

مركز جيل البحث العلمي

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية



مجلة علمية دولية محكمة تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي

Lebanon – Tripoli: Branche P.O. Box Abou Samra - www.jilrc.com - social@journals.jilrc.com



ISSN 2311-5181 DOI Prefix:10.33685/1316 العام العاشر – العدد 98 – يونيو 2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المشرفة العامة / أ.د. سرور طالبي

المؤسس ورئيس التحرير: د. جمال بلبكاي

www.jilrc.com - social@journals.jilrc.com

DOI Prefix:10.33685/1316

التعريف بالمجلة:

مجلة علمية دولية محكمة ومفهرسة عالميا تصدر شهريا عن مركز جيل البحث العلمي تعنى بالدراسات الإنسانية والاجتماعية، بإشراف هيئة تحرير مشكلة من أساتذة وباحثين وهيئة علمية تتألف من نخبة من الباحثين وهيئة تحكيم تتشكل دوريا في كل عدد.

اهتمامات المجلة وأبعادها:

مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية عبارة عن مجلة متعددة التخصصات، تستهدف نشر المقالات ذات القيمة العلمية العالية في مختلف مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية.

تعرض المجلة جميع مقالاتها للعموم عبر مواقع مركز جيل البحث العلمي، بهدف المساهمة في إثراء موضوعات البحث العلمي.

مجالات النشر بالمجلة:

تنشر المجلة الأبحاث في المجالات التالية: علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، علم الاجتماع، الفلسفة التاريخ، علم المكتبات والتوثيق، علوم الإعلام والاتصال، علم الآثار.

تنشر مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية البحوث العلمية الأصيلة للباحثين في هذه التخصصات كافة مكتوبة باللغة العربية أو الفرنسية أو الإنجليزية.

هيئة التحرير:

- أ.د. سامية ابريغم (جامعة العربي بن مهيدي، أم البواقي، الجزائر)
أ.د. عاصم شحادة علي (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
أ.د. علي صباغ (جامعة قسنطينة 2، الجزائر)
د. حنان شعشوع محمد الشبري (جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية)
د. صونيا عيواج (جامعة باتنة 1، الجزائر)
د. يزيد شويعل (جامعة المدية، الجزائر)
د. يوسف جاب الله (جامعة المدية، الجزائر)

التدقيق اللغوي:

- د. عبلة حسن (جامعة لينكولن، نبراسكا، الولايات المتحدة الأمريكية)
د. فاتن عددي (جامعة قسنطينة، الجزائر)

رئيس اللجنة العلمية: أ.د. سامية شينار (جامعة باتنة 1، الجزائر)

اللجنة العلمية:

- أ.د. أبكر عبد البنات آدم (جامعة بحري، السودان)
أ.د. بالموشي عبد الرزاق (جامعة الوادي، الجزائر)
د. بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر)
د. زين العابدين عبد الحفيظ (جامعة خميس مليانة، الجزائر)
د.عبد الله ملوكي (جامعة سطيف 2، الجزائر)
د.علة المختار (جامعة الجلفة، الجزائر)
د.محمد البشير رازقي (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس)
د. نجوى نايف عبد النبي شكوكاني (الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا)
د.هاني إسماعيل رمضان (جامعة جيرسون، تركيا)

أعضاء اللجنة التحكيمية الاستشارية لهذا العدد:

- أ.م.د. جمال الدين محمد مزكي (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا)
د. أسماء سالم علي عربي (الجامعة الأسمرية، ليبيا)
د. اليسع حسن أحمد (جامعة طرابلس، ليبيا)
د.أيمن عايد (جامعة المدينة العالمية، ماليزيا)
د.بن حجوبة حميد (جامعة مستغانم، الجزائر)
د. سعيد علي (جامعة نغاونديري، الكاميرون)
د. سيد علي ريان (جامعة سطيف، الجزائر)
د. مسعودي طاهر (جامعة الجلفة، الجزائر)
د. نوري محمد أحمد شقلابو (جامعة الزاوية، ليبيا)
د. يزيد شويعل (جامعة يحي فارس، المدية، الجزائر)

شروط النشر



تقبل المجلة الأبحاث والمقالات التي تلتزم الموضوعية والمنهجية، وتتوافر فيها الأصالة العلمية والدقة والجدية وتحترم قواعد النشر التالية :

- أن يكون البحث المقدم ضمن الموضوعات التي تعنى المجلة بنشرها.
- ألا يكون البحث قد نشر أو قدم للنشر لأي مجلة، أو مؤتمر في الوقت نفسه، ويتحمل الباحث كامل المسؤولية في حال اكتشاف بأن مساهمته منشورة أو معروضة للنشر.
- أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على:
 - عنوان البحث باللغة العربية والإنجليزية.
 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والجامعة التي ينتمي إليها، باللغة العربية والإنجليزية.
 - البريد الإلكتروني للباحث.
 - ملخص للدراسة في حدود 150 كلمة وبحجم خط 12، باللغة العربية والإنجليزية.
 - الكلمات المفتاحية بعد الملخص.
- أن تكون البحوث المقدمة بإحدى اللغات التالية: العربية، الفرنسية والإنجليزية.
- أن لا يزيد عدد صفحات البحث على (20) صفحة بما في ذلك الأشكال والرسومات والمراجع والجداول والملاحق.
- أن يكون البحث خالياً من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية.
- أن يلتزم الباحث بالخطوط وأحجامها على النحو الآتي:
 - اللغة العربية: نوع الخط (Traditional Arabic) وحجم الخط (16) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (12).
 - اللغة الأجنبية: نوع الخط (Times New Roman) وحجم الخط (14) في المتن، وفي الهامش نفس الخط مع حجم (10).
 - تكتب العناوين الرئيسية والفرعية للفقرات بحجم 16 نقطة مثلها مثل النص الرئيسي لكن مع تضخيم الخط.
- أن تكتب الحواشي بشكل نظامي حسب شروط برنامج Microsoft Word في نهاية كل صفحة.
- أن يرفق صاحب البحث تعريفا مختصرا بنفسه ونشاطه العلمي والثقافي.
- عند إرسال الباحث لمشاركته عبر البريد الإلكتروني، سيستقبل مباشرة رسالة إشعار بذلك .
- تخضع كل الأبحاث المقدمة للمجلة للقراءة والتحكيم من قبل لجنة مختصة ويلقى البحث القبول النهائي بعد أن يجري الباحث التعديلات التي يطلبها المحكمون.
- لا تلتزم المجلة بنشر كل ما يرسل إليها .

ترسل المساهمات بصيغة الكترونية حصراً على عنوان المجلة:

social@journals.jilrc.com

الفهرس

الصفحة

- 7 • الافتتاحية
- 9 • بيداغوجيا الفصل المقلوب: منهجية مبتكرة لتحقيق إدماج لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم - السلك الابتدائي نموذجاً- رفيق جهي/كلية الآداب والعلوم الانسانية، مراكش المغرب
- 37 • الاتجاهات النفسية والسلوكية للمعلم وأثرها في تربية الأطفال في ظل التغيرات المناخية، أبكر عبد البنات آدم/اتحاد الجامعات الأفرو آسيوية- السودان.
- 53 • التسلط التربوي وأثره على التحصيل لدى المتعلمين-رؤية تركيبية- أيت الحاج سعيد/جامعة القاضي عياض، مراكش، المغرب
- 77 • مداخل من أجل عقلانية مستنيرة بالمؤسسات التربوية، مزايط مولود هيدالله/المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة، المغرب.
- 99 • نظرية النماذج المعرفية الممثلة عند ليكوف، أحمد جوهاري/جامعة ابن طفيل، المغرب.

الافتتاحية

7

الحمد لله الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم، نحمدُه حمد الشاكرين ونثني عليه بما هو أهله،
واللهم صلِّ على سيدنا محمد صلاة تخرجنا بها من ظلمات الوهم، وتكرمنا بنور الفهم، وتوضح لنا الشكل حتى
يفهم، إنك أنت تعلم ولا نعلم، إنك عالم الغيوب، وعلى آله وصحبه وسلم، أما بعد:

نضع بين أيديكم العدد الثامن والتسعون (98) من مجلة "جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية"، إذ يحمل
رزانمةً ممتازةً من الدِّراسات و البحوث المتنوعة حسب مجالات اهتمام المجلة؛ راجين أن يجد فيه القارئ ما
يفيده وينفعه في بحوثه ودراساته الأكاديمية، كما نرجو أن تكون هذه المجلة نبزاً لحل إشكاليات علمية
معقدة تربط العديد من المتغيرات النظرية والتطبيقية.

وكلنا أمل أن يتواصل دعمكم العلمي واستمرار إثراءها بأبحاثكم ودراساتكم، ومقترحاتكم، لكي يكتب
لها النجاح والاستمرار وتتمكن من القيام بدورها الذي أسست من أجله.

والله من وراء القصد وهو يهدي السبيل،،،

رئيس التحرير / د. جمال بلبكي

**تخلي أسرة تحرير المجلة مسؤوليتها عن أي انتهاك لحقوق الملكية الفكرية
لا تعبر الآراء الواردة في هذا العدد بالضرورة عن رأي إدارة المركز
© جميع الحقوق محفوظة لمركز جيل البحث العلمي**

بيداغوجيا الفصل المقلوب: منهجية مبتكرة لتحقيق إدماج لتكنولوجيا المعلومات
والاتصالات في التعليم - السلك الابتدائي نموذجاً-

Flipped classroom pedagogy: an innovative methodology for achieving ICT integration into
education - The primary cycle is a model.

ط.د. رفيق جهي/كلية الآداب والعلوم الانسانية، مراكش المغرب

Ph.D. Student JIHI Rafik/ Marrakesh, Morocco

Abstract:

The idea of this article stems from the need for a pedagogical renewal of educational methods, whereas the inverted class room is a new pedagogical approach aimed at reversing learning activities to be what we were doing in the department at home and vice versa.

As the decisive and fundamental factor in this process is the correct recruitment of modern technology and techniques, which serves to meet the needs of learners in this section and to consolidate their 21st century skills. This method has proven effective in educational practices in recent times, as we saw during the COVID-19 crisis.

Through this article, we seek to answer the following question: is there a positive trend for primary school teachers to use the reverse strategy of the Department, is what teachers use ICTs to practice this strategy.

In this study we used the analytical descriptive method, and we have come to the conclusion that professors in this cycle rarely use this strategy have used ICT, despite their recognition of their positive role in the learning process.

Keywords: flipped classroom, Information and communication technology (ICT).

ملخص:

فكرة هذا المقال نابعة من ضرورة التجديد البيداغوجي في الطرق التعليمية، على اعتبار أن القسم المعكوس مقارنة بيداغوجية جديدة تروم قلب أنشطة التعلم ليتم ما كنا نقوم به في القسم في المنزل والعكس بالعكس. على اعتبار أن العامل الحاسم والأساسي في هذه العملية هو التوظيف الصحيح للتكنولوجيا والتقنيات الحديثة، وهو ما يعمل على تلبية احتياجات المتعلمين في هذا الباب والعمل على ترسيخ مهارات القرن الواحد والعشرين لديهم، لا مناص من كون هذه الطريقة أثبتت نجاحها في الممارسات التربوية خلال الآونة الأخيرة، وهو أمر وقفنا عليه بشكل كبير خلال أزمة كوفيد 19.

ونسعى من خلال هذه الورقة إلى الإجابة عن سؤال هل هناك اتجاه إيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي لاستعمال استراتيجيات القسم المعكوس وهل يوظفون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والوقوف على الكيفية التي يمكن من خلالها تطبيق طريقة الفصل المعكوس في التدريس، باستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وهي إشكالية ناقشناها من خلال المنهج الوصفي التحليلي، وقد وصلنا إلى نتيجة مفادها أن الأساتذة بهذا السلك لا يوظفون هذه الاستراتيجيات ومن خلال توظيف التكنولوجيات الحديثة إلا نادرا، رغم إقرارهم بأدوارها الإيجابية على العملية التعليمية التعلمية.

الكلمات المفتاحية: القسم المعكوس، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

مقدمة:

شهدت وتشهد المنظومة التربوية على الدوام تغييرات وتطورات كبيرة، يلامس بعضها المضامين وبعضها الآخر الطرق، وذلك بفضل سيادة اقتصاد المعرفة، وهو الأمر الذي ساهم بشكل أو بآخر في بروز ما يمكن تسميته بمتعلم رقمي، يفضل التعلم من خلال هذه الوسائل الحديثة، وهو الأمر الذي يُسائل المدرسة حول تجديد طرقها لإكساب هؤلاء كفايات القرن 21.

في هذا السياق ظهر ما يسمى بالبيداغوجيا المعكوسة أو القسم المعكوس (La classe Inversée/ Flipped classroom)، وهي مقارنة بيداغوجية تقوم على قلب مبدأ الأنشطة التعليمية- التعلمية ليتم ما يُفترض فيه

أن يتم داخل الفصول الدراسية بالمنازل؛ وما يُفترض به أن يتم في المنازل في الأقسام، وما يبرر هذا التوجه هو الاتجاه في العصر الحالي إلى الاعتماد أكثر فأكثر على المتعلم في بناء معارفه بنفسه من خلال التعلم الذاتي وتحقيق ما يسمى بالتعلم الدائم مدى الحياة.

حث هذا السياق على العديد من المدرسين والمدرسات تبني هذا النمط في العديد من الدول وفي مختلف الأسلاك والتخصصات، وذلك من خلال إعادة النظر في تنظيم فصولهم الدراسية (النموذج التعليمي) بشكل آخر، ليصبح أكثر فاعلية ويركز اهتمامه على المتعلم باستعمال الفصل المقلوب.

يعتمد إذن هذا النموذج على أن "التلميذ هو الذي يتعلم"¹، يراجع الدروس في المنزل ويخصص الوقت داخل الفصل الدراسي بإنجاز تمارين وتطبيقات والعمل على تعميق الفهم من خلال التفاعل والمناقشة.

هكذا يعمل القسم المعكوس كنوع من أنواع التعليم المدمج (الذي يدمج التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني)²، وهو أمر يمكن كذلك من الربط بين ما يتم تعلمه والحياة اليومية للمتعلمين وإعطاء معنى لتعلماتهم كذلك.

1. مشكلة البحث :

من أهم التحديات التي نواجهها في عصرنا الحالي هو الدخول في إلى العالم التكنولوجي الحديث بشكل يضمن الاستفادة منه بأقل المخاطر، فقد فرضت فرضا وفي كل المجالات، وكان من نصيب التعليم حظ كذلك، ليزداد الاهتمام بها في التعليم لما لها من أدوار في تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية.

فرضت الثورة التعليمية التكنولوجية على المهتمين بالشأن التربوي، البحث عن أساليب واستراتيجيات تعليمية مُبتكرة تتماشى مع متطلبات هذه الثورة، ومن أفضل أنواعها ذلك الذي يُولد التشويق للتعلم والمعرفة ويرتكز على المتعلم باعتباره محور العملية التعليمية- التعلمية، ومن الاستراتيجيات الحديثة التي تستجيب لذلك التعلم المدمج واستراتيجية التعلم المعكوس.

ويعتبر هذا النوع من التعلم من بين الحلول الحديثة وذات الفعالية والنجاعة الكبيرتين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعلمية لمعالجة النواقص التي يمكن أن تشوب التعليم

1- أحمد أوزي. بيداغوجيا الفصل المقلوب أو المعكوس، مجلة علوم التربية العدد 70، الرباط، الطبعة 1، يناير 2018، ص 7.

2- ابتسام الكحيلي، فاعلية الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي للمواد النظرية والتطبيقية وفي تحقيق التفاعلية بين المعلمة والطالبة في الصف الثامن والتاسع من المرحلة المتوسطة، المدينة المنورة، دار الزمان، 2014، ص 24.

بالاستراتيجيات التقليدية، فهو يمكن الأساتذة من الاستفادة من وقت الحصة لمناقشة وتطبيق ما تعلموه من دروس سبق وقاموا بمشاهدة شروح لها بالمنازل عن طريق التقنيات الحديثة عموماً والفيديو خاصة، وهو ما يمكنهم من استغلال أفضل لوقت الحصة المدرسية.

هكذا يعتبر أهم عنصر في هذه التقنية هو ارتكازها على بناء المعرفة على المتعلمين أنفسهم، فهم المسؤولون عن فهمه الأساسي للمادة المعرفية، ويعمل المدرس على تسهيل هذه العملية بتوجيه المتعلمين للمحتوى المناسب وتنظيم التفاعلات بشأنها؛ وهكذا يمكن أن تعمل الاستراتيجية على مساعدة المتعلم على التعلم بناء على قدرته الذاتية وتتيح المدرس استغلال الزمن المدرسي في تعزيز التعلم.

بناء عليه وعلى العديد من الدراسات سنشير إلى ذلك في المحور اللاحق، والتي بينت أهمية التعليم المقلوب في العملية التعليمية من خلال تطبيقه في الأسلاك التعليمية المختلفة، ارتأينا القيام بهذه الدراسة للوقوف على استخدام هذه الاستراتيجية بالسلك التعليمي الابتدائي واتجاه أساتذة هذا السلك نحو توظيف هذه الاستراتيجية، رغم الخصوصيات الكثيرة والتي يمكن أن تطرح تحديات في توظيف هذه الاستراتيجية بالسلك المذكور، خصوصاً مع صغر الفئة العمرية التي نتعامل معها، والتي تتراوح غالباً بين ست سنوات واثنا عشر سنة.

وقمنا بصياغة مشكلة الدراسة كما يلي:

1.1 السؤال المحوري

هل هناك اتجاه إيجابي لأساتذة التعليم الابتدائي لاستعمال استراتيجية القسم المعكوس وهل يوظفون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فيها؟

ومنه تتفرع عدة أسئلة كم يلي:

2.1 الأسئلة الفرعية

- ما هي أسس تطبيق استراتيجية الفصل المقلوب؟
- كيف يمكن تصميم وتدبير استراتيجية الفصل المقلوب؟
- ما نتائج قلب النظام التعليمي من خلال جعل الدروس في المنزل والواجبات في الفصل؟
- هل توجد صعوبات وعراقيل في توظيف هذه الاستراتيجية؟

أولاً: الأبحاث ذات الصلة

أغلب الأبحاث التي وجدناها في هذا الإطار ركزت على مرحلتي الثانوي والجامعي، ولم تهتم بمجال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بتوظيف استراتيجية القسم المعكوس، أما ما يخص التعليم الابتدائي قيد الدراسة فقد عثرنا على بعض الدراسات وهي على الشكل الآتي:

الدراسة الأولى: "أثر التدريس باستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة على الدافعية نحو التعلم في المرحلة المتوسطة"¹

هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس باستخدام الفصل المقلوب على الدافعية للتعلم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة، اثبتت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي للفصل المقلوب في تنمية الدافعية نحو التعلم لدى تلميذات مجموعة البحث.

الدراسة الثانية: "توظيف استراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والتعلم"²

أشارت إلى مجموعة من المهام التي تمثل دور المتعلم والمعلم في الفصل المقلوب النمطي، كما تناولت الدراسة مجموعة من الخطوات الرئيسة لتنفيذ استراتيجية الفصل المقلوب.

الدراسة الثالثة: "نموذج تطبيقي لتدريس مقررات التربية الأسرية باستخدام استراتيجية الفصل المقلوب لتنمية المهارات التطبيقية العملية"³

هدفت إلى التعرف على فاعلية نموذج تعليمي قائم على الفصل المقلوب في تنمية المهارات العملية في مقرر التربية الاسرية وذلك من وجهة نظر المتخصصات ومن وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية، أوضحت النتائج أن معدل اكتساب المهارات التطبيقية المطلوبة باستخدام الفصل المقلوب لدى طالبات مجموعة البحث بناء على تقييم المتخصصات كان مرتفع، كما اوضحت النتائج أن هناك اتفاق من قبل طالبات مجموعة البحث على فاعلية الفصل في تعلمهن لمحتوى ومهارات العملية للمقرر المطلوب.

1. ريم عبدالمحسن العبيكان و منى سليمان الحناكي، أثر التدريس باستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة على الدافعية نحو التعلم في المرحلة المتوسطة، المجلة التربوية المتخصصة العدد الثامن، 2016.

2- علاء الدين سعد متولي، توظيف إستراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والتعلم. القاهرة: المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين، جامعة عين شمس، 2015.

3- عواطف عبد العزيز لبنى، نموذج تطبيقي لتدريس مقررات التربية الأسرية باستخدام استراتيجية الفصل المقلوب لتنمية المهارات التطبيقية العملية، مصر، المجلة المصرية للدراسات المتخصصة العدد السابع عشر، 2017.

الدراسة الرابعة: أثر استراتيجيات الفصل المقلوب على تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية¹

أكدت على أن لاستراتيجيات الفصل المقلوب دور مهم في إكساب المهارات حيث تتيح للمتعلمين التعلم وفق قدراتهم وامكانياتهم وخطوهم الذاتي، وعلى تبني الفصل المقلوب في التدريس، والعمل على تشجيع المعلمين على استخدامها، كما أشار في دراسته إلى العديد من خصائص هذا النمط كتمركز التعليم في هذه الاستراتيجيات على المتعلم.

الدراسة الخامسة: "اتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات"²

هدفت إلى التعرف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام الفصل المقلوب في التدريس، أظهرت النتائج وجود اتجاهات ايجابية مرتفعة نحو توظيف الفصل المقلوب في التعليم لدى أفراد العينة المختلفين في الجنس والشهادات العلمية والدورات التدريبية.

الدراسة السادسة:³

A Study of the Flipped Math Classroom in The Elementary Grades. (PhD), Center of "

"applied research and educational improvement

هدفت إلى المقارنة بين التعلم بالفصل المقلوب والتعليم التقليدي، في فاعلية التعلم وفي توفير زمن المعلمين في وقت الحصة الدراسية، أظهرت النتائج أن الفصل المقلوب ساهم في حل المشكلات الدراسية المرتبطة بالمقرر بشكل أعلى من الفصل التقليدي وساهم في زيادة فاعلية التعلم كما أن المتعلمين في الفصل الدراسي حصلوا على المزيد من الوقت في تنفيذ الأنشطة والمهام الدراسية.

1- ياسر عبد الرحيم بيومي، أثر استراتيجيات الفصل المقلوب على تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة كلية علوم التربية جامعة طنطا المجلد 4 العدد 64، 2016.

2- سامي بن مصباح الشهري، اتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية العدد 5، 2018.

3-D., Wiley, B., Miller, C&., Wyberg, T. Ingram 201). **A Study of the Flipped Math Classroom in The Elementary Grades. (PhD), Center of applied research and educational improvement .College of Education and Human Devedlopment, University of minnesot, 2014.**

الدراسة السابعة: "أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في التحصيل والاحتفاظ المعرفي في تدريس مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي"¹

هدفت إلى التعرف على أثر استخدام التعلم المعكوس في التحصيل والاحتفاظ المعرفي لدى متعلمي الصف الثاني ابتدائي بعمان في مادة الرياضيات، وقد اعتمدت المنهج شبه التجريبي، وأظهرت الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية لفائدة المجموعة التجريبية، وعزى البحث نجاح هذه الطريقة إلى كون أسلوب الفصل المعكوس جديد ومثير للدافعية كونه يعتمد على التكنولوجيا والتقنيات الحديثة مما يجعله محط اهتمام المتعلمين وأبائهم، ثم لكونه يحقق التعلم الذاتي الذي أصبح مطلبا لدى الغالبية، إضافة إلى أن هذه الطريقة تُمكن من مشاركة الأهل في التعلم عن طريق إغناؤه من خلال المناقشة داخل البيت أو من خلال طرح الأسئلة التي تساعد المتعلم على الفهم، أو من خلال تتبع وثيرة تعلم التلميذ، كما أظهرت الدراسة أن هذه الطريقة قد حققت مجموعة من الإيجابيات منها: استثمار فعال لوقت الحصة، بناء علاقة قوية مع المتعلمين، سمحت بتوظيف عدد من حواس المتعلمين في التعلم البصرية والسمعية والذهنية، ثم أوصى البحث في الختام بأهمية تعميم هذه الطريقة على باقي الفصول.

الدراسة الثامنة: "بيداغوجية الفصل المقلوب أو المعكوس"²

والتي ناقش من خلالها بيداغوجية الفصل المعكوس ومزياته البيداغوجية سواء على المتعلم أو المدرس، ثم قدم نظرة تاريخية عن مقارنة الفصل المعكوس، ومسترشدا بعدد من الأبحاث والدراسات التي همت الموضوع، وبعدها قدم مجموعة من الاحتياطات والمحاذير في استخدام بيداغوجية الفصل المعكوس، لختتم مقالته بخلاصات يعتبر فيها الفصل المعكوس فلسفة أكثر منه مجرد طريقة في التدريس، وأنه أكثر إنسانية في التعامل مع المتعلمين. الفصول الدراسية.

ثانيا: الغرض من البحث :

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف اتجاه أساتذة التعليم الابتدائي نحو استخدام استراتيجية القسم المعكوس، ومدى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فيها.

1- قطاش منال وشحادة فواز، أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في التحصيل والاحتفاظ المعرفي في تدريس مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي، الأردن، عمان، رسالة ماجستير، كلية علوم التربية، جامعة الشرق الأوسط، 2019.

2- أوزي أحمد، مرجع سابق.

1. الفرضيات :

1.1 الفرضية الرئيسية

رغم كل ما ذكر حول ما يمكن أن يكون لاستراتيجية القسم المعكوس من أهمية، إلا أن اتجاه الأساتذة غير إيجابي نحو هذه الاستراتيجية ولا يوظفون فيها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

1.2 الفرضيات الفرعية

1. لا يتم استخدام استراتيجية القسم المعكوس من طرف أساتذة التعليم الابتدائي ولا يتم اعتماد تكنولوجيا المعلومات والاتصالات فيها، إلا في بعض الأحيان.

2. يؤمن أغلب الأساتذة بالدور المهم لاستراتيجية القسم المعكوس وتحسينها للعملية التعليمية-التعلمية.

3. القسم المقلوب يساهم في التفاعل البناء مع الحصة وبالتالي التحصيل بشكل أفضل على عكس الاستراتيجيات التقليدية.

4. توجد صعوبات وعراقيل كثيرة سواء ما تعلق منها بالمتعلمين أو الأساتذة أو الأدوات اللازمة، تعوق توظيف هذه الاستراتيجية.

5. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استعمال استراتيجية القسم المعكوس وجنس الباحثين وسنهم والمستوى المسند.

ثالثاً: أدبيات البحث :

1. مفهوم القسم المعكوس

يعتبر مفهوم القسم المقلوب/المعكوس وباللغة الفرنسية أو ما يسمى كذلك باليداغوجية المقلوبة (La classe inversée/reversée) وباللغة الانجليزية (Flipped classroom)، مقارنة بيداغوجية تقوم على قلب طبيعة أنشطة التعلم التي تتم في القسم الدراسي أو البيت، ليُصبح مُنطلق التعلم من البيت عوض الفصل الدراسي، وهو الأمر الذي يقود إلى تغيير الأدوار التقليدية للمدرسة وللأستاذ وللمتعلم.

بدأ ظهور فكرة القسم المقلوب أو المعكوس بعد صدور كتاب في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية القرن الواحد والعشرين (2000)، وهو من تأليف كل من "جون بيرجمان وأرون سامس & Jon BERGMAN" (Aaron SAMS بعنوان "التعلم المقلوب بوابة لمشاركة الطلبة (الكتاب المرافق للصف المقلوب)", حيث تم إنشاء أكاديمية "كان (kAHN)" بتمويل من "بيل غيتس (Bill GATES)" وقد وصل عدد الفيديوهات المصورة

بالأكاديمية إلى 5000 فيديو خصصت في الأول لفائدة التلاميذ المتغيبين ليتم استثمارها لدى جميع المتعلمين للعمل بهذه التقنية، وبعد هذه التجربة انتشر هذا النموذج البيداغوجي الحديث بدءاً بفرنسا ثم إلى دول العالم. ينبني هذا النموذج البيداغوجي الحديث على استغلال أمثل للوقت داخل الفصول الدراسية من خلال التفاعل والعمل الجماعي بناء على فكرة أن "التلميذ هو الذي يتعلم"، يركز إذن على أن التلميذ يراجعون دروسهم في بيوتهم، وفي الفصل ينجزون تمارين تطبيقية والعمل على تعميق الفهم، وهو ما يمكن أن نعبر عنه بشعار "الدرس في البيت والأنشطة في الفصل".

هذا المفهوم الحديث يركز على قلب قواعد الاشتغال بالقسم التقليدي، كما يوحي بذلك اسمه، وهو الأمر الذي يتم من خلال تمكين المتعلمين من الدروس عبر الوسائط المختلفة المتاحة (المنصات الرقمية، وسائل التواصل، حوامل ورقية...) ويطالبهم الأستاذة بمراجعتها مسبقاً قبل دخول الفصل، وأثناء الحصص الحضورية يعملون بشكل جماعي أو فردي على تلك الدروس بهدف تعميقها ودعمها والعمل على فهمها أكثر.

تتضمن المقاربة البيداغوجية للقسم المعكوس على تغيير مكان تقديم الجزء من الدرس المفترض تقديمه في القسم وهو بناء المفهوم، إلى البيت لاستثمار الزمن بالقسم لما كان يتم في المنزل وهو إنجاز وضعيات وتمارين. الهدف من التعلم بهذه الطريقة هو جعل العملية التعليمية-التعلمية متمركزة حول المتعلم، وه مقاربة تستمد أسسها مما أسس له "جون ديوي" من خلا مقاربة تعتمد على التعلم بالفعل، أو ما يُعبر عليه باللغة الانجليزية بـ (Learning by doing):

يمكننا تعريف مفهوم القسم المقلوب إجرائياً، بكونه عملية تقوم من خلالها بقلب نظام التعليم بين الصف والبيت من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وذلك من خلال إعداد فيديوهات عن الدرس يشاهدها المتعلم بالمنزل للتعرف على الدرس وفهمه وتخصيص زمن التعلم بالقسم لباقي العمليات الأخرى (التطبيق، التحليل، التقييم والابداع).

القسم المعكوس باللغة الفرنسية (La classe Inversée) وباللغة الانجليزية (Flipped classroom)، هو طريقة حديثة في لتدريس مرتبطة بالطرق الحديثة المتمركزة على المتعلم.

ومن التعاريف التي عرف بها القسم المعكوس، نجد تعريف "شبكة التعلم المعكوس" (The Flipped Learning Network)، ويتلخص في كون هذا النوع من التعليم يؤدي إلى تفريد التعلم، بالتحول والانتقال من التعلم الجماعي إلى التعلم الفردي، وهو يعمل على زيادة التفاعل في بيئة التعلم، فيصبح دور المعلم موجهاً

لطلبته أثناء تطبيق ما تعلموه في البيت ومنظماً لهذه المعرفة، ومشجعاً لهم على المشاركة الفعالة في بناء معارفهم، فيستثمر الأستاذ الوقت في التفاعل الإيجابي مع طلبته بدلاً من التلقين والمحاضرة¹.

وهو من الاستراتيجيات التربوية التي تهدف إلى توظيف المستجدات التكنولوجية في العملية التعليمية، وإعادة تبديل الأدوار بين ما يحدث بالصف وما يحدث قبل دخوله، وذلك عن طريق إعداد موضوع الدرس للمادة وإرساله للمتعلمين، قبل عملية شرحه من قبل المعلم وتكون متاحة على مدار الوقت ومن ثم يقوم بأداء الأنشطة والواجبات في الصف مما يعزز فهمه للمادة².

وقد جاء الفصل المعكوس لمعالجة مجموعة من الإشكالات، منها³:

- ✚ كيفية إدخال التكنولوجيا إلى الصفوف التعليمية من أجل تعزيز التعلم.
- ✚ استغلال أمثل للوقت الثمين الذي يمضيه المتعلم داخل الفصل الدراسي بشكل فعال.
- ✚ تجاوز أسلوب المحاضرة الذي يلعب فيه المعلم دور المتلقي / المستمع، إلى دور الفاعل؛ فالاستعمال الأفضل للوقت في الصف يستدعي نشاطات تعلم إثرائية وخبرات لها معنى.
- ✚ إتاحة الفرصة للمتعلمين الذين يتغيبون من مواكبة الدروس في منازلهم.

2. مزايا التعليم المقلوب :

يمكن تحديد بعض من مزايا هذه الاستراتيجية التعليمية في النقاط الآتية:

- ✚ يضمن الاستغلال الجيد لوقت الدرس، مما يتيح وقتاً أكبر للأنشطة القائمة على التدريب والاستقصاء.
- ✚ يعمل على احترام الفروق الفردية للمتعلمين.
- ✚ العمل على توفير أنشطة تفاعلية وتعاونية في الفصل تركز على المهارات الابتكارية.
- ✚ استغلال الزمن المدرسي في التوجيه والتحفيز والمساعدة.
- ✚ يعزز البحث لدى المتعلمين، مما يعز التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرات.
- ✚ تمنح المتعلم وقتاً للتحضير والاستعداد قبل وثت الحصص الدراسية.
- ✚ يبين نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين في استيعاب الدروس ليركز عليها الأستاذ.
- ✚ إعطاء الفرصة للمتعلمين لاختيار الوقت والوتيرة التي سيتعلمون بها.
- ✚ تمكن المتعلمين من التعلم الذاتي باستخدام مصادر متنوعة كتب أو أي موارد رقمية أخرى.

1- قطاش منال وشحادة فواز، مرجع سابق، ص 17.

2- لينا بشار، أثر إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة أريحا، فلسطين، ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، كلية الدراسات العليا، تخصص مناهج وأساليب التدريس، 2017، ص 49.

3- جوناثان بيرجمان، آرون سامز، التعلم المقلوب، ترجمة عبد الله الكيلاني، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ط 1، 2015، ص 14-15.

✚ تعود التلميذ والمدرس على حد سواء على العمل الفردي، وتشغل التلاميذ أكثر من أي طريقة أخرى وتخفف العبء على المعلم¹...

3. تحديات وسلبيات التعليم المقلوب

على الرغم من الاهتمام بالتعلم المقلوب كنموذج تعليمي إلا ان هناك بعض التحديات والسلبيات التي تواجهه، من مثل:

✚ توفير الدروس المسجلة يتطلب جهدا كبيرا من المؤسسة أو الجهة التي ستسهر على عملية التصوير والمونتاج وغيرها من العمليات التي تتطلب فرق عمل.

✚ طريقة التعلم المقلوب يمنك أن تعني أن هناك عملا اضافيا على المعلمين خاصة².

✚ اعتماد الصف المقلوب على أدوات لا تتوفر لجل المتعلمين والمتعلمات.

✚ اعتمادها على المهارات التكنولوجية، التي لا يتقنها جميع الأساتذة؛ وعدم توفر الأجهزة والبرمجيات اللازمة الضرورية لتسجيل وإعداد الدرس لدى الأساتذة.

✚ تعتمد على توفر الرغبة الذاتية لدى الأستاذ لتوظيف هذه الاستراتيجية وتبع المتعلمين خارج الفصل.

✚ ومن أهم التحديات التي يمكن أن تطرح على هذا النموذج هو مدى التزام المتعلم وتحمله المسؤولية في متابعة الشق المرتبط بمتابعة الدروس من البيت، لكونه الشق الأساسي الذي تبنى عليه الأنشطة الصفية، وكيفية تأكد المدرس من متابعة جميع المتعلمين، والتحقق من فهمهم...

هي سلبيات وتحديات يمكن تجاوزها بالعمل الجاد والانخراط الفعال للمدرسين في هذه الطريقة.

4. التوظيف البيداغوجي لاستراتيجية الصف المقلوب :

على اعتبار أن نموذج الفصل المعكوس يركز على المتعلمين ويمكنهم من المشاركة الفعالة في "السيرورة التعليمية"، فهي طريقة/أسلوب يطبق البيداغوجية والتعلم الفعال، الذي يركز على مشاركة المتعلمين في تجميع وتنظيم وفهم المعارف.

المتعلم إذن في هذه الطريقة ليس مستقبلا سلبيا، وإنما يساهم مع زملائه باستعمال عملياته الذهنية (الفهم، الحفظ، التركيب، التحليل...) والموارد المعرفية، التي نعتمد فيها أساسا على الموارد الرقمية (فيديوهات

1- أحمد أوزي، مرجع سابق، ص 8.

2- جلال حيزية، اتجاهات طلبة علم الاجتماع نحو التعلم عن طريق الصف المقلوب دراسة ميدانية بقسم علم الاجتماع بجامعة المسيلة، الجزائر، رسالة ماجستير كلية العلوم الانسانية الاجتماعية جامعة محمد بوضياف بالمسيلة، 2020، ص 54.

خاصة بالدروس، مقررات الكترونية (...)¹؛ قصد التمكن من البناء الفعال للمعارف والمهارات والمواقف اللازمة للمتعلمين (Savoir, savoir-faire, savoir-être).

وتمر عملية التوظيف البيداغوجي لهذه الاستراتيجية من المحطات الثلاثة الكبرى التي يمر منها الفعل التدريسي على العموم، بداية من التخطيط مرورا بالتدبير وانتهاء بالتقويم، لكن قد يرافق تغيير الطريقة بعض الصعوبات والتوجسات، لكن لا بأس في محاولة تجريب خصوصا مع ما بينا من فوائد لهذه الطريقة.

1.4 التخطيط للقسم المعكوس

سنحاول تسطير النقاط الأساسية للتخطيط الجيد لتطبيق هذه الطريقة في القسم المعكوس، وهو تخطيط عكسي، يستجيب لخصائص مقارنة التدريس بالكفايات ويتناغم مع الأهداف، وتشجع المتعلمين على الإبداع والابتكار وحل المشكلات.

يرتكز هذا النمط من التخطيط في التدريس على ما يلي:

- ✚ تحديد الأهداف من الدرس أو الحصة.
 - ✚ تحديد النشاط الملائم، والذي سيفي بالغرض لتحقيق الهدف أو الأهداف المسطرة.
 - ✚ تحديد المؤشرات التقويمية الخاصة بكل نشاط لقياس مدى تحقق الهدف الأهداف المسطرة.
 - ✚ ثم يأتي تحديد المحتوى الذي سيتلقاه المتعلم في البيت، للتركيز في الفصل على المستويات العليا من تصنيف بلوم، وهي التحليل والتطبيق والتركيب.
- كل هذا يتم داخل نسق متكامل يستجيب لخصوصيات المنهاج المغربي حسب المادة والوحدة الدراسية، ويمكن أن نقدم نموذجا لتخطيط درس من الدروس المخطط لها بشكل عكسي في الجدول أسفله :

1- أحمد أوزي، التعليم والتعلم

الفعال.... مرجع سابق، ص 7.

جدول رقم (1): نموذج تخطيط درس معكوس (القرآن الكريم المستوى الثالث ابتدائي)

الأسبوع: 18

السورة: البروج

القرآن الكريم

21

الموضوع: سورة البروج من الآية 1 إلى 10.

المستوى: الثالث.

الحصة: الأولى والثانية.

المدة: 30 دقيقة.

الأهداف:

يكون المتعلم قادرا على:

* ترتيل الآيات والتعرف على معانيها وحفظها.

* فهمه لمعاني السورة وربطها بالواقع والتزامه بقيم السورة في حياته العملية.

* على التمسك بدين الإسلام واحترام آراء الآخرين.

الكفايات:

* التدبر في كلام الله تعالى والعمل بأوامره عزوجل.

المحتوى	مؤشر التقييم	الأنشطة	أهداف الدرس	
فيديو تعليمي للجزء من السورة رابط الفيديو على اليوتيوب ¹	حفظ السورة مع الترتيل مع تعرف المعاني والجواب عن أسئلة الأستاذة)	مشاهدة شريط فيديو يحفظ الجزء من السورة مع الترتيل ويشرح معاني السورة (في البيت).	ترتيل الآيات والتعرف على معانيها وحفظها	المعرفية
الأنشطة 2 و4: شرح المعاني وتحديد المعنى الاجمالي من كراسة المتعلم ص 45، 46	القيام بالعمل من خلال الجواب على الأنشطة وتبرير الاختيارات	العمل فرديا على أنشطة في الكراسة واستظهار الجزء مع الترتيل (داخل الفصل الدراسي)	فهم معاني السورة وربطها بالواقع والتزامه بقيم السورة في حياته العملية	المهارية
النشاط 3 من كراسة المتعلم ص 45	القيام بالعمل من خلال الجواب على الأنشطة وتبرير الاختيارات والتعاون في ذلك	العمل فرديا أو جماعيا على نشاط في الكراسة	التمسك بدين الإسلام واحترام آراء الآخرين	القيمية

هكذا يمكن أن نخطط لدرس بطريقة معكوسة لأي درس آخر على غرار النموذج أعلاه، مع الإشارة إلى أنه يمكن أن تكون هناك دروس لا تصلح معها هذه الاستراتيجية.

2.4 التدبير في القسم المعكوس

في هذه المرحلة نقوم بتدبير ما قمنا بالتخطيط له، وذلك من خلال التركيز على ما يلي:

- ✚ يكون الأستاذ قد طالب المتعلمين بمشاهدة الفيديو في بيوتهم.
- ✚ يستهل الأستاذ الحصة بمطالبة أحد المتعلمين بتلخيص محتوى الدرس الذي تم أخذه، وذلك من خلال إحدى الطرق الآتية: المناقشة، العصف الذهني، الكتابة، اختبار قصير حسب المادة والدرس.
- ✚ عرض النشاط المراد إنجازه من طرف المتعلمين، وتقديم الشروحات اللازمة لذلك.
- ✚ فسح المجال للمتعلمين لإنجازه، وتتبع سير النشاط عبر الملاحظة وتقديم المساعدة اللازمة.
- ✚ التفكير في النشاط المنجز من خلال تقديم الملاحظات، ملخصات، توضيحات مع ترك الدال من الحرية للمتعلمين في ذلك وعدم التدخل إلا إذا دعت الضرورة لذلك.

ويمكن تلخيص المراحل في الجدول الآتي:

1. يتلقى المتعلم الدرس عبر وسيلة من وسائل الاتصال المتاحة مسبقا من طرف المدرس إما عبر شريط فيديو أو ملف نصي أو ملف صوتي، شريطة أن يكون مديلاً بسؤال أو سؤالين للفهم والتأكد من المتابعة.
2. يتأكد المدرس في بداية الحصة الدراسية من تجاوز الفجوات المعرفية التي قد تحصل للمتعلمين أثناء متابعتهم للدرس في البيت، من خلال مجموعة من الأسئلة المحضرة مسبقا بعناية.
3. يتم عرض حصيلة النشاط من طرف كل مجموعة أو فرد على حدى، يصحح المدرس المعارف الضرورية.
4. تختتم الحصة بتدوين أهم الخلاصات والنتائج التي توصلت إليها جماعة الفصل.

يجب التنبيه في الأخير على أن تطبيق هذه الطريقة يمكن أن تتمخض عنه ثلاث فئات، فليس كل المتعلمين سيشاهدون المحتوى في المنزل وسيفهمونه، فمنهم من سيشاهده ولم يفهمه وفئة ثالثة لم يشاهده أصلا؛ مما يجب معه إعداد خطة تتلاءم مع كل من تلك الفئات.

1- محمد زمرواني و السعيد الزاهري، نحو تطبيق طريقة الفصل المعكوس في تدريس مادة التربية الإسلامية، الرباط، مسالك التربية و التكوين، المجلد 4، العدد 1، 2021، ص: 24-25.

3.4 التقويم في القسم المعكوس

كما في كل العمليات التعليمية- التعلمية يعد التقويم محطة أساسية، لكن تم تكريسها بشكل نمطي ينتج ازدواجية النجاح والرسوب، ويمكن أن يكون التقويم الإلكتروني عاملاً حاسماً في تجاوز هذه الازدواجية. ومن المقترحات العملية لبعض الأساليب التي يمكن أن ننهجها للتقويم في الفصل المعكوس الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذلك من خلال الاختبارات الإلكترونية القصيرة على الإنترنت، تقييم الأداء الذاتي للمتعلمين، انشاء حقائب الكترونية (Portfolio)، المقابلات وتدوين اليوميات، الاستبانات وغيرها.

5. الموارد الرقمية الممكن توظيفها في استراتيجية القسم المعكوس

أهم الموارد الرقمية التي يمكن أن نوظفها في استراتيجية الفصل المقلوب، هي النص، الفيديو، الصورة والانترنت.

1.5 النص

نص يمكن أن يكون على شكل ملف رقمي (برنامج الورد) أو على صفحة ويب، إما بشكل عادي دون أسئلة أو بشكل يسمح بتفاعل المتعلمين بإظهار أسئلة ليجيب عليها المتعلمين.

2.5 الفيديو

شريط مسجل للدرس يستحسن أن يتم في مكان هادئ لتجنب التشويش والاضاءة جيدة، يمكن أن يكون تسجيل مباشر باستخدام الكاميرا أو تسجيل لشاشة الحاسوب، ويمكن التعديل عليه باستخدام أحد البرامج الخاصة بذلك، ليبعث للمتعلمين في أفضل صورة؛ كما يمكن أن يكون تفاعلياً يسم للمتعلمين بالتعامل معه من خلال الأجوبة على أسئلة تُدمج فيه.

3.5 الصورة

تساهم الصور في العديد من الأحيان إلى توضيح ما تعجز النصوص على توضيحه، وستكون أفضل إن استطعنا إضافة مؤثرات عليها وتضمينها مهام قصيرة ليتفاعل معها المتعلمين.

4.5 مواقع الإنترنت المختلفة

يمكن أن نختار موقع أو صفحة أو مورد رقمي من الانترنت لنجعله هو المحتوى الذي سيطلع عليه المتعلم بالبيت، لكن ينبغي التنبيه على أنه يجب الحذر في استعمال الانترنت كمصدر، وذلك بتحري الدقة في اختيار المواقع والموارد ذات المصدقية مع الانتباه لحقوق الملكية.

رابعاً: منهجية البحث :

يعتبر القيام بتبادل التجارب ونشر ومشاركة المتميز منها هو السبيل الأفضل والأنجع لتطوير وتجويد الفعل التربوي وتحسين الممارسات التربوية، في إطار نظرة تبصيرية للفعل التدريسي.

ولذلك نسعى في هذه الورقة إلى تسليط الضوء على طريقة الفصل المعكوس وما يرتبط بها من أسس نظرية ومحددات منهجية في بناء الأنشطة الصفية وتصميم المحتوى وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ذلك، حتى يتمكن من تشكيل صورة متكاملة ونظرة عامة حولها تمكننا من تبنيها بشكل منهجي داخل فصولنا الدراسية لما لها من أدوا جمة في التغلب على العديد من التحديات المتعلقة منها بالأستاذ أو المتعلم، هكذا سنعتمد بشكل كبير على المنهج الوصفي التحليلي في معالجة هذا الموضوع، الذي يمكن أن يساعد في إكساب المتعلمين للمهارات الحياتية ومهارات التفكير بما يؤهلهم للعيش في القرن الحادي والعشرين.

خامساً: النتائج :

1. مجتمع البحث

المؤسسات المعنية بالبحث

جدول رقم (2): المؤسسات التعليمية الابتدائية التي طالها البحث

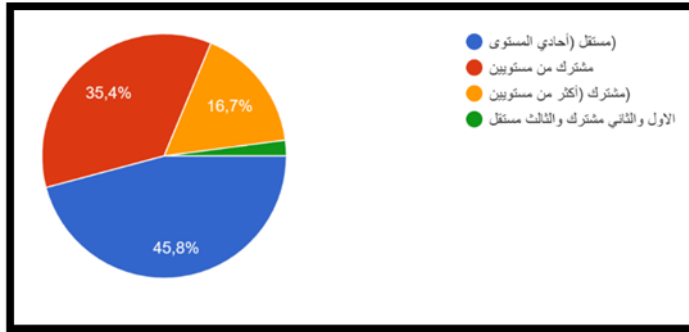
هي المؤسسات التعليمية الابتدائية التابعة لمقاطعة التفتيش رقم 1 بالمديرية الاقليمية بالحوز، وعددها خمسة عشر مؤسسة، وبها ثلاث مؤسسات في المجال الحضري والباقي بالمجال القروي.

المستويات التي طالها البحث

شمل البحث مختلف المستويات الدراسية، وهي: المستقل: 1-2-3-4-5-6، المشترك ثنائي المستوى: 1+2-3+4-5+6 والمشارك ثلاثي المستوى: 1+2+3-4+5+6 وذلك كما يبين المبيان أسفله:

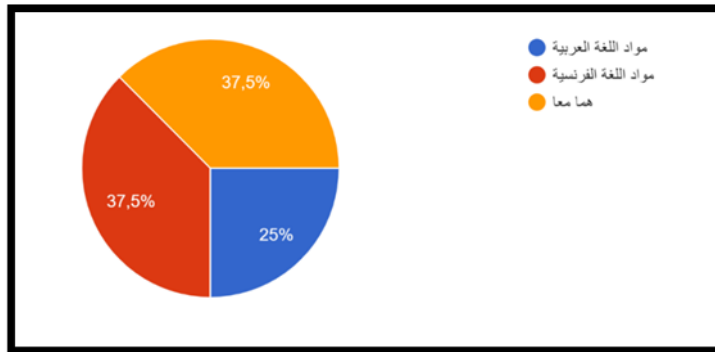
وكانت نسب كل منها على الشكل التالي:

شكل رقم (1): نوع القسم المدرس



وقد اختلفت المادة المدرسة من طرف الأساتذة الباحثين، وذلك كما يبين المبيان الآتي:

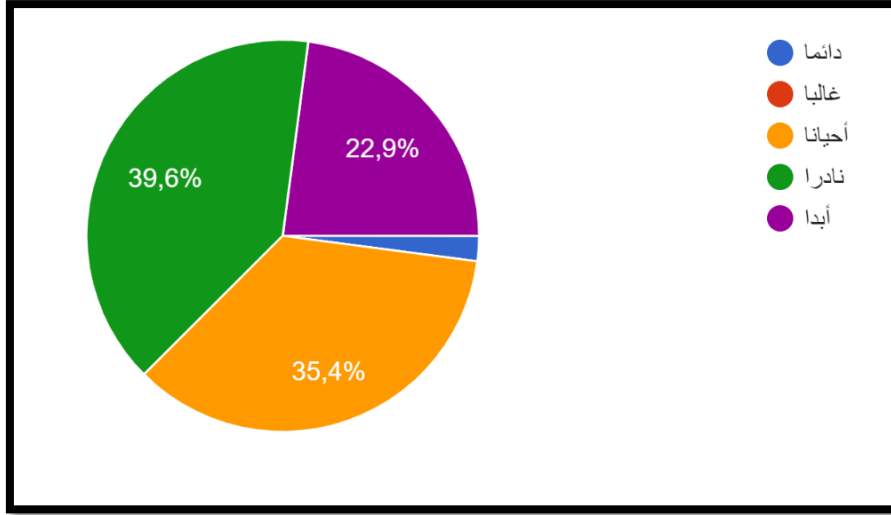
شكل رقم (2): المادة المدرسة



إذ يظهر توازنا تقريبا بين عدد الأساتذة المدرسين لمواد اللغة العربية والفرنسية والمدرسين للمادتين معا، السم المزدوج. ويغلب الطابع القروي على هذه المقاطعة، إذ بلغت نسبته 89.6% من مجتمع البحث، مقابل 10.4% فقط بالمجال الحضري. أما بالنسبة لجنس الباحثين فقد بلغت نسبة الأساتذة الذكور: 60.4% والإناث 39.6، أما سنهم فكان الفئة العمرية هي بين 25 و 54 سنة، إذ شمل الفئات العمرية المختلف حسب ما بينته نتائج الدراسة.

2. اتجاه الأساتذة نحو استعمال القسم المعكوس بتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والمعلومات

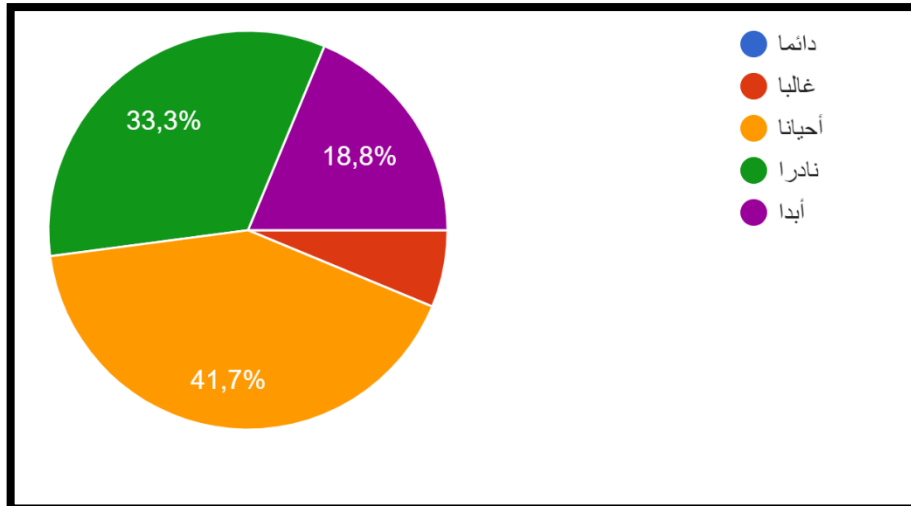
شكل رقم (3): وثيرة استعمال استراتيجية القسم المعكوس



26

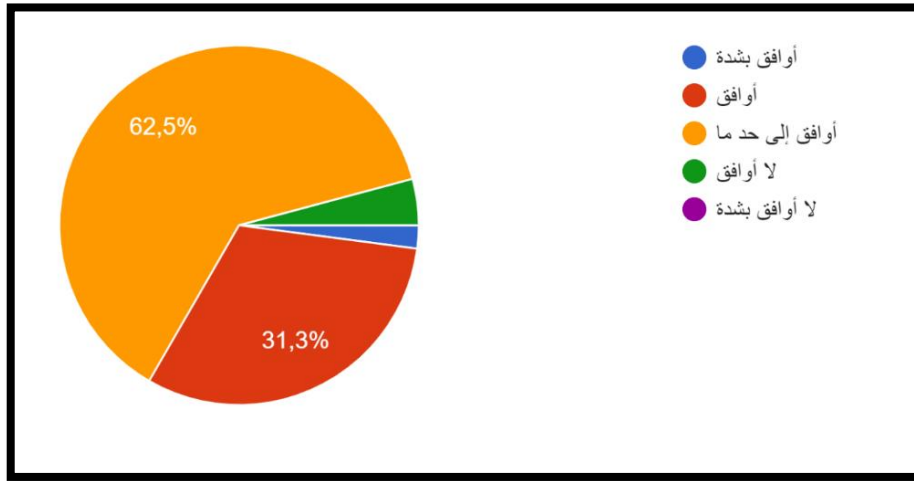
كما يظهر من المبيان فإن أغلب الأساتذة لا يستعملون هذه الاستراتيجية إلا نادرا، وقد بلغت النسبة 39.6%، وتستخدمها نسبة 3.4% من الأساتذة أحيانا، وتبقى نسبة مهمة منهم لا تستخدمها أبدا إذ بلغت النسبة 22.9%. المتوسط الحسابي لهذا السؤال بلغ 2.06 أي أصغر من المتوسط الفرضي وهو 3، وعليه فأغلب الأساتذة لا يستعملون هذه الاستراتيجية إلا نادرا.

شكل رقم (4): الاعتماد على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (وسائل التواصل الرقمية، الموارد الرقمية المختلفة) في تطبيق طريقة القسم المعكوس



تستعمل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بنسبة مهمة في تطبيق هذه الاستراتيجية إذ بلغت نسبة المستخدمين لها من الاساتذة أحيانا 41.7%، هو ما يمكن أن يحيل على كونهم لا يعلمون ما لها من دور كبير في تطبيق هذه الاستراتيجية، أو ضعف في البنية التحتية والتجهيزات في هذا المجال، المتوسط الحسابي لهذا السؤال بلغ 2.35 أي أصغر من المتوسط الفرضي وهو 3، وعليه لا تستعمل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلا نادرا كذلك لتطبيق هذه الطريقة.

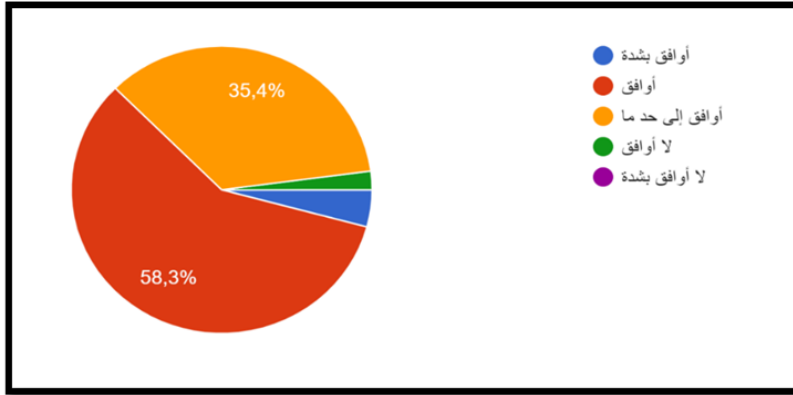
شكل رقم (5): دور الصف المقلوب في تحسين العملية التعليمية- التعلمية



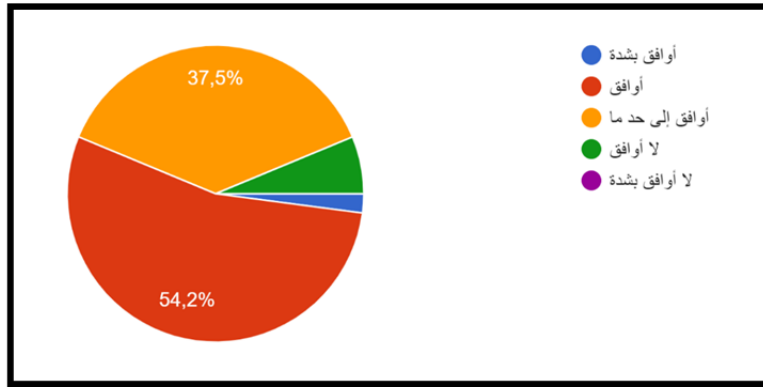
يظهر المبيان أن نسبة 62.5%، موافقة إلى حد ما على كون الصف المقلوب يعمل على تحسين العملية التعليمية- التعلمية، و31.3% موافقة منهم على ذلك، وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا السؤال 3.31 أي أكبر من المتوسط الفرضي وهو 3، وعليه فأغلب الأساتذة موافقون على كون الطريقة تعمل على تحسين العملية التعليمية التعلمية.

وقد وافق عدد كبير من المستجوبين على كونها طريقة تتمركز على المتعلم، بلغت نسبتهم 58.3% (المبيان رقم 10).

شكل رقم (6): مساهمة القسم المعكوس في التمرکز على المتعلم

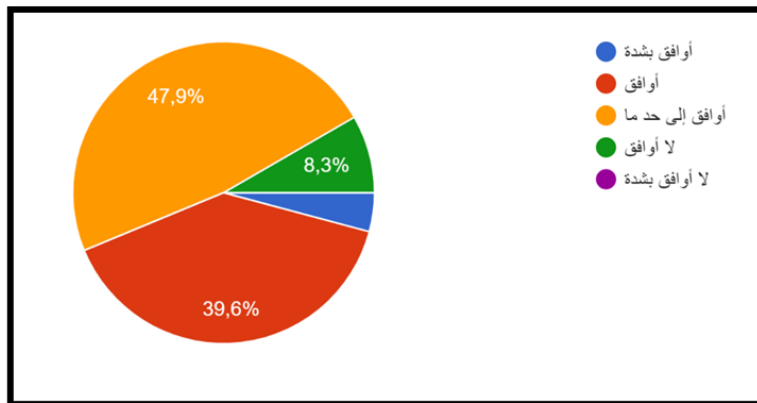


شكل رقم (7): تساعد على التغلب على الفروق الفردية لدى المتعلمين



من استجابات الأساتذة يتضح كون الطريقة تساهم بشكل كبي في التغلب على الفروق الفردية لدى المتعلم، فقد أجابت نسبة 54.2%، على كونها موافقة على هذا المتغير، ووافقت لحد ما نسبة 37.5% عليه مما يعني الجدوى الكبرى لهذه الاستراتيجية للتغلب لتجاوز الفروقات الفردية لدى المتعلمين.

شكل رقم (8): مساهمة الطريقة في الاستيعاب أكثر من الطريقة التقليدية

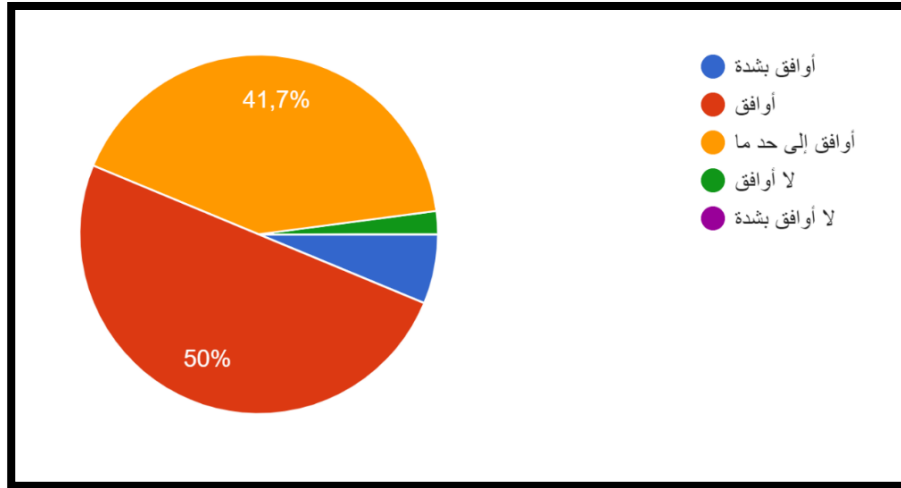


هو ما تبينه النسبة المرتفعة للموافقين والموافقين لحد ما على ذلك، وهي 39.6% و 47.9% على التوالي. وتساهم كذلك في تنمية معارف ومهارات وقرات المتعلمين فقد وافق نصف المبحوثين على ذلك.

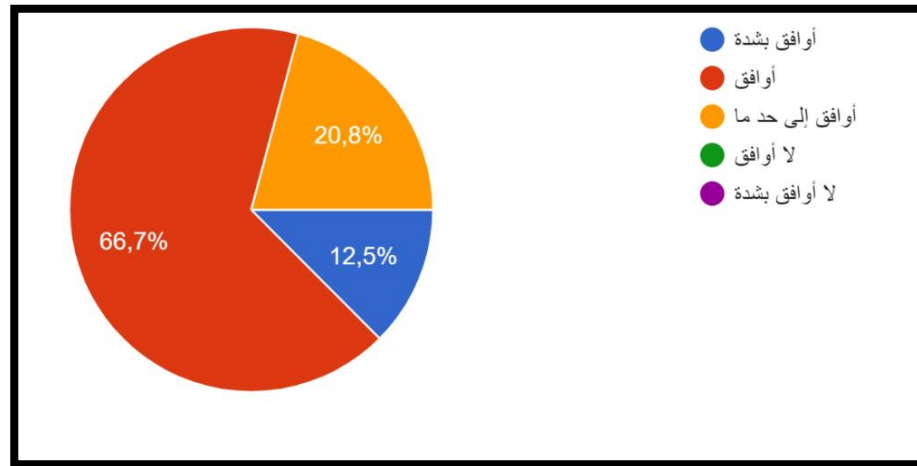
شكل رقم (9): الصف المقلوب يزيد الدافعية نحو التعلم وبناء المعارف والمهارات والمواقف بشكل

أفضل

29

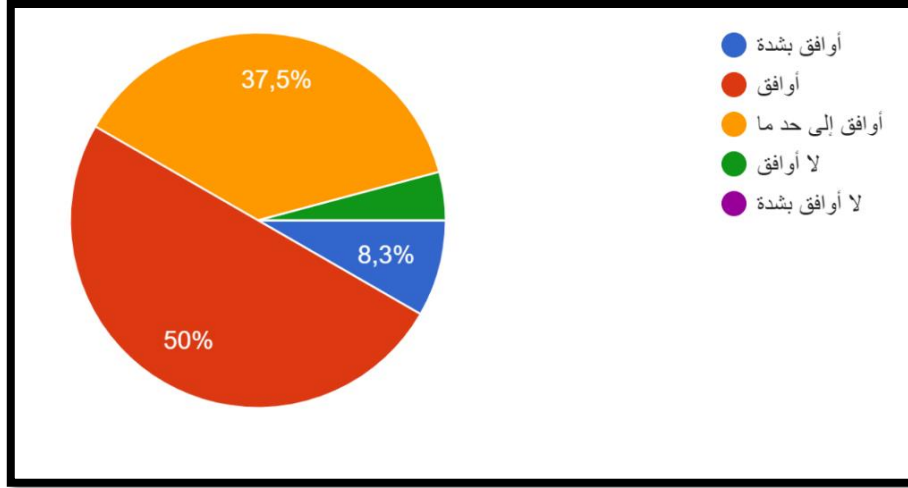


شكل رقم (10): الصف المقلوب يساهم في تنمية مهارة البحث العلمي لدى المتعلمين



بلغت نسبة الذي تجاوبوا مع هذا السؤال بالموافقة نسبة 66.7%، وهي نسبة مهمة تدل على دور الفصل المقلوب في تنمية مهارة البحث لدى المتعلمين، وهو الأمر الذي تبينه كذلك نسبة المجيبين بالموافقة بشدة التي بلغت 12.5%، والموافقين لحد ما بنسبة 20.8%.

شكل رقم (11): القسم المقلوب يساهم في التفاعل البناء مع الحصة وبالتالي التحصيل بشكل أفضل



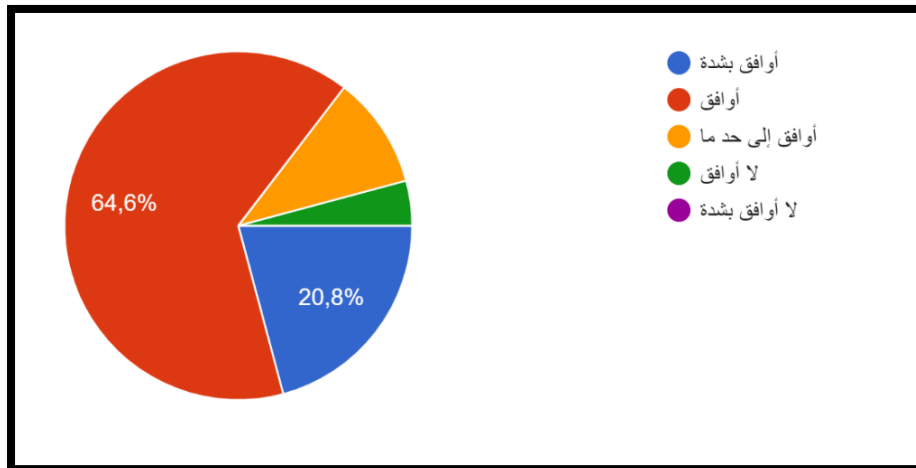
30

نسب الموافقة والتي بلغت 50% والموافقة لحد ما 37.5%، تدل على أن هذه الاستراتيجية تلعب دورا هاما في تفاعل المتعلمين بشكل أفضل مع هذه الحصة الدراسية المبنية على هذه الطريقة.

3. صعوبات وعراقيل تطبيق القسم المعكوس

شكل رقم (12): القسم المقلوب يعتمد على أدوات ووسائل وبرمجيات لا تتوفر لجميع الأساتذة

والمتعلمين

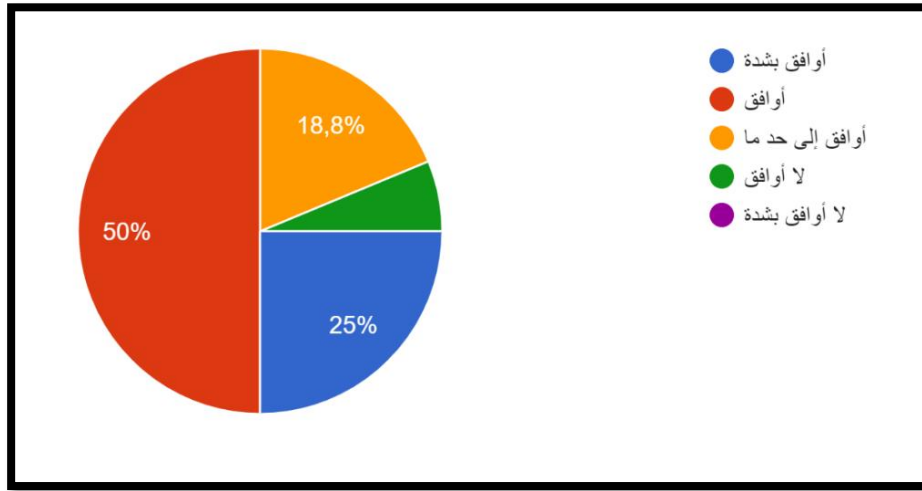


نسبة مهمة من الأساتذة صرحت بكنها موافقة على كون أدوات ووسائل وبرمجيات يتطلبها القسم المعكوس غير متوفرة لجميع الأساتذة وبالشكل المطلوب، وقد بلغت 64.6%، كما بلغت نسبة الموافقين بشدة 20.8%، وهي نسب تبين ندرة تلك الحاجيات.

شكل رقم (13): يتطلب الصف المقلوب التمكن من التقنيات التكنولوجية الحديثة وهو عامل حاسم

في نجاحه

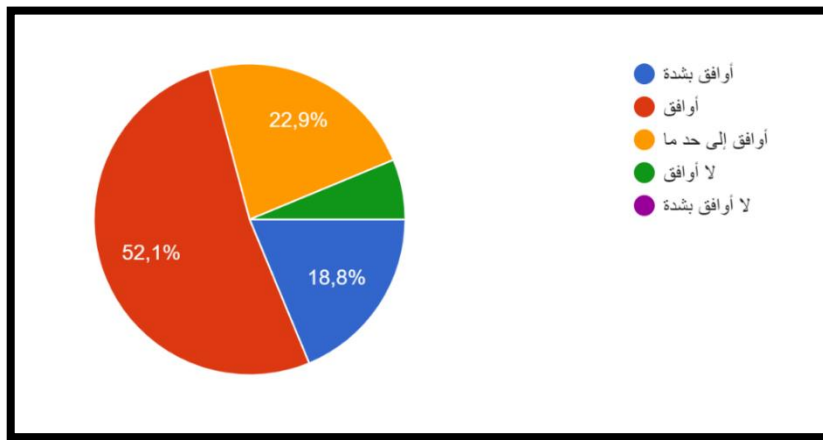
31



وافق نصف الأساتذة على هذا المتغير، و25% منهم وافقوا بشدة، مما ينم على ضرورة التوفر على الكفاية التكنولوجية لتوظيف هذه الاستراتيجية.

شكل رقم (14): يتطلب الصف المقلوب رغبة ذاتية قوية للمدرسين في تتبع المتعلمين خارج الفصل

الدراسي

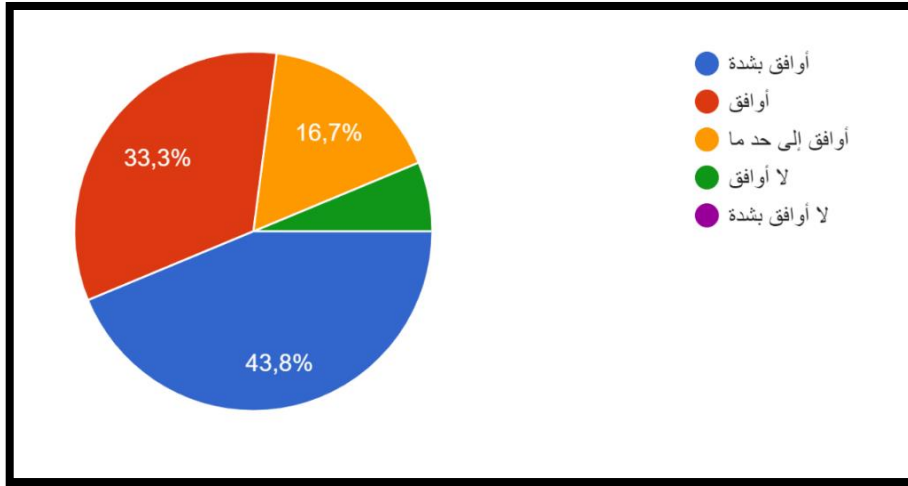


هذا ما بينه البحث على اعتبار أن نسبة 52.1% أجابت بالموافقة ونسبة 22.9% وافقت لحد ما ونسبة 18.8% وافقت بشدة، فدون الرغبة والمثابرة والصبر على العمل بهذه الاستراتيجية لن تنجح لما تتطلبه من تتبع أكثر.

شكل رقم (15): عدم تملك جل المتعلمين للإنترنت والحواسيب/ الهواتف الذكية يحول دون تطبيق

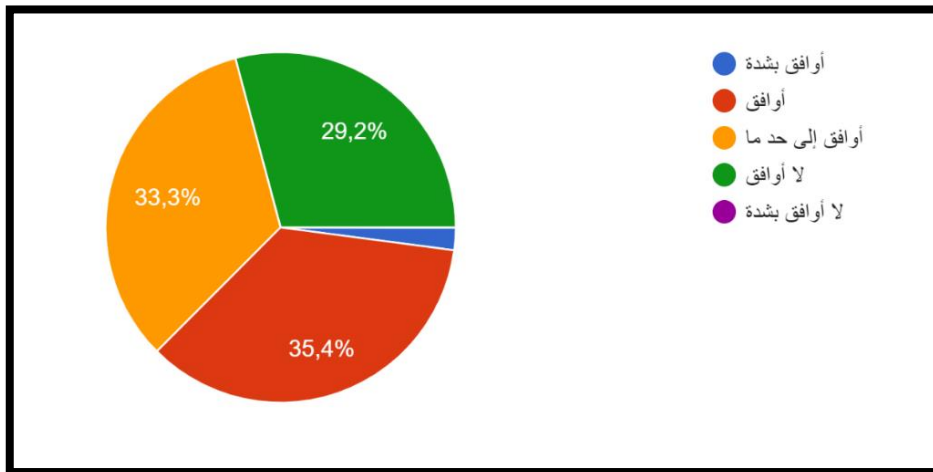
الفصل المعكوس

32



نسبة 43.8% من الأساتذة اللذين وافقوا بشدة على هذا السؤال ينم عن أهمية الأترنت والوسائل التكنولوجية، التي تتيح للمتعلمين الفرصة للتعلم بالبيت.

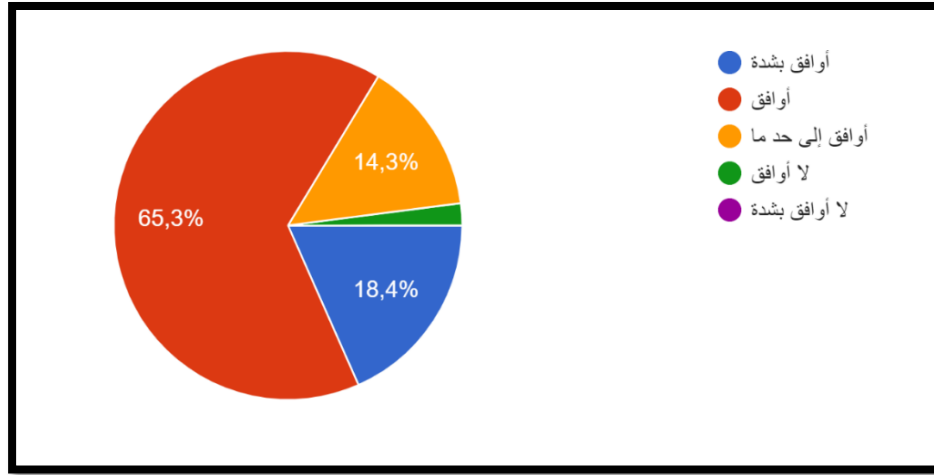
شكل رقم (16): عدم رغبة بعض الأساتذة في التخلي عن الطرق التقليدية



موافقة الأساتذة المبحوثين على هذا المعطى بنسبة 35.4%، ونسبة 33.3% للموافقة لحد ما، يدل على ما يسمى بمقاومة التغيير وعدم الاستعداد للتخلي عن منطقة الأمان التي ألفوها داخل الفصول الدراسية وبالعامل بالطرق التقليدية.

شكل رقم (17): عدم انخراط المتعلمين في تتبع الدروس خارج الفصل الدراسي كجزء أساسي في تطبيق

القسم المعكوس



يبقى العامل الحاسم أيضا في نجاح القسم المعكوس في انخراط المتعلمين بشكل جاد في هذه الطريقة التي تعتمد على العمل في البيوت بشكل كبير، فقد وافق 65.3% من الأساتذة على أهمية هذا العنصر في إنجاح الاستراتيجية.

سادساً: المناقشة و/أو الاستنتاجات :

يتضح من خلال تحليل الأسئلة النتائج المرتبطة بهذا البحث إذ توصلنا للنتائج الآتية:

✚ أغلب الأساتذة لا يستعملون هذه الاستراتيجية إلا نادرا.

✚ لا تستعمل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلا نادرا كذلك لتطبيق هذه الطريقة.

✚ أغلب الأساتذة موافقون على كون الاستراتيجية تعمل على تحسين العملية التعليمية التعلمية، إذ تساهم في: التمرکز على المتعلم، التغلب على الفروق الفردية بينهم، تساهم في الاستيعاب بشكل أفضل من الطرق التقليدية، يزيد دافعيتهم نحو التعلم ويساهم في تنمية مهارة البحث العلمي لدى المتعلمين ثم التفاعل البناء مع الدرس.

وقد بين البحث وجود عدة عراقيل تحول دون تحقيق تطبيق أفضل لهذه الطريقة، وهي كالاتي:

✚ عدم توفر الوسائل والموارد الرقمية اللازمة.

- ✚ عدم التمكن من التقنيات التكنولوجية الحديثة من طرف الأساتذة باعتباره عامل حاسم في نجاحه.
- ✚ ضعف الرغبة الذاتية للأساتذة في تغيير الطرق التقليدية وتتبع المتعلمين خارج الفصول الدراسية.
- ✚ عدم امتلاك جل المتعلمين للانترنت والحواسيب/الهواتف الذكية.
- ✚ عدم انخراط المتعلمين في تتبع الدروس في منازلهم.

هي نتائج تتوافق مع أغلب الدراسات المشار إليها. إذ أن دراسة (الكحيلي، 2014)، بينت كذلك تحقيق الدافعية نحو التعلم لهذه الاستراتيجية. كما أشارت دراسة (بيومي، 2016) كون الاستراتيجية تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين وبقاء أثر التعلم لديهم بهذه الطريقة.

وقد أظهرت دراسة (Ingram، 2014) الايجابية الكبيرة لهذه الاستراتيجية على عكس التعلم التقليدي. وهي من الطرق التي تثير الدافعية نحو التعلم ولديها العديد من المزايا كما أشارت دراسة (فواز، 2019).

لكن دراسة (الشهري، 2018) على مادة الرياضيات، أظهرت عكس ما وصلنا له من خلال هذه الدراسة، إذ بينت على أن توجه الأساتذة نحو استخدام استراتيجية الفصل المقلوب إيجابي في مادة الرياضيات، وأما الدراسة الحالية أبانت على كون الأساتذة المبحوثين لا يستخدمونها إلا نادرا.

من خلال النتائج المذكورة يظهر على كون هذه الاستراتيجية لها مزايا كثيرة سواء على المتعلم أو الأستاذ أو العملية التعليمية التعلمية ككل، مما يجب أن يكون حافزا للأساتذة على توظيفها، فهي من الاستراتيجيات الحديثة المتمركزة على المتعلم والتي تسمح بالتوظيف الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية داخل وخارج الفصول الدراسية.

سابعاً: التوصيات :

1. تحفيز الأساتذة على ضرورة توظيف بالتعلم عن طريق القسم المقلوب لما له من أثر ايجابي.
2. توفير الأجهزة والمعدات والانترنت لجميع المتعلمين والأساتذة الضرورية لتسهيل ممارسة التدريس من خلال هذه الطريقة التي تتطلب ذلك بشدة.
3. القيام بدورات تكوينية في هذا المفهوم ومزاياه وطرق العمل به، فهذه الاستراتيجية لم تحظى بالمكانة اللازمة.
4. تعزيز دور تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التدريس لما لها من إيجابيات على التحصيل الدراسي وكونها عاملا مهما في تطبيق هذه الاستراتيجية.

5. العمل على مأسسة بيئة تقنية تضم المتخصصين في البرمجيات ونتاج الموارد الرقمية وتحويل المحتوى التعليمي الى محتوى الكتروني يسمح بتوظيف هذه الاستراتيجية، وذلك من طرف الوزارة الوصية على القطاع ومختلف المهتمين بالشأن التعليمي.

قائمة المراجع :

1. D., Wiley, B., Miller, C&.,Wyberg, T. Ingram. (2014). A Study of the Flipped Math Classroom in The Elementary Grades. (PhD), Center of applied research and educational improvement . College of Education and Human Devedlopment, University of minnesota.
2. ابتسام الكحيلي. (2014). فاعلية الفصول المقلوبة في التحصيل الدراسي للمواد النظرية و التطبيقية وفي تحقيق التفاعلية بين المعلمة و الطالبة في الصف الثامن و التاسع من المرحلة المتوسطة. المدينة المنورة: دار الزمان.
3. أحمد أوزي. (2015). التعليم والتعلم الفعال، نحو بيداغوجيا منفتحة على الاكتشافات العلمية الحديثة حول الدماغ. الرباط: مطبعة النجاح الجديدة.
4. أحمد أوزي. (يناير 2018). بيداغوجيا الفصل المقلوب أو المعكوس. الرباط: مجلة علوم التربية العدد 70.
5. أحمد أوزي. (يناير 2018). بيداغوجية الفصل المقلوب أو المعكوس. الرباط: مجلة علوم التربية العدد 70.
6. جلال حيزية. (2020). اتجاهات طلبة علم الاجتماع نحو التعلم عن طريق الصف المقلوب دراسة ميدانية بقسم علم الاجتماع بجامعة المسيلة. الجزائر: رسالة ماجستير كلية العلوم الانسانية الاجتماعية جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.
7. جوناثان بيرجمان، آرون سامز. (2015). التعلم المقلوب. ترجمة عبد الله الكيلاني، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ط 1.
8. ريم عبدالمحسن العبيكان و منى سليمان الحناكي. (2016). اثر التدريس باستخدام استراتيجيات الفصول المقلوبة على الدافعية نحو التعلم في المرحلة المتوسطة. المجلة التربوية المتخصصة العدد الثامن.
9. سامي بن مصباح الشهري. (2018). إتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية نحو استخدام الفصل المقلوب في تعليم الرياضيات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية العدد 5.
10. علاء الدين سعد متولي. (2015). توظيف إستراتيجية الفصل المقلوب في عمليتي التعليم والتعلم. القاهرة: المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر: تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين، جامعة عين شمس.

11. عواطف عبد العزيز لبنى. (2017). نموذج تطبيقي لتدريس مقررات التربية الأسرية باستخدام استراتيجية الفصل المقلوب لتنمية المهارات التطبيقية العملية. مصر : المجلة المصرية للدراسات المتخصصة العدد السابع عشر .
12. قطاش منال وشحادة فواز. (2019). أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في التحصيل والاحتفاظ المعرفي في تدريس مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي. الأردن، عمان: رسالة ماجستير، كلية علوم التربية، جامعة الشرق الأوسط.
13. لينا بشارت. (2017). أثر إستراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة أريحا. فلسطين: ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس، كلية الدراسات العليا، تخصص مناهج وأساليب التدريس.
14. محمد زمrani و السعيد الزاهري. (2021). نحو تطبيق طريقة الفصل المعكوس في تدريس مادة التربية الإسلامية. الرباط: مسالك التربية و التكوين، المجلد 4، العدد 1.
15. منال قطاش. (2019). أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في التحصيل والاحتفاظ المعرفي في تدريس مهارات الرياضيات لطلبة الصف الثاني الأساسي. رسالة ماجستير، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.
16. ياسر عبد الرحيم بيومي. (2016). أثر استراتيجية الفصل المقلوب على تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . مجلة كلية علوم التربية جامعة طنطا المجلد 4 العدد 64.

الاتجاهات النفسية والسلوكية للمعلم وأثرها في تربية الأطفال في ظل التغيرات المناخية
Psychological and behavioral trends of the teacher and their impact on raising children in
light of climate changes

بروفيسور/ أبكر عبد البنات آدم/ الأمين العام المساعد لاتحاد الجامعات الأفروآسيوية، السودان
Prof/ Abaker Abdelbanant Adam Ibrahim/Assistant Secretary General of the Association
of Afro-Asian Universities , Sudan

Abstract:

The study dealt with the psychological attitudes of the teacher and their impact on raising children in light of climate changes, given that psychological attitudes have a growing role in the psyche of every person, but rather it represents one of the fields on which all psychological and social phenomena that help build the relationship between the teacher and children in their early stages of development are based. , Which is subject in its basis to the determinants of behavior and values that characterize each individual through his own motives, and this is what is called the behavioral orientation. The behavioral values of the teacher may clearly and effectively affect children in their school stages, so the dynamic value of the teacher is what prompts children to acquire behavioral skills that express the positions of choice and preference, and thus prompts the child to act more effectively in his daily life. The researcher used the descriptive, analytical and inductive method to reveal the characteristics and functions of psychological trends that affect the formation of the teacher's personality in light of climate changes.

Keywords: Attitudes - Self - Teacher - Behavior - Values - Motives.

ملخص :

تناولت الدراسة الاتجاهات النفسية للمعلم وأثرها في تربية الأطفال في ظل التغيرات المناخية، على اعتبار أن للاتجاهات النفسية دور متعاظم في نفسية كل إنسان، بل يمثل ميدان من الميادين الذي يستند إليه جميع الظواهر النفسية الاجتماعية التي تساعد في بناء العلاقة بين المعلم والأطفال في مراحل نموهم المبكر، والتي تخضع في أساسها لمحددات السلوك والقيم الذي يمتاز بها كل فرد من خلال دوافعه الذاتية وهذا ما يسمى بالاتجاه السلوكي. فالقيم السلوكية للمعلم قد تؤثر بشكل واضح وفَعَال على الأطفال مراحلهم الدراسية، لذا فإن القيمة الديناميكية للمعلم هي التي تدفع الأطفال إلى اكتساب مهارات سلوكية يعبر عن مواقف الاختيار والمفاضلة، وبالتالي يدفع الطفل إلى أن يتصرف بصورة أكثر فاعلية في حياته اليومية. استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي والاستقرائي للكشف عن خصائص ووظائف الاتجاهات النفسية التي تؤثر في تكوين شخصية المعلم في ظل التغيرات المناخية.

الكلمات المفتاحية: الاتجاهات- النفس- المعلم- السلوك- القيم- الدوافع.

مقدمة :

تعتبر الاتجاهات النفسية عند المعلم شكل من أشكال الاضطرابات السلوكية التي تتفاعل مع العوامل الاجتماعية المحفوفة بكثير من الأنماط سواء على الجانب الاجتماعي المتعلق بالعوامل البيئية المختلفة التي كثيراً ما يؤثر على خصائص المعلم في البيئة المجتمعية المعينة، وبالرغم من أن الأطفال في بداية نموهم الفكري والعقلي لا يستطيعون التمييز بين ما هو إيجابي أو سلبي فيميلون نحو ممارسة حياتهم بنوع من العدوانية فيصاب الكثير منهم بالاكتئاب، وعدم التوافق بين الحاجيات والضروريات والتحسينيات ويسلكون سلوكاً مغايراً للبيئة والمجتمع، وعلى ضوءها تتوالى الاتجاهات النفسية السالبة التي تفضي إلى إنتاج أزمة بين الطفل ونفسه، هنا يظهر دور المعلم في توجيهه رغبة الطفل نحو السلوك القويم.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من أن الاتجاهات النفسية للمعلم يمثل ديناميكية علم النفس التربوي الذي يشكل سلوك الطفل في حياته الأولى اعتماداً على توجيه المعلم الذي يمثل رأس الرمح في بناء القائدة المتينة للمجتمع، كما تعد أحد أهم الموضوعات التي تهتم أولياء الأمور، والعاملين في مجال التربية والتعليم الذين يسعون نحو تحقيق الأمن

الأسري بصورة إيجابية من خلال التربية الرشيدة والمعرفة الإدراكية العميقة، إلا أن هنالك تحديات جمة يعوق تحقيق تلك الأهداف، للتغيرات البيئية والمجتمعية التي تصاحب العملية التعليمية.

أهمية الدراسة :

* تنبع أهمية الدراسة في كيفية حماية اتجاهات المعلم حتى يستطيع أداء مهامه بصورة تحفظ للمجتمع أمنه الفكري والثقافي، وتوجيه الأطفال نحو التربية الرشيدة.

* الاستجابة لأمر الشرع في توجيه وحماية المجتمع من الفساد التربوي والتعليمي.

* الإعداد الجيد للمعلم بحيث يستطيع مجابهة نوازع الكبت والانفعال في ظل المتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية... وغيرها.

* تفعيل دور المعلم في تنمية الوعي الإدراكي للطفل في ظل التغيرات المناخية.

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

* الكشف عن دور المعلم في إصلاح حال المجتمع على ضوء العوامل البيئية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

* التأكيد بأن للاتجاهات النفسية دور هام في تحديد سلوك المعلم؛ والتي بدورها تعكس حتمية معرفة الفروق الفردية بين الأطفال.

* إبراز مدى تأثير الاتجاهات النفسية في سلوك المعلم.

* الابتعاد عن أنماط الصراع النفسي لتحقيق أكبر قدر من التوافق بين مطالب النفس والمجتمع.

منهجية الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي والتحليلي والاستقرائي للكشف عن الاتجاهات السلوكية للمعلم، وأثر تلك الاتجاهات النفسية في تربية وتوجيه الأطفال في فترة نموهم المبكر.

مفهوم الاتجاهات النفسية Concept of Psychological Attitudes: الاتجاهات النفسية هي حالة من الاستعدادات العقلية والنفسية والعصبية التي تتكون لدى الفرد من خلال الخبرة والتجربة التي يمر بها الفرد، وتؤثر هذه الحالة تأثيراً ملحوظاً على استجابات الفرد لسلوكه إزاء جميع المواقف التي تتعلق بنفسية الإنسان¹، كما عرفه آخرون بأنه: " مفهوم يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو موضوع ذي صفة اجتماعية

¹- All Poort,W,(1954) The individual and his Religion.New York.p55.

من حيث تأييده للموضوع أو معارضته"¹، وهنالك من عرفه بأنه: "استعداد عقلي متعلم للسلوك بطريقة ثابتة إزاء موضوع معين، أو مجموعة من الموضوعات"²، وعرفه ثرستون بقوله: "أنه درجة الشعور الإيجابي أو السلبي المرتبط ببعض الموضوعات السيكلوجية"³، ويقصد بالموضوعات السيكلوجية أي رمز أو نداء أو قضية أو شخص أو مؤسسة أو مثال أو فكرة... أو غير ذلك، مما يختلف حوله الناس، فالاتجاه لا يكون إزاء الحقائق الثابتة المقررة، ويمكن أن تكون مثار للجدل، فالحقائق ثابتة لا يختلف حولها الناس، ولا يمكن أن تكون موضوعاً للاتجاه مثلاً نقول: "الأرض كروية الشكل، أو أن الشمس تشرق من الشرق"، أما (نيوكومب) فيرى أن الاتجاه حالة من الاستعداد النفسي تثير دوافع الفرد نحو شيء ما، أو عبارة عن استعداد العقل للإدراك والتفكير والشعور بالاستجابة سواء كانت هذه الاستجابة سلوكاً عملياً أو مجرد حالة شعورية⁴، وعلى ذات النسق هو عبارة عن تنظيم لمشاعر الشخص في معارفه وسلوكه أو استعداداته للقيام بأعمال معينة من خلال درجة القبول أو الرفض، ومعنى ذلك أن الاتجاه حالة استعداد للنشاط الجسدي والعقلي، ويتضح من خلال هذا التعريف بعض خواص الاتجاه، أنه مكتسب من خلال الخبرة وليس فطرياً أو وراثياً، بل وأنه ليس سلوك، وإنما هو عامل مؤثر في سلوك الفرد.

عليه فالاتجاهات هي حصيلة تأثر الفرد بالمثيرات العديدة التي تصدر عن اتصاله بالبيئة وأنماط الثقافة، والتراث الحضاري، كما أنها مكتسبة وليست فطرية، فالاتجاه بهذا المعنى يتخذ طابعاً شمولياً من خلال وجود علاقة بين الفرد وحاجاته سواء كانت ذاتية مرتبطة بالآخرين أو بالمؤسسات في أشكالها الرمزية المختلفة، لأن تلك الاستعدادات الخاصة بالفرد يحددها جانب شعوري يقوم الفرد بتحصيله من خلال علاقاته المختلفة، وأيضاً من خلال الخبرة المكتسبة بالتقليد والمحاكاة، وبالتفاعل مع البيئة الاجتماعية، بما تتضمنه من مؤسسات تربوية مختلفة كالأسرة والنادي والحزب⁵، فالتكوين اللاشعوري لهذه الاستعدادات قد تكون مكروهة لأن هنالك من الأفراد من يكرهون التعامل مع الآخرين دون القدرة على إعطاء تبريرات، أو إعطاء تبريرات واهية.

¹ - اسكندر، نجيب، وآخرون (1960م)، الدراسات العلمية والسلوك الاجتماعي، مؤسسة المطبوعات الحديثة، القاهرة، ط1 ص295.

² - الأشول، عادل عبدالعزيز (1999م)، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1 ص85.

³ - Maase, S. W., Fink, E. L., and Kaplowitz, S. A. (1984). Incongruity in humor: The cognitive dynamics. *Communication Yearbook*, 8, 80-105.

⁴ - سويف، مصطفى (1966م)، مقدمة لعلم النفس الاجتماعي، دار المعرفة، القاهرة، ط2 ص329.

⁵ - أبو زهرة، محمد (1970م). المجتمع الإنساني في ظل الإسلام. دار الفكر، بيروت، ط1 ص58.

لذلك يرى ألبورت أن الاتجاه باعتباره حالة عقلية وعصبية ثابتة ثبوتاً نسبياً، ويتصف بالديمومة النسبية، وقد يتغير سلوك الفرد من موقف إلى آخر حسب الحالة الانفعالية المتغيرة، وبطبيعة الحال لا يمنع من كون الاتجاه ديناميكياً متغيراً في طبيعته بناءً على المتغيرات البيئية والمناخية، ولكن هذا التغير يحدث على المدى الطويل نتيجة لما يقع على المعلم من مؤثرات داخلية وخارجية نتيجة لتفاعله مع البيئة والاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها. ومن هنا نستطيع أن نلمس صفة الثبات في الاتجاه عند المعلم إذا ما قورن بحالة الانفعال الذي هو حالة نفسية طارئة، وبما أن الاتجاه ليس سلوكاً في حد ذاته، ولكنه حالة يدفع نحو السلوك في بعض الأحيان، لأن السلوك الظاهري للمعلم قد لا يؤكد اتجاهه الحقيقي، فهناك من العوامل الاجتماعية قد تجعل المعلم يحجم عن التعبير عن سلوكه القويم إزاء الموضوعات الشائكة خاصة في مناطق الصراعات والنزاعات والحروب.

ويرى بعض علماء النفس أن السلوك دوافع لا شعورية خفية لا يدل دلالة قاطعة على قدرة الفرد (المعلم) في التمييز بين الاتجاه والعاطفة، فالإتجاه أكثر عمومية وشمولاً، لأنه يشمل على عدة جوانب عقلية ومعرفية وإدراكية، بينما العاطفة تقتصر على الجانب الوجداني والانفعالي¹، لهذا ينبغي ألا نخلط بين الاتجاه والتعصب، فالتعصب حالة سلبية لا تقوم على أساس منطقي، بل هو شحنة انفعالية زائدة تجعل تفكير الفرد بعيداً عن الموضوعية والمنطق السليم، وبالتالي يؤدي التعصب إلى عزل المجتمعات، وكثيراً ما يخلط الناس بين الاتجاه والرأي، فاتجاه المعلم يعني استعداده العقلي للاستجابة أو الميل العام نحو الاقتراب أو الابتعاد عن موضوع ما. أما الرأي فإنها تشير إلى ما يعتقدده المعلم أنه الصواب، وعلى ذلك فالإتجاهات أكثر عمومية من الآراء التي هي وسيلة التعبير اللفظي الذي يمكن المعلم من تحقيق رغباته من خلال العمل والتفكير العلمي السليم، والعودة للقيم الدينية التي تضيء على حياته صفة الرسولية، خاصة حين يتفق سلوكه مع اتجاهاته أو حين يشبع دوافعه حاجاته النفسية والاجتماعية، ومن هذه الحاجات الحاجة إلى التقدير الاجتماعي والقبول الاجتماعي، والحاجة إلى الانتماء والمشاركة الوجدانية مع مجتمعه، ومن خلال تلك المعطيات فالإتجاه هو ميل الفرد نحو سلوكه وتضامنه مع بعض عناصر البيئة الطبيعية والاجتماعية، وعلى المعلم أن يدرك بأن هنالك مستويين للتعامل مع عناصر البيئة، هما:

* أن يكون لحظياً: فالتأهب المؤقت أو اللحظي ينتج بطبيعة الحال من التفاعل بين عناصر البيئة.

1 - الخشاب، سامية (1981م)، النظرية الاجتماعية ودراسة الأسرة، دار النهضة العربية، القاهرة، ط2 ص43.

* أن يكون التهيؤ طويل المدى: يتميز هذا الاتجاه بالثبات والاستقرار النسبي الذي يتبع بطبيعة الحال تطور الفرد في صراعه مع البيئة الاجتماعية والمادية.

أنماط الاتجاهات النفسية والسلوكية :

لا يمكن إحداث التقدم الاجتماعي والاقتصادي في أية مجموعة بشرية، إلا إذا توفرت الإمكانيات المادية والروحية، والتمسك بالقيم السامية، وهذا ما يسمى بأخلاقيات المهنة، ولتحقيق ما سبق ذكره؛ على المعلم أن يتفاعل مع مجموعة من العوامل والمتغيرات البيئية والمجتمعية التي تساعد في تكوين الاتجاه السلوكية، والتي يستمد من ذاتيته، فالاتجاه هو سلوك مكتسب يكتسبه الفرد من خلال تفاعله مع مجموعة من المتغيرات الطبيعية التي تلازمه طيلة فترات حياته، والتي يكون لها دور كبير في التعبير عن قيمه ومعتقداته؛ ففي البيئة الأسرية للمعلم تتكون الاتجاهات حسب قيم وأخلاقيات الوالدين والمجتمع، لذلك نجد إن تأثير السلوك الأخلاقي المفروض من سلطة الوالدين يخلق اتجاهاً سلوكياً فردياً، كما يتكون السلوك الطوعي للمعلم من خلال اتصالاته وعلاقاته بالآخرين من حوله حيث يستمد اتجاهاته السلوكية بحسب نوع المصالح المشتركة التي تجمع بين أعضاء المجتمع سواء أكانت مؤسسات أو هيئات، وتصنف السلوك إلى عدة أنماط منها:

1. الاتجاه القوي: وهو الاتجاه الذي يحدد موقف المعلم من الأحداث التي تحدث في المدرسة أو المجتمع مثل تفشي الجريمة والفساد... وغيرها.
2. الاتجاه الضعيف: ويقصد به أن يقف المعلم موقفاً ضعيفاً رخواً خانعاً مستسلماً لما يراه من منكر، ويفعل ذلك لأنه لا يشعر بشدة الاتجاه كما يشعر بها الآخرين.
3. الاتجاه الموجب: وهو الاتجاه الذي ينحو بالمعلم نحو الشعور الإيجابي في موضوعاته.
4. الاتجاه السلبي: وهو الاتجاه الذي يجنح بالمعلم نحو الموضوعات السلبية.
5. الاتجاه العلي: وهو الاتجاه الذي لا يجد المعلم حرجاً في إظهاره والتحدث عنه أمام الآخرين.²
6. الاتجاه السري: هو الاتجاه الذي يحاول المعلم إخفائه عن الآخرين، ويحتفظ به لنفسه بل ينكره أحياناً حين يسأل عنه.

¹ - السمدوني، السيد (1990م). إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل الدراسي. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ط1 ج2 ص129.

² - أبو نعلي، سميح وآخرون (2002م)، علم النفس الاجتماعي، دار البازوري للنشر والتوزيع، عمان، ط1 ص74.

7. الاتجاه العام: هو الاتجاه الذي ينصب على الكليات، وليس على الجزئيات، وقد دلت الأبحاث التجريبية على وجود الاتجاهات العامة، وهو أكثر شيوعاً واستقراراً من الاتجاه النوعي، فالاتجاه العام يرتبط باتجاه الأفراد نحو موضوعات مختلفة، وقد يتحول هذا النوع من الاتجاه في أقصى حالات تطوره وثبوته إلى صورة نمطية، حيث لا يوجد هنالك أي اعتبار لدرجة الوعي لدى الفرد، وهذا النوع أكثر ثباتاً واستقراراً لمحدوديته.

8. الاتجاه النوعي: هو الاتجاه الذي ينصب على النواحي الذاتية، وتسلك المعلم الاتجاه النوعي مسلكاً يخضع في جوهره لإطار الاتجاهات النوعية التي تشتق دوافعه منها.

وقد أكدت بعض الدراسات التجريبية أن هنالك عوامل تؤثر في تكوين اتجاهات المعلم من خلال قدرة الرسائل التواصلية والاتصالية التي تسعى لإحداث الاستمالة، والبحث على التفاعل الموضوعي مع المتغيرات الاجتماعية والسياسية والفكرية والاقتصادية، منها:

* معرفة خصائص المستهدف: إن معرفة خصائص الشخص الذي يتلقى الرسالة التدريسية من المعلم، يستطيع أن يتعامل مع المحتوى من خلال استخدام أحد سمات الذكاء، فالمتلقي (الطفل + المجتمع) الأكثر ذكاءً لا تسهل استمالاته عن طريق رسائل أحادية الجانب، ومن هنا يظهر أهمية تقدير الذات المتوسط الذي يصف فيه المتلقي أكثر سهولة للاستمالة والبحث مقارنة بذوي تقدير الذات المنخفض.

* معرفة خصائص المصدر: ترتكز مصداقية الرسالة على الخبرة والثقة، فإذا قرأ شخص تقريراً عن الصحة؛ واعتقد أنه جاء في جريدة طبية مهنية؛ يمكن أن يؤدي ذلك إلى استمالاته بشكل أسهل مما لو قرأه في جريدة عامة، لذا فإن المعلم ذو الاتجاه الموجب يستطيع أن يرسل رسائله بصورة يليق بمقامه، وقد تجادل بعض علماء النفس بشأن هذا التأثير، وهل هو ممتد طويلاً أم لا؟، ووجد أن التأثير يكون أكثر فاعلية إذا جاءت من المختصين، لأن هذه الرسالة تتسم بصفة المصداقية أو من ذوي خبرة محترمة، ويسمى ذلك الحكمة المدركة Perceived Wisdom، ومن هنا تلعب طبيعة الرسالة دوراً مهماً في الاستمالة وتغيير اتجاهات الطالب، فالمعلم الذي يمتلك الخبرة التدريسية يستطيع تغيير الاتجاه السلوكي للطلاب حين يعرف نفسه بشكل جيد، وهذا ما يسمى بالمسالك المعرفية Cognitive Routes التي تساعد على تغيير اتجاهات المتلقين عن طريق البحث والاستمالة، وهنالك ما يسمى بالمسلك المركزي Central route، وهو بمثابة تقديم معلومات للفرد مع دفعه لتقييم هذه المعلومات، ويصل في النهاية إلى استنتاج يغير اتجاهه وسلوكه، أما المسلك الطرفي peripheral route، هو البحث على تغيير اتجاه الفرد دون النظر إلى المحتوى، وهذا ما يمكن رؤيته في أنماط التدريس الحديثة، وقد تختلف القيم والاتجاهات السلوكية بين معلم وآخر بحسب موقعه وسلطته ومستواه في

التنظيم، وفي حجم المسؤولية الملقاة على عاتقه، وفي مدى تفاعله مع الأحداث والوقائع من حيث (القبول أو الرفض Acceptance or rejection)، هذا بالإضافة لمجموعة العوامل المؤثرة في البيئة الداخلية والخارجية، وعلى ما ذكر يتكون اتجاهات السلوك العام للمعلم من الآتي:

1- قيم المعتقدات الدينية Values of religious beliefs.

2- قيم الجماعة Community values.

3- قيم الأسرة Family values.

4- القيم الثقافية Cultural values.

فالاتجاهات النفسية وعلاقتها بالقيم والسلوك للمعلم من أهم موضوعات علم النفس الاجتماعي، وميدان من الميادين الذي يستند إليه جميع الظواهر النفسية الاجتماعية، وتعتبر العاطفة مكون مشترك لكل من التأثير الاجتماعي وتغيير الاتجاه، اعتماداً على المتغيرات المناخية التي تسود المجتمع، وكلا تلك المظاهر تؤثر في المكون السلوكي للإنسان.

خصائص الاتجاهات النفسية عند المعلم: لا تختلف الدراسات كثيراً في تحديد خصائص الاتجاهات النفسية عند المعلم سوى في طريقة صياغة هذه الخصائص أو الاختلاف في البيئة المحيطة بالمعلم، أو في عملية ترتيب أولويات كل خاصية من الخصائص والاتجاهات حسب بُعد كل خاصية ممثلة في الآتي:

* البعد المعرفي للاتجاهات: كثيراً ما يميز المعلم بأن اتجاهاته السلوكية تميل إلى الإيجاب، ويقبل رأي الآخر، ويدرك أن الحقائق المعرفية مغايرة لانفعالاته النفسية.

* البعد العاطفي: تعتبر العاطفة مكون مشترك لكل من الحث والتأثير الاجتماعي، وتركز كثير من أبحاث الاتجاه على أهمية المكونين المزاجي والعاطفي، فالعاطفة تعمل جنباً إلى جنب مع العملية المعرفية التي يفكر بها المعلم حيال قضية أو موقف ما في تغيير المكونات الإدراكية والمزاجية والسلوكية، وهي جزء من الشبكات العصبية التجميعية التي تتكون من عقد عصبية مزاجية ومعرفية التي تعمل على إحداث تغيير معرفي في وجود اتجاه مزاجي، أو التنبؤ العاطفي الذي يقوم على تعديل الاتجاه¹.

* البعد السلوكي: يعبر البعد السلوكي عن اتجاهات المعلم بطريقة مباشرة من خلال استعداداته وقدراته العقلية الكامنة.

¹ - الشخصي، عبد العزيز السيد (2001م)، مصدر سابق، ص 163.

لذلك تبقى هذه الأبعاد والمكونات في الاتجاه المعلم (الانفعال والمعرفة، والسلوك) بمثابة قيم متداخلة فيما بينها نتيجة للمتغيرات المناخية العامة... كذلك لا يتم الفصل إلا من خلال الممارسة اليومية، ومن هنا غالباً ما تأتي اتجاه المعلم مطابقة أو متقاربة مع اتجاهات المجتمع خاصة في حالات الأمن الأسري والمجتمعي، أيضاً يرتبط تكوين الاتجاهات النفسية عند المعلم بعوامل ذاتية تحقق من خلال الدوافع والميول ومستوى الذكاء، هذا بالإضافة إلى عوامل اجتماعية كالحاجات المادية والثقافية، وعوامل سياسية كالأمن والاستقرار والاندماج في المجتمع، كما تتداخل العديد من الجوانب الأخرى بحسب طبيعة الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه المعلم، هذا بالإضافة إلى طبيعة المؤثرات التفاعلية التي قد يعيشها المعلم خارج نسقه الاجتماعي، مما يكسب الاتجاهات صفة الثبات والاستمرار النسبي، أي أن عملية الاستمرار تكون رهينة بالضغوط التي يتعرض لها المعلم عند تعديل معارفه وعواطفه وسلوكياته وتفاعلاته المستمرة والمختلفة، وهذا ما جعل الاتجاه شرط من شروط تكوين شخصية المعلم.

وبالنظر لهذه الصيغة المعقدة التي تتميز بها الاتجاهات يمكن معرفة نوعية العلاقة التي تربط المعلم بالمجتمع الذي ينتمي إليه حتى يستطيع ضبط سلوكه أثناء تفاعلاته، وبالتالي يدفع نحو المجتمع من خلال ممارسة مهنة التوجيه والإرشاد، ولكي يحمل الاتجاهات تلك الوظائف النفعية كما عبر عنها كاتز Katerz يجب أن تتسق القيم مع معايير المجتمع؛ حتى يضمن الاندماج داخل المحيط الاجتماعي دون التعرض للرفض من الأطراف الأخرى¹. وهذا ما يجعل سلوك المعلم واتجاهاته المستقبلية في حالة متناسقة مع اتجاهات المجتمع، الذي يتكون من مجموعة من الميكانيزمات غرضها الدفاع عن المعتقدات والعادات والتقاليد والموروثات الثقافية والفكرية وغيرها، فإذا ما أمعنا النظر في مختلف العوامل المساهمة في تكوين اتجاهات المعلم نجد أن عملية التنشئة الاجتماعية تلعب دوراً كبيراً باعتبارها عامل من عوامل عملية الإدماج الاجتماعي، بل من أهم عوامل آليات الضبط الاجتماعي على اعتباره وسائل يتحكم فيها المجتمع ويمتلكها، وعلى ذات النسق يستطيع المعلم أن يمتلك القدرة الكافية في تحويل العلاقات الاجتماعية إلى جملة من التمثيلات المعرفية، فهو بذلك يقوم بعملية تحويل مختلف المعطيات التي يتعرض لها من طرف المجتمع عبر آلياته المختلفة إلى سلوك، حيث يصبح اتجاهاته تعبر عن رغبات واتجاهات المجتمع.

وقد أكدت بعض الدراسات الحديثة أن المعلمون الذين يحملون اتجاهات مختلفة يحملون وقيم اجتماعية مختلفة، فالثقافة الشعبية تتعارض مع الثقافة المدرسية في حين أن ثقافة أبناء الطبقة الفقيرة تكون متطابقة

¹ - الجيالي، حسن (2003م)، علم النفس الاجتماعي بين النظرية، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1ص254.

مع ثقافة وقيم المدرسة، وهو ما يؤثر في عملية التوافق الدراسي، فيصبح من اللازم على المعلمين أن يتحملوا تبعات طلابهم في مختلف الفئة العمرية، فلأطفال ذوي الطبقة الفقيرة يحملون قيم واتجاهات تختلف عن الأطفال الأغنياء، وهذا ما يؤثر في طريقة التفكير والإدراك والإبداع والابتكار.

فإذا نظرنا للواقع اليوم نجد أن هنالك عوامل كثيرة التي تساهم في تكوين اتجاهات وسلوك المعلم وتغييرها منها وسائل التواصل الاجتماعي (الفيسبوك- الواتس- التويتر- اليوتيوب... وغيرها، فالإعلام هو المعول المؤثر على أداء كثير من المعلمين خاصة الرسائل المرسلة، هذا بالإضافة للإذاعة والتلفزيون والصحف السيارة، والظروف النفسية والاجتماعية والاقتصادية التي يمر بها المعلم، كذا الخطاب اليومي ممثلة في عملية التواصل الاجتماعي، والحوار والتأثر برأي الأغلبية عن طريق اعتمادهم على ميكانيزمات نفسية شعورية ولا شعورية مثل التقمص الذي يلعب دوراً أساسياً في بناء اتجاهات الأفراد نحو ممارسة الفن والسياسة، أو التقليد الذي يطبع الفرد بمجموعة من مقومات شخصية أخرى مختلفة، ومن هنا تبقى عملية بناء وتكوين الاتجاهات عملية طويلة نسبياً، ومطبوعة بسيرورة زمانية في اكتساب المعرفة اللازمة، إضافة لما يتوفر عليه من عوامل أولية يجعله أكثر قوة وصلابة في التغيير، وبهذا تكون العوامل متداخلة في تكوين الاتجاهات النفسية للمعلم، وما يميزها عن بعضها هو درجة تأثيرها، إما بقوة التماسك أو الانحلال، أو بتوفر الظروف الضاغطة والملائمة لهذا التغيير، وتقوم الاتجاهات بالعديد من الوظائف التي توفر للمعلم القدرة على التعامل مع الأوضاع الحياتية المختلفة، وأهم هذه الوظائف ما يلي¹:

* الوظيفة التكيفية: تعتبر الاتجاهات موجّهات سلوكية تمكن المعلم من تحقيق أهدافه وإشباع دوافعه في ضوء المعايير الاجتماعية السائدة كما يمكنه من تكوين علاقات قوية مع الأفراد والجماعات داخل المجتمع وخارجه.

* الوظيفة التنظيمية: تتجمع الاتجاهات النفسية والعقلية والإدراكية المتعددة والمتنوعة لدى المعلم في كل مجتمع على حسب ثبات القيم الأخلاقية والسلوكية.

* الوظيفة الدفاعية: من خلال البناء العقلي والمعرفي يمكن للمعلم أن يحدد وظيفته الدفاعية أو التلقائية، التي تحدد وجوده، والمتمثلة في الأساليب التي يقلل من الانفعالات النفسية.

¹ - Stanton, G. C. (1975). Construct validation: Methodology and application to three measures of cognitive structure. Journal of Educational Measurement, 12, 67-85

* وظيفة تحقيق الذات: كثيراً ما تسهم الاتجاهات في اكتساب المعلم المعايير أو الأطر المرجعية لفهم العالم من حوله حتى يستطيع أن يحقق ذاته في المجتمع، وتلعب المعرفة العلمية دوراً بارزاً في تكوين اتجاهاته من خلال عمليات التفاعل مع عناصر البيئة الاجتماعية والسياسية والفكرية، لذلك يمتلك المعلم مجموعة من الاتجاهات لمعرفة تأثير بناء القيم والسلوك حتى تتيح له فرصة التعبير عن ذاته، وتحديد هويته، ومكانته في المجتمع الذي يعيش فيه، والذي يدفعه نحو الاستجابة للمثيرات البيئية المختلفة.

* وظيفة توجيه سلوكه نحو بناء الأسرة والمجتمع بالدولة.

* وظيفة تكييف الطفل مع العوامل الاجتماعية والبيئية والاقتصادية.

* الوظيفة المعرفية: ويقصد بها أن يمتلك المعلم مهارات معرفية ومعايير أخلاقية وسلوكية تنبع من مجتمعه وبيئته.

* وظيفة تعبيرية: ويقصد بها أن يكون المعلم على قدر عالٍ من المعرفة حتى يستطيع التعبير عن قيمه ومفاهيمه بصورة تليق قيم الجماعة ومعتقداتها.

ومن هنا تزداد حاجات المعلم، وتكون أكثر خصوصية عندما يريد ممارسة مهنته الأخلاقية والتدريسية وتمثل الحاجيات في الآتي:

1- حاجة المعلم إلى الاعتراف بمكانته Recognize and states need، ويقصد بها حاجة المعلم إلى الاحترام والتقدير.

2- الحاجة إلى التدريب والتأهيل، ويقصد بها أن يكون المعلم في موقع المرشد والموجه والمربي.

3- الحاجة إلى الاستقلال Independence need، ويقصد بها أن يشعر المعلم بالحرية والاستقلالية في التصرف سواء تجاه نفسه؛ أو تجاه الآخرين للحصول على الإشباع النفسي.

4- الحاجة إلى الاعتماد على الآخرين protection independency need، ويقصد بها حاجة المعلم إلى الآخرين في مواجهة المخاطر التي تحاك به؛ والمجتمع، وفي توفير الأمن والحماية.

وثمة أمر آخر، يجب أن يتوفر مبدأ عام يربط بين الدوافع الشخصية المعلم وبين الحاجات الاجتماعية حتى يأخذ تنظيماً هرمياً، فالحاجة إلى تحقيق الذات تعنى التحقق المستمر لإمكاناته وقدراته ومواهبه في تحقيق رغباته وفقاً لمكونات البيئة المختلفة حتى تلائم ظروفه الاجتماعية مع ظروفه الاقتصادية على أساس ما يدركه وليس على أساس ما يتوقع وقوعه، فالذين يستطيعون تحقيق ذواتهم يتصرفون بالآتي:

* أنهم يدركون الواقع إدراكاً صحيحاً.

* أنهم يتقبلون بكل ما يحدث لهم، ويتميزون بالتلقائية والبساطة.

* مستقلون ذاتياً ويميلون إلى الاستقلال عن بيئتهم الاجتماعية.

* تتوفر عندهم الخبرة فهم أكثر شفافية نحو أنفسهم والآخرين.

* أنهم يقاومون الحاجات النفسية والسلوكية، ويقبلون قيم الديمقراطية والحرية والعدالة.

* لديهم إحساس خلقي قوى مع أنفسهم ومع الآخرين في أنهم يحملون لواء المعرفة للمجتمع والدولة.

أما الذين لا يدركون مصائرهم يتمتعون بالآتي:

* الشعور بالانعزالية.

* الميول إلى السلطة والسيطرة والهيمنة.

* التعرض إلى الكبت والقلق والانفعالات النفسية.

* كثيراً ما يفشلون في حياتهم العلمية والتعليمية.

* ينظرون للحياة نظرة يائسة.

قياس الاتجاهات للمعلم: القياس عملية تقدير كمي أو كيفي لسلوك معين يهدف إلى معرفة درجة تواجده وتأثيره وتأثره، والقدرة على ضبطه، فالاتجاهات من المفاهيم النفسية الاجتماعية التي عمل الباحثون على وضع مقاييس يطرح عدة مشكلات ترتبط بالسلوك اللفظي أو السلوك الظاهري، بينما السلوك الفعلي الحقيقي للفرد قد لا يستطيع الباحث أن يقيسه، وهذا ما يسمى بالاتجاه الخفي، لكن هذا لا يمنع من الحصول على نتائج مهمة في قياس الاتجاهات إذا ما تم توفير بعض الشروط الضرورية كإحساس الفرد بالاطمئنان وراحة البال أثناء التعبير عن رأيه... أو باستخدام الطرق غير المباشرة في القياس كالاختبارات الإسقاطية المصورة، والتي من خلالها يعرض على المفحوص بعض الصور ويطلب منه ذكر ما تمثله بالنسبة إليه، فتأتي تعبيراته موافقة لاتجاهاته نحو الموضوع المصور، ومن أهم مقاييس الاتجاهات النفسية السلوكية، مقياس البعد الاجتماعي (لبوجارديس 1928م)، الذي وضع قياس المدى البعد الاجتماعي لتسامح الفرد أو تعصبه وتقبله

أو نفوره، أو قربه أو بعده بالنسبة لجماعة قومية أو جنس أو شعب معين¹، كما وضع (ثورستون 1929م) مقياساً آخر لتحقيق تساوي الفواصل الذي غاب في مقياس (بوجارديس) الذي تميز عليه في طريقة جمعه لعبارات قد تزيد عن 100 عبارة، يرى أنها تقيس الاتجاه الذي يريد قياسه، فيقوم بعرض العبارات على مجموعة من الخبراء المحكمين فيطلب منهم وضع العبارات في خانة من 1 إلى 11 بحيث تكون العبارات أكثر إيجابية في الخانة رقم 1 وأكثر سلبية في الخانة رقم 11 والمتوسطة في الخانة رقم 6، وهكذا يقوم الباحث بحساب متوسط الدرجة الذي قدر لكل عبارة من طرف المحكمين، وقيمة المتوسط هي الوزن الذي يعطى للعبارة²، وقد قام (ليكيرت Likert) في عام 1932م بصياغة مقياس لتقدير شدة الاتجاهات بهدف تغطية الهفوات الموجودة في مقياس (بوجارديس) خصوصاً صعوبة إعداده في كل مرحلة حسب الاتجاه الذي يراد قياسه، والتحدي الذي يواجهه الباحثين اليوم هو مدى قياس المشاعر وتأثيرها على الاتجاهات النفسية³، وبما أنه لا يمكن رؤية ما بداخل المخ فقد تم استحداث نماذج وأدوات عديدة لقياس المشاعر والاتجاهات، وتلك القياسات تشتمل على مقومات فسيولوجية مثل تعابير الوجه، والتغيرات في الصوت، ومقاييس جسمانية أخرى، فمثلاً: الخوف يرتبط بارتفاع الحواجب، وزيادة ضربات القلب، وزيادة التوتر العضلي⁴، وهناك مقاييس أخرى مثل خرائط المفاهيم حيث تستخدم تمهيدات أو مقومات لفظية تتناسب مع بيئة المقيس، وتتميز درجات هذا المقياس بالحياد والموافقة المطلقة (اتجاه موجب) ومن الحياد إلى عدم الموافقة المطلقة (اتجاه سالب)، ويمكن تمثيل نموذج Likert لمعرفة أثر الاتجاه على النحو التالي: موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، أخرى.

فالمطلوب من المفحوص أن يجيب بوضع علامة (x) في الخانة التي توافق اتجاهه من الموافقة المطلقة إلى المعارضة التامة، فالرقم بين قوسين يدل على تقدير درجة الاستجابة، وبناءً عليه، فالدرجة العالية تدل على درجة التأييد والإيجابية في الاتجاه والعكس صحيح، كما تستخدم الأساليب اللفظية في قياس التعرف على اتجاهات الأفراد من خلال تكملة الجمل والقصص حيث تقدم للشخص جمل مرتبطة بموضوع معين، ويطلب

¹- Loewenstein, G. (2007). Affect regulation and affective forecasting. In Gross, J. (Ed.) Handbook of Emotion Regulation (pp. 180–203). New York: Guilford.

²- Zaichkowsky, J. L. (1985). Measuring the involvement construct. The Journal of Consumer Research, 12(3), 341-352.

³- مصطفى غالب (1985م). الإدراك في سبيل موسوعة نفسية. مكتبة الهلال، بيروت، ط1 ص33.

⁴- Stanton, G. C. (1975). Construct validation: Methodology and application to three measures of cognitive structure. Journal of Educational Measurement, P33.

منه تكملتها حيث يتم التعبير عن اتجاهاته نحو هذا الموضوع، ومن هنا يمكن القول، تختلف تقنيات قياس الاتجاهات النفسية عند كل فرد حسب المعرفة الإدراكية والبيئة والمجتمع ودرجة التنبؤ بالسلوك الايجابي أو السلبي.

شروط بناء المقاييس: من الشروط الأساسية التي يجب توافرها في بناء المقاييس هي:

- اختيار وانتقاء وتركيب بطريقة صحيحة ملائمة لنوعية الاتجاه المراد قياسه وتقديره.
- تحليل عبارات المقاييس، ويعني ذلك كيفية الحكم على صلاحية كل عبارة من عبارات المقياس لتقدير الاتجاه المطلوب قياسه أو تحقيق الهدف العام.

طرق قياس الاتجاهات :

وعلى ضوء تلك القياسات هنالك طرق وأساليب خاصة بقياس الاتجاهات النفسية أهمها الطريقة اللفظية، والتي تعتبر من أكثر الأساليب تقدماً نظراً لاعتمادها على الاحتكاك المباشر بالحالة أو الحالات التي يراد قياسها للحصول على إجابات لعدد كبير من الأشخاص في وقت قصير، ويمكن تلخيصها في الآتي²:

* طريقة الاختيار Chosing: تعتبر الاختيار من الطرق الهامة التي يسهل استخدامها وتحليل نتائجها لأنها تعتمد على الاستفتاء الذي يتكون من مجموعة أسماء أو موضوعات على صورة مواقف اجتماعية، وعلى الفرد أن يختار أحب أو أبغض هذه الموضوعات التي يراد قياسها، ثم يقوم الباحث بحساب النسبة المئوية للأصوات، ثم يرتب الموضوعات ترتيباً يعتمد على القيم العددية لتلك النسب المختلفة، وتتسم هذه الطريقة بالسهولة أو السرعة في التطبيق وتحليل النتائج، غير أنها لا توضح بدقة الفروق القائمة بين موضوعات الاستفتاء، لأنها تتأثر كثيراً بالعوامل البيئية الداخلية والخارجية التي لا يشملها الاستفتاء.

* طريقة الترتيب Rank Order: ويقصد به ترتيب الاتجاهات حسب الأسبقية، اعتماداً على نوع الاتجاه المراد قياسه، وتتلخص استجابة الفرد المفحوص في موضوعية ترتيب الموضوعات بالنسبة إلى درجة قبوله أو رفضه.

* طريقة المقارنة الازدواجية PairedComparative: مثلاً، إذا أردنا أن نتعرف على اتجاه المعلم من حيث قيمه وسلوكه، فإننا نعرض عليه أكثر من اتجاهين ليفضل إحداهما على الآخر، وفي هذه الحالة، لا بد من إعطاء الشخص المفحوص فرصة التفضيل لجميع المقارنات الزوجية الممكنة، بحيث يتكون كل سؤال من أسئلة

¹ - الشرقاوي، أنور محمد (1982م)، التعلم والشخصية، دار عالم الفكر، الكويت، ط1ص87.

² - مصطفى غالب (1985م)، الإدراك في سبيل موسوعة نفسية، مكتبة الهلال، بيروت، ط1ص72.

الاختبار على موضوعين فأكثر، ثم يتم تفضيل إحداهما على الآخر، ويمكن تحليل نتائج هذا القياس بحساب عدد مرات اختيار الفرد وتفضيله لكل موضوع، ثم حساب النسبة المئوية.

* طريقة التدرج Ratig Method: تعتمد هذه الطريقة على مدى تدرج الاتجاه من البداية إلى النهاية بحيث تدل كل درجة على قيمة معينة لشدة الاتجاه.

خاتمة :

أكدت الدراسة أن الاتجاهات النفسية للمعلم تنبع من البيئة المحيطة به، ومن المسؤوليات بين أفراد العائلة، وتستمر هذه العلاقة بينه وبين والديه لتحقيق مسؤولية إشباع الحاجات البيولوجية والفسولوجية وإبراز اتجاهاته من خلال بناء خبراته الاجتماعية والتواصلية، كذلك يمكن استعادة سلوكه العام عندما يكيف نفسه مع الواقع المعيش، ومن خلاله يتدرب كيف يطوع نفسه ليحقق الحد الأدنى من التوافق النفسي في المجتمع.

ومن أهم التوصيات:

* ضرورة الاهتمام بالاتجاهات النفسية للمعلم الذي هو مربى الأجيال.

* التكامل بين القوى النفسية لدى المعلم والظروف البيئية والاجتماعية.

* أن يكون سلوك المعلم منبعاً من البيئة الاجتماعية والجغرافية.

* تنظيم المنظومات القيمية والأفكار السليمة للمعلم، والتي بدورها تعمل على إبراز القيم الروحية والاجتماعية.

قائمة المصادر والمراجع :

القرآن الكريم

السنة النبوية

1. أبو زهرة، محمد (1970م). المجتمع الانساني ظل الإسلام. دار الفكر، بيروت، ط1.
2. أبونعلى، سميح وآخرون (2002م)، علم النفس الاجتماعي، دار البازوري للنشر، عمان، ط1.
3. اسكندر، نجيب وآخرون (1960م). الدراسات العلمية لسلوك الاجتماعي، مؤسسة المطبوعات الحديثة، القاهرة، ط2.
4. الأشول، عادل عزالدين (1999م)، علم النفس الاجتماعي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، ط1.
5. الجيالي، حسن (2003م)، علم النفس الاجتماعي بين النظرية والواقع، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1.
6. السمدوني، السيد (1990م)، إدراك المتفوقين عقلياً للضغوط والاحتراق النفسي في الفصل الدراسي، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، القاهرة، ط1 ج2.
7. السيد الطيب، زين (2003م). التوافق النفسي والاجتماعي، مجلة دراسات نفسية. الجمعية النفسية السودانية. الخرطوم، ط1.
8. الشخصي، عبدالعزيز السيد (2001م)، علم النفس الاجتماعي، دار القاهرة للكتاب، ط1.
9. الشرقاوي، أنور محمد (1982م)، التعلم والشخصية، دار عالم الفكر، الكويت، ط1.
10. مصطفى غالب (1985م)، الإدراك في سبيل موسوعة نفسية، مكتبة الهلال، بيروت، ط1.
11. All port, W. (1967). The individual and his religion. New York. Macmillan.
12. *Loewenstein, G. (2007). Affect regulation and affective forecasting. In Gross, J, (Ed.) Handbook of Emotion Regulation. New York: Guilford.
13. * Maase, S. W, Fink, E. L. and Kaplowitz, S. A. (1984). Incongruity in humor: The cognitive dynamics. Communication Yearbook.
14. Stanton, G. C. (1975). Construct validation: Methodology and application to three measures of cognitive structure. Journal of Educational Measurement.
15. Zaichkowsky, J. L. (1985). Measuring the involvement construct. The Journal of Consumer Research.

التسلط التربوي و أثره على التحصيل لدى المتعلمين-رؤية تركيبية -

Educational authoritarianism and its impact on the achievement of learners - A
synthetic vision-

الباحث عمر أيت الحاج سعيد/جامعة القاضي عياض، مراكش، المغرب
Omar Ait Haj Said/Cadi Ayyad University, Marrakesh, Morocco

Abstract:

The subject of educational authoritarianism is considered among the complex and most complex social phenomena.

In general, the educational attainment of learners is influenced by a group of basic elements identified by John Hattie's study. According to what was stated in the book "Introduction to Pedagogy or Educational Sciences, a Different Educational Vision, Establishing Didactics of Moroccan Complex Contexts, Didactic Theories and Models" by Dr. Abdel-Jalil Amime in 138 influential elements Distributed into six domains mainly reflected in the learner, the teacher, the family, the curriculum and the school. In addition to teaching, several factors fall within each field that differ in terms of the degree of their impact on learners' achievement. For Hattie, the formative self-evaluation of the lesson and the cognitive developmental stage, in addition to micro-teaching, the teacher's clarity in his teaching, his response and his relationship with the learner, in addition to the strategic cognitive processes, previous gains, and the student's performance It is one of the factors that have a significant impact on learners' achievement, followed by others that are less important.

Keyword: Authoritarianism, Achievement, Communication, Violence, Learning.

ملخص:

يعتبر موضوع التسلط التربوي من ضمن الظواهر الاجتماعية المركبة والأكثر تعقيدا، وعموما فالتحصيل التربوي لدى المتعلمين تؤثر فيه مجموعة من العناصر الأساسية حددتها دراسة جون هيتي JohnHattie. حسب ما ورد في كتاب "مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية رؤية تربوية مغايرة غي التأسيس لديداكتيك السياقات المغربية المركبة النظريات والنماذج الديداكتيكية"، للدكتور عبد الجليل أميم في 138 عنصرا مؤثرا موزعة على ستة مجالات تتجلى أساسا في المتعلم والمدرس والأسرة والمنهاج والمدرسة، فضلا عن التدريس وتندرج ضمن كل مجال عدة عوامل تختلف من حيث درجة تأثيرها على تحصيل المتعلمين، وبالنسبة لهيتي فالتقييم الذاتي التكويني للمدرس والمرحلة التنموية المعرفية، بالإضافة إلى التدريس المصغر ووضوح المدرس في تدريسه واستجابته وعلاقته مع المتعلم، علاوة على العمليات المعرفية الاستراتيجية والمكتسبات السابقة وأداء التلميذ تعد من العوامل ذات الأثر الكبير على تحصيل المتعلمين تلميها أخرى أقل منها من حيث درجة الأهمية، وتتجسد أساسا في تقنيات التعلم والتعليم المباشر ومستوى التحفيز في البيت ومساعدة الوالدين للأبناء في التعلم، بالإضافة إلى الوضعية الاقتصادية والاجتماعية وتحديد الأهداف ووضوحها وتماسك مكونات الفصل والقيادة الفعالة للفصول. وفي المقابل فقد حصر "هيتي" العوامل السلبية في استعمال الداريجة في التعلم من الطرفين معا - المدرس والمتعلم - وطول العطلة الصيفية وضعف التحفيز والوضع الاقتصادي الصعب للأسرة وعدم ارتياح المتعلمين بالفصل ناهيك عن طرد المتعلمين وعدم تحديد الأهداف والرسوب والعقاب البدني بالإضافة إلى الاكتئاب والملل وتغيير المؤسسات.

وإذا ما تم الإيمعان في هذه العوامل مجتمعة ولاسيما الإيجابية منها فمن الواضح أن لها ارتباطا بالفعل البيداغوجي والعمل الديداكتيكي وأداء المدرس الذي يعد وفقا للنتائج المتحصل عليها من دراسة هيتي، باعتباره أصل العملية التعليمية وعامل النجاح والفشل والعنصر الحاسم فيها، فبالرغم من عدم امتلاكه التأثير الكافي في الظروف الشخصية للمتعلمين والمتعلمات وأسرههم إلا أن له القدرة على تغيير طرق تفكيرهم واستراتيجيتهم مما ينعكس على التعلم لديهم وعلى حياتهم الشخصية والعملية فيما بعد، وبناء على ذلك فهو يشكل العلامة الفارقة والمؤثرة في مسار المنظومة التربوية والمتحكم في مخرجاتها رغم اختلاف العناصر الخارجية، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر تطور المناهج من عدمه وطبيعة المدارس وعدد المتعلمين في كل فصل دراسي ونوعيه الوسائل البيداغوجية المستعملة في التدريس، وما يؤكد هذا المعطى تباين النتائج من مدرس إلى آخر رغم تشابه

بيئة العمل فضلا عن اقتداء المتعلمين والمتعلمات بنماذج محددة من الأساتذة والأستاذات، ممن أشرفوا على تكوينهم طوال مساهمهم الدراسي دون غيرهم.

وإجمالاً، فالمدرس مسؤول على تطوير تحصيل المتعلمين وتكوينهم بما يكفل إعدادهم للمستقبل كموارد بشرية ذات كفاءة عالية.

الكلمات المفتاحية: التسلط، التحصيل، التواصل، العنف، التعلم.

مقدمة:

شكلت المنظومة التربوية وجودة التعلم مجالاً للبحث في واقع الممارسة الفصلية داخل المؤسسات التعليمية بمختلف أسلاكها وتشخيص مكان قوتها وضعفها والتنظير لها سعياً وراء تعزيز المكتسبات والارتقاء بمستوى التعلم لدى المتعلمين والمتعلمات وتوفير موارد بشرية ذات كفاءة عالية قادرة على تحقيق أهداف التنمية، غير أن المدرسة المغربية في طريقها نحو درب الإصلاح، عرفت

مجموعة من المحاولات الإصلاحية تحت مسميات عدة شملت مجالات مختلفة نذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر ما له ارتباط بالشق البيداغوجي عبر تحسين المناهج والبرامج وملاءمتها مع سوق الشغل حتى تتماشى ومتطلبات التعليم العصري بالإضافة، إلى توفير بيئة عمل مناسبة تساعد على التعلم عن طريق تعزيز البنية التحتية وتشييد أخرى استجابة للعرض والتطورات التي يعرفها المجتمع المغربي.

و على الرغم من كل الجهود المبذولة فقد أضحى المؤسسات التعليمية مرتعاً حياً لمجموعة من الانحرافات والسلوكات التي تتنافى والقيم والمبادئ الكونية التي تسعى إلى غرسها في الناشئة، من قبيل العنف اللفظي والجسدي سواء بين المتعلمين والمتعلمات أو تجاه هيئة التدريس والأطر الإدارية ناهيك عن انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات والألفاظ النابية والتدخين وممارسة التسلط وغيرها من الظواهر المشينة التي تخدش صورة المدرسة العمومية وأطرها وتزيد من هواجس المجتمع، مما يضعنا أمام مجموعة من التساؤلات التي تفرض نفسها بإلحاح نظراً لراهنية الظواهر وتطورها بشكل متسارع يجعل من الصعوبة بما كان التصدي لها أو حصرها في نطاق ضيق، يضعها في منأى عن التأثير على الممارسة الفصلية وأطرافها وطبيعة العلاقة بينهما ومخرجات العملية التعليمية التعليمية، ولعل من أبرز هذه الأسئلة ما يتعلق بالتسلط التربوي من حيث أسبابه ومجالات تأثيراته على المدرس والمتعلم والأداء والتحصيل على حد سواء و السبل الكفيلة بمعالجته؟

جاءت إشكالية البحث لتركز على شكل السلطة الممارسة بين ردهات المؤسسات التعليمية. سعياً وراء تحديد مسبباتها وانعكاساتها على كافة الأطراف المعنية بمجال التربية والتكوين، ولاسيما قطبا العملية التعليمية التعليمية المدرس والمتعلم فضلا عن رصد واقع التحصيل التربوي في ظلها وانتهاء بالبحث عن سبل التصدي لها. كل ذلك اعتماد على منهج علمي كمي ووصفي تحليلي ينطلق من تجميع المعطيات من الميدان ومعالجتها استنادا على معالج إحصائي، انطلاقا من تفكيك ومقاربة كل عنصر من الظاهرة بشكل فردي وتجميع الكل في قالب متناسق يمكن في النهاية من المسك بمدخلات ومخرجات "تيمة" البحث، حتى يتسنى إيجاد الحلول الناجعة لمعالجته على النحو الذي يكفل ضمان ممارسة فصلية فعالة تساهم في تحقيق انتظارات المجتمع من المدرسة العمومية كقاطرة نحو تحقيق التنمية المستدامة.

1- إشكالية البحث :

شهد نظام التربية والتكوين بالمغرب منذ بزوغ فجر الاستقلال إلى يومنا هذا عدة إصلاحات شملت مختلف المجالات انطلاقا من توسيع قاعدة التعلم والارتقاء بالبيئة المادية للمؤسسات وتحسين ظروف الاشتغال، فضلا عن تطوير المناهج واعتماد مقاربات جديدة في التدريس تتمحور أساسا حول المتعلم، ولاسيما مقاربة الكفايات بدل المضمون والأهداف التي كان معمول بها سابقا، سعياً وراء الرفع من جودة التعلم بالمدرسة العمومية وتكوين طاقات بشرية ذات كفاءة عالية تضمن مجابهة التحديات المجتمعية الراهنة الخاصة بالألفية الثالثة وتحقيق التنمية المستدامة و تكريس مجتمع مغربي ديمقراطي تسوده المؤسسات والقيم المحلية والكونية، وبالرغم من أهمية التطور الملموس والنتائج المهمة المحققة على أرض الواقع من جراء تنزيل هذه البرامج الإصلاحية إلا أن المدرسة العمومية مازالت تعيش على وقع بعض الاختلالات، وأضحت مرتعا لبعض الظواهر المشينة التي تخذش صورتها داخل المجتمع، كرافعة أساسية لأي رقي مجتمعي من قبيل التسلط والعنف التربوي بشتى اتجاهاته و الذي أثار جدلاً فكرياً واسعاً بين المختصين والباحثين، وسجالاً تربوياً سجل نفسه من خلال تبني مجموعة من النظريات النفسية والاجتماعية والتربوية التي تبحث في قضية السلطة التربوية وماهيتها، وتسعى إلى رصد اتجاهاتها في دائرة صلاتها الدينامية مع أشمل قضايا الحياة الإنسانية حيوية وأوسع مجالاتها أهمية.

يروم البحث مقارنة إشكالية التسلط لدى المدرس وعلاقته بالجانب النفسي لدى المتعلمين، إضافة إلى التقصي عن ظاهرة السلطة لدى المدرس، وتعرية الأسلوب التربوي السائد، من خلال نظرة تركيبية تكاملية تفكك الظاهرة إلى عناصرها بغاية فهمها وتفسيرها ثم الربط فيما بينها في نسق كلي والبحث عن العناصر

الخارجية المتدخلة فيها انطلاقاً من تعريف الأسلوب السلطوي، والكشف عن نوعية وطبيعة العلاقات بين المدرسين والمتعلمين، والوقوف عند انعكاساتها ونتائجها على الجانب السيكولوجي للمتعلمين وفعاليتهم في الفصل والحياة المدرسية وتحصيلهم المعرفي، فضلاً عن تكوينهم الشخصي ناهيك عن تفسير ما يصدر عنهم من سلوكيات عنيفة إزاء أساتذتهم، التي تعد بمثابة ردود فعل اتجاه العنف الممارس عليهم، وبالتالي تكوين صورة دقيقة عن الظاهرة من حيث المسببات والآثار حتى يتسنى التفكير في الإجراءات التربوية والمقاربات البناءة للحد والتخفيف منها، في أفق إعادة الدفء والود للعلاقة بين المدرسين والمتعلمين وبنائها وفق المبادئ والقيم الكونية والوطنية الهادفة إلى بناء طاقات بشرية تمتلك الحس النقدي البناء والإسهام في رقي المدرسة العمومية والرفع من جودتها، فضلاً عن استجلاء التسلط والقهر والتعسف الحاصل داخل المؤسسات التعليمية، وإبراز تجلياته ومظاهره وآثاره على المؤسسة ومكوناتها ومردوديتها لاسيما المدرس والمتعلم. فإذا كانت التربية تطلق العنان وتسعى لتفجير طاقات الفرد وبناء شخصية الإنسان بشكل شامل ومتكامل ومتوازن يسمح للفرد بالإبداع والتفكير والتميز، فإن التسلط بالمقابل يقتل هذه الطاقات ويعمل على تقويضها وشل قدرات المتعلم وتعطيل إمكانياته ومواهبه وبناء شخصية ضعيفة وخائفة. الأمر الذي يضعنا أمام وضعية صعبة تتميز بالتضارب بين ما تصبو إليه التربية والنتائج العكسية لبعض أساليبها من قبيل التسلط التربوي، بحيث إن الممارسة التربوية معقدة ومستعصية لكثرة المتدخلين فيها انطلاقاً من المؤسسة والأسرة ومؤسسات التنشئة الاجتماعية امتداداً إلى المجتمع، فضلاً عن ارتباطها بكافة مجالات الحياة السياسية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية والنفسية، تقتضي توفير الشروط المادية والمعنوية لتطوير مهارات المدرس وقدراته وكفاياته وتجديدها باستمرار لمواكبة السيرورات النمائية والتعليمية للمتعلم.

2- أهداف البحث :

إن موضوع "التسلط التربوي وأثره على التحصيل لدى المتعلمين" لا ينفصل عن الدوافع سالفه الذكر والتحويلات التي تعرفها المدرسة العمومية، وتفشي العنف بشتى أنواعه اللفظي والجسدي داخل المؤسسات التعليمية والفصول الدراسية، بحيث يروم البحث محاولة تفسير الظاهرة في سياق الحركية التي يشهدها المجتمع المغربي بمؤسساته الثقافية والتربوية الاجتماعية خاصة الأسرة والمدرسة، مما يدفع إلى ضرورة اعتماد نظرة شمولية تركيبية تحليلية تبحث في جذور العنف والتسلط داخل الفضاء المدرسي، بإبراز عوامله وانعكاساته على أطراف العملية التعليمية ومخرجاتها وعلى صورة المدرسة العمومية التي أضحت بؤراً للعنف والتوتر، وانطلاقاً من بحث دقيق فيما كتب في الموضوع والإنصات لوجهات نظر كل من المدرس والمتعلم حتى

يتسنى فهم الظاهرة ومستويات تأثيرها على مدخلات ومخرجات العملية التعليمية التعلمية في أفق استكشاف سبل التخفيف منها وبناء علاقة وطيدة بين المدرس والمتعلم قوامها الحب والاحترام المتبادل.

3- عينة البحث :

ارتبطت عينة البحث بالسلك الثانوي التأهيلي نظرا لخصوصية الفترة العمرية للمتعلمين خلالها وأثرها على مساهمهم الدراسي وتكوينهم الشخصي حيث تم انتقاء عينة من الأساتذة عملوا على ملء الاستمارات، بلغ عددهم ستون. (ثمانية وثلاثون) أستاذا و(اثنا عشر) أستاذة، ينتمون على إلى الثانوية التأهيلية حسان بن ثابت، والثانوية التأهيلية موسى بن نصير التابعتين للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين مراكش-أسفي وتحديدًا بالمديرية الإقليمية لمراكش، وهذا الاختيار أملت اعتبارات عدة أولها: عراقة المؤسسات ومحيطهما الاجتماعي الهش فالأولى تابعة لمقاطعة المدينة والثانية تحت نفوذ مقاطعة سيدي يوسف بن علي، وثانيها: حجم البنية التربوية للمؤسسات المذكورتين.

4- مفاهيم البحث :

أ- السلطة والتسلط

السلطة في مفهومها العام، هي "القدرة على الحصول على سلوك من الذين يخضعون لها، دون اللجوء إلى الضغط الجسدي"، ويعرفها ت. بارسونس T. Parsons على أنها: "استخدام قدرة مطلقة تقوم على الحصول من أعضاء جماعة ما على إنجاز واجبات معترف بها شرعا باسم غايات جماعية، وتسمح عند الاقتضاء بإرغام المتمرد بتطبيق جزاءات سلبية"¹.

إن السلطة من هذا المنظور ظاهرة من ظاهرة الجماعة، ولا تفهم إلا في سياق علاقة تبادل، وتحيل إلى حقل علائقي، إلى إكراه محتمل، وإلى فضاء من التفاوض الممكن داخل منطقة محكومة بالارتباب، إذ من الممكن أن يكون من غير المجدي أن ننكر أن العلاقة البيداغوجية بين المدرس والمتعلم تقوم على الهيمنة والصراع والمساومة، وهذا معناه أن السلطة داخل جماعة القسم تخضع لمنطق الاقتسام، أي انه يمكن أن نتحدث، في الوقت نفسه، عن سلطة المدرس وسلطة التلاميذ (جماعة القسم)².

¹-Gérard Mendel, pour décoloniser l'enfant, Payot, Paris 1971, p 35.

². محمد ايت موحى، دينامية الجماعة التربوية، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى 2005، ص162.

ويحلل ج.ك. فيلو Filloux و م. بوستيك Postic السلطة داخل جماعة القسم من منظور التمييز بين مصادر وأشكال سلطة المدرس والتلاميذ.

ب-سلطة المدرس

يرجع التحليل النفسي الاجتماعي سلطة المدرس إلى وضعه المركزي داخل جماعة القسم، وإلى المراقبة التي يمارسها على عدد التبادلات وطبيعتها، إلى التقدير الذي يعطيه حول أساليب تعلم التلميذ وحول النتائج التي حققها، وإلى الحكم الذي يصدره على تصرفات الطفل بناء على المحددات السوسيو وجدانية والعقلية، إلى جانب المعرفة التي يحملها بحيث يفيد هذا الأمر أن لسلطة المدرس مصادر متعددة: منها المؤسسي على اعتبار أن التشريعات المؤسسية تخول له ممارسة سلطات تنظيم جماعة القسم، وضبطها، أما المصدر المعرفي فيتمثل في كونه مالك المعرفة والمحتكر لها ولوسائل تقديمها ومراقبة كفاءات تلقي الآخرين لها، ومصدر سيكولوجي لأنه "الشخص المركزي" داخل الجماعة الذي يستطيع مراقبة وضبط إشباع حاجات المتعلمين، والتحكم في انفعالاتهم، وإزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطفل لصالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظم¹.

ج-التحصيل الدراسي

يتمثل دافع التحصيل في الرغبة في القيام بعمل جيد، والنجاح في ذلك العمل، وهذه الرغبة كما يصفها مكلياند أحد كبار المشتغلين في هذا الميدان أنها "تتميز بالطموح والاستمتاع في موقف المنافسة، والرغبة الجامعة للعمل بشكل مستقل، وفي مواجهة المشكلات وحلها، وتفضيل المهمات التي تنطوي على مجازفة متوسطة بدل المهمات التي لا تنطوي إلا على مجازفة قليلة، أو مجازفة كبيرة جدا، ويعتبر دافع التحصيل من الدوافع الخاصة بالإنسان، ربما دون غيره من الكائنات الحية الأخرى، وهو ما يمكن تسميته بالسعي نحو التميز والتفوق، والناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من هذا الدافع، فهناك من يرى ضرورة التصدي للمهام الصعبة والوصول إلى التميز، وهناك أشخاص آخرون يكتفون بأقل قدر من النجاح، وتقاس دافعية الانجاز عادة باختبارات معينة من أشهرها اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) الذي يتطلب من الناس أن يستجيبوا لثلاثين صورة تحمل كل منها أكثر من تفسير، وتحلل إجاباتهم ويستخرج منها مستوى الإنجاز عند المستجيب،

¹.ريناتاغوروا، مقدمة في علم الاجتماع التربوي. ترجمة نزار عيون السود، دار دمشق 1984، ص 105.

كما يمكن قياس دافعية الانجاز من خلال المواد المكتوبة كالمقالات والكتب دونما حاجة إلى صورة غامضة كما في حالة (T.A.T).

5-متغيرات البحث :

أ-علاقة التسلط التربوي وأثره على التحصيل الدراسي

انطلاقاً من الإحساس بأهمية قضايا السلطة والعنف والاستبداد والتسلط وخطورتها في مجال الحياة التربوية، تأتي هذه الدراسة لتلي بعضاً من نداء الحاجة العلمية إلى تقصي أبعاد هذه الظواهر في مختلف جوانب الحياة الاجتماعية والتربوية. لقد أثارت إشكالية السلطة التربوية جدلاً فكرياً ساخناً ومماحكات تربوية سجلت نفسها في أصل نمو عدد كبير من النظريات الاجتماعية والنفسية والسياسية والتربوية التي تبحث في قضية السلطة التربوية وماهيتها، وتسعى إلى رصد اتجاهاتها في دائرة صلاتها الدينامية مع أشمل قضايا الحياة الإنسانية حيوية وأوسع مجالاتها أهمية، وهو ما يقودنا إلى طرح التساؤلات التالية: هل هذا التسلط بنيوي أم هو عارض؟ هل تجلياته تعطينا إنذاراً من أجل البدء في الإصلاح أم مجرد فقاعات تظهر هنا وهناك ليست خطراً وإنما هي أمر طبيعي؟

وعلى الرغم من أن المنظومة التربوية اتجهت نحو مقاربات أكثر انفتاحاً كالمقاربة بالكفايات ببذل الجهود نحو مجتمع ديمقراطي تسوده المؤسسات واتجاهات سياسية تميل نحو الغرب الحديث، فإننا لا نزال نرى قضايا تطفو نحو السطح، هل هي عابرة وعارضة، أم هي امتدادات وتجليات لسلوكات وممارسات متأصلة فينا ولا يسعنا التفريط فيها، فضلاً عن الوقوف على طبيعة العلاقة بين الضغط المهني والمعاملة السلطوية التي يتعرض لها التلاميذ، غير أن هذا لا يلغي أن "السلطة واقع أساسي داخل كل حياة اجتماعية"¹.

إن التسلط التربوي لا يعد غاية بحد ذاته، بل هو وسيلة نعتمدها من أجل توجيه الأطفال وتربيتهم وفقاً لنموذج اجتماعي وأخلاقي محدّد مسبقاً، لذلك فإن اللجوء إلى العنف وإلى التسلط في العملية التربوية يعود إلى أسباب اجتماعية ونفسية وثقافية متنوعة تدفعنا إلى ممارسة ذلك الأسلوب، بحيث إن بعض المدرسين يدركون التأثير السلبي للعقوبة الجسدية ويمتنعون عن استخدامها، لكن ذلك لا يمنعهم من استخدام العقاب المعنوي من خلال اللجوء إلى قاموس من المفردات النابية ضمن إطار التهكم والسخرية والاستهجان اللاذع، والعقوبة المعنوية أضرها في النفس أقوى من العقوبة الجسدية بكثير، في حين إن بعض المدرسين ينتمون إلى

¹. عبد الحق منصف، الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي، دراسة في نظرية الثقافة والتربية عند ايمانويل كانط، إفريقيا الشرق 2011، ص 41.

أوساط اجتماعية تعتمد التسلط والإكراه في التربية وهم في المدرسة يعكسون حالتهم هذه، بحيث يسود التسلط تنشئتهم الاجتماعية يوجد فيها التسلط، غير أن بعض المدرسين لم تسنح لهم فرصة الحصول على تأهيل تربوي مناسب، أي أنهم لم يتابعوا تحصيلهم في مراكز لتكوين الأساتذة أو كليات علوم التربية، مما جعلهم لا يملكون وعياً تربوياً بطرق التعامل مع الأطفال وفقاً للنظريات التربوية الحديثة.

ومن تجليات الفشل في الحقل التربوي، أن نتوارث طرقاً وأساليب آبائنا في تربيتنا لنطبقها نحن في تربيتنا لأبنائنا، ذلك أن لكل جيل ظروفه ومستجدات زمانه وطرق التأثير عليه والمؤثرة بالتالي على العملية التربوية، وطرق حياة تختلف كثيراً أو قليلاً عن الجيل الذي سبقه، فتربية جيل جديد بأساليب عتيقة لا يمكن أن تأتي إلا بجيل مشوّه تربوياً، فما يحمله المدرسون من ثقافة ومعارف واتجاهات ومواقف يعد من العناصر الأساسية في تنشئة الطفل. فالتربية ليست قضية مهنية فقط وإنما رسالة أدبية تعليمية ونفسية ذات حركة دائمة ومتغيرة.

تعتبر بيداغوجيا التركيب أنه لا يمكن مقارنة موضوع التسلط إلا من منظور شمولي، فهي تقحم فيه تصورات علم الاجتماع وعلم النفس وعلم التربية والأنثروبولوجيا وعلم الأعصاب وعلم الاقتصاد، على اعتبار أن فهم التسلط من زاوية واحدة دليل على قصور قائم على رؤية أحادية اختزالية، ولذلك يجب إقحام تفسير النظريات الجديدة في هذه العلوم والاستفادة منها لفهم أعمق وتحليل في المستوى يليق بالظاهرة المبحوثة. إن عالم ما بعد الحداثة أي عالم المعرفة والمعلومة ساهم في إغناء مجموعة من الظواهر بالبحث والتحليل والتفسير البيداغوجي، هو الذي يفكك الظاهرة إلى أجزاء صغيرة، ويقوم على فهمها عنصراً عنصراً، وربط هذه العناصر بعضها ببعض من أجل فهم كلي نسقي، ثم البحث في العناصر الخارجية المتدخلة فيها.

أصبح علم التربية مرتبطاً بالسياسة والمجتمع والنفس البشرية والدين والاقتصاد والعلوم العصبية، مما يعني أن الحقول المعرفية متداخلة فيما بينها، علاوة على أن التعقيدات التي نعيشها حالياً تجعل الحياة صعبة ومتشابكة، فهذا النسق الذي هو القسم يتأثر بفعل السياسة والاقتصاد والمجتمع، هذا المجتمع الذي يتغير بسرعة وتتحرك عناصره وتتغير بنياته لتتغير أدواره وديناميته وتفاعلاته، وكذلك الاقتصاد الذي يتغير بسرعة، لم يعد بذلك الشكل التقليدي، أصبح متغيراً ويصعب فهمه وحتى مجاراته من طرف الخبراء والمتخصصين. أصبحت المعلومة فيه أهم شيء، لم تعد للمواد الأولية تلك الأهمية بقدر المعلومة التي أصبح استخراجها وابتكارها ومعالجتها والتحكم فيها وتسويقها في الوقت المناسب من أهم أسباب التفوق. أصبح هذا النسق الذي هو القسم، بعناصره المدرس والمتعلم والمنهاج، داخل نسق المجتمع الذي تحكمه تفاعلات

وعلاقات فيما بين أفرادها وجماعاته، وثقافته ولغاته وعاداته وتقاليده وأكله ولباسه، ودينامية جماعته وقياداته. لا يمكن فهم هذا النسق إلا بتضمينه للمحيط، أي بعلاقته مع محيطه، فهو في علاقة حميمة وغريبة في آن واحد بالنسبة له ويشكل جزءاً منه مع كونه خارجاً عنه، لا يمكن اختزال النسق في مجموع أجزائه المكونة له فقط، فهذا النسق المفتوح والحي في علاقة مع محيطه الخارجي. إن التسلط التربوي رهين بتعقيدات المجتمع والأسرة والثقافة والضغوط المادية والمهنية والإدارية، فالمدرس المتسلط لا يكون تسلطه وليد الصدفة بقدرما تكون الاكراهات التي يعيشها داخل أسرته ومدرسته ومجتمعه، تجعل منه إنساناً مضطرباً يعيش ضغوطاً إما أن يتفوق عليها وإما أن ينهزم أمامها. إذن فنظرة بيداغوجي التركيب يجب أن تكون نظرة تكاملية وتركيبية، يجب أن يتجنب تدمير دينامية النسق أو يعرقل تطورها وألا يحدث أي خلل فيها، أن تكون نظرتة متعددة الزوايا لأن النسق متعدد المكونات والعناصر، فالنظرة الأحادية قاتلة لديناميته، بحيث ينبغي أن يميز بين العناصر التي تتوافق فيما بينها وتحدث انسجاماً وتقوي النسق وتلك التي تحدث تناقضاً فيما بينها فتحدث تصادماً يضعف النسق، يراقب بيداغوجي التركيب كيف تتغير العناصر وكيف تتحول العلاقات فيما بينها من أجل إدراك ميكانيزمات التحول والانتباه لتتابع مراحل التغيير لأنها عامل محدد لفاعلية ودينامية وتطوير عمل الأنساق. فالقسم كنسق بمكوناته وعناصره كالمدرس والمتعلم والمادة المدرسة والعلاقات فيما بينهم كالعلاقات الديدانكتيكية والبيداغوجية والتواصلية والمنهجية والمنهاجية لتشكل بذلك بنيات تتفاعل فيما بينها لتعطي طاقة ودينامية لهذا النسق. مجموع هذه العناصر والمكونات الداخلية لها علاقة بما هو خارجي عن نسق القسم كالأُسرة والمجتمع والمؤسسة التي يشتغل بها المدرس والأطر التربوية والوضع الاقتصادي والسياسي للدولة. هذه العوامل الخارجية لها تأثيرات على تقوية دينامية النسق وعلى إضعافه أيضاً، حسب ظروف ونوعية العلاقات والترابطات فيما بينها. فمن أهداف بيداغوجيا التركيب إذن تقوية العلاقات التي تعطي للنسق دينامية أكثر ويعززها والعلاقات التي تضعف النسق يحاول التحكم فيها وضبطها، لأن التسلط التربوي في علاقة تأثير وتأثر مع مكونات الفصل ورواسب التنشئة الاجتماعية وبيئة العمل وانعدام التكوين المستمر في علم النفس التربوي والتواصل ومستوى المتعلمين وسلوكياتهم وحب السيطرة ونفسية المدرس والمحيط المؤسساتي والمهني والاقتصادي والسياسي. وختاماً فأى تغير في عنصر من العناصر المكونة للنسق سيحدث خلافاً في عناصر أخرى وكل خلل في النسق سينتج عنه بحث في خلق التوازن داخل هذا النسق.

6-نتائج البحث :

أ-أسباب تسلط المدرس

من المعلوم أن لكل فعل دوافعه المعلنة والمخفية التي تتحكم في حضوره وغيابه وتحدد مظهره ودرجة تردده وتكراره، وانطلاقاً من هذا المعطى سنحاول في هذا المقام الكشف عن الأسباب المعلنة والخفية الكامنة وراء التسلط التربوي بالفصل الدراسي، معتمدين بالدرجة الأولى على نتائج الاستمارة بخصوص أسباب تسلط المدرس، ثم نتائج المقابلة مع المتعلمين لاستنتاج المتغيرات ودوافع بروز العنف في العملية التربوية.

والملاحظ من خلال استقراء نتائج البحث كشف على أن نسبة الثلث تقريباً من إجابات المدرسين فقط هي من تحمّل الأستاذ والظروف المادية والمعنوية للاشتغال المسؤولية في بروز ظاهرة التسلط التربوي بالفصول الدراسية، وتقل من قيمة مساهمته في العنف بشتى أنواعه داخل المؤسسات التعليمية، في المقابل يلقي السادة الأساتذة بالقسط الكبير من المسؤولية على المتعلم وهو ما يتضح جلياً من خلال النتائج المعبر عنها في إجاباتهم حيث أكدت نسبة تفوق النصف وبالضبط %56.66، على أن ضعف كفايات المتعلمين وسلوكياتهم السبب الأول من حيث الأهمية في بروز التسلط لدى المدرس، يليه حرص هذا الأخير على مصلحة المتعلمين في الدرجة الثانية من حيث الإسهام بنسبة بلغت %46.6، في المقابل عبر التلاميذ من خلال المقابلة التي أجريت معهم أن تسلط المدرس هو سلوك يعتمد على ضبط بعض المتعلمين الذين لا رغبة لهم في التحصيل، وكبح سلوكياتهم المشيئة داخل الفصول الدراسية، بحيث يربطون تلك التصرفات بشخصية الأستاذ ومدى تمكنه من آليات تدبير الفصل الدراسي وقدرته على الشرح الجيد وظروفه الخاصة وبيئة المدرسة ومدى حرص الإدارة على تفعيل القانون الداخلي للمؤسسة بكل عناصره، مستدلين على ذلك باختلاف معاملة نفس العينة من أستاذ لآخر، لذلك يترقب التلاميذ من المدرس دوراً ما انطلاقاً من الصورة التي يملكونها عن الوضعية المدرسية والمادة المدرسة والأهداف المرام تحقيقها¹.

إن تسلط المدرس تفسره عوامل متداخلة من الصعب الفصل بينها، ولها ارتباط بثلاثة عناصر أساسية تشكل جوهر العملية التعليمية التعليمية (المدرس/ المتعلم/ المنهاج)، حيث أن التنشئة الاجتماعية والقيم والمبادئ التي تربي وترعرع عليها الأستاذ سواء في مساره الدراسي أو داخل الأسرة والمجتمع وشخصيته (فما يحمله المدرسون من ثقافة ومعارف واتجاهات ومواقف يعد من العناصر الأساسية في تنشئة الطفل)، بالإضافة إلى تكوينه الأكاديمي ومعرفته بآليات التواصل وخصوصيات الفئة المستهدفة بالتربية والتكوين،

¹.Marcel,Postic, Observation et Formation des enseignants, 3 édition, P.U.F. 1989, p184.

فضلا عن البيئة المادية والمعنوية للعمل، كلها دوافع تلعب دورا أساسيا في إبراز صورة المدرس وتؤثر فيها سواء من قريب أو من بعيد وبالتالي إما أن يكون ذا بعد تبصري يضبط من خلاله العمليات المرتبطة بالتدريس وحسن تدبير بيئة الفصل ومكوناتها الأساسية وتمير الأهداف المتوقع تحقيقها من خلال البرنامج، مما يمكن من التحكم بشكل كبير في مخرجات العملية التعليمية التعليمية، ويكون العكس صحيحا حين نكون بصدد مدرس فاقد للبوصله يمارس التسلط بشتى أنواعه، ويخضع في نهاية المطاف لشحنات سيكولوجية يعيش على وقعها نظرا لعدة اعتبارات مرتبطة أساسا بتكوينه السيكولوجي وطبيعة مزاجه وشخصية التي هي نتاج عدة مؤسسات اجتماعية وسيوروات نفسية، منها الأسرة والمؤسسات التعليمية والمجتمع (بعض المعلمين ينتمون إلى أوساط اجتماعية تعتمد التسلط والإكراه في التربية وهو ما تعكسه سلوكياتهم في المدرسة).

وتجدر الإشارة أنه مهما حصل من اختلاف حول تأثير العوامل المرتبطة في بروز التسلط لدى المدرس، والمرتبطة أساسا بتكوينه الأكاديمي ومعرفته بعلم النفس التربوي وسوسولوجيا التربية وآليات التواصل فضلا عن مبادئه وقيمه فإننا لا يمكن إنكار دوره في العنف، فالتسلط التربوي رهين بتعقيدات المجتمع والأسرة والثقافة والضغوط المادية والمهنية والإدارية، فالمدرس المتسلط ليس وليد الصدفة فالأستاذ بشكل عام يعيش ظروفاً اجتماعية تتميز بالصعوبة والتعقيد على مستوى حياته العامة، إضافة إلى المشكلات اليومية التي تجعله غير قادر على التحكم بالعملية التربوية، إذ يتعرض للاستثارة السريعة والانفجارات العصبية أمام التلاميذ والتي تدفعه للجوء إلى استخدام كلمات نابية ضمن إطار التهكم والسخرية والاستهجان اللاذع، كبديل عن العقاب الجسدي الموسوم بتبعاته القانونية والإدارية، غير أنه مهما كانت الظروف والسياقات، فيجب على المدرس التكيف معها والحفاظ على صورة الأستاذ الإنسان المثالي والمربي والقُدوة.

ب- التسلط وتأثيره على سيكولوجيا المدرس

أقرت نسبة كبيرة من المدرسين (95%) حسب الدراسة أن للتسلط انعكاسا على نفسية المدرس، مع ملاحظة أساسية أن هناك اختلاف وجهات النظر بخصوص درجات التأثير ففي الوقت الذي عبرت فيه نسبة مهمة ناهزت (67%) على قوة التأثير، أبرزت النسبة المتبقية من الأساتذة المبحوثين (27%) من درجة انعكاسه، في حين أن نسبة ضئيلة أكدت عدم وجود أي تأثير، في مقابل ذلك اعتبر المتعلمون أن التسلط له تأثير كبير على نفسية المدرس، فردود فعله إزاء بعض السلوكيات المستفزة من طرف فئة من المتعلمين والتي تؤثر في جانبه السيكولوجي بفعل التوتر الذي يقع فيه مما ينعكس على سير الوحدات الدراسية ويساهم في هدر الزمن

المدرسي، إلا أنه "يمكن تحاشي هذه المشكلات أو حلها لو كان بمقدور التلاميذ أن يتواصلوا بحرية متى أحسوا بالحاجة إلى التواصل".¹

ج-التسلط وتدير التعليمات

يبرز تأثير التسلط في ضبط مكونات الفصول الدراسية فقد أكدت الغالبية المطلقة من المدرسين المبحوثين (81.7%) على أن التسلط يساعد في عملية ضبط المتعلمين بدرجة كبيرة إلى متوسط في حين أقرت النسبة المتبقية من ضعيف إلى متوسط عكس ذلك، الشيء الذي يضعنا أمام مفارقة كبيرة تتجلى بالأساس في أنه رغم الاعتراف التلقائي للغالبية العظمى من السادة الأساتذة بالتأثير السلبي للتسلط على الجانب السيكولوجي والتواصلية للمدرس، فإنه يعتبر الخيار الأساس والوسيلة المثلى للبعض للتحكم في الفصل الدراسي وهو الأمر الذي تم التأكيد عليه من طرف المتعلمين موضوع المقابلة، مما يدفع لطرح العديد من التساؤلات حول واقع الممارسة الفصلية والمقاربات المعتمدة في التدبير العلائقي داخل المؤسسات التعليمية، كمدخل للإصلاح وإعادة البناء وفق أسس تقوم على الاحترام المتبادل وتكريس ثقافة الحوار والإنصات لتذويب جليد الاختلاف وسوء تحقيقا للمصلحة العامة، ولتربية دامج تقوي الاندماج السوسيو ثقافي وترسخ القيم الاختلاف وتحقيق مدرسة ذات جدوى وفق نموذج بيداغوجي قوامه التنوع والابتكار والملاءمة.

د-التسلط والتواصل البيداغوجي

يؤثر التسلط على تواصل المتعلم مع زملاء الفصل الدراسي فقد كشفت نتائج إجابات المدرسين المتعلقة بهذا الجانب، عن قناعة معظمهم بنسبة بلغت (96.7%)، على أن للتسلط التربوي انعكاسات على العلاقة بين المتعلمين داخل الفصول الدراسية، وعلى صعيد المؤسسة عموما، بالرغم من اختلافهم حول درجات هذا الانعكاس، في حين أكدت النسبة المتبقية منهم (3.3%) على غياب أي تأثير، بيد أن إجابات المتعلمين بخصوص هذا المتغير، أكدت على أن للتسلط التربوي تأثير على التواصل فيما بينهم مبرزين ذلك في عدة صور، لعل أبرزها إصرارهم على أن الكلمات النابية والقدح الذي يتلفظ به المدرس في حالة الاستفزاز إزاء متعلم ما، تكون له امتدادات خارج الفصول الدراسية بحيث قد يتحول إلى سخرية من بقية الزملاء، مما ينجم عنه نوع من التوتر في العلاقة بينهم قد ينجم عنها ردود فعل متباينة، تصل لحد الشجار والإعراض عن الكلام، وهو ما يتنافى مع الطموحات التي تسمو إليها المؤسسات التعليمية في التحول نحو فضاء للتعايش واكتساب آليات النقاش

¹. Jean, Claude Filloux, Psychologie des groupes et étude de la classe, PUF 2009, p 66.

والإيمان بالاختلاف، وعلى التصرفات الفردية والاجتماعية أن تعيش حالة من الانسجام والاعتدال سواء تعلق الأمر بالمجال التربوي أو البيداغوجي أو غيرهما من المجالات الأخرى¹.

وأبرز المتعلمون المبحوثون أن يصعب التواصل مع المدرس المتسلط والانخراط معه في تفعيل أنشطة الحياة المدرسية ودور الأندية التربوية، عكس الأستاذ المنفتح عليهم، تكون نتائجه محفزة، بفعل الانخراط الإيجابي لهم في العمل معه كفريق انطلاقاً من التخطيط إلى التدبير وترجمة المشاريع على أرض الواقع، مما ينعكس إيجاباً على شخصية المتعلم، وفي نفس السياق، أقرت نسبة كبيرة من المدرسين المبحوثين، ناهزت (98%) بتأثير التسلط التربوي على نفسية المتعلم وسلوكياته، مع الاختلاف في درجة هذا التأثير كما هو مبين أعلاه. في حين أن الأقلية المتبقية من الأساتذة المبحوثين (2%) نفت ذلك، غير أن ما يجب التنبيه إليه هنا، هو أن أجوبة السادة الأساتذة تبرز باللموس، وعيهم بالانعكاسات السلبية للتسلط، وتأثيراته على نفسية المتعلم وسلوكياته. لكن في المقابل يعدونه وسيلة لضبط مكونات الفصل. مما يطرح أكثر من علامة استفهام، ويضعنا أمام نوع من التناقض بين الوعي بالانعكاسات التسلط على المستوى التنظيري والممارسة الفصلية كواقع. والشيء نفسه، تم لمسه من خلال استقرار وجهات نظر المتعلمين والمتعلمات، حيث تم الإجماع على صعوبة تقبل التسلط، وما خلفه من تأثيرات سيكولوجية تصل إلى حد النفور من المادة والمدرس على حد سواء. لكن في مقابل ذلك، يرونه وسيلة لكبح جماح التلاميذ المشاغبين الذين لا رغبة لهم في التعلم.

ه-التسلط والتواصل داخل المؤسسة التربوية

يؤثر التسلط على الجانب التواصل للمدرس مع باقي الفاعلين في المنظومة التربوية، فقد جاءت النتائج عموماً متقاربة من حيث النسب المئوية، وفي مجملها تؤكد أن التسلط يؤثر بشكل سلبي على علاقة المدرس بباقي الأطر الإدارية والتربوية على حد سواء. فقد أكدت نسبة مهمة من إجابات المدرسين على ذلك ناهزت (93%) فيما يخص التنسيق مع هيئة التدريس في كل حيثيات العمل التربوي داخل المؤسسات التعليمية. و(95%) فيما يتعلق بالتواصل مع الأطر الإدارية لتيسير العملية التعليمية داخل الفصول الدراسية.

عبرت الغالبية المطلقة من المدرسين بنسبة بلغت (98.3%) أن للتسلط التربوي انعكاسات على فعالية المتعلم داخل الفصول الدراسية، وكذا على مشاركته بشكل حيوي في أنشطة الحياة المدرسية، من خلال الانخراط الفعال في الأندية التربوية، وإن كان هناك نوع من الاختلاف في تقدير درجة التأثير.

¹. عبد الكريم غريب، المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية، ط 1، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء 2007، ص 220-219.

بخصوص تأثير التسلط على تواصل المتعلم مع الفاعلين في المؤسسة، فقد أعربت الغالبية المطلقة من الأساتذة، الذين شملهم البحث بنسبة ناهزت 98.3%، أن للتسلط التربوي انعكاسا جليا على تواصل المتعلم مع باقي الفاعلين في المؤسسة وإن كان هناك اختلاف حول درجة التأثير. فتقريبا نسبة 63.3% تراه قويا إلى قوي جدا، في حين نسبة 30% تقر به، لكن تقلل من قيمته إلى درجة المتوسط والضعيف. في مقابل ذلك نفت نسبة ضئيلة، شكلت (1.7%) من إجابات المدرسين هذا التأثير، بالمقابل عبر جل المتعلمين، خلال المقابلة، أن ممارسة التسلط عليهم يؤثر بشكل سلبي، من خلال جنوحهم نحو العزلة والخلوة، بعيدا عن أعين جميع مكونات المؤسسة، رغبة في الابتعاد عن أي تواصل قد ينجم عنه استفزاز لهم قد يؤدي إلى الاصطدام والتعصب، ويترتب عنه ردود فعل معاكسة لقيم الأخلاق والتربية التي تشكل المؤسسات التعليمية منهلا للتشبع بها.

ومما يجب الإشارة إليه كذلك في هذا الصدد، أن هناك من المتعلمين والمتعلمات من عبر بكل تلقائية أن التسلط التربوي الممارس من طرف بعض الأساتذة يدفعهم إلى التعامل بانتقائية في مجال التواصل، إذ ينجذبون أكثر نحو الأطر البشوشة والمربية أكثر من الذين يميلون نحو المحاسبة والعتاب، وفي هذا الإطار، يلاحظ وجود تقارب على مستوى النتائج المحصل عليها، بخصوص قياس مستويات تأثير التسلط على الجانب التواصل للمدرس، فالنصف تقريبا يراه قويا إلى جد قوي، والنصف الآخر يقر به، ولكن بدرجة تتراوح بين المتوسط والضعيف، في حين نرى أقلية قليلة تنفي وجوده أصلا. الشيء الذي يبرز بما لا يدع مجالا للشك، أن الغالبية المطلقة من السادة الأساتذة على وعي بالتأثير السلبي للتسلط على الجانب التواصل لديهم مع محيط المؤسسة والفاعلين فيها وكذا الشركاء. وهو ما يمكن استجلاءه بوضوح، من خلال اختياراتهم وإجاباتهم على أسئلة الاستمارة، أما من جهة أخرى، فقد صرح المتعلمون أن المدرس المتسلط يزداد عزلة ويكسر جسور التواصل، سواء تعلق الأمر بهم، أو مع باقي الفاعلين بالمؤسسة، للتسلط تأثيرا على فعالية المدرس في الحياة المدرسية، يتراوح بين قوي وجد قوي. في حين أقرت بنسبة (33.4%) مع التقليل من شأنه إلى درجة المتوسط والضعيف. في مقابل ذلك نفت الأقلية المتبقية وجوده.

7-آليات معالجة التسلط في الفضاء التربوي: إجراءات وحلول عملية

بعد التمكن من تشخيص ظاهرة التسلط التربوي، وحصرتها في أبعادها المختلفة، والكشف عن تأثيراتها وانعكاساتها على العملية التعليمية التعلمية ككل، ثم تتبع مسارات وسياقات بروزها وتشكلها، ضمن الفصل الثالث من هذا البحث، صار لزاما الانطلاق في مغامرة ابتكار وابتداع الحلول العلاجية وتجريبها إزالة للعطب

الناشئ وتوخيا لتحقيق التبصر المهني في مزاولة مهنة التدريس، وتجويد الممارسة الفصلية وتنقيتها من الشوائب والسلوكات المشينة التي تؤثر على سيرها العادي نحو درب الإصلاح.

وسعيا وراء هذه الغاية، تم إعداد استراتيجية عمل، ركزت بداية على تحليل ومقارنة المعطيات والنتائج المتحصل عليها من الدراسة الميدانية، وإعادة نسج خيوطها، بما يسمح لنا من استيعاب الظاهرة والإلمام الجيد بكل حيثياتها، ومن تم التنقيب عن حلول وإجراءات عملية قصد معالجتها والتخفيف منها. ولتحقيق ذلك، كان من المنطقي أن تنطلق وتنبثق أولى الحلول من الأستاذ، باعتباره المنطلق والنهاية في هذا البحث. ومن هذا المنطلق بالذات، تم إدراج ركن خاص في الاستمارة، يتعلق بسبل الوقاية من ظاهرة التسلط، من وجهة نظر السادة الأساتذة، وانطلاقا من تفرغ الاقتراحات المتوصل بها، يمكن القول إنها كانت متنوعة ومتكاملة، وعبرت عن وعي السادة الأساتذة بمسببات الظاهرة. وبالتالي فاقترحاتهم في مجملها كانت استباقية، وتصب في توفير قاعدة متينة للتعليم، والتحكم بمخرجات العملية التعليمية، انطلاقا من إعداد الموارد البشرية، وتمكينها من مهارات التدبير والتواصل والقيادة الفعالة.

وضمن هذا الشق تم اقتراح عدة نقاط غاية في الأهمية، من قبيل إدراج تكوينات للأساتذة في علم النفس التربوي وعلم الاجتماع وعلوم التربية، والانفتاح على أساليب جديدة للتدريس وتطبيق مقاربات بيداغوجية متنوعة. علاوة على إخضاع المقبلين على خوض مباريات التدريس لاختبارات نفسية دقيقة، بدل التركيز على الكفايات المعرفية لوحدها، فضلا عن الدعوة للانفتاح على التجارب الدولية الناجحة في ميدان التربية والتكوين، والنهل منها، مع مراعاة الخصوصيات الوطنية والمحلية، ناهيك عن إعادة النظر في المناهج والبرامج التربوية، بما يكفل ضمان المساواة في التعلم وملاءمتها مع سوق الشغل لتفادي البطالة، علاوة على ذلك، تم تقديم عدة اقتراحات، لها ارتباط بالشق القانوني، كضرورة وضع الوزارة المكلفة لترسانة قانونية صارمة، للحد من الشغب والفوضى، والتعامل بحزم لفرض النظام والانضباط، والضرب على أيدي المتعلمين المنحرفين، لخلق جو مناسب للتعلم، وتحسيس المتعلمين نفسيا وأخلاقيا بعدم القيام بسلوكيات مشينة داخل مؤسساتهم، فضلا عن القيام بزيارات ميدانية للأساتذة المعنيين، وسن عقوبات تأديبية وليست زجرية في حق الأساتذة المتسلطين وإلغاء مذكرة البستنة. علاوة على ذلك، ركزت اقتراحات السادة الأساتذة كذلك، على توفير بيئة عمل مناسبة، وتحسين ظروف اشتغال الأستاذ المادية والمعنوية، وخلق فضاء مدرسي توجد به أنشطة ترفيهية للتخفيف عن المتعلم والمدرس، والحد من الاكتظاظ داخل الأقسام، وتفعيل البعد التواصلية داخل المؤسسة، من خلال تحفيز المتعلمين للتعبير عن أفكارهم وقبول الرأي الآخر، وصقل مواهبهم ومراعاة سن

المراهقة لديهم، واعتماد الليونة والتيسير في المعاملة معهم، لبناء علاقة جيدة مبنية على الاحترام والتقدير المتبادل، استنادا على تعاقد ديداكتيكي، وميثاق القسم كأساس للحقوق والواجبات منذ بداية السنة. كما تمت الدعوة، إلى فتح مراكز الإنصات والوساطة بالمؤسسة العمومية، وتفعيل دورها، ومحاربة التسلط داخل الأسرة، والإجهاد على العنف في العلاقات، انطلاقا من الطفولة والعائلة ومعالجة أشكال الهشاشة في صفوف المتعلمين، واعتماد مقاربة شمولية تشاركية بين كافة المكونات، وتحمل الأسرة المسؤولية اتجاه أبنائها وانخراطها في العملية، من خلال التتبع والتواصل والتفاعل مع المؤسسة ومحيطها وانخراط منظومة الإعلام في التحسيس لتنشئة متعلمين في المستوى المأمول.

إن التسلط التربوي ليس وليد اليوم، فهو نتاج حتمي وبديهي لتراكمات التنشئة الاجتماعية، وفعالية دور الأسرة والمؤسسات والإعلام، وقيمة الموارد البشرية، وتكوينها الأكاديمي والعلمي والنفسي والقانوني، وظروف اشتغالها، وطبيعة العينة التي تسهر على تربيتها وتعليمها، ومستواها المعرفي والأخلاقي، وبالتالي فالاقترحات تبرز في جوهرها، ما يلي:

- إن مسؤولية المدرس في تجويد الممارسة الفصلية، والعطاء وتمكين المتعلمين من التعلم الفعال، وهذا أمر لا نقاش فيه، غير أنه بالمقابل، يجب توفير بيئة العمل، والتحفيز، وإدراج تكوينات مواكبة لمستجدات التعليم المعاصر، مع ضرورة إشراك المدرس في إعداد وتنقيح المناهج والبرامج التربوية وكل حيثيات التربية والتكوين، وإعادة الاعتبار لمكانته في المجتمع نظرا لسمو رسالته، حتى يتسنى له تقديم الأفضل مع ما تسمو إليه المدرسة العمومية.

- إقرار المدرس بالواجب المنوط به، وإلزامية احترام المتعلم وتقدير مواهبه ومعالجة أخطائه المعرفية وتصويب سلوكاته الشخصية، بعيدا عن التعصب وممارسة العنف، لكن في المقابل يعد التسلط وسيلة لكبح جماح المتعلمين، الذين لا رغبة لهم في التعلم كرد فعل على ما يصدر عنهم من تصرفات.

- محاربة التسلط التربوي يقتضي اعتماد مقاربات عدة، لكونه ظاهرة متشعبة ومرتبطة بمجموعة من المتغيرات، يتجاسر فيها المادي مع المعنوي. ومن هنا، وجب الاهتمام بالمقاربة التربوية والنفسية والقانونية، على اعتبار ضرورة تحصين الفاعلين، من خلال إعداد ترسانة قانونية لضبط العملية برمتها، بالموازاة مع باقي المقاربات، تتضمن أرضية عمل وفق تعاقد يلزم الأطراف بالواجبات ويصون لهم حقوقهم، مع تفعيل المقاربة التشاركية والمذكرات الوزارية وانخراط المجتمع والمؤسسات، بما فيها الإعلام، فضلا عن دور الأسرة أكبر رهان لكسب الثقة من جديد في المدرسة العمومية وإعادة الاعتبار لها.

- تعقد المنظومة التربوية بفعل تعدد المتدخلين فيها الأمر الذي يستوجب لضبط مخرجاتها ومعالجة انتكاساتها اعتماد نظرة شمولية وفق مقاربة إصلاحية تشاركية وتخطيط عميق يلامس كل مكوناتها ويحدد المسؤوليات باختلاف مستوياتها.

- الانخراط الإيجابي للمدرس والمتعلم في العملية التعليمية والتواصل مع مكوناتها ومحيطها رهين بالحالة النفسية لكليهما الشيء الذي يؤثر على مردوديتهما بشكل عام وبالتالي يمكن الجزم بما لا يدع مجالاً للشك أن هناك علاقة سببية تربط بينهما وتتجسد في كون التسلط التربوي الممارس على أحدهما يخلف أثراً نفسية تتبعها انعكاسات وسلوكيات تواصلية تؤثر لا محالة على الأداء والفعالية وبالتالي فالعلاقات الإيجابية والمتينة التي تقوم على الثقة والاحترام المتبادل بين أطراف المنظومة التربوية ضرورة لا غنى عنها لتحقيق أهدافها وتكريس روح التعاون وتكوين أجيال مشبعة بالقيم الكونية والوطنية.

- التسلط التربوي الممارس خلال الممارسة الفصلية يجد أثره في نفسية المتعلم وينعكس سلباً على دينامية الفصل والتحصيل عموماً بالرغم من أن هناك من يلجأ إليه ويحث عليه بشكل مقنن يفرض العملية التربوية ويسير بها نحو هدفها المنشود على اعتبار أنه لا يمكن أن تفقد المؤسسات التربوية سلطتها بالكامل. ولكونه يوفر شروط التعلم ويكبح جماح الفئة التي لا رغبة لها في التعلم.

- إن تأثير التسلط على سيرورة التعلم والتحصيل ضروري ولا محيد عنه لكن اتجاهه يحتمل الوجهان، فالمدرس المتسلح بالمعرفة وبالتكوين الأكاديمي وعلمي وقانوني يواكب مستجدات العصر وعالم بطبيعة المتعلمين ومراحل نموهم والتمكن من آلية القيادة والتواصل يكون فصله الدراسي أكثر عطاءً ودينامية بحكم سلاسة تديره وانخراط المتعلمين في التعلم مما ينعكس إيجاباً على المردودية النهائية والعكس صحيح.

- حصيلة التعلم رهينة بطرفي العملية التعليمية المدرس والمتعلم وطبيعة العلاقة بينهما فإما أن تبني على المحبة والاحترام وتجنى ثمارها على المدى القريب والمتوسط والبعيد وإما أن تتميز بالتشنج والنفور وتنعكس سلباً على التحصيل، لذلك فالمدرس وطرف أساس في أي مخرج أو حل لظاهرة التسلط التربوي على اعتبار أنه يتحمل قسطاً مهماً من المسؤولية في بروزها إلى جانب المتعلم.

- إن العنف الممارس في المؤسسات التعليمية، بغض النظر عن مصدره والمتضرر منه، يبقى سلوكاً مرفوضاً من قبل كل أطراف المجتمع ويسائل في العمق المسؤولين عن الشأن التربوي والمنظومة الأخلاقية السائدة في المجتمع وبالتالي فالإكتفاء بالتنديد به وتحميل المسؤولية لطرف دون آخر يبقى من العبث لذا وجب اعتماد مقاربة تشاركية للحد من الظاهرة مع الأخذ بعين الاعتبار هواجس واقتراحات كافة الفاعلين ولاسيما ذو

الاحتكاك المباشر بالميدان وان اقتضى الأمر عقد مناظرة وطنية في الموضوع تضمن إلى جانب مكونات المنظومة خبراء ومفكرين من شتى المجالات ذات الارتباط بمجال التربية والتكوين .

- ضرورة تأهيل الموارد البشرية بحيث لا يمكن لمن ينظر بعين الإنصاف إنكار المكانة الاعتبارية للمدرس وقيمه ضمن أي مجتمع بغض النظر عن طبيعة هذا الأخير ودرجة رقيه من عدمه على اعتبار إسهامه في تكوين الأجيال والرفع من مؤشرات التمدرس ومحاربة الجهل ونشر المعرفة والدفع بعجلة التنمية ، وفي مقابل هذه المكانة يحمل على عاتقه مسؤولية جسيمة بصفته الشخص المباشر الذي يتواصل ويحتك يوميا مع المتعلمين والمتعلمات، ولذا وجب امتلاكه الحب والميل لمهنته كشرط أساسي إلى جانب الكفاءة والقدرة على بناء علاقة تربوية سليمة مع المتعلمين و اعتماد استراتيجية فعالة في إدارة الفصل الدراسي وتحقيق الأهداف المنشودة من التمدرس.

وأمام حجم المسؤوليات الجسام الملقاة على عاتق الأطر التربوية وهيئة التدريس فمن اللازم تحليها بمجموعة من الصفات التي تكفل نجاحها بأمان في تأدية مهامها على نحو يضمن كرامة المدرس والمتعلم على حد سواء بعيدا عن ممارسة التسلط والعنف. لأجل ذلك وجب اتخاذ الإجراءات التالية:

- اعتماد مقاييس ومعايير محددة ومدرسة في عملية انتقاء هيئة التدريس تركز على المؤهلات السيكلوجية والبيداغوجية والمعرفية التي تمكن من صنع شخصيات مبدعة كون الإبداع ليس موهبة بقدر ما هو ممارسة دائمة وجهد مبذول وتنمية مستمرة وتأثر مرغوب فيه واستعدادات.

- إعداد تكوين متين أثناء فترة التدريب انطلاقا من وضع رزنامة دقيقة وفق براديجم نظري وعملي توافق حجم الإنتظارات وتمكن المدرس من آليات النجاح والممارسة الفعالة، إلى جانب برمجة تكوينات دورية في علم النفس وعلوم التربية للقيام بأدوار القيادة وتدريب النزاعات وتمكين المدرسين من أساليب الملاحظة الدقيقة لسلوك المتعلمين، بحيث يسهل عليهم اكتشاف أنماط السلوك، والمشكلات المرتبطة بالتأخر الدراسي، مثل العلاقة مع المدرسين وبين المتعلمين وزملاء الفصل، وسبل معالجة هذه الأنماط والمشكلات.

- تقوية وتعزيز قدرات المتدخلين في الحياة المدرسية من خلال التمكين من تقنيات التواصل والمهارات الحياتية والمقاربات الحقوقية والآليات التربوية للتصدي للتسلط.

- تفعيل مراكز الاستماع بحيث يعد الإنصات والاستماع لهواجس المتعلمين والمتعلمات والصعوبات التي تعترضهم في مسارهم الدراسي لبنة أساسية وخطة علاجية استباقية وناجعة لظاهرة التسلط لكونها تمكن من كبح الأفعال المشينة وتقوم السلوك عن طريق تعديل تمثيلات المتعلمين والرواسب الراسخة في أذهانهم حول المدرسين والعملية التعليمية التعليمية بشكل عام، فضلا عن تحفيزهم واحساسهم بالقرب منهم والتفاعل معهم الشيء الذي ينعكس إيجابا على مردودهم الدراسي، لذا يجب تفعيل مراكز الاستماع والاستعانة بأخصائيين في علم النفس والمساعدة الاجتماعية حتى يتسنى تحقيق الغاية الأساس من إقامة هذه المراكز وتمكينها من لعب دور الوساطة المدرسية وتذويب الخلاف بين أطراف العملية التعليمية، وذلك عبر مجموعة من العمليات والإجراءات العملية الكفيلة بخلق التوازن بين مكونات المنظومة التربوية وتركز أساسا حول جلب خبراء في الشؤون التربوية والنفسية لتهيئة الأرضية للبناء والعطاء من خلال القيام بما يلي :

- إنشاء بطاقات شخصية لهيئة التدريس والأطر الإدارية والمتعلمين والمتعلمات مع فرز الحالات الخاصة لدى الأطر التربوية والإدارية - حالات الطلاق أو بعض الأمراض النفسية أو العصبية أو العضوية، مع تتبع الحالات طيلة السنة الدراسية والبحث عن حلول لكل حالة على حدة عن طريق التواصل مع الأسر لمعرفة الأسباب والمتعلمين لتوفير الجو المناسب للعمل داخل المؤسسة.

- إجراء تداريب وتكوينات للأطر المكلفة بالاستماع لإكسابهم تقنيات الاستماع والتمكن من لغة التواصل وأنواع الخطاب السيكوسوسيولوجي والحقوق وتنظيم الذات والزمان وتديبر المكان والتفاوض والإقناع فضلا عن تعديل سلوكات المستمع له وخلق التوافق النفسي والاجتماعي لديه.

- مساعدة المتعلم على فهم نفسه والآخرين بغية تحسين أدائه واكتساب مهارات وقدرات تؤهله للقيام بوظائفه كاملة اتجاه أسرته ومؤسسته ومجتمعه وتشجيعه على التكيف والاندماج في محيطه.

- الإصغاء الجيد والإنصات أكثر من الحديث والانتباه للرسائل غير المباشرة الصادرة عن المستمع إليه (حركات الأعين مستوى الصوت ووثيرته وحركات الأيدي وضعية الجلوس...مع احترام وجهة نظر المتعلم وعدم مصادرتها ومقاومة أفكاره حتى وإن كانت خاطئة والعمل على توجيهه إلى الصواب بطريقة غير مباشرة.

- المشاركة الوجدانية لمشاعر المتعلم-المستمع إليه وعدم محاولة إيقافها وتقدير ذاته وثقته بنفسه والعمل على تحقيق مصلحته، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تغيير البيئة المحيطة أو الآخرين علاجا لمشكلة وليس ضروريا أن يكون هو صاحب المشكلة، الى جانب الانتباه عند التعامل معه بحيث قد يستخدم ميكانيزمات الدفاع وسائل التبرير من قبيل الإسقاط، النكوص والتحويل.

- تفعيل الحياة المدرسية ودور الأندية التربوية والأنشطة المندمجة إذ تشكل الحياة المدرسية النواة الأساس لاكتشاف مواهب المتعلمين والمتعلمات في مختلف المجالات وصقلها انطلاقاً من الأنشطة المبرمجة طيلة الموسم الدراسي من طرف الأندية التربوية على اختلافها تحت إشراف الأطر التربوية والإدارية سواء داخل المؤسسات أو خارجها والتي تشكل في نهاية المطاف مناسبة حقيقية لترسيخ مجموعة من القيم من قبيل المواطنة والتسامح والتعايش والاحترام والحوار والتواصل والديمقراطية وغيرها من المبادئ الأساسية في تكوين شخصية المتعلم والتي تجعله قادراً على الانسجام والتكيف مع متغيرات الحياة اليومية والعملية وتغرس فيه الحافزية نحو العطاء والإبداع .

ومن هذا المنطلق بالذات ونظراً للأهمية القصوى التي تحظى بها الحياة المدرسية والأندية التربوية في المنظومة التعليمية فمن الواجب إيلائها الاهتمام اللازم تفعيلاً للمذكرات الوزارية الصادرة في هذا الصدد من جهة ولتحويل المؤسسات التربوية إلى فضاء مفعم بالعطاء والحيوية والتنافس الشريف بين المتعلمين والمتعلمات من جهة أخرى بدل حصر عملها داخل الحجرات الدراسية وسعيها وراء تحقيق ذلك نورد بعض الإجراءات العملية التي تساعد على تفعيل الحياة المدرسية على النحو الآتي:

- تشكيل لجنة ثقافية على صعيد كل مؤسسة مكونة من أطر تربوية وإدارية ذات كفاءة عالية للإشراف على تأسيس الأندية التربوية وتفعيل أدوارها، واعداد برمجة سنوية دقيقة للأنشطة المزمع القيام بها خلال الموسم الدراسي وفق أجندة مضبوطة تراعي الأعياد والمناسبات الوطنية والدولية.

- التنسيق القبلي مع منسقي الأندية قبل تفعيل الأنشطة وإشراك المتعلمين والمتعلمات في ذلك وإفساح المجال لهم للعطاء والإبداع، مع العمل على تنوع الأنشطة لتشمل مختلف المجالات كالرسم، المسرح، السينما، الإذاعة المدرسية البيئية، القراءة، الرياضة، رحلات للمتفوقين...

- اعتماد مقاربة تشاركية في الأنشطة من خلال الانفتاح على المحيط الخارجي وتوثيق وإعداد تقارير دورية حول الأنشطة التي تم القيام بها والثناء على المساهمين في إنجاحها تكريماً لثقافة الاعتراف والتحفيز على العطاء.

- جعل الأنشطة وسيلة لترسيخ القيم والمبادئ الوطنية والكونية، وعقد اجتماعات دورية وسنوية للتقييم والتتبع لتحسين المكتسيات وتدليل الصعوبات.

8- إعداد استراتيجيات مناهضة العنف والتسلط في الوسط التربوي :

شكل العنف والتسلط دوما سلوكا منبوزا في ثقافة المجتمعات الإنسانية وحاجزا أساسية أمام تحقيق التواصل والتعايش المبني على الاحترام والإيمان بالاختلاف داخل أي مجتمع كيفما كانت درجة رقيه، ولاسيما بلدان العالم الثالث وهو نتاج تداخل مجموعة من العوامل منها ما له ارتباط بعقليات الأفراد والعدالة الاجتماعية داخل المجتمع وسريان القوانين والمساواة بين الناس ونجاعة التربية والتكوين، فضلا عن دور الأسرة والإعلام، بحيث يبقى العنف والتسلط التربوي في المدارس من أخطر الأشكال على الإطلاق لعدة اعتبارات منها تأثيره القوي في تكوين شخصية المتعلمين وتعكير صفوة العلاقات بين المتدخلين في الشأن التربوي، ولاسيما المدرس والمتعلم باعتبارهم الأطراف الفاعلة في المنظومة التربوية وأهم ضحايا العنف، لذا أضحى من الضروري العمل على محاصرته عبر وضع استراتيجيات تعتمد على المقاربة التشاركية والتعاون البناء لخدمة المؤسسات التربوية والنأي بها عن كل ما يطعن في مصداقيتها ويقلل من دورها كقاطرة أساسية وحلقة مهمة لأي تنمية مرتقبة، مع خطة استباقية وقائية تنقصها النجاعة بدليل تواتر العنف اللفظي أو الجسدي بالمؤسسات التربوية في حق المتعلم و المدرس على حد سواء.

إضافة إلى ما سبق، يلزم نشر ثقافة التسامح والإنصات والتواصل وتنشئة الأطفال منذ الصغر عليها ونبذ العنف بين مكونات المنظومة التربوية، وتنظيم لقاءات مع أولياء الأمور لبيان أساليب الحوار ومنح الطفل مساحة للتعبير عن رأيه وبالتالي الإنصات إليه، ومراجعة نظام التأديب المدرسي ليصبح نظام تعديل سلوكي وقائي لا عقابي، والتكثيف من حصص الإصغاء وتعزيز ثقة المتعلم بنفسه وتوعيته بالجوانب الإيجابية لديه عبر إدراج حصص في علم النفس التربوي لفائدة المدرسين، وتفعيل دور الأولياء والجمعيات المختصة في المجتمع المدني والاعتناء بمشروع المؤسسة والمؤسسات ذات الأولوية، ثم تكثيف حصص الإرشاد الاجتماعي والتوعية الوقائية عبر المجالات المدرسية والملصقات الحائطية لتحسيس التلاميذ وتحصينهم من الميل الى العنف، وتعزيز الجانب الوقائي بالمدارس، من خلال تفعيل برنامج الإشراف اليومي على حضور الطلاب ومواظبتهم والعمل على تجنب الساعات الجوفاء أو الجداول غير المنتظمة زمنيا، فضلا عن خلق التواصل بين المؤسسات التعليمية والأسرة، المؤسسة والأساتذة، المؤسسة والتلاميذ والعمل على تمهير المتعلمين حل النزاعات دون عنف.

خاتمة:

إن التسلط في علاقته بالمدرس تتداخل فيه مجموعة من الأبعاد السيكولوجية والمادية، وله ارتباط وثيق ومعقد بمؤسسات التنشئة الاجتماعية، التي يدخل معها في علاقات وطيدة تتجاذب نحو التكامل تارة والنفور تارة أخرى، مما يخلف انعكاسات، تختلف ميزتها باختلاف طبيعة التدبير العلائقي، داخل الفصول الدراسية والمؤسسة ومحيطها الخارجي بكل تجلياته. لكن المؤكد والملموس -انطلاقاً من التجربة ونتائج الإجابات المقدمة من طرف السادة الأساتذة، حول المحور المتعلق بتسلط المدرس وأسبابه وتأثيراته عليه، وكذا تصور المتعلمين في هذا الباب- أن هناك شبه إجماع حول تعدد الدوافع المساهمة في بروز التسلط بمؤسساتنا التعليمية وتشابكها. لكن يمكن اختصارها في ثلاثة عناصر أساسية، تتجلى في السيرورة التاريخية للمدرس والمتعلم على حد سواء، وما تحمل في طياتها من شحنات وآثار نفسية عبر امتداد زمني ليس بالهين، باختلاف مصدرها سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، بالإضافة إلى بيئة العمل بكل حيثياتها، وما تفرزه من آثار قد تكون حافزا على العطاء أو العكس، فضلا عن التكوين في علم النفس التربوي والتواصل مما يطرح معه تساؤلات حول قيمته المضافة في تدبير العمليات المرتبطة بالتعلم بمختلف عناصرها وملاءمته للواقع المعيش وعقلية المجتمع، بالإضافة إلى ذلك تلعب الحرقه والرغبة في تطوير مهارات المتعلمين وتربيتهم على الانضباط والأخلاق واحترام الآخر دورا أساسيا في انزلاق العملية التربوية إلى ممارسة العنف المستتر تحقيقا للغاية.

إن المردودية داخل الفصول الدراسية، لها ارتباط وثيق بنفسية المتعلم وحافزته فحب المادة وتعامل المدرس وطريقة تدبيره للوحدات الدراسية وجو التمدرس، يجعله أكثر انفتاحا ومشاركة في التعلم والاندماج في الأندية المدرسية وتقديم القيمة المضافة المرجوة منهم، سواء داخل المؤسسة أو خارجها عند تمثيلها خارجيا في المسابقات الجهوية والوطنية، غير أنه انطلاقاً من تمثلات وإجابات كل من المدرسين والمتعلمين، فثمة قاسم مشترك بينهما، والمتجسد أساسا في الوعي بمخلفات التسلط التربوي على المستوى النظري من كلا الطرفين. لكن بالمقابل يقرون بصعوبة الممارسة الفصلية، في ظل تنامي سلوكيات دخيلة على المجتمع، ينساق وراءها المتعلمون، وتبرز بشكل ملموس في شكل عنف بشتى أنواعه داخل المؤسسات التعليمية دون اكتراث لحرمتها، كفضاء للتربية على الأخلاق والقيم.

مهما كان الاختلاف حول مصدر تسلط المدرس وأسبابه ومستويات تأثيره عليه وعلى أدائه في كل العمليات المرتبطة بالمنظومة التربوية، فيمكن القول، إنه من الصعب إنكار قيمته الرمزية والحاجة إليه في تكوين الأجيال. لكن بالمقابل، لا بد من التوجيه والتتبع وتفعيل المراقبة التربوية ومواكبة التطورات، التي يعرفها علم النفس

التربوي وبناء شخصية التلميذ، مع انفتاح المؤسسات المدرسية على محيطها الخارجي والعمل مع باقي الشركاء، وأخص بالذكر الأسر والمنظمات ووسائل الإعلام لتعمل معاً في آن واحد، لعلها تساهم في تعديل الاتجاهات والموروث الاجتماعي والفكري لدى كافة أطراف المجتمع، حتى يتسنى تحويل المدرسة العمومية إلى فضاء جذب وجسر للتواصل الهادف والبناء الملتزم بأخلاقيات الحوار، بغية تكوين أجيال مشبعة بالقيم الكونية والوطنية، يراهن عليها لكسب رهان التنمية المستدامة.

قائمة المراجع:

1. أميم عبد الجليل، مدخل إلى البيداغوجيا أو علوم التربية، فضاء ادم للطباعة والنشر، مراكش، 2016.
2. محمد أيت موحى، دينامية الجماعة التربوية، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 2005.
3. ريناتاغوروفا، مقدمة في علم الاجتماع التربوي، ترجمة نزار عيون السود، دار دمشق، 1984.
4. عبد الحق منصف، الأنوار وسلطة الخبير البيداغوجي، دراسة في نظرية الثقافة والتربية عند إيمانويل كانط، إفريقيا الشرق، 2011.
5. عبد الكريم غريب، المعجم في أعلام التربية والعلوم الإنسانية، الطبعة الأولى، منشورات عالم التربية، 2007.
6. -Gérard Mendel, pour décoloniser l'enfant, Payot, Paris 1971.
7. -Marcel Postic, Observation et Formation des enseignants, 3 édition, P.U.F. 1989.
8. Jean Claude Filloux, Psychologie des groupes et étude de la classe, PUF 2009.

مداخل من أجل عقلانية مستنيرة بالمؤسسات التربوية

For an enlightened rationality in educational institutions

د. مزايط مولود هيد الله/المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة، المغرب

Dr. Mouzait Mouloud Haidallah/Regional Center for Education and Training Professions/ Benimellal-
Khénifra, Morocco

Abstract:

This paper aims to highlight some of the major challenges faced by modern societies with their different social and educational institutions to build learners' identities and strengthen them cognitively and intellectually, in the face of the expansionist wave of the era of liquid and globalized modernity, which has destroyed all the principles on which societies can rely. In view of this reality, the article emphasizes the urgency of developing students' critical thinking through a set of proposals capable of identifying the characteristics of the solutions through which an enlightened rationality can be built at school.

Keywords : Globalization - critical thinking - school - rationality.

ملخص:

تسعى هذه الورقة العلمية إلى إلقاء بعض الضوء على جانب من التحديات الكبرى التي تواجهها المجتمعات الحديثة بمختلف مؤسسات تنشئتها الاجتماعية والتربوية في بناء هويات المتعلمين وتحسينهم المعرفي والفكري، أمام المد التوسعي الجارف لعصر الحداثة السائلة المعولة التي ضيقت كل الأصول والمبادئ التي يمكن للمجتمعات أن ترتكن إليها، ومن خلال رصد هذا الواقع، تشدد الورقة على الحاجة الماسة لتنمية الحس النقدي للمتعلمين عبر جملة من الاقتراحات التي نعتقدها قيمة بتبين ملامح الحلول التي يمكن بواسطتها بناء عقلانية مستنيرة في المدرسة.

الكلمات المفتاحية: العولمة- التفكير النقدي- المدرسة-عقلانية.

مقدمة:

لقد كانت الوظيفة الأساسية للتربية إلى ما قبل القرن التاسع عشر هي نقل المعرفة، وجعل المتعلمين من الأجيال الصاعدة يتمثلون قيم وسرديات الأجيال السالفة، فضلا عن إعدادهم لما يمكن أن يساعدهم في حياتهم المستقبلية وحاجاتهم الوجودية، خاصة المادية منها؛ فكانت التربية في جوهرها بمثابة تدريب " آلي تدريجي على معتقدات الزمرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالها".¹

ويبدو أن هذا الرهان المعرفي للتربية وللمؤسسات التربوية كان مفهوما ومبررا، بحكم أن التغيرات الكبرى التي كان بالإمكان أن تعرفها التجمعات البشرية ظلت قليلة ونادرة؛ ثم إن حجم المعلومات الممكن معرفتها وتداولها كان محدودا أيضا، بسبب التباعد الجغرافي والمعرفي الذين كانا يحكمان الوجود البشري، بالنظر إلى الضعف النوعي والكمي للوسائل التواصلية التي يمكن أن تسمح بتجاوز ذلك التباعد؛ الأمر الذي جعل كمية المعارف الضرورية لإعداد الأجيال القادمة محدودة ومتحكما فيها.

لكن مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا في القرن التاسع عشر، ظهرت الحاجة إلى أسلوب جديد في التربية؛ فلم يعد المطلوب هو نقل المعرفة والمحافظة على السرديات الكبرى والتوفر على المهارات الأساسية لمواجهة الحياة في صورها البسيطة، إذ أصبحت المدرسة مطالبة بالاستجابة إلى حاجات المؤسسات الصناعية المتزايدة

¹ - عبد الله عبد الدايم، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1973، ص15.

للعمال والكفاءات القادرة على الوفاء بمتطلبات الإنتاج المتسارع والموسع للسلع والبضائع؛ فظهر في هذه الفترة نمط تعليمي جديد، هو النمط الحالي للمؤسسات التربوية الذي يستقي فلسفته التربوية من نظرية سلسلة الإنتاج التي جاءت بها الثورة الصناعية¹، حيث تم إنشاء بنايات مغلقة وسط المدن والأرياف، موزعة على عدد من القاعات المتجاورة والمتماثلة، والمجهزة بطاولات وكراسي في شكل صفوف متتابعة ومنتظمة تهيئ المتعلمين لفكرة السلسلة الإنتاجية؛ فيلج كل واحد منها عشرات الأطفال المتناظرين في السن والقدرات، بعد أن يأذن لهم جرس المدرسة الذي لا يختلف كثيرا عن جرس المصنع وظيفته وتصورا؛ فإذا كانت وظيفة المصنع هي صناعة البضائع والمنتجات الصناعية، فإن وظيفة المدرسة أصبحت هي صناعة القوات العاملة المؤهلة.

هكذا إذن تحددت أهداف وغايات المدرسة الجديدة التي انتشرت في جميع البلدان بفعل المد الاستعماري، بما هي مؤسسة لإنتاج الكفاءات التي تحتاجها المؤسسات الاقتصادية. وسرعان ما اندمجت هذه المؤسسات الحديثة في النظام البيروقراطي الناشئ في أوروبا في القرن التاسع عشر، لتصبح المدارس أداة تستخدمها النظم السياسية الحاكمة لبث أفكارها وزرع أيديولوجياتها، والحفاظ على مصالحها وتوجهاتها؛ فكان أن تم التركيز على تعليم المتعلمين مجموعة من المعارف والمهارات الخاصة، مع تعويدهم على التقيد بمبادئ النظام والتعاون واحترام القانون والامتثال للسلطة الحاكمة وطاعتها. وبهذا غدت الوظيفة الإيديولوجية للمدرسة من أهم الوظائف التي تحرص جميع الدول على بلورتها وصياغتها بما يناسب رهاناتها القومية والعالمية؛ فالمدرسة في مبدئها ومنتهاها - كما يقول عالم الاجتماع الفرنسي-بيار بورديو مؤسسة لإعادة الإنتاج، أي مؤسسة تضمن تأطير وقولبة هويات المتعلمين بما يمكن من إعادة إنتاج قيم وأفكار ومنطق الفئة الحاكمة وترسيخ إيديولوجيتها. ومن هذا المنطلق، اعتبر محمد عابد الجابري: " أن المدرسة في المجتمعات الحاضرة، المتقدمة منها والمتخلفة، جهاز حيوي فعال تمارس بواسطته الطبقة الحاكمة سلطتها، ربما بشكل أكثر عمقا وأكثر تأثيرا من الأجهزة السلطوية الأخرى، كالجيش والشرطة...إنها تعمل على توجيه تفكير الطفل وقولبة سلوكه منذ اللحظة التي يبدأ فيها في التفتح على الحياة بشكل واضح ومنظم"².

وبانتقالنا إلى اللحظة الراهنة، يلاحظ أن التحولات العميقة التي تعرفها البشرية على المستويات كافة بدأت تفرض الكثير من الإكراهات والتحديات على المدرسة وعلى مخرجاتها في جميع الدول؛ وتشتد تلك التحديات خصوصا بالنسبة إلى الدول التقليدية والأنظمة السياسية الساعية إلى دخول عصر الحداثة السياسية، إذ

¹ - Noah Harari Yuval, *21 lessons for 21st century*, Jonatilan cape , London , 2018, p.237.

² - محمد عابد الجابري، رؤية تقديمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1981، ص 168.

تواجه المؤسسات التربوية في هذه الدول رهانات كبرى في الحفاظ على أدوارها التاريخية في القدرة على إعادة الإنتاج القيمي والإيديولوجي للمجتمعات، حيث يزداد الإحساس بضعف تأثير المدرسة في بناء هويات المتعلمين وتحسينهم المعرفي والفكري، أمام المد التوسعي الجارف للعديد من العناصر التكوينية الأخرى.

ففي خضم الطوفان الزاخر من المعلومات المتبادلة اليوم في سوق المعلومات المعولمة، أصبح يستشري نوع من الإحساس لدى كل المتصلين بالحقل التربوي أن المدرسة غدت عاجزة - خاصة في البلدان غير المتقدمة - على مواكبة العصر، وغير قادرة على أن تحافظ على أدوارها الريادية في القيادة الاجتماعية والفكرية؛ فقد تحولت المدرسة - وفي زمن وجيز - من قاطرة للإصلاح والتغيير والترقي الفردي والاجتماعي إلى عقبة في طريق التجديد والإفلاق، أو على الأقل محطة متجاوزة في مسار قطار التغيير الجارف؛ فالمتعلمون في هذه البلدان - صاروا يعيشون في عوالم حضارية في منتهى الاتساع والتجدد والإبداع، بينما لا تزال المدرسة ببنيتها المختلفة متخلفة عن الركب، غير مستوعبة لحجم التحولات الواقعة، وغير مستبصرة لما يجب أن تقوم به.

والأسئلة التي نود الإجابة عنها في هذا البحث: إلى أي حد ما زالت المدرسة اليوم قادرة على الوفاء بأدوارها الأساسية في التأطير والتكوين والبناء في إطار سياق عولمي يمكن وصفه بأنه على وشك "الخروج عن السيطرة"، إن لم يكن قد خرج فعلا؟ وكيف يمكن للمدرسة بأساليبها التقليدية أن تقوم بوظائفها الإيديولوجية في عالم يضح بالإشاعات، وتنامي الأطروحات المروجة لنظرية المؤامرة، واستغلال منصات التواصل الاجتماعي لتمير خطابات متطرفة أو عنصرية، مع تفاقم مثير ومخيف للشعبوية، والرداءة والتفاهة، وتعاضم مشهود في قدرة الكائنات الافتراضية على تشكيل الرأي العام والتأثير فيه وحشده؟

إن الإجابة عن هذه الأسئلة، تستدعي الوقوف أولا عند حجم التحديات التي يفرضها الواقع التواصلية المعاصر، برهاناته المعرفية والقيمية والأخلاقية المتعددة والمتنوعة، ثم فحص ما يتم اقتراحه في الساحة التربوية والفكرية عموما من حلول عاجلة لمواجهة تلك التحديات، للخلوص أخيرا إلى جملة من الاقتراحات التي نعتقد أنها قميئة بتبين ملامح الحلول التي يمكن بواسطتها بناء عقلانية مستنيرة في المدرسة.

1- في الواقع التواصلية المعاصر:

لقد كانت المدرسة إلى أمد قريب منارة هادية للعلم والمعرفة، وموتلا حاسما لبناء الوعي الفردي والجماعي، وفضاء مشتركا لتنشئة الإنسان المتمكن معرفيا ومهاريا ووجدانيا، القادر على مواجهة الحاضر والمستقبل بما تشكل عنده من زاد معرفي وقيمي. وكان الرهان في ذلك أساسا على ما كان متاحا حينئذ للمدرسة من سلطة لاحتكار دور الوساطة المحوري في نشر تلك المعرفة والوعي، خاصة في ظل سيادة الانفصالية الجغرافية

والمعرفية، متمثلة في استفحال التباعد الزمني والمكاني، وقلة مصادر المعرفة وتعيّن منتجها (العلماء والخبراء وما ينتجونه من كتب ومقالات، والمبدعون والفنانون وما تتفتق عليه قرائحهم من إبداعات وفنون...)، وعدم تمكن الجميع من الوصول إليها، لا سيما في الأوساط التي يستشري فيها الفقر وقلة ذات اليد؛ فكان الأمر ميسورا بالنسبة إلى المؤسسات الوصية على القطاع التربوي لتتمكن من اختيار ومواكبة وضبط المعارف والمعلومات المراد تدريسها، وتخليصها من أي شائبة قد تؤثر في توجيه المتعلمين الوجهة المعرفية التي ترتضيها. غير أن الذي وقع في العقود الأخيرة، بظهور الانترنت والاستغراق العولمي في دورة الثورة الرقمية، هو أن هذا التصور التقليدي لعلاقة المدرسة بالمعرفة وبالمتعلمين عرف رجة كبرى، بل انقلابا تاما في طبيعته ووجوده؛ إذ لم تصبح المدرسة قادرة على القيام بدور الوساطة المذكور بين المعرفة وبين المتعلمين، ولم يعد بمكنتها التحكم في الجرعات المعرفية التي تراها ضرورية لتنشئة المتعلمين، وذلك بفعل أسباب متعددة أهمها التضخم المعرفي غير المشهود الذي تعرفه البشرية، والذي امتدت آثاره لتشمل كل مناحي الحياة بلا استثناء.

إن تكنولوجيات الإعلام والتواصل، وما أنتجته من أنماط حياتية وفكرية جديدة، أفرزت أنواعا جديدة من القيم والفلسفات التي أصبحت تلقي بظلالها الممتدة على الكثير من مناحي الواقع المعرفي العالمي في العقود الأخيرة، وهو ما يمكن تلمس أسبابه بالخصوص في حدوث أمرين خطيرين تشهدهما البشرية لأول مرة في تاريخها، أولهما:

1-1 الكثافة المشهودة في نشر المعلومات وتبادلها:

إن المتتبع لما بُث ونشر من معلومات في السنوات والعقود القليلة الأخيرة لن يجد صعوبة في ملاحظة هذا التضخم المعرفي الهائل الذي وفرته الشبكة العنكبوتية بما يسرته من إمكانيات تسمح بإنتاج وتبادل ونشر كمّ غير مسبوق من المعارف والمعلومات. ويرى بعض الباحثين أن ما تم تبادله من معلومات في بداية الألفية الثالثة (سنة 2000) يتجاوز ما تم تبادله منذ اختراع المطبعة في القرن الخامس عشر على يد الألماني يوهان غوتنبرغ، كما أن ما أنتج عام 2005 فقط يناهز 150 إكسابايت (والإكسابايت وحدة لقياس سعة تخزين الذاكرة الحاسوبية، وتقدر بمليار مليار بايت)، بينما تضاعف هذا العدد في سنة 2010 ثماني مرات. ولعل هذا العدد قد تضاعف اليوم إلى مئات، بل آلاف، المرات، إذ يرى بعض المختصين في عالم الانترنت أن ما استُصدر من معلومات في السنتين الأخيرتين من العقد الثاني من القرن الواحد والعشرين (2019-2020) يماثل كل ما أنتجته البشرية منذ العصر الحجري الحديث (الثورة الزراعية ما بين 10000 إلى 8000 سنة قبل الميلاد) إلى اليوم.¹

¹ -Gerarld Bronner, *la démocratie des crédules*, PUF, Paris, 2013, p.16.

إننا إذن أمام طوفان من المعلومات يصعب حتى تخيل أبعاده أو تصور حجمه، وهو ما يعني أن أي محاولة لمواكبته والإحاطة به واستيعابه، أو حتى توجيهه من طرف أي مؤسسة كيفما كانت، تظل محاولة سيزيفية عبثية لا غير.

أما الأمر الخطير الثاني، فهو:

2-1- تنوع مصادر المعلومة وتعددتها اللاهائى:

إلى عهد قريب، كانت قلة من الناس تحتكر المعرفة وتستطيع بفضل سلطتها العلمية والمعرفية والسياسية إنتاج الأفكار وتوزيعها عبر وسائط تقليدية معروفة كالكتب والمقالات والتلفاز والمذياع والسينما... إلخ. صحيح أن البشرية كانت دائما في سعي تدريجي ودؤوب صوب ديمقراطية المعرفة وتنوع مصادرها، غير أنه وفي جميع الأحوال كانت ثمة مجموعة من الضوابط والقيود الأخلاقية والمادية والمعرفية المتعارف عليها تتحكم في هذا الأمر وتؤطره، أما اليوم فقد أصبح كل واحد- مهما كان مستواه المعرفي أو موقعه الاجتماعي- قادرا بفضل ما توفره وسائط التواصل الاجتماعي من إمكانيات على إنتاج المعرفة ونشرها، بغض النظر عن طبيعة تلك المعرفة وقيمتها، لقد انتقلنا بذلك من السعي إلى ديمقراطية المعرفة ونشرها إلى تسويق المعرفة وتسليعها والمتاجرة بها، فتم تحويل الميدان المعرفي والإخباري إلى سوق معلومية تنضبط تماما لمنطق السوق المحكوم بقواعد ومبادئ خاصة، لعل أبرزها هو قانون العرض والطلب.

إننا إذا أمام ما أطلق عليه جيريمي ريفكين¹ عصر الولوج أو الوصول Age of access، وهو العصر الذي يتم فيه التحول من نزعة الامتلاك إلى رغبة الوصول، والانتقال من حيازة السلع والخدمات إلى الولوج إلى الخبرات الثقافية والمحتويات المعرفية؛ فأصبح الوصول إلى الممتلكات، خاصة الفكرية منها والثقافية، أمرا متاحا ميسورا، ونتج عن ذلك أن فقد مفهوم الملكية قيمته وحقيقته، وازدادت بالمقابل قيمة العلاقات والروابط بأنماطها المختلفة. وإذا كانت هذه الأمور بالغة التأثير في التحولات العميقة التي تعرفها المنظومات السياسية والاقتصادية العالمية المعاصرة- كما بين ذلك جيريمي ريفكين في كتابه-، فإن أثرها بات شديد الاتصال أيضا بالمجال التربوي بما تطرحه من تحديات وجودية خطيرة على المدرسة وأدوارها الاجتماعية والثقافية والإيديولوجية، لا سيما ما تعلق بوظيفتها التاريخية في احتكار المعرفة وتوجيهها.

¹-جيريمي ريفكين، عصر الوصول الثقافة الجديدة للرأسمالية المفرطة، ترجمة صباح صديق الدمولوجي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1،

وهنا يطرح السؤال عن مدى نجاعة الأساليب التي يمكن أن تعتمد إليها الدول مع مواطنيها للتغطية على هذا العجز الطارئ على المدرسة خاصة، وباقي المؤسسات الإيديولوجية عامة، في أداء وظائفها الإيديولوجية؟ إن الدول، أمام مثل هذه التحديات المستجدة، وخاصة في اللحظات الأولى لتعاملها معها، تلجأ أولاً- ربما بسبب فطرتها المتوحشة- إلى نهج الأساليب التقليدية في التفكير والتحليل والتنفيذ، حيث تعتمد إلى إعادة استعمال الطرق التي دأبت على توظيفها في المراقبة والضبط والتحكم، مستغلة في ذلك احتكارها للعنف والسلطة، وثقتها الأكيدة في قدرتها على الفهم العميق ل نفسية الأفراد والمجتمعات، والاستيعاب المتمكن لمختلف لتحولات التي قد تطرأ على مواطنيها، إن على الصعيد الفردي أو الجماعي.

هكذا إذن، تهرع الدولة، بهذا المنطق، بمؤسساتها المختلفة، الرسمية منها وغير الرسمية، لمواجهة الظواهر الخطيرة المشار إليها أعلاه (الإشاعة، نظرية المؤامرة، الشعبوية، التطرف...) عبر اعتماد الأساليب والنهج العتيقة والبالية التي دأبت على توظيفها، فيكون الارتكان إلى سن التشريعات الضابطة، والاعتماد على المقاربات الأمنية والقضائية الفجة، فضلاً عن محاولة توظيف تلك الوسائل الرقمية المستحدثة نفسها للعب اللعبة القادرة عينها بما يخدم أجنداتها السياسية والإيديولوجية.

إن هذا المنطق الارتكاسي في التفكير الذي يعتمد على ردود الأفعال الآنية بدل التخطيط الاستراتيجي المتأمل في المآلات والصبوروات، سرعان ما يجلي عن قلة نجاعته ومحدودية آثاره؛ فبالإضافة إلى تأثيراته المحدودة في الزمان والمكان، فإنه يعرض الدول إلى عواقب خطيرة تتعلق بصورتها لدى مواطنيها ولدى المنظمات الحقوقية العالمية، إن الدول التي تراهن على الأساليب التقليدية في التصدي للظواهر الاجتماعية المستجدة تجد نفسها بعد مدة متأخرة جداً على مواكبة التحولات الإعلامية والثقافية الطارئة، ولن تؤدي الإجراءات التي تعتمد عليها إلا إلى خلق مناخ ترهيب يهدد بنسف كل الجهود المبذولة للالتحاق بركب الحداثة والديمقراطية، الشيء الذي يسيئ بشكل خاص إلى صورتها في حظيرة المؤسسات العالمية للحريات وحقوق الإنسان، كما أنه يسهم بشكل أو بآخر في زيادة الهجرة إلى هذه العوالم الافتراضية، وفقدان الثقة في كل المؤسسات، وهي الثقة التي لا يمكن أن تنهض الحياة الاجتماعية والسياسية بدونها. أما استعمال أساليب التخليط والتمويه واستمالة المؤثرين والمهرجة والإلهاء الإعلامي... فلن يقود في الأخير إلا إلى فقدان ثقة المواطنين بدولهم، وشعورهم بضعفها وقلة حيلتها، بل بغبتها وإفلاسها، يضاف إلى ذلك أن تعزيز هذا الخيار لن يسهم إلا في زيادة المنافسة على إشاعة ثقافة التفاهة والرداءة والإشاعة، وسيؤكد كل الدعاوى المضادة للمؤسسات الوطنية التي تسعى الدول بكل ما أوتيت من قوة لاجتثاثها.

وهنا يفرض السؤال الآتي نفسه على أي تحليل: ما العمل؟ وما السبل القمينة بتجاوز التحديات المعرفية والقيمية التي تفرضها الثورة المعرفية على الدول عموماً؟

2- رهانات المدرسة الحديثة:

إن الرهان السليم والفعال، من أجل مواجهة مثل هذه التحديات الكبرى، هو بالأساس – وكما كان دائماً- رهان على الوعي وعلى الاستثمار في التربية، وعلى بناء الإنسان المميز القادر على النقد والتحليل والتقييم والشك. إنه ببساطة رهان على صناعة الإنسان الحر القادر على التفكير؛ حيث التفكير هو أولاً وأخيراً قدرة على الاختيار، ومن ثمة قدرة على الرفض، أي قدرة على قول لا للإمعية والخضوع والانصياع للموجود والمقبول والشائع. ولن يتأتى بناء هذا الإنسان الحر هذا إلا إذا تمتع كل فرد بشخصية مستقلة، وبفكر حر، وبمناعة فكرية تخول له التصدي لكل المغالطات والتحيزات والانسياقات.

هكذا إذن، يتضح أن المدرسة- كما كانت دوماً- هي مفتاح الحل. إننا لا نقول إنها الحل الوحيد، لكننا نعتبرها المفتاح الحقيقي للحل، فبدون المدرسة الحرة، المنمية للفكر الحر، الناهضة بأعباء تنوير الإنسان وتعزيز تحريره، ستكون كل الأساليب الناجعة الأخرى- على افتراض نجاعتها- بلا أساس ولا ركائز، ومن ثمة بلا مستقبل، إذ عماد تحرر الإنسان هو التربية والتعليم.

لكن الناظر إلى المدرسة اليوم، لا شك يقر بأنها تعيش منذ عقود أزمة وجودية لا ينكرها إلا جاحد، وهي في ذلك تقريباً سواء إن في الأمم المتقدمة وإن في الأمم المتخلفة؛ إذ انحدرت في أهدافها وغاياتها تحت ضغوط المؤسسات الاقتصادية والمالية العالمية والمحلية، وفي ظل السياقات التاريخية التي أشرنا إليها قبل، إلى المستوى الذي حُصر فيها دورها في إنتاج الكفاءات العقلية والتقنية المؤهلة القادرة على النهوض بأعباء تسيير المؤسسات الإنتاجية وتنفيذ خططها وبرامجها، والدفع برقيها وازدهارها، مستجيبة في ذلك إلى دعوى أساسية أصبحت مسلمة لا تقبل الجدل أو النظر، مفادها أن تطور الدول وتحسن أحوال مواطنيها رهين بتحسين نتائج المؤسسات الاقتصادية وارتفاع أرقام معاملاتها.

إن المدرسة اليوم، بالرغم من كل الإكراهات الحقيقية الكبرى التي تحاصرها، مطالبة بتجديد نفسها، وإعادة ترتيب أولوياتها؛ فالمهمة الأساسية المنوطة بها اليوم ليست هي نقل المعارف وبنائها، فذلك أمر أصبحت متجاوزة فيه، متأخرة عنه، بفعل ما ألمعنا إليه من تغول للسوق المعلوماتية في الحياة العامة؛ بل مهمتها الأساسية هي زرع بذور التنوير والتحرير في المجتمع، أي بث نور الحرية والعلم في العقول، وفك الإنسان من أغلال التقليد والتبعية والمغالطة.

3- سبل إدماج الفكر العقلاني في المدرسة:

تقترح هذه الورقة أربعة مداخل تمكن من إدماج الفكر العقلاني في الممارسات التربوية للتصدي للتحديات التي تفرضها الثورة المعرفية، وهذه المداخل هي:

4.1 المدخل الإنساني الأخلاقي في التربية والتدريس:

إن الرهانات السياسية والسوسيوثقافية الكبرى التي تواجه المجتمعات المعاصرة، تفرض عليها، وبشكل مستعجل، إعادة التفكير في الأولويات التي يجب وضعها بعين الاعتبار أثناء تسيير السياسات التربوية والاجتماعية والاقتصادية؛ فقانون السوق ومنطق المؤسسات الاقتصادية والمالية الكبرى، القائمين أساساً على المقاربة المادية التسليعية لكل شيء، وعلى ضرورة تحويل المؤسسات التربوية إلى بنوك تكوينية دورها الأساس هو توفير السيولة اللازمة من الكفاءات والمهارات واليد العاملة المؤهلة للإيفاء بحاجات القطاعات الإنتاجية، يجب أن يوضع موضع تساؤل واختبار، وأن تتم معاودة النظر في أدوارهما الخطيرة، من منطلقات شمولية تتجاوز اللحظي والبراغماتي؛ فالكائن الإنساني كيان شديد التعقيد، يستحيل حصر وجوده في بعد من الأبعاد، أو تأطير امتداده المستقبلي في منظور من المنظورات.

لقد تنبه شاعر الهند وفيلسوفها الكبير رابندر نات طاغور لخطورة هذا الأمر منذ زمن بعيد، فعبر عن ذلك في معرض نقده لفكرة "الوطنية" بالقول: "لقد وصل التاريخ إلى مرحلة حين أصبح الرجل الأخلاقي، الرجل الكامل، يفسح مجالاً أكثر فأكثر، دون أن يعلم بذلك... للرجل التجاري، الرجل ذي الغاية المحدودة. تتخذ هذه العملية، بمساعدة التطور الرائع للعلوم، قوة وحصّة هائلة، مسببة اضطراباً في توازن الإنسان الأخلاقي، حاجبة الجانب الإنساني منه تحت ظل منظمة عديمة الروح"¹. ونعتقد أن الوقت قد حان لتصحيح هذه الأوضاع المؤذنة بالخراب، قبل فوات الأوان، عبر كبح هذا الرجل/العقل التجاري الذي أصبح تأثيره يسري في نسغ كل شيء، من أجل إعادة بث الروح في هذا الرجل الأخلاقي الكامل؛ ومفتاح ذلك، بحسب ما يبدو لنا، هو أولاً إعادة الاعتبار للمواد الإنسانية والأدبية و الروحية والفنية في المؤسسات التربوية؛ فقد أتى على الناس حين من الدهر لا تذكر فيه هذه المواد إلا لتذم ويقلل من شأنها، خاصة في بلداننا العربية الإسلامية، حتى أصبحت قرينة البطالة والغباء والخيال الضحل والطوباوية البئيسة، بل إنها أضحت تهمة ومعرفة، فصار الأهل

¹ -Tagore Rabindranath, *Nationalism*, Macmillan and co, London, 1917, p.16.

و المتعلمون على حد سواء يخجلون من الانتساب إليها، وأصبح المسؤولون يتبرمون منها بدعوى عدم ملاءمة خريجها لحاجيات سوق الشغل¹.

إننا ملزمون بالعمل على القضاء على هذا الفصل القاتل بين العلوم والتقنيات والهندسة من جهة، وبين الفنون والآداب والإنسانيات من جهة أخرى، فإذا كانت كل الدول تحتاج إلى علماء وتقنيين لتحقيق التنمية الاقتصادية المنشودة، فمن الواجب تزويد هؤلاء العلماء والتقنيين، والناس جميعا، بتكوين أساس في مهارات وقدرات جديدة مستمدة من الفلسفة والآداب والفنون والعلوم الإنسانية: كالقدرة على ممارسة التفكير النقدي والتحليل الخلاق والإبداعي، وتنمية الرقابة على التفكير الذاتي، وتجاوز السطحية والسذاجة الفكريتين، والقدرة - كما قال طاغور- على السمو عن الولاءات المحلية للتعامل مع مشكلات العالم بمنطق المواطنة العالمية والوعي الأخلاقي بالمصير المشترك للإنسانية، والقدرة على تثبيت الديمقراطية وترسيخ مبادئها ودعم أسسها القائمة على الحوار وتبادل الأفكار والإيمان بالحق في الاختلاف والتعددية والعيش المشترك، هذا فضلا عن كل ما من شأنه التأسيس للعدل والمساواة وتعزيز التفاهم والإحساس بالآخر والتعاطف معه والتضحية من أجله².

وهنا تجدر الإشارة إلى أهمية المدخل الروحي الأخلاقي في أي مقارنة تروم زرع بذور التفكير النقدي والعقلاني في التربية، فمن المعلوم أن المناهج التربوية المعتمدة اليوم تتصف بجفاف روحي حاد، وفقر قيمي باد، إذ أصبحت غاية المنظومات التربوية هي بناء الكفايات وتعزيز المهارات، مع بعض الإشارات الطفيفة إلى شيء من القيم الإنسانية الكونية، فقلَّ الاهتمام بتزكية النفوس وتهذيب الأخلاق، وعزَّ التوجيه إلى التخلق بمحاسن الآداب في الأقوال والأفعال، فصار المتخرجون من تلك المنظومات- إلى جانب ضحالة تكوينهم المعرفي- هياكل عظيمة فارغة من الفضيلة ومكارم الأخلاق والمروءة³، تائهة ومذبذبة لا تملك أي بوصلة توجه مسلكياتها في الفكر والتصرف. إن المعرفة، مهما بلغ قدرها، واتسع مجالها، لا يمكنها منفردة أن توجه السلوك الإنساني إلى السبيل القويم في القول والفعل والاعتقاد، إذ لا بد لهذا الإنسان من وازع أخلاقي يصدده عن إملاءات الهوى،

¹ - نذكر هنا بتصريحات وزير التعليم العالي المغربي سنة 2014 الذي شن هجوما عنيفا وغريبا على تلاميذ الباكلوريا من الشعب الأدبية معتبرا أنهم يمثلون خطرا على المغرب.

² - ينظر للتوسع في هذا الموضوع كتاب: مارثا نوسباوم، ليس للريح، لماذا تحتاج الديمقراطية إلى الإنسانيات، ترجمة: فاطمة الشملان، جداول، بيروت، 2016.

³ - الطاهر ابن عاشور، أليس الصبح بقريب؟ التعليم العربي الإسلامي، دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، دار سحنون، تونس، دار السلام، القاهرة، 2006، ص 108.

ويمنعه من الانصياع السلس إلى ما دعاه كانمان بالنظام 1 للعقل¹، أي ذلك النظام الحدسي والآلي والسريع الذي ينتج الانطباعات والميول، والمرتبطة بشدة بالعواطف والمشاعر، في مقابل النظام المنطقي الحسابي العقلاني البطيء والكسول.

2.4 المدخل التعاوني في التفكير:

من التجارب الشهيرة في علم النفس ذات الصلة بالتفكير والاستدلال، تجربة وايسن 1966 الشهيرة عن البطاقات الأربع التي تُسأل قدرات الأفراد على اختيار الأجوبة المناسبة بما يمكن من التأكد من قاعدة معينة، إذ بينت هذه التجربة كيف أن نسبة كبيرة من الأشخاص (90 في المائة)، سواء منهم ذوو التكوين العالي أو العاديون، يقعون في خطأ التحيز التأكيدي، فينزعون إلى الارتكان إلى أوهام حدسهم، وكسل عقولهم²، وهنا تجدر الإشارة إلى أن بعض الباحثين (دافيد موشمان ومولي جيل)³ قد عمد سنة 1998 إلى إعادة هذه التجربة، ساعين هذه المرة إلى المقارنة بين الإنجازات الفردية والجماعية للمشاركين؛ وهكذا، فقد تم توزيع المشاركين- طلبة جامعيين يتابعون دراساتهم في شعبة علم النفس- إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى مكونة من 32 طالبا، طوّل أفرادها بإنجاز مهمة الاختيار فرديا، أما المجموعة الثانية المكونة من 54 طالبا فقد وزعت إلى عشر زمر، ودعيت كل زمرة إلى التفكير الجماعي التفاعلي في الحل المناسب للوضعية؛ أما المجموعة الثالثة فقد تشكلت من 57 طالبا، طلب منهم إنجاز مهمة الاختيار بكيفية فردية أولا، ثم بعد ذلك الانتقال إلى التفكير الجماعي التفاعلي في زمر من 5 إلى 6 أعضاء.

وقد جاءت نتائج التجربة على الشكل الآتي: 9.4 في المائة من المجموعة الأولى، أي أصحاب الاختيار الفردي، تمكنوا من اختيار الجواب الصحيح، وهو ما يؤكد نتائج تجربة وايسن الأولى، بينما تمكن 70 في المائة من زمر

¹ - دانيال كانمان، التفكير السريع والبطيء، ترجمة شيماء طه الريدي ومحمد سعد طنطاوي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ط1، 2015.

² - عرض هذا العالم النفسي أربع بطاقات على عدد من المشاركين ذوي مستوى معرفي عال، تتضمن كل بطاقة رقما على أحد وجهيها وحرفا على وجهيها الآخر، ولا يمكن للمشارك أن يرى إلا وجهها واحدا [D, 7,4,A]، أما المطلوب فهو: أن يحدد المشارك أيا من البطاقات يحتاج إلى قلبها لكي يختبر مدى صحة القاعدة الآتية: "إذا وجد حرف صائت على وجه إحدى البطاقات، فإن رقما زوجيا يكون على وجهيها الآخر". وتبين نتائج التجربة أن الأغلبية الساحقة تختار البطاقتين 4 وA، وهو جواب خاطئ. ويفسر العلماء هذا الأمر باسم الانحياز التأكيدي confirmation bias، أي أن عقولنا تتبنى أفكارها ومعتقداتها بالاستناد غالبا إلى الاهتمام والإيمان بالمعلومات التي تدعم الأفكار الموجودة لدينا مسبقا، وتميل إلى تجاهل المعلومات التي تتعارض مع معتقداتنا القائمة؛ فإذا سمعنا إشاعة عن منافس لنا أو شخص نكرهه فإننا نسارع بتصديقها، أما إذا سمعناها عن نحب أو نقدر، فإننا نسارع بتكذيبها.

³-David moshman & Molly Geil, Collaborative reasoning: Evidence for collective rationality Educational psychology papers and publications. 52. 1998,

المجموعة الثانية من اختيار الجواب المناسب، وكانت نتائج المجموعة الثالثة أحسن من نظيرتها الثانية، فقد تمكن 80 في المائة من أفرادها من اختيار الجواب السليم، أي البطاقتان A و7. وهذا ما يدعونا إلى التفكير في الإجابة عن السؤالين الآتيين: كيف يمكن تفسير هذه النتائج؟ ثم ماذا يترتب عن ذلك على الصعيد التربوي؟

لقد استند الباحثان المعرفيان الفرنسيان (دان سبربر وهيغو مورسيه)¹ إلى نتائج هذه التجربة لتأكيد أن الوظيفة الأساسية للتفكير هي الحجاج، أي مساعدة الناس على التواصل عبر تبادل الحجج؛ فوظيفة الاستدلال الإنساني إذن ليست معرفية، بل تواصلية، ويتم ذلك من جهة تقويم الرسائل الواردة والبحث في إمكانية قبولها بحسب ما تتميز من قدرة حجاجية وإقناعية، ثم من جهة أخرى أعمال الوعي الميتمعر في لاختيار الرسائل التي يمكن أن تلقى القبول من طرف الآخرين.

إن الإنسان عندما يفكر بكيفية فردية، يجنح إلى القبول بما يلقي عليه نظامه العقلي¹، فهو كما أشرنا إلى ذلك أنفا مع كانمان، يجنح إلى عدم بذل الجهد في التفكير، فيقبل بما يتوارد عليه دون إمعان للنظر في القيمة الاستدلالية للمعطيات والنتائج التي يصل إليها، أما عند ما يكون في جو من التفاعل والنقاش، فإن التغذية الراجعة التي تنهال عليه، أو التي يفترضها مسبقا، تدفعه دفعا إلى مراجعة أفكاره، والتأمل في حججه، وعدم الاكتفاء بحدوسه الأولية، مما يستحثه على تقوية مصفاته التحليلية لاستخراج ما أمكنه من حجج لإقناع مستمعيه، وإفحامهم، والأمر نفسه يقال أيضا عندما يكون في وضع الاستماع، فهو يشعر أنه في حاجة دائمة إلى تقويم حجج الآخرين حتى لا يُتلاعب به، فلا يقتنع إلا عن وعي، ولا يغير رأيه إلا عن رضا، خاصة أنه يكون في وضع يخول له فرصة الحكم على ما بين يديه من حجج؛ فالحجج تتناقح بالنقاش وتتلاقح بالحوار، ولا يثبت منها على مائدة الأخذ والرد إلا ما كان أقوى سلطة وأمضى أثرا.

أما على الصعيد التربوي، فإن نتائج الدراسة السابقة لـ (دافيد موشمان ومولي جيل) تؤكد بما لا يدع مجالا للشك، أن التعليم التعاوني- أي التعليم الذي ينهض على مبدأ تنظيم بيئة التعلم إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة من حيث القدرات أو الخلفية العلمية أو الأداء المهاري، لإنجاز المهمات المشتركة تبعا لتعاون المجموعة بعضها مع بعض²- يعد مفتاحا أساسا لتعزيز القدرات التحليلية النقدية لدى المتعلمين، وتقوية حصانتهم الفكرية والإيديولوجية، بما يتسم به هذا النوع من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة من خصائص وميزات تمكن من إتاحة الفرص أمام المتعلمين للتفاعل والتواصل والتعبير عن الاختلاف والقبول بالرأي الآخر،

¹ -Mercier Hugo, Dan Sperber, *Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory*. Behavioral and Brain Sciences. 2011; 34(2):57-111.

² -محمود داود الربيعي، استراتيجيات التعلم التعاوني، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2011، ص84.

واكتساب سلوكيات اجتماعية مهمة كالتعاون والانتماء والإنصات ومراجعة الأفكار وبناء العلاقات الإيجابية، وتجاوز العديد من المشكلات الاجتماعية كالتعصب والفردانية والأنانية والتطرف للرأي، مما يؤدي في النهاية إلى زيادة التوافق النفسي الإيجابي، وتنمية حس المسؤولية الفردية والجماعية لدى المتعلمين... إلخ¹.

3-4 مدخل المناظرة في التعلم:

يستمد هذا المدخل التربوي المقترح أصوله النظرية من مفهوم المناظرة كما عرف في الثقافة العربية الإسلامية، في أغلب المعارف الإسلامية، خاصة علم الكلام الإسلامي الذي كان يعنى بقضايا تواجه العقائد سواء بين أصحاب الملة الواحدة، أو بين أصحاب الملل المختلفة. وقد عرف العلماء المناظرة من الناحية الاصطلاحية بأنها: "النظر بالبصيرة من الجانبين في النسبة بين الشئين إظهاراً للصواب"²، أو هي "المحاورة بين فريقين حول موضوع لكل منهما وجهة نظر تخالف وجهة نظر الفريق الآخر، فهو يحاول إثبات وجهة نظره وإبطال وجهة نظر خصمه، مع رغبته الصادقة بظهور الحق والاعتراف به لدى ظهوره"³. وبذلك تتجلى المناظرة في الثقافة العربية الإسلامية بوصفها مواجهة بين فريقين أو جانبين يتنازعان في دعوى معينة. وتتحدد أهداف ومآلات المناظرة ببلوغ الحقيقة والانصياع لروح الحق عبر الامتثال للأدلة والحجج التي يقيمها كل طرف، فالغاية من الفعل التناظري تبقى هي إظهار الحق والاعتراف به، في إطار من التأدب بالأخلاقيات والآداب المعروفة في هذا الباب⁴؛ فالمناظر لا يجب أن يسيء إلى خصمه بالقول أو الفعل، ولا أن يسخر منه أو يستهزئ به أو يتناول عليه، وأن لا يتعرض أحدهما لكلام خصمه حتى يستوفي مسألته ويفهم مراده...

وإذا كانت المناظرة أسلوباً شائعاً في الثقافة العربية الإسلامية، حتى عدت أسلوباً مطلوباً سواء في البحث العلمي والنقد المعرفي، أو في التحصيل الدراسي، فكان أن شاع الاقتتان بين البحث والمناظرة، فإنها قد تعرضت للتهميش والاندثار مع مرور الوقت، فأصبحت صناعة مهجورة منذ القرن الثامن الهجري، أو ربما قبله؛ ولذلك قال ابن خلدون بعد أن استعرض أهم المصنفات في الباب: "وهي لهذا العهد مهجورة لنقص العلم والتعليم في الأمصار الإسلامية"⁵.

¹- نفسه، ص 86-87-88.

²- السيد الشريف الجرجاني، التعريفات، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 4، 2013.

³- عبد الرحمن حنيفة الميداني، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، دار القلم، دمشق، ط 4، 1993، ص 371.

⁴- المصدر نفسه، ينظر آداب المتناظرين لدى علماء فن آداب البحث والمناظرة. ص 372 وما بعدها.

⁵- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط 1، 1993، ص 363.

وبالمقابل، تحولت المناظرة في الأزمنة الحديثة إلى استراتيجية تعليمية قائمة الذات، خاصة في المستويات التعليمية العليا، فدعا التربويون الغربيون إلى ضرورة اعتمادها داخل الأقسام والغرف الصفية، باعتبارها أسلوباً حديثاً في التعلم يهض على الحوار وتبادل الأفكار؛ إذ يعمد الأستاذ أولاً إلى اختيار موضوع المناظرة بما يناسب تخطيطه التربوي، ثم يعمد إلى تحديد المجموعات المتناظرة، وتبصير المتعلمين بكيفية العمل، ودعوتهم إلى البحث وتجميع المعلومات، وتوقع الأسئلة، وبناء السيناريوهات الحجاجية، ثم تسيير المناظرة، وفي الأخير مناقشة النتائج، وتثبيت الحصيلة المستفادة، وتقديم التوجيهات اللازمة.

وتمكن المناظرة في الميدان التعليمي من تحقيق جملة من الأهداف والمنافع التربوية العظيمة الأثر في المتعلمين، إن على صعيد تحصيل معارفهم وإن على صعيد تكوين شخصياتهم. وهكذا أشار العديد من الباحثين إلى أن هذه الاستراتيجية تمكن من:

-تحفيز المتعلمين ورفع دافعيتهم للتعلم، وتشجيعهم على التعلم الذاتي، إذ تحرص المناظرة على جعل المتعلمين في قلب العملية التعليمية من خلال دفعهم إلى البحث والتساؤل والنقد، مما يزيد من حماسهم، ويشعرهم بفعاليتهم الإيجابية، وبأهميتهم في سيرورة بناء التعلم.

-تنمية مهاراتهم في التحدث والتعبير، وتعليمهم الطرق الصحيحة للتعبير بدقة عن الفكرة التي يريدون طرحها، والقدرة على اختيار ما يناسب المقام التناظري من ألفاظ وأدوات، من خلال التمكن من أساليب الحوار والمناقشة والجدال والحجاج.

-مساعدة المتعلمين الذين يعانون من ضروب من المشاكل النفسية والاجتماعية من تجاوز عقدهم، فتنبى لديهم الجرأة، وتدريبهم على المواجهة، والثقة في النفس...

-مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، خاصة إذا ما تم احترام الأخلاقيات والآداب التي تصاحب هذا النوع من الاستراتيجيات التعليمية؛ إذ من شروط المتناظرين أن يكونا "متقاربين معرفة ومكانة، حتى لا يؤدي استعظام أحدهما الآخر أو استحقاره له، إلى أن يضعف عن القيام بحجته، أو يتهاون فيه"¹.

-وهي من ناحية الاستيعاب وتخزين المعلومات، تساعد على ذلك على نحو أفضل، إذ أن الأسلوب التناظري، وما يستحثه من قدرة على التحليل والنقاش واستدعاء الحجج المتنوعة، يقوي إمكانيات الاحتفاظ بالحقائق والأفكار، عبر ربطها بسياقات فكرية وعاطفية خاصة.

¹-عبد الرحمن طه، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2007، ص74.

وفي ما يتعلق بموضوع هذا البحث، أي دور استراتيجيات المناظرة في تعزيز التفكير النقدي وتشجيع الحوار ونبذ التطرف والتعصب والانغلاق، فإن هذه الاستراتيجية قادرة إذا ما دبرت في أحسن صورة على:

- جعل المتعلمين واعين بالاختلاف في الآراء، مؤمنين باحترام وجهات النظر المغايرة لأرائهم الشخصية، وبأن الحق ليس دائما واحدا ووحيداً، فهو يتعدد بحسب زوايا النظر، وسياقات البحث.

- جعل المتعلمين يبتعدون عن الأحكام القطعية التجريدية الفردية غير المؤسسة على الحوار والتفاعل، فلا يقبلون أفكارهم ولا يبنون معتقداتهم إلا بعد وضعها على محك النظر والنقاش مع الآخرين، فيكونون قادرين على الدفاع عنها بكل ما أوتوا من مهارات حجاجية.

- تربية المتعلمين على احترام العلم والمعرفة، وعدم الدخول في غمار أي نقاش إلا بعد الإحاطة به والتعمق في ما يثيره من قضايا وإشكالات؛ فمن شروط المناظر أن لا يحاور المحاور إلا بعلم، وإلا تعرض وجهه للانتهاك من حيث لا يريد. كما أن هذا النوع من الاستراتيجيات التعليمية يضع مسؤولية الفهم والبحث على عاتق التلاميذ أنفسهم، وهو ما يجعلهم دائما باحثين عن المعرفة، مؤمنين بالقدرة على بلوغها وبنائها، غير متقاعسين أو متكاسلين في طلبها.

- تمكين الطلاب من القدرة على بناء الأفكار والأنساق الحجاجية المنظمة، وهو ما ينمي لديهم مهارات التفكير العليا، ويجعلهم يتيقنون من أن بلوغ الحقيقة ليس مطلباً سهلاً، ولا مسلكاً ميسراً، بل هو دائماً يحتاج إلى صبر واصطبار، ومراجعة واعتبار، حتى أنهم يتعلمون، مع طول التمرس على التناظر، أن المسالك القصيرة في الاعتقاد مشكوك فيها، ومرغوب عنها.

- إن اقتصار دور الأستاذ في هذا النوع من الاستراتيجيات على التنظيم والتيسير والتوجيه، دون التدخل بالترجيح أو التوفيق إلا في آخر أنفاس المناظرة، يساهم في دحض، أو على الأقل، تخفيف وطأة حجة السلطة لدى المتعلمين، وهي أخطر الحجج المدمرة للحس النقدي للمتعلمين؛ إذ هي التي تربى في المتعلمين الخنوع والخضوع لشتى أنواع السلط التي قد تحاصر وجودهم.

3.4 مدخل تعليم التفكير النقدي:

يحيل مفهوم التفكير النقدي على تراث فكري إنساني غني، يمكن تتبعه والعودة به إلى غابر العصور والأزمان، وإن كان الغربيون- الخاضعون لتسلط المركزية الغربية عليهم- يرجعون إلى فترة ازدهار الحضارة اليونانية قبل 2500 سنة؛ ذلك أن الدعوة إلى نقد الأفكار وشحن التأمل في المسارات الفكرية والاستدلالية للإنسان بغية تصحيحها وتحقيق النظر فيها أمر مغروس في الإنسان أنى كانت هويته أو عرقه، ولنا في قصة سيدنا إبراهيم وثورته على الشائع من معتقدات قومه في الألوهية خير دليل على ذلك. هكذا إذن، يعتمد

الباحثون الغربيون- انطلاقاً من تلك المركزية- إلى تتبع التطورات العميقة التي عرفها مفهوم التفكير النقدي بالإشارة إلى مجموعة من المحطات المهمة في هذا الصدد، كسقراط وأفلاطون وأرسطو الإغريقين، وتوما الأكويني في العصور الوسطى، وديكارت وبيكون في القرنين الخامس عشر والسادس عشر، وجون لوك وديفيد هيوم وإمانويل كانط وغيرهم في عصر الأنوار، وصولاً إلى دعوات وليام جيرهام سمنر وجون ديوي لتعزيز التفكير التأملي في الممارسات التربوية في القرن العشرين.

لكن الذي يهمننا من التفكير النقدي الآن هو تلك الحركة التربوية التي ظهرت في أمريكا الشمالية في نهاية السبعينات من القرن العشرين تحت اسم Critical thinking movement، والتي جاءت كردة فعل على الشعور المتزايد لدى المهتمين بالشأن التربوي، من آباء وأولياء وعاملين في المؤسسات التربوية الأمريكية، بأن المناهج التعليمية المقدمة للمتعلمين لا تعلمهم كيف يفكرون، فهي متمحورة حول الحفظ والاسترجاع؛ فبدأ التفكير من تلك اللحظة في ضرورة تدريس الطلاب مهارات التفكير وسبل النقد والمراجعة والتحليل. وقد كان رائد هذه الحركة هو ريتشارد باول Richard Paul، الذي أعلن ميلاد هذه الحركة في المؤتمر العالمي الأول للتفكير النقدي والإصلاح الأخلاقي الذي عقد في ولاية سانوما في كاليفورنيا سنة 1981، وعمل رفقة زمرة من زملائه من أمثال (لندا ألدرد Linda Alder وجيرالد نوزش Gerald Nosich وغيرهما) على تأسيس "مؤسسة التفكير النقدي" التي عدت المنصة الرسمية لنشاط هذه الحركة، عبر العديد من الأنشطة والإصدارات التي تعبر عن حيوتها واستمراريتها، وقد تمكنت هذه الحركة من دفع القائمين على الشأن التربوي الأمريكي إلى إدراج جملة من البرامج والدروس التعليمية الخاصة التي تنمي لدى الطلاب الأمريكيين مهارات التفكير النقدي، ليمتد أثرها بعد ذلك خارج الحدود الأمريكية، مع بعض الخلافات حول ما إذا كان من المناسب تخصيص برامج خاصة بالتفكير النقدي، أو إدماجها ضمنياً في المواد الدراسية.

ولا بد من الإشارة هنا إلى أنه انطلاقاً من الثمانينات من القرن المنصرم، سينشأ تألف في الولايات المتحدة الأمريكية بين التفكير النقدي في المجال التربوي، وبين اتجاه معرفي آخر، كان يعتل في الجامعات الأمريكية منذ ستينات القرن الماضي، وهو المنطق اللاصوري الذي جاء رفضاً للمنطق الصوري الأرسطي ولباقي أنواع المنطق المجردة، لتتم الدعوة إلى ربط المنطق بالتواصل والحوار والقضايا الحياتية؛ وهكذا فقد اهتم هذا النوع من المنطق بالحجاج وسبل تقويم الحجج والكشف عن المغالطات¹.

¹- Johnson Ralph H., *When Informal Logic met Critical Thinking*, Fall 2012, Vol27, No 3, 5-14.

وتبنى "مؤسسة التفكير النقدي" التعريف الذي قدمه ريتشارد بول ومايكل سكريفن في المؤتمر السنوي الدولي الثامن للتفكير النقدي والإصلاح التربوي سنة 1987، حيث عرفا التفكير النقدي بأنه: "عملية ذهنية منضبطة، تتمثل في استيعاب المعلومات بفاعلية ومهارة، وتحليلها، وتركيبها و/أو تقييمها، سواء أكانت تلك المعلومات مستمدة من الملاحظة أو التجربة أو ناتجة عن التأمل أو الاستدلال أو التواصل، باعتبارها دليلاً موجهاً للاعتقاد والعمل"¹.

إن التفكير النقدي إذن هو نمط من التفكير يسعى فيه المفكر إلى تحسين جودة تفكيره، من خلال فحص المعلومات والبنى الاستدلالية (الغرض والمشكلة والفرضيات والمفاهيم والاستلزامات والاستنتاجات المترتبة والاعتراضات المحتملة...) الواردة عليه لدراستها واختبارها والحكم عليها على ضوء ما يجب اعتقاده أو فعله. فالمفكر الناقد²:

- يضع أسئلة ومشاكل حيوية بشكل دقيق وواضح.
- يجمع ويقيم المعلومات ذات الصلة، مستخدماً أفكاراً مجردة من أجل تفسيرها بشكل فعال.
- يتوصل إلى استنتاجات وحلول معقولة مختبراً إياها بمعايير ومقاييس ذات صلة.
- يفكر بشكل منفتح على الأنظمة البديلة للفكر، متعرفاً ومقيماً- إذا اقتضت الحاجة- افتراضاتهم، وتطبيقاتهم ومآلاتهم العملية.
- يتواصل بشكل فعال مع الآخرين، لإيجاد حلول للمشاكل المعقدة.
- ويستوجب التفكير النقدي زمرة من المعايير الفكرية الكونية³، وهي عناصر محورية لضمان جودة التفكير، لذلك وجب دمجها في تفكير التلاميذ من أجل إرشادهم إلى الاستدلال بشكل أفضل؛ وهذه المعايير هي: الوضوح، والصحة (كيف يمكننا التأكد من صحة ما تقول؟)، والتحديد (هل يمكنك إعطاء تفاصيل أكثر؟)، والملاءمة (مدى تعلق التدخل بالمشكلة المعالجة)، والعمق (تفادي السطحية في المعالجة والانفتاح على تعقيدات المشكلة)، والاتساع (الأخذ بجميع جوانب الموضوع)، والمنطق (أن يكون الاستدلال المعتمد منطقياً

¹- www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766.

²-ريتشارد بول وليندا إيلدر، الدليل المصغرل: التفكير الناقد المفاهيم والأدوات، ترجمة أحمد القاضي، مؤسسة التفكير النقدي، دون تاريخ، ص4.

³-نفسه، ص11 وما بعدها.

وتكون خطواته منسجمة)، والأهمية (التركيز على العناصر المحورية وتجنب سفاسف الأمور) والإنصاف (تجنب المصالح الشخصية والتحيزات العاطفية).

ويقترح منظرو التفكير النقدي مجموعة من التدرّيب والتمارين التي تنمي لدى المتعلمين حسهم النقدي، فيطالبون المتعلمين مثلاً بقراءة بعض النصوص بغرض استخراج الغرض من النص، والسؤال المحوري الذي يوجهه، والمفاهيم الرئيسة التي اعتمدها الكاتب، والافتراضات المسبقة التي تبناها، والاستدلالات التي اعتمدها ليصل إلى النتائج، وإلى أي حد استحضر هذا الكاتب وجهات النظر المخالفة أو البديلة، أو الاعتراضات الممكنة على طرحه، وهل أبدى حساسية تجاه مآلات وعواقب الموقف الذي اتخذه؟ داعين المتعلمين في تحليلهم إلى الاتصاف بعدة خصائل وفضائل فكرية: كالنزاهة والإنصاف والتعاطف مع فكر غيره، والتواضع والمثابرة والشجاعة في الإفصاح عن معتقداته والاعتراف بأخطائه...

وإلى جانب تحليل النصوص، يمكن أيضاً إعمال مهارات التفكير النقدي في حل المشكلات، عبر التحديد الدقيق للمشكلة المطروحة، وفصلها عن غيرها من المشكلات التي تلتبس بها، حتى يمكن التركيز على المشكلات التي يمكن حلها بنجاعة، عبر تحديد المعلومات التي يحتاج إليها لحل هذه المشكلات، وتوظيفها في استدلالات معقولة تستطيع إيصال المفكر الناقد إلى عدد من الخيارات القابلة للتنفيذ، والتي يجب عليه تبني واحدة منها أو بعضها بناء على إيجابياتها وسلبياتها، مع التنويه إلى ضرورة إعمال التأمل والتفكير في لحظة التنفيذ، حتى يمكن التراجع على الاستراتيجيات المعتمدة على ضوء المآلات والنتائج التي تقود إليها.

وقد أشرنا أنفاً إلى التداخل القائم بين التفكير النقدي وبين المنطق اللا بصوري، بما هو-أي هذا الأخير- وسيلة لتقييم وتأكيد الحجج والاستدلالات في سياقها الطبيعي، ولهذا هناك من يركز في تعليم التفكير النقدي على آليات دراسة البنيات الحجاجية arguments، عبر الكشف عن القضايا التي تؤسس للفعل الحجاجي، والتي تتكون من فكرة رئيسية تسمى النتيجة ومجموعة من الأفكار التي تسندها والتي تسمى المقدمات، ثم بيان الأدوات المنهجية التي تنهض عليها المنهجية الاستدلالية التي تربط بين المقدمات والنتائج، وهي المفاهيم والمبادئ والافتراضات المسبقة والسياق والقواعد والعمليات. ويجب العمل في هذا الصدد أيضاً على تنوير المتعلمين بالمغالطات المنطقية الشائعة في الحياة العامة، ويمكن أن يتم ذلك عبر تخصيص بعض الحصص لدراسة وتحليل مجموعة من المواد الإعلامية المشحونة بحملات الخداع والتضليل والتدليس، من أجل تعليم المتعلمين سبل الكشف عن استراتيجياتها ومبادئها، والمغالطات التي قد تستعملها.

وتجدر الإشارة في الأخير، إلى أن عددا من الدول العربية – خاصة في منطقة الشرق الأوسط- بدأت تتبنى هذا النوع من المقررات والبرامج التربوية التي تعزز بناء التفكير النقدي لدى الطلاب العرب، وهو ما يدفع إلى التعبير عن الحاجة الماسة إلى ضرورة تكييف محتويات هذه البرامج بما يناسب البيئة العربية، خاصة أن هذا الاتجاه التعليمي تعرض لبعض النقد في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو النقد الذي انصب حول التوجهات الإيديولوجية لأصحابه.

خاتمة:

لقد سعينا في هذا المقال إلى الاستدلال على أن المراهنة على التربية العقلانية التحريرية التنويرية هي السبيل الأنجع لمواجهة التحديات الكبرى التي تفرضها السياقات العولمية على الناشئة، لذلك كانت دعوتنا إلى مقارنة شمولية تمتح من أربعة مداخل هي: المدخل الإنساني الأخلاقي، والمدخل التعاوني، والمدخل المناظراتي، وأخيرا مدخل التفكير النقدي.

ونود أن نؤكد في ختام هذا المقال، أن أمر تثبيت العقلانية في الممارسات التربوية ليس نهجا ميسورا، ولا سبيلا مفروشا بالورود، بل هو مسلك صعب ومعقد، لأنه ببساطة يخالف المسار الذي فرض علينا العيش فيه، كما يخالف السياق العالمي الذي نتحرك في ثناياه، فكيف للمؤسسات الاقتصادية والسياسية والإعلامية التي تتحكم في مقاليد العالم ومفاصل السياسات الدولية لتصوغها بمشيتها وبما يناسب مصالحها أن تسمح بذلك، وهي التي لا ترى في الكائن البشري إلا مستهلكا نهما، ولا ترى في جميع الخدمات التي تقدمها – أنى كانت طبيعتها- إلا سلعا للبيع والشراء؟

إن الأمر في غاية التعقيد، والمسارة إلى اعتماد بعض المعالجات السطحية البسيطة للموضوع لن يؤدي في النهاية إلا إلى نتائج متواضعة على الأمد البعيد؛ فالأمر يحتاج إلى ذكاء في المناولة، واقتدار على استحضار شبكات المصالح وموازين القوى. وهنا تجدر الإشارة إلى ان استحضار الواقع الاقتصادي العالمي وتحكم الشبكات والمؤسسات المالية والاقتصادية في رسم معالم السياسات الوطنية والدولية على الأصعد المختلفة كافة، وما يبدو أن ذلك يفرضه من إكراهات قد تعرقل جهود المدرسة في ترسيخ مقاصدها الجديدة، من شأنه أن يمكن على الأقل من إلقاء الضوء على مدى جدية بعض المحاولات الجارية لتوطين التفكير النقدي والعقلاني في المؤسسات التربوية باعتباره نوعا من الكفايات الأساسية في القرن الواحد والعشرين. فهناك بون شاسع بين التنزيل الفعلي والحقيقي لهذا النوع من التفكير، وبين بعض المحاولات التنميقية الاستشهارية التي تركز على القشور دون إدراك لب الأمور.

قائمة المصادر والمراجع :

- 1- باس ديفيد، علم النفس التطوري، ترجمة مصطفى حجازي، المركز الثقافي العربي، ومشروع كلمة للترجمة، 2009.
- 2- الجابري محمد عابد، رؤية تقديمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، مطبعة دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1981.
- 3- الجرجاني السيد الشريف، التعريفات، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، بيروت، ط4، 2013.
- 4- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1993.
- 5- الربيعي محمود داود، استراتيجيات التعلم التعاوني، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2011.
- 6- ريتشارد بول وليندا إيلدر، الدليل المصغرل: التفكير الناقد المفاهيم والأدوات، ترجمة أحمد القاضي، مؤسسة التفكير النقدي، بدون تاريخ.
- 7- ريفكين جيريمي، عصر الوصول الثقافة الجديدة للرأسمالية المفرطة، ترجمة صباح صديق الدملوجي، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1، 2009.
- 8- طه عبد الرحمن، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط3، 2007.
- 9- ابن عاشور الطاهر، أليس الصبح بقريب، التعليم العربي الإسلامي، دراسة تاريخية وآراء إصلاحية، دار سحنون، تونس، دار السلام، القاهرة، 2006.
- 10- عبد الدايم عبد الله، التربية عبر التاريخ، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1973.
- 11- كانمان دانيال، التفكير السريع والبطيء، ترجمة شيماء طه الريدي ومحمد سعد طنطاوي، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، القاهرة، ط1، 2015.
- 12- الميداني عبد الرحمن حنبكة، ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، دار القلم، دمشق، ط4، 1993.
- 13- نوسباوم مارثا، ليس للريح، لماذا تحتاج الديمقراطية إلى الإنسانيات، ترجمة: فاطمة الشملان، جداول، بيروت، 2016.
- 14- Bronner Gerarld, *la démocratie des crédules*, PUF, Paris, 2013.
- 15- Harari Yuval Noah, *21 lessons for 21st century*, Jonatilan cape, London, 2018.

- 16- Hugo Mercier, Dan Sperber, **Why do humans reason ? Arguments for an argumentative theory**. Behavioral and Brain Sciences. 2011; 34(2):57-111.
- 17- Johnson Ralph H, **When Informal Logic met Critical Thinking**, Fall 2012, Vol27, No 3, 5-14.
- 18- Moshman David & Molly Geil, **Collaborative reasoning: Evidence for collective rationality**, 1998, Educational psychology papers and publications. 52.
- 19- Tagore Rabindranath, **Nationalism**, Macmillan and co, London, 1917.

نظرية النماذج المعرفية الممثّلة عند ليكوف

The theory of Idealized cognitive models by Lakoff

أحمد جوهاري/جامعة ابن طفيل، المغرب

Ahmed jaouhari/IbnTofail University, Morocco

Abstract:

The goal we seek in this paper is to highlight the relationship between semantic structures and cognitive structures, which is manifested in the process of categorization. Understanding the things of the world can only be done by category them, and then, their significance can be determined. What is significant for us results from the way we say things in relation to human understanding and the conceptual system in general. This paper can contribute to clarifying how we use the theory of Idealized cognitive models in the study of the categorical in general, and the study of the relationship between semantic structures and cognitive structures in particular. In order to achieve this goal, Lakoff set out from a basic assumption that our knowledge is organized by structures called Idealized cognitive models, and the basic categories of human understanding are only by-products of these cognitive models or are just superficial effects that arise from the process of categorization.

Keywords: cognitive models, category, Idealized models, metaphor, propositional models, schema, metaphor.

ملخص:

الهدف الذي نسعى إليه في هذه الورقة هو إبراز العلاقة بين البنيات الدلالية والبنيات المعرفية، والتي تتجلى في عملية المقولة. إن فهم أشياء العالم لا تتم إلا بمقولاتها، ومن ثم، يمكن تحديد دلالتها، فما هو دال عندنا ناتج عن الطريقة التي نمقول بها الأشياء في ارتباط ذلك بالفهم البشري والنسق التصوري، بشكل عام يمكن لهذه الورقة أن يسهم في توضيح الكيفية التي نستخدم بها نظرية النماذج المعرفية الممثلة في دراسة المقولة بشكل عام، ودراسة العلاقة بين البنيات الدلالية والبنيات المعرفية بشكل خاص. ومن أجل تحقيق هذا الهدف انطلق ليكوف من فرضية أساسية تتمثل في أن معارفنا منظمة بواسطة بنيات تسمى النماذج المعرفية الممثلة، أما المقولات الأساسية للفهم البشري ما هي إلا منتجات ثانوية لهذه النماذج المعرفية أو هي مجرد آثار سطحية تنشأ من عملية المقولة.

الكلمات المفتاحية: النماذج المعرفية، المقولة، النماذج الممثلة، الاستعارة، النماذج القضائية، الخطاطة، الكناية.

تمهيد:

يقتضي البحث في طبيعة المشاكل التي تطرحها نظرية المقولة الكلاسيكية، سواء في اللغة أو في المعرفة، القيام بتميزات تتمثل في البدء بتمييز خارجي يتعلق بالنماذج المستخدمة في المقولة (النموذج الكلاسيكي، الطراز الأولي، النموذج المعرفي)، وتمييز داخلي يرتبط بالبنية الداخلية للمقولة؛ هل هي بنية أفقية ترتبط فيها العناصر بناءً على الخصائص المتشابهة أو المشتركة أم هي بنية عمودية يكون فيها عنصراً مركزياً وآخر هامشياً؟ استطاعت نظرية الطراز الأولي كنظرية علمية وتجريبية حل بعض المشاكل التي واجهت النموذج الكلاسيكي، إلا أن هذه النظرية كباقي النظريات الأخرى ليست بمنأى عن الانتقادات؟ ومن أهم الانتقادات التي وجهت لهذه النظرية كونها بقيت في حدود دراسة الكلمات ذات المعنى المفرد وعجزت عن حل إشكالية تعدد المعنى التي تشكل أساس كل ممارسة لغوية.

لذلك، فقد تصدت نظرية النماذج المعرفية الممثلة لهذه القضية عبر إقرارها بإمكانية اشتراك عناصر المقولة ولو في خاصية واحدة، لتصبح بذلك المقولة مكونة من أنواع المقولات الفرعية المختلفة قد ترتبط بطرق مختلفة وغير مباشرة، نظراً لأن هذا الربط تتحكم فيه مجموعة من النماذج المعرفية، وهي نماذج متباينة في

الكثير من الأحيان. يمكن لهذه الورقة أن تسهم في توضيح الكيفية التي نستخدم بها نظرية النماذج المعرفية الممثلة في دراسة المقولة بشكل عام، ودراسة العلاقة بين البنيات الدلالية والبنيات المعرفية بشكل خاص. ومن أجل تحقيق هذا الهدف انطلق ليكوف من فرضية أساسية تتمثل في أن معارفنا منظمة بواسطة بنيات تسمى النماذج المعرفية الممثلة، أما المقولات الأساسية ما هي إلا منتجات ثانوية لهذه النماذج المعرفية أو هي مجرد آثار سطحية تنشأ من عملية المقولة. ويعني ليكوف بالنماذج المعرفية الممثلة كل مركب ومنظم يتكون من أربع نماذج معرفية، وهي: نماذج معرفية قضوية، وخطاطية، وكنائية، واستعارية. النماذج الأربعة تصورية محضة، يتجلى دور النماذج القضوية والنماذج الخطاطية في تحديد البنية المعرفية للأشياء، ويتحدد دور النماذج الاستعارية والكنائية في إبراز عمليات الإسقاط التصوري من مجال إلى مجال، أو من شيء إلى شيء، وهذه العمليات تتوسل بالبنية القضوية والخطاطية في اشتغالها.

1. النماذج المعرفية القضوية

يستند ليكوف في دراسته للنماذج المعرفية البسيطة إلى المثال الذي قدمه "فيلمور" في كتابه "دلاليات الأطر"، والذي يتعلق بمقولة "العزاب"¹، بحيث يُعرّف عادة بـ "الرجل غير متزوج"، وهو تعريف يرتبط بنماذج معرفية ممثلة يحدّد فيها مجتمع بشري ما توقعات معينة، وسن محدد للزواج. لذلك، فالتعريف السابق يستبعد الأشخاص الذين لا يعيشون ضمن مجتمع، مثل: "طارزان"، وبعض الرجال الذين لا يخضعون للشروط المحدد للزواج، مثل: الكهنة، والشاذين جنسياً، والمسلمون الذين يسمح لهم بأربع زوجات. هكذا، يشكل التعريف السابق نموذجاً ممثلاً لا يطابق العالم بدقة كبيرة، بل تمت صياغته وفق افتراضات مسبقة، وهو ما يعني أن الذكور البالغين غير المتزوجين ليسوا عناصر ممثلة في "مقولة العزاب"².

على هذا الأساس، قدم ليكوف تعريفاً لمقولة "العزاب"، يتم فيه تعريف "العازب" تبعاً للنماذج المعرفية الممثلة بشكل يتناسب مع الوضع في شموليته، ومع الشخص الذي نشير إليه بواسطة مصطلح واضح، "ذكر بالغ غير متزوج"، عندئذ يكون مؤهلاً كعضو في "مقولة العزاب"³. وهو ما يدل على أن مقولة "العزاب" ليست مقولة متدرجة أو مترتبة، بل هي مقولة كل شيء أو لا شيء بالنسبة للنماذج المعرفية الممثلة المناسبة. وعليه،

¹-Fillmore, C, Frame Semantics, In Linguistics Society of Korea (Ed); Linguistics in the Morning Calm, Seoul Hanshim, 1982, p. 131.

²- في بعض الفئات الاجتماعية لا تتناسب مقولة العزاب مع النموذج المعرفي للعزاب، فالرجل البالغ غير المتزوج لا يسمى عازب، بل يتخذ أسماء أخرى، مثل: البابا أو طارزان. أنظر:

-Lakoff, G, Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press. 1987, op, cit, p. 70.

³-Ibid., p. 70.

نحن في حاجة إلى نموذجين معرفيين "للعازب"، يتعلق الأول بالمعرفة التي يمتلكها الفرد عن "العازب" وعن الكهنة، ويتمثل النموذج الثاني في ملاءمة النماذج المعرفية الممثلة للوضع الذي نشير فيه إلى "العازب"، أي تحديد الشروط التي يكون فيها التناسب غير كامل¹.

يقر ليكوف باستحالة تقديم تفسير علمي لمثل هذه المقولات، والتي يمكن أن تلائم العالم كما هو أو لا تلائم، وفي حالات قليلة جداً تكون الشروط المسبقة للعازب تناسب النماذج المعرفية الممثلة بشكل جيد مع العالم كما نعرفه²، ولم يبق لنا سوى إمكانية تحديد المقولة بدرجة معينة من الدقة في الحالات التي لا ترتبط فيها الشروط المسبقة مع معرفتنا. وكلما كان التوافق ممكناً بين الشروط المسبقة والنماذج المعرفية الممثلة أمكن لنا تحديد المقولة³.

لا شك أن النماذج المعرفية القضائية لا تنحصر في البنيات البسيطة للقضايا، بل تشمل كذلك البنيات القضائية المعقدة. وقد سبق "لسويتزر"⁴ أن قدمت مثالا حول هذا النوع من البنيات، يتعلق الأمر بـ "مقولة الكذب"، وهو نموذج معقد مقارنة بما قدمه فيلمور حول مقولة الأعزب. وبموجب ذلك، لاحظت "سويتزر" بناء على النتائج التجريبية التي توصل إليها كل من "كولمان" و"كاي" 1981م حول استعمال فعل "الكذب" أن النماذج المعرفية الممثلة توفر حلاً لمشكلة "الكذب"⁴، والذي يرتبط عادة بـ "الزيف الاعتقادي"، باعتباره طرازاً أولياً، أما "الزيف الواقعي" يعتبر نموذجاً أقل أهمية من الأول، فغالباً ما ينسب الناس كلمة أكذوبة إلى أفعال اللغة، حيث يمكن قياس درجة الكذب بحسب اقترابه من الطراز الأولي لمقولة الكذب، فعندما يسرق أحداً شيئاً ما، ثم يدعي أنه لم يسرق، فإنه يقدم بذلك مثلاً جيداً للكذب. وهناك حالة أقل تمثيلاً لمقولة الكذب، تظهر في قولنا: "لقد كانت حفلة كبيرة"، فعندما نشعر بالملل نقول أشياء تبدو صحيحة ولكنها غير مهمة، كما في قولنا: "سأذهب إلى متجر الحلوى"⁵. غير أن المشكلة التي واجهت أبحاث كولمانوكاي تتعلق بتعريف مقولة "الكذبة"، هل هي تحريف للكلام أو مجرد اعتقاد مزيف، وهذا التعريف لا يقدم نموذجاً معرفياً ممثلاً للكذب.

¹- Ibid, p. 71.

²- النموذج المعرفي لمقولة الأعزب قد لا يوافق بدقة الوضعيات والحالات التي قد تصادفنا في الواقع، كوضعية البابا ووضعية الرجال والنساء الذين يفضلون ممارسة الجنس مع من يماثلهم، ووضعية الأرامل، وغير ذلك من الوضعيات التي لا يعكسها النموذج المعرفي بدقة. أنظر: بن غربية، ع الجيار، مدخل إلى النحو العرفاني، نظرية رونالد لانكاير، مسكيلياني للنشر، كلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة، ط1، 2010، ص، 55.

³-Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p. 71.

⁴-Sweetser, E. E, The definition of "Lie": An examination of the folk models underlying a semantic prototype. In D. Holland & N. Quinn (Eds.), Cultural models in language and thought, New York, NY, US: Cambridge University Press, 1987, pp : 43-66.

⁵-Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p 71.

وهنا تقر سويتزر بضرورة تحديد الكذب وفق التفاعل الحاصل بين ما هو اجتماعي وما هو لغوي. في هذا الاتجاه، قدم ليكوف نسخة مبسطة لما قامت به سويتزر مستندا إلى مبدأ التعاون (وهو المبدأ الذي صاغه غرايس) كمبدأ يساعد الناس على اختيار نموذج معرفي ممثل للتواصل العادي أو للحوار اليومي، وهنا يقر ليكوف بأن نية التعاون بين المتحاورين تسمح لهم بقول الصدق من خلال استخدام عبارات تطابق العالم الخارجي، في حين أن نية الخداع تُظهر نتيجة عدم التعاون بين المتحاورين.

على هذا الأساس، يمكن استخدام النماذج المعرفية الممثلة لتبرير الاعتقاد، وهي نماذج تحكم المحادثة اليومية بين الناس، فقول الصدق يقوم على ما ينويه المتحدث ويعتقده في إطار التعاون المنصف بين الطرفين المتحاورين. فإذا كان لدينا اعتقاد "ب" وإثبات "س"، فإن "س" صادق، وبالعكس، إذا كان الإثبات "س" كاذب، فإن "ب" لا يعتقد بوجود "س". ومن ثم، ينطوي الكذب على عدم الإيمان والنية في الخداع معا، مما يجعل الزيف أكثر أهمية لمعرفة شروط الطراز الأولي، لكونه ينطوي على نية الخداع، وضعف الإيمان الذي يحدد في نهاية المطاف "الكذب". وعلاوة على ذلك، فإن النماذج المعرفية الممثلة تتحكم في تفكيرنا وفهمنا المشترك، لكونها تمتلك منطق داخلي، مما يجعل دلالة الأشياء غير مستقلة عن طريقة فهمنا وإدراكنا لها.

كشف كولمانوكاي عن وجود تأثيرات طرازية لمقولة الكذب من خلال ترتيب عناصرها قياسا على درجة انتمائها للحالة النمطية في إثبات معين، وتمت مقولة هذه العناصر بناء على النماذج المعرفية الممثلة الخاصة بها، بالرغم من عدم انسجامها مع النظرية الكلاسيكية للمقولة، مع الإشارة إلى عدم ملاءمة الحالات غير النمطية للنماذج المعرفية الممثلة للكذب، خصوصا الحالات التي تسمى بـ "الكذبة البيضاء"، و"الكذب الاجتماعي"؛ حيث يكون فيها الخداع غير ضار، أو هي حالة من الخداع المفيد. هذه الحالات وأخرى، كالمبالغة، والمزاح، والحكايات الطويلة، هي حالات لا تناسب بدقة النماذج المعرفية الممثلة للكذب¹.

هكذا، فالصفات المرتبطة بالكذب وفقا للنظرية الكلاسيكية تدخل في مقولة الكذب الاجتماعي، غير أن مصطلح "اجتماعي" يشكل أحد المجالات التي تميزت بها النماذج المعرفية الممثلة، والتي تقول إن الفرد مجرد أنه مؤدب أكثر أهمية من قول الصدق. وهو ما يدل على أن الكذبة الاجتماعية تمثلها النماذج المعرفية التي تتداخل في جوانب معينة مع (ن، م، م) للكذب، ولكنها تختلف عنها بكيفية معينة².

¹-Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p 73.

²-Ibid., p74.

قدم ليكوف نموذجاً معرفياً معقداً وشاملاً يجمع في طياته نماذج معرفية عديدة، يسميها ليكوف بـ "النماذج المجمعة"، واتخذ من نموذج "الأم" سبيلاً لإبراز الكيفية التي تتجمع بها مختلف النماذج المعرفية لتشكيل كتلة تحتوي: نموذج الولادة، والنموذج الوراثي، ونموذج التحصين، ونموذج الزواج، ونموذج الأنساب¹. من هذا المنطلق، يعد نموذج الأم نموذجاً معقداً ومركباً من عدد النماذج الفرعية، وفي اتحادها وتجميعها يتشكل النموذج المجمع. وأمام هذا الاختلاف والتنوع يستوجب اختيار نموذج واحد باعتباره النموذج الصحيح للأم، إلا أن الحجج اللغوية التي قدمها ليكوف تبين أن هناك أكثر من معيار واحد "للأمومة الحقيقية" النموذجية². وهو ما يبين كذلك قصور فكرة الطراز الأولي وتأثيراته، فليس هناك معنى واحد مركزي ومعاني أخرى غير مركزية لتحديد مقولة الأم. كما تبرز حدود النظرية الكلاسيكية للمقولة القائمة على الشروط الضرورية والكافية³، بحيث إن لمقولة الأم أكثر من معنى واحد محدد. إن كل النماذج الفرعية يمكن أن تساهم في تحديد دلالة الأم الحقيقية، فقد تتقارب هذه النماذج لتشكيل نموذجاً للأم الحقيقية، وقد تتباعد. لكن لا يمكن القول إن هناك أربع أمهات حقيقية، فعندما تتباعد هذه النماذج، فإن ذلك ينعكس على معجم اللغة، ومؤسسة القواميس عامة، بحيث كل منها يقدم نموذجاً تراه مناسباً لنموذج الأم الحقيقية. ففي الوقت الذي اختار فيه "مارك جونسون" نموذج الولادة كمعيار لتحديد نموذج الأم الحقيقية، اختارت الكلية الأمريكية في كامبردج نموذج الأنساب⁴. هذا التباين يفسر الاختلاف الحاصل بين الناس في اعتماد نموذج واحد حقيقي للأم، كما يفسر في نفس الوقت اختلاف الأن

ساق التصورية لدى البشر، الأمر الذي دفع ليكوف إلى اختيار نموذجاً مركباً ومجمعاً. كما أن هذا التباين يعكس كذلك التعدد الدلالي وتوسيعاته القائمة على الاستعارة، فنستخدم بعض النماذج للتعبير عن معنى محدد، كما في قولنا: "الحاجة أم الاختراع"، وهنا يتم إسقاط نموذج الولادة استعارياً للتعبير عن الإبداع البشري، ونسقط استعارياً نموذج الأنساب عندما نتحدث عن "شجرة النسب" من خلال التوسيعات الاستعارية، والتي يستخدمها علماء اللغة لوصف بنية الجملة. إذا كانت، مثلاً، العقدة "أ" أعلى مباشرة من العقدة "ب" في الشجرة، فإن "أ" تسمى أم و"ب" تسمى ابن. وهو ما يفسر عدم وجود نموذجاً واحداً متميزاً للأم

¹-Ibid, p74.

²- يمكن للأم الحقيقية أن تستبدل بنماذج أخرى للأمومة، من قبيل: الأم المتبينة، والأم الحاضنة، والأم الوراثية، والأم الوالدة، والأم المربية، وهكذا... إلخ.

³- الزناد، الأزهر، نظريات لسانية عرفنية، دار محمد علي، ط1، 2010، ص، 174.

⁴- Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p 75.

يمكن لهذه التوسيعات الاستعارية أن تستند إليه. وهذا يتفق مع الحجج اللغوية التي قدمها ليكوف في إقراره بأن مفهوم "الأم" يتحدد من قبل النماذج المعرفية المجمعّة¹.

هذه الطريقة في التحليل لا تلائم النظرية الكلاسيكية للمقولة، وبالتالي لا تتناسب مع التصور الموضوعي للدلالة، بحيث إن مفهوم الأم غير محدد بدقة، فهو عبارة عن حد مشترك. ومن ثم، لا وجود لشروط ضرورية وكافية لمقولة الأمومة المشتركة بين الأمهات البيولوجيات، والعازبات، والمناحات، والبديلات، وأمّهات التبني، والوالدات، فجميعهم أمّهات بحكم علاقتهم بالحالة النموذجية، بحيث تتلاقى النماذج وتتجمع، وهذه الحالات المثالية تبرز تأثيرات الطراز الأولي.

2. النماذج المعرفية الخطاطية

بالإضافة إلى النماذج المعرفية القضوية، تتحدد النماذج المعرفية ببنية خطاطية تسمح بتمثيل عنصرها ما داخل المقولة، من جهة، وتسمح بإبراز تأثيرات الطراز الأولي، من جهة أخرى. فقد اعتمد ليكوف على بعض الفرضيات التي قدمها مارك جونسون، والمتمثلة في كون التجربة البشرية دوما منظمة بطريقة أساسية في استقلال عن التصورات، وهي بذلك تفرض على تصوراتنا العديد من الخطاطات على ما نجربه ونختبره، لكن ما هو أساسي في الخطاطات التجريبية هو أنها توجد بغض النظر عن القيود التي تفرضها التصورات. قد يبدو ذلك غامضا، لكنه في الواقع بسيط جدا وواضح لدرجة أنه لا يعتبر عادة جذيرا بالملاحظة، بحيث يتحقق الانسجام التجريبي نتيجة خطاطات الصور الحركية، فلو أخذنا على سبيل المثال؛ أن للحاوية "ك" خطاطة "أ" التي تتكون من حدود فاصلة بين الداخل والخارج. هكذا، فخطاطة الحاوية هي أهم الأشياء التي نقوم بها لفهم تجاربنا عبر النظر إلى أجسادنا كحاويات ندخل إليها الطعام، ثم نتخلص منه فيما بعد، أو ننقل الهواء إلى رئتنا ونخرجه، لكن فهمنا لأجسادنا كحاويات يبدو بسيطا مقارنة بما ندركه كل يوم من تجارب وأحداث نتصورها كحاويات لها خطاطات محددة². إن مجرد النظر في أبسط الممارسات اليومية التي نقوم بها من الصباح إلى المساء إلا وهناك مخططات أساسية توجه سلوكنا اليومي، فلو تأملنا حدث اقتناء سيارة جديدة، فهذا النشاط يتطلب خطاطة مُبْنِيّة بشكل منظم، فهناك مشاركون نموذجيون (المشتري، البائع)، ودعائم (السيارات القديمة، السيارات الجديدة، المشتري يختبر السيارة)، والأهداف الأساسية (فرح المشتري بالسيارة

¹- Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p 76.

²- Ibid., p 271.

الجديدة، حصول المشتري على الأرباح)، هذه الخطاطة منظمة وتحضر في كل حالة تتعلق بالبيع والشراء. إن الخطاطة بهذا المعنى تعد البنية المنظمة لهذه الحالات¹.

على هذا الأساس، يرى جونسون أن خطاطة الصور ليست مجرد كلمات تدل على داخل أو خارج الخطاطات، بل هناك أسباب طبيعية تجعلنا نقوم بذلك، بحيث نتصور عدد هائل من الأنشطة وفق شروط خطاطية. فقد وصف "ليندر" 1981م عددا كبيرا من كلمات تحتوي على أجزاء من الخارج، ولا تقتصر فقط على الاستعمالات الفيزيائية، مثل: "الامتداد أو الانتشار"، بل استخدامات استعارية، مثل الشكل الخارجي أو العمل الخارجي². ويلاحظ "ليندر" أن هناك العديد من الاستعارات المعتمدة على خطاطة الحاوية توسع فهمنا للأشياء القائمة على التجسد، بخصوص الموضوعات المرتبطة بخطاطة الحاوية لمجموعة واسعة من التصورات المجردة، على سبيل المثال؛ "الخروج في زهول" هي عبارة استعارية لا تظهر بشكل حرفي ضمن خطاطة الحاوية.

في هذا السياق، يمكن تحديد خطاطة الحاوية من خلال أربع مكونات رئيسية: (أ) التجربة الجسدية: تتمثل أجسادنا كحاويات تتضمن أشياء من أعضاء وأحاسيس على أنها متضمنة في حاويات، مثل: الغرف أو السيارات، فالاحتواء الفيزيائي أهم ما يميز تجربتنا الجسدية، وجسدنا هو الطراز الأولي للحاوية، فالعروق أوعية تنقل الدم، والمعدة وعاء للطعام، والأمعاء وعاء، والقلب وعاء يدخله الدم ويخرج منه، والمجري البولية أوعية لها داخل وخارج، كما أن الجسد هو الوعاء الحاضن لهذه الأوعية³. (ب) العناصر البنوية: وتتضمن الحدود، الداخل، الخارج. (ج) المنطق الأساسي: ترتب خطاطات الصور انطلاقا من بنيتها الداخلية، فكل شيء إما داخل الحاوية أو خارجها، فإذا كان "أ" متضمنا في "ب" وكان "ج" متضمنا في "ب"، إذن كان "ج" متضمنا في "أ"⁴. (د) نماذج استعارية: تتمثل الكثير من المفاهيم المجردة على أساس الاحتواء، من قبيل: العلاقات الاجتماعية، الأفكار، وغيرها. ومن أمثلة ذلك، ما يلي: وقع خالد في شرك الزواج وخرج منه، من كان في نعمة ولم يشكر خرج منها ولم يشعر⁵.

¹- Johnson, M, The body in the mind, the body basis of meaning, imagination and reason, the university of Chicago press, Chicago and London, 1987, p 20.

²-Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p 272.

³- البوعمراني، صالح، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني مكتبة دار نهى، سفاقص، ط1، 2009، ص 107.

⁴- يشير ليكوف إلى التلازم الحاصل بين منطق الخطاطة ومنطق جورج بول، من حيث هو منطق الدرجة الأولى. أنظر:

- Johnson, M, The body in the mind, op, cit, p 22.

⁵- الزناد، الأزهر، نظريات لسانية عرفنية، مرجع سابق، ص 169.

يعود السبب في وجود البنية المنطقية لخطاطات الصور إلى بنيتها الجشطالتيّة المنظمة بصورة كلية، مما يسمح لنا بفهم خطاطات الصورة فهما كلياً، وهي تختلف هنا عن الطريقة التي نفهم بها بنية المنطق الصوري، حيث لا توجد فيه بنيات جشطالتيّة. وما يسميه ليكوف بالمنطق القاعدي للخطاطة، يمكن تمثيله في المنطق الصوري بواسطة مسلمات تضمن المعنى، كما أوضحنا ذلك سابقاً. يمكن القيام بذلك على النحو التالي: نأخذ الحاوية (في) و "أ" و "ب" و "س" رموز مسندة غير مؤولة، تسمح لأن تكون متغيرات في اتجاه المواقع الحجاجية، سيميز منطق المحمولات؛ الحاوية (في) بواسطة مسلمات تضمن المعنى، مثل: لكل من (أ) و (س)، سواء في (س)، (أ)، أو ليس في (س، أ). ولكل (أ، ب، س) إذا كانت الحاوية (أ) والحاوية (ب) في (أ، ب) و في (س، أ)، إذن في (س، ب)¹. مثل هذه المسلمات ستكون عبارة عن سلاسل مكونة من رموز لا معنى لها، لكن المعنى المعطى من قبل النماذج النظرية سيكون بإمكانه القيام بذلك والاستفادة منه.

بناء على ما سبق، يبدو أن خطاطة الحاوية لها معنى أصيل بحكم التجربة الجسدية للناس، أي أن الخطاطة لها معنى التكوين الذي يستتبع المنطق القاعدي، والحال أن فهمنا لكل تصور في المجموعة كما هو مستخدم في نماذج المجموعات النظرية قائم على فهمنا لخطاطات الحاوية. وعليه، لا نفهم الخطاطات من حيث مسلمات تضمن المعنى وتأويلاتها، مادامت هذه الأخيرة لا تعني فقط خطاطات التي هي ذات معنى بطبيعتها، لأن بنيتها تؤخذ مباشرة من تجربتنا، ومع ذلك يعتمدونها علماء المنطق لبناء إثباتات دقيقة لجوانب محددة من المنطق الكامنة في بنية الخطاطة².

بالإضافة إلى خطاطة الحاوية، هناك مجموعة من الخطاطات، مثل: خطاطة الكل-الجزء، وخطاطة الربط، وخطاطة المركز-الأطراف، وخطاطة المصدر-المسار-الهدف، يمكن تحديد مكونات كل خطاطة، على النحو التالي:

1) خطاطة الكل-الجزء: لهذه الخطاطة جزء يتعلق بالتجربة الجسدية، حيث تتمثل أجسادنا في كليتها وأجزائها، فنحن كائنات لها كل وأجزاء، ونعي حياتنا بناء على ذلك، وبنفس الطريقة تتمثل سائر الأشياء في التجربة، وندرکہا من هاتين الزاويتين: كل، وجزء. كما أن لهذه الخطاطة عناصر بنيوية تتمثل في الكل، وأجزاء، وطريقة التكوين. بالإضافة إلى وجود منطق أساسي يتحدد في العلاقة التي تربط كل عنصر بآخر، فإذا كانت "أ" جزء من "ب"، إذن "ب" ليست جزء من "أ"، لا يكون الشيء جزء من نفسه، ولا وجود للكل ما لم توجد أجزاء

¹- Lakoff, G, *women, fire, and dangerous things*, op, cit, p. 273.

²- Ibid., p. 273.

له، وما لم تتشكل الأجزاء بطريقة ما لتكوين الكل¹، ومتى وجد الكل في مكان ما إلا ووجد الجزء في نفس المكان. يمكن أن نستخدم هذه الخطاطة بشكل استعاري، حيث نسقط بنية الخطاطة الكل - الجزء على تصورات مجردة، فنتمثل الأسرة وسائر المنظومات الاجتماعية على أنها كلٌّ له أجزاء، فننصوّر الزواج كبناء لهذا الكل، ومنتصور الطلاق كتقسيم أو تجزئ لهذا الكل، كما أن المجتمع عبارة عن كل متناسق، أما الطوائف والأحزاب أجزاء لهذا الكل².

(2) خطاطة الربط: لهذه الخطاطة أساس في التجربة الجسدية من خلال الطريقة التي ينشأ بها جسدنا، حيث يكون موصولاً بأمهاتنا بواسطة الحبل السري، ليمتد هذا الرابط فيما بعد إلى أهالينا، وموالينا، ووطننا، والأشخاص الآخرين، والأشياء، والأماكن. فعالمنا الفيزيائي مليء بترابطات نراها في تزواج الأشياء المادية، فقطعتان من الخشب مسمرتان إلى بعضهما، وطفل يمسك بيد والده، هذه الأشياء البسيطة وغيرها، تعبر عن هذه الترابطات التي نراها بشكل دائم في الواقع المعيش³. وأما العناصر البنيوية فهي مكونة من وحدتان "أ" و"ب"، ورابط يجمع بينهما وفق منطق أساسي يقول: إذا ما ارتبط "أ" ب "ب"، كان "ب" مقيداً ب "أ" وتابعا له، وهذه العناصر يمكن أن تكون كيانات مختلفة، من قبيل: أحداث، وضعيات، مصادر، أهداف... إلخ، ووجود علاقات متنوعة، مثل: علاقات سببية، علاقات زمنية، مكانية، علاقة جزء-كل... إلخ. فهذه البنية الداخلية هي التي تعطي الخطاطة، على حد قول ليكوف و"تيرنر"، منطقاً داخلياً ومعقولة مخصصة⁴. تتحدد البنية المنطقية لهذه الخطاطة من خلال نماذج استعارية تسمح بتوسيع الخطاطة لتشمل تصورات مجردة. لذلك، فنتمثل العلاقة بين الأفراد بمثابة عناصر مترابطة تنشأ وتقام ثم تكسر أو تقطع، وبالمثل نتمثل الحرية كغياب للقيود والعبودية بوجود القيود⁵.

(3) خطاطة المركز- الأطراف: تتمثل هذه الخطاطة على مستوى التجربة الجسدية في النظر إلى الجسد كمركز، وباقي الأعضاء هي أطراف. ونفس الشيء نعتبر الشجرة مركز، والفروع والأغصان مجرد أطراف، كما تحتوي هذه الخطاطة عناصر بنيوية، مثل: وحدة، مركز، أطراف، ترتبط فيما بينها بصورة منطقية أساسية، بحيث تكون الأطراف دائماً تابعة للمركز وقائمة عليه، والعكس غير صحيح. لهذه الخطاطة توسيعات

¹- الزناد، الأزهر، نظريات لسانية عرفنية، مرجع سابق، ص 169.

²- Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p. 274.

³- Johnson, M, the body in the mind, op, cit, p. 117.

⁴- Lakoff, G, Turner, M, More Than cool reason, A Field Guid to poetic Metaphor, the university of Chicago press, Chicago and London, 1988, p. 99.

⁵-Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p. 274.

استعارية تسمح بتصوير النظريات من خلال خطاطة المركز- الأطراف، للنظريات مبادئ مركزية ومبادئ هامشية¹.

4) خطاطة المصدر- المسار- الهدف: تكشف هذه الخطاطة على جزء كبير من حياتنا اليومية، وتحكم تجربتنا الفيزيائية، وتنظم أنشطتنا اليومية، إننا نرتبط مع العالم الذي نتفاعل معه عبر مسارات مختلفة، نمارسها بشكل يومي، من قبيل: المسار من السيرير إلى الحمام، ومن المنزل إلى العمل². لذلك تنطوي هذه الخطاطة على بعد يتمثل في التجربة الجسدية تجعلنا ننظر إليه كشيء متحرك في الفضاء ينتقل من مكان (البداية) إلى مكان (الوصول)، وما بين البداية أو المصدر والوصول أو الهدف هناك مسار يمر بسلسلة من المواقع المتجاورة التي تربط نقطة البداية بنقطة النهاية وفق اتجاه محدد³. ومن ثم، فالعناصر البنوية المشكلة لهذه الخطاطة تتكون من مصدر (نقطة البداية)، وهدف (نقطة الوصول)، ومسار (سلسلة من المواقع المتجاورة من البداية إلى النهاية)، واتجاه نحو نقطة النهاية. وبين هذه العناصر علاقة محددة بواسطة المنطق الأساسي على الشكل التالي؛ إذا انتقلنا من مصدر إلى وجهة محددة على طول المسار، يجب أن نمر عبر كل نقطة وسيطة على المسار⁴، ونحن على طول المسار نبتعد عن نقطة البداية ونقترب تدريجياً من نقطة النهاية. إن هذه البنية الداخلية المحددة لخطاطة المسار تمثل أساساً لعدد كبير من الترسيمات الاستعارية من المجالات الفضائية المحسوسة إلى المجالات المجردة⁵. وعلاوة على ذلك، تستخدم النماذج الاستعارية لتمثيل هذه الخطاطة، مما يجعلنا ندرك الغايات كوجهات أو أهداف فيزيائية، ونتصور الأهداف كنقاط وصول، وتحقيق الأهداف يتطلب المرور عبر مسار من البداية إلى النهاية، فتكون الحياة بذلك رحلة والنجاح غاية يتوصل إليها المرء بعد أن قطع مسافة طويلة من العمل⁶.

بالإضافة إلى هذه الأنواع هناك خطاطات الصورة أخرى، مثل: خطاطة؛ فوق- تحت، وخطاطة؛ أمام- خلف... إلخ. وعموماً، فإن خطاطات الصورة تقدم أدلة مهمة للدفاع عن دعوى تأسيس نظام المثولة على نماذج معرفية ممثلة لعدة اعتبارات، أهمها: أن خطاطات الصورة مستمدة من التجربة ما قبل تصورية⁷، كما

¹ - Ibid., p. 275.

² - البوعمراني، محمد الصالح، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، مرجع سابق، ص 101.

³ - Johnson, M, the body in the mind, op, cit, p. 113.

⁴ - الزناد، الأزهر، نظريات لسانية عرفانية، مرجع سابق، ص 171.

⁵ - Johnson, M, the body in the mind, op, cit, p. 114.

⁶ - Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p. 275.

⁷ - يقر أصحاب التوجه الوسيط أو ما يعرف بمدرسة كاليفورنيا (سويتزر، فوكوني) بأن فكرة وجود خطاطات ما قبل تصورية ليست أصيلة؛ لأن تطور الفكر يعود في جزء كبير منه إلى نماذج استعارية متجذرة في التجربة الإنسانية. لذلك يرفضون القول بوجود بنية التجربة ما قبل التصورية

تطابق التصورات البشرية الموجودة، وتوظف الاستعارات لنسخ خطاطات في المجالات المجردة وللحفاظ على منطقتها الأساسي¹.

3. النماذج المعرفية الكنائية

إن النموذجين السابقين؛ القضوي، والخطاطي، يحددان بنية النماذج المعرفية الممثلة، وأما النموذجين اللذين سنوردهما بعد قليل، يحددان عملية الإسقاط، ويمكن الوقوف هنا على النماذج المعرفية الكنائية. فقد أبرز ليكوف أن الكناية² تعد إحدى الخصائص الأساسية للإدراك البشري³، يستخدمها الناس جميعاً من أجل فهم شيء ما انطلاقاً من شيء آخر من نفس النوع، أو لتسهيل فهم جانب من جوانب الشيء، أو فهم الكل انطلاقاً من الجزء⁴، فعندما نقول إن "مقعد عصير التفاح سكب الماء على نفسه"، فإننا نستخدم مقعد عصير التفاح للإحالة على الشخص الذي شرب هذا العصير. يبدو أن هناك مبادئ عامة تنظم هذه العملية، إلا أنها ليست مماثلة في كل اللغات، وهو ما يسمح لنا بالقول إن استعمال الكناية يرتبط بالسياق، والطريقة التي نشغل بها في العالم. وفي معظم الأحيان تتدخل النماذج المعرفية الممثلة كشروط مسبقة تنظم هذه العملية، بحيث إن العلاقة الكنائية بين "أ" و "ب" ممثلة في إطار النماذج المعرفية، فلو قلنا على سبيل المثال: "قررت الرباط الدخول في الحرب"، فنحن هنا نستخدم المكان "أ" كناية لتمثيل حدث "ب"⁵.

هكذا، تسمح النماذج المعرفية الممثلة ببناء علاقات بين العناصر الكنائية بشكل مسبق، وهي محددة وفق خطاطة منظمة، بحيث نستخدم نماذج كنائية في نسقنا التصوري لتحقيق أهداف معينة. نقوم بذلك، باعتماد عنصر في المقولة الفرعية للوقوف على المقولة ككل، وذلك بهدف بناء استدلال أو حكم بطريقة

كينية حسية - حركية مرتبطة بآليات خيالية تكفي لدراسة كل الظواهر الدلالية. أنظر: الباهي حسان، الذكاء الصناعي وتحديات مجتمع المعرفة، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012، ص 306.

¹- Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p. 275.

²- ميّز ليكوف في كتابه "الاستعارات التي نحيا بها" 1980م، بين الاستعارة والكناية، فإذا كانت الاستعارة وسيلة لتصوير شيء من خلال شيء آخر، ووظيفتها الأولى الفهم، فإن وظيفة الكناية إحالية قبل كل شيء. إنها تسمح باستعمال كيان معين مقام كيان آخر، فهي لا تقتصر على الإحالة إلى شيء معين، وإنما تسهل عملية الفهم أيضاً. أنظر: لايكوف، ج، وجونسون، م، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة عبد المجيد جحفة، دار توبقال، ط2، 2009، ص 56.

³- يعتبر بعض أنصار الدلالات المعرفية أن التصورات الكنائية أكثر قاعدية من الاستعارة في التفكير اللغة اليوميين. أنظر:

- Panther, Klaus-Uwe, Thornburg, Linda L., Metaphor and Metonymy in Language and Thought: A Cognitive Linguistic Approach, Review paper UDC, Synthesis Philosophica 64 (2/2017) pp. (271–294), p. 279.

⁴-Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p. 77.

⁵- Ibid., p. 78.

كنائية¹. وعليه، تعتبر الكناية مصدرا أساسيا يبرز تأثيرات الطراز الأولي، لكونها توظف حالات نستخدم فيها مقولات فرعية لتمثيل المقولة ككل². وبموجب ذلك، يتم تمثيل هذه الحالات في النماذج المعرفية بواسطة نماذج كنائية، وتتمثل هذه الحالات في الصورة النمطية "لربة البيت"^{*}، وهي حالة تقوم عليها الكناية، نقف من خلالها على مقولة فرعية لها وضع معترف به اجتماعيا كوضع ثابت لمقولة كاملة، بغية إصدار أحكام سريعة حول الأشخاص³. إن مقولة الأم "كربة بيت" تسمح بتحديد توقعات ثقافية حول ما يفترض أن تكون عليه "الأم". وبالتالي تبرز تأثيرات الطراز الأولي، لأنها تعتبر "مثالا أفضل" للأمهات مقارنة مع الأمهات "المربيات"، وهذا التأثير يعود إلى حالة من النموذج الكنائي في أية مقولة فرعية لتمثيل مقولة الأم ككل⁴.

هناك حالات أخرى تتعلق بـ "الأمهات العاملات"، وهي حالة قائمة على نموذج كنائي يرتبط بنموذج الرعاية، فالأم التي تظل طوال اليوم في المنزل لا تقدم نموذجا للرعاية، هذا بالإضافة إلى الصور النمطية التي تخص العمل خارج البيت. وعليه، يحدد النموذج الكنائي أحد النماذج المجمعّة، مثل؛ نموذج الرعاية، وقد استدل ليكوف على صحة هذه الفكرة باعتماد نماذج معرفية لتمثيل نموذج الأم العاملة. لذلك لا تعتبر الأم العازبة- العاملة نموذجا للأم العاملة، لأنها لا تحمل صورة نمطية للأم العاملة نظرا لغياب نموذج الرعاية، فينظر إليها كأم غير مسؤولة، وغير حنوننة، بالرغم من كونها "أم متبينة". لقد توصل ليكوف بهذا الخصوص إلى عدة نتائج، نجملها في ما يلي⁵:

- تخضع الصورة النمطية لشروط النماذج المعرفية لمجموعة تجريبية معينة، من قبيل؛ نموذج الرعاية، نموذج التحصين.
- يمكن تحديد النموذج الكنائي انطلاقا من تمثيل مقولة فرعية لمقولة برمتها بالنسبة لنموذج معرفي واحد فقط في مجموعة النماذج المعرفية المجمعّة.

¹- ناقش ليكوف حالة مثيرة للاهتمام ترتبط بالكناية، وهي الحالة التي نقدم فيها إجابات عن أسئلة تثيرا إشكالا يتعلق بالمعلومات المطلوبة. لقد وصفها رودس 1977م، من خلال العمل الميداني على متكلمي "لغة أجيوا"، وهي لغة السكان الأمريكيين الأصليين وسط كندا، وكان السؤال هو: كيف وصلت إلى هناك؟ وكانت الإجابة على الشكل التالي: "لقد بدأت في المعجى، صعدت زورق، دخلت السيارة، لهذه الأجوبة خطاطة اكتشفها كل من "شانك" و"أبلسون" تتعلق بالذهاب إلى مكان ما في مركبة ما، تنطوي على خطاطة منظمة: الشرط المسبق؛ وجود السيارة، الانطلاق؛ الدخول إلى السيارة وتشغيل السيارة، المركز؛ قيادة السيارة إلى وجهة محددة، النهاية؛ الخروج من السيارة، الهدف؛ الوصول إلى الوجهة المقصودة. يتبين أن في هذه اللغة تم استخدام كلمة الصعود لتمثيل المقولة ككل. أنظر:

- Ibid., p. 78.

²-Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p. 79.

³- Ibid., p. 79.

⁴- Ibid., p. 80.

⁵- Ibid., pp: 80-81.

- يمكن تحديد المقولة الفرعية للأم العاملة بشكل مخالف للصور النمطية لربة-بيت.

- يستخدم النموذج المعرفي نموذج الرعاية، كخلفية لتعريف مقولة الأم العاملة.

هكذا، فمقولة الأمهات قائمة بالأساس على نموذج الرعاية، نظرا لوجود بعض أنواع الأمهات داخل مقولة الأم العاملة، مثل؛ الأم العازبة، وبعضها الآخر يوجد خارج مقولة الأم العاملة، مثل؛ الأم البيولوجية، والأم البديلة، بالرغم من كونهما يعملان. وهنا تتجلى أهمية الصور النمطية في تحديد البنية التصورية لمجموعة من الاعتبارات، أهمها¹:

أولا؛ تستخدم الصور النمطية لتعريف مقولة فرعية بشكل يختلف عن المقولة المركزية، وهذا يخالف النموذج الكلاسيكي للمقولة من خلال رفضه لمثل هذه الحالات، ولا يعترف بالدور الذي تلعبه الصور النمطية في تحديد بنية المقولة، ولا يسمح بوجود أية وظيفة معرفية للصور النمطية الاجتماعية. والواقع أن المقولة التصورية للأم العاملة تتحدد على النقيض مع الصور النمطية لربة-بيت، وهذه إشارة إلى أن الصور النمطية لها دور مهم في تحديد المقولات ودلالاتها.

ثانيا؛ تساهم الصور النمطية في تحديد التوقعات الثقافية باعتبارها توقعات طبيعية في الإدراك البشري، ولها أهمية كبيرة في تحديد معاني الكلمات، مما يجعلها أكثر استخداما في اللغة. ومتى وجدنا وضع ما يتعارض مع نموذج أولي، فإن الصور النمطية ستشكل إذ ذاك معيارا لتمييز ما هو طبيعي عن ما ليس طبيعيا، فنقول في الحالة الأولى: "إنها أم لكنها ليست ربة-بيت"، وفي الحالة الثانية نقول: "إنها أم لكنها ربة-بيت". ونفس الشيء ينطبق على تحديدنا للصورة النمطية التي ترتبط بالأم العاملة-العازبة، فهي ليست ببساطة أم عازبة، فحتى أم المتبنية أم عازبة، لكننا لا نستخدم عادة أم العازبة². ومن ثم، يتم تعريف الأم العازبة بالنسبة للطراز الأولي للولادة، الأمر الذي يجعل الأم المتبنية، والأم المانحة، تحمل صورا نمطية للأم التي لم تختار الحمل، كما تجد صعوبة في رعاية الأطفال، أما مقولة الأب فتحدّد وفق نموذج الرعاية، وليس وفق نموذج الولادة، لذا نسمي الأم الحامل أم عازبة، بالرغم من غياب والد الطفل³.

على هذا الأساس، يمكن الإقرار بوجود نوعين من نماذج الأم: مجموعة نماذج معرفية متقاربة، ونماذج نمطية كنائية (يرمز فيها كل نموذج كنائي لمقولة فرعية "الأم ربة-بيت") تمثل المقولة كاملة، بغاية تحديد

¹-Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p. 81.

²-Ibid., p. 82.

³-Ibid., p. 82.

التوقعات الثقافية، وكلاهما يبرزان تأثيرات الطراز الأولي بطرق مختلفة، فهما يشكلان معا بنية الطراز الأولي المركب. وبالتالي، تشكل مقولة الأم البيولوجية أفضل مثال لتمثيل مقولة الأم، لأنها تركيب بين عدد من الصور النمطية لنموذج الأم كربة - بيت، من قبيل؛ إنها تهتم بالرعاية، متزوجة، والدة، غير عاملة. إن هذا النموذج المركب يعرض ما يسمى بنية التمثيل في المقولة، أما الحالات الفرعية الأخرى فهي بنيات تمثيلية أقل أهمية، تأتي كانعكاس للنماذج المعرفية. لذلك يرى ليكوف أن دراسة البنيات التمثيلية ساهمت فقط في إثبات وجود طراز أولي، وفي إجراء تقريبي لمعرفة تلك الخصائص التي تتوفر عليها البنيات التمثيلية. في حين دراسة كاملة لبنية المقولة أكثر من مجرد فصل الطراز الأولي، وإعطاء ترتيب خطي حول مدى قرب الحالات غير النمطية، بل تقدم دراسة لتفاصيل النماذج المعرفية لمستوى أعلى لبنية التمثيل¹.

لا تقوم النماذج المعرفية الكنائية على الصور النمطية فقط، بل لها بنيات شعاعية، فمقولة الأم لها بنية شعاعية كحالة مركزية تتفرع عنها حالات هامشية غير مركزية، مثل: زوجة الأب، والأم المتبنية، والأم الوالدة، الأم الطبيعية، الأم الحاضنة، الأم البيولوجية، الأم البديلة، الأم الجينية². فجميع هذه المقولات الفرعية تفهم على أنها توسيعات ناتجة عن حالة مركزية، لكن ليست كل المقولات الفرعية توسيعات للحالة المركزية، فهناك مقولات فرعية لا تدخل في الحيز الشعاعي لمقولة الأم، من قبيل: الأمهات التي توظف للقيام بالرعاية، والمتحولين جنسيا، هي مقولات لم تظهر إلا حديثا، ولم تكن موجودة من قبل في المجتمع الأمريكي، ولا زالت باهتة في المجتمع المغربي. وهو ما يفسر كيف أن الحالة المركزية لا تولد بصورة مركزية في كل هذه المقولات الفرعية، لذلك اعتبرها ليكوف مجرد توسيعات للحالة المركزية في غياب أية قاعدة تسمح بذلك، كما أنها محددة ثقافيا، وتخضع للتعلم. ففي ثقافة "التروبرياندا" تقدم الأم طفلها لأم معينة بهدف تربيته ورعايته، وفي الثقافة اليابانية تقدمه لأختها. وهو ما يعني أن مقولة الأم في هذه الثقافات لها بنية شعاعية تتغير فيها الحالة المركزية بصورة نمطية، ولا يمكن التنبؤ بها باعتماد قواعد عامة. وعليه، فالمقولات التي تولدها الحالة المركزية بناء على قواعد عامة، مثلما نجده في دراسة قدمها "لونسبري" حول الأعداد الطبيعية في مقولة الأمهات، ليست بالضرورة شعاعية ما دمنا نحدد المقولة بحصر البنيات الشعاعية للحالات الوحيدة التي يوجد فيها اختلاف أو اتفاق، ويمكن استبعاد الحالات المركزية الأكثر عمومية عن الحالات غير مركزية. وهو ما يدل على الانتشار الواسع للبنيات الشعاعية في هذه الثقافة³.

¹-Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p. 82.

²-Ibid., p. 83.

³-Ibid., p. 84.

سبق أن بيّنا نوع واحد من النماذج الكنائية يقوم على الصور النمطية لمقولة الأم كربة-بيت، وأوضحنا كيف أن هذا النموذج يحدد مقولة فرعية لتمثيل المقولة الأم برمتها عبر تحديد التوقعات الاجتماعية، وفي كل مرة يتم استخدام مقولة فرعية من أجل تمثيل المقولة ككل، وقد شكل ذلك مصدر محتمل لتأثيرات الطراز الأولي. وهو ما يعني أن النماذج الكنائية تلعب دورا مهما في نظرية الطراز الأولي. ويمكن توضيح ذلك أكثر انطلاقا مما ينطوي عليه النموذج الكنائي من خصائص، يحددها ليكوف فيما يلي¹:

- هناك مفهوم الهدف "أ" يجب إدراكه كهدف ما في سياق ما.
 - توجد بنية تصويرية تنطوي على "أ"، ومفهوم آخر "ب".
 - "ب" هو إما جزء من "أ" أو يرتبط بشكل وثيق بالبنية التصويرية، بناء على قاعدة عامة يتم اختيار على أساسها "ب" انطلاقا من "أ" في البنية التصويرية.
 - تتم المقارنة بين "أ" و "ب" بشكل بسيط على مستوى الفهم والتذكر، والإدراك، لتحقيق هدف ما في سياق ما.
 - نستخدم نموذج التماثل لتحديد كيفية ارتباط "أ" و "ب" ببنية تصويرية، انطلاقا من تحديد وظيفة كل من "ب" و "أ".
- عندما يوجد مثل هذا النموذج التقليدي كجزء من النسق التصوري، بإمكاننا استخدام "ب" لكي نحفظ كنائيا بـ "أ"، وإذا كانت "أ" عبارة عن مقولة، فهذا يعني أن هناك نموذج كنائي خاص بالمقولة "أ"، ويظهر الطراز الأولي بوجود هذه التأثيرات. والواقع أن معظم النماذج الكنائية، كما يزعم ليكوف، ليست نماذج للمقولات، بل نماذج للأفراد. لقد أبرز ليكوف وجونسون 1980م، وجود أنواع كثيرة من نماذج كنائية للأفراد²، وأنواع كثيرة من نماذج كنائية للمقولات، وكل مجموعة تقدم نوع مختلف من مصادر تأثيرات الطراز الأولي. مما يدل على وجود أنواع كثيرة من تأثيرات الطراز الأولي، لأن هناك أنواع من النماذج الكنائية للمقولات، فيما يلي بعض من هذه الأنواع، يمكن اختصارها على الشكل التالي:

النوع الأول: الصور النمطية الاجتماعية. يمكن أن نوضح هذا النوع من خلال مثال مقولة "العازب"، وهي مقولة تنطوي على الصور النمطية الاجتماعية التي تناسب أفضل مثال، من قبيل: له عضلات قوية، منفتح،

¹-Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, pp: 84-85.

²- يقر ليكوف بأننا ندرك العالم بواسطة الكناية عندما نحدد هوية الشخص من خلال وجهه، وعندما نتصرف وفق هذا الإدراك. أنظر:
-Lakoff,G, and Johnson, M, Metaphor We Life By, . Chicago, IL: University of Chicago Press. (1980) [Updated version, 2002], p.

يهتم بالجانب العاطفي، يتسكع في الأزقة. كما تنطوي على صور نمطية تعتبر "أقل مثال"، من قبيل: عضلات غير قوية، يحب رعاية الأطفال، يفضل علاقة عاطفية مع شخص واحد، لا يهتم بالجانب العاطفي، يحب الأعمال المنزلية. جميع هذه الصور النمطية، تستخدم في مواقف معينة لتحديد التوقعات الاجتماعية، وتسمح برسم استدلالات وإصدار الأحكام، وبهذا الشكل فهي تبرز تأثيرات الطراز الأولي¹.

النوع الثاني: الأمثلة النموذجية. إذا كانت الصور النمطية الاجتماعية ذات طابع متغير وواع، فإن الأمثلة النموذجية ثابتة، وتستخدم بشكل لا واع وتلقائي، كما في قولنا: "إن التفاح والبرتقال ثمار نموذجية"، أو "أبو الحناء والدوري طيور نموذجية"، و"المناشير والمطارق أدوات نموذجية". غير أن هذه الأمثلة لا تستخدم لتحديد التوقعات الثقافية، نظراً لأنها مترسخة في منطق الحس العام، فالأمثلة النموذجية العادية تؤثر على النماذج غير العادية، فيمكن أن نعمم، مثلاً، الرجل الذي يمتلك شعر في رأسه على الذين ليس لهم شعر في رؤوسهم. على هذا الأساس، يرى ليكوف أن جزء كبير من معرفتنا منظم بواسطة مقولات الأشياء التي تعتبر حالات نموذجية. وعموماً، فالأمثلة النموذجية تمنحنا القدرة على استنتاج كل الحالات غير النموذجية، وهذا يعتبر عاملاً مساهماً في تشكيل العقل البشري، ما يعني أن معرفتنا الواسعة بالحالات النموذجية تبرز تأثيرات الطراز الأولي، نظراً لعدم التوافق الحاصل بين الحالات النموذجية وغير النموذجية، ليطم بذلك تعميم الحالات النموذجية على الحالات غير النموذجية، لكن العكس غير صحيح².

النوع الثالث: حالات مثالية. ندرك العديد من المقولات انطلاقاً من حالات مثالية مجردة، وهي ليست حالات نموذجية أو صور نمطية، ويمكن أن نستدل على ذلك بالزواج المثالي من خلال حالات، من قبيل: النضال، الإخلاص، الاحترام، الجذب، وغيرها، وعن الزواج غير المثالي انطلاقاً من حالات، مثل: زواج متهور، زواج ممل، وعاطل... إلخ³. في هذا المقام، حددت "نعومي كوين" أنواع كثيرة من الحالات المثالية تختلف من جهة الثقافة، والحكم، والاستراتيجيات، بناء على دراسة قدمتها حول الزواج الأمريكي (زواج ناجح، قوي، مفيد)، وتوصلت إلى نتيجة مفادها أن معظم معارفنا تنظم بواسطة الحالات المثالية، من قبيل: المنازل المثالية، والأسرة المثالية،

¹ -Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p. 86.

² - Ibid., p. 87.

³ - Ibid., p. 87.

والصديق المثالي، والوظيفة المثالية، والرئيس المثالي... إلخ¹. وهو ما يجعل معرفتنا بها تبرز تأثيرات الطراز الأولي نظر لعدم وجود تماثل بين الحالات المثالية وغير المثالية².

النوع الرابع: العيّنات. لا يمكن إدراك المقولات إلا من خلال عناصر فردية، أو من خلال عيّنات، والتي تعتمد كأساس لدراسة اللغة والعلم، فالنماذج العلمية تتحدد بواسطة عيّنة من النماذج، كأن نأخذ مثلاً نموذجاً فيزيائياً ما، أو تجربة فيزيائية ما كنموذج يمكن تعميمه على باقي الظواهر الفيزيائية الأخرى، فيعتمد عليها علماء الفيزياء باعتبارها عيّنة. فنحن نشغل ونعمل وفق نماذج ونحاول محاكاتها، فنهتم بقصص حياة الرجال والنساء العظماء، ونوظفها كعيّنات في ممارساتنا اليومية، وبواسطة هذه العيّنات نؤسس استدلالاً لنا. وهو ما يفسر كيف للمرء أن يصاب بالصدمة أثناء رؤيته للسياسيين الأقوياء وهم ينخرطون في سلوك فاسد³.

النوع الخامس: أمثلة بارزة. يتحدد النموذج المعرفي الكنائي الذي يستخدم أمثلة بارزة لفهم المقولة وتعميمها على مقولات أخرى، فلو كان لدينا صديق نباتي، فإننا نعمم هذه الحالة على أصدقاء آخرين. ونفس الأمر يمكن قوله عن الأحداث التي تواجه الناس، فتحطم قطار "بوقنادل" دفع الناس إلى اختيار وسائل أخرى للسفر بالرغم من كونها أقل سلامة من القطار، وهنا أخذنا مثلاً بارزاً، وهو "تحطم القطار" لتمثيل المقولة ككل، وهي مقولة "السلامة"⁴. وبهذا تعتبر الأمثلة البارزة أكثر تماسكاً، لأنها تكون ممثلة من خلال النموذج المعرفي للحالات المرتبطة بها، وهو ما يبرز تأثيرات الطراز الأولي.

هكذا، فجميع أنواع النماذج الكنائية، مثل: الصور النمطية الاجتماعية، والأمثلة النموذجية، والحالات المثالية، والعيّنات، والعناصر المركزية، والنماذج الفرعية، والأمثلة البارزة، تحمل وضع معرفي يستخدم بشكل آلي في المنطق العام لدى الناس، وجميعها تنتج تأثيرات الطراز الأولي وفق شكل محدد للمقولة.

¹-Quinn, N, and Holland, P, Cultural Models In language and thought, Cambridge university press, Cambridge, 1987, p. 17.

²-Lakoff, G, women fire and dangerous things, op, cit, p. 87.

³-Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p. 88.

⁴- لقد أشار كل من تفرسكيوكاهنمان 1983م إلى وجود أمثلة بارزة باعتماد ما يسمى "بمغالطة الارتباط"، بحيث يوجد نموذج محدد لحالة معينة تربط "أ" و "ب" على حكمنا لاحتمال وقوع الحدثين معا. أنظر:

-Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p 89.

4. النماذج المعرفية الاستعارية

لقد سبق أن بيّنا في الفصل الثاني كيف أن البنيات الدلالية تنشأ من تصورات استعارية متجذرة في النسق التصوري البشري، وهو ما يعني أن أشكال التفكير عند الإنسان، وبالتالي الدلالات التي نضيفها على الأشياء تبقى محددة بواسطة نماذج معرفية استعارية، وهي نماذج (ما قبل تصويرية) تُحدد عمليات الإسقاط التي تتوسّل بالبنية القضيوية والخطاطية في اشتغالها عبر احتوائها على ترسيمات استعارية من مجال المصدر على مجال الهدف. والترسيم عادة ما يكون جزئياً، لأنه يحدد بنية النماذج المعرفية الممثلة بصورة آلية في مجال المصدر على بنية مقابلة في مجال الهدف¹. بحيث يتم تمثيل المجالين معا كمجالات بنيوية عبر خطاطات الحاوية، ويتم تمثيل الترسيم أو النسخ عبر خطاطة المصدر- المسار- الهدف². وهو ما يعني أن المقولات التي يتم تمثيلها في مجال الهدف تبرز تأثيرات الطراز الأولي بأشكال متعددة:

أ- كنائياً، يتم استخدام مقولة فرعية لتمثيل المقولة ككل، نظراً لأن المقولة كنائياً تعيّن عنصر المقولة³. ب- شعاعياً؛ إذا كانت لدينا مقولة (ب) وبنية شعاعية (س)، فإن (س) هي أفضل مثال على (ب).

ج- اشتقاقياً؛ إذا كانت (ب) مقولة ناتجة - بواسطة قواعد- عن مقولة فرعية (س)، فإن (س) أفضل مثال على (ب).

د- تراتبياً؛ تتمثل (ب) كعنصر من الدرجة واحد و (س) أفضل مثال على (ب).

هـ- قضوياً؛ يمتلك النموذج المعرفي حزمة سمات تميّز المقولة التقليدية (ب) إذا كانت (س) لها كل السمات، فهي أفضل مثال على (ب)، وعنصر (ج) له أقل السمات، فهو أقل مثال على (ب)⁴.

كل استعارة في نظر ليكوف تحتوي على مجال المصدر ومجال الهدف، ويتحدد المصدر بالنسبة للهدف، وهذا يبين أن الاستعارة طبيعية، لأنها تتوفر على بنية في تجربتنا. لكن السؤال الأساسي هنا، هو: ما الذي يحدد اختيار أفضل لبنية مجال المصدر؟ وكيف يرتبط مجال المصدر بمجال الهدف؟ وما الذي يحدد تفاصيل خطاطة المصدر- الهدف؟ والمثال الذي يأخذه ليكوف، هو: الأكثر- أعلى، والأقل - أسفل، كما في قولنا: "معدل

¹- لايكوف، جورج، النظرية المعاصرة للاستعارة، ترجمة: طارق النعمان، مكتبة الاسكندرية، مصر، 2014، ص، 14.

²- Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p. 288.

³- بيرز جيل فوكونني في كتابه "الفضاءات الذهنية" 1985 م، أن التعيين يحدث بين مجال المصدر ومجال الهدف، بحيث إن وصف المصدر يعين الهدف. أنظر:

- Fauconnier, G, Mental Spaces, MIT, press, Cambridge, mass, 1985, p 15-17.

⁴- Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p 289.

الجريمة في ارتفاع مستمر"، "مبيعاتنا انخفضت في العام الماضي"، لهذه الاستعارات مجال مصدر وهو مجال ملموس، ومجال هدف وهو مجال مجرد. لكن السؤال الذي يطرح هنا يتعلق بما إذا كانت النماذج المعرفية الممثلة لهذه الاستعارات مناسبة لمجال المصدر؟ لماذا نستخدم العمودية بدلا من مجال آخر لفهم ما هو ملموس؟ لماذا نضع الأكثر في الأعلى بدلا من وضعه في الأسفل؟ لماذا نختار ببساطة هذا الترسيم بالضبط عندما تكون الترسيمات الأخرى ممكنة؟ ما الذي يتحكم في ذلك؟ يجيب ليكوف عن السؤال الأول بأن اشتغال الاستعارة كمجال مصدر يتطلب فهم المجال في استقلال عن الاستعارة. بحيث نفهم العمودية مباشرة، ونسقط بنية الخطاطة "أعلى-أسفل" على وظائفنا الجسدية بالنسبة إلى الجاذبية. أما الإجابة عن السؤال الثاني والثالث، فيحددها ليكوف في وجود ترابط في بنية تجربتنا اليومية التي تحفز كل التفاصيل في الترسيم الاستعاري الخاص، فكلما قمنا بإضافة المزيد من المواد (الماء في القارورة مثلا) يرتفع المستوى، وعندما نقوم بإزالة هذه المواد ينخفض المستوى. وعليه، فالأعلى يرتبط مع الارتفاع والأقل يرتبط مع الأسفل¹. على هذا الأساس، تستخدم النماذج المعرفية في مجال المصدر لتناسب فهمنا للكمية بسبب وجود هذا الارتباط في تجربتنا. ومن ثم، فعناصر الترسيم تكون محفزة بواسطة العناصر المرتبطة بالعلاقة المذكورة أعلاه، فكل ترسيم استعاري يُحفّز من خلال الأداء الجسدي.

يعالج ليكوف إشكال آخر يتعلق باختيارنا لتعايير مرتبطة بالحركة تستخدم في الاستعارات الاتجاهية، والتي تجعل مجال المصدر متطابقا مع مجال الهدف. وهنا ينبغي أن نتساءل عن السبب الذي يدفعنا إلى إسقاط اتجاه معين على الهدف؟ هذا الإشكال يستدعي في نظر ليكوف الإقرار بأن الاستعارة تكون محفزة من خلال الارتباط البنيوي في التجربة اليومية، بحيث نتصور الهدف المشترك كما لو كنا ننظر إلى موقع معين. وفي الوقت الذي يمكننا فيه الزحف بشكل منتظم إلى موقع ما، فنحن بذلك نريد أن نحقق هدفا ما، سواء كان خاصا أو عاما². يتحقق هذا الهدف عبر نقل أجسادنا من نقطة البداية "أ" عبر سلسلة وسيطة من المواقع المتجاورة لنصل إلى نقطة النهاية "ب"، حيث يتحقق فيها الهدف، وما يجعل مجال الهدف مرتبط بمجال المصدر هو تلك العلاقة المتبادلة في تجربتنا بين بنية مجال الهدف وبنية مجال الحركة. ويمكن توضيح هذه العلاقة عبر الخطاطة التالية:

حالة أولية (موقع أ) ← تسلسل الإجراء (الحركة من أ إلى ب) ← الحالة المرغوبة (الموقع ب).

¹ -Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p 276.

² - Ibid., p. 277.

يعد هذا الارتباط في تجربتنا ارتباطا غير استعاري، بل هو حالة خاصة لتحقيق هدف بواسطة الحركة، وهي حالة نستخدمها كل يوم لها ارتباط ببينتنا الجسدية وأهدافنا في الحياة. وعندما نقارن الارتباط البنيوي في التجربة المشتركة مع أجزاء أهدافنا كوجهات استعارية، نجد أن هناك تطابق بين الارتباط البنيوي والإسقاط الاستعاري¹. وهذا يعني أن خطاطة المصدر - المسار - الهدف هي أكثر البنيات انتشارا، لكونها تنشأ من الطريقة التي نوظف بها أجسادنا، وتصبح مؤهلة لإنجاز خطاطة استعارية، لعدة اعتبارات: أولا؛ أن مجال المصدر متجذر في التجربة. ثانيا؛ نفهمه جيّدا، لكونه أكثر انتشارا. ثالثا؛ له تكوين جيّد ومنظم ببساطة.

من خلال ما سبق، يتضح أن هناك علاقة تجريبية بين مجال المصدر (مجال الحركة) ومجال الهدف (تحقيق الغرض)، وهذا الارتباط يجعل الإسقاط من مجال المصدر على مجال الهدف إسقاطا طبيعيا. كما أن هذه العلاقات المتبادلة بين المجالين على مستوى الارتباط التجريبي يحدد تفاصيل الترسيمات الاستعارية. وعموما، فالخطاطات لها القدرة على بناء التجربة الجسدية، لأنها تمتلك بنية منطقية قاعدية، كما تحفز الترابطات البنيوية ما قبل تصورية في التجربة، غير أن هذه الاستعارات تكون محددة من قبل البنية المنطقية على مجال الهدف².

استنتاجات :

يمكن القول باختصار أن التعابير اللغوية تحصل على معانيها من خلال وجود علاقة مباشرة مع النماذج المعرفية الممثلة، من جهة، ومن خلال وجود عناصر من النماذج المعرفية الممثلة التي تكون مفهومة إما بشكل مباشر عبر بنيات ما قبل- تصورية في التجربة، أو مفهومة بشكل غير مباشر عبر التصورات التي تفهم مباشرة بناء على وجود علاقات بنيوية خطاطية، من جهة أخرى. وبموجب ذلك، يمكن تفسير بنية اللغة انطلاقا من بنيات تصورية، مادامت اللغة تستخدم نفس الأجهزة المعتمدة في بناء خطاطة الصورة الممثلة في النماذج المعرفية التي ندركها من خلال أدائنا الجسدي. غير أن هذه الأجهزة تجعل من التعابير اللغوية ذات معنى في ارتباطها المباشر بالفكر الناجح، بمعنى أن اللغة تأخذ معناها انطلاقا من ارتباطها المباشر بالتفكير الدال، لكن التفكير يأخذ معناه بفعل ارتباطه بالعمل الجسدي ما قبل تصوري. وعليه، فاللغة تعتمد بالدرجة الأولى على طبيعة تصورية. هكذا، يستخدم المعنى علاقتين مباشرتين؛ الأولى تتمثل في الاشتغال الجسدي ما قبل تصوري، وهو اشتغال مقيّد بالشكل الذي يوجد عليه العالم، والكيفية التي يشتغل بها في العالم، وتحدد العلاقة

¹ -Ibid., p. 278.

² Lakoff, G, women, fire, and dangerous things, op, cit, p. 278.

الثانية في الواقعية التجريبية التي تكسر الفجوة القائمة بين اللغة والفكر، من جهة، وبين اللغة والعالم الخارجي، من جهة أخرى. وبهذا الشكل يكون ليكوف قد تخلى عن النموذج المنطقي المعتمد في مقارنة الظواهر الدلالية وتعويضه بنموذج معرفي ممثل أكثر استجابة لمقتضيات اللغة الطبيعية. كما يتضح أن للنماذج المعرفية الممثلة للمعنى بنية رمزية مركبة: بنية رمزية أساس، وبنية رمزية جشطالتيّة، تمتلك الأولى عناصر بنيوية مستقلة متى كانت وظيفة المعنى ككل حاصل معاني أجزائها، وأما الثانية، فتمتلك عناصر بنيوية غير مستقلة متى كان معناها غير قابل للتنبؤ بمعاني أجزائها، وطريقة بناء هذه الأجزاء. كما أن هذه البنية تنطوي على خطاطة الحاوية (داخل- حدود- خارج)، باعتبارها أجزاء غير مستقلة عن جشطالت الحاوية، ولا تحصل على معناها إلا في إطار الحاوية. وهذا يفسر في نظر ليكوف أن النماذج المعرفية الممثلة هي بنيات معقدة تحدد خطاطة الصورة بمختلف أشكالها، فقد تكون لبعض الرموز في النماذج المعرفية الممثلة معنى مباشر، مثل: تصورات المستوى القاعدي، خطاطة الصورة، وقد تأخذ معنى غير مباشر في ارتباطها بالتصورات التي لها معنى مباشر.

قائمة المصادر والمراجع:

1. الباهي حسان، الذكاء الصناعي وتحديات مجتمع المعرفة، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2012.
2. بن غريبة، ع الجبار، مدخل إلى النحو العرفاني، نظرية رونالد لانقاير، مسكيلياني للنشر، كلية الآداب والفنون والإنسانيات بمنوبة، ط1، 2010.
3. البوعمراني، صالح، دراسات نظرية وتطبيقية في علم الدلالة العرفاني، مكتبة دار نهى، سفاقص، ط1، 2009.
4. لايكوف وجونسون، م، الاستعارات التي نحيا بها، ترجمة عبد المجيد جحفة، دار توبقال، ط2، 2009.
5. الزناد، الأزهر، نظريات لسانية عرفنية، دار محمد علي، ط1، 2010.
6. لايكوف، جورج، النظرية المعاصرة للاستعارة، ترجمة: طارق النعمان، مكتبة الاسكندرية، مصر، 2014.
7. Fauconnier, G, Mental Spaces, MIT, press, Cambridge, mass, 1985.
8. Fillmore, C, Frame Semantics, In Linguistics Society of Korea (Ed); Linguistics in the Morning Calm, Seoul Hanshim, 1982.
9. Johnson, M, The body in the mind, the body basis of meaning, imagination and reason, the university of Chicago press, Chicago and London, 1987.

10. Lakoff, G, and Johnson, M, Metaphor We Live By, Chicago, IL: University of Chicago Press. (1980) [Updated version, 2002].
11. Lakoff, G, Turner, M, More Than cool reason, A Field Guide to poetic Metaphor, the university of Chicago press, Chicago and London, 1988.
12. Lakoff, G, women, fire, and dangerous things What categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press. 1987.
13. Panther, Klaus-Uwe, Thornburg, Linda L., Metaphor and Metonymy in Language and Thought: A Cognitive Linguistic Approach, Review paper UDC, Synthesis Philosophica 64 (2/2017) pp. (271–294).
14. Quinn, N, and Holland, P, Cultural Models In language and thought, Cambridge university press, Cambridge, 1987.
15. Sweetser, E. E, The definition of "Lie": An examination of the folk models underlying a semantic prototype. In D. Holland & N. Quinn (Eds.), Cultural models in language and thought, New York, NY, US: Cambridge University Press, 1987.



DOI Prefix:10.33685/1316

جميع الحقوق محفوظة © لمركز جيل البحث العلمي