ECRC
European Centre for Research & Consultancy
LONDON

المؤتمر الدولي العلمي الحادي عشر
للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات
في العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت شعار
" فروع المعرفة بين التخصص والتداخل "

أبحاث المؤتمر

جامعة UPF - برشلونة – إسبانيا

2023 / 4 / 25 - 24

ISBN 978-1-9996437-9-9

الفـهـرس

الباحث	عنوان البحث	الصفحة
أ.د. محمد بن عبد العزيز العميريني	اللغة العربية بين الدراسات المعرفية والبحث البيني	**1**
أ.د. حامد محمد حامد عثمان	التداخل المعرفي وآفاق المستقبل التعليمي - تناول المصطلحات الشرعية ضمن توصيف المقرر الجامعي نموذجا - دراسة مقاربة.	**14**
أ.د. خاليد الخطاط	مطلب المنهج وسؤال العلاقة بين الفلسفة والعلوم الإنسانية والاجتماعية من خلال نماذج تمثيلية	**28**
أ.د. أحمد المؤمني	إلزام المساعدة في الزلازل بين الشريعة والقانون	**40**
د. شريفة سيف محمد اليزيدي	الهمزة في اللغة العربية _ دراسة صوتية	**55**
د.حسين جويد موسى **د. حليم عباس عبيد**	أهمية الفلسفة في تكوين مجتمع المعرفة	**71**
د. زيد محمد الرحو	التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل	**81**
د. آمال بلحميتي **د. بدوي سامية**	تطبيقات كشف الغش المدرسي الرقمي لتجويد عملية التعليم: نماذج مختارة	**101**
أ. شريفة بنت سليمان بن حمد الرواحية **أ.د. سليمان بن محمد البلوشي**	خصائص المعلم المتأمل من وجهة نظر الطلبة معلمي العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء معايير المعلمين (InTASC) و(NSTA)	**114**
أ. بسام عبدالله يحيى علي الإرياني	المشكلات النفسية المترتبة على جائحة كورونا لدى عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس	**128**
د. كريم بابو	المعجمية والمصطلحية والترجمة: ثلاثية اختلاف أو ائتلاف.	**147**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ...

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول وعلى آله وأصحابه أجمعين ...

يأتي المؤتمرُ الحادي عشر للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات محطةً في مسيرة المركز التي ستستمر بحول الله إلى أمد طويل. وقد كان عنوان هذا المؤتمر **فروع المعرفة بين التخصص والتداخل.** ونحن ننوه بهذا إلى أن فروع المعرفة بينها عموم وخصوص؛ عموم من جهة أنها كلها علم بالمعنى الجامع للعلم، وخصوص من جهة أن كل فرع علمي له موضوعه الخاص به. وبسبب هذا العموم والخصوص يحصل نوع من التداخل بين التخصصات المختلفة.

نسأل الله أن يوفقنا جميعا لكل خير.

رئيس المؤتمر **نائب رئيس المؤتمر**

أ.د. عبد المحسن عايض القحطاني **د/ جراح الفضلي**

المؤتمر الدولي العلمي الحادي عشر للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات

في العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت شعار:

" فروع المعرفة بين التخصص والتداخل "

جامعة UPF - برشلونة – إسبانيا

2023 / 4 / 25 - 24

اللغة العربية بين الدراسات المعرفية والبحث البيني

إعداد:

أ.د. محمد بن عبد العزيز العميريني

أستاذ الدراسات العليا والبحث العلمي جامعة محمد بن زايد للعلوم الإنسانية-أبوظبي

الإمارات العربية المتحدة

Email: dr.omairini@hotmail.com

الملخص:

لقد غدت "بينية التخصصات" (interdisciplinarité) حتمية معرفية لا يمكن تجاوزها، إذ تولدت فروع معرفية من حادثة انصهار عدة علوم ومقاربات مختلفة وإن كانت البينية في العصور القديمة واقعة ثقافية يدركها كل من يقرأ في سير الأدباء والعلماء كـ "ابن سينا" (ت427هـ) الذي جمع بين الطب والفلسفة والأدب والموسيقى، فشاعت المعرفة الموسوعية، بما هي رؤيا مختلفة تبتعد عن يوتوبيا التخصص الدقيق وعزلة الجزر المعرفية المتناثرة، التي أفرزها الدرس البنيوي، حين أغلق النصوص/نسقيا في بنيات محايثة Immanence، وقد تمخض هذا الاتجاه المعرفي الجديد في النصف الثاني من القرن العشرين نتيجة للانفجار المعلوماتي، وتغير المعطيات العلمية والحضارية لكل ثقافة وأمة، مما فرض على الدرس العلمي المعاصر التوجه نحو الحقل العابر للتخصصات، لقدرته على حل الإشكالات العالقة التي لم تسعفها جهود أهل الاختصاص الواحد، بل تقتضي التشارك بين عدد من العلوم؛ بهدف توسيع وجهات النظر والوصول إلى أكبر قدر من المخرجات العالية الجودة، كحصيلة تفاعل بين هذه الحقول.

ومما لا شك فيه أن ربط اللغة بالفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا والموسيقى ومختلف الفنون التي تأخذ من طبيعتها وتتصل بها، بالإضافة إلى ربط المناهج النقدية بالتخصصات المتقاربة والمتجاورة؛ كالبلاغة الجديدة والأسلوبية والتداولية... وكتحليل الخطاب، الذي نشأ من تزاوج اللسانيات والنصوص الأدبية، أوجد تلاؤماً تخصصياً بينَيّاً يحدث لأول مرة بطريقة منظمة ومستمرة بين العلوم المعرفية الإدراكية، وعلم النفس المعرفي، وعلم الأعصاب في سبيل سبر أغوار الفهم والإدراك اللغوي عند الإنسان، بالاستفادة القصوى من المجالات العلمية والتكنولوجيا والطب العصبي والنفسي، للتمكن من فهم حقيقة التواصل اللساني، والوقوف على مصدر فهم الإنسان للأشياء، وحل لغز الذاكرة.. وغيرها من الاستعمالات اللغوية.

تقديم:

تولدت حقول معرفية جديدة نتيجة التداخل ما بين حقلين أو أكثر من حقول المعرفة، ومما لا شك فيه أن ربط اللغة بالفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا والموسيقى ومختلف الفنون التي تأخذ من طبيعتها وتتصل بها، بالإضافة إلى ربط المناهج النقدية بالتخصصات المتقاربة والمتجاورة؛ كالبلاغة الجديدة والأسلوبية والتداولية... وكتحليل الخطاب، الذي نشأ من تزاوج اللسانيات والنصوص الأدبية، أحدثت هذه العلوم والمعارف تلاؤما بينَيا يحدث بطريقة منظمة ومستمرة بين اللغة ومختلف العلوم المعرفية الإدراكية، كعلم النفس المعرفي، وعلم الأعصاب في سبيل سبر أغوار الفهم والإدراك اللغوي عند الإنسان، بالاستفادة القصوى من المجالات

العلمية والتكنولوجيا والطب العصبي والنفسي، للتمكن من فهم حقيقة التواصل اللساني، والوقوف على مصدر فهم الإنسان للأشياء، وحل لغز الذاكرة.. وغيرها من الاستعمالات اللغوية.

1. تحولات المعرفة من الموسوعية إلى البينية:

يرى الباحثون أن "**البينية**" مرحلة موالية لمرحلة "**الموسوعية**" كونها ظاهرة معرفية لازمت الحركة النشيطة العلمية، فميزة الفكر الموسوعي عرفت منذ فجر العلوم، إذ برز علماء أفذاذ في مختلف الحضارات الإنسانية أحسنوا نظم معارفهم في عقد ضم صنوف المعارف، وإذا يممنا بصرنا شطر حضارتنا العربية الإسلامية. وجدنا أنها قد أظلت ثلة من العلماء الموسوعيين ممن نهلوا من معين معرفي متعدد المشارب ما هيأ لهم ثقافة موسوعية متعددة العلوم وعابرة للتخصصات كالجاحظ وابن سينا والرازي وابن رشد.... ممن خلفوا رسائل علمية جمعت مع موسوعية الطرح، وأحادية التخصص تمكنا وتعمقا.

إن الفكر الموسوعي في حضارتنا العربية الإسلامية إنما كان ثمرة حقبة تبلت فكرة الالتفاف حول (**النص القرآني**) أولا بوصفه كتابا مؤسسا للاشتغال البحثي ولنمط مركب من التفكير يدفع نحو التعليل والبحث عن الأسباب والظواهر المباشرة وراء المسائل محل البحث، فتكونت كوكبة من العلوم التي تفاعلت وتكاملت؛ لإضاءة النص والاستضاءة به، فكان هذا الكتاب الكريم مسؤولا بدرجة أولى عن تأسيس هذا الفكر الموسوعي ومن خلفه العلماء الموسوعيين.

كما احتكم الاتجاه الموسوعي عموما إلى سياق مرحلة كانت لها خصوصيتها المعرفية، إذ يمكن القول إن "جوهر التقدم العلمي لم يكن مؤسسا على التعارض بين العلوم المختلفة الميادين، بل كان يسير على أساس تضافر مفردات أي علم وتوظيفه لما لدى العلوم. وقد استمرت هذه النزعة لفترة غير قصيرة مع الحضارة الغربية، إلى أن بدت بوادر متغيرات حضارية ومعرفية ظهرت تحت وطأة سياقات خارجية وداخلية فرضتها الحركة التوسعية للمعرفة باتجاه عمودي مع تزامن ظهور تخصصات تناسلت من الحقول المعرفية الكبرى، ما أنتج تراكما معرفيا أوجب من أهل العلم العمل على تقنين وتقعيد الذمم الأخرى"[1].

فهذه الحركة التخصصية الجديدة لا ينكر أحد فوائدها الجمة وثمارها الكبرى في اكتشاف مالم يكتشف بعد، سعيا لتطوير اللغة وإكسابها مزيدا من المرونة والتقنين، فإذا كان التفاعل سمة النزعة الموسوعية، فإن الانغلاق والاستقلال على مستوى اللغة والاصطلاح والمناهج سمة النزعة التخصصية، وهذه الوجهة بلا ريب ستولد "انعزال أهل كل تخصص عن غيرهم، مشتغلين بالمشاكل والقضايا

1 خميس نادية، الدراسات البينية نحو استراتيجية بديلة في البحث العلمي، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، المجلد 14، العدد 2، ص243.

الخاصة دون الاهتمام لعلاقة شواغلهم بما يجري في مجالات بحثية أخرى، ولا بدلالات نتائجهم وتأثيرها في تلك المجالات القريبة أو البعيدة في حياة الإنسان ومحيطه مما سيحدث فجوات فاصلة بين العلوم والمعارف، وهي إشارة نبه القدماء إلى خطورتها منذ عصروهم حين اعتبروا أن ما من طريقة أشد في القضاء الجذري على أي خطاب كعزل كل حقيقة فيه عن علاقاتها ببقية الحقائق: لأن الخطاب إنما ينشأ بالترابط المتعاضد للأشكال. هذا الانفصال انبثقت عنه مشاكل داخل الميادين، وأسئلة عالقة ما دعا إلى إعادة النظر في كثير من الأحكام التي كانت تعامل معاملة المسلمات، وبدت تلوح في أفق البحث العلمي دعوة إلى استراتيجية خطاب جديد ومهدت له.[2]

2. مفهوم البينية في الفكر اللغوي:

1. عند الغرب:

لقد شهد مفهوم البينية في الأبحاث والدراسات جدلا واسعا كغيره من المفاهيم على نحو البنيوية والتفكيكية حال ظهورهما، ففي حين اعترف جملة من الباحثين أمثال روبرت بلانشيه (R. Blanché) بأن العلم والمعرفة منتوج بشري متغير يتغذى على نتاج بعضه، لا يزال فريق آخر يعتقد بأن قيمة التخصص العلمية لا تتحقق إلا بفصله عن سائر التخصصات، وأن ذلك هو ما يسمح للباحثين بالغوص في جوهر التخصص الواحد. فالبينية إذن: من المستجدات التي تحيل على علاقة التفاعل والتكامل بين حقلين أو أكثر من الحقول المعرفية، فهي نوع من التعاون بين التخصصات المختلفة أمام المشكلات المعقدة والتي يتطلب حلها شيئا من الاندماج المعرفي.

ويرتبط بهذا المصطلح _ Interdisciplinarity _ ثلاث دلالات مختلفة:

أولها: دلالة تعدد المعارف :Pluridisciplinarity وهو تكريس أكثر من حقل معرفي لخدمة موضوع أو قضية معينة، مع احتفاظ كل حقل بخصوصيته المنهجية ومنظومته المصطلحية بهدف تقريب وجهات النظر، والخروج بتصور اندماجي للمعرفة العلمية.

ثانيها: دلالة ما بين المجالات المعرفية interdisciplinarity وتقتضي ما يعرف بالتلاقح المعرفي؛ سعيا لبناء شبكة معرفية تتقاطع فيها جملة من التخصصات.

2 ينظر: بنخود نورالدين، دليل الدراسات البينية العربية في اللغة والأدب والإنسانيات، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك بن سعود الإسلامية، ص7.

ثالثها: دلالة التعالي التخصصي :transdisciplinarity وهي تلك المعرفة التي تقر بأسبقية مفهوم النظام الجامع بين العلوم والمعارف، دون اهتمام بالحدود الفاصلة بينها، فنجدها تبحث في موضوع معين بالاعتماد على تخصصات محاورة وأخرى خارجة عن نطاقه.[3]

ومن –هنا– يتضح بأن التفكير البيني إما أن يكون في المجال المعرفي الواحد على نحو اللسانيات التي تشمل مجموعة من الحقول منها علم الأصوات، علم للعاجم، علم الدلالة، التداولية ...إلخ، مع المحافظة على الخصوصية المنهجية والمنظومة المصطلحية لكل حقل. أو أن يكون في مجالين مختلفين مثل علم اللغة وعلم الاجتماع، أو علم اللغة وعلم النفس، سعيا نحو مد جسر معرفي بين العلمين، وهناك نوع من الدراسات البينية الذي يعمل على إلغاء الحدود والحواجز الفاصلة بين العلوم ليسهل الاعتماد عليها في دراسة أي موضوع.

2. عند العرب:

تعد اللغة مجالا واسعا لإعمال المنهج البيني والتفاعل المعرفي، وهذه المسلمة ليست وليدة الحضارة الحديثة، بل هي ناموس من نواميس المعرفة منذ القدم على اختلاف أضربها، فمنذ آلاف السنين "قد أجمعت الحكماء على أن العقل المطبوع والكرم الغريزي، لا يبلغان غاية الكمال إلا بمعاونة العقل المكتسب، ومثلوا لذلك بالنار والحطب، والمصباح والدهن، وذلك أن العقل الغريزي آلة والمكتسب مادة، وإنما الأدب عقل غيرك تزيده في عقلك، ولئن لم يصرح الدارسون ذلك العصر بمصطلح (**البينية**) بالمفهوم المتعارف عليه اليوم إلا أن الوعي به وبضرورته كان موجودا بالفعل، وهو ما نلاحظه من خلال أبحاثهم التي ميزها الانفتاح على مختلف المجالات من داخل اللغة وخارجها، فها هو صاحب الحيوان –الجاحظ (ت255هـ)– يظهر ذلك في مقدمته قائلا: " وهذا كتاب تستوي فيه رغبة الأمم وتتشابه فيه العرب والعجم، لأنه وإن كان عربيا أعرابيا، وإسلاميا جماعيا فقد أخذ من طرف الفلسفة وجمع بين معرفة السماع وعلم التجربة وأشرك بين علم الكتاب والسنة، وبين وحدان الخاصة وإحسان الغريزة"[4]. فكثيرا ما اتخذ الجاحظ من كتبه حيزا لالتقاء المعارف وتلاقحها سعيا منه لتكوين رؤية تفاعلية تكاملية للعلوم على اختلافها، ولم يقتصر الأمر عليه وإنما تحلى هذا الوعي البيني في كثير من المدونات اللغوية منها: البلاغية، والأصولية، والفقهية، وغيرها.

3 ينظر: ياقوتة لزرقي، البراغماتية وعلاقتها بالحقول اللسانية مقاربة بينية، مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد، الجزائر، المجلد 5، العدد2، 2021، ص186.

4 أبو عثمان عمرو بن الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 1997، ص 75– 76.

3.البينية ماهيتها ودلالاتها:

1. التعريف اللغوي:

إن الحديث عن البينية هو حديث عن مصطلح أخذ مكانة مفاهيمية داخل حقله المعرفي، لكن قبل حصره دلاليا في إطاره التخصصي، نجد أن لهذا المصطلح امتدادات في معاجمنا العربية؛ إذ جاء في لسان العرب: "البين في كلام العرب جاء على وجهين: يكون البين الفرقة، ويكون الوصل؛ بان يبين بينا وبينونة وهو من الأضداد. وشاهد البين بمعنى الوصل.

قول الشاعر: لقد فرق الواشين بيني وبينها فقرت بذاك الوصل عيني وعينها

وقال قيس بن ذريح: لعمرك لولا البين لا يقطع الهوى ولولا الهوى ما حن للبين ألف

فالبين هنا الوصل"[5].

وجاء في **المعجم الوسيط** "البين ما بين القوم من القرابة والصلة والمودة أو العداوة والبغضاء"[6] وعليه نصل أن افتعال حدود فاصلة للتباعد والتنائي الذي يعرف بالبين، كما أن الوصل المبني على القرابة والمواءمة دال على البين، فكانت الكلمة بهذا من الأضداد.

2-التعريف الاصطلاحي:

البينية من المصطلحات الناشئة في منظومتنا المعرفية العربية، رغم أنه عرف في الحضارة الغربية منذ منتصف القرن العشرين. وكلمة بينية (Interdisciplinary) مركب اسمي مكون من مقطعين(Inter) ويعني بين، و (discipline) ويعني حقلا معينا من الدراسة. ومن هذا المنطلق فالبينية: "عملية تقوم على الجمع بين كفاءات أو أفكار آتية من ميادين علمية أو فكرية مختلفة لتحقيق هدف مشترك، وذلك بالتوسل بمقاربات مختلفة لمواجهة مسألة بذاتها أو مشكل بذاته."[7]

ويكون التداخل عادة وفق منهجين: تدخل بيني ضيق، يكون بين الحقول المتقاربة كحقل العلوم (فيزياء، كيمياء، جيولوجيا...)، أو العلوم الاجتماعية (كعلم النفس، علم الاجتماع وعلم الإنسان)، أو العلوم الإنسانية (الأدب، الفنون، التاريخ والفلسفة). أو تداخل بيني واسع يكون أكثر تعقيدا؛ إذ تتداخل فيه اختصاصات لم يكن من السهل تلاقيها قبل البينية من ذلك السبق المعرفي الذي توج به جون بروكمان J.Brokman ملحمة التحاور بين العلم والأدب في القرن الماضي بكتاب بيني غاية في الأهمية سماه الثقافة

5 ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 1956، مادة بين.

6 أنيس إبراهيم، وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مصر، 1960، مادة بين.

7 جهاد كاظم، البينية نشأتها ودلالتها، مجلة جامعة الملك سعود للآداب، الرياض، السعودية، مجلد 25، العدد2، 2013، ص80.

الثالثة.[8] وينتج عن هذا التداخل ما يعرف بالدراسات البينية (Interdisciplinary studies) وهي حقول معرفية جديدة تولدت عن التداخل ما بين حفلين أو أكثر من حقول المعرفة التقليدية (Discpline) متجاوزة بذلك فكرة التخصصات المغلقة، ومنفتحة على إمكانية تعابر الاختصاصات(Transdiscplinarity)وهي الفكرة التي طرحها إدغر موران Edgard Morin حين رأى أن "تاريخ العلوم ليس تاريخ نشوء الميادين وتكاثرها، بل هو أيضا وفي الآن ذاته تاريخ تجاوز الحدود الفاصلة بين الميادين، وتاريخ انتشار عدد من المشكلات من ميدان إلى آخر. إنه تاريخ انتقال المفاهيم وقيام ميادين مختلطة تنزع إلى الاستقلال هي أيضا. إنه أخيرا تاريخ نشأة عقد تنخرط فيها وتتلاحم وتندمج ميادين متعددة،[9] وهذه الميادين المتولدة تحكمها ضوابط أبستمولوجية على مستوى الأداة، أو على مستوى المنهج كثمرة مقدمات منهجية مضبوطة، ويمكن إيجازها في النقاط الآتية:

- ✓ . إمكانية تقارض المفاهيم بين التخصصات بهدف انفتاح الرؤية ومرونة المراس؛ إذ البينية ضمانة للتجدد الدائم الذي من شأنه أن يشجع على حدوث تغيرات محتملة للأقيسة المعمول بها في مختلف الميادين، ومن أجل التحكم بهذه التغيرات تستند البينية إلى مفاهيم قادرة على أداء دور الفاعل الذي يربط الاختصاصات فيما بينها.
- ✓ . مراعاة مبدأ الوقوف على مسافة واحدة من التخصصات المتشاركة، فتكون البينية بذلك وسيلة لتحقيق هدف مشترك ينبني على حوار مثمر.
- ✓ . إن ميزة التفاعل بغرض التكامل بين مختلف الميادين العلمية جعل البينية حقلا معرفيا، وهي النتيجة التي خرج بها العلماء المختصون حين استبدلوا مصطلح العلم بمصطلح الحقل المعرفي.
- ✓ إن الحديث عن استراتيجية بديلة في البحث العلمي أصبح واقعا تمليه طبيعة العصر؛ فتشعب المعارف من جهة، وانحسار العالم تحت مظلة العولمة من جهة أخرى جعل العلوم تتداخل وتتمازج، فأصبح اختلاط العلوم بعضها ببعض هو القاعدة تقريبا. وأخذت هذه العلوم في التزايد والامتزاج فيما بينهما، وأصبحت حدودها متحركة وغير ثابتة، فنشأت شبكة من العلاقات بين البنية العامة لهذا الحقل.[10]

8 ينظر: رمضان صالح بن هادي، التفكير البيني أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، السعودية، ص14.

9 ينظر: البينية نشأتها ودلالتها، ص24.

10 ينظر: الدراسات البينية نحو استراتيجية بديلة في البحث العلمي، ص243.

4- واقع اللغة في العالم العربي:

إن اللغة هي من أكثر أشكال التعبير بين البشر استعمالاً، يعدها الباحثون ركيزة التواصل في كل أنواع المعاملات، فنالت بذلك الاهتمام الأكبر في البحوث العلمية، وفي مجال الدراسات البينية التي لا غنى عنها في عصرنا. ونظرا لهذه الأهمية تنعقد سنوياً مؤتمرات وندوات للعمل على الإجابة على كثير من التساؤلات التي تطرح باستمرار في هذه التجمعات العلمية، والتي تبحث واقع اللغة والثقافة من جهة، ومن جهة أخرى اللغة العربية والهوية، في ظل الانقسامات المتعددة الوجوه في المجتمع برمته، وعلاقته بالأوضاع في المنطقة العربية المتمزقة أصلاً، والتي تعاني مشاكل في كل المجالات وفي ملامستنا لهذا المجال من خلال المناهج البحثية البينية قد نجد تعاونا معرفيا وتبادلا ثقافيا وعلميا بين مختلف المؤسسات العربية ذات الاهتمام الواحد، ولتسليط الضوء على الموضوعات،[11] ومدار العمل فيها على الارتقاء من مجرد الجمع وتنضيد الرؤى البحثية المتنوعة والتعاون على كشف جوانب مختلفة من الموضوع نفسه إلى التفاعل الحقيقي والتبادل الفعال وتأثير التخصصات بعضها في بعض بل الاندماج أحيانا. وإذا كان بعض الباحثين يعلق على المسار البيني الطموح إلى تشكيل لغة علمية عامة ودقيقة من شأنها أن تسمح بالتعبير عن المفاهيم والاهتمامات والمساهمات العلمية لعدد من التخصصات، فإن أغلب الباحثين على وعي بأن الحدود غير ثابتة بين التخصصية المتعددة والتخصصية البينية، وأن المسار البيني نفسه درجات. "إن توحيد الكفاءات والمعارف التخصصية يمكن أن يكون على مستويات متنوعة من التفاعل. فقد يتعلق بعمليات نقل أو استعارة مفاهيم أو طرائق من حقل علمي إلى آخر أو تهجين أو تقاطع بين التخصصات، بل إنشاء حقول بحثية جديدة من خلال المزاوجة بين تخصصين أو أكثر"[12] .

. تعليم العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها:

يقوم التعليم في أساسه على نقل مجموعة من الخبرات والمعارف إلى المتعلمين قصد مواجهة الحياة، وتحصيل مختلف المعلومات، ومن يتأمل العملية التعليمية ومكوناتها الأساسية في معظم البلدان العربية، يجد أن هناك قصورا واختلافا بين معظم المثقفين؛ أي أن العملية التعليمية يشوبها بعض العراقيل والمشاكل التي تقف عائقا أمام استيعاب التلاميذ.

11 ينظر: سيدي محمد غيثري، اللسانيات التطبيقية والدراسات البينية، الجزائر، مجلة جسور المعرفة، الجزائر، المجلد 8، العدد 2، 2016، ص23.

12 خالد حوير الشمس، دليل الدراسات البينية، مراجعة عبد السلام حامد، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، 2022، ص 13.

1. تعليم العربية للناطقين بها:

يبدأ تعليم العربية لأبنائها من بداية التعليم الابتدائي، ويستمر إجباريا في مراحل التعليم العام كلها، لكن نوع التعليم وحجمه والوقت المخصص له يختلف من بلد عربي لآخر، ولا ننكر بأن تعليم العربية اليوم يشهد ضعفا، ويرجع هذا الأمر في أساسه إلى غياب المنهج العلمي، الذي يفرض وضع خطط لتعليم العربية.

وعليه؛ فإن تعليم العربية لأبنائها يختلف من بلد عربي لآخر، لكنها في الآن نفسه تعرف ضعفا منهجيا، قد يعود إلى المقرر الدراسي أو إلى طرق التدريس المتبعة من قبل المعلمين. ويهدف تعليم اللغة من البداية إلى تمكين التلميذ من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في فنون اللغة العربية، وهي الاستماع والحديث والقراءة والكتابة، ومساعدته على اكتساب عاداتها الصحيحة، واتجاهاتها السليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد صفوف هذه المرحلة، بحيث يصل التلميذ في نهايتها إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداما ناجحا، عن طريق الاستماع الجيد والنطق الصحيح والقراءة الواعية، والكتابة السليمة". وبالتالي فإن تعليم العربية يروم أساسا إلى تزويد التلاميذ بالمهارات اللغوية من استماع وكلام وقراءة وكتابة، فلابد من إتقان هذه المهارات الأربع إتقانا تاما حتى يتسنى لهم تحصيل المعارف الأخرى.[13]

2. تعليم العربية للناطقين بغيرها:

تعد اللغة العربية من أكثر اللغات انتشارا في العالم، حيث يزداد الإقبال عل تعلمها من الأجانب يوما بعد يوم، لكونها لغة تتسم بخصائص لا توجد في اللغات الأخرى، ولأنها لغة القرآن الكريم. إذ ينطلق تعليم العربية للناطقين بغيرها من كونها وسيلة الاتصال، فلا يكفي لتعلمها أن يتكلم بها، بل لابد أيضا أن يفهمها كما يتحدثها أبناؤها، فعملية الاتصال ليست متكلما فقط، بل هي تتضمن متكلما ومستمعا في ذات الوقت، ومن هنا فإن الاستماع والفهم مهارتين متكاملتين من مهارات اللغة التي ينبغي أن يتدرب المتعلمون عليها منذ بدء تعلمهم للغة العربية لأهميتها في السيطرة على اللغة سيطرة وظيفية.

كما تعد قواعد اللغة العربية (النحوية والصرفية) من أكثر المجالات غموضا وصعوبة في مناهج تعليم اللغة بشكل عام، ورغم هذه الصعوبة لابد من تدريسها؛ لأنها مظاهر حضاري من مظاهر اللغة، ودليل أصالتها، ولكونها ضوابط تحكم استعمال اللغة، وتعرض

13 ينظر: سمية الغول، استثمار آليات الدراسة البينية في تعليم اللغة العربية، مجلة موازين، المجلد3، العدد2، 2021، ص91- 92.

هذه القواعد قبل تعليمها في شكل مجموعة من الأسس الإجرائية التي لا تتعارض مع البديهيات اللغوية أو مبادئ علم النحو، وهي تتحدد أساسا من النحو التعليمي، لا النحو العلمي وتتسم بخاصية الشيوع والفائدة والضرورة [14].

3. اللسانيات وعلاقتها بعلوم اللغة:

الشائع والمقبول في هذا أن "البينية" تطلق إطلاقا عاما ثم تخصص بحسب المجال، فيقال مثلا: البينية في الطب أو الموسيقى أو في علوم اللسانيات وهكذا، والذي هو معروف أيضا وأكثر قبولا في اللسانيات أن من أشهر تقاسيمها أنها نقسم إلى: لسانيات نظرية، ولسانيات تطبيقية يدخل فيها المعجمية الوظيفية ولسانيات المصطلح والترجمة واكتساب اللغة (مجال التعلم والتعليم) واللسانيات القانونية واللسانيات الحاسوبية وغير ذلك. ومن شواهد هذا الفهم قول روبير مارتان: "اللسانيات هي أحيانا وصفية، وأحيانا نظرية، وأحيانا عامة، فلسفية أو تاريخية، ويمكن أن تكون اختصاصا تطبيقيا، بل إن تطبيقاتها كثيرة التنوع " باختصار تعليمية الألسن، وعلاجية الاضطرابات اللغوية، التهيئة اللغوية" أو (التخطيط اللغوي)، و"بخاصة التطبيقات الآلية، إضافة إلى الترجمة واللسانيات القانونية والمعجم التاريخي والسياسة اللغوية.

وهكذا يكون وفق البينية إذا تمت الإفادة من الجنبة اللسانية في الحياة أو الوجود، يكون التوجه اللساني تطبيقا، مثلا الإفادة من اللغة وقوانينها وطبيعتها في معالجة أمراض الكلام، نحو الحبسة واللثغة وتأخر النطق، وبيان طبيعة تلك المعالجة البينية؛ لأنها أفادت من العلوم البيولوجية والنفسية واللغوية.[15]

أما ما تعلق مفهوم اللسانيات البينية، مرجعه إلى أن "البينية في اللسانيات" لا جدال فيها، شأنها شأن العلوم والمعارف الأخرى ذات العلاقات البينية، فضرورة التفريق بين مستويين في دراسة اللغة: الأول: دراسة اللغة في مستوى علوم البنية الداخلي (الصوتيات والصرف والنحو والمعجم والدلالة). والمستوى الثاني: دراسة اللغة فيما يخرج عن دائرة المستوى الأول، كاللسانيات النفسية والاجتماعية والتداولية والقانونية والإعلامية ولسانيات النص وتحليل الخطاب وغيرها، والانتقال من دراسة المستوى الأول إلى المستوى الثاني يتم عن طريق الدلاليات، والتداخل أو الاتصال في الدراسة بين فرع وآخر في المستوى الأول الداخلي (مستوى علوم البنية) يوصف بأنه دراسة لسانية بينية، والمصطلح المناسب المقترح لهذا في الإنجليزية هو (intralinguistics) ومن أمثلة ذلك "البينية" بين علم الأصوات والصرف في دراسة الاشتقاق أو الإعلال والإبدال، وكذلك البينية بين الفتحة والضمة والكسرة بوصفها مورفيمات إعراب

14 ينظر: السابق، ص94.

15 ينظر: دليل الدراسات البينية، ص 113.

صرفيا وعلاقتها بالنحو، وأما الاتصال بين علم من علوم البنية اللغوية والحقول المعرفية الخارجية الأخرى التي تقع في المستوى الثاني، فهذا الأولى فيه أن يسمى باللسانيات الموسعة (Extended Linguistics) أو المتعالقة[16] .

لقد تحولت اللسانيات في الفكر الإنساني الحديث ...إلى شجرة علوم تحاكي في شكلها المعرفي العام ما كانت عليه الفلسفة أو الحكمة في العصور القديمة، وقد شهدت هذه الشجرة من المعارف من التناسل والتوالد والتفاعل بين العلوم الإنسانية ما جعلها بحق أم العلوم الإنسانية الحديثة.

و–هنا– نتطرق إلى جملة التخصصات العلمية التي أفرزتها الأبحاث اللسانية فهي وإن كانت علما مستقلا بذاته إلا أن الحدود بينها وبين علوم اللغة الأخرى ماهي إلا فواصل منهجية لا يفتأ الباحث أن يتخطاها لحل قضية من القضايا التي تصادفه أثناء بحثه، وقد تحدث عن هذه المجالات البيئية اللسانية دافيد كريستال في موسوعته اللغوية الموسومة بالمجالات البيئية، نذكر منها:

اللسانيات التطبيقية :Applied Linguisticsوتقوم على تطبيق النظريات والمناهج اللسانية وما توصلت إليه البحوث لتوضيح القضايا اللغوية في ميادين أخرى، واللسانيات التطبيقية مصطلح وضع أساسا ليعبر عن تعلم اللغة الأجنبية وتعليمها، إلا أنه ينطبق على العديد من الحقول منها الأسلوبية، المعجمية، الترجمة...إلخ.

اللسانيات الحاسوبية :Computational Linguisticsويطلق عليها أيضا علم اللغة الحاسوبي، ويتضمن دراسة اللغة والمفاهيم الخاصة بالحاسوب، وبخاصة ما تعلق بقضايا حقل الترجمة الآلية واسترجاع المعلومات، والذكاء الاصطناعي.

اللسانيات الفلسفية :Philosophical Linguisticsوهي دراسة اللغة والدور الذي تقوم به لتوضيح مفاهيم الفلسفية البراغماتية.

اللسانيات الاجتماعية: والتي تعني بدراسة التفاعل بين اللغة وعلم الاجتماع.[17]

4. التداولية وعلاقتها بتحليل الخطاب:

إن العلاقة بين التداولية وتحليل الخطاب تابعة من الأشياء المشتركة بينهما في دراستهم للظاهرة اللغوية، يعنى بدراسة النصوص وفق السياق الذي وردت فيه مع الاهتمام بالأطراف المساهمة في إنتاج النص وهي: المخاطب، والمخاطب، والمقاصد، والسياق، والمبادئ الحوارية.

16 ينظر: السابق، ص 133

17 ينظر: البراغماتية وعلاقتها بالحقول اللسانية مقاربة بينية، ص 194

فبعد أن كان اهتمام الباحثين –حتى منتصف السبعينات من القرن العشرين– موجها نحو دراسة الجملة وفقا للمستوى الصوتي والتركيبي والدلالي، أصبح الاهتمام اليوم منصبا على ما يعرف بتحليل الخطاب سواء كان هذا الخطاب مكتوبا أو شفويا، ومرد ذلك أن الجملة قد تكون منسجمة مع القواعد المذكورة آنفا من صوت وصرف ونحو ودلالة، فتلقى بذلك القبول إذا وردت في سباقها المناسب، وترفض إذا حادت عنه، ومن هنا جاء تحليل الخطاب بهدف " دراسة البنية اللغوية على مستوى يتعدى مستوى الجملة إلى مستويات أكبر مثل الحوار أو النص مهما كان حجمه، ويهتم هذا الميدان أيضا بدراسة اللغة في سياقها .

من بين المدارس التي أسهمت في توسيع نطاق تحليل الخطاب وانفتاحه على اختصاصات أخرى مدرسة تحليل المحادثة Conversationnel Analysis بوصفها مدرسة بينية أوجدت صلة بين تحليل الخطاب وجملة من الاختصاصات منها التداولية وعلم الاجتماع، فعند النظر إلى محلل الخطاب ومحلل المحادثة والدرس الحجاجي لا نجد ذلك التمايز المعرفي الكبير وإنما جميعهم أطراف وحدت لخدمة البحث التداولي.[18]

5. التداولية وعلاقتها بعلم اللغة النفسي:

علم اللغة النفسي علم" يدرس الوظائف السيكولوجية للغة وآثار اللغة على علاقات الفرد والجماعة ووظائفها الأولية وتطوير الاتصال والتواصل بين الناس وتحسينه ليمكننا من استخدام المفاهيم كأدوات للتفكير وأن يدرس اللغة كوسيط للتعبير عن المشاعر الانفعالات"، فهو الدراسة النفسية للعمليات اللغوية وعلاقتها بالأفراد مستخدمي اللغة، كما تشمل العمليات التي بها يصدر المتكلم أو الكاتب إشارات أو رموزا والعمليات التي بها تفسّر تلك الإشارات والرموز"، ذلك أن دراسة اللغة توسعت وانفتحت على العديد من الحقول المعرفية مما أفرز العديد من التخصصات الجديدة من بينها علم اللغة النفسي.[19]

ـ خاتمة:

خلص البحث إلى النتائج الآتية:

تُعد (**البينية**) من المستجدات التي تحيل على علاقة التفاعل والتكامل بين حقلين أو أكثر من الحقول المعرفية، فهي نوع من التعاون بين التخصصات المختلفة أمام المشكلات المعقدة التي يتطلب حلها شيئا من الاندماج المعرفي.

18 ينظر: السابق، ص196.

19 ينظر: المرجع نفسه، ص197.

مهما تنوعت صور المعرفة بتنوع فروع اللغة، فإنها شكلت توليفات أغنت فكانت تلك بينية من دون أن يشعر القائمون عليها، ودون أن ينضج العلم البيني قبل ذلك، فلقد مورس بصور جزئية، يتناغم مفهومها مع ما قامت به مختلف الأبحاث والمعارف.

. تاريخ العلوم ليس تاريخ نشوء المعارف والعلوم وتكاثرها، بل هو –أيضاً– وفي الآن ذاته تاريخ تجاوز الحدود الفاصلة بين المعارف، وتاريخ انتشار عدد من المشكلات من ميدان إلى آخر. إنه تاريخ انتقال المفاهيم وقيام ميادين مختلطة تنزع إلى الاستقلال هي هذه الميادين المتولدة تحكمها ضوابط أبستمولوجية إما على مستوى الأداة، أو على مستوى المنهج كثمرة مقدمات منهجية مضبوطة، غير أن تمازج الاختصاص لا يعني إهدار الاختصاص في الآن نفسه.

وأخيرا إذا نظرنا إلى (البينية) كأي مصطلح جديد يدخل الساحة المعرفية لم يتفق الدارسون بعد على تحديد مفهومها بشكل دقيق، غير أن معالم هذا الفكر وأسسه المنهجية صارت واضحة، ولعل مرد ذلك إلى قلة الأبحاث والدراسات التي تتعمق في هذا الموضوع؛ لأن مدار الأمر حاليا هو الإقرار بنجاعة هذا المنهج الجديد والحاجة إليه لإحراز التقدم في مختلف المجالات والمعارف.

المراجع:

1. ابن منظور محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، 1956.
2. أنيس إبراهيم ، وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مصر، 1960.
3. بنخود نورالدين، دليل الدراسات البينية العربية في اللغة والأدب والإنسانيات، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الملك بن سعود الإسلامية.
4. الجاحظ ، عمرو أبو عثمان، الحيوان، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 1997.
5. جهاد كاظم. البينية نشأتها ودلالتها، مجلة جامعة الملك سعود للآداب، الرياض، السعودية، مجلد 25، العدد2، 2013.
6. خالد حوير الشمس، دليل الدراسات البينية، مراجعة عبد السلام حامد، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن، 2022.
7. خميس نادية، الدراسات البينية نحو استراتيجية بديلة في البحث العلمي، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، الجزائر، المجلد 14، العدد 2.
8. رمضان صالح بن هادي، التفكير البيني أسسه النظرية وأثره في دراسة اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض، السعودية.
9. سمية الغول، استثمار آليات الدراسة البينية في تعليم اللغة العربية، مجلة موازين، المجلد3، العدد2، 2021.
10. سيدي محمد غيثري، اللسانيات التطبيقية والدراسات البينية، مجلة جسور المعرفة، الجزائر، المجلد 8، العدد 2، 2016.
11. ياقوتة لزرقي، البراغماتية وعلاقتها بالحقول اللسانية مقاربة بينية، مجلة أمارات في اللغة والأدب والنقد، الجزائر، المجلد 5، العدد2، 2021.

المؤتمر الدولي العلمي الحادي عشر للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات

في العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت شعار:

" فروع المعرفة بين التخصص والتداخل "

جامعة UPF - برشلونة – إسبانيا

2023 / 4 / 25 - 24

التداخل المعرفي وآفاق المستقبل التعليمي – تناول المصطلحات الشرعية ضمن توصيف المقرر الجامعي نموذجا – دراسة مقاربة .

إعداد:

أ.د. حامد محمد حامد عثمان

أستاذ التفسير وعلوم القرآن ـ جامعة الطائف ـ كلية الشريعة والأنظمة المملكة العربية السعودية

جمهورية مصر العربية

Email: hamidusman1966@hotmail.com

ملخص البحث:

تدور صفحات البحث حول معالجة مشكلة التداخل المعرفي وأثره على دراسة المصطلح الشرعي الواحد ضمن نماذج توصيف المقررات الجامعية بمفاهيم متعددة ومختلفة على حسب اختلاف أهداف ومخرجات واستراتيجية التدريس في كل مقرر دراسي، وفق منهجية علمية أدبية تقوم على التشخيص والتحليل والاستنباط والمعالجة في إطار خطة علمية محكمة توصل من خلالها الى نتائج مهمة أبرزها: أن من يتحكم في أسلوب طرح المصطلح وحدوده المفاهيمية في حقل معين هو الأهداف والمخرجات التعليمية

Abstract:

The research pages revolve around addressing the problem of cognitive interdigitation, and its impact on the study of a single Sharia term, through descriptive examples of university curriculums, with its various concepts according to the different objectives, outputs and teaching strategies in each curriculum, in accordance with a scientific and literary methodology based on diagnosis, analysis, extraction and correction within the framework of a well-prepared, scientific plan, through which the following outcomes will be reached: it is the educational goals and learning outcomes, that control the method of presenting the term and its conceptual boundaries in a specific field.

مقدمة:

الحمد لله وحده والصلاة والسلام على من لا نبي بعده وبعد:

فقد بات واضحا لذي عينين؛ أن من أبرز مفاصل القوة المعرفية في الفكر الاسلامي وتراثه العريق هو تداخل علومه وتكاملها فيما بينها، تداخلا يضعها ضرورةً في معرض ما يعاضد بعضه بعضا ويؤازره، سواء اكانت تلك العلوم من علوم الآلة الخادمة أو من علوم الغايات الأساسية؛ الأمر الذي جعل تلك الحقيقة الغراء تصادر، بل وتزدري أحيانا بعض الآراء التي تنادي وتزعم استقلالية علوم التراث الإسلامي، أو انفرادها في المنهج، أو الإطار المرجعي، أو عدم تشاركها في المفاهيم المتداولة.

فمثلا: علوم القرآن والسنة واللغة العربية والفقه والعقيدة والفلسفة...وغيرها، تتداخل بقوة وتتكامل لمقاربة النص القرآني وتفسيره وفهمه على نحو صحيح وقويم؛ بل إن الأمر ذاته قد أكسب المصطلحات والمفاهيم المتداولة والمتداخلة بين تلك العلوم معانٍ جديدةٍ وربما خاصةٍ لم تكن متوفرةً لها في علومها الاصلية.

وهذا بلا شك مؤشر قوي على ضرورة التمييز بين تلك المفاهيم والمصطلحات والتتبع –عن كثب–لحالاتها المفاهيمية قبل التنقل من علومها الأصلية وبعده إلى علوم أخرى.

ولعلنا لم نخطئ الفهم إذا قلنا: إن السبب الرئيس في هذا التداخل هو الاتحاد في الأهداف عموما، أو القاسم المعرفي الانساني المشترك بينها في المرجعية. من حيث انها جميعا تقوم على خدمة النص القرآني قراءة وتحليلا وتفسيرا وفهما.

فعلم التفسير مثلا من أبرز العلوم التراثية التي حوت في نقولها عددا كبيرا من العلوم الأخرى الخادمة له بحيث اجتمع في علم التفسير ما تفرق في غيره من العلوم، فلا يكاد الباحث يجد علماً من العلوم الا وله في التفسير حضورٌ واضح.

كما أننا لم نخطئ حين نقول: إن هذا التداخل المعرفي وإن كان مثمرا وإيجابيا من جهة فهو من جهة أخرى ربما يحدث ربكةً أو خلطاً في تناول بعض المصطلحات وتحديد مفاهيمها بدقة، أو في طرق استعمالها، أو ربما في أسلوب الطرح والتناول لتوضيح أبعادها الدلالية؛ حيث إن تلك المصطلحات قد اكتسبت مفاهيم جديدة متولدة عن هذا التداخل؛ وهذا ما يجعلنا في حيرة من أمر ضبط استعمال هذا المصطلح، أو تناوله على المستوى الشخصي؛ ناهيك عن المستوى التعليمي مما ينعكس بلا شك على مخرجات التعلم المُنتجة من دراسته حسب الحقل المعرفي الذي تم تناوله في إطاره؛ ومن هنا تأتي أهمية الكتابة في هذا البحث المعنون ب (التداخل المعرفي وآفاق المستقبل التعليمي – تناول المصطلحات الشرعية ضمن توصيف المقرر الجامعي نموذجا– دراسة مقاربة –)

أهداف البحث:

1- إبراز مكامن الخطر في التداخل المعرفي عند استعمال المصطلحات.

2- الوقوف على طبيعة وأشكال تغير المصطلح الشرعي في الاستعمال.

3- بيان ضوابط وأطر توصيف المقرر الجامعي.

4- تمييز ملامح تأثر مخرجات التعلم بتغير عرض المفاهيم.

منهج البحث:

وطبيعة هذا البحث تقتضي أن نسلك فيه المنهج الوصفي القائم على التشخيص والتحليل والمناقشة ومن ثم استنباط النتائج وطرق المعالجة.

مشكلة البحث وحدوده:

مشكلة البحث تكمن في إبراز أثر التداخل المعرفي على تناول المصطلح الشرعي الواحد ضمن نماذج توصيف المقررات الجامعية بمفاهيم متعددة ومختلفة على حسب اختلاف أهداف ومخرجات واستراتيجية التدريس في كل مقرر دراسي؛ فتناول المصطلح في مقرر الفقه وأصوله مثلا يختلف عن تناوله في مقرر التفسير أو علوم القران ... وهكذا، مما يؤثر بلا شك على مخرجات التعلم.

خطة البحث:

هذا وطبيعة البحث اقتضت تقسيمه إلى مقدمة وتمهيد وأربعة مباحث وخاتمة

المقدمة: وفيها أهمية البحث ومشكلته وأهدافه ومنهجه وخطته والدراسات السابقة.

التمهيد: وفيه التعريف بمصطلحات البحث. وتحته فروع:

الفرع الأول: مفهوم التداخل المعرفي وأهميته.

الفرع الثاني: مفهوم المصطلح لغة واصطلاحا.

المبحث الأول: الغاية من دراسة المصطلح الشرعي، وخواصه. وتحته مطلبان:

المطلب الأول: الغاية من دراسة المصطلح الشرعي.

المطلب الثاني: خاصية المصطلح الشرعي.

المبحث الثاني: أهمية الدراسة المصطلحية وثمرتها. وتحته مطلبان:

المطلب الأول: أهمية الدراسة المصطلحية.

المطلب الثاني: ثمار الدراسة المصطلحية.

المبحث الثالث: ضوابط توصيف المقرر الجامعي.

المبحث الرابع: ضوابط تناول المصطلح الشرعي في أكثر من فن.

الخاتمة: نتائج البحث وتوصياته.

الدراسات السابقة:

بحكم أدبيات البحث العلمي التي تقتضي تتقاطع الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة تقاطعا جوهريا؛ فإن دراستنا الحالية تتقاطع مع دراسات سابقة أبرزها دراسة بعنوان: " التداخلية بين العلوم في التراث العربي الإسلامي وأثرها على الدرس المصطلحي للدكتور

محمد بنعمر" [1] وهو بحث علمي صغير قرابة 18 صفحة لكنه مميز ويشترك مع دراستنا الحالية في جزء مهم منها وهو أن كلا منهما يتناول دراسة المصطلح الشرعي وتغير مفهومه نتيجة للتداخل المعرفي بين العلوم؛ لكنه يختلف عنها في أجزاء كبيرة منها: أن ذلك البحث يركز على بيان اثر التداخل المعرفي على تناول المصطلح الشرعي بشكل عام بينما بحثنا الحالي يتركز على ابراز جزء دقيق وأخص من ذلك وهو بيان أثر تغير مفهوم المصطلح الشرعي بسبب التداخل المعرفي على نواتج التعلم لدى الطالب الجامعي، وبيان الضوابط اللازمة لمعالجة ذلك. كما توجد مجموعة من الدراسات الأخرى على موقع الشبكة العنكبوتية تتناول عنوان التداخل المعرفي مفهومه وأهميته العامة والخاصة ومناهجه لبعض العلوم والفنون لكنها جميعا بعيدة عن دراستنا الحالية.

التمهيد: وفيه التعريف بمصطلحات البحث. وتحته فروع:

الفرع الأول: مفهوم التداخل المعرفي وأهميته.

(دخل) الدال والخاء واللام أصل مطرد منقاس وهو الولوج. يقال دخل يدخل دخولا.[2] بمعنى وَلِج يلِج ولوجًا.

ويقال: تداخلت الأمور، أي: التبست وتشابهت[3]. وقد أورد الكفوي وغيره: أن الدخول يكون بمعنى الانفصال وهذا من باب الدلالة الضدية لمعنى الخروج.[4] ويكون بمعنى الفساد والعيب[5]. وخلاصة الأمر: أن التداخل في اللغة يدور حول معنيين: الاول: اندماج شيئين في بعضهما ضمن وحدة تجمعهما وعلاقة دلالية مشتركة بينهما. والثاني: الانفصال بمعنى خروج أحد الشيئين عن وحدة التجمع. والمعنى اللغوي الأول هو ما يهمنا في هذا المقام.

التداخل المعرفي في الاصطلاح: يقول التفتازاني في معرض حديثه عن تمايز العلوم وتداخلها: فهو بحسب الموضوع بمعنى أن موضوع أحد العلمين إذا كان مباينا للأخر من كل وجه، فيكون العلمان متباينين. وإن كان أحدهما أعمَّ من الآخر فهما متداخلان. وإن كان موضوعهما شيئا واحدا أو شيئين مشتركين في الجنس... أو غيره فهما متناسبان.[6] ولعل تلك الحالات الثلاث عليها مدار

1 – انظر موقع : https://tafahom.mara.gov.om

2 – مقاييس اللغة، احمد بن فارس 335/2 مادة دخل.

3 – المعجم الوسيط، إبراهيم أنيس وزملاؤه 275/1 مادة دخل .

4 – الكليات، لابي البقاء الكفوي تح أنيس الشامي ومحمد ثامر ص 382.

5 – المعجم الوسيط (مرجع سابق) 275/1 مادة دخل.

6 – شرح المقاصد في علم الكلام، سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني تح إبراهيم شمس الدين 32/1.وانظر: التحرير في أصول الفقه الجامع بين اصطلاح الحنفية والشافعية لابن الهمام ، تح محمد عبد العزيز ص35.

التداخل المعرفي. ويعرفه الجرجاني: بأنه دخول شيء في شيء أخر بلا زيادة حجم أو مقدار. ويعرفه أيضا: بأنه تداخل العددين، أي يَعُدَّ أقلَّهُما الأكثرُ أي يُفْنِيه مثل: تداخل الثلاثة في التسعة.[7]

ويظهر مما سبق؛ أن التداخل يفرض نوعا من الاندماج والمشاركة بين شيئين مختلفين بمعنى ان الأول يدخل في الثاني فيصير الى وضع جديد لا عهد له به[8] وهذا يفهم من عبارة الجرجاني " يفنيه"[9].كما يظهر من المعاجم العربية القديمة أن مصطلح التداخل المعرفي غير منضبط مفهومه بشكل دقيق ولم تحدد أسسه النظرية وشروطه التطبيقية.[10] غير أنه كان متداولا بين العلوم الشرعية لكن معناه ينحصر عموما في المسائل المشتركة في العلم الواحد او العلوم التي تنتمي الى مجال معرفي واحد.

أما عن أهمية التداخل المعرفي: فحسبنا القول: إنه لا توجد في الحقيقة حدود مانعة بين علم وآخر تمنع انتقال المفاهيم بينهما؛ بل إن العلوم بطبيعتها تتفاعل أخذا وعطاء، فيخدم بعضها بعضا، ولا ريب أن هذا التفاعل الحاصل بين المصطلحات وخاصة المهاجرة منها أدى الى عدم استقرارها في مجال معرفي معين مما جعلها تنتقل من علم الى أخر وفق علاقة تلازمية وتواصلية تحصل بينهما.

والحاصل أن حقيقة التداخل المعرفي تبنى على معرفة الفرق بين "المفهوم والمعنى" ومعلوم أن تعريف المفهوم يلتقي مع دلالة المعنى عند اللغويين في الصورة الحاصلة في الذهن؛ لأن المعنى اللغوي يدل على الصورة الذهنية الموضوعة بإزاء اللفظ، وكذلك مصطلح المفهوم يدل على النشاط الذهني حينما يُكَوِّن صورة ذهنية في العقل إزاء لفظ معين. غير أن التهانوي في كشافه يفرق بينهما من حيث القصد والحصول فيقول: المفهوم والمعنى متحدان بالذات، فإن كلا منهما صورة حاصلة في العقل أو عنده مختلفان باعتبار القصد والحصول فمن حيث إنها تُقصد باللفظ سميت معنى، ومن حيث إنها تحصل في العقل سميت مفهوما.[11]

وتتضح جليا أهمية التداخل المعرفي من خلال الحديث عن أثر التداخل المفهومي في المصطلحات والكشف عن أنماط العلاقة المفهومية التي تربط بين مفهوم وآخر ضمن مجال معرفي بعينه أو مجالات معرفية أخرى تؤثر في تشكيل خصائص مفهوم المصطلح الذي يعبر

7 – التعريفات ، علي الجرجاني ص76.

8 – وهذا مايسميه العلماء بالاندراج : وهو دخول شيء في شيء أخر أعم منه مثل دخول الحدث الأصغر في الجنابة في امر الطهارة. ينظر: الموسوعة الفقهية : وزارة الشؤون الإسلامية ، الكويت 81/11.

9 – المصدر ما قبل السابق نفسه. وانظر: أثر التداخل المعرفي في المصطلح النحوي عند ابن جني للدكتور / طارق بوموود رسالة دكتوراة مقدمة في جامعة الاخوة منتوري– قسنطينة – الجزائر 2021 م ص 36.

10 – التداخل المعرفي في المصطلح النحوي عند ابن جني للدكتور / طارق بوموود رسالة دكتوراة مقدمة في جامعة الاخوة منتوري– قسنطينة – الجزائر 2021 م ص 37.

11 – التداخل المعرفي في المصطلح النحوي عند ابن جني للدكتور / طارق بوموود رسالة دكتوراة مقدمة في جامعة الاخوة منتوري– قسنطينة – الجزائر 2021 م ص 40

عنه بتعريف مخصوص إضافة إلى أن كل مفهوم له ارتباطات وعلاقات مباشرة وغير مباشرة فيشترك مع بعض المفاهيم المجاورة له في الخصائص والسمات مما تساعده على تكوين مضمونه النظري وتحقق أداؤه الإجرائي وانتماؤه النسبي. وهكذا فإن المفهوم الواحد لا يتكون بمعزل عن المفاهيم الأخرى بل يدخل في حركة تفاعلية ضمن منظومة مفهومية متشابكة يندرج فيها لتكوين علاقات متعددة، كعلاقة التشابه أو التباين أو التساوي أو التعاقب أو العلّية أو الغائية أو التصنيف أو نحو ذلك.[12] مما يسمح بنشوء علاقات ترابطية بين المجالات العلمية فتنتقل بعض المفاهيم والمصطلحات بين العلوم التي يطلق عليها المتنقلة أو المصطلحات الرحالة.[13]

الفرع الثاني: مفهوم المصطلح لغة واصطلاحا.

. المصطلح لغة واصطلاحا

لفظ المصطلح في اللغة العربية مصدر ميمي للفعل (اصطلح) من المادة (صلح) حددت المعجمات العربية دلالة هذه المادة بأنها: "ضد الفساد"، يقال: صَلح الشيء يصلح صلوحاً. نقيض الإفساد14.

ودلت النصوص العربية على أن كلمات هذه المادة تعني أيضاً: الاتفاق، وبين المعنيين تقارب دلالي فإصلاح الفساد بين القوم لا يتم إلا باتفاقهم.15

والمصطلح اصطلاحاً: هو رمز لغوي له دلالة محددة في حقل معين من حقول المعرفة، يتفق عليه مجموعة من العلماء في ذلك الحقل، ليصف أو يشير إلى ظاهرة من الظواهر، ولابد لهذا الرمز اللغوي الذي يستخدم بشكل اصطلاحي من وجود علاقة تربط بين أصله اللغوي ووضعه الاصطلاحي الجديد الذي يخرج به إلى دلالة جديدة غير دلالته اللغوية والأصلية"16.

12 – كما هو الحاصل في توصيف المقررات الدراسية الجامعية؛ فإن كل مقرر دراسي يقصد بتوصيفه حقيقة وضع مفردات محددة من شأنها تنتج مخرجات علمية محددة ومتنوعة بين معارف ومهارات وقيم سلوكية واخلاقية ترتبط بذاتها أو بأقرانها من المقررات لتحقق أهدافا معينة ترتبط شجريا برسالة واهداف البرنامج ومن ثم رسالة وأهداف الكلية ثم رسالة وأهداف الجامعة.

13 – المرجع السابق ص .41

14– صحاح اللغة وتاج العربية، للجوهري، مادة "صلح" 214/2. والمعجم الوسيط، مادة "صلح" 520/2.

15 – المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم لمحمد فؤاد عبد الباقي ص 251 مادة صلح ط دار المعرفة –بيروت د.ت

16–كشاف اصطلاحات الفنون للتهانوي، تح لطفي عبد البديع 256/1 ط وزارة الثقافة والإرشاد القومي القاهرة 1963م.

المبحث الأول: الغاية من دراسة المصطلح الشرعي، وخواصه. وتحته مطلبان:

المطلب الأول: الغاية من دراسة المصطلح الشرعي.

غاية المصطلح الشرعي: تكمن في تمكين المكلَّفين من التخلُّق به في ذاته إذا كان سلوكيا، والامتثال والعمل بمضمونه إذا كان فقهيا أصوليا. وما سوى ذلك منها يكون مشتركاً بين الأمرين، يرجع إلى هذه الجهة تارة، وإلى الأخرى تارة ثانية.

المطلب الثاني: خاصية المصطلح الشرعي.

يتميز المصطلح الشرعي بميزات أهمها:

أولا: كون العلوم الشرعية هي علوم واضعة للدِّين من جهة، وموجِّهة للتديُّن من جهة أخرى. ثانيا: اشتماله على مقولات الدِّين فهماً وتنزيلاً؛ لأنَّ الغاية هي إخراج أفعال المكلَّفين من مدارات الهوى إلى مدار التعبُّد. ثالثا: لأنَّ النص الشرعي في ذاته مفاهيم وتصوُّرات ذهنية، الغرض منها أن تكون أفعالاً وحركات قابلة للامتثال، ولهذا كان عليه الصلاة والسلام خُلُقه القرآن17.

المبحث الثاني: أهمية الدراسة المصطلحية وثمارها.

أ- تتضح أهمية الدراسة المصطلحية عموما في كونها أولا: من أهم الطرق الموصلة إلى العلم من خلال معرفة مصطلحات أهله18. وثانيا: يمثل المصطلح اللبنة الأولى من كل علم، بل هو مدار كل علم، به يبدأ وبه ينتهي. وثالثا: المصطلح في أي مجال من المجالات كما يقول الإمام الشاطبي:" إما واصفاً لعلم كان، أو ناقلاً لعلم كائن، أو مؤسساً لعل سيكون"19. رابعا: مثل المصطلحات من القواعد، والمناهج، والقضايا، والإشكالات؛ كمثل الدلاء من الآبار، فالقواعد ونحوها آبار العلم والمصطلحات دلاؤها، ولا سبيل للماء الغور بلا دلاء. خامسا: العلوم ماهيات وجواهر مجرَّدات، وما المصطلحات إلاَّ مادتها وصورها، فكأنَّ العلوم نفوس والمصطلحات جسوم، ولا نستطيع أن ندرك النفوس وأحوالها دون معرفة بجسومها."20؛ فإنَّ المصطلح هو فقرات صلب العلم. وقد نبه بعض العلماء على هذه الأهمية فقال: "ولا يخفى أن المعرفة بالألفاظ المفردة

17 – المصطلح الشرعي ومنهجية الدراسة المصطلحية في العلوم الشرعية د/ القرشي عبد الرحيم ص 101

18– الموافقات لأبي إسحاق إبراهيم بن موسى الشاطبي: ، 97/1.

19 – المرجع السابق، 77/1.

20 – مصطلحات النقد العربي لدى الشعراء الجاهليين والإسلاميين قضايا ونماذج: د. الشاهد البوشيخي ، دار الغرب، بيروت، ط/1، ص 7.وانظر :المصطلح الشرعي ومنهجية الدراسة المصطلحية ص103

"المصـــطلحات" هي الخطوة الأولى في فهم الكلام، وبعض الجهل بالجزء يفضـــي إلى جهل بالمجموع... فمن لم يتبين معنى الألفاظ المفردة من القرآن أغلق عليه باب التدبر وأشكل عليه فهم الجملة وخفى عنه نظم الآيات والسورة21.

ب- ثمار الدراسة المصطلحية.

عند رصـد بعض الثمار المرجوة من هذه الدراسـة تبين أولا: أن في تحقيق المصـطلحات الشـرعية عموما امتحان لجهود العلماء في تفسيرها22. ثانياً: إعادة الاعتبار للمصطلحات الشرعية باعتبارها المصطلح الأصل، بتصحيح مفاهيمها وإعادة إدخالها في الوعي الفكري للأمة بحيث تنزل في أذهان الناس على أنها من أســس الدين23. ثالثاً: الكشــف عن التطور الدلالي الحاصــل في الألفاظ القرآنية وذلك بفضــل الدراســة المصــطلحية (مرحلة الكشــف المعجمي) وهي مدخل لبيان دلالة الألفاظ. رابعاً: بيان العلاقة بين المصطلحات والفروق المعنوية وبين الألفاظ التي يظن ترادفها وكذا تحديد مواقع المصطلحات من بعضها24.

المبحث الثالث: ضوابط توصيف المقرر الجامعي.

يعتبر المقرر الدراسي أحد كيانات الأنظمة التعليمية الرئيسة، ويتألف هذا النظام من مجموعة من العناصر التي تتفاعل مع بعضها البعض بشكل وظيفي متكامل يؤثر كل عنصر فيها ويتأثر بالآخر وبالأنظمة المرتبطة به[26] سلبا وإيجابا. ويدور محور المقرر الدراسي كما هو معتمد في كثير من أنظمة المؤسسات التعليمية والهيئات الوطنية للاعتماد الأكاديمي على أربعة عناصر وهي: الأهداف والمحتوى والوسائل والأنشطة والتقويم. وبناءً على ذلك فإن تصميم المقرر الدراسي يكون مبنيا على حاجات المتعلمين (الأهداف) ويقوم على أساس منطقي لإدراك النقص الذي قد يعتريهم في سد حاجاتهم المعرفية والمهارية والقيمية لموضوع معين، ومن هنا يُبْعد

21- المفردات للإمام عبد الحميد الفراهي ص 7 ، تح: محمد أجمل أيوب، وانظر: القرآن الكريم والدرس المصطلحي، د/ فريدة زمرد ، مرجع سابق، ص 10، بتصرف يسير

22 - المرجع السابق ، ص 16 بتصرف .

23 - دور الإصلاح العقدي في النهضة الإسلامية، د/ عبدالمجيد النجار، ص 68، ط: مجلة إسلامية المعرفة ط1، 1995م .

24 - وهذا هو المشروع الذي يعمل على تحقيقه معهد الدراسات المصطلحية بدولة المغرب العربي الشقيق وانظر : الدرس المصطلحي ، د/ فريدة زمرد (مرجع سابق) ص 17 .

25 - المقرر الجامعي ويعرف بأنه: منظومة تعليمية تتكون من عدد من الوحدات التعليمية محددة الأهداف والمحتوى والمصادر التعليمية. انظر: مقال مجدي خضر: https://mawdoo3.com/

26 - حيث يرتبط توصيف المقرر الجامعي بمخرجات التعلم وأهدافه الخاصة به ومن ثم يرتبط بمخرجات وأهداف البرنامج ككل؛ فضلا عن كونهما معا (المقرر والبرنامج) يرتبطان بقوة بتحقيق أهداف ورسالة الكلية والجامعة. انظر: ملف البرنامج التدريبي لممارس جودة أكاديمي (صياغة مخرجات التعلم وقياسها) على موقع هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية https://etec.gov.sa ، وقد حصل الباحث على دورة ممارس جودة أكاديمي في مارس عام 2023 م .

واضع المقرر عن كل ما لا فائدة منه، أو فائدته ضعيفة.[27]؛ فضلا عن إبعاد كل ما من شأنه أن يحدث لَبْسا أو خللا معرفيا أو رَبْكة في المفاهيم، أو يؤثر بأي شكل من الأشكال على مخرجات التعلم المتوقعة من هذا المقرر.

وإذا كانت المقررات الدراسية تختلف في طبيعتها وأهدافها، فلكل مقرر دراسي طبيعة تميزه، وأهداف خاصة به، فضلاً عن اشتراك المقررات كلها في العمل على تنمية العقل والوجدان عند المتعلم، ومساعدته على اكتساب المهارات العملية.[28] وبالتالي فإن المكَوِّن المعرفي والمهاري والقيمي داخل هذه المقررات يؤثر حتما في ماهية وطبيعة المخرج التعليمي لدى الطالب، ومن هنا تأتي أهمية مراعاة هذه الضوابط عند وضع توصيف المقرر الدراسي الجامعي.

المبحث الرابع: ضوابط تناول المصطلح الشرعي في أكثر من فن.

سبق وأن ذكرنا أن التداخل المعرفي للمصطلحات يترتب عليه تداخل في المفاهيم؛ وبالتالي لا يتحدد حجم ونوع هذا التداخل المفهومي إلا عن طريق تتبع آثارها العلمية في مجال توظيفها واشتغالها عندما تندرج في علاقات تداخلية علمية جديدة وهي قد لا تحصل إلا على هذا النحو:

1- إما أن يحافظ المصطلح على محتواه الأصلي الذي اكتسبه في الحقل المعرفي المنتمي إليه في أول تأسيسه.

2- وإما أن يتوسع المفهوم فيصبح شاملا لسمات دلالية خاصة ويرتبط بعناصر أكثر لم تكن متضمنة في المفهوم الأول.

3- وإما أن يتقلص المفهوم فتنحصر دلالته في نطاق ضيق ويرتبط بعناصر أقل مما كان عليه في تكوينه الأول.

4- وإما أن يحصل له انفصال نهائي عن المفهوم الأول ثم يتحول إلى مفهوم آخر نتيجة اندماجه في علاقات اصطلاحية جديدة.[29]

وعند التحقيق؛ نادرا ما نجد مصطلحا شرعيا تم إجراء التداخل المعرفي عليه ويثبت على حالٍ واحدة بدون تغيير مفاهيمي له؛ فأكثر المصطلحات تدور حول الحالات الثلاث: إما بالتوسع في المفهوم، وإما بتقليصه، وإما بالانفصال النهائي والاكتساء بحلة مفاهيمية جديدة؛ ومن هنا فإن مسألة التركيز والتدقيق في ادراج المصطلحات الشرعية عند توصيف المقرر الدراسي وفق ضوابط وأنساق معلومة أمر مهم للغاية يجب التنبه إليه.

---

27 – النماذج في بناء المناهج د/ لطيفة السميري ص 56 ط دار عالم الكتب للنشر والتوزيع – الرياض 1997 م. وانظر: المناهج أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها د/ ناصر الخوالدة وزميله ص 112 ط زمزم للنشر والتوزيع – عمان الأردن 2011م. بتصرف.

28 – المرجع السابق ص 113

29 - التداخل المعرفي في المصطلح النحوي عند ابن جني للدكتور / طارق بوموود (مرجع سابق) ص 46 بتصرف يسير.

ومن بديهي الأمر أن نقول: إن كل مقرر دراسي يتضمن موضوعات محددة يعمل على دراستها ويكشف مفاهيمها النظرية وإجراءاتها التطبيقية بغية الوصول إلى مخرجات ونتائج تعليمية متنوعة ومتعددة ترتبط ارتباطا وثيقا بأهداف المقرر المرسومة مسبقا والمخرجات المتوقعة، معتمدا في ذلك على منهجية متكاملة واستراتيجية واضحة في نظام التدريس من خلال آليات وصفية وتحليلية ومقارنات...وغيرها، مستندا إلى استخدام مصطلحات خاصة دالة على ماهية تلك الموضوعات وتُمَيِّز خصائصها، وهذا بلا شك يتم من خلال نسق مفهومي واضح يتألف من عدد من المفاهيم الجزئية المفردة التي يرتبط بعضها ببعض بعلاقات منطقية ناجمة عن التشابه بين خصائصها.

وحيث إن كل مصطلح علمي خاص بأي فن من الفنون يتشكل مفهومه الأصلي حسب بيئته التي ولد ونشأ فيها، ثم من خلال التنقل والارتحال الى فن آخر – حسب ما قررنا آنفا –قد يحصل معه التناغم والانسجام والتلاحم الفكري فيكتسي من بيئته الجديدة حُلة مفاهيمية جديدة من خلال نسق مفهومي خاص به، وقد يدخل مع غيره في علاقات علمية متعددة تشترك معه في حقل مفهوم خاص به كعلوم البلاغة والنقد والفقه وأصوله وعلم التفسير والمنطق... وغيرها فيحدث فيها تداخل معرفي من حيث التسمية والمفهوم والتداول. فمثلا نجد استخدام مصطلحي "النسخ، والحكم " في علمي الفقه والنحو، أو مصطلحات "التأويل، والعلة، والقياس" في عدد من العلوم نظرا لاشتغالها بالقضايا المتعلقة بتلك المصطلحات، ولا سيما العلوم التي تنتمي إلى مجال معرفي واحد كعلوم الوحي وعلوم اللسان العربي.

وإذا نظرنا الى بعض نماذج الارتحال المفهومي او المصطلحي بين العلوم الإسلامية نجد أن عددا منها تأسست مفاهيمها الاصطلاحية في مجال علمي مخصوص، ثم نجد تلك المصطلحات نفسها في علم أخر مع وجود تغيرات طفيفة تصيب بعض خصائها حتى تتناسب مع العلم الذي ارتحلت اليه غير أن ماهيتها الاصلية تبقى على حالها وتستمر وظيفتها على النحو الذي كانت عليه في مجالها الأول، ويتضح ذلك جليا في بعض مصطلحات أصول الفقه التي نقلها المفسرون بألفاظها ومفاهيمها الأصولية الى الدراسة التفسيرية، وهي تمثل خير مثال على ذلك مثل: مصطلحات الاجماع والنسخ والتأويل والعام والخاص والمطلق والمقيد والظاهر والنص والحقيقة والمجاز ...ونحو ذلك، ومن هنا يتضح الاشكال ومكمن الخطر؛ حيث إننا لو أردنا توصيف مقرر دراسي ينتمي للدراسات القرآنية مثلا وأدرجنا في مفرداته مصطلحا من تلك المصطلحات السابقة فهل سيُقتصر تناوله بالشرح حسب معناه اللغوي الأصلي الذي نشأ فيه فحسب؟! على اعتبار أن التفسير يعنى بالدرجة الأولى ببيان معاني الالفاظ القرآنية؟! أم سيتم التوسع في شرحه وبيان دلالاته المفهومية المكتسبة نتيجة للتداخل المعرفي في بيئته الجديدة وحقله الاصولي؟!، فإذا كانت الإجابة بالأول فربما نتهم بالتقصير والخلل

في الشرح وأسلوب التناول – حسب طبيعة ومنهج الدراسة التحليلية في علم التفسير، وكذا الحال –أيضا –حسب أسلوب التناول في منهج الدراسة الموضوعية، على اعتبار أن الدراسة الموضوعية تعنى بتتبع استعمالات المصطلح القرآني في مواضع متعددة في القران كله، أو حتى في السورة الواحدة –فضلا عن ارتباط هذا المصطلح بسياق السورة ومقصدها الرئيس –وغالبا ما تتعدد معانيه وتختلف. وإذا كانت الإجابة بالثاني فنتهم بالتوسع والاطناب الزائد الخارج عن حدود طبيعة التخصص؛ حيث إن مجال الاطناب هذا محله تخصص أخر وهو مجال الدراسة الفقهية الاصولية. هذا كله على فرض توفر عضو التدريس الذي يمتلك القدرة والالمام التام بمعاني المصطلح وابعاده الدلالية واستعمالاته المفهومية في كافة مجالاته وبيئاته.

من هنا تأتي أهمية ضرورة وضع حلول وضوابط مقترحة في ادراج المصطلحات التخصصية في توصيف المقررات الدراسية وهي على النحو التالي:

1- تحديد أهداف المقرر الدراسي قبل توصيف المقرر الدراسي شرط أساس للتحكم في ضبط وتحديد المصطلحات المدرجة في توصيف المقرر.

2- تحديد نوع المخرج التعليمي المتوقع (معرفي – مهاري–قيمي) قبل توصيف المقرر الدراسي شرط أساس للتحكم في ضبط وتحديد المصطلحات المدرجة في توصيف المقرر، ومعرفة الغاية منها والتحكم في حدود تناولها وأسلوب الشرح.

3- الربط بين أهداف المقرر الدراسي ومخرجات التعلم أثناء وبعد التوصيف.

4- الربط بين الأهداف ومخرجات التعلم في توصيف المقرر الدراسي وبين أهداف ومخرجات التعلم في البرنامج كاملا.

5- تحديد استراتيجيات خاصة في التدريس تناسب طبيعة كل مقرر دراسي حسب مخرجاته التعليمية.

6- توفير الكفاءات الموسوعية من هيئة التدريس القادرة بمهارة عالية على القيام بمهام تدريس المصطلحات المتداخلة.

نتائج البحث:

نخلص مما سبق الى ما يلي:

1- أن التداخل المعرفي سلاح ذو حدين في تأثيره على استعمالات المصطلحات الشرعية في حقولها المعرفية المختلفة.

فهو إيجابي من حيث التكاملية المعرفية والغوص في البعد المفاهيمي، وسلبي في إحداث اللبس والربكة أحيانا عند التناول.

2- وجوب تحديد نوع المخرج التعليمي المتوقع (معرفي – مهاري-قيمي) قبل توصيف المقرر الدراسي من أجل التحكم في الحدود المفاهيمية المطلوب تناولها في المصطلحات وأسلوب عرضها.

3- تتغير ملامح وطبيعة وأشكال المفاهيم حسب الحقل المعرفي والوعاء الفكري الذي يرتوي منه المصطلح وينسجم معه.

4- الدراسة المصطلحية بوابة مهمة تتحكم في مستقبل الحياة التعليمية.

5- قوة وإحكام توصيف المقرر الدراسي تتحكم في تحقيق جودة البرامج التعليمية وتميزها.

6- ضرورة تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس المعرفية والمهارية والقيمية بشكل موسوعي لملاءمة آفاق المستقبل التعليمي.

توصيات البحث: أوصي الباحثين: - بمزيد من الدراسة حول ضبط المصطلحات وتحرير المفاهيم في الحوار وحلقات النقاش العلمية.

أهم المراجع:

1. الأسس اللغوية لعلم المصطلح د/ محمود فهمي حجازي ، ط مكتبة غريب القاهرة سنة 1993م.
2. التداخل المعرفي في المصطلح النحوي عند ابن جني للدكتور / طارق بوموود رسالة دكتوراة مقدمة في جامعة الاخوة منتوري- قسنطينة – الجزائر 2021 م
3. التعريفات ، الجرجاني، علي بن محمد، تونس، السداد التونسية، ط1 ، سنة 1971م.
4. دور الإصلاح العقدي في النهضة الإسلامية، د/ عبدالمجيد النجار، ط: مجلة إسلامية المعرفة ط1، 1995م.
5. - شرح المقاصد في علم الكلام، سعد الدين مسعود بن عمر التفتازاني تح عبد الرحمن عميرة ط دار عالم الكتب – لبنان- 1999 م
6. الصحاح تاج اللغة ، إسماعيل الجوهري، تحقيق أحمد عطا : ط المكتب الإسلامي سنة 1402هـ.
7. العين ، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق: د. مهدي المخزومي، وزميله، ط: مكتبة الهلال، سنة 1402هـ.
8. الغزو المصطلحي ، بسيوني، عبد السلام : مجلة البيان، لندن، المنتدى الإسلامي، العدد 137، السنة الرابعة.
9. الكشاف ، الزمخشري ،محمود بن جار الله : القاهرة المكتبة المصرية د.ت .
10. كشاف اصطلاحات الفنون للتهانوي، تحقيق : لطفي عبد البديع، وزارة الثقافة والإرشاد القومي،. القاهرة 1963م،
11. لسان العرب ، ابن منظور، جمال الدين " بيروت – دار إحياء التراث العربي سنة 1995م.
12. المصطلح البلاغي في معاهد التنصيص على شواهد التلخيص لعبد الرحمن العباسي 963هـ . للدكتور/ محمد خليل الخلايلة ، ط: عالم الكتب الحديث، ألأردن، عمان ط12006م .
13. المعجم الوسيط ، أنيس، إبراهيم، وآخرون ، بيروت، دار إحياء التراث العربي سنة 1999م.
14. معجم مقاييس اللغة ، ابن فارس، أحمد زكريا : بيروت، ط دار الفكر،(د.ت).

15. المفردات للإمام عبد الحميد الفراهي (المقدمة) ، تحقيق : محمد أجمل أيوب الإصـــلاحي، ط: دار الغرب الإســـلامي، ط1 ، سنة 2002م .

16. المناهج أسسها ومداخلها الفكرية وتصميمها ومبادئ بنائها ونماذج تطويرها د/ ناصر الخوالدة وزميله ص 112 ط زمزم للنشر والتوزيع – عمان الأردن 2011م.

17. النماذج في بناء المناهج د/ لطيفة السميري ص 56 ط دار عالم الكتب للنشر والتوزيع – الرياض 1997 م.

18. المقـالات :

19. القرآن الكريم والدرس المصـــطلحي، للدكتورة / فريدة زمرد ، ص 4 "ورقة عمل مقدمة للندوة المقامة في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بمدينة فاس – المغرب العربي بعنوان "القرآن الكريم وأساسيات الخطاب" بتاريخ 2006/4/2322م .

20. المصـطلح الشرعي ومنهجية الدراسة المصـطلحية في العلوم الشرعيةأ. د/القرشي عبد الرحيم البشير ،مجلة جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية العددالثالث عشر 1427 هـ2006 م

21. المفاهيم والمصـطلحات القرآنية مقاربة منهجية أ / عبد الرحمن حللي، مقال منشـور على الشـبكة العنكبوتية (الإنترنت) موقع info@almultaka.net

المؤتمر الدولي العلمي الحادي عشر للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات

في العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت شعار:

" فروع المعرفة بين التخصص والتداخل "

جامعة UPF - برشلونة – إسبانيا

2023 / 4 / 25 - 24

مطلب المنهج وسؤال العلاقة بين الفلسفة والعلوم الإنسانية والاجتماعية من خلال نماذج تمثيلية

إعداد:

أ.د. خاليد الخطاط

أستاذ التعليم العالي مساعد وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار

جامعة مولاي إسماعيل كلية الآداب والعلوم الإنسانية مكناس

المغرب

Email: k.khettat@umi.ac.ma

الملخص:

تسعى هذه الورقة إلى تسليط الضوء على طبيعة العلاقة الإشكالية التي جمعت الفلسفة بالعلم الحديث من جهة، وتلك التي جمعتها بالتاريخ كمجال مختلف عن العلوم الطبيعية من جهة ثانية. وللكشف عن مآلات الحوار الإبستيمي بين الفلسفة وهذه العلوم، ستحاول هذه الورقة أن تتخذ من مطلب المنهج بوصلة لمقاربة أوجه هذه العلاقة من خلال نموذجي أب الفلسفة الحديثة رونييه ديكارت ومؤسس فلسفة التاريخ جيامباتيستا فيكو، وانسجاما مع هذه الموجهات وما جاء به المحور الثالث من محاور أرضية المؤتمر، وُسِمَتْ هذه المحاولة البحثية بـ " **مطلب المنهج وسؤال العلاقة بين الفلسفة والعلوم الإنسانية والاجتماعية من خلال نماذج تمثيلية**".

الكلمات المفاتيح: المنهج، التكامل، البراديغم، التخصص.

التأطير الإشكالي:

تكشف مراجعة العلاقة التي جمعت بين الفلسفة والعلوم بمختلف نطاقاتها على حدة السجالات الخاصة بمسألة المنهج وقضاياه، لكون الفلسفة تتخذ من الإنسان غاية كل الغايات في مختلف خطاباتها رغم تنوع مرجعياتها وتعدد منطلقاتها، كما هو حال العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تتغيى الإمساك بالوجود الإنساني في مختلف أبعاده التاريخية والتربوية والسياسية والفنية... إن هذا الأمر يجعل علاقة الفلسفة بالعلوم علاقة إشكالية تراوح مكانها بين مطلب التكامل بحكم وحدة الموضوع، ومطلب التخصص المرهون بنحت مناهج تضمن لكل علم من العلوم الإنسانية والاجتماعية استقلاليته وتفرده.

من داخل هذا السياق الإشكالي تأتي هذه المحاولة البحثية للبحث في ممكنات العلاقة وللكشف عن التشظي الذي تغذيه النزعة التخصصية في مجال الإنسانيات. ولمقاربة إشكالية العلاقة بين الفلسفة والعلوم الإنسانية والاجتماعية ستحاول ورقتنا البحثية في لحظة أولى تسليط الضوء على طبيعة العلاقة التكاملية بين العلم الحديث ولحظة تأسيس الفلسفة الحديثة مع ديكارت للإجابة عن سؤال المنهج بعد تهاوي براديغم النموذج الفيزيائي القائل بمركزية الأرض بفعل الثورة الكوبرنيكية. كما ستعمل على إبراز الإشكالات المترتبة عن المنهج الرياضي الديكارتي الذي نصب نفسه سبيلا وحيدا لكل معرفية يقينية استحالت معه إمكانية البحث في تاريخ الفعالية الإنسانية ومآلاتها كما بين ذلك فيكو.

أولا: الفلسفة والعلم: من مطلب المنهج إلى التأسيس الميتافيزيقي للعلم الحديث

أنشأ نيكولاس كوبرنيكوس نموذجا فلكيا مركزه الشمس الذي يتعارض مع النظام البطليمي الذي اتخذ من الأرض مركزا له. واعتبارا للتماسك والتوافق بين المعطى الديني والتصور الكوسمولوجي الأرسطي، فإن نظرية كوبرنكوس ولدت صراعا استمر طوال حقبة الإصلاح الديني وعصر النهضة. ولم تشكل اختبارا لادعاءات الكنيسة والتصور الأرسطي البطليمي وحسب، بل أثارت ثورة في خبرة الحياة المباشرة. وهو الأمر الذي تعززه دعوة كوبرنيكوس لقرائه بأن يتخيلوا أنفسهم خارج المركز، وأن يلاحظوا العالم من منظور مختلف تماما. دعوة تحمل تصورا جديدا كل الجدة للبشرية والعالم. إنها تخاطب الإنسان بوصفه ذاتا تنظر لذاتها وللعالم من وجهة نظر مختلفة تماما، وتطلق شرارة منظور تأملي انعكاسي، سيجد تأسيسه الميتافيزيقي والفلسفي عند ديكارت.

يقول ديكارت في كتاب العالم: «كنت قد عزمت على أن أبعث إليك بكتابي "العالم Le Monde" في أعياد الميلاد هذه السنة...غير أنني سأخبرك أنه وبينما كنت أبحث هذه الأيام عن كتاب نسق العالم لغاليلي...أخبرت أنه طبع حقا، غير أن كل النسخ أحرقت في روما، وأن صاحبه قد أدين. وهذا ما أثار دهشتي إلى حد أنه جعلني أقرر حرق جميع أوراقي، أو على الأقل، أن لا أطلع عليها أحد، وذلك لأنني لم أكن أتخيل أن يجرم لا لشيء إلا أن يثبت حركة الأرض... وإنني لأعترف أنه إذا كان هذا باطلا فإن كل أسس فلسفتي ستكون باطلة كذلك، لأنها تبرهن عليها، أي على حركة الأرض، بوضوح. إن هذه الأخيرة مرتبطة ارتباطا وثيقا بكل أجزاء رسالتي، بحيث لا أستطيع فصلها عن هذه الأجزاء دون أن يبقى الباقي مختلا. ولكن لما كنت لا أريد أن يصدر عني خطاب توجد به أقل كلمة تستهجنها الكنيسة، فإنني أحببت أن ألغيه على أن أجعله يظهر ناقصا»[1].

من خلال هذا المقطع المهم نستشف العلاقة القوية التي تجمع بين علم الفيزياء المنبثق عن الثورة الكوبرنيكية (النموذج الفيزيائي) والفلسفة الديكارتية. فحتى وإن امتنع ديكارت عن نشر كتابه العالم إلا أنه بادر لإقامة تأسيس ميتافيزيقي للعلم الحديث. قام ديكارت بهدم أسس البراديغم السكولائي، ودحضها لفسح المجال لتأسيس العلم الجديد على أساس صلب ومتين. ولهذه الغاية، اعتبر ديكارت أن التركيز ينبغي أن ينصب على مسار الفكر وطريقه وتكونه، فقبل أن نتوجه إلى أي موضوع نريد معرفته علينا أن نركز انتباهنا على فعل المعرفة نفسه. فالسؤال الهام هاهنا ليس هو: ما الموضوع الذي أعرفه؟ بل، كيف أتوصل إلى معرفة ما أعرفه؟ يعتبر ديكارت مؤسسا للفلسفة الحديثة ومجددا لمنهجها. لقد رفض سلطة القدماء، فاتخذ من الشك منطلقا ومنهجا لتأسيس اليقين. لقد شكك في صحة كل شيء لم يتخذ من البداهة صفة له. عمل جاهدا على رفع الفلسفة إلى مرتبة العلم. إن التجديد الذي

1 -Descartes, *Discours de la méthode*, Edition établie par Geneviève Rodis Louis, GF Flammarion, Paris, 1992, p. 245-246.

عرفته الفلسفة مع ديكارت شكل لحظة فارقة في تاريخ الفلسفة وتاريخ أوروبا التي استكانت للتقليد وسلطان أرسطو. يقول هيجل في كتاب تاريخ الفلسفة: «حقا أن ديكارت هو مؤسس الفلسفة الحديثة لاعتماده في مذهبه على العقل. إن تأثير هذا الرجل في عصره، وفي العصور التي تلته، قد بلغ درجة ليس فوقها زيادة لمستزيد. فهو بطل. لأنه أعاد بناء الأشياء بالرجوع إلى أوائلها، فوجد للفلسفة من جديد أرضا حقيقية أعادها إليها بعد ضلال ألف عام.» ويقول لوك: «بعد أن عكف الناس على تعلم الفلسفة وتعليمها، وفقا لمختلف المبادئ طول هذه المئات من السنين، نهض في ركن من أركان العالم شخص غير وجه الأمور، فبين أن جميع الذين سبقوه لم يفهموا من مبادئ الطبيعة شيئا. ونحن يلزمنا أن نقر بأن هذا الفيلسوف الجديد قد منحنا للنظر في الأشياء الطبيعية نورا أعظم من النور الذي منحنا إياه الفلاسفة الآخرون عن بكرة أبيهم».

يرى ديكارت أن إصلاح الفكر ينطلق من إيجاد طريقة قويمة تقيهم من الوقوع في الخطأ. يقول مؤكدا على ضرورة الطريقة في البحث عن الحقيقة: «إن البشر، وقد تملكهم فضول أعمى، غالبا ما يزجّون بعقولهم في مسالك مجهولة، لا يرجى منها أمل. فهم يخاطرون بأنفسهم من أجل العقور على ما يبحثون عنه فحسب، مثلهم في ذلك مثل إنسان يتحرق للعثور على كنز، فيهيم على وجهه دون انقطاع في الساحات العامة، لعله يعثر صدفة على شيء أضاعه أخد المسافرين»[2].

هكذا، يكون البحث عن الحقيقة مشروطا بتحديد الطريقة الصحيحة التي توصل إليها، وإلا لكان صرف النظر عن البحث فيها أفضل من طلبها لأن «الدراسات عديمة النظام، والتأملات الغامضة تحجب النور الطبيعي وتعمي الفكر[ف] من اعتاد المشي هكذا في الظلمات تتضاءل حدة بصره إلى حد لا يستطيع[3] معه بعد ذلك أن يتحمل النهار.»4

يستفاد من هذا الموقف الديكارتي أن الفيلسوف عليه أن يبحث عن منهج وطريقة مؤكدة للأخذ بها في قضايا النظر والعمل معا. وهذه الطريقة لا يتأتى الحصول عليها لا في المنطق الأرسطي ولا في الأقيسة المنطقية التي سادت خلال العصور الوسطة، إنها حسب وصف ديكارت «جملة قواعد يقينية سهلة تعصم كل من يرعاها بصرامة، من حمل الخطإ محمل الصواب، فيتوصل إلى معرفة ما هو أهل لمعرفته، بتنمية عمله بكيفية متدرجة متواصلة دون أن يهدر أي جهد ذهني.»[5] وإذا كانت هذه الطريقة محكومة بقواعد يقينية، فمن أين تستمد هذه الأخيرة مضمونها؟

2 – ديكارت، **قواعد لتوجيه الفكر**، ترجمة وتقديم سفيان سعد الله، دار سراس للنشر، تونس، 2001، ص. 39.

3 – يذكرنا ديكارت بقوله هذا الذي أورده في القاعدة الرابعة من قواعد توجيه الفكر بأسطورة الكهف لأفلاطون الذي أقر أن من يعيش طوال حياته في الكهف لا يستطيع النظر إلى نور الشمس.

4 – المصدر نفسه، ص. 39-40.

5 – المصدر نفسه، ص. 40.

يقول ديكارت في مقالة الطريقة: « لقد درست قليلا، وأنا في سني الحداثة، من بين أقسام الفلسفة المنطق، ومن بين أقسام الرياضيات التحليل الهندسي والجبر، وهي ثلاثة فنون أو علوم خيِّلَ إليَّ أنها ستمدني بشيء من العون للوصول إلى مطلبي. ولكنني عندما اختبرتها تبيَّنَ لي، فيما يتعلق بالمنطق، أن أقيسته وأكثر تعاليمه الأخرى لا تنفعنا في تعلم الأمور بقدر ما تعيننا على أن نشرح لغيرنا من الناس ما نعرفه منها، أو هي كصناعة لول تعيننا على الكلام دون تفكير عن الأشياء التي نجهلها، ومع أن هذا العلم يشتمل في الحقيقة على كثير من القواعد الصحيحة والمفيدة، فإن فيه أيضا قواعد أخرى كثيرة ضارة وزائدة. وهي مختلطة بالأولى، بحيث يصعب فصلها عنها، كما يصعب استخراج تمثال ديانا أو مينيرفا من قطعة من المرمر لم تنحت بعد. ثم أنه فيما يختص بتحليل القدماء، وبعلم الجبر عند المحدثين، ففضلا عن أنهما لا يشتملان إلا على أمور مجردة جدا، وليس لهما كما يبدو أي استعمال، فإن الأول مقصور دائما على ملاحظة الأشكال، لا يستطيع أن يمرِّنَ الذهن دون أن يتعب الخيال. أما الثاني فإنه مقيد بقواعد وأرقام جعلت منه فنّاً مبهما وغامضا يشوِّشُ العقل، بدلا من أن يكون علما يثقفه. هذا ما حملني على التفكير في وجوب البحث عن طريقة أخرى تجمع بين مزايا العلوم الثلاثة، وتكون خالية من عيوبها»[6]. هكذا راهن ديكارت على الرياضيات كمنهج يصلح لتأسيس اليقين المعرفي، لكونها تضمن شرطي البداهة واليقين بالرغم من النقائص التي لا تعود لطبيعة الرياضيات نفسها وإنما للمشتغلين بها الذين لم يكلفوا أنفسهم إظهارها بشكل بعيد عن التعقيد والتجريد وإخفاء أسرار النجاح والتفوق[7] يقول ديكارت: «. واعتزمت... أن أتحدث عن الأشكال والأعداد لأنه لا يمكن أن نعثر على أمثلة غيرها من العلوم غاية في البداهة واليقين مثلها. ولكن سيدرك بيسر كل من تابع فكري بانتباه أنني لا أفكر البتة هاهنا في الرياضيات المألوفة، وإنما سأعرض علما آخر تكون الرياضيات فيه بمثابة الشكل الخارجي لا العناصر التي تتألف منها»[8]، وفي هذا السياق وجب التنبيه إلى أن العودة للرياضيات والأخذ بمنهجها في الفلسفة[9] وسائر العلوم لا تحكمه المعارف والموضوعات التي تنظر فيها الهندسة والجبر، وإنما إطار التفكير الذي يوجه عملها ما دامت تمثل علما عاما يضبط خطوات التفكير بغض النظر عن تطبيقاتها الصرفة. يقول ديكارت: « وهكذا نرى أنه لا بد من وجود علم عام يشرح كل ما نستطيع البحث عنه بشأن النظام والقيس دون أن نطبقهما على موضوع معين، وأن هذا العلم لا يصطلح عليه باسم مستعار بل باسم قديم

6 – ديكارت، **مقالة الطريقة لحسن قيادة العقل وللبحث عن الحقيقة في العلوم**، ترجمة وتقديم جميل صبيبا، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، ط. 3، بيروت، 2016، صص. 100– 104.

7 – يقول ديكارت: «ويبدو لي، في الحقيقة، أن بعض آثار هذه الرياضيات الحقيقية مازالت موجودة أيضا لدى **بابوس** (PAPPUS) **وديوفانيت** (DIOPHANTE) اللذين، بالرغم من أنهما لا ينتميان إلى العثور الأول، قد عاشا قبلنا بعدة قرون، ولكن أميل إلى الاعتقاد، مع ذلك، أن هؤلاء المؤلفين أنفسهم قد أخفوا الرياضيات بضرب من الحيلة الآثمة مثلهم في ذلك مثل الحرفيين الذين كانوا يخفون سر اختراعاتهم» ديكارت، **قواعد لتوجيه الفكر**، ترجمة وتقديم سفيان سعد الله، دار سراس للنشر، تونس، 2001، ص. 44.

8 – ديكارت، **قواعد لتوجيه الفكر**، ترجمة وتقديم سفيان سعد الله، دار سراس للنشر، تونس، 2001، ص. 42.

9 – يعزز ديكارت موقفه القاضي بصلاحية منهج الرياضيات وقواعد اشتغالها في مجال الفلسفة بالاستشهاد بما جاء على لسان الفلاسفة الأوائل وعلى رأسهم أفلاطون الذي اشترط الإقبال على دراسة الحكمة بمعرفة الرياضيات. انظر القاعدة الرابعة من قواعد لتوجيه الفكر المضمنة في: ديكارت، **قواعد لتوجيه الفكر**، ترجمة وتقديم سفيان سعد الله، دار سراس للنشر، تونس، 2001، ص. 43.

متداول في الاستعمال هو الرياضيات الكلية لاحتوائها على كل ما يجعل العلوم الأخرى تعد أجزاء منها، والدليل على ذلك أن الرياضيات تفوق كل العلوم الأخرى»[10]. ويظهر هذا التفوق حسب ديكارت في كون الرياضيات تنطلق من أفكار وقضايا بسيطة بديهية لا يطالها الشك، يقول ديكارت: «لم أجد كبير عناء في البحث عن الأمور التي يجب الابتداء بها، لأنني كنت أعرف من قبل أن الابتداء يجب أن يكون بأبسط الأشياء وأسهلها معرفة»[11]. لتكون أساسا للبرهان كما هو الحال في الهندسة التي ترجع كل قضية مركبة إلى مجموعة قضايا متدرجة في البساطة وصولا إلى قضية أولية معلومة بذاتها، أي بديهية. وهو ما ينطبق على المعادلات الجبرية أيضا. وهذا المسار الذي يتبعه الفكر في الرياضيات أمكن اتباعه في الفلسفة[12] أيضا، إذ نكون مطالبين بالانطلاق من معاني وأفكار بديهية واضحة بذاتها نتخذ منها منطلقا لبناء معرفة فلسفية يقينية[13]، غير أن هذه البداهة التي يتحدث عنها ديكارت تتأتى للذهن بفعل عمليتين هما الحدس[14] والاستنتاج[15].

شكلت صياغة المنهج خطوة أساسية في مشروع ديكارت. لقد اتخذه وسيلة لتحديد مبدأ أول موثوق بيقينيته يصلح كأساس لفلسفته على حد قول ديكارت نفسه: «وهل كان أرخميدس يطلب غير نقطة ثابتة، لا تتحرك، لينقل الكرة الأرضية من مكانها إلى مكان

10 – ديكارت، **قواعد لتوجيه الفكر**، ترجمة وتقديم سفيان سعد الله، دار سراس للنشر، تونس، 2001، ص. 45.

11 – ديكارت، **مقالة الطريقة لحسن قيادة العقل وللبحث عن الحقيقة في العلوم**، ترجمة وتقديم جميل صبيبا، اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع، ط. 3، بيروت، 2016، ص. 106.

12 – يرى ساروس في نقده لكتاب **القواعد لتوجيه الفكر** أنه من الضروري التمييز بين الدلالة المنطقية لهذه القواعد وعلاقتها بالرياضيات ودلالتها الميتافيزيقية التي ارتبطت بإشكالات أنطولوجية من قبيل الذات والإله الواردة في كتاب التأملات. وعلى هذا الأساس يؤكد ساروس أن خطأ ديكارت يكمن في مطلب تحقيق الدقة واليقين بنقل طريقة الرياضيات إلى الميتافيزيقا.

Ch. Serrus, La Méthode de Descartes et son application à la métaphysique, Paris, 1933.p.17.

13 – يعتبر فرديناند ألكياي أن الميتافيزيقا الديكارتية قبلت بتعميم الطريقة الرياضياتية على إشكالاتها وموضوعات نظرها دون تقديم أي دليل على إمكانية ذلك.

Ferdinand Alquié, *Leçons sur Descartes : Science et métaphysique chez Descartes*, La table Ronde, Paris, 2005, p.69.

14 – الحدس Intuition عند ديكارت هو إدراك عقلي مباشر لا يعتمد على وساطة الحواس إطلاقا ولا على معطيات الخيال وأحكامه، يقول ديكارت: «ولا أقصد بالحدس شهادة الحواس المتبدلة أو حكما خادعا تولده مخيلة تركب موضوعها بطريقة سيئة، وإنما أقصد به التصور الذي ينشئه الفكر الخالص المنتبه إنشاء على قدر من اليسر والتميّز لا يبقى معه مجال للشك حول ما نفهمه أو، وهو نفس الشيء، هو التصور الذي ينشئه الفكر الخالص المنتبه متولدا عن نور العقل وحده» ديكارت، **قواعد لتوجيه الفكر**، ترجمة وتقديم سفيان سعد الله، دار سراس للنشر، تونس، 2001، ص. 36. إن الحدس نشاط عقلي صرف يمكننا من إدراك الأشياء والموضوعات على نحو مباشر في اللحظة نفسها بعيدا عن أي تتابع زمني ولا يعتمد حدس الموضوع الواحد على موضوع آخر: الامتداد والشكل والزمان والحركة هي طبائع بسيطة لا تُرَدُّ لغيرها. فبفضل الحدس يكون كل منا موقنا أن أضلاع المثلث ثلاثة وأضلاع المربع أربعة وأن الكرة لا ضلع لها. كما يكون قادرا على إقرار أنه إذا صح أن 6=2+4 وأن 8=4+4 فإن ذلك يَلْزَمُ عنه أن 6+2=4+4 وهذا فيه إقرار ببديهية التعدي القائلة بأن الشيئين المتساويين لشيء ثالث يكونان متساويين، والتي تجلت حدسيا للعقل الذي أدرك العلاقة التي تربط بين هذه الحقائق. وعليه، أمكن الإقرار بأن الحدس عند ديكارت هو حدس للطبائع البسيطة، والحقائق التي تكون بديهية بذاتها، والعلاقات التي تربط الحقائق ببعضها البعض. والحدس لا يكون مقصورا على المعاني والأفكار، بل يتعداها إلى الحقائق التي لا تقبل الشك: كحقيقة وجودنا، وحقيقة أننا نفكر، وهما حقيقتان "الوجود ، الفكر" بسيطتان لا ندركهما إلا في موضوع ولا يمكن عزلهما عنه إلا بالتجريد. ولما كانت الأفكار الواضحة المتميزة بذاتها التي تقوم عليها المعرفة اليقينية، فإنها لا تعقل بالإحساس ومصدرها الأفكار الفطرية التي لا ينظر إليها ديكارت على أنها أفكار مائلة أمام العقل بشكل مطلق، بل يحتاج العقل فحصها حدسيا لاختبار وضوحها وتميزها. ولهذا السبب ديكارت لا يقدم لنا جردا لهذه الأفكار الفطرية. إنما تتضمن في بديهيات الرياضيات وقوانين الفكر والقضايا الواضحة المتميزة بذاتها.

أما الاستنتاج Déduction فهو عكس الحدس. إنه يقتضي حركة فكرية متصلة، تدرك الأشياء والحقائق الواحد بعد الآخر إدراكا بديهيا. موضوعه الحقائق لا التصورات الذهنية كما هو الحال في الاستنتاج الأرسطي المستخدم في القياس المنطقي الذي يعتمد على القضايا اليقينية. إن الاستنتاج يعتمد على الحدس، وهو أقل يقينية منه بسبب الزمان الذي تحتاجه حركة الذهن والتي يمكن أن تقع في الخطأ.

إن الحدس والاستنتاج يرجعان إلى العقل، لكون الاستنتاج في نهاية المطاف ما هو إلا سلسلة حدوس متتالية متتابعة. وإذا كانت الطريقة كما يعرفها ديكارت هي عبارة عن مجموعة قواعد مؤسسة على هاتين العمليتين. وفي هذا السياق نعرض للقواعد التي وضعها ديكارت لحسن قيادة العقل كما جاءت في مقالة الطريقة.

آخر؟ كذلك أنا. فإنه يحق لي أن أعلل النفس، بأكثر الآمال، إذا أسعدني الحظ، وعثرت على شيء ثابت لا شك فيه»[16]. وهو ما بادر به عندما استخدم منهجه في التأمل الأول من تأملاته(1641م) وفي القسم الأول من مؤلف مبادئ الفلسفة(1644م).

تبنى ديكارت شكا منهجيا خص به كل الموضوعات التي يمكن أن توضع موضع شك. يقول ديكارت: «كل ما تلقيته، حتى الآن، على أنه أصدق الأمور، وأوثقها، قد اكتسبته بالحواس، أو عن طريق الحواس. غير أني وجدت الحواس خداعة، في بعض الأوقات، ومن الحكمة ألا نطمئن أبدا كل الاطمئنان إلى من يخدعنا، ولو مرة واحدة»[17]. إن الغاية المرجوة من وراء هذا الشك اكتشاف ما هو يقيني بصورة مطلقة يمتنع معها الشك في وجوده. لهذا السبب وجد ديكارت أنه من الناحية النظرية يمكن الشك في شهادة الحواس وفي وجود العالم، وعلى هذا النحو يمكننا أن نشك في وجوده المادي وفي وجود أجسامنا، لكن واقعة الشك هذه تفترض أننا لا نستطيع الشك دون أن نكون موجودين، وهذا الوجود، لأن عقولنا لا يمكنها أن تتصور أن من يفكر غير موجود، وعليه، فإن هذا الرفض وامتناع هذا الإمكان هو ما يسلم بوجود شيء ثابت لا يمكن الشك فيه إطلاقا، إنها واقعة وجودنا الخاص: "أنا أفكر إذن أنا موجود: cogito ergo sum: Je pense donc je suis". إن محاولة الشك في الوجود الخاص يستلزم التسليم بأن الشك يضمن هذا الوجود. فالشك متضمن للوجود. ولذلك فعبارة الكوجيطو ليست قياسا كما أكد ذلك ديكارت في رده على الاعتراضات على التأملات، وإنما هي حدس مباشر لأن القول بـ"أنا أفكر" أو "أنا أشك" هو قول متضمن لـ "أنا موجود"[18]. هذا ويرى ديكارت أنه وبالرغم من كل الافتراضات القاضية بنفي الوجود العالم المادي، فإنه مع هذا الأمر «لا نستطيع أن نمنع أنفسنا من الاعتقاد بأن هذه النتيجة: أنا أفكر إذن أنا موجود صحيحة. وبالتالي أنها أوثق معرفة تعرض لمن يدبر أفكاره بترتيب»[19].

إن المشكلات التي انتبه إليها العلماء في مسار اشتغالهم وجدت أساس حلها في الذات. فإذا كانت هذه الأخيرة هي الملاحظ فلكيا، فإن دلالتها الفلسفية هي الذات. لذلك شكلت الثورة الكوبرنيكية لحظة فارقة في الانتقال من منظومة الموضوع إلى منظومة الذات، كما شكلت لحظة ديكارت لحظة تأسيس ميتافيزيقي للعلم الحديث. هكذا، أصبح الوجود الذي كان يُشَكِّلُ مرجعا للحقيقة في

16 – ديكارت، تأملات ميتافيزيقية في الفلسفة الأولى، ترجمة كمال الحاج، منشورات عويدات، ط.4، بيروت، 1988، ص.35.

17 – المصدر نفسه، ص. 26.

18 – اعتبر الفيلسوف جاسندي Gassendi (1592-1655) في كتابه: The philosophy of Descartes (London,1934) أن اليقين الديكارتي الشهير "أنا أفكر أذن أنا موجود" هو قياس مضمر المقدمة الكبرى، فالأصل فيه: كل مفكر موجود، وأنا أفكر إذن أنا موجود. يقول فردنان ألكيي:

«Cette autre vérité ne serait pas du reste, comme le croit Gassendi : "tout ce que pense est ", car une telle proposition n'est nullement une évidence. "Tous ce qui pense est ", c'est une majeure de syllogisme conceptuel pris en extension.». Ferdinand Alquié, *Leçons sur Descartes*, La table Ronde, Paris, 2005, p. 132.

19 – ديكارت، مبادئ الفلسفة، ترجمة وتقديم عثمان أمين، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1960، ص، 96.

المنظور الكوسمولوجي مرجعا لفهم الطبيعة وظواهرها، لترتسم قواعد ومعايير جديدة للحقيقة اقتضت الانتقال من منظومة الوجود إلى منظومة المعرفة.

ثانيا: الفلسفة والتاريخ: من مطلب الصرامة واليقين الرياضيين إلى التاريخ كعلم جديد

عاد ديكارت إلى الرياضيات لتأسيس العلوم الحديثة على أساس متين تتحدد معه قائمة العلوم المستجيبة لمطلبي اليقين والوضوح. وفي ظل ما عرفه القرن الثامن عشر من حركات تنويرية وسيادة فلسفة تؤمن بالتقدم والتجديد وتثق في العقل وقدرته على إسعاد الإنسان، ظهرت محاولة الفيلسوف الإيطالي جيانباتيستا فيكو (1668م-1744م) في مجال التاريخ بعدما غير وجهة بوصلة مشروعه الفكري نحو الإنسان وهمومه في جذورها السيكولوجية في ارتباطها بوجوده الاجتماعي والمادي والثقافي والديني للكشف عن العلاقات والقوانين الثاوية وراءها وإثارة قضايا الحياة والموت والمعنى الخفي الذي يتحكم في الوجود الإنساني مخالفا كل المؤرخين الذين أقروا بقدرتهم على التنبؤ بمستقبل الإنسانية وبحثوا عن جوهر التاريخ وما يوجه مجراه خارج نطاق التاريخ. لقد دافع فيكو عن موقفه القاضي بأن العناية الإلهية تسود التاريخ البشري، وهي تحقق مقاصدها من خلال ما يأتيه البشر من أفعال، أي أنها تتخذ من البشر وسائل لذلك دون وعي منهم. هكذا يظهر أن فيكو لم ير في فلسفة ديكارت ولا منهجها صلاحا لقيام علوم جديدة تهتم بالإنسان وقضاياها بعيدا عن الصرامة واليقين الرياضيين.

لقد اصطدمت محاولة فيكو بفلسفة ديكارت التي لم يجد فيها سوى ما ينسف دعواه ويقضي باستحالة تأسيس علمه الجديد الذي عرض له في مؤلفه العلم الجديد في الطبيعة المشتركة بين الأمم. وفي مؤلفه الحكمة الإيطالية القديمة (1810م) عرض فيه اعتراضات على مؤلف حديث الطريقة ومؤلف قواعد لحسن توجيه العقل اللذين وجد فيهما تبخيسا للدراسات الإنسانية حيث نُظِرَ إلى التاريخ باعتباره مجموعة من الأخبار المضطربة والحكايات السخيفة. يمكن عرض النقد الذي وجهه فيكو للفلسفة الديكارتية فيما يلي:

الكوجيطو الديكارتي ليس مبدأ للحقيقة: يعتبر فيكو أن الكوجيطو الديكارتي يستند إلى الوعي الذاتي، وهو بذلك لا يرفع حالة الشك ولا يمكنه بذلك أن يكون أساسا للعلم. إن من يشك يكون على متيقنا من تفكيره ووجوده معا وهذا اليقين ناتج عن الشعور البسيط، والشعور لا يمكن أن يكون أساسا للعلم ومعيارا للحقيقة. الحقيقة بمقتضى ما سلف، حسب فيكو، معيارها هو صنعها. فكل ما نعرفه ونحن متيقنون منه، هو ما نصنعه بأنفسنا. ولما كان أمر كذلك، كانت الفعالية الإنسانية وما يترتب عنها من أفعال وأعمال لا الوعي الذاتي هو مبدأ الحقيقة. فالعقل عندما يعي ويتأمل نفسه فهو لا يصنع نفسه، وعليه فهو لا يعرف ولا يفهم الشكل الذي يفهم به نفسه.

إمكانية الحقيقة من خارج اليقين الرياضيات: لم يطعن فيكو في يقينية المعرفة الرياضية، وإنما طعن في نظرية المعرفة لديكارت التي أسست الحقيقة على الرياضيات لتمتعها بالوضوح والبداهة واعتمادها على الحدس العقلي والاستنتاج كعمليتين قادرتين على بلوغ الحقيقة. يرى فيكو أن في هذا الأمر القول باستحالة الرهان على مطلب الحقيقة في مجالات المعرفة الأخرى. فما حققته الفيزياء لا يعود في نظر فيكو للمنهج الديكارتي، وإنما يعود فيه الفضل إلى المنهج التجريبي الذي طبقه كل من غاليلي ومن بعده فرانسيس بيكون. بهذا النقد يكون فيكو قد ميز بين الحقيقة التي نحصل عليها من الرياضيات والحقيقة التي تخص العلوم التجريبية.

يقول فيكو مؤكدا على إمكان الحصول على الحقيقة في مجال الإنسانيات: «هذا العلم يسلك إذن مثل الهندسة التي تخلق بنفسها عالم المقاييس وذلك بإنشائه واعتباره وفقا لعناصرها الخاصة، لكنه من الواقعية بقدار ما هي عليه القوانين المتعلق بالقضايا البشرية من واقعية تفوق النقاط والخطوط والمساحات والأشكال». هكذا إذا كانت لغة الرياضيات ورموزها من صنع الإنسان، وهي حائزة الحقيقة، فإن القضايا البشرية هي أيضا من صنع الإنسان، وبالتالي أمكن للعلوم التي تدرسها أن تقدم فهما بشأنها. إن النقد السابق الذي خص به فيكو أسس نظرية الحقيقة لدى ديكارت فيه تأكيد على البعد التاريخي والاجتماعي للإنسان. وبالمحصلة وجب في دراسة التاريخية أن تختلف عن دراسة الرياضيات ودراسة الطبيعة. ومن ثمة فإن المنهج الديكارتي غير لائق لتأسيس علم التاريخ، بل سيشكل عقبة في سبيل البحث التاريخي الذي يبقى متصلا بالتجربة والواقع أشد اتصال.

لم يكتف فيكو بنقد أسس الفلسفة الديكارتية، بل شمل نقده فكرة القانون الطبيعة كما وردت في نظريات أصحابه. ومعلوم أن فلسفة التعاقد الاجتماعي بأكملها، أقامت صرحها على هذه الفكرة التي اعتبرت المسوغ النظري لقيام المجتمع وتأسيسه بموجب التعاقد.

يرى فيكو أن منظري القانون الطبيعي وقعوا في خطأين: يكمن الخطأ الأول في افتقارهم للحس التاريخي أو الرؤية التاريخية بتسليمهم بسكون الطبيعة الإنسانية وتصويرها في قوالب تجريدية وافتراضات عقلية جوفاء. أما الخطأ الثاني فيتمثل في إسقاط ثقافة عصرهم وتسويغاتهم المنطقية على بدايات المجتمع البشري حيث ألصقوا بالشعوب البدائية خصائص الإنسان الحديث. وهذا هو مضمون المسلمتين الأولى والثانية المضمنتين في كتابه العلم الجديد: تقول المسلمة الأولى: العقل البشري يجعل نفسه مقياسا للحكم على الأشياء جميع كلما ظل في الجهل، أما المسلمة الثانية فتقول: العقل يحكم على الأمور المجهولة والبعيدة على أساس الأمور المألوفة أو القريبة منه.

إن فكرة القانون الطبيعي هي فكرة متمخضة عن تحليل فلسفي نظري صرف، ولذلك وسمها فيكو بالقانون الطبيعي للفلاسفة الذي عوضه بفكرة القانون الطبيعي للشعوب الذي ينمو نموا طبيعيا وفقا لنمو المجتمع وتطور أشكال تنظيماته الاجتماعية، إنه محصلة

حكمة شعبية تبدأ بالمجتمع وتعود إليه. لأن الجنس البشري كان منذ بدايته الأولى يحيا حياة اجتماعية، فالإنسان كائن اجتماعي بطبيعته.

تسمح فكرة القانون الطبيعي الشعبي بتتبع بدايات المجتمع البشري وأصوله. فبداية تبلور مضمون هذا القانون هي بداية المجتمع نفسه. على هذا النحو يرى فيكو أنه يجب أن تبدأ المذاهب والنظريات من حيث تبدأ الموضوعات التي تتناولها. ولما كان مبدأ القانون الشعبي هو المجتمع، كانت مشكلة المجتمع هي متحددة في أصوله التاريخية. وهذا ما أخفقت فيه كل النظريات السياسية في العصر الحديث بحسب موقف فيكو. يقول إميل برهييه: «إن النتائج التي توصل إليها فيكو ما كانت تقل عن منهجه مباينة لتلك التي كان توصل إليها هوبز ولوك مثلا: فعند هذين المفكرين كان تشكيل المجتمع حلا لمسألة عقلية، سعى إليه واكتشفه رجال من طوي الحصافة: فكل شيء مرده إلى الحكمة البشرية، وهذا ما اعترض عليه فيكو بقوله: ما كان ليوجد حكماء وفلاسفة لو لم توجد من قبل دولة وحضاري، والحق أن وجها مغايرا تماما للأشياء هو ما تعطينا إياه وثائقنا بغناها العيني. فبموجبها يمكن أن نتكهن بأن البشر طفقوا، بعد الطوفان، يهيمون على وجوههم في غابة العالم المترامية الأطراف...فالخوف من جوبيتير وهو يرعد ويعصف يرغم أولئك الذين يبلون أفاعيله على الاختباء في كهوف ومغر، وعلى هذا المنوال تنشأ المساكن الثابتة الأولى، وتنشأ معها الأعراف والطقوس الدينية التي تعين سلوك كل فرد»[20]. وفيما يلي نعرض لأهم المبادئ التي أوردها فيكو في مؤلفه مبادئ لعلم جديد عن الطبيعة المشتركة للأمم (1730) والتي أسس عليها نقده لنظريات القانون الطبيعي وجاءت في صيغة مسلمات:

- «**المسلمة الأولى**: العقل الإنساني يجعل من نفسه مقياسا للحكم على الأشياء جميعا كلما ظل في الجهل.
- **المسلمة الثانية**: حكم العقل البشري على الأمور المجهولة والبعيدة على أساس الأمور المألوفة له والقريبة منه.
- **المسلمة الرابعة**: الباحثون في الخطأ نفسه عندما بالغوا في تصوير الحكمة الفذة لبعض الشعوب.
- **المسلمة السادسة**: تنظر الفلسفة إلى الإنسان باعتبار ما ينبغي أن يكون عليه بحيث تنفع القلة الضئيلة من الناس، وهم أولئك الذين يتمنون أن يعيشوا في جمهورية أفلاطون.
- **المسلمة السابعة**: ينظر التشريع للإنسان في واقعه بحيث يصبح نافعا للمجتمع البشري، وهو يحول القسوة والبخل والجشع، وهي الرذائل الثلاثة التي تدفع الجنس البشري بأسره إلى فضائل تقوم عليها الطبقات العسكرية والتجارية والحاكمة، وبهذا يدعم قوة المجتمعات وثرواتها وحكمتها.

20 - إميل برهييه، تاريخ الفلسفة: القرن الثامن عشر الجزء الخامس، ترجمة جورج طرابيشي، كتابك للنشر والتوزيع، ط.2، 1993، ص.84.

- **المسلمة التاسعة:** إن الذين لا يستطيعون التوصل للحقيقة يحرصون على البحث عن اليقين في الواقع، فكلما عجزوا عن إشباع عقولهم بالمعرفة والعلم اتجهت إرادتهم على أقل تقدير إلى الوعي بكل ما هو يقيني مباشر من أحداث وعادات وقوانين ومؤسسات اجتماعية.
- **المسلمة العاشرة:** الفلسفة تتأمل العقل لمعرفة الحقيقة، أما علم اللغة فيركز على الوعي باليقين، وهو الوعي الذي يأتي من الاختيار الحر للإنسان.
- **المسلمة الحادية عشرة:** لما كانت حرية الإنسان بطبيعتها غامضة وغير محددة، فإن الذي يؤكدها ويحددها هو الإحساس المشترك بين الناس بحاجاتهم ومصالحهم وهما المنبعان الأساسيان للقانون الطبيعي للشعوب.
- **المسلمة المئة وستة:** يجب أن تبدأ المذاهب والنظريات من حيث تبدأ الموضوعات التي تتناولها»[21].

بناء على ما سبق، نظر فيكو إلى التاريخ بوصفه محصلة متجددة لابتكارات الإنسانية في مجال اللغة والعادات والقانون والحكومات والحقوق الملازمة للمجتمع، وبتعبير آخر ينظر إلى التاريخ على أنه تاريخ تطور التنظيمات الاجتماعية باعتبارها من خلق الإنسان الذي ينجز تاريخه كما أنجز الله الطبيعة. هكذا، فكل ما يقوم به الناس في حياتهم هو حصيلة سيرورة تاريخية يجب وصفها وتأويلها بالبحث في الأصول الأولى للتطورات الإنسانية التي تشكل فيها اللغة العملية الأولى للعقل.

يؤمن فيكو أن ما ينبغي اكتشافه هو القوانين التي تحدد مسيرة الإنسانية نحو الحضارة. فلمعرفة طبيعة الأمور الإنسانية، يركز العلم الجديد على تحليل التفكير الإنساني في مختلف الأطوار في ارتباطه بما هو ضروري ونافع للحياة الاجتماعية. وهو في ذلك ينطلق من فكرة أن الإنتاجات البشرية ينبغي أن تدرس من جهة الضرورة الطبيعية وما أفرزته من أفعال وأشكال للتصرف الجماعي في ظل الشروط المادية. فالضرورة الطبيعية هي تجل من تجليات العناية الإلهية التي تدفع البشر للتفاعل مع الظروف المادية استجابة للغرائز التي فطر عليها النوع البشري.

بهذه المحاولة التي تأسست على نقد المنهج الديكارتي، ونقد أساسه الرياضياتي الذي لا يولي اعتبارا للوقائع والأحداث، يقدم فيكو منظورا جديدا متقوم بأفكار تمتح مادتها من الواقع المعاش والتجربة الحياتية المعيشة التي يباشرها الناس وفقا لطبيعتهم وحاجاتهم، وبعيدا عن الاستدلالات المنطقية والبرهان الرياضي الذي تضيع معه حقيقة التاريخ الإنساني باختزالها في قوالب تجريدية فاقدة لمعنى الوجود الإنسانية وفعاليته في مختلف تجلياتها. هذا الموقف فرز موضوع التاريخ وحدد قواعد منهج تاريخي شكل سؤاله المتجدد موضوعا لفلسفة التاريخ.

21 - هذه المسلمات واردة في مؤلف العلم الجديد لفيكو:

Giambattista Vico, *La Science nouvelle*, Flammarion, Paris,1827. Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.(12/9/2022).

من هذا المنطلق، ارتبطت الفلسفة بالتاريخ. وهذا الارتباط لا يتحدد في وحدة الموضوع "الإنسان" وحسب أو في حاجة الفلسفة لتاريخها، وإنما لكون فلسفة التاريخ هي محاولة لأن يعي التاريخ نفسه من خلال التفكير في تطوره والبحث عن المتحكمات الموجهة لسيرورته. بهذا المعنى وعلى هذا النحو تحددت علاقة الفلسفة بالتاريخ، فالفلسفة هي ظاهرة تاريخية مرتبطة بظروف عصرها ونشاط الفعالية الإنسانية عبر مختلف المراحل التاريخية، ومحاولة فيكو تعبير أوفى عن هذا الحوار المتجدد بين الفلسفة وعلم التاريخ.

على سبيل الختم

لا يمكن بأي حال من الأحوال اختزال الفلسفة الحديثة في لحظة تأسيسها والنظر إليها كمعطى فكري مكتمل: إنها سيرورة تطورية تستمد حركيتها من تعاقب عمليات الهدم والبناء والنقد ونقد النقد التي تنفي كل مشروعية عن كل نظرة اختزالية لمسار تشكل مقوماتها. وإذا كان مطلب المنهج قد لعب دور المحرك الابستيمولوجي سواء في محاولة تأسيس الاتجاه العقلاني في الفلسفة الحديثة مع ديكارت الذي راهن على وضع الأسس الميتافيزيقية للعلم الحديث بالإجابة عن سؤال إمكانية قيام العلم وبلوغه اليقين العقلي المطلوب. هكذا، تحوَّل المركزُ الإبستيمي، للبحث في الإنسان فردا ونوعا في مختلف أبعاد وجوده، في الفترة الحديثة مُسْتَمَدٌّ من النموذج العلمي الذي أسست له الثورة الكوبرنيكية وعلم الفيزياء الغاليلي والميتافيزيقا الديكارتية.

من خلال مقاربة علاقة الفلسفة بالعلم في الفترة الحديثة، وإشكالية المنهج الديكارتي وحدوده، واستحالة تأسيس علم التاريخ عليه، نُظِرَ إلى التاريخ كمجال من مجالات العلوم الاجتماعية التي تنفتح باستمرار على البحث والمراجعة والاكتشاف، ما دام العقل البشري قادرا على مساءلة الفعالية الإنسانية في ماضيها وحاضرها، ومادام قادرا على التنبؤ بمسارها ومآلاتها الوجودية تبعا لما تمليه عليه نظرياته. وعلى هذا الأساس، تشي فلسفة التاريخ على تفرد موقف فيكو الذي يمتح مرتكزاته من كون ماهية علم التاريخ تختلف عن ماهية العلوم الطبيعية. لقد خلَّص فيكو التاريخ من دائرة إشكاليات هذه العلوم نحو ضفة أخرى يستطيع فيها استدعاء الوقائع الماضية إلى مجال التجربة المعيشة، ما دامت موضوعات التاريخ تختلف عن موضوعات العالم الطبيعي، ومن ثمة فالوقائع التاريخية لا يمكن النظر إليها ولا التعامل معها على منوال الظواهر الطبيعية.

بالرغم مما حققه فيكو على مستوى فلسفة التاريخ إلا أن محاولته التي قامت على النقد الفلسفي تندرج ضمن نطاق البحث والتأمل الفلسفيين. لقد ولدت فلسفة التاريخ مع فيكو من رحم الفلسفة وبفضل آلياتها ومفاهيمها ومبادئها لأن التاريخ لا يمكنه الإجابة عن إشكالاته الإبستيمولوجية إلا من داخل حقل الفكر الفلسفي، لكون هذا الأخير يعبر عن روح العصر بحشد قدرته الفكرية لوعي الواقع البشري بشكل أوفى.

المؤتمر الدولي العلمي الحادي عشر للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات

في العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت شعار:

" فروع المعرفة بين التخصص والتداخل "

جامعة UPF - برشلونة – إسبانيا

2023 / 4 / 25 - 24

إلزام المساعدة في الزلازل بين الشريعة والقانون

إعداد:

أ.د. أحمد المؤمني

كلية القانون والشريعة جامعة عمان العربية سابقا

المملكة الأردنية الهاشمية

Email: almoooomani@yahoo.com

الملخص

بين البحث مفهوم المساعدات الانسانية في القانون والشريعة الاسلامية، والاشكاليات في التدخل لانقاذ حقوق الانسان المنتهكة، وظهر ان تقديم المساعدات للمحتاجين خاصة اثناء الكوارث كالزلازل والبراكين أمر لا مفر منه، وان على الجميع على مستوى الدول والمجتمعات المحلية ان تستعد وتساهم في ذلك، وتعد فرق خاصة تحسن التعامل مع الحدث، وخاصة الدول التي تقع على الخط الاكثر تعرضا للكوارث، وتعينها الدول الغنية، وترتيب وحدة انقاذ في كل دولة كجزء من قواتها المسلحة، على ان تكون على الاقل بنسبة 1% من قوة جيشها للطواريء والانقاذ ، وترتبط هذه الوحدات بالجمعية العامة للامم المتحدة ليتم ادارتها وتدريبها لتحقيق التعاون فيما بينها، وليتم تمويلها من قبل الدول الغنية في العالم.

ان مثل هذا التنظيم اولى في الانفاق من مليارات الدولارات التي تنفق في التسلح وفي التمويل وشراء السلاح المعدة لقتل الانسان، والمثال على ذلك واضح من الحرب الروسية الاوكرانية في شباط 2-2022م ، خلال عام كلفت الحرب اكثر من 300-ثلاث مائة مليار دولار، قتل فيها الالاف وشرد الملايين ودمرة مدن بكاملها فلو انفق هذا المال على الاستعداد لمثل زلزال تركيا الذي قتل اكثر من 55 الف وشرط الملايين لكانت ادارة ناجحة. ان توجه الاموال لتخفيف المصاب بدل من قتل الانسان هو الأعدل والأولى.

ان مثل هذه الكوارث تحتاج الى تخطيط واعداد وتدريب وادارة ناجحة، فرق كافية ومجهزة بما يلزم من اجهزة استشعار ومعدات للمسارعة في رفع الهدم والردم وانقاذ البشر بالتعاون والشفافية والحياد تسير الأمور الى الأفضل.وتساهم في اسعاد البشرية.

Summary

The research showed the concept of humanitarian aid in law and Islamic law, and the problems in intervention to save the violated human rights. Better dealing with the event, especially the countries that lie on the line most vulnerable to disasters, and are appointed by rich countries, and arrange a rescue unit in each country as part of its armed forces, provided that it is at least 1% of its emergency and rescue army strength, and these units are linked to the General Assembly of the United Nations United States to be managed and trained to achieve cooperation among them, and to be financed by the rich countries of the world.

Such an organization is more important than the billions of dollars that are spent on armaments, financing, and the purchase of weapons designed to kill people. The example of that is clear from the Russian-Ukrainian war in February 2022-2 AD, during a year the war cost more than 300-

three hundred billion dollars, killing It has thousands, millions displaced, and entire cities destroyed. If this money was spent on preparing for the earthquake in Turkey, which killed more than 55,000 people and condition millions, it would have been a successful administration. Directing money to relieve the injured instead of killing the person is the fairest and the first.

Such disasters require successful planning, preparation, training and management, sufficient teams equipped with the necessary sensors and equipment to expedite the removal of demolition and backfilling and save people with cooperation, transparency and impartiality.

المقدمة

الحمد لله الذي انزل القرآن خاتم الكتب ومهيمنا عليها، وجعله منهاج النجاة والصراط المستقيم للانسان في الدنيا ليعيش حياة سعيدة وفي الأخرة لينجوا ويسعد بحياة الخلد، والصلاة والسلام على خاتم الانبياء محمد بن عبد الله وعلى أله وصحبه وسلم، حدثنا بما فيه النجاة في الجنيا والأخرة وبلغنا عن أمور في الغيب مما علمه الله فقال: من علامات الساعة كثرة الزلازل.

وقدرة الخالق سبحانه مطلقة فيما خلق وما يقع فيه من شيء فهو بارادته وقدرته وعلمه سبحانه ولحكمة قد يصل الى معرفتها الانسان وقد لا يصل قال تعالى: (وَعِندَهُ مَفَاتِحُ الْغَيْبِ لَا يَعْلَمُهَا إِلَّا هُوَ ۚ وَيَعْلَمُ مَا فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ ۚ وَمَا تَسْقُطُ مِن وَرَقَةٍ إِلَّا يَعْلَمُهَا وَلَا حَبَّةٍ فِي ظُلُمَاتِ الْأَرْضِ وَلَا رَطْبٍ وَلَا يَابِسٍ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُّبِينٍ) الانعام 69.

واذا رجعنا الى النصوص في القرآن والسنة نجد ان هناك علاقة بين هذه الظواهر من زلازل وبراكين وعواصف وغيرها قال تعالى: (وَمَا أَصَابَكُم مِّن مُّصِيبَةٍ فَبِمَا كَسَبَتْ أَيْدِيكُمْ وَيَعْفُو عَن كَثِيرٍ)الشورى 30. فلا شك أن الله اهلك بالصاعقة والعاصفة اقواما كثر طغيانهم وذنوبهم وعصيانهم وظلمهم تأديبا للعصاة والمفسدين وتنبه للغافلين وابتلاء للمؤمنين، فهذه من جنود الله سبحانه سخرها ليعذب الطاغين فقد عذب الطاغية فرعون بها قال تعالى:

(وَفِرْعَوْنَ ذِي الْأَوْتَادِ،الَّذِينَ طَغَوْا فِي الْبِلَادِ (11) فَأَكْثَرُوا فِيهَا الْفَسَادَ (12) فَصَبَّ عَلَيْهِمْ رَبُّكَ سَوْطَ عَذَابٍ (13) إِنَّ رَبَّكَ لَبِالْمِرْصَادِ)الفجر 10 الى 14 –.وكذلك سخر الريح فاهلك بها قوم عاد وأهلك بالصواعق قوم ثمود قال تعالى:

(فَكُلًّا أَخَذْنَا بِذَنبِهِۦ فَمِنْهُمْ مَنْ أَرْسَلْنَا عَلَيْهِ حَاصِبًا وَمِنْهُمْ مَنْ أَخَذَتْهُ الصَّيْحَةُ وَمِنْهُمْ مَنْ خَسَفْنَا بِهِ الْأَرْضَ وَمِنْهُمْ مَنْ أَغْرَقْنَا ۚ وَمَا كَانَ اللَّهُ لِيَظْلِمَهُمْ وَلَٰكِنْ كَانُوا أَنْفُسَهُمْ يَظْلِمُونَ)العنكبوت 29.ومن الدروس المستفادة اثناء دراسة الايات والأحاديث نصل الى أن ها بعلم

الله سبحانه وتعالى فمع التقدم العائل للعلوم والتقنية لا زال الانسان عاجزا عن تحديد زمن وقوع مثل هذه الكوارث وكذلك تأكيد وتحديد الاماكن فسبحان الله العليم والقدير. ومن السنن الكونية أن عذاب الله اذا وقع يأخذ الصالح والطالح المؤمن والكافر فهو اهلاك للكفار والطغاة وتنبيها للغافلين وابتلاء للمؤمنين قال تعالى: (وَاتَّقُوا فِتْنَةً لَّا تُصِيبَنَّ الَّذِينَ ظَلَمُوا مِنكُمْ خَاصَّةً ۖ وَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ) الانفال 29. وفي الأثر عن العباس بن عبد المطلب في دعاءه_ما نزل بلاء الا بذنب وما رفع الا بتوبة[1].

ولو نظرنا الى حال الناس في الارض لوجدناهم قد ابتعدوا عن منهاج الله سبحانه فخف الايمان حتى في الدول التي تسمى بالاسلامية وخاصة البلدان التي تزدهر بها السياحة حيث يكثر فيها فعل المنكرات واقتراف الموبقات وتنتشر تجارة الجنس وتجارة المخدرات وينتشر الفساد بأنواعه المتعددة وهذا دلالة على استحقاق الناس لمثل هذه الكوارث لعلهم يتنبهوا ويعودوا الى جادة الصواب قال النبي صلى الله عليه وسلم: لا تقوم الساعة حتى يقبض العلم وتكثر الزلازل ويتقارب الزمان ويكثر الهرج) [2]، اي القتل...

وقد عشنا في بداية القرن الحادي والعشرين الميلادي العديد من الزلازل في جنوب شرق اسيا وفي نيبال وفي امريكا وفي اليابان واخيرا الزلزال المدمر في جنوب شرق تركيا وشمال غرب سوريا والذي ادى الى استشهاد اكثر من 60000 ستين الف وتشريد الملايين ، وقد ظهر في عمليات البحث عن ناجين وعمليات الاعاثة ومعالجة المرضى والمصابين والاستغاثة والمساعدة محليا واقليميا ودوليا الكثير من العبر ونبه الناس الى ضرورة دراسة هذه الظواهر المتكررة والمدمرة الى اقتراحات ملحة لايجاد سبل تخفف من ويلات هذه الزلازل. وبدون ان نبحث في اسبابها من الناحية العلمية التي تتفق في الغالب مع ما ذكره اخوان الصفا بأنه انضغاط البخار في جوف الارض فيبحث عن مخرج فان خرج تزلزلت الارض القريبة من مكان الخروج، وقريب منه التفسير العلمي المعاصر مع النظر الاى الاختلاف الواسع في وسائل العلم الحديث، وسنحاول ان نبحث اهمية التعاون لتقديم المساعدة في كل مرحل الكارثة وقبلها وبعدها وما درجة الزامية ذلك في القوانين وفي الشريعة الاسلامية فنبينه في هذا البحث ان شاء الله تعالى.

ممكن أن نتأمل في ما تم إنجازه على خير وجه وما كان يمكن تحقيقه بشكل أفضل. ولقد جاءت التقييمات والاستعراضات الرسمية التي أُجريت مؤخرا بشأن أنشطة استجابة دوائر العمل الإنساني إيجابية، حيث ارتئي أن الجهود الإنسانية الجماعية كانت سريعة وجيدة

[1] –ابن عساكر، تاريخ دمشق،ص184.

[2] –صحيح مسلم،رقم 157.

التنسيق وفعالة. وكان لاتباع الجهات المانحة نهجا تعاونيا شأنها شأن الأمم المتحدة والجهات المعنية على الصعيد الوطني التي كانت متواجدة قبل الزلزال أثره في ما اتسمت به الاستجابة من فعالية.

والواقع أن الاستفادة في جهود التأهب السابقة من القدرة المتاحة وعدم تجاوز تلك القدرة بمجرد وقوع الكارثة أمران أسهما على الأرجح في تيسير العودة إلى الهياكل التي كانت قائمة من قبل وخاصة في الجانب التركي. إلا أن أحد الأسباب الأساسية أيضا لذلك النجاح يكمن في الاستنتاج القائل بوجوب تخطيط عملية التأهب على نحو أسرع بحيث لا يضيع أي وقت، وجمع المعلومات واستخدامها على الصعيد الاستراتيجي، بما يتيح الاسترشاد بها في أنشطة الاستجابة على نحو أفضل، وتحسين سبل التفاعل بين الجهات الفاعلة في مجال العمل الإنساني والحكومة الوطنية. ويلزم تقوية الروابط مع الجهات الفاعلة داخل البلد ومن ثم ففهم القدرة المجتمعية ودعمها لهما أهمية قصوى.)

أما الاحتياجات المتفرقة المتبقية فيلزم رصدها باستمرار وبإدماجها في أنشطة التعافي والتنمية بما يكفل عدم تخلف أحد عن الركب. وربما هذا يحتاج الى دعم دولي كون الزلازل تهدد دول العالم بغض النظر عن موقعها وامكانياتها، ونجد ان دقائق معدودة ادت الى موت الالاف وتشريد عشرات الاولوف، مقارنة بعام من الحرب العالمية الثالثة التي دار رحاها في عام كامل بين روسيا وبين العرب بمقدمتهم اوكرانيا وباستخدام اعتى الاسلحة وبتكلفة تزيد حتى اليوم بين المساعدات والاسلحة باكثر من 300 الى 350مليار دولار، ومن غير تقدير تكلفة التهديم والخراب للبنية التحتية فان دقائق معدودة ادت الى ما هو اعظم من دمار سنة كاملة من حرب ضروس استخدمت بها اعتى الاسلحة واشدها فتكا،سنة كاملة من الحرب الضروس.

وبمقارنة بما يدفع للاستعداد للزلازل والبراكين وما يقدم من مساعدات وتأهب لا يمكن مقارنته بعشر اعشار ما تكلفة الحرب، وهنا يوجد خلل في التفكير الانساني على الهدف الذي يعمل من اجله الانسان تقتيل وتشريد وبذل المليارات والنتيجة ماذا؟ ان الانسان اذا حاد عن طريق الوحي فانه يتعدى حدود الاستقامة وينحرف بالبوصلة عن الهدف الذي خلق من أجله وبذلك يعود الى قانون الغاب والى الاستكبار والظلم والقسوة والشراسة الممجوجة.

فلنتعرف على ما اعده الانسان بما حققه من تنظيم هيئة عن طريق هيئة الامم فيما يتعلق في المساعدات للكوارث الطبيعية، وما اعده الاسلام لمواجهة مثل هذا الحوادث من تعاليم محفوظة بين الصحف والتي بحاجة الى الخروج والتطبيق لتسغد البشرية.

منهجية البحث: نسلك المنهج الوصفي لبيان خطورة الأحداث ونلجأ الى المنهج الاستقرائي عند الحاجة ،وسيكون البحث في عدة اقسام: القسم الأول: الاغاثة و أهمية التأهب والاستعداد على المستوى المحلي والدولي.القسم الثاني: الاغاثة في الاسلام وفي قوانين هيئة الامم المتحدة.

القسم الأول: الاغاثة وأهمية التأهب والاستعداد على المستوى المحلي والدولي:

والواقع أنه عندما تحل الكوارث يمكن لدوائر العمل الإنساني التعويل بشدة على النهج المتبعة بالفعل في بلدان كثيرة. فمثلا النهج القائم على حقوق الإنسان يكفل تضافر الجهود من أجل الوصول إلى أكثر الناس تعرضا للظروف العصيبة؛ واتباع هذا النهج في أي أزمة أمر حيوي لكفالة فعالية الاستجابة. فبالعمل وحده جنبا إلى جنب داخل البلد مع الجماعات المحلية وأجهزة الحكم المحلي والجهات الفاعلة في مجال التنمية والحكومة الوطنية والقطاع الخاص والمجتمع المدني والقوات المسلحة – تستطيع دوائر العمل الإنساني أن تعالج على نحو فعال بحق احتياجات وشواغل السكان المتضررين.

والنظر في الكيفية التي تُعزز بها نماذج الاستجابة الإنسانية القائمة أو تُقوض عملية تعافي المجتمعات المحلية ذاتيا موضوع يلزم إيلاؤه عناية خاصة لدى التفكر خلال القمم العالمية للعمل الإنساني في السبيل الذي ينبغي أن تسلكه دوائر العمل الإنساني من أجل المضي قدما. كما كان مؤتمر عام 2016 بعد زلزال نيبال والذي قدم خططا تحتاج الى اعادة تنظيم ودراسة للتخفيف من الكوارث المتوقعة.

أولا: مفهوم الاغاثة في اصطلاحات هيئة الامم المتحدة:

جاءت عدة تعريفات لمعنى المساعدات منها ما قاله موريس توريللي: هي الخدمات الصحية أو المواد الغذائية أو اللوازم المقدمة من الخارج لضحايا أي نزاع دولي أو داخلي[3].وهذا التعرف لم يحدد الجهات القائمة على تقديم المساعدات مثل هيئة الانقاذ الدولي وهيئة او منظمة الصليب الاحمر الدولي ومنظمة أطباء بلا حدود، ومنظمة الاغاثة الاسلامية. وعرفها–كريستان سنتر–المساعدة التي تشمل على جميع الاجراءات الطارئة لضمان وبقاء المتضررين بشكل مباشر من النزاع المسلح ذات الطابع الدولي أو الداخلي وتشتمل على المساعدات المادية كالغذاء والماء والملابس والأدوية والوقود والأوى والفراش ومعدات المستشفيات[4]. ولم يتطرق التعريف الى الجهة التي

[3]–د.مفيد شهاب–كتاب دراسات في القانون الدولي الانساني المستقبل العربي،ط2000،1م،ص463.

[4] –المرجع السابق.

تقدم المساعدات. ويمكن ان تعرف المساعدات الانسانية بأنها هي كل عمل يهدف الى انقاذ الارواح وتخفيف المعاناة وصون وحماية كرامة الانسان في الظروف الطارئة على المستوى المحلي والدولي.

وعرفت اللجنة الدائمة المشتركة للوكالات في هيئة الأمم المتحدة في اذار 2003م بأنها:معونة تقدم لسكان متضررين يقصد به في المقام الأول السعي الى انقاذ الأرواح والتخفيف من معاناة السكان المتضررين بالأزمة ويتعين أن يكون المساعدات الانسانية وفقا لمبدأ الانسانية ومبدأ الحياد، والنزاهة[5].

وجاء في قراري الجمعية العامة للامم المتحدة رقم-44-224 في ايلول1989م المتعلق بالتعاون الدولي وتقديم المساعدات المجانية بانها تقدم للسكان المنكوبين بطريقة تمتثل للمباديء الانسانية المتمثلة في الجنس الانساني والنزاهة والحياد. وتصنف في مساعدات مباشرة بناء على درجة الاتصال بالسكان المنكوبين مثل توزيع السلع والخدمات على السكان المنكوبين وجها لوجه، ومنها غير المباشرة التي يقل بها الاتصال بالسكان درجة واحدة على الاقل مثل نقل سلع الاغاثة او عاملي الاغاثة، والعمل في مجال البنية التحتية لتقديم الخدمات العامة كاصلاح الطرق وادارة المجال الجوي، وتوليد الطاقة وغيرها. وهي في الاسلام: وهي وسائل تقوم على الرحمة والمغفرة والقيم والإنسانية .

فحياة الإنسان والحفاظ عليها من مقاصد الشريعة الاسلامية، ولا يمكن تحقيق هذه الغاية إلا بنبذ العنف والتسلط، والعمل على اقتلاع ما يعتري أفكاره من قيم ومعتقدات بالية، وتنويره بقيم الإسلام الإنسانية. يحتاج **الانسان ليستمر في حياته أن يتعاون مع غيره ، وهذا واضح في أمور الدنيا ، فالإنسان يحتاج لمن يزرع له ، ولمن يحصد له ، ويحتاج لمن يصنع الآلات ، ولمن يسوق البضاعة ، ولمن يشتري ، وبالجملة : فلا تقوم حياة الناس إلا بتعاونهم فيما بينهم. ومن الاحاديث التي تحث على ذلك قول النبي صلى الله عليه وسلم : (الدين النصيحة ، قيل : لمن يا رسول الله ؟ قال : لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم) أخرجه مسلم في صحيحه.**

[5] –مجلة المحقق للعلوم القانونية والسياسية عدد 3تاريخ 2011م.

ثانيا: التداخل بين مفهوم المساعدات الانسانية وبين التدخل الانساني:

لا زال موضوع التدخل الانساني في النزاعات الدولية او في اثناء الكوارث محل خلاف فهو في تعريف اللجنة الدولية للصليب الأحمر عمل التزامي من قبل دولة أو مجموعة ليشتمل على استخدام القوة في دولة أخرى دون موافقة حكومتها وبتفويض أو بدون تفويض من مجلس الأمن بهدف منع او وقف الانتهاكات الصارخة والجسيمة لحقوق الانسان او القانون الدولي الانساني. فالتدخل الانساني يشتمل على استخدام القوة المسلحة والتهديد باستخدامها ضد دولة أخرى ودون موافقتها بسبب الانتهاكات الجسيمة لحقوق الانسان المرتكبة من قبل تلك الدولة ويختلف عن المساعدات الانسانية بما يلي:

1-تهدف المساعدات الانسانية الى تخفيف وطأة المعاناة الانسانية في دولة ما على نحوي يحفظ مبدأ الحياد والنزاهة، بينما التدخل الانساني يهدف الى وقف الانتهاكات السافرة لحقوق الانسان.

2- يشترط لتقديم المساعدات الانسانية احترام سيادة الدولة من خلال الحصول على موافقتها بهدف تقديم المساعدة اما في حالة التدخل الانساني يمكن ان يتم بغير موافقة الدولة المعنية.

3- أن المساعدات الانسانية لها مستندات في نصوص القانون الدولي وفي العديد من قرارات الأمم المتحدة أما التدخل الانساني فانه يتعارض مع قاعدة أمرة من قواعد القانون الدولي الخاصة بتحريم واستخدام القوة لحل المنازعات الدولية..

لقد أعطى القانون الدولي للدولة المتضررة الحق في رفض أي عرض يقدم لها بما يحقق مبدأ سيادة الدول تبعا لقرار هيئة الأمم رقم 45-100-1990م وقرار رقم46-182-1991م بضرورة احترام السيادة الاقليمية والوطنية للدولة، وأن تقديم المساعدات الانسانية مشروط بموافقة الدولة المتضررة[6].

وهنا تظهر صعوبات بشأن امكانية الوصول الى السكان المتضررين وهذه عملية بالغة الدقة وتستغرق وقتا طويلا بالنسبة للحاجة الملحة لاكتساب الوقت في حملية البحث والانقاذ للمصابين بكوارث الزلازل والبراكين وغيرها.

وهذا التخل بدون موافقة الدولة المتضررة مخالف لنص اتفاقيات جنيف الأربعة لعام 1949م وبروتوكليها والاضافتين لعام 1977م بما نصت عليه من ضرورة الموافقة أطراف النزاع على التدخل الانساني—يجرى القيام بأعمال الغوث ذات الصيغة المدنية المحايدة... شريطة موافقة الأطراف المعنية على هذه الاعمال... ويمكن تطبيق هذه المادة في حالة النزاعات الدولية المسلحة اما في ظروف الزلازل

[6] -وثائق الأمم المتحدة الرقم اعلاه في المتن.

والكوارث فيتطلب الاغاثة المناسبة وبالسرعة الممكنة ويمكن الخروج من هذه الاشكاليات باعداد تنظيم دولي خاص بالكوارث والزلازل يمول من قبل الدول الأكثر تضررا حسب خريطة الجيولوجيا لمسار الزلازل في العالم ومن قبل الدول الغنية ومساهمة الدول في العالم وأخر اي تنظيم فرق في القوات المسلحة تتخصص في التدريب واعمال البحث والانقاذ ولو بنسبة 1% من عدد جنود كل جيش بتدريبهم على امور البحث والاستشعار وازالة الانقاض والردم وفتح الطرق واهداد المأوى المناسب للمتضررين باستخدام اللزازم المناسبة في الامكان الملائمة في الدول المتضررة.

ثالثا: مفهوم الاعاثة وحكمها في الاسلام:

الاسلام دين الحق الذي ارتضاه الله للبشرية ومن اهم وسائل حفاظ الدين هو نشر مبادئه وتبليغه للناس، الا انه لا يجوز فيه استغلال الأخرين مقابل توفير احتياجاتهم، لانه ينافي مبدأ حرية الاعتقاد وعدم الاكراه في الدين وهذ الاستغلال يؤدي الى مفاسد بدلا من المنافع.

ان اغاثة الملهوف واعانة المنكوب ورفع الظلم عن المستضعفين من اثار الكوارث هي من أهم الواجبات التي أمر الله بها عباده بغض النظر عن الجنس والدين واللون وهي تندرج تحت مبدأ التكافل والتضامن الاجتماعي والتي نادى بها الاسلام اذ هو رحمة للعالمين.

والاغاثة الانسانية تعني الاعانة والنصرة عند الشدة واغاثة المضطرين من طعام ونجدة كما جاء في قواميس اللغة العربية[7] وليس ببعيد معناه بالفقه.فهي تخاص من الشدة والعون على المشقة. والاغاثة الانسانية تشمل كل انواع الاغاثة التي تمكن تقديم ما يلزم المتضررين والمنكوبين بما يحقق انقاذ حياتهم بجميع العمليات من بحث واستنصاء وانقاذ واخلاء وتقديم الاحتياجات الانسانية المتعددة.

واجب على المسلمين أن يفيثوا المحتاجين والمتضررين والمنكوبين بغض النظر عن الدين والجنس واللون وهي أوجب في حق اغاثة المسلم المنكوب عن النعمان بن بشر أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد الواحد اذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى[8]. والسعي في قضاء حوائج الناس سببا لتفريج الكربات قال صلى الله عليه

[7] –ابراهيم انس وأخرون،المعجم الوسيط،ج2 ص 665.

[8] –صحيح البخاري، رقم6011.

وسلم: من نفس عن مسلم كربة من كرب الدنيا نفس الله عنه كربة من كرب يوم القيامة ومن يسر على معسر يسر الله عليه في الدنيا والأخرة والله في عون العبد ما كان العبد في عون أخيه[9].

وتشمل اغاثة الملهوف مسلما أو غير مسلم ويؤكد ذلك القرآن الكريم يقوله تعالى:

.... وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَآنُ قَوْمٍ أَن صَدُّوكُمْ عَنِ الْمَسْجِدِ الْحَرَامِ أَن تَعْتَدُوا ۘ وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ ۚ وَاتَّقُوا اللَّهَ ۖ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ) المائدة 2. والتعاون والتكافل مبدأ عام لكل انسان ولكل خير وهو من اهم المباديء في العلاقات الدولية في الاسلام وفي قالقوانين الدولية في الأمم المتحدة. وقال تعالى:

(يَنْهَاكُمُ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَلَمْ يُخْرِجُوكُم مِّن دِيَارِكُمْ أَن تَبَرُّوهُمْ وَتُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُقْسِطِينَ) الممتحنة 8. فيأمر الله سبحانه باغاثة الناس الملهوفين طالما انهم لا يقاتلون المسلمين ولا يعادون عليهم وهذه رحمة من الله سبحانه فقد ارسل الله محمدا بهذا الدين رحمة للناس كافة قال تعالى: (وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا رَحْمَةً لِّلْعَالَمِينَ) الانبياء 107. والعالمون عم الخلق جميعا وقد حث النبي صلى الله عليه وسلم على هذا المبدا فقال: **(الراحمون يرحمهم الرحمان ارحموا من في الارض يرحمكم من في السماء)**[10]. ومن اصول الرحمة اغاثة الملهوف وتقديم المساعدة لانقاذ ارواحهم واصلاح معاشهم.

والبشرية كلها من أدم وحواء فهم اخوة في النسب والعلاقة بينهم علاقة اخوية وتعاون وتألف في فعل الخير بما يحقق سعادتهم في الدنيا وفوزهم في الأخرة. قال تعالى:

(يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُم مِّن ذَكَرٍ وَأُنثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا ۚ إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِندَ اللَّهِ أَتْقَاكُمْ ۚ إِنَّ اللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٌ) الحجرات 13.

وتتحقق التقوى بتحقق المنفعة للناس دون تفريق بينهم بدين او عرق او لون او جنس بما يحقق كرامة الانسان وحريته واستقلاله قال تعالى:

(وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُم مِّنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا) الاسراء 70.

وأي اعتداء على نفس بشرية اعتداء على الانسانية جمعاء قال تعالى:

---

[9] -صحيح البخاري رقم2699.

[10] -الطبراني المعجم الوسيط، ج9،ص43.

(مِنۡ أَجۡلِ ذَٰلِكَ كَتَبۡنَا عَلَىٰ بَنِيٓ إِسۡرَٰٓءِيلَ أَنَّهُۥ مَن قَتَلَ نَفۡسَۢا بِغَيۡرِ نَفۡسٍ أَوۡ فَسَادٖ فِي ٱلۡأَرۡضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ ٱلنَّاسَ جَمِيعٗا وَمَنۡ أَحۡيَاهَا فَكَأَنَّمَآ أَحۡيَا ٱلنَّاسَ جَمِيعٗاۚ وَلَقَدۡ جَآءَتۡهُمۡ رُسُلُنَا بِٱلۡبَيِّنَٰتِ ثُمَّ إِنَّ كَثِيرٗا مِّنۡهُم بَعۡدَ ذَٰلِكَ فِي ٱلۡأَرۡضِ لَمُسۡرِفُونَ﴾ المائدة 32.

مما سبق يظهر ان الاسلام يحتم على المجتمع المسلم ان يسعى بكل وسائل ممكنة لانفاذ ومساعدة واحياء النفس البشرية وللتخفيف من ويلات المصائب والكوارث.

فضلا عن الخلق الرفيه الذي نادى به الاسلام والقدوة في ذلك النبي محمد صلى الله عليه وسلم:- انما بعثت لأتمم مكارم الاخلاق)[11] .

رابعا: استعداد هيئة الاغاثة والتغذية الدولية المؤسسة بعد 2016 في الامم المتحدة:

خلال السنوات الأخيرة، تعامل برنامج الأغذية العالمي مع مجموعة من **حالات الطوارئ المعقدة** (مثل النزاعات في سوريا واليمن)، و**الكوارث الطبيعية** (الزلازل في نيبال والإكوادور، وغيرها) و**الأوبئة والأمراض** (مثل تفشي فيروس إيبولا في غرب أفريقيا). يشير مفهوم **الاستعداد لحالات الطوارئ** إلى مجموعة من العناصر التي تتيح ألعمل بفعالية وكفاءة وفي الوقت المناسب عند اندلا ع الأزمات. هذه العناصر هي:

1-أنظمة الإنذار المُبكِر والاسنشعار الحراري:

تقوم هذه الأنظمة على التحليلات المستندة إلى الأدلة وتقييمات المخاطر، والمخاطر الطبيعية أو الاقتصادية التي قد تؤثر على عمليات البرنامج الحالية، أو قد تخلق احتياجات إنسانية جديدة. إنها ترسم ملامح القرارات المتعلقة بتخصيص الموارد والاستعداد التشغيلي. وتتيح لعاملين نظم المعلومات الجغرافية تصور المعلومات المستنتجة أو المجَمّعة أو المأخوذة من وظائف مختلفة داخل البرنامج. وتُظهر التحليلات الجغرافية المكانية الموجهة الأثر المباشر للكوارث الطبيعية، مع التركيز على السكان المتضررين والأصول الموجودة أو العمليات الميدانية، وكذلك ايجاد الاجهزة التي تساعد غب البحث وتحديد وجود الاشخاص تحت الردم، بالاضافة لتدريب الجيوانات قوية الاستشعار وتهيئتها لوقت الحاجة.

[11] -البيهقي رقم 2082.

2–الدعم والتنسيق بين الوكالات:

يساعد التنسيق الفعال بين جميع الجهات الفاعلة المشاركة في الأزمات الإنسانية في تحديد الأدوار والمسؤوليات، ويلغي ازدواجية الجهود، ويضمن تحقيق التكامل، ويعالج الفجوات، ويسهل عمليات تبادل المعلومات والتعاون والتخطيط المشترك.

3–التنسيق المدني –العسكري:

نظراً لتزايد انتشار القوات العسكرية في البيئات الإنسانية، توفر إرشادات الأمم المتحدة المشتركة بين الوكالات والخاصة بالتنسيق المدني –العسكري معايير التعامل الميداني مع الجيوش الوطنية والدولية، ولوجود الامكانات التي تسره في النجدة والاغاثة وحبذا لة خصصت وحدة محلية في كل جيش في كل بلد لتكون جاهزة في تقديم الوسائل والقوة البشرية المدربة مع الاجهزة الفعالة في سرعة الوصول للكارثة وان يخصص من هيئة الامم تمويل هذه المجموعات الخاصة في تخفيف مصائب الكوارث ولو 1% من موازنة الجيوش.

تشارك منظمات عدة في العالم في الاغاثة والانقاذ وتخفيف الالام مثل منظمة الاغاثة الاسلامية[12] الا ان هذه الجهود تبقة محدودة في زلازال مثل الذي ضرب تركيا في شباط 2023م والذي ادى الى دمار كبير جدا يحتاج الى دول لتغيث الناس، وهذا يدعونا الى ايجاد تنظيم دولي يساعد ويخفف من الكوارث التي تحل بالشعوب ضمن قانون الحياد والعدل والشفافية.

القسم الثاني: دور التقنية في التخفيف من الكوارث:

أولا: نظام الذكاء الاصطناعي للاستجابة الرقمية في وقت الكوارث:

لا شك أن عمليات البحث عن الناجين من الزلازل تعد من أعقد وأصعب عمليات الإنقاذ أثناء الكوارث الطبيعية لأن البحث عن عالقين تحت أطنان من الركام ليس بالأمر السهل، لا سيما إذا كانت العمليات تتم وسط تتابع الهزات الارتدادية التي تزيد خطر حدوث انهيارات وتعرض العاملين في الإنقاذ لخطر الموت، كما يحدث في عمليات الإنقاذ الجارية في 10 ولايات تركية ضربها زلزالان عنيفان مركزهما بلدتي" بازارجيك و"إلبستان" في ولاية كهرمان ماراش فجر الاثنين 6شباط 2023م بقوة 7.7 و7.6 درجة على التوالي.

[12] –والتي اشيئت بعام 1975م ومن اهم مهامها: اغاثة الملهوفين ومساعدة اللاجئين والمهجرين، المساهمة في عمليات الانقاذ وتقديم الاسغافات الأولية، وضمان الرعاية الصحية والاجتماعية، ومعاونة منكوبي الحوادث وتقديم الحماية والمساعدة وحماية الجرحى والبحث عن المفقودين.

الوقت والدقة عاملان مهمان للعاملين في البحث والإنقاذ، وهو ما توفره إلى حد كبير الأجهزة الحديثة المستخدمة في عمليات البحث والإنقاذ ومنها الطائرات المسيرة وأجهزة الاستشعار الزلزالي والكاميرات الحرارية والمسح وأجهزة الاستماع إلى نبضات القلب، وكذلك استخدمت الكلاب المدربة والفئران في عمليات البحث والإنقاذ.

يعد جهاز «فيبرا سكوب»، أحد أشهر وأهم الأجهزة التي يستخدمها رجال الإنقاذ ويوجد منه 5 أنواع أساسية هي أجهزة الاستشعار الزلزالي، التي تستخدم لتحديد موقع الضحايا المدفونين، وكاميرات البحث «تيك آر دي 90»، التي تسمح برؤية المحاصرين تحت الأنقاض، وتحديد الأماكن الضيقة التي يتعذر على رجال الإنقاذ الوصول إليها، إضافةً إلى صندوق التحكم الذي يساعد في تحديد موقع العالقين بدقة عالية وبالتالي يسهل عملية الحفر، وجهاز السكانر المتطور الذي يعمل بكفاءة عالية لا سيما في الساعات الأولى لوقوع الزلزال.

جميع هذه الأجهزة جربتها المنظمة الدولية للحماية المدنية مراراً في السنوات الأخيرة قبل أن تدخل حيز الخدمة بشكل رسمي، وساهمت في إنقاذ الآلاف، لا سيما في الزلزال الذي ضرب شمال شرقي اليابان عام 2011 بقوة 8.9 درجة ومن قبله زلزال كانتربري في نيوزلندا عام 2010 بقوة 7.4 درجة. واستخدم فريق البحث والإنقاذ الصيني جهازا حديثا يستشعر نبضات القلب ساهم بنجاح في إنقاذ العشرات من تحت الأنقاض في تركيا التي انهار فيها 5775 مبنى بينها 900 انهارت بشكل كامل. واستخدم الفريق الإسرائيلي أجهزة مسح متطورة للمباني، وأساليب متطورة في عمليات الإنقاذ حيث يقومون بإعطاء بعض السوائل ومحاليل التغذية للعالقين تحت الأنقاض قبل إخراجهم تساهم في إعادة قيم مكونات الجسم إلى وضعها الطبيعي وهو ما يؤدي إلى تجنيب الشخص صدمة الخروج المفاجئ التي قد تؤدي إلى الوفاة في الحال. ويقول خبراء البحث والإنقاذ إنه رغم كل الأجهزة المتطورة، تعد الكلاب المدربة هي أفضل وسيلة للكشف عن حالة العالقين وأماكن تواجدهم تحت الأنقاض، وقد ساهمت بشكل كبير في عمليات الإنقاذ في تركيا وسوريا. في غضون ذلك، تتدفق المساعدات الإغاثية والمالية على تركيا من مختلف أنحاء العالم[13].

[13] – وتوافدت فرق البحث والإنقاذ والإغاثة على تركيا، حيث يعمل 6 آلاف و810 من عمال الإنقاذ والإغاثة من 66 دولة في المناطق التي ضربها الزلزال في جنوب تركيا وشرقها وجنوبها الشرقي. وقال وزير الخارجية التركي مولود جاويش أوغلو إن بلاده تلقت عروضاً للمساعدة من 95 دولة و16 منظمة دولية، وهناك فرق من 66 دولة تعمل في الميدان. وأعلن الاتحاد الأوروبي تعبئة فرق البحث والإنقاذ والفرق الطبية من 20 دولة عضوا إلى جانب دول مؤهلة لنيل عضويته مثل ألبانيا والجبل الأسود، حيث تم إرسال نحو 1500 من أفراد الإنقاذ و100 كلب بحث إلى تركيا. وسينظم الاتحاد الأوروبي في مارس (آذار) مؤتمرا للمانحين لجمع المساعدة من المجتمع الدولي لضحايا الزلزال في تركيا وسوريا. وأعلن حلف شمال الأطلسي (ناتو) إرسال مرافق إقامة كاملة وشبه دائمة إلى

ثانيا: لقد كان سباقا الى استخدام هذه التقنية ومن الدول الأخرى حيث وساعد معهد قطر للبحوث في تحليل نماذج معالجة النصوص بشأن التغريدات المنشورة بالعربية والإنجليزية للإحاطة بما يقوله الناس، وتحديد المحتوى الذي يتحدث عن الإصابات وطلبات التبرع بالدم واحتياجات المأوى والغذاء، وهي معلومات مهمة للتخطيط للاستجابة الإغاثية السريعة.

في حين حللت نماذج معالجة الصور في المعهد الصور المنشورة على منصات التواصل الاجتماعي لتقييم شدة الضرر الكلي على مستوى الشوارع، إلى جانب تحليل صور الأقمار الصناعية الدقيقة قبل الزلزال وبعده لرصد المباني المتضررة ورسم خريطة واسعة للمناطق المنكوبة. يحتوي النظام على العديد من نماذج التعلّم الآلي التي تحلل البيانات المجموعة تلقائيًا، مثل غربلة الضوضاء في التسجيلات الصوتية، والتخلص من المحتوى الثانوي أو المكرر، لتحدد المعلومات اللازمة لمقدمي الدعم الإغاثي بشكل فوري. وتُستخدم النماذج الخاصة باللغة لتصنيف الرسائل النصية في وسائل التواصل الاجتماعي، بينما تُستخدم نماذج الرؤية الحاسوبية لتحليل الصور. كما يحاول النظام أيضًا تحديد الموقع الجغرافي للبيانات المستخرجة كلما أمكن ذلك، ليمكن تصور المعلومات الأكثر أهمية على الخريطة وتقديمها للمنظمات الإنسانية.

لتحسين تقنياته الإنسانية على عدة مستويات سواء التكنولوجيا أو عبر الوسائل الحسابية، ومنها النمذجة المشتركة لبيانات النص والصورة، إذ تقوم نماذجهم الحالية على سبيل المثال بمعالجة وتحليل بيانات النص والصور بشكل منفصل ومستقل. ومع ذلك، فإن هذه النماذج ليست مستقلة تمامًا عن بعض، مما يوفر إمكانات كبيرة لتحسين الأداء من خلال تدريب نماذج جديدة للتعلّم الآلي بطريقة متعددة الوسائط (نص، صورة، وغير ذلك). وبهذه الطريقة، يمكن للنماذج استخلاص معلومات تكميلية تساعد، عند تحليلها بشكل مشترك، في التحقق من الصورة الكلية للكارثة بمزيد من التفاصيل.

يركز المستوى الثاني على تطوير نماذج أكثر دقة لتقييم الضرر على المستوى المادي المفصل بدلاً من الضرر الكلي فقط. أما المستوى الثالث فهو ثلاثي المعلومات المدخلة من مصادر البيانات غير المتجانسة، مثل وسائل التواصل الاجتماعي وصور الأقمار الصناعية

تركيا. وتتألف المرافق عادة من مجمعات المقر المستخدمة في تدريبات وعمليات الناتو ومرافق مثل التدفئة والمولدات ومناطق العلاج الطبي. ويعمل المسؤولون العسكريون في الناتو على تقييم الخيارات اللوجيستية والنقل الأكثر ملاءمة لشحن مرافق الإيواء الموجودة حاليا في مركز العمليات الجنوبية التابع لوكالة دعم الناتو في تارانتو بإيطاليا.

للحصول على معلومات أكثر دقة عن الحالة العامة. ولا بد من تحسين أدوات الاستدلال لتحديد الموقع الجغرافي، لضمان تحديد موقع المعلومات المستخرجة بدقة عالية.

يمكن تسخير نظام الذكاء الاصطناعي للاستجابة الرقمية مع ميزاته الحالية في أماكن متعدد حول العالم حتى في المناطق التي لا تمتلك بنية تحتية رقمية متطورة، وتقديم العون لهم في حال وقوع أية كارثة.

ويوضح الدكتور" أوفلي" الذي قام بالمشروع : "بأن النظام خدمة عامة متاحة على الإنترنت للأغراض الإنسانية. لذلك لا حاجة لامتلاك مستخدميها لمهارات حاسوبية متقدمة، وصحيح أن فائدة تقنياتنا محدودة بمعدلات انتشار وسائل التواصل الاجتماعي في بلد ما أو إقليم محدد، إلا أن تقديم العون لبعض الدول البعيدة محدود أصلًا حتى على المنظمات الإنسانية لعوامل كثيرة، ناهيكم عن أدواتنا. لذلك، إذا كان هناك استعمال لوسائل التواصل الاجتماعي في بلد ما، فإن أدوات معهد قطر لبحوث الحوسبة يمكنها المساعدة في جهود الإغاثة[14].وما اجمل ان تنظم هذه الخبرات وتسند الى تنظيم يتبع الى هيئة الامم ليتم العمل على تطويره واعداده لاي كارثة قادمة فيخفف الكثير من الاصابات .

المراجع

1. ابراهيم موسى الشاطبي، الموافقات في اصول الشريعة، بيروت دار الكتب العالمية.
2. ابن القيم،اعلام الموقعين عن رب العالمين ، بيروت لبنان،دار الكتب العلمية.
3. زياد احميدان، مقاصد الشريعة الاسلامية، بيروت لبنان مؤسسة الرسالة 2008م.
4. عبد الرحمن عبد العال، مفهوم التدخل الانساني،موقع الاهرام النت.
5. محمد ابو زهرة،التكافل الاجتماعي في الاسلام، القاهرة، دار الفكر العربي.
6. محمد اسماعيل البخاري، صحيح البخاري،القاهرة 1996م.

[14] الدكتور فيردا أوفلي عالم أول في مجموعة الحوسبة الاجتماعية بمعهد قطر لبحوث الحوسبة في جامعة حمد بن خليفة

المؤتمر الدولي العلمي الحادي عشر للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات

في العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت شعار:

" فروع المعرفة بين التخصص والتداخل "

جامعة UPF - برشلونة – إسبانيا

2023 / 4 / 25 - 24

الهمزة في اللغة العربية _ دراسة صوتية

إعداد:

د. شريفة سيف محمد اليزيدي

محاضر جامعة الإمارات العربية المتحدة

الإمارات العربية المتحدة

Email: S_alyazeedi@uaeu.ac.ae

الملخص:

تعد الهمزة من حروف اللغة العربية التي كثر البحث حولها قديما وحديثا، فتناولها العلماء القدماء من حيث المخرج وصفة الصوت، فوجدوا أنها تخرج من أقصى الحلق، كما أنهم وصفوها بالجهر، بينما علماء الأصوات المحدثين خالفوا القدماء في كل ذلك؛ حيث وجدوا أن الهمزة صوت وقفي انفجاري، ولا تنطبق عليها صفة الجهر ولا الهمس بسبب اختلاف مخرجها عن الأصوات المجهورة وكذلك المهموسة.

وقد ذكر العلماء القدماء بأن هناك علاقة بين الهمزة والنبر، فالنبر حسب تعريفهم هو الهمز وارتفاع الصوت، بينما نجد المحدثين يوسعون دائرة النبر ويرون أنه علو في الصوت يطرأ على كل حروف اللغة العربية بما فيها الهمزة، وعندما يطرأ على الهمزة يُعرف بتحقيق الهمزة، وهو عكس تسهيل الهمزة الذي يُعتبر همزة مخففة، حيث عرّفه العلماء القدماء بأنها همزة بين الهمزة وحروف اللين؛ أما العلماء المحدثين فقالوا بسقوط عند تسهيل واتصال الحركتين قبلها وبعدها وتكّون المزدوج فيظهر كأنه صوت لين.

وقد يحدث إبدال بين الهمزة والواو والياء، أي حذف الهمزة ووضع الواو أو الياء مكانها، وبعض علماء اللغة والمحدثين يعتبرون الإبدال نوعاً من أنواع المماثلة، إلا أن المماثلة هي اقتراب صوت من صوت سواء في المخرج أو الصفة . والإبدال الذي يحدث بين الهمزة من جهة والواو والياء من جهة أخرى ليس فيه أي صلة بينهما سواء من المخرج أو الصفات، فعند دراسة طبيعة الواو والياء نجد أن العلاقة بينهما وبين الهمزة معدومة، وهناك العديد من الأمثلة على مواضع الإبدال بين الهمزة والواو والياء.

ويستند علماء اللغة المحدثين في تحليلاتهم للأصوات ومخارجها وصفاتها على التحليل الفيزيائي (الأكوستي) للأصوات لما له من دقة في الوصف وتوضيح الاختلافات بين الأصوات التي يلتبس بعضها ببعض.

Abstract:

The "*hamza*" letter in Arabic is one of the 28th letters of the Arabic Language. It was taken a lot of research by ancient and modern scholars. Scholars have studied the letter "*hamza*", regarding its volume quality and existence. They found that the "*hamza*" comes out of the far throat. Moreover, they described it as loud. However, modern phoneticians differed from the ancients in all that, as they found that the hamza is an explosive standing sound, and the adjective of loudness and whisper does not apply to it because of the difference in its exit from the voices of the loud as well as the whispered.

Ancient scholars mentioned that there is a relationship between the "*hamza*" and the "*nabar*". According to their definition, the "*nabar*" is the "*hamza*" and the height of the voice, while

modernists expand the circle of the "*nabar*" and see that it is a height in the voice that occurs on all the letters of the Arabic language, including the "*hamza"*. They also explain that when the "*nabar*" occurs on the "*hamza*", it is known as the achievement of the "*hamza*", which is the opposite of facilitating the "*hamza*", which is considered a reduced "*hamza*".

Moreover, ancient scholars have seen it as a "*hamza*" between the "*hamza*" and the letters of the soft; The substituted one looks like a soft sound. There may be a substitution between the "*hamza*" and the "*waw*" and the "*yaa*", that is, the deletion of the "*hamza*" and placing the "*waw*" or "*yaa*" in its place. Some linguists and modernists consider the substitution a kind of similar, but the similarity is the approach of a sound to a sound, whether in the output or adjective. Whereas the substitution that occurs between the "*hamza*" on the one hand and the "*waw"* and "*yaa"* on the other hand does not have any link between them, whether from the root or traits.

To conclude, when studying the nature of the "*waw"* and "*yaa",* it is found that the link between them and the "*hamza"* is non-existent, and there are many examples of the commutative positions between "*hamza*", "*waw*" and "*yaa*". Therefore, modern linguists base their analyses of sounds, their roots, and qualities on the physical (acoustic) analysis of sounds because of the accuracy of this acoustic analysis in describing and clarifying the differences between sounds that cause confusion due to the many similarities with each other.

المقدمة:

الهمزة هي أحد حروف اللغة العربية التي تناولها كثير من العلماء بالبحث والتحليل لما فيها من اختلاف وتحول صوتي من لهجة عربية إلى أخرى، وتبعا لذلك نجد اختلافا في نطقها في القراءات القرآنية، إضافة إلى التحولات التي قد تطرأ عليها فتقلبها إلى حروف أخرى لاعتبارات مختلفة.

مشكلة البحث:

ما سبب التحولات الصوتية للهمزة التي نجدها في اللهجات العربية والقراءات القرآنية؟

الهدف من البحث:

1. ضبط المخرج الصحيح للهمزة.
2. الوصف الدقيق لصوت الهمزة.

المنهج المتبع في البحث: سأتّبع في هذا البحث المنهج الوصفي لصوت الهمزة وصفتها، إضافة إلى التحليل الفيزيائي (الأكوستي) بالأجهزة الصوتية الحديثة لضبط مخرج الهمزة وصفتها فيزيائيا.

وبناء على ذلك فإنني في هذا البحث سأتناول مايلي:

أولاً: الهمزة ، مخرجها وصفتها.

ثانياً: العلاقة بين الهمزة والنبر.

ثالثاً: تسهيل الهمزة.

رابعاً: الإبدال بين الهمزة والواو والياء.

خامساً: أهمية التحليل الفيزيائي (الأكوستي) للأصوات .

وفي ختام هذا البحث وصلنا إلى بعض النتائج التي نرجو أن تثري الدرس الصوتي في اللغة العربية.

1 .الهمزة ، مخرجها وصفتها :

ذكر علما ء اللغة القدامى أن مخرج الهمزة من أقصى الحلق فيقول سيبويه: " ولحروف العربية ستة عشر مخرجاً : فللحلق منها ثـلاثة فأقـصاها مخرجاً : الهمزة والهاء والألف "[1] كما وصفها بأنها مجهورة[2]. وكذلك وصفها ابن جني أيضاً [3].

أما علماء اللغة المحدثون فيرون أن صوت الهمزة ينتج من انطباق الوترين الصوتيين والغضروفين الهرميين في الحنجرة انطباقاً كاملاً وشديداً، بحيث لا يسمح للهواء بالمرور مطلقا، فيحتبس داخل الحنجرة، ثم يسمح له بالخروج على صورة انفجار ، فيخرج صوت الهمزة ، وهذا ما تسميه الدراسات الحديثة بالاحتباس الحنجري[4] وعلى هذا الأساس يتبين لنا أن صوت الهمزة وقفي (انفجاري) أي شديد بوصف القدماء .

[1] سيبويه ، الكتاب ، ج4 ، ص 433 .

[2] سيبويه ، الكتاب ، ج4 ، ص 434 .

[3] انظر : ابن جني ، سر صناعة الإعراب ، تحقيق : حسن هنداوي ، ج1 ، ط1 ، دار القلم ، دمشق ، 1985م ، ص69 .

[4] عبد الصبور شاهـين ، القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث ، مكتبة الخاجي ، القاهرة ، 1966م ، ص24 ، بتصرف .

أما عن صفة الهمزة عند المحدثين، فيرى دانيل جونز أنه صوت لا هو بالمجهور ولا هو بالمهموس، وذهب هفنر إلى أنه صوت مهموس دائماً، والواقع أنه لا تعارض بين كلا الرأيين، فكلاهما قد نفى عن الهمزة صفة الجهر، وذلك لأن الجهر يحدث للأصوات عند تذبذب الوترين الصوتيين في الحنجرة وعند النطق بالهمزة يحدث احتباس في الهواء ثم انفجار دون حدوث أي ذبذبة للوترين الصوتيين[5].

فنلاحظ من هذا العرض أن العلماء المحدثين خالفوا القدماء ونقضوا وصفهم لصفة الجهر في الهمزة، وأثبتوا ذلك علمياً، وهذا الوصف العلمي للهمزة يميزها عن الألف بالاستعمال المألوف، فالألف صوت انطلاقي مجهور، أي " حركة طويلة " أو مصوت بالإطلاق الحديث، وكما يختلفان في وصفهما يختلفان في مخرجهما [6].

2 .العلاقة بين الهمزة والنبر :

عرف النبر في كلام العرب القدماء بأنه الهمز أو ارتفاع الصوت، ومن ذلك ما روى في اللسان : النبر بالكلام : الهمز، ونبر الحرف ينبره نبراً هَمَزَهَ. وفي الحديث: قال رجل للنبي صلى الله عليه وسلم: يا نبيَء الله، فقال: لا تَنْبِرِ باسمي أي لا تهمز. ويقال: رجل نبّار: فصيح الكلام، ونبّار بالكلام: فَصيح بليغ. وقال ابن الأنباري: النّبْر عند العرب: ارتفاع الصوت: يقال: نَبَر الرجل نبرة إذا تكلم بكلمة فيها عُلُوٌّ[7]. فالمعنى اللغوي للنبر عند القدماء هو الهمز أو رفع الصوت بالكلمة.

بينما يرى المحدثون أن النبر لا يختص بالهمزة فقط وإنما يطرأ على كل أصوات اللغة، فيعرفه إبراهيم أنيس بأنه: " نشاط في جميع أعضاء النطق في وقت واحد ، فعند النطق بمقطع منبور، نلحظ أن جميع أعضاء النطق تنشط غاية النشاط، إذ تنشط عضلات الرئتين نشاطاً كبيراً، كما تقوى حركات الوترين الصوتيين. ويقتربان أحدهما من الآخر ليسمحا بتسرب أقل مقدار من الهواء، فتعظم لذلك سعة الذبذبات. ويترتب عليه أن يصبح الصوت عالياً واضحاً في السمع. هذا في حالة الأصوات المجهورة، أما مع الأصوات المهموسة فيبتعد الوتران الصوتيان أحدهما عن الآخر أكثر من ابتعادهما مع الصوت المهموس غير المنبور. وبذلك يتسرب مقدار أكبر من الهواء. كذلك يلاحظ مع الصوت المنبور نشاط في أعضاء النطق الأخرى كأقصى الحنك واللسان والشفتين .. والمرء حين ينطق بلغته يميل عادة إلى

[5] عبد الصبور شاهين ، القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث ، ص24 ، بتصرف .

[6] عبد الصبور شاهين ، القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث ، ص25 ، بتصرف .

[7] ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (نبر) ، بتصرف .

الضغط على مقطع خاص من كل كلمة، ليجعله بارزاً أوضح في السمع من غيره من مقاطع الكلمة. وهذا الضغط هو الذي نسميه بالنبر" [8].

فالملاحظ من كلام الدكتور أنيس أنه عرف النبر بارتفاع الصوت وبروز بعض المقاطع في الكلام عن غيرها، بينما لم يتطرق في هذا التعريف إلى الهمزة أو نبر الهمزة، فكما أشرنا سابقاً أن الهمزة ليست من الأصوات المجهورة كما أننا من الصعب أن نصفها مطلقاً بالهمس، والنبر الذي يحدث للأصوات المهموسة لا تنطبق ميكانيكيته على إخراج صوت الهمزة. غير أني أقرّ رأي عبد الصبور شاهين حيث يقول: " إن نبر الهمزة كان بعكس نبر الأصوات المهموسة، فإذا كان نبرها بتباعد الوترين الصوتيين، ليتسرب مقدار أكبر من الهواء، فإن نبر الهمزة كان بالمبالغة في حبس الهواء فتطول سكتتهم، مغالاة في تحقيق نطقها أي في نبرها، ومن ذلك ما روى عن جماعة من أئمة القراء أنهم كانوا يسكتون على الساكن قبل الهمزة خوفاً من خفائها سواء أكان الساكن والهمزة في كلمة أم في كلمتين، وذلك مثل: القرآن، والظمآن ... لم يكن سكت هؤلاء القراء إلا تقليداً أخذوه عن فصحاء العرب، ممن كانوا يتعمدون شدة النبر أو التوتر، أعني تحقيق الهمزة " [9].

مما سبق يتضح لنا أن النبر يطرأ على جميع أصوات اللغة بما فيها الهمزة، ونبر الهمزة هو تحقيقها، أي النطق بها محققة غير مسهلة. ومن الجدير بالذكر هنا أن القبائل البدوية كانت تميل إلى السرعة في النطق فكان تحقيق الهمز في لسانها يخفف من عيب تلك السرعة، لذلك نجد البدوي يحقق الهمزة أي ينبرها، وهذا ما نجده في قبيلة تميم وما جاورها. أما القبائل الحضرية كأهل الحجاز وهذيل، ومكة والمدينة فلا ينبرون، أي يكثرون من النطق بالهمزة مسهلة؛ لأن هذه القبائل تعودت الأناة في نطقها، فلم تكن بحاجة إلى التماس المزيد من مظاهر الأناة فأهملت نبر الهمزة. وهناك من البدو من بالغ في نبر الهمزة أي تحقيقها فقلبها "عينا " في مواقع معينة، ومن ذلك ما نسب إلى تميم وقيس عيلان، الذين عرفوا (بالعنعنة) أي قلب الهمزة المبدوء بها " عينا " [10].

[8] إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، ص169-170 .

[9] عبد الصبور شاهين ، القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث ، ص29 .

[10] عبد الصبور شاهين ، القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث ، ص31 ، بتصرف .

3 ـ الإبدال بين الهمزة والواو والياء :

الإبدال هو " حذف حرف، ووضع آخر في مكانه، بحيث يختفي الأول، ويحل في موضعه غيره" [11] وبعض علماء اللغة والمحدثين يعتبرون الإبدال نوعاً من أنواع المماثلة، إلا أن المماثلة تعرّف بأنها اقتراب صوت من صوت سواء في المخرج أو الصفة. والإبدال الذي يحدث بين الهمزة من جهة والواو والياء من جهة أخرى ليس فيه أي صلة بينهما سواء من المخرج أو الصفات، فعند دراسة طبيعة الواو والياء نجد أن العلاقة بينهما وبين الهمزة معدومة، وتوضيح ذلك كالتالي :

- الهمزة مخرجها من الحنجرة بينما الواو من أقصى اللسان ، والياء من وسط اللسان مع ما يحاذي الموضعين من الحنك الأعلى .
- الهمزة صوت انفجاري (شديد) بينما الواو والياء صوتان انطلاقيان (لينان) .
- الهمزة صوت مهموس، أو لا هو بالمهموس ولا بالمجهور، والواو والياء صوتان مجهوران، إلا في حالة خاصة، هي حالة الوقف على مثل: العفو، والسعي، حيث يمكن أن يتعرضا للهمس في هذا الموضع ، وهو ما يقع أحياناً لحركات أواخر الكلمات في حالة ما سماه القدماء بالروم [12].

وعلى ذلك فإن الإبدال الذي يحدث بين الهمزة من جهة والواو والياء من جهة أخرى لا يعد من المماثلة لعدم توافر شروط المماثلة بينها.

بعض مواضع الإبدال بين الهمزة والواو والياء :

* إبدال الهمزة من الواو والياء :

1. وقوع الواو أو الياء في آخر الكلمة وقبله ألف زائدة ؛ نحو :

سَماو ⟵ سَماء

بِناي ⟵ بِناء

فقبلت الواو أو الياء همزة لوقوعهما متطرفين بعد ألف زائدة .

[11] عباس حسن ، النحو الوافي ، ج4 ، ط3 ، دار المعارف ، القاهرة ، ص757 .

[12] عبد الصبور شاهين ، القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث ، ص48 ، بتصرف .

2. وقوع الواو أو الياء عينا لاسم فاعل ، وقد أعل في عين فعله ، على نحو :

صام ← صاوِم ← صائِم

3. وقوع الواو أو الياء في جمع التكسير بعد ألف " مفاعل " وما شابهه في عدد الحروف وحركاتها ؛ كفعائل وفواعل على النحو :

عجوز ← عجاوِز ← عجائِز

صحيفة ← صحايِف ← صحائِف

4. وقوع الواو أو الياء ثاني حرفي علة بينهما ألف "مفاعل" أو مشابهة ، نحو :

أوَّ ل ← أواوِل ← أوائِل

ويمكننا تفسير ما سبق بأن الصوت الصائت الطويل قبل الواو أو الياء في (صاوم) و (بايع) زاد من ثقل الكلمة فلجأ العربي إلى كسر ذلك الثقل بقلب الواو أو الياء إلى همزة، فالصائت الطويل جداً قد ينتهي إلى همزة، كقولك للمرأة (افعليء) وتسكت.

5. همزت العرب بعض الكلمات ، مثل :

أ . دابّة (دأْبَة) ← دأبة ، شابّة (شأْبَة) ← شأبة

" فهمزوا الألف كأنهم كرهوا اجتماع الساكنين، فتحركت الألف لالتقاء الساكنين فانقلبت همزة؛ لأن الألف حرف ضعيف واسع المخرج لا يحتمل الحركة، فإذا اضطروا إلى تحريكه قلبوه إلى أقرب الحروف إليه وهو الهمزة " [13].

ب . وشاح ← إشاح ، وسادة ← إسادة

" ووجه ذلك أنهم شبهوا الواو المكسورة بالواو المضمومة لأنهم يستثقلون الكسرة كما يستثقلون الضمة " [14] أي أن العرب كانت تهمز الواو المضمومة لذلك شبهوا الواو المكسورة بها فهمزها بعض العرب على السماع دون القياس .

ج . يديه ← أديه، فقالت العرب " قطع الله أَدَيْه " [15] فقلبت الياء المفتوحة همزة .

[13] ابن يعيش ، شرح المفصل ، ج10 ، مكتبة المتنبي ، القاهرة ، ص12 .

[14] ابن يعيش ، شرح المفصل ، ج10 ، ص14 .

[15] ابن يعيش ، شرح المفصل ، ج10 ، ص15 ، بتصرف .

6. عندما تلتقي في كلمة واحدة همزتان، وتكون الأولى منهما متحركة والثانية ساكنة، فتبدل الثانية حرف مد من جنس حركة الهمزة الأولى، نحو[16]: أأْمن ⟵ آمن

إن ظاهرة إبدال الهمزة الساكنة في بعض الأمثلة السابقة إلى صائت من جنس الصائت الذي قبلها هي ظاهرة شائعة، وتفسيرها في رأي بعض المحدثين يكون بالقول بإسقاط الهمزة بعد الصائت القصير والتعويض عنها بإطالته، وهو قانون صوتي معروف في اللغات.

4 ـ تسهيل الهمزة :

وهو ما عرف عند القدماء بالهمزة المخففة أو (همزة بين بين) ويصفها ابن جني بقوله: " وأما الهمزة المخففة فهي التي تسمى (همزة بين بين) ومعنى قول سيبويه (بين بين) أي هي بين الهمزة وبين الحرف الذي منه حركتها، إن كانت مفتوحة فهي بين الهمزة والألف وإن كانت مكسورة فهي بين الهمزة والياء، وإن كانت مضمومة فهي بين الهمزة والواو، إلا أنها ليس لها تمكن الهمزة المخففة، وهي مع ما ذكرنا من أمرها، في ضعفها وقلة تمكنها بزنـة المحققة " [17] فابن جني هنا يرى أن الهمزة المخففة صوت ضعيف ولكنها رغم ضعفها بزنة الهمزة المحققة .

أما عن رأي المحدثين ، فيقول إبراهيم أنيس: "أما التكييف الصوتي لهذه الحالة فليس من اليسير الجزم بوصفه وصفاً علمياً مؤكداً. وإذا صح النطق الذي سمعته من أفواه المعاصرين من القراء، تكون هذه الحالة عبارة عن سقوط الهمزة من الكلام، تاركة حركة وراءها، فالذي نسمعه حينئذ لا يمت إلى الهمزة بصلة بل هو صوت لين قصير يسمى عادة حركة الهمزة، من فتحة أو ضمة أو كسرة. وترتب على هذا النطق إلتقاء صوتي لين قصيرين، وهو مايسميه المحدثون HIATUS . ويغلب في معظم اللغات أن تؤدي مثل هذه الحالة إلى صوت لين انتقالي، ينشأ من الحركتين أو صوتي اللين القصيرين" [18].

---

[16] محمد أبو الفتوح شريف ، علم الصرف دراسة وصفية ، دار المعارف ، القاهرة ، ص233-234 ، بتصرف .

[17] ابن جني ، سر صناعة الإعراب ، ج1 ، ص53-54 .

[18] إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية ، ص91 .

ويقول أيضاً عبد الصبور شاهين: " وقد قمنا في دراستنا للماجستير ببعض التجارب المعملية على جهاز (سبكتر وجراف) أثبتنا بها هنالك أن (بين بين) يعني في الواقع سقوط الهمزة أساساً واتصال الحركتين قبلها وبعدها مباشرة، بحيث يتكون لدينا المزدوج بالمعنى الكامل، وفي هذه الصورة للمزدوج يضعف وجود الانزلاق الذي تنشأ عنه أنصاف الحركات (الواو والياء)" [19] .

فبالنظر إلى تعريف ابن جني لم يقرر بأن الهمزة (بين بين) هي همزة، وإنما ذكر أنها بين الهمزة والألف أو الواو أو الياء، فهو هنا جعلها قريبة من الهمزة وحروف اللين، وهذا يقترب مما اكتشفه العلماء المحدثون من سقوط الهمزة واتصال الحركتين قبلها وبعدها، وتكون المزدوج، وعند تأكيد هذا المزدوج يظهر كأنه صوت لين .

5 – أهمية التحليل الفيزيائي (الأكوستي) للأصوات .

يهتم علماء الأصوات بالتحليل الأكوستي لعدة أسباب منها :

1- توضيح الاختلافات بين الأصوات التي يلتبس بعضها ببعض .

2- تحديد الوصف الدقيق لنطق بعض الأصوات التي يصعب تحديد نطقها بملاحظة عملية النطق فقط .

3- أن المسجلات الصوتية لا تمكننا من رؤية ما يفعله المتكلم أثناء نطقه فإذا أردنا الحصول على معلومات واضحة ووصف دقيق للأصوات التي نقوم بدراستها لابد أن نحلل الصوت المسجل أو المنطوق تحليلا فيزيائياً أو أكوستياً لنصل إلى النتائج المطلوبة، ويتم هذا التحليل عادة بأجهزة التحليل الصوتية التي تستخدم في معامل الدراسات الصوتية .

وحين نسمع الأصوات نجد أن بعضها يختلف عن بعض في أمور ثلاث :

1. درجة الصوت (PITCH).

2. علو الصوت (LOADNESS).

3. نوع الصوت (QUALITY).

أولاً : درجة الصوت، يتوقف على تردد عدد الذبذبات في الثانية التي تحدث حين النطق بالصوت؛ لذا فإن عدد الذبذبات في الثانية للصوت المرتفع الدرجة (الحاد أو الرقيق) كصوت المرأة أعلى منها للصوت المنخفض الدرجة (العميق) كصوت الرجل وذلك لأن

[19] عبد الصبور شاهين ، القراءات القرآنية في ضوء علم اللغة الحديث ، ص105 .

كل فتحة وإغلاق في الوترين الصوتيين تنتج قمة عالية في الموجة الصوتية، ونستطيع أن نقدر درجة الصوت بملاحظة معدل حدوث تلك القمم في الموجة الصوتية. وبعبارة أخرى نقول إن معدل تردد الذبذبات هو مصطلح فني يوصف به الصوت أو عدد الدوارات الكاملة للذبذبات في الثانية، ويقاس التردد بالهيرتز ذ / ث فإذا انفتحت الأوتار الصوتية وأغلقت في الثانية (100) مرة نقول أن التردد للصوت هو (100) هيرتز/ث ، وهكذا يمكن أن نقرر تردد أي صوت بحساب عدد القمم التي تقع في صورة شكل موجته الصوتية التي تظهر لنا بعمل راسم الذبذبات، غير أن النظر في عدد القمم يحتاج إلى وقت كثير، لذا وجدت أجهزة ووسائل تحدد ذاتياً الفترة بين القمم المتتالية ومن ثم تحدد الترددات لكل جزء من الكلام والأصوات المنطوقة بتلك الطريقة أو ما يطلق عليها بمقياس درجة الصوت .

ثانياً : علو الصوت (شدته): يتوقف علو الصوت غالباً على حجم الذبذبات التي تحدث في الهواء أو سعتها، كما أن التردد هو معيار لدرجة الصوت فإن التوتر (INTENSITY) هو المقياس المناسب لعلو الصوت ويتناسب التوتر مع متوسط حجم الذبذبات أو سعتها ويقاس (علو الصوت) عادة بمقياس يسمى ديسيبل (Decibel) بالنسبة لسعة الذبذبات في الأصوات الأخرى.

وحين يكون الصوت ذا توتر أعلى من صوت آخر بمقدار خمس وحدات دسيبل فإنه يكون حينئذ أعلى منه بمرتين. والأصوات الصائتة أعلى توتراً من الصامتة، والأصوات المجهورة أعلى من الأصوات المهموسة.

ثالثاً: نوع الصوت، يتحدد بعدد مكوناته من الحزم الصوتية (Formaants) وهي وسيلة من وسائل وصف الصوت اعتماداً على صفاته الفيزيائية وتتكون هذه الحزم من مجموعة الترددات التي تحدث عند نطق الصوت وهي عادة تبدأ بحزمة أساسية في أسفل الصوت (Fandamental) في أسفل الصورة، وحزمتان أو ثلاث ترقم تسلسلياً وهي تظهر في الصورة الطيفية للصوت في خطوط سوداء داكنة يعلو بعضها بعضاً [20].

*** تحليل بعض أنماط توارد الهمزات في القراءات القرآنية التي تقرأ بتسهيل الهمزة :

1- الهمزتان المجتمعتان في كلمة : تأتي الأولى منها للاستفهام ، ولا تكون إلا مفتوحة ، ولغير الاستفهام ، وتأتي الثانية متحركة وساكنة، والمتحركة همزة قطع أو همزة وصل [21] وتفصيل ذلك كالتالي :

[20] Lade Foged, Peter. A course in phonetics. Newyork. Harcourt Brace Jovanovich, Inc. 1975. P162.

[21] أحمد البنا ، إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر ، ج1 ، ص177 .

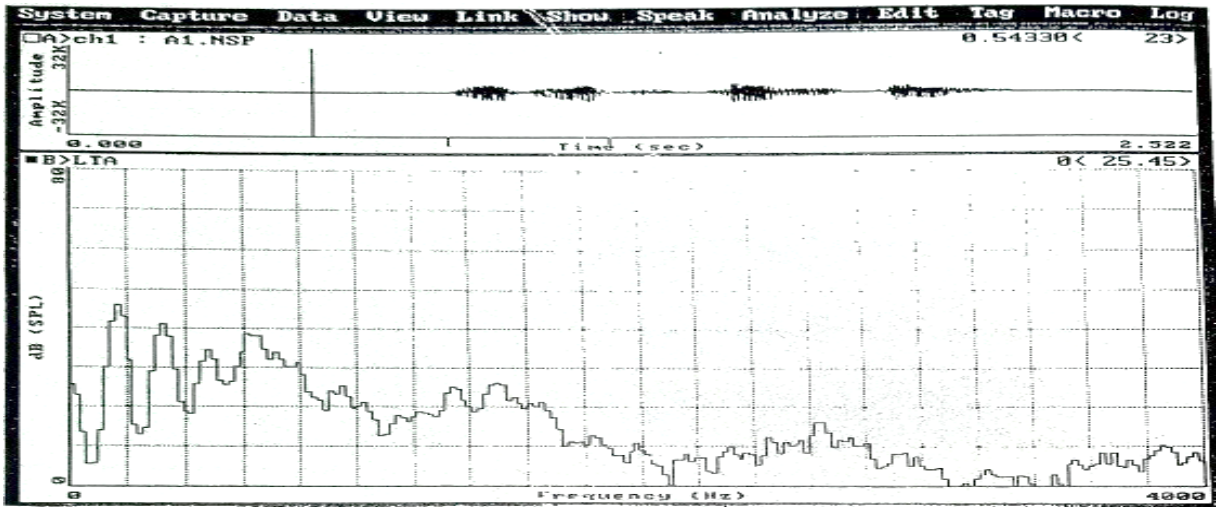
- الهمزة الأولى للاستفهام بعدها همزة قطع :

إذا كانت همزة القطع وما بعدها ساكن صحيح، مثل :

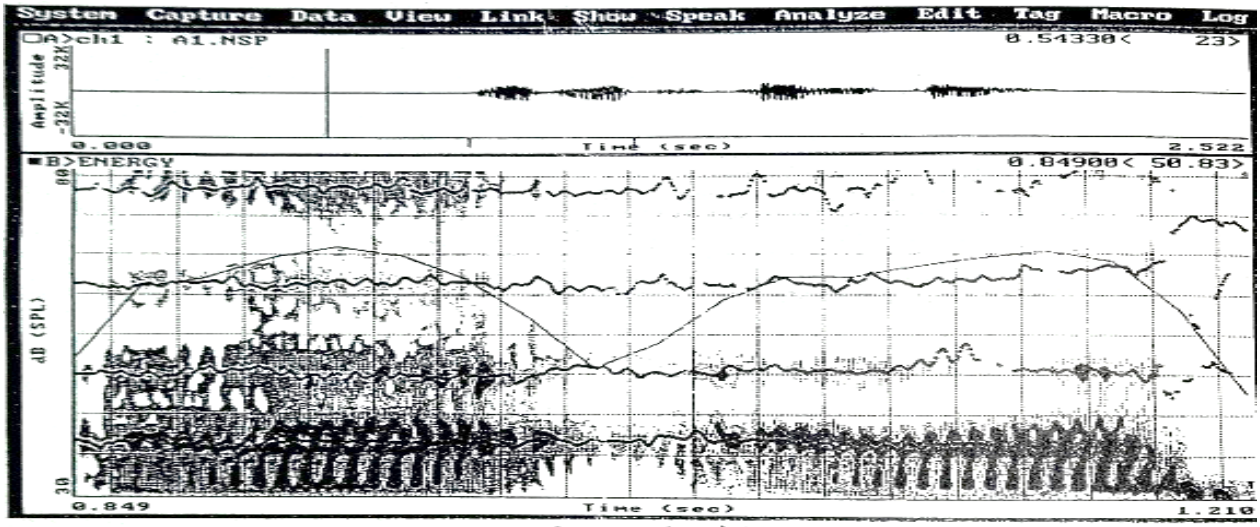
"ءَأَسْلَمْتُم " {آل عمران 20} ، " ءَأَقْرَرْتُم " { آل عمران 81}

اتفق القّراء على قراءة الهمزة الأولى بالاستفهام وتسهيل الثانية منها ، بين الهمزة والألف ، مع إدخال ألف بينهما [22].

وبالاستعانة بالأجهزة الصوتية الحديثة ، وجدنا أن تسهيل الهمزة هنا أدى إلى تحويل الهمزة إلى نوع من الحركة مع إطالة الحركة قبلها، وهذا ما تثبته الصور الأكوستّية التالية :

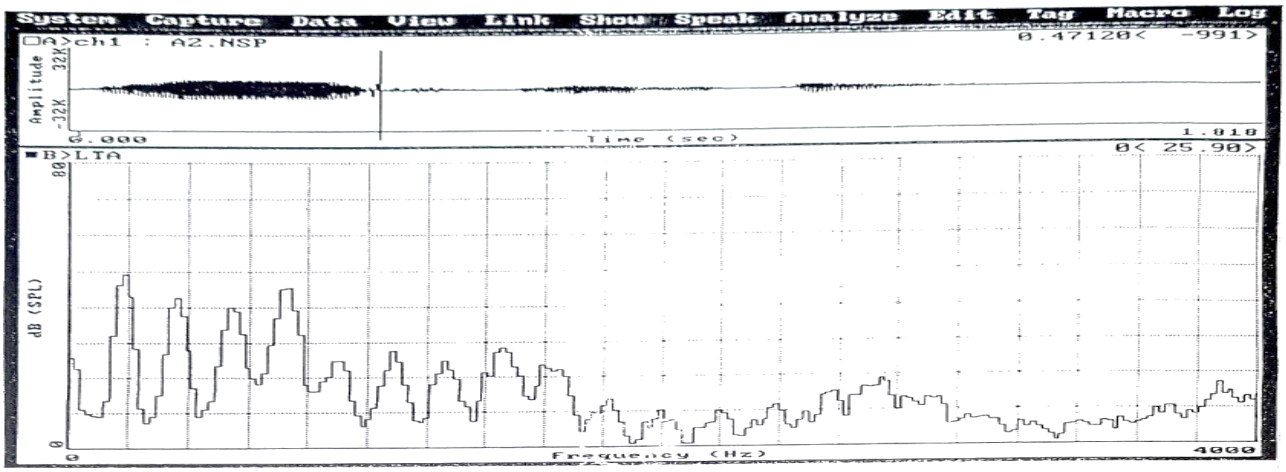


الشكل (1)

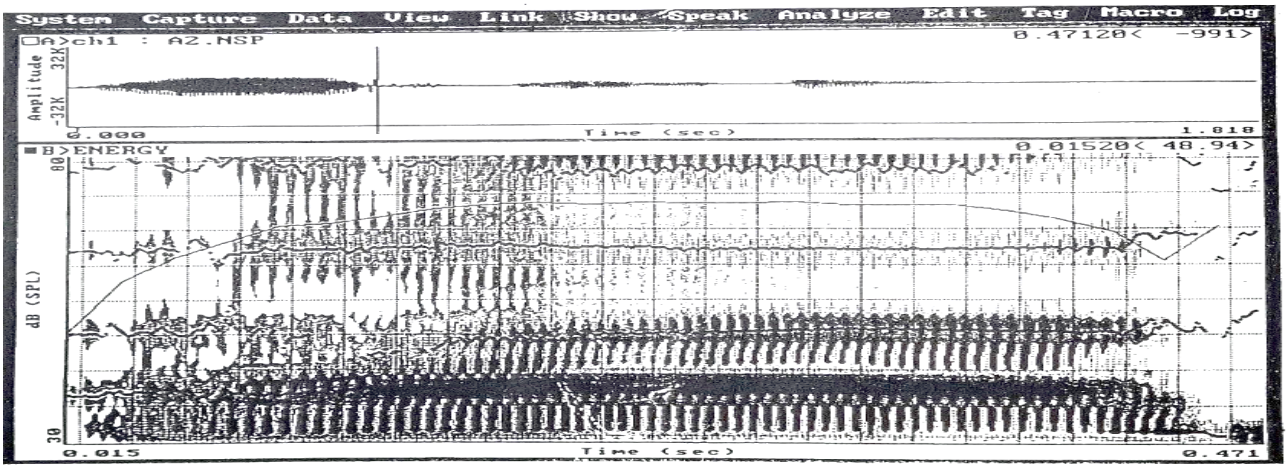


شكل (٢)

[22] أحمد البنا ، إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر ، ج1، ص178 ، بتصرف .



شكل (٣)



شكل (٤)

عند الموازنة بين نطق (ءَأَسْلَمتم) محققة شكل (1) وشكل (2) ، ونطق (آآسلمتم) مسهلة شكل (3) وشكل (4) ؛ نجد الآتي :

1. إن الرسم الموجي على بعُدي: الشدة الأكوستية /التردد، كما يوضحه الشكل (1) ، لجزء الكلمة (ء َ ء َ) في (ءَأسلمتم) يبين أعلى قمم للشدة الأكوستية وترددها على النحو التالية :

رقم الحزمة الصوتية	الشدة الأكوستية (بالديسبل)	التردد (بالهرتز)
1	46	150
2	26	1500
3	16	2625
4	10	3850

أي أن متوسط الشدة الأكوستية والتردد لجزء الكلمة (ءَ ءَ ءَ) كما هو موضح في الرسم الموجي هو24.5 ديسيبل / 2031.25 هيرتز .

أما الرسم الموجي على بعدي الشدة الأكوستية / التردد ، كما يوضحه الشكل (3) لجزء الكلمة (ءَ ءَ ءَ) في (ءآسلمتم) يبين أعلى قمم للشدة الأكوستية وترددها على نحو التالي :

رقم الحزمة الصوتية	الشدة الأكوستية (بالديسيبل)	التردد (بالهرتز)
1	49	175
2	28.5	1450
3	19	2750
4	17	3875

أي أن متوسط الشدة الأكوستية والتردد لجزء الكلمة (ءَ ءَ ءَ) كما هو موضح في الرسم الموجي هو (28.375 ديسيبل /2026.5 هيرتز) عليه يتبين لنا أن جزء الكلمة (ءَ ءَ ءَ) في آاسلمتم أعلى من حيث مستوى شدته الأكوستية وتردده من جزء الكلمة (ءَ ءَ) في ءَأسلمتم بما يعادل 3.875 ديسيبل /31.25 هيرتز ، وذلك لأن تسهيل الهمزة أدى إلى أمرين:

الأول : إطالة الحركة قبلها مما أدى إلى زيادة طاقة هذا الجزء من الكلمة وبالتالي تردده .

الثاني : تحول الهمزة إلى نوع من الحركة كما يوضحه الرسم الذبذبي (شكل 1) مما أدى كذلك إلى زيادة طاقة جزء الكلمة (ءَ ءَ ءَ) في (آاسلمتم) وبالتالي تردده .

2. إن زمن التردد الذي يستغرقه إنتاج (ءَ ءَ ءَ) في (ءَ أَسلمتم) يساوي 1.210 .0.849 = 0.361 جزءاً من الثانية ، وذلك كما يوضحه الرسم الطيفي (شكل 2) . بينما زمن التردد الذي يحتاج إليه إنتاج (ءَ ءَ ءَ) في (آاسلمتم) يساوي 0.471 . 0.015 = 0.456جزءاً من الثانية ،و ذلك كما يوضحه الرسم الطيفي (شكل 4) . وعليه فإن الزمن الذي يحتاج إليه التردد في (ءَ ءَ ءَ) في (آاسلمتم) أطول من زمن التردد الذي يستغرقه إنتاج (ءَ ءَ ءَ) في (ءَ أَسلمتم) بما يعادل 0.095 جزءاً من الثانية وقد حدث ذلك بسبب أن تسهيل الهمز أدّى إلى تحويله إلى نوع من الحركة وإلى إطالة الحركة قبله .

3. إن الرسم الطيفي لجزء الكلمة (ءَءَءَ) كما يوضه شكل (4) عند مقارنته بالرسم الطيفي لجزء الكلمة (ءَءَ) كما يوضحه شكل (2) يبين الآتي :

أ- إن الطاقة في (ءَءَءَ) كما يوضحها درجة قتامة اللون في الحزم الصوتية أقوى منها في (ءَءَ) .

ب- إن خط سير الطاقة أكثر اتساقاً في (ءَءَءَ) منه في (ءَءَ) .

ج- إن مجال انتشار الطاقة في (ءَءَءَ) أوسع منه في (ءَءَ) .

وفي ضوء كل ما سبق يمكننا أن نصل إلى نتيجة مفادها أن ما سماه القدماء تسهيل الهمز إنما هو من الوجهة الأكوستية تحويل الهمزة إلى حركة.

وعليه فإن القراء الذين قرؤوا بتسهيل الهمزة، أي بجهد عضلي نطقي أقل، أنتجوا طاقة أقوى ذات انسياب وتدفق أكثر اتساقاً، وعبر زمن أطول نسبياً في (ءَءَءَ) منه في (ءَءَ) .

الخاتمة:

تناولنا في هذه البحث دراسة الهمزة في اللغة العربية دراسة صوتية، قمنا فيها بعرض أقوال علماء اللغة القدامى وعلماء اللغة المحدثين فيما يتعلق بمخرج الهمزة ووصف صوتها، ثم عرضنا مثالا لتحليل الهمزة محققة ومسهلة، ووازنا بين التحليلين من الناحية الفيزيائية؛ ووصلنا إلى مجموعة من النتائج نجملها في الآتي:

1- أن صوت الهمزة وقفي (انفجاري) أي شديد بوصف القدماء .

2- أن العلماء المحدثين خالفوا القدماء ونقضوا وصفهم لصفة الجهر في الهمزة، وأثبتوا ذلك علمياً، وهذا الوصف العلمي للهمزة يميزها عن الألف في الاستعمال المألوف، فالألف صوت انطلاقي مجهور، أي " حركة طويلة " أو مصوت بالإطلاق الحديث.

3- أن النبر يطرأ على جميع أصوات اللغة بما فيها الهمزة، ونبر الهمزة هو تحقيقها، أي النطق بها محققة غير مسهلة.

4- إن ظاهرة إبدال الهمزة الساكنة في بعض الكلمات إلى صائت من جنس الصائت الذي قبلها هي ظاهرة شائعة، وتفسيرها في رأي بعض المحدثين يكون بالقول بإسقاط الهمزة بعد الصائت القصير والتعويض عنها بإطالته، وهو قانون صوتي معروف في اللغات.

5- اكتشف العلماء المحدثون أن تسهيل الهمزة هو سقوط الهمزة من الكلام، واتصال الحركتين قبلها وبعدها، وتكون المزدوج، وعند تأكيد هذا المزدوج يظهر كأنه صوت لين .

6- من الوجهة الأكوستية ثبت أن تسهيل الهمزة هو تحويل الهمزة إلى حركة؛ وعليه فإن القراء الذين قرؤوا بتسهيل الهمزة، أي بجهد عضلي نطقي أقل، أنتجوا طاقة أقوى ذات انسياب وتدفق أكثر اتساقاً، وعبر زمن أطول نسبياً.

المصادر والمراجع:

1. إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية ، ط6، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، 1981.
2. ابن جني ، أبو الفتح عثمان ، سرصناعة الإعراب ، تحقيقه: حسن هنداوي ، ج1، ط1، دمشق ، دارالقلم ، 1985.
3. ابن منظور ، محمد بن مكرم ، لسان العرب ، ط2 ، بيروت ، دار إحياء التراث العربي ، 1993.
4. ابن يعيش ، موفق الدين يعيش بن علي ، شرح المفصل ، ج10 ، (د.ط) ، القاهرة ، مكتبية المتنبي ، (د.ت) .
5. الدمياطي، أحمد بن محمد البنا، إتحاف فضلاء البشر بالقراءات الأربعة عشر، تحقيق: شعبان محمد إسماعيل، ج1، ط1، بيروت، عالم الكتب، 1987.
6. سيبويه ، عمرو بن عثمان بن قنبر، الكتاب ، تحقيق: عبد السلام هارون،ج4، ط2، القاهرة، مكتبة الخانجي،1982.
7. عباس حسن ، النحو الوافي،ج4، ط3، القاهرة ، دار المعارف ، (د.ت).
8. عبد الصبور شاهين، أثر القراءات القرانية في الأصوات والنحو العربي، ط1، القاهرة، مكتبة الخانجي،1987.
9. محمد أبو الفتوح شريف ، علم الصرف دراسة وصفية ، (د.ط) ، القاهرة ، دار المعارف.
10. Ladefoged, peter. Acourse in phonetics. New york. Harcourt Brace Jovanovich, Inc.1975 .

المؤتمر الدولي العلمي الحادي عشر للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات

في العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت شعار:

" فروع المعرفة بين التخصص والتداخل "

جامعة UPF - برشلونة – إسبانيا

2023 / 4 / 25 - 24

أهمية الفلسفة في تكوين مجتمع المعرفة

إعداد:

د. حسين جويد موسى ـ د. حليم عباس عبيد

استاذ جامعة الكوفة ـ مدرس دكتور جامعة بغداد

العراق

Email: hjwd_xp@yahoo.com

haleem.a@cois.uobaghad.edu.iq

تلخيص

تطلع الفلاسفة على مر العصور لرؤية العالم في صورة أفضل ، كانت تلك التصورات محاولة لمحاربة الوضع المتأزم أو للهروب منه ،فتراوحت المجتمعات المثالية بين إمكانية التجسد واقعا واستحالة ذلك ،ونجد من أهم وأبرز هذه المجتمعات جمهورية أفلاطون ، ومدينة العلماء لبيكون ، يوتوبيا مور ، مدينة الشمس لكامبانيلا ، المدينة الفاضلة عند الفارابي، وغيرها التي أخذت بعدا فلسفيا تارة وامتزجت بأدب الرحلات وبأدب الخيال العلمي تارة أخرى ، إلا أن أحلام الجنس البشري بالمدن الفاضلة لم تتوقف حيث شهد الفكر الإنساني مع مطلع التسعينات من القرن الماضي ميلاد تصورات جنينية لما أصبح يصطلح عليه مجتمعات المعرفة

المقدمة

طالما راود الانسانية حُلم أقامة المجتمع المثالي ، أو المدينة الفاضلة ، او النظام السياسي العادل ، على أعتبار ان ذلك طريق لإيجاد الصورة الأكمل لما يمكن أن يكون عليه الوجود بأطلاقه ، بأعتبار ان عدالة الانسان تنتج أعطاءه الفرصة كاملة لبقية الموجودات ، ولعل هذه الأفكار اليوتوبية لازالت مستمرة في جريانها في مختلف الشؤون الحياتية او الفكرية الانسانية مع ما يشهده الوضع المعرفي بصورة دورية من ثورات ومن ثم تضخم الصورة المثالية وأزدياد في شروطها ونتائجها ، وليس الوقت الراهن الذي تمر به الانسانية اليوم بمنأى عن هذه الهواجس فقد تعددت الفلسفات التي تتحدث عن مجتمع المعرفة أو مجتمع ما بعد الرأسمالية باعتباره أرقى نموذج يمكن أن يكون عليه المجتمع البشري حاليا.

فإذا كان هدف الحكومات والدول وحتى المجتمعات اليوم هو : التطور التكنولوجي وامتلاك التقنيات الحديثة والتمترس بقوة أقتصادية وعسكرية قادرة على حماية المنجزات العلمية ، فلابد لها الا تكتفي باكتساب المعارف المختلفة ، او أستيراد أنماط تقنية أثبتت نجاحها ، وأنما يجب عليها السعي نحو توليد معارف أخرى جديدة ، قادرة على الاستجابة لمتطلبات المجتمع المعرفي ، ومن هنا كان الاهتمام بالعنصر البشري ، وإعادة النظر في الطرق المتبعة لتكوين أفراد قادرين على مجابهة تحديات عصر المعلومات والمعرفة فرضاً عينياً توجبه طبيعة المرحلة العلمية التي وصل اليها العقل البشري اليوم ، وبحكم أن هذا العقل يتجدد باستمرار، وهذا التجدد بدوره أصبح مولداً لمهارات ومعارف متجددة أيضا، فكل معرفة إما تنفي أو تثبت معرفة اخرى ، أو تولد هي بدورها معارف جديدة ، وهكذا يكون الرجوع إلى الفلسفة أمراً الزامياً لانها اهتمت منذ العصور الغابرة بالإنسان ، فوجودها – أصبح

ضرورة في الوقت الراهن ذلك أننا في عصر يتطلب إعداد وتنشئة الأفراد باعتبارهم الحاملين لهذه المعرفة والقائمين . على نشرها وتوليد معارف أخرى جديدة ، تليق ومستوى عقل مجتمع المعرفة.

المبحث الاول : نظرة تأريخية لمجتمع المعرفة

مجتمع المعرفة مفهوم لحقيقة انتشر في العصور المتأخرة بأعتباره أستجابة للتطور الهائل في أنظمة التواصل مع المعلومات والبيانات العلمية ، في ظل تأريخ طويل من الامل والانتظار للمقدرة البشرية التي يستطيع من خلالها الانسان نشر المعرفة لتكوين مجتمع تقوده المعرفة نحو التكامل بوسائل وآليات متاحة للجميع ، هذا المفهوم أصبح يتعلق بكل ما هو معرفة عن القطاع التكنولوجي الاقتصادي ليعكس بذلك ميزة الطور الراهن والأحدث من مسيرة التقدم الإنساني سواء على المستوى النظري أو على مستوى الانجاز أو التطبيق الامر الذي من خلاله ارتباط مفهوم المعرفة بمفهوم التنمية ذلك لأن عملية النمو في حد ذاتها تحتاج للمعرفة، كما أن مجتمعات المعرفة تشهد تناميا سريعا للمعرفة وفي شتى المجالات.

ظهر مفهوم مجتمع المعرفة خلال النصف الثاني من القرن العشرين ، ويُعَرَف بأنه : منظومة وحركة ديناميكية في الفكر والإبداع والعمل من أجل تحقيق التنمية ، لأن التنمية الإنسانية هي الغاية التي أسس من أجلها مجتمع المعرفة الذي يقوم أساسا على نشر المعرفة وإنتاجها وتوظيفها بكفاءة في جميع مجالات النشاط المجتمعي والاقتصاد والمجتمع المدني والسياسة والحياة الخاصة، وصولا إلى ترقية الحالة الإنسانية باطراد أي إقامة التنمية الإنسانية، وقد استعمل هذا المفهوم لأول مرة سنة 1969 ، و تعمق في التسعينات وبخاصة عبر الدراسات المفصلة حول الموضوع ، وكان من ثمار ظهور هذا المفهوم ، الاتجاه نحو مفهوم المجتمعات المتعلمة أو التعليم للجميع مدى الحياة ، ومحو الأمية ، و يتفق هذا التعريف مع توجيهات البنك الدولي في تقريره عن التنمية الدولية سنة 1998 ، والذي كان عنوانه "المعرفة من أجل التنمية " [1] .

امتدادات مجتمع المعرفة تجد لها أثراً في التاريخ الفلسفي كما قدمنا، وقد تعددت صور مفهوم مجتمع المعرفة أو المدينة الفاضلة بتعدد الثقافات التي أنتجتها، فكل مجتمع معرفي يتخذ له شكلا خاصا يعكس خصوصيته الثقافية والفكرية التي تميزه عن غيره من المجتمعات ، وبالرغم من أن هنالك مجتمعات قائمة على أساس المعرفة إلا أنها لازالت تتطور وتتجدد وتتشكل مع مرور الزمن ، على أمل تحقيق الصورة المثالية لهذا المفهوم .

1 . منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعلم والثقافة، من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة ، (مطبوعات اليونسكو فرنسا) ، سنة 2005، ص 22.

تميز الفكر الفلسفي وخاصة اليوتوبي (المثالي) منه بقدر كبير من الثراء والتنوع ، فرائد هذا الاتجاه الفلسفي ، أفلاطون ترك خلفه أعمالا تتضمن أشكالا مختلفة من الفكر المثالي ، وكل محاوراته[2] تصف مجتمعات مثالية أقرب ما تكون الى الأسطورية منها الى الواقع ، والجمهورية وهو كتاب افلاطون المؤسس للمدينة الفاضلة ، يضع اسس مدينة المستقبل ، والتي تعتمد كليا على القوانين والتنظيمات الهادفة بالدرجة الاساس على تربية النشأ وإعداد الفرد إعدادا يليق بالمهام التي ستعود فائدتها على الدولة ، فقد حرص أفلاطون كل الحرص على إقامة نظام تعليمي تربوي صارم حدد من خلاله أصناف العلوم والمعارف الواجب تلقينها ، ذلك أنه إذا كان العلم هو غاية الدولة، ومهمتها أن تفرضه فذلك لا يتحقق إلا عن طريق التعلم وهذا التعلم لا يمكنه أن يكون إلا بالتربية والتربية بدورها لا يمكن أن تترك للفرد حسب مزاجه بل يجب أن تعلوه ذلك إرادة الدولة وتنظيمها لأن الغاية لها هي الفضيلة، والعلم هو تلك الفضيلة ولذلك فالمهمة لتحقيق هذه التربية والإرشاد تقع على كاهل الفلاسفة ولذلك يجب ان تكون الفلسفة الغاية الرئيسية للدولة . مع الأخذ بعين الاعتبار أن الحاكم الذي يحكم الدولة لا بد وان يكون فيلسوفا في نظر افلاطون، وليس من العجيب أن يذهب إلى أن المدينة الفاضلة إنما هي المدينة التي تتألف من أولائك الذين يعرفون ، فالمعرفة هي الأساس الأوحد للمدينة، فلا مدينة إلا بالعلم ، ولا حكومة إلا حكومة العقل والفلسفة[3] .

بينما يرى أرسطو وهو أحد تلاميذ أفلاطون ودرس في أكاديميته قرابة العشرين سنة يضع تصورا مختلفا للمجتمع والمدينة في كتابه السياسة ، فإذا كانت الدولة عند أفلاطون تنشأ للحاجة لغرض الاكتفاء الاقتصادي، أي أن الدواعي المادية هي التي تقرر الاجتماع الإنساني من أجل تبادل المنافع فإن أرسطو يرد نشأة الدولة إلى الأسرة التي يعدها الخلية الاجتماعية الأولى من ناحية التطور التاريخي، ومن الأسر تتكون القرى التي هي بدورها تكون المدينة الدولة وقد أولى ارسطو اهتماما خاصا بطلب المعرفة والعلم وذهب إلى أن الدول. تنشأ عن معرفة ودراية وتمييز بين الخير والشر حيث يقول في كتاب السياسة : " ما اختص به الإنسان دون سائر الحيوان انفراده بمعرفة الخير والشر والعدل والظلم ، وتبادل تلك المعرفة ينشئ الأسرة والدولة"[4] ، حيث يرى أرسطو أن من واجب الدولة الاهتمام برعاية النشأ وإعدادهم ذلك أن الدولة هي التي تشكل المواطن بحسب المثل الأعلى الذي تتطلبه ذلك لأن اخلاق الفرد وعاداتهم في كل مدينة هي الكفيلة بقوام الدولة[5] ، كما يظهر في فلسفة أرسطو تداخل السياسي والأخلاقي في

2 . افلاطون ، الطيماوس زأكريتيس ، تحقيق البير ريفو ، ترجمة فؤاد جرجي ، (دمشق : الهيئة العامة السورية للكتاب ، ط1 ، د.ت) ، ص 2 .

3 . عبد الرحمن مرحبا ، من الفلسفة اليونانية إلى الفلسفة الإسلامية ، (بيروت : منشورات عويدات ، 1983م) ، ص 142.

4 . ارسطو ، السياسة ، ترجمة احمد لطفي السيد ، (بيروت . بغداد : منشورات الجمل ، ط1 ، 2009 م) ، ص 15 .

5 . جميل خليل نعمة المعلة ، أسس الدولة المثلى في فلسفة ارسطو السياسية (بيروت : منشورات ضفاف ، 2015م) ، ص 73 .

التعليم وطلب المعرفة " فبواسطة التعليم تستطيع الدولة أن تحقق وظيفتها الخاصة بجعل الناس خيرين" [6]، وذلك يعني وظيفة خلقية بمعنى ما وعليه فإن وجود الدولة ورفاهيتها يعتمدان على نوع التعليم للمواطنين فيها ، وغاية صنع الإنسان الخير هي أخلاقية سلفا وإذا كان أفلاطون قد طالب حكام المدينة بممارسة النظر العقلي والتأمل الفلسفي إلى جانب القيام بالمهام الإدارية لأن في ذلك خدمة للصالح العام فإن الأمر عند أرسطو يظل سعادة فردية، وقد ترتب على هذا المثل الأعلى لحياة التأمل النظري ان اتجهت التربية عند أرسطو إلى توجيه المواطن نحو هذه الغاية وهي التفرغ لحياة النظر العقلي إنها تتلخص في حسن استخدام المواطن الحر لفراغه وخير ما يملأ به فراغه هو طلب المعرفة لذاتها[7]، وهكذا درج الفكر الإنساني على تصور نماذج رائدة لمجتمعات فاضلة كحال جمهورية افلاطون او يوتوبيا توماس مور او مدينة الله عند القديس أوغسطين ..... كلها نماذج حاولت أن ترسم صورة حسنة لما يمكن أن يكون عليه المجتمع الإنساني وحتى الساعة لم يتوقف هذا الفكر عن محاولاته العديدة لرسم حدود ومميزات أرقى لمجتمع إنساني فكانت الصورة الأحدث هي صورة مجتمع المعرفة .

المبحث الثاني : أهمية الابداع في مجتمع المعرفة

للإبداع أهمية متزايدة في مجتمع المعرفة ، اذ يتطلب عصر المعلومات إبداعا أصيلا ومعرفة أكثر تأسيسا ، وقد أفرزت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات أنواعا جديدة من الإبداع الفني والفكري والعلمي، وبجانب هذه الأنواع من الإبداع استحدث مجتمع المعرفة نوعا جديدا من الإبداع يطلق عليه الإبداع الاجتماعي ، ويقصد به ابتكار وسائل فعالة تراعي الخصائص المميزة للمجتمع، وتتفاعل مع قيوده الخارجية ومقيداته الداخلية، وتلبي مطالب جماعاته المحلية. وتزيد من قدرة أفراده على التصدي لتحديات عصر المعلومات واستغلال الفرص العديدة التي يتيحها بالإضافة إلى ما سبق فقد تعددت اجناس فروع الإبداع فنا وعلما وتكنولوجيا[8] ، ولكن أين بالذات يتجلى الإبداع في مجتمع المعرفة ؟ إنه يظهر في الطريقة التي يتم من خلالها استخدام تكنولوجيا المعلومات واستثمار ما تقدمه من معارف وحقائق ومعلومات عن فروع معرفية متنوعة ، لذلك فالمعرفة التي يقدمها عصر المعلومات يمكن تقسيمها وفقا لمجالها إلى ثلاث : –

6 . علي عبود المحمداوي، الفلسفة السياسية كشف لما هو كاين. وخوض لما ينبغي للعيش معا ، (بيروت . منشورات ضفاف ، ط 1 ، 2015 م) ، ص 61.

7 . بن نبي ، مالك، شروط النهضة ، (دمشق : دار الفكر دمشق، د.ط ، 1986م) ، ص 75.

8 . بن نبي ، شروط النهضة ، ص 76 .

1 . المعرفة العلمية : وهي ترتكز على علوم الطبيعيات ممثلة هنا بثنائية علم الطبيعة (الفيزياء) ، وعلم الأحياء (البيولوجيا) وعلم الكيمياء وتعتبر هذه العلوم من أهم الأسس التي يرتكز عليها اقتصاد المعرفة ومن ابرز امثلتها صناعة الدواء.

2 . معرفة الإنسانيات الملاحظة التي يمكن تسجيلها على هذا الفرع من العلوم هي استدراج تكنولوجيا المعلومات علوم الإنسانيات إلى حلبة الاقتصاد المعرفية بعد أن وفرت لهذه العلوم شقها التكنولوجي الخاص بها، المتمثل في تكنولوجيا اللغة وهندسة الذكاء الاصطناعي، وهندسة المعرفة، والهندسة المجتمعية وصناعة الثقافة وماشابة وتشمل معرفة الإنسانيات حقول علم اللغة علم الاجتماع علم الاناسة (الانتروبولوجيا) وعلم التاريخ والجغرافيا وعلم الثقافة .

3. المعرفة الكامنة وراء الفنون : حيث تمثل المعرفة الكامنة وراء الفنون مدخلا نظريا أساسيا لإحدى التكنولوجيات المحورية لاقتصاد المعرفة ونقصد بها تكنولوجيا الوسائط المتعددة التي تمتزج فيها انساق الرموز المختلفة نصوصا وأشكالا وأصوات[9] ، فالفن في جوهره هو ضرب من المعرفة ولكن هذه المعرفة تختلف بطبيعتها عن تلك المعرفة التي يمدنا بها العلم .

ان الاساس النظري الذي يمكن من خلاله قياس مدى تأثر المدينة المعرفية بحالات الابداع المجتمعي ومن ثم ممارسة الافراد للابداع في صور ومجالات الحياة المختلفة كالتعليم والاقتصادد والصحة وغيرها وصولا الى الحالة العليا في الكمال يمكن تمثيلها بالدورة الابداعية لاكتساب المعرفة ، ويمكن تحديد اداء مجتمع المعرفة ودور الإبداع فيه من خلال توفر المهام التالية:

1- النفاذ إلى مصادر المعرفة ويشمل ذلك البحث عن المعرفة واسترجاعها والتواصل مع من يمتلكون ناصيتها من أهل العلم والمعرفة، ولو كان عصر المعلومات يسهل الولوج إلى مختلف معارف المعارف كما يسهل سرعة التواصل بين الكوادر البحثية اي مختلف بقاع المعمورة

2- استيعاب المعرفة ويقصد بها مهام تحليل المعلومات وتبويبها. وفهرستها وترشيحها واستخلاص ما يكمن فيها من مفاهيم وأفكار محورية.

3- توظيف المعرفة ويمثل أساليب تطبيق موارد المعرفة لتوصيف المشكلات وحلها.

4- توليد المعرفة الجديدة وهو استغلال المعرفة القائمة في توليد معارف جديدة غير مسبوقة، أو معرفة بديلة تحل محل معرفة متقادمة لابد من إهلاكها

9 . نبيل علي ، مجتمع المعرفة كمحور للنهضة، المجلة المستقبل العربي، عدد 342 ، اغسطس 2008 ، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت . لبنان ، ص 110.

وفي نظرة سريعة للوضع الراهن بالنسبة إلى الإنتاج الإبداعي العربي : تُجمع التقارير الدولية على أن حال العربي في أدنى مستوياته بالنظر إلى المشاركة الخجولة في مجالات البحث والإبداع ، فعن دور البحث العلمي في الإبداع والتنمية جاء في تقرير التنمية الثقافية العربية الصادر سنة 2010 : أن للبحث العلمي دورا مهما وأساسيا في دفع عجلة التنمية والإبداع ولا سيما على صعيد المردود المجتمعي والاقتصادي للمعرفة العلمية ووضع الصناعات العربية ومدى استيعابها للإبداع فعلى صعيد براءات الاختراع يتضح أن عدد براءات الاختراع العربية المسجلة عالميا بين 2005 و 2009 لم تتجاوز 475 براءة اختراع بينما بلغت في ماليزيا وحدها 566 براءة اختراع، وإذا اعتبرنا أن عدد سكان العالم العربي يبلغ نحو 330 مليون نسمة وعدد سكان ماليزيا حوالي 26 مليون نسمة، فإن معنى ذلك أن هناك براءة اختراع واحدة لكل 694 الف عربي بينما تسجل براءة اختراع واحدة لكل 46 ألف ماليزي ، أي أن معدل الإبداع في ماليزيا يزيد 15مرة عن معدل الإبداع في الدول العربية مجتمعة [10]، وأهم الملاحظات التي يمكن تسجيلها عن العرب في عصر المعلومات[11] هي :

1- عدم استيعاب خصائص عصر المعلومات : لم تستوعب منظومة الإبداع العربي خصائص إبداع عصر المعلومات ، ولا الفرص العديدة التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجميع أصحاب المصلحة مبدعين، منتجين وموزعين فبالرغم من الوسائط المعرفية والمكتبات الرقمية العربية المتاحة على الشبكة العنكبوتية يتساءل تقرير التنمية الثقافية العربية عن أي ثقافة رقمية يبحث العرب حينما يدلي بنتائج لأهم ما تم تحميله من كتب خلال سنة 2009 حيث كان أبرزها كتاب شمس المعارف الكبرى حيثما سجل أعلى معدل بحث على شبكة الانترنت في العام 2009 بـ (74000) عملية بحث شهريا وللأسف هو كتاب عن تعليم فنون السحر والشعوذة لا عن تعلم طرق لتنمية الذكاء والإبداع ؟.

2- أزمة الفكر العربي الراهنة : ويقصد بها حالة العجز التي أصابت الفكر العربي وأدت إلى عزلة نخبه عن عامته فأصبحت الفئة الكبيرة من المجتمع العربي عرضة للتضليل الإعلامي والجمود التربوي وترسيخ التبعية في نفوسهم فها هي رياح التكنولوجيا تعصف بالثقافة فتحدث فيها تغييرا وقلقلة جديرين بالرصد والتحليل خصوصا أن هذه الزياح ليست في كل أحوالها فرصا

10 . التقرير العربي الثالث للتنمية الثقافية ، (لبنان : مؤسسة: الفكر العربي ، 2010 م) ، ص 10.

11 . نبيل علي ، مجتمع المعرفة كمحور للنهضة، ص 110 .

ومزايا بل هي في بعض جوانبها تحديات ومخاطر ، وهو شان يستدعي رصد ظاهرة التواصل الثقافة الرقمي العربي وتحليلها من زاوية منتج الثقافة ومتلقيها[12] .

عوائق الإبداع في مجتمعات المعرفة

ونحن نتحدث عن دور الفلسفة في بناء مجتمع المعرفة ، وعن دور الابداع في اذكاء جذوة المعرفة ، والتقدم بها الى مستويات ومدارك اعلى ، وعن قابلية الفرد والمجتمع في تسخير السبل الكفيلة بأيجاد المنظومات الحديثة الحاثة والمساعدة على تكوين الابداع في قطاعات المدينة المعرفية ، كقطاع التعليم وقطاع الصحة والقطاع الاقتصادي وغيرها من القطاعات التي تترابط فيما بينها لتكون المخرجات الواقعية المثلى لدور المعرفة في حيز الحركة الاجتماعية وبلورتها للمفاهيم التطويرية لجميع مناحي الحياة ، ونحن نتحدث عن كل ذلك ، لابد لنا من معرفة المعوقات التي تحول دون تحقيق ذلك الهدف ، ولعل هذه المعوقات لا تخرج من أطار من الاطر الاتية :

1 . الاستبداد : اذ لا ابداع مع الاستبداد ، يقول الكواكبي : "لقد أثبت الحكماء المدققون بعد البحث الطويل العميق أن المنشأ الأصلي لكل شقاء في بني حواء هو أمر واحد لاثاني له وهو وجود السلطة القانونية منحلة ولو قليلا لفسادها او لغلبة سلطة شخصية او اشخاصية عليها " [13] وهذا هو الحال عن الإبداع في المجتمعات العربية ، حتى أن الممارسات السياسية الطاغية الفاسدة تعتبر أول معيق لقيام مجتمع معرفة عربي، وهي بالتالي العامل الأساس المعيق لظهور وبزوغ ورواج أي أفكار إبداعية.

2 . عدم التساوي أمام العلم: وحقيقة ذلك أن هناك شرخا علميا يفصل بين البلدان الغنية علميا عن سواها ، ولا ينجم هذا الشرخ العلمي عن تفاوت اقتصادي فقط بل ينتج أيضا عن الخلافات التي تصيب المفاهيم السياسية عن دور العلم الاقتصادي والاجتماعي حيث " يميل العلم إلى العالمية ، لكن المكاسب العلمية تبدو مقصورة على جزء من العالم ، وتعاني عدة مناطق من عجز كبير في هذا المجال يعيق نهوض البحث، لقد احتج الأمين العام كوفي عنان على استمرار هذا الخلل قائلا : إن فكرة وجود عالمين للعلم لهي لعنة ضد الفكر العلمي[14] .

12. نبيل علي ، مجتمع المعرفة كمحور للنهضة، ص 190 .

13 . الكواكبي ، الأعمال الكاملة ، دراسة وتحقيق محمد جمال طحان (بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية ، ط 3 ، 2007 م) ، ص 298.

14 . منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة من مجتمع المعلومات إلى مجتمعات المعرفة مطبوعات اليونسكو، فرنسا ، سنة 2005، ص 103

3 . غياب العامل القانوني : في البلدان العربية وكما هو متعارف عليه تشهد الساحة العلمية والفكرية غيابا تاما للنصوص التشريعية والقانونية التي تيسر وتسهل نشاط الإبداع ، وحتى غياب النصوص القانونية حول وضعية الباحث العربي (قانون الباحث المبدع /المخترع)

4 . أهمال العامل البشري والمؤسسي التنظيمي : والمقصود بالعامل البشري هو غياب الراسمال المعرفية المتخصص الذي يحمل على عاتقه مهمة تكوين وتحضير الأجيال القادمة، حيث تهتم هذه الفئات بمتابعة ورعاية العينات البارزة في شتى تخصصات العلم والمعرفة بالإضافة إلى غياب الهياكل المختصة بنقل الإبداع وضعف مستوى العلاقة بين الأطراف التي يمكن أن تكفل الرعاية المادية والمعنوية للنشاطات البحثية المتميزة .

5 . الفساد الاداري والمالي : ان الدور الذي يمكن ان يؤثر فيه الفساد الاداري والمالي في كل أقتصاد من الخطورة بمكان انه يمكن ان يضع دولة متقدمة نوعيا في كافة المجالات كالعراق في أدنى قائمة الدول المعتمدة كثقة في التبادلات المالية ، وذلك بطبيعة الحال سينعكس على مجمل قطاعات الحياة في الدولة او المدينة ، فالخلل لايعدو الا ان يشمل كافة الدوائر التي تساهم في رسم الصورة الابداعية في المدينة المعرفية ، ون ثم يكون الحديث عن الخلل في جزء من المنظومة حديثا عن خلل المنظومة بالكامل ، خاصة اذا تعلق الامر بالعامل النفسي للمواطن ، والذي سيجد نفسه غير مؤمن في المجتمع ويتعرض للابتزاز الفكري بصورة قهرية ، وهذا الشعور لاينبغي ان يكون من سمات المواطن المعرفي ، ولا الاسرة ولا المجتمع .

وعلى الرغم من كل ما جرى لا يزال مجتمع المعرفة العربي حلما تسعى الدول إلى تحقيقه، لا سيما وأن الأوضاع السياسية والأمنية في كثير منها لا تزال تتأزم يوما بعد يوم.

الخاتمة

1 . مجتمع المعرفة يجد اسسه في الفلسفة وهو المجتمع المقترح لما بعد الرأسمالية ، باعتباره أرقى نموذج يمكن أن يكون عليه المجتمع البشري.

2 . عبر تاريخ الانسانية تم ايجاد اقتراحات متعددة للمدينة المعرفية او المجتمع المعرفي او ما اصطلح على تسميته بالمدينة الفاضلة ، لكنها جميعا كانت مقترحات طوباوية ، لانها تعتمد على الخطاب الاخلاقي الذوقي ، او الخطاب الدعوي ، من دون ارادة عليا غير ارادة الافراد الخاضعة لتفضيلاتهم المختلفة ، اما دعوة الفلسفة المعاصرة الى ايجاد المدينة الفاضلة المعتمدة والمؤسسة على المعرفة،

فأنها تنطلق من الخطاب النفعي او المصلحة العليا التي يجتمع على ضرورة تحقيقها جميع افراد المجتمع استدامة لوجودهم واكتساب اكبر قدر من الترف الوجودي في حدود القانون وتنظيماته والفكر وتجلياته الاجتماعية التي تعبر عنها الهوية الثقافية لذلك المجتمع ، ومن هنا كان كل فرد باحث عن تحقيق تلك المعرفة ومبادر الى أيجاد شرائطها لانها تتعلق بأصل تنمية القطاعات الحياتية التي تعود بالنفع الآنوي الفردي عليه سواء بصورة خاصة كما في التعليم والصحة ، او بصورة مجتمعية عامة كما في الامن والاقتصاد .

3 . كل حالة معرفية تتشكل في مدينة المعرفة وتكون رافعة لشكل التطور والتقدم في النموذج المعرفي لابد وان تخضع لمراحل التوليد الذاتي للابداع ، وهي : النفاذ الى المعرفة ، واستيعاب الحالة المعرفية الراهنة في العلم المحدد سلفا ، ومن ثم توظيف ذلك الاستيعاب في تطوير الذات المعرفية او الجماعية ، وتوليد حالة معرفية خاصة وجديدة تستجيب لنمط الحياة والثقافة المتبعة في المجتمع المعرفي .

4 . مجموعة المعارف المحددة والمميزة لمجتمع المعرفة تتشكل من مجموعة لابأس بها من العلوم ، هي : المعارف العلمية ، والمعارف الانسانية ، والمعارف الذوقية او الفنون .

5 . هناك مجموعة من العوائق لأي حالة أبداع سواء في مجال المعرفة او غيرها ولكنها تتجسم وتتشكل كظاهرة في المجتمعات المعرفية هي : الاستبداد والانحياز والفساد .

المؤتمر الدولي العلمي الحادي عشر للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات

في العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت شعار:

" فروع المعرفة بين التخصص والتداخل "

جامعة UPF - برشلونة – إسبانيا

2023 / 4 / 25 - 24

التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل

إعداد:

د. زيد محمد الرحو

أستاذ مساعد جامعة البحرين للتكنولوجيا

مملكة البحرين

Email: zmalraho@utb.edu.bh

المستخلص

يتعرض عامل البناء للعديد من المخاطر أثناء مزاولة عمله، فقد يمارس عمله في أماكن مرتفعة أو باستخدام أليات أو أدوات بدائية بسيطة تفتقر إلى شروط السلامة ولاتخضع للصيانة والتطوير بإستمرار، وقد يتطلب عمله لساعات طويلة تحت أشعة الشمس الحارقة، وهذه المخاطر قد تسبب له الوفاة أو الأصابة بالعجز الكلي أو المؤقت أو قد يتعرض لأمراض جلدية خطيرة، فيكون هو أو عائلته بعد وفاته أو عجزه بحاجة الى تأمين مالي. من هنا يبرز دور التأمين التكافلي لضمان تعويضه عن إصابات العمل، أو ضمان مبلغ مالي يدفع لعائلته بعد وفاته إذا كان التأمين التكافلي عائلي، إذ يتبرع عامل البناء بأقساط التامين ليعبر عن رغبته بالتعاقد مع شركة التأمين التكافلي لتغطية الأضرار المحتملة الوقوع، فيشترك هو وغيره من عمال البناء لتشكيل صندوق تأمين تكافلي، وتدير الشركة اعمال التأمين التكافلي وتستثمر بالمضاربة وفقاً لقواعد الشريعة الإسلامية مقابل حصولها على أجر يمثل نسبة مئوية من الاشتراكات المدفوعة، فتدفع مبلغ التعويض للعامل المتضرر، وتوزع الأرباح المتحققة على العمال المشتركين عند تحقق فائض تأميني، وبالعكس إذا تحقق عجز مالي تحمله هؤلاء المشتركون لأنهم هم المستفيدون.

الكلمات الافتتاحية: تأمين، إسلامي، تكافلي، عامل، بناء، تعويض.

Abstract

Construction workers face risks because they do their jobs in high places and use simple, old tools that don't have safety features and aren't maintained or improved on a regular basis. They also work long hours under the hot sun, which also puts them at risk. He is at risk of getting serious skin diseases, so he or his family needs financial insurance in case he dies. This is why he needs symbiotic insurance to make sure he gets paid for work-related injuries or that his family gets a certain amount of money after he dies if the symbiotic insurance is for his family. As the construction worker pays insurance premiums to the symbiotic insurance company to cover any possible damage, he and other construction workers help create a symbiotic insurance fund. It is taken care of by the company, which invests it in a way that follows the rules of Islamic Sharia in exchange for a salary that is a certain percentage of the money paid in. It pays the injured worker the amount of compensation, and if there is an insurance surplus, the profits are given to the participating workers. If there is a financial deficit, it is paid for by these contributors, who are the beneficiaries.

Keywords: Insurance, Islamic, Solidarity, worker, construction, compensation.

المقدمة

تضم الفقرات الآتية:

اولاً: مشكلة البحث:

يتعرض عمال البناء في العراق لمخاطر أثناء مزاولتهم لعملهم، أهمها السقوط من اماكن مرتفعة، تسبب له الوفاة أو العجز الكلي او الجزئي، فضلاً عن التعرض لأشعة الشمس نتيجة العمل لساعات طويلة في اماكن عالية ومكشوفة، فيسبب لهم أمراض خطيرة، تمتاز هذه الفئة بانها تعمل لساعات طويلة وبأجور معيشية تكاد تكفي لسد حاجتها، وغالباً لاتكفي للعلاج، أو بقاء عائلته بلا معيل إذا توفي العامل بسبب إصابة العمل.

ثانياً: هدف البحث:

1. توضيح المقصود بعامل البناء والتركيز على أهم إصابات العمل التي يتعرض لها.
2. تشجيع عمال البناء على التأمين التكافلي، لأنه سيضمن لهم تعويض الأضرار التي قد يتعرضون لها نتيجة العمل، كما سيضمن تعويض مناسب يدفع لعوائلهم بعد وفاتهم بسبب هذه الإصابة.
3. التأكيد على مشروعية الربح الذي يحصل عليه العامل على نتيجة استثمار شركة التأمين التكافلي للاشتراكات التي تبرع بها، لأنها تدير أعمال التأمين وتضارب وفقا لقواعد الشريعة الإسلامية.
4. تسليط الضوء على عمل شركات التكافل ودورها في دعم نشاط المصارف الإسلامية.

ثالثاً: أهمية البحث:

تتجلى أهمية البحث من خلال تركيزه على أكثر فئة تحصل على قوتها اليومي بجهدها العضلي، وتباشر أعمالاً تعد من أعمال البنى التحتية المهمة والضرورية للبلد، وتتعرض لإصابات خطيرة تصل الى الوفاة أو العجز الدائم، كما انها تضم فئات عمرية متباينة في السن والثقافة العلمية، وتزاول العمل في ظل ظروف تفتقر لشروط السلامة المهنية التي يرجع سببها للظروف المادية التي يعاني منها العامل.

رابعا: فرضية البحث:

التأمين التكافلي الإسلامي لعمال البناء، يوفر لهم ضمان عن إصابات العمل التي قد يتعرضون لها، كما يحق لهم الربح المشروع نتيجة مضاربة واستثمار الشركة للأقساط المدفوعة، كما يشجع عمل شركات التامين التكافلي، ويدعم الصيرفة الإسلامية.

خامساً: منهجية البحث:

اعتمد البحث على المنهج التحليلي، بتحليل نصوص ضوابط التكافل العراقي رقم (1) سنة 2019، وأيضاً تحليل وتوضيح الآراء الفقهية والإسلامية والقانونية المهتمة بموضوع التكافل الإسلامي، للتوصل الى النتائج والتوصيات التي خرج بها هذا البحث.

سادساً: هيكلية البحث:

إتخذ البحث الهيكلية الآتية:

المبحث الأول: مفهوم التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل.

المطلب الأول: تعريف التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل.

المطلب الثاني: نشأة التأمين التكافلي ومشروعيته.

المبحث الثاني: شروط التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل وطرقه.

المطلب الأول: شروط التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل.

المطلب الثاني: طرق التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل.

المبحث الأول

مفهوم التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل

يحظى التأمين التكافلي بمفهوم يميزه ويمنحه خصوصية ينفرد بها دالة على غايته المقصودة منه، وهذه الغاية أوجدته وبررت سبب نشؤه ومشروعيته، عليه سيتم توزيع هذا المبحث على المطلبين الآتيين:

المطلب الأول: تعريف التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل

تعريف التأمين التكافلي لعمال البناء يقتضي تحديد المقصود بالتأمين التكافلي بوجه عام حتى نستند عليه، وهنا ينبغي الاستعانة بالمراجع اللغوية والاصطلاحية أيضاً، عليه سيتم توزيع هذا المطلب على الفروع الاتية:

الفرع الأول: تعريف التأمين التكافلي لغة

اصل كلمة التأمين هو الفعل الثلاثي أمن، وأمننا وأمن منه أي سلم منه (الكسرة تحت اللام)، وتستعمل بمعنى سكون القلب، فيقال أمنته منه وأمنته عليه بالكسر، وأئتمنته عليه فهو أمين، وآمن البلد اطمأن به أهله فهو آمن وأمين، وهو مأمون الغائلة أي

ليس به غور ولأمكر[1] يخشى منه. كما يقال أمن أمنا وامانا وأمانة وأمنه اطمان ولم يخف فهو آمن، وأمين يقال: لك الأمان أي قد امنتك وأمن البلد: اطمأن فيه أهله، وأمن الشر: منه سلم، وامن فلانا على كذا: وثق فيه وأطمان اليه او جعله اميناً عليه[2].

أما التكافل والكفالة فتعني الضمان، يقال كفل الرجل وتكفل وأكفله إياه إذا ضمنه والمكافل المعاقد وكلمة التكافل تدل على التضامن، كما يطلق التأمين التعاوني والتعاون هو المساعدة والعون[3].

الفرع الثاني: تعريف التأمين التكافلي في الفقه الإسلامي

كما سنوضح لاحقاً عند الكلام عن مشروعيته، إن مصطلح التأمين التكافلي حديث، إذ اختلف الفقه الإسلامي المعاصر في تعريفه فكانت لهم العديد من الآراء، منهم من رأى بأنه اتفاق جماعة من الناس على تكوين رأسمال يساهمون فيه، ويستغلونه استغلالا لايخالف أوامر الشرع الإسلامي على أن يتبرعوا لأسرة من يموت منهم بمال يعطونه أو يسددون ما بذمته من مغارم مالية، أو يعالجون مرضاهم أو ينشؤون مساكن لسكناهم أو يدفعون ثمن البضائع التي تهلك لبعضهم نتيجة حوادث أو نحو ذلك التبرع لمن يلحقه ضرر ما من الأعضاء[4].

بينما ذهب رأي آخر الى النص بصراحة في عقد التأمين على أن المبلغ الذي يدفعه المشتركون يكون تبرعاً منهم ليعان منه من يحتاج إلى المعونة من المشتركين حسب النظام المتفق عليه بشرط ألا يتعارض مع احكام الشريعة الإسلامية مع مراعاة أن تأخذ المؤسسة بشكل هيأة تأمين تعاوني ذات قسط مقدم مادامت شروطه لاتتعارض مع ما تقدم وإضافة بعض الشروط الى عقد التأمين التي تبرز الطبيعة المميزة للتأمين التعاوني المتمثلة بالمشاركة في الفائض الذي يجعل لحملة الوثائق الحق في المشاركة في الأرباح، وحق المؤسسة في استثمار فائض الاشتراكات بالكيفية التي تراها مناسبة وفقاً للأوجه المشروعة في الاستثمار وحق المؤسسة في مطالبة حاملي الوثائق بمقدار نصيبهم في الزائد من الخسارة على الأقساط لسداد التعويضات المطلوبة[5].

وذهب فريق الى تعريف التأمين التكافلي على أنه تحويل الأضرار التي يقدرها الله عن ساحة الفرد المستأمن الذي يكون عاجزاً عن احتمالها إلى ساحة الجماعة لتخفيف وطأتها على الجماعة، حتى تنتهي إلى درجة ضئيلة جداً بحيث لايمس بها أحد منهم فهو

---

(1) الفيومي، المصباح المنير، دار الكتب العلمية، ج1، ص 42.

(2) المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، دار الدعوة، ج1، ص28.

(3) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت 2005، ص1053.

(4) محمد أبو زهرة، حكم التأمين في الشريعة الإسلامية، مجلة أعمال اسبوع الفقه الثاني بدمشق، دمشق 196، ص512 منشور على الموقع الالكتروني: www.islamfin.yoo7.com

(5) محمد سعد الجرف، تقويم أنظمة ووثائق التأمين التعاوني في المملكة العربية السعودية، ملتقى التأمين التعاوني، الرياض، 2009، ص18.

ضمان لترميم آثار الأخطار إذا تحققت ووقعت[6]، وأشار البعض الى إنه عبارة تعاون بين مجموعات أو افراد يتعهدون على وجه التكافل بتعويض الأضرار التي تلحق باي منهم عن تحقق المخاطر المتشابهة وهؤلاء هم المساهمون في تحمل المخاطر لهم في المصالح ما للمؤمن له الذي أصابه الضرر[7].

ويمكن تسجيل بعض الملاحظات على ما تقدم من تعاريف، حيث أن التأمين التكافلي هو تجمع لأفراد تجمعهم روابط مشتركة مثل المهنة أو تماثل الخطر وغيرها، ومضمون هذا التأمين هو التبرع بمبلغ مالي يمثل نسبة مساهمة المشترك لتغطية الأخطار المحتملة، ومثلما يستفادون، يتحملون الخسائر أيضاً، والغاية من هذا التأمين هو التعاون والتكاتف وليس الربح الذي يعد قصد ثانوي وغير مباشر، ولكنه يزداد بازدياد عدد المشتركين، بينما نلاحظ بأن التعاريف المذكورة لم تحدد الشكل الذي يتخذه هذا التجمع أي لم يتم تحديد إطار هذه المجموعات، فهل تظهر هذه المجاميع المتعاونة بصورة منظمة أم جمعية ام شركة؟

الفرع الثالث: تعريف التأمين التكافلي في القانون

اختلف شراح القانون في تعريفه فمنهم من اعتبره نظام بينما ذهب الآخرون إلى إعتباره عقد، وسنعرض تباعاً هذين الرأيين والملاحظات التي سجلناها عليهما وكما يأتي:

1- التأمين التكافلي "نظام يقوم على وجود مجموعة أشخاص يلتزم كل منهم بدفع اشتراكات دورية تودع على سبيل التبرع في صندوق له ذمة مالية مستقلة تديره شركة تأمين متخصصة في هذا المجال، تدير هذا الصندوق على سبيل الوكالة بأجر فتحفظ الأموال الموجودة فيه وتحدد بناء على خبرتها في الحسابات الخطر وما يقابله من تعويض، وتستثمر الأموال المودعة لصالح المشتركين، وهكذا ثم يجري من قبل الشركة تعويض كل مشترك (حامل الوثيقة) من ذلك الصندوق عن الضرر الواقع عليه بفعل محدد في وثيقة التأمين وبالشروط المتفق عليها بين المشترك والشركة ويسمى هذا بصندوق التكافل"[8].

2- التأمين التكافلي عقد: هو اتفاق بين شركة التأمين الإسلامي باعتبارها ممثلة لهيئة المشتركين وشخص طبيعي أو قانوني على قبوله عضواً في هيئة المشتركين والتزامه بدفع مبلغ معلوم (قسط) على سبيل التبرع منه ومن عوائد استثماره لأعضاء هذه الهيئة على أن تدفع له الشركة نيابةً عن هذه الهيئة من أموال التأمين التي تجمع منه ومن غيره من المشتركين التعويض عن الضرر الفعلي الذي

---

(6) مصطفى الزرقا، عقد التأمين (السوكرة) موقف الشريعة الإسلامية، مطبعة جامعة دمشق، دمشق 196، ص42 منشور على الموقع الإلكتروني: http://www.abdelmagidzarrouki.com/2013-05-06-14-45-36/finish/347-/75868-/0

(7) أحمد محمد لطفي، المشكلات العلمية والحلول الإسلامية، نظرية التأمين، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 2007، ص 133-134.

(8) د. داودي الطيب، كردودي صبرينة، التأمين التكافلي، مفهومه وتطبيقاته، بحث منشور في مجلة الأحياء، العدد 15، منشور على الموقع الإلكتروني: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/10987

أصابه من جراء وقوع خطر معين في التأمين على الأشياء أو من مبلغ التأمين في التأمين التكافلي على الأشخاص على النحو الذي تحدده وثيقة التأمين ويبين اسسه النظام للشركة"[9].

يمكن تسجيل بعض الملاحظات على التعريفين أعلاه، حيث أن القائل بان التأمين التكافلي عقد نُظر اليه من زاوية نشوئه، فالتأمين أصلاً ينشأ بعقد، أما عمله فهو تجاري بصراحة نصوص قوانين التجارة، أما القائل بانه نظام فقد نظر الى كيفية إدارته واستثمار صندوق التأمين الذي يضم اقساطه المتبرع بها من قبل المشتركين وطرق التعامل مع الفائض التأميني أو عند تحقق الخسارة فيه.

بينما اتفق التعريفان أعلاه بأن وثيقة التأمين الموقعة من قبل طرفية هي التي تحدد شروط انعقاده وتنفيذه، وتخضع ضوابط التامين التكافلي لقواعد الشريعة الإسلامية ولايجوز مخالفتها وإلا يخرج عن مفهومه التكافلي لجبر الضرر وتحقيق التكافل والتعاون بين المشتركين.

هذا وقد أصدر المشرع العراقي ضوابط التكافل رقم (1) لسنة 2019 وفقاً لأحكام المادة (15) من قانون المصارف الإسلامية رقم (43) لسنة 2015 وما ورد في المادة (5/ ثامنا) وانسجاماً مع قانون تنظيم اعمال التأمين رقم (10) لسنة 2005 حيث نصت المادة الأولى منه على تعريف التكافل بانه " قيام أشخاص بدفع اشتراكات بمبالغ محددة على أساس الالتزام بالتبرع لتحقيق هدف التعاون الجماعي في مواجهة آثار أخطار معينة يحتمل أن يتعرض لها مجموعة المشتركين من حملة الوثائق وذلك من خلال تعويضهم بما يدفع عنهم الأضرار المؤمن منها وذلك طبقاً للوائح والوثائق المعتمدة، وتقوم شركة التكافل بإدارة عمليات هذا التنظيم التعاقدي واستثمار الأموال المتجمعة في صندوق حملة الوثائق على أساس الوكالة بأجر من حيث الإدارة وعلى أساس عقد المضاربة من حيث الاستثمار وبذلك تكون حسابات الشركة منفصلة عن حسابات المشتركين"، فرضت هذه الضوابط الشكل القانوني لهذا التعاون الجماعي لكي يصح عمله قانوناً وهو إتخاذ شكل شركة تكافل مؤسسة وفقاً لقانون الشركات العراقي النافذ، ويجب أن تمارس عملها وفقاً للفقرة (13/ رابعاً) من قانون تنظيم أعمال التأمين رقم (10) لسنة 2005 والمادة (5/ ثامناً) من قانون المصارف الإسلامية رقم (43) لسنة 2015[10]، ونصت ضوابط التكافل(1) لسنة 2019 على تعريف عقد التكافل (وثيقة التكافل) فجاء فيها "اتفاقية تعاونية مكتوبة ومتوافقة مع النظام التأسيسي للشركة تثبت ارتباط المشترك مع شركة التكافل بعقد

---

(9) ينظر: أشرف محمد دوابه، رؤية استراتيجية لمواجهة تحديات التأمين التكافلي الإسلامي، مرجع سابق، منشور على الموقع الإلكتروني:
https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/277779

(10) ضوابط التكافل منشوره على الموقع الإلكتروني: https://www.cbi.iq.

تامين متوافق مع احكام ومبادئ الشريعة وتنطوي على ذكر بنود الالتزام أو التبرع واستثمارات صندوق حملة الوثائق وما يتعلق بالفائض التأميني والتزام الشركة بتقديم قرض حسن عند حدوث عجز وتعتبر جزء من الوثيقة".

وعلى العموم فان التأمين التكافلي عقدً كان ام نظام يتميز بعدة خصائص، فمن ناحية اعتباره عقد تأمين فهو عقد احتمالي إذ يتوقف دفع التعويض على تحقق الضرر، وهو عقد ملزم للجانبين لشركة التأمين والمتبرع (المشترك)، وانه عقد من عقود التبرع ، إذ يتبرع كل مشترك فيه بقسط التأمين لإنشاء صندوق حملة الوثائق، والمفروض هنا أن تتملك الشركة المبالغ المتبرع بها، ولكن في الحقيقة تبقى على ملك المتبرع بها، وهنا يمكننا القول انه ليس تبرع بل هو من قبيل الإقراض أو إيداع للنقود، وهو عقد زمني محدد المدة، إذ يتفق طرفي العقد على مدة للتأمين غالباً تكون مدة السنة المالية، فينتهي العقد ويحصل المشترك على الربح نظير استثمار أمواله، ولكن إذا تحققت خسارة تحملها هو أيضاً، فمن يغنم يُغرم.

ويرى البعض ان عقد التأمين التكافلي نوعان هما: الأول التكافل العائلي، إذ تلتزم شركة التكافل بوصفها الطرف الملزم بتوفير الحماية التأمينية للطرف الآخر وعائلته عند الوفاة والعجز، ويتصف هذا النوع بمدة طويلة الاجل، والنوع الثاني: تكافل عام، وفيه تلتزم شركة التكافل بدفع تعويض الضرر الفجائي للمشترك أو عند تضرر ممتلكاته[11].

وإذا ما نظرنا اليه بكونه نظام فهو يتمتع ببعض الخصائص كالمساهمة في عمليات التنمية باستثمار أموال المساهمين، ودعم عمل المصارف الإسلامية، بالاضافة الى تقديم البديل عن التأمين التجاري العادي الذي لايرغب به الكثير خشية الوقوع في الحرام، وتحقيق التعاون الجماعي لدرء الأخطار وهذا هو هدف الشريعة الإسلامية ومسعاها في شيوع مبدأ التكافل بين أفراد المجتمع وتوفير ضمانات للمستقبل قد يساعد على إدخار المال لتجنب العوز مستقبلاً.

ومن خلال كل ما تقدم يمكننا تعريف التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء بأنه:

عقد تكافلي بين شركة التأمين التكافلي والعامل(المشترك)، لإنشاء نظام تأميني تكافلي، إذ يتبرع الأخير بقسط التأمين الدوري في صندوق معد لهذا الغرض مقابل حصوله على وثيقة التأمين التكافلي لتغطية الأضرار التي يتعرض لها عامل البناء بشكل يومي ومستمر، وتدير الشركة هذا النظام بصفتها وكيل بأجر، وتستثمر أموال صندوق التأمين من خلال المضاربة، وتوزع الفائض التأميني

[11] ينظر: مها محمد زكي علي، أسس عمل شركات التأمين التكافلي وتحليل الأداء المالي لها، بحث منشور في المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة، جامعة الأزهر، عدد (17)، يناير 2017، ص 61، منشور على الموقع الإلكتروني:
https://jsfc.journals.ekb.eg/article_26712_1915705b13d06b13ed99289360b4302a.pdf

على هؤلاء المشتركين وهم من يتحملون الخسائر إن وقعت، ولها حق منح سندات القرض الحسن لتغطية العجز المالي لها، على ان لايخالف ذلك قواعد الشريعة الإسلامية.

المطلب الثاني: نشأة التأمين التكافلي ومشروعيته

الحاجة والضرورة هي التي انشأت التأمين التكافلي وخاصة في المجتمعات الإسلامية والتي أكسبته المشروعية، فهو نوع من التأمين على الأشخاص، ويقوم على مبدأ التعاون والتكاتف لتعويض الأضرار التي تصيب أحد المتكاتفين المنضمين اليه، وقد عرف الفقه الإسلامي نظام التأمين بشكل عام من البحارة الأوربيين إذ كانت سفنهم مؤمنة عليها بحرياً، ومنذ ذلك الوقت بدأ التأمين التكافلي ينتشر ليحظى بدعم وتأييد جمهور الفقه الإسلامي على الرغم من رفضه والتحفظ عليه من قبل الأقلية.

وكان سرعان ما بدأ هذا النوع من التأمين في الانتشار خاصة في العقدين الماضيين ولقي ترحيباً وتفضيلاً على التأمين التجاري العادي الربوي، إذ تأسست أول شركة تأمين تكافلي في السودان 1979 ثم تأسست شركة أخرى مماثلة لها في دولة الإمارات العربية المتحدة بنفس السنة، وانتشر في الثمانينات وخاصة في ماليزيا، إذ تمارس شركات التأمين التكافلي الماليزية عن طرق المضاربة مقابل نسبة مئوية تحصل عليها من الفائض التأميني، وتدير عملها بالوكالة المأجورة والذي تحصل عليه بشكل نسبة مئوية من الاشتراكات التي يدفعها المشتركون حملة الوثائق[12].

أما عن مدى مشروعيته، فبعد خلافات ونقاشات كثيرة تأكدت مشروعية هذا النوع من التأمين وتفضيله على التأمين التجاري، وجواز العمل به وذلك استناداً على الأدلة الآتية:

1- القرآن الكريم، حيث وردت آيات تدعو على التعاون والتكاتف منها قوله تعالى "وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ"[13]، وقوله تعالى "إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ"[14].

2- السنة النبوية الشريفة، حث الرسول عليه الصلاة والسلام على التكاتف والتعاون في أحاديث كثيرة منها: عن أبي موسى الأشعري رضي الله عنه أن الرسول عليه الصلاة والسلام قال" المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضًا، وشبك بين أصابعه

---

[12] مثنى عبود حساني، آفاق تبني التأمين التكافلي ودوره في تطوير خدمات التأمين، بحث تطبيقي في قطاع التأمين العراقي، منشور في مجلة دراسات محاسبية ومالية، المؤتمر الوطني الرابع لطلبة الدراسات العليا 2019، منشور على الموقع الإلكتروني:
https://jpgiafs.uobaghdad.edu.iq/index.php/JAFS

[13] سورة المائدة/ الآية (2).

[14] سورة الحجرات/ الآية (10).

"[15]. وايضاً عن النعمان بن بشير رضي الله عنه أن النبي عليه الصلاة والسلام قال" مَثَلُ المؤْمِنِينَ في تَوَادِّهِمْ وتَرَاحُمِهِمْ وتَعَاطُفِهِمْ، مَثَلُ الجَسَدِ إذا اشْتَكَى مِنْهُ عُضْوٌ تَدَاعَى له سَائِرُ الجَسَدِ بالسَّهَرِ والحُمَّى "[16].

3- قرار هيئة كبار العلماء في المملكة العربية السعودية سنة 1297هـ الموافق 1977 وجاء فيه " 1- أن التأمين التعاوني من عقود التبرع التي يقصد بها أصالة التعاون على تفتيت الأخطار والاشتراك في تحمل المسؤولية عند نزول الكوارث وذلك عن طريق إسهام اشخاص بمبالغ نقدية تخصص لتعويض من يصيبه ضرر، فجماعة التأمين التعاوني لايستهدفون تجارة ولا ربحاً من أموال غيرهم وإنما يقصدون توزيع الأخطار بينهم والتعاون على تحمل الضرر.2- خلو التأمين التعاوني من الربا.3- لايضر جهل المساهمين أو من يمثلهم باستثمار ما يجمع من الأقساط لتحقيق الغرض الذي من اجله أنشأ هذا التعاون سواء أكان تبرعاً او مقابل اجر معين"، وقرار مجلس مجمع الفقه الإسلامي المنبثق عن منظمة المؤتمر الإسلامي سنة 1985[17].

المبحث الثاني

شروط التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل وطرقه

التأمين التكافلي نظام قانوني ينشأ صحيحاً بتوافر جملة شروط، ولكي يحقق غايته والغرض منه وهو تحقيق التعاون والتكافل بين مجموعة من الناس وهم عمال البناء مدار بحثنا، فينبغي أن يُمارس بطرق تمكنه للوصول إلى هدفه، وعليه سيتم توزيع هذا المبحث على المطلبين الاتيين:

المطلب الاول: شروط التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل

يتطلب التأمين التكافلي توافر نوعين من الشروط، النوع الأول يوضح مضمونه وموضوعه، والثاني يرسم شكليته وإجراءاته المطبقة للعمل به، وسنتناولهما في الفرعين الاتيين:

---

[15] البخاري، صحيح البخاري، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط2، ج 1، ص 128.

[16] مسلم، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ج4، ص 1999.

[17] ينظر د.حسام الدين عفانة ، فتاوى التأمين الإسلامي، ص 3 ، منشور على الموقع الإلكتروني: https://www.tamkeen-ins.ps/files/server/fatawa.pdf

الفرع الاول: الشروط الموضوعية للتأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل

كما ذكرنا سابقاً بان التأمين التكافلي ينشأ بعقد، ووفقاً للقواعد العامة في الإلتزامات يجب أن تتوافر اركان العقد لكي يصح هذا التأمين، وعليه سيتم توضيح ذلك من خلال النقاط الاتية:

أولاً: أطراف عقد التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء وهما شركة التكافل والمشتركين، واستناداً لنص المادة (1) من ضوابط التكافل رقم (1) سنة 2019، فإن شركة التكافل هي المؤسسة وفقاً لقانون الشركات العراقي النافذ(رقم 21 لسنة 1997) مرخصة لممارسة أعمال التكافل وبموجب الفقرة (13/ رابعاً) من قانون تنظيم أعمال التأمين رقم (10) لسنة 2005، إذ تم تأسيسها بقرار مجلس إدارة البنك المركزي العراقي رقم (66) لسنة 2019 لدعم الصيرفة الإسلامية في البلد، ورأسمالها (15) مليار دينار وبمشاركة المصارف الإسلامية، أما الطرف الثاني فهم المشتركون ممن يحملون وثائق تمثل نسبة مشاركتهم في رأسمال، وحسب نصوص ضوابط التكافل تمثلهم هيئة عامة في الشركة، اذاً المشتركون هم عمال البناء ممن يتبرعون بأقساط التأمين لتغطية الأضرار التي قد يتعرضون لها اثناء عملهم، ويقصد بعامل البناء مصطلح عام يطلق على الشخص الذي يمارس عملية البناء سواء بالطوب أو الطين أو غيره، فهم الأشخاص الذين يستعملون كتل ضخمة لبناء الجدران والحواجز، كما يطلق لفظ عامل بناء على حسب نوع العمل الذي يقومون به، فمثلاً ينفذون مهام المساعدة في موقع البناء كتنظيفه باستخدام أدوات المجارف وعربات اليد لإزالة الأنقاض وترتيب لوازم البناء وقد يطلق عليهم بعمال القبعة الصلبة لانهم يرتدونها من أجل السلامة، ويلتزم صاحب العمل بتوفيرها لهم وإلا عُد مخطئاً ومسؤولاً عن الأضرار التي تلحق بهم[18].

وأورد قانون العمل العراقي رقم (37) لسنة 2015 تعريف عام لمصطلح العامل فنصت المادة (1/ سابعاً) منه العامل هو: "كل شخص طبيعي سواء أكان ذكراً أم أنثى يعمل بتوجيه وإشراف صاحب عمل وتحت إدارته، سواء أكان يعمل بعقد مكتوب أو شفوي، صريح أم ضمني، أو على سبيل التدريب أو الاختبار او يقوم بعمل فكري أو بدني لقاء آجر أياً كان نوعه بموجب هذا القانون"، كما عرفت المادة ذاتها العامل المضمون " كل شخص يعمل في مشروع جماعي أو فردي أو في قطاع العمل غير المنظم

[18] ينظر بهذا الخصوص الطعن رقم (268) لسنة2015 ، النقطة (3) " جواز مطالبة صاحب العمل بالتعويض طبقاً لأحكام القانون المدني إذا حدثت الأصابة نتيجة عدم احترام صاحب العمل لقواعد سلامة وصحة العمال "منشور على الموقع الإلكتروني: http://app-elb-/2120911998.me-south-1.elb.amazonaws.com

ويدفع مبلغ اشتراك الضمان الواجب دفعه إلى صندوق تقاعد وضمان العمال لقاء أي من الضمانات أو الخدمات أو التعويضات أو المكافآت أو الرواتب التي يقدمها الصندوق للعامل المضمون"[19].

إذ يقصد بعامل البناء: كل شخص طبيعي يبذل جهد عضلي من خلال مزاولة عمل من أعمال البناء الأساسية أو المكملة له أو الملحقة به، سواء أكان عامل مضمون أم لا، يمارس عمله بشكل فردي أم ضمن مجموعات، بعقد أو بغيره، ويزاول عمله في القطاع الخاص أو العام، يكون مشمولاً بالتأمين التكافلي لتغطية الأضرار التي تلحقه أثناء عمله أو بسببه، ويحمل عامل البناء المشترك في هذا التأمين وثيقة تمثل نسبة الأقساط التي دفعها، وهي تحدد نسبة الربح الذي سيحصل عليه جراء المضاربة التي تزاولها الشركة.

ثانياً: محل عقد التأمين التكافلي:

استناداً للقواعد العامة في محل العقد[20]ينظر إلى محل عقد التأمين التكافلي من جهة شركة التأمين ومن جهة المشتركين الممثلين من قبل الهيئة العامة، فمحل عقد التأمين بالنسبة لشركة التكافل هو التعويض الذي تدفعه الشركة لعامل البناء عند تحقق الخطر المؤمن ضده، ويحتسب وفقاً للوائح والوثائق المعتمدة، فالخطر هو المحل الرئيسي لعقد التأمين بوجه عام، فيلتزم المشترك بإبلاغ شركة التأمين بالبيانات التي تمكنها من تقديره، وأن سكوته عن أمر أو تقديم بيان غير حقيقي يبرر للشركة تخفيض مبلغ التأمين[21]، بالإضافة إلى الربح الذي يستحقه عامل البناء نتيجة مزاولة الشركة للاستثمار والمضاربة بالمبالغ التي تبرع بها المشتركون، ويتم ذلك وفقاص للوائح والوثائق المعتمدة بينهما أيضاً.

أما محل عقد التأمين التكافلي بالنسبة للمشترك فهو دفع اشتراك التأمين وهو قسط محدد يتبرع به لتحقيق هدف التعاون الجماعي، ويلتزم المشترك بدفعه وللشركة إجباره قضائياً على الدفع عند إمتناعه أو إنهاء عقده، وتُدفع من مجموع هذه الأقساط التعويضات للمتضرر، ويحجب منها جزء احتياطي، ويعاد الباقي كفائض تأميني.

---

[19] قانون العمل العراقي رقم (37) لسنة 2015 منشور في الوقائع العراقية على الموقع الإلكتروني:https://www.moj.gov.iq

[20] ينظر: المادة (126) من القانون المدني العراقي.

[21] طعن قضاء بحريني رقم (80) لسنة 2018 جاء فيه " يخفض بنسبة معدل الأقساط التي أديت فعلاً إلى معدل الأقساط التي كان يجب أن تؤدى لو كانت المخاطر قد أعلنت للمؤمن " منشور على الموقع الإلكتروني :https://www.sjc.bh/index_16.php

وكذلك دفع مبالغ اضافية اخرى عند تحقق العجز المالي للشركة مقابل حصول المشترك على سند قرض الحسن، وايضاً دفع مبالغ اخرى إضافية يزيد مبلغها على قسط الاشتراك إذا لم تستطع الشركة سد العجز المالي بالقرض الحسن[22]، ودفع مبلغ مالي يمثل سهم من حصة شائعة محددة ناتجة عن عوائد الاستثمار تستحقها شركة التأمين نظير مضاربتها بالاشتراكات.

ثالثا: سبب عقد التأمين التكافلي:

سبب العقد هو الغاية المباشرة وغير المباشرة له[23]، وقد اختلف الفقه القانوني في تحليل وتوضيح سبب هذا التأمين، فمنهم من قال ان الاستثمار والربح ثانوي وتبعي، لأن هدفه تحقيق تعاون جماعي، وذهب آخر إلى أن هدفه المباشر هو الاستثمار والمضاربة والربح، أما تحقيق التعاون الجماعي فهو قصد تبعي، ويمكننا القول أن هدفه هو تقديم تأمين وحماية جماعية لالتزامه بدفع التعويض عند تحقق الخطر المؤمن ضده وهذا هو غاية تأسيسه وليس الربح الذي يميزه عن التأمين التجاري[24]، وأيضاً يجب أن تمارس أعماله ونشاطاته وفقاً للشريعة الإسلامية التي تمنع الضرر والأضرار، وخضوعها لرقابة شرعية، وبالرجوع إلى ضوابط التكافل يمكننا تحديد سبب عقد التأمين من زاوية الشركة ومن زاوية المشترك وعلى النحو الآتي:

1- السبب المباشر(القصدي): سبب إنشاء شركة التأمين التكافلي وحسب ما صرحت به ضوابط التكافل هو دعم الصيرفة الإسلامية في العراق، وتحقيق تأمين جماعي لمواجهة أخطار احتمالية تهدد مجموعة من الأفراد من خلال تعويضهم عن الأضرار التي تلحق بهم، أما السبب المباشر لاشتراك الفرد في هذا التأمين هو الحصول على مبلغ التأمين عند تحقق الخطر المؤمن ضده فهدفها هو تقديم حماية تأمينية للمشترك.

2- السبب غير المباشر(البعيد): يقصد بالسبب البعيد الذي يسعى هذا التأمين إلى تحقيقه هو المضاربة واستثمار اشتراكات صندوق التأمين (صندوق حملة الوثائق)، فهدفها المباشر ليس الربح، أما السبب البعيد للمشترك فهو الحصول على عائدات وأرباح الأقساط المدفوعة للشركة.

الفرع الثاني: الشروط الشكلية للتأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل

تتجسد الشكلية بإفراغ اتفاق طرفي عقد التأمين التكافلي في صيغة مكتوبة تسمى وثيقة التكافل تعدها شركة التأمين، وقد نصت عليها المادة (10) من ضوابط التكافل رقم (1) لسنة 2019 فجاء فيها " تعد الشركة نموذج وثيقة تكافل مصادق عليها من قبل

---

[22] ينظر: المادة (5) من ضوابط التكافل العراقية رقم (1) لسنة 2019.

[23] ينظر: المادة (132) من القانون المدني العراقي.

[24] ينظر الطعن الصادر عن القضاء البحريني رقم (1142) لسنة 2019 المنشور على الموقع الإلكتروني:
https://www.sjc.bh/ahkamtejari.php

هيئة الرقابة الشرعية على أن تتضمن المبادئ الأساسية للتكافل والتي تحكم العلاقة التكافلية بين المشترك والشركة بما في ذلك الطبيعة القانونية لتلك العلاقة وفقا للأسس التي تحددها اللائحة الإرشادية لهذه الضوابط التي ستصدر لاحقاً ".

إلى جانب وثيقة التكافل التي تبرمها الشركة مع المشترك وفقاً للنظام الأساسي لها والتي تستلزم توافقها مع أحكام ومبادئ الشريعة، وتتضمن الالتزام بالتبرع وطرق استثمار صندوق حملة الوثائق والفائض التأميني، يجب على الشركة ادراج بيانات أساسية في هذه الوثيقة لكي يحقق التأمين هدفه.

ومن هذه البيانات الأشارة إلى أن الغرض من هذا التأمين هو التعاون والتكافل، وكل هيئة أو جهة فيه مستقلة بعملها واختصاصها ولا يحق لها التجاوز على غيرها أو الانفراد بالصلاحيات، وإن حسابات المشترك مستقلة عن حسابات هيئة المشتركين، وكذلك الأشارة في وثيقة التكافل الى الأخطار التي يغطيها التعويض والتي تقع أثناء العمل أو بسببه وهذا ما يسمى بإصابات العمل، إذ غالباً ما يتعرض عمال البناء لجملة أخطار أهمها السقوط خاصةً كبار السن أو العمال صغار السن أو العمال المفتقرين لشروط التدريب الحرفي والسلامة المهنية، أو التعرض لضربة من آلة أو شيء ما أو الصعق أو العلوق بين شيئين، ويجب الإشارة أيضاً إلى أن عمال البناء هم اكثر الفئات العاملة المعرضة لإصابات سرطان الجلد بسبب تعرضهم المستمر لأشعة الشمس المباشرة مع افتقارهم لإجراءات السلامة المهنية بسبب ضعف امكانياتهم المادية.

إضافة الى ضرورة تضمين الوثيقة إلى أن اقساط المشتركين ملك لهم تمثلهم الهيئة العامة، ولهم الحق بالفائض التأميني، وتحديد نسبة مئوية واضحة في العقد مقابل إدارتها لعمليات التأمين ونسبة مئوية أيضاً مقابل نشاطها الاستثماري والتي عبر عنها المشرع العراقي في ضوابط التأمين رقم (1) لسنة 2019 بحصة شائعة محددة من عوائد الاستثمار.

والتزام الشركة بتطبيق أحكام الشريعة الإسلامية في إدارتها واستثمارها وسائر نشاطها، مع الأشارة أيضاً إلى انها تمارس عملها في ظل رقابة شرعية، وامتناع الشركة عن فرض جزاءات مالية على المتأخر أو المعسر في دفع القسط، ومنحهم نظرة الميسرة، لكن إذا تعنت مصراً على عدم الدفع، فللشركة إجباره على الدفع قضائيا أو تقرر انهاء عقده، وهنا نتساءل هل إنهاء العقد بأثر فوري أم أثر رجعي؟ فإذا أنتهى عقد التأمين هل يسترد الأقساط التي دفعها وهل له حق المطالبة بالربح عن المدة السابقة على إهاء العقد؟ الجواب: لم يُنص على ذلك في ضوابط التكافل، ولكن يمكن القول بانه على الشركة ذكر ذلك بصراحة في وثيقة التأمين، فطالما يبقى القسط ملكاً للمشترك وتعنت عن دفع بقية الأقساط فللشركة إنهاء العقد قضائيا بأثر رجعي فيسترد الأقساط المدفوعة

سابقاً، او تستخدم حق الدفع بعدم التنفيذ، إذ تمتنع عن دفع الربح للمشترك طالما أصر على عدم سداد بقية الأقساط ، لكن إذا لم يكن قد سدد أي مبلغ فللشركة إنهاء عقده قضائياً.

يلاحظ أن ضوابط التكافل المذكورة سابقاً لم تتكلم على نوع العقد، فهل هو محدد المدة أم هو مستمر؟ الجواب: يمكن القول أنه عقد محدد المدة بنهاية السنة المالية مالم يرغب المشترك بتجديده، فيبرم عقد جديد مع الشركة.

ومن خلال الاطلاع على ضوابط التكافل المذكورة سابقاً لوحظ أن العقود التي تبرمها شركة التكافل بالإضافة الى عقد التأمين (وثيقة التكافل) تكون بصورة وانواع متعددة، منها عقد الوكالة بأجر الذي ينعقد بين الشركة والمشترك ممثلة بالهيئة العامة فيه تباشر إدارة أعمال التأمين نيابة عن المشترك بأجر، وعقد التبرع الذي ينعقد بين المشترك مع المشترك الآخر، يدل على نيته في التبرع له لدفع التعويض كتغطية للأضرار التي تلحقه[25]، وعقد القرض الحسن الذي ينعقد بين الشركة والمشتركين لتغطية العجز المالي الذي قد تتعرض له نتيجة دفع تعويضات كثيرة، وعقد المضاربة الذي ينعقد بين الشركة والغير لتتمكن الشركة من استثمار أموال صندوق حملة الوثائق مقابل حصولها على حصة شائعة محددة من عوائده.

المطلب الثاني: طرق التأمين التكافلي لتعويض عمال البناء عن إصابات العمل

يتم تأمين عمال البناء لتعويضهم عن الأضرار التي قد تلحق بهم ممن أبرموا وثيقة التامين التكافلي من خلال المضاربة والوقف والاستثمار [26]، وسنحاول توضيحها مع بيان موقف المشرع العراقي منها وذلك من خلال الفروع الاتية:

الفرع الاول: التأمين التكافلي على أساس المضاربة

يحقق التأمين التكافلي هدف آخر إلى جانب التعاون بين أفراد مجموعات معينه لتعويضهم عن الأضرار المحتملة، وهو استثمار المبالغ التي تبرعوا بها وتوزيع أرباحها عليهم بعد استقطاع النفقات والمصاريف، إن هدف هذا التأمين هو التكافل والتكاتف، أما هدف المضاربة من أجل الربح فهو تبعي.

يلتزم عامل البناء بدفع أقساط التأمين التي أراد التبرع بها لتشكيل صندوق التأمين، ويتم ذلك حسب الشروط المتفق عليها في وثيقة التأمين وحسب اللوائح والأنظمة التي تصدرها الشركة بهذا الخصوص، تتولى هذه الشركة ممثلة بالهيئة إنشاء حساب مستقل

---

[25] اختلف الفقه في تكيفه، منهم من قال هبة بعوض، وآخر قال هبة بثواب، وقال آخر بأنه تبرع إبتداءً ومعاوضة انتهاءً، للمزيد ينظر بحث التأمين التعاوني الإسلامي، مرجع سابق، منشور على الموقع الإلكتروني: http://thesis.univ-biskra.dz/

[26] يمكن لشركة التأمين التكافلي الاستثمار بالمرابحة للمزيد ينظر: عقد البيع بالمرابحة، لدى ضحى محمد أيوب، عقد البيع بالمرابحة ، رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية الحقوق، جامعة الموصل، 2017، ص 10 وبعدها .

لرأسمالها وعوائدها ومصاريفها والتعويضات المدفوعة، وهذا الحساب مستقل عن حسابات المشتركين، تحصل الشركة على أجر وهو نسبة مئوية من مبالغ هذا الصندوق مقابل عملها، هذه النسبة هي من مجموع الأقساط المدفوعة، والتي تنص عليها وثيقة التكافل عادةً، تزاول الشركة المضاربة المشروعة باستثمار رؤوس اموال الصندوق المملوكة للمشتركين، وكلما زاد عدد المشتركين زادت مبالغ الصندوق وبالنتيجة زادت عوائد الاستثمار بالمضاربة، وإذا بقى جزء من الأموال بعد دفع التعويضات للمشتركين، تحقق الفائض التأميني الذي ستوزعه الشركة على هؤلاء المشتركين وحسب شروط وثيقة التكافل[27].

الفرع الثاني: التامين التكافلي على أساس الوقف

وقف النقود والمضاربة بها وصرف ربحها الناتج عنها على الموقوف عليهم جائز ومشروع في الفقه الإسلامي، ويتم ذلك حسب شروط الوقف الإسلامي، فيجوز انتفاع الواقف بوقفه سواء كان الوقف عام أم مشترط الانتفاع لنفسه مع آخرين، وإن الأموال المتبرع بها للوقف لاتُعد وقفاً بل ملكاً للوقف وتصرف للموقوف عليهم ولصالح الوقف، ويجب الوقف لجهة لا تنقطع[28].

يتم التأمين التكافلي عن طريق الوقف بإنشاء شركة التكافل صندوق للوقف ويتمتع بشخصية معنوية تمكنه من تملك المال واستثماره وحسب ما متفق عليه في وثيقة التكافل، وتخصص أموال هذا الصندوق ليكون وقفاً لمصلحة عمال البناء المتضررين (المشتركين في الصندوق) او الجهات الخيرية، يمكن استثمار أموال هذا الصندوق بالمضاربة وإيداع الربح فيه باعتبارها أموال موقوفة، والمشتركون في الصندوق لهم الحق بعضويته وكل ما يتبرعون به هو ملك لهذا الصندوق، ويجب استثمار هذه الأموال لصالح الصندوق الوقفي وصرف أرباحها لدفع التعويضات لهم، والربح الذي يحصل عليه المتضرر هو مبلغ مستقل مدفوع باعتباره ملكاً له فيحق انتفاعه به لأنه مال موقوف لمصلحته، وإذا تحقق فائض بعد دفع الأرباح يمكن تخصيص جزء منه كاحتياطي للشركة وتوزيع جزء على المشتركين، والتبرع بجزء لأعمال الخير من أجل إبراز الصفة الوقفية للصندوق[29].

الفرع الثالث: التأمين التكافلي على اساس الوكالة بأجر

يقوم عامل البناء بإبرام عقد وكالة مع شركة التأمين التكافلي لتكون وكيلاً عنه في إدارة أموال صندوق التأمين واحتساب الأرباح والنفقات والعوائد، وتتولى هذه الشركة إعداد نماذج العقود واستلام الأقساط المدفوعة من قبل عمال البناء ودفع التعويضات لهم

---

[27] لتحديد المقصود بالفائض التأميني ينظر المادة (1) من ضوابط التكافل رقم 1 لسنة 2019.

[28] للمزيد ينظر: أشرف محمد دوابه، رؤية استراتيجية لمواجهة تحديات التأمين التكافلي الإسلامي، مرجع سابق.

[29] ينظر: د. موسى مصطفى القضاة، مداخلة بعنوان حقيقة التأمين التكافلي، ندوة حول مؤسسات التأمين التكافلي والتقليدي بين الأسس النظرية والتجربة التطبيقية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة فرحات عباس، الجامعة الإسلامية (الأردن)، للفترة 25-26 ابريل 2011، بحث منشور على الموقع الإلكتروني: https://iefpedia.com/arab/?p=26595

بصفتها وكيلا بأجر عنهم، وتستحق الأجر بنسبة مئوية من هذه التبرعات[30]، أما موقف المشرع العراقي من هذه الطرق المذكورة أعلاه، فقد اعتمد على طريقتين وهما التأمين التكافلي بالوكالة وفيها تتولى شركة التأمين الأدارة وتنظيم الأعمال بصفتها وكيلاً عن المشتركين لقاء أجر عبارة عن نسبة مئوية من تبرعات المشتركين، أما الطريقة الثانية فهي التأمين التكافلي على أساس استثمار اشتراكات صندوق حملة الوثائق وبموجب عقد مضاربة مقابل حصة شائعة من عوائد هذا الاستثمار، وكل ذلك يجب النص عليه في وثيقة التكافل وفي عقد تأسيس الشركة ونظامها الأساسي ويصدر جدول ينظم عمولات الوكالة وحصص المضاربة[31].

الخاتمة

تضم النتائج والتوصيات وعلى الترتيب الآتي:

أولاً: نتائج البحث: من خلال البحث تمكنا من تسجيل النتائج الآتية:

1- يبرم عامل البناء عقد التأمين التكافلي مع شركة التأمين لإنشاء نظام تأميني غايته تعويضه عن إصابات العمل، بتوفير حماية تأمينية لعامل البناء تغطي الأضرار المحتملة التي يتعرض لها نتيجة عمله في البناء الذي يتطلب منه بذل جهد عضلي شاق لساعات طويلة في اماكن مرتفعة أو منخفضة وبظل ظروف عمل صعبة وبيئة تفتقر لشروط السلامة المهنية المتطورة، فقد يتعرض للموت أو لإصابات جسيمة بسبب إنهيار البناء قيد الإنشاء أو سقوط العامل من مكان مرتفع أو إصابته بسرطان الجلد نتيجة التعرض المستمر لأشعة الشمس وغيرها من المخاطر.

2- عمل شركة التأمين التكافلي مشروع، وسند مشروعيته آيات القران الكريم واحاديث السنة النبوية وقرارات مجمع الفقه الإسلامي في السعودية، لأن غرضها هو تحقيق التكافل والتعاون الإسلامي بين الأفراد وليس الربح، وعملها يخضع لرقابة شرعية، ولهذا تحظى بمقبولية داخل المجتمع على اختلافه.

3- لأن عقد التأمين ينشأ صحيحاً بتوقيع الطرفين لوثيقة تأمين، فلهذا يجب أن يتوافر فيها الأركان العامة للعقود وهي تراضي عامل البناء وشركة التأمين، فيتبرع العامل بقسط التأمين وتقدم الشركة التعويض عند تحقق الخطر المؤمن ضده، كما يستحق هذا العامل الربح المتحقق نتيجة استثمار الشركة للأقساط المتبرع بها بالمضاربة.

---

[30] ينظر: سامية معزوز، التأمين التكافلي الإسلامي، عرض تجارب بعض الدول، منشور في مجلة العلوم الإنسانية، عدد44، ديسمبر 2015، مجلد أ، ص 49- 72 منشور على الموقع الإلكتروني: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/23/26/4/88954

[31] ينظر المادة (6) من ضوابط التكافل رقم (1) لسنة 2019.

4- تدفع الشركة التعويض للعامل المتضرر وحسب ما متفق عليه في وثيقة التأمين ووفقاً للوائحها ونظامها، وتدير نظام التأمين التكافلي بإنشاء صندوق تأميني يضم المبالغ المتبرع بها من المشتركين (عمال البناء)، بأجر وهو نسبة مئوية من هذه الاشتراكات، وتضارب بهذه الأموال مقابل نسبة مئوية تمثل حصة شائعة منها.

5- إذا تحقق فائض تأميني توزعه الشركة على العمال المشتركين وخصوصاً إذا كان مبلغ القسط قليل والمصاريف والنفقات بسيطة والاجراءات سهلة وغير معقدة، ويشجع الكثير للانضمام إلى هذه الشركة، لكن إذا تحقق عجز مالي للشركة، فمن واجبها تغطيته بإصدار سندات القرض الحسن للمشتركين وبآجال قصيرة الأمد لكي تستعيد نشاطها المالي وتستردها بأسرع وقت.

ثانيا: توصيات البحث: من خلال بحثنا توصلنا إلى المقترحات والتوصيات الآتية:

1- حث المكاتب الهندسية وغيرها من مقاولي البناء، على تشجيع جميع مستخدميهم من عمال البناء وخاصة كبار السن على التأمين التكافلي لضمان حصولهم على التعويض عند تحقق الخطر المؤمن ضده، وبإستطاعة هذه المكاتب وغيرها من مقاولي البناء التأمين على عمالهم باستقطاع مبلغ رمزي من أجورهم لضمان تعويضهم.

2- يجب أن يكون القسط الذي يتبرع به عامل البناء متناسباً مع الأجر الذي يحصل عليه، ويفضل أن يكون مبلغه بسيطاً، فكلما قل مبلغ القسط زاد عدد المشتركين.

3- إذا امتنع عامل البناء عن دفع القسط تمنحه الشركة نظرة الميسرة، فإذا تعنت على الرغم من قدرته على الدفع، فلها الدفع بعدم التنفيذ، فتمتنع عن دفع أي ربح تحقق إلى أن يسدد بقية الأقساط، ولكن إذا أستمر بتعنته وأصر على عدم التسديد فللشركة عندئذٍ فسخ عقده قضائياً، فيعاد الطرفين إلى الوضع السابق على الفسخ، إذ يسترد العامل مبالغ الأقساط إذا كانت مدفوعة وتسترد الشركة الأرباح التي استلمها، وليس إنهاء العقد كما جاء في نصوص ضوابط التكافل رقم (1) لسنة 2019، لأن الإنهاء يكون باثر فوري.

4- للشركة النص في وثيقة التأمين على شرط يقضي بحقها في فسخ عقد التبرع إذا تأخر المشترك عن تسديد الأقساط بعد تبليغه رسمياً بوجوب التسديد خلال أسبوعين من تاريخ استحقاقه وتأخره عن السداد.

قائمة المصادر

اولاً: المعاجم اللغوية:

1- الفيومي، المصباح المنير، دار الكتب العلمية ، ج1.

2- المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، دار الدعوة ، ج1.

3- الفيروز آبادي، القاموس المحيط ، بيروت، 2005.

ثانياً: كتب الحديث:

4- البخاري، صحيح البخاري، تحقيق محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة ، ط 2، ج1.

5- مسلم، صحيح مسلم، تحقيق محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي، بيروت ، ج4.

ثالثاً: كتب الفقه الإسلامي:

6- أحمد محمد لطفي، المشكلات العلمية والحلول الإسلامية، نظرية التأمين، الإسكندرية، 2007.

7- فيصل مولوي، نظام التأمين وموقف الشريعة منه، دار الرشاد الإسلامية ، بيروت 1988.

8- محمد سعد الجرف، تقويم أنظمة ووثائق التأمين التعاوني في المملكة العربية السعودية، ملتقى التأمين التعاوني، الرياض، 2009.

رابعاً: الرسائل:

9- ضحى محمد أيوب، عقد البيع بالمرابحة، رسالة ماجستير مقدمة الى كلية الحقوق جامعة الموصل، 2017.

خامساً: القوانين:

10- القانون المدني العراقي رقم 40 لسنة 1951.

11- قانون العمل العراقي رقم (37) لسنة 2015 منشور في الوقائع العراقية على الموقع الإلكتروني:https://www.moj.gov.iq

12- ضوابط التكافل العراقية رقم 1 لسنة 2019.

سادساً: المصادر الإلكترونية

13- أشرف محمد دوابه، رؤية استراتيجية لمواجهة تحديات التأمين التكافلي، منشور على الموقع الإلكتروني: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/277779

14- حسام الدين عفانة، فتاوى التأمين افسلامي، منشور على الموقع الإلكتروني:-https://www.tamkeen ins.ps/files/server/fatawa.pdf

15- داودي الطيب، كردودي صبرينه، التأمين التكافلي، مفهومه وتطبيقاته، مجلة الإحياء، العدد15، منشور على الموقع الالكتروني: https://www.asjp.cerist.dz/en/article/10987

16- سامية معزوز، التأمين التكافلي، عرض تجارب بعض الدول، بحث منشور في مجلة العلوم الانسانية، العدد44، منشور على الموقع الإلكتروني: https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/23/26/4/88954

17- مثنى عبود حساني، آفاق تبني التأمين التكافلي ودوره في تطوير خدمات التأمين، بحث تطبيقي في قطاع التأمين العراقي، منشور في مجلة دراسات محاسبية ومالية، المؤتمر الوطني الرابع لطلبة الدراسات العليا 2019، منشور على الموقع الإلكتروني: https://jpgiafs.uobaghdad.edu.iq/index.php/JAFS

18- محمد أبو زهرة، حكم التأمين في الشريعة الإسلامية، مجلة أعمال اسبوع الفقه الثاني بدمشق، دمشق 1961 منشور على الموقع الإلكتروني: www.islamfin.yoo7.com

19- مصطفى الزرقا، عقد التأمين (السوكرة) موقف الشريعة الإسلامية، مطبعة جامعة دمشق، دمشق 1996، منشور على الموقع الإلكتروني: http://www.abdelmagidzarrouki.com/2013-05-06-14-45-36/finish/347-/75868-/0

20- مها محمد زكي علي، أسس عمل شركات التأمين التكافلي وتحليل الأداء المالي لها، بحث منشور في المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة، جامعة الأزهر، عدد 17 يناير 2017، منشور على الموقع الإلكتروني: https://jsfc.journals.ekb.eg/article_26712_1915705b13d06b13ed99289360b4302a.pdf

21- موسى مصطفى القضاة، مداخلة بعنوان حقيقة التأمين التكافلي، ندوة حول مؤسسات التأمين التكافلي والتقليدي بين الأسس النظرية والتجربة التطبيقية، بحث منشور على الموقع الإلكتروني: https://iefpedia.com/arab/?p=26595

22- ضوابط التكافل منشورة على الموقع الإلكتروني: https://www.cbi.iq

23- قرارات القضاء البحريني منشورة على المواقع الإلكترونية الآتية:

http://app-elb-2120911998.me-south-1.elb.amazonaws.com/
https://www.sjc.bh/index_16.php
https://www.sjc.bh/ahkamtejari.php

المؤتمر الدولي العلمي الحادي عشر للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات

في العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت شعار:

" فروع المعرفة بين التخصص والتداخل "

جامعة UPF - برشلونة – إسبانيا

2023 / 4 / 25 - 24

تطبيقات كشف الغش المدرسي الرقمي لتجويد عملية التعليم: نماذج مختارة

إعداد:

د. آمال بلحميتي ـ د. بدوي سامية

باحث دائم ـ أستاذ بحث قسم ب

المعهد الوطني للبحث في التربية - الجزائر

Email: ammeell@hotmail.com

etd_bedoui@esc-alger.dz

ملخص:

تداخلت التفاعلات والارتباطات في عالم اليوم جراء الثورة التكنولوجية وتطوراتها المتلاحقة، فكان لظهور وتطور نظام الشبكات ودخوله كافة المجالات خصوصا منها الاتصالية أثرا بارزا على سلوكيات الأفراد داخل المجتمعات على اختلافاتها. وباعتبار قطاع التربية مجالا ذا أهمية خاصة لما له من تأثير على التحصيل الدراسي للطفل الذي يؤثر على مستقبله، كان لهذا المجال نصيبا من الأثر السلبي للمعلوماتية والتقنية على التحصيل الدراسي جراء الاستخدامات الخاطئة وغير المشروعة للوسائل الرقمية. ومن منظور تجويد مخرجات العملية التعليمية– التعلمية، كان لزاما على الفاعلين والمهتمين بالشأن التربوي النظر في كبح هذه الممارسات، فظهرت جهود عديدة لبرامج تكشف هذه الظاهرة والتي سيتم التركيز عليها في هذه الورقة كونها ذات أهمية بمكان في تحجيم هذه الممارسات، إلا أن الأمر لا يلغي ضرورة الاستثمار في رأس المال البشري كونه القوة الحقيقية والثروة غير الناضبة التي بمقدورها تغيير حاضرها ومستقبلها مما يدفع بتجويد التعليم كمرحلة أولى ليمتد تباعا لذلك إلى مجالات أخرى.

– الكلمات المفتاحية: الانتحال– الرقمنة– الذكاء الاصطناعي– المدرسة

مقدمة:

تشكل المنظومة التربوية الحلقة المحورية لبناء الأجيال وتوجيههم وفقا للمنظومة المجتمعية وضوابطها. ولم تنأى المجال هذه المنظومة عن افرازات التطور التقني؛ ففي الوقت الذي سهلت فيه التقانة عناء البحث عن المعلومة؛ دفع الأمر ببعض المتمدرسين لاعتماد طرق ملتوية في التحصيل الدراسي، والاستعانة بالتقانة في الغش في المدرسة. ومن منظور تجويد التعليم؛ وجب التصدي لهذه الممارسات. ومن هنا نتناول ورقتنا البحثية هذه بالتطرق لإشكالية محورية **مفادها البحث في التطبيقات الكاشفة للغش في المدارس على السياق الدولي ومدى فاعليتها في تجويد العملية التعليمية التعلمية**.

للإجابة عن إشكاليتنا هذه سنتناول أثر الثورة الاتصالية على نمط العيش عموما والمجال التربوي على وجه الخصوص وما ينجر عن الاسهامات غير الأخلاقية للتطور التكنولوجي في التربية مع التركيز على اعتماد المتمدرسين على هذه الوسائل الحديثة في الغش المدرسي، لنعرج على مسح لأهم الإسهامات التكنولوجية الحالية لكبح ممارسات الغش الرقمي المدرسي، لننقل إلى نظرة أعم وأشمل بالتأكيد على ضرورة إيلاء الأهمية لعدة متغيرات والعمل من خلالها لتحسين العملية التعليمية التعلمية من منظور مقاربة الجودة.

المحور الأول: انعكاسات التحول في النمط الاتصالي على المنظومة التربوية – حالة الغش الرقمي المدرسي

أحدث التطور العلمي والتكنولوجي قفزة نوعية في شتى المجالات؛ ولم ينأى المجال التربوي والتعليمي عن افرازات هذا التطور التقني بجانبيه الإيجابي والسلبي. ففي الوقت الذي سهلت فيه التطورات الحاصلة في المجال الاتصالي على التلاميذ عناء البحث عن المعلومة؛ دفع الأمر بشريحة منهم لاعتماد طرق ملتوية في التحصيل الدراسي، والاستعانة بالتقانة في الغش خلال التمدرس خصوصا في فترة الامتحانات التي تُقَيِّمُ مستوى المتمدرسين؛ فيتم ذلك عبر الوسائل الالكترونية لتحقيق النجاح. فالثورة التكنولوجية غيرت الحياة بكافة تفاصيلها، ونقلت الفرد والمجتمع للعيش ضمن نمط معيشي مختلف جملة وتفصيلا عن نظيره السائد قبل هذه القفزة النوعية لوسائل الإعلام والاتصال؛ حيث عرفت البيئة الرقمية عدة تطورات متسارعة أثرت على المنظومة المجتمعية ككل ضمن بيئة تفاعلية فريدة من نوعها.

بداية؛ يجدر الاشارة لكون مستجدات عالمنا المعولم تمكن الأفراد ليس فقط من الحصول على المضامين بل يتعداه الأمر للتحكم فيها من خلال النقل أو التحويل أو التعديل بالحذف وغيرها من الأساليب للتصرف الذي يعتمد على التقنية كآلية رئيسة له في عملية الإنتاج والتحويل والاخراج النهائي فالعرض. إذن؛ يمكن القول أن التقنيات الاتصالية الحديثة عبارة عن عمليات معقدة للغاية بسبب اندماجها وتميزها بالتناص (رمضان، 2017) ، ونظرا لبروز الطرق الجديدة في الاتصال ضمن البيئة الرقمية سمحت بتداخل الأدوار والتفاعلات في البيئة الرقمية لمجتمعات اليوم وترابطاتها في هذا العالم الذي تميزه الثورة الاتصالية كأحد أبرز مجالات العولمة والمحدد الرئيسي للتطوات المتلاحقة في شتى مناحي الحياة، والتي تشير أساساً إلى "المجموعة المترابطة من تكنولوجيا المعلومات والكومبيوتر والاتصالات وعمليات ربطها بالأقمار الصناعية مما نجم عنه انضغاط الزمان/ المكان والانتقال الفوري للمعلومات عبر العالم(تايلور و كولن فلنت، 2002)، ففي وقت غير بعيد اكتسحت عالمنا ثورة غير مسبوقة في التاريخ البشري؛ ثورة مزدوجة عابرة للقارات تلغي الزمان ولا تهتم بالمكان؛ هي أولاً ثورة معلوماتية مبنية على"سلطة المعرفة" وهو ما يعبر عنه "ألفن توفلر" بأنَ "محورها ليس المال والطاقة وإنما «المعلومة" أي المعرفة"(توفلر، 1990)؛ فمن يمتلك المعلومة يمتلك القوة.

فانطلاق أول قمر صناعي عام 1969 شكل نقطة تحول في اتصالات البشرية كانت بمثابة شهادة ميلاد جديدة للبشرية، أما في وقتنا الحاضر فقد فاقت 500 قمر صناعي تدور حول المعمورة 200 منها للولايات المتحدة وحدها(عبدالحي و آخرون، 2002)؛ هذه الأقمار تربط عالم اليوم في مختلف الظروف ببُنية تحتية إلكترونية لنقل المعطيات من مستجدات في شتى المجالات –من وإلى– أي مكان على الكوكب بسرعة الضوء؛ وهو ما دفع بتبني مقولة جعل الحدود قابلة للاختراق كليا أمام المعلومات أو زوال الحدود وتلاشيها.

هذه التطورات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة وما لها من تأثيرات على الواقع المعيشي للفرد في شتى مناحي الحياة، كانت شريحة الشباب هي الأكثر تأثرا بها حيث غير التحول الرقمي نمط العيش وطبيعة التفكير والعمل. فكان للجانب التعليمي التعلمي قسطا من هذه التغيرات المتسارعة، حيث تغيرت طرائق البحث عن المعلومة وكذا طرائق توظيفها؛ بل وتعداه الأمر إلى طرائق التدريس عموما في ظل التطورات المتسارعة للأدوات التكنولوجية في ظل الاستخدام السلبي لهاته الوسيلة الرقمية في الكثير من الامتحانات على اختلاف المستويات والمؤسسات التعليمية مما يدفعنا بالبحث في هذه التجاوزات من خلال شرحها وتحليله وتفسيرها بهدف فهم أسبابها والحد من تفاقمها مع احتواء افرازاتها التي أصبحت تشكل تهديدا على التلميذ ذاته وعلى مستقبله وكذا البيئة المحيطة من جميع أطراف الجماعة التربوية. فالغش عموما سلوك مذموم في كافة مجالات الحياة، ويكون أصعب وأشد تعقيدا في تطبيقاته في المجال التربوي حيث يحقق لصاحبه مكاسب ظرفية واعتبارات خاطئة، كأن يحصل نتائج دراسية عالية مقارنة بمستواه الحقيقي وغيرها من السلوكيات السلبية التي تؤثر على صاحبها والبيئة المحيطة به. فالغشاش —رغم تحقيقه لأهدافه على المدى القصير إلا أن الأمر يعود بالسلب عليه عاجلا أم آجل. كما أن هذا التصرف ينم عن سلوك غير تربوي صادر عن شخصية غير سوية أو غير ناضجة —على الأقل– تتصرف بالخوف والتواكل وعدم الثقة بالنفس.

رغم كون التكنولوجيا يسرت الحياة عموما إلا أن انعكاساتها السلبية فقد دخلت التكنولوجيا في صراع جديد وتحدٍ في منتهى الصعوبة مع مراقبي الامتحانات والقائمين على العملية التعليمية، فالتقانة أدخلت المنظومة التربوية في صراع جديد وتحد في منتهى الصعوبة لمراقبي الامتحانات والقائمين على العملية التعليمية التعلمية، حيث يسرت هذه الوسائل تناقل المعلومات، وساعد التطور التقني والرقمي في استحداث الطلاب لوسائل غش رقمية حديثة صعبة الكشف، وتحتاج إلى مهارات متقدمة لدى المراقبين لكشف تجاوزاتهم أثناء الامتحانات، وتكمن الصعوبة في أنه كلما تم رصد وسيلة ظهرت وسيلة جديدة أكثر تعقيداً في كشفها وأسهل استخداماً لدى الطلاب الذين أصبحوا يتعاملون مع التطور الرقمي والتكنولوجي بمنتهى البساطة (بحث وتربية). وهو ما يصطلح عليه بالغش المدرسي الرقمي الذي أصبح يؤرق المنظومة التربوية للمجتمعات على اختلافاتها.

المحور الثاني: عرض لبعض التطبيقات المجابهة للغش الرقمي المدرسي

نلاحظ مؤخرا لجوء العديد من المؤسسات التربوية والتعليمية عبر أنحاء العالم إلى برامج الكشف عن الغش الرقمي، وتختلف هذه البرامج من دولة لأخرى وفقًا للاحتياجات والمتطلبات المحلية. ومن بين البرامج الأكثر استخدامًا حول العالمنورد البرامج التالية:

1-**Turnitin**: يعرف هذا البرنامج استعمالا واسعا من قبل المهتمين بشؤون البحث العلمي في الجامعات والثانويات للعديد من الدول. عمليا؛ يقوم هذا البرنامج بفحص النصوص ومقارنتها بقواعد البيانات الضخمة والمصادر المتاحة على الإنترنت(Turnitin Instructor User Manual، 2010)،والبحث عن أي نص يتم تكراره من مصادر أخرى، مع تحديد مدى أو نسبة التشابه. للعلم؛ هذا البرنامج يستخدم تقنية الذكاء الاصطناعي للكشف عن التشابه في النصوص.

2-**SafeAssign**: هو أداة برمجية تستخدم للكشف عن الانتحال في الأوراق العلمية والتقارير والمقالات والأبحاث والمهام الأكاديمية الأخرى. يستخدم عادة في المدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية للمساعدة على مكافحة الغش والانتحال. عمليا، يقارن هذا البرنامج الأعمال المقدمة من قبل المتعلم بمصادر الإنترنت وحتى الأعمال الأخرى التي تم تقديمها مسبقا(Teaching and Learning with Blackboard، 2022)؛حيث يعتمد عمله على مقارنة النص المدخل بقواعد بيانات البرنامج وكذا بالموارد المتاحة على الأنترنت (خاصة منها الموارد التعليمية المفتوحة). تتم عملية الكشف عن الانتحال باستخدام تقنيات التشابه النصي، حيث يتم تحليل النص المدخل بحثًا عن الجمل والعبارات والكلمات المشابهة في المصادر الأخرى(J، 2022).

عمليا، تتم هذه المقارنات عبر إجراءات متتابعة(Teaching and Learning with Blackboard، بلا تاريخ)، تبدأ بتحميل النص المراد فحصه وتضمينه في البرنامج، ثم معالجته وتحليله، يليها الكشف عن الانتحال من خلال مقارنة النص المدخل بنظيره من النصوص في نفس المجال بما فيها النصوص المقدمة من طلاب آخرين في نفس المؤسسة التعليمية وهذا بغرض الكشف عن أي تشابهات أو اقتباسات(Plagiarism Prevention Tool، 2023).ليتم عرض كشف الأجزاء التي تم اقتباسها أو نسخها من المصادر الأخرى ومدى تشابهها.والجدير بالذكر؛ أن البرنامج يمثل أداة قيمة للمساعدة في متابعة العمل المقدم والتأكد من مدى أصالته واختلافه عن غيره من المواضيع المتاحة للتحقق. فهو بذلك يسهم في كبح ممارسات الغش من خلال إنشاء فرص لمساعدة الطلاب على تحديد كيفية نسب المصادر بشكل صحيح بدلاً من إعادة الصياغة(Get Started with SafeAssign، 2022). كما يمكن للمدرسين استخدامه لتقييم الأوراق العلمية بشكل عام، والتحقق من اتساق النص وأسلوب الكتابة المعتمد في تحرير العمل المقدم والمراد التحقق منه.

3-**VeriCite**: يتضمن البرنامج العديد من الميزات المتقدمة التي تمكنه من التعرف على الاقتباسات والتشابهات المتعددة وتحديد مصدر النسخ بدقة عالية، ويتم تحديث البرنامج باستمرار لمواكبة التطورات التكنولوجية وتحسين كفاءته في الكشف عن الغش. ويوفر البرنامج نتائج التحليل بطريقة بصرية وسهلة الفهم، كما يمكن المستخدمين من الحصول على تقارير التحليل للاطلاع عليها ومشاركتها

مع الطلاب أو الأساتذة. ويتميز بدقته العالية وسرعته في إجراء التحليل، كما يوفر دعمًا فنيًا وتفاعلا آنيا لمساعدة المستخدمين في حل أي مشكلة قد تواجههم. وتتراوح أسعاره تباعا لمتطلبات المستخدمين مع مراعاة المتغيرات التالية: عدد المستخدمين، والمؤسسات التي تستخدم البرنامج، وعدد الاختبارات المقرر تقصي عمليات أو محاولات الغش فيها.ما يميز البرنامج أنه يقترح لصحاب الخدمة (المهتم بأصالة العمل المقدم) حتى العقوبة الملائمة لعملية الغش حسب نوعها ودرجتها حيث يقوم هذا الأخير بتحديد العقوبة المناسبة للحالات التي تم الكشف عنها، والتي تختلف (العقوبات) تباعا لسياسة المؤسسة التعليمية ونوع الغش المرتكب. إلا أن القرار النهائي يتعدى البرنامج وواضعه في التأكيد على حقيقة وجود ممارسات غش من عدمها، إلا أنه يوفر تقريرا وافيا لصانع القرار في المؤسسة التربوية لمساعدته على اتخاذ القرار النهائي بشأن العملية.

يمكن استخدام هذا البرنامج بشكل متكامل مع منصات التعليم الإلكتروني الأكثر شيوعًا، مثل Blackboard وCanvas وMoodle وD2L Brightspace وغيرها *، مما يسهل على المعلمين استخدامه وتكامله مع عمليات التدريس والتقييم اليومية حيث يتيح لهم إجراء عمليات الفحص بشكل دوري لمراقبة النزاهة وتوفير بيئة دراسية نزيهة وعادلة.يتميزالبرنامج بالقدرة على كشف الاقتباسات المتعددة وتحديد مصدرها بدقة عالية، وكذا معالجة الصور والمستندات المرئية. كما يتم تحديث البرنامج باستمرار لمواكبة التطورات التكنولوجية وتحسين كفاءته في الكشف عن الغش الرقمي.يوفر البرنامج ميزة للطلاب تمكنهم من الحصول على التحليل لأسلوب كتابتهم والتعرف على الأخطاء الشائعة، كما أنه يدعم اللغات المتعددة(Beyrer, 2017) .

إضافة للبرامج المفصل فيها أعلاه؛ نجد استعمالا متزايدا للبرامج التالية: PlagScanالمشابه لبرنامجTurnitin ويستخدم للكشف عن التشابه في النصوص والرسائل المقروءة والمكتوبة، برنامج Copyleaks الذييدعم عدة لغات من بينها العربية، برنامجUrkund، وكذا برنامجGrammarly والذي هو –بالدرجة الأولى– أداة تدقيق لغوي تستخدم لتصحيح الأخطاء النحوية والإملائية في الأعمال الطلابية بالشكل الذي يضمن تحسين الكتابة والإملاء والقواعد اللغوية، ويساعد على تحسين جودة النص وتجنب الأخطاء الشائعة في الكتابة. يستخدم هذا البرنامج للتحقق من الأخطاء اللغوية والنحوية في النصوص والمقالات الأكاديمية، إلا أنه يمكن استخدامه للكشف عن الغش أو الانتحال وتمييز المصطلحات المأخوذة من مصادر خارجية.

* **ملاحظة:** حتى برامج إدارة التعلم الافتراضي (LMS) التي يستخدمها العديد من المعلمين والمدارس في جميع أنحاء العالم تتيح إمكانية فحص الواجبات ومقارنتها بأعمال سابقة للكشف عن أي علامات على الغش.

عدا البرامج سالفة الذكر والتي تكشف حالات الغش الرقمي عموما في الواجبات المقدمة، نورد نماذج أخرى لبرامج تختلف في طريقة عملها وكشفها لممارسات الغش وهذا خلال الامتحانات والتي اخترنا منها:

برنامج Proctorio: لجأت إليه مؤخرا بعض الجامعات والمؤسسات التعليمية **كمراقب إفتراضي** يساعد المدرسين في كشف حالات الغش الرقمي خلال الاختبارات الإلكترونية(Proctorio Troubleshooting). ويعمل وفق المراحل التالية:

- ✓ **التحقق من هوية الطالب**: بمطابقة صورته في ملفه الشخصي مع صورة الوجه التي يقوم الطالب بإظهارها للبرنامج(https://proctorio.com/privacy، 2013).
- ✓ **تسجيل الصوت والفيديو**: يتم تسجيل صوت الطالب وفيديو لشاشة الكمبيوتر الخاص به خلال الاختبار للتأكد من أنه عدم التواصل مع أي شخص آخر ولا استخدام أية مصادر غير مسموح بها
- ✓ **الكشف عن الغش**: باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لكشف نصوص منسوخة أو استخدام كتب إلكترونية غير مسموح بها.
- ✓ **تقديم تقرير عن الاختبار**: يتم تزويد المدرس بتقرير مفصل عن الاختبار يشمل جميع التفاصيل التي تم جمعها خلال الاختبار، بما فيها محاولات الغش(Student Manual for Proctorio, 2020) .والجيد في الأمر أن تنفيذ جميع هذه المراحل يتم بشكل آلي ومن دون تدخل يدوي من المدرس؛ إذ يقوم البرنامج بتحديد أي سلوك غير ملائم والإبلاغ بشكل فوري عن أي المخالفات. يعتمد البرنامج على تقنيات متطورة للتحقق من صحة الاختبار وتجنب أي خطأ أو كشف زائف للغش.

1-**برنامج ExamSoft**: يتيح إنشاء الاختبارات وإدارتها عبر الإنترنت ويمكن استخدامه لمراقبة الغش الرقمي بفحص الإجابات باستخدام تقنيات التحليل اللغوي وتحليل الأداء وإدارة البيانات. حاليا، يتم استخدام هذا البرنامج في أكثر من 1500 مؤسسة تعليمية حول العالم. يمكن للمدرسين والمشرفين من إنشاء الامتحانات بشكل سهل وسريع، وتوفير الأسئلة بتنسيقات مختلفة، مثل الصوت والصورة والفيديو، بالإضافة إلى النص. ويوفر أدوات لإدارة الأسئلة عن طريق إنشاء مراجعات أداء وتعيين المهام وتتبع الأداء بما في ذلك تصنيف الأسئلة وإعادة استخدام الأسئلة في الامتحانات الأخرى(Gaconnier, 2021) كونه يساعد على توفير الوقت والجهد في إدارة الامتحانات الإلكترونية وإدارة الأداء الأكاديمي، فإنه يعتبر برنامجًا قويًا ومفيدًا في مجال التعليم، كما يتميز بواجهة سهلة الاستخدام ودعم فني ممتاز.

1-يعمل البرنامج عن طريق توفير مجموعة من الأدوات لإنشاء الاختبارات، وتحميل الأسئلة المختلفة، وإدارة النماذج الإحصائية، وتسجيل النتائج، وتحليل البيانات. ويتيح البرنامج أيضًا للمدرسين تعيين درجات الطلاب وتوفير ملاحظات إضافية. كما أنه يوفر للطلاب

والمدرسين وسيلة آمنة وموثوقة لإدارة الاختبارات الإلكترونية. حيث يسمح للطلاب بالوصول إلى الاختبارات الإلكترونية الخاصة بهم، وتقديم الاختبارات في الوقت المحدد، وإدخال الإجابات، وتخزينها، وكما أنه يمتلك ميزات أمان عالية، بما فيها إمكانية توفير الاختبارات بتنسيق محمي وبدون اتصال بالإنترنت، وتحديد المواقع التي يمكن الوصول إليها على الشبكة، وحتى الأجهزة التي يمكن استخدامها للوصول إلى البرنامج. عمليا؛ يتكون النظام من برنامجين رئيسيين: **Examplify**الذييتم تثبيته على أجهزة الطلاب المعنيين بالامتحان للتحقق من هوياتهم والتحكم في وصولهم للامتحان. و **ExamID** الذي يستخدم للتحقق من هوية الطالب خلال فترة الامتحان بتحليل الصورة التي يقوم الطالب بالتقاطها باستخدام كاميرا الويب على جهاز الكمبيوتر، والتي تستخدم للتحقق من هوية الطالب (Lotta, 2022). ويعمل هذا البرنامج لكشف احتمالات الغش من خلال:

وهناك بعض التقنيات التي يستخدمها هذا البرنامج للكشف عن الغش الرقمي المحتمل، بما في ذلك:

- ✓ **رصد النشاط على الجهاز**: يتم تسجيل جميع الأنشطة التي تتم على جهاز الكمبيوتر الذي يستخدمه الطالب خلال فترة الامتحان، بما في ذلك البرامج التي يتم فتحها والمواقع التي يتم زيارتها.
- ✓ **الكشف عن النسخ واللصق**: باستخدام تقنيات الذكاء الصناعي لكشف النسخ واللصق في الإجابات.
- ✓ **الكشف عن الامتحان في وضع الشاشة المنقسمة**: يتم رصد أي تغيير في حجم نافذة الامتحان أو استخدام الطالب للشاشة المنقسمة لفتح تطبيقات أخرى خلال الامتحان.
- ✓ **التحقق من هوية الطالب**: يتم التحقق من هوية الطالب طيلة فترة الامتحان.
- ✓ **الكشف عن الإجابات المشابهة**: وهو ما يفضح محاولات الغش الجماعي خلال الامتحانات(Walpole, 2022)

عموما، رغم اختلاف المسميات والبرمجيات وطرق عملها إلا أنها تتلاقى وتتقاطع في كونها برامج تعمل على تحليل النصوص واستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي لتحديد الشبه بين كل من النص الأصلي والمقدم بمسح النصوص ومقارنتها مع قواعد البيانات للتعرف على النصوص المتشابهة أو المنسوخة بشكل غير مشروع، تعتمد فيها عملية الكشف عن الغش الرقمي على **خوارزمية تحليلية** قادرة على التعرف على النص المشابه وكذا تحديد نسبة التشابه. والجدير بالذكر؛ أن هذه البرامج في مجملها تندرج ضمن الإجراءات الردعية لمجابهة ظاهرة الغش الرقمي المدرسي والتي يتم اللجوء إليها كإجراء بعدي يتقصى هذا السلوك المخادع والمشين، مما يدفعنا بالتفكير في إجراءات استباقية من منظور وقائي تدفع بتحجيم الظاهرة وافراغها من مدلولها وأهميتها لدى المتعلم كمدخل لتحقيق الجودة في العملية التعليمية التعلمية، وهو ما سيتم تناوله في المحور الموالي.

المحور الثالث: مجابهة ظاهرة الغش الرقمي المدرسي كآلية لتجويد العملية التعليمية-التعلمية

لغرض تحقيق الجودة في العملية التعليمية التعلمية ورغبة منا في تناول الموضوع من مدخل مكافحة السلوكات السلبية والتي يأتي الغش المدرسي على رأسها خصوصا بعد تدعمه بعنصر التقانة وهذا من أجل تحسين العملية التعليمية وتعزيز التعلم الفعال. ففي حال تم التعامل مع هذه الظاهرة بطريقة جيدة، فإنه يمكن أن يؤدي ذلك إلى تحسين جودة التعليم وتعزيز النزاهة والتعويل على النفس والمكتسبات خلال تلقي المعلومات منذ مراحل مبكرة أي منذ سنوات الثانوية بالنسبة للتلاميذ، بل وتذهب بعض الدول لأبعد من ذلك إذ ترى بضرورة تعريف التلميذ بهذه الممارسات منذ المرحلة الإبتدائية كون الأمر يعد نمط تفكير وسلوك يعتاد عليه، لذا يجدر التأكيد عليه خلال مرحلة عمرية مبكرة.

والجدير بالذكر أن هذه الجهود يمكن وضعها في مجملها ضمن سياقين؛ أحدهما استباقي والثاني جزائي، فالسياق الأول يندرج ضمن الإجراءات التحسيسية التي تولي أهمية بالغة لضرورة تسليط الضوء على هذه الظاهرة التي رغم كونها قديمة في الممارسة إلا أنها تكتسي ثوبا جديدا (طابعا جديدا) من خلال اعتمادها على التقنية المتطورة وتطبيقها في هذه الممارسات، أما السياق الثاني فإنه إجراء بعدي (أي بعد وقوع المخالفة والتأكد منها) والذي يؤكد على ضرورة محاسبة الفاعلة وزجره لأن العقاب يجعله يعيد النظر في سلوكاته وأفعاله. وبين هذا وذاك؛ يبقى العمل جماعيا والمسؤولية مشتركة بين جميع الفاعلين من أفراد الأسرة التربوية من أجل تجويد مخرجات هذا القطاع وبناء جيل واع يفكر ويبدع ويبتعد عن الغش بأنواعه من المدرسة وإلى كافة المجالات الأخرى للحياة.

من أهم الأساليب التي يمكن استخدامها لمواجهة ظاهرة الغش الرقمي المدرسي:

1-**الجهود التوعوية**: يجب على الفاعلين في المجال التعليمي على كافة المستويات –من المدرسة إلى الجامعة– تعزيز الوعي بأهمية النزاهة والأمانة مع التحسيس بخطورة الغش الرقمي، وتوضيح العواقب التي قد يتعرض لها مرتكب الغش حال اكتشاف أي تصرفات غير مشروعة. ويمكن أن يندرج ضمن هذا السياق القيام بحملات تحسيسية وأيام مفتوحة لجميع الفاعلين من الأسرة التربوية من أجل تكثيف وتوحيد الجهود لمجابهة الغش المدرسي وخصوصا منه الرقمي. كما يندرج ضمن هذا السياق تشجيع القيام بمزيد من الأبحاث والدراسات في هذا المجال ووضع الحلول الفعالة للحد من هذه الظاهرة، مثل تطوير سياسات وإجراءات الكشف عن الغش وتقديم التدريبات للطلاب والمعلمين لمواجهة الغش الرقمي، ومن ثم وضعها تحت تصرف صانعي القرار لتمكينهم من اتخاذ قرارات تتضمن البديل الأنسب لمجابهة الظاهرة والتصدي لها.

– **التعريف بأخلاقيات البحث منذ مراحل مبكرة**: وهذا ليكتسب المتعلم أهمية الأخلاقيات الدراسية والعلمية والنزاهة في العمل الأكاديمي، وذلك عن طريق عقد جلسات تثقيفية وورش عمل حول الموضوع، ويمكن في هذا الصدد تكوين **نواة أولى** من ممثلين عن مديريات التربية،

لتتم العملية في مراحل لاحقة بتكوين **نواة ثانية** من ممثلي المؤسسات التعليمية، إلى **نواة ثالثة** من ممثلي الأقسام؛ وهذا بغرض انشاء شبكة داخل المنظومة تعمل على التعريف بالأمانة العلمية وتكون من أفراد من داخل المؤسسة، الأمر الذي يسهل عليهم الاحتكاك بباقي المتمدرسين وإيصال المعلومة في سبيل الدفع بالممارسات الجيدة في التعليم والتعلم.

- **تحسين جودة الاختبارات:** يجب على المدارس والجامعات تحسين جودة الاختبارات وجعلها أكثر تحديًا وصعوبة؛ فإعادة تصميم الاختبارات والمهام الدراسية من خلال إضافة أسئلة غير متوقعة أو تغيير ترتيب الأسئلة من شأنه أن يدفع يمنع الغش. وذلك كون الأمر يحفز المتمدرسين على الاستعداد بشكل جيد للاختبارات دون الحاجة لاستخدام الغش؛ فالتركيز على تنمية المهارات الفكرية والإبداعية لدى المتمدرسين بتصميم مهام تعليمية تتطلب الإبداع والابتكار يؤدي بهم ليقين من عدم جدوى الطرق الملتوية وأن فحوى الامتحان لن يمكنهم الغش للإجابة عنه كون المطلوب سيكون مستقى من مدى الفهم والاستيعاب فلن يتم تركيز الجهود في إيجاد طرق للغش بقدر ما سيكون في محاولة استيعاب كل ما يندرج ضمن المقياس من مادة علمية.

- **بناء مناهج وبرامج دراسية تتلاءم مع متطلبات العصر الحديث:** يجب أن تكون المناهج الدراسية واضحة ومفهومة وملائمة لمتطلبات العصر، كما يجب أن تساعد على تطوير مهارات الطلاب في التفكير النقدي والإبداعي وتنمية الثقة بالنفس. كما يجدر بالمؤسسات التعليمية توفير المصادر المناسبة والجيدة والمتنوعة للمتمدرسين، تسد الحاجة في إنجاز المهام التعليمية بجدارة وكفاءة وذلك لتقليل فرص التورط في الغش الرقمي.

- **تشجيع النقاش والتعاون:** يمكن تشجيع النقاش والتعاون بين المتمدرسين كنوع من المراجعة الجماعية بغرض تعزيز الفهم وتقديم المزيد من الأسئلة والأفكار المبتكرة التي من شأنها إثراء النقاش وتعزيز المعارف، مما يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية بشكل عام. فتنويع الأساليب التعليمية يشجع على التفاعل والمشاركة الفعالة للمتمدرسين والتي تعتبر المهام التفاعلية والمناقشات الجماعية آليات فعالة في اكتساب وتأكيد المعارف خصوصا خلال الفترات الوجيزة التي تسبق الامتحانات. فتجويد التمدرس يدفع بالنظر في تبني أساليب التدريس النشطة التي تشجع المشاركة الفعالة للمتمدرسين في عملية التعلم وتعزيز الإبداع والابتكار والخروج من دائرة الروتين.

2- الإجراءات الردعية:

- **استخدام برامج كشف الغش:** يتضمن التعامل مع هذه الظاهرة تنفيذ إجراءات أمنية وتقنية لتحديد المصادر غير المشروعة للمعلومات والتحقق من صحة المصادر المستخدمة في الواجبات والامتحانات. وتتضمن هذه الإجراءات استخدام برامج مضادة للغش وتطبيقات التعلم الإلكتروني التي تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحليل الأنماط والتصرفات غير الطبيعية التي يمكن أن تشير إلى عمليات غش مؤكدة. لذا، يجب على القائمين على العملية التعليمية التعلمية استخدام برامج كشف الغش الرقمي -والتحكم فيها-، وهذا

لمراقبة الطلاب والتأكد من عدم استخدامهم لوسائل غير مشروعة في الإجابات عن الأسئلة، وتشكل النماذج سالفة الذكر أهم البرامج الرائدة في وقتنا الحالي لمجابهة ممارسات الغش سواء في الامتحانات أو في القيام بالواجبات المنزلية.

- **تسليط العقوبات اللازمة حال ثبوت الغش:** مع تنامي وتفشي ظاهرة الغش أكثر خصوصا في ظل التطور التكنولوجي الذي نعيشه وتعدد الوسائل التقنية والرقمية للغش وجب تدخل المشرع الجنائي للحد من انتشار هذه الظاهرة الاجرامية من خلال تسليط العقوبات الإدارية والتأديبية ،وصياغة نصوص قانونية موجزة، مقتضبة وشاملة لكل صور الغش وهذا من أجل توعية الجيل الناشئ بخطورة هاته الممارسات وعواقبها بالدرجة الأولى، وكذا المساهمة في الحد من مختلف أشكال الغش الممارسة والتي تسئ إلى سمعة المنظومة التربوية ككل. كما أن تسليط عقوبات على ممارسي الغش يساهم كذلك في تجويد مخرجات العملية التعليمية، من خلال حماية النتائج المدرسية ومصادرها من صور التزوير والانتحال المختلفة.

خاتمة:

تعتبر ظاهرة الغش الرقمي المدرسي من أبرز التحديات التي تواجه عملية التعليم في العصر الحالي، حيث يمكن للمتمدرسين استخدام التكنولوجيا لتسهيل الغش في الامتحانات والواجبات الدراسية. ومواجهة هذه الظاهرة؛ يتم العمل على حاليا من خلال برامج الكشف عن الغش الرقمي ومعالجته من خلال خوارزميات تحليلية تكشف التشابهات، وهذا في اطار سعي الفاعلين التربويين لمجابهة ظاهرة الغش الرقمي المدرسي بشكل فعال هو جزء أساسي من تحسين جودة العملية التعليمية وتعزيز النزاهة. فلا مناص من الإقرار بتفاقم هذه الظاهرة خلال الآونة الأخيرة في جميع المجتمعات بلا استثناء، الأمر الذي يستلزم مجابهتها بكفاءة من أجل تحسين العملية التعليمية التعلمية. لكن تبقى هذه البرامج أحد الحلول والإجراءات الردعية في التصدي للظاهرة التي تتعدد مقاربات مواجهتها وتحجيمها. إلا أنه يمكن القول أن الأنسب والأحسن والأجدر في تجويد مخرجات هذا القطاع هو الاستثمار في الفرد أو التلميذ كونه رأس المال البشري الحقيقي والقوة غير الناضبة للمجتمع.

قائمة المراجع:

1. Beyrer, G. (2017, 01 06). VeriCite for Plagiarism Detection. Consulté le 01 23, 2023, sur VeriCite for Plagiarism Detection - Instructure Community (canvaslms.com(
2. Gaconnier, J.-P. (2021, 01 06). Clearing Up Confusion: Flagging Isn't the Same as Cheating. Consulté le 02 25, 2023, sur Examsoft by turnitin: https://examsoft.com/resources/flagging-isnt-cheating/
3. Get Started with SafeAssign. (2022). Consulté le 03 06, 2023, sur Get Started with SafeAssign (blackboard.com(
4. J, J. K. (2022, anuary 10). SafeAssign Score: Interpret Good scores and reduce Bad ones. Consulté le 01 25, 2023, sur https://learnpar.com/interpret-safeassign-score/
5. Lotta, J. (2022, 04 28). ExamSoft and Cheating: what it detects and how to bypass. Consulté le 02 27, 2023, sur Essaylot: https://essaylot.com/examsoft-curbs-cheating/
6. Plagiarism Prevention Tool. (2023, 03 02). Récupéré sur Plagiarism Prevention Tool - Blackboard SafeAssign | Blackboard
7. Proctorio Troubleshooting. (s.d.). Consulté le 02 09, 2023, sur https://odl.utsa.edu/wp-content/uploads/2021/03/proctorio-troubleshooting-5iNUsHGI.pdf
8. Student Manual for Proctorio. (2020, 10 12). Consulté le 03 2023, 20, sur https://www.student.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/ul2student/vr/remote-study/student-manual-for-proctorio-v2.3-eng.pdf
9. Teaching and Learning with Blackboard. (s.d.). Consulté le 02 11, 2023, sur https://www.niu.edu/blackboard/access/index.shtml
10. Teaching and Learning with Blackboard. (2022). Consulté le 03 03, 2023, sur https://www.niu.edu/blackboard/access/index.shtml
11. Turnitin Instructor User Manual. (2010, 04 12). Consulté le 12 14, 2022, sur https://hilo.hawaii.edu/kilohana/documents/kilohana/Instructor_Manual_en_us.pdf
12. Walpole, R. (2022, 04 29). An ethnographic exploration of the experience of transition to higher education in Australia of international students with English as an additional language. Thesis OPEN ACCESS. Southern Cross University, Australia. doi:10.25918/thesis.208

13. تايلور, ب., &كولن فلنت. (2002). الجغرافيا السياسية لعالمنا المعاصر: الاقتصاد العالمي الدولة القومية(Vol. 282). (والآداب, Éd.) الكويت: سلسلة كتب عالم المعرفة.

14. توفلر, آ. (1990). تحوّل السلطة. (ف. ب. شتوان, &نبيل عثمان, Trads.) طرابلس, ليبيا: الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع.

15.رمضان, ز. (2017). الأبعاد اللينة لتأثيرات لعولمة_ بين مخاطر التفكك وضرورات الأقلمة. عولمة الإعلام السياسي وأثره على الأمن القومي للدول النامية.ورقلة.

16.عبدالحي, و., &آخرون. (2002). آفاق التحولات الدولية المعاصرة. (م. ع. شومان, Éd.) عمّان, الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

17.كيلش, ف. (2000). ثورة الإنفوميديا الوسائط المعلوماتية وكيف تغير عالمنا وحياتك(Vol. 253). (ا. ا. والآداب, Éd., &ح. ا. زكريا, Trad.) الكويت.

المؤتمر الدولي العلمي الحادي عشر للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات

في العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت شعار:

" فروع المعرفة بين التخصص والتداخل "

جامعة UPF - برشلونة – إسبانيا

2023 / 4 / 25 - 24

خصائص المعلم المتأمل من وجهة نظر الطلبة معلمي العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء معايير المعلمين (InTASC) و(NSTA)

إعداد:

أ. شريفة بنت سليمان بن حمد الرواحية - أ.د. سليمان بن محمد البلوشي

باحثة دكتوراة ـ أستاذ المناهج وتدريس العلوم

جامعة السلطان قابوس - سلطنة عمان

Email: s104614@student.squ.edu.om

sbalushi@squ.edu.om

ملخص

تهدف الدراسة الحالية معرفة خصائص المعلم المتأمل من وجهة نظر الطلبة معلمي العلوم بجامعة السلطان قابوس وفقًا لمعايير المعلمين (InTASC) و(NSTA). استخدمت الدراسة المنهج النوعي/ تصميم دراسة الحالة، بإجراء 5 مقابلات مجموعات التركيز للطلبة معلمي العلوم في برنامج البكالوريوس، وتحليل وثيقتي معايير (InTASC) و(NSTA). وقد تم تحليل البيانات باستخدام التحليل الموضوعي، وتحليل المحتوى، وتحليل الخطاب، والاستعانة ببرنامج NVivo لتنظيم البيانات. كشفت النتائج عن 19 خاصية من خصائص المعلم كممارس متأمل، أبرزها الانفتاح الذهني، وتحمل المسؤولية، والتقييم الذاتي لممارساته. وتوصي الدراسة باستخدام النتائج في إنشاء برامج تدريبية للممارسات التأملية في برامج إعداد المعلم، تهدف إلى إكساب الطلبة المعلمين سمات الممارس المتأمل.

مقدمة

يعيش العالم اليوم سرعة ملحوظة في التغيرات المتلاحقة في مختلف جوانب الحياة، ويعد المعلم أحد وسائل التغيير الإيجابي في المجتمع، يتجلى دوره في تنشئة جيل قادر على تحمل المسؤولية، له دوره في تنفيذ برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية، وتطوير مختلف القطاعات، وبالتالي فإن تطوير مستوى أدائه، وتنمية مهاراته السلوكية والإدارية والمهنية أصبح ضرورة حتمية لضمان جودة المخرجات النهائية لنظام التعليم.

إن أحد أساليب تطوير الأداء المهني للمعلم هي الممارسة التأملية والتي يعد التأمل الشخصي الذاتي أحد أساليبها، ويتطلب ذلك من المعلم أن يربط بين حياته المهنية والشخصية (Lupinski et al., 2012). ولاكتساب سمة الممارس المتأمل، فإنه، وفقًا لنهج ديوي Dewey (1933)، عليه أن يتبنى طريقة تفكير منهجية وصارمة ومنضبطة. وهذا يشير إلى إعادة النظر في الأحداث، وإصدار أحكام بشأنها، وتغيير ممارسات التدريس المستقبلية في ضوء وعي الفرد بمعتقداته. وقد لخَّصَ ديوي سمات المعلم المتأمل، باعتباره شخص صادق whole-heartedness (مخلصاً ومتفانياً في العمل)، ومنفتح ذهنياً open-mindedness (واسع الأفق)، ويتمتع بالمسؤولية الفكرية [intellectual] responsibility، وبذلك يتمكن الطالب المعلم المتأمل من تحليل وتقييم ممارساته وما ينتج عنها من عواقب (سليم وعوض، 2009؛ Gungor, 2016; Shanmugavelu et al., 2020; Thorsen & DeVore, 2013; Zeichner, 1981).

ويصف إيبي وكوجاوا Eby and Kujawa (1998) عدد من السمات التي ينبغي أن يتسم بها الممارس المتأمل، مثل: أنه باحث نشط عن حلول للمشكلات التي قد تطرأ عليه أثناء التدريس في الفصل الدراسي، وأنه ممارس مثابر، يتعمق في حل القضايا التي تواجهه، حتى المعقدة منها، ويتجاوز مستوى التأمل الذي ينحصر في مجرد وصف الدروس، بل يفهم عملية التأمل في العمل، من خلال التأمل في المتعلمين وعمليات التعلم، والمحتوى. كما أنه حذر، لا يجازف، ويهتم بذاته وبالآخرين ويتفاعل معهم لتحسين التدريس، وإيجابي يحاول خلق بيئة صفية إيجابية، ولا يقبل بأي شي وإنما لديه تفكير ناقد ينظر للأمور بنظرة فاحصة محافظًا على شكوك صحية حول الممارسات التربوية، كما أنه مبادر، وتفكيره منطقي، فهو يحتاج إلى أدلة ويطبق المعايير عند إصدار الأحكام، والممارس التأملي أيضًا استباقي (لَبِق) فهو قادر على ترجمة التفكير التأملي إلى عمل إيجابي (Lupinski et al., 2012).

ويرى تيانين وآخرون Tiainen et al. (2018) أنه يجب التركيز على التأمل في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في مرحلة مبكرة، ذلك لأن عملية تأهيلهم –ليصبحوا ممارسين تأمليين– تستغرق وقتاً طويلاً. ولقد نالت قضية إعداد المعلم جُلّ الاهتمام؛ لأنها تضطلع بإعداد بُناة الأجيال من الناحية المعرفية والمهارية، والوجدانية، وليس أدلّ على هذا الاهتمام من اعتماد المعايير الدولية في التعليم العالي لضمان جودة التعليم، فهي بمثابة مخطط أوَّلي يحدِّد مسار أي دولة وتصنيفها بين الدول (الخطيب والخطيب، 2010؛ السيد، 2015).

وتُعَدّ معايير (InTASC) أحد أنواع المعايير المعتمدة في برنامج إعداد المعلمين بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، تم إصدارها في أبريل من عام 2011م، وهي تمثل معايير التدريس الأساسية النموذجية بوصفها الرؤية الجديدة للتدريس. وتحتوي الوثيقة على عشرة معايير رئيسة؛ هي: تطوير المتعلم، فروق التعلم، البيئة التعليمية، المعرفة بالمحتوى، تطبيق المحتوى، التقييم، التخطيط للتدريس، استراتيجيات التدريس، التعلم المهني والممارسات الأخلاقية، التعاون والقيادة. وقد تضمنت جميع هذه المعايير بنوداً تُعْنَى بالتأمُّل في الممارسات التي يقوم بها الطالب المعلم للوصول إلى الأداء المطلوب (Council of Chief State School Officers [CCSSO], 2013).

علاوة على ذلك، تعد وثيقة معايير (NSTA) أحد الأسس التي تعتمدها كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في إعداد معلم العلوم. ويبرز مفهوم التأمُّل في وثيقة (NSTA) في المعيار الخامس (التأثير على تعلم الطلبة) من خلال مراجعة التخطيط الحالي للدرس وتحسين التخطيط المستقبلي. ويؤكد المعيار السادس في نفس الوثيقة (المعرفة والمهارات المهنية) أهمية المستوى الأعلى للتأمُّل (التأمُّل الناقد) لتحسين المهارات المهنية وزيادة فاعلية التدريس. وتتضمن الوثيقة في نسختها الأخيرة عدد ستة (6) معايير رئيسة،

وعدد (20) عنصراً فرعياً موزعة على المعايير الرئيسة، وهي: معرفة المحتوى، والمحتوى التربوي، وبيئات التعلم، والأمان، والتأثير على تعلم الطلبة، ومعيار المعرفة والمهارات المهنية. يتضمن كل معيار من المعايير الرئيسة عدد (3) معايير فرعية عدا معيار المحتوى التربوي فيشتمل على (5) معايير فرعية (NSTA, 2020).

مشكلة الدراسة

بعد ظهور الإصلاحات في النظم التربوية على مستوى العالم، تَبَيَّنَ أن المعلم هو الركيزة الأساسية لهذا الإصلاح، فكان لزامًا أن يتم الاهتمام بتطويره، وإكسابه المهارات والسمات التي تمكنه من تحسين أدائه الذي ينعكس على طلبته، وبالتالي مخرجات تربوية ترقى بالمجتمع وتنميته الشاملة. وبما أن الممارسات التأملية هي وسيلة لتطوير أداء المعلم، فكان لا بد من تضمينها في برامج إعداد المعلمين، وبذلك يُلْقَى على عاتق مؤسسات إعداد المعلمين، وأهمها كليات التربية، الدور الأكبر في توظيف هذه الممارسات ومحاولة إكسابها للطلبة المعلمين، وليكتسبوا فهمًا عميقًا حول ذواتهم وممارساتهم التدريسية، مما يمكنهم من إحداث الفرق في تعلم الطلبة.

إن فهم العلاقة بين جودة التعليم والنمو الاقتصادي جعل من عملية تقييم ومراقبة جودة التعليم العالي قضية مركزية في السنوات الأخيرة، وقد دفع ذلك العديد من الجامعات إلى الحرص على التنافس مع التصنيفات القياسية الدولية لمواكبة المتطلبات التنافسية، فأصبح تطوير الاقتصاد العالمي والتعليم عاملاً رئيسياً في تنمية المجتمع، وأصبح الاهتمام بالتنافسية العالمية عاملاً محفزًا لتحسين الاقتصاد الوطني وتعزيز تحسين التعليم الجامعي (حنفي، 2019؛ الخطيب والخطيب، 2010؛ Al-Issa, 2019). ولذلك سعت كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للحصول على الاعتماد الأكاديمي من المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين (The National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE]) والتي تحولت لاحقاً بعد الاعتماد إلى مجلس اعتماد إعداد المعلمين (Council for the Accreditation of Educator Preparation [CAEP]) (العاني وآخرون، 2018). وتعد معايير (InTASC) أحد المعايير التي يقوم عليها برنامج إعداد المعلم في الكلية، أما معايير (NSTA) فهي تعد أحد أسس برنامج إعداد معلم العلوم تحديدًا.

يمثل عمق التقييم الذاتي العامل الأكثر أهمية في العملية التأمُّلية، وهو أحد البيانات الضرورية لربط التقييم الذاتي كممارسة تأملية بالمعايير الدولية، والتي ستمكِّن المعلمين من اتخاذ قرارات تربوية سليمة، إذا ما أصبح التأمُّل عادة للعقل تستند إلى وجهات نظر معرفية محددة تعزز تطورها (Erdogan, 2020; Humphreys & Susak, 2000). لذا، فإن المعلمين الممارسين للتأمُّل يمكنهم

تطوير فهم أعمق لتدريسهم، وتقييم نموهم المهني، وتطوير مهارات اتخاذ القرار لديهم، ومن ثَم يصبحون أكثر ثقة بأدائهم التدريسي (Farrell, 2008). إضافةً إلى تنمية المهارات التدريسية لديهم (المصري، 2017).

وقد أشارت المراجعات اللاحقة للدراسات إلى نقص البيانات الكمية والنوعية التي يمكن أن توضح ما إذا كان مكون تعليم الطالب في البرنامج ينتج معلمين أكثر تفكيراً وتأملاً (Hertzog & O'Rode, 2011). ولمعالجة هذه المسألة، شرعت برامج تعليم المعلمين في العقود الأخيرة لتعزيز الممارسة التأملية في المقررات الدراسية، فهي تُعَدّ مَهَمَة فكرية مفيدة لتطوير قدرة الطلبة المعلمين على ترجمة المواد التربوية والمحتوى المعرفي في سيناريوهات التدريس الواقعية. وبذلك خضعت برامج إعداد المعلمين لمزيد من التدقيق لتوفير الإعداد الجيد، وتنفيذ معايير الاعتماد، وإجراء تقييم الأداء وزيادة فعالية المعلم (Salajan & Duffield, 2019). وقد جاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات العديد من الدراسات التي نادت بأهمية الممارسات التأملية في برامج إعداد المعلمين في الجامعات (Beauchamp, 2015; deBettencourt & Nagro, 2019; Liu & Milman, 2010; Nagro, 2020; Tiainen et al., 2018). لذا هدفت الدراسة الحالية الكشف عن السمات التي ينبغي أن يتسم بها المعلم ليكون ممارسًا متأملًا، قادرًا على التقييم الذاتي لممارساته، ليتم الانتباه إليها وتضمينها في برامج إعداد المعلم.

أهداف الدراسة

الكشف عن خصائص المعلم كممارس متأمل من وجهة نظر الطلبة معلمي العلوم بجامعة السلطان قابوس في ضوء معايير المعلمين (InTASC) و(NSTA).

أسئلة الدراسة

السؤال الأول: ما خصائص المعلم كممارس متأمل الواردة في وثيقتيّ معايير المعلمين (InTASC) و(NSTA)؟

السؤال الثاني:ما خصائص المعلم كممارس متأمل من وجهة نظر الطلبة معلمي العلوم بجامعة السلطان قابوس؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: إضافة قائمة مشتركة بخصائص المعلم المتأمل في ضوء معايير المعلمين (InTASC) و(NSTA) ووجهة نظر الطلبة معلمي العلوم أنفسهم.

الأهمية التطبيقية: قد تسهم الدراسة في تزويد مخططي برامج إعداد المعلم بقائمة مشتركة بخصائص المعلم المتأمل في ضوء معايير المعلمين (InTASC) وNSTA) للاستعانة بها وتضمينها في برامج إعداد وتدريب وتقييم الطلبة المعلمين في كليات التربية. كما قد تسهم الدراسة في التحفيز على توظيف معايير (InTASC) وNSTA) في تطوير مستوى أداء المعلم عمومًا ومعلم العلوم خصوصًا.

مصطلحات الدراسة

يشير مصطلح "الممارسين التأمليين" إلى: "أولئك الذين يستخدمون الخبرات كفرص للنظر في كل من فلسفتهم وممارستهم" (Hammersley-Fletcher & Orsmond, 2005, p. 214).

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج النوعي، ونوع التصميم هو دراسة الحالة، حيث هو التصميم الأنسب للإجابة عن أسئلة الدراسة (Creswell & Booth, 2016/2019)، ولِمَا يتَّسم به هذا المنهج من جمع بيانات نوعية للكشف بصورة أعمق عن خصائص المعلم المتأمل.

عينة الدراسة

- تكونت العينة القصدية للدراسة الحالية من (15) طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في الأخيرة، من تخصص مناهج تدريس العلوم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، (12) منهم من الإناث، و(3) من الذكور.
- وثيقتي معايير المعلمين (InTASC) و(NSTA).

أدوات الدراسة

تم تنفيذ 5 مقابلات مجموعات التركيز للطلبة معلمي العلوم في برنامج البكالوريوس، كما تم تحليل وثيقتي معايير (InTASC) و(NSTA).

استراتيجيات تحليل البيانات

تم استخدام التحليل الموضوعاتي Thematic Analysis، للحصول على الأنماط من البيانات، من خلال تنظّيمها ووصفها بأقل حد من التفصيل الممكن (Braun & Clarke, 2006). علاوة على ذلك تم استخدام تحليل المحتوى النوعي للبيانات الذي يتميز بأنه يسلط الضوء على خصائص اللغة، والانتباه إلى المحتوى والمعنى الذي يحمله السياق النصي (Hsieh & Shannon, 2005).

نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما خصائص المعلم كممارس متأمل، الواردة في وثيقتيّ معايير المعلمين (InTASC) و(NSTA)؟

في سياق تدريس التأمل، تطرقت وثيقة InTASC للدور البارز للمعلم في جميع المعايير العشرة، لمساعدة المتعلمين لتحقيق مخرجات التعلم المنشودة، وبالأخص يظهر دوره في الوثيقة من خلال السمات التي تميزه كمعلم متأمل، وهي:

أ- الانفتاح الذهني Open-mindedness: كأن يستخدم المعلم فهمه للفروق الفردية، والثقافات، والمجتمعات المتنوعة، لضمان بيئات تعليمية شاملة تمكن كل متعلم من تلبية معايير عالية من التعلم، واعتماد المعلم على موارد الأسرة، والمجتمع، من خلال المقابلات والاستطلاعات والزيارات المنزلية، وما إلى ذلك، كما أنه يستخدم الموارد المتاحة عبر الإنترنت، مثل: الدورات التدريبية المنظمة حول تنمية الطفل، والمدونات، والبودكاست (ملفات الوسائط)، وغيرها، في تطوير العملية التعليمية. بالإضافة إلى أن المعلم يمارس باستمرار تقييم الأقران، والزملاء، ويطلب منهم تقديم التغذية الراجعة، ويحاول تطوير ممارسته في ضوء تلك الملاحظات. كما أنه يستعين بملاحظات الأسر والمجتمع كتغذية راجعة، ووجهات نظر متعددة حول تعلم المتعلمين، وبعد ذلك يتم التعديل والتحسين:

" يتواصل المعلم بانتظام مع العائلات، لفهم تطور المتعلم بشكل متبادل، ويشرك المتعلم في فهم، وتحليل، وتوصيل نموهم واحتياجاتهم". (ص18)

وتشير وثيقة NSTA أن المعلمون يخططون لوحدات دراسية تحقق فرصًا عادلة، تراعي التنوع الثقافي لجميع المتعلمين بناءً على فهم طريقة تعلمهم، وتطوير المعرفة العلمية، والمهارات، وعادات العقل. كما يتضمن ذلك أيضًا، محاولة المعلم الفعّال تكوين روابط مناسبة لممارسات العلوم، والهندسة، والمفاهيم المتقاطعة في عملية التخطيط للتدريس، وتهيئة بيئة تعليمية تتسم بالعدالة الاجتماعية، وتناضل

التحيز، ومتنوعة الثقافات لتحقيق أهداف التعلم. كما تظهر أيضًا مشاركة المعلم في فرص التطوير المهني، لتعميق معارفه التربوية، وممارساته بالمحتوى العلمي الخاص بالعلوم:

"خطط للدروس حيث يكون لجميع المتعلمين مجموعة متنوعة من الفرص للاستقصاء والتعاون والتواصل والتقييم والتعلم من الأخطاء والدفاع عن تفسيراتهم الخاصة لما يلي: الظواهر العلمية، والملاحظات، والبيانات". (ص2)

ب- المسؤولية Responsibility: تظهر الوثيقتين -على حد سواء- في جميع معاييرهما؛ تحمل المعلم المسؤولية عن تعلم جميع المتعلمين، وتقاسم هذه المسؤولية مع الزملاء، وتتضح هذه المسؤولية في معايير InTASC من خلال دور المعلم في فهمه لأنماط التعلم، وأن أساليب التطوير تختلف بين الأفراد، فينفذ خبرات التعلم المناسبة، كالربط بين المفاهيم، واستخدام وجهات نظر مختلفة لإشراك المتعلمين في التفكير الناقد والإبداعي، والعمل التعاوني لحل المشكلات المتعلقة بالقضايا المحلية والعالمية. ويتحمل المعلم مسؤولية إصدار أحكام واتخاذ قرارات تظهر فهمه لكيفية تصميم وتنفيذ وتفسير النتائج من مجموعة من التقييمات التكوينية والختامية. ويظهر كذلك في الوثيقة تشجيع المعلمين للمتعلمين على قبول المسؤولية عن تعلمهم، ويتعاونون معهم لضمان التصميم والتنفيذ الفاعلين لكل من التعلم الموجه ذاتيًا والتعلم التعاوني، فالشراكة بين المعلمين والمتعلمين تحمِّل كلا الطرفين مسؤولية إنجاز المتعلم ونجاحه:

" يسعى المعلم لأدوار قيادية مناسبة وفرص لتحمل مسؤولية تعلم المتعلمين، والارتقاء بالمهنة". (ص47)

ج- التحليل المستمر والتقييم لممارساته Continuous analysis and evaluation of its practices: تظهر وثيقة InTASC دور التطوير المهني في توفير فرصًا تعليمية شاملة، ومستمرة، ومكثفة، لتوسيع قاعدة المعرفة المهنية المتاحة للمعلمين، ولإشراكهم في عملية مستمرة لفحص ممارسات التدريس بشكل ناقد، للعثور على طرق جديدة، وأكثر فاعلية لتحسين تعلم المتعلمين. وتبدي الوثيقة أن التطوير المهني يحتاج إلى معالجة أهداف المعلم -بشكل فردي- للنمو المهني، ومعرفة أولويات التعلم لتحسين الممارسات. كما يُشرك التطوير المهني المعلمين في العمل مع الآخرين لتعميق معرفتهم بالمحتوى، وصقل مهاراتهم التعليمية، وتطوير قدرتهم على استخدام البيانات لاتخاذ قرارات هادفة. وبالتالي، فإن التعلم المهني هو عملية مستمرة مضمنة في الوظيفة تدعم نقل المعرفة والمهارات المكتسبة حديثًا إلى الممارسة.

يحتاج هذا التعلم أيضًا إلى التقييم والتعديل بشكل مستمر، الأمر الذي يتطلب وقوف المعلم المستمر على تحليل ممارساته، وتقييمها، من خلال تحديد نقاط القوة، أولويات التطوير، والعمل على التعديل المطلوب في ضوء ذلك، علاوة على ذلك،

يطلب المعلم أحيانًا التعليقات من الآخرين والحصول منهم على تغذية راجعة، فالتقييم التكويني يتطلب توضيحًا، وتواصلًا واضحًا للنتائج التعليمية المقصودة، ومعايير النجاح، وردود الفعل الوصفية المستمرة، واستخدام أدلة التقييم، لإجراء تعديلات على التدريس والتعلم، والتقييم الذاتي، وتقييم الأقران الذي يعزز وعي المتعلم بالنمو والتحسين المطلوب:

" سجّل الفيديو الذاتي في موقف المجموعة، وحلل التفاعل، وحدد أهدافًا للتحسين". (ص47).

أما وثيقة NSTA، فلم يظهر فيها ما يشير إلى عملية التحليل التي يقوم بها المعلم لممارساته، التي تعينه في عملية التطوير والتحسين.

د- موجّه ذاتيًا Self-directed ومستقل Independent: تظهر ممارسات المعلم في وثيقة InTASC الدور القيادي للمعلم، فهو يستطيع اتخاذ قرارات مرتبطة بتعلم المتعلمين، مما يجعله يعمل بشكل مستقل وتعاوني في الوقت ذاته، أضف إلى ذلك، يعمل المعلم على إنتاج أبحاث علمية يمكن استخدامها على مستوى عالٍ، تصل إلى التأثير على قضايا وسياسات التعليم. بالإضافة إلى كون المعلم يتسم بالتوجيه الذاتي والاستقلالية؛ فهو أيضًا يوجه المتعلمين نحو الاستقلالية، ويسهل لهم تحمل مسؤولية اختيار الأساليب لمهمة التعلم التي ستكون فاعلة بالنسبة لهم كأفراد؛ لتنتج عملًا جيدًا:

" المعلم قائد في فصله الدراسي، ويتحمل المسؤولية، ويوجه تعلم المتعلمين نحو التوقعات العالية". (ص47)

إن هذه السمات التفصيلية لم تظهر بشكل تفصيلي في وثيقة NSTA، ورغم ذلك، فهي واضحة بشكل عام في تحمل المعلم لمسؤولية تعلم طلبته، وبارزة بوضوح في جميع المعايير، مثل:

" تنفيذ الأنشطة المناسبة لقدرات جميع المتعلمين التي تظهر تقنيات آمنة لشراء، وإعداد، واستخدام، وتخزين، وصرف، وإشراف، والتخلص من جميع المواد الكيميائية/ المواد/ المعدات المستخدمة في مجالات الترخيص الخاصة بهم". (ص2).

نتائج السؤال الثاني: ما خصائص المعلم كممارس متأمل من وجهة نظر الطلبة معلمي العلوم بجامعة السلطان قابوس؟

تمت الإجابة على السؤال من خلال مقابلات مجموعات التركيز، التي أظهرت أن هناك خصائص لا بد أن يتسم بها المعلم المتأمل من وجهة نظر المشاركين، وقد تمثلت هذه الخصائص في: (1) التحليل، فالطلبة يحللون، في بعض الأحيان، المواقف الصفية عندما لا يجدون من يساعدهم في الحصول على تغذية راجعة، وقد ذكرت الطالبة المعلمة (G5.P1): "إنني أستطيع تحليل موقف الصف، لأنني ليس بالشكل الدائم أجد من يتابعني أو يمدني بالتغذية الراجعة ... فمن الممكن أنني أستطيع أن أحلل ذاتي أو أحلل موقف

الصف". (2) التفكير الناقد، "التفكير الناقد مهم جدا" (G5.P2)؛ (3) تفكير تأملي عميق " لابد تكون عندك جانب تأملي، يعني عميق" (G4.P1)؛ (4) مهارات الحوار والتعبير، ولتوضيح أهمية هذه المهارة عبَّرت الطالبة المعلمة (G2.P1) قائلة:

التعبير الحر، تكون من ضمن السمات إنه الشخص تكون عنده مهارة تعبيرية يقدر يعبر فيها عن أفكاره وآراءه نفس الوقت، في حالة تطبيق الممارسات التأملية النقاشية، نقاش الأقران، مع الدكاترة، أفضل إنه يكون الشخص ملتزم بمهارات الحوار، وتقبل الرأي والرأي الآخر.

(5) يمتلك مهارات الاستنتاج، وقد ذكرت ذلك الطالبة المعلمة (G2.P1) عند وصفها للمعلم المتأمل قائلة: "إنه يكون عنده مثلًا مهارات استنتاجية"؛ (6) يمتلك عقلية منفتحة، فقد عبرت عنها الطالبة المعلمة (G5.P2) بمصطلح تقبل الآراء وقد شرحت زميلتها (G5.P1) هذه السمة بتوضيح أكثر، قائلة: "عندما يكون هناك تقييم أقران تكون هناك القدرة على المناقشة، ووجود آراء مختلفة وأفكار، وطرح للسلبيات، بحيث أنني أتقبل، ولا أكون متحيزة لفكرتي الخاصة"؛ (7) الصبر، قد تكون سمة غريبة، ولكن وضّحتها إحدى الطالبات المعلمات بقولها: " السمة التي أعتقد بأنها سمة إيجابية، وساعدتني، كثيرًا في الواقع، وبالتالي ساعدتني على التأمل هي الصبر، لو لم أكن أملك هذه السمة لم أكن أستطيع تنفيذ الإستراتيجيات وأقوم بتعديلها" (G5.P2)؛ (8) إيجابي متفائل، كانت تلك نظرة إيجابية من الطالبة المعلمة (G1.P2) حينما وضَّحت هذه الصفة بقولها: "من الممكن أن يكون شخص إيجابي أو متفائل، من الممكن العمل الذي أقوم به أستطيع القيام به بشكل أفضل، ومن الممكن في المستقبل أن أقوم بتأديته بشكل أفضل من السابق، أي أن يكون لدي تفكير إيجابي أو نظرة إيجابية"؛ (9) الدقّة، التي تحدَّثَ عنها الطالب المعلم (G4.P1) وعبر عنها بالتدقيق مفسرًا للمعنى بقوله: "سمة التدقيق، يعني يكون دقيق في كل حاجة ... فالدقة يمكن جزء منها يعين على التأمل"؛ (10) تحليل المشكلات ومحاولة حلها، فسّرت هذه السمة إحدى الطالبات المعلمات بقولها: "وأيضا تحليل المشكلات، لأن في كل ورقة تأملية يطلب منك تحدد نقاط الضعف والقوة، في نفس الوقت المواقف أو التحديات اللي واجهتك وكيف تحلها" (G2.P1)؛ (11) مهارة التأمل نفسها يجب أن يمتلكها المعلم المتأمل، إلا أن ليس الكل يستطيع ممارستها بالشكل الصحيح مثلما أوضحت الطالبة المعلمة (G2.P3) في حديثها: "لأمارس التأمل، أحتاج إلى التأمل نفسها كمهارة، أصلًا التأمل نفسه مهارة، لكن ما كل الأشخاص قادرين على ممارستها بالشكل الصحيح"؛ (12) تحمل المسؤولية، كما وصفتها الطالبة المعلمة (G1.P1) بقولها: " تحدث ممارسات أنت تقوم بها وتكون مسؤول عنها، وتكون خارج عن إرادتك"؛ (13) الوعي والحضور الذهني، وقد اتفقت معظم مجموعات التركيز على أهميته، للدرجة التي أشارت فيها الطالبة المعلمة (G1.P1) بأنها أهم سمة تساعدها على التأمل: "حضورك الذهني وحضور البديهة، وتكون مركز على الوضع، أعتقد أن هذه أهم سمة لتساعدني على التأمل"؛ (14) موَجَّه ذاتيًا، وقد تكون

لها علاقة بالتقييم الذاتي، فهي سمة مهمة أشار إليها المشاركون من جميع الفئات بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، مثلما ذكرت المشرفة (M.P1): "يقيّم نفسه ذاتيًا، ويرى ما نقاط القوة وما نقاط الضعف، وكيف يطور نفسه، كيف يحسن من أدائه، وما هي الإستراتيجيات المستخدمة"؛ (15) الذكاء الاجتماعي، ذكرت هذه السمة إحدى مجموعات التركيز مؤكدين على أهمية الانخراط في مجموعات الزملاء والتفاعل الإيجابي بين الأقران في ممارسات التأمل وتحقيق الفائدة منها، علاوة على أنها سمة مساعدة أيضًا للمعلم والطالب، بل والإداريين في المدرسة وجميع المحيطين بنا على حد سواء، وقد أوضحت ذلك الطالبة المعلمة (G1.P3) قائلة: "هي أحد الصفات التي من الممكن أن تساعد المعلم أو الطالب في التأمل، ليس فقط مع الطلبة، وإنما أيضًا مع المعلمين، والإداريين، مع أي شخص محيط، بسبب الذكاء الاجتماعي يمكنني التعامل مع الآخرين والمناقشة معهم" أضافت مدعِّمةً هذه الأهمية: "ونحن كطلبة الشخص الذي ينخرط مع الأقران، ويتعامل معهم في التأمل يحصل على فائدة أكثر من أي شخص، أو الشخص المنعزل عن البقية"؛ (16) أن يمتلك خلفية نظرية تربوية، إدارية، نفسية، تعينه على التعامل مع المواقف وحل المشكلات التي قد تواجهه، بحيث بعد تأمله يتمكن من توظيف ما يراه مناسبًا في ضوء هذه النظريات التي درسها، فالطالبة المعلمة (G3.P1) ترى أهمية هذه السمة في تمكّن المعلم المتأمل من التطبيق لما درسه واقعًا بعد تأمله للموقف، واختيار التعامل المناسب معه في ضوء ذلك، أوضحت ذلك بقولها: "يمكن يكون عندنا خلفية نظرية عن بعض الأفعال، مثلًا بعض الإستراتيجيات وكيفية تأثيرها ... دراستنا في علم النفس، ودراستنا لمقررات الإدارة، درسنا جميع هذه المقررات، نستطيع أن نستخدمها خلال تأملنا في الحصص الدراسية أو المواقف التربوية خلال مسيرتنا التدريسية"؛ (17) التفكير المنظم، يحتاج المعلم المتأمل أن يكون منظم التفكير، فذلك سيكون معينًا له بشكل أكبر على الاستفادة من ممارسته لعملية التأمل، ولا يقتصر فقط على توظيف ذلك في طريقة كتابته لهذه الملاحظات أو التأملات ليتمكن من العودة إليها والاستفادة منها فقط، كما شرحت ذلك الطالبة المعلمة (G1.P2) قائلة: "أنا أعتقد بأنه يجب أن يكون تفكيره منظم، حيث يخصص مكان لكتابة التأمل، والملاحظات، فلا تكون هذه الملاحظات عشوائية من الممكن نسيانها، وبالتالي لا تؤدي الهدف المطلوب منها".

الاستنتاجات

من خلال تحليل بيانات الوثائق ومقابلات مجموعات التركيز تبين أن وثيقتي المعايير تناولت أبرز السمات التي ينبغي أن يتسم بها المعلم ليكون ممارسًا متأملًا، وهي: الانفتاح الذهني، وتحمل المسؤولية، والتقييم الذاتي المستمر لممارساته، والتوجيه الذاتي. اتفقت

نتائج مقابلات مجموعات التركيز مع هذه السمات الواردة في الوثيقتين، فقد أبدى المشاركون نفس هذه السمات بصيغ مختلفة أشار مضمونها إلى ذات المعنى، ونجد أن هذه النتيجة تتفق مع السمات التي ينبغي أن يتسم بها الممارس المتأمل التي حددها ديوي Dewey (1933) المتمثلة في أن يكون شخصًا صادقًا متفانيًا في عمله، ومنفتحًا ذهنيًا، ويتمتع بالمسؤولية الفكرية. علاوةً على سمة التحليل والتقييم الذاتي لممارساته والتي اتفقت مع دراسات كل من (سليم وعوض، ٢٠٠٩؛ Gungor, 2016; Shanmugavelu et al., 2020; Thorsen & DeVore, 2013; Zeichner, 1981)، وتُعَدّ هذه العناصر هي المتطلبات الأساسية للمتأمل الناجح.

إلا أن مقابلات مجموعات التركيز أظهرت خصائص أخرى من خلال الواقع الذي يعيشه الطلبة المعلمين، الأمر الذي يجعلنا ندرك أهمية هذه المقابلات، التي تعطي مجالًا رحبًا للتعبير بأريحية، وبشكل خاص إذا ما توفرت للمشاركين الأسباب التي تحفزهم على ذلك. وقد اتفقت معظم هذه السمات التي ذكرها المشاركون مع عدد من السمات التي أوضحها إيبي وكوجاوا Eby and Kujawa (1998)، وكذلك ما ذكره لوبينسكي وآخرون Lupinski et al. (2012).

توصيات الدراسة

توصي الدراسة بإنشاء برامج تدريبية للممارسات التأملية في برامج إعداد المعلم، تهدف إلى إكساب الطلبة المعلمين سمات الممارس المتأمل.، وتوصي بتطوير تقييم الممارسات التأملية في ضوء المعايير الدولية بحيث يتم تضمين سمات المعلم المتأمل.

المراجع

1- حنفي، محمد ماهر محمود (2019). متطلبات تفعيل القدرة التنافسية لجامعة بورسعيد في ضوء التصنيفات العالمية للجامعات. *مجلة كلية التربية :جامعة بورسعيد – كلية التربية*،26 ، 1-41.

2- الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح (2010). *الاعتماد وضبط الجودة في الجامعات العربية*. عالم الكتب الحديث.

3- سليم، خيري عبد الله وعوض، ميشيل عبدالمسيح. (2009). *التدريس التأملي والنمو المهني للمعلمين*. دار الكتاب الحديث.

4- السيد، عزة عبد الهادي محمد (2015). المأمول في إعداد معلم العلوم :دراسة إستشرافية. *المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس* (ص ص227-253). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

5- العاني، وجيهة ثابت، والعبري، خلف، وأحمد، عزام عبد النبي (2018). درجة تحقق معايير الاعتماد الدولية CAEP في برامج إعداد المعلم بجامعة السلطان قابوس. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك – عمادة البحث العلمي*،*14*(3)، 283-300.

6- المصري، تامر على عبد اللطيف (2017). برنامج قائم على التفكير التأمُّلي في تنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى طالب الدبلوم العام في التربية تخصص علوم .*المجلة المصرية للتربية العلمية: الجمعية المصرية للتربية العلمية*، *20*(6)، 37-84.

7- Al-Issa, A. (2019). Beyond Textbook Instruction: Stories from ELT Teachers in Oman. *Changing English: Studies in Culture and Education, 26*(3), 263–281. https://doi.org/10.1080/1358684X.2019.1591270

8- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, *16*(1), 123–141. https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525

9- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

10- Council of Chief State School Officers (CCSSO) (2013). *InTASC Model Core Teaching Standards and Learning Progressions for Teachers 1.0*. Retrieved in 24 December, 2019 from: https://2u.pw/eaGyAE

11- deBettencourt, L. U., & Nagro, S. A. (2019). Tracking Special Education Teacher Candidates' Reflective Practices Over Time. *Remedial and Special Education*, *40*(5), 277–288. https://doi.org/10.1177/0741932518762573

12- Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath and Company.

13- Eby, J. W., & Kujawa, E. (1998). *Reflective planning, teaching and evaluation: K-12* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ; Merrill-Prentice Hall.

14- Erdogan, F. (2020). The Relationship between Prospective Middle School Mathematics Teachers' Critical Thinking Skills and Reflective Thinking Skills. *Participatory Educational Research*, *7*(1), 220-241. https://doi.org/10.17275/per.20.13.7.1

15- Farrell, T. S. (2008). Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners. CAELA Network Brief. *Center for adult English language acquisition*. https://eric.ed.gov/?id=ED505394

16- Hammersley-Fletcher, L., & Orsmond, P. (2005). Reflecting on reflective practices within peer observation. *Studies in higher education, 30*(2), 213-224. https://doi.org/10.1080/03075070500043358

17- Hertzog, H. S., & O'Rode, N. (2011). Improving the quality of elementary mathematics student teaching: Using field support materials to develop feflective practice in student teachers. *Teacher Education Quarterly*, *38*(3), 89–111. https://www.jstor.org/stable/23479619

18- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, *15*(9), 1277-1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687
19- Humphreys, K., & Susak, Z. (2000). Learning how to fish: Issues for teachers engaging in self-evaluation and reflective enquiry in school. *Research in Education*, *64*(1), 78-90. https://doi.org/10.7227/rie.64.8
20- Lupinski, K., Jenkins, P., Beard, A., & Jones, L. (2012). Reflective Practice in Teacher Education Programs at a HBCU. *Educational Foundations*, *Summer*, 81–92. https://eric.ed.gov/?id=EJ1000232
21- National Science Teaching Association (NSTA) (2020). *2020 NSTA Standards for Science Teacher Preparation.* Retrieved in 2 June, 2020 from: https://www.nsta.org/preservice/
22- Salajan, F. D., & Duffield, S. K. (2019). Enhancing Pre-service Teachers' Professional Practice Through Reflection on the Action of Others: The Development of the Heterospective Reflection Framework Informed by Virtual Field Experiences. *Teacher Educator*, *54*(4), 333–358. https://doi.org/10.1080/08878730.2018.1557309
23- Shanmugavelu, G., Parasuraman, B., Arokiasamy, R., Kannan, B., & Vadivelu, M. (2020). The Role of Teachers in Reflective Teaching in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, *8*(3), 30–33. https://doi.org/10.34293/education.v8i3.2439
24- Thorsen, C. A., & DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice*, *14*(1), 88–103. https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732948
25- Tiainen, O., Korkeamäki, R. L., & Dreher, M. J. (2018). Becoming Reflective Practitioners: A Case Study of Three Beginning Pre-service Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *62*(4), 586–600. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258673
26- Zeichner, K. M. (1981). Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, *12*(4), 1–22. https://doi.org/10.1007/BF01807805

المؤتمر الدولي العلمي الحادي عشر للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات

في العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت شعار:

" فروع المعرفة بين التخصص والتداخل "

جامعة UPF - برشلونة – إسبانيا

2023 / 4 / 25 - 24

المشكلات النفسية المترتبة على جائحة كورونا لدى عينة من طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس

إعداد:

أ. بسام عبدالله يحيى علي الإرياني

باحث دكتوراه في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية - جامعة تونس

تونس

Email: bassam_aleryani@yahoo.com

ملخص:

هدف البحث إلى معرفة المشكلات النفسية الناجمة عن جائحة فيروس كورونا المستجد(Covid-19) لدى أفراد العينة، والفروق وفقاً لمتغير النوع، والإصابة بالفيروس، والحالة الصحية، ولتحقيق أهداف البحث، طبق الباحث مقياس المشكلات النفسية على عينة (312) طالب وطالبة، وكان من أهم النتائج ارتفاع في درجة المشكلات النفسية، عدم وجود فروق في الاكتئاب والكدر النفسي، والوساوس القهرية، والمخاوف الاجتماعية تُعزى لمتغير النوع، والإصابة بالفيروس، بينما توجد فروق في الوحدة النفسية واضطرابات النوم وفي الدرجة الكلية للمقياس تُعزى لمتغير النوع، والفروق لصالح الذكور وفي الفرق لصالح طلبة الإجازة، وفي الإصابة بالفيروس الفروق لصالح الطلبة لذين أصيبوا بفيروس كورونا (Covid-19)، وعدم وجود فروق في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات النفسية، وعلى مجالاته الخمسة لدى أفراد عينة البحث تُعزى لمتغير الحالة الصحية.

الكلمات المفتاحية: المشكلات النفسية، جائحة كورونا، طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

Abstract:

This study aimed at exploring the students' psychological problems caused by COVID-19 at the Faculty of Humanities and Social Sciences, Tunis. The study investigated the differences based on variables such as gender, academic level, infection with the virus, and health state. The study sample consisted of (312) male and female students. The researcher utilized the psychological problem scale. One of the important findings was an increase in the degree of psychological problems. There were no differences concerning depression and psychological distress, obsessive-compulsive disorder, and social fears, based on the variables above. The differences were found in psychological loneliness, sleep disorder, based on the gender variable; it was higher for males. No differences were found in the scale's total score based on the health state variable.

Keywords: psychological problems, COVID-19 pandemic, students, Faculty of Humanities and Social Sciences.

مقدمة البحث:

مما لا شك فيه أن لانتشار الأوبئة أثر كبير على الصحة النفسية لطلبة الجامعات؛ حيث اشارت الكثير من الدراسات إلى مستويات عالية من ضائقة الصحة النفسية، مع ارتباط الاكتئاب بصعوبات التركيز على العمل الأكاديمي الذين يقضون أكثر من ساعة يومياً في البحث عن معلومات حول انتشار الأوبئة (Son et at, 2020)، كما قدمت دراسة (Sun & Chung, 2020) أدلة على تفاقم مشاكل الصحة النفسية الشائعة والرفاهية أثناء الوباء، ودراسة (Chaudhary et at, 2021)

التي وجدت أن الطلبة أفادوا أنّ رفاهيتهم وصحتهم النفسية قد أصبحت أسوأ قليلاً منذ بداية جائحة كورونا، وكذلك نتائج الدراسات التالية: (Tinsley, 2020)، و دراسة لي وآخرون (Le et at, 2020)، ودراسة تساو وآخرون (Cao et at, 2020)، ودراسة الربدي (Rabdi, 2020)، ودراسة الفقي، وأبو الفتوح (Al-Faqi, and Aboul Fotouh, 2020)، دراسة خلف وآل سعيد (Khalaf and Al Said, 2020)، دراسة تاديسي وآخرون (Tadesse et at, 2021)، وأيضاً دراسة المأمون وآخرون (Al Mamun et at, 2021)، جميعها تطرقت لمواضيع المشكلات النفسية، ووجدت أن الصحة النفسية والعقلية للطلبة تدهورت، وكان الاناث اكثر تأثر من الذكور، وتطرقت دراسة فيلاني وآخرون (Villani et at, 2021)، ووأجرى تشنغ وآخرون (Zheng et at, 2021) دراسة هدفت إلى معرفة عن مستوى الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات في جينان بالصين خلال ذروة انتشار وباء COVID-19، أظهر طلبة الجامعات انتشاراً أكبر للاكتئاب والقلق، ويدعم أوشنيك وآخرون (Ochnik et at, 2021) صحة ما توصلت إليه الدراسات السابقة، وكذلك دراسة تشين ولوكوك (Chen & Lucock, 2022) التي طبقت على طلبة الجامعات في شمال إنجلترا، وتوصلت إلى مستويات عالية من القلق والاكتئاب.

وعلى حد علم الباحث لم تقم أي دراسة بتحديد الآثار النفسية لـ (COVID-19) على طلبة الجامعات في الجمهورية التونسية، مثل مشكلة الوحدة النفسية، والاكتئاب والكدر النفسي، والوساوس القهرية، والمخاوف الاجتماعية، واضطرابات النوم، على الرغم من تأثيره على نوعية حياة الفرد وعلى علاقته بالمعلومات الديموغرافية المختلفة، في هذا البحث، قمنا بتحديد تأثير الصحة النفسية لـ (COVID-19) على طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس والعوامل المرتبطة به.

مشكلة البحث:

من الدوافع التي دفعت الباحث للبحث في هذا الموضوع ندرة الدراسات العربية التي تناولت التأثيرات النفسية السلبية لفيروس كورونا المستجد على طلبة الجامعة، حيث لم يجد الباحث في البيئة التونسية أية دراسة تتعلق بهذا الموضوع، كذلك محدودية الدراسات العربية المتعلقة بهذا الجانب وعلى هذه الفئة، ومن هنا تنطلق مشكلة البحث في محاولة التعرف على المشكلات النفسية التي يُعاني منها طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس والناجمة عن جائحة كورونا المستجد(Covid-19)، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مستوى المشكلات النفسية التي الناجمة عن جائحة فيروس كورونا المستجد(Covid-19) لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات النفسية الناجمة عن جائحة فيروس كورونا المستجد (Covid-19) لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس، تبعاً للمتغيرات التالية: النوع: (ذكر- أنثى)، الإصابة: (نعم أصبت بالفيروس- لا لم أصب بالفيروس)، الحالة الصحية: (أُعاني من أمراض مزمنة- لا أُعاني من أمراض مزمنة).

أهداف البحث: يهدف البحث إلى الآتي:

- التعرّف على المشكلات النفسية الناجمة عن جائحة فيروس كورونا المستجد(Covid-19) لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس.

- التعرف إلى ما إذا كان هناك فروقاً دالة إحصائياً في المشكلات النفسية الناجمة عن جائحة فيروس كورونا المستجد(Covid-19) لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس باختلاف متغير النوع، والإصابة بالفيروس، والحالة الصحية.

فرضيات البحث:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط المحسوب والوسط الفرضي لإجابات أفراد العينة على مقياس المشكلات النفسية ومجالاته.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فيما يتعلق بالمشكلات النفسية الناجمة عن فيروس كورونا المستجد (Covid-19) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير النوع (ذكور، أناث)، و(إجازة، دراسات عليا)، والإصابة بالفيروس(نعم أُصبت، لم أُصب)، والحالة الصحية (أُعاني من أمراض مزمنة، لا أُعاني من أمراض مزمنة).

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في جانبين نظري وتطبيقي، ففي الجانب النظري يعد البحث من الأبحاث النادرة حسب اطلاع الباحث، والذي هدف إلى معرفة المشكلات النفسية الناجمة عن فيروس كورونا المستجد (Covid-19) لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس، وكذا ما سيضيفه البحث للأدب النظري في مجال الصحة النفسية لدى طلبة الجامعات التونسية، أما الأهمية التطبيقية فتتجسد فما سيقدمه البحث من أداة علمية لقياس المشكلات النفسية الناجمة عن فيروس كورونا المستجد (Covid-19)، وكذلك ما سيصل إليه من نتائج.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بدراسة المشكلات النفسية المتمثلة بـ(الوحدة النفسية، والاكتئاب والكدر النفسي، والوساوس القهرية، والمخاوف الاجتماعية، واضطرابات النوم) "موضوعياً"، وعينة البحث مكونة من (312) طالب وطالبة "بشرياً"، في كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس "مكاناً"، للفصل الدراسي الأول من العام (2022) "زماناً"، وبالمنهج المستخدم، وبالأداة المستخدمة مقياس المشكلات النفسية.

التعريفات الإجرائية للبحث:

1- المشكلات النفسية: هي المشكلات التي تسبب للفرد صراعات داخلية وخارجية، مما ينتج عنها عدم التوافق النفسي والاجتماعي، ومن هذه المشكلات، الوحدة نفسية، والاكتئاب والكدر النفسي، والوساوس القهرية، والمخاوف الاجتماعية، واضطرابات النوم.

وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة على مقياس المشكلات النفسية المستخدم في هذا البحث.

ونقصد بالوحدة النفسية: حالة يشعر بها الفرد بأنه وحيد وبعيد عن الآخرين وافتقاده للحب والاهتمام من قبل الآخرين، ولا يستطيع التخلص من هذه المشاعر رغم تواجده مع الآخرين.

والاكتئاب والكدر النفسي: حالة من الحزن الشديد، والذي يظهر بشكل مستمر والناتج عن الظروف المؤلمة التي يشعر بها الفرد أو يمر بها.

والوساوس القهرية: هواجس تفرض نفسها على الفرد لا إرادياً، وتظل تراود الفرد رغم إدراكه لمحتواها الفارغ، وتسيطر عليه ويعجز عن التغلب عليها، ويصبح يمارسها بشكل متكرر.

والمخاوف الاجتماعية: خوف الفرد من الانخراط مع الآخرين، وهذه المخاوف غير منطقية وغير طبيعية، مما تدفعه لتجنب الاخرين والابتعاد عن مخالطتهم، حتى وأن وجد مع الآخرين في بعض المواقف فيظل يشعر بالقلق والخوف مما يدفعه للهروب من هذه المواقف.

واضطراب النوم: الظروف التي تؤثر على جودة النوم أو توقيته أو مدته وتؤثر على قدرة الشخص على العمل بشكل صحيح أثناء استيقاظه.

2- فيروس كورونا (COVID-19)، تم تعريفه من قبل منظمة الصحة العالمية على أنه مرض معدٍ، وينتقل عبر الاتصال المباشر مع المريض من خلال الرذاذ الخارج من الفم والأنف، وهو أحد الأمراض التنفسية المكتشفة مؤخراً في ديسمبر 2019 بمدينة يوهان الصينية، ومن أبرز أعراضه الأكثر شيوعاً، الحُمى والسعال الجاف والشعور بالتعب والإعياء والصداع، وقد يُصاب الفرد بالعدوى دون أن يشعروا إلا بأعراض خفيفة.

إجراءات البحث، وأدواته:

1- منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي علي المنهج الوصفي التحليلي الذي يفيد بما هو قائم في الواقع ومحاولة تفسيره وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع ومن ثم تحليلها وتفسيرها.

2- مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس للعام (2022)، والبالغ عددهم (3300) طالباً وطالبة.

3- عينة البحث:

من أجل الحصول على إجابات العينة الأساسية للبحث تم إرسال رابط المقياس المستخدم في البحث بعد تصميمه إلكترونياً عن طريق استخدام نماذج Google Drive "Form" إلى اتحاد طلبة الكلية لتعميمه على جميع طلبة الكلية، من خلال نشره على مجموعات الطلبة بالفيس، والواتس آب، على طلبة الكلية، وقد بلغت ردود الطلبة الذين أكملوا الإجابة على المقياس (312) طالباً وطالبة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس، والجدول (1) يوضح خصائص العينة التي شملها البحث، في ضوء متغيرات البحث.

جدول (1) يوضح خصائص العينة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكور	68	% 21.80
	أناث	244	% 78.20
الإصابة بالفيروس	نعم أُصبت	160	% 51.28
	لم أُصب	152	% 48.71
الحالة الصحية	أُعاني من أمراض مزمنة	32	% 10.26
	لا أُعاني من أمراض مزمنة	280	% 89.74
المجموع الكلي للعينة		312	% 100

4- أداة البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث قام الباحث بالاطلاع على التراث النظري لموضوع البحث، والدراسات السابقة التي تناولت المشكلات النفسية المصاحبة للأزمات والكوارث كما يدركها ويعاني منها طلبة الجامعات، وقام الباحث بعمل سؤال إلكتروني استطلاعي مفتوح على عينة عشوائية بلغت (37) طالب وطالبة بجامعة تونس، والذي كان ينص على: ما المشكلات النفسية التي واجهتها خلال أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد، وما رافقها من إجراءات احترازية صحية؟، وبعد إجابات أفراد العينة العشوائية قام الباحث بتصميم المقياس بصورته الأولية، والذي تكون من (56) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، وهي: بعد الوحدة النفسية ويتكون من (11) فقرة، والاكتئاب والكدر النفسي ويتكون من (13) فقرة، والوساوس القهرية ويتكون من (12) فقرة، المخاوف الاجتماعية ويتكون من (10) فقرات، اضطرابات النوم، ويتكون من (10) فقرات، ووضع الباحث أمام كل فقرة خمسة بدائل وفقاً لطريقة ليكرت الخماسي (موافق بشدة=5، موافق=4، محايد=3، غير موافق=2، غير موافق بشدة=1)، وللوصول إلى الصيغة النهائية للمقياس استخراج الخصائص السيكو مترية (الصدق والثبات) من خلال الاستعانة بعينة تقنين بلغت (72) طالب وطالبة (25 ذكور، و47 أناث) من طلبة جامعة تونس، واعتمد الباحث على هذه العينة للتحقق السيكو متري للمقياس المستخدم في هذا البحث، وفق الخطوات الآتية:

أولاً- حساب صدق المقياس:

أ- الصدق الظاهري: تم حسابه من خلال عرض المقياس على العينة الاستطلاعية والتحقق من مناسبته لعينة البحث المستهدفة، ووضح الفقرات.

ب- صدق المحكمين: تم حسابه من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال علم النفس ومناهج البحث والإحصاء وعددهم (9) خبراء، حيث طُلب منهم ابداء الراي على صلاحيتها وملائمتها من حيث صياغة أو مضمون الفقرة وبدائلها، وقد تم اعتماد نسبة موافقة (85%)، وقد قاموا بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل.

ج- صدق الاتساق الداخلي للمقياس: من أجل حساب الاتساق الداخلي قمنا بإيجاد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه باستخدام معامل الارتباط الثنائي الأصيل (بوينت بايسير يال- يدوي)، بالإضافة إلى حساب معامل ارتباط درجة كل بعد مع الدرجة الكلية للمقياس بواسطة معامل ارتباط بيرسون، واعتمدنا في تفسير معاملات الارتباط على القيم التالية:

من (0.70) فما فوق ارتباط عالي، من (0.70- 0.40) ارتباط متوسط، (0.40) فأقل ارتباط ضعيف، وكانت نتائج معاملات الارتباط، كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2) يوضح معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد

الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط
الوحدة النفسية		الاكتئاب والكدر النفسي		الوساوس القهرية		المخاوف الاجتماعية		اضطرابات النوم	
1	0.79	11	0.74	21	0.78	31	0.63	41	0.83
2	0.87	12	0.62	22	0.80	32	0.74	42	0.77
3	0.76	13	0.63	23	0.73	33	0.74	43	0.77
4	0.84	14	0.74	24	0.85	34	0.75	44	0.78
5	0.85	15	0.81	25	0.89	35	0.85	45	0.82
6	0.83	16	0.81	26	0.88	36	0.85	46	0.78
7	0.83	17	0.78	27	0.83	37	0.78	47	0.79
8	0.84	18	0.77	28	0.83	38	0.74	48	0.77
9	0.79	19	0.84	29	0.60	39	0.86	49	0.69
10	0.78	20	0.77	30	0.74	40	0.78	50	0.64

يتضح من الجدول السابق أنّ أغلب معاملات ارتباط الفقرات عالٍ، وهذا مؤشر إيجابي على صدق الفقرات، وجميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) وهذه النتيجة تؤكد اتساق وتجانس فقرات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها.

وأيضاً تم التحقق من تجانس أبعاد المقياس فيما بينها من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وكانت نتائج معاملات الارتباط، كما هو موضح في جدول (3).

جدول (3) يوضح معاملات ارتباط البعد والدرجة الكلية للمقياس

البعد	الوحدة النفسية	الاكتئاب والكدر النفسي	الوساوس القهرية	المخاوف الاجتماعية	اضطرابات النوم
معامل الارتباط	0.51	0.85	0.74	0.83	0.86

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى دلاله (0.01) وهذا يؤكد اتساق وتجانس أبعاد المقياس فيما بينها.

ثانياً– حساب ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس وأبعاده الخمسة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ فكانت قيمة معامل الثبات، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده

م	البعد	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
1	الوحدة النفسية	10	0.94
2	الاكتئاب والكدر النفسي	10	0.91
3	الوساوس القهرية	10	0.93
4	المخاوف الاجتماعية	10	0.92
5	اضطرابات النوم	10	0.92
	المقياس ككل	50	0.96

يتضح من الجدول السابق أنّ قيمة معامل الثبات للمقياس ككل ولأبعاده هي قيمة ثبات قوية وعالية وتشير إلى درجة عالية من الثبات، وبهذا نستطيع الثقة فيما يتوصل إليه المقياس من نتائج.

ثالثاً: الصورة النهائية للمقياس:

تكونت الصورة النهائية لمقياس المشكلات النفسية من (50) فقرة، موزعة على خمسة أبعاد، بُعد الوحدة النفسية (10) فقرات، وبُعد الاكتئاب والكدر النفسي (10) فقرات، وبُعد الوساوس القهرية (10) فقرات، وبُعد المخاوف الاجتماعية (10) فقرات، وبُعد اضطرابات النوم (10) فقرات.

5- الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية: الإحصاءات الوصفية، منها المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون، ومعامل ارتباط بوينت بايسيريال، معامل ثبات ألفا كرونباخ، الاختبار التائي لعينة واحدة، تحليل التباين الاحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في كل مشكلة نفسية، وفقاً لكل متغير من متغيرات البحث.

عرض ومناقشة وتفسير نتائج البحث

1- عرض نتيجة الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط المحسوب والوسط الفرضي لإجابات أفراد العينة على مقياس المشكلات النفسية ومجالاته"، وللتحقق من هذا الفرض أُستخدام الاختبار التائي لعينة ومجتمع بغرض معرفة الفروق بين المتوسط الفرضي والمتوسط المحسوب لإجابات أفراد العينة على أبعاد مقياس المشكلات النفسية والمقياس ككل، والجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5) يبين المتوسط المحسوب والوسط الفرضي لإجابات أفراد عينة البحث على مقياس المشكلات النفسية وأبعاده والدرجة الكلية للمقياس.

المشكلات النفسية	العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط المحسوب	الانحراف المعياري	د.ج	قيمة T	مستوى الدلالة	القرار
الوحدة النفسية	312	5	31.98	9.83	311	48.47	0.00	مرتفع
الاكتئاب والكدر النفسي	312	5	31.14	9.52	311	48.19	0.00	مرتفع
الوساوس القهرية	312	5	33.49	9.10	311	55.34	0.00	مرتفع
المخاوف الاجتماعية	312	5	33.94	9.25	311	55.24	0.00	مرتفع
اضطرابات النوم	312	5	31.67	10.39	311	45.33	0.00	مرتفع
المقياس ككل	312	25	162.47	39.61	307	60.91	0.00	مرتفع

يبيّن الجدول رقم (5) أنّ المتوسط المحسوب أكبر من المتوسط الفرضي سواءً على مستوى المجالات الفرعية للمقياس أو على الدرجة الكلية للمقياس، وبالتالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، حيث أنّ المشكلات النفسية لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس تتوافر بدرجة مرتفعة، والتي أظهرتها استجاباتهم على مقياس المشكلات النفسية ككل ومجالاته الفرعية، وهذه النتيجة تختلف مع ما افترضناه، وبذلك تم قبول الفرض البديل الذي ينص على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط المحسوب والوسط الفرضي لإجابات أفراد العينة على مقياس المشكلات النفسية ومجالاته".

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على وجود معاناة نفسية لدى طلبة الجامعات ناجمة عن فيروس كورونا (Covid-19)، كدراسة لي وآخرون (Le et at, 2020)، ودراسة كاو وآخرون (Cao et at, 2020)، ودراسة فيلاني وآخرون (Villani et at, 2021)، ودراسة تشينغ وآخرون (Zheng et at, 2021)، ودراسة غزاوي وآخرون (Ghazawy et at, 2021)، ودراسة أوشنيك وآخرون (Ochnik et at, 2021)، ودراسة الهادي والهويدي (AlHadi & Alhuwaydi, 2021)، ودراسة الخميس والجهني (Alkhamees & Aljohani,2021)، ودراسة الأيوبي وآخرون (Alyoubi et at, 2021)، ودراسة الفقي، وأبو الفتوح (Al-Faqi, and Abu Fotouh, 2020)، ودراسة خلف وآل سعيد (Khalaf and Al Said,)، ودراسة تشين ولوكوك (Chen & Lucock, 2022)، حيث كشفت هذه الدراسات عن ارتفاع في مستويات المشكلات النفسية لدى أفراد عينتها المتمثلة بطلبة الجامعات.

يتضح من هذه النتيجة أنّ عينة البحث وكنتيجة لتفشي فيروس كورونا المستجد يعانون من الوحدة النفسية والاكتئاب والكدر النفسي والوساوس القهرية والمخاوف الاجتماعية واضطرابات النوم بدرجة مرتفعة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المواقف الصادمة التي يتعرض لها الطالب تجعله يصاب بحالة من الحيرة النفسية، فلا يستطيع مواجهتها، وهذا ما يحدث مع طلبة الجامعة اثناء انتشار الفيروس، كذلك تشير هذه النتيجة إلى التهويل الإعلامي والتطبيق الصارم للبرتوكولات الصحية في المؤسسات الجامعية التي في ظاهرها الحرص وفي بطانها الخوف بالنسبة للطالب، لأنه يجب أنّ يرافق هذه البرتوكولات دعم نفسي للطالب أما عن طريق المنشورات النفسية أو النشرات الإعلامية على موقع الكلية أو صفحتها بمواقع التواصل الاجتماعي تبين للطالب كيفية مواجهة هذه الاحداث بطرق سليمة وغير مبالغ فيها، حيث تشير بعض الدراسات أنه ضمن إجراءات وبرتوكولات صحية شديدة، واتخاذ قرارات قاسية بعزل بعض الافراد والكيانات والمؤسسات بل الدول عن بعضها البعض وعزل المدن داخل الدولة الواحدة، مما أثر على حياة الأفراد وانتقالهم وممارستهم لحياتهم الطبيعية، وأصبحت وسائل الإعلام تنقل سرعة انتشار الفيروس في العالم وعدد الوفيات اليومية والتي كانت في تصاعد، كل هذا أدى إلى ظهور بعض أعراض مشاكل الصحة النفسية لدى الأفراد سواءً على مستوى طلبة الجامعات أو على مستوى أفراد المجتمع، مثل: الوحدة النفسية والاكتئاب والكدر النفسي، والوساوس القهرية، والمخاوف الاجتماعية، واضطرابات النوم.

2- عرض نتيجة الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فيما يتعلق بالمشكلات النفسية الناجمة عن فيروس كورونا المستجد (Covid-19) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير النوع (ذكور، أناث)"، وللتحقق من هذا الفرض أُستخدام تحليل التباين (Oneway Anova) والجدول (6) يوضح النتائج.

جدول (6) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المشكلات النفسية وفقاً لمتغير النوع، ومجالات المقياس والدرجة الكلية للمجال أو البعد.

المشكلة النفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الوحدة النفسية	بين المجموعات	369.03	1	369.03	3.851	0.05 دالة
	داخل المجموعات	29703.88	310	95.81		
	الكلي	30072.92	311			
الاكتئاب والكدر النفسي	بين المجموعات	175.24	1	175.24	1.949	0.16 غير دالة
	داخل المجموعات	27879.36	310	89.93		
	الكلي	28054.61	311			
الوساوس القهرية	بين المجموعات	27.78	1	27.78	0.335	0.56

	داخل المجموعات	25690.20	310	82.87		غير دالة
	الكلي	25717.98	311			
المخاوف الاجتماعية	بين المجموعات	247.41	1	247.41	2.906	0.09 غير دالة
	داخل المجموعات	26392.66	310	85.13		
	الكلي	26640.07	311			
اضطرابات النوم	بين المجموعات	505.83	1	505.83	4.740	0.03 دالة
	داخل المجموعات	33084.46	310	106.72		
	الكلي	33590.30	311			
المجموع الكلي	بين المجموعات	5766.78	1	5766.78	3.713	0.05 دالة
	داخل المجموعات	481502.21	310	1553.23		
	الكلي	487268.99	311			

جدول (7) يبيّن المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية لأفراد عينة البحث على مقياس المشكلات النفسية وفقاً لمتغيرات البحث.

المتغير	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري
النوع	ذكور	170.40	39.26
	أناث	159.98	39.45

يتضح من الجدول السابق (6) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاكتئاب والكدر النفسي، والوساوس القهرية، والمخاوف الاجتماعية الناتجة عن فيروس كورونا المستجد (Covid-19) لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس تُعزى لمتغير النوع،

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Liang et at, 2020) والتي تشير نتائجها أنه لا توجد فروق بين أفراد العينة وفقاً للجنس، ودراسة (Zheng et at, 2021)، ودراسة غزاوي وآخرون (Ghazawy et at, 2021)، ودراسة خلف وآل سعيد (Khalaf and Al Said, 2020)، والتي اشارت أنه لا توجد فروق بين أفراد العينة تعزى لمتغير النوع على مقياس المشكلات النفسية.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الوحدة النفسية واضطرابات النوم وفي الدرجة الكلية للمقياس الناتجة عن فيروس كورونا المستجد (Covid-19) لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس تُعزى لمتغير النوع، والفروق لصالح الذكور، كما يظهر في الجدول رقم (7) بحصول الذكور على متوسط (170.40) وانحراف معياري (39.26)، أعلى من متوسط الإناث، وهذه النتيجة جاءت مخالفة لنتائج بعض الدراسات السابقة، كدراسة دراسة تاديسي وآخرون (Tadesse et at, 2021)، و دراسة لي وآخرون (Le et at, 2020)، ودراسة المأمون وآخرون (Al Mamun et at, 2021)، ودراسة (Villani et at, 2021)، ودراسة (Chen & Lucock, 2022)،

ودراسة تشينغ وآخرون (Ochnik et at, 2021)، ودراسة الهادي والهويدي (AlHadi & Alhuwaydi, 2021)، ودراسة الخميس والجهني (Alkhamees & Aljohani,2021)، ودراسة الربدي (Rabdi, 2020)، والتي توصلت إلى أن معدلات انتشار الأعراض النفسية الناجمة عن فيروس كورونا المستجد (Covid-19) تختلف بين أفراد عينتها وهذا الاختلاف لصالح الذكور، أي أن الذكور أقل إظهار لهذه الاعراض من الاناث، ويدل ذلك على أنّ الذكور اكثر استجابة لمشاعر الوحدة النفسية واضطراب النوم من الاناث.

3- عرض نتيجة الفرض الرابع ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فيما يتعلق بالمشكلات النفسية الناجمة عن فيروس كورونا المستجد (Covid-19) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الإصابة بالفيروس (نعم أُصبت، لم أُصب)"، وللتحقق من هذا الفرض أُستخدام تحليل التباين (Oneway Anova) والجدول (8) يوضح النتائج.

جدول (8) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المشكلات النفسية وفقاً لمتغير الإصابة بكوفيد19، ومجالات المقياس والدرجة الكلية للمجال أو البعد.

المشكلة النفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الوحدة النفسية	بين المجموعات	1326.55	1	1326.55	14.30	0.000 دالة
	داخل المجموعات	28746.36	310	92.73		
	الكلي	30072.92	311			
الاكتئاب والكدر النفسي	بين المجموعات	541.16	1	541.16	6.097	0.01 دالة
	داخل المجموعات	27513.45	310	88.75		
	الكلي	28054.61	311			
الوساوس القهرية	بين المجموعات	141.50	1	141.50	1.715	0.19 غير دالة
	داخل المجموعات	25576.47	310	82.50		
	الكلي	25717.98	311			
المخاوف الاجتماعية	بين المجموعات	250.43	1	250.43	2.942	0.08 غير دالة
	داخل المجموعات	26389.63	310	85.12		
	الكلي	26640.07	311			
اضطرابات النوم	بين المجموعات	1312.01	1	1312.01	12.60	0.00 دالة
	داخل المجموعات	32278.30	310	104.12		
	الكلي	33590.30	311			
المجموع الكلي	بين المجموعات	15283.69	1	15283.69	10.03	0.02 دالة
	داخل المجموعات	471985.30	310	1522.53		
	الكلي	487268.99	311			

جدول (9) يبيّن المتوسطات الحسابية المعدلة والانحرافات المعيارية لأفراد عينة البحث على مقياس المشكلات النفسية وفقاً لمتغيرات البحث.

المتغير	المستوى	المتوسط	الانحراف المعياري
الإصابة بالكوفيد19	أُصبت	169.08	38.71
	لم أُصب	155.07	39.33

يتبيّن من الجدول السابق (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال الوساوس القهرية، والمخاوف الاجتماعية الناتجة عن فيروس كورونا المستجد (Covid-19) لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس تُعزى لمتغير الإصابة بالفيروس، ولم يجد الباحث أية دراسات تتفق وهذه النتيجة، والبحث الحالي هو البحث الوحيد حسب علم الباحث الذي توصل إلى أنه لا يوجد فرق بين طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس على مقياس المشكلات النفسية وتحديداً، مجال الوساوس القهرية والمخاوف الاجتماعية تعزى لمتغير الإصابة بالفيروس.

بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الوحدة النفسية، والاكتئاب والكدر النفسي، واضطرابات النوم وفي الدرجة الكلية للمقياس الناتجة عن فيروس كورونا المستجد (Covid-19) لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة تونس تُعزى لمتغير الإصابة بالفيروس، والفروق لصالح الطلبة لذين أصيبوا بفيروس كورونا (Covid-19)، كما يظهر في الجدول رقم (12) بحصول الطلبة الذين أصيبوا بفيروس كورونا(Covid-19)، على متوسط (169.08) وانحراف معياري (38.71)، أعلى من متوسط الطلبة الذين لم يُصابوا بفيروس كورونا(Covid-19)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج بعض الدراسات السابقة، كدراسة كاو وآخرون (Cao et at, 2020) إلى أنّ لعامل الإصابة بالكوفيد علاقة في زيادة التأثير النفسي المتمثل بالقلق والاكتئاب والأرق، ودراسة غزاوي وآخرون (Ghazawy et at, 2021) التي توصلت إلى أن الطلبة المصريين يعانون من الاكتئاب والقلق والتوتر على التوالي، خاصة المصابين بالكوفيد أو أحد أفراد اسرهم أكثر من يعانون من هذه الأثار، ودراسة الهادي والهويدي (AlHadi & Alhuwaydi, 2021) توصلت إلى أن الذين أصيبوا بالفيروس كان لديهم مستويات عالية من المشاكل النفسية، ودراسة الخميس والجهني (Alkhamees & Aljohani,2021) التي اشارت إلى أن الطلبة الذي تعرضوا للإصابة بالفيروس عانوا من أعراض إجهاد شديدة وشديدة للغاية، وقلق واكتئاب.

ويُفسر الباحث هذه النتيجة باستناده على ما اشارت إليه دراسة وانغ يانغ (Wang & Yang,2020) والتي فسرت ذلك وفق آراء ونظريات علم النفس بأنه يُعاني عدد كبير من الذين أصيبوا بفيروس كورونا المستجد (المسبّب لمرض كوفيد-19) من اضطرابات نفسية مثل: الوحدة النفسية، والاكتئاب والكدر النفسي، واضطرابات النوم، وقد تكون مرتبطة بالمرض نفسه، بحسب

بعض الخبراء، أنّ الإصابة قد يؤدي فقدان الرغبة في أي شيء، وأنّ العديد من المصابين الذين تعافوا من كوفيد-19 يعانون من الأرق أو نوبات كرب ويعجزون عن الاهتمام بشؤونهم، وأوضحت ماريون لوبواييه (Marion LeBoyer) مديرة شبكة ''فونداسيون فوندامنتال'' للأبحاث حول الأمراض النفسية ''بعد الإصابة بكوفيد، سواء أكانت الأعراض طفيفة أم خطيرة، تزداد مخاطر الإصابة بمجموعة من الأمراض النفسية''، وأظهرت دراسة إنجليزية، نُشرت في نوفمبر/ تشرين الثاني الماضي، بالمجلة ذاتها ''ذي لانست'' أنه من أصل 62 ألف مريض أمريكي جرى تحليل حالاتهم، تبين أن (18%) منهم يعانون من اضطرابات نفسية خلال الأشهر الثلاثة التالية لإصابتهم بكوفيد-19؛ وقالت ماريون لوبواييه ''نقدّر أنّ نحو شخص من أصل اثنين أصيبا بكوفيد-19 سيعاني من أعراض نفسية أو عقلية''، مشيرة إلى احتمال يصل إلى 30% بالإصابة بالاكتئاب، و20% باضطرابات الكرب، ونحو 15% باضطرابات النوم، مضيفة ''وكذلك عدد كبير يُعاني من أعراض إجهاد ما بعد الصدمة'' (Wang & Yang,2020).

4- عرض نتيجة الفرض الخامس ومناقشتها وتفسيرها:

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فيما يتعلق بالمشكلات النفسية الناجمة عن فيروس كورونا المستجد (Covid-19) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الحالة الصحية (أُعاني من أمراض مزمنة، لا أُعاني من أمراض مزمنة)"، وللتحقق من هذا الفرض أُستخدام تحليل التباين (Oneway Anova) والجدول (10) يوضح النتائج.

جدول (10) لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على مقياس المشكلات النفسية وفقاً لمتغير الحالة الصحية، ومجالات المقياس والدرجة الكلية للمجال أو البعد.

المشكلة النفسية	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الوحدة النفسية	بين المجموعات	26.35	1	26.35	0.272	0.60 غير دالة
	داخل المجموعات	30046.56	310	96.92		
	الكلي	30072.92	311			
الاكتئاب والكدر النفسي	بين المجموعات	0.33	1	0.33	0.004	0.95 غير دالة
	داخل المجموعات	28054.28	310	90.49		
	الكلي	28054.61	311			
الوساوس القهرية	بين المجموعات	113.95	1	113.95	1.380	0.24 غير دالة
	داخل المجموعات	25604.03	310	82.59		
	الكلي	25717.98	311			
المخاوف الاجتماعية	بين المجموعات	112.11	1	112.11	1.310	0.25 غير دالة
	داخل المجموعات	26527.95	310	85.57		

	الكلي	26640.07	311			
	بين المجموعات	271.86	1	271.86	2.529	0.11 غير دالة
اضطرابات النوم	داخل المجموعات	33318.44	310	107.47		
	الكلي	33590.30	311			
	بين المجموعات	1888.75	1	1888.75	1.206	0.27 غير دالة
المجموع الكلي	داخل المجموعات	485380.24	310	1565.74		
	الكلي	487268.99	311			

بالنظر إلى الجدول أعلاه (10) يظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في الدرجة الكلية لمقياس المشكلات النفسية، وعلى مجالاته الخمسة، وبتالي نقبل الفرض الصفري الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) فيما يتعلق بالمشكلات النفسية الناجمة عن فيروس كورونا المستجد (Covid-19) لدى أفراد عينة البحث تعزى لمتغير الحالة الصحية (أُعاني من أمراض مزمنة، لا أُعاني من أمراض مزمنة)"، وهذه النتيجة جاءت مغايرة لنتائج الدراسات السابقة، كدراسة (Le et at, 2020)، والتي توصلت إلى أنّ هناك معدلات عالية نسبياً للذين يعانون من أمراض مزمنة، ودراسة (Cao et at, 2020) أنّ لعامل الإصابة بالأمراض المزمنة علاقة في زيادة التأثير النفسي الناجم عن هذا الفيروس، ودراسة المأمون وآخرون (Al Mamun et at, 2021) ، ودراسة غزاوي وآخرون (Ghazawy et at, 2021)، ودراسة الهادي والهويدي (AlHadi & Alhuwaydi, 2021)، والتي اشارت بأن من لديهم أمراض مزمنة كان لديهم مستويات عالية من المشاكل النفسية.

ويُعزى ذلك إلى أنّ المعاناة واحدة والظروف متشابهة، ولكن عنما ننظر إلى عدد الطلبة الذين يعانون من أمراض مزمنة، فعددهم (32)، وبنسبة (10.26%) من إجمالي عدد أفراد العينة الكلي، وقد ربما أنهم لم يُصابوا بالفيروس، مقابل اعداد الطلبة الذين لا يعانون من أمراض مزمنة، فعددهم (280)، وبنسبة (89.74%) من إجمالي عدد أفراد العينة الكلي، وبالتالي قد يكون لهذا علاقة بهذه النتيجة.

وتشير النتيجة إلى أنّ جائحة كورونا المستجد تسبب بإحداث أزمة باتت تثقل كاهل الجميع، وسبب هذا الفيروس توتراً أجهد حياتهم، وهذا الضغط والتوتر يؤدي بدوره إلى مشاكل نفسية مما يترتب عنه عجز في التكيف الإيجابي مع الواقع الذي فرضه هذا الفيروس.

5- توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يوصي الباحث بـ:

– إنّ تفشي أزمة جائحة كورونا وَلَّد لدى الطالب شحنات انفعالية يصعب التحكم والسيطرة عليها؛ وذلك بسبب التفكير المستمر في جدلية الحياة والموت؛ فتولد لديه تداعيات نفسية من قبيل القلق واضطراب في المزاج والنوم؛ فأصيب البعض بـ "وسواس المرض"، وهو خوف وقلق شديد من الإصابة بفيروس كورونا، خاصةً مع صعوبة السيطرة والتحكم بالفيروس؛ وهو ما أدى بدوره إلى ارتفاع معدل الإصابة بالاضطرابات النفسية خلال مرحلة انتشار الفيروس؛ وهو ما يفرض على حكومات الدول القيام بدور جديد للإرشاد النفسي أثناء وعقب انتهاء الأزمة (Huang & Zhao, 2020)؛ ومن هذا المنطلق يجب تعزيز مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الجامعيين؛ حتى لا تتفاقم مشكلاتهم النفسية الناتجة عن جائحة كورونا، كما يجب أنّ تعمل وسائل الإعلام على بث المشاعر المعنوية الإيجابية من خلال الفلاشات المطمئنة والمواد الإخبارية الإيجابية، المتمثلة بتقديم برامج توعوية لمساعدة الطلبة على كيفية التغلب على هذه المشكلات، بالإضافة إلى أنّ تكرس أقسام الصحة النفسية بالجامعات والمستشفيات مجهوداتها البحثية في الفترة الحالية والمستقبلية للحد من المشكلات والآثار الناتجة عن أزمة كورونا.

– يجب على الباحثين في مجال الصحة النفسية التركيز في الفترة الحالية على البرامج الإرشادية والعلاجية لطلبة الجامعة، وأن تقوم أقسام علم النفس بالكلية بتكريس مجهوداتها البحثية في الحد من المشكلات والآثار الناجمة عن هذا الفيروس وعن السلالات الجديدة التي يتم الإعلان عليها من منظمات الصحة العالمية؛ كما آثار البحث الحالي بعض المشكلات البحثية التي تستحق الدراسة.

References

1. Al- Mamun, F., Hosen, I., Misti, J. M., Kaggwa, M. M., & Mamun, M. A. (2021). Mental disorders of Bangladeshi students during the COVID-19 pandemic: a systematic review. Psychology Research and Behavior Management, 14, 645.
2. Al- Hadi, A. N., & Alhuwaydi, A. M. (2021). The mental health impact of pandemic COVID-19 crisis on university students in Saudi Arabia and associated factors. Journal of American College Health, 1-9.
3. Al- khamees, A. A., & Aljohani, M. S. (2021). The psychological impact of COVID-19 pandemic on the students of Saudi Arabia. The Open Public Health Journal, 14(1).
4. Al- youbi, A., Halstead, E. J., Zambelli, Z., & Dimitriou, D. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on students' mental health and sleep in Saudi Arabia. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(17), 9344.

5. Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. Psychiatry research, 287, 112934.
6. Chaudhary, A. P., Sonar, N. S., Jamuna, T. R., Banerjee, M., & Yadav, S. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of college students in India: cross-sectional web-based study. JMIRx med, 2(3), e28158.
7. Chen, T., & Lucock, M. (2022). The mental health of university students during the COVID-19 pandemic: An online survey in the UK. Plos one, 17(1), e0262562.
8. Ghazawy, E. R., Ewis, A. A., Mahfouz, E. M., Khalil, D. M., Arafa, A., Mohammed, Z., ... & Mohammed, A. E. N. S. (2021). Psychological impacts of COVID-19 pandemic on the university students in Egypt. Health Promotion International, 36(4), 1116-1125.
9. Huang, Y., & Zhao, N. (2020). Mental health burden for the public affected by the COVID-19 outbreak in China: Who will be the high-risk group?. Psychol Health Med, 1-12.
10. Khalaf, Mustafa Ali, Al Said, Turki (2020). Psychological problems resulting from the emerging corona virus (COVID-19) and its relationship to the pressures of electronic learning and assessment among a sample of students from the Faculty of Education, Sultan Qaboos University, (in Arabic), Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, Vol. (11), No. (3).
11. Le, X. T. T., Dang, K. A., Toweh, J., Nguyen, Q. N., Le, H. T., Toan, D. T. T., ... & Ho, R. C. (2020). Evaluating the psychological impacts related to COVID-19 of Vietnamese people under the first nationwide partial lockdown in Vietnam. Frontiers in psychiatry, 11, 824.
12. Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C., & Mei, S. (2020). The effect of COVID-19 on youth mental health. Psychiatric quarterly, 91(3), 841-852.
13. Ochnik, D., Rogowska, A. M., Kusnierz, C., Jakubiak, M., Schutz, A., Held, M. J., & Cuero-Acosta, Y. A. (2021). Mental health prevalence and predictors among university students in nine countries during the COVID-19 pandemic: A cross-national study. Scientific reports, 11(1), 1-13.
14. Son, C., Hegde, S., Smith, A., Wang, X., & Sasangohar, F. (2020). Effects of COVID-19 on college students' mental health in the United States: Interview survey study. Journal of medical internet research, 22(9), 21279.
15. Sun, Y., Lin, S. Y., & Chung, K. K. H. (2020). University students' perceived peer support and experienced depressive symptoms during the COVID-19 pandemic: the

mediating role of emotional well-being. International journal of environmental research and public health, 17(24), 9308.

16. Tadesse, A. W., Mihret, S. T., Biset, G., & Kassa, A. M. (2021). Psychological problems and the associated factors related to the COVID-19 pandemic lockdown among college students in Amhara Region, Ethiopia: a cross-sectional study. BMJ open, 11(9), e045623.
17. Tinsley, B. (2020). Coronavirus and the impact on students in higher education in England: September to December 2020. Office for national statistics.
18. Villani, L., Pastorino, R., Molinari, E., Anelli, F., Ricciardi, W., Graffigna, G., & Boccia, S. (2021). Impact of the COVID-19 pandemic on psychological well-being of students in an Italian university: a web-based cross-sectional survey. Globalization and health, 17(1),1-14.
19. Wang, J., Wang, J. X., & Yang, G. S. (2020). The psychological impact of COVID-19 on Chinese individuals. Yonsei medical journal, 61(5), 438.
20. Zheng, X., Guo, Y., Ma, W., Yang, H., Luo, L., Wen, L., ... & Wang, H. (2021). A longitudinal study on the Mental health of college students in Jinan during the peak stage of the COVID-19 epidemic and the society reopening. Biomedicine hub, 6(3), 102-110.

المؤتمر الدولي العلمي الحادي عشر للمركز الأوروبي للبحوث والاستشارات

في العلوم الإنسانية والاجتماعية تحت شعار:

" فروع المعرفة بين التخصص والتداخل "

جامعة UPF - برشلونة – إسبانيا

2023 / 4 / 25 - 24

المعجمية و المصطلحية و الترجمة:ثلاثية اختلاف أو ائتلاف.

إعداد:

د. كريم بابو

أستاذ محاضر جامعة عمار ثليجي بالأغواط

الجزائر

Email: Kb814370@gmail.com

الملخص:

يشهد العالم ثورة مصطلحية حيث تتوافد علينا مجموعة من المصطلحات الأجنبية الجديدة في مختلف التخصصات مما يستلزم علينا نقلها إلى اللغة العربية. و غالبا ما يواجه المترجم مسؤولية نقل تلك المصطلحات المستجدة خاصة في ظل ندرة المعاجم المتخصصة التي تواكب هذا التطور الهائل للعلوم. نريد من خلال هذا البحث تسليط الضوء على العلاقة الوطيدة التي تربط المعجمية و المصطلحية بالترجمة، حيث أن الترجمة تساهم في صناعة المعاجم المتخصصة و تستفيد منها كذلك في الوقت ذاته، لأن المترجم لا يمكنه الاستغناء عن المعجم المتخصص لأداء مهامه على أكمل وجه، فغالبا ما تصادفه مصطلحات تقف كحجر عثرة في طريقه.

الكلمات المفتاحية: المعجمية– المصطلحية– الترجمة– المصطلح– البينية.

مقدمة:

كان الاتجاه نحو التخصص الدقيق هو السمة الغالبة على البحث العلمي حتى منتصف القرن العشرين، لكن الثورة المعلوماتية والعولمة التي يشهدها عصرنا الحالي أدى إلى ظهور توجهات مختلفة تؤكد على وحدة المعرفة و أهمية التكامل بين التخصصات أو ما يطلق عليه مصطلح الدراسات البينية. و الممارسة الجيدة لمهنة المترجم لم تعد مقتصرة على المعارف اللسانية فقط، بل بات ممكنا الاعتماد على تخصص متعدد الأوجه والملامح، بل تعتبر الترجمة أرضية خصبة لتطبيق الدراسات البينية لتقاطعها مع عدة تخصصات، فعلى سبيل المثال باتت علوم الحاسوب تخدم علوم اللسانيات مما أدى إلى استحداث ما يسمى بالترجمة الآلية. و من خلال هذه الدراسة سنسلط الضوء على المعجمية و المصطلحية و علاقتهما بالترجمة.

المعجمية

لقد وجدت أقدم المعجمات المعروفة في وادي الرافدين لأسباب عملية، فقد واجه الآشوريون الذين قدموا إلى بابل قبل حوالي ثلاثة آلاف عام صعوبة في فهم الرموز السومرية، و رأى التلاميذ الآشوريون من المفيد إعداد لوائح تحتوي على الكلمات السومرية و ما يقابلها باللغة الآشورية. و انبعثت الصناعة المعجمية العربية في القرن السابع الميلادي لأسباب دينية، فقد صنفت المعجمات في بادئ الأمر لشرح غريب القرآن الكريم والحديث الشريف (علي قاسمي، 1991: 4).

في مصطلحات علم اللغة الحديث، هناك فرق بين علم المفردات أو علم الألفاظ Lexicología والصناعة المعجمية Lexicografía. فالمصطلح الأول يشير إلى دراسة المفردات و معانيها في لغة واحدة أو في عدد من اللغات. و يهتم علم

المفردات من حيث الأساس باشتقاق الألفاظ، و أبنيتها، و دلالاتها المعنوية و الإعرابية، و التعابير الاصطلاحية، و المترادفات، وتعدد المعاني. أما الصناعة المعجمية فتشتمل على خطوات أساسية خمس هي : جمع المعلومات و الحقائق، و اختيار المداخل، وترتيبها طبقا لنضام معين، و كتابة المواد، ثم نشر النتائج النهائية. و هذا النتاج هو المعجم أو القاموس (نفس المرجع: 3).

المعجمات العامة مقابل المعجمات المتخصصة

إن المعجم العام هو ذلك المعجم الذي يحاول تغطية أكبر عدد ممكن من مفردات اللغة، بينما يعالج المعجم المتخصص قسما واحدا من تلك المفردات يختص بأحد فروع المعرفة. و يجب أن تكون جميع فروع المعرفة ممثلة في المعجم العام. أما هدف المعجم المتخصص فهو مساعدة القارئ على معرفة معاني لغة حقل معين من حقول المعرفة ومصطلحاته، و للمعجمات المتخصصة الثنائية اللغة أهمية خاصة في البلدان النامية حيث تترجم الكثير من المصطلحات العلمية والتقنية من اللغات الأخرى. فهذه المعجمات ضرورية للمترجمين المحترفين و القراء الغير متخصصين على حد سواء(نفس المرجع: 46).

إن المعجم المتخصص مخزون مفهومي معرفي لا غنى عنه، ذلك أنه يقيد المصطلح ويحدد قسماته في ميادين المعرفة ذات الصلة، علما أن المصطلح نص مكثف يصلح لبناء نص متكامل أكبر. وإن أنفع المعاجم المتخصصة ما احتوى على لغتين فأكثر، وفيه التعريف الواضح الذي يعين على إدراك المفهوم، مع احتوائه على رسوم إيضاحية ومسارد في اللغة أو اللغات المستعملة كمدخل له، مما يمكن من التناول في أكثر من اتجاه (محمد الديداوي، 2000: 114).

الفرق بين المصطلح و الكلمة

المصطلح العلمي من خصائصه أن يتكون من تسمية ومفهوم بخلاف الكلمة التي تتكون من لفظ ومعنى. وأنه يرتبط بمجال من مجالات العلوم والمعرفة وبحقل مفهومي بخلاف الكلمة التي تختلف معانيها تبعا لسياق استعمالها وترتبط بحقل مفهومي. وأنه يكون مادة المعاجم المتخصصة ويكون استعماله محصورا بين المتخصصين، بينما تكون الكلمات مادة المعاجم اللغوية العامة ويكون استعمالها مشاعا بين المتكلمين(أعضاء تعريب العلوم الصحية، 2005: 40).

طرائق وضع المصطلح

سنتطرق فيما يلي إلى طرق وضع المصطلحات المعروفة سلفا لدى الباحثين في هذا المجال و الأكثر شيوعا:

1-**الاشتقاق:** الاشتقاق هو استخراج لفظ من آخر متفق معه في المعنى و الحروف الأصلية، مثل: "كتب-كتاب"، و إذا كان ترتيب حروف اللفظ المشتق كالترتيب الأصلي للحروف يسمى "الاشتقاق صغير"، مثل: "قال- مقال"، يقال أن هذا النوع أكثر انتاجية و فعالية في الإنتاج المصطلحي. وإذا كان هناك عدم مراعاة للترتيب الأصلي لحروف اللفظ المشتق بالتقديم والتأخير والاستبدالات، فيسمى" الاشتقاق الأكبر" مثل: "جذب – جبذ"(شرنان سهيلة، 2013:49).

2-**النحت:** النحت فيما يرى المسدي عبد السلام هو "ضم الألفاظ المتكاملة بعضها إلى بعض لوضع لفظ جديد ويكون بانتزاع اللفظ الجديد من بعض أجزاء الألفاظ المتعاملة. يعمد إلى النحت لتيسير التعبير بالاختصار والإيجاز، مثل "الحمدلة" اختصار لقول "الحمد لله". يعتبر النحت من وسائل تنمية اللغة وتكثير مفرداتها باستحداث كلمات جديدة للمعاني المتوافدة باستمرار، لذا استفاد العلماء منها في توليد مصطلحات جديدة لاقت استخداما واسعا في اللغة العربية(شرنان سهيلة، 2013: 51).

3-**المجاز:** توليد المصطلح بالمجاز هو انتقال الكلمة من استعمالها للدلالة على المعنى اللغوي إلى الدلالة على مفهوم اصطلاحي في مجال معين من مجالات المعرفة و العلم و الإبداع. مثل: "اللقاح" كان يقصد به سابقا تلقيح النخلة، فتوسع المصطلح ليشمل معان جديدة وأصبح يعني في الطب إدخال اللقاح إلى الجسم أي إكسابه مناعة ضد المرض كتلقيح طفل ضد الشلل(شرنان سهيلة، 2013: 52).

4-**التعريب:** إن التعريب نشاط ليس بحديث العهد فقد عرفته العرب منذ جاهليتها، حيث أخذت عن الفارسية ألفاظا كالإبريق و السندس و الديباج و النرجس و من الهندية: الفلفل و القرنفل والكافور و من اليونانية الفردوس و القسطاس و القنطار وغيرها من الألفاظ. يقصد بالتعريب ما يستعمله العرب من الألفاظ الموضوعة لمعان في غير لغتها. و في الاصطلاح هو صبغ الكلمة بصبغة عربية عند نقلها بلفظها الأجنبي إلى اللغة العربية مثل "الهيدروجين" و"الأنفوغرافيا"(شرنان سهيلة،2013: 53).

5-**الترجمة:** يقصد بترجمة المصطلح نقل مفهومه إلى لغة غير التي ورد بها. مثل "أسهم" مقابل "Actions ". و أدرك المعجميون أهمية ترجمة المصطلحات فحاولوا وضع ضوابط لنقل اللفظ الأجنبي إلى اللغة العربية و من بينها:

-اللجوء للترجمة الحرفية إذا تعذرت ترجمة المصطلح.

-تخصيص كل صيغة من صيغ اسم الآلة لترجمة معنى من المعاني الجديدة: صيغة "مفعال" للدلالة على آلات الكشف المنتهية بالكلمة Scope و صيغة "مفعل" للدلالة على آلات القياس المنتهية بالكلمة meter و صيغة "مفعلة" للدلالة على آلات الرسم المنتهية بالكلمة graphe(شرنان سهيلة، 2013: 55).

و إن الإشكالية المطروحة في وضع المصطلح تكاد تكون معضلة. فمن ذا الذي أحق به؟ أهو اللغوي العارف بأصول اللغة ومسالكها و إمكاناتها القادر على التصرف فيها وتطويعها، أم العالم المتخصص الملم بالموضوع الواقف على خباياه و مضامينه؟ المفروض أنهما يكملان بعضهما. و إن هذه العلاقة معقدة أحيانا. فإذا كان يعود للمترجم اللغوي دور التأكد من سلامة اللغة وصحة الأسلوب، فإن على العالم الخبير أن يحرس على دقة الفحوى و الخلو من الخطأ. و إننا "نحتاج طبعا إلى اللغوي من جهة وإلى المختص في المجال المعرفي للاصطلاح من جهة ثانية و لكن قرارات الضبط الاصطلاحي تعود بالدرجة الأولى إلى المصطلحي" (الفاسي فهري) و يلخص مدكور هذه العلاقة، قائلا إنه "ليست المصطلحات العلمية من وضع العالم وحده بل يشاركه فيها أحيانا الناقل المترجم. و من المترجمين من لم يتخصص فيما يترجمه و يكتفي بمعرفته للغة المنقول عنها و المنقول إليها. و قد تكون هذه المعرفة نفسها محدودة فيسيء إلى العلم و الترجمة معا. واجب العلماء أن يراعوا هذه الترجمات و يتداركوا أخطاءها". لذا، فإن التعاون واجب لا مناص منه (محمد ديداوي، 2000: 113، 114).

العلاقة بين المصطلحية و المعجمية و الترجمة

اعتبر بعضهم المصطلحية امتدادا و استمرارا لعلم المعجم و فرعا من فروعه واعتبرها بعضهم الآخر علما منفصلا عن المعجمية، و من هؤلاء نذكر إبراهيم بن مراد من جمعية المعجمية التونسية الذي يعتبر المصطلحية فرعا من علم المعجم و الذي سماه "المعجمية المختصة"، أما "الفاسي فهري " فانه يفرق بين المعجم العام و المعجم القطاعي، و المعجم القطاعي في علاقة دائمة مع المعجم العام إذ يغرف الأول من الثاني ليختص ويستقل بعدد من المفردات. (زهيرة قروي، 2008: 282 ، 283)

و ماريا تيريسا كابري في نظريتها التواصلية للمصطلح ، نلاحظ أنها تعتبر المصطلحات هي كسائر الوحدات اللسانية تكتسب القيمة التخصصية فقط عند استعمالها في حقل معرفي معين. كما أنها قابلة للترادف و التعدد الدلالي في النصوص كغيرها من الوحدات المعجمية (María Teresa Cabré, 2009:13). و ترى أن هناك أربع مستويات تتقاطع فيها الترجمة مع المصطلحية و هي كما يلي:

-المستوى الأول كمستخدم للعمل المصطلحي فهو يطلع على بنوك المعلومات و يستخدم المعجم المتخصصة و في الأخير يبحث عن استشارة مصطلحية. فإذا لم يجد مقابل للمصطلح الذي يحدد مفهوم يجهله، يكتفي بالترجمة الحرفية أو بشرح المصطلح.

-في المستوى الثاني يبقى موقف المترجم سلبي من وجهة نظر المصطلحية، يلجأ المترجم إلى كفاءته في النظام اللساني، و ليسد الثغرة يستعمل منطق المعجمية فيقترح وحدة جديدة ويتبعها بحاشية أسفل الصفحة.

-في المستوى الثالث يتصرف كمترجم متخصص له دراية عميقة بذلك المجال. بالإضافة إلى ذلك يقوم بجمع تلك المصطلحات مكونا قاعدة بيانات تخول له حل المشاكل بسلاسة، كذلك فيما يتعلق باقتراح كلمات جديدة لسد ثغرات للتسمية في اللغة الهدف. للتصرف في هذا المستوى على المترجم معرفة مبادئ البحث المصطلحي و مسار المعلومات المصطلحية.

-و في المستوى الأخير المترجم يستخدم بياناته المصطلحية الخاصة و يصوغها في معجم متخصص، ليخدم بذلك غيره من المترجمين العاملين في نفس المجال. و في هذه الحالة فهو يتصرف كمصطلحي فعليه معرفة منهجية البحث في اللغة الواحدة واللغات المتعددة (Giovanni Adamo, 2000 :89 , 90).

يعتبر المترجم أوسع مجموعة مستعملة للمصطلح كما أن زيلاحي يؤكد بأن :"دور المترجم كثيرا ما يتعدى كونه مجرد مستعمل للمصطلح التقني ليشمل ترويج المعلومات المتعلقة بالمفاهيم التقنية حسب استعمالها في التواصل عن طريق اللغات، لا بل ليصل إلى اختراع المصطلحات في تلك اللغات (محمد. ديداوي،2000 : 52).

و تطرق سان سالفدور San Salvador لعلاقة الترجمة المتخصصة بعلم المصطلح كما يلي:

"Si analizamos la traducción especializada tanto desde el punto de vista del proceso como del producto, observamos que la terminología participa en el proceso mismo de la traducción, tanto a nivel de la compresión del texto de partida y de la identificación de las unidades de conocimiento, como en la traducción como producto final; en este caso en la parte que corresponde a la búsqueda de equivalentes en la lengua de llegada para los conceptos u unidades expresadas en la de partida y en la verificación de las mismas. "Natividad Gallardo San Salvador "(Josefa Gómez, 2006: 79)

" لو نقوم بتحليل الترجمة المتخصصة سواء على مستوى مسار العملية أو في نتيجتها، نلاحظ أن المصطلحية تساهم في عملية الترجمة سواء في فهم النص الأصلي و وحداته المعرفية أو في الترجمة كنتيجة نهائية. ذلك في مرحلة البحث في اللغة الهدف عن مقابلات للمفاهيم أو الوحدات المعبر عنها في لغة المتن".

كما يقترح دوريو مقياس سنوي للترجمة يتكون من ثلاثة محاور، المحور الثاني يتعلق بالمصطلحية: "تكوين الطلبة على عملية البحث التوثيقي و إبراز أهميته في صياغة نص ملائم لنوع النص و استعمال مصطلحات ملائمة له" و من بين أهداف هذا المقياس التعليمي ما يلي:

-التمكن من المصطلحية حيث يجب على الطالب تعلم كيفية التوصل إلى مفهوم المصطلحات في النص الأصلي ثم ترجمتها للنص الهدف.

-امتلاك الحس النقدي حيال المفردات التقنية مع معرفة حدود استعمالها.

-معرفة طريقة البحث عن المكافئات من خلال استعمال الموارد المصطلحية المناسبة.

-معرفة طريقة اقتراح مكافئات جديدة.

-استعمال مصطلحات منسجمة.

-معرفة طريقة اكتساب موسوعة مصطلحية.

(Josefa Gómez, 2006:167, 167)

وهناك ما يسمى بطريقة تحليل مستويات النص و المصطلحات المستعملة فيه لفهمه ويطلق عليها تسمية " Análisis secuencial alternante y repetitivo" . فعلى سبيل المثال عند البحث على مقابل لمصطلح معين (مستوى مصطلحي)، نقوم ببحث توثيقي فنلاحظ وجود امكانيات متنوعة لترجمته، فنقوم بدراسة خصائص النص (مستوى نصي) لتقليص عدد المقابلات الممكنة. و من بين خصائص النص يمكن ذكر موضوع النص ونوعه و درجة تخصصه.

و يقول دوريو أن هذه الطريقة تعتبر استراتيجية تضع المصطلح في مكانه المناسب في النص و تمكننا من تحديد مفهومه. والأهم من ذلك هو امكانية ادراجه في البرنامج البيداغوجي للترجمة لتقديم أداة تساعد المترجمين على أداء مهامهم.

(Josefa Gómez, 2006:174, 175)

و نجد كذلك Mathieu Guidere في كتابه "Introduction a la traductologie " " مقدمة لعلم الترجمة " قد تطرق إلى علاقة الترجمة بالمعجمية و ذلك في استعمال المترجم للمعاجم للتأكد من دلالة الكلمات أو للبحث عن مرادفات في اللغة الهدف، لتفادي التكرار في سياقات معينة و كذلك تحديد دلالة عبارة لغوية أو ثقافية تحمل إيحاءات قد يصادفها المترجم لأول مرة. أما المصطلحية فتزود المترجم بالمصطلحات في شتى اللغات (Mathieu Guidere, 2008 :139,140).

و يقول فوستر في هذا الصدد:

"No se debe confundir lexicografía con lexicología, que es la teoría de los sistemas de conceptos y de términos, y que incluye la terminología. De hecho, la terminología es la lexicología del lenguaje especializado" (Eugen Wuster, 1998: 162).

" يجب معرفة الفرق بين المعجمية وعلم المعجم الذي يمثل الجانب النظري للأنظمة المتعلقة بالمفاهيم والمصطلحات فهو يحتوي المصطلحية، لأن المصطلحية تعتبر معجمية متخصصة."

و تطرق محمد ديداوي لأهمية المصطلحات في الترجمة حيث يقول:

"إن المصطلح عنصر جوهري في تدريس الترجمة و تلقين الترجمة يخدم المصطلح لأن ترجمة المصطلح من أهم وسائل استنباطه وإيجاده، إن لم تكن أهمها" (محمد ديداوي، 2000: 133).

تنظم مدرسة الترجمة بجامعة جنيف دورة تدريبية سنوية، بالإضافة إلى دبلوم الدراسات المتخصصة في المصطلحيات، فيما يلي محاورها التي تستغرق، في مجموعها، 30 ساعة (موقع المدرسة www.unige.ch/eti/):

المحور الأول: المعطيات المصطلحية. و يرمي إلى تحديد المعطيات المصطلحية الرئيسية و إظهار كيفية هيكلة و إعداد البطاقة المصطلحية و من الأسئلة المطروحة التي يجاب عليها: كيف تجهز المعطيات المصطلحية؟ و ما هو المصطلح؟ و كيف يصاغ التعريف؟ وكيف يحدد الميدان؟ و كيف يتم اختيار المتلازمات؟

المحور الثاني: المعجمية. الهدف منه هو التدريب على العمل المصطلحي المنهجي وعلى كيفية تحديد المواضيع و اختيار المصادر واستخراج المعلومة منها و تنظيم و تحرير البطاقات المصطلحية.

المحور الثالث: الموارد المصطلحية و الوثائقية. يتناول طرائق البحث عن المعلومة المفيدة للمترجم و المصطلحي على الإنترنت والأقراص المكتنزة و كيفية استخدام محركات البحث و غيرها من الوسائل الإلكترونية و اكتساب المعلومة اللازمة لتقييم الموارد المصطلحية والوثائقية المحوسبة.

المحور الرابع: التقاط المعلومات المصطلحية. هذا المحور يهدف إلى التعريف بالأدوات المعلوماتية المعروضة في السوق و تقييمها (محمد ديداوي، 2000: 131، 132).

كما تجدر الإشارة إلى أهمية البحث التوثيقي في الترجمة حيث "لقد برهن العديد من الباحثين في مجال الترجمة على أن القواميس وحدها غير كافية لإنتاج ترجمة نوعية، وصاروا يعتمدون على عوامل أخرى مثل عناصر الخطاب التواصلية، ودور السياق في فهم النصوص، فكان الاعتماد على التوثيق لتحقيق تلك الترجمة الكاملة أمرا لا مناص منه، ويؤكد وجهة النظر هذه روبير دوبوك Robert Dubuc حيث يرى أن الممارسة الجيدة لمهنة المترجم أو المصطلحي لم تعد مقتصرة على المعارف اللسانية فقط، بل بات ممكنا اعتمادهما على تخصص متعدد الأوجه والملامح مثل التوثيق(يحياوي أم الشيخ،2017: 30).

يشارك علم التوثيق مع العديد من العلوم لاسيما علم المصطلح الذي يستثمر العاملون فيه حقل التوثيق للتعرف على مجال التخصص و بنائه المفاهيمي، و تصنيف المعطيات وعرضها، و تحضير مقترحات مصطلحية بغية توحيدها، فالتوثيق يعين المصطلحي على معرفة المجال و تحديد بنيته المفاهيمية و هذا بهدف: تعيين المصطلحات وتأكيد نوعية المعطيات الأولية و تجميع معطيات من وجهات نظر مختلفة ثم ترتيبها و تقديمها في شكل فهارس. فهو يشكل عنصرا أساسيا في مراحل العمل المصطلحي. أما عن دور المصطلحية في التوثيق فهي أساس بناء الفهم الصحيح و تحديد المصطلح الدقيق لترجمة النصوص المتخصصة(يحياوي أم الشيخ،2017: 31).

فنلاحظ أن كل من المعجمية والمصطلحية والترجمة تتقاطع في نقاط مشتركة عديدة لكونها تتعامل مع وحدات لسانية وتبحث عن مقابلاتها في اللغات الأخرى وهي تنتمي للسانيات التطبيقية، أما علم التوثيق فهو يخدمهم بإمدادهم بالمنهجية التي يبحثون من خلالها على المعلومات وطريقة تصنيفها وغيرها. كما تجدر الإشارة هنا لتداخل التخصصات مع الترجمة أو كما يسمى بمصطلح البينية. حيث رأينا علاقة علم المصطلح والمعجمية بالترجمة.

كما تطرقت بلعلى آمنة إلى علاقة الدراسات البينية وإشكالية المصطلح العابر للتخصصات، حيث تقول " لا شك أن البحث في علاقة اللغة بالدراسات البينية اليوم تتقاطه مجموعة من المعارف والعلوم والنظريات، و لعل البلاغة وتحليل الخطاب يلتقيان مع الدراسات المعرفية في هذا التقاطع الذي له علاقة وطيدة بالبحث في نظريات الاتصال وهي تنهل من علوم عديدة، كعلوم الأعصاب، والعلوم الهندسية والمعلوميات والالكترونيات وغيرها مما تتصل بالإنسان بطريقة مباشرة، و بطرق تفكيره و تمثله للكون، بل إنها تقابل مستويات في قدرات الإنسان على التواصل، وبأشكال مختلفة، وهذه المستويات تتعلق أولا بالدماغ، سواء من حيث فهم آليات الجهاز العصبي أو من خلال علاقة هذه الآليات بفهم اللغة، وثانيا بالحوار بين الانسان والآلة (بلعلى آمنة، 2017: 279).

كما أشارت إلى العامل التاريخي للمصطلحات حيث تقول" المصطلح كينونة تاريخية، وليس هوية مطلقة، و تاريخيته هي التي تفرض نسبيته، و لو استعرضنا مصطلحا من المصطلحات لوجدناه قد مر بتطورات حتى استقر إلى حاله الآن (و استقراره الآن لا يعني توقفه عن التغير و الحركة) وكان في كل فترة يلبي حاجات معرفية مرحلية، لذا نقول إن المصطلح ينمو مع النمو المعرفي لدى الإنسان في الواقع، وتعد صيغة مصطلح ما في مرحلته صيغة إيجابية، ما دام يلبي حاجات الفكر و يجيب عن أسئلته، فاحتمال التغيير وارد (بلعلى آمنة، 2017: 278).

و تذكر أن من نتائج تداخل التخصصات ظهور المصطلح العابر للتخصصات حيث تقول أنه " ألفينا هجرة مصطلحات من مجال إلى آخر و من علم إلى آخر، و لعل أعنف نتائج هذا الارتحال ما نجده متجسدا في الدراسات النقدية، حيث وظفت مصطلحات العلوم كالرياضيات والفيزياء والكيمياء والفلسفة في تحليل النصوص، من قبيل العلاقة، والتشاكل، والتفاعل، والنظير والتمثل، والنفي والاثبات والسلب والإيجاب، والهرمسية والباستيش، والاركيولوجيا والكولاج والتقويض والتشريح والجينيالوجيا وغيرها وأثيرت إشكالية المصطلح لاختفاء تلك الصرامة التي تضفى عادة على المصطلحات، نظرا لتلك الصفة البينية التي تحملها والتي تجعلها مفاهيمها صعبة (بلعلى آمنة، 2017: 276).

الخاتمة:

في الأخير نستنتج أن للمعجمية علاقة وطيدة بالترجمة حيث تزود المترجم بالمعاجم التي تساعده على أداء مهامه على أكمل وجه. أما المصطلحية فتمثل معجمية متخصصة وترتبط بالترجمة المتخصصة لأنه غالبا ما تصادف المترجم مصطلحات في النصوص المتخصصة و عليه إيجاد مقابلات لها في اللغة الهدف. فيجب على المترجم أن يكون على دراية بطرائق وضع المصطلحات وخصائصها ليتمكن من نقلها للغات الأخرى. فنلاحظ أن كل من المعجمية و المصطلحية و الترجمة تتعامل مع الكلمات وتبحث عن مقابلاتها في اللغات الأخرى، فهي تخصصات مترابطة و متكاملة و تنبثق من اللسانيات التطبيقية فالمترجم يؤدي وظيفة المعجمي والمصطلحي في نفس الوقت، كما هي اشارة إلى ما يسمى بالدراسات البينية التي تعنى بظاهرة تداخل التخصصات و خدمتها لبعضها البعض كما رأينا ذلك سالفا أو ما يسمى بالتقاطع المعرفي. و نحن بدورنا ندعو إلى تبنيها لأنها تعمل على إفراز علوم جديدة و تكشف مساحات مجهولة لم يكن بإمكان المنهج التخصصي بقادر على كشفها منفردا. فأصبحت الحاجة إلى الدراسات البينية ملحة يتطلبها الواقع نتيجة التعقيد الذي تعيشه البشرية والذي لم يعد بالإمكان حسمه من وجهة نظر واحدة، بل يتطلب رؤى تحليلية من زوايا متعددة و هي سمة البينية.

المصادر و المراجع:

العربية:

1. أعضاء شبكة تعريب العلوم الصحية (2005)، علم المصطلح لطلبة العلوم الصحية والطبية، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط و معهد الدراسات المصطلحية، فاس المملكة المغربية.
2. بلعلى آمنة ، "الدراسات البينية و إشكالية المصطلح العابر للتخصصات"، مجلة سياقات اللغة و الدراسات البينية، المجلد الثاني العدد الخامس 2017.
3. ديداوي، محمد(2000)، الترجمة و التواصل: دراسة تحليلية عملية لإشكالية الاصطلاح ودور المترجم، المركز الثقافي العربي الدار البيضاء، المغرب.
4. شرنان سهيلة (2013)، إشكالية ترجمة المصطلحات العلمية في المعاجم المتخصصة "مصطلحات التسويق أنموذجا، دار هومة، الجزائر.
5. القاسمي، علي (1991)، علم اللغة و صناعة المعاجم، مطابع الملك سعود الطبعة الثانية، المملكة العربية السعودية.
6. قروي، زهيرة (2008)، "التأسيس النظري لعلم المصطلح"، مجلة العلوم الإنسانية العدد 29، ص ص:279291.
7. يحياوي أم الشيخ ، "المصطلحية و التوثيق والترجمة: ثلاثية اختلاف أو ائتلاف"، مجلة المترجم، المجلد 17 العدد 1 ديسمبر2017 .

الأجنبية:

8. Giovani Adamo. (2000) la terminología en la teoría y la práctica de la traducción, Hieronymus Complutensis, núm. 9 10.
9. Gómez de Enterría Josefa (2006), Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado, instituto cervantes.
10. Guidere Mathieu (2008), Introduction a la traductologie, 1re édition groupe de Boeck, Bruxelles.
11. María Teresa Cabré (2009)., « La Teoría Comunicativa de la Terminología, una aproximación lingüística a los términos », Revue française de linguistique appliquée /2 (Vol. XIV), p. 915.
12. Wuster Eugen (1998), Introducción a la teoría general de la terminología y a la lexicografía terminológica, Institut universitari de lingüística aplicada iniversitat pompeu fabra, primera edición, Barcelona.