

التعريب



مَجَلَّةُ نِصْفِ سَنَوِيَّةٍ مُحَكَّمَةٌ تُصَدَّرُ عَنِ الْمَرْكَزِ الْعَرَبِيِّ لِلتَّعْرِيبِ وَالتَّرْجُمَةِ وَالتَّأْلِيفِ وَالنَّشْرِ بِدَمَشَقَ



المنظمة
العربيّة
للتربية
والثقافة
والعلوم

13

صفر 1418 - حزيران (يونيو) 1997 م

السنة السابعة
العدد الثالث عشر

التعريب



التعريب

مجلة نصف سنوية

العدد الثالث عشر

صفر 1418 - حزيران (يونيو) 1997

المدير المسؤول: الأستاذ الدكتور غدير ابراهيم زيزفون

رئيس التحرير: الأستاذ الدكتور محمود السيد

مجالات اهتمام المجلة

تتركز اهتمامات المجلة على الإسهام في تحقيق أهداف المركز في مجال تعريب التعليم العالي في الوطن العربي وتطويره، ومتابعة الجديد مما ينشر في ميادين المعرفة في العالم للتعريف به وتعريب الجيد الملائم منه، وكذلك ترجمة روائع الفكر العربي في العلوم والآداب والفنون إلى اللغات الأجنبية العالمية. وفي هذه الأطر تفتح المجلة صفحاتها للدراسات والبحوث الجادة والأصيلة فكرياً وموضوعاً في أحد المجالات التالية:

- * تعريب التعليم العالي في الوطن العربي.
- * بحوث ودراسات معربة أو مترجمة.
- * التعليم العالي في الوطن العربي وتطويره.
- * من أعلام الحضارة العربية والإسلامية.
- * عروض للجديد من الكتب والبحوث والرسائل الجامعية.
- * الإعلام عن الأنشطة العربية والدولية في مجال أهداف المركز.

إن مضامين المواد المنشورة في المجلة تعبر عن رأي

أصحابها ولا تمثل بالضرورة رأي المنظمة أو المركز

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلة من مواد بشرط الإشارة إلى مصدرها

التعريب: مجلة نصف سنوية محكمة تصدر عن المركز العربي للتعريب والترجمة

والتأليف والنشر بدمشق . المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .

دمشق . ص.ب: 3752 . هاتف 3334876

ع/15/6/1997

السنة الأولى: 1991 . دمشق

التنفيذ: قسم الوثائق والنشر في المركز العربي للتعريب بدمشق

بلاكات وتنفيذ: يوسف أيوبية - دمشق هاتف 3332586

في هذا العدد

الصفحة

* بحوث ودراسات في التعريب

- التعريب بين القرارات والتوصيات..... 11
د. ممدوح خسارة
- علم الوبائيات - مصطلحاً وتاريخاً وتطبيقاً 29
د. إبراهيم عبد النور

* بحوث ودراسات في التعليم العالي

- العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات تتعلق
بالمتعلم في نظام التعليم التقليدي 61
أ. د. أفنان نظير دروزة
و أ. أحمد عبد العزيز
- أثر استخدام الحاسوب المساعد والفيديو
في تعليم تاريخ الفنون وتعلمه..... 89
د. مصطفى سيد عثمان

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

*** من أعلام الحضارة العربية والإسلامية**

● علم من أعلام العربية الخالدين 111

أ. صلاح الدين الزعبلوي

● التربية على حقوق الإنسان في التراث العربي 129

أ. د. محمود السيد

*** عروض للجديد من الكتب والرسائل الجامعية**

● التربية في مجتمع متغير 149

كتاب من منشورات مكتبة التربية العربي لدول الخليج

*** من أنشطة المركز خلال النصف الأول من عام 1997 155**

*** قواعد النشر في المجلة 157**

افتتاحية

بقلم الأستاذ الدكتور

غدير إبراهيم زيزفون - مدير المركز

يسر المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر أن يقدم لقرائه العدد الجديد من مجلته "التعريب" التي آلت على نفسها أن تسهم في أداء رسالة أمتنا الحضارية في أن تبقى لغتنا العربية عنوان شخصيتنا ورمز كياننا القومي، محافظة على هويتنا من الضياع، وذاتيتنا الثقافية من الزوال والامحاء في ظلال عالم يروم فرض هيمنة ثقافة الأقوياء على الضعفاء غير عابئ بخصائص الشعوب وتراثها الحضاري.

وإذا كانت لغتنا العربية في ماضيها المجيد قد نقلت ثقافات الأقدمين وتمثلتها واستوعبتها وصهرتها في بوتقتها فجاءت عربية الطابع، فإنها في حياتنا المعاصرة تبرهن كل يوم على مطواعيتها ومواكبتها لروح العصر واتجاهاته واستيعابها لتقنياته في مختلف ميادين المعرفة. وها هي ذي تجارب التعريب في الكليات المتنوعة والمختلفة في الجامعات العربية التي تدرس العلوم بالعربية، ماثلة أمام الأنظار، إذ لم يعد ثمة مبرر للكليات الجامعية التي لا تزال تدرس أفانين المعرفة المختلفة باللغات الأجنبية في بعض جامعاتنا العربية.

التعريب العدد الثالث عشر / حزيران (يونيو) 1997م

إن هذا العدد من مجلة التعريب يشتمل على عرض للتوصيات المتعددة التي تمخضت عنها المؤتمرات والندوات المتعلقة بالتعريب، والتي لم تشق طريقها إلى التنفيذ العملي على الرغم من مضي ما يزيد على أربعين عاماً على بعضها، وها نحن أولاء نطل على القرن الحادي والعشرين، ومازال موضوع التعريب بين مد وجزر، وتأييد ومعارضة، مع أنه من بدهيات الأمور أن تحتل لغتنا العربية في مرافق الحياة كافة ما هي جديرة به من مكانة.

وإنها لدعوة مجددة يوجهها المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر إلى علمائنا الأفاضل على نطاق الساحة العربية لأن يمدوا مجلتهم "التعريب" بأبحاثهم الجادة والمتمشية مع محاول المجلة واهتماماتها، مؤكدين استمرارية العمل لتحقيق أهدافنا الرامية إلى إعلاء شأن لغتنا العربية وسيرورتها على الألسنة والأقلام في مختلف مجالات الحياة.

"وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون"

صدق الله العظيم

بحوث ودراسات
في التعريب

التعريب

بين القرارات والتوصيات

"وجهة نظر"

د. ممدوح خسارة

جامعة الكويت . كلية الآداب

التعريب من الأهداف القومية التي انعقد عليها الاجماع العربي، ولذا، فقد جعلته جامعة الدول العربية، ممثلة بالمنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم فيها، من مهامها الاساسية فجاءت وثائق الجامعة وأدبياتها مؤكدة هذا الهدف فميثاق الوحدة الثقافية العربية، والخطة الشاملة للثقافة العربية أعطياه ما يستحق من الاهتمام بصفته مشروعاً حضارياً ذا أبعاد ثقافية وتنموية واجتماعية، ولم تغفل عنه المجالس والمنظمات العربية الإقليمية على مختلف مستوياتها. كما اسهمت فيه الهيئات العلمية والمهنية العربية، الرسمية منها والأهلية، إذ جعلته من أهدافها وميادين نشاطها.

وطالما التأمّت مؤتمرات وعقدت ندوات ونظمت اجتماعات لدفع عملية التعريب إلى الأمام، وإن يكن لكل منها هدف خاص فبعضها كان يهدف إلى اصدار قرار تنفيذي لبدء التعريب، وآخر كان يرمي إلى توفير مستلزماته العلمية، وآخر كان يسعى لإيجاد حلول لاشكالياته ومعوقاته، من هذه اللقاءات كما كان مخصّصاً للتعريب إذ كان التعريب محوراً رئيسي، ومنها ما كان رافداً له إذ كان التعريب واحداً من مساراتها، لكنها وفي كل الأحوال . كانت تسهم في إبقاء التعريب مسألة حضارية حية، وهدفاً منشوداً.. ومازالت هذه اللقاءات تعقد منذ ما يزيد على ثلاثين سنة.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

سوف نعرض لمجمل القرارات والتوصيات المتعلقة بالتعريب وفقاً لتسلسلها الزمني، ثم نعقب على النتائج التي حققتها.

من أهم القرارات التي صدرت عن مؤتمرات ومجالس رسمية مسئولة، ما يأتي:

1. قرار المؤتمر الثالث لوزراء التربية والتعليم العالي العرب /المغرب . 1970/. **ويطالب** "بأن تبادر جميع الدول العربية في أسرع وقت ممكن إلى اتخاذ التدابير والوسائل الكفيلة باستعمال اللغة العربية لغة تدريس في جميع مراحل التعليم العام والمهني والجامعي"

2. قرار المؤتمر الثالث لوزراء الصحة العرب /القاهرة 1974 رقمه (4)/. **ويتضمن** استعمال اللغة العربية في التعليم الطبي.

3. قرار المؤتمر الرابع للوزراء المسؤولين عن الثقافة في الوطن العربي /الجزائر 1983/. وقد عقد تحت شعار "نحو أمن ثقافي عربي" **وتضمن** قراره:

آ. الحرص على أن تكون اللغة الفصحى لغة التعليم في جميع مراحلها وعلى توكي سلامة اللغة وتيسيرها في الكتب التي توضع بين أيدي الطلاب.

ب. أن يتصل السعي العربي المشترك لإثراء اللغة العربية وتمكينها من استيعاب المفاهيم والمحيطات الحضارية المستحدثة".

4. قرار المؤتمر الثاني للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي /تونس 1983/، **ويتضمن**:

آ. الإسراع بتنفيذ القرار القومي والقطري للتعريب، حيث تكون الحاجة إلى ذلك في اتجاهي مبدأ التعريب ورسم خطة تنفيذه في مدى زمني محدود، وتكليف المنظمة العربية للتربية

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

والثقافة والعلوم بمراقبة خطوات انجازه وتأمين وسائله وتذليل عقباته.

ب. أن تتكامل سياسة التعريب بين الاقطار العربية، فينهض كل قطر بالجانب الذي تساعده عليه ظروفه اللغوية وقدراته الخاصة.

ج. استعمال اللغة العربية السليمة في مؤسسات التعليم وفي المؤسسات الخاصة والعامة، وتخص بالذكر وسائل الاعلام لما لها من تأثير.

5. قرار المجلس الاعلى لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي في دورته السادسة /مسقط 1985/. وينص على "الالتزام بتعريب التعليم العالي والجامعي بكل فروعهِ وتخصصاته كلما كان ذلك ممكناً". وهو قرار ذو أهمية خاصة، ذلك أنه صدر عن أعلى قيادة سياسية في دول الخليج العربي.

6. قرار مؤتمر وزراء التربية والتعليم في دول مجلس التعاون /الرياض 1986/. ويتضمن:

آ. "تبني توصية اجتماع رؤساء ومديري الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول الخليج العربي حول التزام التعريب، ووضع برنامج زمني مخطط ومفصل لتعريب التعليم العالي.

ب. تشكيل فريق عمل خاص لتعريب التعليم العالي يتكون من ممثلي جامعات دول مجلس التعاون، وممثلي الجهات المختصة الاخرى."

7. قرار مجلس وزراء الصحة العرب /الخرطوم 1987 رقمه 10/. يتضمن:

آ. وضع خطة تنفيذية واقعية لتعريب التعليم الطبي في الوطن العربي.

ب. تنظيم اجتماع مشترك بين وزراء التعليم العالي العرب ووزراء الصحة العرب، للاتفاق

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

على الخطة الزمنية ومراحل تطبيقها للبدء بتعريب التعليم الطبي.

ج. تشكيل هيئة من وزراء التعليم العالي ووزراء الصحة العرب للإشراف على تنفيذ المشروع.

8. قرار مجلس وزراء الصحة العرب . الدورة الثالثة عشرة / عمان 1988 رقمه 13/. **يتضمن:** "تكليف وزراء الصحة العرب رفع أمر تعليم الطب بالعربية إلى حكوماتهم لإقراره، وتكليف رئيس المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الصحة العرب بمتابعة القرار مع حكومات الدول العربية، ووضع الخطة التنفيذية له فور إقراره".

9. قرار المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الصحة العرب بالدورة (57) /جنيف 1988/. **وتضمن** الطلب إلى معالي وزراء الصحة العرب إعلام معالي رئيس المكتب التنفيذي برأي حكوماتهم في أمر تعليم الطب بالعربية، ومتابعة الموضوع مع حكومات الدول العربية، وتنظيم ندوة عن تعريب التعليم الصحي بالتعاون بين مجلس وزراء الصحة العربي والمكتب الاقليمي لشرق البحر المتوسط، في دمشق للاطلاع على تجربة الجمهورية العربية السورية في مجال تعريب التعليم الصحي.

10. قرار المكتب التنفيذي لمجلس وزراء الصحة العرب في الدورة / (59) طرابلس 1988 م/. **وتضمن** "تشكيل لجنة مشتركة من وزراء الصحة والتعليم العالي وعمداء كليات الطب طب الاسنان وكليات الصيدلة وكليات العلوم الصحية لتضطلع بمهمة استكمال سير سياسة تعريب التعليم الصحي، واتخاذ الخطوات التنفيذية الكفيلة بتحقيق التعريب وما يتعلق به من خطط وبرامج ومشروعات".

11. قرار المؤتمر العام الثاني عشر لوزراء التربية والتعليم بدول الخليج العربية . الكويت . 1993. **وتضمن:** "التأكيد على أهمية ما تقوم به جامعات الدول الاعضاء في مجال التدريب، وضرورة استكمال تشكيل لجان التعريب فيها، وحث الجامعات على توفير

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

الامكانات والهيكل الادارية اللازمة لتنفيذ برامج التعريب والاشراف عليها.

أما التوصيات التي صدرت عن مؤتمرات وندوات لجهات علمية ومهنية وفكرية ذات طبيعة فنية أو استشارية، فأكثر من أن تحصى، ولعل أهم المؤتمرات التي اصدرت توصيات حول التعريب ما يلي:

1. **مؤتمرات التعريب (1961 . 1994).** وهي مؤتمرات دورية تدعو إليها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بجامعة الدول العربية، وتعقد كل ثلاث سنوات، وقد عقد منها حتى الان سبعة مؤتمرات.

ومع أن الهدف الأساسي لهذه المؤتمرات هو إقرار المصطلحات العلمية الموحدة بعد أن يكون مكتب تنسيق التعريب قد أعدها في معجم تخصصي موحد، إلا أنها لاتنتهي تكرار توصياتها في كل مؤتمرات لالتزام التعريب، لان المصطلح العلمي لا يوحّد إلا استعماله، ولن يتاح له هذا الاستعمال إلا إذا عرب التعليم الجامعي.

2. **ندوة التعريب وقضايا اللغة العربية في التعليم العالي الخرطوم 1979.** عقدت بدعوة من جامعة الخرطوم وشارك فيها مجموعة من رجال الفكر والثقافة والاكاديميين المتخصصين، وتناولت بحث جوانب من قضية التعريب، المصطلح والترجمة والدراسات اللغوية، ودور التراث في تعريب العلوم.

3. **ندوة التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية تونس 1981.** شارك في هذه الندوة نخبة من المفكرين والمتقنين والباحثين من مختلف الاقطار العربية، ودارت بحوثها حول محاور: مفاهيم التعريب، تجاربه، إشكالياته، مستقبله، وخلصت الندوة إلى أن التعريب قضية تتصل بمستقبل الأمة العربية كأمة واحدة، وأنها لاتهم قطراً دون آخر، كما أكدت أن التعريب قضية تتصل بمسألة الوجود العربي أساساً.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

4. مؤتمر تعريب التعليم العالي دمشق 1982. عقد هذا المؤتمر بدعوة مشتركة من اتحاد الجامعات العربية وجامعة دمشق؛ ويمثل إسهام اتحاد الجامعات العربية في التنظير لموضوع التعريب والدعوة إليه، شارك في المؤتمر ممثلو معظم الجامعات العربية، ونخبة من الباحثين واللغويين، وأسفر المؤتمر عن جملة من التوصيات تدعو إلى التزام التعريب والمضي فيه بثبات.

5. ندوة تعريب التعليم الطبي دمشق 1988. جاءت هذه الندوة تنفيذاً لقرار من مجلس وزراء الصحة العرب، ونظمت بالتعاون بين الأمانة العامة لجامعة الدول العربية ومجلس وزراء الصحة العرب والمكتب الاقليمي لمنظمة الصحة العالمية لشرق المتوسط ووزارتي الصحة والتعليم العالي في الجمهورية العربية السورية، كان شعار الندوة: (نحو عمل عربي موحد لتدريس الطب والعلوم الصحية باللغة العربية)، يبلغ عدد المشاركين فيها مائة واحد عشر مشاركاً، منهم ثلاثة عشر وزيراً للصحة والتعليم العالي وأربعون من عمداء كليات الطب العربية، وثمان وخمسون من ممثلي المنظمات والاتحادات العلمية والمهنية، ولعل هذه الندوة أهم الندوات التي عقدت حول التعريب وتمحضت عن توصيات أبرزها:

آ. التوجه إلى الرئيس حافظ الأسد رئيس الجمهورية العربية السورية لتفضله بتبني عرض موضوع اقرار تعريب التعليم في الكليات والمعاهد الجامعية في الدول العربية.

ب. اعتبار السنوات العشر المقبلة التي تبدأ عام 1989 عقداً عربياً لتعريب علوم الطب والعلوم الصحية في الوطن العربي، وإن يكون عام 1989 عام البدء الفعلي، باتخاذ التدابير والاجراءات الضرورية لتعريب التعليم الطبي والعلوم الصحية، مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل دولة.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

ج. الطلب إلى عمداء كليات الطب والمعاهد الصحية بعرض توصيات الندوة وعناصر الخطة المقترحة على مجالس كلياتهم لدراستها وإبداء الملاحظات والاقتراحات بشأن الخطوات التنفيذية الكفيلة بتدريس الطب باللغة العربية، وذلك خلال فترة (4 . 6) أشهر، لاخذها بعين الاعتبار عن اعداد مشروع الخطة التنفيذية.

6. المؤتمر الاقليمي لتعريب التعليم الطبي في البلاد العربية القاهرة 1990. دعا إلى هذا المؤتمر المكتب الاقليمي لشرق المتوسط بمنظمة الصحة العالمية، وحضره ستة وثلاثون من عمداء كليات الطب العربية، ومن ممثلي المؤسسات والهيئات العربية المعنية بتعريب التعليم الطبي، وانتهى المؤتمر إلى مجموعة من التوصيات وإلى خطة تنفيذية لانجاز التعريب على مراحل وفي مدة عشر سنوات تنتهي بحلول عام (2000)م.

المرحلة الأولى: مدتها ثلاث سنوات، يتم فيها:

. البدء بتدريس علوم السنتين الأولى والثانية باللغة العربية.

. تبدأ الكليات بتوزيع ترجمة عربية لاسئلة الامتحانات. وتترك للطلاب حرية اختيار لغة الإجابة.

. يطلب من كل الاساتذة اضافة ترجمات عربية وافية لبحوثهم ومنشوراتهم.

المرحلة الثانية: تمتد عامين ويتم خلالها:

. ترجمة أو تأليف كتب مراحل الدراسة الطبية المتقدمة للسنوات الثالثة والرابعة والخامسة والسادسة.

. الاستمرار في إعداد المعاجم الطبية المفصلة والمختصة.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

المرحلة الثالثة: مرحلة التنفيذ الكامل وتمتد خمس سنوات وتشمل:

. تكملة مسيرة التعريب في الكليات التي بدأت فيها بخطوات متباينة.

. تبدأ كليات الطب التي لم تحرز تقدماً ملموساً في مسيرة التعريب بنظام التعريب على مراحل سنوية متصاعدة: السنة الجامعية الأولى عام (1995) وحتى الخامسة عام 1999، على أن يكتمل التعريب في نهاية العقد المتفق عليه.

7. مؤتمر تعريب الطب والعلوم الطبية في الوطن العربي . البحرين 1993. عقد بدعوة وتنظيم من جمعية الاطباء البحرينية تحت شعار: (تحدّث بالعربية، تعلّم بالعربية) وأبرز توصياته:

آ. العمل على استصدار قرار سياسي في كل قطر لدعم تدريس الطب وسائر العلوم الصحية باللغة العربية.

ب. اعطاء الأولوية للتعين في البلدان العربية لخريجي كليات الطب التي تدرس بالعربية.

8. الندوة السنوية لتعريب التعليم العالي في الجامعات العربية دمشق 1995. عقدت بدعوة من المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنوط به توفير الكتب العلمية المنهجية والمرجعية، مما يتطلبه تعريب التعليم العالي. شارك في الندوة ممثلون عن أحد عشر بلداً عربياً تدارسوا مسيرة التعريب الجامعي عامة، والكتاب العلمي العربي خاصة، وأسفرت الندوة عن توصيات أهمها:

آ. العمل على توفير الكتاب الجامعي المعرب، الفني بموضوعاته، الحديث بمعلوماته، المواكب للتطور العلمي والتقني المتسارع في العالم.

ب. الحرص على إعداد المدرس الجامعي القادر على أن يلقي دروسه باللغة العربية السليمة

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

المبسرة.

ج. وضع خطة لتحويل مدرسي الجامعة بمختلف الاختصاصات من التدريس باللغة الأجنبية إلى التدريس باللغة العربية.

د. طلب دعم المسؤولين في الأقطار العربية ومساندتهم المادية والمعنوية لتحقيق التعريب، لماله من إسهام كبير في تكون الانسان العربي وتعزيز انتمائه.

9. ندوة رصد احتياجات التعريب التربوية في الوطن العربي دمشق 1996. عقدت هذه الندوة بدعوة من إدارة التربية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وكانت الإدارة قد مهدت لهذه الندوة بإعداد ثلاث وثائق ضرورية هي:

. خريطة لواقع التعريب في الوطن العربي.

. مجموعة أوراق قطرية تتضمن الجهود المبذولة في ميدان التعريب في كل قطر، والنتائج المتحققة والصعوبات القائمة.

. دراسة تحليلية لكل من الخريطة والأوراق القطرية كلفت بها خبيرين من خبراء التعريب.

استهدفت الندوة الخروج من الوثائق السابقة بخطة الغرض منها تلبية احتياجات التعريب في المجالات التربوية، وانتهت إلى إعداد خطة قومية للتعريب رفعت إلى الجهات المختصة، وإلى توصيات أبرزها:

آ. ضرورة التوعية الدائمة بقضية التعريب، تربوياً واجتماعياً وسياسياً بوصفها قضية مصيرية تتعلق بالهوية والتاريخ والمستقبل.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

ب. تفعيل النصوص الدستورية والتنمية التي تنص على أن اللغة العربية هي اللغة الرسمية للدول العربية، وذلك بالوسائل الآتية:

. تشكيل لجنة دائمة للتعريب في كل قطر تتمثل فيها الوزارات والمجامع والمجالس والجامعات والهيئات المعنية بإشراف وزارة التعليم العالي لتتولى الاهتمام بموضع التعريب وتأمين مستلزماته من كتاب ومدرس ومصطلح.

. تشكيل لجنة قومية دائمة في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم تتولى التخطيط لعملية التعريب في الوطن العربي، والإشراف على تنفيذ الخطة العامة، ومتابعة تنفيذها، على أن توضع خططها وبرامجها على أساس مرحلي وترتبط كل مرحلة بتوقيت محدد، وتهيأ لكل مرحلة مستلزماتها البشرية والمادية.

10. مؤتمر تعريب التعليم الطبي / الكويت 1996/. عقد هذا المؤتمر في دولة الكويت بدعوة من المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية، بناء على قرار من مجلس وزراء الصحة العرب، وشارك فيه بعض وزراء الصحة العرب وممثلو الجهات المنظمة للمؤتمر وبعض عمداء كليات الطب العربية، وعدد من أساتذة الطب والمهتمين بقضية التعريب.

أسفر المؤتمر عن توصيات أهمها:

أ. تفويض الأمين العام للمركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية بتشكيل فريق عمل لاعداد الخطة التنفيذية لتعريب التعليم الطبي في الوطن العربي.

ب. الدعوة إلى انشاء صندوق عربي لتمويل عملية التعريب الطبي والصحي.

ج. دعوة مجلس وزراء الصحة العرب لحث السادة وزراء التربية والتعليم العالي العربي على تعريب التعليم الطبي.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

د. حث كليات الطب والاساتذة على البدء بتدريس الطب بالعربية حسبما يجيء في الخطة التنفيذية.

هـ. وضع خطة زمنية للتنفيذ يتم فيها انجاز عملية التعريب.

ويعد فلا يسع المرء إلا أن يتساءل: لماذا لم تتجح كل تلك المؤتمرات والندوات في تحقيق أهدافها بانجاز التعريب؟ ولماذا لم تَجِدْ قراراتها وتوصياتها التي بلغت المئين طريقها إلى التنفيذ الكامل أو المقبول؟ وقد يصل الأمر ببعضنا إلى أن يتساءل عن جدوى تلك اللقاءات أصلاً! هل كان ذلك من ضعفٍ في المستويات التي عُقدت عليها، وصدرت عنها؟

إن كان بعضها قد صدر على مستوى الخبراء الفنيين الذين ليس لتوصياتهم أية قوة إدارية أو سياسية، فإن بعضها الآخر قد صدر من أعلى مستويات القيادات السياسية، كما رأينا في قرار المجلس الأعلى لدول مجلس التعاون الخليجي، في دورته السادسة في مسقط عام 1985! هل كان ذلك من غياب خطة واضحة ومفصلة للتعريب؟

لقد وضعت ثلاث خطط تفصيلية، تناولت كل مرحلته، ومستلزماته. وهذه الخطة هي:

. خطة ندوة تعريب التعليم الطبي . دمشق 1988.

. خطة المؤتمر الإقليمي لتعريب التعليم العالي الطبي . القاهرة 1990.

. خطة مؤتمر تعريب التعليم الطبي . الكويت 1996.

بالاضافة إلى خطط مجملة عديدة أشارت بها كثيرٌ من المؤتمرات. هل كان ذلك بسبب غياب المسؤولين التنفيذيين المباشرين عن لقاءات التعريب؟

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

لقد اشترك في اصدار بعض القرارات والخطط أربعون من عمداء كليات الطب العربية، وثلاثة عشر وزيراً مختصاً. ومع ذلك فلم يلتزم هؤلاء بتنفيذ تلك القرارات والخطط في كلياتهم أو وزاراتهم. هل كان بسبب من نقص في مستلزمات التعريب، كالمصطلح العلمي، والكتاب المرجعي والأستاذ الجامعي؟

لقد توفر في العربية من المصطلحات العلمية ما يفيد ويزيد على مستلزمات التعليم الجامعي. وثمة كتب علمية تفي بمعظم المناهج الجامعية، أما إعداد الأساتذ للتدريس بالعربية فهو أيسر المستلزمات، وليس من اختصاصي عربي إلا ويمكنه تقديم معظم مادته العلمية بلغة عربية ميسرة. والحديث عن مستلزمات التعريب لم يعد موضوع بحثٍ إلا عند من يجهل ما وصلت إليه حركة الترجمة والتأليف والنشر والتعريب في الوطن العربي.

إن: لماذا لم ينجز التعريب حتى الان؟

لقد حددت سنة (2000) (سنة التعليم باللغة العربية) في جميع الجامعات والمعاهد، ومنذ ربع قرن. وها نحن أولاء على مشارف سنة الهدف، وما زالت معظم الكليات العلمية في الجامعات العربية تدرس . ويا للأسف . بلغة أجنبية.

كما اعتمد العقد الأخير من القرن العشرين (عقداً عربياً للتعريب)، عدة مرات، ودون جدوى! فلماذا؟

لقد أدى بنا النظر في هذا الواقع إلى جملة من الافتراضات نقدر أنها من أهم أسباب هذا العجز أو التقصير. وهي:

1. إن العجز أو التقصير في التنفيذ سمةٌ عامة من سمات العمل العربي في هذه الفترة من العصر الحديث. فكم من قراراتٍ اتخذت ولم تتفدَّ بدءاً من القرارات السياسية الكبرى كقرارات

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

الوحدة أو الاتحاد بين قطرين عربيين أو أكثر، وانتهاءً بأبسط القرارات، كقرار توحيد كتابة الأرقام في الوطن العربي، مروراً بكل القرارات الوسطى كقرارات التكامل الاقتصادي العربي والوحدة الثقافية العربية.

فإذا كانت قرارات القمة العربية . على أهميتها وأهمية أصحاب المصلحة فيها . غالباً ما تطوى بعد انفضاض المؤتمرات، ولا تأخذ طريقها إلى التنفيذ، فماذا عسى أن يكون مصير قرارات تصدرها مستويات قيادية أدنى ولا تمس مصالح معظم الأنظمة بشكل مباشر؟

إنها غلبة الأقوال على الأفعال، وغلبة النظرية على التطبيق إن مهارتنا في صوغ أهدافنا بعبارات براقية لا يَعد لها إلا عجزنا عن تجسيدها. فهل يمكننا أن نرد ذلك إلى النزعة الخطابية النظرية التي يتسم لها الفكر العربي عامة؟

2. إن المؤسسات العربية . بما فيها التعليمية . تعاني من عجز إداري. فاللوائح والتعليمات التي تنظم عمل تلك المؤسسات لا تقل تقدماً ودقة عن أية لوائح عالمية مثيلة، لكن هذه اللوائح والأنظمة ليس لديها مناعة كافية ضد الاختراق، وليس لها حماية فعالة تقيها من العبث. إنه ما من دستورٍ عربي إلا وينص على أن العربية هي اللغة الرسمية للبلاد، وما من جامعة عربية الا وينص نظامها الداخلي على أن اللغة العربية هي لغة التعليم والتدريس، وأنه لايلجأ إلى اللغة الأجنبية إلا استثناء وفي أضيق الحدود. ومع ذلك فلم يجرؤ إلا النادر من الاساتذة على تفعيل هذه النصوص، حتى ان وزيراً للتعليم العالي في قطر عربي لم يجرؤ على الموافقة على طلبٍ لاحد الأساتذة بأن يدرس مادته العلمية باللغة العربية، وعملاً بالنظام الأساسي للجامعة. ويبدو أن مؤسساتنا تحكمها الأعراف والعادات والتقاليد أكثر مما تحكمها القوانين والأنظمة الرسمية.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

3. لم يستطع دعاة التعريب أن يجعلوا من قضية التعريب قضية جماهيرية مطلوبة في الأقطار العربية، بل بقيت وكأنها مسألة ترفٍ ثقافي أو حضاري (أو تعصبٌ قومي!)، تنحصر معالجتها بين بعض مجموعات المثقفين، تتناولها بكتابات فردية من حين لآخر، وفي مناسبات المؤتمرات والندوات.

أجل، لم نستطع أن نجعلها مطلباً شعبياً كالاستقلال السياسي . مع أنها مكملته له . أو كالديمقراطية . مع أنها وجه من وجوها، إذ إن التعريب هو الترجمة الفعلية لديمقراطية التعليم. لم نستطع أن نسيّس قضية التعريب، وبقينا نتعامل معها وكأنها مسألة فنية بحتة.

إن التعريب يتوافق تماماً مع الاتجاهات السياسية القومية، باعتباره من خصائص الشخصية العربية القومية. وهو يتوافق تماماً مع الاتجاهات السياسية الدينية، باعتباره من أهم وسائل المحافظة على اللغة والتراث اللذين هما من أهم مرتكزات العقيدة. وهو يتوافق تماماً أيضاً مع الاتجاهات السياسية اليسارية لأنه المعادل الموضوعي لشعبية التعليم وديمقراطيته.

لقد قصرنا . نحن دعاة التعريب . في أن نجعل التعريب قضية وطنية مجمعة عليها كالاستقلال السياسي والتنمية الاقتصادية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية. وثُركَ التعريب وكأنه خيار شخصي لا علاقة له بأهداف الأمة ومستقبلها. ولو أننا استطعنا أن نجعل التعريب قضية سياسية جماهيرية مطلوبة نحشد وراءها الأحزاب والهيئات والسياسية والاجتماعية لما بقي التعريب يراوح في مكانه بعد نصف قرن من الشروع فيه.

والخطر في هذا أن التعريب أوشك أن يفقد طعمه ونكهته إذ لانجد خطاباً سياسياً واحداً يعارضه ولا خطاباً سياسياً واحداً يناصره ويتحمس له.

4. ان دعاة التعريب لم يُقَصِّروا في تسييس التعريب فحسب، بل قصروا في أن يجعلوا منه قضية اجتماعية، تلتف حولها (جماعات ضغط) تتبناها وتحميها. لقد شكلت جماعات ضغط

للمحافظة على البيئة، وللدفاع عن الحيوان، ولكن لم تقم أي جماعة أهلية أو شعبية للدفاع عن اللسان العربي المبين الذي تتهدده العجمة ويستهدفه غزو ثقافي ولغوي شرس.

أليس غريباً أن تُحوّل كلية من التدريس بالعربية إلى التدريس بالأجنبية ولا يحرك أحد ساكناً في قطر عربي، في حين تثار ضجة لا أول لها ولا آخر حول خسران مباراة رياضية أو كسبها؟

5. لقد وقع خلل منهجي في كثير من المؤتمرات الخاصة بالتعريب. وذلك أن المؤتمرين لم يكونوا هم المسؤولين المباشرين عن اتخاذ القرار التنفيذي لإنجاز التعريب. وعلى سبيل المثال فإن قرارات تعريب التعليم الطبي والصحي اتخذتها مؤتمرات وزراء الصحة العرب، ولكن وزراء الصحة ليسوا هم المسؤولين عن اتخاذ القرار التنفيذي للتعريب، بل وزراء التعليم العالي أو رؤساء الجامعات. وعلى هذا فكل مؤتمرات تعريب التعليم الطبي نظمها وزراء الصحة كانت كأعراس غاب منها أصحابها. ومما يحضرني ذكره في هذا السياق أن مؤتمراً لتعريب التعليم الطبي عقد في بلد عربي ولم يحضره لا وزير التعليم العالي ولا رئيس ولا عميد كلية الطب في ذلك القطر!!

ومما يندرج في إطار الخلل المنهجي أن كل مؤتمر لابدّ . لضمان قراراته . من لجان متابعة للتحقق من مآل تلك القرارات؛ في حين رأينا كثيراً من المؤتمرات لاتعدو كونها حلقات بحثٍ ورأي في أحسن الأحوال، ومساجلاتٍ أو محاكاتٍ كلامية في أسوأها. وكان المؤتمرون يبحثون القضية في كل مؤتمر مبتوتة عما سبق، وكأنها تُعرض للمرة الأولى، وكثيراً ما أثار بعض المشاركين مشكلاتٍ كانت قد أشبعت بحثاً واتفاقاً، وهذا ما يفسر أن توضع ثلاث خطط لتعريب التعليم الطبي في ثلاثة مؤتمرات متتالية كما ذكرنا.

6. وثمة خلل آخر لعله أقرب إلى الخلل المسلكي في هذه المؤتمرات. ويتبدى ذلك في ظاهرتين:

آ. ازدواجية المواقف: فمن المؤسف أن كثيراً من المؤتمرين الذين شاركوا في وضع القرارات وتحمسوا لها، سرعان ما ارتدوا عن تلك القرارات، فلم يلتزموها وتهربوا من مسؤولية تنفيذها بحجة أو بأخرى. ولعل ازدواجية المواقف هذه، تعكس إلى حد كبير ما يعانيه بعضنا من ازدواج في الشخصية إن صح التعبير.

ب. الزام الآخرين ما لا نلتزم: وهذا ملاحظناه في بعض مؤتمرات التعريب، إذ يتخذ المؤتمرين أكثر القرارات وضوحاً وحماسةً، عندما لا يكون الأمر متعلقاً بمؤسساتهم أو وزاراتهم. ولكن الوضع يختلف عندما يتعلق الأمر بها. وعلى سبيل المثال، فقد اتخذ وزراء الصحة العرب . مشكورين . من خلال المؤتمرات التي أشرفوا عليها أو عقدها قرارات صائبة مشفوعة بخطط تفصيلية مدروسة وواضحة لتعريب التعليم الطبي. ولكن تنفيذ تلك القرارات لم يكن من مسؤولياتهم، بل من مسؤولية وزراء التعليم العالي أو رؤساء الجامعات الذين كان عليهم إصدار القرارات التنفيذية. إلا أن وزراء الصحة أنفسهم لم يتخذوا أي قرار في وزاراتهم لمن تخرج في كلية معربة، أو امتلك مستوى لغوياً مقبولاً، أو أن يشترطوا كتابة التاريخ المرضي أو السيرة المرضية باللغة العربية.

إن ما نرمي إليه ليس التقليل من أهمية اللقاءات العربية حول التعريب، بل أن نتجاوز العوامل والمعوقات التي حدثت من فاعليتها وجعلت نتائجها دون ما هو مطلوب، وفتحت أبواب الهمز واللمز لمعارضى التعريب أو المتحفظين عليه.

7. إننا نعتقد أن غياب القرار السياسي الحازم هو وراء كل هذا العجز وهذا التأخير والتقصير. ويبدو هذا طبيعياً في بلاد تتقدم فيها الاعتبارات السياسية على أية اعتبارات أخرى. وفي هذا المقام فأنا لا ألوم القيادات السياسية. بل ألوم أنفسنا . نحن أنصار التعريب . لاننا أخفقنا في أن نجعل التعريب مطلباً سياسياً تعطيه القيادات السياسية ما يستحق من أولوية.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

علم الوبائيات مصطلحاً وتاريخاً وتطبيقاً

د. إبراهيم عبد النور

اختصاصي في الوبائيات ومكافحة الأمراض

خبير للبرنامج المشترك UNDP/WHO

يحتل علم الوبائيات اليوم Epidemiology المكانة الرئيسية الأولى بين علوم الصحة العامة وهو العلم الأساسي لدراسة كل ما يتعلق بظاهرتي الصحة والمرض في المجتمعات ولم يعد بالامكان حصر مجالاته واتساع مهامه فمنهجيته كما تبين صالحة لدراسة مختلف مجالات الحياة والصحة ومختلف مجالات القطاع الصحي.

لم يعد خافياً الدور الهام والاعباء المتزايدة التي تقع على عاتق السلطة الصحية في عالمنا المعاصر فحماية صحة البشر ووقايتهم من الاوبئة والمخاطر والامراض مهمة لم تعد سهلة أبداً.

لقد تعقدت ظروف الحياة وتعقد معها السلوك البشري فعصرنا عصر التقدم والتسارع والتغيير بل هو عصر الانفجارات فمن الانفجار السكاني إلى الانفجار العلمي والاعلامي ثم المعلوماتي والذي يحمل معه كل يوم التهديد البدني والنفسي والسلوكي يضاف إلى ذلك التحركات السكانية الواسعة سواء اكانت ارادية ام كانت قسرية والتي شملت معظم القارات مرافقة للصراعات والاضطرابات هنا وهناك فلا عجب ان دعي علم الوبائيات بأنه اختصاص البحث والتقصي عن الأسباب لهذه الظواهر أو هو فرع الأمن الصحي والوقاية.

اعتقد البعض حتى فترة قريبة أن الأمراض السارية هي مشكلة للبلدان النامية فقط وعلى هذه البلدان نفسها وضع الحلول المناسبة لمشكلاتها، أما البلدان المتقدمة الصناعية فعليها أن تهتم بمشكلاتها الخاصة والمتعلقة بالأوبئة الحديثة مثل أمراض القلب والأوعية والسرطانات والأمراض النفسية والحوادث إضافة إلى مشكلات تلوث البيئة وصحة العمل وغيرها.

لقد جاءت جائحة متلازمة عوز المناعة المكتسب (AIDS) وما تبعها بعد ذلك من انتشار لأمراض جديدة أو عودة لأمراض سارية عديدة ندعوها اليوم بالأمراض "المستجدة والمنبعثة".¹ لتقدم الدليل على أن البلدان المتقدمة ليست منيعة على الأوبئة أيضاً.

لقد تفاقمت من جهة أخرى مشكلات الأوبئة المعاصرة في البلدان النامية كأمراض القلب والأوعية والسرطانات والأمراض الناتجة عن تلوث البيئة إضافة إلى تفاقم مشكلات الإيدز ومعظم الأمراض السارية مثل التدرن والملاريا في الكثير من البلدان النامية. لقد جعل هذا الوضع الوبائي من العالم كله لوحة من الفسيفساء تغطي سطح الكرة الأرضية واعتبر العالم "وحدة وبائية" فما يصيب منطقة من المناطق له الصدى وردود الفعل السريعة والواسعة في مختلف أنحاء العالم وأكبر دليل على ذلك ما حدث من ردود فعل عالمية على وافدة مرض EBOLA في زائير ووباء الطاعون Plague في الهند عام 1995.

لقد تأكد أن الطب الفردي أو الطب العلاجي غير قادر أو غير مؤهل لوضع الحلول أو التصدي لدراسة هذه الأوبئة والأمراض في المجتمع خاصة في عصر أصبحت الرعاية الصحية للمواطنين مسؤولية عامة ورئيسية من مسؤوليات الدولة. إن تبني نظرة معاصرة وعلمية لدراسة هذه الأوبئة أصبحت ضرورة ملحة وهذه النظرة تختلف عما كان سائداً في السابق من الاعتماد على الطب العلاجي فقط كحلٍ أساسي لمواجهة مشكلات البشر الصحية.

¹ Emerging infections - institute of Medicine, National Academy press- washington D.C 1992.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

إن طرح موضوع الوقاية لمواجهة الأخطار التي يتعرض لها البشر يومياً ليس بالأمر السهل أو بالأمر السريع التنفيذ فالاستجابة لهذه الدعوة لن تكون سريعة، بل لن تكون ايجابية خالصة.

إن التقدم الكبير لعلم الوبائيات ومنهجيته وتقدم بقية علوم الصحة وطب المجتمع قد وضعت الكثير من الحلول وتوصلت إلى الكثير من الحقائق والنتائج الجديرة بالآخذ بها لتنمية صحة المجتمع والوقاية من المرض. إن الحلول الفردية أو الحلول العلاجية الباهظة الثمن تبقى محدودة الأثر على صحة المجتمعات فالحلول الجذرية تبقى دوماً في الوقاية والوقاية فقط.

لقد بينت الدراسات الوبائية في مطلع الخمسينيات من هذا القرن الدور الكبير للتدخين في حدوث سرطان الرئة وسرطانات أخرى من البدن اضافة إلى دور التدخين في حدوث الأمراض القلبية الوعائية، ومع ذلك فمشكلة التدخين اليوم آخذة بالتفاقم والانتساع خاصة في البلدان النامية.

يعمل الأستاذ Milton Terris² وهو من كبار الوبائيين في النصف الثاني من هذا القرن تقاوم الاوضاع الصحية في العالم إلى:

1. قصور السلطات والمجتمعات ومهنيي القطاع الصحي في فهم أولوية الوقاية والحماس لها.
2. عدم الرغبة في قبول صحة المكتشفات الوبائية والنتائج التي يتوصل إليها الوبائيون في بحوثهم.
3. قوة ونفوذ القطاع الخاص وأصحاب المصالح.

لقد لعبت الوبائيات الدور الأول والأساسي في كشف الأسباب والمخاطر التي يتعرض لها الإنسان يومياً سواء الأخطار البدنية والنفسية والسلوكية وأبرزت الطريق لوضع الحلول لمشكلات

² Oxford Text Book Of Public Health Holland, Detels 1st ED. V.I pp 256.

الصحة والوقاية للمجتمعات.

هدف الدراسة:

على الرغم من التقدم الكبير لعلم الوبائيات واتساع مجالاته العديدة فما زال حتى الآن محدود الانتشار في بلادنا والاستفادة من هذا العلم ضعيفة سواء في مجالات التطبيق أو في مجالات مكافحة الأمراض أو الوقاية.

من الملاحظ حتى الآن أنه ما زالت الكثير من المدارس الطبية لاتدرس الوبائيات كمادة مستقلة أو أنها تربط تدريس المادة بالأمراض السارية وهذا ما أدى إلى محدودية كبيرة في نوعية وكمية البحوث والدراسات الوبائية عن الوضع الصحي والوبائي في البلاد.

من الاخطاء الشائعة والهامة لتأخر الاستفادة من هذا العلم هو الاعتقاد السائد لدى الكثيرين من أن الوبائيات علم خاص بالأمراض السارية أو بالأوبئة التاريخية كما كان الامر في الماضي وهذا برأيهم لا يحتاج للكثير من الاهتمام نظراً لانحسار هذه الأوبئة ولتوفر امكانات علاجية معاصرة ذات كفاءة عالية للمكافحة.

يعتقد بعضهم أن الوبائيات ما هي سوى المعدلات والنسب والمخططات والرسوم البيانية التي تظهر في العديد من الدراسات الاجنبية وما على الدارس الا أن يحاكي هذه الدراسات ويربطها بمعدلات ونسب محلية متوفرة ويكون بذلك قد قدم دراسة وبائية محلية، حتى كلمة وبائيات Epidemiology فقد جرى ترجمتها في بعض النشرات على أنها "علم السراية"! وفي كثير من الأحيان تكون ترجمة المصطلحات الوبائية خاطئة وغير مناسبة وغير أمينة نتيجة الترجمة من قبل غير المؤهلين أو من غير العاملين الميدانيين مما يضيق الفائدة من ترجمة الدراسات.

إن هدفنا من إثارة موضوع علم الوبائيات هو ولا شك الدعوة لتعميم هذا العلم وتوطينه

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

والتشجيع على الاختصاص به وعلى التمكن من دراسته فبلادنا بحاجة ماسة إلى أعداد كبيرة من المتخصصين بعلم الوبائيات والمؤهلين في مختلف فروع العلم هذا.

كما أننا نرى ضرورة توجيه الانظار إلى ضرورة التقيد بترجمة أو تعريب المصطلحات بشكل أمين يحافظ على ما هو متوفر منها ويحافظ على مضمون ومعنى المصطلحات الأخرى كما يؤكد ملائمة المصطلح العربي لمضمون المصطلح الأجنبي تماماً.

التعريف والأهداف:

ليس من السهل الاعتماد على تعريف وحيد لعلم الوبائيات فلقد تعددت التعاريف مع تعدد المؤلفين والاختصاصيين العاملين في مجال الوبائيات وكذلك مع الزمن منذ أن أوجد إبقراط المصطلح "دراسة ماذا يحدث بين السكان" epi - Upon, Demos- People, Logos- study³ لا بد قبل التعريف من الإشارة إلى الخطأ الشائع الذي يتبادر إلى الذهن من أن كلمة وباء تعني فقط حالة الانفجار أو الظاهرة الجمعية لأحد الأمراض السارية.

الحقيقة أن كلمة وباء عادت وفقدت التصاقها بالأمراض السارية هذا الالتصاق الذي تم منذ اكتشاف الجراثيم والعوامل المسببة للأمراض الانتانية.

إن كلمة وباء وجدت منذ زمن سحيق في التاريخ يوم لم تكن العوامل الجرثومية الممرضة معروفة فكما أن كلمة وباء تشير إلى ظاهرة غير عادية لوافدة بأحد الأمراض السارية فإنها أيضاً تشير إلى ظاهرة مماثلة لأحد الأمراض غير السارية كأوبئة أمراض القلب والأوعية وأوبئة السرطان والحوادث إضافة إلى أي ظاهرة أخرى مؤذية لصحة الإنسان في هذا العصر كالسلوكيات والظواهر غير العادية: كظاهرة الحمل لدى المراهقات في بعض البلدان أو البدانة،

³ Manuel D' Epidemiologie Appliquee a l'eradication Du Paludisme Prof. Blach. O.M .S-Geneve-1968.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

أو وباء التدخين والكحولية. وتعاطي المخدرات والأدوية وتلوث البيئة والانتحار، وكذلك الظواهر الاجتماعية الأخرى كوباء الفقر والمجاعة والصراعات وتنامي تكنولوجيا القتل، فهذه الظواهر تنقل كاهل الباحث الوبائي والمسؤول عن وقاية صحة المجتمع وحمايتها.

لقد ظهر أول تعريف مدرسي حديث لعلم الوبائيات مع بدايات نشاط أولي لمدارس الصحة العامة في جامعة "جونز هوبكنز" في الولايات المتحدة، فكان على أول استاذ لكرسي الوبائيات W.Frost أن يضع التعريف الأول عام 1920 بأن الوبائيات "العلم الذي يدرس الظاهرة الجمعية للأمراض السارية في البشر" (أي اوبئة الأمراض السارية).

ومع التقدم الاقتصادي والاجتماعي للكثير من الدول الصناعية الغنية ومع تبدل العادات والسلوكيات الغذائية ونمط العيش بدأت تظهر الكثير من الأمراض الجديدة والتي أصبحت فيما بعد تسيطر على الوضع الوبائي وهذه الأمراض هي الاوبئة الحديثة مثل أمراض القلب والأوعية والسرطان وبقية الأمراض والسلوكيات المؤذية مما دفع بالوبائيين لدراسة الظواهر الحديثة هذه، فكان ان ظهر التعريف الجديد لعلم الوبائيات والذي وضعه شيخ الوبائيين الأستاذ Mac Mahon من جامعة هارفرد في أواخر الأربعينيات "الوبائيات تدرس توزع حدوث المرض في البشر ومحدداته".

لقد كان لهذا التعريف والذي يوسع مجالات علم الوبائيات ومهامه ليشمل دراسة الظواهر المرضية في المجتمع كافة وليس فقط الأمراض السارية ان انطلقت البحوث والدراسات الوبائية في مختلف مجالات الأمراض المزمنة والسارية في مطلع الخمسينيات فكانت أول الدراسات المتعلقة بسرطان الرئة والأمراض القلبية والعلاقة بالتدخين، وتعد هذه الانطلاقة نقلة نوعية في تاريخ الصحة العامة حيث تم استخدام المنهجية الخاصة بالأمراض السارية وتطبيقها في دراسة الأمراض اللاسارية والمزمنة وقد أطلق الاستاذ Milton Terris على هذه النقطة النوعية في تاريخ الوبائيات "الثورة الوبائية الثانية".

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

مع تعقد المشكلات المعاصرة في مجال الصحة والمرض ومع تعاظم دور البيئة والتلوث والسلوكيات الضارة المؤذية كان على الوبائيين أن يواجهوا مرة أخرى ليس فقط المرض بل أيضاً مشكلات الصحة العامة وضرورة وضع المعايير والمقاييس الخاصة بصحة البشر والمعايير الخاصة بالبيئة وكل ما يدخل هذه البيئة من ملوثات ومؤذيات تكون لها آثار سيئة على الصحة فكان التعريف الحديث والآخر المعتمد لعلم الوبائيات: "علم الوبائيات علم يدرس التوزع والمحددات للحالات أو للوقائع المتعلقة بالصحة في جماعات سكانية محددة وتطبيق نتائج الدراسة للسيطرة أو لمكافحة هذه المشكلات".

هكذا نلاحظ تسلسل المهام والأهداف لعلم الوبائيات عبر الزمن من خلال التعاريف السابقة والتي يمكن شرحها كما يلي:

1. ان علم الوبائيات يختص بدراسة وبحث الظاهرة المتعلقة بالصحة، وهذا يعني أنه علم منهجي له طرقه وأساليبه وأدواته الخاصة للتعرف على الظاهرة وعلى تفسيرها وكشف أسبابها وعواملها، فكل ما يكتب وينشر في مجالات الصحة العامة أو السريريات هو بشكل أو بآخر يعود أو يعتمد على الوبائيات.

2. الوبائيات تدرس الظاهرة في المجتمع وليس في الافراد أي أنها تدرس المرض وليس المريض.

3. تجمع التعاريف كافة على نقطتين أساسيتين في الدراسة الوبائية هما:

– دراسة المحددات (أي الاسباب والعوامل)

– ثم التوزع (أي دراسة الخصائص الزمانية والمكانية وكذلك الخصائص الفردية).

أخيراً يبقى دوماً الهدف الأساسي لهذا العلم تنمية الصحة وحمايتها والوقاية من المرض

واستعادة الصحة العلية.

أنواع الدراسات الوبائية:

تبين لنا من تعريف الوبائيات ومن مجالاته وأهدافه أنه يمكن تقسيم الدراسات والبحوث الوبائية إلى ثلاث فئات من الدراسات وهي كما يلي:

1. **الدراسات الوبائية الوصفية:** تعنى الدراسات الوصفية بالتوزع والأسباب للظاهرة صحة كانت أم مراضة (Morbidity) أم وفاة في المجتمع. إنها تدرس خصائص العامل الممرض والبيئة، وكذلك السيرة الطبيعية للمرض⁴ ثم بعد ذلك تدرس التوزع للظاهرة وعلاقتها بالمكان والزمان وخصائص الأفراد مثل السن والجنس والعمل والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومتغيرات كثيرة أخرى.

كثيراً ما تكون الدراسات الوصفية صادرة عن مؤسسات صحية أو مرافقة لتقارير دورية عن نشاط البرامج الصحية (الوبائيات الوصفية Descriptive Epid).

2. **الدراسات السببية (Etiologic):** هي دراسات هامة وأساسية في الوبائيات حيث يكون تصميم الدراسة للاختبار وللتأكد من فرضية عن وجود علاقة سببية بين عامل خطر معين (مثلاً التدخين) وظاهرة مرضية (مثل سرطان الرئة) وبذلك يتم التأكد من صحة الفرضية أو نفيها والموضوعة للدراسة وهكذا يتم تحديد الأثر وقياس التعرض النوعي ومدى عمق الترافق والمشاركة لتحديد العلاقة السببية (الوبائيات التحليلية).

3. **الدراسات التدخلية أو التطبيقية:** تعنى هذه الدراسات بتوفير المعطيات والمعلومات للتدخل أو للتطبيق، سواء على مستوى السريريات في كل ما يتعلق بالوقاية والتشخيص والمعالجة

⁴ epidemiology As Medical Ecology Le Riche & Milner - Edinburgh 1971 ppI.

والانذار (الوبائيات السريرية)، أو على مستوى الخدمات الصحية لمساعدة القيادات في كل ما يتعلق بالمشكلات الصحية، أو الوضع الوبائي من حيث التخطيط وتحديد الأولويات والتنفيذ والمتابعة والتقييم والتنبؤ للخدمات والبرامج المتعلقة بالوقاية والمعالجة والمكافحة أو الاستئصال للأمراض (الوبائيات والخدمات الصحية).

العرب وعلم الأوبئة

مارس الإنسان الوبائيات منذ بدايات التاريخ ومنذ الاستقرار الأول في بلاد ما بين النهرين ذلك حين تساءل وبحث عن الأسباب والظواهر للمرض والموت والوباء فوجه اهتمامه نحو الأرواح الشريرة ونحو الآلهة الغاضبة وعمل على استرضائها. لم يمنع هذا تفكير الإنسان من الاتجاه نحو البحث عن وسائل الشفاء الأخرى فتجمعت لديه خبرات نتيجة الملاحظة والتجربة فاعتمد على الأعشاب والمراهم ومعالجة الكسور وغير ذلك من أعمال شبه جراحية صغرى وأصبحت هذه الخبرات في فترة تالية متقدمة جداً لدى شعوب بلاد ما بين النهرين ولدى المصريين.

قام العلم اليوناني بعد ذلك سواء في ميادين الطب أو العلوم الأخرى على أرضية هامة وقوية من المعارف التي كانت متوفرة لدى الشعوب السابقة والمحيطية باليونان فازدهرت المعرفة وازدهر العلم فكان الإنجاز الهام للطب اليوناني.

مع أبقرراط انطلق الطب هذا إلى مجالات رحبة بعد أن تحرر من أفكار السحر والشعوذة وعلى أرضية العلوم الطبية في مصر وبلاد ما بين النهرين فقد اعتبر أن المرض ظاهرة طبيعية وأن الأسباب كائنة في الطبيعة ذاتها. هذه هي الأسس الجديدة للطب اليوناني والتي بحث فيها عن الأسباب للمرض في ما ندعوه اليوم بالبيئة وذلك في مقالته عن "الأهوية والمياه والأمكنة" كما وضع أبقرراط أول قواعد الفحص السريري ودرس الأوبئة ووضع أول المصطلحات الخاصة

بالوبائيات وبالأوبئة.

أقدم العرب على العلوم الجديدة التي انفتحت أمامهم، علوم الشعوب القديمة، فطوروها وأبدعوا في كل مجالاتها، لقد ساهم الترجمة العرب السريان بثورة الترجمة هذه وأمام احترام العرب وتقديرهم للعلم عامة وللطب اليوناني خاصة أطلقوا على أبقرط لقب "أبو الطب"، لقد آمنوا بما كتبه أيماناً مطلقاً. ومع اتساع الدولة العربية انتشر الطب العربي حتى شبه القارة الهندية في الشرق وحتى الغرب إلى جميع أنحاء أوروبا. ان إنجاز الطب العربي انجاز لامثيل له لدى من سبقهم ومن تلاهم بعد ذلك حتى القرن التاسع عشر. هل يمكن مقارنة ابن سينا والرازي وابن النفيس والزهراوي وابن الخطيب وابن الخاتمة بأحد من الأطباء في مجال الأمراض والأوبئة؟ هل يمكن مقارنة المصحات ودور الشفاء والبيمارستان لدى العرب بما يماثلها لدى شعوب القرون الوسطى بل وحتى بداية القرن التاسع عشر؟

اننا هنا سنستعرض فقط بعض أهم النقاط التي تميز بها الطب العربي في مجال الأوبئة والأمراض السارية وهي الأمراض التي كانت سائدة في تلك الحقبة من التاريخ وسنشرح هذه النقاط كما يلي:

1. العرب وتحديد المصطلح

اشتق إبقراط مصطلح "الوبائيات" من اليونانية ويعني "Epi-Demos-Logos" دراسة ماذا يحدث بين السكان" كما وضع مصطلح الأوبئة (الابيدميا) epidemics⁵. لقد حرص الترجمة العرب على الإبقاء على المصطلح اليوناني إلى جانب المصطلح العربي كما يلي: الأمراض الوافدة أو الابيديما" وهذا يدل على الامانة في الترجمة وعلى الحرص على معنى المصطلح فلقد

⁵ الدكتور جورج شحاته قنواتي: تاريخ الصيدلة والعقاقير في العهد القديم والعصر الوسيط القاهرة . دار المعارف 1985.

اشتق أبقراط مصطلح "أبيديما" من فعل زار "Epidemeion" (To Visit) وهذا يعني ويؤكد أن هذه الأوبئة مفاجئة ولمدة زمنية محدودة ثم تغيب وذلك تمييزاً لها عن مصطلح الأمراض المقيمة "Endemeion" والتي لا تبدي أي حدوث فجائي أو زائد أو خطير.

2. التحديد . التعريف . التوصيف السريري والوبائي للأمراض:

لعل أول ما يواجهه الطبيب الوبائي في حياته العملية كان وما زال هو تحديد المرض والتعرف عليه وتسميته وبالتالي وصف أعراضه واستكمال صورته السريرية. إن هذا الأمر ليس بالسهل مطلقاً ويتطلب معرفة علمية واسعة وفي مختلف العلوم الطبية، ويتطلب أيضاً خبرة عميقة وتجربة واسعة وطويلة كذلك الاستناد على العلوم الأساسية.

لم تتوفر مثل هذه المعرفة وهذه الخبرة كما توفرت لدى الأطباء العرب لقد برزوا في تحديد الأوبئة وفي الوصف السريري وفي تسمية الأوبئة والتشخيص التفريقي فكانت هذه التسميات لبعض الأوبئة التي حددها: الجزام . السل . الهیضة . الجدري . الحصبة . الجرب . الطاعون . البرداء ووباء أنف العنزة (الوباء الذي اكتشفه ابن سينا وسمي باللغة الانكليزية، كما هو بعد ذلك بكثير بالـ influenza)⁶ ثم البجل bejel .

هذه المصطلحات للأوبئة هي نفسها الأسماء للأوبئة والتي نستخدمها بنفس التعريف وبنفس الوصف السريري حتى اليوم ويتداول الأطباء وغير الأطباء ما جاء عنها في الطب العربي، لقد تجاوزت بعض التسميات الكثيرة للأوبئة لدى العرب الآن أكثر من ألف عام من الاستخدام. إن اكتشاف ابن سينا للانفلونزا والتشخيص التفريقي بين الجدري والحصبة من قبل الرازي يعتبران من المنجزات الكبيرة للطب العربي، ولا يقلان عن المكتشفات الوبائية المعاصرة ثم الإشارة من قبل الرازي على أن الحصبة مرض الأطفال تعني الشيء الكثير بالنسبة للطبيب الوبائي ودليل أن

⁶ Les Epidemies Dans L’histoire De L’homme pp 165 - 249 Flammarion - Ruffie’ - Sournia 1984.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

الوباء مستوطن، وهذا ركن أساسي في الوبائيات المعاصرة التي تعتمد على دراسة التوزيع للمرض.

هل هذه الأوبئة لم تكن موجودة في الغرب والبلدان الأخرى؟ بالطبع لا ولكن عدم توفر المعرفة العلمية والعلماء والأطباء والامكانات أدى إلى إغفال ذكر هذه الأوبئة في الغرب مثلاً وكمثال على ذلك مايلي:

ان تسمية وتحديد الأوبئة أو التشخيص التفريقي بينها كان غائباً تماماً في الغرب فجميع الأوبئة ابتداء من طاعون اثينا (400 سنة قبل الميلاد) وحتى بداية القرن التاسع عشر كانت التسمية غير محددة لهذه الأوبئة وجميع هذه الأوبئة كان يطلق عليها "الطاعون" وليس الطاعون هذا الذي وصفه العرب والذي اكده Yersin بعد أكثر من ألف عام بكشف جرثومته عام 1894 بل هو مرض لاتحديد له. لقد استخدم الغربيون مصطلح (Plagues, Pestes) للدلالة على الطاعون، والكلمة هذه تعني باللاتينية Pestis أي البلاء (fleau) وحتى الآن مصطلح Pestes الفرنسي يعني جملة الأمراض المعدية وليس الطاعون.⁷

ظهرت في الدراسات الأخيرة بعض الاستنتاجات التي تشير إلى ان الكثير من الأوبئة التي أطلق عليها "الطاعون" لم تكن كذلك فطاعون اثينا الشهير يعتقد أنه التيفوس، وكذلك السل والجدي في كثير من الأحيان أيضاً.

3. نظرية العدوى Contagion

لعل من الإنجازات الكبيرة للطب العربي هي الايمان بأن العدوى هي السبب في حدوث الأمراض وانتشار الأوبئة . لا يقتصر هذا الايمان على الأطباء والنطاسيين فقط بل يتعداه إلى أفراد الشعب كافة وتتردد العدوى على لسانهم دائماً وأمثالهم الشعبية خير دليل على ذلك كقولهم

⁷ Les Epidemies Dans L'histoire De L'homme pp 165 - 249 Flammarion - Ruffie' - Sournia 1984.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

"اعدى من الجرب" ان نظرية العدوى ليست جديدة على العرب ولقد آمنوا بالعدوى قبل الاسلام وبعد الاسلام. ان اقامة المصح للمجزومين وعزلهم يعني الايمان بهذه النظرية كما أن ما ورد في الاحاديث الشريفة ما يكفي ويفيض على تأكيد نظرية العدوى "إذا وقع الطاعون في أرض فلا قدوم عليها ولا خروج".

لقد ساهم معظم الأطباء العرب في تأكيد قانون العدوى ويعتبر التشخيص التفريقي بين الجدري والحصبة نتيجة قوة الملاحظة، والتحليل لدى أبي بكر الرازي أول بحث تطبيقي للأمراض المعدية ويتفريقه هذا اعتبرها من فئة الأمراض الوباءة Epidemics، فما هي النظرية التي باعدت بين الأطباء العرب وابقراط؟

لقد وضع أبقراط أسس دراسة الامراض كما أشار إلى أن الاسباب تكمن في الاهوية والمياه والامكنة في حدوث الاوبئة ويؤكد ابقراط أن انتشار الاوبئة يتم حسب نظرية العفن Miasma التي أوجدها، ومضمون هذه النظرية أن الوباء يحدث نتيجة العفن بسبب الهواء الفاسد وتفسخ المواد العضوية وأن الناس الذين يتنشقون هذا الهواء يصابون بالمرض واعتقد ابقراط أن العفن يمر من المصابين إلى الآخرين الذين يصبحون بدورهم معديين.

بقي الصراع مستمراً لمدة طويلة حول أسباب الامراض بين أنصار العدوى وأنصار العفن فحتى عام 1874 كان أنصار نظرية العفن هم المسيطرين في الغرب.

إن الأطباء العرب من أمثال ابن سينا والرازي وابن الخطيب وابن الخاتمة قد وضعوا قانون العدوى نتيجة قوة الملاحظة، والتحليل والتجربة وتعتبر دراساتهم الوصفية من أفضل البحوث التطبيقية، في مجال الأوبئة والأمراض المعدية. ولا أعتقد أن الآخرين سبقوهم في الدراسات الميدانية وفي النتائج التي توصلوا إليها مطلقاً.

مع استمرار معارضة الأطباء العرب لنظرية العفن واستبعادهم لها واستكمالاً لنظرية العدوى

تتبا الأطباء العرب⁸ بأن الوباء يحدث نتيجة العدوى بجزيئات دقيقة Microparticules ونظرية الجزيئات الدقيقة هذه يكون العرب قد تتبأوا بالجراثيم قبل خمسة قرون من اكتشافها وقبل باستور الذي جاء باكتشاف الجراثيم هذه والذي كان السبب في ظهور النظرية الجرثومية germe theory والتي توجت صحة نظرية العدوى Contagion Theory.

لقد حدد الأطباء العرب في القرن الثالث عشر والرابع عشر أن العدوى بالجزيئات الدقيقة هذه يمكن أن يكون الانتقال مباشرة من المريض إلى الآخرين بالتماس مباشرة (أي عدوى مباشرة) أو عن طريق حوائج المريض والملابس والفرش وبقية أشياء المريض (عدوى غير مباشرة) لقد سلم بهذه النظرية ابن سينا والرازي وابن الخطيب وأبدعها ابن الخاتمة مفصلاً حين شدد على هذه الجزيئات الدقيقة وأكد على طريقة الانتقال حين قال "بعد تجربة طويلة فإن العدوى تنتج عن تماس مباشر مع شخص مصاب بمرض وافد" وأيد ما قاله ابن الخطيب "أن وجود العدوى تأكد بالتجربة والبحث والملاحظة الحواسية وبشهادات موثوقة".

تشير بعض المراجع الغربية إلى أن وبائي عصر النهضة FRACASTOR (1478م - 1553م) قد أشار إلى أن الأوبئة هي نتيجة بذور Semences قادرة على الانتاش والتكاثر وغزو الجسم البشري وبذلك يكون قد تتبأ بالجراثيم قبل باستور بثلاثة قرون!؟

ويبقى العرب دوماً هم واضعي نظرية العدوى وهم الذين درسوا الاوبئة وهم الذين وضعوا نظرية الجسيمات الدقيقة والتي تأيدت بنظرية الجراثيم ولعل خير دليل على ذلك أن الغالبية العظمى من المصطلحات التي استخدمت في المؤتمر الدولي الأول عام 1851 في باريس لدراسة الوقاية ومكافحة الأوبئة كانت مصطلحات عربية في الطب والصيدلة.

⁸ الطب عند العرب، الدور العربي في منظمة الصحة العالمية، المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية . الكويت.

4. موقع الصحة

ان التعرض لدور العرب في تطوير الوبائيات لابد أن يجرنا للحديث عن مفهوم الصحة وأولوية الصحة في العمل الطبي فكما عرف ابن سينا الطب "حفظ صحة وبراء مرض"⁹ يدلنا على الأهمية والموقع للصحة في الطب العربي. ان مثل هذا الموقع لم ينله الطب في تاريخه الا في مطلع العشرينيات من هذا القرن. ان الحديث عن الوقاية وعن النظافة الفردية أو العامة وموضوع عزل المرضى وحجرهم فلقد سبق العرب الآخرين بمثل هذه المواضيع بما لا يقل عن الخمسمائة عام أي حتى ايجاد محجر مرسيليا عام 1377. ان مثل هذه المواضيع تحتاج لمجلدات للحديث عنها.

قبل أن ننهي نشير إلى دور الأوبئة في مجريات التاريخ العربي فلقد كانت الأوبئة محطات مصيرية ومع ذلك فلقد مر عليها المؤرخون مرور الكرام كما لم تربط أو تحلل التحليل المناسب ضمن السياق التاريخي، وأهم مثالين نشير إليهما حملة شمال افريقيا المنطلقة نحو الأندلس توقفت بسبب الجدري واحتاجت لاعادة تشكيلها ثلاث مرات. ولعل من أهم الأوبئة التي لم تدرس ودورها في انحسار العرب من الأندلس موضوع جائحة الطاعون الأسود في أنحاء أوروبا كافة. وأدت إلى وفاة ربع السكان وأصابت بعض المناطق بنسبة أعلى تجاوزت 30-50%.

لقد جاء وصف الأطباء العرب ابن الخطيب المتوفى 1368 وابن الخاتمة المتوفى 1389 وصفاً دقيقاً واميناً لكارثة الطاعون في الأندلس في القرن الرابع عشر وبعده. ان تقديرات الوفيات في اسبانيا قدرت بثلاثين بالمئة وهذا يعني أن التخلخل السكاني والتبعثر والذي أدى إلى شلل 75% من السكان كانت نتيجته القضاء على ما تبقى من العرب بكل سهولة.

لقد نمت فكرة الوقاية من الأوبئة لدى القادة العرب فلقد منع الجيش من الدخول للمدن مباشرة

⁹ Medical Manuscripts Of Averroes At.el - Escorial. G.C. Anawati, p. Ghalioungui Al- Ahram Center - Cairo 1986 pp 32 - 50.

عند الفتح بل كان هناك انتظار وترقب ووقاية من مفاجأة وبائية ويطلق على هذا الاجراء ويسميه البعض بعقيدة الاجتناب evitement ويمكن أن نعزو إلى مثل هذه العقيدة مبادرة القائد العربي طارق بن زياد باتلاف الاسطول الذي نقل الجيش إلى بر الأندلس فهذه عملية وقائية تماماً لمنع انتقال أي وباء ومنع حدوث العدوى واصابة القوات وهذا العمل لا يقل روعة وشجاعة وقيمة عن بطولة وشجاعة القائد والقوات في ساحات القتال.

المصطلحات العربية للوبائيات

تتوفر المصطلحات العربية لعلم الوبائيات بشكل شبه كامل وهي مصطلحات سهلة وتغطي تماماً المعنى والتعريف والمضمون للمصطلح الانكليزي أو الفرنسي. ان الكثير من المصطلحات هذه مستخدمة في العلوم الاخرى وفي القطاعات العديدة ذات الصلة بالصحة مما يخفف كثيراً من الجهد لجمع او لايجاد هذه المصطلحات. ان العلوم الطبية القديمة والحديثة قد وفرت لنا الكثير من المصطلحات أيضاً منذ زمن طويل.

اننا في سورية نملك لغة وبائية تراكمت المصطلحات فيها منذ أوائل الخمسينيات، أي حين بدأت منظمة الصحة العالمية في برامج الصحة العامة في سورية وكان لهذه المساهمة أثر كبير بجمع وتحديد وايجاد المصطلحات الضرورية للعمل الميداني وللبحوث والدراسات أيضاً.

لقد اتاحت لي فرصة المساهمة بالطبعة الاخيرة لمعجم علم الوبائيات باللغة الانكليزية، والصادرة عن دار النشر لجامعة اكسفورد، ان اعود إلى العديد من النشرات والدوريات والكتب العربية التي لها علاقة بالصحة العامة والعلوم الطبية وذلك في السنوات العشر الأخيرة، ومن المؤسف أن أقول إن المصطلحات المستخدمة كانت بعيدة عن المصطلحات الوبائية السليمة والصحيحة التي استخدمناها حتى ان القارئ يعتقد أن هناك مباراة بين الكتاب والباحثين لايجاد مرادفات أو وضع مصطلحات بعيدة عن الصواب، ان ايجاد مرادفات أو تعداد المصطلحات

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

للموضوع الواحد أمر غير مرغوب فيه مطلقاً في علم الوبائيات وبقيّة العلوم أيضاً. ان علم الوبائيات هو علم تحديد المحددات ومن هنا كانت مساهمة الوبائيين في توحيد المصطلحات وتوحيد التسمية وإصدار مجلدات "التسمية الدولية للأمراض" I.N.D وكذلك "التصنيف الدولي للأمراض" I.C.D.

وسنستعرض هنا بعض المصطلحات الأساسية في علم الوبائيات والتي جرى التباس كبير في ترجمتها:

1. المصطلحات Surveillance و Monitoring

اننا نستخدم مصطلح الرقابة في العديد من القطاعات في الصحة والطب والتموين والأغذية فنقول الرقابة الصحية . الرقابة التموينية . الرقابة الغذائية . الرقابة الدوائية كما ونستخدم المصطلح نفسه الذي يستخدمه الانكليز والفرنسيون حين نقول: وضع المريض تحت المراقبة حتى يتم تشخيص حالته. فهل يمكن استخدام المصطلحات المرادفة التي تنتشر كبديلة لمصطلح الرقابة مثل المناظرة أو الرصد أو التردد أو الاشراف؟! أما مصطلح Monitoring الانكليزي اريد له ان يكون المرادف للمصطلح الفرنسي Surveillance إلا أن المضمون للمصطلح الفرنسي أوسع وأشمل وأكثر دقة للتعبير عن المصطلح "الرقابة" ويترجم المصطلح Monitoring للعربية بكلمة الرصد علماً ان الرصد هو أيضاً عمل رقابي ولكنه محدود لمهمة محددة ولفترة مؤقتة ويترجمه الفرنسيون بكلمة "المتابعة" Suivi.

لبيان الفرق بين المصطلحين نقدم المثال التالي: ان من مهام الرقابة الدوائية في البلد رصد حالات التشوه الناتجة عن استخدام الأدوية اثناء الحمل.

2. المصطلحات Screening و investigation

يترجم المصطلحان بمصطلحات متعددة ومع أن الكثير من العلوم الأخرى تستخدم مصطلحات مناسبة وصحيحة لهذين المصطلحين فمصطلح investigation يعني التقصي عن الحالة المرضية أو عن الوباء وكذلك مصطلح Screening يعني الدراسة المسحية (المسح) والبعض يترجم هذين المصطلحين بالفرز أو الغرلة.

3. مصطلح CONTROL

مصطلح انكليزي وحيد ولكن له استخدامات متعددة ومعان كثيرة أما اللغة العربية فتعبر بشكل أفضل عن هذا المصطلح بتعداد مرادفاته العربية: المراقبة . المكافحة . السيطرة . الضبط.

4. مصطلح INFECTION

هذا المصطلح نستخدمه منذ سنوات طويلة ونقول إنه يرتبط بالأمراض الانتانية، إلا أنه في السنوات الأخيرة ظهرت مرادفات كثيرة لمصطلح "الإنتان" وغير مناسبة: مثل الخمج . والعدوى . العفن . النتن .. إلخ، فهل هناك تعريف موحد لهذه الكلمات؟؟

5. الأمراض الانتانية (INFECTIOUS D.) الأمراض السارية (COMMUNICABLE D.) الأمراض المعدية (CONTAGIOUS D.) . الأمراض المشتركة Zoonosis الأمراض الدخيلة (exotic D.)

هذه الأمراض الانتانية هي مجموعات مختلفة وتترجم على أنها أمراض سارية والحقيقة أن بينها فروقاً دقيقة لاكتشفها ولا يتمكن من ترجمة مصطلحاتها إلا العاملون الميدانيون.

6. مستويات الأوبئة:

نستخدم في الممارسة لمستويات الأوبئة المصطلحات التالية: العارضة (Episode) . الوافدة (Outbreak) . الوباء (Epidemic) الجائحة (Pandemic) ويقابلها بالفرنسية (Episode) . (Flambee) . (Epidemie) . (pandemie).

7. مصطلح VIRULENCE:

منذ زمن طويل المصطلح المناسب هو "الفوعة" إلا أن بعض المترجمين أوجدوا مرادفات مثل: شدة الوطأة؟ وعنقوان؟

8. مصطلح Health الصحة:

يجب الحذر والتأكد حين استخدام مصطلح "الصحة" والنسبة لها لكي لا يحدث التباس: نقول التنقيف من أجل الصحة، ولا نقول التنقيف الصحي وكذلك بحوث الصحة أو البحوث الوبائية وليس البحوث الصحية، كلية علوم الصحة وليس كلية العلوم الصحية Health Sciences.

إننا نرى أن يتم وضع المصطلح أو ايجاده من قبل الاختصاصيين الممارسين وبعد التعاون مع الوبائيين الممارسين أيضاً، وذلك كما حدث حين وضع تعريف وتسمية لمتلازمة عوز المناعة المكتسب (AIDS) وكما حدث حين توحيد وتسمية الفيروس المسبب للمرض فكانت التسمية فيروس عوز المناعة البشري (HIV).

هذه نماذج من المصطلحات والتي نراها ونستخدمها يومياً ومنذ سنوات طويلة ومع ذلك يتقدم الكثير من الترجمة والزملاء لإيجاد بدائل أو مرادفات تثير الالتباس وتثير التشويش لدى القارئ والدارس على السواء وتسيء إلى الترجمة.

لقد اقدمت بعض المطابع في بعض البلاد العربية وأمام الدعوة الحارة للتعريب وتدرّس الطب باللغة العربية على تكليف بعض طلاب الطب والصيدلة بترجمة بعض أمهات الكتب الطبية الأجنبية وبعض الدوريات فحدث أن فقدت السلاسة ووحدت التسلسل اللغوي للنصوص كما ضاعت الكثير من المصطلحات المعتمدة، إننا لانعتقد أن هذا الأسلوب يقرب من مرحلة تعميم تدريس الطب باللغة العربية.

منطلقات التفكير الوبائي:

يتضح لنا مما سبق أن التفكير المسيطر الذي يقود ويوجه الوبائيات هو تفكير شمولي يدرس الانسان من وجهة نظر شمولية كوحدة متكاملة جسداً ونفساً في تفاعله مع بيئته الفيزيائية والاجتماعية وهذا التفكير يختلف تماماً عن التفكير السريري والذي يقف منه على الطرف الآخر:

1. تؤمن الوبائيات كعلم أساسي من علوم الصحة العامة أن تنمية صحة البشر وحمايتهم هي الأساس والهدف لكل عمل تقوم به القطاعات الصحية والمجتمعات، أما الطب أو صناعة الشفاء فتبقى مهمته استعادة الصحة من حالتها السيئة ومن المرض إلى حالتها السوية. إن هذا التفكير يعيد الأمور إلى نصابها ويصلح الخطأ التاريخي الذي يتجلى بأن الصحة هي فرع من الطب وأن الطب هو الرأس والأساس والهدف، وبذلك تكون هذه النظرة قد أقرت بأن الأولوية هي للصحة وللوقاية فقط.

2. إن العلوم الطبية السريرية تهتم بالصحة السيئة لدى الأفراد وتدرس الأذى والمرض في كل حالة على حدة، فالطب السريري ينطلق من الظاهرة الفردية، أما الظاهرة العامة فهي من اختصاص الوبائيات حيث تتم دراسة وتشخيص الصحة السيئة والمرض في المجتمع كله.

3. منطلق التفكير السريري منطلق عرضي أمراضى علاجي يشدد على الأعراض ويعمل على علاجها بينما محور اتجاه الوبائي ينطلق نحو الأسباب ونحو الوقاية، لذلك تعتبر الوبائيات

أساس الطب الوقائي والصحة العامة أو طب المجتمع.

4. إن الطبيب الوبائي يبحث عن الظروف والأسباب التي تسبق المرض ويدرس تداخل هذه الأسباب، يبحث عن الجماعات الأكثر تعرضاً لخطر الإصابة كما يدرس الزمان والعوامل المكانية ويتتبع خصائص المصابين لذلك يطلق البعض على علم الوبائيات التسمية بأنه "علم المخابرات الطبية" كما يشبه بعضهم دور الطبيب الوبائي بدور قاضي التحقيق الذي يتجاوز وصف وظروف الجريمة ليصل إلى ما سبقها من أحداث ومن عوامل خفية دافعة. إن المرض يعتبر جريمة بحق الصحة.

5. يؤمن التفكير الوبائي بأن الصحة هي حالة توازن فيزيولوجي مرن مع المحيط والبيئة وأن المرض هو حالة كسر لهذا التوازن أو كسر لهذا الاستتباب، ولذلك فمهمة الطبيب الوبائي إذن كشف الأسباب والعوامل المتداخلة في هذه السلسلة من الأسباب والتي تؤدي إلى عدم التوازن البيئي (الإيكولوجي). إن معظم هذه الأسباب موجودة في البيئة وليست وراثية ومن هنا كانت تسمية علم الوبائيات "بعلم البيئة الطبية".¹⁰

6. نضيف إلى ما تقدم أن التفكير السريري يشدد على سبب وحيد للمرض وخاصة السبب الأمراض، بينما الوبائيات تؤمن بتعدد الأسباب للمرض الواحد أو للظاهرة الواحدة وهي أسباب وعوامل بيئية وغذائية وسلوكية وعوامل وراثية. تؤلف هذه الأسباب "شبكة المسببات" Web of causation أو سلسلة الأسباب "Chain"، وهذا التفكير الوبائي هام جداً في برامج الوقاية وبرامج المكافحة وذلك لتحديد الأسباب وتحديد خطرها النسبي (Relative Risk) ولوضعها حسب الأولويات في مجالي المعالجة والوقاية، ومثال على ذلك احتشاء العضلة القلبية infarctus أو الداء السكري Diabete . فشبكة المسببات لهذين المرضين تضم العشرات من الأسباب وكذلك التهاب السحايا أو التدرن الرئوي، إذ ليس كل من يصاب

¹⁰ epidemiology As Medical Ecology Le Riche & Milner - Edinburgh 1971 ppI.

بالإنتان والعدوى بعصية كوخ يمكن أن يتطور إلى المرض الدرنى.

هذا المنطلق السببي لعلم الوبائيات هام جداً بالنسبة للوقاية وللسيطرة على الأمراض ولوضع الحلول لكسر سلسلة المسببات في حلقتها الضعيفة وبالتالي إلى المعالجة والوقاية الأفضل. إن تعدد الأسباب يعني تعدد الظواهر ويعني أيضاً اختلافاً في الأولويات وفي عوامل الخطر الرئيسية وبالتالي اختلافاً في المعالجة وفي تدبير المريض أو في الوقاية والمكافحة.

7. مما تقدم عن التعدد السببي للظاهرة الواحدة يعني أن التفكير الوبائي يبحث عن الظروف وعن الخصائص والأسباب وعوامل الخطر المحلية لكل ظاهرة متعلقة بالصحة أو المرض، فتعدد الأسباب للظاهرة الواحدة لا يعني تشابه هذه الأسباب وعوامل الخطر وبنفس الشدة بين بلد وآخر، أو في مرحلة زمنية وأخرى. مثال على ذلك ما سبق ذكره عن الداء السكري، فالمسببات تختلف حتماً بين سورية والهند أو فرنسا والولايات المتحدة وكذلك الخطر النسبي، وقد تختلف المسببات عن المسببات التي كانت سائدة قبل عقد من الزمن.

من كل هذا يتبين لنا ضرورة وأهمية الدراسات الوبائية المحلية ومساهمة هذه الدراسات في مجالات الوقاية والمعالجة والمكافحة، إذ لا يمكن الركون إلى الدراسات في الأدبيات الأجنبية والاعتماد عليها لوضع خطة أو تبني سياسة تدبير للمرض أو الاعتماد على دواء معين تم اختباره والتوصية به بعد بحوث واختبارات في بلاد أخرى.

مجالات التطبيق والاستخدام للوبائيات:

لم يعد هناك مجال من مجالات الصحة أو المرض إلا وللوبائيات دور هام وأساسي فيه، ومن هذا كان لابد من التمكن من هذا العلم وتدريب العاملين في المجال الصحي وألا يكون التعليم خاصاً بعدد محدود من الأطباء العاملين، بل إن ضرورة العمل اليومي تفرض على الجميع التمكن من هذا العلم ليس فقط في القطاع الصحي بل يجب التدريب على العمل الوبائي

والتمكن منه للكثير من العاملين في القطاعات الأخرى من أمثال مؤسسات المياه والإسكان والمرافق والبيئة والعمل والزراعة والصناعة والتموين لكي تكون هناك لغة مشتركة بين أفراد هذه القطاعات والقطاع الصحي. إن التقصي وطرق الاستقصاء الوبائي وعمليات المسح والبحث والتحري والمتابعة هي من الأعمال اليومية المشتركة بين هذه القطاعات والهدف دوماً يبقى بين هذه القطاعات حماية صحة البشر ووقايتهم.

إن المجالات التطبيقية لعلم الوبائيات والمجالات الأساسية لاستخدامه يمكن عرضها كما يلي:

1. إقامة الشبكة الوطنية للرقابة الوبائية:¹¹

تعرف بعض المراجع الرقابة الوبائية Surveillance على أنها "جمع المعلومات من أجل العمل والتدخل". إن جمع البيانات وتحليلها واتخاذ الإجراءات ونشر المعلومات عن المرض أو عن نتائج الإجراءات المعمول بها فهي بعض مهام شبكة الرقابة هذه.

إن الجهة المشرفة على الرقابة الوبائية هي العقل المدبر للسلطات الصحية وهي جهاز الأمن الصحي وهي العين الساهرة أو هي المنظار الذي توجهه السلطات الصحية لترى "ماذا يحدث بين السكان".

إن الطبيب الوبائي هو العنصر المحرك للخدمات الصحية والبرامج فهو يراقب الوضع الصحي نتيجة توفر نظام للمعلومات لديه ويتابع الإجراءات والأنشطة ونتائج البرامج، ثم يقيم ويقيس مدى التبدل والتطور الحاصل في صحة المجتمع. إن الطبيب الوبائي هو المؤهل لتحديد احتياجات المواطنين من الخدمات وهو المؤهل أيضاً لوضع التصورات للمستقبل والاتجاهات على ضوء المعلومات المتوفرة لديه، فالرقابة الوبائية هي الذاكرة للوضع الوبائي في البلد.

¹¹ Surveillance In Health And Disease Eylenbosch- Noah - O.U.P. 1988 pp XV.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

لا تقتصر مهمة الرقابة الوبائية على مشكلات الصحة والمرض في المجتمع بل تتعدى ذلك لمراقبة عوامل الخطر RISK FACTORS كالمياه والغذاء والبيئة والسلوكيات المؤذية وصحة العمل وغير ذلك الكثير.

إن مراقبة الجراثيم والفيروسات في البلد وبقية العوامل البيولوجية لهي من أهم المهام للرقابة الوبائية حيث يتم مراقبة الأنماط الجرثومية في البلد ودراسة أماكن وجودها ووسائل انتقالها، كما يتم متابعة التبدل الحاصل على هذه الجراثيم وتغيرات المقاومة لديها مما يساعد كثيراً على وضع العلاج ووضع خطة لمراقبة دخول أنماط جديدة من الجراثيم والفيروسات للبلد.

تعني الرقابة الوبائية أيضاً مراقبة الحشرات وناقلات المرض الأخرى ويتم بذلك دراسة الحشرات التي تنقل عوامل المرض من حيث النوع ومن حيث الكمية كما يتم دراسة الحشرات وتوالدها والبيئة التي تعيش فيها... الخ ويأتي من مهام الرقابة الوبائية أيضاً دراسة القوارض كالجرذان والفئران ومتابعة التبدلات الطارئة عليها.

إن الجهة المشرفة على الرقابة الوبائية بما تملكه من مجموعة قيادية وشبكة واسعة تغطي جميع أنحاء البلد أصبحت اليوم الدعامة الأساسية للسلطة الصحية والمرجع الأول لاتخاذ القرار ولتحديد الأولويات والعمليات وإقامة شبكة الرقابة الوبائية الوطنية لهي اليوم من أهم إنجازات خطط التنمية في مجال الصحة في أي بلد. وكمثال حي على ذلك نشير إلى "مركز مراقبة الأمراض والوقاية" والمعروف عالمياً باسم مركز C.D.C في الولايات المتحدة ومعهد باستور والمركز القومي لبحوث الصحة INSERM في فرنسا إضافة إلى المعهد العالي للوبائيات لعموم الاتحاد السوفيتي سابقاً ومركز مراقبة الأمراض قرب لندن C.D.S.C. ومن قبيل الوقاية والحماية لا تقتصر هذه المراكز في أعمالها داخل البلد فقط فإنها تكلف بمهام دولية في حالات الطوارئ والدراسات كاستعانة منظمة الصحة العالمية بفرق وبائية من الولايات المتحدة أو بريطانيا وفرنسا عند انفجار بعض الأوبئة كما حدث في زائير (وباء EBOLA) وفي الهند (الطاعون) عام

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

1995، كما أوفدت فرنسا ما يدعى "القوة الضاربة البيولوجية" BIOFORCE لمكافحة بعض الأوبئة في أفريقيا.

لابد من الإشارة إلى أن منظمة الصحة العالمية قد اعتمدت الكثير من المراكز المخبرية والمرجعية ضمن "شبكة للإنذار المبكر" في انحاء العالم وذلك للكشف المبكر حين تظهر الاوبئة ومن هذه الشبكات شبكة المراقبة الدولية للإنفلونزا.

2. الدراسات الوبائية:

تعتبر الوبائيات التطبيقية من الأعمال اليومية والمستمرة التي تقوم بها فرق متخصصة تضم العديد من الاختصاصيين في السريريّات والبيولوجيا والعلوم الكمية وغيرهم، ويبقى الوبائي هو المقرر والموجه لهذه الفرق.

إن المعلومات التي توفرها فرق العمل تتيح للوبائي فرصة التعرف على حجم المشكلة وتتيح له فرصة تحديد، أو بالأصح تشخيص للمرض في المجتمع، كما تتيح له تسمية المرض والتعرف على الأسباب والعوامل الممرضة وتحديد مجموعات الخطر من البشر قبل ظهور الحالات، إضافة إلى علاقة الظاهرة بالزمن والمكان وبقيّة عوامل البيئة والعمل.

الدراسات الوبائية هي التي تحدد المقاييس والمعايير الطبيعية والحدود والمعايير القصوى المقبولة للهواء والماء ومعايير الكيمياءيات والأدوية والمضافات الغذائية وغيرها، كما تحدد مدى الآثار الصحية لهذه المواد.

لقد سبق التعريف بالدراسات الوصفية والسببية والدراسات المتعلقة بالسريريّات والدراسات الخاصة بالتخطيط لبرامج الصحة ودور الوبائيات في هذه الدراسات.

3. المساهمة في التعليم والبحث العلمي:

الوبائيات أحد العلوم الأساسية التي تربط التعليم بالمجتمع ولذلك فهي تساهم في تحديد مضمون ومحتويات التعليم الطبي والتدريب وتحديد أهدافه التربوية، كما أنها تحدد احتياجات هذا التعليم. ليست حاجة الطالب للتمكن من هذا العلم وهو على مقاعد الدراسة فقط بل يتعدى ذلك إلى حياته المهنية كلها، فهذا العلم يساعده على الاستمرار في الدراسة والمطالعة والمتابعة وتحليل وتقييم مشاهداته اليومية وما يتابعه من دوريات وأدبيات تتعلق بعمله فيتمكن بذلك من الحكم على صحة ما يقرأ أو ما يعرض عليه.

ان البحوث الطبية السريرية والبحوث الدوائية وبيان فعالية وكفاءة التجهيزات الجديدة أو الاختبارات المخبرية من حساسية أو نوعية أو قيمة تنبؤية هي أيضاً تركز على المنهجية الوبائية وطرق البحث التي تلتزم بها سواء لاثبات الجودة أو الصلاحية أو صحة النتائج التي يقرها الوبائي. ان موافقة الوبائي ضرورة لاعتماد النتائج وإدخالها قيد الاستثمار والاستفادة منها في العمل.

الفروع والأقسام في علم الوبائيات:

لم يعد من السهل حصر الفروع والأقسام والاختصاصات التي لها علاقة بعلم الوبائيات فكل ظاهرة ولكل حالة ولكل مرض له دراساته الوبائية. ان العاملين في مجال الصحة يمارسون عملهم الوبائي والبحث عن الأسباب تلقائياً أثناء عملهم اليومي. ان الاتحاد الدولي للوبائيات يختار أعضائه من بين أكثر من سبعين اختصاصاً لها علاقة بهذا العلم، وكما ذكرنا فهذا العلم أحد العلوم الشديدة التداخل فهو من جهة يستعين بمجموع العلوم السريرية والمخبرية ويمتد ليستعين بمختلف العلوم الاجتماعية والبيئية إضافة إلى العلوم الكمية فالوبائيات أكثر العلوم استهلاكاً لها مثل الاحصاء والرياضيات وبحوث العمليات والعلوم الحاسوبية.

الأمثلة على ذلك كثيرة فدراسة سرطان الجلد مثلاً تؤدي بنا للبحث عن البيئة والتلوث والكيميائيات والأوزون . إلخ، وكذلك حين البحث عن مدن الأكواخ حول العواصم لابد من دراسة الآثار الصحية لهذه الظاهرة، ثم هل كتابة التاريخ تكون موضوعية وصحيحة إذا تجاهلنا دور الأوبئة في الاحداث التاريخية؟

هذا التداخل والتشابك المرافق للدراسات الوبائية أدى إلى التشعب الكبير في أقسامه وأدى إلى الصعوبة في الحصول على كتاب شامل أو مرجع يلبي حاجة الباحث من هذا العلم، فعلى القارئ الاعتماد على مصادر عديدة ليحصل على ضالته، وبناء عليه فإننا نبين أهم الأقسام والفروع لعلم الوبائيات كما يلي:

1. الوبائيات العامة general Epidemiology¹²

هي الفرع الهام الذي يعني بدراسة المبادئ والمفاهيم والطرائق الوبائية ويدرس المحددات والعوامل اضافة إلى التوزع الزمني والمكاني وخصائص الجماعات ويركز هذا الفرع على الوجهة التطبيقية وعلى الرقابة الوبائية كأساس للعمل الوبائي، كما يدرس هذا الفرع مختلف سبل الوقاية ومستوياتها.

2. الوبائيات الخاصة:

هي الفرع من الوبائيات الذي يدرس ظاهرة خاصة في المجتمع أو مرضاً معيناً أو يدرس جماعات محددة من الوجهة الوبائية، كما يدرس هذا الفرع الظاهرة وأفضل الحلول للسيطرة عليها والوقاية منها، مثال الأمراض السارية. أو الأمراض الفيروسية أو الأمراض المهنية أو القلب والأوعية أو وبائيات السرطان وغير ذلك.

¹² General Epidemiology - Sinnecker John Wiley & Sons London 1971.

3. الوبائيات السريرية Clinical Epidemiology¹³

يطلق على هذا الفرع من الوبائيات "هندسة وتصميم البحوث السريرية" The Architecture of Clinical Research يهتم هذا الفرع بالبحوث الوصفية والمقارنة والبحوث السببية. لقد أصبح هذا الفرع من الفروع الهامة في علم الوبائيات ويعني بكل ماله علاقة بدراسة التشخيص والمعالجة والانتذار لمختلف الظواهر السريرية.

4. الوبائيات التطبيقية:

يعنى هذا الفرع بتوفير المعلومات والبيانات للسلطة الصحية ويساهم معها في اتخاذ القرار المناسب بخصوص ادارة وتوجيه البرامج الصحية ويساعد في التخطيط ورصد التنفيذ والتنبؤ والتقييم في مجالات الصحة العامة.

5. وبائيات الصحة المهنية Occupation Health Epidemiology¹⁴

يعنى هذا الفرع الهام من فروع الوبائيات بتطبيق المبادئ والمفاهيم الوبائية لتوفير بيئة مهنية صالحة ومنسجمة مع حاجة العاملين في الحماية والوقاية لصحتهم وكذلك توفير بيئة خالية من المخاطر والاضرار والآثار الصحية المؤذية ان هذا الفرع يدرس أيضاً وبائيات الامراض المهنية.

6. الوبائيات الجغرافية¹⁵ geographical epidemiology

يعنى هذا الفرع الحديث من الوبائيات بالدراسة الوصفية للأنماط المكانية Spatial لحدوث المرض والوفاة، وهو فرع من فروع الوبائيات الوصفية وقد تطور في الفترة الأخيرة بشكل سريع

¹³ Clinical Epidemiology The essentials - Fletcher - 1982.

¹⁴ Epidemiology Of Occupational Health W.H.O - European Series No 20 - 1986

¹⁵ Geographical And Environmental Epidemiology – W.H.O - EURO - O.U.P. 1992.

وأصبح له مؤسسات متخصصة.

7. الوبائيات النظرية ¹⁶Theorique

تدعى أيضاً بالوبائيات الرياضية أو بالوبائيات القياسية (epide'miome'Trie) حيث تستخدم مختلف العلوم الكمية ويستفاد من امكاناتها الواسعة خاصة منها الرياضيات والاحصاء وبحوث العمليات والعلوم الحاسوبية وذلك للتعبير عن العلاقات بين عوامل وأسباب المرض وتطمح من ذلك إلى تطوير نماذج models أو صياغة معادلات لشرح انفجار الأوبئة أو للتنبؤ بها مما يفسح المجال لايجاد المنفذ للوقاية منها أو السيطرة عليها بأفضل الطرق والاساليب وبالمردود الأفضل والأكثر فائدة. ان هذا الفرع يدرس دينامية العوامل والأسباب كما يدرس الخصائص النظرية للجماعات.

هذا ولابد من ذكر العديد من الفروع الهامة للوبائيات والتي تطورت في الفترة الأخيرة بشكل متسارع، نذكر منها الوبائيات الدوائية Pharmaco-Epidemiology والتي كانت تدعى "علم تأثير الأدوية" وأصبحت تضم اقساماً عديدة من العلوم الصيدلانية بعد جمعها. كما لابد من الإشارة إلى فرع هام الا وهو وبائيات صحة البيئة Environmental Health epidemiology الذي اتسع بشكل حتى أصبح اختصاصاً فرعياً هاماً.

ونشير أخيراً إلى الوبائيات التجريبية experimental والتي تستخدم الحيوانات في مجال التجارب الوبائية اضافة إلى فرع جديد وحديث هو فرع وبائيات الصحة النفسية وفرع الوبائيات الجزيئية Molecular epidemiology.

¹⁶ General Epidemiology - Sinnecker John Wiley & Sons London 1971.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

المراجع

1. Epidemiology: Principles And Methods Mac-Mahon-Pugh-Boston 1970 p-1- p23.
2. A Dictionary Of Epidemiology 3RO Ed. John Last - O.U.P. 1995 pp 55.
3. Jornal American Geriatrics Society: Influenza - Vol xxv111 - June 1980 PAGE 241.

بحوث ودراسات
في التعليم العالي

العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات تتعلق بالمتعلم في نظام " التعليم التقليدي " مقابل نظام "التعليم المفتوم"

أ. أحمد عبد العزيز
جامعة القدس المفتوحة

أ.د. أفنان نظير دروزة
كلية التربية بجامعة النجاح الوطنية

ملخص:

إن الهدف من هذه الدراسة هو تعرف مركز الضبط لدى الطلبة الجامعيين الفلسطينيين في نظامين تعليميين: نظام التعليم التقليدي، مقابل نظام التعليم المفتوح، وربطه بعوامل تتعلق بجنس الطالب، وتحصيله الأكاديمي السابق المتمثل في امتحان الثانوية العامة، وتخصصه فيه، والتحصيل الأكاديمي الجامعي المتمثل بالمعدل التراكمي حتى تطبيق هذه الدراسة (الفصل الأول 1995/1996)، وتخصصه فيه، ومستوى السنة الجامعية، والمسؤولية نحو العمل.

ولتحقيق هذا الهدف، طبق مركز الضبط على عينة عشوائية طبقية أخذت من جامعتين تمثلان هذين النظامين التعليميين في فلسطين: جامعة النجاح الوطنية كتعليم تقليدي، وجامعة القدس المفتوحة كتعليم مفتوح بلغت (414) طالباً وطالبة، واشتملت العينة على السنوات الأربع، والكليات الأكاديمية التالية: علوم، وآداب، وتجارة، وتربية. وكان أهم ماتوصلت له الدراسة من نتائج ما يلي:

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

1. إن الطلبة الجامعيين في كلا النظامين التعليميين: التقليدي والمفتوح كانوا أميل إلى الانضباط الداخلي ($E-I = 10.39$) منه إلى الانضباط الخارجي في حين كان طلبة "التعليم المفتوح" أقل خارجية ($E-I = 9.43$) من طلبة "التعليم التقليدي" ($E-I = 11.35$).
2. وأن الذكور في كلا النظامين التعليميين كانوا أقل خارجية بدلالة إحصائية من الإناث، والطلبة الذين يعملون أقل خارجية من الطلبة الذين لا يعملون وبدلالة إحصائية أيضاً.
3. لم يكن للتحصيل الأكاديمي في المرحلة الثانوية، ولا للتحصيل الأكاديمي الجامعي، أو التخصص فيه أو مستوى السنة الجامعية ارتباط ذو دلالة إحصائية بمركز الضبط سواء كان ذلك في نظام التعليم التقليدي أو نظام التعليم المفتوح، في حين ارتبط مركز الضبط بتخصص الطالب السابق في المرحلة الثانوية، ومع طلبة نظام التعليم التقليدي فقط، حيث أن الطلبة من ذوي التخصص العلمي كانوا أقل خارجية من نظائهم الطلبة من ذوي التخصص الأدبي وفق امتحان الثانوية العامة.

هذا وقد جاءت النتائج ضمن مناقشات وتوصيات لدراسة مستقبلية لاحقة.

المشكلة: إطارها النظري والدراسات السابقة حولها:

من الموضوعات التي بحثت بشكل واسع في مجال التربية وعلم النفس، دافعية السلوك، ومن بين هذه الموضوعات ما يسمى "بمركز الضبط" (Locus of Control). ويعرف مركز الضبط بأنه المصدر الذي تنطلق منه العوامل المسببة للسلوك البشري وتؤدي إلى نتائج معينة سواء كانت هذه النتائج مرضية كالمعززات، أو غير مرضية كالعقوبات. بمعنى آخر، يقصد بمركز الضبط الطريقة التي يدرك بها الفرد العوامل المسببة لسلوكه وما يُمنى به من نجاح أو فشل، فهي كامنة في نفسه، أم صادرة عن ظروف وحوادث خارجة عن نطاق طاقته وقدراته (Rotter, 1966).

من هنا فلمركز الضبط بعدان:

1. **البعد الداخلي Internal Locus of Control:** وهو البعد الذي يعكس العوامل التي يعتقد الشخص بأنها كانت سبباً في سلوكه وترجع في الوقت نفسه إلى ذاته وقدراته وجهوده وإدارته ومهاراته، حيث أن الشخص في هذا البعد هو المسؤول عن تصرفاته ونتائج أعماله، وهو المتحكم في بيئته، وأن ما يواجهه من نجاح أو إخفاق يرجع إلى ما يبذله من جهد وما يتصف به من إرادة وتصميم وتحكم في الظروف، أو إلى نقص في هذه العوامل.

2. **البعد الخارجي External Locus of Control:** وهو البعد الذي يعكس العوامل التي يعتقد الشخص بأنها كانت سبباً في سلوكه ولكنها في الوقت نفسه خارجة عن إرادته وقبضة يده. وقد تعود مثل هذه العوامل إلى القدر، والحظ، والصدفة، والقوة الخارجية. فالشخص هنا يعتقد بأنه عاجز عن التحكم في بيئته أو السيطرة على نتائج سلوكه، وأن قوى خارجية أعلى من إرادته وجهوده وإمكاناته هي التي تتحكم في مصيره ومستقبله (e.g., Ball, 1982; Lefcourt, (Ed), 1983).

وهذان البعدان (الداخلي والخارجي) كانا قد قيسا بطريقة موضوعية من قبل عالم النفس الاجتماعي (Rotter, 1966) وذلك عندما قام بوضع استبانة مكونة من تسع وعشرين فقرة ذات بديلين تعكس معتقدات الفرد حول العوامل التي توجه حياته وتتحكم بنتائج سلوكياته (انظر لما سيأتي بعد قليل عن وصف لهذه الاستبانة).

ومنذ ذلك الوقت الذي وضع فيه "روتر" استبانته والدراسات التربوية والنفسية توظفها في دراسة مظاهر سلوكية وتربوية واجتماعية ونفسية مختلفة. هذه الدراسات يمكن إجمال نتائجها في ثلاثة مجالات:

أولاً: مجال الشخصية: ويتعلق بمظاهر نفسية وشخصية مختلفة كالقلق، والاكتئاب النفسي، والسلوك المنحرف، والفصام، والتخلف العقلي، والعدوانية، والدفاعية، والتكيف، وردود الفعل

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

للمواقف التهديدية، والادمان على الكحول والصحة الجسمية، إلى غير ذلك من الظواهر النفسية. انظر على سبيل المثال كلا من (Fanelli, 1977, PP. 48-50)، و- (Phares, 1976, PP.119-143).

وكانت نتائج هذه الدراسات كما لخصتها "دروزة" (1988) تشير إلى أن الأفراد المنضبطين داخلياً أقل قلقاً، وأكثر تحملاً وأكثر تكيفاً، وأكثر مقاومة للأمراض النفسية، كما أنهم أقل عدوانية، ويتمتعون بصحة جسمية جيدة أكثر من نظائريهم المنضبطين خارجياً وبفرق له دلالة إحصائية، كما يرون أنفسهم بأنهم منجزون، ومسيطرون على المواقف، متحكمون بها، واجتماعيون، وأذكاء، وحازمون، ومستقلون، وفعالون، وذوو نفوذ، وعمليون، يقاومون المواقف الغامضة، ويقدرّون أنفسهم بدرجة عالية أكثر من الخارجيين. وبالمقابل فقد وجد أن الأفراد المنضبطين خارجياً كانوا أكثر وهناً وقلقا وعدوانية وتشككاً، وأقل ثقة بالآخرين وبأنفسهم وأقل تبصراً بالأمر من الخارجيين، ولا يستطيعون ضبط ما يحدث لهم، فهم مضطربون، غير مرتاحين، وغير متكيفين ويعزّون مسؤولية فشلهم للقوى الخارجية وللناس الآخرين.

ثانياً: العمل والمهنة: ويتعلق هذا المجال بالعمل والعمال والموظفين، كالاختيار المهني، والتخطيط للعمل، والانخراط به، والاستقلالية فيه، والشعور بالرضى عنه. ويتعلق هذا المجال أيضاً بمستوى الانجاز المهني، واستغلال وقت الفراغ، والبطالة، والتقاعد إلى غير ذلك من الأمور المهنية. انظر على سبيل المثال (O' Brien, 1984, PP, 7-72).

واستنتج "أوبرين" في تلخيصه لهذه الدراسات بأن الأفراد المنضبطين داخلياً كانوا أكثر قدرة على الاختيار المهني، والتخطيط للعمل والحياة عامة، كما أنهم أكثر استقلالية، ومستعدون لبذل جهد أكبر في عملهم والانخراط فيه، ويستغلون وقت فراغهم بشكل أفضل، ونسبة البطالة بينهم متدنية مقارنة بنظائريهم المنضبطين خارجياً. هذا بالإضافة إلى أنهم أكثر استقراراً في عملهم، ويعملون لساعات أطول خلال الأسبوع، ويحصلون على رواتب أعلى، ويحتلون مراكز مهنية معتبرة، ويتلقون تدريباً مهنيّاً أكثر، ويحبون العمل في ظل ظروف تحكمها المهارة عن ظروف

الصدفة أو الحظ، وقد يعود السبب في ذلك إلى أنهم في الحالة الأولى هم أقدر على اظهار قدراتهم ومهاراتهم بشكل أفضل عندما يرغبون في الحصول على الترقية. وخلص "أوبرين" أيضاً إلى أن المنضبطين داخلياً هم أكثر تكيفاً لضغوط العمل وأقل مرضاً، وأكثر مقاومة لمواقف العمل الغامضة التي تكبت قدراتهم ومهاراتهم.

وبالنسبة للمتقاعدين، فقد وجد أنهم ميالون لأن يسجلوا علامات أعلى على البعد الخارجي في مقياس مركز الضبط من البعد الداخلي نظراً لما واجهوه في حياتهم الماضية من خبرات مؤلمة، كموت الأعداء وتدهور في قواهم الجسمية والنفسية، ونقص في استقلاليتهم، وشعورهم بالكبر والعجز مما جعلهم معتمدين على الحظ والقدر والصدفة أكثر من إيمانهم بقدراتهم وكفاياتهم كما كانوا في عهد الشباب.

ثالثاً: الموقف التربوي والتحصيل الأكاديمي: ويتعلق هذا المجال بعلاقة مركز الضبط بالمعلم وخبرته التعليمية وكفاياته وإدارته للبيئة الصفية، إلخ وبالمتعلم من حيث تعلمه وجنسه وتخصصه وخبرته التربوية والتعليمية إلخ. وبالتالي سنوجز نتائج هذه الدراسات في مجالين:

1. الدراسات التي طبقت مركز الضبط على المعلمين وبحثت علاقته بتحصيل طلبتهم الأكاديمي.

2. الدراسات التي طبقت مركز الضبط على الطلبة وربطته بعوامل تتعلق بتحصيلهم الأكاديمي، وجنسهم، وتخصصهم، إلخ.

فبالنسبة للمجال الأول والدراسات المتعلقة بمركز الضبط للمعلم وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي الجامعي، فقد قامت "دروزة" (1993) بتلخيص نتائج عدة دراسات في هذا المجال لكل من (Sadowski & Blackwell, 1985; Kay Cheny, 1986; Harris & Snodgrass, 1986; Trice & Shumn, 1984; Sadowski & Woodward, 1983; Rose & Medway, 1981; (Guskey, 1981; Kremer & Lifman, 1982 & Murry & Staebler, 1974).

وكانت نتيجة هذه الدراسات أن المعلمين المنضبطين داخلياً يتصفون بمظاهر سلوكية إيجابية متعددة، فقد كانوا أقل توتراً لضغوط المهنة وأقل قلقاً، وأكثر شعوراً بالأمن النفسي، وبالتالي كانوا أقدر على التعامل مع طلبتهم من زملائهم المنضبطين خارجياً. كما اتصفت معاملتهم مع طلبتهم بالمرونة وإتاحة الحرية لهم ليتعلموا عن طريق الاكتشاف. ووجد أن المعلمين المنضبطين داخلياً كانوا يتمتعون باتجاهات إيجابية نحو التغيير الذي يحدث في البيئة التعليمية ويشعرون في الوقت نفسه أنهم وراء هذا التغيير، كما وجد أنهم أكثر عطفاً على الطلبة وعوناً وإثابة لهم من المعلمين المنضبطين خارجياً. وكانوا أقدر على خلق مناخ تعليمي إيجابي وأقدر على دمج الطلبة بنشاطات تعليمية تزيد من مستوى دافعيتهم للتعلم، وكنيجة لذلك، فقد وجد أن طلبة هذه الفئة من المعلمين ينظرون إلى معلمهم نظرة إيجابية، ويشعرون أنهم يدرسون في جو تعليمي ملائم مما ازداد معه تحصيلهم الأكاديمي عن تحصيل نظائهم الطلبة الذين يدرسون تحت إشراف معلمين منضبطين خارجياً. ووجد من ناحية أخرى أن المعلمين المنضبطين داخلياً هم أكثر كفاية في التعليم وأكثر فاعلية في غرفة الصف وتبني أساليب تعليمية جديدة وحل مشكلات طلبتهم الأكاديمية، كما أن لديهم كفاية في تنظيم العناصر التعليمية والتحكم بها، وضبط الموقف الصفّي وإدارته، ويميلون إلى تطوير أنفسهم مهنيّاً خلال الخدمة التعليمية أكثر من المنضبطين خارجياً وبشكل عام فقد وجد أن تحصيل طلبتهم كان أعلى من تحصيل طلبة المعلمين المنضبطين خارجياً.

وفي دراسة مستقلة "الدروزه" (1993) على عينة من معلمي ومعلمات مدارس الغوث الدولية في منطقة نابلس في فلسطين بلغت (91) معلماً ومعلمة، فقد وجدت أن المعلمين والمعلمات بشكل عام هم أقرب للانضباط الداخلي من الانضباط الخارجي ($E-I = 8.36$) وأن المعلمين الذكور أكثر داخلية، أي أقل خارجية (7.41)، من المعلمات الإناث (9.31) ويفرق له دلالة إحصائية ($P < 0.1$)، ولم يكن هناك فرق احصائي على مركز الضبط بالنسبة للمعلم المؤهل تأهيلاً تربوياً أو غير المؤهل، أو الذي يدرس موضوعات علمية أو ذاك الذي يدرس موضوعات أدبية، أو بين الذي يحمل شهادة توجيهي، وذاك الذي حمل شهادة كلية مجتمع متوسط، أو

جامعية، أو دراسات عليا. كذلك لم يكن هناك علاقة بين التحصيل الأكاديمي للطلبة ومركز الضبط للمعلمين ($r = 0.08$)، في حين كان هناك علاقة سلبية بين مركز الضبط للمعلمين من فئة شهادة الدراسات العليا والتحصيل الأكاديمي للطلاب مفاده أن تحصيل طلبة المعلمين المنضبطين داخلياً كان أعلى من تحصيل طلبة نظائهم المعلمين المنضبطين خارجياً ($r = -0.25$, $P < 0.05$).

وبالنسبة للمجال الثاني من الدراسات التربوية المتعلقة بمركز الضبط وعلاقته بالمتعلم وتحصيله الأكاديمي، وهي التي تهمنا أكثر من غيرها في هذا البحث، نظراً لارتباطها ببعض أهدافه والمتعلقة بإيجاد العلاقة بين مقياس مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي للطلاب؛ فقد كانت نتائج الدراسات في هذا المجال تتلخص بأن هناك علاقة سلبية بين مقياس مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي مفادها أن الطلبة المنضبطين داخلياً كانت درجاتهم المدرسية أعلى من الطلبة المنضبطين خارجياً وفرق له دلالة إحصائية (MaGhee & Grandall, 1968). كما أن هناك علاقة بين هذا البعد الداخلي وكل من المحصول اللغوي والتهجئة (Clifford & Cleary, 1972)، ووجد (Lessing, 1969) علاقة بين الطلبة المنضبطين داخلياً من الصف الثاني والثالث الثانوي ومعدلهم العام ولكن بعد أن ضُبط معامل الذكاء، ووجد (Brown & Strickland, 1972) علاقة بين المعدل التراكمي لطلبة السنة الرابعة الجامعية وعلاماتهم على البعد الداخلي في مقياس مركز الضبط، حيث كان لمعامل الارتباط دلالة إحصائية بالنسبة للذكور ولم يصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية بالنسبة للإناث. أما (Warehime, 1972) فقد وجد علاقة بين معدل السنة الأولى الجامعية ومقياس مركز الضبط، ووجد (Franklin, 1963)، علاقة بين مقياس مركز الضبط والدافع إلى التحصيل وأيده في نتيجته هذه كل من مكيلاند وأتكسون وكلاكرك ولوول 1953 إلا أن هذه العلاقة لم تكن خطية، فكثير من الأفراد الذين لديهم دافع قوي للتحصيل لم يحظوا بعلامات عالية على البعد الداخلي في مقياس مركز الضبط، كما أن هناك مَنْ دافعتهم للتحصيل متدنية ومازالوا يعتقدون بقدرتهم على التحكم في مجريات الأمور. ومع هذا فلم يستطع كل من (Katz, 1967) و (Gjelle, 1970) و (Eisenman & Platt, 1970)

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

(1968) أن يجد علاقة جوهرية بين هذا المقياس والتحصيل الأكاديمي للطلاب. انظر كلا من (Phares, 1976, PP. 106-113p) و"توكي ودوك" وذلك لمزيد من المعلومات عن ملخص هذه الدراسات.

وفي دراسة مستقلة (Bar-Tal, et al. 1980) استخدم فيها عينة عشوائية تكونت من (2438) طالباً وطالبة من الصف الأول الثانوي ينحدرون من قوميات إفريقية آسيوية كمجموعة، وأوروبية أمريكية إسرائيلية كمجموعة أخرى، حيث درسوا العلاقة بين مقياس مركز الضبط وكل من التحصيل الأكاديمي، ومستوى القلق، ومستوى الطموح، توصلوا إلى علاقة تفيد بأن الطلبة المنضبطين داخلياً كانوا أعلى تحصيلاً، وأقل قلقاً، وأعلى طموحاً من نظائرهم المنضبطين خارجياً.

وحديثاً قام (Levin, 1992) بدراسة على عينة عشوائية من طلبة الصف الخامس بلغت (114) طالباً وطالبة استخدم فيها مركز الضبط وربطه بجنس الطالب، والجالية التي ينتمي إليها، ولكن عندما يكون في موقف مشكل (Student at risk)، وكان نتيجة دراسته بأنه لا يوجد علاقة بين مركز الضبط وجنس الطالب، أو الجالية التي ينتمي إليها، ولكن كان هناك ارتباط قوي بين هذا المقياس وبين الطلبة الذين يكونون في "موقف مشكل" مفاده أن هؤلاء الطلبة يميلون للانضباط الخارجي.

وتوصل لنتيجة مشابهة (Enger, 1993) عندما استخدم (42) طالباً من طلبة الصف السادس والسابع والثامن الأمريكيين السود من الذكور والذين صنفوا من قبل معلمهم بأنهم يعانون من مشاكل، مفاده أن هؤلاء الطلبة كانوا أكثر ميلاً للانضباط الخارجي من الطلبة العاديين الذين لا يعانون من مشاكل تُذكر، في حين أن الطلبة العاديين يميلون إلى الانضباط الداخلي أكثر. من ناحية أخرى فقد وجد (Howerton, 1992) أن الطلبة السود ذوي المشاكل ليس فقط كونهم أكثر خارجية من الطلبة العاديين، بل وكانت علاماتهم على اختبارات التحصيل متدنية، ومع هذا يمكن لهذا التحصيل أن يتحسن إذا حثوا على الانضباط الداخلي. وقد استخدم "هاورتون" عينة

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

من الطلبة المراهقين السود بلغت (42) طالباً من الذكور فقط.

وفي فلسطين أجرى "جبر" دراستين على عينة من طلبة جامعة النجاح الوطنية في نابلس في فلسطين تعلقتا بمركز الضبط ووردتا في كتابة بعنوان: "دوافع السلوك وتطبيقاتها التربوية" المنشور عام (1987، ص: 99.96) وتوصل إلى ما يلي:

لا يوجد فرق إحصائي بين أبناء المدينة وأبناء القرية من حيث الداخلية أو الخارجية، ولا بين طلبة الكليات المختلفة، ولا بين طلبة قسم علم النفس وقسم الدراسات الإسلامية، ولا بين طلبة السنة الرابعة والسنة الأولى، ولكن وجد فرق ذو دلالة إحصائية بين البنين والبنات يفيد بأن الذكور كانوا أكثر داخلية من الإناث. وتوصل بشكل عام إلى أن طلبة جامعة النجاح حصلوا على متوسط عام في الخارجية قريب من متوسط طلبة بعض الجامعات الأمريكية، بمعنى آخر فهم لا يختلفون عن ثقافات أخرى من حيث مركز الضبط.

وكذلك "دروزه" (1988) أجرت دراسة على عينة عشوائية من طلبة جامعة النجاح الوطنية بلغت (423) طالباً وطالبة ودرست العلاقة بين مقياس مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي للطلاب، وجنسه، وتخصصه وفق امتحان الثانوية العامة (علمي، أدبي)، وتوصلت إلى أن الطلبة بعامة يميلون للانضباط الداخلي أكثر من الخارجي، والذكور أكثر داخلية من الإناث ويفرق له دلالة إحصائية، وارتبط التحصيل الأكاديمي بالبعد الداخلي بشكل أعلى من البعد الخارجي، ولم يكن هناك فرق إحصائي بين فئات التحصيل العالي والمتوسط والمنخفض على مقياس مركز الضبط.

وبالنسبة لفعالية التدريس في تنمية الانضباط الداخلي فقد توصل (Autry & Langenbach, 1985) إلى أن الطلبة الذين دربوا لأن يتحكموا بأنفسهم ونتائج أعمالهم زادت علاماتهم على البعد الداخلي في مقياس مركز الضبط، وزاد سلوكهم البناء، في حين نقص سلوكهم المشاغب. كما نجح كل من (Heider, 1958) و (Decgarms, 1971). كما جاء في كتاب (Johnson, 1979, PP. 302-305). في تدريب الطلبة الخارجيين وتحويلهم إلى طلبة داخليين نوعاً ما وذلك عن

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

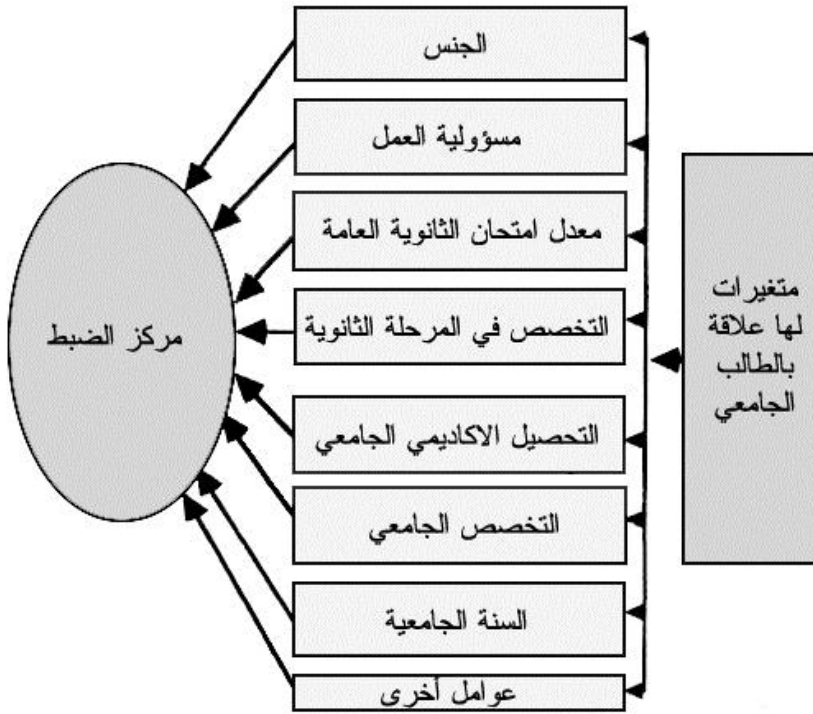
طريق استعمال كلمات من مثل: "أنت تقدر، حاول، إذا حاولت فستنجح" وغيرها من الأساليب التدريبية، إذ أن استعمال مثل هذه العبارات قد تجعل الطالب يدرك حقيقة نفسه، ويثق بقدراته، وتدفعه إلى بذل مزيد من الجهد لتحقيق النتائج التي يريدها.

نرى من الدراسات التي استعرضناها بأنه لا يوجد ولا حتى دراسة واحدة حاولت المقارنة بين موقف "التعليم التقليدي" وموقف "التعليم المفتوح"، وكيف يتأثر تعلم الطلبة في كل من الموقفين، وهل الطلبة في "التعليم المفتوح" (Distance Education) أكثر داخلية من الطلبة في "التعليم التقليدي" (Conventional Education) أم العكس سيما وأن طبيعة الطلبة الذين يدرسون في "التعليم المفتوح" تختلف عن طبيعة الطلبة الذين يدرسون في "التعليم التقليدي" كما تقر بعض الدراسات السابقة أمثال (Wilson, 1991)، وبالتالي فالعوامل التي قد تؤثر في تحصيل كل منهما يفترض أن تكون مختلفة أيضاً.

وبما أن طلبتنا الجامعيين في الأراضي الفلسطينية أخذوا يختبرون نظاماً تعليمياً جديداً غير الذي اعتادوا عليه في جامعاتهم التقليدية أو جامعاتهم النظامية، والذي بدأ حيز التنفيذ مباشرة "جامعة القدس المفتوحة" مهامها في شهر يناير، عام 1990؛ فإنه لمن الطبيعي أن تختلف مركزية الضبط لديهم عن إخوتهم الطلبة المنتظمين في الجامعات التقليدية، سيما أن طبيعة هؤلاء الطلبة تختلف عن نظائهم الطلبة في الجامعات التقليدية، كما أن المبادئ التي ينطلق منها كل من النظامين التعليميين، وشروط القبول في كل منهما، وطرائق تدريسهما، والأدوات والمواد والوسائل التعليمية المستخدمة فيهما مختلفة. فعلى سبيل المثال لا الحصر، لا يضع التعليم المفتوح شروطاً مسبقة للالتحاق فيه كالمعدلات المرتفعة في امتحان الثانوية العامة، في حين يضع التعليم التقليدي في الجامعات التقليدية هذا الشرط كمبدأ أساسي للقبول، وتعتمد طرائق التدريس في الجامعات المفتوحة على الطالب، وقوامها الكتاب المبرمج، والوسائل التعليمية المختلفة التقنية وغير التقنية، في حين تعتمد طرائق التدريس في الجامعات التقليدية على المعلم، وقوامها المحاضرة، ونادراً ما تستخدم الوسائل التعليمية في التدريس. انظر كلا من "دروزه"،

(1986)، و"دروزه وأبو عمشه"، (1993)، لمزيد من المقارنة بين نظام التعليم عن بعد وونظام التعليم في الجامعات التقليدية. وبالتالي، هل هذه الاختلافات تؤثر في تشكيل مركزية الضبط لدى الطلبة في كلا الجامعتين.

ومن ناحية أخرى، فيما أن البعد الداخلي لمركز الضبط يرتبط بصفات إيجابية متعددة كما رأينا من خلال استعراض الدراسات السابقة، فإن التعرف على مركزية الضبط لدى الطلبة في كلا النوعين من التعليم وعلاقته بعوامل تتعلق بجنسهم، وتحصيلهم الجامعي وتخصصهم فيه، ومستوى سنتهم الجامعية، ومسؤوليتهم نحو العمل، وتحصيلهم السابق في الثانوية العامة وتخصصهم فيها (انظر شكل 1)، أضحت مهمة تربوية قد تحت المسؤولين التربويين إلى تنظيم برامج تدريبية لإخضاع الطلبة الذين يتصفون بالانضباط الخارجي. كما استخدمها كل من "إيجر ودي شارمز" لتحويلهم إلى طلبة منضبطين داخلياً، وذلك عن طريق حثهم على الثقة بقدراتهم وبذل مزيد من الجهد لدى تحقيق أهدافهم، ومن ثم رفع علاماتهم على البعد الداخلي في مركز الضبط.



الشكل 1: العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات لها علاقة بالطالب الجامعي

من هنا فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التعرف على مركزية الضبط لدى الطلبة الفلسطينيين في موقفين تعليميين: في الجامعة التقليدية مقابل الجامعة المفتوحة، وسبر العلاقة بينه وبين عوامل تتعلق بجنسهم، وتحصيلهم الأكاديمي الجامعي، وتخصصهم فيه، ومستوى السنة الجامعية، وتحصيلهم الأكاديمي السابق في المرحلة الثانوية، وتخصصهم فيها، ومسؤوليتهم نحو العمل. بمعنى آخر، إن أهمية الدراسة الحالية تتجلى في التعرف على الطريقة التي يفكر بها الطلبة الجامعيون في فلسطين وكيف يعززون نتائج سلوكهم من نجاح أو فشل، أيعزونها إلى عوامل خارجية كال حظ والصدفة والقدر، أم يحملون أنفسهم مسؤولية ما يحدث لهم؟ وهل لعادات المجتمع العربي الفلسطيني وتقاليد وثقافته أثر في تنمية الخارجية أو الداخلية؟ سيما وأن هناك

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

اعتقاداً عاماً بأن التربية العربية وعاداتها وتقاليدها ودينها تنمي البعد الخارجي الذي يجعل الفرد معتمداً على الحظ والقدر والصدفة والقوى الخارجية أكثر من تنمية البعد الداخلي الذي يجعله معتمداً على نفسه وقدراته ومهاراته وجهوده وإمكاناته.

أسئلة الدراسات:

انطلاقاً من الأهداف التي تسعى الدراسة الحالية لتحقيقها، فإن الأسئلة التي تحاول أن تجيب عنها مايلي:

1. هل الطلبة الجامعيون في فلسطين يميلون للانضباط الداخلي أم الخارجي؟
2. هل طلبة نظام التعليم المفتوح أكثر داخلية من طلبة نظام التعليم التقليدي أم العكس؟
3. هل الذكور أكثر داخلية من الإناث أم العكس؟
4. هل الطلبة الذين يعملون في مهنة ما أثناء الدراسة الجامعية أكثر داخلية من الطلبة الذين لا يعملون أم العكس؟
5. هل هناك علاقة بين علامات الطلبة على مقياس مركز الضبط وتحصيلهم الأكاديمي الجامعي.
6. هل طلبة الدراسات الجامعية العلمية (علوم، هندسة، زراعة، حاسوب) أكثر داخلية من طلبة الدراسات الأدبية (آداب، تربية، إدارة أعمال)؟
7. هل يختلف الطلبة على مقياس مركز الضبط كلما ارتقوا من سنة جامعية إلى أخرى؟
8. هل هناك علاقة بين علامات الطلبة على مقياس مركز الضبط وتحصيلهم الأكاديمي السابق المتمثل في امتحان الثانوية العامة (التوجيهي)؟
9. هل طلبة التخصص العلمي في امتحان الثانوية العامة أكثر داخلية من نظائرهم الطلبة من

ذوي التخصص الأدبي أم العكس؟

الطريقة

عينة الدراسة:

أخذت عينة عشوائية طبقية من كل من "جامعة القدس المفتوحة" والتي تمثل نظام التعليم المفتوح، ومن "جامعة النجاح الوطنية" التي تمثل نظام التعليم التقليدي وفق الجنس والكلية ومستوى السنة الجامعية بلغت (500) طالباً وطالبة، كان منها (250) طالباً وطالبة في جامعة القدس المفتوحة أخذت من عدة مراكز تابعة لها في منطقة الشمال هي: نابلس (108) طلاب وطالبات، وطولكرم (67) طالباً وطالبة، وجنين (75) طالباً وطالبة؛ في حين بلغ المجتمع الأصلي لطلبة هذه الجامعة في هذه السنة (1961) طالباً وطالبة. وقد شملت العينة التخصصات التالية: علوم، آداب، تربية، وإدارة أعمال. وأخذت بالمقابل عينة عشوائية طبقية من طلبة جامعة النجاح الوطنية في منطقة الشمال بلغت (250) طالباً وطالبة جاء معظمها من نابلس، وجنين، وطولكرم، وأقلية جاء من باقي الضفة الغربية.

وقد أخذت هذه العينة من كليات مناظرة للدراسات الأربع في جامعة القدس المفتوحة: علوم، آداب، تربية، وإدارة أعمال، كما أخذت العينة بواقع (62.5) طالباً وطالبة من كل كلية، في حين كان المجتمع الأصل لطلبة جامعة النجاح ما يقارب (8000) طالب وطالبة.

أداة القياس:

اشتملت أداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة على:

1. مقياس مركز الضبط الذي طوره (Rotter, 1966)، عالم النفس الاجتماعي الأمريكي، والذي يتمتع بصدق وثبات جديدين، ومجرب على البيئة الفلسطينية، عام 1986 (انظر دروزه، 1988 و 1993)، وذلك عندما قام الباحث ومدرس آخر يحمل شهادة الدكتوراه في التربية في جامعة النجاح الوطنية بترجمة المقياس وتجريبه وإجراء التعديلات اللازمة عليه، والتأكد من

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

صدقه، واستخراج ثباته عن طريق تطبيق المقياس وإعادة تطبيقه (Test-Retest)، حيث بلغ معامل الثبات (0.792).

والمقياس هو مقياس في دافعية السلوك يتكون من (29) فقرة، ست منها فقرات معبأة (Filler) جاءت لتعتيم هدف الاستبانة على المستجيب لكي يستجيب بصدق، ولم يحسب لها أية علامة، وهذه الفقرات المعبأة هي التي تحمل في المقياس 1، 8، 14، 19، 24، 27. ويوجد لكل فقرة بديلان: أ، ب، والعلامة الكلية على المقياس (23) نقطة وهي تمثل البعد (الخارجي . الداخلي) في آن واحد. فإذا كانت علامة المستجيب على هذا المقياس أقل من (11) فهي تدل على أن المستجيب يميل إلى الانضباط الداخلي، في حين إذا كانت علامته أعلى من (12) فهي تدل على أنه يميل إلى الانضباط الخارجي.

2. استبانة تضمنت أسئلة تسأل الطالب عن معلومات شخصية تتعلق بـ:

- أ. جنسه: ذكر، أنثى.
- ب. تحصيله الأكاديمي السابق: معدل امتحان الثانوية العامة/ بالمئة.
- ج. تخصصه الأكاديمي السابق في المرحلة الثانوية: علمي، أدبي.
- د. انخراطه بمسؤولية العمل المهني أثناء الدراسة: يعمل، لا يعمل.
- هـ. مستوى السنة الجامعية: أولى، ثانية، الثالثة، رابعة.
- و. تخصصه الجامعي: علوم، آداب، تربية، إدارة أعمال.
- ز. معدله الجامعي التراكمي بالمئة، لغاية الفصل الأول (1995 . 1996) وهو فترة تطبيق هذه الاستبانة.

المعالجات الإحصائية:

عولجت بيانات الدراسة في كل من نظام التعليم المفتوح، ونظام التعليم التقليدي، باستخدام تحليل التباين الأحادي لمتغيرين مستقلين فاكثُر باستخدام اختبار (ف) على مستوى ثقة (0.05) فأحسن. كما استخدم معامل الارتباط الخطي للإجابة عن السؤال رقم (5) والسؤال رقم (8). أما بالنسبة للمقارنة بين طلبة التعليم التقليدي والتعليم المفتوح على هذه المتغيرات باعتبار مركز الضبط، فقد نظرنا إلى متوسط علاماتهم على هذا المقياس وقارنا بينها.

الاجراءات:

قام الباحث بالاتصال بزميل له يعمل أستاذاً محاضراً في التربية في جامعة القدس المفتوحة وهو نفس المشارك في الدراسة، ثم بعمداء كليات العلوم، والآداب، والتربية، والتجارة في جامعة النجاح الوطنية، وأخبرهم بهدف الدراسة وتعليمات تطبيق الاستبانة، ثم طلب منهم مساعدته في توزيع أداة القياس على عينة عشوائية طبقية من طلبة الجامعة وفق المواصفات المذكورة أعلاه في عينة الدراسة.

سلم الباحث كلا من الأستاذ المحاضر وعمداء الكليات المعنيين العدد المطلوب من الاستبانات وأكد عليهم ضرورة أن يوضح الشخص المكلف بتطبيق الاستبانة التعليمات المطلوبة بشكل جيد للطلاب المستجيب، والتأكيد عليه أن يتوخى الصدق في الإجابة على كل ما تتطلبه من معلومات.

استغرق توزيع الاستبانات واسترجاعها مدة ثلاثة أسابيع، ثم صُحح مقياس مركز الضبط من قبل الباحث وفق مفتاح الإجابة المحدد له، ثم فُرغت معلومات الاستبانة وبوت، وحللت باستخدام الحاسوب من قبل الباحث أيضاً، علماً بأن عدد الاستبانات التي رجعت إلى الباحث كانت (211) من جامعة القدس المفتوحة، و(203) من جامعة النجاح الوطنية، أي بمجموع (414) استبانة من أصل (500).

النتائج

سوف نسرد النتائج في كل موقف تعليمي على حدة، وبالتالي سنبدأ بنتائج طلبة جامعة القدس المفتوحة "كتعليم مفتوح" نتبعها بنتائج طلبة جامعة النجاح الوطنية "كتعليم تقليدي" ثم نقارن بينهما.

أولاً: جامعة القدس المفتوحة "كتعليم مفتوح":

1. أظهرت علامات الطلبة على مقياس مركز الضبط بأنهم يميلون للانضباط الداخلي حيث كان متوسط علاماتهم على هذا المقياس ($E-I = 9.43$) من حد أعلى بلغ (23) نقطة تمثل البعد الخارجي.

2. إن الذكور أقل خارجية من الإناث أي أكثر داخلية، حيث بلغ متوسط علاماتهم على مقياس مركز الضبط ($X = 8.66$) مقابل ($X = 10.07$) للإناث وبفرق له دلالة إحصائية بلغ ($F = 7.34, P < .007$).

3. وأن الطلبة الذين يعملون في مهنة ما أثناء الدراسة هم أقل خارجية ($x = 8.47$) من الذين لا يعملون ($x = 9.79$) وبفرق له دلالة إحصائية ($F = 6.54, P < .01$).

4. لم يكن لكل من التحصيل الأكاديمي الجامعي، والتخصص في الدراسة الجامعية، ومستوي السنة الجامعية علاقة ذات دلالة إحصائية بمركز الضبط، حيث كان معامل الارتباط الخطي بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي الجامعي صفراً ($r = -.01$)، ولم يكن الطلبة الذين يدرسون تخصصات "علمية" في الجامعة ($x = 9.22$) أقل خارجية بفرق له دلالة إحصائية من الطلبة الذين يدرسون دراسات "أدبية" في كلية الآداب ($x = 9.83$)، أو في كلية التربية ($x = 9.84$)، أو في كلية التجارة ($x = 8.9$)، ولم تختلف الطلبة بفرق له دلالة إحصائية في مركزية الضبط بازدياد مستوى السنة الجامعية لدى ارتقاؤهم من السنة الأولى ($x = 9.0$) إلى الثانية ($x = 9.9$)، فالثالثة ($x = 9.92$)، فالرابعة ($x = 9.15$).

5. لم يكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية أيضاً بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي السابق في امتحان الثانوية العامة (10. $r = +$) ولا في التخصص فيه: العلمي مقابل الأدبي ($x = 9.6$ vs. 9.17). انظر جدول رقم (1) لمزيد من المعلومات الإحصائية المتعلقة بطلبة جامعة القدس المفتوحة كتعليم مفتوح.

ثانياً: جامعة النجاح الوطنية "كتعليم تقليدي"

1. أظهرت علامات الطلبة على مقياس مركز الضبط بأنهم أميل للانضباط الداخلي حيث كان متوسط علاماتهم على هذا المقياس ($E-I = 11.35$) من حد أعلى بلغ (23) نقطة تمثل البعد الخارجي.

2. إن الذكور أقل خارجية من الإناث أي أكثر داخلية، حيث بلغ متوسط علاماتهم على مقياس مركز الضبط ($x = 10.15$) مقابل ($x = 12.45$) للإناث وبفرق له دلالة إحصائية عالية بلغ ($F = 20.88, p < .0001$).

3. وأن الطلبة الذين يعملون في مهنة ما أثناء الدراسة هم أقل خارجية ($x = 8.7$) من الذين لا يعملون ($x = 11.51$) وبفرق له دلالة إحصائية بلغ ($F = 7.90, p < .005$).

4. لم يكن لكل من التحصيل الأكاديمي الجامعي، والتخصص في الدراسة الجامعية، ومستوى السنة الجامعية علاقة ذات دلالة إحصائية بمركز الضبط، حيث كان معامل الارتباط الخطي بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي الجامعي صفرًا ($r = + .02$)، ولم يكن الطلبة الذين يدرسون تخصصات "علمية" في الجامعة ($x = 11.9$) أقل خارجية بفرق له دلالة إحصائية من الطلبة الذين يدرسون دراسات "أدبية" في كلية الآداب ($x = 10.98$)، أو في كلية التربية ($x = 10.55$)، أو في كلية التجارة ($x = 11.27$)، ولم يختلف الطلبة بفرق له دلالة إحصائية على مقياس مركز الضبط بازدياد مستوى السنة الجامعية لدى ارتقائهم من السنة الأولى ($x = 11.19$) إلى الثانية ($x = 10.75$)، فالثالثة ($x = 11.4$)، فالرابعة ($x = 12$).

5. لم يكن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية أيضاً بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي السابق في امتحان الثانوية العامة ($r = + .01$)، في حين كان هناك فرق في مركزية الضبط بين الطلبة ذوي التخصص العلمي فيه ($x = 10.83$) مقابل التخصص الأدبي ($X = 11.98$) وكان له دلالة إحصائية بلغت ($F = 4.68, p < .03$). انظر الجدول ذا الرقم (1) لمزيد من المعلومات الإحصائية المتعلقة بطلبة جامعة النجاح الوطنية كتعليم تقليدي.

ثالثاً: جامعة القدس المفتوحة "كتعليم مفتوح" مقابل جامعة النجاح الوطنية "كتعليم تقليدي"

إذا ما عقدنا مقارنة بين نتائج طلبة جامعة القدس المفتوحة كتعليم مفتوح مقابل نتائج طلبة جامعة النجاح الوطنية كتعليم تقليدي من حيث مركز الضبط وعلاقته بجنس الطالب وتحصيله الجامعي، وتخصصه فيه، ومستوى السنة الجامعية، ومسؤوليته نحو العمل، وتحصيله الأكاديمي السابق المتجلي في معدل امتحان الثانوية العامة، وتخصصه فيه: لرأينا أن العوامل التي ارتبط بها مركز الضبط في جامعة القدس المفتوحة هي العوامل نفسها التي ارتبط بها في جامعة النجاح الوطنية، والعوامل التي لم يرتبط بها في جامعة القدس المفتوحة هي ذاتها التي لم يرتبط بها في جامعة النجاح الوطنية باستثناء عامل واحد فقط هو التخصص في امتحان الثانوية العامة: العلمي والأدبي.

فالعاملان اللذان ارتبط بهما مركز الضبط في كلا الجامعتين كانا الجنس، والمسؤولية نحو العمل، حيث بينت النتائج في كلا الجامعتين أن الطلبة الذكور أكثر داخلية من الإناث ويفرق له دلالة إحصائية، وأن الذي يعمل في مهنة ما في أثناء الدراسة هو أكثر داخلية من الذي لا يعمل. في حين لم يكن للتحصيل الأكاديمي الجامعي، ولا للتخصص فيه، ولا المستوى السنة الجامعية، ولا للتحصيل الأكاديمي في امتحان الثانوية العامة، أثر على مركزية الضبط للطالب باستثناء اختلاف واحد فقط في الجامعتين هو ما يتعلق بالتخصص في امتحان الثانوية العامة، حيث أن الطلبة من ذوي التخصص العلمي في جامعة النجاح الوطنية كانوا أكثر داخلية من نظائهم الطلبة من ذوي التخصص الأدبي، في حين لم يظهر مثل هذا الفرق بين طلبة جامعة

القدس المفتوحة.

ومع أن الطلبة في كلا الجامعتين يميلون إلى الانضباط الداخلي إلا أن طلبة جامعة القدس المفتوحة كتعليم مفتوح كانوا أقل خارجية أي أكثر داخلية ($E-I = 9.43$) من نظائهم الطلبة في جامعة النجاح الوطنية كتعليم تقليدي ($E-I = 11.35$). انظر الجدول (1) ككل لعقد المقارنة بين نتائج الجامعتين على مركزية الضبط.

الجدول (1): مركز الضبط وعلاقته بجنس الطالب، ومسؤوليته نحو العمل، وتحصيله السابق في امتحان الثانوية العامة، وتخصصه وتحصيله الجامعي التراكمي، وتخصصه فيه، وسنته الجامعية، ومسؤوليته نحو العمل في كل من جامعة القدس المفتوحة كتعليم مفتوح مقابل جامعة النجاح الوطنية كتعليم تقليدي.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

جامعة القدس المفتوحة (تعليم مفتوح)				جامعة الدمام الوطنية (تعليم تقليدي)			
معلومات الدراسة ومركز التدريس	مدرستك محلات مركز التدريس (المعاري)	عدد فصول	فصل كـ محصلة	مدرستك محلات مركز التدريس (المعاري)	عدد فصول	فصل كـ محصلة	معلومات الدراسة ومركز التدريس
فصل كـ	9.43 (3.32)	211		11.35 (3.55)	203		
فصل كـ	8.66 (3.13)	73	**007	10.15 (3.42)	84	20.88	**0001
فصل كـ	10.07 (3.39)	87		12.45 (3.37)	99		
فصل كـ	8.47 (3.21)	56	*.01	8.7 (4.53)	13	7.90	**005
فصل كـ	9.78 (3.30)	155		11.51 (3.41)	189		
فصل كـ	9.17 (3.07)	61	.68	10.83 (3.79)	74	4.68	*.03
فصل كـ	9.6 (3.44)	123		11.98 (3.41)	115		
فصل كـ	9.22 (3.27)	50	1.04	11.9 (3.47)	83	1.36	.25
فصل كـ	9.83 (3.07)	57		10.98 (3.46)	38		
فصل كـ	9.84 (3.49)	48		10.55 (3.32)	33		
فصل كـ	8.9 (3.48)	55		11.27 (3.87)	49		
فصل كـ	9 (3.25)	82	1.1	11.19 (3.23)	21	1.07	.36
فصل كـ	9.9 (3.13)	50		10.75 (3.50)	51		
فصل كـ	9.92 (3.31)	37		11.4 (3.9)	69		
فصل كـ	9.15 (3.9)	14		12 (3.32)	52		
فصل كـ	9.15 (3.9)	198		12 (3.32)	164		

مناقشة النتائج

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف على مركزية الضبط لدى الطلبة الجامعيين الفلسطينيين في نظامين تعليميين: نظام التعليم المفتوح، مقابل نظام التعليم التقليدي، والعلاقة التي تربط بين هذا المقياس وعوامل تتعلق بالطالب الجامعي.

وقد بينت النتائج أن مركزية الضبط للطالب والطريقة التي يفسر بها نتائج سلوكه وما يمني

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

به من نجاح أو فشل سواء في نظام التعليم المفتوح، أو نظام التعليم التقديري، يتأثر بعاملين متشابهين في كلا النظامين، هذان العاملان هما: (1) الجنس، (2) المسؤولية نحو العمل. فمن ناحية الجنس بينت الدراسة الحالية أن الطلبة الذكور . بغض النظر عن مستوى تحصيلهم الأكاديمي، أو تخصصهم، أو سنتهم الجامعية . هم أقل خارجية، أي أكثر داخلية من الطالبات الإناث وبفرق له دلالة إحصائية على مستوى ثقة ($p < 0.05$) فأحسن.

هذه النتيجة كما نقول "دروزه" في دراستها (1988) لا تثير الغرابة سيما وأن النظام التربوي في المجتمع العربي يولي اهتماماً كبيراً بالذكر ويعهد إليه المسؤولية منذ نعومة أظفاره، ويتيح له فرص التعليم والعمل والسفر والانخراط في شتى مجالات الحياة، ويمنحه الحرية بشكل أفضل من الأنثى. وبالتالي، فكل هذا من شأنه أن يجعل الذكر يثق بنفسه ويؤمن بقدراته ويشعره بتفوقه وقدرته، ويدفعه ليختبر الحياة ويتحمل الصعاب ويبدل الجهد بشكل أفضل من الأنثى. فالأنثى العربية تربي منذ نعومة أظفارها على أنها مخلوق ضعيف بحاجة إلى الحماية والاعتماد على الآخرين. ومع أن هذا الأسلوب الخاطيء في التربية بدأ يتغير في الآونة الأخيرة، وإعطاء المرأة بعضاً من حريتها وحقوقها وفرص المساواة مع الرجل؛ إلا أن الظاهرة ما زالت موجودة وبحاجة إلى التغيير عن طريق التدريب وتغيير طريقة التفكير لا سيما وأن بعض التربويين أثبتوا فعالية البرامج التدريبية في تحويل الشخص المنضبط خارجياً إلى شخص منضبط داخلياً كذلك التي استعملها (Autry, 1985)، و (Decharms, 1971) على سبيل المثال.

ومع هذا فيبدو أن ثقافات أمم مختلفة تشبه الثقافة العربية في تربيتها للذكر مع فرق في الدرجة، حيث وجد (Reitze & Groff, 1972) في دراستهما أن الأمريكان الذكور أكثر داخلية من الإناث (7.7 vs 9.0)، والتيلانديين الذكور أكثر داخلية من الإناث (9.5 vs 10.9). وفي حين أن المكسيكيين الذكور لم يختلفوا عن المكسيكيين الإناث (8.7 vs 8.8).

إن هذه النتيجة كذلك تتفق مع ما يتوصل له "دروزه" في دراستين لها (1988. 1993)، وما توصل له "جبر" في دراستين له أيضاً (1987) إذ أن جميعهم توصلوا إلى أن الذكور أكثر

داخلية من الإناء.

ومن حيث المسؤولية نحو العمل، فقد بينت نتائج الدراسة الحالية أن الطلبة الذين يعملون هم أكثر داخلية من الطلبة الذين لا يعملون وبفرق له دلالة إحصائية ($p < 0.05$)، وقد يعود السبب . من وجهة نظر الباحثة . إلى أن الذي يعمل ويدرس في الوقت ذاته هو أقدر على تحمل المسؤولية وتنظيم نفسه وأوقات دراسته ويشعر بأنه المسؤول عن سير دراسته ونجاحه من الذي لا يعمل وهذه جميعها صفات من شأنها أن تنمي البعد الداخلي لدى الفرد. من هنا، يبدو أن هذه النتيجة التي توصلت لها الدراسة الحالية تسير في الاتجاه الصحيح، وتتفق من ناحية أخرى مع نتائج الدراسات التي لخصها (O'Brien, 1984) في أن الأفراد المنضبطين داخلياً هم أكثر قدرة على الاختيار المهني والتخطيط للعمل والحياة عامة، وأكثر استقلالية ومستعدون لبذل جهد أكثر واستغلال وقت فراغهم ويعملون لساعات أطول مقارنة بنظائهم المنضبطين خارجياً.

إن هذه النتيجة قد تكون مبرراً لحث الطلبة في الجامعات لأن يعملوا خلال الدراسة لمساعدة أنفسهم مادياً ومعنوياً، ولو لساعات محددة، كما يحصل في معظم الجامعات الأوروبية والأمريكية حيث أن الطالب الذي يعمل خلال الدراسة وفي إجازة الصيف يتعود على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس في تعليم نفسه.

ومن حيث النتيجة التي بينت أن طلبة الجامعة المفتوحة هم أكثر داخلية من طلبة الجامعة التقليدية، فهي نتيجة تتسجم مع منطق الدراسات السابقة ومع منطق النتيجة التي توصلنا لها أعلاه والمتعلقة بالعمل، إذ تقر معظم الدراسات السابقة المتعلقة بخصائص طلبة "التعليم المفتوح" (Wilson, 1991) أن هؤلاء الطلبة هم أقدر على تحمل المسؤولية وأكثر استقلالية ونضجاً ويمتلكون خبرات واسعة وقادرون على تحديد أهدافهم التعليمية بأنفسهم من طلبة "التعليم التقليدي" الذين يعتمدون على المعلم أكثر من أنفسهم، وهذه الصفات من شأنها أن تنمي البعد الداخلي لدى الطالب وتجعله أكثر إيماناً بقدراته، وثقة بنفسه وأنه هو المسؤول عن نجاحه أو فشله.

أما بالنسبة للعوامل التي لم ترتبط بمركز الضبط فكانت في كلا الجامعتين (القدس المفتوحة والنجاح الوطنية) تتعلق بالتحصيل الأكاديمي الجامعي، والتخصص فيه، والتحصيل الأكاديمي السابق المتمثل في امتحان الثانوية العامة، والتخصص فيه، ومستوى السنة الجامعية. ويبدو من هذه النتائج أن مركزية الضبط وما تقيسه من معتقدات الفرد والطريقة التي يفكر بها في تفسير نتائج سلوكه تعود إلى أسلوب في التربية والثقافة والاتجاهات أكثر من أي عامل آخر.

فمن حيث النتيجة المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي وعدم وجود علاقة تربطه بمركز الضبط، فهي تغاير منطق كثير من الدراسات السابقة التي تقر بأن الطلبة الداخليين هم أعلى تحصيلاً من الطلبة الخارجيين (e.g, MaGhee&Grandall,1968; Messer, 1972; Lessing,1969). انظر (Phares) للاطلاع على تلخيص لهذه الدراسات. وقد يعود السبب في عدم وجود علاقة بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي إلى أن العلامات التي تعطى لطلاب المدرسة أو الجامعة في مؤسساتنا التعليمية لا تقيس قدرة حقيقية لدى الطالب أو جهد يبذله بل تقيس مستوى الحفظ والاستظهار. كما أن التذبذب الواسع في إعطاء العلامات من معلم إلى آخر يجعل الارتباط بين مركز الضبط وهذه العلامات يقارب الصفر كما بينته هذه الدراسة. وبالتالي، فقد تدفعنا هذه النتيجة إلى رفع توصية للمعلمين والمسؤولين الإداريين بأن يستندوا إلى معايير محددة في إعطاء العلامة، واعتماد اختبارات موضوعية مقننة بدل الاختبارات التي تعتمد على المزاج والعشوائية، كما أن نوع أسئلة الاختبارات يجب أن تقيس مهارات وقدرات وكفايات أكثر من قياسها لحفظ معلومات تزول بزوال الامتحان. عندئذٍ نستطيع أن نعتمد على هذه العلامات لدى معالجتها كعوامل مستقلة أو تابعة في الدراسات التربوية.

وبالنسبة للسنوات الجامعية، فقد افترضت الباحثة لدى دراستها لهذا العامل أن الطالب في السنة الأولى الجامعية يواجه جواً دراسياً غريباً لم يتعود عليه بعد ولم يتكيف له، كما لم يتعود على أسلوب الدراسة فيه من عمل الأبحاث والقيام بالدراسات الميدانية والمخبرية إلخ، وبالتالي فالطالب هنا يكون غير قادر على التحكم بطريقة دراسته ونجاحه في البداية، إلا أنه سنة بعد

سنة سيكون أكثر نضجاً وأكثر تحكماً في بيئته التعليمية، ومن ثم أميل للانضباط الداخلي. إلا أن نتيجة الدراسة الحالية لم تؤيد هذه الفرضية، ويبدو أن تحسين مستوى الانضباط الداخلي يحتاج إلى تدريب مكثف بأهداف محددة، ومن أناس مؤهلين. من هنا فالمدة الزمنية التي لا يتبعها تدريب قد لا تحدث تغييراً في شخصية الطالب أو تحويله إلى طالب منضبط داخلياً.

أما بالنسبة للمواد العلمية وعلاقتها بمركز الضبط مقابل المواد الأدبية فلم تظهر مثل هذه العلاقة مع طلبة "التعليم المفتوح" ولكنها ظهرت مع طلبة "التعليم التقليدي" والمتعلق فقط بالتخصص في امتحان الثانوية العامة وليس بالتخصص الجامعي ($F = 4.68, p > .03$). وقد تكون هذه النتيجة مؤشراً إلى أن هناك علاقة بين المواد العلمية على مستوى المرحلة الثانوية وتنميتها للبعد الداخلي، لما تتطلبه هذه المواد من الطالب من قدرات خاصة وصرف الوقت والجهد في الدراسة، وهذه صفات وسلوكيات من شأنها أن تنمي البعد الداخلي. وبما أن هذه النتيجة لم تظهر إلا في جزء صغير من الدراسة فلا نستطيع أن نعممها، وبالتالي، فدراسات مستقبلية مستحبة في هذا المجال.

التوصيات

استناداً إلى النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة تستطيع الباحثة أن تخلص إلى التوصيات التالية:

1. دعوة المسؤولين التربويين إلى تصميم برامج تدريبية كتلك التي استخدمت في الدراسات السابقة؛ وذلك لتنمية البعد الداخلي على مركزية الضبط وخاصة لدى الطالبات وأولاد الطلاب الذين سجلوا علامات عالية على البعد الخارجي. إن مثل هذا التدريب من شأنه أن يرفع علامات المتدربين على البعد الداخلي وتحويلهم من طلبة منضبطين خارجياً إلى طلبة منضبطين داخلياً، وذلك لما لهذا التدريب من مردودات إيجابية على شخصية الفرد وحياته بعامة.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

2. حث الطلبة على الانخراط بالعمل لساعات معينة في أثناء الدراسة، لما للعمل من أثر في تنمية شخصية الطالب وتنظيم جهوده وقدراته وتوفيقه بين الدراسة والعمل، وهذا كله من شأنه أن يشعره بالثقة بنفسه وقدراته، ويجعله يؤمن بأنه هو المتحكم بنتائج سلوكياته من نجاح أو فشل، ومن ثم تعزيز البعد الداخلي لديه.

3. وضع معايير محددة لرصد العلامات المدرسية أو الجامعية واستخدام اختبارات موضوعية تقيس قدرات ومهارات أكثر مما تقيسه من حفظ واستظهار، وذلك لكي يتسنى للتربويين من استخدامها لدى قيامهم بدراسات تربوية، والاعتماد على ما تسفر عنه من نتائج.

4. إجراء مزيد من الدراسات حول موضوع مركزية الضبط باستخدام متغيرات أخرى غير التي استخدمت في هذه الدراسة كشخصية الفرد ونمط تفكيره إلخ، وأن تطبق عبر ثقافات مختلفة للتعرف فيما إذا كان الشعب العربي يختلف في مركزية ضبطه عن غيره من شعوب العالم، ومن ثم اتخاذ الاجراءات التي تجعله منضبطاً داخلياً.

المراجع

- . جبر، أحمد فهم (1987). دوافع السلوك وتطبيقاتها التربوية، ط 1، مطبعة الأمل، القدس . طولكرم، عمارة سلهب.
- . دروزه، أفنان نظير. (1986). ماهية نظام التعليم في الجامعة المفتوحة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد متخصص (1)، ص ص: 109 . 124.
- . دروزه، أفنان نظير. (1988). دراسة في دافعية السلوك: مركز الضبط وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي للطالب، وجنسه، وتخصصه. المجلة التونسية للأبحاث. نهج باجه، تونس.
- . دروزه، أفنان نظير، وأبو عمشة، عادل. (1993). التعلم بطريقة "التعليم المفتوح" مقابل التعليم بطريقة "التعليم التقليدي" وذلك لدى استخدام موضوع في اللغة العربية بمستوى السنة الأولى الجامعية. مجلة اتحاد الجامعة العربية، ع 28، ص ص: 153 . 195.
- . دروزه، أفنان نظير. (1993). مركز الضبط للمعلم وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي للطالب في المدارس الإعدادية لوكالة الغوث الدولية في منطقة نابلس، مجلة النجاح للأبحاث، ع 7، ص ص: 45 . 7.
- Autry, L. B., & Langenbach, M. (1985). "Locus of control and self-responsibility for behavior. The Journal of Educational Research, 79(2), 76-84.
- Ball, S. (1982). Motivation. In H. E. Metzger (Ed.), Encyclopedia of Educational Research (pp. 1250). Fifth edition. Vol. (3). New York: The free press: A division of Macmillan.
- Bar-Tall, D., Kfir, D., Bar-Zohar, Y., & Chen, M. (1980). The relationship between locus of control and academic achievement, anxiety, and level of aspiration. British Journal of Educational Psychology, 50, 53-60.
- Enger, J. M., and others. (1993). Internal-External locus of control and parental verbal interaction of at-risk adolescent black males. ERIC Document: ED: No. 360-453.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

- Fanelli, G. C. (1977). Locus of control. In S. Ball (Ed.), Motivation in deucation. New York: Academic Press.
- Howerton, D. L., and others. (1992). Locus of control and achievement of at-risk adolescent black males. ERIC Document: ED: No. 354-255.
- Johnson, D. W. (1979). Educational Psychology. U.S.A., Prentice-Hall.
- Lefcourt, H. M. (Ed.) (1983). Research with the locus of control. Vol. (2). USA: Academic Press.
- Phares, E. J. (1976). Locus of control in personality. USA: Silver Burdett.
- Levin, V. M. (1992). Locus of control: Its relationship to gender, ethnicity and at-risk students. ERIC Document: ED: No. 360-605.
- Nowicki, Jr. S., & Duke, M. P. (1983). "The Nowicki - Strickland life- span locus of control", chap.2., In H. M. Lefcourt (Ed.), Research with the locus of control, vol.2, U.S.A.: Academic Press.
- O'Brien, G. E. (1984). "Locus of control, work, and retirement", chapter 2, In H. M. Lefcourt (Ed.), Research with the locus of control, vol.3, U.S.A.: Academic Press.
- Reitz, H. J., & Groff, G. K. (1972). Comparisons of locus of control categories among Americans, Mexican, and Thai workers. 80 Annual Convention APA, pp. 263-264.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs: General and applied, 80 (1), 1-28.
- Wilson, Chuck. (1991). Trends in distance education: A viable alternative for higher education. ERIC Document: ED: No. 337-081.

أثر استخدام الحاسوب المساعد والفيديو في تعليم تاريخ الفنون وتعلمه "دراسة تجريبية"

د. مصطفى سيد عثمان
أكاديمية الفنون - مصر

مدخل إلى الدراسة

إن التطور التقني الذي يشهده هذا القرن في مجال (تقانة الحاسوب)، قد مكن التعليم العالي من توظيف تلك التقانة في العملية التعليمية وحسب ليبسون وفيشر⁽¹⁾ فإن المؤسسات التعليمية يمكنها وبفاعلية توظيف تقانة الحاسوب ضمن نظام التعليم العالي. ونتيجة لهذا التوظيف سوف يتاح للقائمين على التعليم الوقت الكافي للعمل مع الطلاب على انفراد، كما سيتمكن الطالب أيضاً من الجمع بين اهتماماته وجدوله الدراسي⁽¹⁾.

هناك العديد من الطرق الموظفة لحل مشاكل العملية التعليمية في مجال تدريس تاريخ الفنون، والطريقة الشائعة للاستخدام هي الطريقة السمعية البصرية مثل الشرائح الفيلمية الثابتة، والفيلم، وكذلك الفيديو. هناك طريقة أخرى جديدة هي الحاسوب المبرمج ويعرف بالحاسوب المساعد في التعليم (CAI) (Computer-Assisted instruction).

الحاسوب المساعد في التعليم (CAI) أحد أوجه التعليم المبرمج والذي له تأثير فعال ومؤثر في التعليم بصفة عامة وخاصة فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي. والحاسوب المساعد في التعليم لم

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

يحسن في مستوى التحصيل للطالب وحسب، بل ساعد أيضاً على رفع نسبة مستوى الإقبال من الطلاب على استخدام هذه الوسيلة في التعلم، كما أنه عمل على اختصار الوقت المستغرق في عملية التعلم⁽²⁾. كما بين كليمنت⁽³⁾ أن الفائدة العظمى من توظيف (CAI) كوسيلة تعليمية تتمثل في التعليم الانفرادي.

وقد دعا سكينر⁽⁴⁾ إلى ضرورة توظيف الآلة في التعليم حيث يؤمن بأن استخدامها سوف يحل العديد من المشاكل التي تواجه العملية التعليمية مثل المتابعة الفردية والواجبة لكل دارس وإمداده بالتوجيه الفردي الذي لم يتمكن من تحقيقه المدرس نتيجة للأعداد الكبيرة والمتزايدة للطلاب في الفصل الدراسي والذي يتعذر معه الاهتمام بالفرد وتوجيهه، لذلك فهو يرى أن الآلة سوف تساعد في تحقيق هذا الأمر.

وإضافة إلى العديد من الفوائد المرتبطة باستخدام الحاسوب التعليمي (CAI) فإن هناك العديد أيضاً من المواقف التعليمية التي لم تستفد من استخدام الحاسوب المساعد في التعليم كأداة تعليمية⁽⁵⁾ لعدم قدرته على عرض المادة العلمية المعتمدة على الصورة المرسومة، وفي هذه الحالة فإن مطوري البرامج التعليمية غالباً ما يوظفون تقانة العرض بالفيديو⁽⁶⁾. وفي كل الأحوال فإن التعليم باستخدام الفيديو يوفر الوضوح والدقة التي يفتقر إليها الحاسوب التعليمي في الرسم (computer-generated Graphics). وهناك العديد من الباحثين الذين يؤمنون بأن الحركة الواقعية في فيلم الفيديو تجعل الفيديو التعليمي (based instruction video) أكثر تأثيراً من الحاسوب المساعد في التعليم (CAI)⁽⁷⁾.

هناك أيضاً نظام التعليم باستخدام الشرائح الفيلمية الثابتة (instruction stand-alone slide)، والذي أثبت فاعلية وتأثيراً في العديد من المواقف التعليمية. وحيث أن التعليم باستخدام الشرائح الفيلمية الثابتة يخلو من عنصر التجاوب بين المتعلم والوسيلة بطبيعة الحال، لذلك تصعب الاستفادة من أهداف التعليم الانفرادي ومزاياه (individualized Learning)، والنتيجة

المباشرة (Feedback)، وكذلك التوجيه التعليمي (reinforcement).

والحاسوب والفيديو مجتمعين كوسيلة تعليمية تعرف بالحاسوب المساعد التعليمي والفيديو (CAIV) (Computer-Assisted Interactive Video) أثبتت فاعليته في العديد من المواقف التعليمية والتدريب حيث يجمع بين الصور المتحركة ومزايا الحاسوب المساعد في التعليم (CAI).

تفترض الدراسة الحالية أن التنوع في الصور المتحركة والمصحوبة بالصوت من خلال نظام الفيديو التجاوبي (interactive video) من الممكن أن تحسن بشكل ملحوظ من فاعلية العملية التعليمية في العديد من المواقف التعليمية وقد دلت على ذلك العديد من الدراسات نذكر منها الدراسة التي قام بها عثمان⁽⁸⁾ وكلاكرك⁽⁹⁾.

أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى اختبار تأثير الحاسوب المساعد في التعليم والفيديو (CAIV) مقارنة بالحاسوب المساعد في التعليم (CAI) ونظام التعليم باستخدام الشرائح الفيلمية البصرية الثابتة وذلك في تدريس مقررات تاريخ الفن الحديث لطلبة الكليات الفنية في التحصيل. وتتلخص أهداف البحث في الآتي:

1. تطوير وإنتاج وحدة تعليمية تجريبية في موضوع تاريخ الفن الحديث وبالتحديد الحركة التأثيرية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر وذلك في ثلاثة أشكال، الأول في شكل برنامج تعليمي باستخدام الحاسوب (CAI)، والثاني في شكل شريط فيديو مدته 15 دقيقة للاستخدام مع الحاسوب أيضاً (CAIV)، والثالث في شكل شرائح فيلمية بصرية ثابتة.

2. قياس التأثير الناجم عن التدريس باستخدام الوحدة التجريبية في صورها الثلاث.

3. الوقوف على الفروق الجوهرية الإحصائية وذلك بعد تحليل النتائج بعد التدريس بالطرق الثلاث لعينات البحث.

مشكلة البحث

هناك العديد من الطرق المستخدمة في تدريس مقررات تاريخ الفنون داخل قاعات المحاضرات في الكليات الفنية، وأكثر هذه الطرق شيوعاً هي الشرائح الضوئية الثابتة، والفيلم، والفيديو والتي تعرض صوراً ثابتة أو متحركة مصحوبة بالصوت، والطالب في كل الحالات مستمع وحسب. والحاسوب المساعد التعليمي والفيديو (CAIV) أحد أوجه التعليم المبرمج الجديدة والمستخدم لتقانة الحاسوب والفيديو معاً والذي يعتمد على عنصر التجاوب interactively.

وفي التعليم العالي، يسجل في مقررات تاريخ الفنون عادة عدد كبير من الطلاب، 25 طالباً في المعتاد، وفي وجود هذا العدد الكبير من الطلاب يصعب تدريس هذا العدد من الطلاب والإشراف عليهم تربوياً أو الوقوف على مستوياتهم التحصيلية والفروق بينهم. ويعتقد أن نظام الحاسوب المساعد التعليمي والفيديو (CAIV) قد يساعد في إيجاد الحلول لهذه المشاكل.

وفي ظل الاهتمام المتزايد بالحاسوب كأداة تعليمية، فإنه لا توجد دراسة ذات علاقة مباشرة بموضوع هذه الدراسة. وتشير الدراسات السابقة إلى أن الحاسوب المساعد التعليمي والفيديو (CAIV) من الممكن أن يستخدم كأداة فعالة في تدريس المقررات التي تعتمد على الرؤية البصرية Visual learning. لهذا فإن هناك حاجة ماسة إلى اختبار تأثير هذه الأداة على مستوى التحصيل الدراسي على المستوى الجامعي والوقوف على الفروق بينها وبين الطرق التقليدية والمتبعة حالياً.

أهمية البحث

إن نتائج هذه الدراسة قد تؤدي إلى بداية حوار هام بين المهتمين والمدرسين لمقررات تاريخ الفنون وبين المطورين لتقانة الحاسوب لإيجاد مزيد من الحلول التقنية اللازمة لتطوير أساليب تدريس مقررات تاريخ الفنون.

كما أن نتائج هذه الدراسة يمكن أن تكون مدخلاً لإعادة تقييم وتطوير وتغيير للمناهج الحالية لمقررات تاريخ الفنون في مرحلة التعليم العالي، كما يمكن أن تؤدي إلى توحيد في المناهج فيما بين المؤسسات التعليمية على المستوى العربي والعالمي وذلك بإنتاج حزم تعليمية موحدة للاستخدام مع الحاسوب إما في صورة شرائط للفيديو Video Cassette أو في صورة إسطوانات ليزيرية Video disc تتميز بقدرتها العالية على احتوائها لقدر هائل من المعلومات.

وفي حالة حدوث مثل هذا التغيير التقني في طرق تدريس الفنون فإنه قد يؤدي إلى تغيير جذري في طرق تدريس الفنون وكذلك أساليب التدريس لكل مدرس.

تعريف بالمصطلحات

الحركة التأثيرية الحديثة: ويقصد بها تلك الحقبة الزمنية التي تقع في النصف الثاني من القرن التاسع عشر والتي تعرف بالحركة التأثيرية Impressionism والتي ازدهرت في فرنسا.

الحاسوب المساعد التعليمي (CAI): Computer-Assisted instruction مسمى يصف طريقة التعلم باستخدام الحاسوب المساعد التعليمي وهو يجمع إضافة إلى خصائصه القدرة على التحكم في معلومات مسجلة على شريط الفيديو أو اسطوانات ليزيرية.

الحاسوب Computer: أداة الكترونية عالية السرعة قادرة على إنجاز وتحقيق عمليات

حسابية تخدم أغراضاً معينة.

سؤال البحث

صمم هذا البحث لاختبار السؤال التالي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل، مقيسة باستخدام الاختبارات التحصيلية القبلية والبعدي لمجموعات البحث، والتي درست باستخدام نظام الشرائح البصرية الثابتة، والحاسوب المساعد التعليمي (CAI)، والحاسوب المساعد التعليمي والفيديو (CAIV)؟ ولاختبار سؤال البحث، تم تصميم الفروض التالية:

فروض البحث

1. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار القبلي والاختبار البعدي التي يحصل عليها أفراد المجموعات التجريبية التي تعرضت للطرق التقليدية في التدريس.
2. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الاختبار القبلي التي يحصل عليها أفراد المجموعة الضابطة وبين التي يحصل عليها أفراد المجموعة التجريبية والمقيسة بوحدة الاختبار.
3. لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي الدرجات التي يحصل عليها أفراد المجموعات التجريبية بعد التعرض للوحدة التعليمية بصورها الثلاث والمقيسة بالاختبار البعدي.

محددات البحث

يقدم الباحث فيما يلي عدداً من المحددات والتي قيدت البحث والتي من الممكن أن يكون لها بعض التأثير في نتائج هذا البحث:

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

1. اشتملت عينة هذا البحث على طلاب يمثلون كلية واحدة من مرحلة التعليم العالي في منطقة وسط الولايات المتحدة الأمريكية، لهذا فإن نتائج هذا البحث قد تنطبق فقط على كليات وسط الولايات المتحدة الأمريكية.
2. اشتملت عينة هذا البحث على أربعة فصول دراسية باجمالي 131 طالباً وطالبة، ونظراً لقلة حجم العينة، فإن هذا قد يكون له تأثير على نتائج هذه الدراسة.
3. اشتملت الوحدة التعليمية لهذه الدراسة على فصل واحد من مقررات تاريخ الفنون الحديثة وهو الحركة التأثيرية الحديثة، وربما يؤدي هذا إلى حدوث تأثير على نتائج هذه الدراسة نتيجة عدم العرض الكامل لمحتوى المقرر.
4. نتيجة للاختلاف في الشخصية والأسلوب للمدرسين (والخارجة عن امكانات الباحث) الذين قاموا بالتدريس لأفراد العينة، فإن هذا قد يؤدي إلى حدوث تأثير على نتائج هذه الدراسة رغم الضوابط التي روعيت وكانت تحت إشراف الباحث المباشرة.
5. اعتمدت هذه الدراسة تقانة شرائط الفيديو بدلاً من إسطوانات الليزر في عرض الوحدة التعليمية وذلك لأسباب اقتصادية بحتة، والجدير بالذكر أن أجهزة تشغيل شرائط الفيديو أبطأ بكثير من أجهزة تشغيل اسطوانات الليزر فضلاً عن قدرة الأخيرة على الاحتواء على كم هائل من المعلومات وإعادة عرضها بصورة أفضل وأسرع.

الدراسات السابقة

بمراجعة الدراسات السابقة والمتوفرة والمعنية بالحاسوب المساعد التعليمي وذلك من خلال البحث المكتبي ونظام (ERIC)، وفي حدود ما توصل إليه الباحث فإنه بالحاسوب لم يجد بحثاً تناولت بشكل مباشر أثر استخدام الحاسوب المساعد في التعليم والفيديو (CAIV) مقارنة

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

بالحاسوب المساعد في التعليم (CAI) ونظام التعليم باستخدام الشرائح الفيلمية البصرية الثابتة وذلك في تدريس مقررات تاريخ الفن الحديث لطلبة الكليات الفنية في التحصيل والاتجاهات، إلا أن هناك مجموعة من البحوث يمكن أن تعطي بعض المؤشرات الايجابية في هذا الصدد.

ففي دراسة قام بها الباحث للوقوف على تأثير استخدام الحاسوب المساعد في التعليم والفيديو (CAIV) في تدريس مقرر أسس التصميم لطلبة الكليات الفنية مقارنة بالطريقة التقليدية أشارت إلى أن الحاسوب المساعد في التعليم والفيديو أكثر تأثيراً وفاعلية في الأداء والتحصيل، حيث وجد أن المجموعة التي استخدمت الحاسوب والفيديو تفوقت في الاداء والابداع مقارنة بأداء وإبداع طلاب المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية⁽⁸⁾.

وتشير نتائج دراسة قام بها "كران وآخرون"⁽¹⁰⁾. والتي استهدفت اختبار تأثير استخدام الحاسوب المساعد في التعليم في تدريس مقرر تاريخ اليونان لعينة من طلاب التعليم العالي، وقد اشتملت الوحدة الدراسية على معلومات مرئية احتوت على العمارة، والنحت، والخزف. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى اهتمام الطلاب بالحاسوب وأن إجاباتهم اتسمت بالابداع والتطور.

وفي دراسة أُجريت في مدارس القوات الجوية الأمريكية لاختبار تأثير استخدام الحاسوب والفيديو في التدريب على أعمال الصيانة لصواريخ (HALUK)، أشارت نتائجها إلى أن المجموعة التي استخدمت الحاسوب والفيديو قد تم تدريبهم في نصف الوقت الذي استغرقته المجموعة التي تدربت باستخدام الطريقة التقليدية⁽¹¹⁾.

وقد قام "بندرسون"⁽¹²⁾ بمقارنة التحصيل الدراسي للطلاب في مادة البيولوجي والمستخدمين للحاسوب والفيديو في مستوى التحصيل الدراسي لزملائهم الطلاب المستخدمين للطرق العادية في التدريس وذلك على المستوى الجامعي. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة في مصلحة المجموعة المستخدمة للحاسوب والفيديو إذ حصلوا على درجات أعلى في الاختبار البعدي كما أنهم تعلموا

في وقت أقل من زملائهم بنسبة 30 في المائة⁽¹²⁾.

وقد قام "كيلك"⁽¹³⁾ باختيار الدراسات الحديثة (meta-analyse) والمتعلقة بتأثير استخدام الحاسوب المساعد التعليمي (CAI) في مراحل تعليمية مختلفة ابتداء من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الجامعية، وقد أشارت جميع نتائج هذه الدراسات إلى وجود تأثير إيجابي في التحصيل لمصلحة الحاسوب المساعد التعليمي⁽¹³⁾.

وفي دراسات أخرى قام بها كل من "بولاك وكوزن وجلن"⁽¹⁴⁾ بهدف تطوير حزمة تعليمية لتدريس مبادئ الاقتصاد لطلبة المرحلة الثانوية للاستخدام مع الحاسوب والفيديو ديسك. وقد تكونت عينة هذه الدراسة من 44 طالباً وطالبة من خمس مدارس ثانوية. فأشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي لمصلحة الاختيار البعدي في التحصيل للطلاب المستخدمين للحاسوب والفيديو ديسك.

وأخيراً في دراسة قام بها "استرم"⁽¹⁵⁾ لاختبار التأثير الاقتصادي للحاسوب، والفيديو (CAIV) وذلك في تدريس مقرر للتدريب المعلمي للقوة المحركة في مرحلة التعليم العالي، وقد أشارت النتائج إلى أن الحاسوب والفيديو وجد اقتصادياً أكثر من التدريس بالطريقة التقليدية وذلك في خطة مدتها 10 سنوات. وقد اشتملت العينة على 139 طالباً من طلبة كلية التقنية الصناعية. كما أشار أيضاً في نتائجه إلى أن الحاسوب والفيديو قد يؤدي كل منهما إلى خفض في التكلفة في العملية التعليمية في مواقف تعليمية أخرى⁽¹⁵⁾.

ويتضح من الاستعراض السابق لعدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة أن الحاسوب المساعد (CAI) والحاسوب المساعد التعليمي والفيديو (CAIV) من الممكن أن يحسن كل منها مستوى التحصيل الدراسي في كل المراحل التعليمية، كما اتضح أيضاً أنه أكثر تأثيراً إذا

قيس إلى الطرق الأخرى المستخدمة حالياً في المؤسسات التعليمية بمراحلها المختلفة. وعلى أي حال فإن نوعية التعلم تتوقف إلى حد كبير على عدد من العناصر من أهمها نوعية المادة التعليمية وعامل التجديد في العرض لهذه المادة وقد أشار "كليك"⁽¹³⁾ إلى أن لاسلوب تقديم المادة التعليمية بطريقة مبتكرة تأثيراً مباشراً على مستوى التحصيل لتلك المادة. وقد أشار "إسترم"⁽¹⁵⁾ إلى أن للحاسوب المساعد التعليمي (CAI) والحاسوب المساعد التعليمي والفيديو (CAIV) بالتأكيد اتجاهات جديدة في مجال التعليم والتعلم في الكثير من المواقف التعليمية. ويضاف إلى ذلك الدراسة التي قام بها "إبزر" و "ماننج" و "بالسون"⁽¹⁶⁾ والتي تشير نتائجها إلى أن استخدام اسطوانات الفيديو Videodiscs في التعليم والتدريب قد أدت إلى تخفيض زمن التعليم والتدريب كما أدت إلى دوام المعلومات لدى المتدربين مدة أطول إذا قيسَت بالطريقة التقليدية.

عينة البحث وإجراءاته:

تتألف عينة البحث من أربع مجموعات تم اختيارها عشوائياً قوامها (ن = 134) طالباً وطالبة ثلاث منها تمثل المجموعات التجريبية وقد اختيرت من الفصول المسجلة في مقرر تاريخ الفنون (الفن الحديث) في الفصل الدراسي الثاني في كلية الفنون بجامعة ولاية إلينوي بالولايات المتحدة الأمريكية عام 1988، أما الرابعة وهي المجموعة الضابطة فقد اختيرت من فصول الخزف. والجدول (1) يبين تفاصيل عينات الدراسة.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

الجدول (1): تفاصيل عينات الدراسة

متغيرات	المجموعة الضابطة	مجموعة الفيديو (CAIV)	المجموعات التجريبية مجموعة الحاسوب (CAI)	مجموعة الشرائح
عدد الطلاب	32	33	31	33
السن	20.1	19.5	19.9	20.8
النوع:				
مذكر	07	10	07	10
مؤنث	25	23	24	23
المعدل التراكمي	2.97	2.80	2.86	2.64
درجات إختبار A.C.T	20.25	21.00	21.24	19.67
عدد مقررات الفنون:				
افي المرحلة الثانوية	1.20	1.91	1.95	1.98
في المرحلة الجامعية	1.25	1.55	1.60	1.97
المستوى الدراسي الحالي:				
أول (Freshman)	03	06	10	09
ثاني (Sophmor)	12	13	09	10
ثالث (junior)	09	07	08	50
رابع (Senior)	10	07	05	11

وللوقوف على درجة الاختلاف في المعرفة أجري لأفراد المجموعات المختلفة اختبار تحصيلي أولي مكون من عشرة أسئلة لمعرفة ما لديهم من معلومات سابقة عن الموضوع وذلك في فترة زمنية مقدارها 15 دقيقة. ثم أعيد تطبيق الاختبار التحصيلي نفسه مرة أخرى بعد تقديم المادة العلمية المعالجة في صورها الثلاث الحاسوب فقط، والحاسوب والفيديو، والشرائح الفيلمية البصرية الثابتة للمجموعات التجريبية الثلاث، أما المجموعة الضابطة فلم تتلق أي معالجة وقد اختيرت من فصل آخر غير تاريخ الفنون. وذلك لقياس أثر التعلم تبعاً لمتغيرات الدراسة وذلك في فترة زمنية مقدارها 15 دقيقة أيضاً. وقد قام اثنان من المتخصصين في تاريخ الفنون بتحكيم

الاختبارات طبقاً لنماذج الإجابة الصحيحة الموضوعية بمعرفة الباحث.

وقد صمم الباحث خاصة لهذه الدراسة وحدة تعليمية تجريبية اشتملت على مدرسة من مدارس الفن الحديث وهي المدرسة التأثيرية الحديثة كبديل للأسلوب التقليدي المتبع اليوم، للعمل مع نظام الحاسوب والفيديو (CAIV) وأخرى للعمل مع الحاسوب فقط (CAI) وقد استخدم الباحث لغة "Applesoft Basic" في كتابة البرنامج لهذه الوحدة للعمل مع الحاسوب " Microcomputer " Apple والذي وصل بالفيديو (Panasonic) 8200 NU عن طريق نظام التوصيل BCD Associates model 450 video interface system.

وقد أنتج الباحث الوحدة ووضعا في الاعتبار أهداف المقرر، كما أجرى الباحث اختباراً استطلاعياً للوحدة على عينة من الطلاب الذين ليس لديهم خبرة عن موضوع الدراسة ومن غير المشتركين في هذه الدراسة، أما الشكل الثالث للوحدة فكان في صورة شرائح فيلمية ثابتة ملونة Stand-alon slide presentation احتوت على نفس محتوى وحدة الاختبار التجريبية في شكل شرائح فيلمية شفافة ملونة.

أسلوب التحليل الإحصائي:

وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات:

1. حساب المتوسطات الحسابية.
2. حساب الانحرافات المعيارية.
3. اختبار الفروض باستخدام الفرض الصفري.
4. اختبار صحة الفروض الصفرية عند مستوى دلالة إحصائية قدره 0.05.

نتائج الدراسة:

لقد أوضحت نتائج هذه الدراسة وبعد معالجتها إحصائياً أن تحليل التباين لمتوسطات درجات المجموعات المختلفة في الاختبار التحصيلي القبلي يبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المختلفة، كما تبين أيضاً من تحليل التباين للمقارنة بين قيم متوسطات درجات أفراد مجموعات البحث المختلفة في الاختبار التحصيلي البعدي أن المجموعة التجريبية الأولى المستخدمة للحاسوب المساعد في التعليم، والمجموعة التجريبية الثانية المستخدمة للحاسوب المساعد في التعليم والفيديو، قد حققا أفضل النتائج مقارنة بالمجموعة التجريبية الثالثة والمجموعة الشرائح البصرية الثابتة. أما المجموعة الضابطة والتي لم تتلقَّ أي معالجة فلم تحرز أي تقدم. والجدول (2) يبين دلالة الفروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي بين المجموعات.

الجدول (2): ملخص يبين دلالة الفروق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي بين المجموعات

المجموعات	المتوسط	معامل الانحراف	مجموع المربعات	حجم العينة
مجموعة الفيديو (CAIV)	2.64	1.7	82.2	32
مجموعة الحاسوب (CAI)	1.94	1.1	95.1	33
مجموعة الشرائح الثابتة	0.35	2.3	145.2	31
المجموعة الضابطة	- 0.15	2.4	115.3	33

ويوضح الجدول (2) قيمة المتوسطات الحسابية ومعامل الانحراف ومجموع المربعات وحجم العينة في كل مجموعة من مجموعات الدراسة. كما يتبين أيضاً من الجدول السابق أن قيمة المتوسط الحسابي لدى مجموعة الحاسوب والفيديو، ومجموعة الحاسوب فقط أكبر منها لدى المجموعات الأخرى، حيث حصلت مجموعة الحاسوب والفيديو على 2.64 في حين حصلت مجموعة الحاسوب على 1.94 عند مستوى دلالة إحصائية قدره 0.05 في حين حصلت مجموعة الشرائح الثابتة على 0.35، وحصلت المجموعة الضابطة على -0.15.

وهنا يعني أن مجموعة الحاسوب والفيديو (CAIV) حصلت على أعلى درجة في الفرق بين الاختبار القبلي والاختيار البعدي يليه في الترتيب مجموعة الحاسوب (CAI)، بقارق قدره 0.53 في حين جاءت مجموعة الشرائح الثابتة في المرتبة الثالثة وقبل المجموعة الضابطة والتي جاءت نتیجتها بالسالب والتي لم تتلق أي معلومات.

مناقشة النتائج

مما سبق يتضح أن عامل التجاوب والمتمثل في كل من الحاسوب المساعد في التعليم والحاسوب المساعد في التعليم والفيديو قد ساعد الطلاب على الاستيعاب الأفضل للمعلومات المقدمة له وبفاعلية أكبر.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات التي تؤكد أن التدريس باستخدام الشرائح الفيلمية البصرية الثابتة المستقلة أو المتحركة والمصحوبة بالصوت (مثل الفيديو) أو دونه يكون الدارس فيها غالباً مستمعاً وحسب، غير متفاعل، وذلك يقلل من درجة الاستيعاب ونذكر على سبيل المثال الدراسة التي قام بها "سالومون"⁽¹⁷⁾ عام 1983 و"عثمان"⁽¹⁸⁾ عام 1987 و"دالتون"⁽¹⁸⁾ عام 1986، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الحاسوب والفيديو (CAIV) قد لقي إقبالاً متميزاً من الطلاب أكثر من إقبالهم على الحاسوب فقط والفيديو فقط.

ولم تستهدف هذه الدراسة في الأساس الوقوف على أي من الوسائل التعليمية الثلاث أفضل ولكنها استهدفت إلقاء الضوء على الطاقات المتوفرة اليوم والقابلة للتوظيف في العملية التعليمية، ولمساعدة القائمين على التعليم المطورين له على الاختيار المناسب والأفضل فيما يتعلق بالقرارات التعليمية والخاصة بتحديث نظام التعليم. ويشير عدد من المتخصصين في مجال تقانة التعليم ونذكر منهم "كلارك"⁽¹⁹⁾ إلى أن أهم عامل مؤثر في العملية التعليمية هي الخطط الدراسية والمعلومة الموصلة بواسطة الوسيلة وليست الوسيلة التعليمية نفسها.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

وتشير نتائج هذه الدراسة إلى عدد من المعاني التي تهم مدرسي الفنون بصفة خاصة والمعلمين بصفة عامة نذكر منها:

1. تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن الحاسوب والفيديو (CAIV) كوسيلة تعليمية يتميز بالعديد من الفوائد التي تعود بالنفع على العملية التعليمية مثل التزويد الاسترجاعي feedback أي رد الفعل المباشر للدارس الذي قد يساعد كثيراً في ديمومة المعلومات لفترة أطول، كما يعمل على تصحيح الأخطاء بشكل فوري لتصحيح مسار تعلم الدارس في الحال دون انتظار كما يحدث في الطريقة التقليدية. كما أن خاصية التفرع branching التي يتميز بها الحاسوب وهي القدرة على الانتقال من فصل إلى آخر من فصول المادة العلمية وبسرعة، قد يساعد في تحسين العملية التعليمية إضافة إلى أن المتعلم يصبح في هذه الحالة مشاركاً وبفاعلية في عملية التعلم.

2. وانطلاقاً من أهمية التعليم الانفرادي التي نادى بها الكثيرون من أصحاب النظريات في التعليم مثل سكينر⁽⁴⁾ فإن الحاسوب والفيديو يمكنه وبنجاح من تحقيق هذا وذلك بتصميم المادة العلمية والتي تتناسب مع احتياج المتعلم.

3. بتوفير المادة العلمية وباستخدام الحاسوب والفيديو فإننا نساعد الطالب على الدراسة في الوقت الذي يناسبه، كما أننا نجعل الطريق مفتوحاً أمامه للوصول إلى المعلومة في أي مجال وفي أي وقت دون الحاجة إلى الانتظار للسؤال عنها وهذا يضيع الكثير من الوقت.

4. ونظراً للتقدم الكبير في مجال تقانة الفيديو علاوة على إمكانيات الحاسوب، فإن الاثنين مجتمعين يوفران أداة قادرة على عرض الرسوم والألوان بدرجة عالية من الدقة، يمكن لمدرسي الفنون استغلالها في تدريس مقرراتهم وتحسينها.

5. إن نتائج هذه الدراسة قد تكون هامة جداً لمدرسي الفنون المهتمين بتطوير مناهج تعتمد في

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

تدريسها على الحاسوب والفيديو (CAIV)، كما أنها قد تكون هامة أيضاً للجان تطوير المناهج واختيار أفضل الوسائل لتدريس مقررات تاريخ الفنون لمرحلة التعليم العالي.

التوصيات

وبالنظر إلى المعلومات التي وردت في هذه الدراسة، فإن مزيداً من الدراسات مطلوب للوقوف على المزيد من تأثير الحاسوب والفيديو (CAIV) والحاسوب التعليمي (CAI) وذلك في مرحلة التعليم العالي، والتوصيات الآتية يقدمها الباحث للبحوث المستقبلية:

1. إن تطوير أدوات القياس يساعد كثيراً على التحكم الدقيق في قياس مدى التأثير الناجم من استخدام الوسائل الحديثة، فإن مثل هذا المقياس يمكن من توسيع عينة الاختبار لتشمل أكبر عدد من المؤسسات التعليمية العالية، وكذلك زيادة زمن التجربة بإضافة مزيد من الوحدات العلمية التجريبية.
2. إن توسيع رقعة الاختبار لتشمل مناطق أخرى داخل الولايات المتحدة الأمريكية ودول أخرى قد يساعد على عقد المقارنات التي قد تضيف أبعاداً جديدة ودعماً لازمين لاستمرار استخدام هذه الوسيلة وانتشارها.
3. الحاجة الماسة إلى إجراء دراسات للوقوف على اختلاف التأثير الناجم عن استخدام وحدات تعليمية تجريبية مطورة محلياً (مثل التي استخدمت في هذه الدراسة) وبين الوحدات التعليمية التجارية.
4. كما أن الحاجة أيضاً ماسة للدراسات لاختبار التأثير الاقتصادي الناجم عن توظيف الحاسوب والفيديو.
5. وهناك أيضاً احتياج إلى معرفة درجة إقبال وتقبل القائمين على تدريس مقررات تاريخ الفنون لتقانة الحاسوب والفيديو.
6. وأخيراً فإن الحاجة ماسة أيضاً إلى دراسات لاختبار تأثير الحاسوب والفيديو (CAIV) في مقررات فنية أخرى.

المراجع

- [1] J. T. Lipson, & K. M. Fisher, Technology and the classroom Promise or threat? Theory Into Practice, 22(4) (1983), 253-59.
- [2] J. Kulik, Effects of Computer-Based Teaching on Secondary School Students Journal of Educational Psychology, 75(1) (1983), 19-26.
- [3] F. Clement, Affective Considerations in Computer-Based Education Educational Technology, 21(4), (1981), 30-32.
- [4] B. F. Skinner, The technology of teaching. New York: Meredith, 1968.
- [5] P. Martorella, Interactive Video Systems in the Classroom, Social Education, 47(5) (1983), 325-326.
- [6] D. Hon, Space Invaders, Videodiscs, and the "Bench Connection." , Training and Development Journal, 35(12) (1982), 10-17.
- [7] I. Bejar, Videodiscs in Education . Integrating the Computer and Communication Technologies, Byte, 7(6) 1982), 78-104.
- [8] M. S. Othman, The Effects of Computer-Assisted Interactive Video in Teaching Two-Dimensional Design to College Art Students Dialogue in Art Education, Illinois State University, Winter, 1989.

- [9] J. Clark, How do Interactive Videodiscs Rate Against Other Media? Instructional Innovator, 29(6) (1984), 12-16.
- [10] G. Crane, and J. V. Harward, Interactive Teaching and Research Tools for Ancient Greek Civilization Humanities Computing, 5(6)(1987), 68-07.
- [11] D. A. Kimberlin, The U.S. Army Air Defense School Distributed Instructional System Project Evaluation. Proceeding of Conference on Videodisc for Military Training and Simulation Society for Applied Learning Technology, Warrenton, VA, 1982, 21-23.
- [12] C. V. Bunderson, J. B. Olsen, A. G. Gibbons, and G. Kearsley, Work Models: Beyond Instructional Objectives Instructional Science, 1981, 10, 205-215.
- [13] J. A. Kulik, & C. C. Kulik, Effectiveness of computer-based education in college Paper presented at the American Educational research Association Annual Meeting, Chicago, IL, (1985).
- [14] A. D. Glenn, N. A. Kozen, and R. A. Pollack, Teaching Economics: Research Finding from a Microcomputer/ Videodisc Project, Educational Technology, 24(3), (1984), 30-32.

- [15] W. A. Estrem, Cost effectiveness of computer-assisted interactive video laboratory experiences in undergraduate industrial technology program. Unpublished doctoral dissertation, Illinois State University, (1985).
- [16] D. G. Ebner, Current Issues in Interactive Videodisc and Computer-Based Instruction Instructional Innovator, 29(3) (1984), 24-29.
- [17] G. Salomon, Television Watching and Mental Effort, A Social Psychological View, New York: Academic Press, (1983).
- [18] D.W. Dalton, The Efficacy of Computer-Assisted Video Instruction on Rule Learning and Attitudes. New York: Journal of Computer-Based Instruction, Autumn 1986.
- [19] J. Clark, Reconsidering Research on Learning From Media, Review of Educational Research, 53(4) (1983), 445-459.

من أعلام

الحضارة العربية والإسلامية

علم من أعلام العربية الخالدين الأمير مصطفى الشهابي

الباحث: صلاح الدين الزعبلوي

نسب الفقيد؛ وأهم الأحداث في مراحل حياته:

يرقى نسب عالمنا العلامة؛ المتبحر المتعمق، الموهل في البحث، الممعن في التنقيب، إلى أمراء بني شهاب القرشيين المخزوميين، الذين أموا بلاد الشام في الفتح الاسلامي الذي قاده أبو عبيدة بن الجراح، فحكموا وادي التيم في سفح جبل الشيخ، جبل حرمون، في لبنان حتى عام (1870) للميلاد.

وقد ولد عالمنا الركن، عام 1890 وألف للميلاد الموافق لسنة 1311 وألف للهجرة، في بلدة حاصبيا موطن بني شهاب من وادي التيم، من أعمال دمشق يومئذ. وقد قصد بعلبك مع أبيه، وكان هذا موظفاً في مالية ولاية سورية، وتلقى علومه الأولية فيها، ثم قصد دمشق عام خمسة وتسعمائة وألف للميلاد فكان طالباً في المدرسة البطريركية الكاثوليكية، تلقى فيها دروسه في العربية والفرنسية ومبادئ العلوم.

ولاننس أن عالمنا الفذ كان أخاً للشهيد الأمير عارف الشهابي، أحد الكتاب والشعراء، وصاحب كتاب (تاريخ الاسلام). وهو من المشاركين في إنشاء (المنتدى الأدبي)، ومن أعضاء جمعية (العربية الفتاة) السرية. وقد حوكم في (عاليه) من لبنان، أواخر عهد الدولة العثمانية،

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

وأُعدم شنقاً في بيروت عام ستة عشر وتسعمائة وألف، خلال الحرب العالمية الأولى.

قصد عالمنا الأمير مصطفى مع أخيه الأمير عارف، سنة سبع وتسعمائة وألف، الأستانة، عاصمة الدولة العثمانية، ودخل مدرسة إعدادية درس فيها الفرنسية، وكان أخوه طالباً في المدرسة الملكية العالية بالأستانة، فدرس عليه اللغة العربية وآدابها وتاريخ العرب والإسلام، ثم عاد الأخوان إلى دمشق، وما لبث فقيدا الأمير مصطفى أن دخل المدرسة السلطانية الثانوية بدمشق (مكتب عنبر)، سنة عشر وتسعمائة وألف للميلاد، فاستقرّ فيها عاماً ثم اختارته جمعية أهلية من قادة الفكر ليكون أحد أفراد البعثة التي أوفدت إلى فرنسا لمتابعة التحصيل العالي. وما فتىء أن حاز بعد سنة، شهادة الدروس الابتدائية العليا، ثم دخل مدرسة (غرينوبل) الزراعية العليا، فحصل فيها على شهادة مهندس زراعي عام أربعة عشر وتسعمائة وألف.

عاد فقيدا في السنة نفسها إلى الأستانة فتقدم إلى فحص شهادة التعادل العثمانية ونجح فيه، ثم حال اندلاع الحرب العالمية الأولى دون متابعة مسيرته العلمية فاضطر إلى دخول المدرسة الحربية في الأستانة ليرشح إلى رتبة ضابط احتياط، وما لبث أن انتقل بعد ذلك إلى مدرسة البرق والهاتف الحربية فحاز منها بعد ستة أشهر رتبة وكيل ضابط فأرسل إلى القدس قائد فصيل في سرية البرق، فترجماً في رهط الإشارة اللاسلكية بدمشق، فحاز فيها رتبة ملازم.

ولم تقبل سنة ست عشرة وتسعمائة وألف حتى عين فقيدا قائداً لسريتين زراعتين في مرج ابن عامر ببيسان ومجدل طبرية، واستمر كذلك حتى عام ثمانية عشر وتسعمائة وألف إذ عُيّن فيها مديراً لزراعة الجيش في دمشق. وقد تبوأ الحكم في دمشق هذا العام بعد جلاء الجيش العثماني الحكومة العربية فكان مديراً للزراعة فيها، وتقلّد في الحكومة مناصب عدة فكان مديراً للزراعة والحراج حتى عام ثلاثة وعشرين وتسعمائة وألف، فمديراً لأملاك الدولة حتى عام (1934) فمديراً للاقتصاد الوطني حتى عام (1935)، فوزيراً للمعارف عام (1936)، وكان أحد أعضاء الوفد السوري المفاوض في المعاهدة السورية الفرنسية، وقد شغل منصب محافظ حلب

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

بين عامي (1937 و 1939) فمُنصب وزير المالية (1943 . 1945) فالأمين العام لرئاسة مجلس الوزراء (1945) محافظ حلب (1946 . 1947) محافظ اللاذقية (1948 . 1949) فوزير العدل (1949) فوزير سورية المفوض بمصر (1951 . 1954) فسفير سورية فيها. وقد قلّدتَه الحكومة المصرية الوشاح الأكبر مع الرصيلة لوسام النيل. وقد خَلَفَ في مناصبه هذه التي تولّاها مآثر كتوزيع أملاك الدولة في القرى على الفلاحين، وتشديد دار الكتب الوطنية بحلب ودار الكتب الوطنية باللاذقية.

ولم يقف فقيدنا في تحصيل العلم عند الحدّ الذي ذكرناه بل تضرّع من العربية فأصبح فيها من المحققين، كما تبسط في الفرنسية والتركية فغاص على دقائقهما وألّم بالانكليزية فجعل يتحدّث عن بعض مؤلفاتها ككتاب (الأغنياء والفقراء) لمؤلّفه هربرت جورج ويلز الأديب الانكليزي الكبير، وقد ترجم هذا الكتاب إلى العربية الأستاذ زكي نجيب محمود، وطبعته لجنة التأليف والترجمة والنشر في القاهرة وجعلته حلقة من سلسلة الكتب المترجمة بعنوان (عيون الأدب الغربي) وعقب فقيدنا على الترجمة فقال إنها حسنة، لكنه أخذ على المترجم بعض الأخطاء اللغوية وأشار إلى الصواب فيها. ذلك ما اء في مجلة المجمع العلمي العربي لشهري تموز وآب عام 1941 الموافق لرجب وشعبان سنة 1360 للهجرة.

وأوغل فقيدنا في البحث، كما بدا ذلك جلياً فيما كتب وحاضر وألّف حتى غدا من أهل النظر والراسخين في العلم، وقد بوأته منزلته العلمية هذه تولّى المناصب الجليلة التي ذكرناها.

وتابع فقيدنا الكتابة في أشهر الصحف والمجلّات العربية فدلّ على أنه أديب بارع، غزير المادّة واسع الاطلاع قويّ الملكة. وقد شفع بديع أدبه بمقالات علمية ولغوية فكان من العلماء أرباب الاجتهاد وأهل النظر والعلم الثاقب. وقد عبّ في مجلة المجمع العلمي العربي (جزء شهري تشرين الثاني وكانون الأول 1942، الموافق لشهري شوال وذو القعدة 1361 للهجرة) على كتاب الأستاذ قذري حافظ طوقان (تراث العرب العلمي في الرياضيات والفلك)، ومما قاله:

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

"كنت أقرأ في أجزاء المقتطف بعض أبحاث هذا الكتاب فأسر لما اشتملت عليه من تحقيق دقيق يثبت فضل العرب على العلوم الرياضيّة. وقد علق بذهني أن السيد قدري حافظ طوقان، وهو أستاذ الرياضيات في كليّة النجاح بنابلس وعضو في جمعيات العلوم الرياضية في انكلترة وأمريكة، يعالج هذه الموضوعات معالجة الاختصاصي القادر على تمييز الغث من السمين فيما بقي سالماً من كتب الأجداد وأبحاثهم الرياضية والفلكية"، وأردف" وقد تكلم المؤلف على نحو . 135 . عالماً عربياً وإسلامياً كالخوارزمي والكندي وابن هيثم البتّاني.."، ثم خلاص إلى القول: "وبعد لقد سدّ هذا الكتاب الثمين فراغاً مهماً في خزانة كتب السلف، فخلّيق بكل عربي مثقف أن يقرأه وأن يطلع فيه على مآثر أجداده في هذه الناحية من المعارف البشرية".

وقد أهل فقيدنا علمه الواسع هذا، أن يكون في عداد المجمعينّ الخالدين، إذ انتخب عام 1926 للميلاد عضواً عاملاً في المجمع العلمي العربي بدمشق، كما غدا عام 1948 عضواً مراسلاً في مجمع اللغة العربيّة بمصر، ومالبت أن تحوّل فيه إلى عضو عامل.

وقد قام بتمثيل جامعة الدول العربية غير مرّة في حلقة الدراسات الاجتماعية وانتخب عام 1953 رئيساً للمواصلات الدائمة في الجامعة. ومن الجدير بالذكر أن فقيدنا قد انتخب رئيساً للمجمع العلمي العربي مجمع اللغة العربية بدمشق، وقد أجمع أعضاء المجمع على انتخابه هذا عام (1959)، فكان خلفاً للرئيس الشاعر المبدع خليل مردم بك، وقد جدد انتخابه لأربع سنوات أخرى عام (1963) كما جدد ثالثة عام (1967). وكان قد انتخب قبل ذلك عام (1961) عضواً مراسلاً في المجمع العلمي العراقي.

وتبوأ فقيدنا منصب عضو في مجلس المعارف الأعلى في سورية، وعضو في مجلس إدارة المتاحف والآثار، وعضو في المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية في دمشق والقاهرة، وقد منحته الجمهورية العربية السورية عام (1966) جائزة الدولة التقديرية لعام (1965) فكان أوّل من منح هذه الجائزة من الدولة.

وكانت اللجنة التنفيذية لدائرة المعارف الإسلامية في لندن، قد قررت عام 1964 انتخابه عضواً مشاركاً فيها، فوجّهت إليه رجاء بالقبول فقبل.

حظ الفقيد من العلم عامة واللغة خاصة:

توفر حظ فقيدنا من علم الزراعة، فقد ثقف هذا العلم وحذقه ومهر فيه، كما شهد بذلك علماء هذا العلم وأربابه في بلاد الشام، وقد عدّ أكبر عالم زراعي في عصره، في الوطن العربي، فضلاً عما استحدثه من المصطلحات الزراعية. وقد جاء في معجم الحيوان المؤلف الدكتور أمين المعلوف: "لايختلف اثنان في أن الأمير مصطفى هو علامة العربية الأوحّد في المصطلحات الزراعية وأنه فيها نسيج وحده" فقد وقف على ذلك جهده واستنزف فيه أيامه حتى ملك عنانه وقياده، وقد سلخ من حياته سنين عديدة يدرس نباتات الشام الزراعية وحشرات وحيواناته الأهلية وطبوره. بل ذهب بعيداً في دراسة اقتصادياته ومياهه، واستطاع أن يُفيد من علمه هذا بتطبيق العلوم الزراعية في الشام، سواء في أعماله الحكومية التي تولّاها أم في مؤلفاته الزراعية الجليلة الغزيرة المادّة التي استوعب بها أصول العلم وأحاط بمسائله. وليس هذا فحسب بل مضى في نقل العلوم الزراعية الحديثة إلى العربية فتحرى من ألفاظ المعاجم العربية أصلحها، ومن كتب النباتات والحيوان والزراعة القديمة أولاهها. وقد أخلّى لذلك ذرعه وقصر عليه نفسه وخلا لطلبه فافاد من ذلك في اصطناع المصطلحات العربية إزاء الكلم الفرنسية.

وكان ثمة نباتات زراعية تجهلها العرب فعمد فقيدنا إلى اصطناع أسماء عربية أو معرّية، على نهج اختطه بالعودة إلى الاسماء العلمية التي سُميت بها هذه النباتات واستبداء معانيها الأصلية أو العمد إلى تعريبها إذا دلّت على أعلام، وبهذا نجح فقيدنا في زيادة العربية ثراءً بضم الألفاظ المقترحة إليها.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

وقد عمد فقيدنا إلى نشر مصطلحاته في مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق. ومجلة المقتطف في القاهرة، قبل أن يودعها معجمه المعروف، معجم الألفاظ الزراعية، الذي طبع بدمشق عام (1943)، ثم أعيد طبعه منقحاً مزيداً بألف مادة جديدة بالقاهرة عام (1957) بما تهيأ من عون الإدارة الثقافية في جامعة الدول العربية.

ومما جاء في مجلة المجمع العلمي العربي مثلاً (جزء آذار ونيسان 1944 الموافق لشهر ربيع الأول والآخر 1363 للهجرة) مقال له بعنوان . أسماء نباتات مشهورة . تحدث فيها عن لفظي (البنادورة والطماطم) فأشار إلى أن الأول شائع في الشام، والثاني في مصر، وتحدث عما يقابل ذلك في الفرنسية والإسبانية والبرتغالية والإيطالية وفي اللسان العلمي، وكذلك فعل في لفظ (البطاطا) الشائع في الشام، و (البطاطس) الشائع في مصر، وما يقابل ذلك بالفرنسية وباللسان العلمي، ومضى يتحدث عن نباتات أخرى في نحو ست صفحات من المجلة.

وهكذا فعل في (جزء أيار وحزيران 1944) من المجلة فتحدث عن الذرة الصفراء أو الذرة الشامية، وعن الفصفصة والبيقة أو البقية والتبغ والتبناك. ومضى في (جزء أيلول وتشرين الأول 1945) فتحدث عن ألفاظ التصنيف في الفقاريات أو الفقريات كالأسماك والضفدعيّات والزحافات، وختم حديثه بالكلام على (الطير).

وقد قام مجمع اللغة العربية في القاهرة بوضع كثير من المصطلحات العلمية، وشارك فقيدنا في ذلك، وهكذا عُرف أميرنا أنه من جهابذة أهل النظر وذوي البسطة في وضع المصطلحات العربية، وانتهاج خطة في هذا المضمار. وقد بدا ذلك واضحاً في كتابه الشهير (المصطلحات العلمية في اللغة العربية، في القديم والحديث). وقد استوعب الكتاب عشر محاضرات ألقاها فقيدنا عام (1955) على طلاب معهد البحوث والدراسات العربية العليا، وهو من مؤسسات جامعة الدول العربية. ويُعدّ هذا الكتاب النفيس الجامع نسيج وحده. وقد فات فقيدنا أقرانه وتميّز عن النظراء في رسم الطرق التي نهجها في وضع المصطلحات، والكشف عن تطوّر اللغة العربية

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

باستيعاب العلوم القديمة والحديثة. وقام معهد البحوث والدراسات العليا في القاهرة بطبع الكتاب فجاء في (135) صفحة، وعمد المجمع العلمي العربي بدمشق إلى إعادة طبعه (1988)، كما أشارت إلى ذلك مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق (الجزء/ 1 . المجلد/ 68 . لشهر رجب 1413 وشهر كانون الثاني 1993)، فجاء في (209) من الصفحات. وقد عدّ هذا الكتاب الدليل المرشد إلى أفضل السبل في اصطناع المصطلحات العلمية باللغة العربية، بشهادة المجمعين وأساتذة الجامعات وكبار المتخصصين من الأدباء.

فقيدينا والشاعر خليل مطران

أهدى فقيدينا نسخة من كتابه (معجم الألفاظ الزراعية) إلى شاعر القطرين خليل مطران، وكان هذا أميناً للنقابة الزراعية بمصر، فنظم شاعر القطرين أبياتاً في مدحه، بعث بها في رسالة إليه، في شهر تشرين الثاني عام (1945)، ومن هذه الأبيات:

يا أميراً أهدى إلى لغة الضاد	كنوزاً من علمه وبيانه
ذلك المعجم الزراعي قد كان	رجاءً حقّقته في أوانه
عمل لا يكاد يقضيه إلاّ	مجمع بالكثير من أعوانه
دمت ذخراً له مآثر في	نفع هذا الحمى وفي رفع شأنه

فقيدينا وصاحب البيان شكيب أرسلان

ألقي الأمير شكيب أرسلان في المجمع العلمي العربي بدمشق محاضرة أدبيّة، ملك بها الأسماع والقلوب، وبادر فقيدينا إلى شكره وامتناحه، فكتب إليه الأمير شكيب رسالة شكر، في شهر رمضان من سنة (1351) للهجرة جاء فيها:

"وما أريد الآن أن أتواضع لأزداد تمدحاً، ولا أريد أن أقابل ثناء بثناء، ولكني أقول مقالة معترف بالحقائق رائز للوقائع: أين المثني عليه من المثني في تحقيقاته العلمية وتدقيقاته التاريخية وملاحظاته الأدبية وتقاريراته الزراعية وبحاره الزاخرة. إنه الأمير حقاً وعالم الأمراء فعلاً، وإنني مع شيخوختي هذه لراضٍ أن أنصوي تحت لوائه، كما أنصوي شيخوحي الصحابة تحت لواء أسامة..".

فقيدنا والدكتور منصور فهمي الأمين العام لمجمع اللغة العربية بالقاهرة

كان دأب فقيدنا أن يعقب على كثير مما كان ينشر في مجلة مجمع اللغة العربية بالقاهرة حول المسائل اللغوية، فكتب إليه الأمين العام للمجمع القاهري الدكتور منصور فهمي؛ في كانون الأول من عام 1949 يقول في رسالة إليه: "وإني لأشك أن إخواننا في المجمع سيجدون أكبر الفوائد في بحوثكم القيمة وتوجيهاتكم الطيبة، والله أسأل أن يمدّ في نشاطكم المبارك لخدمة العلم، وأما اقتراحكم الخاص بالنسب إلى كلمة . كيمياء . فقد استعرضت لجنة الأصول ما كتبتموه في شأنها، وما جاء في بحث الأستاذ الكرمل، ومانصت عليه المعجمات القديمة ورأت أنه يجوز في النسب إليها إثبات الهمزة وقلبها واواً وترى أن القلب أولى".

ولفقيدنا مقالات بعنوان (نظرة في مجلة فؤاد الأول للغة العربية في مصر) كان يعقب فيها على ما ينشر في المجلة المذكورة. ومما جاء من ذلك في جزء أيار وحزيران من عام 1942 قوله: "أصدر مجمع فؤاد الأول للغة العربية أربعة مجلدات في مجلته..". ثم قال: "أنعمت النظر في ألفاظ علم الأحياء التي نُشرت في المجلدات في مجلة مجمع فؤاد الأول، وفيه ما يُعدّ من العلوم الزراعية الداخلة في نطاق اختصاصي، فألفت فيها هناتٍ يجب الإشارة إليها، ومصطلحات أعتقد أن غيرها أجود منها، وهاكم بعضها..". ومضى يعقب فيختار مثلاً لفظ . علم الحياة . على . علم الأحياء . في ترجمة (بيولوجيا)، ويؤثر لفظي (الانحطاط والدناية) على (النكس والتكس)، وهكذا يستحب لفظ (الطاقة) على (المقدرة أو الاقتدار أو النشاط) ترجمة للفظ الفرنسي(energie) .

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

كما عقب في جزء تموز وآب عام 1942 من مجلة المجمع العلمي العربي أو جزء جمادى الآخرة ورجب سنة 1361 للهجرة، على لفظ (الجديلة) أو (العش) بيتاً للدجاج فأثر (الخُم). وعقب على ألفاظ كثيرة من هذا القبيل، في نحو خمس عشرة صفحة من صفحات المجلة.

وهكذا فعل في مقالٍ له نشر في جزء أيلول وتشرين الأول عام 1942 للميلاد، أو شعبان ورمضان سنة 1361 للهجرة، فعقب على ما أسموه الحيوانات (المشقوقات اليد) فأثر على هذا اللفظ (الظُلْفَيَات)، وما أسموه (الخُفَاشِيَّات) فجعل الصواب (مجنحات اليد)، وعلى ما أسموه (الحافريَّات) فجعل الصواب (مفردات الأصابع)، ومضى يعقب نحو ذلك في سبع صفحات من المجلة.

وكذا الأمر في مقال له في جزء ك2 وشباط 1943 وهو جزء ذي الحجة سنة 1363 والمحرم 1364، ومما قاله فيه: "ومما يُتْلَج الصدر أن المجمع . القاهري . لم يتعصب لبعض المصطلحات المرجوحة التي نبهته إليها في هذا البحث فعُدَّ قسماً منها على حسب ما اشرت إليه..."

فقيدنا والعلامة المعروف الدكتور أحمد زكي

كتب الدكتور أحمد زكي في جريدة الشعب القاهرية، بتاريخ الثامن من آذار عام 1958، عند صدور الطبعة الثانية من معجم فقيدنا الزراعي، مقالاً بعنوان . مجمع دمشق ومجمع القاهرة، عالم من دمشق جدير بالتنويه . جاء فيه: "...وعالم قح هو أحد علمائهم، وهو في علم الحياة أحسبه أوسع علمائهم علماً باللغة، وهو على كل حال عالم فرد فذ في ذاته، غير مقارنٍ بغيره ولا منسوب، فهذا العالم الأحيائي جمع وحده شيئاً كثيراً من مصطلحات علم الحياة وجمعها في معجم، وصفه بأنه معجم صغير، فبلغ نحواً من ثمانمائة صفحة من القطع غير الصغير، فهذا هو أخونا الأمير مصطفى الشهابي عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة، ونائب رئيس المجمع

العلمي العربي بدمشق..".

فقيدنا الغالي والأديب المفكر المترسل الأستاذ عباس محمود العقاد

كتب الأستاذ الكبير عباس محمود العقاد في مجلّة (الزيت) الظهرانية، في مجلدها الحادي عشر مجلد تموز وآب لعام 1963 مجلد شهر ربيع الأول سنة 1383 للهجرة، بعنوان . كتاب الشهر. كتب الأستاذ الكبير متحدثاً عن معجم المصطلحات الحراجية لفقيدنا، وكان المجمع العلمي العربي قد طبعه عام 1962، كتب يقول: "وليس هذا المعجم، في الواقع بالجديد بالنسبة إلى العالم الباحث، مؤلفه القدير، سواء في الكثير من مفرداته، أو في الطريقة العلمية التي يتوخاها عند نقل المصطلحات أو تعريبها أو وضعها، بما هو معروف عنه، من سعة المعرفة بعلمه وفرط الغيرة على لغته وحسن التصرف في أدائه لعبارته، وقد أطلعنا على هذه الطريقة في معجمه السابق للألفاظ الزراعية بالفرنسية والعربية، على شيء من تفصيلاتها التي يعرضها للمناقشة في جلسات المجمع اللغوي، وهو علّم من أعلامه النابهين الذين يحضونه أكبر العون في علم النبات خاصة، وفي غيره من العلوم على الإجمال".

ومضى الأستاذ العقاد في مقاله فخلص إلى قوله: "وليس لنا أن نحكم على المعجم من ناحيته العلمية النباتية، وإن كنا نعرف راحة المؤلف الكبير في علمه، من متابعة المناقشات التي تجري بينه وبين فطاحل علماء النبات، خبراء هذا العلم، في لجان مجلس المجمع وفي جلسات مؤتمرات العامة، ولكننا من الناحية اللغوية نلمس دلائل الكفاية التي يتطلبها تأليف أمثال هذه المعجمات، وتزداد الحاجة إليها، كما ذكرنا في مستهلّ هذا المقال، عاماً بعد عام... وهي كفاية تمهّد للمؤلف الكبير، الاطلاع والمثابرة على المراجعة في أبواب من الثقافة لا تتصل جميعاً بثقافة فنه. ولاشك أنه اطلع يُسعد الحب و الرغبة، إلى جانب الفهم والدراسة، تلك الرغبة التي استمدّها من قدوة أخيه . عارف الشهابي . شهيد القضية العربية الذي قال في إهدائه معجم الألفاظ الزراعية: إنه علّمني أن أحبّ لغتنا الضادية وأن أبذل جهدي في خدمتها..".

فقيدينا والدكتور أمين باشا المعلوف

وقد تحدّث فقيدينا عن الدكتور المعلوف في (جزء أيار وحزيران 1943، وربيع الآخر وجمادى الأولى 1362) من مجلة المجمع العلمي العربي، فقال: " منذ سنة 1908 بدأ الفقيدي ينشر في المقتطف أبحاثه في أسماء الحيوانات، وقد قرأتها بعد بضع سنين.. فأكبرت ما فيها من تحقيق علمي دقيق.. وهذه الأبحاث الثمينة هي التي جمعها المقتطف وطبعها سنة 1932، فكان منها معجم الحيوان ومنذ 1924 بدأ الفقيدي الكريم يرسلني من بغداد ثم توشجت عرى الصداقة بيننا، واجتمع لديّ من رسائله جملة حوت أبحاثاً لغوية علمية وملاحظات صائبة على كثير من غلطات الكتاب والمؤلفين وأصحاب المعجمات الأعجمية العربية، ولم يقتصر في تنقيباته وتحقيقاته على الألفاظ العربية المتعلقة بالحيوانات، بل تناول بالبحث والتنقيح اصطلاحات علم النبات فنشر منها في المجلدين السابع والثامن من مجلة المجمع العلمي العربي عدداً يعبّر العارفون من أجلّ الاصطلاحات النباتية وأدقّها.. ومما سمت إليه همته أيضاً ألفاظ كثيرة من النجوم الثوابت... وانتهى به درس هذه الألفاظ إلى وضع معجم فلكي إنكليزي عربي طبعه سنة 1935... ولقد كان رحمه الله من أصدق الناس ووطنية وأسماهم أخلاقاً وأخلصهم للقضية العربية... خدم بلاد العرب في الجيش المصري وفي الثورة العربية وفي الجيش العراقي، وخدم لغة الضاد في جميع أدوار حياته، فكان في كل ذلك نعم الخادم ونعم الصادق الأمين".

فقيدينا والأب العلامة أنستاس ماري الكرملّي

وقد جاء في جزء مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق لشهري تشرين الثاني وكانون الأول من عام 1943، الموافق لشهري ذي القعدة وذو الحجة من سنة 1362 للهجرة، مقال لفقيدينا جاء فيه: "نشرت، في مجلة مجمعنا، في باب الأنباء والآراء من الجزء التاسع والعاشر، كلمة للعلامة الأب أنستاس ماري الكرملّي بعنوان . تصحيحات لأغلاط العلامة الشهابي، كل ما فيها أنه لا يوافقني على كثير مما خطّأت به مجمع فؤاد الأول في سلسلة مقالاتي التي عنوانها . نظرة

في مجلة مجمع فؤاد الأول . وعسى أن ينشر الأب المحترم رأيه فيما لا يوافقني عليه لأري ويرى قراء مجلتنا هذه أننا المخطيء أم المخطيء الأب المحترم".

فقدنا الغالي والقضية العربية، موقفه من القومية العربية

كان لفقيدنا القدم السابقة الفارعة في الدعوة إلى القومية العربية، وله في هذا المضمار قدح المعلى. ويبدو ذلك جلياً في انتسابه إلى بعض الجمعيات العربية العلنية منها والسرية، التي قامت منذ أوائل القرن العشرين، في كل من دمشق والآستانة. وقد نهج في ذلك نهج أخيه الشهيد الأمير عارف الشهابي الذي بذل الروح فاستشهد في سبيل الدعوة إليها. ولكن فقيدنا جرى في هذا المضمار مجرى المتفهم المتدبر الذي يتلمس الأمر من مظائه ويبتغيه من معالمه، فلم يسع في ذلك سعي الغاضب الثائر المتأجج. وتجلّى ذلك واضحاً في انتهاجه نهج السفارة بين إخوانه الوطنيين والحكام الفرنسيين، ونصحه لهؤلاء بالاقلاع عن العنف، والإنصاف في ابتغاء مصلحة الاستعمار، والتطلع إلى يوم لا بد فيه من استقلال البلاد ونزوح المستعمرين.

ولم يخف فقيدنا عداءه للاستعمار والمستعمرين وكان يرى أن معظم الحروب الحديثة يومئذ كانت بسبب ذلك، كما أوضح هذا في كتابه . الاستعمار . الذي حمل فيه على الاستعمار، وكشف عن زيف نظرياته، وطعن فيه وشّع عليه، وأقام البرهان علي ما ينطوي عليه من سيئات تعود بأقبح الهنات والمضار على المجتمع البشري.

فقدنا ومفهوم العروبة والجامعة العربية

وفي تحديد المنتمين إلى العروبة كان لفقيدنا رأي في ذلك يتلخص بأن العربي هو من تكلم العربية وأراد أن يكون عربياً. وقد قام حول ذلك جدل طويل بينه وبين رؤاد العروبة الآخرين. وقد تحدث فقيدنا عن القومية العربية وتاريخها وقوامها ومراميها في محاضرات ألقاها في معهد

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

البحوث والدراسات العربية العليا بالقاهرة، وهو من مؤسسات جامعة الدول العربية، وقد قام المعهد بطبع هذه المحاضرات عام 1959.

وعمد فقيدنا، نهوضاً بكيان العروبة، إلى الدعوة لتأسيس جامعة الدول العربية على أن يبدأ باتحاد الدول العربية ثم يتدرج الاتحاد إلى الوحدة وأعلن عن رايه هذا في مقال له نشرته جريدة الأهرام العربية، قبل نحو خمسة عشر عاماً من تأسيس جامعة الدول العربية.

وكان فقيدنا يؤثر أن ينصرف العرب إلى الدعوة إلى ما ينهض ببلادهم من انتظام ألفتهم واتصال حبل شملهم، والتجافي عن الدعوة إلى مبادئ مستوردة، كالدعوة إلى ما يسمونه بـ (الإنسانية الشاملة) هذه الدعوة التي ينادي بها الغربيون ليستميلوا إليهم الشعوب الضعيفة، وهي دعوة جذيرة أن تصدر عن الشعوب المستقلة القوية، دون الشعوب التي قصارى جهدها أن تبتغي استقلالها وتكافح دونه، لاسيما أن معظم الشعوب الغربية إنما تنزع إلى الاستمساك بمبادئ القومية المتطرفة التي تجرّها إلى الأثرة والغطرسة والنتيه والشموخ وتغريها بالاستعمار .

فقيدنا والمواءمة بين القومية العربية والدين الإسلامي

وكان فقيدنا يؤمن بالرحم الشابكة بين القومية العربية والدين الإسلامي، وأن القومية العربية مدينة بنهوضها وتألقها للدين الإسلامي لاسيما في مطلع عهودها وفجر تاريخها، ولايمنع ذلك من أن تنهض العروبة في عصرنا على مبادئ قومية تجمع بين مسلمي العرب ومسيحييهم والمستعربين .

وقد تحدّث فقيدنا في كتابه (القومية العربية) فأوضح أن القومية العربية ليست صيغة ولا مذهباً محدوداً قوامه الأثرة والتعصب والبغضاء، بل هي فلسفة اجتماعية مثالية بناءه تقدّمية تدعو كل عربي إلى محبة أمته العربية ووطنه العربي، وإلى الاعتزاز بماضي هذه الأمة، وإلى العمل التقدّمي لحاضرها ومستقبلها، كما تدعو إلى محبة الإنسانية، وإلى خير البشرية، وإلى حق كل

شعب على الأرض في تقرير مصيره.

شمائل الفقيد وخلائقه

ذراً الله فقيدنا وخلقه خلقاً سوياً فكان قوي البنية شديد الأسر مُدمج الخلق طويل القامة أشقر الشعر أشهل العينين حاد البصر قصير الرأس متسع الجبهة دقيق العظام صلب العضل مستقيم الأنف..

وكان صادق العزم ثابت العقد راسخ العزيمة ماضي الصريمة لطيف الحسّ رحب الصدر واسع العلم مُرهف الذهن دقيق الفهم يقظ الفؤاد.

وقد شهد له صحبه ببعد الهمة ورفعة الأهواء وطموح النفس وخطورة المسعى، والترفع عن الدنيا والكف عن الغواية والخفض من الغلواء.

وقد ورث من أجداده ما يلزم مناصب الحكم من المناقب كالصدق فلا يجري لسانه بغير الحق، والمناصحة فلا يشير إلا بما هو أجمل في السمعة وأحمد في العقبي، والثقة بمن هو أهل للثقة يُفضى إليه بالسر ويخلد إلى رأيه وتدبيره، والإغضاء عن الخطأ والتجاوز عن الهنات وتناسي مافات من الذنب، وتلقّي الإساءة بالحلم.

هذا إلى الوداعة والتواضع وملازمة الاستقامة والنتزه عن مظانّ الزور، لا يثبت في ذلك لومة لائم.

ذلك فضلاً عما عرف عنه من طيب الأحذوثة وجمال السمعة والترفع عن حب المال والركون إليه.

وقد اشتهر بهذا كله فيما تبوأ من مناصب الدولة الرفيعة خلال ثلاثين عاماً، وعاش حياته

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

لايملك إلاّ الدار التي كان يسكنها في جبل قاسيون بدمشق، هذه المدينة التي كلف بحبها وأوصى أن يُدفن في تربتها.

ولا غرابة لمن يتصف بهذه المكارم أن يكون بين أقرانه نابِه الذكر طائر العيت يُرمى بالأبصار وتمتد إليه الأعناق، وقد مهّد ذلك له القيام بأعمال اتسمت بالإصلاح والعمران.

نعي الفقيد

نُعي فقيدنا في مجمع اللغة العربية عصر يوم الاثنين الثالث عشر من شهر أيار عام 1968 للميلاد، الموافق للخامس عشر من صفر سنة 1388 للهجرة، فاستيقظت دمشق صباح نعيه تبكي مكارمه وعلمه وغيرته على العربية، وتوافد كبار القوم من علماء وقادة فكر ورجال دولة على داره ينهضون بواجب التعزية لأسرته وصحبه أعضاء مجمع دمشق.

وقد مشّت دمشق بعلمائها وأعلامها وأعيانها وأفاضلها ومشاهيرها وفحولها وراء نعش الفقيد بموكب مهيب إلى مثواه الأخير، في جبل قاسيون مثوى فقيدنا الغالي الوجيه الخطير العظيم الشأن البسيط الجاه الرفيع الدرجة والمنزلة.

وقد وقف أمام هذا الجمع الحاشد الأمين العام لمجمع اللغة العربية بدمشق، الدكتور عدنان الخطيب، رحمه الله، يرثيه وينوّه بعلمه وفضله ومحامده ومآثره، مردّداً قوله في الشذرات "والتفت إلى دمشق فإذا بها غرقى في خضمّ أخضر كأنها ياقوتة في نثير من الزمرد، والجامع الأموي يبرز عظيماً جبّاراً بمآذنه الشاهقة وقببه العالية".

هناك أقيم قبر فقيدنا العالي وكتب عليه بوصيّة منه بيت من نظمه يقول فيه.

أمّ اللغات قضيت العمر أخدمها فهي الشفيعه في غفران ذلّاتي

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

مراجع البحث

1. مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق (الجزء الخاص بشهري تموز وآب عام/1941، الموافق لرجب وشعبان سنة 1360 للهجرة).
2. مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق (الجزء الخاص بشهري تشرين الثاني وكانون الأول عام 1942، الموافق لشهري شوال وذو القعدة سنة 1361 للهجرة).
3. مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق (الجزء الخاص بأذار ونيسان عام 1944، الموافق لشهري ربيع الأول والآخر سنة 1363 للهجرة).
4. مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق (الجزء الخاص بأيار وحزيران عام 1944، الموافق لجمادى الأولى والآخرة سنة 1363 للهجرة).
5. مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق (الجزء الخاص بأيلول وتشرين الأول عام 1945).
6. مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق (الجزء الخاص بشهر كانون الثاني عام 1993).
7. مجلة مجمع فؤاد الأول للغة العربية بمصر (الجزء الخاص بأيار وحزيران عام 1942).
8. مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق (الجزء الخاص بشهري تموز وآب عام 1942).
9. مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق (الجزء الخاص بشهري ايلول وتشرين الأول عام 1942).
10. مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق (الجزء الخاص بشهري أيار وحزيران عام 1943).
11. مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق (الجزء الخاص بشهر تشرين الثاني وكانون الأول عام 1943).
12. مجلة المجمع العلمي العربي بدمشق (الجزء الخاص بشهر أيار عام 1968 للميلاد وشهر صفر سنة 1388 للهجرة).

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

التربية على حقوق الإنسان في التراث العربي

أ.د. محمود أحمد السيد

نحاول في هذا البحث أن نبين أهمية التربية على حقوق الإنسان وأن نوضح مفهوم إحياء التراث، وأن نقدّم نماذج من التربية على حقوق الإنسان في تراثنا العربي، وأن نتوقف عند ظاهرتي الإيثار وأُسنّة الأشياء على أنها سمتان بارزتان من سمات هذا التراث.

أولاً: أهمية التربية على حقوق الإنسان

على الرغم من أن الإنسان في عالمنا المعاصر اكتشف الكواكب في كبد السماء، وسبر أغوار المحيطات، وعلى الرغم من الجهود المبذولة في مجال حقوق الإنسان على مختلف الصعد الوطنية والإقليمية والدولية من أجل حماية حقوق الإنسان وترسيخها في منأى عن أي تمييز، وعلى الرغم من أن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ينص على وجوب توجيه التربية والتعليم إلى الإنماء الكامل للشخصية الإنسانية والإحساس بكرامتها وإلى توطيد احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية وتمكين كل شخص من الإسهام بدور نافع في مجتمع حر، وتوثيق أواصر التفاهم والتسامح والصداقة بين جميع الأمم ومختلف الفئات السلافية أو الأثنية أو الدينية، ودعم الأنشطة التي تقوم بها الأمم المتحدة من أجل صيانة السلام.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

فإن ما نلاحظه على الساحة الدولية يشير إلى أن الإنسان لم يستطع أن يعيش على الأرض إنساناً تتمثل فيه القيم الإنسانية وتتجسد في سلوكاته ممارسة وأداءً، إذ ما يزال الآلاف والآلاف من البشر في مختلف بقاع الدنيا تنتهك حقوقهم بكل بشاعة وصفاقة: قتلاً بالرصاص بسبب التعصب، أو جوعاً بسبب حرمانهم من الغذاء أو الدواء، أو زجاً بهم في غياهب السجون يكابدون شتى أنواع التعذيب، وما تزال الآلاف والآلاف من أخواتنا تنتهك أعراضهم بكل وحشية، وكم من البشر يحظر عليهم التعبير عن معتقداتهم وآرائهم، ويحرمون من حقوقهم في العمل والمسكن وحقوقهم في العدل والمساواة!

ومن هنا كانت التربية على حقوق الإنسان من الأهمية بمكان، لأن هذه التربية تعمل على توعية الإنسان بحقه وعياً كاملاً، ويدفعه هذا الوعي إلى حمايتها والدفاع عنها، ذلك لأن الوعي الصحيح بحقوق الإنسان هو الكفيل بالتأثير على العقليات والسلوك والممارسة السليمة. ومن يتعرف حقوقه يصبح أكثر حرصاً على احترام حقوق غيره، كما أن المعرفة الجماعية لحقوق الإنسان تمثل أضمن درع يقي من مخاطر الانتهاكات.

وإذا كان من الصحيح أن الحروب تبدأ في عقول البشر كما جاء في ديباجة إعلان اليونسكو فإن الخطوة الأولى في مكافحة انتهاكات حقوق الإنسان هي إثارة الوعي بمضمون حقوق الإنسان في عقول البشر وإذا كانت حقوق الإنسان تقوم على ثلاث ركائز.

أولهما: ذات صبغة قانونية ومؤسسية وتشمل جملة الاتفاقيات الدولية والتشريعات الوطنية الضامنة لحقوق الإنسان والمؤسسات الدستورية القضائية والنيابية التي تعود إليها مهمة حماية هذه الحقوق.

وثانيهما: تنظيمات المجتمع المدني الإنسانية منها والسياسية والثقافية والاجتماعية والإعلامية، إذ بقدر ما تكون هذه التنظيمات مبنية على أسس ديمقراطية وتمارس نشاطها اعتماداً على

أساليب وآليات ديمقراطية بقدر ما تمثل قوة ضغط فعالة على مختلف الجهات التي قد تنتهك هذه الحقوق.

ثالثتهما: تتمثل في مدى القدرة على بث ثقافة حقوق الإنسان على أوسع نطاق، ذلك لأن معرفة الإنسان بحقوقه الأساسية مقدمة ضرورية نحو تمسكه بها، وتمسكه بهذه الحقوق هو الشرط الضروري لوقف انتهاكها. وهذه المهمة هي مسؤولية المجتمع، ذلك لأن التربية مسؤولية اجتماعية وشأن مجتمعي.

فإن الركيزة الثالثة المتعلقة بالتربية على حقوق الإنسان تجيء في مقدمة الأولويات التي ينبغي أن تتوجه إليها العناية في عالمنا المعاصر.

ولكن السؤال الذي يمثل أمامنا: هل التربية على حقوق الإنسان موضوع جديد أم أن له في تراثنا العربي حيزاً ومكانة؟

هذا ما سنحاول أن نتعرفه فيما يلي:

ثانياً: إحياء التراث

غني عن البيان أن تراثنا العربي هو ذاكرة الأمة العربية، وهو عبارة عن رؤية الإنسان العربي إلى واقعه ومجتمعه والكون والمستقبل، وهو تراث غني لم يلقَ العناية التي يستحقها منا.

وتراثنا العربي أغنى من أن يحد بمرحلة حضارية واحدة، فمن بابل وآشور، ومن الفراعنة والبابليين وغيرهم من بناء الحضارة القديمة، ومن الديانات السماوية ينحدر إلينا تراث ضخم لم يلقَ ما هو جدير به، وما هو جدير بنا من تمحيص وتدقيق قبل الرفض أو القبول إبان يقظتنا القومية.

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

والفرز والتبويب والتصنيف والتوثيق من المهام الأولية الواجبة، على أن تتلوه مباشرة عملية التقويم التحليلي الأمين والبعيد عن الأهواء العارضة، وأخيراً تجيء عملية من أقدم الواجبات وهي ترشيح أكثر عناصر هذا التراث قدرة على الإسهام في تغيير واقعنا باستخدام المنهج العلمي في التفكير.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا بد من النظر إلى التراث على أنه حياة لا موت، وحركة لا جمود. أليس التراث في بعض جوانبه مجموعة من المثل والقيم والأعمال والمضامين التي نشأت من الماضي القديم وشقت طريقها إلى الماضي القريب، وسافرت إلينا عبر القرون والعصور لتكون خليفتنا وحالنا وكثيراً من مستقبلنا؟

إن علينا أن نأخذ من التراث جزءه العاقل المبدع، ونترك جزءه الآخر الخامل البليد، نأخذ جزءه العاقل المبدع لا لنقف عند مضمونه وفحواه نبدي ونعيد، بل نستخلص منه الشكل كي نملاً مضمون هذا الشكل من عصرنا وحياتنا وخبراتنا.

والواقع ان احياء التراث يعني إعطاءه قيمة وظيفية حاضرة بتحويله إلى مؤثرات فاعلة في حياتنا المعاصرة وفي بناء المستقبل الذي ننشده.

إن إحياء التراث لا يعني تقليده، ولا أن نعود بحاضرنا ومستقبلنا فنصبهما في قوالب الأمس البعيد، ولكنه يعني أن نبصر جذور غدنا الذي نريده مشرقاً في الصفحات المشرقة من التراث، وأن نجعل العدل الاجتماعي الذي نكافح من أجله الامتداد المتطور لحلم اسلافنا بسيادة العدل في حياة الإنسان، وأن نجعل قسّمات العقلانية والقومية في تراثنا زاداً طيباً وروحاً ثورية تفعل فعلها في يومنا وغدنا، فبذلك يصبح تراثنا روحاً سارية في ضمير الأمة وعقلها، تصل مراحل تاريخها، وتدفع مسيرة تطورها خطوات وخطوات إلى الأمام، وبذلك وحده يصبح التراث قوة فاعلة وفعالة.

ثالثاً: نماذج من التربية على حقوق الإنسان في التراث العربي

إن جوهر امتنا العربية يقوم على الانفتاح الحضاري الإنساني. من أرضها قامت الفتوحات وعبرها مرت، كما أنها تعرضت لمحن واجتياحات، وبقيت رغم ذلك تقدم للعالم نموذجاً اجتماعياً وإنسانياً يؤكد انفتاح الإنسان على أخيه الإنسان، وظلت تحمل رؤية الحياة المعطاء رؤية الأخوة الإنسانية.

اخترعت أمتنا الأحرف الأبجدية وقدمتها للعالم، وبعد أن شقت البحار ناشرة الثقافة، وبعد أن نشأت في رباها أول الشرائع بدءاً بشرية حمورابي وانتهاءً بشرائع السماء، لا نستغرب بعد ذلك ما يقوله "توينبي". "إن لكل إنسان في العالم موطنين: أحدهما مسقط رأسه، والثاني مسقط روحه وجوهره الإنساني" ويعني به بيئة أمتنا الحضارية.

وليس عجباً أن تكون الرسائل السماوية التي اسهمت في النمو بالإنسان إلى ذرا الإنسانية السمحة قد وجدت في هذه البيئة الأرض الخصبة لنموها وانتشارها في العالم، لأنها في توقها الإنساني التوحيدي لامست روح هذه الأمة، روح هذا الوجود الحضاري، فوجد فيها تعبيراً عن أشواقه ومثله ونزعتة الإنسان، فحملها وبشر به العالم.

ومن يلق نظرة على تراثنا العربي يجده زاخراً بنماذج من التربية على حقوق الإنسان حفاظاً وصوناً واحتراماً، ويجيء في مقدمتها حلف الفضول: إذ اعتاد تجار قريش أكل أموال الناس بالباطل، وقد حدث لرجل يمني أن باع سلعة إلى واحد من بني سهم من قريش، فماطل في دفع الثمن حتى يئس، فاعتلى اليمني مكاناً مرتفعاً وقريش في مجالسها حول الكعبة، ورفع صوته يشكو ظلامته، فمشت قريش بعضها إلى بعض يحركها بنو هاشم، واجتمعت عدة بطون في دار الندوة واتفقوا على انصاف المظلوم من الظالم، وساروا إلى دار عبد الله بن جدعان، وتحالفوا هناك على إباء الضيم وهجر العار وأداء الحق، فسمي "حلف الفضول".

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

وروي أن الرسول (ص) شهد حلف الفضول في دار عبد الله بن جدعان قبل نزول الوحي عليه، وقال بعد ذلك "والذي نفسي بيده لقد شهدت في الجاهلية حلفاً يعني حلف الفضول، أما لو دعيت إليه اليوم لأجبت".

ومن المعروف أن العرب في جاهليتهم كانت تستبد بهم أهواؤهم، وأن حقوق الإنسان لم تكن مصونة. ويمكننا أن نتصور حالهم قبل الدعوة الإسلامية من قول جعفر بن أبي طالب للنجاشي ملك الحبشة يوم أن هاجر إليها مع نفر من رفاقه، إذ قال جعفر عليه السلام مخاطباً النجاشي الذي استفسر منه عن الدين الجديد: "أيها الملك كنا قوماً أهل جاهلية، نعبد الأصنام ونأكل الميتة، ونأتي الفواحش، ونقطع الأرحام، ونسيء إلى الجوار، ويأكل القوي منها الضعيف، فكنا على ذلك حتى بعث الله إلينا رسولاً منا، نعرف نسبه وصدقه وأمانته وعفافه، فدعانا إلى الله لنعبده ونوحده، ونخلع ما كنا نعبد نحن وآباؤنا من دونه من الحجارة والأوثان، وأمرنا بصدق الحديث وأداء الأمانة، وصلة الرحم وحسن الجوار والكف عن المحارم والدماء، ونهانا عن الفواحش وقول الزور وأكل مال اليتيم وقذف المحصنات، وأمرنا أن نعبد الله وحده لا نشرك به شيئاً، وأمرنا بالصلاة والزكاة والصيام، فصدقناه وآمنا به واتبعناه على ما جاء به من الله، فعبدنا الله وحده فلم نشرك به شيئاً، وحرمنا ما حرم الله علينا، وأحللنا ما أحله الله لنا، فعدا علينا قومنا، فعذبونا وفتنونا عن ديننا ليردونا إلى عبادة الأوثان عن عبادة الله، وأن نستحل ما كنا نستحل من الخبائث".

لقد عملت ثورة الإسلام على تحرير العبيد وتحرير المرأة، والقضاء على الاستغلال، وحققت المساواة بين البشر جميعاً في الحقوق والواجبات، إذ كانت المساجد مدارس يؤمها جميع الناس من مختلف الألوان والأجناس، وبعض الذين يحاضرون لم يكونوا من العرب ولا من اللون الأبيض. والذين أقاموا صرح الحضارة العربية لم يكونوا من جنس واحد. وعلى الرغم من ذلك ظهر نتاج غير العرب منهم باللغة العربية وكان عطاؤهم الثر في إطار العروبة وقيمها البناءة، وكانت حضارتنا أول من طبق مبدأ مجانية التعليم والإزاميته معاً، فالعلم فرض على كل مسلم

ومسلمة، وليس ثمة استثناء بين فرد وآخر في نيل هذا الحق.

وهاهي ذي باقية من المواقف الإنسانية الخالدة في تراثنا العربي:

في غزوة الطائف سنة ثمان للهجرة، حاصر المسلمون حصن الطائف عدة أيام، ونادى منادي رسول الله (ص): "أيما عبد نزل من الحصن وخرج إلينا فهو حر" وما أن سمع العبيد أجراس الخلاص تأذن بمجيء الحرية حتى سارع العديد منهم إلى الخروج من سجن المجتمع الطبقي ولادوا بشمس الحرية والمساواة".

نزلوا من أسوار الطائف، وهبطوا إلى معسكر الكادحين، فأعتقهم رسول الله ودفع كلاً منهم إلى رجل من المسلمين يموّنه، وارتحل الرسول فرحاً لأنه حقق أمنيته. هو لم يفتح الطائف، لكنه حرر العبيد، وشرع يقول: لا إله إلا الله وحده، صدق وعده، ونصر عبده، وهزم الأحزاب وحده.

وإذا كانت الثورة قد انضم إليها أناس من فئات مختلفة، بعضهم موسرون يمتلكون عبيداً فإن الرسول حث المؤمنين من أنصار الثورة على عتق العبيد بشتى الطرق، وأمر بإطعام العبد وكسوته طبقاً لحالة مالكه، وأوجب حسن معاملته، وحظر ضربه ومنع إذلاله لعبوديته، وقال: "العبيد إخوانكم" ثم ضرب المثل بنفسه فأعتق مذنّباً كان بمكة عبده زيد بن حارثة وتبنّاه، وحذا الآخرون حذوه فعولج الرق من منبعه: الفقر والدين.

ثم التفت إلى إلغاء رافد العبودية نتيجة الحرب والأسر، واستطاعت الثورة أن تحقق أحد أهدافها في القضاء على انقسام المجتمع إلى أحرار وعبيد داخل الشعب الواحد قبل أن تتدلع نيران الحرب الأهلية الأمريكية بما يزيد على اثني عشر قرناً.

وحت الإسلام على حسن تربية الأمة وعتقها والزواج منها. كان لعبد الله بن رواحة أمة سوداء، غضب عليها فلطمها، ثم فزع، فأتى النبي فأخبره بخبرها، فقال له النبي: ما هي يا عبد

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

الله؟ قال: يا رسول الله هي تصوم وتصلي وتحسن الوضوء، وتشهد أن لا إله إلا الله وأنتك رسول الله "فقال: هذه مؤمنة، فقال عبد الله: فوالذي بعثك بالحق لا اعتقنها ولأتزوجنها" ففعل.

قضت الرسالة الاسلامية على التمييز بسبب اللون أو العنصر. كان من بين زعماء الثورة بلال الحبشي وسلمان الفارسي وصهيب الرومي وعمّار العربي فلا تمييز بسبب الانتماء القومي أو الانحدار العنصري، وأصبح سلمان الفارسي أميراً على المدائن، وعمار بن ياسر أميراً على الكوفة بعد أن دخلت الثورة إلى أرض العراق.

كل المسلمين متكافئون، كل الثوار متساوون، هم جميعاً متحدون، لا فرق في ذلك بين الرومي والعربي والحبشي والفارسي، ولا فرق بين الحرّ والعبد والشریف والوضيع، كلهم أبناء آدم ينصهرون في بوتقة واحدة "ياأيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وانثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إن أكرمكم عند الله اتقاكم".

وها هو ذا النبي (ص) يختم وصاياه في خطبة الوداع: "أيها الناس، إن ريكم واحد، وإن أباكم واحد، كلكم لآدم، وآدم من تراب، إن أكرمكم عند الله أتقاكم، ليس لعربي على عجمي فضل إلا بالتقوى.

. في غزوة مؤتة أوصى الرسول (ص) أصحابه قائلاً: "أوصيكم بتقوى الله ومن معكم من المسلمين خيراً، اغزوا باسم الله وفي سبيل الله من كفر بالله، لا تغدروا ولا تغلوا "الغلول: السرقة"، ولا تقتلوا وليداً ولا امرأة ولا كبيراً فانياً، ولا منعزلاً بصومعته، ولا تقربوا نخلًا ولا تقطعوا شجراً، ولا تهدموا بناءً".

ولكم نستقي من هذه الوصية دروساً وعبراً في الحفاظ على حقوق الانسان أياً كان وصون البيئة وحمايتها. وفي خلافة علي كرم الله وجهه أمر رجاله في الحرب أن يلتزموا بما يلي: لا تنتهكوا سترًا، ولا تدخلوا دارًا، ولا تهيجوا امرأة بأذى". وكان من سيرة علي ألا يقتل مدبراً ولا يجهز

على جريح، ولا يكشف سترًا، ولا يأخذ مالا.

وجاء في تراثنا العربي أنه لا عذر في غدر.

- إن معيار التمايز بين الحضارات إنما يقوم على مدى احترام إنسانية الإنسان والحفاظ على حقوقه وكرامته، والنموذج التالي يوضح كيف أن التربية الإسلامية سمت بالإنسان وبوأته المكانة التي هو جدير بها. فلقد غضب أبو ذر الصحابي الجليل من بلال الحبشي العبد الأسود، وتطور النزاع بينهما إلى أن أخذت أبا ذر الحدة، فقال لبلال: يابن السوداء، فشكاه بلال إلى النبي، فقال لأبي ذر: أعيرته بأمه، إنك أمرؤ فيك جاهلية، فقال أبو ذر: على ساعتني هذه من كبر السن، فقال له الرسول: نعم هم اخوانكم، فندم أبو ذر وتاب حتى إنه أمر بلالاً أن يطأ على وجهه مبالغة في الندم والتوبة. وكلنا يعلم مكانة أبي ذر عند رسول الله وعنه يقول: ما أقلت الغبراء ولا أظلت الخضراء أصدق لهجة منك يا أبا ذر. وعلى الرغم من ذلك لم يجامله، إذ لا تمايز بين الناس بسبب اللون أو العنصر.

وفي عهد الخليفة العادل عمر بن عبد العزيز شكت جارية سوداء تسمى "فرتونة" إلى الخليفة أن لها حائطاً قصيراً يقتحم منه عليها فيسرق دجاجها، فأرسل عمر فوراً إليها يخبرها أنه أرسل إلى والي مصر يطلب إليه أن يصلح لها حائطها، ويحصن لها بيتها.

فلما وصله الكتاب ركب بنفسه إلى الجيزة يسأل عن فرتونة حتى عثر على محلها فإذا هي سوداء مسكينة، فأعلمها بما كتب به الخليفة، وحصن لها بيتها.

أين هذه المواقف الخالدة مما نلاحظ في حضارتنا المعاصرة من التميز العنصري والاضطهاد العرقي في أمريكا نفسها: لقد أقامت الولايات المتحدة الأمريكية تمثال الحرية في نيويورك وقد كتب تحته " أعطونا جماهيركم المتعبة الفقيرة التواقفة إلى أن تتنفس الحرية، ابعثوا إليّ بنفائة شاطئكم المزدحم أولئك الذين لا مأوى لهم ولا وطن، فما أنا ذا أرفع مشعلي قرب الباب الذهبي"

كلمات رائعة نظرياً. أما الواقع العملي فيخالف ذلك وبالألف!

- نموذج آخر يدل على سمو التربية العربية الإسلامية وتميزها عن غيرها، فلقد روي أن قريشاً أهمهم شأن المرأة المخزومية التي سرقت، فقالوا: من يكلم فيها رسول الله؟ فقالوا: من يجترئ عليه إلا أسامة بن زيد حب رسول الله؟ فكلمه أسامة، فقال له الرسول: "إنما أهلك الذين من قبلكم أنهم كانوا إذا سرق فيهم الشريف تركوه، وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد، وأيم الله، لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطعت يدها.

وهل يمكننا أن ننسى موقف الإمام عليّ كرم الله وجهه عندما عاتب الخليفة الفاروق على تكريمه له يوم أن قدم واليهودي إلى المحاكمة، وأراد الخليفة أن يرحب به ويكرمه قائلاً: اجلس يا أبا الحسن" فاكفهر وجهه. وعندما انتهت المحاكمة قال له الخليفة الفاروق: ما لك يا أبا الحسن أراك مكفهر الوجه فأجابه عليّ: ولم تتأديني بأبي الحسن، هلا قلت: أقبل يا علي، فأنا واليهودي على قدم المساواة أمام القانون، فقال له عمر: بأبي أنتم أهل البيت، بكم أخرجنا الله من الظلمات إلى النور.

وهل يمكننا أن ننسى قوله عمر المشهورة: متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحراراً، وذلك عندما وقف إلى جانب المصري الذي ضربه ابن عمرو بن العاص لأنه سبقه في سباق فأمره عمر أن يضرب "ابن الأكرمين" الذي استغل نفوذ والده.

ولقد جسد بموقفه من جبلة بن الأيهم الذروة في حقوق الإنسان، إذ بعد أن أعلن ابن الأيهم وهو ملوك الغساسنة في الشام إسلامه قدم إلى الحجاز فرحب به الخليفة الفاروق واصطحبه معه إلى الحج. وفي أثناء الطواف حول الكعبة يدوس رجل من بني فزاره إزاره فيغضب ويرفع يده ويهشم له أنفه، ويشكوه الفزاري إلى عمر فيطلب إليه أن يرضي الرجل أو يقيده فيه وكيف يقيده؟ يأمر بهشم أنفه كما فعل هو بغيره. ويحتج جبلة مستكراً هذه المعاملة قائلاً: وكيف ذاك يأمر

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

المؤمنين وهو سوقة وأنا ملك. فيجيبه عمر بهدوء: دع عنك هذا، إن الإسلام قد جمعك وإياه فليس تفضله إلا بالتقوى والعافية. ويدور بين الرجلين حوار حاد قصير، ويرى جبلة الصدق والتصميم من عمر فيطلب منه مهلة إلى الغد، ينظر في أمره ليلته تلك، ويوافق عمر خشية الفتنة، وما أن ينام الناس ويهدؤوا حتى يتحمل جبلة بخيله ورواحله إلى الشام ومنها إلى القسطنطينية إلى هرقل ينشد لنفسه ولعرشه الثبات والبقاء.

تجربة عنيفة فيها أكثر من فكرة ومن حادثة: عنفوان الجاهلية، مفهوم البدوي عن الكرامة، سورة الانفعال التي تحدد المواقف، معظم المواقف، الارتداء في أحضان الأجنبي، بل تحت أقدامه حفاظاً على تاج وجاه ونعمة، الغربة القاتلة، الندم المر، الحنين إلى الجذور القومية... إلخ.

. من نتائج التربية العربية الإسلامية في مجال حقوق الإنسان المواخاة بين المهاجرين والأنصار، فالمهاجرون قوم تركوا في سبيل الله أموالهم وأراضيهم، فقدموا إلى المدينة وهم لا يملكون من حطام الدنيا شيئاً، والأنصار مستقرون في بيوتهم وأموالهم بين أيديهم، فليلتفت كل منهم إلى أخيه من المهاجرين، وليفتح له بيته، وليقتسم معه سراء الحياة وضراءها. لم يفعل ذلك أحد من الأنصار وهو مستاء، بل كان يشعر بالسرور والارتياح، وهو ينشد رضا الله، وكان كل منهم يتسابق إلى تقديم العون إلى أخيه بكل حماسة واندفاع وإيمان "لا يؤمن أحدكم حتى يحب لأخيه ما يحبه لنفسه".

. من المواقف الرائعة للتربية على حقوق الإنسان في تربيتنا العربية أن يتسم الإنسان بالموضوعية واحترام حقوق الآخر وهو في ذروة مواقف الغضب. إذ هنا يتجلى الإنسان الإنسان، فما هو ذا الرسول (ص) بعد فتح مكة يقف من المشركين الذي آذوه وشتموه وأخرجوه من دياره موقفاً مثالياً، فقد قال لهم:

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

يامعشر قريش ما تظنون أنني فاعل بكم؟ قالوا: خيراً، أخ كريم وابن أخ كريم، فقال رسول الله: اليوم أقول لكم ما قال أخي يوسف من قبل لا تثريب عليكم، اليوم يغفر الله لكم وهو أرحم الراحمين، اذهبوا فانتم الطلقاء".

وعندما دخل الخليفة الفاروق إلى القدس فاتحاً عامل سكانها بمنتهى التسامح والعفو. ولا يمكننا أن ننسى أيضاً موقف صلاح الدين الأيوبي من أعدائه عندما فتح بيت المقدس، فقد ذبح هؤلاء في داخل المسجد الأقصى سبعين ألفاً من الأئمة والعباد والنساء والأطفال، وبعد دخول صلاح الدين فاتحاً بعد تلك المجزرة عامل مرتكبيها معاملة إنسانية حيث بذل لهم الأمان على أنفسهم وأموالهم، وسمح لهم بالخروج لقاء مبلغ قليل يدفعه المقتدرون منهم، وأعطاهم مهلة أربعين يوماً للخروج.

ويذكر الغربيون أنفسهم عن صلاح الدين أنه عندما بلغه مرض ريتشارد قلب الأسد أكبر قواد الحملات الصليبية وأشجعهم، أرسل إليه صلاح الدين طبيبه الخاص يحمل إليه العلاج والفواكه، هذا والحرب بينهما مستعرة وجيشاهما في صراع.

ومن القيم التي عززتها التربية على حقوق الإنسان في تراثنا العربي في أثناء ممارسة مهنة الطب أن يكون الطبيب أميناً في الحفاظ على الأرواح، وألا يصف دواءً قتالاً وألا يعلمه، وأن يعالج عدوه كما يعالج حبيبه بنية صادقة.

وروي أن علياً دعا غلاماً له فلم يجبه فدعاه ثانياً وثالثاً فرآه مضطجعاً فقال: أما تسمع يا غلام؟ قال: نعم، فقال علي: فما حملك على ترك جوابي؟ قال: أمنت عقوبتك فتكاسلت، فقال له: اذهب فأنت حرّ لوجه الله تعالى.

وقيل للأحنف بن قيس: ممن تعلمت حسن الخلق؟ قال: من قيس بن عاصم، بينما هو ذات يوم جالساً في داره إذ جاءته خادم له بسفود "وهي حديدة يشوى بها اللحم: وتسفيد اللحم أي نظمه

في السفود" عليها شواء حار، فنزعت السفود من اللحم، وألقته خلف ظهرها فوقع على ابن له فقتله لوقته، فدهشت الجارية، فقال: لا روع عليك، أنت حرة لوجه الله تعالى.

وقال أبو ذر لغلامه: لم أرسلت الشاة على علف الفرس، قال: أردت أن أغيثك، فقال له: لاجمعن مع الغيث أجراً، أنت حر لوجه الله تعالى.

ورحم الله شاعرنا إذ يقول:

ليست الأحلام في حال الرضا إنما الأحلام في حال الغضب

- ومن المواقف التي نعتز بها في تراثنا العربي أن التربية على حقوق الإنسان أرسدت دعائم السلام، وحققت الأمن والاستقرار لا للمسلمين فحسب، بل لغيرهم من الديانات الأخرى، إذ لم تكن الوظائف تعطى إلا للمستحق الكفي بقطع النظر عن عقيدته ومذهبه، ورأينا كيف أن الطب في العصرين الأموي والعباسي كان يتولاها غير المسلمين من أمثال "ابن ماسوية، وبختيشوع وابن بنان .. إلخ".

ويقول "مارك سايس" في وصف الامبراطورية العربية الإسلامية في عهد الرشيد: "وكان المسيحيون واليهود والوثنيون والمسلمون على السواء يعملون في خدمة الحكومة".

وعلى هذا النحو كانت الحلقات العلمية الشعبية، إذ كان العلماء فيها على قدم المساواة بصرف النظر عن مذاهبهم ودياناتهم. قال خلف بن المثني: "لقد شهدنا عشرة في البصرة يجتمعون في مجلس لا يعرف مثلهم في الدنيا علماً ونباهة وهم: الخليل بن أحمد صاحب النحو "وهو سني"، والحميري الشاعر "وهو شيعي" وصالح بن عبد القدوس "وهو زنديق ثنوي" وسفيان بن مجاشع "وهو خارجي" وبشار بن برد "وهو شعوبي"، وحمام عجرد "وهو زنديق شعوبي"، وابن رأس الجالوت الشاعر "وهو يهودي"، وابن نظير المتكلم "وهو نصراني"، وعمر ابن المؤيد "وهو

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

مجوسي"، وابن سنان الحراني "وهو صابئي".

وكانوا يجتمعون فيتنشّدون الأشعار، ويتناقلون الأخبار، ويتحدثون في جو من الود لا تكاد تعرف منهم أن بينهم هذا الاختلاف الشديد في دياناتهم ومذاهبهم".

وإذا كانت التربية العالمية المعاصرة تهدف إلى ترسيخ احترام الرأي الآخر، فإن حضارتنا العربية الإسلامية كانت سباقة إلى تجسيده عملياً وواقعياً على النحو الذي رأيناه من قبل.

رابعاً الايثار وأنسنة الأشياء

إذ كان شاعرنا المبدع أبو العلاء المعري يقول:

إن شقا يلوح في باطن البرة

نصف بيني وبين الفقير

ومنه استوحى الشاعر القروي هذا المعنى قائلاً:

من حبة القمح اتخذ مثل الندى يامن قصرت عن الندى يمانكا

هي حبة أعطتك سبع سنابل لتجود أنت بحبة لسواكا

حلمت بأن ستصير في خبز القرى فتراقصت للموت نحو رحاكا

وكأنما الشق الذي في وسطها لك قائل نصفي يخص أخاكا

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

فإن التربية العربية الإسلامية قد تجاوزت ذلك إلى الإيثار، ويكاد يكون سمة مميزة في تراثنا العربي انطلاقاً من قوله تعالى: (ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة)

إن النزعة الغيرية التي ربّى عليها محمد تلامذته كانت مضرب المثل في التقاضي والإيثار، فارتفعوا عن أنانيتهم، واندمجوا في جسم المجتمع، وآثر بعضهم بعضاً حتى في أصعب المواقف شدة، فلقد روي عن حذيفة العدوي أنه قال: "كنت أسقي الجند يوم اليرموك، وإذا أنا بابن عم لي بين القتلى فقلت له: أسقيك؟ فأشار إليّ: أن نعم، فإذا رجل آخر يقول: أه، فأشار إليّ ابن عمي أن انطلق واسقه فإذا هو هشام بن العاص، فقلت: أسقيك؟ فأشار أن نعم، فسمع آخر يقول: أه، فأشار إليّ أن انطلق إليه فجنّته، فإذا هو قد مات، فرجعت إلى هشام، فإذا هو قد مات، فرجعت إلى ابن عمي فإذا هو قد مات.

ولقد تجاوزت التربية العربية حقوق الإنسان إلى الحيوان والرفق به، فهي هو ذا عنتره يؤنس فرسه، إذ يقول:

أحدثه إن الحديث من القرى وتكلأ عيني عينه حين يهجع

وفي موضع آخر يصور فرسه في أثناء القتال قائلاً:

فازور من وقع القنا بلبانه وشكا إليّ بعبرة وتحمم

لو كان يدري ما المحاورة اشتكى ولكان لو يدري الكلام مكلمي

وعززت التربية الإسلامية هذا المنحى في الرفق بالحيوان والرحمة به، فقد تدخل هذه الرحمة صاحبها الجنة، قال رسول الله (ص): "بينما رجل يمشي بطريق إذ اشتد عليه العطش، فوجد بئراً فنزل فيها، فشرب، ثم خرج، فإذا كلب يلهث، يأكل الثرى من العطش، فقال الرجل: لقد بلغ هذا الكلب من العطش مثل الذي كان بلغ مني، فنزل البئر فملأ خفه ماءً ثم أمسكه بفيه حتى رقي

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

فسقى الكلب، فشكر الله تعالى له، فغفر له، قالوا: يا رسول الله: وإن لنا في البهائم لأجراً؟ فقال: في كل ذات كبد رطبة أجر"، كما أن القسوة على الحيوان تدخل النار إذ يقول الرسول: "دخلت امرأة النار في هرة ربطتها فلم تطعمها ولم تدعها تأكل من خشاش الأرض".

وإذا كانت أنسنة الحيوان تمثل إحساساً مرهفاً فإنها لتؤكد في الوقت نفسه سمو المشاعر الإنسانية تجاه الكون وما فيه من أحياء، فلنستمع إلى الشاعر أبي فراس يخاطب الحمامة وهو في سجنه يثبها آلامه، ويشكو إليها معاناته إذ يقول:

أيا جارتا ما أنصف الدهر بيننا تعالى أقاسمك الهموم تعالى

ومن مظاهر الأنسنة أنسنة النبات إضافة إلى الحيوان، فهاهو ذا عبد الرحمن الداخل يخاطب شجرة النخيل لدى قدومه إلى الأندلس هرباً من بني العباس إذ يقول:

يانخل أنت فريدة مثلي في الأرض نائية عن الأهل

تبكي وهل تبكي مكمة عجماء لم تجبل على جبلي

وتبلغ الذروة أنسنة المصادر الطبيعية في وصف الجبل لدى ابن خفاجة الأندلسي إذ يقول:

وقورّ على ظهر الفلاة كأنه طوال الليالي مفكر في العواقب

أصختْ إليه وهو أخرس صامت فحدثني ليل السرى بالعجائب

إن حضارتنا العربية الإسلامية أنسنت المصادر الطبيعية، فحولت الأشياء إلى أناس يحسون ويتألمون، وتلك هي الذروة في المشاعر الإنسانية الرقيقة، وهل ثمة أروع من أن يكون نسيم الصبا رسول ابن زيدون إلى حبيبته وأن تكون أعين الورد مشاركة له في آلامه تبكي لبكائه وتتألم

لما حلّ به من أرق وعذاب؟

وما أبشع أن تنقلب الآية في عالمنا المعاصر فنتحول أنسنة الأشياء إلى تشيئة الإنسان، وإن
دل هذا على شيء فانما يدل على انحسار القيم الإنسانية في ظل الاجتياح المادي!

ما أمر أن يتحول الإنسان خليفة الله على الأرض إلى شيء لا يحس به أخوه الإنسان !

وما أحلى العودة إلى تراثنا العربي نستقي منه الدروس والعبر في الحفاظ على حقوق الإنسان
وصون كرامته.!

مراجع البحث

1. القرآن الكريم.
2. الإمام الحافظ محي الدين أبو زكريا النووي . رياض الصالحين . دار العلم للملايين . بيروت 1972.
3. الحافظ المنذري . الترغيب والترهيب . المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة 1960.
4. العلامة المناوي . فيض القدير "شرح الجامع الصغير" . مطبعة المكتبة التجارية الكبرى . القاهرة 1938.
5. شهاب الدين محمد بن أحمد الأبشيهي . المستطرف في كل مستطرف . المكتب العالمي للبحوث . دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر . بيروت لبنان 1994.
6. الدكتور غالي شكري . التراث والثورة . دار الطليعة بيروت 1979.
7. محمد عمارة . التراث في ضوء العقل . دار الوحدة للطباعة والنشر لبنان . بيروت 1984.
8. الدكتور محمود أحمد السيد . واقع التربية على حقوق الإنسان والديمقراطية في الوطن العربي على مستوى التعليم العالي والمعاهد المتخصصة وآفاقه . مجلة التعريب . العدد الرابع . دمشق 1994.
9. الدكتور محمود أحمد السيد . في قضايا التربية المعاصرة . دار الندوة للدراسات والنشر . دمشق 1992.
10. محمود منقذ الهاشمي مترجم . الإسلام وعالمية حقوق الإنسان . مركز الإنماء الحضاري . حلب 1995.
11. الدكتور مصطفى السباعي . من روائع حضارتنا . المكتب الإسلامي دمشق 1977.

عروض

للجديد من

الكتب والرسائل الجامعية

التربية في مجتمع متغير

كتاب من إعداد قسم السياسة
التربوية والتخطيط في اليونسكو
ونشر مكتبة التربية العربي لدول الخليج

قام مكتب التربية العربي لدول الخليج بنشر وحدات في مجال التخطيط التربوي أعدها قسم
السياسة التربوية والتخطيط في منظمة اليونسكو .

وهذه الوحدات تشكل جزءاً من المواد التدريبية في مجال التخطيط التربوي وإدارته ومراقبته،
وهي وحدات للتعلم الذاتي.

وفيما يلي تلخيص لمضمون هذه الوحدات:

الوحدة الأولى: تناسب عملية التخطيط التربوي في السياق الأوسع نطاقاً للتنمية الاقتصادية
والاجتماعية في المجتمعات الحديثة. وتوضح هذه التنمية، سواء أكانت بيولوجية أم اجتماعية،
من خلال الدافع المزدوج نحو النمو والتنوع.

وعلى الرغم من أن آثار النمو يسهل إدراكها وقياسها فإن تأثير التنوع يشتمل على القضية
الأساسية التي تتعلق بنوعية الحياة والتي لا يجوز لأي مخطط تربوي أن يغفلها.

الوحدة الثانية: إن عملية التطوير التربوي لا يمكن فهمها إلا باعتبارها وظيفة في بيئتها
الاقتصادية والاجتماعية، وإن أي معرفة متعمقة للواقع التربوي ينبغي أن تأخذ بالحسبان التفاعل
بين النظام المدرسي والنظام الاقتصادي والاجتماعي الأكبر، ولا يمكن تحديد الأهداف التربوية

بمعزل عن أهداف التنمية الشاملة.

الوحدة الثالثة: إن التكامل بين قطاع التربية والقطاعات الاقتصادية والاجتماعية الأخرى ينبغي أن يحفز المخطط التربوي إلى توسيع عدد المجالات التي يراقبها ويتابعها سواء داخل النظام التربوي أو خارجه قبل أن يقدم على أي تشخيص.

الوحدة الرابعة: تبين هذه الوحدة المراحل الرئيسة التي تجتازها عملية صياغة خطة تربوية ودمجها في تخطيط التنمية، ابتداءً من لحظة وضع الأهداف على أساس الاحتياجات واتخاذ السلطات الحكومية لقراراتها النهائية.

الوحدة الخامسة: تعد الخطوات التي تعقب صياغة خطة تربوية واعتمادها أساسية. ويستدعي تنفيذها مشاركة أجهزة كثيرة، كما تثير مشكلات إدارية وسياسية وبشرية. ويؤكد الجزء الثاني من هذه الوحدة وظيفتين أساسيتين هما المراقبة والتقييم. وهي تؤكد الحاجة إلى إجراء تقييم متواصل وتخطيط دائم، والقيام بعملية مواصلة مستمرة تبعاً للأوضاع الوطنية والدولية.

وقام بإعداد الوحدة الأولى "التربية في مجتمع متغير" السيد ج. كوتش الخبير الاستشاري لليونسكو، وقد اشتملت على نظرة شاملة وأهداف، واحتوت النظرة الشاملة على مقدمة وثلاثة أقسام. أما المقدمة فتبدأ ببيان الروابط القائمة بين التربية والتخطيط التربوي والتنمية، وتشير إلى نوع التغير الذي يضيف على المجتمع الحداثة، ويطرح السؤال عما إذا كان التغير والتنمية مترادفين.

القسم الأول: ويتضمن أوجه الشبه والاختلاف بين التنمية العضوية والتنمية المجتمعية مع التركيز على التحدي الخاص الذي يصاحب تنمية المجتمع، ويتمثل بالتحديد في اختيار أهداف التنمية.

القسم الثاني: يعنى بإيضاح الطرائق التي تناقش النمو الاقتصادي.

القسم الثالث: يبين الصعوبات التي ينبغي مواجهتها عندما يرغب الإنسان في إدراك الفرق المحدد الذي يجعل التنمية عملية تتجاوز مجرد النمو، كما يناقش عدداً من الشواهد التي يمكن

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997

إيرادها لتقويم جوانب التنمية التي ليس لها علاقة بالنمو مثل توزيع الدخل وغيره من المؤشرات الاجتماعية والاقتصادية، ويعرض هذا القسم كذلك لمفهوم "توعية لحياة"، ولكنه يترك باب مناقشته مفتوحاً لمزيد من إبداء الرأي.

وأما الأهداف في هذه الوحدة فقد أشارت إلى أنه بعد دراسة الوحدة ينبغي أن يكون المرء قادراً على:

- 1- شرح أسباب الحاجة إلى التخطيط التربوي في المجتمعات الحديثة.
- 2- تمييز التفريق المطلوب بين "التغير" و"التنمية" وبين "التنمية والنمو".
- 3- النظر في أمثلة من التغير الذي حدث في سياق عملية تنمية وطنك ومناقشته من حيث نتائجه الإيجابية والسلبية.
- 4- فهم الأسباب التي تجعل الناس يتجادلون بشأن ماهية "التنمية".
- 5- المشاركة في المناقشات التي تؤيد أو تعارض إجراء تغييرات تربوية معينة استناداً إلى حجج مستمدة من السياسات الشاملة للتنمية الوطنية.
- 6- تقدير المسؤوليات التي ستضطلع بها في عملك باعتبارك مخططاً تربوياً.

قدم العرض

رئيس التحرير

التعريب العدد الثالث عشر - حزيران / يونيو 1997