الباب الأول

المعرفة: أنواعها ومصادرها

المعرفة كلمة عامة شاملة تندرج تحتها أشياء كثيرة ومنها الحقائق، والخرافات. ولهذا كانت الحاجة إلى ضوابط وقيود يتم بموجبها التمييز بين الحقائق والخرافات. ومن هذه الضوابط بعض المعايير العامة التي لابد أن يدركها كل باحث قبل أن يخوض في تفاصيل عمليات البحث المقنن، ذي الفائدة العلمية، والتطبيقية.

ولهذا سيتناول هذا الباب الموضوعات التالية:

١- المعرفة: طبيعتها، ووسائلها، وقيمتها العلمية، وعلاقتها بالواقع، والدين، والعلم والفكر العلماني، وبالمنهج والأسلوب والوسيلة، وأبعادها.

٢- الحقائق العلمية: الجزئية والعامة.

٣- منهج البحث العلمي وأصنافه الرئيسة.

٤- الأسلوب والمدخل والوسيلة.

٥- الأبحاث العلمية: أنواعها، وسماتها وعملية الإشراف على الأبحاث الأكاديمية.

٦- عملية البحث عن مشكلة للدراسة.

الفصل الأول
المعـــرفة

عند الحديث عن المعرفة تبرز عدد من التساؤلات: ما طبيعة المعرفـــة؟ ومـــا مصادرها؟ وما أبعادها؟ وما علاقتها بعدد من المصطلحات الأخرى ذات العلاقة؟ ولهذا تم تخصيص هذا الفصل للإجابة على هذه التساؤلات.

طبيعة المعرفة:

المعرفة مصدر من عَرَف يعرف، فهي عكس الجهل. وتطلق كلمة المعرفة على كل ما وصل إلى إدراك الإنسان من تصورات، مثل المـــشاعر، أو الحقـــائق، أو الأوهام، أو الأفكار، التي قد تسهم في التعرف على البيئة من حولـــه والتعامـــل معها، أو قد لا تسهم، أو تضر به.

ومن خصائص المعرفة أن مانحها لا يفقدها بالمنح، وأن كثرة استعمالها يؤدي إلى زيادتها ونموها، وأحيانا إلى إنضاجها.

والمعرفة جزء من التكوين البشري، بدونها يفقد الإنسان جزءاً كـــبيرا مـــن إنسانيته. فهي تزوده بالتعاليم الدينية اللازمة لتحقيق السعادة في حياته الدنيويـــة والأخروية. وهي تعينه في فهم البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل معها، وفي التنبـــؤ بمخاطرها المقبلة ليتقيها، وفي التعرف على السنن الكونية (القوانين الطبيعية) التي تسيرها، ليسخرها لمصلحته. وهي تقوم بالترويح عنه، وبملء فراغـــه، وإشـــباع غريزة حب الاستطلاع عنده.

ومن هذه المعرفة ما يولد به الإنسان، أي غريزية، ويمكن تسميتها بالمعرفـــة الفطرية. ومنها ما جاءت به رسل الله وأنبياؤه عليهم الصلاة والسلام من تعاليم

أساسية. وهذه وإن كانت ربانية المصدر فهي معرفة مكتسبة بالنسبة للإنسان لأن الإنسان لديه حرية التغاضي عنها أو العناية بها. ومنها ما كان من إدراك الإنسان: من تأملاته الشخصية، وما وصل إلى إدراكه من تجارب الآخرين وتأملاتهم. وهذه الأنواع كلها مكتسبة[1].

والمعرفة المكتسبة قد تكون ملاحظات أو تجارب بشرية لأجيال سابقة أو معاصرة، أو مفاهيم، أو مصطلحات، أو نظريات، أو فرضيات أو قوانين تم الاتفاق عليها، أو سننا كونية تم اكتشافها. وقد تكون هذه المعرفة وصفا، أو حكما، أو انطباعا، أو رأيا، أو اقتراحا. وقد تكون المعرفة حدسا وظنا، أو إلهاما، أو تخيلا، أو تنبؤ كاهن ومنجم. وقد تكون المعرفة صادقة أو كاذبة، صوابا أو خطأ، واقعية أو غير واقعية، أي تكون مطابقة للواقع الموجود أو المحتمل وجوده أو مخالفة له.

ويلاحظ أن بعض أنواع المعرفة تقتصر فائدتها أو يمكن تحديد قيمتها في نطاق المجموعة المستقلة بعقيدتها وقيمها أو لغتها التي تنفرد بها. وبعبارة أخرى، لا تتأثر بالمستويات العالمية، عبر الحدود السياسية أو الحدود اللغوية. ومن هذه الأنواع تلك التي تتصل بعلوم الدين أو اللغة أو البلاغة... وتقدم اللغة حماية طيبة لمثل هذه الأنواع من المعرفة، ويصعب اقتحامها إلا بجهود خاصة، مثل الجهود التي بذلها المستشرقون لاقتحام الحضارات الشرقية ومحاولة التعرف عليها ونقدها.

فمثلا إذا قال علماء المسلمين المؤمنون بأن كتاب البخاري هو أوثق كتاب بعد القرآن الكريم، بناء على منهج استخدموه لهذا الغرض فهو كذلك. ولا يستطيع أن يأتي غير المسلم، معتمدا على منهج للبحث يختلف عن منهجهم فيقول: لا، لأن قوله في هذه الحالة مرفوض لا يؤخذ به. وإذا كانت له ملاحظات على المنهج فله أن يناقش المنهج. وليس له أن يستبدل به منهجًا آخر

(١) صيني، مدخل إلى الإعلام ص ١٢٥-١٣٤؛ الصفدي ص ٢٥-٥٥.

إلا إذا أثبت قصور منهجهم.

وإذا قال المختصون في الأدب العربي أن هذا النثر من أرفع ما وصل إليه الأدب العربي، فهو كذلك. ولا يستطيع أن يأتي إنقليزي أو ياباني لا يجيد العربية إجادة تمكنه من نقد النصوص العربية بمناهجها الخاصة فيقول: إن هذا القول غير صحيح.

وهناك نوع آخر من المعرفة لا تقتصر فائدته على المجموعة التي أنتجته أو تؤمن به ولا تقف اللغة حاجزا دون انتشاره. وهو معرض للمحاكمة والنقد على المستوى العالمي. ولهذا لا يمكن الاقتصار في تحديد قيمته على المقاييس المحلية الصرفة؛ بل يجب أن يتم تحديد قيمته بمقياس عالمي وإلا فإن هذه المعرفة تصبح قليلة القيمة. فهذا النوع من المعرفة يشترك فيه البشر جميعا باختلاف عقائدهم ولغاتهم. ومن هذه المعرفة العلوم الطبيعية، والمعرفة المؤسسة على ما تنتجه العلوم الطبيعية، مثل قواعد إنتاج واستثمار الأجهزة والمعدات التي تنتجها العلوم الطبيعية[٢].

فمنتجات هذه العلوم ومستوياتها لا تخضع للحواجز اللغوية أو السياسية ولاسيما تلك التي يمكن تصديرها عبر الأثير، مثل المنتجات الإعلامية السمعية والبصرية، والأعمال الدرامية التي تعتمد على الصوت والصورة أكثر من اعتمادها على الحوار واللغة المنطوقة أو المكتوبة.

مصادر المعرفة أو وسائلها:

فيما عدا المعرفة الفطرية، مثل معرفة الطفل كيف يرضع من ثدي أمه أو كيف يبكي أو يبتسم... فإنه يمكن جعل مصادر المعرفة أو ينابيعها عموما في أربعة أصناف رئيسة: التلقي، والملاحظة، والتجربة، والاستنتاج[٣].

(٢) صيني، التأهيل...جامعات.

(٣) دالين ص ٢٤ -٤٤; Kerlinger pp. 1986 3-14

أولاً: التلقي:

التلقي مصدر أو وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة ذات أهمية كبيرة. فجزء كبير من المعرفة التي يستفيد منها الإنسان وصل إليه نقلا عن مصادر أخرى، أي لم يحصل على تلك المعرفة بحواسه هو، من الواقع، ولكن هي من إدراك الآخرين وحصل عليها بواسطتهم.

وأقدم معرفة تلقاها الإنسان -من منظور الأديان السماوية، ولاسيما الإسلام- هي المعرفة التي تلقاها آدم عليه السلام عن الله إذ يقول تعالى:

﴿**هُوَ الَّذِي خَلَقَ لَكُم مَّا فِي الأَرْضِ جَمِيعًا ثُمَّ اسْتَوَى إِلَى السَّمَاءِ فَسَوَّاهُنَّ سَبْعَ سَمَوَاتٍ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ** ﴿٢٩﴾...﴾ إلى قوله تعالى: ﴿**وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلاَءِ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ** ﴿٣١﴾ **قَالُوا سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ** ﴿٣٢﴾ **قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُم بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُم بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُل لَّكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ غَيْبَ السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنتُمْ تَكْتُمُونَ** ﴿٣٣﴾﴾[٤].

وقيل في تفسير الأسماء في الآية: أسماء ذريته، أو أسماء الملائكة، أو أسماء الأجناس دون أنواعها، وقيل: أسماء كل ما في الأرض...[٥].

ومثال المعرفة التي مصدرها التلقي أيضاً ما يصلنا من معرفة عبر المطبوعات والإذاعات أو شبكات التلفاز. ومع أن جزءاً من المعرفة التي تصل إلينا عبر الوسائل السمعية والبصرية تجعلنا ندرك الصوت والصورة الأصلية، فإنها لا تخرج عن كونها معلومات منقولة إلينا بواسطة شخص آخر. ولم ندركها مباشرة بحواسنا. فالصورة أو الصوت الذي يصل إلى إدراكنا عبر هذه الوسائل لم تدركه

(٤) سورة البقرة: ٢٩ -٣٣ .

(٥) انظر التالي: كتب التفاسير؛ العسقلاني ج٨ : ١٦؛ الكتاب المقدس، سفر التكوين، الإصحاح الثاني لمعنى مقارب لما ورد في القرآن الكريم.

حواسنا من الواقع مباشرة، ولكن ينقله إلينا آخرون، أدركوه من الواقع المحكوم بظروفهم الخاصة: البيئية والنفسية والذهنية.

ثانياً: الملاحظة:

الملاحظة مصدر أو وسيلة أخرى للحصول على المعرفة التلقائية. فمادام الإنسان مستيقظا، ففي كل لحظة يعيشها الإنسان تزوده حواسه الخمس أو واحدة منها أو أكثر بشيء من المعرفة(٦). والآيات القرآنية التي تحث على التعلم بهذه الطريقة كثيرة. منها قوله تعالى:

﴿ **أَفَلاَ يَنظُرُونَ إِلَى الإِبِلِ كَيْفَ خُلِقَتْ ﴿١٧﴾ وَإِلَى السَّمَاءِ كَيْفَ رُفِعَتْ ﴿١٨﴾ وَإِلَى الْجِبَالِ كَيْفَ نُصِبَتْ ﴿١٩﴾ وَإِلَى الأَرْضِ كَيْفَ سُطِحَتْ ﴿٢٠﴾** ﴾(٧).

والملاحظة قد تكون لأشياء أو أحداث فعلية، أو لأشياء وأحداث أوحت بها الأشياء والأحداث الفعلية. فقد يتخيل الإنسان أنه رأى أشياء لم تكن موجودة أصلا، وقد يتخيل أنه سمع أصواتا لم تحدث أصلا، أو سمع معاني لم يعبر عنها أحد، أي لم يكن لها وجود في الواقع.

ثالثاً: التجربة:

التجربة وسيلة لا يستهان بها في اكتشاف السنن الكونية. فالتجربة هي عملية ملاحظة، ولكنها ملاحظة لظاهرة أسهم الملاحظ لها في صنعها. وقد تكون هذه المساهمة عن قصد أو بالمصادفة. فالتجربة إذًا مصدر من مصادر المعرفة التي وصلت إلى إدراك الإنسان بصفته عنصرا من العناصر التي أدت إلى حدوث تلك الظاهرة التي أدركتها حواسه. ومثال ذلك المدرس والطالب يشتركان في تكوين أو وقوع العملية التعليمية، والباحث في معمله يقوم بالتجربة العلمية أو يخطط لها

(٦) دالين ص ٧٢ .

(٧) سورة الغاشية: ١٧-٢٠.

ويشترك في تنفيذها، ليقوم بعملية ملاحظة لنتائج أسهم هو في صنعها[٨].

ولعل خير مثال للتجربة في القرآن الكريم نجده في قصة إبراهيم عليه السلام حيث يطلب من ربه أن يريه كيف يحي الموتى. إذ يقول تعالى:

﴿وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن قَالَ بَلَى وَلَكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾[٩].

وكما بدا واضحا فإن التجربة تتميز عن الملاحظة أو مجرد الإدراك للواقع بواسطة الحواس الخمس لأن المدرك للمعلومة في التجربة يقوم بوظيفة فعالة في الواقع الذي يتم إدراكه، ويصبح جزءاً من معرفته. أما في الملاحظة فلا يقوم المدرك للمعلومة بأي وظيفة تسهم في صنع تلك المعلومة.

وعموما تتميز المعرفة التي تم التوصل إليها بالملاحظة والتجربة عن التي تم اكتسابها بالتلقي لكون الأولى أيسر في التحقق من مصداقيتها.

رابعاً: الاستنتاج:

لعل القارئ قد لاحظ أن المعرفة التي يحصل عليها الإنسان بالتلقي هي معرفة جمعها الآخرون، وأن المعرفة التي يحصل عليها بالملاحظة أو التجربة هي من إدراكه الحسي المباشر. ولكن الإنسان يتميز ليس بقدرته على تنمية معرفته بواسطة حواسه، فهناك مخلوقات أخرى تستطيع ذلك. وإنما يتميز الإنسان بقدرته على تنمية معرفته باستنتاج معرفة إضافية من المعرفة التي يحصل عليها بالطرق الثلاث السابقة. والاستنتاج عملية ذات وجهين هما:

١- الاستقراء. ويطلق على عملية استنتاج الحقائق العامة من مجموعة من الحقائق الجزئية. والحقائق الجزئية قد تكون مما نتلقاه عن الآخرين أو مما نلاحظه أو

(٨) الزين ص ١٥٥-١٨٠؛ دالين ص

(٩) سورة البقرة: ٢٦٠ .

نحصل عليه بالتجربة. (انظر فصلي الحقائق والمناهج للمزيد من التفاصيل.)

٢- الاستنباط أو القياس. ويطلق على عملية الاستنتاج من الحقائق العامة أو الحقائق المعلومة التي نحصل عليها بالتلقي مثل التعاليم الدينية، أو من الحقائق العامة التي يتم التوصل إليها باستقراء الحقائق الجزئية، أو تم الاتفاق عليها مثل الأنظمة والقواعد الوضعية.

فالمعرفة بهذا المعنى هي كل ما وصل إلى إدراك الإنسان من الحقائق أو الأوهام حول نفسه أو الأشياء أو الأحداث من حوله، يدركها إما عن طريق التلقي أو الملاحظة أو التجربة أو الاستنتاج.

والتجارب قد تكون شخصية وقد تكون جماعية، وقد تكون تلقائية أو عفوية أو قد تكون بسابق تخطيط وكذلك الحال بالنسبة للملاحظة والتلقي.

وجدير بالإشارة أن كل ما يتلقاه الإنسان أو يلاحظه أو يصل إلى إدراكه بواسطة التجربة معرض للتشويه بسبب عوامل داخلية مثل: الانتباه الانتقائي، أو الاستيعاب الانتقائي، أو التذكر الانتقائي. وقد يكون التشويه أيضاً بسبب عوامل خارجية. فالعملية الاتصالية لا تتم داخل أنبوب في وضع منعزل ولكن تتم في بيئة تؤثر عليها كثير من عوامل التشويش الخارجية[١٠].

وقد عرفنا مصادر المعرفة قد يكون من المناسب التعرف على أبعادها.

أبعاد المعرفة:

قد يظن البعض أن المعرفة بوصفها معلومة ذات قيمة علمية أو ليست ذات قيمة علمية هي ذات بعدين فقط، فهي إما أن تكون صادقة أو كاذبة وإما أن تكون قليلة أو غزيرة. والحقيقة غير ذلك. فالمعرفة سواء أدرجناها تحت اسم "علم" أو "فن" أو أسلوب أو وسيلة معنوية فهي ذات خمسة أبعاد[١١].

---

(١٠) Schramm and Roberts pp. 3-53; Tan pp. 57-78, 167-187

(١١) صيني، معايير تقويم.

فالمعرفة قد تكون منخفضة المصداقية أو عالية المصداقية، وقد تكون شاملة أو عميقة ومفصلة، وقد تكون قليلة أو غزيرة، وقد تكون بسيطة أو معقدة، وقد تحتاج إلى مهارة خاصة أو قد لا تحتاج إلى مهارة تقتضي تدريبا ومرانا أو موهبة تتطلب الصقل.

درجة المصداقية:

افترض أنك سألت أحد أصدقائك عن مقر سكنه، وهو يسكن في منطقة الحجاز في المملكة العربية السعودية فقال لك: "منْزلي في الأحساء".

إن صديقك، هنا لم يزودك بمعرفة ذات مصداقية.

ولابد من ملاحظة أن درجة المصداقية ليست واحدة: إما مصداقية أو لا مصداقية؛ وإنما هي درجات متفاوتة. وبعبارة أخرى، قد تكون بعض أجزاء المعلومة صحيحة وبعضها غير صحيح، أو بعضها بعيدا عن الصحيح وبعضها قريبا من الصحيح...

درجة التفصيل والعمق:

من زاوية ثانية، افترض أن هذا الصديق قال لك: "أسكن في الحجاز" فإن هذه المعلومة صحيحة، ومع هذا فإن هذه المعلومة الصحيحة غير كافية للاستفادة منها في معظم الحالات. فالمعلومة شاملة أو سطحية، ولكنها تخلو من التفاصيل الضرورة. ومن زاوية أخرى، فإن السطحية أو الشمولية ليست دائما سلبية فهي في القواعد العامة مرغوبة. وربما زادت قيمة بعض المعلومات بقدر ما تزيد شموليتها أو سطحيتها. فالأدلة قطعية الدلالة مفصلة على أشياء محددة؛ ولكن الأدلة ظنية الدلالة تتميز بالمرونة والشمولية. والشمولية وانعدام العمق أو انعدام التفاصيل من أكثر العوامل التي تمنح القوانين العامة مرونة وديمومة. كما أن السطحية والشمولية درجات متفاوتة.

ومع أن بعض الظروف تجعل المعلومات الشاملة أو السطحية أكثر فائدة لعدد أكبر من الحالات، فإن درجة التعمق أو التفصيل من أبرز المعايير التي تقاس بها درجة التخصص والتعمق في الموضوع المحدد من موضوعات المعرفة. فبقدر ما تكون معلومات الإنسان تفصيلية ومتعمقة في الموضوع المحدد تكون درجة علمه وتخصصه في ذلك الموضوع، ويكون أكثر فائدة في ذلك المجال المحدد وأقدر على الابتكار فيه.

ولكي يمكنك الاستدلال على منزل هذا الصديق فإنه لابد أن يعطيك مع اسم المنطقة اسم المدينة، واسم الشارع، ورقم المنزل أو أن يزودك بإرشادات مفصلة صحيحة، من موقع مشهور ومعروف لديك أو لدي كثير من الناس، تكفي للاستدلال على منزله.

وهذا البُعد يكثر تجاهله. ويُعتبر التهاون به سببا رئيسا في اعتقاد الكثير بأنه قد استوعب الموضوع كله، بدرجة كافية؛ وهو في الحقيقة لم يستوعب إلا الصورة الشاملة أو السطحية التي لا تمكنه من التعالم معه بكفاءة، فضلا عن الابتكار فيه.

والمشكلة تتعاظم عندما يبني الإنسان تقويمه لمساهمات الآخرين في الموضوع استنادا إلى هذا الاعتقاد الخطأ، ويتجرأ على محاكمتها ومحاكمة كاتبيها، دون أن يلم إلماما ولو سطحيا بهذه الأفكار.

ولتوضيح هذه الحقيقة يمكن أن نمثل لطرفي هذا البعد بقمة الهرم وقاعدته. فالزاوية التي تنطلق من نقطة القمة تشمل مساحة المثلث كله؛ أما إذا دنونا من القاعدة بالتدريج فإن الزاوية المماثلة التي تنطلق منها تتضاءل بالتدريج حتى لا تشمل إلا مساحة النقطة نفسها.

وبعبارة أخرى، إذا نظرت إلى جمع كبير من الناس على بعد يمكنك رؤية أطراف هذا الحشد وتحسب أنك قد عرفت حقيقة هذا الحشد كله، فلا حاجة

للمزيد. والحقيقة أن ما عرفته ليس إلا معلومة سطحية، فأنت لا تزال تجهل كثيرا من الحقائق التفصيلية عن هذا الحشد. وكلما اقتربت من هذا الحشد أكثر حتى تدخل فيه، فإنك ستدرك تفاصيل أكثر، وتدرك -في الوقت نفسه- أن ما تجهله لا يزال كثير.

ومما لاشك فيه أن الجمع بين هاتين النظرتين: التفصيلية والشاملة ضروري لأي متخصص في نوع من أنواع المعرفة حتى يُعد عالما فيه.

درجة الغزارة:

ومن زاوية ثالثة، لو أعطاك مائة شخص عنوان هذا الصديق في المستوى نفسه من الشمولية، فإن هذه المعلومات، مع غزارتها، لا تفيدك كثيرا لو أردت الاستدلال على منزل صديقك. وبعبارة أخرى، فإن هذه المعلومات، على غزارتها، قليلة الفائدة.

وهناك صورة أخرى للغزارة تتداخل مع درجة العمق والتفصيل. وهي أن تكون المعلومات كثيرة ومتدرجة بين الشمولية والتفصيل؛ ولكن ليس من بينها ما يوصلك إلى الهدف. ومثال ذلك أن يكون هدفك هو الوصول إلى أحد الأصدقاء في مدينة بعينها، ولديك معلومات غير كاملة عن عناوين عشرات من هؤلاء الأصدقاء، مع أن بعض هذه المعلومات تفصيلية نسبيا، تتضمن اسم المدينة مثلا. وبعبارة أخرى، فإن الغزارة قد تظهر في صورة معلومات متكررة أو معلومات مختلفة ومتنوعة، من حيث درجة التعمق. وحتى في الحالة الأخيرة تكون هذه المعرفة قليلة الفائدة، ما لم يكمل بعضها بعضا. ومثال ذلك أن يسكن هؤلاء الأصدقاء جميعا في عمارة واحدة؛ وكل واحد منهم يعطيك معلومة مختلفة من حيث درجة العمق ولكنها مكملة للأخرى.

درجة التعقيد:

من زاوية رابعة، لو أعطاك صديقك عنوان منزله بدقة متناهية، أو زودك

بإرشادات صحيحة مفصلة، يستطيع بعض الناس الاستدلال بها على منزله ولكنك لم تستطع الوصول إلى منزله. وكان السبب هو أن موقع المنزل -ذاته- معقد، يصعب التعرف عليه. فهل نقول إن المعلومات ليست صادقة، أو ليست مفصلة، أو قليلة؟ الجواب: لا هذا ولا ذاك، وإنما نقول إن بعض المعلومات معقدة في طبيعتها؛ وبعضها بسيطة أو سهلة في طبيعتها. ويلاحظ أن سبب تعقيد بعض هذه المعلومات قد يعود إلى سبب خارجي، ينتج عن رداءة ظروف التحصيل عند مستقبلها أو وسائله، أو تدني المقدرة في التعبير عند ناقلها أو وسائله. فقد تكون طبيعة الرسالة غير معقدة، ولكن قدرة الناقل ووسائله ضعيفة، أو قدرة المستقبِل ووسائله ضعيفة، أو كلاهما معا.

الحاجة إلى التدريب:

من زاوية خامسة، فإن العنوان قد يقع مثلا على رأس جبل، ولا يمكن الوصول إليه إلا إذا كانت لديك مهارة تسلق الجبال بالحبال مثلا. وذلك لأن الاستيعاب المفيد لهذه المعلومة لا يتم إلا بتدريب، يكسبك القدرة على التسلق بالحبال. وإذا لم تكن لديك هذه القدرة أو الاستعداد للتدرب والتمرين فقد يكون من العبث السعي وراء مثل هذه المعلومة التي لن تستفيد منها إلا أن تنقلها إلى الآخرين. وهي— لا محالة- ستصبح صورة باهتة ومشوهة مع كثرة التناقل دون التأكد من صدقها من وقت لآخر بتجربتها في الواقع. والأولى أن يستثمر الإنسان وقته في اكتساب معرفة تفيده وتفيد الأمة التي ينتمي إليها.

وهذا يشبه حال المهندس الذي تقتصر همته على اكتساب المعلومات النظرية فإنها تبقى عديمة الفائدة ما لم يقم بالتدريب اللازم لتوفير الحد الأدنى من المهارة المطلوبة للاستفادة من تلك المعلومات النظرية. وفي العادة يتم توفير مثل هذه المهارة بالموازنة بين درجة الموهبة الموجودة وكثافة التدريب المطلوب. فكلما كانت الموهبة أكبر كانت درجة الحاجة إلى التدريب أقل. كما أن التدريب

المكثف يعوض قدرا من الموهبة العالية المفقودة.

وهذا المعيار أو القياس هو الذي يميز به بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية.

وتأكيدا لما سبق ذكره فإن المصداقية، والتعمق، والغزارة، والتعقيد، والحاجة إلى التدريب درجات متفاوتة. ولهذا فهي مقاييس للمعرفة ذات أبعاد تتدرج من حالة الانعدام إلى حالة الوجود في صورته المثالية. وهي، من زاوية أخرى، متداخلة أو متعارضة، يتفاعل بعضها مع بعض، لتنتج في النهاية المعرفة المطلوبة في ظروف محددة.

المعرفة المطلوبة:

إن المعرفة النظرية العلمية وغير العلمية تشتركان في أبعاد أربعة، وتفترقان من حيث بُعد المصداقية. فهذا البعد يقوم بوظيفة الحد الفاصل بين النوعين من المعرفة: المعرفة ذات القيمة العلمية، والمعرفة ذات القيمة غير العلمية. ويلاحظ أن القيمة العلمية نسبية، ومما يدل على ذلك أن الحق -في كثير من الأمور حتى الشرعية- يقبل أكثر من وجه.

وبعد أن وقفنا على الأبعاد الخمسة للمعرفة: الشمولية أو التفصيل، والقلة أو الغزارة، والبساطة أو التعقيد، والمصداقية المنعدمة أو العالية، ودرجة الحاجة إلى التدريب لاكتساب المهارة اللازمة، فقد تبرز بعض الأسئلة، مثل:

١- هل المصداقية العالية مطلوبة دائما؟

٢- هل الشمولية والسطحية أكثر نفعا أو التفصيل والعمق؟

٣- هل القلة أفضل أو الغزارة؟

٤- هل يمكن الاستغناء عن المعلومات المعقدة؟

٥- هل يمكن الاستغناء عن المعلومات التي تحتاج إلى التدريب الذي يكسبنا المهارة؟

ولما كنا أحياء أسوياء فلا ينبغي أن ننعزل في أبراج عاجية أو عوالم خيالية بل

لابد لنا من الارتباط بالواقع المتشعب، المتشابك المصالح مما يقيد أحلامنا. وبالتالي فإن الإجابة يجب أن تنطلق من أرضية الواقع.

إن المصداقية لا ينبغي أن تكون موضع تساؤل في مجال البحث العلمي لأن المعرفة لا تكون ذات قيمة علمية بدون توافر درجة مقبولة منها. ولا يعني هذا أن جميع المعلومات يجب أن تكون قطعية الدلالة، بل يكفي أن يكون بعضها ظني الدلالة، ولاسيما في مجال العلوم الإنسانية، ولكن مرجحا بمبررات مقبولة ومعلومة، عند أهل الاختصاص.

أما بالنسبة للشمولية والعمق فإنه يجب أن ندرك بأننا لا نحتاج إلى المعلومات التفصيلية المتعمقة دائما. فهناك ظروف تجعل حاجتنا إلى المعلومات الشاملة السطحية أكثر، وذلك باعتبارها أكثر فائدة. ومثال ذلك القواعد العامة التي لا غنى عنها. فكلما كانت القواعد العامة أكثر شمولية كانت أكثر نفعا وأكثر مرونة. ومن جهة أخرى فإن المعلومات الشاملة وحدها قد تكون قليلة النفع، والاقتصار عليها يجعلنا عاجزين تماما عن تطوير المعرفة ذات القيمة العلمية.

لهذا لو استطعنا الجمع بين الشمولية والعمق ودقة التفاصيل في جميع مجالات المعرفة دائما لكان هذا ما نريده، حتى لا نبحث عن شيء إلا ونجده.

ولو استطعنا الحصول -دائما- على معرفة غزيرة بالمواصفات التي نريدها دائما لكانت هي الأُمنية.

ولو استطعنا جعل المعرفة كلها بسيطة بالمواصفات التي نريدها وبالكميات التي نتمناها لكانت أُمنية الأماني.

ولو استطعنا جعل كل المعلومات من النوع الذي يمكن اكتسابه واستيعابه لدرجة تكفي للاستفادة منه دون الحاجة إلى الموهبة الخاصة أو التدريب الخاص المضني لكانت هذه أمنية الأماني أيضاً.

بيد أن كل ذلك من المثاليات والأحلام التي لا تتفق مع الواقع ولا تتسق مع

قيوده. ولابد من التضحية بشيء للحصول على شيء آخر نريده. فالإنسان يولد بقدرات فطرية محددة، ولا أمل له أن يعيش إلى الأبد، كما أن هناك ظروفا مؤقتة تفرض حاجة فورية إلى بعض أنواع المعرفة لا بد من توفيرها عند الحاجة إليها وإلا فقدت قيمتها أو قلت.

إذن، **فالحل يكمن في التوازن فقط**. والتوازن في هذه الحالة يعني الحصول على المعلومات العميقة التفصيلية المرتبطة بالواقع قدر المستطاع، دون إهمال للمعلومات العامة التي تتَّسم بالشمولية. ويعني التوازن -أيضاً- أن نكتسب من المعلومات قدر المستطاع دون الإخلال بالتوازن المطلوب بين الشمولية والتفصيل في ظل الاحتياجات الواقعية.(انظر الفصل الثاني للعلاقة بين المعلومات الشاملة والتفصيلية).

ويعني التوازن -أيضا- تبسيط المعرفة بقدر ما نستطيع بشرط الاحتفاظ بقدرتها على أداء المتوقع منها وبالتوازن المطلوب بين العمق والشمولية والحاجة إلى المعرفة الغزيرة، وذات المصداقية العالية، أي بحيث لا ننتهي إلى الحصول على معلومات مشوهة، ليست ذات فائدة عملية تطبيقية. وكل ذلك في ظل الاحتياجات الواقعية.

كما يعني التوازن التعرف على الاحتياجات الملحة، بعيدة المدى وقريبة المدى وتحديد الأنواع المناسبة من المعرفة في ظلها وفي ظل درجات إلحاحها وطبيعتها.

ويعني التوازن كذلك اكتساب اللازم من المعرفة التي تحتاج إلى التدريب والمهارة الفنية. فلا مفر من ذلك إذا أردنا معرفة إنسانيةً متكاملةً وأن نصبح أمة ذات استقلال فكري واقتصادي، قادرة على إنتاج احتياجاتها الضرورية من المنتجات الصناعية والزراعية ليكون لها مكانتها بين الأمم المستقلة. وبدون هذا النوع من المعرفة سيقتصر دورنا على الاستيراد والاستهلاك، مقابل تصدير المواد الخام بثمن بخس.

ومن الأخطاء الشائعة أن كثيرا من العاملين في مجالات تنمية العلم ونشره ينجرفون في تيار المعلومات النظرية السطحية فلا يكادون يتقنون شيئا ينفع أمتهم عمليا. فكل ما يتعلمونه ويعلمونه للآخرين هو القواعد العامة والمعلومات السطحية والملخصات المشوهة لجهود الأمم الأخرى. فيعيشون حياة "علمية" منفصمة عن الحياة الواقعية؛ وبذلك يكون ضررهم على الأمة التي ينتمون إليها أكثر من نفعهم.

ومن الأخطاء الشائعة أن بعض المتخصصين يغرقون في تفاصيل تخصصاتهم بحيث ينتهي الأمر بهم إلى جهل العلاقة بين تخصصاتهم ومجالات المعرفة الأخرى. هذا إن اعترفوا بأهمية المجالات الأخرى للمعرفة. ويعيش هؤلاء واقعا ضيقا يُروِّجونه بين طلابهم وقرائهم فينعزلون في زوايا علمية ونفسية ضيقة، بعيدا عن الواقع المتشابك المتناسق فيكون ضررهم على أممهم أكثر من نفعهم.

ومن الأخطاء الشائعة بين بعض العاملين في مجال تنمية العلم أنهم يغفلون عن الحقيقة التي تؤكد أن جميع أنواع المعرفة متماسكة يؤثر بعضها في بعض وتتأثر به، فيعاملون كل جزئية من المعرفة بوصفها جزئية منفصلة عن الأخرى. يتعلمونها هكذا وينقلونها إلى طلاب العلم كذلك، رواية، دون استيعاب كاف ودون أي عملية تدبر وتقويم وربط بالحقائق الأخرى. فالمعرفة ذات النظرة الجزئية لا تكتمل إلا مع النظرة الشمولية.

ومن أخطر الأوبئة التي يقع العاملون في مجال تنمية المعرفة ونشرها ضحية لها هو الاهتمام اللاإنساني واللاأخلاقي بغزارة الإنتاج على حساب درجة مصداقية المعلومات التي ينشرونها بين الآخرين.

وما ينطبق على الأفراد في هذا ينطبق كذلك على المؤسسات العلمية ويكون الخطر في هذه الحال على الأمة التي تنتمي إليها هذه المؤسسات أشد وأدهى وأمر.

هذا فيما يتصل بمصادر المعرفة وأبعادها، ولكن هل المعرفة نوع واحد؟ هناك

كلمة نسمعها كثيرا ونرددها كثيرا، في الحديث عن المعرفة ذات الصبغة الجادة وهي كلمة "العلم"، فما هو العلم؟

العلم:

تستمد كلمة العلم جذورها من عَلِم يعلَم. وهي أيضاً عكس الجهل. ويقول المعجم الوسيط إن كلمة "العلم" تعني:" إدراك الشيء بحقيقته، وتعني اليقين، وقيل: العلم يقال لإدراك الكلي والمركب"(١٢). ولهذا فإن العلم يعوّل عليه في استنتاج المزيد من العلم أو المعرفة، إذ يمكن الاعتماد عليه في استنتاج ما حصل في الماضي بدقة كبيرة، وفي التنبؤ بما سيحدث في المستقبل، وبالتالي في بناء أنظمة تعمل بصورة تلقائية (مثل الأجهزة الأتوماتيكية). ومثال ذلك أن التشخيص العلمي، أي الذي يطابق الواقع، يسهم في وصف الدواء الناجع. أما التشخيص الذي لا يرقى إلى المستوى العلمي، فإنه لا يفيد في وصف العلاج، بل ربما يسهم في وصف دواء ضار بالحالة المرضية المحددة.

وبالرجوع إلى كتب البحث العلمي، نجد أيضاً أن كلمة "معرفة" أكثر شمولا من كلمة " العلم"، فالأولى عامة والأخرى خاصة. أو بعبارة أخرى، فإن المعرفة تشمل العلم(١٣). وتسند نصوص القرآن الكريم ونصوص السنة الموثقة هذا التمييز لأنها تقتصر على "العلم" ومشتقاته في وصف إحاطة الله سبحانه وتعالى بالأشياء. مثال ذلك: علم، يعلم، عالم، العليم... ولم يرد فيها استعمال كلمة عرف أو يعرف لهذا الغرض.

وورد في المعجم الوسيط بأن كلمة "علم" تطلق على" مجموع مسائل وأصول كلية تجمعها جهة واحدة، كعلم الكلام، وعلم النحو، وعلم الأرض...والكيمياء،

(١٢) المعجم الوسيط، مادة علم ج٢ : ٦٢٤ ؛ الزين ص ٨٧ -١٥٦.

(١٣) دالين ص ٤٦-٦٣؛ بدر ص ١٥-١٨؛ فرح والسالم ص ١٣؛ عمر ص ٣٥ ط٥؛ سلطان والعبيدي ص ٣٩، ٦٣-٨٠.

والطبيعة، والفلك.. والهندسة، والزراعة...[١٤].

والعلم قد يتألف من الحقائق الجزئية التي لا تتجاوز مهمتها الكشف عن مجهول محدد، سواء أكان موجودا في الماضي أم في الحاضر. وقد يتكون العلم من حقائق عامة، تتدرج في سلم العمومية والشمولية، والابتعاد عن عالم المحسوسات إلى عالم المعنويات أو التصورات الذهنية (التجريد).

ولو تأملنا في مصادر التراث البشري من العلوم، لوجدنا أنها لا تخرج عن مصادر المعرفة وهي: التلقي والملاحظة والتجربة والاستنتاج. فما الذي يجعل بعض أجزاء المعرفة يستحق صفة العلم، والبعض الآخر لا يستحق صفة العلم؟ وبعبارة أخرى، ما الذي يجعل بعض أنواع المعرفة ذا قيمة علمية، أي يمكن التعويل عليه أو ذا طبيعة إنتاجية والبعض الآخر ليس ذا قيمة علمية؟

المعرفة والقيمة العلمية:

قد تكون المعرفة ذات قيمة علمية عالية، أو منعدمة القيمة العلمية، أو تتأرجح بين هذين الطرفين المتعارضين. ويبدو أن الحد الفاصل بين المعرفة العلمية والأخرى كما يقول لسان حال الكتابات في مناهج البحوث العلمية -صراحة أو تلميحا- هو وجود منهج جيد للوصول إلى تلك المعرفة بالنسبة للمعرفة العلمية، ويقابله غياب المنهج الجيد بالنسبة للمعرفة غير العلمية. فالمنهج يتيح لنا فرصة التحقق من مصداقية المعرفة التي حصلنا عليها. أما في حالة غياب المنهج، فلا تكون لدينا مثل هذه الفرصة. وبقدر ما يكون المنهج متقنا ومحددًا تكون المعرفة علمية أكثر. فهناك درجات متفاوتة بين حدي العلمية وغير العلمية.

وقد يخطر في أذهاننا أن بعض المعلومات اليقينية لم تخضع لهذه القاعدة كما هو الحال في المعرفة الدينية. ولكن يجب أن لا ننسى أن الناس لا يصدقون النبي إلا

(١٤) المعجم الوسيط، علّمه ج٢ : ٦٢٤؛ الصفدي ص ٥٧-١٣٢.

بعد أن تثبت لهم البراهين المحسوسة والذهنية، التي يزود الله بها أنبياءه عليهم السلام، بأن قول النبي صدق. ولا تعتبر تعاليمهم وحيًا لمن لم يعاصر الأنبياء إلا إذا ثبتت نسبتها إليهم بالمناهج العلمية الجيدة، مثل تواتر القراءات بالنسبة للقرآن الكريم، وأصول الحديث بالنسبة للسنة النبوية.

وبصفة عامة، هناك شروط ينبغي توفرها في المنهج المستعمل للحصول على المعرفة ذات القيمة العلمية باختصار ما يلي: (انظر الفصول التالية للتفاصيل.)

١- التحديد الدقيق للمصادر الأساسية والثانوية ووضوح الفرق بينها ووضوح طريقة الاستفادة منها ودقتها.

٢- وضوح الطريقة التي تم بموجبها تحليل المادة العلمية أو معالجتها ومن ثم استنتاج المعرفة منها أو الحصول على الخلاصة منها.

٣- توافر الشرطين الأول والثاني بدرجة تمكن الباحثين الآخرين من اختبار درجة الاعتماد reliability على الوسائل المستخدمة وجدواها أو مصداقيتها validity، وتمكنهم من إعادة تطبيق المنهج نفسه والخروج بنتائج مقاربة[١٥].

٤- حصر جميع عناصر موضوع الدراسة ومعاملتها بالمساواة والعدالة المطلوبة علميا وأخلاقيا (الموضوعية)، أي الإشارة إلى إيجابيات المصادر المختلفة وسلبياتها والأجزاء المتعارضة فيها.

٥- سيطرة العقل على طريقة جمع المادة العلمية، وطريقة معالجتها، وعرض نتائجها. فكلما كانت سيطرة العقل أكبر كانت المعرفة الناتجة عنها أكثر علمية؛ وكلما كانت سيطرة العاطفة أكبر كانت المعرفة الناتجة أقل علمية.

ويوضح المثال التالي الفرق بين المعرفة ذات القيمة العلمية وغير ذات القيمة العلمية.

افترض أنك سألت أحد المصلين عقب صلاة الجمعة، في أحد المساجد

(١٥) Selltiz et. al. 1981 pp. 121-143; Kerlinger pp. 1986 pp. 404-432

الكبيرة، عن عدد المصلين، فأجابك -بعد تفكير- "أربعة آلاف". فسألته كيف توصل إلى هذا الرقم (المعلومة). فأجاب قائلا: "عرفت بكثرة تردُّدي على هذا المسجد وبقدرتي الخاصة في التقدير".

ثم سألت مصليا آخر عن عدد المصلين، فأجاب ثلاثة آلاف. فسألته كيف عرف ذلك. فقال :" قدرت عدد الصفوف فوجدته حوالي الثلاثين صفا، ثم قدرت عدد المصلين في كل صف فوجدته حوالي مائة مصل، فضربت الرقمين في بعضهما فكان الناتج ثلاثة آلاف.

لو سألنا أنفسنا: من يجب أن نصدق؟ لعل الإجابة ستكون: الثاني. والسبب هو أن الثاني أعطانا فرصة للوقوف على طريقته في الوصول إلى المعلومة التي زودنا بها. وبهذا يعطينا فرصة لاختبار مصداقية الطريقة التي توصل بها إلى تلك المعلومة. وهذا بدوره يمكننا من تحديد قيمة المعلومة التي زودنا بها. أما الأول فلم يعطنا تلك الفرصة. لهذا نحن نميل إلى تصديق معلومات الثاني حتى يثبت لدينا خطؤها. وذلك لأننا إذا عجزنا عن التأكد من المعلومة التي نقلها إلينا بعد انصراف المصلين فإننا لا نعجز عن التأكد من الطريقة التي توصل بها إلى تلك المعلومة.

وهذه الطريقة في التعرف على المجهول، بالتعرف على بعض مظاهره كثيرة في حياة الناس الذين يعيشون على الفطرة، وإن كان البعض قد صنف نوعا منها ضمن الفراسة. فهنا لدينا مجهول يصعب علينا الحصول على معلومات عنه، ويصعب أيضاً إدراكه مباشرة بالحواس الخمس فنعمد إلى الاستعانة ببعض المعلومات المتوافرة المؤكدة المنقولة أو الملاحظة للكشف عن حقيقة هذا المجهول(١٦).

هذا، وإن كانت الطرق المنهجية للحصول على المعرفة توصلنا إلى المعرفة العلمية فإنها لا تضمن لنا دائما الوصول إلى المعرفة اليقينية. فهي -في الغالب-

(١٦) Kerlinger 1986 pp. 4 -5.

تؤدي إلى ما يغلب الظن على مطابقته للواقع. وذلك في ظل براهين محددة معروفة لدينا. ومهما يكن الأمر فإن هذه المعرفة أفضل من المعرفة التي تعتمد على الحدس والتخمين الذي قد يكون -في حالات قليلة- ذكيا جدا ويوصل إلى معرفة مطابقة للواقع أو القريب منه.

الواقع والحقيقة والعلم:

عبارة "الواقع الموجود" reality كثيرا ما يعبر عنها بكلمة "الحقيقة" fact أو "الصواب" أو "الصدق" أو "الحق المطلق" The Truth . وعند مراجعة معاجم اللغة وغيرها من المصادر ذات العلاقة، نجد اختلافا بين كلمة "الواقع" و "الحقيقة".

فالواقع ما هو موجود وما كان موجودا؛ فهو شيء مطلق نقيس عليه التصورات الذهنية ونحاول بالأبحاث المنهجية الوصول إليه. أما الحقيقة فهي التصور الذهني للواقع، قد تكون الحقيقة مطلقة إذا كانت تطابق الواقع تماما؛ وقد تكون نسبية. والحقيقة تتغير من وقت لآخر في ضوء البراهين المتجددة، إذا لم تكن مطابقة للواقع. وتتوقف الحقيقة عن التغير إذا أصبحت مطابقة للواقع. والحقيقة قد تتعدد بتعدد الباحثين والبراهين أو بتعدد طريقة فهم البراهين، لكن الواقع لا يتعدد[١٧]. (انظر الفصل التالي للمزيد من التفاصيل عن الحقائق.)

ومن أمثلة الواقع مجموعة التشريعات الربانية كما أنزلها الله، أو مجموعة الأنظمة والضوابط كما اتفقت عليها مجموعة محددة من البشر؛ وليس كما نفسرها. وهي الأشياء كما هي موجودة بصفاتها ومكوناتها سواء أكانت طبيعية أم مصنوعة وليس كما نصفها بالضرورة. وهي الأحداث كما وقعت، وليس كما ندركها أو نرويها بالضرورة.

---

(١٧) ابن منظور، وأنيس وزملاؤه باب "حقق" و "وقع" ؛ Morris "fact" and "reality" ؛ دالين ص٨٦؛ عماد الدين إسماعيل ص ٧٠-٧١.

وبهذا يختلف الواقع عن الحقيقة التي قد تكون مطابقة للواقع أو قد لا تكون ولكن تم الاعتراف بها بين المختصين على أنها تمثل الواقع الموجود. وقد يكون الاعتراف مؤقتا وقد يبقى مادام هناك إنسان يعرف هذه الحقيقة، و لم تستجد أدلة تبرهن على فساد هذا التصور الذهني أو يتم اكتشاف بديل تسنده أدلة أقوى.

وليس العلم إلا مجموعة الحقائق التي تسعى البشرية للحصول عليها، أملا في أن تعين على تحقيق أقصى ما يمكن من أشكال السعادة الدنيوية، أو الأخروية، أو كليهما.

ولهذا نتوقع من العلم أن يكون قادرا على النفع، وإلا فمن الخسارة أن نبذل الجهد والوقت والمال لتنميته. وربما لهذا تعوّذ الرسول ﷺ من العلم الذي لا ينفع[١٨]. والعلم قد يكون علم فرض عين، يجب أن يعرفه كل إنسان، وقد يكون علم فرض كفاية، لابد منها لأي مجموعة بشرية تحرص على الاستقلال.

ومن علوم فرض العين على المسلمين حد أدنى من العلوم الدينية التي هي الأصل؛ ولا تقتصر فائدتها على الحياة الدنيوية الفانية بل تتجاوزها إلى الحياة الأبدية. ومن علوم فرض الكفاية كل العلوم التي تساعدنا على فهم أنفسنا والبيئة الطبيعية والإنسانية من حولنا، أو تعيننا في التنبؤ النسبي بالمجهول من حيث الزمان (المستقبل)، أو المكان (الأماكن التي لم نصل إليها بعد)، أو تعيننا على التحكم في البيئة التي نتعامل معها.

وبهذا يتبين أن هناك علاقة بين العلم والدين، فما حقيقة هذه العلاقة؟

العلم والدين:

من المعلوم أن **الدين** يتكون من مجموعة من المعتقدات، والعبادات والتشريعات والمبادئ الأخلاقية، ولاسيما إذا تحدثنا عن الدين الإسلامي. وبعض

(١٨) مسلم، كتاب الذكر : ٧٣.

هذه المعتقدات أخبار وردت عن الله سبحانه وتعالى وعن رسله وأنبيائه تصف غيبيات (أشياء موجودة يصعب إدراكها بالحواس الخمس أو يستحيل، أو أشياء حدثت في الماضي أو تحدث في المستقبل أو سنن كونية ذات فاعلية مستديمة). ومن السنن الكونية والأوصاف المتقنة الثابتة ما يندرج تحتها كثير مما نسميه بـ"الإعجاز العلمي" في القرآن وفي السنة الموثقة.

فالدين ليس إلا جزء من المعرفة، ومصدره يتراوح بين التلقي المباشر من الله سبحانه وتعالى (مثل القرآن الكريم، والسنة الموثقة) وبين الاجتهادات البشرية المبنية عليهما، مثل الشروحات والتفسيرات والاستنباطات. وبعبارة أخرى، تتمثل مصادر الدين في التلقي، والاستنتاج. وهذا يعني أن الدين يتكون من النصوص المقدسة (كلام الله وما جاءت به الرسل) ومن فهم العلماء لهذه النصوص واستنباطاتهم منها، أي أن جزءا من التراث الديني علم يقيني، وجزءا منه يتدرج بين المعرفة العلمية وبين الأوهام الشخصية المنسوبة إلى الدين.

وبهذا ندرك أن جزءا من التراث الديني يندرج تحت التراث العلمي، وبعضه يندرج تحت التراث المعرفي العادي الذي لا يرقى إلى درجة العلم.

وهذه الحقيقة تثير تساؤلا حول علاقة العلم بالعلمانية: هل هما شيء واحد؟

العلم والفكر العلماني:

يجهل البعض أن العلمانية هي وليدة الصراع بين اليهودية والنصرانية التي لم تحتفظ بأصالتها[١٩] من جهة، والتفكير المنطقي العلمي من جهة أخرى. فكلمة العلمانية هي ترجمة لكلمة secularism أي اللادينية أو التوجه الفكري الذي يتحرر من الدين. وبعض المسلمين يجهلون هذه الحقيقة فيسيرون في ركاب هذا التوجه دون قصد، وإنما — في الغالب- يقصدون ضرورة إعادة النظر في بعض

(١٩) العهد القديم والجديد في "الكتاب المقدس" هما ترجمات من لغات غير اللغة التي جاء بها الأصل. Partridge pp. 7-18؛ Bucaille pp 71-93؛ Bruce p 1.

الفتاوى المنسوبة إلى الدين. وهذا مطلب فيه شيء من الحق بالنسبة لبعض المسائل وبالنسبة لبعض الفتاوى المقيدة بظروفها. ومثال ذلك إنكار بعض العلماء الاشتغال بالفلسفة أو المنطق لأنهما تجاوزا حدودهما ووصلا إلى مرحلة تشكك في بعض النصوص الموثقة، معتمدة على العقل البشري القاصر. ولولا هذا التجاوز فإن الإسلام يحث بصراحة على التأمل في الكون وتفعيل العقل. ومن زاوية أخرى، فإن بعض المسلمين يتهمون إخوة لهم بالعلمانية بدلا من الاقتصار على التنبيه إلى أن أفكارهم تدعوا إلى الخروج من الدين. ومثال ذلك القول بضرورة تحرير العلم عن الدين، وذلك في ظل الفهم الخاطئ للعلم وللدين. ولو فهم هؤلاء العلم والدين على حقيقتهما لما قالوا ذلك. فالدين الإسلامي يحكم حياة المسلم كلها، وذلك لأن أفكار المسلم ونواياه وأقواله وأفعاله لا تخرج عن الفرض، والسنة، والمباح، والمكروه، والحرام. ودعوى تحرير فكر المسلم من الدين هي — في حقيقتها — دعوة إلى الخروج من الدين.

ومن زاوية أخرى، قد يقع في أحد هذين المحذورين (الوقوع في الكفر بدون قصد، أو تكفير من يقع فيه بدون قصد) بعض المسلمين دون أن يشعروا، وذلك لأنهم لا يفرقون بين النصوص المقدسة، والاجتهادات البشرية في فهمها. فيؤدي هذا إلى الوقوع في أخطاء عديدة منها:

١- التشكيك في بعض النصوص عالية التوثيق لأنها تتضمن معتقدات صعُب فهمها.

٢- النقد لأجزاء صغيرة من التشريعات الربانية، استنادا إلى معلومات بشرية وقدرات عقلية محدودة، غفلت عن وظيفة هذه الأجزاء في النظام البديع العظيم المتكامل والشامل. وبعبارة أخرى، جهلت هذه القدرات المحدودة علاقة التشريعات بعضها ببعض والتفاعل بينها وأثر بعضها في بعض. وتعظم خطورة هذا الخطأ إذا كان هذا الجزء من التشريع يستند إلى نصوص ربانية

صريحة وثابتة بشكل قطعي أو شبه قطعي.

٣- مناقشة بعض التشريعات السماوية ومنها الإسلامية مستندا، إلى منهج يُغفل العلاقة بين الحياة الدنيا المؤقتة، التي حُفّت بالشهوات وبين الحياة الآخرة الأبدية التي حُفّت السعادة فيها بالمكاره.

وبهذا يتضح أن **العلاقة بين التراث العلمي والديني علاقة انتماء، وليست علاقة صراع بين أشياء مستقلة.** أما العلاقة بين التراث العلماني والديني فهي علاقة تصادم وتناقض في الأصل، وإن التقى التراث الديني مع التراث العلماني في بعض المجالات. ويمكننا التأكيد بأن العلم الديني الذي ثبت أنه من عند خالق الكون أرفع مكانة وأوثق من العلم الذي يتوّصل إليه الإنسان باستخدام عقله ذي الإمكانات المحدودة.

والغالب أن التخيل بوجود علاقة تصادم بين العلم والدين جاء نتيجة لأسباب رئيسة منها:

١- التأثر بالفكر العلماني الغربي الذي نشأ في أحضان الصراع بين النصرانية التي تعرضت للتغيير، فحاكمت بعض الاكتشافات العلمية، وبين الاجتهادات البشرية المبنية على التأملات الشخصية أو الاستقراء المقنن. وإذا نشأت علاقة تصادم بين البحث العلمي وبين النصوص النصرانية لأنها تغيرت عن الأصل الرباني، فإن النصوص الإسلامية الأصلية لا تزال محفوظة، ولا ينطبق عليها ما ينطبق على غيرها. ومن مظاهر التأثر بالفكر العلماني القول بأن الأديان تطورت من الوثنية إلى الوحدانية قياسا على تطور المعرفة البشرية من الأوهام إلى العلم في بعض المجالات. فالدين الذي جاء من عند الله وحقائقه هي ناضجة منذ البداية. وإن تعرضت صورته لدى البشر للتشويه عبر العصور فقد أرسل الله أنبياء ورسلا من وقت لآخر لإحياء الصورة الأصلية. أما بالنسبة للتشريعات فقد تبدّل بعضها، أو نمت بنمو أعداد البشر وتعقُّد

احتياجاتهم الدنيوية وأساليب حياتهم ووسائلها...

٢- التصور بأن الدين هو بعض الفتاوى التي أنكرت بعض الاكتشافات العلمية الثابتة، مثل كروية الأرض والصعود إلى القمر. وهي حالات استثنائية. وهي فتاوى لا تمثل الدين كله، ولا تمثل بصدق معظم استنباطات من قالوا بها، ولا تنقِص قدر من قالوا بها، لأنهم ليسوا معصومين من الخطأ. وقد تكون لهم اجتهادات عظيمة من حيث الكم والنوع، أفادوا بها العلم والمسلمين.

٣- القصور في فهم نصوص الكتاب والسنة الموثقة، ومثال ذلك النصوص المتعلقة بالقضاء والقدر التي بقيت غامضة حتى عهد قريب[٢٠]. وبهذا يتضح أن الإنتاج الصحيح للمنهج "العلمي" أي المقنن لا يتعارض مع الحقائق الدينية الموثقة التي جاءت بها المصادر السماوية التي تحتفظ بأصالتها، والتي تحظى بالفهم الصحيح.

وإذا كان العلم يحتاج إلى إثبات بالبراهين والمناهج المقننة المؤهلة فالعلوم الدينية لا تخرج عن هذه القاعدة لأنها من العلم. بيد أننا نحتاج للتحقق من مصداقية الحقائق المنسوبة إلى الخالق إلى مناهج تختلف عن تلك المناهج التي نحتاج إليها للتحقق من مصداقية الحقائق التي توصّل إليها البشر.

وهناك كلمة كثيرا ما تَرِد على الذهن عند الحديث عن العلم، وهي الفن. فما المقصود بكلمة "الفن"؟

الفن:

قد يخطر في الذهن من كلمة" فن" أنها كلمة مرادفة لكلمة "علم" فنحن كثيرا ما نقول علم الكلام أو فن الكلام، أو علم الخطابة وفن الخطابة، وعلم الإعلام وفن الإعلام... والحقيقة أنه بالرغم من استعمالهما -أحياناً- بصفتهما كلمتين

(٢٠) إسماعيل، كشف الغيوم عن القضاء والقدر.

مترادفتين فإن هناك فرقا بينهما، وإن كان كلاهما يُعدّان نوعا من المعرفة.

لقد ورد فيما سبق أن المعجم الوسيط يقول إن العلم يطلق على مجموع مسائل وأصول كلية تجمعها جهة واحدة[٢١]. أما عن كلمة "فن" فقد ورد أنها التطبيق العملي للنظريات العلمية بالوسائل المناسبة التي تحققها، و يتم اكتساب الفن بالدراسة والمران. وتعني الكلمة أيضاً جملة القواعد الخاصة بحرفة أو صناعة، وجملة الوسائل التي يستعملها الإنسان لإثارة المشاعر والعواطف وبخاصة عاطفة الجمال، كالتصوير والموسيقى والشعر، أو أي مهارة يحكمها الذوق والمواهب[٢٢].

ويمكن من خلال هذا التعريف القول بأن العلم والفن يكمل كل منهما الآخر، ويغلب على العلم أنه نظري أو نشاط فكري يدور في الذهن أما الفن فيغلب عليه أنه تطبيقي، يرتبط بالممارسة. ويمكن القول -أيضاً- بأن القواعد الفنية الحرفية هي من العلم إذا تم استخلاصها بمناهج جيدة، ولا يصدق ذلك دائما. فالعلم يتصف بالديمومة في القيمة أو هذا هو الأصل فيه؛ أما القواعد الفنية فقد تتغير مع تغير الوسائل المادية، ومع تغير الأذواق...

وأما المهارة التي نطبق بها تلك القواعد، سواء أكانت فطرية أم مكتسبة، فهي فن. والفن مهارة تطبيقية لا تقل أهمية عن العلم، وهو نوع من المعرفة، لا يمكن اكتسابه إلا بالممارسة والتدريب.

ومثال ذلك علم الإعلام، فقد يستوعب الإعلامي كل النظريات الإعلامية والأصول الفنية، ولكن لا يحسن استخدامها في التعبير بالوسائل الإعلامية ذات الفعالية العالية. ومثال ذلك أيضاً: علم النحو والبلاغة، وفن التعبير فقد يحفظ الإنسان قواعد النحو والبلاغة ويفهمهما فهما جيدا ولكن لا يتقن استعمالها في التعبير عن أفكاره ومشاعره. وقد يفهم الإنسان مناهج البحث العلمية خلال فترة

(٢١) المعجم الوسيط، مادة علم ج: ٦٢٤؛ وانظر زكي إسماعيل ص ٥٥ - ٥٦ .

(٢٢) المعجم الوسيط، مادة فن ج٢: ٧٠٣.

وجيزة ولكنه يحتاج إلى فترة طويلة من المران حتى يتمكن من تطبيقها بمهارة مقبولة.

وعموما يعتبر الفن وسيلة لإعطاء الرسالة المحايدة أو الدعوية مسحة جمالية تجعلها جذابة. والفن كوسيلة تتأثر بالمضمون وتؤثر فيه. وهو الأسلوب الذي يتم بموجبه التعامل مع المضمون.

ويستمد العلم قوته من شدة ارتباطه بالواقع، يتأثر به ويؤثر فيه، وبكونه يتصف بالتقنين والانتظام، ويسعى إلى اكتشاف الحقائق. أما الفن فيستمد قوته من الخيال والتحليق فيه والتحرر من القيود الواقعية والرتابة بشكل عام، مع استعانته بالأحداث والأشياء الواقعية أو التي تبدو واقعية على أقل تقدير.

المعرفة والمنهج والأسلوب والوسيلة:

لا يبدو أن هناك فرقا بين المنهج والأسلوب، في الاستعمال العام. فالمنهج أو الأسلوب هو الطريق المحدد(٢٣). ولا بأس في استخدام الكلمتين بوصفهما كلمتين مترادفتين في المعنى، بشكل مستقل. والطريقة التي يتعامل بها الإنسان مع الأشياء يُعد نوعا من المعرفة.

وأما عند استعمالهما في مجال البحث العلمي، فإن المنهج يتميز عن الأسلوب، لأن المنهج قد يستخدم ليعني وحدة قائمة بذاتها، لها سماتها الخاصة ومهمتها المحددة. ويأتي مرادفا لكلمة"طريقة" عند إضافتها إلى عملية محددة مثل: طريقة التدريس المثلى أو الطريقة المؤدبة في الحوار أو الطريقة العلمية. أما الأسلوب فقد يخدم أكثر من مهمة واحدة محددة. كما أن الأسلوب قد يكون من مكونات المنهج وعناصره، ولكن المنهج لا يكون من عناصر الأسلوب. وقد

(٢٣) المعجم الوسيط مادة "نهج" و "سلب".

يستخدم المنهج الواحد أكثر من أسلوب[٢٤]. (انظر فصل الأسلوب والمدخل والوسيلة.)

وأما الوسيلة فتختلف عن المنهج والأسلوب؛ فالوسيلة حسب الاستعمالات الشائعة تتكون من جزأين:

١- الوسيلة المعنوية، أي الأشياء التي لا يمكن إدراكها بالحواس الخمس أو بعضها إلا إذا انعكست على أشياء مادية. وبهذا تضم الوسيلة المعنوية في مجال الأبحاث العلمية المناهج والأساليب أو طرق ومهارة تحديد المادة العلمية وجمعها ومعالجتها أو تحليلها.

٢- الوسيلة المادية، أي الأشياء التي يمكن إدراكها بالحواس الخمس أو بعضها. وبهذا تضم الوسيلة المادية الأدوات والأجهزة أو المصادر والعينات والاستبانات وأجهزة الحاسب الآلي واليدوي وبرامج التحليل المبنية على علم الإحصاء.

وهكذا يبدو واضحا أن الوسيلة المعنوية هي نوع من أنواع المعرفة؛ أما الوسيلة المادية فليست كذلك، مع أن الإلمام بحقيقتها وبطرق استثمارها يُعد نوعا من أنواع المعرفة.

وهنا لابد من التنبيه إلى ضرورة التفريق بين "المنهج العلمي" و"المضمون غير العلمي". فقد يكون منهج التسجيل علميا، ولكن المضمون غير علمي (أوهام، ومعتقدات دينية منحرفة عن الأصل...) ومثال ذلك أن يحرص الراوية على استخدام منهج المحدثين في تسجيل كل ما ينسب إلى النبي ﷺ، أي يسجل أسماء جميع من روى الحديث المحدد بالتتابع من عهد النبي ﷺ إلى أن وصله هو. بيد أن بعض "الأحاديث" منسوبة كذبا إلى النبي ﷺ، ولكن الراوية زودنا بالمواد اللازمة

(٢٤) انظر: قاسم ص ٧٧ ؛ Bittle pp. 270.

للتحقق من صحة "الحديث".

فطريقة التسجيل كانت علمية، ولكن الحديث قد يكون مختلقا.

تمرينات:

١- ابحث عن معنى كلمة "معرفة" وكلمة "جهل" في ثلاثة معاجم من معاجم اللغة واكتب ملخصا لما تجده، وعلق على ذلك.

٢- لكل شيء منبع ومصدر فما ينابيع المعرفة ومصادرها الرئيسة؟ واضرب الأمثلة اللازمة لكل مصدر (من عندك) وتحدث عن كل واحد باختصار يكفي لتمييز بعضه عن بعض.

٣- هناك مصطلحات متداخلة مثل: "المعرفة" و"العلم" و"الفن" و"الدين". فما العلاقة بينها من حيث التشابه والاختلاف؟ واضرب الأمثلة اللازمة لتوضيح كل منها.

٤- هناك مصطلحات يكثر استعمالها مقترنة بالمعرفة مثل: "المنهج"، و"الأسلوب"، و"الوسيلة". فما نوع العلاقة بينها، وبين المعرفة؟ واضرب مثالا من عندك يصور هذه العلاقة.

٥- هناك تداخل بين مصطلح "الحقيقة" و "الواقع" فما نوع العلاقة بينهما؟ واضرب مثالا يوضح ذلك.

٦- المعرفة شيء من الأشياء لها خصائص معينة تتميز بها عن غيرها فما هذه الخصائص، وما معايير قياسها؟ وتحدث عن كل معيار من هذه المعايير بصورة يميز بعضها عن بعض.

٧- قد تكون المعرفة ذات قيمة كبيرة أو صغيرة للإنسانية، أو تكون ضارة للإنسانية، فما الشروط التي يجب توافرها لتكون المعرفة ذات قيمة علمية في ظل احتياجات تقوم بتحديدها؟ وهل المعرفة إما ذات قيمة علمية أو ليست

ذات قيمة علمية؟ أم أنها تتأرجح بين طرفين متعارضين.

٨- ما المعرفة المثلى التي تحتاج إليها الإنسانية من وجهة نظرك، واختر كتابا صغيرا أو بحثا وقم بتقويمه من حيث أبعاد المعرفة الخمسة.

الفصل الثاني
الحقـــائق العلميـــة

إن من أهداف العلم اكتشاف الحقائق الواقعية ومنها السنن الكونيـــة الـــتي أوجدها الخالق لتسير بموجبها أمور الكون. وقد يكون مصدر هـــذه الحقـــائق: التلقي، أو الملاحظة، أو التجربة، أو الاستنتاج. فالحقائق ليست إلا نوعـــا مـــن المعرفة يميل إلى أن تكون ذات مصداقية عالية، وأحيانا تكون الحقـــائق حقـــائق مطلقة أي مطابقة للواقع تماما. ولكن الحقائق ليست على درجة واحدة من حيث الأهمية، ومن حيث قدرتها على التفسير والتنبؤ، وحجم المجهول الذي تكـــشف عنه. فهي تتدرج بين الحقائق الجزئية أو الفردية، والحقائق العامة.

الحقائق الجزئية:

الحقيقة الجزئية أنواع، ولها طبائع خاصة، وهي تمر بمراحـــل حـــتى يمكـــن الاستفادة منها في مجال الأبحاث العلمية، وهي تظهر بأسماء مختلفة. وفيما يتبع من مباحث سيتم تناولها بشيء من التفصيل.

أنواع الحقائق الجزئية:

قد تكون الحقيقة الجزئية أو الفرعية وصفا لأشياء واقعية كانت موجودة أو لا تزال موجودة، أو لأحداث وقعت وانتهت أو لا تزال موجودة.

ومن الواقع المعنوي مشاعر الإنسان: سروره، وأحزانه، ونشوته، وآلامـــه، وحبه، وكراهيته، وسخطه، ورضاه،... ومن الواقع المعنوي أفكـــار الإنـــسان:

اجتهاداته، وأوهامه، وخيالاته، ومعتقداته، وآراؤه..[٢٥].

وهذا الواقع المعنوي لا ندركه إلا إذا انعكس بطريقة إرادية أو غير إرادية على شيء محسوس مثل: نبرات الصوت أو قسمات الوجه أو حركات الجسم أو الكتابة أو الرسم أو التصوير أو النحت... مما يمكن ملاحظته من قبل الآخرين ورصده.

أما الواقع المادي (المحسوسات) فهو كل شيء يمكن إدراكه بالحواس الخمس أو بعضها من قبل الآخرين، ويدخل في هذا جميع سلوك الإنسان أو تصرفاته، وكل ما يدخل ضمن الأشياء التي تتعامل معها العلوم الطبيعية.

وتنقسم الحقائق الجزئية -من حيث القيمة الذاتية- إلى أنواع، يمكن جعلها في صنفين رئيسيين:

١- الحقائق الجزئية التي تفقد قيمتها مع الزمن، بسبب الطبيعة الحركية للأشياء أو بسبب تغيرها المستمر، ومثال ذلك حالة الجو في موقع جغرافي محدد وفي أوقات محددة.

٢- حقائق جزئية لا تفقد قيمتها مع الزمن. وذلك مثل معرفتنا بأن قطعة حديد محددة أثقل من قطعة خشب في حجمها. وليس للحقيقة الجزئية أو الفردية قدرة على التنبؤ بحقيقة الأشياء المجهولة. وتقتصر فائدتها على الكشف عن حقيقة ما تمثله من واقع. وبصرف النظر عن صنف هذه الحقائق الجزئية الدقيقة فإنه يمكن استقراء حقائق عامة لديها قدرة على التنبؤ من مجموعة منها. وبعبارة أخرى، فإن هذه الحقائق الجزئية المتماثلة توصلنا إلى حقيقة أكثر شمولية وديمومة.

فلو لاحظنا مثلا لبضع سنوات أن الجو يكون غائما خلال أشهر الصيف في

(٢٥) دالين ص ٨٧.

المساء في مدينة أبها فإننا سوف نستنتج من هذه الحقائق الجزئية أن السماء في الصيف في مدينة أبها، تكون غائمة. وذلك بصرف النظر عن السنة التي نتحدث عنها. وكذلك الأمر بالنسبة لحقيقة كون الحديد أثقل من الخشب المماثل له في الحجم. وإذا ما اجتمع عدد من هذه الملاحظات فإنه يمكننا القول بأن الحديد أثقل من الخشب المماثل له في الحجم.

وقد يعتقد البعض أن الأبحاث التي يتم إجراؤها للكشف عن الحقائق الجزئية ليست ذات قيمة كبيرة للعلم. والواقع غير ذلك، ولكن بشرط أن تكون هذه الحقائق الجزئية دقيقة وكميتها كافية وتمثل مجتمعاتها إلى درجة كبيرة[٢٦].

وليس أدل على أهمية هذه الأبحاث من الفحوصات الطبية التي يتم إجراؤها في المختبرات، على مستوياتها المختلفة. فبدونها لا يمكن وصف العلاج اللازم. وليس أدل على ذلك من الواقع الذي يشهد بأنه لولا هذه الحقائق الجزئية لما تم التوصل إلى كثير من الحقائق العامة التي توصلنا إليها عن طريق الاستقراء. وغني عن الإشارة أن درجة مصداقية الحقائق العامة إنما تعتمد على درجة مصداقية الحقائق الجزئية التي يتم استقراؤها. وقد يعتقد البعض أن عملية الكشف عن الحقيقة الجزئية مهمة سهلة ولكن الأمر غير ذلك، ولاسيما في مجال العلوم الإنسانية[٢٧].

مراحل الحقيقة الجزئية:

تمر الحقائق الجزئية -عادة- بعدد من المراحل لتصبح جاهزة للتعامل معها في البحث العلمي: مرحلة الإدراك الحسي لواقعها، ومرحلة وضع تصور ذهني يرافقه رمز لذلك الواقع، ومرحلة وضع تعريف رسمي لهذا التصور الذهني. وفي الغالب

(٢٦) الزين ص ٨٧-٨٩ ؛ وانظر Wolf .

(٢٧) دالين ص ٨٧-٨٨.

نقتصر على هذه المرحلة، حيث تصبح الحقيقة الجزئية جاهزة للتعامل معها على المستوى الذهني للأغراض العادية. وقد يحتاج الأمر إلى وضع تعريف اصطلاحي، يقيد مدلوله لأغراض البحث العلمي. وقد يحتاج الأمر إلى وضع تعريف إجرائي -في حالة استخدام الأسلوب الكمي- يحدد الحقيقة الجزئية بدقة أكبر(٢٨).

ويلاحظ أن التعريفات الإجرائية في مجال العلوم الطبيعية ليست مشكلة كبيرة، ولكنها في مجال العلوم الإنسانية لا تزال مشكلة لم نصل فيها إلى حل مستقر وموحد بعد. فمثلا قد يمر الإنسان بتجارب حسية مع أشياء تقوم بتدفئته مثل الحطب المشتعل أو الفحم، أو بأشياء تعينه في طهي الطعام مثل موقد الغاز أو الكهرباء. وربما تعرض جسمه إلى حالة جوية في الصيف فشعر معها بشيء من عدم الارتياح أو بالألم. فهذا إدراك حسي متنوع. فيجمع الإنسان هذه التجارب الحسية المتعددة ويضع لها صورة ذهنية مختصرة، أي مفهوم "الحرارة".

ولكن هذا المفهوم يختلف من شخص إلى آخر، حسب تجاربه الشخصية أو المعلومات التي وصلته عن تجارب الآخرين. فمفهوم من عرف النار فقط في التدفئة أو الطهي غير مفهوم من وقع له حريق وأوشك أن يكون ضحية له. وبإعطاء هذه التجارب الحسية اسمًا أو بوضع مفهوم لها، تصبح هذه التجارب الحسية المتعددة قابلة للتخزين في الذهن وقابلة للنقل إلى الآخرين دون رواية التجارب الحسية كلها.

وبعض هذه المفاهيم يسهل تحديدها؛ فنحن نستطيع الإشارة إلى الموقد لنقول هذا هو ما نقصده بمفهوم "الموقد"...ولكن مفهوم "الحرارة" يصعب تحديده بالطريقة نفسها. فلابد من طريقة أخرى لتحديدها. فالمفهوم الدارج الشائع مثلا لكلمة "الحرارة" لا يشمل درجة البرودة وإن كانت في التعريف العلمي تشمل

(٢٨) أونجل ص١٧-٣٦، ٤٣-٧١؛ Kerlinger 1986 pp. 26-40; Selltiz et. al. 1981 pp. 9-14 .

ذلك. وأكثر صعوبة من هذه المفاهيم تلك المفاهيم التي نستخدمها في مجال العلوم الإنسانية، مثل "الرضا" و "الحرية" و "الذكاء".

ويأتي علماء اللغة فيسجلون المفهوم بمدلولاته المختلفة حسب استعمالاته المتعددة. وهم عادة يستخدمون الكلمات أو العبارات (المفاهيم الأخرى) لتعريف المفهوم الذي يريدون تسجيله. وهذا ما يمكن تسميته بالتعريف الأساسي constitutive definition أو ما يمكن تسميته بالتعريف اللغوي الرسمي. ولكن هذا التعريف اللغوي متعدد المدلولات في الغالب، ولا يمكن الاعتماد عليه لإجراء بحث علمي على المفهوم نفسه. لهذا لا يعتمد عليه إلا إذا تم اختيار معنى محدد من هذه المدلولات أو تم وضع مدلول محدد له. وهذا ما يمكن تسميته بالتعريف الاصطلاحي أو البنية أو البناء construct. وهذا التعريف الاصطلاحي يكفي عادة في الدراسات التي تستخدم الأسلوب الكيفي.

أما في الدراسات التي تستخدم الأسلوب الكمي، فإن هذا التعريف لا يكفي. فعند إجراء مثل هذه الأبحاث، هناك حاجة إلى تعريف المفهوم بصورة تجعل في الإمكان قياسه ومعرفة أبعاده بشكل محسوس أو قريب من ذلك.

وقد يأخذ الشكل المحسوس هيئة رسومات على الورق أو كلمات منطوقة أو حركات ذات معنى. وذلك لأن المعنى الاصطلاحي شيء موجود فقط في الذهن، لا يمكن قياسه. وهنا لابد للباحث أن يدرك بأنه في الواقع لا يقيس المصطلح "الرضا" مثلا ولكن يقيس أشياء محسوسة من المفروض أنها تمثل "الرضا" بصدق. وبعبارة أخرى نحتاج إلى وضع تعريف إجرائي operational definition. وبهذا نعطي المفهوم معنى محسوسا محددا. فمن المفروض في التعريف الإجرائي أن يزودنا بالمعايير أو الخطوات المحسوسة اللازمة لقياس المفهوم موضوع الدراسة، حتى نحصل على حقائق جزئية مؤكدة، نبني عليها استنتاجاتنا. وهذا في حالة الدراسة الميدانية. أما في حالة الدراسات المكتبية وما يندرج تحتها فإننا نحصل على الحقائق

الجزئية -كما سبق بيانه في الفصل الأول- عن طريق التلقي.

وتنقسم التعريفات الإجرائية إلى قسمين كما يؤكد "كيرلنجر" Kerlinger[٢٩]. القسم الأول يتمثل في ترجمة المفهوم إلى أشياء متدرجة قابلة للقياس، مثل القول بأن هناك درجة عالية من الحرارة أو درجة منخفضة، أو القول بأن هناك درجة تجمد ودرجة سيولة ودرجة غليان، أو وضع مقياس ذي درجات متساوية مثل الدرجات المئوية أو الفهرنهايتية. ومثال ذلك أيضاً اختبار الذكاء فهو تعريف إجرائي لمفهوم "الذكاء" واختبارات التحصيل هي تعريف لدرجات التحصيل. ومثال ذلك أيضاً تعريفنا "المركز الاجتماعي" بالدرجة العلمية، والمنصب، والدخل السنوي، ونوع المهنة...[٣٠] ولكن من الضروري ملاحظة أن التعريف الإجرائي يتفاوت من حيث درجة مصداقيته في تمثيل التعريف الموجود في الذهن.

ويتمثل القسم الثاني في وصف الإجراءات التفصيلية اللازمة لتنفيذ بحث تجريبي. ومثال ذلك ما قام به عدد من الباحثين في دراسة تجريبية لمفهوم "الإحباط". فقد وضع الباحثون عددا من الأطفال في غرفة بها مجموعة من الألعاب الجذابة جدا، ولكن وضعوا حاجزا يمكن معه للأطفال رؤية تلك الألعاب دون لمسها. وتم وصف حالتهم هذه بصفتها حالة الإحباط. وبعبارة أخرى، تم اعتبار هذا الوضع التجريبي المحسوس والقابل للقياس تعريفا إجرائيا لحالة الإحباط.

وقد درج علماء البحث العلمي على تسمية المفاهيم أو التعريفات الرسمية أو التعريفات الاصطلاحية أو الإجرائية للأشياء أو الظواهر بالمتغيرات variables. وذلك في حالة دراسة العلاقة بين بعضها البعض، حيث يُعد المفهوم في هذه الدراسات عنصرا من العناصر الأساسية.

---

(٢٩) Kerlinger 1986 pp. 28-32.

(٣٠) لمزيد من التفاصيل انظر Kerlinger 1986 pp. 36-40.

المتغيرات[٣١]:

المتغير كما اتضح معنا سابقا اسم يطلق على الحقيقة الجزئية عندما تصبح جزءاً أساسيا أو محورا للدراسة. ويرى "كيرلنجر" ضرورة التمييز بين المتغيرات من ثلاث زوايا: الاستقلالية والتبعية، وزاوية النشاط والثبات، وزاوية الاستمرارية والانقطاع.

فعندما نجري دراسة لمعرفة أثر متغير على آخر نسمي المتغير الذي يؤثر في الآخر متغيرا مستقلا independent variable ويمكن تسمية المتغير الذي يتأثر بالآخر متغيرا تابعا dependent variable. ولما كنا لا نستطيع دراسة جميع المتغيرات المؤثرة أو المستقلة في دراسة واحدة فإننا نعمل على إبعاد أو إلغاء أثر بعضها. ونسمي هذه المتغيرات الأخيرة بالمتغيرات الدخيلة intervening variables.

ومن زاوية أخرى، تميل بعض المتغيرات إلى قبول المعالجة، فتكون مرنة في يد الباحث، يشكلها كما يريد. وهذه نسميها متغيرات نشطة active variables. ويميل البعض الآخر من المتغيرات إلى الثبات، مثل الصفات البشرية (الجنس، السن، المستوى التعليمي...) أي غير قابلة للتشكيل أو يصعب تشكيلها حسب رغبة الباحث فيدرجها الباحث في الدراسة كما هي في الواقع. ويمكن تسميتها بالمتغيرات الثابتة attribute variables.

ومن زاوية ثالثة فإن بعض المتغيرات يتكون من أجزاء قابلة للترتيب، ونسميها متغيرات مستمرة continuous variables. وهذه الأنواع قد تكون متعددة ذات مراتب متدرجة مستقلة مثل "مستوى التعليم": أمي وابتدائي ومتوسط وثانوي وجامعي... وقد تكون ذات قيم متساوية متدرجة مثل متغير

(٣١) أونجل ص ٧٣-٨٤؛ Kerlinger 1986 pp. 23-38.

"الحرارة" يمكن قياسه بدرجات متساوية المسافة تراكمية بدون صفر حقيقي. وقد تكون المتغيرات ذات قيمة تراكمية لها صفر مطلق مثل: "الطول" أو "الوزن" حيث الصفر حقيقي ويعني العدم. وإلى جانب المتغيرات المستمرة هناك متغيرات لا تقبل قيما ترتيبية أو تراكمية، ونسميها متغيرات اسمية nominal variables. وهذه قد تكون ثنائية القيمة مثل "الجنس": ذكر وأنثى، أو قد تكون متعددا مثل: "الانتماء الديني": مسلم و مسيحي ويهودي وهندوسي وبوذي.

الحقائق العامة:

لقد خلق الله سبحانه وتعالى الكون وخلق سننا كونية تتحكم فيما يجري فيه. ومن أهداف العلم الرئيسة اكتشاف هذه السنن الكونية أو ما نسميه بالقوانين الطبيعية أو الحقائق العامة[٣٢]. وهذه القوانين قد تندرج ضمن العلوم الطبيعية (التكوين العضوي في الإنسان والجمادات والنباتات والحيوانات) أو تندرج ضمن العلوم الإنسانية (التكوين الروحي والفكري والنفسي في الإنسان). وتقوم الحقائق العامة في مراحلها المختلفة بتفسير الحقائق الجزئية، والمساعدة على فهمها والتنبؤ بالمجهول منها، ومعرفة نوع الصلة بين بعضها البعض، ومن ثم تسخيرها.

والحقائق العامة في أبسط أشكالها هي الوحدات المعرفية المستقلة التي تتألف من نوعين من المتغيرات: متغير مستقل (سبب أو مؤثر) ومتغير تابع (نتيجة أو متأثر). فعندما تختار استعمال سنة كونية أو قانون طبيعي فأنت تختار السبب والنتيجة معا[٣٣]. ومثال ذلك: عندما تفلت حجرا من يدك على سمت قدمك ليتحكم فيها قانون الجاذبية فإن النتيجة الحتمية هي توجه الحجر إلى مركز

(٣٢) دالين ص ٥٠-٥٣.

(٣٣) الصباب ص ٢٣-٢٤.

الجاذبية، أي السقوط على قدمك. ولكن يمكن تغيير اتجاه الحجر باستخدام قانون الدفع فيقع بعيدا عن قدمك.

وبعض هذه القوانين أقوى من بعض من حيث قوة التأثير وشمولية التأثير. فالنار (سبب) في تبخر الماء (نتيجة)؛ ولكن الماء (سبب) يؤدي إلى إطفاء النار (نتيجة). والماء (سبب) يجعل الأشياء تنبض بالحياة (نتيجة) ويطفئ النار(نتيجة). فمتغير الماء أقوى من متغير النار. وقد جاء في الحديث النبوي "لا يرد القضاء إلا الدعاء"[٣٤] فالدعاء قانون أو سنة كونية أقوى من جميع القوانين. وبإمكانه التدخل لمنع النتيجة الحتمية لأي قانون آخر. ولا غرابة في ذلك فالدعاء لجوء مباشر إلى من خلق جميع السنن الكونية.

وهنا يجب التنبه إلى أن الإنسان يتكون من أربعة عناصر: الأعضاء، الروح، والنفس، العقل. وهي تتفاعل فيما بينها، أي يؤثر بعضها على بعض، وأفضل حالة صحية ينعم بها الإنسان هي عندما يتحقق التوازن بينها، في ضوء الطبيعة البشرية التي وطر الله الإنسان عليها. وهي الحالة التي تسعى التشريعات الربانية إلى المحافظة عليها. ولهذا فإن الأبحاث التجريبية على بعض المكونات العضوية التي تؤثر على العناصر الأخرى، يعتبر نوعا من التعدي والتجاوز لأنها تخل هذا التوازن. فقد يترتب عليها نتائج سلبية خطيرة، تؤثر في العناصر التي يجهلها العلم البشري أو لا يعرف فيها إلا الشيء القليل. ويشبه هذا أن يلعب الإنسان بشيء محسوس، دون أن يدري بأن هذا الشيء المحسوس يصدر، في بعض الأوضاع، غازا قاتلا لمن يصل إلى رئته. فقد ثبت علميا أن عمليات نقل بعض الأعضاء ينتج عنها أيضاً نقل بعض طبائع أو عادات المنقول عنه العضو، ويغير جزءا من سلوك المنقول إليه العضو، بصورة واضحة.

---

(٣٤) الترمذي، أبواب القدر، وانظر الأحوذي.

ويجب ملاحظة أن النظريات ليست المصدر الوحيد للتعرف على الحقائق العامة أو السنن الكونية. وبعبارة أخرى، ليس الإدراك الحسي الوسيلة الوحيدة للحصول على الحقائق الجزئية والعامة اليقينية. فهناك الوحي، وهناك "التواضع" أي ما تتفق عليه مجموعة من البشر.

مصادر الحقائق العامة:

هناك ثلاثة مصادر أساسية للحقائق العامة: الوحي الرباني، الاتفاق، والاستقراء.

الوحي الرباني:

يُعدُّ الوحي الإلهي مصدرا من مصادر الحقائق الكونية، وإن اقتصر قبوله على المؤمنين بذلك الوحي، ريثما تصل الدراسات الاستقرائية إلى اكتشاف تلك الحقائق. وكتب الإعجاز العلمي للقرآن الكريم تزخر بنماذج من هذه الحقائق العامة التي جاء بها الوحي، قبل أن يتم التعرف عليها بواسطة الدراسات الاستقرائية(٣٥).

ومع أن القرآن الكريم مصدر من المصادر اليقينية للحقائق العامة، كما أنه مصدر من مصادر الحقائق الجزئية فإنه يجب أن لا نخلط بين الحقائق التي لا تحتاج إلى اجتهادات بشرية للتعرف عليها وتلك الحقائق التي تحتاج إلى الاجتهادات البشرية للتعرف عليها. فالحقائق العامة الأخيرة ليست سوى اجتهادات بشرية لفهم الآيات القرآنية وهذا الفهم قد يصيب وقد يخطئ.

ويكمن الخطر في عدم التمييز بين هذين النوعين من الحقائق العامة أن يأتي تفسير لاحق للآية الواحدة يتعارض مع التفسير الأول، تسنده أدلة أقوى فيؤدي ذلك إلى فتح باب متوهم للشك في القرآن ومصداقيته. فمثل هذا التعارض -في

(٣٥) الزين ص ٨٩-٩١؛ بوكاى؛ نوفل؛ الزنداني.

حقيقة الأمر- لا ينسب إلى القرآن الكريم، ولكن ينسب إلى التفسيرين أو الاجتهادين البشريين. ولا علاقة بين هذا التعارض في الفهم وبين النصوص التي لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها.

فنحن نستطيع أن نقطع بأن الماء عنصر جوهري لكل شيء حي لأن الآية صريحة في ذلك إذ يقول تعالى: ﴿**وَجَعَلْنَا مِنَ الْمَاءِ كُلَّ شَيْءٍ حَيٍّ**﴾(٣٦).

أما قوله تعالى: ﴿**اللَّهُ الَّذِي خَلَقَ سَبْعَ سَمَوَاتٍ وَمِنَ الأَرْضِ مِثْلَهُنَّ**...﴾(٣٧). فلا ندري ما المقصود بالسماوات السبع والأرضين السبع، على وجه القطع أو اليقين، وذلك بسبب اختلاف الأقوال في مدلولها. أهي الطبقات الجوية المختلفة؟ أم الكواكب؟ أم المجموعات الشمسية المتعددة؟ وبالنسبة للأرضين لا ندري هل المقصود بها الطبقات الجيولوجية المختلفة؟ أم الكواكب..؟

وهناك حقائق عامة لم يحدثنا القرآن عن ماهيتها ولكن أخبرنا عن نتائجها وفعاليتها. فقد أمكن نقل عرش بلقيس من اليمن إلى فلسطين في طرفة عين بنوع من أنواع العلم (سنة كونية). والسنة الكونية التي بموجبها تم إنجاز ذلك لا تزال من الغوامض التي لم يصل العقل البشري إلى معرفتها بعد، رغم التقدم العلمي الهائل. هذا مع أن تلك القدرة نسبها الله تعالى إلى العلم الذي علمه الله لأحد عباده، إذ يقول تعالى: ﴿**قَالَ الَّذِي عِندَهُ عِلْمٌ مِّنَ الْكِتَابِ أَنَا آتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَن يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ**...﴾(٣٨). ولكننا لا ندري أي قانون طبيعي هذا الذي تم استخدامه في إحضار العرش قبل أن يرتد طرف سليمان عليه السلام.

الحقائق الوضعية:

لا تقتصر مصادر الحقائق العامة على الوحي الرباني، ولكن تشمل -أيضا-

(٣٦) سورة الأنبياء ٣٠.

(٣٧) سورة الطلاق: ١٢.

(٣٨) سورة النمل: ٤٠.

ما اتفق عليه البشر من قواعد وتشريعات. وقد يكون ما اتفق عليه البشر أصله فطريا أو متسقا مع الفطرة، مثل قواعد الحساب أو حتى بعض قواعد اللغة... وقد يكون ما تم الاتفاق عليه منافيا للفطرة، مثل بعض القوانين الوضعية، في مجال الأخلاق والسلوك.

وهذه الحقائق الوضعية قد يكون أصلها الاستنتاج، فهي إما مبنية على استقراء آراء الناخبين أو مبنية على استقراء بعض الملاحظات أو التجارب أو مقتبسة من الآخرين. وينطبق عليها ما ينطبق على الحقائق العامة الاستقرائية من حيث بعدها أو قربها من السنن الكونية.

وبعبارة أخرى، هناك مسلمات عالمية وهناك مسلمات محلية، لا تتجاوز قيمتها مجموعة من الناس.

الحقائق العامة الاستقرائية:

للوصول إلى الحقائق العامة الاستقرائية يمر الإنسان بمراحل رئيسة أربع: التفسيرات المتعددة (الاحتمالات)، والتفسيرات أو الاحتمالات المرجحة (الفرضية) وتفريعاتها، والتفسيرات المقبولة مؤقتا (النظرية)، والتفسيرات اليقينية أو الشبه يقينية (القانون أو السنة الفطرية أو الكونية)[٣٩].

ويعتمد الإنسان في رحلة الاستكشاف هذه على نوعين من الحقائق: حقائق جزئية، ومسلمات أو افتراضات assumptions (حقائق عامة متفق عليها أو منطلقات) مثل وحدة الطبيعة وتجمع الظاهرات الطبيعية في أصناف، وثبات الخصائص الأساسية للظواهر الطبيعية وحتمية خضوع الظواهر الطبيعية لقوانين طبيعية... وهي افتراضات لم تأت من فراغ فبعضها جاء نتيجة الوحي والبعض

(٣٩) انظر دالين ص ٥٩، ٨٦-١٠١؛ Kerlinger 1986 p. 26 .

الآخر نتيجة التجارب الإنسانية عبر السنين(٤٠).

ولقد تم الحديث فيما سبق عن أبعاد المعرفة الخمسة: درجة المصداقية، ودرجة العمق أو التفصيل، ودرجة الغزارة، ودرجة التعقيد، ودرجة الحاجة إلى الموهبة أو التدريب. ولو نظرنا إلى هذه الرحلة -في ظل هذه الأبعاد- لوجدنا أنها تتألف من بعدي المعرفة: الشمولية والمصداقية. فهي تنتقل من الحقائق الجزئية التفصيلية إلى الحقائق الكلية الشاملة، ومن الحقائق العامة غير المؤكدة إلى الحقائق العامة المؤكدة.

وتبدأ نقطة الانطلاق في هذه الرحلة من الاحتمالات أو التفسيرات المحتملة. وفي ظل الدراسات السابقة والأدلة العقلية المتصلة بموضوع الدراسة يتم ترجيح أحد هذه الاحتمالات وتفريعاتها لتصبح الاحتمال المرجح أو الفرضية الرئيسة؛ فيتم اختبارها. وتجتاز بعض الفرضيات الاختبار بنجاح فتواصل رحلتها لتصل إلى محطة النظريات، وتواصل بعض النظريات الرحلة لتصل إلى محطة الحقائق أو المسلمات العامة، أي اكتشاف السنن الكونية. وفيما يلي سيتم الحديث عن هذه المراحل بشيء من التفصيل.

أولاً: الاحتمالات:

نلاحظ في حياتنا العامة أشياء كثيرة تقع في نطاق إدراكنا، فنتساءل عن القوانين التي تسيرها أو العوامل التي تولدت عنها هذه الظواهر. وهنا يخطر في أذهاننا عدد من الاحتمالات أو التفسيرات. ومثال ذلك أن نلاحظ ازدياد ظاهرة السهر في المجتمع السعودي، فنسعى إلى معرفة الأسباب التي أدت إلى وجود هذه الظاهرة. ولنفرض أننا قمنا بعملية حصر للأسباب المحتملة، فتوصلنا إلى الاحتمالات التالية:

(٤٠) انظر دالين ص ٤٧-٥٧ ؛ الزين ص ٨٧ ؛ وانظر فصل المعرفة.

١- حرارة النهار الشديدة في الصيف، والبرودة النسبية في الليل.

٢- دخول الكهرباء إلى معظم المنازل.

٣- الطفرة الاقتصادية التي نتج عنها أعمال تستغرق الأربع وعشرين ساعة في اليوم (نظام الدوريات) مثلا.

٤- برامج التلفاز الدرامية الجذابة التي تقدم عادة في الساعات المتأخرة من الليل.

ثانياً: الفرضية:

قد يكون عدد الاحتمالات كبيرا بحيث لا يمكن حصره أو بحيث لا يمكن اختباره جملة واحدة في دراسة واحدة. وهنا نضطر إلى الترجيح. واستنادا إلى بعض الأدلة العقلية أو النقلية، نرجح أحد الاحتمالات أو عددا منها.

وأول خطوة نبدأ بها للبحث عن الأدلة المرجحة هي البحث في الدراسات السابقة، أي الجهود البشرية السابقة التي بحثت الموضوع بعينه أو موضوعا مقاربا له، من زاوية من الزوايا، وفي ظرف من الظروف البيئية المتعددة.(انظر فصل الدراسات السابقة.)

وعندما نتوصل إلى ترجيح احتمالٍ بعينه نقول إننا بدأنا مرحلة جديدة في البحث للتعرف على العوامل (الحقائق العامة) التي تقف خلف تلك الظاهرة.

وعادة نسمي هذا الاحتمال (التفسير) المرجح فرضية. وتتمثل هذه الخطوة في صياغة الفرضية التي سنختبرها ونفحص مصداقيتها، ومصداقية الفرضيات المتفرعة عنها.

الفرضية في مجال البحث العلمي، كما سبقت الإشارة، هي التفسير المرجح لمجموعة ظواهر واقعية أو الصيغة الأولية للسنة الكونية. وهي تقابل Hypothesis في الإنقليزية التي تختلف عن الافتراض assumption الذي قد يكون حقيقة عامة ورثناها أو تم الاتفاق عليها[٤١]. وهذا النوع من الافتراض قد يكون عاما جدا،

(٤١) أونجل ص ٢١، ٣٥، ٣٨ .

يصعب إخضاعه بكامله للاختبار. وقد يكون الافتراض تخيليا محضا أو ما نستخدمه لتوضيح فكرة مثل قول أحدنا للآخر: " افترض أنك تطير ولك جناحان..." ثم نبني عليها الحقيقة الجزئية التي نريد إثباتها.

وعندما نقول إن الفرضية هي التفسير المرجح لظاهرة غامضة أو الاحتمال المرجح لتشخيص عامل أو عوامل مجهولة، أو للكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر فإنما نقصد التنبؤ بالنتيجة العامة للبحث الاستقرائي الذي نقوم بتنفيذه. (انظر فصل تحديد المشكلة.)

والفرضية هي التفسير المرجح لأننا عادة نواجه بتفسيرات عديدة -كما سبق بيانه- فلابد من الترجيح بين هذه التفسيرات لاختيار واحد منها أو مجموعة متسقة منها، نخضعها للاختبار والفحص. والترجيح يكون بأدلة أو براهين هي من الحقائق العامة، مثل قولنا بأن المسيحية الراهنة تختلف عن الإسلام (حقيقة عامة تتضمن حقائق جزئية متعددة). وقد تكون مجموعة من الحقائق الجزئية، مثل قولنا بأن المسيحية الراهنة تختلف عن الإسلام في مفهوم الإله والأنبياء والحساب ومصادر التشريع...(حقائق جزئية) يضم الباحث بعضها إلى بعض أثناء استعراضه للدراسات السابقة المتصلة بموضوعه ليصل إلى حقيقة عامة.

والترجيح قد يستند إلى نظرية أو نظريات قائمة (مثلا: الإنسان يتأثر ببيئته) أو أن تتكون من نتائج اختبار مجموعة من الفرضيات التي ثبتت صحتها، فيؤلف الباحث من مجموعها نظرية، وهو يقوم باستعراض الدراسات السابقة في مجال بحثه.

والمرجح الذي يأتي في صيغة نظرية جاهزة، توصل إليها الآخرون، يمكن تسميتها دليلا نقليا. أما في حالة حاجة الباحث إلى استقراء نظرية بنفسه استنادا إلى نتائج عدد من الدراسات السابقة، فإنه يمكن تسمية مجموع هذه المرجحات دليلا عقليا، وإن كانت هي في الأصل مجموعة أدلة نقلية، أي هي نتائج دراسات

سابقة قام بها آخرون.

فالدليل العقلي في الغالب هو استنتاج من مجموعة من الحقائق الجزئية التي حصل عليها الباحث بالتلقي أو بالملاحظة أو بالتجربة، أي أدلة نقلية متفرقة أو أمثلة من الواقع.

والفرضية -عموما- لا تصبح ذات قيمة علمية، وجديرة بالاهتمام والاختبار إلا إذا كانت تستند إلى حقائق جزئية أو تؤيدها حقائق عامة مؤكدة أو قوية، مثل نظريات. ومن جهة أخرى فإن الفرضية هي الخطوة السابقة لتكوين النظرية، و لا تصبح الفرضيات المتعددة نظرية إلا إذا صمدت أمام الاختبار وهي في مرحلة الفرضية، ولا تصبح مجموعة الحقائق الجزئية حقيقة عامة إلا إذا صمدت أمام الاختبار بواسطة الفرضيات، المنطلقة من نظريات. وذلك لأن الفرضية ملتصقة بالواقع ويمكن اختبارها مباشرة، أما النظرية فهي موجودة في عالم المعنويات (التجريد). لهذا لابد من ترجمتها إلى فرضيات تستند مباشرة إلى محسوسات، حتى يمكن اختبارها.

وبعبارة أخرى، هناك علاقة أخذ وعطاء متبادلة بين الفرضيات والنظريات. تستمد الفرضية قوتها من النظرية أو المسلمات الأكثر قوة، ويتم تطوير النظرية أو اختبارها بواسطة الفرضيات(٤٢).

وهكذا تقوم الفرضية بوظيفتين: تنمية نظرية جديدة أو اختبار نظرية موجودة للتأكد من مصداقيتها. وقد تكون سببا في إلغاء نظرية أو تثبيتها أو تعديلها، والتعديل قد يكون بالإضافة أو بالتقليص لشموليتها.

ويلاحظ -كما سبقت الإشارة- أن ثبوت الفرضية في الدراسة الواحدة لا يكفي لإنشاء نظرية إذ لا بد من اختبار الفرضية مرات متعددة وفي ظل ظروف

---

(٤٢) Donhew and Palmgreen. pp. 42-44.

متنوعة. ولا تتكون النظرية إلا بعد ثبوت مجموعة متناسقة من الفرضيات من زوايا متعددة تشير إلى وجود نظرية محددة. فالنظرية أكثر شمولية من الفرضية وأكثر ابتعادا عن الأحداث الواقعية، أو الواقع المحسوس. وهي أكثر مصداقية في التعبير عن ما نسميه بالحقيقة العامة.

ولا تكون الفرضية مقبولة علميا إلا بتوافر شروط أبرزها أنها تحدد وجود علاقة بين متغيرين أو أكثر أو عدم وجود علاقة، وأن تثبت حقيقة عامة(٤٣).

والفرضية موضع الاختبار قد تكون فرضية رئيسة وتتفرع عنها فرضيات فرعية. (انظر الفقرة الثالثة ومراتب الحقائق).

والفرضية ليست ضرورية في بعض الدراسات، مثل الدراسات الاستكشافية التي لا تهدف بالضرورة إلى اكتشاف قانون طبيعي. ولكن تهدف إلى التعرف على الأشياء الموجودة المجهولة، أو تهدف إلى التأكد من وجود شيء أو عدمه (مثلا: وجود سكان في كوكب آخر أو عدمه). ومع هذا فإن من المألوف أن يبدأ الإنسان بحثه وفي ذهنه احتمال أو فرضية أو أكثر حول نتائج البحث.

بيد أنه يجب أن نتذكر بأن الفرضية ضرورية وجوهرية في الدراسات الاستقرائية ولاسيما التجريبية، تلك التي تسعى للكشف عن قوانين طبيعية. ففي هذه الدراسات تقوم الفرضيات الرئيسة والفرعية بوظيفة تحديد المشكلة تحديدا نهائيا. فالفرضية كما اتضح سابقا هي الأداة التي يتم بواسطتها العمل على كشف النظرية أو التحقق منها.

ومن وظائفها توجيه البحث، فهي تحدد للباحث ما ينبغي عمله. وبصفتها الخطوة الثانية تجاه اكتشاف الحقائق العامة فهي تقوم باختصار كثير من الظواهر الواقعية وذلك بتفسيرها من خلال عوامل معدودة.

---

(٤٣) Kerlinger 1986 pp. 15-23 ؛ Selltiz et. al 1981 . pp. 9-14 .

ولو عدنا إلى مثالنا السابق، قضية ظاهرة السهر، وبحثنا في الأدلة النقلية أو العقلية التي تسند كل واحد من الاحتمالات الأربعة، فربما نتوصل إلى ما يلي:

١- لقد كان الجو دائما وأبدا في المملكة على هذه الصورة نهارا حارا في الصيف وبرودة نسبية في الليل، فلم يكن هناك سهر إلا حديثا. وبهذا نستبعد الاحتمال الأول.

٢- لقد عرفت المملكة الكهرباء في مدنها الرئيسة منذ قرابة نصف قرن و لم تصبح ظاهرة السهر بارزة إلا في العقود الثلاثة الأخيرة؛ فإذن نستبعد هذا الاحتمال أيضاً.

٣- لقد ظهرت الطفرة الاقتصادية في العقدين الأخيرين، وظاهرة السهر بدأت قبل ذلك في بعض المناطق التي وصلتها برامج التلفاز؛ إذن نستبعد هذا الاحتمال أيضاً.

٤- هناك تزامن بين ظاهرة السهر ووصول التغطية التلفازية إلى بعض أجزاء المملكة. كما أثبتت إحدى الدراسات مثلا أن فئة ربات البيوت أكثر فئات المجتمع سهرا وتفيد نسبة كبيرة منهن بأنهن يسهرن لمشاهدة برامج السهرة.

إن الدراسة كانت تتصل بربات البيوت، ودراستنا تهدف إلى معرفة الأسباب بالنسبة لفئات المجتمع كله. بيد أن فئة ربات البيوت جزء مهم من أجزاء المجتمع بأكمله. فإذا أضفنا هذا الدليل إلى الأسباب الأخرى فقد يكون من المقبول القول بأن الاحتمال الرابع هو الاحتمال المرجح. فهو إذن فرضيتنا الرئيسة لدراستنا. أما فرضياتنا الفرعية فقد تكون مثلا:

١- أوقات العمل المتغيرة هي السبب الرئيس للسهر في الليل بالنسبة لفئة العمال الذين يخضعون لهذا النظام من أوقات العمل، وليس التلفاز.

٢- النساء اللاتي لا يعملن خارج المنزل أكثر فئات المجتمع تأثرا ببرامج التلفاز المتأخرة.

٣- طلبة وطالبات المرحلة الابتدائية أقل فئات المجتمع تأثرا ببرامج التلفاز المتأخرة.

ولعل القارئ قد لاحظ أن الفرضيات الفرعية تتناول بعض الجوانب التفصيلية للفرضية الرئيسة، وتقوم بتعديلها وتقييدها قليلا.

ثالثاً: النظرية:

النظرية هي تفسير مؤقت لمجموعة من الظواهر الواقعية وتتدرج من حيث الشمولية من تفسير عدد قليل من الظواهر إلى تفسير عدد كبير من الظواهر. وبعبارة أخرى، هي صياغة مؤقتة لقانون طبيعي محتمل، لم تصل إلى مرحلة الاستقرار. فالنظرية لا تزال موضع اختبار، ولكنها أكثر رسوخا من الفرضية لأنها قد اجتازت الاختبار مرة أو مرات متعددة وربما فشلت في أخرى قليلة. أما الفرضية فلم يتم اختبارها بعد.

والمقصود بالاختبار هنا هو تأييد الحقائق الجزئية (المادة العلمية) للفرضية أو رفضها. والمادة العلمية يتم تجميعها من الواقع . ففي حالة تأييد المادة العلمية للفرضية بدرجة يحددها الباحث حسب الأصول الإحصائية، نقول إن الفرضية قد اجتازت الاختبار. أما في حالة رفض المادة العلمية للفرضية نقول إن الفرضية لم تثبت.

ولتوضيح هذه المسألة نعود إلى الفرضية الرئيسة التي تقول بأن "**برامج التلفاز الجذابة التي تعرض في وقت متأخر من الليل هي السبب الرئيس لظاهرة السهر في المجتمع السعودي.**"

هنا نحتاج إلى اختبار هذه الفرضية على مختلف فئات المجتمع السعودي. وهذا يتم عادة بأخذ عينة عشوائية علمية، وإجراء الدراسة عليها. ولنفرض أن نسبة كافية من العينة أكدت الفرضية. عندئذ نقول إن الفرضية قد ثبتت، وأصبحت لدينا نظرية في مراحل نموها الأولى. ويمكن أن نختبر هذه النظرية في مجتمعات أخرى لمعرفة قدرتها على تفسير ظاهرة السهر، على الأقل في مجتمعات مشابهة،

ومختلفة في بعض الجوانب الفرعية. ويمكن اختبار الفرضية بعينات أخرى وبمناهج أخرى للتأكد من قدرتها على الصمود.

ويفترض في النظرية المثالية أن تكون عناصرها الأساسية (المتغيرات) قابلة للاختبار وبالتالي فهي معرضة للتعديل وربما للنقض أيضاً. وهي تولد وتكون موضع اهتمام الباحثين ودراساتهم، ثم قد تُطوى في عالم النسيان بولادة نظرية بديلة تقدم تفسيرا أفضل(٤٤).

في الحقيقة، نحن نمارس عملية بناء ما يشبه النظريات البسيطة واستعمالها باستمرار يوميا. وذلك لتساعدنا في استيعاب ما يجري حولنا من أحداث وفي تقدير نتائج ما نقوم به من أنشطة يومية مثل: لو أسرع السائق بسيارته أمام مدرسة عند انصراف الطلاب... ماذا سيحصل؟ ولو لم يخبر الأستاذ الطلاب بحذف بعض أجزاء المذكرة مبكرا ماذا كان سيحصل؟ وماذا سيحصل لو عمل شخص كذا بدلا من كذا أو قال شيئا بدلا من شيء آخر أمام الجمهور أو المسئول الكبير...؟

ولكن هذه نظريات لا يبدو أن لها أهمية علمية، فبقدر حجم المشكلة التي تعالجها النظرية تكون قيمتها. وبعبارة أخرى، فإن قيمة النظرية تكون -عادة- بقدر شموليتها في التفسير أو بقدر غزارة المشاكل التي تقوم بتفسيرها.

والنظرية قد يستبدل بها نظرية أخرى، والأخرى قد يستبدل بها ثالثة، وهكذا تستمر العملية دون أن ترقى إحداها إلى مستوى الكشف عن سنة كونية. وهذا شيء طبيعي في مجال العلوم الإنسانية. ويعود ذلك بصفة خاصة إلى تشابك العناصر المادية والروحية والعقلية والنفسية بعضها ببعض، بحيث يصعب التعرف على مكونات ذلك المزيج وأبعاده، والعوامل التي تؤثر فيه وتتحكم فيه. فالعناصر

(٤٤) Donhew and Palmgreen pp. 29-47؛ سلطان والعبيدي ص ٤٠-٥٩.

الثلاثة الأخيرة (الروحية، والعقلية، والنفسية) لا تزال ألغازا لم يصل الإنسان بعد إلى إدراك كثير من حقائقها. وهي فضلا عن ذلك متداخلة متشابكة[٤٥].

أما في مجال العلوم الطبيعية فكثيرا ما ترقى هذه النظريات إلى مستوى الكشف عن سنة كونية. فقد تؤدي النظرية إلى كشف النقاب عن قانون من القوانين الطبيعية في مستوى محدد من المستويات المختلفة. ويعود هذا إلى السهولة النسبية في مراقبة الأشياء التي يتم دراستها ضمن هذه العلوم، والتحكم فيها وفي العوامل التي تؤثر فيها وبالتالي إخضاعها للفحص والتجربة لمعرفة مكوناتها وتغيراتها.(انظر فصل تحديد المشكلة.)

رابعاً: السنن الكونية:

السنن الكونية أو القوانين الطبيعية هي تلك النظريات التي صمدت أمام الاختبارات المتتالية، كتفسير لمجموعة من الظواهر وذلك لمطابقتها للسنة الكونية الموجودة أصلا.

ومن هذه السنن الكونية تلك القوانين المتصلة بمركبات المادة، وطرق تفاعلها، والقوانين المتصلة بحركة الأجسام وتوازنها، وقانون الجاذبية وما يتصل بحركة الأفلاك و...

فهذا الكون كما نلاحظ نظام متكامل هائل، يتكون من سلسلة متناسقة من القوانين المتدرجة في الشمولية. وتؤلف هذه السلسلة ذات الطبقات المتعددة هيكلا تراكميا عظيما يشبه الهرم، تنتهي في القمة بنظام أو سنة كونية واحدة تؤثر في السنن الكونية الفرعية وفرعية الفرعية...كلها. وإن استطاع العقل البشري اكتشاف بعض حلقاتها بما منحه الله من عقل وعزيمة على البحث الجاد المقنن، فإنه لم يكشف النقاب إلا عن شيء يسير منها. والعقل البشري لا يزال

(٤٥) دالين ص ٦٣- ٦٩.

عاجزا عن استيعاب هذا النظام المتكامل الذي يؤكده قوله سبحانه وتعالى: ﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾(٤٦).

وتهدف الدراسات الاستقرائية إلى اكتشاف هذه الأنظمة للتعرف على حقيقتها ومن ثم تقليدها واستثمارها، كما حصل مثلا بالنسبة لاختراع الطائرات والغواصات...

ملاحظات على الحقائق العامة:

لقد لاحظنا أن الحقيقة العامة تتدرج من حيث المصداقية من الاحتمال، إلى الفرضية، إلى النظرية إلى القانون. ومن جهة أخرى لاحظنا أن الحقيقة العامة تتدرج أيضاً من حيث الشمولية: من حقائق عامة محدودة الشمولية إلى متوسطة الشمول إلى الحقائق العامة الشاملة جدا... فالحقائق العامة سواء أكانت فرضيات أم نظريات أم قوانين هي مراتب متدرجة من حيث عدد الظواهر التي تقوم بتفسيرها، ومن حيث درجة مطابقتها للسنن الكونية الموجودة.

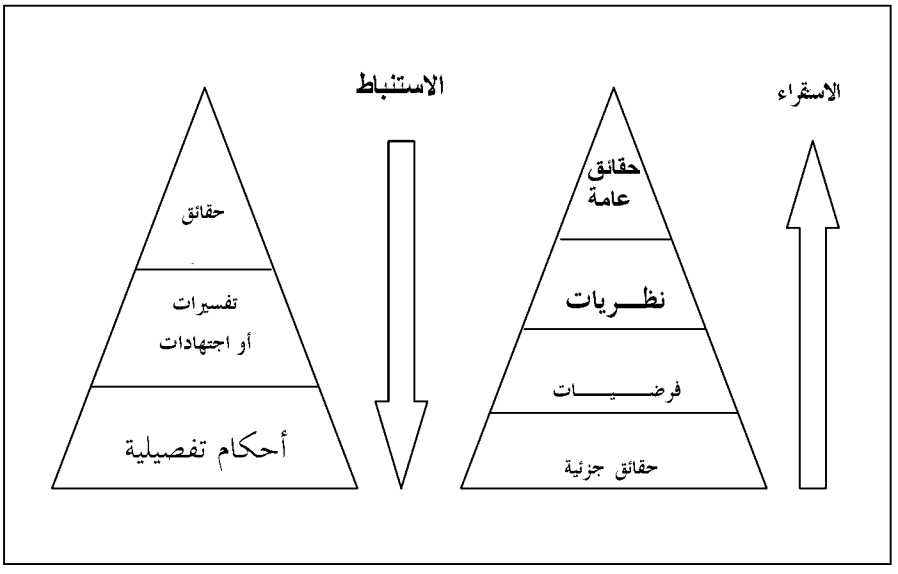
ويلاحظ أن العلاقة بين الفرضيات والنظريات والحقائق ليست ذات اتجاه واحد. فهذه العلاقة تنطلق من الحقائق الجزئية لتصل في النهاية إلى اكتشاف السنة الكونية، وتنطلق من الحقائق العامة لتصل إلى الحقائق الجزئية. ففي الدراسات الاستنباطية إنما ننطلق من الحقائق العامة لحل المشاكل الواقعية أي لاكتشاف الحقائق الواقعية الجزئية.

وقد نستخدم عبارة اجتهاد أو قياس أو استنباط لنصف عملية الانتقال من الحقائق العامة لاستخلاص قواعد أقل شمولية، نستخلص منها حلولا لمشاكل واقعية جزئية. ونسمي مثل هذه القواعد في مجال التشريعات الإسلامية الاجتهادات. وهي تقابل النظريات، في الاتجاه المعاكس أي حالة انتقالنا من

(٤٦) سورة القمر: ٤٩.

الحقائق الجزئية إلى الحقائق العامة. وذلك لأن الاجتهادات في هذه الحالة هي الانتقال من الحقائق العامة (الحقائق المعلومة) إلى الحقائق العامة الأقل شمولية (حقائق جزئية مجهولة). وبعبارة أخرى، فإن الاجتهادات في مجال الدين الإسلامي هي استنباطات بشرية تستند إلى حقائق ربانية عامة، مثل السنن الكونية سواء علمنا بها بواسطة رسل الله أم اكتشفناه بالملاحظة أو بالتجربة. وهي بالنسبة للتشريعات الوضعية استنباطات فردية غير ثابتة تستند إلى تشريعات عامة أكثر ثباتا، لوجود اتفاق عليها بين الملتزمين بها.

كما يلاحظ أنه في الوقت الذي تسهم فيه الحقائق الجزئية في اكتشاف الحقائق العامة فإن الحقائق العامة تسهم في تكوين الحقائق الجزئية. ولعل الشكل (١-٢) يوضح العلاقة بين الاثنين.



(الشكل(١-٢)

وتأكيدا لما سبق قوله، فإن الحقائق ليست في درجة واحدة من حيث الشمولية، وإنما هي درجات متفاوتة، تتدرج من حقائق دقيقة جدا لتصل في

النهاية إلى الحقائق العامة جدا. فإن ما نسميه بالحقائق أشبه ما يكون باللبنات التي يتكون منها الهرم الضخم؛ كل طبقة منها تستند إلى الطبقة التي تحتها، وتسند الطبقة التي فوقها.

وكلما اقتربنا من القاعدة كلما اتجهنا أكثر في اتجاه الحقائق الجزئية؛ وكلما اقتربنا من قمة الهرم أكثر كلما اتجهنا أكثر في اتجاه الحقائق العامة.

وعندما نقول هذه حقيقة جزئية فلابد أن يكون في ذهننا حقيقة أكثر شمولية منها. وعندما نقول هذه حقيقة عامة، فهي كذلك بالنسبة لحقيقة أخرى أقل منها شمولية(٤٧).

وعموما هناك حقائق عامة محلية. وهناك حقائق مطلقة يأخذ بها كل البشر – أو على الأقل– لا يرفضها أحد من البشر. وهناك حقائق مطلقة عرفها بعض البشر مثل وجود حياة أخروية. وهناك حقائق مطلقة ربما لم تعرفها البشرية بعد مثل السنة الكونية، التي سخّرها جليس سليمان عليه السلام، في نقل عرش بلقيس من اليمن على بعد ألفي كيلو متر إلى فلسطين في طرفة عين(٤٨). ولهذا فإن عدم إيمان بعض الناس بالحقائق المطلقة لا يعني أنها ليست حقائق مطلقة، وأنها ليست موجودة. كما أن إيمان كثير من الناس ببعض الحقائق النسبية لا يجعل منها حقائق مطلقة أو واقعا موجودا. ولكن مما لاشك فيه أن الحقائق على المستوى البشري وحسب العلم البشري تزداد قيمتها وقوتها كلما ازداد عدد المتخصصين المتقبلين لها.

ومن زاوية ثانية، فإنه عندما نتحدث في البحث العلمي عن الحق لا نتحدث عن الحق the Truth والباطل the Falsehood المطلقين. إنما نحن نتحدث عن

(٤٧) انظر مثلاً Kerlinger 1986 pp. 55-68؛ طاهر وزبارة ص ٤٣-٩١، ١٣٩-١٤٦؛ بدر ص ٩٩-١١٩؛ زيان عمر ص ٧٥-٨٥.

(٤٨) سورة النمل: ٣٨-٤٠.

الحقيقة أو الحقائق التي يعتقد بعض الناس وجودها، وإن كان بعضها في أصلها أوهاما، هي من صنع تخيلاتهم، ولكن هي معترف بوجودها في الواقع أو هناك براهين تدل على وجودها.

فالإنسان قد يتوهم وجود شيء يخافه أو يتوهم وجود شيء يسبب له ألما جسميا، فهي حقيقة نسبية موجودة بالنسبة له. وهذه الحقيقة الجزئية ذات أهمية في التعامل مع هذا الإنسان. وبضمها إلى كثير من مثيلاتها عند هذا الإنسان يساعدنا ذلك في التعرف على شخصيته. وبضم كثير من مثيلاتها عند كثيرين غيره يساعدنا كذلك في الوصول إلى نظرية تفسر لنا الحالات المماثلة وتعين على التنبؤ بمثيلاتها والتعامل معها.

تمرينات:

١- كلمة "العلم" تطلق على المعرفة ذات القيمة العلمية التي تختلف درجاتها بين عالية القيمة ومنخفضة القيمة. اكتب عن بعض الأسباب الرئيسة التي تجعل العلم ذا أهمية وذا فائدة للبشرية، مع ضرب الأمثلة.

٢- كلمة "الحقيقة" نستعملها كثيرا فهل الحقيقة واحدة أم متعددة وأنواع مختلفة؟ أجب عن هذا السؤال، مع ضرب ثلاثة أمثلة لكل نوع.

٣- هناك مفردات مثل: المفاهيم والمصطلحات والبِنيات والمتغيرات. فما نوع العلاقة بينها؟ وضح إجابتك بالأمثلة.

٤- المتغيرات أنواع فما تلك الأنواع؟ وضح إجابتك بضرب أمثلة لها من عندك.

٥- تنقسم الحقائق العامة إلى أقسام من حيث مصادرها. اكتب عن هذه الأقسام الرئيسة مع ضرب الأمثلة لكل قسم منها من عندك.

٦- الاستقراء مصدر من مصادر الحقائق العامة فهل يزودنا بحقائق ذات درجة

واحدة من حيث الشمولية والمصداقية؟ أو أن الحقائق ذات درجات مختلفة، وتمر دائما بمراحل متعددة حتى تكون مطابقة للسنة الكونية أو الواقع؟ اكتب ما تعرفه مع ضرب الأمثلة من عندك.

٧- هل هناك تشابه بين الاجتهاد والنظريات الاستقرائية، أو أنهما مختلفان كلية؟ وضح أوجه الشبه والاختلاف بينهما موضحا إجابتك بالأمثلة.

٨- هل هناك علاقة بين الحقيقة من جهة والحق من جهة أخرى؟ وما نوعها إن كانت هناك علاقة؟ وإن لم تكن هناك علاقة فما دليلك؟

الفصل الثالث
المناهج الرئيسة للبحث

يهدف هذا الفصل إلى تزويد القارئ بفكرة شاملة عن الأصناف الرئيسة لمناهج البحث العلمي و السمات البارزة لها. فهو ليس إلا مقدمة أو لقطة شاملة لمعظم المناهج المتوافرة اليوم في مجال البحث العلمي. ولعله يدرك كذلك بأن استيعاب محتويات هذا الفصل لا يجعل من الإنسان محيطا بجميع المناهج العلمية للبحث إحاطة تكفي لأن يعرف المعالم الدقيقة لها. ولعل القارئ يدرك بأن استيعابه لما يرد في هذا الفصل لا يمكّنه من إجراء أبحاث بهذه المناهج، ما لم يتعرف على مكوناتها التفصيلية.

فهذه اللقطة العامة إنما تشبه عملية وصف السمات العامة للأجناس الرئيسة، التي تتفرع بدورها إلى أجناس أو مكونات فرعية والفرعية تنقسم إلى فرعية الفرعية...

وهناك العديد من التصنيفات؛ كل تصنيف يتناول الموضوع من زاوية مختلفة. وبعبارة أخرى، فإن على القارئ أن يدرك بأن التصنيف الذي يجده في هذا الفصل قد يخالف أو يتعارض في التفاصيل مع بعض التصنيفات التي وردت في الكتب الأخرى. ولهذا على القارئ أن يتأمل في المنطق الذي ارتكز عليه التصنيف أو القواعد التي اعتمد عليها كل مؤلف. فهذه القواعد أكثر أهمية من التسميات والتصنيف نفسه.

وفي المباحث التالية، سيتم إلقاء نظرة سريعة على التقسيمات التي يقترحها المؤلف.

تعريف المنهج:

لقد سبق القول بأن لكلمة "منهج" استعمالان: أحدهما عام والآخر خاص؛ وأن مدلوليهما في الحالين متقارب. فالمنهج يأتي بمعنى السمة الغالبة على مجموعة من الظواهر الفكرية أو السلوكية... ويأتي بمعنى الطريق أو الطريقة المحددة التي توصل الإنسان من نقطة إلى نقطة أخرى. لهذا لو قلنا أن لكل بحث منهج لما أخطأنا القول. فالمنهج في البحث يعتبر وحدة متكاملة ذات كيان مستقل، تتألف من أساليب ووسائل معنوية ومادية(٤٩).

ولهذا من الضروري التمييز بين المعنى العام لكلمة "منهج" وبين معناها في سياق محدد. وهو لا يختلف عن قولنا "إنسان" ونقصد به اسم جنس ونقول "إنسان" في سياق محدد، ونقصد به شخصا بعينه.

ويلاحظ أن مناهج البحث العلمي وإن اختلفت في التفاصيل فإنها تشترك في سمات كثيرة. وهذا يعتمد على درجة الاختلاف أو التشابه في المشكلات المراد دراستها من زواياها المحددة. ومع هذا فإن على الباحث أن يلاحظ أن عبارة "اتبعت المنهج الوصفي أو الاستقرائي..." لا تغني شيئا إلا أن تغني كلمة "إنسان أشقر أو أسمر" للتعرف على رجل بعينه، من بين عشرات الشقر أو السمر، ممن يختلفون في الصفات الأخرى.

وجدير بالملاحظة أنه عندما نقول مثلا: المنهج الوصفي أو الاستقرائي أو الاستنباطي فإننا لا نحتاج إلى إضافة كلمة تحليلي. فهذه الإضافة تجعل هذا القول يشبه قولك: "سوف أتحدث إلى رجل له رأس". فالتحليل عملية أساسية في الدراسات العلمية، بصرف النظر عن أنواع مناهجها أو أسمائها.

وعموما، يمكن، بشيء من التجاوزات، تصنيف مناهج البحث إلى ثلاثة

(٤٩) انظر بدوي ص ٥؛ عمر ص ٤٦-٤٧؛ العساف، المدخل ص ١٨٠.

أصناف رئيسة: المناهج الوصفية، والمناهج الاستنباطية، والمناهج الاستقرائية التي تتضمن التجريبية أيضاً. فالتجربة ليست سوى وسيلة لجمع المادة العلمية التي هي ظواهر يسهم الباحث في صنعها. وهي بخلاف وسيلة الملاحظة التي يتم فيها جمع المادة العلمية بواسطة الملاحظة لظواهر لا يسهم الباحث في صناعتها أو تكوينها.

مناهج الأبحاث الوصفية:

ويقصد بها المناهج التي تجعل هدفها الرئيس هو وصف الأشياء المادية أو المعنوية وأي شيء له آثار ظاهرة. ويلاحظ أن الوصف العلمي يختلف عن الوصف غير العلمي. فالوصف العلمي يستند إلى التحليل، ولا يكون وصفا علميا إلا أن يسبقه التحليل (حصر جميع جزيئات الموصوف، وتصنيفها، وترتيب هذه التصنيفات حسب نظام تحدده مشكلة البحث). أما الوصف غير العلمي فلا يشترط فيه التحليل، بل -في بعض الحالات- قد يتطلب منهجه التركيز على بعض جزيئات الموصوف والمبالغة عند وصفه للأغراض الفنية(٥٠).

كما أن الوصف العلمي يتطلب الارتباط بالواقع قدر الإمكان؛ أما الوصف غير العلمي فيتسم بالجنوح في الخيال بقصد أو بغير قصد. وفي الوقت الذي ينبغي أن يسيطر العقل على الوصف العلمي، نجد العاطفة تسيطر على الوصف غير العلمي. فالوصف غير العلمي كثيرا ما يمثل الانطباعات الشخصية المتحيزة أو ما يمكن تسميته بالحقائق الفردية، التي تتجاهل وجود الزوايا الأخرى للحقيقة. وهذه الانطباعات الشخصية قد تقترب أو تبتعد عن الحقائق العامة والواقع بدرجات متفاوتة. ومع هذا فهي لا تزيد عن كونها انطباعات شخصية ونوعا من التخمين.(انظر الفصل الأول والثاني للمعرفة والحقائق.)

---

(٥٠) Selltiz et. al. pp. 89-112 ؛ عمر ص ١١٧-١٢٤، ١٣٧-١٨٣؛ العساف، المدخل ص ١٨٧-٢٤٥.

ويُستخدم المنهج الوصفي عادة في الدراسات التي تصف الماضي، أو الواقع الموجود للبشر مثل: الأفراد والجمعيات والدول...، أو الأنشطة الذهنية والعملية للأفراد والجماعات أو المؤسسات، وآثار هذه الأنشطة وسجلاتها أو الدراسات التي قامت عليها.

وقد تَستخدم الدراسات الوصفية الأسلوب الكيفي (النوعي) أو الكمي (العددي) أو الاثنين معا في الدراسة الواحدة.

وقد تتضمن الدراسة الوصفية، ولاسيما الوصفية التقويمية أو النقدية، شيئا من الاستقراء، بصفتها جزئية صغيرة ضمن دراسة يغلب عليها الطابع الوصفي. مثال ذلك، قد نحتاج، في أصول الحديث، إلى استعراض الروايات المتعددة للحديث الواحد للوصول إلى المتن الذي تتفق عليه جميع الروايات أو معظمها، أي المتن المرجح صحته على المتون الأخرى في حالة تقاربها من حيث قوة الإسناد مثلا.

كما أننا ونحن نحقق في صحة الأحاديث نحتاج إلى عمليات استنباط من أصول أو قواعد عامة تم التوصل إليها عن طريق الاستقراء في الأصل.

ومن حيث زاوية الدراسة أو مدخلها فقد تكون الدراسة الوصفية دراسة حالة محددة من زوايا عديدة أي تشمل مختلف عناصر تلك الحالة مثل: **محطة تلفاز الرياض** من جميع الجوانب أو العناصر، أو دراسة مسحية، أي تغطي عنصرا أو عنصرين من عناصر المحطة التلفازية ولكن بحيث تشمل الدراسة عددا من المحطات التلفازية مثل: **البرامج الإسلامية في المحطات العربية**. ومن حيث المدخل يمكن أيضاً للدراسة الوصفية أن تكون دراسة نظم، أي يتم فيها دراسة الحالة بصفتها نظاما متكاملا، يؤثر أجزاؤها المختلفة في بعضها بعضا وتتفاعل.

وتنطبق هذه المداخل على جميع الدراسات الوصفية، سواء أكانت تهدف إلى دراسة الماضي أم إلى دراسة الحاضر.

وتنقسم المناهج الوصفية -من حيث الزمان- إلى قسمين رئيسيين: المناهج

التوثيقية أو مناهج التحقيق في أحداث الماضي، ومناهج وصف ما بين أيدينا في الوقت الحاضر.

المناهج التوثيقية:

ويعنينا في هذه الدراسات الوصول إلى وصف ما حدث كما وقع بالفعل بما يتوافر لدينا من آثار الماضي. وتشمل هذه الآثار الأشياء المادية مثل الأدوات والمباني والمؤلفات والوثائق والرسوم والنقوش، أو الأشياء المعنوية مثل المرويات غير المكتوبة كالتعاليم والحكم والقصص والأمثال والقصائد...[٥١].

فهدف المناهج التوثيقية هو التأكد من صحة نسبة هذه الأشياء إلى ظروف تاريخية وأفراد وأشياء محددة، والتأكد من صدق مضموناتها، والوصول إلى صورها المكتملة لإعادة إخراجها في هيأتها الأصلية. ومثال ذلك ما يقوم به عالم الآثار بالنسبة للقطع الأثرية والمحقق للنصوص. وقد يضاف إلى ذلك خدمة تلك الآثار التاريخية والنصوص بالتوثيق لمعلوماتها لإرجاعها إلى أصولها، والترجمة لأشخاصها، والتعليق عليها، وتفسيرها.

وتنقسم المناهج التوثيقية إلى قسمين يجب التمييز بينهما، فلكل منهما استعمال مختلف عن الآخر والخلط بينهما يؤدي إلى خلل كبير في النتائج. وهذان المنهجان هما: منهج المحدثين، ومنهج المؤرخين.

منهج المحدثين والنصوص المعصومة:

منهج المحدثين هو المنهج الخاص لما ينسب إلى الوحي الرباني مثل، الكتب المقدسة السماوية وأقوال وأفعال وتقريرات رسل رب العالمين. ويعتمد هذا المنهج في عملية التحقق، على نقد السند (أي النقد الخارجي أو نقد الرواة) أكثر مما يعتمد على نقد المتن (أي النقد الداخلي أو نقد النصوص نفسها).

---

(٥١) انظر مثلاً: ابن تيمية، علم الحديث؛ الأعظمي، منهج النقد؛ موافي؛ بدوي؛ عثمان، العمري. Sieni

وتستخدم هذه للنصوص التي نعتقد أن مصادرها معصومة من الخطأ، وبالتالي تعتبر هي معصومة إذا كانت ذات مصداقية عالية جدا بحسب منهج المحدثين، وليس بحسب الفهم البشري، ولاسيما إذا كانت إخبارا عن غيبيات، من حيث الزمان أو المكان، أو الوجود.

بيد أنه، عندما نقول "غير معصومة" لابد من التنبيه إلى أنها لا تعني افتقاد المصداقية أو الفائدة النسبية الكافية. فالمصداقية درجات والفائدة درجات. وبما أن المعرفة التامة غير ممكنة حتى في مجال الماديات، فإن المعرفة ذات المصداقية العالية تكفي للاعتماد عليها بصفتها حقائق يمكن الاستنتاج منها. وهذا المدلول يختلف تماما عن الفهم المنحرف، الذي يقع فيه البعض، جهلا أو بخبث. نعم، عبارة "غير المعصوم" تعني أن مصداقية القول المحدد أو التراث العلمي فيه شك، ولكن المهم ما نسبة الشك أو نسبة المشكوك فيه؟ فهذه النسبة تتدرج من واحد إلى مائة في المائة. ويختلف الأمر باختلاف درجة أهمية الموضوع أو الحاجة إلى تلك المعلومة في ظرف محدد. فقد تكفي نسبة المصداقية الصغيرة في المعلومة في موقف يتطلب قرارا سريعا، لا فرصة فيه للتحقق. وقد لا تكفي نسبة ثمانين في المائة في موقف يتطلب قرارا، يقبل الانتظار، ويمنح فرصة للتحقق. وقد تختلف نسبة إمكانية التحقق بسبب طبيعة المعلومة. فهل هي معلومة حول أشياء محسوسة، أو معنوية؟ حاضرة أو غائبة، من حيث المكان أو الزمان؟

وصحيح أن جميع العلوم، ومنها مناهج البحث التوثيقية والاستنتاجية البشرية ليست معصومة من الخطأ، ولكن تختلف نسبة الخطأ فيها من منهج إلى آخر.

وكل ما تطمع فيه البشرية هو التعامل مع معرفة تتوفر فيها درجة عالية من المصداقية والكفاية الممكنة. ولعل هذه الحقيقة تفسر لنا قول النبي ﷺ

"إذا حَكَمَ الْحَاكِمُ فَاجْتَهَدَ ثُمَّ أَصَابَ فَلَهُ أَجْرَانِ وإذا حَكَمَ فَاجْتَهَدَ ثُمَّ أَخْطَأَ فَلَهُ أَجْرٌ"(٥٢). وما ينطبق على الحاكم المخلص في اجتهاده ينطبق على العالم المخلص في اجتهاده، أي الذي يبذل قصارى جهده للوصول إلى الصواب.

منهج المؤرخين:

منهج المؤرخين أو المنهج التاريخي هو المنهج الخاص لما ينسب إلى البشر من اجتهادات، وأقوال وأفعال وتقريرات بشرية عادية، ليست معصومة من الخطأ. ويعتمد هذا المنهج في عملية التحقق على نقد المتن (النقد الداخلي) أكثر مما يعتمد على النقد الخارجي.

وهنا يجب التنبه إلى أن المنهج التاريخي شيء مختلف تماما عن عملية ترتيب الأحداث أو الأشياء حسب التسلسل التاريخي، أي الأقدم فالأقدم. كما يجب التنبه إلى أن المنهج التاريخي يختلف تماما عن عملية استخدام الأحداث التاريخية كمادة علمية للاستنتاج منها بدلا من التحقق منها.

ضرورة التفريق:

للاختلاف في طبيعة المادة العلمية التي يتعامل معها كل منهج: منهج المحدثين من جهة ومنهج المؤرخين من جهة أخرى، فإنه لابد من معالجة كل نوع منها بمنهجه الخاص به. وقد يكون من التجني أو من الخطأ الكبير تطبيق منهج أحدهما على الآخر. فمثلا لو أراد المسلم تطبيق منهج المحدثين على الأحداث التاريخية لما قبل منها إلا النادر(٥٣). ولو طبق المسلم منهج المؤرخين في تحقيق القرآن والسنة النبوية لوقع في الكفر لا محالة لأن العقول البشرية تقصر عن إدراك كثير من الغيبيات وفهمها. ولا يزال هناك الكثير من الحقائق والوقائع المجهولة التي لم

(٥٢) صحيح البخاري ج٦: ٢٦٧٦.

(٥٣) انظر Seni؛ صيني، مدخل ص ٢٠١ -٢٣٣.

يكشف التراث العلمي النقاب عنها.

ويلاحظ أن اعتبار مادة البحث ربانية المصدر، أو بشرية المصدر مسألة نسبية غالبا. فالمسلمون يؤمنون بأن القرآن الكريم والحديث النبوي ربانيا المصدر، واليهود يرون أن التوراة ربانية المصدر، والمسيحيون يرون -في العموم- أن الكتاب المقدس (العهد القديم والعهد الجديد) رباني المصدر.

ومما لاشك فيه أن المؤرخ إذا توافرت له المعلومات التي توافرت لعلماء الحديث عن الرواة والروايات، فإنه سيكون في وضع أفضل ونتائج دراسته ستكون أقوى مما لو اقتصر على النقد الداخلي الصرف. وذلك لأن النقد الداخلي الصِّرف يعني الاعتماد -بالكلية- على العقل البشري المحدود.

ومنهج المحدثين الذي يستند إلى النقد الخارجي أكثر من اعتماده على النقد الداخلي ليس مستغربا. فكم من غرائب كونية، يعجز العقل البشري عن تصورها وفهمها، اكتشفها العلماء المتخصصون في الفيزياء والفضاء وغيرهم، ثم نقلوها إلينا.

ولو اعتمدنا على نقد المتن وحده لكان نصيب هذه الاكتشافات العلمية الرفض. وإنما قبلناها لأنها وصلتنا بوصفها حقائق من مصادر نعتبرها موثوقة ومصدقة (علماء أو مؤسسات تعليمية أو علمية). ويحدث هذا مع أنه يصعب على معظم الناس التأكد من مصداقية تلك الحقائق بأنفسهم، بل ويستحيل عليهم ذلك في معظم الحالات.

ومن جهة أخرى، نحن نتلقى هذه الأخبار الغريبة مع سيل من الأخبار الأخرى، وهذا يجعل من الصعب التأكد منها جميعا، حتى لو كانت عملية التأكد من آحادها ممكنة. ومع هذا فنحن نصدق الكثير منها، ليس لشيء سوى الثقة في مصادرها. وفي معظم هذه الحالات نبني ثقتنا في هذه المصادر على الانطباعات العاطفية، البعيدة كل البعد عن الأسلوب المنهجي الذي يتبعه علماء الحديث في

تقويم الرواة. وانظر مثلا ما ورد عن كتاب بيل كينق بعنوان "لم نهبط على القمر" الذي يكذب فيه أخبار الهبوط على القمر(٥٤).

والعقل البشري اليوم بالنسبة لبعض الأخبار ربانية المصدر يشبه حال العقل البشري قبل عشرة قرون عندما ترده أخبار بأن هناك وسائط نقل تطير في الهواء، بسرعة هائلة حاملة آلاف الأطنان من إنسان وحيوان وجماد. وأضف إلى ذلك ما تشاء من أخبار وسائل نقل المعلومات الحديثة من شبكات تلفاز وهاتف مرئي، ومخترعات تطل علينا كل يوم بشيء جديد.

وقد يخطر في الذهن بأن كل دراسة تتصل بالحديث النبوي مثلا هي دراسة يغلب عليها الوصف. وهذا غير صحيح. وذلك لأنه يجب التمييز بين دراسة مشكلتها وهدفها هو الوصول إلى قواعد نحتكم إليها (أصول الحديث) وبين دراسة مشكلتها وهدفها هو الوصول إلى حلول لمشكلات جزئية أو فردية (درجة حديث نبوي محدد). ففي الأولى نستعين بمجموعة الحقائق الفردية للوصول إلى قواعد. أما في الثانية فنحن نستعين بقواعد أو أصول عامة وكلية للتحقق من صحة نسبة بعض الأقوال أو الأفعال أو التقريرات إلى النبي ﷺ.

مناهج الأشياء الحاضرة:

وتركز هذه المناهج على وصف ما هو موجود كما هو، وذلك بوصفه واقعا ماثلا بين أيدينا كما هو، سواء أكان من إنتاج الماضي أم الحاضر. ويجب فيه التمييز -على الأقل- بين ثلاثة مناهج: منهج تشخيصي علمي، لا تقويم معه، ومنهج وصفي تقويمي (نقدي)، ومنهج وصفي تفسيري (التفاسير والشروحات). ويلاحظ أن الوصف في حالة الأشياء الحاضرة يركز على الشيء كما هو موجود بين أيدينا، دون محاولة للتأكد من مصداقية ماضيه.

---

(٥٤) المجاهد، عدد ٣٧،٣٨ : ٢٢-٢٥.

المنهج التشخيصي:

وهذا المنهج يفيد في تشخيص الواقع والتعرف عليه حتى يسهل التخطيط له والتعامل معه ومعالجة سلبياته وتسخير إيجابياته. ويتم به إجراء كثير من الدراسات الجغرافية والاجتماعية والإعلامية واللغوية التي تركز على التجميع للمعلومات التي يحصل عليها الباحث بالإدراك الحسي أو منقولة إليه رواية.

ومثال ذلك أن يقول أحدهم، وهو يصف كتابا بين يديه أن عدد صفحات الكتاب ثلاثمائة صفحة، وأن طول صفحته ٢٤ سنتيمترا وعرضها ١٦ سنتيمترا، وأن ورقه أبيض،... ونقلا عن أشخاص قرؤوه أنه يتضمن رواية تاريخية، ويتضمن من الفصول كذا وكذا...

ويندرج تحت هذا الصنف عدد كبير من الأبحاث العلمية في مجال العلوم الطبيعية التي أسهمت في رفاهية الحياة على الكرة الأرضية. ويستند هذا النوع من الوصف على المعلومات التي تلقاها الإنسان أو حصل عليها بالملاحظة الشخصية الدقيقة، أو بالتجربة المقننة(٥٥).

المنهج التفسيري:

ويهتم هذا المنهج بإضافة معلومات وشروحات على النصوص الموجودة ويركز على بيان خلفيات الفقرات الرئيسة ومصادرها ومدلولاتها... ومثال ذلك تفسير معاني الآيات القرآنية وبيان أسباب نزولها ومدلولاتها.

ويمثل لهذا -أيضا- بقول الباحث في الرواية التاريخية المحددة أن أحداثها مستقاة من وقائع الحياة في العصر العباسي، وأن الشخصية الرئيسة تمثل المعتصم في غيرته على الإسلام والمسلمين، وأن المعركة وما جرى فيها تمثل أحداث فتح عمورية...

---

(٥٥) فهمي، ترجمة Beveridge.

ويلاحظ أن هذا المنهج يكثر استثماره في دراسة النصوص المقدسة، التي لا تخضع كغيرها للمنهج الوصفي التقويمي.

المنهج التقويمي أو النقدي:

يكثر استعمال هذا المنهج في الدراسات الأدبية وما يتصل بالإنتاج الفني بخاصة[٥٦]. وهذا النوع من المناهج لا يقتصر على الوصف، أو قد يتجاوز الوصف التفصيلي إلى التقويم. ويكون تركيزه على إبراز الإيجابيات والسلبيات وإصدار حكم على العمل موضوع التقويم. وما لم يهدف الباحث إلى تعميم ذلك الحكم، فإن مثل هذا البحث لا يندرج تحت المنهج الاستقرائي. ويلاحظ أيضاً أن الدراسة التشخيصية تصف الواقع أيضاً كما هو بإيجابياته وسلبياته، ولكن دون إصدار حكم أو تقويم. فالفرق بينهما هو اقتصار أحدها على الإشارة إلى السلبيات والإيجابيات وإضافة الآخر حكما إلى تلك الإشارة. ومثال الفرق بينهما هو الفرق بين الجملتين التاليتين:

التلفاز يقدم نسبة طيبة من برامج الدعوة والثقافة الإسلامية، ويقدم برامج درامية تظهر فيها المرأة حاسرة الرأس وكاشفة عن ساعديها وساقيها.

والقول:

"التلفاز يقدم نسبة طيبة من البرامج التي لا تتعارض مع التعاليم الإسلامية، ونسبة كبيرة من البرامج المخالفة للتعاليم الإسلامية."

ويُمثّل لهذا المنهج بقولنا عن رواية تاريخية أنها رواية توفرت لها كثير من عناصر الرواية الناجحة حسب المدرسة الرومانسية أو المدرسة الرمزية، وكان تصوير شخصياتها دقيقا واختيار مناظرها موفقا، وأن الكاتب قصّر في حبكة الرواية وظهر ضعيفا في بعض الحوارات...

---

(٥٦) انظر مثلاً : الشايب ص ١٠٦-٢٠٩؛ هلال ص ٩-٢٤، ١٥٠-١٦٨.

وقد يقول قائل: ربما الأفضل هو تصنيف المنهج الوصفي التقويمي ضمن الدراسات الاستنباطية. فالناقد أو المُقوِّم إنما ينطلق من معايير أو قواعد متواضع عليها، وهو يحكم بجودة أو رداءة جانب من جوانب العمل المنقود، أو فقرة من فقراته في ضوء تلك القواعد. بيد أنه يلاحظ على هذه القواعد أنها تتعدد بتعدد المدارس الفنية وتتجدد، ولا يمكن اعتبارها حقائق عامة ثابتة.

وربما يكون -أيضا- من الأنسب جعل الدراسات الوصفية التقويمية ضمن المنهج الاستقرائي، لأن الناقد أو المقوم إنما يستنتج سمات عامة من النصوص التي بين يديه. ولكن ليست كل الدراسات النقدية تهدف إلى معرفة السمة العامة لعدد من المؤلفات الخاصة بالكاتب الواحد أو لعدد من المؤلفين للتعرف على السمة العامة لمدرسة محددة. أما إذا كان الهدف هو التعرف على السمة العامة لعدد من الأعمال أو لعدد من المؤلفين فلا شك في أن هذه الدراسة تلقائيا تصنف ضمن الدراسات الاستقرائية.

بيد أنه يغلب على الدراسات النقدية أو التقويمية أنها لا تبحث عن السمة العامة ولكن تسعى للكشف عن جوانب القوة والضعف، وإبراز الجوانب الفنية الفردية في العمل المنقود.

لهذا تم ترجيح تصنيفها ضمن الدراسات الوصفية. وعموما فإن القاعدة في كون الدراسة التقويمية هي دراسة وصفية أو استقرائية هي طريقة تحديد مشكلة الدراسة والمنهج المتبع لمعالجة المشكلة.

مناهج الأبحاث الاستنباطية:

هذه المناهج تشمل بصورة رئيسة أصول الفقه (مناهج الاستنباط من القرآن والسنة النبوية) وما شابهها من القواعد المستخدمة في الدراسات القانونية

للتشريعات الوضعية[٥٧]. وكلها مناهج تنطلق من الحقائق العامة أو القواعد العامة المتفق عليها ذات القوة التشريعية للوصول إلى المسائل الواقعية الفرعية التي تستمد حلولها من تلك الحقائق العامة. وقد تكون هذه المسلمات معتقدات دينية مقدسة، أصلها الوحي الإلهي أو قد تكون قوانين ولوائح تواضعت مجموعة من الناس على اعتبارها قواعد عامة، يعودون إليها في إدارة شؤون حياتهم العامة والخاصة.

وقد يتساءل أحدنا كيف نعتبر أقوال الرسول ﷺ، وأفعاله وتقريراته وصفاته الخلقية قواعد عامة وهي في أصلها تصرفات فردية؟ والجواب على هذا هو أن الله سبحانه وتعالى جعلها قواعد عامة للمسلمين، يهتدون بها وهو أعلم بما يصلح لهم.

أما بالنسبة للقوانين الوضعية فإن المشرعين من البشر (الناخبين والخبراء من أصحاب النفوذ) فهم الذين يمنحون بعض القواعد قوة تشريعية للاحتكام إليها.

وجدير بالملاحظة أن بعض هذه القواعد قد تكون موافقة للفطرة وبعضها ربما كان مستمدا من تشريعات ربانية. فكونها قوانين "وضعية" لا تعني بالضرورة أنها ناقصة ومخالفة للفطرة والتشريعات الربانية.

ويلاحظ أن هذه المناهج الاستنباطية -تلقائيا- تتضمن المنهج الوصفي التشخيصي، أي حصر (الحقائق العامة) الأدلة النقلية وتصنيفها وترتيب هذه الأصناف، ثم الاستنباط من ذلك الحكم القانوني المطلوب (الحقيقة الجزئية).

وبهذا يتميز المنهج الاستنباطي عن الوصفي لكونه يحتاج إلى عنصرين: الحقيقة الجزئية الناقصة، أي المسألة التي تحتاج إلى إجابة أو حل، والحقيقة العامة أو المسلمة التي نستعين بها لاستكمال المعلومات حول تلك الحقيقة الناقصة أو المسألة الغامضة.

---

(٥٧) أبو زهرة، أصول الفقه؛ الخلاف، علم أصول؛ Wren and Wren.

وهنا يجب التنبيه إلى نوعين من الأبحاث القانونية.

١- الدراسة التي يقوم بها الباحث أو القاضي للتوصل إلى الحكم الأصوب لحل المشكلة الواقعية المعروضة بملابساتها.

٢- الدراسة التي يقوم بها المدعي العام في القضية بوصفه مدافعا عن الحق العام أو التحري (البحث) الذي يقوم به المحامي بصفته مدافعا عن حقوق المتهم.

ففي الوقت الذي يمكننا تصنيف الدراسة الأولى ضمن الأبحاث العلمية فإننا لا نستطيع تصنيف النوع الثاني ضمن الأبحاث العلمية. وذلك لأن النوع الثاني يعنى أكثر بتشخيص القضية من وجهة نظر محددة. فالمدعي العام يحرص على جمع الأدلة التي تدين المتهم، والمحامي يحرص على جمع الأدلة التي تبرهن على براءة المتهم. فكلاهما يحرصان على إثبات وجهة نظريهما أكثر من حرصهما على التوصل إلى رأي قانوني، قد يصبح قاعدة في المستقبل.

وهذا الجهد يشبه إلى حد ما جهد الباحث الذي يحاول اختبار الفرضية بالاحتكام إلى الواقع. ولكن هناك فرق جذري وهو أن كُلاًّ من المحامي والمدعي العام يتبنى وجهة نظر متعارضة تماما مع وجهة نظر الآخر. وثبوت صدق أحدهما ناف لصدق الآخر بالضرورة. ولهذا فإن جهودهما قد تفتقد إلى الموضوعية العلمية وتخرج عن دائرة الأبحاث العلمية. وهذه الظاهرة أكثر بروزا في ظل القانون الوضعي. ويعود السبب في ذلك غالبا إلى عدم اهتمام المدعي العام أو المحامي، أو عدم مبالاتهما بالحقيقة التي تؤكد بأن من يفلت من العقاب في الدنيا لن ينجو من الحساب في الآخرة.

أما في حالة الباحث الذي يختبر الفرضية ذات الاتجاه الواحد (مثلا: وجود سلبيات كثيرة في جهود التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية) فإن صدق هذه الفرضية لا يقتضي بالضرورة انعدام الإيجابيات. فقد يقوم باحث آخر بدراسة ليثبت وجود إيجابيات كثيرة في هذه الجهود، وتصدق فرضيته. ومع هذا فإن هذه

النتيجة لا تعني بالضرورة خطأ الفرضية الأولى.

وهنا تجب الإشارة إلى أن عملية تشخيص القضية في الواقع، أي تحري أدلة الإدانة أو البراءة، على الطبيعة، ليست من المهمة الرئيسة للباحث في المسائل القانونية أو الذي يقوم بدراسة استنباطية. فهي من مهام الذين يطلبون الاستشارة القانونية أو رجال الأمن والتحري؛ وتعد في الغالب بحثا وصفيا يهدف إلى كشف النقاب عن الواقع ووصفه.

وقد يعتقد البعض أن كل دراسة تتصل بالفقه أو الموضوعات التشريعية هي دراسة استنباطية؛ وهذا غير صحيح. فإنه يجب التمييز بين دراسة مشكلتها وهدفها استنباط بعض الأحكام الشرعية في بعض المسائل الفقهية (فقه)، وبين دراسة مشكلتها وهدفها الوصول إلى قواعد نسترشد بها عند الاستنباط من الكتاب أو السنة (أصول فقه) أو من القوانين واللوائح.

ففي الوقت الذي تسعي فيه الدراسات الأولى إلى التوصل إلى حقيقة جزئية فإن الأخيرة تسعى إلى التوصل إلى حقيقة عامة.

ويلاحظ أن المنهج الاستنباطي لا يقتصر على الدراسات الشرعية والقانونية. فنحن نستخدمه في حياتنا اليومية في مجالات الحياة المختلفة، مثل قولنا: "ما دامت مصنوعة في تايوان فهي صناعة رديئة." ونستخدمه جزئيا في دراسات غير تشريعية مثل: بعض الدراسات المتصلة بالأساليب الدعوية الإقناعية أو الأساليب الأدبية وأساليب التعبير اللغوي وغيرها، وذلك لإصدار أحكام تتعلق بمستوى هذه الأعمال أو لمعرفة انتماءاتها مستندين في ذلك إلى بعض القواعد العامة.

مناهج الأبحاث الاستقرائية:

تندرج تحت هذا الصنف المناهج التي تنطلق من الحقائق الجزئية أو الظواهر

الواقعية المتفرقة لتنتهي إلى حقائق عامة[٥٨]. وهذه الحقائق قد نسميها احتمالات في مرحلة النمو الأولى، أو فرضيات في مرحلة النمو الثانية، أو نظريات في مرحلة النمو الثالثة، أو قوانين طبيعية في مرحلة النضج الأخيرة.

وهذا هو الأصل بالنسبة لأهداف الأبحاث الاستقرائية. بيد أننا في مجال العلوم الإنسانية لا نطمح إلى أكثر من التعرف على بعض النظريات القابلة للنقاش أو التعرف على السمات العامة أو التوجهات العامة للأفراد أو المؤسسات. أما في مجال العلوم الطبيعية فيكثر أن نصل فيها إلى اكتشاف القوانين الطبيعية.

وتختلف المناهج الاستقرائية عن الوصفية لأننا نحتاج في المناهج الاستقرائية إلى عناصر أو حقائق جزئية متعددة متشابهة للاستعانة بها في التعرف على حقيقة عامة. وهذا على العكس من المنهج الاستنباطي. ومن جهة أخرى فإن الدراسة الاستقرائية مثلها مثل الدراسة الاستنباطية تتعامل مع عنصرين رئيسيين: الحقائق الجزئية التي تستند إليها والحقائق العامة التي تهدف إلى اكتشافها.

فالمناهج الاستقرائية تساعدنا في اكتشاف السنن الكونية الرئيسة أو الفرعية. كما تساعدنا في الوصول إلى بعض القواعد أو الأصول المنهجية أو الفنية المهنية لإنجاز بعض الأعمال. ومن هذه القواعد أصول الفقه أي قواعد الاستنباط من القرآن الكريم والسنة النبوية. ومنها قواعد اللغة وقواعد أساليب التعبير النموذجية بمختلف الوسائل، مثل: النثر والشعر والقصة والرسم والتصوير والتسجيل الصوتي والتسجيل السمعي البصري. ومن هذه القواعد ما هو مؤقت كتلك المرتبطة بآلات إنتاج المواد الإعلامية. وهي مؤقتة لأن هذه الآلات مستمرة في التطور.

وقد يستحسن التمييز بين نوعين من الاستقراء: الاستقراء الذهني والاستقراء الحسي.

---

(٥٨) Kerlinger pp. 134-298؛ نوفل ص ٥١٣-٥٧٢؛ النشار ص ٧١.

الاستقراء الذهني:

ويختلف الاستقراء الذهني عموما عن الاستقراء الحسي لكون الأول يعتمد على الحقائق الجزئية الجاهزة أو ما يمكن تسميته بالوثائق. وبعبارة أخرى، يتعامل الباحث فيها مع حقائق جزئية، منها ما جمعه الآخرون من الطبيعة أو الواقع. وهي مسجلة إما على الورق أو على الأشرطة أو الأسطوانات المغناطيسية ولاسيما المضغوطة (سي دي) للحاسب الآلي أو الأفلام مثل المايكروفيش أو المايكرو فلم أو أي وسيلة أخرى من وسائل حفظ المواد العلمية.

وفي هذا النوع من الاستقراء يكون تعامل الباحث عادة مع النصوص، أو الجمل، أو العبارات أو الكلمات، أو الأصوات أو الصور.

وتندرج تحت هذا النوع أيضاً الدراسات التي نريد فيها الوصول إلى حقيقة عامة (قاعدة)، كما هي الحال عند محاولة تحديد العلة للحكم الشرعي الذي ورد فيه نص، ولكن لم يرد فيه علة الحكم. فنلجأ إلى الاستقراء لاستنتاج العلة، أي ما يسميه المتخصصون في أصول الفقه بالمناسبة، والشبه، والدوران، والسبر والتقسيم، وتنقيح المناط.(٥٩)

ومن هذه الدراسات تلك الدراسات التي نسميها دراسات تحليل المضمون(٦٠).

وهناك ضرورة للتفريق بين السلوك الطبيعي والآخر المصطنع سواء فيما يتصل بالمثير أو رد الفعل كما هي الحال في الأعمال الدرامية، في حالة اعتبار الأعمال الدرامية موضوعا للدراسة. فدراسة الأعمال الدرامية سواء أكانت مسجلة، أو غير مسجلة، هي نوع من دراسة تحليل المضمون التي تعنى بالإنتاج النهائي

(٥٩) الخلاف ص ٧٧-١٧٩؛ Wolf pp. 25-58.

(٦٠) Krippendorff؛ Berelson؛ عبد الحميد، تحليل؛ العساف، المدخل ص ٢٠٣-٢٠٧، ٢٣٣-٢٣٦.

لمجموعة كبيرة من السلوك (الأنشطة أو الجهود).

والتفريق ضروري لأن سلوك الممثل في العمل الدرامي يجب أن يكون متسقا مع حبكة القصة وأهدافها المرسومة وما يتطلبه العمل الدرامي من إثارة للمشاعر وغير ذلك من مستلزمات العمل الفني. فلا يمكن الحكم على الوحدات السلوكية (المقاطع الصوتية أو الحركية) مجردة عن حبكة العمل الدرامي كله أو الفكرة المحورية لها. وهذه الحبكة لا تظهر إلا من خلال استعراض حلقات القصة كلها؛ وقد تكون حلقات عديدة.

أما في حالة السلوك الطبيعي فيمكن الاستفادة من مجموعة الوحدات السلوكية الانتقائية المنتظمة وغير المنتظمة للخروج بتصور عام عن الأشياء موضوع الدراسة. وذلك بوصفها عينات ممثلة للمجتمع.

وبعبارة أخرى، تكرر كذب الممثل لا يدل على أن الممثل كذاب ولا يدل على أن المخرج يحث على الكذب. بل، ربما كانت الفكرة المحورية للعمل الدرامي هو الحث على الصدق والتحذير من الكذب. بيد أن حبكة القصة تقتضي مشاهد الكذب المتقنة أحيانا. ومع هذا الإتقان يلقى الكذاب جزاءه في النهاية. وأما في حالة السلوك الطبيعي فالأمر مختلف.

كما أنه لابد من التفريق بين جزأين: ١) المضمون الأصلي الذي قد يكون سلبيا أو إيجابيا. ٢) والمدلولات التي خضعت لعملية الانتقاء المتحيز، والتعامل المتحيز، والصياغة المصبوغة بلمسات متحيزة. وهذه القاعدة صحيحة بالنسبة للمضمونات التي تحاول وصف الواقع، أو المضمونات الخيالية في الأعمال الدرامية. فمركز اهتمام دراسات تحليل المضمون الاتصالي –في الغالب– هي الجزء الثاني، أما الجزء الأول فهو جزء مساند.

كما تختلف دراسات تحليل المضمون عن الدراسات التي تهدف إلى الوصول إلى قوانين أو سنن كونية. وذلك لأن القانون أو السنة الكونية تتكون من جزأين:

جزء مؤثر (السبب) وجزء متأثر (النتيجة). أما في تحليل المضمون فكل ما نريد معرفته هو السمة الغالبة لشيء محدد، ولا يهمنا فيها كون هذه السمة الغالبة سببا أو نتيجة، أو ما العوامل التي تؤثر فيها أو النتائج التي تترتب عليها.

وقد يندرج تحت المادة العلمية لهذه الدراسات ما نجمعه عن طريق الاستبانات ذات الأسئلة المباشرة التي تهدف إلى الحصول على رأي المستجوبين. فالباحث في هذه الحالة إنما يحصل على ما ينقله إليه المبحوث من معلومات، وليس على ما يلاحظه أو يدركه بحواسه المباشرة.

مثال ذلك أن يقول عدد من الناس، في دراسة ميدانية، "نحن تأثرنا ببرنامج كذا وكذا... وكان البرنامج السبب في تغيير سلوكنا." فإن هذه الأقوال لا تعدو كونها انطباعات أو آراء للمبحوثين صادقة أو متخيلة. ولا يمكن أن نعتمد عليها لإثبات أثر تلك البرامج ومن ثم اعتبار مثل هذا البحث دراسة سببية، يقوم فيها البرنامج بوظيفة المتغير المستقل والانطباع المنقول بدور المتغير التابع[٦١].

فالدراسات البشرية التي تتحدث عن العلاقة يمكن جعلها في نوعين:

١- علاقة الارتباط. وهو نوع تشير فيه المادة العلمية إلى وجود علاقة ذات أهمية إحصائية بين متغيرين. ولكن هذه العلاقة لا تسمح بالقول بأن أحدهما سبب في وجود الآخر. وقد تكون العلاقة أن يظهرا سويا (ارتباط طردي أو إيجابي). وقد تكون العلاقة علاقة اختفاء أحدهما بنفس النسبة التي يظهر فيها الآخر (ارتباط عكسي أو سلبي). وبعبارة أخرى، هناك أدلة إحصائية تؤكد وجود نوع من العلاقة بين متغيرين (ظاهرتين) أو أكثر. وهذا الارتباط قد "يوحي" بأن أحد المتغيرين يؤثر في الآخر. وهو استنتاج قد لا يكون صحيحا دائما؛ فقد يكون كلا المتغيرين تابعين لمتغيرات خارجية.

(٦١) وهذه القاعدة لا تنطبق على ما كان مصدره الوحي.

ففي المثال السابق ربما تأثر المبحوثون بأشياء أخرى أكثر من تأثرهم بالبرنامج المذكور. ومثال ذلك انضمام المبحوث إلى شخص أو مجموعة أشخاص ملتزمة بالمبادئ التي يدعو إليها البرنامج. وربما كان هذا الفرد أو تلك المجموعة هي التي أقنعت المبحوث بمتابعة البرنامج المذكور. فقول المبحوث مجرد انطباعات يثبت بها أثرا لشيء لا يدركه إدراكا كافيا ولا يسيطر عليه. وحتى إذا أشار عدد من المبحوثين إلى هذا الأثر، فإن قولهم لا ينبغي أن يفسر إلا على أن البرنامج ناجح وله شعبية.

وحتى مجرد ملاحظة الباحث لمثل هذه التغيرات لا تكفي لإثبات العلاقة السببية. ولكن "الإيحاء" في هذه الحالة أقوى منه في حالة إفادة المبحوث.

٢- علاقة سببية. وهي نوع تؤكد فيه المادة العلمية الناتجة عن التجربة أو الدراسات التجريبية وجود أثر لمتغير مستقل محدد على متغير آخر، وتصل درجة ثبات هذه النتيجة إلى الحد الذي تقبله الهيئات العلمية. وهو يأتي مرحلة تالية للنوع الأول. وهذا يمكن اعتباره نوعا من الاستقراء الحسي التجريبي. وتقول "سلتيز" وآخرون بأن هناك ثلاثة أنواع من البراهين ضرورية لاعتبار العلاقة سببية: ١) **س** و **ص** يتغيران معا كما تم التنبؤ به بالفرضيات المحددة، ٢) ص لم يسبق **س** في الحدوث، ٣) و **ص** لم يتأثر بأي عامل آخر(٦٢).

وكما هو ملاحظ فإن هذه الدراسات لا تعتمد دائما على المادة العلمية الجاهزة، فقد تكون مما يجمعه الباحث بواسطة الأسئلة المباشرة.

الاستقراء الحسي:

المقصود بالاستقراء الحسي الاستقراء الذي يستند إلى المادة العلمية التي

---

(٦٢) Selltiz et. al. 1981 pp. 15-41.

يجمعها الباحث بالملاحظة أو التجربة (بالإدراك الحسي المباشر). والتجربة -كما سبق تعريفها- ليست إلا وسيلة لجمع المادة العلمية بالملاحظة لظواهر أسهم الباحث في إيجادها بسابق تخطيط منه. ولهذا فإن عملية الاستقراء مدمجة في عملية جمع المادة العلمية.

وبعبارة أخرى، فإن الاستقراء الحسي يعتمد على نوعين من المصادر للحصول على مادته العلمية: الملاحظة، والتجربة.

ويكون التعامل في هذه الدراسات -عادة- مع الأشياء ذات البعدين والثلاثة أبعاد (المسطحة أو المجسمة) والظواهر الأخرى الطبيعية منها أو المصطنعة، المتحركة منها والساكنة، القابلة للإدراك بحواسنا الخمس أو القابلة للقياس[٦٣]. وذلك مثل الحرارة والحركة والطاقة والضغط.

أما في حالة استخدامها في العلوم الإنسانية فلا بد من تجسيد الأشياء المعنوية بما يسمى بالتعريف الإجرائي operational definition. فمهمة هذا التعريف هي ترجمة المتغيرات التجريدية إلى أشياء يمكن إدراكها حسيا أو قياسها. فمثلا عندما نتحدث عن الحرية والثقة... فإننا نعمد إلى وضع مقاييس scales أي أسئلة نضعها بطريقة خاصة قد لا يهمنا فيها المعنى المباشر، ولكن ما تدلنا عليه الإجابة، حسب الخطة الموضوعة سابقا. وهناك أنواع عديدة لمثل هذه المقاييس. ومنها مثلا أن تطلب من شخص تأليف حكاية أو حكايتين حول المدرسين. فالمقصود هنا ليس قدرة المبحوث على تأليف الحكايات، ولكن ما يعنينا هو شعور المستجوب تجاه المدرسين أو المدرسة[٦٤]. (انظر فصل الحقائق العلمية).

وقد يخطر في الذهن أن الاستقراء التام والاستقراء الناقص مصطلحات مرادفة للتقسيمات الرئيسة للمنهج الاستقرائي، وليس الأمر كذلك. فالاستقراء

(٦٣) انظر العساف، المدخل ص ٣٠١-٣٣٤، ٤٠٣-٤٢٠.

(٦٤) انظر دالين ص ٤٤٤-٤٦١؛ العساف، المدخل ص ٤٢٥-٤٤٣.

التام يتميز عن الناقص، من حيث شمولية الاستقصاء. فعندما يتم استقصاء جميع أفراد المجتمع فإنه يقال هذا استقراء تام؛ أما عند الاقتصار على بعض أفراد المجتمع فيقال هذا استقراء ناقص(٦٥).

ويلاحظ أن هذا المصطلح قد يتناسب مع الدراسات الأصولية، حيث لا يتجاوز عدد المجتمع بضعة علل محتملة للحكم الواحد. أما عندما يزيد عدد أفراد المجتمع على المئات والألوف والملايين فإن الأمر يختلف. وقد استعاض علماء الإحصاء عن سبر جميع أفراد المجتمع بسبر عينة يتم اختيارها بطرق خاصة تجعل العينة قادرة على تمثيل أفراد المجتمع كله بدرجة عالية من المصداقية. وبهذا يصبح الاستقراء التام -نسبيا- ممكنا بطريقة أخرى غير سبر جميع أفراد المجتمع بالفعل،(انظر فصل أصناف العينات).

ويلاحظ أن جميع المناهج الاستقرائية تتضمن -تلقائيا- المنهج الوصفي التشخيصي (أي حصر الأدلة الفرعية أو المظاهر الواقعية الجزئية...) ثم يتم استقراؤها للخلوص منها إلى قواعد أو نظريات... بيد أنه يلاحظ أن الباحث في المنهج الاستقرائي -في النهاية- لا تهمه تفاصيل الجزيئات أو الحالات الفردية كما هي الحال في بعض الدراسات الوصفية. فالاهتمام هنا يقتصر على السمات العامة لمجموعة العناصر أو مجموعة الحالات.

والمناهج الاستقرائية ذات أهمية خاصة في اكتشاف العوامل الخفية أي السنن الكونية التي أوجدها الخالق وتتحكم في الأشياء الظاهرة. وكما سبقت الإشارة فإن هذه المناهج، في العلوم الإنسانية، تعيننا فقط على التعرف على نظريات قابلة للنقض أو تحديد ما نطلق عليه بالسمة العامة لمجموعة من الحقائق الجزئية. وقد نستخدمها للوصول إلى السمة الغالبة على شخص بعينه أو ظاهرة بعينها. وذلك

(٦٥) دالين ص ٣٣-٣٦.

بقصد تعميمها على مجتمع الدراسة بأكمله. وهذه الأخيرة قد يدرجها البعض ضمن الدراسات الوصفية. فهي تقوم فقط بوصف السمة العامة لحالة واحدة، لا نخرج منها بقواعد أو قوانين يمكن تعميمها على حالات أخرى.

بيد أن الأرجح هو القول بأن صفة الاستقراء تغلب على هذه الدراسات. وذلك لأن السمة العامة لا يمكن إدراكها إلا بعد استقراء العديد من الحقائق الجزئية المتشابهة، وتزودنا هذه السمة الغالبة بالقدرة على التنبؤ بالمجهول.

العلاقة بين الأصناف الثلاثة:

لعل القارئ قد لاحظ أن الفرق بين المناهج الوصفية، والاستنباطية والاستقرائية ليس هو كالجدار الذي يحجز بين الغرفتين، ولكنه أشبه بالدائرة التي يمثل نصفها المنهج الاستنباطي ونصفها الآخر يمثل المنهج الاستقرائي، ويمثل المنهج الوصفي القطر الذي تستند إليه الدائرة ويفصل بين النصفين، كما في الشكل (١-٣).

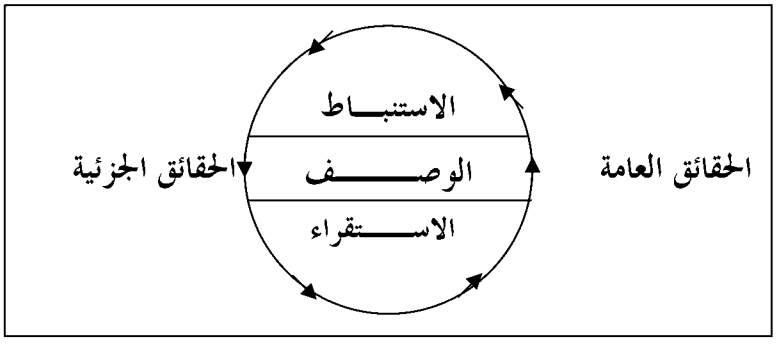
ولتبسيط الفكرة يمكن ضرب المثال التالي: افترض أن أحد الأشخاص رأى عددا من الناس من ذوي العيون الزرقاء، دفعة واحدة أو في مناسبات متفرقة. فسأل عن بلاد هؤلاء الناس فقيل له إنهم من أوروبا. فتكونت عنده قاعدة (حقيقة عامة) بأن الأوربيين عيونهم زرقاء. فهذا هو الاستقراء.

وفي مناسبة من المناسبات رأى هو وصديقه رجلا أزرق العينين فسأله صديقه عن البلد الذي قدم منه هذا الرجل (حقيقة جزئية غير كاملة). فأجابه منطلقا من القاعدة التي كونها: "الرجل أوروبي." فهذا هو الاستنباط. وذلك لأنه استنبط كون الرجل أوروبيا من الحقيقة العامة التي كونها من قبل باستقراء عدد من الحقائق الجزئية.

ومن هنا يتضح لنا أن الاستنتاج عملة ذات وجهين: وجه نسميه الاستقراء،

ووجه نسميه الاستنباط. والإنسان -حتى في حياته اليومية- كثيرا ما يستخدمهما، في صورهما العفوية المتواضعة.

وقد ينطلق الاستقراء من عملية وصف لمجموعة من الحقائق الجزئية، إما الاستنباط فقد ينطلق من وصف الحقيقة العامة. وعملية الوصف قد تكون مستقلة. فليس شرطا أن يتبع وصف مجموعة من الجزئيات استقراء، وليس شرطا أن يتبع وصف الحقيقة العامة استنباط.



الشكل (١-٣)

تمرينات:

١- يقتصر بعض الباحثين في الحديث عن الخطوات التي استخدمها للوصول إلى النتائج التي توصل إليها بعبارة "لقد استخدمت المنهج الوصفي أو الاستنباطي، أو الاستقرائي..." اكتب تعليقا على مثل هذه العبارة مؤيدا تعليقك بأدلة عقلية ونقلية.

٢- يكثر استعمال كلمة "منهج" في أروقة الجامعات، ولاسيما في مجال الأبحاث العلمية. حاول تعريف هذه الكلمة من مختلف الزوايا، مستعينا بثلاث مراجع على الأقل، واختر تعريفا منها ترجحه مع إيراد أدلتك العقلية والنقلية.

٣- هناك تصنيفات مختلفة لمناهج البحث العلمي. اذكر ثلاثة تصنيفات مختلفة، واذكر التصنيف الذي ترجحه مع ذكر الأدلة العقلية والنقلية لهذا الترجيح وإثبات المراجع التي استفدت منها.

٤- اكتب عن أصناف المناهج الوصفية، مع شرحها وضرب أمثلة لكل نوع منها من دراسات واقعية اطلعت عليها، وأرفق ملخصا لكل منها مصحوبا بمعلومات النشر كاملة.

٥- اكتب أصناف المناهج الاستنباطية مع شرحها، وضرب أمثلة لكل نوع منها، من دراسات واقعية اطلعت عليها، وأرفق ملخصا لكل منها مصحوبا بمعلومات النشر كاملة.

٦- اكتب عن أصناف المناهج الاستقرائية مع شرحها، وضرب أمثلة لكل نوع منها، من دراسات واقعية اطلعت عليها، وأرفق ملخصا لكل منها مصحوبة بمعلومات النشر كاملة.

٧- ما رأيك في الدراسة النقدية التقويمية هل هي وصفية أو استقرائية، أو أن هذه الدراسة يمكن أن تكون الاثنين؟ اكتب رأيك مدعما بالأدلة والأمثلة.

٨- يقتصر البعض على القول "لقد استخدمت المنهج التحليلي، والوصفي." فما تعليقك على ذلك في ضوء ما درست؟ اكتب إجابتك بالتفصيل مع ضرب الأمثلة اللازمة وتقديم الأدلة اللازمة.

الفصل الرابع
الأسلوب والمدخل والوسيلة

يبدو أن هناك خلافا بارزا في تعريف كلمة "أسلوب" وكلمة "وسيلة"، وفي طبيعة العلاقة بينهما وبين كلمة "منهج" وبين كلمة "مدخل"... فهدف هذا الفصل هو تعريف مفهوم "الأسلوب" و"الوسيلة" و"المدخل"، ثم العلاقة بين هذه الثلاثة وكلمة "منهج".

الأساليب الشائعة:

عندما نتحدث عن الأساليب الشائعة في معالجة الموضوعات وتناولها يخطر في الذهن- غالبا- المعنى الشامل للأسلوب: الأسلوب الأدبي، والعلمي، والدعوي. فما الفرق بين هذه الثلاثة؟

الأسلوب الأدبي:

يتميز الأسلوب الأدبي بأنه أسلوب يستثمر الخيال إلى أبعد الحدود، وتكون قيمته أكبر كلما تمكن من استثمار الخيال أكثر. وهو عموما يخاطب الوجدان البشري، ليؤثر في الفكر البشري والسلوك البشري. وقد لا يكون هدف العمل الفني (شعر، نثر، قصة...) سوى الرغبة في التعبير عن مشاعر أو مواقف ذاتية وربما نيل الاستحسان. ويعاب عليه أن يخاطب العقل وحده.

الأسلوب العلمي:

أما الأسلوب العلمي فيجب أن يكون ملتصقا بالواقع أي بعالم المحسوسات، وحتى في حالة المعنويات أو ما يسمى بالغيبيات يجب أن يستند -في أصله- إلى

أشياء محسوسة. فنحن نعرف الله سبحانه وتعالى بمخلوقاته. وكذلك نعرف مادة الكهرباء من انعكاس طاقتها على الآلات والأجهزة، حيث تجعلها تتحرك بقدرة الخالق. وتكون قيمة الأسلوب العلمي أكبر كلما تجرد من الخيال أكثر ومن العاطفة. ويعاب على الأسلوب العلمي مخاطبته الوجدان أو العاطفة.

الأسلوب الدعوي:

أما الأسلوب الدعوي فهو يتميز عن الأسلوبين الأدبي والعلمي لأنه يستخدم للدعوة إلى اعتناق فكرة محددة أو تبني سلوك محدد أو تبني أشياء (منتجات أو خدمات معينة). لهذا فهذا الأسلوب قد يخاطب العقل أو الوجدان (العاطفة) دون أن يمعن في الخيال كثيرا. فهو يجمع بين الأسلوبين: الأدبي الذي يخاطب العاطفة غالبا، والعلمي الذي يخاطب العقل غالبا، ويسخرهما جميعا للإقناع.

وتتشعب هذه الأساليب الثلاثة الرئيسة إلى شعب كثيرة، ولكن ما يعنينا هنا هو الأقسام الرئيسة للأسلوب العلمي.

الأساليب العلمية:

يمكن تقسيم الأساليب العلمية في البحث، بصفة عامة، إلى قسمين رئيسيين هما: الأسلوب الكيفي، والأسلوب الكمي.

وجدير بالإشارة أن البعض يخلط بين تصنيف الدراسات إلى مكتبية وميدانية وهذا التصنيف الشائع للأساليب. فالتقسيم الأول يعتمد على نوع مصدر المادة العلمية اعتمادا كبيرا، بينما التقسيم الآخر يعتمد أكثر على طريقة التعامل مع المادة العلمية. (وللتفاصيل انظر فصل استعراض الدراسات السابقة، وفصل تجهيز المادة العلمية، وفصل صلب التقرير.)

الأسلوب الكيفي:

الأسلوب الكيفي أو النوعي Qualitative هو الأسلوب الذي نعتمد فيه بشكل أساس على الكلمات والعبارات في جميع عمليات البحث: جمع المادة العلمية وتحليلها وعرض نتائج البحث.

وهذا الأسلوب متيسر لجميع الموضوعات تقريبا. بيد أنه يقلل من قيمة نتائج بعض الأبحاث وقد يجعلها عديمة الفائدة في مثل حالة الأبحاث الكيماوية والفيزيائية وما شابهها.

الأسلوب الكمي:

والمقصود بالأسلوب الكمي أو العددي Quantative: الأسلوب الذي نعتمد فيه على الأرقام عند تحليل المادة العلمية بخاصة. ولا شك أن هذا يستلزم جمع المادة العلمية بطريقة خاصة تجعلها في متناول التحليلات الإحصائية.

ففي هذا الأسلوب تترجم المادة العلمية إلى أرقام يتم تحليلها بالطرق الإحصائية يدويا أو بواسطة الحاسبات اليدوية البدائية أو المتطورة. وقد يتم تحليلها بالحاسبات الآلية المتطورة (الكمبيوتر) التي تحلل أعقد المسائل وأضخم المواد العلمية في ثوان. بينما يحتاج تحليل مثل هذه المسائل بالطرق البدائية إلى أسابيع.

ويلاحظ أن الأسلوب الكمي يزيد درجة الحيادية أو الموضوعية في التحليل إلى حد كبير. ويضمن -إلى درجة كبيرة- تحرر النتائج من تحيزات الباحث المقصودة وغير المقصودة عقب جمع المادة العلمية وترميزها (ترجمتها إلى أرقام) ليتم تحليلها بالوسائل الإحصائية. كما يحقق هذا الأسلوب درجة عالية من المصداقية والدقة اللازمتين للأبحاث في مجال العلوم الطبيعية، بصفة خاصة.

بيد أن هذا الأسلوب -في معظم الحالات- غير متيسر للاستثمار في بعض

الموضوعات مثل الدراسات الشرعية أو القانونية، والتاريخية.

ولا يعني هذا التقسيم أن البحث الواحد يجب أن يقتصر على أحد الأسلوبين فقط. بل إن أمكن الجمع بين الأسلوبين في البحث الواحد فهو أجود، لأن ذلك يضمن قيمة أكبر لنتائج البحث، إذا أحسن الاستثمار. وهذا ممكن في كثير من الحالات[٦٦].

ويلاحظ أن الدراسات التي تستعمل الأسلوب الكمي أكثر يسرا في التخطيط لها. وذلك بسبب يسر التعامل مع الأرقام ذات المدلولات المحددة، وبسبب التطورات الواضحة التي مر بها الأسلوب الكمي ووسائله في العقود الأخيرة. فأسهم كل ذلك في سهولة التنبؤ بعقبات البحث به، ومن ثم حسن الاستعداد لهذه العقبات أثناء وضع خطة البحث.

أما المناهج التي تستند إلى الأسلوب الكيفي فمعظمها أقل رسوخا، وأقل وضوحا في معالمها، وكثيرا ما تحتاج تفاصيلها إلى التعديل أو الإضافة أثناء عملية البحث. فهي تعتمد بشكل رئيس على الكلمات والعبارات متعددة المدلولات. ولصلتها الوثيقة بالعلوم الإنسانية ولتعددها وتنوعها. فهناك منهج المؤرخين، ومنهج المحدثين، ومناهج الدراسات الأدبية ومنهج الدراسات اللغوية ومنهج الدراسات القانونية...

ولهذا يلاحظ أن نوع الأسلوب يؤثر بشكل مباشر على عملية جمع المادة العلمية و عملية تحليلها، وعملية عرض النتائج.

مصطلح "المدخل":

كلمة "مدخل" تعني في اللغة مكان الدخول[٦٧] وللكلمة في العربية معنيان في

---

(٦٦) انظر مثلاً: Patton pp. 9-117 .

(٦٧) انظر مثلاً: المنجد، باب دخل.

المدلول الاصطلاحي. أحدهما يقابل ترجمة كلمة introduction بالإنقليزية. وتستخدم مقرونة بنوع من المعرفة لتعني مقدمة أحد فروع المعرفة أو أساسياته، مثل: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، والمدخل إلى علم الدعوة، مدخل إلى الإعلام الإسلامي. وهو معنى وثيق الصلة بعملية إعداد الكتب الدراسية بصفة خاصة. فمهمة هذه الكتابات التعريف بعلم محدد، وليس للتعمق فيه.

وترد كلمة "مدخل" أيضاً ترجمة لكلمة approach بالإنقليزية وتعني طريقة الدخول في الموضوع قيد الدراسة. وهذا المدلول يعنينا أكثر في مجال البحث العلمي.

ومن المداخل المعروفة في البحث: المدخل المسحي survey (مدخل اللقطة الشاملة macro) ومدخل دراسة الحالة case (مدخل اللقطة المركزة micro) ومدخل الدراسة المقارنة.

ويتميز المدخل المسحي بتغطيته حالات مستقلة عديدة، وتركيزه على عناصر محدودة من عناصر تلك الوحدات. ومن أمثلة المدخل المسحي ما يسمى في بعض مجالات المعرفة بالمدخل الموضوعي في مثل الدراسات الاقتصادية أو السياسية...

أما مدخل دراسة الحالة فيقتصر فيه البحث على حالة واحدة، مع تناول جميع عناصرها بالدراسة. ومن أمثلة دراسة الحالة ما يسمى أحيانا بمدخل النظم وهنا يكون التركيز على العلاقة بين عناصر الحالة بعضها ببعض، وعلاقة كل منها بالكيان الكلي للحالة. وربما يضاف إلى ذلك علاقة الحالة كلها بحالات أخرى تؤثر فيها وتتأثر بها[٦٨].

وأما المدخل المقارن ففي الغالب يركز على المقارنة بين أشياء مستقلة أو أشياء متكافئة. وتجرى المقارنة عادة لمعرفة أوجه الشبه أو الاختلاف بينهما أو

(٦٨) الصباب ص ١٣٣-١٤١.

لمعرفة مميزات أحدهما على الآخر.

ويلاحظ أن حديثنا السابق عن المدخل فيما يخص منهج الدراسة أو طريقة الدراسة، ولكن قد تستخدم كلمة "المدخل" لتحدد الفكرة الجوهرية أو المشكلة الجوهرية في الدراسة، أي فيما يخص مضمون الدراسة. فمثلا، قد يستخدم الباحث المجموعة نفسها من نصوص السنة لاستقراء الأساليب النبوية في الحوار، ولكن في دراسة أخرى يستخدمها لاستقراء المبادئ المتعقلة بحرية الفرد، عند النبي ﷺ. فمدخل الموضوع الأول أساليبه الحوارية، ومدخل الموضوع الثاني موقفه عليه الصلاة والسلام من حرية الفرد. فالمنهج واحد؛ هو الاستقراء. والمادة العلمية واحدة؛ هي نصوص السنة، ولكن مشكلة الدراستين مختلفة.

وسائل الأبحاث العلمية:

يبدو أن عملية اختيار الوسائل تخضع لاختيار المنهج والأسلوب فالوسائل بصفة عامة تابعة لهما، والعكس لا يبدو صحيحا أو الأولى أن لا يكون صحيحا. وذلك لأن طبيعة المشكلة وطريقة تحديدها هي التي تحدد منهج البحث وخطواته التفصيلية بما في ذلك الأسلوب والوسائل اللازمة.

وتنقسم الوسائل بصفة عامة إلى وسائل مادية ووسائل معنوية. ويلاحظ أن الوسائل المادية والمعنوية قد تتداخل أحيانا بشكل يصعب الفصل بينها.

الوسائل المادية:

نطلق على هذه الوسائل أحيانا أدوات البحث. وتشمل هذه الوسائل الاستبانات والنماذج الجاهزة والمقاييس والاختبارات. وقد يحتاج الأمر إلى أجهزة التسجيل الصوتي أو التصوير لتسجيل المادة العلمية من إنتاج فني أو سلوك مطلوب ملاحظته. بل يشمل كل ما نحتاجه من أجهزة ومعدات في مرحلة جمع المادة العلمية، ولاسيما في الدراسات التجريبية. ففي هذه الدراسات قد يحتاج

الباحث إلى إعداد أدوات خاصة بالدراسة أو توفير معمل متكامل بتجهيزاته المختلفة.

ومن الوسائل المادية للبحث العلمي ما نحتاجه في مرحلة جمع المادة العلمية، مثل: قارئة المايكروفلم، والمايكروفيش، والكومبيوتر، وأجهزة عرض الصوت والصورة. ومن الوسائل المادية ما نحتاجه في مرحلة تحليل المادة العلمية الحاسبات ذات القدرات المختلفة اليدوية والآلية.

الوسائل المعنوية:

الوسائل المعنوية هي تلك الوسائل التي لا نستطيع إدراك ذواتها بحواسنا الخمس إلا بعد أن تنعكس على أشياء مادية. فالمهارات المختلفة المطلوبة لكتابة الشعر والقصة والمسرحية ولإنتاج البرامج والأعمال الدرامية أشياء معنوية لا يمكننا إدراكها بحواسنا. بيد أننا نستطيع وصف آثارها وإدراك انعكاساتها على الأشياء المحسوسة فيمكن سماعها أو رؤيتها...

ومن هذه الوسائل في البحث العلمي مهارات تحديد المصادر وأنواعها (منشورات أو مصادر بشرية...) ودرجاتها (أساسية أو ثانوية)، ومهارة تحديد مجتمع الدراسة، واختيار العينة. كما تشمل المهارة اللازمة لإعداد الوسائل المادية أو استعمالاتها مثل: مهارة إعداد الاستبانة وإجراء المقابلات، أو إعداد المقاييس أو الاختبارات وتسجيل الملاحظات، وترجمة الأسئلة والأجوبة من لغة إلى أخرى. ثم تشمل مهارة ترجمة الإجابات أو الملاحظات إلى رموز وأرقام، ومهارة تحليل المادة العلمية كيفيا أو كميا، ومهارة الاستفادة من الوسائل الإحصائية وبرامج الحاسب الآلي.(أنظر مبحث جمع المادة العلمية وتحليلها في فصل تصميم منهج البحث.)

ويمكن تصنيف الوسائل الإحصائية إلى: ١) الوسائل الإحصائية الوصفية

descriptive statistics مثل: الجداول التكرارية، والرسوم البيانية، ومقاييس النزعة المركزية، ومقاييس التشتت. ٢) والوسائل الإحصائية الاستقرائية inferential statistics مثل: مقاييس الارتباط، والتباين. ٣)والتصاميم التجريبية experimental designs أي كيفية استخدام الوسائل الإحصائية الاستقرائية في إجراء الدراسات التجريبية، ومنها التحليل التراجعي[٦٩].

وتقترن بهذه الوسائل الإحصائية مهارة استعمالات بعض برامج الحاسب الآلي مثل: برنامج "ساس" SAS و إس بي إس إس" SPSS و"كوانال" QUANAL و"أكسس" Access و"إكسل" Excel وغير ذلك من البرامج الإحصائية الجاهزة أو التي قد يضطر الباحث إلى تصميمها لتفي باحتياجات بحثه.

ويلاحظ أن مفهوم "الوسيلة المعنوية" كثيرا ما يختلط بمفهوم "أسلوب"، ولو أن كلمة "الأسلوب" ربما بدت أكثر شمولا من كلمة "الوسيلة المعنوية". فالأسلوب الواحد قد يشمل أكثر من وسيلة معنوية أو مادية، أما العكس فلا يبدو صحيحا. فالوسيلة المعنوية غالبا مرتبطة بوسيلة مادية محددة، وقد تكون مقابلة لكلمة "مهارة" أو "خبرة".

المنهج والأسلوب والوسيلة والمدخل:

المقصود بالمنهج في البحث العلمي كما اتضح لنا في الفصل السابق هو الطريقة المحددة، بعناصرها المتكاملة أو الاسم الجامع لمجموعة من الأساليب والوسائل التي نسخرها في عملية البحث، سواء عند جمع المادة العلمية أو عند تحليلها أو عند عرض نتائج البحث. وهو أخص من كلمة"أسلوب" رغم أن الكثيرين قد لا يفرقون بين الكلمتين. لهذا فإن كلمة "منهج" تعني وحدة منهجية أو خطة للبحث تتكون من أسلوب أو أكثر ومجموعة من الوسائل المادية

(٦٩) انظر مثلاً: Glass and Stanley pp. 1-6.

والمعنوية. وبهذا نلاحظ أن كلمة منهج تأتي مرادفة لكلمة "طريقة" التي ترد منسوبة إلى عمل محدد أو مهمة محددة.

ولتوضيح هذه الفكرة يمكن أن نضرب لها الأمثلة التالية:

عندما تقرر محطة تلفاز اتباع المنهج الإسلامي في الإعلام، فهذا يعني أنها سوف تقوم بالمسئوليات الإعلامية (عملية الاتصال الجماهيري) حسب منهج لا يتعارض مع التعاليم الإسلامية. وتستعين في ذلك بمجموعة من الأساليب والوسائل، مثل الأسلوب الإخباري، والحواري، والدرامي ووسائلها المادية (الأشخاص والآلات) والمعنوية (الخبرات والمهارات). وفي الوقت الذي يمكن للمحطة الاستعانة بأسلوب استثارة غريزة حب التنافس وحب الاستطلاع عند المشاهدين، فإنها لا تستطيع اللجوء إلى أسلوب استثارة الغريزة الجنسية.

فهذا المثال يوضح مفهوم المنهج بمعناه العام، وأما معناه الخاص بالأبحاث العلمية فيوضحه المثال التالي:

لو قرر إنسان السفر من أي مكان إلى مكة المكرمة فإنه يحتاج إلى التخطيط لهذا السفر، ومنها وضع منهج متكامل للوصول إلى مكة. ثم هو يتخير أسلوب الوصول إلى مكة: برًا، أو بحرًا، أو جوًا، أو تركيبة منها. وباختياره الأساليب المناسبة لموقعه من مكة، وموقع مكة منه، وإمكاناته الصحية، والمادية وغيرها يكون قد حدد نوع الوسيلة -تقريبا- أو الوسائل اللازمة. وقد يذهب هذا الإنسان في التفاصيل إلى أبعد من ذلك فيحدد وسائل بأعيانها. كأن يقول الرحلة كذا، على الخطوط كذا، النقل الجماعي أو السيارة الأجرة أو السيارة الخاصة. وفي الحالة الأخيرة قد يحتاج إلى وسائل معنوية منها: معرفة القيادة، واستعمال الخارطات، وقراءة اللافتات المرورية...

وأما مصطلح "مدخل" فيتداخل مع مصطلح "أسلوب" ولكن يلاحظ أن **الأسلوب يؤثر على طريقة جمع المادة العلمية وتحليلها وعرضها**. وهو الذي يحدد

الوسائل. أما **المدخل فيتركز تأثيره على جوهر المضمون**، مثلا التركيز على حالة محددة أو نظرة شاملة، أو للبحث في مشكلة سمات الحوار، أو مبادئ تتعلق بحرية الفرد. وفي الحالتين يمكن التعامل مع المادة العلمية بالأسلوب الكيفي أو الكمي.

وقد يخلط البعض بين "المدخل" و"المنهج". وقد سبق القول بأن المنهج يشمل كل الخطوات التي نستعملها للوصول إلى نتائج البحث. وبالمقارنة فإن كلمة "مدخل" -كما سبق بيانه- تركز على طريقة الدخول في الموضوع أو نوع المشكلة قيد الدراسة.

وعموما، فإن المناهج والأساليب والوسائل تتداخل في جوانب وتختلف في جوانب أخرى. وعندما ترجح كفة الاتفاق بين عدد من المناهج أو الأساليب ... يمكن جعلها في صنف رئيس واحد يفصلها عن الأصناف الأخرى التي تختلف عنها أكثر مما تتفق. وبعبارة أخرى، ليس هناك صنف إلا ويتفق مع الصنف الآخر في جوانب، وهذه الجوانب قد تكون عديدة أو معدودة.

والتداخل بين المناهج مثلا قد يظهر في صورة الاشتراك في استخدام أسلوب موحد مثل الأسلوب الكيفي أو الأسلوب الكمي، أو المدخل المسحي أو مدخل دراسة الحالة. فالأسلوب الواحد قد يتكرر بعينه في عدد من المناهج، ولكن المنهج الواحد بعينه لا يتكرر، إلا في حالة إعادة الدراسة بمنهجها.

لهذا يجب أن لا يستغرب القارئ إذا قيل له إن بعض الأبحاث يغلب عليه مثلا -من الأصناف الرئيسة للمناهج- سمة المناهج الاستنباطية؛ ولكن يندرج بعض أجزائها ضمن المناهج الاستقرائية. وذلك إضافة إلى كون الوصف جزءاً أساسيًا في أي دراسة علمية بشكل أو بآخر. والتداخل بين الأساليب قد يظهر في هيئة تعامل الأسلوب الكيفي جزئيا بالقيم العددية عند جمع المادة العلمية، أو عند كتابة النتائج. وقد يظهر في هيئة تعامل الأسلوب الكمي بالعبارات عند جمع المادة العلمية وكتابة النتائج، في بعض أجزاء الدراسة التي تستخدم الأسلوب الكيفي؛

والعكس صحيح أيضاً.

والتداخل بين الوسائل يأخذ أشكالا مختلفة مثل اشتراك استبانة الملاحظة أو الأسئلة المباشرة أو غير المباشرة في دراسة تستخدم الأسلوب الكيفي أو الكمي لجمع المادة العلمية وتدوينها.

ويجب التذكير بأن اختيارنا للمنهج -في معظم الأحيان- يؤثر على اختيارنا للأسلوب المناسب ومن ثم على اختيارنا الوسائل المناسبة. كما أن اختيارنا للأسلوب والوسيلة يؤثر غالبا على تكوين المنهج. فهي عناصر يؤثر بعضها على بعض. والكلمة الأولى في تحديد الوسائل المناسبة هي لفقرة تحديد المشكلة. فهي التي تحدد المعالم الرئيسة للمنهج والمدخل والأسلوب المناسب والوسيلة المناسبة. (انظر فصل تصميم منهج البحث.)

وحقيقة أخرى يجب أن لا تغيب عن ذهن من يقوم بعملية التصنيف هذه وهي أن ما يفصل بين الصنف والصنف الآخر، في مجال المعنويات، لا يشبه الجدار الذي يفصل بين الحجرة والحجرة الأخرى، في مجال المحسوسات. فالتداخلات لابد منها ولكن التصنيف في الغالب يؤسس على ما يغلب من بعض السمات على بعض. كما ينبغي أن ندرك بأن حاجتنا ماسة إلى التصنيف لتيسير عملية الاستيعاب أو الإدراك أو لتسهيل عملية نقل المعرفة ونشرها. لهذا فإننا لا نستغني عن التصنيف في مجال المعنويات رغم قصورها إذا قورن ذلك بمجال المحسوسات.

تمرينات:

١- لكلمة "أسلوب" معان مختلفة في كتب البحث العلمي وغيرها من الكتب. ابحث عن معنيين مختلفين وأوردهما منسوبين إلى مصادرهما، وناقشهما، مع إيراد الأدلة النقلية أو العقلية اللازمة.

٢- لكلمة "أسلوب" معان محددة في هذا الكتاب، تشمل المراحل المختلفة للبحث. وضح ذلك مع ضرب أمثلة واقعية من عندك.

٣- لكلمة "وسيلة" معان مختلفة في الكتب التي تستعملها. ابحث عن معنيين مختلفين وأوردهما منسوبين إلى مصادرهما وناقشهما، مؤيدا رأيك بالأدلة النقلية والعقلية اللازمة.

٤- لكلمة "وسيلة" معان محددة في هذا الكتاب. وضح ذلك، مع ضرب أمثلة واقعية من عندك.

٥- هناك استخدامات مختلفة لكلمة "مدخل" اضرب أمثلة لها مما هو موجود في الكتب المختلفة مع مناقشتها في ظل ما ورد في هذا الكتاب.

٦- هناك استخدامات لكلمة "طريقة". اذكر بعض الأمثلة من الواقع مع التعليق عليها وبيان علاقتها بكلمة "أسلوب".

٧- هناك علاقة تربط بين كلمة: الوسيلة، والمنهج والطريقة. اكتب ما تعرفه عن هذه العلاقة مع الترجيح، في حال اختلاف الآراء، مؤيدا رأيك بالأدلة النقلية والعقلية.

الفصل الخامس
الأبحاث العلمية والإشراف

عندما نقول "البحث العلمي" فهذا يعني أن هناك نوعا من البحث غير علمي. وهذا طبيعي لأن بعض عمليات البحث لا تتم بطرق أو مناهج مقننة، وبالتالي لا تنتج عنها معرفة ذات قيمة علمية. (انظر الفصل الأول)

والأبحاث العلمية كثيرة ومتنوعة، وهي تتدرج من حيث الأهمية، ومن حيث الأهداف. كما أن هناك أصنافا يمكن إدراجها ضمن الكتابات ذات القيمة العلمية، وأخرى يمكن إدراجها ضمن الأبحاث التدريبية. وهذا التمييز -في معظمه- يعتمد على مستوى تنفيذ البحث أكثر مما يعتمد على الهدف الأساس من هذه الأبحاث أو حتى تحديد المشكلة. ومستوى التنفيذ مرتبط بعوامل مختلفة منها كفاية الباحث، سواء بالنسبة للأبحاث التي تحتاج إلى إشراف أو التي يقوم بها الباحث بصورة مستقلة. ومن هذه العوامل -أيضا- كفاية اللجنة المجيزة لخطة البحث ومستوى الإشراف بالنسبة للأبحاث التي تنتهي بالحصول على درجة علمية.

ويلاحظ أن صفة "علمية" -كما سبقت الإشارة- ليست كوجهي العملة: إما هذا أو ذاك، ولكنها أشبه بالمسطرة، لها طرفان. ويمثل أحد طرفيها الحد الأعلى والطرف الآخر يمثل الحد الأدنى.

وتنقسم الأبحاث من حيث طبيعة المادة العلمية عموما إلى أبحاث مكتبية وأبحاث ميدانية أو معملية. فالأولى تعتمد في مادتها العلمية على المكتبات، وتتميز المادة العلمية لهذه الأبحاث بأنها تأخذ صيغة النتائج النهائية لدراسات قام بها

الآخرون أو الكاتب نفسه. فهي مواد علمية لا يحتاج الباحث إلى جمعها من الطبيعة بالملاحظة أو التجربة. وهذا بخلاف الأمر بالنسبة للأبحاث الميدانية والمعملية.

وتنقسم الأبحاث من حيث الهدف من الدراسة إلى أبحاث تطبيقية وأخرى نظرية. والنظرية تنقسم إلى استطلاعية (استكشافية) وتنظيرية (تختبر نظرية).

وأما من حيث درجة الجدية فيمكن تقسيمها إلى الأشكال أو القوالب الشائعة التي سيتم الحديث عنها في هذا الفصل.

الأصناف الشائعة للبحث:

بصفة عامة يمكن جعل هذه الأنواع الرئيسة للكتابات العلمية في الأصناف التالية(٧٠):

أبحاث ضمن المادة الدراسية:

تكون هذه الأبحاث من متطلبات المادة الدراسية الفصلية المقررة وتسمى في الإنكليزية term paper. فقد جرت العادة عند بعض المدرسين في الجامعات بخاصة، أن يكلفوا طلابهم بأبحاث صغيرة في موضوعات المادة التي يقومون بتدريسها. وذلك حثا لهم على الاطلاع على مصادر إضافية متعددة حول بعض الموضوعات المقررة ضمن منهج المادة، وربما -أيضا- تدريبا لهم على تطبيق قواعد البحث التي سبق للطالب تعلمها، ليكون قادرا على إعداد البحوث الأكثر جدية في المستقبل. فالأبحاث أحد أكثر الوسائل فعالية في تنمية القدرة على التفكير المستقل عند الطالب، إذا توفر له التوجيه المناسب.

ويخصص لمثل هذه الأبحاث -عادة- حوالي ثلث الدرجات المقررة للمادة

(٧٠) تم استخلاص هذه المعلومات والمقترحات من أدلة بعض الجامعات الأمريكية والأوربية ومقابلة بعض المرشدين الأكاديميين والخريجين من جامعات أوربية وأمريكية وعربية مختلفة؛ وانظر عمر ص٤٩-٥٧.

كلها أو أقل.

وقد يستثمر بعض المدرسين، في المراحل العليا للدراسة الجامعية، الفرصة فيحثون طلابهم على إعداد هذه البحوث حسب شروط بعض الدوريات المتخصصة المحكمة، التي تشترط الجدة في الموضوع وجودة المنهج. لهذا نجد من المألوف أن يجتهد بعض الطلاب في هذه الأبحاث لتصبح جديرة بالنشر في تلك الدوريات، أو لتقديمها في الندوات العلمية المتخصصة.

أبحاث مقررة مستقلة:

هذه أبحاث يسجلها بعض الطلاب بديلا عن بعض الساعات الدراسية تحت إشراف أحد المدرسين، وتسمى في الإنقليزية أحيانا Independent Study وتحسب هذه الأبحاث ضمن متطلبات التخرج، وتكون أحيانا من قبيل الإلزام وأحيانا تكون من قبيل الاختيار. وتعرف في بعض الجامعات ببحث التخرج في المرحلة الجامعية، أو ببحث سنوي، قد يطلق عليه بحث المائة درجة. ويختلف بحث التخرج عن التقرير الذي يكتبه الطالب عن تجربته التدريبية في إحدى المؤسسات.

كما يكون لهذه الأبحاث من القيمة في المنهج المطلوب للتخرج ما يعادل الساعة أو الساعتين أو الثلاث ساعات... وقد تتوفر فيها من القيمة العلمية ما يجعلها جديرة بالنشر في دورية محكمة.

أبحاث الماجستير:

ويجب أن تتوفر في هذه الأبحاث صفات قد لا تكون مطلوبة بشكل رسمي وإلزامي في النوعين السابقين. ومن هذه الصفات المطلوبة الجدية والأصالة.

وهناك نقطة تجب الإشارة إليها، وهي أن بعض الجامعات قد تميز بين "رسالة الماجستير" التي يتم إعدادها بعد دراسة منهجية لا تزيد عن السنة، وبين "البحث المكمل للماجستير"، الذي يتم إعداده عقب دراسة منهجية تستغرق السنتين أو

أكثر. ويُعطي لهذه الأبحاث من الزمن ما يتراوح بين الستة أشهر إلى الأربع سنوات، حدا أقصى.

والفكرة السائدة هي أن هذه الأبحاث التكميلية أقل قيمة علمية، ولكن الواقع لا يقول بذلك دائما. فمن الأبحاث التكميلية ما يفوق كثيرا رسائل الماجستير، من حيث المستوى العلمي: منهجا ومضمونا. وهذا طبيعي لأن الطالب أصبح أكثر تأهيلا من الآخر الذي لم يتلق إلا عاما واحدا من التأهيل المنهجي.

ومع أن المدة المقررة لما يسمى بالبحث التكميلي هي ستة أشهر من تاريخ إعلان النتيجة للعام الدراسي الأخير-أحيانا- فإن من الطلاب من يبدأ فيه مع بداية السنة الدراسية الأخيرة. ومن طلاب نظام "رسالة الماجستير" من يضيع المدة المقررة له ويأتي بإنتاج فج عند نهاية السنتين أو الثلاث المقررة للرسالة.

وفي كثير من الأحيان لا فرق بين البحثين سوى كمية الورق المستهلك في كتابة البحث فالرسالة -عادة- أضخم في الحجم. والمؤمل أن هذه الحالات هي حالات شاذة نسبيا.

أبحاث الدكتوراه:

وهذه في الغالب أكثر جدية، وإنجازها بطريقة مرضية دليل على قدرة الطالب على إجراء أبحاث علمية، دون الحاجة إلى الإشراف. وبعبارة أخرى تجعل الطالب جديرا بأن يوصف بأنه قد وصل إلى درجة الاجتهاد أو درجة الفلسفة Degree of Philosophy في مجال تخصصه. لهذا فهو يحصل على درجة الفلسفة مثلا: في العقيدة أو في الفقه أو في الإعلام أو في الهندسة أو في الطب...

وتختلف الجامعات في القيمة المعطاة لهذا البحث، ويمكن مع شيء من التجاوز جعلها في صنفين: النظام الأوربي، والنظام الأمريكي.

النظام الأوربي:

في العموم، تعتبر الجامعات الأوربية والجامعات التي تسير على نهجها الرسالة كل ما هو مطلوب رسميا من الطالب، وأما المتطلبات غير الرسمية فهي تتراوح من الصفر إلى متطلبات غير محددة. والحالة الأخيرة أقل احتمالا من الأولى، وبين الاحتمالين درجات متفاوتة.

والطالب في هذا النظام قد يكون محظوظا فيحصل على الإعفاء من رسالة الماجستير. فقد يرى المشرف أن البحث يقبل التطوير بحيث تصبح رسالة دكتوراه فيشجع طالبه على تقديمه باعتباره بحث دكتوراه بتطويرها قليلا أو بدون. وقد توافق الجامعة على ذلك؛ وهو قليل الحدوث. وقد يكون سيء الحظ لدرجة الاستمرار في الدراسة والقراءة وإعداد الرسالة إلى أجل غير مسمى. وعموما يلاحظ أن هذه الحالات قليلة الحدوث -أيضا- وان كانت أكثر حدوثا من الأولى. والغالب أن الطالب يحصل على الدكتوراه خلال ثلاث سنوات أو أربع.

ولا يسهم هذا النظام التعليمي في تنمية قدرات الطالب إلا بنسبة ضئيلة، فالأمر يعود إليه وإلى اجتهاده وجهوده الشخصية إلى درجة كبيرة.

ويلاحظ أن الطالب في هذا النظام يخضع في معظم الأحيان لسيطرة مشرف واحد. وفي معظم الحالات لا تتميز هذه الرسائل أو الأطروحات عن الأبحاث التي يتم إعدادها في النظام الآخر(٧١).

النظام الأمريكي:

وتنحو الجامعات الأمريكية، ومن سار على نظامها، إلى جعل الدراسة المنهجية، واجتياز الامتحان الشامل جزءاً أساسيا من برنامج الدكتوراه. وتحدد هذه الجامعات متطلبات الدراسة المنهجية بوضوح منذ البداية. وهي في العادة

(٧١) انظر الحاشية السابقة؛ وشلبي ص ١٧-١٨، ٣١.

تتراوح بين الثلاثين ساعة والستين ساعة، أي تستغرق السنة والنصف إلى الثلاث سنوات. ثم تلزم الطالب باجتياز امتحان، يختبر أهليته في مجال التخصص وفي مناهج البحث المطلوبة لإعداد الرسالة. ويسمى: الاختبار الشامل في الغالب comprehensive exam. ثم يسمح للطالب بإعداد رسالة تتوفر فيها شروط البحث العلمي الجاد الذي يضيف شيئا جديدا في مجال التخصص. وهذا الالتزام هو كل المطلوب في النظام الأوربي، في معظم الحالات. كما يختلف النظام الأمريكي عن الأوربي في كونه يضع الإشراف في يد لجنة لا تقل عن ثلاثة ومنهم رئيس اللجنة، بينما في النظام الأوربي كثيرا ما يقتصر الأمر على مشرف واحد. ولكن يلاحظ أن النظام الأوربي يشترط اشتراك مناقشين من خارج القسم أو الجامعة. أما النظام الأمريكي ففي الغالب لا يشترط ذلك.

أبحاث الترقية:

يقوم بهذا النوع من الأبحاث -عادة- أساتذة الجامعات إما لأغراض الترقية، أو لصالح بعض المؤسسات الحكومية أو الخاصة، والترقية أيضاً. وهي قد تكون نظرية أو تطبيقية.

أبحاث استشارية:

قد تتخصص بعض المؤسسات في إجراء الأبحاث الاستشارية أو التقويمية. وفي معظم الأحيان تتوفر لمثل هذه الأبحاث من الشروط ما يجعلها تستحق مقابلا ماليا سخيا. كما أن بعض الشركات، التي لا صلة لها بتنمية المعرفة، قد تخصص أقساما تقتصر مهمتها على إجراء الأبحاث العلمية اللازمة لتطوير منتجاتها أو خدماتها...

أبحاث للنشر:

ويقوم بهذه الأبحاث أفراد بغية المساهمة العلمية، أو بدافع الهواية أو الشهرة... ومن هذه الأبحاث ما هو جدير بالتقدير.

المستعرضات :

تقوم بعض الدوريات المتخصصة بتخصيص صفحات لاستعراض بعض الدراسات الطويلة جدا أو التي قد لا ترقى إلى مستوى البحث القابل للنشر كما هو. وتسمى هذه الصفحات استعراضات reviews. ويقوم بالاستعراض شخص غير الذي قام بكتابة البحث. وقد يصحب الاستعراض تقويم أو تعليق.

المقالات العلمية والكتب:

جدير بالإشارة أن ما يسميه البعض بـ "المقالات العلمية" أحيانا في العربية هي ليست سوى ملخصات أو مستعرضات. فكثيرا ما يتم الخلط بين عبارة "الأبحاث العلمية" scientific studies، أو scientific researches وبين scientific articles والتي ترجمتها الحرفية "المقالات العلمية". والمقصود بالأخيرة المقالات التي تتناول موضوعات، تنتمي إلى العلوم الطبيعية والتطبيقية مثل الطب، والصيدلة، والهندسة... وهذه المقالات كغيرها لا تشترط المواصفات المنهجية المطلوبة في الأبحاث العلمية، من حيث ضرورة بيان مناهجها أو توثيق معلوماتها. وبهذا تختلف عن الأبحاث العلمية.

وجدير بالذكر، أيضاً، أن الكتب المنشورة ليست كلها أبحاثا علمية، بصرف النظر عن الموضوعات التي تتناولها. وكذلك الأمر بالنسبة للكتابات الموسوعية وكتب المداخل المتخصصة ليست كلها أبحاثا علمية، تضيف معرفة جديدة في مجالاتها المحددة. وليس كل ما يُنشر في الدوريات المتخصصة أبحاثا علمية ما دامت ليست مُحكّمة. وتختلف درجة علمية الأبحاث المحكمة باختلاف المستوى العلمي للمحكمين. فالأمور هي في الغالب نسبية.

ومن جهة أخرى، فقد تنشر بعض الدوريات العامة، غير المتخصصة، دراسات تتوفر فيها شروط الأبحاث العلمية.

وقد يكون البحث العلمي أصلا لكتاب، يتم نشره. وفي بعض الحالات قد لا يكون البحث العلمي بتفاصيله مناسبا للنشر في هيئة كتاب لعامة القراء. ولهذا قد يحتاج الأمر إلى تبسيط بعض معلوماته وحذف بعض جداوله التفصيلية.

المشاريع الفنية:

وجدير بالانتباه أن بعض الجامعات أو بعض الأقسام في هذين النظامين (الأوربي والأمريكي) يسمح باعتبار مخططات المشاريع أو المشاريع الصغيرة بديلا لرسائل الدكتوراه وذلك في بعض المجالات مثل الهندسة أو الزراعة... وهذه الحالة مألوفة بالنسبة لمرحلة الماجستير ولكنها في مرحلة الدكتوراه محدودة.

ويكمن الفرق الأساسي بين البحث والمشروع في كون البحث يتحدث في صلبه عن شيء كان موجودا أو هو موجود الآن، وأما المشروع فتركيزه على ما يمكن تنفيذه أو يُقترح تنفيذه، أي هو تصور مستقبلي.

علاقة المشاريع بالأبحاث وورش العمل:

إن أي مشروع جاد مقترح ينبغي أن يكون مبنيا على دراسات علمية أو نظريات معروفة. وبعبارة أخرى، فإن لصاحب المشروع أن يبني مقترحاته التطبيقية على دراسات أجراها آخرون أو نظريات توصل إليها آخرون. بيد أن المشاريع المقترحة قد تكون -أحيانا- مبنية على دراسات قام بها صاحب المشروع سواء أكان فردا أم فريقا. فبعض هذه المشاريع تتألف من عدد من الدراسات أو التجارب أو نتائج توصلت إليها ورش العمل، يتم تنفيذها خصوصا للتوصل إلى الصورة المستقبلية المقترحة. وقد يقوم بالمشروع في هذه الحالة فريق عمل، وليس فردا واحدا وإن كانت الخطة قد يضعها باحث واحد، ويشرف عليها باحث رئيس واحد.

وكما سبقت الإشارة، فإن الأبحاث تتدرج من حيث الأصالة والجدية

والأهمية –حتى– داخل هذه الأصناف الرئيسة.

وكما لاحظنا فإن بعض هذه الأصناف يجريها الباحث عادة تحت إشراف أستاذ أو مجموعة من الأساتذة. وهنا يبرز عدد من الأسئلة سيتم مناقشتها في المباحث التالية.

الأبحاث وورقة العمل:

يكثر –في العربية الحديثة– استخدام عبارة "ورقة عمل" فما المقصود بذلك؟ بما أنها عبارة مستوردة فقد يكون من المناسب النظر في أصولها المحتملة، ولاسيما في اللغة الإنقليزية الأكثر شيوعا في الحضارة الغربية. هناك عدد من المصطلحات القريبة في الإنقليزية، منها working sheet التي تعني جدولا، يساعد في تنفيذ العمل المحدد. ومنها working paper التي تعني ملاحظات أو مقترحات، ننطلق منها في التعامل مع مشكلة محددة. وهناك عبارة workshops التي تطلق على الدورات التطبيقية التي لا تقتصر على المحاضرة من جانب منفذ الورشة، ولكن تتخللها تدريبات أو تطبيقات عملية، تسهم فيها خبرة المشتركين وقدراتهم بدور فعال. ويخرج منها المشاركون بمهارة عملية محددة. وهي بخلاف المحاضرات أو الندوات التي يكفي أن يخرج الحاضر فيها ببعض المعلومات. ويقتصر دور المنفذ لها على الإشراف والإدارة والتوجيه. ويبدو أن عبارة "ورقة عمل" يجب أن تطلق على هذه فقط.

ولعل من المناسب أيضاً الإضافة بأن هناك كلمة paper العامة التي تأتي في سياق الدراسة النظامية والندوات والمؤتمرات. ويتدرج مدلولها بين فكرة جديرة بالنقاش، أو بحيث تدريبي للدارسين، أو بحث جاد يقوم به خبير متمرس.

الباحث و المشرف و لجان المناقشة:

من التساؤلات التي تثار حول العلاقة بين الباحث والمشرف ولجان المناقشة:

أين تقع حدود مسؤوليات الباحث والمشرف واللجنة التي تجيز الخطة تجاه الخطة وتلك التي تجيز البحث؟ وأين تقف مسؤوليات الباحث والمشرف تجاه التقرير النهائي للبحث؟ وعلى من تقع مسئولية القصور في التقرير؟ على الباحث وحده أو معه اللجنة المجيزة للخطة أو المشرف؟ وهل للجنة المجيزة للخطة الحق في التدخل عقب الانتهاء من البحث وقبل مناقشته؟ وما وظيفة لجنة المناقشة؟ هل هو الفحص أو يشمل أيضاً إصلاح الأخطاء؟ وهل يقتصر الإصلاح على الأخطاء الشكلية أو يشمل أخطاء المنهج والمضمون؟

لقد ظهر للمؤلف من استماعه وحضوره لبعض مناقشات رسائل الماجستير أو الدكتوراه، باللغة العربية، أن مفهوم الإشراف يكتنفه الكثير من الغموض. فقد تستمع إلى مناقشة رسالة دكتوراه، وإذا بالمناقشة هي حوار ساخن بين المناقش والمشرف على الرسالة، ولا تكاد تسمع صوتا للباحث. وتشهد مناقشة أخرى فتعتقد أن المشرف هو أحد المكلفين بالمناقشة. وبين هاتين الصورتين المتطرفتين صور متدرجة، تتمثل في الدفاع عن الطالب إذا كان رأيه أرجح ومعلوماته أصح، أو عدم الدفاع بتاتا في جميع الحالات(٧٢).

ويبدو أن هذه الصور المتناقضة -أحيانا- إنما هي -في الدرجة الأولى- نتيجة لعدم وضوح مهمة رسالة الماجستير أو الدكتوراه. فهل الرسالة اختبار لقدرات الطالب ومهارته وإذا نجح فيه يستحق الشهادة؟ وبالتالي فالمشرف هو كالمراقب في قاعة الامتحانات. والفرق هو أن هذا الامتحان يستغرق سنوات بدلا من ساعات. والاحتمال الثاني هو: هل الرسالة ليست إلا جزءاً من التدريب، أو هو تدريب إذا حضره الطالب وبذل فيه جهدا -حتى- وإن كان الإنتاج غير ابتكاري بدرجة كافية، يستحق عليه الشهادة؟ وبالتالي فإن المشرف يحق له وضع

(٧٢) هذه المعلومات مستمدة من استمارة للمؤلف أعدها عام ١٤٠٨ ه لإجراء دراسة لم تسنح الفرصة لتنفيذها. وانظر ملحس، ص ٣١-٤١، ٥٥-٥٨؛ أبو سليمان، الدليل ص

التصور الكامل لخطة العمل وتكليف الطالب بواجبات محددة تفصيلية. ويكون من مهام المشرف أيضاً تقديم الإرشادات اللازمة لتنفيذ هذه الواجبات بصفته مدربا. وبعبارة كاريكاتيرية: المشرف كالمقاول الذي يشرف على تنفيذ البناء والطالب كالعامل الذي يقوم بالتنفيذ... وقد يقوم المشرف بتقويم الإنتاج المشترك مبدئيا، ثم تقوم لجنة المناقشة بالتقويم النهائي لمجهود الاثنين. ومعروف في حالة المسؤولية المشتركة، أن وظيفة المشرف تراوح بين: أن يقوم فيها بالمساهمة الكبرى في التخطيط وفي التنفيذ، أو لا يقوم فيها بشيء يذكر إلا التعقيد والتأخير.

أما الاحتمال الثالث: هل الرسالة تقويمية، تجمع بين التدريب والفحص؟ وهي أشبه بالامتحان المنزلي take-home exam ولكن ما نسبة مسؤولية كل منهما؟ وما معايير التحديد؟

وهذه القضية ذات أهمية كبيرة، ولاسيما أن الرسالة في بعض الأنظمة هي التكليف الوحيد أو لها نصيب الأسد في متطلبات الحصول على الدرجة العلمية.

بيد أن هناك حقيقة لابد من أخذها في الاعتبار وهي ضرورة التفريق بين مهمة الرسالة وبالتالي مهمة المشرف والباحثين في النظامين: الأوربي الذي يعطي الرسالة أهمية أكبر والأمريكي الذي يعطي الرسالة أهمية أقل. كما يلاحظ أن الرسالة في الدكتوراه قد تكون المطلب الوحيد للحصول على الدرجة في بعض الأنظمة إلى يومنا هذا. أما بالنسبة لرسالة الماجستير فلم تعد التكليف الوحيد في الغالب. وهذا يقتضي التعديل من صيغة التساؤلات التي طُرحت من قبل. فهل رسالة الماجستير تدريب؟ أما رسالة الدكتوراه فهي اختبار؟

وحتى تفصل الجامعات في هذا الموضوع بشكل رسمي، فان الأسئلة التالية في حاجة إلى الإجابة: من يتحمل مسؤولية القصور في البحث؟ هل هو المشرف أو الباحث، أو هما معا؟ وبأي نسبة؟ وهل تشترك معهما في المسؤولية اللجنة التي

تناقش الخطة وتجيزها؟ وما مسؤولية اللجنة التي تناقش الرسالة؟

وهل كل نقد يوجه إلى البحث هو نقد موجه برمته أو نصفه إلى المشرف، فيتساوى في ذلك الباحث والمشرف؟ وهل الباحث ليس إلا "مقاولا"، ينفذ ما يخططه له "المهندس المعماري" (المشرف)، أو "عاملا" ينفذ ما يمليه عليه "المقاول" (المشرف) من تعليمات؟

وبعبارة أخرى، هل من واجب أو حق المشرف مساعدة الطالب في الصغيرة والكبيرة بوصفه مشرفا أو بوصفه مرجعا علميا؟ وما الحد الفاصل؟ أو أن المشرف هو وكيل للجهة التي تدفع مكافأة البحث ليتأكد من تنفيذ الباحث لبنود الاتفاقية المبرمة (الخطة) مع الباحث؟ ومن ثم تكون وظيفة لجنة مناقشة التقرير النهائي للبحث هي التقويم النهائي لمستوى التنفيذ.

وإذا كانت وظيفة المشرف هي الرقابة فهل يمكن اعتباره مرجعا مثل أي مرجع يستفيد منه الباحث، دون أن يعتبر ذلك من المشرف غشا؟

ويبدو أن التصور الأكثر انتشارا في العالم العربي هو أن المساعدة جزء من مهمات المشرف. وهناك من المشرفين من يعتبر الإشراف فرصة لتدريب الباحث على الصبر واحتمال المذلة والمماطلة؛ والبعض الآخر يعتبر العملية الإشرافية كلها قضية شكلية. ولكن المؤمل أن هذه الحالات هي حالات استثنائية.

وأما حسب المعمول به في الجامعات الغربية، منشأ فكرة درجة الفلسفة أو الاجتهاد في تخصص محدد (شهادة الدكتوراه)، فإن رسالة الدكتوراه تعد -في الغالب- اختبارا لقدرة الباحث على إجراء أبحاث مستقبلية، بدون مساعدة أو إشراف. ولهذا يمنح الطالب باجتيازه هذا الاختبار درجة الدكتوراه (رخصة الاجتهاد) أو ما يسمى درجة الفلسفة Degree of Philosophy (Ph. D.) وهي كلمة تستمد جذورها من اللغة اللاتينية.

ثم ما نوع المسؤولية التي تقع على اللجنة المجيزة للخطة، إذا أجازت خطة

مهلهلة؟ أم أنها معفية من المسؤولية لأن من مسؤوليات المشرف أو اللجنة الإشرافية هي تدارك مثل هذا القصور بإملاء الضوابط التكميلية للخطة على الطالب، أثناء التنفيذ.

وقد يستعين بعض الباحثين أو يستشيرون بعض الأشخاص، في مرحلة إعداد الخطة. فما نوع المساعدة المشروعة التي يمكن لهم تقديمها للباحث؟ وما نوع المساعدة التي لا ينبغي لهم أن يقدموها له، حتى لا يتورطوا في جريمة الغش للباحث وللجهة التي يقدم لها الطالب خطته وللمجتمع الذي يكافئ الباحث أو يدرس الطالب على حسابه؟

الخطة ومسؤوليات الجهات الثلاث:

يبدو بصفة عامة أن الباحث مسؤول في الدرجة الأولى، في **جميع الأمور** المتعلقة بمستوى بحثه، ولاسيما فيما يتعلق **بالتفاصيل**، سواء بالنسبة للخطة أو التقرير. فهو مسؤول عن مصداقية المادة العلمية التي يعتمد عليها في بحثه ويضمِّنها تقريره. وهو مسؤول عن تفاصيل الطريقة التي يحلل بها مادته العلمية. وهو مسؤول عن تفاصيل الطريقة التي يعرض بها نتائجه، بما في ذلك الشكليات الأساسية والثانوية.

وتتركز مسؤولية الجهة المجيزة للخطة على النقاط المنهجية البارزة المصرح بها. وأعتقد أن مسؤولية المشرف أو اللجنة الإشرافية تدور في الحدود التالية، سواء في حالة كون البحث للتدريب أو للتقويم:

١- أن لا تتجاوز مساعدة المشرف حدود التنبيه إلى الأخطاء المنهجية، سواء أكان المنهج منصوصا عليه في الخطة أم ليس منصوصاً عليه. وذلك بمناقشة الطالب فيما ينفذه من جزيئات البحث وكأنه أحد المناقشين، والفرق بينه وبين لجنة المناقشة أن المشرف يناقشه جزءا جزءا، أما لجنة المناقشة فتناقشه

بعد الانتهاء من البحث تماما.

٢- أن يلفت انتباهه إلى بعض المراجع.

٣- عند تزويد المشرف ببعض الأفكار يطالب الباحث بنسبتها إليه كمرجع من المراجع.

وفيما يلي بعض النقاط التي يمكن أن تسترشد بها اللجنة المجيزة للخطة و المشرف أو اللجنة الإشرافية، والباحث، لتحديد مسؤولية كل من الجهات الثلاث:

١- حسن اختيار موضوع البحث من حيث تناسبه مع قدرات الباحث وإمكاناته الزمنية والمادية ومجال تخصصه، ودرجة أصالته النسبية.

٢- تحديد موضوع الدراسة أو المشكلة بدقة بما في ذلك وضوح الفرضيات، في حالة الدراسات الاستقرائية.

٣- وفاء الدراسات السابقة المستعرضة بالغرض المنشود لتكوين الإطار النظري، وربط البحث به، أو للتبرير بضرورة البحث المقترح.

٤- صياغة الدراسات السابقة صياغة تنطق بالموضوعية و القدرة على التحليل العلمي، وتحقق تراكمية المعرفة.

٥- تصميم البحث بصورة توفر الموضوعية.

٦- تحديد مصادر البحث بوضوح، ولاسيما الأساسية منها.

٧- سلامة طريقة جمع المادة العلمية ووسائلها التفصيلية في مراحلها المختلفة، مل: أسئلة المقابلات أو الاستبانات، ودرجة مصداقية المقاييس أو المعايير والثقة فيها، وطريقة إجراء المقابلات أو الملاحظة وتسجيلها.

٨- سلامة الوسائل الظاهرة لتحليل المادة العلمية أو معالجتها، مثل دقة وسائل الاستنتاج بشقيه الاستنباط والاستقراء، ودقة التحقيق أو التفسير أو النقد الأدبي أو الوسائل الإحصائية...

التقرير ومسؤولية الباحث والمشرف:

تقتصر المسؤوليات في المرحلة التنفيذية -غالباً- على الباحث والمشرف، ويمكن تقسيم هذه المسؤوليات إلى أربعة أنواع: منهج التقرير، ومضمون التقرير، والشكليات الأساسية في التقرير، والقيمة العامة للتقرير.

منهج التقرير:

إن السؤال المطروح للنقاش هنا هو من المسؤول عن النقاط التالية؟:

١- اجتناب التعميمات التي لا تسندها أدلة كافية.

٢- اجتناب التحيز عند المقارنة.

٣- اجتناب المبالغات في تصوير السلبيات أو الإيجابيات.

٤- اجتناب التكرار الممل.

٥- وضوح المعايير المستخدمة في عملية تصنيف المادة العلمية ودقتها بحيث يضمن عدم تداخل الأصناف وتناقضها.

٦- خدمة طريقة تقسيم الفقرات الرئيسة لمشكلة البحث وضمانها للتسلسل المنطقي للمعلومات والأفكار.

٧- عدم الخروج عن جوهر الموضوع بالإسهاب في مواضيع ثانوية لا تتصل بصلب موضوع البحث.

٨- اجتناب حشو المتن بالنصوص المقتبسة اقتباسا مباشرا فوق الحدود المناسبة لطبيعة البحث.

٩- اجتناب حشو المتن بالأدلة التي لا تخدم الموضوع أو لا تضيف معلومات جديدة.

١٠- وضوح مدلولات المصطلحات ومصداقيتها وثباتها واطرادها.

١١- الوفاء بالخطة من حيث المنهج أو المضمون.

١٢- إيراد الأدلة اللازمة لمقولات الباحث، سواء أكانت أدلة عقلية أم نقلية.

١٣- ترابط الفقرات الفرعية والرئيسة من حيث الترتيب والتنسيق.

١٤- الاطراد في عملية التوثيق من حيث الترتيب أو اشتمالها على المعلومات الأساسية، وسهولة العودة إلى المراجع في القائمة الخاصة بها.

١٥- انضباط مضمون فقرات الاستنتاج والملخص والتوصيات مع القواعد السليمة لأصول البحث العلمي.

مضمون التقرير:

صحيح أن ما يندرج من نقاط ضمن المضمون هو ذا صلة بالمنهج، ولكن يمكن تمييزه عن النقاط المنهجية المدرجة في الخطة. فهذه النقاط تنعكس على بعض أجزاء المضمون؛ وقد تكون محدودة جدا. ومن هذه النقاط التي يجب مراعاتها:

١- دقة الاقتباس المباشر، والأمانة في النقل، أي مطابقة المنقول للأصل، وتجنب التشويه بتجريد الاقتباس من سياقه.

٢- درجة مصداقية الاقتباسات المستشهد بها سواء للاستنباط منها أم لاستقرائها.

٣- درجة عمق المادة العلمية المقتبسة وتفصيلها وصلتها بموضوع البحث.

٤- قوة الأدلة العقلية والنقلية، سواء أكانت استشهادات أم أمثلة.

٥- دقة النقل للمعنى المقتبس، في حالة الاقتباس غير المباشر، وسلامة المضمون من التشويه ومطابقة المعلومات الملخصة للأصل المنقول عنه ودقة التلخيص، ودقة الترجمة، إذا كان المنقول مترجمًا.

٦- سلامة التقرير من الأخطاء في الحقائق العامة التي لا تحتاج إلى التوثيق.

٧- خلو التقرير من المضمونات المتناقضة أو الخاطئة، بدون مناقشة أو تعليق.

الشكليات الأساسية للتقرير:

١- سلامة قواعد اللغة التي يكتب بها البحث.

٢- دقة التعبير ووضوحه.

٣- سلامة قواعد الإملاء والاطراد في استعمالها.

٤- الاطراد في توثيق المراجع، وفي إعداد قائمة المراجع، ومراعاة التناسق بينها لتسهيل التعرف على معلومات النشر.

٥- سلامة قواعد علامات الترقيم، واطراد الأساسيات منها.

٦- سلامة التقرير من الأخطاء المطبعية.

التقرير والقيمة العامة:

١- تحقيق البحث بمنهجه ومضمونه للهدف المصرح به في الخطة عموما.

٢- ضمان المستوى العام المطلوب من الجامعة أو الجهة المتبنية للبحث، واستيفاء التقرير للقواعد والضوابط المتصلة بالسياسة العامة للمؤسسة التعليمية.

العلاقة بين الباحث والمشرف:

عند الحديث عن العلاقة بين المشرف أو اللجنة الإشرافية، فإنه يحسن الاتفاق على موقف واضح منها، منذ البداية ومن هذه المسائل ما يلي:

١- في حالة عدم وجود قواعد رسمية للتوثيق أو لعلامات الترقيم أو الإملاء أو طريقة إخراج البحث شكليا، هل يترك للطالب حرية اختيار هذه القواعد أو يجوز للمشرف إرغام الطالب على استخدام طريقة محددة؟

٢- عند اكتشاف المشرف أخطاء أو مخالفات واضحة في المنهج أو المضمون أو الشكليات الأساسية، هل يصححها للباحث ويزوده بالبديل، أو يقتصر على تنبيه الباحث إليها، أو تنبيهه مع إحالته إلى بعض المصادر لتصحيح ما يراه خطأ؟ وهل يرغمه على إصلاحها؟

٣- إذا اختلف المشرف مع الطالب في مسألة لا تفصل الخطة فيها فهل يملك صلاحية إرغامه على التعديل أو يقتصر على إشعاره بأنه سيحتفظ بحقه في مناقشة الطالب عند مناقشة الرسالة؟.

٤- وهل يجوز للمشرف أن يطالب الباحث بحذف أو إضافة نقاط مسكوت عنها في خطة البحث؟ أو يقتصر على الاقتراح فقط؟.

٥- هل يجوز للباحث أن يستفيد من المشرف منهجا جاهزا أو معلومة دون نسبتها إليه، بحجة أن هذا من واجبات المشرف؟ أو أن للمشرف وظيفتين: الإشراف (حسب ما يتم الاتفاق عليه)، ومصدرا للمعلومات كغيره من المصادر، يجب توثيق المعلومات التي يستفيدها الباحث منه، سواء أكانت المعلومة شفهية أم مكتوبة؟.

٦- هل المشرف رقيب على الباحث في بحث الماجستير وما دونه أو هو مدرب؟ أو كلاهما؟ وأيهما الغالب؟.

٧- هل المشرف رقيب على البحث بالنسبة لرسالة الدكتوراه أو مدرب أو كلاهما، وأيهما يرجح على الآخر؟.

٨- في حالة كون المشرف مدربا أو مراقبا ما هي حدود المساعدة التي لا تخل بالهدف من البحث باعتباره اختبارا لقدرة الباحث على التنفيذ أو الاجتهاد، ويستحق بموجبه شهادة أو لا يستحقها؟.

٩- هل يجب على الباحث تزويد المشرف بنسخة مصورة من المسودة المعتمدة للطباعة؟.

الباحث والمشرف واللجنة العليا:

في بعض الجامعات، لا تختلف اللجنة المجيزة للخطة عن اللجنة الإشرافية أو لجنة مناقشة الرسالة؛ فهي لجنة واحدة. ولكل بحث لجنته، التي يتم تشكيلها

بالتنسيق بين رئيس اللجنة والباحث، ويخضع لموافقة مجلس الكلية أو المعهد...

ولكن هناك حالات حيث تكون إجازة الخطة في يد مجالس رسمية في المؤسسة العلمية، ويعين مشرف واحد، وتؤلف لجنة أخرى لمناقشة التقرير النهائي للبحث. ويكون المشرف أحد أعضاء هذه اللجنة، ويكون بقية الأعضاء ممن اشتركوا في إجازة الخطة أو ممن لم يشتركوا. وهنا تنشأ بعض التساؤلات، التي يقترح الفصل فيها من بداية الأمر، بالنسبة للأبحاث والمشاريع الفنية.

الأبحاث العلمية:

هناك تساؤلات كثيرة قد تطرأ على الذهن فيما يتصل بعلاقة الباحث والمشرف باللجان التي تجيز خطة البحث. ومن هذه التساؤلات ما يلي:

١- هل يمكن للمشرف والطالب معا تغيير العنوان شكلا أو شكلا ومضمونا بحيث لا يخرج عن الخطة عموما ولا يؤدي إلى تغيير في الخطة بالنقص دون موافقة اللجان المجيزة للخطة (مجلس القسم أو مجلس المعهد أو الكلية)؟

٢- هل يحق للجنة المجيزة للخطة التدخل بعد تنفيذ الخطة وإعداد الرسالة، في حالة وجود خلل واضح في التنفيذ أو أن الموضوع يترك كلية للجنة المناقشة؟

٣- هل يمكن للمشرف والطالب التقديم والتأخير في فقرات الخطة أو الزيادة دون تأثير سلبي على مستوى البحث، دون الرجوع إلى اللجان المجيزة للخطة؟

٤- هل يمكن للمشرف والطالب التعديل في منهج جمع المعلومات والتحليل أو المعالجة بالإضافة أو باستبدال منهج تفصيلي بآخر، دون الرجوع إلى اللجنة المجيزة للخطة، ما دام التعديل لا يؤدي إلى انخفاض مستوى البحث؟

٥- هل يمكن للمشرف والطالب استبدال بعض الفقرات بأخرى؟

٦- هل يمكن للمشرف والطالب إلغاء بعض الفقرات بدون الرجوع إلى اللجنة، في حالة عدم تأثير الإلغاء على جوهر البحث؟

المشاريع الفنية:

لقد سبقت الإشارة إلى أن بعض الجامعات تسمح للطالب أن يعد مشروعا بدلا من البحث في مجالات المعرفة التطبيقية كالهندسة والإعلام فهناك تساؤلات أخرى تخصها. ومن هذه التساؤلات ما يلي(٧٣):

١- من المسؤول عن تحديد فكرة المشروع بوضوح ودقة؟

٢- من المسؤول عن وصف مضمون المشروع وقالبه، ووصف جمهوره، وطريقة الاستفادة من المشروع ومكان الاستفادة منه والمستفيد منه، والنتائج المتوقعة من الاستفادة من المشروع؟

٣- استعراض الدراسات والنظريات أو الأعمال الفنية ذات العلاقة بطريقة توضح أهمية المشروع وأصالته وكونه عملا إبداعيا، مما يجعله أهلا لأن يكون مشروعا للحصول على الماجستير أو الدكتوراه. وإذا كانت المقترحات ستبنى على دراسات وتجارب يقوم بها مقدم المشروع، فلابد من وصف متطلبات خطة البحث. وحتى عند بناء المشروع على نظريات قائمة أو تجارب ماضية فلابد من وصف تقديم خلاصة لها والمنهج الذي تم اتباعه (الهدف، المصطلحات، طريقة تسجيل التجربة وتحليلها ... والنتائج التي تم التوصل إليها).

٤- من المسؤول عن وصف الطريقة المقترحة أو الخطوات التفصيلية اللازمة لإنتاج البرنامج والمهارات التي يحتاجها(مثل ممثلين ومعلقين ...)، والميزانية المتوفرة والوقت المسموح به، والمساعدات الفنية المطلوبة، والأجهزة والخدمات الأخرى اللازمة.

٥- إعداد النصوص اللازمة للمشروع (سيناريو أو تعليقات...) أو تنفيذه.

---

(٧٣) إضافة إلى الحواشي السابقة انظر Main and Kaltenstein pp. 16-27.

الحد الأدنى لشروط المشرف والباحث:

تختلف الجامعات من حيث معاييرها في تحديد الحد الأدنى من الشروط في المشرف، وكذلك بالنسبة للباحث. وهذا يجعل من الضروري الاتفاق على هذه المسألة.

شروط المشرف:

قد تختلف الشروط من مؤسسة علمية إلى أخرى والأفضل تحديد موقف المؤسسة منها بوضوح لتساعد في اختيار المشرف أو اللجنة الإشرافية المناسبة. وهناك اتجاهان رئيسيان: المشرف الواحد أو اللجنة الإشرافية.

ويلاحظ أن نظام الإشراف الجماعي أفضل من الإشراف الفردي لأن احتمال سد الأعضاء ثغرات بعضهم كبير. فالمميزات التي تتوفر لعقول عديدة قد لا تتوفر لعقل واحد. كما أن في هذا النظام تدريبا للباحث على العمل ضمن جماعة. بيد أن بعض الباحثين قد يرون في ذلك عقبة في طريق إنجاز البحث. وقد يكون الخوف من تعدد التعليمات وتضاربها، وقد يكون هو التغليب للمصلحة الشخصية الفورية. وفي جميع الأحوال، يبدو أن إيجابيات الإشراف الجماعي تغلب على سلبياته. فهو في مصلحة الجهة المجيزة للبحث كما هو في مصلحة الباحث، علميا ونضجا عقليا.

واللجنة المجيزة لخطة البحث قد تكون واحدة وقد تكون متعددة. وقد تكون لجنة مناقشة البحث هي نفسها لجنة إجازة الخطة، كما سبقت الإشارة إليه، أو تكون مختلفة قليلا أو كثيرا. وقد يستعان بمناقشين من خارج الكلية أو الجامعة.

وللإشراف أو القيام بمسؤولية الإجازة للخطة أو البحث شروط كثيرة تجمع الجامعات على بعضها، وتختلف في بعضها الآخر، ولعل من أبرز شروط المشرف توفر ما يلي:

١- الإلمام بالقواعد العامة للبحث العلمي.

٢- الإلمام الكافي بالسمات العامة للمنهج الذي يختاره الطالب في البحث.

٣- الإلمام بأنظمة المؤسسة العلمية فيما يتصل بمتطلبات البحث المقبول.

٤- الإلمام بالقواعد الأخلاقية في مجال البحث العلمي.

٥- توفر خلفية جيدة عن موضوع الدراسة.

٦- الدرجة العلمية المطلوبة في المشرف، مثل أن لا تقل عن درجة أستاذ مشارك، وذلك كمعيار لدرجة كفايته.

شروط الباحث:

قد تختلف المؤسسات في الحد الأدنى الذي يجب توفره في الباحث، ولعل من أبرز الشروط التي تكون موضع تساؤل، عادة ما يلي:

١- توفير المتطلبات الأولية وهذه تختلف بحسب نوع البحث والأنظمة الخاصة بالمؤسسة التعليمية.

٢- الإلمام بالقواعد العامة للبحث العلمي.

٣ — الإلمام باستخدام الوسائل المادية (مثل الأجهزة) أو الوسائل المعنوية (مثل الوسائل الإحصائية).

٤- الإلمام بأنظمة المؤسسة التعليمية، مثل الدراسة المنهجية وحجمها، واختبارات الكفاية.

٥- الإلمام بقواعد الأخلاق العامة في البحث العلمي.

٦- توفر خلفية متخصصة أي متعمقة في موضوع البحث.

٧- الإلمام الجيد بالقواعد التفصيلية للمنهج الذي يختاره الباحث، وأساليبه ووسائله المعنوية والمادية.

مهمة لجنة المناقشة:

قد يخطر في الذهن أن مهمة لجنة المناقشة تقتصر على تقويم البحث ومنح الدرجة، ولكن يبدو أنه من الطبيعي أن يقدم كثير من المناقشين بعض النصائح في شكل تصويبات إلزامية أو اختيارية في المنهج أو المعلومات. والسؤال الذي يثار : هل يحق للجنة المناقشة أن تصوب أخطاء الباحث؟ وما النسبة المقبولة أو أنواع التصويبات المسموح بها؟ وفي حالة استفادة الباحث منها: هل يقتصر على الإشارة العامة في مقدمة البحث أو يلزمه توثيقها كأي معلومة مقتبسة، في مواقعها؟

تمرينات:

١- اكتب ما تعرفه عن الأصناف الشائعة للأبحاث، مع ضرب الأمثلة اللازمة لثلاثة أصناف منها، من الواقع، مع إثبات معلومات النشر كاملة. وفي حالة اختلاف رأيك في بعض النقاط عن رأي مؤلف هذا الكتاب، أورد رأيك مع تأييده بالأدلة العقلية أو النقلية.

٢- هناك خلاف حول مهمة الرسالة والمشرف، فرأيٌ يقول بأن المشرف في مرحلة الماجستير ليس إلا مدربا والرسالة جزء من البرنامج التدريبي. ورأيٌ يقول إن المشرف مراقب والرسالة اختبار فما موقفك من هذا الخلاف؟ اكتب موقفك مدعما بالأدلة اللازمة.

٣- هناك خلاف حول مهمة الرسالة والمشرف في مرحلة الدكتوراه. فرأيٌ يقول بأن المشرف مدرب والرسالة جزء من البرنامج التدريبي. ورأيٌ يقول بأن المشرف مراقب والرسالة اختبار، فما موقفك من هذا الخلاف؟ اكتب موقفك مدعما بالأدلة اللازمة.

٤- قد يختلف المشرف والباحث من جهة واللجنة التي تجيز الخطة، من جهة أخرى. اكتب ما تعرفه من نقاط قد تكون مجال اختلاف بين هذين الطرفين، مسندا توقعاتك بالأمثلة أو الأدلة اللازمة.

٥- هناك مسؤوليات يجب على المشرف أداؤها تجاه الجهة التي قامت بتعيينه، وتجاه الطالب الذي يشرف عليه. فما هذه المسؤوليات من وجهة نظرك؟ أسند إجابتك بالأدلة العقلية أو النقلية.

٦- هناك حد أدنى للشروط التي يجب توفرها في أعضاء اللجنة المجيزة للخطة أو لتقرير البحث، مجتمعين. فما الشروط التي تراها ضرورية مع الأدلة اللازمة؟

٧- هناك حد أدنى للشروط التي يجب توفرها في المشرف، أو في أعضاء اللجنة الإشرافية، مجتمعين. فما تلك الشروط في رأيك، مع ذكر الأدلة اللازمة.

٨- هناك حد أدنى للشروط التي يجب توفرها في الباحث. فما هي تلك الشروط من وجهة نظرك؟ أسند رأيك بالأدلة اللازمة.

٩- ما رأيك في المناقش الذي يزود الباحث بتصويبات إلزامية أو اختيارية في المنهج أو المضمون؟ وإذا كنت تجيز ذلك فما الحدود المقبولة في رأيك؟ وفي حالة استفادة الطالب منها، فهل من الضروري توثيقها؟ وما الطريقة المناسبة التي تقترحها لتوثيق تلك المعلومات؟

الفصل السادس
البحث عن مشكلة للدراسة

مشكلة البحث أو موضوع البحث من الأشياء التي يستهين بها البعض، بحيث يجرؤ على تحديدها وربما يعمل على تسجيلها، إن كانت مما يجب تسجيله، في ظرف يومين أو حول ذلك.

ومن جهة أخرى، يراها البعض قضية كبيرة، وتمضي الأشهر العديدة وهو يفكر فيها، دون إن يصل إلى نتيجة.

فما قضية مشكلة البحث أو موضوع البحث أو المجال الضيق للبحث؟ وكيف يمكن للباحث المتخصص في مجال محدد من مجالات المعرفة أن يتعامل معها؟

إن الهدف من هذا الفصل هو تزويد الباحث ببعض الإرشادات التي تيسر له عملية اكتشاف مشكلات تحتاج إلى البحث، وتساعده في اختيار مشكلة ما لبحثها، وللتأكد من كونها لا تزال مشكلة، تستحق الدراسة، وللتعرف على شروط المشكلة القابلة للدراسة(٧٤).

مهارات عامة:

هناك مهارات وعادات أولية، يحسن بالباحث أن يكتسبها وينميها. وبعض هذه المهارات ابتدائية لابد وأن يكون الباحث قد اكتسبها خلال دراسته في المراحل السابقة: المرحلة الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية وربما الجامعية. بيد أن

(٧٤) دالين ص ٢١٢-٢٢١؛ شلبي ص ٣٥-٤٤ ، ٥٠-٥٧؛ العساف، المدخل ص ٢٣-٣٩.

هناك مهارات وعادات قد لا يتعلمها الطالب ضمن مفردات المناهج الدراسية. ومن هذه المهارات والعادات ذات الصلة الوثيقة بالبحث العلمي ما يلي[٧٥]:

١- جمع أسماء وعناوين الشخصيات البارزة في مجال أو مجالات اهتمام الباحث.

٢- جمع عناوين ومعلومات عن الهيئات العلمية التي تعمل في مجال اهتمامات الباحث.

٣- اقتناء قدر كبير من المراجع الرئيسة في مجال التخصص مع مراعاة حداثة طبعاتها.

٤- التعرف على الدوريات المتخصصة في مجال اهتمام الباحث والاشتراك في بعضها. ففي بعض التخصصات تقوم الدوريات بوظيفة لا تغني عنها الكتب القديمة الكثيرة. فالمعرفة في هذه التخصصات لا تزال في مرحلة النمو والتطور. كما أنها تتأثر بتغير الطبيعة البشرية التي تتغير بتغير الظروف الزمانية والمكانية والبيئية.

٥- التعرف على دور النشر التي تشترك مع الباحث في مجال اهتماماته، والتعرف على الخدمات التي تقدمها.

٦- جمع مستخلصات الأبحاث والمؤلفات المتصلة بمجال اهتمامات الباحث ما أمكن، أو على الأقل عناوينها.

٧- التعرف على مراكز المعلومات التي لديها قواعد للمعلومات Bases Data أو تقدم خدمة الاتصال بمراكز أخرى مماثلة، والتعرف على مراكز الأبحاث، ولاسيما المتيسرة للباحث، والتعرف على الخدمات التي تقدمها. ومن أبرز مراكز المعلومات في هذا العصر كثير من المواقع العامة والمتخصصة في الخدمة أو في الموضوع الذي توفره شبكة الإنترنت.

---

(٧٥) دالين ص ١٥٦-١٥٩.

٨- تنظيم المعلومات التي يجمعها الباحث بطريقة تيسر له عملية الرجوع إليها، وذلك باستخدام برامج الحاسب الآلي، أو السجلات الخاصة أو البطاقات. ولعل أيسرها وأقلها تكلفة هي البطاقات وإن كانت أقل فعالية من ملفات ووثائق الحاسب الآلي التي يمكن للباحث -اليوم- إنشاءها لهذا الغرض.

٩- التمرس في استخدام بعض برامج الحاسب الآلي ذات العلاقة بالبحث وإخراجه في صورة مقبولة.

نظام البطاقات:

تفيد هذه البطاقات في تأدية وظيفتين: تسجيل المراجع التي يحتاج إليها الباحث في موضوع بحثه، وفي تسجيل الاقتباسات التي يحتاج إليها. وينصح بأن يعد البحث مجموعة مستقلة لكل وظيفة من هذه الوظائف(٧٦).

بطاقات المراجع:

تحتوي بطاقة المراجع على الاسم الكامل للمؤلف أو المؤلفين ...، وعنوان الكتاب أو البحث، ورقم الطبعة إن وُجد، ومعلومات النشر الأخرى (مدينة النشر واسم الناشر وتاريخ النشر) والمالك أو مكان وجود الكتاب أو البحث (مكتبة عامة، شخصية، صديق ...).

بطاقات الاقتباسات:

تحتوي بطاقات الاقتباسات على الاقتباسات المطلوبة نفسها أو على أرقام الصفحات التي تحتلها هذه الاقتباسات في مراجعها، مع معلومات مختصرة عن مراجعها ليتم التعرف بواسطتها على مراجعها أو بطاقاتها. ويتم ترتيب

(٧٦) شلبي ص ٥٧؛ دالين ص ١٧٢-١٨٨؛ فودة وعبد الله ص ١٤٧-١٥٣؛ Hump-Lyons and Courter pp. 105-109 .

الاقتباسات في ضوء القائمة الأولية لموضوعات البحث المشار إليها أعلاه. تيسيرا لكتابة التقرير عقب حصر المادة العلمية كلها، أو الخاصة بتفريع من تفريعات البحيث.

ويمكن لهذا الغرض استعمال بطاقات من حجم ١٠×١٥ سنتيمتر، أو الاستعاضة عن هذه البطاقات بصفحات من الكراس أو ورق يوضع في ملف (دوسيه).

وبعد جمع الاقتباسات المطلوبة وتصنيفها وترتيب هذه الأصناف حسب القائمة الأولية لموضوعات البحث تكون المادة العلمية جاهزة للصياغة ليأخذ التقرير شكله المتكامل.

وثائق الاقتباس في الحاسب الآلي:

ومع توفر الحاسب الآلي فيمكن الاستغناء عن البطاقات باستخدام وثائق في برنامج معالج للكلمات مثل "مايكروسوفت ويرد" Microsoft word وفتح وثيقة لكل كتاب يتم تفريغ الاقتباسات فيها مرتبة حسب القائمة الأولية لموضوعات البحث أو الكتاب، وموثقة بالصفحات التي وردت فيها هذه الاقتباسات. وهذه الطريقة تيسر على الباحث نقل الاقتباس من الوثيقة إلى البحث بسهولة ويسر، سواء أكان يريد اقتباسا مباشرا (نصا حرفيا) أو اقتباسا غير مباشر (بالمعنى فقط). والأفضل عند التفريغ استخدام النص الحرفي ما لم يكن الاقتباس طويلا، ويرجح الباحث استخدام معناه فقط.

البحث عن مشكلة للدراسة:

قد يجد بعض الباحثين صعوبة في إيجاد مشكلة مناسبة للبحث، ولاسيما طلاب الدكتوراه والماجستير ممن لا يتلقون إعدادا منهجيا كافيا. فقد يتخرج كثير منهم في عالمنا العربي من المرحلة الجامعية بمعلومات شاملة وسطحية، لا

تكسبهم القدرة على النقد العلمي والتمحيص المقنن. وربما يعتمدون على مذكرات مختصرة يعدها المدرس غير موثقة المعلومات، ويتم تدريسهم بطريقة التلقين الخالصة.

وعموما، تختلف طرق التعرف على المشكلات باختلاف أشكال الأبحاث، ولعل الطرق التالية من أكثرها شيوعاً(٧٧):

١- قد يزود مدرس المادة الطالب بموضوع محدد في نطاق المادة التي يدرسها الطالب، وفي هذه الحالة ليس على الطالب إلا أن يشرع في إعداد الخطة رسميا، دون حاجة إلى التأكد من أن الموضوع لا يزال مشكلة.

٢- قد تقترح بعض الأقسام موضوعات يختار الطالب منها، مع منحه الحرية لتقديم غيرها.

٣- تقوم المؤسسات الخاصة والحكومية عادة بتحديد الموضوعات التي تتبناها ماليا، بطريقة مباشرة أو غير مباشرة. وبعبارة أخرى، قد تحدد المؤسسة للباحث الصيغة النهائية للمشكلة المراد دراستها. وقد تعرض عليه مشكلتها العملية، وعلى الباحث اختيار المدخل إليها والصياغة النهائية لمشكلة البحث.

٤- يقوم بعض الباحثين بقراءات مكثفة ناقدة في مجالات اهتمامهم، فيساعدهم ذلك في التعرف على بعض نواحي النقص أو الضعف في مناهج الدراسات السابقة أو مضموناتها. وهذا بدوره يقودهم إلى التعرف على مشكلات تحتاج إلى الدراسة.

٥- الندوات العلمية المتخصصة واحدة من الفرص الطيبة التي تعين الباحث على الوقوف على مشكلات تستحق الدراسة. فمثل هذه الندوات -كثيرا- ما تحفل بالتوصيات وفرص تصيُّد الأفكار.

---

(٧٧) انظر مثلاً: دالين ص ٢١٢-٢١٦؛ العساف، المدخل ص ٣١-٣٩.

٦- من يقوم ببعض الوظائف القيادية أو الاستشارية لا يخلو من عقبات تعترضه أو يطلع عليها في مجال عمله؛ وهذه العقبات فرص طيبة للتعرف على بعض المشكلات التي تحتاج إلى الدراسة.

٧- بعض الرسائل العلمية الجيدة تشتمل على توصيات موضوعية لإجراء دراسات بدت ضرورية، لم تكن في نطاق بحث صاحب الرسالة أو لم يتمكن من معالجتها لسبب أو لآخر.

٨- سؤال بعض الذين يقرؤون بكثافة، ويتابعون الدوريات المتخصصة في مجال البحث، أو الذين يحرصون على حضور الندوات المتخصصة في مجال البحث أو يقومون بوظائف قيادية أو استشارية.

ويلاحظ أن قواعد المعلومات العديدة المتخصصة والعامة يمكن الوصول إليها اليوم عن طريق الشبكات الخاصة أو عن طريق الإنترنت بسهولة بالغة.

هل المشكلة قائمة؟:

قد يقف الباحث على مشكلة بإحدى الطرق سالفة الذكر أو بغيرها، ولكن إذا كان البحث لغرض علمي أكاديمي، فإنه يشترط فيه أن يكون غير مسبوق. ولهذا هناك خطوة أخرى لابد من اتخاذها وهي التأكد من كون الموضوع لا يزال مشكلة تحتاج إلى البحث، ولم يسبقه أحد إلى تسجيله لدى المؤسسة التعليمية نفسها أو المؤسسات المحلية الأخرى أو الإقليمية. ويجب على الباحث أن يتحرى هذه المسألة بنفسه، ولا يعتمد كلية على تأكيدات الآخرين. فهو الوحيد الذي سيتحمل عواقب إيقاف البحث في منتصف عملية البحث أو الرفض عند الانتهاء منه، بسبب اكتشاف بحث آخر، تم إنجازه أو تسجيله قبل بحثه.

وقد تفيد طرق اختيار المشكلة نفسها في هذا المجال، ولكن قد يحتاج الأمر

إلى الاستعانة بوسائل أخرى(٧٨).

ومن الوسائل التي تعين الباحث على التأكد من أن الموضوع غير مسجل في مكان آخر أو غير مطروق ما يلي:

١- الكتابة إلى الأقسام المماثلة في المؤسسات التعليمية الأخرى أو مراكز الأبحاث الأخرى، التي تُعنى بمثل هذه المشكلات البحثية.

٢- الكتابة إلى مراكز الأبحاث الحكومية أو الخاصة، التي تعنى بمثل هذه المشكلات.

٣- مراجعة الإصدارات الحديثة من الدوريات المتخصصة ذات الصلة الوثيقة بالموضوع المقترح.

التعرف على المصادر:

يتم التعرف على المصادر المتصلة بموضوع البحث بوسائل متعددة. ومن هذه الوسائل ما ورد عرَضًا في الحديث عن وسائل اختيار مشكلة البحث، ومنها ما لا يحتاجه إلا المبتدئ. وتمر عملية التعرف على المصادر بمراحل ثلاث: حصر المراجع، فحص المحتويات، القراءة الأولية.

حصر المراجع:

ويمكن حصر معظم المراجع بالوسائل التالية:

١- سؤال المختصين عن ما يعرفونه من المراجع في الموضوع.

٢- الرجوع إلى فهارس الموضوعات في المكتبات.

٣- فحص قائمة المراجع في الأبحاث والكتابات المتخصصة، ولاسيما الحديثة منها، وكذلك الكتابات الأخرى التي تتناول جزءاً من موضوع البحث، في

(٧٨) انظر مثلاً: الزيان عمر ص ٦٣-٧٠؛ العساف، المدخل ص ٣٧-٣٩.

قسم مستقل.

٤- النظر في دوائر المعارف، وفي فهارس الدوريات التي تصدر كشافات للموضوعات التي قامت بنشرها. ويلاحظ أنه لا غنى عن النظر في حواشي الأبحاث المنشورة في الدوريات، ولاسيما في مجالات المعرفة المتجددة.

٥- العودة إلى بعض الفهارس الدورية المتخصصة في مجال البحث، والتي تقدم ملخصات abstracts للأبحاث المتوفرة لدى المؤسسة التي تصدر هذه الدوريات أو المؤسسات الأخرى، مثل مؤسسة يونيفيرسيتي مايكروفلم university microfilm.

٦- الاستفادة من قواعد المعلومات المتوفرة في مواقع الإنترنت التي لا تعد ولا تحصى في كافة المجالات، سواء التابعة لمؤسسات متخصصة في هذا المجال أو التابعة لمؤسسات تعليمية. وهناك مؤسسات لها مواقع ولديها استعداد لشحن الكتب المطلوبة إلى عنوان من يطلبها مقابل قيمة الكتاب وشحنه. ويمكن ضرب المثال التالي على طريقة البحث في الإنترنت.

لنفترض أنك تريد البحث في موضوع "الإساءة إلى الأديان"،

١) انقر حرف e الذي يرمز لشبكة الإنترنت الشكل (٦-١)

٢) اكتب في المستطيل الفارغ كلمة Google وانقر على "انتقل". الشكل (٦-٢)

٣) اكتب في المستطيل الفارغ كلمة "قوقل"، واختر Advanced Search وانقر عليه عند كلمة Google. الشكل (٦-٣)

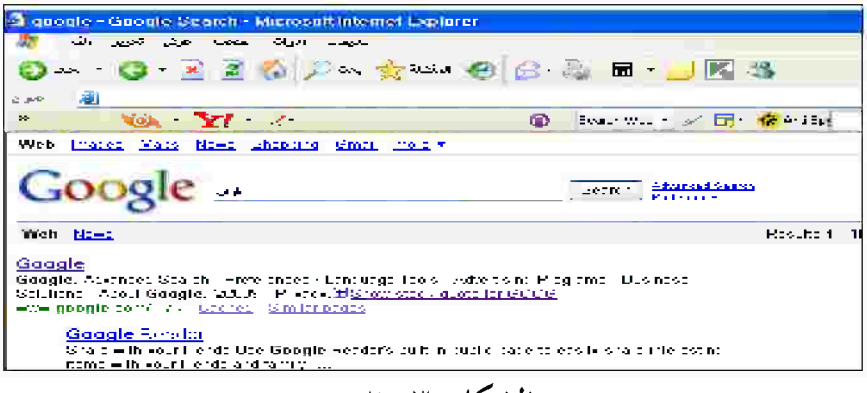
٤) اكتب عبارة "الإساءة إلى الأديان"، وانقر Google Search الشكل (٦-٤).

٥) تظهر قائمة الموضوعات المتوفرة، وبجانب بعضها عبارة "ترجم هذه الصفحة". الشكل (٦-٥) فإذا أردت النص باللغة الأصلية انقر على الموضوع المختار.(٦-٦) وإذا أردت الترجمة انقر فوق عبارة "ترجم هذه الصفحة" ستحصل على ترجمة فورية ركيكة.

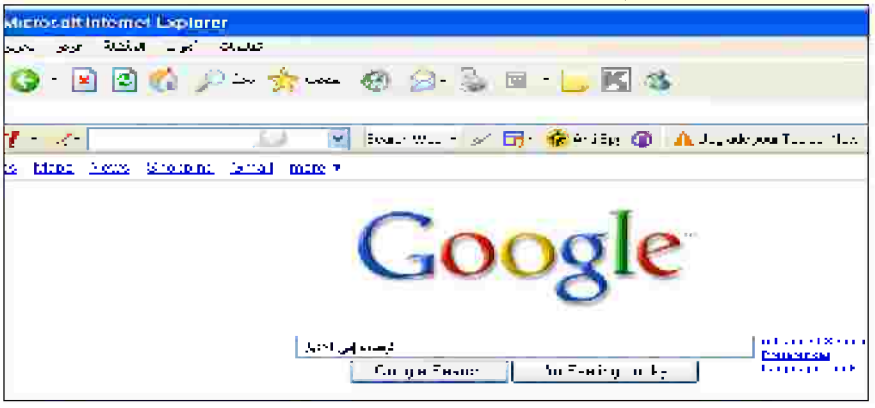
ويمكن نسخ النص وإلصاقه في ملف تنشئه لهذا الغرض.

الشكل (١-٦)

الشكل (٢-٦)



الشكل (٣-٦)



الشكل (٤-٦)

الشكل (٥-٦)

الشكل (٦-٦)

وعلى العموم تختلف المواقع، من حيث طريقة البحث فيها، وتتعدد الطرق، وهناك ملايين المواقع، منها الشامل، ومنها المحدود في إمكانياته. ولابد من التجربة الذاتية والصبر والتدرب، ربما بمساعدة شخص متعود على زيارة المواقع.

فحص المحتويات:

ويتبع التعرف على المراجع الاطلاع على ما ورد فيها من إشارات إلى الموضوع المقترح للدراسة. ويتم ذلك بوسائل منها:

١- النظر في كشاف الموضوعات في المصادر التي يحصل عليها، إن كان هناك كشاف للموضوعات. فالكشاف يعين الباحث على التعرف بيسرٍ وسرعة على مواضع الفقرات التي تعرضت لموضوع بحثه وإن لم تحمل عناوين مستقلة.

٢- النظر في فهرست الموضوعات أو قائمة المحتويات للتعرف على الفصول أو المباحث أو المطالب...المتصلة بموضوع البحث، من خلال العناوين الرئيسة أو الفرعية.

٣- قراءة الفصول أو الفقرات قراءة أولية سريعة وتدوين مواضع النقاط التي تبدو ذات علاقة، وذلك بتدوين اسم المؤلف، وعنوان المصدر، ومعلومات النشر: الطبعة، والمدينة، والناشر، وسنة النشر، والجهة التي يوجد لديها المرجع وأرقام الصفحات التي تتضمن ما يهمه من نصوص.

القراءة الأولية:

هناك قواعد عامة يجب أن يتبعها الباحث أثناء القراءة الأولية في المراجع بحثا عن المادة العلمية في بطون الأبحاث والكتب ووسائل النشر الأخرى. ومن هذه القواعد[٧٩]:

(٧٩) دالين ص ١٦٤-١٧٠.

١- أن يتذكر الباحث بأن القراءة الانتقائية ضرورية، ولا غنى عنها. فلا يقرأ إلا ما له صلة بموضوعه.

٢- الحزم في الالتزام بالقراءة الانتقائية وإلا فإن الباحث سيجد نفسه في مشكلة مع الوقت، والتشتت الذهني. وفي حالة وجود نقاط تهم الباحث في موضوع أو موضوعات غير التي يبحث فيها، يستطيع الباحث تسجيل مواضعها بالطريقة المبينة في الفقرة الثالثة من فحص المحتويات للرجوع إليها فيما بعد.

٣- يلاحظ أن هذه القراءة تختلف عن القراءة الناقدة التي يعتمد عليها الباحث عند استعراض الدراسات السابقة أو عند كتابة النتائج. فمهمة هذه القراءة تنحصر في التعرف على المضمون عموما ومعرفة مواقعه. أما قراءة الاستعراض فلا يكفي فيها مجرد التعرف على المضمون، ولكن لابد من استيعاب المادة العلمية استيعابا يمكّن القارئ من حصر أفكارها الرئيسة وتصنيفها وترتيب أصنافها وتنسيقها وتقويمها. (انظر فصل الدراسات السابقة).

قابلية المشكلة للدراسة:

المنهج والمضمون هما -عموماً- اللذان يحددان قيمة البحث. ويتدرج المنهج من حيث دقته، وتفاصيله، ووضوحه، وصلاحيته للموضوع المقترح. وتتدرج الأبحاث، من حيث درجة مصداقية مضمونها، ودرجة عمق المضمون وتفصيله، ودرجة غزارة المضمون. كما تتدرج من حيث درجة صلته بموضوع البحث وبعده عنه. وعموما هناك اعتبارات عامة تنطبق على كل الأبحاث العلمية، وهناك اعتبارات خاصة لابد للباحث ملاحظتها[٨٠].

(٨٠) انظر مثلاً: دالين ص ٢٢١-٢١٧؛ الزيان عمر ص ٦٣-٧٠؛ شلبي ص ٣٦؛ سلطان والعبيدي ص٩٣-٩٦؛ العساف، المدخل ص ٢٩-٣٩؛ عبيدات وآخرين ص ٦١-٧١.

الاعتبارات العامة:

هناك اعتبارات عامة ولعل من أبرزها ما يلي:

١- اتساق حجم مشكلة البحث ومنهجها ونوع البحث مع المدة الزمنية المحددة للبحث.

٢- سهولة التعرف على الدراسات السابقة أو المادة العلمية مثل وجود كشافات لموضوعات الدوريات المختلفة التي عالجت موضوع البحث. فمثل هذه الخدمات توفر جزءاً كبيرا من الوقت والمال والجهد، وتسهم في جودة البحث. وحيث لا تتوفر هذه الخدمات فإن البحث يتطلب وقتا أطول، فضلا عن جهد ومال أكثر.

٣- توفر المصادر الأساسية وإمكان الحصول عليها في ظل الظروف التي سيتم البحث فيها. فقد يختار الباحث موضوعا يحتاج فيه إلى الحصول على معلومات تعتبرها الجهات المالكة لها سرية أو محدودة الاطلاع أو ممنوعة الإعارة الخارجية والتصوير، أو موجودة في مكان بعيد يتطلب سفرا مكلفا.

٤- معرفة الباحث بأصول وقواعد البحث في الموضوع الذي يقترحه، ولاسيما في مجال الأبحاث الميدانية والاستقرائية... حيث يحتاج الباحث إلى الإلمام بطرق تصميم البحث ووسائل جمع المادة العلمية وتحليلها، ومنها أجهزة معقدة.

٥- معرفة الباحث للغة أو اللغات التي يحتاج إليها في بحثه. فقد يعتمد الباحث على مترجم خاص في المعلومات الثانوية ولكن ليس لتأمين المادة العلمية الأساسية. وذلك لأن الترجمة الخاصة ليست عملا منشورا يتحمل مترجمه مسئولية مصداقيته.

٦- درجة تقبل مجتمع الدراسة للمنهج الذي يحتاجه الباحث لإجراء الدراسة، مثل الحصول على انطباعات وآراء صريحة حول بعض المسائل ذات

الحساسية الخاصة من الناحية العقدية أو الاجتماعية أو السياسية.

٧- توفر الأجهزة اللازمة للدراسة أو إمكانية تأمينها ولاسيما في الدراسات المعملية أو التجريبية.

٨- توفر خبرات مطلوبة، مثل مساعدين ومساعدات باحث، خبيرات في شئون البحث، ولاسيما في حالة الدراسة الميدانية التي تتطلب جمع المادة العلمية بطريق المقابلة مع الجنس الآخر.

٩- توفر التكاليف اللازمة للسفر والحصول على المادة العلمية وتحليلها.

١٠- أن يكون البحث في مجال اهتمام الباحث أو مجال تخصصه.

١١- أن لا يكون للباحث موقفا متحيزا مسبقا بالنسبة للموضوع أو أن يكون قادرا على كبح جماح تحيزاته الشخصية. فالشيوعي مثلا يصعب عليه أن يكون موضوعيا عند تناول النظريات الرأسمالية، والمستشرق المتعصب للمسيحية قد يصعب عليه فهم كثير من النصوص الإسلامية. والمسلم المتحمس لدينه قد يتجاهل ما عند غير المسلمين من إيجابيات.

١٢- أن يتناسب البحث مع متطلبات صنف البحث فلكل صنف متطلباته الخاصة تقريبا. فمن الأبحاث ما هو تدريب ضمن المادة المقررة، ومنها ما هو مستقل كالماجستير والدكتوراه.(أنظر الفصل الخامس لأنواع الأبحاث العلمية.)

١٣- عدم تعارض الموضوع مع البيئة العقدية، أو الاجتماعية أو السياسية أو الإدارية التي سيتم إجراء البحث فيها، حتى لا يتعرقل البحث.

الاعتبارات الخاصة:

هناك اتفاق على أن يكون من شروط البحث الجيد أن يضيف شيئا جديدا إلى العلم الذي يندرج تحته البحث. وبعبارة أخرى، أن تتوفر فيه شروط الأصالة

والأسبقية. وتقدير الأصالة -في العموم- متروك للجان التي تجيز خطط هذه الأبحاث وتقاريرها. ولكن هناك بعض النقاط يمكن الاسترشاد بها.

ولعل من أبلغ الأقوال في تحديد شروط البحث الجيد من زاوية المضمون ما قاله أحد علماء المسلمين ممن كتب في فن الكتابة وأصولها في القرنين التاسع والعاشر الهجري وهو حاجي خليفة حيث يقول:

ثم إن التأليف على سبعة أقسام لا يؤلف عالم عاقل إلا فيها وهي: إما شيء لم يُسبق إليه فيخترعه، أو شيء ناقص يتممه، أو شيء مغلق يشرحه، أو شيء طويل يختصره دون أن يخل بشيء من معانيه، أو شيء متفرق يجمعه، أو شيء مختلط يرتبه، أو شيء أخطأ فيه مصنفه فيصلحه(٨١).

وإن كان كل دافع من هذه الدوافع يكفي للبدء في تأليف كتاب فإن بعضها لا يكفي لإجراء بحث علمي أو هو موضع نظر وخلاف. ومن أوضحها: اختصار شيء طويل. أما بقية الدوافع فهي في عمومها قد تكون كافية للبدء في بحث علمي، ولكن لا تكفي وحدها. فالأمر يعتمد في الدرجة الأولى على طريقة تحديد المشكلة.

وعموما فإن الجدة والأصالة أو الأسبقية تعني أن أحدا لم يسبق الباحث في العمل بالصورة نفسها. وبهذا فإن الجدة قد تكون من حيث الهدف والمضمون أو تكون من حيث المنهج أو كليهما.

من حيث الهدف والمضمون:

لو أخذنا مثلا موضوع ظاهرة تضخم عدد الخريجين في بعض الأقسام وقلة عدد الخريجين في الأقسام الأخرى في العالم العربي فإننا نستطيع معالجته بهدفين أو من مدخلين:

---

(٨١) نقلاً عن أبي سليمان، كتابة ص ٢٢.

١- المدخل التطبيقي. وهو أن يهدف البحث إلى تناول المشكلة من جانب تطبيقي ليعالج مشكلة فورية مثل: كيف نعالج ظاهرة تضخم عدد الخريجين من بعض الأقسام النظرية في جامعات المملكة، القلة الشديدة في عدد الخريجين من الأقسام التطبيقية؟ فهدف مثل هذا البحث هو الوصول إلى حل فوري لمشكلة قائمة، ملحة، أي أن يسهم البحث في التنمية المحلية أو القومية بقدر كاف.

٢- المدخل النظري. وهذا قد يكون بهدف تشخيص وضع أو أوضاع موجودة في الواقع. وقد يكون بهدف التنظير أي الكشف عن العوامل التي تكمن وراء هذه الظاهرة أو النظريات أو القوانين الطبيعية فيسهم هذا الكشف في وضع الخطط المستقبلية الأفضل. وهذا يتطلب دراسات عديدة متأنية، وفي ظل ظروف مختلفة. وقد يكون هدف البحث المقترح هو الإسهام في تلك السلسلة من الأبحاث بعيدة الهدف. وهذا يعني أن يسهم البحث في تقدم التراث المعرفي للبشرية، وذلك بكشف النقاب عن حقائق جزئية أو عامة ذات قيمة علمية. فالأصالة هنا تقع في جانب المضمون.

من حيث المنهج:

ومن حيث المنهج، فقد يجد الباحث كتابات كثيرة حول أسباب تأخر المسلمين في وقتنا المعاصر، مثلا. غير أن السمة الغالبة هي أن هذه الكتابات هي مجموعة تأملات فردية وانطباعات شخصية، لمجموعة من الأفراد، لا يمثلون إلا طبقة واحدة في المجتمع. ويردد بعضهم آراء بعض، دون متابعة لما يجري في الواقع، وقد يكون الترديد لما قد قيل منذ سنين بعيدة. وقد تكون هذه الانطباعات أو التأملات العشوائية الفردية ذكية وصائبة، ولكن كثيرا منها يجنح في الخيال وتتسم بالتعميم والمبالغة.

فيقترح الباحث منهجا يستند فيه إلى البحث الميداني، يصمم له استبانة، يوزعها على العشرات من المسلمين، الذين يمثلون الطبقة القيادية الدينية والثقافية والسياسية لمعرفة تأملاتهم وآرائهم وانطباعاتهم حول السبب في تأخر المسلمين. وبهذا يعالج الباحث الموضوع القديم بمادة علمية جديدة، أي بواسطة منهج جديد.

ومن حيث المادة العلمية أيضاً قد يأتي باحث آخر فيدرس الموضوع بالمنهج نفسه. ولكن بدلا من جمع آراء وانطباعات الطبقة القيادية من بين المسلمين يجمعها من غير المسلمين، وربما من المسلمين ولكن في بيئة مكانية مختلفة أو بيئة زمانية مختلفة (أي بعد مضي زمن طويل على الدراسة الأولى، وفي البيئة المكانية نفسها)، أو من عامة المسلمين (الطبقة الشعبية).

فالدراسة الثانية ميدانية أيضاً ولكن مصادر المادة العلمية مختلفة عن سابقتها.

ومن حيث أسلوب التحليل فقد يختار الباحث الأسلوب الكمي أو الكيفي.

وبهذا يظهر لنا أن الأصالة والجدة تعني أنه لم يسبق أن كتب فيه أحد من الزاوية نفسها(الهدف نفسه) وبالطريقة نفسها. ولكن في بعض الحالات تعني الأسبقية عدم تسجيل الموضوع كرسالة علمية في الجامعة نفسها أو في جامعة محلية أخرى أو إقليمية (العالم العربي، دول الخليج...) والبحث مستمر فيه. وهذا الشرط ذو أهمية كبيرة، بالنسبة لرسائل الدكتوراه بخاصة.

تمرينات:

١- هناك مهارات عامة يجب أن تتوفر لدى الباحث أو عادات من الضروري أن يكتسبها الباحث. فما تلك المهارات والعادات؟ تحدث عن تجربة شخصية لك أو لغيرك تؤكد ضرورة توفر مثل هذه المهارات أو بعضها.

٢- قم بتجربة عملية في استعمال نظام البطاقات، واكتب عن هذه التجربة ابتداء من أول محاولة للتعرف على مرجع في الموضوع الذي قمت بالبحث فيه.

٣- قم بالبحث عن بعض المراجع مستفيدا من خدمات الإنترنت، واكتب تقريرا عن ثلاثة مواقع استفدت منها، وأرفق عناوين ومعلومات النشر كاملة لثلاثة مراجع.

٤- هناك طرق للتعرف على مشكلات تستحق البحث. تحدث عنها، واضرب أمثلة من الواقع لتجربة شخصية لك أو لغيرك مع ذكر موضوع المشكلة وإرفاق ملخص للبحث المذكور، في حدود صفحة أو صفحتين.

٥- كيف يمكن التأكد من أن المشكلة لم يسجلها أحد قبلك أو لم يعالجها أحد بالطريقة نفسها؟ اضرب مثالا لتجربة شخصية لك أو لغيرك مع تحديد المشكلة وملخص البحث.

٦- اختر بحثا وانقده في ضوء الاعتبارات العامة التي تعين الباحث على تحديد قابلية المشكلة للتنفيذ، مع إيراد الاستشهادات اللازمة.

٧- اختر بحثا وانقده في ضوء الاعتبارات الخاصة التي تعين الباحث على تحديد قابلية البحث للتنفيذ، مع إيراد الاستشهادات اللازمة.

٨- اختر موضوعا وابحث في شبكة الإنترنت عن سبعة مصادر كتبت فيه، مع تسجيل اسم الموقع أو المواقع والتعريف المختصر بها.