيبٌ إفراديٌّ.

ولعلنا نلتمس شيئا من هذه الفكرة عند حازم القرطاجني – على أن لا يقصدَ بها ما يقصدُه هذا البحثُ – حيث يذكر: " إن المعانيَ قد تكونُ مفردةَ الأجزاء ومضاعفتَها، وقد يكونُ بعضُ أجزائِها مفردًا وبعضُها مضاعفًا.

فتوجه القرطاجني إلى المعنى، فلو افترضنا أن المعانيَ – على غيرِ ما يقصدُه– إنما هي المدلولات، أو الدلالات، فإننا نتحسسُ أنها إما أن تكونَ جزءًا واحدًا، أو عدةَ أجزاءٍ متضامنةٍ، ونَـقْـرِنُ – حينئذٍ – بين الجزءِ الواحدِ والكلمةِ الواحدةِ الدالةِ على مدلولِ، كما نقرنُ بين مضاعفةِ الأجزاءِ والتركيبِ الإفرادي الذي لا تقتصرُ بنيتُه علي كلمةٍ واحدةٍ، وإنما تتجاوزُ إلي كلمتين فأكثرَ.

ولذا فإنه يذكر في موضع آخر: " وتتضاعف صورُ العبارات بما يوقع في معانيها من تحديداتٍ ترجع إلى ما تكونُ عليه في نفوسِها، من كونها عامةً أو خاصةً، كليةً، أو جزئيةً. وتتضاعف أيضًا بحسبِ الأحكام الواقعة في المعاني بعد تحديداتِها، من نفي وإثباتٍ ومساواة أو ترجيح أو غيرِ ذلك، ومن جهةِ كيفياتِ المخاطباتِ في المعاني، وكون ذلك يكون تأديَةً أو اقتضاءً ونحو ذلك "

فالمعاني يقابلها الصيغُ والعبارات: إن جزئيةً فجزئيةً، وإن مضاعفةً فمضاعفةً.

فيُفهم مما ذكره القرطاجني، وما لا يقصدُه، أن كلّ معنىً يقابلُه صيغةٌ، ومع تشابكِ الصيغِ أو الكلماتِ تتشابكُ المعاني، وتتعددُ، ومع كونِها متعددةً فإنها إن عادَتْ على حقيقةٍ واحدةٍ فإنها تمثلُ تركيبًا إفراديًا...

وبهذا الاستنتاج نكونُ قد أفـدْنا بما يطبِـقـــه البلاغيون على النظمِ الطويلِ، أو السياقِ الممتد، والذي يمتدُّ إلي أكثرَ من جملةٍ، وقد تكونُ مختلفةَ المعاني، وهي تبحثُ في الحقيقةِ الواحدةِ الممثلةِ لعنصرٍ أساسٍ في السياقِ، وقد امتدتْ وتعددت الجوانبُ الدلاليةُ التي تعودُ إليها، فتكونُها.

وعلينا أن نقررَ بدْءًا أن المقصودَ بالتركيبِ الإفرادي لا يقتصرُ على ما يذكرُه النحويون من المركبَّاتِ في نظرهم، وإنما يمتدُّ إلى أوسعَ من ذلك.

المقصود بالتركيب الإفرادي:

نرى أن المركبَ الإفرادي هو تضامنُ كلمتيْن أو أكثرَ في الدلالةِ علي حقيقةٍ واحدةٍ، أي: علي مدلولٍ واحدٍ، وذلك باعتدادِ ما قد يضافُ إلي المدلولِ الواحدِ من محدداتٍ دلاليةٍ أخرى مقصودةٍ فيه أو في توابعِه ولواحقِه أو سوابقِه، حيثُ توضحُ هذه جوانبَ دلاليةً أخرى مرادةً في السياقِ، شرطَ أن يكونَ ذلك المجموعُ محصورًا في جملةٍ واحدةٍ، فيكونُ هذا المدلولُ الدالُّ عليه بالمركبِ الإفراديِّ ركنا من ركنَي الجملةِ، أو متعلقًا من متعلقاتِها المتممةِ لها.

وإذا كانت الكلمةُ اسمًا أو فعلًا أو حرفًا فإن المركبَ الإفرادي لا يكونُ إلا لما كان من هذه الأنواعِ له معنىً في ذاتِه؛ كي يمكنَ تَـقـييدُه، أو تحديدُه، أو إضاءةُ جوانبَ دلاليةٍ فيه، أو إضافةُ أخرى له، أو غيرُ ذلك من المحدداتِ والمقيداتِ، وهذا لا يكونُ إلا في الاسمِ والفعلِ.

ويكـثـرُ المركبُ الإفراديُّ في الاسمِ؛ ولذلك فإن كلَّ من تعرضَ لما أسمَوْه بالمركباتِ قصرَه على أنواعٍ معينةٍ من الأسماءِ المركبةِ.

ومما سبق يتأكدُ أن كلّ ما تركبَ من أكثرَ من كلمةٍ فإنه تركيبٌ، سواءُ أكان تركيبًا إفراديًّا، أم كان تركيبَ جملةٍ، أم كان أوسعَ من ذلك.

القسم الثاني

السياق

السياقِ (Context) لفظٌ دأب على استعماله اللغويون المحدثون في معالجةِ فكرةِ تعلقِ الكلماتِ ببعضِها في الجملةِ، وهي كلمةٌ قد استعملت حديثا في عدة معانٍ مختلفةٍ، والمعنى الوحيد الذي يهم مشكلتنا في الحقيقة هو معناها التقليدي، أي: النظم اللفظي للكلمةِ، وموقعها من ذلك النظم بأوسع معاني هذه العبارة.

فالسياقُ إنما هو نظمٌ لفظي للكلمة فهناك علاقةٌ وطيدة بين مصطلح النظم لدى عبد القاهرِ الجرجاني ونظرية السياق لدى المحدثين لأن كلًّا منهما يتعلق بالكلمِة مرتبطةً بغيرها من الكلمات في الجملة، وكلٌّ منهما تركيبٌ ينتظمُ من عدةِ كلمات تؤدي معنى، وكلٌّ منهما علاقاتٌ بين كلمات تتآلف وتنتظم وتنسجم مع بعضها لتعزفَ معنىً بليغًا مؤثرًا واضحًا بسيطًا .

وكذلك فإن النظمَ عند عبد القاهرِ قائمٌ علي النظام النحوي بكل قواعده وقوانينهِ التركيبية وقضايا الرتبةِ والذكرِ والحذفِ وما إليها؛ إلي جانب العلاقةِ الإعرابية، ولا يعدو السياقُ عن اشتماله على اعتباراتِ الصناعةِ النحوية، بكل مل تتضمنهُ من نظمٍ معهودة.

ويؤكدُ عبدُ القاهرِ الجرجاني أهميةَ موقعيةِ الكلمة وارتباطِها بما يجاورُها في تحديدِ دلالتها وأداءِ المعنى المطلوب منها لدي المتحدثِ لنقِله للمستمع، فيذكر :

" وإذا كان هذا كذلك فينبغي أن يُنظرَ إلي الكلمةِ قبل دخولِها في التأليف، وقبل أن تصيرَ إلي الصورةِ التي بها يكونُ الكلم إخبارًا وأمرًا ونهيًا واستخبارًا وتعجبًا وتؤدي في الجملة معنى من المعاني التي لا سبيلَ إلي إفادتِها إلا بضم كلمةِ إلي كلمة، وبناء لفظةٍ علي لفظة...".

ويدلل علي ما سبقَ من أثرِ علاقةِ الكلمةِ بما يجاورُها من كلماتٍ بأن الكلمةَ تكتسبُ فصاحتَها من حسن هذه العلاقة، " وهل تجد أحدًا يقول : هذه اللفظةُ فصيحةٌ؛ إلا وهو يعتبرُ مكانَها من النظمِ، وحسنَ ملاءمةِ معناها لمعاني جاراتها، وفضلَ مؤانستِها لأخواتها" بل إن تعلقَ الكلمِ ببعضِه في الجملة ينشأُ منه الفصاحةُ والبلاغةُ ويرتبط ذلك بمعاني النحو وكذلك السياقُ يشتمل علي اعتباراتِ الصناعةِ النحويةِ والمقامِ البلاغي، ثم ما سماه تشومسكي قيودَ التوارد ..وكما أن الكلمةَ قد تكتسب

دلالةً من خلال تزاوجِها بكلمة أخرى، لا تستطيع أن تفيَ بأدائها بمفردِها حالَ انفصالِها عنها؛ فإنها كذلك قد تتغيرُ دلالاتُها بتغيرِ تزاوجِها بالكلمات الأخرى.

يذكر عبدُ القاهرِ الجرجاني:" أنك ترى الكلمة تروقُك وتؤنِسك في موضع، ثم تراها بعينها تثقلُ عليك وتوحشُك في موضع آخر" ومن شأنِ السياقِ أن يحددَ المعنى ويخصصَه، فإذا دخلت الكلمةُ في السياقِ فقد حل إشكالُ صفةِ العمومِ التي في المعنِ المعجمي، واشتمل اللفظُ على معناه الأخص، ولم يعدْ في الأمر ما يدعوُ إلي طلبِ زيادةٍ لمستزيد وفي الغالبيةِ العظمى من أمثلةِ دلالةِ السياقِ يجدُ المرءُ قدرًا عظيمًا من الكمالِ في الدلالةِ على المعنى.

وقد ربط كثيرٌ من اللغويين العربِ بين السياق والنظم، فكانوا يرددون دائما في دراساتهم لإعجازِ القرآنِ الكريم فكرةَ مراعاةِ نظمِ الكلامِ الذي سيق له، ويربطون بين إفرادِ الكلمة، أو تثنيتها، أو جمعِها، أو تقديمِها علي نقيضيها، أو غيرِ ذلك من الأفكارِ بسياقِها في الكلام لكن؛ ما حدودُ السياقِ الذي يظهر من خلالِ دلالةِ الكلمة؟

إن السياقَ عند علماءِ اللغةِ العربِ الأوائل الذين تعرضوا له يتمثل في جانبِ الدلالةِ في اتجاهين:

ـ اتجاه التركيب الإفرادي :

ويتمثلُ في علاقةِ الكلمةِ – معنويا – بما ارتبطت به من كلمةٍ مجاورةٍ ملتزمة بها في الجملة، كارتباطِ المضافِ بالمضافِ إليه، أو المنعوتِ بالنعتِ، أو المتبوعِ بالتابع بوجه عام أو غيرِ ذلك مما يدلُّ من تراكيبَ يدلُّ كلٌّ منها علي حقيقةٍ واحدةٍ.

ومنه ما يمكنُ أن يكونَ الزمخشري قد ذكره في معجمه "أساس البلاغة" من تراكيبَ تتضامنُ كلماتُها لتدلَّ على معنى واحدٍ، أو حقيقةٍ واحدةٍ.

ـ اتجاه التركيب الإسنادي :

ويكون هذا في حدودِ الجملةِ التامةِ بما فيها من متعلقاتٍ أو مكملاتٍ، أي: يشمل ذلك ركنَي الجملةِ الأساسيين وفضلاتِها.

ولا جدالَ في أننا لا يجوزُ لنا أن نهملَ أيا من الاتجاهيْن؛ لأن دلالةَ الكلمة تُكتسبُ وتفهمُ من خلالِ الاثنيْن معًا، ولا ينفصلُ أحدُهما عن الآخرَ، كما لا يجوزُ لنا في حالِ اجتماعِهما أن نركزَ على أحدهما، ونهملَ الآخر.

فإذا قيل: تفجرت عينُ البترول، فعلينا أن نراعي العلاقةَ الدلاليةَ الرابطة بين كل من (عين) و(البترول)، ثم علاقةَ الاثنين معا بمدلول التفجر، وما يدل عليه من قـــوة انـبـثـاق.

أما حدودُ السياق لدى علماء اللغة المحدثين فإننا نستطيعُ أن نستنتجَ أنَّهم لا يضعون حدًّا نهائيا ينتهي بحدودِ الجملة، وإنما ينظرون إلي حدودِه نظرةً شمولية، حيث ينبغي أن يشملَ إلى جانبِ الكلماتِ والجملِ الحقيقيةِ السابقةِ واللاحقةِ القطعةَ كلَّها والكتابَ كلَّه، كما ينبغي أن يشملَ – بوجه من الوجوه– كلَّ ما يتصل بالكلمةِ من ظروفٍ وملابسات.

والعناصرُ اللغويةُ المتعلقةُ بالمقامِ الذي تنطقُ فيه الكلمةُ لها هي الأخرى أهميتُها البالغةُ في هذا الشأن.

أما أن هذه العواملَ جميعَها لها تأثيرُها المباشرُ على المعني الدقيق للكلمات، فهذا أمرٌ لم يعارضْ فيه أحدٌ معارضةً جدية.

والحقيقةُ أن مدى السياقِ أو التركيبِ بالنسبةِ لدلالةِ الكلمةِ المكتسبةِ من خلالِه يجب أن يتضمنَ علي الوجهِ الأدق :

– الفكرةُ العامةُ للجملِ أو الفقراتِ التي كانت الكلمةُ عضوًا من أعضائِها.

– إلي جانبِ ما يمكنُ أن ترتبطَ به من كلماتٍ ملازمة.

– المعنى الخاص للجمل التي تنطق فيه الكلمة، كمعنى النداء أو الاختصاص أو التأكيد أو المندوب أو غير ذلك .

– ولا يجب علينا أن ننسى ما يمكن أن يكونَ عليه المتحدثُ من موقف نفسي خاص، فدلالةُ الكلمةِ لدى المتأثرِ انفعاليا بالغضبِ أو الحزنِ تختلفُ عما هي عليه عند المتأثرِ انفعاليا بالسرورِ والارتياح.

واستخدامُ الكلمةِ في حالِ المأتم تختلفُ من الموتِ إلى الزواج أو الميلاد.

– هذا إلي جانبِ الحالةِ النطقيةِ التي صدرت عليها الكلمةُ وما تتحملُه وتتصف به من نبرٍ أو ارتفاعٍ أو تنغيمٍ إلي غيرِ ذلك.

إنّ دلالةَ الكلمةِ يمكن أن تُفهمَ عند مستمعٍ علي غيرِ ما تفهم عليه عند مستمع آخر لأن ذلك يتوقف على درجة ثقافة المستمع وعلاقته بالمتحدث، كما أن حدودَ العلاقة بين المتحدث والمستمع تتدخلُ في توجيهِ دلالةِ الكلمة، فربما تُلقَي جملةٌ أو كلمةٌ علي مجموع من الجالسين من خلال متحدث بعينه في ظرفٍ مشترك؛ ولكننا نجد أن انعكاسَ الدلالة تختلفُ من شخصٍ إلى آخر، فربما يركل أحدُهم المتحدث، والآخرُ يضحك، والثالثُ يستهزئ، والرابع يَسُبّ.. إلي غيرِ ذلك.

وربما أُلقِي كلمةٌ أو جملةٌ إلي خصم فتُـؤولُ حسبَ هذه الخصومة، في حين أنني ألقيها إلى صديقٍ أو غيرِه فتؤول علي غير ما أوله الخصمُ. ومن الأمثال العامية في صورة ألفاظ الفصحى: " حبيبك يبتلع حجارتك، وعدوك يتمنى خطأك"، فمثلُ هذه العلاقةِ يكونُ لها أثـرُها في فهمِ دلالة الكلمةِ من خلالِ السياقِ.

فيجبُ أن يشملَ السياقُ كلَّ ما يحيطُ بعناصرِ اللغةِ من ظروف، وهي:

- الكلمة .
- الجملة أو الجمل.
- الهدف اللغوي، أو الموضوع اللغوي، أو المعنى اللغوي.
- المتحدث.
- المستمع.
- الموقف بين كل من المتحدث والمستمع، والعلاقة بينهما.
- الظروف المحيطة بطرفي اللغةِ أو الحديث.
- الأعراف الاجتماعية: لغوية، واجتماعية، وعادات، وتقاليد، وسلوكيات عامة شائعة... إلخ.
- ما ألمَّ بالمتحدثِ والمستمع أثناءَ الحوارِ أو الحديثِ من طوارئَ، أو عوارضَ، أو أمراضٍ، أو مؤثراتٍ خارجيةٍ، أو داخليةٍ كامنةٍ في النفس أو الجسم...إلخ.

إلي غير ذلك مما قد يوجدُ فيؤثرُ في تأويلِ الحوارِ أو الحديثِ.

- هذا إلي جانبِ كيفيةِ اختيارِ الكلماتِ المكونةِ والمؤلِّفةِ للتعبيرِ الكلي، وهل يمكنُ أن تحتملَ تأويلاتٍ مختلفةٍ ؟ وما مدى اتساع هذا التأويلِ ؟ وما مدى ذهابِه إلى أوجهٍ عديدةٍ ؟ .

فالكلمةُ بجوارِ الكلمةِ قد تكتسبُ معنىً غيرَ ما وُضِعتُ عليه في اللغةِ...

وفي كل مما سبق جوانبُ مفضلةٌ يجبُ أن تراعى عند تحليلِ العناصرِ اللغويةِ لاستنتاجِ احتمالاتِ المجموعِ الدلالي.

تأثير السياق في الكلمة:

تـتـأثـرُ الكلمةُ في محاورِها المعنويةِ بسببِ السياقِ من حيثُ.

ـــ المعنى العاطفي:

حيث يحدثُ السياقُ ما تؤديه الكلمةُ من تأثيرٍ عاطفي أو انفعالي؛ بتأثيرِ النبرِ والإيقاعِ والتنغيمِ واختيارِ الكلمة واللواحقِ ذات الدلالات المختلفة.

ـ منطقة المعنى :

فمن المقرر أن مجالَ الكلمة قابلٌ للتغيرِ في كثير من الأحيان، وهي بتغير مجالها تتغير دلالاتُها. وقد ذكرنا أن الكلمةَ تكتسبُ في موقع معين دلالة لا تُـكْـتَـسَـبُ من ذكرِها في موقع آخر.

ـ تناوب المعني :

فالكلماتُ ذات المعاني المركزية الثابتة إلي حد ما لها هي الأخرى صورةٌ مختلفة في التطبيق والاستعمال. والسياقُ وحده هو الذي يستطيع أن يبينَ لنا الدلالةَ المقصودةَ من استخدام هذه الكلمة في هذا المجال من التركيب .

فكلمة (قريب) مثلا لا يبينُ مدلولُها المقصودُ إلا من خلالِ السياقِ أو التركيب، حيث يتضحُ إن كان المقصودُ به: قرابة الرحم، أو القرب في المسافة.. أو غير ذلك.

ـــ الغموض

حيث يكشف لنا السياقُ أو علاقةُ الكلمة بما يجاورِها من كلمات كثيرًا من مدلول الكلمات التي تغمض علينا، والسياقُ أدق الوسائلِ التي نستطيع بها أن نكشفَ غموضَ الكلمات.

وإذا كانت المجموعاتُ اللهجيةُ تتباين فيما بينها في استعمالِ أسماءِ بعض الأدواتِ المستخدمة من خلالِ المجتمعِ اللغوي الواحد، فإنه يمكنُ إدراكُ مدلولِ هذه الكلمات أو الدلالاتِ المستخدمةِ لهذه الأدواتِ والآلاتِ من خلال السياق.

ـــ المشترك اللفظي:

" وهو اللفظُ الواحدُ الدال علي معنيينِ مختلفينِ فأكثر دلالة على السواء عند أهل تلك اللغة "، وإن شئت أن تختصرَ تعريفه أمكنك أن تقولَ:"المشترك هو ما اتحدت صورته، واختلف معناه"، ويمثل له بعين الماء، وعين المال، وعين السحاب، وعين الشيء.. إلي غير ذلك من استخدام كلمة (عين) مضافةً إلى غيرِها.

ويذكر في المشتركِ اللفظي أنه " لولا تنوعُ الاستعمال لما تنوع معناه، لأن اتحادَ صورته مع اتحاد استعماله ما كان ينتج إلا اتحاد معناه؛ ولكن الصورةَ وحدَها تماثلت في المشترك، بينما تغايرت طرائقُ استعمالها إما لتغاير البيئات اللغوية، وإما لتفاوتِ المستعـملين في مدى ولوعهم بالمجاز، أو إيثارِهم الحقيقةَ ".

*** دليل تأثير السياق في الكلمة :**

ندلل علي مدى تأثيرِ السياقِ في مدلولِ الكلمةِ المقصودِ لدى النطقِ بدليلين:

ـــ أولهما :

ما ذكره عبدُ القاهرِ الجرجاني من وسيلةِ المفاضلةِ بين الكلمات، حيث يذكر: "فقد اتضح – إذن – اتضاحًا لا يدع للشك مجالًا أن الألفاظَ لا تتفاضل من حيثُ هي ألفاظٌ مجردةٌ، ولا من حيثُ هي كلمٌ مفردة، وأن الألفاظَ تثبت لها الفضيلةُ وخلافُها من ملاءمةِ معنى اللفظة لمعنى التي تليها، أو ما أشبه ذلك مما لا تعلقَ له بصريح اللفظ....".

وإذا كان عبدُ القاهرِ قد جعل النظمَ وسيلةً للمفاضلة بين الكلمات فإن بعضَ علماءِ اللغةِ المحدثين يذهبون إلى أبعدَ من هذا بحد كبير، حيثُ يُذكرُ أن مشايعي نظريةِ السياق كثيرًا ما يرددون القولَ بأن الكلماتِ لا معنى لها على الإطلاق خارج مكانِها في النظم وإن كان هذا الرأيُ مبالغًا فيه فإنَّ الكلمةَ – حقيقة – لا تكون لها حيويتُها ودورُها في اللغة إلا من خلالِ التركيبِ؛ لأن معنى التركيب هو المعنى اللغوي الرئيسي الذي تهدفُ إليه اللغة.

ومن هنا يتضح لنا أهميةُ السياقِ أو التركيبِ في إنشاءِ اللغةِ أو تكـويـنِها.

ـ ثانيهما :

ترتيبُ المعاني في النفس: يذكر أولمان في أثرِ نظريةِ السياقِ في علم المعنى: " إن نظريةَ السياق، إذا طبقت بحكمة، تمثلُ حجرَ الأساس في علم المعنى، وقد قادت بالفعل إلي الحصول علي مجموعةٍ من النتائج الباهرةِ في هذا الشأن، إنها مثلا قد أحدثت ثورةً في طرق التحليلِ الأدبي، ومكنت الدراساتِ التاريخيةَ للمعنى من الاستناد إلي أسسٍ حديثةٍ أكثرَ ثباتًا، كما أنها قدمت لنا وسائلَ فنيةً حديثة لتحديدِ معاني الكلمات، تلك الوسائل التي ظهرت أولَ الأمرِ علي يد الأستاذيْن أوجدن وريتشارد.

وفوق هذا كله قد وضعت لنا نظريةُ السياق مقاييسَ لشرحِ الكلمات وتوضيحِها عن طريق التمسك بها، سماه الأستاذ فيرث: ترتيب الحقائق في سلسلة من السياقات، أي سياقات، كل واحد منها ينضوي ضمن سياق آخر، وكل واحد منها وظيفةٌ بنفسِه، وهو عضو في سياقاتٍ أكبر، وفي كل السياقات الأخرى..." وإن صح التشبيهُ، فإن الكلماتِ بمثابة الأزواج، والمعاني بمثابة الأبناء، تتزاوج الكلمتان أو عدةُ الكلماتِ من خلال الظروف اللغوية والنفسية والمقامية وطرفي اللغة فينشأ معنى، فإذا تغيرت إحدى هذه الكلمات نشأ معنى مخالفٌ عما كانت عليه أولًا.

ولقد وجد النحويون والمشتغلون باللغةِ أن الكلماتِ هي التي " تصلح للإفراد وتدلُّ مع الإفرادِ على معنى مستقل، فجعلوا منها العناصرَ المكونةَ للتحليل السياقي، أو بنوا تقسيماتِ النحو على أساسٍ منها، وجرى عرفُهم علي ذلك في مختلفِ اللغات والعصور، وراحوا يرصدون خصائصَ هذه الكلماتِ في السياق، فرأَوْا للكلمة بنيةً، ورأوا لمكانِها في الجملة رتبةً، ورأوا في علاقتِها مع وصيفاتها في الجملة ربطًا، ومطابقة، ولمحوا بين الكلمتين في نطاق الجملة علاقةً خاصّةً أقوى بينهما مما تكون بين إحداهما وبقية عناصر الجملة.."، فالسياقُ -إذن - ينقسم إلي كلماتٍ في المقام الأول، سواء أكانت كلماتٍ مفردةً، أم ما فوقها، تتناسقُ وتتراتبُ وتتراكبُ وتتشابكُ وتتزاوجُ ويُشعُّ بعضُها على بعضِها الآخرِ إشعاعًا متبادَلًا، فيتولدُ من ذلك كلِّه معنىً مقصودًا مرادًا لا يكونُ في الكلماتِ عندما ينظرُ إليها بمفردِها خارجَ السياقِ.

وقد يؤثر التركيبُ و السياقُ في دلالة بنية الكلمة، فتخرج الكلمةُ عن معناها البنيوي إلي معنى آخر.

ينبهنا سيبويه إلي هذه الفكرةِ، فإذا قيل: مررت بهذا الطويل، فإن كلمةَ (الطويل) لا تأخذ هنا صفة الطول؛ ولكنها تدلُّ على ذاتٍ مشار إليها.

يذكر سيبويه في وصفِ الأسماءِ المبهمةِ بالصفاتِ التي فيها الألفُ واللامُ: "والصفاتُ التي فيها الألفُ واللامُ هي في هذا الموضعِ بمنزلةِ الأسماء، وليست بمنزلة الصفات في زيد وعمرو إذا قلت:

مررت بزيد الطويل؛ لأني لا أريد أن أجعلَ هذا اسمًا خاصًّا، ولا صفةَ له يعرف بها، وكأنك أردت أن تقولَ: مررت بالرجلِ؛ ولكنك إنما ذكرت هذا لتقربَ به الشيءَ، وتشيرَ إليه"

وهذه الفكرةُ تحتاج إلي بحث وصفي.

ويمكن أن نلحقَ بهذه الفكرةِ مدى أثرِ الموضوعِ العام، أو النص كله، أو الفن، أو العِلمِ الذي يستخدم فيه مصطلح ما في التوجيه الدلالي لهذا المصطلح، حيثُ يختلفُ المدلولُ المقصودُ منه باختلاف ما يستخدم فيه من معنى كلي، وينبهنا إلي هذا الدكتور تمام حسان في قوله: "فالفاعلُ في اصطلاح النحو غيرُ الفاعلِ في اصطلاح القانون الجنائي، ولكن لفظَ الاصطلاح واحدٌ في الحالتين...".

ولا بد أن نلحظَ جوانبَ الاشتراك الدلالي بين المصطلحيْن إذا نظرنا إلي الكلمتيْن مستقلتيْن، إلي درجة تصل إلى الاشتراك التام.

ومما هو جدير بالدراسة في مجال المحور الصرفي أو البنيوي للكلمات من خلال السياق أو التركيب ما يمكن أن يقارنَ فيه دلاليًّا بين:

- استعمال المصدر المؤول والمصدر الصريح.
- الوصف بين الصفات المشتقة والأسماء الموصولة وصلتها.
- استعمال الصلة بالجمع أو المفرد بعد الموصولات العامة، نحو: من، وما...
- التنوع بين استخدام أسماء الشرط أو حروفه التي يذكر النحاة أنها لأداء دلالي واحد، نحو : إذا ومتي وأيان، إن ولو... إلخ.
- التعبير بين الجملة الفعلية والصفات المشتقة.
- التنوع في اختيار المصادر المؤولة في التركيب.

ومن أمثلة ذلك ما ذكر في قوله تعالي: ﴿وَمِنْهُمْ مَنْ يَسْتَمِعُ إِلَيْكَ حَتَّى إِذَا خَرَجُوا مِنْ عِنْدِكَ قَالُوا لِلَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ مَاذَا قَالَ آنِفاً﴾.

صلة (مَنْ) جملة (يستمع) التي تدل علي الإفراد، ثم عبَّر بعد ذلك عن مجال الإفراد بالجمع في (خرجوا) و(قالوا)، و(من يستمعُ) للمفرد ليدل على أن كلًّا منهم يستمعُ بمفرده إلي الرسول ﷺ فيؤمن به ويعتقده أثناء الحديث، حيث إنّ كلًّا منهم أثناء الحديث منفصل عن الآخر.

فإذا خرجوا جميعًا، واجتمعوا أخذوا يوسوسون بعضهم للبعض الآخر، وفسد ما كان آمن به كل منهم على حدة، فاستخدم الجمع لذلك.

وخلاصة القول أن كل تركيبٍ في الكلامِ له حجمُه ومساحتُه النسبيةُ، فمثلا التركيبُ الدالُّ على حقيقةٍ واحدةٍ تركيبٌ، والدالُّ علي جملةٍ بسيطةٍ من ركـنَـيها الأساسيْن مجرديْن تركيبٌ، وما تكون من أكثرَ من جملةٍ يربط بينها أداةٌ تستلزمُ الجملتيْن تركيبٌ، وهكذا نتصاعد حتى نصلَ إلى أن كلَّ نصٍّ تركيبٌ متكاملٌ؛ لأنه نهايةُ الدلالةِ الكليةِ المقصودة.

وكـذلـكم كلُّ تركيبٍ قصُر أم طالَ إنما هو نظمٌ أو سياقٌ تؤلَّفُ فيه الكلماتُ وتتجامع وتتشاكلُ، وإن دلَّ على مقالٍ أو مقامٍ أو غيرِهما، فبهما وفيهما تتآلفُ الكلمات.

الخاتمة

التركيبُ والسياقُ" بحثٌ يهتم بالمصطلحين في التحليلِ اللغوي، في غير تعقيدٍ أو إلباسٍ وإنما حاولَ أن يضعَ تحديدًا لكلِّ مصطلحٍ في البحثِ عند اللغويين الذين شُهِرُوا بهذه المصطلحات، وكيفيةِ استخدامِ هذا المصطلحِ في تحليلِه اللغوي، وقد تضمَّن قسمين :

القسم الأول : التركيب، ويستقي منظورُ التركيبِ من خلالِ ابنِ يعيش ونظرتِه إلي التركيبِ على أنه نوعان : تركيبُ إفراد، وتركيب إسناد، ويشيعُ مصطلحُ التركيبِ والمركباتِ عند بعضِ النحاةِ، وقد رأى البحثُ أن مصطلحَ التركيبِ يجبُ أن يطلقَ علي كلَّ ترابطٍ كلمي دلَّ على حقيقةٍ واحدةٍ، أو معنى واحدٍ، أو مجموعِ معانٍ، ما دام هذا الترابطُ بين كلمتـيْن فأكثر، وقد وضح البحثُ كيف يكونُ نوعا التركيبِ في كثيرٍ من الإيجاز والإشارات ينتهيان إلي المركبِ الناقِص والمركبِ التام.

أما القسم الثاني وهو(السياق)؛ فهو المصلح الذي دأب علي استخدامه اللغويون المحدثون في معالجةِ تعالقِ الكلمِ في الجملةِ، وتحديدِ المقصودِ الدلالي منها، وحلِّ إشكالِ صفةِ العمومِ في معناها المعجمي، ويتمثل السياقَ عند اللغويين العربِ الأوائلِ في جانب الدلالةِ في اتجاهين: التركيبِ الإفرادي، والتركيبِ الإسنادي، أما عند اللغويين المحدثين فإنهم لا يضعون له حدًّا نهائيًا ينتهي بحدودِ الجملة، وإنما يمتد إلى القطعةِ كلِها، بل الكتابِ كله، كما ينبغي أن يشملَ كلَّ ما يتصلُ بالكلمةِ من ظروفٍ وملابساتٍ. والعناصرُ اللغويةُ المتعلقةُ بالمقامِ الذي تنطقُّ فيه الكلمةُ لها أهميتُها البالغةُ في هذا الشأن، ويجب أن يشملَ السياقُ كلَّ ما يحيط بعناصرِ اللغة من ظروفٍ تحيط بها. وللسياق تأثيرٌ في محاورِ الكلمةِ المعنويةِ؛ من حيثُ: المعنى العاطفي، ومنطقة المعنى، وتناوب المعنى، والغموض والمشترك اللفظي، وقد يؤثر السياقُ في دلالةِ بنيةِ الكلمةِ، كما أن لاختيارِ البنى المختلفةِ للدلالةِ علي المعاني تأثيرُه الخاص في السياق، أو يتأثرُ السياقُ باختيار بنيةٍ معينةٍ، كالاختيارِ بين المصدر الصريح والمصدر المؤول، وبين الصفة المشتقة وغيرها في الوصف...إلخ.

أهم المصادر والمراجع:

1. شرح المفصل، موفق الدين يعيش بن علي بن يعيش النحوي (المتوفي: 643هـ، عالم الكتب، ومكتبة الخانجي، د.ت : 8- 155).

2. حاشية الخضري على ابن عقيل، القاهرة 1320هـــ. على ابن عقل 1- 78.

3. شرح الكافية محمد بن الحسن الرضي الإستراباذي، المطبعة العامرة، الآستانة8/1

4. شرح ألفية ابن معطي المؤلف: ابن معطي الزواوي هو يحيى بن عبد المعطي بن عبد النور الزواوي، زين الدين، يكنى بأبي الحسين، و بأبي زكريا [628]1- 192.

5. منهاج البلغاء وسراج الأدباء المؤلف: حازم بن محمد بن حسن، ابن حازم القرطاجني/ 32

6. دور الكلمة في اللغة، ستيفن أولمان، ترجمة وتقديم وتعليق د. كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، القاهرة، ط2/ 1969م. 54، 55

7. دلائل الإعجاز، لعبد القاهر الجرجاني، صبيح، القاهرة،ط1380،6هـ 1960م 42..

8. مقالات في اللغة والأدب للدكتور تمام حسان، مطبوعات جامعة أم القرى بمكة المكرمة، 260.

9. اللغة بين المعيارية والوصفية، د. تمام حسان، القاهرة 1958م. 121 .

10. ينظر: دلائل الألفاظ، د. إبراهيم أنيس، مكتبة الأنجلو، ط4، 1980م. 1- 317

11. ينظر: دلائل الألفاظ، د. إبراهيم أنيس، 1- 317 .

12. دور الكلمة في اللغة، ستيفن أولمان، ترجمة وتقديم وتعليق د. كمال محمد بشر، مكتبة الشباب، القاهرة، ط2، 1969م : 55

27. دراسات في فقه اللغة د. صبحي صالح، دار العلم للملايين 1960م،ص 302

32. مقالات في اللغة والأدب 1405هـ - 1986م.ص 60

33. الكتاب لسيبويه، أبي بكر عمرو بن عثمان بن قنبر، تحقيق: عبد السلام هارون، القاهرة 66 - 1975م. 2- 8

الألوهية في الفكر اليهودي

د. بشير صالح أبو رقيقة
كلية الآداب الأصابعة - جامعة غريان

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، الذي رضى لنا الإسلام ديناً، ونصب لنا الأدلة على صحته برهاناً مبيناً، خالق الكون العظيم والمتفضل على خلقه أجمعين بنعم لا تحصى ولا تعد، واشهد أن لا إله إلاّ الله وحده لا شريك له، وأن محمداً عبده ورسوله خاتم الرسل، وكاشف الغمة، ورافع لواء التوحيد إلى يوم الدين.

وبعد.

إن الديانة اليهودية والنصرانية والإسلام، هي ثلاث رسالات معتمدها الوحي الإلهي ؛ فهناك فرق بين اليهودية والفكر اليهودي، وبين النصرانية والفكر النصراني، وبين الإسلام وعلم الكلام، و لم يكن صراع في اليهودية ولا في النصرانية ولا في الإسلام لان مصدر هذه الرسالات الثلاثة هي وحي الله في التوراة والإنجيل والقرآن الكريم ؛ فترجع إلى مصدر واحد، وتقرر عقيدة التوحيد الخالص.

فاليهودية في أصلها دين توحيد أوحى بها الله سبحانه وتعالى إلى موسى –عليه السلام– تقوم على عبادة الله الواحد الأحد، والعقيدة في جميع الرسالات لا تختلف حيث بعث لكل إمة نبي يدعوهم إلى التوحيد، ولكن يبدو من استقراء تاريخ اليهود أنهم أغفلوا توراتهم المنزلة من عند الله، وعملوا على تحريفها فأضلوا السبيل، وارسل الله إليهم النبي بعد الآخر ليرشدهم، ولكن دون جدوى، فلا يعرفون الله إلا إذا أحلت بهم كارثة.

إن انزلاق اليهود في المادية، وتحريفهم لكتابهم المقدس أدى إلى الصراع والتنازع فتفرقوا إلى طوائف وأحزاب وفرق ؛ فأنقسم اليهود في مراحل تاريخهم إلى فرق دينيه تدعي كل منها أنها الأصل، وأشد تمسكاً بالدين اليهودي ؛ فكان الصراع بينهم شديد، إن إخفاء وتحريف النص الأصلي الذي ترجع إليه العقيدة هو السبب الذي يفرّق اتباع العقيدة الواحدة إلى أحزاب وفرق، وتصبح

العقيدة أفكاراً وتصورات شخصية، كما إن الأمر يمكن إرجاعه إلى تعصب كل فريق لرأيه، واختلافهم في فهم النصوص.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى الآتي:

1) بيان الانحراف والتغيير في الديانة اليهودية، وبعدها عن الديانة الأصلية التي تطالبهم بالوحدانية.

2) تبيه اليهود عن تحريفهم لكتابهم المنزل.

3) بيان ما هو مكتوب اليوم ليس من الدين الذي نزل على سيدنا موسى – عليه السلام – بل هو تحريف وزيادة ونقصان.

أهمية الدراسة :

1) وتتمثل أهمية الدراسة في أن العقيدة في حياة الإنسان لها الأثر البالغ في تغيير مجريات الأمور، فهي السبيل الوحيد لنجاة العباد والبلاد من الضياع.

2) أن هذا الموضوع من الموضوعات الجديرة بالاهتمام للوقوف وفهم قضية الألوهية.

3) بيان دور الأديان السماوية في إزالة الغموض عن مفهوم الألوهية والتوجه إلى عقيدة التوحيد رغم ما تسرب إليها من أفكار خاطئة.

4) تحذير أهلنا من الانزلاق في الكفر، وبيان الباطل الذي عليه اليهود.

سبب اختيار الموضوع :

1) الرغبة في خدمة الدين والدفاع عن العقيدة الإسلامية.

2) الموضوع من الموضوعات الجديرة بالبحث والدراسة.

3) تحذير أهلنا من الانزلاق في الكفر، وبيان الباطل الذي عليه اليهود.

4) فهم التطور الذي حدث لفكرة الألوهية.

منهج الدراسة :

اقتضت طبيعة الدراسة إلى سلوك المنهج التحليلي إن المنهج هو الوسيلة التي يتخذها الباحث للوصول إلى هدفه، والرجوع إلى المصادر والمراجع الرئيسة، واتباع الأسلوب العلمي لتوثيق المعلومات.

إشكالية الدراسة:

تمثل قضية الألوهية إشكالية أساسية في الديانات الإلهية المستندة إلى الوحي السماوي، الأمر الذي يجعل من هذه الدراسة إجابات مناسبة أو حلول من خلال عرضنا لتلك الديانة، وما استندت إليه من وحي إلهي وكتب سماوية بغية الوصول إلى التحقيق العرفي لهذه المشكلة.

حدود الدارسة:

الألوهية في الفكر اليهودي.

الدراسات السابقة:

أولاً: دراسة بعنوان (الديانة اليهودية بين حقيقة تاريخها وزيفها) إعداد فيصل حماد / القاهرة، تقدم وصفاً لعقائد اليهود وكتبهم المقدسة والإله عند اليهود، وتبين أن موسى – عليه السلام – نادى بعقيدة التوحيد ولكنها لم تستمر، وطرى عليها انحراف، وتوصلت في هذه الدراسة إلى النتائج الآتيه:

1) إن الديانة اليهودية تكتنفها الغموض واللبس
2) اصطنع اليهود إلهاً قوياً يكون لهم سنداً.
3) لليهود كتاب مقدس هو " التوراة " الذي أنزل على سيدنا موسى – عليه السلام، وهناك كتب أخرى اختلف اليهود في تقديسها إلى فرقب ومذاهب.

ثانياً : دراسة بعنوان (قضية الألوهية في الأسفار اليهودية) للباحث عبدالمنعم فوائد /جامعة الأزهر، تناول فيها التعريف باليهودية وأسفارها، وموقف الإسلام من الأسفار وتوصل الباحث إلى النتائج الأتية :

1) اختار اليهود " يهوه " اسماً لإلهم.
2) إن الباحث يحتار كلما بحث عن الألوهية في الديانة اليهودية، وراجع ذلك إلى تعدد المصادر واختلافها وتنوعها.

ومن خلال تحقيقنا للدراسة تبين أن الإسلام لم يعترف بالأسفار كلياً، ولا بالتلمود، والإسلام يعترف بالكتاب الذي أنزل من عند الله وهو التوراة التي ضيعها اليهود وحرفوها وبدلوا كثيراً من أحكامها.

وقد قسمت الدراسة إلى:

أولاً:- مقدمة تحتوي على التعريف بالموضوع وأهداف الدراسة وأهميتها وسبب اختيار الموضوع، والمنهج المتبع في هذه الدراسة، وإشكالية الدراسة، وحدودها، والدراسات السابقة.

ثانياً: مباحث الدراسة:

تحتوي الدراسة على مبحثين، الأول يتحدث عن مصطلحات ومفاهيم والثاني يتحدث عن الألوهية في الفكر اليهودي.

ثالثاً: الخاتمة: – تحتوي على أهم النتائج التي وصل إليها الباحث.

رابعاً: المصادر والمراجع.

وأخيرا أدعوا الله تعالى أن أكون قد وفقت في عملي هذا، والله ولي التوفيق.

المبحث الأول : –

أولاً : مصطلحات ومفاهيم :

1) مصطلح الأُلوهية (Divinity) Godhood :

يطلق مصطلح الألوهية (Godhood (Divinity) على اسم الجلال، الله – عز وجل – وكل ما أتخذ من دونه معبوداً (الزاوي، ص 22)، والجمع آلهة، والآلهة والأصنام سموا بذلك لاعتقادهم أن العبادة تحق لها، وأسماؤهم تتبع اعتقاداتهم (الرازي، ص 22 – 23).

2) مصطلح (يهوه):

إن يهوه لم يكن هو ألاله الواحد ؛ بل كبير الآلهة، وهو إله قبلي، أستبدل بكلمة الرب أو الله " أن إلهكم كبير الآلهة ورب الملوك (دانيال الإصحاح 2 / 47)، ويظهر أن عبادة يهوه لم تكن جديدة ؛ بل سبقت موسى – عليه السلام – هذا الاله المسمى بيهوه هو إله الرعد أخده الكهنة وحولوه إلى الدمار ليدعوهم وقت الحرب والاستعمار(ولي ديورانت، 2 /1 / 140) وكان يهوه إلهاً بركانياً ميالاً إلى التدمير(ولي ديورانت، 2 / 140)، وأكد الباحثين والمؤرخين بأن يهوه إله كنعاني يسمى ياه أو ياهو، وهو إله العاصفة والدمار والرعد فأخدوا الكهنة هذا الإله، وحولوه إلى إله الحرب والدمار(ولي ديورانت /340) إن الصفات التي ذكرها اليهود ليهوه مبتعدة كل البعد عن صفات الله عز وجل وهذه الصفات تجعله يمثل صفاتهم واتجاهاتهم (احمد شلبي 189)

3) **العهد القديم** (Old Testament) :

ويتكون العهد القديم حسب عقيدة البروتستانت من تسعة وثلاثين سفراً بينما يضيف الكاثوليك سبعة أسفار تحت اسم الأسفار القانونية، والعهد القديم عبارة عن مجموعة الأسفار التي جمعها رجال المجمع الأكبر الذي تأسس عقب السبي البابلي وكان مؤلفاً من 120 عضواً ينظرون في شؤون الشعب فوضعوا الصلوات اليومية المتعبة، وقد جمعت هذه الأسفار ووضع لها القواعد التي تمنع اخلاط اليهود بغيرهم(سفر عزره : **12/117**)، وصارت تعرف بشريعة موسى، أما المشناة أو المشنا وهو المكمل له بدعوى القوم، وهو براي القوم توراة شفوية، أما الجمارة فهي شروح مسهبة، ومن المشنا والجمارة يتكون التلمود

4) **التلمود** (Talmud) :

التلمود كلمة عبرية مشتقة من مصدر لمد؛ بمعنى تعلّم ويعني الدراسات والتعلم ؛ أي: دراسة الشريعة وهو قسمان الأول التلمود الأُورشيلمي الذي وضعه أحبار اليهود في أُورشليم (القدس)، والثاني التلمود البابلي الذي وضعه أحبار اليهود في بابل.

يعد التلمود من أقوى مقدسات اليهود وأنه من عند الله ؛ بل يرون أنه أقدس من التوراة (الخلف، ص 100)

والتلمود عبارة عن روايات شفوية تتناقلها الحاخامات وجمعت في كتاب اسمه " المشناه" أي الشريعة المكررة، فالمشناة تكرار لما ورد في توراة موسى، وليس ايضاحاً أو تفسيراً أو تكملة لهذه الشريعة (شلبي، ص 165)

واستعصت المشناه على بعض القراء فأخذ علماء اليهود يكتبون عليها حواشي وشروح مسهبة، سميت هذه الحواشي وتلك الشروح باسم " جمارة " ومن المشناة والجمارة يتكون التلمود، ويعتبر أكثر اليهود التلمود كتاباً منزلاً ويضعونه في منزلة التوراة، وتضطرب اراء اليهود وهم يضعون التلمود في تلك المكانة فلا يكتفون من أن التلمود منزل ؛ بل يعلنون أن التلمود وأن كان أقوال الحاخامات فهو في مكانة التوراة؛ لأن أقوال الحاخامات هي أقوال الله الحي، وإذا خالف أحد اليهود أقوال الحاخامات يعاقب أشد العقاب لأنه خالف الذي خالف شريعة موسى خطيئة قد تغفر أما من يخالف التلمود فيعاقب بالقتل (شلبي، ص 271) والذي يعنينا هنا أن التلمود سجل للعقلية اليهودية ونظرتها إلى الحياة ومذاهبها وموقفها من غير اليهود.

ثانيا: مصطلحات ومفاهيم في الفكر اليهودي:

في دراستنا للفكر اليهودي، رأينا لابد من تحديد بعض المفاهيم، والمسميات حتى لا نقع في أخطاء تاريخية، او فكرية ؛ فلابد من تحديد المعاني من مصطلحات التي نوظفها في الدراسة، وتحديد

طبيعة العلاقة الفكرية بين اليهود، وبنى إسرائيل، والعبرانيين ؛ لكشف جملة من قضايا المرتبطة بهذه المفاهيم، ومدي ارتباطها بالدين اليهودي (عبد الجبار : ص 137).

- **اليهود وأشهر أسمائهم:**

1- مصطلح اليهود The Jews.

لغة : اليهود من هَودَ، و الهود : التوبة والرجوع إلى الحق، وتهوّد صار يهودياً (لفيروز أبادي 420/1)

واصطلاحاً : كلمة يهودي كلمة غير عربية ؛ إنما عبرية، وجاءت التسمية نسبة إلى مملكة يهودا المنقرضة (سفر الملوك الأول، الإصحاح 11(40-2/12)،سفر الملوك الثاني الإصحاح 24(1-12) 2/6) وبالتالي فالمصطلح لا يعني ديناً، وإنما هو جنسية سياسية، وقد يكون انتماء قبلي، نسبة إلي يهوذا، الولد الرابع يعقوب – عليه السلام– الذي أوصى أبناءه ليكونوا تحت قيادة أخيهم يهودا، فاصبح يهودا هو سيد إخوته، وعند نطق العرب ابدلوا الذال بالدال (الزبيدي 548/2) وهو التقرير الشائع في الاستعمال التاريخي، والشهرستاني (ت 548) كان لهو رايا مخالفاً يشير إلي أن (اليهودية دين ينسب إلى موسى – عليه السلام –، وانتسب إليه بعض من بنى إسرائيل، وهي من القول هاد الرجل، أي رجع وتاب، ولزمهم الاسم لقول موسي – عليه السلام – أنا هدنا إليك، ورجعنا وتضرعنا، وهم أمة موسى – عليه السلام (الشهرستاني 3 / 3) وقد وردت تسميتهم في القرآن الكريم بقوم موسى، وبني إسرائيل، وكذلك أهل الكتاب (الشهر ستاني 1 / 210) وتسمية يهود تطلق على كل من يعتنق الديانة اليهودية، ويؤمن بها، ويمارس طقوسها وشعائرها فـ " يهودي " نسبة إلى اليهودية، وقد ذهب كثير من المفسرين المسلمين إلى أن التسمية بـ " اليهود " تعود في أصلها إلى الفعل هاد، بمعنى تاب، ورجع وأناب وندم على ما بدر منه من عبادة وسجود للأوثان (الشهر ستاني 1 / 210).

2- العبرانيون (Hebrews):

العِبْر بكسر أوله وسكون ثانيه، وهو في الأصل جانب النهر فسموا بالعبرانيين لعبورهم البحر (الحمدي : 4 / 78) وتطلق على القبائل البدوية العربية ومنها القبيلة الآرامية التي ينتمي إليها إبراهيم الخليل – عليه السلام – ؛ لانهم عبروا الصحراء، ولقب إبرام بالعبراني، يمكن تأويله على حد تعبيرهم إلى إبرام السائح أو المهاجر (عبد الجبار، ص 140).

وتترجم كلمة عبيرو في العادة بالذي يأتي من الجانب الآخر، واستعملت بالمعنى العام للدلالة على الأجنبي المهاجر، وبذلك صار المصريون يسمون الإسرائيليين عبرانيين باعتبارهم هم من تلك

الجماعة البدوية (سفر التكوين، الإصحاح 39 (14-18) والإصحاح 15/40، والإصحاح 12/41.)

أما ما يشاع عن كلمة عبري بمعنى عبر النهر، أو قطع النهر، وعابر احدى إسلاف إبراهيم -عليه السلام – (سفر التكوين، الإصحاح 10 / 24 والإصحاح 11 / 24)؛ فأنها غير مستمدة إلى دليل علمي، أو أساس تاريخي، وإنما من قبيل الظن، وأنا أرى أن هذا الذي يجب الاستناد إليه، وقد نبه القرآن الكريم إلى هذه الناحية، في قوله تعالي:﴿ **يَا أَهْلَ الْكِتَابِ لِمَ تُحَاجُّونَ فِي إِبْرَاهِيمَ وَمَا أُنزِلَتِ التَّوْرَاةُ وَالْإِنجِيلُ إِلَّا مِن بَعْدِهِ أَفَلَا تَعْقِلُونَ** ﴾ (آل عمران، آية65).

3- **بنو إسرائيل** : (Children Of Israel)

إسرائيل كلمة عبرانية مركبة من جزأين إسرا بمعنى عبد أو صفوة، إيل وهو الله فيكون معنى الكلمة عبدالله، أو صفوة الله.

وقد ورد في العهد القديم ما نصه " وظهر الله ليعقوب وباركه، وقال له الله : اسمك يعقوب لا يدعى اسمك فيما بعد يعقوب ؛ بل يكون أسمك إسرائيل، اسمه إسرائيل " (التكوين 35 : 9-10)، وبنو إسرائيل في الاصطلاح هم الأسباط الأنثى عشر أبناء يعقوب عليه السلام ومن جاء من نسلهم وسمى الله نبيه يعقوب بإسرائيل وعندما يطلق عليه في القرآن لفظ إسرائيل فإن هذا في معرض المدح لهم والتذكر بفضل الله تعالى عليهم، واليهود اليوم يطلقون على أنفسهم بني إسرائيل، وذلك للدلالة الدينية حيث تربطهم بيعقوب (طعمية،ص54) وهناك من يرى أن بنى إسرائيل مرحلة متقدمة زمنية، لا علاقة لها باليهودية، عاشوا في القرن التاسع عشر والثامن عشر قبل الميلاد، وهي الفترة التي عاش فيها إبراهيم وإسحاق ويعقوب -عليهما السلام - وكانت وحدانية إبراهيم عليه السلام، وقد ميز القرآن بين هذه الفكرة، وبين اليهود؛ في قوله تعالى: ﴿ **مَا كَانَ إِبْرَاهِيمُ يَهُودِيًّا وَلَا نَصْرَانِيًّا وَلَكِنْ كَانَ حَنِيفًا مُسْلِمًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ** ﴾ (آل عمران:67) وهذا ما يقره العقل، ويتفق مع المنطق فلا ينسب الرجل إلى حفيده أو أبناء حفيده، وإسرائيل هي التسمية التي اطلقت في التوراة علي يعقوب حفيد إبراهيم (التكوين، الإصحاح 28 / 31) عليهم السلام – وإيل هو الإله الواحد معبود الكنعانيين، وإسرائيل هنا معناها عبد الاله ايل، ويشير علما اللغة إلى أن (الـ) هو اسم الله – تعالى -، وكل اسم آخره الـ فمضاف إلى الله – تعالى -، ومنه جبرائيل وميكائيل – عليهما السلام -، والـ هو اله جميع المسلمين القدماء (الزبيدي، 7 / 201) والباحث يؤيد الرأي لقوة دلالته، وذكر أسم إسرائيل في الكتابات المصرية القديمة في سنة (1230) ق.م بصيغه أحد المدن في جنوب فلسطين، مما يدل على أن هذه الكلمة كنعانية الأصل،

وكانت تحظى بقدسية روحانية بين سكان المنطقة، وذلك قبل ظهور موسى – عليه السلام – بعدة قرون (عبد الجبار، ص 139)

المبحث الثاني :

أولاً: مفهوم الألوهية في الفكر اليهودي :

إن اليهودية في أصلها دين توحيد، دين الله – عز وجل – أوحى به إلى موسى عليه السلام، فالدين اليهودي يقوم على عبادة الله الواحد الأزلي خالق كل شيء، والعالم بكل شيء، القادر على كل شيء، فهو دين شامل يشتمل على عقيدة وشريعة ويجرد الأُلوهية من الوثنية ومظاهر الطبيعة، وينهى على عبادة الأصنام، ويعاقب من يعبدها.

والعقيدة في جميع الرسالات لا تختلف، يقول الله – سبحانه وتعالى – : ﴿ إِنَّا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ كَمَا أَوْحَيْنَا إِلَى نُوحٍ وَالنَّبِيِّينَ مِنْ بَعْدِهِ وَأَوْحَيْنَا إِلَى إبراهيم وَإِسْمَاعِيلَ وَإِسْحَاقَ وَيَعْقُوبَ وَالْأَسْبَاطِ وَعِيسَى وَأَيُّوبَ وَيُونُسَ وَهَارُونَ وَسُلَيْمَانَ وَآتَيْنَا دَاوُودَ زَبُورًا﴾ (النساء : آية 163) فالدين اليهودي أنزله الله – جل شأنه – على سيدنا موسى عليه السلام، وكان قد سبقه في الدعوة إلى وحدانية الله كل الأنبياء، الذين بعثوا منذ عهد سيدنا آدم عليه السلام حيث جاء لكل أمة نبي يدعوهم إلى وحدانية الله وعبادته، قال تعالى: ﴿وَلَقَدْ بَعَثْنَا فِي كُلِّ أُمَّةٍ رَسُولًا أَنِ اُعْبُدُوا اللَّهَ وَاجْتَنِبُوا الطَّاغُوتَ ﴾ (النمل : آية 36) فالكتاب المقدس التوراة، يتضمن نصوص شريعتهم ومعتقداتهم جاء فيه: ((وقال الرب لموسى: اصعد إلى الجبل وكن هناك فأعطيك لوحي الحجارة والشريعة والوصية التي كتبتها لتعليمهم) (الخروج : 24 :12).

فالعقيدة الإلهية أمر لازم عقلاً وشرعاً، وتتكون من مجموعة من العقائد الثابتة، منها: وحدانية الله – سبحانه وتعالى – الموجود أزلاً، الخالق لكل شيء، المنزه عن الشرك، لم يلد و لم يولد، المتصف بكل كمال يليق بذاته العليا – سبحانه وتعالى – فجميع الرسالات الالهية معتمدة على الإيمان بالله الواحد، وكان سابقها ممهداً للاحقها، ولاحقها مكمل ومتمم لسابقها، فلا تجد تناقضاً فيمابينها؛ لأن الله واحد منذ الأزل وإلى الأبد، وصفاته هي على حالها من الكمال والسمو والتنزيه المطلق، هو وحده أرسل جميع الرسل والأنبياء، فتوجد عقائد ثابتة منها إرسال الرسل والإيمان باليوم الآخر والإيمان بالكتب المنزلة على الرسل، والإيمان بالملائكة التي تتنزل الوحي من قبل الله – سبحانه وتعالى– على الرسل، وللملائكة مهام أخرى بينها القرآن الكريم، وفي جانب التوحيد ؛ أي: الإيمان بالله نجد اليهود قد عاشوا في نشأتهم بين عدد من الأمم الوثنية هذه الأمم تجسد الله وتصوره في أشكال متعددة، وورد في القرآن الكريم آيات عديدة داعية إلى الإيمان بإله واحد أحد، وقد بين الله

ذلك في آيات منها قوله تعالى: ﴿أَنَا اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنَا فَاعْبُدْنِي وَأَقِمِ الصَّلَاةَ لِذِكْرِي﴾ (طه : 14) وقوله تعالى ﴿إِنَّمَا إِلَهُكُمُ اللَّهُ الَّذِي لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ وَسِعَ كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا ﴾ (طه : 98).

وجاء موسى عليه السلام بعقيدة صحيحة، دعا فيها قومه إلى الإيمان بالله تعالى الواحد الأحد، وورد في التلمود – وهو بمثابة السنة اليهودية، أن موسى عليه السلام تلقى الشريعة في سيناء، وبلَّغها إلى يشوع، ويشوع بلغها إلى الأقدمين، والأقدمون إلى الأنبياء وإلى أعضاء الكنائس الكبرى على شكل قوانين ونصائح وإرشادات.

هذا إلى جانب ما ورد في التوراة التي يتداولونها بين أيديهم، فقد ذكرت ((أن الله تكلم بجميع هذه الكلمات قائلاً : أنا الرب إلهك الذي أخرجك من أرض مصر من بيت العبودية لا يكون لك أله أخرى أمامي، لا تضع لك تمثالاً منحوتاً، ولا صورة مما في السماء من فوق، وما في الأرض تركت مما في الماء من تحت الأرض ولا تسجد لهن ولا تعبدهن... أكرم أباك وأمك لكي تطول أيامك في الأرض... لا تقتل ولا تزن ولا تسرق ولا تشهد على قريبك شهادة زور...)) الخروج / الإصحاح 10 : (1 - 9، 12 : 17).ومن هنا تبين لنا أن الله – عز وجل – أرسل موسى عليه السلام، وأمره أن يبلغ تعاليمه لبني إسرائيل ويدعوهم،

إلى عبادة الله وينكر ما عداه من الآلهة والأصنام والظواهر الاجتماعية؛ فهذه الصورة الخالصة في توحيد الله وتنزيهه من صفات المخلوق هي الحقيقة الواجبة لكل دين،

ومن استقراء لتاريخ اليهود، وما ورد في القرآن الكريم بشأنهم، وما ورد في أسفار توراتهم نفسها، أن فهم اليهود لهذه العقيدة لم يكن مطابقاً لهذا الوضع وأغفلوا التوراة المنزلة وعملوا بالتوراة المكتوبة على هواهم، ولذلك ضلوا السبيل، وأرسل الله إليهم النبي بعد الآخر ليرشدهم ويتعهدهم من شرور أعمالهم، قال – جل شأنه – مخاطباً اليهود والنصارى ﴿لَسْتُمْ عَلَى شَيْءٍ حَتَّى تُقِيمُوا التَّوْرَاةَ وَالْإِنْجِيلَ﴾ (المائدة : 70) فاليهودية والنصرانية زعمتا بأن الأخرى ليست على شيء، ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتِ النَّصَارَى عَلَى شَيْءٍ۞وَقَالَتِ النَّصَارَى لَيْسَتِ الْيَهُودُ عَلَى شَيْءٍ﴾ (البقرة : آية 112) بل أمرهم الله بعبادته، قال تعالى : ﴿وماأُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا إِلَهًا وَاحِدًا لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ سُبْحَانَهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ (التوبة : آية 31).

فاليهود لم يكونوا موحدين إنما كانوا يعبدون ((يهوه)) في القرون الأولى، ويشركون به اله أخرى، وتعد كترة أنبيائهم دليلا على تجدد الشرك فيهم؛ فظهروا في التاريخ بدائيين يعبدون الأرواح والأحجار، واحيانا مقلدين يعبدون معبودات الأمم المجاورة، وكان يعبدون الحجارة والأغنام والأشجار، وقد ظلوا على هدا الحال حتى جاءهم سيدنا موسى ـعليه السلامـ برسالة التوحيد ولكنهم ظلوا يعبدون العجل والكبش والحمل، و لم يسطع موسى أن يمنعهم من عبادة العجل الذهبي

لأنها موجودة في أذهانهم منذ أن كانوا في مصر فعبدوا العجل في حياة موسى وبعده عبدوا كذلك الحية المقدسة، وخاطبهم القران في قوله تعالى : ﴿ وَقَالُوا كُونُوا هُودًا أَوْ نَصَارَى تَهْتَدُوا قُلْ بَلْ مِلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴾ فهي عبادة من أنواع الشرك لا التوحيد وتاريخ اليهود يؤكد أنهم لم يتبعوا ملة إبراهيم بل كانوا يتنقلون من دين لأخر حسبما تقتضيه مصالحهم وأهدافهم؛ فالديانة اليهودية حرفت وصارت الديانة كهنوتية ؛ لأن الكهنة هم الذين يقومون بتفسير التوراة (حميد ص 343 – 346).

ليس هدا فقت، وإنما كل الطقوس هم من يقومون بها، وتحت إشرافها، وهم من يتولون جميع شؤون العبادة من قربين وصلوات وزكوات، ورفضوا التنزيه للإله، وحاولوا إدخال مواريثهم العقدية، وتقاليدهم الوثنية في تصورهم لله الذي يستند على الجانب الحسي من حيث طلبهم من موسى –عليه السلام– أن يريهم الله جهرة، وأن يصنع لهم إلاهاً، وليس القرآن وحده يشهد على جهلهم وجحودهم ؛ بل توراتهم أيضاً التي بين أيديهم التي يقدسونها ويتعبدون بها، تصور لنا أحد هذه المواقف: فتذكر أنه ((لما رأى الشعب موسى أبطأ في النزول من الجبل اجتمع الشعب على هارون وقالوا له: قم اصنع لنا آلهة تسير أمامنا ؛ لأن موسى هذا الرجل الذي أصعدنا إلى أرض مصر لا نعلم ماذا أصابه، فقال لهم هارون: انزعوا أقراط الذهب التي في آذان نسائكم وبنيكم وبناتكم وأتوني بها، فنزع كل الشعب أقراط الذهب وأتوا بها إلى هارون، فأخذها وصنع منها عجلاً مسبوكاً... فقال الرب لموسى اذهب لأنه قد فسد شعبك... صنعوا لهم عجلاً مسبوكاً ونحروا له وذبحوا، ونزل موسى من الجبل وغضب غضباً شديداً على قومه لعودتهم للوثنية وعبادة العجل)) (الخروج 132 1 – 8).

فقد ورد في القرآن الكريم قوله تعالى : ﴿ وإذ قلتم يَا مُوسَى لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّى نَرَى اللَّهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْكُمُ الصَّاعِقَةُ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ ﴾ (البقرة : آية 55).

فالآية الكريمة توضح أن إيمانهم بموسى عليه السلام، ورسالته يتوقف على رؤيتهم لله تعالى، ويرجع ذلك إلى أنهم يقدسون الآلهة، ويتقربون إليها، ويسجدون لها، مع أن موسى عليه السلام لم يزل بين أيديهم يدعوهم إلى عبادة الله الواحد الأحد، ويأتيهم بالآيات – بإذن ربه – إلاّ أنهم لم يؤمنوا بالله إيمانا راسخاً، ولم تطمئن قلوبهم إلى عبادة إله لا يرونه، كما جاء في قوله تعالي : ﴿أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾، فكانوا سرعان ما ينقلبون إلى عبادة الأوثان، ويصور لنا القرآن مشهدا يدل على جهلهم وهو قوله تعالى: ﴿ وَجَاوَزْنَا بِبَنِي إِسْرَائِيلَ الْبَحْرَ فَأَتَوْا عَلَى قَوْمٍ يَعْكُفُونَ عَلَى أَصْنَامٍ لَهُمْ قَالُوا يَا مُوسَى اجْعَلْ لَنَا إِلَهًا كَمَا لَهُمْ آَلِهَةٌ قَالَ إِنَّكُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ﴾ (الأعراف : 138).

وتذكر التوراة : أن هارون صنع لهم العجل الذهبي، ولكنه في الحقيقة التي أوضحها القرآن أن الذي فعل ذلك هو رجل آخر يدعى السامري، كما جاء في قوله تعالى: ﴿قَالُوا مَا أَخْلَفْنَا مَوْعِدَكَ بِمَلْكِنَا وَلَكِنَّا حُمِّلْنَا أَوْزَارًا مِنْ زِينَةِ الْقَوْمِ فَقَذَفْنَاهَا فَكَذَلِكَ أَلْقَى السَّامِرِيُّ﴾ (طه : الآية : 86، 87) هكذا لم يحتمل بنوا إسرائيل صبراً لبضع ليالي لم تتجاوز الثلاثين أو الأربعين حتى يرجع إليهم نبيهم موسى عليه السلام من لقاء ربه محملاً بأغلى وأثمن وصايا الحياة، وانكبوا على وجوههم يطلبون معبوداً مرئياً وملموساً يصنعونه بأيديهم، فكان ردهم على الله بالجحود والنكران؛ بل كفرا وعناداً واستكباراً، فكان حالهم حتى يومنا هذا لا يعرفون الله ولا يتذكرونه ؛ إلاّ إذا أحلّت بهم كارثة؛ فبنو إسرائيل لم يستقروا على عبادة الله الواحد التي دعا إليها الأنبياء، وقد نسبوا إلى الله من الصفات ما لا يمكن للنفوس الزكية والعقول الرشيدة قبولها في حق الإله الرب – سبحانه وتعالى – ويرجع ذلك إلى ما الحق اليهود بكتابهم من التغيير والتبديل والتحريف تبعاً للأهواء والانقياد للشهوات؛ فنسب اليهود صفات منها الجهل، وعدم العلم بالغيب، وانتفاء صفة الحكمة والاختيار وأنه فقير، وإلى غير ذلك من الصفات الناقصة التي يستحيل على العاقل أن يتقبلها في صفات الله، ويعتقد اليهود أنهم أبناء الله، وأحباؤه، وأن الإله إنما هو إله بني إسرائيل وحدهم ؛ حيث يعتقدون أن سائر الأمم مرفوضه منه، و لم تعترف بنبؤة عيسى عليه السلام، وأنه نسبت الولادة إليه، وقالوا إنه ولد زنا بالرغم من معجزة كلامه في المهد، فقال تعالى: ﴿فَأَشَارَتْ إِلَيْهِ قَالُوا كَيْفَ نُكَلِّمُ مَنْ كَانَ فِي الْمَهْدِ صَبِيًّا﴾ (مريم : آية 28).

وقد نسبوا إلى أمه مريم الفجور، وحاول اليهود صلب المسيح وقتله، ولكن الله – سبحانه وتعالى – قد رفعه وأنجاه منهم، كذلك جعلوا لله ولداً، وقولهم العزير ابن الله قال تعالى: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ وَقَالَتِ النَّصَارَى الْمَسِيحُ ابْنُ اللَّهِ﴾ (التوبة : آية 30)، ووصفوا الله بكثير من صفات النقص والغفلة، وصوروا الله بصور مجسمة ؛ ففي سفر التكوين يصفوه بالغفلة، (فنادى الرب الإله ادم وقال له أين أنت ؟، فقال سمعت صوتك في الجنة، فخشيت لأني عريان فاختبأت) التكوين : 3 (9 – 10) ويصفونه بالتعب فجاء (وفرغ الله في اليوم السابع من عمله الذي عمل فاستراح في اليوم السابع من جميع عمله) (التكوين 2 : 2) وهكذا فان عقيدة اليهود لم تكن توحيدية بل تعترف بوجود عدد من الالهة، وهو امر يتنافى مع ديانة سيدنا موسى عليه السلام.

ثانياً: تطور الأُلوهية في معتقد اليهود وكتبهم والمراحل التي مرت بها الأُلوهية قبل بعثه موسى وبعد مماته:

من المفيد أن نؤكد أن النزعة المادية عند اليهود في الأُلوهية كانت ملازمة لهم طوال تاريخهم رغم جهود سيدنا موسى عليه السلام، معهم في تخليصهم عن هذه النزعة، فكانت متأصلة فيهم، و لم

يستطيعوا أن يستقروا على عبادة الله وحده، كما كانت نفوسهم تتزع إلي الوثنية في تصورهم عن الآلة (شلبي ص172) وهناك عدة عوامل أدت إلي تأثر اليهود بالوثنية منها :

1- ما تعرض له اليهود من اضطهادات واختلاط بالأمم الوثنية.

2- عدم إيمانهم بوجود إله لا يرونه (شلبي ص413)

3- وقد سجل القرآن الكريم الكثير من المواقف التي تبين الانحراف اليهودي في قضية الألوهية، والنزعة المادية المسيطرة عليهم التي وصلت إلى أعظم قضية عقدية وأخطرها، ومن أبرز الأمثلة على ذلك :

1- طلبهم من موسى عليه السلام أن يجعل لهم إلها كعباد الأوثان، قال تعالى ﴿وَجَاوَزْنَا بِبَنِي إِسْرَائِيلَ الْبَحْرَ فَأَتَوْا عَلَى قَوْمٍ يَعْكُفُونَ عَلَى أَصْنَامٍ لَهُمْ قَالُوا يَا مُوسَى اجْعَلْ لَنَا إِلَهًا كَمَا لَهُمْ آلِهَةٌ قَالَ إِنَّكُمْ قَوْمٌ تَجْهَلُونَ﴾ (الأعراف : آية 138)، فهي قمة الجهل والتمسك بالمادية التي رسخت في نفوسهم.

تعليق تصديقهم لموسى – عليه السلام – برؤيتهم الله جهرة، قال تعالى:﴿وَإِذْ قُلْتُمْ يَا مُوسَى لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّى نَرَى اللَّهَ جَهْرَةً فَأَخَذَتْكُمُ الصَّاعِقَةُ وَأَنْتُمْ تَنْظُرُونَ﴾ (البقرة : آية 55.)

اتخاذهم أحبارهم ورهبانهم أربابا من دون الله، قال تعالى:﴿اتَّخَذُوا أَحْبَارَهُمْ وَرُهْبَانَهُمْ أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ وَالْمَسِيحَ ابْنَ مَرْيَمَ وَمَا أُمِرُوا إِلَّا لِيَعْبُدُوا إِلَهًا وَاحِدًا لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ سُبْحَانَهُ عَمَّا يُشْرِكُونَ﴾ (التوبة : آية 31)، فهو تجسيد للنزعة المادية في المعتقد اليهودي في الإله؛ فالأحبار والرهبان حرموا عليهم الحلال وأحلوا لهم الحرام... (ابن كثير، ص 160).

2- وحرموا تناول أي وجبة تحتوي على اللحوم واللبن معاً، وحرموا أكل لحم الجمل والأرنب ؛ لأنهما لا ظلف لهما (سفر اللاويين : الإصحاح 11 (1- 36).

3- جعلهم لله ولداً، وقولهم العزير ابن الله قال تعالى:﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ عُزَيْرٌ ابْنُ اللَّهِ وَقَالَتِ النَّصَارَى الْمَسِيحُ ابْنُ اللَّهِ ذَلِكَ قَوْلُهُمْ بِأَفْوَاهِهِمْ يُضَاهِئُونَ قَوْلَ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَبْلُ قَاتَلَهُمُ اللَّهُ أَنَّى يُؤْفَكُونَ﴾ (التوبة : 30).

4- اتخاذهم العجل وعبادتهم له من دون الله، قال تعالى:﴿وَاتَّخَذَ قَوْمُ مُوسَى مِنْ بَعْدِهِ مِنْ حُلِيِّهِمْ عِجْلًا جَسَدًا لَهُ خُوَارٌ أَلَمْ يَرَوْا أَنَّهُ لَا يُكَلِّمُهُمْ وَلَا يَهْدِيهِمْ سَبِيلًا اتَّخَذُوهُ وَكَانُوا ظَالِمِينَ۞وَاتَّخَذَ قَوْمُ مُوسَى مِنْ بَعْدِهِ مِنْ حُلِيِّهِمْ عِجْلًا جَسَدًا لَهُ خُوَارٌ أَلَمْ يَرَوْا أَنَّهُ لَا يُكَلِّمُهُمْ وَلَا يَهْدِيهِمْ سَبِيلًا اتَّخَذُوهُ وَكَانُوا ظَالِمِينَ﴾ (الأعراف: آية 148)، فهي إشارة إلى استمرار تأثرهم بالوثنية.

5- ادعاؤهم أن الله مخلوق؛ حيث أتى رهط من اليهود إلي رسول الله ﷺ، فقالوا له: يا محمد، هذا الله خلق الخلق فمن خلقه؟! فغضب رسول الله ﷺ حتى انتقع وجهه، فجاءه جبريل فسكنه وقال اخفض عليك جناحك يا محمد (الطبري 14/48،8128) وجاء من الله الجواب عما يسألون قوله تعالى:﴿قُلْ هُوَ اللَّهُ أَحَدٌ ۞ اللَّهُ الصَّمَدُ ۞لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ ۞ وَلَمْ يَكُنْ لَهُ كُفُواً أَحَدٌ ﴾ (الإخلاص كاملة).

وقد تحدث الإمام السيوطي عن اليهود وبين أنهم أشركوا به _سبحانه وتعالى _ وهم على علم أنه إله واحد، فقال في كتابه الدر المنثور في تفسير قوله تعالى:﴿الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ فِرَاشًا وَالسَّمَاءَ بِنَاءً وَأَنْزَلَ مِنَ السَّمَاءِ مَاءً فَأَخْرَجَ بِهِ مِنَ الثَّمَرَاتِ رِزْقًا لَكُمْ فَلَا تَجْعَلُوا لِلَّهِ أَنْدَادًا وَأَنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾،(فالخطاب موجه لليهود؛ أي: إنكم تعلمون أنه إله واحد في التوراة والإنجيل لا ند له) (السيوطي، 1/89.)

6- ادعاؤهم أنهم أبناء الله وأحباؤه، قال تعالى: ﴿وَقَالَتِ الْيَهُودُ وَالنَّصَارَى نَحْنُ أَبْنَاءُ اللَّهِ وَأَحِبَّاؤُهُ قُلْ فَلِمَ يُعَذِّبُكُمْ بِذُنُوبِكُمْ بَلْ أَنْتُمْ بَشَرٌ مِمَّنْ خَلَقَ يَغْفِرُ لِمَنْ يَشَاءُ وَيُعَذِّبُ مَنْ يَشَاءُ وَلِلَّهِ مُلْكُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا بَيْنَهُمَا وَإِلَيْهِ الْمَصِيرُ﴾ (المائدة : آية 18) فهو نوع من الشرك والتحريف.

7- وصفِهِم لله بما لا يليق، فقد وصفوا الله تعالى بأنه يأكل ويشرب، ويعمل ويتعب، ويستريح وينسى، ويندم وغيرها... إلخ، وهي صفات وردت في توراتهم المحرفة وتلموذهم المبدع (شلبي : ص27).

- **الأُلوهية في كتب اليهود :**

1- الأُلوهية في التوراة :

فكرة الأُلوهية عند اليهود كما يظهر من خلال توراتهم المحرفة بعيدة كل البعد عن الحقيقة، فقد قدموا الله بصورة مجسمة، ووصفوه بكثير من صفات النقص والكذب والغفلة والجهل ؛ فقد ورد في سفر التكوين ظهور الله لسيدنا إبراهيمعليه السلام هو واثنين من الملائكة، وأنهم غسلوا أرجلهم، وأتكؤوا تحت شجرة ليستريحوا، وأنهم أكلوا وشربوا لبناً (التكوين 18 (1-8) وجاء رد الله – سبحانه وتعالى – في القران الكريم في قوله تعالى : ﴿ وَلَقَدْ جَاءَتْ رُسُلُنَا إِبْرَاهِيمَ بِالْبُشْرَى قَالُوا سَلَامًا قَالَ سَلَامٌ فَمَا لَبِثَ أَن جَاءَ بِعِجْلٍ حَنِيذٍ () فَلَمَّا رَأَى أَيْدِيَهُمْ لَا تَصِلُ إِلَيْهِ نَكِرَهُمْ وَأَوْجَسَ مِنْهُمْ خِيفَةً قَالُوا لَا تَخَفْ إِنَّا أُرْسِلْنَا إِلَى قَوْمِ لُوطٍ () وَامْرَأَتُهُ قَائِمَةٌ فَضَحِكَتْ فَبَشَّرْنَاهَا بِإِسْحَاقَ وَمِن وَرَاءِ إِسْحَاقَ يَعْقُوبَ ﴾ (المائدة : آية 18) كما ورد افتراؤهم على الله تعالى بأنه تعب بعد

الخلق واستراح في اليوم السابع من جميع عمله، وبارك الله اليوم السابع وقدسه التكوين) (1-2).التكوين 2 (1-2) وهذا دليل على إن ما هو موجود بتوراتهم محرف، وغير صحيح؛ لأن هذه الصفات لا تليق بالله سبحانه وتعالى.

2- الأُلوهية في التلمود:

التلمود هو تعاليم لديانة اليهود يتكون من جزأين المشناه والجمارة؛ فالمشناه هي تلك الروايات الشفوية التي تتناقلها الحاخامات من جيل إلي جيل، وضعت في كتاب خوفاً عليها من الضياع اسمه المشنا، وهي تعني الشريعة المكررة ، وقد استعصت على بعض القراء، فأخذ علماء اليهود يكتبون عليها حواشي كثيرة وشروح مسهبة، وسميت تلك الحواشي والشروح باسم الجمارا، فمن المشنا والجمارا يتكون التلموذ، ويعتبر أكثر اليهود أن التلموذ كتاب منزل ويضعونه في منزلة التوراة، وبعضهم يرى أن من يقرأ التوراة بغير المشنا و الجمارا فليس له إله (شلبي : ص 271)، وفي التلموذ يروى أن الله ندم لما أنزله باليهود وبالهيكل فيروى التلموذ على لسان الله قوله ((تباً لي لأني صرحت بخراب بيتي وإحراق الهيكل ونهب أولادي)) (شلبي : ص 271).

وفي التلموذ يعتقد اليهود أن اليهودي جزء من الله، كما أن الأبن جزء من أبيه، وأَنه لو لم يخلق الله اليهود لا نعدمت البركة من الأرض فقد ورد في التلموذ ((إذا ضرب أمي غير اليهودي إسرائيليا فالأمي يستحق الموت)) (سنهدرين التلموذ : ص58).

كما جاء في التلموذ أن أحد مؤسسي ديانة التلمود كان في إمكانه أن يخلق رجلاً بعد أن يقتل آخر، وكان يخلق كل ليلة عجلا عمره ثلاث سنوات بمساعدة حاخام آخر، وكان أحد الحاخامات يحيل القرع إِلى غزلان ومعيز (سنهدرين التلموذ: ص40) إن ما جاء به التلموذ منافياً لشريعة موسى عليه السلام، الداعية إلى التوحيد، والابتعاد عن الشركيات.

فالظاهر من النصوص السابقة أن اليهود أَوغلوا في الشرك بالله وتحريف عقيدة الأُلوهية، وإذا فسدت العقيدة فسد كل شيء في الدين بعده، وكان اليهود قبل بعته النبي ﷺ أخذت العبادة منهم منحى آخرا وأَخذوا يسأَلون النبي ﷺ أسئلة تعجيز؛ فاليهود تقدموا في الشرك بالله تعالى.

الخاتمة

الحمد لله الذي بنعمه تتم الصالحات، واصلي واسلم على رسول الله، وآله وصحبه أجمعين.

قد تم بعون الله هذا البحث داعياً من الله عز وجل، أن أكون قد وفقت فيه، وتوصلت من خلاله إلى النتائج الآتية:

1) الأديان السماوية الثلاثة " اليهودية والنصرانية والإسلام " لم يكن بينها تنازع ولا تصارع ؛ لأن قاعدة هذه الرسالات معتمدها الوحي الإلهي، وإنما الصراع والنزاع كان بين أصحاب الفكر بما فيهم من الأهواء والملابسات

2) انقسم اليهود عبر تاريخهم إلى طوائف، وفرق، ومذاهب، تدعي كل منهما أنها الأصل

3) أن اجتهاد كهنتها وحاخاماتها هو صحيح الدين واليهودية الحق ؛ فجاءت بأفكار التشبيه والتجسيم والحلول، و لم يكن مفهوم الألوهية عند اليهود مجردا ؛ بل قالوا بالإله المجسم

4) الانحرافات تسربت اليهم من أفكار ومعتقدات الديانات الوثنية السابقة

5) جميع الأديان السماوية أزالت الغموض عن فكرة الألوهية حيث قررت الوحدانية الخالصة قبل التحريف الذي لحق ببعض نصوصها باستثناء القران الكريم المحفوظ من قبل الله سبحانه وتعالى كما جاء في قوله : ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾ سورة الحجر آية 9.

6) تدعوا الدارسة إلى العودة إلى الحق وتخليص البشر من المعتقدات التي تسربت إليها، وقادتها للانحراف.

7) مخالفة اليهود لكتابهم المقدس الذي نزل من عند الله واستبدلوه بكتب خطوها بأيديهم وتصرفوا فيها باجتهادهم ونسبوها إلى الوحي الإلهي.

المصادر والمراجع

1) القران الكريم : برواية حفص عن عاصم، شرف بطباعته دار ابن الهيثم / القاهرة.

2) التراث الإسرائيلي: صابر طعمية، دار الجبل، بيروت.

3) الجواب الصحيح لمن بدل دين المسيح: ابن تيمية، تحقيق السيد صبحي المدني، دار النشر : مطبعة المدني ج 5.

4) الذر المنثور : الإمام جلال الدين السيوطي، دار الفكر بيروت.

5) السلسلة الفكرية 3، الدين وقضايا العصر: سالمة عبدالجبار، الدار العالمية للطباعة، شارع النصر طرابلس.

6) العقيدة اليهودية وخطرها على الإنسانية: سعد الدين صالح، مكتبة الصحابة، القاهرة ط 2.

7) الكتاب المقدس : كتاب العهد الجديد والعهد القديم، ترجمة من اللغات الأصلية، إصدار جمعية الكتاب المقدس في الشرق الأدنى.

8) القاموس المحيط : الفيروز آبادي، مؤسسة الرسالة للنشر والتوزيع، بيروت لبنان، ج 1،

9) اليهودية تاريخاً وعقيدة : د. كامل سعدان، دار الاعتصام ط 2، 1988

10) تاريخ اليهود في الحضارات الأولى : لوبون غوستاف، تحقيق عادل زعيتر.

11) تفسير الطبري : تفسير الطبري.

12) عالم الأديان (الأسطورة بين الحقيقة والخيال) فوزي محمد أحميد، نشر دار حطين للدراسة والترجمة.

13) قصة الحضارة : ولي ديورانت، تحقيق زكي نجيب محمود وأخرون، دار التأليف والنشر، القاهرة ط 3، 1968.

14) كتاب الأمة (مشكلات في طريق الحياة الإسلامية : محمد الغزالي، الناشر دار النهضة المصرية ط 1.

15) كتاب الله جل جلاله والأنبياء في التوراة والعهد القديم : محمد علي البار، دار العلم دمشق.

16) كتاب في نشأة العقيدة الإلهية : العقاد، دار المعارف مصر ط 2، 1960.

17) مختصر ابن كثير : ابن كثير، تحقيق احمد شاكر، دار الوفاء ج 2، ف 2.

18) مقارنة الأديان " 1 " اليهودية : احمد شلبي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة 1997.

تطور مفهوم النقد في الفكر الفلسفي

أ. زينب موسى مفتاح

كلية الآداب الأصابعة جامعة غريان

المقدمة

ليس النقد مجرد مقولة عرضية في سياق النسيج المفاهيمي للغة، انه يمثل أحد المستويات الرئيسة الأكثر خطورة في نظام اللغة الإبداعي، الذي يتم فضل عبر فضاءات نصية معاصرة وراهنة تتميز بالغنى والتنوع.

ولا خلاف بين الناقدين حول ماهية النقد في كونه عملية لها حقيقتها قواعدها وشروطها وأنواعها، أنها عملية تتعلق بالفهم والسلوك الاجتماعي لكونه هذا الأخير هو جانب من نتائج الفهم الغالب، إذا اعتبر النقد موضوعا وأساسا لكل تفكير يسعى إلى تحسين وضعه ومستوياته في سائر الميادين، والنقد يعمل في أكثر من اتجاه، الأول: هو كشف الأساس الفلسفي لأكثر التصورات والاتجاهات الاجتماعية، والثاني: هو كشف الأساس الواقعي لأكثر الاصطلاحات والمفاهيم والكلمات الفلسفية تجريدا وغيره، والاتجاه الأول يزيد من إيجابية الاتجاه الثاني.

فالنقد ليس مجرد نقض أو دحض، بقدر ما هو اجتراح إمكانيات جديدة للتفكير أو التعبير، لذلك وقع اختيارنا على موضوع تطور مفهوم النقد في الفكر الفلسفي، وبيان المراحل التي مر بها النقد الفلسفي عبر العصور الفلسفية المختلفة، مع بيان مفهوم النقد في اللغة والاصطلاح، ثم معرفة تطور النقد الفلسفي عبر الزمن، وصولا إلى ضرورة النقد في الفكر العربي المعاصر.

وقد اتبعت في هذا البحث المنهج الوصفي لوصف مفهوم النقد في اللغة والاصطلاح، ثم المنهج التحليلي لتحليل آراء الفلاسفة النقدية، ومن ثم مقارنة هذه الآراء والأفكار ببعضها البعض باستخدام المنهج المقارن.

إن النقد شانه شن باقي الأدوات التي تدخل كعناصر ومواد أساسية في بناء الخطاب الفلسفي؛ لذلك فالنقد الذي ننشده ونامل أن يتصف به خطابنا الفلسفي العربي يكون" فاعلية فكرية يرمي إلى الكشف والتعرية، فيستهدف أنظمة المعرفة وآليات الفكر وأبنية الثقافة، فيتوجه المفكرون إلى الداخل، أي إلى منطقة الممتنع من التفكير داخل الفكر لكي يجعلوا اللا معقول مفهوما وان يفسروا ما نعجز عن تفسيره " (حرب، 1995 : ص 17)

تطور مفهوم النقد في الفكر الفلسفي

مفهوم النقد لغة واصطلاحاً:

يعرف النقد في اللغة بأنه "نقد الدراهم وغيرها ينقدها نقداً وانتقاداً. أي ميزها ونظّرها ليعرف جيدها من رديئها، ومنه انتقاد الكلام لإظهار ما به من عيب" (البستاني، 1977: ص 911).

كما يعني النقد "نقد الدراهم انتقدها وخرج منها الزيف وناقده ناقشه في الأمر" (محي الدين وآخرون، بلا ت : ص 534) وإحدى دلالات النقد في هذا التعريف يعني الحوار النقدي حول قضية ما. ويدل النقد في اللغة كذلك على إبراز الشيء وبروزه ومن ذلك يقال: نقد الشيء نقداً ليختبره أو ليميزه من رديئه (الزواوي، 1961 : ص603) أي إظهار ما في الشيء من زيف.

والانتقاد عند المحدثين هو التعليل، أي إظهار ما في الحديث من علة، وعلة الحديث هي التحريف، والناقد هو المعلل، ونقد الكلام: كشف عيوبه، والنقد تقويم وبهذا المعنى يقال نقد المعرفة ونقد العمل والفكر النقدي والانتقادي هو الذي لا يقبل القول على علاته، فيتجه تساؤله إلى المضمون ويسمى نقداً من الداخل أو داخلياً، أو يتجه إلى الشكل ويسمى نقداً من الخارج أو خارجياً، أو ينبه إلى العيوب ويسمى سلبياً، أو يبين المحاسن ويسمى نقداً إيجابياً (الحنفي، 2003 : ص 895).هذا القول يشير إلى أنواع النقد فهناك الداخلي والخارجي ونقد سلبي ونقد إيجابي، إلا انه في كل الأحوال يشكل تجاوزا للواقع بما يقدمه الفيلسوف من رؤى فلسفية لا لإشكالية الواقع وتناقضاته الأساسية، وهي رؤية تتجاوز حاضره إلى مستقبله وتأتي وفقا لمنطلق الفيلسوف وموقفه الاجتماعي والسياسي والفكري.

من الملاحظ من خلال عرضنا لمفهوم النقد في اللغة بأنه وسيلة وليس غاية، فالنقد من خلاله نميز بين الفكر الحقيقي والفكر الزائف عن طريق الحوار والمناقشة والتعليل والمقارنة.

أما معنى النقد في الاصطلاح: فهو يتخذ معنى فلسفياً مميزاً، إذاً هو عملية متعلقة بالفهم والسلوك الاجتماعي، لذا اعتبر النقد موضوعاً وأساساً لكل تفكير يسعى إلى تحسين وضعه ومستويات في سائر الميادين. والنقد يعمل في أكثر من اتجاه

الأول: اتجاه كشف الأساس الفلسفي لأكثر التصورات والاتجاهات الاجتماعية.

والثاني: هو كشف الأساس الواقعي لأكثر الاصطلاحات والمفاهيم والكلمات الفلسفية تجريداً وغيرها، والاتجاه الأول للنقد يزيد من إيجابية الثاني (أبو غانم، 1999: ص 243).

والنقد له معاني كثيرة فهو فن دراسة النصوص والتمييز بين الأساليب المختلفة (مندور، 1992 : ص14)، أي طريقة يمارسها الباحث في دراساته وبحوثه من أجل تمحيص الحقائق ونقد الآراء والتحقق والتثبت من صحة الأفكار.

ويذكر مراد وهبة في معجمه الفلسفي أن النقد "هو فحص حر غير مقيد بأي مذهب فلسفي وهذا الفحص ينصب على مدى تطابق معاني العقل ومدركات الحس" (وهبه، 2007 : ص 655) ويتضح من هذا القول بأن النقد حرية يمارسها الناقد على النص، لكن هذه الحرية لا تعني أن يتجاوز الناقد بتحليلاته حدود العقل أو الحس، فلو حدث هذا لأصبح النقد مجرد هدم دون أي رغبة في البناء، لذلك يجب أن تتطابق في النقد معاني العقل مع مدركات الحس. والنقد ظاهرة صحية وضرورة للفكر الجاد البناء، الفكر الذي يريد صاحبه أن يتخطى حدود الزمان والمكان، فالنقد يمثل الحركة لا السكون، يعبر عن الثقة والاعتزاز بالنفس" (العراقي، 2009 : ص 19) حيث يؤكد عاطف العراقي هنا على ضرورة النقد ويجعله أساساً منهجياً لابد من الأخذ به في بناء المعرفة.

يتضح من خلال ما سبق أن النقد منهج له خطواته وقواعده في البناء والفحص والتفكير، ولهذا يجب أن يكون هذا النقد بنّاء، ولا يكون هذا النقد بنّاء إلا إذا كان قائماً على منهج له خطواته وقواعده، أما إذا أخذ النقد طريقاً غير منهجي فإنه يصبح نقداً عشوائياً لا يفيد الحقيقة المرجوة من استخدامه.

والنقد كفاعلية فكرية يرمي إلى كشف آليات السيطرة وعلاقات القوة أو تعرية وجوه التقديس والأسطورة للأفعال البشرية الدنيوية، بهذا المعنى لا يستهدف النقد الممنوع فقط، أي السلطات سواء أكانت سياسية أو دينية، وإنما يستهدف أنظمة المعرفة وآليات الفكر وأبنية الثقافة، وإذا كان المثقفون غالباً ما يركزون نقدهم على الممنوعات والمحظورات المفروضة من الخارج، فإن المفكرين يتوجهون إلى الداخل، أي إلى منطقة الممتنع عن التفكير من داخل الفكر لكي يجعلوا اللامعقول مفهوماً، أو يفسروا ما نعجز عن تفسيره (حرب، 1995 : ص 17).

والناقد لا يعيش بمعزل عما يموج به عصره من مشكلات، بل يجب أن ينصب تفكيره على كل ما هو غير مقبول في مجتمعه، والعملية النقدية في صميمها عملية تجريدية، والناقد البصير هو الذي يفحص كل ما يقع

تحت يديه ومن هنا نستطيع أن نلمس التشابه بين العملية النقدية والعملية الفلسفية (عبد الموجود، 1981 : ص 1981) فهما يلتقيان في أنهما يتجاوزان السطح ويتجهان إلى العمق بحثاً عن الجذور المستنبطة في الباطن الذي لا تراه العين ولكن الاتجاه الفلسفي قد يتحرك في اتجاه أفقي كما هو الشأن في التحليلات المنطقية، فكذلك النقد أيضاً وذلك عندما يشغل الناقد نفسه بنقد فكر معين (عبد الغني، 2002 : ص 137) وهو ما نلاحظه في نقد بعض المفكرين العرب لغيرهم من أصحاب المشاريع الفكرية الكبيرة التي تصدت لنقد التراث واكبر مثال لذلك نقد جورج طرابيشي لأفكار المثقفين العرب.

لذلك فالنقد يجب ألا يكون مجرد نقض أو دحض بقدر ما هو اجتراح إمكانيات جيدة للتفكير أو التغيير للقول أو العمل. والذين يمارسون النقد كدحض للمقولات أو كنفي للأعمال الفكرية على الطريقة التهافتية، لا يشهدون إلا على تهافتهم ولا يؤكدون إلا على نفيهم من مجال التفكير الخلاق والمنتج، ذلك "إن أبا حامد الغزالي قد أدرك أن مثل هذا النقد هو أعجز من أن يولد حقيقة، لأن منطقه أن الحقيقة معروفة سلفاً، أي أن مرماه ما هو معروف وقوامه الحكم على الأشياء واستناداً إلى ما هو معروف بصورة مسبقة ولهذا فهو لا ينتج فكراً ولا يحقق سبقاً معرفياً" (حرب، 1995 : ص 17).

وقد تطور النقد في الآونة الأخيرة وأصبح يهدف إلى تحليل الشروط المؤثرة والمتأثرة بالثقافة السائدة وبالمؤسسات الثقافية والاجتماعية والممارسات اليومية، وهو في حقيقته نقد أدبي ونقد اجتماعي، ونقد حضاري في آن واحد وله أبعاد ثلاثة، ولا يمكن تحريره من أسره التاريخي والذاتي والمجتمعي إلا عن طريق هذه الأبعد وهي:

أولاً: نقد الموروث القديم وإعادة بنائه وتجديده، لأن وظيفة النقد هي تصحيح العلاقة مع الماضي، دون القطيعة التامة مع التراث، بل التواصل وانتقاء الأحسن والأفضل منه ليكون إبداعاً جديداً.

ثانياً: نقد الوافد الجديد وعدم الانبهار به أو القطيعة معه وأن يكون النقد ممارسة حضارية للذات وللآخر في آن واحد.

ثالثاً: وهو الأهم نقد الواقع الاجتماعي حتى لا ينحصر النقد في نقد الموروث والوافد فحسب، بل نقد الخطاب الاجتماعي والثقافي والسياسي الراهن (حنفي، 1999 : ص 23).

فالنقد لا ينمو من فراغ فهو ينمو ويتطور ويصبح فاعلاً بمقدار ما يكون مؤثراً وذا طابع تثقيفي وتنويري، وهو ممارسة اجتماعية وقراءة نقدية للمحيط الاجتماعي (الحيدري، 2012 : ص 471). ولهذا على النقد أن يكون وسيطاً بين الأدب والمجتمع.

لقد أصبح للنقد في العصر الحديث والمعاصر مذاهب وتيارات تقوم على خلفيات معرفية وفلسفية تنطلق منها في صوغ نظرياتها. فالنقد لم يعد مجرد إصدار أحكام ساذجة أو متحيزة أو حتى موضوعية، ولكنه أسمى ممارسة معرفية شديدة التعقيد، لقد أمسى النقد جهازاً معرفياً لا ينفك يتعقد ويتعقد كلما أوغلنا في المعرفة الإنسانية المتطورة، ومن ثم كلما تقدم بنا إلى الأمام (الحيدري، ص 468) لدرجة يصعب معها الحكم على الآراء الفلسفية بالخطأ أو الصواب.

تطور مفهوم النقد في الفكر الفلسفي:

بدأ النقد في الفلسفة مع بداية ظهور التفكير المنظم المتعارف عليه عند اليونان، بداية مع طاليس الذي قال: "إن الماء أصل الأشياء" (برهييه، 1982 : ص 22)، إلا أن هذا القول لم يعجب فلاسفة المدارس اليونانية الأخرى كالمدرسة الأيونية والفيثاغورية حيث انتقدت المدارس هذا الرأي واستبدلت كل مدرسة هذا الأصل بأصل آخر من هواء وتراب وغيرها.

واستمر نقد هذه المدارس لبعضها البعض وصولاً إلى قول السفسطائيين بأن الإنسان مقياس الأشياء جميعاً (برهييه، ص 125) . والتي نقدها فيما بعد سقراط الذي انصب نقده على البشر وكان موقف سقراط موقفاً نقدياً، يبغي وراءه هدفاً إنسانياً ووظف هذا المنهج لفكرة إنسانية عامة، هذا الموقف الذي أثر بتلميذه أفلاطون ودفعه إلى تبني فكرة سقراط إذ أنه طور منهج سقراط إذ أنه طور منهج سقراط النقدي وأصبح لديه المنهج الديالكتيكي بشقيه (الجدل الصاعد والجدل الهابط) كما وظف منهجه النقدي لإثبات صدق الأفكار التي يحملها والمتمثلة بصدق المعرفة وخلود النفس والمعايير الأخلاقية، وأفلاطون يختلف عن سقراط في مقدار التراث الفكري، لذا جاءت فلسفته إحدى القمم من التراث الفسلفي الإنساني (برهييه، ص 126) أعقبه أرسطو صاحب المنهج النقدي المنظم، الذي كان يؤمن بأن لكل علم منهجاً خاصاً به وعلى الرغم من هذا الإيمان وضع قواعد النقد الفلسفي القائمة على مرحلتين هما: مرحلة البناء، ومرحلة النقد.

تلك هي مسيرة الفلسفة اليونانية التي اختلفت اختلافاً كبيراً عن مسيرة فلسفة العصور الوسطى، فقد كان محور التفكير ينصب على نقد الأفكار الفلسفية التي لا تتفق ولا تنسجم مع العقيدة الدينية، حيث

انقسمت الفلسفة في هذا العصر إلى ثلاثة مذاهب هي: المذهب الواقعي، والمذهب الاسمي، والمذهب التصوري، تعود الواقعية إلى أفلاطون، بينما الاسمية إلى أرسطو، والكنيسة تعتمد على المذهب الواقعي وتطبيقه على التثليث (بدوي، 1979 : ص 13) .

إذا كان هذا وضع أوروبا، ففي مقابل هذا هناك نهضة فلسفية وعلمية في بلاد العرب ولكون بحثنا يسير ليحدد الاتجاه النقدي في الفكر الفلسفي فإن هناك اتجاهاً نقدياً بدأه الكندي فيلسوف العرب عالج فيه الثغرة التي كانت تعاني منها الفلسفة الإسلامية وهي ردم الهوة بين الفلسفة والشريعة، وكان اتجاهه النقدي ينصب على رفض نظرية كانت تنسب للهنود أساسها "أن العمل وحده يكفي مصدراً للمعارف" (دي بور، 1999 : ص 180) إذ أخذ يدافع عن النبوة ولكنه يحاول أيضاً التوفيق بينها وبين العقل ويشابه الكندي أرسطو الذي وضع لكل علم منهجا خاصا به فيقول بان : " لكل علم من العلوم نوع خاص على سبل الاستدلال، ففي الرياضيات والماورائيات نلتمس البرهان، في حين إننا في العلوم الفرعية نظير الطبيعيات والخطابة نلتمس الإقناع والتمثيل والإجماع أو الإدراك الحسي " حيث اكد الكندي على الرياضيات وطبقها في أبحاثه الطبية. أما المعلم الثاني الفارابي الذي حاول التوفيق بين الاتجاه المثالي الأفلاطوني والمادي، فإن ما ميز اتجاهه النقدي هو "أنه لم ينظر إلى اختلاف المذاهب الفلسفية بعضها عن بعض من ناحية نظرتها إلى العالم، حيث إن الاختلاف في نظره يعود إلى المنهج وما الفارق بين أفلاطون وأرسطو، إلا من ناحية المنهج والعبارة اللغوية والسيرة العلمية" (دي بور، ص 203).

أما ابن سينا فقد كان أغلب اتجاهه النقدي منصباً على نقد الفارابي خاصة في الطبيعيات والإلهيات (كاظم الوالي، 2006 : ص20). وأما الغزالي فقد كان فيلسوفاً ناقداً شاكاً في مجمل الآراء الفلسفية التي سبقته، ويظهر نقده في كثير من مسائل الفلسفة منها ثلاث مسائل كفر فيها الفلاسفة وهي: قدم العالم، وأن الله يعلم الكليات ولا يعلم الجزئيات، وإنكار بعث الأجسام (الغزالي، 1972 : ص 22)، وكثير من المسائل الأخرى التي بدع فيها الفلاسفة.

وإذا استعرضنا الفلسفة في المغرب العربي، التي مثلها ابن باجه، وابن طفيل، وابن رشد، نجد أن ابن رشد الذي يسمى شارح أرسطو، ألف إلى جانب الشروح طائفة من المؤلفات، كان غرضه منها إظهار مدى انحراف الفارابي وابن سينا عن مذهب أرسطوطاليس الأصل (فخري، 1974 : ص 373) ويظهر اتجاهه النقدي جلياً في كتبه "فصل المقال فيما بين الحكمة والشريعة من الاتصال"، و"مناهج الأدلة في عقائد الملة"، و"تهافت التهافت" وغيرها.

وعلى صعيد الفلسفة الحديثة والتي تعتبر ثورة على الفكر القديم، فإنها لم تظهر فجأة وإنما كانت حصيلة ظروف وعوامل سابقة، فالفلسفة الحديثة تمت وتطورت تدريجياً حتى نضجت في ظل عصر النهضة حين أخذت نظرة الإنسان في الطبيعة وفي نفسه تتغير إلى أن بدأت على يد فلاسفة كبار أمثال: ديكارت الذي عمل على بناء فلسفته على أساس المنهج الذي وضعه فيقول: "أصبحت على يقين بأنه ينبغي أن أتخلص مرة واحدة وإلى الأبد من كل الآراء التي سلمت بها من قبل، وأن أبدأ بالبناء من جديد من الأساس الذي أردت أن أضع بناء ثابتاً دائماً للعلوم" (ديكارت، 1980 : ص 103).

يتضح من هذا القول رفض ديكارت كل ما يكن أن يكون موضع شك وريبة للوصول إلى الحقيقة. كما في قاعدته المشهورة "أنا أفكر إذاً أنا موجود" (ديكارت، ص103) وهي من الوضوح واليقين بحيث لا يمكن أن تقوضها أقوى اعتراضات الشك وتوصل ديكارت إلى نتيجة أنه يمكن أن يتخذ هذه القضية بذاتها المبدأ الأول للفلسفة، فوجود النفس لا يمكن أن يكون موضعاً للشك لأنه شرط الشك ذاته.

كما نجد اتجاهاً نقدياً واضحاً عند كانط عندما قال: "يتعين على كل شيء أن يخضع لمحك النقد" (نابيه، 1988 : ص 1312) قد جعل كانط النقد بمثابة تساؤل عن طبيعة المعرفة البشرية، وحدودها وعلاقتها بالوجود، وقد وسعها لتنصرف إلى أسئلته الثلاثة : ماذا يمكن أن اعرف ؟ ماذا ينبغي عمله ؟ ما الذي استطيعان آمله ؟ فجعل كانط من نقد العقل الخالص امتحانا لقيمة العقل نفسه من حيث استعماله النظري الذي يتوخى الحقيقة غاية له، جعل من النقد امتحانا قيمته من حيث انه مدير العمل، وجعل من نقد ملكة الحكم امتحانا للعقل من حيث خضوعه للقانون، فسمى مذهبه بالنقدية، وقد وصف عصره بانه عصر النقدية التي ينبغي أن يخضع لها كل شيء، فلم يتخذ النقد معنى فلسفياً مميزاً، إلا بدءاً من كانط الذي جعل النقد بمثابة تساؤل عن طبيعة المعرفة البشرية وحدودها وعلاقتها بالوجود.

وعليه فنقد العقل بالمعنى الكانطي يستفاد منه في أن الممارسة الفكرية مطالبة بممارسة نقد مزدوج، نقد لتلك الممارسة من جهة ونقد للنتائج المترتبة عن تلك الممارسة من جهة أخرى، وبالتالي فان النقد ذاته تحول في الخطابات الفلسفية المعاصرة إلى ما يشبه المقولة القبلية كما تصورتها الفلسفة الكانطية.

ويتضح من خلال ما سبق: إن الفكر البشري يؤلف سلسلة من التطورات المتصلة الحلقات التي تستتبع إحداها الأخرى، على أن هذه التطورات قد تتراكم فتبلغ حداً يؤدي إلى حصول تغيير يستوقف النظر يعد نهاية لعصر قديم وفاتحة لعصر جديد، ومهما يكن فكل عصر جديد يرى أن الماضي لم يكن قادراً على تفسير

الأشياء تفسيراً مقبولاً ولا ينبغي إعادة تفسيرها في حدود مقولات ومبادئ جديدة أخرى، ولكن مع أن كل جديد يتضمن ثورة على القديم ودعوة إلى تجديد نظرتنا في طبيعة الأشياء، ومن ثم إلى تفسيرها فإنه يستمد عناصره الأولية من القديم وفي ظله ينمو ويتطور حتى يبلغ أشده ويستقل بنفسه، لذا فإننا سنرى أن النقد في الفكر العربي المعاصر استمد أساسه من سلسلة متواصلة من النقد على مدار الفكر الفلسفي.

ضرورة النقد في الواقع العربي المعاصر.

تاريخ الفكر البشري كما مثلته الحضارات قديماً وحديثاً هو تاريخ النقد، فالنقد هو أداة التحول والانتقال من مرحة تاريخية إلى أخرى ساهمت فيه كل الحضارات وأسسه المفكرون والعلماء، فالنقد شرط الإبداع، والإبداع شرط التقدم والنهضة.

لقد واجه الخطاب النقدي في الفكر العربي الحديث منذ عصر النهضة الذي بدأ في أواسط القرن التاسع عشر على أقل تقدير تحديات على مستويين أساسيين:

خارجية: تمثلت في طروحات الفكر الغربي عموماً وحلوله المختلفة لمجمل جوانب الحياة، وما نتج عن ذلك من بُنى عدت نفسها نهائية، فضلاً عن خروجها من مساحتها الجغرافية – الأوروبية وبالتالي تفاعلها مع الفكر العربي آنذاك، وهكذا ظهر لدينا تيار مغترب (Waster in Zation) له مفكروه ودعاته، فضلاً عن مكونات داخلية تمثلت على نحو واضح في بنى الفكر العربي الذاتية وهويته الثقافية وعلاقاته بالموروث وبخاصة الموروث الإسلامي (الجابري، 1999 : ص 131).

لم تبدأ النهضة العربية الأولى بالنقد بل بالانتقاء، انتقاء ما يصلح من التراث القديم ومن التراث الغربي، فقامت قبل أن يكتمل النقد حتى يتم التخفيف من ثقل الموروث القديم والانبهار بالغرب والتخوف من الحكام وتبرير النظام. بدأ البناء قبل الهدم، فانهار البناء لأنه لم يتم تأسيسه على أرض ثابتة (حنفي، 2004 : ص 7- 18).

وما زال الواقع العربي مغطى إما من الموروث القديم أو من الوافد الجديد في الفكر أو من تسلط نظم الحكم في الواقع، ويظل هذا الغطاء قائماً إن لم تبدأ حركة نقد جذري، ومن ثم لزم نقد حضاري ثلاثي الأبعاد حتى يتم تحرير الذات العربية من أسرها التاريخي وفك حصار الزمن عليها:

الأول: نقد الموروث القديم وإعادة بناء علومه في مرحلة تاريخية جديدة.

الثاني: نقد الوافد الجديد من الغرب أساساً وتحويل علاقتنا به من مصدر للعلم إلى موضوع للعلم وتأسيس علم "الاستغراب" من أجل ممارسة النقد الحضاري ليس فقط على الذات بل أيضاً على الآخر في نقد مزدوج اكتمالاً لتحرير الذات العربية.

الثالث: نقد الواقع حتى لا ينحصر النقد الحضاري في نقد النص وحده، ويضم نقد الواقع نقد الاحتلال والتسلط والفقر والتجزئة واللامبالاة وعجز الشعوب (حنفي، 1992 هذه هي الجبهات الثلاثة في مشروع التراث والتجديد).

من هنا أخذ عدد من المفكرين العرب يحترفون النقد، بشكل أو بآخر وينشغلون بنقد التراث وتقويضه، وخاصة منذ نكسة حزيران وكان على رأس هؤلاء المفكرين علي أحمد سعيد المعروف "أدونيس" (علي أحمد سعيد إسبر المعروف بأدونيس، شاعر سوري ولد عام 1930 تبنى اسم أدونيس تيمناً بأسطورة أدونيس الفينيقية، تخرج من جامعة دمشق متخصصاً في الفلسفة، أثارت أطروحته "الثابت والمتحول" سجالاً طويلاً بدءاً من عام 1955، تلقى عدداً من الجوائز العالمية وألقاب التكريم وترجمت أعماله إلى ثلاث عشرة لغة. http://ar.wikipedia.org) في كتابه الثابت والمتحول الذي صدر عام 1967م، وهو بحث في الاتباع والإبداع عند العرب، بالإضافة إلى إدوارد سعيد في كتابه "الاستشراق" الذي صدر عام 1978م، الذي حصر قراءته في ثنائية الاستعمار والمقاومة إلا أنه لم يتوسع في قراءة الظواهر الثقافية الأخرى (المناظرة، 2004: ص 17 - 18) .

ثم توالت المشاريع النقدية لدراسة التراث فأصدر حسن حنفي البيان الأول لمشروع التراث والتجديد عام 1980م، الذي عالج فيه الموقف من التراث العربي الإسلامي القديم، والموقف من التراث الغربي والموقف من الواقع، وقد استند في تحليله للتراث وإعادة بنائه على مناهج بحث متعددة من الدراسات الإنسانية المعاصرة، واستخدامها بأساليب متنوعة، أما محمد عابد الجابري فقد بدأ بمشروع نقدي من ثلاثة أجزاء جاء تحت عنوان "نقد العقل العربي"من 1984-1995م، وهو دراسة تحليلية شاملة لنظم العقل في الثقافة العربية أقامها على التمييز بين نظم البيان والعرفان والبرهان، واستند في تحليلاته لهذه النظم إلى مفاهيم ومناهج وقرارات مختلفة تعود إلى فلاسفة ما بعد (الحيدري، ص 377).

وفي الفترة نفسها بدأ محمد أركون مشروعه نقد العقل العربي مستخدماً مناهج العلوم الإنسانية الحديثة ومتجاوزاً القراءات التقليدية القديمة التي تعتمد على قراءات بديلة توظف العلوم الجديدة ومنها السوسيولوجيا

(وهبه، 2007 : ص 354) لقراءة النصوص وبناء علم كلام جديد يستمد كثيراً من مفاهيمه من ليفي شتراوس وفوكو وغيرهم (الحيدري، ص 377).

و لم يقتصر النقد في هذه المرحلة على هؤلاء بل كان غيرهم كثيرون من أمثال علي الوردي وصادق جلال العظم، وحسين مروة' وغيرهم ممن مارسوا النقد الثقافي من زوايا فلسفية واجتماعية وفكرية مختلفة. فاغلب اتجاهات المفكرين العرب المعاصرة النقدية منصبة على نقد التراث العربي والإسلامي ونقد العقل العربي، لما لها من أهمية في التغيير والتطوير نحو الأفضل وإيمانهم الشديد بالنقد كوسيلة للتغيير والتطوير والبناء.

أما جورج طرابيشي فرغم أنه يصنف ضمن هؤلاء الذين استخدموا النقد من زواياه الفلسفية والاجتماعية والفكرية وحتى الأدبية، إلا أن هذا النقد اختلف نوعاً ما عن سابقيه فرغم أن طرابيشي مارس نقده على الرواية العربية وحتى على النظم السياسية إلا أنه استخدم نقده أيضاً في نقد مشروع من المشاريع العربية المعاصرة وهو مشروع نقد العقل العربي لمحمد الجابري الذي أشرنا إليه سابقاً ليصبح نقده هو نقد النقد بالإضافة إلى نقده للعديد من المفكرين العرب.

وفي السنوات الأخيرة تطور تيار جديد في الفكر النقدي يدور حول النص والخطاب واستخدام مناهج اللسانيات (يقطين، دراج، 2003 : ص 224) والسميولوجيا (وهبه، ص 400) والتأويلية الجديدة في تحليل النصوص وتأويلها، وفي مقدمة هؤلاء نصر حامد أبو زيد' وعلي حرب' وغيرهم، وقد هدفت الحركة الجديدة لتأسيس نظرية لنقد مزدوج، نقد الذات ونقد الآخر في إطار الحداثة التنويرية، وفي هذا الإطار حدوث إشكالية التغيير هدف النقد الجذري على الصعيدين النفسي والمعرفي وهو إطاحة سلطة الخطاب الأبوي الذي يدعي امتلاك الحقيقة الكاملة واتخاذ موقف تعارض معه (الحيدري، ص 490) .

ورغم وجهات النظر المختلفة حول هذه التيارات النقدية حول نجاحها أو إخفاقها، ورغم ترجيح الغالبية في إخفاق الفكر النقدي العقلاني في الاستمرار في رفد الفكر العربي بأفكار الحرية والعقلانية والتقدم، فإن ذلك لا يعني التخلي عنها، وإنما علينا مواصلة السير في طريق التحرر الفكري والاجتماعي والاقتصادي بدون انقطاع حتى يستطيع الفكر العربي والإسلامي استيعاب مكاسب العقل بين عقلانية وموضوعية (الحيدري، ص 491). كما أن الدعوة إلى الفكر النقدي العقلاني لا تعني عجزنا عن تحقيق أهدافنا والرجوع إلى الوراء بل بالعكس التصميم على استبدال ما عجزنا عن تحقيقه ومواصلة مساندة التفكير النقدي التحليلي بكل الوسائل والسبل الكفيلة لجعله بعيداً عن أية سلطة سياسية ومصلحة ذاتية، آملين أن يكون موضوع بحثنا مساهمة منا في دعم ومساندة التفكير النقدي العقلاني

والتحليلي، ذلك ان نقد بعض المشاريع التي نراها أحد روافد الفكر النقدي العربي المعاصر. وإبراز أهم التيارات الفكرية التي تأسس عليها عصر النهضة يعد مساهمة في بناء ودعم التفكير النقدي، لأن هذه التيارات لها امتداد في الخطاب الفكري المعاصر، وهي التي شكلت تياراته الفكرية، فأصبحت امتداداً للتيارات الفكرية في عصر النهضة.

والتي بدأت تتناظر فيما بينها، حيث ظهرت بعض الدراسات التي تنادي بإعادة قراءة الموروث، وبإعادة عرضه بلغة جديدة، وانصرف البعض الآخر إلى نقد الأيديولوجية (السلفية أو الليبرالية) في الخطاب السائد عن التراث، وانصرف بعض ثالث إلى نقد الأدوات المعرفية والمناهج التي يتوسلها خصومهم المعاصرون لقراءة التراث (بلقزيز، 2014 : ص 62).

ومع هذا التعارض بين التيارات الفكرية الدارسة للتراث، ساهم هذا التعارض في إنتاج منظومة فكرية للفكر العربي المعاصر لا يستهان بها، ولكن المنعطف الكبير والجديد في تاريخ دراسات التراث هو انتقال تلك الدراسات من لحظة نقد التراث إلى اللحظة المعرفية الجديدة التي دشنها مشروع نقد العقل مع مطلع ثمانينيات القرن العشرين الماضي، وهو انتقال إذن بإعادة بناء إشكالية التراث في الفكر العربي المعاصر على قواعد معرفية مختلفة (بلقزيز، 2014، ص 491) .

ورغم انتقال الفكر العربي المعاصر من مرحلة إلى أخرى، إلا أنه يظل دائماً هناك رابط بين هذه المراحل وهو النقد الذي يأخذ في كل مرحلة وجهة جديدة نحو موضوع مختلف، أي إنه انتقل من نقد الموروث الثقافي العربي الإسلامي إلى آليات التفكير في ذلك الموروث، وهذه المرحلة مثلتها العديد من المشاريع العربية المعاصرة.

وقد أثمرت مرحلة نقد العقل في الفكر العربي المعاصر عن مرحلة أخرى جديدة تمثلت في نقد النقد وهي المرحلة التي تحول فيها النقد إلى هدف في حد ذاته (حنفي، 1999 : ص 19).

وأنتجت هذه الأخيرة دراسات فكرية لنقد بعض الأعمال التي تناولت التراث العربي وآلية تفكيره بالدراسة والتحليل، ومن هذه الدراسات دراسة جورج طرابيشي "نقد نقد العقل العربي" والتي مثلت عملية نقد واسعة لمشروع "نقد العقل العربي".

إن هذا التنقل بين المراحل الفكرية في الفكر العربي المعاصر هو دليل على أن خطابنا المعاصر يقوم دائماً بإعادة نظر، وهو دليل على حيويته وعلى مراجعة نقدية شاملة ومستمرة تعلن الحوار العقلاني. إن إعادة النظر مهمة دائمة يستطيع أن يمارسها الخطاب العربي بعامة إذا ما تحرك في أفق ينفتح على أهداف الجماعة القومية

الكبرى في التوحيد والتحرير والتعبير والتقدم (خضر، 1991 : ص 9). فالخطاب حتى يكون مثمراً يجب أن يوجه الأمة دائماً نحو التقدم واللحاق بركب الحضارة، بدلاً من المناظرات الفكرية التي تأخذ شكل الحرب الفكرية أحياناً، ولا يكون الخطاب مثمراً إلا إذا لامس الواقع ومشكلاته.

لهذا كان الخطاب العربي المعاصر – من وجهة طرابيشي – من إفراز "رضة" حزيران، كما كان الخطاب الحديث والنهضوي من إفراز الصدمة النابليونية، وكانت العلاقة بينهما علاقة قطع ونكوص، فورث منه استعدادات مرضية، واتسم بازدواجية مستعصية على الحل بين روح المنافحة وروح النقد" (طرابيشي، 1991: ص 9).

أي أن الفكر العربي المعاصر كان له أسبابه ودوافعه التي جعلته ينتقل من مرحلة إلى أخرى، وأهم هذه الدوافع هي الرضة الحزيرانية كما أسماها طرابيشي، والتي دفعت هذا الخطاب إلى أن يعيد النظر في منطلقاته ونتائجه دائماً.

ورغم ما أنتجه الخطاب العربي المعاصر من مشاريع وأفكار إلا أن بعض المفكرين يرون أن هذا الخطاب قد فشل في تحقيق النهضة المرجوة منه، وفي الإجابة عن التساؤلات النقدية اللحوحة التي يطرحها الواقع، من ينظر إلى واقع الخطاب المعاصر في العالم العربي في نشأته وتطوره وأطروحاته المركزية يلاحظ أنه خطاب مأزوم بأزمة فكرية وأزمة اجتماعية، وهو خطاب سلبي ومغترب يحركه وعي ذاتي يحول دون تحرر ذاته وكسر قيوده وانطلاقه بحرية أمام التحديات المصيرية التي تقف عائقاً أمام تقدمه (الحيدري، ص483 -484).

ويعود السبب في ذلك إلى أن إشكالية الخطاب النقدي المعاصر لا يمكن أن تنفصل عن إشكالية المجتمع العربي وبنياته الفكرية والسياسية والثقافية الملتبسة، كما يعود ذلك إلى غياب المشاركة الفاعلة في النظريات النقدية المعاصرة وانقطاع الثقافة العربية عن التساؤل والتأمل والإبداع، وتوقف النقاد العرب عن المبادرة في طرح صيغ نقدية جديدة من الممكن أن تؤدي إلى المشاركة في النظريات النقدية واستيعابها والتفاعل معها، ومن ثم تفكيكها وتحليلها وفق أحدث النظريات النقدية بحيث تتطور لترقى إلى مصاف الدراسات والتحليلات النقدية المعاصرة (الحيدري، 484)

من هنا يأتي دور المثقف في النهوض بالمجتمع، فهو يعتبر مسؤولا ولو جزئيا عن الواقع العربي الحالي، فالمطلوب منه اليوم أن يستعيد وظيفته النقدية تجاه نفسه، فن المهم ان ينتقد معرفته قبل أي شيء آخر، هذه المهمة مهمة حقيقية تحتاج إلى رغبة في المعرفة والى شغف وقلق يدفع باستمرار إلى مزيد من البحث والسؤال.

فمجتمعنا اليوم بحاجة إلى مثقفين يكونون هم العامل الأساسي للوعي ولدعم المجتمع ليتجاوز أزماته، لينهض ويلحق بركب الحضارة.

الخاتمة

من خلال عرضنا لتطور مفهوم النقد في الفكر الفلسفي، تبين لنا أهمية النقد في الفكر بصفة عامة وفي الفكر الفلسفي بصفة خاصة، هذا النوع من الخطابات أثار ومازال يثير العديد من ردود الفعل الإيجابية في الفكر الفلسفي، فهو دليل على صحة الخطاب الفلسفي وقدرته على نقد نفسه ومراجعة أفكاره، ومحاسبة مفكريه.

فالنقد يمثل أهم المشاريع الفكرية والحضارية التي تتقدم بها الأمم إلى مصاف الحضارات الإنسانية الراقية والمتحضرة عقلاً وفكراً وعملاً. وهو الأساس في التعرف على مكنونات الفكر وفهم حقائقه، لإيجاد جذور للتطور والنماء الحضاري لأي مجتمع إنساني في كل أبعاده الاقتصادية والاجتماعية السياسية والثقافية... إلخ. فالنقد الذي ندعو إليه وننادي به، ليس نقداً سالباً يمارس نوعاً من القطيعة والرفض الشامل لكل الأنظمة القائمة دون أن يطرح البديل العقلي، بل هو النقد الإيجابي الذي يقبل بحيادية العقل وموضوعيته في حل إشكاليات الفكر والثقافة والمجتمع.

وقد انتشر النقد في كافة مراحل الحضارة الإنسانية، فما قامت أي حضارة إلا بنقد الأفكار السابقة ومحاولة إيجاد بدائل أفضل تتمشى مع واقع الحضارة الناقدة. ولهذا كان النقد من أهم أسلحة الثقافة الذي تدافع به عن نفسها، و لم تكن الثقافة العربية بمعزل عن هذا السلاح، فقد اتسم الخطاب العربي المعاصر بالطابع النقدي الذي كان رد فعل من التيارات الفكرية التي سادت هذا الخطاب.

فأخذت هذه الدراسات النقدية على عاتقها مهمة النهوض بالواقع العربي، ودفعه لتجاوز أزماته ومعوقات تقدمه، فأصبحت المهمة موضوعة على عاتق المفكرين والفلاسفة على ان يتخذوا من النقد سلاحا يواجهون به معوقات الواقع ومشكلاته.

قائمة المصادر والمراجع

1 – علي حرب، الممنوع والممتنع، نقد الذات المفكرة، بيروت، المركز الثقافي العربي، 1995.

2 – بطرس البستاني، قاموس محيط المحيط، مكتبة لبنان،1977،.

3 – محمد محي الدين وأخرون، المختار من صحاح اللغة، بيروت، دار السرور، بلات، ص 534.

4 – الطاهر الزواوي ـ المعجم الوسيط، القاهرة، مكتبة مصر، ،1961.

5 – عبد المنعم الحنفي، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، القاهرة، مكتبة مدبولي ط4،

6 – محمد أبوغانم، الفكر العربي من خداع الكلمة والفعل إلي ضرورة النقد، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر، 1999م،

7 – محمد مندور، النقد المنهجي عند العرب، مصر، دار النهضة، 1992م،

8 – مراد وهبه، المعجم الفلسفي، القاهرة، دار قباء الحديثة للطباعة والنشر، ط 5 2007،

9 – عاطف العراقي : الفلسفة العربية والطريق إلي المستقبل، القاهرة، دار الرشاد، ط 6،2009،

10- على حرب، الممنوع والممتنع،.

11 – محمد عزت عبد الموجود وأخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار التقافة للطباعة،1981

12- مصطفي عبد الغني، زكي نجيب محمود، القاهرة ـ مكتبة الأنجلو،2002 .

13- علي حرب، الممنوع والممتنع، نقد الذات المفكرة.

14- حسن حنفي وأخرون ـ فلسفة النقد ونقد الفلسفة في الفكر العربي والغربي، القاهرة، مكتبة مدبولى، 1999،.

15- إبراهيم الحيدري، النقد بين الحداثة ومابعد الحداثة، بيروت، دار الساقي ط1، 2012

17 - إميل بريهبه، تاريخ الفلسفة، ترجمة جورج طرتبيشي، ج 1 بيروت، دار الطليعه، ط 1،1982، 18-

20 –عبد الرحمن بدوي، فلسفة العصور الوسطى، الكويت، وكالة المطبوعات، 1979 ،

21 – دي بور، تاريخ الفلسفة الإسلامية، ترجمة محمد عبد الهادي ابوزيد، القاهرة مكتبة النهضة المصرية،1999 :

22 –دي بور، تاريخ الفلسفة الإسلامية،.

23 - عبد الجليل كاظم الوالي، العمل والنقد قراءة في إشكاليات النقد الفلسفي، دار الكتاب الجامعي، ط 1، 2006 :

24 –الغزالي،تهافت الفلسفه تحقيق سليمان دنيا، مصر، دار النهضة العربية ط 4 1972،

25 – ماجد فخري، تاريخ الفلسفة الإسلامية، بيروت، دارالشورى،1974،

26 – ديكارت، تاملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى، ترجمة كمال الحاج، بيروت، دار العلم للملايين،1980،.

28 –محمد نور الدين نابية، الموسوعة الفلسفية، بيروت، معهد الأنماء العربي، ط 1، 1988.

29 - محمد عابد الجابري، إشكاليات الفكر العربي المعاصر، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ط 3، 1999،

30 - حسن حنفي، حصار الزمن الحاصن،إشكاليات الحاضن، القاهرة، مركز الكتاب للنشر، 2004

31 – وهذه هي الجيهات الثلاثة في مشروع الثراث والتجديد لسحن حنفي، أنظر حسن حنفي ـ التراث والتجديد، موقفنا من الثراث القديم، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، 1992.

32 - خير الدين المناظرة،النقد الثقافي في العالم العربي، مجلة القدس العربي، يونيو2004،

34- سوسيولوجيا :منشئ هذا المصطبح الفيلسوف الألماني، ماكس شيلرعام،1924 ألف كتاباَ فكرتة المحورية أن الصور الأساسية لجماعة ما، وهي المسلمات الثقافية الاساسية التي تكون الرأي العام، أنظر مرادوهبه، المعجم الفلسفي،.

36 – اللسانيات، علم اللغات، العلم الذي يعتبر اللغة نسقاً مستقلاً متطوراَ، واللسانيات تدرس طبيعة اللغة وأصوالها الملفوضة، وأصواتها المسموعة وبناءها وقواعدها، انظر سعد يقطين، فيصل دراج ـ أفاق نقد عربي معاصر، بيروت، دار الفكر، 2003،.

37- السميولوجيا: علم أسسه فردينان سوسيير، يبحث في الإشارات والرموز ودلالاتها الإجتماعية والسيمية أحد أجزاءها، إنظر مراد وهبه المعجم الفلسفي،.

40 – عبدالإله بلقزيز، نقد الثراث، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية،2014

44 – مصطفي خضر، النقد والخطاب محاولة قراءة في مراجعة عربية نقدية، دمشق، منشورات اتحاد الكتاب العرب، ط1،1991 .

45 – جورج طرابيش، المتقفون العرب والثراث، التحليل النفسي لعصاب جماعي، بيروت، رياض الريس، ط1،1991.

هجرة العقول العربية بين الاستنزاف والكسب

د. عبد السلام محمد التومي

كلية التربية الزنتان/ جامعة الزنتان

أ. المهدي علي الأزهري

كلية التربية طبقة/ جامعة الزنتان

أ. أبو القاسم علي الأزهري

كلية الآداب والعلوم مزدة/ جامعة غريان

المستخلص:

إن ظاهرة هجرة العقول أصبحت ظاهرة طبيعية تحدث كل يوم، ولا يمكن إيقافها أو القضاء عليها خاصة في الوقت الحالي لذلك يكون من الأفضل الاستفادة منها بدلا من المطالبة بعودتها كما كانت، والدعوات في الماضي التي كانت تطالب بعودة العقول المهاجرة إلى أوطانها لتشارك في البناء، فالآن أصبحت هذه الدعوات أقل قابلية لقصورها، وحل محلها الرأي الأكثر عقلانية، وهو الذي يدعو إلى شراكة مع العقول المهاجرة، فالعلماء العرب اليوم يتواجدون في أعرق المراكز العلمية والجامعية والبحثية والصناعية، ويطورون كثيرا منها، لذلك فإن بإمكانهم عند تقديم دعوة صادقة للمشاركة من مواقعهم في بعض البرامج القائمة هنا في مراكز البحث الجامعات العربية أن يكون خير عون إذا أحسن الاختيار.

كما أن الدول المتقدمة تستحوذ على التكنولوجيا والعلوم والمعارف، ولكي يتم نقلها إلى الوطن فإن هذا يحتاج إلى قناة اتصال أساسها العنصر البشري، لذلك فان نقلها يتطلب وجود عقول عربية ذات خبرات وكفاءات متميزة، في الدول المتقدمة يساعد في الإسراع في عملية نقل هذه المعارف.

المقدمة:

بدأت ظاهرة هجرة العقول بشكل محدد منذ القرن التاسع عشر، وخاصة من لبنان وسوريا ومصر والجزائر، وفي بداية القرن العشرين ازدادت هذه الهجرة وخصوصا بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، وتعد المنطقة العربية أكثر المناطق يضطر علماؤها وكفاءاتها إلى الهجرة وهم المهندسين والأطباء وعلماء الذرة والفضاء، حيث إن أكبر نسبة مهاجرين للعقول من سكان المنطقة العربية، وهنا لا نعني بهجرة العقول

والمثقفين من العالم العربي فقط من حملة الشهادات الجامعية العليا من الدكتوراه والماجستير، بل جميع الكفاءات والخبرات في مختلف الميادين الإنسانية والعالمية في الطب والهندسة والاقتصاد والإعلام والفنون.

أظهرت عدة دراسات قامت بها جامعة الدول العربية ومنظمة اليونيسكو والبنك الدولي، أن العالم العربي يساهم في ثلث هجرة الكفاءات من البلدان النامية، وأن 50٪ من الأطباء، و 23٪ من المهندسين، و15٪ من العلماء في المجالات الأخرى من مجموع الكفاءات العربية المتخرجة من الجامعات يهاجرون متوجهين إلى أوروبا والولايات المتحدة وكندا وأستراليا، ما يفرز تبعات سلبية على مستقبل التنمية العربية، وتتجلى الخطورة في أن عددا من هؤلاء يعملون في أهم التخصصات الاستراتيجية، مثل الطب النووي، والجراحات الدقيقة، والهندسة الإلكترونية والميكرو إلكترونية، والعلاج بالإشعاع، والهندسة النووية وعلوم الليزر، وتكنولوجيا الأنسجة، والفيزياء النووية وعلوم الفضاء، والميكرو بيولوجيا والهندسة الوراثية (عبد الجواد:92:1982).

كما ذكرت الدراسات أن 54٪ من الطلاب العرب الذين يدرسون في الخارج لا يعودون إلى بلدانهم، ويشكل الأطباء العرب في بريطانيا وحدها 34٪ من مجموع الأطباء فيها (عبد الجواد:101:1982).

ومن الخسائر التي منيت بها الدول العربية أن هجرة العقول إلى الخارج تسبّبت ولا تزال في تخلّف حقول المعرفة في العالم العربي وإضعاف الفكر العلمي والعقلاني، وعجزه عن مجاراة الإنتاج العلمي العالمي في أي ميدان من الميادين، لكن الخسارة الكبرى تتبدى في الأثر السلبي الذي تتركه هذه الهجرة على مستوى التقدم والتطور المطلوب في المجتمعات العربية في الميادين العلمية والاقتصادية والفكرية والتربوية والاجتماعية، وهو أثر يؤثر سلبا على مشاريع التنمية والإصلاحات، مما يزيد التخلف السائد أصلا في هذه المجتمعات، وذلك بعد ما بات مقياس التقدم متصلا اتصالاً وثيقاً بمدى تقدم المعرفة وإنتاجها (العدلي: 1988 : 263,262).

أولا– إشكالية الدراسة:

يشهد المجتمع العربي نزيفا هائلا متناميا لكفاءاته من خلال هجرة هذه الكفاءات، مسجلا بذلك خسارة مركبة من حيث تحمله تكاليف إعداد هذه الكفاءات وفقدانها كإمكان أصيل لإحداث نقلة تنموية وذلك بفقدان عملها في مجال تخصصها، بالإضافة إلى الاعتماد على الخبرات الأجنبية لتعويضها، وهو اعتماد له تكاليف باهظة.

ولقد أطلق الباحثون على ظاهرة في القرن الماضي مصطلح استنزاف العقول إلا انه مع بداية القرن الحادي والعشرين تغيرت نظرة العديد من الباحثين لظاهرة هجرة العقول من كونها استنزافاً للعقول إلى كسب لها فبالرغم مما يصاحب الهجرة من تكاليف تنموية، خاصة هجرة الكفاءات التي تعد الجانب الديناميكي في الرأس مال البشري، والضروري لإبداع قيم تنافسية في مجال المعلومات والمعرفة، فإن هذا لا ينض ما لهجرة الكفاءات من فوائد في حسابها النهائي، حيث تمثل الكفاءات والصفوة في المهجر إمكاناً حافلاً بفرص الإسهام في نقل و توطين وإنتاج المعرفة وتطوير الاستثمارات في الوطن، وعليه فإن إشكالية البحث تتمحور حول : كيف تستفيد الدول العربية من هجرة عقول أبنائها؟

ثانيا – أهمية الدراسة :

توضح هذه الدراسة أهم الآثار الإيجابية لهجرة العقول، وطرق وأساليب الاستفادة من الكفاءات المهاجرة.

ثالثا – أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة إلى بيان أسباب هجرة هؤلاء الباحثين، والقضاء على هذه الأسباب ووضع الحلول المناسبة لها، وحل جميع المشاكل التي تواجههم.

رابعا – منهج الدراسة :

اتبع الباحثون في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي باعتبار أن هذا المنهج تفرضه طبيعة هذه المشكلة، أكثر من غيره من المناهج، نظرا لما يوفره من إمكانية التوصل إلى الحقائق الدقيقة، والظروف المتعلقة بموضوع البحث.

وقد أعتمد الباحثون في دراستهم لظاهرة هجرة العقول بين النزف والكسب، على إعادة تحليل للبيانات المتوفرة من بعض المصادر الجاهزة للبيانات والمعلومات في شكل إحصائيات ونشرات إعلامية وكتب ودراسات سابقة وتقارير و أبحاث، المتعلقة بظاهرة هجرة العقول بصفة خاصة وظاهرة الهجرة العالمية وأثارها المختلفة بصفة عامة، حيث أن إعادة تحليل البيانات من الاتجاهات المعروفة والواعدة في البحث العلمي الاجتماعي (الشيباني :2006 : 8).وقد قسمت هذه الدراسة إلى أربعة مباحث على النحو التالي :-

المبحث الأول – مفهوم هجرة العقول وصورها.

المبحث الثاني – الهجرة الأسباب والعوامل الطاردة.

المبحث الثالث – العوامل الجاذبة وتحقيق الذات الإبداعية.

المبحث الرابع – الآثار السلبية والإيجابية لهجرة العقول وطرق وأساليب لتعظيم الاستفادة من الكفاءات المهاجرة.

المبحث الأول: مفهوم هجرة العقول وصورها

أولا– مفهوم هجرة العقول:

الهجرة ظاهرة إنسانية عالمية قديمة لا تقتصر على منطقة دون غيرها، وفي الإعلان العالمي لحقوق الإنسان "هي عمل فردي و عائلي يمارس فيه الإنسان حقا من حقوقه ويتخذ هو وعائلته قرارا بشأنه"(هاني: 2001 : 115).

وبعضهم عرف الهجرة: على أنها الفعل الإنساني الفردي أو الجماعي، المنظم أو العشوائي الهادف للانتقال من منطقة جغرافية لأخرى، بحثا عن ظروف معيشية واقتصادية أو أمنية وعقدية وبيئية أفضل (المؤتمر الأول للمغتربين العرب: 2010: 5).

وهناك من قال: الهجرة هي انتقال أشخاص من منطقة جغرافية إلى أخرى بقصد تغيير مكان الإقامة الدائم (الفائدي: 1992 : 187).

ويمكن التمييز بين نوعين من الهجرة بتطبيق معيار " مستوى التعليم " على المهاجرين وهما:

هجرة العقول (Brain Drain) **وهجرة العمالة** (Lab our Migration)، ويصف مصطلح هجرة العقول تحركات الأفراد ذوي المهارة العالية عبر حدود الدول، و استقرارهم خارج بلدانهم لفترة طويلة من الزمن.

وعرّف الأفراد ذوو المهارة العالية: بأنهم من حصلوا على درجات علمية جامعية أو في طريقهم للحصول عليها في الوقت الحالي، أو الذين لديهم خبرة في مجال أكاديمي معين تعادل هذا المستوى التعليمي، أما هجرة العمالة فتتضمن هجرة الأفراد ذوي المؤهلات والمهارات الأقل ممن نعدهم ذوي مهارة عالية.

وقد أطلقت الجمعية الملكية البريطانية في أوائل الستينيات مصطلح " هجرة العقول " لوصف هجرة العلماء والأطباء والمهندسين من بريطانية إلى أمريكا الشمالية، و التحذير من عواقب خسارة الكفاءات

الذهنية، والكفاءات العلمية بشكل خاص، من خلال تدفقها بكثرة في أعقاب الحرب العالمية الثانية من أوروبا إلى الولايات المتحدة وكندا (سكوت : 2014 : 119).

و لم تصب ظاهرة العقول بريطانيا فحسب بل ازدادت هجرة العقول من الدول النامية إلى كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، في الوقت الذي ظهرت فيه الحاجة الملحّة إلى تلك العقول المهاجرة من أجل أن تقوم بدورها المتوقع في قيادة العمليات التنموية في بلدانهم الأصلية، الأمر الذي أدى إلى ظهور حالة من الشكوى والتذمر من هاتين الدولتين المستقطبتين للعقول الكفؤة من باقي أنحاء المعمورة، وقد أصبحت ظاهرة هجرة الكفاءات العلمية من أعقد المشاكل التي تناولها الباحثون دراسة وتحليلا ومحاولين وضع الحلول والمقترحات للحد من تلك الظاهرة المخيفة، وأثرها على مستقبل الدول النامية والدول الصغيرة.

وتأخذ هجرة الكفاءات العلمية صورتين أساسيتين (شاكر: 2009: 4):

الصورة الأولى الهجرة المباشرة عندما يتخذ الفرد قرار الهجرة وهو في بلده لفترة قد تطول أو تقصر، أما **الصورة الثانية** فهي من الموفدين لبعثات علمية إلى الخارج وقرروا البقاء في بلد الدراسة حتى بعد إنهاء بحوثهم ودراستهم وحصولهم عل الشهادة العلمية التي قد أوفدوا من أجلها.

ومع الحديث عن هجرة العقول يجب توضيح أنه ليست كل هجرة هي هجرة كفاءات، فوفقا لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) هم فقط الذين حصلوا على تعليم عال والذين حصلوا على شهادة جامعية وتركوا بلدانهم ليعملوا ويقيموا بشكل دائم في دول أخرى يوصفون بهجرة الكفاءات، وليس بالضرورة أن يوصف انتقال بعض المهرة من بلدانهم إلى أماكن أخرى بهجرة للكفاءات، فبعض المهنيين ينتقلون إلى أماكن جديدة لفترة قصيرة من الزمن قد تكون للتدريب أو حتى لقضاء إجازة، فهذا النوع من الهجرة على الرغم من أنه من المهرة إلا أنه لا يمثل هجرة للكفاءات، ومع ذلك فإذا قرر بعض هؤلاء المهرة التعاقد للعمل بشكل دائم في الخارج فإن هذا يشكل هجرة للكفاءات وبالتالي فإن " هجرة الكفاءات " تشير إلى الأفراد المهرة الذين لديهم نية لعقد وظيفة دائمة في بلد آخر غير الوطن الذي نشأ وتلقى تعليمه فيه (عبد الخالق : 2007 : 228).

ثانيا – صور هجرة العقول :

تعاني الدول النامية من ثلاثة أنواع من نزيف الأدمغة :

النوع الأول: هو ما يعرف بالنزيف الخارجي للعقول (External brain drain) والذي يعرف " بهجرة الكفاءات أو الفئات الأكثر تعليما وتأهيلا إلى خارج أوطانهم بحثا عن فرص أوسع في مجال تخصصاتهم "، وهو ما تركز عليه هذه الدراسة (جوهر:13:217).

النوع الثاني هو النزيف الداخلي للعقول (Internal brain drain) والذي يعرف "بميل بعض العلماء إلى المعيشة على هامش الحياة في الوطن، وتوجيه اهتمامهم كله نحو العلم في حد ذاته والمعرفة من أجل المعرفة، وليس من أجل تطوير سبل الحياة وتسخيرها لخدمة المجتمع علميا "(جوهر:13:2017).

النوع الثالث وهو ما يطلق عليه النزيف الأساسي للعقول (fundamental (brain drain ويعرَّف بأنه " إخفاق بعض الدول النامية في الاهتمام بعقول مواطنيها، نتيجة لعديد من العوامل لعل أبرزها : نقص الإمكانيات، وسوء التغذية الذي تعاني منه الأمهات والصغار في العالم الثالث، بالإضافة إلى العوامل السياسية وحجب المعرفة "(جوهر:13:2017).

هذا المزيج من نزيف الأدمغة – الخارجي والداخلي والأساسي – يمثل عقبة هائلة في طريق التنمية أكثر بكثير من القيود التي ركزت عليها نماذج العلماء الكلاسيكيين والمتمثلة بندرة الادخارات والاستثمارات والنقد الأجنبي وغيرها (أبو غمجة : 2009 : 20).

المبحث الثاني: الهجرة الأسباب والعوامل الطاردة

أولا – أسباب هجرة العقول:

إن هجرة العقول ظاهرة عالمية مرتبطة بالتطور الإنساني وبالطبيعة البشرية في التنقل من مكان لآخر بحثا عن مكان أكثر أمنا للاستقرار فيه والتكسب منه، فهناك علاقة طرديه بين العلم والإبداع وبين الاستقرار والرخاء، و لم يخل الزمان من هجرة العلماء سواء علماء الفكر أو علماء العلوم الدنيوية، و لم يقتصر الأمر على بلد دون آخر.

ولاشك أن معظم الأفراد يرتبطون ارتباطا كبيرا بأرضهم وبلدهم طالما أنهم على يقين من حصولهم على مستوى معيشة لائق، أما من لا أمل لهم في تحسين أحوالهم فيمكن إغراؤهم بالنزوح عن بلدهم وإجبارهم على ذلك.

ويرى" نوتران NhuTran " أن السبب الرئيس لهجرة الأدمغة هي الحالة الاقتصادية السيئة في بلدان المصدر في معظم الحالات، في حين أن هناك من يرى أن ثمة أسباباً أخرى يمكن أن تفسر الارتفاع المفاجئ في هجرة الأدمغة منذ التسعينيات من خلال اثنين من العوامل الرئيسة وهما ازدياد الطلب على المهرة نتيجة للنمو بخطى سريعة في صناعة التكنولوجيا الفائقة، والعولمة التي يسرت للأفراد الوصول للمعلومات وفرص العمل في الخارج (بركات:84:2001).

ولا شك أن الإنسان في مجتمعاتنا العربية عاجز عن تحقيق طموحاته والتأثير بالأحداث التي تصنع مصيره فتسيطر عليه مؤسساته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والعلمية وتستخدمه لمصالحها الخاصة بدلاً من أن تعمل على خدمته وتنمية مواهبه الإبداعية، فهو مصهور في أجهزة هذه المؤسسات ولا يملك حق الاختيار ولا الحق في أن يكون مستقلاً حرا خلاقاً متميزاً، وبهذا يشعر المواطن في مجتمعاتنا العربية أنه لا يعمل من أجل نفسه ولا حتى من أجل المجتمع بل في خدمة أصحاب المصالح الخاصة على حساب الوطن والإنسان (بركات : 2001 : 84).

إن عديدا من الشباب المبدعين عندما يواجهون مثل هذه العراقيل، إما أن يتحجروا في منازلهم أو يلتحقوا بنزيف الأدمغة، لينجحوا في أماكن أخرى (زحلان : 2011 : 29).

ولا يمكن أن تكون هناك هجرة أو نزوح بدون أسباب منطقية تدفع هذه الكفاءات إلى ترك أوطانها لكي تدخل في دوامة المجهول الذي دائما ما يرافق أية عملية من هذا النوع، ولكي يتم فهم هجرة الكفاءات العلمية بشكل جيد من مجتمعاتنا العربية فلا بد من البحث عن الدوافع التي تقف وراء ذلك النوع من الهجرة، والتي باتت ظاهرة تؤرق المختصين في التنمية الاقتصادية نتيجة حجم الخسائر الكبيرة التي تتحملها اقتصاديات الدول النامية، والتي تُلقي بظلالها على حركة وتطور ونمو المجتمعات في تلك الدول، التي تعاني من مشاكل اقتصادية واجتماعية كثيرة.

إن العوامل والمسببات التي تدفع الكفاءات إلى النزوح باتجاه الدول الأكثر تقدما وثراءً في العالم المتقدم يمكن وصفها وفق تصنيفات عامة أساسية، ومن ثم التوسع في تحليل المسببات وفق ذلك تصنيف.

وينتقل الناس للحياة إلى الخارج للحصول على حياة أفضل و أكثر أمناً، حياة تضمن للإنسان وضعاً مالياً أفضل، ورعاية صحية وتعليم أفضل لهم ولأطفالهم، وفرصة عمل مناسبة، وكذلك للاستفادة من مواهبهم، وإمكاناتهم، أو الهروب من الاضطهاد السياسي، وهناك من يرى أن السبب الرئيسي لهجرة الأدمغة هي الحالة الاقتصادية السيئة في بلدان المصدر في معظم الحالات، في حين ان هناك من يرى أسبابا سياسية أخرى كثيرة يمكن أن تفسر الارتفاع المفاجئ في هجرة الأدمغة منذ التسعينيات من خلال اثنين من العوامل الرئيسة وهما: (احمد : 1999 : 183).

1- ازدياد الطلب على المهرة، نتيجة للنمو بخطى سريعة في صناعة التكنولوجيا الفائقة.
2- العولمة التي يسرت للأفراد الوصول للمعلومات وفرص العمل في الخارج.

وإن هجرة الكفاءات والمهرة من البلدان النامية إلى البلدان المتقدمة لا تزال قائمة طالما ظل التفاوت العالمي في مستويات المعيشة كما هو الآن.

وبناء على ما تقدم من العوامل الكامنة وراء ذلك النوع من الهجرات باتجاه الدول المتقدمة يتحدد وفقا لعاملين أساسيين ألا وهما عوامل الطرد أو الدفع من الدول المرسلة للكفاءات، وعوامل الجذب من الدول المتقدمة.

ثانيا – العوامل الطاردة للكفاءات:

تعرف العوامل الطاردة للكفاءات بأنها مجموعة الأسباب والمعوقات التي تعوق عملية التطور الفكري والعلمي وحتى الاقتصادي لدى العلماء والمفكرين، مما يحفزهم ويدفعهم إلى اتخاذ قرار الهجرة أو النزوح إلى المكان الذي يُؤمِن لهذه الكفاءات القدر الكافي من عوامل الاستقرار مدعوماً بمحفزات الإبداع، وقد تكون تلك المعوقات و الأسباب نتيجة عوامل متعددة منها ما هو سياسي أو اجتماعي أو اقتصادي أو تقني أو تربوي، و فيما يلي تحديد وتفصيل تلك الأسباب بالدقة والحيادية الموضوعية الممكنة. (البدراني : 2009 : 75).

أ– العوامل السياسية الطاردة:

لا شك أن الاستقرار السياسي من أبرز العوامل التي تحقق الاحتفاظ بالعقول المتميزة، فمن المعروف أن المجتمعات التي تتمتع بالاستقرار السياسي والتي مرت بأزمات سياسية داخلية وعبرتها إلى الثبات يستطيع أفرادها ومؤسساتها أن يتفرغوا لمهامهم الأساسية العلمية والعملية، بينما تعاني الدول النامية من هجرة كفاءاتها نتيجة عدم الاستقرار السياسي بها.

ويحدث هذا النوع من العوامل بسبب عدم وجود الحرية السياسية حيث أن الاضطهاد السياسي قد يؤدي إلى هجرة كثير من الناس. (عبد الحميد : 1980 : 85).

ب– العوامل الاجتماعية الطاردة:

لا شك في أن قرارات الهجرة كما تتحكم بها اعتبارات اقتصادية وعلمية ومهنية تتحكم بها أيضا عوامل اجتماعية ونفسية، ويشكل النظام الاجتماعي للدول المتقدمة بما يحتويه من أنساق متنوعة جذباً للكفاءات العلمية من البلدان النامية، فاجتذاب الكفاءة العلمية بمختلف اختصاصاتها يستند إلى مبدأ مهم وأساسي متمثل في حرية التفكير والتعبير والتنفيذ، إضافة إلى اعتماده على ما يقدم من امتيازات كتأمين مستوى معيشي جيد ولائق، وضمانات اجتماعية وخدمية واسعة وحاجات إنسانية مشبعة، إضافة لحرية اجتماعية محفزة.

وعادة ما تساعد الدول المستقبلة النخب العلمية التي تحتاج إليها والقادمة من الدول النامية على الحصول على الإقامة الدائمة، ومن ثم الجنسية، وتشعرهم بالانتماء والمساواة، كما تسهم الحياة الاجتماعية بالدول المتقدمة أيضاً في تعزيز الاندماج، و إبعاد فكرة العودة إلى الوطن الأم، ويمكن أن يتضح ذلك من

خلال الزواج من دول المهجر، مما يشكل بؤرة لعائلة مركبة لا يرغب كل أطرافها في تغيير نمط الحياة، واكتشاف حياة جديدة يمكن اعتبارها أقل تقدماً من حياتهم القائمة. (الكوكبي : 2010 :10).

ويمكن عرض العوامل الاجتماعية الطاردة كما يلي:

1- اعتيادهم على نمط الحياة الغربية، و احترام كرامة الإنسان وسيادة النظام والانضباط في العمل والحياة، ومن هنا يبدأ الباحث والعالم بعقد مقارنات مع الأوضاع الاجتماعية السائدة في وطنه حيث تسود العادات البالية والتقاليد المتحجرة والفوضى العارمة في كل شيء، وندرة صون كرامة الإنسان وعدم تقدير المجتمع لأهميتهم أو لإنجازاتهم، و انتشار البطالة حتى بين العلماء والانتظار طويلا للحصول وظيفة مناسبة، ألأمر الذي يولد لديهم الشعور بالغربة في وطنهم والشعور بأنّ الدولة التي درسوا فيها هي أقرب لأن تكون وطناَ مناسباً لهم.

2- إن العديد من الكفاءات ممن تلقوا تعليمهم في الدول المتقدمة قد تجد موانع اجتماعية في الاندماج مرة أخرى في وطنهم نتيجة للتباين الاجتماعي والسلوكي فالاغتراب الداخلي سيكون وقعه أشد خطورة على الباحث العلمي الذي تعود على الحرص على الوقت وتقديسه في بلاد المهجر الأمر الذي سيجعله يفكر في الاغتراب مرة أخرى.

3- البيروقراطية والروتين والمركزية الشديدة، ويتجسد ذلك في وجود جهاز إداري تقليدي متخلف عن العصر، لا يُقّدِرّ أهمية العلماء، ولا يحترم دورهم في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية بل ويتشبث برأيه ولا يحاور ولا يأخذ بآراء الآخرين، ناهيك عن صعوبة وصول الكفاءات إلى احتياجاتهم العلمية بسبب الروتين والمركزية الشديدة الأمر الذي يولّد لدى هذه الكفاءات شعورا بالإحباط، وضعف القدرة على تحقيق الذات، وتجسيد الطموحات أو المشاركة في صناعة القرارات، وهو ما يتناقض بالكامل مع ما عايشوه في الدول الأجنبية التي درسوا فيها.

4- انتشار الرشوة والفساد والمحسوبية، فلا يزال الكثير من المسئولين في مجتمعاتنا لا تهمهم المصلحة العامة بقدر ما يهمهم تسليم المناصب للمقربين ولذوي القربى، ووضع الرجل غير المناسب في المكان غير المناسب، مما يثير لدى الكفاءات شعورا بالرفض وصعوبة الاقتناع بأوضاعهم، خصوصا أنهم قد قضوا معظم حياتهم، و أنفقوا الكثير من أموالهم وأموال عائلاتهم أملاَ في الوصول إلى مراكز علمية تناسب اختصاصاتهم وتحترم رغباتهم وإرادتهم (التقرير الإقليمي لهجرة العمل العربية : 2008:36-35).

ج- العوامل الاقتصادية الطاردة:

تتنوع العوامل الاقتصادية الدافعة لهجرة الكفاءات إلى خارج حدود أوطانها وتحديدا إلى الدول المتقدمة في أوروبا والولايات المتحدة الأمريكية ومنها:

1- صعوبة توفير الظروف المادية والاجتماعية التي تؤمن المستوى المناسب للكفاءات والمهرة للعيش في الوطن، وذلك قياساً بدخل رجال الأعمال والتجار وأصحاب المهن والفنانين وسواهم، وبالمقابل يُطلب من تلك الكفاءات القبول بالمستوى الأدنى، والمنزل المتواضع والحياة التقشفية بينما لو عمل في إحدى الدول الأجنبية لأرسل فائض دخله إلى الأهل، هذا الفائض الذي يفوق بكثير مجمل دخله في وطنه الأصلي.

2- نُدرة فرص مؤسسات البحث العلمي في الاتصال العلمي الدولي بل و غياب التخطيط السليم، واعتبار البحوث العلمية مجرد ترف لا حاجة له وحتى إذا ما استطاع العالم أو الباحث أن يجد له مكاناً في البحوث العلمية فإنه يواجه الكثير من التنافس السلبي والمعّوقات التي تجعل منه شخصا هامشيا، وإن لم يواجه ذلك، وهو أمر نادر، فإنه لا يجد الكادر العلمي والفني أو التجهيزات والمختبرات، و فوق هذا وذاك كله قد يمضي معظم وقته في ملاحقة متطلبات الحياة اليومية، الأمر الذي يجعل إنتاجه و مردوده العلمي ضعيفا ومتواضعا.

3- ضعف المخصصات المالية للبحث العلمي في الدول النامية.

4- لا يقتصر الأثر السلبي لسياسة البحث العلمي على غياب الأهداف أو ضعف واقعيتها و قصور التمويل وتفكك البنية الأساسية للبحث العلمي في البلدان النامية وتشتتها بين الجهات المختلفة وإنما يمتد إلى عدد من العناصر الأخرى التي يمكن اعتبارها بمثابة نتاج للعوامل السابقة، وإن كانت تمارس دورها الطارد للكفاءات، والمشجع لها على الرحيل ولعل من أهمها :

- غياب الطابع المهني عن العاملين في البحث العلمي.
- القصور في اختيار وتأهيل الباحثين الجدد.
- العلاقة غير الصحية بصانع القرار.

5- الصعوبات الاقتصادية التي تواجه الدول النامية وخاصة أنها تمر بمرحلة انتقالية تجعل من غير المرجح قدرتها على الاستثمار بشكل كبير في قطاعات العلوم والتعليم، والتي هي أهم القطاعات التي يعمل بها ذوو المهارات العالية.

6- انتشار البطالة وتزايدها في صفوف خريجي الجامعات والمعاهد العليا بسبب فقدان التنسيق ما بين احتياجات السوق المحلية من العمالة الكفؤة الماهرة وما بين أعداد الخريجين التي تتضاعف عاما بعد آخر مسببةً ارتفاعاً متزايداً في أعداد العاطلين من العمل (نوير:2003:4-5).

د- العوامل التعليمية الطاردة:

1- تسييس الجامعات على حساب الكفاءة والأداء، فطيلة نصف القرن الأخير تعرضت مؤسسات التعليم العالي إلى التوظيف السياسي واستغلت كفضاء للتأطير الأيديولوجي، وتم توظيف المواد التعليمية

لتكريس نسق قيمي محدد لا يُعدّ مواطنين أحراراً، لذلك فإن الجامعات لم تستطع النمو والتطور إلى درجة أن هذا الواقع قد أثر سلبا على سلوك ومواقف النخب العلمية التي استسلمت لحقيقة أن المؤسسات العلمية محكومة بأغراض سياسية تتدخل في إدارة مؤسسات التعليم العالي، و في وضع كهذا وجد الباحث الجاد الكفء ضعف قدرته على الاستمرار في العطاء لوطنه بالوتيرة والحماس الذي كان عليه عندما تجاوز كل المصاعب في الحصول على درجته العلمية دون أن يُقيم التقييم الصحيح والمناسب من قبل القائمين على السياسة التعليمية، وفي المقابل استطاع أشخاص مملقون أن يحصلوا على معظم الحوافز التي من المفترض أن تُقدم لمن يستحقها من الكفاءات العلمية المتميزة، وعليه فإن أواصر الارتباط بين الباحث المجد والكفء ونظامه الاجتماعي يضعف ويتلاشى شيئاً فشيئاً وسينتهي به الأمر إلى طابور المراجعين أمام بوابة إحدى السفارات لتلك الدول التي تقدم الرعاية المناسبة للأكاديميين والباحثين، كما أن تفشي مثل تلك الظواهر والممارسات الخاطئة في السياسات التعليمية بمختلف مراحلها تعكس الحالة المرضية التي تستشري في المؤسسات التعليمية والتي تنعكس نتائجها على الأداء النوعي للجامعات.

2- ضعف وتدهور الإنتاج العلمي البحثي في البلدان العربية بالمقارنة مع الإنتاج العلمي للعرب المهاجرين في البلدان الغربية.

3- تشير دراسة لأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا إلى أن أسباب هجرة هذه الكفاءات قد تعود إلى أسلوب التعليم الذي يقوم على التلقين، وصعوبة توافر الخدمات الأساسية والحصول عليها، وضعف الإمكانيات التي يفترض توافرها للعلماء والباحثين، هناك عوامل طاردة في المكان القديم، في الوقت الذي تتوافر فيه عوامل جاذبة في المكان الجديد، وتشمل عوامل الطرد عدم الرضا من جانب بيئاتهم الأصلية فيحفزهم ذلك على الانتقال لبيئة أخرى أكثر سلامة. (عبد الحميد : 1987 :70).

المبحث الثالث: العوامل الجاذبة وتحقيق الذات الإبداعية

أولا – العوامل الجاذبة للكفاءات:

نظراً لأهمية رأس المال البشري، والآثار المترتبة على هجرة الكفاءات على النمو الاقتصادي، فإنه من المهم تحليل الحوافز التي تؤثر على قرار كثير من الكفاءات والمهرة في الدول النامية للهجرة إلى الدول المتقدمة، فالازدهار الاقتصادي، وأداء أي أمة يعتمد على مخزونها من رأس المال البشري والمادي معا.

وفيما يلي بعض عوامل الاستقطاب التي منشؤها العالم المتقدم، والتي تعمل بالتزامن مع عوامل الطرد من أجل تثبيت قرار الهجرة لدى الكفاءات العلمية، والذي يمكن أن يُتخذ تحت تأثير عوامل الطرد الآنفة الذكر، وتتضمن تلك العوامل :

1- اهتمام الدول المستقطبة بالبحث العلمي من خلال مؤسسات البحث والاستكشاف فمثلا تنفق الولايات المتحدة على عملية البحث العلمي 2,54٪ من ميزانيتها الكلية، وتنفق اليابان 2,65٪ وألمانيا 2,54٪، وبريطانيا 2,3٪، وفرنسا 2,25٪، بينما في الدول العربية والإسلامية تنفق على أحسن تقدير نسبة لا تتعدى 1٪ من الدخل القومي، وهي بهذا التدني في الإنفاق تشجع أبناءها على الهجرة، كما توفر الدول المستقطبة الإمكانيات العلمية من معامل ووسائل بحث مختلفة. (طاهر بن طاهر: 2010: 9).

2- نمط الحياة الغربية واحترام كرامة الإنسان، وسيادة النظام والانضباط في العمل والحياة، على النقيض من الأوضاع الاجتماعية السائدة في الوطن الأم حيث تسود العادات البالية والتقاليد المتحجرة والفوضى العارمة في كل شيء، وعدم صون كرامة الإنسان وعدم تقدير المجتمع لهم ولإنجازاتهم.

3- توفر الثروات المادية الضخمة في دول المهجر التي تمكنها من توفير فرص العمل المهمة والمجزية مادياً والتي تشكل إغراء قوياً للاختصاصيين.

4- إتاحة الفرص لأصحاب الخبرات في مجال البحث العلمي والتجارب لتثبيت كفاءاتهم وتطورها من جهة، وتفتح أمامهم آفاقاً جديدة أوسع وأكثر عطاء من جهة أخرى.

5- تعدد فرص التطور الوظيفي أكثر وأفضل في الدول المتقدمة عنها في الدول النامية.

6- وجود تباينات كبيرة بين الدول المرسلة والدول المستقبلة من حيث مستوى المعيشة والفروقات في نوعية الحياة بين الموطن الأصلي والبلد المضيف، وتوفر الفرص التعليمية الأفضل للأبناء، وأنظمة الضمان الاجتماعي والسياسي والأجور وفرص العمل والتفاعل مع الزملاء في الدول المتقدمة من ذوي المهارات العالية.

7- الريادة العلمية والتكنولوجية للبلدان الجاذبة والتقدم الذي تتمتع به.

8- الاستقرار السياسي والتقدم الحضاري الكفيل بتوفير الأجواء الملائمة لتطوير الكفاءات.

9- توفر الأجواء العلمية في المجتمعات الصناعية المتقدمة، والعمل على زيادة عدد الباحثين في مختلف العلوم والمرافق العلمية.

كما اتبعت الدول المتقدمة عديدا من السياسات لجذب الكفاءات، فعلى سبيل المثال تبنى المجلس الأوروبي في (18) نوفمبر 2011 م استراتيجية جديدة عرفت باسم "اقتراب الاتحاد الأوروبي العالمي الجديد الخاص بالهجرة (GAAM)"، ويهدف هذا الاقتراب إلى تحقيق أحد طموحات (استراتيجية أوروبا 2020 م) ؛ وهو أن تظل أوروبا مقصدا جاذبا للكفاءات المهاجرة، وذلك من خلال اتفاقيات الحركة (The Mobility Partnerships) التي سيتم تقديمها لدول الجوار المباشر مع الاتحاد الأوروبي مثل مصر وتونس والمغرب، والتي تسمح باستقدام الشباب المتعلم والكفء من هذه الدول بالإضافة لهذه الأسباب الأساسية - طاردة وجاذبة – يمكن ان توجد عوامل أخرى موضوعية أو ذاتية تدفع أصحاب الخبرات إلى الهجرة كإشباع روح البحث والتطوير و أنظمة الخدمة المدنية، إلى جانب أسباب عائلية أو شخصية أو فردية.

ثانيا – تحقيق الذات الإبداعية:

السبب أو العامل الأساسي في هجرة الكفاءات هو الذي أغفله الجميع تقريبا - ومن اقترب منه اقترب عرضا أو مصادفة - هذا العامل هو الرغبة العارمة عند المبدع أو الكفاءة الإبداعية لتحقيق ذاتها الإبداعية، مسألة تحقيق الذات الإبداعية مسألة لا يدركها إلا المبدعون في حقيقة لأنهم وحدهم يعيشون معاناة السعي لتحقيق الذات الإبداعية، والاختناق من عدم تفريغ طاقاتهم الإبداعية و أفكارهم التي يحملونها مهما كان ميدان عملهم أو موهبتهم الإبداعية. وبمعنى أو بآخر عَبَّرَ لهذه الحقيقة (روبرت مكنا مارا) وزير الدفاع الأمريكي الأسبق ومدير البنك الدولي سابقاَ بقوله (إن الأدمغة كالقلوب تذهب حيث تُقدر حق قدرها).

عندما لم يجدوا (بعد المرار والأسى إلا الغربة ملاذا، وتفريغ طاقاتهم الذهنية و الإبداعية في مخابز الغرب، ثُمَ... ثم كلمّا سمعنا عن نابغ عبقري عربي لمع في الغرب لطمنا الخدود وشددنا الشعور وقلنا : لقد قتلنا الغرب باستنزاف العقول العربية المبدعة) ثم نصحوا من سكرة الخبر لنغرق في سكرة الواقع لنلتمس المسوغات والأعذار، فندّعي أننا غير قادرين على استيعابهم مادياً، وغير قادرين على تأمين المخابر العلميّة اللازمة لهم (عزت : 1999 : 89).

وعلى الرغم من توفر مهنيين ذوي مهارات عالية في المجالات التي تشتد الحاجة إليها تكنولوجيا المعلومات والبحث العلمي يُعد أمراً حيويا لنمو اقتصاد بلد ما، إلا أن رأس المال البشري أمر لا مفر منه مهما كانت المعادلة، وذلك مرده إلى أبسط قاعدة في علم الاقتصاد و التي تقول بأن (العرض يتبع الطلب)

ولهذا فإن رأس المال البشري حاله حال أي مورد نادر آخر سيتوافر حيث يتمتع بأعلى درجة من التقدير وليس بالضرورة حيث تكون الحاجة إليه أمسّ ما يكون وحسب (التقرير الإقليمي : 2006 : 38) تؤدي الهجرة إلى ضياع الجهود والطاقات الإنتاجية والعلمية لهذه الكفاءات التي تصب في شرايين البلدان الغربية بينما تحتاج التنمية الوطنية لمثل هذه الكفاءات في مجالات الاقتصاد والتعليم والصحة والتخطيط والبحث العلمي (نوير : 2003 : 2).

كما أن فقدان رأس المال البشري يؤثر في تقديم الخدمات الأساسية، ويستنزف الموارد المالية ويحد من النمو الاقتصادي في بلدان الأصل (الأمم المتحدة: 14:2013).

المبحث الرابع: الآثار السلبية والإيجابية لهجرة العقول

أولا– الآثار المترتبة على هجرة العقول:

بالرغم من أن معظم التحليلات التي تناولت هجرة الأدمغة وتأثيرها على التنمية بصفة عامة والاقتصادية بصفة خاصة في البلدان المرسلة ركزت على الآثار السلبية لهجرة الكفاءات، إلا أن الدراسات الأخيرة التي تناولت هذه الظاهرة تعطي صورة أكثر تفاؤلا، فبعض العلماء مثل "بيين Beine "، "دوكيور Docquier" يوافقون على أن هجرة الأدمغة ليست سلبية بشكل مطلق كما شاع في الأدبيات السابقة، ولكن هناك آثار إيجابية لهجرة الكفاءات في تكوين رأس المال البشري في البلدان النامية ،والحجة الرئيسة وراء هذا المنطق هي أن الفوارق في الدخل بين البلدان المصدرة والمستقبلة تحفز الأفراد داخل البلد الأم في مجال التعليم حتى يصلوا لمستوي مميز، فالأجور مرتفعة في الخارج والسبيل الوحيد للمنافسة على هذه الأجور من خلال الارتقاء بمستوى رأس المال البشري وذلك من خلال تعليمهم بشكل مميز.

ولقد جادل البعض في آثار التنقل الدولي لرأس المال البشري في القرن الحادي والعشرين وما وراءها من إسهام الكفاءات المهاجرة في تطوير المعرفة العلمية والتكنولوجية في ظل وجود تفاوت كبير بين البلدان في قدرتها على الوصول وتطوير ونمو مجتمعاتها الأصلية بصورة مختلفة.

ولقد حلل "Beine" وآخرون آثار هجرة الكفاءات في (127) بلدا ناميا عام 2008 م، و وفقا للنتائج التي توصلوا إليها فان هناك مكاسب نسبية من هجرة الكفاءات، ومع ذلك هذا لا يعني أن كل بلد تعاني من "هجرة الأدمغة" تحصد مكاسب من خلالها، فعديد من البلدان الفقيرة لا تزال تقدم مستوى أعلى من هجرة المهارات بالمقارنة من تكوين رأس المال البشري في البلاد، و يرى آخرون المسألة بشكل مختلف حيث ينظرون إلى هجرة الكفاءات و خاصة من البلدان النامية إلى الدول المتقدمة بأنها شكل من أشكال الخسارة في رأس المال البشري والمهارات من البلدان المرسلة.

وهناك من يحلل الآثار المترتبة على هجرة الكفاءات بطريقة أخرى من خلال النظر في الآثار الإيجابية لهجرة الكفاءات على بلدان المصدر من خلال عودة الأفراد المهرة إلى الوطن بعد العمل في الخارج مما يؤدي إلى تبادل ونشر المعرفة من بين غيرهم من المهنيين في الوطن، حتى بعد عودتهم إلى بلدانهم فإن هؤلاء المهرة لا يزالون يحافظون على الاتصال بأصدقائهم في الخارج فهم يمثلون الجسر الذي يربط بين المعرفة والخبرات في الخارج وبين الوطن (جوهر :2017: 32).

وقد تكون لهجرة الأدمغة آثار ضارة ونافعة في آن واحد على البلد الأم، ويتوقف الفارق بين هذه الآثار أساساً على نطاق هجرة الأدمغة الذي يقاس بمعدل هجرة الأدمغة، أي بعدد المهاجرين ذوي المهارات العالية كنسبة من مجموع المواطنين ذوي المستوى التعليمي نفسه، وتسجّل أقل البلدان نمواً مجتمعيا أعلى من معدلات هجرة الأدمغة من مجموعات البلدان الرئيسية في العالم إذ يبلغ متوسط معدل هجرة الأدمغة منها (18.4٪)، أي أعلى بكثير مما تُسجله البلدان النامية الأخرى (10٪)، وعلى الصعيد الإقليمي تبرز (هايتي) وجزر المحيط الهادئ أقل البلدان نمواَ وهي (هايتي وساموا وغامبيا وتوفالو وكيريباس وسيراليون) لها من المهنيين أصحاب المهارات العالية الذين يعيشون في الخارج أكثر مما لديها في الداخل، ويُقدر المستوي "الأمثل" لهجرة الأدمغة (أي المستوي الذي يبلغ عنده صافي الفرق بين الآثار الإيجابية و الآثار السلبية في اقتصادات البلدان الأم درجته القصوى) ما بين (5 و 10٪) ولا تدخل ضمن هذه الفئة إلا خمسة من أقل البلدان نمواً وبالمقابل إذا فاقت تلك النسبة من (15 إلى 20٪) يزداد احتمال أن تفوق الآثار السلبية لهجرة الأدمغة الآثار الإيجابية، وبناء على ما سبق فإن المعدل لهجرة الأدمغة مرتفع في (30) بلداً من أقل البلدان نمواً و البالغ عددها (48) بلدا (مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية:18:2012).

ثانيا – هجرة العقول والتأثير السلبي على البلدان النامية:

استند من يرون أن هجرة الأدمغة لها آثار سلبية بشكل مطلق على البلدان النامية على تحليلات بعض البحوث والدراسات التي أكدت أن هجرة الكفاءات تؤثر على الوضع الاقتصادي لدول المصدر، وتعمل على استنزاف مخزون رأس المال البشري لديها، فقد أكد عدد من الباحثين في دراسات مختلفة على أن استمرار تدفق الكفاءات والمهرة من الدول النامية إلى الولايات المتحدة وغيرها من دول منظمة التعاون الاقتصادي يؤثر سلباً على دول المصدر، فبينما تنفق البلدان النامية من ناتجها المحلي الإجمالي على تعليم وتثقيف مواطنيها، تعمل الدول المتقدمة على استقطابهم و إن كان هذا يمثل فرصة جيدة للأفراد ولكن في كثير من الأحيان ليس بالنسبة للدول المرسلة.

فإعداد هذه الكفاءات مكلف جداً ويحتاج إلى وقت كبير، وكمؤشر على تلك النفقات في قطاع التعليم التي تقترب من (10٪) من الناتج الداخلي الخام كما هو الحال في الأردن (9.3٪) ولبنان (10٪)

وتصل هذه النسبة في السودان إلى (7.3٪) وفي تونس إلى (6.2٪) وإلى (5.8٪) في الجزائر و(5.6٪) في اليمن و(5.5٪) في المغرب و(5٪)في مصر (3.9٪)في العراق (التقرير الإقليمي للهجرة الدولية العربية:59:2014 -60).

كما تؤدي هجرة الكفاءات إلى ضياع الجهود والطاقات الإنتاجية والعلمية لهذه الكفاءات التي تصب في شرايين البلدان الغربية بينما تحتاج إلى التنمية الوطنية لمثل هذه الكفاءات في مجالات الاقتصاد والتعليم والصحة والتخطيط والبحث العلمي.

كما أن فقدان رأس المال البشري يؤثر في تقديم الخدمات الأساسية، ويستنزف الموارد المالية ويحد من النمو الاقتصادي لبلدان الأصل.

ويمكن تلخيص الآثار السلبية لهجرة العقول على الدول النامية فيما يلي :

1- تؤدي هجرة العقول إلى انخفاض رصيد رأس المال البشري في الدول المصدرة من الأشخاص ذوي المهارات العالية وقد يؤدي هذا إلى انخفاض معدل النمو الاقتصادي إلى جانب تراجع النشاط في مجالات العلم والتكنولوجيا والابتكار.

2- تؤثر هجرة العقول بشكل خاص في بعض القطاعات ولا سيما الصحة والتعليم والبحث العلمي بشكل كبير.

3- تتسبب هجرة العقول في فقدان الحكومات أقل البلدان نمواً الضرائب التي كان من المفترض أن يدفعها هؤلاء المهنيون لو ظلوا في بلدانهم الأم وعملوا فيها.

4- يؤدي انخفاض رصيد الدول المرسلة لرأس المال البشري وخاصة من ذوي المهارات العالية نتيجة للهجرة إلى تحويل اهتمام هذه الدول بعيداً عن المجالات التي تتطلب مهارات عالية إلى المجالات التي تتطلب مهارات بسيطة.

5- يشغل بعض العائدين من ذوي المهارات العالية إلى وطنهم وظائف تتطلب مؤهلات علمية أقل مما حصلوا عليه أثناء دراستهم في الخارج فيما يُسمى "هدر العقول".

6- تؤدي هجرة الأشخاص الأكثر مهارة إلى إعاقة بناء المؤسسات في أقل البلدان نمواً (جوهر :2017 :34).

ثالثا- الآثار الإيجابية لهجرة العقول على الدول النامية:

من العرض السابق يتضح أن ظاهرة هجرة العقول أصبحت ظاهرة واقعية تحدث كل يوم ولا يمكن إيقافها أو القضاء عليها، خاصة في الوقت الحالي، لذلك يكون من الأفضل العمل على الاستفادة منها بدلا من المطالبة بعودتها كما كانت الدعوات في الماضي و التي كانت تطالب بعودة العقول المهاجرة إلى أوطانها

لتشارك في البناء، فالآن أصبحت هذه الدعوات أقل قابلية لقصورها، وحل محلها الرأي الأكثر عقلانية وهو الذي يدعو إلى بناء شراكة مع العقول المهاجرة، فالعلماء العرب اليوم يتواجدون في أعرق المراكز العلمية والجامعية والبحثية والصناعية ويطورون كثيرا منها، لذلك فإن بإمكانهم عند تقديم دعوة صادقة لهم للمشاركة من مواقعهم في بعض البرامج القائمة هنا في مراكز البحث والجامعات العربية أن يكونوا خير عون إذا أحسن الاختيار.

كما أن الدول المتقدمة تستحوذ على التكنولوجيات والعلوم، ولكي يتم نقلها إلى الوطن فإن هذا يحتاج إلى قناة اتصال أساسها العنصر البشري، لذلك فإن وجود عقول عربية ذات خبرات وكفاءات متميزة في الدول المتقدمة يساعد على الإسراع في عملية نقل هذه المعارف.

وبالرغم من أن هجرة العقول لها آثار سلبية إلا أنّ لها – أيضاً – آثارا إيجابية لما قد تؤدي إليه هذه الهجرة من تحقيق فكرة تدوير العلماء بأن يخرج العلماء للدراسة ثم يعودون ليفيدوا وطنهم من خبراتهم ثم يعودون مرة أخرى إلى الخارج وهكذا، أو من خلال إسهاماتهم في نقل المعارف والتكنولوجيا من خلال وجودهم في الخارج وبذلك يحدث تكامل علمي بين الكفاءات في الداخل والخارج (جوهر :2017 :36).

طرق وأساليب لتعظيم الاستفادة من الكفاءات المهاجرة:

1- زيادة ميزانية البحث العلمي حتى تصل إلى المعدلات العالمية مما يشجع الكفاءات المهاجرة على العودة.

2- توفير الدعم المالي والفني للمؤسسات الحكومية المعنية بصياغة السياسات الوطنية الخاصة بالاستفادة من الكفاءات المهاجرة.

3- إطلاع الكفاءات بالخارج على المبادرات الحكومية الجديدة الخاصة بالاستثمار.

4- تقديم الحكومة جميع التسهيلات الإدارية والمادية لإنشاء الجامعات الأهلية القائمة على البحث العلمي وذلك لاستقطاب كبار العلماء بالخارج للاستفادة من خبراتهم في مجال البحث العلمي وتدريب الكفاءات في الداخل.

5- تعريف المجتمع بأهمية العلماء والكفاءات بالخارج.

6- توفير عوامل الأمان والاستقرار للكفاءات المهاجرة في وطنهم.

7- إشاعة جو من الاحترام والتقدير للعلماء في الخارج مما يرسخ لديهم الشعور بالمواطنة الحقيقية وشرف الانتماء والولاء للوطن.

8- إشراك العلماء والكفاءات بالخارج في عمليات التخطيط الإنمائي واتخاذ القرارات على الصعيد الوطني.

9- تنمية و تفعيل قدرات جميع المؤسسات المعنية بشؤون المهاجرين بما يمكّنها من تنفيذ السياسات المرجّوة بشكل فعّال.

10- توفير ظروف عمل ومناخ علمي مناسب يتسم بحرية العمل بعيداً عن الأجواء السياسية.

11- الاستفادة من وجود بعض الكفاءات المهاجرة في مراكز مهمة في المؤسسات الأجنبية مما يسهل الحصول على الكثير من المعلومات.

12- تبني العلماء في الخارج عددا من مراكز التميز، والمدارس العلمية في وطنهم والإشراف على مجموعات بحثية متخصصة.

13- العمل على استقرار مناخ الاستثمارات، بما يشجع على إقامة مشروعات استثمارية كما هو الحال في الصين والهند، وتوفير عوامل الأمان للكفاءات المهاجرة في الوطن (جوهر:2017 :234 : 237).

استنتاجات الدراسة:

يمكن عرض أهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذه الدراسة:

1- اختلاف تعريفات الهجرة، و لكنها اتفقت في المعنى.

2- تفتقد الدول العربية رأس المال البشري الذي هو مفتاح التنمية الاقتصادية والاجتماعية عن طريق هجرة الأدمغة.

3- تفتقد الدول المصدرة للكفاءات الإنفاق على تعليم هذه الكفاءات وبالتالي تهاجر ولا تعود لأوطانها.

4- هذا التيار في تزايد و لم تنجح الدول العربية في الاستفادة منها قدر المستطاع في أثناء تواجدها في البلدان المهمة.

5- رأس المال البشري هو الأساس القوي لنهضة الأمم والشعوب ومجتمعاتنا العربية بحاجة ماسة وضرورية لمثل تلك الطاقات.

6- هناك عدد من العوامل التي تسهم في هجرة العقول مثل ضعف الاهتمام بالباحثين وقلة الاهتمام بالبحث العلمي وتقصير الدولة في توفير الجو المناسب للكفاءات للعمل والإبداع.

7- تشخيص وفهم الأسباب لهجرة الكفاءات إلى الدول المتقدمة يتيح تحديد كيفية تحويلها من مجرد استنزاف للعقول إلى كسب لها مما سينعكس ذلك إيجابيا على واقع التنمية الاقتصادية في الدول النامية.

8- هجرة العقول مؤشر واضح على عجز الأنظمة العربية في استثمار خبرات أبنائها.

9- من أهم مراحل الاستفادة من الكفاءات المهاجرة اتخاذ الحكومات العربية طرقاَ وأساليب للتواصل مع الكفاءات المهاجرة وذلك لحثهم على الإسهام بدور كبير في تطوير وتنمية وطنهم.

10- النداءات الوطنية للكفاءات المهاجرة بالإسهام في نقل الخبرات و المعارف والتكنولوجيا.

توصيات الدراسة:

1- إبراز دور الكفاءات المهاجرة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية في البلدان العربية.

2- العمل على حل المشكلات التي تكمن وراء هجرة العقول العربية سواء المتعلقة بأنظمة البحث العلمي والسياسات التقنية وعدم توفر سوقاً للبحث والتطوير في البلدان العربية، وعدم قدرة أو عجز المجتمع العربي عن استيعاب القدرات الإبداعية.

3- ضرورة حصر عدد الخبراء والاختصاصيين والفنيين العرب المهرة المهاجرين للدول المتقدمة وذلك للتواصل معهم للاستفادة من خبراتهم لأوطانهم.

مقترحات الدراسة:

1- زيادة الإنفاق على البحث العلمي وذلك للعمل على حل المشكلة وهي فقدان الكفاءات العلمية المهاجرة.

2- العمل على استقطاب الكفاءات العربية المهاجرة وذلك لوقف هذا النزيف في خسارة الكفاءات العلمية بالدول العربية والذي يكلفها تكاليف باهظة.

3- على الدول العربية خلق ما يطلق عليه مشروع التنمية المتوازنة والشاملة ومن أهم عواملها خلق وتعزيز البيئة الفكرية والعلمية والثقافية التي توفر مقومات العمل والاستقرار المعيشي والنفسي والإنتاج العلمي.

4- تشجيع العنصر البشري المهاجر على العودة للمساهمة في البرامج التي تحتاجها التنمية العربية لمثل هذه العقول في مجالات الاقتصاد والتعليم والصحة والتخطيط والبحث العلمي والثقافة.

المصادر و المراجع

أولا– الكتب:

1– فاروق محمد العدلي، المدخل إلى علم الاجتماع، دار الكتاب الجامعي، القاهرة، 1988.

2– سكوت لـ. مونتغمري هل يحتاج العالم إلى لغة عالمية ؟ اللغة الإنجليزية ومستقبل البحث العلمي، ترجمة فؤاد عبد المطلب، عالم المعرفة، ع 319، المجلس الوطني للثقافة والعلوم والآداب، الكويت ديسمبر، 2014 م.

3– محجوب عطية الفائدي، مبادئ علم الاجتماع والمجتمع الريفي، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، ليبيا، 1992.

4– عزت السيد احمد، انهيار دعاوى الحداثة، دار الثقافة، دمشق، ط2، 1999.

5– عبد الحميد سعد، المدخل الموروخولجي لدراسة المجتمع القروي، دار المعارف، مصر، 1980.

6– احمد رأفت عبد الجواد، مبادئ علم الاجتماع، مكتبة النهضة الشرق – القاهرة، 1982.

7– علي صالح جوهر، حسام إبراهيم مراد، هجرة العقول، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع، ط1، عمّان، 2017.

ثانيا– المجلات العلمية:

1– هند هاني ((الحماية الدولية للمهاجرين العرب : حالة المهاجرين المغاربة)) مجلة المستقبل العربي، ع 272، مركز دراسات الوحدة العربية بلبنان، 10\2001.

2– إبراهيم عبد الخالق عبد الرؤوف،كفاح يحي العسكري : دراسة ظاهرة هجرة العقول... أسبابها... علاجها من وجهة نظر التدريسيين والتدريسيات في كلية التربية الجامعة المستنصرة، بغداد، 2007.

3– نصر الدين محمد أبوغمجة، هجرة العقول العربية وتأثيرها في برامج التنمية المستدامة في الوطن العربي، مجلة كلية الآداب، ع 11، 2009، ليبيا.

4– حليم بركات : (هجرة الأدمغة العربية : ظاهرة اجتماعية) ندوة المستقبل العربي والتي عقدت في مقر دراسات الوحدة العربية ببيروت بتاريخ 8/11/2000 مجلة المستقبل العربي، ع 266، مركز دراسات الوحدة العربية بلبنان 4/2001.

5– أنطوان زحلان : ((العلم و السيادة.. التوقعات والإمكانات في البلدان العربية))، مجلة المستقبل العربي، ع 383، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان 1/2011.

6- سلام الكواكبي ((هجرة العقول والكفاءات في الشرق العربي)) اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغرب أسيا الإسكو، الأمم المتحدة، 2010.

7- عبد السلام نوير، سياسة البحث العلمي وهجرة العقول، مركز بحوث ودراسات الدول النامية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

ثالثا- المؤتمرات العلمية:-

1- جهاز تنظيم شئون السودانيين العاملين بالخارج ((دور الدراسات ومراكز الأبحاث في تنظيم الهجرة العربية (مركز السودان لدراسات الهجرة والتنمية والسكان نموذجا) المؤتمر الأول للمغتربين العرب – جسر التواصل _، من 4 _ 6 ديسمبر 2010 م، جامعة الدول العربية القاهرة.

2- طاهر محمد بن طاهر : (هجرة العقول العربية وواقع التعليم العالي وسوق العمل)، المؤتمر العربي حول التعليم العالي وسوق العمل، كلية الآداب،جامعة 7 أكتوبر، مصراته، ليبيا، 2010.

3- التقرير الإقليمي لهجرة العمل العربية 2008 م "هجرة الكفاءات العربية نزيف أم فرص؟ إدارة السياسات السكانية والهجرة / القطاع الاجتماعي، جامعة الدول العربية، القاهرة، 2008م. ".

4- تقرير أقل الدول نمواً 2012 م "تسخير التحويلات المالية ومعارف المغتربين لبناء القدرات الإنتاجية" مؤتمر الأمم المتحدة للتجارة والتنمية، الاونكتاد، 2012.

5- التقرير الإقليمي للهجرة العربية الدولية "الهجرة الدولية والتنمية" إدارة السياسات الإسكانية والمغتربين والهجرة، قطاع الشؤون الاجتماعية، جامعة الدول العربية، القاهرة، 2014.

رابعا- الرسائل العلمية:-

1- مروة حسين أحمد شاكر: هجرة العقول والكفاءات العربية وأثرها على التنمية مع إشادة خاصة لمصر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التجارة، جامعة عين شمس، 2009.

2- عبد الناصر أحمد البدراني : هجرة الكفاءات العربية الأسباب والنتائج (العراق نموذجاً) رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة والاقتصاد، الأكاديمية العربية المفتوحة، الدنمارك – كوبنهاغن، 2009.

اتجاهات المعلمات نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية داخل بلدية غريان

أ. فطوم علي اليتيم

كلية الآداب غريان جامعة غريان

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى معرفة اتجاهات وآراء المعلمات في المدارس العادية "الأساسية والثانوية" حول دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية داخل بلدية غريان، كما هدف البحث إلى التعرف على الفروق ذات دلاله إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزي إلى المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. حيث تكونت عينة الدراسة من (60) معلمة موزعة على ثلاثة مدارس أساسية وثانوية داخل نطاق بلدية غريان واقتصر البحث على المعلمات دون المعلمين لقلة المعلمين في تلك المدارس، كما طورت الباحثة أداة البحث استبانة بعد الاستفادة من بعض الدراسات السابقة ومن بعض الاستبانات الموجودة فيها، كدراسة البطانية (2019)، ودراسة البرغوثي (2017) ودراسة فرحان المشابقة، وإيمان أبو قدويدر (2019) وشملت أداة الاستبانة (30) فقرة (20) فقرة إيجابية و(10) فقرات سلبية. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باعتباره أنسب المناهج لمثل هذا النوع من الدراسات، حيث يعتمد على وصف وتحليل الظاهرة المدروسة كيفياً وكمياً كما هي موجودة بالواقع واستخلاص النتائج منها بالإضافة إلى المنهج الاستقرائي والذي تم الاستعانة به في الجزء النظري من البحث. واعتمد البحث على ثلاثة تساؤلات أساسية.

التساؤل الأول: ما اتجاهات معلمات المدارس العادية "أساسي، ثانوي" نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية داخل بلدية غريان.

والتساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات معلمات المدارس العادية "أساسي، ثانوي" نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية داخل بلدية غريان تعزي لمتغير "المؤهل العلمي".

التساؤل: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات معلمات المدارس العادية "أساسي، ثانوي" نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية داخل بلدية غريان تعزي لمتغير "سنوات الخبرة".

واستخدمت الباحثة لاختبار هذه التساؤلات العديد من الأساليب الإحصائية. أهمها المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية وتحليل التباين.

وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية هي أن اتجاهات معلمات المدارس العادية كانت إيجابية نحو عملية الدمج كما انه توجد فروق ذات دلاله إحصائية لاتجاهات معلمات المدارس العادية نحو الدمج ذوي الاحتياجات الخاصة تعزي لمتغير المؤهل العلمي لصالح "الدبلوم" كما توجد فروق ذات دلاله إحصائية لاتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعزي لمتغير سنوات الخبرة لصالح (20 فما فوق).

المقدمة

ظهر الاهتمام بالتربية الخاصة ورعاية ذوي الاحتياجات الخاصة مع بدايات القرن العشرين، وكان التوجه قائم على عزل هذه الفئة عن جميع فئات المجتمع داخل معاهد ومدارس خاصة بهم مع تقديم الرعاية وبرامج التأهيل بهم، ثم شهد واقع ذوي الاحتياجات الخاصة اهتماماً بالغاً في كافة المستويات الدولية والإقليمية والمحلية، إذا تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بهذه الفئة ورعايتهم وتحسين ظروف معيشتهم، حيث اصبح الاهتمام بهم هو مؤشر أساسي لتحقيق العدالة الإنسانية والاجتماعية.

ويعتبر الدمج من الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الخاصة والذي يقوم على مبدأ وضع فئة ذوي الإعاقات البسيطة في بعض صفوف المدارس العادية وفي بعض المواد التعليمية شرط الاستفادة من هذه البرامج لهذه الفئة (**الجلامده، 2016، 3**).

وإن ما يحتاجه الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة هو الدمج في المجتمع المحلي من خلال دمجه في المدارس العادية ومع الطلبة العاديين، فيشعر بذلك بأهمية وأنه لا يقل في ذلك عن الطفل العادي، وهذا يوفر له فرص الإبداع والتطور والمنافسة، على أن يراعى في عملية الدمج الحاجات الخاصة التي يتطلبها الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة. (الروسان، 2009، 36)

كما تؤيد الباحثة فكرة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مما يساعد على تطوير قدراتهم التعليمية وتفاعلهم من خلال تواصلهم مع الطلبة العاديين في المدارس العادية ويساعد على نموهم التربوي والاجتماعي ولكي تكون عملية الدمج ناجحة فلابد أن يكون هناك تجانس في المناهج وطرق التدريس بما يتلاءم مع احتياجات هؤلاء الطلبة ويكون هناك إقبال من قبل المعلمين مما يساعد على تحقيق التكيف مع بيئة المدارس العادية.

وهنا يمكن أن نوضح بأن الدمج يعني العمل على تحقيق التكامل التعليمي والاجتماعي للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة والأطفال الأسوياء العاديين في المدارس العادية، ومن الواضح بأن الدمج يتطلب توفير شرطين هما وجود الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي إلى جانب التفاعل الاجتماعي المتكامل والذي يتطلب من المعلم تخطيطاً تربوياً مستمراً، وهذا يقودنا إلى التوصل لنتيجة مفادها بأن المدرسة العادية هي المكان التربوي الطبيعي الذي يمكن أن يضم جميع الطلاب بشكل عام، وذوي الاحتياجات الخاصة بشكل خاص للقضاء على المشكلات النفسية التي من المحتمل أن تظهر لديهم في المستقبل نتيجة لعزلهم عن المجتمع وأفراده الأسوياء، وهكذا تعتبر المدرسة المكان الملائم لتدريب هؤلاء الأطفال على المعارف والمهارات والاتجاهات التي سوف يستخدمونها في حياتهم المستقبلية كما أن علاقة الطالب ذوي الاحتياجات الخاصة بالمعلم تلعب دوراً أساسياً ومهماً في التأثير عليه من النواحي الاجتماعية والنفسية والتحصيلية. (الظفيري وآخرون، 2019، ص69).

الاتجاهات التي يحملها المعلمين نحو ذوي الاحتياجات الخاصة لها أهمية كبيرة في نجاح هذه العملية أو فشلها فالمعلمون يتحملون مسئولية تعهد حاجات جميع الأطفال في صفوفهم، وبذلك فإن معتقداتهم واتجاهاتهم بشأن قبول ممارسات الدمج قد تكون ذات تأثير في درجة تحقيقهم لذلك الواجب.

فمهما أعد المعلم وزود بالأساليب والوسائل التعليمية والتكنولوجية الحديثة لا يمكن أن ينجح في تنفيذ مهامه المتعلقة بالدمج مالم يتم دراسة هذه الاتجاهات، التي يحملها المعلمون ويعمل على تدعيمها وتعزيزها إذا كانت إيجابية، والقيام بتعديلها إذا كانت هذه الاتجاهات سلبية.(الظفيري، 2019، 264)

وإن نجاح عملية الدمج مرهون بتقبل واقتناع بالفكرة أولاً ومن ثم السعي الموصول إلى كل ما يعين على تحقيق هذه الفكرة وإبرازها وما يعين على تحقيقها هو تقبل المعلمين لفكرة إدماج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذلك باعتبار أن المعلم هو المنفذ العادي المباشر الإدماج، ومن ثم فهو مفتاح النجاح لهذه العملية.(علي حسين وآخرون، 2005، ص5)

وترى الباحثة بأن يكون هناك اهتماما بهذه الفئة من ذوي الاحتياجات الخاصة على اختلاف احتياجاتهم والاهتمام برعايتهم ودمجهم في المدارس العادية لتغيير ما هو متبع من عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة داخل مدارس ومؤسسات خاصة بهم وماله من آثار سلبية إلى منظور جديد

يقوم على دمج هؤلاء الأطفال مع أقرانهم الأسوياء في المدارس العادية دون أي نوع من التمييز أو التفرقة عند دمجهم في المدارس العادية وما يترتب عليه من آثار إيجابية.

مشكلة الدراسة:

بما أن وزارة التربية والتعليم تهدف إلى تحقيق فرص متساوية للتعليم لجميع الأطفال بغض النظر عن فئاتهم وذلك بحسب قرار (441) سنة 2020 الذي ينص التزام الهيئات والمصالح والمؤسسات بوزارة التعليم بما فيها الجامعات والمدارس بمراقبات التعليم لتوفير التعليم للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع المراحل التعليمية وإدماجهم فقد رأت الباحثة ضرورة مناقشة وبحث العقبات التي تحول دون تطبيق الإدماج للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المرحلة الابتدائية للتعليم العام وذلك من خلال دراسة اتجاهات المعلمات العاملين في تلك المرحلة.

وتجدر الإشارة إلى أن درجة الإعاقة التي تتعامل معها الدراسة هي ذاتها الدرجة التي تقبلها وزارة التعليم في مدارس التربية الخاصة التابعة لها وهي في الغالب من الدرجة الخفيفة والمتوسطة في الإعاقات الحركية والسمعية والبصرية ومن الدرجة الخفيفة من الإعاقة العقلية وتعد عملية الدمج فلسفية حديثة في الدول العربية على نحو عام، وفي دولة ليبيا على نحو خاص.

ولهذا فإن عملية الدمج تحتاج إلى الكثير من الدراسات والتصورات التي تساهم في تنفيذها داخل المدارس العادية، كما أنه من الضروري الإفادة من تجارب الدول التي سبقتنا في عملية الدمج، وبعد الاطلاع على الآدب النظري والدراسات السابقة تبين للباحثة أن اتجاهات المعلمين من الأمور الضرورية في تنفيذ عملية الدمج.

فقد بينت نتائج دراسات العجمي (2012) إلى أن الاتجاه إيجابي نحو الدمج، بالإضافة إلى وجود فروق فردية في الخبرة لصالح الخبرة.

بينما توصلت نتائج دراسات النواصرة والمنسي (2018) إلى أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية كانت سلبية ولا توجد فروق في اتجاهات المعلمي نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين في المدارس العادية تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل.

ولهذا فإن نجاح عملية الدمج لا يعتمد على سياسات الدولة على نحو أساسي بل يعتمد إلى حد كبير على مواقف المعلمين واتجاهاتهم نحو عملية الدمج. وبذلك فإن هذه الدراسة سعت للإجابة على

السؤال التالي (**ما اتجاهات معلمات المدرسة الابتدائية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان**).

تساؤلات الدراسة:

لقد سعت الدراسة الحالية للإجابة على التساؤلات الآتية:

1- ما اتجاهات معلمات المدارس العادية (أساسي – ثانوي) نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان.

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات معلمات المدارس العادية (أساسي – ثانوي) الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات معلمات المدارس العادية (أساسي – ثانوي) الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى الاتي:

1- التعرف على اتجاهات معلمات المدرسة العادية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان.

2- التعرف على الفروق في اتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي).

3- التعرف على الفروق في اتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية الفئة التي تناولتها الدراسة وهي فئة الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وحقهم في التعلم في بيئة مناسبة وغير متحيزة، وكذلك تناولها النظام الدمج باعتباره أحد الاتجاهات التربوية الحديثة في البلاد العربية بوجه عام والبيئة الليبية بوجه خاص.

ولهذه الدراسة أهمية من ناحيتين:

– الأهمية النظرية:

لقد تبين من خلال الدراسة في هذا المجال مدى الاختلاف في وجهات النظر حول دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، فهناك وجهات نظر سلبية والقليل من وجهات النظر الإيجابية وما يترتب على ذلك من تأثيرات على الجوانب النفسية والاجتماعية والتعليمية والتربوية لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وانعكاس ذلك كله على نموهم من جميع الجوانب السابقة، ونظراً لقلة البحوث والدراسات المتعلقة بعملية دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان حسب علم الباحثة، وبناء عليه وجب الاهتمام بتلك الفئة والعمل على تفعيل دمجهم في المدارس العادية كغيرهم من الطلاب العاديين.

- الأهمية التطبيقية:

تقدم الدراسة الحالية إطاراً نظرياً للباحثين المهتمين في موضوع الاتجاهات وموضوع الاحتياجات الخاصة، كما تعزز دور المعلمين في رعاية ودمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، والعمل على تفعيل دورهم في المجتمع، وتفيد هذه الدراسة ايضاّ في توعية جميع المعنيين في المدارس العادية بالمشكلات التربوية والتعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة والتعرف على معوقات عملية الدمج ومستويات تقبلهم في المؤسسات التعليمية.

مصطلحات الدراسة:

- الاتجاهات:

هي الأفكار والمعتقدات أو وجهة النظر التي يحملها الشخص تجاه شخص أخر، أو شيء أو مهمه، أو فكره ما، وقد تكون وجهة النظر إما إيجابية أو سلبية أو محايدة (**كوتشر، 2008**).

- التعريف الإجرائي:

هي تلك الاستجابات التي يعبر عنها المعلمون والمعلمات في المقياس الذي أعده الباحث، الذي يعبر عن انطباعاتهم وأفكارهم حول دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

- المعلمون والمعلمات إجرائياً:

هم المعنيون بوظيفة معلم أو معلمة، ويدرسون الأطفال العاديين في المدارس العادية، ويحملون شهادات بكالوريوس أو ليسانس أو دبلوم.

- المرحلة الأساسية:

مرحلة من مراحل التعليم المدرسي في وزارة التربية والتعليم في ليبيا وتمتد من الصف الأول الأساسي إلى الصف التاسع، ويكون أعمار الطلبة فيها ما بين (6 – 16) سنة.

– مرحلة التعليم الثانوي

هي الرحلة الأخيرة من التعليم المدرسي يسبق هذه المرحلة مرحلة التعليم الأساسي ويليه التعليم الثانوي وهو فترة تعليم المراهقة أي للطلاب ما بين سني 11 عاما وحتي سن 19 عاما والغرض الأساسي من التعليم الثانوي هو تحضير المتعلمين لمتابعة تحصيلهم العالي أو الجامعي وتنقسم المرحلة الثانوية إلي شعب وتخصصات علمي وأدبي.

– الدمج:

يعرف بأنه تقديم كافة الخدمات والرعاية لذوي الاحتياجات الخاصة في البيئة بعيداً عن العزل، وهي بيئة الصف الدراسي العادي بالمدرسة العادية (**11، 2010، الديب) أول دراسة أردنية**.

– التعريف الإجرائي:

على أنه إتاحة المجال للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة لأن يتفاعلوا أو يتعلموا مع الطلاب العاديين في المدارس العادية وذلك من أجل تحقيق المساواة ويكافؤ الفرص والمشاركة الفعالة.

– ذوي الاحتياجات الخاصة:

تلك الفئة من الأطفال الذي ينحرفون انحرافاً ملحوظاً من المتوسط العام للأفراد العاديين في نموهم العقلي والحسي والانفعالي والحركي واللغوي مما يستدعي اهتماماً خاصاً من المربيين بهذه الفئة من حيث طرائق تشخصهم، ووضع البرامج التربوية، واختيار طرائق التدريس الملائمة لهم (**59، 2011، أبو شعيرة**).

– التعريف الإجرائي:

هم الأطفال الذين يعانون من إعاقة بسيطة (بصرية، حركية، سمعية) تحد من اندماجهم في المجتمع، وهم بحاجة إلى رعاية خاصة وتوفير خدمات معينة حتى يتمكنوا من متابعة دراستهم بشكل عادي بالمدارس العادية ومع الطلبة العاديين.

حدود الدراسة:

تتحدد نتائج الدراسة وفقاً لمجموعة من المحددات التالية:

1- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على معلمات المرحلة الأساسية.

2- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة في بلدية غريان "ليبيا".

3- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020.

4- كما تحددت نتائج هذه الدراسة جزئياً بطبيعة إجراءات الدراسة من حيث تصميم أداه الدراسة ودرجة صدقها وثباتها.

الاطـــار النـظري

- مفهوم الاتجاهات:

يذهب الكثير من علماء النفس إلى أن موضوع الاتجاهات النفسية قد يكون أهم الموضوعات علم النفس على الإطلاق باعتبار أن الشخصية الإنسانية في جزء كبير منها ما هي إلا تنظيم لاتجاهات الفرد نحو الموضوعات والمثيرات المحيطة ونحو الصفات والسمات التي يمكن أن نضف سلوك الأفراد وشخصياتهم، وللاتجاهات دور مهم في حياة الأفراد حيث إنها تساعدهم على اتخاذ القرارات المناسبة المواقف التي تتطلب ثبات الرأي وهي من العوامل المؤثرة على السلوك الذي يظهره الفرد فيما يخص جوانب حياته المختلفة. (**كفافي، 2010، 96**)

وفيما يأتي عرض بعض التعريفات للاتجاه:

يعرف الاتجاه بأنه: مجموعة استجابات بالقبول أو الرفض إزاء موضوع جدلي معين، وبالتالي فإن الاتجاه يتضمن حالة تأهب واستعداد لدى صاحبه تجعله يستجيب بطريقة معينه سريعة دون تفكيراً أو تردد (**فرحان وآخرون، 2019، 697**).

ويعرف الاتجاه أيضاً بأنه: استعداد أو تهيؤ عقلي وعصبي حقي، ومتعلم ومنظم حول الخبرة، للاستجابة بانتظام بطرية محببة أو غير محببة فيما يتعلق بموضوع الاتجاه. (**العناني، 2002، 84**).

- مكونات الاتجاهات:

أن الاتجاه مكون اجتماعي ثقافي فضلاً عن الظروف التي مر بها كل فرد وطبيعة مجتمعه وللاتجاهات ثلاثة مكونات رئيسية هي:-

1- **المكون العاطفي (الانفعالي)**: يعود إلى مشاعر الشخص ورغباته حول قضيه اجتماعيه ما، أو قسمة معينة أو موضوع ما، أما في إقباله عليه أو نفوده منه، أو قد تكون

الاستجابة سلبية أو إيجابية وهذا يرجع إلى الجانب العاطفي لكل إنسان، واحياناً يكون هذا الشعور غير منطقي، فالقبول أو الرفض، والحب والكره قد يكون دون مسوغ واضح أحياناً.

2- **المكون المعرفي:** يشير إلى المعلومات والحقائق والمعارف والأحكام لمعتقدات والقيم والآراء التي ترتبط بموضوع الاتجاه، أي مقدار ما يعلمه الفرد عن موضوع الاتجاه، فكلما كانت معرفته بهذا الموضوع أكثر كان اتجاهه واضحاً أكثر، فالطالب الذي يظهر استجابات تقبليه نحو الدراسات الاجتماعية مثلاً قد يملك بعض المعلومات عن طبيعة هذه الدراسات ودورها في الحياة الاجتماعية وهي أمور تتطلب الفهم والتفكير والمحاكمة والتقويم (فرحان وآخرون، 2019، صـ698).

3- **المكون السلوكي:** يتمثل في استجابة الفرد اتجاه موضوع الاتجاه بطريقة ما، ما قد تكون سلبية أو إيجابية، وهذا يعود إلى ضوابط التنشئة الاجتماعية التي مر بها هذا الفرد، وتتباين هذه المكونات الثلاثة من حيث درجة قوتها وشدة شيوعها واستقلاليتها، فقد يكون لدى الفرد معلومات وحقائق كافيه عن مسألة ما (المكون المعرض) لكنه لا يشعر برغبه أو حيل عاطفي تجاهها (المكون الانفعالي) تؤدي به إلى اتخاذ أي عمل حيالها (المكون السلوكي) وفي الوجه المعاكس ربما يكون هناك تفان عاطفي تجاه موضوع ما (المكون الانفعالي) على الرغم أن لا يملك معلومات كافية عن هذا الموضوع (المكون المعرفي). وعليه فإن أي مكون من المكونات الثلاثة السابقة قد يطغى على باقي المكونات الأخرى في الاتجاه نحو موضوع ما. (**كفافي، 2010، 108، 109**).

– مفهوم الدمج:

يعرف الدمج: بنه إتاحة الفرصة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لتلقي التعليم مع الطلبة العاديين إلى اقصى درجة ممكنه، ومشاركة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الأنشطة التعليمية التي يستطيعون تأديتها بنجاح (**الخطيب، 2011، صـ34**).

ويعرف الدمج أيضاً: بأنه تعليم الأطفال المعاقين في المدارس العادية جنباً إلى جنب مع الأطفال العاديين، حيث يقوم على تعليمهم نفس المعلم، فيمكا تنظر إليه دول أخرى على أنه فتح صفوف خاصة للمعاقين ضمن المدرسة العادية (**حسن حبايب وآخرون، 2005، صـ8**).

– فوائد الدمج:

1- فوائد الدمج التعلمية (الأكاديمية):

- الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة يحققون في مواقف الدمج إنجازات أكاديمية وتعليميه مقبولة بدرجة كبيرة سواء في منهم اللغة، أو في الكتابة أو في اللغة الاستقبالية أكثر بكثير مما يحققونه في مدارس التربية الخاصة، في نظاف العزل.

- إتاحة الفرصة للمعلم العادي الذي يعمل وفق نظام الدمج لإكساب مجموعة من الخبرات التعليمية والشخصية من خلال الاحتكاك المباشر مع الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة، مما قد يساعد على معالجة بعض نقاط الضعف البسيطة عند الأطفال العاديين.

2- الفوائد الاجتماعية:

- توعية جميع أفراد المجتمع إلى أن الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة لهم حقوقهم الخاصة التي لابد من الاعتراف بها، وأن الإعاقة ليست مبرراً لعزل هؤلاء الأطفال عن أقرانهم العاديين اعتبارهم غرباء وغير مرغوب فيهم.

- دمج الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين يعود على المجتمع بفوائد اقتصادية من خلال توظيف ميزانية التعليم بشكل أكثر فعالية وإنتاجية للمجتمع ويظهر ذلك جلياً من خلال تحويل الإنفاق على الاستخدامات التعليمية غير المناسبة إلى دعم الإجراءات التي تعود بالنفع على التعليم بالصف الدراسي، فبدلاً من الإنفاق على استخدام وسائل النقل لمسافات طويلة وصولاً إلى المدارس الخاصة بهذه الفئة، يتم الإنفاق على تدريب وتأهيل المعلمين بالإضافة إلى توفير الموارد والكوادر المتخصصة في هذا المجال. (**الحربي، 2014، صـ78،76**).

- الاتجاهات نحو سياسة الدمج:

يوجد ثلاثة اتجاهات نحو سياسة الدمج وهي كالاتي:-

1- **الاتجاه الأول:** يؤيد أصحاب هذا الاتجاه فكرة الدمج بسبب الأثر الكبير الذي يساعد في تعديل اتجاهات المجتمع والتقليل من عزل الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الذي يسبب عادة إلحاق وصمة العجز والقصور مما سيؤثر هذا على الطفل وعلى دافعيته وطموحه ويؤثر أيضاً على المجتمع والمدرسة والأسرة الخاصة، ويعتقدون بأن تعليم هؤلاء الأطفال في مدارس خاصة بهم هو أكثر أمناً وفعالية وراحة لهم وأكثر فائدة لهم فيما يتعلق بالبرامج التعليمية.

2- **الاتجاه الثالث:** يرى أصحاب هذا الاتجاه بأن المحايدة والاعتدال هم الحل الأنسب مع ضرورة عدم تفضيل برنامج على أخر، فهناك مئات من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

ليس من السهل دمجهم بل من الأفضل أن يتم تقديم الخدمات الخاصة بهم من خلال مؤسسة خاصة. (**فرحان وآخرون، 2019، صـ695**).

الدراسات السابقة:

- دراسة الجلامدة (19)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات مديرات ومعلمات التربية الخاصة والعاديين نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، وقد أعدت الباحثة مقياس الاتجاه نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس العاديين. واشتمل المقياس على (32) فقره موزعه على ثلاثة أبعاد وهي البعد النفسي والبعد الاجتماعي والبعد الاكاديمي. وتكونت عينة الدراسة من (230) مديره ومعلمة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق داله إحصائياً في الاتجاهات بين المديرات والمعلمات، كما خرجت الدراسة بعده توصيات خاصة بالدمج.

- دراسة الضفيري (2019)

هدفت الدراسة إلى التعرف اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية بدولة الكويت وتم تطبيق هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات في المدارس المتوسطة والعادية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020، 2019) وبلغت العينة نحو (233) معلماً ومعلمة منهم (135) معلماً و(98) معلمة تم اختيارهم قصداً، وطلب منهم الإجابة على المقياس الذي أعده الباحث، والمكون من عشرين فقرة، ومن ثم اجرى الباحث المقابلات شبه المقننة مع (18) معلماً ومعلمة، ولهذا تم استخدام التصميم المزاجي التتابعي التفسيري في هذه الدراسة – وتوصلت نتائج الدراسة الكمية إلى أن مستوى اتجاهات المعلمين والمعلمات جاء متوسطاً نحو الدمج، وأوضحت النتائج عد وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية تعزي إلى الجنس المعلم، سنوات الخبرة.

كما توصلت النتائج النوعية إلى (6) مقترحات تساهم في تحسين اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وهي تزويد العاملين في وزارة التربية بخطة عمل حول كيفية تنفيذ عملية الدمج، وتدريب المعلمين والمعلمات، وتزويد الطالب الجامعي بمساق عن دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية، وتقليل عدد الطلبة في الصف الدراسي، وتوفير المناهج المناسبة لجميع الطلبة، وتثقيف المجتمع عن طريق وسائل الإعلام.

- دراسة السويطي

هدفت الدراسة إلى معرفة اتجاهات وآراء مدرسي وإداري المرحلة الابتدائية حول دمج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العامة في مديرية تربية جنوب الخليل بفلسطين حيث تكونت عينه الدراسة من (110) معلم وإداري، وقد استخدمت الدراسة أداة الاستبانة والتي شهدت (26) فقره موزعة على ثلاثة أبعاد.

وقد توصلت الدراسة إلى أن أكثر الإعاقات قبولاً في المدارس العامة هي الإعاقات الخفيفة والبسيطة، وأن اتجاهات المعلمين نحو الاندماج بشكل عام كانت إيجابية، وأنه لا توجد فروق بين المعلمين والإداريين نحو إدماج المعوقين مع الطلبة العاديين، كذلك إشارات النتائج إلى عدم وجود فروق تعزي الجنس المعلم أو الإداري فيما يتعلق بالدماج، كذلك إشارات النتائج إلى عدم وجود فروق تعزي لسنوات الخبرة حيث تبين أنه كلما ازدادت سنوات الخبرة زادت عملية التقبل.

- دراسة الصمادي (2010)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين الذين يدرسون الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة عرعر. وبلغت عينة الدراسة (142) معلماً. وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو الدمج.

- دراسة النواصرة ومنسى (218)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون (الأردن). وتكونت عينة الدراسة من (141) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية كانت سلبية، ولا توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي إلى متغير الخبرة لصالح من (1 - 5) سنوات.

- دراسة زكرى وعمر (2018)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين في المدراس الابتدائية نحو سياسة الدمج التربوي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة في دولة الجزائر، وتكونت عينة الدراسة من (60)

معلماً ومعلمة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين والمعلمات إيجابية نحو سياسة الدمج التربوي للأطفال ذوي الإعاقة الذهنية البسيطة.

- دراسة هيام قنطاني وكمال جميل (2019)

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن اتجاهات مديري ومعلمي مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وعلاقتها ببعض المتغيرات مثل طبيعة العمل (مدير أو معلم)، وتخصيص المعلم (عام أو تربية خاصة)، وطبيعة المدرسة (تشمل مركز مساندة التعلم أم لا)، والخبرة ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي المسحي لملاءمته للأهداف وأما عينة الدراسة فتكونت من (102) مديراً ومعلماً للتربية الخاصة ومعلم عام من الذكور والإناث العاملين في مدارس التي تشتمل على مراكز مساندة التعليم والتي لا تشتمل. وأشارت أهم نتائج الدراسة إلى أن اتجاهات المديرين والمعلمين كانت متوسطة بغض النظر عن المتغيرات المختلفة التي تبحث فيها الدراسة، مع وجود فرق ذو دلالة إحصائية في الاتجاهات بين المعلمين لصالح معلمين التربية الخاصة، إذ كانت درجة اتجاهاتهم مرتفعة في حين كانت اتجاهات المعلمين العاديين متوسطة.

مناقشة الدراسات السابقة

من خلال العرض السابق للدراسات السابقة التي تناولت موضوع اتجاهات المعلمات نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

معظم الدراسات كانت تهدف إلى معرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وكانت العينات متقاربة في أغلب الدراسات كما أن معظم الدراسات استخدمت استبانة كأداة للبحث والنتائج كانت بين الإيجابية والسلبية في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو الدمج بينما الفروق في المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) تختلف من دراسة إلى أخرى.

أما الدراسة الحالية كانت نتائجها إيجابية في اتجاهات المعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. وهذه النتيجة اتفقت مع بعض الدراسات كدراسة الصمادي (2010)، ودراسة زكري (2018) ودراسة السويطي (2016) واختلفت مع دراسة النواصرة ومسنى (2018).

وأظهرت النتائج أيضاً على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمات نحو الدمج تعزي إلى متغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) واتفقت هذه النتائج مع دراسة هيام قنطائي وكمال جميل (2019) واختلفت مع دراسة النواصرة (2018) ودراسة السويطي (2016).

أهم مجالات الاستفادة من الدراسات السابقة:

لقد كانت الدراسات السابقة منهلاً خصب استفادت منه الباحثة في الدراسة الحالية "اتجاهات المعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية" بحيث كانت دعامة أساسية للوصول إلى المشكلة المطروحة ومقترح البحث وأسئلة الدراسة والاجابة عليها وأداه البحث وغيرها.

ولابد من الإشارة هنا. وحسب الاطلاع المتواضع للباحثة في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في الدارس العادية، محدودية الدراسات والأبحاث التي تناولت الموضوع في هذا المجال داخل البيئة الليبية. بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية تعتبر من أول الدراسات التي أجريت داخل بلدية غريان والتي تناولت موضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

إجراءات الدراسة:

- **منهجية الدراسة:**

اتبعت الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض الدراسة، وتكمن أهمية المنهج الوصفي من دراسته للواقع وعد اقتصاره على الوصف فقط وإنما يهتم أيضاً بتفسير الظواهر وتحليلها للوصول إلى الحقائق بهدف تعديلها وتحسينها.

- **مجتمع الدراسة:**

تم تحديد مجتمع الدراسة من المعلمات في المدارس الأساسية والثانوية ببلدية غريان نظراً لقلة المعلمين في تلك المدارس وبلغ مجتمع الدراسة (290) معلمة موزعة على ثلاثة مدارس أساسية وثانوية وتم اختيار تلك المدارس نظراً لتطبيق الدمج بتلك المدارس.

- **عينة الدراسة:**

تم تطبيق الاستبيان على عينة مكونة من (60) معلمة في مدارس التعليم الأساسي والثانوي داخل بلدية غريان. كما تم اختيارهم بالطريقة العشوائية والجدول رقم (1) يوضح عينة الدراسة.

جدول رقم (1) عينة الدراسة

المدرسة	مجتمع الدراسة	عينة
عقبه بن نافع للتعليم الأساسي	90 معلمة	20
مدرسة القدس الثانوية	100 معلمة	20
الربيع العربي للتعليم الأساسي	100 معلمة	20
المجموع	290	60

- **أداة الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة، قامت الباحثة بتقسيمها إلى قسمين:

الأول: – وهو القسم الخاص بمعلومات أفراد الدراسة، في ضوء متغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

الثاني: – وهو القسم الخاص بفقرات الاستبانة لموضوع اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية والثانوية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية داخل بلدية غريان.

- **خطوات إعداد الأداة:**

مرت عملية إعداد الأداة بالخطوات التالية:

1- بعد الاطلاع على الآدب النظري والدراسات السابقة حيث تم الاستفادة منهما، ومن بعض الاستبانات الموجودة في تلك الدراسات كدراسة البطانية (2019). ودراسة البرغوثي (2017). ودراسة فرحان المشابقه، وإيمان أبو قويدر (2019).

2- تم كتابة فقرات الأداة في ضوء الأدبيات السابقة، والخبرة الشخصية للباحثة وتكونت الأداة (الاستبانة) من (30) فقره.

3- عرض الاستبانة على عدد من الخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص، للتأكد من صحة صياغة الفقرات ومناسبة محتواها.

4- تم الاستفادة من آراء المحكمين، وإعادة صياغة الاستبانة بشكلها النهائي بعد الآخذ بملاحظاتهم العلمية واللغوية.

5- تم تدريج مستوى الإجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي وهي أوافق بشدة (4 درجات) أوافق (3 درجات) متردد (0) لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة) وجرى تقسيم اتجاهات معلمات المرحلة الأساسية إلى مستويين سلبي، إيجابي.

6- واشتمل الاستبيان على 20 عباره إيجابية وهي من (1 إلى 20) وعلى 10 عبارات سلبية من (21 - 30).

(الجدول رقم (2) يبين توزيع افراد العينة بعد جمع الاستبيان)

المؤهل العلمي			سنوات الخبرة		
دبلوم	ليسانس	بكالوريوس	أقل من 10 سنوات	10 – 19 سنة	20– فما فوق
30	15	15	12	19	29
المجموع 60			المجموع 60		

- **صدق الاستبانة:**

للتأكد من صدق الاستبيان تم عرضه على مجموعة من المختصين وتمت صياغته في صورته النهائية بعد أن تم إجراء التعديلات في فقرات الاستبيان في ضوء مقترحات المختصين وملاحظاتهم.

- **ثبات الاستبانة:**

استخدم لحساب معامل ثبات الاستبيان طريقة الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) وقد وصل معامل ثبات الاستبيان إلى (89.ر).

الأساليب الإحصائية

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسب المئوية وتحليل التباين.

- التحليل الإحصائي:

نتائج التحليل

1. ماهي اتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات الاستبانة ومن أجل تفسير النتائج اعتمد الباحث على تقسيم الاتجاهات إلى اتجاهيين سلبي وإيجابي، واعتمد الباحث نقطة الحياد 60٪ بناء على النسبة المئوية ، حيث أن 60٪ فما فوق تعبر اتجاهات إيجابية ، بينما اقل من 60٪ تعبر عن اتجاهات سلبية ، وقد اعتمد الباحث في ذلك على دراسة نرجس (1991)، كذلك اعتمدت الدراسة على نقطة الحياد في لكرت الخماسي هي 3 بحيث تم تدريج مستوى الإجابة وفق مقياس ليكرت الخماسي وهي 5: موافق بشدة، 4: موافق، 3: محايد أو متردد ،2: غير موافق، 1: غير موافق بشده ، وتم تقسيم اتجاهات معلمي المرحلة إلى مستويين إيجابية و سلبية وذلك بتقسيم مدى الأعداد من 1-5 في فئتين للحصول على مدى كل اتجاه 5-1=4 تقسم على فئتين، وعليه تكون الاتجاهات كالاتي :اتجاه سلبي (1-3)، واتجاه ايجابي (3.1-5).

الجدول (1):المتوسطات الحسابية والنسب المئوية اتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	مستوى الاتجاهات
1	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة فرص التفاعل الاجتماعي مع العادين	4.05	%85	13.84	إيجابي
2	يعمل برنامج الدمج على تقليل من الفروق الفردية الاجتماعية بين الطلاب	4.05	%87	15.05	إيجابي
3	يؤدي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة على اكتسابهم مهارات جديدة	4.27	%90	13.78	إيجابي
4	يعدل برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة اتجاهات المعلمين نحوهم	3.82	%72	11.64	إيجابي
5	يعمل برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة على زيادة التفاعل الاجتماعي	3.97	%82	13.36	إيجابي
6	يساعد وضع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية على رضاهم عن انفسهم	3.60	%60	7.07	إيجابي
7	يشبع برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة رغبات ذوي الاحتياجات الخاص سوميولهم	3.72	%70	10.49	إيجابي
8	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بانهم قادرون على العطاء	3.95	%77	11.29	إيجابي
9	يساعد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة على مواجهتهم الاحباطات التي يواجهنها	3.93	%75	10.05	إيجابي
10	ذوي الاحتياجات الخاصة يتكيفون بشكل افضل عندما يتم دمجهم بالصفوف العادية	3.73	%63	7.58	إيجابي

11	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العادين تقتهم بأنفسهم	3.88	%72	9.90	إيجابي
12	ينبغي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية	3.02	%43	6.60	سلبي
13	يفضل أن ينظم ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام مع بداية المرحلة الأساسية	3.47	%60	7.58	إيجابي
14	ذوي الاحتياجات الخاصة لهم حق أساسي في تلقي التعليم في الصفوف	3.78	%67	7.84	إيجابي
15	يؤدي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة الى إعطائهم نفس الفرصة المتاحة للطلبة	3.60	%62	7.31	إيجابي
16	يقدم برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة أفضل الحلول لمواجهة مشكلاتهم	3.80	%77	13.34	إيجابي
17	ذوي الاحتياجات الخاصة يطورون مهارات أكاديمية بشكل افضل عند دمجهم	3.58	%62	8.28	إيجابي
18	ينبغي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في التعليم العام في جزء من اليوم الدراسي	3.53	%60	6.48	إيجابي
19	ينبغي دمج ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يعانون من إعاقات بسيطة	3.83	%77	12.04	إيجابي
20	يتوقف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة على صعوبة الإعاقة	3.73	%65	8.51	إيجابي
21	يفضل بقاء المعاقين في المؤسسات الخاصة	3.04	%52	5.34	سلبي
22	يؤذي تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية على عزلهم عى المجتمع	2.87	%37	8.72	سلبي
23	لا يستطيع ذوي الاحتياجات الخاصة إقامة علاقات اجتماعية مع الطلبة العاديين	2.58	%28	8.28	سلبي
24	يزيد برنامج عزل ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الخاصة شعورهم	3.02	%42	5.87	سلبي
25	يشعر ذوي الاحتياجات الخاصة بالخجل الشديد من إعاقتهم داخل الصفوف	3.01	%53	6.12	سلبي
26	يزيد برنامج الهواة بين ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين	3.68	%62	9.90	إيجابي

27	يزيد برنامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من شعورهم بالحساسية الزائدة	3.00	%37	6.04	سلبي
28	يشعر ذوي الاحتياجات الخاصة عند دمجهم بالنقص والضعف	3.00	%42	7.58	سلبي
29	يشعر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالإحباط لعدم قدرتهم على مجاراة	3.00	%47	8.49	سلبي
30	يؤثر وضع ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية على البرنامج ككل	3.00	%40	6.63	سلبي
درجة الاتجاهات للعينة		3.57	%61	229.9	إيجابي

يبين جدول رقم (1) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.27-2.58) بانحرافات معيارية تراوحت بين (13.78-8.28) ونسب مئوية (90%-28٪)، ويتضح من الجدول أعلاه أن الاتجاهات كانت سلبية على الفقرات (21,22,23,24,25,27,28,29,30) حيث كانت النسب المئوية للاستجابة عليها اقل من 60٪ وقيمة المتوسط الحسابي من 3 فأقل، بينما كانت الاتجاهات إيجابية على باقي الفقرات حيث كانت النسب المئوية من 60٪ فما فوق وقيمة المتوسطات الحسابية اكبر من 3. أما بالنسبة لاتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان فقد وصلت النسبة المئوية للاستجابة 61٪ وهي اكتر من نقطة الحياد 60٪ كما أن قيمة المتوسط الحسابي تساوي 3.57 وهي أيضا اكبر من نقطة الحياد 3، وبالتالي هذه النتائج تعبر على أن الاتجاهات كانت إيجابية نحو الدمج وتختلف مع دراسة النواصرة ومسنى (2018) التي كانت نتائجها سلبية نحو الدمج وهذه النتائج جاءت متوافقة مع دراسة كلا من الصمادي (2010) ودراسة زكري (2018) ودراسة السويطي (2016).

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان حسب المؤهل العلمي ؟

تظهر النتائج في الجدول(2) انه يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 في التقديرات لاتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان تعزي لمتغير المؤهل العلمي لصالح معلمات المتحصلات على الدبلوم، حيث تظهر النتائج في الجدول أدناه أن مستوى المعنوية اقل من 0.05 عند المقارنة بين البكالوريوس والدبلوم ،الليسانس والدبلوم ، أي بمعنى الدبلوم يختلف عن كلا من البكالوريوس والليسانس، في

حين انه لا يوجد فرق معنوي بين البكالوريوس والليسانس وذلك بناء على مستوى المعنوية الذي يساوي 0.8 وهي قيمة اكبر من 0.05.

الجدول (2): تحليل التباين لاتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		مستوي المعنوية	الدلالة
بكالوريوس	دبلوم	0.000	دال إحصائيا
	ليسانس	0.802	غير دال إحصائيا
دبلوم	بكالوريوس	0.000	دال إحصائيا
	ليسانس	0.000	دال إحصائيا
ليسانس	بكالوريوس	0.802	غير دال إحصائيا
	دبلوم	0.000	دال إحصائيا

توضح النتائج في الجدول رقم (3) قيمة المتوسطات الحسابية لكل مؤهل علمي في اختيار الإجابات للأسئلة المطروحة عليهم المتعلقة بالفرضية ، ومن خلال المتوسط الحسابي تبين النتائج أن عدد أفراد العينة قيد الدراسة لهم الغالبية في اختيار الاختيار موافق للمؤهلات الثلاثة ، مما يعني انه المؤهلات الثلاثة غالبيتهم يؤيدون دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان مع التفاوت في قيمة المتوسطات ، حيث كانت قيمة متوسط حملة الدبلوم اعلى قيمة ، تليها البكالوريوس اعلى من الليسانس بدرجة بسيطة ، وهذا النتائج تتفق مع دراسة هيام قنطاني وكمال جميل (2019) التي أشارت انه يوجد فروق ذو دلالة إحصائية لاتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعزي لمتغير المؤهل العلمي واختلفت مع دراسة النواصرة ومسنى (2018) لا توجد فروق في اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين لاتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية حسب المؤهل العلمي

الاختيار	المؤهل	المتوسط	الانحراف	مستوى	الدلالة
موافق بشدة	بكالوريوس	2.10	1.88	0.000	دال إحصائيا
	دبلوم	6.93	4.168		
	ليسانس	2.37	1.629		
موافق	بكالوريوس	6.80	2.929	0.000	دال إحصائيا
	دبلوم	11.33	3.231		
	ليسانس	5.07	2.363		
متردد	بكالوريوس	3.30	1.82	0.000	دال إحصائيا
	دبلوم	3.20	1.606		
	ليسانس	2.73	1.629		
غير موافق	بكالوريوس	2.43	2.417	0.000	دال إحصائيا
	دبلوم	6.93	3.095		
	ليسانس	2.73	1.574		
غير موافق بشدة	بكالوريوس	0.23	0.504	0.000	دال إحصائيا
	دبلوم	2.27	2.377		
	ليسانس	1.10	1.936		

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات اتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان حسب سنوات الخبرة ؟

تبين النتائج في الجدول (4) انه يوجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى المعنوية 0.05 في التقديرات لاتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان تعزي لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة اكثر من 20 سنة.

الجدول (4): تحليل التباين لاتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة		مستوي المعنوية	الدلالة
أقل من 10 سنوات	من 10-19 السنة	0.000	دال إحصائيا
	أكثر من 20 سنة	0.000	دال إحصائيا
من 10-19 السنة	أقل من 10 سنوات	0.000	دال إحصائيا
	أكثر من 20 سنة	0.000	دال إحصائيا
أكثر من 20 سنة	أقل من 10 سنوات	0.000	دال إحصائيا
	من 10-19 السنة	0.000	دال إحصائيا

حيث تظهر النتائج في الجدول رقم (5) قيمة المتوسطات الحسابية حسب سنوات الخبرة في اختيار الإجابات للأسئلة المطروحة عليهم المتعلقة بالفرضية ، ومن خلال المتوسط الحسابي تبين النتائج أن عدد أفراد العينة ذوي الخبرة اكثر من 20 سنة تمثل اعلى متوسطات حسابية ، كما تبين النتائج أن غالبية العينة قيد الدراسة تميل لاختيار الموافقة على دمج الاطفال دوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع التباين في درجة الموافقة بناء على قيمة المتوسطات الحسابية ، حيث اعلى قيمة لصالح ذوي الخبرة اكثر من 20 سنة. وهذه النتائج لا تختلف عن دراسة النواصرة (2018) التي أشارت انه يوجد فروق ذو دلالة إحصائية لاتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية يعزي لمتغير سنوات الخبرة وتختلف مع دراسة السويطي (2016) التي أشارت انه لا توجد فروق تعزي إلى سنوات الخبرة.

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج تحليل التباين لاتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج الاطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية حسب سنوات الخبرة

الاختيار	سنوات	المتوسط	الانحراف	مستو	الدلالة
موافق بشدة	اقل من 10 سنوات	1.83	1.416	0.000	دال إحصائيا
	من 10-19 السنة	3.63	2.539		
	أكثر من 20 سنة	5.93	3.787		
موافق	اقل من 10 سنوات	5.30	2.103	0.000	دال إحصائيا
	من 10-19 السنة	8.17	2.902		
	أكثر من 20 سنة	9.77	4.614		
متردد	اقل من 10 سنوات	2.00	1.365	0.000	دال إحصائيا
	من 10-19 السنة	2.83	1.877		
	أكثر من 20 سنة	4.40	2.027		
غير موافق	اقل من 10 سنوات	2.60	1.303	0.000	دال إحصائيا
	من 10-19 السنة	3.57	2.223		
	أكثر من 20 سنة	6.07	3.823		
غير موافق بشدة	اقل من 10 سنوات	0.27	0.450	0.000	دال إحصائيا
	من 10-19	0.77	1.135		
	أكثر من 20 سنة	2.83	3.696		

مناقشة النتائج وتحليلها:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1- أن اتجاهات معلمات المدارس العادية كانت إيجابية نحو عملية دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان فقد وصلت النسبة المئوية للاستجابة 61٪ وهي أكثر من نقطة الحياد 60٪ كما أن قيمة المتوسط الحسابي تساوي 3.75 وهي أيضاً أكبر من نقطة الحياد، وبالتالي هذه النتائج تعبر على أن الاتجاهات كانت إيجابية نحو الدمج.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدبلوم، فمن خلال المتوسطات الحسابية تبين أن المؤهلات الثالثة غالبيتهم يؤيدون دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في بلدية غريان مع التفاوت في قيمة المتوسطات، حيث كانت قيمة متوسط حملة الدبلوم أعلى قيمة، تليها البكالوريوس أعلى من الليسانس بدرجة بسيطة.

3- كما بينت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لاتجاهات معلمات المدارس العادية نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح (20 فما فوق)، ومن خلال المتوسط الحسابي تبين النتائج أن عدد أفراد العينة ذوي الخبرة أكثر من 20 سنة تمثل أعلى متوسطات حسابية، كما تبين الدراسة أن غالبية العينة قيد الدراسة تميل لاختيار الموافقة على دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مع التباين في درجة الموافقة بناء على قيمة المتوسطات الحسابية، حيث أعلى قيمة كانت لصالح ذوي الخبرة أكثر من 20 سنة.

التوصيات والمقترحات

1- تدريب المعلمين العاديين العاملين في مدارس الدمج على أساليب التدريس وتكييف المناهج للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مرحلة ما قبل الخدمة، وتكثيف التدريب أثناء الخدمة.

2- العمل على توفير العوامل الأخرى المرتبطة بالاتجاهات الإيجابية اللازمة للدمج الناجح، وتحسين المهارات الاجتماعية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة لزيادة قبولهم من المعلمين والطلبة العاديين.

3- تهيئة الأطفال العاديين ومساعدتهم على تكوين اتجاهات صحيحة وإيجابية تجاه الأطفال غير العاديين.

4- التدرج في تطبيق الاندماج بصورة مبسطة ولتكن البداية في مرحلة رياض الأطفال وابتدائي ثم بعد ذلك تنتقل إلى المرحلة التالية.

5- التأكد على مسئولية وزارة التربية في المدارس العامة وإزالة جميع العوائق التي تحول دون تطبيق الدمج وتوفير الخدمات الطبية وإعداد المعلم، وتوفير نوع من المرونة في المنهج.

المراجع

1- أبوشعيرة، خالد غباري ثائر (2011). مفاهيم أساسية في التربية وعلم النفس والاجتماع، عمان: مكتبة المجتمع العربي، للنشر والتوزيع، 59.

2- الجلامدة. فوزية عبدالله. كلية التربية، جامعة القصيم السعودية، قسم التربية الخاصة، اتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، رسالة منشورة دار المنهل للنشر.

3- الضفيري، فايز، 2019، اتجاهات المعلمين نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية كلية التربية، الكويت، رسالة منشورة.

4- العجمي، حمد (2012) اتجاهات مديري ومعلمي مدارس ذوي الاحتياجات الخاصة ومدارس التعليم العام نحو الدمج التربوي للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، المجلة التربوية، (27)، 105، 47، 96 الأردن.

5- العربي، ماجد زيد (2014). المشكلات الإدارية والتعليمية في برنامج الدمج بمدارس القصيم من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة، جامعة أم القرى كلية التربية: المملكة العربية السعودية.

6- العناني، حسن (2002) علم النفس التربوي، الطبعة الثانية، عمان، دار الصفا للنشر والتوزيع.

7- الديب، رندا مصطفى (2010) المشكلات التي تواجه عملية دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الأول. جامعة سبها. كلية التربية. قسم الصحة النفسية صـ11.

8- الروسان، فاروق فارع (2009)، قضايا ومشكلات في التربية الخاصة، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان الأردن صـ36.

9- السويطي. عبدالناصر، اتجاهات وآراء المدرسين والإداريين في التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين في المدارس الابتدائية العادية في منطقة الخليل، 2016، كلية التربية، جامعة الخليل، فلسطين، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية.

10- الصمادي، علي (2010) اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين في محافظة عرعر، مجلة الجامعة الإسلامية، 18 (2)، 785 – 804.

11- الناصرة، فيصل ومسنى، حسن (2018)، اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 35، 12.

12- النواصرة، فيصل ومنسى، حسن (2018)، اتجاهات المعلمين نحو دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة عجلون الأردن، مجلة جامعة النجاح للأبحاث 32 (12)، 2357 – 2390 وزارة التربية (2014)، تقرير التعليم للجميع، دولة الكويت.

13- حبايب، علي حسن وعبدالله، عثمان (2005) اتجاهات المدراء والمعلمين نحو دمج المعاقين في الصفوف العادية، جامعة النجاح الوضية، فلسطين.

14- زكرى، نرجس، وعمر، نور (2018) اتجاهات أساتذة الطور الابتدائية نحو سياسة الدمج التربوي للأطفال المعاقين ذهنياً درجة خفيفة، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 35، 793 – 802 فلسطين.

15- شقر، رنيت (2003) مقياس التوافق النفسي، كراسة التعليمات ط1، مكتبة النهضة، المصرية القاهرة.

16- فايز الضفيري، اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو دمج الطلبة ذوي الإعاقة الذهنية في المدارس العادية بدولة الكويت، 2019، دراسات العلوم التربوية، المجلد 48، العدد 1- 2021.الكويت.

17- فرحان المشابقة، إيمان أبوقويدر (2019). اتجاهات معلمي المرحلة الأساسية نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. الأردن.

18- فوزية عبدالله الجلامدة. اتجاهات مديرات ومعلمات المدارس الابتدائية والمتوسطة نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. امساعد. قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة القسيم. المملكة العربية السعودية.

19- قنطاني هيام، جميل كمال، (2019)، اتجاهات المعلمين والمديرين في مدارس وكالة الغوث نحو دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية وعلاقتها ببعض المتغيرات موته للبحوث والدراسات، سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية 34 (5)، 47. 80. الأردن.

20- كفافي، أحمد (2010). الاتجاه نحو المرض النفسي لدى الطلاب القطريين فب المرحلتين الثانوية والجامعية. مركز البحوث التربوية.

21- كوتشار، سـ(2008) التوجيه التربوي والمهني في المدارس الثانوية، نيودلهي، دار الإستراليني للنشر.

القضايا الرياضية بين الفطرة والاكتساب

د. حليمة محمد الوحواح
كلية الآداب- جامعة طرابلس

المقدمة

لقد خلق الله تعالى خلقه على الفطرة والإقرار به سبحانه، ولكن عوامل البيئة والوراثة يشكلان أكبر الأثر في التأثير على الفطرة وإيقاظها وتوجيهها نحو الخير والصلاح أو الميل بها عن سواء السبيل، كما في الحديث الشريف (كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه) (مسلم، د.ت، 5/ 512. البخاري، د.ت، 3/ 245).

ولقد أقر الإسلام بالحفاظ على هذه الفطرة حتى لا تنحرف عن الطريق المستقيم وتهوى وتنزلق في مسالك الضالين، ومن الناس من يستطيع مواجهة الحياة ليشكل هو الظروف ويؤثر فيها لتكون موافقة لعقيدته وفطرته وهؤلاء هم الذين آمنوا وعملوا الصالحات، ومنهم من تغلبه نفسه وتسيطر على عقله وفكره والشهوات والملذات فيضل ويغوى، وصدق الله العظيم إذ يقول: ﴿وَنَفْسٍ وَمَا سَوَّاهَا (7) فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا (8)﴾ (الشمس/7-8).

ولقد درجت البشرية منذ عهودها الأولى على التسليم بمبادئ وأفكار، ولكن الفلسفة الملحدة تنكرت وتنطعت، وتفوهت بكلمات جوفاء فارغة لا معنى لها، فلوثت الفطرة وطمست معالمها وأصبحت العقائد والأفكار التي كانت موضع القبول والتسليم موضع الجحود والشك، فحل الشك ورحل اليقين، وحل الرفض وفرّ القبول.

إذًا فقد كانت الأفكار والمبادئ على مر العصور تدور بين أمرين الإثبات والإنكار من أجل ذلك اخترنا موضوع بحثنا هذا **القضايا الرياضية بين الفطرة والاكتساب** فيه بيان لموقف فلاسفة اليونان من المعرفة الرياضية هل فطرية أم مكتسبة، ثم بيان موقف العقليين منها، وبيان موقف التجريبيين منها، ثم بيان موقف الموفقين الذين وفقوا بين العقليين والتجريبيين، وأخيرًا بيان موقف الفكر الإسلامي اتجاه هذه المسألة.

وقد اتبعت في هذا البحث عدّة مناهج: التحليلي: حيث نقوم بتحليل ألفاظ كل باحث شارحًا لأقواله ومحللًا لها. المنهج النقدي: أعرض رأي الفيلسوف أو المفكر من خلال كتبه إن وجدت

أو من خلال ما كتبه الباحثون عنه، ثم نقوم بنقدها وردها بالدليل والبرهان، المنهج الاستنباطي: أعرض رأي الفيلسوف أو المفكر ثم أستنبط منها آرائه بالنظر والتفكير.

اهتم فلاسفة الإغريق منذ زمن مبكر بالعلوم الرياضية وخاصة الهندسة، فها هو أفلاطون مقرر ذلك بقوله: "إن البارئ جل شأنه هو مهندس الكون، وأنه لابد لحكام المدينة أو الجمهورية أن يتعلموا الهندسة وكتب على باب الأكاديمية من لم يكن مهندسًا فلا يدخل هنا، ولعل أبرز الدلائل على العبقرية اليونانية واهتمامها بالرياضيات هو أنه لاتزال حتى اليوم تدرس في المدارس نظريات فيثاغورس، وكانوا في ذلك مسبقين بثقافات قديمة كالمصرية والبابلية" (ابن سينا، 1976م، 1/ ز).

وقد درج المسلمون على تثقيف أبنائهم وتعليمهم الهندسة والحساب؛ لأنها معارف ثابتة دقيقة، تعين على تكوين عقل مستنير درب على الصواب، ويقال: " من أخذ نفسه بتلم الحساب أول مرة غلب عليه الصدق" (ابن سينا، 1976م، 5/2). وقد اهتم بها فلاسفة الإسلام، وأولوها عناية فائقة ولا أدل على ذلك من أن ابن سينا قد خصص فنونًا في كتابه الشفاء تحدث فيها عن الحساب وأصول الهندسة، والعلوم الرياضية هي في أساسها دراسة للمجردات كالأوضاع للخطوط، والأعظام للمقادير، والأشكال للسطوح.

وربما يكون الدافع الذي دفع فلاسفة الإسلام إلي دراسة المقادير والكميات والعدد في الرياضة هو أن القرآن الكريم قد أشار إلى ذلك فقال تعالى في مسألة المقادير: ﴿وَاللَّهُ يُقَدِّرُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ ﴾ (المزمل/20) وإشارة إلى الوزن: ﴿وَأَنْبَتْنَا فِيهَا مِنْ كُلِّ شَيْءٍ مَوْزُونٍ﴾(الحجر/ 19) وقال إشارة إلى الإحصاء والعدد: ﴿ وَجَعَلْنَا اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ آيَتَيْنِ فَمَحَوْنَا آيَةَ اللَّيْلِ وَجَعَلْنَا آيَةَ النَّهَارِ مُبْصِرَةً لِتَبْتَغُوا فَضْلًا مِنْ رَبِّكُمْ وَلِتَعْلَمُوا عَدَدَ السِّنِينَ وَالْحِسَابَ ﴾ (الإسراء/ 12).

ولكن هنا نطرح تساؤلا هل المعرفة الرياضية فطرية في النفس البشرية أو أنها مكتسبة عن طريق الحواس؟ هذا ما سنتعرف عليه فيما يلي متتبعين المسألة عند فلاسفة اليونان، ثم فلاسفة العصر الحديث، ثم مبينين موقف الفكر الإسلامي تجاه هذه المسألة.

أولاً: المعرفة الرياضية عند فلاسفة اليونان:

1- سقراط (469-399ق.م): إن المعرفة الرياضية عند سقراط فطرية في النفس الإنسانية ويظهر هذا واضحًا في طريقته التي ابتدعها في الحوار وهى طريقة التوليد حيث يدعي سقراط أنه لا يريد من هذه الطريقة إلا استخراج الحقيقة والمعرفة من لسان محدّثه، ولهذا يشبه نفسه بالقابلة،

وتظهر فطرية الأفكار الرياضية بصورة واضحة عنده في محاورة فيدون ومينون – كما سيأتي – "حين يطبق طريقته على مشكلات هندسية يلقي أسئلة موجهة لا يبيحها أي حكم عادل، والطريقة متمشية مع مذهب التذكر القائل: بأن الإنسان يتعلم بتذكره لما كان يعرفه في وجود سابق على هذا الوجود" (رسل،(أ) 1954م، 158)، ولكن هل رأي سقراط في المعرفة يمكن أن يستخلص من شخص كان على جهل تام بها بطريقة السؤال والجواب؟ أم أن هذا كلامًا كان في عصر قد مضى وعفى عليه الزمن؟ وهل كل الأمور والقضايا يمكن استخلاصها من شخص كان يجهلها بطريقة السؤال والجواب (رسل، (أ) 1954م، 158)، اللهم لا. كما أنه ليست كل الأمور تصلح أن تعالج بالطريقة السقراطية، فطريقة سقراط تحتاج إلى أن توضح وتحدد فيقال: أن الأمور التي تصلح أن تعالج بها "هي تلك التي لنا بها من العلم ما يكفي للوصول إلى النتيجة الصحيحة، غير أننا لم نوفق بسبب اختلاط في أفكارنا أو نقص في تحليلنا– إلى الاستفادة مما تعلمه أكبر فائدة منطقية ممكنة، فسؤال (ما هي العدالة؟) نموذج لم يصلح له النقاش في المحاورة الأفلاطونية، فكلنا يستعمل كلمتي (عادل) و(ظالم) استعمالاً لا تحفظ فيه، فلو بحثنا طرائق لهما فكل ما تتطلبه لهذا هو أن نعرف كيف يستعمل الناس الكلمات التي نحن بصدد البحث في معانيها، لكننا إذا ما فرغنا من بحثنا، ألفينا أنفسنا قد كشفنا عن حقائق لغوية فقط، لا عن حقائق في الأخلاق، ومع ذلك ففي مستطاعنا تطبيق الطريقة تطبيقًا نافعًا على نوع من الحالات أوسع نطاقًا مما ذكرنا، فحينما يكون الأمر المعروض للمناقشة منطقيًا أكثر منه واقعيًا، تكون المناقشة منهجًا سديدًا لاستخلاص الحقيقة"((رسل،(أ) 1954م، 159).

ولقد ناقش سقراط في نظرية المعرفة مفهوم الحد فكل شيء عنده له "طبيعة أو ماهية يكشفها العقل وراء الأعراض المحسوسة ويعبر عنها بالحد، وغاية العلم هي إدراك هذه الماهيات" (كرم، (أ)، د.ت، 52). وقد استخدم سقراط في الكشف عن هذه المهايا الكلية منهج الاستقراء، وهو تتبع الأفراد الجزئية وتجريدها من العوارض المشخصة والصفات الذاتية الخاصة حتى يصل إلى الماهية الكلية والحقيقة المشتركة بين الأفراد (نصار، د.ت، 101-102)، ولذلك فإن الصورة العقلية التي ترتسم في الذهن بعد تجريد المفردات من المادة هي عند سقراط حقيقة الشيء وجوهره الذي يقوم به وجوده. (سانتلانا، 1981م، 51)، ولو أمعنا النظر في تصور سقراط لمفهوم الحد والتجريد العقلي للجزئيات لوجدنا ذلك مثل ما يحدث في القضايا والأحكام الرياضية، فالبديهيات والماهيات هي أقرب الأشياء إلى التعاريف الرياضية.

الحق إن الطريقة الجدلية التي ابتدعها سقراط لا تصلح لكل الموضوعات، وإنما تناسب بعض الموضوعات دون بعضها الآخر، وربما كان ذلك عاملاً من العوامل التي حددت مسلك البحث عند

افلاطون، إذ لم يكد أفلاطون يتناول ببحثه إلاّ ما تصلح له هذه الطريقة، ثم أثر أفلاطون في أكثر الفلاسفة من بعده، بحيث ضربت على نفسها حدودًا فرضتها هذه الطريقة.

إن من الواضح أن بعض الموضوعات لا تصلح لبحثه هذه الطريقة – مثال ذلك العلم التجريبي، نعم إن جاليليو قد استخدم المحاورات يؤيد بها نظرياته، لكن لم يلجأ إلى ذلك إلاّ ليتغلب على تعصب الناس لآرائهم تعصبًا أعماهم عن الحقائق — ومع ذلك فالجوانب الوضعية من استكشافه لم يمكن حشرها في محاورة بغيرها كثير من التكلف (رسل، (أ)، 1954م، 167).

2– أفلاطون (427ق.م): لقد اهتم أفلاطون بالرياضة باعتبارها العلم الذي يعطينا النموذج الصحيح للتفكير العقلي، وذلك لاتصافها بالضرورة لأنها من القضايا العقلية. ويشير أفلاطون إلى أن المعرفة الرياضية تبدو فطرية في العقل، أنها تنغرس فينا بالتثقيف ولا تكتسب من التجربة. وفي الحقيقة لقد وجد أفلاطون في عصر اكتشاف ما يسمى بالعصر الحديث التفرقة بين المعرفة الضرورية والعارضة وهى تفرقة أصبحت عند الفيلسوف الألماني(كأنط) أساس التطورات البعيدة المدى في الفلسفة إن طابع الضرورة يرتبط بالمعرفة العقلية بقضية أن أثنان بالإضافة إلى اثنين تشكل أربعة، وهذا لا يعني كحقيقة مجرد واقعة بل هي ضرورة ليس الأمر مجرد أن اثنين واثنين يضعان بالفعل أربعة بل هي يجب أن تكون أربعة ومن المستحيل تصور المسألة على نحو آخر ولا يقتضيها الأمر أن نذهب ونتبين في كل حالة جديدة أن الأمر هكذا إننا نعرف مسبقًا أنها ستكون هكذا لأنها يجب أن تكون هكذا (سيتس، 1984م، 182).

إن القضية الرياضية تتسم بالضرورة وصدقها واقع ومحقق من غير أن نعتمد على التجربة بخلاف غيرها من القضايا، فإذا قلنا مثلاً: الذهب أصفر فليست هناك ضرورة في هذه القضية، إنها مجرد واقعة فعند كل إنسان يستطيع أن يتبين أن الذهب يمكن أن يكون أزرق وليس هناك شيء لا يمكن تصوره عن كونه أزرق بمثل ما لا يمكن تصور أن اثنين واثنين خمسة، بطبيعة الحال أن كون الذهب أصفر هو بلا شك ضرورة ميكانيكية أي أنه يتحدد ويعلل وبهذا المعنى لا يمكن أن يكون شيئًا آخر لكنها ليست ضرورة منطقية وليس هناك تناقض منطقي أن نتصور ذهبًا أزرق على عكس أن نتخيل أن اثنين واثنين خمسة وأن أية قضية في الرياضة لها نفس الضرورة (سيتس، 1984م، 183).

إن كل الحقائق الرياضية والهندسية تتسم بالضرورة وليس ما ذكرناه فقط، فالقضية التي تقول: إن تساوي الزاويتين عند القاعدة في المثلث المتساوي الساقين هي قضية ضرورية ولا يمكن أن يكون الأمر على نحو آخر وإلاّ لوقعنا في التناقض، إن عكس هذا الأمر لا يمكن تصوره ولكن أن يكون (سقراط) واقفًا ليست حقيقة ضرورية فقد يكون جالسًا.

ولما كانت القضية الرياضية حقيقية بالضرورة فإن صدقها معروف بدون تحقيق يستند إلى التجربة، ولما كانت هناك برهنة على تساوي زاويتي القاعدة في المثلث المتساوي الساقين فإننا لا ننطلق فنقيس زوايا الأشياء المثلثة لكي نبين إذا كان هناك استثناء. إننا نعرف هذا بدون الرجوع إلى التجربة على الإطلاق، وإذا كنا ماهرين بما فيه الكفاية فإننا نستطيع أن نحصل حتى المعرفة الرياضية من مصادر عقولنا دون الحاجة إلى معلم.

أما أن يكون (القيصر) قد اغتاله (بروتس) ليست قضية ضرورية فقد يمكن أن تكون على نحو آخر ومن تم لابد أن يقال لي ما إذا كانت حقيقة أم لا، أما القضية عن المثلث المتساوي الساقين فهي قضية ضرورية، ولهذا أستطيع أن أتبين أنها يجب أن تكون حقيقية دون أن أخبر بها (سيتس، 1984م، 183).

وكون المعرفة الرياضية لدى أفلاطون فطرية يعود بنا إلى رأيه في التذكر، حيث تعني فطرية هذه المعرفة أنها "يجب أن تكون ماثلة من قبل في العقل ساعة الميلاد يجب استعادتها وتذكرها من وجود سابق.

وقد اعترض على أفلاطون بأن المعرفة الرياضية وإن كانت لا تكتسب من التجربة عن طريق الحواس، إلاّ أنها يمكن أن تكتسب بالتعليم، فيمكن أن يثبته عقل آخر، وعلينا أن نعلم الأولاد الرياضة التي يجب أن نقوم بها إذا كانت في عقولهم من قبل. ولكن أفلاطون يجيب على هذا الاعتراض فيرى: "أن المدرس عندما يشرح نظرية رياضية للطفل فإن الطفل يفهم مباشرة المقصود وهو يتبين الأمر بنفسه، ولكن إذا شرح المدرس أن (ليشبونه) واقعة على نهر تاجوس فإن الطفل لا يستطيع أن يتبين بنفسه صحة الأمر، فعليه إما أن يعتقد في كلمة المدرس أو عليه أن ينطلق ويبين المسألة بنفسه وفي هذه الحالة تثبت المعرفة من عقل إلى آخر حقًا، إن المدرس ينقل للطفل المعرفة التي لا يمتلكها لكن النظرية الرياضية ماثلة من قبل في عقل الطفل ولا تتألف عملية التدريس إلاّ في جعله يتبين ما يعرفه من قبل بالإمكانية، وما عليه إلاّ أن ينظر في عقله ليجدها. وهذا هو ما نقصده بقولنا إن الطفل يتبين الأمر بنفسه (سيتس، 1984م، 183-184).

ولكي يبين أفلاطون أن المعرفة الرياضة فطرية في النفس، وكل ما نفعله هو أننا نتذكر ما عرفناه من قبل، يحاول في محاورة مينون: أن يعطى برهانًا تجريبيًا لرأيه في التذكر فيصور سقراط وهو يتحدث إلى عبد صغير ليست لديه معرف في مجال الرياضة ولا يعرف ما هو المربع وعن طريق التساؤل البارع يستخلص سقراط من عقل الغلام نظرية عن خصائص المربع وتقوم الحجة على أن سقراط لا يقول له شيئًا على الإطلاق وهو لا ينشئ فيه أية معلومة بل كل ما هناك أنه يوجه الأسئلة ومن ثم فإن معرفة الغلام بالنظرية لا ترجع إلى تعليم سقراط ولا ترجع إلى الخبرة إنها لا يمكن أن تكون إلاّ تذكرًا،

ولكن إذا كانت المعرفة تذكرًا فيمكننا أن نتسأل لماذا لا نتذكر مباشرة؟ لماذا هذه العملية المضيئة للتعليم في الرياضة ضرورية؟ لأن النفس وقد هبطت من عالم المثل -الذي كانت تعيش فيه، ولقد تعرضت نظرية المثل للنقد والتفنيد في جانبها المعرفي والميتافيزيقي فنقدها أرسطو، ابن سينا، ابن تيمية.(انظر: مرحبا، 1983م، 162. الزبيدي، 1981م، 317)- إلى الجسم انمحت وتغيرت ونسيت ما كانت تعرفه نتيجة غرقها في الحس، لقد نسيت أو قد لا يكون فيها إلا تذكر معتم وخافت للغاية، لهذا يجب أن تتذكر، وعلى ذلك فلا ينبغي أن نفهم أن العلم تذكر أن الأفكار فطرية في النفس، أي أننا نولد وهى موجودة في عقلنا، بل أن النفس كما قال أفلاطون كانت تعيش سابقًا في عالم المثل وعندما اتصلت بالبدن نسيت فالتعلم تذكر أي استرجاع (الأهواني، د.ت، 90. سيتس، 1984م، 184)، فقول أفلاطون بالتذكر يدل على فطرية المعرفة فمادام المعنى الكلي مركوزًا في النفس ومتصور بالعقل فهو إذًا غير مكتسب، لذلك فالمعرفة ليست من مصدر حسي وليست مكتسبة أو نسبية وانما فطرية في النفس، "إذن فقد كانت نفوسنا موجودة وجودًا سابقًا وقبل أن تكون على الشكل الإنساني منفصلة عن الجسد، وممتلكة للفكر" (أفلاطون، 1979م، 191).

ثانيًا: موقف العقليين من الأحكام الرياضية: آمن العقليون واتفقوا على أن أحكام العقل ضرورية ومطلقة وكلية، ولما كانت الأحكام الرياضية تتوافر فيها هذه الشروط الثلاثة من كونها ضرورية ومطلقة وكلية، لذلك اعتقدوا أن المبادئ الرياضية فطرية لا تحتاج إلى التجربة والدليل على ذلك صدقها فهي ليست عرضة للاحتمال كالقضايا التجريبية وإنما هي مؤكدة الصدق. فهؤلاء يرون أن العقل الإنساني هو الذي يقوم وحده بابتكار موضوعات وليس من الضروري أن يتجه الرياضي إلى الطبيعة لكي يستلهمها، فكرة الكم المتصل أو المنفصل أو التعاريف الرياضية المختلفة في الحساب والهندسة، ويرمي أنصار هذا المذهب إلى الفصل بين الموضوعات التي تدرسها العلوم الطبيعية وبين الموضوعات الرياضية، ويقولون إن الطبيعي أو الكيميائي يدرس بعض الظواهر الحقيقية التي توجد بالفعل، على حين أنه ليس من الضروري أن تكون موضوعات الرياضة أمورًا واقعية، بل يكفي أن تكون ممكنة وخالية من التناقض العقلي.

وقد احتج هؤلاء لرأيهم بقولهم إن الطبيعة لا تحتوي على الأعداد التي يدرسها علم الحساب، وإنما تحتوي على مجرد كثرة من الأشياء الحسية، وقالوا أيضًا الطبيعة لا تحتوي على تلك الأشكال الهندسية المضبوطة التي يدرسها الهندسي كالمثلثات والمربعات وغير ذلك من الأشكال، وهم يفرقون بين النقطة الهندسية التي لا طول لها ولا عرض، وبين النقطة الحسية التي تشغل فراغًا مهمًا بدأ ضئيلاً (قاسم، 1949م، 146. كامل، د.ت، 194).

و لم يُسلم التجريبيون للعقليين بذلك بل ردوا عليهم، وسوف يأتي ردهم لاحقًا- وفيما يلي نعرض لأهم ممثلي هذا المذهب.

1-ديكارت (1596-1650م): اهتم ديكارت بالرياضيات باعتبارها العلم الذي يعطينا النموذج السليم للتفكير العقلي، ويرى أن المعاني أو الموضوعات الرياضية فطرية في النفس، شأنها في ذلك شأن باقي المعاني الأخرى فهي إذن غير مكتسبة بالملاحظة أو التجربة، وإن أمكن تطبيقها على الأمور الخارجية (قاسم، 1949م، 146).

ولما كانت المعاني أو الموضوعات الرياضية فطرية عند ديكارت كانت تبعًا لذلك يقينية، فالأحكام الرياضية تعتمد بدورها على عمليتين أساسيتين من عمليات التفكير أرجع إليهما ديكارت اليقين الرياضي كله، وهما: الحدس العقلي، والاستنباط.

فالحدس عند ديكارت هو الرؤية العقلية المباشرة للحقيقة، وهو نظرة عقلية بلغت من الوضوح والتميز العقلي ما يزول معها كل شك، وعملية الحدس العقلي لا تتعلق بالحواس أو بالخيال؛ بل بالذهن الصافي اليقظ الذي يستطيع وحده أن يصل إلى الفكرة السليمة البسيطة الواضحة مثل المثلث شكل محدد بثلاثة أضلاع، الشيئان المساويان لثالث متساويان...إلخ (متى، 1988م، 55. أمين، 1953م، 66).

أما الاستنباط فهو العملية التي نستخلص فيها شيء لنا به معرفة يقينية نتائج تلزم عنه، فهو عملية تربط بين الأفكار والحقائق الأولية بعضها بالبعض الآخر وتصور لنا الفكر باعتباره سلسلة من الحقائق المتصلة الحلقات التي نستطيع أن نراها رؤية بديهية دفعة واحدة.

بهذه المبادئ وضع ديكارت أساس المذهب العقلي فالحقيقة عنده قائمة في العقل، ولا وجود لها خارج الفكر.(هويدي، 1984م 139. ديكارت، (ب)، د.ت، 239. صليبا، د.ت، 452-453). والأحكام الرياضية أولى الأشياء بذلك فهي المثل الأعلى للبداهة عنده، بل إن ديكارت يجعل "الفكرة الواضحة التي تكون في الذهن عن الله شأنها كشأن فكرة المثلث في الوضوح والبداهة... فهاتان القضياتان: مجموع زوايا المثلث يساوي قائمتين، الله موجود، هما كما يراها ديكارت قضيتان متعادلتان في اليقين" (ديكارت، (أ)، 1969م، 25).

ولا شك إن قول ديكارت عن الرياضة بأنها قائمة في الذهن ولا وجود لها خارج الفكر يذكرنا بنظرية (التذكر) الأفلاطونية حيث تظهر هذه النظرية عند أفلاطون في المعرفة الرياضية كما سبق ــ أن ذكرنا في محاوراته ــ حيث استنبط خواص المثلث من صبي لا علم له بالرياضة على الإطلاق.

2-ليبنتز(1646-1716م): يتفق ليبنتز مع الفلاسفة العقليين في أن الضرورة علامة الأصول أو المبادئ الفطرية، وهذه الضرورة "موجودة في الرياضة البحتة؛ لأن الذهن لا الإحساس هو الذي يزود بأصل الحاجة والضرورة، وكل شيء حسي هو فردي طارئ أو إحتمالي، ويمدنا على أحسن الفروض، بتعاقب متكرر، لا بتعاقب ضروري أو علة ضرورية" (ديورانت، د.ت، 8/ 172).

ويقصد ليبنتز بالضرورة أن المعرفة العقلية صادقة، وتوجب صدقها ضرورة عقلية مثلاً إن (أ) أكبر من (ب) و (ب) أكبر من (ج) ومثل هذا أوليات الرياضة.(الطويل، 1979م، 343).

إذن ليبنتز ألبس على القضايا الرياضية صفة الضرورة، وهو يجعل هذه الصفة علامة من علامات المبادئ الفطرية، إذن فالرياضة عنده فطرية، و لم يكتفي ليبنتز بهذا بل جعل "كل غرائزنا وإيثارنا اللذة على الألم وكل قوانين العقل فطرية، ولو أنها جميعًا لا تصبح إلاّ بالخبرة"(ديورانت،8/ 172).

ثالثًا: موقف التجريبيين من القضايا الرياضية: أنكر الفلاسفة التجريبيون أن تكون القضايا الرياضية البحتة أولية، وتمسك هؤلاء " بأن التجربة مصدر معرفتنا في الحساب كما هي مصدر معرفتنا في الجغرافيا، وقد ذهبوا إلى أننا برؤيتنا في تجربة متكررة أن شيئين وشيئين أربعة أشياء قد استنتجنا عن طريق الاستقراء أن شيئين وشيئين أربعة أشياء دائمًا، ومع ذلك فاذا كان هذا منبع معرفتنا بأن اثنين واثنين أربعة فيجب أن ننهج في إقناع أنفسنا بأنها صادقة منهجًا مخالفًا للمنهج الذى ينهجه الآن وفي الواقع أننا نحتاج إلى عدد معين من الأمثلة لكى نفكر في اثنين تفكيرًا مجردًا أكثر من تفكيرنا في قطعتين من النقود أو في كتابين أو شخصين أو أي نوع آخر معين ولكن بمجرد أن يصبح في إمكاننا أن نجرد فكرنا من الأمثلة الجزئية غير الكافية يصبح في إمكاننا أن نرى أن اثنين واثنين أربعة"(رسل، (ب)، 1947م، 66-67. عزيز، 1997م، 113-114).

فأنصر المذهب التجريبي يرون أن العقل لا يبتكر الموضوعات الرياضية ابتكارًا؛ ولكنه يكتسبها بالملاحظة والتجربة. فالمرء يرى الأشياء الحسية ويلمسها ويجري تجاربه، ثم يجرد منها المعاني الرياضية أعدادًا كانت أم أشكالاً، ومن ثم فهم يفسرون نشأة فكرة الكم المتصل والكم المنفصل بأن اتجه الإنسان منذ القدم إلى الظواهر الحسية، فقاس الأبعاد والسطوح والأشكال واستخدم أصابعه أو الحصى في التعبير عن الأعداد، ثم استطاع في نهاية الأمر تجريد المعاني الرياضية، فاهتدى إلى معنى الخط المستقيم والخطوط المتوازية والمثلث والمربع والدائرة وغيرها من الأشكال، كذلك اهتدى إلى وضع الأعداد (قاسم، 1949م، 147. السايح، 1990م، 18-19).

إن التجريبيين يحاولون نفي أن تكون القضايا الرياضية فطرية بردها إلى مصدر حسي قائلين: "من الممكن أن تكون الشمس والقمر المصدر الذي أوحى إلى العقل فكرة الدائرة والقوس" (قاسم،

1949م، 147)، ولم يسلم العقليون للتجريبيين بذلك، بل قالوا لهم إن الطبيعة لا تحتوي على تلك الأشكال الهندسية التي يدركها المهندس كالمثلثات والمربعات وغير ذلك من الأشكال وهم يفرقون بين النقطة الهندسية التي لا طول لها ولا عرض وبين النقطة الحسية التي تشغل فراغًا مهمًا بدأ ضئيلاً.

ولم يدع التجريبيين للعقليين قولهم هذا بلا مناقشة ورد، بل ردوا عليهم قائلين: "حقًا إن الطبيعة لا تحتوي على مثلثات ومربعات ودوائر مضبوطة كتلك التي يبحث الهندسي عن خواصها وعن العلاقات التي توجد بينها؛ ولكنها تحتوي دون شك على أشياء مختلفة الأحجام والسطوح والأشكال، وحينئذ فليس بعسير على المرء أن يرجع فكرة المثلث والمربع والشكل الأسطواني إلى بعض الأمور الحسية، وهذا دليل على أن الموضوعات الرياضية معان مجردة من الظواهر الخارجية التي تقع تحت ملاحظتنا"(قاسم، 1949م، 147). وفيما يلي نعرض لأشهر أعلام المذهب التجريبي لمعرفة موقفهم من القضايا الرياضية فنبدأ:

1- جون ستيوارت مل (1806-1873م): أنكر رائد المذهب التجريبي في العصر الحديث كون القضايا الرياضية فطرية، بل ينظر إليها على اعتبارها أنها تعميمات مجردة آتية عن طرق الخبرة، فالقضية التي تقول مثلاً إن: (7+5=12) في نظره قانون من قوانين الطبيعة قائم على المشاهدة، لكن إذا لم يكن الحساب صادقًا بالضرورة وإذا لم يثبت صدقه إلاّ عن طريق الخبرة فإنه يظل من المحتمل أن الخبرة قد تثبت بطلانه أيضًا، مهما بدأ لنا عسيرًا أن نتخيل ماذا عساها تكون هذه الخبرة"(كامل، د.ت، 67. رشوان، 1984م، 49)، **فنحن** نتعلم بالتجربة أن في الطبيعة نظام تعاقب لا يتغير، فكل ظاهرة مسبوقة بأخرى، وبموجب قانون التداعي تميل المخيلة إلى استعادة الظواهر على النسق الذي تعاقبت عليه، وهذا أصل الاعتقاد بقوانين علمية ومبادئ كلية ضرورية في الرياضيات وقضاياه.(كرم، (ب)، د.ت، 347-348) فالقضايا الكلية الضرورية وليدة التجربة الجزئية، **إذن** يقول مل إن أهداف العلم إقامة قوانين تفسر ما نلاحظه وما يجري أمامنا في العالم الطبيعي(زيدان، 1966م، 90).

2- ديفيد هيوم (1711-1776م): **اهتم هيوم** بالعلوم الرياضية -والمنطقية- وجعلها من موضوعات المعرفة الرئيسية وأطلق عليها اسم علاقات بين الأفكار، فمعرفتنا الرياضية معرفة يقينية ولا يتوقف صدقها على ملاحظاتنا الحسية أو التحقيق التجريبي، وإنما على قدرتنا العقلية على البرهنة؛ فالقضية " المربع المنشأ على وتر المثلث القائم الزاوية مساو لمجموع المربعين المنشأين على الضلعين الآخرين" هي قضية أو نظرية رياضية صادقة صدقًا مطلقًا ويتوقف صدقها على معيار معين هو أن نقيضها مستحيل، أو أنه لا يتصور حتى مجرد إنكارها، فإذا بدأنا بتعريف الخط المستقيم والزاوية

والمثلث والمربع وأشياء أخرى من البديهيات كانت القضية المذكورة لازمة عنها لزومًا منطقيًا فهي تقوم على أساس البرهان(إبراهيم، 2000م، 336). إن قولنا رغم اهتمام هيوم بالرياضة وتمجيده لها؛ تلزمنا أن نقول إلا أنه نادى بضرورة إحراق كل كتاب لا يقوم على الرياضة.

وبما أن هيوم لا يؤمن إلا بالمحسوس ومن تم فهو ينظر إلى العلوم الرياضية نظرة تجريبية بحتة "فالعلوم الرياضية –في نظره– بخاصة علم الهندسة أصبحت علمًا تجريبيًا، ولكن تقدم العلوم الرياضية وتنوعها في القرن العشرين، وانطلاقها من تعريفات وبديهيات ومسلمات مختلفة يشير إلى ضعف نظرية هيوم" (إسماعيل، 1985م، 184).

3– جون لوك (1632–1704م): يرى لوك ويعتقد أن الأفكار في القضايا الرياضية مستمدة أصلاً من التجربة الحسية ولكن معرفة طبيعتها والعلاقات بينها معرفة لم تعد تعتمد على التجربة، فالتصورات الرياضية الأولى نابعة من التجربة ولو لم يحدث هذا لما استطاع الذهن البشري بالمرة أن يتصور الموضوعات الرياضية، فالتجربة توحي لنا في البداية بتصورات كالتساوي والفردي والزوجي والتعدد والأكبر والأصغر وما على شاكلها وبدون التجربة كهذه تستحيل المعرفة الرياضية.

فمن وجهة نظر **لوك** أننا لا يمكن أن نعرف أي قضية رياضية عن طريق الفطرة فلا نعرف مثلاً أن: 7+5=12عن طريق الفطرة وإنما نعرف ذلك حين نستدل ولكن لا أحد يفترض هذه معرفة فطرية (الشنيطي، 1986م، 11)، فلا يساير **لوك** العقلية في ادعائهم أن المبادئ الرياضية فطرية أولية في النفس، فيجاريهم في قولهم بفطرية هذه المبادئ ثم ينقص قولهم في النهاية فيقول:" لو فرضنا أن العقل قد اكتشف بعض المبادئ الرياضية الأولية التي يزعمون فطريتها مثل أن الشيء هو هو وأنه لا يساوي إلاّ نفسه ثم استنتج منها بعض النظريات الرياضية فهذا يعني أن الإنسان قد اكتشف في عقله ما كان مفطورًا فيه من مبادئ وما كان مفطورًا فيه من أفكار، وهذا يعني أن لا فرق ولا اختلاف بين المبادئ الأولية للرياضة وبين النظريات المستنتجة منها، حيث إن كلاً منهما فطري... وهذا خطأ كبير لأن الاختلاف واضح بين هذه وتلك"(إسلام، 1964م، 41).

إن **لوك من** خلال قوله السابق يريد أن يبين خطأ العقليين في قولهم بفطرية هذه المبادئ التي يكون العقل مكتشفًا لها؛ فهذه المبادئ –كما يرى لوك– لا يكتشفها العقل أبدًا " لأن العقل نفسه ليس إلاّ قدرة أو وظيفة تقوم باستدلال حقائق غير معروفة – أي مجهولة – من مبادئ أخرى معروفة من قبل... فكيف يظن هؤلاء الناس أن استخدام الإنسان لعقله سيؤدي به بالضرورة إلى اكتشاف مبادئ يفترضون فطريتها؟ إن الإنسان حين يستخدم عقله ويعرف هذه المبادئ والأفكار هو في الواقع يستنتجها استنتاجًا أو يستدلها من بعض الأفكار الأخرى– وبالتالي فلن يكتشف العقل ما كان فيه من قبل، وبالتالي فلن تكون هذه الأفكار فطرية فيه"(إسلام، 1964م، 42).

وخلاصة القول إن التجريبين يرون أن الرياضيات ناشئة من أصل حسي، فهي نتيجة للملاحظة والتجربة ولا دخل للعقل فيها وقد ذهب **هنري بوانكاريه** (**1854–1912م**) إلى القول " بأن البديهيات أقرب الأشياء إلى التعاريف الرياضية بمعنى أنها بعض الفروض التي يسلم المرء بصدقها، ويتخذها أساسًا لاستنباط ما يترتب عليها من نتائج" (قاسم، 1949م، 154). فتكون بناء على ذلك البديهيات الرياضية كبديهيات إقليدس مثلاً ليست فطرية وإنما هي فرض من الفروض التي ينبغي أن نسلم بها، أذ عليها يعتمد في استخلاص النتائج.

وقد أبد بعض الباحثين ما ذهب إليه **هنرى بوانكاريه** من أن البديهيات هي أقرب الأشياء إلى التعاريف الرياضية، ومن ثم فهي ليست حقائق عقلية فطرية فقال: " في الواقع ليست البديهيات حقائق عقلية ضرورية فطرية كما يقول العقليون وذلك لأن تاريخ العلوم الرياضية يدل على فساد هذا الرأي، إذ قد نشأت هندسيات أخرى على أساس بديهيات غير تلك التي قال بها إقليدس كذلك -يرى أن- البديهيات ليست مجرد نتيجة للملاحظة والتجربة، إذ لا يمكن استخدام هاتين الوسيلتين في البرهنة على صدقها كما لا يمكن استخدام العقل في تحقيق هذا الفرض نفسه، فيبقى إذن أن تكون بعض القضايا أو الفروض التي يضعها العقل ليستنبط منها النتائج التي تترتب عليها، وإذ بدت هذه النتائج ضرورية فالسبب في ذلك يرجع إلى أن العقل ينتهى إليها، وقد احترم القواعد والقضايا التي سلم بصدقها في أول الأمر ولابد للرياضي من احترم البديهيات التي يضعها أو يطلب التسليم بها، وذلك لأن هذه هي السبيل الوحيدة لضمان صحة النتائج التي يهتدى إليها.

وقد ذهب بوانكاريه إلى القول بأن البديهيات ليست إلاّ تعاريف مبتكرة ومعنى ذلك البديهيات — هندسة إقليدس- ليست في الواقع إلاّ تعاريف، إذ أن إقليدس بدأ أولاً بوضع بعض التعاريف والمعاني العامة وطلب أن يسلم المرء بصدقها ومن الممكن أيضًا أن يصطلح الناس على تعاريف غيرها مما يدعو إلى نشأة أنواع أخرى من الهندسة وهذا ما حدث بالفعل حين وضع كل من ريمان ولوباتشيفسكي هندسة على أساس بديهيات أخرى غير بديهيات إقليدس (محفوظ، 1980م، 178).

مذهب التوفيق بين العقل والحس: إن العقليين والتجريبيين لم يهتدوا إلاّ إلى نصف الحقيقة، كما من جانيه فقد غلا كل فريق في الاعتداد بوجهة نظره الخاصة، فابتعد عن الواقع، وعن الحقائق التي يقررها تاريخ العلوم الرياضية.

أما العقليون فقد غلوا في تقديرهم لمقدرة العقل على الاختراع والابتكار، ونسوا أنه لم يصل إلى هذه المرحلة إلا بعد عناء وجهد. أما التجريبيون فقد قدروا المعرفة الحسية وعملية التجريد أكثر مما ينبغي، وكادوا يضنون على العقل بأهم صفاته، ونعنى بها قدرته على الاختراع والابتكار وحنيئذ

فلا يمكن العثور على المعاني الرياضية بالعقل وحده أو بالملاحظة والتجربة فقط، إذ الواقع يكذب كلا الرأيين وبيان ذلك أن الإنسانية لم تهتد إلى آخر فروع الرياضة كالهندسة التحليلية والجبر إلا منذ عهد ليس ببعيد (قاسم، 1949م، 147).

لكن أين الحقيقة في هذه المسألة أهي في جانب العقليين القائلين بأن الأفكار الرياضية فطرية في النفس أم هي في جانب الحسيين القائلين بأن مصدرها الملاحظة والتجربة؟ أم هي في جانب الموفقين بين هؤلاء وهؤلاء؟ أم أن الباحث يجد أن الحقيقة في هذه المسألة تاهت بين المذاهب الثلاثة فيصعب الوصول إليها؟

ولكن القول الحق والرأي الفصل في هذه المسألة هو ما ذهب إليه أنصار المذهب الثالث فإن الملاحظة والتجربة كانتا نقطة البدء التي اعتمد عليها العقل في تحديد الموضوعات الرياضية، ولكنهما لم تكونا سوى نقطة بدء فحسب، إذ ساهم العقل بأكبر نصيب في تجريد هذه الموضوعات من الأمور الحسية وفي اختراع بعض المعاني الرياضية البحتة من جهة أخرى كالرموز في الجبر والأعداد الخيالية، ويرشدنا تاريخ العلوم الرياضية إلى هذه الحقيقة وهى أن العلوم الرياضية كانت استقرائية في أول الأمر ولم تصل هذه العلوم إلى ما وصلت إليه من التجريد دفعة واحدة فقد كانت تجريبية لدى قدماء المصريين والهنود والصينيين.

وقد اهتدى المصريون القدماء بالملاحظة والتجربة إلى بعض النظريات الرياضة كالنظرية القائلة بأن المثلث الذي تكون نسبة أضلاعه هي 3 إلى 4 إلى 5 مثلث قائم الزاوية، وبأن مربع الضلع الأكبر فيه يساوي حاصل جمع مربع الضلعين الآخرين. (قاسم، 1949م، 148).

ولكن الإغريق هم الذين استطاعوا تجريد العلوم الرياضية من الأمور الحسية حين اعتمدوا على بعض المبادئ الأولية الرياضية التي بسلم المرء بصدقها ويستخدمها في براهينه.

وهكذا نشأت هندسة إقليدس وبدأ الطابع العقلي يغلب على البحوث الرياضية وذلك لأن الرياضيين أرادوا أن يخلعوا على براهينهم طابع اليقين الذي لا يتحقق تمامًا في التفكير التجريبي.

وقد أدى اختراع الهنود الأعداد المعروفة إلى تقدم الحساب كما أدى اختراع العرب لرموز الجبر إلى نشأة هذا العلم، وقد كان ذلك في عصور متأخرة ومن المتفق عليه الآن بين الرياضيين أن أفضل البراهين ما قام على التفكير العقلي دون حاجة إلى الاستعانة بالعمليات الحسية كمد الخطوط وتصنيف الزوايا حقًا مازال الرياضيون يلجأون إلى مثل هذه العمليات، ولكنهم يعلمون أنهم لن يبلغوا مرتبة الكمال إلاّ إذا استطاعوا التحرر منها تمامًا.

وحنيئذ يتبين لنا في نهاية الأمر أنه ليس من الضروري أن تكون موضوعات الرياضة أمورًا حسية، بل يكفى أن تكون ممكنة في ذاتها وخلوًا من التناقض العقلي، كذلك يجب أن تظل على صلة

بالأشياء الخارجية بحيث يمكن تطبيقها عمليًا، ذلك لأن التفكير الذي لا يمكن التأكد من صحته بتطبيقه على الأمور الحسية تفكير غير مجد. (قاسم، 1949م، 148).

موقف الفلسفة النقدية من القضايا الرياضة (إما نويل كانط (1724-1804م) نموذجًا: يرى كانط أن الحقيقة لا توجد إلاّ في التجربة، فيقول: " كل معرفة للأشياء نستخلصها من الذهن المجرد أو من العقل الخالص فحسب ليست إلاّ وهمًا، فالحقيقة لا توجد إلاّ في التجربة" (كانط، د.ت، 225) غير أنه أنكر على التجريبيين ردهم المعرفة كلها إلى التجربة- كما ذكرنا من قبل- لأنه وجد في النفس معرفة سابقة على كل تجربة، وتدخل القضايا الرياضية أو المبادئ ضمن هذه المعرفة، ومن ثم فإن كانط يرى " أن الرياضيات أحكام تركيبية أولية سابقة على التجربة" (الخاقاني، 1983م، 382. الطويل، 1979م، 335)، وكأنط يجعل الرياضيات أحكام تركيبية أولية سابقة على التجربة " لأنها تعالج موضوعات فطرية في النفس البشرية، فالهندسة تختص بالمكان، والحساب موضوعه العدد، والعدد عبارة عن تكرار الوحدة، والتكرار معناه التعاقب والتتابع وهذا هو الزمن في مفهومه الفلسفي عند كانط.

إذن فالقطبان الرئيسيان اللذان تدور حولهما المبادئ الرياضية هما المكان والزمان، والمكان والزمان في رأي كانط صورتان فطريتان في الحساسية الصورية للإنسان، أي أن صورتيهما موجودتان في الحس الصوري بصورة مستقلة عن التجربة، وينتج من ذلك أن كل ما نعزوه للأشياء من أحكام متعلقة بمكانها أو زمانها فهو مستمد من فطرتنا، ولم نعتمد فيه على ما أتانا من الخارج بواسطة الحس.

وعلى ذلك فكل القضايا الرياضية مشتقة من طبائع عقولنا، بمعنى أننا نحن خلقناها بأنفسنا ولم نستوردها من الخارج، إذ هي تدور حول الزمان والمكان الفطريين، وبهذا تصبح الرياضة والمبادئ الرياضية ممكنة المعرفة، وتصبح الحقائق الرياضية يقينية مطلقة، فلا تتسع في الميدان الرياضي للخطأ أو التناقض، مادام الميدان الرياضي هو الميدان الفطري للنفس، ومادامت قضاياه منشأة من قبلنا وليست مقتبسة من واقع موضوعي منفصل عنا لنشك في مدى إمكان معرفته واستكناه سره.(الصدر، 1979م، 145-146).

ويوضح كانط أن القضايا الرياضية أولية قبلية فيقول: " يجب أن نلاحظ أولاً أن القضايا الرياضية بمعناها الخاص هي دائمًا أحكام قبلية، وليست أحكام تجريبية قط؛ لأنها تحتوي على ضرورة لا يمكن استخلاصها من التجربة، وإذا كان البعض يرفض أن يسلم معي بذلك فأنا إذًا سأجعل هذه القضية مقصورة على الرياضيات البحتة التي هي بحسب مفهوم تصورها نفسه لا تحتوي على أية معرفة تجريبية وتريد أن تكون معرفة قبلية خالصة" (كانط، د.ت، 56).

ويعتقد كانط بأن الأحكام الرياضية تركيبية وليست تحليلية فيقول: " الأحكام الرياضية كلها تركيبية، وهذه القضية يبدو أيضًا أنها قد أفلت تمامًا من ملاحظات محللي العقل الإنساني ويبدو أيضًا أنها تتعارض مباشرة مع جميع فروضهم على الرغم من أنها يقينية بلا نزاع ولها نتائج بالغة الأهمية إذ لما كنا نلاحظ فعلاً أن الاستدلال الرياضي يسير وفقًا لمبدأ التناقض بحسب ما تفتضيه طبيعته كل يقين ضروري، فإننا قد اعتقدنا أننا نعرف البديهيات أيضًا عن طريق مبدأ التناقض، وهذا خطأ بالغ؛ لأنه إذا كان يمكن تأكيد أن ندرك القضية التركيبية بمقتضى هذا المبدأ، فلذلك يكون فقط حين نفرض قضية تركيبية أخرى نستنتجها منها ولا يمكن أبدًا أن يكون استنتاجًا من غيرها" (كانط، د.ت، 56).

ويدافع كانط عن رأيه بأن الأحكام الرياضية تركيبية وليست تحليلية، فيضرب لذلك مثالاً موضحًا رأيه فيقول: يمكن أولاً أن نفكر أن القضية (7+5= 12) هي قضية تحليلية بسيطة، تنتج من تصور مجموع سبعة وخمسة بمقتضى مبدأ التناقض، ولكن إذا نظرنا عن كثب فإنا نلاحظ أن تصور سبعة وخمسة لا يحتوى على أي شيء آخر غير اجتماع لعددين في واحد، بينما نحن لا نفكر على الإطلاق في ماهية هذا العدد الواحد الذي يحتوي على العددين الآخرين إن مفهوم تصور العدد اثنى عشر لا يدخل في مفهوم تصور اجتماع سبعة وخمسة، ومهما حاولت أن أحلل التصور الذي عندي عن مثل هذا المجموع الممكن وعلى النحو الذي يحلو لي فإني لا أجد فيه مع ذلك الرقم (12) وينبغي إذًا أن نتجاوز هذه التصورات وأن نلجأ إلى العيان الذي يطابق أحد العددين، خمس أصابع فقط... ثم نضيف بواسطة العيان واحدة بعد الأخرى من الوحدات الخمس المعطاة تصور سبعة. إذًا فنحن بهذه القضية (7+5=12) نتوسع في مفهوم تصورنا ونضيف إليه تصورًا جديدًا لم يكن متضمنًا في مفهومه، وبعبارة أخرى فالقضية الحسابية هي دائمًا قضية تركيبية، وندرك هذا بصورة أوضح كلما استخدمنا أعدادًا أكبر، ويتضح لنا حينئذ أنه مهما أدرنا وقلبنا في هذا التصور كيفما نشاء فلن نحصل أبدًا بتحليله على المجموع، إنما نحصل عليه بالعيان وحده (كانط، د.ت، 56-57. أمين، د.ت، 1/ 178).

وبعد دفاعه المرير في كون الأحكام الرياضية تركيبية، يعلن رفضه التام في أن تكون تحليلية قائلاً: "أية بديهية من بديهيات الهندسة ليست تحليلية ؛ لأسباب أخرى يمكن افتراضها فالقضية الآتية: الخط المستقيم هو أقصر مسافة بين نقطتين، قضية تركيبية، ذاك لأن تصوره للمستقيم ليس فيه أي معنى من معاني العظم ولا يحتوي إلاّ على معنى الاستقامة. إذًا فتصور (الأقصر) هو قصور مضاف تمامًا ولا يمكن استخراجه من تصور الخط المستقيم بأي نوع من التحليل، وبناءً على ذلك يمكن أن نستعين بالعيان فهو وحده الذي يجعل التركيب ممكنًا". (كانط، د.ت، 57).

لقد سبق أن ذكرنا أن كانط كان يعتقد أن الرياضيات أحكام تركيبية أولية سابقة على التجربة إلاّ أن طبيعة التركيب الأولي ليست علومًا قائمة بنفسها وإنما تفيد الربط بين الأشياء، وبهذا ذهب إلى أن الإدراكات العقلية الأولية والميتافيزيقا ليست بعلوم وإنما هي روابط وإذا احتاجت إلى صبغة علمية وجب عليها إيجاد موضوع ينشؤه الذهن أو يدركه العامل التجريبي فالصياغة العلمية في نظر كانط تحدد إطار الموضوع إذا قدر لها موضوع يشمل شتاتها، وفي نظره الصياغة تأتي في أفق الأغراض (الخاقاني، 1983م، 382).

وقد دعت دقة الرياضيات واتفاق العقول على نتائجها، وفي الوقت نفسه اختلاف العقول على النظريات الفلسفية وطرق بحثها ومناهجها أن تعرض كانط للتفرقة بين المعرفة الرياضية والمعرفة الفلسفية، فقال: "إن المعرفة الفلسفية تعتبر الخاص في العام فقط، أما الرياضة فتعتبر العام في الخاص لا بل حتى في الفرد كما ذكر (بول موى) بأن الاستدلال الرياضي عملية تنتقل من العام إلى الخاص". (الخاقاني، 1983م، 382) ولكن هذا الفرق الذي فرق به كانط بين المعرفة الفلسفية والمعرفة الرياضية ليس مسلمًا به؛ لأنه فرق غير تام بحسب الميزان العلمي إلا أن المعرفة الرياضية إذا كانت من نوع اعتبار الوضع الخاص والموضوع له عام، فإن الخاص لا يكشف ستار العام لأن الخاص بطبيعته ضيق الدائرة والحجم الخاص لا يعقل أن يكون كاشفًا عن واسع الدائرة والذي نتصوره إن الوضع الرياضي يقتضي أن يقع من نوع الوضع العام والموضوع له خاص وليس الأمر عكسيًا.

وبتعبير واضح إن العلوم لها دور الكشف عن الحقائق الثابتة كما تقتضيه طبيعة العلم من الكشف والإرادة وليس هو في المقام الجعل الإنشائي والإبداع الذي يكون مؤداه المعنى الإنشائي بل مفاده المعنى الحكائي والكاشفية عن الجهة الواقعية. كما أنه يمكن المناقشة بأن الروابط إذا كانت في مجال التصور كيف يصبح أن ترتسم في موضوع خارجي، وعلى الجملة أن المفهوم الرياضي في صورة الحمل الأولى أو كان في طرف اللاحدية كلها تقع خارج نطاق المادة وليس واقعًا في مجال التجربة (الخاقاني، 1983م، 382-383).

ولكن كيف للعقل معرفة الرياضيات؟ إن كانط يرى " أن العقل يستطيع أن يصل إلى معرفة الرياضيات عن طريق الحس السامي"(انظر: أمين، د.ت، 1/ 178)، فالعقل يستطيع أن يصل إلى المعرفة بدون التجربة وأصدق مثال على ذلك هو معرفة العقل للقضايا الرياضية " لأنها يقينية ويستحيل على التجربة أن تنقضها يومًا ما، فلقد يجوز لك أن نتصور الشمس مشرقة من الغرب في الغد، وأن النار قد تتبدل عليها الظروف فلا تعود قادرة على إحراق عصاك الخشبية، ولكنك لا تستطيع بحال من الأحوال أن تتصور أن العالم سيحدث فيه ما يجعل اثنين واثنين لا تساوي أربعة، فهذه الحقيقة الرياضية ثابتة إلى الأبد ومن الأزل، ولا تحتاج لكسبها إلى التجربة؛ لأنها حقيقة مطلقة

لازمة الحدوث، والتجربة لا تمدنا إلاّ بإحساسات متفرقة، وأحداث مفككة لا يطرد تتابعها، فقد تجيء في غد على غير النظام الذي جاءت به اليوم.

إذن فهذه الحقائق الرياضية وأشباهها تستمد ضرورتها من تركيب عقولنا الفطري، ومن الطريقة الطبيعية التي تعتمد على مقتضاها إذ أن عقل الإنسان ليس قطعة من الشمع تنفعل بالتجارب دون أن يملك لنفسه شيئًا، كلا ولا مجرد اسم أطلقناه على مجموعة الحالات العقلية التي تتابع في سلسلة متلاصقة الحلقات، ولكنه عضو فعّال يتقبل الإحساسات فيشكلها وينسقها كيف شاء، ثم يحولها إلى أفكار، وهو عضو تأتيه آلاف الآثار الحسية في فوضى، فيتناولها بالتنظيم حتى تصبح وحدة فكرية متماسكة (أمين، د.ت، 1/179-180).

موقف الفكر الإسلامي من الحقائق الرياضية

أولاً: القائلون بفطرية الحقائق الرياضية: – لا نكاد نحصل على رأي صريح لأهل السنة أو غيرهم من متكلمي المسلمين عن القضايا الرياضية، والسبب في ذلك أنهم لم يفردوا لهذه القضايا فصلاً مستقلاً، وإنما جاء حديثهم عنها في ثنايا كلامهم عن موضوعات أخرى، وعلى ذلك فيمكن استنباط آرائهم حول هذه المسألة فتقول: إن أهل السنة يرون أن القضايا الرياضية مثل الأثنين أكثر من الواحد وغيرها قضية فطرية يحكم الإنسان بصدقها بمجرد سماعها دون توقف على اكتساب معرفة.

وعقدوا مقارنة بين القضية السابقة وقضية الحسن والقبح لينتهوا في نهاية الأمر إلى أن العقل لا يتوقف في تصديق القضية الأولى بينما يتوقف في القضية الثانية، ويتضح ذلك من خلال قول الشهرستاني حيث يقول: "قال أهل الحق لو قدرنا إنسانًا قد خلق تام الفطرة كامل العقل دفعة واحدة من غير أن يتخلق بأخلاق قوم ولا تأدب بآداب الأبوين ولا تزيا بزي الشرع ولا تعلم من معلم ثم عرض عليه أمران:

أحدهما: أن الإثنين أكثر من الواحد.

والثاني: أن الكذب قبيح بمعنى أنه يستحق من الله تعالى لومًا عليه لم يشك أنه لا يتوقف في الأول ويتوقف في الثاني ومن حكم بأن الأمرين سيان بالنسبة إلى عقله خرج عن قضايا العقول وعاند عناد الفصول"(الشهرستاني، د.ت، 371-372).

والإمام الجويني(419-478هـ) قد بيّن أن في العقل حقائق أولية، أي يدركها العقل بطبيعته دون نظر وهناك علومًا نظرية، وهذه لكي يدركها العقل ويفهمها لابد له من وقت ثم مثلّ للأولى بالقضايا الرياضية فقال: " من المقدمات الهندسية ما تهجم العقول عليها من غير احتياج إلى فكر كالعلم بأن الجزء أقل من الكل، والكل أكبر من الجزء، والخطوط المستقيمة الخارجة من مراكز

الدائرة إلى محيطها متساوية إلى غير ذلك من الأمثلة التي تسمى مصادرات، فإن بنى المهندس على هذه المقدمات شكلاً بنى عليها دعاوى وبرهنها بما يستند إلى تلك المقدمات، فقد يحتاج في ترتيب الاستخراج إلى فكر أو يطول تبعًا لحدة القرائح" (الجويني، 1399هـ، 20).

فالعقل- لدى الجويني- إذن به علوم ضرورية، وهى التي ليس في مقدور العبد أن يوجدها، وإنما تحصل في العقل من تلقاء نفسها، ومثل لها ببعض القضايا الرياضية -كما سبق- وبه علوم تعتمد على هذه العلوم الضرورية وهذه العلوم تحصل بالنظر (فوقية، 1970م، 114-115).

وقد أعلى **الإمام الغزالي (450-505هـ)** من شأن العلوم الرياضية لكونها أوثق العلوم لاعتمادها على مبادئ أولية بديهية فقال: " إنها -أي الرياضيات – أمور برهانية لا سبيل إلى مجاحدتها بعد فهمها ومعرفتها.

وقد تولدت منها آفتان:

الأولى: إن من ينظر فيها يتعجب من دقائقها، ومن ظهور براهينها فيحسن بسبب ذلك اعتقاده في الفلاسفة، فيحسب أن جميع علومهم في الوضوح وفي وثاقة البرهان، كهذا العلم" (الغزالي، د.ت، 113-114).

وما ذكره الإمام الغزالي من أن العلوم الرياضية برهانية ضرورية لا سبيل إلى جحدها ورفضها هو نفسه ما يذكره ابن تيمية (رحمه الله) حيث يقول: " الحساب أمر معقول مما يشترك فيه ذوو العقول وما من أحد إلاّ يعرف منه شيئًا، فإنه ضروري في العلم ضروري في العمل، ولهذا يمثلون به في قولهم الواحد نصف الاثنين ولا ريب أن قضاياه كلية واجبة لا تنتقض البتة" (ابن تيمية، 1947م، 134).

وقد ذكر صاحب كتاب الاعتصام قريب مما ذكره الإمام الغزالي وابن تيمية من قبل ويفهم منه أن القضايا الرياضية فطرية في النفس الإنسانية فقال: " لم يدع أحد من الأنبياء عليهم الصلاة والسلام الجمع بين النقيضين، ولا تحدى أحد بكون الاثنين أكثر من الواحد"(الشاطبي، 1988م، 2/ 290)، إذ الرسل عليهم الصلاة والسلام دعوا بما يوافق العقل والفطرة السليمة، فهذا الفريق من مفكري الإسلام يرون أن الحقائق الرياضية فطرية عند كل إنسان (زقزوق، 1981م، 108).

ثانيًا: القائلون بأن الحقائق الرياضية مكتسبة: ويمثل **ابن حزم (944-1063م)** هذا الفريق من مفكري الإسلام، حيث رأى أن الإنسان عند الولادة يكون عقله أشبه بالصفحة البيضاء الخالية من أي نقش لا يعرف من أمر دنياه ومعاشه شيئًا. فهو يخرج إلى الدنيا غفلاً -أي ليس عاقلاً- لا معرفة له بشيء ويستدل على ذلك بقول الله (ﷻ) ﴿ وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا ﴾(سورة النحل/78)، فالطفل عند ولادته لا تمييز له إلا ما لسائر الحيوان من الحس والحركة

والإرادة فقط، فتراه يقبض رجليه ويمدها، ويقلب أعضاءه حسب طاقته، ويألم إذا أحس بالبرد، أو الحر أو الجوع، وإذا ضرب أو قرص، وله سوى ذلك مما يشاركه فيه الحيوان والنواصي مما ليس حيوانًا، من طلب الغذاء لبقاء جسمه على ما هو عليه، ولنمائه فيأخذ الثدي ويميزه بطبعه –من سائر الأعضاء– بفيه دون سائر أعضائه كما تأخذ عروق الشجر والنبات ورطوبات الأرض والماء لبقاء أجسامها على ما هي عليه ولنمائها، فإذا قويت النفس... فأول ما يحدث لها من التمييز الذي ينفرد به الناطق من الحيوان فهم ما أدركت بحواسها" (ابن حزم، 2007م، 39/1).

ومن ثم فإن معرفة الرياضة عند ابن حزم بناءً على ما تقدم من قوله معرفة حسية قد بدأت في الحواس منذ زمن قديم في طفولتنا، ثم نسينا نحن كيف اكتسبنا ذلك العلم، ولكن بقينا إلى اليوم نتذكر المعلوم، مثال ذلك حين يسأل أحدنا عن مجموع 2+2 ويجيب 4 بسرعة، ويظن أنه عرف ذلك بديهة أو بداهة، والواقع أنه تعلم ذلك في طفولته بالعد على أصابعه وبعد جهد أيضًا، ثم نسى أنه تعلمه وكيف تعلمه. أعقلنا اليوم يقوم بعملية جمع 2+2 كما فعلنا ونحن أطفال، ولكنه يقوم بها بسرعة فائقة وبغير جهد ظاهر حتى ليخيل إلينا أننا نعرف اليوم 2+2=4 بالبداهة. (الجندي، 1997م، 180).

وختامًا نقول إن نظرية الفلاسفة للقضايا الرياضية اختلفت كُلا حسب مذهبه الذي ينتمي إليه سواءً أكان فيلسوف عقلاني أم تجريبي أم نقدي، وقد كان لكل منهما أدلة تثبت صحة فكرته حول القضايا والأحكام الرياضية هل فطرية أم مكتسبة؟ فنجد مثلاً أفلاطون أقرّ بفطرية القضايا الرياضية من منطلق نظرية التذكر في المعرفة وكذلك قال سقراط من قبله بفطرية القضايا الرياضية. وفى العصر الحديث نجد ديكارت وليبنتز، وفى الفكر الإسلامي نجد الجويني والغزالي هم أيضًا قالوا بفطرية القضايا الرياضية.

أما أصحاب المذهب التجريبي فقد رأوا بأن القضايا الرياضية تستمد فطريتها من التجربة فحسب نظرية هيوم تكون بقانون التداعي، أما جون لوك فيرى أن التجربة والخبرة هي أساس فطرية الرياضة، في حين أن أصحاب المذهب النقدي رأوا بأن فطرية القضايا الرياضية لا تعنى الفطرية المستقلة عن التجربة وإنما هي صورة عقلية مشروطة بالتجربة الممكنة.

قائمة المصادر والمراجع

1. القرآن الكريم، برواية حفص عن عاصم.
2. ابن حجر العسقلاني، فتح الباري شرح صحيح البخاري، طبعة السلفية.
3. مسلم، صحيح مسلم بشرح النووي، طبعة دار الشعب.
4. إبراهيم مصطفى إبراهيم، الفلسفة الحديثة من ديكارت إلى هيوم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2000م.
5. ابن تيمية، الرد على المنطقيين، طبعة بمباي، 1386هـ= 1947م.
6. ابن حزم، الفصل في الملل والأهواء والنحل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 2007.
7. ابن سينا، كتاب الشفاء، الفن الأول، العلم الرياضي، أصول الهندسة تحقيق: عبد الحميد صبرة، عبد الحميد مظهر، الهيئة المصرية للكتاب، 1976م.
8. أبي إسحاق الشاطبي، الإعتصام، تصحيح: أحمد عبد الشافي، طبعة دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1988م.
9. أحمد أمين، الفلسفة الحديثة، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة.
10. أحمد عبد الرحيم السايح، المعرفة في الإسلام بين الأصالة والمعاصرة، دار الطباعة المحمدية، الطبعة الأولى، 1990م.
11. أحمد فؤاد الأهواني، أفلاطون، دار المعارف، الطبعة الرابعة، د.ت.
12. أفلاطون، محاورة فيدون في خلود النفس، ترجمة: عزت قرني، مكتبة الحرية الحديثة، 1979م.
13. إما نويل كانط، مقدمة لكل ميتافيزيقا مقبلة يمكن أن تكون علمًا، ترجمة: نازلي إسماعيل، مراجعة: عبد الرحمن بدوي، دار الكتاب العربي.
14. الجويني، البرهان في أصول الفقه، تحقيق: عبد العظيم الذيب، قطر، 1399هـ.
15. الغزالي، المنقذ من الضلال والموصل إلى ذي العزة والجلال، تحقيق: عبد الحليم محمود، طبعة حسان.
16. برتراندرسل، تاريخ الفلسفة الغربية، (أ): زكي نجيب محمود، طبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1954م.
17. برتراندرسل، مشاكل الفلسفة، (ب)، ترجمة: محمد عماد إسماعيل، عطية محمود رضا، الطبعة الأولى، 1947م.

18. توفيق الطويل، أسس الفلسفة، دار النهضة العربية، الطبعة السابعة، 1979م.
19. جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، دار الكتاب المصري.
20. دافيد سانتلانا، المذاهب اليونانية الفلسفية في العالم الإسلامي، تحقيق: محمد جلال شرف، دار النهضة العربية، بيروت، 1981م.
21. ديكارت، التأملات في الفلسفة الأولى، (أ)، ترجمة: عثمان أمين، الأنجلو المصرية، الطبعة الرابعة، 1969م.
22. ديكارت، مقال عن المنهج، (ب)، ترجمة: محمود الخضيري، الهيئة العامة للكتاب.
23. زكي نجيب محفوظ، نحو فلسفة علمية، مطبعة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، 1980م.
24. عبد الرحمن بن زيد الزبيدي، مصادر المعرفة في الفكر الديني والفلسفي، المعهد العالي العالمي للفكر الإسلامي، 1981م.
25. عبد الستار مختار نصار، الفلسفة اليونانية في سلسلة الفكر، مؤسسة الشيماء للطباعة، د.ت.
26. عبد الكريم الشهرستاني، نهاية الإقدام في علم الكلام، تصحيح: الفرد جيوم، د.ت.ط.
27. عثمان أمين، ديكارت القاهرة، الطبعة الثالثة، 1953م.
28. عزمي إسلام، جون لوك، دار المعارف، 1964م.
29. فؤاد كامل وآخرون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، مراجعة: زكي نجيب محمود، دار القلم، بيروت.
30. فوقية حسين محمود، سلسلة أعلام العرب، الهئية المصرية العامة، الطبعة الثانية، 1970م.
31. كريم متى، الفلسفة الحديثة عرض نقدي، منشورات جامعة قاريونس، بنغازي، الطبعة الثانية، 1988م.
32. محمد آل شبير الخاقاني، نقد المذهب التجريبي، طبعة الزهراء، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1983م.
33. محمد باقر الصدر، فلسفتنا، دار التعارف، بيروت، لبنان، الطبعة التاسعة، 1979م.
34. محمد عبد الرحمن مرحبا، من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية، دار عويدات، بيروت، لبنان، الطبعة الثالثة، 1983م.
35. محمد عزيز، مناهج تفسير المعرفة، مؤسسة شباب الجامعة، 1997م.
36. محمد فتحي الشنيطي، في الفلسفة الحديثة والمعاصرة، دار القاهرة الحديثة، الطبعة الأولى، 1968م.

37. محمد مهران رشوان، مدخل إلى دراسة الفلسفة المعاصرة، دار التوفيق النموذجية، الطبعة الثانية، 1984م.
38. محمود حمدي زقزوق، المنهج الفلسفي بين الغزالي وديكارت، طبعة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية، 1981م.
39. محمود فهمي زيدان، الإستقراء والمنهج العلمي، مكتبة الجامعة العربية، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، 1966م.
40. محمود قاسم، المنطق الحديث ومناهج البحث، مطبعة الأنجلو، 1949م.
41. نازلي إسماعيل، الفلسفة الحديثة، مكتبة الحرية الحديثة، مصر، 1985م.
42. نزيه أحمد الجندي، تاريخ التربية وعلم النفس عند العرب، الإتحاد منشورات جامعة دمشق، 1997م.
43. ول ديورانت، قصة الحضارة، ترجمة: فؤاد أندراوس، مراجعة: على آدم، طبعة حسان.
44. وولتر سيتس، تاريخ الفلسفة اليونانية، ترجمة: مجاهد عبد المنعم مجاهد، دار الثقافة، القاهرة، 1984م.
45. يحيى هويدي، مقدمة في الفلسفة العامة، دار الثقافة، الطبعة الثامنة، 1984م.
46. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة اليونانية، (أ)، مكتبة النهضة المصرية، الطبعة الرابعة، د.ت.
47. يوسف كرم، تاريخ الفلسفة الحديثة، (ب)، دار القلم، بيروت، لبنان، د.ت.

اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدينة الأصابعة

د. سهام علي المختار

أ. وليد كريم المنتصر

أ. فاطمة المغيربي سعيد

كلية الآداب الأصابعة جامعة غريان

المقدمة

حظى السلوك الإنساني باهتمام كبير من علماء النفس والتربية، وخاصة في العصر الحالي المليء بالمتغيرات المتسارعة والذي تنوعت فيه المشكلات السلوكية بين جميع فئات المجتمع. (حبيب، 2015م: 496) حيث يختلف الناس في سلوكياتهم من شخص لآخر وهو شيء طبيعي و واضح، ولكن اختلاف سلوكيات الأطفال في المراحل الأولى من العمر يجعلنا نقف حائرين في التفريق بين الطبيعي وغير الطبيعي من تلك السلوكيات، فقد يكون من منظور الوالدين شيئاً طبيعياً، ولكن يراه الآخرين شيئاً غير مألوف وغير طبيعي وغير مقبول من المجتمع، وسلوكيات الطفل نتاج تعامل الآخرين من معه مثل الدلال الزائد، والحماية المفرطة، ومن الناحية الأخرى قلة الحنان والإهمال، فقد يخرج الطفل عن حدود المعدل الطبيعي في حركته و سلوكياته، فنرى الطفل المخرب، الطفل كثير الحركة، والطفل الفوضوي، والطفل المعاند، و العنيد، والطفل قليل الانتباه، وغيرها من الحالات بعضها طبيعي ومؤقت والبعض منها مرضي ودائم، ومن تلك الحالات المرضية اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، حيث إن الطفل يخرج عن حدود المعدل الطبيعي في حركته مما يسبب له فشلاً في حياته بسبب قلة التركيز، مع اندفاعيته المفرطة وتعجله الزائد والدائم. (سوسن مجيد، 2008م: 189) حيث إن تشتت الانتباه قد يكون من الصعوبة اكتشافه في المراحل المبكرة من العمر، وغالباً ما تظهر الأمور بوضوح في السنة الثالثة من عمر الطفل، وعليه يجب على الوالدين البدء في برامج تعديل السلوك لمحاولة السيطرة على فرط الحركة، ثم يليها برامج خاصة لزيادة مدة التركيز والانتباه. وهذا الاضطراب يؤثر على سلوك الطفل في علاقته الاجتماعية، وفي تحصيله الدراسي، وأيضاً في

علاقته داخل الأسرة مع والديه وأخوته. (محاسن الحسن،2015م: 1) حيث نلاحظ أن كثيراً من الأطفال يكونون في فترة من فترات حياتهم مشاغبين ودرجة حركتهم زائدة بعض الشيء أو درجة انتباههم ضعيفة نوعاً ما، لكن ما نتحدث عنه هو درجة غير طبيعية من النشاط الحركي الزائد وضعف التركيز وتكون موجودة في أكثر من مكان مثلاً في البيت والمدرسة وليس فقط في موقع واحد.

يُعد التحصيل الدراسي من أهم الموضوعات التربوية التي شغلت كثيراً من الباحثين والمربين لذا فقد اختلفت الرؤى في مفهوم التحصيل الدراسي نظراً لارتباطه بكثير من التغيرات بعضها متغيرات معرفية وبعضها فعالية ودافعية، ولأهميته في نجاح الطالب ومتابعة مسيرته التعليمية، وتحقيق توافقه النفسي في البيت والمدرسة، ولقد ارتبط التحصيل الدراسي بمفهوم التعلم المدرسي ارتباطاً وثيقاً إلا أن التعلم المدرسي أكثر شمولاً، فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما يتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغيير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق، ويشمل النواتج المرغوبة وغير المرغوبة، فالتحصيل الدراسي هو أكثر اتصالاً بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التربوية فؤاد أبو حطب، د – ت : 397) وبذلك يساعد التحصيل الدراسي في الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلاميذ بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسي، كما يهدف للوصول إلى المعلومات التي من شأنها إعطاء المؤشر عن ترتيب الطلاب في الخبرة بالنسبة للمجموعة.

مشكلة الدراسة :

يُعد اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه اضطراب شائع تزيد نسبة انتشاره لدى الذكور بمعدل (3 إلى 9) أضعاف عنها لدى الإناث. ومع أن الاضطراب يحدث في المراحل العمرية المبكرة إلا أنه قليلاً ما يتم تشخيصه لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. والنشاط الزائد حالة طبية مرضية أطلق عليها في العقود الماضية عدة تسميات منها متلازمة النشاط الزائد. وهو ليس زيادة في مستوى النشاط الحركي ولكنه زيادة ملحوظة جداً بحيث أن الطفل لا يستطيع أن يجلس بهدوء أبداً سواء في غرفة الصف أو على مائدة الطعام أو في السيارة (سوسن مجيد، 2008م: 190) حيث أشار الدليل الإحصائي والتشخيصي الثالث المعدل الصادر عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي سنة 1987 إلى أن معدل انتشار اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه بين أطفال المدارس حوالي 3٪، بينما يرى بعض الباحثين أن هذه النسبة منخفضة جداً، وأن معدل انتشار هذا الاضطراب بين الأطفال يزيد عن 20٪، كما بينت بعض الدراسات أن هذا الاضطراب يستمر طول الحياة حيث

أوضحت إحدى الدراسات أن الأطفال الذين يعانون من قصور الانتباه المقترن بالنشاط المفرط لا يشفون منه أو لا يستطيعون التغلب عليه حيث نجد أن هناك (70 ــ 80٪) تستمر معاناتهم مع هذا الاضطراب حتى سنوات بلوغهم بدرجات متنوعة. (محاسن الحسن، 2015م: 16) فالكثير من الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه يعانون من صعوبات تعليمية ولديهم مظاهر تربوية غير مرغوبة، وهذا ما تؤكده نتائج العديد من الدراسات التي أوضحت أن 80٪ من التلاميذ مفرطي النشاط لديهم ضعف في التحصيل الدراسي، 70٪ منهم يعيدون نفس السنة الدراسية، و52٪ يفصلون من الدراسة، وأن الصعوبات التي يعانون منها تتمثل في : درجات الاختبارات المنخفضة، صعوبات الإنجاز في الاختبارات، وكثرة عدد السنين المقررة للدراسة، التقديرات المنخفضة في قياسات المعلمين (أمنة بالعيد، 2016م : 8) ولعل اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه أحد العوامل الرئيسية التي تكمن وراء تدني التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، حيث يلاحظ أن بعض التلاميذ تظهر لديهم مشكلات الإخفاق في الأداء الأكاديمي و إعادة الصفوف الدراسية.

ونظراً لتفشي هذا الاضطراب في الوسط المدرسي ومعاناة الوالدين بسبب انخفاض التحصيل الدراسي لأبنائهم، فتحاول هذه الدراسة قياس العلاقة الارتباطية بين اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه و التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي : ـ

1ـ تكمن أهمية هذه الدراسة في أنه يتناول شريحة مهمة من المجتمع، وهم أطفال الصف الرابع الابتدائي، ومن كونه ينطلق من اهتمامه بدراسة ما يتعرضون له من مشكلات نفسية وسلوكية تكمن في اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

2.يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة فى إرشاد الوالدين ومساعدتهم على اتباع أساليب معاملة سوية مع أبنائهم لتحسين سلوكهم واندماجهم وتفاعلهم مع المحيطين بهم.

3. قلة الدراسات في حدود علم الباحثون التي تناولت اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لتلاميذ الصف الرابع في المجتمع الليبي خاصة، فإننا نأمل أن يكون هذا البحث إضافة إلى التراث السيكولوجي.

4. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في إعداد برامج إرشادية وعلاجية ونوعية من أجل التقليل من اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومواجهة أثاره السلبية النفسية والاجتماعية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1ـ التعرف على العلاقة بين متغير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومتغير التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي.

2ـ التعرف على الفروق بين التلاميذ في اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وفق متغير الجنس (ذكور ــ إناث).

تساؤلات الدراسة :

1ـ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومتغير التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة؟

2ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى تلاميذ الصف الرابع من التعليم الأساسي وفق متغير الجنس (ذكور ـ إناث)؟

مصطلحات الدراسة :

أولاً ـ اضطراب فرط الحركة: يعرفه جمعة سيد يوسف بأنه زيادة في النشاط تأخذ طابعاً مستمراً ولا تكون ملائمة لعمر الطفل أو لطبيعة المهام التي يقوم بها. (جمعه يوسف، 2000م: 223) ويعرف بأنه حالة مرضية سلوكية تظهر لدى الأطفال المصابين بأعراض متنوعة ودرجات مختلفة وتكون أكثر وضوحاً عند ترك الطفل منزله ودخوله المدرسة.

ثانياً ـ تشتت الانتباه: هو عدم قدرة الأطفال على الانتباه فدرجة التركيز والانتباه لديهم قصيرة جداً ويكونون غير قادرين على التركيز والتذكر والتنظيم ويظهرون كأنهم غير مهتمين لما يحدث من حولهم. (سوسن مجيد، 2008م: 191)

التعريف الإجرائي لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

هو الدرجة الكلية التي يتحصل عليها التلميذ من خلال إجابة المعلم على مقياس فرط الحركة وتشتت الانتباه المعتمد في الدراسة، تلك الدرجة التي تئاتي من مجموع درجاته على فقرات المقياس.

ثالثاُ. التحصيل الدراسي : يعرف بأنه نشاط عقلي معرفي للتلميذ، يستدل عليه من مجموعة الدرجات التي يحصل عليها في أدائه للمتطلبات الدراسية. (أديب الخالدي، 2003م : 25)

ويعرف التحصيل الدراسي أيضاً :

بأنه مجموعة الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبارات المدرسية، سواءً اختبارات الشهور أو نصف العام أو آخر العام الدراسي. (سعد أبو شقه، 2007م: 12) **ويعرف التحصيل الدراسي إجرائياً:** هو المجموع الكلي للدرجات التي حصل عليها التلميذ في نهاية العام الدراسي2020-2021م.

حدود الدراسة : تتمثل حدود الدراسة في الآتي :

1ـ الحدود البشرية:ـ عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدينة.

2ـ الحدود المكانية : مدينة الأصابعةـ

3. الحدود الزمنية : العام الدراسي 2020ـــ2021م

الإطار النظري :

أولاً: اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه :

تمهيد:

يشكو الكثير من الآباء من أن أطفالهم لا يجلسون ساكنين أبداً و الأطفال فعلاً لا يجلسون ساكنين، وإن كان بعضهم أكثر نشاطاً من البعض الآخر مما قد يؤثر على أعصاب الأم بصفة خاصة، ومن الصعب وضع تعريف محدد لفرط النشاط فما يكون طبيعياً في إحدى السنوات لا يكون كذلك في سنين أخرى وإنه من الطبيعي أن يكون الطفل مفرط النشاط دائم الحركة غير قادر على البقاء ساكناً. (وفيق مختار، ب ـ ت : 89)

ولقد أظهرت العديد من الدراسات أن النشاط الزائد ينتشر بشكل أكبر بين الذكور وبين أبناء الطبقات الفقيرة. كما يجب ملاحظة أن ارتفاع مستوى النشاط أمر طبيعي وشائع بين الأطفال الذين هم في عمر سنتين أو ثلاث سنوات كعمر زمني أو كعمر عقلي، وبين الأطفال الميالين إلى الاستكشاف والأذكياء جداً ممن هم عرضة لانتقاد الراشدين ومن يعيشون في بيئات فقيرة.

وقد وجدت معظم الدراسات أن حوالي (5٪ ـ 10٪) من جميع الأطفال لديهم نشاط زائد وأن حوالي (40٪) من الأطفال الذين يحالون إلى عيادات الصحة النفسية يعانون من النشاط الزائد وكثيراً ما يؤدي النضج إلى التناقص في النشاط خلال سنوات المراهقة، إلا أن بعض النشاط الزائد وضعف القدرة على التركيز قد يستمر خلال سنوات الرشد. (شارلز شيفر، هوارد ميلمان، 1989م: 6: 7)

وقد يكون تشتت الانتباه سبباً للنشاط الزائد عند بعض الأطفال، ويمكن قياس مدى الانتباه بسهولة عن طريق قياس طول الفترة الزمنية التي تنقضي في القيام بمهمة ما، إلا أن النظر والتفكير أثناء العمل ضروريان، والانتباه الحقيقي يقاس بمدى ملائمة الاستجابة، علماً بأن هناك بعض الأطفال ينظرون إلى المواد دون تفكير، وحوالي (5٪ ـ 10٪) من الأطفال يعانون من قصر فترة الانتباه، ورغم أن طول فترة الانتباه يزيد مع التقدم في العمر، إلا أن العديد من هؤلاء الأطفال يضلون قليلي الانتباه نسبياً خلال سنوات الرشد. (شارلز شيفر، وارد ميلمان، 1989م: 29: 30)، وسنعرض فيما يلي اضطراب النشاط المفرط وتشتت الانتباه، وأعراضه والنظريات المفسرة له :

أسباب اضطراب النشاط المفرط وتشتت الانتباه:

يرجع سبب الإفراط الحركي عند بعض الأطفال إلى عدة عوامل منها عطب المخ، سوء التغذية، التأخر العقلي، الاضطراب العاطفي، المواقف الإحباطية التي يمر بها الطفل، كذلك يرى بعض الباحثين أن سبب الإفراط الحركي قد يكون راجعاً إلى البيئة مثل التلوث أو التعرض لبعض الإشعاعات ومشاهدة التلفزيون لفترات طويلة. (عبدالله الأمين، وآخرون، 1991م: 161)

ويمكن تصنيف الأسباب المؤدية إلى حدوث الاضطراب إلى الأسباب الوراثية الجينية والأسباب النفسية، والأسباب البيئية:

1ـ الأسباب الوراثية والجينية :ـ تلعب الوراثة دوراً مهماً في حدوث المرض، ولكن حتى الآن لم يتم اكتشاف المورث أو الجين المؤدي له، فقد أثبتت الدراسات حدوث الحالة لدى التوائم بنسبة عالية تصل إلى (80٪)، كما أظهرت إحدى الدراسات أن (25٪) من آباء هؤلاء الأطفال لديهم اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه بالمقارنة مع غيرهم، وقد لا تكون تلك العلامات واضحة لدى الوالدين أو يكون اكتشاف الحالة لدى الطفل هي بداية تشخيص حالة الوالدين، كما لوحظ وجود

الحالة لدى أفراد آخرين من العائلة، كذلك زيادة معدل انتشار الأمراض السلوكية والنفسية مثل الاكتئاب واضطراب التصرف وغيرها.

2ـ الأسباب العضوية: كان الاعتقاد سابقاً أن سبب حدوث الحالة هو وجود تلف في المخ لذلك سمي الاختلال الوظيفي المخي البسيط، تلف المخ العضوي، ولم يثبت حتى الآن أن حالات التلف الطفيف بالمخ تسبب تشتت الانتباه، ومن الأسباب العضوية لاضطراب النشاط المفرط وتشتت الانتباه ما يلي :

ـ تأخر نضج الجهاز العصبي: بعض الأطفال يتحسن مع الوقت عندما يكون جهازه العصبي أكثر نضجاً.

ـ إصابة الجهاز العصبي خلال الحمل: بسبب تناول الأم أدوية معينة أثناء فترة الحمل، وإصابة الأم ببعض الأمراض خلال الحمل.

ـ إصابة الجهاز العصبي خلال الولادة: الولادات المبكرة، نقص الأكسجين.

ـ إصابة الجهاز العصبي بعد الولادة وخلال فترة نمو الجهاز العصبي: تعرض الطفل لبعض السموم مثل الرصاص، التهابات المخ، تعرض الطفل للإصابات المؤثرة على الدماغ (سوسن مجيد، 2008م: 193ـ 194)

ووجد أحمد عكاشة وزملائه أنه يوجد شذوذ في رسم المخ في حوالي (65٪) من الأطفال مفرطي النشاط خاصة المصحوبة بعلامات عضوية، كما أن الشذوذ في رسم المخ اتضح في حوالي (25٪) من الحالات غير المصحوبة بعلامات عضوية.

وباختصار أن العوامل البيولوجية تلعب دوراً في حدوث هذا الاضطراب لكنها ليست حاسمة خاصة مع وجود العوامل ذاتها في اضطرابات أخرى وكذلك غيابها لدى بعض المصابين باضطراب النشاط المفرط وتشتت الانتباه.

3ـ الأسباب النفسية: تشير العديد من الدراسات إلى وجود عدد من العوامل النفسية التي تسهم في حدوث اضطراب النشاط الزائد ومنها الضغوط النفسية، والإحباطات الشديدة، كما يرى المعلمون أن الأطفال المصابين بهذا الاضطراب لم يتعلموا استراتيجيات فعالة لضبط وتركيز انتباههم فالنشاط المفرط يكون نموذجاً يحاكى لدى الوالدين والرفاق، وذلك باعتبار أن الأب والطفل يؤثران في بعض أي كل منهما يؤثر في الآخر ويتأثر به، وقد تلعب عمليات التدعيم أو التجاهل دوراً مهماً

في ترسيب هذا الاضطراب فالنشاط الزائد يتطور أو يحدث عندما يتوافق الاستعداد للاضطراب بتنشئته السيئة من قبل الآباء حيث يكون الطفل المهيئ للإصابة بهذا الاضطراب أكثر إحساساً بالمشقة عندما يواجه أماً قليلة الصبر وعندما يعجز عن الوفاء بطلباتها مما يجعل الأم سلبية اتجاههم ويزيد لديه التبرم والاعتراض فتسوء العلاقة ويدخل الطفل في ما يمكن اعتباره دائرة مغلقة (يوسف، 2000م: 232 ـــ 233)

4ـ العوامل البيئية والاجتماعية :ـ البيئة هي كل ما يحيط بالإنسان في حياته اليومية من مؤثرات، وهنا لا نستطيع التفريق بين العوامل المؤثرة كالعوامل الوراثية أو النفسية أو الاجتماعية، و لم تظهر الدراسات أي تأثير لأسلوب تربية الطفل في حدوث الحالة، ولكن الفوضى في البيئة المنزلية قد تساعد على إظهار أعراض الحالة. (مجيد، 2008م: 194)

أعراض اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه

أـ أعراض قلة الانتباه (ضعف التركيز) :

وتتمثل في صعوبة التركيز والانتباه، وضعف الذاكرة، وصعوبة في تنظيم المهمة التي يقوم بها والنشاط، وعدم اتباع التعليمات والأوامر، والفشل في إتمام المهام التي تطلب منه، وكثرة النسيان وأحلام اليقظة.

ب ـ أعراض فرط الحركة (النشاط) :

وتتمثل في:

1ـ كثرة الكلام ـ وتعتبر من العلامات المميزة لفرط الحركة.

2ـ شعور دائم بالحاجة إلى الحركة.

3ـ يتململ كثيراً ـ يحرك يديه أو قدميه، يتحرك على الكرسي.

4ـ عدم الجلوس في نفس المكان لمدة طويلة.

5ـ يضايق الأطفال الآخرين، ويقوم بتخريب لعبهم أو نشاطاتهم.

6ـ الركض واللعب والتسلق حتى في الأوقات غير المناسبة أو الأماكن الخطرة. (مجيد، 2008م: 198ـ199 ـ 200)

بعض النظريات المفسرة لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه:

1ـ نظرية التحليل النفسي:

يُعد علماء التحليل النفسي وعلى رأسهم (فرويد Freud) أن الأنا أو الذات الشعورية مركب نفسي يكتسبه الطفل من علاقته ببيئته الاجتماعية والمادية، وأن " الأنا الأعلى " هي مركب نفسي آخر يكتسبه الطفل من مظاهر السلطة القائمة في أسرته وخاصة الأب وأن السلوك الأول من حياة الفرد هو الدعامة الأساسية التي تقوم عليها بعد ذلك حياته النفسية والاجتماعية بجميع مظاهرها.

وعلى الرغم من أن فرويد قد توقع وجود استعداد جيني للإصابة بالأمراض النفسية، والعقلية فإنه مع ذلك يعطي وزناً كبيراً للعوامل البيئية وعلى رأسها التنشئة الأسرية، فالقلق عنده حجر الزاوية في نشأة المرض النفسي والذي يحدث من خلال أخطاء في التربية يقوم بها الوالدان. ويؤكد فرويد على أثر العلاقة بين الوالدين والطفل في سلوكه ولاسيما السنوات الخمس الأولى من عمره، فالخبرات التي يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة تؤكد شخصيته مستقبلاً.

واهتم (ألفريد إدلر Alffred Adeler) بأنواع المؤثرات المبكرة التي تعد الطفل لاتخاذ أسلوب خطأ في الحياة، وقد كشف عن ثلاثة أنماط من الأطفال كالتالي : (أطفال يعانون من مشاعر النقص، و أطفال مدللون، و أطفال مهملون)، ويذكر أن الأطفال الذين يعاملون معاملة سيئة في طفولتهم يصبحون عند الرشد أعداء للمجتمع، كما أن العجز والتدليل والإهمال يؤدي إلى تكوين مفاهيم وتصورات خطأ عن العالم، ويؤدي ذلك إلى أسلوب حياة مرضي.

بينما تذكر (كارين هورني Karen Hornney) في نظريتها أن القلق الذي ينشأ عند الطفل عندما لا يحصل من والديه على كفايته من الحب والحنان والرعاية والأمن قد يجعله يلجأ للعدوان أو الاستسلام والخضوع، وربما يهدد أو ينعزل في محاولة منه لإقناع الآخرين بتغيير معاملتهم له فمشاعر الطفل نحو والديه لا تنشأ لأسباب بيولوجية وإنما لطبيعة المعاملة الوالدية التي يشعر بها الطفل داخل أسرته.

وتتضمن نظرية فرويد عدة مراحل يمر فيها نمو الطفل الجنسي وعلى ضوء نجاح الطفل في المرور من مرحلة إلى أخرى تتوقف شخصيته في مرحلة الرشد.

فمرحلة الطفولة وظروف النمو فيها، ذات أهمية كبيرة في صقل شخصية الراشد الكبير وفي الشكل الذي تتخذه شخصية الفرد، ففي الطفولة توضع البذور الأولى لسمات الشخصية في مذهب

فرويد وتكون الـ (هو) مصدر الطاقة الغريزية مجمع دوافعنا الخام غير المضبوطة وغير الموجهة هي جوانب من الـ (هو) في الشخصية، ويكتسب الطفل عن طريق التعلم الأساليب الثقافية، وينمو ليتقبل الأدوار التي تناسب مركزه في الأسرة، وفيما بعد يجد نفسه يقوم بأدوار حددت له داخل أنظمة اجتماعية مختلفة، وبتعديل سلوكه في حدود معينة نتيجة لكل موقف اجتماعي يناسبه وهو يعكس خلال حياته الشخصية الأساسية والتي تناسب ثقافته العامة وثقافته الفرعية.

ومن هذا كله يرى فرويد أن عالم الكبار هو المسؤول الأول عن تلك المشاكل وأن الطفل هو بالدرجة الأولى، والحالة هذه ضحية أخطاء الأبوين.

ويذكر ايريك إريكسون (Erick Erikson 1968) أن التنشئة الاجتماعية تمر بثماني مراحل متأثراً في رأيه هذا بنظرية فرويد حول مراحل النمو الجنسي ومطالب النمو عند " Havinghurst 1953 " حيث أوضح أن كل مرحلة من مراحل النمو النفسي الاجتماعي يواجه فيها الفرد صراعات تتطلب هذه الصراعات بذل جهد من قبل الفرد و المحيطين به لتخطيها و الانتقال إلى المرحلة التي تليها.

و يرى إريكسون أن الأزمة الثالثة في حياة الفرد تحدث عند بداية سن اللعب الجماعي، و في أثناء هذه المرحلة يتعلم الطفل كثيراُ و يستطيع أن يتخيل و يلعب بنشاط، و أن يوسع من مهاراته، كما يتعلم التعاون مع الآخرين، بما في ذلك أن يقود و أن يقاد أما إذا أحبط نشاطه فسوف يشعر بالذنب و يصاب بالخوف و التردد و يلجأ للاعتماد على الكبار (الحسن، 2015م: 21 ــ 22)

2- نظرية التعلم الاجتماعي :

تؤكد هذه النظرية على إن سلوك الإنسان ما هو إلا سلوك متعلم سواء كان هذا السلوك شاذ أو سوي و خاصة اذا كانت هذه السلوكيات معززة، و لكي يتعلم الطفل السلوك الحركي الزائد لابد أن ينتبه لنموذج يلاحظه ويقلده وخاصة إذا كان يمثل له قدوة كالأب أو الأخ الأكبر أو الشخصيات الإعلامية المحببة إليه، وكما يمكن تعلم السلوك الغير سوي، يمكن أيضاً خفض هذا السلوك من خلال التعلم.

ويرى أن ميل الطفل إلى الحركة الزائدة ما هو إلا تعبير عن مشاعره بأنه موجود، وأن له كيانه واحتياجاته في المجتمع، ويزداد حدة هذا السلوك نتيجة لأفكاره اللاعقلانية بأن الجميع لا يهتمون أو يشعرون به. (أحمد حبيب، 2015: 503)

ثانياً : التحصيل الدراسي:

تعريف التحصيل الدراسي:

يعرف بأنه نشاط عقلي معرفي للتلميذ يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها في أدائه لمتطلبات الدراسة. (أديب الخالدي، 2003 : 25)

ويعرفه (عمر الشيباني، 1990م) بأنه كل ما يتحصل عليه التلميذ، وما يحققه من إنجازات وتغيرات مرغوبة من معارفه، ومهاراته، واتجاهاته، نتيجة للعمليات والخبرات التعليمية التي مر بها، أي أنه مجموع ما يتوقع من التلميذ أن يتحصل عليه ويتقنه، نتيجة لدراسته لمنهج معين، أو مادة معينة.

ويعرفه (حسين قورة، 1970م) : بأنه إنجار تحصيلي في مادة دراسية أو مجموعة مواد مقدرة بالدرجات، طبقا للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة (حسين قورة، 1970 : 23)

ويعرفه (عبد الرحمن العيسوي، 1987م) : بأنه مقدار المعرفة أو المهارة التي حصل عليها التلاميذ نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، وتستخدم كلمة غالباً لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعليم أو تحصيل العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها. (عبد الرحمن العيسوي، 1987 : 166)

أما صلاح الدين علام فيعرفه: بأنه درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذى يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين. (صلاح الدين علام، 1420 هـ : 30)

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

إن الحاجة إلى التحصيل من أي نوع كان تتوافر لدى جميع الأفراد على اختلاف أجيالهم وأجناسهم وأعرافهم، والحاجة للتحصيل هي مجموعة من القوى والجهود التي يبذلها الطالب للتغلب على العقبات حتى يستطيع إنجاز المهام والفعاليات التي تطلب منه، ويدل إنجازها على مدى مستوى المعرفي التي يمتلكه الطالب والقدرة على الوصول إلى التحصيل المفضل، وكل طالب يمتلك مستوى مرتفع من الحاجة إلى التحصيل، ولكن توجد عوامل لها تأثير واضح على الطالب، وتؤدي إلى تحقيق النجاح المطلوب، أو تعمل على عدم تحقيقه للنجاح الذي يرغب فيه وبصورة فعّالة. (عمر نصر الله، 2010 م: 13)

أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

أولاً : العوامل الذاتية :

وترجع إلى التلميذ نفسه وتنقسم إلى :

1.عوامل عقلية : وتتمثل في ضعف الذكاء العام للطفل.

2.عوامل جسمية: وتتمثل في اضطرابات النمو الجسمي، وضعف البنية، والصحة العامة، واضطراب الغدد.

3.العاهات الجسمية: مثل ضعف البصر، وحالات الاضطراب لعدم التوافق الجسمي والحركي، والاضطرابات التي تصيب أجهزة الكلام مما يسبب صعوبة النطق.

4.العوامل الانفعالية: قد يرجع ذلك إلى بعض العوامل أو المؤثرات الانفعالية، فالطفل شديد الحياء أو القلق يجد صعوبة في التكيف مع جو المدرسة، وينتج عن ذلك اضطراب قد يؤثر في تحصيله الدراسي (عبد العزيز، الدسوقي، 2000 م: 528 – 529)

– بينما يذكر (رشاد الدمنهوري) أن أهم العوامل الذاتية المؤثرة في التحصيل الدراسي تتمثل في الاتي:

1.الخبرة السابقة: فإلمام التلميذ باللغة الإنجليزية من الممكن أن يعينه في التعلم اللغة الفرنسية.

2.الذكاء: فالشخص الذكي أقدر على الاستفادة من خبراته في عملية التحصيل وإدراك العلاقات والمعاني بين الأشياء.

3.الحالة الجسمية: وذلك أن الحالة التي يكون عليها الشخص مثل الجوع والعطش، وتأثر الحواس والأمراض تؤثر على مدى تحصيله.

4.الحالة النفسية: كذلك الحالة النفسية التي يكون عليها الشخص، مثل الاكتئاب، والقلق، والخوف، تؤثر على تحصيله.

5.الثواب والعقاب: نجاح الشخص في تحصيله يعد ثواباً له، ودافعاً له للاستمرار في عملية التحصيل والعكس.

6.وضوح الهدف من التحصيل : كلما كان الشخص على دراية بأهداف التحصيل، كان أدعى إلى الاستمرار والتركيز فيه. (رشاد الدمنهوري، 2006م : 88)

ثانياً : العوامل الأسرية :

الأسرة هي الحلقة الأولى التي ينشأ فيها الطفل، وهي مصدر مهم لقيمه واتجاهاته، وهي مسئولة عن إشباع حاجاته الأساسية، (الجسمية والنفسية)، فالطفل في حاجة للطعام والشراب كما أنه في حاجة إلى الأمن والحب والعطف والتقدير، وفى حاجة إلى النجاح والانتماء، ولاشك أن بغير إشباع

مناسب لهذه الحاجات يضطرب سلوكه وتتأثر صحته النفسية بصفة عامة وينعكس ذلك على حياته المستقبلية وعلى تحصيله الدراسي.

ثالثاً : العوامل البيئية :

ومن بين العوامل البيئة التي لها تأثير كبير في التحصيل الدراسي ما يلي :

1.المدرسة : تعد المدرسة أحدى المؤسسات الاجتماعية التي أسسها المجتمع لكى تقوم بالدور الفعال والأساسي في نقل التراث الثقافي والاجتماعي والعلمي والحضاري من الجيل الحالي والسابق إلى الأجيال القادمة، كما وأن المدرسة هي التي تكفل وتضمن إتاحة الفرص أمام الطلاب لاكتساب المفاهيم والعادات والقيم الاجتماعية اللازمة بل الضرورية لهم في حياتهم اليومية وعليه يجب أن تكون رسالة المدرسة هي التربية بمعناها الواسع، حيث تقوم المدرسة بتربية الطلاب وتنمية العديد من جوانب شخصياتهم، جسمياً ومعرفياً واجتماعياً وانفعاليا، في توازي وتوازن، بحيث ألا يكون التحصيل العلمي واكتساب المعلومات والمعارف هي بؤرة تركيز المدرسة، ولكن يجب أن يضاف إلى ذلك توافق الطلاب شخصياً واجتماعياً، وكذلك صحتهم النفسية والجسمية. (أحمد، 2010 م: 118)

2.المعلم : يعد المعلم ركنا أساسياً من أركان العملية التعليمية، فالخصائص المعرفية والانفعالية للمعلم مهمة في عملية التعليم، ونتاجها الفعال عند المتعلم، حيث أن لهذه الخصائص أثارها على الناتج التحصيلي للمتعلم، من حيث إشباع حاجاته النفسية، والحركية، والانفعالية، والمعرفية، الاجتماعية، ويؤدي التفاعل بين المعلم والطالب والمنهج إلى حدوث التعلم والتحصيل الجيد، فالتربية عملية تفاعل بين إنسان وآخر في زمان ومكان محددين لتحقيق هدف تحصيل معين، وعوامل التربية عندما تتفاعل معاً تنتج حاصلاً جديداً نسميه بالتعلم.

ومن هنا نجد أن العامل الأساسي المحرك للعملية التعليمية والتربوية هو المعلم، فالمعلم وما يتمتع به من موقع فريد في العملية التعليمية يُمكنه من تقوية دافع التحصيل لدى طلابه، وذلك بتشجيعهم وتعزيز جهودهم وإثارة اهتمامهم للتعلم، ومساعدتهم على اكتشاف قابليتهم للتعلم، والتخفيف من إحساس العجز والقصور الذى يعانيه متخلفوهم، كما أنه على المعلم الالتزام بمفردات المنهج وإثراءه بمزيد من المعرفة عن طريق أسلوبه في الإيضاح والشرح، وطرح الأمثلة بهدف إيصال المعلومة إلى ذهن الطفل والاحتفاظ بها في ذاكراته.

3.المنهج : يقصد بالمنهج التربوي كل ما يقدم للطفل من خبرات ومعلومات أكاديمية وغير أكاديمية، كما ويضم أيضا طرق التدريس والوسائل التعليمية، وأنواع الأنشطة المختلفة التي تساعد الأطفال على النمو والتطور الجسدي والعقلي والانفعالي والاجتماعي فالمنهج الذى يعتمد على قيام

المعلم بتلقين الطلاب أنواعاً متراكمة من المعارف وحفظها واختزانها ثم استدعاؤها، لا يؤدي إلى إشباع حاجات الطلاب ولا يراعي ميولهم واتجاهاتهم.

4.الإدارة التعليمية : تعرف الإدارة التعليمية على أنها الطريقة التي تقوم بإدارة التعليم في مجتمع معين وذلك حسب ايدلوجية ذلك المجتمع وأوضاعه والاتجاهات الفكرية، والتربوية السائدة فيه، فهي حصيلة العمليات التي يتم بواسطتها وضع الإمكانات والقوى البشرية والمادية في خدمة الأهداف التربوية والتعليمية، وتتضح وظيفة الإدارة من خلال رفع مستوى تحصيل التلاميذ الدراسي، فهي تعد من الركائز التي تؤثر مباشرة في مستوى التحصيل الدراسي من خلال توجيه المدرسين بأسلوب تدفعهم إلى تقديم أفضل الطرق في التدريس والتوجيه وهذا بالتالي يؤثر على دافعية الطالب واتجاهاته نحو عملية التعلم بشكل عام، مؤدياً إلى مثابرة الطالب وتقدمة من خلال عادات استذكار جيدة، فهذه كلها تصب في رفع مستوى تحصيل الطالب. (لمعان الجلالي، 2011 م، 363 – 364)

ـــ مظاهر التحصيل الدراسي:

إن عملية التحصيل الدراسي تحدد بمقدار استيعاب التلميذ للمادة الدراسة المقررة في مستوى تعليمي معين والتي تقاس عادة بالامتحانات التي تجرى في أخر السنة، فيكون تحصيله إما إيجابي أو سلبي فالأول يكون عندما يستوعب التلميذ كل ما يقدم له من معلومات تكون في دراسته قادرة على تحقيق المستوى المطلوب، أما الثاني فهو عند العكس أي تلميذ لا يستطيع فهم ما يقدم له من طرف الأستاذ وبالتالي سوف يعاني هذا التلميذ من مظاهر التحصيل السلبي وهي كالاتي :

أولاً : التأخر الدراسي :

التأخر الدراسي هو عدم القدرة على استيعاب مضامين المقررات الدراسية أي عجز التلميذ على فهم ما يقدم من دروس داخل الفصل كما يجب أن نشير إلى أن الكثير من المختصين بالمجال التربوي لا يفصلون بين التخلف والتأخر المدرسي على اعتبار النتيجة النهائية لكل منهما نفسها وهناك من يقول " الفرق بين المتخلف والمتأخر دراسيا هو أن المتخلف لا يستطيع في أغلب الأحيان تحسين مستواه ومتابعة دراسته بصفة عادية إلا إذا ما أزيل العامل المعوق الذى كان السبب في تخلفه الدراسي وهو في الغالب يكون نتيجة ضعف القدرة العقلية ونجد هذه الحالات في السنوات الأولى من المراحل التعليمية، بينما التأخر الدراسي فإنه يمكن استدراكه وتحسين المستوى وهذا ما نجده في المستوى الجامعي، ففي المتأخر يوجه إلى الدورة الشاملة أو استدراكه للالتحاق بأقرانه. (محمد زكريا، 1983م : 12)

ثانياً : الرسوب الدراسي :

ظاهرة الرسوب المدرسي ليست ظاهرة وطنية فقط وإنما هي ظاهرة عالمية تكاد تتشابه مسبباتها لكن الاختلاف في درجة حدتها وانعكاساتها والتسرب المدرسي حسب اليونسكو يخص التلاميذ الذين لا ينهون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها، إما لأنهم ينقطعون عنها نهائياً أو لكونهم يعيدون السنة أو سنوات معينة وبعبارة أدق فهو عبارة عن الفرق بين أعداد التلاميذ الذين يباشرون دراستهم وأعداد أولئك الذين ينهونها في الآجال المحددة. (بلعنترة 2001 م: 9)

ـــ وسائل قياس التحصيل الدراسي :

اهتمت التربية مند القدم بقياس مدى التحصيل التلاميذ من حقائق ومعلومات واتبعت في سبيل ذلك عدة وسائل متنوعة وذلك لكشف المستوى الحقيقي للتحصيل العلمي عند التلاميذ ونشير هنا إلى استيعاب الأساليب المختلفة التي تستخدم في وقتنا الحاضر في قياس التحصيل الدراسي استيعاب مستدير ينبغي أن يستند إلى رؤية واضحة للتطورات التاريخية التي مرت بها هذه الأساليب حتى أصبحت كما نراها اليوم. (غانم، 2000 : 303)

ومن أهم وسائل قياس التحصيل الدراسي :

أولا : الاختبارات التحصيلية :

تعد الاختبارات التحصيلية الأسلوب الشائع في مختلف المؤسسات التعليمية حيث يستخدمها الأساتذة لقياس قدرات الطلبة التحصيلية وكذلك في ترتيب التلاميذ داخل القسم وتحديد الرسوب والنجاح والانتقال من سنة إلى أخرى وكذلك من طور دراسي إلى آخر وأن الامتحانات المدرسية هي تلك الامتحانات التي تقوم بها المدرسة لمعرفة مقدار ما استفاد المتعلمون من المواد التي درسوها لتدارك ما يبدو منهم من ضعف وتكون امتحانات فترية أو كل ثلاثة أشهر أو أكثر وكذلك امتحانات النقل في المدرسة الابتدائية أو الثانوية وتكون شفوية كتابية وعملية وكما يعرف الاختبار التحصيلي بأنه إجراء منظم لتحديد وقياس ما تعلمه التلاميذ في مختلف المراحل التعليمية. (سامي ملحم، 2001م : 433)

ثانياً : الاختبارات الموضوعية :

تكون هذه الاختبارات مبنية على أسس سليمة يسودها التفكير المنطقي إلا أنها تستبعد الذاتية فهي تحاول معرفة مدى فهم التلميذ للمعلومات التي حصل عليها لذا وجب الاعتناء بهذه الاختبارات حتى نتمكن من الحصول على بيانات صحيحة ودقيقة على تقدم تحصيل التلميذ ونشير هنا إلى أن العالم (ذوز) هو الذى أطلق عليها صفة الموضوعية إلا أنها تخرج عن رأى المصحح ولا تتدخل فيها

ذاتية كما أنها تتناسب مع جميع التلاميذ من ناحية الفروق الفردية وتحقق جميع الأهداف التي وضعت من أجلها.

إذن يظهر من خلال ما سبق أن الاختبارات الموضوعية تستبعد قدر الإمكان ذاتية المصحح وكذلك تأويله للإجابات المقدمة إضافة إلى كونها بالإمكان تطبيقها على مختلف التلاميذ رغم الفروق الفردية بينهم. (فاخر عاقل، 1981م : 364)

ثالثاً : الاختبارات الأدائية (العملية) :

وهي ذلك النوع من الاختبارات التي ترمى إلى قياس أداء التلميذ وما فيه من فعل وإنتاج كما تعرف بأنها ذلك النوع من الاختبارات التي تُعنى بمتطلبات المهارة.

وتستخدم الاختبارات الأدائية في عدة مجالات من أبرزها العلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء وعلوم الأحياء حيث تستخدم التجارب برامج التعليم المهني مثل تعلم الكمبيوتر وتصحيح البرامج والطباعة وتعلم اللغات واستخدام مختبرات اللغات في تدريب المتعلمين على اللفظ والنطق صحيح. (جبالي، 1995م : 223)

الدراسات السابقة :

1ـ دراسة رقية أحمد الحجي (2014م) بعنوان مصادر الضغط النفسي لدى آباء وأمهات الأطفال ذوي اضطراب فرط الحركة.

حيث كشفت الدراسة أن ارتفاع الضغط النفسي يهدد الأسر التي لديها أطفال يعانون من فرط الحركة نتيجة نقص التوعية، بهذه الفئة على مستوى المدارس والمجتمع، وأشارت إلى أن الدعم الاجتماعي ليس مؤثراً كبيراً في دعم الوالدين الذين يعاني أطفالهم من فرط الحركة.

2- دراسة أحمد أمين حبيب 2015 بعنوان فعالية برنامج إرشادي في خفض النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال الصم.

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فعالية البرنامج الإرشادي في خفض سلوك النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال الصم، و تكونت عينة الدراسة من (12) طفل أصم (7 ذكور – 5 إناث) تتراوح أعمارهم الزمنية من (6-9) سنوات، واستخدمت هذه الدراسة الأدوات التالية : استمارة بيانات خاصة بالطفل الأصم، وقائمة المشكلات السلوكية للتلميذ الأصم بالإضافة إلى البرنامج الإرشادي، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على أبعاد قائمة المشكلات السلوكية للتلميذ

الأصم لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي حيث جاءت قيم (Z) دالة عند.005 لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والبعدي على أبعاد قائمة المشكلات السلوكية للتلميذ الأصم لصالح القياس البعدي بعد تطبيق البرنامج الإرشادي حيث جاءت قيم (Z) دالة عند 0.05، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على أبعاد قائمة المشكلات السلوكية للتلميذ الأصم بعد تطبيق البرنامج وبعد شهرين من انتهاء التطبيق حيث جاءت قيم (Z) غير دالة أي تؤكد على استمرار فاعلية البرنامج.

3.دراسة مني الحموي (2010) بعنوان : التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ الصف الخامس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي فى مدارس محافظة دمشق الرسمية :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العلاقة التأثيرية المتبادلة بين مفهوم الذات والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ الصف الخامس من التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في مدارس محافظة دمشق الرسمية واستقصاء أثر الجنس في هذه العلاقة، وكانت أدوات مقياس مفهوم الذات وعلاقته بمتغيري الجنس والتحصيل الدراسي، وتكونت العينة من (180) تلميذا وتلميذة (92) من الإناث و (88) من الذكور، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في أدائهم على المقياس مفهوم الذات ودرجاتهم التحصيلية عند مستوى دلالة (0.01)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في أدائهم على مقياس مفهوم الذات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية لذكور والإناث العينة لصالح الإناث.

4ـ دراسة أمنة بالعيد 2016 بعنوان اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة من وجهة نظر المعلمين وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي (دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات مدينة الوادي) :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة ومستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ سنة رابعة ابتدائي وتم اختيار العينة من بعض ابتدائيات مدينة الوادي، وقد اعتمدت على أداة لجمع البيانات المتمثلة في استبان يقيس اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة أما بالنسبة للتحصيل الدراسي فقد تم الاعتماد على نتائج معدل الفصل الثاني كمعيار أكاديمي

لتحديد مستوى التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من 100 تلميذ وتلميذة، وتم التوصل إلى النتائج التالية:

ـــ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

ـــ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة بين الذكور والإناث لدى أفراد العينة.

ـــ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل الدراسي بين الذكور و الإناث لدى أفراد العينة.

إجراءات الدراسة:

أولا : ـــ منهج الدراسة : تم الاعتماد على المنهج الارتباطي الذي يهتم بدراسة العلاقة بين متغيرين أو اكثر وتحديد قيمة العلاقة بين المتغيرات و التعبير عنها بشكل كمي.

ثانياً : ـــ مجتمع الدراسة : يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ وتلميذات الصف الرابع بمدرسة امحمد الوحيشي بمدينة الأصابعة.

ثالثاً : ـــ عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (20 تلميذً و تلميذة) اختيروا بطريقة عشوائية من مدرسة امحمد الوحيشي، حيث تم توزيع الاستبيان على المعلمين وبعد ملء الاستبيان قمنا بتجميعها و حساب الدرجات التي تحصلنا عليها في هذا الاستبيان الذي هو من وجهة نظر المعلمين، مقابل ذلك طلبنا من المعلم وضع معدل العام الماضي لكل تلميذ طبق عليه هذا الاستبيان و ذلك من أجل حساب العلاقة بين اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه و التحصيل الدراسي.

رابعًا: أداة البحث: تم الاعتماد في هذه الدراسة على الاستبيان الذي أعده "جمال الخطيب" والذي يتكون من "55" بند، هذا الاستبيان موجه للمعلم من أجل تشخيص حالة التلميذ و معرفة درجة الاضطراب الذي يعانيه منها، حيث يتكون هذا الاستبيان من 3 أبعاد البعد الأول: أعراض ضعف الانتباه والذي يحتوي على 19 بند، البعد الثاني: أعراض فرط الحركة والذي يحتوي على 20 بند، البعد الثالث: أعراض الاندفاعية والذي يحتوي على 16 بند، وهي تعتبر الأعراض الأساسية لهذا الاضطراب مع العلم بان "55" بند يقابله بديلين (نعم ـ لا)، حيث تأخذ الإجابة علي البديل الأول "نعم" درجة واحدة، والتي تدل على وجود الاضطراب، أما الإجابة على البديل الثاني "لا" فتعطي درجة صفر، والتي تدل على عدم وجود الاضطراب.

ـ **صدق أداة الدراسة** : للتحقق من صدق الأداء تم استخدام الصدق الظاهري أي عرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة بقسم علم النفس كلية الآداب الأصابعة بجامعة غريان ذوي الخبرة في مجال البحوث النفسية والتربوية، حيث دلت نتائج التحكيم إلى صلاحية فقرات الاختبار، بعد تعديل بعض فقراته وحذف بعضها الآخر.

ـ **ثبات أداة البحث** : للتحقق من ثبات الاختبار تم حساب معامل الثبات على عينة استطلاعية تكونت من (20) تلميذاً وتلميذة وقد احتسب معامل الثبات باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) إذ بلغ معامل الثبات (0.89) مما يجعله ملائماً لاستخدامه في هذه الدراسة.

وفيما يخص التحصيل الدراسي : تم اعتماد معيار الأداء التحصيلي لمعدل العام الماضي للتلميذ.

خامساً : ـ المعالجة الإحصائية :

1ـ المتوسط الحسابي. 2ـ الانحراف المعياري. 3ـ معامل الارتباط. 4ـ اختبار (t)، لحساب الفروق بين مجموعتين مستقلتين وللتعرف على دلالة الفروق وفقاً لمتغير الجنس (ذكور ـــــ إناث)

نتائج البحث : ـ في هذا الجزء سيتم تفسير نتيجة تساؤلات البحث :

حيث ينص التساؤل الأول :

ـــ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغير اضطراب فرط لحركة و تشتت الانتباه، و متغير التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثون بالبحث عن العلاقة بين متغير اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه، ومتغير التحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة والجدول رقم (1) يوضح ذلك :

جدول رقم (1)

يوضح العلاقة بين اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه والتحصيل الدراسي لدى عينة البحث

المتغير	العينة	قيمة الارتباط	مستوى الدلالة
تشتت الانتباه وفرط الحركة	ن= 20	0.077	0.133
التحصيل الدراسي			

● **دال عند مستوى (0.05)**

يتضح من الجدول رقم (1) أنه لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين تشتت الانتباه وفرط الحركة والتحصيل الدراسي.

ولمعرفة العلاقة بين المتغيرين تم حساب معامل الارتباط الذي بلغت قيمته (0.077) وقيمة احتمال الخطأ بلغت (0.133) وهي قيم غير دالة عند مستوى دلالة (0.05) التي تعطي مؤشراً لعدم وجود علاقة بين تشتت الانتباه وفرط الحركة والتحصيل الدراسي أي علاقة سلبية بين المتغيرين كلما تزداد درجة التشتت يقل مستوى التحصيل الدراسي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلميذ الذي يعاني من تشتت الانتباه وفرط الحركة دائم وأحياناً شارد إضافة إلى أنه لا يستطيع متابعة الدروس من البداية إلى النهاية كما أنه ضعيف التركيز ويبدو غير منصت أو مهتم أو مكترث لما يقال له، ومن جهة أخرى نجد أن التلميذ يتهرب من المهمات التي تتطلب التركيز والجهد العقلي كتمارين الرياضيات والمحفوظات وتظهر لديه أخطاء كثيرة في الأعمال المدرسية مما ينعكس سلباً على مستوي التحصيل الدراسي لديه.

حيث تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (أحمد حبيب 2015م) التي توصلت نتائجها إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية.

بينما تختلف مع نتائج دراسة (أمنة بالعيد 2016م) أنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين درجة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة ومستوى التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة.

إجابة التساؤل الثاني والذي ينص على :

ـــ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اضطراب فرط الحركة و تشتت الانتباه وفق متغير الجنس (ذكور ـــ إناث)؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثون بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية ومستوى دلالة الفروق بين الذكور والإناث في متغير تشتت الانتباه وفرط الحركة والجدول رقم (2) يوضح ذلك:

جدول رقم (2)

يوضح حجم العينة وقيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية ومستوى دلالة الفروق بين الذكور والإناث في متغير فرط الحركة وتشتت الانتباه.

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
تشتت الانتباه وفرط الحركة	ذكور	10	17.04	2.94	1.122	0.261
	إناث	10	11.46	2.54		

نلاحظ من الجدول رقم (2) أن قيمة المتوسطين الحسابيين متباينتان، حيث سجلت الإناث متوسطاً حسابياً أقل من الذكور الذي بلغ قدره (11.46)، بينما سجل الذكور متوسطاً حسابياً قدره (17.04)، وقيم الانحراف المعياري كانت (2.94)، وللإناث قدرها (2.54) لكل من الذكور والإناث على التوالي.

ولمعرفة الفروقات بين المتوسطين الحسابيين تبين لنا قيمة اختبار (t – test) التي بلغت (1.122) ومستوى الدلالة التي تقابلها كانت (0.261)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في متغير تشتت الانتباه وفرط الحركة.

ويمكن عزو ذلك إلى عدم اختلاف الأسر في أساليب التنشئة الاجتماعية وفي تحديد طموحات ومستقبل أبنائهم حيث أثبتت الدراسات أن البيئة أصبحت تعطي فرصاً متكافئة للجنسين وكذلك فرص التعلم المتكافئة بين الذكور والإناث دون التمييز بينهما حيث أصبحت التلميذة تتمتع بجميع حقوقها في جميع المجالات وهذا ما جعلها تتعادل مع الذكور.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (منى الحموي 2010) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث.

بينما تختلف النتائج مع دراسة (أمنة بالعيد 2016) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة بين الذكور والإناث لدى أفراد العينة.

نتائج البحث:

1ـ تشير النتائج إلى أنه لا توجد علاقة ارتباط دالة إحصائياً بين تشتت الانتباه وفرط الحركة والتحصيل الدراسي، حيث بلغ معامل الارتباط (0.077) وهي قيمة غير دالة عند مستوى دلالة

(0.05) مما يعني عدم وجود علاقة بين تشتت الانتباه وفرط الحركة والتحصيل الدراسي أي علاقة سلبية بين المتغيرين كلما تزداد درجة التشتت يقل مستوى التحصيل.

2ـ كذلك تشير النتائج إلى عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في متغير تشتت الانتباه وفرط الحركة حيث بلغت قيمة t (1.122) ومستوى الدلالة التي تقابلها كانت (0.261) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05).

التوصيات : ـ

ويوصي الباحثون ببعض التوصيات التي قد تسهم في الوقاية من مشكلة فرط الحركة وتشتت الانتباه وهي:

1ـ التوعية باضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه داخل المجتمع وخصوصاً في المؤسسات التعليمية.

2ـ توعية أولياء الأمور بمشكلة فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال وكيفية التعامل معهم.

3ـ إقامة برامج توعية في المجتمع للتعريف بمشكلة فرط الحركة وتشتت الانتباه لدى الأطفال.

4ـ الاهتمام بدراسة المشكلات السلوكية لدى الأطفال والتعرف على أسبابها وطرق علاجها

5ـ تصنيف الاضطراب وتشخيصه وقياسه، ويكون ذلك بوجود أخصائي نفسي داخل المؤسسات التعليمية.

المقترحات :

1ـ إجراء دراسة مماثلة حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وبعض المتغيرات الأخرى مثل أساليب المعاملة الوالدية، مفهوم الذات وغيرها.

2ـ إجراء دراسة مماثلة حول اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في مراحل عمرية مختلفة.

المراجع

1ـ أحمد أمين حبيب : 2015م، فعالية برنامج إرشادي في خفض النشاط الحركي الزائد لدى الأطفال الصم، مجلة كلية التربية ـ جامعة بور سعيد، العدد الثامن عشر، يونيو .2015

2ـ أديب الخالدي : 2003م، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان الأردن.

3ـ أمنة بالعيد : 2016م، اضطراب الانتباه المصحوب بفرط الحركة من وجهة نظر المعلمين وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الرابعة الابتدائي، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، الجزائر

4ـ جمعة سيد يوسف: 2000م، الاضطرابات السلوكية وعلاجها، دار غريب للطباعة والنشر.

5ـ حسين قورة وآخرون: 1970م، الدروس الخاصة والتحصيل الدراسي، بحث تجريبي، دار النصر للطباعة، مصر.

6ـ رشاد صالح الدمنهوري: 2006م، التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

7ـ رشاد علي عبد العزيز، مديحة منصور الدسوقي : 2000م، المشكلات والصحة النفسية، مكتبة الفاروق الحديثة للنشر والتوزيع، القاهرة.

8ـ سامي محمد ملحم : 2001م، سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة، عمّان.

9ـ سعد أحمد أبوشقة: 2007م، دافعية الإنجاز (دراسة تنموية) مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

10ـ سوسن شاكر مجيد: 2008م، مشكلات الأطفال النفسية والأساليب الإرشادية لمعالجتها، دار صفاء للنشر والتوزيع عمَّان.

11ـ شارلز شيفروهوارد ميلمان: 1989م، مشكلات الأطفال و المراهقين وأساليب المساعدة فيها، ترجمة نسيمة داوود ونزيه حمدي، منشورات الجامعة الأردنية.

12ـ صلاح الدين علام : 1420هـ، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته، وتطبيقاته، وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة.

13ـ صلاح الدين محمود غانم: 2000م، القياس النفسي والتربوي، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

14ـ عائشة بالعنترة : 2001م، سلسلة موعدك التربوي، وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية.

15ـ عبد الرحمن العيسوي : 1987م، أصول علم النفس التربوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية.

16ـ علي عبد الحميد أحمد: 2010م، التحصيل الدراسي وعلاقته بالتهم الإسلامية التربوية، مكتبة حسن العصرية، بيروت.

17ـ عمر عبد الرحيم نصر الله : 2010م، تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه، دار وائل للنشر والتوزيع عمّان الأردن.

18- عبد الله الأمين النعمي، وآخرون: 1991م، التربية وعلم النفس، معهد الإنماء العربي.

19ـ فاخر عاقل : 1981م، علم النفس التربوي، الطبعة السابعة، دار العلم للملايين.

20ـ فؤاد أبو حطب : بدون سنة، القدرات العقلية، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة.

21ـ لمعان مصطفى الجلالي : 2011م، التحصيل الدراسي، دار المسيرة، عمّان الأردن.

22- محاسن مهدي الحسن : 2015م، اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية (دراسة وصفي على آباء أطفال الحلقة الأولى بمحلية الخرطوم شرق). رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية ـ جامعة السودان.

23ـ محمد يحيى زكريا : 1983م، علم النفس، دار الفكر العربي، القاهرة.

24ـ منى الحموي : 2010م، التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الذات، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، كلية التربية جامعة دمشق.

25- نايف عابد الزراع : 1420هـ، اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد / دليل علمي للآباء والمختصين، جمعية عنيزة للتنمية والخدمات الإنسانية.

26ـ نور الدين الجبالي : 1995م، نحو تقويم تربوي، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية.

27ـ وفيق صفوت مختار : بدون سنة، مشكلات الأطفال السلوكية وطرق علاجها، دار العلم والثقافة.

الكشاف التحليلي لمجلة المنارة للأعداد

1- 4 (2020 – 2021)

أ. **نصر الدين عمر الصيد**

كلية الآداب الأصابعة/ جامعة غريان

المقدمة

الدوريات من أوائل مصادر المعلومات التي حظيت بجهود التكشيف نظراً لما تمثله محتوياتها من أهمية علمية، وبالرغم من تحولها إلي الشكل الإلكتروني إلا أنها مازالت تتمتع بصدارتها ضمن خدمات التكشيف والاستخلاص.

وقد ذكر "جيمس تستا" من معهد المعلومات العلمية أن أول دورية إلكترونية أدرجت بكشاف كانت عام 1994م (1)

تعتبر الدوريات سواء في شكلها الورقي أو شكلها الإلكتروني من أهم مصادر المعلومات للباحثين والدارسين، نظرا لاشتمالها على المعلومات الحديثة التي لا توجد في الكتب عادة، فضلاً عن تناول موادها لموضوعات دقيقة وحيوية.

وتمثل الكشافات أدلة منهجية وموضوعية منظمة للمواد أو الأفكار التي تشتمل عليها الكتب والدوريات وغيرها من مصادر المعلومات، وتكون هده المواد والأفكار ممثلة بمداخل رئيسية وفرعية مرتبة وفقاً لترتيب معين كالترتيب الهجائي لتسهيل مهمات الباحثين في الوصول للمعلومات بأسرع وقت وأقل جهد ممكن، كما أنها تعرف الباحثين بالمجالات الموضوعية لتخصصاتهم وطبيعة العلاقات بين هده الموضوعات.(2)

وإيماناً بأهمية الدوريات العلمية ودورها في خدمة البحث العلمي، وكذلك أهمية الكشافات باعتبارها قادرة على تقديم كم هائل من المعلومات الجديدة للباحثين وتقليل الجهود المبذولة والزمن اللازم لاسترجاع المعلومات من مصادرها الأصلية، يسرني الإسهام بأعداد هذا الكشاف لمجلة المنارة وإتاحة بيانات كاملة عن محتوياتها من بحوث ودراسات علمية قيمة للأعداد من 1 – 4 والتي صدر عددها الأول في يناير 2020 بدورية نصف سنوية تصدرها كلية الآداب الأصابعة / جامعة غريان. وقد تم تقسيم الكشاف إلي قسمين:

أولا : اللغة العربية.

1-**الكشاف العام**: وهو مرتب هجائياً حسب الموضوعات بالاعتماد على قائمة رؤوس الموضوعات العربية القياسية الكبرى.

2-**كشاف العناوين**: حيث رتبت عناوين المقالات هجائياً يقابلها الرقم المسلسل بالكشاف العام

3- **كشاف المؤلفين**: مرتب هجائياً بأسماء المؤلفين مع الرقم المسلسل بالكشاف العام.

ثانياً : اللغة الإنجليزية.

نظراً لقلة البحوث والدراسات الواردة باللغة الإنجليزية وعددها ثلاثة بحوث فقد تم وضع كشاف للمؤلفين فقط مرتب هجائياً.

آمل أن يحقق هذا العمل المتواضع الهدف الذي وجد من أجله خدمة للباحثين والبحث العلمي.

أولاً : اللغة العربية

1-الكشاف العام

الأسهم – محاسبة

1. العجيلي ساسي زميم."أثر بعض المتغيرات المحاسبية على القيمة السوقية وعوائد الأسهم. "س1 ،ع4، ديسمبر (2021)، ص 228 – 250.

الاضطرابات النفسية

2. ذهيبة سالم قريفة." التاريخ العائلي للإصابة بالاضطرابات العصبية كعامل خطر لولادة طفل يعاني من اضطراب طيف التوحد. " س1 ،ع1، يناير (2020)،ص 152 - 172

الأطفال – تربية

3. محمد رهد مغرب آدم."مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى الأطفال (6-12) سنة في مدينة نالوت. "س1 ،ع4، ديسمبر (2021)،ص ص172 – 205.

الإمامة

4. عبدالقادر النجار ،خالد إبراهيم عصمان."مفهوم الإمامة عند الغزالي. "س1 ،ع4، ديسمبر (2021)،ص 206 – 227.

ببجاية – الحياة العلمية

5. سالم أبو القاسم غومة."الحياة العلمية ببجاية من خلال كتاب عنوان الدراية في القرن السابع الهجري. "س1 ،ع4، ديسمبر (2021)،ص 64 – 79.

التصوف

6. أحمد مسعود عبدالله مسعود."التصوف وأثرة الثقافي في إفريقية الحفصية (625 – 981 ه / 1227 -1573 م). " س1 ،ع1، يناير (2020)،ص31 – 46

التعليم

7. عبدالعزيز أبوحليقة " تقييم كفاءة الخدمات التعليمية بالفرع البلدي كمبوت "س1 ،ع3، ديسمبر (2020)،ص 280 – 306.

التعليم الإعدادي – مناهج

8. سالمة محمد الرتيمي: فعالية نموذج مقترح قائم على البنائية لتوليد المعلومات وتقييمها في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. "س1 ،ع3، ديسمبر (2020)،ص 179 – 213

التعليم الجامعي

9. دياب الهاشمي الرويمي ،أمبارك المعلول." مهارات التدريس الجامعي الواجب توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات العصر. "س1 ،ع3، ديسمبر (2020)، ص 214 – 236.

10. نشوة إسماعيل زقوت. التعليم الالكتروني ودوره في تعزيز فرص التعليم في الأزمات وانتشار الأوبئة تزامنا مع انتشار كوفيد19. "س1 ،ع3، ديسمبر (2020)،ص 152 – 178.

التعليم الجامعي – ليبيا

11. إبراهيم عبدالله زايد ،صبحي ميلود عبدالحفيظ."دور الجامعة في بناء الطالب المثقف. "س1 ،ع4، ديسمبر (2021)،ص 80 – 95.

الجبل الغربي – سكان

12. سالم أبو القاسم العزابي." التركيب العمري والنوعي للسكان الليبيين بمنطقة الجبل الغربي خلال الفترة (2006 – 2012 م). "س1 ،ع3، ديسمبر (2020)،ص ص 237 – 261.

الخجل

13. عمر علي القماطي. " برنامج إرشاد لخفض الخجل عند الأطفال""،س1 ،ع2، يونيو (2020)،ص ص 128 – 147.

الخدمة الاجتماعية

14. الفيتوري صالح قرزة ،بدر سعيد اجبودي.معوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معها. " "س1 ،ع3، ديسمبر (2020)،ص 127 – 151.

الخدمة الاجتماعية المدرسية

15. فتحي جاب الله إدريس ،جلال براني الدامي."دور الأخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي. "س1 ،ع4، ديسمبر (2021)،ص 112 – 141.

الدولة الأموية في الأندلس

16. وليد عامر عون،كمال خليفة الضبيع." حركة الحياة الإدارية والعمرانية والاجتماعية لبني أمية في الأندلس. " س1 ،ع1، يناير (2020)،ص173 - 185

الدولة الحفصية

17. أبوبكر بشير سالم."المدارس في أفريقية زمن الحفصيين ودورها الأدبي والثقافي 627 – 987ه / 1230 – 1492م) "،س1 ،ع2، يونيو (2020)،ص ص 49 - 63

الذكاء

18. غالية أحمد قرقاب. "الذكاء العاطفي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة ""،س1 ،ع2، يونيو (2020)،ص ص 65 – 88.

الزراعة

19. عادل أحمد لمود ،محمد أحمد المنتصر."السكان والعمالة الزراعية وآثرهما في الزراعة والإنتاج الزراعي ببلدية الجفارة . "س1 ،ع3، ديسمبر (2020)،ص ص 262. 279.

الشعر العربي – تاريخ ونقد

20. ماجدة حسين الضبيع." دينامية رمز الحيوان في التشكيل الشعري المعاصر قراءة في المجموعة الشعرية (أنين الجذوع) للشاعر سعيد فاندي "، س1 ،ع2، يونيو (2020)،ص 12- 27

الشعر العربي – ليبيا

21. سوف أبوالقاسم الرحيبي ،عائشة إبراهيم المحروق." فاعلية الثورة والتمرد في شعر محمد الشلطامي. "،س1 ،ع2، يونيو (2020)،ص 28 - 47

22. مصطفى محمد محمد زنيين." توظيف الأسطورة في شعر علي الفزاني. " س1 ،ع1، يناير (2020)،ص 128 - 138

العدة

23. إبراهيم عبدالسلام المعلول." العدة" س1 ،ع1، يناير (2020)،ص 111- 127

علم النفس

24. سالمة ناجي القناشي. "المشكلات السلوكية والاجتماعية واللغوية لأطفال التوحد من وجهة نظر الأمهات والمعلمات بمركز طبرق لأطفال التوحد. "س1 ،ع3، ديسمبر (2020)،ص 307 – 234.

العواصف الرملية

25. الدامي هلال الأمين."العوامل المؤثرة على حدوث العواصف الرملية والترابية بإقليم البطنان شمال شرق ليبيا. "س1 ،ع4، ديسمبر (2021)،ص 142 – 171.

الفقه الإسلامي

26. ناجي امحمد كشلاف. بهرام الدميري وكتابه الشرح الكبير على مختصر خليل. "س1 ،ع3، ديسمبر (2020)،ص ص111 – 126.
27. المبروك عون سالم. أحكام السرقة في أحكام التشريع الإسلامي."س1 ،ع3، ديسمبر (2020)،ص ص 77 – 96.
28. حليمة عبدالحميد خليفة." مفهوم الإسقاط في الفقه الإسلامي. " س1 ،ع1، يناير (2020)،ص ص94 - 110
29. سالم الهادي الأشتر." الآثار الجانبية العقدية والفقهية لجائحة كورونا. "س1 ،ع3، ديسمبر (2020)،ص 53 – 75.

الفقه الإسلامي – أصول

30. عادل إبراهيم المحروق." منهج الإمام العيني في الترجيح بين الأحاديث المتعارضة. " س1،ع1، يناير (2020)،ص13 - 30
31. عبدالرحمن حسين قدوع."توجيه الخلاف لرص بنيان الأمة. "س1 ،ع4، ديسمبر (2021)،ص ص13 – 25.
32. محمد مصباح الأمين." التعارض في أخبار النبي صلى الله عليه وسلم حقيقته وطرق دفعه. " س1 ،ع1، يناير (2020)،ص 47 - 71

الفقه الإسلامي – مذهب الطبري

33. أيوب رمضان أحمد الوحيشي." منهج الإمام الطبري في إيراد القراءات الشاذة في تفسيره. "،س1 ،ع1، يناير (2020)،ص ص 72 - 93

الفينيقيون

34. توفيق مسعود راشد،علي سعد مسعود. "الآلهة الفينيقية وأثرها على الحوض الغربي للبحر المتوسط ""،س1 ،ع2، يونيو (2020)،ص 118 -127.

القرآن – ألفاظ

35. آمال محمد الشاوش. "(لا) أنواعها واستخداماتها في القرآن الكريم. "س1 ،ع3، ديسمبر (2020)،ص 28 – 52.

36. صلاح الدين علي جلبان. "اللام أنواعها واستخدمتها في القرآن الكريم""،س1 ،ع2، يونيو (2020)،ص 91 – 117.

القرآن – تفاسير نحوية

37. سالم أحمد رحومة."النواسخ الحرفية في التفاسير القرآنية. "س1 ،ع4، ديسمبر (2021)،ص ص26 _ 45.

38. وفاء رمضان التومي." أثر التفسير النحوي في بيان الأحكام الشرعية "س1 ،ع3، ديسمبر (2020)،ص 12 – 27.

ليبيا – الاتفاقيات السياسية – فرنسا

39. عاشور ونيس سليمان."اتفاقية الصداقة وحسن الجوار بين المملكة الليبية المتحدة وجمهورية فرنسة 1955م من خلال مذكرات مصطفى بن حليم. "س1 ،ع4، ديسمبر (2021)،ص 46 – 63.

المسيح

40. البهلول علي منصور. المسيح عليه السلام في العهد الجديد. "س1 ،ع3، ديسمبر (2020)،ص 97 – 110.

المياه الجوفية

41. حبيب فضل الله يوسف ،عبد العالي إدريس محمد."تقييم جودة المياه الجوفية ومدى صلاحيتها للشرب لبعض الآبار ببلدية أمساعد. "س1 ،ع4، ديسمبر (2021)،ص 96 – 111.

النخيل في القرآن

42. أبو القاسم المعاوي خليفة." فضل شجرة النخلة في القرآن والسنة. "س1 ،ع1، يناير (2020)،ص 139 - 151

ثانيا – اللغة الإنجليزية

1. أحمد الطاهر العيساوي

Topicalisaion in Libyan dialects and its ،Yr1 ,No3، December (2020), pp 467 – 335.

2. عبد المجيد المقطف ،وليد المشيرقي

Investigation of the use and function of cohesive device in translating English،Yr1 ,No1،yanaer (2020), pp 187 –217 .

3. عبد المجيد المقطف ،وليد الضاوي المشيرقي

.251 – 2771), pp2(20 December4، ,No1Yr،Problems in teaching listening

3-كشاف المؤلفين

(أ)

إبراهيم عبدالسلام المعلول.....(23)

إبراهيم عبدالله زايد.....(11)

أبوالقاسم المعاوي خليفة.....(42)

أبوبكر بشير سالم.....(17)

أحمد مسعود عبدالله مسعود.....(6)

آمال محمد الشاوش.....(35)

أمبارك المعلول.....(9)

أيوب رمضان أحمد الوحيشي.....(33)

(ب)

بدر سعيد اجبودي.....(14)

البهلول علي منصور.....(40)

(ت)

توفيق مسعود راشد.....(34)

(ح)

حبيب فضل الله يوسف.....(41)

حليمة عبدالحميد خليفة.....(28)

(خ)

خالد إبراهيم عصمان.....(4)

(ج)

جلال براني الدامي.....(15)

(د)

الدامي هلال الأمين.....(25)

دياب الهاشمي الرويمي.....(9)

(ذ)

ذهيبة سالم قريفة.....(2)

(س)

سالم أبوالقاسم العزابي.....(12)

سالم أبوالقاسم غومة.....(5)

سالم أحمد رحومة.....(37)

سالم الهادي الأشتر.....(29)

سالمة محمد الرتيمي.....(8)

سالمة ناجي القناشي.....(24)

سوف أبو القاسم الرحيبي .....(21)

(ص)

صبحي ميلود عبدالحفيظ.....(11)

صلاح الدين علي جلبان.....(36)

(ع)

عادل إبراهيم المحروق.....(30)

عادل أحمد لمود.....(19)

عاشور ونيس سليمان.....(39)

عائشة إبراهيم المحروق.....(21)

عبدالرحمن حسين قدوع.....(31)

عبدالعالي إدريس محمد.....(41)

عبدالعزيز أبوحليقة.....(7)

عبدالقادر النجار.....(4)

العجيلي ساسي زميم.....(1)

علي سعد مسعود.....(34)

عمر علي القماطي.....(13)

(غ)

غالية أحمد قرقاب.....(18)

(ف)

فتحي جاب الله إدريس.....(15)

الفيتوري صالح قرزة.....(14)

(ك)

كمال خليفة الضبيع.....(16)

(م)

ماجدة حسين الضبيع.....(20)

المبروك عون سالم.....(27)

محمد أحمد المنتصر.....(19)

محمد رهد مغرب آدم.....(3)

محمد مصباح الأمين.....(32)

مصطفى محمد زنيين.....(22)

(ن)

ناجي إمحمد كشلاف.....(26)

نشوة إسماعيل زقوت.....(10)

(و)

وفاء رمضان التومي.....(38)

وليد عامر عون.....(16)

2-كشاف العناوين

(أ)

اتفاقية الصداقة وحسن الجوار بين المملكة الليبية وجمهورية فرنسا.....(39)

الآثار الجانبية العقدية والفقهية لجائحة كورونا.....(29)

أثر التفسير النحوي في بيان الأحكام الشرعية.....(38)

أثر بعض المتغيرات المحاسبية على القيمة السوقية.....(1)

أحكام السرقة في أحكام التشريع الإسلامي..... (27)

الآلهة الفينيقية وأثرها على الحوض الغربي للبحر المتوسط..... (34)

(ب)

برنامج إرشاد لخفض الخجل عند الأطفال.....(13)

بهرام الدميري وكتابه الشرح الكبير.....(26)

(ت)

التاريخ العائلي للإصابة بالاضطرابات العصبية كعامل خطر.....(2)

التركيب العمري والنوعي للسكان الليبيين بمنطقة الجبل الغربي خلال الفترة 2006.....(12)

التصوف وأثرة الثقافي في إفريقية الحفصية.....(6)

التعارض في أخبار النبي صلى الله عليه وسلم.....(32)

التعليم الالكتروني ودوره في تعزيز فرص التعليم في الأزمات وانتشار الأوبئة تزامنا مع انتشار كوفيد19.....(10)

تقييم جودة المياه الجوفية ومدى صلاحيتها للشرب لبعض الآبار ببلدية أمساعد.....(41)

تقييم كفاءة الخدمات التعليمية بالفرع البلدي كمبوت.....(7)

توجيه الخلاف لرص بنيان الأمة.....(31)

توظيف الأسطورة في شعر علي الفزاني.....(22)

(ح)

حركة الحياة الإدارية والعمرانية والاجتماعية لبني أمية في الأندلس.....(16)

الحياة العلمية ببجاية.....(5)

(د)

دور الأخصائي الاجتماعي في الحد من العنف المدرسي.....(15)

دور الجامعة في بناء الطالب المثقف.....(11)

دينامية رمز الحيوان في التشكيل الشعري المعاصر قراءة في المجموعة الشعرية (أنين الجذوع) للشاعر سعيد فاندي.....(20)

(ذ)

الذكاء العاطفي وعلاقته بالرضا عن الحياة لدى طلبة الجامعة.....(18)

(س)

السكان والعمالة الزراعية وآثرهما في الزراعة والإنتاج الزراعي ببلدية الجفارة.....(19)

(ع)

العدة.....(23)

العوامل المؤثرة على حدوث العواصف الرملية والترابية بإقليم البطنان شمال شرق ليبيا.....(25)

(ف)

فاعلية الثورة والتمرد في شعر محمد الشلطامي.....(21)

فضل شجرة النخلة في القرآن والسنة.....(42)

فعالية نموذج مقترح قائم البنائية.....(8)

(ل)

(لا) أنواعها واستخداماتها في القرآن الكريم.....(35)

اللام أنواعها واستخدمتها في القرآن الكريم..... (36)

(م)

المدارس في أفريقية زمن الحفصيين ودورها الأدبي والثقافي 627 – 987ه / 1230 – 1492م).....(17)

مستوى ممارسة الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالسلوك العدواني لدى الأطفال.....(3)

المسيح عليه السلام في العهد الجديد.....(40)

المشكلات السلوكية والاجتماعية واللغوية لأطفال التوحد من وجهة نظر الأمهات والمعلمات بمركز طبرق لأطفال التوحد.....(24)

معوقات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام ودور الخدمة الاجتماعية في التعامل معها.....(14)

مفهوم الإسقاط في الفقه ا.....(28)

مفهوم الإمامة عند الغزالي.....(4)

منهج الإمام العيني في الترجيح بين الأحاديث المتعارضة.....(30)

منهج الإمام الطبري في إيراد القراءات الشاذة في تفسيره.....(33)

مهارات التدريس الجامعي الواجب توافرها لدى أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات العصر.....(9)

(ن)

النواسخ الحرفية في التفاسير القرآنية.....(37)

المراجع

1- أماني محمد السيد. الدوريات الإلكترونية : الخصائص، التجهيز، والنشر، الإتاحة، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية ،2007،ص199.

2- زكي حسين الوردي، مجبل لازم مسلم المالكي. مصادر المعلومات وخدمات المستفيدين في المؤسسات المعلوماتية..ـــــــ عمان : دار الوراق،2002،ص 259.

التغيير العشوائي وأثره على التصميم السكني لمدينة غريان (خلال الفترة 1980-2020)

د. عادل إبراهيم دبوبة

كلية الآداب الأصابعة جامعة غريان

أ. نجمة البهلول أبوريمة

كلية الآداب الأصابعة جامعة غريان

المقدمة :

يهتم التصميم الأساسي بدراسة مكونات المدينة (الفعاليات والأنشطة والسكان) من حيث توزيع استعمالات الأرض وتغيراتها المستقبلية، وتوزيع السكان ونموهم والتغيرات التي تحصل لهم، وشبكات الشوارع وأنظمة النقل اللازمة لربط الفعاليات وسهولة الوصول فيما بينها، أي أن التصميم الأساسي يعتبر إطار عمل يتعامل مع وحدتي الزمان والمكان لهذه المتغيرات، وبالتالي فإن أي تغير في مكونات النسيج الحضري لابد وأن ينسجم مع ما حدده التصميم الأساسي للمدينة، أما إذا حدث عكس ذلك فان من شانه أن يربك هذا النسيج.

إذا أحد صفات التصميم الأساسي هي الديناميكية في التخطيط والتصميم وليس الجمود، لأن النمط الحضري لابد بالضرورة أن يغير موقعه أو أن يتوسع وهنا يجب أن يكون التوسع والتغير أمرا يمكن تحقيقه بأدنى حد من السيطرة وبأقل قدر من الإخلال في التصميم الأساسي المعد للمدينة خاصة وأن المحافظة على الاستقرار في مدينة مثل غريان أمر يقرب من المستحيل في ظل التطورات الجارية، بيد أن بالإمكان تأهيل الاستقرار في حالة أن يكون التغير أمرا لا محالة منه، أي أن يكّيف وان يهيمن عليه للحيلولة دون حدوث رد فعل عنيف وللحفاظ على الاستمرارية الممكنة في تطور النسق الحضري، وحينئذ يكون لمثل هذا التغير تضمينات مهمة في كيفية نمو المدينة وتطورها.

إلا أن ما حدث في مدينة غريان يعكس فقدان السيطرة على عملية التغير في استعمالات الأرض، وجنحت على أثره هذه التغيرات لتكتسب صفة العشوائية والتخبط، وبالتالي أفقدت المدينة

جزءا كبيرا من خصوصيتها الريفية، وجاء هذا البحث محاولة لتسليط الضوء على انعكاسات التغيرات العشوائية على أداء المدينة الوظيفي.

مشكلة الدراسة:

طرحت الدراسة مشكلتها بالتساؤلات الآتية :

- ما حجم التغيرات العشوائية لاستعمالات الأرض في مدينة غريان؟
- ما حدود تجاوزها على التصميم الأساسي للمدينة؟
- ما العوامل التي تقف وراء العشوائية في التغيير؟
- ما أثر ذلك على الأداء الوظيفي للمدينة؟

فرضية الدراسة:

أن ضعف السيطرة الإدارية لأمانة التخطيط من جهة، وضلوعها كأحد عوامل التغير العشوائي لاستعمالات الأرض من جهة أخرى (غياب القانون) يمثل أساس المشكلة.

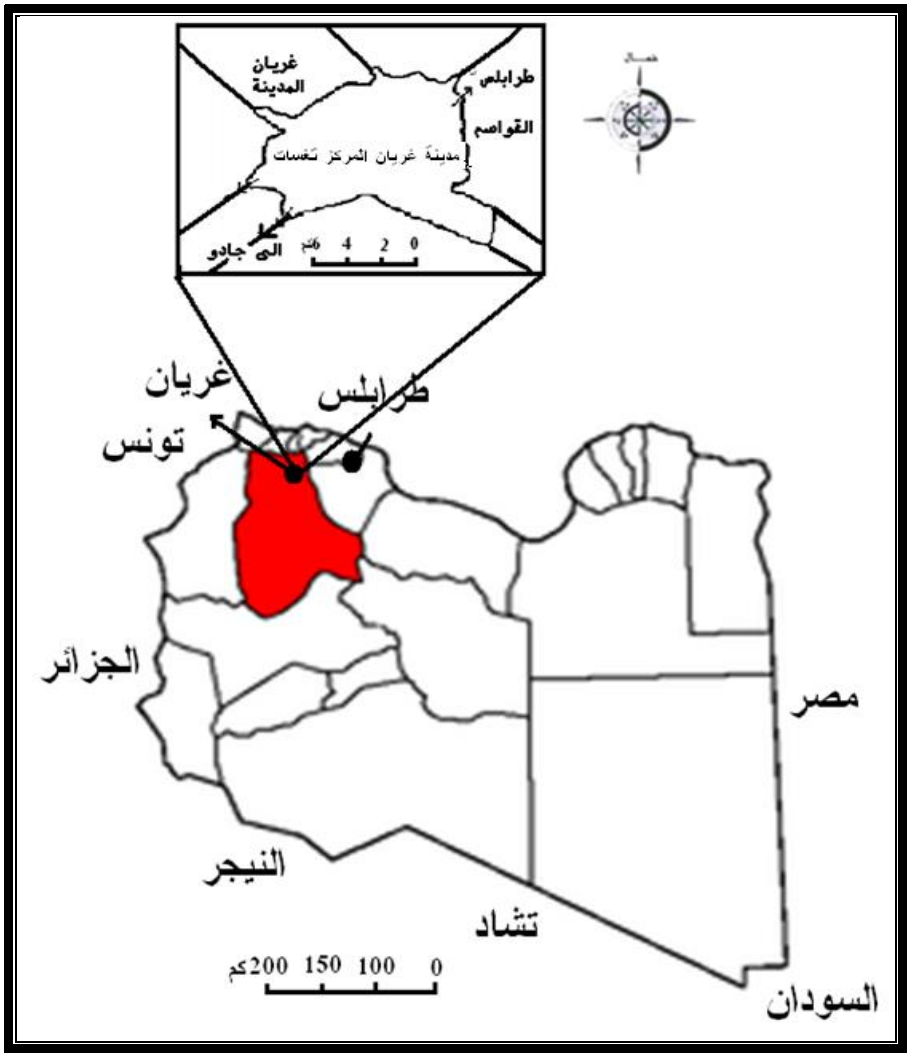
هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تقييم حجم هذه التغيرات، والكشف عن مدى تجاوزها على التصميم الأساسي للمدينة، وتسليط الضوء على الجهات التي دفعت نحو التغيرات العشوائية لاستعمالات الأرض، ويقع ضمن أهداف البحث أمكانية تقويم هذا التغير وسبل تصحيحه لكي يكون للمدينة أداء وظيفي يتماشى مع روح العصر.

حدود منطقة الدراسة :

مدينة غريان ذات موقع متميز حيث تقع على نطاق الجبل الغربي الذي يتراوح ارتفاعه ما بين 600-880م فوق مستوى سطح البحر في الجزء الشمالي الغربي من ليبيا على بعد 250كم شرق نالوت وحوالي 90كم شمال مزده وتبعد عن مدينة طرابلس بحوالي 80 ك.م إلى جنوبها، أما فلكياً عند تقاطع خط طول $13^{\circ} : \overline{01}$ شرقاً بدائرة عرض $32^{\circ} : \overline{09}$ شمالاً. أنظر الخريطة (1).(شعبية غريان: أمانة المرافق، مكتب التخطيط العمراني: :2004:ص8).

خريطة (1) موقع مدينة غريان المركز (تغسات).



المصدر/وزارة المرافق، مكتب التخطيط العمراني غريان(بتصرف) 2004 م.

أولاً: ضوابط التغير في استعمالات الأرض الحضرية :

تعتبر الأرض سلعة خاصة في المدينة، وهي قابلة للعرض والطلب، وبالتالي هي ذا قيمة نسبية، والذي يحدد قيمتها هو نمط الاستعمال الذي يشغلها، وهذا الأخير يتأثر بعوامل عديدة تتمثل بالعوامل الجغرافية والاقتصادية والاجتماعية (محمد أزهر السماك وأخرون: 2000: ص54.)

وهذه العوامل يتفاوت تأثيرها بين موضع وآخر ضمن الحيز الحضري لأسباب تتبع لخصوصية الموضع تارة ولمتغيرات النمو والتخطيط الحضري والإدارة الحضرية تارة أخرى.

إذ أن لكل استعمال حضري للأرض متطلبات خاصة قد يتلاءم مع عناصر الموقع أو يتعارض مع حاجته وينطبق الحال نفسه بالنسبة للعوامل الاقتصادية التي تؤدي دورها في طبيعة استثمار الأرض الحضرية وتحديد النمط الاستثماري الذي يستطيع منافسة الاستثمارات الأخرى وبالتالي تترك أثرها المباشر في تقييم الأرض.(صلاح حميد الجنابي : 1977:ص103).

إن فعل العوامل الاجتماعية متمثلا بالغزو والتكتل والتتابع والتركز والتشتت والسيطرة والتدرج يخضع لشخصية المدينة بكل جوانبها، الأمر الذي قد يشتد أثرها في مدينة ويضعف في مدينة أخرى، لكن لا تخلو مدينة من آثاره في اغلب الأحوال، وهذا ما نلاحظه بشكل واضح في مدينة غريان.

وتحصل التغيرات في استعمالات الأرض حينما تتلكأ الإدارة المحلية في تنفيذ مخططات التصميم الأساسي كضعف في كفاءتها أو ضعف في صلاحيتها حينما يكون النظام المركزي هو السائد، ومن ثم تضعف سيطرتها في التحكم بالعلاقات المكانية للأنشطة المختلفة الذي يرمي كل منها لتحقيق الاستثمار الأمثل بقصد الربح.

كما أن التغير في أنظمة النقل أو بوسائل الحركة أو تغير بأنماط النقل (نقل عام ونقل خاص ونقل حكومي) يحدث تغير في استعمالات الأرض، إذ يتجه بعض الفعاليات نحوها وفقا لقوة جذبها ومميزاتها الفنية.

وتأسيسا على ما تقدم، يمكننا بناء حقيقة هي إن التغير في استعمالات الأرض الحضرية ليس بالضرورة أن يكون ذا نواتج سلبية، بل انه حالة طبيعية وصحية تتماشى مع نمو وتطور المدن بشرط أن يراعى في عملية التغير الاعتبارات الآتية:

1- أن لا يؤدي التغير في استعمالات الأرض إلى أضرار بيئية مثل تلوث الهواء والماء والضجيج، خاصة وان لبعض استعمالات الأرض خصوصية معينة كالسكن والتعليم والصحة والتي تقتضي بالضرورة أن تكون بعيدة عن مواطن التلوث.

2- أن يراعى وبدقة حجم واتجاهات المرور إلى الاستعمال الجديد إلى درجة أن لا يخل بتوازن حركة المرور وكثافتها بين مناطق المدينة.

3- مراعاة حجم الموقع الذي سيتم تبديل الاستعمال فيه من حيث قدرة استيعابه للحركة المرورية والمتسوقين معا، وما يرافق ذلك من تطورات أخرى مصاحبة للتغير.

4- ضرورة الأخذ بنظر الاعتبار تأثير التغيرات في استعمالات الأرض على الاستعمالات المجاورة، إذ أن لكل استعمال خصوصيته وعلاقاته المكانية التي ينبغي أن تكون علاقاته إيجابية مع الاستعمال المجاور حفاظا على النسق العام المتوازن لاستعمالات الأرض.

التغير العشوائي لاستعمالات الأرض في مدينة غريان :

إذا كان هدف التصميم الأساسي هو خلق توازن وظيفي وسلوك مثالي لعناصر النسيج الحضري، فإن الذي حدث لاستعمالات ارض مدينة الدراسة من تغيرات عشوائية أفقدت الفرد الحضري لراحته وأربكت وظائف مدينته، في وقت كان بإمكان الإدارة الحضرية السيطرة على استعمالات الأرض والتحكم في توجيهها بما ينسجم مع ما صممت عليه، إلا أن سياسة هذه الإدارة كانت من المساهمين وبفاعلية على إرباك استعمالات الأرض في مدينة غريان، أو أن تلزم نفسها بالقوانين السارية ذات الصلة بشان توزيع وتنظيم وتسمية الاستعمالات الحضرية.

إن إعداد مخطط لمدينة يتطلب أن يكون لفترة زمنية معينة لتحديد ما تحتاجه المدينة في هذه الفترة ، وعليه يمكن أخذ 20 سنة كفترة مثلى للتخطيط وهذا ما حصل في مدينة غريان ، حيث أعد مخطط المدينة للفترة من 1980 -2000 من قبل شركة بولسيرفس البولندية، ويعد مخطط غريان من المخططات الشاملة على أساس أنها مركز للإقليم الفرعي غريان ومركز للبلدية ككل.

وبناء على المخطط الشامل لمدينة غريان ستؤدي المدينة وظيفة مركزية الإقليم الفرعي ممتداً تأثيرها لكل منطقة في الجبل الغربي و خاصة الملاصقة وستتضمن وظائفها الأساسية التصنيع و صناعة البناء والنقل والخدمات الأخرى المتخصصة لسكان الإقليم الفرعي، وعلى الرغم من وجود إمكانيات لإقامة مركز حضري نشط، فإن مدينة غريان تنقصها الأراضي المنبسطة للتوسع الحضري لا لشيء إلا لأن الأرضي المعقدة تضاريسياً من جهة الشمال ، والأراضي الزراعية

تحدها من الجنوب، ليكون السطو على الأحزمة الخضراء أمراً سلبياً يضر بها كمناطق منتجة للغذاء مثلما يكون البناء في الجهات المعقدة تضاريسيا مكلفاً وتحوطه المخاطر.

كما أنه وفقاً لنمو السكان والمعدل العام له في مدينة غريان والذي هو 2.5 ٪ سنوياً فقد قدر للمخطط استيعاب 28000 نسمة حتى العام 2005 ، وهذه السنة التي أقرها المخطط الشامل للمدينة، أخذ المخطط في الاعتبار كل الاتجاهات الحالية والمستقبلية للنمو السكاني طبيعياً وبالهجرة، غير متناس إمكانية التطور والإمكانيات المتاحة (أمانة اللجنة الشعبية العامة للمرافق:2010 : ص 5) وفي ضوء الدراسات التي أعدتها شركة بولسيرفس لغرض تطوير الحالة الحضرية للمدينة، فقد تم وضع التصورات لاستعمالات الأراضي المختلفة فيها وبما يؤدي إلى تحقيق أهداف التنمية.

وقد شملت هذه الدراسات مختلف جوانب استخدامات الأراضي وفق الموارد المتاحة للتطوير من جهة والعوائق التي تواجه تطور المدينة من جهة أخري.

وقد اعتمدت الشركة معايير تخطيطية ذات خصائص عالية وبما يؤدي إلى خلق حالة من التطور ينسجم مع المعايير المعتمدة في معظم دول العالم حيث يتنوع استخدام الأرض في المدينة في الفترة من 1980 –2000 لاستعمالات الأرض إلا أنه من الثابت كنتيجة لتزايد أعداد السكان ونموهم تزايد مساحة المخطط من (307.7)هكتارات عام 1980 إلى (534.7) هكتاراً عام 2000.

وأهم ما يمكن ملاحظته على استخدامات الأرض في المدينة حسب مخطط عام 1980 أن الأراضي الحضرية تغطي مساحة قدرها (307 هـ) استأثر الاستعمال السكني بأكبر مساحة وهي (163.7 هـ) أي بنسبة 53.3٪ من إجمالي مساحة المناطق الحضرية، في حين شغلت المرافق الاجتماعية والخدمية التي تشمل التعليم والصحة والمرافق الدينية والثقافية والترفيهية، وأيضاً المرافق الإدارية المتركزة في مركز المدينة (56 هـ) أي ما نسبته 18.3٪ من مجمل مساحة المناطق الحضرية، أما الصناعة فقد احتلت مساحة (42.1 هـ) بنسبة (10.8٪) من مجمل مساحة المنطقة الحضرية(عمل الباحثان استناداً إلى وزارة التخطيط العمراني، غريان، 2017).

ملخص التطوير لإقليم غريان حسب مخطط بولسيرفس:

يعتبر إقليم غريان الفرعي من أكبر الأقاليم الفرعية ويحتل مساحة 60٪ من مجموع مساحة الإقليم ويتسم بتنوع ظروفه الطبيعية والتي يرجع إليها تنوع وظائف مناطقه المختلفة.

في سنة 1980 شكل سكان الإقليم الفرعي 9٪ من مجموع سكان الإقليم حيث بلغ معدل الكثافة مواطن واحد لكل كيلو متر مربع وهو ما كان يمثل تسع المعدل الإقليمي.

وصاحب تطوير الإقليم الفرعي تطوير الزراعة وتطوير الشبكة الحضرية بما في ذلك إقامة نشاطات ولاسيما الصناعات الرائدة، وبناءً على سياسة التنمية المتوقعة فإن صافي ميزان الهجرة سيكون إيجابياً وبالتالي ستصل عملية التنمية الحضرية خلال الفترة الممتدة من 1980 إلى 2000 إلى مستوى جيد، والجدول (1) يبين المساحة المتوقعة للإقليم الفرعي في عملية التنمية الإقليمية.

جدول (1) إقليم غريان الفرعي بإقليم طرابلس 1980 – 2000.

البيان	1980			2000			الرقم القياسي للنمو 1980=100	
	الإقليم	الإقليم الفرعي	نصيب الإقليم	الإقليم	الإقليم الفرعي	نصيب الإقليم	الإقليم	الإقليم الفرعي
السكان بآلاف نسمة	2,018.00	179	8.9	3,700.00	363	9.8	183	203
المساحة كم2	225282	135420	60.1	225282	135420	60.1	0	0
الكثافة عدد الأفراد/ كم2	9	1	0	16	3	0	177	300
القوى العاملة حسب القطاعات	95	11.2	11.8	135	18.3	13.6	142	163
	194.7	12.8	6.6	455	40.6	8.9	234	317
	193.3	18.1	9.4	404	34.8	8.6	209	192
	483	42.1	8.7	994	93.7	9.4	206	222
الأراضي الزراعية ب كم2	5,608.00	800	14.3	8.44	1.54	18.2	150	192
المراعي ب كم2	12.98	5.3	40.8	17.45	7.19	41.2	134	136

المصدر /وزارة المرافق، مخطط بولسيرفس فاديكو، إقليم غريان الفرعي، المخطط الاقليمي2000،التقرير النهائي،ص87

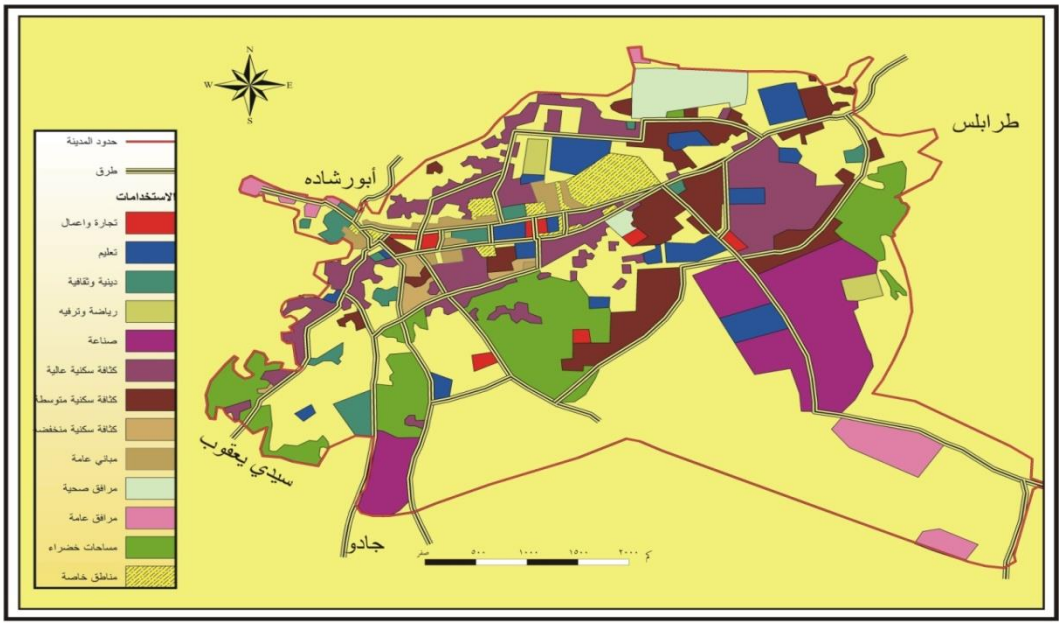
من بيانات الجدول 2 لوحظ أن الأراضي الحضرية تغطي ما مساحته (307هكتار) شكلت الأحياء السكنية منها 53.3٪ من مجموع المنطقة الحضرية، وشكلت استعمالات الأراضي في الصناعات والتخزين مساحة وقدرها (42.1 هكتار) وبنسبة 13.7٪، وجاء في المرتبة الثالثة استعمال الأراضي في النقل والمواصلات حيث بلغت المساحة بالهكتار (33.1) وبنسبة 10.8٪ من المنطقة الحضرية، وبلغت مساحة الاستعمال التعليمي للأرض (21.2 هكتار) وبنسبة 6.9٪ من المنطقة الحضرية، وهذا يدل على إن هناك مرافق تعليمية تعتبر جيدة في تناسبها مع مساحة المدينة خريطة (1).

جدول (2) توزيع الاستعمالات القائم للأرض 2000.

نوع استعمال الأراضي	المساحة بالهكتار	النسبة من المنطقة الحضرية
سكنية	163.7	53.3
تعليمية	21.2	6.9
صحة وضمان اجتماعي	12.4	4.0
المرافق الدينية والثقافية	6.6	2.1
التسويق والأعمال	3.8	3.1
الرياضة ومناطق الترفيه	5.9	2.0
الإدارة والخدمات العامة	6.1	2.0
الصناعة والتخزين	42.1	13.7
الخدمات الزراعية	1.5	0.5
النقل والمواصلات	33.1	10.8
المنافع العامة	1.6	0.5
المناطق الخاصة	9.0	2.9
الإجمالي	307	%100

المصدر/ بولسيرفس فاديكو، غريان المخطط الشامل 2000، الجماهيرية العظمى، أمانة المرافق 1980،ص19.

خريطة (2)استخدامات الأراضي سنة 2000.



المصدر/ بولسيرفس فاديكو، غريان المخطط الشامل 2000، (بتصرف)، ص19.

ثانياً : الاستعمال السكني وأثره على التصميم الأساسي للمدينة :

لقد تطرق الباحثان لهذا الاستعمال لما له الأثر الكبير على شكل التصميم الأساسي للمدن وعادة ما تحتل المساكن أكبر مساحة من مجمل الاستخدامات الأخرى في أي مدينة، وأن هذه المساحة التي تشغلها المساكن في المدن تختلف من مدينة إلى أخرى، خريطة (2).

" وقد دلت بعض الدراسات التي أجريت بهذا الصدد بأن هذا النوع من الاستخدام يحتل ما بين 30 ـ 40٪ من مجمل المساحة المعمورة بالمدينة.

وبتتبع قطاع الإسكان وما خصص له من أراضي في مخطط غريان تبين أنه لا يخرج عن هذا السياق حيث استخدامات الأراضي لهذا الغرض تحتل المرتبة الأولى حسب الجدولين (2) و(3) من بين مجمل استخدامات الأراضي الحضرية وقد لوحظ من واقع الحصر أن هناك 3000 وحدة سكنية في مخطط عام 1980 بكثافة منخفضة إلى متوسطة، وقد اقترح وقتها وحتى العام 2000 إنشاء 5330 وحدة سكنية موصياً المقترح بالاتجاه نحو التوسع الرأسي بواقع نسبة 53٪ من مجموع المساكن التي تبنتها في الخطة حتى تلك الفترة.

جدول (3) تطور الإسكان في المدينة 1980-2000.

نوع المسكن		1980 العدد		2000 العدد		المساحة بالهكتار	٪من المخطط التفصيلي
		الوحدات	السكان	الوحدات	السكان		
مساكن منفردة	كثافة منخفضة	230	1330	66	336	8.6	1.39
		1460	8470	537	2738	24.3	3.94
	كثافة متوسطة	1140	6600	1273	6492	47.3	7.68
		500	2900	700	3570	16.7	2.71
عمارات سكنية	الإجمالي	3300	19300	2476	13136	96.9	15.72
	كثافة عالية	800	4000	2754	14044	32.4	5.26
	الإجمالي	800	4000	2754	14044	32.4	5.26
المجموع الكلي		4130	23300	5330	27180	129.3	20.98

المصدر/ بولسيرفس فاديكو، غريان المخطط الشامل، 2000 ، دولة ليبيا، أمانة المرافق 1980، ص8

خريطة (3) استخدامات الأرض للأغراض السكنية لسنة 2000.

المصدر/ المخطط الشامل غريان، بولسيرفس فاديكو،، بتصرف مرجع سابق، ص71.

وبتحليل محتويات الجدول (3) يتضح أن العمارات السكنية (ذات الكثافة السكنية العالية) كانت في سنة 1980 تشمل حوالي (800) وحدة سكنية ثم حسب المخطط الموصى به عام 2000 ارتفع عددها إلى 2754 وحدة سكنية والتي تمثل ما نسبته (51.7٪) من مجموع الوحدات السكنية التي أوصى المخطط بتوفيرها خلال الفترة المنظورة، وتتوزع المواقع ذات الكثافة السكنية العالية على حوالي اثني عشر موقعاً وهي في مجملها على الطرق الرئيسية خاصة في مركز المدينة، أما الكثافة السكنية المتوسطة فلا يمكن تحديدها بموقع لأنها تستأثر بأغلب مساحة الاستعمال السكني داخل المخطط وتحيط بالمنطقة المركزية الوسطى، في حين حددت الكثافة السكنية المنخفضة بالمخطط في المنطقة الجنوبية الغربية من المدينة.

إن مساكن الكثافة السكنية المتوسطة حسب عام 1980 بلغ عددها 1640 وحدة سكنية ثم زادت لتصل حسب مخطط عام 2000 لتصل إلى 1973 وحدة سكنية فهي مستأثرة بأغلب

مساحة الاستعمال السكني داخل المخطط وتحيط بالمنطقة المركزية الوسطي، أما عن الكثافة السكنية المنخفضة فبينما كان عدد وحدات سكنية حسب مخطط عام 1980 حوالي 1690 وحدة سكنية انخفض عددها إلي 603 وحدة سكنية في عام 2000. وقد حددت مواقعها في المنطقة الجنوبي الغربية من المدينة (بول سيرفس ، المخطط الشامل،ص85.).

إن أهم ما يلاحظ على أنواع الكثافات السكنية بناء على المخطط الموصي به، أن الكثافة السكنية المتوسطة، والكثافة السكنية العالية هي التي بدأت تغلب على هيكل الإسكان حيث انخفض عدد الوحدات السكنية، بينما زادت عدد الوحدات السكنية نمط والزيادة تبدو أكثر وضوحاً في الوحدات نمط حيث تضاعف عددها مرتين ونصف تقريباً خلال الفترة المستهدفة وكل هذا التغير له أثر في شكل النهائي لتصمم الخارجي والداخلي للمدينة.

لقد اتجه المخطط إلى التوسع الرأسي للمساكن بدلاً من التوسع الأفقي وهذا مرجعه إلى طبيعة المنطقة المتمثلة في الانحدارات الشديدة التي تحد من تطوير الإسكان من جهة الشمال والمناطق الزراعية من الجنوب كذلك الأراضي ذات الملكيات الخاصة كل هذه العوامل وغيرها تحد من التوسع الأفقي للمدينة والاتجاه نحو التوسع الراسي، وهذا ما حدث فعلياً حيث تم تشييد 20 وحدة سكنية في مركز المدينة وكذلك بدأ العمل في مشروعي إنشاء 300 وحدة سكنية مقابل مصرف الجمهورية. وتتكون هذه الوحدات السكنية من 6 أدوار الأرضي منها مخصص للاستعمال التجاري أما الباقي فهي سكنية وقد زودت هذه الوحدات السكنية بنظام المصاعد.

أنه بموجب هذا التوسع في الاستعمال السكني للأراضي فإن المساحة لهذا الاستعمال كانت تشغل (163.7 هكتاراً) عام 1980 ثم توسعت المساحة حيث بلغت (252.8 هكتارا) عام 2000 بنسبة 47.3٪ من المخطط الشامل للمدينة.

من خلال الزيارة الميدانية لإحياء المدينة تبين أن الوحدات السكنية في المدينة تتوزع في تجمعات سكنية متباينة من حيث تاريخ إنشائها، فمنها القديم ومنها الحديث وأخرى بين هذه وتلك كما أن البعض منها مخطط والأخرى بنمط عشوائي، " وفي هذا السياق أوضح وهيبة أنه على أساس نوع المسكن يمكن تصنيف المناطق السكنية ولكن ما ينبغي الإشارة عليه أنه نادراً ما تتشابه المساكن في المنطقة الواحدة ففي كثير من المدن الغربية والشرقية تنشأ عدد من المساكن الفقيرة القديمة خلف واجهات المباني السكنية الضخمة (وهيبة ::1990 : ص111.)

وهذا ما يتطابق في المباني السكنية لمنطقة الدراسة حيث يمكن تقسيم المساكن السكنية فيها إلى ثلاثة أنواع :

1 ـ المساكن الفقيرة حيث لا توجد مدينة خالية من المساكن الفقيرة وينطبق ذلك على مدينة غريان ذلك أن الحي القديم واضح بجوار السوق الشعبي للمدينة والذي تبين من دائرة الأملاك في المدينة أن مساكنه شيدت في عام 1955 تقريباً وهي غير صالحة للسكن.

2ـ المساكن المتوسطة النوعية وهي الأكثر وضوحا في شارع الثورة عند ما يعرف بمجمع الورش ومعظمها تقريبا شيدت في الفترة الزمنية (1980 ـ 1981) وهي تعتبر في حالة فنية متوسطة إلى اقل من ذلك والتي يسكن بعضا منها العمال وفي بعض الحالات تسكنها اسر متكاملة.

وشغلت مخططات استعمالات الأرض حيزا واسعا من أعمال شركة بول سيرفس يمكن أدراجها بالاتي (Harold carter,1972,p.161)

أجراء المسوحات اللازمة لوظائف المدينة المختلفة (استعمالات الأرض)من اجل تنفيذ المرحلة الأولى.

1- معالجة الزيادة المطلوبة في مجالات الاستخدام السكني والكفاية الصناعية وإعادة تنظيمها وتوزيعها ووضع صورة أفضل لتوزيع المراكز التجارية وخلق نمط جديد للمراتب التجارية والإعمال المرتبطة بها، وحسن توزيع المناطق الخضراء والفضاءات المخصصة للتسلية، وينسب الأمر كذلك على تطوير الخدمات الاجتماعية المختلفة وضمان حسن توزيعها بصيغة متكاملة ومتوازنة وتطوير الخدمات العامة (الماء والكهرباء والمجاري ورفع القمامة ومعالجتها).

2- رفع الكثافة السكانية للمدينة في بعض أنحائها تجنبا للنمو العشوائي الواسع وإعادة النظر في سياسة الإسكان والأخذ بمبدأ الكثافة السكانية وزيادة السكن العمودي بحيث يستوعب 20٪ من السكان وتحديد مواقع السكن ضمن الهيكل العمراني للمدينة.

وبالرغم من أهمية التصميم لمدينة هي بحاجة أليه، وضرورة الحفاظ على مخططاته ودقة تنفيذها، إلا إن تغيرات عشوائية كبيرة مخالفة لروح التصميم قامت بها أمانة التخطيط وطالت مختلف مناطق المدينة (محمود توفيق سالم : 1985:ص191-193. يمكن حصرها بالاتي:

التغير العشوائي على مستوى إحياء مدينة غريان.

1- تغير استعمالات الأرض الترفيهية إلى استعمالات سكنية في أغلب الأحياء.

2- تحويل المناطق الخضراء إلى استعمالات حكومية عامة.

3- تحويل الحدائق إلى مواقف للسيارات والى شوارع للمشاة وللسيارات.

4- تغير استعمالات الأرض التعليمية إلى سكنية، وبالتالي حصول نقص في عدد المدارس في هذه المناطق.

5- تغير المناطق المقررة كأسواق ضمن المناطق السكنية إلى استعمالات سكنية، بسبب أطلاق الأسواق على الشوارع الرئيسة وعدم الحاجة لها كما جاء في قرار مجلس أمانة غريان.

6- تحويل عمارات سكنية إلى مراكز تجارية في مركز المدينة وتحويل مناطق تجارية وأعمال إلى استعمالات أخرى، وتحويل الأسواق إلى استعمالات حكومية في الدورة، وإقامة جوامع على مناطق مخصصة للأسواق وللسكن، وتحويل الدور السكنية إلى محلات تجارية وورش صغيرة لمختلف الإعمال في المناطق القديمة والمركزية من مدينة غريان.

هذا مع أن التصميم الأساسي للشركة البولونية أكد على تحسين الخدمات الاجتماعية وقطاع الخدمات بشكل عام لتوفير فرص العمل للسكان من جهة ولخدمتهم من جهة أخرى، وتدخل التجارة والإعمال ضمن قطاع الخدمات من حيث توفيرها الخدمات التجارية، فقد تم اقتراح توفير مساحة كافية من التصميم ليواجه الطلب لنمو فعاليات التجارة والإعمال، على أن تكون المؤسسات الجديدة كبيرة كالسوبر ماركت والمخازن التجارية والأسواق الكبيرة المخصصة للاستعمال التجاري.

ويسري هذا التوجه على بقية الخدمات الاجتماعية كالمرافق الثقافية والخدمات الصحية والتعليمية وخدمات البريد والإطفاء والمنتجات النفطية والخدمات الإدارية.

ثالثاً :الدراسة الميدانية على مستوى شوارع مدينة غريان عام 2020:

تم اختيار بعض الشوارع لإجراء المسح الميداني كنموذج للتغيرات العشوائية في شوارع مدينة غريان لأسباب كثيرة نذكر منها :

أ- إن هده الشوارع غيرت استعمالات الأرض فيه من الاستعمال السكني وفق ما مخطط له في التصميم الأساسي إلى استعمالات أخرى يغلب عليها الاستعمال التجاري.

ب- ازدحام هذه الشوارع بحركتي المرور الآلي والمشاة على السواء، فضلا عن افتقاره إلى مواقف لانتظار السيارات وخلوه من إشارات المرور ومناطق لعبور المشاة.

ت- أن تغير استعمالات الأرض على هذا الشارع بدأت منذ عقد الثمانينات من القرن الماضي ولم تزل حيث تم إفراز القطع السكنية المقررة حسب التصميم الإنمائي الشامل إلى محلات تجارية ومكاتب وورش عمل.

تمت في شوارع مدينة غريان تغيرات شاملة في استعمالات الأرض السكنية إلى استعمالات تجارية وسياحية ومكاتب أعمال. وبدء التفكير في مثل هذه التغيرات من قبل الأمانة عندما قام أصحاب الأملاك الواقعة على جانبي الشوارع بتحويل دورهم السكنية إلى استعمالات تجارية ومكاتب أو بيعها وإقامة عمارة تشغل هذه الاستعمالات دون الحصول على موافقة مسبقة من الأمانة، متجاوزين بذلك على الاستعمال الحقيقي لهذه الأملاك وفقا للتصميم الأساسي، وبعد أن صدر القرار الخاص في إمكانية فرز القطع السكنية بمساحة 120 متر مربع والذي بموجبه زادت الكثافة السكانية ضمن مدينة غريان، بحجة قلة الأسواق وعدم تشييد المناطق المخصصة للأسواق، والحاجة إليها في مختلف مناطق المدينة تم إطلاق الأسواق الرئيسة والثانوية في المدينة.

والشوارع التي تم إقرار تغير استعمالات الأرض فيها من سكنية إلى تجارية وسياحية ومكاتب أعمال وورش الخارطة هي: شارع الطريق الرئيسي، شارع الزوز ونص، شارع الحرية والشوارع الفرعية له وشارع الثورة، وشارع النهضة.

أما الآثار التي ترتبت على هذه التغيرات يمكن إجمالها بالآتي:

1- أصبح من الصعوبة بمكان السيطرة على عملية تنفيذ خطط استعمالات الأرض بأساليب السيطرة والإفراز وملاحق البناء والإسكان وأنظمة إرشاد وتوجيه خطط استعمالات الأرض التي أوصى بها التصميم الأساسي.

2- ترتب على التغيرات مشاكل مرورية تمثلت باجتذاب شديد لحركة المرور نحو الاستعمالات الجديدة، وما يتولد عنه من ازدحام مروري وحوادث دهس وتداخل بين حركة المرور والمشاة فضلا عن الضجيج والتلوث الناتج عن الكثافة المرورية.

3- أدت التغيرات العشوائية إلى أرباك النسق المّعد بين تخطيط استعمالات الأرض وتخطيط النقل منة جهة والتخطيط البيئي من جهة أخرى، وكذلك إجهاض عملية تخطيط النقل التي ترتب عليها تولد الرحلات بين القطاعات أو تخصيصها على شبكة الشوارع وتوزيعها على أنماط النقل.

4- التجاوز على خصوصية الأسرة عندما تداخلت الاستعمالات الجديدة مع الاستعمال السكني وما ينتج عناه من مضايقات للأسر.

5- ارتفاع أسعار الأرض وإيجار الدور والشقق بسبب المنافسة بين استعمالات الأرض على الشوارع، الأمر الذي أثقل كواهل الأسر الفقيرة.

تجدر الإشارة إلى انه بالإمكان تجاوز هذه الآثار في حال تطوير الأسواق ضمن القطاعات السكنية ومراكز الإحياء السكنية، لكون اغلب الناس يفضلون التسوق منها لسهولة الوصول إليها، خصوصا وان التوجه في معظم دول العالم تحّول نحو المراكز التسويقية (Shopping Centers) ضمن الحي والقطاع السكني ومركز المدينة، إلى جانب إقامة المراكز التسويقية الإقليمية.

مع ما تضمنه التصميم الأساسي من شمولية ومطاطية في استيعاب ومعالجة ما يطرأ من مشاكل وتطورات أثناء التنفيذ وبعده ومسح الأراضي الفارغة التي يمكن استخدامها للتطوير الحضري، أكدت في الوقت ذاته الدراسة الشاملة للنقل في مدينة غريان من قبل الاستشاريين، أكدت على حقيقة الترابط العضوي بين الفعاليات البشرية والحركة التي تنجم عنها، والفعاليات البشرية هذه تتمثل بحجم وكثافة استعمالات الأرض في المدينة ومستوى الخواص الاجتماعية والاقتصادية للسكان واستندت الدراسة في ذلك على تغيرات أساسية تمثلت بالسكان والقوى العاملة ومستوى الدخل وملكية السيارة.

الخاتمة:

خضعت مدينة غريان لعدة تصاميم أساسية منذ النصف الثاني من القرن العشرين وكان التصميم الأساسي الذي أعدته شركة بول سيرفس البولونية عام 1980.

وبالرغم من المسوحات الشاملة لاستعمالات الأرض والتوقعات المستقبلية التي أخذت بها هذه الشركات، فقد حدثت تغيرات عشوائية واسعة لاستعمالات الأرض، وكانت على مستويين أولاهما على مستوى المحلات الإدارية وثانيهما على مستوى الشوارع. وكان لأمانة التخطيط العمراني بغريان دورا كبيرا في هذه التغيرات منها مباشر وآخر غير مباشر، ومثلت هذه التغيرات تجاوزا كبيرا على التصميم الأساسي ونتج عنه إرباك وتفاوت بين تخطيط استعمالات الأرض وتخطيط النقل من جهة والتخطيط البيئي من جهة أخرى، وأضعفت التغيرات العشوائية العلاقة المكانية بين قدرة الاستعمال الجديد وحجم السكان ومتطلباتهم لعدم الأخذ بنظر الاعتبار حجم السكان الذين يسكنون في المنطقة التي تم تغيير استعمالات الأرض فيها.

النتائج :

1. شهدت تغيرات عشوائية واسعة لاستعمالات الأرض السكنية على جانبي الشارع أي أن 87.4٪من الواجهات الأمامية للشارع تم تغييرها إلى استعمالات متنوعة يغلب عليها الاستعمال التجاري وبنسبة 44٪.

2. لم يبقى من الاستعمال السكني على جانبي الشارع سوى 4٪ونتج عن هذه التغيرات أمور عدة منها: ارتفاع أسعار الأرض وإيجار المحلات والشقق السكنية، والاعتداء على خصوصية الأسر السكنية، وفقدان المحلات السكنية المجاورة لخصوصيتها السكنية.

3. فقدان الشوارع لأهميتها المرورية، فضلا عن فقدان الأرصفة لوظيفتها الأساسية.

4. عدم وجود أسواق على مستوى المحلات السكنية انعكس في زيادة قوة جاذبية الشارع للمتسوقين والمارة والمترددين مما أثقل كاهل الخدمات الأخرى فيه لعدم قدرتها على استيعاب أفواج إضافية من المتسوقين

5. أن عملية التسوق هي الأخرى أصبحت بالغة الصعوبة بالنظر لما يواجهه المتسوق من صعوبات.

التوصيات :

1. ضرورة إيقاف عملية التغير العشوائي غير المدروس والحفاظ على مخططات التصميم الأساسي للمدينة.

2. ضرورة تطبيق القوانين الخاصة بهذا الأمر، كما يجب الفصل بين الاستعمال السكني والاستعمالات الأخرى حفاظا على خصوصية الأسر.

3. إنشاء مجمعات تسويقية في المحلات السكنية وفق ما أوصى به التصميم الأساسي وهو ما معمول به في الدول المتقدمة لتخيف حدة الزخم على الشوارع.

4. الحرص على الموازنة بين حجم السكان واستعمالات الأرض المختلفة على مستوى إحياء المدينة وشوارعها لكي لا يتحمل المدينة والقطاع فوق طاقتها الاستيعابية.

المصادر والمراجع:

1- صلاح حميد الجنابي، التغير في استعمالات الأرض حول المدينة العراقية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب –جامعة بغداد،1977.

2. عبد الفتاح وهيبة، جغرافية العمران ، منشأة المعارف ، الإسكندرية ، 1990.

3.محمد أزهر السماك وهاشم الجنابي وصلاح الجنابي، استخدامات الأرض بين النظرية والتطبيق دراسة تطبيقية لمدينة الموصل حتى عام 2000بين عبقرية المكان وتخطيط الإنسان، الموصل، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل،.1985

4- محمود توفيق سالم، هندسة النقل والمرور، بيروت، دار الراتب الجامعية،1985.

5- وزارة التخطيط العمراني، غريان، 2017.

المراجع الأجنبية :

Harold carter." the study of urban Geography ,London,1972,p.161..1

الآثار البيئية لمكب القضامة للنفايات على الإقليم الزراعي (مرتفعات جندوبة – القضامة)

دراسة بيئية جغرافية

د. إبراهيم محمد الصغير

كلية التربية يفرن جامعة الزنتان

د. ابتسام عمر الضبيع

كلية الآداب غريان جامعة غريان

1.المقدمة :

إن عملية التخلص من النفايات والمخلفات بجميع أنواعها يعتمد بصورة كبيرة على مدى قدرة المجتمع أو الدولة في التعامل مع هذه المخلفات وهذه المقدرة تتفاوت من دولة إلى أخرى فمن دول تتجه نحو الاستفادة من هذه المخلفات وإعادة تدويرها، إلى دول تفتقر إلى الطرق والوسائل لمعالجة لتخلص من النفايات والاعتماد على الطرق التقليدية كالحرق والردم والمكبات العشوائية التي تفتقر إلى أسس علمية وصحية سليمة.

في ليبيا تعد عملية التخلص من النفايات والمخلفات بجميع أنواعها متباينة بين محاولات لمعالجة كميات من هذه النفايات ضمن تقنية الفرز كما كان الحال في محطة جنوب طرابلس وبين التخلص منها عن الطرق التقليدية التي تسودها العديد من السلبيات والضرر بالبيئة بشكل عام، فالمكبات أو نقاط تجميع النفايات تمثل تهديدا مباشرا للبيئة إذ لم يتم اختيارها بعناية وبأسس علمية تضمن سلامة العناصر البيئة.

في نطاق إقليم الجبل الغربي (جبل نفوسة) حيث تمثل البيئة الجبلية السمة الجغرافية له وما يرتبط بها من نشاط زراعي ورعوي وغطاء نباتي متدني باستثناء بعض الأجزاء التي تغطيها غابات من أشجار الزيتون، ومن خلال الأنشطة البشرية والتركز السكاني على طول الجبل الغربي ظهرت مشكلة التخلص من النفايات والمخلفات في مختلف المدن والتجمعات العمرانية، ومن بين هذه المدن مدينتي الأصابعة وغريان اللتان يمثلان جزءا كبيرا من الحجم السكاني بالجبل، وفي ظل هذه المعطيات

تم فتح مكب للقمامة في الجنوب الغربي لمدينة غريان والجنوب الشرقي لمدينة الأصابعة وهذا المكب المرحلي (مكب القضامة) هو جوهر هذه الدراسة.

يعد مكب القضامة أحد المكبات المرحلية الذي يعتمد على نظام الردم، غير أن البيئة الجغرافية التي يقع بها هذا المكب تستدعي الاهتمام والبحث والدراسة، فهو يقع في منطقة مشروع زراعي بامتياز (مشروع مرتفعات جندوبة القضامة الزراعي) وقريب من تجمعات سكنية وضمن منطقة زراعية تشهد العديد من الأنشطة الزراعية والرعوية وبها بعض المنشآت الزراعية، من خلال ذلك فان هذه الورقة ماهي إلا محاولة لتسليط الضوء عن مدى الضرر الذي ترتب على هذا المكب على البيئة والسكان بالمناطق المجاورة، وعلى التربة الزراعية والمياه الجوفية والمناخ العام بالمنطقة.

2. منهجية الدراسة:

1.2 مشكلة الدراسة: وتتمثل في التساؤل الاتي:

(ماهي الآثار البيئية المترتبة على وجود مكب القضامة ضمن النطاق الجغرافي لمشروع جندوبة الزراعي).

2.2**هدف الدراسة:**

تسليط الضوء على الآثار البيئية الظاهرة وغير الظاهرة لمكب القضامة على مختلف الجوانب الطبيعية والبشرية، ومحاولة الوصول لنتائج من شأنها معالجة هذه الآثار على المدى القريب والبعيد.

2.3**منهج الدراسة وأدواتها:**

اتبعت الدراسة بعض المناهج العلمية من أجل الوصول إلى دراسة تغطي مختلف الجوانب، فتم الاستعانة بالمنهج الوصفي والمنهج الكمي التحليلي والمنهج الإقليمي، كما تم الاستعانة بتقنيات نظم المعلومات الجغرافية **GIS** بمختلف برامجها في تحليل ومعالجة وعرض منطقة الدراسة بأسلوب علمي معتمدا على هذه البرمجيات.

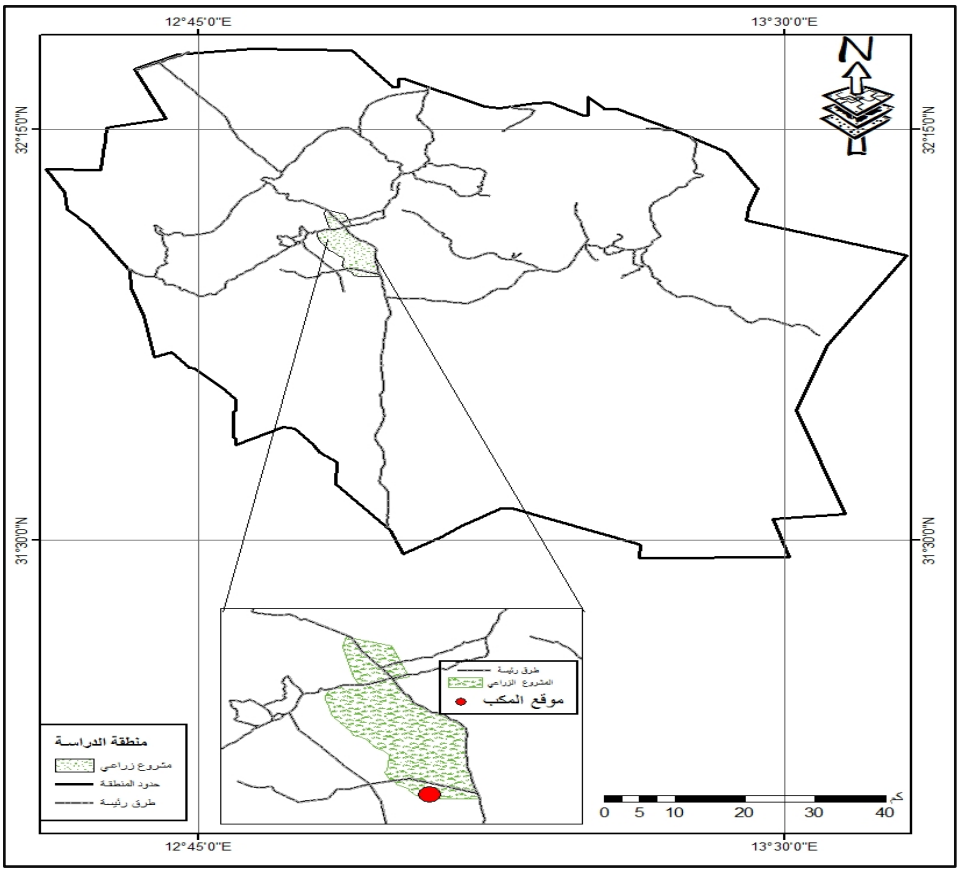
.3الملامح الجغرافية لمنطقة الدراسة:

.1.3الملامح الطبيعية :

.1.1.3 **الموقع الجغرافي** : يتمثل الموقع الجغرافي في المشروع الزراعي (مرتفعات جندوبة – القضامة) الذي يقع ضمن إقليم غريان ضمن مرتفعات الجبل الغربي ويبعد عن مدينة طرابلس نحو (80 كم) في الجنوب الغربي، على طرق غريان –الأصابعة – جادو وطريق غريان – سبها، وتبلغ مساحة مشروع جندوبة الزراعي نحو 4000 هكتار، فيما تبلغ مساحة مكب القمامة في الوقت الراهن (102 هكتار أي نحو 4كيلو متر مربع ما نسبته 2.55٪ من مساحة المشروع الزراعي). وتقع

منطقة الدراسة فلكيا بين خطي طول خطي طول (31**3**58´ 12° و **3**58 **3** 53´ 12°) شرقا ودائرتي عرض (55**3022** 31° و57 **3** 01´ 32°) شمالاً، شكل1.

شكل 1 منطقة الدراسة ومكب القضامة



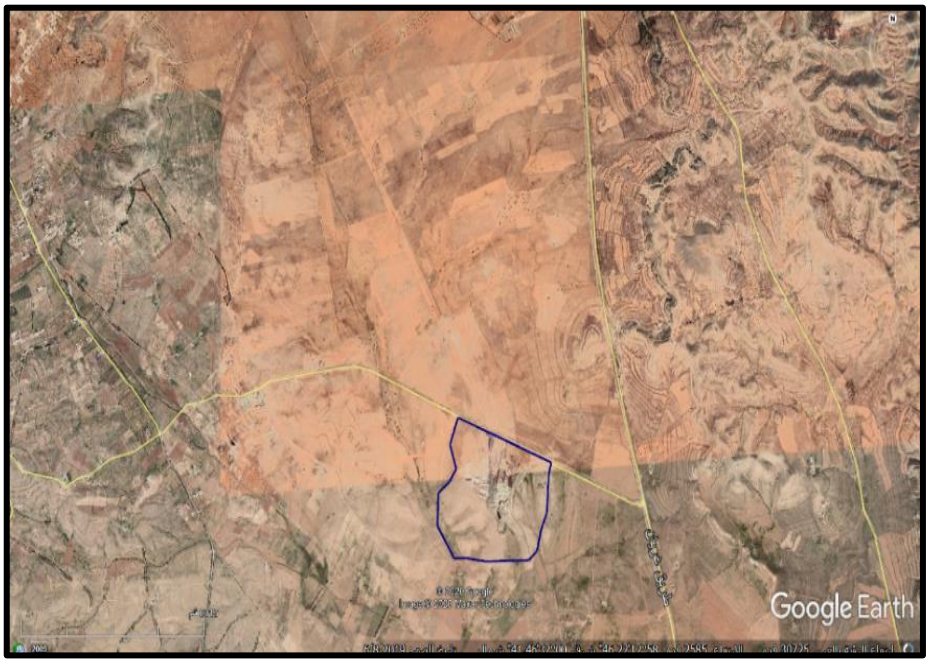
المصدر : اعتمادا على

مشروع تخريط الموارد الطبيعية، والاستخدام الزراعي والتخريط، مركز البحوث الزراعية، غريان، 2013م.

- وزارة التخطيط، المكتب الاستشاري الهندسي، تقرير حول تطبيق المخططات بالمدن، مخطط مدينة يفرن 2000م، طرابلس 2007، ص 57.

- تمت معالجة وإخراج الشكل باستخدام برنامج **Arcgis** 10.4 كأحد تقنيات **Gis**.

شكل 2 مرئية فضائية توضح مكب القضامة والمشروع الزراعي جندوبة



المصدر : أحد تقنيات نضم المعلومات الجغرافية **Google Earth**.7.1.

2.1.3الموضع الجغرافي (التركيب الجيولوجي والوضع الطبوغرافي):

تتموضع مرتفعات جندوبة الزراعية على تكوين جيولوجي من الحجر الجيري حيث بداء من تكوينات الزمن الثاني خلال العصر التزياسي حيث تكونت معظم المنطقة الشمالية الغربية من البلاد ومنطقة الدراسة خاصة، فقد ترسبت كميات من الجبس، حيث تتألف صخور هذه المرحلة من الصخور الجيرية بعضها متبلور و صخور أخرى بها عد صوانيه ؛ وتظهر التزياسي بوضوح في تغسات والقواسم شمال المنطقة و الحجر الجيري في الأصابعة والقواليش بالإضافة إلى الحجر الجيري الدولوميتي، أما تكوينات الزمن الجيولوجي الثالث فهي تغطي مساحة واسعة من منطقة الدراسة ويظهر بوضوح في مركز العريان و بعض الأماكن المتناثرة في مركز ككله تمثلت في طبقات الأحجار الجيرية والدولوماتية والمارليه، وأثناء مرحلة الايوسين حيث خلفت صخور بركانيه و هي صخور مكونه من البازلت.

بالتالي فان معرفة الوضع الجيولوجي للمنطقة يفسر تماسك المنطقة من الناحية الجيولوجية واعتبارها قاعدة لتربة غنية وذات إنتاجية عالية لا ينبغي أن تكون مدفنا للنفايات أو مكبا للقمامة.

.3.2.3**مظاهر السطح والمظهر الطبوغرافي للمنطقة:**

يلاحظ من الشكل العام للمظهر الطبوغرافي كما في (شكل 3) التفاوت في الارتفاعات وبمناسيب مختلفة تحتوى على مظاهر تضاريسية عديدة منها ما يحمل الطابع الجبلي، ومنها ما يحمل

الطابع السهلي، مما يجعله يتنوع بشكل كبير من الناحية التضاريسية، فيلاحظ أن الارتفاع يزداد كلما اتجهنا غرباً ممتداً داخل الحدود التونسية، أما من جهة الشمال فيشرف على جنوب سهل الجفارة بجروف مرتفعة جداً تشبه الحوائط ومنحدرات حادة للغاية في بعض الأماكن، أما نحو الجنوب فعلى العكس فإنه ينحدر تدريجياً حتى يتداخل مع إقليم القبلة، حيث يصل الارتفاع إلى نحو870 م فوق مستوى سطح البحر في منطقة الكليبة الواقع إلى الجنوب من مدينة غريان، ويصل الارتفاع إلى 884 م عند رأس جليزه على مساحة 35 كم شرق طريق غريان – مزده، ويبلغ أعلى ارتفاع للجبل الغربي حوالي 981 م في منطقة العربان على خط طول 30ْ شرقاً، وبالإشارة الى مشروع جندوبة الزراعي الحيز الجغرافي لمكب القضامة يلاحظ انبساط السطح بالمنطقة وعدم وجود تباين تضاريسي مؤثر، مما يعطي انطباعا على تميز المنطقة بالمقومات الزراعية.

.3.3.3.المناخ :

من خلال فحص وتحليل المعطيات والبيانات المناخية التي تم تجمعها من المركز الوطني للأرصاد الجوية بطرابلس يمكن القول أن المنطقة يسودها نوعين من المناخ هما :

– مناخ شبيه بمناخ البحر المتوسط : يسود هذا المناخ في معظم الأجزاء الشمالية للمنطقة، ويكون الاعتدال في درجات الحرارة معظم أيام الصيف، والانخفاض شتاءً هو الصفة السائدة لهذا النوع.

– مناخ شبه الصحراوي : يعد هذا النوع انتقالياً بين النوع الأول شمالاً، والمناخ الصحراوي جنوباً، ويسود في الأجزاء الجنوبية بالإقليم وتغلب عليه صفة الجفاف وفقاً لمعيار " دي مارتن " لتحديد دليل الجفاف، والذي على ضوئه يتحدد تصنيف الإقليم المناخي) أبو العينين،141،1981).

تعمل العوامل المناخية بشكل كبير على زيادة أو نقصان درجة الأثر السلبي البيئي المترتب على حرق وطرح النفايات بمكب القضامة، ويصل هذا التأثير إلى التجمعات السكنية المجاورة وإلى المناطق الرعوية والزراعية المحاذية، إضافة الى تأثر باقي أجزاء مشروع جندوبة الزراعي، ولعل من أهم هذه العوامل ما يلي :

- الحرارة : أهم عنصر من عناصر المناخ إذ ترتبط بها مجموعة من العناصر الأخرى من ضغط ورياح ورطوبة ومظاهر التكاثف المختلفة، كما أنها ذات تأثير كبير في توزيع أشكال الحياة، ونظراً لوقوع منطقة الدراسة في منطقة جبلية لعبت التضاريس دوراً كبيراً في التأثير على درجة الحرارة، بيانات الجدول (1) تمثل النهاية الصغرى والعظمى حسب بيانات محطة مدينة غريان.

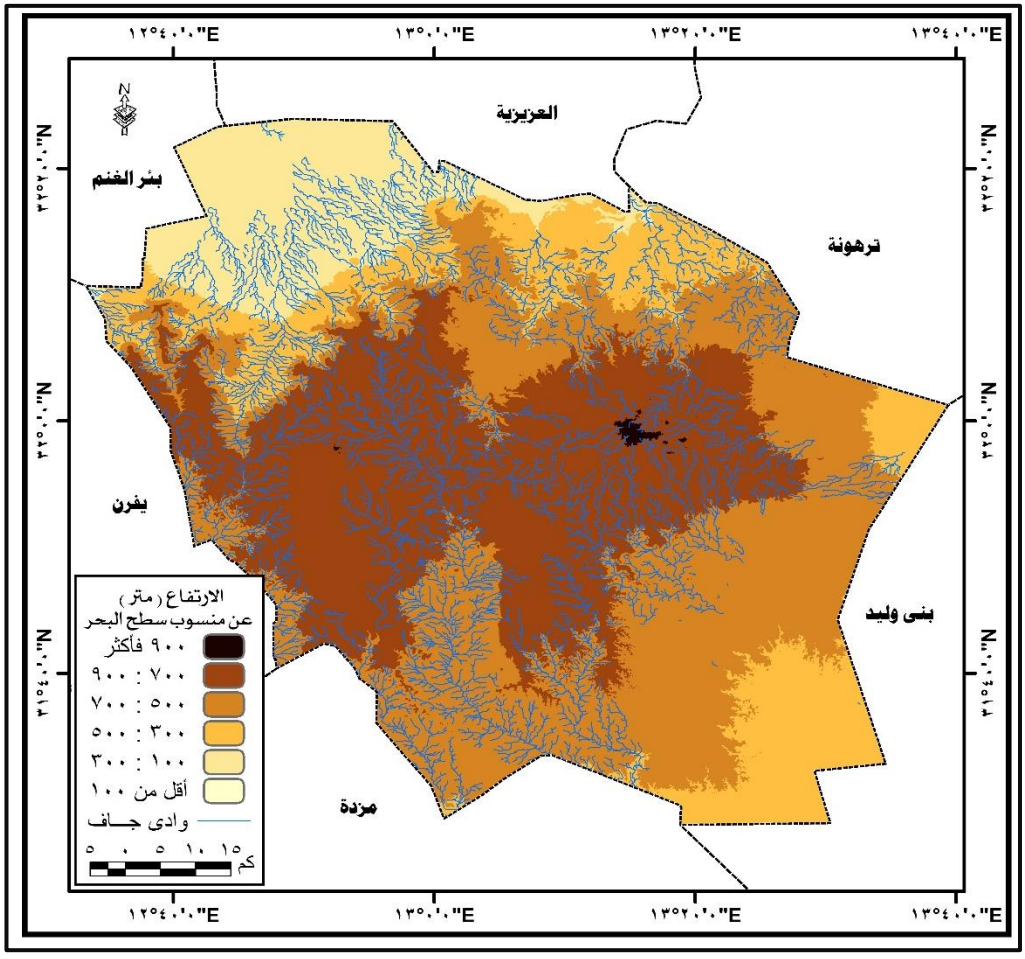
- الرياح : تتميز منطقة الدراسة بالارتفاع عن سطح البحر مما يؤثر على حركة وسرعة الرياح فتتعرض خلال فصول السنة لهبوب رياح متنوعة الاتجاه والسرعة والخصائص، تمثل في سرعتها

واتجاهها أثرا لانتقال الهواء الملوث والمحمل بمختلف العناصر الضارة للصحة العامة من هذا المكب باتجاه المناطق المجاورة سكنيا وخدميا وزراعيا.

ومن أهم الأنواع السائدة للرياح:

● الرياح الشمالية الغربية " العكسية " : وهي تهب غالبا شتاءً في مؤخرة المنخفضات الجوية التي تحدد سرعتها واتجاهها، وتمتد في هبوبها من سبتمبر حتى شهر مارس، ويكون لها تأثيراً ملحوظاً، خاصة عند تمركز المنخفضات الجوية أو اقترابها من الساحل الليبي ومواجهتها للحافة الجبلية في رحلتها عبر المتوسط من الغرب إلى الشرق، وهذه الرياح لا تمتد لأكثر من أيام معدودة، ويعم المنطقة خلالها موجات من البرودة والأمطار أحياناً، والبرودة والجفاف في فترات أخرى غير محدودة حسب إمكانية تشبعها بالرطوبة

شكل3 مستويات ارتفاع السطح بمنطقة الدراسة



المصدر : نموذج الارتفاعات الرقمية لمنطقة الدراسة (. **tif 038 p r 188 03 Dem**

(SRTM fB

باستخدام تقنيات **GIS**.

الجدول 1 المتوسط الشهري والمعدل الفصلي لدرجة الحرارة وفق بيانات محطة أرصاد غريان المناخية عام 2019م.

الشهر	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	المعدل السنوي
المتوسط الشهري	,17	0,9	3,9	7,5	1,6	6,4	7,9	8,2	5,8	2,2	5,8	1,1	19,3
معدل الفصلي			14,1			25,3			25,4			12,2	

المصدر: البيانات الإحصائية لمحطة الأرصاد الجوية محطة غريان المناخية، 2019م.

- الرياح الشمالية الشرقية الجافة " الرتيبة " : تهب في فصل الصيف وتساعد على تلطيف الجو وزيادة الرطوبة.
- الرياح الجنوبية الشرقية والجنوبية الغربية: تهب في أواخر الربيع وأوائل الصيف، وهي حارة ومثيرة للأتربة وتسمى محلياً " بالقبلي " (الرزاقي، 1997م، ص5).

جدول 4 المتوسط الشهري والفصلي والسنوي لسرعة الرياح بمحطة أرصاد غريان المناخية للفترة (1990 – 2019) (ع/س)

المصدر: استناداً على بيانات المركز الوطني للإرصاد الجوية طرابلس 2020.

□ الأمطار:

تتميز الأمطار في منطقة الدراسة بانخفاض معدلات هطولها بصورة عامة من ناحية، وبالتذبذب في معدلاتها الشهرية والسنوية من ناحية أخري، وتكمن أهميتها في أنها السبب المباشر في نجاح أو فشل أي مشروع سواء كانت مشروعات تنموية زراعية أو خدمات ذات علاقة مباشرة التنمية الزراعية المستدامة، حيث تساهم الأمطار في تغذية المياه الجوفية التي تكاد تكون المصدر الرئيسي للمياه في المنطقة.

جدول (6) المعدل الشهري والسنوي للأمطار بمحطة أرصاد غريان المناخية للفترة (1995 – 2019) ملم.

الشهر	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	المعدل السنوي
المعدل الشهري ملم	12.22	41	44.3	53.05	70.16	54.9	55.64	25.9	10.95	3.15	0.01	0.62	372.29

المصدر: استناداً على بيانات المركز الوطني للإرصاد الجوية طرابلس.

- التربة :

تحدد التربة القابلية الإنتاجية للمشروعات الزراعية، ومن ثم قدرتها على توفير الغذاء، وقد اتضح من خلال دراسة البنية الجيولوجية لمنطقة الدراسة وأنواع الصخور المنتشرة والمناخ حيث تتباين التربة في منطقة الدارسة، فهي تتراوح ما بين التربة الجيرية الجافة إلى التربة الطينية والطينية الخفيفة، وتتواجد التربة التي تتصف بالخصبة من خلال الترسبات النهرية في قيعان الأودية، ويطلق على التربة التي تتواجد في أقليم غريان اسم التربة الجبلية القرفية، أو التربة قليلة التطور، ويعتبر هذا الصنف من التربة الأكثر انتشاراً في منطقة الدراسة كما هو مبين في (الشكل 4)، حيث تتواجد على وجه التحديد في مناطق غريان ويفرن، وتكونت هذه التربة تحت ظروف مختلفة من التضاريس على ارتفاعات متباينة من مستوى سطح البحر تتراوح بين 400 –880 متر، ولكنها أكثر انتشاراً من التضاريس التي تميل إلى الاستواء كالأجزاء السفلى من المنحدرات الخفيفة وبطون الأودية، ومستوى الماء الأرضي في مناطق تواجد هذه التربة عميق وليس له تأثير على عملية تكوينها(بن محمود، 1995م، 208).

4. المعطيات البشرية :

.1.4 حجم السكان بمنطقة الدراسة :

يتصف الاتجاه العام للنمو السكاني في منطقة الدراسة بالتزايد المستمر من فترة إلى أخرى فبلغ معدل النمو السكاني بالمنطقة نحو2.66‰، ومن المتوقع أن يبلغ الحجم السكاني بالمنطقة نحو نسمة204397 بحلول علم 2025م، ويسهم السكان ومتطلباتهم الخدمية والمعيشية إلى وجود كميات هائلة من النفايات بمختلف أشكالها ؛ ومن خلال تتبع مؤشرات التنمية نجد أن حجم السكان بالمنطقة يتجه تصاعديا مع الحاجة إلى إعطاء دافع قوي لتوفير الخدمات والسكن والغذاء تماشيا مع الزيادة المرتقبة للسنوات القادمة، وبطبيعة الحال ستكون الأراضي الزراعية والهامشية محل اهتمام من قبل الإدارة المحلية لمعالجة العديد من المختنقات الخدمية والتنموية، ومن هنا تأتي أهمية دور مشروع

جندوبة الزراعي في المعالجة والتنمية المستدامة، مع الأخذ في الاعتبار إعادة النظر في مكب النفايات الذي يمثل تهديدا لمشاريع التنمية.

جدول 4 سكان إقليم منطقة الدراسة لعام 2015م

النطاق الإداري	تغسات	القواسم	الأصابعة	بني خليفة	بني نصير	العربان	الرابطة	ككلة	القواليش	المجموع
عدد السكان	37597	34761	33891	22763	19435	16311	13452	14287	6542	199039
النسبة	18.89	17.46	17.03	11.44	7.76	8.19	6.75	7.18	3.29	100
معدل النمو	2.39	2.43	1.71	2.73	2.92	2.96	2.86	2.95	3.1	2.66

المصدر : اعتمادا على :

. الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق، التعداد العام للسكان 2006، طرابلس، ص 52.

. الهيئة الوطنية للمعلومات والتوثيق، بيانات إحصائية للسكان لعام 2015م بإقليم غريان، بدون صفحات 2019م.

2.4 شبكة الطرق :

تمثل شبكة الطرق البرية في منطقة الدراسة عاملا مهما في برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمعات السكانية، وبين هذا الارتباط الإيجابي من اتساع شبكة الطرق وزيادة مساراتها وبين مشاريع التنمية وتنوعها، يزداد حجم النفايات ومعدلات إلقائها في المكب مما يسهم في اتساع رقعته بدون معالجة وتأثر المنطقة المحيط (مشروع جندوبة الزراعي) بهذا التزايد، بلغت أطوال الطرق الرئيسية المرصوفة 333.9 كم بنسبة 4.8٪ من جملة الطرق الموجودة بالمنطقة، بينما بلغت أطوال الطرق الثانوية المرصوفة 680.2 كم بنسبة 9.7٪، ونحو 4984.2 كم طرق غير مرصوفة.

كان لشبكة الطرق دوراً بارزاً في حركة السكان وتوزيع التجمعات السكانية، حيث انتشرت على جانبي الطريق، وبخاصة الرئيسية منها مثل القواسم وبني خليفة والأصابعة والتي تقع على الطريق الرئيسي الذي يتجه نحو الغرب ماراً من أبو غيلان حتى يصل إلى حدود الإقليم من الناحية الغربية بمسافة حوالي 40 كم ومنه تتفرع الطرق الفرعية والزراعية التي تساعد على قيام تجمعات سكانية مثل العربان والرابطة (شكل 5) .

يلاحظ أن هناك ارتباطاً واضحاً بين محاور الازدحام السكاني في المناطق التي تمر بها خطوط المواصلات الرئيسية في الشمال، وقلتها في الطرف الجنوبي من المنطقة، حيث تقل الطرق وتقتصر على مجموعة من الطرق الزراعية الضيقة غير المعبدة، وبالتالي فإن قلة المواصلات في هذا النطاق هي أحد العوامل المهمة التي تفسر قلة السكان هنا.

.5التحليل المكاني للنفايات بمنطقة الدراسة :

تعرف النفايات الصلبة بأنها المواد الصلبة وشبه الصلبة الناجمة عن أي نشاط استهلاكي أو غيره يترك مخلفات يجب معالجتها أو التخلص منها، تتمثل بجميع المواد الناتجة عن النشاط البشري التي يتم الاستغناء عنها لانتهاء المنفعة أو زيادتها عن الحاجة، وقد ينتج عنها ضرر بالإنسان أو البيئة بشكل مباشر أو غير مباشر إذا لم يتم التخلص منها بطرق سلمية، وتكون النفايات الصلبة عبارة عن مواد متراكمة بالحالة الصلبة ناتجة عن نشاطات الإنسان المختلفة في المجالات الحياتية المختلفة، وهي ذات حجم وتشغل حيزا لذا يجب العمل دائما على إيجاد أماكن للتخلص منها(الدغيري، 2012م،ص3) وقد أكد ذلك تعريف منظمة الصحة العالمية للنفايات الصلبة التي يقصد بها القمامة والقاذورات والمخلفات وبعض الأشياء التي أصبح صاحبها لا يريدها في مكان ما ووقت ما وأصبحت ليست لها أهمية أو قيمة(غرابية،فرحان،1987م،ص203).

5. التباين النوعي والكمي للنفايات بمنطقة الدراسة :

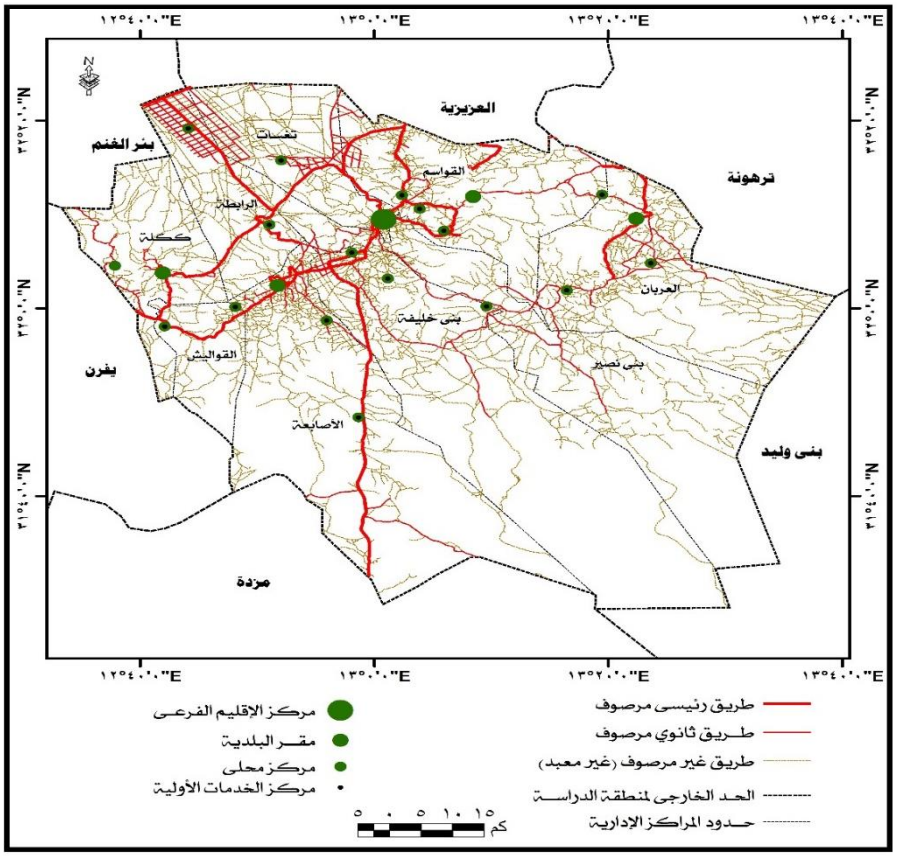
تختلف المخلفات والنفايات القادمة من مختلف أجزاء المنطقة نحو مكب القضامة الذي يمثل المحطة الأخيرة لهذه المخلفات بشتى أنواعها وبدون خضوعها للمراقبة او للتصنيف، فمكب القضامة يعد مكبا مفتوحا غير خاضع للمراقبة والمتابعة الدائمة من الجهات المختصة وبالتالي فأن أنواع النفايات تختلف من نفايات صلبة الى سائلة. الجدول التالي يوضح الحجم التقريبي للنفايات الملقاة بمكب القضامة خلال الفترة (2009-2018).

جدول 5 حجم ونوع النفايات بمكب القضامة خلال الفترة (2009-2018) طن/سنويا كمتوسط

النوع	الحجم	النسبة
مخلفات عضوية (مواد غذائية استهلاكية – مواد منزلية- مخلفات الصرف الصحي)	**54**	**23.68**
مخلفات مواد بناء وأخشاب وخردة	**78**	**34.21**
مخلفات تجارية (محال تجارية – مطاعم – مقاهي – أسواق)	**31**	**13.6**
مخلفات صناعية (مصانع – ورش)	**22**	**9.6**
مخلفات مراكز خدمية وإدارية وشركات عامة وخاصة	**18**	**7.9**
مخلفات أخرى (مستشفيات ومراكز صحية)	**25**	**10.96**
المجموع	**228**	**100**

المصدر: تم تجميع البيانات من خلال المسح البيئي والدراسة الميدانية والزيارات لمختلف القطاعات والبلديات ذات العلاقة.

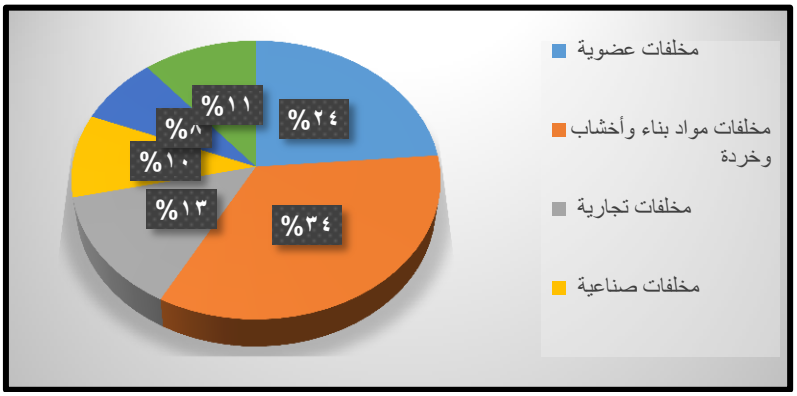
شكل5 شبكة الطرق بمنطقة الدراسة.



المصدر :

- مصلحة المساحة،خرائط مقياس 1 : 50.000 أقليم غريان، طرابلس عام 2010م.
- تمت معالجة وإخراج الشكل باستخدام تقنيات نظم المعلومات الجغرافية (**ArcGIS** 10.4).

شكل 6متوسط حجم ونوع المخلفات بمكب القضامة سنويا



المصدر : بيانات الجدول (5)

تفاوتت كمية النفايات والمخلفات الصادرة من مختلف أجزاء منطقة الدراسة (التجمعات السكانية بالمدن والمحلات الإدارية)، ومما لاشك فيه أن هذا التباين في الحجم والنوع يخضع لعدة متغيرات تختلف من مكان إلى آخر ومن فترة إلى أخرى، فمع بداية أنشاء المكب كان حجم النفايات يقدر بنحو 115 طن

خلال السنوات الأولى ومع زيادة وتيرة الاستهلاك وزيادة حجم السكان وقرب المكب نسبيا من التجمعات السكانية خاصة (بني خليفة – الأصابعة)، ليصل إلى معدلات تفوق 250 طن تقريبا خلال الفترة الراهنة (2020م).

2.5.طرق وآليات جمع والتخلص من النفايات بالمنطقة :

من خلال الدراسة وتتبع شركات النظافة والزيارات الميدانية تبين أن أكثر من 70٪ من النفايات الملقاة بمكب القضامة تجمع بصورة عشوائية سواء مكانيا أم زمنيا، و30٪ من النفايات تجمع عن طريق شركات القطاع الخاص والجهات العامة كجهاز الأعمال العامة وقطاع البلديات.

يتولى السكان جمع مخلفاتهم بشتى أنواعها ونقلها إلى المكب عن طريق حسابهم الشخصي او عن طريق سيارات النقل بالأجرة، وهذا مرده لضعف أجهزة البلدية وضعف الكادر البشري وافتقارها للآليات في جمع النفايات من مختلف الأحياء السكنية ولضعف الوعي البيئي، وعدم تعاون السكان مع البلدية وشركات النظافة والاكتفاء بالتخلص من النفايات المنزلية بصورة شخصية.

جدول 5 طرق جمع النفايات من مختلف التجمعات السكنية خلال الفترة (2012–2018)

الألية	نوع المخلفات	النسبة
بواسطة السكان انفسهم	جميع الخلفات باستثناء الطبية والصرف الصحي	**70**
بواسطة البلدية وقطاعاتها	مخلفات القطاعات الإدارية والطبية والصرف الصحي	**20**
القطاع الخاص	جميع المخلفات	**10**

المصدر: الدراسة الميدانية وزيارات للبلدية والمسح البيئي من فريق الدراسة.

3.5. الآثار البيئية لمكب القضامة ودوره في برامج التنمية المستدامة بمنطقة الدراسة:

مما لاشك فيه أن الأثار البيئية لمكب النفايات باي منطقة عند أنشائه لا يخضع فيها إلى اعتبارات بيئية وصحية واقتصادية وتخطيطية، سيسهم بدرجة كبيرة في تلوث البيئة وحرمانها من جودة الحياة بيئيا وصحيا وتنمويا، ومن خلال اخذ مجموعة عينات للتربة وأعشاب من محيط المكب وعينات لمياه أبار جوفية متوزعة على بعد 4كم من المكب، وتم اخذ هذه العينات بمواصفات فنية وعلمية ومن مواقع متغيرة، ولتتبع الأثار البيئية لمكب القضامة على أهم نواحي الحياة بمنطقة الدراسة (التلوث البيئي للهواء والحيز الجغرافي المجاور، البيئة الزراعية لمشروع جندوبة الزراعي، التجمعات السكنية والصحة العامة) تم عرض أهمها كالتالي:

– التلوث البيئي للهواء الجوي والحيز الجغرافي المجاور: من خلال انبعاث الروائح الكريهة والأدخنة الناشئة من الحرق العشوائي للنفايات، ومع تفاعل العوامل المناخية من ضغط جوي ورياح ودرجة حرارة

وأمطار يسهم ذلك في زيادة درجة تلوث الهواء والبيئة المجاورة، مما يجعل المنطقة خالية من مظاهر الحياة والتنوع البيولوجي.

– الآثار على البيئة الزراعية: إن التفاعل بين مختلف النفايات العضوية وغيرها وبقائها لفترات زمنية وتوفر الظروف المناخية السائدة ستنشأ بيئة متألفة من غازات سامة كالميثان**4CH** والكلور والفلور وأكاسيد النيتروجين **NAX** وأكاسيد الكبريت **4SO** وأول وثاني أكسيد الكربون **CO & CO1**2، والرصاص والمركبات شديدة السمية والمواد العالقة، وهذه العناصر مجتمعة ستحملها الرياح في مختلف الاتجاهات وخاصة في اتجاه الشمال حيث يتركز الجزء الأكبر من مشروع جندوبة الزراعي، وبالتالي فان مكان هبوط واستقرار جزء كبير من هذه العناصر والملوثات ستكون في البيئة الزراعية للمشروع، وهنا سوف يتحول مشروع جندوبة القضامة تدريجيا الى مكب عام يخلو من أي صفة زراعية أو حياتية تنذر بكارثة بيئية حتمية.

تمثل القيم الأتية بالنسبة للمياه (mg/L) والتربة والنبات (أعشاب) (mg/kg) وتمت المعالجة من خلال (pre-concentration factor) للمياه ومعامل التخفيف (Dilution factor) للتربة والنبات.

الجدول 6 يبين التحليل الكيميائي لعينات من التربة والنبات والمياه بالمكب ومنطقة الدراسة

رقم العينة	نوع العينة	عنصر **PB** الرصاص	عنصر **CD** كادميوم	موقع العينة بالنسبة للمكب	ملاحظات
1		**0.002**	**0.060**	100 متر شمالا	
2		**0.002**	**0.060**	150 متر شمالا	
3		**0.002**	**0.060**	25 متر شمالا	
4	تربة	**0.003**	**0.086**	5 متر شمالا	مدخل المكب
5		**0.002**	**0.060**	50 متر شمالا	
6		**0.002**	**0.060**	200 متر شمالا	
7		**0.002**	**0.060**	250 متر شمالا	
8		**0.002**	**0.060**	300 متر شمالا	
9		**0.002**	**0.060**	31°59'52.76"N 12°56'1.08"E	
10		**0.002**	**0.060**	31°59'44.03"N 12°56'3.00"E	
11		**0.002**	**0.060**	31°59'55.08"N 12°55'7.61"E	
12	مـياه	**0.002**	**0.060**	32° 0'3.89"N 12°54'57.59"E	
13		**0.002**	**0.060**	31°59'59.58"N 12°55'2.80"E	
14		**0.002**	**0.060**	32° 0'14.76"N 12°54'53.75"E	
15		**0.002**	**0.080**	32° 1'24.98"N 12°58'3.27"E	
16		**0.002**	**0.060**	32° 0'53.53"N 12°54'21.33"E	
17		**0.024**	**0.214**	1 متر شمالا	مدخل المكب
18		**0.020**	**0.110**	5 متر شمالا	
19		**0.017**	**0.026**	25 متر شمالا	
20	نبـات	**0.007**	**0.025**	50 متر شمالا	
21		**0.006**	**0.084**	50 متر شمالا	
22		**0.022**	**0.060**	100 متر شمالا	
23		**0.016**	**0.060**	200 متر شمالا	
24		**0.002**	**0.060**	300 متر شمالا	

المصدر : جمع العينة من قبل فريق البحث والتحليل بقسم التحاليل والقياسات الإشعاعية، بمعامل مركز البحوث النووية، طرابلس 2020م.

من الجدول السابق يمكن الإشارة إلى الملاحظات التالية:

1. نسبة التطاير لعنصري الكادميوم والرصاص تزداد مع ارتفاع درجة الحرارة.
2. التركيز العام بالنسبة للكادميوم على سطح الأرض في الطبيعة غير الملوثة :

– في المياه أقل من **ug/l** 1.0

– في التربة السطحية **mg/kg** 0.36

– في النبات **mg/kg** 0.307

1. التركيز العام للرصاص (**Pb**) على سطح الأرض في الطبيعة غير الملوثة.

– في المياه **ug/l** 1.0–60.0

– في التربة السطحية اقل من **ug/kg** 0.5

– في النبات **ug/kg** 3.56) متوسط)

2. الأثر البيئي على التجمعات السكنية والصحة العامة :

إن السكان هم المتضرر الأول من وجود مكب للنفايات لا يبعد سوى 2كم من المناطق المأهولة بالسكان، ومن خلال المسح البيئي الذي قام به فريق الدراسة لمجموعة من المجاورات السكنية للمكب، تبين ما يلي:

1. نسبة عالية ممن شملهم المسح البيئي 95٪ تشير بعدم الرضا لوجود بالمشروع الزراعي وقربه من التجمعات السكنية.
2. تأثرهم المباشر بالروائح الكريهة والأدخنة والغبار وانعدام الرؤية وظهور أعراض صحية واجتماعية واقتصادية.
3. انعدام الثقة بين سكان المنطقة والجهات العامة في معالجة آثار هذا المكب أو البحث عن موقع بديل.
4. الخوف الناشئ من أتجاه واتساع رقعة المكب بشكل يفقد المنطقة الصفة الزراعية وتحولها إلى مكب اكبر حجما ومشكلة بيئية مستديمة.
5. اعتبار المنطقة من بين المناطق التي تمثل بعد تنموي مستدام لتوفر الظروف المكانية المناسبة، مع الأخذ في الاعتبار الحلول الجذرية لمكب القضامة.

6. ضعف الوعي البيئي وما يترتب عليه من سلوكيات في التعامل مع مختلف النفايات سواء الخطرة أو غيرها.

7. تبين وجود الحيوانات الشاردة التي تتواجد بالمكب أو بالقرب منه كالطيور(الغربان) والكلاب الضالة، ووجود الأفاعي والزواحف والحشرات خاصة مع ارتفاع درجة الحرارة.

صورة 1، 2 جزء من مكب القضامة ويظهر جزء من مشروع جندوبة

المصدر : الدراسة الميدانية 2019م.

6. **النتائج:**

1. ارتفاع عدد السكان بمنطقة الدراسة وزيادته مستقبلا، وبالتالي فإن الزيادة في عدد السكان يقابله زيادة في حجم ونوع المخلفات الناتجة عن زيادة الاستهلاك.

2. تعاني منطقة الدراسة من أرباك وقصور واضح في عملية جمع والتخلص من النفايات بالشكل الصحيح.

3. مع تباين الأثار البيئية لمكب القضامة على مشروع جندوبة الزراعي يبقى الضرر البيئي واضح.

4. عدم جدية الإدارة المحلية (البلديات) في التعامل مع هذه المشكلة قبل زيادة رقعتها وحدتها وتحولها إلى مشكلة بيئة يصعب التعامل معها.

5. ضعف التوعية البيئية والتعريف بمخاطر المخلفات وخاصة السامة، وانتهاج سلوكيات تعمل على زيادة الأثر البيئي الضار سواء للتجمعات السكنية أو للبيئة الزراعية المحيطة.

6. أنشاء مكب القضامة في منطقة زراعية عمل على تهديد الأراضي الزراعية المجاورة والتربة السطحية، وكذلك الخوف من تأثر الخزان الجوفي بتسرب المياه الملوثة.

7. **التوصيات :**

1. العمل على دراسة وتوصيف مشكلة مكب القضامة والتوسع بها بشكل مفصل للمسئولين بالإدارات المحلية وتبيان الأضرار الناتجة عنها.

2. العمل على البحث عن موقع بديل له اعتبارات بيئية مناسبة وبعيد نسبيا عن التجمعات السكنية.

3. العمل على حل مشكلة اتساع رقعة مكب القضامة ومعالجة النفايات الملقاة خارج النطاق المحدد له.

4. توعية السكان بعدم رمي القمامة والنفايات خارج الأماكن المخصصة لها، وحثهم على التعاون مع البلدية لتولي مهام جمع النفايات من أكبر عدد ممكن من السكان.

5. الدفع نحو استئناف مشاريع التنمية المستدامة بالمنطقة، مما يخلق دافعا قويا لحل مشكلة مكب القضامة ومعالجة آثاره.

8. المراجع :

- أبو العينيين، حسن سيد أحمد :(1981)، أصول الجغرافيا المناخية، بيروت، الدار الجامعية للطباعة والنشر.
- أبو لقمة، الهادي، القزيري، سعد:(1995م)، الجماهيرية دراسة في الجغرافيا، طرابلس، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع.
- بن محمود، خالد رمضان:(1995)، الترب الليبية " تكوينها -تصنيفها – خواصها – إمكانياتها الزراعية "، طرابلس، الهيئة القومية للبحث العلمي.
- الدغيري، محمد إبراهيم:(2012)، النفايات الصلبة، تعريفها وأنواعها، وطرق علاجها، الجمعية الجغرافية السعودية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الرزاقي، أحمد وآخرون :(1997)، تقرير أنظمة حصاد المياه بجبل نفوسة، طرابلس، مركز البحوث الزراعية.
- غرابية، سامح، فرحان، يحي:(1987)، المدخل إلى العلوم البيئية، عمان، دار شروق للنشر والتوزيع.

الإقطاع ودوره في استقرار المسلمين في بلاد الأندلس

"القرن الثاني الهجري – الثامن الميلادي"

أ. أحمد المهدي مكاري

كلية الآداب والعلوم مزدة جامعة غرداية

● **المقدمة:**

كانت الدولة الإسلامية في عهد الرسول «صلى الله عليه وسلم» والخليفة الأول أبوبكر الصديق «رضي الله عنه» محصورة في شبه الجزيرة العربية، حتى اتسعت في عهد الفاروق عمر بن الخطاب لتشمل العراق وبلاد الشام.

ازدادت رقعة الدولة الإسلامية في عصر الدولة الأموية فشملت أواسط آسيا وإفريقيا الشمالية «بلاد العرب» وإسبانيا «الأندلس» ورافق الفتوحات الإسلامية انتقال بعض القبائل العربية إلى البلاد المفتوحة، واستقرارها فيها.

فامتزجت بسكانها الأصليين وامتلكت الأرض وعملت في التجارة والزراعة.

قسّم الرسول ﷺ الأراضي التي فتحها المسلمين بين الجنود المقاتلين بعد أن خمسها لبيت مال المسلمين «أرض العنوة».

أما الأرض التي قبل أهلها الصلح، و لم يقاتلوا المسلمين فقد تركت بيد أهلها، يزرعونها ويؤدون عشر إنتاجها إلى المسلمين إذا كانت تسقى بماء المطر ونصف العشر إذا كانت تسقى رياً وهي الأرض التي أصطلح على تسميتها بـ«أرض الصلح».

ازدادت الأمور صعوبة وتعقيداً مع انتشار الإسلام في مشرق الأرض ومغربها، فوقف ولاة الأمر في ذلك الوقت أمام خيارين هما: إيقاف عمليات الفتح والمحافظة على ما وقع بأيدي المسلمين من أراضي لترسيخ الدعوة بها، أو إيجاد أنظمة تضبط تلك بلاد البعيدة وتضمن ولائها لدار الخلافة.

إن ظهور بعد الحركات المهددة لدول الأطراف من العالم الإسلامي والتي وجدت التشجيع من قبل سكان البلاد المفتوحة الحديثي عهد بالإسلام، كثورة البربر «122هـ / 739م» وبعض حركات الزنادقة والدعوات الخارجية المحاربة لمذهب مالك السني، وتهديد ممالك الشمال

النصرانية، حذا بحكام تلك المناطق من اتباع نظام إقطاعي عسكري على غرار القائم في المشرق والذي أوجده العباسيون عند ضعف الحكام.

إن المقاطعات التي قامت في بلاد الأندلس كانت أشبه بدول داخل دولة واحدة تستقيل عند ضعف السلطة المركزية وتذعن في حال قوتها، والمتمعن في أوضاع بلاد الأندلس يلاحظ أنها متسمة إلى نواحي مستقلة ساهمت الدولة في منحها الاستقلال الداخلي.

ولم يكن الإقطاع في بلاد الأندلس في بداياته واسع الانتشار إلى أن دخل جند الشام إثر تمرد البربر في بلاد الأندلس على سلطة الحاكم وهذا فإن السؤال الذي يطرح نفسه كيف تمكن حكام الأندلس من توطين هذه القوة؟

وهل كان التوطين للتخلص من هذه القوة باعتبارها منافسة للحكام؟ أم أنها جاءت تلبية لظروف أوجدت هذا الحل؟ وهل كان أثر تكوين هذه المقاطعات إيجابياً أم سلبياً؟ من هنا جاءت فكرة هذا البحث والموسوم بـ«الاقطاع ودوره في استقرار المسلمين في بلاد الأندلس القرن الثاني الهجري – الثامن ميلادي»، وقد قسمت هذا البحث إلى ثلاثة مباحث، كان المبحث الأول يحمل عنوان – الإسلام والإقطاع، ويتحدث عن ماهية الإقطاع وفوائده وبداياته، وأنواعه، ورأي الفقهاء فيه. أما المبحث الثاني فعنوانه – الفتح والتوطين. والمبحث الثالث يحمل عنوان التوطين وبداية الإقطاع العسكري.

- **الإقطاع في اللغة:**

«واقتطع من ماله قطعة: أخذ منه شيئا، وجاءت الخيل مقطوعات: سراعاً بعضها في إثر بعض» (الزاوي،1980، 650).

أي أن الإقطاع يكون بالجزء من الكل أي منح قطع من الأرض للاستغلال (المنفعة، أو التمليك)، وفي كليهما نفعاً يعود على الحاكم.

مصطلح الإقطاع:

الإقطاع مصطلح عام يستخدم لوصف النظام السياسي والعسكري الذي كان سائداً في غربي أوروبا خلال القرون الوسطى، وقد وجد هذا النظام لعدم وجود حكومة مركزية قوية تدير شؤون البلاد، والأمن كان ضعيفا، لذلك جاء نظام الإقطاع لسد الحاجة الأساسية للعدالة والحماية (العروسي،1982، 33).

بداية الإقطاع في الإسلام:

ظهر الإقطاع بظهور الدولة الإسلامية فكانت بداياته مع بداية نشأة دولة المدنية في عهد الرسول ﷺ حيث أقطع الرسول ﷺ الزبير بن العوام أرضاً من أرض بني النضير ذات نخل»

(البلاذري، 1403هـ، 34). وجرى أصحاب الرسول الكريم ﷺ على نهج الرسول ﷺ في هذا الأمر «فأبا بكر أقطع الزبير الجرف» (البلاذري، 1403هـ، 34) ليأتي بعده الفاروق الذي أقطع الزبير العقيق أجمع أموال بني قريضة» (البلاذري، 1403هـ، 34).

أهمية الإقطاع:

إن أهمية الإقطاع بالنسبة للإنسان لم يكن من أجل تأمين حاجاته الأساسية وحسب، بل جاء كتأمين لمستقبل خلفه حيث أن ما " سمعناه من مشيخة البلدان أن القصد باقتناء الملك من العقار والضياع، إنما هو الخشية على من يترك خلفه من الذرية الضعفاء " (ابن خلدون، 2003، 392).

هذا بالنسبة لأهميته للفرد، أما بالنسبة لأهميته للدولة فإنه كان رافداً من روافد الاقتصاد للدولة الإسلامية الفتية، لذلك اتخذت الأراضي المفتوحة أسماءً وصنفت أصنافاً.

أقسام الأراضي زمن الدولة الإسلامية:

قسمت الأراضي منذ فجر الإسلام إلى أصناف عديدة، حدد الملاك كما حددت الضريبة المستوجبة على كل صنف، وحملت أسماء الضريبة الواجبة عليها ومنها الأراضي الخراجية والعشرية، وأرض الموات، ولكل منها خصوصية تميزها عن غيرها.

الأراضي الخراجية:

وضع الخليفة عمر بن الخطاب التنظيمات الإدارية المتعلقة بالأرض، ووضع الضرائب عليها بعد أن أتم المسلمون فتح العراق، وبلاد الشام، فرأى عدم قسمة الأرض، واعتبارها ملكاً لعامة المسلمين، فأبقى عليها بيد أصحابها الأصليين يزرعونها ويؤدون خراجها إلى بيت المال، وتورد المصادر ما جرى من حوار بينه وبين أصحاب رسول الله ﷺ حيث قال لهم: " إن قسمتها اليوم لم يكن لمن يجئ بعدنا شيء، ولكن نقرها في أيديهم يعلمونها، فتكون لنا ولمن بعدنا: فقالوا: وفقك الله هذا الرأي " (اليعقوبي، د.ت، 152).

وبذلك كان عمر رضي الله عنه يهدف إلى حماية حقوق الأجيال القادمة لأبناء المسلمين وتوفير دخل للإنفاق على الجيش الإسلامي.

الأراضي العشرية:

بالرغم من أن معظم الأراضي في البلاد المفتوحة كانت أراضي خراجية، إلا أن ذلك لم يمنع وجود أراضي خاصة بالمسلمين، يدفعون عنها «العشر» كأراضي الصواف التي كانت ملكا لأفراد الأسر المالكة، أو الأراضي التي قتل أصحابها في الفتح الإسلامي أو هربوا منها، وتعود ملكية هذه الأراضي لبيت مال المسلمين يحق للخليفة التصرف بها بإعطائها لمن يريد، وهو تصرف أصيل أخذه

الخلفاء عن الرسول الكريم ﷺ ومن رواية ابن عمر «رضي الله عنهما» يظهر ذلك حيث قال: «أصاب عمر بخيبر أرض فأتى النبي فقال: " أصبت أرضاً لم أصب مالاً قط أنفس منه فكيف تأمرني به؟ قال: إن شئت حسيت أصلها وتصدقت بها، فتصدق عمر أنه لا يباع أصلها ولا يوهب ولا يورث » (السجستاني، د.ت، 75؛ النسائي، 1991م، 92 ؛ الموصلي، 2005، 47).

الأرض الموات:

وهي الأرض الخراب التي لا يملكها أحد ولا يوجد بها أثر عمارة، وهي نوعان: أحدهما مالم يزل مواتا على قديم الدهر فلم تجر فيه عمارة ولا ثبت عليه مُلك فهذا الذي يجوز للسلطان أن يقطعه من يحييه ومن يعمره – والنوع الثاني من الموات ما كان عامراً فخرب فصار مواتا عاطلا فمنها ما كان جاهلياً كأرض عادٍ وثمود فهي كالموات الذي لم يثبت فيه عمارة ويجوز إقطاعه، فالرسول ﷺ" عادى الأرض لله ولرسوله ثم هي لكم مني " (الماوردي،1989، 248).

وقد أختلف الفقهاء في شروط ملكية أرض الموات فمنهم من رأى أن ملكيته لا تتم إلا بأمر الإمام.

واستشهدوا بقوله ﷺ: " من أحياه بإذن الإمام ملكه وإن أحياه بغير إذن الإمام لم يملكه. عند أبي حنيفة وقال أبو يوسف ومحمد يملكه، لقوله عليه السلام: «من أحيا أرضاً ميتة فهي له» (الموصلي، 2005، 77).

ولأبي حنيفة قوله: «ليس للمرء إلا ما طابت به نفس إمامه».

ولأنه حق للمسلمين فليس لأحد أن يختص به بدون إذن الإمام كمال بيت المال ثم عند أبي حنيفة إذا لم يكن يملكها بالإحياء وملكه إياها الإمام بعد الإحياء تصير ملكاً له والأولى للإمام أن يجعلها له إذا أحياها ولا يستردها منه زجراً له فإذا تركها له الإمام تركها بعشر أو خراج (الموصلي، 2005، 77).

وفي الهدايا يجب فيها العشر، لأن ابتدأ توظيف الخراج على المسلم ولا يجوز إلا إذا سقاها بماء الخراج حينئذ يكون إبقاء الخراج على اعتبار الماء (الموصلي، 2005، 77).

سياسة الفتح والتوطين:

كانت بلاد الأندلس لمسلمي المشرق مجهولة قلم تصل إليه قوافل تجارتهم ولا أقدام دعاتهم وفي هذه الحالات كانت السياسة المتبعة هي الاختبار بإرسال سرايا وكانت تسمى سرايا الفتح ومن هذا المنطلق أرسل أمير الفتح موسى بن نصير في سنة 90هـ إلى الخليفة الوليد بن عبد الملك يستأذنه في فتح بلاد الأندلس وكان رد الخليفة «أن خضها بالسرايا حتى تختبر ولا تغدر بالمسلمين في بحر شديد الأهوال» (مجهول، 1867، 6)، وبذلك بدأت عملية الفتح الإسلامي لبلاد

الأندلس، فأرسل موسى حملة استكشافية يقودها طريق بن أبي زرعة وقد حققت هذه الحملة أهدافها وعادت بالغنائم (المراكشي، 1950، 6؛ مجهول، 1867، 6)، لتعقبها حملة أكبر بقيادة طارق بن زياد بأعداد كبيرة من الجند بلغ سبعة آلاف ولحق بهم خمسة آلاف (المقري، 2004، 254؛ مجهول، 1867، 7)، إلا أن قادة المسلمون لم يتخلوا على سياستهم في الحذر من المجهول فقد تحصن طارق بجبل منيع في بداية بلاد الأندلس وهو الذي سمّى باسمه إلى اليوم (جبل طارق).

بدأت حملة طارق بمواجهات ضعيفة من بعض القادة القوط، وذلك لانشغال ردريق بمعاركه مع الباسك في الشمال، ولعل السبب في عدم اكتراث ملك القوط بحملة طارق هو ظنه أنها كسابقاتها، أي حملة طريق هدفها الغنائم إلا أنه بعد سماعه بإصرار طارق في التقدم رجع ليقود حملة كبيرة لمواجهة هذا الخطر وتواجه الفريقان عند وادي لكه وكان الانتصار حليف طارق بالرغم من التفوق العددي للقوط (ابن الأثير، 2002، 214؛ المقري، 2004، 258؛ بيضون، 1978، 71).

ومن خلال هذه الانتصارات لا يمكن إغفال دور يوليان حاكم سبتة الذي زود المسلمين بالمعلومات عن أرض بلاد الأندلس، التي كانت تعاني من حرب أهلية واستفحال العداء بين الإسبان السكان الأصليين والقوط الغربيين المحتلين، وفساد نظام الحكم، فقد أنهك السكان والجاليات اليهودية بنظام الضرائب، الذي كان مفروضاً، ونظر السكان إلى القادمين من الجنوب على أنهم المخلصين لهم من هذا الظلم (السامرائي، 2004، 20).

ومن خلال ذلك كان دخول موسى بن نصير للأندلس بطريق مغاير للطريق الذي سلكه طارق بن زياد والإسراع في فتح الحصون والمعاقل وكسب ولاء السكان من الشواهد أيضاً على دور يوليان في إنجاح هذه الحملة أن المسلمين قاموا بخدعة أظهروا فيها أنهم متوحشون يأكلون لحوم البشر، فنقل يوليان أثر هذا الخبر بين سكان الأندلس بقوله لطارق «قد فضضت جيوش القوم ورعبوا فاصمد لبيضتهم، وهؤلاء أدلاء من أصحابي مهرة، ففرق جيوشك معهم في جهات البلاد، وأعمد أنت إلى طليطلة حيث معظم (المقري، 2004، 260).

ولم يكن هذا التعاون من طرف يوليان وحسب بل شجعت العديد من الأطراف هذه الحملة ومنهم على سبيل المثال أبناء الملك المخلوع غيطشة فقد كانت مساهمتهم كبيرة بقدر المكافأة التي منحها الخليفة لأبنائه وتقدر بآلاف الضياع التي كانت في الأساس ملك لوالدهم (المقري، 2004، 258؛ السامرائي، 2004، 26).

وكان أسلوب الاستمالة دارجاً بين قادة الفتح فبعض المدن تركت بأيدي حكامها بعد فرض الجزية عليها، فلم يكن في صالح القادة المسلمين في تلك الفترة خوض معارك يمكن تفاديها

للمحافظة على المقاتلين والإسراع في إحكام السيطرة على البلاد فبعد أن سيطر موسى بن نصير على طليطلة، خرج غازياً بفتح المدائن حتى دانت له الأندلس فجاءه وجوه أهل جليقية يطلبون الصلح (المراكشي، 1950، 24).

كذلك الحال مع طارق عند غزوه لمرسية (تدمير) التي صالح أهلها وسميت مرسية باسم حاكمها تدمير(ابن الاثير، 2002، 214؛ المراكشي، 1950، 16).

إن الاستراتيجية التي اتبعها قادة الفتح في بلاد الأندلس تدل على دراية كاملة بأوضاع البلاد وأحوال أهلها وهو ما ساعدهم على إحكام سيطرتهم وقطعهم الطريق أمام القوط إلى التحصن في قلاع وجبال قشتالة الوعرة ذات الطقس القاسي.

الاستقرار وبداية الإقطاع:

كانت عملية الاستقرار تسير جنباً إلى جنب مع عملية الفتح فعند دخول أولى حملات الاستكشاف بقيادة طريف بن أبي زرعة وما حققته من نجاح في استكشاف واستجلاء الحقائق لخوض مغامرة الحرب داخل هذه البلاد المجهولة فإن الرغبة في الاستقرار بدأت ظاهرة من خلال تسمية رقعة من تلك الأراضي باسم طريف (المقري، 2004، 254؛ بيضون، 1970، 68).

وكذلك الحال عند عبور طارق بن زياد فما كان منه إلا التحصين وبناء حصن وقاعدة عند نزوله شواطئ الأندلس (مؤنس، 2005، 264). والذي سمّى مدخلها وأول جبالها باسمه، ومع بداية الفتح أخذ طارق بتوطين المسلمين داخل الأندلس فيقول ابن عبد الحكم " وتوجه طارق فسلك بأصحابه على قنطرة من الخيل إلى قرية يقال لها قرطاجنة، وزحف يريد قرطبة، فمر بجزيرة في البحر، فخلف بها جارية يقال لها أم حكيم، ومعها نفر من جنده فتلك الجزيرة من يومئذ تسمى جزيرة أم حكيم (ابن عبد الحكم، 2004، 233). ومن هنا تبدأ نية التوطين والاستقرار واضحة حتى قبل إتمام عملية الفتح بشكلها النهائي وكأن النصر محققاً.

تعتبر بلاد الأندلس منطقة جذب لكل طامع في رغد العيش فهي وفيرة الخيرات معتدلة الطقس، متنوعة التضاريس وحال من استقر بها يلخصه ابن الخطيب في سطور تعبر عن حالهم وتصف واقعهم " ولما فاض سيل الإسلام، وبلغ مُلك الأمة المحمدية ما ذوى لنبيها «صلى الله عليه وسلم» من الأرض، وعبرت سيوف الدعوة العربية البحر إلى الأندلس، ونظروا إلى ما وراء البحر في خطتها في بلاد طيبة، وبركات طيبة اغتبطوا وارتبطوا [تمهدوا]، واستقروا، وتوالدوا ونسوا أوطانهم، وألقوا أعطانهم " (ابن الخطيب، 2006، 5).

ومن خلال ذلك تحولت قبائل إلى الاستقرار ببلاد الأندلس جماعات وقبائل وفي ذلك يقول ابن سعيدة «والعجب أنك تعدم هذا النسب بالمدينة وتجد منه بالأندلس في أكثر بلدانها ما يشد

عن العدد كثرة ولقد أخبرني من سأل عن هذا النسب بالمدينة فلم يجد إلا شخصا من الخزرج وعجوزاً من الأوس» (المقري، 2004، 294).

دور الخلافة في إرساء الإقطاع:

بعد الجهود الذي بذلها موسى بن النصير خلال الفترة القصيرة التي حكم فيها بلاد الأندلس والتي أرسى فيها بذرة الإقطاع هناك، بإحلال المسلمين محل من هاجر من القوط وغيرهم، ومن خلال معاهدات الصلح التي أبرمها مع الحكام المحليين (السامرائي، 2004، 63).

تنامت أخبار الفتح والاستقرار إلى بلاد الشام وغيرها فأصبح همهم هو الرحيل إلى بلاد الأندلس فردوس الله في أرضه، فبدأت الهجرات لتشمل السادة قبل الرعية، فاستوطنوا بها وأورثوها لمن جاء من بعدهم من ذرياتهم كما هو الحال في بلادهم مقاطعات وضياع تورث (المقري، 2004، 290).

زاد اهتمام الخلافة بمسألة توطين المسلمين في ذلك القطر البعيد، وما صاحب هذه المرحلة من مشاكل، فعند تولية السمح بن مالك الخولاني لبلاد الشام (100ه – 719م) أمره الخليفة عمر بن عبد العزيز بتسوية مشاكل تقسمي الإقطاعات، إذ أن الفاتحين والذين أطلق عليهم اسم البلدين رفضوا مشاركة إقطاعات مع من لحق بهم من العرب الوافدين» (السامرائي، 2004، 66).

استطاع الوالي الجديد إيجاد حل لهذه المشكلة بأن قام بإعادة بناء القنطرة الرومانية على نهر الوادي الكبير والتي امتدت كجسر بين الضفة الشمالية حيث العاصمة قرطبة، وبين الضفة الجنوبية المعروفة بالربض وبذلك انتشرت المدينة واتسعت (ابن عذارى، 1950، 34-35؛ بيضون، 1970، 92).

وقد منح السمح بن مالك الجماعات الصغيرة من العرب، والتي دخلت الأندلس فيما بعد أراضٍ من حصة الخلافة، وأصبح هذا الإجراء هو الطريقة المثلى لإسكان الجماعات الصغيرة القادمة من المشرق (السامرائي، 2004، 66).

الإقطاع العسكري:

تسمى في بعض المصادر والمراجع بالكور المجندة تلك هي المدن التي أخذت الطابع العسكري، ومن المعروف على بلاد الأندلس أنها بلاد التحصينات لما تحويه من حصون صعبة الاختراق وقلاع شاهقة الارتفاع منها ما هو فوق الجبال الوعرة، ومنها ما هو على الأودية والأنهار، وقد وفرت هذه الاستحكامات المنيعة الملاذ لبعض المنشقين الذين كلفوا الدولة الكثير من الوقت والجهد (الطيبي، 1984، 123).

بدأ الإقطاع العسكري مع انتهاء فتنة البربر في بلاد الأندلس في عهد الأمير عبد الملك بن قطن (114ه – 732م)، والتي كانت تعصف بولايته لولا استعانته بجند الشام المحاصرين في مدينة سبتة على الساحل المغربي فدخلوا بلاد الأندلس بعد مماطلة ومعارضة من أميرها، وكان على رأس طالعتها شخص يدعى بلج القشيري والذي استطاع أن يقلب الكفة إلى صالح السلطة المركزية ويخمد الفتنة (دوزي، 1965، 157) بين المسلمين في ذلك البلد المترامي الأطراف.

وبعد إخماد الفتنة، وما وصلت إليه بلاد الأندلس من هدوء واستقرار، قام الوالي الجديد أبي الخطار الحسام بن ضرار الكلبي (125ه – 743م) بإقطاع جند الشام أراضٍ واسعة، واشترط أن تكون أشبه ببلادهم الأصلية، فمنح جند مصر باجة واكشونبة، ومن بقي منهم دون إقطاع منحهم أراضٍ في تدمير، وجند حمص منحهم أرض في اشبيلية ولبلة.

أما جند فلسطين فمنحهم أرض في شذونة والجزيرة وجند الأردن في رية، أما عند جند دمشق فمنحهم أراضٍ في البيرة. وجند قشرين كانت إقطاعاتهم في جيان (ابن الآبار، 2009، 89).

ولعل اشتراط الوالي الجديد أن تكون الإقطاعات الممنوحة لجند الشام أشبه ببلادهم لضمان سرعة تعايشهم، وانسجامهم، وعدم الإحساس بأنهم غرباء وأضاف لهم كتشجيع فوق ما أقطعهم ثلث الأموال التي تجيء من أهل الذمة.

إن كان ذلك جاء من أجل مصلحة المسلمين والدولة القائمة، لأن نظام الإقطاع، هو النظام الأنسب لدول الأطراف البعيدة عن حاضرة الخلافة، فهو نظام دفاعي سريع الاستجابة لأي هجوم مباغت، على عكس النظام المركزي.

وقد أثر الإقطاع في الحياة السياسية لبلاد الأندلس منذ نشأته، فكثرت الثورات والقلاقل، إلى أن جاء عبد الرحمن ابن معاوية طريداً شريداً، واستفاد من هذا الوضع حيث استطاع أن يدخل البلاد في وضع من الاستقرار والأمن.

وقد أثنى عليه ألذ أعدائه أبو جعفر المنصور حين أطلق عليه لقب «صقر قريش» متعجباً في شخصه الذي حقق كل هذه الإنجازات وحيداً (ابن الخطيب، 2006، 4).

من القطائع التي منحها الوالي السابق أبي الخطار للجند هي من ساعد الأمير الأموي من قلب الكفة لصالحه، فبدأت الاتصالات مع الموالي بالكور المجندة وخاصة كورتي البيرة وجيان، وهاتين الكورتين كانتا تحت سيطرة جندي دمشق وقشرين (مجهول، 1867، 67). ومن هنا بدأت نواة الجيش الأموي.

قرر موالي بني أمية وعبد الرحمن مغادرة كورة البيرة لعدم توفر مؤيدين كثيرين في هذه الكورة، وكانت خطتهم السير إلى الأجناد التي تضم أهل اليمن في رية وشذونة واشبيلية، أي أجناد الأردن وفلسطين وحمص (السامرائي، 2004، 97).

وصل عدد مؤيدي عبد الرحمن إلى نحو ألفي فارس حينما غادر رية إلى شذونة وقد لقى الترحاب في المدن الأخرى واستقطب أجنادها ومن هنا بدأت المسيرة باتجاه قرطبة حاضرة الدولة وما شجع الأمير في سرعة اقتحامها عاملان الأول: هو خلوها من الجنود المدافعين والذين كانوا في أحد حملات التأديب لمتمردين في سرقسطة (بيضون، **1970**، 175).

والثاني: تشجيع مؤيديه والذين أكدوا له بأن أنصاره داخل قرطبة كثيرون (مجهول، 1867، 86).

نشب القتال بالمصارة سنة (138ه – 756م) وكانت المعركة قصيرة ألتحم فيها فرسان عبد الرحمن بن معاوية بالقلب والجناح الأيمن لقوات يوسف الفهري، وهزموها وفر يوسف الفهري إلى طليطلة.

أما الصميل فقد فر إلى جيان شمال غرناطة، ودخل عبد الرحمن بن معاوية إلى قرطبة (السامرائي، 2004، 101؛ بيضون، 1970، 180)، ليبدأ عصر جديد من تاريخ الأندلس.

الخـــــاتـــــمـــــة

يبدو من خلال ما تقدم أن بلاد الأندلس وبحكم موقعها البعيد عن حاضرة الخلافة، واتساع أراضيها هي بلاد الحكم الذاتي، أي أنها دويلات داخل دولة، وقد ساعدت طبيعتها، وتنوع ثرواتها ووفرتها إلى نجاح هذا النظام، واستقرار فيها إلى ما يناهز الثمانية قرون، على عكس ما كان يعتقد بأن المسلمين والعرب بالتحديد جددوا صراعاتهم القبلية بين قيس ويمن، وهو ما أضاع تلك البلاد الجميلة.

إن نظام الإقطاع هو من أدام حكم المسلمين لبلاد الأندلس بالرغم ما كان يعكر صفو الحياة في بعض الأحيان من تناحر بين أهلها، إلا أن المتمعن في رقي الحياة والترف الظاهر في عمارتها وفنونها وآدابها ينفي أن الصراع كان طابع الحياة السياسية في تلك البلاد التي أصبحت أيقونة تزين القارة الأوروبية الغارقة في عصورها المظلمة.

المصادر:

البلاذري، أحمد يحيى بن جابر، فتوح البلدان، تحقيق رضوان محمد رضوان، دار الكتب العلمية بيروت 1403 ه.

ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد، المقدمة، دار صادر بيروت 2004.

اليعقوبي، أحمد بن أبي يعقوب، تاريخ اليعقوبي، دار صادر بيروت.

السجستاني، أبو داوود سليمان بن الأشعث، سنن أبي داوود دار الكتاب العربي بيروت.

الماوردي، أبي الحسن علي بن محمد بن حبيب، كتاب الأحكام السلطانية والولايات الدينية، تحقيق أحمد مبارك البغدادي، مكتبة دار ابن قتيبة الكويت 1989.

النسائي، أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن، السنن الكبرى، تحقيق عبد الغفار سليمان البنداوي، سيد كسروي حسن، دار الكتب العلمية بيروت 1991 م، ج 4.

ابن مودود، عبد الله بن محمود الموصلي الحنفي، الاختيار لتعليل المختار، تحقيق عبد اللطيف محمد عبد الرحمن، دار الكتب العلمية بيروت، ط3، 2005، ج3.

مجهول، أخبار مجموعة، مطبعة ريدنير، مدريد،1867.

ابن عذاري المراكشي، البيان المغرب في أخبار المغرب، مكتبة صادر بيروت، تحقيق احسان عباس، دار صادر بيروت 2004.

ابن الاثير، الكامل في التاريخ، تحقيق خليل مأمون شيحا، دار المعرفة بيروت، ط1، 2002.

ابن عبد الحكم، فتوح مصر والمغرب، تحقيق علي محمد عمر، مكتبة الثقافة الدينية، بورسعيد، 2004.

ابن الخطيب، لسان الدين التلمساني، أعمال الأعلام، تحقيق ليفي بروفنسال، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة 2004.

ابن الابار، محمد بن عبد الله بن أبي بكر القضاعي البلنسي، الحلة السيراء، تحقيق محمد عثمان، شركة نوابغ الفكر، القاهرة، ط1، 2009.

المراجع:

الزاوي، الطاهر أحمد، ترتيب القاموس المحيط، الدار العربية للكتاب، ط2، 1980.

السامرائي، خليل إبراهيم، تاريخ العرب وحضارتهم في الأندلس، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، 2004.

مؤنس حسين، معالم تاريخ العرب والأندلس، دار الرشاد القاهرة، ط8، 2005.

الطيبي، أمين توفيق، دراسات وبحوث في تاريخ المغرب والأندلس، الدار العربية للكتاب ليبيا – تونس، 1984.

دوزي، تاريخ مسلمي أسبانيا، ترجمة حسين حبشي، دار المعارف، القاهرة، ط1، 1965.

العروسي، محمد المطوي، الحروب الصليبية في المشرق والمغرب، طبعة جديدة منقحة، دار الغرب الإسلامي، 1982.

The Impact of Kinesthetic Learning Styles on the First Grade EFL Students' Outcomes at the Libya Secondary Private Schools in El-beida

Adam Badr Hamd
Staff Member, Center of Languages,
The Islamic University of Al-Saied Mohamed Bin Ali Al-Sanussi

الملخص:

نظرًا لندرة الدراسات التي ركزت على مثل هذه القضايا، فإن هذه الدراسة تهدف إلى إبراز وفحص تأثير استخدام إحدى استراتيجيات التعلم الأكثر شيوعًا، وهي استراتيجيـــات التعلم الحسي (KLSs) على مردود الاستماع والتحدث باللغة الإنجليزية لدى طلبة الصف الأول الثانوي، بالمدارس الخاصة بمدينة البيضاء، استرشدت الدراسة الحالية بسؤال بحث رئيس واحد، ومع مراعاة الظروف الحالية أجرى الباحث الدراسة على 27 طالبا، ورغم قلة عدد المشاركين بسبب ظروف فيروس كورونا، نجحت الدراسة في تقديم نتائج قيمة، حيث يمكن اعتبارها دراسة تجريبية للتطوير المهني المستقبلي في المدارس الخاصة أو حتـــى العامةK وكأداة لجمع البيانات في هذه الدراسة، استخدم الباحث اختبار (T test) وقد تم تحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار 20، حيث أظهرت النتائج أن الطلاب الذين تم تسجيلهم في الظروف التجريبية وشاركوا بالكورس قد تأثروا بهذه الأنواع من استراتيجيات التعلم وتحسن أدائهم، بينما لم يحقق أولئك الذين كانوا في الظروف الضابطة أي تقدم.

Abstract:

As few studies have focused on such issues, this study sets out to highlight and examine the influence of using one of the most common learning strategies which is the kinesthetic learning strategies (KLSs) on the first grade EFL students' listening and speaking outcomes, at the private secondary schools in El-beida city. The present study was guided by one main research question. Taking the current conditions into his account the researcher conducted the study on 27 students. However, despite the small number of participants because of the conditions of corona virus, the study succeeded to provide valuable findings and it can be viewed as a pilot study for future professional development in the Libyan private or even public schools. For collecting data, an independent-sample T-test has been used in this study. Data was analyzed using the statistical package for Social Science (SPSS, version 20). The results showed that the students who were enrolled in the experimental conditions and got the treatment had been affected by these types of learning strategies after performing the posttest and their outcomes had

improved, while those who were in the control conditions had not achieved any progress.

Keywords: Learning styles, Kinesthetic, Private schools, Outcomes, Effect.

1. Introduction

After the 1990s more than 1000 private schools were established in Libya (Rhema and Miliszewska, 2010). Since then, there has been an unprecedented rise in the number of these schools. However, teaching English as a foreign language in these schools, which have drawn much attention from many students, was not an easy task. Especially, if we knew that, these private schools are also subject to general policies of education embodied in government regulations, they have the same textbooks, starting age, number of weekly periods, qualifications, and educational supervision. The researcher of this study has been teaching English as a Foreign Language in Libyan public and private schools for around eight years. Based on his teaching experience, he felt that the whole time of the lesson is given to explaining and translating grammatical rules, listening to the teachers, noting and writing down what is written on the board. This leads to the absence of interaction and meaningful learning between the teachers and their students or among the learners (Abofarwa, 2002). Therefore, there was an imbalance need for serious steps to overcome the challenges that face EFL teachers as well as students through applying effective learning strategies.

2. Aims of the Study

The main aim of this study is to find out if there is an effect of the kinesthetic learning styles on the first grade students' outcomes at these private schools, and knowing to what extent such certain strategies can widen the students' understanding and improve their learning. And because it wasn't easy to include all the four English skills, the researcher had to focus only on two of them to be examined (speaking and listening). Moreover, this study might orient teachers to pay attention to these kinesthetic learning styles activities, especially if they have a real effect on the students' outcomes at this stage.

3. Research Question

Actually, this study is an attempt to offer some suggestions to obtain a better learning environment and raise the awareness towards these types of learning styles to be used in our schools when the following question will be answered:

1-Do the kinesthetic learning styles have real effects on the students' listening and speaking outcomes?

4. Literature Review

This literature review contains three sections. The first section looks at some definitions of learning style concepts in general and discusses its effects on the students' learning. The second section is devoted to explore

the effect of the kinesthetic learning style on the students' (including Libyan students) outcomes. While section three shows some related studies.

4.1 Highlighting the Learning Styles Concept and Discussing their Effect on the Students' Learning

In talking about the theory of learning styles, there were different models and various examples of these learning styles have been provided and defined since the 1970s. VARK is the most common learning style's model proposed by Neil Fleming in 1984, which refers to the four types of learning styles, Visual, Auditory, Reading/writing and Kinesthetic, that gained a lot of traction among teachers. In fact, learning styles can be defined in different ways, depending on each scholar's focus. Brown (2000) defines learning style as "the manner in which individuals perceive and process information in learning situations". According to (Duff, 2000), learning style is a cognitive composite, affective, and psychological factor which acts as an indicator of how individuals interact and respond to the learning environment, and each one of those individuals has his/her preferred type of learning style based on his/her personality. Learning style is sometimes defined as the characteristic cognitive, affective, social, and physiological behaviors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact

with, and respond to the learning environment" (MacKeracher, 2004, p. 71).

Felder (2005) stated that students' learning progress depends on the learning style, the fact that students focus on different types of information, and perceive information differently, and achieve an understanding at different rates. Additionally, learning styles can be considered as one of the key components of managing classroom teaching strategies (Jaeger et al., 2007). Pashler et al (2008: 105) point out that "the term 'learning styles' refers to the concept that individuals differ in regard to what mode of instruction or study is most effective for them". Richards and Schmidt (2010: 331) in their turn define learning style as "a particular way of learning preferred by a learner". Learning style is also defined as a person's learning preferences to apprehend, organize, and process information and experiences in learning (Buali, 2013).

In the same vein, a substantial amount of research has attempted to highlight ways in which learning styles can have a positive effect on the students' learning. The two scholars Dr. Rita Dunn and Dr. Kenneth Dunn (1978 as cited in Abbas. P. and Seyedeh. M. 2011) state that "learners are affected by their: (1) immediate environment (sound, light, temperature, and design); (2) own emotionality (motivation, persistence, responsibility, and need for structure or flexibility); (3) sociological needs (self, pair,

peers, team, adult, or varied); and (4) physical needs (perceptual strengths, intake, time, and mobility". According to those scholars, not only students can identify their preferred learning styles, but that students also score higher on tests, have better attitudes, and are more efficient if they are taught in ways to which they can more easily relate. Therefore, it is to the educator's advantage to teach and test students in their preferred styles (Dunn & Dunn, 1978). Garret (1991 as cited in Amanda R. Coppola. 2006: 7) examined the effects of learning style preferences on short-term and long-term vocabulary mastery with a sample of 535 high school students in a repeated measures design. During his study, he evaluated the three main learning style types (VAK) that related with activities in learning to speak English. The first method is the visual learning style, the activities related to which involve watching videos or DVDs, describing photographs, and imagining something. The second method is the auditory learning style which includes activities like memorizing games, storytelling, and reading aloud. The third method is the kinesthetic learning style which includes activities like role playing, socio drama, and gesturing. Garret found a significant increase in both performance and attitude when the instruction matched the learning styles of individual students.

4.2 Investigating the Effect of the Kinesthetic Learning Style on the Students' Learning Outcomes

Basically, kinesthetic strategies can be done through a game of charades to explore topics such as creating body parts, role and action playing, using tactile discrimination; between animals, figures….etc. and they are usually introduced to students by either illustrating them or asking students to pantomime them by turning information from linguistic, or logical symbols into bodily expression or movement.

And as we may know, there has been a push in recent years to understand how movement affects cognitive functioning. Eliassen, Souza and Sanes (2001) have shown through their research that there is a connection between the mind and the body. This shows that movement activities, no matter the type, can lead to better attention and learning. If learning is not in your body, you have not learned it. Jensen, E. (2005) showed multiple reasons for why movement has an influence on cognitive function. Anatomically, the area of the brain associated with motor coordination is the cerebellum. The cerebellum is also involved in memory, attention, and spatial perception suggesting a link between cognitive functioning and movement. Jensen, E. (2005) also showed that there is functional evidence that through movement there is improvement of cognitive functioning. Enhanced blood flow due to increased movement escalates

the amount of oxygen being transported to the brain, creating higher cognitive abilities and increased attention in an individual.

Anyhow, many studies have shown that following this type of learning style in teaching can have a positive effect on the students' learning outcomes. Cawthon et al. (2011) analyzed the impact of the drama-based instruction techniques (as a type of kinesthetic learning style) on student engagement. Drama-based instruction techniques include interactive games, improvisation, and role-playing. Role-playing allows students and teachers to construct a classroom environment with mutual understanding and growth opportunities through active movements and speaking and listening experiences. These collaborative drama-based techniques increase verbal interactions, physical movement and engagement in the classroom. Kinesthetic drama-based instruction creates a more dynamic and engaging learning environment for teachers and students.

According to Strahan et al. (2012), recent brain research shows that learning is about actively seeing connections between an abstraction and a hands-on concrete application. Selco, Bruno, and Chan (2012) explain how students are more engaged when they generate their own questions, design their own experiments, and conduct their own experiments aimed at solving real-world problems. .

Otherwise, advancements in technology open up the possibility for content that can engage all the senses like never before. Even in the online learning environment, where we think of online learning as primarily engaging the eyes and maybe the ears, which leaves out kinesthetic learners' strongest sense for retention (touch), one can see the influence of kinesthetic learning style. For example, you could use interactive flash animation, tablet-based activities, interactive presentations, virtual reality environments, and simulations to create immersive experiences for online students (Pappas, 2016; Wood and Sereni-Massinger, 2016). Also, one could ask students to keep a video blog or make videos of themselves performing a task related to the course material (Kato, 2017). Therefore, asking students to use the available technology can help encourage kinesthetic learners to incorporate physical action to the information they are learning, thus helping them retain it.

4.3 Related Studies

In fact, there are several studies into the learning styles of EFL that are related to kinesthetic learning styles. In their study, Dunn and Dunn (1978 as cited in Abbas. P. G. 2012, 107) stated that, only 20-30% of school age children appear to be auditory learners, 40% are visual learners, and 30-40% are tactile /kinesthetic or visual/tactile learners.

Reid (1987) reports that Chinese University students (N = 90) studying in the USA favored Kinesthetic and Tactile styles, and disfavored Group styles. Melton (1990 as cited in Abbas. P. G. 2012, 107) found that Chinese (PRC) university students (N = 331) favored Kinesthetic, Tactile and Individual styles, and disfavored Group styles. Palab□y□k (2014) carried out a study to examine the perceptual learning style preferences of Turkish high school students. The study aimed to investigate whether the students' perceptual learning style preferences vary in terms of gender and proficiency level. The Perceptual Learning Style Preferences Questionnaire was used to collect data and semi-structured interviews were conducted. The population of the study includes high school EFL students and the sample consists of 100 ninth grade high school students. The findings indicate that kinesthetic style is the most preferred followed by auditory and visual styles whereas group learning style is the least. When it comes to the studies with the Libyan EFL learners, there is a study done by (Mufida Ghwela et al. 2017) included forty female first year students at Alasmaria University, Zliten. The results of the study revealed that EFL students had multiple learning styles with at least auditory and kinesthetic as their dominant learning style preferences, followed by visual and tactile styles. Also, they state that "This indicates the majority of students liked activities related to movement, role-plays,

and guessing games. During the interview in this study, the participants explained why they preferred the kinesthetic learning style: one of them explained “I prefer kinesthetic learning because I feel that active participation would reinforce the learning of new information”. Libyan learners are more kinesthetic in nature as they prefer to learn with hands-on experience and that is because of the requirement of the school syllabus where in the primary school and secondary school the demands of action-oriented activities and hands-on experiments especially in science which enhanced this style".

5. Research Methodology

5.1 Participants

The participants of this research were about 27 students of the first grade from Al-Manahel secondary private school. All were Libyan nationals. These students were chosen randomly, and they did not have a prior knowledge about these types of learning styles. After gaining the permissions, the participants were given a small questionnaire. They needed to fill in their name, gender, age, place of birth, level, if they took any English language courses by our course time, to make sure there were not any effective factors during our study. The ages of the participants ranged from fifteen to seventeen years old. 14 of those students were males and 13 were females. All of them were born and live in Libya, and

they seemed to have different levels of English. According to their answers they didn't enroll in any English courses by the time of treatment, and all the students didn't get any English courses abroad.

5.2 Instruments

As it is well known, different types of research instruments have been developed over the years to be used in data collection. Each one is particularly appropriate for certain sources of data, gathering information of the kind and in the form that could be most effectively used. This study employs one quantitative research instrument, that is the Independent Sample T test. Alfred P. Rovai et al. (2014) state that " The independent t-test, also known as student's t-test and independent sample T test, is a parametric procedure that assesses whether the mean of two independent groups are statistically different from each other. Independent means that each sample is not influenced by the composition of the other sample □.

5.3 The pre-test

As it is mentioned earlier, the focus of this study was on the effectiveness of using kinesthetic learning styles activities, to examine their potential influence on the students' listening and speaking outcomes. So in order to find out each participant's English level before making the study a pre-test was administered on the twenty-fifth of February 2021 for all the participants of this study. The first section of this test included a

recording of 50 questions where the students had to listen and answer the questions. These questions involved different topics in English such like; definitions of animals, using verbs, daily routines..etc. Then they had to make a type of conversation with the researcher to examine their speaking skills. Examples of the pre-test questions are provided below;

<Example> Listening section:

Question 5: Put a circle on the correct phrases/words that you hear during the recording in each sentence.

*1— **a**-go shopping **b**- eating ice-cream **c**-went running*

*2— **a**-have a headache **b**-have a fever **c**-got tired*

*3— **a**-it isn't possible **b**- it's fear **c**- it isn't fair*

<Example> Speaking section:

Question 3: Talk about your daily routines.

(see Appendix 1 for more t-test questions examples).

The Intervention

The week after the pre-test was performed, the researcher prepared to start the treatment. First, the students were divided into two groups (14 students in the experimental group and 13 students in the control group). The control group students didn't have to take part in the treatment, while the experimental group students had to enroll in the treatment course which was divided into two classes a week, with about two hours in length for each class.

The first meeting with the students included an explanation of the kinesthetic learning styles nature, with providing some examples. After that, the participants were divided into 4 groups and each group was

given a name to make a type of a competition between them. Then, the researcher began his course by giving them some kinesthetic learning styles exercises to do. The first exercise started by sticking different animals' pictures on the wall and giving each member a piece of paper that contains a definition of one of the animal to read, then he/she had to walk around to find the picture of that animal and describe it, and to encourage participation, students who do that correctly earned extra points. After showing the students how to do the exercise, the researcher provided a L1 translation to make sure that everyone understood the instructions.

The activities within this intervention varied each day. During the second, third, fourth, fifth and sixth weeks, the participants continued to practice different types of kinesthetic learning styles; exercises included role-play, sit-stand activities, creating figures (parts of the body, some clothes …etc.) and others (see Appendix 2). According to (Cakir 2004), activities that include elements of fun, encourage participation, have a clear language objective, and retain the interest of all pupils to avoid boredom, are the ones that language teachers should consider. All the exercises were carried out in the classrooms, only some exercises were practiced outside the class in the school yard, e.g. looking for the right piece of paper that carries the suitable job, and using directions on the map as one

member in each group had to bind his/her eyes and the other members in the same group tell him/her the right directions (see Appendix 3).

5.4 Post test

As mentioned previously, all the participants were given a pretest before they began the treatment. So, in order to know if there are any significant differences or changes in their performance and determine whether the participants who were enrolled in the treatment had developed after 8 weeks, all the students performed the posttest which was on the fifth of April 2021 and it was exactly the same as the pretest.

6. Data analysis

Thereafter, the quantitative data (students' scores) which emerged from the t-test were collected, checked carefully, keyed into the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Version 20.). Where they were subjected to a series of statistical analyses to get the crucial values and determine if there are any significant differences in the students' performance after the intervention.

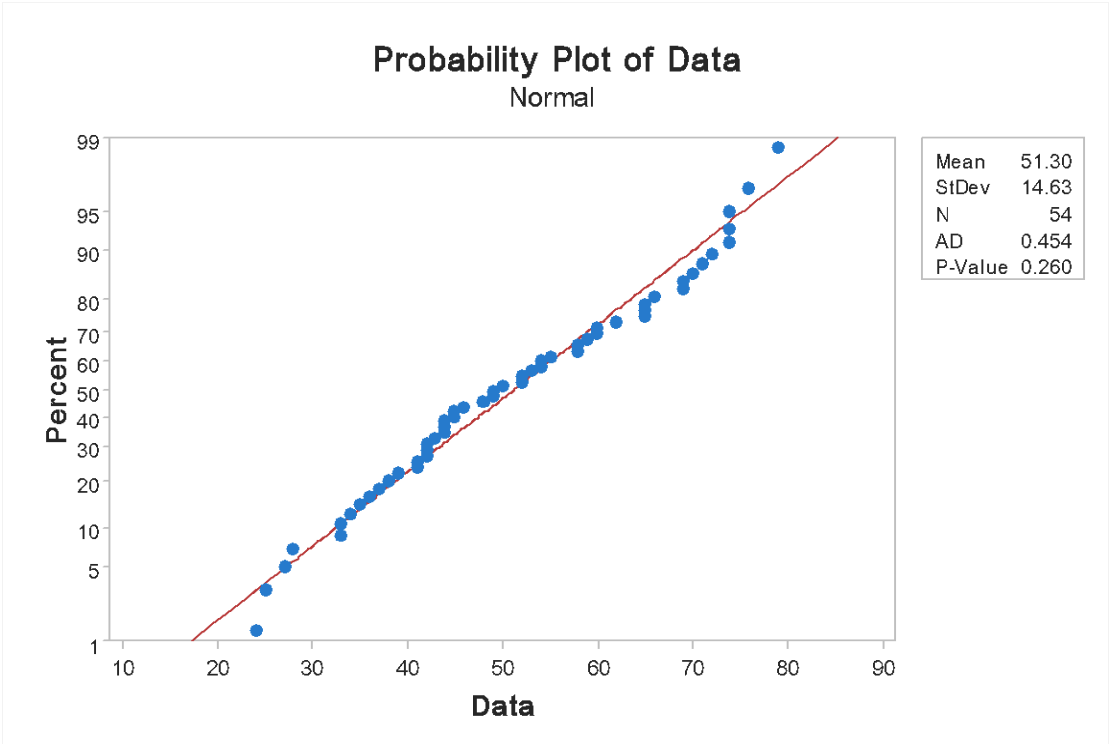
7. Interpreting the Findings

Fundamentally, this section will discuss the quantitative data findings, to clarify the answer for the research question;

-Do the kinesthetic learning styles have a real effect on the students' listening and speaking outcomes?

However, before detailing the findings, it is important to refer to whether or not the probability plot of data follows a normal distribution. As we can see in Figure 1, that is a scatter plot of the differences between test results versus corresponding expectations drawn from a normal distribution. The data on the plot depart slightly from the fitted line at both ends of the distribution. Nevertheless the test succeeds to give evidence of normality.

Figure 1. Normality test results for pre-and post-test differences.



Now, Table 1 below shows the group statistics, like; Category, N, Means, Standard Deviations Standard Error of the Mean. While Table 2 shows Levene's Test for homogeneity of Variances and T-test. As it is illustrated in Table 2, SPSS output, there are two versions of the test: Equal variances assumed and equal variances not assumed. By taking a look at this table, we will use the variances not assumed (second row of SPSS output). But the question now is, why? Well, the output of Levene's test part can give the answer. Simply, because the p value here is.002, which indicated that the test is significant. Thus, we must use the equal variances not assumed. Anyway, the Levene's test just helps us decide whether or not we need the equal variances assumed version of the independent-samples t-test, it is not the actual t-test.

On other hand, the independent t-test output, as it is shown in Table 2 is ***t*(**2743.278**)** = -2.291, p >.002 when expressed in APA style. Hence, we will reject the null hypothesis because this p value is less than 0.05, and this is a statistically significant difference. So, this indicates that students who were in the experimental conditions are doing better than the students who were in the control conditions.

Table 1. Group Statistics.

	Group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pre/Post	Control group	1322	1.50	.500	.014
	Treatment group	1448	1.54	.498	.013

2. Independent-samples T test (including Levene's test) output.

Independent Samples Test		
	Levene's	t-test for Equality of Means

		Test for Equality of Variances								
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Pre/Post	Equal variances assumed	10.079	.002	-2.291-	2768	.022	-.044-	.019	-.081-	-.006-
	Equal variances not assumed			-2.291-	2743.278	.022	-.044-	.019	-.081-	-.006-

Now, we may need to take an idea about the Chi-Square Test of Independence (that is also known as **Chi-Square Test of Association**), which is the main analysis test of this research study. Well, this test determines whether there is an association between categorical variables (i.e., whether the variables are independent or not independent). Basically, it has a Null hypothesis: where there is no association between the categorical variables, and Alternative hypothesis: (that is also called research hypothesis) which indicates the existence of the association between the categorical variables. This test works by comparing the distribution that we observe to the distribution that we expect. In its system, the word "expected" refers to what we'd expect. If our observed distribution is sufficiently different from the expected distribution, we can reject the null hypothesis and infer that the variables are associated or not

independent. According to the Chi-square test, if the p-value 0.05 is less than or equal to our significance level, this means there is sufficient evidence to conclude that the observed distribution is not the same as the expected distribution. Thus, we can say that a relationship exists between the categorical variables, which supports the alternative hypothesis.

For this study, the null hypothesis H0: considers the variables; the group (whether control or experimental) and t-test (pre/post) are independent, while the alternative hypothesis H1: assumes that, the variables; group (whether control or experimental) and t-test (pre/post) are not independent.

Now, let us take a look at Table 3 here, as we can notice, the results of the Chi-Square Test show significant differences at the p=.022 level and its value is = 5.244. which means that, there is a relationship between the categorical variables, and they are not independent.

Table 3. Chi-Square Test.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5.244[a]	1	.022		
Continuity Correction[b]	5.071	1	.024		
Likelihood Ratio	5.245	1	.022		
Fisher's Exact Test				.022	.012
Linear-by-Linear Association	5.242	1	.022		
N of Valid Cases	2770				

a. 0 cells (0.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 630.93.

b. Computed only for a 2x2 table

Moreover, as it is shown in Table 4, there are other tests such as; Goodman, Kruskal tab and Eta also have statistical significance. Which

emphasizes the findings of this study research. Thereby, this hypothesizes the effect of conducting posttest to find out the effectiveness of using the kinesthetic learning styles on students' listening and speaking outcomes.

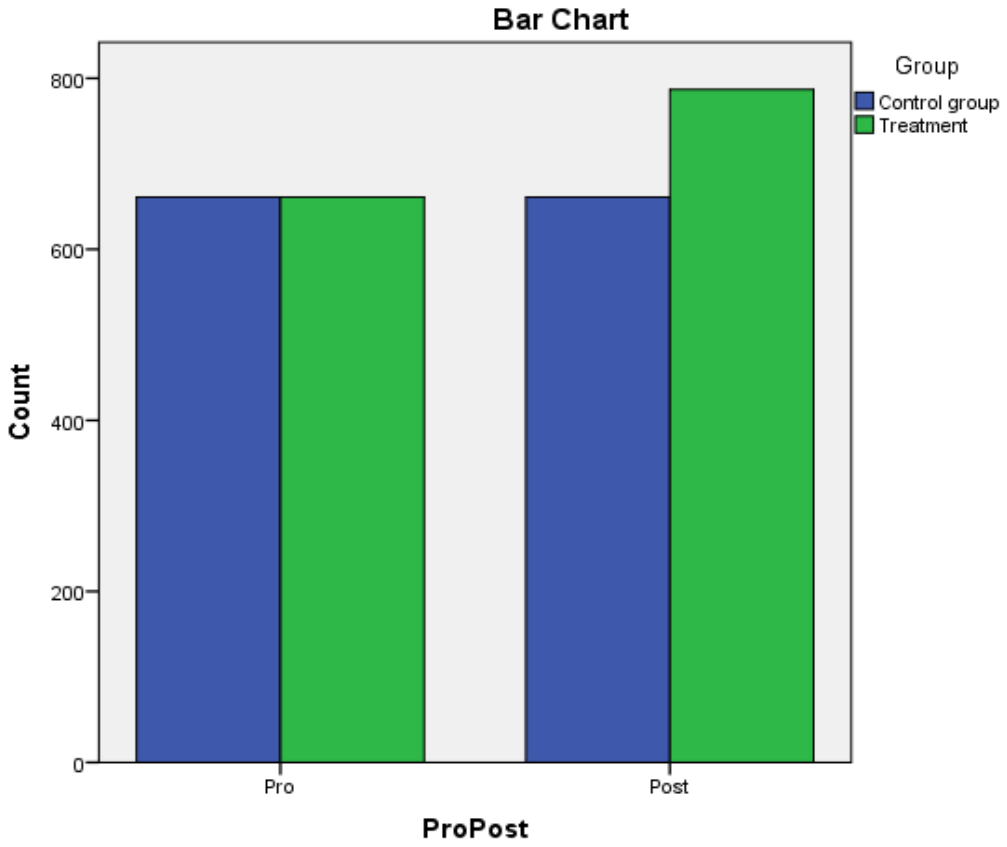
Table 4. Goodman, Kruskal tab and Eta tests.

Directional Measures						
			Value	Asymp. Std. Error[a]	Approx. T[b]	Approx. Sig.
	Goodman and Kruskal tau	Pre/Post Dependent	.002	.002		.022[c]
		Group Dependent	.002	.002		.022[c]
Nominal by Interval	Eta	Pre/Post Dependent	.044			
		Group Dependent	.044			
a. Not assuming the null hypothesis.						
b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.						
c. Based on chi-square approximation						

Additionally, we may need a simple way to graph the data and show the changes, so, the bar chart is considered an appropriate way to do so.

By looking at the bar chart below, Figure 2, and based on our previous analysis, we can conclude that, the posttest's score of the students in the experimental condition were higher than their score in the pretest, while there was not any significant change in the score of those students who were in the control condition. Ultimately, according to these findings, we can say that the kinesthetic learning styles activities have a real effect on the students' listening and speaking outcomes.

Figure 2, the means of control/experimental groups' pre-test and post-test scores.



8. Recommendations

Anyhow, the researcher of this study can recommend that further research studies need to be applied in more schools around the country to obtain accurate results with a large number of participants and highlighted issues such as the gender differences in the future.

9. Conclusion

This study is designed to find out the influence of using kinesthetic learning styles on the first grade EFL students' listening and speaking outcomes, at the Libyan private schools in Elbiada city. The results exposed that listening and speaking skills can be improved through practicing the kinesthetic learning style activities. Since the students who had gotten the treatment in this study showed a noticeable improvement in their posttest's scores, while those who were in the control conditions did not achieve any progress. So, in the light of these findings, it can be concluded that these types of learning styles should be used more in our schools, and if we cannot dispense with the other learning styles such as visual and auditory, we also cannot dispense with the option of the kinesthetic learning styles.

References:

1-Abofarwa, I. (2002). Understanding Libyan classroom. Benghazi, Libya: Garyounis University Press.

2-Abbas P. Gilakjani. (2012). Visual, Auditory, Kinaesthetic Learning Styles and Their Impacts on English Language Teaching. *Journal of Studies in Education* ISSN 2162-6952 2012, Vol. 2, No. 1. Tel: 60-174-181-660 E-mail: abbas.pourhossein@yahoo.com

3-Abbas. P. G. Seyedeh. M. A. (2011). The Effect of Visual, Auditory, and Kinaesthetic Learning Styles on Language Teaching. *International Conference on Social Science and Humanity IPEDR vol.5 (2011). IACSIT Press, Singapore.*

4-Amanda R. Coppola. (2006). Effects of implementing kinesthetic activities in the classroom [Unpublished Master's thesis]. Rowan University.

5- Alfred P. Rovai، Jason D. Baker، & Michael K. Ponton. Social Science Research Design and Statistics: A Practitioner's Guide to Research Methods and IBM SPSS Analysis. (2014) Watertree Press LLC PO Box 16763, Caspaepaeake, VA 23328. **http://watertreepress.com**

6-Buali, W.H., Balaha, M.H., Al Muhaidab, N.S. (2013). Assessment of learning style in a sample of Saudi medical students. Acta Inf. Med. 21 (2), 83-88.http://dx.doi.org/10. 5455/aim.2013.21.83-88. (accessed 1/2/2017).

7-Cawthon, S. W., Dawson, K., & Ihorn, S. (2011). Activating student engagement through dramabased instruction. *Journal for Learning through the Arts, 7*(1) Retrieved from; http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ985619&site=ehost-live

8-Cakir, I. (2004). Designing Activities for Young Learners in EFL Classrooms. GU, Gasi Egitim Dergisi, 24(3), 101-112. Retrieved from: http://gefad.gazi.edu.tr/article/view/5000078763

9-D. MacKeracher," Making sense of adult learning," (2nd ed.).Canada: University of Toronto Press Incorporated, 2004.

10-Duff, A. (2000). Learning style of UK higher education students: Four studies of the reliability and replicability of the learning style questionnaire (LSQ). Bristol Business School Teaching and Research Review, 14 (3), 131-177.

11-Eliassen, J. C, Souza, T., Sanes, J. N., (2001) Human brain activation accompanying explicitly directed movement sequence learning. *Experimental Brain Research,* 141: 269-280

12-H. D. Brown," Principles of language teaching and learning," (4th ed.). White Plains, NY: Longman, 2000.

13-Jaeger, B., Freeman, S., & Whalen, R. (2007). AC 2007-1236 do the like what they learn, do they learn what they like and what do we about it. Washington, DC: American Society for Education Engineering.

14-Jensen, E. (2005) *Teaching with the Brain in Mind, (2nd Edition)* Chapter 4, Nov 2, 2015 Alexandria: ASCD

15-Kato, K. (2017, February 27). Engaging kinesthetic learners in the online classroom. Retrieved from https://www.linkedin.com/pulse/engaging-kinesthetic-learners-online-classroom-kim/

16-Mufida Ghwela, Rosniah Mustaffa, & Noorizah Mohd Noor. Perceptual Learning Style Preferences of EFL Libyan University Learners. *International Journal of Social*

Science and Humanities Research ISSN 2348-3164 (online) Vol. 5, Issue 2, pp: (409-416), Month: April - June 2017, Available at: www.researchpublish.com

17-Palab□y□k, P□nar Yeni. (2014). Perceptual Learning Style Preferences among Turkish Junior High School Students. *Journal of Education and Future,* issue: 6. (59-70).

18-Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D. & Bjork, Robert. (2008). Learning Styles Concepts and Evidence. *A journal of the association for psychological science*, v 9 (3), 105-119.

19-Pappas, C. (2016, April 30). Instructional design for kinesthetic learners: 7 techniques to employ. Retrieved from; https://elearningindustry.com/instructional-design-kinesthetic-learners-7-techniques-employ

20-R.M. Felder and R. Brent, (2005). Understanding Student Differences. J. Eng. Education,94 (1), 57-72 (2005).

21-Rhema, A and Miliszewska, I. Towards E-Learning in Higher Education in Libya, Issues in Informing Science and Information Technology, Vol. 7, 2010.

22-Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL Quarterly*,21 (1), 87-111.

23-Richards, Jack C. and Schmidt, Richard. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4Th ed.). Great Britain: Pearson Education Limited

24-Selco, J. I., Bruno, M., & Chan, S. (2012). Students doing chemistry: A hands-on experience for K-12. *Journal of Chemical Education, 89*(2), 206-210. Retrieved from http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ980139&site=ehost-live; http://dx.doi.org/10.1021/ed100632q

25-Strahan, D., Kronenberg, J., Burgner, R., Doherty, J., & Hedt, M. (2012). Differentiation in action: Developing a logic model for responsive teaching in an urban middle school. *Research in Middle Level Education Online, 35*(8), 1-17. Retrieved from; http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=87464573&site=ehost-live

26-Wood, N., & Sereni-Massinger, C. (2016). Engaging online kinesthetic learners in active learning. In N. Callaos, J. Horne, M. Savoie, B. Sanchez, & A. Tremante, Proceedings of the 7th International Multi-Conference on Complexity, Informatics and Cybernetics and Society and Information Technologies (Vol. 2, pp. 116–119).

Appendix: 1, Samples of the students' t-test questions.

T-test

Name | الاســـم

Listening section:

Answer the questions below according to the audio recording.

****

Prepositions exercises:

Q1- If the sentence is true put **T** and if it is wrong put **F** between the brackets.

1-The ball is on the box.. ( )

2- The ball in the box... ( )

3- The ball is in front of the box....( )

4- The ball is over the box..... ( )

5- The ball is by the box..... ( )

6- The rabbit is behind the box... ( )

7- The rabbit is under the box... ( )

8- The rabbit is in the box... ( )

9- The rabbit is on the box... ( )

10- The rabbit is by the box... ( )

Animals exercises:

Q2-Pick up the correct answer.

1-This is a.....

a-tiger b-bear c-panda

2-This is a.....

a-fly b-frog c-fox

3-This is a.....

a-giraffe b-gorilla c-goat

4-This is a .....

a-tiger b-fish c- fly

5-This is a .....

a-penguin b-bear c-pig

6-This is a.....

a-horse b-house c-hen

7-This is a .....

a-pear b-bear c-panda

8-This is a.....

a-rat b-rabbit c-rocket

9-This is a .....

a-lion b-line c-llama

10-This is an .....

a-animal b-ant c- elephant

Verbs exercises:

Q3-Complete the sentences below.

1-He isn't sleeping, he is .....

2-He is sleeping, he isn't.....

3-He isn't ....., he is drinking.

4-He is ....., he isn't playing a game.

5-She isn't ....., she is running.

6-He is talking, he isn't .....

7-She isn't ....., she is walking.

8-She isn't studying, she is .....

9-He is eating, he isn't .....

10-He is....., he isn't talking.

Daily routines exercises:

Q4-Match the number with the correct answer:

What did you do?

1—	a-took a bath.
2—	b-just woke up.
3—	c-eat breakfast.
4—	d-went to school.
5—	e-study.
6—	f-brush my teeth.
7—	g-got dressed.
8—	h-came home.
9—	i- dried my hair.
10—	j- wash my face.

Feelings exercises:

Q5-Put a circle on the correct phrases/words that you hear in these sentences.

1— a-go shopping	b- eating ice-cream	c-went running
2— a-have a headache	b-have a fever	c-got tired
3— a-it isn't possible	b- it's fear	c- it isn't fair
4— a-it is a bath	b-my birth day	c- it's a bad day
5— a-drink more juice	b-make a warm-up	c- drink more water
6— a-a bad idea	b- was an ideal	c- was my idea
7— a-go shopping	b-go swimming	c-go cycling
8— a-my Math test	b- my rest	c-English test
9— a-gloves	b-trousers	c-glasses
10- a-soccer practice	b- just brackets	c-scores

==========

The questions of this section are over.
Thank you so much for taking part in this study.
Really appreciate it.

Appendix: 2, Some Kinesthetic Learning Styles activities inside the classroom.

Appendix: 3, Preparing for Kinesthetic Learning Styles activities outside the classroom.

Problems Encountered Secondary School Students In Learning how to Assign Two and Three Syllable Stress

Prepared by: Walid Ahmad Daboba

Nidal Ahmad Daboba

Gharain University

Abstract

Pronunciation plays a very important role in both teaching and learning processes in our social lives. Many students desire to speak the language perfectly and properly. When one wants to learn a language his first attempt to prove its knowledge is by speaking. When we study a language we are dealing with different sounds, utterances as well as other characteristics of forming speech, one of which is used to put emphasis on words that we think the key ones, this feature is called stress. Teaching word stress is a very important aspect in English language. Arranged drills are of a great importance in a advance of learning stress, they help to overcome the problems of mispronounce some words.

This study is an attempt to investigate word stress error made by secondary school students, where stress is being taught as complicated issue that need to be analyzed and explained to students in more details to help them pronounce the words without obstacles.

المشاكل التي تواجه طلبة سنة ثانية ثانوي في تلفظ المقاطع المشددة

الملخص

يلعب التلفظ دور مهم جدا في تعليم وتعلم العملية في حياتنا الاجتماعية، يرغب العديد من الطلاب تحدث اللغة بشكل مثالي وصحيح، وعندما تكون الحاجة لأحد من الطلاب لتعلم لغة تكون محاولته الأولى لإثبات معرفته بالكلام. عندما ندرس اللغة نتعامل مع أصوات مختلفة، نطق بالإضافة إلى الخصائص الأخرى لتشكيل الخطاب، واحدة منها تستعمل لجعل التأكيد في الكلمات والتي يعتقد بأنها الكلمة الدليلية، هذه الخاصية تدعى التشديد.

تعليم تشديد الكلمة سمه مهمة جدا في اللغة الإنجليزية، التمارين المرتبة مهمة في تقدم تعلم التشديد، والتي تساعد في التغلب على المشاكل في تلفظ بعض الكلمات.

تهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف أخطاء التشديد التي يقع فيها طلبة سنة ثانية ثانوي، حيث إن تعلم التشديد كقضية معقدة والتي من الضروري أن تحل وتوضح للطلاب بالتفاصيل وذلك لمساعدتهم في تلفظ الكلمات بدون عقبات.

1.1 Introduction

Stress has been mentioned many times in every subject we face, many scholars failed to give precise rule, due to the fact that these rules are distorted. The nature of stress is simply enough practical everyone would agree that the first syllable of words like ‘father ’ , ‘open’, ‘camera’ is stressed, that the middle syllable is stressed in ‘potato’ ‘apartment’ , ‘relation’ and that the final syllable is stressed in ‘about’, ‘receive’, ‘perhaps’. Also most people feel that they have some sort of idea of the difference between stressed and unstressed syllable. although they might explain it in many different ways.

Teachers of English should know how to teach their students the basic rules of placement of stress. They should also solve problems of deciding stressed syllable. Being aware of such problems and difficulties helps the teacher to keep their students away from making

mistakes and thus helps the learners to a attain word stress and good pronunciation.

1.2 Research Problem

Many researchers have noticed that second year secondary school students encounter many Problems in pronouncing English words in general and assigning stress in English words in particular. Problems of stress maybe encountered from either lack of knowledge from a part of the teachers who refrains from integrating word stress in their English lessons, or from lack of the teachers awareness of correct English stress, or unavailability of stress teaching facilities such as laboratories, or absence of any suitable teachers in- service training courses to improve their knowledge about general technique and principle of English language teaching including stress and the time allocated, if any, to teaching of word stress is not enough for teachers who find themselves unable to cover all points of word stress lessons.

1.3 Aim of the Study

The aim of the study is to know the extent at which students pronounce English stress and determine or pinpoint it's place correctly.

1.4 Scope of the Study

The choice in the field of education generally and more specifically in second year secondary school students, where our study is to be shown to those students, through examining and requesting then we will reach to the result that to be tested carefully and significantly.

1.5 Research methods

The methods used in conducting this study will be as follow:

1.5.1 Sample for the study

Sixteen students from second year secondary school students will be randomly selected to be the subjects of this study.

1.5.2 Data collection

The subjects are asked to do the test individually the test includes words that need to be stressed marked by the subjects.

1.5.3 Data analysis

In this process data is analyzed through using list of words indicating placement of stress.

1.6 Literature Review

1.1 What is Stress

1.2 Stress and Rhythm

1.3 Degree of Stress

1.4 Placement of Stress

1.5 Two Syllable words.

1.6 Three Syllable words

Literature Review

Introduction

As we have mentioned before, stress plays a very important role in both the teaching and learning process. The vital objective of this process is to teach students how to mark stress properly. An important aspect is to use weak forms for certain situations where the use of strong forms seems unnatural. There are categories called function or grammatical words. Those words can be used either in weak forms or strong forms. Any student should be aware of when to make those types A accordingly, one idea made under this topic is the meaningful goal you attain from emphasizing the word (stressed) or (unstressed). In other words how the use of strong form appears to give precise

emphasis on the main word (meaningful word) or making it less important by using weak form when it doesn't give sense.

According to Kenworthy, (1990), There are some rules that can help when using strong forms.

1. When they occur at ending.

   Example, printing is skill that iam interested in

2. In contrastive cases to make of real answer.

   Example, this book is from her not to her

3. To mark off emphasis when you mean particular one or thing

   Example, you have to go with me now

4. In citation and quotation when you need to make good arrangement to progress.
   Example, you shouldn't use or for contrast we should use but.

According to Charless, (2004), in some languages the place of stress in award is fixed it doesn't change from one position to another. for Example in Czech words are always first syllable stressed Polish is next to-last syllable is stressed. In languages like those ones the place of stress is fixed in particular position so that the stress can not affect the meaning. Stress in English is completely different from other languages, it can be in the first syllable like 'import as noun or in the second like re'cord as a verb or in third syllable as in under'stand or maybe the fourth or at the last. Stress in English is variable, there is no basic rule for English stress , and we aren't free to put stress on whatever syllable we want. If anyone still learning English as foreign language he may fail to put stress in words such as 'record (N) for re'cord (V) , natives will consider this as mispronunciation, but it doesn't affect meaning, indeed

English stress is not fixed, but this doesn't mean it is not predictable in some words.

Hoard (1978) says, tone languages are those that use pitch to differentiate between words. Simple tones have pitch which is either level rising or falling the other one is complex tones which is rising and falling in the single syllable. stress pitch languages are those in which the distinction between syllable stress is placed on the tone. Pitch extend in sentences is called intonation contours in many languages including English there is usually some syllables which one more prominence than others.

2.2 What is stress in a language?

Hyman (1975) states that, stress is one of the super segmental of prominence (stress, rhythm, and intonation), those are considered as the most developed treatment in the literature, this prosperity has helped to prove that European languages are stress languages.

According to Trubetz-Koy,(1993). In a language with free stress, prominence can occur on different syllables (for Example, first, last), depending on the word. Thus, in Russian the two words múka 'turture' and muká 'flour' are distinguish by the fact that in muka stress is on the first syllable while in muká it is on the second.

According to Martin,(1947) A syllable is stressed in a word initial position, in fixed stress, stress may have connotative like in Hangarria, German and Arabic. When glottal stop inserted stem-initially before a vowel(that is before the # boundary). In phonemic stress it would appear that stress is an aid in producing utterances. In a language with lexical stress it tell us where we are in the word. In lexical stress we can create

stress with different words , although we may sometimes don't know exactly what kind of word we are with.

According to Kharama and Hajjaj, (25), "stress is the degree of force with which a sound or syllable is uttered. The listener tends to hear stressed sounds as standing out more prominently than other neighboring unstressed sounds"

2.3 Stress and Rhythm.

Rhythm is considered as an important fact within stress it can be defined as the regular repeated pattern of sounds or movement. Typically in speech the stressed syllables come at more or less regular intervals, the expression the ’tickets for the show ar’rived this morning shows how the rhythm is marked. Moreover , stress is strong emphasis on single syllable of the word , rhythm on the other hand perform the tone of the stress to be completely produced.here one selection of the type of mistakes that one made by Arab learners of English in the stress and rhythm of utterances in English.

2.4 Degree Of Stress.

According to Hyman (1975), we use three level of stress, they are indicated by certain marks \ ,/and ° (that is the primary, secondary, and tertiary stress). Primary stress is considered as the strongest of all three types it usually marked by small vertical line just before the stressed syllable in a phonetic transcription. secondary stress, is less stronger than main stress and is marked with small vertical line.

Tertiary stress(also called minor stress then differs from major stress that's not cauterized by rhythmic prominence, but it is characterized by articulatory prominence : the vowel of tertiary stress is not week, but full.

2.5 Placement of stress.

According to Roach (2000), studying stress rules and explanation theoretically than to practice marking stress, question that causes a great deal of difficulty, is how can one select the correct syllable or syllable to be stressed in English word. As we have said before English is not one of those languages where stress can be determined easily. Many writers said that word stress is so difficult to decide, and it's better to learn stress placement, while the one word is learned. Analyzing English stress placement is highly complex matter, however English speakers do pronounce unfamiliar words with correct stress, but there are exceptions of this of course. Here is some rules of marking stress within two and more than syllable word, those may partially answer our question concerning selecting the correct syllable or syllables to stress in an English word but this piece of knowledge doesn't by any means solve all the problems of how to place English stress, but it does help in some cases.

2.5.1 Two – syllable words

The choice is still simple: either the first or the second syllable will be stressed – verbs will be dealt with first. The basic rule is that if the second syllable of the verb is strong syllable, then the second syllable is stressed.

Examples:

‘arrive’ / □'raiv/ ‘apply’ / □'pai/

If the final syllable is weak, then the first syllable is stressed.

‘enter’ / 'ent□/

‘open’ /'□up□n/

2.6.2 Three- syllable words

Here in verbs if the final syllable is strong it will be stressed.

‘ resurrect’ rez□'rekt.

If the last syllable is weak, then it will be unstressed and stress will be placed on the preceding (penultimate) syllable if that syllable is strong.

‘ determine’ dI'tɜ:mIn.

If both the second and third syllable are weak, then the stress falls on the initial syllable:

‘parody’ 'pær□di.

Nouns require slightly different rule. If the final syllable is weak or ends with

□u, then its unstressed ; if the syllable preceding this final syllable is strong,

then the middle syllable will be stressed.

‘potato’ p□'teIt□u ‘synopsis’ sI'nDpsIs.

2.6 Previous Studies.

Bian (2014) conducted a study on the influence of Chinese stress on English pronunciation teaching and learning because the researcher saw the importance of stress for people’s understanding when communicating with others and stress was still problematic for Chinese learners.

Two experiments were conducted in this study. Firstly, 10 first-year college learners were randomly selected to read ten words for a recording concerning stress on the first and the second syllable. The ten words were 'origin', 'forgot', 'unless', 'context', 'connect', 'obtain', 'content', 'original', 'congress' and 'opinion'. If they recognized that they had produced wrong pronunciation, they were allowed to repeat any

words until they thought that their pronunciation was satisfactory. After that, the participants' pronunciation was judged by three professional Chinese teachers of English.

Vafaei et al. (2013) explored the English pronunciation of Iranian learners by focusing on the effect of the stress pattern. The participants were 30 students studying English at an intermediate level. There was a production task in which the participants had to pronounce selected words for analysis. The test consisted of 80 words chosen from Interchange Book 3 (Richards et al., 2004) categorized into four groups based on the number of syllables and the assignment of the stress: 1) 20 two-syllable words with the stress on the first syllable, 2) 20 two-syllable words with the stress on the second syllable, 3) 20 three syllable words with the stress on the first syllable and 4) 20 three-syllable words with the stress on the second syllable. The participants were asked to read the chosen words for a recording. The findings showed that the participants produced the words whose stress was on the first syllables better than those containing the stress on the second syllables. The researcher stated that teachers should provide their students with more opportunity to practice pronouncing words with correct stress. In addition, materials for teaching pronunciation should be properly prepared for teaching.

Methodology of The Study

3.1 Introduction

The main purpose of this study is to evaluate students understanding of stress issue in second year secondary school., Test, is done to investigate the ability of students in choosing and marking stressed syllables. This Section is concerned with stress application on words in

which students are tested to examine their knowledge about stress. The data collection and analysis will be explained in the next section.

3.2 Participants

The researcher selected 16 students randomly from two second year secondary schools to participate in this study. They were devided into two groups. The first group is composed of 3 males and 5 females they belong to Mohammed Atleaya Secondary School, whereas the second 8 group is comprised of 4 females and 4 males They belong to Center Of Aassaba Central Secondary School.

3.3 Students Test

The researcher visited two schools in order to meet students, the first test was conducted to Mohammed Atleaya Secondary School, whereas the second test was given to Center Of Aassaba Central Secondary School. In each school the researcher tested eight students who were asked to highlight the stress in every word, the researcher didn't specify any time limited for the test. The test was as follows: different grammatical words of more than a syllable designed into a table each student is given this table to mark the stress, the stressed words are about thirty six words that need stress to be assigned.

The table of results is suggested to be placed here.

S No	Total no. of tested words	Stressed words		The total percentages of Students errors
		Correct	Incorrect	
1	36	23	13	36.%
2	36	14	22	61.%
3	36	10	26	72.%
4	36	20	16	44.%
5	36	19	17	47.%
6	36	12	24	66%
7	36	15	21	58%
8	36	12	24	66%
9	36	16	20	55%
10	36	15	21	58%
11	36	12	24	63%
12	36	12	24	66%
13	36	24	12	33%
14	36	12	24	66%
15	36	16	20	44%
16	36	17	19	52%

3.4Analysis Of Students Test

The first student has marked twenty three words correctly, and thirteen words have been marked wrongly. The Second student has marked fourteen words correctly, but failed to mark twenty two. Third student has marked ten sufficiently ,but the other twenty six words were marked wrongly. The fourth student has got successes in marking twenty words, but no

success has been made with sixteen words. The fifth student marked nineteen correct, and seventeen incorrect. The sixth tried twelve, and marked them correctly, but he was unlikely to mark twenty four words correctly. The seventh one fifteen words were marked right, but twenty one were missed out. The eighth one has made many mistakes. The majority of words were marked wrongly, only twelve words were correct. With the ninth one the level of correct, and in correct was mainly near sixteen right, but twenty were wrong. The tenth one has done fifteen right, and twenty one wrong. The eleventh one he has got successes in marking easy once, but twenty four were difficult for him to mark. With the twelfth one the majority of words were marked incorrectly, only twelve words were marked correctly. With the thirteen student majority of words were marked correctly, only twelve words were not exact. The fourteen student was in contrast with the previous one twenty four were completely wrong only twelve are right. Fifteen student sixteen words right, whereas twenty words were marked wrongly. With the last student has got success in marking seventeen words, but failed with the remaining one.

Conclusion And Recommendations of the Study

3.1 Conclusion

Solving the problem of stress completely is something hard, but seeking to some solution can partially solve the problem. We mean by this forming rules for certain cases. In this study, our purpose is to find out the problems (see 3.1 p. 15) , that encounter second year secondary school students in understanding stress.

3.3 Recommendations

1. It seems reasonable to say students need to be taught great deal during their process of learning.

2. In order to improve the standard of our students it's necessary to make them practice of different kinds of drills.

3. Students should integrate stress without English reader, or conversation lesson, and should not restrict lessons.

4. They also have to be provided with variable stress methods by designed techniques, and activities.

5. To raise awareness of stress it's necessary that teachers of English themselves must be proficient, and capable of setting good module for their students.

References

- Charles, W. Kredier (2004). **The pronunciation of English**: A course book, 2th ed. Blackwell: USA.

- Hyman, L. (1975). **Phonology Theory and Analysis**, New York Holt, Rinehart and Winston.

- Hajjaj, A. (1997). **Errors in English Among Arabic Speakers**: Analysis an Remedy. York Press Librairie du Libyan Publishers: Beirut, Lebanon.

-James, E. Hoard (1978). **Introduction to phonology**. Prentice-Hall, Inc., Englewood cliffs, N.J.

- Jones, D. (1975). **An Outline of English phonetics**, ninth edition, Cambridge University Press.

- Jones, D. (1967). **English Pronouncing Dictionary**, 13th ed., New house Publishers.

- Kenworthy, J. (1990). **Teaching English Pronunciation.** Longman Group UK Limited: Singapore.

- Kharama, N. (1997). **Errors in English Among Arab Speakers: Analysis and Remedy**. York Press Libairie du Libyan Publishers: Beirut, Lebanon.

- Martinet, (1937). **LA Phonology du mot en danois. Bulletin de la society de linguistique de paris.**

- Martinet, A. (1947). **Ou en est la Phonologie.**

- Roach, P. (2000). **English pronunciation and Phonology**, A Practical Course. 2nd edition. Cambridge University of California, Los Angles.

- Trubetz- Koy, N.S (1993). **Grundzuge der Phonology, Translation du Cercle Linguistique de prague,** 7.(English translation

Principles of Phonology), transl. C.A.M. Baltax, Bereley

University of California Press, (1969).

Appendix 1

List of words used in this study

Pro'duce	'practical	a'ppear
A'ttention	'natural	a'mong
'fireman	'teacher	no'vember
after'noon	de'velop	ne'glect
be'tween	ma'chine	a'rrival
'difficult	trans'fer	per'haps
'powerful	'brother	com'puter
con'vey	'woman	'relevant
uni'versity	'sister	'motherhood
'logical	'chemical	popu'lation
a'dapt	'vitamin	co'rrect
con'dition	ex'citing	'student