

مهداة إلى روح شيخ التربويين العرب
الأستاذ الدكتور عمر الشيخ



قراءات في المناهج والتدريس

الدكتور ماجد حرب

الدكتور بعباد الخالص
الدكتور جانيث زبانه
الدكتور روناوي مجدلاوي

الدكتور إياد أبو رحمة
الدكتور شريف اليتيم
الدكتور بسام إبراهيم



الطبعة الأولى
2010

قراءات في المناهج والتدريس
مهداة إلى روح شيخ التربويين العرب
الأستاذ الدكتور عمر الشيخ

الدكتور ماجد حرب

الدكتور بعباد الخالص

الدكتورة جانيث زبانة

الدكتورة رونا هي مجدلاوي

الدكتور إياد أبو رحمة

الدكتور شريف اليتيم

الدكتور بسام ابراهيم



الطبعة الأولى

2010

رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية : (2009/11/4937)
قراءات في المناهج والتدريس / ماجد وصفي حرب ... (وآخرون)
- عمان: دار وائل للنشر والتوزيع ، 2009 .

(284) ص

ر.إ. : (2009/11/4937)

الواصفات: المقررات الدراسية / المناهج
* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

رقم التصنيف العشري / ديوي : 375
(ردمك) ISBN 978-9957-11-863-1

* قراءات في المناهج والتدريس
* الدكتور ماجد حرب وآخرون
* الطبعة الأولى 2010
* جميع الحقوق محفوظة للنشر



دار وائل للنشر والتوزيع

* الأردن - عمان - شارع الجمعية العلمية الملكية - مبنى الجامعة الاردنية الاستثماري رقم (2) الطابق الثاني
هاتف : 00962-6-5338410 - فاكس : 00962-6-5331661 - ص. ب (1615 - الجبيهة)
* الأردن - عمان - وسط البلد - مجمع الفحيص التجاري- هاتف: 00962-6-4627627

www.darwael.com

E-Mail: Wael@Darwael.Com

جميع الحقوق محفوظة، لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله أو إستنساخه أو ترجمته بأي شكل من الأشكال دون إذن خطي مسبق من الناشر.

All rights reserved. No Part of this book may be reproduced, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without the prior permission in writing of the publisher.

الإهداء

إلى أستاذنا العلامة الدكتور عمر الشيخ يرحمه الله
وضعتنا على مشارف المعرفة
وعلمتنا كيف تكون أسئلة الناقد
وكيف يكون العلم لحظة جمالية
تخرجنا من عتبات النصّ

المؤلفون

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	3
المحتويات	5
مقدمة	7
نماذج تخطيط المنهاج وسؤال ما بعد الحداثة - د. ماجد حرب	11
نظرية الأدب: من سماء النظرية إلى أرض البيداغوجية- د. إياد أبو رحمة..	39
التفكير التأملي: البعد الغائب في المنهاج- د. بُعاد محمد الخالص	125
التعلم الإلكتروني وضبط جودته- د. شريف اليتيم	151
الخطاب الصفي في منهاج العلوم: اللغة بعدها أداة تعلم- د. جانيت زبانه.	193
التعلم القائم على المشكلات- د. بسام إبراهيم	211
عقلنة منهاج التاريخ: منظور أبستمولوجي- د. رونا هي مجدلاوي	237
ثقافة الخوف: نظرٌ في إشكالية المنهاج الخفي في المدرسة- د. ماجد حرب ...	273

مقدمة

« أنا لا أملك الحقيقة، ولكن لديّ تصوّر عنها »

عمر حسن الشيخ

(رحمه الله)

هذه جملة قراءات في المناهج والتدريس نهديها عالمًا له علينا يدٌ لا تُنسى، أستاذًا نهج لنا في العلم طريقًا لا يلتبس، وسبيلًا إلى المعرفة لا يخفى، ومنهجًا في البحث لا ييلى، إنسانًا لم تستخفه الخيلاء ولم يمد به العُجب يومًا، ولئن شاءت إرادة الله أن يترجل أستاذنا العلامة الدكتور عمر الشيخ، فإن الثرى بيننا وبينه لن ييبس، فهو باقى بيننا نسلك مَدرجه، ونتحلى بحليته، ونتوسم بميمسه. ويرتد إلينا، في قراءاتنا هذه، كثيرٌ من رَجْع كلام أستاذنا رحمه الله، كلام وعيناه إذ خبرنا الرجل سنوات طويلة في رحلة الدراسات العليا في المناهج والتدريس، لم يألنا فيها نصحاء ولم ين في تعليمنا. ولا نذكر أن أمرًا اشتبه، أو مسألة أشكلت والتبست، إلا وجدنا عنده شواهد واضحة ومناهج راجحة تُبطل الاشتباه وتلغي الإشكال والالتباس، حتى أصبحت بصائرهُ سلماً إلى لحوق الملتمس، ومسلماً إلى حيازة المغزى.

في القراءة الأولى، نماذج تخطيط المنهاج وسؤال ما بعد الحداثة (Post modernism)، وقفْتُ على نماذج عديدة في تخطيط المنهاج، تبلورت تحت مظلة الحداثة (Modernism)، ثم تناولت آراء منظري ما بعد الحداثة في شأن تخطيط المنهاج، والمآخذ التي يرصدها هؤلاء تجاه تلك المناهج. وإن كانت هذه الورقة تنبئ بسلامة التنظير في فكر ما بعد الحداثة، إلا أنها تشي بعبء ينوء بحمله هذا الفكر، عبء الانتقال إلى طور الممارسة والتنفيذ.

وفحص د. إياد أبو رحمة في القراءة الثانية ملامح نظرية الأدب على نحو يفصح عن حسن التبصر بها، إذ تناول ماهية الأدب ووظيفته وعلاقته بالمعرفة... وثمة -في هذه القراءة- إشارات دالة على ما ينبغي أن تكون عليه مناهج الأدب والنصوص الأدبية، ساعدت على الخلوص إلى جملة من التوصيات من شأنها أن تعين على "تحويل" تضمينات الأدب إلى ممارسات داخل الغرف الصفية، من ذلك مثلاً الركون إلى النصوص التفاعلية "Interactive Texts" من خلال الحاسوب، واختيار بُنى نصية "Text Structures" في ضوء التفضيلات القرائية "Reading Preferences" لدى الطلاب.

ورسمت د. بُعاد الخالص في القراءة الثالثة ملامح مشروع يلفت الأنظار إلى أهمية التفكير التأملي (Reflective Thinking) في الممارسات التدريسية، وليس بخافي على أحد أن هذا التفكير يعني أن يعيد المعلم النظر في قيمه ومعتقداته وممارساته بغية تطويرها وتحسينها. وتتجلى أهمية هذه القراءة بتتبعها نموذجاً ذا صبغة عملية ترشد المعلمين إلى حسن التأمل في ما يفعلون داخل الصفوف، على نحو استعادي (Retrospective) غير خطي.

في القراءة الرابعة بسط د. شريف اليتيم القول في التعلم الإلكتروني "e-Learning" من حيث ماهيته وأنواعه وطرائق ضبط جودته. ووظف الباحث في قراءته هذه جملة من المعايير المعتمدة لدى مؤسسات عالمية تتبنى التعلم الإلكتروني وتنتصر له، للحكم على جودة التعلم الإلكتروني. ولعل هذه القراءة أن تكون دعوة للالتفات إلى مفهوم التربية الرقمية "Digital Education" ومفهوم المنهاج الرقمي "Digital Curriculum".

واستندت د. جانيت زبانة في قراءتها المعنونة "الخطاب الصّفيّ في منهاج العلوم" إلى جهود لمكي (Lemke) وكازدن (Cazden) وغيرهما في توضيح فكرة

الخطاب الصفّي (Classroom Discourse) الذي يعني تفعيل الممارسات التدريسية من خلال اللغة. والحق أن في هذه الفكرة التي تحوم حولها القراءة الخامسة، حافزاً للشرع بالمزيد من الجهود البحثية التي تطال الخطاب الصفّي، إذ لا تنفك الدراسات التي تناولته قليلة، كما أن عناصر هذا الخطاب -على نحو ما أوضحت د. زبانة- تستأهل من الباحثين وقفات كثيرة.

التعلم القائم على المشكلات (Problem- Based learning) هو موضوع القراءة السادسة التي أبان فيها د. بسام إبراهيم ماهية هذا التعلم، وأوضح خطواته مبرزاً العلائق التي تربطه بالتعلم بالاكشاف (Learning by Discovery)، وبالتفكير الإبداعي (Creative Thinking)، مؤكداً أهميته في بناء الطلبة اتجاهات إيجابية نحو العلم.

وحاولت د. رونا هي مجدلاوي في القراءة السابعة تبيان ما لفهم طبيعة التاريخ (Nature of History) من أهمية في عقلنة منهاج التاريخ وجعله أقرب إلى الفهم، لذا ثمة بحث موسّع في هذه القراءة مستند إلى منظور ابستمولوجي يترسم تضمينات وتوصيات من شأنها أن تغير معتقدات الطلاب عن التاريخ على نحو يمكنهم من تملك مؤشرات حقيقية دالة على التفكير التاريخي (Historical Thinking).

ثم إنني ختمت الكتاب بقراءة ثامنة نظرت فيها إلى مسألة المنهاج الخفي (Hidden Curriculum) في المدارس، ذلك أنه يجمل بنا الاكتراث بثقافة المدرسة وبما تشيعه هذه الثقافة من قيم قد يمثّلها الطلاب، تحول دون أن يصبحوا أفراداً فاعلين في مجتمعاتهم، فالمدارس بيئات قد يسودها الطبقية والتعصب والخوف، ولن تضطلع بأدوارها المنوطة بها إلا إذا أصبحت أماكن متحررة من هذا كله.

د. ماجد حرب

نماذج تخطيط المنهاج وسؤال ما بعد الحداثة

د. ماجد حرب

استاذ المناهج والتدريس المساعد
جامعة الزيتونة الأردنية

راج في السنوات الأخيرة مصطلح ما بعد الحداثة "Postmodernism" رواجاً كبيراً، وطال ميادين متعددة كالآدب والفن والعمارة ثم التربية، غير أن تضمينات ما بعد الحداثة المعنية بالتربية لا تزال غير واضحة الملامح، ولا تبرح بحاجة إلى حُسن تبصر وتأمل. والحقيقة أن فهم ما بعد الحداثة لا يتأتى كما ينبغي ما لم يوضح المقصود بالحداثة "Modernism"، ذلك أن مفهوم ما بعد الحداثة في جوهره وعي اجتماعي يتسم بتحدي افتراضات الحداثة التي ظهرت في القرن الثامن عشر مع ظهور المشروع التنويري الذي أكد أهمية المنحى العلمي، وأمن بالاستدلال طريقاً لاكتشاف الحقيقة (Daniel, 2003). وتستند الحداثة إلى نموذج سلوكي "Behavioristic" قائم على الفلسفة الوضعية "Positivistic"، ويعني هذا أن النظم التربوية المستتلة بالحداثة تعتمد إلى طرائق تجريبية يُحدد من خلالها النتائج التي يُطمح أن يحققها الطلاب (Glanz & Behar-Harensien, 2000)، ويُحدد كذلك العلاقات السببية "Causal" بين الممارسات التدريسية وتلك النتائج. ويعني ما سبق، أن الحداثة تركز إلى لغة كمية تكشف من خلالها سمات معينة أو خصائص محددة، وإنما تلجأ إلى مثل تلك اللغة حتى يسهل معالجة تلك

السمات والخصائص معالجة إحصائية قابلة للمقارنة (Eisner, 1985,1995). وعلى هذا، فإن المعرفة - في ظل الحداثة - هي نتاج تطبيق الاستدلال، كما أن المنهج التجريبي ذو شأن كبير عند منظري الحداثة، وهو منهج معني بفحص أثر متغير في متغير غيره، أي أنه يبحث دوماً في علاقات السبب/النتيجة "Cause/Effect"، ومن المعلوم أن البحث في هذه العلاقات يعني الإكتراث بالنتائج النهائي حسب، من غير التفات إلى الجوانب القيمة التي قد تتكاتف تلك العلاقات.

وإن طال ذلك المنهج التجريبي السلوك الإنساني، فإنه يمكن أن نفهم أن الحداثة تغفل آدمية الإنسان، إذ سيغدو الإنسان آلة ينظر في مدى فعاليتها وإنتاجيتها "Productivity"، وستغدو المدارس مصانع تنتج السلع، الأمر الذي يعني أن المشروع التربوي الذي أفرز الحداثة قد فشل في الاستجابة لفرادة الإنسان وعواطفه وحده، وفشل في تجسيد مقولة إن التربية أولاً وقبل كل شيء ممارسة للحرية (حرب، 2006).

وفي ضوء تلك الانتقادات، ظهرت آراء تربوية تجديدية قصدت تجاوز ما آلت إليه الحداثة، واستمدت تعاليمها - بغية ذلك - من تضمينات ما بعد الحداثة، وأسس الآخذون بهذه الآراء (مثلاً Slattery, 1995, Doll, 2004) خطاباً تربوياً مغايراً.

يرى منظرو ما بعد الحداثة التربويون أن الحقيقة ليست عالمية تحمل معنى واحداً، وأن ظاهرة ما ينبغي ألا تفسر تفسيراً أحادياً، وأن اللغة الكمية الإحصائية قد لا تعكس الواقع تماماً كما هو، والتربية - من منظورهم - لا ينبغي أن تظل مكرسة لتحقيق أهداف مسبقة التحديد، بل يجب أن تكون أكثر تنوعاً من حيث أهدافها وعملياتها، وعلى هذا فهي عملية تأويلية "Hermeneutic" نقدية "Critical" تثير دوماً تساؤلات عديدة حول غاية التربية وأهدافها، وحول طبيعة المناهج والممارسات التدريسية.

ويمكن لمن يتتبع آراء منظري ما بعد الحداثة التربويين أن يلحظ أنهم يندرجون تحت تصنيفات متعددة، فمنهم المعني بالفلسفة الظاهرية "Phenomenology" التي تبحث في معاني خبرة معيشة كما يراها الفرد الذي يمر بهذه الخبرة، ومنهم المعني بالتحليل الجندري "Gender Analysis" (أي بطبيعة الأدوار الاجتماعية التي يلعبها كل من الرجل والمرأة، وموقف المنهاج من هذه الأدوار)، أو التحليل النفسي "Psychoanalysis" (القائم على الافادة من علم النفس في فهم كيف ينظر الأفراد الى المدرسة والمنهاج)، ومنهم من يستند إلى منظور تاريخي "Historical" يقدم من خلاله مختصرات نقدية مهمة في شأن تربوي ما.

ومهما يكن من شيء، فإن الحداثة نزعة فكرية ظهرت مع ظهور الحركة التنويرية في القرن الثامن عشر، وأكدت أهمية المنهج العلمي القائم على الاستدلال وأهمية التكنولوجيا في اكتشاف الحقيقة، ورغم هذا، فقد تمخض عن الحداثة تأكيد لمعاني البيروقراطية والتفكير الخطي المتتابع (Hargreaves, 1995). في حين تشير ما بعد الحداثة إلى مجموعة الأفكار والمبادئ والممارسات التي ترفض الارتداد إلى الأشكال العقلية التقليدية، وتؤمن بتعددية التفسير وبتطوير طرائق جديدة للتفكير في ظاهرة ما، وترى أن الواقع والمعرفة يتغيران على الدوام (Atkinson, 2000). وبمنظرة مجملة إلى أهم التضمنات التربوية لما بعد الحداثة، نجد ما يأتي:

- التربية عملية نقدية لا تأخذ بتفسير وحيد لظاهرة ما، والغاية الأسمى من التربية هي تحرير الإنسان وتأكيد آدميته، أي أنها في جوهرها ممارسة للحرية.
- القيم التي يجب تأكيدها من خلال المنهاج والممارسات التدريسية، ينبغي أن تعكس الغاية الأسمى من التربية، لذا يدافع منظرو ما بعد الحداثة عن مراعاة التنوع "Diversity" التي تعني تقدير ثقافات الآخرين واحترامها، كما يدافعون عن

- قيم المساواة والتسامح وتقدير العواطف.
 - المنهاج من منظور ما بعد الحادثة يقوم على فكرة تمكين الطلاب من تأمل خبراتهم، وحفزهم على تقديم تفسيرات متعددة لظاهرة ما، وعليه فإن الخطط الرسمية للمنهاج (أو ما تعارف عليه المختصون بوثيقة المنهاج أو خطوطه العريضة) غير ذات أهمية.
 - الحوار والنقاش بين المعلم وطلابه مطلب رئيس، والأصل في هذا الحوار أن يقود الطلاب إلى إعادة النظر في المعايير والقيم القائمة.
- ولهؤلاء المنظرين آراء وتوجهات تطال المنهاج المدرسي؛ إذ رفضوا نماذج تخطيط المناهج القائمة على الحادثة والمستندة إليها، ودعوا إلى منهاج غير مخطط "Non Planned" يستجيب لآدمية الإنسان وللتعددية الثقافية التي يشهدها هذا العصر. من هنا، فإنه من الأهمية بمكان إلقاء الضوء على أشهر نماذج تخطيط المناهج التي نهضت في ظل الحادثة، كنموذج تايلر (Tyler)، ونموذج تابا (Taba)، ونموذج شواب (Schwab)، ونموذج ووكر (Walker)، ونموذج غودلاد (Goodlad)، ونموذج جونسون (Johnson)، لنحدد-من ثم- كيف نقد منظرو ما بعد الحادثة هذه النماذج، وما البديل الذي يقترحونه.
- ذلك أن المزاعم التي أدلى بها منظرو ما بعد الحادثة في معرض نقدهم لنماذج تخطيط المنهاج المستندة إلى الحادثة - تشير إلى أهمية إعادة النظر في نماذج تخطيط المنهاج، ليصبح المنهاج أداة تمكين "Empowerment" يخاطب الفرد الشمولي الجوانب في عالم يشهد تباينا اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا متسارعا.

نماذج تخطيط المنهاج

يحظى المنهاج بتعريفات عديدة، فهو تلك الموضوعات المفيدة التي يتعلمها الطلاب ليعيشوا في أي مجتمع معاصر (Marsh & Willis, 2003)، وهو كل عمليات التعلم المخطط لها التي تقدم للطلاب تحت مسؤولية المدرسة، أي أنه خطة مكتوبة توضح النتائج التعليمية المقصودة (Saylor, 1985)، ويمكن النظر إلى المنهاج على أنه جميع الخبرات التعليمية التي يتعرض لها الطلاب تحت إشراف المدرسة (Moore, 2000). وبنظرة تركز على التعلم واكتساب المهارات، يمكن القول إن المنهاج هو جميع الخبرات التعليمية التي يُرشد بها الطلاب ليكتسبوا مهارات عامة ومعرفة في مواقف تعليمية مختلفة.

وقد حاول بوزنر (Posner, 1998) تتبع نماذج تخطيط المنهاج من خلال تصنيفها تحت أسئلة ثلاثة هي:

- 1- سؤال إجرائي "Procedural": ما الخطوات التي ينبغي اتباعها في تخطيط المنهاج؟
 - 2- سؤال وصفي "Descriptive": كيف نخطط المنهاج؟ ما الذي نقوم به؟
 - 3- سؤال مفاهيمي "Conceptual": ما عناصر المنهاج؟ وكيف يرتبط كل عنصر مفاهيميا بغيره؟
- ويرى بوزنر أن نماذج تايلر، وتابا، وشواب قد تصدت للإجابة عن السؤال الأول، وأن نموذج ووكر تصدى للإجابة عن السؤال الثاني، في حين يوفر نموذج غودلاد وجونسون إجابة عن السؤال الثالث، وفي ما يأتي عرض لهذه النماذج:

أ- النماذج الإجرائية "Procedural":

• نموذج تايلر (Tyler):

يعد نموذج تايلر أقدم نماذج تخطيط المنهاج وأشهرها وأكثرها رواجاً، حتى غدا نقطة انطلاق للنماذج الأخرى، وقد قدم تايلر (Tyler, 1949) أربعة أسئلة على مخططي النماذج أن يجيبوا عنها، هي:

- ما الأهداف التربوية التي ينبغي أن تحققها المدرسة؟
 - ما الخبرات التعليمية (Learning Experiences) التي سيتم اختيارها لتحقيق تلك الأهداف؟
 - كيف يمكن تنظيم هذه الخبرات؟
 - كيف يمكن تقويم فاعلية هذه الخبرات؟ (أي كيف يمكن التأكد من أن الطلاب قد اقتربوا من الأهداف المنشودة عند مرورهم بهذه الخبرات).
- يرى تايلر أن ثمة مصادر رئيسة لاشتقاق الأهداف التربوية، هي: خصائص المجتمع، وخصائص الطلاب، والمبحث المعرفي، وعلى هذا فإن قائمة كبيرة من الأهداف ستختار من هذه المصادر الثلاثة، لذا يوصي تايلر أن تعرض هذه الأهداف على غربالين (screens): فلسفي يحدد أيها أكثر أهمية، ويوجد التناغم بينها و ينفي عنها التنافر والتضارب، ونفسي معني بنظريات التعلم ليحدد مدى ملاءمة الأهداف للطلاب من حيث حاجاتهم وقدراتهم وميولهم (Tyler, 1975)، ومرار هذه الأهداف بهذين الغربالين، تقلص القائمة إلى قائمة أصغر تحوي أهدافاً أكثر دلالة.
- وفي ضوء القائمة النهائية من الأهداف يتم اختيار الخبرات التعليمية التي سيمر بها الطلاب، ويقصد بالخبرات التعليمية تفاعل الطلاب مع مواقف تعليمية معينة، ويتم اختيارها في ضوء جملة من المعايير أهمها ارتباطها بالأهداف المنشودة، ومدى

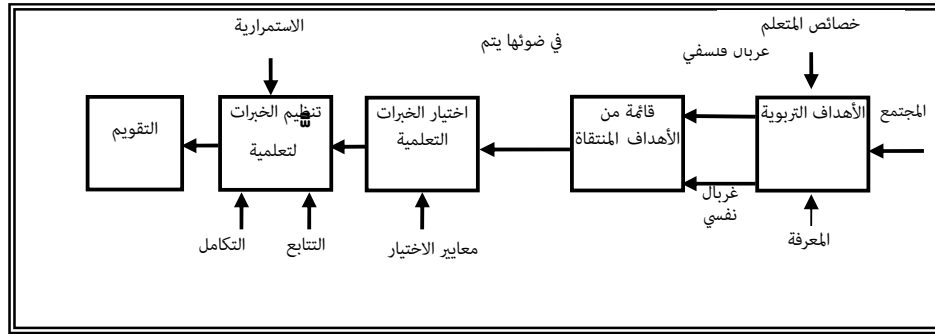
مراعاتها للتنوع بين الطلاب، ومدى قابليتها للتطبيق، ومدى قدرتها على جذب انتباه الطلاب. ثم أن هذه الخبرات التعليمية المختارة بحاجة إلى معايير تنظيمية تجعلها أدنى إلى فهم الطلاب وأقرب إلى تشويقهم. ويقترح تايلر ثلاثة معايير تنظيمية في هذا الشأن، هي: الاستمرارية "Continuity"، والتتابع "Sequence"، والتكامل "Integration". ويشير معيارا الاستمرارية والتتابع إلى بناء الخبرات على ما سبقها، أي إلى اتساع هذه الخبرات على صعيد السنة الدراسية الواحدة، واتساعها عند انتقال الطلاب من سنة دراسية إلى أخرى، وهو ما يعرف بالتنظيم الرأسي "Vertical Organization" لخبرات المنهاج، في حين يشير معيار التكامل إلى ربط الخبرة التعليمية بخبرات تعليمية أخرى من مباحث مختلفة، كأن تربط خبرات لغوية بخبرات فنية أو علمية مثلا، في ما يعرف بالتنظيم الأفقي "Horizontal Organization" لخبرات المنهاج.

وحتى يتم مراعاة هذه المعايير التنظيمية، يجدر الانتباه إلى ما دعاه تايلر بالعناصر التنظيمية "Organizing Elements"، ويقصد بها المفاهيم والمهارات والقيم والاتجاهات، إذ تجمع المفاهيم المتعلقة بظاهرة ما معا، وتجمع المهارات المتعلقة بالظاهرة نفسها معا، وكذا القيم والاتجاهات، وذلك وفق مبادئ منطقية (كالانتقال من المحسوس والمجرد، ومن المعلوم إلى المجهول مثلا)، أو زمنية "Chronological" (كما يحدث في المفاهيم التاريخية أو الأدبية مثلا)، لتشكّل هذه العناصر التنظيمية مجتمعة ما يمكن تسميته بالبنية التنظيمية "Organizing Structure" التي يعبر عنها عادة بـ "الوحدة الدراسية" أو "الدرس"، وهكذا يمكن القول إن المنهاج في النهاية مجموعة من البنى التنظيمية.

والخطوة الأخيرة في نموذج تايلر هي التقويم "Evaluation"، ويقصد بها تحديد الفارق "Discrepancy" بين ما هو مأمول (أي الأهداف)، وما هو واقعي (أي أداءات

الطلاب بعد أن مروا بالخبرات التعليمية)، ويمكن أن يتأتى حساب هذا الفارق من خلال أدوات عديدة كالاختبارات والملاحظة والاستبانة.

ولعله جلي مما سبق، أن نموذج تايلر خطي "Linear" يسير في خطوات متسلسلة (الشكل (1))، وأنه تقني "Technical" يضع غاية (الأهداف) ويبحث في الوسائل التي من شأنها تحقيق هذه الغاية.



الشكل (1): نموذج تايلر

ورغم أن لهذا النموذج أفضلية سبق، إلا أنه لم يسلم من الانتقادات، إذ يؤخذ عليه أنه يحدد الأهداف مسبقاً، وفي ضوءها تتم بقية العمليات، فهو نموذج إنتاج (Production) محض، يكون الطلاب مدخلاته، وتكون الخبرات التعليمية عملياته، أما المخرجات فهي تحقيق الطلاب للأهداف المنشودة (McNeil, 2006).

• نموذج تابا:

تأثرت هيلدا تابا إلى حد كبير بنموذج تايلر، وقد صاغت نموذجها عام 1962، وهو نموذج خطي "Linear" وموجه نحو الأهداف "Objective-Oriented". ويألف هذا النموذج في خمس خطوات (Taba, 1962): الأولى تشخيص الحاجات "Diagnosis of Needs"، ويقصد بها الوقوف على حاجات حاجات المجتمع

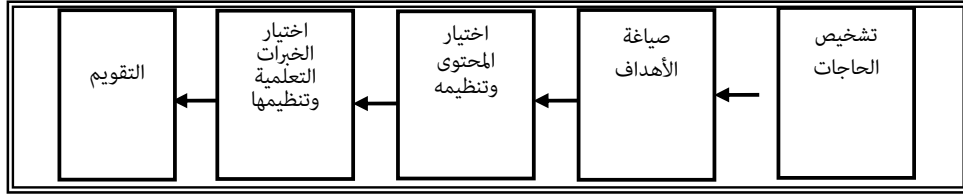
والطلاب، إذ في ضوء هذه الحاجات تأتي الخطوة التالية وهي صياغة الأهداف، وينبغي أن تحوم هذه الأهداف حول مفاهيم و تعميمات عامة. وإيماننا من تابا بأهمية الاستدلال الاستقرائي "Inductive Reasoning" للطلاب، فإنها توصي بأن تعالج أهداف المنهاج قدرة الطلاب على تكوين مفهوم ما، والخلوص - بصورة استقرائية - إلى تعميمات ومبادئ يطبقونها، كما أوصت بأن تطل هذه الأهداف الاتجاهات والقيم والمهارات الأكاديمية والاجتماعية.

أما الخطوة الثالثة، فهي اختيار المحتوى المناسب وتنظيمه "Selection and Organization of Content"، ويقصد بالمناسب ارتباطه بالأهداف ومناسسته لمستويات الطلاب وحفزه للتفكير بأسلوب استقرائي، ويتكون المحتوى من مفاهيم كبرى وأفكار رئيسة وحقائق معينة حول الموضوعات المراد تعلمها، ويُعرض هذا المحتوى في أنماط (Patterns) ترتبه، تماماً كما هو الحال في العناصر التنظيمية التي تحدث عنها تايلر.

والخطوة الرابعة تتمثل في اختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها، وتأخذ تابا في هذه الخطوة بمعيار التتابع الوارد في نموذج تايلر، وتقدم هذه الخبرات للطلاب متى ما أخفقوا في تعلم المحتوى، وهذا مما يسجل لنموذج تابا، إذ أعطت المعلم دورا كبيرا في نموذجها، فالمعلم هو من يحدد إن كان طلابه قد أتقنوا استقراء المحتوى وفهم مفاهيمه للخروج بتعميمات دالة، فإن أخفقوا في هذا، فإنه يرفدهم بالمزيد من الخبرات التعليمية المنظمة التي قد تتمثل بالمزيد من القراءات حول الموضوع المراد تعلمه، أو القيام برحلات ميدانية ذات صلة.

أخيرا، يتم التأكد من مدى اقتراب الطلاب - بعد أن تعلموا المحتوى ومروا بالخبرات التعليمية - من الأهداف المنشودة، أي التقويم، وهي الخطوة الأخيرة في نموذج تابا، وكما هو الشأن في نموذج تايلر، يتم التقويم من خلال

أدوات عديدة كالملاحظة والاختبار وأعمال الطلاب. ولعله واضح مما سبق أن نموذج تايا توسيع لنموذج تايلر، مع تأكيد أهمية الاستدلال في تعلم الطلاب، وتأكيد دور المعلم في تنظيم بيئة صفية مناسبة تساعدهم في فهم المحتوى والخبرات التعليمية التي يمرون بها، ويشير الشكل (2) إلى نموذج تابا:



الشكل (2): نموذج تابا

نموذج شواب:

انتقد جوزيف شواب (Schwab, 1969, 1983) نماذج تخطيط المنهاج القائمة، وعاب عليها ضيق أفقها، وصبغتها التجريدية "Abstraction"، كما انتقد استنادها إلى أطر وتصورات مسبقة التحديد "Predetermined Framework"، لذا يوصي شواب باعتماد التفكير العملي لا النظري عند تخطيط المنهاج، وإذا كان التفكير النظري معنياً بالتعامل مع المجردات بهدف تفسير ظاهرة ما من خلال الاستنتاج، فإن التفكير العملي يتعامل مع المحسوسات بهدف صنع قرار ما من خلال الحوار والتشاور.

لذا، فإن شواب يتبنى نموذجاً في تخطيط المناهج قائماً على التفكير العملي وعلى ما أسماه بالتدبر "Deliberation"، ويقصد به ذلك الجهد التشاوري الذي

يشترك فيه المعنيون بالمنهاج - من غير اقتصار على نظرية بعينها أو الاستناد إلى تصورات مسبقة - وهو جهد من شأنه أن يحل عمليا الإشكاليات القائمة، ويتطلب لغة أو تفكيراً عملياً وليس نظرياً، ويكون منطلق هذا التفكير الإحساس بأن ثمة استياءً ما تعاني منه المناهج القائمة، وتلك مسألة تقتضي الدخول إلى الواقع والميدان، إذ إن جوهر هذا التفكير هو التعامل مع مواقف محسوسة بغية صنع قرار وتنفيذه.

والتدبر عملية معقدة تتطلب من الآخذين بها نوعين من الفنون؛ الأول هو الفنون العملية "Practical Arts" التي تعني فهم واقع المناهج القائمة وإدراك المشكلات التي تعترضها، بغية مواجهتها والتغلب عليها، وهذا لا يتأتى بالطبع إلا من خلال الحوار والتشاور، وقد تكون المشكلة على سبيل المثال معنية بتنظيم خبرات المنهاج، أو قد تكون معنية باستراتيجيات تنفيذه، وقد تكون فشل المنهاج في رفد الطلاب بخبرات تعليمية معينة... وبالقدر الذي يتمتع فيه فريق المناهج بقدرات تحاورية وتشاورية وبخبرات، يمكن أن ينجح في صياغة بدائل و مقترحات مبررة تحل الإشكالية القائمة.

أما النوع الثاني من الفنون التي يوصي بها شواب، فهي فنون الانتقاء والاختيار "Eclective Arts" ويقصد بها قدرة فريق المنهاج على استخدام منظورات معرفية متنوعة للنظر إلى المشكلة من زوايا متعددة، وهنا لا بد من التذكير مرة ثانية بأن شواب يرفض الاقتصار على نظرية معينة، بل يوصي بتناول جملة من النظريات تساعد على فهم الإشكالية ومن ثم حلها. ويألف فريق المنهاج - حسب شواب - من أربعة عناصر، خبير في المنهاج ملم في الفنون العملية و بفنون الانتقاء، وخبير في المبحث المعرفي المراد تطوير منهجه (اللغة أو العلوم أو الرياضيات مثلاً)، وممثل عن المعلمين (نظراً لأهمية

الميدان في تخطيط المنهاج حسب شواب)، وممثل عن الطلاب، وليس المقصود به طالبا ما، وإنما خبير بنظريات التعلم أو بعلم النفس.

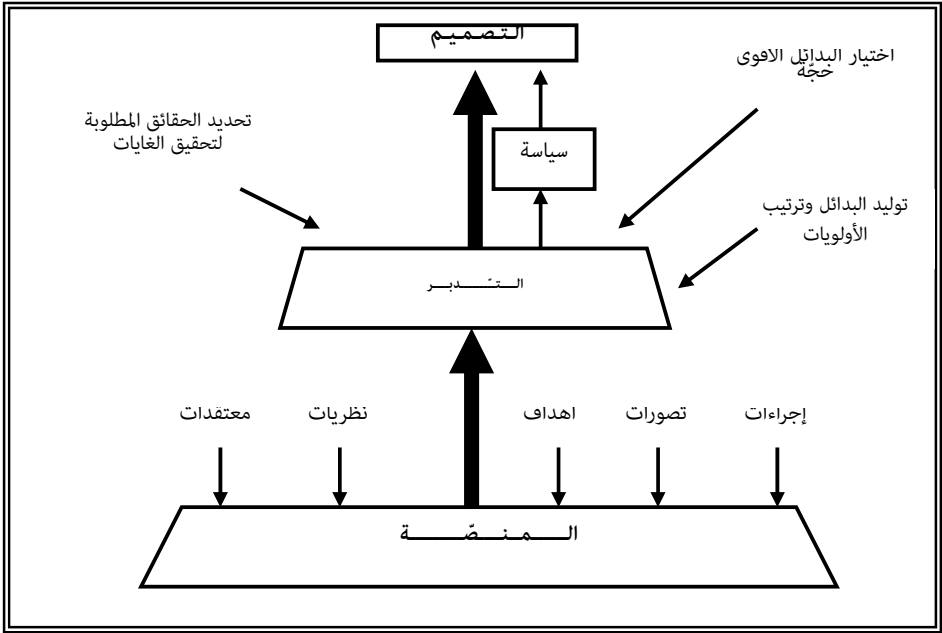
والأصل في هذا الفريق أن يتبنى الحوار والنقاش بصورة مستمرة حول ما يمكن عمله لجعل المنهاج أكثر فاعلية، وهكذا يمكن القول إن نموذج شواب غير معني ببناء المنهاج بقدر ما هو معني بالمشكلات التي يعاني منها منهاج قائم، ومواجهة هذه المشكلات والتغلب عليها. ولعله غير خاف أن نموذج شواب يختلف إلى حد ما عن نموذج تايلر وتابا، ولكنه مع هذا يظل نموذجا تقنيا "Technical"، إذ يضع غاية محددة و يبحث في الوسائل والأدوات التي تحقق هذه الغاية، غير أنه أقل خطية - بكثير - من نموذجي تايلر وتابا، ذلك أن التدبر و التشاور و التماور التي تشكل روح فريق المنهاج هي عمليات استعادية "Retrospective"، بمعنى أنها لا تسير بخط متتابع متسلسل، كما أنها ليست عملية استقرائية "Inductive"، لأنها لا تهدف إلى الوصول إلى تعميم أو تفسير ما، بل إلى الوصول إلى قرار يزيل المشكلات التي تحول دون فاعلية المنهاج.

ب- النماذج الوصفية "Descriptive"

• نموذج ووكر:

متأثرا بشواب، صاغ ديكر ووكر (Walker, 1971, 1990) نموذجه في تخطيط المنهاج، الذي راج تحت اسم النموذج الطبيعي "Naturalistic Model". ويتكون هذا النموذج من ثلاث مراحل رئيسة، هي: منصة المنهاج "Platform"، والتدبر "Deliberation"، والتصميم "Design".

في منصة المنهاج ينطلق مخططو المنهاج لرسم معتقداتهم حول ما يمكن تعلمه وتعليمه (مثلا هل يمكن تعليم الإبداع). وحول ما هو صحيح (أي النظريات)، وحول ماهو مرغوب فيه تربويا (الأهداف)، ويصاحب كل هذا تصورات وإجراءات المخططين لماهية التعليم الجيد و التعلم الجيد. وقد ينشأ في أوساط المخططين صراع مرده اختلافهم في ما يحملون من معتقدات وتصورات، فيأتي دور التدبر (على نحو ما هو موجود في نموذج شواب) لتحديد الحقائق المطلوبة، وتوليد البدائل والأولويات وموازنتها، واختيار أفضلها حجة. ويكون المخططون في مرحلة التدبر أمام مبادئ وتصورات قد قبلت في المنصة، وأمام مبادئ وتصورات أخرى استجدت في أثناء التدبر، وعليه فإنهم بحاجة إلى سياسة "Policy" تكفل لهم ترتيب الأولويات المستجدة، و الحفاظ على الأولويات المنبثقة من المنصة. ويصل مخططو المنهاج متسلحين بهذه السياسة المرحلة الثالثة وهي التصميم، ولأنهم يصلون هذه المرحلة يحملون معتقدات وتصورات مشتركة (نتيجة التدبر)، فإنهم يمتلكون فيها موقفا واضحا يساعدهم في اختيار المواد التدريسية والأنشطة التي سينفذها الطلاب لتحقيق الأهداف التي اتفقوا عليها في مرحلتي المنصة والتدبر، أي موقفا يساعدهم في تصميم المنهاج. والشكل (3) يشير إلى ملامح نموذج ووك:



الشكل (3): نموذج ووكر

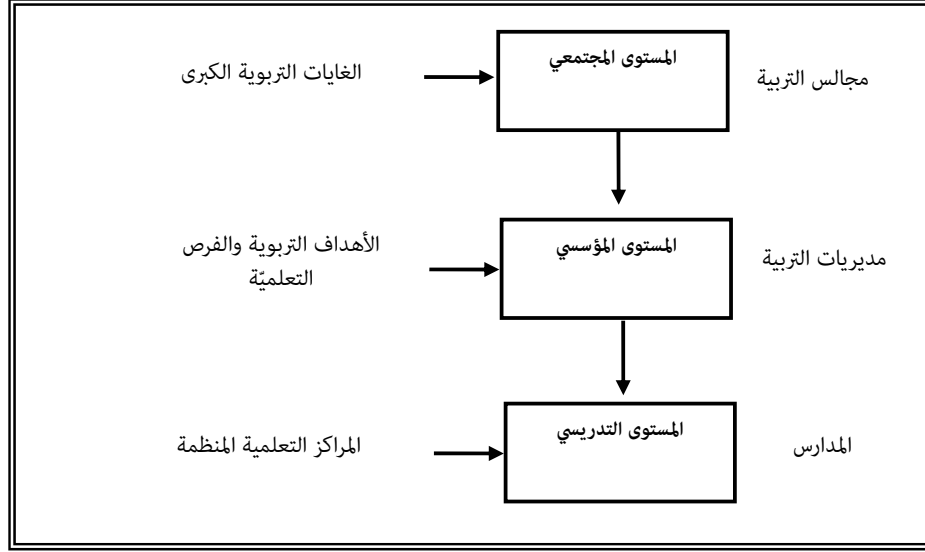
ويمكن القول إن نموذج ووكر نموذج آخر موجه نحو الغايات، أي أنه تقنيّ الطابع، ولكنه - شأنه شأن نموذج شواب - أقل خطية من نموذجي تايلر وتابا. غير أن القيمة الحقيقية لهذا النموذج تكمن في أن ووكر صاغه في أثناء عمله في مشروع لتخطيط المنهاج، أي أن النموذج يستند إلى خلفية تجريبية، لذا فإنه يقدم صورة وافية لما يحدث فعلا عند تخطيط المنهاج، خلافا لنموذج تايلر (مثلا) الذي يقدم صورة لما ينبغي أن يكون. ومع هذا، فقد يعاب على نموذج ووكر أنه لا يوفر وصفا يتجاوز مرحلة تصميم المنهاج، أي أنه ليس معنيا بتنفيذ المنهاج وتقويمه و تغييره، لذا فإن البعض يرون أن في هذا النموذج فائدة كبيرة لمخططي المناهج، ولكنه قد يبدو غير ذي نفع للمعلمين (Marsh & Willes, 2003)).

ج- النماذج المفاهيمية "Conceptual" • نموذج غودلاد:

يرى جون غودلاد (Goodlad, 1977) أن تخطيط المنهاج يمر بثلاثة مستويات؛ المستوى الأول مجتمعي "Societal" يناط بالسلطات التربوية العليا كمجالس التربية، ويتم في هذا المستوى صياغة الغايات التربوية الكبرى التي يطمح أن يحققها المنهاج، ويؤخذ في الاعتبار هنا قيم المجتمع وفلسفته، وفي ضوء الغايات التربوية تشتق أهداف تربوية وتحدد الفرص التعليمية "Learning Opportunities" التي من شأنها متى ما تعرض لها الطلاب أن تحقق تلك الأهداف. ويقصد بالفرص التعليمية كل ما من شأنه أن يعين الطلاب على فهم مفاهيم أو تعميمات، أو على تملك مهارات أو قيم متعلقة بموضوع معين، وقد تشمل هذه الفرص مواد تعليمية، أو ألعابا تعليمية، أو زيارات ميدانية، أو قراءات فردية. وتختار هذه الفرص بحيث تلائم مستويات الطلاب وتحفز دافعيتهم للتعلم، والحقيقة أن الفرص التعليمية ما هي إلا خبرات تعليمية على نحو ما ورد في نموذجي تايلر وتابا. ويتم تحديد هذا كله على مستوى مديريات التعليم، وهو المستوى الثاني لتخطيط المنهاج وفق نموذج غودلاد، ويعرف بالمستوى المؤسسي "Institutional".

أما المستوى الثالث فهو تدريسي "Instructional" ويضطلع به المدارس ومعلموها، ويتم فيه اختيار ما سماه غودلاد بمراكز التعلم "Learning Centers"، ويقصد بها مجموعة الأنشطة التي توفر فرصا تعليمية للطلاب. وتشكل المراكز التعليمية المتعلقة بموضوع ما وحدات دراسية، وربما أفاد غودلاد في هذا من فكرة تايلر حول البنى التنظيمية، وعليه يمكن القول إن المنهاج - حسب غودلاد - مجموعة من مراكز التعلم المنظمة تنظيما جيدا. وعلى سبيل المثال، قد يشكل موضوع "التكنولوجيا" مركزا تعليميا يوفر للطلاب فرصا ليتعلموا مفاهيم

ويستخلصوا تعميمات ويكتسبوا قيما حول معنى التكنولوجيا، وأهميتها للناس، ودورها في البيئة وفي تحسين جودة الحياة. ويوضح الشكل (4) نموذج غودلاد في تخطيط المنهاج:



الشكل (4): نموذج غودلاد

• نموذج جونسون

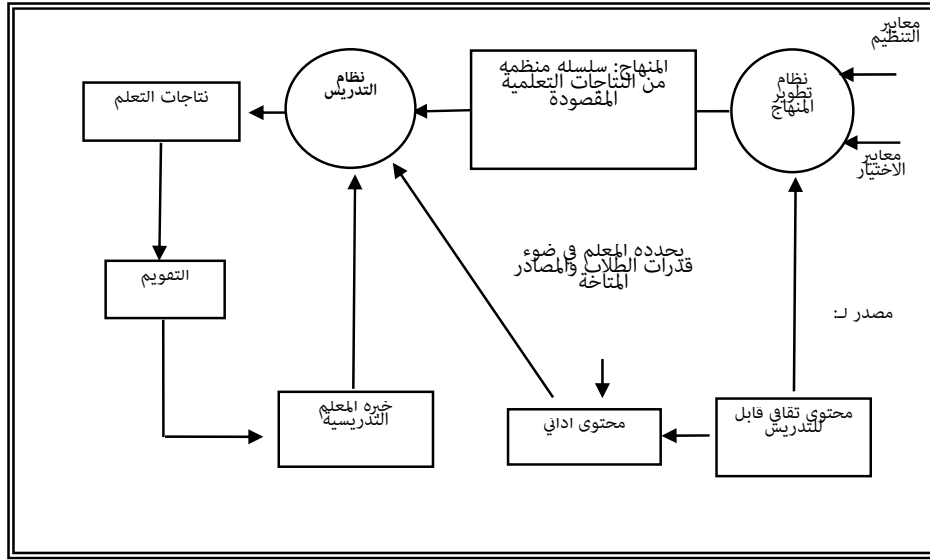
يرى جونسون (Johnson, 1981) أنه ينبغي التفريق بين "المنهاج" و"التدريس"، وأن النظر إلى المنهاج على أنه خبرات تعليمية منظمة لا يسعف في هذا التفريق، والمنهاج - حسب جونسون - سلسلة منظمة من النتائج التعليمية المقصودة "Intended Learning Outcomes I.L.O"، وتشمل هذه النتائج التعليمية معرفة (حقائق و مفاهيم وتعميمات) ومهارات وقيما، يتم اختيارها من مصدر واحد هو

المحتوى الثقافي القابل للتدريس، أي المعرفة، وهنا يلمح الفارق بين نموذج جونسون ونموذج تايلر، ففي حين يعد المجتمع وخصائص الطلاب والمعرفة، مصادر لأهداف المنهاج في نموذج تايلر، يأخذ جونسون بمصدر واحد للمنهاج هو المعرفة، أما المجتمع وخصائص الطلاب فهما معياران لاختيار المعرفة.

وتنظم النتائج التعليمية المقصودة (أي المنهاج) بصورة تظهر ارتباطها ببعضها البعض، فعندما يعرض مفهوم ما، فإن المفاهيم المرتبطة به ينبغي أن تعرض إلى جانبه بشكل يوضح ما بينها من ارتباطات، أي أن المفاهيم ترتبط مع بعضها بعضاً على نحو عنقودي "Cluster"، فعلى سبيل المثال، يرتبط مفهوم "الخاصية الشعريّة" في العلوم بمفهوم "التوتر السطحي"، وتجمع المفاهيم الأخرى ذات العلاقة لتكون ما يدعوه جونسون بالعنقود، وهكذا يأخذ المنهاج في النهاية شكل الخارطة العنقودية التي تظهر ارتباط المفاهيم والتعميمات ببعضها بعضاً.

وعند الخروج بقائمة من النتائج التعليمية المقصودة المنظمة على النحو السابق، يترك المجال للمعلمين في اختيار المحتوى التدريسي المناسب ليكتسب الطلاب تلك النتائج (من هنا يفهم كيف فصل جونسون المنهاج عن التدريس)، وهذا مما يسجل لنموذج جونسون، إذ فيه هامش حرية غير قليل للمعلم، فهو الذي يختار المحتوى التدريسي الأنسب (ما عبر عنه جونسون بالمحتوى الأدائي "Instrumental")، ويقدمه للطلاب في ضوء ذخيرته وخبرته في التدريس، واضعاً نصب عينيه النتائج التعليمية التي تم اختيارها وتنظيمها، وهكذا، فإن المنهاج والتدريس مفهومان منفصلان غير مرتبطين في هذا النموذج، وهذا ما أحدث ضجة غير قليلة عندما أشهر جونسون نموذجه، كما يتضح من هذا النموذج (انظر الشكل 5) أن المنهاج هو من يقود التدريس، وأنه (أي المنهاج) مخرج عملية "التخطيط" ومدخل لنظام التدريس.

والتقويم- حسب نموذج جونسون - هو قياس الفارق بين النتائج التعليمية المقصودة "Intended"، والنتائج التعليمية الحقيقية "Actual" التي أظهرها الطلاب، وبالقدر الذي تقترب فيه النتائج الحقيقية من النتائج المقصودة يكون التدريس فاعلا، والشكل (5) يوضح معالم نموذج جونسون.



الشكل (5): نموذج جونسون

وبتتبع النماذج السابقة كلها، يتضح أنها تقنية علمية "Technical-Scientific"، بمعنى أنها تضع غايات معينة وتبحث في الطرائق والإجراءات التي تحققها، ولأنها تستغل بالحداثة، فإنها تعطي اعتبارات كبيرة للموضوعية وللتحديد المسبق للأهداف، وللطرائق التجريبية التي يمكن من خلالها النظر في مدى اقتراب الطلاب من الأهداف أو النتائج المنشودة.

وفي ظل تلك النماذج، يُنظر إلى التعليم على أنه عملية غرضها الأسمى حفز أو إنتاج التعلّم، من خلال ثنائية الوسائل/الغايات "Means/Ends"، ذلك إن تلك النماذج استهدفت غاية واحدة هي اقتراب الطلاب من الأهداف أو النتائج، ويشير هذا إلى ما يردده منتقدو هذه النماذج من أنها نظرت إلى الطلاب على أنهم مواد خام "Raw Materials" يتعرضون إلى عمليات متعددة ليخرجوا في النهاية وقد حققوا جملة من الأهداف أو النتائج، أي أن التربية - حسب تلك النماذج - نظام إنتاجي شبيه بأنظمة المصانع، لذا تُدرج النماذج السابقة تحت منظور الإنتاج التقني "Technical Production Perspective".

من أجل ذلك، يرى البعض أن تلك النماذج التي قامت على منظور تقني إنتاجي، لم تحفل بآدمية الطلاب، ولم تكتث بهم من حيث هم أفراد ذوو اهتمامات وحاجات ومشاعر وعواطف، إذ كان جل الاهتمام في تلك النماذج وصول الطلاب إلى الأهداف المأمولة. والحقيقة أن ما قامت عليه تلك النماذج، يتعارض والأغراض السامية للتربية، لذا ظهرت أصوات تنادي بإعادة النظر في نماذج تخطيط المنهاج، ودعت إلى تقصي- نموذج لا ينظر إلى الطلاب على أنهم "مواد خام"، أو إلى المدارس بعدها "مصانع". ولعل باولو فريري كان من أوائل الذين لفتوا الانتباه إلى هذا الأمر.

يرى فريري (Friere, 1973) أن الهدف الأسمى الذي ينبغي أن يجسده المنهاج هو زيادة الوعي النقدي "Critical Consciousness" عند الطلاب، بمعنى أن يصبحوا أكثر إدراكاً لأنفسهم ولمجتمعهم بما يحمله من قضايا ومشكلات. لذا يضع فريري منظورا في تخطيط المنهاج يتعارض مع الافتراضات الرئيسة لمنظور الإنتاج التقني الذي تندرج تحته النماذج السابقة كلها، وقد عُرف - فيما بعد - بالمنظور النقدي "Critical Perspective".

يقوم المنظور النقدي على إمداد الطلاب بالقدرة على تأمل أوضاعهم وقضايا مجتمعهم من خلال لغة حوارية ينهمكون فيها مع معلمهم، ليصبح الطرفان- الطلاب والمعلمون - متقصبين نقديين لتلك الأوضاع والقضايا، ولكن هذا يتطلب الاستناد إلى معرفة يأخذ بها الطرفان، شريطة أن تتغير أدوارهما، إذ يرفض هذا المنظور أن يظل الطلاب سلبين مُملأ أدمغتهم بالمعلومات، وتُسترد وقت الحاجة إليها (أي وقت الاختبار)، في ما دعاه فريري بالمفهوم البنكي للتعليم "The Banking Concept of Education"، حيث يودع المعلمون المعرفة في أدمغة الطلاب، ويسترجعونها وقتما يطلبونها (أي في الاختبارات)، تماماً كما تودع الأموال في البنوك وتسترجع وقت الحاجة. وما سبق يعني أن فئة مهيمنة (المعلمون) تستأثر بالمعرفة، وفئة مُهيمن عليها (الطلاب)... لذا يرى فريري أن هذه الحالة لا تعبر عن حقيقة التربية وأغراضها، التي يقف على رأسها ممارسة الفرد لحريته، ولحقه في فهم واقعه الذي يعيش فيه.

ويضع فريري تصوراً ليأخذ به مخططو المناهج، ويقوم هذا التصور على خطوات عديدة، تبدأ بأن يساعد مختصون تربويون الطلاب على تطوير موضوعات توليدية "Generative Themes" تعكس رؤيتهم لحاجاتهم وحاجات مجتمعهم، ثم يأخذ أولئك المختصون تلك الموضوعات التوليدية، ويطورون حول كل موضوع منها مواد تعليمية (قراءات، صور، لعب أدوار مثلاً)، وتستخدم هذه المواد في حلقات ثقافية "Cultural Circles" يشترك فيها المعلمون والطلاب ليتحاوروا حول الموضوعات التي أسهم الطلاب في توليدها، والحوار "Dialogue" هنا مسألة على قدر كبير من الأهمية، فهو المسؤول عن استمرارية التواصل بين الجميع، ومن غير تواصل لا يمكن أن يحدث تعلم، كما أن الحوار يعين على تأمل المعلم والطالب في كل موضوع مرغوب في مناقشته.

وهكذا يصبح الناتج التعليمي الذي يستهدفه المنهاج - على وفق منظور فريري - هو التأمل الناقد، لأن التأمل في النهاية سيفرز وعيا يساعد الطلاب على فهم واقعهم وتحسينه. وقد أصبحت أفكار فريري تلك نقطة انطلاق انطلق منها جماعة من المنظرين في المناهج دُعوا بالمنظرين الجدد "Reconceptualists".

يحرص المنظرون الجدد على "فهم" المنهاج أكثر من حرصهم على طرائق تخطيطه، لذا فإنهم يناقشون قضايا منهجية مثل: ذكورية المنهاج "Curriculum Masculinity" (أي تحيزه للذكور دون الإناث)، والنظر إلى المنهاج على أنه ظاهرة قابلة للتأويل، وفحص دور المنهاج في إعادة البناء المجتمعي، لذا فإن منهم من هو معني بالمساواة الجندرية وبتفعيل آراء الحركة النسوية "Feminism" من أمثال بينر ورفاقه (Pinar et al, 1995)، ومنهم من نظر إلى المنهاج على أنه "نص" قابل للتأويل مثل هارغريفز (Hargreaves, 1994) ودول (Doll, 1994). وهناك من المنظرين الجدد من رأي أهمية أن يخضع المنهاج للنقد الاجتماعي، مثل أبل (2000)، كما أن منهم من دعا إلى فهم المنهاج من منظور تاريخي ينير واقعه ويرسم معالمه المستقبلية، كما فعل كليبرد (Klieberd, 1992) ... وقد شكلت المنظورات التي يتبناها هؤلاء وغيرهم (من أمثال غيروكس "Giroux" الذي نظر إلى المنهاج بعده فعلا ثقافيا، وغرين "Green" التي أعلنت من شأن الخيال في المنهاج، وجودسون "Goodson" الذي ذهب إلى فحص المنهاج من منظور اجتماعي تاريخي) معالم ثورة فكرية جديدة في المناهج تناغمت إلى حد غير بعيد مع افتراضات ما بعد الحداثة.

ما بعد الحداثة: الرؤيا البديلة

يجمل - قبل الوقوف على آراء منظري ما بعد الحداثة حول ما ينبغي أن يكون عليه المنهاج - القول إن ما بعد الحداثة في تضميناتها التربوية تأخذ إلى حد غير قليل بمعالم النظرية البنائية "Constructivism" التي ترى أن المعرفة تبني بناء في

عقول الطلاب، وأن الطالب متعلم نشط يحرص على جعل تعلمه ذا معنى. لعل المحاولة التي أدلى بها وليام دول (Doll, 2004) حول طبيعة المنهاج المستند إلى افتراضات ما بعد الحداثة، تعد مثالا جيدا يمكن أن يوضح الفوارق الكبيرة بين نماذج الحداثة (السابقة) و (نموذج) ما بعد الحداثة، رغم اعتراض منظري ما بعد الحداثة على كلمة نموذج، إذ تشي-بشيء من التخطيط المسبق وهو الأمر الذي يرفضونه جملة وتفصيلا.

استبدل دول بأسئلة تايلر الأربعة كلمات أربعا، شكلت تصوره الذي أطلق عليه: "The Four Rs"، وهذ الكلمات هي: الثراء "Richness"، والعُود "Recursion"، والعلاقات "Relations"، والدقة المتبصرة "Rigor".

ويقصد بالثراء أن يَمُكِّن المنهاج الطلاب من تملك تفسيرات عديدة لظاهرة أو موضوع ما، وأن يثير فيهم فضولا علميا يجعلهم يتحررون من كل ماهو حتمي، ذلك أن المعرفة تقدم للطلاب على شكل نصوص، والنص - مهما كان موضوعه - مفعم بالمعاني، والاقتصار على فهم معنى وحيد لن يقود الطلاب إلى الإحاطة بما يحمله النص. وعلى هذا، فإن المنهاج يعد ثريا متى ما حفز المعلمين والطلاب ليتفاوضوا معا حول موضوع ما، بحيث يظل الطلاب (والمعلمون كذلك) في حالة من اللاتوازن المعرفي، حالة يشعرون من خلالها أنهم بحاجة إلى المزيد من تفسير المعرفة التي يتفاوضون حولها.

فعلى سبيل المثال، تعد مناهج اللغة ثرية إذ ركزت كثيرا على تفسير ضروب الأدب وعلى تحميلها المعاني التي تجعلها تحفز أذهان الطلاب نحو التفكير في حقيقة اللغة والأدب، لتصبح اللغة في النهاية محددا من محددات ثقافة الطالب. وكذا يعد منهاج الرياضيات ثريا إذا رُفد الطلاب بفرص "للعب" مع الأنماط "Play with patterns" حسب ما يرى دول، ويقصد بهذا أن تغدو الرياضيات مبحثا معرفيا

ممتعا، فالمربعات مثلا تنقسم إلى مثلثات قائمة، وفهم خصائص المستطيلات يقود إلى مفهوم متوازي المستطيلات، والدوائر أنماط يمكن أن يلعب معها الطلاب، فدائرتان تتقاطعان في نقطتين، وثلاث دوائر تتقاطع في نقطة واحدة ... وهكذا يمكن أن تعرض الموضوعات الرياضية على شكل أنماط ممتعة تشحذ السعات الخيالية "Imaginative Capacities" عند الطلاب. وفي العلوم يعد المنهاج ثريا عندما يحفز الطلاب على صياغة الفرضيات المعنية بالظواهر التي يشهدونها في حياتهم، ويعني هذا رقد الطلاب بالقدرة على جمع المعلومات ومعالجتها مستندين إلى خيالهم، إذ لا إبداع من غير توظيف حقيقي للخيال.

أما العود "Recursion"، فيعني أن يوفر المنهاج الفرص أمام الطلاب ليحظوا بتفسير ظاهرة أو صياغة فرضية أو معالجة معلومات مرات متوالية، وليس معنى هذا التكرار، فالتكرار أن يحدث الشيء مرات عديدة ولكن من غير أن يطال جوهره أو بنيته شيء من التغيير، أما العود فأن يحدث الشيء مرات عديدة ليتسع ويمتد، وهكذا فإن الطالب عندما يعيد معالجة معلومات معينة مرات ومرات، فإنه في كل مرة يتأمل في ما لديه، ويحاول أن يضيف إليه ويمتد به، ولعلّ دول أفاد في رؤيته هذه من فكرة المنهاج الحلزوني "Spiral Curriculum" الذي تنظم خبراته تنظيما رأسيا يقوم على تراكم الخبرات واتساعها مع مرور الزمن، وهذه الفكرة ما هي إلا معيارالتتابع الذي أخذ به تايلر في معرض حديثه عن تنظيم خبرات المنهاج، ولكنها هنا تقوم على التأمل "Reflection" المستمر والحوار مع الآخرين.

أما العلاقات "Relations" فهي - حسب دول- نوعان: علاقات تربوية "Pedagogical Relations" وعلاقات ثقافية "Cultural Relations"، والأولى تعني أن يرتبط المعلمون والطلاب أكثر فأكثر بالمنهاج من خلال تأملهم في ما يقومون به من أنشطة مع مرور الزمن، فالمساق الدراسي بداية الفصل الدراسي يختلف عنه نهاية

الفصل، وهذا يلزمه حسن تنسيق الوقت الأكاديمي، فعلى سبيل المثال يمكن للمعلم أن يخصص ثلث الوقت الأكاديمي للمزيد من القراءات يختارها الطلاب في ضوء فهمهم للمساق الذي يدرسونه، ويقوم الطلاب - من ثم - بعمل ارتباطات بين فهمهم وبين ما خلصوا إليه من قراءاتهم. وهكذا، فإن الأعمال التي أنجزها الطلاب بداية الفصل ستتحسن نتيجة ما اكتسبوه من قراءاتهم الإضافية، ومن هنا، سينظر الطلاب إلى الكتاب المدرسي بعدّه قابلاً للتعديل والتنقيح، وليس بعدّه سلطة معرفية مسلماً بها، وغير خافٍ ما للعلاقات التربوية من أثر في تعميق "العُود" في المنهاج. أما العلاقات الثقافية فتعني أن يستخدم الطالب المنهاج أداة في فهم المصفوفة "Matrix" الكبرى التي ينتميان إليها، أي فهم الثقافة المحلية "Local" بعدّها مكوناً من مكونات الوعي، وليس هذا حسب، بل فهم إرتباطات هذه الثقافة بغيرها من الثقافات، ومرة أخرى يؤكد دول أهمية الحوار في هذا الشأن، فمن خلال الحوار يمكن ربط الطالب بلغته وتاريخه، ويمكن ربطه أيضاً بشبكة ثقافية عالمية "Global"، لذا فإنه حوار لا يستهدف فردانية "Individualism" الإنسان - كما هو الأمر في الحداثة - بل يستهدف جعل الإنسان جزءاً من سياق محلي وعالمي يعيش فيه، إنه حوار سياقي "Contextualist".

غير أن هذا كله يلزمه - حسب رؤية دول - دقة "Rigor" متبصرة توازن بين أهمية تفسيرات الطلاب وأهمية الإيمان "بلا حتمية" "Indeterminaty" ما يتوصلون إليه، بمعنى أن ما يقدمه المنهاج من فرص للطلاب حتى ينظروا إلى ما يتعلمونه من زوايا متعددة ويفسرونه تفسيرات دالة منبثقة من فهمهم وتأملهم، ينبغي ألا يقودهم إلى عدّ ما تتمخض عنه تفسيراتهم استنتاجات أو أحكاماً حتمية غير قابلة للحوار أو التأمل ثانية، فهذا مما يتنافى وثرء المنهاج، وهكذا فإن الدقة في منهاج ما

بعد الحداثة تختلف اختلافا جذريا عن مفهوميها في مناهج الحداثة، ففي حين تعني الدقة من منظور ما بعد الحداثة رفض الحتمية أو قياس مدى تعلم الطلاب بناء على معايير مسبقة التحديد، فإنها كانت - من منظور الحداثة - تعني أن ثمة ما هو حتمي يجدر بالطلاب التوصل إليه، لذا فإنها تستند كثيرا إلى القياس الكمي والملاحظة.

وبتدبر تضمينات ما بعد الحداثة حول المنهاج، يتضح أنها تسعى نحو منهاج يكون أداة لبناء شخصية الطالب وتمكينه "Empowerment"، كما يتضح أن نماذج الإنتاج التقني في تخطيط المنهاج تتطلب وقفة تأمل ومراجعة... فالتحديد المسبق للأهداف، وتقييد الطلاب بخبرات تعليمية معينة دون غيرها، وفرض الكتاب المدرسي كسلطة معرفية وحيدة يرجعون إليها، وحفزهم على التفكير بطريقة توحى لهم بحتمية الأمور... هذا كله قد لا يتماشى وروح العصر - "Zeigheist" الذي يعيشونه، وقد لا يسعفهم كثيرا في أن يغدوا أفرادا فاعلين فيه.

ورغم هذا كله، فإن إمكانية أن تنتقل تلك الرؤى إلى طور التنفيذ والتطبيق، لا يزال موضع بحث ودراسة، ولعل من بين منظري ما بعد الحداثة من يعترف صراحة بهذا، إذ يقر ليبووتش (Hlebowitch, 2004) بأن تضمينات ما بعد الحداثة المتعلقة بالمنهاج تواجه أعباء عديدة تتمثل بالممارسة و التنفيذ، ولكنه يرى - في الوقت نفسه - أن هذه الأعباء قد تتلاشى كلما فهمت تلك التضمينات أكثر وأكثر، وكلما أُعطيت أفكار ما بعد الحداثة في الشأن التربوي الاعتبار الذي تستحقه.

المراجع

- 1- حرب، ماجد (2006)، التربية من منظور ما بعد الحداثة: نحو خطاب تربوي جديد، مجلة المروج، (4)، 31-36.
- 1- Atkinson, E. (2000). What Can Post-modern Thinking Do for Educational Research. Paper Presented at the annual meeting of the American Education Research Association, AERA. New Orleans.
 - 2- Best, J. and Kahn, J. (2006). Research in Education. 10th Ed. Pearson, Boston.
 - 3- Daniel, J. (2002). Education in a New Postmodern World. Paper Present at the UNESCO conference of International Education, Brasilia.
 - 4- Doll, W. (1994). A Postmodern Perspective on Curriculum. Teacher College Press, New York.
 - 5- Doll, W. (2004). The Four Rs: An Alternative to Tyler Rationale. In Flinders, D. and Thornton, S. (editors): The Curriculum Studies Reader, 2nd Ed. Routledge Flamer.
 - 6- Eisner. E. (1985). The Educational Imagination. 2nd Ed. Macmillan: New York.
 - 7- Eisner. E. (1990). The Enlightened Eye. 1st Ed. Macmillan: New York.
 - 8- Friere, P. (1973), Pedagogy of Oppressed. The Sea bury Press. New York.
 - 9- Glanz, J. and Behar-Harenstein, L. (2000). Paradigm Debates in Curriculum and Supervision. Greenwood Publishing Group.
 - 10- Johnson, M. (1981). Definitions and Models of Curriculum Theory. In Girout, H. (editor): Curriculum and Instruction. McCutchan, CA.
 - 11- Goodlad, J. and Richard, M. (1977). Decisions and Levels of Decision Making. In Bellack, A. and Klieberd, H. (editors): Curriculum and Instruction. McCutchan, CA.

- 12- Hargreaves, A.(1994) Restructuring: Post modernity and the Prospects for Educational Change. Journal of Education Policy: 9(1): 47-65.
- 13- Hlebowitsh, P.(2004). The Burdens of the New Curricularist. In Flinders, D. and Thornton, S. (editors), The curriculum Studies Reader, 2nd Ed. Routledge Flamer.
- 14- Klieberd, H. (1992). Forging the American Curriculum: Essays on Curriculum History and Theory. Routledge. New York.
- 15- Marsh, C. and Willis. G. (2003). Curriculum: Alternative Approaches & Ongoing Issues. 3rd Ed. Upper Saddle River, NJ.
- 16- McNeil, J. (2006). Contemporary Curriculum. 6th Ed. Wiley / Jossey Bass.
- 17- Moore, R. (2000). For Knowledge: Tradition, Progressivism and Progress in Education. Cambridge Journal of Education, 30(1):17-35.
- 17- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P. and Taubman, P. (1995). Understanding Curriculum. Lang, New York.
- 18- Posner, J. (1998). Models for Curriculum Planning. In Beyer, L. and Apple, M. (editors): The Curriculum. State University of New York Press.
- 19- Sayler, J., Alexander, W. and Lewis. A. (1981). Curriculum Planning for Better Teaching and Learning. 4th Ed. Holt, RinHart and Winstone. New York.
- 20- Schwab, J. (1969). The Practical: A language for Curriculum. School Review, 78(1): 1-23.
- 21- Schwab, J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to Do. Curriculum Inquiry, 13(3): 239-265.
- 22- Slattery,P. (1995). Curriculum Development in the Postmodern Era. Garland. New York.
- 23- Taba,H.(1962).Curriculum Development: Theory and Practice. Harcourt, Brace, and Wood, New York.
- 24- Tyler, R. (1962). Basic Principles of Curriculum and Instruction. University of Chicago Press.

- 25- Tyler,R.(1975).Specific Approaches to Curriculum Development In Schafforzick, J. and Hampson, D. (editors): Strategies for Curriculum Development. McCutchan. CA.
- 26- Walker,D.(1971).A Naturalistic Model for Curriculum Development. School Review, 80(1): 51-56.
- 27- Walker,D. (1990). Fundamental of Curriculum. Harcourt, New York.

نظرية الأدب :

من سماء النظرية إلى أرض البيداغوجية

د. إياد حسين أبو رحمة
استاذ المناهج والتدريس المساعد
جامعة الزرقاء الخاصة

ما زالت المكتبة العربية تفتقر حتى اليوم إلى دراسات عربية تضع تصوراً واضحاً ومحدداً لنظرية عربية في الأدب، تبنى على أساس متين من مظانها العربية الأصيلة (المصادر القديمة والحديثة) بحيث تضع إطاراً واضحاً منهجياً ينظم الممارسة الأدبية، وفق رؤية مستوحاة من المفهوم العربي للأدب، تكسب الأدب قواماً متجذراً في المجتمع والتاريخ، ووعياً بالذات، ومحفلاً للتطوير والتجديد.

فالأدب نتيجة ارتباط أداته (اللغة) بالفكر، يعد واحداً من أهم المؤسسات التي تشكل المجتمع، ودراسة الأدب إنما هي دراسة لمختلف المؤسسات الاجتماعية التي تتفاعل فيما بينها لإنتاج الأدب، وهيكله صرحه، ولهيكلة صرح الأدب يفترض بدء حصر الفاعلين فيه، وتوزيع أدوارهم، وتحديد مهامهم، وأهم أولئك الفاعلين، المؤسسة التربوية التعليمية، كمؤسسة علمية كبرى، والمناهج المدرسية للغة العربية كمحفل للتنظيم والتجديد والتقييم للأدب، ووضع تقاليد أدبية محددة يعود إليهم المتعلم في فهم الأدب وتقويمه، والتي تشكل في مجملها نظرية في الأدب مبنية على تصور منهجي ومفاهيمي محدد للأدب، تؤمن بإبداع المتعلم ومساهمته في تشكيل رؤية واضحة عن الأدب وشروطه، والتي هي الفكرة العميقة لنظرية الأدب التي تعنى في التفكير في شروط الأدب ومعايير تقييم النصوص الأدبية وقيمتها وفق معايير محددة، يتم التأسيس لها بواسطة مؤسسات مختلفة يعدّ المنهاج المدرسي للغة

العربية أحدها، بل أهمها؛ كونه يؤسس لتلك القيم الأدبية تأسيساً نظرياً وتطبيقياً من خلال النصوص الأدبية الواردة فيه.

ولكي لا نذهب إلى أبعد من ذلك في حديثنا، فمحتوى نظرية الأدب Theory of Literature يوجب توضيح مصطلحين هما نظرية وأدب، فأول ظهور حديث لمصطلح نظرية كان في مجال العلوم التطبيقية، وأن استخدامها في مجال العلوم الإنسانية حديث النشأة، يعود إلى نهاية القرن الماضي، عندما ظهر في أوروبا نزوع إلى تطبيق المناهج العلمية في مجال الدراسات الأدبية وبخاصة الأدب، وعلى أية حال، فإن استخدامها في مجال الدراسات الأدبية والفنية المعاصرة عند العرب لا يرجع إلى عهد بعيد، وقد أثار هذا المصطلح إحساساً بالدهشة، يبهتهم ويدفعهم إلى تردده في مجالهم وكتاباتهم حتى أصبحت الكلمة لديهم مرافقة للثقافة الواسعة والمعرفة المتميزة، فاستخدام مصطلح نظرية في الدراسات الفنية والأدبية مرادف للمعاني التالية " منهجية"، و"أسس فكرية"، و"تحليل المفاهيم"، و"تفسير الظواهر"، و"استنتاجات عامة قائمة على البحث الميداني" (الصادق، 1993:36)، ويمكن أن نستنتج من هذه المعاني السابقة جميعها مفهومي رئيسين، يمكن اعتمادهما في الدراسة : الأول فكري بحت، ونعني به مجموعة الأفكار والمفاهيم المجردة التي تتناسق فيما بينها، لتعطي تفسيرات متماسكة، وتساعد على إيجاد صيغة لغوية، تثبت وتوضح ظاهرة من الظواهر الأدبية، وتعتمد على الفحص الدقيق والشامل لتلك الظاهرة، ولا يمكن تحقيق هذا المفهوم إلا بالاعتماد على المفهوم الثاني الذي يقوم على أساس عملي، ويتضمن مجموعة المجالات والمناهج التي يجب على الباحث الاستفادة منها، كما يعني أيضاً مجمل الدراسات الفكرية التي تهتم بالمفاهيم الفنية والأدبية وأشكالها وأساليبها في مجتمع من المجتمعات، وضمن ظروف اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية محددة.

فالمفهوم الثاني هو الأساس الذي يقف وراء تحقق المفهوم الأول، إذ لا يمكن للنظري أن يسبق العملي، ويمكن توضيح ذلك بمثال: فابن خلدون (د.ت، 522) عندما قدم في مقدمته تعريفا للأدب، "الأدب هو حفظ أشعار العرب وأخبارها والأخذ من كل علم بطرف " وهو بذلك قد صاغ ما يمكن أن نسميه مفهوما نظريا للأدب العربي- الإسلامي، إلا أن ابن خلدون لم يستطع صياغة هذا المفهوم إلا بعد الإطلاع على مجمل النتاج الأدبي الذي أبدعته الحضارة العربية الإسلامية حتى عصره، كما أنه اطلع على ما قاله سابقوه من أفكار ومفاهيم مجردة، تحاول استنتاج قوانين خاصة بتفسير الظاهر الأدبية، إن تعريف ابن خلدون للأدب يوضع تحت المفهوم الأول للكلمة "نظرية"، على حين أن الطرائق والوسائل التي استخدمها، وساعدته على صياغة هذا التعريف، توضع تحت المفهوم الثاني للكلمة.

أما الأدب، فهناك من يقول بأن الأدب مرآة، ويتردد مصطلح المرآة (*) من أفلاطون وحتى أيامنا هذه، وربما تتناقض آراء القائلين بهذا المصطلح، فهل هو مرآة للأشياء أم لعقل الأديب أم لنفسه أم مرآة للبيئة، أم للمجتمع؟ وقريبا من مصطلح المرآة يردد آخرون بأن الأدب صورة، ونجد أنفسنا مرة أخرى أمام خلافت بَيَّنة، فهل هو صورة لفعل الشخصية، أم صورة لحياة الأديب أم لانفعالاته، أم صورة من صور

(*) إن تشبيه الأدب بالمرآة وربط الأعمال الأدبية بالعالم الخارجي كان من ابتداع النظرية الكلاسيكية، إذ تجعل من الأدب عاكسا للحقائق أو الوقائع الاجتماعية التي تقع خارج ذات الأديب، فالأديب ناقل لما حوله من مظاهر الحياة المختلفة دون تدخل لذاته وعقله في ذلك، وهذا التشبيه أيضا موجود في النظرية الرومانسية حيث ربطت بين الأدب والعالم الداخلي للمبدع، فجعلت من العمل الأدبي تعبيراً عن مشاعر المبدع وانفعالاته ومن ثم فالعمل الأدبي وفقاً لهذه النظرية يعد مرآة تعكس ما في داخل الأديب بعد ما كانت تعكس ما في الخارج. أما نظرية الانعكاس (الواقعية) فتنتطوي على تشبيه العمل الأدبي بالمرآة، فالعمل الأدبي يعكس واقع الحياة العملية ولكن من منظورات متعددة (وسنأتي على بيان ذلك في الفصل الثاني) (البدوي، 2004)

التعبير عن الخيال، أم صورة للعلاقات الاجتماعية؟
وبعيداً عن هؤلاء وأولئك، فهناك من يحاول تحديد ماهية الأدب من خلال ربطه بغيره من الظواهر، فيصبح جزءاً من الفن بشكل عام، أو جزءاً من المعارف والعلوم الإنسانية، أو جزءاً من الأيدلوجيا، أو جزءاً من النظام الاجتماعي، أي يعدّه ظاهرة اجتماعية وربما ظاهرة حضارية (الماضي، 2005).

وخلافاً لكل ما تقدم هناك من يعرف الأدب من خلال الأداة، فالأدب فنّ لغوي، أو لغة الخيال، أو كيان لغوي (جسد لغوي)، أو نسيج لغوي (السعافين، 1993)، أو مجموعة من الجمل، وهناك من يرى أن الأدب شكل جمالي خالص، أو عمل فني بحت، أو نظام من الرموز والدلالات التي تولد في النص وتعيش فيه ولا صلة لها بخارج النص، وعلى عكس هؤلاء يرى آخرون أن الأدب تعبّر بالكلمة عن موقف الأديب من العالم، أو أنه أداة تعبّر طبقية، أو أنه صياغة لغوية لتجربة إنسانية عميقة، أو أنه استخدام خاص للغة لتحقيق هدف ما. (الطائي، 1998)، أو تعبّر مبدع عن الذات بلغة مؤثرة ومناسبة، أو هو إعادة صياغة للحياة أو تأثيراتها على النفس بأسلوب شائق (أمين، 1983).

كل هذه التعريفات السابقة تعكس أزمة التعريف ومدى الخلافات والصعوبات الناتجة عن محاولة تحديدنا لمفهوم الأدب، وقد يأخذ الدارس الأدبي بتعريف من تلك التعريفات المتعددة، ولكنه في محاولته البرهنة على صحة تعريفه الذي اتخذه يجد صعوبات أخرى، أهمها المنهج الذي سيتبعه لتأكيد صحة ما ذهب إليه، فهناك من يحاول تأكيد وجهة نظره وصحتها من خلال تحديد منشأ العمل الأدبي، أي نشأته ومصدره، وهناك من يتخذ وجهة نظر أخرى، إذ يركز على وظيفة العمل الأدبي بعدّ الوظيفة تحدد الماهية، وهنا وهناك نجد الآراء المتعددة المتباينة إلى حد التناقض.

ولعل كل تلك الآراء المتعددة والمتباينة التي تعترض طريق الباحث الأدبي تتمحور حول قضايا ثلاث هي: نشأة الأدب، وطبيعة الأدب، ووظيفة الأدب.

ولا شك أن البحث عن تلك القضايا، يتطلب الاستناد إلى نظرية في المعرفة، أو فلسفة محددة متكاملة؛ حتى يوفر الباحث لأفكاره و آرائه درجة من القوة والاتساق والعمق أيضاً، بعدد الأدب أفضل مصدر للمعرفة غير المباشرة (وهي التي يكتسبها الإنسان من طرائق متعددة كالقراءة بحيث تمكن الفرد من الاطلاع على تجارب الآخرين، الذين يعيشون معه في الزمان والمكان أو ممن لا يشاركونه زمانه ومكانه) فهو لا يكتفي بنقل التجارب كما تفعل كتب التاريخ مثلاً، وإنما يستخدم في نقلها وسيلة فنية تجعلها أكثر عمقاً، وأبعد تأثيراً في المتلقي؛ ولذلك يمكن عدّ الأدب مؤسسة معرفية يمكن للفكر الإنساني من خلالها تخزين تجارب الأمة في ذاكرتها اللغوية التي تتوارثها الأجيال، وهذه الحقيقة تعني ارتباط الأدب بنظرية المعرفة؛ (هي نظرية حول جوهر عملية المعرفة وقانونيتها وأشكالها) (المعجم الفلسفي المختصر، 1986)، فهي بحث في إنتاج الفكر وليس في الفكر نفسه (الصدّيق، 1993)، فكل المؤسسات المعرفية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم المعرفة ونوعيتها ووسائلها وطبيعتها مصادرها وأهدافها، فالأهم تحاول الحفاظ على شخصيتها بالتنسيق بين فروع ثقافتها، فلا تقيم صدعاً بين ما يقوله الأديب، وما يقوله الفيلسوف وعالم النفس أو التربية.

وبذلك فنظرية الأدب هي مجموعة الآراء والأفكار القوية والمتسقة والعميقة، والمستندة إلى نظرية في المعرفة أو فلسفة محددة، والتي تهتم بالبحث عن نشأة الأدب وطبيعته ووظيفته، وهي تدرس الظاهرة العامة من هذه الزوايا في سبيل استنباط وتأسيس مفاهيم عامة تبين حقيقة الأدب وآثاره.

ومن الجدير بالذكر أن هناك تداخلاً وتشابكاً وصلات قوية بين النقد الأدبي والنظرية الأدبية وتاريخ الأدب، فعلى الرغم من حقيقة تعاملهم مع النصوص الأدبية إلا أن لكل منهم طريقة خاصة في التعامل مع الأعمال الأدبية، يحددها الهدف المتميز لكل منهم، فالمؤرخ الأدبي يتعامل مع العمل الأدبي ليبين الظروف والملابسات التي أحاطت به وبصاحبه، والناقد يتعامل مع النص ليبين مواطن الجودة والرداءة وأسبابهما أو ليبين لنا مدى انفعاله به، أو ليصدر لنا حكماً أو تقويماً له، أما المُنظّر الأدبي فإنه يهتم بجملة من النصوص، لا لكي يصدر أحكاماً أو يصور انفعاله إزاء هذه الأعمال، وإنما لكي يستنبط مبادئ عامة شاملة تبين حقيقة الأدب وأثره كظاهرة عامة أيضاً (الماضي، 2005).

وقد أشار الصديق (1993) إلى أن النتائج التي توصل إليها التاريخ الأدبي والنقد تشكل البحث التطبيقي، وهي الأساس الذي تقوم عليه الدراسات النظرية التي تقود إلى نظرية الأدب، والمتخصص في نظرية الأدب ينظر في تلك النتائج، وقد يكون عليه القيام بدراسات في التاريخ والنقد؛ ليتمكن من تصحيح ما قد يقع فيه المؤرخ والناقد من أخطاء، ومن ثم يستطيع أن يتوصل إلى تكوين مفاهيم عامة حول طبيعة الأدب، ووظيفته الاجتماعية، وتطور ذلك من عصر - إلى عصر - وولادة الأنواع الأدبية، أو ذوبانها في أنواع جديدة، وارتباط كل ذلك من جهتي المرسل والمستقبل. كما أشار ويلك (1981) إلى أن هذه التمييزات بين المجالات الثلاثة لا تنفصل فيما بينها فصلاً عملياً كاملاً، فالعملية دياكتيكية (جدلية)، فهناك إسهام متبادل بين النظرية والممارسة. وعلى الرغم من هذا التمايز، فلا بد من تأكيد حقيقة هامة، وهي أن عرض النظريات الأدبية، يعين في فهم الأعمال الأدبية وتحليلها، فبالرغم من أن

النظريات الأدبية كلها قد أنتجها فلاسفة الغرب ومفكروه، إلا أنها تزودنا بأحكام تنطبق على الفن عامة وملحات من الحقيقة، التي لا تتغير بتغير الآداب أو اللغات فيها، فيمكن فهم النصوص فهماً صحيحاً متكاملًا شاملاً بتبين حقيقة الأدب وأثره كظاهرة عامة.

أما العلاقة بين الأدب والتربية فعلاقة وثيقة جداً، لأن التربية هي إعداد المواطن للحياة إعداداً صحيحاً؛ بغية تمكينه ليكون إنساناً قادراً فكرياً ونفسياً وجسدياً على خدمة نفسه والحياة، والأدب أيضاً يلقي الضوء على منابع الفضيلة والرذيلة في أنفسنا، كما أن الأهداف التي يسعى إليها الأدباء والمربون واحدة، تتمثل في السمو بعواطف الناس وتنوير عقولهم، وتبصيرهم بواقعهم، والعمل على النهوض بمجتمعاتهم بعد تطوير شخصياتهم (السيد، 1991).

فالقيمة التربوية المرجوة من وراء تدريس النصوص الأدبية، تكمن في أن هذه النصوص الأدبية لها المكانة الأولى في إعداد النفس وتكوين الشخصية، وتوجيه السلوك الإنساني بوجه عام، وهي بذلك غاية ووسيلة لإعداد المتعلم المناسب في المرحلة الأساسية العليا؛ لأنها ترمي إلى تهذيب الوجدان، وتصفية الشعور، وصقل الذوق، وإرهاب الإحساس، فالمتعلمون في هذه المرحلة في حاجة حقيقية إلى تنمية هذا الجانب الفكري والوجداني بتلك الدراسة الأدبية التي تلتبس آثارها في العاطفة والروح، وتلقى من المتعلمين استجابة سريعة لها، ومشاركة ناشطة فيها، وتفاعلاً قوياً معها (إبراهيم، 1991).

وإذا سلمنا بذلك، فإن النصوص الأدبية التي تدرس في مناهج اللغة العربية ينبغي أن تُختار في ضوء الأهداف المرسومة للأدب، ولما كانت هذه الأهداف التي نتوخاها في تدريس الأدب تتمثل في تبصير النشء بواقعهم ومجتمعهم وبيئتهم، وبتراث أمتهم، وما أبدعته قرائح الأدباء، مما يصقل شخصية الطالب، ويمده من

- كل نافع، ويرفع من شأنه، ويعلي من موهبته في فحص كل الأنواع الأدبية، بشتى عصورها الأدبية، فإن تخير النصوص الأدبية ينبغي أن يحقق هذه الأهداف، وعليه فإن المعنيين بتدريس الأدب وضعوا عدة معايير قد تساعد في اختيار النص الأدبي المناسب للمرحلة المناسب، ومن أهمها:
- أن يكون النص الأدبي ممثلاً لعصره، كاشفاً عن أهم أحداثه السياسية والاجتماعية، تتمثل فيه معالم البيئة الطبيعية والاجتماعية، وأشهر الفنون الأدبية، والخصائص الفنية لأدب العصر.
 - أن تتنوع أشكال الأداء الأدبي في المناهج، بحيث تتناول النصوص الشعرية و النثرية المختلفة كالمقالة والقصة القصيرة والسيرة الذاتية، وأجزاء مختارة من المسرحية.
 - أن تتصل النصوص الأدبية بالمناسبات الدينية والوطنية والاجتماعية؛ لأن هذه المناسبات تهيئ مواقف طبيعية لدراستها، فيقبل عليها المتعلم، وهو يدرك وظيفتها وقيمتها في حياته.
 - أن يكون النص من الطول بحيث يكون كافياً لتحصيل المتعة للقارئ، وكافياً أيضاً لتصوير ما سبق من أجله من مظاهر اجتماعية، أو سياسية أو نحوها، وكافياً كذلك لتوضيح بعض الخصائص الفنية، وعلى هذا الأساس لا ينبغي أن تعرض أبياتاً مقتضبة لمجرد الوصول إلى حكم أدبي وصولاً سريعاً وعاجلاً.
 - أن تكون النصوص سهلة في أسلوبها، واضحة في معناها، جميلة في تصويرها، كما ينبغي أن يكون النص فيه جديد في مبناه ومعناه، مما يسهل على الطلاب إدراكه. وأن يكون النص المختار مناسباً لمرحلة النمو المستهدفة بهذا النص، فيكون النص مراعيّاً لخصائص نمو تلك المرحلة ورغباتها وميولها، فيكون

- قريباً إلى نفوس الطلبة، مما يسهل عملية تعلمه وتذوقه وتحليله.
- أن يكون النص بعيداً عن التعقيد في المعنى، والوعورة في التركيب، والغرابية في اللفظ؛ لكي لا تتحول قطعة النصوص إلى شرح ألفاظ، ؛ مما يبعد الطلاب عن الهدف الأصيل من الأدب.
 - كما ينبغي لبعض النصوص أن تنمي شعور الانتماء إلى الوطن والدين، وأن تثير فيهم الجرأة والشجاعة وحب الوطن، وكراهية الظلم وعدم الانتماء، وأن تحفزهم على بناء وطنهم والدفاع عنه.
 - كما يجب أن تكون النصوص الأدبية موثقة، وتشتمل على تراجم مناسبة للكتاب والأدباء أصحاب النصوص المختارة، وبناء عليه يتوقع واضعو المنهاج أن يكون الطالب في نهاية هذه المرحلة قادراً على قراءة النصوص وتفهمها وتذوقها (وزارة التربية والتعليم، 1991) (القلداري، 1996).
- إضافة لذلك؛ وتأكيداً لأهمية النصوص الأدبية - التي تعد وعاء التراث الأدبي الجيد قديمه وحديثه، ومادته التي يمكن من خلالها تنمية مهارات الطلبة اللغوية: فكرية وتعبيرية وتذوقية (شحاتة، 1993) - فمن الجدير أن نتساءل عن نظرية الأدب التي تتضمنها تلك النصوص، وانعكاساتها التعليمية التعليمية التي تسعى إلى تكوين الطلبة تكويناً أدبياً شاملاً ومتكاملاً، يجمع في انسجام تام بين القديم والحديث، وبين النظري والتطبيقي، وهو ما يتلاءم تماماً والمهام الأدبية المنوطة بالنصوص الأدبية، ويتفق والأهداف التربوية المرجوة.
- فالبحوث الأدبية الحديثة التي تستوحي مناهجها من أدبيات تحليل النصوص المعاصرة ونقدها، هي النموذج المؤهل لاحتلال المركز الأول في المستقبل، هذا إذا ما سايرت مناهجنا التعليمية مختلف التطورات العصرية التي يعرفها تدريس الأدب في العالم. فالتعليم في جوهره لم يكن يوماً عبارة عن اكتساب المعارف وتحصيل

المعلومات فقط، وهو أشد بعداً عن ذلك اليوم. إن تعليمنا نشاط منظم يستهدف تنمية شخصية الفرد، ويسهل تفتح طاقاته الفكرية والوجدانية والعملية. كما يرمي إلى تكوين شخصيته تكويناً يمكنه من التكيف والتفاعل مع المجتمع، ومن العمل على تطويره. ولكي يندرج تدريس الأدب ضمن هذه الآفاق، ويستجيب لهذه الغايات النفسية والاجتماعية التي ترمي إليها التربية المعاصرة، فلا بد أن يتعامل المتعلم مع النص الأدبي قراءة وإنتاجاً (بناني، 2001).

ولتحقيق ذلك فلا بد من إعادة تشكيل النموذج التربوي؛ لإحداث تحول نوعي في البرامج والممارسات التربوية، يؤدي إلى خلق مخرجات تنسجم وهذه المتطلبات الجديدة. غير أن هذا لا يمكن له أن يتم إلا بإحداث تطوير نوعي في برامج التعلم ووسائله المتنوعة، ومن هنا جاء هذا الفصل ليلفت الانتباه إلى معطيات جديدة و مفهومات ومبادئ مهمة في تحقيق أهداف منهاج اللغة العربية وفق منظور نظرية الأدب، تعطى فيه الحادثة الأولى؛ لمعرفة النتاج الأدبي الجديد والقديم، وفي ذلك توسيع للمنهاج والبحث عن صيغ ومناهج علمية تتماشى والتغيرات الطارئة، سواء على مستوى الأدب وما لحق الدراسات الأدبية من تطورات ضخمة وكبيرة، أم على مستوى المناهج الدراسية لتتماشى مع خططها التطويرية.

وبعد، فإن معرفة نظرية الأدب في مناهجنا، تزود المناهج بالأطر التي تعين المتعلم على فهم النصوص الأدبية وتحليلها، والتوجهات البيداغوجية العامة للنص الأدبي، ومرايمه المعرفية الكبرى، خصوصاً ما يتعلق منها بتنمية قدراته الإبداعية المرتبطة أساساً بحجم مشاركته الفعلية والدائمة في فهم النصوص الأدبية ومقاربتها وتحليلها، وملامسة مميزات الفنية والفكرية، وذلك وفق رؤية واضحة للأدب في النصوص الأدبية لمناهج اللغة العربية تؤسس لتقاليد أدبية محددة يعود إليها المتعلم في فهم الأدب وتقويمه

نظرية الأدب: دراسة تحليلية

يعد الأدب أفضل مصدر للمعرفة غير المباشرة وهي التي يكتسبها الإنسان من طرائق متعددة كالقراءة بحيث تمكن الفرد من الاطلاع على تجارب الآخرين، الذين يعيشون معه في الزمان والمكان أو ممن لا يشاركونه زمانه ومكانه، فهو لا يكتفي بنقل التجارب كما تفعل كتب التاريخ مثلاً، وإنما يستخدم في نقلها وسيلة فنية تجعلها أكثر عمقاً، وأبعد تأثيراً في المتلقي؛ ولذلك يمكن عد الأدب مؤسسة معرفية يمكن للفكر الإنساني من خلالها تخزين تجارب الأمة في ذاكرتها اللغوية التي تتوارثها الأجيال، وهذه الحقيقة تعني ارتباط الأدب بنظرية المعرفة؛ التي هي نظرية حول جوهر عملية المعرفة وقانونيتها وأشكالها (المعجم الفلسفي المختصر-1986)، فهي بحث في إنتاج الفكر وليس في الفكر نفسه (الصدقي، 1993) فكل المؤسسات المعرفية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم المعرفة ونوعيتها ووسائلها وطبيعتها ومصادرها وأهدافها، فالأهم تحاول الحفاظ على شخصيتها بالتنسيق بين فروع ثقافتها، فلا تقيم صدعاً بين ما يقوله الأديب، وما يقوله الفيلسوف وعالم النفس أو التربية. ومع أن النظريات الأدبية كلها قد أنتجها فلاسفة الغرب ومفكروه، إلا أنها تزودنا بأحكام تنطبق على الفن عامة وملحات من الحقيقة، التي لا تتغير بتغير الآداب أو اللغات فيها، فيمكننا فهم النصوص فهماً صحيحاً متكاملاً شاملاً بتبين حقيقة الأدب وأثره كظاهرة عامة قطع البحث الأدبي طريقاً طويلاً وشاقاً للتوصل إلى معرفة أفضل بطبيعة الأدب ووظيفته^(*)، واستنباط المعايير النظرية الملائمة لتقويمه، فقد تركزت الدراسات والمناهج الأدبية في الغرب على التأريخ والنقد، إلا أن هذه

(*) بدأ من أفلاطون وأرسطو مروراً بووردزورث وكوليردج، وبرادلي، وكروتشيه، وإليوت وبلخانوف، ولوكاش، وسيموند، وسينسر وبرونتيير وفرويد ويونغ وأتباعهما، وفيكو، ومدام دي ستال، وهيوليت تين، وتولستوي واسكارابيه، وانتهاء ببارت تودوروف، وسوسير جولدمان، إضافة إلى جهود نقادنا القدامى أمثال: الجاحظ والمعري، وابن سينا والفارابي، وقدامة بن جعفر، وابن طباطبا وحازم القرطاجني وغيرهم.

المناهج التقليدية أصبحت منذ العشرينات والثلاثينات غير كافية بشكل واضح، وبدأت الدراسات الأدبية تتحرر من التاريخية البحتة من غير أن تجد لها اتجاهًا واضحًا، ووسط هذا الاضطراب جاءت دراسة وويلك Wellek و وارين Warren (1981) لتضع تصورا أولياً لهذا الاتجاه النظري، فقد كانت هذه الدراسة نتيجة لدراسات اعتمدت في أساسها على الدراسات النظرية السابقة التي تعود في أصولها إلى مؤلفات أفلاطون وأرسطو، لقد نشرت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، ولكن سرعان ما انتقلت إلى أوروبا الغربية، التي بدأت منذ ذلك الوقت - خصوصا في الستينات - تشهد تجديداً ضخماً وتنظيراً جذرياً للظاهرة الأدبية، وتأتي أهمية هذا الدراسة من أنها أصبحت منذ نشرها دليلاً لكل الدراسات التي جاءت بعدها، واهتمت بالموضوع ذاته، فقد كان المؤلفان أول من اتجه في العصر الحديث إلى دراسة أدبية الأدب بعيداً عن التاريخ الأدبي.

والمبدأ العام الذي تتأسس عليه الدراسة، "هو أن كل عمل أدبي يصدر عن العام والخاص في الوقت نفسه، أو ربما من الأفضل القول إنه فردي وعام، ولذلك فإن الجهود التي تبذلها الدراسات الأدبية والتاريخ الأدبي؛ لإبراز فردية عمل أدبي أو كاتب ما أو أدب قطري أو أدب قومي لا يمكن أن تتم إلا باستخدام حدود كلية، وعلى أساس نظرية أدبية" (ويلك، 22، 1981). فالحدود الكلية التي تقدمها الدراسة تنتمي إلى الأدب الأوروبي والأمريكي، فالحدود هنا هو كل ما استنبط من هذين الأدبين حصراً، إذ إنها على الرغم من قولها أن الأدب واحد، كما أن الأدب والإنسانية كليهما واحد، أغفلت كل ما يتعلق بالآداب الأخرى كالعربي والهندي، فهي تقدم نظرية أدبية واحدة لها عالمها الغربي الخاص، ولا تقدم نظرية أدبية عامة، بل تقرر مبدءاً عاماً يصدر عن العام والخاص في الوقت نفسه، وهو أن هناك حدوداً كلية بين الآداب جميعها، التي هي مجموعة من الجوانب المشتركة بين

الآداب جميعها باعتبار مصدرها (الإنسان)، إلا أن ذلك لا ينفي أن لكل أدب خصوصياته التي تنشأ من طبيعة اللغة التي ينتمي إليها هذا الأدب، ومن الأطر الاجتماعية والتاريخية والفكرية التي أحاطت بنشأة هذا الأدب وتطوره التي تنشأ من طبيعة اللغة، فنظرية الأدب في مجتمع من المجتمعات إنما هي نتيجة لتلك الخصوصيات قبل كل شيء.

أما في مجال الدراسات العربية التي قدمت أبحاثاً في موضوعات نظرية الأدب، فهي قليلة، وإن كانت أكثرها منقولة عن اللغات الأخرى، ومنها دراسة تليمة (1980)، وقسمت على بابين كل منها وزع على ثلاثة فصول؛ يهتم الباب الأول بالواقع المادي بعدّه مصدراً للتعبير الأدبي، ويرصد المؤلف فيه من خلال مسح التاريخ البشري، تطور الوعي، ومصدر الفن، منذ بدايات نشأته إلى العصر الحديث، ويقسم المؤلف هذا التطور إلى ثلاث مراحل: التجريب والتجريد؛ وهي مرحلة شهدت انتقال الإنسان من الارتباط بالطبيعة إلى الإحساس بالتميز منها، فبعد أن كان كائناً طبيعياً أصبح كائناً إنسانياً، وذلك عن طريق العمل، والمرحلة الثانية هي مرحلة الاغتراب عن الطبيعة، أما الثالثة، فتمثل الاغتراب في المجتمع، ويقدم المؤلف في الباب الثاني فصلاً عن تطور الفنون، وارتباط ذلك بتطور الوعي الاجتماعي، وفصلاً ثانياً عن تطور الأدب من خلال عرض الأنواع الأدبية، أما الفصل الأخير فيخصصه للمدارس الأدبية، وهو يعرض في هذا الباب الآراء من خلال وجهتي نظر المعارضين : الفكر المثالي والفكر العلمي .

والمبدأ العام الذي تتبناه الدراسة هو: "أن الثقافة ذات طبيعة اجتماعية لأنها راجعة إلى العمل كعملية اجتماعية، فهو مصدرها ومردّها، فالدرس العلمي لأي شكل من أشكال الثقافة يقوم على ردّ هذا الشكل إلى ذلك المصدر وتفسيره به" (تليمة، 11، 1980) .

وتقوم الدراسة على أسس نظرية مادية تنتمي إلى النظرية الماركسية في تفسير الأدب، والكتاب في حقيقة الأمر غني بمعلوماته، وما يتضمنه من مصطلحات في مجال دراسة الأدب، ويجدر الإشارة إلى أن الدراسة لم تتطرق إلى مجال دراسة النظرية الأدبية عند العرب، فهي تتحدث عن المجتمعات الغربية والآداب والفنون التي أنتجت تلك المجتمعات، ولا شك أن الدراسة تضمنت بعض الجوانب العامة التي يمكن الاستفادة منها في دراسة الأدب والفن عند العرب.

ومن الدراسات التي عيّنت بدراسة نظرية الأدب عند العرب دراسة الروبي (1983)، حيث درست الباحثة نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين من الكندي إلى ابن رشد، وقد خصصت الباحثة الفصل الأول لعرض تصور هؤلاء الفلاسفة للقوى النفسانية التي تعيق المخيلة عن أداء عملها، إلى جانب تصورهم لقوى الإدراك العقلي عند الإنسان، ووقفت في الفصل الثاني عند تعريفهم للشعر من زاوية علاقة الفن الشعري كمحاكاة للواقع، وفي الفصل الثالث بحثت في الطبيعة التخيلية للشعر، أما في الفصلين الآخرين، فقد عالجت تصور الفلاسفة للأداء الشعري، وتحدثت عن الخصائص النوعية التي تميز بها الشعر عن النثر. والدراسة تخرج بفكرة أنه إذا كان الفلاسفة والنقاد والأدباء العرب المسلمون لم يستخدموا مصطلح "نظرية الشعر" في مؤلفاتهم، فإن هذا لا يعني أبداً أن جملة تصوراتهم ومفاهيمهم المتناثرة من مؤلفاتهم لا تتضمن ما نضعه اليوم تحت هذا المصطلح، وقد عملت الباحثة على رصد جهود الفلاسفة التي بذلوها في تناولهم "للظاهرة الأدبية والقوانين التي تحكمها وتوجهها وتحدد أشكالها ونهاياتها، واكتفت في كل ذلك بالوصف دون التقويم".

إضافة إلى ذلك تأتي دراسة الصديق (1993)، وهي دراسة تحاول استنتاج نظرية أدبية عربية إسلامية من مضامينها الأساسية، بعيداً عن كل التأثيرات الفكرية

الأجنبية التي خضعت لها معظم الدراسات المعاصرة، التي قامت حول التراث العربي الإسلامي وبخاصة الأدب والفن. وقد قام الباحث بإعادة طرح مسألة الظاهرة الأدبية عند العرب، قديماً وحديثاً، لأنه يعتقد أن مفهوم الأدب القديم يختلف عن المفهوم الذي تتبناه تلك الدراسات في تعاملها مع هذا الأدب: هذا المفهوم لا ينظر إلى الأدب إلا على أنه فعالية إبداعية، تهدف إلى التعبير عن الذات، تعبيراً جمالياً، على حين أن مفهوم الأدب القديم يتمحور على الثقافة والتعليم. وهو بذلك يسعى إلى وضع تصور لنظرية الأدب القديم، وهي نظرية عنده تربط الأدب بالمعرفة، وتربط الاثنين بموقف الحضارة العربية الإسلامية من المفاهيم الثلاثة: الله جل جلاله، والكون والإنسان، مستعملاً في ذلك جملة من الآليات الفنية ومن ذلك منهج التاريخ الأدبي.

أما بالنسبة للدراسات الحديثة الأخرى التي تناولت نظرية الأدب، فالقارئ لها يستنتج أن كل حديث عن نظرية الأدب عامة، إما يعني الحديث عن الأسس التي صاغتها التيارات الفكرية الأوروبية للأدب سواء أكانت اتباعية أم إبداعية أم رمزية أم واقعية أم وجودية أم بنيوية.

فنظرية الأدب أفادت من العلوم الإنسانية، ومن الروح العلمية التي صارت الطابع المميز لثقافة هذا العصر دون أن تنفصل عن الأدب بمدارسه وظواهره واتجاهاته، وما أبدعته قرائح الأدباء، ومن ثم احتفظت النظرية الأدبية باستقلالها عن النظرية العامة للثقافة والمصطلحات الخاصة بتاريخ الحضارة؛ ولعل السبب في هذا أن البحث الأدبي له تاريخه الطويل ومنطلقاته الأدبية الخاصة.

ومن خلال الاستعراض التاريخي للمقولات والتعريفات التي تتحدث عن الأدب، التي وصلت إلى درجة عالية من التطور، يمكن القول إن نظرة الناس إلى الأدب "قديماً" توحى بأنهم كانوا قانعين بما كان شائعاً على أيامهم من أن الأديب

يعلم الناس الحكمة، ويحضهم على مكارم الأخلاق، ويروي لهم سير الأولين ويشيد بمآثر الأجداد، ومع تطور المعرفة الإنسانية واستحداث مناهج جديدة للبحث، تطورت علوم الأدب واللغة، وصار التفكير في وضع "نظرية للأدب" نتيجة طبيعية لتطور هذه العلوم، حيث سارت الدراسات في اتجاهين كلاهما يمثل حداً أساسياً لنظرية الأدب : أولهما تقويمي يقوم على استنباط القواعد والمعايير التي يقوم على أساسها جيد الأدب من رديئة، والآخر وصفي يقوم على استنباط الخصائص التي تميز الأدب عن الفلسفة والتاريخ وغيرهما من وسائل المعرفة، وهذا الاتجاه الأخير هو الذي أدى إلى الأسئلة النقدية الكبرى التي عني الباحثون بالإجابة عنها منذ أفلاطون حتى الآن، وكان السؤال الفلسفي بمهية الأدب ووظيفته، والإجابات للأدب. (إسماعيل، 1981).

فالأصول الأولى للنظرية الأدبية تعود إلى مؤلفات أفلاطون و أرسطو، فنظرية المثل التي يعتمد عليها أفلاطون في تفسير المواقف الإنسانية دفعته إلى رفض الشعر، وطرد الشعراء من جمهوريته، فالشعر في رأيه هو محاكاة للمحاكاة، وقد استمرت تلك العلاقة وبرزت في النظريات الأدبية التي قامت في أوروبا، في عصر النهضة على أسس فلسفية واضحة، ف وراء نظرية المحاكاة (الكلاسيكية)^(*) مثلاً تكمن الفلسفة العقلية في فلسفة أرسطو، ومن تأثر به من المفكرين ابتداءً من عصر

(*) كان أول من استخدم لفظ الكلاسيكية Classicism الكاتب اللاتيني "أولوس انجيليوس" في القرن الثاني الميلادي في ليالي أثينا، عندما صك تعبير الكاتب الكلاسيكي Classic Writer كاصطلاح مضاد للكاتب الشعبي Popular Writer أي أنه كان يقصد به الكاتب الأرستقراطي Aristocratic Writer، الذي يكتب من أجل الصفوة المثقفة، وظل المصطلح غامضاً لمدة قرون عديدة تالية، ولقد شاع هذا المصطلح في العصور الوسطى وبداية عصر النهضة الأوروبية بحيث انتقل هذا المفهوم إلى كل لغات أوروبا. (راغب، 1977)

النهضة حتى القرن الثامن عشر، وكانت الثورة الرومانسية (*) ضد الاتباعية في مطلع القرن التاسع عشر تمثل أيضا ردة فعل فلسفية ضد سيطرة العقل الجافة، وعبودية القواعد العامة والتجمد في القوالب، وحمل الرومانسيون مبادئ روسو في تمجيد الفرد والطبيعية والعاطفة، وفي رفض العبودية والقسر الفكري وتقييد العقل البشري. وقد تعددت فيما بعد التيارات والمذاهب الفنية والأدبية وكان أبرزها الواقعية الاشتراكية، والتي ظهرت واستمرت في الاتحاد السوفيتي سابقاً، في حين شهدت دول أوروبا الغربية تغيرات سريعة ومتلاحقة في المدارس الأدبية (الصادق، 1993).

ففي هذا العصر - الذي نعيشه، نلاحظ عدم وجود معيار قائم بذاته، فلا أبعاد ثابتة، ولا أحكام فكرية مستمرة، فكل شيء نسبي ومتغير بما في ذلك مقومات الزمان والمكان، فالمهم أن يجد كل صاحب موهبة فنية أو أدبية وسيلة للتعبير عن الإنسان الجديد في علاقته الجديدة بالكون، ومن هنا تعددت الاتجاهات الأدبية، وظهرت مذاهب مثل السريالية والتكعيبية والتجريدية والوجودية والعبثية والبنوية.

(*) مصطلح رومانسية Romancism مشتق أصلاً من كلمة Romanus التي تفرعت عن اللغة اللاتينية القديمة، والرومانسية إحدى لهجات سويسرا، ولقد قصد الرومانسيون باختيارهم هذه اللفظة عنواناً لمذهبهم - إلى المعارضة بين تاريخهم وأدبهم وثقافتهم القومية أي الرومانسية Romancism وبين تاريخ الأدب والثقافة الإغريقية اللاتينية القديمة التي سيطرت على الكلاسيكية وقيمتها، فكان الرومانسيون يقولون: مالنا و الأدب الإغريقية واللاتينية أصول فنهم وأماننا تاريخنا القومي وثقافتنا القومية، فالرومانسية كما يرون - ثورة على ما استقر في المجتمع من عقائد سياسية أو دينية أو خلقية بالية، وغايتها تغيير هذه الأوضاع وتأكيد حرية الإنسان وحث الشعب على معارضة الاستبداد والظلم ولقد ارتبطت نشأة الرومانسية بفرنسا منذ أوائل القرن التاسع عشر نتيجة لتضافر عدة ظروف سياسية واجتماعية واقتصادية مهدت لظهورها، وخلقت عند الفرنسيين تلك الحالة النفسية التي تتميز بها الرومانسية. (مندور، 1979).

فنظرية الأدب كما أوضح إسماعيل (1981) تنطلق من المقولات البسيطة والتعريفات الأولية للأدب التي توصل إليها أفلاطون وهوراس، إلى بحث العوامل الخارجية التي يمكن أن تؤثر في العمل الأدبي، والعوامل الأخرى التي تتدخل في عملية الإبداع ذاتها، بل إن علاقة الأدب بالمعرفة صارت جزءاً من النظرية الحديثة للمعرفة.

ولاشك أن النظرية الأدبية تبقى أفكاراً صاغها أصحابها اعتماداً على التأمل العميق في مسألة الأدب، مرتكزين بذلك على نظرية في المعرفة أو فلسفة محددة. ولكن النقد هو من يتولى دراستها على المستوى التطبيقي، ليعرف مدى صدقها على الظاهرة من حيث هي كل متكامل، لذلك قال ويلك (1981، 47): "من المستحيل وضع نظرية للأدب إلا على أساس دراسة أعمال معينة، فالعملية ديالكتيكية، فهناك إسهام بين النظرية والممارسة".

غير أن العمق والقوة والاتساق والاستناد إلى فلسفة أو نظرية في المعرفة لا يعني بحال أن أية نظرية أدبية خالية من التغيرات أو نقاط الضعف^(*)، فكل نشاط ثقافي مرتبط بمراحل الاجتماعية والحضارية، وكل نشاط في نظرية الأدب مرتبط أيضاً بالوضع التاريخي والأدبي الذي استند إليه في استنباط آرائه وأفكاره، ولا شك أن مهام نظرية الأدب التي تتمثل في البحث عن نشأة الأدب وطبيعته ووظيفته، تعني الاهتمام بمقومات الأدب كحقيقة عامة في أي زمان أو مكان وفي أية لغة كتب بها.

(*) المعروف أن النظرية الأدبية تكون متماسكة ومقبولة، كلما كانت مكونة من عناصر متناسقة ومقبولة لدى كثير من العلماء كما أوضح سابقاً، ولكن مع ذلك فهي لا تكتسب قوة القانون؛ كونها ليست صارمة في حكمها، ولا تملك ذلك، غير أنها من جهة أخرى تملك كثيراً من جوانب الحقيقة الأدبية، مما جعلها مقنعة من وجهة النظر التي طرح المنظر من خلالها فكرته (رحماني، 2004).

فالبحث في نشأة الأدب يعني بيان العلاقة بين الأديب والعمل الأدبي، كما أن البحث في طبيعة الأدب يعني بيان جوهر الأعمال الأدبية أي خصائصها وسماتها العامة، وأخيرا فإن البحث في وظيفة الأدب يعني بيان العلاقة بين الأدب وجمهور القراء أي بيان أثر الأدب في المتلقين، ولا شك بأن الأديب والعمل الأدبي وجمهور القراء أركان أساسية لوجود الأدب، وإذا انتفى ركن من هذه الأركان انتفى وجود الأدب.

وعلى ذلك، فلا بد من عرض مبحثين: المبحث الأول، ويتضمن الحدود العامة لنظرية الأدب نلحقه بمبحث آخر أكثر أهمية يتضمن عرضا للتوجهات البيداغوجية للنظرية الأدبية، وذلك على أمل أن يمثل ذلك قاعدة صلبة وتنظرية جذرية للظاهرة الأدبية.

المبحث الأول: الحدود العامة لنظرية الأدب

أ- طبيعة الأدب

تختلف الآراء وتتنوع حول طبيعة الأدب باختلاف النظريات الأدبية، فالدراسات التي تهتم بهذا الموضوع نادرة جدا، وهذا ما يفسر غياب تعريف كامل لطبيعة الأدب مقبول من كل الباحثين، إذ لا يعرف الباحث دراسة واحدة مخصصة كلية للبحث عن طبيعة الأدب، ولا شك أن الوصول إلى تعريف دقيق وتام لطبيعة الأدب يقتضي استقصاء شاملا، ويمكن الوقوف على بعض التعريفات المنتشرة في الدراسات التي اهتمت بطبيعة الأدب، فذهب بعضها إلى أن الأدب كل شيء قيد الطبع every thing in print، وكل ما يمت إلى الحضارة بصلة لا يخرج عن مجال الأدب (ويلك، 1981)، ولا شك أن هذا التعريف يشمل التراث البشري كله . وهذا المعنى ليس جديدا، ففي التراث العربي كان الأدب يطلق بمعنى رياضة

النفس بالتعليم والتهذيب على ما ينبغي، ومنه كتاب أدب الكاتب لابن قتيبة، فهو يعني كل ما ينبغي أن يتأدب به صاحب الكتابة من كل ما أنتجه العقل الإنساني من ضروب المعرفة (المعجم الوسيط، 1985)، وفي التراث اليوناني نجد مثل ذلك واضحاً في قول أرسطو طاليس كما جاء في رحمانى (2004، 12) "أن من ينظم نظرية في الطب أو الطبيعة يسمى عادة شاعراً".

ولكن هذا التعريف لا يمكن قبوله؛ لأنه يعدّ كل تراث الحضارة البشرية المطبوع يدخل ضمن نظام الأدب، فكل ما هو مكتوب من تاريخ وفقه وتفسير وفلسفة واجتماع وطب لا يخرج عن ميدان الأدب، وقد يبدو هذا بعيداً عن الأدب من حيث هو فن أدواته الكلمة والخصائص الأدبية.

وهناك تعريف آخر للأدب يقصره على الكتب العظيمة Great Books التي تشتهر لشكلها الأدبي أو بتعبيرها مهما كان موضوعها، والمعيار هنا: إما أن يكون جدارة جمالية فقط، أو جدارة جمالية مرتبطة بميزة فكرية عامة، ففي الشعر الغنائي والدراما والرواية نختار أعظم الأعمال على أسس جمالية، أما الكتب الأخرى، فتنتقى لشهرتها أو لسموها الفكري معاً، بالإضافة إلى قيمة جمالية من نوع أضيّق؛ فالأسلوب والتأليف وقوة العرض هي الخصائص التي يشار إليها عادة. (رحمانى، 2004). فالأدب بهذا المعنى سيكون أضيّق من السابق، وأقرب إلى خصائص الأدب، إلا أنه بهذا المعنى فيه خلط ومغالطة كبيرة وطمس للطبيعة الحقيقية للأدب.

ويرى ويلك (1987) أن هذه الكتب العظيمة مستحبة جداً لأغراض تربوية، وعلينا أن نوافق جميعاً على الفكرة التي توجب على الطلبة والمبتدئين منهم خاصة أن يقرؤوا الكتب العظيمة أو الجيدة، إلا أنهم يعطون بعد ذلك ما يبين أن الأدب الإبداعي يتطلب تقاليد أدبية قد لا نجدها في هذه الكتب العظيمة، وكذلك لا

يفهم عندئذ أمر تطور الأنواع الأدبية، ومن ثم طبيعة العملية الأدبية ذاتها. وهناك نظرية أخرى ترى أنه من الأفضل قصر مفهوم الأدب على فنون الأدب Art of Literature أي الأدب الخيالي Imaginative Literature كالقصة أو الشعر أو الرواية والمسرح، وعدّ اللغة هي مادة الأدب، مثلما يعدّ الحجر أو البرونز مادة للنحت Sculpture، والألوان مادة الرسم، والأصوات مادة الموسيقى (البدوي، 2004).

وعلى الرغم من أنّ هذا التعريف قد نصّ على الأدب من حيث خاصية الخيال؛ إلا أنه لم يستطع أن يهيمن على الظاهرة الأدبية فعلاً، كما أن القول بأن "اللغة" هي مادة الأدب كالحجر مادة النحت قول فيه مغالطة، لأن اللغة ليست مادة جامدة كالحجر، وإما هي إبداع المجتمع، ومن ثم تأتي محملة بالتراث الثقافي والاجتماعي الذي نشأت من خلاله، وعليه فهناك تنوع لغوي وفقاً لتنوع المجتمعات.

ويرى ويليك (1981) أن أبسط حل للمشكلة يكمن في تمييز الاستعمال الخاص للغة في الأدب، أي أن نفرق بين اللغة الأدبية وغير الأدبية من جهة، والفرقة بين أساليب استخدام الأدباء للغة تبعاً للأنواع الأدبية.

وعليه فينبغي إجراء تمييز أساسي في استعمالات اللغة بالنسبة لكل من مجالات الأدب والعلم والحياة اليومية، وبخاصة في تعريف الحد الفاصل بين اللغة الأدبية واللغة العلمية، فاللغة العلمية عالمية Universal، وهي لغة مجردة ذات طابع دلالي Denotative خالص، تهدف للتطابق الدقيق بين الدال والمدلول، فهي لغة إشارية، بينما اللغة الأدبية مليئة بالالتباسات، كما أنها لغة تاريخية متشعبة بالأجناس والتصنيفات اللاعقلية والتضمينات Connotative، كما تتخللها الأحداث التاريخية والذكريات والتداعيات، فهي ليست دلالية فقط، بل تعبيرية expressive، كذلك كونها تنقل الموقف، ولا تقتصر على تقرير الفكرة في ذهن السامع، بل تتجاوزه إلى التأثير في موقف القارئ وإقناعه، كما أنها تشدد على

القيمة الصوتية في الوزن والسجع والتكرار.

فطبيعة المادة الأدبية ليست نصوصاً تقريرية، ومن ثم ليست بيانات منطقية، فهناك فرق واضح بين نص تقريرى نجده في رواية تاريخية لنجيب محفوظ يتضمن معلومات عن أحداث تاريخية فعلية، والمعلومات ذاتها حين تظهر في كتاب تاريخ أو علم اجتماع، فاللغة الأدبية أشد إغالا في البنية التاريخية للغة، فهي تشدد على الإشارة، ولها جانبها التعبيري والذرائعي الذي يهدف إلى التأثير بواسطة استثارة التوصل العاطفي لحظة أزمة انفعالية، وهو ما تسعى اللغة العلمية إلى تقليله .

ومن الجدير بالذكر أن هناك فروقا لغوية دقيقة بين الأنواع الأدبية من قصة وشعر ومسرح ومقال أدبي وغيرها^(*)، فقد فرق القدماء العرب بين الشعر والنثر، لذا نجد من يذهب إلى أن الشعر يتجاوز اعتباراً العلاقة إلى توازن بين الصوت والمعنى، ويمنع استنفاد العلامة من أي معنى كان، إذ ينبغي على جسمها الكلامي أن يكون صلباً وغامضاً بشكل يكون للتنعيم معنى، وأن يكون لمعنى الكلمات صوت (تاديه، 1993).

ولعل كل هذا الاهتمام بالتمييز بين اللغة الأدبية وغير الأدبية، ثم التمييز بين اللغة في الأنواع الأدبية نفسها، يجعل من السهل قبول تعريف آخر للأدب، هو قول ويليك (1981، 21): "الأدب يشمل الآثار اللغوية كافة التي تثير فينا بعض خصائص صياغتها انفعالات عاطفية أو احساسات جمالية" وبذلك يتبين أن أصحاب هذه

(*) قد توقف ويلك وارين (1981) عند الفروق الفردية اللغوية بين الأنواع الأدبية. مشيراً إلى أن الجانب الصوتي من الشعر يختلف عنه في الرواية، كما أن العنصر الذرائعي في الرواية الذي يهدف إلى التأثير بواسطة استثارة التوصل العاطفي لحظة أزمة انفعالية أقوى من الشعر، بينما العنصر البرهاني الذي يهدف إلى الإقناع أقوى من الرواية منه في الشعر، وحتى في الشعر نجد فرقاً بين الشعر التعليمي والشعر الغنائي الذاتي، كما أن اللغة في الرواية والقصة والمسرح أكثر ذهنية منها في الشعر، أضف إلى ذلك أن اللغة الشعرية أكثر انتهاكاً لنظام اللغة من أجل وضع المستمع والقارئ في حالة من الوعي والانتباه، كما أن اللغة الشعرية تعني كثيراً جداً بالحكم المحكم لدرجة التعقيد أحياناً بحيث يصبح من المستحيل أحياناً تغيير كلمة، أو إضافتها دون إفساد تأثيرها في المجموع.

النظرية لا يميزون الأدب بصيغته فحسب، بل يميزونه بأثره النفسي- الذي ينبعث عن خصائص صياغته، وهذا الأثر هو الانفعالات العاطفية.

وهنا لا بد من الإشارة إلى أنه على الرغم من وجود فوارق واضحة بين الفنون الأدبية، فإن هناك عاملاً مشتركاً بينها ألا وهو البلاغة، وهذا ما دفع بعض الباحثين من النظر إلى طبيعة الأدب نظرة تكمن في عمليات مثل التخيل imagination أو الاختراع invention (إسماعيل، 1981). وهذا التصور سيقود إلى محاولات أخرى بعيدة كل البعد عن الطبيعة الحقيقية للأدب، فهو يقوم على فهم ضيق يخرج منه مؤلفات عظيمة واسعة التأثير مثل كتاب الحيوان والبخلاء، وغيرها من الكتب القيمة.

وعلى أي حال، وحتى وإن اتفق المتخصصون على طبيعة محدودة للأدب، فهذه الطبيعة قابلة للتغيير المستمر بفعل التغيرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية، التي يشهدها المجتمع من عصر إلى آخر، فالثورة التكنولوجية الهائلة التي عاشتها المجتمعات المتطورة خلال السنوات القليلة الماضية، قد تركت بصماتها واضحة على الإنتاج العقلي بصفة عامة، والأدبي بصفة خاصة (إيفاشيفا، 1984).

ففي ضوء العولمة والثورة التكنولوجية ظهرت ملاحظات أولية حول القائلين بالأجناس الأدبية، وكذلك الرافضين لها، وهذه قضية لا يمكن إغفالها أو التهوين مما تعانیه حين تكون الجذور التي تمد الحاضر بمسوغاته لا تزال نابضة بالحياة (الغيث، 2003).

فنقطة الوثوب على الجنس الأدبي (*) تتمحور حول الافتراض القائل في سياق نظرية التلقي؛ حيث تُمنح القراءة سلطة شبه مطلقة في تفسير النص وتأويله،

(*) يجدر الإشارة إلى أن دراسة الأدب والنقد في الجامعات (بعمامة)، تؤثر إقرار نظرية الأجناس الأدبية، التي يصعب الانفلات منها حتى عند الذين يحلون "النص" مكان الجنس الأدبي.

فالمعرفة بحدود الجنس الأدبي لا تساعد على تفسيره، فكل نص هو حالة مفردة وتفسيره لا يحتاج إلى المعرفة بأصول النوع الذي ينتمي إليه، فالنصوص ليس من الضروري أن تكون محدودة النوع، وافترضهم هذا يقوم على أن النص يمكن أن يكون له تفسيرات مختلفة، وأن توقعات القراء تتغير، وتقاليدهم القراء تتغير (كوهين، 1997).

ولعل هذا يرشد إلى موقف عملي وتكاملي يتبلور في أنه ينبغي استحضار مميزات الجنس الأدبي وإمكاناته في المراحل التعليمية، وذلك بعرض نصوص أدبية متنوعة تعالج الأجناس الأدبية ذات الجذور العربية الأصيلة كالأدب الجغرافي والتاريخي والخيالي والمناظرة، تلك أجناس تهمنا، فهذه الأجناس الأدبية تهددها نزعات التطور، ممثلة بموجات العولمة العاتية، التي سينتهي بها التهديد إلى الاندثار، إن لم تبذل جهود واعية حقيقية في تنقيتها وإمدادها بعوامل الحياة المتطورة، بحيث لا تنقطع عن أصولها التاريخية ولا تتحجر عندها في الوقت نفسه.

ب - وظيفة الأدب

لا شك أن الأشياء كلها تكتسب قيمتها من الوظيفة التي تقوم بها، فمن خلال الاستعراض السابق لطبيعة الأدب، اتضح كيف اختلفت النظريات وتشعبت في تفسير طبيعة الأدب، وعند النظر نجد أن تلك الاختلافات في تفسير طبيعة الأدب ترجع في أحد جوانبها إلى تنوع الأعمال الأدبية، وبالتالي تنوع الهدف منها أو وظيفتها، هذا فضلاً عن التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي شهدتها كافة المجتمعات عبر العصور التاريخية المتعاقبة (البدوي، 2004)، فوظيفة الأدب في العصور القديمة، تختلف بلا شك عن وظيفته في العصر الحالي، فوظيفة الأدب في العصور القديمة وظيفة أخلاقية تهذيبية Moral تطهيرية، وفي العصر الإسلامي كان أحسن بيت يقوله الشاعر ما كان صادقاً أي حاملاً للقيم النبيلة،

وموافقا للخلق السليم (رحماني، 2004)، بينما في عصر النهضة، كان يعدُّ الأدب نوعا من التسلية أو المتعة، وإذا كان هناك خلاف حول وظيفة الأنواع المختلفة للأدب كالشعر أو القصة أو الرواية أو المسرحية، فإنه يمتد حول وظيفة الأدب العظيم Great والأدب الجيد Good، حتى الأدب السوقي Sub-Literary، يجد من يثني عليه بعدّه نوعا من التسلية أو الهروب من أعباء الحياة اليومية، فعملية الهروب Escape التي قد يحققها الأدب السوقي يمكن أن تساعد القارئ على زيادة سخطه على الواقع الاجتماعي الذي يعيشه، وتصيبه بنوع من الإحباط، فالفنان أو الأديب قد يصبح هدفاً بمجرد التغني بكل براءة برغد العيش والأحلام السعيدة (البدوي، 2004).

ويمتد الخلاف أيضا إذا نظرنا إلى وظيفة الأدب من وجهة النظر الأيدلوجية، فالرأسمالية تنظر إلى الأدب بعدّه ظاهرةً اجتماعيةً ينمو ويتطور ويتغير، فهو هام في المحافظة على توازن البناء الثقافي للمجتمع بعدّه جزءا من البناء الاجتماعي للثقافة في المجتمعات الرأسمالية، هذا فضلا عن وظيفته الأساسية في الترفيه والتسلية، فالأديب حر فيما يكتب ما دام لا تتعارض هذه الكتابة مع حريات الآخرين. بينما تنظر الماركسية إلى الأدب بعدّه أداة أساسية من أدوات الضبط الاجتماعي، وهو أحد أسلحة الطبقة، ومن خلاله تتواجه الأيدلوجيات المتعارضة، وتقع المبارزات بين القديم والجديد، فالماركسية ترى ضرورة تصوير الأدب للمجتمع القائم على الاستغلال والظلم والكذب تصويراً دقيقاً بهدف القضاء عليه، فالماركسية كأيدلوجية تسعى للقضاء على حرية الخلق أو الإبداع، وتسعى إلى زيادة وعي أفراد المجتمع، وتكوين وعي نقدي لأفراد المجتمع بما في ذلك الأدباء، فهي تدفعهم للالتصاق بالواقع الذي يستقون منه علمهم (ايجلتون، 1994).

أما النظرية الأدبية الإسلامية⁽¹⁾ فهي تنبثق من الرؤية الإسلامية للكون والحياة وبناء الشخصية الإنسانية، والرقي بها، فالأدب المقبول هو المرتبط بالعمل الصالح، فالحكم عليه يكون بالأثر الذي يتركه في المتلقي بحيث يكون الانسجام الكامل في الأثر، فرسالة الأديب الانتصار للحق والفضيلة والنبيل بتعزيز مبدأ القدوة، فالمرجعية الفكرية والثقافية للأدب الإسلامي تهتم بطبيعة الأدب ووظيفته في الوقت نفسه، مركزاً على أن الأدب يؤدي وظيفته عن طريق جماله، فالأدب الإسلامي ملتزم إزاء القيم التي يحملها التصور الذي يعد مرجعيته، ولكن ذلك لا يعني إهدار القيم الفنية، فمسؤولية الكلمة تقتضي الوضوح دون إهدار للقيم الفنية الجمالية (الكيلاني، 1987)، فهو أدب التزامي يدرك أن الكلام عمل، بتحويل المادة الشعرية إلى ممارسات تعبيرية، يتوحد فيها القول بالعمل، ويلتقي الظاهر بالباطن، وتتحد الكلمة بالسلوك (خليل، 1987).

ونظراً لأهمية الوظيفة فقد تعددت النظريات التي تناولت وظيفة الأدب: أولها ترى أن الأدب ممتع، وأن الفن للفن، لا شيء آخر، فالتشبيهات والصور في الأدب لا تختار على أساس جمالها في ذاتها، ولكن لما يتطلبه موقعها في جملة العمل الأدبي (هلال، 1973)، ولا شك أن المفكرين الذين ذهبوا هذا المذهب كثيرون منهم بندتو كروتشي، وإدجار آلان بو، وبودلير، وتوماس إليوت، وازرباوند، وسينجارب، إضافة إلى الشكليين الروسيين، الذين يرونه فناً، وشكلاً من المهارة مصنوعاً، وشيئاً من الجمال في صفته الجمالية، وإذا نظرنا إلى النظرية، فهم أنها

(¹) من الجدير بالذكر أنه لن يكون بمقدور أحد الإدعاء بقدرته على رسم صورة نهائية لنظرية الأدب الإسلامي، فالمكتبة الأدبية الإسلامية تكاد تخلو من دراسات ذات طابع شمولي تستهدف تقديم صورة متكاملة لنظرية الأدب من زاوية الرؤية الإسلامية، فما زالت لدراسات المعنية بنظرية الأدب الإسلامية في مرحلة التمهيد والبرورة والعطاء، لذا فإن ما يُذكر في النظرية الأدبية الإسلامية في هذه الدراسة ما هو إلا خطوط عريضة لنظرية في الأدب الإسلامي.

ذات طبيعة شكلية في الأساس، فهي ترى في وظيفة الأدب المتعة ذاتها، وهنا لابد من إظهار حقيقة أن المدرسة الشكلية لم تهمل الفائدة الخلفية والمنفعة الأدبية بصفة عامة، فهي لا تستبعد المنفعة، لكنها لا تراها تمثل أساساً في طبيعة الأدب.

وثاني تلك النظريات ترى أن الأدب نافع ومفيد، فالشعر أداة للتهذيب (ويلك، 1981)، وفي ضوء تلك النظرية نجد في الأدب العربي من يقسم الشعر باعتبار القيم الخلقية، فالقيرواني (1972) مثلاً يقول: " فالشعر هو خير كله، وذلك ما كان من باب الزهد والمواعظ الحسنة، والمثل العائد على من تمثل بالخير، وما أشبه ذلك، وشعر هو ظرف كله، وذلك القول في الأوصاف والنعوت والتشبيه، وما به من المعاني والآداب، وشعر يتكسب به، وذلك أن يحمل إلى كل سوق وما يتفق فيها، ويخاطب كل إنسان من حيث هو، ويأتي من جهة فهمه "، فهذا القول حقيقة لا يكتفي ببيان رسالة الأدب ووظيفته، بل يشير إلى الآثار الشعرية المختلفة النافعة منها و الضارة، كما يشير إلى اللهو والمنفعة، مما يبين أن الوظائف يمكن أن تتعدد وتتنوع في أدوارها.

إن كثيراً من الباحثين الأدبيين في إطار نظرية الأنواع الأدبية ينظرون إلى وظائف الأدب على أنها متعددة ومتنوعة، ويمكن الإشارة إلى بعض هذه الوظائف:

1 . إن الأدب شكل من أشكال المعرفة، فهو يمنحنا المعرفة بتلك الخصوصيات التي لا تدخل في نطاق العلم والفلسفة (ويلك، 1981)، كما يمدنا بالنماذج البشرية، كقصص الأنبياء والصالحين والأولياء كنموذج.

2. التطهير: فأرسطو يعرف المأساة بأنها محاكاة فعل نبيل لها طول معلوم، بلغة مزودة بألوان من التزيين تختلف وفقاً لاختلاف الأجزاء، وهذه المحاكاة تتم بواسطة أشخاص يفعلون، لا بواسطة الحكاية، وهي تثير فينا الرحمة والخوف، فتؤدي إلى التطهير من هذه الانفعالات (طاليس، 1993). أما الملهاة، فهي

محاكاة فعل هزلي ناقص يحصل به تطهير المرء بالسُرور والضحك من أمثال هذه الانفعالات (طاليس، 1993). ومعناه أن وظيفة الأدب تخلصنا كتاباً وقراء من عناء الانفعالات فالتصريح بالانفعالات يحررنا منها، وقارئ الرواية والناظر إلى المسرحية يشعر بالفرح والخلص (ويلك، 1981).

والواقع أن الناظر في النصوص الأدبية يجد أن بعضها يهيجنا، والبعض الآخر يهذبنا وينفعنا، ولكن هل للقارئ دور في تحديد أثر النص تبعاً لمستواه الثقافي واللغوي والديني؟ ومن جهة أخرى، هل للمناهج والتربية عموماً دور في التأنيس؟ وذلك كي لا نغتر بالتعويل على القارئ، فلأللفة والعادة دورهما.

ويرتبط بالتطهير وظيفة نفسية، فيمكن الروائي مثلاً أن يعلمك عن الطبائع البشرية أكثر من عالم النفس، فهو يقدم خدمة للقارئ عندما يكشف عن الحياة الباطنية للشخصيات، ولاسيما حين نجد فرويد يعد العمل الأدبي إشباعاً خيالياً لرغبات لا واعية توقيظ وتشبع لدى الآخرين نفس الطموحات، فمكافأة الإغراء تكمن في المنطقة المرتبطة بالإحساس بجمال الشكل (تاديه، 1993).

3. **الوظيفة الاجتماعية والحضارية:** وأكثر النظريات اهتماماً بهذه الوظيفة النظرية الواقعية والنظرية الإسلامية، فالنظرية الواقعية تلزم الكاتب بالاشتراك في مشكلات المجتمع الحاضر وتهتم بالمضمون، وأثره الاجتماعي والحضاري في الأدب، وتجعل المتعة الفنية في الأدب وسيلة لغايات إنسانية (تاديه، 1993).

أما الإسلامية، فتري أن الأدب لا بد أن يخدم قيم الحق والخير والجمال في الوقت نفسه، فالأدب رسالة حضارية شاملة قبل كل شيء بما في ذلك الاحتفال بالآلام الطبقات البشرية وقيودها، لكن هذه المدرسة لا تستخدم الحقد الطبقي لإزالة تلك الآلام (قطب، 1983).

ومن خلال العرض السابق تبين أن الأدب يمكن أن يكون أداة للتهذيب أو للمعرفة، وأنه يمكن أن يكون نوعاً من الكشف أو التعبير عن الحقيقة، فإذا نادى مناد بأن الأدب متعة، وجد من يرد عليه، بأنها معرفة فريدة قائمة على الكشف والتبصر في الحياة، وإذا نادى مناد آخر بأن الأدب التزام بأفكار وقضايا ومواقف، وجد من يرد عليه، بأنه نغم صاف وصور جميلة . ومع هذا فإن جميع الأفكار السابقة، وإن بدت متعارضة أشد التعارض، إلا أنها جميعاً تدور حول تعريف هوراس الروماني للأدب بأنه "كل ما يمتع ويفيد" (إسماعيل، 1981، 25)، فالأدب عنده يجب أن يمتع ويعلم في آن واحد أو أن يعلم في قالب ممتع.

والبحث عن وظيفة الأدب يبدو أقرب ما يكون إلى هذه المقولة الهوراسية، فهوراس عندما تحدث عن المتعة والفائدة كان يتحدث عنهما بعدّهما قيمتين أساسيتين لا يستغني الأدب عن أي منهما، فعندما يؤدي الأدب وظيفته بنجاح تمتزج المتعة بالفائدة امتزاجاً تاماً، بحيث لا يمكن الفصل بينهما، بما في ذلك أن المتعة ليست كغيرها من المتع، إنها متعة رفيقة على أعلى درجة من الفعالية؛ لأنها تأمل غير مكتسب NonAcquisitive Contemation، وفائدة الأدب، وما في فيه من معرفة، إنما هي جدية مفعمة بالمتعة؛ ذلك أنها من نوع مختلف عن جدية الواجب الذي يتحتم أدائه أو جدية الدرس الذي يتحتم دراسته، فهي جدية وجمالية، جدية الإدراك والتبصر- في الأشياء (إسماعيل، 1981)، والوحدة المتمثلة بالتوازن والتماسك والتكامل (حرب، 2003)، فالمرء كما أورد ريتشارد فينمان يمكن أن يتبين الحقيقة بفضل جمالها، كما أن الجمال في الفنون، هو أهم مصدر من مصادر الاستنارة والوضوح كما يقول هاينزبرغ (عبد الحميد، 2001).

فالخبرة فكريةً كانت أم عمليةً لها طابعها الجمالي، فهي تعتمد على نوعين من التفكير: الأول منطقي، قائم على الذكاء، والثاني إبداعي، قائم على الخيال، والخيال ملمح جمالي يقود إلى تذوق العمل تذوقاً ذا طابع وجداني يفضي بصاحبه إلى تقدير ذاك الشيء تقديراً جمالياً ومحاكاته في ضوء معايير معينة (حرب، 2003).

فالباحث في طبيعة الأدب وبنيته الفنية، الذي يريد أن يؤكد أن طبيعته لغوية أساساً وذات بنية جمالية، لا يملك إلا أن يراجع نفسه ليقول في النهاية: إن هذا الجمال يعبر - لا بد - عن شيء، ويهدف إلى شيء، فالعلاقة بين الفائدة والمتعة علاقة دياكتيكية، تعبر بالضرورة عن مطابقة بين جوهر الأدب ووظيفته، فمن المفترض أن تكون طبيعة الأدب ووظيفته متلازمتين (عثمان، 1981)، فالأدب ممتع ومفيد لمن يحسنون استخدامه، والذين يحسنون استخدامه هم الذين يفهمون طبيعته، ولا يمكن أن يؤدي وظيفة لا تتفق مع طبيعته (إسماعيل، 1981).

فالقول بأن هناك تعاضداً بين الشكل والمضمون إنما هو وهم، والحق أنهما متكاملان في تكوين النص الأدبي، ويؤيد ذلك قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لَشِعْرُ كَعْبِ بْنِ مَالِكٍ أَشَدُّ عَلَى قَرِيشٍ مِنْ رَشْقِ السَّهَامِ"، وقوله: "قل وروح القدس معك"، وقوله أيضاً: "إنَّ من الشعر لحكمةٌ وإنَّ من البيان لسحراً" وعلق على النص ابن رشيقي (1972، 27) بقوله: "قرن البيان بالسحر فصاحة منه صلى الله عليه وسلم، وجعل من الشعر حكمة؛ لأنَّ السحر يخيل للإنسان ما لم يكن للطافته، وحيلة صاحبه، وكذلك البيان يتصوّر فيه الحق بصورة الباطل، والباطل بصورة الحق؛ لرقعة معناه ولطف موقعه، وأبلغ البيان عند العلماء الشعر بلا مدافعة"، فالحكمة تعني الغاية الأخلاقية، والسحر يعني الغاية الفنية، فالقصيدة تبدأ بالإمتاع، وتنتهي بالمعرفة والحكمة، وهذا يعني أن الأدب يمزج حبه للجمال بحبه للحقيقة، ويوجد هذان الحدان معاً في الذهن، ويتألف التعبير من اتحادهما.

فالأدب بوسائله التعبيرية الفنية يقوم بالإمتاع الجمالي، الذي يغني روح الإنسان ويسمو بها إلى الأجل والأنبى، كما يقوم بمهمة تعميق الإحساس بالحياة والخبرة، فالأدب لفظاً ومعنى يدل على المعاني الخلقية والتربوية والجمالية، فهو بذلك وثيق الصلة بالتربية بمعناها الشامل، وبشكل عام ينشأ الأدب من الإنسان، وموضوعه ذلك الإنسان ومجتمعه، ولا يمكن لفن أن يوجد أو أن يعيش ويتطور تطوراً خلاقاً بمعزل عن موضوعه.

ومع أن تدريس نصوص أدبية ذوات أساليب رفيعة في مناهج اللغة العربية يجب الحرص عليه لما تحقّقه من فائدة تعليمية وتربوية، إلا أن الاعتماد على الخصائص الأسلوبية أدى إلى أحكام قيمية مضلّة ترتب عليها إخراج كثير من الأعمال الأدبية من دائرة الأدب، وإدخال غيرها مما لا يشترك مع الأدب إلا في حقيقة واحدة هي الأسلوب الرفيع، وعليه فيجب أن تستفيد بذلك مما كتبه المتخصصون في الموضوعات المختلفة وتضمينها في مناهجنا بحيث نجمع بين المتعة والفائدة، وذلك وفق معايير أدبية واضحة تتفق وطبيعة التوجه التربوي التعليمي .

وبعد، فالاتجاه الذي نحن بصددّه يبدو أقرب ما يكون إلى المقولة الهوراسية، لكن التطبيق التربوي، يجعلنا لا نطمئن إلى أن الطلبة يفهمونها فهماً مفاهيمياً وجمالياً معاً، يجمع بين الفائدة والمتعة، بحيث تملكهم خبرات مفاهيمية وجمالية يتفاعلون من خلالها مع العالم المادي المحيط، وتمكنهم من تمييز هذه المفاهيم والمعارف، وجعلها تتلاءم مع مفاهيمهم ومعارفهم السابقة؛ لأن في ذلك إعمالاً للعقل والعاطفة معاً، فهي خبرة كلية تنتهي بمعانٍ أعمق.

ج - الأدب والمعرفة

إن تحديد علاقة الأدب بالمعرفة لا يزال على الرغم من الاجتهادات الأدبية مسألة صعبة وشائكة، فهناك اتجاه يؤكد أن الأدب لا يزال له دور هام في اكتشاف

الحقيقة، والآخر ينفي أن يكون للعقلية الأدبية قدرة خارقة أو طريق سحري للمعرفة، فالأدب فن، ولا ينبغي أن يقدم على أساس ما يقدمه من معرفة بالحياة، ولا على أساس ما يضيفه إلى الثقافة، وإنما يقدم بعده عملاً فنياً، ولعل هذا يبدو وكأنه تناقض وتعارض وتمايز، إلا أن هذا التمايز ما يلبث أن يتبدد، فالنشاط التأملي والنشاط التخيلي في الأدب كلاهما يخدم الحقيقة، ويثري المعرفة الإنسانية، فلا تعارض بين الوظيفة الفنية والمعرفية التي يؤديها الأدب (إسماعيل، 1981).

أن الإنسان يكتسب المعرفة عن طريقين : مباشرة وغير مباشرة، فمصدر الأولى تجربته الخاصة التي يكتسبها عن طريق عيش الواقع والاحتكاك مع العالم، ولما كان الإنسان كائناً محكوماً بالزمان والمكان، فإن تجربته مهما اتسعت، تظل محدودة بالزمان والمكان، ولذلك فإنه بحاجة ماسة إلى توسيع خبراته، وزيادة معارفه عن طريق معرفة غير مباشرة تقسم إلى نوعين: أولهما الاطلاع على تجارب الآخرين، الذين يعيشون معه في الزمان والمكان، وثانيهما معرفة تجارب من لا يشاركون زمانه ومكانه، وهذه المعرفة غير المباشرة يمكن اكتسابها من طرائق متعددة، تأتي في طليعتها القراءة، فالقراءة هي المصدر الأول من حيث الأهمية والاتساع في اكتساب المعرفة، فهي تملك الفرد خلاصة التجارب التي عاشها أشخاص مختلفون عنه في الزمان والمكان، وبامتلاك هذه التجارب نوسع من معرفتنا ونعمقها، وهو ما يساعدنا على توجيه قراءتنا، وتعميق فهمنا لما سنطلع عليه من تجارب جديدة (الصديق، 1993).

فالأدب أفضل مصدر للمعرفة غير المباشرة، فهو لا يكتفي بنقل التجارب، وإنما يستخدم في نقلها وسيلة فنية تجعلها أكثر عمقاً وأبعد تأثيراً في المتلقي، ولذلك فيمكن عدّ الأدب وسيلة معرفية، يمكن للفكر الإنساني من خلالها تخزين تجارب الأمة في ذاكرتها اللغوية التي تتوارثها الأجيال، هذه الحقيقة تعني ارتباط الأدب

بنظرية المعرفة، التي هي بحث في أدوات إنتاج الفكر، وليس في الفكر نفسه، فكل المؤسسات المعرفية في حضارة من الحضارات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمفهوم المعرفة، ونوعية وسائلها، وطبيعة مصادرها، وأهدافها في تلك الحضارة، فارتباط الأدب بالمعرفة هو الذي يحكم موضوع الأدب، وطبيعته وهدفه، كما يحكم أنواعه، ويفسر- تطورها، ويربط بينها وبين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية التي تحيط بها (الصادق، 1993).

وحول مسألة طبيعة المعرفة الإيجابية القائمة في الآثار الأدبية التي يبلغها الإنسان من خلال التعمق، يورد فريس وموراليس (2004): إن لكلمة معرفة معنيين، فالكلمة يمكن استعمالها كاسم، فتدلّ عندئذ على علم إيجابي قائم: شخص يثبت معرفته، كتاب يشتمل على معارف في هذا المجال أو ذاك، والكلمة يمكن استعمالها كفعل (act)، فتدلّ عندئذ على العملية التي يتم بها تدريجياً تكوين المعرفة"، وهذا التمييز أمر أساسي؛ لأنه يسمح في النهاية باكتشاف نوعي المعرفة اللذين يمكن وجودهما في النص، ويمكن للقارئ تحصيلهما، فهناك نصوص تعلمنا الوقائع، فننقل إلينا المعرفة الإيجابية عن مجال ما، وهناك نصوص تنمّي فينا الفعل الذي تتكون من خلاله هذه المعرفة الإيجابية، فالأولى تركز على المضمون، والأخرى على عملية التساؤل والتفسير.

فاختيار النصوص الأدبية المرتكزة ارتكازاً أساساً على نظرية معرفية، يجب أن يستند في مصدرها وطرائقها وأشكالها ومعاييرها على الواقع، بما فيه من ظروف مختلفة فكرية واجتماعية تحكم وجوده، وفي ذلك يرى السيد (1998) أن على المتخصصين في منهاج اللغة العربية أن يسألوا عن المهارات اللغوية اللازمة للمتعلم في كل مرحلة مع مراعاة مستويات المتعلمين العقلية والنفسية، على أن تساعد المتعلم على التفاعل الاجتماعي، حيث أن الاختصار على رأي المختصين

والخبراء اللغويين، بغض النظر عن مطالب نمو المتعلم، ومتطلبات المجتمع يُعد عملاً ناقصاً إذ يركز الخبراء على بعض الأساسيات، إلا أنها لا تستخدم في الحياة العملية . وعليه، فيجب أن تستند تلك النصوص الأدبية في إطار نظرية الأدب على نظرية في المعرفة، أو فلسفة محددة متكاملة، توفر للمتعليم درجة من القوة والاتساق والعمق من خلال الآراء والأفكار التي تطرحها.

د- الأدب والمجتمع

إن فكرة العلاقة بين الأدب والمجتمع قديمة، ولكن هذه الفكرة دخلت في القرن العشرين أفقاً جديدة جعلتها مدار بحث من المهتمين بالأدب ودراسته، وليس هناك شك أن المتعلم عندما يدرس النص الأدبي بدلالاته الاجتماعية، سيكون قادراً إلى الوصول إلى فهم أعمق وأخصب للأدب، بعدّه ظاهرة اجتماعية Social Phenomenon، وذلك من خلال دراسة أبعاده الذاتية والمجتمعية أو تفاعلها مع المجتمع، الذي ينتمي إليه في شتى نشاطاته ومؤسساته المختلفة. ويمكن القول إنه لا خلاف على تأثير الأدب بحياة الأديب، فالأدب يتأثر بحياة منشئه بصورة أو بأخرى، وهذا ما يبرز الاهتمام بجمع المعلومات عن حياة الأديب وعدّها مصدراً مهماً لتفسير النصوص الأدبية، فهناك اتفاق بين النظريات الأدبية -على ما بينها من خلاف- على أن الفن يغلب عليه الذاتية، فالفنان يتأثر ببيئته ومجتمعه، والطبيعة المحيطة به، وثقافة العصر -وأحداثه، لكنه يظل محتفظاً بما له من طابع ذاتي، بحكم طبيعته الخاصة المختلفة عن سواه (إسماعيل، 1981).

والملاحظ أن استقصاء المسائل المتعلقة بالأدب والمجتمع له ما يبرره في العصور الحديثة بشكل خاص، فقد صار الأدب مرتبطاً بالعمل بحيث صار النتاج الأدبي عملاً فنياً، وصار النقد العالمي يعتد بالوظيفة العملية للأدب، وينكر هروب

الفنان من الواقع وطبقاته وشخصياته؛ وذلك نتيجة للفلسفات الواقعية. فلا اعتراض على أن النص الأدبي يمكن النظر إليه بعده وثيقة اجتماعية تاريخية تعطي مرآة صادقة عن العصر Age، فالأدب يعد انعكاساً لجوانب مختلفة من البناء الاجتماعي، وهو يقدم صوراً من المجتمع في مختلف العصور التاريخية، ابتداء من الآداب البدائية والشعبية، وانتقالاً إلى الآداب الكلاسيكية والرومانسية والواقعية (إسماعيل، 1981، البدوي، 2004)، ولا اعتراض أيضاً على أهمية الأدب بعده أداة أساسية من أدوات الضبط الاجتماعي، حيث يمكن استخدام الأدب في عملية التنشئة الاجتماعية، وتأكيد النظام الاجتماعي، والمحافظة على الوضع القائم، وغير صحيح القول بإمكان الحكم على أي نص أدبي من خلال مضمونه، فالأديب لا ينسج الواقع حرفياً ولا يلقي حقائق، إنه يبدع كائنات وأشياء تؤلف عالماً واسعاً وموحداً، وأيضاً غير صحيح أن الفن يكمن في شكل مستقل عن المضمون، أو يمكن أن يفقد من قوته وطهارته، إذا اقترب كثيراً من الحياة الواقعية، ومن الصراعات الاجتماعية (البدوي، 2004).

ومن المؤكد أن تأثير النصوص الأدبية في المتعلمين في المرحلة الأساسية العليا أكبر، وأشدّ عنفاً من تأثيرها فيمن ضعفت استجابتهم للحياة، من الكهول والمتخلفين عاطفياً وثقافياً وفنياً من فئات المجتمع الأخرى، فتأثير النص في قرائه من المتعلمين يتفاوت تبعاً لنوعياتهم من حيث الثقافة والقدرة على التذوق، والأكثر من هذا أن المتعلم الذي يأخذ الأدب على أنه محاكاة للحياة وتصوير لها، يختلف تأثيره بالنص الأدبي من متعلم آخر يفهم الأدب على أنه نوع من الرؤية الفنية أو على أنه تفسير للحياة، ومن هنا تأتي أهمية منهاج اللغة العربية، بما يحويه من نصوص أدبية وطرائق معالجتها بعدد تلك النصوص مؤسسة اجتماعية، تهدف إلى إشباع حاجة اجتماعية للاستطلاع والتساؤل أو إلى المتعة الجمالية أو بالترفيه أو

بدور تعويضي أو بتحويل القيمة الأخلاقية إلى قيمة جمالية وتذوقية، كل ذلك يبين أن النصوص الأدبية كمؤسسة اجتماعية لا تقوم بوظيفة واحدة، وإنما بمجموعة من الوظائف المتعددة التي يُشبع خلالها كثيرٌ من حاجات المتعلم الأساسية والثانوية، ويخلق عبرها مجموعة من القيم القادرة على الإسهام في إحداث التغيير الاجتماعي وفي المشاركة في إعداد المواطنة الجديرة بإرساء مقومات الديمقراطية الأصلية كما يصفها فريري (2004) من خلال تمكين الطلبة من توظيف قراءة الكلمة من أجل الوعي بالعالم والقدرة على قراءته والتأثير في أحواله بالعدل الاجتماعي وكرامة الإنسان.

ويتوقف ذلك بمدى تضمين منهاج اللغة العربية نصوصاً تخرج بتصور تجديدي لا ينكر التراث ولا يرفضه، وإنما يدعو إلى تجاوز سلبياته، وتمثّل أنقى ما فيه، انطلاقاً من تغيير الواقع وتطوره، نصوصاً تتمسك بطرافة التعبير وجدته وفنيته (الصفة الفنية)، وتقرن القديم والجديد معاً، وتتمسك بالفصح من اللغة والأساليب، والتجديد في الأفكار والمعاني، والمقتربة بإرادة التغيير والتجديد والخلق .

وبعد، فالأدب لا يصور الحياة فحسب، بل يسعى إلى تحقيق أغراض تتفاوت في الأهمية عن التصوير إلى نشر المبادئ والأفكار في المجتمع، "فالأدب من خلال قدرته التأثيرية يساهم في بناء السلم القيمي في المجتمع، كما أنه يساهم في تعزيز الروابط القومية العربية سابقاً ولاحقاً، وباللغة وحدها يندمج الفرد بالمجتمع، ويتلقى تراث الأمة الفكري والشعوري والأخلاقي والاجتماعي كله، التراث المنحدر من قرائح الكتاب والشعراء والمفكرين السالفين منهم والمعاصرين" (السيد، 1998)

كما أن الأدب من أهم وسائل نقل الفكر؛ لأنه يقوم بفعل التغيير الاجتماعي والفكري والسياسي، فالأدب يحدث تغيراً إيجابياً هائلاً في الطلاب؛ لأن

الحياة تحاكي الفن، ومن هنا تأتي فكرة ضرورة تخير نصوص أدبية بمواصفات مشبعة بالروح التعليمية المحضة (تعليم تربوي وأخلاقي ومدني)، وعليه فيجب أن يُقدم للطلبة نصوص أدبية تحوي قواعد اللياقة وآداب السلوك القويم والقيم الدينية والأخلاقية، مما يتيح لهم الظهور بالمظهر الحسن في المجتمع (Rebecca 1998).

هـ- مناهج دراسة النصوص الأدبية

كان المنهاج البلاغي^(*) هو المنهاج السائد في الحكم على النصوص، إذ كانت تقوم أساساً على شرح النص وتفسيره، من الناحية اللغوية والبلاغية، محتذياً في ذلك حذو أسلافنا من علماء اللغة و شراح الغريب (موافي، 2004)، فيتوقف دارسو الأدب عند الألفاظ ليحكموا عليها من حيث الغرابة والألفة، وعند الجمل والتراكيب في انسجام ألفاظها أو تناقضها، وعند الصور والأخيلة والزخارف اللفظية والمحسنات البيانية؛ ليروا فيما إذا كان الأديب قد أكثر منها أو أقل، وكان هذا المنهج سائداً في التعامل مع الظاهرة الأدبية في الوطن العربي وأوروبا حتى مطلع القرن العشرين، حين ظهرت الثورة عليه، مواكبة للثورات الاجتماعية والاقتصادية والفكرية في أوروبا، وكانت الثورة على هذا المنهج تدعو إلى تحرير

(*) اصطدم الباحث بأسماء كثيرة لمسميات كثيرة أو متشابهة في مجال المناهج والاتجاهات النقدية لدراسة الأدب فنسمع عن النقد النحوي والنقد اللغوي البلاغي والنقد البياني والنقد الفقهي والنقد المدرسي أو الجامعي وهي بمعنى واحد أو متقارب وهو النقد الذي ينظر في الشعر إلى نحوه وصرفه وعروضه وبيانه وبيده وفي بعض الأحيان إلى معانيه، وهو النقد الذي سار عليه جل نقاد العرب من قرون ولا يزال محورا لنقادات كثيرة من نقاد اليوم كما نسمع بالنقد الشكلي والنقد الشكلي والنقد الفني والنقد الجمالي والنقد الأسلوبي وهي مصطلحات للدلالة على المنهج أو النقد الذي يضيف الأهمية في النص الأدبي على الجانب الشكلي الخارجي ويهون من قيمة المضمون، ومثل هذا الاضطراب في استخدام المصطلحات نجده بالقدر نفسه في مجال المدارس والتيارات النقدية والنظريات الأدبية ولعل ذلك يرجع إلى كثرة المصطلحات الغربية والجديدة وترجمتها وضعف مؤسسات الترجمة والنشر- وغياب التخطيط والتنسيق والتكامل في حركة الترجمة، إذ لا بد للمجامع اللغوية والعلمية من المشاركة في حل لهذه المشكلة وذلك بأن تشارك في تذليل الصعوبات وتيسير مهمة الباحثين من خلال توحيد اللغة التي يتحدث بها هؤلاء الباحثون وذلك بوضع معاجم مبنية للمصطلحات الأدبية والنقدية. لمزيد من الاطلاع انظر أبو شاويش (1997)

النص الأدبي من قيود التحجر البلاغي، والنظر إلى الذات المبدعة للنص الأدبي في بعديها الفردي والاجتماعي (السيد، 1998).

والحق أن النظريات التي تستخدم في مواجهة ودراسة النصوص متعددة، فبعضهم يقسمها تبعاً لماهية الأدب ووظيفته، ونتج عن ذلك مذهبان: مذهب يضم نظريات تهتم بطبيعة الأدب وتدرسه من هذه الزاوية قد لا تعنى إلا بشكله، ومذهب يضم نظريات تدرس النص من وجهة ما يدل عليه، ومن ثم ركزت على المضمون، ومن ذلك تقسيم ويلك (1981) نظريات الدراسة الأدبية إلى الاتجاه الخارجي لدراسة الأدب، ويشمل الأدب والسيرة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم الأفكار والأدب والفنون، والاتجاه الداخلي لدراسة الأدب، ويتساءل فيه عن الطبيعة الفنية لعمل أدبي، ثم يتناول السلسلة والإيقاع والأسلوب والصورة وطبيعة السرد، والأنواع الأدبية والتقييم، أما الطاهر (1983) فحدد مناهج دراسة النصوص الأدبية بالمنهج اللغوي والبلاغي والتاريخي والنفسي- و الشكلي والجمالي والإبداعي والانطباعي والفلسفي والاجتماعي والماركسي- والوجودي والبنوي والتحليلي والرمزي، ومن الجدير بالذكر أن مناهج دراسة الأدب تزداد في الأوساط الأكاديمية الغربية والعربية باستمرار إلى حد أخذت تستعصي حتى على المختصين.

وهذا الاختلاف لن يقودنا إلى نتيجة سلبية تجعلنا ننكمش أمام النص الأدبي، بل تجعلنا نقول: إن باب الاجتهاد مفتوح، ولكل باحث شخصيته واستقلاليته، فهذه المناهج على تعددها تلتقي في أنها تحاول تذوق النص الأدبي، وهي في سبيلها لذلك تتمحور في اتجاهين: أحدهما: يدرس النص من داخله، ويسعى إلى الكشف عن العلاقات التي تتحكم به، دون اللجوء إلى السياقات الخارجية للنص (الزبيدي، 1989) كالمنهج الشكلي الروسي، ومدرسة النقد الجديد الأمريكية، والمنهج البنوي، والثاني يتناول النص من الخارج بكل ما يحيط

به، وبالمؤلف من ظروف وأشياء كالمناهج التاريخي والنفسي والاجتماعي، ومن خلال ما سبق يمكننا تقسيم مناهج الدراسة الأدبية إلى قسمين :

أولاً : نظريات دراسة الأدب من الداخل، وتقسم إلى قسمين:

أ- نظريات دراسة الأدب من الداخل (سطحاً) :

تنطلق دراسة الأدب من الداخل (سطحاً) من طبيعة الأدب وخصائصه، ويمكن تلخيص الخصائص العامة لتلك النظريات، في أنها تستمد قواعدها من طبيعة الأدب لا من وظائفه، ومن ثمّ تركز على جماليات الشكل، ومن ثمّ البحث في بناء كل عمل أدبي (قصيدة أو قصة أو مسرحية) بتحليل عناصر هذا البناء كعمل كلي، وتفحص هذه العناصر في علاقاتها المتداخلة مع بعضها البعض، مفترضة أن المعنى يتألف من مواد الشكل: من وزن وصورة ولغة، ومواد المضمون من قيمة ولهجة، كما اهتمت -خاصة الشكلية الروسية - بمشكلة اللغة الشعرية وفهمها، فدرسوا بصفة أساسية الطبقة الصوتية للغة و تناغمات الحروف اللينة والصائتة والقافية وإيقاع النثر والوزن، وكثفوا دراساتهم في مفهوم الصوتيات، وفي ألمانيا اهتموا بدراسة الجملة لغوياً ودراسة الأسلوب كعملية فردية، كما اعتنت نظريات الأدب من الداخل سطحاً بالتفسير البنائي للأعمال الأدبية؛ رغبة في اكتشاف دافع مركزي لرؤية الأديب للعالم، مستخدمين في ذلك علم النحو والأسلوب وعلم المعاني، كما اهتم بعض الدارسين بتحليل القصائد كبنائيات من التناقضات والمفارقات، بمعنى التعارضات والغموض وتصالح الأضداد.

ويمكن التطرق إلى ثلاث نظريات من نظريات دراسة الأدب من الداخل سطحاً، وهي

(رحماني، 2004):

1- المنهج اللغوي : وتهتم بحرفية القصيدة، و تعنى بطبيعة النص الأدبي متخذة من علوم اللغة كعلم الأصوات وعلم اللسانيات وفقه اللغة أدوات وقواعد،

كما أنها تهتم بدلالة الألفاظ وتطورها وعلم الرموز ورمزية التفسير وقد أدى ذلك إلى شرح النصوص الأدبية شرحاً واضحاً، فدرست لغة النصوص بعدّها لغة مُشكّلة تشكيلاً جمالياً، وبنية من الإشارات اللفظية، حيث انتهت الدراسات اللغوية بالشكل السابق إلى ما يشبه النظرية التفكيكية.

2- منهج الشكلية العضوية الجديدة : وتختلف عن السابقة من حيث اهتمام هذه بالعضوية القائمة بين الشكل والمضمون، فزعم هذه المدرسة "الشكلية" في إيطاليا، يرى أن الفن ليس حقيقة فيزيائية، ولكنه مسألة عقلية صرفة، فهي ليست المتعة والأخلاق، ولا العلم ولا الفلسفة، وليس فيها تفريق بين الشكل والمضمون ، بينما يرى كوليرج أن العمل الأدبي يدرس في ضوء مفهوم الوحدة العضوية، وإن الكل عبارة عن اشتغال متناسق لكل الأجزاء، ينادي بالضرورة بمدخل نقدي يعنى بفاعلية العناصر المختلفة، وهي تعمل مع بعضها لتشكيل معنى جمالياً متوحداً.

والحقيقة أن الفرق بين النظريتين كما عبّر عنها سكوت (د. ت) لا يعدو خلافاً داخل أسرة واحدة، فكلاهما مهتم أساساً بتحليل العمل الفني تحليلاً داخلياً مع رفض المسائل الاجتماعية والأخلاقية والفلسفية والشخصية (السيرة)، على أنها أمور غير وثيقة الصلة بالموضوع، فكلتاها تصران على دراسة النص دراسة متفحصّة، على أن نظرية الوحدة العضوية تهتم بالحبكة والتركيب والنوع الأدبي.

3- المناهج النصية: وتضم نظرية النص الشعري (الشعرية) ونظرية النص المتعدد (التنصص) ومدرسة الشكلانيين الروس الذين يركزون على النسق الأدبي مقابل النسق التاريخي، ويعدون موضوع العلم الأدبي هو دراسة الخواص النوعية للموضوعات الأدبية التي تميزها عن أية مادة أخرى، فموضوع العلم الأدبي ليس الأدب بل الأدبية، أي ما يجعل من عمل ما عملاً أدبياً، ويصرون على أن

الأشكال الفنية تفسر بضرورتها الجمالية، لا بدوافعها الخارجية المأخوذة من الحياة العملية. وهذه النظريات تنطلق من طبيعة الأدب لتفسرها معتمدة على مرجعية لغوية أساساً، بحيث تعدُّ النص نصاً قبل كل شيء، وتعدُّ اللسانيات أساسه، ومن أهم أعلامه دويسرو جاكسون وبتفيس، وسأعرض لنظرية النص الشعري (الشعرية)، والتي أوجدها جاكسون في أحد فصول كتابه (دراسات في اللسانيات العامة) كما جاء في (المطلق، 1999)، ويعرض الإجابة عن السؤال التالي: ما الذي يجعل من الرسالة الكلامية عملاً فنياً؟ وبالتالي متى نحكم على النص أنه أدبي؟ وكيف يمكن أن نتفاعل مع هذا النص. يقول جاكسون: إن الشعرية تتصل بقضايا البيئة اللغوية، مثلما يهتم تحليل الرسم بالبنى التصويرية، وبما أن اللسانيات هي العلم الشامل للبنى اللغوية، كذلك يمكن عدُّ الشعرية جزءاً لا يتجزأ من اللسانيات، كما يمكن دراسة اللغة بمختلف تنوعات وظائفها، وقبل التطرق إلى الوظيفة الشعرية أي الرسالة في حد ذاتها (أي النص)، لا بد من تحديد مكانها بين الوظائف الأخرى للغة، فالمرسل يقوم بإرسال رسالة إلى المتلقي، ولكي تكون هذه الرسالة فعّالة، فهي تقتضي وجود سياق تحيل إليه (يطلق عليه اسم مرجع)، وهذا السياق يمكن للمتلقي إدراكه كلامياً، أو من شأنه أن يتحول إلى كلام، وبعد ذلك يتحول إلى شيفرة مرمزة مشتركة بين الطرفين كلياً أو جزئياً، وتقتضي هذه الرسالة أن يكون بين الطرفين تماس أي قناة مادية، وثمة ترابط نفسي بين هذين الطرفين، وهذا التماس يسمح بإدامة عملية التواصل، ويدرس جاكسون النص الأدبي من خلال نظريته إلى وظائف اللغة ومنها:

1- الوظيفة التعبيرية اللغوية أو الانفعالية: وتتركز على المرسل وموقفه مما يقول، وإعطاء (نقل) الانطباع المنفعل لدى المرسل بصرف النظر عن حقيقة هذا

الانطباع أو اصطناعياته، أي ننظر إلى لغة الرسالة (أي النص) من حيث إشارات، واستخدامها الرموز، أو من حيث كونها عامة.

2- الوظيفة الشعرية (الفنية): وهي الأهم أي دراسة النص في ذاته ولذاته، وهذه الوظيفة توضح الجانب الدقيق للعلامات اللغوية واستخدامات الضمائر وأسباب ذلك، واستخدام لفظ بعينه للدلالة على مدلول بعينه، وهنا نتعرف تجريبياً الوظيفة الشعرية، والعناصر التي لا بد من توافرها في أي عمل أدبي، بالنظر إلى شكلين أساسيين في السلوك اللغوي هما :

أ- الاختيار: استخدام لفظ محدد للدلالة على مدلول معين.

ب- التركيب: محور الكتابة أو الموضوع، وتناوله بأساليب لغوية مختلفة.

3- الوظيفة المرجعية للسياق.

4- الوظيفة الماورائية.

5- الوظيفة التواصلية (التماس).

6- الوظيفة التأثيرية.

ويعرض السيد (1998) عناصر تحليل النص الشعري عند جاكسون، التي تقوم على جانبين كبيرين هما :

أ- الجانب الشكلي: 1. هندسة القصيدة. 2. ائتلاف الكلمات في نوع حروفها. 3- الصيغ المستخدمة وخصائصها. 4. المظاهر النحوية. 5. العلاقات البلاغية.

ب- الجانب الدلالي : 1. إفادات كلمات النص ودلالاتها والبنية الصوتية وتواتر الحروف. 2- علاقة النص بغيره من النصوص. 3- صلات مقاطع النص فيما بينهما. 4. نظام القصيدة ومدى انفتاحه أو انغلاقه ومدى تدرجه بين الأمرين. 5- دور الصورة الشعرية في عملية الخلق الفني. 6- العلاقة بين جانبي النص الشكلي والدلالي.

ب-نظريات دراسة الأدب من الداخل عمقاً (المضمون).

ويشمل المنهج الأخلاقي، ومنهج الإنسانية الجديدة، والمنهج الإسلامي، والمنهج الموضوعاتي .

1. نظرية المنهج الأخلاقي عامة.

وهي منهج يعنى بالأثر الذي يتركه الأدب في المجتمع، وفي نفسيات الأفراد وسلوكياتهم ووعيهم بصفة عامة، فالنظريات الخلقية هي تلك التي ترى أن الأدب جزء مساهم في فعالية فئة اجتماعية، ثم تُقَيَّمُ وتُشرَّح بالرجوع إلى تلك الفئة، غير أن الفئة الاجتماعية جزء من كلية اجتماعية، وعلى النظرية الخلقية إن وسعت تحليلها توسيعاً كافياً أن تقيم الأدب بالرجوع إلى تلك الكلية الاجتماعية.

فالمنهج الأخلاقي كما وضعه رحمان (2004) مجموعة من القواعد الأخلاقية الخاصة التي إذا استخدمها الدارس في دراسة النص الأدبي، مكنته من الوقوف على الأثر الذي يحدثه النص في المتلقي بعده قدوة ومُؤدِّجاً.

ويرى غراهام أن النظرية الأخلاقية تحدد للدراسة الأدبية ثلاثة مبادئ ومقاييس أساسية يعتمدها الدارس للحكم على النص الأدبي هي :

1. مبدأ القدوة والنموذج السلوكي : فالأدب قدوة يصوغ للمجتمع الأفكار والمبادئ والقيم الخلقية لكي يتخذها نموذجاً يقتدى في الحياة الاجتماعية، فالأدب من شأنه أن يزودنا بأمثلة من الفضائل يجب أن تضارعها، وأمثلة عن الرذائل يجب تجنبها.

2. مبدأ التحذيرات (العبرة): حيث يرى أنصار هذه النظرية منهم جونسون وتولستوي أن القدوة التي يرسمها الأديب من خلال شخصياته القصصية أو المسرحية أو الملحمية لا تنفك عن التحذيرات، لأن القدوات والتحذيرات توجد في الأدب كما توجد في الحياة، ولأنهما ممتزجان إلى حد أنه لا فكاك

لأحدهما عن الآخر ؛ لأن الأدب كالحياة.

3. مبدأ الفطرة : الفطرة والطبيعة هي الضابط القياسي الذي يرجع إليه الأدب، فهو يبين كيف ينسجم الفن مع الحياة وكيف يتصل بخبرة البشرية.

ويمكن نقد المنهج الخلقي في كونه معيارياً، لذا فإنه يهمل الواقع الاجتماعي، مما يفتح المجال للمنهج النفسي، ويقلل من اهتمامه بشكل النص وبنيتة الجمالية، مما يفتح المجال للمنهج الجمالي واللغوي والبنوي والأسلوبي، كما أهملت عنصراً هاماً كما بين رحمانى (2004) يتمثل في مبدأ الرعاية الربانية بالوحي، الذي ينقل للإنسانية تجارب بشرية عن طريق القصص، كما هو الحال في قصة إبليس وآدم وقصة يوسف عليه السلام.

2. منهج الإنسانية الجديدة (New humanist)

وتنطلق من أن الأدب نقد للحياة، موضوعه الإنسان، مما يستوجب تحليل الإنسان وفق متطلبات أساسية، وهي كونه عاقلاً ومسؤولاً وأخلاقياً وصاحب ميول، وتقوم على قواعد هي الترتيب والتقييد والنظام، وتحلل الجماليات الأدبية بعدها وسائل التشويق، لتحقيق الغاية الخلقية وتهذيب الإنسان . وتستمد هذه النظرية قواعدها من الدين، وقد رأى بعض الدارسين أنها تحولت بعد ميلادها إلى إنسانية دينية ثم إلى الإنسانية المسيحية، فقد تمثلت آراؤها المختلفة في ضرورة التحالف بين الدين والأخلاق وضرورة الاعتراف بقداسة القوى الغيبية في سبيل المعايير الأخلاقية التي يواجه بها الفن، وتوصلوا أخيراً إلى دمج مبررات المعتقد الديني مع المعايير الأخلاقية المزركاة (رحمانى، 2004).

3. منهج الأدب الإسلامي

تنبثق النظرية الأدبية الإسلامية من رؤية فنية خاصة للعالم تؤدي وظيفتها عن طريق جمالها، ويتميز حسها النقدي بتضافر الحس الجمالي مع الحس الأخلاقي،

والبحث عن طبيعة الأدب بالبحث في وظيفته، لصياغة نموذج كامل للحياة، فدراسة الأدب من الوجهة الإسلامية دراسة أخلاقية عقدية وفنية في الوقت نفسه، ومن الطبيعي أن تكون له خصوصيته التي نادى بها كبار النقاد والمبدعين المهتمين بقضايا هذه النظرية قديماً مثل الأمدي، وحديثاً أبو الحسن الندوي مؤسس رابطة الأدب الإسلامي، وسيد قطب في كتابه "النقد الأدبي أصوله ومناهجه"، ولاسيما الفصل المتضمن لمقال بعنوان "منهج الأدب الإسلامي" ونجيب الكيلاني و عماد الدين خليل ومصطفى عليان وغيرهم. ومن المعايير التي يعتمدها المنهج الإسلامي في تحليل الأدب وتفسير ظواهره الجمالية والأخلاقية (قطب، 1983):

1. مزج البحث في طبيعة الأدب بالبحث في وظيفته، وإذا كان البحث في وظيفته ينطلق حتماً من القواعد التي حددتها سورة الشعراء من آية (224-227) "والشعراء يتبعهم الغاؤون * ألم تر أنهم في كل وادٍ يهيمون * وأنهم يقولون مالا يفعلون * إلا الذين آمنوا وعملوا الصالحات وذكروا الله كثيراً وانتصروا من بعد ما ظالموا وسيعلم الذين ظلموا أي منقلب ينقلبون" [الشعراء]، فإن البحث في طبيعته تنطلق من التراث العربي الإسلامي الذي يعين لأتباعه طريق الالتزام.
2. الاقتناع بأن الوظائف الأدبية تؤدي عن طريق جمال الأدب، ومن ثم أقر مبدأ أن الأدب ممتع ومفيد، وهذا يتضمن بأن الدارس يعنى بطبيعة الأدب وجمالياته الشكلية بقدر اهتمامه بوظيفة الأدب وجماليات مضمونه، مركزاً على فكرة أن الآداب تؤدي وظيفتها عن طريق جمالها؛ وهي مأخوذة من خلفية فكرية وثقافية؛ وهي البحث في الجمال عن طريق علم الإعجاز، والبحث في فقه النص عن طريق علم التفسير.
3. اعتماد مبدأ الغائية، وتتلخص الرسالة في ترسيخ الإيمان وقواعده بما في ذلك القضاء والقدر، وتأصيل القيم وتفجير الطاقات الخيرية والإصلاحية، مما

يستوجب أمرين: أولهما تفسير الأحداث تفسيراً دينياً سليماً، بعيداً عن مفهوم الصدفة والاعتباط والعشوائية، وثانيهما التركيز على مبدأ الوضوح، لذا فهو يعد الأدب الغامض والمبهم ضرباً من الشذوذ، فالأدب الإسلامي ملتزم إزاء القيم التي يحملها التصور، الذي يعد مرجعيته، ولكن ذلك لا يعني إهدار القيم الفنية.

4. يقوم على القواعد الأساسية التي وضعتها القرآن الكريم وهي:

أ- الأدب الإسلامي منبثق من الرؤية الإسلامية للكون والحياة.

ب- الحكم على الأدب باعتبار الأثر الذي يتركه في المتلقي، وهو معيار جوهري في الحكم على الآداب.

ج- رسالة الأديب الانتصار للحق والفضيلة والنبيل، وذلك بتعزيز مبدأ القدوة، متجلياً في البطولات القصصية، أو في قصيده مدح أو رثاء، ومحاربة الرذيلة بكل أصنافها، محاربة فنية عن طريق تعزيز مبدأ "التحذيرات" ليعطي العبرة في بعدها الجمالي الممتع والمؤثر.

5- الأدب الإسلامي هو أدب التزامي، فهو يمثل بواقعيته نموذجاً فريداً للاهتداء الفني الملتزم، بحيث تمثل النماذج الأدبية من أجل الاقتداء والاهتداء أو الاعتبار والحذر، فالبطل في العمل الأدبي تجسيد لمعان معينة ونموذج لنوع من الأفكار، وقدوة لنوع من الناس لغرض البناء، أو هو عبرة ونموذج سيئ لتوليد النفور، لذلك ينبغي أن يكون قريباً من الواقع؛ حتى يكسب القدرة على الإقناع، أي أن البطل تجسيد لفكرة يرى الكاتب إبرازها لتؤدي دوراً متميزاً فيه المنفعة بالمتعة لدى المتلقي يتفاعل معها ويتأثر بها، فتتولد عنده قناعات بعينها قد تدفعه لاتخاذ موقف، وهذا يتوقف على طبيعة الموضوع.

كما أن الأدب الإسلامي أدب منفتح، لأنه لا يمانع من الاستناد إلى الآداب المحلية التي تشكل تراث أمة ما، ليستفيد من خصائص طبيعة اللون الأدبي الذي يكتبه، ما دامت منسجمة في اتجاهاتها وتفصيلها مع حركة الكون والإنسان الإيجابية في سبيل الحق والعدل الأزليين، وفي إطار الجمال المبدع، بعيداً عن الكذب والتزييف والتناقض (خليل، 1987)، فهو أدب مرن يتسع لكل النظريات الأدبية ويزيد عليها.

ثانياً: مناهج دراسة الأدب من الخارج.

وهي عبارة عن المناهج التي تتجه في قراءتها للأدب قراءة تمتد خارج العمل الأدبي وتقسم إلى ثلاثة أقسام:

أ- المنهج النفسي:

وهو قراءة الأدب قراءة تمتد خلف سطحه الظاهري لتغوص عن طريق اللغة والخيال إلى أعماق النفس المبدعة، ويستمد هذا المنهج أسسه من علم النفس، ويمكن تعريفه بأنه "مجموعة من القواعد المستنبطة من علم النفس والمنتظمة والمتسقة، بحيث إذا وظفت في تفسير النص الأدبي وتحليله بطريقة سليمة أدت إلى نتائج سليمة في تفسير الأدب، لا من حيث الوظيفة النفسية له فقط، ولكن من جهة اللغة والخيال أيضاً، بحثاً عن حقيقة النص الكامنة في اللاشعور عن طريق تأويل عمل الأديب في اللغة والخيال (رحماني، 2004)، وفي هذا يقول ويلك (1981) قد نعني باصطلاح "سيكولوجية الأدب" الدراسة النفسية للكاتب بوصفه نموذجاً وفرداً أو دراسة عملية الإبداع، أو دراسة النماذج والقوانين النفسية التي توجد في الأعمال الأدبية أو دراسة آثار الأدب على قرائه (سيكولوجية الجمهور).

وقد ارتبط هذا المنهج باسم فرويد Freud صاحب نظرية التحليل النفسي، وتلميذه يونج، وحمل هذا الاتجاه مورو ووايفور ريتشارد، فهو منهج يستخدم آثار

الطفولة لكشف محتويات اللاشعور التي يفسر- بها النص، فالنص يحتوي على معنى سطحي، ومعنى عميق مكمّنه في اللاشعور، حيث يقوم بدراسة شخصية الأديب وتاريخها بوصفها أحد العوامل التي تتدخل في الإبداع الأدبي (السعافين، 1994، السيد، 1998).

وهكذا يصبح النص الأدبي عبارة عن مخزن من المكبوتات اللاشعورية التي تصلح للتدليل على الحياة اللاشعورية للأديب. ومن الجدير بالذكر أن هذا المنهج له إرهاصات قديمة تعود إلى أرسطو الذي قال بفكرة التطهير الشعري، أي أن الشعر يستثير عاطفتي الخوف والشفقة على نحو رمزي، وقد وجه نقد شديد للمنهج النفساني من قبل العديد من النقاد والمفكرين.

ب- المنهج التاريخي أو الاجتماعي.

وقد انطلق هذا المنهج من مفهوم مفاده أن الأدب تعبير عن المجتمع، وآخر يرى أن الأدب نقد للحياة، وثالث ينص على أن الأدب يمثل الحياة، والحياة بأوسع مقاييسها حقيقة اجتماعية واقعة، ويستمد المنهج التاريخي شرعيته من أن أصالة سوسيولوجية الأدب تعود إلى أنها تقيم علاقات بين المجتمع، وبين العمل الأدبي وتصفها، فالمجتمع سابق في وجوده على العمل الأدبي؛ لأن الكاتب مشروط به؛ يعكسه، ويعبر عنه، ويسعى إلى تغييره، ويطرح المنهج التاريخي عدة جوانب وهي (رحماني، 2004):

1. **سوسيولوجية الكاتب:** أي سيرته الذاتية الصغيرة والمحيط الكبير الذي عاش فيه؛ وذلك لأن الكاتب مواطن، وله رأي في المسائل ذات الأهمية الاجتماعية، كما أن له دوراً في قضايا عصره .
2. **سوسيولوجية المكتوب:** أو مشكلة المضمون الاجتماعي للمكتوب، إذ إنه يفسر المضمون السياسي والاجتماعي، بل وزاد الاهتمام بالتضمينات الاقتصادية

لأراء الكتاب. وقد تطور هذا المنهج في الغرب نتيجة توليفة غربية بين نظريات النص والنظريات الاجتماعية، مما أدى إلى دراسة جديدة تهتم بسوسيولوجية النص من زاوية ما تصفه بالفن، وبعضها ينص على عدم فصل أثر المضمون عن أثر الشكل.

3. **سوسيولوجية المتلقي:** أو مشكلات الجمهور والتأثير الاجتماعي الفعلي للمكتوب في القارئ؛ ونظراً لأهمية هذا العنصر فقد وجدت دراسات إحصائية لنظرية المتلقي، وألفت كتب خاصة مثل: القصة والجمهور القارئ لكيودي لفيش، كما أكدت فكرة جمالية التلقي الذي يعالج الاستقبال الجماعي للعمل الأدبي.

وقد سجل هذا المنهج ملاحظات كثيرة يذكر منها اهتمامه بعناصر تفسير النص تفسيراً تاريخياً واجتماعياً، مما أدى إلى انكبابه على تفسير المضمون وإهمال الشكل الفني، وأيضاً الاستقراء الناقص والأحكام الجازمة، والتعميم العلمي كتعميم نظرية دارون في البحث الأدبي متجاهلين طبيعة الأدب، وكذلك نسيان أن الأدب ليس دائماً تسجيلاً للواقع المعاش أو الماضي، ولكنه تسجيل للآمال والأشواق المستقبلية، والرغبات المكنونة في النفس الفردية أو الجماعية.

ج. المنهج التكويني أو التكوينية النصية

ويكمن هذا المنهج في فكرتين: أن العمل الأدبي عند اكتماله، من المفترض أن يظل حصيلة عملية تكونه، كما أنه يحاول الإجابة عن سؤال: هل هناك شعرية خاصة بالمخطوطات الإبداعية وشعرية خاصة بالنص (تاديه، 1993)، أي شعرية ينهض باكتشافها المنهج التكويني من خلال المسودات، وشعرية ينهض بالكشف عنها النقد الأدبي في النص المطبوع.

فالمنهج التكويني يبحث في العملية الإبداعية في حال نشوئها وتطورها في مجال الإبداع، حتى تخرج إلى الوجود، وعندئذٍ، ومن هذه اللحظة تخرج من المجال التكويني لما قبل النص، وتدخل في تاريخ النص، فهو إذن يمازج مرحلة ما قبل النص ليدرس مصادر العمل الأدبي، ثم يعمل على تحليل المسودات، ليصل إلى رؤية نهائية لما قبل النص، ثم ينتقل ليقابل مرحلة النص بما قبل النص ليحدد موضع الشعرية بالضبط، ومن ثمّ يمكننا من أن نستخلص من هذا التقصي بعض المؤشرات المتعلقة بعبقرية وذوق الكاتب، وعلى مزاج ووساوس الفنان (تاديه، 1993).

ومن خلال ما سبق نلاحظ أن المناهج السابقة تنقسم إلى قسمين، قسم ينطلق من طبيعة الأدب، وقسم ينطلق من مبدأ الوظيفة الأدبية، ولا شك أن النظريات التي تنطلق من طبيعة الأدب ستنصب على ما به يكتسب الأدب أدبيته، دون أن تنسى أن القدرة على التأثير ترجع أساساً إلى صفات في طبيعة الأدب، مما يجعل العلاقة بين دور الطبيعة والوظيفة متكاملتين، بحيث من يتقصى عما وضع له الأدب يسعى إلى إتمام استقصائه بالتحرك صوب الداخل باتجاه المركز؛ ليسأل: ما الأدب؟ ومن يتقصى عن الأدب يسعى إلى إتمام استقصائه بالتحرك صوب الخارج باتجاه شمول التجربة الإنسانية، ليسأل: لأي شيء وضع الأدب؟ وتلك علاقة دياكتيكية، ولا بد أن تكون النتيجة تركيباً يمكن بواسطته أن نناقش في المحاور نفسها، وبعبارة متطابقة كلاً من جوهر الأدب ووظيفته. فالقارئ في مناهج دراسة الأدب، يجد أن هناك تداخلاً وقدرًا مشتركاً، ذلك أنها جميعاً تقوم على النظر في مادة واحدة هي "الأدب"، كما أنها تستعين بوسائل متقاربة في دراسة الأدب (السعافين، 1993).

وعليه ظهر منهج يجمع جميع المناهج الحديثة التي أُشير إليها، وهو المنهج التكاملي، وهو منهج لا ينظر إلى العمل الأدبي من زاوية محددة وإنما يتناول العمل الأدبي من جميع زواياه، ويتناول صاحبه كذلك، بجانب تناوله للبيئة والتاريخ، فهو لا يغفل القيم الفنية الخالصة، ولا يعرفها في غمار البحوث التاريخية أو الدراسات النفسية.

ومن الدراسات العربية التي عنيت بالمنهاج المتكامل في قراءة الأدب، ما وضعه السعافين وآخرون (1993) تحت عنوان "وحدات في مناهج تحليل النص الأدبي"، وكتاب "في الأدب العربي وفنونه"، وتعد تلك الوحدات وقفات تفصيلية تطبيقية لمناهج نقدية مختلفة جمعت بين النظرية والتطبيق، والانتفاع بالمنهاج النقدية المتنوعة في التعامل مع النص الأدبي الواحد؛ أهمها: المنهج النفسي والاجتماعي والواقعي والبنوي والتكاملي، والمادة التعليمية لهذه الوحدات تصدر عن أساس منهجي عام هو: أن الأدب يمثل إنجازا إبداعيا، وأنه يستمد مقوماته من وعي شامل لموقع الإنسان في النسيج الاجتماعي وحركة الحياة، وموقفه المبدئي في هذا السياق الاجتماعي الإنساني المركب.

أما فيما يختص بالدراسات التربوية العربية التي تشير إلى طريقة أو أسلوب ما، في دراسة النصوص الأدبية، فقد تعرض القلداري (1996) من خلال دراسته للتذوق الأدبي إلى بعض النشاط الإيجابي الذي يظهر في سلوك المتعلم، ليدل على حسن تذوقه الأدبي أو تمكنه من التذوق الأدبي، ومن ذلك النشاط؛ إدراك الوحدة العضوية في العمل الأدبي، وما بين أفكاره من ترابط، واختيار العنوان المعبر عن فكرة الأديب وأحاسيسه، وإدراك مدى قدرة العمل الأدبي على نقل التجربة بصدق ومدى التلاؤم بين الفكرة والصياغة، وإدراك مدى نجاح الشاعر أو الأديب في تناول المحسنات، ومدى فهم الرمز وتفسيره، واختيار أقرب الأبيات

معنى إلى بيت معين، ومكانة القصيدة من تراث الشاعر، وتحديد القيم التي تشيع في القصيدة، وترتيب الأبيات والقصائد بحسب جودتها، واكتشاف القصور الموجود في الأبيات. كما ركّز مكي (1986) على معطيات النص الأدبي وما ينبغي تناوله، حيث يرى أن القصد من شرح النص الأدبي، هو التثبت بدقة مما يقوله النص، والطريقة التي عبّر بها عن الأفكار الواردة فيه، فالدراسة تأتي بلغة نقد المضمون والشكل والمحتوى والصورة، أو كما تقول العرب المعنى واللفظ، والقصد من المضمون : الأفكار والمشاعر والنظريات وغيرها، وما يتضمنه العمل الأدبي، ويقصد بالشكل: الكلمات والتراكيب التي تعبر عن المعنى، فالمعنى هو الروح والألفاظ هي الصورة التي تحتويه، وشرح النص ليس تدريباً على قواعد النحو. فعند شرح النص تلعب معارفنا ومواهبننا دوراً هاماً، وتسهم في الشرح دون أن تنفرد به واحدة، كما لا يصح أن يستخدم النص لاستعراض معارفنا، أو الحديث عن أشياء لا تلقي أي ضوء على الفقرة التي نحللها أو نوضحها، فعند شرح النص يجب أن نعرف كل الأشياء عنه، وألا تستأثر بنا قضية واحدة، أما عن مراحل تحليل النص فهي: فهم النص، وتحديد مكانه بين الإبداع العام لكاتبه، وتحديد موضوعه، ودراسة البناء الداخلي). أما عند دراسة البناء الداخلي، فإننا نحاول أن نصل ما أمكن إلى الأجزاء التي يتكون منها النص، ويقوم عليها، حيث نقسم الموضوع إلى فقرات على ألا نكثر، كيلا نذهب بوحدة النص مع مراعاة أن النص المدرسي مستل من نص أكبر على الأغلب. فعند تحليل الشكل ننطلق من الموضوع، ويقصد بالشكل هنا الكلمات والقواعد التي تحكم النص، وبناء جملة بأنواعها المختلفة "نحوية وبلاغية وصرفية وعروضية؛ لأنّ العلاقة وطيدة بين الموضوع والشكل، وبين الأفكار

والقالب الذي اختاره المؤلف، حيث القواعد الأساسية في الشرح: أن يكون الموضوع وقالبه وحدة متماسكة، فلا نحكم على الألفاظ مستقلة، ولا على الأفكار مجردة، وإنما على الألفاظ في تعبيرها عن الفكرة بعينها، وعن الفكرة من خلال هذه الألفاظ، وهذا ما يحرص عليه النقد الحديث وملتقي بأصوله في تراثنا عند كبار البلاغيين العرب وبخاصة عند الجرجانيين : عبد القاهر، والقاضي علي بن عبد العزيز، وفي هذا الكلام نوع من الدعوة إلى ضرورة قول الرأي واضحاً ومتواضعاً بعيداً عن الصيغ المحفوظة.

أما فيصل (1986) فقد قام بدراسة مناهج البحث، والطرائق التي غلبت على الدراسات الأدبية والنظريات التي تتحكم فيها، واقتصر - على مناهج الأدب الواقعية والمتخيلة والمطبقة والمفروضة، وخصوصية أدبنا العربي الذي لا يستجيب استجابة كاملة - كما يرى - لأنماط الدراسة في الآداب الأخرى، ولا يقاس عليها، كما تعرض الباحث إلى بناء مناهج الأدب وفق النظريات الآتية: المدرسية، الفنون الأدبية، وخصائص الجنس، والثقافات، والمذاهب الفنية، وعليه فقد اقترح منهجاً جديداً يدعو إلى قسمة الشعراء والأدباء إلى مدارس ومذاهب، لا قسمة عصور وفنون، مؤكداً ضرورة التعمق في دراسة كل نموذج من النماذج الفردية، والنفوذ إلى جوها الداخلي العميق، وضرورة تعاون النظريات السابقة كافة، والانتقال من الفرد إلى العام، ومن الجزئي إلى الكلي، فالدراسة الفردية هي أصل البنين الأدبي، وعلى مقدار ما عند الأفراد من تقارب، وتجاوب تتكون المدرسة، فيدرس الأديب والشاعر في كل أوضاعه وألوانه، ويحاط بكل مظاهره وصوره، ويتم التعمق في عوالمه الداخلية وترصد أحاسيسه كلها فنفرح لفرحه، ونألم مع آلامه، فنفهم الأدب الذي صدر عنه أقوى الفهم، ونتمرس به أقوى التمرس، فنكشف عن الروح التي سادته والمثل الذي أظلمته والآفاق التي كان يعيش فيها ويتقلب في مطاويها، ونحدد مكان

الشاعر في العالم الفني، وندل على سمته، ونرسم منحها البياني، ونحدد مدرسته الفنية، ونلاحظ التفاعل بين أفراد المدرسة الواحدة والتأثير المتبادل، عندها يستطيع أصحاب النظريات الأخرى أن يكشفوا الصلات بين هذه المدارس والأقاليم والعصور والثقافات، وعندها يمتحنون مدى صحة نظرياتهم.

أما انعكاسات المناهج الحديثة في تدريس الأدب في الغرب، فقد استطاع الباحث مطلق (1999) من خلال العودة إلى بعض مناهج الأدب في المدارس الإنكليزية، تعرف الطرائق العامة المتبعة في دراسة النص الأدبي للمناهج اللغوية الإنكليزية منها:

أولاً: المقدمات، وذلك من خلال:

1- دراسة الضجة والفاعلية في النص الأدبي. 2- دراسة الكلمات السارة والسعيدة، والكلمات الكريهة. 3- الحب والكراهية في النص الأدبي. 4- دراسة المقاطع. 5- دراسة تجديد المصطلحات أو تحسينها.

ثانياً : الفاعلية اللفظية:

1- تسجيلات النصوص على أشرطة.
2- اختيار الموسيقى المرافقة في بعض الأحيان. 3- القراءة المعبرة.

ثالثاً: الأنشطة الإيمائية:

تمثيل المدرس لقصة النص الأدبي. 2- اختيار مجموعة تحدد أحداث النص وتمثلها، وتأتي مجموعة تخمينات للمقطع المقصود أو الحادثة الممثلة. 3- تحديد كلمات تُمثّل فردياً أو جماعياً، ويقدم الطلبة الآخرون تخميناً حولها.

رابعاً : خارج المسرح أو على هامش النص الأدبي :

إن الهدف من هذه الفاعلية هو سبر عالم النص، وبيان مدى مشابهته للعالم الخارجي مع الإشارة أو التنويه للمتعلمين، أن هناك شخصيات في الحياة غير تلك الموجودة

في النص، على أن يقوم الطلبة بعد ذلك بالتعليق على شخصيات النص شفهيًا أو كتابيًا.
خامساً: الأنشطة القرائية :

1- عرض النص من دون عنوان ويطلب إلى الطلبة اختيار العنوان المناسب. 2- كتابة النص الأدبي على قطع من الورق (سطر على كل ورقة ، وعلى المجموعات أن تجمع هذه الأوراق مشكلة النص أو القصيدة). 3- كتابة القسم الأول من كل سطر على ورقة، وكتابة التتمة على ورقة أخرى، ويقوم الطلبة بالمتابعة.

سادساً: نشاطات إملائية:

1- قراءة المدرس النص أو المقطع. 2- إعادة القراءة بصوت مسموع. 3 - إملاء النص بصوت واضح. 4- قيام الطلبة بإعادة تصويب لتسلسل الأبيات أو الألفاظ، فيما إذا تعمّد المدرس عرضها بشكل غير متسلسل.

سابعاً: أنشطة خاصة بمفردات النص:

1- عرض النص مع كلمات ناقصة. 2- قيام المدرس بوضع كلمات بديلة عن الأصلية ويقوم الطلبة بتحديد التغيير الطارئ. 3- عرض النص مع الحذف كما في السابق. 4- اختيار عنوان جديد من بين مجموعة من العناوين.

ثامناً: الأنشطة المرئية (البصرية):

1- قيام المجموعات الصغيرة بالبحث عن صورة فوتوغرافية، أو صورة عادية مناسبة للنص. 2- قيام المجموعات الصغيرة بالبحث عن صورة فوتوغرافية، أو عادية لتكون عنواناً للنص. 3- بعد القراءة يتم تحديد أهم الشخصيات، ووضع الصور التي تتطابق معها.

تاسعاً: الأنشطة الكتابية:

1- قراءة النص قبل الدراسة، ثم قيام المجموعات الصفية بتحديد خمسة أو ستة

أسئلة، يقوم المدرس أو المجموعات الصفية بالإجابة عنها. 2- محاولة المجموعات الصفية المتقدمة كتابة نص مماثل.

عاشراً: أنشطة المحاكاة:

والمقصود هنا الاستفادة من مضمون النص، وما يتضمنه من قيم وخبرات في مواقف الحياة العملية. أما دراسة النص الأدبي المدرسي في المدارس الفرنسية فهي حسب منهاج الأدب والنصوص للصف الأول الثانوي (مطلق، 1999):

أولاً : الأسئلة العامة:

1- ما نوع النص ؟ 2- من المتكلم؟. 3- من شخصيات النص؟ 4- متى ؟ وما المقصود من الأفعال؟ 5- أين ؟ 6- كيف؟.

أ- أي المفردات اختار الأديب ؟ معجمية أم عادية أم سائدة أم متنوعة؟.

ب- أي لغة؟ مؤثرة أم عامية أم فصيحة؟

ج- ما الصور البيانية ؟ ما البديع؟

ثانياً : الأسئلة الخاصة بالقصيدة :

1- ما واقع الانسجام الصوتي في النص (الجناس، السجع)؟

2- ما البحر العروضي للنص (الإيقاع، أو الوزن)؟

3- كيف جاء تنظيم المقاطع؟ (القوافي، الشكل الثابت)؟

ثم يفصل الكاتب في مسالة الانسجام الصوتي، من حيث تكرار الأحرف الصوتية والساكنة، وفي العروض يتحدث عن عناصر العروض من حيث المقاطع اللفظية، والشكل والموسيقى، وتتالي الحركات والوقفات، أما في تنظيم المقاطع، فيتحدث عن صفات القافية، من حيث الفقر والكفاية والغنى، والصوتية ونوعها مذكر أم مؤنث ؟ أما شكل القصيدة، فيشير إلى ثباته وتضمنه ثلاثة أدوار متساوية،

ودوراً أقصر مع لازمة في آخر كل دور.

ثانياً: دراسة الجملة:

من حيث محتواها، و أسلوب صوغها ومفرداتها، وفيما إذا كان لهذه المفردات أكثر من معنى، أوله مترادفات، واختلاف المترادفات، وتشابه الجمل مع الاختلاف بالمعنى، والطباق في اللفظة والتركيب، والاشتقاق في الكلمة، ثم يعرض الكتاب: أربع درجات أو مراتب عند دراسة النص الأدبي هي :

1- مخطط تركيب الأصوات (المصوتات)

2- المخطط الإيقاعي (القياس، البيت الشعري).

3- المخطط النحوي (بناء الجمل)

4- المخطط المعنوي.

أما منهاج الصف الثاني الثانوي في المدرسة الفرنسية فقد جاءت دراسة النص الأدبي بشكل عام فيه على النحو الآتي:

أولاً: الأنشطة التي تسبق القراءة والشرح:

1- معرفة الكاتب. 2- عنوان النص. 3- عصره. 4- مناسبتة أو سبب كتابته.

ثانياً : قراءة النص وتحديد المقاطع وإيجادها، وبيان دورها الإخباري، ودلالاتها الرمزية.

ثالثاً: الشرح الأدبي:

1- المقدمة وتتناول النص الأدبي وشكله وعدد أبياته.

2- الشرح الأدبي على أن يتم تجنب التلميح أو الإشارة غير الدقيقة، بالاستناد إلى الاستشهاد من خلال دراسة الفواصل، والأبعاد لدراسة المفردات بالمترادفات وتسيم الجمل، وتقريب معانيها، ومقارنتها مع تراكيب أديب آخر، ودراسة البيت الشعري من حيث وحدة الشكل، ووحدة المعنى والتناسق بين الأبيات والوحدة القواعدية،

ودراسة القوافي ونوعها واختلافها، ونوع القافية: مذكّرة، مؤنّثة، قافية صوتية، قافية ساكنة، وتوالي القوافي المذكّرة والمؤنّثة، مما يعطي نظامية الشعر التقليدي، فيما يمكن استبدال القوافي الصوتية أو الساكنة في الشعر الحديث، ودراسة نوع القافية من حيث الكفاية والغنى والفقر، ودراسة إطار البيت الشعري (الإيقاع)، من حيث تتابع كثافة التواتر الصوتي الذي يلفت الانتباه في آخر مقاطع الكلمات، أو القافية، ودراسة الصور البيانية والبديعية.

لقد بدا أن التربويين والباحثين كانوا يدورون في حلقة مفرغة، فالتشجيع لطريقة دون سواها، والتركيز على نقطة معينة أغفل كثيراً من الأبعاد الأخرى فالزمان وحده لا ينهض مبرراً قوياً دون المكان، وأثر البيئة، ودراسة الفنون والتركيز على التقسيمات والأنواع الأدبية أفقد الدراسة الأدبية المتعة الذهنية التي يعول عليها-كثيراً- التربويون لتقديم الأدب للتلاميذ، بصورة محببة وقريبة من النفوس، ليكون لها الأثر الكافي لتعديل السلوك المطلوب وتعزيز جوانب التذوق الأدبي والإحساس بالجمال.

فمنهج الأدب كما أشار مصطفى (1995) قد أخذت منهاج التكامل، وجاء المنهج في صورة متكاملة ومتنوعة، يزاوج بين الأنواع الأدبية، ويأخذ من التاريخ ما يدعم النص، فيعرف الطالب جو النص ومناسبته وأثر البيئة فيه، والحقيقة أن منهاج التكامل يحتاج إلى أكثر من هذا، فما زالت بعض الأفكار غامضة حول الأساس الذي يتم على أساسه فهرسة الكتاب، ووضع نص بعينه إلى جانب نص من فن آخر.

ومن الجدير بالذكر أن ثمة توازياً بين الحركات التربوية والحركات الأدبية، فالحركة المثالية في التربية توازي نظرية المحاكاة، والتربية الطبيعية التي حمل لواءها روسو توازي نظرية التعبير في الأدب حيث أن كل منهما يرمى إلى عدم مجابهة

المجتمع والسلبية بالانضواء تحت أحضان الطبيعة، أما نظرية الفن للفن، فقد نمت وترعرعت في ظل الفلسفة المثالية وتبنى أصحابها بحماسة النتائج التي توصل إليها علم النفس التحليلي، وانطلقوا من مبدأ الفن للفن، الذي جعل الجمال هدفة الأول، كما رفض أصحاب نظرية الفن للفن الاجتماعي الموضوعات الاجتماعية والسياسية.

وفيما بعد أسهم التقدم العلمي في انتصار الفلسفة الوضعية الشديدة الصلة بالواقع، فبرزت نظرية الانعكاس في الأدب وأصبح الأدب محرضاً اجتماعياً هادفاً، ومن هنا نلاحظ مدى مواكبة التربية للأدب وللتطورات الفكرية والسياسية والاجتماعية للمجتمعات.

وبعد هذا الاستعراض، فيجب تأكيد فكرتين في صميم نظرية الأدب، الأولى: خلاصتها أن النص الأدبي الجيد لا يسعه البتة أن يكون له وجود إلا إذا أقام نوعاً من أنواع التوازن بين الخيال والواقع، بحيث لا يطغى أي من الطرفين على الآخر فينحيه جانباً أو يرغمه على الضمور أو الاضمحلال، فإذا ضمر الخيالي، وطغى الواقعي، فإن النص يصبح عرضة للدخول إلى واقعية فجأة لا يسعها أن تنطوي على غير التسطح الساذج العديم القيمة، وإذا أفرط الخيالي في الطغيان فضمّر الواقعي أو اضمحل، فإن النص لابد له أن يتحول إلى بنية جوفاء أو إلى لغة ناشفة وفقيرة إلى الروح التي هي قوام الأشياء الحية كلها.

أما الفكرة الثانية: فخلاصتها أن نظرية الأدب التي يجب أن تؤطرها النصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية ينبغي لها أن تكون معيارية (ترسيخ الأسس الكفيلة بإنجاز المعيار الصالح لاستصدار حكم القيمة الناضج، وهو أعلى وظائف الدراسة الأدبية، وأبعد غاياته وأسمى فاعلاته)، ولكي تكون النظرية المعيارية فإن من واجبات مناهج اللغة العربية أن تخضع المتعلم لنصوص أدبية يستخلص منها تعريفاً

للأدب يصلح لتأسيس المعيار نفسه، كأن يقول: بأن الأدب كلام مكتوب، ومن ماهيته أن يؤثر في شعور من يتلقاه تأثيراً إيجابياً عميقاً، وبذلك تصير القدرة على التأثير هي المعيار الذي يدشن كل نص أدبي في المنهاج، أما الفعل الآخر الجدير بالاحترام فأن يتم تناول النصوص الأدبية ودراساتها بتصور خاص ومؤسس على قيم علمية محددة تؤمن بإبداع المتعلم ومساهمته في تشكيل رؤيته بعيداً عن أي توجيه مسبق، أي تصور يتأسس على قيم إبداعية ونقدية، وذلك بأن يتم تناول النصوص بالتأويل و استبصار نوايا النص ومضمرااته.

المبحث الثاني: توجهات بيداغوجية لنظرية الأدب

إن نظرية الأدب التي يجب أن توطرها النصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية ينبغي لها أن يكون قوامها التكامل والامتزاج بين طبيعة الأدب ووظيفته (الأدبية والجمالية)، فاللغة العربية والأدب منها خاصة على مختلف أنواعه، لا يتعلم لذاته فقط، وإنما لغيره، فهو علم لا بد أن يؤدي إلى قراءة القرآن، وفهم مضامينه وتعاليمه، إضافة إلى الاطلاع على الثقافة العربية الإسلامية بإبراز الجوانب الإيجابية في تراثنا العربي الإسلامي؛ بغية معرفة المتعلمين لماضيهم، وفهم حاضريهم، وتكوين رؤيتهم للمستقبل، وتعميق فهمهم لذواتهم، وهي بذلك تتوجه إلى الله عز وجل، فهي تتحدث به، وتعمل على مساعدة صاحبها على معرفة الله عز وجل، ونيل رضاه، وهذا المفهوم للأدب مرتبط بنظرية المعرفة في هذا العصر- والذي يمكن القول من خلاله أن الأدب مؤسسة معرفية تتأسس على نظرية المعرفة في عصرنا، وتعد أهم سبل اكتساب المعرفة؛ هي التي تجعل من المتعلم متمدناً، مثقفاً ممتلكاً للمعرفة، مبتكراً، منتجاً لها، وتعمل على تهذيبه، وتساعد على الوصول إلى معرفة الكون والعالم، تهيئاً لمعرفة نفسه، في طريقه إلى معرفة الله عز وجل.

وما دام الأدب مرتبطاً بالمعرفة، فهو الذي يحكم موضوع الأدب وطبيعته وهدفه، كما يحكم أنواعه، ويربط بينها، فعلى مناهج اللغة العربية تقديم مختلف أنواع المعارف، والتي ترتبط بتقديم نماذج أدبية تنسجم ومفهوم الأدب وهدفه، داعية إلى تفعيل مصادر معرفية متعددة، لتشمل جميع مناحي الحياة من وسائل إعلام ومسرح ومصادر إلكترونية متعددة.

ومن الجدير بالذكر وجوب استثمار مناهج اللغة العربية الإمكانيات التي تنتجها تكنولوجيا المعلومات، وعلى رأسها "الحاسوب" في التأسيس لما يمكن أن نسميه النظرية الأدبية المعاصرة، التي تتوجه إلى "السمة التفاعلية" للنص الإلكتروني، الذي تجاوز فيه النص بُعد التقليدي المطبوع إلى نصوص ذات طبيعة صوتية أو صورية أو غيرها، مما يترك الباب مفتوحاً وواسعاً للتفكير في الإفادات الكثيرة للنص الإلكتروني في مجال نظرية الأدب في المنهاج، حتى يتمكن المتعلم من بناء فهم يستوعب النقلة الهائلة التي تمت على مستوى التكوين النوعي للنصوص، والتحول من الصيغ الشفوية إلى الإلكترونية، وصيغ الترابط Hypertext المقترنة بالحاسوب، والتي لا تتيح فقط التحرك بين النصوص اللفظية، ولكن أيضاً الانتقال بين العلاقات غير اللفظية مثل الصوت، والصورة و الخارطة، واللوحة، والصورة الحية والمتحركة .

ومن هنا يشكل "التفاعل" قاعدة الوعي الجديدة "بنية النصوص" وبوظائف الأدب وبقيم المتعلم، وهي السمة التي تجعل من الترابط في الوسائل معبراً إلى التفاعل في بناء المعنى، صحيح أن الأنواع التعبيرية من شعر وقصة ورواية ومقال تبقى محكومة بضوابطها الأسلوبية الماثورة في النصوص المكتوبة، بيد أنها تكتسب تدريجياً قيماً ومؤثرات بصرية وصوتية، تجعل من وجودها الجديد، رهينا من جهة بجهاز الحاسوب، ومرتباً من جهة ثانية باختيارات المتعلم وتفصيلاته الأدبية،

وسرعان ما طفا على السطح تسميات جديدة من قبيل الرواية التفاعلية Hyperfiction والمسرح التفاعلي Hyperdrama (يقطين، 2005).

وعليه فإن على مناهج اللغة العربية أن تؤسس لنظرية أدبية تأسيساً معرفياً أكثر شمولاً للولوج إلى هذا العالم الخصب في علاقاته بالأدب، وفي ذلك ركيزة لما ينبغي أن تكون عليه نظرية الأدب في التصور والممارسة؛ لتضطلع هذه اللغة العربية بدورها في الدخول إلى العصر والتأثير ضمن باقي الثقافات والتواصل معها والتوسع في الأدب ليسجل تجارب إنسانية أخرى، وترجمته هذا الموقف في مناهج اللغة العربية، إذ إن الإنتاج الثقافي والمعرفي عامة والأدبي خاصة ذو بعد إنساني، يتفاوت بتفاوت التجارب والأمم، وتلك التجارب لا بد لها من "التأثير والتأثر"، وهذا الموقف من المعرفة موقف يستبعد مفهوم "المحاكاة" ليحل محله مفهوم "التفاعل الأدبي"، الذي هو جوهر نظرية الأدب المعاصرة، وهذا يعني أن المنهاج يحاول أن يضع (الأنا العربية) في مقابل (الآخر) دون إحساس بالضعة والانزمام، وبدون إشهار سلاح الرفض الجاهز، بل يقدم رؤية منفتحة تقدر إنجاز الآخر، الذي أفاد بدوره من "الأنا العربية" في فترة من الفترات.

كما أن على مناهج اللغة العربية الإعلاء من شأن الوظيفة الأدبية، وفي ذلك دعوة لمؤلفي مناهج اللغة العربية للبحث في الأدب عن نصوص تحقق أفضل الوسائل المعرفية والبلاغية التي تمكنهم من إيجاد المتعة والفائدة والتأثير الأفضل في المتعلم، وفي ذلك وجوب دراستها وتحليلها وفق طبيعة الأدب ووظيفته، مما يزيد من قدرة المتعلم على الملاحظة والتحليل، بشكل يعزز فهم النصوص الأدبية وتذوقها، وتحقيقاً للوظيفة الأدبية المعرفية والجمالية.

وعليه يجب أن تقوم النصوص الأدبية في مناهج اللغة العربية على طبيعة للأدب، محورها عرض بعض النماذج من مجموع النتائج الذي عرفته الحضارة

العربية حتى يومنا هذا، ويمكن أن يوزع على ثلاثة أصناف: نماذج من مؤلفات أدبية وشعرية أو نثرية، ونماذج من العلوم الإنسانية والدينية، ونماذج من مؤلفات علمية بحثية، على أن الصنف الثالث يستبعد تماما من التصنيف الأدبي؛ كون التمييز بين الأدب وغير الأدب عند المختصين هو الاستخدام الجمالي للغة، الذي يساعد على إتقان اللغة وتنمية الذوق الجمالي كما يغني ذهن و يقدم له مختلف أنواع التجارب والخبرات الأدبية.

فتلك النصوص هي أدوات تمكن متعلمها من إتقان اللغة، وهو إتقان ضروري لجودة التعبير بها ولفهم النصوص العربية، وهو مفهوم ناتج بسبب فساد الذوق اللغوي واضمحلال القدرة على استخدام اللغة السليمة من قبل غالبية الطلبة، وهو بهذا مفهوم علمي نفعي يرى في الأدب أداة لتعليم الناشئة علوم اللغة بغية إجادة التعبير وإظهار ما في النفس من معاني، وهو بهذا ليس مقصودا لذاته، وإنما المقصود منه ثمرته وهي الإجادة لمهارات الاتصال الأربع (الاستماع، القراءة، المحادثة، الكتابة) وهو مفهوم يتفق في نظريته إلى طبيعة الأدب ووظيفته كما جسدهته نظرية الأدب الإسلامية، إذ إنه لا يرى من الأدب فعالية إبداعية صادرة عن المرسل (المؤلف، الكاتب)، وإنما هو معرفة تراكمية تجمع أفضل ما قيل من نظم ونثر، فموضوعات هذه النصوص والمنهج المتبع في عرضها يجسدان عمليا مجموع الدلالات السابقة، ويمكننا أن نلاحظ أن النماذج الأدبية الإسلامية جميعها تسعى إلى تقديم ثقافة لغوية وتاريخية واجتماعية ودينية وسياسية، تهدف أساسا إلى التهذيب وتقديم مختلف أنواع المعارف، وهذا ما يجعل مفهوم الأدب الذي تعكسه يتمثل في معظم المعارف المتوفرة في كل المجالات المعرفية والاجتماعية والسياسية، وبهذا فنظرية الأدب في النصوص الأدبية، ترى في الأدب مجموع النتائج الذي يجعل من المتعلم قادرا على إتقان اللغة، مثقفا ممتلكا للمعرفة، مبتكرا لها، يمتلك ثقافة أدبية ومعرفية في المجالات

المختلفة، أي أن تلك النماذج تمثل أداة أدب معرفي يمكن أن نسميه أدبا تقنيا معرفيا .
 فنظرية الأدب في النصوص الأدبية يجب أن تقوم على معرفة تراكمية تجمع أفضل ما قيل من نظم ونثر، وبهذا أصبح الأدب يدرس كمادة ليس لذاتها، وإنما أصبحت مادة تدرس لغيرها كمحور تدور في فلكه الزوايا اللغوية والبلاغية؛ ليكون وسيلة لفهم اللغة وإتقانها. فتدريس الأدب وفق تعليم منظم، يستهدف تنمية شخصية الفرد، ويسهل تفتح طاقاته الفكرية والوجدانية والعلمية، كما يرمي إلى تكوين شخصية المتعلم تكوينا يمكنه من التفاعل والتكيف مع المجتمع، ومن العمل على تطويره، وبهذا فهو يستجيب لهذه الغايات التي ترمي إليها التربية المعاصرة؛ فهو يتعامل مع النص الأدبي قراءة وإنتاجا، أما المعارف الضرورية لتيسير عملية قراءة النص وكتابته فيتوصل المتعلم إليها بنفسه، ويستنبطها بواسطة مجهود النظر والتحليل الذي يقوم به هو نفسه بمساعدة المعلم إزاء النص الأدبي، فهو بذلك يتخذ من النص مجالا تتكون فيه مهارات الطلبة اللغوية والعقلية التي مازالت في مرحلة التشكل، ولم يتخذ النص كمجال لتعليم اللغة فقط أو لتدريس التاريخ والنظريات الأدبية والآراء النقدية، وإنما يتم اتخاذه كميدان للتعلم يتقصى فيه الطلبة مكوناته الصوتية والمعجمية والتركيبية والدلالية، وخصائصه التصويرية، و الأفكار والمضامين وآثاره، ولم يتم اتخاذه مبررا لحشو أذهان الطلبة بعدد من المعارف الجديدة المجردة.
 والحقيقة أن تعلم الطلبة لقراءة النص وكتابته، ينبغي أن يتم من منظور تكاملي يزواج بين البعد التاريخي والاجتماعي للنص، والبعد الجمالي الفكري له أيضا، بحيث يحص المتعلم بنيات النص ويحلل مكوناته ويتأمل قضاياها وعناصره المتشابهة، وفي ذلك انسجام ووسائل نظرية الأدب (نشأة الأدب) في زيادة إمكانات تدريس الأدب وربطه بصاحب النص، ووجوه انعكاسها على النص

وملامح العصر التي يحملها، إضافة إلى أن بيئة النص تفسر بعض ملامحه، كما أن للتيارات الثقافية في البيئة التي قيل فيها النص آثارا بارزة في النص، وهو ما ينسجم وما افترضه بوك (1993) من ضرورة إلقاء الضوء على عصر النص، والاستفادة القصوى من المعلومات السابقة عند الطلبة حول الأديب وانعكاساتها على النص، والتركيز على عرض المحتوى التاريخي والثقافي للنص، والتي يستحضرها المتعلم عند قراءة النص، كونها تشكل عاملا من عوامل فهمه وتحليله، ووسيلة من وسائل نظرية الأدب لزيادة إمكانات تدريس الأدب، وفعاليته وفهمه، وعليه فيجب تأكيد ضرورة العناية بنشأة النص كمحور أساسي من محاور نظرية الأدب، التي تسهم بشكل فاعل ومنسجم في فهم الأدب وفاعلية تدريسه، وجعله أكثر إمتاعاً وحيوية.

فغالبية النصوص الأدبية العربية قامت على تقديم مختلف أنواع المعارف، فاختيار النص يجب أن يكون مراعىً لحاجات نفسية واجتماعية عند المتعلمين، فاختيار النصوص يجب أن يستند إلى دراسة متخصصة من علماء النفس والاجتماع، ووفق دراسة مسحية لحاجات الطلبة النفسية والاجتماعية، وعلى ضوء هذه المعرفة تحدد النصوص الأدبية التي تملأ نفس المتعلم حقاً، ورب نص كان مغمورا بالأمس يصبح اليوم ذا أهمية خاصة.

فتفضيل معظم الطلبة لأنواع أدبية محددة دون غيرها، كالقصة القصيرة والمسرحيات وموضوعات فكاهية هادفة تأخذ شكل القصة أو الشعر القصصي، تعبر عن موضوعات تمدهم بالمعرفة الحقيقية بذواتهم ومشكلات الواقع والأحداث الجارية على المستوى الوطني والدولي. فلا بد من طرح موضوعات اجتماعية تمس التغيرات التي يتعرضون لها كمراهقين، كبناء العلاقات الاجتماعية، والثقة بالنفس، وهو ما يتفق ودراسة ماكنابيت (2002) ودراسة أولجير (2002)، اللتين أكدتا دور الأدب القصصي في توجيه سلوك الإنسان، الذي ينسجم وميول الطلبة

وتفاعلهم مع منهاج الأدب، بالإضافة إلى ما أكدته دراسة بوك (1993) من أن قارئ النص يجب أن يحس بما يقرأ، وما أكدته دراسة بنتون (1984) أيضاً من ضرورة تنوع الأشعار بحيث تناسب الطلبة.

وعليه، فالحرص على أن تكون جميع النصوص الواردة في مناهج اللغة العربية من ذوات الأساليب الرفيعة سُنّة محمودة يجب الحرص عليها؛ لما تحققه من فائدة تعليمية وتربوية، فالأعمال الأدبية المتصفة بالأسلوب الرفيع وبراعة التأليف، وجمال العرض يمكن أن تعد قيمة جمالية، فالأدب بوسائله التعبيرية الفنية يقوم بالتعبير الجمالي كما يقوم بمهمة تعميق الإحساس بالحياة والخبرة، وهو بهذا يدل على المعاني الخلقية والتربوية والجمالية، ويحث على إعمال العقل والعاطفة معاً، وبهذا فإن على الجهات المسؤولة أن تأخذ بمنهج واضح يفصل بين ما يصلح أساساً لتعليمه للطلبة، وما لا يصلح أساساً لتعليمه، بحيث يأخذ هذا المنهج بمعايير الوظيفة الأدبية المتمثلة في المتعة والفائدة.

فالأدب ممتع ومفيد والعلاقة بين الفائدة والمتعة علاقة دياكتيكية تعبر بالضرورة عن المطابقة بين جوهر الأدب ووظيفته، إذ لا بد للنصوص الأدبية أن تقدم نصوصاً ذات طابع فكري وجمالي، فالأول منطقي قائم على الذكاء، والثاني إبداعي قائم على الخيال، والخيال ملمح جمالي يقود إلى تذوق العمل تذوقاً ذا طابع جمالي يفضي بصاحبه إلى تقدير ذلك الشيء تقديراً جمالياً، وهو ما يؤطر لنظرية أدبية معيارية، ترسخ الأسس الكفيلة لإنجاز المعيار الصالح لاستصدار حكم القيمة الناضج، فالأخذ بمفهوم الجمال والتشديد على أهمية الأسلوب بوصفه الأساس الأول لكل أدب عظيم يستجيب لحاجات صميمية في النفس وذات قيمة جمالية، وهو ما افتقرت إليه النصوص العلمية في كتابي مهارات الاتصال، وأثبتته مقابلات المعلمين والطلبة، فالنص الذي نريد ضمن رؤية تتفق ونظرية الأدب في الوثيقة، هو

النص الذي يمتلك أفقاً معرفياً فنياً وفكرياً وجمالياً، وليس النص المكشوف الجاف، فالنص الذي يستقطب اهتمام المتعلم هو الذي يفجر طاقات تعبيرية هائلة ويشكل مصدراً ثرياً للشعرية والجمال، ومصدراً ثرياً للفكر والمعرفة، وهذا يتفق وما ذهبت إليه دراسة روزاريو (2001)، التي خلصت إلى أن الطلبة يحاكون الأنواع المعبرة، ويتذوقون جماليات النصوص التي تتناغم مع أذواقهم وعواطفهم وقدراتهم على التخيل والتعبير؛ مما يمكنهم من التفاعل معها وفهمها، أما تلك الجافة والمعقدة، التي تحدّ من قدراتهم التعبيرية والتخيلية فإنهم يعزفون عنها، مما ينعكس سلبياً على ذائقتهم الأدبية وإحساسهم الجمالي الشاعري فيها.

ومن جهة أخرى، ينبغي عرض مختلف أصناف النصوص بقصد تمثيلها وإنتاجها؛ لأن الحياة العملية ستجبر طلبتنا لا محالة على ذلك، كالنصوص الحجاجية (المناظرة)، وأعتقد أن هذا هو الذي يفسر كون طلبتنا لا يحسنون التعليق والتعليق؛ فالنصوص الواردة في مناهج اللغة العربية في جلها نصوص وصفية.

أما ما يمكن وضعه ضمن إطار العلاقة بين الأدب القومي والأدب العام والأدب المقارن، وحرصاً على إبراز الجوانب الإيجابية في عرض نماذج مترجمة من الأدب العالمي، فإنه لا بد من إبراز غنى الأدب القومي وتأثيره وتأثره، والأهم من ذلك أن نلفت أنظار الناشئة إلى تراثهم العريق، ونوجه المفتونين بالأدب الأجنبية إلى ما في آدابهم من ثراء ونبل وصدق وشموخ، فإن عرض مثل تلك النصوص لا بد أن يبرز ثراء الأدب القومي، وفضله على الآداب الأجنبية، ويبث روح الأصالة والاعتزاز بالتراث في نفوس الناشئة ويحثهم على الإبداع.

وإذا تم الاتفاق على ذلك، فإن عرض مثل تلك النصوص، لا بد وأن ينسجم مع هذه الأهداف، وذلك من خلال عرض نماذج قصصية وشعرية من الأدب العربي، يتبعها نماذج مترجمة من الآداب الأجنبية متأثرة بتلك النماذج العربية، أو

مؤثرة فيها، وندع للتلاميذ فرصة تأمل هذه النماذج و تلك، ليتبينوا وجه الاتفاق والاختلاف، ثم يتدخل المعلم تدخلا يسيرا مبرزاً دور الأدب العربي في التأثير على بعض الآداب الأجنبية أو تأثره بها أحياناً، ولكن بعد هضمها، وحفاظه على شخصيته العربية، وذلك دون الدخول في تفاصيل ما يسمى بالأدب المقارن وعوامل التأثير والتأثر، وما إلى ذلك من بحوث تفصيلية يرجى درسها في مراحل أخرى متقدمة، ومن الجدير بالذكر أن متعلمي المرحلة الأساسية العليا يتميزون بخصائص القدرة على إدراك العلاقات الزمانية والمكانية، والتشابه والتضاد، والتفكير الناقد، والتفكير المجرد، كما يستطيعون التقويم وملاحظة الفروق، وفي هذه المرحلة يمكن تنمية هذا الاتجاه مع التوسع في إبراز فضل الأدب العربي على الآداب الأجنبية في العصور الوسطى.

وفي ذلك انسجام مع ما ذهب إليه نظرية الأدب، ورسالتها الأدبية التفاعلية، ضمن رؤية تنمي الولاء للأدب العربي، ومقاومة الشعور بالنقص، وما في ذلك من غنى في إبراز الأدب العربي وأصالته وتفوقه وإنسانيته، ولما فيه أيضاً من تأسيس وإبراز لعلم له أهمية بالنسبة للآداب القومية بعامة، وللأدب العربي بخاصة؛ وهو الأدب المقارن كأحد مفردات نظرية الأدب؛ لأنه يميّط اللثام عن وجه هذا الأدب المشرق الذي احتفظ بقوامه وشخصيته وثقافته عندما تأثر بغيره من الآداب والثقافات، وأكد ثرائه وغناه وإنسانيته وتفوقه عندما أثر في غيره من الآداب.

أما دراسة النصوص فلا بد فيها من إتباع منهجية تستند إلى إبراز مميزات ومواصفات النوع، إذ إن استحضار مميزات النوع الأدبي وإمكاناته، لا بد أن يبنى على منهجية تستند على الملاحظة والوصف والاستنتاج، بحيث يقوم المتعلم باستقراء عدد من النصوص وملاحظتها والخروج بجماليات النوع ومكوناته في

النص تقوياً وتأويلاً. فقيام المتعلم باستقراء عدد من النصوص وملاحظتها تقوياً وتأويلاً، له أثر في تنظيم ممارسة أدبية توطر لتقاليد أدبية محددة يعود إليها المتعلم في فهم أدبي وتقويمي، بحيث يمكن بمقتضاها إمداد المتعلم بالقدرة على التمييز بين الإبداع و اللاإبداع، وتنمية القدرة القرائية والتحليلية للنص الأدبي لدى المتعلم، والحقيقة أن جملة المعايير (مجموعة التقاليد الأدبية المحددة التي يشكلها المتعلم من خلال استخلاص مميزات ومواصفات النوع الأدبي) تشكل نظرية الأدب فهي تدل على التفكير في شروط الأدب وتعمل جاهدة على تخليص الممارسة الأدبية إبداعاً ونظريةً ونقداً وتاريخاً ورأياً عاماً أدبياً من يقين قد يتلبسها، أو قناعة قد تجمدها، ومن شأن ذلك أن يمد المناهج المدرسية كمؤسسة أدبية فاعلة، بمضاد ينتسب إليها يحد من مخاطر انغلاقها على ذاتها، ويطلعها على السؤال الذي يضمن تطورها وتجديدها من داخلها

ولكن، ردُّ هذا القول يتمحور حول موقف عملي وتكاملي هو أن دراسة النص في ضوء الوعي بخصوصية النوع تؤدي ثماراً ونتائج لا تؤديه دراسة النص في ذاته، فهذه عملية مشروعة تماماً، بل من طبيعة اللغة أن تتحرك في إطار من التجريد، وفي إطار من طبيعة النوعية، إضافة إلى ذلك ينبغي استحضار مميزات النوع الأدبي وإمكاناته في المرحلة التعليمية، وذلك أن الأساس الذي تبني عليه نظرية الأدب موقفها من الأنواع الأدبية؛ أن الأدب ليس مجرد مجموعات مشتتة من القصائد والملاحم والمقالات والمسرحيات، إنها أنساق، والنوع الأدبي مؤسسة وإمكان المرء أن يعمل من خلال المؤسسة القائمة (نوع أدبي ما) ويعبر عن نفسه، أو يبتكر مؤسسة جديدة، أو بإمكان المرء أن يلتحق بمؤسسة ما، ثم يعيد تشكيلها بعد ذلك، فبقاء النوع الأدبي واستحضاره لدى المتعلمين، عدا كونها ضرورة جمالية، فهي ضرورة تنظيمية (الغيث، 2003)، وهذا هو الذي يعنينا في دراستنا

أكثر حين نفكر في أنواع الأدب (الأنواع الأدبية العربية الأصيلة) التي تتميز بنوع من الخصوصية في ضوء العولمة، فقد دلت الدراسة على تنوع الأنواع الأدبية الواردة في النصوص، وانعدام أخرى عربية أصيلة كالأدب الجغرافي وأدب الرحلات أو المناظرة أو المقامات، فهذه الأنواع العربية الأصيلة تتهددها نزعات التطور، ممثلة بموجات العولمة والثورة التكنولوجية، وإذا ما لم يتم استحضارها في المراحل التعليمية المختلفة فسينتهي بها التهديد إلى الاندثار والاضمحلال، على حين أن استحضارها يعد جهداً واعياً حقيقياً لتنقيتها وإمدادها بعوامل الحياة المتطورة، بحيث لا تنقطع عن أصولها التاريخية، ولا تتجزأ، وفي ذلك اختيار لنصوص أدبية بطريقة علمية ومنهجية وفق رؤية واضحة المعالم لنظريتنا الأدبية التي نسعى لتأطيرها عند المتعلمين. وعليه فيجب التأكيد على ضرورة إعادة النظر في اختيار النصوص الواردة في منهاج اللغة العربية، بحيث تخضع لدراسة علمية ومنهجية، يراعى فيها مدى تمثيل النص لأدب الأديب أو النظرية التي ينتمي إليها أو الجنس الأدبي الذي يحدده، مع الأخذ بعين الاعتبار الأجناس العربية ذات الجذور الأصيلة كالمناظرة والأدب الجغرافي والخيالي وأدب الرحلات.

ومن ناحية أخرى بيداغوجية تتعلق بالأسلوب المتبع في تدريس النصوص الواردة في منهاج اللغة العربية في مدارسنا، فالطرائق التقليدية في تدريس النصوص الواردة في منهاج اللغة العربية والممارسات البيداغوجية للمعلمين، فهي تصل بين متعلم متلق للأدب، ومعلم مُرسِلٍ وصلاً لا يبنني على تنمية القدرة القرائية والتحليلية للنص الأدبي، بل يبنني على إحلال الحواجز غير المباشرة محل التعامل المباشر مع النص الأدبي، فيتم اللجوء إلى قراءة النص من خلال المعلم (قراءة تلقينية (تحصيل معارف)) ويشرع المتعلم في دراسته و تقييمه، ليس تبعاً لما يقرأ، بل تبعاً لما يلاحظ أو يستنتج وفقاً لآراء معلمه تارة، وللكتاب تارة أخرى، وإن حدث

أن قرئ، فبقصد تنمية مهارات الاتصال، وليس كنص كل شيء فيه له دلالة، فالمتعلم يدرس الأدب - وبالمفارقة - دون أن يقرأ الأدب، وذلك وصف لممارسة تقليدية ومن هنا فلا بد من تشكيل متعلم يكون رأيه من خلال احتكاكه المباشر بالنصوص، بعيداً عن أي توجيه مسبق، ضمن تصور خاص ومؤسس على قيم علمية محددة، تقوم على أدبية النص (الجانب الشكلي والجمالي في تقويم النصوص الأدبية)، وتحديد قيم ومفاهيم نظرية تطبيقية لمفهوم القيمة الأدبية، فالنص الذي نريده كما أوضح الموسى (1991) الذي ورد في المطلق (1999) ليس نصاً جاهزاً مغلقاً أحادي البعد والاتجاه، يقدم فائدة، ولا يقدم متعة كافية، ففائدته في غيره من معرفة اجتماعية أو أخلاقية وغيرها، وهو بذلك لا يحتمل تعدد وجوه التفسير، يتحدد بالقراءة وتتحدد القراءة به، بل نص لا نهائي وإشكالي ومتعدد الأبعاد وموضوعه الإحساسات الإنسانية والصراع الدرامي، ولا يمكن شرحه أو وصفه بمعزل عن اللغة، وبذلك نكون قد حققنا قيمة أدبية علمية ضمن مهارات لغوية أربع، تسهم في خلق المتعلم الجديد الذي يكون رأيه من خلال احتكاكه المباشر مع النصوص، بتصور خاص ومؤسس على قيم علمية محددة، تؤمن بإبداع المتعلم ومساهمته في تشكيل رؤيته، بعيداً عن أي توجيه مسبق من قبل المعلم، أنه تصور يتأسس على قيم الإبداع والخلق.

ومن بين الدراسات التي تشير إلى طريقة في دراسة النصوص الأدبية ومناهج البحث في النصوص، دراسة فيصل (1986) الذي اقترح منهجاً جديداً يدعو إلى قسمة النصوص إلى مدارس ومذاهب (نظريات أدبية) لا قسمة عصور وأنواع أدبية، بما في ذلك من فهم للأدب، ووقوف على الصلات بين هذه النظريات، وتحديد مكان صاحب النص في العالم الفني وتقييم مدى صحة تلك النظريات، فهو بذلك تدرس أقوى على فهم الأدب.

واخيرا فيجب عدّ المدرسة بيئة تعليمية أدبية تعي الأدب مفهوما وطبيعة ووظيفة، بحيث تؤطر لنظرية أدبية تهتم بالأدب كوسيلة للاستمتاع بجمال الطبيعة والحياة، أو كوسيلة فذة لتهديب الطلبة لدراسة الحياة الاجتماعية والنفسية، وتوجيههم إلى الغايات النبيلة، وإيقاظ الشعور الوطني فيهم، وتحريك نفوسهم، وإلهاب مشاعرهم.

فنمطية الأسلوب المتبع وتقليديته في مدارسنا، يدل على أن التوجهات البيداغوجية لنظرية الأدب وانعكاساتها التعليمية التعلمية، التي تجمع في انسجام تام بين النظري والتطبيقي لم يتم ترجمتها إلى حقيقة ملموسة، خصوصا فيما يتعلق بحجم مشاركة المتعلم الفعلية والدائمة في فهم النصوص ومقاربتها وتحليلها وملامسة مميزاتها الفنية والفكرية. وهو ما أسلفنا ذكره من ضرورة تأكيد أهمية وجود تقاليد أدبية محددة نعود إليها في فهم الأدب وتقويمه، تقوم على جملة من المعايير، بمقتضاها يتم التمييز بين النص الإبداعي الممتع المفيد، والنص اللاإبداعي، فالأدب عندما يفتقد أدبيته فإنه يفقد حلقات الإيصال والتداول عند المتعلمين، سواء باتخاذ موضوعاً للبحث والتفكير، أو نتاجا يتفاعل معه المتعلمون وبذلك يظل غريبا عن محيطه، عديم الفعل في المتعلمين، فاقداً لأثره القيمي المعرفي في المتعلمين والمجتمع.

إن الأسلوب النمطي المعتمد في تدريس النصوص الأدبية قاصر، لأنه لا يقف بالمتعلم على أدبية النص بما فيه الكفاية، إذ لا يكفي القول بأن هذا النص أو ذاك به مجازات أو كنايات أو محسنات بدعية لنقضي بأدبيته، ذلك أن هذه الظواهر يمكن العثور عليها في الكلام العادي، أو حتى في النصوص الأخرى التي توصف بالأدبية، إضافة إلى افتقار الممارسات التدريسية لضبط النص من حيث كونه نوعاً أدبيا، وتحديد مقوماته ومرتكزاته وتقعيد بنياته الدلالية والفنية والوظيفية، من خلال

تحليل النصوص وتصنيفها ومذجتها وتقويمها، ودراستها من خلال سماتها النمطية، ومكوناتها النوعية الجوهرية وخصائصها التجنيسية.

وهذا القول يُحيل إلى ما تعرضت له الباحثة بوك (1993) Book في دراستها من أن قارئ النص يجب أن يحسّ، أو يُعطي الإحساس بما يقرأ، وعلى معلم النص الأدبي المقروء أن يشجع طلابه على رد ما يقرأ إلى ما هو مألوف وشائع، وأن يقرب النص إلى الخبرات الثقافية عند الطلبة، مع التركيز على عرض المحتوى التاريخي والثقافي للنص، وإلى أي جزء أدبي ينتمي، وتنبه إلى ضرورة العناية بأجزاء النص كافة، وإعطاء كل جزء ما يستحقه من عناية، بحيث يعيد الطلبة بمساعدة معلمهم تركيب النص من جديد، وفي النصوص النثرية نقرأ، أو ندرس الشخصيات وصلاتها بالحبكة، وعند قراءة النص لا بد من قراءة النغمة المناسبة، وسؤال الطلبة عما يتوقعون، وإعادة تشكيل هذه التوقعات، واستخدام المعاجم، والقيام بالتلخيص، ولا بدّ من التركيز على مبادئ المناقشة العامة، والتركيز على التفاعل بين الطالب والنص، وملاحظة تطور الإحساس عنده، والنصيحة الأهم التي تقدمها الباحثة هي ترك الطلبة يحاكمون النص.

كما أكد مالازار الوارد في المطلق (1999) ضرورة أن يكون المعلمون شديدي البخل، وعدم تقديم الإجابات الجاهزة على طبق من ذهب بما يشبه الكنز، وأكد ضرورة أن يكافح الطالب ليفهم بعرق جبينه؛ وذلك لعدم قيمة الإجابة إذا جاءت بطريقة سهلة "فما يأتي بسهولة يذهب بسهولة"، بالإضافة إلى تبني مناهج لسانيات النص، التي تسمح للطلبة بأن يؤولوا ويفهموا نصوصاً، وأن ينتجوا هم كذلك نصوصاً متقاربة، كما أوضح السيد (1998)، وهي حقيقة طرائق متبعة في تدريس النص الأدبي في المناهج اللغوية الإنجليزية والفرنسية كما أوضح المطلق (1999).

إضافة إلى ذلك ما أكدته دراسة مالكين (1995)، ودراسة فريند (1995)، ودراسة مور (1995)، من فعالية دور استخدام وسائل نظرية الأدب في تدريس الأدب ومساعدة الطلبة للتحويل العقلي من قراءة النص بطريقة واحدة إلى قراءة النص بعدة طرائق، وتقديم ذخيرة غنية بطرائق جديدة للقراءة. كما اقترح ديلاونوي الوارد في المطلق (1999) أسلوباً لدراسة القصة الأدبية يتمثل في أن يوضع الطالب في الجو العام للقصة أو في بيئة القصة، وتعرف الطالب موضوع القصة، ومن ثم شخصياتها، وتحليل كل شخصية من تلك الشخصيات على حدة، وبعد استعراض أحداث القصة ونهايتها يتم التركيز على اتجاهات القصة الفكرية، وأسلوبها الأدبي الفني مع ضرورة إفصاح المجال للطلبة لمناقشة تلك القصة واستخلاص النتائج التي توصل إليها الطلبة بإشراف المعلم ليس غير، مع التركيز على ملاحظة هامة و أساسية هي التوقف على الفهم الأولي لكل طالب بعد قراءة كل قصة. وفي ذلك يرى بلان الوارد في المطلق (1999) ضرورة توجيه الطلبة نحو القراءة المختارة التي تسهم في تربية سلوكية إيجابية، وخاصة قراءة القصص التي تُستخلص منها العبر، التي تسهم في تشكيل الذوق الأدبي، والمساعدة في الحكم على قيمة الأعمال الأدبية المقروءة، وهو ينسجم مع ما ذهب إليه هولت (1986)، وتايلر (1995) من ضرورة أن تعنى مناهج دراسة النصوص بالطريقة الحوارية، المركزة على عرض النص وفق وجهة نظر المتعلم؛ التي تدفع إلى التحليل العقلائي للكلمة والعبارة والوصول إلى شرح سليم للنص، فهي تعاونية؛ بمعنى أن المعلم والطلبة تحدثوا مع بعضهم بعضاً ليكونوا المعاني الأدبية، و تحاورية بمعنى أنها احتوت على آراء وأفكار متناقضة، فباستخدام التفسير الباطني والظاهري للنصوص يتوصل الطلاب والمعلم لإنتاج نص تشعبي متقن.

ومما سبق فيجب أن يحمل المنهاج المكتوب والفعلية رؤية واضحة تجسد نظرية أدبية تقوم على تصور منهجي ومفاهيمي محدد، ينظم الممارسة الأدبية المدرسية، ويحدد مكوناتها، ويوزع أدوارها، وينيط بمختلف الفاعلين مهام محددة، وفق رؤية محددة و مؤطرة وواضحة للأدب، تقوم على جملة من المعايير المحددة التي بمقتضاها يتم التمييز بين الإبداع الحقيقي واللاإبداع (شروط الأدب)، بحيث تخلص الممارسة الأدبية (إبداعاً، نظرية، نقداً، تاريخاً، رأياً عاماً أدبياً) من يقين قد يتلبسها، أو قناعة قد تجمدتها، أو إدعاء قد يغشها.

وهذا يتطلب بناء المنهاج المكتوب على هديٍّ من سمات نظرية الأدب، وأن تصبح نظرية الأدب بأبعادها ومراميها جزءاً من إعداد معلمي اللغة العربية، وضرورة إجراء المزيد من الدراسات التي تعنى بالنظرية الأدبية القائمة على "السمة التفاعلية".

كما يجب الاستفادة من المناهج الحديثة والمعاصرة، والدراسات الرائدة، فيما وصلت إليها من مفاهيم أدبية معاصرة كإمداد الطلبة ببحوث حول دراسة النص دراسة أدبية أو توجيههم إليها، والأخذ بنماذج وطرائق جديدة في تحليل النصوص الأدبية، من خلال الاستفادة من التطورات الضخمة التي لحقت بالدراسات الأدبية.

كما يجب ربط النصوص بالخلفيات الوجدانية والنفسية والاجتماعية التي يصدر عنها النص، ويتفاعل معها، ليدفع بها في اتجاهات معينة.

كما يجب اختيار نصوص أدبية إثرائية متنوعة تعالج الأجناس الأدبية ذات الجذور العربية الأصيلة كالأدب الجغرافي والتاريخي والخيالي والمناظرة، وعلى أساس الوظيفة الأدبية والجمالية (المتعة والفائدة) التي تسهم في بناء جملة من المعايير والتقاليد الأدبية المحددة، يعود إليها المتعلم في فهم الأدب وتقويمه، والتفكير في

شروطه وهي أسمى وظائف نظرية الأدب وتوجيه الطلبة للانتقال من الشفوية إلى الكتابية والإلكترونية؛ مما يفتح فضاءات جديدة للتواصل والإبداع والإنتاج، والمساهمة في التأسيس لنظرية أدبية تعطي المتعلم صفة المساهمة المنتجة، فتتحقق إبداعيته من خلال مساهمته في العملية نفسها.

كما يجب على الجهات المسؤولة في وزارة التربية والتعليم الإفادة من نتائج وبحوث ودراسات نظرية الأدب في إعداد المناهج والكتب المدرسية، وفي إعداد المعلمين إعداداً قوامه معايير محددة ضمن تصور منهجي ومفاهيمي محدد للممارسة الأدبية، وعقد المؤتمرات والورش التدريبية والندوات المختصة بنظرية الأدب ووسائلها البيداغوجية؛ مما يساهم في الاستفادة من إمكانيات نظرية الأدب في تفعيل تدريس الأدب. كما يجب عليهم إعادة النظر في اختيار النصوص الواردة في مناهج اللغة العربية، بحيث تخضع لدراسة علمية ومنهجية، يراعى فيها مدى تمثيل النص لأدب الأديب أو النظرية التي ينتمي إليها أو الجنس الأدبي الذي يحدده، مع الأخذ بعين الاعتبار الأجناس العربية ذات الجذور الأصيلة كالمناظرة والأدب الجغرافي والخيالي وأدب الرحلات.

المراجع

أولاً- المراجع العربية

القرآن الكريم.

- 1- ابن خلدون، أبو زيد ولي الدين عبد الرحمن، (د.ت). المقدمة. القاهرة: طبعة كتاب الشعب.
- 2- ابن رشيق، أبو الحسن القيرواني، (د.ت). العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده. تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد. بيروت: دار الثقافة.
- 3- أبو، حماد حسن، (1997). مشكلة المصطلح في النقد الأدبي الحديث. مجلة كلية التربية بغزة المجلد الأول، العدد الأول، غزة، فلسطين.
- 4- الأشر، عبد الكريم، (1974). معالم في النقد العربي الحديث. (ط 1). دمشق: مؤسسة الوحدة.
- 5- أمين أحمد، (1983). النقد الأدبي. (ط 5). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 6- إسماعيل، عبد المنعم، (1981). نظرية الأدب ومنهاج الدراسات الأدبية. (ط 1). الكويت: مكتبة العلاج.
- 7- اصطيف، عبد النبي، (1991). النقد الأدبي العربي الحديث. (ط 1). دمشق: مطبعة الاتحاد.
- 8- إيجلتون، فيري، (1994). الماركسية والنثر الأدبي. (ط 1). ترجمة جابر عصفور. القاهرة: الهيئة العامة للكتاب.
- 9- إيفاشيفا، ماليتينا، (1984). على مشارف القرن الواحد والعشرين (الثورة التكنولوجية والأدب). (ط 1). ترجمة: فخري لبيب. دار الثقافة الجديدة.

- 10- بتروف، س، (1983). الواقعية النقدية. (ط 1). ترجمة: شوكت يوسف. دمشق: وزارة الثقافة.
- 11- البدوي، محمد علي، (2004). علم اجتماع الأدب: النظرية والمنهج والموضوع. (ط1). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- 12- بناني، رشيد، (2001). من البيداغوجية إلى الديداكتيك، ملف تدريس الأدب العربي في الجامعات. (ط1). مجلة الأدب، الدار البيضاء، المغرب.
- 13- تاديه، جان ايف، (1993). النقد الأدبي في القرن العشرين. (ط1). ترجمة: قاسم الالتقاء، منشورات وزارة الثقافة، المعهد العالي للفنون المسرحية، دمشق.
- 14- تشير نشفلسكي، (ن.غ)، (1983). (د.ط). علاقات الفن الجمالي بالواقع. ترجمة: يوسف حلاق. وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق.
- 15- تليمة، عبد المنعم، (1980). مقدمة في نظرية الأدب. بيروت: دار العودة.
- 16- التونجي، محمد، (1993). المعجم المفضل في الأدب. (ط1). بيروت: دار الكتب العلمية.
- 17- جبرا، إبراهيم جبرا، (1980). الحرية والطوفان. (ط3). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- 18- حرب، ماجد وصفي علي، (2003). تحليل جمالي لمناهج اللغة، العربية المكتوب والفعلي للمرحلة الأساسية العليا. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 19- الخطابي، محمد، (1991). لسانيات النص. المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء.
- 20- خليل، عماد الدين، (1987). مدخل إلى نظرية الأدب الإسلامي. (ط1). بيروت: مؤسسة الرسالة.

- 21- راغب، نبيل، (1977). المذاهب الأدبية من الكلاسيكية الى العبثية. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 22- راوي، وليم، (1987). المعنى الأدبي من الظاهرية إلى التفكيكية. (ط1). ترجمة يوثيل يوسف عزيز. بغداد: دار المأمول للترجمة والنشر.
- 23- رحمان، أحمد عثمان، (2004). نظريات نقدية وتطبيقاتها . (ط1). مكتبة وهبة، القاهرة.
- 24- رشدي، رشاد، (1971). النقد والنقد الأدبي. (ط1). بيروت: دار العودة.
- 25- الركابي، جودت، (1986). طرق تدريس اللغة العربية. (ط1). دمشق: دار الفكر.
- 26- رمان، إبراهيم، (1987). الشعر- الغموض- الحداثة دراسة في المفهوم. مجلة فصول، المجلد السابع، ع3، القاهرة: دار الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 27- الروابي، ألفت، (1983). نظرية الشعر عند الفلاسفة المسلمين. بيروت: دار التنوير للطباعة والنشر.
- 28- ريديكرهورست، (1977). الانعكاس و الفعل. (د.ط). ترجمة: جواد مرعي. دمشق: دار الجماهير، دار الفارابي.
- 29- الزبيدي، مريش، العدد9). مفهوم البناء الفني للقصيدة. مجلة الأقلام، العدد الثامن.
- 30- السعافين، إبراهيم، (1993). الأدب العربي وفنونه. جامعة القدس المفتوحة، عمان.
- 31- السعافين، إبراهيم، (1993). مناهج تحليل النص الأدبي. جامعة القدس المفتوحة، عمان.
- 32- سعيد، خالدة، (1979). حركة الإبداع. (ط3). بيروت: دار العودة.

- 33- السيد، محمود أحمد، (1991). الأدب مفهوماً وتدريباً. (ط1). دمشق: دار الندوة للدراسات والنشر.
- 34- السيد، محمود أحمد، (1998). في طرائق تدريس اللغة العربية. منشورات جامعة دمشق، دمشق.
- 35- شحاتة، حسن، (1993). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق. (ط 2). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- 36- الشيخ، عمر حسن، (2003). محاضرات ألقاها على طلبة الدراسات العليا، قسم المناهج والتدريس: "مساق إدارة مناهج". كلية الدراسات التربوية. الجامعة الأردنية.
- 37- الصديق، حسين، (1993). مقدمة في نظرية الأدب العربي الإسلامي. منشورات جامعة حلب، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، دمشق.
- 38- الطائي، علي، (1998). الشعر والمناهج النقدية الحديثة. (ط 1). بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- 39- الطالب، عمر، (1988). مدخل إلى مناهج الدراسات الأدبية. منشورات عكاظ، الرباط.
- 40- طاليس، أرسطو، (1993). فن الشعر. ترجمة وتحقيق: شكري عياد . القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- 41- الطاهر، علي جواد، (1983). مقدمة في النقد الأدبي. (ط 2). الواسعة العربية للدراسات والنشر- منشورات المكتبة العالمية، بغداد.
- 42- عبد الحميد، شاكر، (2001). التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التذوق الفني. سلسلة عالم المعرفة، العدد 267، الكويت.

- 43- عثمان، عبد الفتاح، (1981). نظرية الشعر في النقد العربي القديم. (ط1). مكتبة الشباب.
- 44- عشاوي، محمد زي، (1979). قضايا النقد الأدبي بين القديم والحديث. (ط1). بيروت: دار النهضة العربية.
- 45- عصفور، جابر، (1982). ندوة اتجاهات النقد الأدبي. مجلة فصول، مجلد 1241، القاهرة.
- 46- عوض، لويس. الاشتراكية والأدب. (ط1). بيروت: دار الكتب.
- 47- الغيث، نسيم، (2003). خطاب العولمة والنظرية الأوروبية: الأجناس الأدبية في ضوء العولمة.
- 48- "المؤتمر الدولي الثاني للنقد الأدبي، العولمة والنظرية الأدبية" إشراف: عز الدين إسماعيل. (ط1). القاهرة: مطابع المنار العربي.
- 49- فريري، باولو، (2004). المعلمون بناء ثقافة "رسائل إلى الذين يتجاسرون على اتخاذ التدريس مهنة". (ط1). ترجمة: حامد عمار، عبد الراضي إبراهيم، لمياء محمد أحمد، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- 50- فضل، صلاح، (1986). فهم فن الواقعية في الإبداع الأدبي. (ط3). بيروت: دار الآفاق.
- 51- فيصل، شكري، (1986). مناهج الدراسة الأدبية في الأدب العربي. رسالة دكتوراه منشورة. (ط6). بيروت: دار العلم للملايين.
- 52- قطب، سيد، (1985). التصوير الفني في القرن. (ط8). بيروت: دار الشرق.
- 53- قطب، سيد، (1983). النقد الأدبي أصوله ومناهجه. (ط5). بيروت: دار الشرق.

- 54- القيرواني، أبْن رشيْق، (1972). العمدة في محاسن الشعر وآدابه ونقده. تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد. بيروت: دار الثقافة.
- 55- القيسي، نوري حمودي، (1994). محاولات في دراسة اجتماع الأدب. (ط1). بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة.
- 56- الكراعين، أحمد نعيم، (1990). نصوص ودراسات أدبية. (ط3). صنعاء: منشورات جامعة صنعاء.
- 57- كوهين، الف، (1997). مقالة "التاريخ والنوع" القصة والرواية والمؤلف. دراسات في نظرية الأنواع الأدبية المعاصرة. (ط1). ترجمة خيرى دوقة. القاهرة.
- 58- الكيلاني، نجيب (1987). مدخل إلى الأدب الإسلامي "كتاب الأمة". جدة: دار المنار
- 59- لؤلؤة، عبد الواحد، (1983). موسوعة، المصطلح النقدي. (ط1). المؤسسة العربية للدراسة والنشر.
- 60- لوكاش، جورج، (1985). دراسات في الواقعية. (ط3). ترجمة: نايف بلوز. (ط3). دمشق: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع.
- 61- الماضي، شكري عزيز، (2005). في نظرية الأدب. (ط1). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- 62- المرعي، فؤاد، (1981). المدخل إلى الآداب الأوروبية. (ط2)، مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، حلب.
- 63- مروة، (1986). دراسات نقدية في ضوء المنهج الواقعي. (ط3). القاهرة: دار المصارف.

- 64- مريس، إيمانويل، موراليس، برنا، (2004). آفاق جديدة في نظرية الأدب. سلسلة عالم المعرفة، العدد 300، الكويت.
- 65- مصطفى، يوسف، (1995). مدى مراعاة كتب المطالعة والنصوص الأدبية في الصفوف الثلاثة العليا في المرحلة الأساسية في الأردن لأهداف تدريس الأدب. رسالة ماجستير (غير منشورة) جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- 66- المطلق، فرح، (1999). واقع كتب الأدب والنصوص في المرحلة الثانوية السورية، ومدى تحقيقها للأهداف الموضوعة لها، وتصميم وحدات دراسية للصفوف الثلاثة. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سوريا.
- 67- المعجم الفلسفي المختصر. (1986). (ط1). موسكو: دار التقدم.
- 68- المعجم الوسيط. (1985). مجمع اللغة العربية (د.ط) مطابع دار المعارف، القاهرة.
- 69- مكي، الطاهر أحمد، (1986). تطوير تعليم الأدب والنصوص في مراحل التعليم العام في الوطن العربي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.
- 70- مندور، محمد، (1979). الأدب ومذاهبه. (ط1). القاهرة: دار نهضة مصر للطباعة.
- 71- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، (1986). "اجتماع متخصصين في اللغة العربية لتحديد مشكلات تدريسها في التعليم العام في الوطن العربي و ترتيب أولوياتها و اقتراح خطط بحثها". عمان: دار الطباعة الحديثة.
- 72- موافي، عثمان، (2004). دراسات في النقد العربي. الإسكندرية: دار الوفاء للطباعة والنشر.
- 73- نصار، سامي محمد، (2005). قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة. (ط1). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- 74- هلال، محمد غنيمي، (1973)، النقد الأدبي الحديث. بيروت: دار الثقافة.
- 75- هو، غراهام، (1973) . مقالة في النقد. (د.ط) . ترجمة: محي الدين صبحي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، مطبعة دمشق، دمشق.
- 76- وزارة التربية والتعليم، (2003). الإطار العام للمناهج والتقويم. إدارة المناهج والكتب المدرسية.
- 77- وفوكيما، إيشن، (1996). نظرية الأدب في القرن العشرين. ترجمة وإعداد : محمد العمري. (ط1). الدار البيضاء: إفريقيا الشرق.
- 78- ويلك، رينيه، وارين، (1981). نظرية الأدب. ترجمة: محيي الدين صبحي. الكويت: عالم المعرفة.
- 79- ويلك، رينيه، (1987). مفاهيم نقدية. ترجمة: محمد عصفور. الكويت : عالم المعرفة.
- 80- ياغي، عبد الرحمن، (1984). في النقد النظري: نحو حركة نقد أدبي راسخة. عمان : الدار العربية للنشر والتوزيع.
- 81- ياغي، عبد الرحمن، (1979). أبعاد العملية الأدبية. عمان: رابطة الكتاب الأردنيين.
- 82- اليافي، نعيم، (1993). أوهاج الحداثة. العدد 141. اتحاد الكتاب العرب، دمشق.
- 83- يقطين، سعيد، (2005). من النص إلى النص المترابط "مدخل إلى جماليات الإبداع التفاعلي". بيروت: المركز الثقافي العربي.
- 84- اليوسف، يوسف سامي، (2001). الخيال والحريّة " مساهمة في نظرية الأدب". (ط1). دمشق: دار كنعان.

ب- المراجع الأجنبية:

- 1- Albright, J .Nicholson, MD. And wojcikiewicz, S. (2002). The logic of our failures in Literacy Practices and Teaching. Journal of Adolescent and Adult Literacy. 44 (7), 644-667
- 2- Allgire, B. (2002).Reading Lives: How women use literature as a source of Personal Growth. DAI. A62/10P3322.
- 3- Bock, Susanne, (1993). Developing materials for the study of literature, Reading theory. Forum,(July), 2-9
- 4- Bogdan, D, (1984).Pygmalion as Pedagogue. Subjective Bias in the Teaching Of literature. English Education .Vol 16 (2) May, 27-75
- 5- Dikson, M. Alice, (1991). Teaching literature which Emphasis on critical thinking, an interpretive investigation of student, unpublished EDD. The University of South Carolina.
- 6- Eisner, E. (1985). Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. 2nd ed. New York: Macmillan.
- 7- Eisner, E. (1991). The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice. 1st ed. New York: Macmillan.
- 8- Friend, A, (1995). The effect of a literature – based approach on the reading attitudes of male students in the third and fifth grades.
- 9- Holt, A.(1986) The effects of traditional and response – based approaches to teaching literature on student involvement. PHD Georgia state university – college of education 1986, p3963
- 10- McKnight, K. (2002).Firing the canon: An Examination of Teaching Methods for engaging high school student in canonical Literature. Dissertation Abstracts International.(61/07),0727.
- 11-McAlpine, Cheryl Gwen. (1995). An analysis of the new criticism and reader-response theories of criticism with implications for teaching literature in the secondary schools. Dissertation Abstracts, (56/04), 0279
- 12-Moore, JohnNoell. (1995).Tracing the Weave: reading And Interrupting Young Adult Fiction. Dissertation Abstracts, (56/04), 0727.
- 13-Rebecca, J. Joseph. (1999). the power of books and Literacy, young Adult Literature. English Journal.

- 14-Rosario, M. (2001).Contesting: The Role of Aesthetic Response in Reading Difficult Literature. Dissertation Abstract, (62/03).909.
- 15-Robert, Simola, E. (2000). Teaching in a postmodern world: A study of applications of literacy theory to teaching of high school English. Dissertation Abstracts, (61/07), 0279
- 16-Taylor, Susan Westcott. (1995). Constructing Texts Through talk: Oral Storybook Reading in One Kindergarten Classroom (Reader Response). Dissertation Abstracts, (56/05), 0279
- 17-Turner, Dixie Mar. (1988).Structural patterns and principles of design: implications for teaching literary works and implications teaching literature in the secondary school. Unpublished PHD. University of Illinois.
- 18-Vallance, E. (1975). Aesthetic Criticism and Curriculum Description. Unpublished PHD Dissertation, Stanford University.
- 19-Vallance, E. (1991). Aesthetic Inquiry: Art Criticism. In Short, E. (editor).Forms of Curriculum Inquiry. State University of New York Press.
- 20-Wade, B & Sidaway, S. (1990).Poetry In the Curriculum: A crisis of confidence. Educational Studies. Vol. 16(1),57-79.

التفكير التأملي: البعد الغائب في المنهاج

د . بُعاد محمد الخالص
مستشارة تطوير التعليم في مدينة القدس

غدا التفكير التأملي هدفا هاما في برامج تربية المعلمين، وقد شد ديوي (Dewey, 1930) الأنظار إليه في كتابه "كيف نفكر"، وفي هذا السياق يشير ديوي إلى أن عملية التفكير التأملي للمعلمين تبدأ عندما يواجهون صعوبة أو مواقف مشكلة أو خبرات لا يمكن حلها فورا، مما يولد لديهم شعورا بعدم الارتياح فيقودهم في خطوة إلى الوراء إلى تحليل تجاربهم، واختبارها ونقدها. ويعرف ديوي التفكير التأملي بالعمل الذي ينطوي على جملة من الأنشطة المستمرة، التي تتطلب إمعان النظر في الأفكار والتصورات والمعتقدات، أي أنه تبصر- للفرد في أعماقه يدفعه إلى تمحيص أعماله وتحليلها وتحليل الأهداف والنواتج والعمليات؛ بغية تطوير التعليم نحو الأفضل. ومن هنا، فالتأمل لا يتألف من سلسلة من الخطوات أو الإجراءات التي يتوجب على المعلمين استخدامها؛ بل هو عملية منهجية ومنظمة تتضمن فهم المشكلة وتبصرها وتحديدها والسعي إلى حلها. وعليه فالتأمل هو الطريق الذي يساند المعلمين في أعمالهم ويوضح لهم معنى أن يكونوا معلمين (Rodregers, 2002).

وقد ألف العديد من الكتب التي تستصرخ المعلمين للتأمل، وتعددت التعريفات حول التفكير التأملي في خطاب يحدث تناغما بين فكر المعلم وممارساته، وعرف شون (Schon, 1983) التأمل بأنه تطور الوعي الحدسي للفرد عن معرفته المفاهيمية والإجرائية أثناء القيام بالعمل من خلال جملة من التفاعلات في المواقف

التعليمية. فهو استقصاء ذهني واع للفرد حول معتقداته وتصوراتهِ ومعرفته وخبراته وفلسفته. أما بولارد (Pollard, 2001) فقد عد التأمل تبصرا في الأعمال يقود إلى تحليل دائم لها، مما يؤدي بالمعلم إلى الانشغال في أعماله وتحليلها وتقييمها تقييما مستمرا، فينجم عنه مراجعة للقرارات التي يتخذها، ليصار به إلى تدبر واع.

وعرف هلفش وسميت (Hulfish & Smith, 1961) التأمل على أنه شطحة غير متوقعة من شطحات الخيال تقود المعلم إلى رؤية حقيقة أعماله وممارساته من خلال التركيز على المشاعر والعواطف والخيال الذي يقود المعلم إلى استشعار ما يقوم به من أعمال عقلية ووجدانية وحسية. ووجه ولسون (Wilson, 2000) الأنظار إلى التفكير التأملي، إذ عده عملية عقلية نشطة تشمل أفعالا كثيرة تمتد ما بن الأحلام العادية اليومية إلى حل المشكلات الصعبة التي تعترض المعلمين، ومن خلاله يعمل المعلمون شيئا ذا معنى مستندين إلى الخبرات التي يمرون بها والتجارب التي يغوصون فيها.

أما رومانو (Romano, 2004) فلم يجد سبيلا إلا أن يستنهض همم المعلمين للتأمل ليقودهم إلى مواجهة المواقف التي تعترض طريقهم في أثناء عملية التعليم، وتتطلب منهم اتخاذ قرار فوري حول كيفية التعامل مع المواقف التي تجابههم، وليتسنى ذلك ينبغي إمعان النظر في ما يتعلق بعملية التعلم والتعليم، والبحث عن سبل تطوير التعليم وفق منهج تأملي يصل بالمعلمين إلى البحث والاستقصاء عن استراتيجيات يطورون فيها ممارساتهم استنادا إلى فهم حقيقي لكُنه التأمل، ومقدرة على تحويل التأمل إلى واقع عملي يترجم معاني النمو المهني لديهم.

ومن هنا، فالتفكير التأملي بمثابة رحلة يغوص المعلم من خلالها إلى أعماق ذاته فيسبر غور توجهاته ومعتقداته التربوية، ويجعلها تطفو على السطح لتؤرق

نظريته وفلسفته حول التعليم والتعلم، فتتخلخل معتقداته التربوية من خلال نقد صريح لها، ولما انبثق عنها من أفعال وممارسات في حقل التعليم، مما يعني أن المعلم يخوض طريق التغيير والتطوير ليصل من خلال تأمله إلى درجة المعلم الحاذق الذي غدا التأمل فعلا لصيقا به ضمن منهجية علمية وبحث دؤوب.

وعلى هذا، فالتأمل ينير بصيرة المعلمين ويضيء أمامهم الطريق لتحسين ممارساتهم التربوية في عملية ذهنية واعية يدركون من خلالها ما يقومون به من أعمال، من أجل ذلك كله يعد التأمل ضرورة قصوى تتجلى أهميته في ما يأتي:

أولاً: يبصر التفكير التأملي المعلم بحقيقة كونه معلماً، ويجعله يقف على أسباب اختيار مهنة التعليم ووعي أهميتها وقد يطرح المعلم في هذا المجال أسئلة من مثل:

1- لماذا اخترت مهنة التعليم دون غيرها؟

2- هل أنا راض عن عملي؟

3- لو أتيحت لي الفرصة للعمل في مجال آخر هل أترك مهنة التعليم؟

4- ماذا تعني مهنة التعليم بالنسبة لي؟

إن سعي المعلم للإجابة عن هذه الأسئلة يقوده إلى مواجهة ذاته بصراحة في سبب اختيار مهنة التعليم ومدى رضاه عنها، الأمر الذي يدفعه إلى المضي بحثاً عن معنى أن يكون معلماً، وماهية خصائص المعلم الحاذق، ودوره، وقد أشار ليتمان (Leaman, 2006) إلى حاجة المعلمين إلى الجرأة والشجاعة في مواجهة أنفسهم بصراحة في ما يتعلق باختيار مهنة التعليم.

ثانياً: يساعد التفكير التأملي المعلم على مراجعة معتقداته التربوية في جلسات المنصة الفكرية "Platform" التي تطرح فيها الأفكار والتوجهات والمنظورات والتصورات، فيتعرف المعلم في هذه الجلسات إلى حقيقة معتقداته التي تؤثر في ممارساته التعليمية وتنعكس على أدائه في غرفة الصف وعلى فهمه للمتعلمين

وطبيعة التعامل معهم. ويشير راث (Rath,2001) إلى أن المعتقدات تبقى كامنة إلى أن يتم إيقاظها لأنها ترتبط بذات الإنسان ارتباطاً وثيقاً مما يجعل من تغييرها مهمة شاقة ومجهدة. وبهذا الصدد يزعم ايزلنج وزملاؤه (Aisiling, et al, 2007) أن التفكير التأملي هو الذي يستطيع تغيير معتقدات المعلمين من خلال لقاءات النمو المهني والتلمذة المهنية التي تطلق تجارب المعلمين وخبراتهم وتبصرهم بمعتقداتهم.

ثالثاً: يقود التفكير التأملي المعلم إلى تعرف الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها لتحديد معالم طريقة للوصول إلى غاياته في عملية التعليم وقد يتساءل:

- 1- ما الأهداف التي أسعى إلى تحقيقها؟
- 2- كيف يمكنني تحقيق الأهداف؟
- 3- ما الأدوار التي ينبغي علي القيام بها لتحقيق الأهداف؟
- 4- أين تقع أهدافي من التوجهات التربوية الحديثة؟
- 5- كيف يمكنني تحسين أهدافي وتطويرها؟

إن سعي المعلم للتنقيب عن أهدافه قد يرسم خطته في التعليم ويحدد السبل التي توصله إلى تحقيق أهدافه، مما يدفعه إلى مراجعة أهدافه ومقارنتها بالفلسفة التربوية الحديثة، وربما يصوغ أهدافاً تؤدي إلى تحسين تعلم طلبته، وإلى تطوير مهارات التفكير العليا لديهم، وتطوير قدراتهم على البحث والاستقصاء وهذا يعني أن المعلم يساهم في تطوير عملية التعليم برمتها. رابعاً: يؤدي التفكير التأملي وفق ما أشار إليه ماتشيت (Matchett,2005) إلى أن يختبر المعلم دوره في نموه المهني، ومقدرته على تقييم ذاته المهنية وتطويرها، فتنساب أسئلة تتعلق بهذا الإطار من مثل:

- 1- هل أنا مستعد للانخراط في برامج تقييم المعلمين؟
- 2- هل لدي الجرأة لتقييم عملي ونقده بصراحة؟

3- هل أنا موافق على الانضمام إلى برامج النمو المهني؟

4- هل لدي الاستعداد والقابلية للتغيير والتجديد؟

إذا كانت إجابة المعلم عن الأسئلة بالقبول، فإن هذا يعني أنه مستعد ليكون معلماً متأماً، وهذا بدوره يقوده إلى تعرف نقاط القوة والضعف لديه، ويساعده على الإفصاح عن احتياجاته من النمو المهني مما يولد لديه دافعا للتواصل مع أقرانه ومرشديه في حلقات التأمل الذاتي والحوار التأملي فيتولد لديهم خطة للتطوير المهني يكون المعلم شريكاً في وضعها وتطويرها.

خامساً: يساعد التفكير التأملي المعلم في كشف الغطاء عن مفهومه للمعرفة والنظرية التربوية التي يتبناها، وللتوجه التربوي الذي ينطلق منه في عمله، فقد يعتقد المعلم أنه يتبنى توجهاً حديثاً في التعليم من منطلق النظرية البنائية؛ التي تسمح للمتعلم بأن يبني خبراته وأنماط تفكيره من خلال سلسلة من التفاعلات في أجواء تسمح له بالتجريب والاستقصاء، بيد أن ممارسات المعلم تنبئ عن توجه تقليدي يعد المتعلم مستقبلاً للمعلومات التي يقدمها له بوصفه مالكا للمعرفة وذلك وفق التعليم البنكي الذي أشار إليه فريري في كتابه تعليم المقهورين، ومن هنا، فالمعلم بحاجة إلى تأمل يضيء بصيرته ويسلط الضوء على ما يقوم به من ممارسات في حقل التعليم ويجعله يختبر ممارساته ويحاكمها استناداً إلى التوجه التربوي البنائي.

سادساً: يثمن التفكير التأملي علاقة المعلم بطلبته ويعلي من شأن علاقة إيجابية تبادلية تعطي للمتعلم فرصاً للتعبير عن مشاعره وأفكاره، ذلك لأن التفكير التأملي يجعل المعلم يراجع ممارساته في ما يتعلق بعلاقته مع طلبته ونوعية هذا العلاقة ونوعية الخطاب السائد في غرفة الصف ودور الطلبة ودور المعلم في عملية التعلم، فيعاين مشاعر طلبته وأفكارهم وما يختلج في نفوسهم وقد ينقب على ما يشعر به

طلبتهم ويجعلهم يفصحون عن توجهاتهم وأفكارهم عبر جلسات الحوار المستمرة، فتصبح الغرفة الصفية لديهم بمثابة لوحة فنية تعج بالتفاعلات، فيبني الطلبة ومعلمهم عملية التعلم وتشكل لديهم جملة من المعاني التي ولدوها أثناء عملية التفاعل، وتكتمل اللوحة الفنية حين يلتفت المعلم إلى احتياجات طلبته وميولهم وتفضيلاتهم وخصائصهم فينطلق في عملية التعليم من مكان قوتهم ليقودهم إلى تطوير ذكائهم المتعددة.

سابعاً: يثري التفكير التأملي عبر جلسات الحوار التدبري معرفة المعلمين المهنية، ويزيد من معرفتهم العلمية ومعرفة المحتوى البيداغوجي، إذ يتم في جلسات الحوار التأملي التحاور في ما أنجزت قراءته من الأبحاث والمعارف العلمية والتربوية، فيتعرف المعلم إلى ما هو جديد وإلى خبرات المعلمين في الحقل التربوي، عدا ذلك يؤدي التفكير التأملي إلى تمكين المعلمين "Teacher empowerment" في أساليب التعليم، إذ تتاح لهم الفرص لتبادل الحديث حول أساليب مختلفة للتعليم، وتبادل الخبرات والإطلاع على تجارب الآخرين في مجال التعليم، وملاحظة وأنشطة للمعلمين ونقدتها والاستفادة منها، إضافة إلى تطوير أساليب التقييم وانتهاج أدوات التقييم الحقيقي التي تلائم أساليب التعليم الحديثة من مثل: السجل القصصي- وقوائم التقدير والتقييم الذاتي والابتعاد عن تقييم الورقة والقلم.

ثامناً: يؤدي التفكير التأملي إلى انخراط المعلم في عملية البحث، إذ يشير ماكنف (McNiff, 1998) إلى أن البحث الإجرائي شكل من أشكال التأمل يقوم به المعلم بغية تحسين ممارساته، فعبر البحث يسعى المعلم إلى التفكير في صلاحية أساليبه وكفايته في التدريس بغية تقديم أفضل خدمة للطلبة. ويعد البحث الإجرائي عملية يقوم بها المعلمون بدراسة ممارساتهم لحل المشكلات العملية التي تواجههم في عملهم. وأما مجاله فهو المشكلات العملية اليومية التي يواجهها المعلمون وليس

المشكلات التي يطرحها الباحثون المتخصصون في المجالات المعرفية. ومن هنا فالبحث الإجرائي نوع من الاستقصاء التأملي الذي يقوم به المعلمون في مواقف تعليمية، بهدف تحسين ممارساتهم وعقلنتها . (الشيخ، 2006).

تاسعاً: يعلي التفكير التأملي من خلال جلسات الحوار التأملي وكتابة صحائف التأمل وحكايات المعلمين من صوت المعلمين، ويسمح لتجاربهم بالظهور فيؤدي ذلك إلى نموهم المهني، وفي هذا الصدد يشير ديملدير وريجسبي (DeMuldir &Rigsby, 2003) إلى أن صوت المعلمين صوت خافت ويحتاج إلى حوار تدبري ليتمكنوا من التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وتوجهاتهم بصراحة فتتولد لديهم دافعية أكبر نحو الانجاز وتزداد ثقتهم بأنفسهم.

وتعين كتابة التأملات المعلم على التفكير في التعليم، وتطوير معرفته ونظرياته، فالتأمل عملية مستمرة من المعرفة والفهم والتجريب في إطار العمل المهني. يعد الحوار التأملي سبيلاً إلى التطوير المهني للمعلمين، ويؤكد جين (Jane,2005) الدور الذي يلعبه الحوار التأملي في مساعدة المعلمين في التعبير عن أنفسهم، ويدعو إلى تطوير مقدرة المعلمين على الحوار التأملي الذي يساعد المعلمين على تطوير عملية التعليم والتعلم داخل صفوفهم، وهذا ما يوصف بتمكين المعلمين.

ويقصد بتمكين المعلمين "Teacher Empowerment" الوصول إلى حالة نفسية يشعر من خلالها المعلمون بأنهم أكثر مسؤولية، وأكثر سيطرة على أعمالهم، ويتطور هذا التمكين من خلال تعزيز دافعيتهم، ومهنيتهم وثقتهم بأنفسهم واستقلاليتهم وتبادل الخبرات مع الآخرين. ويمكننا القول إن التأمل خير وسيلة تؤدي إلى تمكين المعلمين (Eric, 2005). وتجدر الإشارة إلى أن دور التأمل لا يقتصر على تمكين المعلمين حسب؛ بل يتعداه إلى إطلاق أصواتهم عبر السماح لهم

بالحديث عن تجاربهم في مجال التعليم، ويتطلب ذلك منهم تأملاً عميقاً وناقداً لذواتهم، وانغماساً في إبراز تجاربهم (De Mulder and Rigsby, 2003).

وتأسيساً على ما سبق، تعد صحائف التأمل ذات فوائد جمة للمعلمين لأنها تقودهم إلى التنقيب في أعماق ذواتهم، وكسر حواجزها، فتتفتح أذهانهم على أفكارهم وممارساتهم، ما يؤدي إلى تحسينها، وتجويد تعليمهم نحو الأفضل. (Palvovich, 2007).

وتحدثت باسفورد وتورب (Basford & Thorpe, 2004) عن صحائف التأمل بوصفها إستراتيجية فعالة تشجع على التفكير التأملي والتعلم المستمر، فهي عملية تعلم غنية تحدث للمعلمين أثناء نشاطات التفكير التأملي فتسلط الضوء على خبراتهم ومفاهيمهم ومعتقداتهم، وتساعدهم على ربط ممارساتهم بمعتقداتهم التربوية التي يؤمنون بها، وهم بذلك يقرون بما لديهم من مكامن قوة، ويخضعون تجاربهم للنقد الذاتي والتغيير والتطوير. وفي أثناء عملية كتابة صحائف التأمل قد يحلو لهم طرح أسئلة سابرة من مثل:

- لماذا أتصرف هكذا حيال المواقف التي تجابهني؟
- ماذا أشعر؟
- كيف علي أن أتصرف في غرفة صفى؟
- ماذا علي أن أفعل حتى أجود تعليمي؟
- كيف يقودني التأمل إلى التفكير في مستقبلي المهني؟
- كيف أفهم ذاتي؟
- ما السبيل إلى تعلم أفضل؟

وقد يطرح المعلم تساؤلات أخرى عديدة، وأثناء محاولته الإجابة عن أسئلته يستدعي خبراته وتجاربه ويفهم مشكلاته التي تتعلق في التعليم، ويتعرف الوجهات

التربوية المختلفة في حقل التعليم من خلال تحليله ممارساته في السياق التربوي، وفهمه لما يحدث داخل غرفة صفه، فيؤدي إلى تطوير ذاته المهنية بوضع خطة لتطوير ذاته. وتحدث روكسان (Roxanne, 2008) عن أهمية احتفاظ المعلمين بصحائف التأمل مشيرا إلى أن هذه الصحائف تشجع على التفكير والنقد الذاتي، وتعمل على تطوير المعرفة الذاتية وتجويد الخبرة والممارسة.

والحق أن صحائف التأمل سواء اليومية أم الأسبوعية تقدم للمعلمين فرصا ليستقصوا أفكارهم ومشاعرهم وممارساتهم، فهي تسمح لهم بأن يكسروا قيودا فرضها عليهم العمل اليومي الرتيب، لذا تأتي صحائف التأمل دافعا إلى تحدي ممارساتهم وأفكارهم ومشاعرهم، وقد يلتحمون أحيانا معها. بيد أن صحائف التأمل يعترضها صعوبات جمة، وقد تحدث كاتريلز (Caustreels, 2003) عن هذه الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء كتابة صحائف التأمل، لما تنطوي عليه من إفصاح كامل عن المشاعر، والاتجاهات والتصورات، الأمر الذي قد يقلق المعلمين ويشعرهم بالتهديد أحيانا، كما يواجه المعلمون صعوبة في كتابة المذكرات نتيجة نقص الخبرة في هذا النوع من التعبير. وبقصد حل الإشكالات التي تعترض تجربة المعلم أثناء التأمل، ومساعدته على كتابة تأملاته، ينبغي البحث عمن يساند المعلم ويرشده في عمله ليعينه على تدبر أفكاره وأعماله ونقدها بكل صراحة وموضوعية ودون شعور بالتهديد. ويتطلب هذا توفير أجواء للمعلمين يعيشون خلالها مع خبرات التفكير التأملي ويمارسون عملياته، وينبغي أن يتم ذلك في بيئة يسودها الأمن والتفهم لكل معلم، من خلال السماح له بالتعبير عن مخاوفه ومشاعره وتفضيلاته واهتمامه واتجاهاته، من خلال إعطائه الوقت ليخطط أفكاره في صحائف تأملية (Reed, 2002).

تجربة من الحقل التربوي:

رحلة التفكير التأملي:

بدأت العمل في برنامج التفكير التأملي مع أربع معلمات في روضة أطفال في مدينة القدس، وقد دربتهم على برنامج التفكير التأملي من خلال حكايات المعلمين، وكن حالة دراسية عملنا معا خلال سنتين ونصف في رحلة التفكير التأملي التي استمرت بعد انتهاء البحث سنة أخرى، وقد كان جل همنا عبر هذه الرحلة الارتقاء بالذات الإنسانية والارتقاء بالتعليم من منظور تأملي يقود المعلمة إلى وعي ذاتها ووعي معتقداتها التربوية وممارساتها انطلاقا من التفكير المتعمق والتأمل التدبري.

صحائف التأمل زاد الرحلة ومحطتها الأولى:

في بداية البرنامج التدريبي طلبت إلى المعلمات كتابة صحائف التأمل، وقصدت بها أن تخلو كل معلمة مع ذاتها لتخط بيدها ما تعلمته من تجربة المعلمة في الحكاية التي قرأتها أثناء البرنامج التدريبي ودار الحوار حولها. وتدون المعلمة ما استطاعت تطبيقه، وما يختلج في نفسها من أفكار، وما تفيض به نفسها من مشاعر فتعبر عنها في صحائفها، واستجابة لذلك كانت تجلس المعلمة في نهاية اليوم الدراسي وتفكر في سير وقائع اليوم، وتراجع خطتها وما قامت به من أعمال فتسجل تقييمها الذاتي، ثم تحدد الصعوبات التي واجهتها والأفكار التي تخطر ببالها وما تعلمته استناداً إلى تجارب المعلمات في الحكايات.

تحليل صحائف التأمل:

يستأهل الحديث عن بيانات المعلمات في صحائفهن التأملية في البحث النوعي تحليلاً روائياً (Narrative Analysis)، وقد استخدم التحليل الروائي بقصد وضع البيانات في قالب روائي تسرد فيه الأحداث لتوليد نظرية البحث "النظرية

المؤرّضة" (Grounded Theory)، فلم تنطلق الدراسة من نظرية مسبقة، بل سارت في طريق تولدت من خلاله نظرية تتعلق بصحائف التأمل ودورها في تغيير معتقدات المعلمة التربوية وممارساتها من منطلق التفكير التأملي والتعليم التأملي الذي يراود بالمعلمة من خلاله أن تكون باحثة إجرائية ومولدة لممارسات جديدة تقودها إلى تعليم أفضل، وأن تكون قادرة أيضا على توليد أنموذج للعمليات التي مرت بها من خلال كتابة صحائف التأمل لتصل بنفسها إلى تغيير معتقداتها التربوية وأفكارها.

الأخلاقيات والثقة في التعامل مع المعلمات في رحلة التفكير التأملي:

تعد كتابة التأملات عملية صعبة ومهمة شاقة لما تنطوي عليه من كشف للأسرار والخبائيا في المعتقدات التربوية والممارسات والتوجهات والأفكار، لذا اقتضت أخلاقيات البحث عدم ذكر أي معلومات عن المعلمات تظهر أسماءهن أو مكان عملهن، لتتمكن المعلمة من التعبير بحرية ودون شعور بالتهديد أو الخوف، لذا فإن أسماء المعلمات المذكورة هنا هي أسماء مستعارة وليست حقيقية.

المعانة في كتابة صحائف التأمل :

لم يكن سهلا على المعلمات أن يكتبن التأملات، وقد طرحت كل واحدة جملة من التساؤلات في محاولة للتهرب من هذه المهمة التي عددها من أصعب المهمات في حياتهن: ماذا أكتب؟ لماذا التأملات؟ اكتبتي أنت؟ ما أهمية ذلك؟ وتوالت العبارات الراضية لكتابة صحائف التأمل، وقادني ذلك إلى البحث عن أسباب رفض المعلمات لكتابة التأملات إذ لم تكن تجربة كتابة صحائف التأمل بالتجربة اليسيرة على المعلمات؛ لأنها تعد شاهداً وحجة على المعلمة وعلى تجاربها وأقوالها ومشاعرها، فهي تخط بيدها كل شيء عن نفسها وتفصح عن مشاعرها ونقاط القوة والضعف لديها، وفي هذا كشف للذات بصراحة مما ينجم عنه شعور لدى المعلمة بالخوف وعدم الثقة. عدا ذلك تتطلب التأملات من المعلمة

مهارة في الكتابة والتعبير ومقدرة على وضع أفكارها وتصوراتها وما يختلج في نفسها على الورق وتعبر عنه بكلمات تظهر شخصيتها وفكرها ومعتقداتها وفلسفتها، وكل هذا كفيل بعزوف المعلمة عن كتابة التأملات وإيجاد المبررات التي تبرر لها رفض الكتابة وذلك لأن الكتابة لم تكن بالنسبة للمعلمة خبرة معيشة، فلم تعيش مع خبرة الكتابة من صغرها ولم تجرب الكتابة التعبيرية في سني حياتها.

لذا، في بداية الأمر، رفضت المعلمات بشدة كتابة التأملات، وطلبن إعفاءهن بشدة من هذه المهمة التي عدنها شاقة، وعبرت كل معلمة عن رفضها ومبرراتها بطريقتها الخاصة في محاولة للتخلص من الكتابة، في ما يلي سرد لما قالته المعلمات في هذا الصدد:

المعلمة رهام : "عندما طلبت منا أن نكتب التأملات أصبت بصدمة وشعرت أنني اختنق ولم أعرف كيف أتهرب من طلبك، كنت أتمنى أن لا أكتب عن نفسي أو أي شيء. لا أستطيع أن أكتب، الكتابة صعبة علي أول ما طلب منا نكتب التأملات تضايقت كثيراً وترددت وما كان واضح لي ماذا أكتب ثم حاولت وكتبت، وكتابة التأملات الأسبوعية واليومية بدفتر التحضير ساعدتني أكتب لكن هي ليست سهلة، لكنها تجعلني أرى نفسي أين."

المعلمة سرين : "أصعب شيء يكتب الإنسان عن نفسه وخاصة معلمة الروضة تحتار ماذا تكتب، والكتابة صعبة ومتعبة."

المعلمة نرمين : "كانت مهمة التأملات مهمة شاقة وصعبة وشعرت بالضييق ولم أعرف ماذا علي أن أفعل وأخذت وقتاً طويلاً وأنا أحاول أن أكتب وأمزق أوراقتي."

المعلمة ريم : "كتابة التأملات أربكتني في البداية ولم تعجبني ولم أعرف ماذا أكتب، لم أكن أحب أن أكتب عن نفسي وعن أي شيء يعني. وأول التأملات كنت أحكي ماذا أكتب، وماذا تريد منا، واجهتني قصة الخوف من الكتابة،"

الانتقال من المعاناة إلى المكاشفة والمسارّة:

لم يكن سهلاً أن تخط المعلمة تأملاتها وتكتب عن ذاتها وتصرح بها أمام الآخرين، فليس من ثقافتنا أو تجربتنا في الحياة بشكل عام وفي التعليم بشكل خاص التعبير والكتابة عن ذواتنا، ولم تتأصل فينا تلك الخبرة منذ سني الدراسة فلم تكن بأي حال من الأحوال فعلاً ملازماً للمعلمة منذ طفولتها. ومن جهة أخرى فإن ثقافة المدارس ورياض الأطفال لا يسودها أجواء الكتابة التأملية للمعلمين؛ فلم تعش المعلمة لحظات تعج بالتأمل والحوار التأملي والصراحة والنقد الذاتي من ذي قبل، ولم تمر بخبرات تقودها إلى نقد ذاتها والإفصاح عنها وكشفها أمام الآخرين وتعريضها، لذا حلت المعاناة والتردد والاغتراب والخوف، واستعصت الكتابة واستعصى على المعلمات الكشف عن ذواتهن وإخراج ما بداخلهن.

وكان لزاماً تجاوز الصعوبات والمعاناة من خلال عمل دؤوب لإقناع المعلمات بأهمية كتابة التأملات، ومساندتهن ودعمهن لخوض تجربة الكتابة وكشف الذات والتعبير عنها، وبعد مضي خمسة أشهر من العمل مع المعلمات في رحلة التفكير التأملي خطت كل معلمة تأملاتها، فقامت المعلمات بمحاولات جادة من الكتابة التأملية، وانغمست ثلاث منهن بعد محاولات عديدة في كتابة صحائف تأملية بعمق في خطاب يحدث تناغماً بين فكر المعلمة وممارساتها، وهو ضرب من ضروب الخبرة الحقيقية التي استهلكت بإدراك المعلمة لذاتها المهنية، وفهم لما تؤول إليه ممارساتها ومعرفة مراميها وغاياتها المستقبلية، إنه طريق ترسم معالمه المعلمة بذاتها حينما ترى صورتها في صحائف تأملها. وبذلك أسرت المعلمات عما يختلج في أنفسهن وانبجست عباراتهن لتظهر أفكارهن وممارساتهن دون شعور بالخوف أو الاغتراب.

أما المعلمة الرابعة فبقيت كتابة التأملات بالنسبة إليها مهمة شاقة وصعبة، وتمثلت مكان الصعوبة لديها في ضيق الوقت وكثرة المشاغل وليس الخوف من الإفصاح عن ذاتها، وطلبت السماح لها بكتابة التأملات وفق ظروفها وأوقاتها، وكان لها ما تريد، وكتبت تأملاتها مرة كل ثلاثة أسابيع وعبرت عن أفكارها وممارساتها.

وفي ما يأتي شواهد من التطور الذي حدث للمعلمات على صعيد كتابة التأملات:

المعلمة رهام: "صرت أكتب كثيراً وأعبر حتى دفترتي التحضير صرت أكتب فيه تأملاتي عن الأطفال، ولما أعمل نشاط معهم بكتب ردة فعل كل طفل، ومحادثاتهم حتى صرت أقول للأطفال تأملوا صرت أستخدم هذا المصطلح كثيراً في عملي مع الأطفال، بطلت أبكي كنت أبكي كثير على كل شيء بهر معي وأحزن لأي سبب بطلت أبكي صرت أشعر أنني أقوى وبطلت أعصب أيضاً وصرت أشعر أنني إنسانة عندها الكثير لتعطيه وصرت أرتاح لما أكتب خف التوتر عندي وشعرت أنني أفضل."

المعلمة سرين: "أقول استفدت أكثر شيء من كتابة مذكرات التأمل أنه صارت تطلع من عندي أشياء أيضاً في البيت مع الأولاد، صرت أحكي عن مشاعري ومع أولادي، ما كنت أحكي عن مشاعري، صرت أطلب منهم يحكوا عن مشاعرهم، وهذا يشعري براحة، في تربيتنا ما كان في مجال نعبر عن مشاعرنا الآن صرت أشعر بالعكس."

المعلمة نرمين: "أدركت أهمية التأملات وعندي أشياء كثيرة أحكي عنها أنا عملت كثير مع الأطفال وبحبهم كثير لكن الكتابة تتطلب وقت، مشكلتي الوحيدة هي الوقت لاني أم وربة بيت ومعلمة ومسؤولياتي كثيرة ويضيع وقت كثير وأنا ما كتبت كل ما أتمنى أن اكتبه."

المعلمة ريم: "التأملات مهمة بالنسبة لي وعرفتني بقيمة حالي وقيمة ما أكتب وكانت التأملات بمثابة الطريق لنا جميعا، وأجمل شيء مر معي لما كنا نحكي عن تأملاتنا ونقرأها ونعرف عن أنفسنا أكثر وعن الأطفال وحتى عن البشر وكيف يفكرون، استفدت كثير من هذه الفترة الطويلة والصعبة لكنها حلوة اشترت دفتر خاص بي ملون وشكله جميل وصرت اكتب عليه ما يخطر ببالي وشيء جميل أن يعرف الإنسان حاله بشكل أفضل وبصراحة صرت اعرف أتفاهم مع كل أنواع الناس هذا إلي التأمل علمني إياه، وأهم شيء أن التأمل عالجننا نفسيا وخفف الضغوطات التي نعيشها."

عمليات تصاحب كتابة صحائف التأمل:

تنص هذه الفكرة على أن المعلمات اللواتي عملت معهن في التفكير التأملي مررن بجملة من العمليات خلال كتابة صحائفهن التأملية، وهي بمثابة دورة تفاعلية تبادلية تبدأ من وصف المعلمة للخبرة التي تمر بها لتصل إلى إعادة بناء ذاتها وممارستها، وتتمثل العمليات في الآتية:

أولا: الوصف:

يعني في مجال صحائف التأمل وصف المعلمة ممارساتها ومشاعرها وتجاربها وخبراتها وأفكارها والسياق التربوي الذي عملت به، فتصوغ عباراتها كما هي من غير تحليل أو تفسير. وأما الأسئلة التي تطرح في هذه العملية فهي:

- ماذا أشعر ؟
- ماذا يشعر طلبتي ؟
- ما الذي حدث معي داخل غرفة الصف؟
- ماذا فعلت؟
- ما الممارسات التي قمت بها في الصف ؟

ثانيا: التحليل الناقد :

ويقصد به كتابة التأملات بلغة الناقد الذي يخترق سطور النص ويكشف مضامينه ومرامي، فتكسي المعلمة عباراتها بمقارنات ونقد وتمحيص وتدقيق لذاتها فتميزها عن غيرها من المعلمات الأخريات، وتظهر تجربتها بعينها الناقدة التي تغربل الأفكار والممارسات والتصورات. وتظهرها بعين الناقد فتقارن بين ممارساتها وأفكارها ومشاعرها. وتسأل المعلمة أسئلة تنم عن التمحيص والنقد من مثل:

- ماذا كان ينبغي علي أن أفعل لأجود تعليمي؟
- هل أنا راضية عن عملي؟ ولماذا؟
- إلى أي مدى أرى أن أساليب تعليمي تساعد طلبتي على التعلم؟

ثالثا: التأويل:

يقصد بالتأويل في مضمار صحائف التأمل إضفاء المعلمة معنى لخبراتها وأفكارها ومشاعرها وعرض أفكارها وممارساتها مع توضيح البواعث وراء ممارساتها، وما يقبع خلفها من معتقدات تربوية ومنظور فكري، وهي بذلك تتوغل في عمق ذاتها، لتجعلها تطفو بصورة جلية. وفي عملية التأويل تتفاعل المعلمة مع ما تكتب وتتفاوض مع ذاتها فقد تتعاطف معها وتجد مبررا لممارساتها في التعليم فتتحد مع ذاتها ومع أفكارها، وقد تنقدها وتعيد نقدها مرة أخرى، لتخرج من اللغة إلى ما وراء اللغة فتكشف عن ذاتها بطريقة تأويلية. وتسأل المعلمة أسئلة تقودها إلى التفسير من مثل:

- لماذا تصرفت بهذه الطريقة؟
- ما معنى هذا السلوك؟

• ما معنى هذه المشاعر التي أشعر بها؟

رابعاً: الاستقصاء:

ويقصد به التبصر الواعي في الخبرة الذي يستحث المعلمة في البحث عن حلول وأبدال حلول للإجابة عن الأسئلة التي تطرحها بهدف توليد معرفة جديدة تنير لها ممارساتها، ومن خلال الاستقصاء تستخدم المعلمة جملة من الإجراءات في البحث عن أفضل السبل لتحسين ممارساتها وتطوير ذاتها مهنيًا.

خامساً: الاكتشاف:

عملية عقلية تكشف المعلمة خلالها النقاب عن ذاتها ومشاعرها وأفكارها وممارساتها وتجاربها انطلاقاً من وعيها وإدراكها لها وما تقوم به، وقد تكتشف ذاتها بصورة أفضل وقد تكتشف ذوات طلبتها. وفي أثناء عملية الاكتشاف تولد المعلمة معاني للمعالم التي عايشتها في رحلة التأمل، وتساؤل نفسها جملة من الأسئلة تبصرها بحقيقتها:

• ما الذي لدي لأقدمه؟

• ماذا الذي أمتلكه من مشاعر وأفكار؟

• ما الذي يميزني عن غيري؟

• كيف أرى نفسي؟

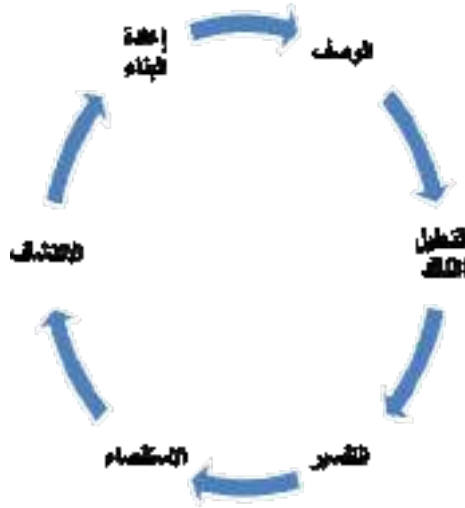
• كيف أرى طلبتي؟

سادساً: إعادة البناء :

يعني تبصر الذات بعين المبتكر لها وللممارسات والتجارب لتولد منها جديداً اكتشفته وابتدعته خلال رحلتها، فالتعلم لدى المعلمة في هذه الرحلة بنائي، إذ قادها إلى بناء ذاتها المهنية لدى معاشتها خبرتها ومزجها بمعتقداتها وفلسفتها وانغماسها في حقل التفاعل الاجتماعي والحوار التأملي والتلمذة المهنية، فأضفت

على ممارساتها معانيها الجديدة وخرجت بذات عارفة تلتهم المعرفة وتبحث عن كل ما هو جديد في سبيل تطوير ذاتها المهنية نحو الأفضل والأسمى. وفي هذا السياق تنتقل المعلمة من الوعي التقليدي إلى الوعي النقدي والتأملي الذي يمكنها من تغيير ذاتها، ويقودها إلى التعلم الحقيقي. وأما الأسئلة التي تطرحها المعلمة فهي:

- ما الذي تعلمته من تجربتي هذه؟
 - ما الذي تغير في معتقدي وأفكاري؟
 - كيف أشعر الآن؟
 - كيف أطبق ما تعلمته في التعليم؟
 - ما الذي تولد لدي من أفكار؟
 - من أنا وماذا أكون في مصاف المعلمين الحاذقين؟
- ويوضح الشكل الآتي عمليات كتابة صحائف التأمل:



شكل (1) عمليات كتابة صحائف التأمل

أهمودج لصحيفة تأمل المعلمة رهام (1):

"تعلمت من تجربتي في التأمل إني ما أقف عند نقطة معينة وأن أطور نفسي، صرت أسأل الأطفال ماذا تحبوا أن تفعلوا وصرت آخذ باقتراحات الأطفال لم يكن يهمني أن استمع لاقتراحات الأطفال وإن أعمل بها، عندما تناقش في تأملاتنا كنت أشعر بالخوف من التقصير وإني أكون أقل واحدة تعمل مع الأطفال بشكل إيجابي لكن اكتشفت العكس، اكتشفت إني عندي أشياء كثيرة إيجابية مثل أن أطفالي ما بتشاجروا بالصف وكل واحد بيقول للثاني أنت صديقي وهذا أفرحني كثير إني استطعت أساعدهم يصادقوا بعض، وأيضا تعلمت إني لا أقف عند هدف معين ممكن أنا وصلت للهدف أشعر أنه قد يكون هنالك أهداف أكثر من خلال أسئلة الأولاد وحتى لا أكون تقليدية صرت أغير أهدافي، وفرحت كثير أن الأطفال صاروا يكتشفوا وحدهم، وضعت بين أيدهم الورود وصاروا يكتشفوا اللون الأحمر والأصفر وضعوا الورد في الماء وصاروا يستخرجوا ألوان وانبسطة أكثر أن الأطفال عندهم إمكانيات يتفاعلوا أكثر ويكتشفوا.

وصار الأطفال يدمجون الألعاب مع بعض، وصرت أبحث كثيرا عن أساليب أجعل فيها الأطفال يعملوا بحرية وصرت أسأل المرشدة التربوية، وزميلاتي وأقرأ واشترت كتاب من معرض الكتاب عن تعليم الأطفال، وقبل كل هذا ما كنت أسمح للأطفال يدمجوا الألعاب كنت أخاف يعملوا فوضى في الصف، الآن صرت أسمح لهم يدمجوا الألعاب واكتشفت أن الحرية تنتج إبداع عند الأطفال⁽¹⁾ وبهذا غيرت طريقتي في تعليم الأطفال وغيرت رأيي وفكري، وصرت أحاور الأطفال أكثر وأخذ برأيهم حتى صرت أخبرهم بالألعاب التي يلعبوا بها،

(1) جاءت الألفاظ العامة في بعض أجزاء هذه الورقة انسجاما مع ما يذهب إليه البحث النوعي من ضرورة رصد ما يقوله أفراد الدراسة من غير تغيير.

ووضعت معهم اتفاقية لترتيب الألعاب ووضعها على رف الألعاب. وفي العام القادم بإذن الله سيكون عملي مع الأطفال أفضل لن أضع الألعاب أو أرتبها على الرف سأترك لهم الحرية ليرتبوا الألعاب التي يريدون اللعب بها أولاً، وأجعلهم يكتشفون كل لعبة بأنفسهم. وأيضاً صرت ألاحظ أكثر كل حركة بتحريكها الأطفال وحتى لمسة يدي على الأطفال صرت انتبه كيف أمسكهم وماذا تعني لهم النظرة ولمسة يدي، يشعروا نحوي لما بنظر لهم نظرة وأنا مبتسمة، صرت أراقب نبذة صوتي وطريقتي في الحديث معهم، واكتشفت أن نبذة صوتي لها تأثير عليهم، وصرت أهتم بالأطفال أكثر ومشاعرهم وأعترف إني غيرت كثير من نفسي، وأهم شي إني صرت ما أخجل أو أخاف أحكي عن حالي ومشاعري ونقاط قوتي وضعفي لأنني اكتشفت أن المعلمة وخاصة معلمة الأطفال يتوجب عليها تغير كثير من نفسها، وتسعى هي بنفسها إلى تطوير تعليمها.

وقفة أمام صحيفة تأمل المعلمة رهام:

يظهر من تحليل صحيفة تأمل المعلمة رهام أن المعلمة مرت خلال كتابة تأملاتها بجملية من العمليات، فهي وصفت حالها ومشاعرها ووصفت طريقة تعليمها، وحللت ممارساتها وأفعالها وأقوالها، وقارنت بين دورها في السابق ودورها الحالي والتغيرات التي حدثت معها على صعيد تغيير معتقداتها نحو الأطفال، وقدمت تفسيراً وتأويلاً لما آل إليه حالها مع الأطفال من حيث طريقة التعامل معهم في مواقف التعلم المختلفة. وأظهرت المعلمة محاولتها في البحث والاستقصاء عندما أخذت تسأل المرشدة التربوية وزميلاتها وعادت إلى الكتب، وهذا يعني انفتاح المعلمة على التعلم والتطور المهني، وكل هذا يبين التطور الذي حدث للمعلمة في رحلة التفكير

التأملي الذي قادها إلى اكتشاف ذاتها المهنية واكتشاف قدرات أطفال صفها والإيمان بها، فقد أدركت أن الأطفال بمقدورهم قيادة تعلمهم حينما تعطى لهم الفرصة لذلك، وأن باستطاعتهم الوصول إلى الإبداع والابتكار إذا أتيت لهم فرص تعلم تحترم قدراتهم وتترك لهم الحرية للتعلم والاختبار والتجريب.

واكتشفت المعلمة ذاتها بصورة أعمق وعاينتها بعين الناقد الموضوعي، فتداركت أهدافها وأساليبها ووعتها بصورة أكبر، فعاشت تعلمًا حقيقياً ساعد في اكتشاف ذاتها مع أطفالها في الروضة، وفي توضيح دورها إزاء تعلمهم ومنحهم الثقة، فتطورت أساليبها وآمنت بحرية الطفل في تدعيم تعلمه، فاستحالت أساليبها احتراماً للطفل وتثميناً لحريته ودوره في عملية التعلم، وتركت له الحرية في اللعب والاكتشاف.

وكل ذلك قادها إلى إعادة البناء، بناء برنامجها وممارساتها وتفكيرها ومفاهيمها عن التعلم والتعليم، وبناء ممارساتها التي تنم عن احترام الطفل والأخذ برأيه في التخطيط ووضع الألعاب بين يديه لترك المجال أمامه للبحث العميق لسر غور تعلمه.

وبهذا أصبحت المعلمة أكثر شفافية في وعي ذاتها ومشاعرها وتأثيرها في الأطفال، وانعكاس تعبيراتها ونغمات صوتها عليهم مما ولد لديها الشعور بالراحة، وهذا يتأتى من خلال إدراك المعلمة لذاتها ومقدرتها على تغييرها لتتمكن من الوصول إلى كل طفل، فاستطاعت أن تصل إلى الأطفال جميعاً وبنت برامج عديدة ونوعت من أساليبها.

كما زادت ثقة المعلمة بنفسها وكسرت حواجز الخوف لديها، فأخرجت ما بداخلها وتماهت مع ذاتها وأفكارها وثمنت أهمية التعلم الذاتي لها وللأطفال واعترفت بالتغيير الذي حدث لها خلال رحلة التفكير التأملي، فقد انخرطت في

مضاف المعلمين الذين يقودون التغيير بأنفسهم.

عملية التغيير التي واكبت المعلمات الأربع في التفكير التأملي وصحائف التأمل:

سلط التفكير التأملي الضوء على معتقدات المعلمات وممارساتهن، وأثار بصيرتهن تجاه ذواتهن المهنية وتجاربهن، وكل هذا من شأنه أن يقود المعلمة إلى تطوير ذاتها ومفاهيمها ومعتقداته ونظريتها، فقد فحصت نظريتها التربوية التي تبنتها، وطور التأمل لدى المعلمات وعيا ذاتيا فأخذت تبحث كل معلمة عن سبيل لتطوير عملها مع الأطفال وتجويد تعليمها بما يتسق مع التوجه التربوي الحديث الذي ينظر لمعلمة الروضة الحاذقة بوصفها ميسرة لتعلم الأطفال، ودافعة لهم نحو البحث والتجريب. وفي ما يأتي مثال من تأمل معلمة:

المعلمة ريم: "كنت أظن المعلمة الجيدة هي المعلمة التي تعطي معلومات أكثر للأطفال، اكتشفت أن المعلمة الجيدة هي التي تعطي الحرية للأطفال ليتعلموا، كان صعب علي أني أغير هذا لاني كنت دائما أهتم بأن أعطي الأطفال معلومات أكثر حتى في بعض الأوقات لا أسمح لأحد أن يسأل حتى لا يضيع الوقت، اكتشفت أن الأطفال كانوا مظلومين وصرت أفتش عن طرق جديدة للتعامل مع الأطفال رحلنا جولات وجمعنا مواد كثير وصرنا نتعلم عنها، واستفدت كثير وصرت أخلي الأطفال يبحثوا ويكتشفوا حتى في أنشطة الفن بطلت أقل لهم انتظروا لأريكم ماذا تعملوا صرت أترك لهم الحرية ليعملوا ما يريدون هذا شيء رائع."

ولم يقف الحد عند كتابة صحائف التأمل، بل تعداه إلى جلسات الحوار التأملي الذي تقرأ فيه المعلمة ما تفضي به نفسها من تأملات دونتها في صحائفها، ويدور حوار وتطرح الأسئلة، وبذلك تحولت الجلسات إلى منصة فكرية تعتصر فيها الأفكار والمشاعر، وعلت أصوات المعلمات الأربع مطالبة في التغيير، تغيير وضع الروضة وبرامجها، واقترحن استراتيجيات جديدة للعمل مع الأطفال وقدن عملية

تعليم منطلقة من الفكر البنائي والتعلم بالمشروعات. وزاد ذلك من دافعية المعلمات نحو العمل مع الأطفال وتباين ذلك وفقا لشخصية المعلمة وخبراتها وانغماسها في عملية التأمل، بيد أن جميع المعلمات اللواتي شاركن في التدريب انخرطن في عملية التغيير، وأدى الحوار التأملي بهنّ إلى أن يقدن العمل معا في فريق واحد ينهمنك في تفكير مستفيض، وتعد هذه المهمة من أصعب المهمات التي واجهتها أثناء عملي في البرنامج التدريبي الذي استغرق سنتين ونصف السنة، إذ ليس من اليسير أن تنهمنك المعلمات في عمل جمعي أو فكر متحد، تذوب فيه الفردانية ويتحدن معا لوضع رؤية جديدة للروضة تنطلق من فهم مغاير لدورهن ودور الطفل في عملية التعليم والتعلم سعيا للوصول إلى صفات وسمات المعلمة الحاذقة، تقول إحداهن:

المعلمة سرين: "كنا نجلس مرة كل أسبوع ونتناقش بتأملاتنا ونطلع بأفكار جديدة وهذا كان شيء جميل وصرت أتعلم من أفكار زميلاتي واتفقنا أننا السنة القادمة ما راح نعمل على وحدات تعليمية وسنغير برنامج الروضة ونعمل بمشروع، اتفقنا نعمل الفصل الأول على مشروعين وأول مشروع سنبدأ فيه بإذن الله مشروع البلاستيك وراح يكون لنا جلسة نجلسها مع بعض نخطط فيها للمشروع حتى نعرف من أين نبدأ، وراح نترك في المشروع الحرية للأطفال يختاروا الأنشطة ما نخطط الأنشطة مسبقا راح نجعلهم هم يختاروا أنشطة يمكن هذا صعب لكننا سنحاول وأكد بتعاوننا مع بعض سننجز."

ومع اقتراب نهاية العمل مع المعلمات في مجال التفكير التأملي الذي كان شاقا وصعبا، كانت صحائف التأمل تأخذ منحى العمق والجدية ويغلب عليها الطابع المهني الحصيف، وحلت التأملات محل كتابة التحضير اليومي لدى المعلمات، وأصبحت فعلا ملازما لهن في عملهن اليومي في الروضة.

المعلمة نرمين: "بعد انتهاء برنامج التأمل أكملنا في العمل في التأمل وكتابة التأملات واتفقنا ما نكتب تحضير يومي ونكتب تأملاتنا اليومية وملاحظاتنا، وصرت أكتب تأملاتي كل يوم وعملت دفترين دفتر ملاحظات عن تطور الأطفال صرت أكتب كيف يتطور كل طفل في كل نشاط والكلمات الجديدة التي يحكون بها، حتى كيف تتطور لغتهم وكيف صار عند الأطفال وعي صوتي وتمييز سمعي وكل مرة برجع لملاحظاتي وإذا جاءت أم وسألت عن طفلها بتكون عندي ملاحظات عن الطفل وتأملاتي أيضا برجع لها يعني صار عندي وضوح أكثر عن الطفل وكيف أدون ملاحظاتي عنه وعن عملي وعن نفسي."

وبعد، فهذا هو التفكير التأملي والتعليم التأملي، وهو طريق محفوف بالمصاعب والجهد المضني؛ إذ يتطلب من المعلم جرأة على مواجهة ذاته بصراحة، ومقدرة على التجديد والتغيير والصبر والتعلم المستمر، والانغماس في عملية التدبر التي تعيدها إلى أعماق ذاتها، والأهم من هذا الإيمان بأن التغيير يبدأ من ذات الفرد حينما يعيش التأمل في كافة مراحلها وينغمس فيه بكليته.

المراجع

1- باللغة العربية

- 1- الشيخ، عمر (2006). بحوث المعلمين ودورها في تطوير المناهج، بحث غير منشور، الجامعة الأردنية، كلية العلوم التربوية.
- 2- ماكنيف، ج، 1998، البحث الإجرائي، ترجمة وهبة، نادر (2001)، مؤسسة عبد المحسن القطان التربوية، رام الله.

2- باللغة الانجليزية

- 1- Aisling, L, Fiona, Mc, Lisa, B.)2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about Teaching and Learning, Teaching and Teacher Education,23 (7) 1217-1233.
- 2- Basford, L & Thorpe, K . (2004). Caring for the Older Adult, Nelson Thornes, Ku.
- 3- Dewy, J. (1930). How we think, Boston, Hearst and Co Publisher.
- 4- De Mulder, E and Rigsby, L. (2003). Teacher voices on reflective practice, Reflective Practice, 4(3) 267- 272.
- 5- Eric, W. (2005). Teacher Empowerment Concepts Strategies and implication for school in Hong Kong, Teacher College Record, 107(4) 842-861.
- 6- Jane, R. (2005). Promoting and investigating student take up of reflective practice: A Pakistan case study, Reflective Practice, 6 (2) 285-294.
- 7- Hulfish, H and Smith, P. (1961). Reflective thinking; the method of education, New York, Toronto.
- 8- Leaman, L. (2006). The naked teacher, Continuum, London.

- 9- Matchett, M. (2005). The reflective teacher, London.
- 10- Pavlovich, K. (2007). The development of reflective practice through student journals, Higher Education research & Development, 26 (3) 281-295.
- 11- Pollard, A. (2001). Reflective Teaching, London, Continuum.
- 12- Rath, J. (2001). Teachers beliefs and teaching beliefs, Early childhood research and Practice 3(1)
<http://ecrp.uiuc.edu/v3n1/raths.html>.
- 13- Rodgers, G. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking, Teachers College Record, 10 (4) 842-866.
- 14- Romano, M. (2004). Teacher reflection, on bumpy moment in teaching a self study, Teacher and Teaching, 10(6) 663-681.
- 15- Roxanne, M. (2008). Improving college student reflective journal writing, College Student Journal, 42(2).
- 16- Schon, D. (1983). The reflective *Practitioner*, New York, Basic Book.
- 17- Wilson, F. (2000). Reflective Practice and Professional Development. ERIC Digest.

التعلم الإلكتروني وضبط جودته

د. شريف البيتم
الاشراف التربوي - مملكة البحرين

مفهوم التعلم الإلكتروني وفاعليته

مع التطور التقني في مجال الاتصالات وتضمينها في التعلم عن بعد، وخاصة في استخدام الإنترنت، تزايد التركيز على ما يعرف بالتعلم الإلكتروني. ونتيجة لذلك ظهر عصر جديد من التعليم أدى إلى توسع الفرص التربوية ووصولها إلى أناس في مناطق جغرافية متنوعة. كما ساعد التطور التقني في حل مشكلات المعلمين والمتعلمين من محدودية الوقت وزيادة المحتوى المعرفي، خاصة مع التوجهات الأخيرة لدى كثير من المؤسسات التربوية لتحضير طلبتها للاختبارات المعيارية وتعرضها للمساءلة المستمرة.

وتباينت التعريفات المستخدمة لمفهوم التعلم الإلكتروني حسب اللفظ الانجليزي المستخدم، وكثير من المواقع الإلكترونية لا تفرق في الاستخدام بين اللفظين E-Learning و Online Learning. واستخدمت مفردات كثيرة في سياق التعلم الإلكتروني مثل التعلم الإلكتروني E-Learning والتعلم بالإنترنت Internet Learning والتعلم الموزع Distributed Learning والتعلم الشبكي Networked Learning والتعلم الاتصالي Tele-Learning والتعلم الافتراضي Virtual Learning والتعلم المساعد بالحاسوب Computer-Assisted Learning والتعلم المعتمد على الإنترنت Web-Based Learning والتعلم عن بعد Distance Learning.

وسيستخدم التعلم الإلكتروني هنا للدلالة على استخدام الإنترنت في التدريس دون اللقاءات المباشرة في الغرفة الصفية متضمناً مفهوم التعلم خارج نطاق المؤسسة التعليمية أو داخلها، ومفهوم التعلم المباشر Face To Face Learning ليصف التعلم التقليدي الذي يرتبط بالغرفة الصفية وباللقاءات المتكررة بين المتعلمين والمعلمين.

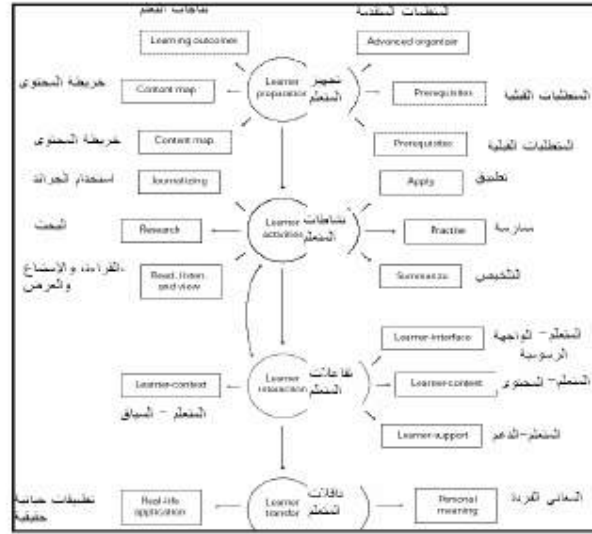
يعرّف ليم وزملاؤه (Lim, Morris & Kupritz, 2006) التدريس الإلكتروني Online Instruction بأنه أي نوع من التعلم أو/ و التعليم الذي يتم عن طريق الشبكات الحاسوبية Computer Network. ويعرفه اللي (Ally, 2002) بأنه استخدام الإنترنت كوسيلة لوصول الطلبة للمواد التعليمية، ولتفاعلهم معاً ومع المحتوى التعليمي والمعلمين، وللحصول على الدعم لامتلاك المعرفة وبناء معانيهم الخاصة ونمو خبراتهم التعليمية. ويعرفه باركر (Parker, 2002) بأنه بيئة تكاملية يتشارك فيها المتعلمون بالمحتوى المعرفي والأنشطة ويتواصلوا فيها وينشغلوا بتنفيذ مهام تعليمية تفاعلية.

لقد شجعت كثير من البحوث استخدام التعلم الإلكتروني بسبب فاعليته التعليمية Instructional Effectiveness؛ فهو يتغلب على عقبات كثيرة مثل عدم توفر الوقت والمكان المناسبين لإيصال الخبرات التعليمية للمتعلمين في الأماكن البعيدة، ويسمح لنموذج تعليمي مرن يُمكن المتعلم من التحكم في مسار تعلمه وسرعته وفي الأحداث الطارئة التي يمكن أن تواجهه. وبالنسبة لمؤسسات التعليم في القطاع الخاص، فإن أكثر فوائد التعلم الإلكتروني هو إيصال التدريب لموظفيها في الوقت الذي يحتاجونه، للتغلب على مشكلات تنفيذ أعمالهم. ومن العوامل الأخرى التي تعمل على توفير الخبرات التعليمية للتعلم الإلكتروني خلق شعور من التواصل المستمر والحيوية من خلال اندماج المتعلمين في بيئة تعليمية نشطة.

وبالنسبة للمتعلم فإن التعلم الإلكتروني لا يعرف حدوداً للزمن أو المكان. فالتعلم اللامتزامن يسمح له بالدخول للمواد التعليمية الإلكترونية في أي وقت يشاء، في حين يسمح له المتزامن بتفاعل حقيقي مع المعلم. ويمكن باستخدام الإنترنت الوصول إلى أحدث المواد التعليمية وأكثرها ملاءمةً، كما يمكن التواصل مع خبراء المادة أنفسهم. كما يستطيع نظام التعلم الإلكتروني الفاعل أن يظهر حاجات المتعلمين ومستويات إتقانهم للموضوعات التي يدرسونها، وتقديم احتمالات عديدة ليختاروا منها ما يساعدهم على تحقيق النتائج التعليمية المحددة.

ومن السمات المميزة للتعلم الإلكتروني امتلاكه لخصائص إيجابية لا تتوفر في التعليم المباشر. فالتعلم يحدث بينما يقوم الطلبة بطرح مواضيع وأسئلة متنوعة، ويتحدّون بعضهم بعضاً. فلا يتم التركيز على شخص واحد في هذه البيئة، ولا يوجد معلم متخصص ومحاضر يقوم بتفريغ ما لديه من معرفة في جعبة طلبته. فالمعلم في هذه البيئة التفاعلية يتعامل مع متعلمين مسؤولين يحضرون صفوف الكترونية ويطرحون فيها أفكاراً ونظريات ومفاهيم، ويكون دوره فيها خلق بيئة يستفيد فيها جميع الطلبة من أفكارهم ونظرياتهم ويختبروها بمقارنتها بالحقائق المتكونة من أفكار آخرين. وفي نفس السياق، لا يمكن تجميع ما يحدث في الصفوف الإلكترونية في ملف واحد، لأن ما يحدث ليس تدريساً وإنما تعلماً، يكون فيها الطلبة أنفسهم اختصاصين والمعلم مسهلاً وميسراً.

وقد ذكر اندرسون (Anderson , 2004) أربعة مكونات أساسية للتعلم الإلكتروني الفاعل هي: تدريب المتعلم وإعداده، والنشاطات التي ينفذها المتعلم في تعلمه، وتفاعلات المتعلم مع المحتوى والمعلم وباقي مكونات البيئة التعليمية، وأخيراً الناقلات التعليمية كالتطبيقات الحياتية والمعاني الشخصية. كما في الشكل التالي:



الشكل (1): مكونات التعلم الإلكتروني الفاعل

وفي نفس المجال، يصف غايتان (Gaytan, 2007) التعلم الإلكتروني الفاعل بسمات عديدة كالتكيف المستمر والمتماسك لجميع منفعديه، والتغلب على التحديات المادية، والإدارة التطورية، والتعامل الفاعل مع السياسات الجديدة في عملية التنفيذ، والالتزام الكافي من الأطراف التربوية ذات المسؤولية Stakeholders.

وفي المقابل ذكر إلومي (Elloumi, 2004) أسباباً قد تؤدي إلى فشل برامج التعلم الإلكتروني منها: الكلفة العالية للتقنية، وضعف القرارات، والمنافسة، وغياب استراتيجية مناسبة أو عدم وجودها خاصة المتعلقة بتقييم الحاجة، واستعجال المؤسسات لتقديم مقررات صفية بشكل الكتروني. وفيما يتعلق بتطوير التعلم الإلكتروني، يرى كوهلمان (Kuhlmann, 2007) أن الكثير يرون جودة البرامج في التركيز على عملية التصميم، متجاهلين الحاجات الحقيقية للمؤسسة والزيون (العميل) والمتعلمين. فوظيفة المحترف في التعلم الإلكتروني استغلال تكنولوجيا التعليم للحصول على نتائج ذات معنى لتلبية حاجات المشتركين جميعهم - المؤسسة والزيون والمتعلم. كما أن بناء مقرر الكتروني ووضعه على الإنترنت عمل كبير لا بد أن تدرك المؤسسة حاجاته، ويحتاج في واقع الأمر إلى تضافر جهود أطراف عديدة، كمدير البرنامج ومصمم التدريس ومتخصص تكنولوجيا المعلومات والمبرمج وخبير التعلم الإلكتروني ومستشار التنفيذ (Kuhlmann, 2007).

ولقد ابتكرت سلون سي المصطلح الذائع الصيت في الوقت المعاصر وهو شبكات التعلم اللامتزامنة (ALN) "Asynchronous Learning Networks" لنشر فكرة أن الناس يتعلمون في أوقات وأماكن متنوعة، ولتأكيد أن استخدام الشبكات لا يقتصر على البنية التحتية التكنولوجية بل يتعدى ذلك إلى الشبكات الإنسانية التي لم تكن متوفرة سابقاً. ويكون المتعلم فيها ليس مستخدماً فقط وإنما مصدراً، وبذلك يصبح التواصل الإلكتروني وسيلة فاعلة مدعّمة بالوسائل التقنية لتسريع التعلم بين المتعلمين الكثر (Moore, 2005).

واقترح خان Khan إطاراً للتعلم الإلكتروني دعاه "الإطار الثماني" Khan's Octagonal Framework وقدم سينج (Singh, 2003) وصفاً لهذا النموذج

اعتماداً على الشكل الآتي:



الشكل (2): الإطار الثماني للتعليم الإلكتروني

يعدّ هذا الإطار دليلاً لتخطيط برامج التعلم الإلكتروني وتطويرها وإدارتها وتنفيذها وتقييمها، فالتعلم الفاعل يتطلب من الإستراتيجيات التنظيمية Organizations Exploring Strategies أن تأخذ بعين الاعتبار جوانب الإيصال الفاعل. حيث أن احتياجات كل متعلم تختلف عن غيره، وكذا أفضليته، لذا فإن على المؤسسة أن تستخدم مزيجاً من طرائق التعلم في إستراتيجياتها لإيصال المحتوى المناسب للمتعلمين في الشكل الأفضل Right Format وفي الوقت الأنسب.

يرى خان أن بناء بيئة تعليمية ذات معنى يتطلب توفر عوامل متداخلة تعتمد بعضها على بعض. ويساعد الفهم العميق الشمولي لهذه العوامل في بناء هذه البيئة، كما تشكل هذه العوامل الأبعاد الثمانية لهذا النموذج التي يمثلها "الإطار الثماني الأوجه"، وهي: البعد المؤسسي- (المجالات التنظيمية Organizational).

والإدارية Administrative، والشؤون الأكاديمية Academic Affairs، والخدمات الطلابية Student Services). والبعد البيداغوجي (تصميم التعلم الإلكتروني وإستراتيجيته، واختيار طرائق الإيصال المناسبة لتحقيق الأهداف التعليمية للبرنامج)، والبعد التكنولوجي (اختيار نظام إدارة التعلم Learning Management System (LMS) ونظام إدارة المحتوى التعليمي Learning Content Management System (LCMS) وتحديد البرمجيات المحوسبة اللازمة والأجهزة والبنية التحتية الأخرى)، وتصميم واجهة البرنامج (المجالات المتعلقة بالواجهات المرتبطة بكل عنصر- من مكونات البرنامج التعليمي التي تكون محكمة لتحقيق تكامل عناصر البرنامج وربطها، مما يمكن المتعلم من استخدام كل طريقة إيصال وحدها والتنقل بين الأنواع كلها)، والتقييم (تقييم مستوى فاعلية تطبيق المقرر ومستوى أداء كل متعلم)، والإدارة (البنية التحتية والخطط والمصادر الداعمة Logistics لإدارة أنواع الإيصال المختلفة وتسجيل البرنامج والإنذارات، والبرامج الزمنية)، ودعم المصادر (توفير المصادر المختلفة للمتعلم وتنظيمها- في الإنترنت، وخارج الإنترنت و"استشاري" يمكن التواصل معه عند الحاجة عبر البريد الإلكتروني أو التخاطب الإلكتروني)، والبعد الأخلاقي (قضايا أخلاقية كتكافؤ الفرص Equal Opportunity، والتنوع الثقافي Cultural Diversity).

يتضمن التعلم الإلكتروني طرائق بيداغوجية متنوعة، إذ تُظهر نتائج الدراسات التربوية (Bonk, Kim & Tingin, In Press) أن أفضل طرائقه في العقد القادم ستكون محتوى التعلم الإلكتروني والتدريس الإلكتروني والتعلم الإلكتروني من الاختصاصيين، والتعلم التشاركي الإلكتروني وإدارة المعلومات الإلكترونية والإنترنت والتعلم النقال. وستكون الإنترنت أداة مهمة للتعاون والعمل الجماعي الافتراضي Virtual Teaming or Collaboration. ومن أكثر التقنيات التي ستؤثر في

إيصال التعلم الإلكتروني في السنوات القادمة مشاريع المحتوى المُعاد استخدامها Reusable Content Objects، يليها التكنولوجيا اللاسلكية، ثم أدوات التعاون الشبائي Peer-To-Peer Collaboration Tools والمكتبة الإلكترونية، فالمحاكاة والألعاب، فالتكنولوجيا المساندة Assistive Technologies، وأخيراً الملفات الإلكترونية Digital Portfolios. وفي باقي المؤسسات، يُتوقع أن تكون أكثر التقنيات المؤثرة في إيصال التعلم الإلكتروني في السنوات القادمة هي أدوات إدارة المعلومات Knowledge Management Tools، يليها المحاكاة من خلال الإنترنت، ثم التكنولوجيا اللاسلكية، فأهداف المحتوى المُعاد استخدامها، فالتكنولوجيا التكيفية Adaptive Technologies، فالأقراص المحوسبة Tablet Pcs، فالأجهزة المحمولة Handheld Devices.

ضبط الجودة في التعلم الإلكتروني

ينمو التعلم الإلكتروني بشكل مطرد في مرحلتي التعلم قبل الجامعي والجامعي، ونتيجة لزيادة عدد المقررات الإلكترونية ظهرت تحديات جديدة أهمها ضمان جودتها. وإلى الآن لم تتوفر مجموعة "معايير الجودة" التي يُنظر إليها كمرشد واضح لإرشاد مُعدّي هذه المقررات، رغم كثرة المؤسسات أو الدراسات التي تعرض هذه المعايير. ويجب الانتباه في هذا السياق إلى أن الجودة تضمحلّ عندما تسيطر مفاهيم السوق والعمل على برامج التعلم الإلكتروني، فبينما يسمح ذلك بتأمين تمويل البرامج وإيراداتها، يعمل - في غياب الكشف والمتابعة - على إهمال الضبط النوعي لصالح مبدأ "الفرص المتوفرة والمصادر"، فيؤدي باسم الفاعلية إلى تفكك البرامج وضعفها. يُعدّ موضوع تطوير الجودة مجالاً للنقاش في هذا العصر - فهو يتحدى قيم التربويين المحترفين ومعتقداتهم، وتؤكد الدراسات المتعلقة في هذا المجال (Ehiers,

(2005; Parker, 2002) أن طبيعة تطوير الجودة عملية تكيف مستمر للخدمات التربوية التي تقدمها المؤسسة للمستفيدين. ومن أكبر التحديات التي تواجه تحديد تعريفها أنها تبقى خبرات نسبية، يتم تحديدها بشكل كبير من خلال مستويات فردية للتوقعات، حيث أنها تستند إلى رؤى مؤسسيها، لذا يتصف النظام المرتكز على مفاهيمها بعدم الموضوعية، وبالتالي تكون فاعلية أي نشاط لتحسين الجودة مرتبطة بالقدرة على تعزيز التوافق حول الأهداف العامة لأي عملية تطوير تقوم بها المؤسسة، وتركز أساليب التطوير الجديدة على اعتبار التفاوض مهماً جداً لتنفيذ نظام جودة ناجح. ويرتبط ذلك مع طبيعة الجودة المفتوحة التي ليس لها تعريف محدد، بل هي علاقة بين أحداث واقعة وأخرى متأملّة.

وبنظرة إلى تاريخ الجودة، قارن باركر (Parker, 2002) بين العصرين القديم والجديد في مجال ضمان الجودة وإجازة المؤسسات التربوية، ووصف العصر القديم بالعبارات أو المفردات الآتية: التمرکز على المعلم، والمركزية، والتجانس، وحجم وشكل واحد يناسب الجميع، ومغلق، ونحن مقابل هم، وكمي، وثبات الزمن وتغير التعلم، واعتماد المعلمين، وتعزيز الخبرات، وإقليمي وطني، وثبات، وطريقة إيصال واحدة، وعملية، وبنية تحتية infrastructure. في حين وصف العصر الحديث بالتركيز على: المتعلم، ومَحلي Local، ومفتوح، وتشاركي، ونوعي، ومرن، وثبات التعلم وتغير الزمن، ومهارات المعلم، والخبرات التراكمية، وعالمي إقليمي، وحركي، وغاذج إيصال توزيعية، ونتاجات، وخدمات.

ويمكن لمتابع الأدب التربوي المعاصر المتعلق بجودة التعلم الإلكتروني ملاحظة ظهور مؤسسات عالمية متخصصة في هذا المجال منها:

- 1- المؤسسة الأوروبية لمراقبة الجودة The European Quality Observatory (EQO) التي تُدار بواسطة المؤسسة الأوروبية لجودة التعلم الإلكترونية

منظمات عالمية، ويوفر قاعدة بيانات لإستراتيجيات الجودة المتعلقة بالتعلم الإلكتروني وخدماتها، ولمزيد من المعلومات عن هذه المؤسسة يمكن زيارة موقعها الإلكتروني <http://www.Eqo.Info>.

2- مؤسسة سلون سي Sloan-C: وهدفها مساعدة المؤسسات التعليمية لتطوير استخدامها للجودة ومقاييسها بالنسبة لأهدافها الخاصة لكي يصبح التعلم فيها منهجا وجزءاً من حياتها اليومية، وليصبح في متناول الجميع في غالبية المقررات وفي كل مكان وزمان. وقد تم إنشاؤها بدعم من مؤسسة الفرد سلون، وتشجع التشاركية في المعلومات والممارسات الفاعلة لتحسين التعلم الإلكتروني من حيث: فاعلية التعلم، ومستوى الإقبال، والقدرة المادية للوصول إليها من قبل المؤسسات والأفراد، ورضا الطلبة والمؤسسات بالنسبة لأهدافها. وتساهم مؤسسة سلون سي في بناء البيئة الحديثة بتطبيقها مبادئ شبكات التعلم اللامتزامن ومعلوماتها وأنشطة بناء المجتمعات، حيث أن أكثر من 95% من جميع الدرجات العلمية في أمريكا تتبع النموذج المبتكر من سلون سي وعلمت 2.5-3 مليون متعلم في السنة الدراسية 2001-2002م. ولمزيد من المعلومات عن هذه المؤسسة يمكن زيارة الموقع الإلكتروني <http://www.sloan-c.org>.

3- المجلس التربوي لإقليم الجنوب Southern Regional Education Board (SREB): وهو من المنظمات غير الربحية التي تعمل في 16 ولاية أمريكية لتحسين التعليم المدرسي والجامعي من خلال تقديم خدمات وبرامج متنوعة. وأصدرت سلسلة شاملة من التقارير لمساعدة الولايات الجنوبية لتدريس مقررات الكترونية لطلبة المدارس العليا والمتوسطة ومنها: تقرير عن المدارس الافتراضية، ومعايير التدريس الإلكتروني النوعي (ذي الجودة)، ومعايير لجودة

المقررات الإلكترونية، وقوائم لتقييم المقررات الإلكترونية. ولمزيد من المعلومات عن هذه المؤسسة يمكن زيارة الموقع الإلكتروني <http://www.sreb.org>.

ويؤكد التنوع والتعدد في أنظمة الجودة العالمية ما أكدته باركر (Parker, 2002) من أن أطر الجودة العامة تختلف في استراليا عنها في إنجلترا وكندا والولايات المتحدة، إلا أنه يوجد أرضية مشتركة كافية لتأسيس خصائص عامة في التدريس الإلكتروني. وبشكل عام، تشترك هذه الأطر بسمات جودة تتضمن: عرض عبارات واضحة لأهداف تربوية، وتعزيز الالتزام بدعم المتعلم من قبل المؤسسة، والانشغال في عمليات تشاركية تؤدي إلى تحسين بيئة التعليم والتعلم.

وتعرف المؤسسة الأوروبية لمراقبة الجودة -حسب ما أورده هيلدبراند (Hildebrandt, 2004) - مفهوم الجودة في سياق التدريس الإلكتروني بأنها أي سياسة أو طريقة أو قانون أو معيار أو أداة أو قائمة أو أداة تحقق وإثبات تهدف للتأكد من تحسين نوعية التعلم الإلكتروني. كما يشير مفهوم الجودة في مجالات عديدة كاختصار لإدارة الجودة الشاملة (TQM) أو Total Quality Management أو لتطوير الجودة المستمر (CQI) Continuous Quality Improvement (Parker, 2002). وحسب نتائج الدراسة المسحية التي نفذتها المؤسسة الأوروبية لمراقبة الجودة (Ehlers, Goertz, Hildebrandt, & Pawlowski, 2005)، ترى غالبية الآراء المتخصصة بتعريف الجودة في التعلم الإلكتروني ارتباط الجودة بزيادة تحصيل التعلم.

تظهر نتائج تحليل البيانات في المركز الأوروبي للملاحظة والتحليل والمؤسسة الأوروبية لمراقبة الجودة أنه مع توفر عدد كبير من الإستراتيجيات والبدايل المقترحة لتطوير الجودة إلا أن غالبية من يشترك في التعلم الإلكتروني يمتلك كفاءات منخفضة من الجودة (Ehlers Et Al , 2005). ويؤكد اهير (Ehlers, 2005) أهمية امتلاك كفاءات عديدة تعرف بثقافة الجودة Quality Literacy تتضمن معلومات

عن الاختيارات والتكيفات العامة لتطوير الجودة، والخبرات في استخدام الأدوات، والقدرة على الابتكار والتعديل لتكييف الأدوات والمفاهيم لواقع المؤسسة أو استخدام نظام جديد، والقدرات التحليلية لتقييم الحاجات والأدوات والمفاهيم (انظر الشكل (3)).



الشكل (3): مكونات ثقافة الجودة

يستخدم مفهوم الكفاءة النوعية بشكل واضح في مجال التدريس الإلكتروني مقارنة باستخدام الكفاءة الإعلامية، ويشير إلى حاجة عملية تطوير الجودة الناجحة لكفايات يجب أن يمتلكها الذين سيتضمنهم التعلم الإلكتروني مثل: المدرسون والمؤلفون، ومصممو الوسائل، والمتعلمون. ويُصنف إهلر وآخرون (Ehlers et al , 2005) هذه الكفاءات في أربع مجموعات أساسية هي: معلومات حول الفرص

المتوفرة لتطوير الجودة، والقدرة على استخدام إستراتيجيات الجودة، والقدرة على تكييف إستراتيجيات الجودة وتطويرها وتصميمها، والحكم الناقد والقدرات التحليلية لتشجيع استخدام الجودة في مجالات التعلم المتنوعة وتصنف المؤسسة الأوروبية لمراقبة الجودة طرائق الجودة إلى أنواع عديدة، تختلف في هدفها (سياسات الجودة، إدارة الجودة، ضمان الجودة، تقييم الجودة)، وفي المجموعة المستهدفة (المتعلمون، المطورون، صانعو القرار) وفي الطريقة (العملية Process، والنتائج Products، والموجهة نحو الكفاية Competence-Oriented) (Hildebrandt, 2004) ومن خلال الفهم المفتوح لتطوير الجودة يمكن اقتراح خطوات تنظيمية تعرف بدورة تطوير الجودة Quality Development Cycle . حيث يتم تطوير الجودة في أربع خطوات متتابعة: الأولى تحليل الحاجة (تفحص المؤسسة لدرجة حاجتها للجودة، وأوضاع المؤسسة الراهنة التي سيتم فيها التنفيذ)، والثانية عملية اتخاذ القرار (المقارنة بين الحاجات المحددة سابقا مع طرائق الجودة المتوفرة لاختيار الأنسب منها)، والثالثة مرحلة الإدراك (تنفيذ إستراتيجية الجودة في المؤسسة وتكييفها مع ظروف المؤسسة وحاجاتها)، والأخيرة مرحلة الدمج (يتم تعديل الأنشطة التي يجب أن ينقذها المشاركون وأعمالهم وسلوكاتهم) (Ehlers, 2005). كما أظهرت نتائج الدراسات (Ehlers et al., 2005) أن المصدر الأساسي للمعلومات حول جودة التعلم الإلكتروني هو الإنترنت، يليها الممارسات المتميزة وتجارب الآخرين فالكتب ومنتديات النقاش. وتستخدم هذه المؤسسات نماذج جودة خارجية كالمعايير وإستراتيجيات الجودة، والقوائم العامة المعدة خارج المؤسسة، في حين تفضل الجامعات الاعتماد على نفسها. كما يمكن أن تساعد المصادر الخارجية صانعي القرار في المؤسسات وباحثي التعلم الإلكتروني، مثل نماذج الجودة الشائعة والمألوفة ونماذج إدارة الجودة الرسمية مثل ايزو 9000.

ركائز جودة التعلم الإلكتروني ومعاييرها

لا يوجد إطار عام لإدارة الجودة وضمانها وتقييمها في مجال التعلم الإلكتروني. لذلك يصعب - والحال هذه - مقارنة المنتجات والخدمات المرخصة، ولا يتوفر مقياس محدد ومعترف بشكل دقيق، وتستخدم في هذا المجال نماذج عديدة محلية وإقليمية وعالمية مرتبطة بمجالات مخصصة ومؤسسات متنوعة وبسياقات مختلفة، وارتبطت المعايير التي أعدتها مؤسسات عالمية مختصة بموضوعات عديدة تشكل في مجملها جوانب التعلم الإلكتروني كالمواد التعليمية Learning Object وبرامج التطوير المهني الإلكتروني والمعلم الإلكتروني والنقاش الإلكتروني والمقررات الإلكترونية. وسيتم التطرق لمعايير هذه المجالات بعد التعرض باختصار للركائز الأساسية لجودة التعلم الإلكتروني.

فيما يتعلق بركائز جودة التعلم الإلكتروني، تستخدم مؤسسة سلون (سلون سي) إطار جودة يعتمد على أربع ركائز أساسية تدعم جودة بيئة التعلم الإلكتروني، وهي: فاعلية التعلم Learning Effectiveness، والكلفة/الفاعلية Cost-Effectiveness، ومستوى الإقبال Access، ورضا المؤسسة Faculty Satisfaction ورضا الطلبة Student Satisfaction كما يشير الشكل (4) وسيتم التطرق بشيء من التفصيل لكل واحدة منها.



الشكل (4): جودة بيئة التعلم الإلكتروني

وفيما يتعلق بالركيزة الأولى (فاعلية التعلم)، تقارن كثير من الدراسات التعلم الإلكتروني بالتعلم المباشر في الغرفة الصفية، وتظهر غالبيتها تساوي جودة التعلم الإلكتروني والتعلم الصفّي المباشر وبصيغة "لا توجد فروق ذات دلالة". يرى مور (Moore, 2003) في هذا السياق أن ما نحتاجه الآن هو طرائق جديدة تذهب بعيدا عن ظاهرة (غياب الفروق الدالة إحصائيا) لتخبرنا أكثر عن الخصائص المميزة للتعلم الإلكتروني الفاعل، ويؤكد أن كل وسيلة الكترونية تختص بتحقيق هدف ما، فتركز على خبرة محددة وتعززها، وتشجع طرائق محددة من التعلم، كما قد تعمل على تعطيل التعلم بطريقة ما. ويرى أيضا أن الخاصية المعروفة بالوسائل الإلكترونية هي التفاعلية ويقسمها إلى خمسة هي: مع المحتوى، ومع المعلم، ومع الزملاء، ومع واجهة التعامل الإلكترونية، والتعلم من تفاعل الآخرين

Vicarious. وذكر أندرسون (Anderson , 2004) ثلاثة مستويات للتفاعل في التعلم الإلكتروني، الأول تفاعل المتعلم مع نفسه Learner-Self Interaction (داخل المتعلم)، والثاني تفاعله مع غيره (إنساني وغير إنساني) Learner-Human and Learner-Non-Human Interactions، والثالث تفاعله مع عملية التعليم Learner-Instruction Interaction (الأنشطة التعليمية).

ويعد تفاعل الطلبة أكثر مجالات التعلم الإلكتروني أهمية بالنسبة للمؤسسة التي تكون في بداية تطبيقها للتعلم الإلكتروني، حيث تحتاج إلى اهتمام أكثر بوسائل تحقيق أنماط التعلم والتواصل الشخصي، فالمؤسسات تريد أن تجعل من التفاعل الإلكتروني أكثر اجتماعياً وإنسانياً، وتقاوم العزلة ببناء مجتمعات تعليمية تمارس الثقة والصداقة كأساس للتواصل.

ويوضح مور (Moore, 2003) هذه التفاعلات كالآتي:

بالنسبة للتفاعل مع المحتوى، فيشير إلى قدرة المتعلم على الوصول إلى معلومات المحتوى ومعالجتها وتركيبها وإيصالها إلى الغير. ولا يعد وجود كم هائل من المادة المعرفية على الإنترنت تعلمًا، بل يرى غالبية الباحثين أن كثيراً من التدريس المعتمد على الحاسوب يوفر قليلاً من فرص التعلم، وسبب ذلك هو غياب تفاعل المتعلمين مع المادة. وما نعرفه عن تصميم التعلم الإلكتروني مصدره بحوث التعلم المعتمد على الحاسوب وتصميم الوسائط المتعددة، فمثلاً نتج عن خبرة التصميم لبعض الباحثين عدداً من المفاهيم الداعمة للتصميم الفاعل للتدريس المعتمد على الحاسوب منها: سلوك المعلم سلوك المُسهِّل والمُيسِّر، واستخدام عدداً من أنماط العرض المتنوعة وأنشطة وتمارين عديدة ومسائل تعتمد على العمل اليدوي، والتحكم في مسار نمائه، واستخدام الاختبارات المتكررة، ووضوح التغذية الراجعة والتنظيم العام والتنقل، وتوفير صفحات المساعدة.

أما التفاعل مع المعلم، فهو قدرة المتعلمين على التواصل مع معلمهم واستقبالهم التغذية الراجعة منهم. ويرى البعض أن الوسائل اللامتزامنة تقلل من فورية الاستجابة مع المعلم، ويرى آخرون أن التواصل المعتمد على الحاسوب شخصي بشكل كبير. ويمتلك معلم الصف الإلكتروني - كغيره من المعلمين - أدواراً ثلاثة: معرفية، وانفعالية، وإدارية، ويتحول الدور المعرفي في التعلم الإلكتروني إلى دور عميق ومعقد، في حين يحتاج الانفعالي اهتماماً أكثر لإيجاد أدوات جديدة للتعبير عن العواطف والمشاعر، ويحتاج الدور الإداري إلى اهتمام أكثر في التفاصيل والبنية والمراقبة. وفيما يتعلق بالتفاعل مع الزملاء، فإنه يساعد في خلق مجتمعات تعلم نشطة، وهي إحدى الخصائص المتميزة للتعلم الإلكتروني، ويعدّه الطلبة أكثر عدالة وديمقراطية من التقليدي، حيث يُمكنهم النقاش اللامتزامن من تأمل مشاركة زملائهم قبل عرض ما لديهم، فيتعزز شعور الوعي بينهم وتزداد ثقافتهم التأملية، كما يعتمد التواصل الموجه بالحاسوب على عدد الرسائل ووقتها وطبيعتها. وبينما يشجع التواصل الموجه بالحاسوب التجريب والتفكير التشاركي من جهة، يحتاج من جهة أخرى إلى بيئة اجتماعية تتضمن تعليمات خاصة عن عدد النقاشات وجودتها ونسبة علامات المقرر اعتماداً على الإجابات. ويعد تطوير الوجود الاجتماعي والتفاعل مع الآخرين حجر زاوية للمجتمعات المتعلمة إلكترونياً.

يتضمن التفاعل مع الواجهة الرسومية موضوعات تصميم المقرر بما فيها تكامل الوسائل، يرى الباحثون أن التعلم الإلكتروني الناجح يتأثر بشكل واضح بقدرة المتعلم على التفاعل مع بنية المقررات الإلكترونية التحتية والرسومية، وبالتالي يزيد وضوح التركيب والتنظيم والشفافية والقدرة التواصلية للواجهة من رضا الطلبة وتعلمهم وتصوراتهم واحتفاظهم بالمعلومات.

ويشير التفاعل بالإنابة Vicarious Interaction إلى التعلم بالملاحظة أو قدرة المتعلمين على اكتساب فهم بمتابعة تفاعل الآخرين، وهو منطقي ومهم ومقبول للتعلم الاحترافي، ويشير إلى أن التفاعل المباشر ليس ضروريا لجميع الطلبة، وهناك فائدة من مراقبة تفاعل الآخرين والتفكير النشط فيه.

وفيما يتعلق بالركيزة الثانية (فاعلية الكلفة)، فهو موضوع ذو أهمية للمؤسسات التربوية المعاصرة، وتحتّم الأولويات التنافسية للمصادر المادية التربوية ومحدوديتها أن تحدد المؤسسة كلفة البرامج الإلكترونية وتعلنها وتبحث طرائق ضبطها، رغم أن ذلك كما يراه الكثيرون عملية معقدة، وأحد أسباب ذلك طبيعة التكنولوجيا المتغيرة التي تزيد من صعوبة تقييم الكلفة المتوسطة المدى، ليس لأن كلفة الأجهزة والبرمجيات متغيرة بشكل متواصل، ولكن أيضا بسبب السوق التنافسي- لتكنولوجيا المعلومات IT. إضافة إلى أن ظهور مكونات جديدة كالمليكية الفكرية عزز الحاجة إلى إطار مفاهيمي لتحليل الكلفة Cost Analysis، كما أن مواضيع مثل ملكية محتوى المقررات لم يتم تعريفها بشكل محدد بعد. ويعزز تحديد كلفة التعلم الإلكتروني وضبطه حوار المؤسسات أثناء محاولتها فهم طرائق تقييم هذه المجالات الجديدة، كما نتج عن الكلفة العالية لإيصال تعليم الكتروني ذي جودة في سوق تنافسي، ظهور برامج وأنشطة إبداعية تشاركية.

وفي عصر يسوده وفرة عروض البرامج جنباً إلى جنب مع نقص التمويل والضائقات المادية المتكررة، تصبح الجودة هي الهدف المركزي للبيئة الإلكترونية - بما فيها مجال فاعلية الكلفة. وهذا يتطلب أولاً فهم السياق المؤسسي -الذي يتضمن ثقافة المؤسسة- قبل البدء بحساب الكلفة، كما يؤكد أهمية الموضوعات الآتية المتعلقة بالجودة والكلفة:

- تعريف مؤشرات الجودة الأولية للمؤسسات (مثل دعم الطلبة، دعم الموظفين، تطوير المنهاج وتنفيذه، التقييم).
- تحديد مقاييس مؤشرات الجودة المختارة.
- إعداد الأهداف المرغوبة و/أو أثر استخدام البرامج الإلكترونية.
- تطبيق نموذج مناسب لتحديد فاعلية الكلفة (بدل استخدام نموذج عام متعدد الأغراض -One-Size-Fits-All).
- إعادة تقييم فاعلية الكلفة بشكل متكرر لضمان استمرار ايجابية الوضع المادي.
- وبالنسبة للركيزة الثالثة (القبول)، فتتضمن توسيع الفرص (مثل الوصول إلى المتعلمين أو الجدد منهم، وتوفير مصادر إضافية (أفضل، وأسرع، وأرخص) أو/و تقليل العوائق (الكلفة، التكنولوجيا، البرامج، ومداخل المقررات، مستويات الجاهزية أو الدافعية.....). وهذا يشمل:
- مشاركة الاهتمامات: تعريف المتعلمين بالفرص المتوفرة هو أساس عملية القبول. ورغم ظهور مصادر عديدة لإخبار المتعلمين بهذه الفرص (Peterson's, ALX, Sloan-C)، إلا أن أيًا منها لا يمتلك قائمة شاملة بعد، وهي غير معروفة بالنسبة لكثير من المتعلمين.
- تقديم خدمات الدعم الإداري والأكاديمي بشكل مناسب: تتطور الممارسات في هذا المجال بشكل سريع، بحيث أصبحت أكثر شمولية نتيجة لاحتراط كثير من المؤسسات في تنفيذها.
- القبول المعتمد على المتعلم: بناء مصادر التعلم وخدمات الدعم والبنية التحتية التكنولوجية على حاجات المتعلم وليس حسب مصلحة مزودها. وقد تم تطوير عدد كبير من الممارسات الفاعلة في المجالات السابقة، وما زال وصف كثير من البرامج أو المؤسسات بأنها متمركزة على المتعلم أمرا بعيدا لدرجة ما.

ومن التوجهات الواعدة هنا زيادة التركيز على التعلم المتمازج Blended learning الذي يعمل على توفير فرص التعلم في تجمعات متنوعة تستوعب أنماط التعلم المختلفة، وتلبية حاجة المتعلمين للمرونة وللاختيار حسب رغباتهم واهتماماتهم، ويخدم هذا التعلم المقررات الإلكترونية الذي تنشُد مرونة عالية وتحتاج خبرات شخصية أكثر.

وفيما يتعلق بالركيزة الرابعة (رضا الطلبة)، فوسيلة الطلبة لإظهار رضاهم عن المقررات الإلكترونية وعن ما تعلموه هي استجاباتهم على أدوات قياس الرضا، حيث يؤكدون أنهم سيدرسونها مرات أخرى وينصحون زملاءهم أن يدرسوها، ومن المهم الاستمرار في قياس مستويات رضا الطلبة عن التعلم الإلكتروني لدعم تطوره المستمر.

ولعل الموضوع الأساسي هنا هو مقارنة مستوى تفاعل المجتمع التعليمي مع حاجات المتعلم، فقد أظهرت بعض الدراسات في هذا المجال ارتباط المستويات العليا من التفاعل ومشاركة المجتمع المتعلم مع ارتفاع رضا الطلبة. كما أن المستويات الدنيا من التفاعل أو التعاون مع المتعلمين الآخرين يقلل من ارتياح المتعلم.

كما يعد وجود مستوى مناسب من التفاعل مع المعلم وباقي المتعلمين موضوعاً منفصلاً عن مشاركة المجتمع المتعلم في بعض الحالات، ومع ذلك يعد هذا المستوى العالي من تفاعل الطلبة مع بعضهم ومع معلمهم ضرورياً لنجاح هذه البرامج.

إن أحد العوامل المهمة في نجاح برامج التعلم الإلكتروني هو الالتزام القوي للمؤسسة والمشاركين منها في التدريس في البيئة الجديدة، فقد أظهرت البحوث والخبرات في هذه المجال أن هذا الالتزام يرتبط بشكل مباشر مع مستويات

الرضا المهني والشخصي، ويتكون رضا المؤسسة (الركيزة الأخيرة) عندما يتلقى المشاركون في البرامج الإلكترونية المكافآت الشخصية، والدعم المؤسسي والاعتراف المهني الذي يحتاجونه ليشعروا بأهمية وصحة ما يعملون.

ومن العوامل المؤثرة في مجال رضا المؤسسة:

- توفر الفرص لإشراك طلبة جدد في مجتمعات التعلم التفاعلية.
 - توفر الفرص للبحوث والمؤلفات المتعلقة بالتدريس الإلكتروني.
 - وجود بنية تحتية كافية لدعم التفاعل بين المتعلمين والمشاركين والمؤسسة.
 - مستوى التدريب التقني لمعلمي التعلم الإلكتروني.
 - ضبط ضمان الجودة للبرامج الإلكترونية بمشاركة خبراء، بما في ذلك تطوير سياسات المؤسسة في التعلم الإلكتروني وإعداد توقعات أداء مهنية مناسبة.
 - التكافؤ في حجم العمل بين العمل الصفّي والتدريس الإلكتروني.
 - السياسات المؤسسية التي تعترف بالتدريس الإلكتروني وبأنشطته المتميزة وتشجعها.
 - الالتزام المؤسسي في التحسينات المستمرة والدراسات الحديثة في خبرات التدريس الإلكتروني.
- أما بالنسبة لمعايير الجودة المتعلقة بمكونات التعلم الإلكتروني كالمواد التعليمية Learning Object وبرامج التطوير المهني الإلكترونية، والمعلم الإلكتروني والنقاش الإلكتروني والمقررات الإلكترونية، فقد أعد المجلس التربوي لمقاطعات الجنوب الأمريكي (SREB, 2005) معايير جودة الوسائل التعليمية، حيث عرّف الوسائل بدايةً بأنها محتوى الكتروني نموذجي مرّن قابل للنقل يسهل الوصول إليها ويمكن استخدامها وإعادة استخدامها في عمليتي التعليم والتعلم، ويمكن أن تستخدم لتعليم مهارة محددة أو مفهوم أو تزود المعلم أو الطلبة بخبرات تعليمية أو بمنشطات

تفكير، ويمكن أن تتضمن محتوى الكتروني (رقميا)، وأنشطة محددة أو أدوات تقييم ترتبط مع أحد الأهداف التربوية وتُصنّف في خطة تسمح بتخزين معلومات عن المحتوى والوصول إليه (مخطط بيانات فوقية Metadata). وتستخدم الوسائل التعليمية التفاعلية والرسومات والمحاكاة والفيديو والأصوات لتحقيق الأهداف التعليمية والتعلمية إضافة إلى طرائق أخرى تذهب أبعد من العرض الساكن للكتاب المقرر لإشغال الطلبة في محتوى عالمي حقيقي، ويجب مراجعة جودة الوسائل التعليمية من خلال معايير مقارنة تشمل:

- **الاستخدام المتكرر:** تعد الوسيلة مصدرا مستقلا يمكن نقله إلى مصادر ومقررات أخرى وتصميمات تعليمية وسياقات متنوعة بدون تعديلها.
- **تتماشى مع المعايير:** ترتبط الوسيلة بشكل دقيق مع المعايير العالمية المناسبة بما فيها معايير البيانات الفوقية للوسائل التعليمية IEEE والمرشد الفني الذي طورته المؤسسات IMS, IEEE, SCORM, W3C.
- **التغذية الراجعة والتكيف:** تمتلك الوسيلة القدرة على أن تربط الأنشطة أو الرسائل التعليمية بحاجات المتعلم وقدراته، أو أن تبني الظاهرة المبحوثة أو تحاكيها اعتمادا على البيانات التي يدخلها المتعلم.
- **الدافعية:** تتميز الوسيلة بأنها منشطة للمتعلم ومثيرة لدافعيته، فمحتواها مناسب لاهتماماته وتقدم له خيارات وأنشطة تعلم حقيقية، وهي وسائط متعددة تفاعلية مفرحة تتحداه بطريقة اللعب.
- **تصميم طريقة العرض:** يمكن تصميم الوسيلة بحيث يتعلم المستخدم بفاعلية، فالنصوص فيها مقروءة بوضوح، والرسومات والأشكال محددة بأسماء ليست طويلة أو مكتظة، ويتم وصف الفيديو والرسوم المتحركة بألفاظ صوتية.

- **سهولة التفاعلية:** يسمح تصميم واجهة الوسيلة لإرشاد المتعلم بطريقة تفاعليه، أو تقديم تعليمات واضحة لهذا الغرض، كما أن التنقل أو التصفح بين مكونات الوسيلة سهل وحديسي.
 - **سهولة الوصول:** توفر الوسيلة درجة عالية من التكيف لأصحاب الإعاقات الحركية والعصبية بحيث يمكن استخدامها بأدوات مساعدة.
 - **جودة المحتوى:** يخلو المحتوى من الأخطاء ويُعرض على الطلبة من غير تحيز أو حذف قد يؤدي إلى تضليلهم.
 - **تتماشى مع أهداف التعلم:** يتم توضيح أهداف التعلم من خلال المحتوى ليصل إليها المتعلم بسهولة أو يتم ذلك من خلال بيانات فورية.
- وفيما يتعلق بجودة برامج النمو المهني، فالمعلم يحتاج إلى نماء مهني ذي جودة ليساعد طلبته في تحقيق المعايير الأكاديمية التي تم إقرارها عالمياً ليكون معلماً ذا جودة، ويزود التعلم الإلكتروني المعلم بنماء مهني نوعي من خلال وصوله -غير المحدد بالوقت والمكان- للمقررات وورش العمل. وقد عرض المجلس التربوي لمقاطعات الجنوب الأمريكي (SREB, ND) ثلاثة مجالات لجعل نماء المعلم المهني ذا جودة وهي: معايير سياق التعلم الإلكتروني وتشمل المشاركين والقيادة الداعمة والمصادر اللازمة لتنفيذ النماء المهني النوعي، ومعايير عملية التعلم الإلكتروني وتشمل الأهداف التي سيتم تحقيقها، ومعايير محتوى التعلم الإلكتروني وتشمل جودة المحتوى وعدم تحيزه.
- وفي مجال المعلم الإلكتروني النوعي، فقد يكون من أكثر خصائص التعلم الإلكتروني تميزاً هو أن المعلمين والطلبة نادراً ما يرون بعضهم بعضاً، فبينما تركز الصفوف التقليدية المباشرة على الوجود الفيزيائي في الصف، يركز التدريس الإلكتروني على المشاركة النشطة بالتفاعل المتواصل بين المعلمين والطلبة. ونتيجة

لذلك، يحتاج المعلم الإلكتروني تقنيات وطرائق عديدة يتعرف من خلالها على طلبته فرادى، ويُرشدتهم ويدير النقاش معهم ويُقيّم تقدمهم العلمي ويستجيب بشكل فاعل مع حاجاتهم. ولأن الطلبة والمعلمين يتواصلون بالبريد والنقاش الإلكترونيين، فيجب على المعلمين أن يتقنوا الكتابة والتواصل الإلكترونيين، ويجب أن يدركوا معاني كتابات طلبتهم ومغازي كلماتهم..

وقد قسم (SREB,2003) معايير المعلم النوعي الإلكتروني إلى ثلاث مجموعات أساسية، تتعلق الأولى بالإعداد الأكاديمي واجتياز المعلم لمعايير التدريس المهنية التي تقرها وكالة الترخيص أو امتلاكه للإتمادات الأكاديمية في مجال التخصص، وتتعلق الثانية بالمحتوى المعرفي ومهارات تكنولوجيا التدريس الأساسية الضرورية للتدريس الإلكتروني، أما الثالثة فتتعلق بالتدريس الإلكتروني وطرائقه وإداراته ومعلوماته ومهاراته وتنفيذه، وقد اشتملت المعايير في هذه المجموعة على الجوانب الآتية:

- يخطط المعلم الإستراتيجيات ويصممها ويستخدمها لتنفيذ تدريسٍ نشطٍ وتفاعليٍّ ومشاركةٍ وتعاونٍ في البيئة التعليمية.
- يعتمد المعلم على قيادةٍ إلكترونيةٍ تعزز نجاح الطالب من خلال تغذية راجعة منتظمة، تشجع استجاباته وتوضح النتائج المطلوبة.
- يستخدم المعلم إستراتيجية فاعلة تمكّنه والمتعلمين من إكمال تقييمات قبلية ذاتية.
- يظهر المعلم كفايات في استخدام البيانات من التقييمات ومصادر البيانات الأخرى للخلوص إلى نتائج لتعديل إستراتيجية التدريس والمحتوى ولضبط تعلم الطلبة.

- يُعد المعلم التقييمات ويسلمها، إضافة إلى المشاريع والوظائف، بحيث تتماشى مع أهداف التعلم المعتمد على المعايير، كما يقيم تقدم التعلم بقياس تحصيل الطلبة بالنسبة لأهداف التعلم.
 - يظهر المعلم كفايات بناء التقييمات وتنفيذها في بيئة تعلم الكتروني بطريقة تضمن دقة الأداة والطريقة وثباتهما.
 - يتعامل المعلم مع أصحاب الحاجات الخاصة ويستجيب لهم في بيئة صفية الكترونية.
 - يتمثل المعلم نماذج ويشجع سلوكيات الطلبة الآمنة والقانونية والأخلاقية والصحية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا.
- وفيما يتعلق بجودة النقاش الإلكتروني، فقد أصبح النقاش الإلكتروني مكوناً أساسياً في المقررات الإلكترونية، ونشاطاً مألوفاً في التعلم الإلكتروني. وفي حين يشجع الكثيرون استخدامه، إلا أن كثيراً من تعقيدات استخدامه ما تزال مجهولة، فهو يعكس بطريقة ما النقاش المباشر بين الطلبة والمعلم في الغرفة الصفية التقليدية، فمثلاً، تحول الاهتمامات بالمحادثة الموجود في التعلم الصفي إلى النقاش الإلكتروني؛ فانشغال الطلبة في الحوار الإلكتروني -كما في النقاش الصفي التقليدي- يساعدهم على إيجاد أرضية مشتركة قبل إبداء الآراء المناقضة والمخالفة. ومن الواضح أن هناك سمات تميز النقاش الإلكتروني وتجعله فريداً يستحق مزيداً من الاهتمام والدراسة (Spatariu, D. Hartley, K. Bendixen, L. D., 2004). ويرى مور (Moore, 2003) أن الكثير يرغبون في التعرف إلى طريقة إدارة نقاش الكتروني ناجح، حيث يقدم النقاش الإلكتروني أفكاراً متنوعة وعدداً هائلاً من الرسائل التي قد لا يتوفر الوقت لقراءتها جميعها ولتحديد أكثرها أهمية، ولأن لدى الناس شغفاً اجتماعياً، فقد ينحرف نقاشهم عن المسار الحقيقي ويتطرقون لمواضيع خارجية.

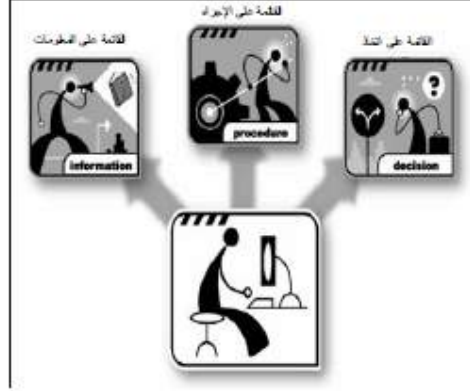
وحتى يتم تطوير مساعدات أفضل للنقاش، يمكن اقتراح الطرائق التالية لتقليل ضحيجه: وفر مساحة منفصلة للمحادثات غير المرتبطة بالمادة المعرفية، قم بتوضيح التوقعات لعدد المراسلات ونوعيتها، وزع الدرجات على المشاركين حسب التوقعات المعلن عنها، وفيما يتعلق بالطلبة الخارجين عن النقاش، يجب تذكيرهم باستمرار برسائل نموذجية تعرض التوقعات الحقيقية المطلوبة، وترشدهم -بطريقة ايجابية غير مهينة- لسبل المشاركة الفاعلة. ومن التوجهات الإضافية التي يرى مور Moore أنها يمكن أن تخفف من الضجيج: أرسل إجابة مباشرة بدلا من بناء رسالة جديدة، وافق أو خالف الرسالة السابقة مع عرض أسباب ذلك، دعم رأيك بأدلة من الأدب التربوي، قدم من خبراتك الخاصة -أو خبرات الآخرين- مثالا أو أمثلة على الرسائل واطلب توضيحات وتفسيرات مع تضمينها أمثلة مقارنة أو تمييز أو وجهات نظر بديلة، استخدم تفاعلات سلوكية واضحة مثل الإقرار بوضوح الرسالة وتقديرها والموافقة أو المعارضة ودعوات لأفكار جديدة. كما تساعد الممارسات الآتية في تصميم النقاش الجماعي وتحديد الأدوار لتحقيق المساواة في التعامل (Moore, 2003):

- استخدم مسائل حياتية، اطرح سؤالاً أو استخدم دراسة حقيقية أو مثل عرضاً لمحكمة Courtroom Show لمقارنة وجهات النظر.
- لتشجيع التفكير الناقد، حدد أدوار المشتركين بموضوع نقاشي وكرره في مجموعات صغيرة مثل:
- **معد المسائل:** الشخص الذي يطلب المسائل والافتراضات من الأعضاء ويساعد في تحديد المسائل الأساسية للنقاش.

- الشكّاك: الشخص الذي يزيد من الوعي ويساعد في دراسة جميع جوانب الموضوع.
- المتأمل: الشخص الذي يتأمل الاستجابات ويوضحها ويقيم دقتها.

معايير الجودة في مقررات التعلم الإلكتروني

يقسم كولمان (Kuhlmann, 2007) المقررات الإلكترونية إلى نوعين: المقررات المعتمدة على المعلومات، والمقررات المعتمدة على الأداءات، ومن الواضح أن غالبية المقررات المدرجة تحت مسمى "الالكترونية" هي معلوماتية E-Information. ورغم أن الهدف الأساسي لمجموعة كبيرة من مقررات التعلم الإلكتروني هو تغيير الأداءات إلا أنها تركز في جوهرها على تبادل المعلومات فقط، ويجب تأكيد أهمية تحديد نوع المقرر الإلكتروني، حيث يصبح تحديد المصادر اللازمة أكثر سهولة. كما يصنف كولمان المقررات الإلكترونية حسب تركيزها على مجالي تبادل المعلومات وتغيير الأداءات إلى ثلاثة أنواع: المقررات المعتمدة على المعلومات (البرامج التي تعرض معلومات عن برمجية تطبيقية)، ومقررات تعلّم بخطوات إجرائية متتابعة (توضح طريقة استخدام برمجية ما)، وتلك التي تساعد المتعلم على حل المشكلات واتخاذ القرار. لاحظ الرسم الآتي.



الشكل (5): ثلاثة أنواع من مقررات التعلم الإلكتروني

ويقترح كولمان أيضا (Kuhlmann, 2008) نقاطا عديدة لإدارة مصادر التعلم الإلكتروني منها: شجع المتعلم أن يقرأ بعيدا عن المقرر وخارج الإنترنت، لا تعط المعلومات مباشرة بل علّمه طرائق إيجادها، وقسم المحتوى إلى أجزاء صغيرة الحجم، واعمل على أن يبقى المقرر بسيطا يركز على النتائج المطلوبة. كما يؤكد مور (Moore, 2003) في السياق نفسه أهمية وضوح مخطط المقرر Syllabus لكي يتمكن الطلبة من معرفة ما يريده المعلم تماما. ومن الممكن البدء باختبار مسحي سريع في الأسبوع الأول يحاول الطلبة فيه إجابة أسئلة ذات علاقة بالمخطط، مما يساعد في طرح مسائل فيما بعد.

ونتعرف الآن إلى السمات الأساسية للتدريس الإلكتروني، من خلال عرض المعايير التي وضعتها مؤسسة التكنولوجيا التربوية Educational Technology Cooperative اعتماداً على تقرير معايير جودة المقررات الإلكترونية Standards For Quality Online Courses الذي أعده المجلس التربوي لإقليم الجنوب (SREB, 2006)، وتتضمن خمسة مجالات تصف المقررات الإلكترونية ذات الجودة: المحتوى، وتصميم التعليم، وتقييم الطلبة، والمجال التقني، وتقويم المقرر وإدارته. وسوف يتم عرض الجوانب الأساسية لكل مجال، إضافةً إلى أسئلة تلخص المعايير المحددة لجودتها.

يشتمل المجال الأول (المحتوى) على الجوانب الأساسية الآتية:

معايير المحتوى الأكاديمي Academic Content Standards والتقييم، ومقدمة المقرر Introduction، ومصادر المعلم Teacher Resources. ويمكن تلخيص معايير الجودة هنا بالأسئلة الآتية:

- هل أهداف المقررات العامة والخاصة قابلة للقياس وتوضّح ما يجب على المتعلمين أن يعرفوه أو ينفذوه بعد دراستهم لها؟ هل تتطابق متطلبات المحتوى للأهداف مع المستوى الدراسي ومستوى المهارات التي يمتلكونها؟
- هل يتوافق محتوى المقررات مع معايير المحتوى (الوطنية أو الدولية)؟ وهل يحوي قائمة بالأهداف العامة ونتائج التعلم والواجبات المطلوبة من الطلبة، بحيث ترتبط مع المحتوى ومعايره والاحتياجات التي تحددها المؤسسة ذاتها أو السلطة العليا؟
- هل تتطابق المهام التعليمية والتقييمية الواردة في المقررات مع المتطلبات المؤسسية والمتطلبات الأخرى على المستويات الأعلى (الوزاري)؟ وهل

- تشمل المتطلبات التقييمية اختبارات على مستوى المؤسسة أو المستوى الوطني أو الدولي؟
- هل يمتلك محتوى المقررات وتقييماتها تماسكاً كافياً وعمقاً وتوسعاً مناسباً للتدريس اعتماداً على المعايير التي تركز عليها؟ فيوفر التناغم الواضح والصريح بين الأهداف واستراتيجيات التدريس وأنشطة المحتوى والتقييم فرصاً متعددة لتنفيذ المعايير بشكل متميز؟
- هل تتضمن المقررات ثقافة معلوماتية ومهارات اتصال بشكل تكاملي؟ وهل تعزز التواصل بين الطلبة كجزء من الأنشطة التعليمية، وتشجع الاستفادة من وسائل التواصل الإلكترونية من خلال منتديات التخاطب والتحاور؟
- هل تتوفر المصادر والمواد التعليمية قبل بداية المقررات؟ وهل تكفي لزيادة تحصيل الطلبة؟ وما مدى توفر قوائم الشطب لتقييم الذات والمعلومات السابقة والمهارات المتقنة، وتوفير الأنشطة والوسائل التي تساعد في الحصول على المعلومات الأولية اللازمة للتعليم الحالي؟
- هل تحوي المقررات ملخصاً Syllabus ونظرة عامة Overview، وهل يتضمن أهداف المقرر ونتائج التعلم والواجبات والتوقعات من الطلبة، والزمن اللازم، والمواد اللازمة، ونظام الدرجات، وسياسة التواصل بين الطلبة أنفسهم ومع المعلم، ومدى المحتوى وتتبعه The Content Scope and Sequence، وأية معلومات أخرى مهمة كالعلاقة المنطقية بين المقرر الحالي وباقي المقررات، وتاريخ طبعة المقرر المستخدم وآخر مراجعة له، وأوقات وجود المعلم واستجابته للطلبة، ووصف المقرر والأنشطة الأساسية المتضمنة فيه؟

- هل تتماشى أهداف المقررات مع احتياجاتها، وتمثل مداها (التوسع الأفقي للمحتوى)، ويعبر عنها بعبارات واضحة؟ وهل تتضمن احتياجاتها إطاراً زمنياً للمشاركة، وزمناً تقريبياً لتنفيذ الأنشطة، وأساليب التواصل المتوقعة كالنقاش عبر الإنترنت والتخاطب المتزامن عبر الإنترنت والبريد الإلكتروني، والأنشطة والواجبات الأخرى، والاختبارات المتوقعة وأدوات جمع البيانات المسحية؟
- هل تزود المقررات الطلبة وأولياء أمورهم والخبراء المساعدين بطرائق التواصل الإلكتروني بالمعلم وممزودي المقررات Course Provider، بحيث يتضمن ذلك معلومات عن هذه الطرائق؟ وهل تقدم هذه المعلومات مع مواد المقررات؟
- هل تركز المقررات على موضوعات لها حقوق تأليف ونشر- محفوظة، وهل يلحق دليل مكتوب يُظهر استخدام مواد ذات حقوق طبع محفوظة واستخدام مصادر شبكة الإنترنت وأهمية النزاهة الأكاديمية؟
- هل توضح المقررات ما يتعلق بالأمانة العلمية والسريقات الأدبية والسلوك الإيجابي في استخدام الإنترنت لتنفيذ الأنشطة التعليمية والنقاش والبريد الإلكتروني؟ وهل يظهر ذلك في عبارات صريحة؟
- هل تحتوي المقررات على المصادر التي يستخدمها المدرس وملاحظاته؟ وهل تتضمن أدلة إضافية للمعلم، واقتراحات لإرشاد الطلبة للاختيار من مسارات تعليمية عديدة Learning Paths، وإستراتيجيات تعليمية لأساليب التعلم المتنوعة، واقتراحات لتشجيع تفاعل الطلبة معاً ومشاركتهم في النقاش، ومواد تعليمية إضافية كأنشطة محاكاة العمل المخبري والواجبات الإضافية؟

- هل تتضمن المقررات إجابات أدوات التقييم والواجبات المطلوبة وتوضيحاتها، وتسمح لوصول المتعلم للإجابات والمعلومات التوضيحية اللازمة؟
- يشتمل المجال الثاني (تصميم التعليم) على الجوانب الأساسية الآتية: تحليل التعليم والمتعلمين Instructional and Audience Analysis، وتصميم الدروس والوحدات والمقرر كاملاً، والأهداف/النتائج التعليمية، والإستراتيجيات التدريسية والأنشطة، والتواصل والتفاعلية، والمصادر والمواد التعليمية. ويمكن تلخيص معايير الجودة هنا بالأسئلة الآتية:
- هل يعكس تصميم المقررات فهماً واضحاً لحاجات المتعلم، وهل تتضمن أساليب متنوعة للتعلم ومستويات متعددة لإتقان المنهاج؟ فهل يختلف -مثلاً- تصميم المنهاج المقدم للطلبة ذوي المهارات الثقافية المنخفضة عن الطلبة أصحاب المستويات الأعلى (يمكن أن تتضمن سقالات فكرية Scaffolding ومفاهيم مبسطة ومواد بصرية أكثر)؟
- هل تُنظم المقررات في وحدات ودروس؟
- هل تحوي النظرة العامة للوحدة Unit Overview وصفاً للأهداف والأنشطة والمصادر التي تشكل إطارها العام؟ ووصفاً للأنشطة والواجبات الأساسية؟
- هل يحوي الدرس مختصراً وأنشطة ومحتوى مادياً وواجبات وتقييمات توفر فرصاً تعليمية متعددة تمكن الطالب من إتقان المحتوى المعرفي؟ وهل يتضمن المختصر الأهداف والأنشطة والواجبات والتقييمات والإطار الزمني المقدر والمصادر اللازمة؟
- هل يتم تصميم المقررات لتدريس المفاهيم والمهارات التي على الطالب أن يحتفظ فيها مع مرور الزمن. وهل تتضمن: التصميم العكسي (التركيز على

- توقعات تعلم الطلبة)، والأسئلة الأساسية، والمفاهيم الرئيسة، والمفاهيم والمهارات المهمة ذات العلاقة المباشرة بالمادة العلمية وبالعالم الحقيقي الذي سوف تُطبق فيه المعرفة؟
- هل يتضمن تدريس المقررات أنشطة تشرك الطلبة في تعلم نشط؟ وأنشطة إضافية لمن يحتاج مهارات أساسية إضافية أو توضيحات لمفاهيم صعبة أو إثراءات أو تقوية علاجية، أو أدوات ومصادر أخرى؟ وهل يوفر المقرر للطلبة فرصة للتعلم الذاتي اعتماداً على سرعتهم في التعلم Learn at their Own Pace، وتوجيهات واضحة ومخططات للنتائج المتوقعة والجدول الزمنية، وهل يظهر ملاحظات المعلم وتوجيهاته؟
- هل يوفر التدريس مسارات تعلم متعددة Multiple Learning Paths لإتقان المحتوى المعرفي اعتماداً على حاجات المتعلمين؟ فيعطيهـم خيارات متعددة لواجبات وتقييمات ليختاروا منها حسب مواهبهم ومهاراتهم؟
- هل يُشرك المعلم طلبته في أنشطة تعليمية تعكس أنماط التعلم Learning Styles لديهم؟ وهل تشتمل على أمثلة ودراسات حالة ومحاكاة وبحوث وأنشطة متنوعة كتابية وقرائية، ورسومات وصور، ونقاش ومختبرات، وملفات صوتية Podcasts، وفيديو، ونصوص مقروءة ومسموعة Audio-Scripted Text؟ وهل تشمل الأنشطة قائمة بأساليب التعلم وإستراتيجيات تأخذ بعين الاعتبار هذه الأساليب؟
- هل توفر المقررات فرصاً لإشراك الطلبة في أنشطة تعزز مستويات التفكير العليا والتفكير الناقد والتفكير بطرائق عالية التعقيد؟ إضافة إلى تدعيم وجهات النظر بأدلة من التجارب والخبرات، وتضمن أسئلة متنوعة لعمليات استقصاء تعتمد على التفكير عالي المستوى، ومهارات موجهة

بالذات Self-Directional Skills ومهارات بين شخصية، وأنشطة تحتاج من الطلبة تأطير المشاكل
Frame Problems وتحليلها وحلها، وتكوين وجهات نظر وتطوير نماذج فكرية Develop
?Mental Models

- هل تعكس المقررات تربيةً متعددة الثقافات Multi-Cultural Education ودقيقةً ومعاصرة
وخالية من الانحياز؟ بما في ذلك الصور واللغة والمحتوى والمصادر المطبوعة وغير المطبوعة.
- هل يستطيع المعلم أن يُكيّف الأنشطة التعليمية لتتلاءم مع حاجات الطلبة (المصابين بمرض
السكري، وأصحاب المهارات المنخفضة أو الثقافات المتدنية، والطلبة الضعاف والموهوبين)؟
ما مستوى جودة اللغة المكتوبة وسهولة قراءتها؟
- هل يوفر تصميم المقررات فرصاً كافية لتفاعل المعلم والطالب، بما في ذلك التغذية الراجعة
المتعاقبة التي تظهر مستوى تقدم الطالب في وقت ما؟ وهل تكون استجابات المعلم منتظمة
وبطرائق متنوعة مثل: البريد الإلكتروني، وملفات الطلبة، والتغذية الراجعة باستخدام أدوات
نظام إدارة التعلم المستخدم LMS Tools (صناديق القوائم المنسدلة Dropbox، والاختبارات
والدرجات، والمكالمات التلفونية، وندوات الإنترنت Web Seminars، وتقارير متعاقبة لتحسن
التعليم، ودرجات نهاية الفصل)؟
- هل توفر المقررات فرصاً لتواصل الطلبة بينهم وبين معلمهم، لتعزيز إتقانهم للمواد التعليمية
وتطبيقاتها؟ وهل توفر فرصاً لمتابعة هذا التفاعل وضبطه؟ وهل يمكن لفرص التعلم
التعاوني أن تظهر من خلال البريد الإلكتروني، والنقاش الإلكتروني، والتقييم اللفظي Oral
Assessment، والتخاطب التزامني، والمحاكاة، والأنشطة المخبرية، والمشاريع الجماعية؟

- هل توفر المقررات فرصاً مناسبة لتفاعل الطلبة مع المحتوى المعرفي لتعزيز إتقانه ولتطبيق مواده؟ وهل تم تصميم بنية المقررات بطريقة تُسهّل، وبأقصى درجة ممكنة، تفاعل الطلبة مع بعضهم ومع مصادر التعلم المختلفة؟
- هل تُمكن الطلبة من الوصول إلى المصادر المختلفة التي تغني المحتوى المعرفي؟ وهل تمت مراجعة ارتباطات الإنترنت والمواد التعليمية للتأكد من فاعليتها ومناسبتها؟ وهل هي متوافقة مع أهداف المقرر وخصوصيته؟
- ويشتمل المجال الثالث (تقييم الطلبة) على الجوانب الأساسية الآتية: إستراتيجيات التقييم، والإجراءات والطرائق المناسبة، والتغذية الراجعة، ومصادر التقييم ومواده. ويمكن تلخيص معايير الجودة هنا بالأسئلة الآتية:
- هل تتوافق إستراتيجيات التقييم مع أهداف المقررات ونتائجها؟ وهل هي ممثلة لمدى المقررات Scope ومُصاغة بطريقة واضحة؟ فعملية التقييم توفر تشخيصاً مستمراً لمستوى جاهزية الطالب، وتجعله أكثر وعياً لمستوى تقدمه في عملية التعلم وفي إتقان المحتوى الدراسي، وتحوي توقعات ومعايير واضحة للواجبات التي تتضمن جداول تقييم المشاريع والواجبات المكتوبة، وتحدد العلاقة بين واجبات الطالب وأهداف المقرر النهائية، وتحوي تفاصيل لخطوات التعلم جميعها المتضمنة في الأنشطة التقييمية، وتزود الطلبة بواجبات عديدة ملائمة ومتوافقة مع محتوى المنهاج، كما تأخذ بعين الاعتبار ملاءمتها لأصحاب الحاجات الخاصة.
- هل تتضمن في تركيبها طرائق وإجراءات كافية لتقييم مستوى إتقان الطالب للمحتوى؟ فالأنشطة التقييمية الفاعلة تُقدّم في الوقت المناسب وبتكرار مناسب، وتتضمن الاختبارات الإلكترونية وأدوات تقييم الأداء Performance Assessment، والمشاريع، والتقييمات اللفظية Oral

- Assessment ، ودراسات الحالة، وملفات التقييم Portfolios. وتشمل إستراتيجيات التقييم أنواعاً عدة منها: إستراتيجية التقييم الذاتي Self-Check أو الواجبات التي تعطي الطالب تغذية راجعة مباشرة والإلكترونية وتحوي مواد توضح الأخطاء وتُلَمِّح للمحتوى المعرفي، وإستراتيجية الطبقات المتعددة (المراحل المتعاقبة) Multi-Layered Approach لتعزيز التكامل المعرفي وإشراك الطلبة في تقييم أعمالهم وإجاباتهم عن الواجبات للتأكد من إتقانهم المادة.
- هل يتم إجراء تقييمات متعددة ومتعاقبة للتأكد من استعداد الطلبة للدرس الجديد؟ وهل تستخدم إستراتيجيات التدريس بتوزيع مناسب خلال أوقات المقرر، للتأكد من مستويات إنجازات الطالب وللتعرف إلى تقييمات محددة في أي وقت من أوقات المقرر؟
 - هل تساعد إستراتيجيات التقييم وأدواتها في إدراك الطلبة لمدى تقدمهم في إتقان مادة المقرر بشكل متواصل من غير تركيز على علامة المقرر؟ فالاعتماد على أدوات التغذية الراجعة وإجراءاتها المضمنة في بنية المقرر يساعد الطلبة على مراقبة درجة إتقانهم لمحتوى المقرر.
 - هل توفر مواد التقييم مرونة كافية لتقييم الطلبة بطرائق متعددة؟ وهل تتوفر نُسخ عديدة للاختبار نفسه Multiple Versions، وبدائل متعددة للتقويم، وبنك أسئلة مرتبط بنتائج التعلم التي يتم تقييمها؟
 - هل تم تزويد المعلم بقوائم التقييم وبنماذج وواجبات محلولة جزئياً Partially Completed Assignments ؟
 - هل سياسات التقييم وأنشطتها واضحة ويسهل فهمها؟ وهل هناك توازن بين الدرجات المعطاة والواجبات المطلوبة بطريقة تعكس أهميتها في مستوى

الحكم على درجة الإتقان ومستوى المهارة وأهمية المحتوى؟

يشتمل المجال الرابع (المجال التقني) على الجوانب الأساسية الآتية: بنية المقرر Course Architecture، واجهة المستخدم User Interface، الحاجات التكنولوجية وتبادل المعلومات، سهولة الوصول إلى المعلومات Accessibility، الدعم التقني Technical Support. ويمكن تلخيص معايير الجودة هنا بالأسئلة الآتية:

- هل يسمح تصميم المقررات الإلكترونية بإضافة المعلم لمواد تعليمية وأنشطة وتقييمات لزيادة فرص التعلم؟
- هل يسهل التنقل بين صفحات وموضوعات المقررات العديدة؟ هل يمكن التنبؤ بذلك؟ فيمكن التنقل من موقع إلى آخر بسهولة ومنطقية، وهل تساعد في ذلك الألوان والرسومات والأيقونات وتنسيقات العناوين.
- هل تستغل المقررات الفائدة الكبيرة والخصائص المميزة لوسائط الإنترنت، وتوفر مصادرها بطرائق متعددة (الفيديو، الأقراص المضغوطة، ملفات الإنترنت الصوتية Podcasts)؟ حيث تعرض المواد بأشكال متعددة يسهل استخدامها والوصول إليها.
- هل تم تحديد الأجهزة الضرورية لتعلم المقررات الإلكترونية، وبرامج تصفح الإنترنت والبرامج الأخرى اللازم توفرها كأنظمة التشغيل وسرعة المعالج والتوصيلات اللازمة؟
- هل تم تحديد المهارات التي يجب أن يتقنها المتعلم قبل استخدام هذه التكنولوجيا؟ وهل تقدم المقررات وصفاً للمهارات والمعارف المتعلقة بالإنترنت وتطبيقات البرمجيات المطلوب معرفتها وإتقان استخدامها؟
- هل تستخدم المقررات أدوات معالجة البيانات وبرمجيات أخرى كالحاسبة الراسمة، وأدوات إعداد الاختبارات Probes، والمجاهر، ومعالج النصوص،

- وأوراق معالجة البيانات، وبرامج عرض البيانات، وبرامج التسجيل الصوتي؟
- هل تسمح المقررات بانتقال المواد بين أنظمة إدارة التعلم المختلفة Learning Management Systems؟
 - هل تسمح المقررات بتبادل الطلبة للأسئلة والتقييمات والنتائج؟
 - هل يتحقق في المقررات المبادئ العالمية لتصميم المقررات الإلكترونية، للتأكد من إمكانية استخدام جميع الطلبة لها، كالذين يستخدمون تقنيات مساعدة للرؤيا أو السمع أو نقل المعلومات؟
 - هل تتوافق الكتب الإلكترونية المستخدمة في المقررات مع المعايير الوطنية (NIMAS)؟ إذ تحرص دور النشر على تتطابق كتب المقررات ومصادرها الأخرى مع المعايير الوطنية لحرصها على توزيعها بشكل واسع.
 - هل توفر المقررات المساعدة التكنولوجية للمعلمين والمنسقين إضافة إلى الإدارة؟ فمزودو المقررات يقدمون تحديثات لها، وإرشادات لتطبيقها، ومساعدة متخصصة، وإجابات للأسئلة التي تُطرح بشكل متكرر.
 - هل تم التدريب الموجه - من قبل المزود- لتنفيذ المقررات وللتأكد من إتقان استخدامها وفهم المعلومات الواردة فيها؟ هل يتوفر هذا التدريب عندما يحتاجه المستخدم بطريقة مناسبة؟
- يشتمل المجال الخامس (تقويم المقرر وإدارته) على الجوانب الأساسية الآتية: تقويم فاعلية Effectiveness المقرر، تحديث المقرر، اعتماد المقرر أو إجازته Accreditation، أمن (سرية) البيانات Data Security . ويمكن تلخيص معايير الجودة هنا بالأسئلة الآتية:
- هل توفر المقررات أدوات تقييمية للطلبة؟

- هل تُمكن المقررات استخدام الطلبة لوسائل متعددة لتقييم فاعليتها؟ (من معايير تقييمها: سرعة إكمال الطالب، ومستوى أداء الطالب على مقاييس اختبارات المقررات والاختبارات المقننة، واستخدام استبانات مسحية).
- هل يتم تقييم فاعلية المقررات بشكل منتظم، وتستخدم النتائج كأساس للتحسين؟ حيث تقدم المقررات أدلة على التقييم المستمر والتحسينات المرافقة لذلك.
- هل يتم تحديث المقررات بشكل منتظم وبفترات متعاقبة للتأكد من حسن استخدامها؟ قد يظهر هذا الأمر من خلال نشرة منفصلة من المؤسسة المعدة أو متضمنة في مقدمة المقرر (مثلا يتم تحديث المقرر بشهر مايو من السنة الثانية لاستخدامه...).
- هل يُصرَح لمصممي المقررات أن يعملوا في مناطق استخدامها؟ حيث أن مراجعة السلطة التربوية للمقررات وإجازة المؤسسة المصممة لها هي من وسائل ضمان جودتها.
- هل تتوافق مؤهلات المعلم مع معايير التدريس المهني التي تعدها مؤسسة الترخيص الحكومي؟ وهل يمتلك المؤهلات الأكاديمية في التخصص الذي يُدرّسه؟ وهل تم تدريبه للتدريس الإلكتروني واستخدام هذه المساقات؟

المراجع

- 1- Ally, M (2002) Foundations of Educational Theory for Online Learning. From The Online Book: Theory And Practice Of Online Learning, Anderson T. & Elloumi F. Retrieved June 28, 2007, From http://Epe.LacBac.Gc.Ca/100/200/300/Athabasca_Univ/Theory_And_Practice/Pdf/TPOL_Book.Pdf
- 2- Anderson T. (2004). Toward A Theory Of Online Learning. From The Online Book: Theory And Practice Of Online Learning, Anderson T. & Elloumi F. Retrieved June 28, 2007, From http://Epe.LacBac.Gc.Ca/100/200/300/Athabasca_Univ/Theory_And_Practice/Pdf/TPOL_Book.Pdf
- 3- Bonk, C. J., Kim, K., Tingting, Z. (In Press) Future Directions Of Blended Learning In Higher Education and Workplace Learning Settings; From Book: Bonk, C. J. & Graham, C. R, Handbook Of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- 4- Elloumi, F. (2004) Value Chain Analysis: A Strategic Approach To Online Learning. From The Online Book: Theory and Practice of Online Learning, Anderson T. & Elloumi F. Retrieved June 28, 2007, From
- 5- Gaytan J. (2007). Visions Shaping The Future Of Online Education: Understanding Its Historical Evolution, Implications, and Assumptions. Online Journal of Distance Learning Administration, Volume X, Number II.
- 6- Lim, D. H. , Morris, M. L., Kupritz, V. W. (2006). Online Vs. Blended Learning: Differences In Instructional Outcomes and Learner Satisfaction, University Of Tennessee.
- 7- Singh, H. (2003) Building Effective Blended Learning Programs. Educational Technology, Volume 43, Number 6, Pages 5 1-54.

- 8- SREB Educational Technology Cooperative (2006) Checklist For Evaluating Online Courses, This Publication Was Produced By SREB's Educational Technology Cooperative And Funded By The Bellsouth Foundation, Retrieved On 10/3/2007 From Google Search Engine.
- 9- Ehlers, U-D.; Goertz, L.; Hildebrandt, B.; Pawlowski, J. M.(2005). Quality In E-Learning. A Study By The European Quality Observatory, Retrieved On 10/3/2007 From <http://www.Eqo.Info/Index.Cfm>
- 10- Parker, N. K. (2002). The Quality Dilemma In Online Education. From The Online Book: Theory And Practice Of Online Learning, Anderson T. & Elloumi F. Retrieved June 15, 2007, From http://Cde.Athabascau.Ca/Online_Book/Ch16.Html
- 11- Hildebrandt, B. (2004). European Quality Observatory The EQO Model. The European Quality Observatory (EQO). Retrieved June 28, 2007, From <http://www.Eqo.Info/Index.Cfm>
- 12- Ehlers, U.-D. (2005): What Do You Need For Quality In E-Learning? Quality Literacy And The Quality Development Cycle: A Pragmatic Approach In Four Steps. Retrieved June 28, 2007, From: www.Elearningeuropa.Info
- 13- Moore J. C. (2005). The Sloan Consortium Quality Framework And The Five Pillars. The Sloan Consortium, Retrieved June 28, 2007, From <http://www.Sloan-C.Org>
- 14- Moore, J. C. (2003) Elements Of Quality: Synthesis of The August 2002 Seminar. The Sloan Consortium. Retrieved December 27, 2005, From <http://www.Sloan-C.Org/Publications/Freedownloads.Asp>.
- 15- Kuhlmann. T. (2007). The Insider's Guide To Becoming A Rapid E-Learning Pro .Retrieved June 28, 2007, From: www.Articulate.Com/Rapid-Elearning

- 16- Kuhlmann. T. (2008). Are You Building the Right Type of E-Learning Course? Retrieved June 10, 2007, From:
<http://www.articulate.com/rapid-elearning/are-you-building-the-right-type-of-e-learning-course/>
- 17- (SREB) Southern Regional Education Board. (2005). Principles Of Effective Learning Objects. Guidelines For Development and Use Of Learning Objects For The SCORE Initiative Of The Southern Regional Education Board. Retrieved December 27, 2005, From:
<http://www.Sreb.Org/>
- 18- (SREB) Southern Regional Education Board (ND). Standards For Online Professional Development Guidelines For Planning and Evaluating Online Professional Development Courses and Programs. Retrieved December 27, 2005, From:
www.Sreb.Org/Programs/Edtech/Toolkit/Standards
- 19- (SREB) Southern Regional Education Board (2003). Essential Principles Of High-Quality Online Teaching: Guidelines For Evaluating K-12 Online Teachers. Retrieved December 27, 2005, From : www.Sreb.Org
- 20- Spatariu, D. Hartley, K. Bendixen, L. D.(2004). Defining and Measuring Quality In Online Discussions. The Journal Of Interactive Online Learning Volume 2, Number 4. Retrieved December 27, 2005, From : www.Ncolr.Org.

الخطاب الصفّي في منهاج العلوم : اللغة بعدها أداة تعلم

د. جانيت زبانة

بدأت أنظار الباحثين المختصين في تعليم العلوم وتعلمها تتجه نحو الخطاب الصفّي classroom discourse الذي يسود الصفوف، ولعل هذا الاهتمام ينبثق من حقيقة مفادها، أن الحياة الصفّية في جوهرها ما هي إلا نظام اتصالي بين المعلم والطلبة (Cazden,1988). ولا يُعنى مفهوم الخطاب الصفّي بالمفردات أو المصطلحات العلمية أو التعريفات فحسب، وإنما أيضا بما يحكم هذه المفردات والمصطلحات من علاقات غير محصورة. وهذا يعني أن الأمر منوط بدلالات الكلمات وبما يربطها من علاقات وسياقات. ومن هذا المنطلق بدأ بعض المختصين أمثال لمكي Lemke وغيره في دراسة ما للخطاب الصفّي من أثر في عمليات تعلم العلوم وفهم المفاهيم العلمية، آخذين بالاعتبار الدلالات التي تكتسبها الكلمات عبر ذلك الخطاب، والسياقات الصفّية التي تطرح عبرها اللغة التي يُتكلّم بها داخل الصفوف (Lemke,1985,1987,1990). وقد وفر الباحثون الذين درسوا الصفوف من منظور الاثنوغرافيا الاجتماعية اللغوية sociolinguistic ethnography (أمثال كازدين Cazden وهاميس Hymes وسميث Smith وأريكسون Erickson وغيرهم) أو من منظور الأثنوميثودولوجيا ethnomethodology (أمثال ميهان Mehan وهيب Heap)، أو من

منظور الأنثروبولوجيا anthropology (أمثال ماكديرموت McDermott و فيليبس Philips) سلسلة من التصورات لفهم الخطاب الصفّي من وجهة نظر المعلمين والطلبة. وتبين دراسات هؤلاء الباحثين (الوارد ذكرهم في Ripich&Spinelli,1985) أهمية الخطاب الصفّي كسياق اتصالي communicative context لكل من العمل الأكاديمي والاجتماعي والثقافي الذي يحصل في الصفوف، وهذا يعني أن المهمات الأكاديمية والاجتماعية والثقافية، وكذلك المعرفة، والإجراءات، والتقويم، منطمة embedded في الخطاب الصفّي (Ripich&Spinelli,1985).

غير أن معظم الدراسات الحديثة المتعلقة بالخطاب الصفّي في دروس العلوم ركزت على تفاعل Interaction المعلم مع الطلبة أو على الحوار القائم بين طالب وطالب، أو الحوار بين أفراد مجموعة تعاونية صغيرة، ونادرا ما كانت هناك دراسات تربط بين تركيب الخطاب والمحتوى الذي يدور عليه، وتشير كازدين (Casden,1986) إلى أن لمكي Lemke هو أول من ربط تركيب الخطاب بالمحتوى الأكاديمي في دروس العلوم .

وقد قدّم لمكي فهماً أفضل للعلاقة بين الخطاب الصفّي وتعلم العلوم في دراسته: التحدث في العلوم Talking Science، حيث أشار إلى أن " التغير الوحيد في تعليم العلوم وتطوير قدرة الطلبة على استخدام اللغة العلمية الصحيحة هو إعطاؤهم فرصة استخدام اللغة فعليا في الصف، أي إعطاؤهم فرصة أكبر في الحديث في أثناء الحوار الصفّي والمناقشات الجماعية وفي كتابة الموضوعات العلمية" (Lemke1990).

وأشار أيضا إلى أن "لغة العلوم ليست جزءا من لغة الطالب الأم native language بل هي كاللغة الأجنبية، ذات وقع غريب وغير مريح لمعظم

الطالبة، حتى لو مارسوها واستخدموها لفترة طويلة" (Lemke 1990). وبحسب لمكي فإن : "خطاب العلوم لا يعني ببساطة التحدث عن العلوم، بل هو يعني تفعيل تعليم العلوم من خلال أداة اللغة. إن خطاب العلوم يعني الملاحظة Observing، والوصف Describing، والمقارنة Comparing، والتصنيف Classifying، والتحليل Analyzing، والمناقشة Discussing وبناء الفرضيات Hypothesizing، وتوليد النظريات theorizing، والتساؤل Questioning، والتحدي Challenging، والمحاكاة Arguing، وتصميم التجارب Designing experiments، ومتابعة الإجراءات Following procedures، والحكم Judging، والتقويم Evaluating، واتخاذ القرارات Deciding، واستخلاص النتائج Concluding، والتعميم Generalizing، والكتابة Writing، والتعليم Teaching، أي كل ما تشتمل عليه اللغة العلمية" (Lemke, 1990).

وأشارت أبرامز (Abrams, 1998) إلى أن جوهر تعريف لمكي Lemke يعني أن تعلم وتعليم العلوم يجب أن يحصل من خلال السياق العلمي للاستقصاء، فالطالبة لا يستطيعون تطوير فهمٍ عن طبيعة العلم أو المسعى العلمي دون أن يقوموا بإعادة الاكتشافات والخبرات التي مارسها العلماء في توصلهم إلى المعرفة العلمية .

وحلل لمكي Lemke جلسات صفية لدروس في الفيزياء والكيمياء وعلوم الأرض، واقترح لذلك استراتيجيات مختلفة، فتحدث عن النمط الموضوعي thematic pattern لمحتوى الدرس، وهذا المحتوى في صفوف العلوم، ليس مجموعة مفردات ومصطلحات علمية، وليس سرداً للتعريفات فحسب، بل هو أيضا استخدام هذه المفردات والمصطلحات وإظهار علاقاتها بعضها ببعض ضمن سياقات واسعة ومختلفة. فعند بناء الكلمات والجمل والعبارات لتكوين معنى _ علما بأن المعنى ككل، هو أكثر من جمع أجزائه المنفصلة _ لا نكون في حاجة لتعلم

دلالة الكلمات semantics فحسب، وإنما أيضا لمعرفة علاقاتها بعضها ببعض، وملاءمة معانيها لمختلف السياقات وإعطاء معنى لسياق العبارات والجمل ككل. فالطالب ربما يعرف معنى الإلكترون والعنصر والمدارات، ولكن ذلك لا يعني أنه يستطيع أن يضع هذه الكلمات معا في جمل صحيحة تبين علاقاتها بعضها ببعض. إن غط الارتباطات بين معاني هذه الكلمات في مجالات خاصة في العلوم يسميه لمكي Lemke النمط الموضوعي (النمط الثيماتي) thematic pattern وهو نمط علاقات المعنى أو شبكة العلاقات بين المفاهيم العلمية الرئيسة التي تصف المحتوى الأكاديمي للخطاب في مجال معين من مجالات العلوم (Lemke,1990).

إن الهدف الأساسي الذي يسعى إليه الخطاب العلمي في الصفوف هو إتقان الأنماط الموضوعية (الأنماط الثيماتيّة) Thematic patterns لكل مجال Domains في العلوم، وهذه الأنماط من العلاقات (علاقات الدلالة) بين المصطلحات العلمية، توجد إلى حد كبير في كل فرع في العلوم، فكل كتاب أو مقالة، وكل خطاب منظم يوفره معلم العلوم يستخدم الأنماط نفسها، غير أن الطلبة لا يستخدمون دائما هذه الأنماط في حديثهم، ولا يأتون إلى الصف بعقول بيضاء خالية من أية مفاهيم، بل إن هناك أكثر من نمط واحد- يختاره الطلبة- يُنسج في الصف مع الخطاب العلمي الذي يعده معلم العلوم. وهذه الأنماط التي يأتي بها الطلبة ويختارونها هي تلك المعاني الدارجة في اللغة العامية أو هي هجين للمعاني العامية والتعلم السابق الخطأ، ومن أجل تكوين معنى ملائم عند الطلبة، يجب على المعلمين أن يكوّنوا روابط بين أنماط الموضوعات العلمية التي يختارونها والأنماط التي يتحدث بها الطلبة عادة عن الموضوع العلمي (Lemke,1990) .

ولا يعرف الطلبة- حسب لمكي- كيف يتحدثون العلوم مباشرة أي كيف يصوغون معا الجمل، والعبارات، وكيف يجمعون المصطلحات والمعاني، وكيف

يتكلمون، ويجادلون ويحللون أو يكتبون. أما المعلمون فيعرضون مجموعة من المهارات المعقدة، ويتوقعون من الطلبة أن يفهموا، وعندما يعجز الطلبة عن ما يقوم به المعلمون، يستخلص المعلمون أن الطلبة ليسوا أذكياء أو أنهم لم يبذلوا جهوداً كافية. ولكن المعلمين لا يدّرسونهم مباشرة كيف يفعلون ذلك (Lemke,1990).

إن الطرائق التقليدية التي تُعلّم بها العلوم في أيامنا، لا تسمح للمعلم أن يسمع حديث الطلبة عن الدروس المُعلّمة، وذلك لأن النمط الذي يتحدث به الطلبة في الأغلب يميل لیتلاءم مع نمط المعلم، فالطلبة لديهم فرص قليلة لتكوين المعنى بمصطلحاتهم الخاصة واستخدام أنماطهم الخاصة. وفي الأغلب، تبقى هذه الأنماط الخاصة بهم مخفية، ونادراً ما يتم التحدث عن الاختلافات بين أنماط المعلم وأنماط الطلبة مباشرة، مما يقود إلى سوء تواصل وسوء فهم بينهم، ففي صفوف العلوم في العادة، نوعان من الأنماط الموضوعية: النمط الموضوعي (النمط الـ thematic pattern) للطلّاب student thematic pattern، والنمط الموضوعي (النمط الـ thematic pattern) للمعلم teacher thematic pattern الذي يختلف عن نمط الطالب. فالطالب قد يستخدم المصطلحات أو الكلمات نفسها، ولكن عند وضعها معاً في شبكة علاقات مع مصطلحات أخرى فإنها تعطي دلالات مختلفة different semantics. لكن كيف يعمل المعلمون على ربط الأنماط الموضوعية معاً؟ وما الاستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون والطلّبة لنسج (حبك) هذه الأنماط (علاقات المعنى) في حوارهم الصفّي؟ وكيف يستطيع الطلبة، من خلال كل ما قيل في الصف، أن يعرفوا أي نمط يجب عليهم أن يتعلموه؟ وما الطرق الأساسية التي يدّرس فيها محتوى الدرس؟ هذه الأسئلة يطرحها لمكي لفهم الخطاب الصفّي عند تعليم العلوم (Lemke,1990).

وكما يقول لمكي (Lemke,1990): " لا نريد أن يكرر الطلبة الكلمات كالببغاوات، نريدهم طلبة يدركون المفاهيم، و قادرين على بناء المعاني الكاملة بكلماتهم الخاصة، والتعبير عنها بمرونة كافية، لتلّقي مع احتياجات الحوار أو المشكلة أو الاستخدام، أو التطبيق. والمفاهيم كما أشار إليها لمكي، هي مفردات الأنماط الموضوعية (الثيماتية) Items of thematic patterns التي يتحدد معناها من ارتباط بعضها ببعض.

أما كازدين (Cazden,1988) فتشير إلى أن دراسة الخطاب الصفّي classroom discourse إنما هو دراسة لنظام التواصل communication system، فالحصة الصفّية نشاط اجتماعي له نمط من التنظيم والبناء، ويتضمن أنواعاً محددة من الأحداث المتتابعة التي لها بداية ونهاية، والمعلم هو المسؤول عن توجيه وإدارة الخطاب الذي يحصل في الصف، واللغة التي يتكلم بها تعكس ذاتية كلّ من المشاركين.

ولكي يكتسب الطلبة مهارات الخطاب في العلوم، يجب أن تتوافر لهم فرص ممارسة الحديث عن الموضوعات في العلوم، وهذا ما أشارت إليه غلّس (Gallas,1995) عندما عملت مع مجموعة من الطلبة الصغار، ووفرت لهم فرصاً بشكل منتظم في جلسات "التحدث في العلوم" (بعكس الصفوف التقليدية التي يكون فيها المعلم مسؤولاً عما يقال عن الموضوع)، وهيأت أوضاعاً يبقى فيها المعلم صامتاً نسبياً بينما الطلبة يتناقشون ويتحاورون لتطوير إدراكهم (فهمهم) ونظرياتهم، تقول في هذا الصدد: " عندما تبدأ مجموعة من المتعلمين بالحوار، وعندما يحصل الحوار خارج التأثير النظري theoretical influence والمفاهيمي conceptual للمعلم، فإن المجموعة تتحرك بصورة طبيعية وحيوية نحو النظرية theory وتكون مستعدة للتعليم والتعلم. "وأشارت غلّس أيضاً إلى أن الطلبة في البداية يستخدمون

السرد narration ثم ينتقلون تدريجياً وبشكل هادف نحو الخطاب الاستقصائي .
إن كلاً من لمكي (Lemke,1990) وغلّس (Gallas,1995)، وجدا - اعتماداً على خبرتيهما في المدارس الابتدائية والثانوية - أن الأطفال لا يتحدثون أحاديث العلوم في صفوفهم التقليدية، ونتيجة لذلك، فهم غير قادرين على تنفيذ واستيعاب العلوم.
واقترحت كازدين - كما ورد في بلوم (Bloom,2001) أن حديث الطالب- الطالب (الذي يختلف في خصائصه عن حديث المعلم - الطالب من حيث صرامته وحزمه) يسمح للطلبة بتطوير اتجاهات تجسر الاختلافات بين الأفراد، وتوفر سيطرة أكثر على حوارهم وتعلمهم، وتسمح لهم باستكشاف حدود معرفتهم، وازدياد خبرتهم بأنواع الخطاب.
وانعكس تأثير علم النفس الثقافي cultural psychology، وعلم النفس الاجتماعي الثقافي sociocultural psychology على البحوث في تعليم العلوم، الأمر الذي قاد إلى الاهتمام المتزايد بدراسة كيفية تطور المعاني خلال اللغة والوسائل الرمزية الأخرى في الصفوف، وهذا الاتجاه الجديد في البحث، يشير إلى الابتعاد عن الدراسات التي تركز على الفهم الفردي للطالب، وإلى التوجه نحو البحث في الطرائق التي تطور الفهم في السياقات الاجتماعية في صفوف العلوم، وتحيي الاهتمام في الدور الذي يلعبه المعلم في صف العلوم. وكان لكتابات فيجوتسكي Vygotsky ومعتقداته الثقافية الاجتماعية عن التطور والتعليم، تأثيرات كبيرة وبارزة في التربية على مدى السنوات العشر- الأخيرة من القرن الماضي (Scott,1998).
إن التفاعل الاجتماعي هو المرتكز الفكري للمنحى الثقافي الاجتماعي ليفجوتسكي الذي يشير إلى أن الوظائف العقلية العليا higher mental functions

التي يؤديها الفرد تستمد من الحياة الاجتماعية. أي أن التراكيب السيكلوجية العالية (مثل المعرفة المفاهيمية العلمية *scientific conceptual knowledge*) تظهر أولاً بين الناس على المستوى السيكلوجي البيئي أو الاجتماعي *social or interpsychological*، حيث تستخدم فيه اللغة وأساليب رمزية أخرى، ثم تظهر بعد ذلك داخل الفرد على المستوى السيكلوجي الداخلي *intrapsychological* (Scott,1998). ويقود منظور فيجوتسكي *Vygotsky* إلى مدخل تحليلي يميز أهمية التفاعل السيكلوجي بين الأشخاص *interpsychological* وبخاصة طبيعة خطاب المعلم - الطالب في الصف، ويؤكد أن المعلم له دور وسيط في نقل المعرفة العامة الموجودة (كالمعرفة العلمية) إلى الطلبة (Scott,1998). ويستند تحليل فيجوتسكي *Vygotsky* لدور المعلم إلى إدراك التدريس باعتباره مساعداً على الإنجاز أو الأداء *assisting performance*، وهذه الفكرة ترتبط برؤية التعلم في المدرسة على أنه تطور، وبالتدريس على أنه مساعدة الطالب في تحقيق مستوى من الانجاز ضمن " منطقة النماء القريب " *Zone of Proximal Development (ZPD)* التي يكون فيها الطالب غير قادر على إنجاز العمل أو المهمة بمفرده، ولكن بمساعدة المعلم سوف يصبح قادراً تدريجياً على إنجاز العمل وحده (Scott,1998). وأشارت غلّس *Gallas* كما جاء في غيروود و ونج (Girod & Wong,2002) إلى الفكرة السابقة نفسها، إذ ترى أن "البيداغوجيا" القائمة على الخطاب *discourse-based pedagogy* تسمح للمعلم والطلبة بالانخراط في حديث فعال عن العلوم وطبيعة العلم .

وهكذا، فإن النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم والتعليم تؤكد أهمية الخطاب الصفّي والحوار والجدل كأدوات موجهة للاستيعاب المفاهيمي، وتؤكد دائماً أن خطاب المعلم (خطاب المعلم - الطلاب، وخطاب المعلم - الطالب) الذي أنبثق من عمل فيجو تسكي Vygotsky كما ورد في كازدين (Cazden, 1988)، وخطاب الطالب - الطالب أو تفاعل الأقران في تطوير مهارات الخطاب والتفكير الذي تناولها بعض الباحثين المعاصرين مثل غلس (Gallas, 1995)، يعدّان فرصاً حقيقية تسمح للطلبة بتوليد المعاني (Holthuis, 1999).

وإذا رغبت في دراسة أسباب إخفاق الطلبة في تعلم المفاهيم، فمن الضروري دراسة الدور الذي يلعبه الخطاب في تعليم العلوم، وفحص ما يتحدث به كل من المعلم و الطالب، وما يناقشه الطلبة، وكيف ينخرطون في المناقشات داخل الصفوف، عند تنفيذ أنشطة و تجارب العلوم، وكيف يستخدم كل منهما اللغة لربط أفكارهم و التواصل في الأفكار، وهل يبتكر الطلبة معاني واسعة حينما يشتركون في تنفيذ أنشطة و تجارب العلوم، وهل تنعكس هذه المعاني في كلماتهم الخاصة التي يستخدمونها للتعبير عن الفهم.

إن للخطاب الصفّي محتوى وأغراضاً، ولكن على أي شيء يدور هذا المحتوى و تلك الأغراض؟ هل يدور على الحقائق أم على التعميمات؟ أم يدور على التطبيقات أو التفسيرات؟ أم يعتمد العرض؟ ثم ما نوع الخطاب الذي يستخدمه المعلم، وكيف يتحدث كل من المعلم و الطالب في دروس العلوم؟ وكيف تنفذ الدروس و الأنشطة و التجارب العلمية؟ وهل تلعب اللغة دوراً في تعلم العلوم؟ وإذا كان لها دور، فما طبيعته؟ وما نوع اللغة التي يستخدمها الطلبة؟ و ما العلاقة بين الخطاب الصفّي السائد و تعلم الطلبة؟

و يتألف الخطاب الصفّي كما ذكر لمكي من العناصر الآتية :

- 1- بنية (تركيب) النشاط activity structure : أي الاستراتيجيات المستخدمة من جانب المعلمة خلال الأحداث الصفّية ، مثل استراتيجية المونولوج monologue (المعلم يسرد فيها المعلومات دون مشاركة الطلبة)، واستراتيجيات الحوار dialogue (تفاعل المعلم مع الطلبة أو مع الطالب)، كاستراتيجية سلسلة أسئلة المعلم ، وإستراتيجية الحوار الثلاثي triadic dialogue التي هي استراتيجيات الحوار Dialogue الذي يتضمن ثلاث مراحل (خطوات) حسب التسلسل التالي :
 - سؤال المعلم - تمهيد لسياق السؤال و المناداة على طالب للاستجابة .
 - إجابة الطالب .
 - التقويم ثم التوسع و التهيئة لسياق جديد و سؤال جديد .

- 2- النمط الموضوعي (النمط الّثيماتي) Thematic Pattern للمحتوى: إي شبكة علاقات الدلالة بين المصطلحات و المفاهيم التي يسميها لمكي المفردات الموضوعية (المفردات الّثيماتيّة) thematic Items التي تعطي معنى المحتوى العلمي للخطاب الصفّي. وتصف العلاقات الدلالية في تحليل الموضوع كيفية ارتباط معنى كلمتين أو جملتين عند استعمالهما معا في الحديث عن موضوع معين . كذلك يمكن أن يعبر عن العلاقات الدلالية باستخدام علاقات نحوية مختلفة بين الكلمتين او المفردات الموضوعية (الّثيماتيّة) thematic items ، و تستخدم بعض الأحيان المصطلحات (التراكيب) القواعدية لتسمية العلاقات الدلالية ، وكل علاقة دلالية هي علاقة خاصة للمعنى بين كلمتين أو جملتين أو مفردتين من المفردات الموضوعية (الّثيماتيّة) أو بين مجموعتين من مفردات الموضوع المرتبطة.

ويعد لمكي التحليل الموضوعي تجريدا للنص من الصياغة الخاصة، أي إنه يجب عند تحديد علاقات دلالة تجاهل العديد من النقاط الصغيرة، وأيضا بعض الأنماط النحوية ، لأن الموضوع يبقى نفسه، لو قلنا "المخطط التالي يمثل ذرة الهيليوم" أو "ذرة الهيليوم ممثلة بالمخطط التالي"، اختلفت الصياغة و لكن النمط (الدلالة) هو نفسه لم يتغير.

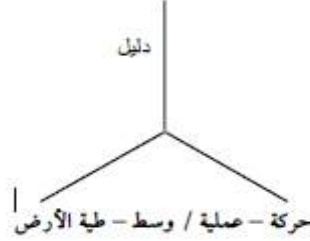
وقد قسم لمكي (Lemake, 1990) علاقات الدلالة semantic relations إلى خمس مجموعات:

- 1- **العلاقات الاسمية:** Nominal Relations (خصائص وصفية، نوعية، كمية).
- 2- **العلاقات التصنيفية:** Taxonomic relations (نوع، نموذج، اندراج مفهوم تحت مفهوم آخر hyponym، مرادف synonym، مناقض antonym).
- 3- **علاقات تعدد:** Transitivity Relations: علاقات بين عملية processes متنوعة، أو أنشطة activities، و أشياء objects، أو عوامل agent، أي العلاقة بين عمليات و عوامل و أشياء و أهداف أو وسط أو مدى.
- 4- **علاقات ظرفية:** Circumstantial Relations تعبر عن علاقات تبين مكان العمليات، أو زمن حدوث العمليات، أو مواد تدخل في العمليات، أو أداة بواسطتها تحصل عملية ما، أو سبب حدوث العمليات.
- 5- **علاقات منطقية:** Logical Relations: و تشكل علاقات تحدث بين مجموعة كاملة من الروابط (مفردات مكثفة condensed items) و تعبر عن توسيع elaboration وإضافة Addition واختلاف Variation وربط Connection

ويتم التحليل باتباع الخطوات التالية :

- 1- تحديد نص معين من الدرس وتقسيمه الى قطع Fragments أو عبارات..الخ.
- 2- ترقيم هذه القطع أو العبارات تسلسليا.

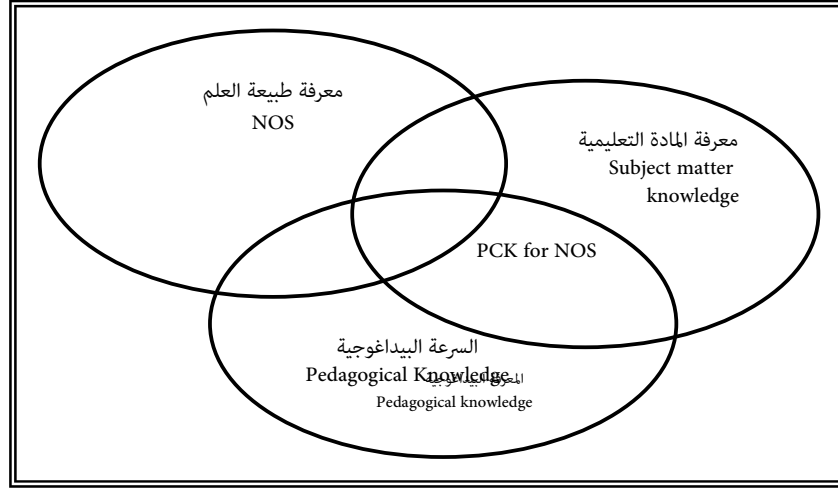
- 3- قراءة القطعة أو العبارة لتحديد المفردات الموضوعية الواضحة ومن خلال السياق تحدد علاقات الدلالة بين هذه المفردات، ويوضح المثال التالي لدرس عن الأحافير هذا الأمر. حيث جاء في حديث المعلم ما يلي : انا أريد ان استمر فيما كنا نتحدث عنه. كنا نتحدث عن الأحافير التي تستخدم كأدلة بأن طيات الأرض تحركت... الآن ماذا نستطيع ان نقول عن هذه الأحافير... كيف تساعدنا... لمعرفة أن طيات الأرض تحركت... ؟ (Lemke,1983). إن المفردات الموضوعية في هذه القطعة هي : الأحافير، الطية، وعملية حركة الأرض.
- الأحافير - دليل / عملية - حركة - عملية / وسط - الطية.
- 4- رسم مخطط النمط الموضوعي كما يلي :



وقد قدم (Lemke, 1990) تحليلًا مفصلاً لأجزاء من جلسات صفية مصورة ومسجلة لأكثر من اثني عشر معلماً في ثلاث مدارس ثانوية، ووصف الخطاب من جلسات الصفوف من الصف التاسع وحتى الصف الثاني عشر، في دروس الإحياء والكيمياء والفيزياء وعلوم الأرض. وكان المعلمون جميعهم متطوعين للمشاركة في هذا المشروع، وقام الباحث بزيارة أولية للصفوف قبل بدء التسجيل، وتم التسجيل بآلة تسجيل صوتي : في مقدمة الصف وأخرى في الخلف.

وقام الباحث أيضا بكتابة ملاحظاته الصفّية للأحداث كما حصلت داخل الصف، وكذلك أعطى انتباها واضحا للتفاعل غير اللفظي، وأيضاً قام بمقابلات مع المعلمين قبل الدرس عن طبيعة الصف والمنهاج، وفي بعض الحالات كان الباحث يقوم بمقابلة الطلبة، وتمت مقابلات مع بعض المعلمين بعد الزيارة الأخيرة للباحث، دارت حول انطباعاتهم عن كيفية تقديم الدرس واتجاهاتهم حول الطلبة والمنهاج، وقسم الباحث النصوص المكتوبة للخطاب الصفّي إلى أجزاء. وحلل هذه الأجزاء لتحديد تراكيب الأنشطة والاستراتيجيات المطبقة من جانب المعلمين والطلبة كاستراتيجيات المونولوج monologue، والحوار dialogue، والحوار الثلاثي triadic dialogue بين المعلم والطالب، وللكشف عن الأنماط الموضوعية (التيماثية) thematic patterns لمحتوى العلوم واستراتيجيات تطوير النمط الموضوعي (التيماثي) thematic development strategies المستخدمة من جانب المعلمين، وأشار لمكي في معظم دراساته إلى الحوار الثلاثي Triadic dialogue الذي يبدأ بأسئلة المعلم ثم باستجابة الطالب يليها التقويم والتوسع في الإجابة من جانب المعلم هنا يتساءل كيف يختلف الخطاب في العلوم عنه في التاريخ والأدب والرياضيات. ؟ وكيف يكون المعلم محتوى هذه الخطابات. ؟ وأكد لمكي أن محتوى الخطاب نفسه يمكن أن يعبر عنه بأساليب مختلفة، وأن العلاقة بين مفهومين عمليين يمكن أن يعبر عنها كجملة مفردة واضحة إما بالحوار الذاتي أو بالربط التسلسلي (سؤال - جواب - تقويم) في الحوار الصفّي. وما يتغير هو الأسلوب والأدوار الاجتماعية والعلاقات والتراكيب القواعدية Grammatical forms، وما يبقى دون تغيير هو علاقات الدلالة Semantic.

وحتى يكون المعلم قادراً على تجسيد خطاب صفّي يفصح عن طبيعة العلم (Nature Of Science (NOS، يجب أن تكون لديه معرفة بطبيعة العلم (Abd-el-Khalick & Lederman, 2000a) وبكلمات أخرى يجب أن تكون لديه معرفة بالمحتوى (مادة الموضوع)، ومعرفة بيداغوجية (معرفة بأصول التعليم)، ومعرفة بطبيعة العلم (NOS)، إن معرفة الموضوع - subject-matter knowledge وحدها، أو معرفة طبيعة العلم (NOS) وحدها، أو المعرفة البيداغوجية pedagogical knowledge وحدها لا تكفي ليكون المعلم ناجحاً في تعليم طبيعة العلم، بل على المعلم أن يمزج بين هذه المجالات الثلاثة معاً ليمتلك معرفة المحتوى البيداغوجية (Pedagogical Content Knowledge (PCK لطبيعة العلم NOS كما هو موضح في الشكل (1) الذي يبين معرفة المحتوى البيداغوجية لطبيعة العلم كما وردت في دراسة لشوارتز وليدرمان (Schwartz & Lederman, 2002). اللذين أشارا إلى مجالات أخرى غير مبينة في الشكل (1) تتطلب انتباهاً واضحاً، وهي معرفة تاريخ العلم knowledge of history of science، والاستقصاء العلمي scientific inquiry، ومناخ (مداخل) بيداغوجية ذات علاقة بطبيعة العلم، تتفاعل (تتضافر) مع معرفة مادة الموضوع ومعرفة طبيعة العلم، وأكدوا أن الأنشطة القائمة على الاستقصاء تعدّ طرائق لتعليم الطلبة عن طبيعة العلم، وهذه الرؤية تتفق مع تلك التي قررتها حركات إصلاح مناهج العلوم، التي أكدت أن الاستقصاء قد يوفر السياق لتعليم الطلبة طبيعة العلم، ولكن الاستقصاء وحده ليس كافياً لحبك مفاهيم طبيعة العلم في المحتوى التقليدي. أي أن المعلم يجب أن يكون قادراً على أن يسيّق (ينسج) ما يعرفه عن التعليم مع ما يملك من مفاهيم وأمثلة حول طبيعة العلم وتاريخه، وأن يصمم أنشطة قائمة على الاستقصاء لتوصيل أو تقديم طبيعة العلم بشكل مفهوم للطلبة.



الشكل(1): معرفة المحتوى البيداغوجية لطبيعة العلم كما ورد في دراسة لشوارتز
ليدرمان (2002, Schwartz & Lederman)

كما أشار عبد الخالق وليدرمان (Abd-el-Khalick & Lederman, 2000a) إلى أن البحوث التي اهتمت بتحسين مفاهيم المعلمين عن طبيعة العلم كانت قائمة على افتراض أن مفاهيم المعلمين هذه تُنقل مباشرة إلى ممارساتهم داخل الصف. ولكن الدراسات التجريبية التي فحصت هذه الافتراضات تؤكد أن العلاقة بين مفاهيم المعلمين لطبيعة العلم وممارساتهم داخل الصف أكثر تعقيدا مما يعتقد، وأظهرت هذه الدراسات معوقات عديدة تحول دون ترجمة فهم المعلمين لطبيعة العلم إلى ممارسات داخل الصف. ولمساعدة المعلمين في تغيير ممارساتهم داخل الصفوف، يجب مساعدتهم في توسيع وإغناء أنظمتهم المعرفية التي تشمل مجالات المعرفة التي تسهم في تعليم طبيعة العلم للطلبة. ويستطرد كل من شوارتز وليدرمان (2002, Schwartz & Lederman) في

شرح هذه الفكرة: "ولكن امتلاك المعلم قاعدة معرفية تتضمن معرفة بيداغوجية لطبيعة العلم ليست كافية لتعليم فعال لطبيعة العلم، وإنما هناك متطلبات أخرى لذلك تشمل بالإضافة إلى القاعدة المعرفية، إيمان المعلم بقدراته لتعليم فعال لطبيعة العلم، وإيمانه بقدرات الطلبة في تعلم طبيعة العلم، ثم الترجمة الهادفة لهذه المعرفة إلى ممارسات صفية تشير بوضوح إلى تعليم صريح لطبيعة العلم، مما ينعكس إيجاباً في تحصيل الطلبة".

المراجع

- 1- Abd-el-Khalick,F.(2002).The influence of a philosophy of science course on preservice secondary science teachers' views of nature of science.ED 465 626.
- 2- Abd-el-Khalick,F.&Lederman,N.G. (2000a). The Influence of History of Science Courses on Students' View of Nature of Science. Journal of Research in Science Teaching, 37, 1057-1095.
- 3- Abd-el-Khalick,F. & Lederman,N,G(2000b). Improving science teachers' conceptions of nature of science: a critical review of the literature. International Journal of Science Education,22,665-701.
- 4- Abd-el-Khalick,F.,LedermanN.G,Bell,R.L.&Schwartz,R.S.(2001). View of nature of science questionnaire(VNOS):Toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science. Journal of research in science teaching,39,497-521.
- 5- Abrams, E. (1998).Talking and Doing Science :Important Elements in a Teaching-for-Understanding Approach. In E. Mintz, et.al. (eds.). Teaching Science for Understanding:A Human Constructivist View.Academic press.
- 6- Bloom, J.W.(2001). Discourse, Cognition, and Chaotic Systems: An Examination of students' Argument About Density. The journal of the learning science,10, 447-492.
- 7- Cazden,C.B.,(1988).Classroom Discourse: The language of teaching and learning. Portsmouth, NH: Heinemann
- 8- Cazden,C.B.(1986).Classroom Discourse.in M.C.Wittrock (Ed) Hand-book of research on teaching (3rd ed.,432-463).New York:Macmillan.
- 9- Cazden,C.B.(2003); Classroom Discourse : The language of learning and teaching. Harvard Educational Review, 73,603-605.
- 10- Gallas,K.(1995).Talking their way into science: hearing children's questions and theories, responding with curricula. teachers college: Columbia university, New York and London.

- 11- Girod,M. & Wong,D.(2002). An Aesthetic (Deweyan) Perspective on Science Learning: Case Studies of Three Fourth Graders. The Element-ary School Journal, 102, 199-224.
- 12- Holthuis, N.I.,(1999). Scientifical speaking Identifying, And promoting science talk in small groups. Unpublished PhD Dissertation, Stanford University.
- 13- Lemke,J.L. (1990).Talking Science: Language, Learning, and Values. Ablex Puplising corporation, New Jersey.
- 14- Lemke, J.L.(1987).Talking science: Content, Conflict, and Semantic. ED 282402
- 15- Lemke,J. L. (1985). Using Language in the Classroom. Deakin University, Victoria.
- 16- Lemke,J.L.(1983).Thematic Analysis: Systems, Structures, and Strategies Recherches Se'miotiques/Semiotic Inquiry, 3,159-187.
- 17- Lemke,J.L.(1982).Classroom Communication of Science. ED222346.
- 18- Ripich,D.N. & Spinelli, F.M.(1985).School Discours proplem. Tylor& Francis, London.
- 19- Schwartz, R.S. & Lederman, N.G. (2002). It's the Nature of the Beast: The Influence of Knowledge and intentions on Learning and Teaching Nature of Science. Journal of Research in Science Teaching,39, 205-236.
- 20- Schwartz,R. S., Lederman, N.G., Khishfe, R., Lederman, J.S. Matthew, L. & Liu, Shiang-Yao (2002). ExpPLICIT / Reflective Instructional Attention to Nature of science and Scientific Inquiry: Impact on Student Learning. ED 465622.
- 21- Scott,P.(1998).Teacher Talk and Meaning Making in Science Classrooms: a Vygotskian Analysis and Review. Studies in Science Education, 32, 45-80.

التعلم القائم على المشكلات

د. بسام إبراهيم
كلية العلوم التربوية / الانروا

المقدمة :

استخدم الإنسان قديماً أنماطاً من التفكير غير العلمي، كالتفكير بطريقة المحاولة والخطأ، والتفكير الخرافي، والتفكير المنطقي الأرسطي. واستطاع عن طريق هذه الأنماط المختلفة من التفكير أن يحصل على إجابات ويصل إلى تفسيرات معينة للأشياء والأحداث والظواهر من حوله. وكثيراً ما تقبلها الإنسان من غير أن يناقشها أو يتساءل عن كيفية التوصل إليها أو التحقق من صحتها. وظلّت هذه الأنماط من التفكير عاجزة عن توفير الحقيقة التي تدعمها الملاحظات الدقيقة للوقائع المحسوسة ونتائج التجربة العلمية، إلى أن استطاع اكتشاف أساليب للتفكير العلمي مكنته من التحرر من قيود الأنماط القديمة، وتوصل عن طريق أساليب التفكير العلمي تلك إلى التغلب على المشكلات التي عجز عن إيجاد حل لها (بسيوني والديب، 1989).

ويصادف الفرد الكثير من المشكلات في أثناء تفاعله مع بيئته، بحيث أنه إذا لم يستطع التغلب على ما يعترضه من هذه المشكلات، فإنه يشعر بالإحباط الذي قد يؤدي إلى الصراع النفسي- (خير الله والكناني، 1996).

وتلعب العلوم والتكنولوجيا دوراً بارزاً في تنمية التفكير العلمي الذي من خلاله يمكن التصدي لما يواجهه الأفراد والمنظمات من المشكلات المختلفة التي يتعرضون لها، فلقد رأت منظمة اليونسكو في عام 1994 أن الثقافة العلمية (1)

والتكنولوجية⁽¹⁾ حاجة عالمية، لكي لا يغترب الناس عن مجتمعهم ولكي لا يكونوا مرتبكين وضعيفي المعنويات بسبب التغيير، وسيكون التفكير وحل المشكلات الأساسيين الجديدين للتعليم في القرن الحادي والعشرين (Jenkins, 1997).

من هنا كان التفكير في كيفية تدريس العلوم وماذا ندرس مطلباً عالمياً لتحسين عملية التعليم، وأخذ هذا المطلب يتزايد أكثر فأكثر خلال العقد الماضي American Association for the Advancement of science (AAAS, 1993).

ولقد ظهرت تحولات جذرية في النظرة إلى تدريس العلوم والكيفية التي يجب أن يتم بها، ومن هذه التحولات التعلم القائم على المشكلات. حيث أن استخدام التعلم القائم على المشكلات في تدريس العلوم يزداد انتشاراً مع الزمن، وذلك لأنه يقدم للطالب مواقف للتعلم المفتوح تخلص من القيود التي تطرحها أساليب التدريس التقليدية (Bently & Watts, 1991).

وقد حُددت خصائص النظام التربوي الجديد بأنها تتضمن تعلماً تعاونياً، ومهارات حل المشكلات، ومهارات إعطاء معنى للتعلم، ومهارات الاتصال ووجود معلم دوره تسهيل وتوجيه عملية التعلم، وهذه الخصائص إلى حد بعيد مماثلة لخصائص التعلم القائم على المشكلات. ذلك أن تقديم الموضوعات والدروس العلمية على صورة مشكلات علمية من الأساليب التي تبعث الحيوية والنشاط في الصف، بل وتثير الطاقات الإبداعية لدى الطلبة (Reigeluth, 1994).

يُعد التعلم القائم على المشكلات من الأساليب الحديثة في التدريس تُرد بدايته إلى باروز Barrows من جامعة مكماستر McMaster في منتصف الستينات، ثم أخذ ينتشر بعد ذلك وبخاصة في التسعينات من القرن الماضي. وقد ظهر الاهتمام باستخدام هذا النوع من التدريس، نظراً لزيادة الاهتمام بتنمية العمليات العقلية

(¹) أحياناً يشار إلى هذا المصطلح بالتنوير العلمي (Science Literacy)

والسلوكية والاجتماعية لدى الطلاب، كالملاحظة، وإدراك العلاقات والترابط بين المعلومات، واستنتاج البيانات وتحليلها وتفسير المعلومات المتوافرة تحت أيديهم، كما أن التعلم عن طريق المشكلة يؤدي إلى نتائج ومؤشرات أفضل لدى الطالب الدارس أو المتدرب من التعلم عن طريق الأساليب التقليدية (السامرائي وزملاؤه، 1994).

وتبدو أهمية مدخل التعلم القائم على المشكلات في الوصول إلى النتيجة المرجوة بطريقة موضوعية، وأهمية التفاعل القائم في هذا المدخل بين الجانب العقلي المتمثل في فرض الفروض والجانب الحسي المتمثل في الملاحظة والتجريب (الدمرداش، 1991).

وقد أشارت دتش (Duch, 1998) إلى أن من أهم توصيات مؤتمر وينجسبرد Wingsbird الذي انعقد عام 1994 هو حث المعلمين على تبني طرائق صقيّة تساعد الطلاب على تنمية القدرات التي تعرف بأنها لازمة للنجاح، ويتضمن هذا ما يأتي:

- التفكير الناقد وتحليل المشاكل العالمية الحقيقية المعقدة.
- العثور على مصادر مناسبة للتعلم وتقييمها، والعمل بشكل تعاوني في فرق ومجموعات صغيرة.

- إظهار مهارات اتصال شفوية وكتابية فعّالة.

- استعمال المحتوى المعرفي والمهارات الوظيفية ليصبح الطالب متعلماً مستمراً.

ويوفر التعلم القائم على المشكلات بيئة مناسبة لتنمية هذه المهارات.

ويرى تشن وباروفالدي (Chun & Barufaldi, 1999) أن التعلم القائم على المشكلات تعلم لا يركز فقط على المعارف والمعلومات "معرفة ماذا" ولكن يتعدى ذلك إلى التركيز أيضاً على الإجراءات المعرفية أي "معرفة كيف" حيث أن "معرفة ماذا"

Knowing What تمكن المتعلمين من اكتساب المعرفة، ولكن لا تمكنهم من استخدام هذه المعرفة. في حين أن " معرفة كيف " Knowing How تمكن المتعلمين من تطبيق المعرفة والمفاهيم في مواقف جديدة.

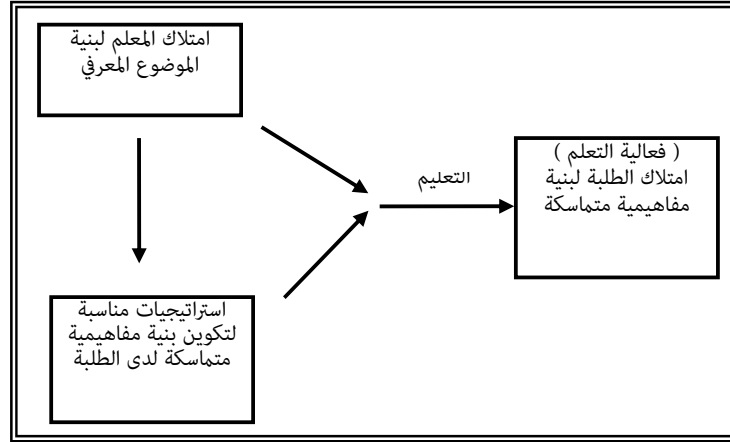
التعلم القائم على المشكلات وبنية التعلم المفاهيمية

لقد شهد عقد الثمانينيات من هذا القرن حركة تدريس تدعو إلى تعليم الطلبة كيف يعالجون المعلومات وكيف يفكرون تفكيراً مستقلاً وفعالاً. وهذا النوع من التعلم يركز على الفهم، وعلى تعلم كيف نتعلم بوصفهما هدفين رئيسيين في التدريس، ويشتملان على جوانب التفكير المتعددة (جونز، وزملاؤه، 1988).

وربما أيد هذا التوجه، النظرة المعاصرة للعلم على أنه بناءً دينامي متطور ومنهج منظم للاستقصاء والبحث والتفكير، يتم من خلاله التوصل إلى أبنية المعرفة العلمية، وتشكل المفاهيم العلمية في ضوء هذه النظرة لحملة الأبنية المعرفية، فالحقائق والقوانين العلمية لا تكسب العلم الصفة الدينامية، لأنها لا تُظهر الكيفية التي تتطور بها المعرفة، ولا تظهر طبيعة العلم ووحدة، لذلك لا بد من جامع يجمعها وهو المفاهيم والمخططات المفاهيمية (الشيخ، 1973). وعلى ذلك فإن تعلم المفاهيم العلمية واكتسابها من الأهداف التي يسعى العاملون في التربية العلمية لتحقيقها من خلال تدريس العلوم (زيتون، 1999).

ويسعى المعلم من خلال ما يملك من بنية مفاهيمية متماسكة ومن خلال الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها، إلى ربط وتنظيم المفاهيم التي يقدمها، ويفرض عليها تنظيمًا عقلياً يحتويها ويفسر العلاقات بينها ويجمع شتاتها في نسق واحد، وينقلها إلى طلبته بأقصر السبل وأيسرها (Cliburn & Jaseph, 1990). ويظهر المخطط في الشكل (1) أن امتلاك المعلم للبنية المفاهيمية للموضوع المعرفي الذي يُدرسه، واختياره لاستراتيجيات تعليمية مناسبة تحفز الطلبة على ربط المفاهيم

الجديدة المراد تعلمها بطريقة منظمة وغير عشوائية، بما هو موجود في بنيتهم المفاهيمية السابقة، يؤدي إلى امتلاك الطلبة لهذه البنية المفاهيمية.



شكل (1) تفاعل عناصر عملية التعلم (الزغبى، 1992 : 7)

ومن الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لتكوين بنية مفاهيمية متماسكة لدى الطلبة استخدام استراتيجيات التعلم القائم على المشكلات.

ويشير (قطامي، 1990) إلى أن المتعلم من خلال سلوكه لحل المشكلة يكون صانعاً للفروض، ومختبراً لها، وواصفاً لخطة العمل للسير في طريق حلها. كما أنه في موقف حل المشكلة يتعلم وصف الظواهر، ويحتاج إلى خطط لبناء المفاهيم البسيطة بقدر ما تسمح به قدراته وخبراته وأبنيته المعرفية، كما أنه بحاجة إلى وضع خطة لتعميم العلاقات بين المفاهيم البسيطة التي يطورها ويتمثلها، وحتى يتسنى فهم حل المشكلة لا بد من فهم حالات المشكلة وأوضاعها.

ويعرّف كيرليك ورودنيخ (Kurlik and Rudnich, 1980) استراتيجية التعلم القائم على المشكلات على أنها استراتيجية للتعلم تتضمن معلومات ومهارات تمكن الطالب من فهم المشكلة التي يواجهها ثم يعمل على حلها، وهذه المعلومات والمهارات تصبح مكونات أساسية في أبنيته المعرفية بعد تعلمها، ويمكن أن يستخدمها في حل موقف جديد يشبه الموقف الأصلي. ويرى دودز Dods كما ورد في (Torp&Sage,1998) أن التعلم القائم على المشكلات يقدم للطالب فهماً ذا معنى يمكنه من استدعاء وتذكر المادة التي تم تدريسها إياها من خلال مواقف ومشكلات واقعية متعددة.

ويذكر أندرسون أن التعلم عن طريق المشكلات، ما هو إلا عملية تشكيل إجابات جديدة ومختلفة يمكن أن تعتمد على تطبيقات بسيطة لقوانين ومبادئ يتم تعلمها سابقاً للوصول للحل، بالإضافة إلى تطبيقات أخرى أكثر تعقيداً معتمدة على تلك القوانين، وهذا يحدث عندما لا تستطيع الاستجابات الروتينية أو السريعة الإجابة عن المشكلة القائمة (أبو لبن، 1999). وعند النظر إلى التعلم القائم على المشكلات كإطار تدريس، فإن المادة العلمية وطريقة تدريسها تصبح أدوات في يد المعلم والطالب عندما يصبح الهدف هو تحقيق سلوك مرغوب. وطريقة التعلم القائم على المشكلات هي إحدى الوسائل التي يمكن أن تُظهر فعاليتها في هذا المجال، فقد أشارت بعض البحوث إلى أن الطلاب الذين درسوا موضوعات معينة باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلات كانوا أكثر قدرة على تذكر المعلومات والاحتفاظ بها واستخدامها في مواقف جديدة من أولئك الذين يتعلمون بالطرق المعتادة (Torp & Sage, 1998).

وتقوم استراتيجية التعلم القائم على المشكلات في التدريس على جعل المشكلات التي تتصل بموضوع الدراسة محوراً ونقطة بداية، إذ إن النقطة الأساسية هنا تكمن في تنظيم محتويات المنهج بحيث تتمحور حول سيناريو المشكلة أكثر من تركيزها على الموضوع أو المادة، ومن خلال التفكير في حل هذه المشكلة وممارسة أنواع النشاط التعليمي المختلفة يكتسب الطالب المعلومات والطريقة العلمية وعدداً من المهارات العقلية والعلمية المعقدة. فهي -بذلك- استراتيجية تعليمية تهدف إلى ربط المشكلات الواقعية بعملية التعلم، وتزود الطلبة بالمصادر والتعليمات اللازمة أثناء تطويرهم للمهارات المستخدمة في حل المشكلة. وتتم ضمن مجموعة طلابية تناقش المشكلات، وتكون مهمة المعلم فيها تسهيل عملية التعلم وتشجيعها. ولأن توجيهات المعلم وتعليماته تكون أقل باتباع هذه الاستراتيجية، فإن الطلبة يأخذون على عاتقهم مسؤولية أكبر في عملية تعليم أنفسهم، ويصبح دور المعلم دور الخبير في المادة، وموجهاً للمصادر، ومستشاراً لمجموعات النقاش الطلابية مما يوفر تفاعلاً أفضل بين الطلبة والمعلومات، إذ ليس الأمر مجرد نقل للمعلومات من المعلمين إلى الطلبة (Bidges & Hallings, 1999).

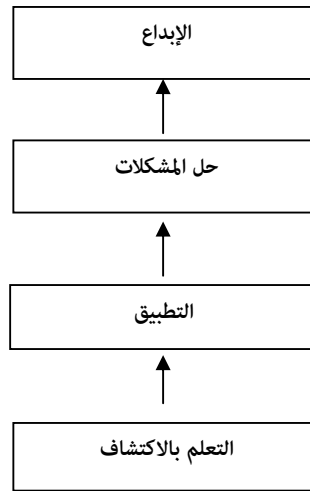
لكن هل هناك فرق بين أسلوب التعلم القائم على المشكلات Problem-Based Learning واستراتيجية حل المشكلة Problem Solving Strategy ؟

واحدة من أكبر الصعوبات التي رافقت ظهور أسلوب التعلم القائم على المشكلات، هي الخلط بين أسلوب التعلم القائم على المشكلات واستراتيجية حل المشكلة.

ومع أن التعلم القائم على المشكلات يوظف توظيفاً مكثفاً مهارات حل المشكلة، إلا أنه يختلف عن استراتيجية حل المشكلة Problem-Solving strategy. ذلك أن استراتيجية حل المشكلة يمكن استخدامها من غير أن يتطلب ذلك تصميم المنهاج

(والوحدات التدريسية) على نحو يصبح التعلم فيه منطلقاً من مشكلات وقائماً على حلها. وعليه، فإنه في استراتيجية حل المشكلة، يتم في الأغلب تعلم المفاهيم والمبادئ باستراتيجيات وطرائق مغايرة، ويأتي دور استراتيجية حل المشكلة في استخدام المفاهيم والمبادئ المتعلمة وتوظيفها في حل مشكلات تطبيقية: أكاديمية وحياتية.

ويرى (عبد الحميد، 1987) أن استراتيجية حل المشكلة نوع من التعلم، يتضمن علاقات معقدة، وهي في الأساس عبارة عن بحث عن مشكلة حقيقية لا يتوافر حلها، وإعادة ترتيبها، وهو يستلزم استبصاراً (Insight) واكتشافاً للعلاقات بين الوسائل والغايات. وحتى يستطيع المتعلم أن يصل إلى حل المشكلة، لا بد أن يقوم أولاً بعملية الاكتشاف ثم التطبيق ومن ثم الوصول إلى حل المشكلة وبالتالي الوصول إلى الإبداع. ويوضح الشكل (2) العلاقة بين التعلم بالاكتشاف واستراتيجية حل المشكلات.



شكل (2) العلاقة بين التعلم بالاكتشاف واستراتيجية حل المشكلات

ويرى أوزبل المشار إليه في (عبد الحميد، 1987) أن التعلم بالاكشاف ما هو إلا الخطوة الأولى التي تؤدي إلى حل المشكلات وبالتالي إلى الإبداع، كما يرى ضرورة أن يسبق النشاط الإكتشاف في عملية استيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ الجديدة، وفي رأيه أن المعلم لو استطاع أن ينظم مادة التعلم تنظيمًا له معنى، فإن حاجة المتعلم إلى الاكتشاف تتناقص، بل يصل التعلم إلى درجة أعلى من الكفاية. ويرى برونر المشار إليه في (صادق وأبو حطب، 1984) أن المتعلم في مواقف التعلم الاكتشافي يواجه مشكلة تتخذ إحدى الصور الآتية :

- 1- تحقيق أهداف يجب الوصول إليها مع عدم وفرة الوسائل التي تؤدي إلى ذلك.
 - 2- وجود تناقضات في مصادر المعلومات التي لها الدرجة نفسها من الموثوقية.
 - 3- البحث عن الاتساق في مواقف لا يكون فيها ذلك الاتساق واضحاً.
- وتعد استراتيجية حل المشكلات استراتيجية تعليمية يتم من خلالها تعلم المضمون والمهارات باستخدام مشاكل حقيقية تولّد الدافع أو الحافز لتعلم الطلبة، ويمكن القول إن استخدام هذه الاستراتيجية في التدريس له مزايا عدة يلخصها (لبيب، 1985؛ عميرة والديب، 1987؛ زيتون، 1999) فيما يأتي:

- 1- تتماشى استراتيجية حل المشكلات مع طبيعة عملية التعلم، حيث أن إثارة مشكلة كمدخل للدرس، يكون دافعاً للطلاب على التفكير، ومتابعة النشاط التعليمي لحل هذه المشكلة، حيث يوجد لدى المتعلم هدف وغرض يسعى إليه مما يدفعه للنشاط ويحدد اتجاه هذا النشاط.
- 2- تحقق استراتيجية حل المشكلات وظيفية التعلم (المعارف والمهارات)، فالتحسين في تحصيل الطلبة وتنمية مهاراتهم يتمان بصورة وظيفية لتحقيق حل المشكلة.

- 3- تعليم الطلبة وتدريبهم على ممارسة التفكير العلمي الحقيقي، مما يؤدي إلى تنمية روح التقصي والبحث العلمي لديهم.
- 4- تجمع هذه الاستراتيجية بين طرائق العلم ومضمونه في إطار واحد، فالمعرفة العلمية هي وسيلة للتفكير العلمي ونتيجة له في الوقت نفسه (العلم مادة وطريقة).
- 5- تستحوذ هذه الاستراتيجية على اهتمامات الطلبة وميولهم وبناء اتجاهاتهم الإيجابية نحو العلم.

أما عن خطوات حل المشكلات التي يُفترض أن يكون لدى المتعلم في بيئة التعلم القائم على المشكلات دراية كافية بها وذلك للوصول إلى حل المشكلات، فيشير (السامرائي وزملاؤه، 1994) إلى أن عدد خطوات حل المشكلات وتسمياتها تختلف من باحث لآخر، وأن عملية حل المشكلة لا تتضمن عملاً واحداً فقط، وإنما تتضمن القيام بعدد من الأعمال أو المراحل المترابطة التي تتطلب من الفرد أن يسير وفق خطوات أو مراحل معينة.

فقد اقترح هيس المشار إليه في (Bodner, 1986) قائمة تتكون من ست خطوات لآلية حل المشكلة وعلى النحو الآتي:

- 1- الشعور بالمشكلة.
- 2- تمثيل المشكلة وفهمها.
- 3- وضع خطة لحل المشكلة.
- 4- تنفيذ خطة حل المشكلة.
- 5- فهم آلية الحل.
- 6- الاستفادة من الحل.

أما هيني وواتس (Heany & Watts, 1988) فقد وضعوا سبع خطوات لآلية حل المشكلات، وهي ملخصة بما يأتي :

- 1- تحديد المشكلة.
 - 2- إعادة صياغتها في صيغة تسمح بالبحث فيها.
 - 3- التخطيط الذي يؤدي للعمل التجريبي.
 - 4- تنفيذ العمل التجريبي.
 - 5- استخلاص البيانات وعرضها على شكل تقرير.
 - 6- تفسير البيانات واستخلاص النتائج.
 - 7- تقويم طريقة الحل وتقويم النتيجة النهائية.
- في حين وضع هولي (Holly, 1996) ثماني خطوات لاستراتيجية حل المشكلات، وهي تشمل ما يأتي :

- 1- تحديد المشكلة.
 - 2- اختيار العينة التجريبية.
 - 3- فصل العينة التجريبية إلى مجموعتين متكافئتين.
 - 4- ضبط المتغيرات.
 - 5- إدخال المتغير المستقل.
 - 6- إجراء التجربة.
 - 7- التحقق من صدق البيانات.
 - 8- استخلاص النتائج والوصول إلى الحل.
- أما (زيتون، 1999) و(Sharm, 1982) فقد أشارا إلى الخطوات المبينة أدناه في حل المشكلات وعلى النحو الآتي:
- 1- الشعور بالمشكلة.

- 2- تحديد المشكلة وصياغتها في صور قابلة للحل.
 - 3- جمع البيانات والمعلومات ذات الصلة بالمسألة.
 - 4- وضع أحسن الفرضيات (والتفسيرات) لحل المشكلة.
 - 5- اختبار الفرضية بأية وسيلة علمية.
 - 6- الوصول إلى حل المشكلة.
 - 7- استخدام الفرضية كأساس للتصميم في مواقف أخرى مشابهة
- ويرى (لييب، 1985) أن الأخذ بأسلوب التعلم القائم على المشكلات يتطلب وعي المعلم

بالآتي:

أ- تحديد المشكلة المرتبطة بموضوع الدرس:

وتتمثل هذه المشكلات في الآتي:

- 1- مشكلات ترتبط بالمجتمع أو بحاجات الطلاب.
- 2- مشكلات ترتبط بالعلم والبحث العلمي.

ب- ضرورة مراعاة الشروط الآتية عند اختيار المشكلة :

- 1- أن يشعر المتعلمون بأهمية المشكلة.
- 2- أن تكون المشكلة في مستوى المتعلمين وتتحدى قدراتهم.
- 3- أن ترتبط المشكلة بأهداف الدرس.

ج- تحديد خطة (لحل المشكلة) من قبل الطلاب:

ضرورة أن يلتزم المعلم بخطوات التفكير العلمي ومن ثم القيام بالخطوات الآتية:

- 1- تحديد أبعاد المشكلة.
- 2- وضع أسئلة لبحث المشكلة.
- 3- تنظيم خطوات الدرس.
- 4- تحديد نوع النشاط التعليمي في كل خطوة من خطوات حل المشكلة.

5- إتاحة الفرصة للطلاب لصياغة الفروض.

6- قيام الطلبة بإجراء التجارب لاختبار صحة الفروض.

7- مناقشة الطلاب بالنتائج التي حصلوا عليها للتوصل إلى حل المشكلة.

د- تعميم النتائج :

إذا ما توصل الطلاب إلى حل المشكلة، فإن ذلك يؤدي إلى القيام بتعميم (مبدأ أو قانون)، بحيث يمكن الطلاب من تطبيقه في مواقف أو مشكلات أخرى جديدة.

هـ- التقويم :

ليس المقصود من اتباع استراتيجية التعلم القائم على المشكلات تدريب الطلاب على التفكير العلمي وخطواته فقط، بل تهدف هذه الاستراتيجية أيضاً إلى اكتسابهم المعلومات العلمية وتنمية الاتجاهات الإيجابية، وعلى المعلم أن يؤكد ما اكتسبه الطلاب من المعلومات الجديدة في أثناء الدرس، ويمكن التحقق من ذلك بطرح مجموعة من الأسئلة تهدف إلى الكشف عن مدى اكتسابهم المتعلمين للحقائق والمعلومات والمهارات في مواقف أو مشكلات أخرى ذات علاقة بالمشكلة الأصلية.

ويحتاج الطلاب أيضاً إلى التدرب مسبقاً على كيفية تنفيذ هذا الأسلوب من التعلم داخل

غرفة الصف، وتتمثل هذه الآلية كما يوضحها نيتو وفالنتي (Neto & Valente, 1997) بالآتي:

أولاً: طرح مشكلة على الطلاب أو تشجيعهم على أن يقدموا مشكلات، وتوجيههم نحو وضع فروض قابلة للاختبار.

ثانياً: تشجيع الطلاب على التوصل إلى المعلومات والبيانات التي تتصل بالمشكلة، بالرجوع إلى الكتب والمراجع، أو باستخدام الأسئلة والاستفسارات.

ثالثاً: إتاحة الفرصة للانفعال في فترة الحضارة⁽²⁾، حيث تجعل الطلاب يعتمدون في المشكلة معتمدين على أنفسهم قبل وضع حل لها.

رابعاً: عند حدوث الومضة⁽³⁾ (الوصول للحلول الممكنة)، يُشجّع الطلاب على صياغة الحل على شكل فروض، وقد يكون الحل صادقاً لا يحتاج إلى تحقيق.

خامساً: اختبار الفروض أو الفروض البديلة، كما تتبع الإجراءات نفسها خارج غرفة الصف من أجل انتقال اثر التعلم، على أن يطلب من الطلاب تقديم تقاريرهم عن حلول ناجحة لمشكلات مارسوها بالفعل.

سادساً: من المفيد أن يعرف المتعلمين أن المشكلة الواحدة قد يكون لها أكثر من حل واحد، أي أن لها حلولاً بديلة ومتعددة، حتى لا يتقيّدوا بحل واحد يصعب التوصل إليه، وحتى تتصف طريقتهم في حل المشكلات بالإبداع متمثلة في عناصر الطلاقة والمرونة والأصالة.

من ذلك يمكن القول إن استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشكلات في تدريس العلوم في غرفة الصف تتطلب من المعلم أن يبدأ الدرس بطرح المشكلة على هيئة تساؤل يثير اهتمام الطلاب ويتحدى تفكيرهم، ثم يحدد المعلم أو (الطالب) مشكلة الدرس، ويضع الأسئلة التي يتناولها بحث المشكلة، وينظم خطوات الدرس، ويحدد الأنشطة اللازمة لخطوات حل المشكلة، ويتيح الفرصة للطلاب لصياغة الفروض واختبارها وجمع البيانات من الكتب والمجلات والمصادر العلمية المتوفرة ومن ثم التوصل للنتائج ثم حل المشكلة والتوصل إلى تعميمات يمكن تطبيقها في مواقف أخرى جديدة.

(¹) وتسمى أيضا فترة الكمون أو الاختمار.

(²) لعل هذه الومضة هي ما يجمع الاكتشاف باستراتيجية التعلم القائم على المشكلات.

استراتيجية التعلم القائم على المشكلات وتنمية الاتجاهات العلمية لدى المتعلمين

يرى المختصون بالتربية العلمية وتدريس العلوم، أن تكوين الاتجاهات العلمية وتنميتها لدى الطلبة من الأهداف الرئيسة لتدريس العلوم. وقد يرجع ذلك في جزء منه، إلى دور الاتجاهات العلمية كموجهات للسلوك يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بنوع (السلوك العلمي) الذي يقوم به الفرد (المتعلم)؛ وكذلك في عدّها دوافع توجه الطالب المتعلم لاستخدام طرائق العلم وعملياته ومهاراته بمنهجية علمية في البحث والتفكير، وتوجيهه نحو بذل المزيد من الجهد في سبيل فهم أفضل للمشكلات العلمية المعطاة (زيتون، 1999).

ويُعرف (زيتون، 1988) الاتجاه العلمي بأنه مفهوم يرتبط بمعنى (العلم) وركائزه وأساسه، وهو يعبر عن محصلة استجابات الفرد (الطالب) نحو موضوع ما من موضوعات العلم، وذلك من حيث تأييد الطالب لهذا الموضوع أو معارضته له. ويلخص (شريجلي، 1987؛ زيتون، 1988) خصائص الاتجاهات في التربية العلمية وتدريس العلوم بما يأتي:

- **الاتجاهات متعلمة** : أي أنها ليست غريزية موروثة، بل هي حصيلة مكتسبة من الخبرات والآراء والمعتقدات.
- **الاتجاهات تنبئ بالسلوك** : إذ تعمل الاتجاهات كموجهات السلوك ويستدل عليها من السلوك الظاهري الطالب.
- **الاتجاهات اجتماعية** : فهي تؤثر في علاقة الطالب بزملائه.
- **الاتجاهات استعدادات للاستجابة**: فالاتجاه حفزٌ وتهيؤٌ للاستجابة.
- **الاتجاهات استعدادات للاستجابة عاطفياً**: يعدّ المكون الوجداني (الانفعالي) أهم مكونات الاتجاه أو المكون الرئيس له.

- الاتجاهات ثابتة نسبياً وقابلة للتعديل والتغيير : فالاتجاهات المتعلمة متى تكونت، فإنها يصعب تغييرها نسبياً، غير أنها تظل عرضة للتعديل أو التغيير.
- الاتجاهات قابلة للقياس: إذ يمكن قياسها، على صعوبتها من خلال مقاييس الاتجاهات.
- أما في شأن المكونات السلوكية للاتجاهات العلمية كهدف من أهداف تدريس العلوم، فيمكن عدّ العناصر السلوكية التي تظهر في سلوك الطالب ذي الاتجاه العلمي والعقلية العلمية، من أهم الوسائل والأساليب التي يمكن لمعلم العلوم أن يستخدمها لتحديد مستوى الاتجاهات العلمية وقياسها وتنميتها، ويذكر (Kozlow, 1979) ؛ كاظم وزكي، 1987؛ والشيخ المشار إليه في (المحتسب، 1984)) أن المكونات الأساسية للاتجاهات العلمية تتضمن ثمانية مكونات رئيسة وهي: العقلية الناقدة، وتعليق الحكم، واحترام البرهان، والأمانة العلمية، والموضوعية، والاستعداد لتغيير (تعديل) الآراء، والانفتاح العقلي والاستطلاع والاستفسار.
- ويذكر (زيتون، 1999) أن المظاهر السلوكية التي تظهر في سلوك الطالب (المتعلم) ذي الاتجاهات العلمية، تختلف عن سلوك الشخص العادي في بحث القضايا (العلمية) والمشكلات الحياتية. ومن هنا يؤكد تدريس العلوم أهمية تشكيل الاتجاهات العلمية وتنميتها لدى الطلبة، لما تلعبه من دور في تشكيل شخصية الطالب العلمية وتوجيه سلوكه والتنبؤ به.
- هذا، وتشير خلاصة الدراسات والبحوث التربوية في تدريس العلوم إلى قدرة معلمي العلوم على لعب دور حاسم في تنمية الاتجاهات العلمية، ولهذا يقترح المربون ومختصو العلوم برامج ونشاطات علمية وأساليب تدريسية تجعل من الطالب عنصراً مشاركاً وفاعلاً في عملية تعلم العلوم أي ذا اتجاهات ايجابية، ومن

هذه الأساليب أسلوب التعلم القائم على المشكلات، حيث يؤكد جولد (Gauld, 1982) أن الاتجاهات الإيجابية نحو مواد العلوم ونحو العلم كما تبدو في أدبيات التربية العلمية، تجسد الالتزام بمنحى التعلم القائم على المشكلات، وتقويم الأفكار والمعلومات، واتخاذ القرارات. ويورد (مسلم، 2000) المبررات الفلسفية لاستخدام التعلم القائم على المشكلات، ويقف على رأس هذا المبررات أن هذا الأسلوب من الأساليب العملية المناسبة لتعليم القيم وتنمية الاتجاهات والعادات المرغوبة. في حين يشير (لييب، 1985 ؛ زيتون، 1999) على أن هذا النوع من التعلم يستحوذ على اهتمامات الطلاب وميولهم ويقودهم نحو بناء اتجاهات علمية إيجابية.

التعلم القائم على المشكلات والتفكير الإبداعي

تستمد استراتيجية التعلم القائم على المشكلات أهميتها من علاقتها بفهم المفاهيم العلمية والاتجاهات العلمية إضافة إلى علاقتها بالتفكير الإبداعي، حيث أن تقدم الأمم والشعوب في الوقت الحاضر لا يعتمد فقط على ما لديهم من إمكانات مادية، ولكن يعتمد أيضا على ما لديهم من إمكانات بشرية تتمثل بالأفراد المبتكرين المبدعين الذين لديهم القدرة على مواجهة المشكلات والعمل على حلها في جميع ميادين الحياة.

وفي هذا الصدد، أشار كل من جيلفورد وتورانس المشار إليهما في (خير الله، 1981) إلى أنه لا يوجد شيء يمكن أن يسهم في رفع مستوى رفاهية الأمم والشعوب أكثر من رفع مستوى الأداء الإبداعي لدى هذه الشعوب.

ولعل هذا بالفعل ينطبق أكثر على مجتمعنا العربي الذي هو في أمس الحاجة إلى أفراد مبدعين قادرين على تقديم الحلول لمشكلات الحياة اليومية، لذلك أصبحت تنمية قدرات التفكير، والتفكير الإبداعي بصفة خاصة لدى طلاب

المدارس، أحد الأهداف التربوية الهامة التي تسعى النظم التربوية العربية إلى تحقيقها من خلال برامجها، ففي الأردن -مثلا- كان من الأهداف الرئيسة لعملية تطوير المناهج في وزارة التربية والتعليم تنمية مهارات حل المشكلات، وتنمية التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وأساليب البحث العلمي، وإعطاء أهمية خاصة إلى العمليات العلمية والطرائق التي يتوصل من خلالها إلى المعرفة العلمية، وعدم الاكتفاء بالتركيز على استظهار المعلومات (مؤتمر التطوير التربوي، 1987).

ويشير ماكورميك (McCormick, 1978) إلى أن غرفة الدراسة المفتوحة (التعلم المفتوح) تنمي الإبداع الفردي، في حين أن الاتجاه التقليدي يركز على تدريس الحلول الجاهزة للمشكلات أكثر من تكوين الاتجاه نحو حل المشكلات، كما تتيح غرفة الدراسة المفتوحة (التعلم المفتوح) الفرصة للطلاب الصغار للتعبير عن إبداعاتهم.

إن التعلم القائم على المشكلات والتفكير الإبداعي بينهما ارتباط وثيق. فالتفكير الإبداعي ينتج عنه نتائج جديدة وكذلك حل المشكلات ينتج عنه استجابات جديدة أيضا (الأعسر، 2000).

وقد قدم جيلفورد Guilford نموذجا مبسطا لحل المشكلات على أساس نظريته في البناء العقلي أطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات (Structure Of Intellect Problem Solving Module)، ويرى جيلفورد المشار إليه في (جروان، 1999) أن نموذجه لحل المشكلات يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عن بدائل للحل من مخزون الذاكرة. كما أن لعملية التقييم في مختلف المراحل دورا في التفكير الإبداعي الذي يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرة أصيلة أو حل جديد، غير أن مفهوم حل المشكلات أكثر اتساعا وشمولا من التفكير الإبداعي، مع أن كليهما يسهم في الوصول إلى نهاية ناجحة

عن طريق حل المشكلة، إذ ليس ممكناً الوصول إلى حلول المشكلات من غير خطوات أو نشاطات تفكيرية إبداعية بشكل أو بآخر، وقد تبرز مشكلات خلال العملية الإبداعية تزيد الحاجة إلى ممارسة نشاطات حل المشكلة. ويخلص جيلفورد إلى الاستنتاج بأن حل المشكلات قد يشتمل على جميع أنواع عمليات البناء العقلي بينما يقتصر التفكير الإبداعي على بعضها. وقد اتجهت بعض تعريفات الإبداع إلى ربطه بالإحساس بوجود المشكلات وبإيجاد حلول لها، بل إن الطرائق التي حاولت تنمية التفكير الإبداعي اعتمد معظمها على ما يسمى بالحل الإبداعي للمشكلة (Creative Problem Solving). وقد عرّف فوكس Fox الإبداع بأنه ممارسة القدرة على حل المشكلات بطرق أصيلة ومفيدة، وكذلك ذكرت آن روو Ann Row أن العملية الإبداعية أقرب ما تكون إلى حل المشكلات، ولكنها تختلف عنها في عدد الخطوات حيث يكون الهدف (الحل) واضحاً في المشكلة، أما في العملية الإبداعية فليس هناك مثل هذا الهدف الواضح. (عيسى، 1994). وقد أشار وايزبيرغ (Weisberg, 1993) إلى أن الحلول الجديدة أو غير العادية للمشكلات هي في الواقع نتائج عملية تطويرية تتدرج من بدايات غير ناضجة أو كافية، ثم تبلغ الذروة بالوصول إلى الحل، وأن التحليل الدقيق لوضع المشكلة وكيفية السير في حلها يكشف بوضوح الطبيعة التطويرية أو التراكمية للحل الإبداعي. مما سبق يمكن القول إن التفكير الإبداعي يشكل جزءاً من أي موقف تعليمي مبني على حل المشكلات لأن استراتيجية التعلم القائم على المشكلات، تستدعي مرونة كافية في إعادة النظر بالمشكلة من زاوية جديدة في ضوء الخبرات الجديدة المكتسبة.

إنَّ استراتيجية التعلم القائم على المشكلات استراتيجيّة تعليميّة تهدف إلى ربط المشاكل الحياتيّة المحيطة بالمتعلم بعملية التعلم، وتُزود الطلاب بمصادر وتعليمات وتوجيهات تلزمهم في أثناء تطويرهم للمهارات المستخدمة في حل المشكلة، ولهذه الاستراتيجية أسس غنية في نظرية التعلم التجريبي، ويساعد استخدامها الطالب على تمثّل السلوك العلمي الصحيح عند حل المشكلة التي تواجهه، وذلك بعد تهيئة الظروف اللازمة لجعل المتعلم يكتشف المعلومات بنفسه بدلاً من أن يستمدّها جاهزة من الكتاب أو المعلم، حيث يعمل الطالب وينغمس في خطوات المشكلة ليشعر بعد وصوله إلى الحل بشيء من الرضا.

المراجع العربية

- 1- الأعسر، صفاء، (2000)، الإبداع في حل المشكلات. الطبعة الأولى، قباء للطباعة والنشر- والتوزيع: القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 2- أبو لين، وجيه، (1999). الصعوبات التي تواجه طلبة الصف التاسع في حل المشكلات الكلامية المتعلقة بالمعادلات والمتباينات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.
- 3- بسيوني، إبراهيم. والديب، فتحي، (1989). تدريس العلوم والتربية العلمية. الطبعة الثانية، دار المعارف: القاهرة، مصر.
- 4- جروان، فتحي، (1999). تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات. دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع : العين، الإمارات المتحدة.
- 5- جو نز، بيه فلاي وزملاؤه. (1988). التعلم والتعليم لاستراتيجيان، ترجمة عمر الشيخ. منشورات معهد التربية، الأونروا / اليونسكو، عمان - الأردن.
- 6- خير الله، سيد، والكناني، ممدوح، (1996)، سيكيولوجية التعلم بين النظرية والتطبيق. دار النهضة العربية للطباعة والنشر: القاهرة، مصر.
- 7- خير الله، سيد، (1981)، بحوث نفسية وتربوية. عالم الكتب للطباعة والنشر: القاهرة، مصر.
- 8- الدمرداش، صبري، (1991)، أساسيات تدريس العلوم. الطبعة الثالثة، دار المعارف للطباعة والنشر: القاهرة، مصر.

- 9- الزعبي، طلال، (1992)، أثر مستوى البنية المفاهيمية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية على استراتيجيات تدريسهم ومستوى البنية المفاهيمية لطلبتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان -الأردن.
- 10- زيتون، عايش، (1999)، أساليب تدريس العلوم. الطبعة الثالثة، دار الشروق: عمان، الأردن.
- 11- زيتون، عايش، (1988)، نمو الاتجاهات العلمية وفهم طبيعة العلم عند طلبة التربية في الجامعة الأردنية. المجلة التربوية، 5(18):41-15.
- 12- السامرائي، هاشم، والقاعود، ابراهيم، وعزيز، صبحي، والمومني، محمد، (1994)، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير. الطبعة الأولى، دار الأمل للنشر والتوزيع: اربد- الأردن.
- 13- سرور، ناديا، (1998)، تربية المتميزين والموهوبين. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان - الأردن.
- 14- شريجلي، روبرت، (1987)، مفهوم الاتجاه وتعليم العلوم. ترجمة خليل الخليلي، منشورات مركز البحث والتطوير التربوي، نشرة رقم(3)، جامعة اليرموك- اربد، الأردن.
- 15- الشيخ، عمر حسن. (1973). المساقات الحديثة في العلوم للمرحلة الثانوية : أسسها النفسية، اختباراتها، نظرتها إلى العلم، رسالة المعلم، 16(3) : 11-12.
- 16 - صادق، آمال، وأبو حطب، فؤاد. (1984). علم النفس التربوي. الانجلو المصرية : القاهرة، مصر.
- 17- عبد الحميد، جابر، (1987)، أسلوب النظم بين التعليم والتعلم، دار النهضة العربية: القاهرة، مصر.

- 18- عميره، إبراهيم، والديب، فتحي، (1987). تدريس العلوم والتربية العلمية. الطبعة الحادية عشرة، دار المعارف: القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 19- عيسى، حسن، (1994)، سيكولوجية الإبداع بين النظرية والتطبيق. الطبعة الأولى، المركز الثقافي في الشرق الأوسط، الكويت.
- 20 - كاظم، أحمد، وزكي، سعد، (1987)، تدريس العلوم. دار النهضة العربية: القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 21- قطامي، يوسف، (1990). تفكير الأطفال : تطوره وطرق تعليمه. الأهلية للنشر- والتوزيع، عمان، الأردن.
- 22- لبيب، رشدي. (1985). معلم العلوم، مسؤولياته، أساليب عمله، إعدادة، نموّه العلمي. الأنجلو المصرية: القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- 23- مؤتمر التطوير التربوي العام. (1987). رسالة المعلم، عمان، 9 (2): 13-15.
- 24- المحتسب، سمية، (1984)، أثر فهم المعلم لطبيعة العلم وسمات شخصيته واتجاهاته العلمية على اتجاهات الطلبة العلمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- 25- مسلم، إبراهيم، (2000)، تدريس العلوم بأسلوب حل المشكلات، النظرية والتطبيق. الشقري للنشر والتوزيع: الرياض، السعودية.

المراجع الأجنبية

- 1- AAAS.(1993). Benchmarks for science literacy. Oxford University Press.New York.
- 2- Bentley, D. and watts, M. (1991). Learning and Teaching in school science.Open university press, U.K.
- 3- Bidges, E.M. and Hallinger P. (1999). The use of cases in problem based learning.The journal of cases in educational leaderships, 2(2): 332-345.
- 4- Bodner, G. McMillen, T. (1986). Cognitive restructuring as an early stage in problem solving, Journal of research in science teaching, 23 (8): 221-242.
- 5- Cerezo, N. (2000). problem – based learning in the middle school : Perceptions of at –risk famels and their teachers. DAI – A 61/02, P.475.
- 6- Chun-Yen and Barufaldi,J.P. (1999).The effect of a problem – solving-based- instructional model on earth science student’s achievement and alternative frame works. International journal of Science Education,,21 (4): 373-388.
- 7- Cliburn. Jr, Jaseph W.(1990). “ Concept Maps to promote Meaning full learning”, Journal of College Science Teaching 19 (4) : 1212-217.
- 8- Conger, A. (2001).Problem– based science learning in a mixed ability classroom that includes gifted and talented children. DAI – A 39\03, P. 644.
- 9- Duch, B. (1998). PBL: Preparing students to succeed in the 21th century. Retrieved 10-6-2003 from <http://www.udel.edu/pbl/cte/phys.html>
- 10- Duffy, M. & Barowy W. (1995). Effects of contructivist and computer facilitated strategies on achievement in hetrogenous secondary biology.ED 406207.

- 11- Gauld, C. (1982). The Scientific attitudes and Science education. Science Education, 30 (2) : 147-172.
- 12- Heaney, J. and Watts, M. (1988). Problem Solving. Longman group Ltd. U.K.
- 13- Holly, D.(1996). Science wise, discovering scientific process through problem solving, critical thinking. books and software, CA, U.S.A.
- 14- Jenkins, E.(1997). Scientific and Technology literacy meaning and rationales. In E. Jenkins (ed.) Innovation in Science and Ttechnology Education. IV1 (6) :1- 39
- 15- Kozlow, M. (1976). An approach to measuring science attitudes. Science Education, 30 (3) : 147 – 172.
- 16- Kurlik, S. and Rudnick, J. (1980). Problem Solving.A hand book for teachers, Boston Allyn, and Bycon. Inc.
- 17- McCormik, A. (1978). Traditional Vs Open classroom Structural and Examiner Style, The Effect on Creativity in Children, Child Study journal, 8 (2):120-135
- 18- Neto, A. and Valente, M. (1997). Problem solving in sience towards a metacognitively development approach. Ed 405217.
- 19- Reigeluth, C. (1994). “The Imperative for systematic change”. Englewood cliffs, N.J. Educational technology publications.
- 20- Sharm, R. (1982). Modern science teaching.3rd ed., Dhan pat Rai and Sons, Nai Sarak, Delhi, India.
- 21- Torp, L, and Sage, S. (1998). Problem As possibilities: problem-based learning for K-12. Education Association for Supervision and curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA.
- 22- Weisberg, R.W.(1993). Problem solving and creativity, in R. J. sternberg (Ed), the nature of creativity, Cambridge university press, New York.

عقلنة منهاج التاريخ منظور أبستمولوجي

د. رونا هي مجدلاوي

شهدت العصور الحديثة تزايداً معرفياً هائلاً، كما شهدت إقبالا من الأجيال المتنامية والمفتوحة على التعلم لم يعرف له نظير من قبل، وكان للثورة الصناعية والثورات التحررية التي تفجرت في مختلف أنحاء أوروبا أكبر الأثر في هذا الإقبال، كما كان لها أثر في تطوير مفهوم التعلم والتعليم وطرائقه، وقد تغيرت الظروف السياسية والاقتصادية والاجتماعية والفكرية بعد هذه الثورات، وباتت الحاجة ملحة إلى ثورة إصلاح في المجالات التربوية، بحاجة إلى طلبية لا يتقنون إلا حفظ المعرفة بمختلف أشكالها من حقائق وتعميمات ومبادئ ونظريات وقوانين.

ولمواجهة هذا التحدي أجريت الدراسات والبحوث العلمية وأقيمت الندوات وألفت الكثير من الكتب (ويلبرج وآخرون، 1995) التي تناولت كيفية جعل المعرفة المقدمة للطلبة على شكل مقررات دراسية وسيلة للنمو المعرفي السليم القائم على نظرية المعرفة (Epistemology) (Smith, et al, 1966).

وتتعدد المنظورات الفكرية التي تناولت الحديث عن الإبستمولوجيا، لكن جل المصنفات تعيد المفهوم إلى جذوره الإغريقية، وكلمة (Epistemology) مشتقة من كلمة إغريقية تتألف من مقطعين (Epistemo) وتقابلها باللغة الإنجليزية (Knowledge)، أما المقطع الثاني (Logos) فتقابلها باللغة الإنجليزية (Theory)، وتعني الإبستمولوجيا بأبسط صورة لها: نظرية المعرفة، وتعود جذورها إلى القرن

التاسع عشر، وتتصل في أول ظهور لها بجيمس فريير (James Ferrier) (Deighton,1971). ويرجع البعض جذور الإبستمولوجيا إلى عصر أفلاطون الذي عدّ المعرفة شكلاً من أشكال الإدراك أو الوعي المطلق، لكن أرسطو أكد على المنهجية المنطقية والامبريقية في تنظيم المعرفة وأمن كذلك بعالمية المبادئ والأفكار (Dancy, 2000).

أسهم كثير من الفلاسفة في صوغ الأدب الإبستمولوجي الذي تناول دراسة طبيعة الأشياء، وحاولوا الكشف عن حدود المعرفة الإنسانية. وتبحث الإبستمولوجية -التي تعني اصطلاحاً ذلك الفرع من الفلسفة الذي يعني بدراسة طبيعة المعرفة- في جملة من القضايا المهمة، مثل صحة المعرفة ونوعها، وأصلها، وهل هي فطرية أو أنها مكتسبة من خلال الخبرة؟ وهل هي مسألة ذهنية؟ وهل اليقين شكل من أشكالها؟ ومن المشكلات الرئيسة التي تعوق تطور الإبستمولوجيا (Epistemology) فهو المعرفة الذي يمكن أن يدرس على أحسن وجه عن طريق دراسة نمو المعرفة العلمية فقط بحسب مزاعم كارل بوبر (Dancy,2000).

ويعدّ بوبر (Popper,1969) من الذين أحدثوا ثورة تطويرية في الإبستمولوجيا، إذ يرى أن العلوم الاجتماعية ذات طبيعة مختلفة لأنها تتعامل مع وقائع متفردة يستحيل أن تماثل العلوم الطبيعية لكي نصل فيها إلى نظريات تنبؤية، فلا يمكن التنبؤ بمسارها أبداً، ويؤكد بوبر أن التفكير الحر هو تفكير ناقد، لذا فإنه يناصب العداء للمعتقدات الجزمية (Dogmatic)، ذلك أن التفكير الجزمي ينطلق من مبادئ يقينية يتم تبنيها بشكل أعمى، من غير إدراك لاحتمالية دحضها. ويعرف (Popper) المذهب التاريخي (Historicism) بأنه طريقة في معالجة العلوم الاجتماعية تفترض أن التنبؤ التاريخي هو غايتها الرئيسة، كما تفترض إمكان الوصول إلى هذه الغاية بالكشف عن القوانين أو الاتجاهات أو الأنماط أو الإيقاعات التي يسير التطور

التاريخي وفقاً لها، وهو ينفي بذلك صبغة المنهجية العلمية عن العلوم الاجتماعية ويبرر ذلك بتعدد الظواهر الاجتماعية، ويسم التفكير التاريخي بالعقم والعجز عن تطوير قوانين أو نظريات تفسر الأحداث التاريخية، وتحكي النظريات والقوانين في العلوم الطبيعية (بوبر، 1959).

وتحاول نظرية المعرفة (الإبستمولوجيا) أن تمعن النظر في ماهية العلوم الاجتماعية من خلال طرحها جملة من التساؤلات حول ماهية المعرفة أو أصل المعرفة وموقع الخبرة في توليد المعرفة والعلاقة ما بين المعرفة واليقين وبين المعرفة واستحالة الخطأ، والأشكال المتغيرة للمعرفة التي رافقت التغير المفاهيمي للعالم. ويظهر أن جميع القضايا السابقة على اتصال وثيق بالفلسفة، مثل طبيعة الحقيقة، وطبيعة المعنى. وقد ظهرت إشكالية توضيح مفهوم المعرفة والعلاقة بين المعتقد والحقيقة في عصر أفلاطون حيث عد أفلاطون المعرفة اعتقاداً صحيحاً (Southgate, 1996).
(Munslow & Jenkins, 2004).

ويتركز النقاش في حقل الإبستمولوجيا حول تحليل طبيعة المعرفة ومدى ارتباطها بالحقيقة، وهي معنية أيضاً بإنتاج المعرفة ومذهب الشك في الولوج لأصل المعرفة وأشكالها (Dancy, 2000).

وأولى (Popkewitz, 1993) اهتماماً ملحوظاً بطريقة تفكير المعلم وطرائق تدريسه في الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بنظرية المعرفة وأطلق عليها بقايا الإبستمولوجيا في منهجية البحث العلمي، وعد أن دراسة الإبستمولوجيا في الدراسات الاجتماعية تسهم في معالجة الأبعاد المختلفة للافتراضات والقيم التي يتضمنها المنهاج (Evans, 2002).

ويعرف المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية (NCSS) The National Council for Social Studies منهاج الدراسات الاجتماعية بأنه الدراسة المتكاملة للعلوم الاجتماعية والإنسانية لتعزيز الكفاية المدنية (Civic Competence).

وينضوي منهاج الدراسات الاجتماعية في البرنامج المدرسي على دراسة منظمة ومتكاملة مع فروع معرفية متعددة، كعلم الأجناس البشرية، وعلم الآثار، والاقتصاد والجغرافيا والتاريخ والقانون والفلسفة والعلوم السياسية وعلم النفس والمعتقدات الدينية وعلم الاجتماع (NCSS,1994).

إن الغرض الرئيس للدراسات الاجتماعية هو مساعدة الشباب على تطوير قدراتهم لصنع قرارات تخدم المصلحة العامة وتنمي روح المواطنة الصالحة في مجتمع ديمقراطي متعدد الثقافات ومتشعب المصالح، لذا تولى الدراسات الاجتماعية اهتماماً كبيراً للقضايا المدنية مثل: الرعاية الصحية والجريمة والسياسة الخارجية وتعكس هذه التعددية في الفروع المعرفية طبيعة الدراسات الاجتماعية، ومستوى فهم هذه الطبيعة من خلال القضايا التي يثيرها منهاج الدراسات الاجتماعية (NCSS,1994).

ولهذا الغرض يجمع صناع السياسة والتربويون على أهمية الدراسات الاجتماعية ويرغبون في معرفة، ما يجب أن يتعلمه الطلبة في الدراسات الاجتماعية، وما الطرائق التي سيتعلمون بها؟ وكيف يتم تقويم إنجازهم؟ وظهرت حركة المعايير في الدراسات الاجتماعية لتجيب عن تلك التساؤلات إبان الإصلاحات التربوية في العقد الثامن من القرن الماضي في الولايات المتحدة الأمريكية التي سمحت بصوغ الأهداف التربوية الوطنية عام 1990م وصادق عليها الكونغرس الأمريكي آنذاك. وصدرت الوثيقة النهائية لمعايير منهاج الدراسات الاجتماعية عام 1994م وقام بنشرها المجلس الوطني للدراسات الاجتماعية، ويتمثل الإطار العام لمعايير منهاج

الدراسات الاجتماعية في طريقة عرض المفاهيم الأساسية التي يتناولها هذا المنهاج، وفي اتساعها الأفقي والرأسي بشكل منطقي ومنظم يتدرج في مراحل الدراسة المختلفة منذ الروضة وحتى المرحلة الثانوية (NCSS, 1994).

ويتمحور الإطار العام للدراسات الاجتماعية حول عشرة محاور أساسية (Themes) حسب ما ورد في (NCSS, 1994):

- 1- **الثقافة:** ويتضمن علم الأجناس البشرية والجغرافيا والتاريخ وعلم الاجتماع. وينبثق عن هذا المحور جملة من التساؤلات: ما سمات وخصائص الثقافات المختلفة؟ وكيف تؤثر المعتقدات والأنظمة كالدين والأفكار السياسية في الثقافة؟ وكيف تستجيب الثقافة للأفكار والمعتقدات المختلفة والمتناقضة في أغلب الأحيان؟
- 2- **الوقت واستمراريته والتغير:** ويتناول عنصر- الزمن في الدراسات الاجتماعية والبحث في طبيعة فهم البشر لجذورهم التاريخية، وكيف يمكن قراءة وإعادة قراءة الماضي لفهم الحاضر واستشراف المستقبل؟ ويثير هذا المحور جملة من التساؤلات: من أنا؟ ماذا حدث في الماضي؟ كيف يمكن التواصل مع الماضي؟ كيف تغير العالم في الماضي؟ وكيف ستكون صورته مستقبلاً؟ لماذا تفتقر العلاقة ويخبو الشعور بالماضي؟ وهذا المحور يبرز بشكل جلي في التاريخ.
- 3- **الإنسان والمكان والبيئة.**
- 4- **التطور والهوية الفردية.**
- 5- **الأفراد والمجموعات والمؤسسات كالمدارس وأماكن العبادة والأسرة والحكومات والمنظمات.**
- 6- **القوة والسلطة، والحاكمية (Governance) وعلى الطلبة أن يدركوا ويفهموا التطور التاريخي للقوة والسلطة والحاكمية.**

7- الإنتاج والتوزيع والاستهلاك.

8- العلم والتكنولوجيا والمجتمع.

9- العلاقات العالمية.

10- المدنية:غاياتها وممارساتها.

وأولت حركة الإصلاحات التربوية في منهاج الدراسات الاجتماعية اهتماماً مناسباً بمنهاج التاريخ بعدّه موضوعاً محورياً في الدراسات الاجتماعية، فأفردت له معايير مستقلة يتصدرها التفكير التاريخي ويبدأ هذا المعيار منذ المرحلة الأساسية الدنيا وينضج ويترسخ من خلال مروره بالمرحلة الوسطى حتى المرحلة الثانوية، وينطلق هذا المعيار من تطوير مهارات الطلبة في التفكير التاريخي كمهارة الترتيب الزمني ومهارة تحليل التفكير عبر الزمن وفهم الأحداث التاريخية من خلال التسييق (contextualizing) والبحث عن مصادر المعرفة التاريخية وفهم السببية التاريخية (Causality) وفهم وتأويل المرويّات التاريخية المتناقضة وبناء مرويّات تاريخية وبناء التأويل التاريخي لها، وتنمية مهارة جمع البيانات التاريخية من المصادر المتعددة وانخراط الطالب في قراءة معمقة في المصادر التاريخية الأساسية والثانوية التي يتطلب بعضها تحري درجة موثوقيتها، وتأصيل اتصال الطالب بمصادر المعرفة التاريخية وتنمية قدرته على استخلاص الأفكار الرئيسة من المصدر التاريخي، ومعرفة الطرائق المختلفة التي صانت به الحضارات البشرية ثقافتها وتراثها ودونته، وتنمية القدرة على الترتيب الزمني للأحداث التاريخية من الماضي إلى الحاضر حسب خطوط الزمن، وتوظيف الوحدات لقياس الزمن كالأيام والأسابيع والأشهر والسنوات والعقود والقرون.

كما يتضمن ذلك تطوير مهارة الطالب في كتابة مروية تاريخية قصيرة أو بيان لأفكار تاريخية وإلقاء عروض إبداعية من خلال إجراء تحقيق تاريخي في إحدى مصادر المعرفة التاريخية، ولا بد أن يشعر الطالب بأهمية دور المعرفة التاريخية والتفكير

التاريخي في حياته وفي العالم الذي يحيط به، من خلال تقديم الأدلة التاريخية كالتسجيلات والمصنوعات اليدوية، وأن يعي ضرورة البحث في الجذور التاريخية للكشف عن المشكلات التي ظهرت في الماضي وفهم طبيعتها، لتوظيف هذا الفهم في مواجهة المشكلات التي تواجهه في الوقت الحاضر. ولا بد أن يعي الطالب كذلك العلاقة بين الأحداث التاريخية والناس في الماضي والحاضر من خلال التعرف إلى ظروفهم واهتماماتهم وإنجازاتهم (NCSS,1994).

وترتقي مهارات التفكير التاريخي في المرحلة الأساسية العليا بشكل أكبر ويصبح الطلبة قادرين على صوغ تساؤلات تاريخية تستند إلى مصادر تاريخية أساسية وثانوية مثل: الوثائق، ومرويات شهود العيان، والرسائل والمذكرات الشخصية، والخرائط والأشكال والنصوص المكتوبة. كما تتطور مهارة الطلبة في جمع البيانات التاريخية مستخدمين مصادر التعلم الالكترونية للحصول على المعرفة التاريخية، ويعي الطالب التعددية في منظورات لأحداث التاريخية وفي تفسيرها والحكم عليها. ويمتلك الطلبة في هذه المرحلة كفاية في اختبار البيانات التاريخية والأدلة التاريخية لتقدير كفايتها والتمييز بين الحقيقة التاريخية ووجهة النظر والرأي وتحليل البيانات لفهم الأحداث التاريخية والأشخاص ضمن سياقها التاريخي، وفحص المفاهيم والقضايا والأحداث والموضوعات الجارية من منظورات وتوجهات تاريخية متعددة، ويتبصر- الطلبة بالمرويات والقصص التاريخية المتناقضة ويسبرون غور التناقض من خلال توظيف التحليل والنقد التاريخي المدعم بالأدلة التاريخية (NCSS,1994).

وتهدف دراسة التاريخ إلى إصلاح شأن المجتمع، ووضع الحلول المناسبة لمشكلاته، بمعنى توظيف التاريخ في خدمة المستقبل وليس دراسته من أجل الماضي فقط (عبده، 1989) ولعل من أهم مزايا دراسة التاريخ تنمية ملكة النقد وتوسيع

أفق التفكير من جهة وملاحظة عوامل التقدم والتدهور في المجتمعات ومواطن القوى والضعف فيها ومعرفة نفسية الأمة وأثرها في تطورها من جهة أخرى (عباس وآخرون، 1995). ويهدف التاريخ إلى تعريف الإنسان بنفسه وبطبيعته بوصفه إنساناً. إن تدريس التاريخ للطلبة يعتمد بشكل أساسي على المصادر التاريخية وعلى تحليل الأدلة التاريخية وتحليل لغة النصوص بشكل دقيق وعلمي محكم ويتساوى هذا كله مع الوعي بالمبادئ والمنهجية التاريخية.

لكن ثمة تساؤل أثارته جل الدراسات التي تناولت الحديث عن الدراسات الاجتماعية وتحديدًا عن التاريخ، لماذا يملّ غالبية الطلبة من حصص التاريخ، ويجافون هذا العلم؟ بل إن جزءاً منهم يقصي صفة العلمية عن التاريخ. يعزى سبب هذه المشكلة إلى أن كتب التاريخ زاخرة بالحقائق الجامدة وبأسماء الأشخاص والأماكن، حافلة بالسنوات والعقود والقرون، وعرض التاريخ بهذه الطريقة يعد ذاكرة إنسانية جامدة تعج بالأسماء والأزمان والأحداث ويعوزها الفهم الشامل للتاريخ، وهذا لا ينمي مهارات التحليل والتفكير التاريخي لدى الطلبة ولا يساعدهم على فهم جلي لطبيعة التاريخ. فعلى سبيل المثال يدرس الطلبة في المدارس الأساسية في الولايات المتحدة الأمريكية عن أسباب الحرب الأهلية في كتب التاريخ وتقدم تفسيرات مقتضبة ومبهمّة لا تمكن الطلبة من تشخيص أسباب حدوث الحرب، لأن تحليل الأسباب والنتائج لهذه الحرب وضعت جاهزة في كتب التاريخ، ولما كانت كتب التاريخ التي يدرسها الطلبة في المدارس هي المراجع الوحيدة التي يستخدمونها الطلبة في دراسة التاريخ، فمن الطبيعي، أن يجافوها الطلبة ويملّوا من حصص التاريخ (Yali & Hoge, 2005).

في المقابل كيف يستطيع معلمو الدراسات الاجتماعية أن يبعثوا الحياة في التاريخ ليجعلوا طلبتهم يقبلون على تدارسه وفهم طبيعته؟ حتى ينجح المعلمون في هذه المهمة، تستلزم عملية تدريس التاريخ اعتماد المعلمين على الوثائق والنصوص التاريخية حتى يتواصل الماضي مع الحاضر، وألا يكتفوا بجلب النصوص والوثائق للصف، وهذا يتطلب امتلاك المعلم -قبل الطالب- مهارات التعامل مع وثائق ونصوص التاريخ من حيث التحليل والنقد واختبار هذه الوثائق وتفحصها، فنجاح معلمي التاريخ في تمكين طلبتهم من الاتصال بالتاريخ وبأحداثه وشخصه يمكن الطلبة من فهم طبيعة التاريخ وتقدير أهميته. (Lawrence, 2003, Ross, 2006).

ومن المعوقات التي تقف حائلاً أمام فهم الطلبة لطبيعة التاريخ ندرة المصادر التاريخية التي تتوافر عادة في المكتبات العامة أو في المؤسسات، وغالباً ما يتعذر الحصول عليها (Fagnoli, 2005). وحتى يعالج معلمو التاريخ هذه المشكلة عليهم أن يستبدلوا بتلك المصادر وثائق بديلة ليجعلوا طلبتهم أكثر التصاقاً واستمتاعاً بالتاريخ، وبذلك يوفر فرصاً لطلبته لتطوير مهارات التحليل والنقد التاريخي بالطريقة الاستقرائية والاستنتاجية (Wilson, et al, 2002).

إن تعلم الطلبة كيف يتساءلون عن التاريخ ماذا حدث؟ وكيف حدث؟ وأين حدث؟ ومتى حدث؟ يساعدهم في الوصول إلى استنتاجات منطقية بدلاً من الإيمان الأعمى بالتسليم بصحة ما جاء في كتب التاريخ. وبهذه الطريقة يبني الطلبة فهمهم لطبيعة التاريخ ولعناصره ومفاهيمه لتشكيل إطاراً معرفياً ومرجعياً تؤسس لفهم عقلائي للتاريخ. ومع أن جميع الطلبة يدرسون ويقرأون كتب التاريخ ذاتها إلا أن كل طالب منهم يبني صورة خاصة وإيماناً خاصاً به وهو يفكر بما جاء في كتب التاريخ، ويصل إلى استنتاجه الخاص من خلال ممارسته للتفكير التاريخي،

وتصطبغ استنتاجاته بنظرته وبإيمانه الخاص، لهذا نجد أن دراسة التاريخ هي فعل شخصي ووجهة نظر تتنامى عن العالم وعن النفس الإنسانية (Huse & Postlethwaite, 1991).

ودوماً يتردد سؤال للطلبة والناشئة والكبار وفي مختلف الأعمار: لماذا يجدر بنا أن ندرس التاريخ؟ ولعل أفضل إجابة عن مثل هذا السؤال هو في كلمة: "الحكم"، لأن المجتمع يحتاجه في تربية المواطنة الصالحة حتى يتمكن المواطن من الوصول إلى حكم جيد قائم على الفهم العميق الذي مكن الحضارات الإنسانية من التغلب على الصعوبات ومواجهة التحديات لتحسين أوضاع الحياة الإنسانية، إن المأساة والكوميديا والمفارقات والجمال ليست أفضل فصول المدنية، لكن التاريخ والسير والأدب إذا تم تعليمها وتمكن الطلبة من فهم طبيعتها بشكل جيد هي الأقدر على حفظ المدنية واستمرارها (Brown, 2007).

وتندر الدراسات التي تتناول الحديث عن مستوى فهم الطلبة لطبيعة التاريخ أو الكيفية التي يكتسب بها الطلبة المعرفة التاريخية وكيف يفسرون الأحداث التاريخية والأفكار التي تتولد في أذهانهم عن التاريخ (Warren, 2007)، وتعزى ندرة الأبحاث والدراسات الإمبريقية إلى أن الاهتمام ينصب بشكل أكبر على فهم الطلبة لطبيعة العلوم والرياضيات، ويحتمل أن جانباً من هذه المشكلة هي نظرة بعض المفكرين والباحثين للتاريخ على أنه ليس علماً كالعلوم الطبيعية الأخرى، وهو بذلك يفتقر إلى التفكير التاريخي (Renn, 2004).

وحتى يتمكن معلمو الدراسات الاجتماعية من تدريس التاريخ بطريقة موضوعية لا بد من الكشف عن طريقة تفكيرهم وعن الافتراضات الإبستمولوجية التي ينطلقون منها في بناء المعرفة (Long street, 1990) وهذا يتطلب سبر غور طبيعة المعرفة التاريخية التي يخرها معلمو الدراسات الاجتماعية وكيف تنعكس هذه

المعتقدات المعرفية داخل غرفة الصف وكيف يتلقاها الطلبة ويتعاملون معها ويعالجونها، وما الطريقة التي يمكن من خلالها الكشف عن طبيعة المعرفة التاريخية لديهم، وما الصورة التي يكونونها عن التاريخ ومنهجيته وأغراضه وأهميته، وهل ثمة علاقة بين إدراكات المعلمين لطبيعة التاريخ وإدراكات الطلبة؟ (Popkewitz, 1993)، ويرفض بعض الباحثين في مجال الدراسات الاجتماعية فكرة نقل المعرفة إلى الطلبة، مفضلين بدلاً منها تقديم فرص للطلبة للتساؤل، إلا أن الطلبة يحتاجون إلى أن يُعلّموا كيف يشاركون، وكيف يتساءلون في الدراسات الاجتماعية، ويعني ذلك أن يشجع الطلبة على طرح التساؤلات، يقطع النظر عن مستوى تحصيلهم، ويدربون على جمع الأدلة التاريخية، وعلى كيفية الربط بين الأدلة والاستنتاج، وكيف يبررون استنتاجاتهم. (Thomson, 1970) وكمثال على الكيفية التي يمكن فيها المعلمون جميع الطلبة من المشاركة في درس التاريخ يقدم (مورد وألوف ونيدهام) ثلاثة اقتراحات هي:

1. استعمال المنظمات المتقدمة (Advanced Organizers) أو التخطيطية لإعانة الطلبة على فهم الترتيب الهرمي للمفاهيم التاريخية
2. الانتقال من المادي أو المحسوس إلى المجرد.
3. تعليم المفاهيم المحورية في التاريخ، حتى يمتلك الطلبة خارطة لشق طريقهم في الفرع المعرفي المتخصص (جونز وآخرون، 1980). وتدرّس التاريخ للطلبة يعتمد بشكل أساسي على المصادر التاريخية، وعلى تحليل الأدلة التاريخية، وتحليل لغة النصوص بشكل دقيق وعلمي محكم، ويتساق هذا كله مع الوعي بالمنهجية التاريخية، وكيف يجب أن يهتم معلمو الدراسات الاجتماعية طلبتهم معرفة وممارسةً وفهماً لطبيعة التاريخ من خلال تنوع طرائق تدريسهم للموضوعات التاريخية، وبمختلف المراحل الدراسية

(Marwick,2001)، ويكتسب الطلبة مهارات جمع البيانات، والأدلة التاريخية ودراسة وتحليل وتفسير هذه البيانات، ويتعلمون كيف ينظمون الأحداث التاريخية من خلال الزمن، ويتوصلون إلى مبدأ السببية من خلال تحليل ونقد الأحداث التاريخية، وكشف العلاقة بين السبب والنتيجة لتلك الأحداث. والطلبة بحاجة إلى البحث في القضايا والظواهر التاريخية من أجل فهم طبيعة التاريخ، وسر غور الأحداث التاريخية وربط تلك الأحداث بالتطورات والأحداث الجارية، ذلك أن دراسة التاريخ تمكن الطلبة من التوصل إلى استنتاجات منطقية تسهم في فهم الحاضر واستشراف المستقبل (Warren,2007, Mumford,1991).

وثمة من يعتقد أن دراسة التاريخ مضيعة للوقت، فلماذا يدرس الطلبة عن الماضي وهناك مستقبل، وهم يعجزون عن تغيير الماضي ولكنهم يستطيعون التخطيط للمستقبل؟ والزعم هذا يمكن دحضه، ذلك أن الكيفية التي من خلالها يصنع الطلبة مستقبلهم تعتمد بشكل كبير على فهمهم لماضيهم، وأن الإجابات التي توضح الحاضر والمستقبل تكمن في الماضي (Levstik& Barton,2001).

وحتى يتمكن الطلبة والمعلمون من تصور الماضي كما كان لا كما يتوهمون أنه كان (زريق، 1985)، فإنه لا بد أن يطرح المعلمون جملة من التساؤلات على طلبتهم، وبشكل دائم: ماذا حدث في الماضي؟ وكيف حدث؟ وماذا يعني الماضي؟ وما علاقة الماضي بالحاضر وبالمستقبل؟ وحتى يتمكن المعلمون والطلبة من التصدي للإجابة عن التساؤلات السابقة فهم يحتاجون إلى تصور لفهم طبيعة التاريخ (NOH). (Kirkham, 1997)

ويخفق بعض معلمي التاريخ في مساعدة طلبتهم لفهم طبيعة التاريخ، والمفاهيم المرتبطة به، ذلك أن جلّ اختباراتهم تستند على الحفظ واسترجاع

المعلومات المتراكمة والمخزونة في مستودع الذاكرة، وغالباً ما تعالج الأسئلة مستويات التذكر ولا تتعدى ذلك، ويقصر المعلمون أسئلتهم على ما؟ وماذا؟ ومتى؟ وأين؟ واذكر؟ وتتبع، مما يثير سخرية الطلبة في كثير من الأحيان الذين تُزج أدمغتهم بكم هائل من المعلومات ما تلبث أن تتلاشى بعد الاختبارات (Mumford,1991).

وينظر بعض معلمي التاريخ إلى طلبته على أنهم جامعو معلومات ومستودعات تخزين للمعلومات غير المتناهية، من الحقائق التاريخية المفككة، والأحداث التاريخية المبعثرة، وهؤلاء الطلبة بالضرورة يفتقرون إلى الكيفية التي تعالج بها أحداث التاريخ وموضوعاته، فكيف بإمكانهم فهم طبيعته؟ ولا بد لمعلمي التاريخ أن يرتقوا بطريقة تفكيرهم وإدراكهم لطبيعة التاريخ، حتى ينجحوا في تمكين طلبتهم من استخدام النصوص التاريخية بدلاً من تراكمها في أدمغتهم، واستبدال الاستدعاء والاستظهار بآليات التفكير والتحليل التاريخي، التي تستدعي تمحيص وتفحص الأدلة التاريخية والحجج الموصلة إلى حكم على أحداث التاريخ (Mumford,1991).

ويؤكد (واينبيرغ) المذكور في رومانوسكي (Romanowski, 1997) في مقالته عن "الكيفية التي يتعلم بها الطلبة المعرفة التاريخية" ضرورة تعليم الطلبة المعرفة التاريخية من خلال تنمية التفكير التاريخي بحيث يتم تدريب معلمي التاريخ على اكتساب هذه المهارات ويقوم المعلمون بعد اكتسابهم لها بتزويد طلبتهم بها.

وتبدو الحاجة ملحة الآن أكثر من أي وقت مضى إلى وصف غني وتحليل عميق لممارسات معلمي الدراسات الاجتماعية داخل صفوفهم للكشف عن معتقداتهم الإستمولوجية، ومنظوراتهم نحو طبيعة التاريخ، وهذا يأتي من خلال

ملاحظاتهم داخل الصفوف أو من خلال فحص لمعتقداتهم الإبستمولوجية حول طبيعة التاريخ (NOH)(Grant & Buffalo, 2000).

والمتتبع للمنحى التاريخي في دراسة الإبستمولوجيا يلحظ تغييراً في التوجهات الفكرية التي انبثرت للدفاع عن مزاعمها المعرفية، فقد سيطر اتجاهان على تفسير الإبستمولوجية بعد عصر- النهضة، حيث نظرت الفلسفة الإمبريقية (Empiricism) إلى المعرفة كمنتج حسي- وعقلاني، وحسب هذه الفلسفة فإن المعرفة تنتج من مخططات، أو تأملات عقلية للموضوعات وللأشياء المدركة ظاهرياً، أي أن المعرفة ما هي إلا انعكاس للواقع أو تصور محدد ودقيق عنه (Heylighen,1993).

أما الاتجاه الثاني فتمثل بظهور المدرسة الوضعية المنطقية (Logical Positivism) التي قامت على أساسين:

أولهما تجريبي والثاني منطقي، مؤمنة بمبدأ التحقق (Verification) بمعنى أن قضية ما يصاغ لها معيار التحقق من صدقها، فهي إما تجريبية يمكن التحقق من صدقها بالتجربة، أو منطقية يمكن التحقق منها بالبرهان (العلاف،1991).

وجاءت المدرسة العقلانية النقدية (Critical) لتقف في وجه الوضعية، وإن كانت الوضعية المنطقية قامت على مبدأ أساسي هو التحقق فإن العقلانية النقدية قامت على مبدأ التكذيب (Falsification)، وهو وسيلة للتحقق من الفروض والنظريات عن طريق تفنيدها (Moser& Mulder,1998)، واتخذ كارل بوبر (Popper,1957) هذا المبدأ للتمييز بين ما هو علمي وما هو غير علمي، وقال: "إن القضايا العلمية هي تلك التي يمكن إثبات زيفها، أما التي لا يمكن زيفها فهي ليست علمية".

وقد أكد بوبر أن جميع المعرفة العلمية ذات طابع افتراضي، والتزم بنزعة نسبية في تفسير الصدق. وهكذا فإن مبدأ التكذيب ضروري لكل من جانبي المعرفة

(العقلية والإمبريقية)، وهو المعرفة - حسب بوبر- لا يعني مزيداً من الملاحظات والتجارب، بل يتمثل في تكذيبه النظريات العلمية ووضع نظريات أخرى أكثر إقناعاً مكانها (بوبر، 1986)

أما الحقبة التاريخية اللاحقة لتطور الإبستمولوجية، فقد أطلق عليها البراجماتية، وظهرت طلائعها في بداية القرن العشرين. وطبقاً لنظرية المعرفة البراجماتية فإن المعرفة تشمل النماذج التي تحاول تمثيل البيئة، وبشكل مبسط بصورة حل المشكلة، ويبدو استحالة اعتماد نموذج معرفي واحد في كل المعلومات ذات العلاقة، وحتى لو تم افتراض وجود مثل هذا النموذج المعرفي فإنه سيبدو معقداً في التطبيق العملي، لذا علينا أن نقبل بتعددية النظريات والنماذج المعرفية، التي يغلب عليها التناقض والتشويش، والنموذج المعرفي الذي سيقع عليه الاختيار يرتبط بإمكانية قدرته على التصدي وتقديم حلول للمشكلات التي يمكن اختبارها أو الاقتراب من تنبؤات يمكن اختبارها. ويبدو أن البراجماتية أخفقت في إعطاء إجابة واضحة عن مصادر المعرفة أو النماذج المعرفية، وثمة افتراض ضمني بأن النماذج المعرفية تبنى من أجزاء نماذج أخرى، وبيانات إمبريقية على أساس التجربة والخطأ إلى جانب الحدس (Intuition) (Heylighen, 1993).

والبنائية (Constructivism) كذلك توجه فلسفي رفض كثيراً من الآراء الوضعية المنطقية، إذ يرى توماس كون (Tomas Kuhn) أن نسق النظرية العلمية منغمس في مخططات معرفية (Schemes) هادفة تحدد طابع كل تطور جديد للنظرية، وأن العلم يمر بمرحلتين الأولى العلم القياسي (Normal)، وهو عند "كون" العلم الجوهري أو العلم الحق، وفيه يكون العلم نشاطاً لحل الإشكاليات ضمن مظلة فكرية أو نموذج إرشادي معين (Paradigm) - تجمهر المعتقدات والقيم والأساليب والنظريات التي يتقاسمها المجتمع العلمي في تلك المرحلة من الزمن - وهو نموذج لازم وضروري

لأي علم كان، أما المرحلة الثانية فقد سماها كون بالعلم الثوري (Revolutionary)؛ إذ يبين كون أن العلم القياسي بعد تطبيقه مدة من الزمن سوف يواجه بمشكلات أشبه ما تكون بالألغاز التي يعجز عن حلها، وتتراكم هذه المشكلات حتى يمر هذا العلم بمرحلة تأزم (حالة شذوذ)، عندئذ فإن فريقاً من العلماء، الذين كانوا على وجه التقريب إما شباباً حديثي السن أو جددًا، سوف يعملون على تغيير النموذج الإرشادي للعلم القياسي، والانتقال بناء على هذا إلى نموذج إرشادي جديد، وهذا ما يدعى بالثورة العلمية (كون، 1992).

هذا التباين الذي أشير إليه يقود للحديث عن المعرفة العلمية وما يميزها عن أنواع المعرفة الإنسانية الأخرى، إذ لا يمكن أن تعد معرفة ما علمية إلا إذا صمدت أمام نقد العلماء (Code, 1996)، وقد يتم الحصول على المعرفة العلمية عبر الملاحظة والتجربة اللتين يتكفل بهما المنحى الاستقرائي، الذي يشير إلى ضرورة الانخراط في الواقع من أجل فهم ظاهرة ما، وضرورة تركيز الملاحظة واللجوء إلى التجريب لتوليد معرفة حول تلك الظاهرة، وقد يتم الحصول عليها بالعمل العقلي البحت، كما يرى المثاليون (Idealism). ولكن ما يجدر قوله هنا إن المزاوجة بين الأسلوبين السابقين بات أمراً ضرورياً، فتوظف المعرفة التي جاءت نتاجاً للعقل في فهم الواقع والتنبؤ بظواهره أو تغييرها ليتّم النظر في مدى تطابق ما نحصل عليه مع الواقع (Kirkham, 1997). وترى البنائية أنه لا توجد معرفة مطلقة، وأن المعرفة ليست مجموعة مكتشفات، وإنما بناء إنساني يبنيه الفرد نفسه ويعطيه معنى خاصاً به في سياق اجتماعي مع أفراد آخرين، أي إن التعلم كي يحدث لا بد أن يقوم المتعلم بأنشطة تعاونية لبناء علاقات أثناء عمله، ويتفاوض مع أقرانه على معان تشجعهم على بناء مخططات مفاهيمية، فالمعرفة تبنى على ما قبلها، ويعيد الفرد تنظيم معرفته تراكمياً من خلال ثورات المعرفة (Lehrer, 1990).

أما أصحاب الفلسفة الوضعية فيرون أن المعرفة العلمية يتم اكتسابها بالملاحظة الموضوعية من غير التفات للخبرات السابقة للملاحظ، وتتطور المعرفة تراكمياً عبر تجمع حقائق ثابتة. والتعلم هو محاولة الحصول على الحقائق بحفظها وتكرارها (White, 1969). ويبدو أن المعرفة ما زالت أداة كامنة تتطور من خلال المجتمعات الإنسانية في نشدانها البقاء، ويبدو أن التطواف حول الإستمولوجية من أفلاطون إلى البنائية يجعل الإستمولوجية أقرب ما تكون إلى صورة أو انعكاس للموضوعات التي يفكر فيها الإنسان ويبحث عن إجابات لها (Heylighen, 93).

وتأثر المؤرخون والفلاسفة الذين تناولوا الحديث عن طبيعة التاريخ بالمنظورات الفكرية الوضعية والمثالية، وبرز منظرون يروجون لكل توجه، حيث ركز المثاليون مثل (كولنجوود (Collingwood)) في دراسة التاريخ على دور الحكم في تحقيق ونقد الأحداث التاريخية والكشف عن الاختلاف بين التاريخ والعلوم الطبيعية. في المقابل ركز الفلاسفة الوضعيون على العلاقة المنطقية بين التاريخ والعلوم الطبيعية (White, 1969).

ويمثل النموذج الوضعي في دراسة التاريخ بوصفه حقلاً معرفياً منحى انتقائياً مشوقاً، وممتعاً في عرضه للحدث، ويركز هذا المنحى على الموضوعية في دراسة التاريخ وكأنها حتمية الحدود والتوقع لنصل إلى الحقيقة التاريخية، وبالنهاية لا يمكن إظهار جميع الأحداث ذات العلاقة بالماضي أو نقل أحداث التاريخ كما حدثت فعلاً، لأن الحقيقة في التاريخ لا يمكن الوصول إليها نهائياً، لكن البحث في جزئيات الأحداث التاريخية تمكن المؤرخين من مواصلة البحث، وإتمام العمل حتى يصلوا إلى رؤية تقارب ما حدث في الماضي، ويختزل هذا المنحى التاريخ إلى قصة أو رواية لا تنمي مهارات التفكير التاريخي. (Robert, 1995)

على صعيد آخر، عالج منظور ما بعد الحداثة (Postmodernism) موضوع التاريخ بشكل ناجح ليحاكي تساؤلاً عن الحدث، وعن كيفية حدوثه. وأثر هذا المنحى في الدور التربوي في دراسة التاريخ وحوله من وجهة نظر أحادية في قراءة الحدث إلى إعادة قراءة التاريخ وإعادة النظر في قراءة أحداث التاريخ، وإعادة النظر في القيود والمحددات التي تفرض على موضوع التاريخ، فالقول بموضوعية الحقيقة التاريخية أو الموضوعية في التاريخ كهدف أسمى يسعى إليه الباحث في التاريخ يستحيل تحقيقه بسبب تعددية المنظورات التي ينطلق منها المؤرخون أو الباحثون في الموضوع التاريخي (Southgate, 1996)، ويمكن توضيح ذلك من خلال نقطتين عمليتين كما يوضحها براون ((Brown, 2007):

أولاً: الاختلاف في النتائج التي يتم التوصل إليها في دراسة التاريخ من باحث لآخر حسب الافتراضات أو المنظورات الفكرية (Perspective) التي ينطلق منها.

ثانياً: التساؤلات التي يتمكن الباحث من توليدها، والتصدي لها، وهو على وعي تام بأنه لن يصل إلى إجابات نهائية، لكنه سيقترّب من الإجابة عنها، ومن جملة التساؤلات التي قد تثار عند دراسة التاريخ:

- 1- ما الذي يجب علينا أن ندرسه لنفهم التاريخ؟
 - 2- ما نقطة البداية في أبحاثنا؟
 - 3- ما وحدتنا التصورية الرئيسة؟
 - 4- كيف نصل إلى النظريات التاريخية؟ أو كيف يتم اكتساب المعرفة التاريخية؟
 - 5- ما أسس المعرفة التاريخية؟ وهل هناك معرفة تاريخية لا يمكن الشك فيها؟
 - 6- كيف يمكن أن تميّز المعرفة العلمية من غير العلمية؟
- وابن خلدون من الفلاسفة والمؤرخين الذين أكدوا التوجه النقدي والحكمي في دراسة التاريخ متجاوزاً إشكالية التحقيق (العروي، 1997) التي تفصله عصوراً

عن منظري ومفكري الحداثة وما بعدها، وأولى ابن خلدون اهتماماً بصحة الخطاب التاريخي الذي لا يتعلق فقط بأخلاقية الناقلين (أومليل، 1977، الخالدي، 1997)، ذلك أن التاريخ من وجهة نظر ابن خلدون "محتاج إلى مآخذ متعددة ومعارف متنوعة وحُسن نظرٍ وتثبتٍ يُفضيان بصاحبهما إلى الحق ويُنبِئان به عن المزلات والمغالط، وكثيراً ما وقع للمؤرخين والمُفسرين وأئمة النقل من المغالط في الحكايات والوقائع لاعتمادهم فيها على مجرد النقل غثاً أو سميناً، إذ لم يعرضوها على أصولها ولا قاسوها بأشبابها ولا سبروها بمعيار الحكمة والوقوف على طبائع الكائنات وتحكيم النظر والبصيرة في الأخبار فضّلوا عن الحق وتاهوا في بَيِّداء الوهم والغَلَط) (ابن خلدون، 1966) ويرى (الخالدي، 1997) أن ابن خلدون، أكد أن للتاريخ حقله واستقلاله، واقتصر منهجيته على طريقة تدوين الأحاديث النبوية، لا ينسجم منهجياً مع المعرفة التاريخية البشرية. ويرجع فضل ابن خلدون إلى نفاذ بصيرته إلى هذا (الباطن) الذي وضع أساسه في مقدمته وهي فروع من المعرفة أصبحت علوماً كاملة منها:

- علم تاريخ الحضارة.
- فلسفة التاريخ.
- علم الاجتماع.
- علم الاقتصاد السياسي.

وهو فضلاً عن هذا، ينقل التاريخ من قصص وأساطير يرويها الخلف عن السلف إلى علم من علوم السياسة التطبيقية، تجتمع به لدراسة خبرات الماضي فيتمكن بها من الاعتبار لوضع خطط المستقبل، واستخلص أحد المؤرخين الإسبان ثلاثة عناصر جوهرية في نظرية ابن خلدون التاريخية:

أولاً: تقديره للتاريخ كعلم.

ثانياً: فكرته عن موضوعات التاريخ ذاتها.

ثالثاً: فكرته عن العناصر التي تجتمع لصوغ طبيعة التاريخ.

ويرى المؤرخ الإنجليزي أرنولد توينبي (Toynbee, 1962) أن التفكير التاريخي تفكير نسبي (Relative Thinking)، ذلك أن دراسة التاريخ يحكمها عاملان أساسيان هما: الزمان والمكان، وليس في الإمكان القول إن التاريخ يصنع في مختبرات الأبحاث، كالعلوم الطبيعية، إلا أن التجارب العلمية تمكن الإنسان من الحصول على نتائج محددة وواضحة، وليس الحال كذلك بالنسبة للتاريخ، إذ إن رحلة المؤرخ الطويلة مع الزمان والمكان والإنسان تأتي بافتراضات وتحليلات ومناقشات وتفسيرات تنتهي على أحسن الفروض باستنتاجات منطقية تعبر عن أقرب شيء للحقيقة، وهذه الحقيقة المجردة لا يمكن الوصول إليها بأي حال من الأحوال إلا من خلال دراسة العصور والأماكن والشعوب التي يفصل بينها وبين المؤرخ آلاف السنين، والتاريخ "علم" ما في ذلك شك، لأننا نستطيع أن نطلق كلمة علم على كل مجموعة من المعارف المحصلة عن طريق منهج وثيق للبحث عن نوع واحد معين من الوقائع، فهو علم الوقائع الذي يتصل بالأخبار عن الناس في مجتمع خلال توالي الأزمنة في الماضي، والتاريخ لا يبحث فقط في الأشياء التي مضت وانقطع وجودها، ولكنه يبحث في الأشياء التي لا تزال موجودة، سواء أكانت روايات عما وقع أم بقايا أشياء وجدت أو نتائج أحداث حدثت. وقد تفاوتت الآراء حول تقسيم الأزمنة التاريخية، كما اختلفت الآراء حول طبيعة التاريخ ذاته، وتساءل الفلاسفة والمؤرخون: هل يمكن فصل التاريخ عن الحضارة؟ وهل يمكن أن يدرس التاريخ بتقسيمات جديدة أم يجب أن تظل التقسيمات القديمة التقليدية: التاريخ القديم والتاريخ الوسيط والتاريخ الحديث

(العروي،1997)، أم أن ذلك يجعل الصورة التي تشكلها يد المؤرخ أقل وضوحاً أو تجعل بعض ألوانها باهتة شاحبة، لإغفال المؤرخ لها أو لعدم اهتمامه بها أو لعدم قناعاته بأنها تدخل في دائرة اهتمامه أو ربما لأنه، وتحت ظروف معينة رأى أن يصمت عنها، والرأي عند توينبي أننا في حاجة إلى إعادة النظر في الموضوع بأكمله (Toynbee,1962).

وينضوي مفهوم التاريخ على ثلاثة عناصر، الأول: الأشياء التي حدثت في الماضي أي الأحداث التاريخية، والثاني: النشاط الذي يمكننا من الكشف عن الماضي وتعني المنهجية التاريخية، والثالث من قام بهذا النشاط وهو المؤرخ (Smellie,1947 الدوري،2008)، وعمل المؤرخ الرئيس لن يكون التسجيل فقط بل التقدير، وعليه فإن دراسة التاريخ تستوجب دراسته بروح النقد والتفهم في آن واحد، بعيداً عن إضفاء صفة القدسية عليه فهو تاريخ بشرى وبالمقابل فإنه لا يمكن هدم وتقويض حقائقه بنزعة الشك الساخر، ولا يجوز إضفاء سمة الرومانسية عليه بدراسته كتاريخ بطولات وتمجيد لشخصه وأحداثه من حكام وقادة، وكأن الصفوة فقط هي من تصنع أحداث التاريخ، من غير دور يذكر للجماعات فيه (عباس وآخرون،1995). وقد أكد علماء التاريخ بأن "الشك هو رائد علم المؤرخ" (رستم، 1955) وأكد (غرايبة،2008) "بأن الأصل في دراسة التاريخ الاتهام لا براءة الذمة".

وتطرق المؤرخ كولنجوود إلى طبيعة علم التاريخ من خلال إثارته لجملة من التساؤلات: هل يمكن بالفعل الإلمام بالماضي ثانية رغم أنه ينتمي إلى التجارب الماضية والغائبة عن المؤرخ؟ وهل التاريخ - الماضي - هو نفسه الذي يعقله المؤرخ ويتمثله ويعيد تصويره، أم أن الماضي يستحيل استحضاره أبداً، ومن ثم فتصوراتنا عنه لا يمكن أن تكون هي الأصلية ومعرفتنا تظل ناقصة؟ وإزاء هذا فالمؤرخ بصدد

مستويين من الإدراك هما الماضي والمعرفة بالماضي، ويُستجوب التاريخ باستنطاق جهود البشرية وما فعلته في الماضي كما يقوم بفهم ما قام به الإنسان بوصفه فرداً فاعلاً خلف آثاراً هي جهوده التي يسعى المؤرخ إلى فك رموزها (كولنجوود، 1968). وتؤكد (زيتلي، 1993) أن المؤرخ كولنجوود يتفق مع جل المؤرخين بأن التاريخ علم، وبوساطته يصل المؤرخ إلى حقائق الماضي أو يحاول الاقتراب منها، والعلم لا يمكنه أن يستغني عن التاريخ، لأن الحادثة العلمية هي أيضاً واقعة تاريخية. ومن الخصائص التي تبرهن على علمية التاريخ ويؤكددها الكثير من المؤرخين يتصدرهم كولنجوود:

أولاً: التاريخ نوع من أنواع البحث العلمي.

ثانياً: إن العلم هو الكشف عن حقيقة الأشياء وهذا المعنى المقصود من أن التاريخ هو علم.

ثالثاً: إن التاريخ علم من نوع خاص، وهو علم ينصرف إلى دراسة الأحداث التي لا سبيل إلى مشاهدتها الآن، دراسة تستند إلى الاستدلال استناداً إلى شيء آخر يستطيع المؤرخ مشاهدته وهو المادة التاريخية.

رابعاً: إن مادة المؤرخ هي الوثائق التاريخية التي لا غنى للبحث التاريخي عنها، إذ هي وسيلة الحوار بين الماضي والحاضر.

خامساً: إن الوثائق التاريخية التي هي المادة الأولية في البحث لا تحمل تأويلاً نهائياً، وكل مؤرخ يجب ألا يقنع بالنتائج التي يتوصل إليها زملاؤه المؤرخون، لأن البحث التاريخي هو الإضافة الجديدة التي قد يمنحها المؤرخ لأي موقف تاريخي.

سادساً: الخيال التاريخي الواعي القائم على جهد الفكر الخلاق.

سابعاً: خيال المؤرخ هو نوع من التفكير تفرضه المادة التاريخية وتفرضه طبيعة هذه المادة، بل هو مفروض على المؤرخ ما دام يتعامل مع الماضي.

ويصور كولنجوود العلاقة الجدلية بين العلم والفلسفة والتاريخ، فالعلم وهو نمط من التفكير لا يمكنه أن يوجد إلا ضمن سياق تاريخي معين، ويتوقف وجود العلم على التفكير التاريخي، حيث إن كل نظرية في العلم لا يمكنها أن تحفظ إلا بالتاريخ، والمباحث العلمية لا تتطور إلا بالنقد الفلسفي المستمر، والرجوع إلى ما أنجزه الإنسان عبر عقود خلت إنما يتطلب دراية بالتاريخ، لأننا نسترجع هذه الأعمال في سياق تاريخي معين، ومن هنا تبدو العلاقة الوطيدة بين العلم والفلسفة والتاريخ (زيتلي، 1993)، فالتاريخ رواية ودراية (غرايبة، 2008) ونحن نؤرخ لصانع الحدث، ونكتب التاريخ بدافع الخوف، وحتى لا ننسى لأن الإنسان ينسى (البخيت، 2008).

يتضح من العرض النظري السابق لآراء بعض الفلاسفة والمؤرخين اتفاقهم على العناصر الأساسية والمحورية التالية في طبيعة التاريخ:

أولاً: إن التاريخ علم وهذه حقيقته وهو يتساقط بذلك مع العلوم الطبيعية.

ثانياً: إن التاريخ له منهجيته الخاصة وهي شكل من أشكال البحث العلمي.

ثالثاً: أن التاريخ له مصادره المعرفية وهذه المصادر متعددة وغالباً ما تكون على شكل مدونات.

رابعاً: تتعدد أغراض التاريخ وفوائده لكنها تسعى للارتقاء بفكر وثقافة الفرد والأمة والمحافظة على تراثها وحضارتها بدراساتها وتحليلها ونقدها.

خامساً: إن للمعرفة التاريخية أشكالاً، وغالباً ما تكون على صورة أحداث، وثمة حقائق في التاريخ لكنها نسبية ويستحيل أن تكون مطلقة، والتاريخ بشكل عام لا يعيد نفسه.

سادساً: المؤرخ هو عالم التاريخ الذي يدرس الماضي مستخدماً المنهجية التاريخية وفق تسلسل منطقي وهو ناقد حاذق.

سابعاً: تتعدد التعريفات للتاريخ، لكنها تتفق على العناصر المكونة له وهي: الإنسان والزمان والمكان، والتاريخ لا يُعنى فقط بما حدث في الماضي بل أيضاً يوظف الماضي للكشف عن الأفكار والأيديولوجيات ماضياً وحاضراً ومستقبلاً، وفيما يأتي عرض للتعريفات الاصطلاحية لكل عنصر من عناصر طبيعة التاريخ.

- **العنصر الأول مفهوم التاريخ وخصائصه:** دراسة الماضي البشري، ذلك أن الإنسان هو مادة التاريخ (زريق، 1985)، ويعرفه الدوري كما ورد في (نويهض، 1996 عباس وآخرون، 1995) بأنه موضوع حي يقوم بدور بليغ في الثقافة وفي التكوين الاجتماعي والخلقي، وله أثره في فهم الأوضاع القائمة وفي تقدير بعض الاتجاهات والتطورات المقبلة وهو يتأثر بالتيارات الفكرية والتطورات العامة، لذا كثرت النظريات في تفسيره بين تفسير ديني وفلسفي ومادي وعلمي، وتباينت الآراء في طرائق تحليله بين من يجد فيه قوانين طبيعية ومن يؤكد طبيعة الحتمية وبين من يرى فيه فوضى متصلة، ومن يجد فيه عبثاً وفوائد وخيرات.

- **العنصر الثاني: غرض التاريخ وفائدته:** إن غرض التاريخ يكمن في إدراك الماضي كما كان لا كما نتوهم كيف كان. وكذلك ليس هو تصوير الماضي كما يجب أن يكون أو كما نريده أن يكون (رستم، 1955)، والفهم الصحيح للكون والحياة وهو يقوم للإنسان والجماعة البشرية بوظيفة فعلية، بمعنى أنه يسد حاجة المجتمع إلى معرفة نفسه، ورغبته في أن يفهم علاقته بالماضي، وعلاقته بالمجتمعات الأخرى وثقافاتهما (زريق، 1985 دورانت، 1993).

- **العنصر الثالث: أشكال المعرفة التاريخية:** هي الحقائق التاريخية والتعميمات والفلسفات والأحداث التاريخية التي تسهم في فهم التاريخ بطريقة منهجية منظمة (عثمان، 1965 موافي، 1976) وتعرف هذه الأشكال كما يأتي:
- 1- **الحقائق التاريخية:** تشتمل على كل ما حدث ويرتبط بالمكان والزمان كالثورة الفرنسية والحرب العالمية الأولى (Thomson, 1970)، وهي الحقيقة التي يصل إليها المؤرخ. وليس المقصود بالحقيقة التاريخية الوصول إلى الحقيقة المطلقة، إذ إن هذا أمر غير مستطاع، فالحقيقة التي يصل إليها المؤرخ حقيقة صحيحة نسبياً، وكلما زادت نسبة الصدق فيها اقترب التاريخ من أن يصبح تاريخاً بالمعنى الصحيح في حدود مكانه، وهذا هو الهدف الذي يتوخى المؤرخ الوصول إليه (عثمان، 1965 التيمومي، 2003).
 - 2- **التعميم التاريخي:** إصدار حكم موحد ينتظم مجموعة من الأحداث المتشابهة تشابهاً حقيقياً وجوهرياً وليس ظاهرياً، بحيث يصلح تطبيق الدروس المستفادة من سلسلة الأحداث على سلسلة أخرى، فالنقطة الحقيقية بالنسبة للتعميم هي المحاولة التي من خلالها يمكن أن نتعلم من التاريخ (Deighton, 1971 عثمان، 1965).
 - 3- **فلسفة التاريخ:** النظرة الشمولية للتاريخ التي تستنبط النظريات والقوانين التي تفسر- جميع الأحداث التاريخية، وهي المعالجة التأملية (Reflection) للتاريخ بأكمله، وهي معالجة كان يؤمل منها أن تؤدي إلى كشف سر التاريخ مرة واحدة وإلى الأبد. والكشف عن قوانين عامة تنتظم سياق الحوادث التي يتبعها التاريخ (كولنجوود، 1968 وولش، 1962).

- 4- الحدث التاريخي: وهو كل ما يطرأ من تغير على حياة البشر، وكل ما يطرأ من تغير على الأرض وفي الكون ويتصل بحياة البشر، والحدث قد يكون مفاجئاً كوقوع زلزال يهدم المدن والقرى، وقد يكون عنيفاً مثل قيام حرب وقد يكون بطيئاً كعمليات التطور البطيئة التي لا يفطن الإنسان إلى حدوثها إلا على المدى الطويل (الشيخ، 2000).
- **العنصر الرابع: طرائق الحصول على المعرفة التاريخية:** كل الأصول التي تحتوي على معلومات تاريخية من غير أن ينحصر ذلك في ما دون منها على الورق، لكنها- في المعنى الدقيق الذي اصطلح عليه الباحثون في التاريخ- الكتابات الرسمية أو شبه الرسمية مثل: الأوامر والقرارات والمعاهدات والاتفاقيات والمراسلات السياسية والكتابات التي تتناول مسائل الاقتصاد أو التجارة أو عادات الشعوب ونظمهم وتقاليدهم وما يصيبهم من القوة والضعف أو المشروعات أو المقترحات التي تصدر عن المسؤولين في الدولة أو المذكرات الشخصية أو اليوميات (زريق، 1985 عثمان، 1965 فتحي، 2003).
- **العنصر الخامس: طرائق التحقق من مصادر المعرفة التاريخية:** وهي المراحل التي يسير خلالها الباحث حتى يبلغ الحقيقة التاريخية بقدر المستطاع ويقدمها إلى المختصين خاصة والقراء عامة (هرنشو، 1944 عثمان، 1965)، ويشمل ذلك:
1. جمع الأصول والمصادر والتحقق من مدى صحتها.
 2. تحديد شخصية المؤلف وتحديد زمان التدوين ومكانه.
 3. تنظيم المعلومات وتركيبها ونقدها وتعليلها وإنشاء الصيغة التاريخية ثم عرضها عرضاً تاريخياً معقولاً (رستم، 1955).

4. تحليل النص التاريخي: إيضاح المعنى العام للوثيقة أو الأصل التاريخي ومجمل محتوياته ثم تفصيلاته ثم وجهة نظر الكاتب، ورأي الباحث وملاحظته وتعليقه وينبغي أن يسير الباحث ابتداء من الحادث المسجل في الأصل التاريخي حتى يصل إلى الوقت الذي شهد فيه المؤلف ذلك الحادث إن كان قد فعل ذلك، ولا شك أن ذلك يستغرق الزمن ويقتضي الصبر (Bentley,2006 Steinberg,2002).

5.النقد التاريخي: دراسة الأصول التاريخية وتحليلها بأساليب مختلفة للوصول إلى الحقائق التاريخية والتحقق من مدى صدقها ودقتها. وأساس النقد الحذر والشك في معلومات الأصل التاريخي (عثمان،1965 الشامي،2001)، ويتخذ النقد التاريخي شكلين هما:
أ. النقد الخارجي: إثبات صحة الأصل التاريخي، ونوع الخط والورق، وتعيين شخصية المؤلف وزمان التدوين ومكانه.

ب.النقد الداخلي: يبحث في الحالات العقلية التي مر خلالها كاتب الأصل التاريخي ويحاول أن يتبين الدوافع التي جعلت المؤرخ يكتب ذلك، وهل توفرت المبررات التي جعلته يصدق أو يكذب فيما كتب (عثمان، 1965).

- العنصر السادس، المؤرخ وأخلاقياته:

- المؤرخ: هو عالم يدرس الماضي ونظره متجه إلى المستقبل، في حين تقف أقدامه ثابتة على أرض الحاضر، وهو يعد تاريخ الإنسانية كلها تجربة واحدة، وهو يرقبها ويحللها ويستخرج حقائقها لعله يخرج بشئ من الحكمة ينفع الإنسانية من تجاربها الكثيرة (Gely,1962 Rowse,1946).

- **صفات وأخلاقيات المؤرخ:** هي الخصائص التي يجب على المؤرخ أن يتحلى بها، ومن الأخلاقيات التي ينبغي أن يتحلى بها المؤرخ: الجد والمثابرة والصبر والشك والنقد ومحبة الحقيقة والدقة والأمانة في النقل والشعور بالمسؤولية والتواضع (كار، 1986، هرنشو، 1944).

- **العنصر السابع، حقيقة التاريخ وأهميته:** وهي الدراسة النظرية للتاريخ وليس عرض حوادثه وأخباره، فهو علم لأنه يخضع لمنهجية التفكير العلمي بطريقة البحث التاريخي في الدراسة والبحث، ولأن غايته الوصول إلى الحقيقة التاريخية، ويتبوأ التاريخ مكاناً بارزاً بين فروع المعرفة الإنسانية، وتشغل المؤلفات فيه نسبة عالية من الكتب التي تصدر في الغرب (روزنتال، 1983)، وعلم التاريخ يسعى إلى تعزيز الفهم للماضي في ضوء الحاضر والفهم للحاضر في ضوء الماضي وهو تبيان للوقائع وينضوي على حكم قيمي (كار، 1980).

المراجع

اللغة العربية:

- 1- ابن خلدون، عبد الرحمن (1966)، مقدمة ابن خلدون، القاهرة: مؤسسة الطباعة.
- 2- أومليل، علي (1977)، الخطاب التاريخي، الرباط: معهد الإثاء العربي.
- 3- البخيت، محمد (2008)، لقاء شخصي، الجامعة الأردنية: عمان.
- 4- بوبر، كارل (1959)، عقم المذهب التاريخي، ترجمة عبد الحميد صبره، الإسكندرية: دار المعارف.
- 5- بوبر، كارل (1986)، منطق الكشف العلمي، ترجمة ماهر عبد القادر محمد علي، بيروت: دار النهضة العربية.
- 6- التيمومي، الهادي (2003)، مفهوم التاريخ وتاريخ المفهوم، ط1، تونس: دار محمد علي للنشر.
- 7- جونز، بيه وبالنسكار، اينماري واوغل، دونا (1988)، التعليم والتعلم الاستراتيجيان، ترجمة عمر حسن الشيخ، معهد التربية، الأنروا/اليونسكو: عمان.
- 8- الخالدي، طريف (1997)، فكرة التاريخ عند العرب من الكتاب إلى المقدمة، ترجمة حسن زينة، ط1، بيروت: دار النهار.
- 9- دورانت، ول، (1993)، عبر التاريخ، تعريب، انطوان رزق الله، دار العلم للملايين : بيروت.

- 10- الدوري، عبد العزيز (2008)، لقاء شخصي، الجامعة الأردنية: عمان.
- 11- رستم، أسد (1955)، مصطلح التاريخ، ط2، صيدا: المكتبة العصرية.
- 13- روزيتال، فرانز (1983)، علم التاريخ عند المسلمين، ترجمة صالح أحمد العلي، ط2، بيروت: مؤسسة الرسالة.
- 14- زريق، قسطنطين (1985)، نحن والتاريخ، ط6، بيروت: دار العلم للملايين.
- 15- زيتلي، خديجة (1993)، التاريخية عند رج كولنجوود، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر: الجزائر.
- 16- الشامي، فاطمة (2001)، علم التاريخ، (ط1) دار النهضة العربية: بيروت.
- 17- الشيخ، رأفت (2000)، تفسير مسار التاريخ، ط1، عين شمس للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية : القاهرة.
- 18- الشيخ، عمر (2002)، المعتقدات الإستمولوجية حول العلم عند الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، بحث غير منشور، الجامعة الأردنية: عمان.
- 19- عباس، إحسان وحسين، فالح وحمارة، صالح (1995)، دراسات تاريخية مهداة إلى عبد العزيز الدوري، الجامعة الأردنية: عمادة البحث العلمي.
- 20- عبده، سمير (1989)، صناعة تزييف التاريخ، ط1، دمشق: دار الكتاب العربي.
- 21- عثمان، حسن (1965)، منهج البحث التاريخي، ط2، القاهرة: دار المعارف.
- 22- العروي، عبد الله (1997)، مفهوم التاريخ، ط1، الرباط: المركز الثقافي.
- 23- العلاف، مشهد (1991)، بناء المفاهيم بين العلم والمنطق، عمان: دار الجليل.
- 24- غرابية، عبد الكريم (2008)، لقاء شخصي، الجامعة الأردنية: عمان.

- 25- فتحي، نضال (2003)، مستويات الخطاب في الرواية التاريخية العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.
- 26- كار، إدوار (1980) (1986)، ما هو التاريخ، ترجمة ماهر كيالي وبيار عقل، ط1، ط3، بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- 27- كولنجوود، ر.ج (1968)، فكرة التاريخ، ترجمة محمد بكر خليل، ط2، القاهرة: لجنة التأليف والترجمة والنشر.
- 28- كون، توماس (1992)، بنية الثورات العلمية، ترجمة يمنى الخولي، الكويت: عالم المعرفة.
- 29- موافي، عثمان (1976)، منهج النقد التاريخي الإسلامي والمنهج الأوروبي، الإسكندرية: مؤسسة الثقافة الجامعية.
- 30- نويهض، وليد (1996)، المفكرون العرب، ط1، بيروت: دار ابن حزم.
- 31- هرنشو (1944)، علم التاريخ، ترجمة عبد الحميد العيادي، القاهرة: مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر
- 32- وولش (1962)، مدخل لفلسفة التاريخ، ترجمة أحمد حمدي محمود، القاهرة: مؤسسة مسجل العرب.
- 33- ويلبرج، هيربرت وبريسيس، باربرا ومارزانو، روبرت (1995)، التدريس من اجل الفهم، ترجمة عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين، مكتب التربية العربية: الرياض.

المراجع الأجنبية:

- 1- Bentley,M.(2006), Past and Presence revisiting historical ontology, History and Theory,45(8): 349-361
- 2- Brice, L. (2003), Special Section Reflections On Social Studies Methods. International Social Studies Forum,13(1), 247-250,
- 3- Brown,W.(2007), Introduction To Study History, Pembroke: University North Carolina.
- 4- Code,L.(1996),What Is Natural About Epistemology Naturalized?, American Philosophical Quarterly, 33(1), 1-23.
- 5- Dancy, J, (2000), An Introduction To Contemporary Epistemology, (16ed), UK: Oxford.
- 6- Deighton, L.(1971), The Encyclopedia Of Education,(volume 3,4,8), United States Of America : The Macmillan.
- 7- Evans, R.(2002), Reflections On The Nature Of Social Studies. International Social Studies Forum, 2 (1), p81.
- 8- Gely, P, (1962),Debates With Historians, London : The Fontana Library.
- 9- Grant,S.and Buffalo,S. (2000),Teachers Tests and tension: Teachers Responds Of The Newyork State, Paper Presented At The Annual Conference Of The College And University Faculty Association National Council For Social Studies,San Antonio,Texas,1-55.
- 10- Heylighen,F.(1993),Introduction To Epistemology, London: Oxford from <http://pespmc1.vub.ac.be/EPISTEMI.html>
- 11- Huse, and Postlethwaite, T.(1991), the international Encyclopedia Of Education Research And Studies, (volum 4,8), (second ed),Oxford: Pergamon Press.
- 12- Kirkham, R.(1997), Theories Of Truth, (4ed), London: Cambridge.

- 13- Lawrence,G,(2003),History Lessons:Teaching Learning And Testing In U.S. High School Class Rooms, U.S.A: Erlbaum Associates.
- 14- Lehrer,K. (1990), Theory of knowledge, USA: West view.
- 15- Levstik,L and Barton,K.(2001), Investigating with Children in Elementary and Middle Schools,(2ed),U.S.A: New Jersey
- 16- Longstreet, W.(1990), The social studies: In search of an epistemology. Social Studies; 81 (6): 244-249.
- 17- Marwick,A.(2001), The New Nature of History: Knowledge, Evidence, Language, UK: Palgrave from
<http://www.history.ac.uk/ihr/Focus/Whatishistory/munslow6.html>
- 18- Moser, P and Mulder,D, (1998), The Theory Of Knowledge, Oxford : Oxford University
- 19- Mumford,R.(1991), Teaching History Through Analytical and Reflective Thinking Skills, Social Studies,82(5):91-191
- 20- Munslow,A. and Jenkins,K(2004), The Nature of History Reader, New York: Routledgefrom
<http://www.questia.com/read/107533426?title=The%20Nature%20of%20History%20Reader>
- 21- NCSS,(1994) Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies, USA: Bulletin.from
<http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session1/1.ExecutiveSummary.pdf>
<http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session1/1.ExecutiveSummary.pdf>
- 22- Popkewitz,T.(1993), Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform, USA: Suny Press, from
<http://books.google.com/books?id=MluNpcdCSrgC&pg=PA50&dq=social+studies+and+theory+author+:+popkewitz>
- 23- Popper, K. (1969), The Poverty Of Historicism, (3ed), London: Broadway.

- 24- Renn,J.(2004),Relativity revaluation from perspective historical epistemology. Journal of the history of science in society. 95(4): 640-648.
- 25- Robert, B.(1995), Beyond the great story history as text and discourse.
- 26- Romanowski,M.(1997) Teachers Beliefs Influence That Shape The U.S. History Curriculum,Paper Presented At The American Education Rresearch Association Annual Meeting, Chicago,Illinois 24-28 Aprill 1997,1-36.
- 27- Ross,W.(2006), The Social Studies Curriculum: Purposes, Problems, and Possibilities, USA : Suny Press, from
http://books.google.jo/books?id=4qFMqjxte9IC&pg=PA209&lpg=PA209&dq=NCSS&source=web&ots=ZS3EUa5sn&sig=xqv9gIx0H2nd0KcYxJySFJecTg&hl=en&sa=X&oi=book_result&resnum=9&ct=result
- 28- Rowse,A.(1946), The use of history, (1ed), London: The English University.
- 29- Smellie,K.(1947), why we read history, (1ed), London :Hatton Garden.
- 30- Smith, E. Atkinson, M. and Krouse, S.(1966), The Educator's Encyclopedia, (5ed). Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- 31- Southgate,B.(1996), History: What And Why? London:Routledge.
- 32- Steinberg,D.(2002),Limits of Historical and Scientific Knowledge, Journal of the History,11(1), 49-54.
- 33- Thomson,D.(1970), The aims of history, (2,ed) London: Cambridge.
- 34- Toynbee,Arnold.(1962), A study of History, London: Oxford
- 35- Warren,W.(2007), Closing the Distance Between Authentic History
- 36- Pedagogy and Everyday Classroom Practice, The History Teacher,40 (2): White, M. (1969), Foundations Of Historical Knowledge, U.S.A: New York

- 37- Wilson, E. Haas, M., Laughlin, M. & Sunal, C.(2002), Teachers' perspectives on incorporating current controversial issues into the social studies curriculum. International Social Studies Forum, 2 (1): 31-55
- 38- Yali Z & Hoge, J (2005). What elementary students and teachers say about Social Studies. Social Studies;. 96(5):216-221.

ثقافة الخوف نَظَرٌ في إشكالية المنهاج الخفي في المدرسة

د. ماجد حرب

تُعد المدرسة من منظور سييسولوجي مؤسسة اجتماعية ذات أنظمة وأدوار ومراكز، لذا تسودها تفاعلات إنسانية محكومة بمعايير محددة تقود سلوك الأفراد، فالسلوك الفردي لطلاب المرحلة الثانوية مثلاً يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالأدوار (Roles) التي يلعبونها في المدرسة وبالمركز (Status) الذي يحظون به، إذ قد يكون بعضهم ذوي شخصيات مسيطرة ذات شأن، وقد يكون البعض الآخر ذوي شخصيات هشّة معزولة (McNeil, 1985).

ويرى أصحاب النظرة السابقة أن الوظيفة الرئيسة للمدرسة إنما تتمظهر بتنشئة الطلاب التنشئة الاجتماعية المرغوب بها بغية إعدادهم للمراحل المقبلة إعداداً حسناً، وهذه وظيفة ظاهرة جلية (Manifest) للمدرسة، بيد أن المدرسة تضطلع بقصد أو من غير قصد بوظائف أخرى كامنة أو خفية (Latent)، ويتجلى هذا الأمر في حال تحكم فئة اجتماعية معينة بالأهداف التي ينبغي للمدرسة أن تحققها، وبالمعرفة التي تتضمنها مناهجها. وحسب (Friere, 1979. Apple, 1979,)، فإن ثمة فئة مهيمنة (Dominant) تنتفع من معرفة ما دون غيرها، وتضمنها المناهج المدرسية بشكل يضمن سيطرة تلك الفئة وتفرداها، وعليه فإن المدرسة ستغدو مكاناً يعيد إنتاج الطبقة الاجتماعية، ويبقى على الأيديولوجيا السائدة في المجتمع.

وإذن، فالمدرسة قد لا تسلم من هيمنة النخبة (Elite Hegemony) ذات النفوذ السياسي والاقتصادي، وحتى تبقى هذه النخبة مهيمنة فإنها تعتمد إلى المدارس سلماً لتحقيق مطلبها، وعلى هذا فإن شيوع الطبقية الاجتماعية، وترسيخ اللامساواة والاضطهاد، وتجذير التهميش الاجتماعي في المدارس مطالب تسعى نحوها تلك النخب...والنتيجة أمران اثنان : المزيد من هيمنة النخب، وشيوع الخوف ملمحاً بارزاً من ملامح الثقافة المدرسية (School Culture).

وعلى هدي ما تقدم، يمكن القول إن النظر إلى المدارس على أنها أمكنة تحدث فيها عمليات التعلم والتعليم فحسب أمر مشوب بشيء من سوء الفهم غير قليل، إذ هي أداة مطواعة بيد النخب لتسويغ معرفة معينة وبث منظومة قيمية محددة. وهي من جهة أخرى مؤسسات ذات ثقافة خاصة تميزها عن غيرها من المؤسسات، وتتمظهر هذه الثقافة بالأعراف والتقاليد المدرسية كالطابور الصباحي وتخصيص الحصص وتوزيع الوقت الأكاديمي، كما تتمظهر بأنماط السلطة السائدة وبالتفاعلات الاجتماعية بين الطلاب، أي أنها ثقافة تتبلور في أنظمة فرعية ثلاثة: نظام رسمي "Formal" يتمثل بالمنهاج الصريح "Explicit" الذي تعلمه المدرسة، وبالمنظومة القيمية التي تتبناها، ونظام شبه رسمي "Semi-Formal" يتمثل في النوادي والأنشطة اللامنهجية "Co curricular" التي تشرف عليها المدرسة، ونظام غير رسمي "Informal" يتجسد في الزمر والعصب "Cliques" الطلابية. (McNeil, 1985).

وإنما ينشأ النظام الأخير بفعل جملة من العوامل لعل أهمها الطبقية الاجتماعية التي تسود الكثير من المدارس، ثم ظاهرة التعصب "Prejudice" التي تتخذ أشكالا متعددة سيأتي ذكرها، وغيرها من العوامل. ويدرج كثير من المختصين هذه العوامل تحت عنوان عريض لا ينفك مثار بحث وتدارس هو المنهاج الخفي "Hidden Curriculum".

يشير المنهاج الخفي - ويسمى أيضا المنهاج غير الرسمي "Unofficial" - إلى جملة من السلوكيات والاتجاهات والقيم التي يحملها الطلاب نتيجة انغماسهم في ثقافة المدرسة من غير أن تقصد المدرسة ذلك صراحة، وكثيرا ما يتجلى المنهاج الخفي في تفاعلات الطلاب مع بعضهم بعضا، وفي تفاعلاتهم مع معلمهم، كما أنه قد يتجلى في الصور التي تعرضها الكتب المدرسية، ولا سيما تلك التي تطال الأدوار الاجتماعية لكل من الذكر والأنثى⁽¹⁾ إذ ثمة رسائل خفية تبثها هذه الكتب تظهر تحيزاً لأحد الجنسين على حساب الجنس الآخر. (Ornstein & Hunkins, 1993).

ويطال الحديث عن المنهاج الخفي الهيئة التي تنتظم فيها الغرف الصفية، ذلك أن هذه الغرف تزدهم بالأفراد، وثمة معان لكل شيء يحدث فيها، فجلوس الطلاب في المقدمة، أو جلوس بعضهم الآخر في المؤخرة، ورفع الأصابع عند الإجابة، والعمل الجماعي...، كلها خبرات يمارسها الطلاب داخل غرفهم الصفية، ولئن كانت هذه الخبرات ممتعة لبعض الطلاب. فأنها ليست كذلك للبعض الآخر.

إن الأثر الذي يتركه المنهاج الخفي ممثلا بالمعايير السائدة في ثقافة المدرسة، وبأتماط السلطة الشائعة فيها وبالطبقية الاجتماعية وما تفرزه من معاني العزلة والشعور بالظلم والخوف ربما كان عائقاً كبيراً، ليس أمام تعلم الطلاب وتحصيلهم العلمي فحسب، بل أمام تنشئتهم التنشئة الاجتماعية التي يستحقونها، حتى يصبحوا أفراداً فاعلين في مجتمعهم متحررين من ثقافة الخوف وقيود الإذلال.

صفوة القول، أن المنهاج الخفي ربما غرس عند بعض الطلاب شيئاً من الخنوع والعزلة التي قد تعزى إلى الخوف من المنافسة أو مواجهة الآخرين، أو الخوف من مخالفة أنظمة المدرسة، أو الخوف من هيمنة جنس على آخر (إذ ثمة

(1) انظر في هذا الشأن: حرب ، ماجد ، 2008، ملامح المنهاج الخفي في الصور الواردة في كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن : منظور إيدولوجي ، بحث منشور في كتاب مؤتمر جامعة فيلادلفيا الثاني عشر- : ثقافة الصورة، إبريل 2007 ، عمان .

هيمنة ذكورية (Masculinity Hegemony) تسود المدارس المختلطة وفق ما أشارت إليه بعض الدراسات مثلاً (Preble & Taylor, 2009)، أو الخوف من تفوق الطبقة الاجتماعية الأعلى، أو الخوف من الاستثناء الاجتماعي والاضطهاد "Persecution" أو السخرية "Ridicule" أو الإذلال "Humiliation". وفي هدي ما سبق كله، فإنه يمكن القول إن المدرسة من حيث هي بنية اجتماعية ربما غرست في نفوس الطلاب ثقافة الخوف، وبديل إعدادهم ليضطلعوا بأدوار حياتية مستقبلية فأنها ربما بثت في قلوبهم معاني التقهقر والخنوع، إي أن المدرسة قد تغدو مرتعا خصبا تنمو فيه بذور الخوف، والنتيجة الحتمية هنا الإنسان المحروم من القدرة.

إن المدرسة - على وفق هذا الطرح - مكان يجذر "اللامساواة" الثقافية والاجتماعية والاقتصادية، مكان اغترابي يسوده خطاب لا يلامس واقع فئة كبيرة من الطلاب، وعليه فإنه يجمل إعادة النظر في الأبعاد التنظيمية "Organizational" للمدرسة، و يقصد بها الوقت الأكاديمي والتسهيلات والمواد التي تقدمها المدرسة، وفي الأبعاد الاجتماعية "Social" المتمثلة بعلاقات الطلاب ببعضهم بعضا، وعلاقاتهم مع معلمهم، وعلاقات المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، ثم في الأبعاد المؤسسية "Institutional" ممثلة بسياسات المدرسة والرؤية التي تحملها أنشطتها اللامنهاجية، بغية أن تسد الفجوة القائمة بين نظامها الرسمي (مناهجها وبرامجها وأهدافها المصرح بها وقيمها التي تعمل على تحقيقها) ونظامها غير الرسمي (الزمر والعصب الطلابية، والنتائج والقيم التي يتعلمها الطلاب من غير أن تقصد المدرسة ذلك).

ثقافة الخوف في المدارس:

المدرسة إذ تجذر خطابا اغترابيا

تأثف ثقافة المدرسة في عناصر أهمها الرؤية التي تحملها المدرسة، ومنظومة القيم والاتجاهات التي تشيع فيها، والنوادي والاتحادات ونشاطات الطلاب، والزمر والعصب، ونظام الحوافز والتقويم... ويقترب الطلاب، إذ يستظلون بهذه العناصر، من نتائج تعليمية غير مقصودة، ولأن رؤية المدرسة ومنظومتها القيمية قد لا تتفق مع ما يحمله الطلاب من قيم، فإن ثمة صراعا ينشأ بين نظامين : رسمي وغير رسمي.

على أن فيليب جاكسون (Jackson, 2004) ميز ثلاث سمات بارزة تجعل ثقافة المدرسة ذات فرادة وتميز، هي :

- **الحشد والزحام "Crowds"** : إذ يتعلم الطلاب في المدرسة كيف يتعاملون مع بعضهم بعضا في بيئة مزدحمة، وأن كل ما ينجز في المدرسة إنما ينجز من خلال التواصل مع الآخرين، وهذا أمر يؤثر لا شك، في الأفكار التي سيجملها الطالب، بل وفي ملامح شخصيته المستقبلية.
- **المديح والإطراء "Praise"** : ذلك أن المدرسة بطبيعتها بيئة تقويمية "Evaluative setting"، وحتى يحظى الطالب فيها بشيء من المديح والإطراء فإن عليه أن يحقق نوعين من المطالب، الأول معني بمطالب أكاديمية (اجتياز الاختبارات المدرسية بنجاح)، والثاني معني بمطالب مؤسسية تفرضها قوانين المدرسة وتعليماتها وقيمتها، ولن يظفر بالإطراء طالب حقق أحد المطلبين دون الآخر.

• **السلطة "Power":** المدرسة مكان يظهر بعض أفرادها أكثر سلطة من الأفراد الآخرين، فالمعلمون أكثر سلطة من الطلاب، والمديرون أكثر سلطة من المعلمين، وتلك مسألة تشير إلى إن الطلاب ربما كيفوا بعضا من قيمهم لتلائم تلك التي يحملها من هم أكثر سلطة. والحق أن السمات الثلاثة السابقة محوجة إلى فضل تدبر، فهي تشير إلى مواجهات قيمية بين الطلاب، وإلى شيء من الصراع الفكري الذي يجذره تباين الطلاب في طبقاتهم الاجتماعية وأعراقهم وثقافتهم، كما أنها قد تشير إلى أن الطلاب ربما تخلقوا بما لا ينسجم وقناعاتهم أجل الظفر بإطراء المدرسة، أو خوفا من الإخفاق في تحقيق مطلب أكاديمي أو مؤسسي، أو خوفا من أحد مراكز السلطة في المدرسة. وينبئ التبصر بثقافة المدرسة عن العوامل التي من شأنها أن تبث الخوف في نفوس الطلاب، وتحد من حقهم في تحقيق إنسانيتهم، وثمة عوامل ثلاثة جديرة بالفحص والدراسة:

1- الطبقة الاجتماعية في المدارس :

تعمل المدارس على إعادة إنتاج الطبقة السائدة في المجتمع، فمن جهة يُواجه الطلاب الفقراء برفض زملائهم الطلاب الأغنياء الذين تجمعهم مصالح واهتمامات تجعلهم بمنأى عن أولئك الذين هم أقل ثراء، ومن جهة أخرى يظفر الطلاب الأغنياء بمهارات تواصل تفوق تلك التي يملكها الفقراء، وتجعلهم أكثر قربا من معلميه ومن السلطة ممثلة بالإدارة المدرسية، وهذه الأخيرة - نتيجة لذلك - ستعتمد إلى خطاب تتواصل فيه مع هؤلاء الطلاب الأغنياء، يختلف عن ذلك الذي تتواصل به مع الطلاب الفقراء، ولا مرية أن النتيجة هنا شعور الفقراء بالتهميش الاجتماعي " Social Exclusion"، الذي يعني أن يستبعد الفرد اجتماعيا من المشاركة

في الأنشطة داخل المدرسة، والتهميش بالمعنى الذي سيق تولا خطوة جادة نحو الاغتراب "Alienation"، والاغتراب دائماً خوف وقلق.

ولعل الفكرة السابقة تشي بانقطاع الحوار مع فئة من الطلاب غير قليلة، ويحذر باولو فرييري (Friere, 1979) من مغبة هذا قائلاً : "من غير حوار ليس ثمة اتصال، ومن غير اتصال ليس ثمة تربية حقيقية"، والنتيجة الحتمية هنا يضيف فرييري : "الخوف هو دائماً النتيجة، والخوف من الأذى الجسدي والنفسي، والخوف من التهميش، والخوف من الاضطهاد والسخرية، والخوف من الرفض". على صعيد آخر، فإن المعرفة المدرسية تؤكد إلى حد كبير تلك الطبقة الاجتماعية، فهي تقصد الحفاظ على بنية المجتمع كما هي، ولا تعرض في المناهج بشكل يساعد على تقليص فرص الصراع، وعلى تبيان العلل التي تصيب المجتمع من فقر وجوع وأزمات أخلاقية وتطرف وتضخم سكاني... (Sadker & Sadker, 2000).

والحق أن التهميش الاجتماعي يعني - في المدرسة - وجود فرص تعليمية غير متكافئة وفي حال تساوي الفرص التعليمية، فإن الآباء الأثرياء سيميلون إلى نقل أبنائهم من المدرسة لأنهم حريصون على اختيار مدارس تكون امتداداً للطبقة الاجتماعية التي ينتمون إليها (Hills et al, 2002). وعلى هذا، فالمعرفة المدرسية تؤطر للبنى السياسية والاقتصادية القائمة، وتعمل على تجديدها وإعادة إنتاجها "Reproduction"، لذا فإن الفوارق الطبقة التي تسود المجتمع ستسود المدرسة لا ريب، وعندما يترك الطلاب مدارسهم إلى المجتمع سيؤكدون هذه الفوارق، وهكذا تكون المدرسة قد لعبت دوراً قوياً في تأكيد الطبقة الاجتماعية، التي تعني دائماً أن فئة اجتماعية ما مهمشة، والتهميش يعني المزيد من الخوف.

2- التعصب

ينبثق التعصب "Prejudice" بصوره المختلفة عندما ينعدم الحوار العقلاني بين الأفراد ذوي الاختلافات العرقية والعرقية (Pate,2000). وقد يأخذ هذا التعصب طابعا عرقيا (إثنيا) أو مذهبيا أو طبقيًا، وقد يرتبط التعصب إلى درجة كبيرة بالطبقية الاجتماعية، لأنها تعني بحال من الأحوال اختلاف الاهتمامات والاتجاهات، بل أن ثمة دراسات ذهبت إلى أن التعصب الطبقي أشد وطأة من التعصب العرقي أو المذهبي (Allport,2000).

والمدرسة، كما سبق القول، بيئة تقويمية يسودها التنافس "Competition"، فإن تضافرت هذه السمة مع الطبقية الاجتماعية في المدرسة، فإن فرصة ولادة التعصب الأعمى ستكون كبيرة لاريب. والحق أن خطورة التعصب إنما تكمن في تـمـظـهـره بمكونات ثلاثة : معرفي "Cognitive" يتمثل بالمعرفة التي يمتلكها المتعصب عن نفسه وعن الآخرين، وانفعالي "Affective" يتمثل في الاتجاهات التي يكونها نتيجة تلك المعرفة، وسلوكي "Behavioral" يترجم المكونين السابقين إلى ممارسات لا عقلانية تتسم بالعنف والعدوانية ورفض الحوار. ومتى ما سادت هذه القيم ثقافة المدرسة، فإن تلك الثقافة ستستحيل ثقافة خوف لا شك، ومصدر الخوف في ثقافة يسودها التعصب ينبع من غياب الحوار كظاهرة إنسانية "Human phenomenon"، ذلك أن الحوار العقلاني ضرورة وجودية، إنه فعل للإبداع وليس تجسيدا لسيطرة البعض على البعض الآخر.

3- المنهاج المقود بالاختبار :

تنص هذه الفكرة على أن المعلمين، إذ ينفذون المنهاج، ربما أهملوا الكثير من أهدافه، وقلصوا المعرفة التي يتضمنها لينحصر تدريسهـم في فقرات معينة ترد في

الاختبارات، إي أنهم يدرسون المنهاج في هدي الاختبار، وجلي ما في هذا الأمر من خطورة، إذ سيغدو المنهاج المدرسي جرّاءه مزقا مبعثرة. والحق أن هذه الفكرة -التي بسط فيها القول فأحسن جورج مادوس (Madaus,1988)- من شأنها أن تغرس بذور الخوف في ثقافة المدرسة، فمن جهة يعتمد المعلمون إلى توجيه المنهاج نحو الاختبار خوفا من المساءلة وضمانا لشيء من الأمن النفسي والاجتماعي والوظيفي، لأن الطلاب عندما يحرزون نقاطا مرتفعة في الاختبارات. يسلم معلموهم من مساءلة الإدارة المدرسية، وربما حظوا بمكانة وظيفية أفضل.

ومن جهة أخرى، فإن الطلاب -إذ يرون الاختبارات تعطى هذا الشأن وتظفر بهذه القيمة- يربطون نتائجها بقرارات مصيرية تعنيهم، ويعيشون لحظات ترقب وحذر تعج بالخوف. عدا ذلك فإنهم يحرمون من المرور بخبرات تعليمية تؤهلهم لفهم ما تعلموا، وتقودهم نحو تحقيق الذات (Gordon & Reese,1997). فإن تآزرت العوامل الثلاثة السابقة وأصبحت ملامح بارزة في ثقافة المدرسة، فإنها لن تجعل المدرسة مرتعا للخوف فحسب، وإنما ستغدو مكانا للصراع يجرد فيه الأفراد من صفاتهم الإنسانية "Dehumanization" (Davis, 2004)، وسيسوده خطاب اغترابي دعامه الخوف والقلق.

نحو بيئة مدرسية متحررة من الخوف

أفضى الحديث السابق إلى أن ثقافة المدرسة تستحيل في أحيان كثيرة ثقافة للخوف، والحق أن هذه نتيجة يستقيم ردها إلى المنهاج الخفي الذي يسود تلك الثقافة، لذا فإن الخطوة الأولى التي من شأنها أن تجعل المدرسة بيئة متحررة من الخوف "Fear - free Environment" تتمثل في الحد من سطوة المنهاج الخفي، وإنما يتأتى هذا على نحو حسن متى ما تبصر- المعلمون بالنظام الرسمي، وهذا أمر يتطلب

الوقوف على دوافع الزمر والعصب وعلى خصائص أفرادها ليعطوا، من ثم، اهتماما أكبر لأولئك الذين لا تتفق قيمهم مع قيم النظام الرسمي في المدرسة. كما يجمل بمخططي المناهج المدرسية أن يظلوا على دراية واطلاع بخبرات الطلاب خارج المدرسة "Out - of school experiences" بغية التعرف إلى المواقف الأخلاقية التي يواجهونها، للعمل بعدئذ على رفد المناهج بالموضوعات المناسبة للتعامل مع هذه المواقف.

ولعله من المفيد أن تشرع المدارس في توفير مواقف وخبرات يستطيع الطلاب من خلالها اكتشاف أوجه الشبه في اهتماماتهم واتجاهاتهم ليعملوا بعدها معا على مواجهة تلك المواقف، ولعل هذه المسألة أن تكون عاملا مشجعا يحد من الفوارق الطبقية بينهم، ويسهم في تأسيس خطاب يلامس الأوضاع الحقيقية التي يعيشونها.

كما أن المعرفة التي تتضمنها المناهج المدرسية ينبغي أن تختار وتنظم بشكل يجعلها تسهم في إعادة بناء المجتمع، وإنما يتم هذا من خلال الالتفات إلى فكر جماعة إعادة البناء الاجتماعي "Social Reconstructivism" التي ترى في المدرسة أداة لتجويد نوعية الحياة، وتقليل فرص الصراع لإيجاد عالم أكثر إنسانية (Sadker & Sadker, 2000).

ويقود ما سبق، دون شك، إلى تمكين الطلاب من قبول ذاتهم "Self - acceptance"، وهذه مسألة معنية بالحد من ظاهرة التعصب، انطلاقا من حقيقة مفادها "إنك لن ترضى عن الآخر ما لم ترض عن نفسك". وينضاف إلى هذا أن تعلم الطلاب في مجموعات غير متجانسة يسهم في زيادة تواصلهم الاجتماعي، وفي تطويرهم اتجاهات إيجابية نحو بعضهم بعضا مما يقلل من فرص التعصب عندهم ويحد منها، ذلك أن امتلاك معرفة وافية عن الطرف الآخر لا يكفي وحده

للشروع في حوارات معه، بل الأمر منوط بتكوين اتجاهات إيجابية نحوه وسلوك ممارسات دالة على تقديره واحترامه، ويشير هذا الى ضرورة النظر في التربية المتعددة الثقافات " Multicultural Education" التي تعني جملة السياسات والممارسات التربوية التي تؤكد أهمية تقدير ثقافات الآخرين على اختلاف أجناسهم وأعراقهم وأديانهم.

ويتمم الأمر أن يوجه المعلمون تدريسهم نحو تنمية مهارات التفكير الناقد " Critical Thinking" عند الطلاب، وفهم المفاهيم التي يتضمنها المنهاج، لا أن يستنفذوا الوقت الأكاديمي في تدريب الطلاب على اجتياز فقرات الاختبار، وفي هذا حد من وطأة الاختبارات على الطلاب، وتقليل لفرص الخوف الذي يسيطر عليهم، وتلك مسألة تتطلب تأزر جهود أصحاب القرار التربوي والإدارات المدرسية والمعلمين حتى لا يظل المعلم ضحية الخوف من المساءلة.

ومما يجعل المدرسة بيئة أكثر إنسانية تطرح الخوف وتجعله بمنأى عن ثقافتها اهتمامها بالتربية الجمالية "Aesthetical Education"، وإنما يستقيم أمر هذه متى ما دفع الطلاب نحو المرور بخبرات جمالية قائمة على الإحساس المرهف والذوق الرفيع، ومتى ما حفزوا ليفهموا ما يتعلمون فهما جماليا "Aesthetic understanding" يدركون من خلاله وحدة الخبرات التي يخبرونها ويعون ملامح التوازن والتناغم فيها، ويعمدون إلى محاكاة الأمور مستندين إلى معرفتهم الداخلية وأحاسيسهم وخيالهم المتدفق، ذلك أن من يستشعر الجمال يؤمن بالبساطة والوضوح، وهاتان كلمتان يخلو منهما قاموس الخائفين.

المراجع

- 1- Allport, J. (2000). The Nature of prejudice. In Noel, J. (editor). Multicultural Education. McGraw – Hill.
- 2- Anoyon, J. (2000). Social class and school knowledge. In Noel, J. (editor) : Multicultural Education. McGraw- Hill.
- 3- Apple, M. (1979). Ideology and curriculum. 1st edition, Rout ledge.
- 4- Davis, L. (2004). Education and conflict. 1st edition, Rout ledge Flamer.
- 5- Friere, P (1972). Pedagogy of oppressed. The Sea bury Press, New York.
- 6- Gordon, S. & Reese, M. (1997). High stake testing : worth the price? Journal of School Leadership, 7(4), 345-368
- 7- Hills, J.; Grand, J.; and Piachaud, D. (editors) (2002). Understanding social exclusion. Oxford University Press. New York
- 8- Jackson, P (2004). the Daily grind. in Flinders, D. & Thornton, S. (editors): The Curriculum studies reader. 2nd edition, Rout ledge Flamer
- 9- Madaus, J. (1988). The Influence of testing on the curriculum. In Tanner, L (ed) : Critical Issues in Curriculum, NSSE.
- 10- McNeil, J. (1985). Curriculum : A comprehensive introduction. 2nd. edition. Little, Brown and Company.
- 11- Ornstein, A & Hunkins, F (1993). Curriculum : foundation, principles and issues. 2nd. edition. Allyn and Bacon.
- 12- Pate, G (2000). Research on prejudice reduction " In Noel, (editor) : Multicultural Education. McGraw – Hill.
- 13- Preble, B. and Taylor, L. (2009). School climate through students eyes. Educational Leadership, 66(4), 35-40,
- 14- Sadker, M. & Sadker, D. (2000). Teachers, School and society, 5th Edition. McGraw Hill.