جامعة اليرمـــــــــــــــــوك

كلية الشريعة والدراسات الإسلامية

قسم الدراسات الإسلاميـــــــــــــة

المضامين التربوية

لنظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي

Educational Aspects of
Arbitrariness Theory in Utilizing Right in Islamic Jurisprudence

إعداد الطالبة

رائده خالد حمد نصيرات

إشراف

د. محمد محمود طلافحة

د.محمود سلامة الحياري

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الإسلامية من جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

١٤٣٢- ٢٠١١م

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المضامين التربوية

لنظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي

Educational aspects

for

Arbitrariness theory in utilizing right in Islamic jurisprudence

إعداد الطالبة:

رائدة خالد حمد نصيرات

بكالوريس شريعة/ أصول دين- جامعة اليرموك ٢٠٠١م

ماجستير أصول الدين – جامعة اليرموك ٢٠٠٦م

قدمت هذه الأطروحة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في التربية الإسلامية من جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

لجنة المناقشة

د. محمد محمود طلافحة..... مشرفاً شرعياً

أستاذ مشارك في الفقه الإسلامي

د. محمود سلامة الحياري..... مشرفاً مشاركاً

أستاذ مشارك في مناهج التربية الإسلامية

أ.د. محمد أمين بني عامر..... عضواً

أستاذ في الدعوة والثقافة الإسلامية

أ.د.ماجد زكي الجلاد..... عضواً

أستاذ في مناهج التربية الإسلامية

د. خالد علي بني أحمد..... عضواً

أستاذ مشارك في الفقه وأصوله

د. عماد عبدالله الشريفين..... عضواً

أستاذ مساعد في التربية الإسلامية

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَـٰنِ ٱلرَّحِيمِ

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الإهداء

إلى والديّ الكريمين اللذين سهرا يدعوان الله تعالى لي بالتوفيق والسداد والبركة.....

إلى أسرتي التي صبرت عليّ حتى أنهيت دراستي.....

إلى أخواتي وأخي وكل من شدّ من عزيمتي ودفعني إلى الأمام.....

أهدي هذا الجهد المتواضع

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الشكر والتقدير

قال الله تعالى:﴿ فَٱذْكُرُونِيٓ أَذْكُرْكُمْ وَٱشْكُرُواْ لِي وَلَا تَكْفُرُونِ ﴾ [البقرة:١٥٢]

فلك يارب الحمد والشكر على ما أنعمت عليّ من نعمك العظيمة، وآلائك الكثيرة، ولك الشكر على ما أنعمت به عليّ من إتمام هذا البحث وإنجازه، فلك الحمد في الدنيا والآخرة.

ثمّ تقديراً واعترافاً لأهل الفضل بفضلهم؛ أتوّجه بالشكر والتقدير لفضيلة الدكتور:" محمد محمود طلافحة"، وفضيلة الدكتور:" محمود سلامة الحياري"، على ما بذلا من جهد في متابعة هذه الأطروحة، وما قدّما لي من نصائح وتوجيهات، كان لها أكبر الأثر في إخراج الأطروحة بهذه الصورة.

كما وأتوّجه بالشكر والتقدير إلى الأساتذة المناقشين، سائلاً الله تعالى أن يجعل مناقشتهم لهذه الرسالة في ميزان حسناتهم يوم القيامة.

وأتوّجه أيضا بخالص الشكر والعرفان إلى أستاذي الأستاذ الدكتور: " ماجد عرسان الكيلاني على دفعي للأمام أثناء دراستي لمرحلة الدكتوراه، وإلى كل من مدّ لي يد العون في مسيرة هذه الأطروحة، وأخصّ بالذكر زوجي الدكتور: "عمر يوسف عبابنة"، والدكتور:" عدنان مصطفى خطاطبة"، والدكتور:" عماد عبدالله الشريفين"، والدكتورة:" سميرة الرفاعي" على ما قدّموا لي من نصح وتوجيه.

وجزى الله عني الجميع خير الجزاء

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الملخص

نصيرات، رائده خالد حمد، نظرية التعسف في استعمال الحق " دراسة تربوية إسلامية"، أطروحة دكتوراه بجامعة اليرموك ٢٠١١م، إشراف الدكتور محمد محمود طلافحة، والدكتور محمود سلامة الحياري.

هدفت الدراسة إلى دراسة نظرية التعسف في استعمال الحق دراسة تربوية إسلامية، وبيان معايير التعسف في استعمال الحق في المجال التربوي، والبحث عن مظاهر التعسف في بعض المؤسسات التربوية،وأسبابه، وبيان أضراره على الفرد والجماعة في المجتمع الإسلامي، وبعد ذلك العمل على معالجة السلوك الصادر عن التعسف في استعمال السلطة التربوية، وذلك من خلال دراسة نظرية التعسف في استعمال الحق في فصول ثلاثة:

حيث تناول الفصل الأول: دراسة نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي، من حيث تعريفها، وأدلتها، وجزاء التعسف، وذلك لإعطاء تصور عام عن النظرية من أجل دراستها دراسة تربوية.

وتناول الفصل الثاني: دراسة الأبعاد التربوية لنظرية التعسف في استعمال الحق، وتوظيفها في المجال التربوي، ابتداء من دراسة الحقوق في التربية الإسلامية إلى تعديل السلوك الصادر من التعسف.

وانتهت الدراسة بدراسة نماذج من التعسف في استعمال الحقوق التربوية، وما تضمنتها من بعض النماذج التربوية التي تعسفت في استعمال سلطتها التربوية في الأسرة والمدرسة والبحوث التربوية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وخلصت الباحثة إلى نتيجة مفادها أنّ سبب التعسف في استعمال الحقوق التربوية هو نتيجة للفصل بين الحقوق والواجبات التربوية، أو بين حقوق الفرد وحقوق الغير، والذي يؤدّي ذلك إلى أضرار وآثار سلبية تعم الفرد والجماعة في المجتمع الإسلامي.

وتوصي الباحثة المؤسسات التربوية والتعليمية بضرورة تبني تعليم ثقافة حقوق الإنسان وواجباته، والعمل على تكليف طلبة الدراسات العليا بإجراء بحوث ودراسات إجرائية ميدانية ترصد الظواهر التعسفية في استعمال الحق التربوي في المؤسسات التربوية، والبحوث التربوية، وأن تسعى إلى نبذ السلطوية والتعسف والعنف والتطرف في الآراء والسلوكيات داخل مؤسسات المجتمع ابتداء بالأسرة وانتهاء بالمجتمع.

الكلمات المفتاحية: نظرية التعسف في استعمال الحق، التسلط التربوي، الحقوق في التربية، ثقافة حقوق الإنسان وواجباته، الحقوق الأسرية، السلطة المدرسية، الحق العلمي في البحوث التربوية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الإهداء.....	د
الشكر والتقدير.....	هـ
الملخص.....	و
فهرس المحتويات.....	ح
المقدمة.....	١- ١٢
مشكلة الدراسة وأسئلتها.....	٢
أهداف الدراسة.....	٢
أهمية الدراسة.....	٣
الدراسات السابقة.....	٥
منهج الدراسة.....	٩
حدود الدراسة.....	١٠
مصطلحات الدراسة.....	١١
خطة الدراسة.....	١٢
الفصل الأول: نظرية التعسف في استعمال الحق.....	١٣- ٦٧

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
© Arabic Digital Library - Yarmouk University

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
المبحث الأول: تعريف نظرية التعسف في استعمال الحق.....	١٤-٣٩
المطلب الأول: التعريف اللغوي والاصطلاحي للنظرية.....	١٤
المطلب الثاني: التعريف اللغوي والاصطلاحي للحق.....	١٧
المطلب الثالث: التعريف اللغوي والاصطلاحي للتعسف.....	٢٥
المطلب الرابع: تعريف نظرية التعسف باعتبارها مركبا إضافيا.....	٣٣
المطلب الخامس: ارتباط النظرية بطبيعة الحق وغايته.....	٣٣
المبحث الثاني: تأصيل النظرية في الفقه الإسلامي.....	٤٠- ٥٩
المطلب الأول: أدلّة القرآن الكريم.....	٤١
المطلب الثاني: أدلّة السنة النبوية.....	٤٥
المطلب الثالث: أقوال الصحابة والتابعين.....	٤٨
المطلب الرابع: تأصيل النظرية عند الأصوليين.....	٥١
المبحث الثالث: جزاء التعسف في الفقه الإسلامي.....	٦٠-٦٧
المطلب الأول: الجزاء الأخروي.....	٦٠
المطلب الثاني: الجزاء الدنيوي.....	٦٣

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
الفصل الثاني: الأبعاد التربوية لنظرية التعسف في استعمال الحق.....	٦٨- ١٣٧
المبحث الأول: بناء نظرية تربوية إسلامية في الحقوق والواجبات.....	٦٩- ٨٩
المطلب الأول: الحقوق في الإسلام.....	٧٠
المطلب الثاني: التوازن بين الحقوق الفردية والجماعية في التربية الإسلامية.....	٧٧
المطلب الثالث: دور التربية الإسلامية في تعليم الحقوق	٨٢
المبحث الثاني: معايير النظرية أصوليا وتوظيفها تربويا.....	٩٠- ١١٨
المطلب الأول: معايير نظرية التعسف في الفقه الإسلامي.....	٩٠
المطلب الثاني: توظيف معايير نظرية التعسف تربويا.....	١٠٦
المبحث الرابع: تعديل السلوك التعسفي.....	١١٩- ١٣٧
المطلب الأول: التدابير الوقائية.....	١٢٠
المطلب الثاني: الإجراءات العلاجية.....	١٢٦

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فهرس المحتويات

المحتوى **الصفحة**

الفصل الثالث: نماذج التعسف في استعمال الحق في المؤسسات التربوية..... ١٣٨-٢٤٠

المبحث الأول: التعسف في مؤسسة الأسرة وتعديله تربويا..... ١٣٩- ١٧٧

المطلب الأول: التعسف في ممارسة حق تربية الأبناء..... ١٣٩

المطلب الثاني: التعسف في استعمال السلطة الزوجية..... ١٥٦

المطلب الثالث: تعديل السلوك التعسفي في مؤسسة الأسرة..... ١٦٨

المبحث الثاني: التعسف في المدرسة وتعديله تربويا..... ١٧٨- ٢١٧

المطلب الأول: التعسف في الإشراف التربوي..... ١٧٨

المطلب الثاني: التعسف في الإدارة المدرسية..... ١٨٩

المطلب الثالث: التعسف في الإدارة الصفية..... ٢٠٢

المطلب الرابع: تعديل السلوك التعسفي في مؤسسة المدرسة..... ٢١٢

المبحث الثالث: التعسف في استعمال حق البحث في العلوم التربوية..... ٢١٨- ٢٤٠

المطلب الأول: حق البحث العلمي في البحوث التربوية..... ٢١٨

المطلب الثاني: التعسف في استعمال حق البحث التربوي..... ٢٢٧

المطلب الثالث: تعديل السلوك التعسفي في مجال البحث التربوي..... ٢٣٧

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الخاتمة: (النتائج والتوصيات)..... ٢٤١- ٢٤٥

النتائج..... ٢٤١

التوصيات..... ٢٤٥

فهرس الآيات..... ٢٤٦

فهرس الأحاديث..... ٢٥٠

فهرس المراجع..... ٢٥١

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيد الخلق محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وعلى من والاه إلى يوم الدين.

أمّا بعد:

فإنّ من فضل الله سبحانه وتعالى على الإنسان أنّه بعد ما خلقه وهبه أسباب العيش ووسائله في الحياة، وشرع له الحقوق والواجبات في تعامله مع من حوله من البشرية، وقرر انفراد كل صاحب حق بما منح له من حق، بل طالب المجتمع وقوانينه بالمحافظة على حقوق الغير، ورعايتها، وعدم مجانبتها، وسلبها من صاحبه.

ورغم ذلك كله لم يجعل الله سبحانه وتعالى للأفراد الحرية المطلقة في استعمال حقوقهم بل قيدها بضوابط ومعايير شرعية، وذلك لأنّ إطلاقها قد يؤدي إلى مفسدة -كما يقول الأصوليون في الفقه الإسلامي- ولأنّ الحقوق إنّما شرعت لإقامة دين الله في الأمّة الإسلامية وتحقيق العدالة الاجتماعية بين أفرادها، ولا يكون ذلك إلا بتحقيق مقاصد الله وقيمه بين العباد، حتى إذا خالف الحق الغاية المرجوة منه صار أداة هدم للقيم والمصالح المرجوة لتحقيق الأساس الذي يقوم عليه المجتمع الراقي وبنيته -وهو العدل الرباني-.

وقد جاءت نظرية التعسف في استعمال الحق كأصل فقهي لتقييد الحق بما يوافق غايته الشرعية في تحقيق المصالح المطلوبة ودرء المفاسد المرفوضة، ومن هنا كان لا بد من تقرير النّظرة الإسلامية للواقع وهي أنّ الفرد جزء من الجماعة، وأنّ حقوقه وحرياته مصانة إن صان هو حقوق الجماعة وحافظ عليها.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

مشكلة الدّراسة وأسئلتها:

تبرز مشكلة الدّراسة؛ في بيان مظاهر التعسف في استعمال الحق في المجال التربوي، وما ينتج عن التعسف في استخدام الحق بطريق غير مشروع من أضرار على الفرد والمجتمع، وينتج أيضاً من هذا الاستخدام سلوك تعسفي، ويستدعي ذلك معالجة السلوك الناتج عن استعمال الحق في المجال التربوي، ثمّ بيان دور التربويين في تحقيق القيم المرجوة من استعمال الحق في المجال التربوي بحيث يتحقق التوازن بين الحقوق الفردية والجماعية، وبذلك يدرك المربي أنّ هذه الحقوق أصبحت منذ إسنادها إليه مسؤولية تقع على عاتقه وعاتق كل من يحملها.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما المقصود بنظرية التّعسف في استعمال الحق الفقه الإسلامي؟

٢- ما الأبعاد التربوية لنظرية التعسف في استعمال الحق؟

٣- ما المظاهر التربوية للتّعسف في استعمال الحق في الوسائط التربوية؟

وسيتم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة في الفصل الأول ، وستكون الإجابة عن السؤال الثاني في الفصل الثاني ، والإجابة عن السؤال الثالث في الفصل الثالث.

أهداف الدّراسة:

١- دراسة النظرية في الفقه الإسلامي.

٢- بيان الأبعاد التربوية لنظرية التعسف في استعمال الحق.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

٣- دراسة بعض مظاهر التّعسف في استعمال الحقوق التربوية، والعمل على تعـديل السلوك الصادر من التعسف.

أهمية الدّراسة:

إنّ من المعلوم أنّ الفقه أو التشريع الإسلامي يهدف إلى تحقيق غاية أساسية هما: "مصلحة الفرد ومصلحة الجماعة "، وعندما تتباين هذه الغاية مع وسيلتها وطرق تطبيقها بين الأفراد تقـع هنا المعارضة، وعندما تقع المعارضة يجب تقديم الغاية على الوسيلة، وبناء على ذلك -كما يبدو للباحثة- فإنّ الأحكام الشرعية إنما شرعت وسائل لتحقيق الغايات والأهداف التي تـسمو إليهـا التربية الإسلامية، وبما أنّ الفقه الإسلامي وسيلة لتحقيق غايات الشريعة الإسلامية، فإنّـه يعـدّ جزءا مهما من الوسائل والتطبيقات التي تستخدمها التّربية الإسلامية أثناء العملية التّربوية لتحقيق غايات الشّريعة الإسلامية.

ونظرية التعسف في استعمال الحق لا تخلو من كونها ذات وظيفة تربوية اجتماعية تعمل على المحافظة على قيم العدل الاجتماعي الذي هو غاية التّربية الإسلامية التي يحافظ بها علـى بقاء النوع البشري، وإلا وقع الظلم الذي يكون به فناء النّوع البشري.

وفي ذلك يقول ابن خلدون في مقدمته: "واعلم أنّ هذه هي الحكمة المقصودة للشارع فـي تحريم الظلم وهو؛ ما ينشأ منه من فساد العمران وخرابه وذلك مؤذن بانقطاع النّـوع البـشري، وهي الحكمة العامة المراعية للشرع في جميع مقاصده الضرورية الخمسة؛ مـن حفـظ الـدين والنفس والعقل والنسل والمال فلما كان الظلم مؤذنا بانقطاع النّوع البشري لمـا أدّى إليـه مـن تخريب العمران، كانت حكمة الخطر فيه موجودة فكان تحريمه مهما وأدلته من القرآن والـسنة

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

كثيرة"[1]، والتعسف في استعمال الحقوق التربوية جزء من هذا الظلم الذي تحدّث عنه ابن خلدون والذي فيه فساد العمران، حيث إنّ الحكمة المقصودة من الحقوق ولا سيّما التربوية وهي تحقيق المصالح الكلية والقيم العليا التي تتحقق بها العدالة بين أفراد المجتمع الإسلامي.

ولذلك كان لا بد من دراسة نظرية التعسف في استعمال الحق دراسة تربوية من أجل ضبط ممارسات المربين في الوسائط التربوية ومجالاتها، وعلاج السلوك الصادر من التعسف في استعمال الحق في المجال التربوي عند من تعسف في ممارسة حقه من أصحاب السلطات التربوية.

وتظهر أهمية الموضوع من خلال ما يلي:

١- إنّه مشروع يهتم بدراسة نظرية في الفقه الإسلامي دراسة تربوية يرفد المكتبة التربوية الإسلامية بدراسات تربط بين الفقه والتربية وتسهم في:

أ- إضافة منهج تربوي مفيد مرتبط بالمصالح الكلية إلى الدراسات الشرعية، فيظهر بذلك ارتباط المسلمين وخاصة المربين بالشريعة الإسلامية، والرجوع إليها في جميع مناحي الحياة.

ب- وضع اقتراحات تربوية تساعد في معالجة السلوك التعسفي الصادر من استعمال الحقوق التربوية.

---

[1] ابن خلدون ـمقدمة ابن خلدون، تحقيق: أحمد جاد، دار الغد الجديد-القاهرة، ٢٠٠٧،ط١،ص:٢٧١.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ج- إظهار تطبيقات للتعسف في العملية التربوية من خلال دراسة التّعسف في استعمال السلطة التربوية لدى بعض المربين، حيث إنّه لا تقتصر تطبيقاته في الفقه الإسلامي والأحوال الشخصية والمعاملات والقانون فقط، بل وتتعداه التربية ومؤسساتها وغيرها.

٢- تقدم هذه الدراسة إسهامات تربوية لجهات ومؤسسات قد تستفيد منها أثناء علاجها لقضايا التعسف والظلم التي قد تواجهها، من خلال بيان مفهوم الحقوق التربوية وربطها بالغايات والأهداف والقيم التربوية، ومتى يكون التعسف أو الإساءة في استعمال الحقوق التربوية؟ ومن هذه المؤسسات:

أ- مراكز حماية الأسرة.

ب- مراكز الإدارات المدرسية والإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم.

ج- مراكز حقوق الإنسان.

د- مراكز الأبحاث التربوية.

هـ- الدورات والندوات التربوية المتعلقة بتوجيه المدارس والأسر المسلمة.

الدّراسات السابقة:

لم تكن هذه الدراسة أوّل الدراسات التي جمعت بين الفقه الإسلامي وأصوله وبين التربية الإسلامية بل هناك دراسات سابقة جمعت بينهما، إلا أنّه ضمن حدود اطّلاع الباحثة لم تجد دراسة ربطت بين "نظرية التّعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي والتربية الإسلامية"، ولا ينكر باحث أنّ الدراسات الفقهية والقانونية استوفت دراسة نظرية التعسف في استعمال الحق ضمن

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

مجالات تخصصاتها، لكن يظهر في أثناء البحث أنّ الباحثة لم تجد أحدا من المتخصصين في التربية الإسلامية درس هذه النظرية دراسة تربوية، ومن هذه الدراسات الفقهية والقانونية:

أولا: فتحي الدريني/ "الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده" و "نظرية التعسف في استعمال الحق بين الشريعة والقانون"[1]:

وقد بينت هذه الدراسة طبيعة الحق في الفقه والقانون، وهي دراسة تحليلية مقارنة بين الآراء الفقهية والفقه والتشريع الوضعي، ومن ثم تقرير تقييد الحق بالمصلحة العامة للفرد والمجتمع، وبيان أنّ نظرية التعسف جاءت للإبقاء على فكرة الحق بغاياته المقصودة، وقد اهتم الباحث بتأصيل النظرية فقهيا، وبيان الأسس التي يستند عليها الحق في الفقه الإسلامي .

وأوضح الباحث أنّ للحق وظيفة اجتماعية؛ وهي وظيفة مزدوجة تقوم على "حماية الفرد والجماعة معا"، وبيّن أنّ الحق الفردي مقيد بدائرة البر والصالح العام، وأنّ التكافل الاجتماعي يعدّ الأساس الثاني من أسس تقييد الحق في نظرية التعسف- وهي نتيجة لأصول تربوية خلقية وتشريعية؛ كالرحمة والأخوة والمحبة والولاية والتناصر والتعاون على البر والتقوى- وبذلك يقرر المؤلف؛ أنّ هذه النظرية تقوم على أسس اجتماعية خلقية تربوية، إلا أنّه لم يدرس هذا الجانب التربوي دراسة تربوية بسبب عدم تخصصه في التربية الإسلامية.

والجديد في هذه الدراسة على دراسة الدريني؛ بأنّها درست النظرية دراسة تربوية من منطلق أنّها استندت على معايير هي معتمدة في التربية الإسلامية ذات قيم اجتماعية ثم استخراج

---

[1].- الدريني، فتحي، الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده، دار البشر- عمان، ١٤١٧هـ، ط١، أو نظرية التعسف في استعمال الحق بين الشريعة والقانون، دار البشر- عمان، ١٤١٩هـ، ط٢، وهي عبارة عن رسالة دكتوراه منحت له من كلية الشريعة في الجامعة الأزهرية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

نماذج متعسفة مع وضع اقتراحات لتعديل السلوك التعسفي، وبذلك يظهر أنّ رسالة الدريني كانت إشارة تمهيدية انطلقت منها فكرة البحث وله كل الفضل على هذه الدراسة.

ثانيا: دراسة عبير شاكر ربحي القدّومي/" التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية"[1]:

وقد اعتمدت فيها على كتاب الدريني أثناء التّأصيل الفقهي للنظرية، ولكن فكرة الدراسة قامت على التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية بما يتعلق بالحقوق الزوجية، والولاية على المال، والوصية، والميراث، ثم بيان التعسف الذي يلحق استعمال هذه الحقوق من خلال المعايير التي تقوم عليها النظرية كتطبيقات على النظرية، ولكنها لم تتطرق للجانب التربوي للنظرية، وهذا عائد إلى اختلاف التخصص.

ثالثا: دراسة خالد بني أحمد/"معايير التعسف في استعمال الحق ومدى انطباقها على الوصية في الفقه الإسلامي"[2].

وقد تضمنت هذه الدراسة مسألة التعسف في الوصية ومدى تحققه من خلال النظر والبحث في تحقق معايير التعسف في استعمال الحق في الوصية، وبذلك ركّزت على دراسة جانب واحد من جوانب نظرية التعسف– معايير التعسف– ، وفي مجال واحد من مجالات الفقه الإسلامي – وهو الوصية–.

---

[1].– القدومي، عبير شاكر، التعسف في استعمال الق في الأحوال الشخصية، دار الفكر– عمان، ١٤٢٨هـ، ط١، وهي أيضا رسالة دكتوراه.

[2]– بني أحمد، خالد علي سليمان، معايير التعسف في استعمال الحق ومدى انطباقها على الوصية في الفقه الإسلامي، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت (المفرق)– الأردن، المجلد (٣) العدد (٤)، ١٤٢٨هـ – ٢٠٠٧م .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

رابعا: إسماعيل كاظم العيساوي/" استعمال الحق لغير مصلحة مشروعة أو لقصد الإضرار"[1].

وقد عالجت هذه الدراسة قضية استعمال الإنسان لحقه، لا لمصلحة عائدة له، بل لقصد إضراره بالغير، وهو ما اتفقت الشريعة الإسلامية والقوانين الوضعية على منعه، وعدّه تعدّ غير مشروع على الآخرين، وقد أبرز البحث كثيرا من التطبيقات في الشريعة الإسلامية والمحاكم العربية حكم فيها بعدم مشروعية تلك الأعمال، وإن كان ظاهرها يوهم تحقيق مصلحة، وكان البحث مقتصرا على المعيار الذاتي فقط- قصد الإضرار و قصد المصلحة غير المشروعة-.

والجديد في هذه الدراسة على الدراسات السابقة؛ أنّها جاءت دراسات لنظرية فقهية تصلح أن تدرس كنظرية تربوية معتمدة في التربية الإسلامية ومؤسساتها لما تحتويه من معايير ووظيفة ومظاهر تربوية في المجال التربوي، وهي لم تدرس إلى الآن في التربية الإسلامية.

وأثناء البحث في المكتبة التربوية لم تجد الباحثة في حدود اطّلاعها دراسة تربوية إسلامية تضمنت دراسة التعسف في استعمال الحقوق أو السلطات وما يترتب عليها كنظرية متكاملة لها معاييرها إلا في جزئية تربوية تضمنتها:

- دراسة محمد عبد الله العبد/" مدى سلطة الآباء على الأبناء في ميزان التربية الإسلامية والتربية الوضعية"[2].

---

[1]- العيساوي، إسماعيل: استعمال الحق لغير مصلحة مشروعة أو بقصد الإضرار بالغير، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت (المفرق)- الأردن، المجلد (٥) العدد (٣/ب)، ذو الحجة١٤٣٠هـ/ تشرين الثاني٢٠٠٩م .

[2].- العبد، محمد عبد الله محمد، مدى سلطة الآباء على الأبناء في ميزان التربية والإسلامية والتربية الوضعية، (رسالة ماجستير) غير منشورة، جامعة اليرموك- كلية الشرعية، إربد- الأردن،٢٠٠٢م.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى سلطة الآباء على الأبناء في ميزان التربية الإسلامية والتربية الوضعية- دراسة مقارنة- من خلال بيان مصادر السلطة الممنوحة للآباء على الأبناء، وحدود هذه السلطة في مراحل نمو الإنسان المختلفة، وكيفية تطبيق السلطة الأبوية والإجراءات التي تضبطها، والعقوبات المفروضة ضد الآباء الذين يتجاوزون حدودهم في استعمال سلطاتهم أو الذين يتعسفون في استخدام تلك السلطة، وبيان أثر السلطة الأبوية في العملية التربوية سلبا أو إيجابا، ثم إجراء مقارنة بين السلطتين الشرعية الإسلامية والتربية الوضعية، ذاكرا ما يشتركان فيه ويختلفان.

ويظهر من هذه الدراسة أنها اقتصرت على سلطة الآباء على الأبناء دون غيرها من السلطات التي تضمنتها مؤسسات التربية في العملية التربوية، ودون ربطها بنظرية فقهية تعتبر من الأصول التي اعتمدت عليها الشريعة الإسلامية وهي؛ "نظرية التعسف في استعمال الحق"، وبذلك ستكون الإضافة العلمية على هذه الدراسة هي؛ تقرير نظرية تربوية شرعية تضم كل السلطات أو الحقوق التربوية تعمل على تقييدها ضمن معايير وضوابط محددة في التربية الإسلامية.

منهج الدّراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهجين الاستقرائي والاستنباطي؛ وبناء على ذلك قامت الدراسة على تتبع تفاصيل النّظرية وجزيئاتها وأدلتها وتحليلها ودراستها دراسة فقهية لاستخلاص المبادئ العامة منها لدى الفقهاء، ثم قامت بجمع المعلومات والنماذج التّربوية التي قد تكون لها علاقة بنظرية التعسف، وتّحليلها، واستخلاص معايير التعسف وأسبابه وأضراره على الفرد والمجتمع، ومعالج السلوك الصادر من التعسف في استعمال الحق.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

حدود الدّراسة:

اقتصرت الدراسة على المظاهر التربوية للتعسف في استعمال الحق في مجـالي الأسـرة والمدرسة، والتعسف في استعمال الحق في مجال البحث التربوي، وتتحدد الدراسة كـذلك علـى الجانب النظري للتعسف في الحقوق التربوية.

مصطلحات الدراسة:

قبل الشروع في بيان مفردات هذه الدراسة لا بدّ من التوقف عند بعض المصطلحات التي تتعلق بالموضوع وتحديد معناها والمراد منها، وقد بينت الباحثة التعريفات التالية:

– النظرية في الفقه الإسلامي:" مجموعة من المفاهيم الكلية المتصلة بقضية فقهية مشتملة على قواعد ومسائل متفرعة من المفاهيم، التي تتحكم بها بجامع الصلة بينها من أركان وشـرائط وأحكام، لتصبح بذلك نظاما تشريعيا ينتظم الأحكام الواجب تنفيذها في مجال من المجالات"[1].

– النظرية في التربية الإسلامية: "مجموعة من التصورات والمفاهيم والأفكار والأهـداف والأحكام والقيم ذات الحد الأقصى من التجريد، والعمومية المرتبطة بإعداد المسلم حسب الأصول الإسلامية، وفي ضوئها يمكن تفسير العمليات التربوية الإسلامية وتبريرها وتقويمها اعتبارا مـن أسسها ومنهجها وأساليب ووسائل تحقيقها وتنفيذها"[2].

---

[1].– القضاة، شفاء محمد طعمة، نظرية التقوّم في الفقه الإسلامي (رسالة ماجستير) غيـر منـشورة، جامعـة اليرموك، كلية الشريعة، إربد– الأردن، ١٤٣٠هـ–٢٠٠٩م، ص:٥ .

[2]– يالجن، مقداد، معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، مؤتمر نحو بناء نظرية إسلامية معاصرة"، عمان– المملكة الأردنية الهاشمية، ٢– ٥ محرم– ١٤١١هـ، ص:٣٩٩ .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- الحق: "اختصاص يقر به الشرع سلطةً على شيء أو اقتضاء أداء لآخر، تحقيقا لمصلحة معينة"[1].

- التّعسف: "مناقضة قصد الشارع في تصرف مأذون به شرعا بحسب الأصل"[2].

- التسلط التربوي: "الإفراط السلبي في ممارسة السلطة التربوية، ويعني ذلك استخدام أساليب القمع والإكراه، وأساليب العنف في السيطرة على الآخر من أجل إخضاعه والهيمنة على وجوده، حيث تنحرف هذه الممارسة عن غاياتها الإيجابية، ويمكن تسميتها أيضاً بالممارسات الديكتاتورية"[3]- وهو مصطلح تربوي مرادف للتعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي-.

- المضامين التربوية بشكل عام: " خلاصة الفكر التربوي الذي يشتمل عليه كتاب معين بغض النظر عن المجال الرئيسي الذي ألف فيه الكتاب، فقد يكون مرجعاً فقهياً، أو أدبياً، أو تاريخياً بالدرجة الأولى، إلا أنه لا يخلو من فكر تربوي في ثناياه ويمكن استخراجه، والإفادة منه"[4].

- وأمّا المضامين التربوية لنظرية التعسف في استعمال الحق في هذا البحث تتضمن دراسة الأبعاد التربوية لنظرية التعسف في استعمال الحق- من بناء نظرية في الحقوق والواجبات

1- الدريني، الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده:٢٦٠.

2- المرجع نفسه:٢٥٨.

3- الشريفين، عماد عبد الله، مضامين تربوية من علوم القرآن نماذج مختارة، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وزارة التعليم العالي، السعودية، العدد الحادي عشر، ربيع الآخر ١٤٣٠هـ: ص١٨، نقلاً عن محمد ناجح أبو شوشة، المضامين التربوية في أهم مصادر المذهب الشافعي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة جنوب الوادي، جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٢م: ص١٤.

4- وطفة، علي أسعد، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز الدراسات الإسلامية، بيوروت، ١٩٩٩م، د.ط: ص١٣٥.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

في التربية الإسلامية، والتوظيف التربوي لمعايير التعسف في استعمال الحق وتعديل السلوك التعسفي-، ونماذج من التعسف في استعمال الحق في المؤسسات التربوية.

خطة الدّراسة:

وتكونت الخطة من مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة، عرضت المقدمة لمشكلة الدّراسة، وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها، والدّراسات السابقة، ومنهجية الدّراسة، وحدودها، ومصطلحاتها، وخطة الدّراسة، وبحث الفصل الأول: نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي (تعريفها، أدلتها، جزاء التعسف)، وبحث الفصل الثاني: الأبعاد التربوية لنظرية التعسف في استعمال الحق؛ وما تضمن من بناء نظرية تربوية إسلامية للحقوق والواجبات، ودراسة معايير النظرية في الفقه الإسلامي وتوظيفها في المجال التربوي، وتعديل السلوك التعسفي الصادر من الأفراد.وبحث الفصل الثالث: نماذج من التعسف في استعمال الحق في المؤسسات التربوية(مجالاته وعلاجه)، وما تضمن من أسرة، مدرسة، وبحوث تربوية، وتعديل السلوك الصادر من التعسف في استعمال الحق فيها. ثمّ جاءت الخاتمة التي اشتملت على أهم النتائج والتوصيات.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الأول

نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي.

المبحث الأول: تعريف نظرية التعسف في استعمال الحق.

المبحث الثاني: تأصيل النظرية في الفقه الإسلامي.

المبحث الثالث: جزاء التعسف في الفقه الإسلامي.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الفصل الأول: نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي:

ويتضمن دراسة نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي دراسة المقصود منها ، وبيان أدلتها في الكتاب والسنة آثار الصحابة والتابعين، وجزاء التعسف في استعمال الحق الدنيوي والأخروي، وذلك لإعطاء تصور عام عن النظرية.

المبحث الأول: تعريف نظرية التعسف في استعمال الحق:

تناول هذا المبحث دراسة التعريف اللغوي والاصطلاحي لكل من النظرية، والحق، والتعسف، وتعريف نظرية التعسف في استعمال الحق باعتبارها مركباً إضافياً، ثمّ ارتباط النظرية بطبيعة الحق وغايته.

المطلب الأول: التعريف اللغوي والاصطلاحي للنظرية[1]:

أولاً: التعريف اللغوي للنظرية.

النظرية لغة: مشتقة من الأصل "نظر"، وترجع فروعه إلى معنى واحد، وهو: تأمل الشيء ومعاينته، ثم يستعار ويستعان به[2]، والنظر أيضاً: تقليب البصيرة لإدراك الشيء ورؤيته، وقد يراد به التأمل والفحص، وقد يراد به المعرفة الحاصلة بعد الفحص[3].

---

[1] سيتم تعريف النظرية في هذا الفصل من المنظور الفقهي فقط، كما أنه سيتم تعريفها من المنظور التربوي في الفصل الثاني من هذا البحث عند دراسة نظرية الحقوق في التربية الإسلامية.

[2] ابن فارس، أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر- بيروت، ١٩٧٩م، د.ط، ص١٠٣٤.

[3] الزبيدي، مرتضى، تاج العروس، المطبعة الخيرية- القاهرة، د.ت، د.ط: ٣٥٥/١.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويعرف ابن تيمية النظر فيقول: "النظر هو نظر القلب ونظر العين"[٢]. وبناء على قوله فالنظر نوعان: حقيقي ومجازي؛ فالنظر الحقيقي: نظر العين، والنظر المجازي: نظر القلب والعقل، وهو التفكر والتدبر.

ويمكن القول إنّ معنى النظرية لغة هو: المفهوم المجرد المشترك بين حقائق النظر المختلفة، الدال على ما تتمتع به من خصائص[٣].

ثانياً: التعريف الاصطلاحي للنظرية في الفقه الإسلامي:

عرفها مصطفى الزرقا: "تلك الدساتير والمفاهيم الكبرى التي يؤلف كل منها على حدة نظاماً حقوقياً موضوعياً منبثقاً من الفقه الإسلامي"[٤].

وعرفها الزحيلي: "المفهوم العام الذي يؤلف نظاماً حقوقياً موضوعياً، تنطوي تحته جزئيات موزعة في أبواب الفقه المختلفة [٥].

وعرفها الندوي: "أركان وشروط وأحكام، تقوم بين كل منها صلة فقهية تجمعها وحدة موضوعية تحكم هذه العناصر جميعا"[٦].

---

(1) الزبيدي، مرتضى، تاج العروس، المطبعة الخيرية- القاهرة، د.ت، د.ط: ٣٥٥/١.

(2) ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد، الفتاوى، دار الكتب العلمية- بيروت،١٤٠٨هـ، ط١: ٤٨٦/١٠.

(3) القضاة، آدم نوح، نظرية تحديد المستحقات في الفقه الإسلامي، دار النفائس- الأردن، ١٤١٠هـ-٢٠١٠م، ط١:ص٣٥.

(4) الزرقا، مصطفى احمد، المدخل الفقهي العام، دار العلم- دمشق، ١٤١٨هـ، ١٩٩٨م، ط١: ٣٢٩/١.

(5) الزحيلي، وهبة، الفقه الإسلامي وأدلته، دار الفكر – دمشق، ١٤٠٩هـ- ١٩٨٩م، ط٣: ٧/٤.

(6) الندوي، علي أحمد، القواعد الفقهية، دار القلم- دمشق، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م، ط٣: ص٦٣ .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- "مجموعةٌ من الأحكام الفقهيةُ المجردةُ، المستنبطةُ من القواعد والفروع الفقهية ذات الصلة بموضوع تشريعي واحد، المرتّبة ترتيبا علميا منهجيا بقصد بيان الفكرة التشريعية الكلية الجامعة لتلك القواعد والفروع"[1].

وفي تعريف آخر هي: "مجموعة من المفاهيم الكلية المتصلة بقضية فقهية مشتملة على قواعد ومسائل متفرعة من المفاهيم، والتي تتحكم بها بجامع الصلة بينها من أركان وشرائط وأحكام، لتصبح بذلك نظاماً تشريعياً ينتظم الأحكام الواجب تنفيذها في مجال من المجالات"[2].

ويبدو للباحثة أن جميع هذه التعريفات وإن اختلفت في بعض الألفاظ إلا أنها اتفقت على أن النظرية من المنظور الفقهي هي تصور كلي أو مفهوم عام يربط بين جميع الجزيئات الفقهية المتصلة بموضوعها.

وتختلف النظرية عن القاعدة الكلية؛ في أنّ النظرية بناء عام بقضايا ذات مفهوم واسع مشترك[3]، أما القواعد؛ إنما هي ضوابط وأصول فقهية تراعي تخريج أحكام الحوادث ضمن حدود تلك النظريات الكبرى[4]، فالقاعدة بمثابة ضوابط بالنسبة إلى تلك النظرية[5].

---

(1) القضاة، آدم، نظرية تحديد المستحقات في الفقه الإسلامي:ص٤٣

(2) القضاة، شفاء محمد طعمة، نظرية التقوم في الفقه الإسلامي، (رسالة ماجستير) غير منشورة، جامعة اليرموك- الأردن، ١٤٣٠هـ، ٢٠٠٩م: ص٥.

(3) الكويكبي، نظرية الحق في الفقه الإسلامي، www.feqhweb.com/vb/F97.thml

(4) الزرقاء، المدخل الفقهي العام: ١/٣٣٠.

(5) السدلان، القواعد الفقهية الكبرى نقل من الإنترنت بتاريخ: ٢٠١١/٢/٢٥م، ، www.hedielishaw.com/rabic/index.php/

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المطلب الثاني: التعريف اللغوي والاصطلاحي للحق:

أولاً: التعريف اللغوي للحق:

والحق لغة: يقال: حق الأمر حقاً وحققه وحقوقاً: أي صح وثبت وصدق، وفي التنزيل: ﴿لِّيُنذِرَ مَن كَانَ حَيًّا وَيَحِقَّ ٱلْقَوْلُ عَلَى ٱلْكَٰفِرِينَ﴾ [1] ويقال: يحق عليك أن تفعل كذا: أي يجب، ويحق لك أن تفعل كذا: يسوغ، وهو حقيق بكذا: جدير، وحقيق على ذلك: واجب، وحق الأمر حقاً: تيقنه وصدقه،... وحق العقدة: أحكم شدّها[2]، والحاقة: النازلة، والقيامة حق لأنها تحق لكل قوم عملهم[3]، والحق اسم من أسماء الله تعالى[4]، وفي التنزيل:﴿ إِنَّهُۥ لَحَقٌّ مِّثْلَ مَآ أَنَّكُمْ تَنطِقُونَ﴾ [5]. وقيل: الحق المال[6]. لقوله تعالى:﴿ وَلْيُمْلِلِ ٱلَّذِى عَلَيْهِ ٱلْحَقُّ﴾[7]، والحق خلاف الباطل وهو مصدر حق الشيء إذا وجب وثبت[8].

---

(1) سورة يس، آية: ٧٠

(2) انظر (إبراهيم مصطفى وآخرين، المعجم الوسيط، دار الدعوة، استنبول، د.ت. د.ط. ١٨٧/١-١٨٨).

(3) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، المؤسسة العربية للطباعة – بيروت، د.ت، د.ط، ١٨١/٣-١٨١).

(4) إبراهيم مصطفى وآخرين، المعجم الوسيط: ١٨٨/١.

(5) سورة الذاريات، آية: ٢٣.

(6) الفيروزآبادي، القاموس المحيط، ١٨١/٣.

(7) سورة البقرة، آية ٢٨٢.

(8) الفيومي، أحمد بن محمد بن علي، المصباح المنير، مكتبة لبنان- بيروت، ١٩٨٧م، د.ط: ١٩٧/١.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وبذلك يتضح أنّ كل هذه المعاني المذكورة لا تخلو من معنى الثبوت والوجوب والمطابقة للواقع[1].

ثانياً: التعريف الاصطلاحي للحق:

لم يضع أصوليو الفقه تعريفاً اصطلاحيا جامعاً للحق، وإنما تكلموا عن الحق في ثنايا كلامهم عن" المحكوم فيه" وقسموه إلى أربعة أقسام[2].

– ما هو خالص حق الله تعالى، وما هو خالص حق العبد، وما اجتمع فيه الحقان وحق الله تعالى غالب، وما اجتمع فيه الحقّان وحق العبد غالب[3].

---

(1) انظر:(القدومي، عبير ربحي، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، ١٤٢٨هـ – ٢٠٠٧م، ط١:ص١٢ .

(2) التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمر، شرح التلويح على التوضيح، دار الكتب العلمية، بيروت: ١٥١/٢.

(3) "ومفهوم الحق عند الشاطبي يخالف غيره من الأصوليين الذين قصروه على حق المجتمع أو المصلحة العامة إذ يرى أن حق الله لا ينصرف إلى المصلحة العامة فحسب بل إلى المصلحة الفردية الجديرة بالرعاية، إذا اقترنت بأضرار راجحة من جراء ممارسة حرية عامة أو استعمال حق فردي مشروع من قبل الغير، ويرى أن كل تكليف حقاً لله، حيث إنه ما هو لله فهو لله، وما كان للعبد فراجع إلى الله ومن جهة حق الله منه، ومن حقه كون حق العبد من حقوق الله، إذا كان لله أن لا يجعل للعبد حقاً أصلاً ولذلك عند الحق: حق لله خالص، ما أجمع منه الحق وحق عليه غالبن وما اجمع فيه الحقان وحق العبد خالص، ولا يوجد حق للعبد خالص، ولمزيد من الإيضاح راجع (الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم بن موسى، الموافقات في أصول الشريعة، دار الكتب العلمية – بيروت: ٢٣٩/٢–٢٤٥) وانظر:(الدريني، محمد فتحي، المناهج الأصولية، مؤسسة الرسالة – بيروت، ١٤١٨هـ، ١٩٩٧م، ط٣: ٢٠٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- وحقُّ الله: هو حقُّ المجتمع، ولهذا يعرف بأنه: "ما تعلق به النفع العام من غير اختصاص بأحد، ولهذا نسب إلى رب الناس جميعاً لعظم خطره وشمول نفعه"[1]، وهذا الحق لا يجوز إسقاطه، ولا يحق لأحد التنازل عنه أو الخروج عليه، فهو كالنظام عند القانونيين[2].

ومثال حقوق الله الخالصة، العبادات، وكل الأمور الاجتماعية التي لا يكون فيها اعتداء على حق أحد ولكن يكون فيها دفع اعتداء على المجتمع؛ كالجهاد في سبيل الله، وحد الزنا، وحد الشرب، وكلا الحدين ثابتين لله تعالى، ولذلك لا يحتاج الإثبات فيهما إلى دعوة، ولا يقبلان العفو ولا الإسقاط، وكذلك حال العبادات[3].

- وحق العباد الخالص: ما كان فيه مصلحة خاصة للفرد[4]، ومثاله؛ سائر الحقوق المالية للأفراد، كالديون والأملاك، وحق الوراثة، وغير ذلك مما يتعلق بالأموال نقلاً وبقاءً، وكلها حقوق للعباد خالصة، والاعتداء عليها ظلم وتعدٍ[5].

- وأمّا ما اجتمع فيه الحقان وحق الله غالب: أي أنّ المقصود من تشريع الحق مصلحة المجتمع والمكلف معاً، فإن كانت مصلحة المجتمع أو المصلحة العامة أظهر فحق الله تعالى يكون غالباً[6]؛ "كحد القذف" فهو حق للعبد؛ لأن فيه دفع العار عن المقذوف إلا أن في هذا الحد مصلحة

---

(1) التفتازاني، شرح التلويح على التوضيح، ١٥١/٢.

(2) انظر (زيدان عبد الكريم، الوجيز في أصول الفقه، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، د.ط. ص٨٢).

(3) انظر:(أبو زهرة، محمد، أصول الفقه، دار الفكر العربي، د.م، د.ت، د.ط، ٣٢٣ - ٣٢٤).

(4) راجع:(زيدان، الوجيز في أصول الفقه: ص١٨٤).

(5) راجع:(أبو زهرة، أصول الفقه: ٣٢٤).

(6) انظر:(أبو العينين، بدران، أصول الفقه الإسلامي، مؤسسة الجامعة- الإسكندرية، ١٩٠٠م، د.ط: ص٢٩٩-٣١٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

للمجتمع لأنه زاجر ورادع للمجرمين، وفيه خيانة للأعراض، وإخلاء للمجتمع من الفساد، وبذلك يعود نفعه إلى عامة العباد، وعلى هذا فحق الله فيه غالب على حق العباد[1].

– وأما إذا كانت مصلحة الفرد أو الأفراد القليلة أظهر وأغلب من مصلحة المجتمع، فحق العبد هو الغالب على حق الله[2]؛ كالقصاص وعقوبات الدماء كلها بشكل عام[3]، حيث إنّ لله تعالى في نفس العبد حق الاستعباد وللعبد حق الاستمتاع، وفي شرعية القصاص إبقاء لحقن الدماء، وإخلاء للعالم من الفساد، إلا أن وجوبه بطريقة المماثلة والمنبئة عن معنى الجبر، وفي معنى المقابلة بالمحل فكان حق العبد فيه راجحاً"[4].

ويعقب صاحب كتاب "الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده" على تعريف الأصوليين بأنهم لم يتعرضوا لتعريف الحق بما يزيد على معناه اللغوي، فقالوا: "الحق في اللغة عبارة عن الموجود من كل وجه وجوداً لا شك فيه، ومنه هذا الدين حق: أي موجود بذاته صورة ومعنى، ولفلان حق في ذمة فلان: أي شيء موجود من كل وجه، فلم يخرجوا في تعريفه عن المعنى اللغوي"[5].

ويلاحظ أيضاً أنّ هذا التعريف الأصولي للحق لا يضبط موضوع الحق بحدوده وغايته ومضمونه، لذلك عرفه بعض المعاصرين بتعريفات منها:

---

(1) انظر: (التفتازاني– شرح التلويح على التوضيح: ١٥٥/٢ بتصرف).

(2) أبو العينين، أصول الفقه الإسلامي: ص٣٠٥، وأبو زهرة، أصول الفقه الإسلامي: ٣٢٥.

(3) أبو زهرة، أصول الفقه:ص ٣٢٥.

(4) راجع (التفتازاني، التلويح على التوضيح، ١٥٥/٢).

(5) الدريني، الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٣٩٧هـ – ١٩٧٧، ط٢، ص١٨٩.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- "كل عين أو مصلحة تكون لشخص بمقتضى الشرع، له سلطة المطالبة بها، أو منعها عن غيره، أو بذلها بعض الأحيان أو التنازل عنها"[1].

-"كل مصلحة أقرها الشرع أو القانون وأجرى حمايتها"[2].

ويمكن الاعتراض على هذين التعريفين بأنهما يعرفان الحق بغايته، إذ أنّ الحق وسيلة غايتها المصلحة المعتبرة شرعاً، فالمصلحة هي الثمرة التي أقرها الشرع واعتبرها ودعا إليها، فجلبها مطلوب ومنعها مرفوض، ولا يعقل أن تعرف الغاية بوسيلتها[3]، وتعريف الحق بالمصلحة خطأ شائع لدى كثير من رجال الفقه، وكأنهم نظروا إلى ما يبتغى بالحق من مصلحة فعرفوها بها[4].

وهناك تعريف آخر: "ما ثبت للإنسان استيفاؤه" ويقصد "ما ثبت بمقتضى الشرع"[5].

ويؤخذ على هذا التعريف ما يلي[6]:

أولاً: إنه لا يظهر جوهر الحق، بل يظهر موضوعه، فالثابت استيفاؤه شرعاً بمقتضى الحق ليس هو الحق بل موضوعه ومحله، وهو وإن أفاد التعميم في موضوع الحق- لأن" ما" من ألفاظ العموم، فيشمل جميع القيم والأشياء التي يستأثر بها صاحب الحق- إلا أنّه لم يفد التعميم من

---

(1) علي الخفيف، أحكام المعاملات الشرعية، دار الفكر العربي، د.م، د.ت، ط٣: ص٢٨.

(2) المحمصاني، صبحي النظرية العامة للموجبات والعقود في الشريعة الإسلامية، دار العلم للملايين- بيروت، ١٩٧٢م، ط٢: ١/٢٠.

(3) انظر (القدومي، ربحي، التعسف في استعمال الحقائق، الأحوال الشخصية،: ص١٣).

(4) انظر (الدريني- الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده: ص١٨٨). بتصرف في بعض الألفاظ.

(5) المرجع نفسه: ص١٨٩. إلا أنّ الدريني لم يبين مرجع هذا التعريف.

(6) انظر (المرجع نفسه: ص١٩٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

حيث أنواع الحق؛ وذلك لأنه يثبت لغير الإنسان- من الأشخاص الاعتبارية كالشركات وبيت المال والوقف- حقوق مع أن التعريف لا يشملها، فلو استبدل كلمة شخص بإنسان لكان جامعاً، إذ الشخص أعم من أن يكون حقيقياً أو اعتبارياً.

ثانياً: التعريف غير مانع لأنه يشمل الرخصة والإباحة، إذ هي مما يثبت استيفاؤه شرعاً كذلك، وإطلاق الحق بمعناه الدقيق على الإباحة تجوّز لاختلاف كل منهما مفهوماً، والتفرقة بين الحق والرخصة لها أهميتها في باب المعاملات لدى الأصوليين[1]، والفقهاء[2].

ثالثاً: كما لا يشمل التعريف حقوق الأسرة، كحق الولي في تأديب الصغير؛ إذ أنّ المصلحة عائدة على غير صاحب الحق، وهو المولّى عليه.

رابعاً: لو فسرت "ما" بسلطة أو مكنة أو قدرة، وقصرت على هذا المعنى مع أن عمومها ينفي ذلك لما أبان التعريف ماهية المعرّف أيضاً من قِبل أن هذه الأمور أثر من آثار الحق.

وعرفه الزرقا: "بأنه اختصاص يقر به الشرع سلطة أو تكليفاً"[3].

وصاحب هذا التعريف ينظر إلى الحق من خلال صاحبه فيعرفه بأنه اختصاص[1]، فيلاحظ من هذا التعريف أنه يشمل الحقوق المالية والمعنوية، ويشترط في الحق أن ينال موافقة الشارع

---

(1) راجع التفرقة مع الأمثلة وما يترتب عليها من أحكام:(القرافي، أحمد بن إدريس الصنهاجي، الفروق، دار إحياء الكتب العربية،١٣٤٦ هـ، ط١، د.م: ٣/٢٠-٢١).

(2) السنهوري، عبد الرزاق أحمد، مصادر الحق في الفقه الإسلامي، دار إحياء التراث- بيروت،١٩٥٣م ، د.ط: ٤/١.

(3) الزرقا، مصطفى أحمد، نظرة عامة في فكرة الحق والالتزام، دار القلم- بيروت، ١٩٩٩م، ط٢، ص.١١ وقد اختاره" وهبة الزحيلي وشرحه وقال فيه:" هذا تعريف جيد". ولتوضيح أكثر راجع: (الزحيلي وهبة، الفقه الإسلامي وأدلته، دار الفكر – دمشق، ١٤٠٩هـ- ١٩٨٩م، ط٣: ٤/٩-١٠".

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

حتى يعتبر من المأذونات؛ أي أنه بعمومه يشمل جميع أنواع الحقوق المدنية، كما يشمل حقوق الله تعالى والحقوق الأدبية، وحقوق الولاية العامة[٢]، إلا أنه لم يتعرض لغاية هذا الحق وهدفه، من تحقيق المصلحة الشرعية الهادفة إلى إقامة مقاصد الشارع في الخلق، وإن فهم ذلك ضمناً[٣].

وعرفه آخر: "بأنه علاقة اختصاصية يثبت بها الشرع سلطة على شيء في حدود معينة، وتسقط بالإسقاط"[٤].

ويعترض عليه: بأنه ليس كل حق يقبل الإسقاط، وإنما هي الحقوق المالية، وأمّا حقوق الله وحق الولاية، فهي لا تقبل الإسقاط وإن أسقطها العبد[٥].

وبناء على ذلك فإنّ هذا التعريف قاصر على نوع من أنواع الحقوق ولم يكن جامعاً لأنواعه الأخرى، كحقوق الله تعالى، وحق الولاية والتي منها معنى التكليف لا التسلط فقط.

---

(1) السريتي، عبد الودود، المدخل لدراسة بعض النظريات في الفقه الإسلامي، دار المطبوعات الجامعية – الإسكندرية، ١٩٩٧م، ك١، ص١٦.

(2) انظر (القدومي، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية ص١٣، الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته، ٩/٤-١٠)، الزرقا، نظرة عامة في فكرة الحق والالتزام: ص١٢).

(3) انظر: (القدومي، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ص١٣).

(4) البكاء، عدنان، الحكم والحق بين الفقهاء والأصوليين، مطبعة العربي الحديثة، بغداد، ١٩٧٦م، ط١، ص١٥٥.

(5) القدومي، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ص١٣.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وهناك تعريفان آخران للحق عند البوطي: [1]

الأول: "اختصاص حاجز شرعاً يسوغ صاحبه التصرف المانع"، ويعقب عليه البوطي في أن الاختصاص الحاجز ثمرة وجود الحق وشرعيته وليس هو الحق بذاته.

ويرجح التعريف الثاني وهو: "إنه موجود عيناً أو حكماً يقر به الشارع لمن ينسب إليه، بحيث يخول صاحبه اختصاصاً حاجزاً".

ويبدو أنّ البوطي أطلق مفهوم الحق دون تقييده بالغاية المقصودة من الحق، والتي هي مقيدة بتحقيق قصد الشارع من جلب المصلحة ودرء المفسدة، وتقديم المصالح العامة على الخاصة عند التعارض.

وعرفه الدريني بأنه: "اختصاص يقر به الشرع سلطة على شيء، أو اقتضاء أداء من آخر، وتحقيقاً لمصلحة معينة"[2].

وأهم ما يستنتج من هذا التعريف ما يلي[3]:

أولاً: إنّه يميز بين الحق وغايته، فالحق ليس هو المصلحة، بل هو وسيلة إليها.

ثانياً: إنّه تعريف جامع يشمل حقوق الله تعالى، وحقوق الأشخاص الطبيعية والاعتبارية، بنوعيها العينية والشخصية.

---

[1] انظر:(البوطي، محمد سعيد، التعسف في استعمال الحق بين الشريعة والقانون، بحث مقدم لمؤتمر مفهوم الحق بين الشريعة والقانون، كلية الشريعة والقانون، مسقط سلطنة عمان، ٢٦-٢٨، من ذي الحجة ١٤٢٠هـ، ١-١٣ إبريل ٢٠٠٠ م ، ص١٤٥-١٤٦).

[2] الدريني – الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده: ص١٩٣.

[3] انظر:(المرجع نفسه: ص١٩٥-١٩٦).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثالثاً: يبين مدى استعمال الحق بما ألقى عليه من قيد" تحقيقا لمصلحة معينة"؛ إذ فيه تعليل لتقرير الشارع الاختصاص ولوازمه- فكل حق في الشرع ممنوح لتحقيق غاية معينة، وتظل حماية الشرع مبسوطة على هذا الاختصاص ما دام يتجه صاحبه إلى تحقيق تلك الغاية- وبهذا القيد يخرج التصرف المطلق الذي ينحرف بالحق عن غايته المرسومة شرعاً.

وفيه تعريف للحق في مفهومه الشرعي، وهو في أصله مقيد بغايته المحدودة له شرعاً، ضمن الإطار التشريعي العام.

ويظهر أنّ هذا التعريف جامع مانع يبين فيه مدى استعمال الحق، وفرق بين الحق والإباحة والحريات العامة التي تفتقد صفة الاختصاص، كما أنه شامل للحقوق المالية، وحقوق الله تعالى، وحقوق الولاية مع ذكر الغاية التي ينبغي توفرها في الحق ألا وهي المصلحة الشرعية، وبهذا القيد يخرج التصرف المطلق الذي ينحرف بالحق عن غايته المرسومة شرعاً[1].

المطلب الثالث: التعريف اللغوي والاصطلاحي للتعسف:

أولاً: التعريف اللغوي للتعسف:

يقال عسف عسفاً: أخذه بالعنف والقوة وظلمه[2]، وعسف عن الطريق: مال وعدل، وتعسف فلان فلاناً[3]: إذا ركبه بالظلم ولم ينصفه[4]، ويقال: عسف المرأة: غصبها نفسها واعتدى

---

(1) القدومي، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ص١٤.

* وسيتم تعريف الحقوق في التربية الإسلامية في الفصل الأول من المبحث الأول عند دراسة نظرية الحقوق والواجبات في التربية: ص٩٠-٩٢.

(2) إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط: ٦٠٠/٢.

(3) الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ١٨١/٣.

(4) ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ١٩٥٥م، د.ط. ٢٤٥/٩.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

عليها[1]. وعسف فلاناً: استخدمه فهو عاسف وعساف وعسوف إذا كان ظلوماً، ولذا يسمى الأجير المستعان به عسيفاً"[2].

والتعسف في اللغة لا يخلو من معاني الظلم والتعدي والميل أو العدول عن الطريق المقصود.

ثانياً: التعريف الاصطلاحي للتعسف:

يعد مصطلح التعسف من المصطلحات الحديثة التي لم ترد في مدونات الفقهاء السابقين، كما تعد نظرية التعسف من أبرز الإنتاج الفقهي الحديث، وذلك لعدم اهتمام الفقهاء السابقين بمصطلح النظريات الفقهية- حيث إنّ هذا المصطلح ظهر حديثا-، واهتمامهم بعرض الجزئيات المختلفة بصورة فردية في ضوء مقتضيات العدالة والظروف تحت أبواب مختلفة لها تعلّق بنظرية التعسف وفحواها ومضمونها[3]، وبحسب مقتضى الحال، ولذلك لم يعرفوا هذا المصطلح لحداثته وجديته إلا في باب الضمانات والعقود، ومن أمثلة ذلك: منع بيع الحاضر للبادي،ومنع الاحتكار، ومنع التزوج بالكتابيات في زمن عمر بن الخطاب رضي الله عنه والقول بصحة زواج الفتاة من الكفء بغير إذن وليها العاضل ومنع وصية المضار ونحو ذلك[4].

---

(1) إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط: ٦٠٠/٢.

(2) ابن منظور، لسان العرب: ٢٤٥/٩.

(3) انظر (بني أحمد، خالد علي سليمان، معايير التعسف في استعمال الحق ومدى انطباقها على الوصية في الفقه الإسلامي، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت (المفرق)- الأردن، المجلد (٣) العدد (٤)، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م، ص٨٣.)

(4) راجع: التعسف في العقود عند (عامر، حسين، التعسف في استعمال الحقوق وأبعاد العقود، الهيئة المصرية العامة للكتاب مصر – د.ت. ص١٦٥-١٨٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

والفقه الإسلامي قيّد التصرف في الحق – كسباً وانتفاعاً – بالنسبة إلى صاحبه وبالنسبة إلى الغير – فرداً كان أم جماعة – بقيود مؤدّاها: "المحافظة على مقصود الشرع، والمحافظة على حق الغير"[1].

وفي ذلك يقول الشاطبي: "وجلب المصلحة أو دفع المفسدة إذا كان مأذوناً فيه على ضربين: أحدهما: أن لا يلزم عنه ذلك، والثاني ضربان: أحدهما: أن يقصد الجالب أو الدافع ذلك الإضرار كالمرخص في سلعته قصد لطلب معاشهم وصحة قصد الإضرار بالغير، والثاني: أن لا يقصد إضراراً بأحد وهو قسمان، أحدهما: أن يكون الإضرار عاماً كتلقي السلع، وبيع الحاضر للبادي، والثاني: أن يكون خاصاً وهو نوعان: أحدهما: أن يلحق الجالب أو الدافع بمنعه من ذلك ضرر. والثاني أن لا يلحقه بذلك ضرر... [2].

وبذلك يلاحظ أنّ الأصوليين لا يقتصرون في المحافظة على حق الغير، ومقاصد الشرع في منع الاعتداء مباشرة أو تسبباً، بل يمنعون التعسف الذي يستند الفعل فيه إلى حق أو إباحة إذا أدّت إلى الأضرار الراجحة أو المناقضة لقصدا الشارع[3].

إلا أنّه يفهم من حديث الشاطبي؛ أنّه يرى التعسف في استعمال الحق من باب التعدي بطريق التسبب، فيقول عند تأصيله لمبدأ التعدي: "وأما القسم الخامس، وهو أنّ لا يجلب الجالب أو الدافع ضرر ولكن أداؤه إلى المفسدة قطعي عادة فله نظران، نظرٌ من حيث كونه قاصداً لما يجوز أن يقصد شرعاً من غير قصد إضرار بأحد، فهذا من الجهة جائز لا محظور فيه، ونظرٌ من حيث كونه عالماً بلزوم مضرة الغير لهذا العمل المقصود مع عدم استضراره بتركه، فإنّه من

---

(1) الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق، مؤسسة الرسالة- بيروت، ١٤١٩هـ- ١٩٩٨م، ط٢، ص٣٣.

(2) انظر: (الشاطبي: الموافقات، ٢/٢٦٤).

(3) انظر (الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي، ص٣٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

هذا الوجه مظنةٌ لقصد الإضرار لأنه في فعله إما فاعل مباح صرف لا يتعلق بفعله مقصد ضروري ولا حاجي ولا تكميلي فلا قصد للشارع في إيقاعه حيث يوقع، وإما فاعل لمأمور به على وجه يقع فيه مضره مع إمكان فله على وجه لا يلحق فيه قصره، وليس للشارع قصد على الوجه الذي يلحق به الضرر"[1].

ويرى الشاطبي أنه على كلا التقديرين السابقين فتوخيه لذلك الفعل على هذا الوجه المذكور مع العلم بالمضرة لا يخلو فيه أحد أمرين: إما تقصير في النظر المأمور به وهذا ممنوع، وإمّا (مظنة) قصده إلى نفسه الإضرار وهذا ممنوع أيضاً، ويلزم أن يكون ممنوعاً من ذلك الفعل لكن إذا فعله فيعد متعدياً بفعله ويضمن ضمان المتعدي على الجملة[2].

ويقول في ذلك أيضاً: "والثالث أنه داخل في التعاون على الإثم والعدوان المنهي عنه، والحاصل مع هذا القسم أن الظن بالمفسدة والضرر لا يقوم مقاصد القصد إليه، فالأصل الجواز من الجلب أو الدفع، وقطع النظر عن اللوازم الخارجية، إلا أنه لما كانت المصلحة تسبب مفسدة من باب الحيل أو من باب التعاون، منع من هذه الجهة لا من جهة الأصل، فإن المتسبب لم يقصد إلا مصلحة نفسه، فإن حمل من هذا المقصد حمل محل التعدي من جهة مظنة للتقصير، وهو أخفض رتبة من القسم الخامس"[3].

ويستفاد من هذا أن عناصر "التعدي" عند الإمام الشاطبي هي ما يلي:[4]

أولاً: تمحض قصد الإضرار بالفعل، وهو يعتبر تعدياً من الطراز الأول.

---

(1) الشاطبي، الموافقات: ٢/٢٤٧.

(2) انظر: (المرجع السابق نفسه: ٢/٢٤٧-٢٧٢).

(3) المرجع نفسه: ٢/٢٧٣.

(4) انظر: (الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي: ٥٧).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library Yarmouk University

ثانياً: مظنّة قصد الإضرار التي تستخرج من القرائن والمظنّات

ثالثاً: الإهمال للمعنى الاجتماعي الذي أمر به الإسلام.

وبناء على ذلك فإن الإمام الشاطبي يكيّف التعسف بأنه تعدٍ بطريق التسبب؛ أي أن التقصير في النظر المأمور به أو قصد الإضرار من باب أولى يعتبر سبباً في التعدي.

إلا أنّ الشاطبي يرى معيار التعدي ذاتياً فقط؛ حيث يشمل العناصر النفسية من قصد الإضرار أو مظنته أو الإهمال والتقصير، ثم يغفل الشرط الأول في التعدي؛ وهو الفعل غير المشروع أصلاً، ليدخل بذلك التعسف في مفهوم التعدي، ويجعل التعسف في استعمال الحق مجرد تطبيق لمعيار التعدي، وبناء على ذلك لا يكون ثمة نظرية تعسف قائمة بذاتها[1].

والفرق بينهما- أي بين التعسف والتعدي - أصيل ؛ فالتعدي بطريق التسبب يعتمد في الأصل على فعل غير مشروع؛ لأنّه خارج عن حدود الحق، وهذا يستتبع أن الفعل إذا كان في حدود الحق وتسبب عنه ضرر للغير لا يمنع منه، ولا يسأل صاحبه عنه ولا يضمن لأنه تصرف في حدود حقه- وهذا هو الأصل في فكرة التعدي عن طريق التسبب- ثم تطور هذا المعنى عند المتأخرين -كالإمام الشاطبي- فأقامه على عناصر نفسية بعد أن كان معيار التعدي موضوعيا- أي يعتمد على أمور مادية خارجية، من كون الفعل غير مشروع لا يستند إلى حق أصلاً ولا يشتمل العناصر النفسية أو الشخصية أصبح موضوعياً أو ذاتياً- فلو صرف النظر عن اشتراط

---

[1] انظر (الدريني، التعسف في استعمال الحق، ص٥٧-٦٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

كون الفعل في التعدي غير مشروع لذاته، وأخذنا بالمعيار الأخير المعيار الذاتي النفسي لتبين قاصراً عن استيعاب حالات التعسف جميعها لأنه ضيّق من نطاق النظرية [1].

وكذلك الحال في مصطلح المجاوزة في الحق؛ حيث إنّ هناك فروقاً واضحة بين المجاوزة في الحق والتعسف في استعمال الحق، فقد رأى أصحاب هذا القول أن التعسف صورة من صور الخروج عن الحق، ويمكن تلخيص هذه الفروق بما يلي [2].

أولاً: التعسف يعتمد في الأصل على وجود الحق وهذا يستلزم مشروعية العمل ابتداءً، ولكن الاستعمال نفسه معيب في الباعث عليه، وأما مجاوزة الحق أو الاعتداء في الفعل فهو غير مشروع لعيب في ذاته لعدم استناده إلى حق أصلاً.

ثانياً: الأصل في الحقوق: لا يمنع استعمال حق إلا إذا قصد الإضرار بالغير أو قصد تحقيق مصالح غير مشروعة، أما المجاوزة لحدود الحق فإنه تمنع ولو قصد إحداث نفع كمن زرع أرض غيره.

ثالثاً: استعمال الحق يصبح غير مشروع إذا ترتب عليه ضرر فاحش بالغير ولو كان بدون قصد، أما المجاوزة لحدود الحق فإنه تمنع مهما كان نوع الضرر وقدره.

رابعاً: جزاء التعسف قد يكون مادياً يمنعه مباشرة سلبية أو بالتعريض، أو بإزالة عين الضرر، أو بمنع الشخص من التصرف بحقه ابتداء، أما المسؤولية في حالة مجاوزة الحق لا

---

(1) انظر(الدريني، التعسف في استعمال الحق: ص٥٧-٦٨).

(2) انظر (المرجع نفسه: ص٤٨-٤٩) وانظر (الزرقاء، صياغة قانونية لنظرية التعسف، استعمال الحق في قانون إسلامي، دار البشير – عمان، ط٢، ٢٦-٢٤، ومنصور، محمد حسين، نظرية الحق،د.ن. د.م. د.ط. ص٢٦٥ – ٢٦٦، والقدومي، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ص١٩-٢٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

تظهر إلا بعد التصرف لا قبله، فلا يمكن ترتيب الجزاء قبل الفعل لأنه نتيجة عمل أي مسآل العمل[1].

ومن هؤلاء الذين عرفوا التعسف في استعمال الحق بالمجاوزة في حدود الحق:

- أبو زهرة: "استعمال الحق بشكل يؤدي إلى الإضرار بالغير: إما لتجاوز حق الاستعمال المباح عادة، أو لترتب ضرر بالغير أكبر من منفعة صاحب الحق"[2].

- "خروج على حدود الحق ولكنه لا يرقى إلى درجة الخطأ في المسلك الذي يرتب المسؤولية"[3].

والتعريف الراجح هو تعريف "الدريني" للتعسف في استعمال الحق وهو "مناقضة قصد الشارع في تصرف مأذون به شرعاً بحسب الأصل"[4].

ويعتبر هذا التعريف جامعاً مانعاً لأنّه يتضمن ما يلي[5].

- مناقضة قصد الشارع: أي مضادة قصد الشارع أو معارضته، بأن يستعمل الحق لمجرد قصد الأضرار أو مظنة وفي ذلك مخالفة لقصد الشارع من تحقيق المصالح لا المضار، أو أن

---

(1) القدومي، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ص٢٢.

(2) المرجع نفسه: ص٢٠، نقلاً عن أبو زهرة، محمد، أسبوع الفقه الإسلامي، ومهرجان في تيمية، التعسف في استعمال الحق، دمشق ١٦-٢١ شوال، ١٣٨٠هـ، ص٩١.

(3) المروغي، عبد السلام علي، النظرية العامة لعلم القانون (نظرية الحق)، منشورات الجامعة المفتوحة، دزم. ١٩٩٥، ط٢، ص٣٢٨، وهذا التعريف معتمد في علم القانون.

(4) الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص٨٤.

(5) راجع:(المرجع نفسه: ص٨٥-٨٩) وقد شرح الدريني هذا التعريف شرحاً وافياً، وما ذكر في البحث عبارة عن تلخيص ما فهمته الباحثة من شرح الدريني.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

يتذرع بما ظاهره الجواز إلى تحليل ما حرم الله "كبيع العينة"[1]، أو إسقاط ما أوجبه الله تحايلاً على أحكام الشريعة وقواعدها، بغية التخلص منها، أو تحقيق مصالح غير مشروعة، كهبة المال صورياً لإسقاط الزكاة".

– والمناقصة: إمّا أن تكون مقصودة، وهذا يشمل استعمال الحق لمجرد الإضرار أو تحقيق مصلحة غير مشروعة، أو لمجرد العبث في حين يلحق بغيره ضرراً يقيناً، وإمّا أن تكون غير مقصودة، وهذه تشكل الأفعال التي تكون مآلاتها معتادة للأصل العام في الشرع؛ لأنّ الحقوق إنّما شرعت لجلب مصلحة أو درء مفسدة، وهذا يوضح أن التعسف في بعض صوره لا يتعلق بالاستعمال لمعتاد أو غير المعتاد بل العبرة بالمآل المعتاد أو غير المعتاد.

وبهذا يكون للتعسف معياران أساسيان[2]:

١. المعيار الأول: الشخصي أو الذاتي وهو النية أو الباعث.

٢. المعيار الثاني: وهو معيار موضوعي يعتمد الموازنة بين ما يعود على صاحب الحق من مصلحة وما يلزم عن عمله من مفسده.

– وأمّا "مأذون فيه شرعاً بحسب الأصل": يدخل فيه التصرف القولي والتصرف الفعلي، ويخرج منه الأفعال غير المشروعة لذاتها، لأن فعلها يعتبر اعتداءً ومجاوزة لا تعسفاً.

---

(1) المقصود من "بيع العينة": أن الإنسان المحتاج إلى النقود يشتري سلعة بثمن معين إلى أجل، ثم يبيعها من اشتراها منه بثمن حال أقل، فيكون الفرق هو فائدة المبلغ الذي أخذه عاجلاً، وهذا البيع حرام، انظر:(السيد سابق، فقه السنة، دار الكتاب العربي– بيروت، ١٤٠٧هـ– ١٩٨٧م، ط١: ٣/١٨٣).

(2) سيتم دراسة معايير التعسف في الفقه الإسلامي في الفصل الثاني في المبحث الثاني:ص٩٠–١١٨

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المطلب الرابع: تعريف نظرية التعسف في استعمال الحق(باعتبارها مركبا إضافيا).

وبناء على التعريف الذي رجحته الباحثة فإنّ التعسف في استعمال الحق يمكن بيانها من خلال الصورة التالية: وهي أن يمارس الشخص فعلاً مشروعاً في الأصل بمقتضى حق شرعي ثبت له أو بمقتضى إباحة عامه على وجه يلحق بغيره الضرر، أو يخالف حكمته المشروعية وقصد الشارع في المصالح من جلب المنافع ودرء المفاسد.

ويبدو أنّه على الرغم من أنّ الفقهاء المعاصرين عرفوا التعسف في استعمال الحق، لكنهم لم يعرّفوه كنظرية لها جزئياتها ذات الصلة بموضوع التعسف في استعمال الحق، منتظمة تحت مفهوم عام كلي يجمعها، وعلى هذا فإنه يمكن تعريف" نظرية التعسف في استعمال الحق" كنظرية على أنّها:" المفاهيم العامة والتصورات الكلية المتصلة بقضية مناقضة قصد الشارع في تصرف مأذون به شرعا بحسب الأصل، وما تتضمن من أركان وشروط ومعايير وجزاء، بحيث تنتظم فيها الأحكام الواجب تنفيذها في مجال استعمال الحقوق[1].

المطلب الخامس: ارتباط النظرية بطبيعة الحق وغايته.

وترتبط نظرية التعسف بطبيعة الحق وغايته، ويبدو للباحثة أنّه لكي يتم توضيح هذا الارتباط لابد من بيان القضايا التالية:

أولاً: مصدر الحق ومنشؤه هو الشرع، وعلى هذا فمصادر الحقوق هي مصادر الشريعة؛ أي أن الحق إنما نشأ بحكم الله هبة ومنحة منه تعالى، ويترتب على هذا أن الحق ليس صفة

---

[1] سيتم تعريف نظرية التعسف في استعمال الحق من منظور تربوي في الفصل الثاني في المبحث الثاني.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

طبيعية للإنسان حتى يكون مطلقاً وغاية في ذاته، بحيث يتصرف به صاحبه بمطلق رغبته ولو أضر بغيره! وذلك لأن مصدره الشريعة الإسلامية فهو مقيد بما قيدته الشريعة لأنها هي التي أنشأت الحق، وعلى هذا ليس للفرد من سلطة في التصرف إلا في ما منحه إياه الشرع، وفي الحدود المرسومة له [1].

ثانياً: جوهر الحق، علاقة شرعية اختصاصية، فإن سقط الاختصاص سقط الحق[2]، وهذه العلاقة كي تكون حقاً يجب أن تختص بشخص معين أو بفئة معينة؛ إذ لا معنى للحق إلا عندما يتصور فيه ميزة ممنوحة لصاحبه وممنوعة عن غيره، وقد اشترط إقرار الشارع لهذا الاختصاص وما ينشأ عنه من سلطة أو تكليف، لأن نظرة الشارع هي أساس الاعتبار- فما اعتبره الشارع حقاً كان حقاً وغير ذلك فلا- [3].

ثالثاً: حماية الحق؛ هي حماية يقررها الشارع للحق بما يضمن وصول صاحبه إليه وتمتعه به، وبذلك يلزم الآخرين احترام ذلك الحق وعدم المساس به، وتتحقق الحماية للحق بخطاب

---

* أما منشأ الحق في القوانين والمذاهب الوضعية على اختلافها من فردية واجتماعية هو الإنسان ذاته حيث إن له حسب رؤية القوانين والمذاهب الوضعية حاجات ومصالح طبيعية بوضعه كائناً مستقلاً بذاته أو بوصفه عضواً في المجتمع، فالحق للإنسان إذا هو الأصل والقانون ترجمة له وتعبير عنه، راجع (أبو عاصي، محمد سالم، الحق والتكليف والإنسان في ضوء الشريعة الغراء، بحث مقدم لمؤتمر مفهوم الحق بين الشريعة والقانون، كلية الشريعة والقانون، مسقط، سلطنة عمان، ٢٦-٢٨ من ذي الحجة ١٤٢٠هـ، ١-٣ إبريل ٢٠٠٠م، ص٧٩-٨٠).

(1) انظر (الدريني- نظرية التعسف في استعمال الحق، ص٧٧).

(2) انظر (الزهاوي، سعيد أمجد، التعسف في استعمال الحق، دار الاتحاد العربي، القاهرة، ١٩٧٦م، ط٦، ص٢٠٨).

(3) انظر:(السريتي، عبد الودود،، المدخل لدراسة بعض النظريات في الفقه الإسلامي، دار المطبوعات الجامعية، الإسكندرية ١٩٩٧م، د.ط. ص١٤-١٥ نقلاً عن الزرقا، مصطفى، الفقه الإسلامي في ثوبه الجديد: ٣/١٠-١٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الشارع وتكليفه للمكلفين، وتعتبر هذه الحماية من مقومات الحق، وركن من أركانه، فلا حق بـــلا حماية[1].

وبناء على ما ذكر فإن أحوال الإساءة في استعمال الحق تجرّد الحق من حمايته، ولا يبقى له سوى صورته؛ لأنّ الشارع لا يحمي الإساءة والإضرار بالغير.

رابعاً: الغرض من استعمال الحق استثمار المصلحة التي تضمنها، وليس المصلحة بذاتها، واعتبار المصلحة اعتباراً موضوعياً مطلقاً لا ينظر إليه بالنسبة لصاحب حق معين أو للظـــروف الشخصية التي أحاطت باستعماله للحق، بل لا بد أن ينظر إلى وجود المصالح نظرة مجردة عن الظروف الخاصة[2].

والشريعة أساسها المصالح وهي مبنية على مصالح العباد، فانتفى بذلك أن يكـــون الحـــق مطلقاً أو غاية في ذاته، بل هو وسيلة لتحقيق مقاصد الشريعة، وبهذا وجب أن يكون قصد المكلف في العمل موافقاً لقصد الله تعالى في التشريع[3].

يقول الشاطبي في ذلك: "قصد الشارع من المكلف؛ أن يكون قصده في العمل موافقاً لقصده في التشريع، والدليل على ذلك ظاهر من وضع الشريعة، إذ قد مرّ أنها موضوعة لمصالح العباد على الإطلاق والعموم، والمطلوب من المكلف أن يجري على ذلك فـــي أفعالـــه، وأن لا يقـــصد

---

(1) انظر (الزهاوي، التعسف في استعمال حق الملكية في الشريعة والقانون: ٢٠٣، الزحيلي، الفقـــه الإســـلامي وأدلته: ٤/٢٨- ٢٩).

(2) انظر (المرجع نفسه: ص ١٩)

(3) أنظر (الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص٧٧-٧٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

خلاف ما قصد الشارع، ولأن المكلف خلق لعبادة الله، وذلك راجع إلى العمل على وفق القصد في وضع الشريعة"[1].

فالغاية من الحق تحقيق المصالح الكلية، حيث إن المصلحة التي تكمن في الحق غالباً هي مصلحة تفصيلية جزئية تخدم المصالح الكلية، وقد لا يحقق استعمال الحق تلك المصلحة الكلية بل يناقضها، فيغدو على هذا النحو ضاراً ويفقد مصلحيته ويبقى فقط مجرد مظهره[2].

ويترتب على هذا أن كل استعمال مناقض لهذه المقاصد- تحقيق المصالح- يعتبر باطلاً لأنه يهدم الأصل الذي قامت عليه الشريعة، ويناقض قصد الشارع ومراده من منح الحقوق.

وحيث إنّ الشرع كل متناسق لا تتناقض جزيئاته مع كلياته، فإنّ المصلحة الخاصة التي هي غاية الحق الفردي تبقى مشروعة ما لم تتناقض مع قواعد الشريعة الإسلامية العامة أو مقاصدها بين العباد،- وهذا هو جوهر فكرة التعسف-، ويلخص:" بأن الفعل يكون مشروعا بحسب الأصل والظاهر؛ لأنّه يستند إلى حق، إلا أنّه يتناقض- في باعثه ونتائجه- مع ما يقتضي به من قواعد الشريعة العامة ومقاصدها[3].

يقول الشاطبي في ذلك:" كل من ابتغى في تكاليف الشريعة غير ما شرعت له فقد ناقض الشريعة، وكل من ناقضها فعمله في المناقضة باطل، فمن ابتغى في التكاليف ما لم تشرع له فعمله باطل، أمّا أنّ العمل المناقض باطل فظاهر؛ فإن المشروعات إنما وضعت لتحصيل

---

(1) الشاطبي، الموافقات في أصول الشريعة: ٢/٢٥١.

(2) انظر (الزهاوي، التعسف في استعمال الحق: ص٢٥-٢٦).

(3) انظر: (الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص٧٨.)

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المصالح ودرء المفاسد، فإن خولفت لم يكن في تلك الأفعال التي خولف بها جلب مصلحة ولا درء مفسدة"[1].

خامسا: الحق في الفقه الإسلامي ذو طبيعة مزدوجة- فلا يتسم بالفردية المطلقة-، وهذه الطبيعة تعتبر انعكاسا طبيعيا وحقيقيا لصفة الإنسان باعتباره كائنا اجتماعيا لا فردا فطريا منعزلا[2]- أي أنّ الفقه الإسلامي يجمع بين الفردية والاجتماعية-.

ولذلك أقر الفقه الإسلامي الحق الفردي وحماه، ونسق بينه وبين مصلحة الجماعة ووفق بينهما ما أمكن التوفيق، ثم قدّم المصلحة العامة على المصلحة الخاصة عند التعارض[3].

وهذا ما بينه الشاطبي في أنّ كل تكليف يصير حقا لله- وحق الله هو حق المجتمع- فما كان لله فهو لله، وما كان للعبد فهو راجع إلى الله، من جهة حق الله فيه ومن جهة كون حق العبد من حقوق الله[4].

وبناء على ذلك فالفقه الإسلامي يهدف إلى غايتين أساسيتين من أجل تنظيم شؤون الحياة في المجتمع وهما:" مصلحة الفرد والجماعة"، وتقديم حق المجتمع عند التعارض المستحكم لأهميته، ومقتضى ذلك أنّ الحقوق يجب أن تفضي إلى تلك الغاية المزدوجة، وبذلك يكون للحق وظيفة مزدوجة أيضاً وعلى هذا الأساس يكون للحق الفردي وظيفة اجتماعية وليس هو بذاته

---

(1) الشاطبي، الموافقات:٢/٢٥٢-٢٥٣.

(2) انظر:(الدريني، الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده: ص٢٣، أبو عاصي، الحق والتكليف والإنسان في ضوء الشريعة الغرّاء: ص٩٠)

(3) انظر:(الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص٧٩).

(4) انظر:(الشاطبي- الموافقات: ٢/٢٤٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وظيفة اجتماعية، إذ يترتب على كونه بذاته وظيفة اجتماعية؛ إهدار الصالح الفردي الخاص الذي أصبح تقرره معلوماً من الدين بالضرورة[1].

ومراعاة حق الغير أو مصلحته إذن منظور إليه في كل حق فردي واستعماله مقيد بما يمنع المساس به، ولا ريب أن هذا الأصل يسبغ على الحقوق صفة اجتماعية، ومما يؤكد هذه النزعة الاجتماعية في التشريع الإسلامي؛ أنه يحرم الإضرار بالغير دون وجه حق في جميع صوره وبأي وسيلة من الوسائل ولو كانت في ظاهرها مشروعة- ومن ذلك التعسف- بل ويجعل للغير حقاً في أن ينتفع بملك المالك قسراً عنه إذا دعت الحاجة إلى ذلك- شريطة أن لا يعود على المالك ضرر أكبر- وبهذا يمكن القول بأن الشريعة الإسلامية لا تنظر إلى الحقوق على أنها مطلقة بل تقيدها، ولا تقر استعمال الحق على أي وجه تعسفي أو غير اجتماعي[2].

ولإقامة التوازن بين الحقوق الفردية والجماعية نشأت نظرية التعسف في استعمال الحق للإبقاء على فكرة الحق؛ لأنّها لم تلغ فكرة الحق بتحويله إلى وظيفة اجتماعية، بل حافظت على عنصري الفردي والاجتماعي وأقامت التوازن بين هذين العنصرين حتى لا يطغى أحدهما على الآخر، وأقامت التوازن أيضاً بين المصالح الفردية ومصالح الجماعة من باب أولى؛ لأنّ الضرر في إهدار مصلحة الجماعة أشد، والأصل في الحق التقييد لا الإطلاق؛ لأنّ الشريعة أساس الحق، وليس هو أساس الشريعة كما أنه وسيلة لتحقيق غاية وليس غاية في ذاته، فإنّ أفضى استعمال

---

(1) انظر: (الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص٧٩).

(2) انظر:(الدريني، الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده: ص٢٣-٢٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

حق فردي إلى إلحاق مضرة راجحة كان هذا مناقضة لقصد الشارع- من جلب المـــصالح ودرء المفاسد- وإن كان الفعل في الأصل مستندا على حق فردي[1].

[1] انظر:(الدريني، الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده: ص٢٤-٢٥).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المبحث الثاني: تأصيل النظرية في الفقه الإسلامي:

تناول هذا المبحث الوقوف على أدلة تحريم التعسف في استعمال الحق من القرآن الكريم والسنة الشريفة، وآثار الصحابة والتابعين، وما تفرع منها من القواعد الكلية.

وقد ثبت باستقراء العديد من الحالات والمسائل والأدلّة وتتبعها من كتاب الله وسنة رسوله صلى الله عليه وسلم وآثار أصحابه وما تفرع عن ذلك من قواعد أنّ التعسف في استعمال الحق أمر محرم يجب الابتعاد عنه[1].

ويمكن تلخيص أسباب تحريم التعسف في استعمال الحق إلى سببين وهما[2]:

أولاً: ليس لصاحب الحق حرية مطلقة في ممارسته، وإنما هو مقيد بعدم الإضرار بالغير، للنصوص الشرعية التي تمنع الإضرار بالغير وتحريم الاحتكار، وبيع مال المحتكر جبراً عنه عند الحاجة، وتحريم العدوان على الدماء والأموال والأعراض، سواء أكان الضرر ناشئاً من استعمال حق مشروع أم عن اعتداء محض.

ثانياً: نزعة الحقوق الجماعية: فمثلاً لا تقتصر المصلحة المستفادة من الحق الخاص المالي على صاحبه فقط وإنما يعود على المجتمع أيضاً؛ لأن ثروته جزء من ثروة الأمة التي يجب أن تبقى قوية استعداداً للطوارئ.

ومن هذه الأدلّة الشرعية التي تحرم التعسف بسبب الإضرار هي:

---

[1] انظر:(بني أحمد، خالد، معايير التعسف في استعمال الحق ومدى انطباقها على الوصية:ص٨٤ ، نقلا عن: أبو زهرة، محمد، التعسف في استعمال الحق، أسبوع الفقه الإسلامي، دمشق، ١٦- ٢١شوال/ ١٣٨٠هـ: ص٩١).

[2] انظر:(الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته:٤/ ٣١).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المطلب الأول: أدلّة القرآن الكريم:

أولاً: قال تعالى، ﴿وَإِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَأَمْسِكُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ أَوْ سَرِّحُوهُنَّ بِمَعْرُوفٍ وَلَا تُمْسِكُوهُنَّ ضِرَارًا لِّتَعْتَدُوا۟ وَمَن يَفْعَلْ ذَٰلِكَ فَقَدْ ظَلَمَ نَفْسَهُۥ وَلَا تَتَّخِذُوٓا۟ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ هُزُوًا﴾[1].

وجه الاستدلال: أنّ هذه الآية تشمل كل من يطلق زوجته طلقة واحدة رجعية، فإذا أوشكت عدتها على الانتهاء راجعها، ثم يطلقها فتبدأ عدة جديدة، فإذا قاربت عدتها أن تنتهي راجعها وهكذا، وهكذا بدلاً من أن تعتد ثلاثة أشهر (على الأقل) تعتد تسعة أشهر أو أكثر، وبذلك يتخذ الرجل وسيلة شرعية للإضرار بمطلقته، وهذه التصرفات موافقة حسب الظاهر للحق الممنوح للزوج، ولكنّ الله تعالى سمى هذا استهزاء بآيات الله؛ لأنّه استعمل ما منح من حقوق للإضرار بالزوجة[2].

يقول ابن عباس: "كان الرجل يطلق امرأته، ثم يراجعها قبل انقضاء عدتها، ثم يطلقها فيفعل ذلك يضآرها ويعضلها، فأنزل الله هذه الآية"[3].

---

(1) البقرة، آية: ٢٣١

(2) انظر(القضاة، نوح علي، الحيل الفقهية المحرمة، نشرة شهريه تصدرها دائرة الإفتاء العام في الأردن، العدد ٣، جمادى الأولي: ١٤٣٠هـ - ٦أيار ٢٠٠٩م، ص٣)، وانظر:(الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر،الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: يوسف الحمادي، مكتبة مصر- القاهرة، ١٤٣١هـ- ٢٠١٠م، ط١: ٢٦٤/١)

(3) الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل آي القرآن، تحقيق: محمد شاكر الحرستاني، دار إحياء التراث العربي- بيروت، د.ت، ط٢: ٥٧٦/٢.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وبناء على ذلك يعدّ اتخاذ هذا الحق وسيلة لإلحاق الضرر بالزوجة بتطويل العدة عليها أو بإلجائها على الافتداء تخلصاً من هذه الأضرار أمرا لا يبيحه الشرع؛ لأنّه تعسف أو إساءة في استعمال للحق في غير ما شرع له، حيث إنّ الفعل المشروع لا تحل مباشرته إذا قصد به قصد فاسد فيه تعسف وظلم للغير[1].

ثانياً. قوله تعالى: ﴿ وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ ۖ لِمَنْ أَرَادَ أَن يُتِمَّ ٱلرَّضَاعَةَ ۚ وَعَلَى ٱلْمَوْلُودِ لَهُۥ رِزْقُهُنَّ وَكِسْوَتُهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ۚ لَا تُكَلَّفُ نَفْسٌ إِلَّا وُسْعَهَا ۚ لَا تُضَآرَّ وَالِدَةٌۢ بِوَلَدِهَا وَلَا مَوْلُودٌ لَّهُۥ بِوَلَدِهِۦ ۚ ﴾[2].

وجه الاستدلال: أنّهذه الآية تتحدث عن المطلقة التي لها رضيع، ومدة الرضاع التي تستحق فيها أجراً على أبيه الذي طلقها، والحقوق المتقابلة بينهما في ذلك دون مضارة[3].

ويبين ابن كثير (رحمه الله تعالى) أنّ هذا إرشاد من الله تعالى للوالدات أن يرضعن أولادهن كمال الرضاعة وهي سنتان لمن أراد أن يتم الرضاعة، وعلى والد الطفل نفقة الوالدات

---

(1) انظر (الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق، ص١٠٠، ابن رجب الحنبلي، زين الدين عبد الرحمن – جامع العلوم والحكم: تحقيق: شعيب الأرنؤوط، وإبراهيم باجس، مؤسسة الرسالة– بيروت،١٤١٢هـ، ط١ ص٢٦٨.

(2) البقرة، آية ٢٣٣).

(3) انظر (الزرقا، صياغة قانونية لنظرية التعسف باستعمال الحق في قانون إسلامي، دار البشير، عمان، ١٤١٨هـ ١٩٨٧م، ط٢، ص٢٩.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وكسوتهن بالمعروف بما جرت به عادة أمثالهن في بلدهن من غير إسراف ولا إقتار بحسب قدرته على الإنفاق[1].

وقوله تعالى: " لا تضار والدة بولدها" يفسرها الزمخشري بأنها قد تحتمل البناء للفاعل؛ فيكون المعنى لا تضار والدة زوجها بسبب ولدها، وهو أن تطلب منه ما ليس بعدل من الرزق والكسوة، وأن تشغل قلبه بالتفريط في شأن الولد وغير ذلك، ولا يضار مولود له امرأته بسبب ولده بأن منعها شيئا وجب عليه من رزقها وكسوتها، ولا يأخذه منها وهي تريد إرضاعه، ولا يكرهها على الإرضاع، وإن كان مبني للمفعول فهو نهي عن أن يلحق بها الضرار من قبل الزوج، وأن يلحق الضرر بالزوج من قبلها بسبب الولد[2].

ووجه التعسف يظهر في نهي صريح للأب من مضارة الأم وإساءة استعمال حقه في ولايته على ابنه؛ فلا يجوز انتزاع ولدها منها إن رضيت بإرضاعه مجاناً أو بما رضي به غيرها[3]- وغير ذلك من أوجه التعسف-.

يقول القرطبي: "ولا يحل أن يمنع الأم ذلك مع رغبتها في الإرضاع هذا قول جمهور المفسرين"[4].

---

(1) انظر:(ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل تفسير القرآن العظيم، دار الجيل، بيروت، د.ت. د.ط، ٢٦٨/١-٢٦٩).

(2) انظر:(الزمخشري- الكشاف: ٢٢٦/١-٢٦٧).

(3) انظر: الدريني، نظرية التعسف: ص٩٢ .

(4) القرطبي، أبي عبد محمد بن حمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: محمد إبراهيم الحفناوي، دار الحديث- القاهرة، د.ت، ط١: ١٦٧/٣

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويظهر في الآية الكريمة وجه تعسف آخر لكنه من قِبل الأم؛ حيث تنهى الآية الكريمة الأم عن التعسف في استعمال حق إرضاع ابنها إضراراً بأبيه كأن تطلب أجراً وهناك من يرضعه مجاناً أو بأقل أو أن تأبى إرضاع ولدها إضراراً بأبيه[1].

يقول القرطبي: "لا تأبى الأم أن ترضعه إضراراً بأبية أو تطلب أكثر من أجر مثلها[2].

ثالثاً: قال تعالى: ﴿ أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنتُم مِّن وُجْدِكُمْ وَلَا تُضَآرُّوهُنَّ لِتُضَيِّقُواْ عَلَيْهِنَّ ﴾[3].

وجه الدلالة: تبين الآية حرمة أن يضيق الرجل على مطلقته في النفقة خلال العدة، وأن يضيق عليها أيضا في السكن لقهرها وإيذائها، نقمة منه عليها، عندما أراد مفارقتها وانقطاع رغبته في استمرار الزوجية، وهذا خلاف لما يقتضيه السراح الجميل الذي أمر به الزوج الذي يريد الطلاق[4].

ويبين القرطبي أنّ هذه الآية راجعة إلى ما قبلها وهي المطلقة الرجعية ويقول: "أسكنوهن: تابعة للنفقة وجارية مجراها... وترك النفقة من أكبر الأضرار... ولأنّها معتدّة تستحق السكنى عند الطلاق، فكانت لها النفقة كالرجعية، ولأنّها محبوسة عليه لحقه فاستحقت النفقة كالزوجة".[5]

---

(1) انظر:(الدريني، نظرية التعسف: ص٩٤).

(2) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: ١٦٧/٣.

(3) سورة الطلاق، آية: ٦.

(4) انظر (الزرقاء، نظره قانونية لنظرية التعسف باستعمال الحق: ص٣١).

(5) القرطبي، الجامع لأحكام القرآن: ١٦٨/١٨ .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وهنا يظهر التعسف في استعمال حق الزوج في مسكنه بالانحراف عن الغاية المقصودة من إباحة النفقة عليها والسكن مع بعضهما، وعدم خروج الزوجة من بيت الزوجية أثناء العدة محاولة للتقريب بينهما والعودة للحياة الزوجية كما كانت[1].

المطلب الثاني: أدلّة السنة النبوية:

أولاً: عن ابن عباس رضي الله عنه قال: قال عليه الصلاة والسلام: "لا ضرر ولا ضرار في الإسلام"[2].

وجه الدلالة: الضرر في اللغة ضد النفع والضرار: أن يضار كل واحد منهما صاحبه؛ فالضرار منهما معاً[3]، ويقول ابن الأثير: "لا ضرر، أي لا يضر الرجل أخاه ولا ضرار: أي لا يجازي على الضرر بالضرر وقيل الضرر: ما تضر به صاحبك وتنتفع أنت به، والضرار: أن تضره من غير أن ينتفع"[4].

وعلى ذلك يظهر من قول النبي صلى الله عليه وسلم أنّه نهى عن إلحاق الضرر بالغير بكل أشكاله ابتداءً أو مقابلة الضرر بضرر آخر.

---

(1) انظر:(القدومي، التعسف في استعمال الحق: ص٢٥).

(2) ابن ماجه، السنن، كتاب الأحكام، باب من بنى في حقه ما يضر بجاره، حديث رقم: ٢٣٤٥، ٣/٤٣٠، (الحديث صحيح)، انظر:(الألباني، ناصر الدين، صحيح ابن ماجه، المكتب الإسلامي- بيروت، ١٩٨٨م، ط٣: ٢/٣٩) .

(3) ابن منظور، لسان العرب: ج٢ / ١٥٤.

(4) ابن الأثير، المبارك بن محمد، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر الزاوى، ومحمود الطناحى، دار الفكر- بيروت، د.ت، د.ط:٣/٨١-٨٢.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وفي ذلك يرى ابن رجب أنّ النبي صلى الله عليه وسلم إنّما نفى الضرر والضرار بغير حق، لأنّ إدخال الضرر على أحد بحق، إمّا لكونه تعدى حدود الله فيعاقب بقدر جريمته، وإمّا لكونه ظلم غيره فيطلب المظلوم مقابلته بالعدل فهذا غير مراد قطعاً، وإنما المراد إلحاق الضرر بغير حق، وهذا على نوعين: أحدهما: ألا يكون في استعمال الحق غرض سوى الضرر بالغير، فهذا لا ريب في تحريمه وقبحه...[1].

ويقول الشاطبي مؤيداً لتحريم قصد الإضرار:" لا إشكال في منع القصد إلى الإضرار من حيث هو إضرار، لثبوت الدليل على أنّ لا ضرر ولا ضرار في الإسلام"[2].

وعلى هذا كل استعمال للحق إذا ألحق ضرراً بالغير يحرم استعماله من قِبل صاحب الحق، ولمّا كان التعسف في استعمال الحق إضراراً بالغير منع بنص هذا الحديث الشريف.

ثانياً: حديث سمرة بن جندب:" أنه كان له عذق[3] من نخل في حائط رجل من الأنصار، ومع الرجل أهله، وكان سمرة يدخل على نخله فيتأذى به الأنصاري، ويشق عليه ذلك فطلب أن يبيعه فأبى، فطلب إليه أن يناقله فأبى، فأتى الرجل النبي – صلى الله عليه وسلم– فذكر ذلك له، فطلب النبي– صلى الله عليه وسلم– أن يبيعه فأبى، فطلب إليه أن يناقله فأبى، فقال: فهبه

---

(1) ابن رجب الحنبلي، زين الدين عبد الرحمن، جامع العلوم والحكم،: ص٣٦٤-٣٦٥.

(2) الشاطبي، الموافقات: ٢٦٥/٢.

(3) العذق: النخلة بحملها، الفيروز آبادي، القاموس المحيط: ٢٦٢/٣.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

له ولك كذا وكذا أمراً رغبه فيه، فأبى، فقال: إنّما أنت مضار، وقال للأنصاري: اذهب فاقلع نخله"[1].

وجه الاستدلال: في هذا الحديث النبوي دلالة واضحة على أن عنصر المضارة أو صفتها تتحقق متى كانت منفعة صاحب الحق نافعة يسيرة بجانب الضرر الذي قد يصيب غيره في مصالح حيوية له، وذلك أن سمرة بعد عرض الشراء عليه أو المناقلة أو الهبة بعوض مناسب أصبحت منفعته في الاحتفاظ بالنخلات والمرور إليها في حائط رفيقه بين أهله لا تعد شيئاً مذكوراً بجانب ضرر الأنصاري في ذلك[2].

وبناء على ذلك أصبح فيه دلالة واضحة على وجوب دفع الضرر الراجح اللازم من استعمال حق الملكية باستئصال سببه، غير أنه لا بدّ أولاً من العمل على التوفيق بين المصلحتين ما أمكن، وذلك واضح من تقديم الرسول -صلى الله عليه وسلم- الحلول المختلفة تارة عن طريق المعاوضة من الناحية المادية، وتارة أخرى عن طريق الترغيب في الثواب الأخروي من الناحية المعنوية، ثم قضاؤه باستئصال الملك كحل نهائي حاسم لدفع الضرر حيث لم توجد وسيلة أخرى لذلك [3].

---

(1) أبو داوود، السنن، كتاب القضاء- باب أبواب من القضاة، الحديث رقم: ٣٦٣٦: ص: ٣٩٩. قال فيه الصنعاني:" رواه أبو داود من حديث الباقر عن سمرة، وقد قيل إنه لم يسمع منه ورجاله رجال الصحيح" ، انظر(الصنعاني، الحسين بن أحمد بن يوسف، فتح الغفار الجامع لأحكام سنة نبينا المختار، تحقيق: مجموعة بإشراف علي العمران، دار عالم الفوائد، د.م، ١٤٢٧هـ، ط١: ٣/ ١٢٤٤)،وقال فيه الألباني:" وهذا إسناد ضعيف ورجاله ثقات رجال مسلم، غير أن أبا جعفر هذا هو الباقر لم يسمع من سمرة"، انظر (محمد ناصر الألباني، ضعيف سنن أبي داوود، المكتب الإسلامي- بيروت، ١٩٩١م. ط١، ص٣٦١).

(2) انظر (الزرقا، مصطفى أحمد، صياغة قانونية لنظرية التعسف مما باستعمال الحق في قانون إسلامي، ص٣٧.

(3) الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق، ص١٣٩-١٤٠.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويؤيد ذلك قول ابن رجب: فالأمر بالقلع هنا إنما عند الإصرار على المضارة من عدم قبول ما يدفع ضرر المالك"[1].

ثالثا: ما رواه أبو هريرة قال:" قال رسول -الله صلى الله عليه وسلم-: "لا يمنعن أحدكم جاره أن يغرز خشبة على جداره، ثم يقول أبو هريرة: "ما لي أراكم عنها معرضين، والله لأرمينّ بها بين أكتافكم "[2].

وجه الدلالة، أن المالك يجبر على تمكين جاره من الارتفاق بملكه عند الحاجة إذا لم يتضرر المالك، ويجبر كذلك إذا لحقه ضرر يسير[3]. وهذا ما بينه النبي صلى الله عليه وسلم.

وعلى ذلك فإنّ المالك إذا منع جاره من أن يرتفق بجداره وترتب إلحاق الأذى به- أي الجار- اعتبر متعسفا في استعمال حق الملك[4].

المطلب الثالث: آثار الصحابة والتابعين:

أولاً: "ما رواه مالك بن أنس: قال أخبرنا عمرو بن يحيى، عن أبيه، أن الضحاك بن خليفة ساق خليجاً له (وهي النهر الصغير) من العريض فأراد أن يمر به في أرض لمحمد بن مسلمة، فأبى محمد، فقال له الضحاك، لمَ تمنعني وهو لك منفعة تشرب به أولاً وآخراً ولا يضرك، فأبى محمد، فكلم فيه الضحاك عمر بن الخطاب -رضي الله عنه- فدعا عمر بن الخطاب محمد بن مسلمة فأمره أن يخلي سبيله فقال محمد: لا، فقال عمر: لم تمنع أخاك ما

---

(1) ابن رجب الحنبلي، القواعد في الفقه الإسلامي، دار المعرفة- بيروت، ١٩٠٠م، د.ط: ص:١٤٩.

(2) البخاري ، صحيح البخاري، كتاب المظالم- باب لا يمنع جار جاره أن يغرز خشبة في جداره، حديث رقم: ٢٤٦٣، ص٤٦٤..

(3) الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص١٥٠ – ١٥١.

(4) انظر(الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص١٤٦).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ينفعه وهو لك نافع تسقي به أولاً وآخراً، وهو لا يضرك، فقال محمد: لا والله، فقال عمر: والله ليمرن به ولو على بطنك، فأمره عمر أن يمرّ به، ففعل الضحاك" [1].

وجه الدلالة: يظهر في أن قضاء عمر بن الخطاب (رضي الله عنه) كان في تعارض المصالح الخاصة في الأملاك المتجاورة من الأرضين، فقضى بمنع المالك من التعسف في استعمال حقه في الامتناع عن تمكين جاره من الارتفاق بأرضه إذا قضت بذلك حاجة الزراعة، عوناً لكل مزارع على أن يستثمر أرضه ويستغلها بأيسر سبيل، وفي هذا تعاون على الخير المشترك لقوله تعالى: ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ ﴾[2]وهو تعاون مفروض لتحقيق الصالح العام في رفع الإنتاج الاقتصادي الزراعي من أجل الاستثمار والتنمية[3].

وأمّا إجبار عمر بن الخطاب(رضي الله عنه) محمد بن مسلمة (رضي الله عنه) على تمكين الضحاك من الارتفاق بملكه مشروط؛ بأن لا يلحقه- المالك- من ذلك ضرر بيّن، وامتناعه عندئذ محض تعسف، وأمّا إذا لحقه منه نفع وامتنع فهو أعلى مراتب التعسف، لأنه مانع للخير عن نفسه وعن غيره، ولذا أقسم عمر رضي الله عنه في قضائه بقوله: "والله ليمرن به ولو على بطنك"، مبالغة منه في الاستنكار لهذا النوع من التعسف وتأكيدا للإجبار على درئه[4].

---

(1) مالك ابن أنس، الموطأ، كتاب الأقضية، باب القضاء في المرفق، رقم الحديث: (١٤٣١): ٧٤٦/٢، والحديث صحيح، انظر(ارشيف ملتقى أهل الحديث-٢، منتدى الدراسات الحديثة – منتدى التخريج ودراسة الأسانيد، ٧ رمضان ١٤٢٩هـ- ٧سبتمبر ٢٠٠٨م: ٢٨٢/٣٤)

(2) سورة المائدة، آية:٢.

(3) الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص١٥٤، وانظر (الزرقا، صياغة قانونية لنظرية التعسف باستعمال الحق: ص٤١-٤٢، القدومي، التعسف في استعمال الحق، ص٢٩).

(4) انظر:(الدريني، نظرية التعسف، ص١٥٥).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ثانياً: ما روي عن مالك بن أنس أنه قال أخبرنا عمر بن يحيى عن أبيه أنه قال:" كان في حائط جده ربيع[1] لعبد الرحمن بن عوف، فأراد عبد الرحمن أن يحوله إلى ناحيةٌ من الحائط هي أقرب إلى أرضه، فمنعه صاحب الحائط، فكلم "عبد الرحمن" "عمر بن الخطاب" (رضي الله عنهما) في ذلك، فقضى لعبد الرحمن بتحويله[2].

وجه الدلالة: إن امتناع صاحب الأرض عن تغيير مجرى النهر بشكل يخدم جاره مع عدم الإضرار به تعسف وإساءة في استعمال حقه في ملكية الأرض مما أدى إلى قضاء عمر بن الخطاب السماح لعبد الرحمن بن عوف بإجراء نهره جبراً[3].

ثالثاً: فيما روى عن عبد الرحمن بن عوف (رضي الله عنه) طلق زوجته تماضر طلاقاً بائناً في مرض موته ثم مات وهي في العدة فقضى عثمان (رضي الله عنه) بتوريثها منه[4].

وجه الدلالة: هذا القضاء يقوم على اعتبار أن الطلاق في مرض الموت يعدّ تعسفاً من الزوج في استعمال حق الطلاق- وإن كان من غير قصد-، لما فيه من خروج عن الغاية التي شرع الطلاق من أجلها وهي الخلاص من سوء العشرة، وعندما يكون الرجل في مرض الموت أو ما في حكمه[5]، فهو بموته قادم على خلاص أبدي من سوء العشرة التي يعانيها في زعمه، فلم يبق لتطليقه زوجته في هذه الحال إلا تفسير واحد غالب؛ وهو أنه يريد التطليق انتقاماً ومضارة

---

(1) الربيع: الجدول وهو النهر الصغير، (الفيومي، المصباح المنير:١/٢٩٤)،

(2) مالك، الموطأ، كتاب الأقضية، باب القضاة في المرفق، رقم: ١٤٣٢: ٢/٧٤٦.

(3) انظر (القدومي، التعسف في استعمال الحق: ص٣٠.

(4) ابن رشد، محمد بن أحمد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، تحقيق: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الجود، دار الكتب العلمية- بيروت، ١٤١٦هـ- ١٩٩٦م، ط١: ٤/٣٨٤.

(5) الموت حكماً كمن أصبح أمام حادث يغلب فيه الهلاك، أو من سيق على ساحة الإعدام ليقتل قصاصاً مثلاً انظر:(الزرقا، صياغة قانونية لنظرية التعسف لاستعمال الحق: ص٤٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بحرمانها من ميراثه، لا خلاصاً من سوء العشرة وهذا تعسف واضح[1]، لأنّ مرض الموت هو مظنّة هذا القصد أو قرينه عليه، فيحمل باعثه على اتخاذ الطلاق ذريعة لحرمان زوجته من ميراثها، فيعامل بنقيض قصده محافظة على حقها ودفعاً للظلم والهضم عنها[2].

المطلب الرابع: تأصيل النظرية عند الأصوليين:

قرّر الأصوليون منع التعسف في استعمال الحق لمناقضته قصد الشارع من الحكم، ولتحقيق المصالح بين العباد، ويستدلون على منع هذا التصرف بالمبادئ والأصول الشرعية العامة والقواعد الفقهية التي وضعها الفقهاء في الفقه الإسلامي، ومن هذه الأصول:

أولاً: أصل النظر في مآلات الأفعال[3].

إنّ ممارسة الحقوق والإباحات قد تكون مشروعة إذا ثبت الإذن فيها بحسب الأصل، غير أنه في بعض أحوال ممارستها وتعاطيها قد ينتج عنها في مآلها من الأضرار والمفاسد ما ينافي مقصد الشارع في المصلحة والعدل، بحيث يختل الترابط العضوي بين الأسباب والمسببات

---

(1) انظر: (الزرقا، صياغة قانونية لنظرية التعسف لاستعمال الحق: ص٤٢).

(2) الدريني، نظرية التعسف: ١٦١.

(3) المقصود باعتبار المآلات: "الحكم على مقدمات الأفعال بالنظر إلى نتائجها"، وهذا التعريف اقترحه " محمود هرموش" على السنوسي، إلا أنه اعتمد تعريفا آخر وهو:تحقيق مناط الحكم بالنظر في الاقتضاء التّبعي الذي يكون عليه عند تنزيله؛ من حيث حصول مقصده، والبناء على ما يستدعيه ذلك الاقتضاء".إلا أنّه يبدو للباحثة أن التعريف الأول أقرب للمقصود منه في البحث من التعريف الثاني. انظر:(السنوسي، عبد الرحمن بن معمر، اعتبار المآلات ومراعاة نتائج التصرفات ، دار ابن الجوزي- السعودية، ١٤٢٩هـ، ط٢: ص١٩.وانظرإلى:(والهامش في نفس الصفحة).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويغيب التوازن المقصود بين الأحكام وغاياتها مما يجعل الوسائل الموضوعة شرعاً تؤدي إلى خلاف مقاصدها[1].

وتنشأ هذه النتائج الضرورية غالباً عن عدم التبصر بمآلات التصرفات، أو عن إهمال النظر في نسبة كل من المصلحة والمفسدة في نفس الفعل دون أن يكون للبواعث الفاسدة كبير أثر- أي أنّ الباعث أمر ثانوي- أثناء الممارسات، وعلى هذا تكون مفسدة المآل ناشئة عن التقصير والإهمال في عدم النظر في آثار استعمال الحقوق والإباحات وعدم مراعاة نتائجها.[2]

وحيث إنّ الأصل في الأحكام؛ أنّها شرعت لتحقيق مصالح وغايات معينة قصدها الشارع واعتبرها في تشريعه، والأصل في التصرفات؛ أنّها تحقق غاياتها وتؤدي إلى مآلاتها، فإذا وقعت المناقضة للغايات المقصودة في الأحكام- كما ذكر سابقاً- وقع التعسف، وبذلك يمنع المتعسف من استعمال حقه بناء على مبدأ النظر في مآل الفعل، ونتيجة لتطبيق صاحب الحق من استعماله الذي أدى إلى النتائج المناقضة لقصد الشارع[3].

وبناءً على ما ذكر؛ فإنّ النظر في نتائج التطبيق ومآلاته يعتبر أصلاً من أصول التشريع[4]، وفي ذلك يقول الشاطبي: "النظر في مآلات الأفعال معتبر مقصود شرعي سواء كانت الأفعال موافقة أو مخالفة، وذلك لأن المجتهد لا يحكم على فعل من الأفعال الصادرة عن المكلفين بالإقدام أو بالإحجام إلا بعد نظره إلى ما يؤول إليه ذلك الفعل مشروعاً لمصلحة فيه تجلب أو

---

(1) انظر:(السنوسي، عبد الرحمن بن معمر، اعتبار المآلات ومراعاة نتائج التصرفات: ص٧٥).

(2) انظر (المرجع نفسه: ص٧٥) ومعيار النظر في مآلات الأفعال معيار موضوعي يعتمد على النتائج .

(3) انظر (القدومي، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ص٣٠).

(4) الدريني، المناهج الأصولية: ص٣١.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

لمفسدة تدرأ، ولكن له مآل على خلاف ما قصد فيه، وقد يكون غير مشروع لمفسدة تنشأ عنه أو مصلحة تندفع به، ولكن له مآلاً على خلاف ما قصد فيه"[1].

ثانياً: قاعدة سد الذرائع:

والذريعة لغة: هي الوسيلة التي يتوصل بها على الشيء، والجمع ذرائع[2]، وأمّا شرعاً: هو الفعل الذي ظاهره أنه مباح وهو وسيلة إلى الفعل المحرم[3].

وسد الذرائع معناه: الحيلولة دون الوصول إلى المفسدة إذا كانت النتيجة فساداً لأن الفساد ممنوع[4]، ويمكن تعريفه: بأنه منع المشروع إذا أضحى وسيلة إلى الشيء المحرم أو الممنوع شرعاً[5].

وتتفرع هذه القاعدة من الأصل الأول باعتبار مآلها وما يترتب عليها من ضرر ومفسدة[6]، وهذه القاعدة تعتبر أصلاً عاماً في تقييد الحق من حيث الباعث والمآل[7]؛ لأنّ الحق

---

(1) الشاطبي، الموافقات، ١٤٠/٤

(2) الفيومي، المصباح المنير: ٢٨٢/١.

(3) ابن تيمية، الفتاوي الكبرى: ٢٥٦/٣.

(4) الزحيلي، أصول الفقه الإسلامي: ٨٧٣/٢

(5) الدريني، المنهج الأصولية: ص٤٨٧

(6) انظر(الشاطبي، الموافقات: ٣٥٨/٢) ويقسم الشاطبي الذرائع إلى أربعة أقسام: ١- ما يكون أداؤه إلى المفسدة قطعيا، ٢- ما يكون أداؤه إلى المفسدة نادرا، ٣- ما يكون أداؤه إلى المفسدة كثيرا نادرا، ٤- ما يكون أداؤه إلى المفسدة كثيرا لا غالبا ولا نادرا.

(7) انظر(الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق:ص١٧٧-١٧٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

قد يتذرع به صاحبه عند إلحاق الضرر بالآخرين، فيسد ذلك عليه؛ بأن يمنع من حقه إذا أدى استعماله إلى مآل ممنوع أو قصد منه ضرراً ما- عملاً بهذه القاعدة-[1].

وبتوضيح أكثر؛ فمبدأ سد الذرائع يوثّق الأصل العام الذي قامت عليه الشريعة من جلب المصالح ودرء المفاسد، وذلك لأنه يمنع التحايل على مقاصد الشريعة عن طريق غير مباشر، من خلال اتخاذ وسيلة مشروعة في الظاهر لتحقيق غرض غير مشروع، أو بإفضائها بذاتها إلى مآل ممنوع في ظروف معينة ولو لم يتوفر الباعث على ذلك، إذ العبرة بالواقعة المادية في ذاتها، ومن هذا المبدأ الثاني أصّلت نظرية التعسف في استعمال الحق[2].

ثالثاً: قاعدة الحيل[3]:

الحيلة : لغة الحذق وجودة النظر، والقدرة على دقة التصرف في الأمور، والحيلة وسيلة بارعة تحيل الشيء عن ظاهره ابتغاء الوصول إلى المقصود، والحيلة: الخديعة والجمع حِيل وحيل، والحيّال صاحب الحيلة[4].

وهي عند الأصوليين: تقديم عمل ظاهرة الجواز لإبطال حكم شرعي، وتحويله في الظاهر إلى حكم آخر فمآل العمل هو قواعد الشريعة[1]، وهي في مصطلح الفقهاء[2]: تطلق على اتخاذ وسائل شرعية للوصول إلى أمور غير شرعية[3].

---

(1) انظر:(القدومي، التعسف في استعمال الحق: ص٣١).

(2) انظر:(الدريني، المفاهيم الأصولية، ٤٨٧).

(3) للوقوف على قاعدة الحيل بجميع أحكامها، انظر(أبو الهيجاء إيهاب أحمد سليمان، الحيل وأثرها في الأحوال الشخصية دراسة نظرية تطبيقية، دار النفائس- عمان، د.ت، د.ط، والخطيب، إشراق محمود، الحيل الشرعية في مجال الاقتصاد، (رسالة ماجستير) غير منشورة، قسم الفقه وأصوله، جامعة اليرموك، الأردن ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.

(4) انظر:(إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط: ٢٠٩/١).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وفي موقع آخر يقول الشاطبي: التحيّل بوجه سائغ مشروع في الظاهر أو غير سائغ على إسقاط حكم أو قلبه إلى آخر، بحيث لا يسقط أو ينقلب إلا مع تلك الواسطة فتفعل ليتوسط بها على ذلك الغرض المقصود، مع العلم بكونها لم تشرع له[٤].

ولاستخلاص حكم تحريم التعسف من قاعدة الحيل لابد من تقرير ما يلي[٥].

أولاً: الحيلة والتحيل بمعناه الأصولي: العمل على إسقاط واجب أو استباحة محظور بفعل مشروع في ذاته أو غير مشروع بحيث لا يسقط ذلك الواجب، أو يباح ذلك المحظور في الظاهر إلا مع تلك الحيلة[٦].

ثانياً: والحيلة بهذا المعنى؛ اتخاذ فعل مشروع بقصد إسقاط واجب أو إباحة محرم- كالفرار من وجوب الزكاة بهبة المال قرب الحول على نية استرداده بعد دخول الحول الجديد- يعتبر تذرع يفضي إلى مناقضة مصدر الشريعة الإسلامية.

ثالثاً: إن التحيل المنهي عنه ما آل إلى مناقضة قصد الشريعة الإسلامية، فإذا فرض أن الحيلة لا تناقض قصد الشريعة، فهي غير داخلة في النهي ولا هي باطلة- كالنطق بكلمة الكفر عند الإكراه تحيلا بها في دفع أذى متحقق-.

---

(1) الشاطبي، الموافقات: ١١٤/٤.

(2) ابن تيمية، الفتاوى الكبرى: ١٠٦/٦، ابن القيم، شمس الدين أبو عبد الله، أعلام الموقعين، دار الجيل – بيروت،١٩٧٣م، د.ط: ٢١٥/٣.

(3) القضاة، نوح علي، الحيل الفقهية المحرمة، نشرة دورية تصدرها دائرة الإفتاء العام ،الأردن، العدد الثالث، جمادى الأول ١٤٣٠هـ أيار ٢٠٠٩م: ص٣.

(4) الشاطبي، الموافقات: ٢٨٧/٢.

(5) انظر(الخطيب، إشراق محمد، الحيل الشرعية في مجال الاقتصاد: ص٤-٥، أبو الهيجاء، إيهاب، الحيل وأثرها في الأحوال الشخصية، ص٢٥-٢٧).

(6)انظر:(ابن تيمية- الفتاوى الكبرى: ١٧/٦)

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

رابعاً: يشترط في مفهوم التحيل أن يكون قصد المكلف من اتخاذ الفعل المشروع منافياً لقصد الله عز وجل في التشريع، من تحقيق المصالح ودرء المفاسد[1].

وعندما يستخدم المتحيل الحيلة ليناقض قصد الشارع من التشريع يقع في المناقضة، والمناقضة هنا عين التعسف؛ وذلك لأن الاحتيال يعتمد على أمر ظاهره الجواز لتحقيق مصلحة غير مشروعة -بتحليل محرّم أو إسقاط واجب- والقصد غير الشرعي في الحيلة هدم للقصد الشرعي من استعمال الحق[2].

ويتفرع عن هذه الأصول والمبادئ الشرعية العامة الآنفة الذكر قواعد فقهية أخرى ومنها:

أولاً: الضرر يزال[3]:

وأصل هذه القاعدة قول النبي (صلى الله عليه وسلم):" لا ضرر ولا ضرار"[4]، والضرر المنهي عنه في الحديث إما أن يكون واقعاً، فتجب إزالته سواء أكان ناشئاً عن فعل غير مشروع في الأصل أم عن فعل مشروع، أو حتى عن ضرر متوقع ولذلك؛ فإن دفع الضرر قبل الوقوع أولى من رفعه وإزالته بعد الوقوع[5].

---

(1) انظر(الخطيب، إشراق محمد، الحيل الشرعية في مجال الاقتصاد: ص٤-٥، أبو الهيجاء، إيهاب، الحيل وأثرها في الأحوال الشخصية، ص٢٥-٢٧).

(2) انظر (الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص١٩١)ومن أراد الوقوف على أدلة تحريم الحيلة لإسقاط واجب، أو تحليل حرام فلينظر:(ابن تيمية- الفتاوى:٦/١٧-١٢٠) .

(3) انظر (السيوطي ، جلال الدين، الأشباه والنظائر في قواعد وفروع الشافعية،دار الكتب العلمية- بيروت، ١٩٨٣م، ط١ : ٢٦٥).

(4) ابن ماجه، ، سنن ابن ماجه، كتاب الأحكام، باب من بنى في حقه ما يضر بجاره، حديث رقم: ٢٣٤، ٣/٤٣٠) .

(5) راجع (الدريني، نظرية التعسف: ص٢١٣، ابن رجب، جامع العلوم والحكم: ص٣٦٢- ٣٦٥).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وتجب إزالة الضرر لما فيه من ظلم وأذى للآخرين[1]، والتعسف في استعمال الحق لما فيه من إضرار بالغير ممنوع فيرفع؛ بمنع صاحب الحق من التصرف بحقه ابتداء إذا أدى إلى مآل ممنوع، أو بإزالة عين الضرر، أو بقطع أسبابه إن لم يكن بالإمكان إزالة عين الضرر منعاً من استفحاله[2]، وذلك عملا بهذه القاعدة.

ثانياً: قاعدة درء المفاسد مقدم على جلب المنافع[3]:

أصل هذه القاعدة قول النبي(صلى الله عليه وسلم):" ما نهيتكم عنه فاجتنبوه، وما أمركتم به فافعلوا منه ما استطعتم "[4].

وجه الدلالة: أن الرسول (صلى الله عليه وسلم) علق امتثال الأمر بالاستطاعة، في حين أنه (صلى الله عليه وسلم) سد باب النهي كله، فلم يجزه أبدا إلا عند الضرورة التي يخشى منها على النفس أو الدين أو سائر الضرورات الخمس، وأيضاً فإن الأمر يفيد طلب الفعل ولو مرة والنهي يفيد طلب الكف عن الفعل أبداً[5]،وهذه القاعدة تنطلق من مبدأ سد الذرائع الذي يقضي بتحريم كل الوسائل التي تؤدي إلى الفساد[6].

---

(1) انظر(ابن نجيم، الاشباه والنظائر، مؤسسة الحلبي، ١٩٦٨م، د.م، د.ط: ص٥٨، السيوطي، الأشباه والنظائر:ص٢٦٥).

(2) راجع(القدومي، التعسف في استعمال الحق: ص٣٣.)

(3) راجع(السيوطي، الأشباه والنظائر:ص٧٩)

(4) مسلم بن الحجاج، الصحيح، كتاب الفضائل، باب توقير النبي صلى الله عليه وسلم وترك سؤاله عما لاضرورة إليه أو لا يتعلق به تكليف وما لا يقع ونحو ذلك، حديث رقم(١٣٣٧): ٩١/٧

(5) انظر(الدريني، نظرية التعسف: ص٢٢٢.)

(6) انظر(السدلان، صالح بن غانم، القواعد الفقهية الكبرى وما تفرّع عنها، دار بلنسية للنشر والتوزيع- الرياض، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م، ط٢: ص٥١٥)

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

فإذا تعارضت مفسدة ومصلحة قدم دفع المفسدة المساوية أو الراجحة؛ لأنّ اعتناء الشارع بالمنهيات أشد من اعتنائه بالمأموراتِ[1].

يقول ابن عبد السلام في شرح هذه القاعدة:" إذا اجتمعت مصالح ومفاسد، فإن أمكن تحصيل المصالح ودرء المفاسد فعلنا ذلك امتثالا لأمر الله تعالى، لقول رسول الله(صلى الله عليه وسلم):" فأتوا منه ما استطعتم"، وإن تعذر الدرء والتحصيل فإن كانت المفسدة أعظم من المصلحة درأنا المفسدة ولا نبالي بفوات المصلحة..."[2].

وعلى ذلك فإن اشتمل الحق المشروع على مصلحة فردية ومفسدة مساومة أو أعظم بالآخرين سواء أكان فرداً أو جماعة مع تعذر الجمع بين المصلحتين المتعارضتين درءت المفسدة الراجحة بتفويت المصلحة لما فيها من تعسف في استعمال الحق، ولما تحمل من مفسدة، والمفسدة في الشريعة ممنوعة فتقطع بذلك أسبابها.

ثالثاً: الضرر الأشد يزال بالضرر الأخف[3]:

والمراد منها أنّ الضرر تجوز إزالته بضرر أخف منه، ولا يجوز إزالته بمثله أو بأشد منه[4]، وأن الإنسان إذا اضطر لارتكاب أحد الفعلين دون تعيين أحدهما مع اختلافهما في المفسدة لزمه أن يختار أخفها ضرراً ومفسدة؛ لأن مباشرة المحظور لا تجوز إلا للضرورة، ولا ضرورة

---

(1) انظر (السيوطي، جلال الدين،الأشباه:ص٧٩).

(2) ابن عبد السلام، عز الدين عبد العزيز بن أبي القاس، قواعد الإحكام في مصالح الأنام، دار الكتب العلمية- بيروت،١٩٠٠م، د.ط :٢/١٦٠.

(3) راجع(البركتي، محمد عميم الإحسان المحددي، قواعد الفقه، الصدف بيلشرز- كراتشي، ١٤٠٧هـ- ١٩٨٦م، د.ط: ١٩/١)

(4) أفندي، علي حيدر خواجة أمين، درر الحكام في شرح مجلة الأحكام، تعريب: فهمي الحسيني، د.ن، د.م، د.ت، د.ط: ٥٤/١.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

في حق الزيادة[1]، وهي منبثقة من القاعدة الشرعية الفقهية السابقة" درء المفاسد أولى من جلب المصالح"، ومتفرعة من الحديث الشريف: " لا ضرر ولا ضرار"[2].

ووجه التعسف المستنبط من هذه القاعدة أنه إن كان في استعمال الحق وعدم استعماله ضرران، ونتج عن استعمال الحق ضرر على الغير أعظم من الضرر الناتج على صاحب الحق إن لم يستعمله، فإن الضرر الأشد يدفع ويزال بالضرر الأخف، وبذلك يمنع صاحب الحق من استعمال حقه خوفاً من وقوع التعسف على الغير.

ومثال ذلك إذا أحدث المشتري في العقار المشفوع أبنية، فلو أجبر المشتري في هذه الحالة هدم هذه الأبنية، وتسليم العقار المشفوع للشفيع؛ فإنّ المشتري سيتضرر ضرراً شديداً، كما لو أجبر الشفيع على أخذ المشفوع مع دفع قيمة البناء الذي أحدثه المشتري، فسيلحقه ضرر أيضاً، وذلك بإجباره على دفع نقود ثمناً للبناء المحدث زيادة عن قيمة المشفوع، إلا أنّ هذا الضرر أخف من ضرر المشتري فيما لو أجبر على هدم البناء؛ إذ إنّه يضيع ما أنفقه المشتري على البناء بلا مقابل، بخلاف الشفيع؛ فضرره أخف لأنّه يأخذ مقابل الثمن الذي يدفعه للبناء، ومن هنا يظهر أنّ ضرر الشفيع أخف من ضرر المشتري، وفي ذلك فالضرر الأشد في هذه الصورة يزال بالضرر الأخف [3].

---

(1) الندوي، القواعد الفقهية، دار القلم، دمشق، ١٤١٤هـ- ١٩٩٤م، ط٣ ص٣٨٨.

(2) انظر:(السدلان، القواعد الفقهية الكبرى: ص٥٢٧).

(3) انظر:(الأفندي، درر الحكام في شرح مجلة الأحكام: ١/٥٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المبحث الثالث: جزاء التعسف في الفقه الإسلامي:

ويتناول هذا المبحث دراسة ما قُرر في الفقه الإسلامي من الجزاء الأخـروي، والجـزاء الدنيوي المترتب على المتعسف في استعمال حقه.

حيث إنّه إذا ثبتت الإساءة والتعسف من صاحب الحق بالأدلة الواقعـة لزمـت العقوبـة والجزاء المناسب لهذه الإساءة، والتي قد تختلف باختلاف الأشخاص ودرجة لتعسف، وهنا يـأتي الفقه الإسلامي ليحدد الجزاء العادل المترتب على المتعسف من إساءة اسـتعمال حقـه وتـسببه بالضرر على غيره، وهو على النحو التالي:

المطلب الأول: الجزاء الأخروي:

تمتاز الشريعة الإسلامية عن غيرها من الشرائع بوجود جزاء أخروي على البواعـث أو النيات غير المشروعة، فقصد الإضرار، أو التحايل على قواعد الشرع يترتب عليه الإثم فـضلاً عن الجزاء الدنيوي- بل هو الأصل- لأن الشريعة الإسلامية باعتبارها ترتكز على عقيدة دينية، وتجعل لفكرة الحلال والحرام المنزلة الأولى في أحكامها، وتضع لها القواعد والقوانين التشريعية الملزمة- أي التي يجب تنفيذها قضاء- لتكون الشريعة الإسلامية بذلك نظامـاً روحيـاً ومـدنياً معاً[1].

ويعتبر هذا النوع من الأجزية من السمات الخاصة بالتشريع الإسلامي وقانونه الربـاني، وذلك لأن المتعسف في استعمال حقه قد يفلت من العقاب الدنيوي لعدم توفر الأدلة الظـاهرة، أو لتحايله على القانون، مما يحول دون نيله الجزاء العادل، إلا أن الرادع النفـسي والخـوف مـن

---

(1)انظر:(الدريني، نظرية التعسف: ص٤٢٣). .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

الجزاء الأخروي هو العامل الأول والأساسي في استعمال الشخص لحقه دون إساءة للآخرين[1]، وهذا يتطلب توجيه النفوس إلى ضرورة العمل بأحكام الدين، وإتباع أوامر الله تعالى واجتناب نواهيه[2]. وبذلك تتولد مراقبة لله تعالى عند استعمال الأفراد لحقوقهم.

يقول الشاطبي:" إنّ العمل على المقاصد الأصلية يصير أعظم، وإذا خولفت كانت معصيتها أعظم... وأما الثاني، فإن العامل على مخالفتها عامل على الإفساد العام ، وهو مضاد للعامل على الإصلاح العام وقد مر أنّ قصد الإصلاح العام يعظم به الأجر، فالعامل على ضده يعظم به وزره"[3].

وبناء على قول الشاطبي؛ فإنه من خالف قصده أثناء استعماله لحقه قصد الشارع من جلب المنافع ودرء المفاسد عظم وزره وإثمه، وبذلك سينال العقاب الأخروي يوم القيامة جزاء على تعسفه وإساءته للآخرين، والأدلّة على الجزاء الأخروي من القرآن الكريم والسنة الشريفة كثيرة منها:

- قوله تعالى:﴿ مِنۢ بَعۡدِ وَصِيَّةٖ يُوصَىٰ بِهَآ أَوۡ دَيۡنٍ غَيۡرَ مُضَآرّٖۚ وَصِيَّةٗ مِّنَ ٱللَّهِۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَلِيمٞ ١٢ تِلۡكَ حُدُودُ ٱللَّهِۚ وَمَن يُطِعِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ يُدۡخِلۡهُ جَنَّٰتٖ تَجۡرِي مِن

---

(1) انظر:(القدومي، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ص٥٥)

(2) انظر:(عيسوي أحمد، نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي مجلة العلوم القانونية والاقتصادية- القاهرة، العدد الأول، :١٩٣٦ ص١١٤).

(3) الشاطبي، الموافقات: ١٥٧/٢.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

تَحْتِهَا ٱلْأَنْهَٰرُ خَٰلِدِينَ فِيهَا ۚ وَذَٰلِكَ ٱلْفَوْزُ ٱلْعَظِيمُ ﴿١٣﴾ وَمَن يَعْصِ ٱللَّهَ وَرَسُولَهُۥ وَيَتَعَدَّ حُدُودَهُۥ يُدْخِلْهُ نَارًا خَٰلِدًا فِيهَا وَلَهُۥ عَذَابٌ مُّهِينٌ﴾[1].

وجه الدلالة كما يقول الزمخشري: تلك إشارة إلى الأحكام التي ذكرت في باب اليتامى والوصايا والمواريث، وسماها حدودا لأنّ الشرائع كالحدود المضروبة المؤقتة للمكلفين لا يتجاوزوها ويتخطوها إلى ما ليس لهم بحق."[2]

وهي بذلك يدل على إثم من يضار في وصيته تعسفاً لكونه تخطى حدود الله تعالى وهو موجب للإثم.

– الحديث القدسي: " يا عبادي إني حرمت الظلم على نفسي، وجعلته بينكم محرماً فلا تظالموا[3]".

وجه الاستدلال هذا الحديث الشريف:أنّ النهي عن الظلم وهو نهي عام يشمل كل أنواع الظلم، وإنّ التعسف في استعمال الحق جزء من الظلم المذكور والظلم ملزم للإثم والعقوبة الأخروية لنهي الشارع عنه.

---

(1) سورة النساء، آية: ١٢–١٤ .

(2) الزمخشري– الكشاف: ٤٣٩/١.

(3) مسلم بن الحجاج، صحيح مسلم، كتاب البر والصلة والآداب، باب تحريم الظلم، رقم الحديث(٢٥٧٧): ١٦/٨.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- ما روي عن النبي صلى الله عليه وسلم أنه قال: "إن الرجل ليعمل أو المرأة بطاعة الله ستون سنة، ثم يحضرهما الموت فيضاران في الوصية فتجب لهما النار"[١].

وفي هذا تحذير واضح للموصين الذين يقصدون إلحاق الضرر بالورثة من خلال استعمال حق الوصية لهم فيقعون في التعسف المحرّم، وحيث إنّ ذلك مما يستلزم العقوبة الأخروية.

المطلب الثاني: الجزاء الدنيوي:

والجزاء الدنيوي:" هو النتيجة الحتمية لإساءة الشخص في استعمال حقه، وهو يتنوع بتنوع الحوادث والأشخاص وعمق الضرر"[٢].

ويتخذ الجزاء الدنيوي في الفقه الإسلامي والقانون إحدى الصور الثلاث التالية[٣]: التعويض العيني، والتعويض المالي، والجزاء التعزيري.

أولاً: التعويض العيني:

ويقصد به أن يطالب المتضرر إصلاح العين المتضررة في كل الأحوال، لتعود بذلك على الحالة التي كان عليها، قبل وقوع ذلك الضرر، وفي نطاق تنفيذ العقد.[٤]

---

(1) الترمذي، محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق: صدقي محمد جميل العطّار، دار الفكر- بيروت، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م، د.ط، كتاب الوصايا، باب ما جاء في الضرار في الوصية، رقم(٢٢٦٣): ٢٣٢/٨، وقال فيه: " هذا حديث حسن صحيح غريب"

(2) القدومي، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ص٥٥.

(3) عيسوي، نظرية التعسف، ص١١٤.

(4) انظر(عامر، حسين، التعسف في استعمال الحقوق وإلغاء العقود ص٥٩٩، والحنبلي، مازن، الحقوق أنواعها ومداها التعسف في استعمالها، المكتبة القانونية، دمشق، ٢٠٠٣، ط١، ص١٨٣).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وهذه الصورة من صور الجزاء يعد صورة علاجية للتعسف بعد وقوعه، ولكن بجانب هذا الجزاء العلاجي يعتبر جزاءا وقائيًا يستهدف منع صاحب الحق من استعمال حقه استعمالاً تعسفياً فيحول بالتالي دون وقوع الضرر[1].

والتعويض العيني يتوقف على حالة الضرر؛ فإن كان الضرر واقعاً؛ فإما أن يكون إيجاباً أو سلبا، ففي الحالة الأولى؛ فإنّ الجزاء يكون بقطع أسباب الضرر ومنع سريانه وإبطال التصرف[2]، كما في نكاح التحليل[3]، وبيع العينة ،والهبة الصورية قرب نهاية لأحوال لإسقاط الزكاة، حيث إنّ الجزاء هنا إبطال ذات التصرف كإبطال النكاح وعدم تحليل الزوجة لمطلقها ثلاثاً وإبطال بيع العينة والهبة الصورية.

أمّا في الحالة الثانية؛ بأن يكون التصرف سلباً[4]، أو سلب الحق من صاحبه[5]؛ فإن الجزاء إجبار الممتنع على استعمال حقه إضرارا بالآخرين أن يستعمل حقه لرفع الضرر عنهم، كما في إجبار المحتكر

---

(1) انظر:(العدوي، جلال علي، ورمضان أبو السعود ومحمد حسين قاسم، الحقوق وغيرها من المراكز القانونية، منشأة المعارف الإسكندرية ١٩٩٦ د.ط. ص٤٧٧-٤٧٨).

(2) انظر(القدومي، التعسف في استعمال الحق: ص٥٥-٥٦، نقلاً عن شلتوت عبد المقصود، التعسف في استعمال الحق،أ أسبوع الفقه الإسلامي: ص١٩٧).

(3) نكاح التحليل: أن يتزوج الزوج الثاني امرأة بعد أ، طلاقها ثلاثا بقصد أن يحللها لزوجها الأول الذي طلقها ثلاثا وشرّط على الزوج الثاني في عقد النكاح أن يطلقها بعد يعقد عليها ويدخل بها، ويسمى الزوج الثاني " محللا" لقصد الحل في موضع لا يحصل فيه الحل بأن يتزوجها بشرط التحليل، انظر:(زيدان، عبد الكريم، المفصل في أحكام المرأة والبيت المسلم في الشريعة الإسلامية، مؤسسة الرسالة- بيروت، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م، ط٢: ١٩٢/٦

(4) القدومي، التعسف في استعمال الحق، ص٥٦.

(5) الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق، ص٢٤١.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

على بيع الطعام بثمن المثل دفعاً لتعسفه وإضراره بالمجتمع[1]، أو سلب الولاية من الولي، وقيام القاضي بتزويج المولّى عليها من الكفء إذا أبى وليها تزويجها[2].

وأمّا إذا كان الضرر متوقعاً فإن صاحب الحق يمنع من التصرف بحقه مباشرة قبل وقوع الضرر ابتداءً توقياً من هذا الضرر- كمنع أحد الشريكين من قسمة المال إن كان في القسمة ضرر بالشريك الآخر-[3].

ثانياً: التعويض المالي أو الضمان:

وهو الجزاء الذي يقع في مال الشخص، كالغرامة والمصادرة[4]، تعويضاً عما سببه استعمال الحق من ضرر بالآخرين[5].

ويعدّ هذا النوع من الأجزية من أكثر الأنواع تطبيقاً وشيوعاً[6]، لأنه إذا تعذرت إزالة الضرر بصورته وجب رفعه بالنظر إلى معناه – عن طريق التعويض المالي-[7].

---

(1) الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص٤٢٢.

(2) القدومي، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ص٥٦).

(3) عيسوي، نظرية التعسف ص١١٦.

(4) عودة، عبد القادرة، التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٦ ط٧، ٦٣٤/١.

(5) القدومي، التعسف في استعمال الحق: ص٥٦.

(6) انظر:(القدومي، التعسف في استعمال الحق: ص٥٦).

(7) انظر:(محمد نصر الدين محمد، أساس التعويض، (رسالة دكتوراه) غير منشورة،جامعة القاهرة- مصر، ١٩٨٣م، ص١٧٣).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويعدّ التعويض جبراً يحمل معنى العقوبة[1]؛ أي جزاء دنيوياً لما فيه من الضرر اللاحق بالغير بسبب سوء استعمال الحق سواء كان الضرر مادياً أو معنوياً[2].

ثالثاً: الجزاء التعزيري:

ويقصد به الجزاء الموكل إلى ولي الأمر[3]، حيث إنّ له أن يقرر عقوبة وجزاء كل جناية ليس لها حد مقدّر في الشرع[4].

والمقصود بذلك؛ أن كل معصية لم يرد فيها حد أو قصاص، فإن للقاضي أن يقرر فيها عقوبة تعزيرية تختلف بحسب الأشخاص والملابسات، والتعسف الواقع من استعمال الحق بما يترتب عليه من ضرر يلحق بالآخرين سواء أكان مقصودا أم لم يكن، يعدّ معصية يستحق صاحبها التعزير بحسب ما يراه ولي الأمر أو من يقوم مقامه كالقاضي؛ لأنّها لم تصل إلى درجة

---

(1) أنظر:(القدومي التعسف في استعمال الحقن ص٥٧ وهناك من يرى أن الأصل في الضمان أو التعويض المالي في الشريعة الإسلامية إنما يجبر الضرر وليس العقوبة ولذلك الضمان أو التعويض المالي في الشريعة الإسلامية إنما لجبر اضرر وليس العقوبة ولذلك فإن التكليف ليس شرطاً في وجوبه راجع (محمد نصر، أساس التعويض، رسالة دكتوراه، جامعة القاهرة- مصر: ص١٩١).

(2) انظر:(عيسوي، نظرية التعسف، ص١٩٧)، يقصد بالتعويض للضرر المادي: بأن يكون الضرر محدداً ذا قيمة مالية معينة فالجزاء يكون تعويضا مالياً عادلاً إن عجز عن إزالة عن الضرر أنظر:(الرملي، شمس الدين محمد بن أبي العباس، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، دار الكتب العلمية ،١٩٦١م، د.م، د.ط: ٣٣٧/٥).

(3) الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق، ص٤٢٣.

(4) الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الكتب العلمية- بيروت، ١٩٨٦م، ط٢، ٦٣/٧.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الحد أو القصاص[1]، ومثال ذلك تعزير المحتكر للسلعة بما يراه ولي الأمر من عقوبة مناسبة له فضلاً عن إجباره على البيع بثمن المثل[2].

[1] انظر:(القدومي، التعسف في استعمال الحق: ٥٨ بتصرف).

[2] انظر:(الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص٤٢٣).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الفصل الثاني

الأبعاد التربوية لنظرية التعسّف في استعمال الحق.

المبحث الأول: بناء نظرية تربوية إسلامية في الحقوق والواجبات.

المبحث الثاني: معايير نظرية التعسّفً في الفقه الإسلامي وتوظيفها تربوياً.

المبحث الثالث: تعديل السلوك التعسفي.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الثاني: الأبعاد التربوية لنظرية التعسّف في استعمال الحق.

وتتضمن دراسة الأبعاد التربوية لنظرية التعسف في استعمال الحق بناء نظرية تربوية إسلامية في الحقوق والواجبات، ودراسة معايير نظرية التعسّفً في الفقه الإسلامي وتوظيفها تربوياً، ثم تعديل السلوك التعسفي.

المبحث الأول: بناء نظرية تربوية إسلامية في الحقوق والواجبات:

ويناقش هذا المبحث الحقوق في الإسلام، التوازن بين الحقوق الفردية والحقوق الجماعية في التربية الإسلامية.

تمهيد:

لا تقتصر دراسة الحقوق على الفقه الإسلامي والقانون-مثلاً- فقط[1]، بل تتعدّاهما الدراسة لتشمل كافة مناحي الحياة؛ وذلك لأن قضية حقوق الإنسان تعدّ من أكثر القضايا التي تثار على المستويين المحلي والعالمي في الوقت الراهن، وتتعدد نظرة الأفراد والشعوب لحقوق الإنسان تبعاً لمنطقاتهم الفكرية، وعقيدتهم الدينية أو الأيديولوجية التي تحدد نظرتهم للإنسان والقيم الحاكمة له.

وقد اهتم الفقه الإسلامي بدراسة جانب من جوانب التعسف في الحقوق المادية للإنسان، وهو حق التملك أو الحقوق المالية[2]، إلا أن دراسة التعسف في استعمال الحقوق في الإسلام لا

---

(1) التعسف في استعمال الحق يقع في مجالات كثيرة، إلا أن البحث اعتمد في مصادره على كتب الفقه والقانون، ولذلك كان تركيزه على الفقه والقانون.

(2) الفقه الإسلامي لم يقتصر على دراسة الحقوق المادية فقط إنما اهتم أيضا بالحقوق المعنوية، فقد تحدث الدريني في كتابه(الفقه الإسلامي المقارن مع المذاهب) عن حق الابتكار في الفقه الإسلامي المقرن، ولمزيد من الاطلاع راجع: (الدريني، الفقه الإسلامي المقارن مع المذاهب، مطبعة طربين- دمشق، ١٩٧٩-١٩٨٠م، د.ط: ص ٢٢١-٢٩٦)، إلا أن الباحثة لم تجد كتب تحدثت عن نظرية التعسف في استعمال الحق كمصطلح مركب إضافي إلا في الحقوق المالية .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

اهتم بدراستها الفقه الإسلامي لا تمثل كافة الحقوق الإنسانية التي تضمنها الإسلام وكرّم بها الإنسان وأعلى من قيمته جسداً وروحاً.

وسبب اهتمام الفقه الإسلامي بالحقوق المالية؛ أنّ حفظ المال من الضرورات الخمس، التي جاءت بها مقاصد التشريع الإسلامي، وكذلك فقد اهتم الأصوليون بدراسة الحقوق من الناحية الأصولية وتصنيفها إلى حق لله وحق للعباد ، والاقتصاديون من الناحية الاقتصادية، وأصحاب القانون من الناحية القانونية، وأيضا فالتربيون اهتموا بدراسة الحقوق "من ناحية تثقيف وتربية البشر وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم في إطار تربوي يبعد المجتمع عن التخلف والظلم وغير ذلك، حيث إن حقوق الإنسان تعدّ من أهم معايير الرقي والتقدّم الاجتماعي التي ترتكز عليها الفلسفة الإسلامية أو الوضعية، مما يجعلها ضرورة لازمة وواجبة يربى عليها الأفراد، وتتجلى أهمية تلك الحقوق الشاملة من خلال موقعها بالنسبة إلى حياة الإنسان، وما تحققه له من كرامة وحرية، وحياة كريمة، وبحرمانه من الحقوق تنتهك إنسانيته، وتكبل طاقاته، فيعجز عن التفكر والإبداع لتحقيق التقدم والرقي الحضاري"[1].

ويمكن التدرج في دراسة الحقوق في التربية الإسلامية على النحو التالي:

المطلب الأول: الحقوق في الإسلام:

عانت البشرية على امتداد تاريخها من انتهاكات في حقوق الإنسان، حتى جاء الإسلام الذي اعتبرها ضرورات واجبة، وفريضة شرعية ملزمة ذات أصل إلهي لا يجوز للإنسان التنازل عنها حتى وإن أراد ذلك، وبناء على ذلك فإن على الفرد أن يُدافع عن حقوقه ويُحافظ عليها، ليحيا

---

[1] انظر: (موسى، محمد فتحي، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ٢٠٠٦م، ط١، ص١٧).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

حياة كريمة كما أرادها الله تعالى له، وعلى هذا المنهج سار المسلمون الأوائل، حيث وصلت المحافظة على حقوق الإنسان إلى ذروتها في العصر النبوي، وعصر الخلفاء الراشدين[1].

ويمكن تقسيم هذه الحقوق العامة التي شرعها الله تعالى للإنسان إلى ما يلي[2]:

أولاً: حق الكرامة:

اهتم الإسلام أيضاً بحق الكرامة، وعدّه مصدر الحقوق الأساسية، فهي دليل إنسانية الإنسان التي تميزه عن سائر المخلوقات[3]، ويراد به: امتلاك الإنسان لكل ما هو ملازم لإنسانيته من الشرف والعزة والتوقير، فلا يجوز انتهاك حرمته أو امتهان كرامته، فإذا حُرم الإنسان من هذه الكرامة فقد المجتمع الذي يعيش فيه تماسكه وسعادته[4]. لقوله تعالى:﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾[5].

وأهم مظاهر الكرامة الإنسانية؛ هي كرامة الإخاء الإنساني، فالإنسان أخ الإنسان، فلا اعتبار في التكريم الإسلامي لإنسان أبيض أكرم من إنسان أسود، أو إنسان من قبيلة أكرم من قبيلة أخرى، أو شرقي أكرم من غربي وهكذا... [6].

---

(1) انظر: (موسى، محمد فتحي، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام: ص١٧).

(2) انظر: (البكاري، عبد السلام، المنهاج الإسلامي في التربية على حقوق الإنسان، دار الأمان للنشر والتوزيع – الرباط، ١٤٢١هـ-٢٠٠١م، ط: ص٢٥ إلى آخر الكتاب، جوهر، علي صالح، والباسل، ميسادة محمد فوزي، تنشئة الطفل على حقوقه بالمؤسسات التعليمية، المكتبة العصرية، المنصورة، ٢٠١٠م، ط١، ص٢٦-٣٢، وعطية، خليل عطية، أساسيات في حقوق الإنسان والتربية، دار البداية ناشرون – عمان، ٢٠١٠م، ١٤٣١هـ، ط١: ص٧٧-١١٣).

(3) انظر(الزحيلي، وهبة، حق الحرية في العالم، دار الفكر- دمشق، ١٤٢١هـ-٢٠٠٠م، ط١:١٥) .

(4) انظر (المرجع نفسه: ص٤١-٤٢، الخوالدة، بناء برنامج تعليمي قائم على مفاهيم حقوق الإنسان: ص١٨).

(5) سورة الإسراء: الآيتان (١٧- ٧٠).

(6) انظر (البكاري، المنهاج الإسلامي في التربية على حقوق الإنسان: ص٤٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وفي ذلك قال رسول الله ﷺ: " قد أذهب الله عنكم عبية الجاهلية وتفاخرها بالآباء مؤمن تقي، وفاجر وشقي، والناس بنو آدم، وآدم من تراب "[1].

ثانياً: حق الحياة:

ويعدّ الحق في الحياة من أهم الحقوق المقررة للإنسان أصلاً، وهي من أهم المقاصد الشرعية الضرورية في الإسلام، ومن أسمى القيم التربوية الإسلامية، فالحياة هبة من الله جلّ وعلا للإنسان، لا يملك أحد إزهاقها؛ ولذلك عدّ الإسلام الاعتداء عليها جريمة في حق الإنسانية، واعتبار الاعتداء عليها بدون حق اعتداء على الأمة جميعا، والاقتصاص من الجاني إحياء للأمة جميعا[2]، وفي ذلك قال تعالى:﴿ مَن قَتَلَ نَفْسًۢا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِى ٱلْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ ٱلنَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَآ أَحْيَا ٱلنَّاسَ جَمِيعًا﴾[3].

ولم يكتف الإسلام بإعلان مبدأ الحياة فقط، بل وحمايتها من كل ما يقضي عليها أو يتلفها أو يضعفها، فحثّ على وجوب العناية بالصحة العامة ودفع الأمراض والأوبئة عن المجتمع مثل قصة وباء طاعون عمواس[4] الذي حصل في عهد عمر بن الخطاب ﷺ، حيث منع الجيش من

---

(1) الترمذي، السنن، كتاب المناقب عن رسول الله(صلى الله وعليه وسلم)، باب في فضل الشام واليمن، حديث(٣٩٥٦): ٥/٧٣٥، وقال فيه:" هذا أصح عندنا من الحديث الأول"..

(2) انظر (جوهر، علي صالح، والباسل، ميادة، تنشئة الطفل العربي على حقوقه: ص٢٦)، وانظر (الخوالدة، محمد سالم، بناء برنامج تعليمي قائم على مفاهيم حقوق الإنسان، (رسالة دكتوراة) غير منشورة، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك – الأردن، ٢٠١٠م، ص١٩، والبكاري، المنهاج الإسلامي في التربية على حقوق الإنسان: ص٢٣-٢٥).

(3) سورة المائدة، آية: ٣٢.

(4) الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي، تاريخ بغداد أو مدينة السلام، مكتبة الحانجي- القاهرة، ١٩٣١م، د.ط: ٦/٢٩١.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

دخول الأرض الموبوءة عملاً بقول رسول الله ﷺ: "إذا كان الوباء بأرض، ولست بها فلا تدخلها، وإذا كان بأرض وأنت بها فلا تخرج منها ..."[1].

وبذلك أعلن الإسلام مبدأ الحجر الصحي في العالم كوقاية صحية مقدمة على العلاج من أجل المحافظة على حق الحياة[2].

ثالثاً: حق الحرية[3]:

ويعدّ الحق في الحرية من أبرز حقوق الإنسان الأساسية،- لأنّ الناس يولدون أحراراً-[4]، ويقصد بها:" ما يميّز الإنسان عن غيره من المخلوقات، ويتمكن بها من ممارسة أفعاله وأقواله وتصرفاته، بإرادة واختيار، من غير قسر ولا إكراه، ولكن ضمن حدود معينة مقيدة بعدم إضرار الشخص بغيره، لذا وجب تنظيمها على نحو يمنع الإسراف فيها أو إساءة استعمالها"[5]؛ ولذلك فقد كفل الإسلام للفرد المسلم الحرية في كل الجوانب التي من شأنها ضمان الاتساق والتكامل في شخصيته، بحيث يتحقق للطبيعة الإنسانية كل متطلباتها البدنية والروحية والعقلية والعاطفية

---

(1) أحمد بن حنبل الشيباني، مسند أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة قرطبة- القاهرة، د.ت، د.ط، حديث رقم:(١٦٦٦): ١٩٢/١، وقال فيه شعيب الأرنؤوط:" إسناده قوي على شرط مسلم" .

(2) انظر (البكاري، المنهاج الإسلامي في التربية على حقوق الإنسان: ص٢٥).

(3) هناك من يفرق بين الحق والحرية، فالحق: اختصاص أي انفراد واستئثار بموضوع الحق ومحله، بحيث يكون لصاحب الحق سلطة التصرف بما اختص فيه ضمن الحدود التي رسمها الشرع، وهذا يستلزم إباحة الأفعال الملائمة لذلك الاستعمال والتصرف المأذون. أما الحرية: المكنة العامة التي قررها الشارع للأفراد على السواء تمكيناً لهم من التصرف على خيرة أمرهم دون الإضرار، فالتصرف وموضوع الحرية ومحلها مأذون به شرعاً، ويرى بأنّها من قبيل المباحات، والمباح مستوي الفعل والترك فيه، والمكلف مخير بين الفعل والترك، انظر (عطية، أساسيات في حقوق الإنسان والعربية: ص٢٣)، ويبدو للباحثة أنّ الحرية حق لا يجوز التنازل عنه.

(4) انظر (الزحيلي، وهبة، حق الحرية في العالم: ص١٤).

(5) انظر (المرجع نفسه: ص٣٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

والاجتماعية والجمالية والثقافية، فيمنح الفرد حريته الكاملة في الحياة وفي اختيار معبوده ونمـــط حياته وثقافته وعلمه[١].

وأمّا أشكال الحرية التي أقرها الإسلام ودعا الأفراد إلى المطالبة بها كثيرة منها: الحريـــة الإنسانية، والحرية الدينية، والحرية العلمية الفكرية، والحرية السياسية، والحرية المدنية، والحرية الاجتماعية والحرية الأدبية، والحرية في الرأي ... وغير ذلك[٢].

رابعاً: حق المساواة:

وقد دعا الإسلام إلى المساواة بين الناس، وأن يكون التفضيل فيما بينهم على أساس التقوى، وحارب الإسلام أشكال التمييز العنصري، والتمييز على أساس الجنس، ونادى بالروابط الإنسانية والتي أساسها المودة والتسامح بعيداً عن اختلاف اللون أو اللغة أو الأصل[٣]. قـــال تعـــالى فـــي ذلك:﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَـٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَـٰكُمْ شُعُوبًا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ ٱللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ﴾[٤].

خامساً: حق التملك والعمل:

قرر الإسلام أن ما في الكون مسخر لبني الإنسان دون استثناء، لقوله تعالى:﴿ ٱللَّهُ ٱلَّذِى سَخَّرَ لَكُمُ ٱلْبَحْرَ لِتَجْرِىَ ٱلْفُلْكُ فِيهِ بِأَمْرِهِۦ وَلِتَبْتَغُواْ مِن فَضْلِهِۦ وَلَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ

---

(١) انظر (الحسيني، عفاف حسن، ماهية الحرية في الإسلام، بحث منشور فـــي مجلـــة الـــشريعة والدراســـات الإسلامية، جامعة الكويت – الكويت، العدد ٨٣ – السنة: ٢٥، ذي الحجـــة ١٤٣١هـــ، ديـــسمبر ٢٠١٠م، ص:٢٦٩-٣١٤.

(٢) انظر (البكاري، المنهاج الإسلامي في التربية على حقوق الإنسان: ص٥٦-٧٦).

(٣) انظر (الخوالدة، بناء برنامج تعليمي قائم على مفاهيم حقوق الإنسان: ص٢٠).

(٤) سورة الحجرات، الآية (١٣).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِي ٱلۡأَرۡضِ جَمِيعٗا مِّنۡهُۚ ﴾[1]. وبناءً على ذلك فإن لكل شخص الحق في التملك بمفرده أو بالاشتراك مع غيره، ولا يجوز لأي فرد تجريد أحد من ملكيته تعسفاً، كما يتضمن هذا الحق أيضاً الحق في العمل، ولكل فرد الحق لأن يتاح له إمكانية كسب رزقه من عمل يختاره أو يقبله بحرية، ويتضمن أيضاً حصوله على أجر يكفل له الحياة الكريمة، وأن تكون ظروف العمل مناسبة تكفل له السلامة وتساوي بين الجميع في فرص الترقية بناءً على كفاءة الفرد وطاقته وكفاءته وقدرته على العمل أو الكسب، واعتبر الإسلام المال وسيلة من وسائل تبادل المصالح والمنافع وقضاء الحوائج، وليس غاية في ذاته، لأن استعماله كغاية يؤدي بصاحبه إلى الهلاك ويفتح أبواباً من الطمع والفساد والشر[2].

سادساً: حق الأمن:

أكد الإسلام أن للإنسان حقاً طبيعياً في التمتع بالأمن على نفسه وعرضه وماله حتى يعيش الناس على اختلاف أديانهم وأجناسهم وألوانهم بأمان واطمئنان[3]، ويقصد بالأمن في الإسلام: مجموعة من الإجراءات والأساليب التي تتخذها الأمم والشعوب الإسلامية بما يمكّنها من الحفاظ على عقيدتها ورموزها وتاريخها وقيمها من الأخطار الداخلية والخارجية[4]. يقول الله تعالى:﴿ وَإِذۡ قَالَ إِبۡرَٰهِـۧمُ رَبِّ ٱجۡعَلۡ هَٰذَا بَلَدًا ءَامِنٗا وَٱرۡزُقۡ أَهۡلَهُۥ مِنَ ٱلثَّمَرَٰتِ مَنۡ ءَامَنَ مِنۡهُم بِٱللَّهِ وَٱلۡيَوۡمِ ٱلۡأٓخِرِۖ قَالَ وَمَن كَفَرَ فَأُمَتِّعُهُۥ قَلِيلٗا ثُمَّ أَضۡطَرُّهُۥٓ إِلَىٰ عَذَابِ ٱلنَّارِۖ وَبِئۡسَ ٱلۡمَصِيرُ ﴾[5]. ويظهر من هذه الآية – كما يبدو للباحثة– أنّ إبراهيم– عليه السلام– ابتدأ دعاءه

---

(1) سورة الجاثية، الآيتان: (١٢-١٣).

(2) انظر (جوهر، علي صالح، والباسل، ميادة محمد، تنشئة الطفل العربي على حقوقه: ص١٩، والبكاري، المنهاج الإسلامي في التربية على حقوق الإنسان: ص١٤٣-١٣٥).

(3) انظر (الخوالدة، بناء برنامج تعليمي قائم على مفاهيم حقوق الإنسان: ص٢٠).

(4) انظر (البكاري، المنهاج الإسلامي في التربية على حقوق الإنسان: ص٨١).

(5) سورة البقرة: الآية (١٢٦).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

لمكة المكرمة بالأمن قبل الدعاء لأهلها بالرزق[1]؛ وذلك لأنّ الأمن حق من حقوق الإنسان، فإن تحقق هذا الحق وأمن أهله من الخوف، يجب عليهم الانطلاق لنشر الدعوة إلى الله تعالى، ولذلك توعّد الله تعالى لمن كفر بعد تحقق الأمن- ثم الرزق- أن يمتعه قليلا في الدنيا ثمّ يذقه عذاب النار؛ لأنّه أساء استعمال هذا الحق فكفر وطغى.

سابعاً: حق التعليم والثقافة:

ويعتبر حق التعليم من أهم حقوق الإنسان التي نادى بها الإسلام، وقد جعل هذا الحق واجباً شرعياً، وحقاً إنسانياً سواء أكان العلم دينياً أو دنيوياً[2].

وقد بيّن الرسول ﷺ ذلك فقال: "طلب العلم فريضة على كل مسلم "[3]، وعلى المجتمع أن يوفر لكل فرد من أفراده فرصاً متكافئة ليتعلم ويستنير، حيث إن حق التعليم من الأمور البدهية في كل أمة؛ إذ به تنال الدرجات ويكون الرقي في أعلى درجات المجد والرفعة، والأمة التي تتأخر في ذلك تكون في ذيل الأمم، فعلى قدر الوعي والثقافة في الأمة الإسلامية يكون الأمن لها من مطامع القوى المستعمرة[4].

---

(1) للوقوف على تفسير هذه الآية انظر(ابن كثير، التفسير العظيم: ١/١٦٦-١٦٧).

(2) انظر (الخوالدة، بناء برنامج تعليمي قائم على مفاهيم حقوق الإنسان: ص٢١).

(3) ابن ماجه القزويني، السنن، كتاب أبواب السنة، باب فضل العلماء والحث على طلب العلم، حديث رقم: ٢٢٤، ١/٨١، وفي حاشية السنن قال فيه جمال الدين المزي:" هذا الحديث رويّ من طرق تبلغ رتبة الحسن، فإني رأيت له خمسين طريقا وقد جمعتها في جزء"، وقال الألباني:" صحيح دون قوله " وواضع العلم...إلخ، فإنه ضعيف جداً"، انظر (الألباني، صحيح وضعيف الجامع الصغير، برنامج منظومات التحقيقات الحديثة، من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة- الإسكندرية، د.ت، د.ط)، والحديث بأكمله كما ورد عند ابن ماجه هو:" طلب العلم فريضة على كل مسلم، وواضع العلم غيد أهله كمقلد الخنازير والجوهر واللؤلؤ والذهب" .

(4) انظر (عطية، محمد أحمد محمد فرج، حقوق الإنسان بين هدى الرحمن واجتهاد الإنسان، دار ابن كثير، الكويت – ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م، ط١: ص١١٦).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويبدو للباحثة أيضا أنّه يمكن أن تصنّف الحقوق أكثر من تصنيف[1]: كتصنيف الحقوق بالنظر إلى مجالاتها: "كالحقوق الدينية، والحقوق الاجتماعية، والحقوق الاقتصادية، والحقوق السياسية، والحقوق المدنية، والحقوق التربوية[2]"، وتصنيف الحقوق بالنظر إلى الجنس؛" كحقوق الرجل وحقوق المرأة"[3]، وتصنيفها بالنظر إلى المرحلة العمرية؛ " كحقوق الأطفال، وحقوق الشباب، وحقوق الشيوخ"[4]، وتصنيف بالنظر إلى الأيدلوجيات؛ "كحقوق المسلمين، وحقوق غير المسلمين[5]، إلى غير ذلك.

المطلب الثاني: التوازن بين الحقوق الفردية والحقوق الجماعية في التربية الإسلامية:

وينبثق تصور التربية الإسلامية لقضية الحقوق من موقف الإسلام من الإنسان وتصوره له، الذي تنبع من التصور الأساسي الذي قدّمه الإسلام للحقوق، وهو تصور يقوم على فكرتين أساسيتين[6]: الأولى، أن الإنسان مخلوق مكرّم من خالقه، ومختار لأداء رسالته على الأرض،

---

(1) هذه الحقوق ذكرت في الكتب دون جمعها في تصنيف معين، وقد اجتهدت الباحثة في هذه التصنيفات المذكورة.

(2) انظر هذه الحقوق في: (المرزوقي، إبراهيم عبد الله، حقوق الإنسان في الإسلام، ترجمة: محمد حسين مرسي، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م: ط٣: ص ١٩٣- وما بعدها).

(3) انظر (موسى، التربية وحقوق الإنسان في الإنسان:ص١٣١-١٤٩).

(4) انظر (المزروقي، حقوق الإنسان في الإسلام: ص٢٥٩-٢٧١).

(5) انظر (عبد الله، محمد محمود، الحقوق في الإسلام، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع- عمان، ٢٠٠٧م، ط١، ص٢٥٣-٢٩٠، وعطية، حقوق الإنسان بين هدى الرحمن واجتهاد الإنسان: ص١٤٠-١٤٠).

(6) نظر (موسى، محمد فتحي، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ٢٠٠٦م، ط١، ص١٧)، وانظر أيضا(الزحيلي، حق الحرية في العالم: ص١٩-٢٠)، ودراسة الحقوق من المنظور التربوي موضع واسع لكن البحث سيقتصر على ما سيفيد موضوع التعسف وسببه في استعمال الحقوق التربوية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وفي ذلك يقول الله تعالى:﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا﴾[1].

وقد كرّم الإسلام الإنسان باعتبار خلقه، وباعتبار رسالته، وغايته في الحياة[2]، يقول سيد قطب في ذلك: "كرّم الله هذا المخلوق البشري على كثير من خلقه، كرّمه بخلقته على تلك الهيئة، بهذه الفطرة التي تجمع بين الطين والنفخة، فتجمع بين الأرض والسماء في ذلك الكيان، وكرمه بالاستعدادات التي أودعها فطرته والتي استأهل بها الخلافة في الأرض يغيّر فيها ويبدل، وينتج فيها وينشئ، ويُركب فيها ويحلل، ويبلغ بها الكمال المقدر للحياة، وكرّمه بتسخير القوى الكونية له في الأرض وإمداده بعون القوى الكونية في الكواكب والأفلاك وكرّمه بذلك الاستقبال الفخم الذي استقبله به الوجود، وبذلك الموكب الذي تسجد فيه الملائكة، ويعلن فيه الخالق جلّ شأنه تكريم هذا الإنسان، وكرّمه بإعلان هذا التكريم كله في كتابه المنزل من الملأ الأعلى الباقي في الأرض – القرآن–"[3].

والثانية: إن الإنسان صاحب حقوق يولد بها، ويمتنع على الغير المساس بها، فالإنسان في الإسلام هو الكائن المفطور على قبول الحق، والدفاع عنه، إلا أن التربية الإسلامية في نظرتها للإنسان في المجتمع تقرر وتؤكد الكيان المستقل للفرد، وكذا الكيان المتكامل للمجتمع، وتقرر أن المجتمع يستمد وجوده من كيان الفرد، ويحقق الفرد ذاته من خلال التعامل مع المجتمع – كما يقول ابن خلدون: ""الإنسان مدني بالطبع – اجتماعي–"[4]، فلا يمكن القول بالفرد على حساب

---

(1) سورة الإسراء، الآية (٧٠).

(2) عطية، محمد، أحمد محمد فرج، حقوق الإنسان بين هدى الرحمن واجتهاد الإنسان، مكتبة ابن كثير – الكويت، ١٤٢٦هـ–٢٠٠٥م، ط١: ص٤٨.

(3) قطب، سيد، في ظلال القرآن، دار الشروق– القاهرة، ١٤١٧هـ–١٩٩٦م، ط٢٥ : ٢٢٤١/٤.

(4) ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، تحقيق: أحمد جاد، دار الغد الجديد–القاهرة،١٤٢٨هـ–٢٠٠٧م، ط١: ص٥٣

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المجتمع إذ لا يمكن أن يحيا بمعزل عن المجتمع، وكذلك لا يمكن القول بالمجتمع على حساب الفرد؛ لأنّ هذا يعني إنكاراً لحريّة الفرد ورفضاً لكيانه المستقل، ويتضح تأكيد الإسلام للكيان المستقل للفرد في الحقوق التي قررها له، ومثال هذه الحقوق حق الحياة قوله تعالى:﴿ وَلَا تَقْتُلُواْ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ إِلَّا بِٱلْحَقِّ وَمَن قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِۦ سُلْطَٰنًا فَلَا يُسْرِف فِّى ٱلْقَتْلِ إِنَّهُۥ كَانَ مَنصُورًا ﴾[1]. وحق الحرية في قوله تعالى:﴿ لَآ إِكْرَاهَ فِى ٱلدِّينِ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشْدُ مِنَ ٱلْغَىِّ فَمَن يَكْفُرْ بِٱلطَّٰغُوتِ وَيُؤْمِنۢ بِٱللَّهِ فَقَدِ ٱسْتَمْسَكَ بِٱلْعُرْوَةِ ٱلْوُثْقَىٰ لَا ٱنفِصَامَ لَهَا وَٱللَّهُ سَمِيعٌ عَلِيمٌ ﴾[2].

فمع أنّ الإسلام قرّر هذه الحقوق الفردية، إلا أنّه يقرر أن الإنسان لا يعيش بمعزل عن الآخرين، ومن ثم فإن للمجتمع حقوقاً، وهي حقوق لا تتعارض مع حقوق الفرد ولكنها تتكامل معها من أجل الهدف الأسمى وهي عبادة الله، وعمارة الأرض[3]، إذ أنّ العلاقة بين حقوق الإنسان والمصلحة العامة المتعلقة بالمجتمع في الفكر الإسلامي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بنظرة الإسلام للإنسان، حيث إنّ له نظرة معتدلة عن مكانة الإنسان في الكون، فالإسلام لا يفكر في الإنسان كمخلوق متميز في خلقه فقط، بل ينظر إليه كخليفة في الأرض، والبشر لديهم حريات تعكس طبيعتهم كخلفاء في الأرض، وهذه الحريات ليست مطلقة، بل مقيدة في ضوء مصالحهم، ولذلك فالإنسان كائن اجتماعي متمدّن حر، ولكن كل هذه محدداً بحاجته للحرية، ولا بد من توازن

---

(1) سورة الإسراء: الآية (٣٣).

(2) سورة البقرة: الآية (٢٥٦).

(3) انظر (موسى، محمد فتحي، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام: ص٢٢-٢٥).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

بين مصالح الفرد ومصالح الجماعة في الإسلام، وإذا تعارضت مصالح الفرد ومصالح الجماعة تتقدم مصالح الجماعة مع التعويض العادل للفرد[١].

وهذا التوازن يعبّر عنه أيضاً بالوسطية؛ وهي خصيصة من أبرز خصائص الإسلام – ولا سيما في التربية الإسلامية– ويقصد بها التوسط أو التعادل بين طرفين متقابلين أو متضادين، بحيث لا ينفرد أحدهما بالتأثير، ويطرد الطرف المقابل، وبحيث لا يأخذ الطرفان أكثر من حق ويطغى على مقابله ويحيف عليه[٢].

ويفهم مما سبق بأن هذا التوازن بين حقوق الفرد والمجتمع يبين أن هذه الحقوق والحريات التي منحها الإسلام للفرد فرض في مقابلها عليه واجبات للمجتمع تكافئها وقيّد هذه الحقوق والحريات الفردية بأن تكون في حدود تحقيق حقوق المجتمع بما يقدّمه للغير من واجبات[٣].

وأيضاً فإنّ التصور الإسلامي الذي يجب أن تقدمه التربية الإسلامية يقر مبدأ المطالبة بحقوق الإنسان لكنه في مقابل ذلك لا بدّ من تقديمه للواجبات التي عليه؛ حيث إنّ العلاقة بين الحقوق والواجبات علاقة تلازم، بما يحقق للإنسانية الخير والعدالة والكرامة[٤].

فواجبات الفرد حقوق للآخرين، فبقدر الحقوق تكون الواجبات، فعلى الرغم من صحة مبدأ مطالبة الفرد –ولا سيما المظلوم بحقوقه في الجملة– فلا يعني هذا أن نحمّل المطالبة بالحقوق مبدأ الأثرة– بحيث يطالب الأفراد بحقوقهم دون تقديم ما عليهم من واجبات أو التحدث عنها على

---

(١) انظر(موسى، محمد فتحي، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام: ص٢٢–+٢٥) نقلاً عن:
Kevin, Dwyer: Arab Voices, The Human right debate in the Middle East, London, New Fetter lane, 1991, P. 78.

(٢) انظر (القرضاوي، كتاب مدخل لمعرفة الإسلام نقل بتاريخ ٢٠١١/٢/٢٨م، (www.rasoulallah.net/v2/document/aspx%.

(٣) انظر(المرجع نفسه).

(٤) انظر(الألفي، حقوق الإنسان وواجباته في الإسلام " دراسة مقارنة"، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب– مصر، ٢٠٠٥م، د.ط: ص٨١).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أقل تقدير-، بل لا يجوز أن تعتبر الحرمان من الحقوق مسوّغاً للفرد من إهدار حقوق غيره -ولا سيّما حقوق من ظلمه أو أساء إليه-، فحقوق المرأة في الوقت نفسه واجبات زوجها، وحقوق الزوج واجبات زوجته أيضا، وحقوق الحاكم واجبات الرعية، وحقوق الرعية واجبات الحاكم، وحقوق الوالدين واجبات الأبناء، وحقوق الأبناء واجبات الوالدين وهكذا ... فلو انطلق كل فرد من واجباته بالقيام بها دون التعلق بالحقوق، لتحقق للجميع الاستمتاع بحقوقهم[1].

وتبيّن وثيقة حقوق الإنسان في الإسلام في المادة السادسة ذلك فتقول[2]: "المرأة مساوية للرجل في الكرامات الإنسانية، لها من الحقوق مثل ما عليها من الواجبات". وفي المادة السابعة: "لكل طفل منذ ولادته حق على الأبوين والمجتمع والدولة في الحضانة والتربية والرعاية المادية والأدبية، ... وللآباء على الأبناء حق الأبوة... وفقاً لأحكام الشريعة".

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ الحق والواجب في التربية الإسلامية يرتبطان ببعضهما ارتباطاً وثيقا لضمان سلامة المجتمع ، فحقوق الإنسان مع كونها منحاً إلهية؛ فهي كذلك مأمورات شرعية طلبها من الإنسان وحثّ عليها، وحذّر من التفريط فيها، فمثلاً الحرية مع كونها حقاً من حقوق الإنسان فهي مأمور بها من قبل الشرع.

فالله عزّ وجلّ ينعى على من امتهنت كرامته وحيل بينه وبين إظهار دينه أن يظل بأرض يمتهن فيها وتضيع فيها كرامته، فيقول تعالى:﴿ إِنَّ ٱلَّذِينَ تَوَفَّىٰهُمُ ٱلْمَلَٰٓئِكَةُ ظَالِمِىٓ أَنفُسِهِمْ قَالُوا۟ فِيمَ كُنتُمْ ۖ قَالُوا۟ كُنَّا مُسْتَضْعَفِينَ فِى ٱلْأَرْضِ ۚ قَالُوٓا۟ أَلَمْ تَكُنْ أَرْضُ ٱللَّهِ وَٰسِعَةً فَتُهَاجِرُوا۟ فِيهَا ۚ فَأُو۟لَٰٓئِكَ مَأْوَىٰهُمْ جَهَنَّمُ ۖ وَسَآءَتْ مَصِيرًا ﴿٩٧﴾ إِلَّا ٱلْمُسْتَضْعَفِينَ مِنَ

---

(1) انظر (باحارث، عنان، دعوى الحقوق، نقل من الإنترنت بتاريخ: ٢٠١١/٢/٢٨....www.bahareth.org/index.php%3Fbrowse%3).

(2) انظر (وثيقة حقوق الإنسان في الإسلام، نقلت من الإنترنت بتاريخ: ٢٠٠١/٢/٢٨ www.alghoraba.com/wthacq/3-%2520hoqoo).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ٱلرِّجَالِ وَٱلنِّسَآءِ وَٱلْوِلْدَٰنِ لَا يَسْتَطِيعُونَ حِيلَةً وَلَا يَهْتَدُونَ سَبِيلًا ﴿٩٨﴾ فَأُوْلَٰٓئِكَ عَسَى ٱللَّهُ أَن يَعْفُوَ عَنْهُمْ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ عَفُوًّا غَفُورًا ﴾[1]، فإذا قلت إنّ الحرية حق فالمعنى أنها واجبة للإنسان لا يجوز أن يتنازل عنها أو يفرط فيها، وإذا قلت الحرية واجبة فالمعنى كذلك أنها حق له[2].

المطلب الثالث: دور التربية الإسلامية في تعليم حقوق الإنسان :

إنّ المنهج التربوي في الإسلام أكد على الواجبات تأكيده على الحقوق؛ وذلك لأن التربية الإسلامية لا توجه المتعلمين للبحث عن حقوقهم التي لهم فقط، وإنّما توجههم أيضاً للقيام بواجباتهم التي عليهم -انطلاقاً من مبدأ علامة المسؤولية في التربية الإسلامية-[3] كأن يوجه المسلم أو المسلمة "للحق الذي عليه أو عليها" ليس "للحق الذي له أو لها"،[4] وذلك مع مراعاة عدم تنازل الأفراد عن حقوقهم، لأنّه كما تبين سابقا – وكما يبدو للباحثة- من أنّ المطالبة بالحقوق هي واجبة- أيضاً- على الإنسان، ولا يجوز التنازل عنها، إلا أنّه يقصد هنا أن سعى كل فرد إلى تقديم ما عليه من واجبات، دون التعلق بالمطالبة بالحقوق، مع عدم قيامه بواجباته، فإن أدّى كل فرد ما عليه من واجبات، فإنّ في المقابل الحقوق سيحصل عليها كل فرد في المجتمع.

---

(١) سورة النساء، الآيات (٩٧-٩٩).

(٢) انظر (عطية، محمد، حقوق الإنسان بين هدي الرحمن واجتهاد الإنسان: ص٣٢-٣٣).

(٣) يُقصد بمبدأ المسؤولية في الحقوق والواجبات: ما يكون به الإنسان مسئولا ومطالباً عن أمور أو أفعال أتاها، فالمسؤولية تبدأ حين يطالبك الواجب وينابيك منادي العمل وتنتهي بعد أن تقدم حسابك عما صنعته في جواب ذلك الدعاء، انظر (الشافعي، محمد إبراهيم، المسؤولية والجزاء في القرآن الكريم، مطبعة السنة المحمدية، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م، ط١، د.م: ص٣٥-٣٦).

(٤) انظر (الكيلاني، ماجد عرسان، فلسفة التربية الإسلامية، دار القلم – دبي، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م، ط١: ص٢٥٩ بتصرف في الألفاظ).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وعلى هذا فإن التربية الإسلامية توجّه المتعلمين إلى عدم إسقاط حقوق الظالم بسبب تقاعسه عن القيام بواجباته، فالحاكم إن قصّر في بعض واجباته لا تتعمد الرعية حرمانه من حقه في الطاعة في المعروف، والأب إن أساء في معاملة أولاده، لم يصح لهم إسقاط حقه في البِر والطاعة، والأقارب إن أهملوا الصلة، فقطعوا الرحم لم يجز مقابلتهم بالمثل، وهكذا فالتصور الإسلامي ينطلق في مسألة الحقوق المتبادلة بين أفراد المجتمع من ضرورة القيام بالواجبات وليس من مجرد المطالبة بالحقوق[1].

فلا بدّ من توجيه المتعلمين إلى مبدأ التساوي والتكامل في الحقوق والواجبات بين الناس- من حيث إنّ كل حق يقابله واجب، وكل جماعة لها حقوق وعليها واجبات- بحيث تتحقق بذلك الكرامة الإنسانية، فلا يستثنى أحد منها بميزة في حق، أو إسقاط واجب؛ فالعالم إذا قتل جاهلاً قتل به، ولا عبرة بامتيازه عليه بالعلم، والجاهل كذلك إذا قتل عالماً يقتل به وحده، ولا يقتل معه غيره[2]، لقوله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلۡقِصَاصُ فِي ٱلۡقَتۡلَى ٱلۡحُرُّ بِٱلۡحُرِّ وَٱلۡعَبۡدُ بِٱلۡعَبۡدِ وَٱلۡأُنثَىٰ بِٱلۡأُنثَىٰۚ ﴾[3].

وبهذا التوازن سيؤدي إلى تكوين مجتمع آمن متماسك، لا يؤدي فيه تفاوت البشر في المواهب والقدرات والكفاءات إلى استعباد واستغلال فريق لفريق، وانفراد جماعة قليلة من الناس بالنفع على الآخرين، وبهذا توجّه التربية الإسلامية الأفراد إلى التعاون فيما بينهم لإعطاء كل ذي حق حقه على الرغم من تعدد فئاتهم، وأدوارهم، وتفاوت أحوالهم؛ وذلك لتساويهم جميعاً في الكرامة والحقوق والواجبات -ولا سيّما التربوية والاجتماعية-، ويتم ذلك من خلال توجيه الأفراد

---

(١) انظر(باحارث، عنان، دعوى الحقوق، نقل من الإنترنت بتاريخ:٢٠١١/٢/٢٨ (.www.bahareth.org/index.php%3Fborwse%3...)

(٢) انظر (البكاري، المنهاج الإسلامي في التربية على حقوق الإنسان، ص٤٣-٤٧).

(٣) سورة البقرة: الآية (١٧٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

إلى تحقيق التوازن في استعمال الحقوق وتقديم الواجبات، وبهذا التوازن تتحقق العدالة الاجتماعية بين الناس[1].

واختلال هذا التوازن قد يؤدي إلى الإساءة أو التعسّف في استعمال هذه الحقوق سواء أكانت تربوية أم إدارية أم اقتصادية أم سياسية، وبذلك يظهر الظلم الاجتماعي، وينتشر الفساد والفتن والأمراض الاجتماعية بين أفراد المجتمع الواحد[2].

وانطلاقاً من أهمية الدور الذي تقوم به المؤسسات التربوية والتعليمية في المجتمع- من توجيه الأفراد وتوعيتهم - ؛ فإنّه ينبغي عليها القيام بدورها من نشر ثقافة حقوق الإنسان وواجباته، وتطوير الوعي بها من أجل ترسيخ قيم حقوق الإنسان لتصبح بمثابة مثل عليا، ومبادئ عامة، ثمّ ممارستها في الحياة الاجتماعية، بحيث تتحول في المستوى التربوي والتعليمي إلى مهارات تتجسد في قدرات واستعدادات معرفية ووجدانية وسلوكية[3].

فإن تمّ الوعي والتفاعل مع قيم حقوق الإنسان وواجباته من الجانب نظرياً، فإنه سيسهل تجسيدها تطبيقياً وعملياً، بحيث تصبح سمة واضحة في سلوك المتعلم.

ولتوضيح ذلك أكثر: فعند ترسيخ قيمة "الحرية" مثلا: حيث إنّها تعدّ إحدى القيم الأساسية في ثقافة الإنسان؛ فهي قيمة عليا يتم الحرص عليها، والدفاع عن اكتسابها باعتبارها حقاً طبيعياً للإنسان، وواجباً عليه أنّ يحافظ عليها، وحينما يستهدف تعليم حقوق الإنسان تربية الفرد على قيمة الحرية؛ فإنّه بذلك يحولها إلى استعداد معرفي وجداني سلوكي لدى المتعلم، بحيث يجعله

---

(١) انظر (البكاري، المنهاج الإسلامي في التربية على حقوق الإنسان، ص٤٥).

(٢) سيتم شرح التعسف في استعمال الحقوق التربوية بسبب اختلال التوازن بين الحقوق الفردية والحقوق الجماعية، والحقوق والواجبات في المبحث الثاني من هذا الفصل

(٣) انظر (الانتصار، عبد المجيد، تعليم ثقافة الحق والمواطنة، مطبعة التوحيدي - الرباط، ٢٠٠٦م، ط١: ص٢٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قادراً على تجسيد قيمة الحرية في نشاطه الفردي، وفي علاقاته الاجتماعية، ونبذ السلطوية والعنف والتطرف في الآراء والسلوكيات أثناء تفاعله مع الآخرين[1].

ولذلك يجب على المؤسسات التعليمية والتربوية أن تنطلق من أجل تعليم ثقافة قيم حقوق الإنسان وواجباته من المنطلقات التالية [2]:

١- إنّ التشبع بمبادئ حقوق الإنسان وواجباته، ودمجها ضمن أنظمة القيم الفردية والجماعية من أجل السلوك طبقاً لروحها ومبادئها عملية تربوية أساساً.

٢- إنّ العملية التربوية تهدف تكويناً متكاملاً للفرد في جميع أبعاده الفكرية والنفسية والاجتماعية، وبذلك فإن التربية على حقوق الإنسان مشروع شامل يستهدف الإنسان ككل متكامل من جميع أبعاد شخصيته.

٣- إنّ العملية التربوية تهدف تكويناً متكاملاً للفرد يؤهله لأن يسلك- وفقاً لمعرفته بحقوقه وواجباته وحقوق الآخرين وواجباتهم- احترام حقوق الآخرين والدفاع عن حقوقه المشروعة طبقاً للمعايير التي حددهما الإسلام للأفراد، فيتحول المتعلم إلى مناضل حقوقي يواجه من ينتهك حقاً من حقوقه، وفي الوقت ذاته يقوم بواجباته اتجاه الآخرين ويقدم ما لهم من حقوق عليه، فيتحقق التوازن في المجتمع الإسلامي، ويؤدي ذلك إلى استقراره، ثم رقيّه وتميّزه على المجتمعات الأخرى.

٤- على العملية التربوية أن تعي أن مجالات حقوق الإنسان متنوعة، وهي متداخلة مع مجالات متعددة – فكرية واقتصادية وسياسية وثقافية واجتماعية-، يتم تقديمها بناءً على خطة

---

[1] انظر (الانتصار، تعليم ثقافة الحق والمواطنة: ص٢٢-٢٣).

[2] انظر (عطية، عطية، أساسيات في حقوق الإنسان والتربية: ص٢٩٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

تعليمية تربوية ضمن أهداف تربوية ونشاطات وأساليب ووسائل تربوية، مع مراعاة عملية التقويم في كل مرحلة من مراحل الخطة التربوية.

٥- احترام الحقوق التربوية للأفراد القائمين في العملية التربوية؛ بحيث تصبح ممارسة الحقوق والواجبات ممارسة يومية داخل المؤسسات التربوية والتعليمية داخل المجتمع، وتأكيد الاحترام الفعلي والحقيقي لهذه الحقوق، على أن تتضح آثار هذا الالتزام في المناهج والأساليب التربوية والتعليمية وأساليب تنظيمها[١].

وعلى هذا فإن التربية على حقوق الإنسان يجب أن تتميز بما يلي [٢]:

١- إنها تربية إسلامية: تقوم على أن حقوق الإنسان في الإسلام تنبثق من العقيدة الإسلامية، وتستند في التعامل مع الحقوق على تعاليم الشريعة الإسلامية، وتتعامل مع الحقوق على أنها منح إلهية منحها الله لخلقه، وليست منحة من مخلوق مثله، يمنّ بها عليه إن شاء أو يسلبها منه متى يشاء، إنها ليست مطلقة بل مقيدة بعدم التعارض مع مقاصد الشريعة الإسلامية، وعدم الإضرار بالغير[٣].

٢- إنّها تربية شاملة: تقوم على توعية المتعلم بأن الحقوق في الإسلام شاملة لكل أنواع الحقوق سواء السياسية أو الاقتصادية أو الاجتماعية أو الثقافية، وهي عامة لكل فرد يخضع للنظام الإسلامي دون تمييز بينهم في تلك الحقوق بسبب اللون أو الجنس أو اللغة[٤].

---

(١) انظر (جوهر، صالح، والباسل، ميادة محمد، تنشئة الطفل العربي على حقوقه والمؤسسات التعليمية: ص٥٣-٥٤).

(٢) انظر (الخوالدة، بناء برنامج تعليمي قائم، على مفاهيم حقوق الإنسان: ص١٧)

(٣) انظر (عطية، محمد، حقوق الإنسان: ص٥٢).

(٤) انظر (المرجع نفسه، والصفحة نفسها).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

٣- تربية إنسانية: تقوم على توعية المتعلم بالحقوق بهدف تحقيق إنسانيته وكرامته ووجوده.

٤- تربية عقلانية: تستند إلى مخاطبة العقل، وتوعيته بما عليه من حقوق وواجبات بهدف تنوير أفكار وسلوكيات المتعلم.

٥- تربية نقدية: تسهم في مساعدة المتعلم في الوقوف معها موقف الناقد والممحص للسلوكيات التي تتنافى مع حقوق الإنسان.

٦- تربية حديثة: بحيث تسهم في تفتح شخصية المتعلم على عالمه الإسلامي، والاطلاع على العالم الدولي حتى يكون أكثر إيجابية نحو التعامل مع الحقوق، ومقاومة كل ما يهضم الحقوق، وخاصة في العالم الإسلامي.

٧- تربية قيمية سلوكية: وذلك من خلال لعب دور في إكساب المتعلم قيم ثقافة الإنسان وامتلاكه نسق قيمي سلوكي يوجه أفكاره وسلوكه نحو قضايا حقوق الإنسان في بيئته[١].

وترى الباحثة أنّه يمكن الآن – بعد كل هذا التفصيل للحقوق الإنسانية في التربية الإسلامية– الوقوف على بيان مفهوم" الحقوق الإنسانية من المنظور الإسلامي" من خلال دراسة التعريفات التالية:

عرفها الزحيلي:" مجموعة الحقوق الطبيعية التي يملكها الإنسان، واللصيقة بطبيعته، والمقررة عالميا، وإن لم يتم الاعتراف بها، أو انتهكت من قبل السلطة"[٢].

---

(١) انظر (الخوالدة، بناء برنامج تعليمي قائم على مفاهيم حقوق الإنسان: ص١٢).

(٢) الزحيلي، حق الحرية في العالم: ١٣-١٤.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وقد عرفت أيضاً: "بأنها حقوق مقررة للإنسان بصفته إنساناً وهي لازمة للحفاظ على كيانه وحماية شخصه والقيم اللصيقة به"[1].

وفي تعريف آخر: "بأنها مجموعة الحقوق والمطالب الواجبة الوفاء بها لكل البشر على القِدم، والمساواة دون تمييز فيما بينهم"[2].

وهي: "مجموعة الاحتياجات أو المطالب التي يلزم توافرها إلى عموم الأشخاص، وفي أي مجتمع دون أي تمييز بينهم في هذا الخصوص، سواء لاعتبارات الجنس أو النوع أو اللون أو العقيدة السياسية أو الأصل أو لأي اعتبار آخر"[3].

وهي: "مجموعة من الحقوق الطبيعية التي تشمل كافة جوانب الحياة السياسية والمدنية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية، ويتمتع بها كل إنسان ويحميها في مراحله العمرية كافة بشكل فردي أو جماعي"[4].

ويبدو أن هذه التعريفات يؤخذ عليها ما يلي:

أولاً: إنّ هذه التعريفات– وإن وجد بعضها في مراجع تربوية – لم يظهر فيها رؤية التربية ودورها في تثقيف وتربية المتعلمين، وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم ضمن إطار تربوي يبعد المجتمع عن الكثير من الحساسيات والنزاعات بين الأفراد على الحقوق في المجتمع.

ثانياً: يلاحظ في هذه التعريفات أنّها غيبت تصور الإسلام للحقوق والواجبات، ودوره في ضبط مفهوم الحقوق والواجبات والمحافظة عليها.

---

(1) موسى، محمد فتحي، التربي الإسلامية في الإسلام: ص٢٦، نقلاً عن (محيي، شوقي أحمد، الجوانب الدستورية لحقوق الإنسان، رسالة دكتوراه، كلية الحقوق – جامعة عين شمس، ١٩٨٦م: ص٩٩).

(2) المرجع نفسه: ص٢٧، نقلاً عن (محمد عبد الملك المتوكل، الإسلام وحقوق الإنسان، مركز دراسات الوحدة العربية – بيروت، ١٩٩٩م: ص٩٥).

(3) الرشيدي، أحمد، حقوق الإنسان" دراسة مقارنة بين النظرية والتطبيق، الشروق الدولية للنشر– القاهرة، ٢٠٠١م، د.ط: ص٣٥.

(4) الخوالدة، بناء برنامج تعليمي قائم على مفاهيم حقوق الإنسان: ص١٢.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ولذلك عرفها البعض[1]: "بأنها مجموعة الحقوق الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية التي قررها الإسلام للإنسان تحقيقاً للمساواة والكرامة الإنسانية، وتقوم على التوازن بين حقوق الفرد والجماعة".

إلا أنّ هذا التعريف وإن لم يخرجه عن المنظور الإسلامي، لكنه لم يوضح دور التربية الإسلامية من قضية الحقوق، ولذلك يمكن تعريف الحقوق الإنسانية في التربية الإسلامية- كما يبدو للباحثة- بما يلي:

"هي ما منح الإنسان من السلطات التي تشمل كافة جوانب الحياة السياسية والمدنية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية، والتي قررها الإسلام له تحقيقاً للمساواة والكرامة الإنسانية، وحماها في كافة مراحله العمرية، والتي على التربية الإسلامية توجيه الأفراد نحو تعليم ثقافة قيم الحقوق بحيث تشكل لدى الأفراد نسقاً قيمياً سلوكياً يوجه أفكار وسلوك الأفراد نحو تحقيق التوازن بين حقوق الفرد والجماعة أو بين الحقوق والواجبات"[2].

---

(1) موسى، محمد فتحي، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام: ص٢٧.

(2) سيتم تأخير تعريف الحقوق في التربية الإسلامية، لأنها لم تجد أحدا من الدارسين التربويين لقضية الحقوق، قام بضبط تعريف للحقوق من منظور التربية الإسلامية فكان لا بدّ من التدرج في دراسة الحقوق المادية في الفقه إلى الحقوق العامة في الإسلام إلى تصور التربية الإسلامية انطلاقاً من تصور الإسلام للحقوق ودورها في ترسيخ قيم الحقوق، ومن ثم تحديد تعريف للحقوق في التربية الإسلامية بعد الشرح والتفصيل.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المبحث الثاني: معايير نظرية التعسّف في الفقه الإسلامي وتوظيفها في المجال التربوي:

ويناقش هذا المبحث معايير نظرية التعسّف في الفقه الإسلامي، ثم الاجتهاد في استثمار هذه المعايير تربويا.

المطلب الأول: معايير نظرية التعسّف في الفقه الإسلامي:

قبل الدخول في الحديث عن معايير التعسّف في الفقه الإسلامي، لا بدّ من بيان معنى مصطلح (معايير التعسّف)، وأهميتها في النظرية.

الفرع الأول: معنى مصطلح (معايير التعسّف):

أولا: المعنى اللغوي والاصطلاحي للفظ (معايير):

١- المعنى اللغوي لـ(معايير):

المعايير في اللغة: جمع مِعيار -بكسر الميم وسكون العين-، يُقال: عاير المكايل والموازين عياراً ومعايرةً، أي: قدّرها ونظر ما بينها لمعرفة تساويها، وامتحانها بغيرها لمعرفة صحتها، والمعيار هو العِيار[١]، وعيار الشيء: ما جُعل نظاماً له[٢]، وهو الظرف المساوي للمظروف كالصاع، وكالوقت للصوم[٣].

٢- المعنى الاصطلاحي لـ(معايير):

المعايير في الاصطلاح: هي نماذج معينة يجري تقدير الأشياء بها، كمعيار الوزن، ومعيار الصحة، ومعيار الخطأ، وغير ذلك[٤].

---

(١) الرازي: محمد بن أبي بكر، مختار الصحاح، دار عمّار – عمّان، ط٣: ص٢٣١.

(٢) ابن منظور: محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر – بيروت، باب الراء فصل العين. الفيومي: أحمد بن محمد، المصباح المنير، مكتبة لبنان: ص١٦٧.

(٣) قلعةجي: محمد روّاس، معجم لغة الفقهاء، دار النفائس – بيروت، ط١، ١٩٩٦: ص٤١٢.

(٤) المرجع نفسه، الصفحة نفسها، بتصرف يسير.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وبإمعان النظر في التعريف المذكور سابقا للتعسف، يدرك منه جوهر وقوام التعسف ألا وهي المضادة والمناقضة، فهو أمر عارض على ممارسة الحق، ويكون إما من حيث الباعث غير المشروع كالقصد السيئ، ونية الإضرار، وهذا هو المعيار الشخصي له، وإما من حيث النتيجة اللازمة المترتبة على استعمال الحق، وهذا هو المعيار الموضوعي حيث ينظر إلى واقعة الضرر في حد ذاتها، بقطع النظر إلى البواعث والعوامل النفسية، فالحقوق لم تشرع أصلاً لهذه النتائج من الضرر الراجح الواقع في المجتمع[1]. ومجال بحث المعيارين السابقين مدار الدراسة.

ثانيا: معنى (معايير التعسّف) باعتبارها مركباً إضافياً:

تأسيساً على ما سبق، يمكن القول بأن معايير التعسف من حيث معناها باعتبارها مركباً إضافياً: "هي مجموعة القواعد والضوابط العامة التي تضبط استعمال الحق، ويعرف بواسطتها توفّر الوصف التعسفي عند ممارسته الحق، والتي تنبئ بمجموعها عن حقيقة النظرية"[2]، أو: " هي الضوابط والأوصاف والأحوال التي يعرف بها تحقق التعسف في استعمال مشروع في الأصل لحق شرعي"[3].

وأمّا التعبير الأصولي لهذه المعايير هو: أصول التعسف أو علل التعسف أو التي يتحقق بها التعسف[4].

---

(1) الدريني: فتحي، الفقه الإسلامي المقارن مع المذاهب، جامعة دمشق، ط٢، ١٩٨٧، هامش ص٧٠٢.

(2) ذياب: زياد صبحي، متعة الطلاق وعلاقتها بالتعويض عن الطرق التعسّفي، (رسالة ماجستير)- دار الينابيع – عمّان، ١٩٩٢م: ص٩٩، بتصرف غير يسير.

(3) الزهاوي في استعمال حق الملكية في التشريع والقانون: ص١٨٠، بني حمد: معايير التعسف في استعمال الحق:ص٨٥ .

(4) انظر(الدريني، الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده:ص٣٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الفرع الثاني: أهمية معايير التعسف في النظرية:

تتبع أهميةُ معايير التّعسّف من حيث الاعتبارات التالية:

١- تسهم في وتحديد ماهية الفعل التعسفي وضبطه، الأمر الذي يخدم التطبيق القضائي لهذه النظرية، حيث يكون وجه العدالة بارزاً، وبالتالي: استقرار القضاء في ثبات الحكم القضائي في الوقائع ذات الظروف المتشابهة[١]، حيث إنّ صاحب الحق عند تصرفه المتعسف قد ينتابه أكثر من قصد وغاية، وقد يكون وقد لا يكون، ومن الصعب الكشف عن مقصده إلا بالقرائن والملابسات، وتحديد المعايير التي تضبط الفعل ضرورة ملحّة؛ لأنّها المعوّل الأساسي في التطبيق العملي[٢].

٢- تنبئ المعايير في بيان مدى صلة النظرية بمفهوم الحق والغاية منه، وانتفائها بأي وجه ارتباط بالفعل غير المشروع، أو بالخطأ أصلاً[٣].

٣- مواجهة العارض الطارئ من فعل المكلف في استعماله الملابس للحق ومقصده، من خلال درء آثار التعسف قبل الوقوع وهذا هو الدور الوقائي لنظرية التعسف، أو لإزالة الضرر ورفعه بعد الوقوع.

و يبدو للباحثة أنّ هذه النظرية جمعت بين المعايير الذاتية والموضوعية، ولهذا فقد اتسمت بالسعة والمرونة بحيث يمكن أن تستجيب لكل مقتضيات التطور الحضاري -سواء كان اقتصاديا أو سياسيا أو تربويا أو غير ذلك.

---

(١) انظر(القدومي: التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ص٣٥ .

(٢) الزرقا: مصطفى، صياغة قانونية لنظرية التعسّف باستعمال الحق في قانون إسلامي، ١٩٨٣م: ص٢٤.

(٣) الدريني: نظرية التعسّف: ص٢٩٦.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وأمّا هذه المعايير:

المعيار الأول: المعيار الذاتي (الشخصي):

وهذا المعيار من معايير نظرية التعسّف وهو المعيار المسمى بـــ(الذاتي) أو (الشخـــصي)، أو (المعنوي)، وكل هذه المسميات تدور حول: "النظر في العوامل النفسية التـــي حركـــت إرادة صاحب الحق نحو التصرف بحقه، من قصد الإضرار، أو قصد غرض غير مـــشروع يتـــضمن مصلحة غير مشروعة، هي على النقيض من مقصود الشارع"[1].

وعلى هذا فإنّ هذا المعيار يحمل شقين:

أولا: تمحض قصد الإضرار، ويمكن دراسته في ثلاثة فروع:

الفرع الأول: معنى هذا المعيار.

الفرع الثاني: أدلته وتطبيقاته الفقهية.

الفرع الثالث: الوسائل الكاشفة له.

الفرع الأول: معنى هذا المعيار (قصد الإضرار):

"وهو توجيه الإرادة نحو غاية الإضرار بالآخرين حتـــى لا تتـــوفر نيـــة أخـــرى ســـوى الإضرار"[2]، حيث إنّ استعمال الحق بقصد الإضرار بالغير يعدّ معيارا ذاتيا أو شخصيا بحتا؛ إذ

---

(١) الدريني: نظرية التعسّف: ص٢٤٢، القدومي: التعسف في استعمال الحق:ص٣٦.

(٢) ابن تيمية: الفتاوى: ١٤١/٣، والقدومي: التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ص٢٩.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

يتعلق بالقصد والنية، بمعنى أنّه ينظر أساسا إلى نية صاحب الحق في استعماله[1]، فإذا قصد الإنسان من استعمال حقّه الإضرار لا المصلحة المنشودة، كان استعماله تعسُّفاً في هذه الحالة[2]،

وهذا المعيار ممنوع أصلا في الشريعة الإسلامية، ولهذا يمنع الفعل الذي اتّخذ وسيلة للتعبير عنه وتحقيقه، لأنّه يتنافى ومقاصد الشريعة الإسلامية في تشريع الحقوق، ويعتبر هذا المعيار من الأمور الصعبة؛ لأنّه من الصعوبة الاطلاع على مكنونات النفس الإنسانية، إلا أنّه يستعان على الكشف عنه بالأمور الظاهرة المادية من القرائن والملابسات أو ما آل إليه المآل- أي نتائج التصرفات- التي قد تبيّن قصد صاحب الحق[3].

الفرع الثاني: أدلته وتطبيقاته الفقهية:

إنّ قصد الإضرار بالغير محرّم وممنوع شرعاً، فإنّ استعماله لحقه محرّماً ويجب منعه، والأدلّة على حرمة سلوك هذا المعيار ثابتة بنصوص القرآن الكريم والسنة النبوية، وأقوال الصحابة ومن جاء بعدهم من فقهاء المذاهب الفقهية ومجتهديهم.

أولاً: من القرآن الكريم:

جاءت نصوص كثيرة من القرآن تدل على هذا المعيار الذي يقصد فيه صاحبه من استعمال حقه الإضرار بالغير، اكتفي بذكر نص قرآني واحد عليه، هو حرمة الوصية بالثلث أو دونه إذا كان القصد الإضرار بالورثة، فقال تعالى:﴿ مِنۢ بَعۡدِ وَصِيَّةٖ يُوصِينَ بِهَآ أَوۡ

---

(1) انظر(العيساوي، إسماعيل: استعمال الحق لغير مصلحة مشروعة أو بقصد الإضرار بالغير، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت (المفرق)- الأردن، المجلد (٥) العدد (٣/ب)، ذو الحجة١٤٣٠هـ/ تشرين الثاني٢٠٠٩م:ص٧٠).

(2) انظر(الزحيلي: وهبة، الفقه الإسلامي وأدلته، دار الفكر – دمشق، ط٤ معدّلة، ١٩٩٧م: ٢٨٦٦/٤، العيساوي، إسماعيل: استعمال الحق لغير مصلحة مشروعة أو بقصد الإضرار بالغير:ص٧٠).

(3) انظر(الدريني: نظرية التعسف: ص٢٤٢، والزهاوي، التعسف في استعمال الحق:ص١٠٨-١١٠)

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

دَيْنٍ ۚ وَلَهُنَّ ٱلرُّبُعُ مِمَّا تَرَكْتُمْ إِن لَّمْ يَكُن لَّكُمْ وَلَدٌ ۚ فَإِن كَانَ لَكُمْ وَلَدٌ فَلَهُنَّ ٱلثُّمُنُ مِمَّا تَرَكْتُم ۚ مِّنۢ بَعْدِ وَصِيَّةٍ تُوصُونَ بِهَآ أَوْ دَيْنٍ ۗ وَإِن كَانَ رَجُلٌ يُورَثُ كَلَٰلَةً أَوِ ٱمْرَأَةٌ وَلَهُۥٓ أَخٌ أَوْ أُخْتٌ فَلِكُلِّ وَٰحِدٍ مِّنْهُمَا ٱلسُّدُسُ ۚ فَإِن كَانُوٓا۟ أَكْثَرَ مِن ذَٰلِكَ فَهُمْ شُرَكَآءُ فِى ٱلثُّلُثِ ۚ مِنۢ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصَىٰ بِهَآ أَوْ دَيْنٍ غَيْرَ مُضَآرٍّ ۚ وَصِيَّةً مِّنَ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ عَلِيمٌ حَلِيمٌ ﴾[1].

وجه الدلالة من الآية الكريمة:تدل هذه الآية على أن الوصية في ذاتها مشروعة، ولكنها ليست مطلقة، أو خاضعة لتقدير الموصي، يتصرّف فيها كيف يشاء، حتى ولو كان هذا الاستعمال متمحضاً للإضرار بالورثة، إذ أنّ الآية صريحة في النهي عن المضارة في الوصية. وعلى هذا، فالوصية مقيدة بقصد عدم الإضرار بالورثة، ولو كانت في حدود الثلث، أو بما دونه؛ لإطلاق النهي في الآية[2].

---

(1) سورة النساء: من الآية (١٢).

(2) سراج: محمد، نظرية العقد والتعسف في استعمال الحق من وجهة الفقه الإسلامي، دار المطبوعات الجامعية – الإسكندرية، ١٩٩٨م، ص٢٨٥. الدريني: نظرية التعسف: ص١٠٣.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ثانياً: من السنة النبوية:

وجاءت نصوص السنة النبوية أيضاً حافلةً بحرمة ومنع قصد الإضرار بالغير شرعاً، نذكر منها قول النبي ﷺ: "لا ضرر ولا ضرار"[1]. وقوله ﷺ: "إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرئ ما نوى"[2].

وجه الاستدلال من الحديثين الشريفين:

فالحديث الأول يدل على حرمة إيقاع الضرر بالآخرين، وهو حديث شامل يدخل فيه قصد الضرر بالإضافة إلى وقوعه، وحتى إنّ الإمام ابن رجب في شرحه للحديث نص على هذا المعيار على وجه التصريح فقال عن استعمال الحق بقصد الإضرار: (أن لا يكون في ذلك غرض سوى الضرر بذلك الغير، فهذا لا ريب في قبحه وتحريمه)[3].

وأما الحديث الثاني فيدلّ على أن الحكم الشرعي بالحل أو الحرمة يكيّف وفق نية الإنسان، فإذا كانت نيته إيقاع الضرر بالغير، فهذا ممنوع وحرام شرعاً، ومفاد هذا المعيار قائم على هذا المضمون.

وقد أصّل الإمام الشاطبي طبيعة وحكم هذا المعيار في حديثه عن الفعل الذي يكون فيه مضرة للغير (وهذا متحقق هنا بأن يقصد المرء الإضرار بالغير)، وبيّن أنه لا إشكال في منع

---

(١) ابن ماجه، السنن، كتاب الأحكام، باب من بنى في حقه ما يضر بجاره، حديث(٢٣٤) : ٣/٤٣٠، وقد سبق الحكم عليه بالصحة، انظر:ص من البحث.

(٢) البخاري،محمد بن إسماعيل، الجامع الصحيح، دار الشعب- القاهرة، ١٤٠٧هـ- ١٩٨٧م، ط١، كتاب الوحي، باب: بدء الوحي، حديث رقم (١): ١/٢.

(٣) ابن رجب: عبد الرحمن أحمد، جامع العلوم والحكم، دار المعرفة – بيروت، الطبعة الأولى، ١٤٠٨هـ: (٣٠٤/١).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

القصد إلى الإضرار من حيث هو إضرار، لثبوته بعينه داخل تحت التكليف بمـــا لا يُطـــاق؛ لأن المقصود نفي قصد الإضرار وهذا داخل تحت الكسب[١].

الفرع الثالث: الوسائل الكاشفة لقصد الإضرار:

إنّ من الصعوبة الكشف عن قصد الإضرار، لذا فيستعان بـــالأمور والقـــرائن الظـــاهرة المادية، وأهم هذه الوسائل[٢]:

١- انتفاء المصلحة الشرعية في استعمال الحق تعتبر قرينة على وجود قصد الضرر سلباً أو إيجاباً.

٢- قلة المصلحة المتحققة من استعمال الحق، وذلك من خلال تحقيـــق مـــصلحة ضـــئيلة لا تتناسب مطلقاً مع ما يلزم عن استعمال الحق من الضرر الناتج عنه.

٣- تخيُّر صاحب الحق وسيلةً أضرّ من غيرها إزاء استعماله لحقه.

ومثال ذلك: الحديث الذي ورد سابقا في هذا البحث[٣] لتطبق فيه الوسائل السابقة للكـــشف عن قصد الإضرار:

ما روي عن سَمُرة بن جندب: "أنه كان له عِذق من نخل في حائط رجل مـــن الأنـــصار، ومع الرجل أهله. وكان سمرة يدخل إلى نخله فيتأذى به، ويشقّ عليه فطلب إليه أن يبيعه فـــأبى، فطلب إليه أن يناقله فأبى، فأتى النبي ﷺ فذكر له فطلب إليه النبي ﷺ أن يبيعه فأبى فطلب إليـــه

---

(١) الشاطبي: إبراهيم بن موسى الموافقات في أصول الشريعة، دار المعرفة – بيروت، ط(٣)، ١٩٩٧م: ٦٢٩/٢.

(٢) الزرقا: صياغة قانونية لنظرية التعسف: ص٣٧. القدومي: عبير، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ص٣٥.

(٣) راجع(ص: ٤٦ من البحث، وقد تبين وجه الدلالة من هذا الحديث، ولكن أعيد ذكره من أجل توضيح التطبيقات الفقهية لقرائن وملابسات قصد الإضرار.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أن يناقله فأبى، قال: فهبه له ولك كذا وكذا أمراً رغبه فيه فأبى فقال: أنت مضار فقال رسول الله ﷺ للأنصاري اذهب فاقلع نخله"[1].

ففي هذا الحديث النبوي دلالة؛ على أن قصد الإضرار قد تحقق في موقف سمرة بن جندب، والقرينة التي تكشف عن هذا القصد: هي أن منفعة ومصلحة صاحب الحق (سمرة) قليلة يسيرة بجانب الضرر الذي يصيب غيره (الأنصاري وأهله) في مصالح حيوية وجسامة أذاه منه، ذلك أن سمرة بعد عرض الشراء عليه أو المناقلة أو الهبة يعوض مناسب، أصبحت منفعته في الاحتفاظ بالنخلات والمرور إليها في حائط رفيقه بين أهله لا تعد شيئاً مذكوراً بجانب ضرر الآخرين من ذلك[2].

والقرينة الثانية الدالة على قصد الإضرار؛ هي تخيّر سمرة وسيلة أضر من غيرها إزاء استعماله لحقه من خلال إصراره على رفض العرض الذي قدّمه له الأنصاري المتضرر بالمناقلة، ورفضه العروض الأخرى التي قدّمها له رسول الله ﷺ، فهذا عناد ورفض، دون نظر واعتبار بما يلحق غيره في ذلك من عنت، فعدم الاهتمام بما يصيب الغير من ذلك مع كفاية العروض للحفاظ على كفاية حقه، تحققت منه صفة المضارة، وفوق ذلك كله، انتفاء المصلحة الشرعية في استعمال الحق. فسمّاه رسول الله ﷺ مضاراً، وحكم بإزالة هذا التداخل الذي هو مبعث ضرر الأنصاري، وأمره بقلع نخله[3].

وبذلك يتضح أنّ تمحض قصد الإضرار– أو حتى مظنة– هذا القصد يمكن الكشف عنه من خلال الوسائل الكاشفة له عن طريق استعمال الحق دون منفعة تعود على صاحبه، وتُلحق بغيره

---

(1) أبو داود في سننه، كتاب "الإجارة، باب "من القضاء"، رقم الحديث: (٣٦٣٦):ص ٣٩٩، وقد سبق الحكم عليه.

(2) الزرقا: مصطفى، صياغة قانونية لنظرية التعسف باستعمال الحق: ص٣٧ وما بعدها.

(3) المرجع السابق نفسه: ص٣٧.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

في الوقت نفسه أضراراً فاحشة راجحة، أو بالتصرف في حقه على وجه يمنع النفع عن نفسه وعن غيره[1].

وأمّا الشق الثاني من المعيار الذاتي: هو الباعث غير المشروع.

ويقصد بالباعث: "الدافع الذي يحرك إرادة المسيء للتصرف إلى تحقيق غرض مباشر"[2]، فإن كان قصد الشخص من استعمال حقه تحقيق غرض غير مشروع لا يتفق مع المصلحة المقصودة من الحق، وإنما يستتر وراء استعمال الحق المشروع، كاتخاذ عقد الزواج وسيلة لتحليل المطلقة ثلاثاً[3]؛ لأنه يهدف لتحقيق غرض غير مشروع[4]، ومضاد لقصد الشارع في التشريع، ومناقضة قصد الشارع عيناً باطلة، فيكون باطلاً بالضرورة كل ما أدى إلى ذلك[5]

وبذلك فالباعث أمر نفسي ذاتي خفي وخارج عن التعاقد لأنه ليس ركناً داخلاً في ماهيته، ولا شرطاً يتوقف عليه وجوده، وبما أنه ذاتي فهو متغير، يختلف باختلاف الأشخاص، وعلى هذا فهو يتميز بأنه ذاتي، وخارج عن نطاق التعاقد، ومتغير. فإن تعددت البواعث، فالعبرة للباعث الرئيسي ، وغاية الباعث وسيلة لإبطال التصرف الذي ظاهره الجواز، ويقصد به أغراض وغايات محرّمة، وبهذا يحمل الباعث معنى الاحتيال على قواعد الشريعة[6].

وعلى هذا يظهر مدى صلة هذا المعيار بقاعدة سد الذرائع، وتعتبر من أهم فروع المبدأ العام للنظر في مآلات الأفعال، لأنّ المصلحة هي غاية الحق ومآله إن كانت مشروعة، فإن كان الحق الذي هو ذريعة لها غير مشروع، ففي سعي صاحب الحق لتحقيق هذه المصلحة غير المشروعة تعسّف،- ويمكن أن يظهر هذا المعيار بوجه عام من المعيار الموضوعي حيث ينظرُ

---

(1) الدريني: نظرية التعسف في استعمال الحق: ص٢٤٦.

(2) المرجع نفسه: ص٢٤٣.

(3) انظر (الزحيلي، الفقه الإسلامي وأدلته: ٣٢/٤).

(4) انظر (الدريني، نظرية التعسف: ٢٤٣).

(5) الزحيلي: وهبة، الفقه الإسلامي وأدلته: (٢٨٦٧/٤).

(6) انظر (المرجع نفسه: ٢٠٧-٢٠٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

فيه إلى النتائج والغايات للوقوف على بواعث المتعسف في استعمال حقه، حيث إنّ لنية المتعسف أثر في الكشف عن غايته وهي المصلحة غير المشروعة، ولهذا عُدّ هذا الجانب من المعايير الذاتيّة، لأنّها من الأمور الخفيّة التي لا يطّلع عليها أحد وتحتاج إلى قرائن وملابسات وظروف الحال للكشف عنها[1].

وخير مثال قوله تعالى في سورة التوبة عن المنافقين الذين بنوا مسجد الضرار لتحويل من يستطيعون عن مسجد رسول الله ﷺ وليتخذوا منه مركزاً لمؤامراتهم:﴿ وَٱلَّذِينَ ٱتَّخَذُواْ مَسْجِدًا ضِرَارًا وَكُفْرًا وَتَفْرِيقًۢا بَيْنَ ٱلْمُؤْمِنِينَ ﴾[2]. ففي هذه الآية الكريمة مثال لنوع من الباعث غير المشروع، وتستُّر بعمل مشروع في الظاهر.

المعيار الثاني: المعيار المادي (الموضوعي):

ولبيان هذا المعيار لا بد من تأصيله أولاً، وذكر التطبيقات الفقهية عليه. ويُقصد به: (مدى التناسب بين ما يجنيه صاحب الحق من نفع، وما يلزم عن ذلك من مفسدة، ووسيلة ذلك الموازنة)، فلا يجوز استعمال الحق إذا أفضى إلى أضرار مساوية أو راجحة لا تتناسب مع المصلحة التي تجنى منه سواء أكانت تلك الأضرار راجعةً إلى الفرد أو الجماعة، ويظهر أنّ مآل التصرف؛ هو محل النظر في هذا المعيار لا قصد صاحب الحق؛ بحيث تقوم الموازنة على أمور واقعية موضوعية؛ كالمفاسد الراجحة اللازمة في الأفعال المشروعة، وهذا الذي يقتضيه مبدأ العدل المطلق[3].

---

(1) انظر (القدومي، التعسف في استعمال الحق: ٤٠-٤٢).

(2) سورة التوبة: من الآية (١٠٧).

(3) الدريني: فتحي، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص:٢٢٥. القدومي: عبير، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ص:٣٤.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

وكما يبدو فإنّ هذا المعيار هو الذي يقوم على أساسه الحكم على المعيار الأول –المعيار الذاتي–؛ لأنّ ما آل إليه المآل هو الذي يبيّن مشروعية استعمال الحق، والتأكد من سلامة قصد صاحب الحق وبواعثه.

واقتضت أهمية بيان ذلك تقسيم هذا المعيار إلى شقين، هما: معيار اختلال التوازن بين المصالح المتعارضة، ومعيار الضرر الفاحش.

أولا: معيار اختلال التوازن بين المصالح المتعارضة:

قبل بيان ما ينضوي عن هذا المعيار من اختلال في التوازن بين المصالح الفردية أولاً، وما بين المصالح الفردية والجماعية ثانياً، لا بد من بيان معنى المصلحة في اللغة والشرع وخصائصها في الشريعة الإسلامية.

ويمكن دراسة هذا المعيار على النحو الآتي:

الفرع الأول: المعنى اللغوي والشرعي للمصلحة، وخصائصها في الشريعة الإسلامية.

الفرع الثاني: اختلال التوازن بين مصلحتين فرديتين.

الفرع الثالث: اختلال التوازن بين مصلحة عامة ومصلحة خاصة[1].

---

(١) انظر(القدومي: التعسف في استعمال الحق: ص٥٠، وقد جعل "الدريني" في كتابه" نظرية التعسف:ص٢٦٥. "ضابط هذا المعيار أمور ثلاثة:١- الاختلال بين مصلحتين فرديتين، فلا تناسب بينهم. ٢- الضرر الفاحش اللاحق بالغير. ٣- الضرر العام اللاحق بالمجتمع". إلا أنّ ضابط الضرر الفاحش يعتبر معيار مستقل عن معيار الموازنة بين المصالح؛ لأنّ معيار الموازنة بين الضرر والنفع نسبي يرجحه من يقع عليه الضرر أكثر، وأمّا في حالة الضرر الفاحش فلا موازنة؛ لأنّ الضرر الفاحش اللاحق بالآخرين مطلق لا يقارن بالضرر النسبي الواقع لصاحب الحق من جرّاء منعه من استعمال حقه. ولذلك فإنّ ضابط معيار اختلال التوازن اثنين: ١- اختلال التوازن بين مصلحتين فرديتين. ٢- اختلال التوازن بين مصلحة عامة ومصلحة خاصة. انظر (القدومي: التعسف في استعمال الحق:ص٥٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الفرع الأول: المعنى اللغوي والشرعي للمصلحة وخصائصها في الشريعة الإسلامية:

أولاً: المعنى اللغوي للمصلحة:

المصلحة في اللغة: تطلق بإطلاقين:

الإطلاق الأول: المصلحة كالمنفعة لفظاً (وزناً)، ومعنىً، وهي بهذا إما مصدر بمعنى الصلاح كالمنفعة بمعنى النفع، وإما اسم للواحدة من المصالح، كالمنفعة اسم للواحدة من المنافع[١].

الإطلاق الثاني: المصلحة تطلق على ذات الفعل الجالب للنفع والدافع للضرر، فإطلاق المصلحة على الفعل إطلاق مجازي، من باب إطلاق السبب على المسبب، فأطلق لفظ المصلحة التي هي حاصلة بسبب الفعل، على الفعل الذي هو سبب لها، فيقال: طلب العلم مصلحة بمعنى أنه سبب للمنافع المعنوية، التجارة مصلحة، أي سبب للمنافع المادية، والمصلحة بهذا المعنى ضد المفسدة؛ لأنهما ضدان لا يجتمعان[٢].

ويلاحظ على المعنى اللغوي للمصلحة بأنه نظر قاصر لا يكفي، ولا يصلح لبناء الأحكام الشرعية عليه، حيث إنّ اللذة الحالية العارضة مثلاً قد تعقب آلاماً، أو مضاراً لصاحبها ولغيره في نفسه أو شرفه أو ماله، كشرب المسكرات. وبالعكس نجد بعض الآلام والمتاعب والمصاعب قد تتوقف عليها أطيب الثمرات، لذلك وجب أن يتخذ للمصالح والمفاسد التي يبنى عليها التشريع العام مقياس آخر هو مقياس الشرع[٣].

---

(١) ابن منظور: لسان العرب: ٥١٦/١٢ وما بعدها من باب الحاء فصل الصاد.

(٢) الفيروزآبادي: محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة – بيروت، ١٩٨٧م: ص٢٩٣.

(٣) الزرقا: مصطفى، الاستصلاح والمصالح المرسلة في الشريعة الإسلامية، دار القلم – دمشق، ١٩٩٨م، الطبعة الأولى، ص:٤٠.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

ثانياً: المعنى الشرعي للمصلحة:

المصلحة في الشرع: عرّفها الإمام الغزالي بقوله: (... لكنا نعني بالمصلحة المحافظة على مقصود الشرع، ومقصود الشرع من الخلق خمسة وهو أن يحفظ عليهم دينهم ونفسهم وعقلهم ونسلهم ومالهم، فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة، وكل ما يفوّت هذه الأصول فهو مفسدة ودفعه مصلحة)[1].

وعرّفها من المعاصرين الدكتور محمد سعيد البوطي بقوله: (هي المنفعة التي قصدها الشارع الحكيم لعباده، من حفظ دينهم، ونفوسهم، وعقولهم، ونسلهم، وأموالهم طبق ترتيب معين فيما بينها) [2].

ويتضح مما سبق ذكره أن المصالح والمفاسد التي تعتبر مقياساً للأمر والنهي في الشرع الإسلامي هي التي تتفق أو تتنافى مع مقاصد الشريعة[3].

وأما خصائص المصلحة في الشريعة الإسلامية، فأولها: أن مصدرها الشارع وليس هوى النفس أو العقل المجرد، وهي ليست محدودة بالدنيا وحدها بل باعتبار الدنيا والآخرة مكاناً وزماناً، وكما أنها ليست محدودة بالدنيا وحدها، فهي لا تنحصر في اللذة المادية وحدها، بل هي نابعة من حاجتي كل من الجسم والروح في الإنسان، ومصلحة الدين فيها تعتبر أساساً وجوهراً للمصالح الأخرى[4].

---

(1) الغزالي: أبو حامد، المستصفى، مطبعة مصطفى الحلبي، ط١، ١٣٥٦هـ: (١٣٩/١).

(2) البوطي، محمد سعيد، ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية، مؤسسة الرسالة – بيروت، ط٤، ١٩٨٢م: ص٢٨)

(3) الزرقا: مصطفى، الاستصلاح والمصالح المرسلة: ص٤١.

(4) العالم: يوسف، المقاصد العامة للشريعة الإسلامية، المعهد العالمي، الرياض، ط٢، ١٩٩٤م: ص٥٤)

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الفرع الثاني: اختلال التوازن بين مصلحتين فرديتين:

قد تبين قبل قليل –أن معيار– النظر هنا هو النظر إلى نتيجة الفعل وثمرته. وصورة هذا الفرع هي أن الإنسان إذا استعمل حقه بقصد تحقيق المصلحة المشروعة منه، ولكن ترتب على فعله ضرر يُصيب غيره أعظم من المصلحة المقصودة منه، أو يساويها، فيمنع من ذلك[١].

إن تعارضت المصالح تعارضاً كبيراً بحيث يصعب منعه التوفيق فإنه ينظر إلى غلبة مصلحة أحدهما على الآخر، وهي تتخذ واحداً من الاحتمالات الثلاثة الآتية:

١- **غلبة المصلحة على المفسدة:** ففي هذه الحالة تقدّم المصلحة باتّفاق، ولا يعنينا هذا الأمر هنا[٢].

٢- **تساوي المصلحة مع المفسدة:** وهي فيما إذا كانت المصلحة التي يُراد تحقيقها مساوية للمفسدة التي تلحق بالأفراد الآخرين عند استعمال الحق، ومثال هذه الحالة: منحُ صاحب الدار في منزله شيئاً يتضرر به جيرانه وحكم هذه الحالة أن فيها قولين: القول الأول: لا مصلحة تتوقع إذا لزم عنها مفسدة توازيها، فصاحب الحق يُمنع من التصرف درءاً للتعسف، والقول الثاني: إن تساوي المصلحة مع المفسدة لا يمنع صاحب الحق من التصرّف، بل هو في الحل العام[٣].

٣- **غلبة المفسدة على المصلحة:** فذلك فيما إذا استعمل الشخص حقه وترتب عليه أضرار راجحة تلحق بالآخرين، فإنه يمنع من التصرف قولاً واحداً، ومثال هذه الحالة: فتح نافذة في بناء تطل على مقر نساء الجار[٤].

---

(١) الزحيلي: وهبة، الفقه الإسلامي وأدلته: ٢٨٦٨/٤.

(٢) القدومي: عبير، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية: ٣٧ وما بعدها.

(٣) المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

(٤) الزحيلي: وهبة، الفقه الإسلامي وأدلته: ٢٨٦٩/٤.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفرع الثالث: اختلال التوازن بين مصلحة عامة ومصلحة خاصة:

إن الحقوق الفردية منوطةٌ بمصلحة الجماعة، وإذا حصل التعارض، تقدم المصلحةُ العامـــةُ على المصلحة الخاصة، ووفقاً لهذا جاء في القواعد الفقهية ما نصه: (المصلحة العامة مقدّمة على المصلحة الخاصة) [١].

وقد تعرّض لهذا الضابط الإمام الشاطبي (رحمه الله تعالى)، حيث بين أن الإضرار حينما يكون بالعامة (كتلقي السلع، وبيع الحاضر للبادي، والامتناع من بيع داره أو أرضه وقد اضـــطر إليه الناس لبناء مسجد أو غيره. فاعتبار المصالح العامة أولى؛ لأن المصالح العامة مقدّمة علـــى المصالح الخاصة) [٢].

ثانيا: معيار الضرر الفاحش:

"وهو الضرر غير المألوف، وأمّا الضرر المألوف، فلا بدّ من تحمله والتسامح فيه؛ إذ لـــو قيـــل بمنعه لأدّى ذلك إلى تعطيل استعمال الحقوق كافّة، كما أنّه مخالف للإجماع والمعقول" [٣].

وقد قرر الفقه الإسلامي هذا المعيار، لتنسيق المصالح الفردية المتعارضة، لا ســـيما فـــي العلاقات الجوارية[٤]. فإذا استعمل الإنسان حقه على نحو غير معتاد في عرف الناس، ثم ترتّـــب عليه ضرر للغير، كان متعسفاً، كرفع صوت المذياع للجيران والتأذي به، واستئجار دار ثم ترك الماء في جدرانها وقتاً طويلاً[٥].

---

(١) الشاطبي: الموافقات في أصول الشريعة الإسلامية: ٢/٦٣٠.

(٢) المرجع السابق نفسه: ٢/٦٣٠.

(٣) انظر(الدريني: نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي: ص٢٧٠-٢٧١، القدومي: التعسف في استعمال الحق:ص٤٩-٥٠، الزهاوي التعسف في استعمال الحق:ص١١١).

(٤) انظر(الدريني: نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي: ص٢٥١

(٥) الزحيلي: الفقه الإسلامي وأدلته: ٤/٢٨٦٩.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وضابط تحديد الضرر الفاحش أعم من أن يكون مادياً (كالدخان الكثيف، والأصوات المقلقة للراحة، وغير ذلك من الأضرار المادية التي تعطّل المنافع المقصودة من العقار)، وأعم من أن يكون معنوياً: (كالإشراف على مقرّ النساء في الدار المجاورة).

وأما حجيته، وتطبيقاته، فقد تم عرضها سابقا في – معيار قصد الإضرار–.

المطلب الثاني: توظيف معايير نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي في المجال التربوي:

يظهر من الدراسة السابقة لمعايير التعسف في الفقه الإسلامي أنّ نظرية التعسف في استعمال الحق جمعت بين المعايير الذاتية والموضوعية، ولهذا فقد اتسمت بالسعة والمرونة بحيث تستجيب لكل مقتضيات التقدم الحضاري سواء أكان اقتصادياً أم سياسياً أم اجتماعياً أم تربوياً أم غير ذلك.

وقد امتازت هذه النظرية بالنزعة الخلقية في التشريع –حيث إنّها تقدم المبادئ الخلقية والقيم الإنسانية والمثل العليا المقام الأول في تشريعها–، وقد اتجهت النظرية إلى التوفيق بين مصلحتين، وإقامة التوازن بينهما على وجه يصبغ الحق صبغة اجتماعية، مع المراقبة الداخلية والخارجية أثناء استعماله، حيث إن نظرية التعسف تعدّ دستوراً لمباشرة الحقوق استجابة لمقتضيات العدالة الاجتماعية، وتمكيناً للنزعة الأخلاقية، ونزولاً على مقتضيات الواقع – من خلال الاعتراف بالمصلحة الفردية ومصلحة الجماعة معا، ولهذا تعتبر الشريعة الإسلامية –وهي المنبت الأول لهذه النظرية المتكاملة– أكثر الشرائع تمسكاً بعناصر المرونة والحياة والقيم الإنسانية الخالدة العامة[1].

---

[1] انظر (الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص٢٤٢، الزهاوي، التعسف في استعمال الحق: ص١٠٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وبناءً على ما سبق من الدراسة لهذين المعيارين اللذين اعتمدهما الأصوليون في هذه النظرية، فإنّ التعسف في استعمال الحق ليس مقتصراً على الفقه ومشتملاته من معاملات وأحوال شخصية وغيرها، بل يتجاوز هذا لتدخل فيه الحقوق التربوية أيضاً، إلا أنّ الذين اهتموا بدراسة نظرية التعسف في استعمال الحق لم يخرجوها عن إطار التخصص الشرعي أو القانوني، سواء أكان ذلك في الفقه وأصوله أو الاقتصاد أو القانون، مع إشارة البعض[1]؛ إلى أنّ هذه النظرية ذات وظيفة اجتماعية هدفها المحافظة على قيم العدل الاجتماعي بين الأفراد وهي وظيفة مزدوجة تقوم على حماية الفرد والجماعة معاً، فهي بذلك تمتاز بالنزعة الخلقية الاجتماعية.

أمّا المتخصصون في التربية فقد اكتفوا بدراسة التعسف دراسة عامة غير مستوفية، واكتفوا بتسمية المتعسف بالمتسلط أو الديكتاتوري أو العنيف وغيرها من المسميات، وذكر بعض أوصافه وأسباب السلوك المتعسف المتسلط في المؤسسات التربوية، والآثار المترتبة على التعسف أو التسلط الديكتاتوري[2]، دون دراسة قضية التعسف كنظرية متكاملة لها معاييرها الأصولية التي اعتمدها أهل الفقه وأصوله.

ولذلك بدا للباحثة دراسة النظرية ومعاييرها من خلال استخراج الدلالات التربوية التالية:

أولاً: إنّ هذين المعيارين لنظرية التعسف في استعمال الحق هما معياران أساسيان يرتكز عليهما المنهج التربوي الإسلامي بكل مجالاته، وقد عُبّر عنهما بالظاهر والباطن، أو بالمعيار الداخلي الباطني والمعيار الموضوعي الخارجي؛ حيث إنّ التربية الإسلامية لا تكتفي بالحكم على

---

(1) من الذين أشاروا إلى أن النظرية ذات وظيفة اجتماعية تربوية، هو الدريني في كتابه "نظرية التعسف في استعمال الحق: ص٢٤١- ٢٤٢).

(2) راجع نماذج التعسف في استعمال الحقوق التربوية في الفصل الثالث.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

السلوك الظاهر فقط، إذ لم يتم انطباق السلوك الظاهر على عمل باطن؛ "وهو عمل القلب والإرادة الخيرّة"[١].

وقد اهتم العالم المربي الإمام الغزالي(رحمه الله تعالى) بهذين المعيارين حيث يقول: "وليس الخلق عبارة عن الفعل، فربّ شخص خلقه السخاء ولا يبذل إما لفقد المال أو لمانع، وربما يكون خلقه البخل وهو يبذل إما لباعث أو لرياء"[٢].

وانطلاقاً من ذلك يلاحظ أنّ هذين المعيارين يتصفان بالصفة الأخلاقية التربوية؛ لأنّهما معياران يجمعهما المعيار الأخلاقي، ويستخدم هذا المعيار كمقياس لدرجات الاكتمال الخلقي لدى المتربي- وهذا المعيار الأخلاقي؛ هو درجات الإخلاص في السلوك الأخلاقي- ويلاحظ أنّه لدى الاتجاه الصوفي[٣] بصفة عامة[٤].

بذلك فإن المنهج التربوي الإسلامي جعل لكل عمل جانبين: جانب خفي وهو النية أو الباعث المتعلق بالعوامل النفسية، وجانب ظاهر وهو؛ السلوك الظاهري الملاحظ وهما جانبان متكاملان لا ينفكان عن بعضهما[٥].

ثانياً: عند دراسة المعيار الذاتي لنظرية التعسف في استعمال الحق أو الذي يمكن تسميته بالمعيار الداخلي الباطني -كما في التربية الإسلامية- وذلك بسبب تعلقه بالعوامل النفسية الداخلية لدى الذات الإنسانية، بحيث لا يستطيع أحد الكشف عنها لخفائها، فإنه يلاحظ أن هذا المعيار الداخلي الباطني يتضمن؛ الإرادة والنية والباعث والإخلاص والغاية[٦].

---

(١) انظر (يالجن، مقداد، التربية الأخلاقية الإسلامية، دار عالم الكتب – الرياض، د.ت، د.ط: ص٣٣٩-٤٠١).

(٢) الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة- بيروت،١٩٧٠م، د.ط: ٥٣/٣.

(٣) يقصد الاتجاه الصوفي هنا الاتجاه المعتدل لا الاتجاه المتطرف المغالي.

(٤) انظر (يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية: ص٤٠٠-٤٠١).

(٥) انظر (مدكور، منهج التربية الإسلامية، مكتبة الفلاح- الكويت، ١٤٢٢هـ، ط٢: ص١٧٩).

(٦) انظر (يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية: ص٤٠٢) وما يهم الدراسة هنا دراسة النية والباعث.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وحقيقة النية كما في التربية الإسلامية هي: "قصد الشيء وعزم القلب عليه"، وهي قسمين: القصد وهو إرادة الفعل حالاً، والعزم وهو إرادة الفعل مستقبلاً، وقيل "إنّ الإرادة والنيـــة شـــيء واحد وإنّ الإرادة تشملهما"، وبناء على ذلك فالقصد والعزم جزء من إطلاق النية[١].

وأما حقيقة الباعث في التربية الإسلامية هي اندفاع داخلي نحو الأشياء والأفعال، وقد يكون المثير له العوامل البيولوجية أو السلوكية، أو العوامل الأيدلوجية الاجتماعية[٢]؛ حيث إنه يلاحـظ أن عامل الباعث يتم غالباً تحت إثارة أو ضغط أحد العوامل السابقة وقد لا يكون تحت نور العقل والفكر والإخلاص للعمل الخلقي[٣]، لذلك فإن قيمة الباعث الأخلاقي في مثل هذه الحالة مرفوضة في التربية الإسلامية.

وبما أنّ الشريعة الإسلامية قائمة على التوازن والوسطية، فإنها تعترف بواقع الإنسان من حيث مراعاة العوامل النفسية لدى الأفراد، وما فيها من الدوافع والغرائـــز البـــشرية؛ حيـــث إنّ الإسلام لم يكبتها ولم يطلق العنان لها، بل تمت مراعاتها ووضع لها نظام تربوي أخلاقي للسمو بها، وتحقيق حاجاتها بطريق مشروع عادل، واستثمارها من أجل صالح الأمة الإسلامية.

ولذلك فإن التربية الإسلامية تسعى دائماً لتحقيق الإحساس الدائم بخيريه الذات من خلال تربيتها وتوجيهها إلى تصحيح باطنها؛ من خلال العمل على أن تكون نيات المتعلم أو المتربي وبواعثه وغاياته خيرة في حياته كله، لأنّ من ينوي سوءًا أو يريد شراً، لا يمكن أن يأتيه الإحساس بأنّه إنسان خيّر، بل هذه النيات السيئة تجعله يحس بأنه إنسان شرير، وهذا الإحساس يعكر صفو النفس، ويزيد من الهم الذي يوصل إلى ضيق الصدر والخوف من أن ينكشف شيء من سريرته السيئة، وقد عبّر الله تعالى عن هذه الحالة النفسية لأصحاب المقاصد والبواعث السيئة

---

(١) يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية: ص٤٠٢، نقلا عن(الحسيني، أحمد محمد، نهاية الأحكام في بيان ما للنية من أحكام: ص٧).

(٢) انظر (أمين، عثمان، الدراسات النفسية عند المسلمين، مكتب وهبة- القاهرة،١٩٨١م، ط٢: ص٢٢٧).

(٣) انظر (يالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية: ص٤٠٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أصدق تعبير بقوله: ﴿ فَتَرَى ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ يُسَٰرِعُونَ فِيهِمْ يَقُولُونَ نَخْشَىٰٓ أَن تُصِيبَنَا دَآئِرَةٌ ۚ فَعَسَى ٱللَّهُ أَن يَأْتِىَ بِٱلْفَتْحِ أَوْ أَمْرٍ مِّنْ عِندِهِۦ فَيُصْبِحُوا۟ عَلَىٰ مَآ أَسَرُّوا۟ فِىٓ أَنفُسِهِمْ نَٰدِمِينَ ﴾[1]. وعبّر عن هذه الحالة النفسية بالمرض البشع والرجس، فقال:﴿ فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ فَزَادَتْهُمْ رِجْسًا إِلَىٰ رِجْسِهِمْ ﴾ [2]، ولإنقاذ الإنسان من نفسه ومن هذه الحالة النفسية المرضية يجب تربيته على أن يجعل نياته وبواعثه خيّرة في حياته كلها، وهذا الشعور الذاتي يدخل في نفس الإنسان السرور وانشراح الصدر[3]؛ ولذلك فإن منهج التربية الإسلامية يهدف إلى بناء وتنمية كل الطاقات والإمكانات والمدارك الموجودة لدى الإنسان –أي بنائه من الداخل، وبناء ضميره ووجدانه–[4] ثم السعي إلى بنائه من الخارج

واستعمال الحقوق عامة والتربوية خاصة سواء أكانت الفردية أو الأسرية أو الإنسانية إن قصد من استعمالها غير وجه الله تعالى أو قصد بها الإساءة وإلحاق الأذى بالغير أو لسبب غير مشروع، فإنّه وإن أساء للآخرين لا يسئ إلا لنفسه بسبب ما يؤدي به الحال إلى الارتياب أو ضيق الصدر أو بما عبّر عنه القرآن الكريم بالمرض؛ لأن هذه الحالة النفسية لا تعبر إلا عن مرض في داخل نفس صاحبها.

ومع أن هذه العوامل النفسية لا يستطيع أحد كشف مظهر التعسف التربوي فيها؛ لخفائها وعدم ظهورها، إلا أن مظهر التعسف في استعمال الحقوق التربوية يظهر من خلال السلوك

---

(1) سورة المائدة: الآية (٥٢).

(2) سورة التوبة: الآية (١٢٥).

(3) انظر (بالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية: ص١٢٠-١٢١).

(4) انظر (مذكور، منهج التربية الإسلامية: ص١٧٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الظاهر ونتائجه –ما آل إليه المآل– وهذا ما عُرف عند الأصوليين[1] بالعلل والقرائن وظـروف الحال-.

لذا فإنّ على التربية الإسلامية ومؤسساتها التربوية أن تـصنع منهاجـاً تربويـاً يتـضمن الأهداف والأساليب والوسائل والاستراتيجيات الشاملة لكافة العناصر البشرية – أي أفراد، أسرة، مجتمع– بحيث تتضمن توعية الأفراد بحقوقهم وواجباتهم وإيجاد التوازن بينها من خلال؛ تحقيق الصحة النفسية لدى الأفراد أولاً، قبل ظهور آثار إساءة استعمالها على الآخرين في المجتمع؛ لأنّ الذي يستغل حقوقه المعترف بها تربوياً لقصد إلحاق الأذى بالآخرين يعتبر مريضاً بحاجة إلـى توعية نفسية تربوية. وبذلك يعتبر السلوك الصادر عن التعسف في استعمال الحق سلوكا تعـسفيا شاذا؛ لأنّه ارتبط بالعوامل النفسية المرضية الشاذة الدّافعة لهذا السلوك.

ثالثاً: أما المعيار الموضوعي الخارجي؛ وهو في التربية الإسلامية عبارة عن:" المبادئ أو القواعد الأخلاقية العامة التي جاء بها الإسلام، والتي ترسم أو تحدد بصفة عامة الطريق السوي الخيّر للحياة الإنسانية في الحياة الدنيا. وقد وضع الله تعالى هذا المعيار الظاهري ليكون للإنسان معياراً للمسلك الصحيح، وميزاناً يميز به بين الخير والشر في السلوك، وبين الهدى والضلال والنور والظلام في هذه الحياة:[2]، وفي ذلك المعيار يقول الله تعالى:﴿ قَدْ جَآءَكُم مِّنَ ٱللَّهِ نُورٌ وَكِتَـٰبٌ مُّبِينٌ ﴾[3]، وقوله:﴿ كِتَـٰبٌ أَنزَلْنَـٰهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَـٰتِ إِلَى

---

(1) انظر (الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص٣٢).

(2) انظر (بالجن، التربية الأخلاقية الإسلامية: ص٤٠١-٤٠٢).

(3) سورة المائدة: الآية (١٥).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

آلنُّورِ﴾ [1]، وقول الرسول ﷺ: "تركت فيكم أمرين لن تضلوا ما تمسكتم بهما كتاب الله وسنتي، ولن يتفرقا حتى يرد على الحوض"[2].

وبذلك يعدّ القرآن الكريم والسنة النبوية- وهما أهم مصدرين من مصادر التربية الإسلامية[3]- معيارين موضوعيين خارجيين يستند إليهما المتعلّم؛ كي يستطيع أن يميّز من خلالهما بين السلوك السوي والسلوك الشاذ، الخير والشر، ويعتبر معيار الموازنة بين المصالح أحد المعايير الموضوعية الخارجية المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية واجتهاد السلف الصالح[4]، حيث إن موضوعه في التربية الإسلامية هو الموازنة بين القيم المتعارضة أولاً، ومدى إلحاق الأذى النفسي أو المادي غير المألوف بالغير ثانياً.

ولتوضيح ذلك فإن هذا المعيار الموضوعي -كما ترى الباحثة- ينقسم إلى شقين:

الشق الأول: تعارض القيم التربوية التي تتحدد بتعارض المصالح التربوية "تصارع القيم":

حيث إنّ قيمة أي سلوك تتحدد من المصلحة التي يحققها السلوك الصادر، وتصنف القيم التربوية من حيث تحقيق المصلحة تحت إطار القيم التربوية الكلية الخمسة، وهي التي تمثل المقاصد الخمسة الكلية عند الأصوليين -الدين والنفس والعقل والنسل والمال- وقد أكد الإسلام كل ما يضمن حفظ هذه الأصول، وعلى هذا فما يحفظها مصلحة، وما يفوّتها أو يفوّت بعضها

---

(1) سورة إبراهيم: الآية (1).

(2) مالك بن أنس، الموطأ، كتاب القدر، باب النهي عن القول بالقدر، حديث(١٥٩٤): ٨٩٩/٢، قال فيه الألباني:" رواه مالك بلاغا والحاكم موصولا بإسناد حسن"، انظر(الألباني، منزلة السلام من الإسلام، د.ن، د.م، د.ت، د.ط: ١٨/١)

(3) انظر مصادر التربية الإسلامية من: (علي، سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية، دار المسيرة- عمان،١٤٢٧هـ ٢٠٠٧م، ط١: ص١٠٢-١٠٩)

(4) وقد تبين ذلك في المطلب السابق من هذا المبحث.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مفسدة، وهذا على حد ذاته يعتبر أصلاً من أصول القيم، وتندرج مقاصد الشريعة تحت ثلاث مراتب (الضروريات والحاجيات والتحسينات)[1].

والأصل أنّه لا تعارض بين القيم التربوية التي تمثّلها المصالح المقصودة، فإن تعارضت القيم التربوية في الظاهر، أدى ذلك إلى ظهور الصراع القيمي، وهي التي تمثل في التضاد ما بين القيم الأصلية والقيم الوافدة، بحيث يبدو آثار الصراع القيمي عند الناشئة والمتعلمين في الحيرة والقلق، وعدم القدرة على التمييز والاختيار بين الصحيح والخطأ، وضعفِ القدرة على التوافق والتلائم والانتماء الاجتماعي، والعجز عن تمثّل ما يعتقد به الفرد من القيم والمصالح التربوية التي يراها صاحب الحق- مهما كانت تفاهتها في المنظور التربوي الإسلامي-؛ وبذلك ينتج عن الصراع القيمي مشكلة قيمية أخرى، وهي تعارض القيم المتمثلة بمراتب المصالح الكلية – ضروريات، حاجيات، تحسينات-، التي بدورها تؤدي إلى اضطراب النسق القيمي -ترتيب القيم- والتي تظهر من مشكلة الصراع المتمثلة بين التناقض القيمي على المستوى الفردي وعلى المستوى الاجتماعي،[2]وإنّ لم يدرك صاحب الحق خطورة ذلك الموقف الذي سينتج من التعسف في استعمال حقه ستظهر مشكلة الصراع القيمي الذي سينتج منه آثار خطيرة على الفرد والمجتمع.

---

(1) انظر (أبو العينين، علي، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلبي – المدينة: ١٤٠٨هـ، ط١:ص ٥٣، والبغا، مصطفى ديب، الجوانب التربوية في أصول الفقه، عالم الكتب – اربد، ٢٠٠٦م، ط١، ص ٢٧٠-٢٧٨)، ويقصد بالضروريات: مالا تقوم هذه الكليات إلا به، وإذا اختل اختلت تلك الكليات عاجلا أم آجلا، والحاجيات: ما يمكن أن تقوم الكليات بدونه، ولكن مع مشقة وعسر وشئ من الاختلال لا يهددها في وجودها، والتحسينات: ما تحتاج إليه من أجل أن يقوم النظام على أتم وجه وأحسن حال، وتبلغ به الكليات أرقى مراتب الكمال، انظر(البغا، الجوانب التربوية في أصول الفقه: ص٢٧١).

(2) انظر (ماجد الجلاد، تعليم القيم ودورها، دار المسيرة – عمان، ١٤٢٦م، ط١: ص٩٩-١٠٠.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

حيث إن القيم –المصالح– المقصودة من استعمال الحقوق، قد يختل التوازن فيها؛ لأن القيمة التي يراها الفرد المتعسف المسيء لاستعماله حقه تخالف القيم التربوية الكلية والتي مصدرها الوحي.

وبناءً على ذلك فإن القيمة التي يراها المسيء لحقه بتعسفه إن عارضت القيم الكلية التي قررتها الشريعة الإسلامية، فهي معارضة بحاجة إلى معيار التوازن بين القيم التربوية الإسلامية؛ حيث إنّ من خصائص القيم "التوازن والوسطية"، وعدم الإفراط والتفريط، وهذا التوازن من أشكاله التوازن بين متطلبات الفرد ومتطلبات الجماعة فلا يطغى جانب على آخر[1].

وبهذا يتم ترتيب القيم على درجات ومستويات، بحيث تقدم القيم الراجحة على المرجوحة؛ فينظر أولا إلى الضروريات ثمّ الحاجيات ثمّ التحسينات.

وبذلك فإن صاحب الحق التربوي إن كان في تصرّفه لحقه التربوي قيمة فردية إلا أنها ناقضت قيماً أخرى أولى منها، أو عارضت القيم التربوية الأصيلة الثابتة المنبثقة من مصادر الشريعة الإسلامية فإنها لا تُعدّ قيمة أبداً، وإن كانت خاصة بفرد من الأفراد؛ لأنّ المصالح التي تمثلها القيم الإسلامية إنّما شرعت لصالح الأفراد جميعاً، ومن هنا يظهر أنّه لا تعارض حقيقي بين القيم التربوية الإسلامية.

وهذا المعيار يستعان به لمعرفة وكشف الباعث ونية الإساءة؛ لأنّ التعارض الذي يظهر نتيجة للسلوك السيئ –ما آل إليه مآل التصرف– الذي يظهر من المسيء، يُعدّ كقرينة أو علة– على التعبير الأصولي– لكشف العوامل النفسية وعلاجها بعد علاج السلوك.

---

(1) انظر (فؤاد العاجز، القيم وطرق تعلمها، غزة، د.ن، د.ت، د.ط: ص١١٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الشق الثاني: إلحاق الأذى غير المألوف بالآخرين:

وهذا المعيار من نتائج السلوك غير السوي "ما آل إليه مآل الفعل، وقد يكون هذا الأذى غير المألوف معنوياً – نفسياً –كالإضرار المعنوي الذي يصيب المعلمين جراء استخدام المدير لحقه الإداري في التمييز بين المعلمين وعدم المساواة بينهم في المكافآت والمهام والمعاملة.

وقد يكون مادياً، كأن يستخدم المعلم حق ضبط الطلاب بالضرب والشتائم لضبط سلوك الطالب المشاغب أثناء الحصة الدراسية.

ويمكن إضافة معيار ثالث إلى المعيارين الذاتي والموضوعي؛ وذلك لأنّ هذه النظرية في التربية الإسلامية قائمة على ثلاثة أصول وهي النية أو الدافع، واختلال القيم أو الأذى الفاحش والسلوك الناتج الذي هو معيار كشف البواعث وتمييز القيم الصالحة من الطالحة ورد الأذى الفاحش، وهذا المعيار؛ هو"معيار إجرائي"؛ حيث إنّ العملية التربوية ليست قائمة على النظريات التي لا تقع في حيّز التطبيق، بل تحوّل القضايا التربوية النظرية إلى قضايا عملية تطبيقية واقعية تُطبّق على الفرد والجماعة.

ويبدو للباحثة أنه لا بد من تطبيق هذين المعيارين ضمن المعيار الثالث وهو: **المعيار الإجرائي التطبيقي:** أي تقويم السلوك التعسفي وتعديله، لأنّ هذا السلوك ينتج عن حالة مرضية وهي بحاجة إلى علاج، ولا بد من تشكيل السلوك الإنساني ضمن اختلاف الظروف التي تمر عليه ويتأثر بها[1].

وحيث إنّ علم التربية علم تطبيقي على أرض الواقع فإن ضوابط النظرية التعسفية في استعمال الحقوق التربوية لا تتوقف عند حد الضوابط النظرية بل لا بد من ضابط تطبيقي لتنتقل هذه النظرية إلى حيز التطبيق، والاستفادة منها في التطبيقات التربوية ويتم ذلك من خلال؛ التأكد

---

(1) سيتم دراسة تعديل السلوك التعسفي في المبحث الرابع من هذا الفصل: ص١١٩– ١٣٧.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

من أنّ السلوك التعسفي قد تمّ التخلص منه، وتمّ تعديله من خلال؛ مراقبته وتقويمه وعلاجه وإجراء الاختبارات والتجارب للتأكد من تخلص المتعسف من سلوكه الشاذ.

رابعاً: وبناءً على هذه المعايير الثلاثة فإنّه يمكن تعريف "التعسف في استعمال الحقوق التربوية" بأنّها:" الإساءة المقصودة من استعمال الفرد ما منح له من سلطة تربوية بحيث تخالف القيم التربوية الإسلامية التي قصدت أصلا من استعمال السلطة التربوية الممنوحة".

وصورته هو: إساءة الفرد أثناء استعماله لحقوقه التربوية بفعل العوامل النفسية لدى الذات الإنسانية، بحيث يؤدي إلى تعارض قيمة مع القيم التربوية الكلية مع إلحاق الأذى النفسي والمادي غير المألوف بالآخرين، ولذلك فهو بحاجة إلى تعديل سلوكي.

فإن أريد تعريف "نظرية التعسف في استعمال الحق التربوي" باعتبارها مركباً إضافياً"، فلا بدّ من بيان تعريف النظرية التربوية الإسلامية أولا، وهي:" النظرية في التربية الإسلامية: مجموعة من التصورات والمفاهيم والأفكار والأهداف والأحكام والقيم ذات الحد الأقصى من التجريد، والعمومية المرتبطة بإعداد المسلم حسب الأصول الإسلامية، وفي ضوئها يمكن تفسير العمليات التربوية الإسلامية وتبريرها وتقويمها اعتبارا من أسسها ومنهجها وأساليب ووسائل تحقيقها وتنفيذها[1].

1- يالجن، مقداد، معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، مؤتمر"نحو بناء نظرية إسلامية معاصرة"، عمان- المملكة الأردنية الهاشمية، ٢- ٥ محرم- ١٤١١هـ، ص:٣٩٩ .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويرى البعض[1] أنّ مضمون النظرية التربوية الإسلامية يشمل فلسفة التربية الإسلامية، وأهدافها ووجود الإنسان وصلته بالخالق والكون والإنسان والحياة والآخرة، كما يشمل التربية الإسلامية وأساليبها ووسائلها[2].

أمّا المقصود من نظرية التعسف في استعمال الحقوق التربوية (باعتبارها مركباً إضافياً) – كما يبدو للباحثة– فهي: "مجموعة من التصورات والمفاهيم والأفكار والأهداف والأحكام والقيم ذات الحد الأقصى من التجريد، والعمومية المرتبطة بقضية الإساءة المقصودة من استعمال الفرد ما منح له من سلطة تربوية بحيث تخالف القيم التربوية الإسلامية التي قصدت أصلا من استعمال السلطة التربوية الممنوحة والتي يمكن من خلالها تفسير السلوكيات التربوية المسيئة، معاييرها،وأسبابها وآثارها على الفرد والمجتمع، وتقويمها اعتبارا من أسس ومنهج وأساليب ووسائل تحقيق وتنفيذ العدالة الاجتماعية".

رابعاً: من الدراسة السابقة لمعايير التعسف يمكن استخراج أهم مبادئ تطبيقات تلك المعايير وهي:

١- يجب معرفة المربي لهذه المعايير أولاً والعمل على تطبيقها بدقة، حيث إنّ هذه المعايير وتطبيقها ستحول دون التعسف في استعمال الحقوق في العملية التربوية.

٢- يجب تعريف المتربي معنى اكتمال الوعي المعرفي والوجداني والسلوكي عند ممارسة الحقوق التربوية، ثم العمل على تشويقه وتشجيعه على أن يسعى بدوره على تربية نفسه

1- ومن البعض الذي يرون هذا الرأي ماجد الكيلاني، حيث كان يدرس طلاب دكتوراه التربية الإسلامية مساق النظرية التربوية الإسلامية على أنّ المقصود بها فلسفة التربية الإسلامية ونظرية الوجود وما يتضمنها من مبادئ ومناهج وأساليب وغيرها، ولمزيد من الاطلاع انظر(الكيلاني، فلسفة التربية الإسلامية:ص٨٥– ٢٦٤).

2- يالجن، معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، مؤتمر"نحو بناء نظرية إسلامية معاصرة"، ص:٣٩٩ .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

تربية ذاتية؛ بحيث يصبح إنساناً فاضلاً لا يسيء إلى الآخرين عند استعمال أي حق من حقوقه التربوية.

٣- أن تنطلق العملية التربوية من برنامج تربوي، يقوم على مرجعية التربية الحقوقية القائمة على خطة الموازنة بين القيم المتعارضة ومحاربة الأذى والضرر لتحقيق القيم، أو المصالح المرجوة من الحقوق الإنسانية، وتطبيقها في النشاط الفردي وفي العلاقات الاجتماعية.

٤- أن تسعى المؤسسات التربوية، والجهات المراقبة لها إلى نبذ السلطوية والعنف والتطرف والتعسف في الآراء والسلوكيات داخل المؤسسات، من خلال العمل على توعية الأفراد داخل المؤسسات إلى خطر التعسف والتسلط والعنف على العملية التربوية، ومعاقبة كل من يتخذ من التسلط وسيلة لتحقيق غاياته وأهدافه لغاياته السلبية، واتخاذ المعيار الموضوعي الخارجي كدليل يتوصل به إلى السلوك التعسفي أثناء استعمال الحق التربوي.

٥- أن لا تكتفي المؤسسات التربوية بدراسة نظرية التعسف من منطلق المعيار الذاتي والموضوعي بل لا بد من العمل على تعديل السلوك التعسفي، لمراقبته وتقويمه بين الحين والآخر، حتى يتم التأكد من تخلص الفرد من السلوك التعسفي في العملية التربوية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المبحث الثالث: تعديل السلوك التعسفي:

يتناول هذا المبحث كيفية تعديل السلوك التعسفي في مطلبين وهما: التدابير الوقائية لمنع وقوع السلوك التعسفي، والإجراءات العلاجية بعد وقوع السلوك التعسفي.

تمهيد:

عند دراسة النظرية في الفقه الإسلامي؛ تبين أنّه إذا ثبت تعسف الفرد في استعمال حقه بالأدلة الموضوعية لزمت العقوبة المناسبة، والتي تختلف باختلاف الأشخاص والأحوال التعسفية، والمتمثلة في الفقه الإسلامي بـ[1]:

أ- الجزاء الأخروي.

ب- الجزاء الدنيوي.

وبذلك ينتهي هنا دور الفقه الإسلامي في علاج السلوك التعسفي في استعمال الحقوق؛ من خلال تقرير الجزاء المترتب المستنبط من الأدلّة الشرعية، ليأتي دور التربية الإسلامية لتعتبرها حالة مرضية ناتجة عن مقاصد وبواعث وقيم سلبية بحاجة إلى تعديل سلوكي.

ويمكن تعريف تعديل السلوك بأنّه:" إحداث تغيير هادف في السلوك غير المرغوب فيه نحو الأفضل، وتعزيز ما هو مرغوب فيه، وفق مرجعية خاصة، أي أن التغيرات التي تحدث في السلوك، تعدّ هدفاً نهائياً، وقد يطلق على هذه التغيرات إرشاداً أو علاجاً سلوكياً أو تعديلاً للسلوك"[2].

---

(1) راجع: ص٦٠-٦٧ من البحث.

(2) الشريفين، عماد عبدالله، وشطناوي، يحيى ضاحي، والخضر، زكريا علي، تعديل السلوك اللفظي في القرآن الكريم دراسة قرآنية تربوية، بحث قبول للنشر في لمجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت (المفرق)- الأردن: ص٥.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وتكمن أهمية علم تعديل السلوك في التربية الإسلامية بما يلي[1]:

أولاً: إنّه يتميز بأنّه علم منظم ينظر للسلوك نظرة موضوعية وشاملة بعيدة عن العشوائية والغموض، وهذا بحد ذاته سيوفر معلومات وبيانات هامة حول كيفية تغيير وتعديل السلوك الشخصي، وكيفية العمل على تعديل الفرد وسلوك الآخرين.

ثانياً: – وهي نقطة أساسية –تتمثل في أنّ تعديل السلوك قد يقدم للمربين معلومات حول الطريقة المثلى للتعامل مع المشكلات النفسية والاجتماعية للأفراد، بالإضافة إلى أن تزويدهم بمعلومات هامة ترتبط بجميع خصائص الحياة اليومية للأفراد، وهذه المعلومات قد تساعد على تحسين العلاقات الشخصية بين الأفراد، وتكيّف الأشخاص بالعمل ومهارات العناية بالأطفال، وطرق الضبط للذوات الإنسانية، والى جانب المتغيرات والأسباب الشخصية لدراسة تعديل السلوك يوجد العديد من الأغراض المهنية.

وعلى هذا فإذا عمل المعالج في المؤسسات التربوية – لتقديم الخدمات الإرشادية لتعديل السلوك– لا بد له من الإلمام بإجراءات وقوانين التعلم للسلوك الإنساني، لأنه سيقوم بتطبيق إجراءات العلاج السلوكي على عدد من الحالات السلوكية التي يواجهها.

ولهذا فإنّ توسيع تطبيقات تعديل السلوك قد يهدف إلى إيجاد إجراءات وقائية وعلاجية للمشكلات التي يواجهها المجتمع.

ويبدو للباحثة أنّ تعديل السلوك التعسفي في استعمال الحق يمر بمرحلتين وهما:

المطلب الأول: التدابير الوقائية لمنع وقوع السلوك التعسفي:

يتضح من حقوق الإنسان، والتعسف في استعمالها أنها؛ قيم سلوكية من الدرجة الأولى، وهي بهذا المعنى بحاجة إلى تربية وتوجيه وتعليم، بحيث يجعل من استعمال الحقوق سلوكاً ينبع

---

(1) انظر (ضمرة، جلال كايد، وأبو عميرة، عريب، وعشا، انتصار جليل، تعديل السلوك، دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان، ٢٠٠٧م، ١٤٢٨هـ، ط١: ص٣٤-٣٥).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

عن معرفة علمية، تؤسس للسلوك قيمه وغاياته، ويجعله مرتبطاً بأهداف تربوية، تسعى التربية بكل مؤسساتها التربوية إلى تحقيقها، بحيث يضمن ترسيخ قيم العدل والكرامة والخير المرجوة من استعمال حقوق الإنسان في نفوس البشر، ومن ثم العمل على التحذير من التعسف في استعمال الحق، وبيان عواقبه على الأفراد والمجتمع، وذلك لأن كل من يسعى إلى استعمال حقوقه فيضر ويدمر وينتهك ويعبث بحقوق الآخرين، لو أنّه تربى على الإيمان بحقوق الأفراد ومعرفتها وترجمتها في سلوكه اليومي لما أقدم على انتهاك حقوق الآخرين والعبث بها.

ومن الحقائق الثابتة في التربية الإسلامية؛ أنّه كي يتم نجاح أي عملية تربوية لا بد من تعاون وتناسق بين جميع الأطراف في المؤسسات التي تسهم في تنشئة أفرادها بطريق مباشر أو غير مباشر[1].

حيث إنّ تربية الفرد على كيفية استعمال حقوقه، بحيث تحقق أهداف وقيم العدل الاجتماعي والكرامة الإنسانية، لا تتم إلا من خلال مشاركة وتكامل بين كل مؤسسات التربية النظامية وغير النظامية والعرضية، لأن الإنسان عن طريق هذه المؤسسات يتعلم أنواع السلوك والاتجاهات والقيم والمعايير، والمراكز والأدوار الاجتماعية.

وهذه المرحلة –كما يبدو للباحثة– تعتبر كتربية وقائية تحمي الفرد من الوقوع في السلوك التعسفي جراء استعمال الحقوق، وهي على ذلك توجه الأفراد وتنمي عندهم دافع الابتعاد عن التعسف بكافة أشكاله، وعدم ظهوره في سلوك الأفراد كتدابير وقائية تحول دون الوقوع في التعسف في استعمال الحق، ومن هذه التدابير الوقائية:

---

(1) انظر (موسى، فتحي، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام: ص٢٠٧).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أولاً: تنمية الوعي بحقوق الأفراد:

ويقصد بالوعي بحقوق الإنسان:" رؤية الأشخاص والجماعات للحقوق في المجتمع وواجباتهم، وتصورهم لشرعية أو عدم شرعية ممارستهم، وممارسات الآخرين، ويرتبط هذا الوعي بالظروف التي يعيش في إطارها كل شخص، والمعايير التي تنظم العلاقة بينه وبين الآخرين، سواء كانت مستمدة من الأعراف والتقاليد أو المفاهيم الدينية، والأخلاقية، أو القواعد القانونية، وتضبط سلوكهم ويتحدد في ضوئها نظرتهم وفهمهم لكل من الحق والواجب والعدل والظلم والحلال والحرام"[1].

وعلى هذا فإنّ على التربية ومؤسساتها أن تسعى إلى تنمية الوعي الإنساني بمكوناته الثلاث -المعرفي والوجداني والسلوكي-، وذلك من خلال تنمية جوانب الشخصية الإنسانية في جوانبها المختلفة، حيث إن للشخصية مجالات ثلاث[2] وهي:

أ- **المجال المعرفي:** حيث يتم تنمية المجال المعرفي بحقوق الإنسان عن طريق تزويده بكمٍّ من الحقائق والمعلومات والمفاهيم المتعلقة بحقوق الإنسان، فضلاً عمّا يرتبط بهذا من حيث طريقة التفكير، ومستوى البحث وأساليب الربط والاستنتاج والاستنباط والتحليل والنقد، وعلى ذلك فلا بد على التربية من مراعاة ما يلي:

أولاً: تحديد مفهوم الحقوق والواجبات والتوازن بينهما لدى الأفراد، بحيث يشكل عندهم مبدأ يقوم على "المسؤولية والجزاء" يسعى إلى توجيه الأفراد إلى المسؤوليات أو الواجبات التي عليهم، لا إلى البحث عن الحقوق التي لهم، دون النظر إلى ما عليهم من واجبات، ثم ربط هذه

---

(١) انظر (موسى، فتحي، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام: ص١٦، نقلاً عن محمد إبراهيم عبد النبي، الوعي الاجتماعي لدى مختلف الفئات الاجتماعية، (رسالة دكتوراة غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩٨٥م: ص٤٩٧).

(٢) انظر (موسى، فتحي، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام: ص١٥٧-١٦٥).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library- Yarmouk University

المسؤولية بالجزاء الدنيوي والجزاء الأخروي، فيحاسب كل من يقصر في أداء ما عليه من واجبات، فالكل راع والكل مسئول عن رعيته.

ثانياً: تحديد مفهوم التعسف في استعمال الحق وأنواعه، وما يتضمن من حقائق ومعايير وأسباب، وما يترتب عليه من جزاء وآثار تضر بالفرد والجماعة.

ثالثاً: توضيح الحقيقة القائمة على أن التعسف في استعمال الحق التربوي في المؤسسات التربوية هو بسبب اختلال التوازن بين المصالح الفردية والاجتماعية، ويظهر هذا الخلل واضح في مفهوم الحق عند الفلسفات الوضعية- سواء القديمة أو الحديثة.

ب- **المجال الوجداني:** ويمكن تنميته من خلال تنمية الدوافع والميول والاتجاهات والقيم المتعلقة بحقوق الإنسان، وقد يكون هذا المستوى أصعب هذه المستويات الثلاثة بسبب صعوبة قياسه[1].

- وكما يبدو للباحثة - أنّه عند تنمية هذا المستوى على التربية لا بد من مراعاة ما يلي:

أولاً: تربية الضمير الأخلاقي وتكوينه لدى الأفراد؛ وهنا يأتي دور التربية بمؤسساتها أن توفر للإنسان منذ طفولته جوا، يكفل له تكوين الضمير الأخلاقي؛ الذي يقوده إلى تحقيق القيم الإسلامية للفرد والجماعة جراء استعمال الحقوق التربوية ويمنعه من التعسف.

وهنا على التربية أن تسعى إلى توجيه مؤسسة الأسرة إلى كيفية تكوين الوازع الأخلاقي لدى أبنائهم منذ الطفولة، ثم أن تسعى التربية إلى بيان الحل الإسلامي لمسألة التعسف في استعمال الحق من أجل المحافظة على قوام الوازع وحمايته من الوقوع في اليأس الذي يقوده إلى العجز عن متابعة وظيفته الأخلاقية أثناء استعمال حقوقه والقيام بواجباته، من خلال تزكية النفس

---

(1) انظر (موسى، فتحي، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام: ص١٦٥).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ومحاسبتها باستمرار[1]. وتزكية النفس جهد بشري يبذله المسلم من نفسه مجاهداً في ميدان غليظ، فلا يترك النفس تتصرف كما تحب وتهوى، بل يخضعها لإرادته لتمضي مع الدين والفضيلة وعادات وأعراف المجتمع المتفقة مع أحكام الشريعة الإسلامية[2].

وأخيراً على التربية أن توجه الأفراد إلى حماية هذا الوازع الأخلاقي من أي عائق في تكوينه أو أدائه لوظيفته؛ كالأهواء والغرائز والدوافع والنزعات الحيوانية التي تحول دون مراقبة النفس أثناء استعمال حقوقها[3].

ثانياً: على التربية الإسلامية بجميع مؤسساتها أن تسعى إلى تزكية الدوافع الإنسانية -ولا سيّما دافع التملك للحقوق- لدى الأفراد، بحيث يؤدي ذلك إلى تحقيق القيم الاجتماعية والتربوية الإسلامية، والتي تهدف إلى التوازن بين القيم الفردية والقيم الاجتماعية.

ولا بدّ من بيان أنّ الله تعالى خلق الإنسان وأوجد فيه هذه الدوافع والحاجات ولم ينكرها عليه، ولكنه ضبطها بحدود الشرع ومعايير الأخلاق، ونظّم للفرد أسلوب ممارستها بشكل يحفظ للإنسان بقاءه وكرامته[4]، حيث إن الله سبحانه وتعالى أقر أن الإنسان مفطور على حب التملك لحقه، وحدد الوسائل الشرعية أثناء استعمال حقوقه، وضبطها بضوابط ومعايير تمنع صاحب الحق من التعسف والإساءة أثناء استعمالها، وتحقق قيم التوازن بين مصالح الفرد والجماعة بحيث تحقق العدل الرباني والكرامة الإنسانية في الاجتماع الإنساني.

---

(1) انظر (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، كتاب الفكر التربوي الإسلامي، إدارة البحوث التربوية- تونس ١٩٨٧م، ص١٧٦٧-٧٣٧، حيث اخذ من هذا الكتاب الفكرة، وقامت الباحثة باستثمارها في دراستها لنظرية التعسف).

(2) انظر (سعيد إسماعيل علي، أصول التربية الإسلامية: ص٢٧٧). وانظر (الكيلاني، ماجد عرسان، مناهج التربية الإسلامية، دار القلم- دبي،٢٠٠٥م، ط١: ص٢٣٤-٢٩٣).

(3) انظر (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الفكر التربوي الإسلامي: ص٧٣٧).

(4) انظر (الشريفين، عماد عبد الله، تعديل السلوك الإنساني في التربية الإسلامية، (رسالة ماجستير)، غير منشورة، قسم الدراسات الإسلامية – كلية الشريعة، اربد- الأردن، ١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م: ص١٥٠-١٥٣).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وهذا الأسلوب في تربية دافع التملك يجعل الإنسان يسلك كل سلوك سويٍّ صحيح، ويبتعد عن الجشع والاضطراب والتعسف والظلم، حيث تصرّف الفرد في حقوقه دون تربية وتوجيه تجعله يسلك سلوكيات شاذة تؤدي إلى إلحاق الأذى ليس فقط بالآخرين، إنّما على صاحب الحق نفسه لما ينتج له عنها من أمراض نفسية واجتماعية.

ج- **المجال السلوكي:** ويتم تنمية هذا المستوى من خلال ترجمة المفاهيم والقيم والاتجاهات والمعلومات المتعلقة بحقوق الإنسان وواجباته إلى سلوك عملي يظهر في ممارسات الأفراد اليومية، أو بمعنى آخر –الترجمة السلوكية–[1] بحيث تسعى التربية إلى توجيه الأفراد إلى أن يسلكوا في حياتهم مسلكاً يتفق مع مفاهيم وقيم الحق والواجب، وأن لا يظهر السلوك التعسفي في ممارسات الأفراد.

ثانياً: الإعداد التربوي، ودور المؤسسات التربوية في تعليم حقوق الإنسان وواجباته:

ويقصد بالإعداد التربوي: "مجموعة العمليات التي يكتسب الفرد من خلالها المعارف والمفاهيم والقيم والاتجاهات، وأنماط السلوك المختلفة، والتي تتم من وسائط اجتماعية وتربوية متعددة، ومنها المدرسة، والجامعة، ودور العبادة، والأسرة، والنوادي الاجتماعية ومراكز الشباب، والأحزاب السياسية والنقابات والاتحادات ووسائل الإعلام، وغيرها بطريقة مقصودة أو غير مقصودة، والتي تستهدف إلى توجيه سلوك الفرد نحو صلاحه وصلاح المجتمع الذي يعيش فيه"[2].

حيث تتم التربية على حقوق الإنسان وواجباته، والتحذير من التعسف أثناء استعمال الحقوق والقيام بالواجبات من خلال المؤسسات التربوية والتعليمية بطريقة متكاملة ومتوازنة بحيث يعرف

---

(1) انظر (سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية: ص٢٧٣).

(2) انظر (موسى، فتحي، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام، ص١٦٥-١٦٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

كل فرد سواء في الأسرة أو المدرسة، أو أي مؤسسة من مؤسسات المجتمع مسؤولياته ويؤديها على أكمل وجه بما يخدم تنمية الوعي بحقوق الأفراد في نفوسهم في المجتمع، على أن تتسع دائرة الوعي لديهم من خلال رسم إستراتيجية جديدة لزيادة وعي المجتمع بالحقوق والواجبات، ونشر ثقافة حقوق الإنسان وكيفية التعامل معها، في جميع مراحل التعلم وربطها بالواقع العملي المعاش للوصول إلى الأهداف والقيم المرجوّة من الحقوق، ثمّ تربية الأفراد على احترام حقوق الإنسان، وحرياته الأساسية، وعدم الإساءة في استخدامها من خلال السعي وراء التوازن بين حقوق الفرد والجماعة؛ وبذلك تحول المؤسسات دون التعسف والإساءة والظلم للآخرين عند استعمال الأفراد لحقوقهم، أو القيام بواجباتهم وخاصة التربوية منها خاصة.

المطلب الثاني: الإجراءات العلاجية بعد وقوع السلوك التعسفي:

وتبدأ هذه المرحلة بعدما يلاحظ السلوك التعسفي لدى بعض الأفراد التربويين أثناء استعمالهم لحقوقهم التربوية؛ من خلال متابعة الأدلة الموضوعية من تغلب القيم أو المصالح الفردية على القيم أو المصالح الاجتماعية، أو إلحاق الأذى الفاحش بالآخرين، فإن لوحظ وجود سلوك شاذ مرضي متمثل بالتعسف والإساءة للآخرين أثناء استعمال الحقوق الممنوحة لهم، فلا بد من تعديله لأن السلوك الإنساني ينقسم إلى قسمين وهما[1]:

١- **السلوك السوي:** وهو الذي يساعد على التوافق الإيجابي مع ذات الفرد ومحيطه الاجتماعي، الأمر الذي يشعره بالسعادة وتحقيق الأهداف.

---

(١) انظر (ضمره، جلال كايد، وأبو عميرة، عريب، وعشا، انتصار خليل، تعديل السلوك، دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان، ٢٠٠٧م، ١٤٢٨هـ، د.ط : ص٥٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

٢- **السلوك الشاذ:** وهو مجموعة من الأنماط السلوكية أو النفسية والتي تظهر لدى الفـرد، وترتبط بالمعاناة والضغط النفسي والعجز، وتحدث خللاً في جانب- على الأقل- من الجوانـب الوظيفية الهامة للفرد.

وبذلك يلاحظ أن السلوك الشاذ -التعسفي- لا تقتصر آثاره وسلبياته على الآخـرين فـي الحياة الاجتماعية، بل وتظهر آثاره في شخصية صاحب الحق من خلال الاضطرابات النفـسية، وأدواره الاجتماعية بحيث يؤدي سلوكه إلى تدمير علاقاته الاجتماعية ونبذه خارج إطار المجتمع، وكما يبدو للباحثة أنّه سيتم تعديل السلوك التعسفي بعد وقوعه من خلال التـدرج فـي اسـتخدام المرحلتين التاليتين:

المرحلة الأولى: مرحلة التشخيص:

وحتى يتم تعديل السلوك التعسفي بعد وقوعه وملاحظته لا بـد مـن أن تـسبقه مرحلـة تشخيصية؛ تعمل على تشخيص هذا المرض السلوكي، وتبدأ هذه المرحلة -مرحلة التـشخيص- في التحديد الدقيق لنوع السلوك بجمع بعض المعلومات عن تاريخ الشخص، والظـروف التـي أحاطت بتوليد السلوك التعسفي الذي يحتاج إلى تعديل، بالإضافة إلى الاهتمام بالظروف البيئيـة الاجتماعية التي يعيش فيها هذا المريض[1].

ويبدو للباحثة؛ أنّه لا بد من تكامل عمل كل من المحلل النفسي والمعالج السلوكي حتى يتم علاج السلوك التعسفي بطريقة علمية، تقلل من حدوث هذا السلوك عنـد اسـتعمال الحـق؛ لأنّ التشخيص لهذا السلوك يتضمن التحليل النفسي الذي يتضمن دراسة البواعث والدوافع والحاجات؛

---

(١) انظر (الصفدي، عصام وآخرون، العلوم السلوكية والاجتماعية، دار المسيرة - عمان، ١٤٢٢هـ، ط١: ص١٠١-١٠٢) محادين، حسين طه، النوايسه، أديب عبد الله، تعديل السلوك نظرياً وإرشادياً، دار الشروق للنشر والتوزيع - عمان، ٢٠٠٩م، ط١: ص١٣٩-١٤٣).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وما تتضمنه من المعايير الذاتية التي دفعت المتعسف إلى الإساءة للآخرين أثناء استعمال الحقوق، أو أثناء القيام بالمسؤوليات في المجال التربوي، ودراسة الأنماط التفاعلية بين الفرد والبيئة هي دراسة تكمل دراسة تعديل السلوك التعسفي، وما يتضمنه من تعميق الدراسة حول تاريخ المرض والمعلومات عن المريض والظروف المحيطة بتكوين الأعراض المرضية للسلوك التعسفي، و عقد مقابلات شخصية، وتصميم الاختبارات وتقييمها؛ حيث إنّ كل ذلك يساعد على التحديد الدقيق لهذا السلوك التعسفي، ويقف على أسباب وقوعه، لينتقل بعد ذلك إلى المرحلة الثانية من العلاج وهي البحث عن العلاج المناسب لهذا السلوك التعسفي[1].

وعند تشخيص السلوك التعسفي لا بد من مراعاة الأبعاد التالية[2] حتى يتم الحكم على السلوك:

١- تكرار السلوك التعسفي؛ حيث على المعالج أن يتابع عدد مرات التي حدث بها هذا السلوك التعسفي، حيث إن استمرار هذا السلوك الشاذ يؤكد أن هذا السلوك التعسفي أصبح جزءاً من شخصيته ويحتاج إلى مجهود أكبر في العلاج من الفرد الذي لا يصدر منه السلوك التعسفي إلا قليلاً.

٢- مدة السلوك التعسفي؛ حيث إنّه يتم الحكم على السلوك التعسفي بالشذوذ بسبب استمراره لفترة طويلة دون أن يتنبه صاحبه أن ذلك، كالأب الذي يستعمل حقه في عقاب الأبناء لمدة طويلة تتجاوز الحد المألوف.

---

(١) انظر (ضمره، جلال كايد، وآخرين، تعديل السلوك: ص٥٢-٥٣).

(٢) انظر (محادين، حسين طه، النوايسه، أديب عبد الله، تعديل السلوك نظرياً وإرشادياً، دار الشروق – عمان، ٢٠٠٩م، ط : ص١٥٤-١٥٥، وقد استثمر ما ذكر على السلوك التعسفي).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

٣- مكان حدوث السلوك التعسفي؛ فيجب مراعاة مكان حدوث التعسف في استعمال الحق هل هو في المدرسة أم في الأسرة أم في الجامعة أو غير ذلك من المؤسسات، وذلك لاختلاف أساليب التعديل السلوكي في كل من هذه المؤسسات.

٤- شدة أو تطرف السلوك التعسفي؛ حيث إن شدة هذا السلوك تدل على درجة التطرف التي يصل لها السلوك، حيث إنّه قد يقوم فرد بإلحاق الأذى المتطرف بالآخرين عند استعمال الحق أكثر من فرد آخر، فيحكم على شذوذ السلوك بسبب شدته وتطرفه.

المرحلة الثانية: مرحلة العلاج:

وبعد أن تتم عملية التشخيص وجمع المعلومات الدقيقة كخطوة أولى في التحليل العلمي - النفسي والسلوكي والتربوي- تبدأ الخطوة الثانية وهي تتضمن تحديد المتغيرات التي تساعد على التغيير من سلوك سلبي إلى سلوك إيجابي، والعمل على التحكم بالسلوك المضطرب أو التقليل منه[١].

ويبدو للباحثة أن أساليب تعديل السلوك كثيرة، تشمل: التعزيز والعقاب والنماذج والمحو، والتلقين والتدرج -إلا أنّه لا بدّ من التدرج في علاج السلوك التعسفي الصادر أثناء استعمال الحقوق التربوية- مع التعاون مع الجهات المختصة- بثلاثة أساليب - وهي تعتبر في علم التعديل السلوكي مبادئ رئيسة للتعديل[٢]-: وهي التعزيز ثم محو السلوك التعسفي ثم العقاب، واعتبارها كأساليب أساسية في عملية العلاج دون تغييب للأساليب الأخرى التي يمكن استخدامها ضمن الأساليب الثلاثة، ولهذا سيكون اهتمام الدراسة بالأساليب الأساسية في علاج هذه الحالة المرضية السلوكية.

---

(١) انظر (الصفدي، وآخرين، العلوم السلوكية والاجتماعية: ص١٠١-١٠٢).

(٢) انظر(الخطيب، تعديل السلوك الإنساني، مكتبة الفلاح - الكويت، ١٤٢٣هـ، ط١: ص٢٩-٣١).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ولا بدّ من الإشارة أن هذه الأساليب في موضوع تعديل السلوك الإنساني كالتعزيز والعقاب والنمذجة السلوكية وغيرها قد ذكرت في القرآن الكريم،[1]ويظهر أسلوب الثواب في قول الله تعالى:﴿ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَٰلَهُمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ ثُمَّ لَا يُتْبِعُونَ مَآ أَنفَقُوا۟ مَنًّا وَلَآ أَذًى ۙ لَّهُمْ أَجْرُهُمْ عِندَ رَبِّهِمْ وَلَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ ﴾[2]، وأسلوب العقاب في قول الله تعالى: ﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُۥ ٱتَّقِ ٱللَّهَ أَخَذَتْهُ ٱلْعِزَّةُ بِٱلْإِثْمِ ۚ فَحَسْبُهُۥ جَهَنَّمُ ۚ وَلَبِئْسَ ٱلْمِهَادُ ﴾[3].وأسلوب النمذجة في قوله تعالى:﴿ لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِى رَسُولِ ٱللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ ﴾[4]

وهذه الأساليب التي تراه الباحثة ناجحة في علاج السلوك التعسفي هي[5]:

---

(1) الشناوي، محمد محروس، العلاج السلوكي الحديث" أسسه وتطبيقاته"، دار قباء- القاهرة،١٩٩٨م، د.ط: ص١٤.

(2) سورة البقرة، آية:٢٦٢.

(3) سورة البقرة، آية:٢٠٦.

(4) سورة الأحزاب، آية: ٢١.

(5) انظر (الخطيب، جمال، تعديل السلوك الإنساني: ص١٨٠-٢٣٣، أبو حماد، ناصر الدين، تعديل السلوك الإنساني وأساليب حل المشكلات السلوكية، عالم الكتب الحديث – اربد، ١٤٢٨-٢٠٠٨م، ط١، ص١٢٥-١٥٥).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أولاً: التعزيز:

وهذا الأسلوب يشكل حجر الأساس في ميدان تعديل السلوك[١]. وهذا المبدأ في الإسلام هو مبدأ الثواب والترغيب وهو مبدأ إسلامي أصيل مستمد من القرآن الكريم والسنة المطهرة، ويهدف إلى تدعيم السلوك وتعديله باستخدام المحفزات الإيجابية المادية أو المعنوية أو المادية المعنوية[٢].

وانطلاقا من قوله تعالى :﴿وَمَن يُرِدْ ثَوَابَ ٱلدُّنْيَا نُؤْتِهِۦ مِنْهَا وَمَن يُرِدْ ثَوَابَ ٱلْأَخِرَةِ نُؤْتِهِۦ مِنْهَا ۚ وَسَنَجْزِى ٱلشَّٰكِرِينَ﴾[٣]. فالآية الكريمة تتحدث عن ثوابين، ثواب الدنيا، والثواب في الآخرة، وقد يكون الثواب الدنيوي مؤجلاً أو فورياً، ماديا أو معنوياً، والهدف منه زيادة تكرار السلوك المرغوب فيه، أو الكف عن السلوك غير المرغوب فيه، وأمّا ثواب الآخرة فهو ثواب مؤجل إلى يوم القيامة[٤].

ولأهمية أسلوب الثواب فإن التربية الإسلامية يقدم الثواب أو الترغيب على العقاب أو الترهيب لقوله تعالى:﴿ مَن جَآءَ بِٱلْحَسَنَةِ فَلَهُۥ عَشْرُ أَمْثَالِهَا ۖ وَمَن جَآءَ بِٱلسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَىٰٓ إِلَّا مِثْلَهَا وَهُمْ لَا يُظْلَمُونَ﴾[٥]، ويفهم من ذلك أن الله تعالى يرغّب في هذه الآية لعمل الخير، من خلال مضاعفته لحسنات كل من يعمل الخير، وعلى التربية الإسلامية أن لا تستخدم أسلوب الترهيب والعقوبة إلا إذا لم يفلح الترغيب والثواب، وحيث لا يفلح أي أسلوب تربوي في

---

(١) انظر (الخطيب، تعديل السلوك الإنساني: ص٢٨).

(٢) انظر (خصاونه، خلود أحمد سليم،الثواب في التربية الإسلامية، (رسالة ماجستير) غير منشورة، قسم التربية الإسلامية- كلية الشريعة، جامعة اليرموك، ١٩٩٣م: ص٨).

(٣) سورة آل عمران، آية: ١٦٠.

(٤) انظر (الشريفين، عماد عبد الله، تعديل السلوك الإنساني في التربية الإسلامية: ص١٠٧-١٠٨).

(٥) سورة الأنعام: الآية (١٦٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

تعديل السلوك، فإن لم تفلح هذه الأساليب لا بد من علاج حاسم يضع الأمور في وضعها السليم، وهذا العلاج الحاسم هو العقوبة[١].

ويشير مبدأ التعزيز عند المعالجين السلوكيين إلى تقديم أو إزالة مثير معين بعد حدوث الاستجابة، بحيث يزيد من تقوية الاستجابة، وهذا المبدأ إمّا معزز موجب: وهو المثير الذي يؤدي ظهوره إلى تقوية السلوك الإيجابي[٢] أو تقديم مثير مرغوب فيه بعد القيام باستجابة مرغوب فيها[٣]. وإمّا معزز سالب: وهو المثير الذي يؤدي إضفاؤه إلى تقوية السلوك الإيجابي[٤]، وسحب مثير غير مرغوب فيه بعد القيام باستجابة مرغوب فيها[٥].

ولتوضيح ذلك فإن الترغيب والثواب هدفهما واحد وهو دفع الفرد للقيام بسلوك ما أو الامتناع عن سلوك آخر، ومقابل هذا الالتزام يترتب الثواب، وسواء أكان التعديل بزيادة السلوك المرغوب فيه أم بتقليل السلوك غير المرغوب فيه، فإن أسلوب الثواب يعتبر من الأساليب الناجحة في تعديل السلوك[٦]؛ وذلك لأن قيمة الثواب التربوية تتمثل في كونه يحفز الفرد ويشجعه على معاودة الأفعال التي يثاب عليها، ويجعل السرور أو الابتهاج الذي يحصل في نفس المثاب دافعاً له على تكرار النتائج التي حققها في مختلف أوجه نشاطه[٧].

وبناءً على ما سبق ذكره فإن السلوك التعسفي والذي يصدر من إساءة استعمال الحقوق أو من عدم القيام بالواجبات التربوية يمثل مشكلة من أخطر المشكلات الاجتماعية في كل العصر؛

---

(١) انظر (القاضي، سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية، دار الكتب، القاهرة، د.ت، ط١: ص١٨٦-١٧٨).

(٢) الخطيب، تعديل السلوك الإنساني: ص٢٨.

(٣) انظر(أبو حماد، تعديل السلوك الإنساني: ص١٩٩).

(٤) انظر(الخطيب، تعديل السلوك الإنساني: ص٢٨.)

(٥) انظر(أبو حماد، تعديل السلوك الإنساني: ص١٩٩).

(٦) انظر (الشريفين، عماد عبد الله، تعديل السلوك الإنساني في التربية الإسلامية: ص١٠٦).

(٧) انظر(الزيناتي، أسس التربية الإسلامية: ص١٨٦.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

لأنّها تجمع ما بين التأثير النفسي والاجتماعي، وحتى الاقتصادي على كل من الفـرد والمجتمـع معاً، لما فيه من ميول لفرض مصالح الفرد وقيمه الفردية رغم المعارضة لمصالح المجتمع وقيمه الاجتماعية، أو السعي إلى السيطرة في الجماعة "التسلط الاجتماعي، أو إيقاع الأذى بـالآخرين، وقد يصل الأمر إلى حد التطرف، مما يستدعي ذلك كله إلى البحث عن أساليب تساعد على تعديل هذا السلوك التعسفي، وأول هذه الأساليب؛ هو أسلوب التعزيز؛ من خلال تدعيم وتقوية الـسلوك الهادف الذي يصدر من استعمال الحقوق التربوية ويكون ذلك من خلال تقديم تعزيزات مادية أو معنوية لتشجيع السلوك الهادف الذي يوازن بين المصالح والقيم الفردية والاجتماعية، ويـرفض السلوك التعسفي، أو العمل على تشجيعه بإخفاء بعض الأمور التي يواجهها في عمله التربـوي، والتي يكرهها الفرد التربوي إن التزم بالمصلحة العامة عند استعمال حقه التربوي[١].

ثانياً: أسلوب الإطفاء:

ويقصد بالإطفاء: "هو الأسلوب الذي يتوقف فيه سلوك معين نتيجة لتوقف تعزيزه"[٢].

ويتم ذلك من خلال التوقف عن إثابة السلوك بالمكافآت والجوائز التي كانت تحافظ علـى استمرارية حدوث سلوك الفرد، أو التوقف عن الالتفات للسلوك إذا كان هذا الالتفات أو الاهتمـام يعمل كمعزز للسلوك[٣]، ويسمى هذا الأسلوب أيضاً "بمبدأ التجاهل"[٤].

---

(١) سيتم ذكر تطبيقات لتعديل السلوك التعسفي في الفصل الثالث من هذا البحث.

(٢) ضمرة وآخرون، تعديل السلوك: ص١٥٠، وانظر (أبو حماد، تعديل السلوك الإنساني: ص١٥١).

(٣) انظر (ضمرة وآخرون، تعديل السلوك: ص١٥٠، الخطيب تعديل السلوك الإنساني: ص٣٠).

(٤) انظر (الخطيب، تعديل السلوك الإنساني: ص٣٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويعتبر الإطفاء وسيلة فعالة من الوسائل المتبعة لتقليل السلوك غير المرغوب فيه وحذفه، وذلك بوقف التعزيز، وهذا يعني حدوث السلوك دون أن يتبعه نواتج معززة، والإطفاء مرحلة تسبق العقاب، ولذلك يعتبر من بدائل العقاب[1].

وعلى هذا فإنّه إذا كانت استجابة المتعسف في استعماله لحقه التربوي سريعة للعلاج، حيث إنّه إن استجاب لمرحلة التعزيز في تعديل سلوكه التعسفي انتهى العلاج عند هذه المرحلة، ولا يتعدّاها إلى مرحلة تالية، ولكن إن لم يستجب للمرحلة الأولى انتقل به إلى المرحلة الثانية وهي مرحلة الإطفاء؛ فيتم إلغاء التعزيز الذي كان يثاب به عند استعمال حقه التربوي، أو يتم تجاهل سلوكه التعسفي، وعدم الالتفات لسلوكه، و التعامل معه كإنسان مهمل لا قيمة تربوية له، إن كان هذا الالتفات يعتبر كمعزز يؤثر في نفس المتعسف أثناء استعمال حقه التربوي[2].

ثالثاً: أسلوب العقاب:

وقبل الحديث عن العقاب كأسلوب للعلاج السلوكي، فيجب التأكيد على أنّه لا يكون العقاب أول خاطر يخطر على قلب المربي، ولا أقرب سبيل، بل لا بد أن يضع في اعتباره عدم اللجوء إلى العقاب قدر الإمكان، وأن لا يستخدمه إلا بعد أن تفشل كافة أساليب العلاج من نصح وتوجيه وترغيب وتشجيع وإطفاء، وأن يكون استخدامه للعقاب في آخر الأمر مثله مثل الكي في العلاج[3]، إذا تمادى المتعسف ولم تجد فيه أي وسيلة تربوية نافعة تعدله عن السلوك التعسفي،

---

(1) انظر (ضمرة، وأخرين، تعديل السلوك: ص١٥٠).

(2) سيتم توضيح هذا النوع من التعديل عند تعديل السلوك في التطبيقات التربوية في الفصل الثالث من هذا البحث.

(3) انظر (جان، محمد صالح بن علي، الثواب والعقاب في التربية والتعليم بين الأصالة والمعاصرة، معهد البحوث العلمية- جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٤هـ- ٢٠٠٣م، ط١: ص٥٢-٥٣).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وعدم اللجوء إلى العقاب في فترات كثيرة؛ لأنّ ذلك يفقد العقاب قيمته، ويجعل المعاقب يستهتر بالعقاب ولا يبالي بأي عقاب بعد ذلك[1].

ويتضمن العقاب في التربية الإسلامية وعلم النفس: سحب مثير معزز إيجابي أو إضافة مثير منفر أو غير مرغوب فيه[2].

ويوجد نوعان من العقاب وهما[3]:

أ- العقاب من النوع الأول: ويشير إلى تقديم مثير غير محبب أو مؤلم مباشرة إلى الموقف ممّا يعمل على إضعاف الاستجابة غير المرغوب فنها.

ب- العقاب من النوع الثاني: ويشير إلى حذف مثير محبب إيجابي من المواقف أو إزالته للعمل على التوقف عن أداء الاستجابة غير المرغوب فيها.

فإن طبّق ما ذكر على سلوك المتعسف في استعمال الحق التربوي، فإنّ أسلوب العقاب ينبغي أن لا يستخدم من قبل المربي المعالج إلا إذا لم تتم الاستجابة لأي أسلوب تربوي سابق، ونفدت كل طرق العلاج مع هذا السلوك التعسفي المتسلط، فيلجأ المعدّل للسلوك بذلك إلى تطبيق آخر مرحلة من مراحل العلاج -وهو العقاب-.

---

(١) انظر (جان، محمد صالح بن علي، الثواب والعقاب في التربية والتعليم بين الأصالة والمعاصرة : ص٥٣).

(٢) انظر (ضمرة وآخرين، تعديل السلوك: ص١٤١، أبو حماد، تعديل السلوك الإنساني: ص١٢٩).

(٣) انظر (ضمرة وآخرين، تعديل السلوك: ص١٤٣، الخطيب، تعديل السلوك الإنساني: ص٢٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وإما أن يستخدم المعالج العقاب من النوع الأول، كأن يخضع المسيء في استعمال حقه لمحاكمة مباشرة من قبل الأنظمة المسئولة بعد سلوكه مباشرة، أو أن يُسلب منه بعض العلاوات أو درجات الامتياز أثناء التقييم التربوي كنوع ثانٍ من العقاب[1].

وبعد الانتهاء من العلاج السلوكي للتعسف التربوي لا بد من عملية تقييم لنتائج العلاج للسلوك التعسفي، حيث إنّ العلاج السلوكي علاج تقني، يهتم بالتقييم الموضوعي لفاعليته على السلوك التعسفي، ولذلك فعملية التقييم عملية مستمرة ضمن علاج السلوك التعسفي، فهو يبدأ من مرحلة التشخيص، ويستمر أثناء عملية العلاج ثم ينتهي إلى مراجعة نتائج العلاج والحكم على مدى فاعليتها، وذلك من خلال أساليب التقييم والقياس المستخدمة في العملية التربوية، وتكمن أهمية عملية التقييم لنتائج علاج السلوك التعسفي بما يلي[2]:

أ- تعطي المعالج تغذية راجعة حول فاعلية الأساليب العلاجية المستخدمة لعلاج السلوك التعسفي.

ب- تزود المعالج بتغذية راجعة مما يمكن استغلاله في زيادة دافعية الأفراد نحو الاستمرار في علاج السلوك التعسفي.

ت- تزود المعالج بمعلومات حول ما إذا ترتب عليه تغيير الأسلوب أو الاستمرار في توظيفه حسب استجابة السلوك المتعسف لأسلوب المستخدم.

---

(١) وكما يبدو للباحثة أنّه لا بأس أن يلجأ المعالج السلوكي إلى استخدام أسلوب النمذجة (القدوة الحسنة) أثناء استعمال هذه الأساليب الثلاثة كمرافق لها، وكمثال على الأنماط السلوكية، مرغوبة أو غير مرغوبة، أي من خلال ملاحظة سلوك الآخرين وتقليدهم، حيث إنّها تصبح أكثر فاعلية عند استخدامها مع إجراءات سلوكية أخرى من مثل التعزيز والمحو والعقاب وغيرهم من الأساليب "مثل المشاركة الموجهة ولعب الأدوار والممارسات السلوكية والتغذية الراجعة"،ولمزيد من الإطلاع راجع(الخطيب، تعديل السلوك: ص٢١٩-٢٣٠) .

(٢) انظر(ضمرة وآخرين، تعديل السلوك: ص٢٤٠-٢٤١، وقد تم استثمار أهمية التقييم لربطها بتقييم علاج السلوك التعسفي من قبل الباحثة) .

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ث- تحدد عملية التقييم بعض المتغيرات والأحداث، التي قد تحدث خلال فترة العلاج، ويكون لها أثر سلبي أو إيجابي في العملية العلاجية، للوصول إلى طرق التعامل معها.

ج- تحدد عملية التقييم مدى فعالية الأهداف التي وضعت في بداية مرحلة العلاج للتعسف، فإذا كانت ذات مستويات مرتفعة لا يستطيع صاحب السلوك المتعسف الوصول لها وتحقيقها، فعلى المعالج إحداث تغيير في مستويات تلك الأهداف.

وبذلك- كما يبدو للباحثة- ستتم عملية تعديل السلوك من خلال التدرج في المراحل الثلاثة المذكورة سابقا.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الفصل الثالث

نماذج من التعسف في استعمال الحق في المؤسسات التربوية.

المبحث الأول: نماذج التعسف في مؤسسة الأسرة وتعديله تربويا.

المبحث الثاني: نماذج التعسف في المدرسة وتعديله تربويا.

المبحث الثالث: نماذج التعسف في استعمال حق البحث في العلـــوم التربوية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفصل الثالث:نماذج من التعسف في استعمال الحق في المؤسسات التربوية.

وتعدّ نماذج التعسف في استعمال الحق في المؤسسات التربوية كتطبيقات تربوية وجدت في المؤسسات، ويشمل هذا الفصل نماذج من التعسف في مؤسسة الأسرة وتعديله تربويا، ونماذج من التعسف في المدرسة وتعديله تربويا، ونماذج من التعسف في استعمال حق البحث في العلوم التربوية.

المبحث الأول: التعسف في مؤسسة الأسرة:

ويتناول هذا المبحث دراسة التعسف في استعمال السلطة الوالدية، والتعسف في استعمال السلطة الزوجية، وتعديل السلوك التعسفي في مؤسسة الأسرة.

المطلب الأول: التعسف في سلطة تربية الأبناء:

تعدّ الأسرة اللبنة الأساسية لبناء المجتمع الإنساني لكونها تمثل المحضن التربوي الرئيسي لبناء شخصية الفرد التي تتكون بداية داخل إطار الأسرة التي ينشأ فيها، وبناء عليها تتشكل مواقفه وسلوكياته، وممارساته في المجتمع، وعليها يتوقف كثير من استجاباته وردود فعله واتجاهاته فيما بعد؛ حيث إنّ الأسرة أول نسق مرجعي يتعرض له الفرد ويتشرب منه المعتقدات والقيم و التقاليد و العادات التي تقرّها التربية الإسلامية في المجتمع، ومن خلال الأسرة يتم إشباع كثير من حاجات الفرد سواء النفسية أم البيولوجية، وتتكون على ضوء ذلك ملامح شخصية الفرد واستجاباته المختلفة، والتي تعتمد بشكل كبير على إشباع الحاجات الأساسية للفرد، ثمّ تنعكس بآثارها على البناء النفسي والاجتماعي للفرد، ولا تقتصر أثر التنشئة الأسرية على شخصية الفرد

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويبدو للباحثة أنّه لتتم العملية التربوية والتوجيه فقد منحت التربية الإسلامية للوالدين سلطة تربوية مشروعة، واعتبرته حقا من حقوقهما، واستعملت وسيلة لتحقيق أهداف التربية الإسلامية.

ولدراسة التعسف في استعمال السلطة الوالدية لا بدّ من دراسة ما يلي:

الفرع الأول: المقصود بسلطة الآباء على الأبناء:

والسلطة في اللغة، من تسلّط، وهي بمعنى التسلُّط والسيطرة والتحكّم[١]، والسلطة:" القدرة والملك"[٢]

والسلطة في الاصطلاح نوعان: سلطة على شخص، وسلطة على شيء، والسلطة من النوع الأول تعني: استعمال الحق الممنوح لغرض أمر ما على شخص ما، كحق الولاية على النفس، إذ يخول الولي أن يمارس سلطة على القاصر تأديباً وتطبيقاً وتعليماً وإيجاراً وترويجاً وغير ذلك، وكذلك حق حضانة الصغير وتربيته"[٣].

"وهي ما منحه الشارع للإنسان من حق في ممارسة أمور معينة على الآخرين كتأديب الصغار وتعليمهم...[٤]. أو هي الأداة لجعل الفرد يتمثل قيمة معينة"[٥].

وبصورة أخص فسلطة الوالدين في تربية الأبناء تعني:" استعمال الحق الممنوح في منهج التربية الإسلامية من أجل القيام بواجب التربية والتعليم والتأديب من أجل تهذيبهم وتقديم حق الطاعة للوالدين من قبل أبنائهم".

---

(١) إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، ص٤٤٣.

(٢) الكرمي، حسن سعيد، القاموس الهادي، دار لبنان للطباعة والنشر، لبنان، ١٩٩٢، د.ط: ٣٧٣/٢.

(٣) انظر (الزرقا، مصطفى أحمد، المدخل الفقهي العام، دار الفكر، بيروت، ط١، د.ت، ١١/٣).

(٤) العبد، محمد عبد الله، مدى سلطة الآباء على الأبناء في التربية الإسلامية والتربية الوضعية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الدرا سات الإسلامية، كلية الشريعة، جامعة اليرموك – اربد، ٢٠٠٢م، ص١٦.

(٥) المرجع نفسه: ص١٦، نقلاً عن (زهير حطب، عباس مكي، السلطة الأبوية والشباب، معهد الإنماء العربي، بيروت، ص١٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وانطلاقاً من قول رسول الله ﷺ: "كلكم راعٍ وكلكم مسئول عن رعيته، الإمام راع ومسئول عن رعيته، والرجل راعٍ في أهله وهو مسئول عن رعيته، والمرأة راعية في بيت زوجها ومسئولة عن رعيتها، والخادم راعٍ في مال سيده ومسئول عن رعيته، وكلم راعٍ ومسئول عن رعيته"[1]، فإن سلطة الوالدين على الأبناء تقع من ضمن مسؤوليتهما المشتركة تجاه الأبناء وما يمتلكون من حقوق ومصالح تحقق حياة فضلى للأبناء.

فمع السلطة الممنوحة للآباء، فقد قرر الإسلام حقوقاً للأبناء على آبائهم[2]، واهتم بهم الاهتمام الكبير؛ حيث إنّ رعاية الأبناء وحسن معاملتهم والحنو عليهم أمور لها مكانتها في الإسلام، لأنّه كائن حي بسيط ينبغي أن يعامل بالحسنى والمباسطة والحنان مما يكفل له الشخصية السويّة التي تجعله متعادلاً في جميع تصرفاته، والإسلام لم يقف فيما يخص الطفل عند أمر واحد بل أحاطه بالرعاية كلها سواء كان في ظل والديه أو ظل أمه، وسواء كان مجهول الأب والأم أم لا[3].

ويظهر ذلك جلّياً فيما رويّ عن أبي هريرة ﷺ قال: "قبّل رسول الله ﷺ الحسن بن علي ﷺ وعنده الأقرع بن حابس التميمي جالساً، فقال الأقرع: إنّ لي عشرة من الولد ما قبّلت منهم أحداً، فنظر إليه رسول الله ﷺ ثم قال: "من لا يَرحم لا يُرحم"[4].

---

(١) البخاري، الصحيح، كتاب الجمعة، باب الجمعة في القرى والمدن، حديث(٨٩٣): ٦/٢.

(٢) للأبناء حقوق كثيرة على الآباء ومنها: (١) حق العناية به جنينّ قبل الولادة من حسن اختيار الأم، والعناية بصحة الأم الحامل، وحفظ حق الجنين من الميراث، ومراعاة صحة الجنين، (٢) حق الطفل بعد الولادة، من حفظ نسبه، حق الرضاعة، حق الحضانة، حق النفقة، حق التربية والتعليم، حق الرعاية الصحية، وحقه في الحياة، وغير ذلك كثير. انظر (الإبراهيم، محمد عقلة، تربية الأولاد في الإسلام، مكتبة الرسالة الحديثة – عمان، ١٩٩٠م، ١٤١٠هـ، ط١: ص١٩-٣١).

(٣) انظر: المرجع نفسه: ص١٩.

(٤) البخاري، الصحيح، كتاب الأدب، باب رحمة الولد وتقبيله ومعانقته، حديث رقم(٥٩٩٧): ٩/٨.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويفهم من ذلك كله أنه من أهم الحقوق التي تقع على عاتق الآباء إزاء أبنائهم هي حقهم في التربية والتوصية والتعليم لتنمية مختلف قدراته الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية، بحيث تكون تربيتهم تربية قويمة ومتوازنة مع نموّهم العقلي والبدني[1]، وهي واجب ديني، كلّف الله تعالى به كل أب وكل أم، وهي منبثقة من عقيدة المسلم وتصوّره الإيماني، وما ينبغي عليه من نظرة الإسلام اتّجاه الابن، فليس الابن ملكاً للوالدين، بل هو عبد الله وأمانته التي أودعهما إياها، وأناط بهما مسؤولية حفظهما، وأداء حق الله تجاهه، فهما مسئولان أمام الله عن القيام بواجبهما في حفظ هذه الأمانة ورعايتها، أو تضييعها والتفريط بها[2].

وحيث إنّ علاقة الطفل بوالديه تنشأ في محيط الأسرة، فإنّه يتأثر بوالديه، ويكتسب منهما عادات ودوافع وقيم اجتماعية منذ صغره، ولذلك فإنّ الله سبحانه منح للوالدين سلطة وولاية على الأبناء من أجل تنشئتهم تنشئة سوية، وأقرّ استعمال بعض الوسائل -كالثواب والعقاب-[3] من أجل تربية الأبناء وتأديبهم، إلا أنه لم يجعل هذه السلطة مطلقة بلا حدود، بل عمل على تقييدها ضمن ضوابط شرعية تجعلها تؤدي ثمارها على أحسن وجه.

وقد فصّل الفقهاء في بيان حدود هذه السلطة ضمن ما يعرف في الفقه الإسلامي بولاية التأديب، أو الولاية على النفس[4]؛ وذلك لأنّ إطلاق هذه السلطة قد تؤدي إلى إساءة استعمال الوالدين ما منحا من سلطة تربوية، بحيث تخالف القيم التي قصدت من استعمال هذه السلطة، فتتحول إلى ما يمكن التعبير عنه بالتسلط الأسري من قبل أحد الوالدين، أي محاولة التأثير على

---

(١) انظر (سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية: ص١٩٨).

(٢) انظر (الإبراهيم، تربية الأولاد في الإسلام، ص٣١-٣٢، نقلاً عن مجلة المجتمع، عدد ٥١٨، ص٤٥).

(٣) انظر (عبد المعطي، حسن مصطفى، الأسرة ومشكلات الأبناء، دار السحاب – القاهرة، ٢٠٠٤م، ط١: ص٤٥).

(٤) ولمزيد من التفصيل، انظر (ابن قدامة المقدسي، المغني، دار الفكر – بيروت، ١٤٠٥هـ، ط١: ٣٥٧/١).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

سلوك الأبناء وفقاً لرغبات الوالدين وميولهم بغض النظر عن صحة هذه الميـول والاعتقـادات إسلاميا واجتماعياً، بحيث لا تتم مراعاة إمكانيات الأبناء وميولهم، مع استخدام عدة طرق لفرض آرائهم عن طريق الإقناع أو التشجيع والأغلب بالعقاب، حتى أنه قد يبلغ التسلط درجة من التهديد بحيث تُلغي شخصية الأبناء وتمنعهم من حقهم في إبداء آرائهم[1].

وفرق بين السلطة والتسلط؛ حيث أنّ السلطة ظاهرة طبيعية وضرورية للحياة الاجتماعيـة والتربوية، وتنطلق السلطة من أسس ثقافية وأخلاقية، وتهدف إلى تحقيق مصالح الفرد والجماعة، وتعبّر عن الطابع العام للحياة الاجتماعية، ومن غير السلطة تتحول الحيـاة الاجتماعيـة ومنهـا التربوية إلى جحيم[2].

والتسلط: هو الإفراط السلبي في ممارسة السلطة باستخدام أساليب القمع والإكراه والعنف بأشكاله النفسية والجسدية في السيطرة على الآخر من أجل مجرد إخضاعه والهيمنة عليـه، ولا تسمح العلاقة التسلطية للأفراد الذين يخضعون لها بإبداء آرائهم أو توجيه انتقاداتهم، وإن حـدث فإنّ هذه الآراء والانتقادات قد تكون عقاباً بالنسبة لهم، وتبرز العلاقة التسلطية قيم العنف والإكراه والقسر والخضوع والتراتب والعلاقات العمودية، وغياب قيم المودة والتفاهم والحـوار والمحبـة التي تفرزها قيم السلطة التربوية العقلانية المعتدلة، وبذلك فإنّ العلاقات القائمة علـى المتـسلط والأفراد الخاضعين للتسلط هي علاقات بين القوي والضعيف، وبين السيد والمسود، وبين الغالب والمغلوب، وبين الآمر والمأمور، وفي المناخ التسلطي يفرض المتسلطون على الأفـراد أنمـاط

---

(١) انظر: العبداني، التسلط الأسري معول لهدم الأسر، نقل من الإنترنت بتاريخ: ٢٠١١/١/١٦م.
www.alhodaonline.com/np/4-8-2010/.../Zx16jxzc.htm.

(٢) وطفة، بنية السلطة والتسلط التربوي في الوطن العربي، مرجع سابق: ص١٣٥.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

سلوكهم وحركتهم لأنّ شرعيتها قائمة على القوة، وبذلك تنحرف هذه السلطة التسلطية عن غاياتها الإيجابية، لتصبح غايات فردية تخدم مصلح من يمارس السلطة[1].

وهذا النوع من ميل الآباء إلى التسلط والصرامة والتحكم يعتبر تعسفاً في استعمال حق التربية والتوجيه والتأديب للأبناء- ويتم ذلك من خلال استعمال ممارسات أثناء تأديبهم تتمثل بإساءة معاملة الأبناء، واستخدام القسوة، والتعامل معهم بعنف شديد مما يلحق الضرر الشديد بالأبناء-.

ويعود ذلك التعسف إلى الاعتقاد الخطأ للآباء المسيئين لأطفالهم؛ هو أنّ لهم الحق التربوي فيما يسلكونه من إساءة مع الأطفال، حتى يقول البعض:" هذا ابني أفعل به ما أشاء"، أو يقول: "لقد تعرضنا لمثل هذا في الماضي، وأن هذا الأسلوب هو الأفضل في التعامل مع الطفل، وليس الهدف من ذلك الإساءة للطفل بل تعلمه السلوك السليم"، وقد يقول بعض الآباء:" لم نعد نعرف كيفية التعامل مع أطفالنا فهل نتركهم دون عقاب وتأديب"؟ دون إدراكهم أنّ سلوك الفرد مكتسب ومتعلم عن طريق مبادئ التعلم مثل الثواب والعقاب والنمذجة أو التقليد، وأنّ العقاب المعتدل والمعقول أمر مشروع وارد، وهو من وسائل تعديل السلوك في التربية الإسلامية، إلا أنّ الإفراط فيه يحوّل الأمر إلى إساءة؛ حيث إنّ العقاب يكون بحدود مضبوطة بحدود شرعية تربوية، ولكن إذا زاد عن حده ليصل درجة العنف أو الإساءة الجسدية أو المعنوية اعتبر مرفوضا في التربية الإسلامية؛ لأنّه لا يؤثر إلا سلباً في الأبناء ولذلك حذر الإسلام منه"[2].

---

(١) وطفة، بنية السلطة والتسلط التربوي في الوطن العربي : ص١٣٥.

(٢) انظر(حسين، طه، إساءة معاملة الأطفال "النظرية والعلاج"، دار الفكر ناشرون- عمان، ٢٠٠٨م، ١٤٢٨هـ، ط١، ص٤٩-٥٠)

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفرع الثاني: خصائص الأسر المتعسفة والمسيئة لأطفالها:

هناك مجموعة من الخصائص الشخصية التي قد يتصف الآباء المسيئون لأطفالهم، والمتعسفون في استعمال حقهم في التربية والتأديب ببعض منها وتتضمن ما يلي[1]:

- نقص تقدير الذات والكفاءة الشخصية والثقة بالنفس، بحيث يكونون غير قادرين على حل المشكلات، وإشباع حاجات الطفل، وذلك لعدم النضج الاجتماعي والانفعالي والاعتماد على الآخرين، بإضافة إلى النقص في إشباع الحاجات الانفعالية لديهم مثل الدفء والحب والتقدير في صغرهم، ومن ثم فهم غير قادرين على منح هذه المشاعر لأطفالهم
- توقعات مرتفعة غير واقعية عن سلوك الطفل تفوق سنه وقدراته، بسبب النقص في الفهم للأطفال وطبيعتهم.
- عدم فهم الاختلاف بين مفهوم التأديب والإساءة، وكذلك عدم فهم الحاجات النمائية للطفل.
- انخفاض القدرة على تحمل الإحباط، وعدم القدرة على التحكم في الغضب، وهذا النقص في الضبط الانفعالي يجعلهم عرضة للهياج والثوران، والتعبير عن المشاعر بالتسلط وبالإساءة لأطفالهم كوسيلة تنفيس عن رغباتهم العدوانية المكبوتة وعن إحباطاتهم ومشاعرهم السلبية المختلفة نحو أنفسهم.
- نقص مهارات الوالدية وعدم الوعي بالمفاهيم الصحيحة للأبوة والطفولة، وممارسة أساليب تعسفية متسلطة غير سوية أثناء التأديب.
- تعرض بعض الآباء لأنواع من الإساءة الأسرية؛ حيث تم تعرضهم للإساءة وهم أطفال، ومن ثم يسيئون إلى أطفالهم.

---

(1) انظر (حسين، طه، إساءة معاملة الأطفال : ص٧٢-٧٣).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- نقص مهارات التواصل الاجتماعي والانفعالي مع الأبناء، ونقص المساندة الاجتماعية بين الزوجين أو الأصدقاء.

الفرع الثالث: مظاهر الإساءة والتعسف في معاملة الأبناء:

وتظهر مظاهر التعسف من خلال بعض الممارسات الخاطئة للآباء أثناء فرض سيطرتهم على الأبناء أو أثناء تأديبهم كجزء أساسي من تربيتهم وتوجيههم، مع عدم إدراك الفرق الكبير بين تأديب الأبناء والإساءة لهم[1]، وقد أجريت دراسة على عينة من طلبة الجامعة الأردنية في الأردن خلصت إلى أنّ (٦٥%) من الطلاب أجابوا بوجود عنف داخل عائلاتهم من قبل الوالدين، وأكثر أنواع العنف شيوعا الإرهاب، وشكل نسبة (٧٥%)، ويأتي بعده الإيذاء النفسي، وشكل نسبته (٤٠%)، وأما الضرب فنسبته (٣٣%)، أمّا نسبة من يتعسف من أمهات (٥٠%)، ويصل التعسف من الأم بالضرب في (٢١%) من عائلات طلبة الجامعة[2]. وبناء على ذلك تتمثل هذه الممارسات التعسفية- إلحاق الضرر الفاحش غير المألوف بالأبناء- ومهما تباين الأذى وتنوّع فإنه ينقسم إلى قسمين[3]:

---

(١) هناك اختلاف بين العقاب الجسمي بهدف التأديب والإساءة الجسمية للطفل، فالتأديب ليس مرادفاً للقوة أو العنف الجسمي، وإذا كان العقاب الجسمي يعني استخدام القوة الجسمية مع القصد في أن يعاني الطفل الألم فالهدف ليس هو الإيذاء أو الضرر بل الهدف تصحيح سلوك الطفل ولكن عندما يصبح العقاب الجسمي مفرطاً وقاسياً وغير إنساني ومتطرفاً يكون ذلك هو الإساءة للطفل. انظر (حسين، طه، إساءة معاملة الأطفال: ص١٢٧).

(٢) انظر (العامري، أروى، العنف العائلي في الأردن حجمه ومسبباته، مؤسسة شومان- عمان، ١٩٨٨، د.ط: ١٢٣).

(٣) انظر (الإبراهيم، محمد عقلة، تربية الأولاد في الإسلام: ص١٧٨، ١٨٨، طه حسين، إساءة معاملة الأطفال: ص١٢٤-٢٠٨، وكرادشة، منير، العنف الأسري "سوسيولوجية الرجل العنيف والمرأة العنيفة"، عالم الكتب الحديث، اربد، ٢٠٠٩م، ١٤٣٠هـ، ط١: ص٣٤-٤٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أولاً: الإيذاء أو الإساءة الجسدية:

وترجع إساءة معاملة الأبناء عادة إلى الإفراط في استخدام القوة المفروضة، وأساليب العقاب البدني[1]. فإن كان العقاب الجسمي مقبولاً وخفيفاً لا يعد إساءة جسمية، أمّا إذا كان شديداً فهو إساءة جسدية من قبل السلطة الوالدية، فإن أضيف عامل إضافي وهو القصد؛ أي أنّ الإساءة الجسمية والتي توجه للابن عن قصد وعمد – بقصد إلحاق ضرر جسمي بالغ للابن- وليس بشكل عارض فإن ذلك يعدّ إساءة[2].

وتتضمن الإساءة الجسمية- وأكثرها بشاعة- الضرب وما ينشأ عنه من إصابات تأخذ صور مختلفة مثل: الكدمات والخدوش والعض والحروق والكسور، وتقييد الطفل وحبسه وغيرها- مما يدخل في مسمّى الضرب المبرح-، وقد يكون ذلك مقابل خطأ بسيط في التصرف قام به الابن[3]، وقد أجريت دراسة في مركز أبحاث مكافحة الجريمة في السعودية، كشفت عن أنّ نسبة الإيذاء البدني للأطفال بالضرب بلغت (٢١%)[4].

وهناك أشكال أخرى تتضمنها الإساءة الجسمية[5]؛ كالإهمال في الغذاء بحيث يبدو الضعف واضحاً على الطفل، ويتعرض لأمراض سوء التغذية، ومنها: الحرمان من الحاجات الأساسية

---

(١) انظر (عبد المعطي، حسن، الأسرة ومشكلات الأبناء: ص٥٣).

(٢) انظر (المرجع نفسه، ص٥٣-٥٤، حسين، طه، إساءة معاملة الأطفال: ص١٢٤) وقد تم تعريف الإساءة الجسمية للأطفال تعريفات كثيرة جمعت بين قصد إضرار الطفل، وبين نتائج الإساءة الجسمية كالدمات والحروق... للمزيد من الاطلاع (راجع: حسين، إساءة معاملة الأطفال: ص١٢٤-١٢٦).

(٣) انظر (الإبراهيم، محمد عقلة، تربية الأولاد في الإسلام، ص١٧٨-١٧٩، حسين، إساءة معاملة الأطفال: ص١٢٤-١٢٥، كرادشة، العنف الأسري: ص٣٤).

(٤) انظر (الشبيب، كاظم، العنف الأسري، المركز العربي- بيروت، ٢٠٠٧م، ط١: ص١٢٧، نقلا عن جريدة عكاظ، عدد٢٨/١/٢٠٠٥م).

(٥) انظر (الإبراهيم، تربية الأولاد في الإسلام: ص١٧٨-١٧٩، نقلاً عن: فاروق مساحل، سوء معاملة الأطفال، مجلة لأمة، عدد ٥٤، ص٧٣).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

كالدفء والمأوى النظافة، ومنها: التسمم بالأدوية التي تعطى للطفل بقصد إسكاته أو تنويمه إن كان كثير البكاء.

ومن الجدير بالذكر أنّ الآباء المتعسفين المسيئين الذين يستخدمون العقاب الجسمي مع أبنائهم ينقلون إليهم أنّ العدوان أو العنف يكون مقبولاً وفعالاً، لتصبح لديهم اعتقادات وأفكار خاطئة تشجع على تعلم العدوان والعنف؛ والسبب أنّ الأبناء يرون العدوان والعنف ينمزجان في صورة عقاب جسمي ويتم تعزيزه في شكل إذعان من هؤلاء الأطفال، ومن ثم يتم تعليمهم إلا أنّ العقاب العدواني طريقة فعّالة في جعل الآخرين يسلكون كما يريدون، وبذلك يتكون لدى الأطفال الميل والاستعداد إلى تقليد الآباء المتعسفين عندما يكبرون ويتولون المسؤولية؛ لأنّ الأبناء منذ صغرهم لديهم استعداد ونزعة إلى تقليد النماذج العدوانية التي يلاحظونها وخاصة في محيط الأسرة[1].

وبتوضيح أكثر فإن الآثار المترتبة على الإساءة الجسمية للأبناء أثناء استعمال السلطة الوالدية هي[2]:

١- تؤثر في الوظائف الانفعالية والاجتماعية والعقلية لدى الضحية.

٢- وجود مشكلات طبية وصحية تتراوح من الإصابات الجسمية الظاهرة كالكدمات وهي الشائعة إلى الإصابات الداخلية وإصابات الدماغ التي قد تفضي في أسوأ الحالات إلى الموت.

---

(١) انظر (حسين، إساءة معاملة الأطفال: ص١٢٩)، انظر (علاونة، شفيق فلاح، سيكولوجية التطور الإنساني، دار المسيرة – عمان، ٢٠٠٩م، ١٤٢٩هـ، ط١: ص٢٨٢-١٨٥).

(٢) انظر (حسين، طه، إساءة معاملة الأطفال: ص١٣٧-١٣٨، الإبراهيم، محمد عقلة، تربية الأولاد في الإسلام: ص١٨٤، عبد المعطي، الأسرة ومشكلات الأنبياء: ص٥٧).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

٣- تؤدي إلى نقص في الوظائف المعرفية والعقلية والقدرات اللفظية، ونقص في التحصيل الأكاديمي.

٤- المعاناة من المشكلات السلوكية والانفعالية والاجتماعية مثل: العدوان الجسمي والسلوك العنيف، والإجرامي، والتمرد والعصيان والاكتئاب والخوف، وعجز الفرد عن تكوين صداقة مع أقرانه بسبب ضعف التفاعل والمهارات الاجتماعية وتدهور الثقة بالذات وبالآخرين.

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول فإنّ الإساءة الجسمية هي:" كل سلوك يرمي إلى إلحاق الأذى، والضرر الجسمي بالطفل عن قصد وعمد من الوالدين أو من الأشخاص القائمين على رعايته، وبتعبير آخر وأكثر خطراً استخدام القوة عن قصد وعمد بهدف إيذاء الطفل وإحداث الضرر بأي جزء من جسم الطفل على يد أحد والديه، ولا تكون ناتجة عن حادث عارض وهي متفاوتة في الشدة، وتشمل كل الممارسات للوالدين التعسفية والمسيئة والعنيفة سواء تركت آثاراً في الجسم أو لم تترك آثاراً ظاهرة عليه"[١].

ثانياً: الإيذاء أو الإساءة المعنوية والنفسية[٢]:

ويشير مفهوم الإساءة المعنوية النفسية إلى كل سلوك من شأنه أن يؤدي إلى إيذاء مشاعر الأبناء وإحساسه بذاته، ويؤثر في بنائه النفسي، ويتعارض مع الصحة النفسية للطفل، وهو عبارة عن:" نمط متكرر من السلوك يصدر عن الوالدين أو القائمين على رعاية الطفل ويحمل للطفل رسالة مؤداها أنه غير جدير بالاستحقاق والحب والقيمة، ويتضمن العدوان اللفظي، ونقص الحب المادي والمعنوي، ونقص الاهتمام الإيجابي بالابن"، وعلى هذا فإن الإساءة المعنوية للأبناء يمكن

---

(١) انظر (حسين، طه، إساءة معاملة الأطفال: ص١٢٤-١٢٥).

(٢) انظر (عقلة، محمد، تربية الأولاد في الإسلام: ص١٨٠-١٨١، حسين، طه، إساءة معاملة الأطفال: ص١٣٩-١٤٩، كرادشة، العنف الأسري، ص٣٧-٣٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

تحديدها في ضوء الأفعال السلوكية الصادرة عن الوالدين التي تؤدي إلى إلحاق الضرر والأذى للأبناء، وطبيعة هذا الضرر يظهر في ذاته أو في ضوء النتائج والآثار التي تنجم من استخدام السلطة الوالدية، والجدير بالذكر أنّه من الصعب التعرف إليها والكشف عن الإساءة المعنوية؛ لأنّها تتضمن مدى واسعاً من السلوكيات التي لا تكون قابلة للملاحظة، ونادراً ما يوجد دليل مادي على وجودها[1].

وتتخذ الإساءة المعنوية أشكالاً منها[2]:

- الرفض ويتمثل في رفض الاعتراف باستحقاق الطفل ومشروعية حاجاته، كالهجر وعدم تقدير مشاعره وسلوكه، واستبعاده عن أنشطة الأسرة ورفض منح الحب للطفل وعقابه عند التعبير عن مشاعره.
- العزلة وتعني منعه من المشاركة الاجتماعية وتكوين الأصدقاء، أو جعله يعتقد أنه وحيد في هذا العالم، أو حبسه في غرفة مظلمة، وعزله عمن يحب، أو تركه بمفرده لفترات طويلة، أو منعه من المشاركة في النوادي والأنشطة الاجتماعية، وغير ذلك، حيث إنّ عزل الطفل وحرمانه من الخبرات الاجتماعية السوية يؤدي إلى إعاقة وتعطيل نموه الانفعالي والاجتماعي والعقلي بشكل كبير
- الإرهاب والتخويف: أي استخدام العقاب المادي والمعنوي عن قصد وعمد منه، واستثارة الخوف وخلق نوع من التهديد والتخويف.
- التجاهل: أي حرمان الطفل من المثيرات التي تؤثر في نموه العقلي؛ كحرمانه من الألعاب والكتب التي تؤثر في نموه العقلي والانفعالي.

---

(1) انظر (حسين، إساءة معاملة الأطفال: ص١٣٩-١٤٣).

(2) انظر (المرجع نفسه: ص١٤٣-١٤٦، الإبراهيم، تربية الأولاد في الإسلام: ص١٨٠-١٨١).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- الاستغلال والفساد الأخلاقي: كتشجيعه وحثه على المشاركة في السلوكيات المنحرفة وغير المرغوب فيها؛ مثل العدوان الجنسي والتدخين وتعاطي المخدرات والكحول.
- الذل والقسوة؛ أي إذلاله والتقليل من شأنه، وتحقيره والتقليل من أهمية حاجاته وإنجازاته، من خلال الإساءة اللفظية كالسب والشتائم، والمقارنة السلبية والمستمرة لقدرات الطفل وإمكاناته بالآخرين، والتعرض للمعاملة القاسية؛ مثل العقاب القاسي لأخطاء لا تستحق هذه الدرجة من القسوة، والطرد، والتعليقات المستمرة غير الملائمة على أفكاره وحاجاته، وإحراجه في الأماكن العامة؛ بحيث تؤثر فيه نفسياً.
- الإساءة الثانوية (العنف الملاحظ): أي مشاهدة الطفل للعنف في الأسرة، أو من الأب، يكون الابن هو الضحية المباشرة للعنف، حيث يدفعه ذلك إلى أن يسلك سلوكاً عدوانياً، ومن ثمّ المعاناة من الكثير من المشكلات النفسية كالقلق والاكتئاب، وعدم تقدير الذات، وانخفاض المستوى الدراسي، وانخفاض مستوى الكفاءة الاجتماعية.

وبتوضيح أكثر فإنّ الآثار المترتبة على الإساءة النفسية للأبناء أثناء استعمال السلطة الوالدية[1]:

- حدوث اضطرابات نفسية لدى الأبناء كالقلق والاكتئاب والعزلة والسلوك العدواني وشعور الفرد بأنه غير مرغوب فيه وغير جدير بالاستحقاق والتقدير والتعقيد وغير ذلك كثير. وفي دراسة لـ(ديانا باوفونو): بيّنت أن الآباء المتسلطين المتصفين بالصرامة والتحكم ونبذ الأبناء بأن أطفالهم أقل كفاءة، ويتصفون بعدم الرضا والإشباع بصورة نسبية، ويتسمون بالانسحاب، وغير واثقين بأنفسهم[2].

---

(١) انظر (حسين، إساءة معاملة الأطفال: ص١٤٦-١٤٧، الإبراهيم، تربية الأولاد في الإسلام: ص١٨٤-١٨٨، عبد المعطي، الأسرة ومشكلات الأبناء: ص٥٧).

(٢) دراسة ديانا باوفونو الواردة في(الإبراهيم، محمد، تربية الأولاد في الإسلام: ص١٨٥ نقلاً عن علم النفس العقلي: ص١١٥).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- الصعوبة في تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين.
- انخفاض القدرة المعرفية والتحصيل الأكاديمي.
- وجود اضطرابات في الأكل والنوم، ومحاولة للانتحار، ونقص في اللعب، وتأخر في النمو العقلي والجسمي، والانفعالي، وظهور استجابات عصابية مختلفة؛ كالهستيريا، والوساوس، والمخاوف الاجتماعية ... وغير ذلك كثير.

وعلى ضوء ما تقدم يتبين أنّ الإساءة الانفعالية تعدّ نمطاً من السلوكيات والأفعال يقوم به المسئولون عن رعاية الطفل لما يمتلكون من سلطة، وهي:" كل إيذاء للطفل على المستوى النفسي، وانخفاض تقدير الذات لديه، والهجوم والاعتداء على النمو الانفعالي وعلى إحساسه وشعوره بالاستحقاق الذاتي، وتتضمن أيضاً فرض مطالب غير معقولة على الطفل، فضلاً عن النقد المستمر والتقليل من شأنه والإهانة والتحقير والنبذ، كما تتضمن الفشل في التنشئة النفسية للطفل بشكل سليم، والتي تكون ضرورية لنموه النفسي والاجتماعي، وعدم إعطائه أي مقدار من الحب والمساندة والتوجيه، بحيث يؤول ذلك كله إلى خلق نتائج وسلبيات في نموه النفسي والعقلي تظهر على سلوكه اليومي[1].

الفرع الرابع: أسباب التعسف أو الإساءة في معاملة الأبناء[2]:

أولاً: غياب الرؤية الإسلامية عند الآباء أثناء التعامل مع الأبناء وتأديبهم.

ثانيا: استخدام السلطة الوالدية في التربية والتأديب بأساليب غير سوية؛ لاعتقادهم أنّها الوسائل المثلى في التّأديب كالمبالغة في العقاب والقسوة والنبذ، والألم النفسي ، فجهل الآباء القساة

---

(١) انظر (طه، حسين، إساءة معاملة الأطفال: ص١٤٣).

(٢) انظر (المرجع نفسه: ص١٢٩-١٣٢، الإبراهيم، تربية الأولاد في الإسلام، ص١٨٠-١٨٣، علي، عبد الحميد محمد، وقرشي، منى إبراهيم، العنف ضد الأطفال، مؤسسة طيبة- القاهرة، ٢٠٠٩م، ط١: ص٢٣-٢٦).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بالأساليب المثلى، والطرق في معاملتهم مع الأطفال[1]، ويبدو أنّه هو السبب الرئيسي الذي يقوم التعسف في استعمال الحق في تربية الأبناء.

ثالثاً: اتسام الآباء المسيئين للصفات السلبية في الشخصية؛ مثل العدوانية والقهر والتسلط والظلم وغير ذلك.

رابعاً: غياب التفاعل الإيجابي بين الآباء والأبناء، وسوء الفهم لنفسية الطفل، وتجاهل عواطفه بسبب النقص في مهارات إدارة التعامل مع الأبناء؛ حيث يعجز الآباء من تحويل التصرفات الخطأ الصادرة عن الأبناء إلى عوامل إيجابية إذا أحسن فهم مقصد الطفل، وتوجيهه الوجهة السليمة.

خامساً: المشكلات والخلافات الخاصة بين الوالدين وعلاقتهما المتردية فيما بينهما.

سادساً: تدني المستوى التعليمي لدى الزوجين، والفقر والبطالة، وكثرة الديون؛ حيث إنّ الأسر الأقل دخلاً والأقل تعليماً لديهم مصادر أقل لتفريغ التوتر من نفوسهم، بالإضافة إلى ما لدى البعض من تقدير متدني للذات، وصورة ذهنية مشوّهة عن النفس؛ وذلك بسبب عدم قدرتهم على إنجاز ما هو متوقع منهم[2].

سابعاً: ميل بعض الآباء إلى الصرامة والتحكم، والضبط العالي، ونبذ الأبناء، وعدم إيمانهم بمنح أولادهم الحرية، واتجاههم صوب منهج التلقين الفوقي والتوجيه الآلي، وأسلوب الإملاءات العسكرية لأطفاله ومواقفه الحديدية تجاه تصرفاتهم وطموحاتهم[3].

---

(1) انظر(الإبراهيم، تربية الأولاد في الإسلام: ص١٨٣، نقلا عن تأديب المتعلم: ص١٠٢.

(2) انظر (كرادشة، العنف الأسري: ص٧٥، علوان، عبد الله، تربية الأولاد في الإسلام: ص١١٢).

(3) نظر (الإبراهيم، تربية الأولاد في الإسلام: ص١٨٢، نقلاً عن عبد القادر، العبار – حديث الآباء إلى الآباء، منار الإسلام، رمضان ١٤٠٥هـ: ص٨٠)، وانظر(الاشول، عادل عز الدين، علم النفس النمو، مكتبة الأنجلو- القاهرة،٢٠٠٨، د.ط: ص٣١٢-٣١٣).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ثامناً: خروج المرأة من بيتها، ومزاولتها للأعمال المختلفة مما يعرضها للإرهاق، والضغوط النفسية التي معها تتعامل المرأة مع أطفالها بشدة، وتفقد عواطفها واتزانها أمام تصرفاتهم فتعمد إلى ضربهم ضرباً مبرحاً[1].

الفرع الخامس: معايير التعسف في استعمال حق التربية والتأديب للأبناء (الولاية التأديبية):

يقرر الفقه الإسلامي عدم جواز التأديب بالأغلظ كوسيلة من وسائل تربية الأبناء إذا حصل بالأخف، كما أنّه لا يجيز استعمال أية وسيلة إذا لم تكن ملائمة، إذا غلب على الظن عدم تخفيف المقصود منها، ولو كانت في الحدود الموضوعة والمرسومة لها شرعاً[2].

وفي ذلك يقول العز بن عبد السلام: "ومهما حصل التأديب بالأخف من الأفعال والأقوال، لم يعدل إلى الأغلظ، إذ هو مفسدة لا فائدة فيه، لحصول الغرض بما دونه"[3].

ولذلك فقد وجب استعمال الحق فيما شرع له، وما حققه من قيم ومصالح، وأمّا إذا استعمل لتحقيق مصالح وقيم غير مشروعة اعتبر تعسفاً، ولا يجوز استعمال هذا الحق، يقول ابن عبد السلام: "إذا كان الصبي لا يصلحه إلا الضرب المبرح، فهل يجوز ضربه تحصيلاً لمصلحة تأديبية؟ قلنا لا يجوز ذلك، بل لا يجوز أن يضربه ضرباً غير مبرح؛ لأنّ الضرب الذي لا يبرح مفسدة، وإنّما جاز؛ لكونه وسيلة إلى مصلحة التأديب، فإذا لم يحصل التأديب سقط الضرب الخفيف، كما يسقط الضرب الشديد؛ لأنّ الوسائل تسقط بسقوط المقاصد"[4].

وهذا قول صريح في أنّ التسلط في استعمال حق تربية الأبناء وما يتضمنه من الإساءة في معاملة الأولاد، واستخدام الإيذاء الجسدي أو المعنوي النفسي بقصد تأديب الأبناء أو تحقيق أي

---

(1) الإبراهيم، محمد عقلة، تربية الأولاد في الإسلام: ص١٢٣، نقلاً عن مقال: علي القاضي، المرأة العاملة، مجلة الوعي الإسلامي، عدد ٢٢٦: ص٩٠).

(2) انظر (الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص٢٥٦-٢٥٧).

(3) ابن رجب الحنبلي، القواعد في الفقه الإسلامي: ٧٥/٢.

(4) المرجع نفسه: ١٠٢/١-١٠٣.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قيمة أخرى تعتبر تعسفاً واضحاً من قبل الآباء، ولا يجوز استعمال الحق الذي يؤدي إلى إلحاق أضرار جسيمة أو نفسية بالأبناء؛ لأنّ الضرر ممنوع في الشرع وعلى التربية الإسلامية ومؤسساتها دفعه ومنعه إذا وقع في المؤسسات التربوية.

ويظهر التعسف في استعمال الحق في تربية الأبناء وتأديبهم من خلال معايير التعسف التالية:

أولاً: معيار قصد الإضرار أو مظنته: حيث إنّ إساءة معاملة الأطفال لا تعتبر إساءة عند علماء النفس إلا إذا أضيف عليها عامل إضافي يتضمن مفهوم القصد، بأن ينوي أحد الوالدين إلحاق الضرر -ولا سيما الضرر الجسمي-، وإدماج القصد ضروري لاستبعاد الحالات التي يحدث فيها الضرر بشكل عارض، ويقصد بالقصد: أن يستخدم سلطته الوالدية فيسيء للإبن عن قصد وعمد بهدف إيذاء الابن وإحداث الضرر، هذا إذا كان الضرر جسمياً، أمّا إذا كان نفسياً فيكتفي بمظنة القصد، فإن قصد أحد الوالدين الضرر أثناء تأديب الابن اعتبر متعسفاً لحقه التربوي، ووجب منعه.

ثانياً: معيار المصلحة غير المشروعة: فإن كان الباعث من تأديب الأبناء تحقيق مصلحة غير مشروعة أو قيمة سلبية، اعتبر صاحب الحق التربوي متعسفاً، ووجب منعه وردعه؛ كالأم التي تقدم الأدوية الضارة للطفل لغاية إسكاته أو تنويمه إن كان كثير البكاء فتضر بذلك جسده وقد يؤدي به ذلك إلى التسمم وغير ذلك.

ثالثاً: معيار الضرر الفاحش (الجسدي والنفسي): ولا تعدّ وسيلة التأديب إساءة إلا إذا ألحقت الأذى والضرر الجسمي أو النفسي بالأبناء، وبذلك يعتبر المربي متعسفاً في استعمال حقه في التربية والتأديب، وهذا الضرر يؤدي إلى إحداث آثار ونتائج سلبية على نفسية الطفل

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وشخصيته وبالتالي سلوكه، ولذلك فإن هذا التأديب يخالف القيم المرجوة من استعمال حق التربية والتأديب، وهذا لا يجوز ويجب منعه وردعه إن أمكن[1].

المطلب الثاني: التعسف في استعمال حق السلطة الزوجية:

الأسرة هي المؤسسة الإنسانية العظيمة التي تحتاج إلى منهج واضح، ونظام دقيق، أكثر من غيرها من المؤسسات، وذلك كي تتمكن من تحقيق أهدافها الكبرى في تنشئة العنصر الإنساني أكرم عناصر هذا الكون فيقوم بواجبه على أحسن وجه في عمارة الأرض التي استخلفه الله عليها.

وحتى تستمر أية مؤسسة وترقى لا بدّ لها من مدير يقوم بمسؤولياتها، ويدبر أمرها، ويكون من أبرز عناصرها الذين تقوم فيهم الكفاءة والأهلية والخبرة، ولما كانت الأسرة أولى بهذا كله من أية مؤسسة أخرى، كان لا بدّ من مدير مسئول فيها يقوم بأمرها، وقوامتها، وحمايتها، ورعايتها، وتحمّل كل مسؤولياتها، دون أن يكون لهذا المسئول منازع ينازعه السلطة والمسؤولية، حتى لا تتعرض تلك المؤسسة الإنسانية الهامة للخراب والدمار عندما تكون السلطة فيها لأكثر من فرد يمارس كل منهم حقه في الأمر والنهي، ولهذا وقع الاختيار في هذه المؤسسة على الرجل ليقوم بقوامتها وحمايتها وتحمل كل أعبائها، فوهبه الله عزّ وجلّ من المؤهلات، والقدرات التي امتاز بها عن المرأة مما جعل له الحق في القوامة[2].

---

(١) للوقوف على أهداف التربية الإسلامية الفردية والاجتماعية، انظر: (علي، سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية: ص١١١-١٤٠) ولمن أراد دراسة أهداف التربية الإسلامية بشكل مفصل أكثر، (راجع: الكيلاني، ماجد عرسان، أهداف التربية الإسلامية، دار القلم – دبي، ٢٠٠٥، ط١).

(٢) انظر (الطباخ، محمود فؤاد، كيف يكون ظلم المرأة، دار الإعلام – عمان، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م، ط١: ص٢٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

والقيادة لدى أية مؤسسة لا بدّ أن تقوم على العدل والرحمة والمحبة وإلا تعرضت تلك المؤسسة للفوضى والاضطراب، ولذلك تعدّ مؤسسة الأسرة أولى بهذه المعاني من غيرها، فهي بحاجة إلى أن تكون القوامة فيها قائمة على المعروف والرحمة والمودة، وليس على الظلم والقهر والاستعباد، وذلك ليتحقق فيها السكن الذي لا بدّ من توفره للحياة الزوجية الآمنة المستقرة[1].

قال تعالى:﴿ وَمِنْ ءَايَـٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ أَزْوَٰجًا لِّتَسْكُنُوٓا۟ إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُم مَّوَدَّةً وَرَحْمَةً ۚ إِنَّ فِى ذَٰلِكَ لَـَٔايَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ ﴾[2]،وقال:﴿ وَعَاشِرُوهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ۚ ﴾[3]. وإنّ استقرار الحياة الزوجية ودوامها يقتضي احترام كل من الزوجين لحقوق الآخر[4]، فكما ألزم الإسلام الزوجة حفظ حقوق زوجها، فعلى الزوج من جانبه احترام المرأة وحفظ حقها ورعايته، فلا بدّ من الرعاية المتبادلة لهذه الحقوق من قبل الجانبين كما

---

(١) انظر (الطباخ، كيف يكون ظلم المرأة: ص٢٣).

(٢) سورة الروم: آية (٢١).

(٣) سورة النساء: آية (١٩).

(٤) للزوج حق على الزوجة ومن هذه الحقوق: حق القوامة، حق الطاعة، حق التأديب، حق رعاية بيته وماله، حق إرضاع أطفالهما وحضانتهم، حق خدمته، حق حفظه في دينه وعرضه، حق المعاشرة... وغير ذلك من الحقوق أمّا واجباته اتجاه حقوق زوجته فهي كثيرة منها: حسن المعاشرة، حق الإنفاق، حق المداعبة والملاطفة، أن يكون معتدل الغيرة، حق العدل، حق الإعفاف بالإشباع الجنسي للزوجة، الرعاية الدينية وحسن التوجيه، حق أن تطيعه في غير معصية وغير ذلك. وللوقوف على مزيد من الحقوق، انظر (ابن تيمية، ابن باز الألباني، ابن عثيمين، ابن جبرين، عشرة النساء من الألف إلى الياء، الحقوق الزوجية موثقاً بأقوال وفتاوى أصحاب الفضيلة العلماء جمعه ورتبه، أبو حفص: أسامة بن كمال بن عبد الرازق، دار الوطن – الرياض، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م، ط١: ص٢٠٣-٢٧٠) وانظر (الجبري، عبد المتعال محمد، المرأة في التصور الإسلامي، مكتبة وهبة – القاهرة، ١٤٠١هـ-١٩٨١م، ط٥: ص١٤٨-١٥٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أقرّها الإسلام جنباً إلى جنب ودون أي تفريط[1]. حيث يقول الله تعالى:﴿ وَلَهُنَّ مِثْلُ ٱلَّذِى عَلَيْهِنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ۚ وَلِلرِّجَالِ عَلَيْهِنَّ دَرَجَةٌ ۗ وَٱللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴾[2].

ولهذا فقد اعتبر حق القوامة حقاً للرجل، إلا أنّه حق ضمن ضوابط ومعايير – تتضمن مراعاة حقوق المرأة كزوجة- وفي تفسير قوله تعالى:﴿ ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ بِمَا فَضَّلَ ٱللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَىٰ بَعْضٍ ﴾[3]. يقول ابن عباس: "قوّامون" أي مسلطون على تأديب النساء في الحق"[4]، وقال ابن كثير: "أي الرجل قيّم على المرأة أي هو رئيسها وكبيرها والحاكم عليها ومؤدبها إذا اعوجت"[5].

ويلزم من قيادة الرجل للمرأة وقوامته حق الطاعة للزوج، لقول رسول الله ﷺ: "ما استفاد المؤمن، بعد تقوى الله عزّ وجلّ، خيراً له من زوجة صالحة، إن أمرها أطاعته، وإن نظر إليها سرّته، وإن أقسم عليها أبرّته، وإن غاب عنها حفظته في نفسها وماله"[6].

---

(1) انظر (جرادات، صالح أحمد، حقوق المرأة في الإسلام "دراسة مقارنة مع الواقع"، مطبعة الروزنا – إربد، ٢٠٠٠م، ط١: ص٤٦-٤٧).

(2) سورة البقرة: آية (٢٢٨).

(3) سورة النساء: آية (٣٤).

(4) ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي- بيروت، ١٩٨٢م، ط٣: ٧٤/٢، العدوي، مصطفى، جامع أحكام النساء، دار السنة – الرياض، د.ت، ط١: ٤١٣.

(5) ابن كثير، تفسير القرآن العظيم: ٤٩١/١.

(6) ابن ماجه، السنن، كتاب النكاح، باب أفضل النساء، حديث رقم ١٨٥٧ :٦٢/٣، وقد قال فيه محقق سنن ابن ماجه "محمد فؤاد عبد الباقي: "وله شاهد من حديث ابن عمر"، ورواه الحاكم بلفظه من طريق آخر عن الليث بن سعد عن محمد بن عجلان عن المقبري عن أبي هريرة مرفوعاً، وقال: "صحيح على شرط مسلم ولم يخرجه"، انظر(الحاكم، محمد بن عبد الله، المستدرك على الصحيحين، تحقيق: مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية- بيروت،١٤١١هـ- ١٩٩٠م، ط١: ٣١٣/١).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

إلا أنّ هذه السلطة المتعلقة بالقوامة وما يتضمنها من حق الطاعة-كما تبيّن سابقا-، ليست مطلقة بلا حدود، كما يحلو لبعض الرجال أن يفهمها فيستخدمها لإرواء تسلطه وبطشه، حيث إنّ البعض يظنّ أنّ الطاعة واجبة في كل حال، والقوامة مستمرة بلا حدود، وما على الزوجة إلا الطاعة في كل شيء، دون إبداء رأيها في أي أمر من الأمور في الحياة الزوجية[1].

ولتوضيح ذلك فإنّ الإسلام أعطى للرجل حق الطاعة من قبل زوجته، واعتبر الزوجة التي لا تؤدي هذا الحق لزوجها ناشز، يقول ابن قدامة: "معنى النشوز: "معصية الزوج فيما فرض الله عليها من طاعته"[2]، وبذلك فالنشوز: "هو الترفع على الطاعة، أي عصيان الزوجة لزوجها فيما أمرها الله أن تطيعه فيه"[3].

ولذلك فقد جعل الإسلام سلطة التأديب مقيدة عند نشوز الزوجة زوجها بسبب غير شرعي، وهو حق ثابت للزوج، لقوله تعالى:﴿ وَٱلَّٰتِى تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهْجُرُوهُنَّ فِى ٱلْمَضَاجِعِ وَٱضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُوا۟ عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا ﴾[4].

---

(١) انظر (الطباخ، كيف يكون ظلم المرأة: ص٢٥).

(٢) ابن قدامة- المغني: ٤٦/٧.

(٣) انظر (الدريني، نظرية التعسف: ص٢٥٤).

(٤) سورة النساء: آية (٣٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويفهم من هذه الآية الكريمة أنّ وسائل تأديب الزوجة تبدأ بالوعظ ثم الهجر ثم الضرب، وقد حددت الشريعة الإسلامية حدود لكل وسيلة بحيث يمنع تجاوزها[١]، وتدرجت بهذه الوسائل من الأخف إلى الأكثر حسب ما تقتضيه الظروف[٢].

وجعلت الغاية من وسيلة التأديب إصلاح الزوجة وتهذيبها، وحملها على الطاعة، واعتبرت كل من لم يتدرج في استخدام هذه العقوبات التي نصت عليها الآية، أو من بالغ في استخدام هذه العقوبة، أو استخدمها بقصد الانتقام، أو التعبير عن كراهية، أو الحمل على معصية، أو إكراه الزوجة على إنفاق مالها في وجه لا تراه،- ولو استعمل حقه في الحدود الموضوعة المرسومة له شرعاً- متعسفاً في استعمال سلطته الزوجية تعسفاً غير مشروع، ولا يجوز التأديب بالأغلظ إذا حصل بالأخف ولا يجوز استعمال الوسائل إذا لم تكن ملائمة[٣]، فإذا تحقق الزوج أو ظن عدم إفادة الضرب أو شك فيه، فلا يضربها؛ لأنها وسيلة إلى إصلاح حالها، والوسيلة لا تشرع عند ظنّ عدم ترتيب المقصود عليها، ولو غلب على ظن الزوج أنّ الزوجة لا تترك النشوز إلا بالضرب الشديد أو الشائن فليس للزوج أن يؤذيها به [٤].

وقد نهى الرسول ﷺ ضرب المرأة ضرباً مبرحاً ومعاملتها بالسوء، فقال: إلام يجلد أحدكم امرأته جلد الأمة؟ ولعله أن يضاجعها من آخر يومه"[٥].

---

(١) بيّن الفقهاء أن هذه الوسائل لها حدود، ويسأل الزوج إن جاوزها، فالهجر في المضجع، حُدّد بما لا يبلغ حد أربعة أشهر، والضرب مقيد بأن لا يكون مبرحاً ولا شائناً، فلا يكسر عظماً ولا يشين جارحة شيئاً كالكسر ، عليش، محمد بن أحمد بن محمد، شرح منح الجليل على مختصر العلامة خليل، دار صادر، د.م، د.ت د.ط: ١٧٦/٢.

(٢) انظر (الدريني، نظرية التعسف في استعمال الحق: ص٢٥٤، ٢٥٥).

(٣) انظر (المرجع نفسه: ص٢٥٥-٢٥٧).

(٤) عليش، شرح منح الجليل: ١٧٦/٢.

(٥) ابن ماجه، السنن، كتاب النكاح، باب ضرب النساء، رقم(١٩٨٣): ٦٣٨/١، وقال فيه الألباني:" صحيح:، انظر(الألباني، صحيح وضعيف ابن ماجه: ٢٨٣/٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويبدو للباحثة أنّ ظاهرة العنف ضد المرأة في المجتمع تتقاطع مع التعسف في استعمال الحق، وتعبّر عن حالة من حالاته؛ وذلك لأنّها تقع تحت السلطة التأديبية من قبل الزوج.

ويعرف العنف ضد المرأة بأنّه:" سلوك أو فعل عدواني ينتج عن وجود علاقة قوة غير متكافئة بين الرجل والمرأة، وما يترتب على ذلك من تحديد الأدوار ومكانة كل فرد من أفراد الأسرة، تبعاً لما يفرضه النظام الثقافي والاقتصادي والاجتماعي القائم في المجتمع"[١].

وقد يكون صورته: أي عمل مؤذ أو مهين يرتكب بأي وسيلة وبحق المرأة لكونها امرأة، ويخلق لها معاناة جسدية أو نفسية أو جنسية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة من خلال الخداع أو التهديد أو التحريش أو الإكراه أو العقاب وإجبارها على البغاء، أو إنكار وإهانة كرامتها الإنسانية وسلامتها الأخلاقية أو التقليل من شأنها واحترامها لذاتها أو الانتقاص من إمكانياتها الذهنية والجسدية، ويتراوح ما بين الإهانة بالكلام وحتى القتل[٢].

ويفهم من ذلك أن العنف ضد المرأة سواء ابنة أو أخت أو زوجة أو غير ذلك يشمل أي فعل عدواني يقع على المرأة من الرجل نتيجة إساءته لاستعمال سلطته التأديبية، سواء كان هذا الفعل طبيعياً أم اجتماعياً أم نفسياً أم اقتصادياً أم سياسياً، ويقصد به إلحاق الضرر أو الأذى وفقاً للمفهوم السائد في المجتمعات الإنسانية[٣].

---

(١) كرادشة، العنف الأسري: ٣٢.

(٢) المرجع نفسه: ٣٢، وحراحشة، أحمد حسن، العنف ضد المرأة وأشكال الاتصال والتوجه نحو الحياة لدى المعنفات في محافظتي العاصمة والزرقاء، (رسالة دكتوراه) غير منشورة قسم الإرشاد النفسي – كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن،٢٠٠٤م: ص٣).

(٣) كرادشة، العنف الأسري: ٣٢.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وبصورة أوضح فإنّ العنف ضد الزوجة -كما يبدو للباحثة-:" أي سلوك مقصود من الزوج، يؤدي إلى إلحاق الأذى أو الضرر الفاحش بالزوجة على المستوى النفسي والجسدي والاجتماعي والجنسي"، ولبيان هذا النوع من التعسف لا بدّ من دراسة ما يلي:

الفرع الأول: أشكال العنف ضد الزوجة داخل مؤسسة الأسرة:[1]:

أولاً: العنف الجسدي: وهو أكثر أنواع العنف انتشاراً، ويعني استخدام القوة الجسدية ضد المرأة، ويتمثل باستخدام الأيدي أو الأرجل أو أية أداة تترك آثاراً على جسد المرأة، كالضرب أو الركل أو القتل أو الدفع أو العض أو استخدام أداة حادة أو غير ذلك من أنواع الإيذاء الجسدي[2].

ثانياً: العنف النفسي: وهو أي فعل مؤذٍ للمرأة ولعواطفها نفسياً، دون أن يكون هناك آثار جسدية، فقد يكون بعدم الاحترام والتقدير، بالإضافة إلى الإهمال وإبداء الإعجاب بالأخريات، وعدم تقدير ذات المرأة، والتحقير والإهانة، والمعاملة كخادمة، أو المراقبة والشك والاتهام بالسوء وإساءة الظن، وقد يقترن العنف النفسي بالعنف الجسدي -بل بكافة أشكال العنف-[3].

ثالثاً: العنف اللفظي:

ويعد العنف اللفظي أشد أنواع العنف خطراً على الصحة النفسية للزوجة، مع أنّه لا يترك آثاراً مادية واضحة للعيان، إذ يقف عند حدود الكلام والإهانات، وهو أكثر أنواع العنف شيوعاً في المجتمعات الغنية والفقيرة على حد سواء، ويتجسد في شتم الزوجة، وإحراجها أمام الآخرين،

---

(١) انظر (حراحشة: العنف ضد المرأة: ص١٨-٢١، العواودة، أمل سالم، العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني، مكتبة الفجر- إربد،٢٠٠٢م، ط١: ص٢٨-٣١).

(٢) انظر (حراحشة: العنف ضد المرأة: ص١٨٠، العواودة، العنف ضد الزوجة: ص٣١، كرادشة، العنف ضد المرأة: ص٣٤، العامري، أروى، العنف العائلي في الأردن حجمه ومسبباته، مؤسسة شومان – عمان، ١٩٨٨م، ص٣٣).

(٣) انظر (ساري، حلمي، الآثار النفسية والاجتماعية والاقتصادية للعنف الأسري على المرأة والمجتمع المحلي، دار الشروق – عمان، ١٩٩٧م: ص ، كرادشة، العنف الأسري: ص٣٧).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ونعتها بألفاظ بذيئة، وعدم إبداء الاحترام والتقدير لها وغير ذلك بألفاظ وعبارات جارحة لإنسانية المرأة[١]. حيث يعمل العنف اللفظي على هدم صورة الذات لدى المرأة[٢].

رابعاً: العنف الاجتماعي: ويعني الحرمان من ممارسة الحقوق الاجتماعية والشخصية الموافقة لضوابط الشرع الإسلامي، ومحاولة الحد من انخراطها في المجتمع وممارسة أدوارها، وتضييق الخناق على فرص تواصل المرأة وتفاعلها مع العالم الاجتماعي الخارجي، بحيث يؤثر في استقرارها الانفعالي ومكانتها الاجتماعية، ويظهر على شكل حرمانها من زيارة الأهل والأقارب والأصدقاء والمشاركة في المناسبات الاجتماعية، وحرمانها من العمل، ومتابعة التعليم، والتدخل بعلاقاتها الشخصية، والتدخل في اختيار الصداقات، وعلاقتها بالجيران وفق الضوابط الشرعية، كل ذلك من أجل الحد من نشاطها وعملها وإبقائها ضمن محيط البيت ومنعها من الخروج منه[٣].

خامساً: العنف الصحي: ويشمل حرمان الزوجة من الظروف الصحية المناسبة، وعدم مراعاة الصحة الإنجابية لها؛ أي عدم مراعاة قدرة الزوجة على الحمل والإنجاب من غير التعرض للأمراض النسائية، والتغذية الجيدة للزوجة، وحرمانها من المراجعات الطبية، وأخذ المطاعيم الضرورية وغير ذلك[٤].

---

(١) انظر (عواودة، العنف ضد الزوجة: ص٢٩).

(٢) انظر (حراحشة، العنف ضد المرأة: ص١٩ نقلاً عن (Mechristie, 2003)).

(٣) انظر (عواودة، العنف ضد الزوجة: ص٣٠ نقلاً عن حمدان: ١٩٩٦، كرادشة، العنف الأسري: ص٣٥).

(٤) انظر (عواودة، العنف ضد الزوجة: ص٢٨، كرادشة، العنف الأسري: ص٣٥، بنات، سهيلة، أثر التدريب على مهارات الاتصال وحل المشكلات في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى النساء المعنفات وخفض مستوى العنف، (رسالة دكتوراه) غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، ٢٠٠٤: ص ، حراحشة، العنف ضد المرأة: ص٢٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

سادساً: العنف الجنسي: وهو لجوء الزوج إلى استخدام قوته وسلطته لممارسة الجنس مع زوجته، من غير مراعاة لوضعها الصحي أو النفسي أو رغباتها الجنسية، ويكون عنف الزوج الجنسي ضد زوجته أشبه بالاغتصاب، أي يعني إجبار الزوجة على ممارسة الجنس دون مراعاة لظروفها، وإلحاق الضرر بها أثناء ممارسة الجنس، وبهذا يحوّل الزوج ما هو حق له إلى ضده[١].

سابعاً: العنف المادي أو الاقتصادي: ويتمثل بالبخل والحرمان من المصروف لإذلال الزوجة، واعترافها بأنّها لا تستطيع العيش دون الرجل، وخاصة في حال عدم عمل الزوجة، أو حرمانها من راتبها في حال عملها، أو التحكم بإنفاقه دون أي سلطة للزوجة في مالها، وقد يعود ذلك إلى فقر الزوج أو بطالته، أو الرغبة في السلطة على مقدرات الأسرة المادية، أو تحريض أهل الزوج، أو إجبارها عن التنازل له عن حقوقها في الميراث وغير ذلك[٢].

وقد أجريت دراسة على عينة من الأسر في محافظة عمان في سنة ٢٠٠٢م، خلصت إلى أنّ الزوجات في المجتمع الأردني يعانين أشكال العنف الاجتماعي والجنسي والجسدي واللفظي والصحي والتهديد، ويعدّ العنف الاجتماعي أكثر أشكال العنف شيوعاً، إذ بلغت نسبته(٥٦%)، ثمّ يليه العنف اللفظي، وبلغت نسبته(٥٣%)، ثمّ العنف الصحي، وبلغت نسبته(٥١%)، وبلغت نسبة العنف الجنسي(٤٨%)، وأمّا العنف الجسدي فهو يعدّ آخر مراحل العنف التي تمر به المرأة، وقد بلغت نسبته(٣٠%)[٣].

---

(١) انظر (محارمة، حمد، والزيد، ريم، والحياري، رجاء، والنحاس، أمل، المفاهيم الخاصة بالعنف الأسري والإساءة كما تراها شرائح المجتمع الأردني، معهد الملكة زين الشرق التنموي – عمان، ٢٠٠١م: ص٥١، كرادشة، العنف الأسري: ص٣٤).

(٢) انظر (المرجع نفسه، كرادشة، العنف الأسري: ص٤١).

(٣) انظر (دراسة العواودة، العنف ضد المرأة: ١٢٣-١٢٥).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفرع الثاني: أسباب التعسف ضد الزوجة:

أمّا إذا تم الوقوف على أكثر الأسباب لهذا التعسف المتمثل في إساءة استعمال السلطة الزوجية من قِبل الزوج فهي بالإضافة إلى ما ذكر سابقاً من أسباب إساءة معاملة الأبناء -حيث إن أسباب العنف واحدة وإن تنوعت الأساليب- وهي كما يلي:

- إنّ هناك العديد من المجتمعات التي تعتبر الرجل صاحب الحق في السيطرة الكاملة على الأسرة وخاصة الإناث منها، كما أنّ هناك فئة من النساء اللواتي يعتقدن بحق الزوج- أو الوالد أو الشقيق- في تعديل سلوك الإناث في الأسرة في حال ارتكابهنّ لأي سلوك يحتاج إلى تقويم، إضافة إلى ذلك فإنّ غالبية النساء يعتمدن مالياً على الرجال في الأسرة ولا يستطعن الدفاع عن أنفسهن أو المطالبة بحقوقهن، وبالتالي فإنّهنّ يفضّلنّ تحمل العنف حتى لا يتشردن هنّ وأطفالهنّ، وفي الكثير من الحالات يحدث العنف الجسدي والجنسي ضد النساء داخل المنزل، ويتم التكتم عليه ويعزى ذلك إلى الخوف من المعتدي، أو الخوف من الفضيحة أو بدافع الحفاظ على كيان الأسرة، وحتى في حالة الإبلاغ عن أشكال العنف فإنّه كثيراً ما يكون هناك قصور في حماية الضحايا ومعاقبة الجناة[1].

حيث إنّ العيش في مجتمع ذكوري يتمتع فيه الرجال بالسلطة على أنّه السيد، والمرأة جزء من ممتلكاته له حق التصرف بهما كيفما شاء[2]، وتكون شخصية الزوجة مطيعة ومستسلمة ومن السهل السيطرة عليها؛ لأنّها تتقبل هذا النوع من التسلط التعسفي، وتشعر بأنّه ليس لها حقوق

---

(1) انظر (ناصر، عيسى، العنف ضد النساء والأطفال، دار الأهرام – القاهرة، ٢٠٠١م: ص٤٥، وأبو جملة، همسة سمير، العلاقة بين الرضا عن الزواج والعنف ضد الزوجة في قضية الكرك، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم الاجتماع، كلية التربية، جامعة مؤتة – الكرك، ٢٠٠٤م: ص١٣).

(2) انظر (سنيورة، رندة، وعبد الهادين ريم، العنف ضد المرأة ظاهرة عامة أم خاصة، دار الشروق – عمان، ١٩٩٧م، ص٦١).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

إنسانية أساسية- كحقها في الاحترام وعدم استخدام الضرب المبرح بحقها-، وقبولها الشعور بالذنب حتى عندما لا تكون قد ارتكبت ذنباً، وشعورها بوجوب مساعدة الرجل، وقناعاتها بعدم قدرتها على فعل أي شيء فيما يتعلق بموقفها، بالإضافة إلى اعتمادها في تقييمها لذاتها على قدرتها في جذب انتباه الرجل، وقد يكون تقديرها لذاتها متدن، وتشعر بالولاء المطلق للزوج العنيف المتعسف ولديها توقعات غير واقعية بأن الأمور ستصبح أفضل في المستقبل، وقد تكون تعيش في عزلة اجتماعية انفعالية أو ليس لديها إلا عدد قليل من الأصدقاء[1]، وكل ذلك يعد أسباباً تجعل الزوج متعسفا في استعمال السلطة الزوجية.

الفرع الثالث: الآثار الناجمة عن التعسف في استعمال السلطة الزوجية:

فهي آثار ذات أبعاد سلبية[2] صحية -جسدية-، ونفسية، واجتماعية، واقتصادية- حيث إن العنف إعاقة متطلبات التنمية الاقتصادية، أي دفع أعداد كبيرة من الذكور والإناث غير المهرة إلى سوق العمل، وإخضاعهم للظلم الاجتماعي والمعاملة المجحفة، والهروب إلى العمل للتخلص من الظلم، وقد يسبب العنف تكلفة اقتصادية مرتفعة لأزمة علاج المرأة التي تتعرض للعنف-[3]، وغير ذلك من الآثار.

---

[1] انظر(حراحشة، العنف ضد المرأة: ص٦، نقلا عن (Browne & Herbert, 1997)

[2] وتم ذكر الآثار السلبية الناتجة عن استعمال العنف ضد الحديث عن الآثار الناتجة عن إساءة استعمال حق السلطة الوالدية عند تأديب الأبناء، حيث إنها الآثار الناتجة عن العنف واحدة، انظر: ص من البحث).

[3] انظر (ساري، حلمي، الآثار النفسية والاجتماعية والاقتصادية للعنف الأسري المرأة والمجتمع المحلي: ص٦٣).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفرع الرابع: توافر معايير التعسف في استعمال الحق في ممارسة الرجل لحقه في السلطة الزوجية:

قد تبيّن سابقاً أنه لا يجوز استعمال العنف ضد الزوجة باعتبارها وسيلة من وسائل استعمال حق التأديب لحملها على الطاعة، وإصلاح نشوزها، لما مُنح للرجل من حق في القوامة الزوجية، ولا يجوز استعمال التأديب الأغلظ إذا حصل التأديب بالأخف، ولا يجوز استعمال أي وسيلة إذا لم تكن ملائمة بحيث لا يغلب على الظن عدم تحقيق المقصود من استعمالها، ولو كانت في الحدود الموضوعة والمرسومة لها شرعاً، ولا يجوز استخدام العنف –مهما كان نوعه– ولو غلب على ظن الزوج أن الزوجة لا يصلح شأنها إلا باستعمال هذه الوسائل، وإلا اعتبر الزوج متعسفاً في استعمال حقه من السلطة أو القوامة للزوجة، ولذلك فلا يجوز استخدام حقه في أوجه غير مشروعة، ويجب ردعه لأن الضرر ممنوع في الشريعة الإسلامية، وعلى الجهات المختص من مؤسسات التربية الإسلامية منع استعمال هذا النوع من التعسف.

وعند النظر إلى معايير نظرية التعسف في استعمال السلطة الزوجية يتبين للباحثة أنّ وسائل استعمال العنف ضد الزوجة تنطبق عليها معايير التعسف:

أولاً: معيار قصد الإضرار: فإن قصد الزوج من استعمال حقه في التأديب، أو غلب على الظن الإضرار بالزوجة من أجل الانتقام منها والتعبير عن كراهيته لها، اعتبر متعسفاً في استعمال حقه؛ وذلك لأنّ العنف عبارة عن سلوكيات مقصودة، من أجل إلحاق الضرر الفاحش بالزوجة ولذلك يحرم عليه استعمال هذا الحق بقصد الضرر، ويجب منعه.

ثانياً: معيار المصلحة غير المشروعة: فإن كان الباعث من تأديب زوجته واستعمال العنف هو تحقيق مصلحة غير مشروعة، كمنعها من القيام بعلاقات اجتماعية مع الأصدقاء والجيران والأقارب والأهل وغير ذلك من أجل الحد من نشاطها وعملها، وإبقائها ضمن محيط البيت بحيث

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

يشكل مصدر عزلة عن الآخرين، مما يؤثر في استقرارها الانفعالي ومكانتها الاجتماعية، أو أن يضربها الزوج من أجل حملها على معصية، اعتُبر الزوج متعسفاً في استعمال حقه تعسفاً غير مشروع، ووجب ردعه إن أمكن.

ثالثاً: معيار اختلال التوازن بين المصالح: وهنا ينظر إلى المصالح الناتجة من استعمال وسيلة تأديب الزوجة وبين المصالح الناتجة من عدم استعمال هذا الحق، فيلاحظ أنّه إن كانت الآثار السلبية الناتجة عن استعمال العنف ضد الزوجة أكثر بكثير من حمل الزوجة على الطاعة أو حتى منعها من النشوز اعتبر الزوج متعسفاً في استعمال السلطة؛ لأنّه لا يجوز استخدام وسائل العنف، والعدول عن الوسائل الأخف مع تحقق المقصود بالوسائل الأخف من أجل حمل الزوجة على الطاعة، وكما أنّه لا يجوز استخدام الوسائل المشروعة إن لم يكن هناك فائدة من استعمالها في تعديل سلوك الزوجة، فمن باب أولى لا يجوز استعمال العنف مع الزوجة وإن لم يصلح حالها إلا بذلك.

رابعاً: معيار الضرر الفاحش: ويعتبر العنف ضد الزوجة، انحرافاً في استعمال الحق ينشأ عنه ضرر بالغير، حيث إنّ ممارسة العنف يؤدي إلى إلحاق الأذى والضرر الفاحش بالطرف المقابل، وكل نوع من أنواع العنف يشكل إيذاء، ومجموع أشكال الإيذاء يعدّ عنفاً"[1]، وبالقوة والسيطرة واستعمال السلطة الزوجية يتم استعمال العنف فإن نتج عن ذلك إلحاق الأذى الفاحش بالزوجة اعتبر الزوج متعسفاً في استعمال حقه، ووجب ردعه إن أمكن.

---

[1] انظر (العواودة، العنف ضد الزوجة: ص٢٥-٢٦).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المطلب الثالث: تعديل السلوك التعسفي في مؤسسة الأسرة:

وانطلاقاً من حديث رسول الله ﷺ: "لا ضرر ولا ضرار"[1]، فإنّ الإسلام رفض استعمال حق السلطة –سواء أكانت والدية أم زوجية–؛ لفرض عقوبات قاسية تتمثل بالعنف والإساءة في المعاملة من أجل حمل من هم تحت السلطة على الطاعة أو الإصلاح أو تعديل السلوك الخاطئ، ومع أنّ الإسلام أمر بالتأديب لكل من الزوجة والأولاد إلا أنّه شرع قواعد ثابتة لاستخدام هذا الحق دون تعسف.

فمثلاً من الأسس التي وضعها لتأديب الزوجة ما ورد في قوله تعالى:﴿ فَٱلصَّٰلِحَٰتُ قَٰنِتَٰتٌ حَٰفِظَٰتٌ لِّلْغَيْبِ بِمَا حَفِظَ ٱللَّهُۚ وَٱلَّٰتِى تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَٱهْجُرُوهُنَّ فِى ٱلْمَضَاجِعِ وَٱضْرِبُوهُنَّۖ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُواْ عَلَيْهِنَّ سَبِيلًاۗ ﴾[2].

ويلاحظ من هذه الآية الكريمة أنّها قسمت النساء إلى نوعين: الأول: صالحات، وهنّ لسن بحاجة إلى تأديب؛ لأنّهن يقمن بما عليهن من حقوق الله والزوج، والآخر: الناشزات، وهنّ اللواتي شرع لهن التأديب، لأنّ تركهنّ على نشوزهنّ يسبب للحياة الزوجية شقاء لا تستقيم به[3]، وبيّنت أنّه عند استعمال وسائل التأديب لا بد من التدرج باستخدام الموعظة الحسنة، بنصحها وحضها على الطاعة، وتذكيرها بما عليها من حقوق واجبة الأداء، ثم يهجر فراشها إن لم تستجب بأن يوليها ظهره أو ينام في فراش آخر داخل البيت، ثم بالضرب إن لم تستجب، وضرب الزوجة في التشريع الإسلامي ليس بالعزيمة، بل هو رخصة، ولا يحلّ استعمالها إلا مع الزوجة التي لم يصلح معها الموعظة أو الهجر، والضرب المرخص فيه ليس ضرب فيه وحشية أو قسوة، ولا

---

(١) سبق تخريجه، انظر أدلة تحريم التعسف في استعمال الحق: ص٤٥ من البحث.

(٢) سورة النساء: الآية (٣٤).

(٣) انظر (العواودة، العنف ضد الزوجة: ص٤٨-٤٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

يكون بالسوط والعصا، بل يكون باللكز –أي بمثل السواك– شريطة ألا يترك أثـراً، وألا ينـال الوجه، والمقصود بالضرب هناك ليس العقاب بقدر ما هو إشارة إلى السخط والغضب من سلوكها الناشز[1].

ولذلك فإن القرآن الكريم أعطى للزوج طرق معالجة السلوك الناشز للزوجة عـن طريـق الإقناع بالعقل ثم إثارة عاطفتها بهجرانها، ثم الضرب غير المبرح على الجسد كحـل نهـائي[2]، وطلب من الزوج عدم الإساءة والتعسف في استعمال هذا الحق وخاصة إذا اسـتجابت الزوجـة للزوج، فبيّن أنّ هذا التأديب لا يكون إلا للناشز فإن استجابت فلا يبغى عليها، وهذا واضح فـي قوله:﴿ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُواْ عَلَيْهِنَّ سَبِيلاً ﴾[3].

أما بالنسبة لحق تربية الأبناء وتأديبهم ، فإن اتجاه التربية الإسلامية ليس بالمؤثر لاستخدام العقوبة، بل على خلاف ذلك فإنه يميل إلى تحاشيها، ووضعها في أضيق حدود في إطـار مـن الأهداف والضوابط إلا بعد استنفاد خطوات عديدة[4].

وبتوضيح أكثر فإن التربية الإسلامية تعد العقوبة من آخر الوسائل التـي علـى المـربين استخدامها، وذلك إذا لم تعط الوسائل الأخرى فاعليتها في التربية، وقد جاءت العقوبة على أسس سليمة، حيث إن تعديل السلوك للابن بهذه الطريقة يعدُ تأديباً قبل أن يكون عقوبـة، والاسـتخدام

---

(1) انظر (العواودة، العنف ضد الزوجة: ص٤٩، نقلا عن(السمنهوري، محمد، الأسرة في التشريع الإسلامي، وزارة الإرشاد القومي– القاهرة، ١٩٤٥م).

(2) انظر (العواودة، العنف ضد الزوجة: ص٤٩).

(3) سورة النساء: الآية (٣٤).

(4) انظر (الإبراهيم، محمد، تربية الأولاد في الإسلام: ص١٨٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الصحيح للعقاب لن يؤذي الابن نفسياً أو جسديا إذا كان مقيداً بأسس موافقة للضوابط التربوية المعتمدة عند تأديب الأبناء ومنها[1]:

أولاً: التقويم والمتابعة المستمرة، فلا يغفل المربي عن الابن فترة طويلة من الإهمال الفكري أو الأخلاقي، ثم يعمد إلى تربيته بشكل فجائي، حيث إن المتابعة والتقويم والملاحظة من أهم أسس التأديب.

ثانياً: تصحيح خطأ الطفل فكرياً؛ حيث إنّ الطفل يحتاج إلى بيان وتعلّم أمور حياته بصورة سليمة عن طريق تغيير أفكاره الخاطئة بالرفق واللين، وفي مسار يوازي بين عقله وعاطفته، وهذا هو منهج التربية الإسلامية في تأديب الأطفال.

ثالثاً: تصحيح الخطأ عملياً؛ حيث إن الطفل إذا ارتكب خطأ عملياً يحتاج تصحيحه وتعديل مساره إلى مشاهدة وتجريب وتدريب ميداني؛ ليتم تعديل المفاهيم الخاطئة بصورة عملية وصولاً إلى درجة الإتقان.

رابعاً: التدرج في تأديب الطفل ابتدأ بالإرشاد إلى الخطأ فالتعزيز السلبي بسحب بعض الأشياء المحببة له وانتهاء بالضرب غير المبرح كوسيلة نهائية في التأديب وصولاً إلى الاعتدال السلوكي مع مراعاة: تعليم السلوك المرغوب فيه، فلا عقوبة قبل التعليم، والتحذير من المخالفة قبل ارتكابها، والتنبيه إلى وقوع المخالفة، وتوجيه النصح بعد تكرارها، وأن يكون الخطأ يستحق العقوبة فعلاً، وأن يتناسب مع العقوبة، وتوجّه العقوبة للسلوك وليس للشخص، وأن يكون العقاب البدني الوسيلة الأخيرة في التأديب[2].

---

(1) انظر (الخالدي، جمال، تربية الأطفال في الإسلام "أسسها وتطبيقها"، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠١١م، ط١: ص٢٩١-٣٠٠).

(2) انظر (المرجع نفسه: ص٢٩٦).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ولقد أدرك المربون المسلمون الأوائل ذلك، ونهوا عن استعمال القسوة في العقوبة من قبل المربين المتعسفين لما فيها من مضار نفسية وعقلية وجسمية واجتماعية ناتجة من الإفراط في التأديب للأبناء، ووضعوا الضوابط في استعمالها سواء في البيت أو في المدرسة.

فهذا (ابن سحنون) اشترط على المربي عند ضرب الصبي أن لا يفعل ذلك وهو غضبان، وأن يضربه ثلاث مرات، ولا يجاوز العشرة إلا بإذن من والده، وأن لا يضرب على الرأس والوجه[١]، ويرى (الغزالي) جواز معاقبة المتربي دون إسراف في الضرب[٢].

في حين أنّ (القابسي) أباح ضرب الصبي من مرة إلى ثلاث مرات شريطة أن لا يضرب وهو غضبان حتى لا يتحول الضرب انتقاماً لا أداة تربية وشريطة أن يسبقه محاولات في التأنيب واللوم والتقريع الإيجابي البعيد عن الكلام الفاحش والشتائم[٣].

ولذلك فإنّ على المؤسسات والمراكز التربوية التي تعمل على معالجة ظاهرة التعسف الأسري أن تسعى إلى تحقيق الأهداف التالية[٤]:

١- الحفاظ على نسق الأسرة ومساعدتها ككل.

٢- مساعدة أفراد الأسرة على التغلب على ظاهرة القسوة والتعسف والظلم وكل المواقف الصعبة والمشكلات التي تواجههم، من خلال إطار مرجعي يعمل مع الأسرة، ويسعى إلى توعية الأسرة معرفياً ووجدانياً وسلوكياً؛ من خلال العمل على مساعدة الأسرة على كشف ومعرفة نقاط

---

(١) انظر (ابن سحنون، محمد، آداب المعلمين، ملحق بذيل التربية في الإسلام، لأحمد فؤاد الأهواني، دار المعارف – القاهرة، ١٩٦٧م، د.ط.: ص٣٥٥-٣٦٣).

(٢) انظر (الغزالي، أبو حامد محمد، الأدب في الدين، تعليق: محمد جابر، د.ن، د.م، د.ت، د.ط: ص١١٠).

(٣) انظر (القابسي، علي بن محمد، أحوال المعلمين والمتعلمين، ملحق بكتاب التربية في الإسلام، لأحمد فؤاد الأهواني، دار المعارف – القاهرة، ١٩٦٧م، د.ط: ص٣٢٢).

(٤) انظر (القرني، محمد مسفر، والغالي، سهير عبد الحفيظ، العلاج الأسري ومواجهة الخلافات الأسرية، مكتبة الرشد ناشرون – الرياض، ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م، ط١: ص١٠٧-١٠٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الضعف التي تؤثر في علاقات وتفاعلات الأسرة، والتي قد تؤدي إلى وجود ظاهرة التعسف في استعمال السلطة الأسرية فتؤدي إلى استعمال ظاهرة القسوة والعنف ضد الأبناء والزوجات، والعمل على تقوية القيم الإيجابية للأسرة ومساعدتها على تدعيم قواعد الأسرة، وحدودها التي تحقق التوازن والاستقرار في الأسرة، ومساعدة الأسرة وأعضائها على ترك القيم (السلبية) وإهمالها، والعمل على تنمية الدوافع الإيجابية التي تؤدي إلى تحقيق القيم الإيجابية.

ثمّ مساعدة الأسرة على رفع مستوى أدائها الاجتماعي من خلال النظر إلى ما عليها من واجبات ومسؤوليات اتجاه الآخرين من أفراد الأسرة، والعمل على تحقيق التوازن والتماسك في العلاقات بين أعضاء الأسرة، ومساعدة الأفراد- داخل الأسرة – الذين لديهم مشكلات والتي تحتاج إلى العمل معهم كأفراد لحل مشكلاتهم، العمل على تعليم الأسرة إلى تحويل القيم الايجابية المتعلمة إلى سلوكيات عملية تظهر على سلوك الأفراد الأسرة.

ويمكن وضع الافتراضات والإجراءات الوقائية التي يمكن أن تتحقق من ظاهرة التعسف في استعمال السلطة التأديبية المفرطة والتي تؤدي إلى ظاهرة العنف في الأسر ومن هذه الاقتراحات الوقائية[1]:

أ- إيجاد برامج تدريبية ترمي إلى الحيلولة دون حدوث الإساءة التعسفية قبل أن تبدأ بالمساعدة على تعلم كيفية تسوية النزاعات بطريقة سلمية، وتقديم برامج تعليم كيفية تجاوز الأفكار السلبية والتقليدية واكتساب مهارات وطرق تعديل وتغيير المفاهيم والأفكار الخاطئة التي تحرض على ممارسة الإساءة بأنواعها.

ب- العمل على تعزيز ثقافة الحوار، وتغليب عقلية المناقشة واحترام الآخر داخل نطاق الأسرة، من خلال وضع برامج توجيهية سواء للأسرة أو المقبلين على الزواج.

---

[1] انظر (كرادشة، العنف الأسري: ص١٥٣-١٥٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ج- إدخال مفاهيم التعسف والعنف ومعاييره وأسبابه وآثاره المختلفة إلى المناهج الدراسية، وإمداد أفراد المجتمع بمهارات متعددة لإدارة وحل النزاعات بالطرق السليمة.

د- تأسيس وعي حقيقي حول ظاهرة الإساءة في استعمال السلطة الأسرية، وطرق التعامل معها، وطرق مقاومتها، والحد منها داخل أفراد الأسرة الواحدة.

هـ- ممارسة نشاطات وقائية من خلال الإرشاد الحقوقي والاجتماعي والتثقيف والتوعية ونشر ثقافة حقوق الإنسان وواجباته، وزيادة منسوب المعرفة بهذه الجوانب، وزيادة التوعية الدينية حول أهمية الأسرة، وأهمية المحافظة على مكانتها وقدسيتها وأهمية إشاعة العلاقات المتماسكة.

و- تعزيز أساليب التنشئة الحقوقية الاجتماعية وخاصة المتعلقة باحترام الرأي، والرأي الآخر، وأسلوب النقاش والحوار، والاحتكام إلى الشريعة الإسلامية والعقل[1]، والتنفير من الأساليب القائمة على التعسف والعنف والإساءة والظلم.

ح- تطوير سياسات وخطط تربوية تهدف إلى تحقيق المساواة والعدالة في الحقوق والواجبات، وتحديد الأدوار المنوطة لدى أفراد الأسرة لتحقيق التوازن بين مهماتهم التربوية التي تؤدي إلى الاستقرار النفسي والاجتماعي والاقتصادي الكافي للأسرة.

وبذلك يتم تحقيق البعد الوقائي لمنع وقوع ظاهرة التعسف في استعمال السلطة الأسرية من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، بحيث تتكامل المؤسسات التربوية من أجل تربية الأفراد بشكل متوازن وتوجيههم إلى خطورة التعسف في استعمال السلطة التربوية، والتي تؤدي ممارسة الإساءة أو العنف من أجل تأديب الأفراد المسيطر عليهم داخل هذه السلطة، من خلال تنمية الوعي الإنساني من جوانبه المعرفية والوجدانية والسلوكية.

---

[1] انظر (كرادشة، العنف الأسري: ص١٥٦).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فإن ثبت وجود سلوك تعسفي قائم على الاستعمال الخاطئ للسلطة الأسرية ثبت وجود حالة سلوكية مرضية ناتجة عن مقاصد وبواعث نفسية سلبية باطنية، ويستدل عليها بالقرائن المقترنة بالسلوك الظاهر، وما نتج عنه من آثار جانبية تضر بأفراد الأسرة –أو ما آل إليه المآل في الفقه الإسلامي–.

لذلك لا بدّ من الانتقال إلى المرحلة الثانية وهي الإجراءات العلاجية للسلوك التعسفي، وأن يبدأ المعالج بمرحلة التشخيص، حيث إنّ الاهتمام في هذه المرحلة يكون مركزاً على موقف الأسرة أو الوضع الذي عليه الأسرة، وهنا يذهب المعالج لبحث تاريخ الأسرة وتحديد مصادر المساعدة التي يملكونها، والتي تساعدهم للوصول إلى الحالة المرغوب بها، والاستماع من كل طرف من خلال عقد المقابلات الفردية مع كل شخص على حده[1].

وفي ضوء ما تجمّع لديه من معلومات يحدد المعالج المواقف التي تمّ فيها الإساءة أثناء استعمال الحقوق التربوية، والآثار النفسية التي نتجت من هذه الإساءات وكيفية التحقيق في حدة التوتر القائم في الأسرة، والبحث عن مواقف اتفاق بين الطرفين لتقريب وجهات النظر بين أفراد الأسرة، ويعتمد ذلك على مهارات فنية ومهينة يمارسها الاختصاصي، وكذلك المعلومات التي جمعها عن شخصية كل طرف، وكيفية التأثير في الشخص المتعسف، أو كيفية تعامل الأطراف المتضررة من السلوك التعسفي.

إذا انتهت هذه المرحلة ينتقل المعالج إلى المرحلة الأخيرة وهي مرحلة العلاج للقضاء على السلوك التعسفي، والوصول إلى تصور علاجي محدد من خلال مسؤوليات محددة لكل طرف والتعهد بالالتزام أمام الطرف الآخر، والاتفاق على الابتعاد عن المواقف والسلوكيات التي تثير

---

[1] انظر (القرني، والغالي – العلاج الأسري: ص١٠٨ – ١٠٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

مرة أخرى السلوك التعسفي مما يؤدي إلى حدوث الصراع بين أفراد الأسرة المتمثل بالإساءة والعنف بسبب استعمال السلطة الأسرية.

ويتم ذلك من خلال التدرج في استخدام أساليب تعديل السلوك أو حسب ما يراه المعدّل السلوكي وما تقتضيه حال المتعسف، ولكن يفضل أن لا يستخدم المعدّل السلوكي- بالتعاون مع المؤسسات التربوية- أساليب التعديل المادية من ثواب أو محو أو عقاب، وذلك لأنّه معدّل تربوي اجتماعي هدفه إيجاد السلوك الإيجابي وتشجيعه والتنفير من السلوك السلبي، وسلطته على الأسرة قد تكون محدودة برغبة من الأسرة ذاتها-التي تسعى إلى تعديل سلوكها التعسفي، وأقلها أن يرفض صاحب السلطة الأسرية متابعة العلاج، وهنا لا سلطة للمعالج عليه؛ لأنّه ليس بقاضي يحكم في القضية، فينفذ الحكم على الفور[1]-، ولذلك فعلى المعالج بعد وقوع التعسف أن يركز على أساليب التعديل المعنوية والأخروية، أي أن يشجع ويرغب على السلوك الإيجابي لسلطة الأسرة بالأساليب المعنوية، وينفّر ويحذر من السلوك التعسفي وما فيه من آثار سلبية، مع التركيز على الجانب الديني أثناء تعديل السلوك.

أي أن يبين للمتعسف أثناء استعمال السلطة الأسرية ما أعدّه الله تعالى له من جزاء في الدنيا والآخرة وما فيه من ثواب لمن أحسن استعمال حقه، أو من عقاب لمن ظلم وأساء لأفراد

---

(1) هناك بعض الجزاءات المفروضة في الفقه الإسلامي- على اختلاف بين الفقهاء- والقانون على من يفرط في استخدام السلطة الأسرية، فعلى سبيل المثال؛ إن أحدث الأب تلفاً للصبي المضروب، فأبو حنيفة والشافعي قالا:" يجب الضمان" ومالك وأحمد والصاحبان:" لا ضمان عليه في هذه الحالة"، انظر(السرخسي، محمد بن أبي سهل، المبسوط، دار المعرفة- بيروت، ١٤٠٦هـ، د.ط: ١٣/١٦)، وقال ابن عابدين:" لو ضرب ابنه الصغير تأديباً، أو ضربه حيث لا يضرب للتأديب فعطب، فعليه الديّة والكفارة"، انظر(ابن عابدين، حاشية رد المحتار على الدر المختار، دار الفكر- بيروت، ١٣٨٦هـ، ط٢: ٥٦٧/٦)، وأمّا في قانون العقوبات الأردني فقد أباح للآباء استخدام الضرب حسب ما هو شائع في عرف المجتمع الأردني العام، من أجل تأديب أبنائهم، وإن تجاوز الحد فتقريره متروك إلى الاجتهاد الشخصي وإلى رجال القانون في الحلات التي تصل إلى القضاء، انظر(العبد، مدى سلطة الآباء على الأبناء: ص١٤٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أسرته أثناء استعمال سلطته، وأن يبين له ما للتعسف من نتائج سلبية، وأضـرار علـى الفـرد والمجتمع، وأنّه مسئول يسأل عن رعيته يوم القيامة، وبذلك يعزز عنده محاسبة النفس قبل العمل وبعده، حتى لا يقصر في حق الله، حيث إن التقصير في حق المجتمع –وبالتالي حق أفراد أسرته الذين يعتبرون جزءاً من المجتمع– تقصير في حق الله.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المبحث الثاني: التعسف في مؤسسة المدرسة:

ويتناول هذا المبحث دراسة التعسف في الإشراف التربوي، والتعسف في الإدارة المدرسية، والتعسف في الإدارة الصفية، وتعديل السلوك التعسفي في مؤسسة المدرسة.

المطلب الأول: التعسف في الإشراف التربوي:

يعدّ الإشراف التربوي منظومة متكاملة من العمليات التي يسعى عبر تكاملها إلى تحقيق هدف عام واحد يتمثل بتجويد العملية التعليمية؛ أي يتضمن تحسين البيئة الصفية، وتفعيل كل ما من شأنه تحقيق الفائدة للطلبة؛ وذلك لتحسين مخرجات النظام التربوي من الناحية النوعية، ولذلك لا بدّ على الإشراف التربوي الإحاطة بالأركان الأساسية للنظام التربوي المتمثلة بالطالب والمعلم والمنهاج؛ حيث إنّ الإشراف التربوي يعدّ عملية تربوية فنية متخصصة تتضمن التعامل مع العاملين في الميدان التربوي[1]؛ بهدف مساعدتهم وإكسابهم القدرة على تنفيذ المنهج، وتطوير البيئة التعليمية المناسبة، مما يزيد من كفاءة القائد التربوي، وتحقيق الأهداف العامة للنظام التعليمي[2].

وبما أنّ الإشراف التربوي جزء من العملية التربوية، فإنّ شأنه شأن بقية عناصر النظم التربوية الأخرى، حيث إنّه يواجه الكثير من المعوقات والمشكلات التي يمكن أن تقف حائلاً دون تحقيق أهدافه المتمثلة في تطوير عملية التدريس وتحسينها[3]، ولتوضيح ذلك لا بدّ من دراسة لحق الإشراف التربوي، والتعسف في استعمال حق الإشراف، في فرعين:

---

(1) انظر (مريزيق، هشام يعقوب، الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الراية للنشر والتوزيع – عمان، ٢٠٠٨م، ١٤٢٩هـ، ط١: ص١٩).

(2) انظر (نبهان، يحيى محمد، الإشراف التربوي بين المشرف والمدير والمعلم، دار صفاء – عمان، ٢٠٠٧م، ١٤٢٧هـ، ص١١).

(3) انظر (المرجع نفسه، والصفحة نفسها).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفرع الأول: حق الإشراف التربوي:

أولاً: المقصود بالإشراف التربوي:

- "جميع الجهود المنظمة التي يبذلها المسئول لقيادة المعلمين، والعاملين في الحقل التربـــوي في مجال تحسين التعليم مهنياً"(١).
- "عملية تعاونية تشخيصية تحليلية علاجية مستمرة تتم من خلال التفاعل البناء بين المشرف التربوي والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم"(٢).
- "نشاط قيادي يهدف إلى تحسين العملية التربوية عن طريق تـــوفير الإمكانـــات اللازمـــة للمعلمين لتطوير أساليبهم التعليمية وتوسيع آفاقهم ومعلوماتهم بصورة مستمرة"(٣).
- وأمّا التعريف الحديث للإشراف التربوي فهو: "العملية التي يتم فيها تقويم وتطوير العملية التعليمية ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف التربوية، وهو يـــشمل الإشـــراف على جميع العمليات التي تجري في المدرسة تدريبية كانت أم إدارية أم تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي في المدرسة أو خارجها والعلاقات والتفاعلات الموجودة بينها"(٤).

ويمكن أن نستخلص من التعريفات السابقة ما يلي(٥):

---

(١) عامر، طارق عبد الرؤوف، الإشراف التربوي والتوجيه الفني، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع- القاهرة، ٢٠١٠، ط١: ص١٦..

(٢) نبهان، الإشراف التربوي: ص١٥.

(٣) البستان، أحمد عبد الباقي، وعبد الجواد، عبد الله السيد، بولس، وصفي عزيز، الإدارة والإشراف التربوي، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، ط١: ص٣٢.

(٤) نبهان، الإشراف التربوي: ص١٥، والبستان وآخرون، الإدارة والإشراف التربوي: ص٣٢٢.

(٥) الفنيش، أحمد علي، وزيدان محمد مصطفى، التوجيه الفني التربوي، دار الكتاب الجديدة المتحدة – بيروت، ٢٠٠٠م، ط٢: ص٨.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- إنّ الإشراف التربوي عملية تربوية: فالمشرف التربوي يسعى إلى توجيه المعلم وإرشاده، وإعداد الظروف من أجل نموه المهني، ونمو التلاميذ في الاتجاهات السليمة، وتطوير المناهج، وبالتالي تحسين عملية التعليم.
- إنّه عملية تقويمية: تسعى إلى تطوير العملية التربوية التعليمية، ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها؛ لتحقيق الأهداف التربوية من خلال تقويم ومتابعة العملية التربوية التعليمية.
- إنّه عملية تعاونية: حيث إنّ المشرف والمعلم زميلان في المهنة، يتعاونان في العمل المدرسي لتحقيق أهداف المدرسة في جو من الاحترام والحب المتبادل.
- إنّه نشاط اجتماعي: فالمشرف التربوي يجب أن لا يوجه عنايته نحو المدرس وطريقة تدريسه فحسب، بل ينبغي أن يهتم أيضاً بدراسة العوامل التي تيسّر عملية التعليم، ومن بينها العوامل المتعلقة بالتلاميذ خارج المدرسة؛ كظروفهم المنزلية أو الصحية أو عدم قدرتهم على التكيف الاجتماعي في المدرسة، وهذه العوامل التي تؤثر في عملية التعلم تتطلب أثناء دراستها ووضع الحلول لها، معاونة المشرف للعاملين من خلال توجيهاته[1].
- إنّه وسيلة لتحقيق أهداف التربية: حيث إنّه يعمل مع المعلم لتحقيق الأهداف المنشودة من التربية؛ لأنّ المعلم أحياناً قد يخفق في تحقيق هدف تربوي معين، بسبب قلقه على إنهاء المقرر أو عدم نجاح تلاميذه في الامتحان، وهنا مهمة المشرف التربوي تتطلب معاونة المعلم على فهم أغراض مادته فهماً يمكنه من تحقيق الأهداف التربوية العامة التي يعمل على إنجازها[2].

---

(1) انظر (الفنيش، أحمد علي، وزيدان محمد مصطفى، التوجيه الفني التربوي: ص٨).

(2) انظر (المرجع نفس:ه ص٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وعلى هذا فمهما تباينت اتجاهات التربويين ومفاهيمهم للإشراف -حسب نظرتهم إليه، وفهمهم له، وإلمامهم بجوانبه وتحليلهم لإطاره ومضمونه -[1]، فإنّهم يجمعون على أنّ عملية الإشراف تعتبر خدمة فنية متخصصة يقدمها المشرف التربوي المختص إلى المعلمين الذين يعملون معه بقصد تحسين عملية التعلم والتعليم والمهارات الأدائية اللازمة، بشرط أن تقدّم بطريقة إنسانية تكسب ثقة المعلمين، وتزيد من تقبلهم وتحسن من اتجاهاتهم[2].

ثانياً: خصائص الإشراف التربوي[3]:

- يقوم الإشراف على فهم جميع المعلمين لمبدأ الشورى وإيمانهم به، وإدراكهم لضرورة استخدام هذه المبدأ كطريقة للإشراف.
- يعتبر الإشراف التربوي المبني على الشورى[4]، المشرف قائداً تربوياً، ويُلقى عليه مسؤوليات القيادة لا التوجيه الاستبدادي.

---

(1) حيث منهم من جعله يقتصر على مباشرة التعليم داخل حجرات المدرسة وتقدير عمل المعلمين، ومنهم جعله تمد المعلم بما يحتاجه من مساعدة، وهناك من جعله يستهدف تزويد التلاميذ في جميع المراحل بمستوى أفضل الخدمات التربوية، انظر (البستان وآخرين، الإدارة والإشراف التربوي: ص ٣٢٠ ، النوري، عبد الغني، اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية، دار الثقافة- الدوحة، ١٩٩١م، ط١: ص٤٣٠).

(2) عطوي، جودت، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة – عمان، ٢٠٠١م، ط١: ص٢٣١.

(3) انظر (الفنيش وزيدان: التوجيه الفني التربوي: ص٨-١٨، البستان وآخرون، الإدارة والإشراف التربوي: ص٣٢٧-٣٢٨، وعامر، طارق عبد الرؤوف، الإشراف التربوي والتوجيه الفني: ص١٧-١٩، ونبهان، الإشراف التربوي: ص١٩-٢٠).

(4) والكتب التربوية تستخدم مصطلح "الإشراف والإدارة الديمقراطية"، ويبدو للباحثة عدم استخدام هذا المصطلح؛ وذلك لأنّ الديمقراطية مصطلح غربي، وهي فلسفة يختلف مفهومها بحسب رؤية كل المجتمع وبحسب النظام السياسي الذي يسود المجتمع، وهي تختلف في مفهومها بين الديمقراطية الليبرالية، والديمقراطية التطورية، والديمقراطية التشاركية، والديمقراطية الجديدة التي تركز على مبدأ تكافؤ الفرص في التوزيع، وذلك لا بدّ من استخدام مصطلح يتفق مع الإسلام؛ وهو الإشراف أو الإدارة المبنية عل

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- يهتم الإشراف الشوري بنمو الأفراد، ونمو الجماعة إلى أقصى حد ممكن، حتى يتاح للتلاميذ أفضل إعداد فعّال للمشاركة في مجتمع شوري.
- يعترف الإشراف بالقيمة العقلية والتربوية، والشخصية المتكاملة للمعلم، ويتيح الفرصة للمعلمين للاشتراك الحر في اتخاذ القرارات، وبحث القضايا أو المشكلات.
- يحترم الإشراف الاختلاف في الرأي في المشكلات، ويعترف بالتكامل العقلي، وبحق المعلمين في أن تكون لهم آراؤهم المختلفة.
- يهتم الإشراف التربوي بالتعاون، ويستغل ذكاء جميع الأفراد المتصلين بالأمر في تشكيل السياسات والخطط والأهداف.
- يعترف الإشراف التربوي بالمستوى الذي يكون المعلم قد وصل إليه، ويستخدم الأساليب المبنية على الشورى.
- يعترف الإشراف التربوي بالفروق الفردية، ويستغل أدوار المعلمين المختلفين في تلك الميادين التي تبرز فيها كفاية المعلم.
- يستخدم الإشراف التربوي الأدلّة والطريقة العلمية والتجريب لحل المشكلات والقضايا التربوية، وزيادة المعرفة التربوية، والنمو التربوي لأعضاء هيئة التدريس.
- يشجع الإشراف التربوي المعلمين والمجتمع المحلي على التقويم المستمر لأهداف التربية وعملياتها ونتائجها، وتقويم أهداف الإشراف وأساليبه ونتائجه.

الشورى، حيث إنّ الشورى مبدأ إسلامي تظهر فيه الروح الجماعية انطلاقا من قوله تعالى:﴿ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ ﴾ الشورى٣٨، انظر(المغربي، .أحمد، إدارة الفصل، دار الفجرللنشر والتوزيع- القاهرة، ٢٠٠٨م، ط٢: ص٤٤-٤٧)

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الفرع الثاني: التعسف في استعمال حق الإشراف التربوي:

إلا أنّ هناك بعض السلوكيات الإشرافية التي لا تتناسب مع أهداف العملية التربوية، المعتمدة على علاقة الرئيس والمرؤوس علاقة عامودية [١].

ويعتبر هذا النمط من الإشراف والذي يعتمد على العلاقة العامودية بين المشرف ومن هم تحت سلطته من العاملين في المدرسة تعسفاً في استعمال سلطة الإشراف التربوي من قبل بعض المشرفين لا من كلهم، حيث إن المشرف المتعسف قد يستعمل سلطته ليمارس أساليب تفتيشية ورقابية لا تتناسب والبعد القيمي لمهنة التعليم، وتثير نوعاً من الإزعاج والاستياء في الأوساط التربوية.

ويرتبط هذا الأسلوب التعسفي بالنمط التسلطي أو البيروقراطي[٢] أو الاستبدادي في الإشراف التربوي[٣]، حيث يستأثر هذا النمط بكل السلطات؛ فهو صاحب الأمر والنهي، وإرادته هي المثلى، ويتمسك بآرائه، ويرسم خطة العمل، ويحدد طرق تنفيذها، ويحرك الجماعة كما يشاء دون مناقشة؛ لأنّهم أقل قدرة ومهارة منه، وهو يهتم عادة بالاجتماعات لا لمناقشة خطة العمل ودراستها بل لتلبية آرائه وأفكاره، وإذا أراد الاطمئنان على حسن سير الدراسة فاجأهم ليضبط أخطاءهم، ويتصيد هفواتهم ليرفعها إلى المسئولين مقترحاً عقابهم[٤].

---

(١) انظر (مزيريق، الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق: ص٢٠).

(٢) البيروقراطية: "مفهوم يستخدم في علم الاجتماع والعوم السياسية يشير إلى تطبيق القوانين بالقوة في المجتمعات المنظمة"، انظر(ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، البيروقراطية، نقل من الإنترنت بتاريخ: ٢٠١١/٧/٢م، http:// ar.wikipedia.org)

(٣) انظر (عامر، الإشراف التربوي والتوجيه الفني: ص٤٩).

(٤) انظر (الفنيش، وزيدان: التوجيه الفني والتربوي: ص٢٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وعلى هذا فإن السلطة البيروقراطية إذا احتلت الدور الرئيسي في الإشراف فإن ممارستها في المدارس تكون ضمن الافتراضات التالية[1]:

أولاً: المعلمون أتباع ضمن نظام هرمي مرسوم ضمن علاقة عامودية.

ثانياً: المشرفون موضع ثقة دائمة، بينما التابعون لا يوثق بهم كثيراً.

ثالثاً: أهداف واهتمامات المعلمين والمشرفين ليست واحدة، ولهذا فعلى المشرفين أن يراقبوا المعلمين بيقظة وحذر.

رابعاً: وفقاً للتسلسل الهرمي، يعتبر المشرف أكثر معرفة وخبرة من المعلم.

خامساً: المحاسبة الخارجية (التفتيش) هي أفضل وسائل المحاسبة لعدم الثقة فهم.

وعلى هذه فإن السلطة البيروقراطية تتعامل مع المعلمين كحالات لا كشخصيات تربوية متكاملة، وتقوم على التوجيه المباشر، ورصد فعاليات المعلم عن قرب؛ أي أنّ المعلمين ينفذون تعليمات مقررة سابقاً وبأسلوب نمطي يفتقر إلى المهارة ودون تفعيل لذكائهم، وتصبح نظرتهم إلى التعليم كوظيفة لا كعملية تربوية، وبالتالي يعاملون الطلاب أيضاً كحالات لا كشخصيات بحاجة إلى الرعاية والتربية[2].

ويرجع أسباب وجود هذا النوع من التعسف في استعمال حق الإشراف في المؤسسات المدرسية التربوية إلى ما يلي[3]:

أ- نقص معلومات القائمين بالإشراف عن مفاهيم أفضل للإشراف.

---

(1) انظر (دواني، كمال سليم، الإشراف التربوي "مفاهيم وآفاق"، دائرة المكتبة الوطنية – عمان، ٢٠٠٣م، ط١: ص٣١-٣٢، وسنقر، صالحة، نظريات التوجيه التربوي، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية ١٤٢٧هـ-١٤٢٨هـ، ٢٠٠٦م – ٢٠٠٧م، د.ط: ص١٨٥-١٨٦).

(2) انظر (سنقر، صالحة، نظريات التوجيه التربوي: ص١٨٥-١٨٦).

(3) انظر (البستان وغيره، الإدارة والإشراف التربوي: ص٣٣٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ب- الافتراض الخاطئ بأنّ المفتشين متفوقون في الإعداد والخبرة.

ج- السلطة الكبيرة المخوّلة للمفتشين.

د- عدم إعداد المعلمين الإعداد الملائم لعملهم، وكذلك تدريسهم مواد لم يعدّوا لتدريسها، أو أن إعدادهم لها غير مناسب.

هـ- الحاجة إلى السرعة في تعريف المعلمين المبتدئين بعملهم وتوجيههم فيه.

وقد أثبتت هذه الطريقة التعسفية عدم قدرتها في التفاعل ضمن نظام تربوي إنساني جلّ تعاملاته تتم مع البشر، فالنظام التربوي لا يمكن التعامل معه باعتباره خط إنتاج في مصنع يتطلب آليات ومهارات محددة بعينها للخروج بقوالب ذات شكل محدد، فالأمر في النظام التربوي مختلف تماماً؛ حيث يعتمد على الابتكار والمرونة في طرح الأفكار وتبادلها مع الآخرين، ويقوم على الأخذ بكل جديد ومفيد، وتوظيفه في خدمة هذا النظام[1].

ولذلك فإن استعمال هذه السلطة بهذه الطريقة الديكتاتورية المتعسفة لها أضرار وآثار مترتبة عن الاستعمال الخطأ لهذا الحق الإشرافي ويمكن تلخيصها بما يلي[2]:

أولاً: أظهرت التجارب في طرائق التدريس أنّ هناك الكثير من العوامل التي تؤثر في الموقف التعليمي، وهي متنوعة، بحيث يستحيل وضعها في قواعد ثابتة، فأهداف التعليم ووسائله والظروف والأهداف الاجتماعية والأساليب التربوية والفروق بين المعلمين وكذلك بين الطلاب، كل ذلك يتطلب تكيفاً تربوياً لطرق التعليم ووسائله، مما يؤدي ذلك إلى هدم الافتراض القائل: بأنّ هناك طريقة معينة للتدريس أفضل من غيرها، وهي التي يعرفها المفتش، وعلى المعلم أن يتبعها، وهذا يؤدي إلى مبادئ جامدة غير مرنة، وغير قابلة للتغيير، وإلى تعلم شكلي صارم.

---

(1) انظر (مزيريق، الإشراف التربوي: ص٣٤).

(2) انظر (البستان ورفاقه، الإدارة والإشراف التربوي: ص٣٣١-٣٣٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ثانياً: يعطل المفهوم التفتيشي روح المبادأة والابتكار في التدريس، ويشجع على السير وفق نمط معين، كما أنّه لا يحبذ القيام بجهود مستقلة لإيجاد أحسن الطرق التي يمكن استخدامها في التدريس وتكون ملائمة لقدرات التلاميذ، إلا أنّ هذا الإشراف بهذه الصورة يعد عامل من عوامل هدم شخصية المعلم والحد من قدرته الابتكارية؛ فالمعلم مقيد بتعليمات المفتش وتوجيهاته التي يفرضها عليه فرضاً، فيضطر إلى قبولها لا عن عقيدة واقتناع وإنما عن خوف ورهبة[1]، حيث إنّ هذا الأسلوب يعتمد على الفطرة والرغبة الشخصية للمشرف، وليس على المعرفة العلمية أو الجانب التربوي سواء من ناحية المشرف أم من ناحية المدرس[2].

ثالثاً: هذا النمط من الإشراف لا يساعد على تكوين علاقات إنسانية سليمة بين المعلمين والقائمين بالإشراف، بل تضيع العلاقات الإنسانية بين العاملين في مؤسسة المدرسة، إذ أنّ هذه العلاقات تقوم على الخوف من المشرف وعدم الثقة والرهبة منه، مما يجعل من زيارات المشرف فترات يخشاها المعلم، ويؤدي إلى الشعور بالنفور والكراهية والتوتر النفسي، -ولا سيما باتخاذ المشرفين الزيارات المفاجئة كوسيلة من وسائل التقييم- ولذلك يحاول بعض المعلمين التظاهر والتكلف ليبدو في أحسن صورة[3].

رابعاً: هذا النمط يؤدي إلى أن يبذل كل معلم جهداً مضاعفاً إلى عمله داخل الفصل، ليكون عمله متفقاً مع المستويات التي يرغب فيها المفتش متفقاً مع ميوله، ويخفي كل منهم ما يشعر به من متاعب ومشكلات حقيقية على أساس النفاق والرياء، حيث يحاول بعض المعلمين التدريس بالطريقة التي يشعر بها بأنها ترضي المشرف، بدلاً من التمسك بالطريقة التي اختطها لنفسه وفق

---

(1) انظر(البستان ورفاقه، الإدارة والإشراف التربوي: ص٣٣١).

(2) انظر (عامر، طارق، الإشراف التربوي والتوجيه الفني: ص٤٩).

(3) انظر (البستان وغيره، الإدارة والإشراف التربوي: ص٣٣١، وعامر، الإشراف التربوي والتوجيه الفني: ص٤٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فلسفة يؤمن بها أو نتيجة لتجربة شعر بها، وبذلك تنعدم الصلة الديمقراطية بين المعلم والمشرف، وبذلك تقوم العلاقة بينهم على أساس من الصراع بدلاً من التعاون أو على الأساس من الرياء والنفاق بدلاً من الإيمان بدوره التربوي[١].

خامساً: هذا المفهوم للإشراف محدد الوظائف ضيق المجال؛ إذ يقتصر على المعلم وحده من دون سائر العوامل المؤثرة في المواقف التعليمية، فهو يهتم بعيوب المعلم ويهمل مصادر القوة فيه، ويركز على نشاط المعلم داخل الفصل ويهمل سائر أنواع الأنشطة التعليمية خارج الفصل، والتي لها تأثير كبير في تعليم التلاميذ ونموهم [٢].

سادساً: هذه السلطة البيروقراطية تعتمد النمطية والشكلية- دون اعتماد أسلوب التعزيز للمعلمين من أجل دفعهم إلى الإبداع في مجال عملهم-، مما يؤدي إلى التأثير في شخصية بعض المعلمين، فيجعلهم منفذين لمطالب الآخرين دون أي مناقشة -لعدم القدرة عليها-، مهملين لقدراتهم الذاتية[٣]، عاجزين عن استثمار مواهبهم ومهاراتهم[٤].

ولهذا فإنّ العملية التعليمية الفعّالة لا تتفق مع التوجيهات أو الافتراضات البيروقراطية، التي تزعم النظام الهرمي المدرسي، وترى أنّ المراقبة الخارجية التي تفرض على المعلمين هي الأفضل لسير العمل[٥]، فالإشراف المبني على الشورى الذي يحترم شخصية كل المدخلات البشرية للعملية التعليمية – من معلم ومتعلم وإداري، وحتى مشرف، وغير ذلك- من الأمور الأساسية لنجاح الإشراف التربوي، ويتحقق ذلك بمشاركتهم في عمليات القرار وإتاحة فرص

---

(١) انظر (سنقر، نظريات التوجيه التربوي: ص١٨٧).

(٢) انظر (المرجع نفسه: ص١٨٧).

(٣) انظر (سنقر، نظريات التوجيه التربوي: ص١٨٧).

(٤) انظر (داوني، الإشراف التربوي: ص٣٢).

(٥) انظر (داوني، الإشراف التربوي آفاق ومفاهيم: ص٣٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

النمو الذاتي أمامهم، وخلق مناخ للعلاقات الإنسانية أساسه الحرية والإنسانية والعدل والمشاركة والثقة[1].

توافر بعض معايير التعسف في استعمال الحق في السلطة الإشرافية التربوية:

ويتضح من الدراسة توافر معيارين من معايير التعسف في استعمال الحق في السلطة الإشرافية التربوية- يتمثلان في ما آل إليه المآل- وهما:

١- معيار اختلال التوازن: يلاحظ أن استعمال هذا النمط من الإشراف يؤدي إلى حدوث اختلال في التوازن بين القيم الفردية التي يراها المشرف المتعسف من خلال تفرده وبين القيم الجماعية التي تحقق أهداف العملية التعليمية المرجوّة، مما يؤدي إلى إعاقة العملية التربوية من تحقيق أهدافها وغاياتها، ويظهر ذلك جلياً من خلال الآثار السلبية الناتجة من استعمال هذا النمط التعسفي، ولذلك وجب منعه وردعه.

٢- معيار الضرر الفاحش: ويظهر الضرر الفاحش على من هم تحت سلطة المشرفين المتعسفين من خلال الآثار الناتجة عن استعمال هذا النمط التعسفي، مما يؤثر سلباً على العملية التعليمية وأهدافها، ولذلك وجب منعه وردعه.

---

[1] انظر (عامر، الإشراف التربوي والتوجيه الفني: ص٥٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المطلب الثاني: التعسف في الإدارة المدرسية:

ويتضمن دراسة هذا الحق دراسة فرعين: حق الإدارة المدرسية، والتعسف في استعمال هذا الحق.

الفرع الأول: حق الإدارة المدرسية:

وتعدُّ الإدارة المدرسية إحدى المجالات الهامة التي ترتبط بتربية وإعداد الأجيال للحياة من منطلق أنها الجهاز الإشرافي لمراحل التعليم المختلفة بكل أنواعه، كما أنها تعدّ الأساس الذي تتمركز حوله العملية التربوية والتعليمية، فهي التي تحدد الأساليب وتنير الطريق أمام العاملين في الميدان التربوي، كما أنها تعمل على توعية وتبصير العاملين في المؤسسات التربوية بمسؤولياتهم، وتقوم بتوجيههم التوجيه التربوي الصحيح، فهي تعد عنصر من عناصر العملية التربوية يعمل على حفر عناصر العملية التربوية سواء المادية والبشرية، كما أنها تعمل على تنشيطها، حيث أنها تتغلغل في جميع أوجه النشاط التربوي[1].

أولاً: المقصود بالإدارة المدرسية:

اهتم الباحثون والمربون بتحديد مفهوم الإدارة المدرسية، ويمكن ذلك على النحو التالي:

- هي الوحدة القائمة بتنفيذ السياسة التعليمية، ويقوم على رأسها ناظر أو مدير مسؤوليته الرئيسية هي توجيه المدرسة نحو أداء رسالتها وتنفيذ اللوائح والقوانين التعليمية التي تصدر من الوزارة[2].

---

(1) انظر (عبد الرسول، محمد، الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الجيزة، ٢٠٠٨م، ط١: ص١٤).

(2) مطاوع، إبراهيم عصمت، وأمينة أحمد حسن: الأصول الإدارية للتربية، دار المعارف – القاهرة، ١٩٨٠م، د.ط: ص٣١ ، والمومني، واصل جميل، الإدارة المدرسية الفعالة، دار الحامد– عمان، ٢٠٠٨م، ط١: ص٢٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- كل نشاط منظم مقصود وهادف تتحقق من ورائه الأهداف التربوية المنشودة من المدرسة، والإدارة المدرسية ليست غاية في حد ذاتها، وإنما وسيلة لتحقيق أهداف العملية التعليمية[1].

- مجموعة من العمليات التي يقوم بها أكثر من فرد بطريق المشاركة والتعاون، والفهم المتبادل، وهي جهاز يتألف من مدير المدرسة ونائبه، والأساتذة الأوائل والأساتذة، والرواد والإداريين، أي كل من يعمل في النواحي الإدارية والفنية[2].

ومن هنا يتضح أن الإدارة المدرسية لها علاقة بالتلاميذ والمعلمين والقواعد واللوائح والسياسات التي تحكم نظام المدرسة، فالإدارة المدرسية توجهها أفكار أساسية معينة وهي[3]:

أولاً: إنّ الإدارة المدرسية يجب أن تكون جادة لإيجاد مجتمع المتعلمين الذين يكونون في صحة عقلية وجسمية وعلى قدر من المسؤولية، وسلوك مقبول في المجتمع.

ثانياً: تعتمد الإدارة المدرسية على كل المعلمين والتلاميذ الذين يسهمون بدور كبير في القرارات التي تحدد قواعد ولوائح وبرامج المدرسة، وذلك من خلال مقابلة المعلمين والطلاب، ومن خلال اللجان المختلفة ستشمل القرارات كل واحد موجود في المدرسة.

ثالثاً: إن المدرسة يجب أن تدار بالطريقة التي تجعل كل من العاملين في المدرسة سواء المعلمين وغيرهم كفريق، وهذا التكامل في العمل يكون المثل الأعلى للتلاميذ.

---

(1) مرسي، محمد منير، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب – القاهرة، ٢٠٠١م، د.ط: ص١٢-١٣.

(2) مصطفى، حسن، وسمعان، وهيب، وعاشور، محمد محمد، ومعوض، رياض، اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧م، ط٣، ص ٣ .

(3) انظر (محمد، فتحي، الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية: ص١٦-١٧).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

رابعاً: يجب أن تعمل الإدارة المدرسية على تزويد المعلمين بالنمو المهني من خلال التقريرات التربوية المخططة والمؤتمرات، وبرامج تربية المعلمين أثناء الخدمة، والتي يمكن أن تحسن من أدائهم.

خامساً: كل القرارات الإدارية والإجراءات التي تتم في المدرسة يجب أن تتكون في ضوء فلسفة المدرسة، وهذه القرارات تكون كل الوقت هدفاً لإنجاز الأغراض والأهداف الموضوعة للمدرسة[١].

وبما أنّ الإدارة المدرسية تعتبر محور العملية التربوية والتعليمية، فهي بهذا المفهوم ليست غاية في حد ذاتها، وإنما هي وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية داخل المدرسة، ضمن أسس علمية توجه العمل داخل المدرسة[٢].

ثانيا: خصائص الإدارة الهادفة:

ولكي تنجح الإدارة المدرسية في عملها، وتحقق الأهداف المطلوبة منها لا بد أن تتوفر لها الخصائص التالية[٣]:

١- أن تكون إدارة هادفة، أي أنها لا تعتمد العشوائية أو التخبط في تحقيق غاياتها بل تعتمد الموضوعية والتخطيط السليم في إطار الصالح العام.

---

(١) أما العلاقة بين الإدارة العامة، والإدارة التربوية، والإدارة التعليمية، والإدارة المدرسية، والإدارة الصفية، فالإدارة العامة تعتبر الإدارة الأم التي تنبثق منها العديد من الإدارات بما فيها الإدارة التربوية، وكذلك الإدارة التعليمية فهي جزء من التربية، وتعتبر الإدارة المدرسية جزء من الإدارة التعليمية، وتعتبر الإدارة الصفية جزء من الإدارة المدرسية، انظر (المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٤٣-٤٥).

(٢) انظر: المعايطة، عبد العزيز عطا الله، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار الحامد للنشر والتوزيع – عمان، ٢٠٠٧م، ط١: ص٨٥.

(٣) انظر (سليمان، عرفات عبد العزيز، استراتيجية الإدارة في التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة، ط٢، ١٩٨٥م، ص ٦٢، والمعايطة، الإدارة المدرسية: ص٨٥-٨٧).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

٢- أن تكون إدارة إيجابية، أي لا تركن إلى السلبيات أو المواقف الحامدة، بل يكون لها الدور القيادي الرائد في العملية التربوية.

٣- أن تكون إدارة اجتماعية، أي تكون بعيدة عن الاستبداد أو التسلط مستجيبة للمشورة الصادقة، مدركة للصالح العام عن طريق العمل الجاد المشبع بالتعاون والألفة.

٤- أن تكون إدارة إنسانية مبنية على مبدأ الشورى، فلا تنحاز إلى آراء أو مذاهب فكرية أو تربوية معينة قد تسيء للعمل التربوي لسبب أو لآخر، بل ينبغي أن تتصف بالمرونة دون إفراط وبالتحديد دون انحراف، وبالجدية دون تزمت، وبالتقدمية دون غرور، وأن تحرص على تحقيق أهدافها بغير قصور أو مغالاة، "ذات أسلوب ديمقراطي، بحيث تعمل إدارة المدرسة على فهم حقيقي لأهمية احترام الفرد، واعتبار ذلك غاية في ذاتها، وتسعى لفهم الدوافع البشرية والحاجات الإنسانية، وتتوخى العدالة والإنصاف للآخرين وإظهار روح الود والاحترام لا التهديد والعدوان، وأن يكون أساس التفاهم محاولة الإقناع والاقتناع"[1].

٥- أن تمتاز بخاصية التقويم المستمر للعملية التربوية والتعليمية من قبل الإدارة المدرسية، حيث إن استمرارية عملية التقويم باستخدام الوسائل المناسبة تمكّن الإدارة المدرسية على اتخاذ القرارات المناسبة والصحيحة.

وتمتلك الإدارة المدرسية السلطة الرسمية في المدرسة، حيث إنها تستمد هذه السلطة من المركز الوظيفي، وتكتسب قوتها من التشريعات التي تضمن للمسئول -المدير- حق السيطرة، إلا أنه على المدير الناجح أن يكتسب أيضاً السلطة غير الرسمية (العملية)، بحيث يكتسب سيطرته من اعتراف التابعين له بقيادته، فيعملون وفق توجيهاته باختيارهم، وعن اقتناع بكفاءته الإدارية أو مهارته الفنية، أو معرفته وخبرته وقدرته على التعامل مع الآخرين، -أي أنه يجمع بين

---

[1] انظر (مرسي، محمد منير، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب – القاهرة، ١٩٧٥م: ص ٣٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

السلطة الرسمية والسلطة غير الرسمية حتى يتم تحقيق أهداف العملية التعليمية التربوية بشكل صحيح-[1]، وحتى يكون المدير ناجح في استخدام سلطة الإدارة المدرسية لا بدّ من التزامه بعض القواعد وهي[2]:

أ- أن لا تكون الأوامر الصادرة عن المدير تستهدف إظهار سلطته، فلا يكون لها معنى غير مجرد إصدار الأوامر.

ب- أن لا تكون الأوامر شخصية، بمعنى أن يتدارس المدير أمر المشكلة التي تواجهه مع مرؤوسيه، فيشعرون أنهم مشاركون في الأوامر الصادرة والموجهة لحل المشكلة، بدلاً من أن يكونوا مجرد مذعنين لها.

ج- على المدير أن يوضح الموضوع التي تتعلق به الأوامر الصادرة عن الإدارة ويحدده، لكي يعمل المرؤوس على التنفيذ وفق فهم المدير للموضوع وليس بالطريقة التي يراها هو.

د- على المدير أن يجعل العاملين مقتنعين بأن تنفيذ الأوامر يحقق أهداف المدرسة، ولا يتعارض معها، فيقبلون على التنفيذ بطيب خاطر.

ه- على المدير أن يفوض صلاحياته للمرؤوسين الذين لديهم القدرة على تحمل المسئوليات حتى يقلل من عدد الأوامر والنواهي الصادرة عنه في الشؤون التربوية.

و- على المدير أن يدرك أنّ المصدر الحقيقي للسلطة هو من تقبل المرؤوسين لسلطته عليهم، وليس في إرغامهم على الإذعان لها؛ لأنّ السلطة تكون فعّالة عندما يتم قبولها، فيتم تبادل الأوامر أو التعليمات بين من يصدرها، ومن يسمح لها بالتأثير في سلوكه.

---

[1] انظر (عريفج، سامي سلطي، الإدارة التربوية المعاصرة، دار الفكر – عمان، ٢٠٠٧م، ١٤٢٨هـ، ط٢: ص٧١).

[2] انظر (المرجع نفسه: ص٧٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ز- يجب أن يدرك مدير المدرسة أنّ الفوائد التي يجنيها من القبول بالأوامر الموجهة إلى العاملين في المدرسة، واقتناعهم بها تفوق في قيمتها الفوائد التي تترتب على عدم القبول.

الفرع الثاني: التعسف في ممارسة السلطة الإدارية المدرسية:

يفهم مما سبق أنّ السلطة الإدارية ترتبط بالمسؤولية ارتباطاً عضوياً، حيث إنّ من مبادئ الإدارة المدرسية الناجحة هي تكافؤ السلطة والمسؤولية، فالسلطة الإدارية لا تعني الوجاهة والمنصب الرفيع، وإنّما تعني إعطاء المدير صلاحيات تجعله قادراً على تحمل مسؤولياته في تحقيق الأهداف التربوية للمدرسة، من خلال استثمار الطاقات البشرية والمادية المتوافرة ، وتنظيم التنسيق، وفعاليات القرارات التي يتخذها، وبذلك يتضح أنّ امتلاك المدير حق إصدار الأوامر، هو صلاحية منحت له بحكم مسؤولياته الشاملة، منعاً لاختلاط الأدوار وازدواجيتها، وللحيلولة دون الإهمال والانحراف بعيداً عن أهداف المدرسة وغاياتها، ولكن هذه السلطة الممنوحة لمدير المدرسة لا تعطيه حق التعسف في الأوامر والنواهي، والتسلط في الجزاء، والتحيّز في المكافأة[1]؛ وذلك لتحقيق أهداف وغايات شخصية بعيدة عن أهداف المدرسة وغاياتها التربوية التعليمية.

---

[1] انظر (عريفج، سامي سلطي، الإدارة التربوية المعاصرة: ص٧٩-٨٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ويبدو أنّ هذا النوع من الإدارة يعدّ تعسفاً في ممارس سلطة الإدارة المدرسية، ويطلق عليه مسميات كثيرة منها[1]: "النمط الديكتاتوري أو النمط الأوتوقراطي، والنمط التسلطي، أو النمط الاستبدادي، أو النمط الفردي"[2].

ويقصد به: هو النمط الذي يجعل المرؤوسين –أو العاملين في المدرسة– ينصرفون وفقاً لرغبته دون أن يشاركوه في صنع القرار مستخدماً أسلوب التخويف والعقاب، وهو يفرض توجيهاته الأوامر والنواهي من خلال ما منح من سلطة تربوية رسمية[3].

والمدير الأوتوقراطي يمتاز بقوة تسلطه وخاصة في استخدام السلطة للحكم ولتهديد العاملين، لا يقبل النقد ولو كان النقد بناءً، ويرفض التراجع عن قراراته حتى لو أدرك أنها غير سليمة[4]. هو مدير متعسف يضع في ذهنه صورة معينة لمدرسته، وفي ضوء ذلك يضع الخطط والسياسات، ولا يحيد عنها، فيظهر الرضا والحب لمن يسير معه، والجفوة وعدم الرضا لمن

---

(1) انظر (حسان، حسن والعجمي، محمد، الإدارة التربوية، دار المسيرة – عمان، ١٤٢٧هـ، ط١، ص٢٤٠، وحافظ أحمد، إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب القاهرة، ١٤٢٣هـ، ط١: ص٢٤٢، المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٢).

(2) الديكتاتورية:" مصطلح سياسي، يشير إلى نظام الحكم الذي يسمح لفرد أو منصب أو حزب أن يكون له القوة والسلطة ما يجعله يسيطر سيطرة تامة على السلطة، فيقرر منفرداً كل التحركات والقرارات السياسية، وأن يفرض الطاعة على كل المواطنين، ليقبلوا صاغرين كل ما يصدر عنه من تحركات وأفعال، والنظم الديكتاتورية تقوم أساساً على إصدار الأوامر التعسفية، ومطالبة المواطنين بوجوب الطاعة والالتزام بتنفيذها، ويرادف هذا المصطلح عند علماء السياسة مصطلحات مثل: طغيان، استبداد، أوتوقراطية، قيصرية، تسلطية، شمولية"،انظر(الأحمد، خالد، الديكتاتورية، نقل من الإنترنت بتاريخ: ٢٠١١/٧/٢م: http://www,free-.Syria.com).

– والأوتوقراطية:" شكل من أشكال الحكم تكون فيه السلطة السياسية بيد شخص واحد بالتعيين لا بالانتخاب، وكلمة(أوتوقراط) أصلها يوناني وتعني الحاكم الفرد، أو من يحكم بنفسه". واستبدادية:" معنى اصطلاحي ناتج على تعريب الكلمة، وقد تعرّب أحياناً بالديكتاتورية، انظر(ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، البيروقراطية، نقل من الإنترنت بتاريخ: ٢٠١١/٧/٢م، http:// ar.wikipedia.org)

(3) انظر (حسان، حسن، والعجمي، محمد، الإدارة التربوية: ص٢٤٢).

(4) المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٥.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

يخالفه بالرأي والسياسة، وهو مدير يستخدم سلطته الرسمية كأداة تحكم وضغط على العاملين والمعلمين في المدرسة لإنجاز العمل، وتكون الاجتماعات مع هيئة التدريس قصيرة يعطي فيها بيانات وتعليمات للمدرسين بسرعة وإيجاز، وهذه الاجتماعات تكون بدون تخطيط فيها عادة، يتناول فيها المدير مع من يصطفيهم من أعضاء هيئة التدريس المناقشة دون أن يصدر قراراته، والإدارة في نظره إصدار القرارات والتعليمات والتفتيش للتأكد من تنفيذ قراراته[١]، وبناء على ذلك فإن صور التعسف في الإدارة المدرسية يمكن تلخيصها بما يلي:

أولاً: التسلط والإكراه في تسيير الأمور وشؤون العمل عن طريق إصدار القرارات[٢]، فيتم تركيز معظم السلطات في يده والتي تشمل صغيرها وكبيرها، ومن ثم فدور المدير هو الدور الرئيسي، بينما يكون دور المعلمين ثانوي[٣].

ثانياً: ضرورة طاعة جميع العاملين لأوامره وقراراته بدون مناقشة أو تردد؛ فالمعلم عليه التنفيذ دون إبداء الرأي أو المناقشة ومن ثم يعمل المدير على الاستبداد والانفراد بالرأي واتخاذ القرارات ويحارب آراء الآخرين[٤]، فتنتهي عنده كل العمليات الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والمتابعة، والإشراف والتقويم وغيرها)، فالسلطة تكون بيده بصورة مطلقة- فهو القانون يأمر فيطاع دون نقاش، ولا يتسامح في أي انحراف من الأوامر والتعليمات-[٥].

---

(١) انظر (المومني، الإدارة المدرسية الفعالة: ص٣٢-٣٣).

(٢) انظر (حسان، والعجمي، الإدارة التربوية: ص٢٤٠).

(٣) المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٣.

(٤) انظر (المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٣).

(٥) انظر (حسان والعجمي، الإدارة التربوية: ص٢٤٠-٢٤١، المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٣).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثالثاً: الاهتمام برفع الإنتاجية دون مراعاة للعوامل الإنسانية –مشاعر العاملين ومتطلباتهم، وظروفهم، وقدراتهم– وقد يؤدي هذا النمط إلى دفع العاملين إلى الاهتمام بالعمل وزيادة الإنتاجية، ولكن هذا لا يمكن أن يستمر إلى فترة طويلة[١].

رابعاً: يرى أنّ من حقّه التحكم في أتباعه كيفما يشاء؛ فهو يرفض أن تفوّض سلطة اتخاذ القرارات لمرؤوسيه، وبذلك فإن جو الحرية يقترب من العدم، ويشغل نفسه في كل كبيرة وصغيره[٢].

خامساً: العلاقة بين المدير والمرؤوسين أساسها الإرهاب والخوف، واتّباع الأوامر دون مناقشة، وقد يكون الامتثال لأوامره يرجع إلى خوف العاملين الدائم من العقاب لا من إقناعهم، وأتّباعهم لمعنى القيادة[٣]. ولذلك فهو يبالغ في عمليات التفتيش المفاجئة وكثرة الأوامر والنواهي بسبب وبدون سبب وتعقب الأخطاء ولو كانت بسيطة من أجل تقرير الجزاءات وليس بهدف التوجيه[٤].

سادساً: الفصل بين التخطيط والتنفيذ، فالمدير يخطط، بينما يقوم الموظفون والمعلمون في المدرسة بالتنفيذ دون إبداء الآراء أو الملاحظات[٥]؛ حيث إنّ الاتصال بينه وبين من تحت سلطته اتصال رأسي من فوق إلى أسفل، وليس من حق المرؤوسين تصعيد آرائهم إلى القادة[٦].

---

(١) انظر (المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٣).

(٢) انظر (حسان والعجمي، الإدارة التربوية: ص٢٤١).

(٣) انظر (المرجع نفسه: ص٢٤٢).

(٤) انظر (المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٣).

(٥) المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٤.

(٦) انظر (حسان، والعجمي، الإدارة التربوية: ص٢٤٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

سابعاً: تكليف المعلم بنصاب من الحصص أو أعمال إدارية تفوق طاقته[1]، أو يطالبه بكل المسئوليات المنوطة بالمركز الذي يشغله، أو يطالبه بمسؤوليات لا يمكن تعطيتها بالصلاحيات المخولة له بحكم الدور أو المنصب الذي يشغله[2].

ثامناً: رفض المدير لمبدأ التفويض[3]، حيث يعتقد أنّ هذا التفويض يمكن أن يقلل من مركزه وهيبته في المنظمة[4].

تاسعاً: عدم مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين والتلاميذ، وبالتالي عدم الاهتمام بالعلاقات الإنسانية داخل المدرسة، ولذا فإنّه لا يعمل على احترام شخصية المعلم والتلميذ كأفراد لهم آراء وميول وقدرات داخل المدرسة[5].

عاشراً: التطبيق الحرفي للوائح والقوانين بعد تفسيرها من وجهة نظره بدون مراعاة لأية آراء أخرى، بل ولا يقبل أي تفسيرات غير تفسيره الشخصي للقوانين واللوائح والقرارات الخاصة بالعمل[6]. ولا يعترف بالخطأ، ولا يتحمل مسؤولية نتائجه الخاطئة[7].

حادي عشر: محاولة إيجاد بعض عوامل الفرقة والشقاق بين العاملين بعضهم بعضا – معلمين ووكلاء وموظفين–، ظناً منه أنّ هذا يمكن أن يساعده على ظهور أخطاء كل فريق منهم، من خلال اتهامات كل فريق للآخر، ويعتقد إن هذا النمط الاستبدادي يوجد لديه فكرة خاطئة

---

(1) انظر (حافظ، إدارة المؤسسات التربوية: ص٢١٧).

(2) انظر (عريفج، الإدارة التربوية المعاصرة: ص٨٠).

(3) يقصد بالتفويض: إعطاء المدير بعض الصلاحيات الخاصة به لمن يليه في سلم الهيكل التنظيمي ليقوم بالتصرف في الشؤون الموكلة إليهم دون الرجوع إلى المدير في كل خطوة من خطواته، انظر (عريفج، الإدارة التربوية المعاصرة: ص٧٧).

(4) المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٤.

(5) المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(6) انظر (المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٤).

(7) انظر (حسان والعجمي، الإدارة التربوية: ص٢٤٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

قوامها أنه لا يمكن السيطرة على العاملين بالمؤسسة إلا بعد التعرف على أخطائهم وحفظها لديه كمصدر من مصادر التهديد لكي يستخدمها عند الحاجة إليها مستقبلاً، أو طبقاً للفكرة الخاطئة لدى البعض منهم؛ بأنّ ظهور حقيقة الأمور ودفعهم على تنفيذ الأهداف المرغوبة للمنظمة لا يمكن إلا في وجود بعض أنواع الصراع والتنافس –غير الشريف في الغالب– بين العاملين[1]، بالإضافة إلى خوفه المستمر من تكتّل العاملين وتآمرهم ضده، لأنّه مكروه في أغلب الأحيان من قِبل الجماعة العاملة في المدرسة[2].

ومن هذا يظهر أنّ هذا النمط من التعسف الإداري في المدرسة ينبعث من بواعث فردية غير تربوية، تتعارض من الأهداف والقيم التربوية المقصودة من العملية التعليمية في المدرسة؛ حيث إنه يظهر بشكل جليّ البواعث ذات النزعة الفردية غير الأخلاقية التي تتصارع مع القيم التربوية الإسلامية وما فيه من إلحاق الأذى بمن هم تحت سيطرته الإدارية، وعلى هذا فلا قيمة تربوية معتبرة من قرارات هذا النمط التسلطي المتعسف في حقه الإداري. ويظهر ذلك بشكل واضح من خلال ما يترتب على سلوك صاحب هذا التعسف الإداري من أذى وضرر –ما آل إليه مآل التصرف– ويمكن تلخيصه بما يلي:

أولاً: محاولة أغلبية الجماعة السيطرة على زملائهم، وعدم صبرهم على بعضهم البعض فتشيع الكراهية بين أفراد الجماعة، والنقد اللاذع للزملاء، وعدم قبول آراء بعضهم البعض، ومحاولة بعض الأفراد الحصول على اهتمام خاص من المدير، والتقرب إليه بطريقة ماكرة

---

(1) انظر (المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٤).

(2) انظر (حسان والعجمي، الإدارة التربوية: ص٢٤٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ومستترة، والتسلل على أكتاف الآخرين، فيكثر النفاق والدس والوشاية والحسد، والتكتلات والمشاحنات[١].

ثانياً: قتل الاقتراحات البنّاءة لعدم القدرة على المعارضة للمدير، وقبول أوامره وتعليماته دون مناقشة[٢]، وهذا المفهوم يؤدي إلى خفض الروح المعنوية لدى المعلمين وبالتالي من الإنجاز والإبداع في المدرسة[٣].

ثالثاً: حب التحكم والسيطرة في جميع الأمور الإدارية يؤدي إلى سلب حقوق وواجبات ومسؤوليات الآخرين- كسلب نائب المدرسة من القيام بواجباته الإدارية-[٤].

رابعاً: تجاهل المدير في الخوض في المشكلات عند ظهورها، ظناً منه بأنّها ستتلاشى إذا تم تجاهلها يؤدي إلى نمو بعض الأحاسيس، وبدء ظهور إفرازات الغضب والغيظ والخوف بين العاملين في المدرسة[٥].

خامساً: استخدام السلطة للتحكم ولتهديد العاملين، يؤدي إلى حب المظهرية لدى المدير في كل مكان في مكتبه وانتقالاته- أي حب الذات-، والغلو في المظاهر الشخصية، ولو كان على حساب الأهداف الأساسية للعمل[٦].

سادساً: ينمي المدير لدى العاملين فكرة الولاء للأشخاص وليس للأفكار، فتضيع الفكرة التربوية بين موافقة المدير على كل ما يقوله أو يفعله، وأنّ كل ما يحس أو يشعر به الآخرين غير مهم[١].

---

(١) انظر (حسان والعجمي، الإدارة التربوية: ص٢٤٢).

(٢) انظر (المرجع نفسه: ص٢٤٢).

(٣) انظر (المومني، الإدارة المدرسية الفعّالة: ص٣٣).

(٤) انظر (المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٥).

(٥) انظر (المومني، الإدارة المدرسية الفعّالة: ص٣٣).

(٦) انظر (المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٥).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

سابعاً: الاهتمام برفع الإنتاجية دون مراعاة العوامل الإنسانية يؤدي إلى أن زيادة الإنتاج، لا يمكن أن يستمر فترة طويلة، وذلك لأنّ الأداء قد يرتفع بدرجات متزايدة إلى حد لا يمكن بعده الاستمرار بهذا المعدل، مما يؤدي بالتالي إلى تناقص مستوى الأداء -وهو ما يسمى في علم الاقتصاد بالنظرية الحديّة-[٢].

ثامناً: يؤدي هذا النمط إلى تفكك أفراد الجماعة، والعمل في جو يسوده الخوف والقلق من المدير بسبب أنواع الرقابة والتهديد المختلفة التي يفرضها عليهم من الخصم وعدم الترقية، والتقرير السنوي المتدني[٣].

ولهذا فإنّ هذا النمط غير صالح لإدارة المؤسسات التربوية على المدى الطويل، وقد يكون صالح لبعض الحالات، كما هي في حالات فشل المؤسسة، فهنا قد يستخدم فترة قصيرة كعلاج ثم يستبدل بعد ذلك[٤].

توافر معايير نظرية التعسف في استعمال الحق في ممارسة سلطة الإدارة المدرسية:

ويبدو للباحثة أنّه يمكن ملاحظة توافر ثلاثة معايير من معايير التعسف في استعمال الحق على التعسف الإداري للمدرسة وهي:

١- معيار المصلحة غير المشروعة، حيث إنّ الذي يحرك هذا النوع من النمط المتعسف في الإدارة بواعث غير مشروعة من أجل تحقيق مصالح وأغراض فردية تسعى إلى السيطرة على المدرسة ومن فيها من عاملين، بحيث تتعارض مع الأهداف والقيم التربوية والإسلامية المقصودة من العملية التعليمية.

---

(١) انظر (المومني، الإدارة المدرسية الفعّالة: ص٣٣).

(٢) انظر (المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٣).

(٣) انظر (حسان والعجمي، الإدارة التربوية: ص٢٤٢، المعايطة، الإدارة المدرسية: ص٩٥).

(٤) انظر (المرجع نفسه: ص٢٤٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

٢- معيار اختلال التوازن بين المصالح التربوية والقيم المرجوة من هذا النمط التعسفي هي قيم فردية منبثقة من مصالح فردية تعارض القيم الجماعية المرجوة من العملية التربوية، ويظهر ذلك من الآثار السلبية الناتجة من استعمال هذا النوع من الإدارة المدرسية، ولذلك يجب ردع المدير المتعسف من استعمال هذا النوع من السلطة.

٣- معيار الضرر الفاحش، ويظهر الضرر الفاحش بشكل جلي من الآثار الناتجة من استعمال هذا النمط من السلطة، ولذلك وجب منعه.

المطلب الثالث: التعسف في الإدارة الصفيّة:

ويتضمن دراسة هذا الحق دراسة فرعين: حق الإدارة الصفية، والتعسف في استعمال هذا الحق.

الفرع الأول: الحق في الإدارة الصفية:

تعدُّ الإدارة الصفية عنصراً هاماً ومميزاً من عناصر التربية الحديثة، حيث إنّه إذا ما نظر إلى التربية كنظام؛ فإنّه يلاحظ أنّ الإدارة الصفية تؤثر وبشكل كبير في جميع مكونات هذا النظام من مدخلات وعمليات ومخرجات، وإنّ نجاح الإدارة الصفية في تحقيق أهدافها في تهيئة بيئة تعليمية فعالة يتوقف بشكل كبير على المعلم، ومدى امتلاكه للكفاءات العلمية والمهنية والإدارية[١]، وتعدّ الإدارة الصفية جزءاً من الإدارة المدرسية ككل، والتي هي بدورها جزء من الإدارة التعليمية، والتي هي جزء من الإدارة العامة[٢].

---

(١) انظر (الخطايبة، ماجد، والطويسي، أحمد، والسلطاني، عبد الحسين، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع – عمان، ٢٠٠٢م، ط١: ص١٨).

(٢) انظر (عطوي، جودت عزت، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، الدار العلمية الدولية، د.م، ٢٠٠١م، ط١: ص ١٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وتعدّ إدارة الصف إحدى العوامل الهامة والأساسية في تقدم عملية التعليم والتعلم، كما وتعتبر الطريقُ الممهد لنجاح العملية التربوية بما تشتمل عليه من ضبط لمسار عملية التعلم وتهذيب وتعديل للسلوك الطلابي، وتحقيق للأهداف التربوية[١].

أولاً: مفهوم الإدارة الصفية:

- "مجموعة من الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ويحافظ على استمرارها بما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة"[٢].
- "مجمل عمليات التوجه والقيادة والجهود التي يبذلها أطراف العملية التعليمية، -أي المعلم والمتعلمون- في الغرفة الصفية وما ينشأ عن هذه الجهود من تفاعل وأنماط سلوكية؛ والأصل فيها أن تعمل على توفير وتهيئة الجو الملائم لبلوغ الأهداف المخططة، ومن أجل هذه الغاية تحدد أدوار المعلم والمتعلمين وتضم البيئة الصفية بمقاعدها وأجهزتها وأدواتها لتجعل من عملية التعليم أمراً ممتعاً"[٣].

ويمكن تعريف الإدارة الصفية ضمن مفهومين هما[٤]:

١- المفهوم التقليدي للإدارة الصفية، ويقصد بها: "جميع الإجراءات التي يتبعها المعلم وبقصد الضبط وحفظ النظام، وبما يكفل هدوء التلاميذ في الصف، وإفساح المجال إمام المعلم، لكي يلقي المعلومات". ويشتق هذا المفهوم من الفلسفة التقليدية أو من التربية التقليدية،

---

(١) انظر (المغربي، أحمد، إدارة الفصل، دار الفجر للنشر والتوزيع- القاهرة، ٢٠٠٨، ط٢: ص٥).

(٢) أمينة خ.م، مفهوم الإدارة الصفية، دراسة تربوية، دولة الإمارات، ٢٠٠٧، نقل من الإنترنت بتاريخ: ٢٠١١/٢/١٠م، www.ishrof.gotevot.edu.sa

(٣) شاكر، هالة محمد، إدارة الصفوف، دار البداية – عمان، ٢٠١٠م، ١٤٣١هـ، ط١: ص١٠ نقلاً عن "السعيد، أنور، إدارة الصفوف، تعيين دارسي معهد التربية، الأونروا، يونسكو، عمان، ١٩٩٥: ص١١).

(٤) انظر (الخطايبة وآخرين، التفاعل الصفي: ص٢٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

والتي تنظر إلى على أنه عملية نقل المعلمون من بطون الكتب إلى أذهان التلاميذ، والمعلم هو الناقل لهذه المعلومات[١].

٢- المفهوم الحديث للإدارة الصفية، ويقصد به: "مجموعة من الإجراءات التنظيمية المصححة وفق مبادئ وقواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعّالة من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم في الصف، وأهمها: حفظ النظام والعلاقات الإنسانية، وتهيئة جو الشورى الذي يشجع على التفاعل والتعلم، وتوفير الخبرات التعليمية المناسبة، وتنظيم بيئة الصف تنظيمياً يؤدي إلى تسهيل عملية التعلم، وملاحظة الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم وتقويمهم، ومتابعة سلوك المتعلمين عن طريق سجلاته الخاصة"[٢].

ويستخلص مما سبق أنّ مفهوم الإدارة الصفية يتضمن تحديداً لدور كل من المعلم والطلاب في إشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية مخططة يخططها المعلم ويعيها الطلاب على ضوء ما تقدم[٣].

ومن خلال التعريفات السابقة للإدارة الصفية فإنّ مفهوم الإدارة الصفية يتضمن النقاط الأساسية التالية[٤]:

١- إنّها عملية (أي تتكون من مجموعة إجراءات).

٢- توجّه نشاط الطلاب نحو تحقيق الأهداف المشتركة.

٣- تستخدم هذه العملية تنظيم وتنسيق وتوظيف للجهود.

---

(١) انظر (قطامي، يوسف، سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي، دار الشروق، الأردن، ١٩٨٩م، د.ط: ص٣٣٣-٣٣٤).

(٢) الخطايبة وآخرين، التفاعل الصفي: ص٢٠ نقلاً عن (مجموعة من المؤلفين، رسالة المعلم، العددين الأول والثاني، عمان – الأردن، ٢٠٠٠م: ص٢٧).

(٣) انظر (الخطايبة ورفاقه، التفاعل الصفي: ص٢٠).

(٤) انظر (العشي، إدارة التعلم الصفي: ص٢١).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

٤- إيجاد تفاعل إيجابي بين المعلمين والمتعلمين.

ثانيا: العلاقة بين الإدارة الصفية الناجحة والتعلم الفعّال:

تفيد نتائج الكثير من الدراسات والبحوث إلى وجود علاقة قوية بين التعلم الفعّال والإدارة الصفية بما تتضمنه من التخطيط والتنفيذ الجيد للدرس، واتباع أساليب منظمة في الإدارة من جهة، والتدريس من جهة أخرى، وذلك يهدف إلى زيادة تحصيل التلاميذ وتوسيع مداركهم، وتقديم تغذية راجعة من خلال وسائل متعددة، وتعديل السلوك غير الصحيح، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال: (دراسة أفرستون سن ١٩٨٣م). ودراسة كل من (موسكوبتز وهابجان سنة ١٩٧٦م)[١].

ويرى (برومي) أنّ ضمان إدارة صفية فعّالة ونشطة يمكن تكوينها منذ الدرس الأول، وفي اليوم الأول لدخول المعلم إلى المدرسة، وذلك من خلال قيامه ببعض الأنشطة اللازمة والضرورية كالإعداد المسبق والتخطيط الجيد قبل الدراسة[٢].

وأكدت نتائج دراسة أجراها عام (١٩٨٢) "أفريستوت" حقيقة مفادها أن تدريب المعلمين أثناء الخدمة على الإدارة الصفية ومقوماتها وعناصرها وأساليبها يمكن أن يكون فاعلاً في تحسين جو التفاعل بين المعلم والطالب، والطالب والطالب، بالإضافة لذلك إدارته للصف مما ينعكس على تعلم فعّال تكون نتائجه واضحة في استيعاب الطلبة للموضوعات وتطبيقها[٣].

ويمثل المعلم السلطة المتمثلة في الضبط والتقويم والثواب والعقاب، وغير ذلك، مما يؤثر بصلة مباشرة في سلوك طلابه، والمعلم الناجح هو الذي يتمكن من تربية تلاميذه وتشكيلهم

---

(١) دراسات أجراها كل من (أفرستون)(وموسكوبتز) (وهابجان) والواردة في (الخطايبة ورفاقه، التفاعل الصفي: ص٢٦-٢٧).

(٢) انظر (قطامي، سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي: ص٣٣٨).

(٣) دراسة أجراها برومي الواردة في (الخطايبة وغيره، التفاعل الصفي: ص٢٧).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وتوجيههم ودفعهم إلى القيام بالأعمال المطلوبة، وهذا يتطلب معرفة أساليب القيادة المتعددة ليتخذ منها الأسلوب المناسب، الذي يتناسب مع كل موقف تعليمي، ويتفق مع أنماط شخصية تلاميذه[١].

ويتوقف مقدار نجاح المعلم في إدارة الصف على مقدار اهتمامه بعناصر الإدارة وخصائصها، والتزامه بتطبيقها بمهارة وإبداع، وأهمها -تحضير الدرس والتخطيط له قبل بدء الدرس، التدريس وتنفيذ الدرس بمهارة وإتقان، خلق الجو الملائم للدرس، النظافة والنظام أو تنظيم وترتيب البيئة الصفية بمكوناتها المادية والبشرية، التشويق، السيطرة في ضبط سلوك الطلاب ، وصوت المعلم، وتهيئة مناخ للحوار والمناقشة أثناء الدرس، ومراعاة حاجات الطلاب وميولهم واستعدادهم، والفروق الفردية، والثواب والعقاب، بإضافة إلى متابعة التلاميذ وتقويمهم.[٢]

وحتى يستطيع المعلم إدارة الغرفة الصفية بشكل فعّال هناك مجموعة من الواجبات التي يجب على المعلم أن يتقنها ومنها[٣]:

١- المحافظة على الهدوء والوقار الشخصي أثناء الأزمات والمشكلات الصفية الحادة، والإصغاء لما يقوله التلاميذ.

٢- تجنب الوقوع مع التلاميذ في مواقف محرجة، بحيث يكون من نتائجها أحد الطرفين غالباً أو مغلوباً.

---

(١) انظر (الترتوري، محمد عوض، والقضاة، محمد فرحان، المعلم الجديد "دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة"، دار الحامد للنشر والتوزيع – عمان، ٢٠٠٦م، ط١: ص٤٢، وأحمد، أحمد إبراهيم، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء، الإسكندرية، ٢٠٠٣م، د.ط: ص ٢١٢).

(٢) انظر (أحمد، أحمد إبراهيم، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية،: ص ٢١٢)، وانظر (الخطايبة، التفاعل الصفي: ص٢٧، ٥٥).

(٣) انظر (الخطايبة، التفاعل الصفي: ص٦٧، خطاب، محمد صالح، الإدارة الصفية، "المشكلات التعليمية والحلول"، دار المسيرة – عمان، ١٤٣١هـ، ٢٠١٠م، ط٢: ص٦٩-٧٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

٣- الانتباه التام لما يجري في الصف، ومتابعة وتوجيه أكثر من تلميذ في آن واحد.

٤- الانتقال السلس من نقطة إلى أخرى أثناء الشرح، ووضوح المطلوب من التعميمات والأحكام الصفية.

٥- المحافظة على انتباه التلاميذ في الصف، ويكون ذلك من خلال[١]:عدم سؤال أي تلميذ قبل الانتهاء من التلميذ الأول، والتوزيع العادل والعشوائي للأسئلة، والتنقل التام والمستمر من مكان لآخر، وتحفيز الطلاب للمثابرة على القيام بما يكلفون به من أنشطة وواجبات، وتزويد التلاميذ بأنشطة صفية ذات معنى في حياتهم.

٦- على المعلم أن يتصف بمجموعة من الخصائص المعرفية والثقافية، والخصائص الشخصية والإنسانية والجسمية، كالذكاء، والمرح، والإخلاص، والنضج العاطفي، والنضج الفكري، والصبر، والمرونة، والموضوعية، والحذق الاجتماعي، وغيرها، وبهذه الخصائص بشكل عام سيتحدد أسلوبه الإداري للصف[٢].

الفرع الثاني: التعسف في استخدام الحق في سلطة الإدارة الصفية:

إنّ من المعلمين من قد يتعسف في استعمال سلطة الإدارة الصفية، فيسيء في استعمالها لتتحول هذه الإدارة من إدارة فعالة ناجحة إلى نوع من الإدارة الصفية الاستبدادية أو الدكتاتورية التسلطية.

ويتميز المعلم الذي يتصف بهذا النمط بأنه: متعسف، مستبد برأيه، ويظهر تسلطه وتسعفه من خلال صور التعسف في الإدارة الصفية التالية[٣]:

---

(١) انظر (خطاب، محمد صالح، الإدارة الصفية، "المشكلات التعليمية والحلول": ص٦٩-٧٠).

(٢) انظر (الخطايبة، التفاعل الصفي: ص٦٧)، وانظر (الترتوري، والقضاة، المعلم الجديد: ص٥٢-٥٣).

(٣) انظر (العشي، إدارة التعليم الصفي: ص٣١، شاكر، هالة محمد، إدارة الصفوف: ص١٥).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

١- سيطرة المعلم على كل كبيرة وصغيرة، فهو الذي يحدد السياسة، ويقرر ما يجب عمله ومتى وكيف، ومن أين يتم تنفيذ ذلك، فالطالب بنظره محور سلبي له مجال دقيق يتحرك فيه، والمعلم يفرض سلطته على التلاميذ بما يراه مناسباً،

٢- عدم السماح للطلاب بالتعبير عن آرائهم، ويفرض على طلابه الأسلوب الذي يراه مناسباً حول مسار الحصة، ويملي عليهم جميع تصرفاتهم دون أن يترك لحرية الرأي مكاناً، وهو يرى عدم فتح قنوات الاتصال بينه وبين تلاميذه، ولا يعرف مشاكلهم، ولا يوثق العلاقات الودية الإنسانية فيما بينه وبينهم.

٣- الإفراط في الانتقادات لسلوك الطلاب، والإقلال من المدح والثناء، بإضافة إلى أنّ الطاعة المطلقة للمعلم، بالإضافة إلى استخدام أساليب الإتمام والتهديد وأساليب القسوة (العقاب)، واستخدام السلطة الإرهابية في تعاملهم معهم، ولا يؤمن بالثواب؛ لأنّ الثواب والإطراء عند هذا النمط يفسد الطلاب فلا يمنحهم من العلم والأدب إلا القليل، ولذلك فهو يتعمد تتبع أخطائهم وعيوبهم وسلبياتهم، ويفضل اعتماد تلاميذه عليه اعتماداً كلياً لأنّه لا يؤمن بقدراتهم.

٤- قيام المعلم بجميع الأعمال التي تخص عملية التعليم والتربية مدعياً المعرفة بكل شيء، وينظر إلى الطلاب نظرة استكبار، ويبتعد تماماً عن أسلوب التشاور، بل ويرفضه رفضاً باتاً، ولا يرضى بالحوار كأسلوب لحل المشكلات[1].

---

[1] محمد حس عمران، ٢٠٠٧، المعلم الناجح والديمقراطية في الفصل، كلية التربية، أسيوط، مصر، نقل من الإنترنت بتاريخ: ٢٠١١/٢/١١م www.mowayh.taifedu.gov

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ومن الأسباب التي تؤدي إلى تطبيق هذا النمط التعسفي من الإدارة الصفية ما يلي[1]:

١- ضيق أفق المدرس وضعف مستواه العلمي والمهني.

٢- الغرور والشعور بالتعالي على الآخرين، والمغالاة في وضع الحدود البديهية بين المدرس والطالب، والتي من خلالها يحافظ على مكانته وكبريائه، بإضافة إلى عدم الثقة بقدرات التلاميذ ومهاراتهم.

٣- الخوف من تحول إدارته للفصل إلى إدارة فوضوية، والعمل على ضبط الفصل، وعدم توفير الفرصة للطلاب لإتباع سلوك مزعج قد يؤدي إلى مشكلات خطيرة، والخوف من المشرفين والرؤساء والتعرض لأي نوع من الجزاءات القانونية، وتكرار زيادات المشرفين والمسئولين والرؤساء للمدرس داخل الصف، وإتباعهم لأسلوب صارم في التعامل مع المدرس، خاصة حين التصيد لخطأ ما، قد يكون ارتكب من غير عمد.

٤- السعي إلى تحقيق أهداف الدرس بأي وسيلة يراها مناسبة، دون مراعاة كونها تعسفية أم لا.

٥- العمل في ظل إدارة مدرسية تسلطية، لا تهتم سوى بالنتائج المرضية للاختبارات.

٦- النشأة والعمل في مجتمع لا يعترف بالحرية، ولا يحترم التعبير عن الآراء الحرة.

وهذا السلوك التعسفي في استخدام سلطة الإدارة الصفية له آثاره السلبية في عمليتي التعليم والتعلم أيضاً، وأيضاً على المنحى التربوي داخل المؤسسة التعليمية والتي يمكن تلخيصها فيما يلي[2]:

---

(١) انظر (المغربي، إدارة الفصل: ص٣٥-٣٦) وانظر أيضاً (شاكر، هالة، إدارة الصفوف: ص١٦، العشي، إدارة التعلم الصفي: ص٣١-٣٢).

(٢) انظر (المغربي، إدارة الفصل: ص٣٥-٣٦) وانظر أيضاً (شاكر، هالة، إدارة الصفوف: ص١٦، العشي، إدارة التعلم الصفي: ص٣١-٣٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- خلق جو من الكآبة يسود بيئة التعلم ويخيم على العلاقات بين المدرس والتلاميذ من ناحية، وبين التلاميذ بعضهم البعض من ناحية أُخرى، وعدم شعور التلاميذ بالولاء والانتماء للمؤسسة التعليمية والمؤسسات الاجتماعية والسياسية والدولية بوجه عام.
- اكتساب التلاميذ لمظاهر سلوكية تضر بالمجتمع وبعلاقاتهم مع الآخرين مثل: الخنوع والإذعان والاستسلام والرضا بالأمر الواقع مهما كانت نتائجه، والميل إلى العدوانية -خاصة في غياب المدرس- ومحاولة تحطيم أثاث الصف والمدرسة أو زجاج النوافذ أو الكتابة على الجدران الداخلية والخارجية للصف، كنوع من العقاب لما يلاقيه الطلاب من كتب أثناء وجود المدرس، وبث روح البغض والكراهية لدى الطلاب، والتنصل من القيم الأخلاقية والاجتماعية والوطنية، واكتساب مبادئ سلبية بغيضة مثل النفاق الاجتماعي لمحاولة التكيف مع الأمر الواقع بأي وسيلة ممكنة، واعتناق التلاميذ لمبادئ متشددة مما يؤدي إلى استمراء أساليب الإرهاب بشتى أنواعه
- فقدان مهارات التفكير النقدي، والتأملي والمهارات الإبداعية، وافتقاد الطلاب لروح الفريق والعمل الجماعي، والمشاركة التفاعلية، والتعاون مع الآخرين.
- خلق جيل من أنصاف المتعلمين غير المبدعين؛ حيث ينصب التعليم خلال ذلك النمط من الإدارة الصفية على التلقين وتوفير المعلومات، وليس على إكساب الطلاب المعارف والمهارات والقدرات.

ورغم كل تلك العيوب التي تحيط بإدارة الصف الاستبدادية، إلا أنّ هذا النمط ما يزال سائداً في كثير من المدارس -ولا سيما في البلدان العربية-، بل إنّ العدد الأكبر من المدرسين يفضلون

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

اللجوء إليه؛ حرصاً منهم على الحفاظ على هيبتهم والسيطرة على النظام داخل الصف، والوصول بالطلاب إلى مستوى أمثل من التحصيل الدراسي[1].

توافر معايير التعسف في استعمال الحق على الإدارة الصفية:

فإنّه يلاحظ أنّ صاحب هذا النوع من الإدارة الصفية يعدّ متعسفاً في استعمال حقه التربوي لتوافر معيارين من معايير التعسف التالية عليه- وذلك كما يبدو للباحثة-:

١- معيار اختلال التوازن بين المصالح؛ حيث إنّه من الملاحظ أن استعمال هذا النمط المتسلط يؤدي إلى ظهور نتائج وآثار سلبية متعددة في الطلاب، وإذا ما قورنت هذه النتائج بالمصلحة المتحققة من استخدام هذا النمط التعسفي للمعلم، القيم المرجوة من تحقيق مصالح المعلم لا يمكن مقارنتها بالقيم المرجوة من عدم استعمال هذا النوع من التعسف، ولذلك يجب ردعه ومنعه.

٢- معيار إلحاق الضرر: ويلاحظ من الآثار الناتجة عن استعمال هذا النمط التعسفي للإدارة الصفية مقدار الضرر الفاحش والأذى سواء المادي أو المعنوي على الطلاب في المدرسة، وحتى في المجتمع، ولذلك يجب ردعه.

---

[1] المغربي، إدارة الفصل: ص٣٦.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

المطلب الرابع: تعديل السلوك التعسفي في المدرسة:

وهذا النموذج المتسلط في الإدارة -سواء أكان في الإشراف أم في الإدارة المدرسية أم في الإدارة الصفية- هو نموذج إداري متعسف في استعمال حقه التربوي؛ حيث إنّه يفصل بين التخطيط -وهو مهمة المسئول الإشرافي أو المدير أو المعلم- وبين التنفيذ الذي هو مهمة المرؤوسين -سواء مديري المدرسة أو المعلمين أو الطلاب-، ولذلك فإنه يمكن التعرف عليه من خلال السلوك الصادر من قبل المسئولين في المدرسة، ومن خلال الآثار السلبية الضارة الناتجة من استخدام هذا النمط من السلوك التعسفي.

ولذلك فإنّ هذا السلوك الصادر عن التعسف في ممارسة السلطة المديرية، وعلى المؤسسات التربوية -ولا سيّما المسئولة عن المدرسة- كالإدارة العامة والإدارة التربوية والإدارة التعليمية أن تسعى إلى التكامل والتضافر في معالجة ظاهرة التعسف- أو التسلط المدرسي، من خلال التوجيه وما يتضمنها من رقابة وعملية تقييم للمدارس كإجراءات وقائية تمنع وقوع التعسف في استعمال السلطة التربوية في المدرسة من قِبل بعض المسئولين.

ويعدّ التوجيه التربوي من أبرز عناصر الإدارة التي تجعل من الإدارة بأنواعها تمارس دورها المزدوج كسلطة وكمصدر للمعرفة معاً[1].

حيث إنّه يمكن عن طريق التوجيه التربوي أن يتم التأكد من جهود الأفراد والعاملين بالمدرسة، من أنّها تسير على الطريق المرسوم نحو تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة عالية، ويعتبر التوجيه مرحلة هامة في العمليات الإدارية تهدف إلى الأخذ بيد الأفراد من خلال القيادة

---

[1] انظر (عريفج، الإدارة التربوية المعاصرة: ص٦٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وتوجيه جهودهم من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، حيث إنّه ليس تنفيذاً للأعمال، وإنّما يعني توجيه الآخرين لتنفيذ أعمالهم في ضوء مستلزمات الأداء الناجح[1].

والمقصود بالتوجيه التربوي أنّه" إرشاد المسئولين وتشجيعهم لكي يؤدوا عملهم بثقة، ويحققوا النتائج المرغوبة"، ومن هنا يتضح مفهوم التوجيه التربوي بأنّه إرشادهم إلى أسلوب الأداء الصحيح من قيادة للمدرسة أو للتدريس؛ حيث إنّ الهدف الرئيس من عملية التوجيه في تحقيق أهداف المدرسة ومساعدة العاملين كافة في الحقل التعليمي؛ لكي يصبحوا ذوي مهارة وكفاية عالية بقدر الإمكان في تأدية عملهم"[2].

وحتى لا يقع التعسف في استعمال السلطة المدرسية لا بدّ من اتخاذ التدابير الوقائية اللازمة من أجل منع ذلك من خلال بعض الممارسات التالية:

١- عقد دورات ومؤتمرات تربوية، من قبل الجهات المتخصصة والمسئولة في الإدارة التربوية أو الإدارة التعليمية تنمي فيها مستوى الوعي بحقوق أفراد العملية التربوية وواجباتهم بحيث تنمي الوعي الإنساني بمستوياته الثلاث -المعرفي والوجداني والسلوكي.

٢- تكامل عمل مؤسسات الإدارة التعليمية مع المؤسسات الاجتماعية الأخرى في المجتمع- كالأسرة-؛ من أجل محاربة ظاهرة التسلط والتعسف بين الأفراد، وذلك لأنّ الفرد المتعسف في أسرته هو فرد متعسف في كل مجالات حياته، لأنّ صفة التعسف قد تصبح خلقاً يسير مع الفرد أينما يكون.

---

(١) انظر (المعايطة، الإدارة المدرسية: ص١١٩-١٢٠).

(٢) انظر (المرجع نفسه: ص١٢٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

٣- أن تسعى الجهات المختصة في المدراس إلى اختيار أصحاب الكفاءة من المعلمين لمهنة التدريس في المدارس؛ لأنّ التدريس مهنة فلا يختار لها إلا من يرغب فيها، وأيضاً أن تسعى إلى تحسين الأوضاع المادية لدى المعلمين؛ وذلك من أجل رفع فاعلية الإبداع في أداء المعلم وبالتالي في المدارس.

٤- الجمع بين عمليات الرقابة والتوجيه والتقييم بسبب التكامل الحتمي بينها؛ وذلك لأنّ إجراءاتها تتداخل في ذات الوقت لتخدم الهدف نفسه -وهو تحسين العملية التربوية-، بحيث تكون رقابة داخلية -داخل المؤسسات التعليمية- يقوم بها مدير المؤسسة مباشرة، أو من خلال المسئولين فيها لمتابعة العمل والإشراف عليه وتقييم الأداء وتوجيهه لضمان تحقيق الأهداف التربوية بأفضل صورة، ورقابة خارجية – أي تأتي من خارج المؤسسة التعليمية التي يتم فيها التنفيذ- كما في وزارة التربية والتعليم أو مديرية التربية وهي تمثل سلطة عامة، ورقابة من الخارج على كل ما يمثل المؤسسات التعليمية التابعة لها، من خلال مؤسسات وظيفتها رقابية أصلاً؛ مثل الرقابة الإدارية، وأجهزة ضبط الجودة والمعايير والمقاييس الموضوعة، مع الاستناد على عمليات التقييم المستمر للأداء التربوي، ومنع المخالفات التعسفية المتمثلة بالسلوكيات التسلطية أثناء استخدام السلطة المدرسية[١]، ويتم ذلك من خلال بعض الممارسات التالية[٢]:

أ- زيادة المدارس والصفوف المدرسية للقيام بالتوجيه بصفة دورية، ومناقشة توجيهات وملاحظات اللجان والموجهين مع العاملين في المدرسة، والالتزام بتنفيذها.

---

(١) انظر (عريفج، الإدارة التربوية المعاصرة: ص٥٨-٦١).

(٢) انظر (مصطفى، ورفاقه: اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية: ص٧٢-٧٣).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ب- مساعدة الإشراف والإدارة والمدرسين للوقوف على طرق الإدارة الجيدة، وتوجيههم من وقت لآخر لحسن سير العمل.

ج- توجيه العاملين في المدرسة لمعرفة مسؤولياتهم وواجباتهم.

د- مناقشة نقاط القوة والضعف مع العاملين التربويين، وخاصة التي قد تؤدي الاستعمال الخطأ للسلطة التربوية عقب كل زيارة يقوم بها، ودراسة المشكلات التي تواجه المدرسة، واقتراح وسائل لعلاجها.

وبناءً عل ذلك كله فإن التوجيه التربوي المدرسي يدور حول مساعدة الفرد التربوي على معرفة قدراته واستعداداته ومساعدته في توجيه نفسه بما يتحقق مع هذه القدرات والاستعدادات حتى يتحقق له أقصى قدر ممكن من النمو والتكامل التربوي، ويشمل التوجيه جوانب مختلفة منها ما يتعلق بالجانب النفسي -الوجداني- والجانب الاجتماعي والجانب التعليمي والمهني[1].

فإن صدر السلوك التعسفي في المدرسة أصبح حالة سلوكية مرضية بحاجة إلى علاج؛ ولهذا فإنّ علاج هذه الحالة المرضية تبدأ من مرحلة التشخيص بجمع المعلومات عن صاحب الإدارة والظروف المحيطة بتكوين هذا التسلط، وعقد المقابلات الشخصية، والزيارات المدرسية، وتصميم ووضع الاختبارات وغيرها مما يساعد المعالج في التحديد الدقيق للسلوك التعسفي أسبابه، ثمّ لا يتوقف عند هذا الحد؛ لأنّ التشخيص بداية لعلاج أو تعديل السلوك، وتتم معالجة هذا المتسلط على المبادئ الثلاثة، فإمّا أن يختار أحدها بحسب قدرة المعالج على استيعاب الحالة المرضية، وكفاءته في علاجها، أو أن يتدرج في تطبيقها، بحيث يبدأ بالتعزيز، وتنتهي بالعقاب كحل نهائي، إن استعصى معالجة الحالة المرضية بالتعزيز والإطفاء.

---

[1] انظر (مرسي، محمد منير، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب – القاهرة، ٢٠٠١م، د.ط: ص٢٤٧).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

فيبدأ المعالج بالتعزيز بتدعيم وتقوية السلوك الهادف في إدارته في طريق بيان أساس؛ كإعطاء الامتيازات والعلاوات القائمة على الإدارة الهادفة العادلة.

فإن استجاب كانت استجابة سريعة للعلاج، ولكن إن لم يستجيب انتقل به إلى مبدأ الإطفاء، كأن يطبق عليه مثلاً مبدأ التجاهل، كتجاهل المدرسين أو العاملين لأوامر المدير المستبدة وعدم الانصياع لها –مع عدم الخوف على حقوق العاملين في المدرسة والمحافظة على هيئة المدير، أي لا تتم هذه العملية إلا مع ضمان المحافظة على حقوق الطرفين في المدرسة، فالتجاهل في هذه الحالة قد يكون سبباً لإطفاء السلوك التعسفي الصادر من إساءة ممارسة السلطة المدرسية، وليس من قبيل العقاب له–، واستخدام أسلوب التجاهل لا يعني الاكتفاء به فقط ، لوجود أساليب أخرى لإطفاء السلوك التسلطي بحسب ما يراها المعالج مناسباً لحالته كحرمانه من المعززات المرجوة بشكل مؤقت فإن هذا الحرمان قد يؤدي إلى إطفاء السلوك المسيء.

فإن استجاب فقد انتهى العلاج، وإن لم يستجب تم تطبيق آخر مراحل العلاج، وهو مبدأ العقاب، ولا يلجأ إليه إلا إذا نفذت كل طرق العلاج مع هذا التسلط –فعلى سبيل المثال لا الحصر– قد تتم على طريقتين، فإما أن يخضع لمحاكمة يحاكم فيها على هذا التسلط مباشرة، ويقرر أصحاب القرار في التربية والتعليم العقوبة الملائمة لتصرفه –وهو عقاب من الدرجة الأولى– أو أن تسلب منه بعض الامتيازات لتقليل احتمال حدوث هذا السلوك الديكتاتوري في المستقبل، فإن لم يستجب لكل هذه المراحل كان لا بدّ من تطبيق أعلى درجات العقاب، وهو المنع من استعمال السلطة التربوية في المدرسة، فقد ثبت من خلال العلاج السلوكي فشله في استخدام

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

السلطة المدرسية، وهنا كما تقول القاعدة الفقهية "درء المفسدة أولى من جلب المنفعة"[1] "والضرر الأشد يزال بالضرر الأخف"[2].

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

---

[1] انظر القاعدة الفقهية عند(الندوي، القواعد الفقهية: ص٢٠٧).

[2] انظر (المرجع نفسه: ص٣١٣).

المبحث الثالث: التعسف في استعمال حق البحث في العلوم التربوية:

ويناقش هذا المبحث المقصود بالحق العلمي للبحث التربوي، والتعسف في استعمال حق البحث التربوي.

المطلب الأول: المقصود بالحق العلمي للبحث التربوي:

يعدّ حق البحث العلمي- للإنسان جزءاً من حقه في التعليم، وهذا الحق يعدّ من أهم حقوق الإنسان، والتي نادى بها الإسلام، وجعله واجباً شرعياً، وحقاً إنسانياً سواء أكان هذا العلم دينياً أو دنيوياً.

ولذلك دعا الإسلام إلى البحث العلمي؛ وذلك تقديراً لقيمة العقل؛ لذلك دعا الإسلام الناس إلى النظر العقلي، ودعا إلى لوقوف على أسرار الكون بقدر الطاقة واستخراج علومه لترقية الإنسان وسعادته ورفاهيته، وفي ذلك يقول الله تعالى: (قُلِ ٱنظُرُواْ مَاذَا فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِۚ وَمَا تُغۡنِي ٱلۡأٓيَٰتُ وَٱلنُّذُرُ عَن قَوۡمٖ لَّا يُؤۡمِنُونَ)[1]. ويقول (قُلۡ سِيرُواْ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَٱنظُرُواْ كَيۡفَ بَدَأَ ٱلۡخَلۡقَۚ ثُمَّ ٱللَّهُ يُنشِئُ ٱلنَّشۡأَةَ ٱلۡأٓخِرَةَۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ)[2]، وقوله (قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلۡ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰٓ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمۡتَ رُشۡدٗا)[3]. وهذه الآيات تدعو إلى النظر وإعمال العقل بالبحث وصولاً إلى حقيقة الكون، ويقول رسول الله ﷺ: "من سلك طريقاً يلتمس فيه علماً سهل الله له طريقاً إلى الجنة"[4]. وقوله: "طلب العلم فريضة على كل

---

(1) سورة يونس: الآية (١٠١).

(2) سورة العنكبوت: الآية (٢٠).

(3) سورة الكهف: الآية (٦٦).

(4) الترمذي، السنن، كتاب العلم عن رسول الله (صلى الله عليه وسلم)، باب فضل العلم، رقم(٢٦٤٦): ٢٨/٥، وقال فيه:" هذا حديث حسن".

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

مسلم"[1]، ودلالة ذلك واضحة على أنّ الدعوة إلى البحث العلمي دائمة ومتجددة لا تتوقف؛ فيتعين أن يطلب الإنسان الزيادة على مر الأزمنة والأجيال. وفي ذلك يقول تعالى: ﴿وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾[2]. وقوله: ﴿وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا﴾[3]، إذاً فحركة البحث العلمي حق لكل إنسان عدا ما يتعلق بالأمور الغيبية وكل ما لا يستطيع الإنسان الوصول إليها بعقله وفكره[4].

ولذلك يعدّ حق البحث في العلوم التربوية جزءاً من حق الأفراد في البحث العلمي، حيث إنّه يأتي ضمن منظومة البحث العلمي في المجتمع؛ لأنّه يساعد في رفد المؤسسة التربوية بكل ما هو جديد وحديث لتطوير وتنمية العملية التربوية، ووضع مسارها ضمن الهدف العام الذي تسعى لتحقيقه وهو خدمة المجتمع الإسلامي، وتوفير الطاقات والإمكانات اللازمة لبنائه، وتوطيد دعائم مستقبل أجياله، كما أنّ رصد الظواهر السلبية التي قد تعيق أو تؤثر بشكل أو بآخر على العملية التربوية أو مخرجاتها باتت أمراً مهماً بالنسبة للقائمين أو المسئولين عن العملية التربوية، ورافد يوفر الموضوعات التي تمكن البحث التربوي أو الباحثين التربويين في هذا المجال من إجراء البحوث والدراسات للتوصل إلى أسباب المشكلات والظواهر وظروف وجودها، ومن ثمّ اقتراح الوسائل الممكنة والمستندة على أسس علمية وموضوعية في كيفية حلها ومعالجتها جذرياً بالوسائل المادية أو المعنوية التي تتبنى التخطيط لها، بينما تتبنى المؤسسة التربوية المعنية تنفيذها[5].

---

(1) ابن ماجه، السنن، كتاب العلم، باب فضل العلماء والحث على طلب العلم، رقم(٢٢٤): ١/١٢٥. والحديث صحيح، (سبق الحكم عليه، انظر: ص٧٩ من البحث)

(2) سورة طه: الآية (١١١).

(3) سورة الإسراء: الآية (٨٥).

(4) موسى، محمد فتحي، التربية وحقوق الإنسان (مرجع سابق): ص١١٨-١١٩.

(5) انظر (إبراهيم، محمد عبد الرازق، وأبو زيد، عبد الباقي عبد المنعم، مهارات البحث التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون – عمان، ٢٠٠٧م، ١٤٢٨هـ، ط١: ص١٣-١٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ولهذا يبدو للباحثة أنّ البحث التربوي يعدّ جزءاً من الحقوق العلمية والتربوية، التي من الواجب على الدولة الإسلامية في الوقت الحاضر أن تكفل توفيره لكل فرد من أفراد المجتمع بحيث توفره بكل الوسائل والطرق العلمية المتاحة، وتواجه كل ما يحيط به من تحديات ومشكلات، وتشجع الباحثين إلى التوجه إلى إجراء البحوث التربوية، وتدريب الطلاب والمعلمين على أساليب وأدوات البحث التربوي، وأخلاقياته من منطلق أنّ هذه البحوث تقع ضمن المسئوليات الملقاة على عاتق الباحثين التربويين، بهدف توليد معرفة موثوق بها، لها آثارها الخيرة على البشرية، وبالتالي على المجتمع بأكمله.

وبشكل عام، فإنّ البحث التربوي يهتم بتوفير أفضل الشروط التي يتم من خلالها اكتساب المتعلمين المعارف والقيم والاتجاهات المرغوبة[1].

وحتى يُفهم هذا الحق جيداً فلا بدّ من الوقوف على مفهوم البحث التربوي، وواجباته وخصائصه وأخلاقيات البحث العلمي.

أولاً: مفهوم البحث التربوي:

ثمة تعريفات كثيرة ومتنوعة يطرحها الأدب التربوي للبحث التربوي، ومن هذه التعريفات ما يلي:

- "جهد منظم وموجّه يهدف إلى التوصل إلى حلول المشكلات التربوية في المجالات المختلفة، ومن هذه المجالات: المناهج، الكتب المدرسية، الإدارة المدرسية، واستراتيجيات التدريس، وأدوات التقويم .... الخ"[2].

---

(1) عطيفة، حمدي، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، دار النشر للجامعات – القاهرة، ٢٠٠٢م، ط١: ص ١٧ .

(2) عودة، أحمد، وملكاوي، فتحي، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة الكتاني – اربد، ١٩٩٢م، د.ط: ص ١٣.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- وعرفه توكمان (Tuckman) بأنه: "محاولة منظمة للوصول إلى إجابات أو حلول للأسئلة أو المشكلات التي تواجه الأفراد أو الجماعات في مواقعهم ونواحي الحياة"[1].
- وعرّفه كيرلنجر (Kerlinger) بأنه: "تقصٍ منظم ومضبوط وتجريبي ناقد للفرضيات حول طبيعة العلاقات بين المتغيرات في ظاهرة ما، بحيث يتضمن أربعة جوانب وهي: النظامية والضبط، والقابلية للاختبار، والخضوع للنقد"[2].
- وأيضاً:" عملية منظمة تهدف إلى التوصل إلى حلول للمشكلات أو إجابات عن تساؤلات، يتم فيها استخدام أساليب في الاستقصاء والملاحظة مقبولة ومتعارف عليها بين الباحثين في مجال معين، ويمكن أن تؤدي إلى معرفة معينة"[3].

ويبدو للباحثة أنّ التعريف الأخير يعتبر أعم التعريفات التي سبقته، حيث إن التعريف الأول: جزئي اقتصر على البحث التربوي في المدرسة فقط دون غيرها من المؤسسات، فقال: " المشكلات التربوية، وحصر هذه المشكلات بما يتعلق بالمدرسة من مجالات هي ما يمثل البحث التربوي، إلا أنّ البحث التربوي يشمل كافة مناحي الحياة وكافة المؤسسات في المجتمع، كالبحوث التي تتعلق بالأسرة، والجامعات، والمناحي التربوية في المؤسسات الاقتصادية والسياسية ومؤسسات الأعلام وغيرها.

---

(١) تعريف توكمان الوارد في(عودة، أحمد، وملكاوي، فتحي، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: ص١٣).

(٢) تعريف كيرلنجر الوارد في (عطيفة، منهجية البحث العلمي وتطبيقاته في الدراسات التربوية والنفسية: ص ١٦).

(٣) الكيلاني، عبد الله، والشريفين، نضال، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الاجتماعية، دار المسيرة – عمان، ٢٠٠٥م، د.ط: ص٢٠.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وأما الثاني: لم يذكر الأساليب والإجراءات البحثية المتعارف عليها بين البـاحثين، بحيـث تمكّن من الوثوق في النتائج التي يتوصل إليها، بل ذكر أنّ البحث التربوي عبارة عـن محاولـة منظمة للوصول إلى إجابات أو حلول للمشكلة ، ولم يبين كيف تكون هذه المحاولة المنظمة.

أما الثالث: فقد عرّف "كيرنجر" نوع واحد من أنواع البحوث وهو البحث التجريبي، "والذي يتضمن استخدام التجربة في إثبات الفروض"[١].

أما التعريف الأخير فإنه يتضمن ثلاثة جوانب أساسية وهي:

١- وجود مشكلة تتطلب حلاً من خلال عملية البحث، وقد تكون المشكلة على شكل تـساؤل؛ بحيث يمكن للباحث إعادة كتابة المشكلة في صيغة استفهامية.

٢- يفترض هذا التعريف في الباحث استخدام أساليب وإجراءات بحثية متعارف عليهـا بـين الباحثين.

٣- بما أنّ البحث التربوي يهدف أساساً إلى توليد معرفة جديدة، فالباحث يحاول جاهداً التوصل إلى معرفة جديدة من خلال وصف ظاهرة بطريقة جديدة، أو تفسير ظاهرة أو استخلاص نظرية، أو التنبؤ بظاهرة ما، أو التحكم في ظاهرة معينة.

وبذلك يترتب على عملية البحث توليد معرفة جديدة أو العمل على تطوير معرفة قائمـة، بحيث يؤدي إلى التراكمية المعرفية، والتي تفيد بتراكم المعرفة نتيجة تتابع البحوث وتطورها في المجالات كافة، وبذلك كان البحث العلمي أساساً لتطور البشرية وتقدمها[٢].

---

[١] عباس، محمد خليل، ونوفر، محمد بكر، والعبسي، محمود مصطفى، أبو عواد، فريال محمد، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة – عمان، ٢٠١١م-١٤٣١هـ، ط٣: ص٧٩.

[٢] انظر(المرجع نفسه: ص٢٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

ثالثاً: شروط البحث التربوي:

والبحث التربوي هو بحث علمي ، وحتى يسمى البحث بحثاً علمياً يجب أن يشترط أن تتوافر فيه بعض الشروط[١]:

أولاً: الموضوعية: وهي تشير إلى عدم تدخل الباحث في عملية جمع البيانات أو تفسيرها أو كليهما؛ بمعنى أنّ التزام الباحث بهذه الخصيصة يلزمه تجنب إصدار انطباعاته الشخصية على مجريات بحثه، وتتضمن أيضاً سير الباحثين وفق مجموعة من الإجراءات في أثناء عملية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، والتي تمكّن الباحث من التوصل إلى نتائج معينة في بحثها، وتتمثل أهمية الموضوعية في كونها تعطي وصفاً دقيقاً لإجراءات الدراسة ونتائجها[٢].

ثانياً: الدقة: بحيث يتحرى الباحث الدقة في جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، وفي الوصول إلى النتائج في البحث التربوي.

ثالثاً: الإثبات أو التحقيق: بحيث يلتزم بالموضوعية والوصف الدقيق لإجراءات دراسته ونتائجها، بحيث يعمل ذلك على تمهيد الطرق أمام باحثين آخرين لتكرار البحث والتحقق من نتائجه أو التوسع فيه من خلال معالجة متغيرات جديدة، حيث إن عملية التحقق والإثبات تؤدي إلى تطوير المعرفة من خلال تعاقب الأبحاث والتوسع فيها[٣].

---

(١)

انظر (عباس، محمد خليل وغيره، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس: ص٢٣-٢٦ نقلا عن (McMillan, J. & Schumacher's. Research in Education, Longman, Publishers, USA.F (2001):). .

(٢) انظر (عباس ورفاقه، مدخل إلى مناهج البحث في التربية: ص٢٣).

(٣) انظر (المرجع السابق نفسه: ص٢٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

رابعاً: **المنطقية**: تتطلب عملية البحث التربوي أن يمتلك مهارات التفكير الاستدلالي، والذي يتضمن نوعين من التفكير: التفكير الاستنباطي أو التفكير الاستقرائي[١].

خامساً: التجريب: ويعني الاسترشاد بالأدلة التي تم الحصول عليها من خلال طرق البحث والتجريب، وليس الاعتماد على الآراء أو المرجعيات[٢].

سادساً: الاستنتاج الاحتمالي: حيث إنّ البحث عادة يفرز مجموعة من الاستنتاجات وهذه الاستنتاجات محتملة الصحة وليست بدرجة الإطلاق واليقين[٣].

سابعاً: الاختزالية: بحيث يلجأ الباحث إلى تلخيص البيانات عند تجميعها من خلال التحليل، والتي تأتي على شكل جداول ورسوم بيانية، أحياناً، وتقود عملية تحليل البيانات إلى استخلاص تعميم أو مفهوم ما في البحوث الإجرائية، وكذلك يلجأ إلى تلخيص الاتجاهات النظرية التي فسرت ظاهرة معينة من خلال التحليل والربط والمقارنة والتفسير في صيغ تعبر عن علاقات أو نماذج أو فرضيات، وأهمية الاختزال تكمن في أنّها تشكل بعداً في تفسير البيانات ثم استخلاص أطر نظرية[٤].

ثامناً: القابلية للنشر: أي نشر النتائج على عينات مشابهة؛ لتتاح الفرصة لباحثين آخرين دراستها لتحسين حياة الأفراد، ومن ناحية أخرى فإنّ العمل على نشرها يؤدي بالباحثين الآخرين إلى عملية توليد معرفة جديدة أو توسيع المعارف التي تم التوصل إليها، ويتم نشرها عن طريق

---

(١) انظر (الكيلاني، والشريفين، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية الاجتماعية: ص ٣٠، وأبو زينة، فريد، وإبراهيم، مروان، وقنديلجي، عامر، وعدس، عبد الرحمن، وعليان، خليل، مناهج البحث العلمي، طرق البحث النوعي، دار المسيرة – عمان، ٢٠٠٥م، د.ط: ص ٣٥).

(٢) المرجع نفسه: ص٢٤

(٣) انظر (عباس ورفاقه، مدخل إلى مناهج البحث في التربية: ص٢٥).

(٤) انظر (الكيلاني، والشريفين، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: ص ٣١).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

رابعاً: أخلاقيات البحث التربوي[2]:

على الباحث الذي يستخدم هذا الحق العلمي أن يتسلح أثناء عملية البحث بالأخلاقيات التالية:

١- التأهيل العلمي المسبق في مجال البحث، والتزود من المعارف بقدر كافٍ تؤهله للقيام بالبحث التربوي.

٢- المرونة الفكرية التي تحمله على تقدير أعمال الآخرين، وتفهم أفكارهم وإبداعاتهم وإن خالفوه الرأي.

٣- التطلع للخروج بالجديد من الأبحاث والأفكار، فيبدأ من حيث انتهى السابقون لتوليد معرفة جديدة.

٤- القدرة على تنظيم المعلومات التي يريد نقلها إلى القارئ بأسلوب علمي بعيد عن الغموض والإطالة.

٥- الموضوعية والتجرد والأمانة العلمية في مجريات البحث.

٦- الصبر على متاعب البحث ومشكلاته والتأني في تأسيس الأحكام والتقديرات والإخلاص للبحث.

---

(١) انظر: الكيلاني، والشريفين، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية: ص ٣١ .

(٢) انظر (أبو سليمان، كتابة البحث العلمي: ص٣٧-٣٩، وعباس ورفاقه، مدخل إلى مناهج البحث في التربية: ص٣٨-٣٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

٧- سرية المعلومات البحثية إلا إذا كانت طبيعة الدراسة تتطلب غير ذلك كأخذ موافقة مسبقة من عينة الدراسة.

٨- الحرص على المحافظة على سلامة العينات -كالعينة البشرية- من جميع الجوانب المادية والمعنوية.

٩- الابتعاد عن الإساءة إلى الأعراف والعادات والتقاليد السليمة والقيم الأخلاقية والمعتقدات الدينية وغير ذلك كثير.

وبذلك فإنّ على الباحث التربوي إن التزم بواجبات البحث التربوي وأخلاقيات البحث العلمي، وراعى خصائص البحث التربوي أثناء عملية البحث التربوي على أكمل وجه؛ بحيث يتم تحقيق الغاية الأساسية من البحث التربوي؛ وهي توليد معرفة جديدة أو تطوير معرفة قائمة، وإكساب المتعلمين المعارف والقيم والاتجاهات المرغوبة، والتي تكفل التقدم والرفاهية للإنسان، وتضمن له التفوق والتميز، وبالتالي يتم الوصول إلى تفوق وتقدم مجتمع المعرفة وتميزه على غيره من المجتمعات.

المطلب الثاني: التعسف في حق البحث التربوي:

ومع أنّ الإسلام شجع البحث العلمي الحر، وحض على التفكير والاجتهاد، وجعل الثواب عليه سواء أصاب المجتهد أو أخطأ[١].

إلا أنّ الله تعالى يعلم ضعف النفس البشرية وانخداعها بمظاهر الحياة الباطلة، لذلك دعا عباده أن يجعلوا أثناء استعمال حقهم في البحث عن المعرفة ضوابط حتى لا تنحرف بهم إلى طريق الشر والتدمير[٢].

---

[١] انظر (الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية: ص١٨٠).

[٢] انظر (خالد، خالد محمد، الدولة في الإسلام، دار ثابت للنشر والتوزيع – القاهرة، ١٩٨٢م، د.ط: ص١١٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

وذلك لأنّ العلم الذي يشيد الحضارات، وينفع الناس، وينمي عطاء الحياة، ويقود خطى الحضارة في رشد، ويسهم في دفع التقدم الإنساني، وينتفع به في توفير الراحة والخير للناس هو العلم الذي دعا إليه الله تعالى[1] للوصول إلى الغاية من خلق السموات والأرض وما فيهنّ –، وهو ليس ذلك العلم الذي يهدم الحضارات ويضر بمصالح الناس ويشوّه الأجيال[2].

ويعدّ كل من تذرع بالبحث بالعلم من أجل تحقيق مصالحه الفردية مقابل الإضرار بمصالح الناس وهدم الحضارات أو الانحراف بالعلم إلى طريق الشر والتدمير متعسفاً في استعمال حقه العلمي في البحث التربوي، مخلاً بالقيام بواجباته كباحث تربوي، وقد نهى الله سبحانه وتعالى عن استعمال حق البحث العلمي إن أدى إلى ما يضر الباحث خاصة والمجتمع عامة فقال: (يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَسْـَٔلُواْ عَنْ أَشْيَآءَ إِن تُبْدَ لَكُمْ تَسُؤْكُمْ)[3]، وقول رسول الله(صلى الله عليه وسلم): " ما نهيتكم عنه فاجتنبوه وما أمرتكم به فافعلوا منه ما استطعتم فإنّما أهلك الذين من قبلكم كثرة مسائلتهم، واختلافهم على أنبيائهم"[4].

ويستدل من ذلك أنّ حق السؤال والبحث لا يكون في قضايا لا فائدة منها مما تؤدي إلى الإضرار بمصالح الناس وهدم المجتمعات والانحراف بالعلم عن غايته المنشودة، لذلك نهي عن

---

(1) انظر (موسى، محمد فتحي، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام، نقلاً عن (محمد عمارة، الإسلام وحقوق الإنسان – ضرورات لا حقوق – عالم المعرفة، العدد (٨٩)، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون، مايو، ١٩٨٥م: ص٨٠-٨١).

(2) انظر (موسى، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام: ص١٢٠).

(3) سورة المائدة: الآية (١٠١).

(4) مسلم، الصحيح، كتاب الفضائل، باب توقيره وترك إكثار سؤاله عما لا ضرورة إليه أو لا يتعلق به تكليف وما لايقع ونحو ذلك، حديث(١٣٣٧): ٩١/٧.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

استعماله مراعاة للمصلحة العامة، وكل من يسعى لذلك يعتبر مسيئاً ومتعسفاً لهذا الحق ولذلك وجب ردعه.

وحيث إنّ الإسلام له منهجه الفريد في المناهج وطرق التفكير والبحث؛ حيث اعتمد المنهج الإسلامي في بيان الحق، وطرق التفكير السليمة على خطوتين هما[1]:

الأولى: هدم طرق التفكير أو المناهج غير الصحيحة التي كانت تستخدمها هذه الأقوام والجماعات، وبيان فسادها.

الثانية: إبراز الطرق الصحيحة أو المنهج السليم الموصل إلى المعلومات الصحيحة، ومن ذلك يؤكد الإسلام أهمية التخلية والتحلية، وهذا ما يتضمنه أول أركان الإسلام (لا إله إلا الله).

وحيث إنّ البحث العلمي يعدّ حقاً من الحقوق الإنسانية فإن راعى فيها الباحث المنهج العلمي الإسلامي أثناء عملية البحث قام بواجبه العلمي على أكمل وجه، أمّا إن لم يراعي هذا المنهج اعتبر متعسفاً في استعماله لحقه العلمي في البحث التربوي، ولتوضيح ما ذكر لا بد من الوقوف على صور تعسف الباحث في استعمال حقه في البحث التربوي، وما يترتب عليه من أضرار وآثار سلبية.

الفرع الأول: مظاهر تعسف الباحث التربوي في استعمال حقه العلمي:

أولاً: العدول عن المنهج الإسلامي العلمي في البحوث التربوية، والاعتماد على النظريات العلمية الوضعية:

حيث قامت نظريات الفكر الغربي (الرأسمالية) ورد فعلها (الماركسية) في سبيل هدف واحد؛ وهو سيطرة الحضارة على الأمم جميعاً وفق مفهوم استعماري يختلف في تفصيلاته ويتفق

---

[1] انظر (السمالوطي، نبيل، نحو توجيه إسلامي لمناهج علم الاجتماع "رؤية نقدية اجتهادية"، دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية، ١٩٩٦م، د.ط: ص٦٠).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

في غاياته، حيث سعت الدولة المستعمرة إلى السيطرة على البلاد الإسلامية عن طريق هدم مقومات فكرها واحتوائها داخل الفكر الوضعي -ولا سيما الغربي الليبرالي- لتكون تابعية تبعية تامة له، حيث إن القضاء على الإسلام هو الهدف الأساسي، والذي اختفى وراء عمليات التغريب والغزو الثقافي والتبشير، في محاولة لإبعاد المسلمين عن الإسلام من خلال تحريف مفهومه الأصيل، وتفريغ الأجيال الجديدة من المسلمين من وجهته الإسلامية، وإغرائهم ببريق الحضارة الغربية ونفوذها وسلطانها، وقد بثوا سمومهم عن طريق التعليم، وإخراجه من مفاهيم الإسلام[1]، وتدريس النظريات التربوية الوضعية -ولا سيما الغربية- في المناهج التعليمية، والاعتماد عليها عند البحث التربوي أكثر من الاعتماد على النظرية التربوية الإسلامية، وأخذها دون نقد أو تمحيص لها، ويعود ذلك لأسباب جعلت المسلمين يقبلون هذه النظريات دون نقد أو تمحيص منها[2]:

- التهاون في تطبيق أحكام الإسلام، والتعلق بالدنيا وتفرق الأمة إلى أحزاب متصارعة مما أدى إلى الأخذ بالدراسات الغربية دون تمحيص.
- تفشي الجهل بين المسلمين وبعدهم عن الدين، ولا سيما في القرون المتأخرة.
- فتنة الأمة الإسلامية بالحضارة الغربية، وتطلعها بشغف إليها وانهيارها بمنجزاتها، وهذا ما أوهم طلائع المثقفين والمتغربين بالدور السلبي في البيئات العربية والإسلامية؛ فنقلوا الاتجاهات الفكرية من الجامعات الغربية إلى الجامعات والمدارس العربية والإسلامية،

---

(1) انظر (الجندي، أنور، الفكر الغربي "دراسة نقدية"، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م، ط٢، د.ن، د.م: ص١٢٦-١٢٩).

(2) انظر (الميداني، عبد الرحمن حسن، كواشف زيوف في المذاهب الفكرية المعاصرة، دار القلم - سوريا، ١٩٨٥م، ط١: ص٩١-١١٧، والشريفين، عماد عبد الله، نحو بناء نظرية اسلامية في النمو الإنساني، دار عماد الدين للنشر والتوزيع - عمان، ٢٠١٠م، ط١: ص٦٨-٦٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

وأبقوا مؤلفات أساتذتهم تشكل سلطة مرجعية عليهم في التأليف، وانعكس ذلك على بحوثهم التي يقيمونها في العالم الإسلامي.

- تراكم النكبات التي تعرض لها المسلمون على مدى القرون الماضية، مع حالة الضعف النفسي التي وصلوا إليها، وأثناء هذه الحالة من اليأس والذهول تسلل كثير من النظريات والمذاهب الغربية إلى شعوب الأمة الإسلامية وقبلوا بها، وعملوا على تطبيقها في مناهجهم التعليمية.
- فقدان الإدراك السليم الكامل للمفاهيم الإسلامية، والذي يتولد منه نتائج خطيرة، منها؛ الخلل في وحدة النظام الشمولي للمفاهيم الإسلامية التي تكمل بعضها بعضاً، وتشتت وحدة المسلمين لأن لكل فريق صور إسلامية خاصة به.
- الإيهام بأن هذه النظريات والأفكار غدت من المسلمات العلمية والحقائق التي لا تقبل النقض ولا النقد، فتعرض على أنها أم المكتشفات العلمية، ويستشهد بها على أنّها حقائق مقطوع بصحتها، ولتأصيلها في الأذهان بوجه النقد الشديد لمن يخالفها.

ومن هذه النظريات الغربية، والتي أبعدت الدين عن عناصرها، وقامت على أصول علمانية -فصل العلم عن الدين-، والتي قد يعتمد عليها بعض الباحثين المتعسفين في استعمال حقهم في البحث العلمي التربوي: **النظرية الدارونية**[1]، **ونظرية "التحليل النفسي" لصاحبها (سيجموند فرويد)** [2]

---

(1) للوقوف على تفاصيل النظرية كاملة ونقدها انظر كتاب (خفاجي، أميمة، دارون بين إنسانية الحيوان وحيوانية الإنسان، الهيئة المصرية العامة للكتاب – السويس، ٢٠٠٥م، د.ط، إمام، زكريا، نظرية دارون في الميزان، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة – الخرطوم، ٢٠٠٨م، د.ط).

(2) انظر (أبو غزال، معاوية، نظريات النمو الإنساني وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة – عمان، ٢٠٠٦م-١٤٢٦هـ، ط١: ص٦٥-٦٦، وقزاقزة، أحمد محمد، علم نفس النمو، دار النشر الدولي – الرياض، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م، ط١: ص٦٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

والذي يجب تأكيده أنّ الإسلام لا يعارض العلم بل يشجعه ويثيب عليه؛ ولذلك فقد جاءت **دعوة إلى التأصيل الإسلامي للعلوم والنظريات التربوية والاجتماعية والنفسية وغيرها من** العلوم"؛ حيث إنّ عملية التأصيل الإسلامي للعلوم التربوية لا تتعارض إطلاقاً مع أي تقدم علمي، أو تطور منهجي في هذه العلوم ما دامت أنّها لا تخالف المنهج الإسلامي للعلم؛ ولذلك فإنّه يدعو إلى الإفادة -في إطار عملية التأصيل الإسلامي- من مناهج المفكرين المحدثين والمعاصرين في دراسة واقع الإنسان وتكوينه، على ألا يكون المنهج مبنياً على فكرة إلحادية، أو نظرية مهينة لكرامة الإنسان مسقطة لقدره – كنظرية التطور وأصل الأنواع لدارون-، وعلى أن تقوم دراسة الإنسان والنظم والأنساق الاجتماعية في المجتمع الإسلامي من خلال منهجه الإسلامي[1]، وما عدا ذلك يعتبر تعسفاً في استعمال الحق العلمي للبحث التربوي فيما يتضمن من مجالات علمية؛ حيث إنّ الباحث الذي يأخذ بالنظريات الغربية دون تأصيل إسلامي لها يسئ في استعمال هذا الحق الذي منحه الله له.

ثانياً: ويظهر التعسف في استخدام طرق بحث وتفكير أو مناهج باطلة ومنها[2]:

أ- القول بعصمة طائفة من العلماء من الخطأ العلمي، واعتبار صحة آرائهم دون دليل – مع أنّ الإسلام يؤكد على البرهان والدليل-، وقد يرجع هذا الاعتماد المطلق على أقوال بعض الباحثين في مجال التربية دون برهان إلى عظمهم في النفوس، أو وجاهتهم الاجتماعية أو مناصبهم الوظيفية أو مكانتهم الدينية. وفي ذلك يقول تعالى: ﴿اَتَّخَذُوٓاْ

---

(1) انظر (الصنيع، صالح بن إبراهيم، دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس، دار عالم الكتب – الرياض، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م، ط١: ص١٦-١٧.

(2) انظر (السمالوطي، نحو توجيه إسلامي لمناهج علم الاجتماعي: ص٦١-٦٢).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

أَحْبَارَهُمْ وَرُهْبَانَهُمْ أَرْبَابًا مِّن دُونِ ٱللَّهِ)[1]، حيث إنّه يعيب عليهم عصمة أحبارهم ورهبانهم، وأخذ بجميع أقوالهم دون دليل، وبذلك اتخذوهم أربابا من دون الله تعالى.

ب- رفض الوحي: كمصدر رئيسي من مصادر المعرفة، والاكتفاء في القضايا المعرفية الهامة بالعقل والحواس دون الوحي، أو الاكتفاء بالظن والخرص والهوى والمتشابهات والمصالح، لقوله تعالى: (إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ وَمَا تَهْوَى ٱلْأَنفُسُ)[2]، والمنهج العلمي الإسلامي يعتمد ضرورة التكامل في مصادر المعرفة للحصول على المعرفة، وفي ذلك يقول تعالى: (وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا)[3].

وآفة العلوم الاجتماعية في مناهجها الغربية والشرقية المتعسفة، الانطلاق من الهوى والأيديولوجيات والمصالح الشخصية، ومحاولة إلباس البحوث والنتائج ثوب المنهجية العلمية لتضليل الآخرين[4]. وهذا ما يسمى في البحث التربوي بالموضوعية المزعومة، من خلال ادّعاء الموضوعية المطلقة، وعدم التحيز في البحوث التربوية[5].

ج- الكبر وبطر الحق بعد ظهوره نتيجة لسوء التفكير؛ حيث إنّ ظهر الحق في جانب من جوانب البحث التربوي، ينكره ولا يقبل نتائجه بسبب عدم موافقته لأهوائه وميوله

---

(1) سورة التوبة: الآية (٣١).

(2) سورة النجم: الآية (٣٢).

(3) سورة الإسراء: الآية (٣٦).

(4) انظر (السمالوطي، نحو توجيه إسلامي لمناهج علم الاجتماع: ص٦٣).

(5) انظر (الشريفين، عماد، نحو بناء نظرية إسلامية في النمو الإسلامي: ص٧٧-٦٨).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الشخصية كل ذلك ظلماً وكبراً. وفي ذلك يقول تعـالى:﴿ وَجَحَدُواْ بِهَا وَٱسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ ظُلْمًا وَعُلُوًّا ﴾ (١).

وبذلك يلاحظ من أنّ هذه الطرق والمناهج الخاطئة في التفكير ترجع إلى عيوب أخلاقيـة وسلوكية، وتمسك أعمى بالمصالح الخاصة والأهواء والتعصب والشهوات؛ ولهذا تـستمر مـع أصحابها، وتتجدد في عناوين وأشكال وصور معاصرة لدى غير المؤمنين بالله تعالى، -وما هي إلا صور من صور الإساءة التعسفية لاستعمال حق البحث العلمي التربـوي-، وهـذه العيـوب المسيئة لطرق التفكير ليست من النوع المعرفي العلمي الذي يمكن إزالتـه مـن خـلال الحجـة والإقناع وطرح الأدلة والكشوف العلمية؛ وذلك لعدم اتصاف صاحبها الموضوعية العلميـة فـي البحث التربوي(٢).

ثالثاً: التعسف في إجراءات نشر البحوث في المجلات العلمية المحكمة:

حيث إنّه قد يعاني بعض الباحثين في تعاملهم مع بعض الدوريات العلمية المحكمة من قلة توافر النزاهة والموضوعية لدى بعض المحكمين في تقييم الأبحاث وقبولها للنشر والتـأخر فـي الرد على الباحثين فيما يتعلق بوصول البحث أو تقييمه أو حتى الرد النهائي بشأن قبوله أو عدمه، وقد يمضي على تأخر البحث سنين(٣)، مما يؤدي إلى إلحاق أذى كبير علـى البـاحثين يتعلـق بتأخرهم في الوصول إلى الدرجة العلمية أثناء مزاولة مهنة التدريس في الجامعات أو المؤسسات التعليمية، أو فصلهم من عملهم لعدم اكتمال عدد الأبحاث التربوية المنشورة في مدّة زمنية محددة

---

(١) سورة النمل: الآية (١٤).

(٢) انظر(السمالوطي، نحو توجيه إسلامي لمناهج علم الاجتماع: ص٦٢-٦٣ نقلاً عن الوهيبي، عبد العزيز، مسيرة المنهج وتشكيلاته في الفكر الإسلامي، مجلة البيان، المنتدى الإسلامي لندن، العدد (٨٢)، ١٩٩٢م، ص٣٨).

(٣) انظر (عباس، محمد خليل، وزملاؤه، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس: ص٣٩).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

لهم، فينتج عن ذلك أضرار نفسية ومادية واجتماعية عند الباحثين، ويعتبر هذا السلوك الصادر من المحكمين أو المجلات المحكمة تعسفاً في استعمال سلطة التحكيم على الأبحاث العلمية- ولا سيما التربوية-.

الفرع الثالث: الأضرار والآثار السلبية الناتجة على هذا النوع من التعسف:

ويبدو للباحثة أنّ هذا النوع من التعسف في استعمال حق البحث العلمي ينتج عنه الأضرار التالية:

١- إبعاد الدين عن قضايا البحث التربوي، وإحداث انشقاق في أدوات ومصادر المعرفة، جراء إغفال اعتبار الوحي مصدراً رئيساً من مصادر المعرفة، والاكتفاء بالعقل والحواس كمصادر للمعرفة دون غيرها، مما يؤدي إلى تسرب أفكار غربية ملحدة إلى المناهج التربوية في البلاد الإسلامية، وغرسها في عقول الناشئة من أبناء المسلمين، وبذلك تضيع الهوية الإسلامية، وتندثر المفاهيم الإسلامية، وتتمزق وحدة الأمة الإسلامية، فيسود الخلاف بينها، وتضيع الأمة في شيع ومذاهب، كلٌ يوالي فكر مذهبه.

٢- عند الأخذ بالنظريات الغربية المخلّة للأخلاق ينتشر الفساد، وتضيع القيم والأخلاق الإسلامية، ويعيش الفرد في صراع ومحاربة للقيم والعادات والأخلاق التي يدعو إلى الإسلام، فينتشر الانحلال الأخلاقي بين الناس.

٣- إن الإساءة في استخدام طرق بحث أو تفكير أو مناهج قاصرة يؤدي إلى ما يسمى بالمعرفة الجزئية ذات التفكير والفهم الجزئي، بدلاً من البحث في المعرفة الشاملة، مما يؤدي ذلك إلى خطورة على وحدة الدين ووحدة التطبيق ثم وحدة الأمة، حيث إن خطورة التفكير الجزئي تكمن في إفساد المنجزات العلمية والحضارية وفي سوء استعمالها[1].

---

[1] انظر (الكيلاني، مناهج التربية الإسلامية: ص١٤٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

٤- عدم الموضوعية في البحث التربوي يؤدي إلى تقديم المصالح الفردية الشخصية والأهواء والشهوات على الحقيقة العلمية والغاية المنشودة من البحث التربوي، مما يؤثر ذلك في مصداقية النتائج المستخلصة، ومما يؤثر على شخصية الباحث أيضاً بحيث تصبح هذه النوازع الشخصية جزءاً من شخصية وبالتالي من حياته.

٥- عدم الالتزام بالاعتبارات الأخلاقية عند البحث يؤدي إلى عدم مصداقية البحوث التربوية، وبالتالي تؤثر نتائجها على الأفراد والمجتمع، بالإضافة إلى أنّ عدم الالتزام بالأخلاقيات عند استخدام الأفراد كعينة دراسة قد يؤدي إلى الأذى النفسي والجسمي للآخرين عند استخراج نتائج الدراسة.

٦- التعسف في إجراءات نشر البحوث في المجلات العلمية المحكمة قد يؤدي إلى أضرار نفسية واجتماعية ومادية – ذكرت سابقاً.

ويبدو أنّ معايير نظرية التعسف في استعمال الحق العلمي في البحث التربوي تتمثل بما يلي:

تظهر معايير التعسف في استعمال حق البحث العلمي التربوي، إن قصد الباحث الضرر في بحثه للآخرين أو للمجتمع بأكمله أو عندما ينطلق من بواعث فردية شخصية تؤثر في نزاهة بحثه ومصداقيته.

وهذه البواعث أو الدوافع الفردية إن نتجت عنها آثار سلبية، فهنا أصبحت بواعث ودوافع غير مشروعة، واعتبرت تعسفاً في استعمال الحق العلمي للبحث التربوي.

وتقديم مصالح الباحث على قيم البحث العلمي ومصالح الآخرين من النتائج المترتبة من استخدام هذا الحق العلمي، فإن ثبت التعسف في استعمال حق البحث العلمي لإخلاله للقيم التربوية والإسلامية والغايات المرجوة من البحث العلمي -وهي نشر المعرفة-، وإكساب القيم للأفراد في العملية التربوية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

ويظهر من الآثار والأضرار الناتجة من استعمال هذا النوع من الحق العلمي -بكافة صوره- مدى انطباق معيار الضرر الفاحش على هذا النوع من البحوث التعسفية، ولذلك يجب منع كل من يسيء في استعمال الحق العلمي للبحث التربوي، لما يؤول إليه من أضرار على الأفراد والمجتمع بأكمله.

المطلب الثالث: تعديل السلوك التعسفي في مجال البحث التربوي.

ويظهر أنّ السلوك الذي يصدر من الباحث الذي لا يراعي هذا الحق العلمي- الذي منحه اله تعالى له بما فيه من واجبات وأخلاقيات يجب على الباحث أن يقدمها أثناء البحث عن المعرفة- يعد سلوكاً تعسفياً في مجال البحث التربوي، وهذا السلوك بحاجة إلى تعديل.

إلا أنّه لا بدّ من اتّخاذ التدابير الوقائية حتى تحول دون وقوع السلوك التعسفي في استعمال حق البحث العلمي في المجال التربوي- ويتضح أنّها معتمدة في مؤسسات البحث العلمي-، وذلك من خلال الاقتراحات التالية:

أولاً: عقد دورات ومؤتمرات علمية تناقش نقاط الضعف في البحوث التربوية، والتي بسببها قد يقع تعسف الباحث في ممارسة حقه العلمي في البحث في المجال التربوي، ثم تعمل على تحليلها وإيجاد الطرق الملائمة لتحذير الباحثين منها قبل وقوعها، وعلاجها إذا وقعت.

ثانياً: أن تسعى الجهات المختصة في البحث العلمي إلى التكامل مع الوسائط التربوية؛ من أجل توعية الأفراد- في المجال التربوي- وتوجيههم إلى المنهج العلمي الإسلامي الصحيح وطرقه في البحث في العلوم التربوية، والواجب على الباحث التربوي اتّباعها في البحوث التربوية، للوصول إلى الجديد من المعارف العلمية، مع عدم التسليم لأي شئ أو رأي ما لم يقم عليها دليل وبرهان، وبيان أهمية الالتزام بأخلاقيات الباحث التربوي؛ التي تحول دون الاتّصاف

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

بخلق التعسف في استعمال هذا الحق العلمي، وذلك لكي تتجسد هذه الأخلاقيات في سلوكيات الباحثين التربويين، " ثمّ لا بدّ من تفعيل العلاقة بين البحث العلمي التربوي الموضوعي وصناعة السياسة التعليمية؛ حيث إنّه لا بدّ للبحث العلمي التربوي أن يسهم في اتّخاذ قرار تربوي سليم، ويكون ركيزة أساسية للسياسة التعليمية؛ ومن خلال ذلك يتم تقديم الخبرة العلمية للباحث التربوي في موضوع تربوي أو تعليمي يدخل في نطاق تخصصه إلى صانع القرار التربوي"[١]، ويتم التخلص من السياسة السلطوية في المجال التربوي.

ثالثاً: أن تسعى مؤسسات البحوث التربوية إلى تدريب طالب البحث على النقد الموضوعي لأبحاث غيره، وذلك من خلال توجيه الباحث إلى الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال تخصصه، ومطالبته بالإطلاع عليها، وفحصها ومعرفة محتوياتها؛ حتى يطلع على طرق وأساليب أصحابها، ويراجعها ويأخذ الصحيح منها، ويرد الباطل منها[٢].

رابعاً: أن تسعى الجهات المعنية بالبحث التربوي في مؤسسات البحوث العلمية- كالجامعات والكليات والمعاهد، ومراكز البحث الحكومية، والمراكز التابعة لمؤسسات الخدمة الاجتماعية، ومراكز البحث الحرة، وغيرها من مؤسسات البحث العلمي التربوي[٣]- في مواجهة الصعوبات التي تواجه عادة البحث التربوي ومن أهمها؛ قلة المخصصات المالية، ونقص التدريب على البحث التربوي، والربط بين البحوث النظري والتطبيق على أرض الواقع، وقبول نتائج البحث

---

(١) انظر (المهدي، مجدي صلاح، البحث العلمي التربوي بين دلالات الخبراء وممارسات الباحثين: ص٧٦-٧٩).

(٢) انظر (رجب، مصطفى، وطه، حسين، مناهج البحث التربوي بين النقد والتجديد، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع- كفر الشيخ، ٢٠٠٩م، ط١: ص٢٨).

(٣) انظر (ملحم، سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة- عمان، ٢٠٠٢م، ١٤٢٣هـ، ط٢: ص٥٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

التربوي بدون تفكير[1]؛ لأنّ وجود مثل هذه الصعوبات قد يؤدي إلى الإساءة في استعمال الحق العلمي للبحوث التربوية من قبل الباحثين.

خامساً: أن تضع الجهات المختصة في البحث العلمي لوائح جزائية تكون بمثابة قوانين تحول دون وقوع الباحثين والمحكمين للبحوث في التعسف في استعمالهم لهذا الحق العلمي، وأن تسعى إلى تقرير الحوافز التي تشجع الباحثين على اتّباع المنهج العلمي السليم في البحوث التربوية بموضوعية وتجرد.

سادساً: أن ترافق عملية التوجيه العلمي للبحوث التربوية عملية مراقبة مستمرة، تسعى إلى مراقبة بحوث الباحثين في المجال التربوي، والمحكمين للبحوث العلمية- والتربوية بشكل خاص- تذرعاً من الوقوع في أنواع الإساءة في استعمال هذا الحق العلمي.

سابعاً: تدريب الباحث في المجال التربوي على المنهج السليم في الانفتاح على خبرات الآخرين وأفكارهم وعلومهم والاستفادة منها، ضمن إطار عملية التأصيل الإسلامي للعلوم والنظريات الغربية، ورفض العلوم والنظريات التي تخلف المنهج الإسلامي للعلم؛ لأنّ الأخذ بها يدخل في التعسف في استعمال الحق العلمي للبحوث التربوية.

ويبدو للباحثة أنّ الالتزام بهذه التدابير الوقائية قد تحول دون وقوع السلوك التعسفي في استخدام الحق العلمي في المجال التربوي من قبل الباحثين التربويين، فإن اكتشف وجود إساءة في استعمال الحق العلمي في البحوث التربوية فإنّه يراعى الإجراءات العلاجية التالية- والتي تبدو للباحثة-:

---

[1] انظر (مرسي، محمد منير، البحث التربوي وكيف نفهمه، عالم الكتب- القاهرة، ١٤٢٣هـ- ٢٠٠٣، د.ط: ص٧١-٧٢، ورجب، وطه، مناهج البحث التربوي بين النقد والتجديد: ص٢٢-٢٧).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

أولاً: تقصي البحوث والمؤلفات التربوية وتقييمها، والنظر في البحوث التربوية وتحليلها واستخراج سلبياتها، وأوجه الإساءة فيها، وآثارها السلبية، ومن ثمّ تعميق الدراسة حول الباحث المتعسف في بحثه، وجمع المعلومات عن تاريخه العلمي وما تضمنه من تجاوزات علمية له، وعقد مقابلات شخصية معه للوقوف على أسباب وقوع سلوك الباحث المتعسف لحقه في البحث التربوي، وغير ذلك مع ما تضمنه من عمليات لتشخيص هذا النوع من التعسف.

ثانياً: أن تتخذ الجهات المختصة الأساليب المعتمدة في العلاج السلوكي للإساءة من قبل بعض الباحثين لحق البحث العلمي، مع مراعاة عدم اتّخاذ العقاب كوسيلة أولى لمحاربة سلوك الباحث التربوي المتعسف في حقه العلمي، ومثال ذلك؛ العمل على تحفيز الباحثين لاستعمال حقهم العلمي في البحث التربوي ضمن المنهج الإسلامي في البحث عن المعرفة، من خلال التعهد بطباعة أبحاثهم ومؤلفاتهم التربوية، ونشرها في المجلات العلمية المحكمة وفي الوسائط التربوية، وتشجيع القراء على قراءة هذه الأبحاث وغير ذلك من أساليب التعزيز.

ثمّ الانتقال إلى إهمال البحوث التربوية المتعسفة في حقها، وعدم نشرها، والنظر إليها في المجال التربوي- انطلاقاً من مبدأ التجاهل في أسلوب الإطفاء- وغير ذلك من طرق الإطفاء التي تقلل من إساءة استعمال الحق العلمي في البحوث التربوية.

فإن فشل كل من أسلوب التعزيز والإطفاء في معالجة التعسف في البحوث التربوية، ترى الباحثة أنّه على المعالج لهذه الظاهرة- من التعسف في البحوث التربوية من قبل الباحثين في المجال التربوي- أن يلجأ إلى العقاب كمرحلة أخير من مراحل التعديل، مع مراعاة التدرج في استخدام العقاب بحسب ما تقتضيه درجة الإساءة في البحوث التربوية، ابتداءً من التحذير من هذه البحوث وانتهاءً من منعه من استعمال حقه في البحث التربوي لإصراره على الإساءة لهذا الحق، " حيث إنّ من السلبيات التي تعاني منها حركة البحث العلمي التربوي انتشار ظاهر التسيب في

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الأداء من قبل بعض الممارسين للبحث العلمي التربوي، والتسامح من قبل المسئولين القائمين على أمره"[1].

[1] انظر (المهدي، البحث العلمي التربوي: ص١٤).

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الخاتمة

وقد خرجت هذه الدراسة بنتائج وتوصيات يمكن إيجازها بما يلي:

*** نتائج الدراسة:**

أولاً: نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي هي: المفاهيم العامة والتصورات الكلية المتصلة بقضية المناقضة لقصد الشارع في تصرف مأذون به شرعاً بحسب الأصل، وما تتضمن من أركان وشروط ومعايير وجزاء، بحيث تنتظم فيها الأحكام الواجب تنفيذها في مجال استعمال الحقوق.

ثانياً: نشأت نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي للإبقاء على فكرة الحق وغايته، من خلال إقامة التوازن بين الحقوق الفردية والحقوق الجماعية.

ثالثاً: ثبت باستقراء العديد من الحالات والمسائل والأدلة، وتتبعها من كتاب الله تعالى، وسنة رسوله ﷺ، وآثار أصحابه ﷺ جميعاً، وما تفرع عن ذلك من أصول وقواعد فقهية، أنّ التعسف في استعمال الحق أمرٌ محرم يجب الابتعاد عنه.

رابعاً: إذا ثبت تعسف الفرد في استعمال حقه بالأدلة الواقعة، فإنّ الفقه الإسلامي يلزم العقوبة والجزاء المناسب الأخروي والدنيوي -كالتعويض العيني، أو التعويض المالي، أو الجزاء التعزيري-، ويختلف الجزاء باختلاف الأشخاص ودرجة التعسف.

خامساً: لا تقتصر دراسة الحقوق على الفقه الإسلامي فقط، بل تتعداه الدراسة لتتضمن دراسة الحقوق من المنظور التربوي الإسلامي في جميع مجالات الحياة، ويقصد به:" ما منح الإنسان من السلطات التي تشمل كافة جوانب الحياة -السياسية والمدنية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية- التي قررها الإسلام للإنسان تحقيقاً للمساواة والكرامة الإنسانية، وحماها في كافة مراحله العمرية، والتي على التربية الإسلامية توجيه الأفراد نحو تعليم ثقافة قيم الحقوق،

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

بحيث تشكل لدى الأفراد نسق قيمي سلوكي يوجه أفكار وسلوك الأفراد نحو تحقيق التوازن بين حقوق الفرد والجماعة أو بين الحقوق والواجبات.

سادساً: لنظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي معياران: الأول: المعيار الذاتي ويتضمن: قصد الضرر والباعث غير المشروع، والثاني: المعيار الموضوعي ويعتمد الموازنة بين المصالح المتعارضة، وإلحاق الضرر الفاحش.

سابعاً: المعيار الذاتي والموضوعي هما أساسيان يرتكز عليها المنهج التربوي الإسلامي بكل مجالاته، عبّر عنهما في التربية الإسلامية بالباطن والظاهر، وبالمعيار الداخلي الباطني والمعيار الخارجي الموضوعي، وهما بحاجة إلى تزكية وتربية ذاتية وخارجية حتى يضمن عدم خروجهما عن الطريق المستقيم فيقع التعسف في استعمال الحق.

ثامناً: نظرية التعسف في استعمال الحق من المنظور التربوي الإسلامي -كما ترى الباحثة-هي: مجموعة من التصورات والمفاهيم والأفكار والأهداف والأحكام والقيم ذات الحد الأقصى من التجريد، والعمومية المرتبطة بقضية الإساءة المقصودة من استعمال الفرد التربوي ما منح له من سلطة تربوية بحيث تخالف القيم التربوية الإسلامية التي قصدت أصلا من استعمال السلطة التربوية الممنوحة والتي يمكن من خلالها تفسير السلوكيات التربوية المسيئة، معاييرها،وأسبابها وآثارها في الفرد والمجتمع، وتقويمها اعتبارا من أسس ومنهج وأساليب ووسائل تحقيق وتنفيذ العدالة الاجتماعية.

تاسعاً: ملكية الحقوق -سواء كانت مادية أو معنوية-، وسواء أكانت اقتصادية أو اجتماعية أو تربوية أو مدنية أو غير ذلك، مفطورة في التعسف الإنسانية، ويسعى الأفراد إلى تحصيلها والمطالبة بها والقيام بواجباتها بدافع حب التملك، فإن اقترن هذا الدافع بمعايير ذاتية لا أخلاقية

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

لتحقيق قيم "سلبية" فردية معارضة للقيم الاجتماعية أو الكلية سيؤدي إلى سلوك تعسفي شاذ يلحق الأذى بالآخرين وهو مرفوع في التربية الإسلامية.

عاشراً: يعتبر السلوك التعسفي حالة مرضية بحاجة إلى تعديل من قبل المختصين، وتمر مرحلة التعديل بمرحلتين: مرحلة ما قبل "صدور السلوك التعسفي كتدابير وقائي- ، ومرحلة ما بعد صدور السلوك التعسفي وملاحظته بالقرائن، وهي تتضمن مرحلة الإجراءات العلاجية.

حادي عشر: تنتج الإساءة في معاملة للأبناء في الأسرة -بجميع مظاهره- من إساءة استعمال السلطة التأديبية من قبل الوالدين من أجل التربية والتوجيه، مما ينتج عنها آثار سلبية نفسية وجسدية واجتماعية وأضرار فاحشة على الأبناء، وبالتالي على المجتمع بأكمله، ويعتبر كل من يسيء استعمال السلطة التأديبية للأبناء متعسفاً في استعمال حقه التربوي، ينطبق عليه معايير التعسف.

ثاني عشر: يعتبر العنف ضد الزوجة بمظاهره إساءة من الزوج في استعمال حق القوامة وحق الطاعة وما ينتج عنهما من استعمال السلطة التأديبية للزوجة الناشز، بحيث يقع التعسف في استعمال حق الزوج على الزوجة، مما ينتج عنه أضرار نفسية وجسدية واجتماعية على الزوجة المساء إليها وبالتالي على المجتمع، ويعتبر الزوج متعسفاً في استعمال حقه ينطبق عليه معايير التعسف.

ثالث عشر: النمط التسلطي الديكتاتوري في الإشراف والإدارة- بأشكاله- هو شكل من أشكال التعسف في استعمال الحق التربوي، وله آثاره الخطيرة على العملية التعليمية بشكل خاص وعلى المجتمع بشكل عام، وينطبق عليه معايير التعسف، وهذا السلوك التعسفي بحاجة إلى تعديل.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

رابع عشر: يعدّ الحق العلمي في البحث التربوي جزءاً من حق التعلم والتعليم في التربيـة الإسلامية، وعلى الباحث أن يلتزم بواجباته اتجاه حق البحث العلمي حتى يحقق أهـداف البحـث التربوي.

خامس عشر: عدم الالتزام بضوابط البحث العلمي عند استعمال حق البحث التربوي يؤدي إلى الإساءة في استعمال هذا الحق لكل من الباحث والأفراد والمجتمع بأكمله، أثناء البحث عـن المعرفة، مما يؤدي بالعلم إلى طريق الشر والتدمير، وتتنوع هذه الإساءة على شكل صور تعسفية ينتج عنها آثار خطيرة على المجتمع.

*** التوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

أولاً: ضرورة تبني المؤسسات التربوية والتعليمية تعليم ثقافة حقوق الإنـسان وواجباتـه، والعمل على نشرها بين أفراد المجتمع وتطوير الوعي بها من أجل ترسيخ قيم حقـوق الإنـسان بمثابة مُثل عليا، ومبادئ عامة، بحيث تتحول في المستوى التربوي والتعليمي إلى مهارات تتجسد في قدرات واستعدادات معرفية، ووجدانية، وسلوكية.

ثانياً: أن تسعى مراكز حماية الأسرة ومراكز الإدارات المدرسية إلـى إخـراج مـشروع لتعديل السلوك في الأسرة والمدرسة، وأن لا تكتفي بإجراءات العقوبة المترتبة على كل من الأسر والإدارات المتعسفة.

ثالثاً: العمل على تكليف طلبة الدراسات العليا بإجراء بحوث ودراسات إجرائيـة ميدانيـة ترصد الظواهر التعسفية في استعمال الحق التربوي في المؤسسات التربوية، والبحوث التربوية.

رابعاً: إجراء البحوث التربوية التي تعتمد على دراسة النظريات الفقهية دراسـة تربويـة، بحيث تظهر العلاقة بالفقه الإسلامي بالواقع التربوي في حياة الأفراد والجماعات.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

خامساً: أن تسعى مؤسسات الإعلام بالتنسيق مع الجهات المراقبة للمؤسسات التربوية، إلى نبذ السلطوية والتعسف والعنف والتطرف في الآراء والسلوكيات داخل مؤسسات المجتمع ابتــداء بالأسرة وانتهاء بالمجتمع بأكمله، وملاحقة كل من يتخذ من التسلط وسيلة لتحقيق غاياته وأهدافه التسلطية.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

فهرس الآيات

الآيـــة	رقم الآية	الصفحة
سـورة البقـرة		
وَإِذْ قَالَ إِبْرَٰهِـۧمُ رَبِّ ٱجْعَلْ هَٰذَا بَلَدًا ءَامِنًا...	١٢٦	٧٥
يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ ٱلْقِصَاصُ	١٧٨	٨٣
﴿وَإِذَا قِيلَ لَهُۥ ٱتَّقِ ٱللَّهَ أَخَذَتْهُ ٱلْعِزَّةُ بِٱلْإِثْمِ.....	٢٠٦	١٣٠
وَلَهُنَّ مِثْلُ ٱلَّذِى عَلَيْهِنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ....	٢٢٨	١٥٨
وَإِذَا طَلَّقْتُمُ ٱلنِّسَآءَ فَبَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ	٢٣١	٤١
وَٱلْوَٰلِدَٰتُ يُرْضِعْنَ أَوْلَـٰدَهُنَّ حَوْلَيْنِ كَامِلَيْنِ....	٢٣٣	٤٢
﴿ٱلَّذِينَ يُنفِقُونَ أَمْوَٰلَهُمْ فِى سَبِيلِ ٱللَّهِ.....	٢٦٢	١٣٠
وَلْيُمْلِلِ ٱلَّذِى عَلَيْهِ ٱلْحَقُّ....	٢٨٢	١٧
سـورة النسـاء		
مِنۢ بَعْدِ وَصِيَّةٍ يُوصِينَ بِهَآ أَوْ دَيْنٍ	١٢-١٤	٦١، ٩٤
وَعَاشِرُوهُنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ....	١٩	١٥٧
ٱلرِّجَالُ قَوَّٰمُونَ عَلَى ٱلنِّسَآءِ	٣٤	١٥٨، ١٦٩
فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلَا تَبْغُواْ عَلَيْهِنَّ سَبِيلًا	٣٤	١٥٩، ١٧٠
إِنَّ ٱلَّذِينَ تَوَفَّىٰهُمُ ٱلْمَلَـٰٓئِكَةُ	٩٧-٩٩	٨١

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

الآيــة	رقم الآية	الصفحة
سـورة المائـدة		
وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ	٥	٤٩
قَدْ جَآءَكُم مِّنَ ٱللَّهِ نُورٌ	١٥	١١١
فَتَرَى ٱلَّذِينَ فِى قُلُوبِهِم	٥٢	١١٠
يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ لَا تَسْـَٔلُواْ عَنْ أَشْيَآءَ	١٠١	٢٢٧
سـورة الأنعـام		
مَن جَآءَ بِٱلْحَسَنَةِ فَلَهُۥ عَشْرُ أَمْثَالِهَا	١٦٠	١٣١
سـورة التوبة		
ٱتَّخَذُوٓاْ أَحْبَارَهُمْ وَرُهْبَـٰنَهُمْ أَرْبَابًا....	٣١	٢٣١
وَٱلَّذِينَ ٱتَّخَذُواْ مَسْجِدًا ضِرَارًا	١٠٧	١٠٠
فِى قُلُوبِهِم مَّرَضٌ فَزَادَتْهُمْ رِجْسًا إِلَىٰ رِجْسِهِمْ....	١٢٥	١١٠
سـورة يونـس		
قُلِ ٱنظُرُواْ مَاذَا فِى ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ....	١٠١	٢١٨
سـورة إبراهيم		
كِتَـٰبٌ أَنزَلْنَـٰهُ إِلَيْكَ لِتُخْرِجَ ٱلنَّاسَ مِنَ ٱلظُّلُمَـٰتِ	١	١١٢
سـورة النمـل		
وَجَحَدُواْ بِهَا وَٱسْتَيْقَنَتْهَآ أَنفُسُهُمْ	١٤	٢٣٢
سـورة الإسـراء		
وَلَا تَقْتُلُواْ ٱلنَّفْسَ ٱلَّتِى حَرَّمَ ٱللَّهُ	٣٣	٧٩
وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ	٣٦	٢٣٢

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الآيـــة	رقم الآية	الصفحة
وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ ...	٧٠	٧١، ٧٨
وَمَآ أُوتِيتُم مِّنَ ٱلْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا	٨٥	٢١٩
سـورة الكهف		
قَالَ لَهُۥ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ	٦٦	٢١٨

سـورة طـه		
وَقُل رَّبِّ زِدْنِى عِلْمًا	١١١	٢١٩
سـورة العنكبوت		
قُلْ سِيرُوا۟ فِى ٱلْأَرْضِ فَٱنظُرُوا۟ كَيْفَ بَدَأَ ٱلْخَلْقَ	٢٠	٢١٨
سـورة الروم		
وَمِنْ ءَايَٰتِهِۦٓ أَنْ خَلَقَ لَكُم مِّنْ أَنفُسِكُمْ	٢١	١٥٧
سـورة يس		
لِّيُنذِرَ مَن كَانَ حَيًّا	٧٠	١٧
سـورة الجاثية		
ٱللَّهُ ٱلَّذِى سَخَّرَ لَكُمُ ٱلْبَحْرَ	١٢-١٣	٧٤
سـورة الحجرات		
يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَٰكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ ...	١٣	٧٤
سـورة الذاريات		
إِنَّهُۥ لَحَقٌّ مِّثْلَ مَآ أَنَّكُمْ تَنطِقُونَ ...	٢٣	١٧

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library - Yarmouk University

الآيــــة	رقم الآية	الصفحة
سـورة النجم		
إِن يَتَّبِعُونَ إِلَّا ٱلظَّنَّ	٣٢	٢٣٢
سـورة الطلاق		
أَسْكِنُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ سَكَنتُم....	٦٠	٤٤

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

فهرس الأحاديث

طرف الحديث	رقم الصفحة
"إذا أمرتكم بأمر فأتوا منه	٥٢
"إذا كان الوباء بأرض وأنت ليست فيها	٧٢
"إن الرجل ليعمل والمرأة بطاعة الله	٩٦
إنما الأعمال بالنيات	٩٣
" إنما هلك من كان قبلكم....	٢٢٧
"أنه كان له عذق من نخل في حائط	٤٦، ٩٧
"تركت فيكم أمرين لن تضلوا ما تمسكتم بهما	١١٢
"طلب العلم فريضة	٧٦، ٢١٩
"قبّل رسول الله ﷺ الحسن بن علي....	١٤١
"كلكم راعٍ وكلكم مسؤول عن رعيته	١٤١
"لا ضرر ولا ضرار	٤٥، ٥٦، ٩٦
"لا يجلد أحدكم امرأته جلد العبد	١٦٠
"لا يمنعن أحدكم جاره أن يغرز خشبة	٤٨
"ما استفاد المؤمن بعد تقوى الله	١٥٨
"من سلك طريقاً يلتمس به علماً	٢١٨
"يا أيها الناس قد أذهب الله عبية الجاهلية.....	٧٢
"يا عبادي إني قد حرمت الظلم على نفسي.....	٦٢

صفحة 251 مفقودة من المصدر

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

فهرس المصادر والمراجع

أولاً: الكتب

- ابن الأثير، مجد الدين أبي السعادات المبارك بن محمد، النهاية في غريب الحديث والأثر، تحقيق: طاهر الزاوى، ومحمود الطناحى، دار الفكر- بيروت، د.ت، د.ط.

- إبراهيم، محمد عبد الرازق، وأبو زيد، عبد الباقي عبد المنعم، مهارات البحث التربوي، دار الفكر ناشرون وموزعون – عمان، ٢٠٠٧م، ١٤٢٨هـ، ط١- الإبراهيم، محمد عقلة، تربية الأولاد في الإسلام، مكتبة الرسالة الحديثة – عمان، ١٩٩٠م، ١٤١٠هـ، ط١.

- أحمد، أحمد إبراهيم، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء، الإسكندرية، ٢٠٠٣م، د.ط.

- أحمد بن حنبل الشيباني، مسند أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة قرطبة- القاهرة، د.ت، د.ط.

- ارشيف ملتقى أهل الحديث-٢، منتدى الدراسات الحديثة – منتدى التخريج ودراسة الأسانيد، ٧ رمضان ١٤٢٩هـ- ٧سبتمبر ٢٠٠٨م.

- الاشول، عادل عز الدين، علم النفس النمو، مكتبة الأنجلو- القاهرة، ٢٠٠٨، د.ط.

- الأعسر، صفاء، وقشقوش، إبراهيم، وسلامة، محمد، برنامج لتنمية دافعية الانجاز لدى التلاميذ القطريين في مختلف مراحل العمر، دراسات في تنمية دافعية الإنجاز، مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، المجلد الثاني، ١٤٠٣هـ، ١٩٨٣م.

- أفندي، علي حيدر خواجة أمين، درر الحكام في شرح مجلة الأحكام، تعريب: فهمي الحسيني، د.ن، د.م، د.ت، د.ط.

- الألباني، صحيح الترغيب والترهيب، مكتبة المعارف- الرياض، د.ت، ط٥.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- الألباني، ناصر الدين، صحيح ابن ماجه، المكتب الإسلامي- بيروت، ١٩٨٨م، ط٣.

- الألباني، صحيح وضعيف الجامع الصغير، برنامج منظومات التحقيقات الحديثة، من إنتاج مركز نور الإسلام لأبحاث القرآن والسنة- الإسكندرية، د.ت، د.ط.

- الألباني ، ضعيف السنن أبي داوود، المكتب الإسلامي- بيروت، ١٩٩١م، ط١.

- الألباني، منزلة السلام من الإسلام، د.ن، د.م، د.ت، د.ط.

- الألباني، نقد النصوص، د.ن، د.م، د.ت، د.ط.

- الألفي، حقوق الإنسان وواجباته في الإسلام " دراسة مقارنة"، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب- مصر، ٢٠٠٥م، د.ط.

- إمام، زكريا، نظرية دارون في الميزان، شركة مطابع السودان للعملة المحدودة – الخرطوم، ٢٠٠٨م، د.ط.

- أمين، عثمان، الدراسات النفسية عند المسلمين، مكتب وهبة- القاهرة، ١٩٨١م، ط٢.

- الانتصار، عبد المجيد، تعليم ثقافة الحق والمواطنة، مطبعة التوحيدي – الرباط، ٢٠٠٦م، ط١.

- البخاري ، محمد بن اسماعيل، الجامع الصحيح، دار الشعب- القاهرة، ١٤٠٧هـ- ١٩٨٧م، ط١.

- البركتي، محمد عميم الإحسان المحددي، قواعد الفقه، الصدف بيلشرز- كراتشي، ١٤٠٧هـ- ١٩٨٦م، د.ط.

- البزار، أبو بكر أحمد بن عمرو، مسند البزار، تحقيق: محفوظ الرحمن زين الله، وعاد بن سعد، وصبري عبد الخالق، مكتبة العلوم والحكم- المدينة المنورة، بدأت النسخة سنة ١٩٨٨م وانتهت ستة ٢٠٠٩م، ط١.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- البستان، أحمد عبد الباقي، وعبد الجواد، عبد الله السيد، بولس، وصفي عزيز، الإدارة والإشراف التربوي، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٤٣١هـ-٢٠١٠م، ط١.

- البغا، مصطفى ديب، الجوانب التربوية في أصول الفقه، عالم الكتب - اربد، ٢٠٠٦م، ط١.

- البكاء، عدنان، الحكم والحق بين الفقهاء والأصوليين، مطبعة العربي الحديثة، بغداد، ١٩٧٦م، ط١.

- البكاري، عبد السلام، المنهاج الإسلامي في التربية على حقوق الإنسان، دار الأمان للنشر والتوزيع - الرباط، ١٤٢١هـ-٢٠٠١م، ط١

- البطش، محمد، وجبريل، موسى، التغير في التفضيلات القيمية عند الأفراد الأردنيين بتقديمهم في العمر، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الثاني، العدد الثاني، ١٩٩١م.

- بنات، سهيلة، أثر التدريب على مهارات الاتصال وحل المشكلات في تحسين تقدير الذات والتكيف لدى النساء المعنفات وخفض مستوى العنف، (رسالة دكتوراة) غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، ٢٠٠٤م.

- بني أحمد، خالد علي سليمان، معايير التعسف في استعمال الحق ومدى انطباقها على الوصية في الفقه الإسلامي، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت (المفرق)- الأردن، المجلد (٣) العدد (٤)، ١٤٢٨هـ - ٢٠٠٧م.

- البوطي، محمد سعيد، ضوابط المصلحة في الشريعة الإسلامية، مؤسسة الرسالة - بيروت، ١٩٨٢م، ط٤.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- البوطي، محمد سعيد، التعسف في استعمال الحق بين الشريعة والقانون، بحث مقدم لمؤتمر **مفهوم الحق بين الشريعة والقانون، كلية الشريعة والقانون، مسقط سلطنة عمان، ٢٦-٢٨، من** ذي الحجة ١٤٢٠هـ، ١-١٣ إبريل ٢٠٠٠ م.

- البيهقي، أبو بكر أحمد بن الحسين بن علي، السنن الكبرى، مجلس دائرة المعارف النظامية- الهند، ١٣٤٤هـ، ط١.

- الترتوري، محمد عوض، والقضاة، محمد فرحان، المعلم الجديد "دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة"، دار الحامد للنشر والتوزيع - عمان، ٢٠٠٦م، ط١.

- التركي، عبد الله بن عبد المحسن، الإسلام وحقوق الإنسان، وزارة الشؤون الإسلامية - السعودية، ١٤١٧هـ، ط١.

- الترمذي، محمد بن عيسى، سنن الترمذي، تحقيق: صدقي محمد جميل العطّار، دار الفكر- بيروت، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م، د.ط.

- التفتازاني، سعد الدين مسعود بن عمرن شرح التلويح على التوضيح، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ت، د.ط.

- توفيق، محمد عز الدين، التأصيل الإسلامي للدراسات النفسية، دار السلام - القاهرة، ١٩٩٨م،د.ط.

- ابن تيمية، تقي الدين أبو العباس أحمد، الفتاوى، دار الكتب العلمية- بيروت،١٤٠٨هـ، ط١.

- ابن تيمية، ابن باز الألباني، ابن عثيمين، ابن جبرين، عشرة النساء من الألف إلى الياء، الحقوق الزوجية موثقاً بأقوال وفتاوى أصحاب الفضيلة العلماء جمعه ورتبه، أبو حفص: أسامة بن كمال بن عبد الرازق، دار الوطن - الرياض، ١٤١٩هـ-١٩٩٨م، ط١.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- جان، محمد صالح بن علي، الثواب والعقاب في التربية والتعليم بين الأصالة والمعاصرة، معهد البحوث العلمية- جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤٢٤هـ- ٢٠٠٣م، ط١.

- الجبري، عبد المتعال محمد، المرأة في التصور الإسلامي، مكتبة وهبة - القاهرة، ١٤٠١هـ- ١٩٨١م، ط٥.

- جرادات، صالح أحمد، حقوق المرأة في الإسلام "دراسة مقارنة مع الواقع"، مطبعة الروزنا- إربد، ٢٠٠٠م، ط١.

- الجلاد، ماجد ، تعليم القيم وتعليمها، دار المسيرة - عمان، ١٤٢٦م، ط١.

- أبو جملة، همسة سمير، العلاقة بين الرضا عن الزواج والعنف ضد الزوجة في قصبة الكرك، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم علم الاجتماع، كلية التربية، جامعة مؤتة - الكرك، ٢٠٠٤م.

- الجندي، أنور، الفكر الغربي "دراسة نقدية"، ١٤١٥هـ-١٩٩٤م، ط٢، د.ن، د.م.

- ابن الجوزي، أبو الفرج عبد الرحمن بن علي، زاد المسير في علم التفسير، المكتب الإسلامي- بيروت، ١٩٨٤، ط٣.

- جوهر، علي صالح، والباسل، ميادة محمد فوزي، تنشئة الطفل على حقوقه بالمؤسسات التعليمية، المكتبة العصرية، المنصورة، ٢٠١٠م، ط١.

- حافظ أحمد، إدارة المؤسسات التربوية، عالم الكتب- القاهرة، ١٤٢٣هـ، ط١.

- الحاكم، محمد بن عبد الله، المستدرك على الصحيحين، دار الكتب العلمية- بيروت،١٤١١هـ- ١٩٩٠م، ط١.

- ابن حجر العسقلاني: فتح الباري شرح صحيح البخاري، دار المعرفة - بيروت،، د.ت، د.ط.

- حراحشة، أحمد حسن، العنف ضد المرأة وأشكال الاتصال والتوجه نحو الحياة لدى المعنفات

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

في محافظتي العاصمة والزرقاء، (رسالة دكتوراة) غير منشورة قسم الإرشاد النفسي – كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن،٢٠٠٤.

– حسان، حسن، والعجمي، محمد، الإدارة التربوية، دار المسيرة – عمان، ١٤٢٧هـ، ط١.

– حسين، طه، إساءة معاملة الأطفال "النظرية والعلاج"، دار الفكر ناشرون– عمان، ٢٠٠٨م، ١٤٢٨هـ، ط١.

– الحسيني، عفاف حسن، ماهية الحرية في الإسلام، بحث منشور في مجلة الشريعة والدراسات الإسلامية، جامعة الكويت – الكويت، العدد ٨٣ – السنة: ٢٥، ذي الحجة ١٤٣١هـ، ديسمبر ٢٠١٠م

– الحلبي، محمد علي السالم، مبدأ المساواة في الشريعة الإسلامية والقانون الوضعي، الدار العلمية للنشر والتوزيع– عمان،٢٠٠٢م، ط١.

– أبو حماد، ناصر الدين، تعديل السلوك الإنساني وأساليب حل المشكلات السلوكية، عالم الكتب الحديث – اربد، ١٤٢٨–٢٠٠٨م، ط١

– الحنبلي، مازن، الحقوق أنواعها ومداها التعسف في استعمالها، المكتبة القانونية، دمشق، ٢٠٠٣، ط١.

– خالد، خالد محمد، الدولة في الإسلام، دار ثابت للنشر والتوزيع – القاهرة، ١٩٨٢م، د.ط.

– الخالدي، جمال، تربية الأطفال في الإسلام "أسسها وتطبيقها"، دار وائل للنشر، عمان، ٢٠١١م، ط١.

– خصاونه، خلود أحمد سليم،الثواب في التربية الإسلامية، (رسالة ماجستير) غير منشورة، قسم التربية الإسلامية– كلية الشريعة، جامعة اليرموك، ١٩٩٣م.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- خطاب، محمد صالح، الإدارة الصفية، "المشكلات التعليمية والحلول"، دار المسيرة – عمان، ١٤٣١هـ، ٢٠١٠م، ط٢.

- الخطايبة، ماجد، والطويسي، أحمد، والسلطاني، عبد الحسين، التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع – عمان، ٢٠٠٢م، ط١.

- الخطيب، إشراق محمود، الحيل الشرعية في مجال الاقتصاد، (رسالة ماجستير) غير منشورة، قسم الفقه الإسلامي، جامعة اليرموك، الأردن ١٤١٩هـ - ١٩٩٨م.

- الخطيب البغدادي، أبو بكر أحمد بن علي، تاريخ بغداد أو مدينة السلام، مكتبة الحانجي- القاهرة، ١٩٣١م، د.ط.

- الخطيب، جمال، تعديل السلوك الإنساني، مكتبة الفلاح – الكويت، ١٤٢٣هـ، ط١.

- خفاجي، أميمة، دارون بين إنسانية الحيوان وحيوانية الإنسان، الهيئة المصرية العامة للكتاب – السويس، ٢٠٠٥م، د.ط.

- الخفيف، علي ، أحكام المعاملات الشرعية، دار الفكر العربي، د.م، د.ت، ط٣.

- ابن خلدون، عبد الرحمن، المقدمة، تحقيق: أحمد جاد، دار الغد الجديد-القاهرة،١٤٢٨هـ- ٢٠٠٧م، ط١.

- الخوالدة، محمد سالم ، بناء برنامج تعليمي قائم على مفاهيم حقوق الإنسان، (رسالة دكتوراة) غير منشورة، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك – الأردن، ٢٠١٠م.

- أبو داوود، سليمان بن الأشعث، سنن أبي داوود، مكتبة الرشد ناشرون- الرياض، ١٤٢٤هـ- ٢٠٠٣م، ط١.

- الدريني، الحق ومدى سلطان الدولة في تقييده، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٣٩٧هـ - ١٩٧٧، ط٢.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- الدريني ، الفقه الإسلامي المقارن مع المذاهب، جامعة دمشق- دمشق، ١٩٨٧، ط٢.

- الدريني، المناهج الأصولية، مؤسسة الرسالة - بيروت، ١٤١٨هـ، ١٩٩٧م، ط٣.

- الدريني، فتحي، نظرية التعسف في استعمال الحق، مؤسسة الرسالة- بيروت، ١٤١٩هـ- ١٩٩٨م، ط٢.

- دواني، كمال سليم، الإشراف التربوي "مفاهيم وآفاق"، دائرة المكتبة الوطنية – عمان، ٢٠٠٣م، ط١.

- ذياب: زياد صبحي، متعة الطلاق وعلاقتها بالتعويض عن الطرق التعسفي، (رسالة ماجستير)- دار الينابيع – عمّان، ١٩٩٢م.

- ابن رجب الحنبلي ، جامع العلوم والحكم: تحقيق: شعيب الأرنؤوط، وإبراهيم باجس، مؤسسة الرسالة- بيروت،١٤١٢هـ، ط١.

- ابن رجب الحنبلي، القواعد في الفقه الإسلامي، دار المعرفة- بيروت، ١٩٠٠م، د.ط.

- رجب، مصطفى، وطه، حسين، مناهج البحث التربوي بين النقد والتجديد، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع- كفر الشيخ، ٢٠٠٩م، ط١.

- ابن رشد، محمد بن أحمد، بداية المجتهد ونهاية المقتصد، تحقيق: علي محمد معوض، وعادل أحمد عبد الجود، دار الكتب العلمية- بيروت، ١٤١٦هـ- ١٩٩٦م، ط١.

- الرشيدي، أحمد، حقوق الإنسان" دراسة مقارنة بين النظرية والتطبيق، الشروق الدولية للنشر- القاهرة، ٢٠٠١م، د.ط:

- الرملي، شمس الدين محمد بن أبي العباس، نهاية المحتاج إلى شرح المنهاج، دار الكتب العلمية ،١٩٦١م، د.م، د.ط.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- الزبون، حمدان محمد جميل، القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية المطـورة لـصفوف المستوى الأول من الحلقة الأولى في التعليم الأساسي في دولـة الإمـارات العربيـة، (رسـالة ماجستير) غير منشورة، قسم المناهج والتدريس- كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد- الأردن، ٢٠٠٨م.

- الزبيدي، مرتضى الزبيدي، تاج العروس، المطبعة الخيرية- القاهرة، د.ت، د.ط.

- الزحيلي، وهبة، حق الحرية في الإسلام، دار الفكر المعاصر- بيروت، ١٤٢١هـ- ٢٠٠٠م، ط١.

- الزحيلي، وهبة، الفقه الإسلامي وأدلته، دار الفكر - دمشق، ١٤٠٩هـ- ١٩٨٩م، ط٣.

- الزرقا، مصطفى، الاستصلاح والمصالح المرسلة في الشريعة الإسلامية، دار القلم - دمشق، ١٩٩٨م، ط١.

- الزرقا، صياغة قانونية لنظرية التعسف، استعمال الحق في قـانون إسـلامي، دار البـشير - عمان، ط٢.

- الزرقا، مصطفى احمد، المدخل الفقهي العام، دار العلم- دمشق، ١٤١٨هـ، ١٩٩٨م، ط١.

- الزرقا، مصطفى أحمد، نظرة عامة في فكرة الحق والالتزام، دار القلـم- بيـروت، ١٩٩٩م، ط٢.

- زريق، معروف، علم النفس في الإسلام، دار المعرفة - دمشق، ١٩٨٩م، د.ط.

- الزعبي، محمد علي، أسس الدوافع وأثرها في التربية الإسلامية وأثرها على الانجاز الوظيفي في المجتمع الإسلامي،(رسالة ماجستير) غير منشورة، قسم الإدارة وأصـول التربيـة- كليـة التربية والفنون، جامعة اليرموك، إربد- الأردن،٢٠٠٠م.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- الزمخشري، أبو القاسم جار الله محمود بن عمر،الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، تحقيق: يوسف الحمادي، مكتبة مصر- القاهرة، ١٤٣١هـ- ٢٠١٠م، ط١.

- زنتاني، عبد الحميد الصيد، أسس التربية الإسلامية في السنة النبوية، دار العربية للكتاب- ليبيا، ١٩٨٤هـ، د.ط.

- الزهاوي، سعيد أمجد، التعسف في استعمال الحق، دار الاتحاد العربي، القاهرة، ١٩٧٦م، ط٦.

- أبو زهرة، محمد، أصول الفقه، دار الفكر العربي، د.م، د.ت، د.ط.

- زيدان، عبد الكريم، المفصل في أحكام المرأة والبيت المسلم في الشريعة الإسلامية، مؤسسة الرسالة- بيروت، ١٤١٥هـ- ١٩٩٤م، ط٢.

- زيدان، عبد الكريم، الوجيز في أصول الفقه، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٤١٥هـ - ١٩٩٤م، د.ط.

- أبو زينة، فريد، وإبراهيم، مروان، وقنديلجي، عامر، وعدس، عبد الرحمن، وعليان، خليل، مناهج البحث العلمي، طرق البحث النوعي، دار المسيرة – عمان، ٢٠٠٥م، د.ط.

- سابق، السيد ، فقه السنة، دار الكتاب العربي- بيروت، ١٤٠٧هـ- ١٩٨٧م، ط١.

- ساري، حلمي، الآثار النفسية والاجتماعية والاقتصادية للعنف الأسري المرأة والمجتمع المحلي، دار الشروق – عمان، ١٩٩٧م، د.ط.

- سانوغو، أبو عبد الرحمن عبدالله تناوي ، مجموعة الأحاديث الضعيفة في كتاب رياض الصالحين للإمام النووي، د.ن، د.م، د.ت، د.ط.

- السدلان، صالح بن غانم، القواعد الفقهية الكبرى وما تفرّع عنها، دار بلنسية للنشر والتوزيع- الرياض، ١٤٢٠هـ-١٩٩٩م، ط٢.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- سراج، محمد، نظرية العقد والتعسف في استعمال الحق من وجهة الفقه الإسلامي، دار المطبوعات الجامعية – الإسكندرية، ١٩٩٨م، د.ط.

- السرخسي، محمد بن أبي سهل، المبسوط، دار المعرفة- بيروت، ١٤٠٦هـ، د.ط.

- السريتي، عبد الودود، المدخل لدراسة بعض النظريات في الفقه الإسلامي، دار المطبوعات الجامعية – الإسكندرية، ١٩٩٧م، ط١.

- ابن سحنون، محمد، آداب المعلمين، ملحق بذيل التربية في الإسلام، لأحمد فؤاد الأهواني، دار المعارف – القاهرة، ١٩٦٧م، د.ط.

- سعيد، سعاد جبر، علم النفس التربوي، عالم الكتب الحديث – اربد، ١٤٢٩هـ، ٢٠٠٨م، ط١.

- سعيد، صبحي عبده، الإسلام وحقوق الإنسان، دار النهضة – القاهرة، ١٩٩٤م، د.ط.

- أبو سليمان، عبد الوهاب إبراهيم، كتابة البحث العلمي، ومصادر الدراسات القرآنية والسنة النبوية والعقيدة الإسلامية، دار الشروق – جدة، ١٤١٠هـ-١٩٨٩م، د.ط.

- سليمان، عرفات، الإدارة المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة، ١٩٨٨م، د.ط.

- سليمان، عرفات عبد العزيز، استراتيجية الإدارة في التعليم، مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة، ١٩٨٥م، ط٢.

- السمالوطي، نبيل محمد، الإسلام وقضايا علم النفس الحديث، دار الشروق – جدة، ١٩٨٤، ط٢.

- السمالوطي، نبيل، نحو توجيه إسلامي لمناهج علم الاجتماع "رؤية نقدية اجتهادية"، دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية، ١٩٩٦م، د.ط.

- سنقر، صالحة، نظريات التوجيه التربوي، منشورات جامعة دمشق، كلية التربية ١٤٢٧هـ-١٤٢٨هـ، ٢٠٠٦م – ٢٠٠٧م، د.ط.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- السنهوري، عبد الرزاق أحمد، مصادر الحق في الفقه الإسلامي، دار إحياء التراث- بيروت،١٩٥٣م ، د.ط.

- السنوسي، عبد الرحمن بن معمر، اعتبار المآلات ومراعاة نتائج التصرفات ، دار ابن الجوزي- السعودية، ١٤٢٩هـ، ط٢.

- سنيورة، رندة، وعبد الهادين ريم، العنف ضد المرأة ظاهرة عامة أم خاصة، دار الشروق- عمان، ١٩٩٧م، د.ط.

- السيوطي، جلال الدين، الأشباه والنظائر في قواعد وفروع الشافعية، دار الكتب العلمية- بيروت، ١٩٨٣م، ط١.

- الشاطبي، أبي إسحاق إبراهيم عن موسى، الموافقات في أصول الشريعة، دار الكتب العلمية – بيروت، د.ت، د.ط.

- الشافعي، محمد إبراهيم، المسؤولية والجزاء في القرآن الكريم، مطبعة السنة المحمدية، ١٤٠٢هـ-١٩٨٢م، د.م، ط١

- شاكر، هالة محمد، إدارة الصفوف، دار البداية – عمان، ٢٠١٠م١٤٣١هـ ، ط١.

- الشبيب، كاظم، العنف الأسري، المركز المركز العربي- بيروت، ٢٠٠٧م، ط١.

- الشريفين، عماد عبد الله، تعديل السلوك الإنساني في التربية الإسلامية، (رسالة ماجستير)، غير منشورة، قسم الدراسات الإسلامية – كلية الشريعة، اربد- الأردن، ١٤٢٢هـ-٢٠٠٢م.

- الشريفين، عماد عبد الله، نحو بناء نظرية إسلامية في النمو الإنساني، دار عماد الدين للنشر والتوزيع – عمان، ٢٠١٠م، ط١.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- الشريفين، عماد عبدالله، وشطناوي، يحيى ضاحي، والخضر، زكريا علي، تعديل السلوك اللفظي في القرآن الكريم دراسة قرآنية تربوية، بحث قدم للنشر للمجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت (المفرق)- الأردن.

- الشريفين، عماد عبد الله، مضامين تربوية من علوم القرآن نماذج مختارة، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وزارة التعليم العالي، السعودية، العدد الحادي عشر، ربيع الآخر ١٤٣٠هـ

- الشناوي، محمد محروس، العلاج السلوكي الحديث" أسسه وتطبيقاته"، دار قباء- القاهرة،١٩٩٨م، د.ط.

- الصفدي، عصام وآخرون، العلوم السلوكية والاجتماعية، دار المسيرة – عمان، ١٤٢٢هـ، ط١.

- الصنعاني، الحسين بن أحمد بن يوسف، فتح الغفار الجامع لأحكام سنة نبينا المختار، تحقيق: مجموعة بإشراف علي العمران، دار عالم الفوائد، د.م، ١٤٢٧هـ، ط١.

- الصنيع، صالح بن إبراهيم، دراسات في التأصيل الإسلامي لعلم النفس، دار عالم الكتب – الرياض، ١٤١٦هـ-١٩٩٥م، ط١.

- الطباخ، محمود فؤاد، كيف يكون ظلم المرأة، دار الإعلام – عمان، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٣م، ط١.

- الطبراني، أبو القاسم سليمان بن أحمد، المعجم الأوسط، مكتبة- المعارف- الرياض، ١٩٨٥هـ، د.ط.

- الطبري، محمد بن جرير، جامع البيان في تأويل آي القرآن، تحقيق: محمد شاكر الحرستاني، دار إحياء التراث العربي- بيروت، د.ت، ط٢.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- ضمرة، جلال كايد، وأبو عميرة، عريب، وعشا، انتصار جليل، تعديل السلوك، دار صفاء للنشر والتوزيع – عمان، ٢٠٠٧م، ١٤٢٨هـ، ط١.

- ابن عابدين، حاشية رد المحتار على الدر المختار، دار الفكر- بيروت، ١٣٨٦هـ، ط٢.

- العاجز، فؤاد ، القيم وطرق تعلمها، غزة، د.ن، د.ت، د.ط.

- أبو عاصي، محمد سالم، الحق والتكليف والإنسان في ضوء الشريعة الغراء، بحث مقدم لمؤتمر مفهوم الحق بين الشريعة والقانون، كلية الشريعة والقانون، مسقط، سلطنة عمان، ٢٦-٢٨ من ذي الحجة ١٤٢٠هـ، ١-٣ إبريل ٢٠٠٠م.

- العالم: يوسف، المقاصد العامة للشريعة الإسلامية، المعهد العالمي، الرياض، ١٩٩٤م، ط٢.

- عامر، حسين، التعسف في استعمال الحقوق وأبعاد العقود، الهيئة المصرية العامة للكتاب مصر – د.ت، د.ط.

- عامر، طارق عبد الرؤوف، الإشراف التربوي والتوجيه الفني، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع- القاهرة، ٢٠١٠، ط١.

- العامري، أروى، العنف العائلي في الأردن حجمه ومسبباته، مؤسسة شومان – عمان، ١٩٨٨م، د.ط.

- عباس، محمد خليل، ونوفر، محمد بكر، والعبسي، محمود مصطفى، أبو عواد، فريال محمد، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة – عمان، ٢٠١١م-١٤٣١هـ، ط٣.

- ابن عبد السلام، عز الدين عبد العزيز بن أبي القاسم، قواعد الإحكام في مصالح الأنام، دار الكتب العلمية- بيروت، ١٩٠٠م، د.ط

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- عبد الله، محمد محمود، الحقوق في الإسلام، مؤسسة الرواق للوراق للنشر والتوزيع- عمان، ٢٠٠٧م، ط١.

- عبد الرسول، محمد، الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية، الدار العالمية للنشر والتوزيع، الجيزة، ٢٠٠٨م، ط١.

- العبد، محمد عبد الله، مدى سلطة الآباء على الأبناء في التربية الإسلامية والتربية الوضـــعية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، قسم الدرا سات الإسلامية، كلية الشريعة، جامعـــة اليرمـــوك - اربد، ٢٠٠٢م.

- عبد المعطي، حسن مصطفى، الأسرة ومشكلات الأبناء، دار السحاب - القاهرة، ٢٠٠٤م، ط١.

- عثمان، مبارك علي، وفرحان، محمد نور، حقوق الإنسان العالمية بين النظريـــة والتطبيـــق، مكتبة الأسرة - مصر، ٢٠٠٦م، د.ط.

- عدس، عبد الرحمن، وتوق، محيي الدين، المدخل إلى علم النفس، دار الفكر - عمان، ٢٠٠٥، ط٦.

- العدوي، جلال علي، ورمضان أبو السعود ومحمد حسين قاسم، الحقوق وغيرها من المراكـــز القانونية، منشأة المعارف الإسكندرية ١٩٩٦ د.ط.

- العدوي، مصطفى، جامع أحكام النساء، دار السنة - الرياض، د.ت، ط١.

- عريفج، سامي سلطي، الإدارة التربوية المعاصرة، دار الفكر - عمان، ٢٠٠٧م، ١٤٢٨هـــ، ط٢.

- العشي، نوال، إدارة التعلم الصفي، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع - عمان، ٢٠٠٨م، د.ط.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- عطية، خليل عطية، أساسيات في حقوق الإنسان والتربية، دار البداية ناشرون - عمان، ٢٠١٠م، ١٤٣١هـ، ط١.

- عطية، محمد أحمد محمد فرج، حقوق الإنسان بين هدى الرحمن واجتهاد الإنسان، دار ابن كثير، الكويت - ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م، ط١.

- عطيفة، حمدي، منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية، دار النشر للجامعات - القاهرة، ٢٠٠٢م، ط١.

- علاونة، شفيق فلاح، سيكولوجية التطور الإنساني، دار المسيرة - عمان، ٢٠٠٩م، ١٤٢٩هـ، ط١.

- علوان، محمد يوسف، حقوق الإنسان في ضوء القوانين الوطنية والمواثيق الدولية، وحدة التأليف والترجمة والنشر - الكويت، ١٤١٩هـ-١٩٨٩م، ط١

- علي، سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية، دار المسيرة- عمان،١٤٢٧هـ -٢٠٠٧م، ط١.

- علي، عبد الحميد محمد، وقرشي، منى إبراهيم، العنف ضد الأطفال، مؤسسة طيبة- القاهرة، ٢٠٠٩م، ط١.

- عليتش، محمد بن أحمد بن محمد، شرح منح الجليل على شرح مختصر العلامة خليل، دار صادر، د.م، د.ت، د.ط.

- عمارة، محمد، الإسلام وحقوق الإنسان، دار الشروق - القاهرة، ١٩٨٩م، د.ط.

- العواودة، أمل سالم، العنف ضد الزوجة في المجتمع الأردني، مكتبة الفجر- إربد،٢٠٠٢م، ط١.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

– عودة، أحمد، وملكاوي، فتحي، أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، مكتبة الكتاني – اربد، ١٩٩٢م، د.ط.

– عودة، عبد القادرة، التشريع الجنائي الإسلامي مقارناً بالقانون الوضعي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٦ ط٧.

– عيسوي، أحمد، نظرية التعسف في استعمال الحق في الفقه الإسلامي، مجلة العلوم القانونية والاقتصادية– القاهرة، العدد الأول، ١٩٣٦.

– عطوي، جودت، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة – عمان، ٢٠٠١م، ط١.

–العيساوي، إسماعيل: استعمال الحق لغير مصلحة مشروعة أو بقصد الإضرار بالغير، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، جامعة آل البيت (المفرق)– الأردن، المجلد (٥) العدد (٣/ب)، ذو الحجة١٤٣٠هـ/ تشرين الثاني٢٠٠٩م.

– أبو العينين، بدران، أصول الفقه الإسلامي، مؤسسة الجامعة– الإسكندرية، ١٩٠٠م، د.ط.

– أبو العينين، علي، القيم الإسلامية والتربية، مكتبة إبراهيم حلبي – المدينة، ١٤٠٨هـ، ط١.

– أبو غزال، معاوية، نظريات النمو الإنساني وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة – عمان، ٢٠٠٦م–١٤٢٦هـ، ط١.

– الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد، إحياء علوم الدين، دار المعرفة– بيروت،١٩٧٠م، د.ط.

– الغزالي، أبو حامد محمد، الأدب في الدين، تعليق: محمد جابر، د.ن، د.م، د.ت، د.ط.

– الغزالي، أبو حامد، المستصفى، مطبعة مصطفى الحلبي ، ١٣٥٦هـ، ط١.

– الفار، عبد الواحد، قانون حقوق الإنسان في الفكر الوضعي والشريعة الإسلامية، دار النهضة العربية – القاهرة، ١٩٩١م، د.ط.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- فرحان، إسحاق ومرعي، توفيق، اتجاهات المعلمين في الأردن للقيم الإسلامية في مجال العقائد والعبادات والمعاملات كما حددها الإمام البيهقي، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد الرابع، العدد الثاني، ١٩٨٧م.

- ابن فارس، أبو الحسين أحمد، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هـارون، دار الفكـر- بيروت، ١٩٧٩م، د.ط.

- الفنيش، أحمد علي، وزيدان محمد مصطفى، التوجيه الفني التربوي، دار الكتاب الجديدة المتحدة – بيروت، ٢٠٠٠م، ط٢.

- الفيروز آبادي، محمد بن يعقوب، القاموس المحيط، المؤسسة العربية للطباعـة – بيـروت، د.ت، د.ط.

- الفيومي، أحمد بن محمد بن علي، المصباح المنير، مكتبة لبنان- بيروت، ١٩٨٧م، د.ط.

- القابسي، علي بن محمد، أحوال المعلمين والمتعلمين، ملحق بكتاب التربية في الإسلام، لأحمد فؤاد الأهواني، دار المعارف – القاهرة، ١٩٦٧م، د.ط.

- القاضي، سعيد إسماعيل، أصول التربية الإسلامية، دار الكتب، القاهرة، د.ت، ط١.

- القاضي، يوسف، ويالجن، مقداد، علم النفس التربوي في الإسلام، دار المريخ – الرياض، د.ت، د.ط.

- ابن قدامة المقدسي، المغني، دار الفكر – بيروت، ١٤٠٥هـ، ط١.

- القدومي، عبير ربحي، التعسف في استعمال الحق في الأحوال الشخصية، دار الفكر ناشرون، وموزعون، عمان، ١٤٢٨هـ – ٢٠٠٧م، ط١.

- القرافي، أحمد بن إدريس الصنهاجي، الفروق، دار إحياء الكتب العربيـة،١٣٤٦ هـ، د.م، ط١.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- القرطبي، أبي عبد محمد بن حمد، الجامع لأحكام القرآن، تحقيق: محمد إبراهيم الحفناوي، دار الحديث- القاهرة، د.ت، ط١.

- القرني، محمد مسفر، والغالي، سهير عبد الحفيظ، العلاج الأسري ومواجهة الخلافات الأسرية، مكتبة الرشد ناشرون – الرياض، ١٤٢٥هـ، ٢٠٠٤م، ط١.

- قزاقزة، أحمد محمد، علم نفس النمو، دار النشر الدولي – الرياض، ١٤٢٩هـ-٢٠٠٨م، ط١.

- القضاة، آدم نوح، نظرية تحديد المستحقات في الفقه الإسلامي، دار النفائس- الأردن، ١٤١٠هـ-٢٠١٠م، ط١.

- القضاة، شفاء محمد طعمة، نظرية التقوم في الفقه الإسلامي، (رسالة ماجستير) غير منشورة، جامعة اليرموك- الأردن، ١٤٣٠هـ، ٢٠٠٩م.

- القضاة، نوح علي، الحيل الفقهية المحرمة، نشرة شهريه تصدرها دائرة الإفتاء العام الأردن، العدد ٣، جمادى الأولي: ١٤٣٠هـ - أيار ٢٠٠٦م.

- قطامي، يوسف، سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي، دار الشروق، الأردن، ١٩٨٩م، د.ط.

- قطامي، يوسف، علم النفس التربوي والتفكير، دار حنين – عمان، ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م، ط١.

- قطب، سيد، في ظلال القرآن، دار الشروق- القاهرة، ١٤١٧هـ-١٩٩٦م، ط٢٥.

- قطب، محمد، حول التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية، دار الشروق – القاهرة، ١٤١٨هـ-١٩٩٨م، ط١

- قلعة جي: محمد روّاس، معجم لغة الفقهاء، دار النفائس – بيروت، ١٩٩٦، ط١.

- القيسي، مروان، سلم القيم الإسلامية من منظور إسلامي، دراسات علوم الشريعة والقانون- اربد، الأردن، المجلد ٣١، العدد ٢، ٢٠٠٤م.

- ابن القيم، شمس الدين أبو عبد الله، أعلام الموقعين، دار الجيل – بيروت،١٩٧٣م، د.ط.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود، بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع، دار الكتب العلمية- بيروت، ١٩٨٦م، ط٢.

- ابن كثير، أبو الفداء إسماعيل تفسير القرآن العظيم، دار الجيل، بيروت، د.ت. د.ط.

- الكرمي، حسن سعيد،القاموس الهادي، دار لبنان للطباعة والنشر، لبنان، ١٩٩٢، د.ط.

- كرادشة، منير، العنف الأسري (سوسيولوجية الرجل العنيف والمرأة العنيفة، عالم الكتب الحديث، اربد، ٢٠٠٩م، ١٤٣٠هـ، ط١.

- الكندري، لطيفة حسين، بدر محمّد ملك، تربية المرأة من منظور الشيخ محمد الغزالي، مكتبة بستان المعرفة – جدة، ٢٠٠٥م، ط١.

- الكندري، لطيفة حسين، بدر محمّد ملك، تربية المرأة من منظور الشيخ محمد الغزالي، مكتبة بستان المعرفة – جدة، ٢٠٠٥م، ط١.

- الكيلاني، عبد الله، والشريفين، نضال، مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسياته، مناهجه، تصاميمه، أساليبه الاجتماعية، دار المسيرة – عمان، ٢٠٠٥م، د.ط.

- الكيلاني، عدي، مفاهيم الحق والحرية، دار البشير، عمان، د.ت، د.ط.

- الكيلاني، ماجد عرسان، أهداف التربية الإسلامية، دار القلم – دبي، ٢٠٠٥، ط١.

- الكيلاني، ماجد عرسان، فلسفة التربية الإسلامية، دار القلم – دبي، ١٤٢٧هـ-٢٠٠٦م، ط١

- الكيلاني، ماجد عرسان، مناهج التربية الإسلامية، دار القلم- دبي،٢٠٠٥م، ط١

- ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني، سنن ابن ماجه، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، محمد بللي، أحمد برهوم، دار الرسالة العالمية، بيروت، ١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م، ط١.

- مالك ابن أنس، الموطأ، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار التراث العربي- مصر، د.ت، د.ط.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- محادين، حسين طه، النوايسه، أديب عبد الله، تعديل السلوك نظرياً وإرشادياً، دار الشروق للنشر والتوزيع – عمان، ٢٠٠٩م، ط١.

- محارمة، حمد، والزيد، ريم، والحياري، رجاء، والنحاس، أمل، المفاهيم الخاصة بالعنف الأسري والإساءة كما تراها شرائح المجتمع الأردني، معهد الملكة زين الشرق التنموي – عمان، ٢٠٠١م، د.ط.

- محمد إبراهيم عبد النبي، الوعي الاجتماعي لدى مختلف الفئات الاجتماعية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة القاهرة، ١٩٨٥م

- محمد عبد الملك المتوكل، الإسلام وحقوق الإنسان، مركز دراسات الوحدة العربية – بيروت، ١٩٩٩م،د.ط.

- محمد نصر الدين محمد، أساس التعويض، (رسالة دكتوراه) غير منشورة،جامعة القاهرة- مصر، ١٩٨٣م.

- المحمصاني، صبحي النظرية العامة للموجبات والعقود في الشريعة الإسلامية، دار العلم للملايين- بيروت، ١٩٧٢م، ط٢.

- محيي، شوقي أحمد، الجوانب الدستورية لحقوق الإنسان، رسالة دكتوراة، كلية الحقوق – جامعة عين شمس، ١٩٨٦م.

- مدكور، منهج التربية الإسلامية، مكتبة الفلاح- الكويت، ١٤٢٢هـ، ط٢.

- مرسي، محمد منير، الإدارة التعليمية، أصولها وتطبيقاتها، عالم الكتب – القاهرة، ٢٠٠١م، د.ط.

- مرسي، محمد منير، الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب – القاهرة، ١٩٧٥م، د.ط.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- مرسي، محمد منير، البحث التربوي وكيف نفهمه، عالم الكتب- القاهرة، ١٤٢٣هـ-٢٠٠٣، د.ط.

- المرزوقي، إبراهيم عبد الله، حقوق الإنسان في الإسلام، ترجمة: محمد حسين مرسي، ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م، ط٣.

- المروغي، عبد السلام علي، النظرية العامة لعلم القانون (نظرية الحق)، منشورات الجامعة المفتوحة، د.م. ١٩٩٥، ط٢.

- مريزيق، هشام يعقوب، الإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الراية للنشر والتوزيع - عمان، ٢٠٠٨م، ١٤٢٩هـ، ط١.

- مسلم بن الحجاج، الجامع الصحيح ، مؤسسة الرسالة ناشرون- بيروت، ١٤٣٠هـ-٢٠٠٩م، ط١.

- مصطفى، إبراهيم، و الزيات، أحمد، وعبد القادر، حامد، والنجار، محمد، المعجم الوسيط، دار الدعوة، استنبول، د.ت. د.ط.

- مصطفى، حسن، وسمعان، وهيب، وعاشور، محمد محمد، ومعوض، رياض، اتجاهات جديدة في الإدارة المدرسية، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٧م، ط٣.

- مطاوع، إبراهيم عصمت، وأمينة أحمد حسن: الأصول الإدارية للتربية، دار المعارف - القاهرة، ١٩٨٠م، د.ط.

- المعايطة، عبد العزيز عطا الله، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار الحامد للنشر والتوزيع - عمان، ٢٠٠٧م، ط١.

- المغربي، أحمد، إدارة الفصل، دار الفجر للنشر والتوزيع- القاهرة، ٢٠٠٨، ط٢.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- المغربي، كامل محمد، السلوك التنظيمي" مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم، دار الفكر للنشر والتوزيع- عمان، ١٩٩٤-١٩٩٥م، ط٢.

- مقابلة، عبير ضيف الله، القيم الإسلامية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن، (رسالة ماجستير) غير منشورة، قسم التربية الإسلامية، كلية الشريعة، جامعة اليرموك، إربد- الأردن،٢٠٠٩م.

- ملحم، سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة- عمان، ٢٠٠٢م، ١٤٢٣هـ، ط٢.

- منصور، محمد حسين، نظرية الحق،د.ن. د.م. د.ت، د.ط.

- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، كتاب الفكر التربوي الإسلامي، إدارة البحوث التربوية- تونس ١٩٨٧م، د.ط.

- ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ١٩٥٥م، د.ط

- المهدي، مجدي صلاح، البحث العلمي التربوي بين دلالات الخبراء وممارسات الباحثين، دار الجامعة الجديدة للنشر- الإسكندرية، ٢٠٠٧م، د.ط.

- موسى، محمد فتحي، التربية وحقوق الإنسان في الإسلام، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ٢٠٠٦م، ط١.

- المومني، واصل جميل، الإدارة المدرسية الفعالة، دار الحامد- عمان، ٢٠٠٨م، ط١.

- الميداني، عبد الرحمن حسن، كواشف زيوف في المذاهب الفكرية المعاصرة، دار القلم - سوريا، ١٩٨٥م، ط١.

- الناشف، عبد المالك، القيم وقابليتها للتعلم والتعليم، مجلة المعلم الطالب، اليونسكو(الانرو)، العدد الأول.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

- ناصر، عيسى، العنف ضد النساء والأطفال، دار الأهرام - القاهرة، ٢٠٠١م، د.ط. - ابـن نجيم، الاشباه والنظائر، مؤسسة الحلبي، القاهرة، ١٩٦٨م، د.م، د.ط.

- نبهان، يحيى محمد، الإشراف التربوي بين المشرف والمدير والمعلم، دار صفاء - عمان، ٢٠٠٧م، ١٤٢٧هـ، د.ط.

- الندوي، علي أحمد، القواعد الفقهية، دار القلم- دمشق، ١٤١٤هـ-١٩٩٤م، ط٣ .

- نوير، عبد الستار، رسالة الإنسان في الحياة ومقتضياتها، دار الثقافة - الدوحة، ١٤٠٧هـ-١٩٨٧م، ط١.

- النوري، عبد الغني، اتجاهات جديدة في الإدارة التعليمية، دار الثقافة- الدوحة، ١٩٩١م، ط١.

- أبو الهيجاء، إيهاب أحمد سليمان، الحيل وأثرها في الأحوال الشخصية دراسة نظرية تطبيقية، دار النفائس- عمان، د.ت، د.ط.

- وطفة، علي أسعد، بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي، مركز الدراسات الإسلامية، بيوروت، ١٩٩٩م، د.ط.

- يالجن، مقداد، التربية الأخلاقية الإسلامية، دار عالم الكتب - الرياض، د.ت، د.ط:

- يالجن، مقداد، معالم بناء نظرية التربية الإسلامية، مؤتمر"نحو بناء نظرية إسلامية معاصرة"، عمان- المملكة الأردنية الهاشمية، ٢- ٥ محرم- ١٤١١هـ.

ثانياً: مواقع الإنترنت:

- الأحمـــد، خالـــد، الديكتاتوريـــة، نقـــل مـــن الإنترنـــت بتـــاريخ: ٢٠١١/٧/٢م: http://www,free-.Syria.com

- أمينة خ.م، مفهوم الإدارة الصفية، دراسة تربوية، دولة الإمارات، ٢٠٠٧، نقل من الإنترنت بتاريخ:٢٠١١/٢/١٠م www.ishrof.gotevot.edu.sa

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

- (باحـــارث، عنـــان، دعـــوى الحقـــوق، نقـــل مـــن الإنترنـــت بتـــاريخ: ٢٠١١/٢/٢٨....www.bahareth.org/index.php%3Fbrowse%3).

- حنفي، حسن، الدين والثقافة والسياسة في الوطن العربي، الحقوق والواجبات، نقل من الإنترنت بتاريخ: ٢٠١١/٢/٢٥ www.balagh.com/mosoa/fekr/rzoq52b5.htm

- السدلان، صالح بن غانم، القواعد الفقهية الكبرى، نقل من الإنترنت بتاريخ: ٢٠١١/٢/٢٥ www.hedielishaw.com/rabic/index.php/

- السهلي، عبد محمد، التربية على حقوق الإنسان، نقل من الإنترنت بتـــاريخ: ٢٠١١/٢/٢٨). www.aklaam.net/forum/showthread.php%3

- العبداني، التسلط الأسري معول لهدم الأسر، نقل من الإنترنت بتاريخ: ١٦/١/٢٠١١م). www.alhodaonline.com/np/4-8-2010/.../Zx16jxzc.htm

- القرضـــاوي، كتـــاب مـــدخل لمعرفـــة الإســـلام، نقـــل بتـــاريخ ٢٠١١/٢/٢٨م، www.rasoulallah.net/v2/document/aspx%.

- الكويكبي، نظرية الحق في الفقه الإسلامي، نقـــل مـــن الإنترنـــت بتـــاريخ: ٢٠١١/٢/٢٥ www.feqhweb.com/vb/F97.thml

- محمد حس عمران، ٢٠٠٧، المعلم الناجح وديمقراطية في الفصل، كليـــة التربيـــة، أســـيوط، مصر، نقل من الإنترنت بتاريخ: ٢٠١١/٢/١١م www.mowayh.taifedu.gov

- موقع الدورة الاستثنائية الثالثة لمؤتمر القمة الإســـلامي، ٧-٨ ديـــسمبر ٢٠٠٥م،نقـــل مـــن الإنترنـــت بتـــاريخ ٢٠١١/٢/٢٨: http://www.ok-oci.orglex-summit/arabic/ex-summit.htm

- وثيقة حقوق الإنسان في الإسلام، نقلت من الإنترنت بتاريخ: ٢٠٠١/٢/٢٨ www.alghoraba.com/wthacq/3-%2520hoqoo

- ويكيبيديا، الموسوعة الحرة، البيروقراطية، نقل مـــن الإنترنـــت بتـــاريخ: ٢٠١١/٧/٢م، http:// ar.wikipedia.org

© Arabic Digital Library - Yarmouk University

SUMMARIZATION

Educational Aspects of
Arbitrariness Theory in Utilizing Right in Islamic Jurisprudence

This study aimed at studying the arbitrariness theory in utilizing right as an educational Islamic study and revealing all the measures for the misuse of the authority at the educational field , and searching for manners of crucial misuse in some educational institutions , and its consequences on the individual and the group in the Islamic community , then after that to work on treating the behavior which is resulted due to the misuse of power (Authority) of the educational right and this is discussed in three chapters:-

- **Chapter one:-**

Studying the arbitrariness theory in utilizing right in the Islamic feqh through its definition, clues and its consequences to present a comprehensive vision about this theory to be studied from an educational perspective.

- **Chapter two:-**

Studying the educational perspectives of the arbitrariness theory in utilizing right and investing it in an educational field starting from studying the rights in the Islamic education till the modification of the behavior resulted due to this misuse.

- **Chapter three:-**

This study concludes by the study of some modals of the misuse of the educational rights that contained some educational samples which misused its authority in the family, school and educational researches –

© Arabic Digital Library - Yarmouk University
© Arabic Digital Library-Yarmouk University

The researcher came into a result that the reason for the misuse of educational rights is because of the separation between the rights and the educational duties, or between the individual right and the rights of others which lead into bad consequences and other side effects for the individual and group in the Islamic society.

The researcher recommends that educational institutions should adopt teaching the culture of the human rights and duties, and to give the students of the higher educational studies the task of commencing procedural and field researches to locate the arbitrariness manners of the educational right at educational institutions and educational researches , and to work at neglecting the misuse of right and the extravagance of opinions and behavior inside the society institutions starting from the family and ending by the society.

Key words:-

- The Arbitrariness Theory in Utilizing Right. Educational Rights, The Culture of Human Rights and Duties, Family Rights, School Authority and Scientific Right in the Educational Researches.

© Arabic Digital Library - Yarmouk University