القسم الأول

السيناريو التربوى وإدارة التفكير

* السيناريو وفن الحوار التربوى الاستراتيجى.
* التفكير فى سياقه العام.
* وظيفية التفكير.
* إدارة أزمة التفكير عندما يفشل فى مواجهة مشكلات التعليم.

الفصل الأول

السيناريو وفن الحوار التربوى الاستراتيجيى

* تمهيد
* تخطيط السيناريو التربوى كأحد تعاليم المدرسة.
* السياق الإدارى لتخطيط السيناريو التربوى.
* السيناريو التربوى أداة فاعلة للقيادة التعليمية.

• **تمهيد :**

إن كلمة سيناريو شبه غير مُعرفَّة تعريفاً كافياً وافياً فى أدبيات التربية، فهى تستخدم للتعبير عن العديد من الأساليب والأدوات المتباينة. وفى هذا الشأن، يمكن التمييز بين ما نطلق عليه السيناريو الخارجى والسيناريو الداخلى، حيث تصدر **السيناريوهات الخارجية عن النماذج العقلية المشتركة والمتفق عليها من قبل العالم** الخارجى. ويتم وضعها على أساس كونها وصف لما قد يكون عليه المستقبل؛ ويمتاز ذلك الوصف باتساقه داخلياً وبعدم وجود ثقوب فى الصياغة، حتى يصدق ما تنتهى إليه مجريات الأمور. والغرض من هذا النوع من السيناريو هو أن يكون معبراً عن الاحتمالات المتنوعة لما سيقع فى المستقبل من تطورات ونتائج فى العالم الخارجى، والتى هى فى الواقع خارجة عن نطاق سيطرتنا.

بينما تنتمى **السيناريوهات الداخلية** لشخص ما وتتعلق بتوقعاته للحالات المستقبلية للعالم المتفاعل، إذ أنها ترتبط بالذات. صحيح لا تصل هذه السيناريوهات إلى درجة الكمال، لكنها أكثر اتساقاً على المستوى الداخلى. إن السيناريو الداخلى بمثابة خط جدال عَرَضى، يربط أحد الخيارات المتاحة بهدف (إذا ما فعلت كذا، فسوف يحدث كذا، مما سيؤدى إلى كذا وكذا، وفى النهاية سوف أتمكن من تحقيق هدفى المأمول). والشخص يلعب دوراً فى السيناريو الداخلى الخاص به، لذلك يمكن اعتبار هذا النوع من السيناريو طريقاً عبر الخريطة الإدراكية للمرء.

إذاً من الطبيعى، بالنسبة للفرد أن يلعب دوراً فى السيناريو الداخلى الخاص به، فذلك جزءً من عملية التفكير فى الحياة اليومية. وتميل السيناريوهات الداخلية لأن تكون **معيارية**، فنرى تفضيل بعض النتائج على غيرها على نحو يعكس نظام أهدافنا. إن هذا هو عالم السيناريوهات التى تنقسم إلى خير وشر، لأنها ببساطة تتضمن ذواتنا كبشر.

إن صالح الحوار الاستراتيجى فى المؤسسة التربوية يقتضى تفضيل السيناريو الخارجى الحيادى بالنسبة للقيمة. فيرى **هيرمان كان**، أن أعظم فائدة لنظام السيناريو تتمثل فى أنه يتيح لواضعه العمل على دراسة المواقف دون الأخذ فى الاعتبار أى قيمة ما. إنه يسمح للتنفيذيين برؤية العالم من خلال عدسات ومناظير مختلفة، تمتد إلى ما وراء خريطة تفكيرهم المعتادة. إن السيناريو المتحرر من القيمة كفيل بمساعدتهم على رؤية أشياء لم تدخل فى نطاق ما يبحثون عنه. قد يجادل البعض بأن السيناريو لا يمكن

أن ينطوى على قيمة أبداً. وحتى إذا ثبت صحة ذلك، فإن هناك فائدة معقولة فى تقليل ضريبته العاطفية، من خلال كونه مجرد أحد الصور المحتملة للمستقبل. لذا ينبغى علينا العمل على الاحتفاظ بهذه الميزة من خلال الاستعانة بالسيناريو فى تلك المناطق من بيئة العمل التى يمكننا اعتبارها بمثابة سياق خارجى حيث تصبح الأشياء مجرد عوامل، لا عناصر، بحيث نحرص على إبعاد هذه التقنية عن ميدان اللعب اليومى.

وأياً كانت نوعية المؤسسة تربوية أم غير تربوية، يجب عليها تمييز المؤسسة التى يتحكم فيها واضع الاستراتيجيات، عن بيئة معاملاتها والتى هى بمثابة عالم العناصر التى يؤثر فيها واضع الاستراتيجيات، إن هذا العالم بدوره جزء لا يتجزأ عن بيئة السياق التى لا يملك واضع الاستراتيجية أى تأثير عليها أو تحكم فيها، بل أنه يسعى لحسابها وتقديرها؛ لأنها هى التى تؤثر عليه تأثيراً جوهرياً حاسماً. ويُعد التعرف على الحدود التى تفصل بين هذه المناطق الثلاث جانباً مهماً من جوانب العمل الاستراتيجى.

وفى هذا الشأن، يذهب كل من **إيميرى وتريست** ١٩٦٥ إلى تعريف البيئتين كما يلى:

* بيئة السياق: هى ذلك الجزء من البيئة الذى يحدث انعكاسات مهمة على المدرسة، لكنها لا تملك التأثير عليه إلا فى حدود ضيقة. وتعرف العناصر فى بيئة السياق باسم موجهين أو مرشدين، وهم الذين يرسمون الحدود لما يفعله التلاميذ دون أى تأثير منهم عليهم. وعلى الرغم من أن المدرسة لا تملك أى قوة مؤثرة على هذه البيئة، فإن عملها الرئيس يتمثل فى تنظيم أحوال ذلك السياق، وبذلك تبقى المدرسة عنصراً مؤثراً مهما حدث فى بيئة السياق.
* بيئة المعاملات: هى ذلك الجزء من البيئة الذى تلعب فيه المدرسة دور اللاعب الرئيس، فتؤثر على النتائج بمقدار تأثرها بها. ويطلق أحياناً على هذه البيئة ميدان اللعب، حيث تضع المدرسة له الاستراتيجية التى تضمن تحويل اللعب لصالحها.

إن بيئة السياق هى الميدان المناسب للسيناريو الخارجى. ويتحدد الهدف الضمنى أو المعلن للتخطيط الاستراتيجى فى الدراسات التربوية على أساس السيناريوهات الخارجية بوصفها ظروف اختبار وقياس، بغية تقييم مدى قوتها وصلابتها. ويتطلب تحقيق هذا الهدف التمييز بين البيئتين: بيئة السياق وبيئة

المعاملات. إن الظروف القياسية يجب أن تكون بمثابة وصف لبيئة السياق التى يمكن فى ضوئها تقييم سمات سلوك المدرسة فى تفاعلها مع بيئة معاملاتها.

وفى هذا الحديث يقصر استخدام كلمة سيناريو على أساس المعنى الخارجى، الذى يصف ويُعبر عن بيئة السياق. وفى ذلك النوع من السيناريوهات لا يوجد سيناريو جيد وآخر ردئ، فجميعها بمثابة عوامل تتطور بمعزل عن ما نفعله، عند تصميم تلك السيناريوهات، ورغم ذلك، تحتاج المدرسة لأن تؤثر فيها تأثيراً فعالاً حاذقاً. وقد يكون لدى كل منا تقييم لقيمة تلك السيناريوهات، لكن المدرسة ككل لا يمكنها التفكير على هذا النحو أو النظر بعين الاعتبار لمثل هذه الأبعاد. فهى لا تستطيع سوى العمل على تبوأ المركز الذى يجعلها تحصد ثمار النجاح فى المستقبل، أياً كانت صورته، رغم عدم قدرتها فى حالات كثيرة على إحداث تغيير مؤثر فى عالم السياق الخارجى.

أولاً : تخطيط السيناريو التربوى كأحد تعاليم المدرسة :

إن المدرسة فى حاجة للتأقلم مع بيئتها بشكل جيد حتى يتسنى لها تحقيق ما تأمل من أهداف، حيث يكون الغرض الرئيس من وضع الاستراتيجية، هو: تنمية وتطوير سياسات من شأنها قيادة السلوك الشخصى للأفراد داخل المدرسة بحيث يتحقق التناغم والتواصل للنظام المؤسسى ككل. إن المنطق المألوف Common Sense بمعناه التقليدى يتطلب أن تقوم الاستراتيجية الجيدة على العناصر التالية:

- الاعتراف بالأهداف، سواء من خلال التفويض الخارجى، أو الرغبة فى البقاء وتطوير الذات.
- تقييم وتقدير سمات المدرسة بما فى ذلك قدرتها على التغيُر.
- تقييم البيئة فى الوضع الراهن وفى المستقبل.
- تقدير درجة التناغم بين الوضعين: الحالى والمستقبلى.
- تطوير السياسات والقرارات والخطوات التنفيذية التى تلزم لرفع درجة هذا التناغم.

على الرغم من أن السيناريوهات بمثابة قصص، بالمعنى الضيق للكلمة، تصف الحالة الواقعة والمستقبلية لبيئة العمل، فإن تخطيط السيناريو يُعبر عادةً عن توجه يعمد إلى تناول الخطوات الخمس السابقة كاملة.

نجد أن السمة التى تُميّز تخطيط السيناريو عن الأساليب التقليدية الأخرى للتخطيط الاستراتيجى تكمن فى التوجه الواضح نحو تناول الغموض والشك فيما يتعلق

بمسألة الاستراتيجيات. ويُعَد أهم جوانب طرح فكرة الشك فى المعادلة الاستراتيجية هى أنه يحول التخطيط للمستقبل من مجرد نشاط منته إلى عملية مستمرة تعليمية، افتراضية. ففى موقف الشك، يصبح التخطيط تعلم وبالتالى فإنه لا ينتهى أبداً. إننا نشعر جميعاً برغبة مُلحّة فى محاولة تفسير وتحليل المواقف والعمل على الوصول للنقطة التى تساعد عقولنا على إدراكها. وإذا ما تم الاعتراف بحالة الشك، فلن يصبح ممكناً قبول الموقف على أساس: "لقد انتهينا من التخطيط، ويمكننا الآن البدء فى التنفيذ". إن فكرة التعلم المستمر تمنع ذلك القدر من الراحة، إذ أنها لا تجعلنا نشعر بالاقتراب النهائى من حسم المشكلة.

إن الاستراتيجية لا توضع إلا لشئ فى المستقبل، لذلك فلابد وأنها تنطوى على عدم الثقة. ونرى التوجه التقليدى يحاول إلغاء فكرة الشك من المعادلة الاستراتيجية، من خلال افتراض وجود خبراء يحظون بالمعرفة الكاملة عن ما قد يكون عليه المستقبل، ويستطيعون تقدير احتمالات حدوث نتائج بعينها. **إن تخطيط السيناريو، يفترض أن هناك حالة لا يمكن التغلب عليها من الشك والغموض تسيطر على أى موقف يواجه واضع الاستراتيجية، وأن الاستراتيجية لن تنجح إلا إذا وضعت فى ضوء هذا التصور، وذلك على عكس التوجه التقليدى الذى سبق الإشارة إليه.**

إن دراسة تخطيط السيناريو هى دراسة للتعلم المدرسى، الذى يشمل النظام التربوى ككل، مفترضاً أن وضوح سمات ذلك النظام لا يتأتى إلا من خلال تفاعله مع بيئته بناءً على الملاحظة التجريبية. ويُعد الأفراد جانباً آخر من نظام التعلم، فمنهم تتألف المدرسة، وهم الذين يؤثرون فى كل ما حولهم. إلا أن لكل من السلوك والإدراك المدرسى سمات ناشئة لا تظهر مباشرة على الصفات الإدراكية للأعضاء الذين يشكلون مجتمع المدرسة. فالمجموع الكلّى يختلف عن حاصل جمع الأجزاء، ولا يتحقق الفهم إلا من خلال الإبقاء على كلا المنظورين.

هناك عدد من الافتراضات يشتمل عليها منطق السيناريو:

- تتشكل المؤسسات – ومن بينها المدرسة كمؤسسة – من أناس يعملون داخلها بناءً على تفكير وتخطيط.
- لا يتأتى سلوك المدرسة ككل مماثلاً لمجموع سلوك أفرادها، إذ ينبثق عن تفاعلاتهم مع بعضهم البعض سلوك فريد للمدرسة ككل.

- تحتاج الاستراتيجيات الفردية للنظر بعين الاعتبار للخواص النظامية للمدرسة ككل، إذا كان من شأنها رسم طريق تحقيق النتائج المستهدفة.

ثانياً : السياق الإدارى لتخطيط السيناريو التربوى :

فى الحديث التالى، نتناول السياق الإدارى الأعم والأشمل لتخطيط السيناريو، حيث تتمحور المناقشة فى هذا الجزء حول افتراض أن الهدف الأسمى لمخطط السيناريو هو أن يجعل مؤسسته أكثر قدرة على التكيف مع التغيير الذى تستطيع إدراكه وما يحيط به من شك وغموض، ثم التعامل معه على النحو الذى يفيد مصالحها وأهدافها.

ويُطلق على هذا النظام **الإدارة الاستراتيجية**، وهنا يتم تناول المدارس الفكرية المتنوعة التى تطورت عبر التاريخ تحت هذا المسمى التقليدى، حيث يمكن التمييز بين ثلاثة توجهات رئيسة يكثر الميل إلى جعلها تفسيرات متضادة لما يحدث فى مدارس عالم الواقع. بعد ذلك يتم وضع هيكل واحد بغية توحيد هذه المدارس الفكرية من خلال مفهوم كون المدارس كيانات تعليمية تعلمية، مع مراعاة تخطى هذه التسمية المجازية لوضع نموذج للتعلم المدرسى، يقوم على نموذج عالم للتعلم وضعه **ديفيد كولب**.

إن هذه النظرية الموحدة للإدارة الاستراتيجية من شأنها أن تساعدنا على مناقشة ما يمكن لتخطيط السيناريو أن يقدمه من إسهامات. وعليه، يمكن القول بأن أثر تخطيط السيناريو، إذا ما أحسن تطبيقه داخل المدرسة، قد يصبح جلياً فى قدرتها على التكيف مع عالم متغير دون توقف.

يتمتع تخطيط السيناريو بخلفية تاريخية طويلة تتبع من استخدامه من قِبل العسكريين فى المناورات الحربية. انتقل بعدها للمستوى المدنى من خلال مؤسسة Rand أثناء الحرب العالمية الثانية وبعدها، تلاه أن تطور بواسطة **هيرمان كان**، الذى أنشأ معهد هدسون بعد استقالته من Rand. ويُعد عام ٢٠٠٠ هو أكثر مؤلفات كان انتشاراً من بين كل ما كُتب فى موضوع تخطيط السيناريو. ومنذ أواخر ستينيات القرن العشرين انطلق مفهوم تخطيط السيناريو فى عالم المؤسسات، فى حين تطور تحليل السيناريو على نحو معقول نسبياً. وسوف تساعدنا النظرة التاريخية لارتقاء مفهوم السيناريو فى فهم مبادئه الأساسية.

فى البدايات كان تحليل السيناريو أساساً بمثابة امتداد للنظرة التقليدية للتخطيط (تنبأ وتحكم) لكن حلت فيه فكرة الاحتمالات محل التنبؤات بالنسبة لصور المستقبل

المتوقعة، بحيث يمكن التوصل لأكثر الاحتمالات اشتمالاً على الصدق. لكنه لم يمتاز في شئ عن أساليب التنبؤ الأخرى.

مع نهاية سبعينيات القرن العشرين، ظهرت عيوب هذا الأسلوب بشكل واضح. وعلينا أن نتفهم حقيقة أن عملية تخطيط السيناريو المطروحة في هذا الحديث تقوم على أساس فكرة مركزية مختلفة تماماً. فهذا النوع من تخطيط السيناريو لا يعتمد على الاحتمالية، بل على التفكير النوعي المعتاد. لذلك نراه أكثر إشباعاً للحاجات الحدسية لأي صانع قرار يبحث عن فهم متطور للتراكيب الاجتماعية المتغيرة.

وقد ظهر الاهتمام بالسيناريو في بعض المؤسسات واتخذ مستوً أكثر مرونة نتيجة الفشل المتزايد للتخطيطات التي وضعت بناءً على تنبؤات في وسط سبنيات القرن العشرين. وقد طرحت فكرة السيناريو مبدئياً على أساس كونها طريقة للتخطيط لا تنطوي على التنبؤ بأشياء يعلم الجميع تعذر التنبؤ بها. كان بييرواك أول من قدَّم السيناريو لمؤسسة شلّ وقد جعل المحاولات الأولى لتطبيقه معتمدة على فلسفة كان. يجب أن يقوم التخطيط على افتراض وجود شئ ما يمكن التنبؤ به. فإذا كان الشك يساورنا بشأن المستقبل بنسبة ١٠٠٪، فإن التخطيط يصبح مضيعة للوقت لا محالة. المشكلة تكمن إذن في فصل ما يمكن التنبؤ به عن ما تراودنا بشأنه الشكوك، وبذلك تصبح العناصر التي يمكن التكهن بها مُقدَّرة سلفاً.

وتتمثل فكرة السيناريو لدى كان في أن كل الأشياء التي يمكن التنبؤ بها ستنعكس في كل السيناريوهات بنفس الطريقة المعروفة سلفاً. يتبع ذلك أن تختلف الطريقة التي ستنتهجها الغيبيات المشكوك فيها في السيناريوهات المختلفة.

والسؤال: كيف يمكن صنع القرار التربوي الأكثر قوة؟

لقد نجحت تلك الصور المختلفة المقبولة لما قد يكون عليه المستقبل في أن تكون أداة اختبار للسياسات والخطط. وكمثال، في معظم الشركات الهندسية، تتعلق القرارات المستقبلية بالمشروعات. إذ يتم تقييم كل مشروع في ضوء مجموعة من سيناريوهين أو ثلاثة، وبالتالي وفقاً لنتيجتين أو ثلاثة. بعد ذلك يُتخذ القرار بشأن الاستمرار في تطبيق المشروع بناءاً على تلك النتائج الوارد حدوثها، بدلاً من اتخاذ قرار وحيد بشأن مستقبل واحد لا بديل له. إن الهدف هو تطوير المشروعات التي يمكن أن تؤدي إلى نتائج إيجابية تحت ظروف أي من السيناريوهات الموضوعة. والسيناريوهات في حد ذاتها ليست ناتجاً حسابياً للقرارات، يشير إلى الاستمرار أو عدم

الاستمرار فى المشروع، فهى بمثابة آلية لإنتاج معلومات تتصل بالقرار وتتعلق باتخاذه. ولا تأتى القرارات أبداً معتمدة على سيناريو واحد بعينه لأنه أكثر مصداقية عن غيره، فمُطورى المشروعات يعملون دائماً فى ضوء عدد من الصور المختلفة للمستقبل تتفق جميعاً فى إمكانية حدوثها، ويتعاملون معها جميعاً بنفس المقدار ويقيمون لها نفس الوزن. على هذا النحو يتم تقييم وحساب كل من قيمة المشروع ومخاطره.

بالمثل، إذا لزم الأمر تقييم خطة ما أو استراتيجية بعينها، يتم ذلك وفقاً لكل سيناريو على حدة. ينتج عن ذلك عدة نتائج تم تقديرها بالفعل، بحيث يمكن لصانعى القرار وضعها فى الاعتبار. فتراهم بدلاً من النظر إلى صورة واحدة، مثلاً ينظرون إلى ثلاثة. وبعد أن تمضى الإدارة العليا فى فكرة تحليل السيناريو، فإنها لن ترضى عنه بديلاً أقل قيمة وفاعلية، لأنها تدرك تمام الإدراك أنه إذا ما انخفضت درجة كفاءة وجودة أى قرار استراتيجى فلابد أن المعلومات المهمة بشأن عوامل المخاطرة الرئيسة لم تكن كاملة بذلك يصبح الهدف الأول لتخطيط السيناريو هو توليد القرارات والمشروعات التى هى أكثر قوة وصلابة من غيرها تحت الظروف المختلفة للصور المتنوعة للمستقبل.

والحديث عن الامتداد بالقوالب العقلية إلى ما وراء التنبؤ التقليدى، يوضح أهمية أن يكون من بين أوائل مكتشفات مُخططى السيناريو التربوى هو أن البحث عن العناصر التى يمكن تقديرها سلفاً يدعو لضرورة التعمق فى دراسة القوى المحركة للبيئة التربوية. فلا يمكن العمل على فصل ما يمكن التنبؤ به من عناصر عن ما تغلفه الشكوك منها دون توفُر درجة معقولة من التحليل الجوهرى للعلاقات العامة والمتكررة.

لقد أوضحت النماذج المبكرة للسيناريوهات أن العنصر الرئيس فى جدول أعمال واضعى السيناريو فى أوائل السبعينيات من القرن المنصرم هو التكلفة المادية. لذلك كان لزاماً على المخططين النظر بعين الاعتبار لما يمكن التنبؤ به سلفاً وما يكتنفه الشكوك والغموض فى كل ما يتعلق بتكلفة التعليم. يعنى ذلك أنهم اضطروا لدراسة ما يحرك متطلبات التعليم المادية، وبالتالى، كل ما يتصل بمسألة العرض والطلب بالنسبة لمن يجب أن توجه لهم خدمة التعليم.

وكمثال مهم يمكن الاسترشاد به فى هذا الشأن، كان الشكل العام للطلب على البترول فى العالم ككل لا ينطوى على أى مشكلات ظاهرة فى بيانات سبعينيات القرن

العشرين. فكانت الزيادة على الطلب متوقعة، بحيث تنمو بمعدل ٦٪ تقريباً كل عام. ولطالما استمر الحال على هذا المعدل منذ الحرب العالمية الثانية بحيث لم يعد محل حساب أو إعادة تقدير. لذلك تحول الاهتمام إلى العرض. فإلى أى مدى يمكن التنبؤ به أو الشك فيه؟ شمل هذا التساؤل قضية المكان الذى يأتى منه هذا العرض، وبالطبع كان للشرق الأوسط باع طويل فى هذا الشأن.

وإذا طبقنا المثال السابق فى مجال التعليم، نتوصل إلى نتيجة تقول بإمكانية التنبؤ بالعرض، فيما يخص الموارد المادية والطبيعية، وعدد المتعلمين والمعلمين، والنظم الفنية والإدارية التربوية التى يمكن تطبيقها. إلا أن هذه الإجابة لا تكون شافية ولا مُرضية، لذا يجب النظر إلى ما وراء ذلك، لتحديد الذين يتحكمون فى تحديد السياسات الصريحة والخفية للتعليم، وفى إقرار الميزانية اللازمة لتمويله ، ... إلخ. وينسب لبيير واك أحد أعظم الإسهامات فى عملية السيناريو، إذ أصر على النظر بعين الاهتمام للقائمين على صنع القرارات، لا مجرد الظاهرة التقنية أو المجردة. نتيجة ذلك بدأ المخططون فى التساؤل بشأن ما إذا كانت الحكومات ستقبل الاستمرار فى عرض وتقديم الإمكانات المتزايدة التى تطلبها وتحتاجها المدارس. وكانت الخلاصة التى انتهوا إليها تفيد بعدم إمكانية التنبؤ بذلك مع كل ما يعتريه من شكوك وغموض، وبالتالى فإنه يلزم وضع سيناريو جديد له. بعد ذلك عُرف هذا السيناريو، الذى ينص على ضرورة توفير الإمكانات اللازمة لتحقيق التعليم المتميز، حتى وإن كان ذلك يتعدى حسابات المسئولين الخاصة والمقبولة من وجهة نظرهم.

لقد إتضح بما لا يدع مجالاً للشك أن تحليل السيناريو التربوى، يمكن أن يضع التعليم على خط تفكير يصعب على من يتنبأ تقليديا الوصول إليه. لقد امتدت القوالب الذهنية إلى ما وراء نتائج التنبؤ التقليدى وما يمكن أن يحققه. فالتنبؤ يؤدى إلى إجابات، فى حين أن تخطيط السيناريو يجعل الناس يطرحون الأسئلة الحاسمة والجوهرية.

بعامة يساعد تخطيط السيناريو التربوى على التخلص من هيمنة التصور الشائع للتعليم، والذى يتمحور فى مجمله حول تحقيق أهدافه المعرفية، وذلك بعد اكتشاف أنه خاطئ ومضلل. لقد علمتنا الخبرة أن تكنيك السيناريو أكثر فاعلية فى إرغام الناس على التفكير بشأن المستقبل، أكثر من أساليب التنبؤ المعمول بها آنفا. لقد أصبح التفكير فى المستقبل بشكل أفضل هو الهدف الثانى لتخطيط السيناريو.

ولكن: كيف يمكن تعزيز الإدراك بالنسبة لما تقوم به المدرسة؟

لم يمض وقت طويل حتى ظهر أثر ثالث قوى لاستخدام أساليب السيناريو فى السياق المدرسى، أو قل فى سياق عملية التعليم والتعلم. فقد اكتشف من يمارسون تخطيط السيناريو أنهم يفسرون المعلومات التى يستقونها من البيئة على نحو يختلف عمن سواهم من المحيطين بهم.

وبعامة، يمكن لأفعال مجموعة من التنفيذيين التربويين توضيح ذلك، بعد الاستناد على خلفية سيناريو أية أزمة تحدث فى التطبيق العملى. إن التطورات التى تحدث تسهم فى رصد سيناريو أية أزمة، وخاصة عندما يتم تفسير المؤشرات الثابتة للطلب على أنها دليل لدقة سيناريو الأزمة، وبالتالى يمكن إتخاذ مجموعة من القرارات الاستراتيجية التربوية الحاسمة.

وفيما يختص بالتعليم، قد تتمثل أهم تلك القرارات فى تغيير سياسات استثمارات التعليم بما يسمح بإمكانية التعامل مع عدم مصداقية سيناريو الأزمة. فعندما تقع أحداث حادة ومفجعة بحيث تعكس رؤية الصورة الواقعية لذلك السيناريو، فمن الممكن تعديل الاستثمارات وتحويلها بسرعة.

وكمثال، فى التعليم، يمكن تحويل استثماراته من التوسع فى عدد الخريجين إلى رفع مستوى جودتهم، الأمر الذى يدفع بهذا النمط من التعليم إلى احتلال مركز الصدارة. لقد نجم عن حالة الجمود التى انتابت التعليم فى عصور سابقة مجموعة عواقب وخيمة ومدمرة فيما يتعلق بمستوى كفاءة الخريجين.

وبعامة، عندما لا يأخذ التعليم بفكرة تطبيق السيناريو، فلن يتمكن من تقدير مدى عمق التغييرات الطارئة، وبالتالى لا يستطيع أن يُعدّل سياساته على نحو فعال ومؤثر. فعلى سبيل المثال، يمكن الاستمرار فى استثمار المزيد من الأموال فى بناء المدارس، وقد يترتب على ذلك خسائر ضخمة، بسبب شيوع التعلم من بعد عن طريق الكمبيوتر وإنترنت.

ويتمثل أثر أسلوب تحليل السيناريو فى جعل القائمين على التعليم أدق نظرة وأكثر قدرة على رؤية الأشياء على حقيقتها، وداخل الصورة الكاملة للمواقف، وبالتالى إدراك مدلولاتها وآثارها. ويترتب على ذلك أن يتمكن هؤلاء من الاستجابة بشكل سريع للأحداث على نحو كان ضرباً من ضروب المستحيل لولا الإعداد الذهنى الذى يتضمنه تحليل السيناريو. وقد أصبح ذلك هو الهدف الأول لأسلوب تخطيط السيناريو.

من المهم الإشارة إلى الجانب المتعلق بالمدرسة، إذ إن القرارات المطلوبة هنا ليست من صنع أفراد منعزلين عن المدرسة ككل، فالقرارات هى قرارات مبنية على درجة معقولة ومناسبة من إجماع جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية، ولذلك يجب أن تكون القدرة على فهم المؤشرات وقراءاتها سمة أساسية للمدرسة، وأيضا من المهم أن يكتسب عدد كاف من المدرسين ذلك النموذج الذهنى المطلوب حتى يمكن تنفيذ أى فعل إيجابى ولن يحدث الإجماع المطلوب إلا إذا ما أصبح تحليل السناريو أداة تخطيط للمدرسة ككل، بحيث يتم دمج الرؤى الحصيفة فى عملية الحوار التعليمى التعلمى بشكل عام. وعندما تلتزم المدرسة بهذه العملية، سرعان ما يصبح السيناريو جزءً من لغتها السائدة فيها والمعمول بها. ويرجع ذلك إلى الطريقة الفعالة التى يعبر بها المعلم عن حقيقة معقدة وينقلها إلى المتعلم على نحو بسيط غير مُجهد.

ومما يذكر أن إدارة التحفيز ظهرت كجانب رابع لتخطيط السيناريو، عندما بدأت الإدارة العليا فى استخدامه كوسيلة للتأثير على صنع القرارات عبر المدرسة من خلال تهيئة المناخ والسياق العام بدلاً من التدخل المباشر. إن لكل مدرسة فى الغالب، قواعد رسمية للعبة اتخاذ القرارات المهمة، تتضمن موافقة الإدارة العليا على الخطوط الرئيسة الجوهرية. وقد يتطلب التغيير البسيط فى قواعد العمل التى يجب اتباعها قياس وتقييم أى مشروع كبير مُقترح وفقاً لمجموعة من السيناريوهات المستمرة. وقد حل ذلك محل الإجراء المعتاد الذى كان ينفذ هذا القياس بمقتضى خط وحيد للتنبؤ بالبيئة المحيطة بالمشروع. ولقد كانت نتيجة ذلك هائلة، فأصبحت السيناريوهات الآن هى السياق العام الذى يحتاج مخططى المشروعات للنظر إليه بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات الاستراتيجية المهمة.

نفترض على سبيل المثال، أن مخططى المشروعات وجدوا نتيجة متميزة عند قياس أحد المشروعات وفقاً للسيناريو "أ"، لكن السيناريو "ب" أشار إلى إمكانية حدوث عواقب وخيمة. إنهم فى هذه الحالة سوف يُحجمون عن تقديم الاقتراح بهذا المشروع، لأنه قد يُقابل بالرفض نتيجة ما قد يترتب عليه من سوء العاقبة. لكنهم سوف يحاولون العمل على تعديل هذا المشروع المُقترح بحيث يمكن تحسين الأداء فى ظل ظروف السيناريو "ب" حتى لو تطلب ذلك تقليل مستوى الأداء فى السيناريو "أ". النتيجة سوف

تكون بلا شك، مشروع أكثر قوة يستطيع النجاح والصمود أمام ظروف أكثر تنوعاً واختلافاً.

نرى أن العمل على وضع المشروعات وتطويرها سوف يخضع لتأثير السيناريوهات المفترضة حتى قبل عرض المشروعات للإدارة العليا. إن السيناريو إذن يؤثر تأثيراً جوهرياً عند اتخاذ القرارات المصيرية فيما يتعلق بالمشروعات المستقبلية.

ومما يذكر أن ذلك النفوذ المبكر للإدارة العليا لا يتم من خلال تعليمات مباشرة، بل بواسطة توظيف السيناريو لتحديد أبعاد السياق الذى على أساسه يتم صنع القرارات فيه عبر درجات السلم الإدارى.

ثالثا : السيناريو التربوى أداة فاعلة للقيادة التعليمية :

فى ضوء ما تقدم، يتحقق تدعيم اهتمام الإدارة العليا فتحرص بدرجة كبيرة على تنفيذ واستخدام عملية السيناريو، وذلك لأن أعضاء فريق الإدارة التعليمية على مستوى المدارس سوف يصبحون أكثر انخراطاً فى عملية توليد السيناريوهات، التى هى أداة قوية للتأثير على تطوير المشروعات التربوية والتدريسية عبر المدرسة.

ولعله مما يثير الاهتمام أن الممارسات اليومية المدرسية أوضحت عدم إمكانية ذلك إلا إذا كانت مخططى السيناريوهات على وعى تام ودراية كاملة بدورهم كوسطاء. فعندما يشرع واضعى السيناريو فى اتباع جداول أعمالهم الخاصة، فإن ما ينتج من خمسة سيناريوهات مقترحة تبدو على غير علاقة وثيقة بالمدرسة، وبالتالى فإن الإدارة العليا تبرز اهتماماً أقل بها، الأمر الذى يُعد مؤشراً واضح الدلالة للمدرسة ككل ويؤدى إلى عزل جهود تخطيط السيناريو أكثر فأكثر. داخل هذه الحلقة المفرغة الخطيرة، يصبح دور السيناريو فى تحديد السياق العام للمدرسة غير مؤثر بالمرة.

وعليه، يجب أن تعمد الإدارة العليا إلى استخدام السيناريو لمنح المدرسة القيادة والريادة. فعلى سبيل المثال، قد يصبح الشغل الشاغل للإدارة العليا تحديد احتياج المدرسة ككل إلى تحديث توجهاتها نحو القضايا البيئية. ومن المهم أن يحمل السيناريو صورة لعالم تطورت فيه العوامل البيئية بحيث لا يصبح به مكان إلا للمدارس التى تستطيع أن تستجيب بشكل إيجابى للبيئة المحيطة. وبالتالى تندرج قضية مشكلات البيئة فى جدول أعمال أى مشروع تربوى يتصل بالبيئة بشكل جوهرى.

إن التفكير بطريقة رسم السيناريو يكشف طريقة صنع القرارات، وبذلك تقتضى ثقافة المدرسة أن يعمد كل القائمين بها ممن يتحملون مسئولية صنع واتخاذ القرارات إلى التفكير فى صور متنوعة ومقبولة ومحتملة للمستقبل لتكون بمثابة السياق العام لعملية صنع أى قرار. ويعرف ذلك بتفكير السيناريو الموجه.

لا تتصل السيناريوهات الموجهة بشكل مباشر بالسيناريوهات العالمية التى قد تستعين بها الإدارة العليا فى تحديد أبعاد الهيكل الاستراتيجى العام. فهذه السيناريوهات ذات طبيعة أكثر خصوصية، يتم وضعها وتطويرها من قبل الأقسام بهدف المساعدة على اتخاذ القرارات الأقل درجة. وكم يُسعد المدرسة السماح لتحليل السيناريو بأن يحتل مكانته فى مستوياتها المختلفة، دون أى محاولة من جانبها لربط هذه الجهود بشكل رسمى. **فما يُهم المدرسة هو عملية التفكير ذاتها لا بيروقراطية التخطيط.**

تتمثل السمة المميزة **لثقافة السيناريو** فى اعتمادها على الافتراضات والقيم والقوالب الذهنية، بحيث تصبح الأدوات والتقنيات ثانوية القيمة. فمهما بلغت درجة تعقيد الأدوات، سوف يرتد المعلمون والمتعلمون لا محالة لعادة بالية تجعلهم يتساءلون عما سوف يحدث، إذا ما غاب الاعتماد الجوهرى على الفروض والقيم والقوالب الذهنية. وعلى النقيض من ذلك، فإن الناس داخل ثقافة السيناريو الحقيقية سوف يتفهمون كل من التركيب العميق وحالة الشك الأساسية، بحيث يتعاملون مع الأحداث اليومية بما يتفق وذلك. وقد يحدث داخل المدرسة تطور وارتقاء مشترك للتفكير الاستراتيجى والأدوات الاستراتيجية وتحليل السيناريو، وبذلك تُنتج الأدوات الفُضلى تفكيراً أكثر فاعلية، وذلك بدوره يساعد التصور المتطور على إفساح المجال لأدوات أسمى وأفضل مثل تحليل السيناريو.

إن الحديث عن خبرة المدرسة يوضح نقطة رئيسة تتمثل فى أهمية وجوهرية تخطيط السيناريو بالنسبة للعمل الإدارى اليومى المعتاد. إنه ليس بدعة إدارية جديدة، أو نشاط درامى خاص، كما أنه ليس دخيلاً على النسق المعتاد للأنشطة الإدارية، إنه طريقة للتفكير تقتحم العقل المؤسسى وتتمكن فى النهاية من التأثير والهيمنة على كل أوجه النشاط. وتقوم هذه الطريقة على عدد من الافتراضات الرئيسة، توضحها خبرة المدرسة على أنها بديهية للغاية، وهى:

- إن الاستراتيجيات تُقلل من تعقيد العمل الإدارى ولا تثقل عليه.

- تُعد مناقشة الاستراتيجية جزءً طبيعياً من أى عمل إدارى، وليست قصراً على المتخصصين.
- ليس هناك أى شئ صعب بدرجة خاصة فى الاستراتيجية الجيدة، التى تعتمد على التفكير المنطقى.
- إن استثمار الوقت فى رسم وصياغة المناقشة الاستراتيجية سوف يؤتى ثماره عند زيادة الكفاءة فى التعامل مع القضايا اليومية التى يوجهها مدراء المدارس.

الفصل الثانى

التفكير فى سياقه العام

- تمهيد.
- خصائص التفكير وعملياته العقلية.
- أنواع التفكير.
- التفكير والنماذج التعليمية لتعلم المفهوم.
- التفكير وحل المشكلات.
- فعاليات التفكير.
- تعليم التفكير.
- التفكير الناقد.
- طريقة جديدة للتفكير والتفاهم.

• تمهيد :

التفكير نشاط عقلى راق يعكس الإنسان فيه الواقع على أساس موضوعى، وبطريقة مختلفة عما يحدث بالنسبة للإحساس والإدراك اللذين يعكسان فقط الظواهر الخارجية، التى تؤثر على أعضاء الحس من حيث اللون أو الشكل أو الحركة التى تميز بين هذه الظواهر. فالإنسان حينما يُفكر فى الأشياء أو الأحداث، فإن وعيه يعكس جوهر هذه الظواهر أو الأشياء أو الأحداث ذاتها. بمعنى، يعكس تفكير الإنسان العلاقات المتبادلة التى تحدد ماهية الظاهرة أو الشئ أو الحدث، وتعكس عملية التفكير – كعملية عقلية معرفية – العلاقات والروابط بين الظواهر أو الأشياء أو الأحداث فى وعى الإنسان، ولذلك فإنها تتضمن جانبين متكاملين هما:

- انعكاس للظاهرة أو الحدث أو الشئ من حيث الجوهر.
- التبصر بالظاهرة أو الحدث أو الشئ من حيث العمومية.

ومما يذكر، رغم أن أحد الأهداف المهمة للتربية يكمن فى تعليم الأطفال كيفية التفكير، فإن التربويين لا يولون أهمية كبرى بالنسبة لتحسين مستويات التفكير لدى الأطفال، خاصة ممن يعانون من مشكلات فى التعليم، بحث تبرز لديهم الاندفاعية والاعتمادية الزائدة على المعلم، وعدم القدرة على التركيز وتصلب التفكير وعدم المرونة والنقص الشديد بالثقة فى النفس، وفقدان المعنى، والصعوبة فى تركيز الانتباه واستمراريته وضعف التنظيم والتصنيف.

وبعامة، لمفهوم التفكير والفكر دلالات ومعان متعددة، فعندما يفكر الإنسان، فإنه:

- يهتم بما يمثل نوعا من التناول العقلى للصور والعمليات البديلة الأخرى، مثل: التفكير كثيرا فى قضية بعينها دون سواها.
- الحكم أو الاعتقاد أو التقويم، مثل: إصدار أحكام على صحة أو خطأ بعض الأشياء.
- يستخدم مصطلح التفكير للإشارة إلى كل من: النية والقصد، أو التوقع، أو الاستدلال، أو التحقق، أو التذكر، أو الاسترجاع، أو استحضار الخبرات الماضية، أو اتخاذ القرار، أو حل مشكلة، أو التعبير عن التخيل والإبداع.

وللتفكير أهمية كبيرة فى حياة الإنسان، لأنه يتم باستخدام الرمز ويعتمد على التجريد، ولأنه من أهم الوسائل التى يستعين بها الإنسان فى عمليات التوافق والتكيف فى حياته اليومية. وبالتفكير:

- يتحرر الإنسان من قيود الزمان والمكان.
- يستطيع أن يعالج بطريقة رمزية مجردة جميع الأشياء البعيدة والغائبة، وأيضا الأحداث التى حدثت فى الماضى.
- يستشرف الأشياء والأحداث التى يمكن أن تقع فى المستقبل.

والسؤال: ما المقصود بمصطلح التفكير؟ وما أهم عناصره؟

من تعريفات التفكير المهمة، نذكر الآتى:

* عبارة عن تصور عقلى داخلى للأحداث والأشياء.
* وسيلة عقلية يستطيع الإنسان أن يتعامل بها مع الأشياء والوقائع والأحداث من خلال العمليات المعرفية التى تتمثل فى استخدام الرموز والمفاهيم والكلمات.
* هو ما يحدث فى خبرة الإنسان حين يواجه مشكلة أو يتعرف عليها أو يسعى لحلها.
* عملية تجميع للأدلة بشكل ملائم بحيث يتم ملء الفجوات أو الثغرات التى توجد فيه. ويتم هذا بالسير فى خطوات مترابطة يمكن التعبير عنها فى حينها أو يتم التعبير عنها فيما بعد.

أما أهم عناصر التفكير الإنسانى وأدواته هى الرموز والعلامات، ولذلك فإن **مكونات التفكير** التى تندرج تحت عنصر الرمز تتمثل فى المفاهيم والصور الذهنية واللغة، وبيانها على النحو التالى:

(١) المفهوم:

يعنى المفهوم:

* مجموعة من الخصائص المشتركة التى يلتقى بها أفراد صنف واحد أو مجموعة واحدة من الأشياء، وذلك مثل: العدد، العدد الأولى، الكسر، التوازى، التعامد، الزاوية القائمة، الزواحف، الحيوانات المفترسة، الطيور الداجنة، ... إلخ.

- تكوين عقلى ينشأ عن تجريد خاصية (أو أكثر) من مواقف متعددة يتوافر فى كل منها هذه الخاصية مما يحيط بها، حيث تعزل هذه الخاصية مما يحيط بها فى أى من المواقف المعنية، وتعطى إسماً يعبر عنه بلفظة أو برمز.
- عبارة أو رمز لفظى يدل على معلومات وأفكار مجردة لأشياء أو خبرات بعينها ذات صفات أو خصائص مشتركة.

مما تقدم، يظهر أن المفهوم ينبغى أن تتوافر فيه المعايير الثلاثة التالية:

- أن يكون مصطلحاً أو رمزاً، له دلالة لفظية، ويمكن تعريفه.
- أن يكون تجريداً للخصائص المشتركة لمجموعة من الأشياء.
- أن يتسم بالشمول لأنه يشير إلى المواقف والسمات التى تتضمنها مجموعة من الأشياء.

وعليه، يشمل مستوى تكوين المفاهيم ثلاثة أنواع من سلوك التلميذ، هى:

- تعداد أو بيان ملاحظات بالنسبة إلى شئ أو موقف منبه.
- الجمع بين الملاحظات المتشابهة أو الخصائص المشتركة مع بيان أساس الجمع.
- إعطاء تسمية للخصائص المشتركة.

(٢) الصور الذهنية :

الصور الذهنية هى تلك الرموز العقلية التى تستحضر بها صور الأشياء حينما نُفكر فى موضوع ما، فحينما نفكر فى الطعام والشراب والأدوات الأخرى التى سنحملها معنا فى الرحلة التى سنقوم بها، نستحضر صور هذه الأشياء فى أذهاننا. وحين نُفكر فى الطريق الذى سنسلكه إلى المكان الذى سنذهب إليه، فإننا نستحضر فى أذهاننا صور الطريق أو المكان.

ورغم إننا نستخدم فى تفكيرنا صورا ذهنية من جميع الكيفيات الحسية المختلفة (بصرية، سمعية، شمية، ذوقية، لمسية، عضلية حركية)، فإننا نستخدم الصور البصرية بكثرة.

أما الصور الذهنية فتختلف فى قوتها ووضوحها، ففى بعض الحالات تكون الصور الذهنية واضحة جدا ودقيقة التفاصيل كأنما يدرك الإنسان الأشياء فى الواقع، وفى بعض الأحيان الأخرى تكون الصور الذهنية ضعيفة مطموسة التفاصيل وغير واضحة.

(٣) اللغة :

اللغة هى وسيلة التخاطب والتواصل بين الأفراد بعضهم البعض، ولذلك فإنها تمثل أداة التفكير الأساسية، وهى تعبر عن تلك الأنساق أو النظم الاصطلاحية Conventional التى تشتمل على مجموعة من الرموز المعرفية التى تمكن الإنسان من التعبير عن خبراته ومعارفه.

ولأن اللغة هى وسيلة التخاطب والتعامل التبادلى بين الأفراد فى المجتمع الواحد من خلال تعبيرات منطوقة أو مكتوبة، لذلك فإن الطفل عندما يبدأ فى تعلم اللغة، فإنه يتعلم كلمات ترمز إلى مفاهيم. ويستطيع حينئذ أن يتناول المفاهيم فى تفكيره بطريقة رمزية، أى باستخدام الكلمات التى ترمز إليها. وعليه تساعد اللغة الطفل على تعلم مفاهيم جديدة كأداة من أدوات التفكير.

أولا : خصائص التفكير وعملياته العقلية :

يتميز التفكير كعملية عقلية معرفية بالخصائص الرئيسة التالية:

(١) التفكير كنشاط عقلى غير مباشر، فالتوصل إلى إقرار علاقات بين الأشياء، لا يعتمد فقط على إحساساتنا وإدراكاتنا المباشرة، وإنما يعتمد أيضا على ما يستعرض فى الذاكرة من تصورات عن الأحداث السابقة، فإذا لم تتوافر هذه التصورات، لا يمكن تحديد الأسباب التى تكمن وراء هذه الظاهرة.

(٢) يعتمد التفكير على ما يستقر فى أذهاننا من معلومات عن القوانين العامة للظواهر. إذ إننا نستخدم فى عملية التفكير ما يتوافر لدينا من خبرة عملية سابقة من معلومات عن القوانين والقواعد العامة التى تعكس العلاقات والمبادئ العامة للعالم المحيط بنا.

(٣) ينطلق التفكير من الخبرة الحسية الحية، ولكنه لا ينحصر فيها ولا يقتصر عليها، لأنه إذا كانت عملية التفكير تعكس العلاقات والروابط بين الظواهر، فإننا نزع دائما إلى التفكير فى هذه العلاقات والروابط فى شكلها التجريدى والمعمم على أساس المعنى العام للظواهر المتشابهة من فئة معينة، وليس على أساس معنى ظاهرة ملاحظة بعينها فقط.

(٤) التفكير انعكاس للعلاقات والروابط بين الظواهر والأحداث والأشياء فى شكل لفظى رمزى، فالتفكير واللغة يرتبطان دائما فى وحدة لا تنفصم، فاللغة هى الواقع المباشر للفكرة، وهما يمثلان أساسا مظاهر للحياة الموضوعة.

(٥) يرتبط التفكير ارتباطا وثيقا بالنشاط العملى للإنسان، إذ إنه بحكم جوهره يعتمد على النشاط العملى الاجتماعى الذى يقوم به الإنسان، وهو يمثل انعكاسا للعالم الخارجى فى تكوين وبناء الفرد ذاته حيث تواجهه مشكلات يحاول حلها.

(٦) التفكير دالة للشخصية الإنسانية، فالتفكير جزء عضوى وظيفى من بنية الشخصية ككل. فعلى سبيل المثال، ينعكس نظام الحاجات والدوافع والعواطف والانفعالات لدى الفرد، وأيضا اتجاهات الفرد وقيمه وميوله وخبراته السابقة وإحباطاته وإشباعاته، على تفكير الفرد وسلوكه وتصرفاته. فأسلوب الفرد فى الحياة، يتحدد كثيرا بأسلوب تفكيره، والعكس بالعكس أيضا صحيح. وتشير الدراسات الإكلينيكية إلى أى حد يتناول التفكير المرضى بدرجة اضطراب الشخصية، يحدث تتضح أعراض المرض النفسى أو العقلى من خلال تفكير الشخص بصورة ظاهرة.

وعلى أساس أن التفكير الإنسانى يمثل عملية عقلية معقدة، فإنه يتألف من مجموعة من العمليات العقلية التى يتم بها تحقيق نشاط التفكير، وهى:

(١) المقارنة :

إذا أردنا أن نفهم سبب إخفاق بعض لاعبى الكرة فى تحقيق مستويات عالية من اللعب، فمن الضرورى أن نركز تفكيرنا على: طريقة تدريبهم، والظروف التى تحيط باللعب. وهذا يرتبط دائما بالتعرف على العناصر المختلفة الداخلة فى وجود الظاهرة وبتحديد المشكلات، وبالتالى، تحديد ما يعنينا من موضوعات ومهام. وبمقارنتنا للظواهر بعضها ببعض، فإننا نلاحظ أوجه الشبه والاختلاف بينها وأيضا نطاقها أو تناقضها فى علاقات معينة، وبتلك المقارنات تصبح معرفتنا بالظاهرة أكثر دقة، كما تمكننا من تمييز خصائصها بدرجة أكبر.

(٢) التصنيف :

وهو تلك العملية التى يتم بها تجميع أشياء أو ظواهر معينة على أساس ما يميزها من معالم عامة مشتركة. وتؤدى عملية إنساب أو إرجاع الشئ (أو الظاهرة) إلى فئة معينة إلى تأكيد معرفتنا بالأشياء أو الظواهر المستقلة.

(٣) التنظيم :

وهو العملية التى يتم بها ترتيب أو تنسيق فئات الأشياء أو الظواهر فى نظام معين وفقا لما يوجد بين هذه الفئات من علاقات متبادلة، مما يمكننا من فهم العلاقات المتبادلة بين الظواهر والأشياء بصورة أعمق.

(٤) التجريد :

وحتى تتحقق عملية التفكير، من الضرورى تمييز الخصائص المستقلة للأشياء، وأيضا التفكير فيها بطريقة متجردة عن الأشياء ذاتها. وتقوم هذه العملية العقلية على أساس تجريد خاصية واحدة للشئ من خصائصها الأخرى.

(٥) التعميم :

يرتبط التجريد بالتعميم دائما، فتحديد الخصائص المجردة للأشياء، يعنى أننا قد بدأنا نفكر فيها فى شكلها المعمم. وتقوم عملية التعميم على أساس استخلاص الخاصية العامة أو المبدأ العام للشئ أو الظاهرة وتطبيقه على حالات أو مواقف أو أشياء أخرى مشابهة، تشترك فى هذه الخاصية العامة أو المبدأ العام.

(٦) الارتباط بالمحسوسات :

يتطلب التجريد غالبا عملية عقلية عكسية، تتمثل فى الانتقال مرة أخرى من التجريد والتعميم إلى الواقع الحسى. وهذا يتضح فى مواقف التعلم المختلفة حيث يقدم المعلم من آن لآخر أمثلة من الواقع الحسى الذى يلمسه التلاميذ لما يقدمه لهم من مفاهيم مجردة.

(٧) التحليل :

وهو العملية العقلية التى يتم بها فك وتحليل شفرة ظاهرة كلية مركبة إلى عناصرها المكونة لها، ثم إلى مكوناتها الجزئية. فإذا أردنا أن نفهم طبيعة أى عمل يؤديه الإنسان، يجب أن نقوم بتحليل هذا العمل إلى أجزائه المختلفة وإلى المراحل التى يتم بها تتابع عملية العمل.

(٨) التركيب :

وهى تلك العملية العقلية التى يتم بها إعادة توحيد وتركيب الظاهرة من عناصرها التى سبق تحديدها فى عملية التحليل. إن هذه العملية تمكننا من الحصول على مفهوم كلى عن الظاهرة حيث أنها تتألف من أجزاء مترابطة ومتداخلة.

(٩) الاستدلال :

يقوم الاستدلال العقلى على استنتاج صحة حكم معين من صحة أحكام أخرى. ويؤدى الاستدلال الصحيح إلى الثقة فى ضرورة وحتمية النتائج التى تحققت. والاستدلال نوعان:

- الاستنباط: وهو العملية الاستدلالية التى بها نستنتج بأن ما يصدق على الكل يصدق أيضا على الجزء. وكثيرا ما نستخدم التفكير الاستنباطى فى حياتنا اليومية والمهنية.
- الاستقراء: وهو العملية الاستدلالية التى بها نتوصل إلى نتيجة عامة من ملاحظة حالات جزئية معينة.

ثانيا : أنواع التفكير :

تطرقنا فى مصدر سابق إلى معانى مصطلح التفكير، وهنا نقدم تصنيفا موجزاً لبعض أنواع التفكير وفقا لستة محاور أساسية، لاستكمال بنية الحديث فى هذا الفصل عن التفكير فى شكله ومضمونه العام:

(١) التفكير التجريدى – فى مقابل – التفكير العيانى أو المحسوس:

أ – التفكير التجريدى :

يتمثل التفكير التجريدى فى القدرة أو الوظيفة المعرفية التى تنهض بحل المشكلات إعتماداً على تجريد خواص أو كيفيات أو مفاهيم أو مبادئ معينة من بين عدد من الجزئيات بينها قدرات متفاوتة من الاختلاف. ثم تقوم هذه القدرة بتعميم هذه المبادئ على كل الأشياء أو المواقف أو العناصر المناسبة سواء التى توجد فى مجال الإدراك المباشر أو غير المباشر.

ب – التفكير العيانى أو المحسوس :

ويقصد به التفكير الذاتى المحسوس الذى يقف عند حد الجزئيات ومظاهرها العرضية مع فقدان القدرة على الاستقراء، وهذا المستوى من التفكير يعجز عن تخطى الواقع العيانى فلا يصل إلى المستوى المجرد. وينحصر هذا النوع من التفكير فى عدد من نماذج الاستجابات، هى:

- استجابات عيانية تنطوى على الخبرة الذاتية للشخص.
- استجابات عيانية لا تتعدى المعنى الحرفى للمشكلة موضوع الحل.
- استجابات عيانية لا تتعلق بالمشكلة موضوع الحل.
- استجابات عيانية علية (سببية) لا تتخطى المشكلة أو الموقف أو حدث ما إلى فكرته العامة أو مفهومه التصورى.

- استجابات عيانية تنطوى على الحكم على تركيب وشرح منطق تكوين المشكلة إذا كان صوابا أو خطأ دون محاولة حلها.
- استجابات عيانية تمثل رفض المرء الدخول فى محاولة الإجابة على القضية المطروحة بدعوى تناقضها أو لأنها صعبة دون مثابرة أو اجتهاد.

(٢) التفكير الاستدلالى – فى مقابل – التفكير الحدسى :

أ – الاستدلال :

هو إقامة الدليل، وهو مصطلح يشير إلى تسلسل عدة أحكام مترتبة بعضها على بعض. بحيث تكون الأخيرة منها مترتبة على الأولى اضطرارا وكل استدلال عبارة عن انتقال من حكم لآخر.

ب – الحدس :

ونعنى به فى اللغة الظن والتخمين والتوهم فى معانى الكلام والضرب أو الذهاب فى الأرض على غير هداية والسرعة فى السير والمضى على غير استقامة أو على طريقة مستمرة.

(٣) التفكير البسيط – فى مقابل – التفكير المعقد :

أ – التفكير البسيط :

ويعكس عمليات بسيطة للتفكير أو العمليات العقلية أحادية البعد اللازمة للتفكير فى مقابل العمليات المركبة.

ب – التفكير المعقد :

يمكن التحدث عن استخدام الكلمة أو اللفظ ثم الجملة ثم التركيب اللغوى ثم التكوينات العقلية والأفكار المركبة، ثم التحدث عن المجازات وسياقها الاجتماعى من ناحية وعن عمليات الاستدلال واتخاذ القرار وحل المشكلات من ناحية أخرى.

(٤) التفكير الواقعى – فى مقابل – التفكير الخيالى (أو التخيلى) :

أ – التفكير الواقعى :

ويقوم على الخبرات الحسية المباشرة أو على الصور العقلية التى يزودنا بها الإدراك الحسى.

ب – التفكير التخيلى :

يمكن عصر وظائف عملية التخيل وتصنيفها إلى عدد من التصنيفات أهمها:

- التخيل هو أقرب ما يكون إلى عملية استحضار واستعادة الانطباع الذهنى للأحداث أو هو نسخة ضعيفة من الإدراك الحسى.
- تخيل توقعى لأحداث المستقبل، فيما يتصل بهدف معين أو تخيل الحركة، أو الخطوات التى تحقق هذه الأهداف.
- تخيل توهمى لتحقيق الأهواء والميول.
- التخيل الإبداعى أو الإنشائى، ويتمثل فى قدرة التفكير على إعادة التركيب بطريقة مبتكرة لما يتم استعادته من صور ذهنية أو معان أو خبرات أو أحداث سابقة.

(٥) التفكير التقريرى الالتقائى – فى مقابل – التفكير الافتراقى الإبداعى:

أ – التفكير التقريرى الالتقائى :

ويتسم نشاطه بالبحث عن حل واحد صحيح حيث يكون على المفكر الوصول إلى إجابة بعينها تعد هى الإجابة الوحيدة الصحيحة. وفى هذا النوع من التفكير لا يكون الشخص مطالبا بالتجديد أو الابتكار أو الإتيان بحل طريف. وهذا النوع من التفكير هو أيضا ما تقيسه اختبارات الذكاء المعروفة عادة والتى تتضمن اختبارات المعلومات العامة والفهم والاستدلال والتجريد والتداعى والقدرات العددية والقدرة على إدراك العلاقات المكانية والزمانية ... إلخ.

ب – التفكير الإبداعى :

نشاط عقلى تغييرى يتميز بالبحث والانطلاق بحرية فى اتجاهات متعددة، وهو الذى يميز كل نشاط يتصف بالابتكار والتجديد، ويعكس التفكير الإبداعى كل نشاط عقلى ابتكارى يقف على العكس من الاتباع والتقليد ويتابع مع الرموز اللغوية والرقمية وعلاقات المكان والزمان بطريقة مبتكرة.

(٦) التفكير السوى أو السليم – فى مقابل – التفكير المرضى أو المضطرب :

أ – التفكير السوى :

ويقدم هذا المحور وصفا للتفكير الإنسانى فى حالة السواء وفى حالة الاضطراب أو الاختلال. ويمكن النظر إلى كل أنواع التفكير السابقة بعملياتها العقلية المختلفة على أنها تمثل وصفا للحالة السوية التى يكون عليها التفكير الإنسانى سواء الواقعى منه أو الخيالى.

ب – التفكير المرضى :

فيأخذ صوراً عديدة من الاضطراب، مثل: التفكير المتفكك، والقابلية للتشتت، وعدم القدرة على مواصلة اتجاه التفكير، والتفكير الذى يتسم بالتضمين الزائد، والتفكير الذى يتسم بالتضمين الناقص، والتفكير الاجترارى.

ثالثا : التفكير والنماذج التعليمية لتعلم المفهوم :

تلعب مفاهيم الفرد دوراً رئيساً فى كيفية إدراكه وتنظيمه للأشياء الموجودة من حوله، وهى بمثابة قوانين تحدد الكيفية فى الإدراك والتنظيم بحيث تصبح جزءً من خبرته. ويعتبر اكتساب المفاهيم خلال العملية التعليمية أمرا ضروريا، فكل تلميذ يجب أن يحصل على عدة مفاهيم وصور ذهنية مما يدور حوله فى الحياة حتى تصبح العملية التعليمية ذات معنى.

ويشير جانييه (Gange, 1975) فى هذا الصدد إلى أن اكتساب المفاهيم هو الذى يجعل التعلم ممكنا، فتعلم المفاهيم يحرر الفرد من التقيد بمثير معين، بينما يؤكد برونر (Bruner, 1956) على أهمية تكوين المفاهيم لدى الفرد، ويرى أن هذه الأهمية تكمن فى أن غالبية التبادلات الفكرية تتضمن التعامل مع فئات الأشياء أكثر من التعامل مع الأشياء أو الموجودات بشكل فردى لكل منها.

وتتمثل النماذج التعليمية الخاصة بتعلم المفهوم فى خمسة مجموعات من النماذج التعليمية هى على النحو التالى:

(١) النماذج التعليمية القائمة على عمليات معالجة المعلومات :

وقد صممت هذه النماذج خصيصا للتأثير فى معالجة المعلومات والبيانات، فالمدرسة تعنى أساسا بنقل المعلومات ؛ لأنها وسيلة مهمة لتحقيق أهداف التربية. ولكل نموذج من نماذج التعليم القائمة على معالجة المعلومات نظرته المميزة حول كيف يفكر الناس، وكيف يمكن التأثير فى طرائقهم فى التعامل مع المعلومات. وبعض هذه النماذج يركز على الجوانب الضيقة لمعالجة المعلومات كالحفظ الآلى أو الاستقراء، وبعضها الآخر مصمم للتأثير فى أساس نماذج التفكير مثل:

(أ) نموذج التفكير الاستقرائى (هيلدا تابا Taba)

صمم خصيصا لتطوير العمليات العقلية المتصلة بالاستقراء والاستدلال، وبناء النظريات باستخدام عمليات التجميع والتنظيم وتبويب البيانات والمعلومات لتحقيق الأهداف الفردية والاجتماعية.

(ب) نموذج التدريب (سوكمان Suckman):

صمم لتعلم نظام البحث فى موضوع أو مبحث ما. وله أثره فى المجالات الاجتماعية وحل المشكلات.

(ج) نموذج اكتساب المفاهيم (برونر Bruner) :

وصمم برونر نموذج لاكتساب المفهوم للتحليل الاستقرائى ولتطوير المفاهيم وتحليلها القائم على التعلم الاستكشافى.

(د) نموذج النمو المعرفى لجان بياجيه Piaget:

وصمم نموذج النمو المعرفى لجان بياجيه Piaget من أجل زيادة التطور العقلى والتفكير المنطقى ويقوم أساسا على البنى العقلية.

ويمثل الجدول التالى كل مرحلة نمائية وخصائصها الرئيسة:

١	الحس حركية Sensorimotor (صفر – ٢)	تتميز بالنمو الحركى حيث يبدأ الطفل فى التفاعل الحركى مع البيئة ويبدأ كذلك بالتعامل معها حركيا.
٢	مرحلة ما قبل العمليات Pre-operation (٢ – ٧)	يبدأ الطفل استعمال اللغة بشكل متمركز حول الذات Egocentric ويتمركز تفكير الطفل كذلك حول ذاته وفى أواخر هذه المرحلة يصبح الطفل قادرا على القيام ببعض الاستنتاجات التى تستند إلى أحكام إدراكية (حسية وليس إلى نظام من التفكير العقلانى)
٣	مرحلة العمليات الحسية (٧ – ١١)	يستخدم الطفل اللغة بأسلوب موثوق به رغم استناده إلى المحسوسات ويبدأ بالتعامل مع المسائل بصورة نظامية، فيكتسب مهارات حفظ الأشياء أو بقائها.
٤	مرحلة العمليات المجردة Formal Operations (+ ١١)	يستطيع الطفل ممارسة التفكير المجرد، حيث يستخدم التفكير المنطقى ويعلل ويضع فرضيات ويتوصل لاستنتاجات وتعميمات واستدلالات ويستطيع حل

		المسائل بصورة نظامية ويفهم انعكاسات الأشياء ويقدر عواقب المستقبل ونتائج الماضي.

(هـ) النموذج المنظم المتقدم أوزوبل Ausubel

أما النموذج المنظم المتقدم لأوزوبل Ausubel فقد صمم لزيادة فاعلية عملية معالجة المعلومات والقدرة على استيعاب المعارف وربطها فيما بينها في بنية كلية متكاملة.

(٢) نماذج التعليم الفردية :

تهتم هذه النماذج بتطوير القدرات الفردية والرمزية وتقوم على التخطيط الجيد للتعليم بشكل ييسر على المتعلم متابعة تعلمه الذاتي وشق طريقه بنفسه.

(أ) نموذج هنط Hunt:

قام هنط Hunt بتطوير نموذج تعليمي مثير يهدف تكييف التعليم ليتناسب مع خصائص الفرد ويزيد مرونته الشخصية ويقوى قدرته على الارتباط بالآخرين بشكل منتج. من المهم تكييف البيئة لشخصية المتعلم ليشعر بالارتياح ويتمكن من أداء مهامه.

(ب) نموذج تيسير التعلم (روجرز Rogers):

اقترح روجرز (Rogers, 1973) نموذج تيسير التعلم الذى يركز على بناء القدرة على التطور الذاتي للفرد وزيادة الوعى بالذات والفهم والاستقلال ومفهوم الذات، ولذلك يهتم هذا النموذج بالإنسان الفرد ويؤمن بقدراته التطورية الكامنة.

(ج) نموذج جوردون Jordon لحل المشكلات:

أما وليم جوردون Jordon فاقترح نموذجا لحل المشكلات بالطرق الإبداعية.

(٣) النماذج التعليمية الموجهة نحو التفاعل الاجتماعي :

تمثل النماذج التعليمية الموجهة نحو التفاعل الاجتماعي مجموعتين فرعيتين ظهرتا بسبب اختلاف فى وجهات النظر حول مفهوم التوجه الاجتماعي نفسه.

(أ) فبينما تدور النماذج التعليمية للمجموعة الأولى حول مفاهيمنا للمجتمع الصالح أو المثالي الهادفة إلى إيجاد مواطنين مثاليين مناسبين لمثل هذه المجتمعات المثالية، حيث تبنى جون ديوى مفهوما للتربية يرتكز على أسلوب حل المشكلات وصمم

هربرت تيلين نموذج التحرى الاجتماعى Group Investigation من أجل مهارات المشاركة فى العملية الاجتماعية الديمقراطية مع التركيز على المهارات البيشخصية، كما صمم كل من أوليفر Oliver، وشيفر Shever نموذجا تعليميا يساعد المتعلمين ليفكروا فى القضايا الاجتماعية. وطور ماسيلاس وكوكس نموذجا للاستقصاء الاجتماعى Social Inquiry Modern القائم على الاستقصاء والتفكير فى طبيعة الحياة الاجتماعية وبخاصة فى حل مشكلاتها بحيث يوجه النقاش فيها إلى توليد الفرضيات وجمع المعلومات المناسبة لتلك الفرضيات، وحددا شروطا للاستقصاء الاجتماعى تمثلت فى تأكيد على كل من: المناخ الاجتماعى الصفى المفتوح للنقاش، وعلى الفرضيات وجعلها فى بؤرة اهتمام الطريقة الاستقصائية ثم استخدام الحقيقة كدليل.

(ب) وتناولت المجموعة الاجتماعية الفرعية الثانية العلاقات البيشخصية التى تؤكد التفاعل بين الأشخاص وتساعد المتعلمين على اكتساب مهارات التعامل مع الآخرين وتركز على ديناميات الجماعة.

(٤) نماذج التعليم السلوكية :

تستند هذه النماذج فى طرائقها ومحتواها على النظريات السلوكية فى التعليم والتعلم، والتى تستند فى تطبيقاتها إلى مسلمات أساسية، هى:

- أن السلوك الإنسانى يخضع لعدد من المتغيرات أو المؤثرات الداخلية أو المتصلة بالفرد نفسه والخارجية المتصلة بالبيئة الخارجية للفرد.
- أن السلوك الذى يجرى تعزيزه يكون أكثر مثلا للإعادة والتكرار من السلوك الذى لا يعزز.
- أن السلوك الإنسانى ظاهرة قابلة للملاحظة والتحديد والوصف، وبالتالى: فإنه قابل للقياس والتقويم فى ضوء معايير محددة.
- أن السلوك الإنسانى يكتسب من خلال التعليم والتعلم سواء أكان السلوك سويا أو غير سوى. ويمكن تعديل السلوك غير السوى من خلال تطبيق مبادئ نظريات التعليم والتعلم السلوكية ذات العلاقة بهذا الاتجاه.
- أن نفس السلوك الظاهر للفرد والأفراد ليس من الضرورى أن يكون قد نتج عن نفس العوامل والمؤثرات. وأن نفس المؤثر لا يؤدى بالضرورة إلى الاستجابات نفسها عند الأفراد المختلفين، ولا حتى عند نفس الفرد تحت ظروف مختلفة.

(٥) النموذج التعليمى العام :

يتحدث هذا النموذج عن وجهة نظر جانييه Gange فى التعليم، حيث حدد ستة متغيرات أساسية للتعليم، اعتقادا منه أن الالتفات إليها ومراعاتها أثناء عملية التعليم يمكن أن تحقق تعلما جيدا وفعالا. وهذه المتغيرات هى: الاستجابات المحددة (الإشارات)، والربط التسلسلى، والتمييز المتعدد، والتصنيف، واستخدام المبادئ والقواعد، وحل المشكلات.

رابعا : التفكير وحل المشكلات :

يواجه المعلم فى مهنة التعليم عددا من المشكلات التى تعيق عمله، وبالتالى تعيق مسيرة التعلم وتحول بينه وبين بلوغ الأهداف المخططة التى ينشدها مما يتطلب حلولا صحيحة تعطى لمسيرة التعلم بعدا إيجابيا جديدا وتحقق الأهداف المنشودة له.

وتقع المشكلات التى يواجهها المعلمون والمتعلمون فى نطاق المهنة والحياة المدرسية فى المجالات التعليمية التعلمية (المعرفية)، وفى المجالات الشخصية الذاتية (الانفعالية)، وفى المجالات العلائقية الاجتماعية (القيمية). وأيضا فى مجالات المهنة والعمل والمهارات العملية (النفس حركية).

* لماذا الاهتمام بحل المشكلة ؟

ليس الاهتمام بتعليم الطلاب أساليب ومهارات حل المشكلات من أجل تمكينهم من إيجاد الحلول والحصول على درجات جيدة فى الامتحانات فقط. بل من أجل التدرب على ممارسة التفكير والمهارات العقلية التى يتطلبها حل المشكلات. فالمتعلم الذى يتشجع على حل مشكلاته بنفسه فإنه يتدرب على: التفكير والريادة والاستكشاف والمنطق.

ولا شك أن القدرة على التفكير والتخيل المنطقى والتحليل والاستدلال تعد متطلبات أساسية للحياة الإنسانية المثمرة. وتكاد لا تخلو زاوية من زوايا الحياة الإنسانية من الحاجة إلى التفكير والاستدلال واتخاذ القرارات وحل المشكلات. ومن أجل ذلك، فإن الهدف الأول للتربية والتعليم ينبغى أن يوجه نحو تنمية قدرات المتعلمين على ممارسة هذه العمليات ذاتيا وبصورة وظيفية إبداعية.

إن حل المشكلات شكل من أشكال الاستدلال المنطقى ويلعب دورا حاسما فى عمليات النمو المعرفى للفرد. والتدريب على حل المشكلات ينطوى على التدرب على ممارسة شتى صنوف التفكير والمهارات الفكرية. كما ينطوى على الريادة والاستقصاء وتحديد مصادر المعلومات واستخدامها وطرح الأسئلة والتساؤلات وجمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها والربط بينها والتوصل إلى الاستنتاجات. إضافة إلى وضع الفرضيات واختبارها واتخاذ القرارات المناسبة. وفى تحقيق هذه العمليات العقلية يكمن سر التعلم والنماء.

إن إكساب المتعلم لمهارات حل المشكلات يزيد من ثقته فى نفسه، وذلك من الأساسيات التى يحتاجها لتحقيق المزيد من النمو الإيجابى وتطوير علاقاته مع الآخرين وتحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ القرارات وتعلم كيفية التعلم. ومن هنا كانت مهارة حل المشكلات مهارة حياتية أساسية تسهم فى تفاعل وتكامل البنى المعرفية والوجدانية للفرد فى كل منسجم متآلف ومتوافق أيضا.

وبعد معرفة أسباب الاهتمام بحل المشكلات، يجب معرفة المقصود بالمشكلة والتوصل إلى تعريف واضح محدد لها.

• مفهوم المشكلة :

هناك عدد من التعاريف المتعلقة بمفهوم المشكلة، فالمشكلة:

- سؤال أو موقف غامض يتطلب توضيحا، أو إجابة أو تفسيرا أو معلومات أو حلا له.
- موقف يمكن اعتباره فرصة نادرة للتعلم والتكيف.
- مواجهة الفرد لهدف محدد لا يستطيع بلوغه، بالإمكانات المتوافرة لديه أو بصورة السلوك المألوفة لديه.
- وضع يحتوى على عائق يحول بين المرء وتحقيق غرضه المتصل بهذا الوضع.
- موقف معين يحتوى على هدف محدد يسعى المرء لتحقيقه.
- موقف صعب يحتاج إلى حل.
- موقف يؤدى إلى الحيرة والتوتر واختلال التوازن المعرفى والانفعالى، ويتطلب استدعاء معلومات بعينها من الذاكرة، كما يستدعى تفعيل أقصى الآليات الذهنية.

* تعلم حل المشكلات :

ذلك أن من أهم غايات التربية وأهدافها فى عصرنا الحاضر إعداد الطلاب لحل المشكلات التى قد تواجههم وتواجه مجتمعاتهم. فالمستقبل مجهول ومشكلاته مجهولة كذلك. ومن هنا جاءت فكرة تعلم المشكلات وتعليمها والتدرب على ذلك باعتباره هدفا رئيسا يمثل سناً قوياً يواجه الطلاب به تحديات المستقبل ومشكلاته. وتعتبر مهارة حل المشكلات نتاجا متوقعا ومهارة قادرة على توليد الأفكار والمفاهيم والمبادئ.

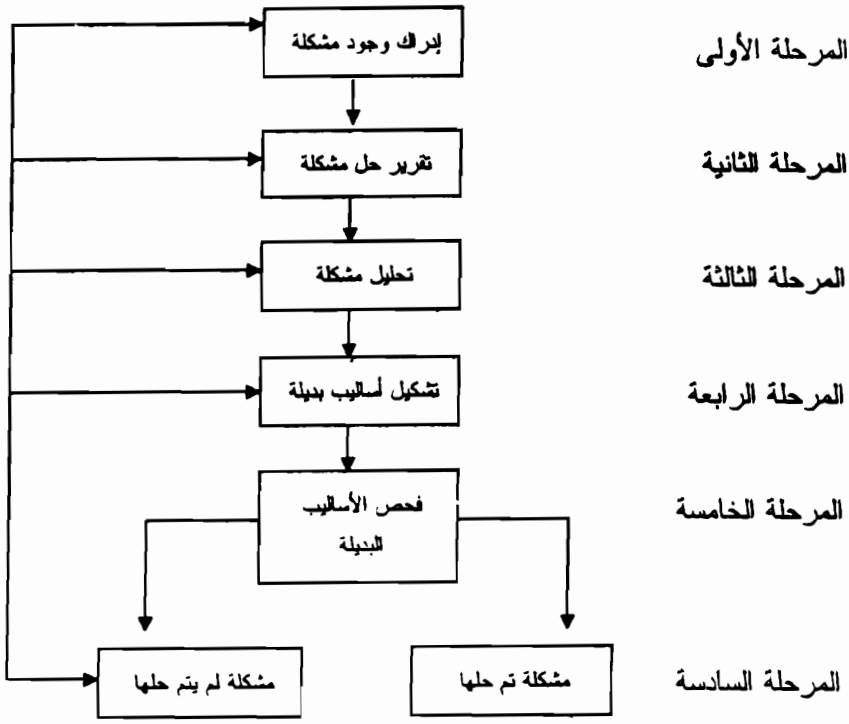
* مؤشرات المهارة فى حل المشكلة، ومعايير تقويمها:

تشتمل عملية مساعدة المتعلمين على اكتساب مهارة حل المشكلات على تدريبهم على تمثل الخطوات الست التالية وممارستها بشكل منطقى متتابع كلما واجهتهم مشكلة، سواء أكانت مشكلة معرفية أكاديمية، أم شخصية، أم اجتماعية، أم نفسية أو غير ذلك من المشكلات. وعندما يتقن المتعلم مهارة حل المشكلات يصبح قادرا على إظهار الأمور التالية بشكل واضح فى سلوكه وأدائه المتصل بالعملية التعليمية التعلمية.

- التعبير عن الإحساس بالمشكلة لفظا وأداءً بشكل واضح.
- تحديد أبعاد المشكلة وصوغها بعبارات واضحة.
- وضع بدائل مختلفة وانتقاء البديل الأنسب مع إعطاء التبريرات أو المسوغات التى تدعم اختياره.
- تطبيق الحل المقترح وتجربته على المشكلة المعينة.
- تقييم الحل للتأكد من فاعليته وجدواه.
- القدرة على الاستفادة من التجربة المكتسبة بتطبيق المنحى فى حل مشكلات أخرى (انتقال أثر التعلم).

* خطوات حل المشكلات :

إن اكتساب مهارة حل المشكلات يتطلب تمثل الخطوات الست السابقة وممارستها بشكل منطقى متتابع عند مواجهة أية مشكلة سواء أكانت مشكلة معرفية أكاديمية، أم شخصية، أم اجتماعية، أم نفسية أو غير ذلك من المشكلات. وفيما يلى وصف مختصر لكل من هذه الخطوات:



شكل (١) خطوات حل المشكلة

الخطوة الأولى: الإحساس بالمشكلة :

تمثل هذه الخطوة أولى الخطوات وأهمها لفهم المشكلة ثم حلها. وتتشكل من تحديد الهدف الرئيس للمشكلة على هيئة نتاج متوقع. وهنا لابد من الشعور بوجود عقبة أو عائق يحول بين المتعلم والهدف الذى يسعى إلى تحقيقه.

الخطوة الثانية: تحديد المشكلة وصوغها :

ونعنى بذلك وصف طبيعة المشكلة وعناصرها وحدودها ومجالها وحجمها. والتعبير عنها بجملة تقريرية مختصرة أو وضعها على هيئة سؤال يتطلب البحث عن إجابة:

- كيف يمكن مساعدة الطلاب على الإقبال على مهارة إعداد الدروس بانتظام وفاعلية؟

- كيف يمكن مساعدة الطلاب الذين يعانون من مشكلات سلوكية داخل حجرة الدراسة؟
- كيف يمكن مساعدة الطلاب الذين ينتمون إلى أسر فقيرة؟
- كيف يمكن جعل الطلاب يقومون بمذاكرة دروسهم بفاعلية، ويقبلون على هذه المهارة ويستخدمونها بشكل فاعل؟

الخطوة الثالثة : البحث عن الحل واقتراح مجموعة من الحلول الممكنة :

تتطلب هذه الخطوة تحليل المشكلة وجمع المعلومات والبيانات المتصلة بها من حيث أسبابها والعوامل المؤثرة فيها. وبعد تجميع المعلومات والأفكار والأسباب الكافية يجب وضع عدد من الفروض التى يشكل كل منها حلا مقترحا ممكنا وقابلا للتجريب.

الخطوة الرابعة : اختيار أحد الحلول وتحديد أحدها :

تشير الخطوة الرابعة إلى تركيز الاهتمام حول واحد أو أكثر من الحلول المعقولة والقابلة للتطبيق فى إطار الإمكانات المتوافرة. وتعتر هذه الخطوة نتيجة طبيعية للخطوة التى سبقتها. فبعد اقتراح عدد من الحلول والأفكار البديلة، تتم المقارنة بينها فى ضوء معايير محددة، وفى ضوء الأهداف المنشودة أخذا بعين الاعتبار جميع العوامل المؤثرة، وبذلك يمكن اتخاذ القرار المناسب واختيار الحل الممكن وتبنيه استعداداً لتطبيقه وتجربته.

الخطوة الخامسة : تنفيذ خطة الحل واختبار صحتها (تقييم النتائج) :

تتطلب هذه الخطوة التطبيق العملى للحل وتجربته فى الواقع للمشكل، وتدوين الملاحظات على النتائج التى يتم التوصل إليها، ويمكن تجربة عدد من الحلول الممكنة الأخرى وتسجيل ملاحظات حول التغيرات التى تحدث فى الاتجاه المرغوب، ويتم هذا الإجراء دون توقف حتى يمكن الوصول إلى الحل المنشود للمشكلة.

ونلاحظ هنا أن عملية التقويم تواكب عملية اختبار الحلول أو الفروض وتتزامن معها وتعقبها أيضا.

الخطوة السادسة : انتقال أثر التعلم :

إن الهدف الرئيس من تعلم منحى حل المشكلات يتمثل فى تطبيق الدروس المستفادة فى مواجهة مشكلات متشابهة أو قريبة من تلك التى تعرض لها الفرد فى

مواقف جديدة بحيث يتمكن المتدرب من توظيف ما اكتسبه عمليا فى حل مشكلات جديدة.

• طرائق تعليم حل المشكلات :

هناك عدد من الطرق المقترحة التى يمكن اتباعها فى التدريب على حل المشكلات، وتتمثل أهم طرق حل المشكلات فى الآتى:

(أ) المنحى المبرمج فى حل المشكلات :

يشتمل هذا المنحى على الخطوات التالية:

- طرح المشكلة على هيئة سؤال شفوى أو مكتوب.
- يقوم الطالب بطرح الحلول وخطواتها بشكل منطقى ويستمع المعلم لاستجاباته.
- تزويد الطالب بتغذية راجعة هادية مباشرة يقدمها المعلم، أو عن طريق برنامج مكتوب لتحقيق هذا الغرض.
- يقوم المتعلم بتصحيح مساره ذاتيا فى ضوء التغذية الراجعة وسعيه الحثيث لتعديل خطأه ليتطابق مع الخطوات المنشودة.
- تزويد الطالب بتلميحات حول الخطوات اللاحقة بعد اجتياز الخطوات الناجحة.
- تعزيز العمل الذى يقوم به الطالب وتشجيعه على مراجعة الخطوات التى يتم اتباعها. ثم إعطاء مشكلات مشابهة لتطبيق الاستراتيجية التى سبق التوصل إليها.

(ب) طريقة المحاكاة : Simulation Method

تتمثل هذه الطريقة بوضع المتعلم فى موقف مصطنع شبيه بالمواقف الحقيقية التى قد يتعرض لها فيما بعد. ويطلب إليه التصرف إزاءها كما لو كانت موقفا أو مشكلة حقيقية. ومن ثم تزويده بالتغذية الراجعة من الموقف نفسه (تغذية راجعة داخلية) كما فى الواقع. وتتضمن طريقة المحاكاة خمسة عناصر رئيسة يجب توافرها هى:

- توفير موقف مشكل ووضع المتدرب فيه.
- يتصرف الطالب كما لو كان الأمر حقيقة.
- تزويد الطالب بتغذية راجعة داخلية.
- تعديل السلوك ليكتشف الطالب الأسلوب الصحيح المنشود ويتقن ممارسته.
- إعادة تطبيق الحلول فى مواقف مشابهة مصطنعة.

(ج) التدرب فى موقع العمل : On the Job Training:

يعتبر هذا الأسلوب من الأساليب المهمة فى مجالات التدريب المهنى والصناعى واليدوى بشكل خاص. وتتوقف فاعلية هذا الأسلوب على إتقان المتدربين المتطلبات الأساسية وامتلاكهم المعارف والمفاهيم والمبادئ اللازمة، وعلى توافر المدرب الكفء. وفى إطار هذا الأسلوب، يجب الأخذ بعين الاعتبار توافر الأمور التالية عند تنفيذه:

- بيئة عملية حقيقية يمارس فيها المتدرب عمله.
- مهمات حقيقية ومشكلات عملية ترتبط بها.
- مشرف أو مدرب كفء يراقب العمل ويزود المتدرب بالتغذية الراجعة فى الوقت المناسب.

(د) أسلوب العصف الذهنى Brain Storming

يقوم هذا الأسلوب على طرح المشكلة أمام مجموعة من الطلاب وتبصيرهم بكل جوانبها والعوامل المؤثرة فيها. ثم يطلب منهم تقديم حلول فورية شفوية. ثم يقوم المعلم بتدوين هذه الحلول ويصنفها دون أن يحاول تقويمها أو التعليق عليها. وفى خطوة تالية يناقش الطلاب الحلول المطروحة من أجل اختيار المناسب منها بعد انتهاء جلسة العصف الذهنى.

(هـ) استراتيجية التفريق والتجميع : Divergent / Convergent

تقوم هذه الاستراتيجية على تحليل المشكلة المطروحة ومن ثم:

- تقديم أكبر عدد ممكن من الأساليب والعوائق التى قد تكون سبباً لها.
- التفكير فى كل واحد منها على حدة ومحاولة استثناء الحلول واحدا بعد الآخر عن طريق التجربة.
- اقتراح مجموعة جديدة من الحلول عندما تفشل الحلول المقترحة السابقة كلها، وتجربتها إلى أن يتوصل المعلم للحل المنشود.

(و) أسلوب تحليل الوسائل والغايات : Means – Ends Analysis

تتمثل هذه الطريقة فى ثلاث خطوات رئيسة، هى:

- تحديد الوضع الراهن للمشكلة (الواقع) والوضع المرغوب فيه (المتوقع) فى ضوء العمليات المتوافرة وفهم صاحب المشكلة لها.

- محاولة حصر الفرق أو الفروق بين الوضعين (تحديد الحاجة).
- السعى لتقليل الفروق تدريجيا بتوفير النواقص الممكنة، وبذلك يمكن دفع الواقع باتجاه المتوقع.

(ز) **جانييه** وأسلوب حل المشكلات :

تحدث **جانييه** (Gagne, 1985) عن أسلوب حل المشكلات باعتبارها تحتل قمة هرم التعلم، وأنها بمثابة اجتهاد يصب فى نموذج معالجة المعلومات لأن الفرد يقوم بتقييم سلوكه فى ضوء المعلومات التى يتلقاها، وأنه يقوم بسلسلة من العمليات الفكرية. وتذكر المعلومات واستبقاءها يعتبران من الوظائف الأساسية لديه. وأن استراتيجيات التفكير هذه، تمكن الطلاب من ضبط عمليات التفكير الخاصة بهم، ومن البحث عن الجوانب أو الأقسام المتصلة بالمشكلة، وبذلك يبقوا فى أذهانهم ما تم تجريبه بالنسبة للمشكلة. وهذه الاستراتيجيات قابلة للانتقال عبر الأنواع المختلفة للمشكلات، إذ إن جميع ألوان السلوك المتصل بحل المشكلات بمثابة ألوان يمكن تعليمها وتعلمها. هذا، وقد تضمنت استراتيجية **جانييه** الأمور الرئيسة التالية:

- توليد أفكار جديدة وغير عادية.
- التأنى فى إصدار الأحكام.
- تحليل العمليات الصعبة إلى عناصرها.
- تحديد الجوانب الرئيسة للمشكلة.
- الالتفات إلى الحقائق ذات الصلة.

(ح) **جلفورد** وأسلوب حل المشكلات :

تحدث **جلفورد** (Guilford, 1977) عن الذاكرة باعتبارها الأساس لجميع أنماط السلوك المتصلة بحل المشكلات. فحدد ستة عوامل فرعية وعامل سابع عام تتصل جميعها بحل المشكلات. وهذه العوامل تمثلت فى الآتى:

- القدرة على التفكير السريع فى مجموعة السمات للشئ المعين المتصل بلب المشكلة.
- القدرة على تصنيف الأشياء أو الأفكار بحسب معيار معين.
- القدرة على إيجاد علاقات مشتركة بين السمات المختلفة الخاصة بالشئ المعين أو الموقف المحدد.

- القدرة على التفكير بالنتاجات البديلة لموقف معين.
- القدرة على وضع قائمة بالسمات المتصلة بالهدف.
- القدرة على استنباط المتطلبات السابقة لموقف معين.
- القدرة العامة على حل المشكلات (العامل السابع).

(ى) حل المشكلات باستخدام منحى تعديل السلوك :

يستند منحى تعديل السلوك إلى افتراض مفاده أن للسلوك أسبابا. فالظواهر السلوكية، مثلها مثل باقى الظواهر الطبيعية، لا تحدث هكذا أو من تلقاء ذاتها، بل أن نظاما معينا يحكم حدوث هذه الظواهر.

والسلوك هو ذلك الجزء من تفاعل الكائن الحى مع بيئته الذى يتصف بأنه يمكن فيه تحرى حركة الكائن، أو حركة جزء منه فى المكان وخلال الزمان والذى ينتج تغيرا قابلا للقياس فى جانب واحد على الأقل من جوانب البيئة.

ويمكن قياس بعد واحد أو أكثر من أبعاد السلوك الستة التالية :

- معدل السلوك: أى عدد مرات تكرار سلوك ما فى وحدة زمن معينة.
- استمرار السلوك: أى الفترة الزمنية التى يستغرقها حدوث السلوك.
- كمون السلوك: أى الفترة الزمنية التى تمر بين انتهاء حدوث المثير وبداية الاستجابة.
- شكل السلوك: أى البيئة التى يظهر عليها السلوك.
- قوة السلوك أو شدته.
- مكان حدوث السلوك.

ويمكن تعديل السلوك ليأخذ واحداً من الأشكال الأربعة التالية:

- زيادة احتمالات ظهور سلوك مرغوب فيه.
- تقليل احتمالات ظهور سلوك غير مرغوب فيه.
- إظهار نمط سلوكى ما فى المكان والزمان المناسبين.
- تشكيل سلوك جديد.

أما أهم خصائص منحى تعديل السلوك، فتتمثل فى الآتى:

- التركيز على وضع المشكلات بتعبيرات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس المباشرين.
- تعديل السلوك بمثابة مفهوم تربوى وليس أسلوباً علاجيا. فالطالب الذى يبدى سلوكا مشكلا لا ينظر إليه على أنه طالب شاذ أو مشكل بحاجة إلى علاج. بل ينصب الاهتمام على محاولة التعرف إلى أسباب هذا السلوك فى بيئة الأسرة أو المدرسة أو حجرة الدراسة ... أو غير ذلك لتغييرها من أجل تغيير السلوك.
- التركيز على مفهوم تعديل السلوك كما عرفه سكنر – أول من استعمل هذا الأسلوب – أى التركيز على استخدام إجراءات التعزيز الإيجابى. والإقلال من استخدام إجراءات العقاب طالما كان ذلك ممكنا.

ويسير تنفيذ أى برنامج لتعديل السلوك فى مجموعة من الخطوات تتمثل فى الآتى:

- تحديد المشكلة.
- ملاحظة نمط السلوك المشكل وقياسه.
- وصف واختيار الظروف القبلية والبعدية.
- وضع خطة العمل.
- التنفيذ والتقويم.
- متابعة الحالة.

خامسا : فعاليات التفكير :

ركزت معظم البرامج التقليدية القديمة لتعليم الطلاب على تنمية القدرات العقلية فقط، وبالتحديد على جانب الإدراك، ولذلك صممت مناهجها على أساس تنمية القدرات العقلية فقط، ولذلك تأثرت عملية التعلم والتعليم قديماً بمفهوم التركيز على تنمية العقل فقط، حيث كان مفهوم الذكاء معروفاً بأنه فعالية العقل العالية أو فعالية التفكير المنطقى. ولكن، حاليا أصبحت برامج الطلاب تعمل على أساس أن الذكاء يشمل على عملية تداخل فعاليات التفكير الباطنى أو الإلهامى، وحتى حين تكون إمكانية التحدث عن هذه الفعاليات منفصلة، فإن تداخل هذه الفعاليات مع بعضها البعض وتآزر عملها يؤدى إلى خلق مستوى عالٍ من الذكاء ونمو عالٍ لقدرات الإنسان العقلية، وما على المعلم إلا أن يتعرف على هذه الفعاليات ويعى كيفية تحفيزها وتنميتها. وهذه الفعاليات تتمثل فى:

(١) فعاليات التفكير المنطقى أو الإدراك :

وتعنى القدرة على التحليل وحل المشكلات وفعاليات التقييم، وتنمو وتنشط من خلال الأنشطة المتقدمة، كما ترفع البيئة المنشطة من فعالية العقل، وذلك يظهر فى مجال التعاميم ومفاهيم المنطق العام وحل المشكلات.

(٢) فعاليات الشعور والعواطف :

وتؤثر فى جزء من نظام الدماغ، ومبدئياً تأتى من منطقة الميكانيكيات البيولوجية الموجودة فى الدماغ، وهذه بدورها تشكل فعاليات العقل البشرى بشكل عام وتؤدى إلى تنشيطها بمستوى عالٍ وهذا ييسر عملية التعلم اللامحدودة.

(٣) الفعاليات الجسمية أو فعاليات الحواس :

وتتضمن حاسة السمع والشم والذوق واللمس والنظر، حيث يتعامل الفرد مع العالم الخارجى خلال هذه الحواس، ومن خلال مستوى القدرات العقلية، إذ تقوم نظرتنا للحقيقة على كيفية عمل العقل فى تنظيمه للمعلومات وتعامله معها. وبالنسبة للأطفال الأذكياء فإنهم يتمتعون بقدرات عقلية عالية للحصول على المعلومات من البيئة المحيطة بهم، ويتعاملون مع هذه المعلومات بطرائق تبين نظرتهم العميقة للحقيقة. وبعامة غالباً ما يعبر الأطفال الأذكياء عن أنفسهم من خلال قدراتهم العقلية، ومن الممكن أن يدركوا أو يميزوا قيمهم من خلال هذه القدرات فقط. وربما يركزون أكثر ويوجهون طاقاتهم نحو التميز العقلى، ومن الممكن أن يتجاهلوا أو يهملوا النمو الجسمى ونمو الحواس بشكل عام. وفى المقابل، هناك أهمية للنمو الجسمى الجيد لكثير من الأطفال الأذكياء، رغم أن مشاركتهم بقدراتهم الجسمية تكون أقل مقارنة بمشاركتهم بقدراتهم العقلية. إذاً من المهم والضرورى توازن النمو الجسمى والعقلى والانفعالى للأطفال الأذكياء، وتداخل هذه القدرات من خلال تعليمهم التعليم الخاص الذى يراعى عمليتى التداخل والتكامل لتنمية هذه القدرات بشكل شامل ومتوازن ومظومى.

(٤) فعاليات التفكير الباطنى :

تعطى فعاليات التفكير الباطنى أو الإلهام الفرد حاسة الكمال والتمام، كما إنها تعتبر أداة قوية تساعد الفرد وتقوده لفهم المفاهيم ومعرفة الآخرين، وأيضا توسع أو تزيد فيما يريد الإنسان الوصول إليه. إن الأحاسيس الداخلية أو الإلهام يأتى فجأة وليس بمواصفات تعتمد على الجلوس على المكتب أو خلال الانشغال بحل مسألة ما، إنما يأتى الإلهام فى حالات الاسترخاء التى تتبع نشاط يتطلب مستوى عال من التركيز الذهنى.

والعقل الباطنى يمكن أن ينتج الأحاسيس الداخلية المفاجئة والتى تعطى كثير من المتعة خاصة فى حالات خدمتها للبحث العلمى. وعلى أساس أن هذه القدرة (الإلهام) هى التى تساعد على النجاح فى العمل فى الموضوعات المعقدة وغير العادية، يوجد توجه قوى لتنمية تفكير الطلاب الباطنى، ولذلك فإن استخدامه فى العملية التعليمية يجب أن يكون جزءً من التخطيط والتفكير المستقبلى، وهذا يبين ضرورة استخدام الشعور الداخلى والأحاسيس الداخلية من قبل الفرد الذكى.

إن استخدام استراتيجيات التعليم المتداخل، من المفروض أن تتضمن المعرفة والأنشطة والأعمال التى توازن فى تحقيق بناء وتداخل القدرات العقلية، إذ عن طرق تلك الاستراتيجيات يتقدم المتعلم بمستوى عالٍ فى مجال التذكر والإدراك والاهتمامات العالية فى المحتوى، كما يشعر الطالب بالثقة والمتعة فى التعلم والعلاقات الداخلية وفى علاقته بالمعلم. أن استراتيجيات التعلم التى تستخدم المعلومات الجديدة عن الدماغ أو العقل تساعد فى العمل على تحسين عملية التعلم والمنجزات المرادفة لها.

إذاً يجب أن تراعى الطرائق المتبعة فى تعليم الطلاب عملية تدريب وتداخل الخبرات العقلية وخبرات الشعور والعواطف والحواس الجسدية والحواس الباطنية. وبالتالى فإن كل فعالية من فعاليات العقل تهيأ لتدعم الفعالية الأخرى، وذلك لتقوية عملية التعلم.

ولأهمية تقوية عملية التعلم وإثراء الخبرات التعليمية تأتى أهمية اكتشاف القوة فى تنشيط فعاليات الدماغ. كما أن المناطق المختلفة من الدماغ بشكل عام تعمل وفق أنماط سرعة مختلفة، وتنتج موجات الدماغ بذبذبات وتوزيعات مختلفة، وعندما تتحرك هذه المستويات المختلفة، فإن طاقة العقل تستطيع التركيز بقوة.

سادسا : تعليم التفكير :

على الرغم من أن معظم الإنجازات العلمية التى تحققت تعتمد بدرجة كبيرة على التفكير المنطقى والرياضى، فإن هناك حاجة للتفكير الذى يدعو إلى عملية ضبط الشعور، فالتفكير الصحيح يهيئ الإنسان للشعور الصحيح؛ إذ أن الشعور – فى أحيان كثيرة – قد يكون مضللاً وخاطئاً إذا كان فى معزل عن التفكير. إن تجنب إصدار الأحكام الارتجالية، وإعطاء العناية لجميع النقاط المهمة التى تتصل بالموقف، ودراسة جميع الجوانب بتأن قبل الشروع باتخاذ القرار أو إصدار الحكم، يستوجب القدرة على التفكير الصحيح.

وعلى صعيد آخر، بسبب المتغيرات العديدة والمتعددة التى يموج بها العالم فى وقتنا هذا، أصبحت طبيعة الحياة بحاجة للتفكير متعدد الاتجاهات، وخاصة فى مجال الانتباه. وعليه من المهم تدريب الأطفال على هذا البعد، وزيادة قدرتهم على استخدام التفكير وظيفيا وإجرائيا، وذلك يتطلب تحقيق ثلاثة عناصر فى حياة الإنسان، هى: الصحة والقيم والتفكير.

التفكير عملية يومية تصاحب الوجود الإنسانى بشكل دائم، فالتفكير اليومى مثله مثل الممارسات اليومية التى يؤديها الإنسان، ولذلك فهو أداء طبيعى نقوم به باستمرار. ونظراً لأهمية التفكير فإنه موضوع حوار دائم، ورغم ذلك، لم يحصل إجماع على الكيفية التى نفكر بها وكيفية عمل الدماغ البشرى حتى الآن.

ومما يذكر، الاهتمام بالتفكير قديماً كان اهتماماً بسيطاً، إذ كانت المجتمعات أكثر استقراراً، وكان حل المشكلات واتخاذ القرارات يعتمد على ما تمليه عليهم العقيدة الدينية والأطر الأخلاقية، ولكن بعد أن تعقدت ظروف الحياة، وتشابكت المصالح والمقاصد، لم يعد المجتمع – حاليا – مستقرا، ويموج بعديد من التغيرات والمتغيرات، وذلك نتيجة التغييرات التى طرأت وتحققت بفعل العلم والتكنولوجيا اللذين يؤثران بشدة على تطلعات الإنسان وظروفه. ونتيجة لذلك ظهرت الحاجة للتفكير بأساليب وطرائق جديدة حيث لم تعد العادات والتقاليد والأعراف القديمة المتوارثة كافية لحل المشكلات التى يصادفها الإنسان فى وقتنا هذا. لقد أصبح هنالك اهتماماً متزايداً بتوجيه الجهود نحو تحسين عمليات التعلم والتعليم، مع وجود نزعة قوية نحو الاهتمام بتنمية الشخصية المتكاملة للطفل، ولذلك لا يقتصر هدف العملية التربوية على إكساب الطلاب المعارف والحقائق النمطية المتداولة، بل تعدتها إلى تنمية قدراته على التفكير والتحليل والنقد والتعميم وما شابه.

وحيث أن حديثنا يتمحور حول موضوع التفكير، فمن المهم طرح السؤال:

ما المقصود بالتفكير؟

لقد سبق لنا تقديم بعض تعاريف التفكير، وهنا ننوه إلى عدم الاتفاق بين العلماء حول التعريف العام للتفكير: هل هو عملية سلوكية خارجية؟ أم أنه عملية معرفية داخلية؟ فالسلوكيون يقولون بأنه يجب على علم النفس أن يتعامل مع سلوك الفرد الملحوظ بشكل تجريبى كأساس لمعلوماته. فالعمليات الداخلية لا يمكن ملاحظتها مباشرة، ولذلك لا يمكن أن تكون جزءً من علم النفس، وبالتالى فالسلوكيون يعدون

مشهد التفكير عملية داخلية لا علاقة لها بالسلوك، أما المعرفيون فيقولون بأن السلوك هو مجرد نتيجة للتفكير، لذلك يجب أن نركز على الميكانيكيات التى تكون السلوك.

يعرف **كوستا** (Costa, 1985) التفكير بأنه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية وذلك لتشكيل الأفكار، وبالتالى قيام الفرد من خلال هذه المعالجة بإدراك الأمور والحكم عليها. ويعرفه **هيمان** ١٩٨٩، بأنه القدرة على القراءة بين السطور والتقييم ومن ثم إصدار الأحكام. وقد عرفه **دي بونو** (DeBeno, 1976) بأنه استكشاف للخبرة من أجل الوصول إلى هدف. وهذا الهدف قد يكون الفهم واتخاذ القرار، والتخطيط وحل المشكلات، والحكم على شئ ما. كذلك عرفه **دى بونو** (DeBeno, 1980) على أنه المهارة العملية التى يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة. وربط البعض التفكير بالذكاء، وهو المهارة العملية فى استخدام الذكاء الموروث وإخراجه إلى أرض الواقع. وحاول البعض تبسيط التفكير فعرفه **جونسون** (Johnson, 1985) بأنه حل المشكلة، أى أن التفكير باختصار هو ما يحدث عندما يحل شخص مشكلة محددة.

ولكن: **كيف يحدث التفكير؟**

يختلف الفلاسفة والعلماء فيما بينهم حول موضوع التفكير وآلية عمل الدماغ، فعمليات التفكير تتكون من شئ أكبر من أن يوصف بجملة واحدة. فقد وصف **دى بونوى** (De Beno, 1966)، فى كتابه بعنوان "ميكانيكية العقل" كيفية عمل الدماغ كشبكة عصبية تتيح للخبرة أن تحقق تنظيماً ذاتياً عن طريق الإدراك، فالتفكير يتعامل بالإدراك وليس بالمنطق، ولذا من المهم فهم كيفية عمل الإدراك. وباختصار، الإدراك وحده يتمثل فى التنظيم الذاتى ونظام المعلومات الناشط. وهذا يختلف تماماً عن أنظمة المعلومات الخاملة، التى يتم استخدامها فى أجهزة الكمبيوتر. إن الدماغ ينظم المعلومات على شكل نماذج (Patterns)، ثم يستدعيها عند الحاجة إليها، إذ من خلال نظام التنظيم الذاتى، يتم تنظيم المعلومات على شكل نماذج، وبعد ذلك يتم استخدام تلك المعلومات المنظمة.

وعلى الرغم من وجود تقنيات متقدمة لقياس أنشطة الدماغ المتمثلة فى النشاط الكهربائى لأعصاب الدماغ، فإنه لم يتم اتخاذ الكثير فيما يتعلق بربط التغيرات النفسية فى الجسم مع التفكير، إذ تنحصر جهود الباحثين فى زراعة أقطاب كهربائية فى أدمغة إنسانية، وتسجيل نشاط كهربائى عام للأشخاص، وهم يقومون بحل مشكلات بعينها، حيث ظهرت تغيرات حادة أثناء المراحل الحرجة فى حل المشكلة.

وبالنسبة للفرض الذى يقوم على أساس وصف التفكير كسلسلة خاصة من التغيرات الكهربائية داخل الدماغ، فإن الباحثين يرون أنه من ناحية تجريبية ومنطقية لا يمكن الدفاع عن الفكرة التى تتمحور حول محاولة إيجاد خلايا خاصة أو مناطق دماغية تتصل مباشرة بأفكار خاصة، وبدلاً من ذلك، يجب النظر إلى الجوانب الجشتالتية للجهاز العصبى بعين الاعتبار.

وعلى الرغم من أن غالبية علماء النفس يستبعدون حاليا فكرة التسليم بأن التغيرات الكهربية وغيرها فى الجسم يحتمل أن تكون مرتبطة بالتفكير، فإن عدداً قليلاً منهم يتقبل الوضع المتطرف للنشاط العقلى كنشاط فكرى، إضافة إلى ذلك فإن العمل فى مجال التفكير من ناحية نفسية وفسيولوجية لم يثر نظريات مفيدة حول التفكير.

وفى وقتنا هذا، يتم بحث التفكير فى سياقات مختلفة فى علم النفس، مثل: علم النفس الاجتماعى الذى يهتم بتشكيل الموقف والتغير، وعلم النفس التطورى الذى يهتم بالتطور المعرفى عند الأفراد، وعلم نفس الشخصية الذى يركز على الأسلوب المعرفى، والاختبار والقياس فى علم النفس الذى يركز على اختبارات الذكاء.

ومما يذكر يعكف علم النفس المعرفى على دراسة عمليات المعرفة الأساسية، وهى تشمل الإحساس والإدراك (استقبال ومعرفة الحوافز المدخلة) والتعلم (ترميز المعلومات المدخلة) والذاكرة (استرجاع المعلومات المدخلة) والتفكير (التلاعب بالمعلومات المدركة، المتعلمة، المتذكرة)، حيث تشكل هذه الموضوعات مجتمعة الجوهر لما يسمى بعلم النفس المعرفى. ويؤكد ماير (Mayer, 1983) أن هنالك نظريتين أساسيتين تفسران عمل التفكير، إحداهما **النظرية المركزية**، وهى التى بدورها تسبب تفكيراً تلقائياً، وإذا ثبت صحة هذه النظرية، فهذا معناه إمكانية دراسة الأحداث الدماغية بشكل غير مباشر، عن طريق تسجيل ردود الأفعال المترتبة على تلك الأحداث. أما النظرية الثانية، فهى **النظرية الهامشية أو الطرفية**، والتى تقول أن التفكير عبارة عن ظاهرة سلوكية، وأن التفكير هو عبارة عن ردود الأفعال فقط، أى أن هذه النظرية لا تلقى بالاً لما يدور داخل الدماغ. وإذا ثبت صحة هذه النظرية، فإنه يمكن دراسة التفكير بشكل مباشر وذلك بتسجيل الاستجابات الواردة، وفى كلتا الحالتين علينا أن نلتزم بقياس ردود الأفعال.

وقبل التطرق إلى دراسة موضوع تعليم التفكير من المهم دراسة الموضوعين التاليين، لارتباطهما المباشر بذلك الموضوع:

• **العلاقة بين الذكاء والتفكير :**

على الرغم من الدراسات والتجارب العلمية المتعددة التى أجريت على التفكير، فإن كثير من جوانبه غامضة وخافية. وما يهمنا هنا العلاقة بين الذكاء والتفكير، حيث يربط بعض العلماء بينهما، وأصبح يُعرف التفكير على أنه العملية الظاهرة للذكاء الموروث. ويرى دى بونو (1976) أن الذكاء والتفكير أمران أساسيان للعملية التربوية، فالذكاء هو مسألة وراثية تعتمد على الجينات أو على البيئة المبكرة، أو على مزيج من الاثنين معاً. أما التفكير فهو المهارة العاملة التى يمارس الذكاء من خلالها أنشطته على الخبرة، وهذه هى العلاقة الصحيحة بين الذكاء والتفكير.

وفى مرحلة تالية، افترض دى بونو (De Bono, 1986) أنه ليس بالضرورة أن يكون الأذكياء مفكرون مهرة. فالعديد من ذوى الذكاء المرتفع لديهم قدرات متواضعة فى التفكير. فعلى سبيل المثال، قد يستخدم أحدهم ذكاءه للمدافعة عن وجهة نظره، وكلما ازداد دفاعه عن وجهة نظره، قل تعرضه للموضوع ذاته، وهذا النمط من التفكير سيئ. فالتلاميذ شديدو الذكاء قد يكونون ضليعين فى حل الألغاز والتفكير المتفاعل، فإذا توافرت لديهم جميع جوانب المسألة يمكنهم النظر فيها، لكنهم أقل مقدرة على فهم نمط التفكير القائم على البحث عن جوانب المسألة وتقييمها. فمسألة الذكاء ليست ثابتة.

يمكن فى وجود مستوى ذكاء مرتفع تحقيق مهارة عالية فى التفكير، ولكن ذلك ليس ضرورياً، إذ قد يكون مستوى الذكاء متوسطاً ويرتبط مع مهارة عالية فى التفكير، وهناك فرق بين الحكمة والذكاء، فالذكاء يرتبط بـ (IQ)، بينما الحكمة ترتبط بالمهارة فى التفكير.

وبالمقارنة بين عمليات التفكير والذكاء، نجد أن عمليات التفكير تتكون من خمس عشرة عملية، منها: المقارنة، التفسير، النقد، صنع القرار، حل المشكلات.

أما الذكاء فهو المقدرة على: التعرف على القضايا الرئيسة، وإدراك ما تنطوى عليه من فرضيات، وتقييم الدلائل.

أيضا يشير الذكاء إلى:

- تحديد ملاءمة المادة.
- تحديد معنى العبارة وإصدار الحكم.
- تحديد الدقة للاستنتاج والتقييم.

- تحديد ما إذا كان فرضية أو نظرية أو مصدراً أو سبباً يمكن الاعتماد عليه.
- التمييز بين الحقائق والآراء وتقييم مصادر المعلومات.
- الفصل والتمييز بين الفرضيات الموضوعية وغير الموضوعية والنتائج المعتمدة وإدراك الأخطاء المنطقية.
- إيجاد المعلومات وفحص التحيز والتعرف على الغموض.

وما سبق عرضه مجرد ثمانية أبعاد فقط مختارة من ما يقارب سبعين بعداً مهماً توضح عمليات الذكاء.

- **العلاقة بين الإبداع والتفكير الجانبى:**

يتميز بعض الناس بالإبداع فى أعمالهم وممارساتهم. فعلى سبيل المثال: الفنانون مبدعون لأنهم لا يقلدون، وينتجون شيئاً جديداً، وإن كان كثير منهم يستخدمون نمطهم القديم من التلقى والاستيعاب عند النظر إلى الأشياء الجديدة، وأيضا قد يكون لدى بعضهم النمط والمضمون المتغير. وعلى نفس المستوى، المخترعون مبدعون عندما يأتون بالجديد المفيد، وكذلك العلماء عندما يتوصلون لاكتشاف جديد. فالعنصر المشترك بين المبدعين يكمن فى إنتاج شئ جديد.

والأمثلة السابقة تشير إلى المرونة والتغير فى الفكر المطروح، حيث يتعلق التفكير الجانبى بالاستيعاب المتغير والمرونة. فثمة دمج أو خلط مع الإبداع لأن كلا من الإبداع والتفكير الجانبى، يرتبطان بإنتاج ما هو جديد، غير أن التفكير الجانبى يعد اصطلاحاً أكثر دقة لعملية تغير الاستيعاب أى تغيير الطريقة التى يُنظر بها للأشياء.

فعندما ينتج فرد ما شيئاً جديداً غير جيد، فإنه لا يعد مبدعاً. إن استخدام اصطلاح "الإبداع" عادة ما يكون ذو نتيجة قيّمة. من ناحية أخرى فإن التفكير الجانبى عبارة عن عملية، فالنتيجة بحد ذاتها قد تكون جيّدة، بيد أن العملية يمكن التدريب عليها واستخدامها، فأحياناً يستخدم الفرد التفكير الجانبى دون الوصول إلى شئ مفيد. ويختلف التفكير الجانبى عن التفكير المتشعب (المتباعد) رغم الخلط بينهما، فالتفكير المتباعد ما هو إلا جزء من عملية التفكير الجانبى. ولا يهتم التفكير الجانبى بإنتاج البدائل فقط، بل بتغيير الأنماط بالتحول إلى ما هو أحسن وأحدث، وأن الناتج النهائى للتفكير الجانبى يكون داخلياً وليس متعدد البدائل.

وبعد أن تطرقنا إلى موضوع العلاقة بين الذكاء والتفكير، وموضوع العلاقة بين الإبداع والتفكير الجانبى، نعود ثانية إلى موضوع **تعليم التفكير**، فنقول: إن النظرة

بأن التفكير يجعل المسائل أكثر صعوبة، ظهرت من الاعتقاد بأن التفكير يعنى وضع الأشياء فى لغز ومحاولة حله، أكثر من كونه محاولة لرؤية الأشياء بشكل أوضح، فالتفكير يجب أن يبسط الأشياء لا أن يعمل على تعقيدها. وحتى لا يعترى عند البعض الرهبة من موضوع تعليم التفكير يتوجب الأخذ به على أنه مسألة روتينية، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال تعميم التفكير.

إذاً، يجب على المعلم كجزء من وظيفته، أن يزيد من نشاط التفكير عند الطلاب وذلك يتطلب أن يقوم المعلم بتدريس الأطفال التفكير كعملية يقومون بها بأنفسهم، ولكن: كيف يمكن أن يتعلم الأطفال التفكير؟

يقول باير (Bayer, 1988) بأنه ينبغى أن نعلم التلاميذ كيف يفكرون إن لم يكونوا يعرفون ذلك، وأيضا من المهم رفع مستوى من لديهم القدرة على التفكير، إذ يمكن التأثير على عملية التفكير بمختلف مستوياتها ليتمكن الطلاب منها، وليسيطروا على جميع جوانبها.

ولأن التلميذ يجب عليه مواكبة ومعايشة ما يحدث داخل حجرة الدراسة وخارجها، ولأن المعلمون يبتكرون – يوميا – مواقف جديدة بطرح الأسئلة وتقييم الوظائف الكتابية وإجراء الفحوصات التى يفكر فيها التلاميذ، وبعدها يكون الفشل أو النجاح فى التفكير، كذلك خارج المدرسة يواجه التلاميذ مواقف متعددة كالتجارة والتعامل مع الآخرين، والانضمام لمنظمات اجتماعية وسياسية، إذ يكون المفكر الماهر ذو مكانة متقدمة ومتميزة لتحقيق النجاح، لذلك من المهم بمكانة تعليم التفكير كمتطلب أساسى فى دراسة التلاميذ.

والحقيقة، إذا لم يتجه المعلمون إلى تعليم التلاميذ التفكير، فإن فرص النجاح فى حياتهم الأكاديمية والعادية على السواء، تصبح محدودة جداً.

(١) أهداف تعليم التفكير :

يتمثل أهم أهداف تعليم التفكير فى الآتى:

(أ) إعداد الطالب إعداداً يساعده على مواجهة ظروف الحياة العملية التى تتشابك فيها المصالح وتزداد المطالب، وبذلك تتاح له الفرص المناسبة لاكتساب المهارات التى تجعله قادراً على التفكير فى تلمس الحلول للمشكلات التى تطرأ على حياته.

(ب) كثرة المعلومات وتعقدها تتطلب حاجة الطالب الملحة إلى تعلم القدرة على التحليل المنطقى واتخاذ القرارات بشكل مناسب.

(ج) حاجة الطالب للتفكير بكفاءة ليستطيع التصرف بمسؤولية وبشكل فعال في الأحداث التي تتحقق من حوله.

(د) اكتساب الطلاب مهارات القدرة على التفكير شرط ضروري وأساسي، حتى يتمكنوا من إتقان أعمالهم والحذق فيها بعد تخرجهم، ناهيك عن أن المجتمعات النامية بحاجة ماسة إلى مثل هذا التأهيل.

(هـ) مهارات التفكير مهمة جداً للطلاب عندما يشغلون مناصب سياسية بعد تخرجهم، إذ إنها تساعدهم على إدارة شؤون الحياة والأفراد بكفاءة ونجاح وإتقان.

(٢) تعليم التفكير كمهارة :

يوجد توجه يقوم على أساس أن القدرة على التفكير مكتسبة (مستحدثة) أكثر من كونها طبيعية، ولذلك إذا أردنا تعليم التفكير، يجب عليها أن نعلمه كمهارة، إذ باتت مهارات التفكير أمراً جوهرياً في العالم المعاصر، لأنها مهارات حياتية يومية يحتاج إليها كل فرد من أفراد المجتمع.

ويؤكد دي بونو (De Bono, 1976) أن الأطفال في الحالات العادية يستخدمون شخصيتهم مع عقولهم في المناقشة والجدال؛ ويصرون على وجهة نظرهم دون الاهتمام بوجهات النظر الأخرى. ولكن بتعليم التلاميذ التفكير كمهارة، يمكن ملاحظة أن التغيرات التي تطرأ عليهم، هي: تعلم مهارة الاستماع للآخرين، وعدم مقاطعة أحاديث الآخرين، وقلة الأنانية وحب الذات. أيضا، قد يستخدم التلاميذ التفكير في تفسير ما يقولونه أكثر من كونه فقط تأييد أو رفض لفكرة بعينها، ويصبحون أكثر صبرا وتحملاً لآراء الآخرين، ويستخدمون أنماط التفكير أكثر من النقد لأجل النقد، وتكون لديهم قابلية أكبر للتفكير في مواضيع جديدة بدلاً من فرض المواضيع النمطية وتهميشها، وذلك يزيد ثقتهم بأنفسهم.

ووفقا لرؤية برنز (Burns, 1986)، فإن وضع ورقة عمل لتعليم مهارة تستدعي تحقيق الآتي:

- التعرف على المهارة.
- التعرف على مستوى المرحلة الدراسية.
- النظر في المهارات التي تعد متطلبات قبلية.
- تعريف المهارة بلغة التلميذ.

- وضع أساس عقلى لاستخدام المهارة.
- خلق نشاط مركزى للدرس التمهيدى.
- إيجاد أو وضع تحليل للمهارة التى يمكن تعليمها للتلاميذ.
- إيجاد نشاط نموذجى يمكن استخدامه لتوضيح أساسيات تحليل المهارة.
- وضع قائمة بمختلف المبادئ أو المفاهيم المهمة حول المهارة واستخدامها.
- تحديد أنشطة تطبيق لمدة تتراوح بين دقيقتين أو ثلاثة لمجموعة كبيرة أو صغيرة، والتطبيق الزوجى والفردى للمهارة.
- وضع أسئلة مناقشة لاستخدامها عقب كل فقرة تدريب تتطلب من التلاميذ استخدام مهارات ما فوق المعرفة.
- النظر فى الطرائق الممكنة للفشل، ووضع اقتراحات تغذية راجعة تساعد على تقدم التلميذ.
- إيجاد الفرص المناسبة فى محتوى المنهاج والتى تتمركز حول اهتمامات واقعية بنقل وتطبيق المهارة.
- إيجاد مراجع متخصصة وتعليمية يمكن استخدامها كمعلومات تشكل خلفية لأنشطة تدريب بديلة.

(٣) طرائق تعليم التفكير داخل وخارج المنهاج :

هناك اتجاهان لتعليم التفكير، هما:

(أ) يرى أن تعليم التفكير من خلال المنهاج المدرسى هو الأفضل.

(ب) ينادى بتعليم التفكير كمنهاج مستقل.

لقد رأى بعض الممارسين لبرامج تعليم التفكير أنه لا يكفى إنشاء برامج خاصة لتعليم مهارات التفكير، بل يجب أن يتحقق ذلك فى المنهاج ككل، بدءً من مرحلة رياض الأطفال فى كل موضوع دراسى.

إن فكرة دمج تعليم التفكير مع المنهاج وجدت استحساناً قوياً مقارنة بفكرة تدريس التفكير كمنهج رسمى مستقل.

وفى هذا الشأن يرى شامبرز (Shambers, 1988) أن هناك خطأ فى فلسفة مسألة تعليم التفكير، من خلال منهاج رسمى مستقل كما ندرس الحساب والإسعافات الأولية، أى من الخطأ تدريس مهارات تخصصية للتفكير، وإنما يجب تدريس مهارات

عامة للتفكير، إذ يرى شامبرز أنه من الممكن أن نعلم التفكير للتلاميذ من خلال المنهاج المدرسى المقرر، كأن ندخله فى مادة الفيزياء والأحياء وغيرها، ويتم ذلك بأن ننطلق من المفاهيم والشروحات الموجودة فى هذه المواد، وذلك بتقديم تجارب جديدة بالنسبة للتلميذ لكى يخوضها ويحل مشاكلها. وبعامة يوصى العلماء بتعليم التفكير من خلال المنهاج المدرسى، ويبررون ذلك بأن العمليات العقلية يتم تعزيزها بشكل مشترك، ناهيك عن أن الخروج إلى مناهج غير مألوفة بقصد تعليم التفكير يجعلنا نتخبط لأننا نخرج من جونا الطبيعى.

وعلى مستوى مخالف تماما لما تقدم، يطالب كوستا (Costa, 1988) وهو مؤلف كتاب (العقول المتطورة) بعدم دمج تعليم التفكير ضمن المنهاج، ويبرر ذلك بأنه يمكن تقييم التفكير بشكل أفضل إذا ما طبق كبرنامج خاص ومستقل.

ولعل إدوارد دى بونو من أكثر القادة التربويين مساهمة فى دفع حركة تعليم التفكير فى الحقبة الحالية، وهو يركز على تعليم التفكير كموضوع مستقل، ويرى أنه إذا أردنا جعل مهارات التفكير ذات ناتج أو نواتج فاعلة فلابد من تعليمها على أنها موضوع مستقل عن غيره من المواضيع. وقد وقف دى بونو على وجهات نظر طائفة كبيرة من العلماء والخبراء والعاملين فى الميدان التربوى، وتعامل مع الجمع الغفير من الآراء والأفكار والاتجاهات والثقافات والمعتقدات والمذاهب والطوائف، وقد تكشف له من خلال خبرته التربوية العريضة أن هناك حاجة ماسة وتطلعاً جاداً من قبل العديد من الأقطار فى العالم، للعمل على تعليم التفكير، واعتماده كمادة تعليمية قائمة بذاتها، ويقول دى بونو: أن تركيز الانتباه والتعميم اللازم، وتطوير المهارات القابلة للتحويل والانتقال، كل ذلك لن يحدث إذا تم تعلم التفكير من خلال المنهاج المدرسى الاعتيادى.

(٤) تصنيف مقترح لمهارات التفكير :

تقترح برنز (Burns, 1986) أن مهارات التفكير الأساسية يمكن تصنيفها وفق الترتيب التالى: مهارات التحليل، والتنظيم، والتفكير الناقد، والإبداع، والإدراك، ومهارات التحليل العقلى، وهذه المهارات جميعها يتبع لها ما يقارب سبعين مهارة فرعية أخرى.

ومن وجهة نظر باير (Bayer, 1984) هناك عدة عوامل تفسر الافتقار الراهن للنجاح فى تعليم مهارات التفكير، وهى:

- استخدام تقنيات تدريس غير مناسبة.

- استخدام منهاج مدرسى يحاول تغطية العديد من المهارات فى فترة زمنية قصيرة، وبالتالى يتعرض التلاميذ إلى عبء ثقيل فى تعلم واكتساب المهارات.
- الافتقار إلى التطابق بين ما يتم تدريسه وما يتم فحصه كمهارات تفكير.
- عدم الاتفاق على المهارات الدراسية التى ينبغى تعليمها.
- عدم التعرف على المهارات الدراسية التى ينبغى تعليمها.

وبتوجيه الانتباه للعوامل السابقة، يمكن تحسين تعليم مهارات التفكير. ويضيف باير (Bayer, 1987) أن هناك عدة أمور يمكن أن يتخذها التربويون محوراً وأساساً للعمل من أجل تحسين تعليم الأطفال مهارات التفكير، وهى:

- تعرف المهارات الأساسية التى ينبغى تدريسها.
- تعرف عناصر كل مهارة.
- توافر تعليم مباشر لكيفية استخدام المهارة.
- ابتكار منهاج يسمح بتطبيق المهارات الرئيسة على جميع نظم تعليم التفكير.
- وجود تقنيات تقييم توازى مهارات التفكير المأخوذة بعين الاعتبار.

(٥) خطوات تطوير برنامج مهارات التفكير :

تؤكد بيرنز (Burns, 1988) أن هناك عدة خطوات أساسية يجب تنفيذها من أجل بناء برنامج لتعليم مهارات التفكير، وتنصح باتباع ما يأتى:

- تعرف المصطلحات الرئيسة فى حقل تعليم مهارات التفكير.
- تعرف حاجات معينة من مهارات التلاميذ على مختلف المراحل الدراسية ومستويات القدرة.
- العمل على وضع أساس عقلى منفصل لتعليم هذه المهارات.
- تعرف الخلفية المعلوماتية حول مختلف مهارات واستراتيجيات التفكير لاستخدامها.
- صنع قرارات حول كمية الوقت الذى يمكن تخصيصه لتعليم مهارات التفكير.
- تقييم التزام المعلمين ومعرفتهم السابقة ومقدرتهم على تعليم مهارات التفكير.
- وضع مدى وتسلسل لتعليم مهارات التفكير بناء على المعلومات التى يتم جمعها فى جميع الخطوات السابقة، ولهذه الغاية يمكن استخدام اللجان ومراجعات أدلة المنهاج، والقيام باختيار مالا يزيد عن ٦ – ٧ مهارات فى كل سنة دراسية لكل مرحلة.

- كتابة أوراق عمل تصف كل مهارة من مهارات التفكير فى مداها وتسلسلها، وهذه المواصفات يجب أن توفر معلومات شاملة حول كل مهارة، ويمكن استخدامها كقاعدة لتطوير خطط للدرس فى أى من المراحل الدراسية الصفية.
- المشاركة بالمعلومات المتوافرة حول المدى والتسلسل وأوراق العمل التى تصف المهارات مع جميع أفراد الطاقم التعليمى ومع الآباء وأفراد المجتمع.
- تدريب جميع المعلمين على التقنيات المستخدمة للتعليم المباشر لمهارات التفكير، وفى تعليم مهارات التفكير، وذلك على وفق حاجات المجتمع المحلى.
- تقييم درجة التشابه بين حاجات المجتمع المحلى وتسلسل هذه الحاجات، وبين تصنيف مهارات التفكير التى وضعها العديد من المؤلفين لمواد أو برامج مهارات التفكير الدراسية.
- تقييم نوعية البرامج أو المواد التى تتلاءم مع حاجات التلميذ وحاجات المجتمع المحلى، وتصنيفها بهدف إمكانية توزيعها بما يوافق سنوات الدراسة.

(٦) نماذج من برامج تعليم التفكير العالمية :

من أهم هذه النماذج، ما يلى:

* برنامج المواهب غير المحدودة :

يعد برنامج المواهب غير المحدودة أحد البرامج الواسعة الانتشار، ويعتبر من البرامج الناجحة فى تعليم التفكير. وقد قامت **كارول شلختر** وفريقها بصياغة هذا البرنامج وذلك عام ١٩٧١، ويرى واضعو هذا البرنامج ضرورة تنمية مهارات الطفل فى مجالات التفكير المنتج، والاتصال والتنبؤ، واتخاذ القرار، والتخطيط، والمهارات الأكاديمية، وقد أثبت هذا البرنامج نجاحه فى المدارس الابتدائية، وأيضا صلاحية استخدامه فى المدارس الثانوية.

* برنامج بيردو لتنمية التفكير الإبداعى :

صمم هذا البرنامج مجموعة من الباحثين فى جامعة بيردو بولاية إنديانا فى الولايات المتحدة وذلك خصيصاً لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وكان الهدف منه تنمية قدرات الإبداع المتمثلة فى: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإسهاب بنوعيه اللفظى

والشكلى، وأيضاً فإن الهدف من هذا البرنامج هو زيادة ثقة التلاميذ فيما يملكونه من قدرات التفكير الإبداعى، ويتألف البرنامج من ٢٨ درساً مسجلاً على أشرطة كاسيت.

* برنامج ماثيو ليبمان :

يعتبر هذا البرنامج من البرامج الفعالة لتعليم التفكير وتقوم باستخدامه إحدى المدارس المتوسطة فى ولاية بنسلفانيا، وذلك كبرنامج لتعليم الأطفال التفكير منذ عام ١٩٧٩، ويعتبر النقاش استراتيجية تدريسية قوية، ومن الأشياء التى يعمل البرنامج على تطويرها أيضاً، قدرة التلاميذ على الحوار والاستماع وإثبات كلامهم بالدليل.

* نظام تكتيكات التفكير :

يتميز هذا البرنامج عن غيره من البرامج أنه لم يوجه لنوعية خاصة من الطلاب أو لمحتوى منهاج معين، أو أنه يطور مهارات تفكير خاصة دون الاهتمام المفصل بالمهارات الأخرى، فهو برنامج شامل يمكن تعديله بما يتناسب واحتياجات المنهاج، لأنه يساعد فى تكامل مهارات التفكير مع المحتويات الدراسية. وقد درس المشاركون فى هذا البرنامج ٢٢ مهارة تفكيرية مترابطة تقوم بتعزيز تولى الطلاب للمسؤولية.

* برنامج التأكيد على تطوير عمليات التفكير المجرد :

يستهدف البرنامج تقديم أساس قوى للتفكير فى عدد من فروع المعرفة، وتشجيع الطلاب على التفكير المنطقى والناقد، ويتضمن البرنامج سبعة فصول دراسية فى فروع معرفية مختلفة، وهى: علم أصل الجنس البشرى، والطاقة (الفيزياء)، والاقتصاد، والآداب، والرياضيات، وعلم الاجتماع، وعلم الحاسوب.

* مشروع تأكيد التفكير التحليلى :

هذا المشروع عبارة عن فصل دراسى قصير يمتد لخمسة أسابيع، وقد بُنى هذا المشروع على نظرية **بياجيه**، ويعمل الطلاب خلال الأسابيع الخمسة للمشروع فى مجموعات صغيرة تركز على خمسة اعتبارات، فى مجال حل المشكلة، وتطوير القدرات التعبيرية والشفوية، ويتضمن ذلك توجيه المتغيرات، والتفكير الاحتمالى، والتفكير النسبى، والتفكير المركب، والمعادلات التفكيرية، هذا ويتم تقديم كل مفهوم فى سياق خمسة فروع معرفية مختلفة، هى: الأحياء والكيمياء وعلم الحاسوب والرياضيات والفيزياء.

* نموذج التطور أثناء المسير :

ويعد هذا النموذج أحد الأساليب المباشرة لتعليم التفكير والذى بدأ استخدامه عام ١٩٨٤، ويقدم هذا الأسلوب إطاراً من ثمان خطوات، بحيث يُمكّن المدارس من دمج مهارات التفكير فى المناهج المدرسية، وقد تم تطبيق هذا النموذج فى المدارس من مستوى الصف السادس وحتى الصف الثامن، وذلك لمواد: اللغة والرياضيات والعلوم والاجتماعيات، حيث قام الطلاب بدراسة ١٢ مهارة تفكيرية.

* مشروع (إمباكت) لتعليم التفكير فى المدارس الابتدائية :

ويستخدم هذا البرنامج فى المدارس الابتدائية كوسيلة لتشجيع التلاميذ على مهارات التفكير وذلك من خلال تعليمهم العادى، ويركز المشروع بشكل أساسى على التفكير الناقد (٢٢ مهارة تفكير ناقد) بالإضافة إلى سلوكات التعليم (١٠ سلوكات تعليمية). أما شكل درس (إمباكت) فهو يحتوى على تعليم مباشر لمهارات التفكير الناقد مع ملائمة الدرس للتلميذ ليوظف المهارة التى يتعلمها فى دروس اللغة والفنون وفى الدراسات العلمية والاجتماعية.

* برنامج ثورة الأربعاء :

بدأت فكرة البرنامج فى كارولينا الشمالية عام ١٩٨٧، وتعتمد ثورة الأربعاء على حلقات بحث وعلى النمط الاستعراضى لمدة ساعتين ونصف أسبوعياً، يقوم المعلمون والمتدربون خلالها باتخاذ القرارات بشأن القراءات التى سيناقشونها، ويساعد هذا البرنامج الطلاب على فهم الأدب بشكل أعمق وزيادة القدرة لديهم على التفكير الفاعل وتبادل الآراء.

* برنامج بارنز :

يعتمد هذا البرنامج عدة أساليب فنية لاستخدام أسلوب الحفز الذهنى لتدريب الإبداع، والتلاميذ المشاركون فى هذا البرنامج يتشجعون لتقديم أية أفكار تأتى لهم بغض النظر عن نوعية هذه الأفكار، هذا وقد استخدم هذا البرنامج أساليب أخرى للتدريب على الإبداع.

* برنامج إرفين للتفكير :

يطبق هذا البرنامج فى الصفوف الممتدة من الروضة وحتى الصف الثانى عشر. ويركز هذا البرنامج على مهارات التفكير كهدف دراسى، وإن مهارات التفكير

لا تدرس كمادة منفصلة، ويساعد هذا البرنامج التلاميذ على التفكير بشكل أكثر مرونة، والتدريب على الاستقلالية فى التفكير فى مختلف المواقف.

* برنامج تعليم التفكير عبر الروابط :

ويقوم هذا البرنامج على استراتيجيات التفكير، وتتكون كل استراتيجية من عملية مكونة من ٣ – ٥ خطوات، تقود المتعلم إلى أهداف تفكيرية عقلية، مثل: اتخاذ القرار، وحل المشاكل، والتواصل، والفهم.

* برنامج التفكير المنتج :

وهو نوع من التعليم المبرمج الذاتى، صمم خصيصاً لتلاميذ الصفين الخامس والسادس الابتدائيين، ويتضمن البرنامج ١٥ درساً أو كتيباً، إذ يتخذ كل واحد من هذه الدروس أو الكتيبات صورة محاولة الكشف عن لغز، أو سر حدث ما، ويأخذ طابع القصة الخيالية. ويتميز هدا البرنامج بأن بعض المشكلات المقدمة فى الكتيبات تتطلب التفكير المتباعد (المتشعب) كما تتطلب بعض التفكير المتقارب.

* نموذج Think Links لدى بونو:

ويتكون هذا البرنامج من ٣٦ لعبة توضيحية تم تطويرها لتنمية مهارات تفكيرية متنوعة، وتتنوع هذه الألعاب فى التعقيد من مستوى الابتدائى وحتى الرشد، كما أن الألعاب مصممة لتكون مختلفة فى المستوى والشكل، وقد تم تجميع هذه الألعاب تحت ١٠ عناوين رئيسة، هى:

- المزاوجة.
- الأنماط.
- وصف الشكل.
- الربط والعلاقات.
- التجميع.
- المزاوجة العشوائية.
- حل المشاكل.
- الترتيب بشكل نظامى.
- قص القصص القصيرة.
- قوة المجموعات.

* برنامج القبعات الست للتفكير (Six Thinking Hats):

أحد برامج تعليم التفكير الحديث وضعه دى بونو (De Bono)، وكان هدفه الأساسى من هذا البرنامج توضيح وتبسيط التفكير، وذلك حتى تزداد فاعليته. فالشخص الذى يقوم بالتفكير من خلال هذا البرنامج، عليه أن يتعامل مع شئ واحد فى وقت واحد.

وقد كان الهدف الآخر لهذا النوع من البرامج، هو السماح للمفكر بالانتقال أو بتغيير نمط تفكيره. فالقبعات الست الملونة هى عبارة عن وسيلة يستخدمها الفرد فى معظم لحظات الحياة، وتركز هذه القبعات الست للتفكير على أن التفكير هو عملية معتمدة. والقبعات الست، هى:

- القبعة البيضاء: عندما يرتدى المفكر القبعة البيضاء يحاول أن يكون موضوعياً وذلك مثل الكمبيوتر، فالكمبيوتر يعطى حقائق وأرقام لا يهمه تفسيرها، ولا كيف تمت، ولكنه يظهرها كما هى.
- القبعة الحمراء: تعبر عن المشاعر، فالمفكر عندما يرتدى القبعة الحمراء فهو يستبعد المنطق والمبررات.
- القبعة السوداء: تهتم بالتقديرات السلبية، وإظهار الأشياء الخاطئة، وطرح الأسئلة السلبية.
- القبعة الصفراء: تمثل التفكير الإيجابى والبناء والمنتج، والمفكر الذى يرتدى القبعة الصفراء يكون متفائل ويقدم الاقتراحات والمشاريع.
- القبعة الخضراء: تمثل التفكير الإبداعى، والشخص الذى يضع القبعة الخضراء يجعل المخرجات والنتائج مخرجات إبداعية ومثالية، ويطرح البدائل.
- القبعة الزرقاء: تنظم التفكير بشكل عام وتضبطه، فالمفكر صاحب القبعة الزرقاء يشبه قائد الأوركسترا، وبالتالى فهو يتحكم بباقى القبعات.

تعد قبعات التفكير الست المكونات الأساسية لخريطة التفكير، فالشخص - مثلاً -عندما يلبس قبعة الحزن يجب أن يكون حزيناً، وعندما يلبس قبعة الفرح يجب أن يفرح، وهكذا الأمر بالنسبة لباقى القبعات. ويتم استخدام هذه القبعات الست من خلال لعب الأدوار. ويفترض دى بونو أن التفكير الواسع يحتوى على قبعة كبيرة للتفكير، وهذه القبعة قسمت إلى ست قبعات أو إلى ستة أدوار مختلفة ذات ستة ألوان. فالشخص من خلال استخدامه لهذه القبعات، يضع القبعة التى يراها مناسبة لكى يلعب الدور

المناسب، وبالتالى فإن أى شخص يرتدى أى قبعة من قبعات التفكير الست، يكون هناك هدف من وراء ارتدائه لهذه القبعة، وكل من يرتدى قبعة من أجل هدف معين يكون مفكراً مخططاً أو أنه يفكر عن قصد.

• برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير :

ويضم البرنامج ٦٠ درساً فى التفكير وهى مقسمة إلى ستة أجزاء وكل جزء يحتوى على عشرة دروس، ويضم الجزء الواحد كتاباً للمعلم وعشرة أوراق للطلاب (بطاقات عمل). وهذه الدروس الستين يمكن تدريسها خلال ثلاث سنوات تقريباً، ويقوم باستخدام هذا البرنامج حالياً الملايين من التلاميذ فى مرحلة التعليم الابتدائى، وحتى التعليم الجامعى، فى أكثر من ثلاثين دولة فى العالم. هذا ويمكن أن يتم تدريس (كورت واحد) كل أسبوع لمدة ٣٥ دقيقة أو أكثر، وبالتالى يتم الانتهاء من تدريس جميع الدروس خلال ٢ – ٣ سنوات.

أما أقسام الكورت الستة فهى: توسيع مجال الإدراك، والتنظيم، والتفاعل، والإبداع، والمعلومات والشعور، الفعل.

أجزاء برنامج الكورت:

الجزء الأول (CoRT 1): توسعة مجال الإدراك.

الجزء الثانى (CoRT 2): التنظيم.

الجزء الثالث (CoRT 3) التفاعل.

الجزء الرابع (CoRT 4): الإبداع.

الجزء الخامس (CoRT 5): المعلومات والحس (الشعور).

الجزء السادس (CoRT 6): الفعل.

وفيما يلى توضيح للأجزاء السابقة:

الجزء الأول (CoRT 1): توسعة مجال الإدراك (Breadth):

الهدف الأساسى من هذا الجزء هو توسيع دائرة الفهم والإدراك لدى التلاميذ، ويتكون هذا الجزء من عشرة دروس، هى:

- معالجة الأفكار ("PMI" Plus – Minus – Interest).
- اعتبار جميع العوامل ("CAF" Consider All Factors).
- القواعد (Rules).

- النتائج المنطقية وما يتبعها ("Consequence and Sequal "C&S").
- الأهداف ("Aims, Goals, Objecteves "AGO").
- التخطيط (Planing).
- الأولويات المهمة الأولى ("First Important Priorities "FIP").
- البدائل والاحتمالات والخيارات (Alternatives, Possibilites, Choices "APC").
- القرارات (Disicions).
- وجهات نظر الآخرين ("Other People`s Views "OPV").

الجزء الثانى (CoRT 2): التنظيم (Organization)

يهدف هذا الجزء تنظيم عملية التفكير عند التلاميذ، ويتكون هذا الجزء من عشرة دروس هى:

- تعرف (Recognize)
- حلّل (Analyze).
- قارن (Compare).
- اختر (Select).
- أوجد طرائق أخرى (Find Other Ways).
- ابدأ (Start).
- نظم (Organize).
- ركز (Focus).
- إدمج (Consolidate).
- استنتج (Conclude).

الجزء الثالث (CoRT 3): التفاعل ((Interaction):

فى هذا الكورت لا يفكر المفكر بنظرة مباشرة للمشكلة، ولكن بالتفاعل القائم بين تفكيره وتفكير الآخرين، ويتكون هذا الجزء من عشرة دروس، هى:

- التحقق من الطرفين (Examine Both Sides).
- البرهان / أنواع البرهان (Evidence : Type).

- البرهان / قيم البرهان (Evidence : Value).
- البرهان / البنية (Evidence : Structure).
- الاتفاق والاختلاف وانعدام العلاقة (Agreement, Disagrement, Irrelevance).
- أن تكون على حق "١" (Being Right 1).
- أن تكون على حق "٢" (Being Right 2).
- أن تكون على خطأ "١" (Being Wrong 1).
- أن تكون على خطأ "٢" (Being Wrong 2)
- المحصلة النهائية (Out Come).

الجزء الرابع (CoRT 4): الإبداع (Creativity):

يركز هذا الجزء على التفكير الإبداعى وإنتاج أفكار جديدة، ويتكون هذا الجزء من عشرة دروس، هى:

- نعم ولا وإبداعى (Yes – No - Po).
- الحجز المتدحرج (Stepping Stone).
- مدخلات عشوائية (Random Input).
- تحدى المفهوم (Concpet Challenge).
- الفكرة السائدة / الرئيسة (Dominant Idea).
- تعريف المشكلة (Define the Problem).
- إزالة الأخطاء (Remove Faults).
- الربط (Combination).
- المتطلبات (Requirements).
- التقييم (Evaluation).

الجزء الخامس (CoRT 5):

يتركز هذا الجزء على جانب المعلومات والعواطف، ويتكون من عشرة دروس، هى:

- المعلومات (Information).
- الأسئلة (Questions).

- مفاتيح الحل (Clues).
- التناقضات (Contradictions).
- التوقع (التخمين) (Guessing).
- التصديق (الاعتقاد) (Beleive).
- الآراء والبدائل الجاهزة (Ready - Maids).
- العواطف (Emotion).
- القيم (Values).
- التبسيط والتوضيح (Simplfication and Calrification).

الجزء السادس (CoRT 6):

ويركز هذا الجزء على بعد الفعل، ويتكون من عشرة دروس، هى:

- هدف (Target).
- توسع (Expand).
- اختصر (Contract).
- هدف، توسع، اختصر، (TEC).
- الهدف (Purpose).
- مُدخل (Input).
- الحلول (Solution).
- الاختيار (Choice).
- العملية (Oporation).
- جمع العمليات السابقة (TEC - PISCO).

* برنامج السيد المفكر (Master Thinker)

يهدف هذا البرنامج تعليم الأفراد كيفية التفكير وتدريبهم على استراتيجيات تفكيرية تجعل منهم مفكرين جيدين، وقد قام دى بونو (De Bono) ببناء هذا البرنامج عام ١٩٨٨، إضافة إلى برامجه العديدة السابقة مثل برنامج الكورت، برنامج القبعات الستة وغيرها وهى بجميعها تهدف تعليم التفكير للأفراد، ويقوم مركز خاص فى الولايات المتحدة الأمريكية بالتدريب على مثل هذه البرامج ونشرها وتدريب المدربين

داخل المركز أو خارجه، إذ ينقل هذا المركز برامجه إلى مختلف أنحاء العالم، ولا يقتصر العمل على تدريب طلاب المدارس والجامعات، بل يتعداه على تدريب العاملين فى كثير من الشركات المصانع والمؤسسات الناجحة والمشهورة فى العالم وذلك بهدف رفع مستوى إنتاجيتها.

يأتى برنامج السيد المفكر فى حقيبة تحتوى على أربعة أشرطة مسجلة، حيث تدرب المدرس كيف يدرب، ثم هناك كتابان رئيسان، وكتاب ثالث ملحق، ويدور محتوى البرنامج فى الكتاب الأول والثانى حيث يحتوى الكتابين على الأبواب التالية:

الباب الأول والثانى: تعريف بالبرنامج والتركيز على أن التفكير مهارة، وأنه بحاجة إلى أدوات وطرائق، ويرتبط التفكير بالعواطف والمشاعر والقيم وهى جزء منه وتستخدم عادة عند اتخاذ القرارات وعمل الخيارات، ويُعد التفكير بمثابة مصدر وأن مستقبل العالم مبنى على هذا المصدر. فلذلك هناك ضرورة للتفكير والتركيز على هذا الاهتمام وكيفية تحديد وقت له، وأهمية امتلاكنا أساليب وتكتيكات التفكير، ومن ثم كيف ندرب أنفسنا على التفكير، وكلما زاد التدريب على مهارة التفكير زاد الإتقان، وهناك بعض التمارين التى تعزز هذه الأفكار.

الباب الثالث: ويركز فى محتواه على علاقة الذكاء والتفكير، والتأكيد على أن الأذكياء يحسون بالتثمين الشخصى لذواتهم والمبنى على أساس ذكائهم ويعملون ما بوسعهم لتلافى الخطأ، ولذا فإنهم يزعجون من النتائج غير المضمونة لخوفهم من الوقوع فى الخطأ وهذا يبعدهم عن المغامرة والإبداع أحياناً، وهما جزء لا يتجزأ من التفكير، كما أن الأذكياء يفكرون بسرعة وهم يقفزون على النتائج بسرعة، وهذا فى كثير من الحالات خطر إذ قد يؤدى إلى نتائج سلبية وخاطئة.

الباب الرابع: ويركز باستخدام الكثير من التمارين على توضيح مفهومين مهمين، هما:

الأول: التفكير النشط أو الفاعل، وهذا يحدث عندما تأخذ قرار فى إنجاز مهمة ما على عاتقك مع عدم توفر الحقائق المطلوبة أمامك، بل عليك أن تحدد ما هى الحقائق التى تحتاجها وأين تجدها.

الثانى: التفكير المتفاعل، وهذا يحدث عندما تتوافر لديك وأمامك المعلومات وتستجيب لها وتتفاعل معها، وهذا غالباً يحدث فى عملية التعلم فى المدارس، إذ تبرز فى كيفية استجابة الطالب وتفاعله مع المعلومات المطروحة بين يديه، وغالباً ما تظهر

هذه العملية حين يجيب الطالب على أسئلة المدرسين (مثل: هل فهمت؟ هل هذا صحيح؟ هل تستطيع إعادة التنظيم لكذا وكذا؟). وكذلك المستثمر والطبيب فهما في عملهما يمارسان هذا اللون من التفكير، فهما يدرسان الحالة ثم يستجيبان للوضع، وفي حالات كثيرة يحدث استخدام التفكير النشط والمتفاعل بشكل مشترك.

الباب الخامس: في هذا الباب يلخص المؤلف الأبواب التالية من الباب السادس وحتى الحادي عشر، إذ يحاول أن يعطي وصفاً للبرنامج ويشبه "نظام التفكير النظام الجسدي للإنسان"، ليتسنى على الفرد بسهولة التعرف على البرنامج ولسهولة تذكره وممارسته، وفيه يعطي فعاليات التفكير أسماء ذات علاقة بأجزاء الجسم الإنساني ويربطها بأدوارها في العمل.

الباب السادس: ويسمى بالعظام، ويشتمل على تدريبات تساعد الفرد في معرفة كيفية بناء أو تقييم الأفكار الرئيسة أو الكبيرة في الموضوع الواحد، وكيفية فرز الأفكار الكبيرة والرئيسة من الأفكار الصغيرة والمتفرعة وكيفية اعتمادها على بعضها البعض.

الباب السابع: العضلات، ويشتمل على تدريبات توضح كيفية بناء جانب القوة في الفكرة أو تقييم الجانب القوي في الفكرة، وبالتالي تأتي القوة من المعلومات والمنطق والمشاعر.

الباب الثامن: الأعصاب، وتشتمل على استراتيجيات توضح كيفية ربط الأفكار ببعضها البعض ومعرفة حدود ومداخل علاقاتها ببعضها وبالتالي التركيز على أساسيات شبكة الوصل والإنجاز وشبكة التحليل والتنظيم وشبكة الاستكشاف.

الباب التاسع: الدهن، وتغطي التمارين هنا جوانب الأفكار المتفرعة، حيث توضح كيفية المحافظة على بناء الفكرة المتكاملة المستديرة الوافية، إذ أن الفكرة الكبيرة أو الصغيرة، ومهما كانت قوتها ومتانة ترابطها، فهي لابد بحاجة إلى بعض الإضافات والحذف لتتبلور وتظهر بشكل مناسب.

الباب العاشر: الجلد، ووصفه المؤلف بأنه مظهر الفكرة، وهو ما نعبر به عن أنفسنا للآخرين، وبالتالي هو فن العرض والاتصال في مجال التفكير، وتركز تدريبات هذا الباب على كيفية إخراج الفكرة.

الباب الحادي عشر: الصحة، وتوضح التمارين هنا، أن الصحة تعني التقييم للوقوف على ناتج التفكير، وقيمته، هل هو ضعيف؟ هل هو مضر؟ ... إلخ.

الملحق: ويشتمل على تمارين عامة، شاملة، بعضها لا يتم حله باستخدام الورقة والقلم، بل تحتاج إلى مواد كالعلب، وأقداح الماء، والسكاكين، وغيره.

وتجدر الإشارة عند النظر لتنفيذ وتقييم أى برنامج يتعلق بالتدريب على التفكير لابد من الأخذ بعين الاعتبار ما يلى:

- تعرف عدة مهارات عقلية وربطها بالمنهاج.
- معرفة استراتيجيات استخدام مهارات تفكير متعددة.
- معرفة ومهارة باستراتيجيات قيادة وتوجيه التفكير.
- توليد اتجاهات مدعمة وملازمة للمهارات التفكيرية.
- تهيئة البيئة الصفية والمنزلية التى تساعد على التفكير الجيد.

* برنامج أدوات التفكير لتوجيه الانتباه (إدوارد دى بونو)

Dercet Attention Thinking Tools (DAAT)

أنجز د بونو هذا البرنامج عام ١٩٩٩٧، ويصلح لتعليم التفكير للراشدين، إذ يحتوى هذا البرنامج على عشر أدوات لتعليم التفكير هى:

- التتابع والنواتج (Consequence and Sequel) .C. S.
- الإيجابى / السلبى / الاهتمام (Plus – Minus – Interesting) .P.M.I.
- عرف / حلل / قسم (Recognize, Analyze, Divede) .R.A.D.
- اعتبار جميع العوامل (Conseder All Factors) .C.A.F.
- الأهداف (Aims, Gools, Objectives) .A.G.O.
- الاحتمالات والاختبارات والخيارات .A.P.C.
  (Alternatives, Possibilites, Choices)
- وجهة نظر الآخرين (Other People Views) (.O.P.V.
- القيم المشتركة (Key Values Involved) K.V. I.
- الأولويات المهمة (First Important Priorites) .F.I.P.
- القرار / التصميم / القنوات / الفعل (Dicision, Design, Channels, Action).

(٧) فوائد تعليم التفكير للطلاب

لقد أظهرت معظم الدراسات التى تم خلالها استخدام تعليم التفكير، إن هذا

النوع من التعليم يعود بالفائدة على الطلاب من عدة أوجه، وهناك العديد من المصادر المختلفة والمتعددة التى أكدت ذلك:

ففى دراسة **ألن ١٩٨١**، ودراسة **كول ١٩٨٠**، ودراسة **الباتو كارلس ١٩٨٠**، ودراسة **ريتشرد ١٩٧٦**، ودراسة **جانالى ١٩٨٩**، ودراسة **وورثى ١٩٨٧**، وكذلك دراسة **بابيس ١٩٨٧**، والتى تم خلالها استخدام برامج وأدوات مختلفة، كان الهدف منها تعليم التفكير لطلاب المدارس والجامعات وأفراد آخرين، وقد أثبتت نتائج هذه الدراسات أن تعليم التفكير يؤثر بشكل إيجابى على العديد من النواحى، مثل: تكوين تقدير ذات إيجابى عند الطلاب وتحسين المقدرة على التفكير التباعدى، وكذلك تحسين الجانب الشكلى واللفظى للإبداع عند الطلاب، بالإضافة إلى توسيع آفاق التفكير لديهم، وأيضا تحسن الإنجاز الأكاديمى. وهناك دراسات أخرى ركزت على استخدام أدوات فى تعليم التفكير، وهذه اعتمدت على أن تكون هذه الأدوات مستقلة مثل أدوات الكورت، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات أن تعليم التفكير للطلاب كمنهاج مستقل بذاته يؤدى إلى حدوث تحسين كبير عند الطلاب فى العديد من النواحى. وهناك الدراسة التى قام بها **بورك ١٩٨٥** والتى أكدت وجود تحسن كبير فى مهارات الكتابة (الإنشاء) عند الطلاب، وكذلك الدراسة التى قام بها **أريكسون ١٩٩٠**، والتى أظهرت تأثير تعليم التفكير على مركز الضبط والإبداع عند الطلاب.

سابعا : التفكير الناقد :

كانت بداية الانطلاقة فى موضوع تعليم مهارات التفكير محصورة فى فهم جميع العلماء والباحثين التربويين لموضوع التفكير الناقد، وبالتالى فإن بداية تعليم مهارات التفكير كانت محددة بتعليم مهارة التفكير الناقد، وبالتالى فإن بداية تعليم مهارات التفكير كانت محددة بتعليم مهارة التفكير الناقد، وهذا يستدعى إعطاء هذه المهارة جانب من الأهمية، وعرضها بمزيد من التفصيل.

وفى دراسة أعدها **كارول** (Carroll, 1981)، قام بمسح للأدب التربوى المتصل بالتفكير الناقد، كما هو موجود ضمن المحتوى النظرى فى الدراسات الاجتماعية، وخلصت الدراسة إلى أن التعريفات الإجرائية مختلفة فيما بينها اختلافاً جوهرياً وذلك فى تحديد مفهوم التفكير الناقد ومعناه.

ويعرف التربويون التفكير الناقد أنه عبارة عن:

- القدرة على تقييم المعلومات وفحص الآراء مع الأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة حول الموضوع قيد البحث.
- مهارة التمييز بين الفرضيات والتعميمات وبين الحقائق والادعاءات وبين المعلومات المنقحة والمعلومات غير المنقحة.
- تقدير حقيقة المعرفة ودقتها والحكم على المعلومات المستندة إلى مصادر معقولة وفحص الأمور فى ضوء الدليل ومقارنة الحوادث والأخبار ثم الاستنتاج.
- خلط بين اعتبارات متعددة توجه الفرد لأخذ وجهات نظر الآخرين بعين الاعتبار، وتحثه للبحث عن بدائل وجهات النظر هذه لتكوين وجهة نظر خاصة بالفرد نفسه (Norris, 1985).
- مهارة التصرف الصحيح والمقبول والمبنى على التأمل فى مسائل أو مواقف معينة (Ennis, 1985).
- التفكير الناقد يشكل العمليات العقلية والاستراتيجيات والتمثيلات التى يستخدمها الناس لحل المشكلات وصنع القرارات وتعلم مفاهيم جيدة (Sternbery, 1986).

ويبدو أن حركة التفكير الناقد بدأت مع عمل **جون ديوى** (John Dewey) خلال الفترة ما بين عام (١٨٩٠ – ١٩٣٩) عندما استعمل المصطلحات التالية: التفكير المعاكس (Reflective Thinking) والتساؤل (Inquiry) والتى اعتمدها فى أسلوبه العلمى. ثم جاء **جلاسر** (Edward Glassar) وآخرون وأعطوا معنى أوسع لمصطلح التفكير الناقد ليشمل اختبار العبارات وذلك فى الفترة ما بين عام (١٩٤٠ – ١٩٦١). ثم تضيق معنى مصطلح التفكير الناقد" أثناء عمل (Robert Ennis) وزملائه فى الفترة ما بين عام (١٩٦٢ – ١٩٧٩) ليستثنى حل المشاكل واعتماد الأسلوب العلمى، وليتضمن فقط قياس العبارات. ثم اتسع معنى مصطلح التفكير الناقد.

وحيث أن التفكير الناقد يرتبط بشكل كبير مع العديد من مهارات التفكير المختلفة ومع العديد من المصطلحات ذات العلاقة، مثل: التفكير الإبداعى، صنع القرار، حل المشكلات، التفكير التأملى، قدرات التفكير العليا حسب تصنيف بلوم، التفكير العلمى، الذكاء، وغيرها، ولذلك لابد من الإشارة إلى هذه العلاقة وتوضيحها ليتسنى لنا التفريق بين مصطلح التفكير الناقد وبين المصطلحات سابقة الذكر، وقد ميز العلماء والمربون بين مصطلح التفكير الناقد ومصطلحات التفكير المختلفة على النحو الآتى:

- التفكير الناقد والتفكير الإبداعي: حيث يشير التفكير الإبداعي إلى القدرة على خلق واستلهام أفكار جديدة وأصيلة، فى حين التفكير الناقد يظهر فى تقييم الأفكار الإبداعية، والفائدة المتحققة من تطبيق تلك الأفكار على المستوى النظرى والعملى (Ennis, 1989). كما أن التفكير الإبداعى يربط بين الأسباب والنتائج بناء على توافر معلومات كثيرة، فى حين أن التفكير الناقد يعمل على تقديم التعليل أو البرهان لتفسير المطروح (Norris, 1985). والتفكير الإبداعى يُعرّف بأنه التكوين للحلول الممكنة لمشكلة ما أو إيجاد توضيحات ممكنة لظاهرة ما، بينما التفكير الناقد هو اختبار وتقسيم هذه الحلول المقترحة (Morre and Others, 1985). وقد أظهرت نتائج دراسة فيشر (Fischer, 1990) وجود ارتباط قوى وواضح بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعى.
- التفكير الناقد وحل المشكلة: يرى (Streib, 1993) أن التفكير الناقد وحل المشكلات مصطلحين متداخلين، وأوصى بتقديم مصطلحات جديدة لوصف العلاقة بين هذين المصطلحين.
- التفكير الناقد والذكاء: يرى بعض العلماء أن درجة الذكاء أمر أساسى ومهم لتعليم التلاميذ تفكيراً أفضل، فى حين يرى بياجيه أن الفرد يمر فى مراحل نمائية، وكلما ارتفعت هذه المراحل تطور التفكير عند الفرد، وفى الواقع فإن معظم الطلاب يتعلمون التفكير حسب درجة الذكاء وحسب المستوى النمائى معاً، ولا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض (Swartz and Perkins, 1990).

وعن علاقة التفكير الناقد بالتدريس والتعلم تنبثق أساساً من كونه هدفاً أساسياً من أهداف التعليم والتعلم، وذلك ضمن توجيه الجهود نحو تحسين عمليات التعليم والتعلم، وبذلك أصبح التفكير الناقد مسعاً عاماً لتفعيل مهارات التفكير الناقد فى التدريس والمنهاج وتعليم المعلم لاستخدامه فى غرفة الصف، وفيما يأتى عرض لبعض ما قام به المربون لهذا الغرض:

- قام روبنسون (Robinson, 1987) بإعداد برنامج لإدخال مهارات التفكير المنظمة فى التدريس - ومن ضمنها مهارات التفكير الناقد - فى الصفوف من الروضة وحتى الصف الثالث وذلك لتحسين مهارات التعليم عند التلاميذ وحفزهم لاستخدام عمليات التفكير المختلفة ومساعدتهم على التفكير بشكل تفسيرى جيد.

- وضع **ريتشارد بول** نظرية للتفكير الناقد، عُرفت باسم نظرية ريتشارد بول للتفكير الناقد فى التربية، وتعطى هذه النظرية طريقاً لتطوير نظام التعليم وجعل المدارس مكاناً لتشجيع قدرات الأفراد على التفكير بعمق. (Thayer Bacon, 1991).
- يرى كل من (Branderi, 1988) و (Sheppard, 1993) أن هناك حاجة لتعريف المعلمين قبل الخدمة لبيئات تعليمية معززة لمهارات التفكير الناقد وأن يكونوا على دراية بالاستراتيجيات التى توضح سلوكات التفكير هذه، وأن هناك ضرورة لزيادة التفكير لدى كل من المعلم والطالب فى نفس الوقت، وتحسين الاتجاهات والمهارات لدى المعلمين المبتدئين.
- فى المجال الطبى، يرى (Mille, 1992) من خلال دراسته لمهارات التفكير الناقد أن هناك أهمية لاستخدام استراتيجيات التفكير الناقد فى حل المشاكل الطبية المختلفة.
- قام (Ryan, 1993) بإعداد دليل المعلمين فى المدارس الابتدائية والذى يتضمن التفكير الناقد وأساليب التعليم التعاونى، وقام بذلك عن طريق دمج نموذج (بارى بيرز فى التفكير الناقد) ونموذج (إنتونى جريجور فى أساليب التعليم) ونموذج (ديفيد وروجر جونسون فى التعليم التعاونى) وذلك لضمان استخدامها فى غرفة الصف.
- قام (Neitzcy, 1992) بتصميم سلسلة ورشات العمل للآباء، ركزت على موضوعات فى التفكير الناقد وذلك من أجل شرح فلسفة الممارسات العملية الصحيحة مع أطفالهم الملتحقين برياض الأطفال، وقد أظهر مسحاً تتبعياً للآباء، أن ورشات العمل كانت ناجحة فى تدريب الآباء على اختيار النشاطات البيئية المناسبة فى التعامل مع أطفالهم.
- قام فريق من أساتذة كلية التربية فى جامعة (Playa Ancha) بمشروع صمم لتدريب مشاهدى التلفزيون لأن يصبحوا مشاهدين ناقدين (Munoz and Torres, 1985).
- أكد كل من **ويكرت** (Wickert, 1989) **وروى سينج** (Roy Singh, 1990) على أهمية دمج تعليم مهارات التفكير الناقد فى برامج محو الأمية.
- قام **فرجوتى وبيلانكا** (Fogarty and Bellanca, 1993) بإعداد دليل كجزء من برنامج صمم لتعليم المهارات المعرفية (مهارات التفكير)، والاستراتيجيات المعرفية

(إجراءات التفكير) اللازمة لحل المشكلات بشكل جيد، وصنع القرارات والإبداعات لدى جميع التلاميذ ابتداءً من الروضة.

ويؤكد الكثير من التربويين أن المهارات الرئيسة للتفكير الناقد، هي:

- تمييز الفرضيات وتعريف غير الواضح منها.
- استنباط واستخلاص المعلومات.
- التمييز بين الحقيقة والرأى والادعاء.
- التمييز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية.
- معرفة التناقضات المنطقية.
- تحديد دقة الخبر واستيعابه والتأنى فى الحكم عليه.
- القدرة على التنبؤ.
- فهم الأخبار والحجج الغامضة والمتداخلة.
- تقرير صعوبة البرهان.
- تحديد قوة المناقشة وأهميتها.

ويصف واطسون وجلاسر (Watson and Glaser, 1991) المهارات الرئيسة للتفكير الناقد:

- معرفة الافتراضات.
- الاستنتاج.
- التفسير.
- الاستنباط.
- تقويم الحجج.

ومبررات تعليم التفكير الناقد فى المدارس داخل المنهج، فهى:

- يساعد دمج مهارات التفكير الناقد مع المنهاج الطلاب فى التغلب على صعوبات التعليم المدرسى (القراءة الكتابة والحساب وغيرها) (Swartz and Perking, 1990).
- يكسب دمج مهارات التفكير الناقد فى المنهاج الطلاب فهماً أعمق للمحتوى المعرفى للمادة الدراسية بالإضافة إلى تنشيط المادة الدراسية باستمرار (Norris, 1985).

- يحسن من تعليم المادة التعليمية ويحفز الطلاب لاستخدام عمليات التفكير المختلفة لمساعدتهم على إيجاد التفسيرات الصحيحة واتخاذ القرارات الدقيقة فى المادة الدراسية (Robinson, 1987).
- تقع عملية تطوير مهارات التفكير الناقد على عاتق المدرس ولا يكون ذلك إلا بتعريض المعلمين قبل الخدمة إلى بيئات تعليمية معززة بالتفكير الناقد، وبذلك فإن دمج مهارات التفكير الناقد فى المنهاج يسهل على معلم الصف تعليم هذه المهارة للطلاب (Thayer – Bacon, 1991).

وفى المقابل، فإن مبررات تعليم التفكير الناقد مستقلة بذاتها، مثل بقية المواد الدراسية، فهى:

- يجعل الطلاب يدركون أهمية الموضوع.
- يجعل الطلاب يشعرون بالعمليات التفكيرية التى يقومون بها.
- يجعل عملية تقييم التفكير الناقد دقيقة للغاية.
- يخشى أن يهدم محتوى المنهاج إذا ما تم تدريسه من قبل معلمين قد يسيئون استخدامه، أو ليست لديهم معرفة أو قدرة بفنيات التعليم (Presseisen, 1985).
- يمكن تعليم التفكير الناقد كمادة مستقلة كغيره من المواد، وفى نفس الوقت يمكن تدريسه ضمن المنهاج. ويعتبر أشهر مؤيدى هذا الاتجاه (Ennis, 1989).

ثامنا: طريقة جديدة للتفكير والتفاهم (التفكير – ٢) :

تستند هذه الطريقة على المرتكزين التاليين:

• الاختيار :

يكتسب اختيار منطقة الانتباه ونقطة البداية أهمية قصوى. ولا عجب من أمر شخصين انطلقا للتفكير فى موضوع واحد من منطلقين مختلفين، وقد اتبعا نفس تعليمات التفكير ولم ينتهيا إلى رأى واحد. أما العجيب فعلا فهو أن ينتهيا إلى رأى واحد. وفى الحياة العملية تفوتنا ملاحظة أننا ننطلق للتفكير مما يبدو لنا موضعا واحدا بينما فى الحقيقة هى مواضع مختلفة، ونعزو هذا الخلاف لأخطاء فى التفكير، بينما يخلو هذا التفكير – غالبا – من أية أخطاء منطقية. أن السبب الحقيقى لاختلاف الآراء هو اختلاف نقاط البداية [منطلقات التفكير – البديهيات – المبادئ الأولى – وحدات الانتباه ...].

* اختلافات الرأى :

وتأتى الاختلافات فى الرأى نتيجة اختلاف المعلومات المتاحة لدى كل طرف من أطراف المناقشة والخلاف، أو نتيجة أى من أخطاء التفكير، مثل: الخطأ الكمى أو المنوريل أو الغرور ... وغيرها. ولكن أكثر أسباب اختلافات الرأى شيوعا هو: اختلاف نقاط البداية. ويشبه هذا الأمر موقف شاهدين فى قاعدة المحكمة يتجادلان ويتبادلان الاتهامات، لأنهما اختلفا على وصف مسلك سيارة سوداء كانت فى مكان الحادث، وفى النهاية اتضح أنهما كان يتحدثان عن سيارتين سوداوين مختلفتين.

ومهما كانت جودة ودقة التفكير فمادام لتفكير كل شخص نقطة انطلاق خاصة به، فإن النتائج التى ينتهى إليها ستكون مخالفة لغيره، بل وكلما زادت دقة التفكير كان ذلك أدعى لاختلاف النتائج. وهذا هو بالتحديد سبب خطأ الجزء الناقص Miss out، حيث يبدأ عدة أشخاص بالنظر من زوايا مختلفة لموقف ما وكلهم مقتنع بأنه يرى الموقف برمته.

ويقترح **دو بونو** "التفكير – ٢" كطريقة مختلفة عما اعتدناه للتفكير. فى التفكير العادى [التفكير – ١] نفترض أننا نتحدث عن الشئ نفسه (لمجرد أننا نقول ذلك فى البداية) ثم ننتقل من فكرة إلى أخرى فى محاولة لاقناع الطرف الآخر بحجتنا. أما فى "التفكير – ٢" يقترح **دى بونو** أن يبدأ كل طرف من أطراف الحوار برسم خريطة لمنطلقاته الفكرية. وفى خطوة تالية، نحاول رسم منطقة جديدة موحدة تشتمل على مساحات هى فى الأصل مستقلة. فى "التفكير – ٢" نحاول تحديد مكان الشخص الآخر على خريطة الأفكار بدلا من إقناعه بأن يقف حيث ينبغى له أن يكون.

يتقيد التفكير المعتاد بحدود صارمة، حيث تتمثل فى تقرير أن الصورة العقلية إما خطأ أو صواب، ثم الانتقال منها إلى صورة ذهنية تالية، وهذه أيضا يتقرر ما إذا كانت على خطأ أو صواب، لكن الحكم فى هذه المرة يرتهن بمدى توافق الصورة الجديدة مع الصورة المختارة. أما فى "التفكير – ٢"، فيبدأ بتقبل كل الصور الذهنية لأنها موجودة بالفعل ولا يمكن حذفها لمجرد القول بأنها خطأ. وفى التفكير المعتاد يحاول المرء التوصل لنتيجة ما ببذل جهود جبارة لإنكار أحقية أية فكرة فى الوجود، مادام قد حكم عليها بالخطأ. ولا يعنى هذا الحكم بخطأ فكرة ما إلا أنها لا تتلاءم مع البناء الفكرى لصاحب الحكم، ولكن هذا الرفض لا يعنى شيئا بالنسبة لشخص آخر، تحتل تلك الفكرة مكانا أثيرا فى بنائه الفكرى.

فى "التفكير – ٢"، يبدأ المرء بقبول أية فكرة كما هى، وبدلا من رفضها يحاول التوسع وبناء الجسور بينها وبين أفكاره، وبالتالى نتجنب الانعزال فوق جزر فكرية منفصلة، لأن الحكم على فكرة بالخطأ لن يزيلها من عقل صاحبها، بل بالعكس سيؤدى إلى عزلها وتثبيتها فى عقل صاحبها وحرمانه من التفكير فى غيرها. وفى "التفكير – ٢"، من الوارد أن يرى الإنسان صورة فكرية ما على أنها خطأ ولكن بدلا من رفضها يتقبل وجودها ويستخدمها "كوسيط مستحيل" قد يصل به إلى أفكار أفضل.

ويمكن تلخيص المبادئ الأساسية لهذا الأسلوب الجديد فى التفكير فى النقاط التالية:

- يبدأ الفرد برسم خريطة للأفكار المتباينة بدلا من افتراض أنها واحدة.
- يتقبل الفرد اختلاف الأفكار والتصورات بين البشر، ويتأكد من أنه ليس بمقدوره إعدام فكرة بمجرد إلصاق كلمة "لا" عليها.
- يحاول بناء جسور فكرية تربط بين الصور والأفكار المنفصلة.

فى "التفكير – ٢"، يبدأ المرء برسم الخريطة الفكرية واستكشاف معالمها، أما فى التفكير العادى فيميل الإنسان إلى رسم الخريطة الفكرية بالنحو الذى يشعر أنه ينبغى أن تكون عليه، ثم يهمل الجوانب الأخرى باعتبار أنها ليس لها مكان على الإطلاق.

ويمكن تلخيص الحديث السابق فى الآتى:

- اختيار منطقة الاهتمام يحدد ما سيتلوه من تحرك فكرى.
- تنشأ أغلب الاختلافات الفكرية من افتراض أن الأطراف المختلفين يتحدثون عن شئ واحد ما دامت الصورة العامة تبدو واحدة للجميع. وبالتالى فإن اختلاف الآراء، ليس إلا أخطاء فى التفكير.
- عمليا يتحرك التفكير بشكل مكوكى بين الدلائل والأفكار.
- ويكمن الخطأ فى أن الفرد بمجرد تكوين رأى بعينه، فإنه لن يلاحظ إلا الأدلة التى تدعم هذا الرأى.
- نظريا، يتلخص هدف الباحث العلمى فى محاولة البرهنة على أنه على خطأ.
- على عكس الباحث العلمى يسعى الإنسان فى الحياة العملية إلى بلوغ الصواب، وفى أسرع وقت ممكن لأن وراءه أعمالا عليه أن ينجزها.
- فى "التفكير – ٢" يحاول المرء تحديد موقع الآخر على خريطة الأفكار، بدلا من محاولة إقناعه بالموضع الذى ينبغى أن يكون فيه.

الفصل الثالث

وظيفية التفكير

* تمهيد .
* مبادئ الاتجاه الوظيفى فى التفكير .
* أدوار الاتجاه الوظيفى فى التفكير .
* أنماط من وظيفية التفكير .
  - الوظيفية التركيبية .
  - الوظيفية التحليلية .
  - الوظيفية التحليلية النقدية.
* التفكير الوظيفى والحكم على القيم .
* أنماط من مناهج التفكير الوظيفية :
  - منهج التفكير الوظيفىالمرنى.
  - منهج التفكير الاستدلالى النقدى.

* **تمهيد :**

ترى وجهة النظر الوظيفية فى التربية أن المدرسة إذا أرادت أن تؤدى رسالتها، فإنه ينبغى أن تتخذ من الفكرة الوظيفية فى التربية مصدر وحى لها، ولكن: ما المقصود بالوظيفية فى التربية؟

- **"الوظيفة مفهوم يقوم على أساس أن التربية هى للحياة، وليست الإعداد للحياة فقط، وهى تساعد على تكييف الطالب مع بيئته التى يعيش فيها، فما يتعلمه الطالب داخل المدرسة ييسر له الحياة خارجها" (حسن شحاته، ١٩٨٦).**
- تُعرف الوظيفية فى التعليم بأنها تعنى "أن يتجه المنهج بالدرجة الأولى لإعداد المتعلم لحياة منتجة وليس مجرد تحصيل معارف نظرية، فالمعرفة لا تكتسب أهميتها إلا من خلال إمكانية استخدامها بصورة عملية مفيدة" (محمد حزين، ١٩٨٩).
- وتُعرف أيضا التربية الوظيفية بأنها "التربية التى تسهم فى إدراك التلميذ التطبيقات العملية للمعرفة والمعلومات، وبذلك يستطيع أن يربط بين النظرية واستخداماتها الوظيفية، وبذا يفهم أن القيم الحقيقية للعلم تتمثل فى إسهاماته فى حل المشكلات المعيشية للإنسان، إذ لا فائدة من أية نظرية لا يكون لها أية تطبيقات حياتيه" (مجدى عزيز، ٢٠٠٠).
- ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف **وظيفية التفكير** بأنها: "قدرة الفرد من خلال تفكيره على أداء وظائف عملية وحياتية فى التعاملات اليومية، وفى إعداده لمهن وحرف متنوعة تناسب آلياته الذهنية، وفى توضيح الارتباط بين المواد الدراسية المختلفة".

أولا : مبادئ الاتجاه الوظيفى فى التفكير :

يتمثل الهدف الأسمى من الاتجاه نحو الوظيفية فى الاتصال بالخبرة الشخصية، والانتقال منها إلى خبرات جديدة تجعل التلميذ يرى لما يتعلمه قيمة، ويشعر بأنه يتعلم شيئاً له معنى ووظيفة فى حياته.

والاتجاه الوظيفى بعامة، هو: "اتجاه تربوى سيكولوجى اجتماعى يهتم بسيكولوجية التلميذ من ناحية توفير اهتماماته واحتياجاته، ويشبع ميوله ورغباته. ففى عملية التعليم يبدأ بالمثير الذى يحفز التلميذ نحو الدراسة، فيقبل عليها برغبة وشوق لإدراكه بأهميتها ودورها فى حياته".

ويقوم الاتجاه الوظيفى فى التفكير على الفهم وإدراك المعنى، وعلى التخطيط الجيد لبناء المعانى والمدركات والمفاهيم اللازمة، وهذا مبدأ سليم، لأن التلميذ أثناء عملية التعلم لابد أن يعرف ماهية ما يقوم به ودوره، وهذا يتطلب منه عملية تخطيط وتنظيم، وذلك لبناء المعانى وإدراك العلاقات بين المفاهيم المختلفة.

ويقوم الاتجاه الوظيفى فى التفكير على عدة مبادئ أساسية عند تطبيقه، لابد من مراعاتها، وهى على النحو التالى:

- يجب أن يتعلم التلاميذ الحقائق التى يدركون معناها، والتى يشعرون بأهميتها فى مستقبلهم.
- يجب أن تعرض لهم النظريات والتطبيقات التى تتضمنها القواعد الأساسية والأفكار العامة بطريقة تثير فيهم أقصى ما يمكن من الفهم والاستبصار.
- يجب أن تكون المادة موضوع التفكير بسيطة ومتدرجة سواء فى الكتب المدرسية أو فى أثناء تدريسها، بحيث تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بخبرات التلاميذ فى الحياة العملية، وكما تظهر فى تلك الحياة فعلا.
- يجب تقديم المادة العلمية من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية بصورة تظهر إمكانية توظيف المعلومات، أو تثير الدافعية والاهتمام بالعمل اليدوى أو الآلى، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها.
- يجب تعليم التلاميذ خبرات عملية حية واقعية تؤدى إلى تفاعلهم مع الواقع الاجتماعى، بما يهيئ فرص اتصال التلاميذ بالمجتمع ومشكلاته، وبذلك يخرج التلاميذ عن نطاق تفكيرهم النمطى المحدود والضيق، وبذلك يستطيعون تحديد تصور واضح لدور التفكير الوظيفى فى حل المشكلات، التى تواجههم فى علاقتهم بغيرهم من أفراد المجتمع وفى علاقتهم ببيئتهم الطبيعية.

إذاً فى ضوء مفهوم الوظيفية فى التربية، من المهم أن تركز وظيفية التفكير على التلميذ وحاجاته، وميوله، واتجاهاته، وأن تؤكد المعرفة الوظيفية التى تخدمه فى جوانب حياته المختلفة، حتى يدرك قيمتها فيقبل على دراستها، وتحدث أثرها الفعال فى توجيه سلوكه.

إن تقدم أى علم من العلوم يقاس بقدرة هذا العلم على تطوير نفسه من داخله، وأيضا على بيان وظائفه العملية، وخاصة بعد أن بات العلم فى حقيقة الأمر لغة العصر الحديث، التى تستخدم لمعالجة البيانات، وحل المشاكل العلمية.

وعليه، فإن وظيفية التفكير تسهم فى الربط بين المشكلات التى تمثلها الحياة الواقعية، وبذلك يمكن تحديد السياق الطبيعى الذى نشأت أساساً منه وله تلك المشكلات، وهذا بدوره يعد العامل المسئول عن تكوين العديد من الاتجاهات الإيجابية نحو العلم.

إن استخدام المشكلات الحياتية يساعد فى تنمية قدرة التلاميذ على اكتساب المفاهيم بسهولة ويسر، ولذلك يجب على المعلم أن يشجع التلاميذ على ممارسة الأنشطة فى حياتهم اليومية، وخاصة تلك الأنشطة التى ترتبط بالاتجاه الوظيفى فى التفكير، لأنها تساعدهم على الحصول على خبرات مباشرة من الحياة.

واكتساب المتعلم لمهارات التفكير الوظيفى وإتقانه لها يمكنه من التقدم فى عملية التعلم، كما يسهل عليه أداء الكثير من الأعمال التى يواجهها فى حياته اليومية، ويتيح الفرصة لتوجيه تفكيره وجهده ووقته بشكل أفضل فى المشكلات الحياتية والعملية، وتنمية قدراته الإنتاجية فى حل تلك المشكلات.

كما أن تدريس مهارات التفكير الوظيفى واكتسابها ضرورى ومهم لجميع التلاميذ، لأن اكتساب تلك المهارات يساعدهم على أداء كثير من الأعمال اليومية، كما يزيد ذلك من قدرتهم فى القيام بأنشطة عديدة ومتنوعة.

ثانيا : أدوار الاتجاه الوظيفى فى التفكير:

يمكن تحديد وظيفية التفكير، على النحو التالى:

(١) الوظيفة الحياتية:

لا يمكن تصور يوم يمر على حياة المرء بلا تفكير ... فمعرفة العمليات الأساسية للعلم، والمهارة فى استخدامها من المتطلبات الأساسية للمواطن الذى يشعر بأهمية وضرورة التفكير فى كل لحظة من لحظات حياته. فمن خلال التفكير، يستطيع الفرد تنظيم وقته، ويحدد زمن الوصول إلى مكان العمل فى الموعد المطلوب، ويوزع وقته على أنشطة وواجبات متنوعة، بحيث يحصل على أكبر قدر ممكن من النفع.

أيضا تحتاج ربة المنزل إلى التفكير من أجل إدارة سلسلة الحياة المنزلية (العائلية) وإعداد ميزانية الأسرة، وتنظيم الإنفاق بالنسبة إلى الدخل، والتسوق، وعمل بعض الزخارف والفنون البسيطة التى تجمل بها المنزل، وتفصيل ما تحتاجه من مفارش وغيرها.

كل هذا وغيره يؤكد أن التفكير الوظيفى أداة ضرورية لممارسة الحياة اليومية العملية بالطريقة الصحيحة، فضلاً عن المساعدة على تنمية القدرة على حل المشكلات، وتعويد الفرد الدقة والنظام.

والوظيفية الحياتية للتفكير الوظيفى تساعد فى حل المشكلات Problem Solving التى تظهر فى الحياة اليومية، والتى يمكن الإفادة منها فى أمور التسويق والبيع والشراء، والمقايضة، والتبادل التجارى، والتعامل مع البورصة، ... إلخ.

(٢) الوظيفية المهنية :

يمكن توظيف التفكير فى ممارسة مهن متنوعة، مثل: الهندسة، والمحاسبة، والتجارة، ومراجعة الحسابات والضرائب، والعمل فى البنوك، والزراعة ... إلخ، ناهيك عن أن التفكير الوظيفى ضرورى ومهم لبعض الأشخاص فى المهن التى يقومون بها، حيث يستخدم الفرد التفكير فى التحقق من صحة العمليات الرياضية التى تتطلبها مهنته، فمثلا: البقال لحساب المكسب والخسارة والأرباح، النجار لحساب أطوال وأحجام ومساحات الأخشاب. وعامل الدهان لحساب مساحات الأماكن المطلوب دهانها وتقدير كمية الدهان المطلوبة. وعامل الزراعة لحساب مساحة الأماكن المطلوب زراعتها وتقدير كمية البذور المطلوبة ومتابعة جداول أزمنة رى المحاصيل ومعدل التسميد، وعائد المحصول. وعامل البلاط لحساب مساحة الأماكن المطلوب تبليطها، وفى محلات الموكيت. وعامل البناء لحساب سعة الأعمدة وتقدير كمية مواد البناء اللازمة لبناء هذه الأعمدة.

كما أن للتفكير الوظيفى أهمية خاصة سواء على المستوى الشخصى أو المهنى. فالهندسة على سبيل المثال، تعد إحدى فروع الرياضيات التى تسهم بدرجة كبيرة فى نمو التفكير، كما أنها ترتبط بالمجالات المهنية مثل: الزخرفة، والفنون، والسباكة ... إلخ، هذا من جانب، ومن جانب آخر، تتطلب دراسة الهندسة تمكناً رفيع المستوى من مهارات التفكير بعامة، ومن مهارات التفكير العملى والوظيفى بخاصة.

ويدين تقدم الحضارة الحديثة والإنجاز الذى تحقق لوظائف ومهن متعددة إلى التقدم الذى حدث فى تعليم وتعلم التفكير الوظيفى، الذى أسهم على نطاق واسع فى تقدم هذه الوظائف والمهن المختلفة.

وقد أكدت الوظيفية المهنية للتفكير ضرورة أن تُمكن البرامج التعليمية التلميذ من تطبيق التفكير فى المجالات الحرفية المتنوعة، سواء أكان ذلك على المستوى

الشخصى أو المهنى، ولذلك لارتباط تلك المجالات بحياة التلاميذ العملية فى العديد من المجالات، مثل: الرسم، والنحت، والتصوير، والتصميم، والإدارة، وغير ذلك من النواحى الحياتية.

(٣) الوظيفية الأكاديمية وارتباطها بالمواد الدراسية :

إذا كان التفكير ضرورياً فى الحياة اليومية، وفى الإعداد للمهن المختلفة، فإنه أيضاً غاية فى الضرورة للتلاميذ لإمدادهم بأساس علمى سليم يمكنهم من مواصلة دراستهم المستقبلية، كما يمكنهم من الربط بين المواد الدراسية المختلفة بما يكفل تحقيق وحدة المعرفة.

فالتفكير الوظيفى ضرورى لفهم شتى جوانب المعرفة، فكلها – بلا استثناء – بطريق أو بآخر تعتمد على التفكير. بمعنى ليس هناك علم أو فن أو تخصص إلا وكان التفكير من أسباب تطويره ونماءه، وأن ضبط وإتقان أى علم أو فن يرتبط بدرجة كبيرة بالتفكير الوظيفى الذى ينتفع منه فى وضع أسس بناء العلوم والفنون جميعاً.

وعلى أساس معيار الترابط Connection Standard، يجب أن تعمل البرامج التعليمية على إكساب التلاميذ مقومات التفكير الوظيفى، حتى يمكنهم إدراك وتطبيق القواعد والقوانين بطريقة صحيحة فى دراستهم، وفى أى مجالات عملية وحياتية أخرى غير دراسية.

ولا ينبغى أن يقتصر الأمر عند حد تقديم المفاهيم الدراسية المبسطة. إذ يجب أن يتعرف التلميذ على أساليب التفكير ذات العلاقة المباشرة بالحياة والدراسة معاً، والتى تسهم بطريقة ما أو بأخرى فى الإعداد السليم للتلميذ فى حياته العامة وفى دراسته التخصصية، وتكسبه المرونة فى مقابلة المعضلات العملية الصعبة.

خلاصة ما سبق، التفكير مهم فى العملية التعليمية التعلمية، سواء على المستوى الوظيفى أو المهنى، من حيث ارتباطه الصريح والمباشر بحياة التلاميذ العملية فى شتى المجالات. أما على المستوى الأكاديمى، فإن التفكير يرتبط بالكثير من المواد الدراسية التى يتعلمها التلاميذ، مما يستلزم تعليمه لهم فى كافة مراحل التعليم المختلفة، من خلال استراتيجيات تعليمية تناسب طبيعة وخصائص التلاميذ والظروف والإمكانات المتاحة وتتماشى مع الاتجاهات العالمية المعاصرة فى برامج تعليم وتعلم التفكير.

ثالثا : أنماط من وظيفية التفكير :

يمكن التمييز هنا بين نمطين من وظيفية التفكير، هما:

(١) الوظيفية التركيبية :

عندما يعبر بالكلمات عن الاعتقاد ربما صب فى هذا القالب: "إن هذا الشئ أو ذلك كان – أو سوف يكون – هو الحاصل". وقد يبدو من اللغو أن نضيف: "إنى أعتقد أن هذا الشئ أو ذلك هو الحاصل" بالرغم من أن هذه العبارة التمهيدية قد تستخدم للدلالة على درجات مختلفة من قوة الاعتقاد. من ذلك أنه يمكن الدلالة على حالة من الشك بقولنا "ربما كان هذا أو ذلك هو الحاصل". والاعتقاد الذى لا نعتقده إلا كفرض يمكننا أن نعبر عنه بقولنا: "لنفترض أن هذا أو ذاك هو الحاصل" أما العقائد الشديدة التركيز فتعتبر – فى العادة – من المعرفة التى يمكن التعبير عنها بهذا التأكيد: "إنى أعلم أن هذا الشئ أو ذلك هو الحاصل".

وبهذا الخصوص جرت التقاليد بأن تثار أسئلة كثيرة تتعلق بطبيعة المعرفة البشرية، وكيف تكتسب، وطبيعة "المعارف" و "المعروف" والعلاقة بينهما. إلا أن ما نهتم به هو طبيعة الأسانيد التى تقام لتعزز عقائدنا أو تعزز أنواع التوكيدات المختلفة التى نقوم بها. وهذه التوكيدات ذات أنواع مختلفة.

(أ) التصنيف قد يفيد :

تذهب التقاليد إلى أن التصنيف الثنائى مفيد، فيقال إن بعض التوكيدات تدور حول واقع الحال، وإن بعض التوكيدات الأخرى تدور حول علاقة المعانى أو الأفكار. ويبدو أن هذه طريقة مستقيمة للتصنيف. فالجملة التى تتناول واقع الحال يطلق عليها جملة تركيبية. وأما الجملة التى تتعلق بالعلاقة المعنوية فتسمى جملة تحليلية.

على أن هذا التصنيف ليس مرضياً تماماً، كما يمكن أن نلاحظ بصفة خاصة عندما نحاول تصنيف جملة منتزعة من سياقها الوظيفى. وثمة صعوبة أخرى تجد عندما تكون الاعتقادات المتعلقة بالقيم هى موضع البحث. فعندما يقول أحد الناس: "الأمانة أفضل سياسية" لا يتضح غالبا لأى إنسان (بما فى ذلك القائل نفسه) ما إذا كان يذهب إلى أن فكرة أو معنى "أفضل سياسة" تتعلق بالأمانة، أم أن إجراءات الأمن سوف تكون أشد الإجراءات نفعاً فعلا. ففى الحالة الأولى يبدو التوكيد تحليليا، وفى الحالة الثانية تركيبيا. وتصبح هذه المشكلة خطيرة عندما يكون المرء مهتما بأن يضع أساساً يمكن أن يقال إن هذا الاعتقاد يرتكز عليه – أى عندما يحاول أن يقرر ما إذا كان لهذا التوكيد ما يبرره أم لا.

وربما قيل إنه من المفيد أن نستخدم التصنيف الثلاثى، فنصف الجمل مثلا إلى جمل تركيبية، وجمل تحليلية وجمل قيمية. ثم نعرف معايير الحكم على حالة التوكيدات المدعمة بالنسبة للصنف الأول بمبادئ الضبط العلمى أو مبادئ طرق البحث العلمى Methodology وبالنسبة للصنف الثانى تعرف بالمبادئ المنطقية، وبالنسبة للصنف الثالث تعرف بالمبادئ البدهية Axiological.

ومع هذا فلو كان لب الموضوع هو الفائدة العملية للاعتقاد، أو الطريقة التى يعمل بها الاعتقاد فى السلوك أو البحث فمن الأجدى لإرجاء الحكم الآن على أمور التصنيف هذه، والاتجاه مباشرة إلى تحليل الإجراءات المتبعة فعلا فى تدعيم العقائد بالأسانيد، وبعد الانتهاء من ذلك يمكن تقديم التصنيفات الأصولية؛ التى تسهم فى فهم عملية التدعيم بالأسانيد. وهكذا يمكن التخلص من مضار الإسراف فى الأصولية دون التخلى عن فوائد تلك الأدوات بالإدراكية التى ييسرها لنا التصنيف.

(ب) قواعد الاستدلال :

يجب على الإنسان أن يتنازل عن اعتقاده، إذا لم يعد لديه ضمان لتوكيده إن هذا الشئ أو ذاك هو الحاصل فيما يتعلق بواقع الحال. ومن الممكن دائما أن يكون التوكيد غير المدعم صحيحاً تماما بالمصادفة. وحالة التوكيد المدعم ليست مسألة صحة مباشرة، وإنما هى – أولا وقبل كل شئ – مسألة دليل على الصحة.

وفى الحياة اليومية لا يكون معظمنا واضحاً بشأن قواعد الاستدلال. فنحن نقبل بعض الحقائق كأدلة، ونستبعد بعضها الآخر بوصفها غير ذات صلة بالموضوع. ونعطى أهمية أكبر لهذا أو لذلك، ونقوم بعمليات اختيار فيما يختص بما نعقده على أساس البحث الكفء وتقييم الدليل. ومن الواضح أننا نتوصل إلى هذه الأحكام فى ضوء بعض "قواعد صالحة للاستدلال" رغم أننا كثيرا ما نجد صعوبة كبيرة فى ذكر هذه القواعد على وجه التحديد. إننا جميعا "صناع مهرة" – على نحو ما – فى إصدار الأحكام، إذ إن دقتنا فى إصدار الأحكام غالبا ما تتفوق على دقتنا فى التفسير العقلى وتسبقها.

ولو أتيح للإنسان أن يختار الدليل – كأن يفاضل بين شيئين أو وجهتى نظر – فإنه يضع ثقته فى المضمون وما ثبت أو ما اتفق عليه. ولكن كما أن التوكيد غير المدعم قد يكون صحيحاً فإنه كم من توكيد مدعم أثبت آخر الأمر أنه غير صحيح.

وعندما ننتقل من مجال مشكلات الحياة اليومية إلى مجال البحث العلمي، تصبح قواعد الاستدلال أكثر صراحة، إذ إنها تصاغ بعناية أكبر، كما يزداد احتمال استدعاء ما يمكن أن نسميه – بحق – الدليل المركب؛ أى الأدلة التى تؤكد الأدلة، بل والأدلة على هذه الأدلة، وهكذا.

وهناك علامة مميزة أخرى لهذا البحث العلمى يمكن أن تساعد على فهم الملاحظة المتعلقة بالفرق بين الصحة Correctaess والضمان أو التدعيم Warrant. فمن مبادئ العلم الأساسية أن كل اعتقاد عن واقع الحال يجب أن يظل عرضة للتعديل أو الرفض. فمهما كان الاعتقاد المقبول مدعماً فقد تظهر أدلة جديدة تشير إلى الحكم عليه بأنه غير صحيح، برغم أننا قد نظل نقول عنه إنه مدعم فى ظل ظروف بعينها.

ولا يكون الاعتقاد مدعماً أو غير مدعم (وبالتالى لا يعد صحيحا أو غير صحيح) إلا فى ضوء صلته بمجموعة خاصة من الأدلة فى وقت معين. وقد يكون من الممكن أحيانا أن يكون لاعتقادين متضادين أو أكثر دعامة لا بأس بها فى نطاق مجموعتين مختلفتين من الأدلة قائمتين على نظريات أو نظم إدراكية مختلفة. وفى هذه الحال قد يتقدم البحث العلمى فى جبهات متوازية – إن صح هذا التعبير – ويتكشف الموقف عادة عن أن جميع هذه المداخل – فيما عدا مدخلا واحدا – غير مثمرة أو معقدة بغير ما ضرورة أو نحوها. وأيا ما كانت الحال فليس هناك ما يسمى بالضمان المطلق الكامل لأى اعتقاد عن واقع الحال. والإقرار بهذا المبدأ يعرف أحيانا بمبدأ الضبط المستمر. وبهذا المعنى يقال أحيانا إن معرفة واقع الحال ليست – فى أفضل الحالات – سوى معرفة محتملة إلى درجة عالية.

(ج) المعرفة الحقيقية ليست مطلقة أبداً :

إنشغل الفلاسفة سنوات طوالا بمسألة المعرفة "المحتملة" وقد قيل بطرق متعددة إنه إذا لم نمتلك سوى معرفة محتملة بواقع الحال فلا أقل من أنه يجب أن تكون لدينا معرفة مؤكدة – من نوع ما – نقيم عليها هذا الاحتمال. وعليه إذا ما لم يتحقق هذا فإن هذه المعرفة المحتملة سوف تكون محتملة الاحتمال. ومع ذلك فلو كانت الحال لا تعدو أن أفضل معرفة لنا ليست سوى "محتملة الاحتمال" لبدا من غير المحتمل أن ينجح الاعتماد على مثل هذه المعلومات الهزيلة إلى هذا الحد الذى ما زلنا نراه. وعلى هذا فقد يذهب بعض الفلاسفة إلى أننا نتملك فعلا بعض المعرفة الإدراكية المباشرة (أى بلا واسطة) عن واقع الحال. وهذه المعرفة مؤكدة، ولا تخضع للتخطيئ عن طريق الخبرة

اللاحقة. ومن ناحية ثانية ذهب فلاسفة آخرون إلى أنه بينما تكون جميع المعرفة التى نكتسبها عن طريق التجربة عرضة للخطأ، فإن الإنسان قد يتوافر له – نتيجة لمجرد قيام "العقل" بالتفكير – بعض المعرفة المؤكدة عن واقع الحال.

وهنا يدخل عدد من الأمور المعقدة، ففى المقام الأول عندما يقال إن معرفتنا بواقع الحال لا تزيد عن كونها محتملة، يجب ألا يخلط بين هذا الاستعمال لكلمة "محتملة"، هذه وبين الاحتمال الرياضى أو الإحصائى. وكل المقصود هنا هو – بكل بساطة – أن أى محمول عن الواقع Factual Proposition لا يبعد عن منال الضبط العلمى. وأما الأحكام عن واقع الحال التى تتعلق بالاحتمالات الإحصائية فلا تزيد ولا تقل وثوقا عن التوكيدات الأخرى عن الواقع. فجميع هذه التوكيدات تخضع للتعديل لدى ظهور أدلة جديدة.

ومما يساعد على التفكير أن كل وضع وجودى له ما يترتب عليه من نتائج واقعية تتغلغل فى المستقبل بصورة غير محدودة، مثل التموجات التى تمتد إلى الخارج من مركز بحيرة هادئة أُلقيت فيها حصاة، **وأن يكون للوضع وجوديا معناه أن يكون له وجود فى حيز الزمان والمكان على هيئة موقف فعلى ملموس.** ومن الملاحظ أن الاعتقاد يتضمن رغبة فى ضوء ما يعنيه توقعاته الضمنية. وعلى ذلك فالحكم على واقع الحال هو فى الحقيقة تكهن. وحيث إن التكهن يتعلق بأمور تتغلغل فى المستقبل بصورة غير محدودة فالاحتمال سوف يظل قائماً دائماً وهو أنه سوف يكون خاطئاً بوجه من الوجوه. وبالرغم من هذا فعندما يبدو أن النواحى المباشرة نسبياً والوجوه المهمة من الناحية السياقية قد تحققت فإننا نعتقد أن هذا التكهن توكيد "صحيح" عن واقع الحال. ومثل هذه الجمل "الصحيحة" تعمل عندئذ كإسناد أو أساس لتكهنات صريحة عن واقع الحال فى المستقبل.

عندما يؤكد الإنسان على شئ، ويفعل هذا دون قيامه شعورياً بأى تكهن، فإنه يفعل ذلك ضمنياً. ورغم ذلك فإنه نتيجة لتوكيده على ذلك الشئ، فإنه يتكهن بأمور أخرى عديدة. وباختصار، إن هذا الشخص يتكهن ضمنيا بحوادث فى حيز الزمان والمكان، وبإمكانيات واحتمالات غير محدودة العدد. فعلى سبيل المثال، عندما يؤدى التلميذ بطريقة جيدة فى الامتحان، فإنه قد يؤكد أنه سيكون الأول على دفعته دون قيامه شعورياً بأى تكهن، ورغم ذلك، فإنه يتكهن بمصاحبات للحكم الذى سبق له تأكيده، كأن

يتكهن بإكمال دراسته فى كلية ما، وحصوله على درجات علمية تؤهله للتعيين فيها، ثم سفره للخارج للحصول على درجة الدكتوراه، وهلم جرا.

وبطبيعة الحال قد يكون توكيد الإنسان غير صحيح، فربما كان سبب الأداء الجيد أن الامتحان كان سهلاً، أو أن أسئلته كانت فى نطاق ما اجتهد فيه. فإذا كان توكيده، عن الوضع الوجودى الذى يحدث فعلا غير صحيح فإن كثيراً من تنبؤاته الضمنية لن تبرز إلى حيز الوجود فى الموقف الواقعي الجارى. وعندما نلاحظ عدم تحقق تكهن أو أكثر فإن عدم صحة التوكيد سوف ينكشف، وإن أى توكيد عن الواقع سوف يتطلب من الشخص أن (يغوص) فى الموقف الوجودى – إن صح هذا التعبير – وأن يفحص كفاية بعض من أدق هذه التكهنات التى تضمنها التوكيد.

إضافة إلى ذلك أنه مما يمكن إدراكه أنه حتى بعد بذل نشاط تحقيقى، وإجراء اختبارات، لا من قبل شخص واحد فحسب بل ربما من قبل أشخاص كثيرين، قد يتم التوصل إلى نتيجة خاطئة. وهذا قد يؤدى إلى تضليل عدد من الناس لمدة لا بأس بها، وإن كان هذا الخطأ سوف يصحح آخر الأمر. على أن الموقف يختلف عندما ننتقل من مسألة بسيطة نسبياً إلى توكيدات عن مسألة أكثر تعقيداً (فى إثباتها)؛ لأن الخطأ على هذا المستوى لا يمكن تصحيحه بسرعة ولا بسهولة.

ومن حق المرء أن يقوم بتنبؤات صريحة عن واقع الحال فى المستقبل على ضوء ما يتم قبوله من محمولات "صحيحة" عن الواقع. فإذا كان لدى المرء مثلا تقارير صحيحة عن الكمية المضبوطة للمطر فى مناطق مختلفة، مع معلومات دقيقة عن التضاريس وما إلى ذلك فقد يستطيع أن يتكهن – بقدر معقول من الدقة – بمستوى فيضان الأنهار المتأثرة بهذا المطر. وكثير من هذه التكهنات يمكن الاعتراف بأنها كانت مدعمة على أساس الأدلة المتوافرة برغم ما قد يثبت فيما بعد من خطئها الجزئى. والأمر المدهش أن عراف القرية غير المدرب – على سبيل المثال – يستطيع أن يخزى الأدلة العلمية المعقدة التى يستند إلها مكتب الأرصاد الجوية الرسمى – ولو لوقت محدود – بالنسبة لسقوط الأمطار، ومع ذلك يستمر معظمنا فى وضع ثقة أكبر فى التنبؤات الرسمية عن الأحوال الجوية.

والنقطتان اللتان ينبغى أن نلاحظهما هنا، هما: **أولا** أن كل محمول عن الواقع هو تكهن ضمنى بغض النظر عن زمن الفعل المستعمل فى الجملة. وإذا كان التوكيد الواقعى صادقاً فإن هذا يعنى أن عالم الزمان والمكان، وشئون السبب والنتيجة، كانت –

وسوف تظل دائماً – مختلفة بعض الشئ عن الحال فيما لو كان التوكيد باطلا٠ ويبدو أن هذا البيان يؤكد نوعا من (الجبرية) فى العالم ذى العلاقات الداخلية مما يعتقد أنه لا ينسجم مع ما يسمى فى الطبيعيات الحديثة للجسيمات تحت الذرية (بالاختيار)٠والواقع أنه إذا كان أحد عناصر الاختيار أو عدم الاستمرار حقيقة من حقائق الحيز الوجودى – فإن دعوى (الصدق) لتوكيد هذه الحقيقة تعنى الدعوى بأن العالم كان – وسوف يظل – مختلفاً عن الحال فيما لو كان التوكيد باطلا٠ والمشكلة هى كيف تعالج – أو تركب – وجوه معينة من أصناف الظواهر لكى يمكن التوصل إلى الحد الأقصى من الضبط٠ والقدرة الكامنة للضبط تزيد (ولا تنقص) عندما تتضح لنا الكيفية التى بها يتفق أن المعلومات المجمع عليها عموما عن: المكان والزمان، والسبب والنتيجة، لا يمكن تطبيقها فى بعض أجزاء الحيز٠ والدليل على صحة مثل هذا التوكيد يعنى التأكد (بالتصرف فى الحيز الوجودى) من أن القسم المهم من العالم ليس مختلفاً اختلافاً ذا بال عن ذلك القسم الذى يتكهن به التوكيد٠ **وثانياً** أننا إذا استخدمنا مثل هذه التوكيدات الصادقة (أعنى على أسس معرفتنا بالأوضاع الوجودية الماضية والحاضرة)، كان من حقنا أن نقوم بتكهنات صريحة تتعلق بما قد تكون عليه الأوضاع فى المستقبل. وفى حالات الاحتمالات الشديدة نستخدم – فى العادة – توكيدات ناقصة حذف منها شئ (حتى فى تفكيرنا الخاص) تتستر على حقيقة عدم الوثوق الكامل٠ وهكذا فنحن أميل إلى توقع إشراق الشمس وغروبها فى الغد منا إلى احتمال "إشراق الشمس وغروبها فى الغد احتمالا شديدا"٠

(د) البروتوكولات التفسيرية :

ولكن: كيف يتسنى لنا أن نعلم أنه حتى الجوانب المباشرة المهمة من سياق أى تكهن ضمنى قد تحققت فعلا؟ إن المحمول عن الواقع لا يمكن إثبات صحته إلا عن طريق التجربة فى الحيز الوجودى٠ وإذا كانت كل تجاربنا عرضة للخطأ ألا يمكن أن يكون حكمنا المتعلق بالإثبات الجزئى مجرد حكم آخر لا يمكن تسويغه – على أحسن الحالات – إلا بصورة جزئية أيضا. من ذلك أننا إذا رغبنا مثلا فى إثبات صحة وزننا باستعمال الميزان الموجود فى عيادة الطبيب فمن أين لنا أن نثق بأننا قرأنا النتيجة قراءة صحيحة؟ ومن يدرى فلعلنا قد أخطأنا فنظرنا إلى ظل المؤشر لا إلى المؤشر نفسه بسبب سوء الإضاءة فى العيادة؟

إن قدراً كبيراً من المعرفة العلمية يعتمد فى النهاية على اتفاق عام بشأن قدرة الناس على قراءة المؤشر قراءة صحيحة، أو قدرتهم على القيام بألوان أخرى من الملاحظات بدقة. والتقارير الخاصة بهذه الملاحظات هى محمولات عن الواقع بطبيعة الحال. وهى كثيرا ما تعرف فى العلوم "بالبروتوكولات". ونحن لا نستطيع أن ننكر أهمية مثل هذه المحمولات، ولا احتمال الخطأ الذى لا مفر من كمونه فيها. وعلى مستوى الخطأ الإدراكى يتطلب العمل العلمى قواعد صارمة للبحث، وإعادة البحث. والملاحظات تتم تحت ظروف قد هيئت عن عمد بحيث تضمن أن محمولات البروتوكول Protocol Propositions قد تحررت من الخطأ الإدراكى إلى أقصى ما فى الطاقة البشرية من إمكان. وما ندعى أنه صحيح لا نتمسك به عن ثقة إلا عندما يقوم الآخرون بتكرار الملاحظات نفسها مرة أخرى بعد أن يضعوها تحت نفس الظروف مرة أخرى.

إن أى حادثة معينة – لأنها معينة – تكون بطبيعة الحال غير قابلة للتكرار، وقد لا يمكن إحداث صورة أخرى منها تطابق الأصل تماما. ويقال أحيانا إن العلم والتاريخ قد يمكن التمييز بينهما على هذا النحو، فالتاريخ يدرس الحوادث المعينة. فى حين يدرس العلم العلاقات القابلة للتكرار بين الحوادث. وإنه لمما يشتت الانتباه أكثر مما ينبغى الآن أن نرتاد كل الصعوبات التى يتضمنها هذا الرأى. إلا أننا نود أن نشير هنا إلى أن أى مثل معين عن العلاقة التى يمكن تكرارها يظل هو نفسه حادثة معينة. وبالرغم من هذا فالإنسان يستطيع أن يفرق بين أهداف العلم والتاريخ: فالتاريخ يهتم بالوصف الدقيق والتسلسل المنطقى للحوادث بغية التوصل إلى فهمها فهماً أفضل. وأما العلم فيهتم ببناء التجربة فى حدود الارتباطات الثابتة (أى إنه يصف الحوادث فى ضوء النواميس العامة). وقد لا يتجاوز الهدف – من وجهة نظر "العلم الخالص" – مجرد الفهم، ومع ذلك فالمجهود العلمى يزدهر لأنه يؤدى إلى زيادة ضبط التجربة.

ومن وجهة النظر التى تهمنا الآن نجد أن من الاعتبارات الأهم – التى يجب أن نلاحظها – ذلك التضاد القائم بين الدراسة العلمية للتاريخ – بما لها من اهتمام بالتوكيدات المدعمة – ومن اختبار الحوادث لسردها بغية تنمية مذهب من المذاهب أو تعزيز تفسير من التفسيرات الخاصة.

ورغم ما تقدم، فإنه لم يتم بعد الوصول إلى قلب المشكلة: فعلى مستوى نظرية المعرفة التى تهتم بالتحليل الفلسفى لطبيعة المعرفة البشرية لا تكون الأخطاء التى قد

تنسب إلى الإدراك الفردى الخاطئ ذات أهمية كبيرة. ولكن مشكلة الخطأ على هذا المستوى العميق من التحليل تتصل بالجانب التفسيرى، أو جانب الواسطة من المعرفة تتصل باللمحات التى تلبسها الذاكرة والخيال لمادة الإدراك الحسى الخام. وباختصار فإن المشكلة هى كيف يتسنى لنا أن ننتقل فى ثقة من التجربة الفردية (الشخصية) إلى التوكيدات الموضوعية غير الشخصية المدعمة عن واقع الحال؟

من الصعوبات التى تقوم هنا أن التحليل الفلسفى يجب أن يبدأ فى نطاق تيار التجربة الجارية. ويبدو أنه لا سبيل إلى التسلل وراء التجربة، ولا سبيل إلى فحص (عقل) الفرد أو سلوكه العقلى قبل أن يمر بتجربة ينمو عن طريقها أو يخرج منها كفرد. وإن شئنا التخصيص قلنا مثلا: **إن الإنسان لا يستطيع أن يفكر فى التفكير قبل أن يصبح فرداً مفكراً فعلاً.**

إننا تعودنا أن نعالج الأشياء على مستوى التعرف دون أى مجهود عقلى، فى حين يظل التعقيد البنائى للعملية غير ملحوظ. وعلى ذلك فمن المحتمل أن نزعم أن موضوعات المعرفة "تعطى لنا" فى التجربة، وأننا نكتسب معرفتنا بهذه الموضوعات بطريقة مباشرة لا وسيط فيها.

ومن المفروض أن هناك نقطة تقع فى موضع ما من تطور الكائن البشرى تكون أى تجربة أو خبرة سابقة عليها متحررة من أى لمحات إلى درجة أنه يمكن أن يقال إن الكائن البشرى على اتصال بما يحيط به بصورة مباشرة وغير مؤولة. ويكون هذا إدراكاً حسياً خالصاً – وهى حالة لا يمكن التعبير عنها إلا عن طريق أصوات التعجب – ربما، إذ ما عسى أن يقوله الفرد عن إحساس لا معنى له؟ وقول أى شئ على الإطلاق عن هذا الإحساس – ولو حتى إبداء ملاحظة خلوة من اللذة – هو بدء النشاط التفسيرى الذى يجاهد أن يربط وينظم ويقارن ويميز – وبالاختصار يجاهد من أجل المعنى. **إن التفكير كله – من أول التعرف الذى لا مجهود فيه إلى التأمل المجهد – يتضمن إلباس مادة المحسوسات الخام ثوب المعنى.** وعلى ذلك فمما يسبب الخلط فى القضية أن نتكلم عن "المعرفة المباشرة" كما لو كان بإمكان الفرد أن تكون له خبرة كاملة فى حد ذاتها: أى ذات معنى دون أن تفسر.

وكل ما نستطيع أن نتوصل إليه – بكل ما توافر لدينا حتى الآن من معرفة بتطور الكائن البشرى – هو أن الكائن البشرى يصل إلى عملية التجريب بعد أن يكون قد جرب فعلا، وأى محاولة لتحديد النقطة التى يبرز عندها الإنسان المفكر من الكائن

غير المشخص أو المواد البروتوبلازمية – وهو الطفل بجميع طاقات نموه الكامنة – هى محاولة مفتعلة متعسفة. وتعتبر هذه المشكلة – من وجوه متعددة – هى نفس المشكلة التى كانت – ولا تزال – تؤرق رجال الدين وغيرهم – وهى مشكلة اللحظة المضبوطة التى تلبس فيها الروح البدن: أهى لحظة الولادة أم قبلها بقليل أم بعدها بقليل؟ وعلى أية حال ليس من الضرورى أن يهتم المدرسون بهذه المشكلة اهتماماً كبيراً إذ من المؤكد أن الطفل قبل أن يلتحق بروضة الأطفال أو الصف الأول من المرحلة الابتدائية، يعتبر شخصاً فرداً مفكراً عارفاً. وقد قال جون. ب. وطسن ذات مرة: "إن الطفل يكون – حول هذا الوقت – قد تخرج فى الاستجابات المتعلمة".

(هـ) القبلية والقضايا القبلية التركيبية :

لفظة "قبلى" لاتينية ومعناها "مما ورد قبل" فى مقابل "بعدى" التى معناها "مما يرد بعد". وقد أدخل هذان المصطلحان فى الفترة الاسكولائية المتأخرة لترجمة عبارتين اصطلاحيتين فى فلسفة أرسطو فى المعرفة، فقد فرق أرسطو بين ما هو أسبق فى نظام الطبيعة أو ما هو أكثر أولية مما هو أسبق فى ترتيب الكشف، أو ما عرفناه قبل غيره، فهناك حقائق كثيرة – مثل "النار تحرق" أو "الماء لا يجرى من أسفل التل إلى أعلاه" – نعرفها عن طريق الخبرة قبل أن تتوافر لدينا القدرة على أن نفسر لماذا يتحتم أن تكون كذلك، وإلى أن نستكشف أسبابها لا مناص من أن تعد معرفتنا بها تجريبية وليست علمية بالمعنى الصحيح. والبرهان "البعدى" هو البرهان الذى ينتقل من المعلولات المشاهدة إلى العلل المجهولة، لأنه على الرغم من أننا عرفنا المعلومات أولا، إلا أن العلل أسبق من الوجهة المنطقية، وأما البرهان "القبلى" فهو البرهان الذى ينتقل من العلل إلى المعلولات، أو لنقل من المقدمة إلى ما يلزم عنها، لأن أرسطو لم يكن يفرق تفرقة حاسمة بين علاقة العلة بالمعلول وبين علاقة المقدمة المنطقية بتاليها الذى يلزم عنها، وكان الرأى هو أن البراهين القبلية تزودنا بمعرفة علمية يقينية فى مقابل الاعتقاد الاحتمالى.

ومنذ القرن السابع عشر، أخذت كلمة "قبلى" تعنى الكلى، والضرورى، والمستقل تماما عن الخبرة، كما هى الحال عند ديكارت وليبنتز على سبيل المثال. أما لفظ "البعدى" فقد أهمل استعماله وأصبحت كلمة "قبلى" تقابل كلمة "تجريبى" أى ما هو متوقف على الخبرة، وباتت كلمى "قبلى" تطلق على: الاستدلالات، والقضايا، والأفكار، وفيما يلى إشارة سريعة عن دلالة هذه المفاهيم:

١ – فالاستدلال القبلى هو ما تترتب فيه النتائج على المقومات بالاستنباط كما هو الحال على سبيل المثال فى البرهان الرياضى، فإذا كانت المقدمات صادقة والبرهان سليما، فلسنا فى حاجة إلى خبرة تؤيد النتيجة، وليس هناك من خبرة يمكن أن تدحضها. أما الاستدلال المعتمد على الخبرة (الاستدلال التجريبى أو الاستقرائى أو الاحتمالى)، فهو على العكس من ذلك استدلال لا تترتب فيه بالضرورة على المقدمات بالغا ما بلغت قوة تدعيمها للنتيجة؛ فإذا استنتجنا – على سبيل المثال – أن السماء ستمطر فى منطقة ما من إنجلترا فى يناير المقبل على أساس أنه ما من يناير قد مر بإنجلترا دون شئ من المطر، فإن هذا الاستدلال ليس قاطعا رغم وجاهته، فقد يأتى يناير دون مطر حتى ولو لم يحدث هذا قط من قبل. وقد بات من المعتقد بصفة عامة منذ هيوم أن العلم الطبيعى بأسره يتضمن عنصرا تجريبيا، وبناء على ذلك لا يمكن أن يكون قبليا.

٢ – والقضية القبلية قضية (فيما يزعمون) مستقلة عن الخبرة إلا بقدر ما يلزم الخبرة لفهم حدودها، فنحن نعرف قبليا أن الكل يساوى مجموع أجزائه، لأننا ما أن نفهم الحدود التى تتضمنها هذه القضية حتى نتبين أن هذه الحقيقة صادقة على نحو عام وبصورة ضرورية، وأنه ما من خبرة يمكن أن تدحضها.

٣ – رأى الفلاسفة التجريبيين – وقد سموا تجريبيين لأنهم يميلون إلى تأكيد دور الخبرة فى المعرفة على حساب العناصر القبلية – نقول أن هؤلاء الفلاسفة رأوا فى بعض الأحيان أن جميع "الأفكار" مستمدة من الخبرة، فيستحيل (فيما يقولون) أن تكون لدينا فكرة ما لم نكن قد صادفنا مثلا من أمثلتها الجزئية كما هى الحال فى أفكار مثل "أحمر" أو "جواد"، أو ما لم نكن قد لفقناها – كما هى الحال فى فكرة التنين – من عناصر صادفناها (فى عالم الخبرة). بيد أن فى الفلسفة أفكارا على قدر كبير من الأهمية، من العسير أن نفسر مصدرها بهذه الطريقة، من بين هذه الأفكار فكرة الجوهر (الشئ)، والعلة، والوجود، والتساوى، والتشابه، والاختلاف. هذه الأفكار فيما يرى بعضهم هى أبعد ما تكون عن أن تستقى من الخبرة إذ محال علينا أن نحصل خبرة دونها؛ ولا يعنى هذا أننا نولد مزودين بهذه الأفكار، بل الأحرى أن نقول أن مجرد قدرتنا ذاتها على أن تكون لنا خبرة على الإطلاق تفترضها مقدما، وذلك مثل: محاورة "مينون" لأفلاطون، وكتاب "مقالات جديدة فى العقل الإنسانى" لليبنتز إذ يمثل هذا المثالان عرضان لهذا المبدأ الذى يدعى فى بعض الأحيان مبدأ الأفكار الفطرية؛ ولكى يطلع على وجهة النظر التجريبية.

وبالنسبة للقضايا القبلية التركيبية؛ من الواضح أن جميع القضايا التحليلية قبلية، فإذا كانت كلمة "أعزب" تعنى "الرجل الذى لم يتزوج"، فلسنا فى حاجة إلى أن نفحص أية حالة جزئية لنقنع أنفسنا بصدق القضية التى تقول "ليس هناك أعزب متزوج"٠ لكن السؤال عما إذا كان من الممكن أن تعرف قضية تركيبية على نحو قبلى هو سؤال من أهم وأصعب الأسئلة، فقد اعتقد العقليون أن مبادئ العلم الأساسية يمكن أن تعرف بطريقة قبلية كمبادئ المنطق والرياضة البحتة؛ بينما رأى هيوم (وهذا هو مؤدى رأيه) أن مبادئ المنطق والرياضة البحتة قبلية حقا، لكن لا لشئ إلا لأنها تحليلية٠ بيد أنه رأى أن كل معرفة بأمور الواقع – سواء كانت من معارف الإدراك الفطرى أو معرفة علمية – إنما تتوقف على مبادئ سببية من قبيل أن لكل حادثة سببا وأن الأسباب المتشابهة لابد أن يكون لها نتائج متشابهة، وزعم أن باستطاعته أن يبين أن هذه المبادئ تركيبية وأنها لا يمكن أن تعرف قبليا، ولابد أن تستقى من الخبرة٠

ورأى كانت ما فى حجة هيوم من قوة ومن ميل نحو التشكك فكرس أهم كتبه وهو "نقد العقل الخالص" لإثبات إمكان المعرفة القبلية ومداها، فرأى أن هذا النوع من المعرفة ممكن فى الرياضة التى لم يعدها تحليلية وفى الفيزيقا٠ أما فيما يتعلق بالميتافيزيقا فقد وافق هيوم من حيث الأساس، لكنه أخذ على عاتقه أيضا أن يثبت كيف أن بنى الإنسان لا مناص لهم من أن يواصلوا إلقاء أسئلة ميتافيزيقية من المحال أن يجيبوا عنها٠

وفى القرن العشرين، تابع الوضعيون المناطقة وكثير من الفلاسفة الذين تأثروا بهم هيوم فى إنكاره المعرفة القبلية التركيبية؛ لكن أعوص مشكلة تواجههم هى فيما يتعلق بوضع الرياضة البحتة، ذلك أن قضايا الرياضة تعد عادة تحليلية، وقليل جدا هم الفلاسفة الذين يمكنهم فى الوقت الحاضر أن يتابعوا ج٠ س٠ مل فى عدها مجرد تعميمات تركيبية مستمدة من الخبرة، لها ما يدعمها على نحو لا نظير له، لكنها مع ذلك قد لا تكون صادقة فى جميع الأحوال٠ إلا أن إمكان قيام معرفة قبلية تركيبية قد كان أخيرا موضع نقاش كثير، ومرجع هذا إلى حد ما شكوك ثارت حول سلامة التفرقة بين ما هو تحليلى وبين ما هو تركيبى، بحيث لا يمكننا أن نعد الموضوع قد انتهى إلى الكلمة الفاصلة، ورغم أن أصحاب مذهب علم الظواهر لا يستخدمون اصطلاح المعرفة القبلية التركيبية، فإن شيئا شبيها بهذا النوع من المعرفة يلعب دورا مهما فى فلسفتهم٠

(و) الوظيفية التركيبية فى التفكير :

دعنا نتذكر المثل القديم القائل: "إن مهمة الفلسفة هى أن تجعل الأمور البسيطة تبدو صعبة". ومن حق المدرس أن يتعجب ويتساءل عن علاقة مثل هذه الأمور بحجرة الدراسة، خاصة وأن أطفال رياض الأطفال قد يسيطرون بالفعل على فن معالجة التجربة على مستوى التعرف. والنقطة المهمة هنا طبعاً، هى أن فى حياة كل من الفرد والجنس البشرى عادات ناجحة للبحث رفعت إلى مقام المستويات الواعية إلى درجة أنه يمكن تحسينها بإطراد. والمعلم الحكيم يعرف دائماً أكثر مما يحاول أن يعلمه تعليما مباشرا. ولا شك أن فهمه العميق للتعقيدات البنائية للعمليات التى تبدو سهلة بسيطة يمكنه – مع الحساسية والثقة – من أن يجعل نمو غير الناضج يمضى بثبات.

وعندما يتعلم الطفل عن طريق التجربة كيف يلبس إدراكه الحسى ثوب المعانى الموضوعية فإنه يتعلم أيضا أن بعض المعانى أجدر من غيرها بالثقة فى الإرشاد إلى التصرف. ولا يوجد هناك فاصل حاسم بين العملية البسيطة التى ينهمك فيها الطفل، وهى عملية خلق واختيار المعانى وبين العمليات التجريبية الأكثر تقدما والتى تحتاج إلى درجة عالية من التفسير العقلى، مما يقوم به رجل العلم. وعلى هذا فالعلم مستمر مع البديهيات بنفس الطريقة التى يستمر بها التفكير عامة – فى أقصى مداه الإبداعى والتأملى – مع الفحص المبدئى الذى يقوم به الطفل عن المعانى فى أبسط تجاربه.

ومع ذلك فلا ينبغى أن يؤخذ أى شئ مما قيل على أنه يعنى أنه ليست هناك فروق مهمة بين العلم والبديهيات السليمة. ولكن الفروق توجد فى درجة الوضوح والدقة والتحديد والتجريد والتعميم والتنظيم وما إلى ذلك. ومن سمات العلم تأكيده الأكبر على الصياغة الواضحة لقواعد الاستدلال الدقيقة. وهناك فرق مهم آخر وهو الدرجة الأعظم من تنظيم المعانى Systematizatiou وحتى بالقياس للطفل عديم الخبرة نسبياً لا تقف المعانى لديه متباعدة منعزلة أبداً. بل إنها تتصل ببعضها البعض بطريق أو بآخر. وهذه الطرق التى تربط المعانى بعضها ببعض، والتى تنجح فى التجارب يطلق عليها أحيانا "الطرق الصحيحة" على نقيض غيرها مما لا تنجح كل هذا النجاح. وإننا نقول أحيانا – على سبيل الاستعارة القليلة أو الكثيرة – إن هذه المعانى الصحيحة تعكس أو تتجاوب مع البناء الفعلى للظروف الوجودية.

وكثيرا ما يلاحظ أن العلم قد غير تفكير الإنسان إلى حد كبير. وهذا صحيح إذا كنا نعنى أن كثيراً من الاعتقادات السابقة على العلم قد انقلبت رأسا على عقب، وأن

أنماط التفكير لدى الإنسان قد طعمت بكثير من المفاهيم الجديدة. ولكن أعظم المفهومات العلمية تقدماً ما زالت تتصل من حيث المعنى بالمادة الوجودية على المستوى الإدراكى بطريقة أو بأخرى. هذا وإلا لظلت هذه المفاهيم مجرد هياكل خيالية خالصة، وكانت عديمة المعنى، شأنها شأن الإدراك الحسى الخالص.

ومن جهة أخرى فليس هناك فى العلم ولا فى البديهيات السليمة من معنى لا يكون جزءً من نمط المعنى الذى يسابق الموقف المباشر. إن الخبرة لا تتألف من (ولا يمكن أن تختزل إلى) تجارب متلاحقة يتلو بعضها بعضاً كحبات العقد فى الخيط إلا بقدر ما نتصور أن الخط الهندسى هو مجرد إضافة نقطة إلى نقطة، فالخبرة تمتاز بامتلائها بالمعنى مما لا يمكن تحديد مكانه أو حصره فى نطاق تجربة واحدة.

وعلى الرغم من أن هذه الناحية الطليعية المنظمة فى التفكير هى الوظيفة التحليلية فإن ما يهمنا هنا هو توضيح الوظيفة التركيبية، التى يمكن تلخيصها فى النقاط الجوهرية التالية:

* من وجهة نظر علم النفس تكون التجربة التى نمر بها على مستوى التعرف بسيطة ومباشرة. إذ نتعرف الحوادث والأشياء ونعالجها كما لو كانت قدمت مباشرة إلى شخص عارف ذاتياً بواسطة بيئة موضوعية. إلا أن التحليل طبقاً لنظرية المعرفة يظهر أن المواد الحسية الخام للتجربة تتوسط لها – أو تفسرها – التجربة السابقة، وتلبسها ثوبا من المعنى الموضوعى. وهذا الخلق للمعنى الموضوعى – أو المرجع الوجودى – هو وظيفة التفكير التركيبية.
* عندما تختلط عملية التعرف يصبح الموقف موضوعاً لمشكلة. وعندئذ يستدعى الموقف التأمل أو التفكير المنضبط، ولا يكون التوسط أو التفسير فى ذلك الوقت فورياً، ويصبح الإنسان مدركا لوظيفتى التفكير التحليلية والتركيبية. وكلما حاول المرء أن يكتسب الضبط لمغزى الموقف أو معناه الوجودى برزت مسألة كفاية المعانى الافتراضية التى يتمسك بها الإنسان بصفة مبدئية، وعندئذ نعترف بأن المغزى الواقعى أو التركيبى لأنماط معانينا لا يمكن أن تختبر إلا فى تيار التجربة الجارية.
* عندما نعبر عن نتائج تفكيرنا بالألفاظ فى صورة توكيدات عن الشئون الوجودية فمن المسلم به أن كل توكيد منها هو تكهن ضمنى عن تجربة مستقبلة. وهكذا فإن كل بيان يقوم بوظيفة تركيبية فى التفكير أو البحث يحد محتوى التجربة المستقبلة.

وما دامت التجربة لا تخيب التوقعات الضمنية من الاعتقاد فإن لنا أن نقول إن الاعتقاد صحيح أو سليم. ولما كانت هذه التوقعات تمتد فى المستقبل غير المحدود فإنه لا يمكن التمسك بأى اعتقاد عن الشئون الوجودية بثقة مطلقة.

- إن تحليل الجهود الناجحة فى البحث مكن الإنسان من أن يصوغ مستويات للبحث وأن يحسنها باطراد. ويقال عن الأحكام أو النتائج التى يصل إليها طبقا لهذه المستويات إنها مدعمة ذات أسانيد. وأما الاعتقادات التى تتطور عن طريق عمليات تتخطى أو تخرق هذه المستويات فليست مدعمة. وعندما تحسنت الأساليب والإجراءات البديهية للبحث وتوسعت تحققت كمية ضخمة من المعرفة العلمية المنظمة.
- يعالج الأطفال التجربة عند التحاقهم بالمدرسة فى صورة أنماط المعانى التى تفوق الحصر والتى صاغوها – إلى حد كبير – بعمليات آلية شرطية شكلية، ولم يختبروها إلا فى بيئتهم المحدودة. ولب العملية التربوية هو توسيع نطاق تجربة الطفل وإخصابها عن حساسية حتى يمكن اختبار كفاية المعنى فى مواقف متوسعة فى الشمول. وفى الوقت الذى يعاد فيه بناء أنماط المعانى وتوسع، يجب على عمليات التعليم الرسمى أن تبرز باطراد فهم المستويات التى يمكن بها للاعتقادات أن تدعم، وللأحكام أن تضبط. وهكذا تزيد قدرة الطفل على تعليم نفسه بنفسه. ويبدو أمراً معقولا أن نفترض أن المدرس يحسن صنعا إذا توافر لديه الفهم المفصل الناقد لطبيعة التفكير – إذا أريد له أن يوجه تفكير الآخرين ويقويه.

ولقد كان تقرير التجريبية بوصفها مجرد نظرية فيما يتعلق بالبناء المنطقى للمعرفة حافزا مهماً لنمو المنطق الرياضى، وقد أدى أيضا إلى تصور الفلسفة على أنها تحليل المدركات العقلية والقضايا، وبالتالى إلى عداء متزايد للفلسفة التأملية والميتافيزيقا بصفة خاصة، وهو عداء لقى أقصى تعبير عنه فى الوضعية المنطقية؛ وهى الحركة التى دعى إليها بصفة خاصة فى العشرينيات والثلاثينات من القرن العشرين لفيف من الفلاسفة يعرفون باسم جماعة فيينا. رأى الوضعيون المناطقة أن ليس هناك عبارات ذات معنى، فيما عدا العبارات الصورية أو التحليلية للرياضة والمنطق، إلا تلكم العبارات التى يمكن التحقق منها عن طريق المشاهدة؛ وبناء على هذا رفض الوضعيون الأقوال الميتافيزيقية واللاهوتية لا باعتبارها أقوالا لم يثبت صدقها ولكن باعتبارها "فارغة المعنى" أو "بلا معنى". لكن قليل هم الوضعيون فى الوقت الحاضر الذين قد

يمضون فى هذا الاتجاه إلى ذلك المدى؛ فمن المؤكد أنهم لا يتجهون إلى إعادة الميتافيزيقيا إلى وضعها السابق باعتبارها وسيلة إلى معرفة وجود حقيقى مفارق للخبرة. ولكنهم يتجهون إلى النظر إلى كتابات الميتافيزيقيين نظرة أقرب إلى التعاطف بوصفها محاولات قصد بها أصحابها أن يقوموا بمراجعة عالية المستوى للمدركات العقلية، أى بوصفها "إعادة تخطيط لخريطة الفكر" كما سميت؛ هذا النوع من التجريبية المخففة هو ما يميز الحركة الفلسفية المعاصرة التى تعرف أحيانا باسم "التحليل اللغوى" أو "الفلسفة التحليلية".

(٢) الوظيفية التحليلية :

التحليل Analysis كلمة يونانية معناها فك كل مركب إلى أجزائه، ويقابلها التركيب الذى يعنى بناء كل من أجزاء.

وقد كان للفلاسفة على الدوام مقصدان أساسيان: بناء نسقات من الميتافيزيقيا والمنطق والأخلاق (وهذا تركيب)، وتوضيح أفكار مهمة (وهذا تحليل). إلا أنه لا يمكن التفرقة بين هذين المقصدين على نحو حاسم، لأن ما هو تركيب من وجهة نظر معينة هو تحليل من وجهة نظر أخرى؛ "فجمهورية" أفلاطون على سبيل المثال قد تعد بناءً فى نطاق الفكر لمجتمع عادل كامل فى عدالته، أو هى قد تعد تحليلا لفكرة المجتمع العادل؛ كما أن أجزاء كبيرة من "أخلاق" أرسطو معنية بتحليل أفكار مهمة من قبيل "الفعل الإرادى" و "الفضيلة والرذيلة" و "اللذة" وغيرها.

وقد أدخلت لفظتا "تحليلى" و "تركيبى" على يدى كانت الذى عرف الحكم التحليلى بأنه ذلك الحكم الذى تكون فيه فكرة المحمول متضمنة بالفعل فى فكر الموضوع وأنها بناء على ذلك لا تضيف شيئا جديدا إليها؛ من هنا كان الحكم الذى يقول "كل الأجسام ذات امتداد فى المكان" حكما تحليليا ما دامت فكرة الامتداد متضمنة فى فكرة الجسم، أما الحكم الذى يقول "كل الأجسام لها قدر من الثقل" فحكم تركيبى ما دامت فكرة الثقل ليست متضمنة (فى فكرة الجسم) على ذلك النحو، قد وجه النقد إلى تفرقة كانت لكونها مغرقة فى المجازية – فليس واضحا ما يقصده بقوله إن فكرة ما "متضمنة" فى فكرة أخرى – ولكونها تقصر دون الشمول التام، إذ هى لا تنطبق إلا على القضايا ذات الصورة المشتملة على موضوع ومحمول. وقد بذلت محاولات كثيرة لإضفاء مزيد من الدقة على هذه التفرقة؛ فيقال أحيانا أن القضية التحليلية قضية إنكارها ينقض نفسه بنفسه، أو يقال أنها تحصيل حاصل مقنع، على أساس أننا إذا عرفنا "الجسم"

بأنه "شئ ممتد" فإن "كل الأجسام ممتدة" تعنى أن "كل الأشياء الممتدة ممتدة". وينبغى أن نلاحظ أنه بناء على هذه الوجهة من النظر يكون لتصاف قضية من القضايا بالتحليلية متوقفا على اختيارنا للتعريفات، وهو أمر جزاف فى رأى بعض الفلاسفة، فإذا ما عرفنا "الجسم" بأنه "ذلك الشئ الذى له امتداد وثقل" ترتب على ذلك أن تكون قضية "كل الأجسام ذات ثقل" تحليلية. أما والأمر كذلك، فإننا لا نستطيع أن نحدد بناء على صورة "الجملة" ما إذا كانت تعبر عن قضية تحليلية أم لا تعبر، وأن علينا أن نحتكم فى ذلك إلى ما يعنيه قائلها بها، فإذا أخذنا بهذه التعريفات "للتحليلى" أو ما يشبهها، رأينا أن صفة التحليلية يمكن أن تمتد لتشمل قضايا أخرى غير تلكم القضايا ذات الصورة الحملية (المشتملة على موضوع ومحمول).

والقضايا التحليلية وإن تكن تخبرنا بمعانى الألفاظ، إلا أنها لا تقدم لنا معرفة بأمور الواقع؛ وقد بنيت الفلسفة الوضعية المنطقية على تفرقة حاسمة بين ما هو تحليلى وما هو تركيبى، وعلى النظرية التى ترى أن جميع القضايا القبلية لابد أن تكون تحليلية. غير أن كثيراً من الفلاسفة اليوم يشكون فى جواز الأخذ بهذه التفرقة الحاسمة، وقد محص وايزمان هذه التفرقة على أوفى صورة فى مجلة "التحليل" (١٩٤٩ – ٥٣)، وكذلك محصها كواين فى كتابه "من وجهة نظر منطقية".

وفى العصور الأخيرة مالت فلسفة القارة الأوروبية إلى أن تكون تركيبية (كانت استثناءً مهماً)، أما الفلسفة البريطانية فقد مالت إلى أن تكون تحليلية؛ فتحليل التصورات لم يكن فى نظر ديكارت سوى تمهيد لبناء نسق من المعرفة على أساس "الأفكار الواضحة المتميزة" التى نحصل عليها بالتحليل، وكان سبينوزا يسعى إلى بناء نظرية فى العالم مستنبطة – وفقا للطراز الهندسى – من عدد صغير من التعريفات والبديهيات، أما الفلاسفة البريطانيون فقد مالوا إلى التشكك فى الميتافيزيقا التركيبية وإلى أن يكونوا أكثر اهتماما بتحليل الفكر والخبرة إلى عناصرهما الأساسية.

ومنذ بداية القرن العشرين أصبح ذلك الرأى مؤداه أن التحليل هو الفلسفة بأكملها، أو هو أهم جانب منها، أو هو السمة المميزة لها؛ لقد أصبح ذلك الرأى مسلما به على نطاق واسع فى البلدان الناطقة بالإنجليزية، والأغلب ألا يكون بين الفلاسفة الذين يتجهون هذا الاتجاه من شئ مشترك إلا القليل، اللهم إلا استعمالهم كلمة "تحليل" ليصفوا أنشطتهم المتباينة. وكل ما يمكن قوله عن رأيهم فى مهمة الفلسفة– وإن لم يكن

هذا القول كامل الصدق – هو أنهم لا يعدونها تحصيل معرفة جديدة (وهى مهمة العلوم الجزئية)، ولكنها توضيح وتجلية لما قد عرفناه بالفعل.

وبعامة ... ما إن يتجه الفرد بتأمل إلى اعتبار أنماط المعانى التى تعمل فى خبرته حتى يكون فى إمكانه صياغة جمل لا تشير إلا إلى هياكل الفكرة Ideational فقط. وربما تجلى هذا بأوضح ما يمكن عندما نتدبر بعض النظم الأصولية التى كونها الإنسان مستخدما الرموز المجردة الخالية من الناحية الوجودية. ففى الجبر – مثلا – نستطيع أن نؤكد أن س^{٢} – ص^{٢} = (س + ص) (س – ص). ومثل هذه الجملة التحليلية بخلاف الجمل التركيبية – لا تقدم أبداً أية تكهنات عن محتوى أى حيز زمانى مكانى واقعى ملموس. ولذلك فإن هذه الجملة لا تثبت صحتها – ولا بطلانها – عن طريق الأحوال الوجودية اللاحقة.

إن التوكيد التحليلى لا يتصل بالأحوال الوجودية إلا بمعنى أنه توضيح للطريقة التى يتم عن طريقها بناء أو تشكيل بعض أجزاء التجربة. ولب الموضوع هو مسألة كيفية تطوير الإنسان واختباره للأنماط المختلفة. ومن الأفضل الدخول مباشرة إلى الموضوع عن طريق الدراسة التمهيدية للوظيفة شبه التحليلية التى قد تؤديها جمل أو عبارات معينة، وإن كانت لا تبدو تحليلية فى ظاهرها.

(أ) طبيعة الوظيفة التحليلية :

إذا قلنا: "إن جميع الحيوانات التى تعيش فى الماء هى أسماك". فسوف تبدو هذه الجملة – فى قيمتها الظاهرية – حكماً عاماً باطلا وقائما على الملاحظة وحدها. ومع ذلك فإذا نظرنا إليها بطريقة أخرى فلعلها تؤخذ على أنها تعنى توضيح المعنى المراد من "جميع الحيوانات التى تعيش فى البحر" و "الأسماك". ولذلك تكون توكيداً لعلاقة بين المعانى. وتكون العلاقة فى هذه الحال علاقة اشتمال، وليس هناك من يدعى أن جملة مثل "جميع القطط حيوانات" أو "جميع البشر فانون" مبنية فعلا على فحص شامل لكل قطة أو كل إنسان على ظهر الأرض، أو مبنية حتى على استنتاج بسيط تأتى من دراسة عينة مناسبة من كل من القطط والبشر. ولكن من الواضح أن القصد من مثل هذه الجمل هو توكيد تقريرنا أنه ما من تجربة عقلية ممكن أن تنتج عنها تسمية (غير الفانى) بإنسان، أو وصف (غير الحيوان) بأنه قط.

نلاحظ الآن أنه كان بوسعنا أن نتمسك بالتوكيد "جميع الحيوانات التى تعيش فى البحر أسماك" وندعها تعمل كجملات تحليلية. ونلاحظ أيضا أننا بفعلنا هذا لن نحد من

محتوى التجربة المستقبلة، بمعنى أنها تمنعنا من رؤية الحوت، إلا أنها سوف تهيئنا مقدماً لئلا نرى فى الحوت إلا سمكة كبيرة. ومثل هذا الربط غير السليم بين المعانى سوف يشجعنا على أن نتغاضى عن بعض الخلاف فى تجربتنا. ولكن المشكلة هنا ليست – كما قد يزعم الكثيرون لأول وهلة – مجرد تساهل يسير فى بعض الخلافات مقابل رؤية الأشياء (كما هى فى الواقع)، وكل طريقة من طرق التصنيف هى بالطبع طريقة للتغاضى عن بعض الاختلافات فى نطاق التجربة. والمشكلة هى تقرير أى طرق التصنيف أنسب لهذا الغرض أو ذاك. وهذا نتعلمه فى التجربة، وبالتجربة.

وحتى يمكن التوصل إلى نتيجة ما عن مدى مناسبة طريقة معينة من طرق التصنيف يجب على المرء أن يضع نمط أو نظام التصنيف موضع البحث على مستوى الصياغة الصريحة. عندئذ يستطيع أن يستبعد أو يعدل أو يوسع أو ينقح قوالبه الفكرية. ولقد تطورت النظم الكبيرة للتصنيف أو لربط المعانى وما زالت تتطور. ويمكننا أن نصوغ سلسلة من العبارات الشكلية عن هذه النظم، ومثل هذه العبارات الشكلية يمكن أن تصبح موضوعاً للدراسة أو التدريس. ومن ثم يستطيع المرء أن تكون لديه معرفة بهذه الأمور الشكلية.

وبأحد الاعتبارات تشبه الجمل الشكلية هذه تعريفات القاموس العادية من حيث إنها أحكام عامة عن الاستعمال. وباعتبار آخر تكون المعلومات المنقولة – حتى التى تنقلها تعريفات القاموس – معلومات عن العلاقة بين المعانى. وفى حالة نظام المعانى الوطيد الأركان تؤدى هذه المعلومات وظيفة تحليلية فى التفكير أو البحث، ونحن نتمسك بها "ولنتج ما ينتج" فى التجربة.

وفى تطور العلوم نجد إيضاحات ممتعة للطريقة التى تؤدى بها الاعتقادات وظيفة تحليلية حتى وإن بدا من الواضح أنها تدور حول أمور وجودية. مثال ذلك أن الفلكيين (ولا نقول شيئا عن رجال الشارع) عرفوا – بعد أن تيسر لهم نظام **بطليموس** – أن الأرض هى مركز الكون. ولكن "المعرفة" لم تمنعهم من أن يلحظوا حركات الأجرام السماوية، والتعبير عن هذه الحركات بجمل رياضية معقدة. والواقع أن هذا المفهوم جعل تطور علم الفلك ميسوراً.

ونحن اليوم نعرف جميعاً أن الشمس هى مركز نظامنا الشمسى. ومرة أخرى تؤدى هذه المعرفة – فى كثير من الحالات – وظيفة تحليلية. ومعظمنا اليوم ليس أقدر على تعزيز هذه المعرفة بأسانيد تجريبية من أجدادنا بالنسبة "لمعرفتهم". والواقع أنهم

كانوا فى موقف أقوى بكثير فيما يتعلق بالملاحظة الحسية اليومية. ونحن إذا لم يكن لدينا أى فكرة عن أى نوع من الأدلة الواقعية تجعلنا نتخلى عن اعتقادنا كان من الواضح أننا نتمسك بالاعتقاد القائل بأنه "لينتج ما قد ينتج" عن التجربة ومن ثم يؤدى الاعتقاد وظيفة تحليلية.

ويجب أن يكون المدرسون حساسين لهذه الحقيقة، وخاصة عندما يتعاملون مع التلاميذ الصغار؛ ذلك لأن طرق التصنيف وربط المعانى التى استغنى عنها أو عدلت خلال تجربة الكبار وخبرتهم قد تستمر – مع هذا – تمارس سلطانها على الطفل وهو يحاول علاج المشكلة المحيرة فى بعض الأحيان، وهى مشكلة بناء خبرته. ولنتأمل مثلا بعض المسالك الصبيانية الثابتة نحو الأجانب أو نحو رجال الشرطة.

ومن المحتمل أن تصيب خيبة الأمل المدرس الذى يفترض أن أفكار الطفل ما هى إلا أحكام عامة قائمة على الملاحظة وحدها، وأنه سوف يتخلى عنها بمجرد أن يوجه انتباهه إلى الحالات السلبية.

والأكثر احتمالا هو أن الطفل سوف يعمد ببساطة إلى خلق دائرة هامشية يدور مركزها على محيط دائرة أكبر – إن صح هذا التعبير – لتفسر الانحراف الذى يوضحه المعلم. وما يحتاج إليه الطفل طبعا هو معاونته على أن يدرك أن هناك نظما لربط المعانى أكثر فائدة، وأنها ميسورة له. وأنه عندما يتعلم استعمال وتنمية هذه النظم الأكثر نضجا سيجد من التجربة جوانب ممتعة كثيرة تفلت من ملاحظته فى الوقت الحاضر، أو تبدو له معقدة إلى درجة محيرة.

والنقطة التى ينبغى ملاحظتها هى أنه بمجرد أن يستقيم لنا نظام أصولى عامل حتى يحكم للجمل الخاصة بالعلاقات بأنها صحيحة، أو يحكم عليها بأنها باطلة، فى نطاق النظام، لا عن طريق فحص التكهنات الضمنية فى الحيز الوجودى، ولكن عن طريق الاستناد إلى دعاوى النظام نفسه، مضافاً إليها قواعد الاستنتاج والاستبدال وما إلى ذلك. وهذه الجمل الشكلية مثلها مثل الجمل التحليلية لا تقوم بأية تكهنات وجودية معينة، بل هى توضح ما يجب أن يكون صحيحاً من مجموع الخبرة الممكنة ذات الصلة – هذا إذا اعتنقنا النظام.

(ب) الاستدلال التحليلى (من المقدمات إلى النتائج، ومن التعميم إلى التخصيص):

لاحظنا من قبل أنه إلى أن يجيد الشخص بعض طرق بناء التجربة لا يمكن أن تتوافر له التجربة. وكل ما يمكن أن يواجهه على الأكثر – هو ما أسماه وليم جيمس:

"فوضى الطفل ذات العجيج والضجيج Buzzing Booming Confusion" وهذا يعنى من جديد أن المعنى لا يمكن أن يقوم وحيداً منعزلا، وأنه قبل أن يمكن "لنقطة" التجربة أن يكون لها معنى يجب أن تربط إلى "حبل" معنى الخبرة.

وعندما ترتفع الوظيفة التحليلية إلى مستوى الوعى أو الشعور، وتتضح العلاقات بين المعانى، تقوم معرفة هذه العلاقات بوظيفة المعرفة النظرية الاستنتاجية. وليست هذه المعرفة نظرية بمعنى أنها تفوق خبرة البشر، ولكن معناها أنها تسمو على التجارب الخاصة.

وقد جرت عادة الفلاسفة الذين يكتبون عن هذه الأمور أن يقصروا اصطلاح "التحليلى" على تلك الجمل الشكلية الصحيحة على إطلاقها – أى التى يجب أن تكون صحيحة بمقتضى أى نظام أصولى يمكن تصوره – لا الصحيحة طبقاً للنظام المعين الذى يؤمن به الفرد. مثال ذلك أن س. لويس يرى أن المعرفة التحليلية النظرية (الاستنتاجية) هى تلك التى قد يقال عنها إنها صحيحة فى كل العوالم الممكنة (أى فى أى عالم يمكن تصوره تصوراً متناسقا). ومن الصعوبات الصغيرة التى تعترض هذا المفهوم أنه إذا كانت لدينا معرفة نظرية (أى قائمة على النظريات لا التجارب) عن جميع العوالم الممكنة فإنه يبدو أن لدينا أيضا معرفة نظرية من نفس النوع عن عالمنا الواقعى، ومن ثم تتوافر لنا عنه معرفة تركيبية استنتاجية. وبطبيعة الحال قد لا يكون عالمنا الواقعى هذا أحد العوامل الممكنة فعلا.

ومع هذا فإن مثل هذه النتيجة لا ينبغى أن تزعجنا كثيراً، لأنها لا تزيد عن كونها ملاحظة عن الموقف المخزن الذى نجد فيه أنفسنا عندما نحاول أن نؤكد شيئا (يجب أن تثبت صحته عن طريق العقل وحده) عن عالم لا حيلة لنا (على قدر ما يتحمل العقل) فى معرفة ما إذا كنا نعرف عنه شيئا، أو لا نعرف عنه أى شئ على الإطلاق. وفى حالتنا هذه فإن العالم موضع البحث هو ما يدعى بالعالم الفعلى أو "الحقيقى"، والذى يقع – كما نقول أحيانا – وراء خبرتنا المبنية (طبقا للقواعد المتناسقة للقدرة الفكرية). ولذلك ربما كان من الأفضل أن نقول إن المعرفة التحليلية القائمة على النظريات لا التجارب (أى المعرفة الاستنتاجية) تتعلق بما يجب أن يكون صحيحاً من مجموع الخبرة التى يمكن تصورها، أو التفكير فيها. عندئذ سوف تؤدى هذه العبارة نفسها وظيفة تحليلية وهى أن تقدم جزئيا علاقة المعنى الوظيفى "للاستنتاج التحليلى" بالمعنى الوظيفى "للخبرة".

ومن الصعوبات الكبرى التى تعترض كل المفاهيم المألوفة للتصنيف الثنائى التحليلى التركيبى، أن هذين الاصطلاحين يؤخذان على أنهما يدلان على نوعين من الجمل وليس على نوعين من الوظائف التى تؤديها الجمل فى البحث. وعندما نفشل فى الاعتراف بسلطان الوظيفة على الشكل فإن قوة كلمة "يجب" (فى عبارة: "إن القسم التحليلى ينصب على ما يجب أن يكون صحيحا) تنسب إلى الضرورة المنطقية. ولكن من أين يستمد المنطق ضرورته؟ من المؤكد أن الجمل الصحيحة بالضرورة المنطقية هى كذلك لأنها تحليلية. وهكذا نصل إلى نوع من نقطة التلاشى حيث نجد أنفسها نؤكد أن بعض التوكيدات – مثل مبدأ الهوية Identity أو عدم التناقض Noncontradiction – يجب أن تكون صحيحة لا لشئ إلا لأننا إذا فكرنا فى الأمر استطعنا أن نرى أن كل بديل ممكن (أى يمكن إدراكه) لا يمكن تصوره (أى مستحيل).

أما وقد وصلنا إلى هذه النقطة فأى شئ نكتشف؟ إن كنا سنكتشف – أى شئ – على الإطلاق. أترانا نكتشف – كما يقول البعض – ما يجب أن يكون صحيحا عن طبيعة الفكر البشرى (بفضل نوع من الضرورة البيولوجية أو النفسية أو ربما الكونية)؟ ما نظن! وإذا كانت هناك أشياء يجب أن نفعلها، أو إذا كانت هناك طرق خاصة تؤدى بها هذه الأشياء وجب علينا – بطبيعة الحال – أن نتصرف طبقا لها. ولكن: كيف يمكن أن تتاح لنا فرصة التفكير فيها؟ الواقع إن الإنسان لو فكر دائماً تفكيراً سليماً لما أتيحت الفرصة لاختراع المنطق. ومن الناحية الأخرى لعلنا نكتشف أن (التحليلية) هى نوع من المعيار النهائى الذى قد تربط إليه كفاية الفكر بفضل طبيعته الخاصة، وهى اختباره لنفسه بنفسه. وليس معنى هذا – بطبيعة الحال – سوى أن كفاية الفكر تختبر – فى نهاية الأمر – بأعمال التفكير. ولكن أى نوع من الكفاية يختبر على هذا النحو؟ ومن أى شئ يكون الفكر كافيا؟ بيد أن الإجابة الواضحة هى: (من أجل التفكير).

والواقع أن هذه النتيجة ليست غير مرضية على نحو ما تبدو إلا إذا صاحبتها الفكرة التى سبق التنويه بها وهى أن التفكير نشاط ذاتى خالص يحتاج إلى أن ينقل – بطريقة ما – إلى أمور ذات معنى من الناحية الوجودية عن طريق: (١) نوع من المعرفة التركيبية التى تقوم على النظريات لا التجربة A Priori، (٢) ونوع من المعرفة التى تقدم مباشرة بلا واسطة – نوع من معرفة الأسباب من الآثار والنتائج A Posteriori، (٣) وإله بر رحيم يهيئ الأمر بحيث تكون أفكارنا الذاتية موازية بدقة أو متجاوبة مع الأوضاع الموضوعية للأشياء. على أننا إذا دققنا النظر فيما يفعله التفكير فعلا رأينا أن التفكير هو الاصطلاح المستخدم لتسمية النشاط الذى يخلق المعنى

ويستعمله ويختبره. وإن الأمر ليحتاج إلى قدر ملحوظ من الفكر لتحليل التجربة بغية تمييز "الذاتى" عن "الموضوعى" و "التحليلى" عن "التركيبى" و "الحقيقة" عن "القيمة".

إذن فالأمر يتكشف عن أن ما يسمى بمشكلة موقف العقل الذاتى المخزن هى مشكلة لا يمكن إدراكها إلا كان لها أن تحل وجوديا. ويقال إن النفس Self لا يمكن أن تثق إلا بوجودها، ولا تستطيع أن تعرف سوى أفكارها أو حالاتها الفكرية. وكيف يستطيع العقل أن يخرج عن نطاق ذاته؟ وكيف يتسنى له أن يعرف البغال والرجال بصورة موضوعية، أو يعرف حتى أن لهذه وجوداً أصلاً. والعقل لا يتعامل إلا مع صورة الأشياء الفكرية. ومن الواضح أنه يخلق صوراً للحيوانات الخرافية والخيول المجنحة التى ليس لها وجود حقيقى على الإطلاق، فما هو علاج (الأنا وحدوية) Solus Ipse؟

ويجب أن نلاحظ مرة أخرى أن الإنسان لا يستطيع أن يفكر فى التفكير إلا إذا أصبح بالفعل كائنا مفكرا. وهذا يعنى أنه قام من قبل بالوظيفتين التركيبية والتحليلية، وأنه قد ألبس مادة الإحساس المادى الخام ثور المعانى الموضوعية التى تتصل بهياكل أو أنماط المعانى التى تفوق التجارب الخاصة الماضية. إن (الأنا وحدوية) Solipsist، وهو اتجاه فلسفى يذهب إلى أن الإنسان لا يمكنه أن يثق بشئ إلا بخبرته الخاصة، وأنه لا وجود لشئ سوى تجارب كل فرد على حدة. وعلى هذا فكل نفس على حدة هى الأساس الوحيد للمعرفة وللعالم. وهذا الاتجاه صورة متطرفة جداً من المثالية. وعليه فإن (الأنا وحدوى) لا يمكن أن يكون شخصا (يجلس ويفكر) منقطع الصلة تماماً عما يحيط به، متسائلا عما إذا كان لشئ غير أفكاره أى وجود؟ بل العكس تماما هو الصحيح. فمنعزل النفس لا يمكن أن يكون إلا كائنا غير مشخص عاجزاً عن أن يتعدى الاتصال المباشر – الذى لا واسطة له ولا معنى فيه – بما يحيط به. وهو لا يستطيع بأية حال أن يتساءل عن أى شئ، ولا يستطيع بأية حال أن يفكر فى أى شئ، وهو بالتأكيد لا يستطيع أن يخترع فكر (الأنا وحدوية).

وعندما ننظر إلى الذات – والموضوع، والنفس – والبيئة، على أنها ليست أثاثا يوضع على المسرح قبل أن تبدأ مسرحية التجربة، ولكن على أنها تمييزات إدراكية تنبعث فى التحليل البنائى للمسرحية، عندئذ نرى أن (ضرورة) العلاقات الشكلية أو التحليلية تنبع من ضرورة الوظيفة التحليلية فى التفكير. ودون بعض طرق التفكير التى يمكن أن نتمسك بها على أساس (لينتج ما ينتج عن التجربة) فإن الوظيفة التحليلية لا

يمكن أن تؤدى، كما تنهار الوظيفة التركيبية وتختزل إلى الإدراك الحسى المجرد: وأخيرا عندما يحلل التفكير نفسه إلى الدرجة التى يوضح فيها مبادئ الهوية Identity وعدم التناقض Noncontradiction فإنه يكتشف تعريفه الخاص – إن صح هذا التعبير – وهو أنه هو النقطة التى يبرز عندها التمييز بين وجود المعنى، وانعدام المعنى.

(ج) كيف تدعم الاعتقادات التحليلية بالأسانيد (أو الأسس)؟

يتضمن السياق هنا معنيين للإسناد أو الأساس، ولا يعنى أى واحد منهما تماما الإسناد المتصل بإثبات صحة المحمولات عن الواقع. ونحن جميعا نعلم أنه من المحتمل أن نخطئ فى استعمال الرموز حتى فى الرياضة البحتة أو المنطق. أضف إلى ذلك أنه من الجائز أن نفشل فى فهم العلاقات الصحيحة أو إدراكها. وإذا ظلت هذه الأخطاء دون اكتشاف فإن المرء قد يظل يؤكد – وهو مخطئ – أن "هذا الشئ أو ذاك هو الوضع الحاصل" عن علاقة بين الأفكار أو الرموز أو المعانى. وهكذا يكون من الممكن أن نقوم بتوكيدات شكلية "غير صادقة" أو مخطئة، أو نتمسك باعتقادات باطلة عن الأمور الشكلية. وعندما تكون التوكيدات عن العلاقة بين المعانى مخطئة نستطيع أن نقول عنها إنها باطلة من الوجهة التحليلية إلا أننا لم نصطلح على أن نتكلم على هذا النحو.

ومن ثم فحينما يكون (الصدق Truth) مسألة تتصل بالعلاقات الشكلية، فإن الصدق لا يكون سوى معنى شكلى وحسب – اتساق منطقى على الأكثر، تماسك مع المحمولات الأخرى فى النظام. ومثل هذا الصدق تقرره الإجراءات التأملية التى لا تعتمد – ولو من الوجهة النظرية على الأقل – على الأمور الوجودية.

والواقع أن الأخطاء الشكلية غالباً ما تكون – بطبيعة الحال – ناشئة عن ظروف وجودية مثل الرموز المكتوبة بإهمال أو التعب البدنى أو المشتتات المادية والنفسية وما إلى ذلك. ومع هذا فربما استطاعت المحمولات الشكلية أن تتمتع بنوع من الإثبات التام أو الكامل لا يمكن للتوكيدات عن الشئون الوجودية أن تتمتع به. فالجملة التى لا تؤكد أى محتوى وجودى لا خوف عليها من أن تظهر بطلانها أو عدم صحتها الحوادث التى تجرى فى حيز الزمان والمكان؛ ذلك لأن الإثبات الشكلى ليس مسألة "غوص" فى الحيز الوجودى. بل هو أقرب الأشياء إلى التقهقر التأملى بغية إزالة الأخطاء. وعلى قدر ما يعنيه الصدق فى هذا المعنى الشكلى فلن تصادفنا فى الإثبات

صعوبة أخرى. وهذا هو السبب فى أن مثل هذه المعرفة الشكلية (التحليلية من الناحية الوظيفية) قد توصف بأنها أكيدة على حين تظل المعرفة التركيبية "محتملة" فقط.

ومن حيث الاستعمال العملى يعامل كثير من الجمل التركيبية كما لو كانت صادقة بصورة مؤكدة. ولكن هذا لا يعنى أن الصدق التركيبى يمكن أن يقارب الصدق الشكلى. ولا ينبغى أن يعتبر التأكد من الصدق الشكلى الغاية المثالية التى ينزع إليها الاحتمال التركيبى الأعلى شأنا. بل إن هذين المعنيين "للصدق" يظلان متميزين منفصلين.

وأما المعنى الثانى لكلمة الإسناد فإنه عندما يطبق على الجمل الشكلية يكون متعلقا بالمنفعة أو المناسبة فى بناء الخبرة. وقد أشرنا إلى أنه يقال أحيانا إن بعض طرق ربط الأفكار يتجاوب مع البنايات الوجودية أفضل من الطرق الأخرى. ولكن يجب أن نلاحظ أيضا أنه ربما كان من الأدق أن نقول إن طرقاً معينة لربط الأفكار – وبالتالى لبناء الخبرة – تتجاوب مع الأغراض الإنسانية بصورة أفضل من الأخرى. وهذا الانحراف الذى يبدو بسيطا فى الشئ (المتجاوب معه) يشير إلى نقلة عميقة من التأكيد الميتافيزيقى إلى التأكيد الوظيفى فى مدخلنا إلى الخبرة الإنسانية.

ومن الواضح أن الإنسان يبنى تجاربه، كما أنه من الواضح أنه عن طريق التحليل التأملى يوضح الإنسان الطرق التى بها يقوم بذلك. وليس هذا كقولنا إن الإنسان يعيش فى عالم مبنى على وجه الاستقلال، وإن لديه معرفة (ولو جزئية) عن البناء الكونى. إن ذلك يعنى – ببساطة أكبر – أن التجريب يعتمد على تهيئة سابقة للتجربة، وهذا أمر ينبغى للمعلمين أن يتذكروه.

وبهذا المعنى الثانى لكلمة الإسناد أو الأساس قد يقال عن جملة أو عقيدة تقوم بوظيفة تحليلية إنها مدعمة أو مضمونة عندما يكون النظام الذى هى جزء منه قد أثبت صحة نفسه فى تدبير الشئون الإنسانية. والشئون الإنسانية تشتمل بطبيعة الحال على المواقف المفسرة تفسيرا عقليا رفيعاً وعلى المواقف التى لا تتعدى مجرد إشباع الحاجات البيولوجية للكائن البشرى؛ كما تشتمل على أسمى مطامح الإنسان وعلى أكثر أعماله اتصالا بشئون الدنيا؛ وهى ليست ضيقة ولا نفعية بالضرورة. إن هذا الاختبار النفعى لا يكون كافياً إلا إذا نظرنا إلى الشئون الإنسانية نظرة عامة فى سياقها الشامل.

(د) ممارسة التحليل:

يمكننا أن نتبين مواقف رئيسة ثلاثة فى ممارسة التحليل، هى:

١ – ج٠أ٠مور: وقد فحص فرضا كان الميتافيزيقيون يميلون إلى افتراضه، وقد افترضه فعلا الفلاسفة المثاليون الذين كانوا يسودون الفلسفة البريطانية فى ذلك الحين؛ وهذا الفرض هو أننا لا نعرف كل تلك الأشياء المألوفة المعادة التى نزعم أننا نعرفها عن العالم٠ بل قد ذهب بعضهم إلى أن هذه الأشياء باطلة بالفعل، ورأى آخرون أننا لا نستطيع – حتى ولو كانت تلك الأشياء صادقة – أن نعرف أنها صادقة٠ فالعالم كما يبدو للإنسان العادى ليس غير مظهر، وأما حقيقة العالم فشئ خفى مباين كل المباينة لما نظنه عنها ولا يمكن الكشف عنها إلا ببحوث عميقة تجرى بلغة اصطلاحية جديدة؛ فرأى مور فى مقابل هذه النظرة أن المفكر لا ينظر إلى بداهة من قبيل أن له جسما، أو أنه ولد منذ سنين، أو أنه موجود منذ ذلك الحين؛ لا ينظر إليها بوصفها صادقة فحسب، بل ينظر إليها كذلك على اعتبار أن فى إمكانه أن يعرف معرفة يقينية أنها صادقة٠ بيد أن مور لا يود أن يقرر أن النظريات الميتافيزيقية التى ناقضت هذه الأقوال لم تكن سوى أكاذيب فاحشة، نعم أنه من المؤكد أنها كانت كذلك، لكنها كانت أيضا محاولات مخطئة للإجابة عن أسئلة جديرة بالنظر ومثيرة للحيرة إلى حد بعيد٠ وموجز القول أنه على الرغم من أننا لا نستطيع أن نشك جادين فى صدق هذه الأقوال، ومن أننا نعرف بمعنى ما ما تعنيه هذه الأقوال، فإننا قد لا نستطيع أن نقرر بوضوح وعلى وجه الدقة "ما" تعنيه؛ لسنا على حد تعبيره "نعرف تحليلها الصحيح"٠ ويكاد نشاط مور الفلسفى أن يكون بأكمله مكرسا لاكتشاف التحليل الصحيح لقضايا لا يمكن الشك فى صدقها على نحو جاد٠

ووضع التحليل الصحيح لفكرة أو لقضية هو أن نستبدل بالكلمة أو الجملة التى تستعمل عادة للتعبير عنها تعبيرا آخر يرادفها مرادفة تامة وأقل منها فى نفس الوقت إثارة للحيرة؛ فالتحليل بناء على هذا نوع من التعريف، فهو نوع من المعادلة التى يرد فيها التعبير المحير أو الجزء المراد تحليله على الجانب الأيمن، والتعبير الجديد الذى يسمى أحيانا "بالمحلل" أو يسمى بالتحليل أحيانا أخرى على الجانب الأيسر. أن معظم الأفكار التى يبدو أنها فى حاجة إلى مثل هذا التوضيح أفكار مركبة غاية التركيب، وكلمة "تحليل" ذاتها تتضمن تفتيت صورة مركبة، أو هى تتضمن أن تستبدل بالتعبير الذى يمثل فكرة مركبة تعبيرا أطول منه يكشف عن العناصر التى كانت خافية فى

الصورة المركبة. ويبدو أن مور استخدم هذه الطريقة لغرض واحد فقط، ألا وهو توضيح أفكارنا؛ فليس لديه أية نظرية ميتافيزيقية، ولا يعتقد أن الأشياء التى يرد ذكرها فى التحليل ألصق بالحقيقة أو أقرب إلى الأصول الأولية – بأى معنى من المعانى – من الأشياء التى وردت فى العبارة التى انصب عليها التحليل، وكيف يمكن أن تكون كذلك، إذا كان المحال وتحليله يشيران – كما يجب أن يفعلا – على أشياء بعينها فى كلتا الحالتين.

٢ – وفى نفس الوقت انتهى برتراند رسل إلى ممارسة التحليل التعريفى نفسه الذى مارسه مور، ولكن لأسباب جد مختلفة، ولأغراض جد مختلفة. ولكن بينما لم يكن مور يسعى إلا إلى الوضوح ولم يود قط أن يحيد عن معتقدات الإدراك الفطرى، كان رسل يبحث عن حقيقة ميتافيزيقية، وكان على استعداد تام لأن يقول – مع المثاليين – بأن معتقدات الإدراك الفطرى قد تكون كاذبة، وبأن اللغة العادية قد تكون أداة لا تصلح مطلقا للكشف عن الحقيقة والتعبير عنها. وبوصفه ميتافيزيقيا كان مقصده هو أن يصف الكون وصفا شاملا، فجاء وصفه ذاك على طرفى نقيض مع الوصف الذى يقدمه المثاليون، فهؤلاء قد زعموا أن ليس ثمة ما هو حقيقى تماما سوى الحقيقة الكونية من حيث هى كل (المطلق)، وليست الأشياء الجزئية إلا تجريدات من هذا الكل، فمن حيث هى كذلك ليست حقيقية إلا بصفة جزئية أو أنها ليست حقيقية على الإطلاق. أما الصورة التى وضعها رسل للعالم فكانت صورة مكونة من "وقائع ذرية"، وفى مقابل كل منها "قضية ذرية" تصدق عليها.

تأمل قولنا "أما أن تمطر السماء، وأما أن تنزل ثلجا" فالذى يجعل هذه القضية صادقة ليس هو تطابقها مع واقع فيها بديلان، "إما – المطر – وإما – الثلج"، بل أنها صادقة إذا صدق أى من جزءيها الذريين اللذين تتألف منهما ("السماء تمطر" و "السماء تنزل ثلجا")؛ وعلى هذا فالعبارات المركبة أو العبارات الجسيمية لا يكون تطابقها أو عدم تطابقها منسوبا إلى وقائع مركبة، بل إننا لنفتت العبارات المركبة إلى عبارات ذرية، وهذه هى التى تتطابق – فى حالة صدقها – مع الوقائع الذرية. وكانت غاية التحليل (عند رسل) هى تفتيت الوقائع المركبة إلى مقوماتها الذرية، والمنهج المؤدى إلى ذلك هو تحليل العبارات المركبة إلى مقوماتها الذرية. وقد تأثر رسل فى تصوره للتحليل على نحوين رئيسين، وذلك لأنه قد انتهى إلى الميتافيزيقيا عن طريق دراسته للرياضة والمنطق الصورى؛ فقد كان بوصفه رياضيا يعد كل الحدود المعرفة حدودا زائدة من الناحية النظرية، وعلى ذلك فإذا كان يمكن تعريف "اثنين" بأنها "واحد زائد

واحد" وتعريف "ثلاثة" بأنها "اثنان زائد واحد" فمن الواضح أن العمليات الحسابية يمكن أن تجرى دون إعداد سوى "واحد"، بل لقد طالب بحذف فكرة "العدد" ذاتها على هذا النحو وذلك بتعريف العدد بألفاظ تنتمى إلى ميدان المنطق. أما بوصفه ميتافيزيقيا، فقد ذهب رسل إلى أنه إذا أمكن حذف كلمة "عدد" عن طريق تعريفها، فإن الأعداد حينئذ لن تكون جزءً من المقومات النهائية للعالم وهى المقومات التى كان يرمى إلى استكشافها، هذه المقومات – أيا ما كانت طبيعتها – لا تكون إلا أشياء مما يمكن أن يسمى فى لغة نستبدل فيها بكل الألفاظ المعرفة ألفاظا لا معرفة. وإذن فعلى الرغم من أن طريقة التحليل التى اصطنعها رسل – وهى نفسها الطريقة التى اصطنعها مور – هى استبدال تحليل بمحال إلا أن كلا منهما كان يرمى إلى غاية جد مختلفة عن غاية الآخر؛ فمور كان يسعى إلى التوضيح، بينما كان رسل يسعى للوصول إلى حقيقة ميتافيزيقية.

الناحية الثانية هى أن دراسة رسل للمنطق قد أقنعته بأن "النحو" الخاص بكل اللغات الطبيعية مضلل فى أساسه، فقولنا "الخيل لا تخور" وقولنا "الأشباح غير موجودة" جملتان لهما صورة نحوية واحدة، لكن بينما الأولى تنفى أن أشياء بعينها (الخيل) تتصف بصفة بعينها (الخوار) فإن الثانية لا تنفى أن الأشباح تتصف بصفة الوجود، بل الأحرى أنها تقول أنه ليس فى العالم ما يتصف بكونه شبحا. وكان هدف رسل هنا هو استبدال التعبيرات ذات "الصورة المنطقية الصحيحة" بالتعبيرات ذات الصورة النحوية المضللة، ففى العبارات ذات الصورة المنطقية الصحيحة ترى البناء النحوى يعكس – على نحو صحيح – صورة الواقعة التى يخبر عنها، فإذا ما واجه المرء قضية تقول "السباك الوسط يربح عشرة جنيهات فى الأسبوع"، فقد يثير حيرته السؤال التالى:

"من هو السباك الوسط؟" ولعله بهذا ينساق إلى تأمل ميتافيزيقى شاطح. وعلاج ذلك هو أن يدرك أن هذا القول يمكن أن يترجم إلى ما يلى: "عدد الجنيهات التى يربحها جميع السباكين فى أسبوع مقسوما على عدد السباكين يساوى عشرة". "وهى جملة حذفت منها عبارة "السباك الوسط"؛ نعم أنه ليس محتملا أن يضل أحد بحالة بسيطة كهذه الحالة، لكن من المؤكد أن نتائج خطيرة، نظرية وعملية على السواء، قد ترتبت على ارتكاب هذا الخطأ بعينه فيما يتعلق بموضوعات أكثر أهمية مثل "الدولة" و "الرأى العام". فمن الواضح أن مثل هذه الموضوعات هى كالجيوش والحكومات والمدارس وغيرها من المنظمات تجريدات. وإننا إذ نقرر عنها شيئا فإنما نقرر أمرا ما – وإن لم يكن ذلك الشئ نفسه عن أفراد الناس الذين تتألف منهم تلك المنظمات التى أسميناها إصطلاحا "بتركيبات منطقية" تتألف من أشياء أكثر منها تعينا (وهم أفراد الناس). وقد

كان لرسل ولأتباعه آمال كبار فى أن يواصلوا التحليل حتى يصلوا إلى مستويات ميتافيزيقية أعمق مما انتهوا إليه، وذلك بأن يثبتوا أن الأشياء – بما فيها الناس – التى نعدها عادة كائنة فى "الدور الأرضى" من بناء الخبرة، ليست سوى تركيبات منطقية مؤلفة من كائنات أكثر منها أولية.

٣ – **الوضعيون المناطقة** الذين اتبعوا آراء رسل فى المنطق وفى طرقه الفنية فى التحليل، لكنهم استخدموها للوصول إلى غاية مختلفة كل الاختلاف عن غايته؛ فبينما كان رسل يسعى إلى نظرية ميتافيزيقية حقيقية، ذهب الوضعيون المناطقة إلى أن الميتافيزيقيا بأسرها لغو أجوف، وصبوا اهتمامهم على إقامة حد حاسم بين الميتافيزيقيا والعلم الطبيعى. ومهمة التحليل الأولى عندهم هى حذف الميتافيزيقا، ومهمته بعد ذلك هى توضيح لغة العلم. وكلمة الحذف هنا ينبغى أن تؤخذ بمعنى أصرح بكثير مما عرفناه لها عن رسل، لأن رسل لم يزعم أن الموضوعات التى حذفها منهجه التحليلى غير موجودة بالمعنى المألوف للوجود، كل ما هنالك أنها لم تكن أولية من الوجهة الميتافيزيقية؛ فالماء موجود، لكنه لما كان مركبا من الأكسجين والأيدروجين فليس هو جزءً من المقومات الأولية للكون، يدل على هذا أن كلمة "ماء" يمكن أن تستبدل بها "يد٢ أ". أما الوضعيون، فقد استخدموا التحليل ليثبتوا أن بعض الألفاظ التى يستعملها الميتافيزيقيون – وبالتالى أن النظريات التى ترد فيها هذه الألفاظ – لغو بالمعنى الحرفى لهذه الكلمة.

ولما كان ينبغى استئصال كل ميتافيزيقيا بما فى ذلك ذرية رسل، فقد وجب اتخاذ غاية أخرى للتحليل، لأن الحقيقة الميتافيزيقية ليس مجالا علينا بلوغها فحسب، بل هى غاية باطلة فى ذاتها. على أنهم لم يتفقوا قط فيما بينهم بشأن "ما" يجب تحليله على وجه الدقة؛ أهى الأفكار والقضايا كما قال مور؟ أم هى الوقائع كما كان رسل يقول عادة؟ إلا أن هذا الاختلاف لم يؤد فى ميدان التطبيق إلا إلى اختلاف أضيق مما كان يظن، لأن طريقة التحليل فعلا كانت دائما استبدال "تعبير" (كلمة أو عبارة أو جملة) بتعبير آخر، فقد كان المنهج لغويا على الرغم من أن مور ورسل كانا يرفضان دائما الأهداف اللغوية. أما عند الوضعيين فالهدف والمنهج يتقاربان لأن "الأفكار" و "الوقائع" كليهما محرمان لكونهما من الميتافيزيقيا، فالفكر عندهم هو واللغة شئ واحد، فتحليل التعبيرات اللغوية هو غاية فى ذاته، وتوضيح لغة العلم وتحديدها لا يكادان ينفصلان عن العلم نفسه بحيث يعدان غاية قائمة بذاتها.

وفى الوقت الحاضر كثيرا ما يطلق اسم "التحليل اللغوى" على اتجاه عام إزاء الفلسفة شائع فى العالم الناطق بالإنجليزية، وله بعض الأتباع فى القارة الأوروبية وخاصة فى اسكندیناوة. هؤلاء الفلاسفة يختلفون فيما بينهم إلى حد بعيد فهم مختلفون – على سبيل المثال – من حيث درجة حبهم للميتافيزيقيا، ولا شك أن منهجهم لغوى لأنه يقتضى توجيه انتباه شديد، بل هو انتباه للدقائق الصغيرة، وأعنى انتباههم للألفاظ والجمل كما تستخدم فعلا فى لغة حية. لكن هذا لا يجوز تسميته "بالتحليل" بأى معنى واضح أو دقيق لهذه الكلمة، فالعنصر المشترك بين فلاسفة التحليل اللغوى جميعا هو اعتقادهم أن أول خطوة نحو حل مشكلة فلسفية هى تمحيص الألفاظ الرئيسة فى المجال الذى تنتج فيه المشكلة، والسؤال عن الطريقة التى تستخدم بها تلك الألفاظ بالفعل؛ بهذا يمكن حل مشكلات الإدراك الحسى، لا باتهام اللغة العادية برمتها واختراع مفردات جديدة (انطباعات، إحساسات، معطيات حسية)، ولكن بالسؤال عما نحن على وجه التحديد زاعموه عندما نزعم أننا نرى شيئا ما. وهذا هو نوع السؤال الذى ألقاه مور، لكن بينما قفز مور – دون برهان تقريبا – إلى النتيجة وهى أن الإجابة ينبغى أن تقدم على أساس "المعطيات الحسية"، يحاول فلاسفة التحليل اللغوى أن يجيبوا عن هذا السؤال باستعراضهم للصور اللغوية التى يرد فيها فعل "يرى" وما ينتسب إليه من ألفاظ، وليس فى هذا ما يمكن أن نشير إليه بوصفه "تحليلا" كما نستطيع أن نفعل فى حالة الاستبدال التعريفى الذى يقوم به مور ورسل؛ ولعل بقاء اسم التحليل ليس سوى جزية عادلة يوفيها بعض الفلاسفة لأولئك الذين أثروا فيهم تأثيرا كبيرا والذين من أعمالهم انبثقت أعمالهم.

(هـ) صلة الوظيفية التحليلية بالتربية والتعليم :

كثيراً ما ينشأ فى حجرة الدراسة توتر مؤسف. وهذا التوتر ينشأ عندما يدعى أن هناك صراعا بين امتلاك ناصية حقائق البيئة المادية والثقافية وبين تعهد الفكر الإبداعى المستقل. وقد يكشف التحليل البسيط لفلسفات التربية عن ذلك التوتر فى صورة الصراع بين الواقعية والمثالية من جهة، وبين الانتماء المذهبى والنسبية Relativism من جهة أخرى. ويذهب أصحاب المدخل الأول إلى أن الحقائق وهياكلها "موجودة هناك" فى انتظار من يكتشفها، فى حين يذهب أصحاب المدخل الثانى إلى أن المعرفة هى مسألة ابتكار إنسانى إلى حد كبير. ويقال إن فلسفة التربية المبنية على الواقعية – سواء أكانت مادية أم ثنائية أم مثالية موضوعية أم مثالية مطلقة – يجب أن تكافح تحت طغيان (الحقيقة) العنيدة غير الشخصية لاستبعاد تنمية الفكر الإبداعى

والإيمان بالفروق الفردية. وبعكس ذلك يقال إن مدخل التربية الذى يعتمد على المثالية الذاتية، أو النسبية الثقافية أو الشخصية، أو البرجماتية – لا مفر له من أن يفشل فى تنمية التقدير السليم للحقائق، والتفسير العقلى المنظم. والواقع أن هذا المدخل الثانى يقال عنه أنه ينتهى إلى ما يضاد التفكير الإبداعى Anti-intellectualism وإلى الاستغراق العاطفى فى نشاط التلميذ الاندفاعى، ذلك النشاط الذى تنقصه المثابرة والنظام.

إن الاستعراض الموضوعى للاقتراحات التربوية الحالية التى يقدمها فلاسفة التربية المنتمون إلى المدارس الفلسفية المختلفة يظهر – طبعا – أن المقتدرين من دارسى الأسس النظرية للتربية لا ينظرون نظرة جدية إلى هذا النوع من الاختزال البالغ حد السخف Reduction ad Absurdum، إذ سوف تظل هناك مسائل مهمة تتعلق بنوع الجو المزمع تهيئته فى الفصل الدراسى، ونوع إثارة البحث المزمع تنميته. أين ينصب الاهتمام؟ هل ينصب على تعلم الحقائق؟ هذا يعنى – فى الواقع – امتلاك ناصية نتائج الفكر كما نظمها القادرون من المدرسين ومؤلفى الكتب.

ومن السهل على كل من التلاميذ والمدرسين أن يتأثروا تأثرا أكبر مما ينبغى بالكمية الهائلة من المعلومات التى نظمت على هيئة موضوعات دراسية تدرس. ومن الجائز أن يصبح العرض والتسميع والتقوية عن طريق الترهيب – هى الطرق الرئيسة فى التدريس مع الاهتمام القليل بالاستثارة النابعة من الداخل. وهذا المدخل لا يشجع الطلاب على أن ينموا حماستهم للتعلم، ولا أن يحفلوا بخلق الأفكار أو اكتشافها أو تنظيمها أو تطويرها أو تجريبها – وبالاختصار لا يشجعهم على الاستمتاع بالتعلم. والاستمتاع بالتعلم يعنى الاستمتاع بمعرفة كيف، ولماذا تكون الأفكار خطأ بنفس القدر الذى يعنى به الاستمتاع بمعرفتهم أن أفكار المرء صحيحة.

ومن جهة أخرى فإن محاولات تصحيح هذا الموقف عن طريق تضمين الجدول لحصص مخصصة للمناقشة يشجع الطلاب فيها على أن يعبروا عن آرائهم الخاصة أو تضمينه حصصاً للنشاط الحر حيث يتصرف الطلاب بمطلق حريتهم فى المختبر أو المكتبة أو الورشة. **إن هذه المحاولات من الجائز ألا ينتج عنها – فى أحسن الأحوال – إلا إطلاق البخار المكبوت، وفى أسوا الأحوال، إلا تنمية الاحتقار الحذر لكل من الحرية والمسئولية. إن ما نحتاج إليه فى الفصل هو جو دراسى – يمثل دائماً الاستثارة وقيم التعليم الأساسية، وذلك عن طريق المعانى واختبارها.**

وبالرغم من أننا نعترف مرة أخرى بأن هناك أكثر من موقف فلسفى يمكنه أن يوفر الاستثارة للتعليم الجيد، فمن المعتقد أن الموقف أو المناخ التربوى – يشير – مع قليل من الإضافات المتخصصة – إلى مدخل إلى المعرفة يتطلبه التدريس الجيد. وإن اعتبار التفكير أمر يتضمن على الدوام مزيجا من الإدراك الحسى والذاكرة والخيال، وبالتالى اعتبار البحث أمراً يتضمن وظيفتى التحليل والتركيب، يجب أن يعين طريق تنمية الاعتقادات المتحررة من طغيان "الحقيقة"، والتى لا تهرب من وجه الدليل.

إن تدبرنا مثلا تدريس اللغة القومية (اللغة الأم) فى برنامج أية مدرسة، حيث يخصص وقتا لتدريس اللغة القومية أطول مما يتم تخصيصه لأية مادة أخرى. وفكرنا فى تلك الساعات المملة التى تنقضى فى مسائل النحو وتركيب الجمل وما إلى ذلك، ثم حاولنا إجابة السؤال: من الذى يرضى عن النتائج؟ إن الشكوى التى لا تنقطع والتى تتعالى من حناجر أساتذة اللغة فى الكليات الجامعية هى أن الطلاب عاجزون عجزا فاضحا عن فهم تراكيب اللغة. ويقترح البعض – لهذه الحالة – زيادة الوقت المخصص لدراسة النحو والإنشاء مع رفع المستوى العام وتقويته. ويرى آخرون أن دراسة لغة أخرى سوف تحقق بطريقة غير مباشرة ما فشل تعليم اللغة القومية فى أن يحققه بطريقة مباشرة.

فى مواجهة هذا يمكننا أن نتأمل لحظة فيما كان بالإمكان أن يحدث لو أن اللغة درست وحللت فى ضوء ما تعنيه الوظيفتان التحليلية والتركيبية اللتان تؤديانهما فى البحث وفى التعبير. هل تؤدى هاتان الوظيفتان فى اللغة المستعملة فى قطعة مختارة من الكتابة العلمية أى فى نص يستعمله الطلاب فى درس العلوم مثلا؟ ما وظيفة النحو والإعراب فى قطعة تاريخية؟ أو فى افتتاحية إحدى الروايات أو فى بعض القطع الشعرية المختارة؟

لماذا، وكيف، نمت هذه الأمور؟ كيف، ولماذا، تمر بالتغيير؟ هل ترتبط هذه التغيرات أساساً بالوظيفة التحليلية أو بالوظيفة التركيبية فى اللغة؟ وماذا عن تغيرات الرقعة اللغوية عندما ترتد العلوم الجديدة والنظريات الاجتماعية السياسية الجديدة لتغذى لغة الناس؟ وماذا عن منطق اللغة – ولغة المنطق والرياضيات؟ وماذا عن الاستعارة والتشبيه والمجاز والتعبير غير اللغوى؟ وأخيرا ماذا عن التلميذ الذى يستعمل اللغة العامية الدارجة؟ هل فشل حقاً فى التعبير أم تراه يعبر أكثر من اللازم؟!

وإذا كان واضعو المناهج يبحثون حقا عن خيط ينتظم فيه تكامل المواد عن موضوع بؤرى يربط هذه المواد الدراسية الممزقة، هذه الجزر – جزر الخبرة التى لا تزيد مساحة كل منها عن خمسين دقيقة – فعليهم أن يفكروا فى أن يجعلوا تدريس اللغة يقوم بهذه المهمة. إن اللغة – فى نهاية أمرها – أهم أداة للتفكير والتعبير والتدريس والتعليم فى كل فصل دراسى. ونحن إذا نظرنا إليها ببساطة على أنها مجرد مجموعة أخرى من الحقيقة المنظمة وجدنا أنها – بالنسبة لكثير من الطلاب – أكثر مواد المنهج جفافاً وأقلها حظاً من التدريس الفعال. ولكننا إذا نظرنا إليها على أنها الأداة ذات الحدين التى يقوم الإنسان بتطويرها والبلوغ بها إلى الكمال لتقوم بوظيفتى التفكير، فإن اللغة يمكن أن تصبح مثيرة كالإنسان نفسه.

وأيا ما كانت المكاسب التى نحصل عليها من تدريس اللغة عن طريق هذا المدخل، فمن المهم أن نتوسع فيه بحيث نطبقه أيضا على تدريس المواد الأخرى. وفيما يختص بموضوع هذا الحديث – وهو الوظيفة التحليلية – فإنه من الجائز أن يمدنا تدريس الرياضيات بأفضل فرصة لتوضيح طبيعة الصدق الشكلى والفائدة البعيدة المدى للنظام الشكلى للمعانى فى قيادة شئون الإنسان.

على أنه لا ينبغى أن يستنتج من هذا أن الرياضيات يجب أن تقدم وتعلم بالطريقة الاستنتاجية فقط. وفى الوقت الذى يبدو فيه من الحكمة أن يرشد التلاميذ إلى التأكد من الطبيعة التحليلية للرياضيات فى وقت أكثر تبكيراً مما هو حاصل الآن فى مدارسنا، إلا أنه لا ينبغى أن يفهم من ذلك أن التدريس يجب أن يبدأ بالتأكيد على هذه النقطة. ففى المقام الأول، من الأمور التى دللت على صحتها الملاحظة أن التكوين الفعال للمواد من أجل التدريس لا يوازى بالضرورة ذلك التنظيم المنطقى المقنن لأية مادة بعينها. ومع هذا فأهم من ذلك فى هذا المقام أن الفصل الجامد أكثر مما ينبغى بين وظيفتى التفكير التحليلية والتركيبية قد تنتج عنه ألوان من الانقطاع أو عدم الاستمرار بين ما يسمى بالتدريس الاستقرائى والاستنتاجى، وألوان البراهين القائمة على الملاحظة الخاصة، وتلك القائمة على التفسير العقلى أو التبرير، وبين تجميع الحقائق وتطوير الأفكار، بل وبين الموضوعات العملية والموضوعات النظرية.

إن تدريس الرياضيات يتيح لنا فرصة أقرب ما تكون إلى المثالية لقيادة الطلاب – خلال الاسترجاع الجزئى لخبرة الجنس البشرى – إلى فهم الطريقة التى ارتقت بها الوظيفة التحليلية فى التفكير إلى أن وصلت إلى مستوى الصياغة الواعية.

وهذا التطور لم يجعل تطوير النظم التحليلية وإتقانها أمراً ممكنا فحسب، بل والتحقق من طبيعة الفكر المزدوجة فى بناء الخبرة أيضا.

وأخيرا، لنلاحظ مرة أخرى – مجازفين باستنفاد هذه النقطة واستهلاكها – أن الغرض من إشراك المدرسين معنا فى تحليل التفكير لم يكن من أجل أن ينظموا نشاط الفصل إلى الخطوات أو المراحل أو الجوانب أو الوظائف التى تمت مناقشتها، ولكن من أجل أن يكتسبوا السيطرة على مجموعة من الأدوات الإدراكية التى تساعدهم على فهم التفكير التأملى كطريقة للتربية والتعليم.

(٣) الوظيفية التحليلية النقدية :

فى عصر المعلوماتية، حيث تتدفق المعلومات بغزارة هائلة، وحيث تظهر ظاهرات علمية جديدة، غير مسبوقة من قبل، وحيث يأفل نجم ويتلاشى سطوع نظريات بعينها، لتقادمها وعدم مناسبتها لمستحدثات العصر، وحيث تظهر نظريات حديثة لتحل محل النظريات القديمة، وحيث ... وحيث ... إلخ، يكون من المهم والواجب أن يواكب تفكير الإنسان، ظروف هذا العصر، وذلك من خلال إتباع المنهج التحليلى النقدى، ليستطيع التعرف على القضايا الحيوية، التى تؤثر تأثيراً مباشراً على حياته الحاضرة والمستقبلية على السواء.

فى ظل الشائع والمتعارف عليه ينظر إلى وظيفية المنهج التحليلى النقدى فى التفكير بشك كبير فى جدواه ونتائجه، رغم القيمة العالية للوظيفية التحليلية التى برزت فى موقعها من الحديث السابق. ولعل مرد ذلك، يعود إلى صعوبة تقبل فكرة الربط بين التحليل والنقد، وخاصة عندما يسبق التحليل النقد، لأنه ليس من الضرورى أن يتم تحليل الظاهرة حتى يمكن نقدها. ورغم أهمية النقد على أساس أنه الخطوة الأولى للاستنتاج والحكم، فهناك من يرى أنه لا داعى للنقد، لأن النقد قد يتمحور حول الأخطاء، والأهم من ذلك العلاج الذى يمكن عن طريقه تدارك الأخطاء والسير قدما للأمام. وبعامة بالنسبة للذين يشككون فى نفع وجدوى المنهج التحليلى النقدى فى التفكير معذورون فى ذلك، على أساس أن التربية تعبر عن وجهات نظر، يستطيع أصحابها باستخدام قليل من المنطقية العقلانية، وكثير من فهم طبيعة الفرد، من حيث كونه إنساناً – له هويته وكينونته وحاجاته وميوله واستعداداته واهتماماته وتوجهاته واتجاهاته ... إلخ، وهى تختلف من فرد لآخر – تحقيق مآربهم، وإيجاد تأييد قطاع

عريض من الناس، سواء أكانوا من التربويين أم من غير التربويين، وبذا تعمم أفكارهم، وتظهر كنظريات أو مدارس تربوية جديدة.

وقد يفهم البعض الحديث السابق، بأنه تشكيك فيما تحقق من إنجازات تربوية، وخاصة أنه فى ثنايا الحديث وردت عبارة عن: "قليل من المنطقية العقلانية".

وبعامة، إذا فهم أحد ما تقدم، على أنه تشكيك، فمرد ذلك، عدم فهمه أساساً لعبارة "قليل من المنطقية العقلانية"، رغم أن الحقيقة تشير إلى عدم وجود المنطقية التامة والخالصة، وذلك ما أكدته نظرية (أينشتين) فى النسبية، وما حققته أخيراً نظرية الفوضى (الشواش).

أضف إلى هذا، أن المنطقية العقلانية المطلقة، من شأن الله فقط، إذ يقول للشئ كن فيكون. أما اجتهادات الإنسان، فقد يعدلها أو يبدلها بنفسه، أو قد يقوم بهذا العمل آخرون نيابة عنه، عندما يرون أن الضرورة والمتطلبات تحتم ذلك الأمر.

أما بالنسبة للتقليل من شأن وقيمة المنهج التحليلى النقدى فى التفكير، فذلك يعود – أحياناً – إلى عدم فهم طبيعة هذا المنهج الذى يظهر عند تطبيقه أو استخدامه فى عمل ما، وكأن هذا العمل ليس له قيمة أو أهمية، أو كأنه مجرد مقالة، تحتوى على مجموعة من العبارات المرصوصة. أيضاً، بسبب فشل الباحثين فى الربط بين ما يقومون بتحليله ونقده، يكون من الصعب بمكانة تحقيق علاقة رياضية أو منطقية دالة لما يقومون به، وتظهر أبحاثهم كما لو كانت مجموعة بليغة من الكلمات المنمقة.

ما تقدم، يخالف تماماً المنطق العاقل، إذ إن البحوث النظرية، هى التى تبحث فى العلم نفسه، من حيث هويته وكينونته وطبيعته، لذا تحتل مكانة أسمى من البحوث التى تدور حول الفلسفة فى العلم، كما أن أعظم الجامعات، وليس جميع الجامعات، هى التى تمنح درجة الدكتوراه فى طبيعة العلم نفسه، مثل: درجة الدكتوراه فى القانون (وليس دكتوراه الفلسفة فى القانون)، ناهيك عن أن المنهج التحليلى النقدى، تنبثق جذوره من الفلسفة، التى تمثل أساس العلوم وأصلها.

فالفلسفة فى حد ذاتها مهمة للإنسان قديماً وحديثاً. ففى العصور الغابرة، كانت السبب المباشر لانبثاق وظهور العديد من العلوم، البحتة والإنسانية على السواء. أما فى زماننا هذا، ما زالت للفلسفة قيمة كبرى، إذ دونها، يصبح الإنسان مجرد ترس فى آلة. كما أنها تعطى للإنسان المعنى الحقيقى لوجوده، ناهيك عن أن العلم نفسه – وليس الإنسان فقط – له فلسفة.

إذا كان الإنسان القديم وجد متسعاً من الوقت للتفلسف، فالإنسان الجديد، رغم قسوة الحياة وصعوبتها، عليه أن يحاول جاهداً كى يحذو حذو سلفه، ليستطيع إدراك طبيعة الأحداث من حوله. وبالطبع، يتطلب هذا الإدراك، تحليلاً لتلك الأحداث، ثم نقدها، بشرط ألا يقف الأمر عند هذه الحدود، وإنما يجب الاستفادة من النتائج التى يتم التوصل إليها، لإدراك المزيد والمزيد من الأحداث الجديدة بالنسبة للفرد، أو الأحداث المتوقع حدوثها فى المستقبل القريب.

ومما يؤكد أهمية المنهج التحليلى النقدى فى التفكير، وجود تماثل كبير بينه وبين منهج تحليل النظم، وهو المنهج الذى عن طريقه، يمكن تحليل مدخلات ومخرجات المنظومات المختلفة، التى تكون النظام الأشمل، وذلك بهدف دراسة مدى الاتساق بينها.

ويظهر التماثل الذى سبق التنويه إليه، فى أن عملية التحليل فى المنهج التحليلى النقدى تقابل عملية إدخال البيانات لإجراء العمليات عليها فى منهج تحليل النظم. أيضاً، فإن عملية النقد فى المنهج التحليلى النقدى تقابل عملية المخرجات فى منهج تحليل النظم، من خلال العمليات التى تتم على المدخلات.

وهنا، قد يقول قائل أن المخرجات فى منهج تحليل النظم محددة تماماً، ودقيقة للغاية، بحيث يمكن على أساسها الحكم بنجاح أو فشل العملية موضوع الدراسة، بينما النقد فى المنهج التحليلى النقدى، لا يتسم بهذه السمة، من حيث الثبات والمصداقية.

هذا غير صحيح بدرجة كبيرة، فالمخرجات فى منهج تحليل النظم، تعتمد بدورها على المدخلات، فإذا كانت المدخلات غير دقيقة، وغير صحيحة، من البداية، فالمخرجات – بالتأكيد – سوف تكون كذلك.

ولكن عملية التحليل، التى يتم إتباعها فى المنهج التحليلى النقدى، وهى تمثل نقطة البداية، يمكن عن طريقها عمل فلترة للمعلومات، التى يتم نقدها، وبالتالى تتحقق النتائج بدرجة كبيرة من الموثوقية والمصداقية.

ناهيك عن أن عملية التحليل، ليس مجرد عملية نمطية آلية، وإنما هى عملية ذكية، تتطلب تشغيل أقصى ما يملكه العقل الإنسانى من آليات تفكيرية: عقلية ووجدانية.

والآن، دعنا نأخذ الفرض الساذج، الذى يقوم على أساس أن الفقر يؤدى إلى الجريمة، ونبدأ البحث فى ظروف وأحوال الفقراء، ممن ارتكبوا جرائم بعينها (سرقة – تهديد بالسلاح – إغتصاب – قتل ... إلخ).

وفى ضوء تحليل جرائم هؤلاء الفقراء، يمكن تصنيفها، فى نوعيات، من حيث حدتها وكثافتها. إذا اكتفينا بذلك الأمر، فذلك بالفعل لا يكفى لقيام دراسة كاملة عن أسباب الجريمة، لأننا اكتفينا بعامل واحد، قد يكون من أسباب الجريمة، وقد لا يكون، إذ إن هناك قطاعاً عريضاً من الناس، ممن يعيشون اقتصاديا تحت خط الصفر، ورغم ذلك، فإنهم لا يفكرون أصلاً فى ارتكاب الجريمة.

ويجدر الإشارة إلى أن المنهج التحليلى النقدى فى التفكير، يرفض أصلاً قبول الفروض الفجة أو الساذجة، لأن من خلال نقطة البداية، وأعنى بها التحليل، يتم تأكيد الفروض القوية والرصينة فقط.

ففى الحالة السابقة، سوف يتم طرح السؤال المهم: هل الفقر وحده، هو الذى يؤدى إلى الجريمة؟

وبطرح هذا السؤال، يظهر العديد من العوامل التى قد تؤدى إلى هذا العمل المشين، إذ إن النتائج قد تظهر أن بعض الأغنياء، أو بعض ذوى المراكز الاجتماعية المهمة، أو بعض المثقفين، أو بعض المتعلمين – وغالبيتهم قد يكونوا من غير الفقراء – يرتكبون جرائم بعينها. ونتيجة لهذا التحليل، يتم طرح سؤال آخر، لا يقل أهمية عن السؤال السابق، وهو: لماذا يسرق الفرد غير المحتاج؟ وهذا يقودنا إلى سؤال آخر ... وآخر ... وهلما جراً.

لقد بدأنا بسؤال ساذج، ووجدنا إنه باستخدام المنهج التحليلى النقدى، يمكن أن يكون تحت أيدينا شبكة واسعة جداً من المعلومات، لو يتم استخدامها بذكاء، يمكن فى ضوئها إنجاز عشرات الرسائل العلمية، على مستوى الماجستير والدكتوراه، وليس رسالة واحدة فقط.

أيضاً، مما يؤكد عدم جدوى الاعتراض السابق، أن مقاصد وأغراض المنهج التحليلى النقدى، تحقق مقاصد المنهج التجريبى، والمنهج الوصفى، مجتمعين معاً. وللتدليل على صحة ذلك، نقول:

يقوم المنهج التجريبى على أساس وجود عوامل مستقلة وأخرى تابعة، بشرط تحييد العوامل الأخرى (أى ضمان وجود العوامل الضابطة بصورة متكافئة)، وفى ضوء دراسة العلاقة بين العوامل المستقلة والتابعة، يتم استنتاج نتائج بعينها. وقد تتطلب دقة التجريب، إجراءات يتم تنفيذها، وفق أصول المنهج الوصفى (عمل مقابلات، تطبيق استبيانات ... إلخ).

إن ما تقدم، يتوافق مع طبيعة المنهج التحليلى النقدى، إذ من خلال عملية التحليل، يتم حذف بعض العوامل، أو تحييدها، أو البحث عن دلالاتها، أو معرفة المزيد عن كينونتها ... إلخ، ومن خلال عملية النقد، يمكن إصدار أحكام فى ضوء ما تم تحليله، وذلك يتفق مع تأثير العوامل المستقلة على العوامل التابعة فى المنهج التجريبى، وإن كانت نتائج عملية النقد تعطى نتائج إيجابية على طول الخط، لأن التحليل يقوم دائماً على أسس موضوعية، بينما التجريب فى المنهج التجريبى، لا يعطى بالضرورة، وفى جميع الأحوال، نتائج إيجابية، مهما بذل الباحث من جهد، فى ضبط المتغيرات.

أيضا، هناك توجه معارض يتمحور حول صعوبة تطبيق المنهج التحليلى النقدى نفسه، على مشكلات عصر المعلومات، وخاصة تلك المرتبطة بالمعرفة للتنمية. وقد يستند هذا الاعتراض على تقرير التنمية الصادر من البنك الدولى (WDR) عام ١٩٩٨، حيث كانت الكلمات الافتتاحية لهذا التقرير، هى: (المعرفة مثل الضوء)، نعم هى كالضوء، ولكن يمكن أن يساء تفسيرها، وتحرف ويتلاعب بها، وتشوه، ويتم استغلالها والسيطرة عليها، فالمعرفة دائماً ناقصة وغير كاملة".

تأسيساً على تلك الكلمات السابقة، قد يعتقد المعارضون إن الحكم بأن المعرفة ناقصة وغير كاملة، لن يتحقق دون استخدام أساليب بحثية مناسبة، وفى تحديدهم لهذه الأساليب، غالباً ما يستبعدون المنهج التحليلى النقدى، لعدم إمكانية استخدام هذا المنهج فى التحقق ما إذا كانت المعرفة كاملة، أم غير كاملة، وفى ضوء حدود فاصلة بين المعرفة والمعلومات.

ولتفنيد جوانب التوجه السابق، نقول: إن ما يسوقه المعارضون، لهو خير دليل، وأفضل تأكيد، على قوة المنهج التحليلى النقدى، فى دراسة مشكلات عصر المعلومات، إذ باستخدام هذا المنهج، يمكن عن طريق العمليتين المتلازمتين والمتكاملتين آنياً، أعنى التحليل والنقد، استخلاص المهم والمفيد من المعرفة، كذا تفعيل دور المعرفة، واستخدامها فى موقعها الصحيح والمناسب، وخاصة أن المعرفة ليست مثل المعلومات، فهى الدلالات والمعانى، التى يتحصل عليها الفرد من المعلومات. إن استخدام الفرد لمنهج التحليل النقدى، فى دراسة أية ظاهرة، يساعده فى وضع المعلومات فى مكانها الملائم فى قاعدة المعرفة Knowledge.

فعلى سبيل المثال، يقدم لنا الإنترنت كماً هائلاً من البيانات، التى يمكن أن نستخلص منها الكثير من المعلومات. عند هذا الحد، الأمر سهل ومقبول. ولكن عندما

يكون المطلوب ربط هذه المعلومات بعضها البعض، لتشكيل البنية المعرفية للفرد، فإن الأمر يبدو صعباً للغاية، دون استخدام المنهج التحليلى النقدى، الذى عن طريقه يمكن تنشيط بصيرة الفرد، بجميع الجوانب المختلفة للمعلومات، التى سبق له الحصول عليها. وبذا، يكتسب الفرد خبرة وقدرة عريضتين فى الحكم على المعلومات، ليحتفظ منها على المهم والمفيد، فى بنيته المعرفية، وليهمل من ذاكرته تماماً غير اللازم، أو المغرض، أو الذى يتسم بعدم الأمانة وعدم الصدق، أو الذى يقوم على التدليس.

إن المعلومات المشوشة باتت الآن موجودة، بوفرة عجيبة، على المواقع فى شبكات الإنترنت، وما لم يكن الرد واعياً تماماً ولديه القدرة التحليلية، وإمكانية النقد، لربط الأمور بعضها البعض، واستنتاج المفيد، لوقع فى المحظور، وذلك ما يسعى إليه المغرضون. وبالطبع، لن يستطيع الفرد عمل فلترة للمعلومات، لفصل الغث عن الثمين، دون الاستخدام الأمثل للمنهج التحليلى النقدى.

وفى مجتمع المعرفة، عندما نتحدث عن المنهج التحليلى النقدى فى التفكير، ينبغى الإشارة إلى حقيقة مشرقة مضيئة ومفجعة مؤلمة آنياً، وهى:

"إن كمية المعلومات التى أنتجت فى الـ ٣٠ سنة الأخيرة، أكثر من تلك التى أنتجت فى خمسة آلاف سنة مضت. والكمية الكلية للمطبوعات بأنواعها تتضاعف كل خمس سنوات، وتزيد بسرعة رهيبة، فمنذ منتصف الستينات زادت مفردات اللغة الإنجليزية من ٦٥ ألف كلمة إلى ٧٠ ألف كلمة، وشبكة الويب www فى الإنترنت بلغ عدد صفحاتها لوحدها ٣٢٠ مليون صفحة من المعلومات عام ١٩٩٨، وتزيد كل شهر أكثر من ٣٠ مليون وثيقة.

فى ٢٠ مارس عام ١٩٩٨، أذاعت وكالة الأسوسيتدبرس أن المدراء يستقبلون فى المتوسط ١٩٠ رسالة فى اليوم، وأن تطبيقات العلم وتكنولوجيا المعلومات تزيد ١٤٪ كل سنة، وتتضاعف كل خمس سنوات ونصف. وأن ما تنشره جريدة مثل نيويورك تايمز من معلومات خلال أسبوع واحد فقط، يفوق متوسط ما كان يكتسبه المتعلمون فى القرن السابع عشر خلال حياة كاملة. والعالم كله يطبع أكثر من ١٠٠٠ كتاب جديد فى اليوم الواحد فى كل المجالات، رغم كل الإدعاءات بموت الكتاب المطبوع، وازدهار النشر الإلكترونى على أقراص مدمجة أو عبر الإنترنت".

الحديث السابق مشرقاً مضيئاً على أساس الكم الهائل، المتوافر لدينا الآن، من المعلومات. فبعد أن كان الفرد، يقف عاجزاً أو شبه عاجز، عندما يحاول العثور على

معلومة بعينها، لدرجة أنه أحياناً، يبدو لو كان يبحث عن إبرة فى كوم قش، أصبح أمامه الآن، سيل من المعلومات، وعليه أن يختار منها ما يريد. وهذا ما يجعل للحديث السابق، وجهه السلبى، الذى يناقض وجهه الإيجابى، لذا فإنه يكون مفجعاً مؤلماً، إذ بسب كثافة المعلومات، وغزارة تدفقها، باتت كالبحر عندما يهيج، والريح عندما تزمجر. وعندما يحاول الفرد أن يقف أمام البحر أو الريح، فإنه يبدو عاجزاً. وعلى نفس النمط، وبنفس الدرجة، لا يستطيع الفرد ملاحقة مستحدثات العصر العلمية، كما يفشل فى السيطرة على جميع أركان المعلومات، التى يحصل عليها بالفعل، أو يعجز عن فهم مضمونها ودلالاتها.

وإذا كان فقر المعلومات، يسهم بدرجة كبيرة فى ضعف عمليات اتخاذ القرار، فإن ثراء المعلومات بهذه الصورة المذهلة، يجعل الفرد يقف أمامها ملتاعاً محتاراً، بالنسبة لتحديد الطريق، الذى يجب عليه أن يسلكه، أو يتبعه لتحقيق أغراضه وأهدافه.

إذاً، القضية ليست فى التجريب، أو حتى فى دراسة الظاهرة نفسها، وإنما فى تحديد نقطة البداية الصحيحة، وسط هذا الخضم والزخم الرهيبين، من المعلومات. وبالطبع، لا تتحقق نقطة البداية الصحيحة، دون تحليل نقدى، لما هو متوافر بين يدى الفرد، إذ دون ذلك، يمكن ببساطة شديدة، أن يدور حول نفسه، أو يقع فى متاهة، لا يستطيع الخروج منها بسهولة.

وعلى صعيد أخر، فى مجتمع المعرفة، وفى ظل العولمة، بات المطلوب من الفرد، أن يكون مبتكراً للمعلومات، وليس مجرد ناقل أمين لها. وكلما استطاع الفرد أن يأتى بالجديد، ويحقق الحديث، زادت قدرته، وتفتحت قابلياته، للتعامل الذكى، مع تكنولوجيا المعلومات، التى على أساسها الآن يتم تقسيم العالم، بمعيار التمكن من المعرفة، وليس بمعيار متانة الاقتصاد، أو قوة الجيش، أو طبيعة الموقع الجغرافى، أو ...، أو ... إلخ، كما كان متبعاً فى العقود السبعة الأولى من القرن العشرين.

والحقيقة، أنه من خلال المعرفة، يستطيع الفرد أن يصون جذوره الثقافية، وأن يسهم فى تحقيق الإنتاج المتميز، وأن يحرص على مقومات الانتشار والقيمة آنياً، وأن يحافظ على الرموز الموجودة فى المجتمع، وأن يؤمن السلوكيات الصحيحة بين الناس، ...إلخ. ومرة أخرى، لن يتحقق ذلك، دون المنهج التحليلى النقدى، الذى عن طريقه، يستطيع عزل ما يثبت عدم صلاحيته، لظروف الزمان والمكان، على أن يتم هذا العزل من منطق أخلاقى، يراعى المصلحة العامة، بجانب مراعاة المصلحة الشخصية.

ولا نغالى القول، إذا قلنا إننا فى أمس الحاجة حالياً، للمنهج التحليلى النقـدى، لحماية أنفسنا من الاستنساخ الثقافى، الذى قد نقع فيه دون أن ندرى. وبذلك، فإننا نتفق مع ما ذهب إليه (فاروق جويدة)، الذى يرى أن دول العالم الثالث ابتلعت الطعم، عندما قبلت، بل أكدت، عملية الاستنساخ الثقافى لنموذج حضارى وسلوكى وبشـرى واحـد، يحاول أن يفرض هيمنته على العالم. ولذلك، فهو يحذر من طوفان الاستنساخ الثقـافى، الذى يسعى لتحويل العالم كله، إلى قطيع، تحت شعار جديد، يردده الناس، وخاصة فـى الدول النامية، بوعى أو دون وعى.

وبنفس قوة التحذير الأول، يوجد تحذير قوى آخر، لا يقل عنـه فـى دلالتـه ومغزاه، وهو يرتبط بتكنولوجيا المعلومات ودورها فى التنمية. وفى هذا الصدد يطلـق عصام الحناوى: "صيحة تحذير حول الموقع المصرى على خريطـة إنتـاج وتبـادل (تكنولوجيا المعلومات)، عندما كشف فى آخر إحصاءات مصر العامة أن نسبة ٦٧,٥٪ من المصريين، فوق الـ ١٠ سنوات، هـ إما يقرأون ويكتبون فقط أو حاصـلون علـى الشهادة الابتدائية، وهو ما يعنى أنهم جميعاً خارج مجال إنتاج وتبادل هذه التكنولوجيـا، التى لا يبقى فى حيزها العام من المصريين إلا نسبة ضئيلة جداً. وهو واقـع خطيـر، يحتاج إلى علاج جوهره، المزيد من الإنفاق والبحث الإعلامـى، فـى اتجـاه النسـب العالمية السائدة من الدخل القومى، وهى: ٢ – ٢,٥٪، وعلى نحـو مـا يجـرى فـى الولايات المتحدة، التى تحوز وحدها ٣٤٪ من البحوث العلميـة المنشـورة فـى هـذا المجال، ومن ثم القدر الأكبر من إنتاج وتجارة المعلومات والاتصالات".

إذا نظرنا إلى دلالة ومغزى صيحة التحذير السابقة، نرى أن النسبة القليلة جداً، المخصصة للبحوث والدراسات التربوية، التى – مجازاً – قد لا تتعدى ٠,١٪ – ٠,٢٪، من الدخل القومى"، لا يتم صرفها فـى موقعهـا الصـحيح، إذ إن غالبيـة البحـوث والدراسات، توجه جل اهتمامها، نحو الدراسات التجريبيـة أو الوصـفية، دون اهتمـام يذكر بتلك التى تهتم بتحليل الواقع، الذى فى ضوئه، يمكن أن تكون لنا رؤى مستقبلية، ولو تحقق ذلك من عشرات سنين مضت، ما وصل إليه حال بحوثنا إلى هـذه الحالـة، التى أصبحت فى مجملها بحوث مهترة مجترة، إذ أنها مجرد تكرار وإعادة لبحوث سبق تحقيقها من عشرات السنين، وليس أدل على ذلك من أن بعض بحوثنا التربوية، مازالت تتمركز وتتمحور، حول التربية العملية، رغم إن هذا الموضوع قتل بحثاً، مـن جميـع

جوانبه. أيضاً، ما زالت بحوثنا التجريبية، تدور فى فلك التعليم بالاكتشاف، وخاصة أسلوب حل المشكلة، الذى تم رصده فى العقد الأول من القرن العشرين.

رابعا : التفكير الوظيفى والحكم على القيم :

فى بعض الأحيان يسأل المدرسون تلاميذهم، وهم يحاولون تشجيعهم على أن يصبحوا أكثر دقة وتدقيقا فى تعبيرهم: "الآن خذوا الحذر ... هل أنتم تقررون الحقيقة أم تعبرون عن شئ تفضلونه ... يجب علينا أن نفرق بين الجمل التى تقرر الحقائق والتأكيدات التى تدور حول القيم". ومما لا شك فيه أن هذا أمر يستحق بذل المجهود مادام يسهم بنصيبه فى الإقرار الأمين بأن بعض الحقائق العنيدة، بل و "الكريهة" يجب أن يتضمنها التقدير الموضوعى للموقف. ولكن من سوء الحظ أن هذا التمييز يستعمل أحيانا للتفريق بين ما يسمى "بالحقائق الجامدة الباردة" وبين ما نفضله ونرغب فيه بحرارة وبين القيم التى نعيش لها وبها. بل إن هذا التمييز قد يمتد إلى التفريق بين من يفترض أن لهم "عقولا واقعية" منظمة وبين ذوى "العقول التى تقدر القيم".

ونحن جميعا ننهمك فى عملية التقويم، إذ نحترم ونحتقر ونقدر ونمتعض. ونحن أبعد ما نكون عن عدم الاهتمام بتجاربنا. وحقيقة التقويم هذه حقيقة أساسية نفاذة كأعظم ما يمكن أن يصادفه الإنسان من حقائق. ولا يوجد فى الحضارة الغربية أى تقليد قوى يوحى بأهمية أخذ الحياة مدخل "العابر غير المبالى". وعلى أية حال، إننا لا نخبر المادة الخام للمحسوسات قط، بل إننا نخبر الأشياء أو الأحداث كاملة التكوين ذات معنى قليل أو كثير، وينبغى أن نلاحظ بالإضافة إلى ذلك، أن الخبرة ليست كاملة التكوين من حيث تعرفها فقط بل إنها مشحونة بالقيم أيضا. وأما ما يسمى بالحقائق الباردة أو المحايدة فهى دائما تجريدات من الخبرة الإنسانية الدافئة. وأما القدرة المنظمة على معالجة الحقائق كما لو كانت منفصلة عن القيم فهى من إنجازات الجنس البشرى الجبارة – وإن كانت حديثة العهد نسبياً. وباستغلال هذا الإنجاز خلقنا "عالما من الحقيقة العلمية" تسوده نظم من الهياكل والبنايات الفكرية التى لا يمكن أن نصادفها فى التجربة البشرية الفعلية. وهذا هو السر فى أن الناس من ثقافات متباينة تبايناً شاسعاً يمكنهم أن يتفقوا بصفة عامة على "الحقائق العلمية"، على شريطة أن يكون كل واحد منهم قد تقبل الإجراءات العلمية المنظمة، فعالم العلم عالم واحد. وهو تجريد من عالم الكثرة الذى يجب أن يعيش فيه رجل العلم ويعمل ككائن بشرى حقيقى.

(أ) حياد العلم :

إن نتاج هذا الطريق العلمى فى النظر إلى التجارب نتاج محايد؛ بمعنى أنه يمكن أن يستغله التقى والشقى على حد سواء، كما بينت ذلك ألوان التقدم فى هذا العصر الذرى مع الأسف. ولكن حياد العلم هذا يجب أن يوجه النظر إلى حقيقة أساسية أخرى، وهى أن العلم حينما يرتد ليغذى خبرة الناس اليومية يزيد من مغزى قيمة هذه الخبرة إلى درجة هائلة. وحينما يعجز المرء عن أن يعرف الشئ الكثير عن النتائج المحتملة لتصرفاته، أو البديلات التى يمكنه أن يختار منها، فإن طاقته الخلقية الكامنة تشبه طاقة القزم إذا ما قورنت بطاقة العملاق الذى يجد قوة الطرق العلمية تحت تصرفه. وإن مشكلة عصرنا الكبرى هى أن نتعلم كيف نستخدم هذه القوة الجبارة بصورة علوية لا بصورة وحشية.

وقد تأثر الإنسان – بحق – بالنتائج التى حدثت عندما تعلم كيف يدرس الأحداث بطريقة عملية كما لو كانت وقائع غير شخصية خلوا من القيم. كما اضطرت الشروح والتفاسير الدينية والغائية Teleology للحوادث إلى الانسحاب تحت وطأة المدخل العلمى الجديد. إلا أنهن بتطور طبيعيات نيوتن عقد ما يشبه الهدنة التى ما زالت نتائجها تلاحقنا: فاعترف للطريقة العلمية بالسيادة فى عوالم "الحقيقة" وسمح للسلطات العريقة أن تحتفظ لنفسها بما وراء ذلك من عالم "القيم". وأصبحت المفاهيم الضيقة الآلية للعلوم الطبيعية المبكرة نموذجاً لتنظيم المناطق المفتوحة. وبفضل الإدارة المنظمة ازدهر العمل، وذاع نفوذه طولا وعرضا، وأصبح العلماء أحراراً فى التصرف بالحقائق. وإذا لم يكن لما عملوه أية نتائج قيمة إلا أن عملهم أعاد صياغة عالم رغبات الإنسان ومطالبه وطاقاته الكامنة.

ويمكننا أن نجد توضيحاً قويا لآثار ارتداد العلم لتغذية خبرة الإنسان اليومية فى المعركة التى دارت حول ما يجب أن يعنيه تقدم روسيا العلمى السريع – كما كشف عنه سبوتنيك Sputnik – بالقياس إلى التربية والتعليم فى أمريكا. والواقع أن المقترحات والمقترحات المضادة لا تقع بسهولة فى حيز المناقشات التى يتقدم بها – من أجل تعليم الناشئة – أى عالم من العلماء أو أى واحد من أنصار العلوم الإنسانية بصفة عامة. فمفهوم التربية لدى بعض من ألمع العلماء أوسع إنسانية من مفهومها لدى بعض الأدعياء من مدرسة العلوم الإنسانية. كما أن بعض فلاسفتنا ومؤرخينا وأدبائنا الناضجين يمثلون – من الناحية الأخرى – الروح العلمية التى تفلت من قبضة رجال

اشتهروا بإسهامهم فى تقدم الطرق الفنية العلمية. على أنه بدأ يتضح اتضاحا متزايدا للجميع أن تقدمات العلم ما زالت تحدث هزات عميقة خلال القوالب الثقافية للقيم.

وكان لا مفر من أن ينمو القلق وعدم الرضا بمواد الهدنة المعقودة بين العلم والقيم. وقبل سبوتنيك Sputnik بزمن طويل اندفع الناس يتساءلون: "إلى أين نحن ماضون؟" أو "كيف نقع على الأغراض التى يجب أن يخدمها العلم؟" وقد بلغ الخوف ببعض الناس إلى حد أنهم اقترحوا – فى نوبات من الحنين الأجوف – أن تفرض على العلم مهلة يتوقف فيها، حتى يتاح للإنسان وقت يتدارك فيه أمره فى ميدان القيم، زعماً منهم بأن الأمر سوف يكون مأمونا إذا سمح للعلم أن يتقدم مرة أخرى بعد ذلك. وأصر آخرون على إلغاء الهدنة واستئناف المعركة. وهم لا يخامرهم الشك فى أن العلم سوف ينتصر فيحرر الإنسان فى كل منحى من مناحى شئونه البشرية. وهكذا يحرره – آخر الأمر – من الخرافات والتعصبات المريرة والمخاوف والأحقاد. إلا أن فريقاً آخر – وقد أخافه أن يتحول مثل هؤلاء "الناس الأحرار" إلى حيوانات آلية ضخمة مجردة من الخلق – يلح فى المطالبة بتوفير صور منظمة من المعرفة بالقيم تعادل الكمية المتزايدة من المعرفة بالحقائق.

ونتيجة لذلك يقف المدرسون اليوم وجهاً لوجه أمام بعض القضايا الأساسية: ما هى طبيعة القيم؟ وهل تنقل الأحكام القيمية المعلومات بطريقة تماثل الطريقة التى تنقلها بها تصريحات العلم؟ وهى يمكن أن تعتبر البيانات القيمية صادقة أو كاذبة؟ وهل يمكن إثبات صحة التفضيلات القيمية؟ وباختصار: هل يحق للإنسان أن يؤكد أن (كيت وكيت جدير بالتقدير؟).

(ب) التقييم يتغلغل فى كل عمليات الاعتقاد :

إن التحليل للاعتقاد كرغبة للعمل يمكننا من أن نلاحظ جانبين مهمين للطريقة التى تؤدى بها القيم وظيفتها فى الخبرة. وأول هذين الجانبين هو أنه حينما يؤمن الإنسان بالاعتقادات عن القيم فإن هذا يعنى أنه شخص يختلف عما يكونه لو لم يكن الأمر كذلك. وهذا يصدق فى جميع الأوقات، لا حين يصوغ القيم التى يفضلها أو يتحدث عنها فقط. والجانب الثانى هو أن الاعتقادات عن القيم – شأنها شأن جميع الاعتقادات – تنشأ من التجربة، وتهتم بالخبرة المستقبلة الممكنة. وهذا يعنى أن اعتقادات الإنسان عن القيم متداخلة النسيج مع جميع الجوانب الأخرى من خبرته – فى الماضى والحاضر والمستقبل.

والعلم – بوصفه نشاطاً إنسانياً – ليس أكثر خلوا من القيم ولا أكثر حياداً من غيره من ألوان النشاط الإنسانى الأخرى. فكثير من القرارات التى يتخذها رجل العلم بشأن المكان الذى يعمل فيه، ومن أجل من يعمل، وما إلى ذلك، تشير على أن رجل العلم لا يختلف اختلافا ذا بال فى تقييمه للأشياء عن غيره من أبناء عصره وأهل حضارته. ولكن الإنسان – وهو يعمل كرجل علم – تعلم بالتدريج أنه لكى يتحكم فى صياغة الأحكام حول وقائع الحال يجب عليه أن يعزل نفسه – إن صح هذا التعبير – عن قيمه المفضلة، وعن ميوله الخلقية، وعن شخصيته الفردية. وهكذا تتعزل التفضيلات الشخصية عن العوامل المتغيرة المطروحة على بساط البحث فى الأحكام العلمية الدائرة حول شئون الحقائق الواقعة، أضف إلى ذلك أن مثل هذه الأحكام يعبر عنها فى العادة – بصيغة التقرير.

على أنه إذا كان الحكم صادراً حول القيم فإن رغبات الشخص وميوله – وما إلى ذلك – تؤلف جانبا من موضوع البحث. وحينما يؤكد المرء اعتقاداته عن القيم نراه يلجأ كثيراً إلى التعبير غير المباشر أو المنحرف، كأن يستعمل صيغة الترغيب أو التمنى. وقد ظلت هذه الطريقة فى الكلام مصدر بلبلة لأولئك الذين ركزوا جهدهم على الجوانب الشكلية من البيان. ولكن إذا كان الاعتقاد هو رغبة فى العمل رأينا أن الظرف الذى تنشأ عنه هذه التعبيرات المنحرفة أو غير المباشرة هو – فى جوهره – نفس الظرف الذى يكمن وراء العبارات المصبوبة فى صيغة التقرير.

فإذا أكد إنسان مثلا أنه يتمنى لو كان جميع الناس أمناء فإن أحداً لا يفترض أنه يؤمن بأن الأمانة العالمية هى واقع الحال. بل إن العبارة تعنى العكس تماما فى الواقع. ومن الواضح أن ما أكده الشخص على هذا النحو غير المباشر له علاقة باعتقاداته عن نوع الأشخاص الذين يعتبر نفسه منهم، وله علاقة بماذا يكون عليه الحال لو كان جميع الناس أمناء. والتصرف الذى يتصرفه هذا الشخص فى ضوء هذا الاعتقاد هو – فى تلك الحال – تعبير عن نوع العالم الذى يرغب أن يعيش فيه. وهذا بالضبط هو الحال فى كل التصرفات سواء أكان التركيز على القيم أو على غيرها. ولما كان الاعتقاد رغبة فى العمل فإن التقييم جانب من جوانب الاعتقاد كله.

وإذا كان هناك شخص يتجول فى الريف، ووجد نفسه يحن إلى المنزل الذى ولد فيه، وإذا اعتقد أن منزله يقع إلى الغرب فإن التصرف الذى سوف يقوم به – فى ضوء هذين الاعتقادين – هو فى أبلغ الظن أن يسير نحو الغرب. وإذا عبر هذا

الشخص عن رغباته واعتقاداته فعله يقول: "فى هذا الوقت، الحال أن الوجود فى المنزل شئ جدير بالتحقيق. والمنزل يقع إلى الغرب". ولكن مثل هذا التعبير يبدو شاذا وشكليا فى آن واحد. وأقرب من هذا أن يقول ببساطة: "كم أتمنى أن أعود إلى المنزل الذى ولدت فيه، واعتقد أنه يقع هنا – على الغرب"؛ أو يقول: "أريد أن أعود إلى المنزل وإننى لسعيد أنه يقع قريبا من هنا – إلى الغرب". والغرض من كل هذا هو أنه بغض النظر عن الصيغة اللغوية التى يستخدمها الشخص فى التعبير، وبغض النظر عما إذا عبر بالكلام أم لم يعبر على الإطلاق فإن التصرف الذى يقوم به يظل هو هو. ذلك لأن المغزى الإجرائى للاعتقاد لا يعتمد على الصورة اللغوية أو الصيغة النحوية التى قد يصب فيها. بل بالعكس إن السياق الإجرائى هو الذى يوحى بالصيغة المناسبة.

(ج) القيمة بالجوهر والقيمة بالعرض :

فإذا تابعنا هذه الفكرة لاحظنا أن سلطان الوظيفة على الشكل يصدق على تسمية القيمة: بالقيمة بالجوهر والقيمة بالعرض. وهذا الاصطلاحان شأنهما شأن تسميات الصور التى تنشأ فى نطاق التماس سيطرة أعظم على البحث – أداتان إدراكيتان نافعتان فى فهم كيفية البحث موضوعياً فى الأحكام الصادرة عن القيم حتى يمكن التوصل إلى النتائج المضمونة.

فإذا أكد أمرؤ أن "س جدير بالتقدير" أمكن أن تعامل عبارته هذه على أنها مثال آخر للتوكيد العام إن "كيت وكيت هو الوضع الحاصل". وكما لاحظنا من قبل قد يشير مثل هذا التوكيد إلى وجود نمط للمعانى يؤدى وظيفة المعرفة، أو وظيفة الاعتقاد على خلاف فى قوة هذا الاعتقاد، أو وظيفة الفرض. ومرة أخرى يجب أن نسأل ما هى طبيعة أو ما هى حقيقة الوضع الميتافيزيقى Ontological Status لواقع الحال الذى تشير إليه العبارات، وكما قلنا من قبل يجب أن ننظر إلى الوظيفة التى يؤديها التوكيد لا إلى الصورة أو الصيغة التى انصب فيها.

وقد يبدو أن مثل هذه التوكيدات تدور حول واحد أو أكثر مما يلى: (١) واقع الحال – أى شئون الحيز الوجودى المؤلف من الزمان والمكان والوسائل والغايات. (٢) أو العلاقة بين المعانى – أى النمط الشكلى الذى يقوم بوظيفة النمط التحليلى. (٣) أو الذوق الشخصى – أى الحب والكره التلقائى الكثير أو القليل، ففى الحالة الأولى يكون التوكيد بأن "س جدير بالتقدير" طريقة غير مباشرة للتوكيد على أن قيمة أخرى – ولتكن ص – سوف تظهر كنتيجة لـ س، أو أن س سوف ييسر التوصل إلى ص (كل ذلك فى الحيز الوجودى) فى مثل هذا الموقف غالباً ما يسمى س بقيمة أداتية أو قد يقال

أحيانا إن س له قيمة بالعرض. والتوكيدات عن القيم الأداتية قد تدعم من حيث المبدأ – كما يدعم كثير غيرها من العبارات أو الجمل التى تقوم بالوظيفة التركيبية، وكل ما يدور البحث حوله هو التكهن الضمنى للعبارات عن الخبرة المستقبلة وقد لا يحكم للعبارة بأنها صادقة، أو عليها بأنها كاذبة إلا إذا برز الشاهد خلال بحث الخبرة أو التجربة.

وفى الحالة الثانية يقوم المرء بالتوكيد بأن "س جدير بالتقدير" لأنه يعتقد أن معنى س يستنبط من معنى قيمة أخرى – ولتكن ع. وعملية التدعيم بالأسانيد فى هذه الحال تعتمد على التحليل المنطقى أو التأملى، كما هى الحال مع المحمولات التى تؤلف جزءً من نظام أصولى معين. والصعوبة فى معالجة القيم هى أن ع قد تكون مجموعة مفككة من الأمثال أو التعاليم أو الأحاديث التقليدية أو الأقوال المأثورة أو المعاشات أو القواعد أو المبادئ، وما إلى ذلك مما يشتمل على كثير من الاصطلاحات المبهمة التى يتعذر معها إجراء أى بحث دقيق أو حاسم، ومع ذلك فمن حيث المبدأ يبدو أنه ليس هناك سبب يحول دون إيجاد نظام من المحمولات القيمية تكون فيه الاستعاضة والنقل والاستنتاج – وما إلى ذلك – ممكنة مع ضمان السلامة المنطقية، وهكذا يمكن تقرير ما إذا كان هذا التوكيد أو ذلك عن قيمة مستنبطة مدعماً بالأسانيد أو "صادقا" بالمعنى الشكلى أم لا.

على أن هناك صعوبة أخرى هنا، وهى أن الإجراءات الاستنتاجية الجدية لا تستنفد كل احتمالات الاستنباط، وكثيراً ما تقوم بالتصرف فى ضوء بعض المبادئ أو التعاريف أو الأحكام العامة المرشدة، وربما كانت هذه التصرفات مما لا يمكن استنباطه من مثل هذه المبادئ، ومع ذلك فلا هى اعتباطية أو متعسفة كلية، ولا هى بدوة من البدوات الشخصية. وربما كان من المفيد – فى هذا المقام – أن نستعيد إلى الأذهان فكرة التماسك أو الانسجام التى طالما أكد عليها المثاليون فى الفلسفة، إذ يبدو أن المعرفة والحكم لا ينشآن إلا حينما تنسجم الجوانب الهامشية والمضطربة من التجربة الوقتية فى كل واحد، على أن انسجام أو تماسك الكل هنا يوحى بما هو أكثر من التماسك المنطقى، إذ أن المرء حينما يجاهد فى سبيل اتخاذ قرار ما فى ضوء بعض المبادئ المعينة يكون من الواضح أنه يجاهد فى سبيل التوصل إلى تصرف ينسجم مع هيكل ضخم متكامل من الخبرة يعتبر المبدأ نفسه تعبيراً موجزاً عنه، وهكذا يكون المبدأ مطية تحمل هيكلا ضخماً من الخبرة المهضومة ليعمل فى القضية المماثلة، وإن لم تكن هذه الخبرة المهضومة موضع بحث فى ذلك الحين، ويجب أن نلاحظ – بصفة خاصة – أن المبدأ لا يقول للمرء ماذا يفعل، ولكنه يساعده فقط على أن يكتشف ماذا يفعل.

ويبدو أنه لا توجد معايير دقيقة متفق عليها لتقرير ما إذا كان هذا القرار أو ذاك ينسجم مع هيكل الخبرة أم لا، ومع ذلك فمن الواضح أننا جميعا نمارس إصدار مثل هذه الأحكام مع مراعاة أن هناك حالة خاصة من هذه المشكلة العامة أخذت تصبح – بصورة متزايدة – موضوعا لبحث خاص يجريه فلاسفة التربية المهنيون. ما هو البناء المنطقي للعلاقة بين فلسفة معينة والمقترحات التربوية التي تقدم في ضوء تلك الفلسفة؟ من الواضح أنها ليست مسألة المضامين المنطقية الجامدة، ومع ذلك فالاتفاق الملحوظ على ما تعنيه بعض المواقف الفلسفية المعنية بالنسبة للتربية والتعليم يتضمن ما هو أكثر من الاختيار التعسفي أو الاحتباطي. ومن المهمات الأولى لفلسفة التربية والتعليم إلقاء الضوء على بناء الاستنارة Enlightenment. ومرة أخرى يجب أن نواجه مسألة الصنعة أو الحرفة في إصدار الحكم.

ويبدو أنه لا يوجد سبب ضروري يدعو إلى عدم رفع إصدار مثل هذه الأحكام إلى مستوى الصياغة الواعية وبذلك تتيسر وتتهيأ لزيادة التجويد والتحسين والتطوير. وكما نشأ علم التعدين من ممارسة صناعة المعادن، كذلك يجب أن ينشأ فن التقييم من أعمالنا التقييمية اليومية.

وفي الحالة الثالثة يؤكد المرء أن "س جدير بالتقدير" لأنه يعتقد أن حالة شخصية من الاستمتاع أو الرضا سوف تحصل في وجود س، وهذه هي النقطة التي سجلت عندها التقاليد قيام أكبر فوضى تتعلق بالتقييم، فإذا قصد شخص مجرد التوكيد بأنه في الواقع يستمتع بالقيمة في وجود س (أو أنه قد استمتع بها فعلا أو سوف يستمتع بها) كأن يلقي جملة تركيبية بسيطة من النوع البروتوكولي، فهو يروي ملاحظة خاصة به، تماماً كما يروي أية ملاحظة عن أي شئ أو حادث وجودي آخر.

ولكن الاستمتاع بالقيمة تجربة تنقل بالواسطة تماماً كما تنقل غيرها من التجارب بالواسطة. ونستطيع أن نتصور أنه ما دام يبدو أن جميع الكائنات البشرية تشترك في الكثير من الناحية البيولوجية فإن كل واحد منهم يتوافر له – في وجود بعض الأشياء أو الأحداث المعينة – نفس المادة الحسية الخام المتشابهة التي لا يمكن التعبير عنها والتي لا تنقل بالواسطة كجانب منطقي لتجربتهم، ومن جهة أخرى نستطيع أن نتنبأ بأنه ما دام الأفراد أو الجماعات لهم وسائط نقل متباينة فإن جميع الأشخاص لن يستمتعوا بالقيمة بدرجة واحدة في وجود شئ أو حدث معين. وينتج عن هذا إذن أن حقيقة الاستمتاع بالقيمة ليس لها – في حد ذاتها – قوة الإثبات فيما يتعلق بهذا السؤال: (هل س جدير بالتقدير؟).

وهناك مثل قديم يقول بأنه لا فائدة ترجى من الجدل فى مسألة الأذواق، فإذا كانت العجائز يحببن الثرثرة فلا حيلة لنا فى ذلك، ولكن هذا المثل شأنه شأن الكثير من الأمثال العتيقة – قرر كعذر لتجنب التفكير أكثر مما قرر كنتيجة للتفكير، فالأذواق تتغير فعلا، ولا تهبط الأذواق الأصيلة ولا تغييراتها من السماء. والقصص الشعبى فى كل حضارة يضم قصة الرجل الذى وهبت له ثلاث رغبات فتبين – لدهشته البالغة – أن ميوله التلقائية (أى تقديره وعدم تقديره) كان من الممكن أن تكون لصالحه موضوعا للضبط التأملى الرزين.

ولكن قلب المشكلة ما زال أبعد من ذلك.

(د) التوكيدات المدعمة بالأسانيد عن القيمة :

إن عملية الاستمتاع لا تتصل بالتوكيد القيمى المدعم، إلا كما تتصل عملية الإدراك بالتوكيد المدعم عن الشئون الوجودية. فإذا عزلت العمليتان لم تكن إحداهما ذات شأن حاسم فى الحكم المدعم. ولا تصبح عمليات الإدراك أو الاستمتاع وظيفية فى عملية التدعيم بالأسانيد إلا إذا دخلت فى تركيب نظام للمعانى والغاية. فإذا أقررنا بذلك تلاشت فكرة وجود عنصر شخصى أو ذاتى فى الاعتقادات عن القيمة زيادة على ما تتضمنه الاعتقادات التى يعبر عنها بصيغة التقرير. حقيقة إن هناك "إدراكا حسياً خالصاً" – كحد منطقى – فى الاستمتاع بالقيمة كما هو موجود فى عملية قراءة مؤشر الميزان أو ملاحظة الطبيعة الحادة لمذاق الحامض. وحقيقة أيضاً أن البحث عما هو جدير بالتقييم يتضمن بروتوكولات معينة عن المشاعر أو ردود الأفعال الشخصية. إلا أن الموضوعية قد تعمل كمثل طرائقى Methodology أعلى فى أحكام التقييم كما هى الحال مع الأحكام الصادرة عن أنواع الموضوعات الأخرى.

وعندما يؤكد أحد الناس أن "س" ليس جديراً فقط بالتقدير أو الاستمتاع به، بل وأن الاستمتاع به جدير أيضاً بالتقدير (وهو كمال الادعاء "بالمعرفة" عن القيمة) نجد أنفسنا من جديد داخل هياكل إدراكية متشابهة. ذلك لأن معنى القيمة – شأنه شأن غيره – لا يقف وحده قط. وفى الوقت الذى تصاغ فيه الهياكل والبنايات حتى تصبح ميسورة للفحص الموضوعى نكتشف مرة أخرى أن جملا معينة – ولا سيما تلك التى تنسب القيمة بالعرض – تقوم بوظيفة تركيبية فى البحث، على حين تقوم الجمل التى تنسب القيمة بالجوهر بوظيفة تحليلية. وقد ينظر – بطبيعة الحال – إلى بعض الأشياء أو الأحداث على أن لها النوعين من القيمة: فما يقوم بالجوهر فى موقف معين قد يقوم بالعرض فى موقف آخر.

ومرة أخرى نجد التصنيفات التقليدية تترك شيئا نرغب فيه؛ فقد يمكن للمرء أن يقول إن الشئ أو الحدث الوجودى له دائماً قيمة بالعرض فقط بحكم أنه هو السبب الموضوعى أو الزناد للاستمتاع الذى هو محل القيمة بالجوهر. وربما اتضح أن مثل هذا القول يتفق مع أولئك الذين يرون أن القيمة هى بالجوهر فى ذاتها. ومن جهة أخرى ربما استطاع الإنسان أن يستخلص أنه ما دام الشئ الخارجى هو ما هو – فإنه يؤلف محلا حقيقياً للقيمة سواء أكان هناك من يستمتع به أم لا (أو سواء توافر له الذوق المرهف ليفعل ذلك أم لا). فإذا كانت القيمة التى يعتقد أنها كامنة فى الشئ قيمة بالجوهر أصبحت قيمة مطلقة بمعنى أنها قيمة يجب أن يستمتع بها كل إنسان لوجهها. ولعل الأشخاص الذين يرون أن القيمة موضوعية أن يحبوا هذا القول. وأخيرا من الممكن أن توجد وجهات نظر أخرى بطبيعة الحال. من ذلك مثلا أن المرء قد يرى أن محل القيمة هو فى العلاقة المعنوية القائمة بين شخص ما وشئ ما.

ومرة أخرى يجب أن ندرك أن الكلام عن مكان القيمة أو محل القيمة الكامنة هو تماماً طريقة للكلام بطريقة أقرب إلى الميتافيزيقية منها إلى الوظيفية. وقد يبدو أن صور القيمة – مثل الصور المنطقية أو الطرائقية – تنشأ فى نطاق البحث. وأن لها هناك مغزى وظيفياً أكثر منه ميتافيزيقى. وعلى ذلك لا يمكن القيام بتصنيف القيمة إلى قيمة بالجوهر وأخرى بالعرض إلا بملاحظة قيامها الفعلى بالوظيفة. وكما هى الحال فى تصنيف المحمولات إلى تركيبية وتحليلية نجد أن أفضل مرشد هو ملاحظة أى نوع من التجربة سوف يدفع المرء إلى أن يغير فكرته عن ضمان أو صحة توكيد ما.

فإذا تخلى الشخص عن الاعتقاد بأن "س جدير بالتقدير" لأنه اتضح أن النتائج المترتبة (فى الحيز الوجودى) على الاستمتاع بـ "س" غير مرغوب فيها جاز لنا أن نستخلص من ذلك أن س كان يؤدى وظيفة القيمة بالعرض. وأما إذا تخلى المرء عن هذا الاعتقاد لأن مجرى التجربة أشار إلى أن التمسك بهذا الاعتقاد هو طريق فاشل أو عاجز أو غير محبوب أو غير مستنير للتقييم (أى لبناء التجربة بالنسبة للقيمة) جاز لنا أن نستخلص أن – "س" كان يقوم بوظيفة القيمة بالجوهر (ربما كجزء من نظام – أو شبه نظام – للقيم). ومرة أخرى نقرر أن معرفتنا باشتراطاتنا عن الطريقة التى يجب أن تبنى بها الخبرة بناء قيميا هى معرفة نظرية استنتاجية عن القيم.

وعلى ذلك يتضح أن الاعتقاد والحكم والعرفان فيما يختص بالقيم لا تتضمن من العناصر ما يختلف أساساً عن تلك التى تتضمنها المواقف التى لا تكون مسائل القيم فيها موضوعاً للبحث. والعبارات المتصلة بقيمة الأشياء أو الأحداث بالعرض تدعم بالأسانيد بنفس الطريقة التى تدعم بها العبارات التركيبية الأخرى. ولما كانت معرفة القيمة بالعرض متعلقة بشئون الواقع ذى الزمان والمكان فإنها لا تكون نهائية ولا مطلقة

فقط. أما معرفة القيمة بالجوهر فإنها لما كانت مغلفة بهياكل الخبرة الناقلة كان من الممكن أن نتمتع – عن طريق التنظيم الجاد - بالسمة الأصولية الموجودة فى النظم الإدراكية الأخرى. ومع ذلك فإن "قيمة" مثل هذا النظام – شأنها شأن صدق أى نظام لبناء الخبرة – تكمن فى الفائدة الموضوعية (غير الشخصية) البعيدة المدى فى تسيير دفة الشئون الإنسانية.

مثال ذلك، أن النظم السياسية – الاجتماعية السائدة يمكن أن تعتبر خططاً إدراكية شكلية بديلة لبناء الخبرة. فهناك اعتبار وجيه يمكن به مقارنة الثورة الأمريكية وثورة كوبرنيكس، وهى كيف سيكون تصور النظام الشمسى؟ وكيف سيكون تصور النظام السياسى – الاجتماعى؟ وفى كلتا الحالتين ستكون القضية قضية الفائدة البعيدة المدى للمفاهيم السائدة. وفى نطاق مجتمع معين يقوم لب القيم الحضارية بالوظيفة التحليلية فيما يتصل ببناء خبرة القيمة السياسية – الاجتماعية. ولكن كيف يفضل المجتمع مجموعة من القيم اللبية على غيرها؟ هذه هى المشكلة التى تواجه ما يسمى بالأمم غير الملتزمة بشئ فى عالمنا اليوم.

والواقع أنه ليس فى مقدور أى مجتمع أو أى فرد أن يظل بمنأى عن التجربة انتظاراً للدليل الكافى الذى يجعله يختار هذا أو ذاك وهو آمن. بل لابد لكل واحد منهما أن يتقدم – عن طريق البناء وإعادة البناء – استناداً إلى ما تيسر من الأدلة والشواهد هنا وهناك. وإنها لمهمة التربية والتعليم (سواء أكنا نفكر بأسلوب الفصول المدرسية أم بأسلوب صوت المجتمع) أن تساعد الناس على أن يقوموا بالتقدير الموضوعى لأنظمة القيم السائدة استنادا إلى خبرتهم الخاصة الحارية. ولابد بالطبع أن يصبح التاريخ المدون ميسورا. ذلك لأن بعض الفهم له قد يصبح جزءً من خبرة المرء الجارية. وهكذا قد تصبح حقائق التاريخ شواهد وأدلة. وعن طريق عملية الصياغة وإعادة الصياغة للأحكام القيمية المضبوطة ينمى الأفراد والمجتمعات الالتزام نحو كل من المثل الأعلى للموضوعية فى أحكام القيم، ونحو الترتيبات السياسية الاجتماعية التى تتيح للعملية أن تستمر.

وأخيراً عندما يقال إن أحكام التقييم تتضمن خلقية من أصدرها كجزء من المادة المبحوثة، وجب ألا نفترض أنها تتضمن شيئاً شخصياً بصفة خاصة. لذلك لأن الشخص عندما يعبر (شفهيا أو بوسيلة أخرى) عن اعتقاداته بشأن القيم نقول إنه يكشف عن خلقيته. وعندما يعبر الشخص نفسه عن أمور أخرى فإنها لا تقل كشفاً عن شخصيته ولا تقل عن كونها اعتقاداته. والواقع أن اعتقاداته بشأن القيم تكشف من الظروف الثقافية والتعليم والبحث والتأملات الخاصة، نفس المزيج الذى تكشفه اعتقاداته بصفة عامة.

وكثيرا ما ساد الاعتقاد بأنه لابد من اتخاذ بعض الاحتياطات الخاصة ضد الذاتية، وذلك لكى ينظر المرء فى أخلاقه بصورة موضوعية. وقيل إن الخلق يجب أن يطرح على بساط البحث أمام الأفراد والجماعات: وقد يكون للرأيان أفضل من الرأى الواحد فى بعض الأحيان. ومع ذلك فما زلنا نكتشف بعض القصور فى العمل الجمعى فى العلوم كما أننا جميعاً نعرف أن التقليل من الجهل لا يزيد من الحكمة، فإذا كان الهدف هو ضبط أحكام التقييم لم يبد أن هناك سبباً واحداً يدعو إلى الزعم – قبل البحث – بأننا بحاجة إلى طرق فنية تختلف اختلافاً جوهرياً عن تلك التى اصطنعناها لضبط الأحكام التى نصدرها على الموضوعات الأخرى، ومن الواضح أننا نفتقر إلى علم ضبط أحكام التقييم، ومع ذلك فقد نحسن صنعا إذا تذكرنا أن كل علم موجود الآن كان فناً فى يوم من الأيام؛ وأن نلاحظ أيضاً أن الطرق الفنية المناسبة لضبط الأحكام فى نطاق كل موضوع لم تتطور إلا عندما صيغ أفضل ما كان معروفا من الوسائل فى وقت معين، ونقحت بالتجربة وفى التجربة وعن طريق التجربة.

ويكشف تاريخ كل علم من العلوم عن صراع دائم من أجل الموضوعية، وبعبارة أدق من أجل الطرق الفنية والمعايير الخاصة من أجل الموضوعية، ومن منا يؤمن بصورة جدية بأن الإنسان أصبح موضوعياً كلية (بمعنى أنه توصل إلى الضبط الكامل للأحكام) حتى فى يومنا هذا، وفى أعظم علومنا تقدما؟! الواقع أن بعض الارتباط العاطفى بالاعتقادات والأفكار ما زال يمارس فى أرزن الشئون الفكرية، وأين هو العالم الذى لا يهتم فعلا بما سوف تئول إليه بحوثه حتى من بين أولئك الذين يقال إن اهتماماتهم بالتجربة خالصة مجردة؟! إن إعادة بناء الاعتقاد تتضمن دائما إعادة بناء الشخص.

والدرس الذى يستفيده المدرسون هنا يبدو واضحا. فالوعظ والإرشاد والضغط الجماعى والإغراء العاطفى ليست – من حيث المبدأ – مناسبة لتدريس القيم إلا بقدر ما هى مناسبة لتدريس الفيزياء أو علم الاجتماع. على أنه فى المراحل المبكرة من تطور أى علم من العلوم يكون من وظائف المدرسة المهمة أن تساعد الأجيال الصاعدة على أن يدركوا أن ضبط الأحكام ضبطاً موضوعيا ليس بالشئ البعيد عن المنال وإن كان من العسير التوصل إليه. ومنذ أجيال غير بعيدة كانت المدرسة تؤدى هذه الوظيفة فيما يتصل بالعلوم الطبية، ثم أدت هذه الوظيفة فيما يتصل بعلم النفس ثم اتجهت مؤخرا نحو هذه الوظيفة فيما يختص بالتخطيط الاجتماعى. وفى هذه الحال الأخيرة بدا بوضوح – آخر الأمر – أن العربة أمام الحصان، فدون الأحكام المنضبطة عن القيم يصبح التخطيط الاجتماعى أملا لا مسوغ له.

خامسا: أنماط من مناهج التفكير الوظيفية:

من أهم هذه المناهج، نذكر الآتى:

(١) منهج التفكير الوظيفى المرئى:

يمكن استخدام منهج التفكير المرئى المطور وظيفياً بدعم من لجان الفنون، كأداة تدريب للمعلمين، وكمكون أساسى فى برنامج "التفكير الإبداعى والاختراع فى الفنون". ويهدف هذا المنهج تحسين التعليم الأولى، وتطوير تقدير الذات، والقدرة على التفكير الجمالى الفنى، وذلك من خلال الأخذ بمدخل النظام البينى Interdisciplinary فى التعليم، الذى يدمج كل الموضوعات، حيث يقوم هذا المدخل على أساس تصميم مجموعة من معايير الأداء. ويلعب تعليم الفنون دوراً مهماً فى هذا المخطط. فى السابق كانت إجابة السؤال عن كيفية تعليم الأطفال عن الفنون، تتحقق دائما بتدريس تاريخ الفن. ولكن هذا المدخل لا يخاطب حاجة الطلاب لدمج مهارات تعلم عليا فى مجالات أخرى من المنهج المدرسى أو فى تعليم حل شفرة (فهم) بيئة الطالب المرئية. أما مدخل التفكير المرئى فيخاطب ذلك.

وخلال السنوات الماضية الأخيرة تم تطوير برنامج يقوم على مدخل يعمل على تغيير الاهتمام من التعلم عن الفن إلى استخدام الفن فى تعلم كل مجالات الدراسة. وهذا البرنامج، منهج التفكير المرئى، يحقق أهداف ومعايير الأداء فى تعليم الفن.

ويحفز منهج التفكير المرئى التلاميذ لتعلم التفكير النقدى كاستجابة لأعمال فنية معينة، ومن خلال التركيز على تاريخ فنون بعينها لتقديم مجموعة من التفسيرات الثابتة. ويساعد هذا المنهج الطلاب فى حل المشكلات وتقييم المواقف الغامضة. كما يشجعهم على تطوير استراتيجيات تحليل الفن، ويسهم فى توسيع مهارات التفسير، ويؤكد قدرتهم على التأمل التخيلى، ويعلم لغويات حيث يحفز الطلاب على نطق ما يرونه صحيحاً. وتعتبر الاستجابة للمعلومات المرئية المعطاة من خلال الأشياء الفنية فرصة سانحة مواتية مفتوحة النهاية لطرح الآراء وملاحظة الاستجابات الموضوعية.

وباستخدام مجموعة من الرسوم، يستطيع المعلمون إثارة التفكير الناقد عند الطلاب كاستجابة لأعمال فنية معينة، تركز على البحث عن إجابات محددة ومتعددة المعنى كتفسيرات ثابتة. كما تشجعهم على استخدام هذه المهارات فى تدريس المواد الأساسية، مثل: التاريخ، وفنون اللغة، والعلوم.

ولضمان الفعالية طويلة المدى للبرنامج والتقويم المستمر لهذا المنهج، نحتاج إلى وجود الخصائص التالية ودمجها عند التنفيذ:

* تدريب مركز لمعلمى الفصل على تطبيق منهج التفكير المرئى.
* مراقبة مستمرة فى الفصل من خلال فريق عمل لأداء المدرس، وإعطاء دروس الاستديو الفنى للأطفال من فنانين فى بيئات واقعية.
* زيارة الأطفال المتاحف لرؤية الأعمال الحقيقية التى اعتبرت كجزء من منهج التفكير المرئى الذى يتعلمونه فى فصولهم.
* تقديم شروح فصلية من قبل فنانين محليين تتبع بدروس فنية متعمقة تعمل على تطوير الأطفال لتحقيق علاقة ارتباطية بين المنظور التاريخى، والأسلوب، والتنفيذ.
* تصميم برنامج فنى لكل المدارس المشاركة، على أن يعمل أحد الفنانين مع كل معلمى الموضوعات الدراسية لدمج الفن والتعبيرات الإبداعية فى المنهج الموجود.

(٢) منهج التفكير الاستدلالى النقدى :

كان سقراط يحب العمل مع الطلاب، وقد اعتمد مدخله أساساً على قيادتهم من خلال سلسلة من الأسئلة لتحفيز تفكيرهم الناقد. فى عديد من المناسبات، كان سقراط يقود الطلاب إلى تحقيق استنتاجات صعبة، فلم يكن يذكر لهم أى حقائق، وعليهم التفكير ليكونوا على علم بالاستنتاج منذ البداية.

بعامة لا يرتبط سقراط بالفلسفة الاستدلالية، والحديث السابق يلفت النظر – فقط – إلى حقيقة أن المناقشات التى ربطت نظرية المعرفة والتعلم تحققت منذ آلاف السنين. ومن وجهة النظر النفسية، فإن نظرية المعرفة تعتبر الأصل، كما أن طبيعة المعرفة تضم التعليم. المعرفة وطبيعتها وكيف ندركها، هى موضوعات أساسية لدى الاستدلاليين. ويصف Von Glasersfeld المنهج الاستدلالى بأنه طريقة من المعرفة ذات جذور فلسفية ونفسية وسبرانية. ومن وجهة النظر الاستدلالية، فإن المعرفة تتكون من خلال تفاعل الفرد مع البيئة.

وتعتبر كيفية إدراك المعرفة وطريقتها أساس الممارسة التربوية. فإذا آمنا أن المتعلمين سلبيين فى تلقى المعلومات، إذن تدور الأولوية فى التعليم على انتقال المعرفة. ولكن من ناحية أخرى، إذا آمنا أن المتعلمين إيجابيين فى بناء المعرفة خلال محاولاتهم لفهم العالم، يركز التعلم على تطوير المعنى والفهم. وبعامة يدعى الاستدلاليون أن المعرفة لا تكتشف وأن الأفكار التى يدرسها المعلمون لا ترتبط بعالم موضوعى.

وفيما يبدو أن الفقرات السابقة تعطينا تفسير بسيط عن الاستدلالية وعلاقتها بالممارسة التعليمية. إن الرابطة بين الفلسفة من ناحية، والممارسة التعليمية من ناحية أخرى، ضعيفة إلى حد ما، لدرجة أن الانتقال من النظرية للممارسة دائماً يقدم تحديات،

سواء فى مجال التعليم أو غيره. وعندما تكون هناك فروع متعددة للنظرية، فإن المهمة تصبح صعبة للغاية.

وعلى الرغم من أن هناك من يجادل فى أن الاستدلالية لا تعطى نموذجاً للتطبيق، فإن كثير من الباحثين التربويين والكتاب يستخدمون مبادئ الاستدلال لتصميم وإعداد بيئات تعلم جديدة. وتعتبر التكنولوجيا – بشكل متزايد – الوسيط الأفضل لتطبيق مبادئ الاستدلالية فى التعليم، إذ إنها تظهر الكثير من البيئات الافتراضية، ناهيك عن أن المشروعات والنظريات المعتمدة على التكنولوجيا يمكن أن توجه الممارسة التعليمية بفاعلية.

وهناك محاولات جادة لإبراز بعض محاولات تكامل Integrating خصائص الاستدلالية فى ممارسات التدريس والتعليم، على أساس دور الاستدلالية ونظرية المعرفة فى تحقيق وتفعيل بيئات تعليمية تعلمية فى الوقت نفسه.

ومما يذكر: آراء **سقراط** الآن على الإنترنت، حيث تحتوى مجموعة من مواقع الشبكة على مناقشاته ومحاضراته كما ذكرها **أفلاطون**. والمثير للسخرية أن مدخله أدى آنذاك إلى تصويت المجلس الأثينى لقتله. واليوم آراء **سقراط** تقتبس كثيراً ومعروفة جداً، كما أن مدخله فى الشك يمدح غالباً كوسيلة تدريس فعالة. ولو تصورنا أن **سقراط** عاش ليومنا هذا، يمكننا الزعم بأنه سيبدى بالتأكيد اهتمامه بالاستدلالية، ودون شك كان سيتعرف على بعض أوجه الشبه بينها وبين فلسفته.

ومن الأهمية بمكانة أن ننوه إلى أن نموذج منهج التفكير النقدى بمثابة مدخل متعدد الأنظمة Multidisciplinary صُمم بحيث يشمل تكنولوجيا الكمبيوتر والقضايا العالمية الحالية وممارسة التدريس والتعليم الفعال. ويتكون من أربعة عناصر رئيسة: ممارسات تعليمية، تكنولوجيا، تقييم، المشاركة المجتمعية. ونموذج هذا المنهج مصمم ليتناسب مع فحواه، بحيث يُمكن المعلمين من دمج قضاياهم النقدية الخاصة وإشراك التلاميذ فى بحث تعاونى يمكن أن يشارك فى تحقيقه الفصل أو البلد أو العالم، إذ يتميز النموذج بأنه مفتوح النهاية ويقوم على أساس أنشطة تعاونية تتعامل مع القضايا العالمية الحالية التى يحاول الزعماء حلها. وكمنهج يعتمد على المشروع، فإنه يضم الاختلافات الثقافية والعلمية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية فى سياق القضايا العالمية الحالية. وبهذه الطريقة، يدرك الطلاب أهمية ما يبذلونه من جهد فى الدراسة لأن هذا سيؤثر على مستقبلهم فى النهاية.

والنموذج مصمم كخبرة بحثية تعتمد على المشروع، حيث يجمع فريق الطلاب والمعلمون معلومات مختلفة، وتحلل فى سياق جذورها وانبثاقاتها العالمية. وللتأكد من أن فرق البحث لديها فهماً صحيحاً للموضوع يتيح لها الفرصة لعمل التوصيات، فمنهج

التفكير النقدى يصمم ليضم مجموعة مهمات تعمل على تطوير المدخل المتعدد الأنظمة لدراسة الموضوع. وتتطلب كل مهمة التفكير النقدى وتبادل الأفكار وعمل ارتباطات. وتوفر المهام أيضاً آلية للتقييم لكلا من المشاركين ومعلمى الفصل. وتعتمد كل مهمة على المهارات والمعلومات الأساسية السابقة لدى الطلاب. وينشر كل بحث على هيئة ملف الكترونى على الويب. وبما أن الطلاب يكتبون لجمهور الطلاب الآخرين والمعلمين والتربويين (وأيضاً أى شخص يمكنه الدخول على الإنترنت)، فإن ذلك يساعد على زيادة الدافع الداخلى للطلاب لإنتاج بحث جيد من خلال العمل بجدية لتحقيق التنظيم الجيد للمهمة المعطاة.

وهذا المدخل يظهر فى الشبكات العالمية، وتشير ليندا هاراسيم Linda Harasim إلى أن "الطلاب فى الشبكات العالمية يشاركون فى مشروعات مجموعات تعلم مع أقرانهم من مناطق وبلاد أخرى، ويتبادلون الأفكار والمصادر ويحصلون على معلومات عن الأحداث الحالية والملفات التاريخية، ويتفاعلون مع الخبراء"، وقد ذكر المعلمون المشاركون فى نموذج منهج التفكير النقدى أن هذا المدخل يعزز فرص التعلم لطلابهم.

فلدى مجموعة الطالب البحثية فرصة للحوار مع العلماء، سواء أكانوا من المعلمين أم من الأكاديميين، والذين يتطوعون للعمل "كمراقبين الكترونيين". ويكون الاتصال بين الطلاب والمراقبين من خلال جزء "سؤال وإجابة" فى صفحة الويب، أو عبر البريد الإلكترونى، وأحياناً عن طريق مقابلات تتحقق وجهاً لوجه فى عدد من ورش العمل. ويساعد المراقب الإلكترونى فى عملية إرشاد فرق البحث على فهم العملية العلمية وتقوية مهارات التفكير النقدى لديهم. ولأنه نشاط كامل، فإن فرق الطلاب تتشارك فى شرح تعلمهم على شكل عرض متعدد الوسائط داخل مؤتمر عن الموضوع. وربما يستخدم الطلاب عدة أشكال مثل سلسلة ملصقات، وعروض الويب، وأوراق Position Papers، والفيديو أو أى وسيلة عرض أخرى. ويحصل الطلاب على التقويم والتغذية الراجعة لكل عرض من خلال استخدام قاعدة تقويم Evaluation Rubric.

وحيث أن البرنامج يتم تقييمه، فإن كلاً من المعلمين ومنسقى البرنامج يحتفظون بسجل لمدى تقدم الطالب. وتجرى الفحوصات لجمع بيانات قبلية وبعدية للبرنامج. وتجمع كتابة الطالب وتوضع على الموقع الإليكترونى فى شكل ملف (حقيبة إلكترونية). وتقدم مشروعات الطالب لتقييمها باستخدام قاعدة Rubic. وفى النهاية يشرح الطلاب كيفية تعلمهم. وتحلل كل بيانات التقييم وتستخدم فى تحسين تصميم البرنامج من خلال إجراءات تطبيقية لاحقة.

الفصل الرابع

إدارة أزمة التفكير عندما يفشل فى مواجهة مشكلات التعليم

- تمهيد .
- إشكالية تعريف لفظة "الأزمة" وأدبيات دراستها .
- علاقة الأزمة التربوية بالصراع الأيديولوجى فى المجتمع، والحاجة إلى فكر جديد لإدارتها .
- المتغيرات المعاصرة التى تؤثر على أزمة التفكير فى المدرسة .
- القواعد والأصول العامة لإدارة التفكير فى المدرسة .
- متطلبات عملية إدارة الأزمات، مع الإشارة إلى استراتيجيات حل أزمة التفكير فى المدرسة .
- سيناريوهات إدارة أزمة التفكير فى القضايا التربوية والتعليمية ... منطلقاتها وإطارها ومكوناتها .

• تمهيد :

دعنا نستهل حديثنا فى هذا الفصل بالسؤال التالى:

هل المدرسة تعانى بالفعل من أزمة فى التفكير؟

الحقيقة، إن المدرسة لا تعانى فقط من أزمة فى التفكير، وإنما عليها أن تواجه أزمة مفجعة وقاسية ومؤلمة فى التفكير، إذ باتت الأمور الضاغطة عليها لا تعطيها أية فرصة للتفكير الفاعل فيما يجب التفكير فيه. ولذلك تحاول أن تخرج المدرسة من أزماتها الطاحنة المتلاحقة، وغالبا ما تفشل فى تحقيق ذلك، بسبب الشلل الذى تعانى منه فى التفكير، والذى يكون أحيانا بفعل عوامل خارجية مقصودة، ويكون أحيانا أخرى بسبب عجز الكوادر المدرسية نفسها عن ملاحقة متغيرات العصر، وفهم لغته وأبعاده وظروفه.

والسؤال: ما مظاهر الأزمة التى تعانى منها المدرسة فى التفكير؟

إن مظاهر أزمة التفكير فى المدرسة عديدة ومتعددة، نذكر منها على سبيل المثال، لا الحصر، ما يلى:

- القيود الخارجية التى تحول دون إبداء المدرسة الرأى فيما يفرض عليها من توجهات وتعليمات للتنفيذ دون مناقشة، تحرم المدرسة من حريتها، وتشل قدرتها على التفكير. فعندما يعجز مدير المدرسة على مناقشة اللوائح المنظمة للعمل فى المدرسة مع المسئولين على المستوى التربوى الأعلى، فذلك يعنى ببساطة أن عليه الالتزام والتنفيذ بأسلوب نمطى عقيم أو روتينى فج، دون أن يحاول تفعيل قدراته التفكيرية لحل المشكلات التى تموج بها المدرسة، والتى قد تخرج كثيراً عن حدود التعليمات الفوقية، وكأن لسان حاله، يقول: "لماذا أجهد نفسى فى التفكير، وأعرض نفسى للمساءلة والتحقيق، طالما لن أستطيع أن أحرك الماء الآسن أو أنقل الصخرة من مكانها". وللأمانة قد يحاول بعض المديرين تحريك الأحداث من خلال مناقشتها مع السلطات التربوية الأعلى، وقد لا يجد ذلك – للأسف – غير الصد والرفض بحجة الالتزام الحرفى بالتعليمات، وبذلك تضيع جهودهم هباءً منثوراً، ويتبخر تفكيرهم فى حل المشكلات ليصبح كشبورة خرجت عليها الشمس فأزالتها.
- أيضا، القيود الخارجية تحرم المعلم من التفكير فى أعمال إبداعية غير مسبوقة، حتى لا يتهم بأنه يخرق القانون، ويعامل معاملة المارقين، ويحاسب حساب الخارجين عن الأصول والقواعد والأعراف. فالمعلم، عليه الالتزام بأنماط تحضير

الدروس المعتادة، وبأساليب التدريس النمطية، وغير ذلك مرفوض من قبل إدارة المدرسة أولا، ومن التوجيه الفنى ثانيا. ولا نغالى إذا قلنا: أن تفكير المعلم بعد تحمله مسئولية التدريس يعلوه الصدأ بعد سنوات قليلة، لأن الأمر يتلخص ببساطة فى: لماذا يفكر إذا كان هذا التفكير قد يكون سبباً مباشراً فى نقله إلى مدرسة أخرى، وأحيانا إلى مدينة أخرى أو محافظة أخرى؟ ولماذا يفكر – والتفكير بالطبع يجهد الذهن – إذا كان المطلوب منه مجرد تلقين الدروس المقررة دون خروج عن النص، مهما كان هذا الخروج مهماً ومفيداً للعملية التعليمية؟ ولماذا يفكر من أجل إنتاج أعمال إبداعية، إذا كان المسئولون على جميع المستويات لا يقدرونها، وأحيانا يهاجمونها ويقفون كحائط صد منيع أمام تحقيقها؟ ولماذا ... ولماذا ... ؟ إلخ.

- وكمثال ثالث، إذا نظرنا إلى مجتمع المتعلمين، نجد من بينهم ما يفوق المعلمين موهبة وذكاءً، ولكن هذه الموهبة لا يتم استثمارها، وذلك الذكاء لا يتم استغلاله فيما يعود بالنفع والفائدة، وذلك بسبب المناخ التربوى الذى يسود حجرات الدراسة، والذى يتفشى داخل المدرسة ذاتها، حيث يحول هذا المناخ دون ظهور إبداعات المتعلمين الموهوبين والأذكياء، ناهيك عن أن بعض المعلمين قد يقاومون الموهوبين، فيقفون حجر عثرة أمام إبداعاتهم، إما بسبب خوفهم من افتضاح أمرهم مقارنة بالمتعلمين الموهوبين، أو بسبب الحقد عليهم لامتلاكهم مقومات غير متوافرة لديهم. وكم من الموهوبين ضاع فى الطريق، أو سقط كورقة شجرة ذابلة، بسبب تعسف وسوء معاملة المعلمين، ولذلك تتقوقع نسبة كبيرة حول ذاتها، وتكتفى فقط بأداء نمطى معتاد، يضمن لهم تحقيق تفوق ظاهر كاذب، دون أن يفجر طاقات الابتكار لديهم.

الأمثلة الثلاثة السابقة، وهى تخص مدير المدرسة (الإدارة)، والمعلم (صاحب الرسالة)، والمتعلم (متلقى الرسالة)، توضح بصورة قاطعة لا لبس فيها أو غموض أن الأركان الثلاثة للعملية التربوية فى المدرسة تعانى – بالفعل – من أزمة حقيقية فى التفكير، وذلك – بالطبع – لا يسهم فى تفعيل دور المدرسة، ولا يجعلها الرائد الحقيقى لقيادة المجتمع، وفقاً لما ينبغى أن يكون عليه دورها المأمول. ومن هنا، يكون من المهم بمكان إدارة أزمة التفكير فى المدرسة بما يحقق أهدافها المنشودة، وذلك الأمر يقتضى أولا التطرق إلى المقصود بإدارة أزمة التفكير فى المدرسة، وذلك ما يتم دراسته فى هذا الفصل.

أولا : إشكالية تعريف لفظة "الأزمة"، وأدبيات دراستها :

لا تزال تستعمل إلى يومنا هذا لفظة "أزمة" بمعنى نقطة التحول الأساسية بين النقيضين، مثل: الموت والحياة، والسلم والحرب، والحب والكراهية، والعلم والجهل، والالتزام والإباحية، ... إلخ. أيضا، تعنى فى أوسع معانيها، موقفا مفاجئا يهدد بتحول جذرى فى الوضع القائم بسبب المفاجأة وضيق الوقت القرارى والتهديد القائم للمصالح الحيوية. وبهذا المعنى تحدث الأزمة للفرد، كما للجماعة والدول.

ولعل مرد الاختلاف حول تعريف الأزمة يعود فى جانب كبير منه إلى اختلاف الزوايا التى يتناول منها الباحث موضوع الأزمة والهدف المقصود من دراستها، والنتائج المتوخاة من الدراسة، وهناك مجموعة من الأسباب، ربما تفسر إلى حد ما أسباب الاختلاف حول تعريفات الأزمة واستخدام المفهوم بمدلولات مختلفة، أهمها ما يلى:

١ – نوع الأزمة: يعد هذا أحد أهم الأسباب التى تقود إلى الخلط فى المفاهيم. فهناك أزمة مفاجئة By Surprise أو أزمة متوقعة Anticipated أو مدبرة Plotted، أو من حيث التخصص: سياسية، اقتصادية، اجتماعية، مختلطة ... إلخ. أو من حيث حدودها: محلية، إقليمية، أو دولية، أو من ناحية عدد الأطراف: ثنائية، ثلاثية، أو متعددة الأطراف.

٢ – حدة الأزمة Severity وهى تعنى درجة عنف وقوة الأزمة. وتنقسم بدورها إلى: أزمة ذات تهديد عال High-Intensity Track، ومتوسط، ومتدنى. أو من حيث درجة الظهور: كامنة، ظاهرة أو جديدة.

٣ – تهديد الأزمة Threat Perception بين المدرك والمتوقع والحقيقى. وهنا يتم التمييز بين الأزمة والكارثة. فبينما يمكن توقع بعض الأزمات، فإن عنصر المفاجأة يكون كاملا فى حالة الكارثة. ورغم أنها لا تهدد مصالح الدولة فى كثير من الكوارث، فإنها تشكل خسائر بشرية ومادية متعاظمة ويقل فيها مستوى القدرة على المواجهة المدبرة.

٤ – وحدات الأزمة: أن تكون أزمة فردية بين فردين أو أكثر أو أزمة جماعات هوية (محلية أو ممتدة)، أو مؤسسية (داخل المؤسسات والمنظمات) أو إقليمية أو دولية.

٥ – الإدارة بالأهداف: إدارة الأزمة كثيرا ما تؤدى لاختلاف التعريفات حسب غاية الأطراف الداخلين فيها. فهناك إدارة الأزمة Crisis Management والإدارة

بالأزمة Crisis Provocation Management by Crisis فى الدراسات التقليدية لإدارة الصراع وإدارة الأزمات، ولكل منها منهج واستراتيجيات وأدوات للتنفيذ. وبروز مدرسة الصراع الاجتماعى الممتد فى الثمانينيات من القرن الماضى، أوجدت فاصلا بين عهدين فى إدارة الأزمة، وإن لم تقطع الصلة بالماضى. فكرة الأزمة المرتبطة بالصراع الاجتماعى الممتد والمتميزة عن تلك الأزمة فى الدراسات التقليدية (النظمية والقرارية والصراعية - التوفيقية ... إلخ)، فى جانبين جوهريين، هما: أن المدرسة التقليدية تعنى بتغيير السلوك Behavior بينما الثانية تعنى بتغيير المواقف Attitudes على المدى الطويل. وفيما تكرس الأولى استراتيجية "إما غالب أو مغلوب" Win- Lose Strategy أو ما يسمى بالمباراة الصفرية Zero-Sum Game، فإن الثانية تعتمد استراتيجية "الجميع يكسب أو لا غالب أو مغلوب" Win-win Strategy أو ما يسمى بحصيلة المباراة غير الصفرية Non Zero-Sum Game. وفيما تعنى الأولى بفكرة الإصلاح والتقويم من خلال تغيير صفات الشخص القائد Attribution أو الدولة الخارجية، إما من خلال العقوبات أو المكافآت وغيرها، فإن الثانية تعنى بتأهيل الطرف الصراعى Rehabilitation تأهيلا هيكليا من خلال القضاء على الاختلالات الهيكلية فى التنمية والصراع (أى التخلف والاستضعاف الهيكلى).

٦ - التعريفات التى تعالج الموضوع من خلال انتهاء الأزمات. فهناك نتائج كثيرة تنتهى إليها إدارة الأزمة، بطريقة عمدية، مثل التسوية Settlement، والحل Resolution، والضبط Regulation، والتمرحل Mapping، والتجنب Avoidance ... إلخ. أما إذا لم تكن هناك إدارة للأزمة، فإنها غالبا ما تنهى نفسها بنفسها، وتكون فى غير صالح الطرف غير المتمكن من إدارتها.

فى ضوء ما تقدم تكون لدينا فكرة عامة عن جوانب الأزمة من حيث: سماتها ومظاهرها، دون أن يكون هناك تعريف مانع وجامع لها. ولكن قبل الدخول فى التعريفات المتعددة للأزمة، يمكن القول ببساطة أن الأزمة التربوية هى موقف من مواقف الصراع بين توجهين تربويين أو أكثر تحتدم فيه شدة العنف، فيتسم بالمفاجأة، وضيق الوقت القرارى، وكثافة الأحداث، وحدة الأخطار المحدقة بمنظومة التربية فى شكلها العام، وغالبا ما يرتبط ذلك بتهديد النظام التعليمى الفرعى المحلى أو الإقليمى أو الدولى. وعلى ذلك يمكن القول بأن من سمات الأزمة، ما يلى:

- هى نقطة تحول جوهرى فى تطور الأحداث الجارية، أو قطع فى جسد الصراع عند نقطة معينة، تخالف ما سبقها من الوضع القائم.
- موقف يتطلب عملا عاجلا، يستدعى التدخل الفورى لمنع تدهور الأمور.
- موقف يهدد أولويات النظام القائم، أو يهدد النظام فى وجوده.
- من المتوقع أن تقود إلى نتائج مهمة ذات آثار محورية على أطرافها.
- وجود أحداث محورية تفرز مجموعة نتائج جديدة تماما.
- تشكل موقفا عصيبا يتزايد فيه الغموض بشأن طبيعة الموقف المطروح والبدائل المتاحة.
- عدم القدرة على التحكم فى الأحداث أو فى نتائجها.
- الإحساس بالأهمية القصوى لما يجرى (Urgency) مما يشكل ضغطا على الأطراف المسؤولين عن إدارتها.
- قلة المعلومات الصحيحة المتاحة (وبالذات فى الدول المتخلفة حيث لا توجد برامج محاكاة الأزمات: المنع والتحذير وإدارة الأزمات) أو برامج الإنذار المبكر للأزمات.
- الضغوط المفروضة بسبب ضيق الوقت.
- ارتفاع حدة التوتر بين أطراف الأزمة.

ولكن تظل المظاهر الأساسية للأزمة – دائما – أربعة، هى: عنصر المفاجأة، ضيق الوقت القرارى، كثافة الأحداث الصراعية بالذات، وعمق التهديدات الموجهة للمصالح الحيوية فى الوضع القائم.

وبعد الحديث السابق عن إشكالية تعريف لفظة "الأزمة"، يكون من المهم التطرق إلى أدبيات دراستها. وفى هذا الشأن ظهرت أكثر من مدرسة فى دراسة الأزمة، لعل أهمها: مدارس النظام، صنع القرار، وبحوث العمليات، وكلها ترتبط ببعضها البعض ولكنها تتميز من حيث التركيز على حيز معين من الأزمة.

١ – المدارس النظمية: منذ ظهور المدرسة النظمية فى السنوات الأخيرة على يد مجموعة من البنائيين الوظيفيين، انفجرت سلسلة من النظريات التى تمحورت حول مفهوم ودلالة الأزمة التربوية على أساس أنها نقطة تحول جوهرية فى مسار النظام

التربوى، وإنها من خلال تداعياتها تقود إلى تسعير العنف بدرجة تهدد باختلال (Dysfunction) وظيفى للوضع القائم (النظام).

ويمكن القول أن الأزمة التربوية هى فترة انتقالية ما بين النمط القديم التراثى والنمط التقدمى المعاصر، لكن احتمال اللجوء إلى التغيير يتضاءل من قبل الدول المتورطة فيها عندما يقل اللجوء إلى استخدام آليات التغيير. وهكذا تصبح الأزمة مجرد نوع من التغيير الجوهرى فى سير العلاقات بين أطرافها.

أيضا يمكن تعريف الأزمة من نفس المنظور النظامى بأنها "نقطة فى خط الصراع يتطلب التحدى حول موضوع محدد. وهنا يفترض اتخاذ قرار كرد فعل على هذا التحدى". وعلى نفس طريقة التحدى والاستجابة، يمكن تحديد الأزمة التربوية على أنها "تتابع من التفاعلات بين توجهين تربويين أو أكثر فى صراع حاد، خلال وقت قصير أو صراع حقيقى، ولكن برؤى تنذر بخطر نشوب خلافات صعبة وشائكة، وعليه يمكن أن تصبح هذه الخلافات فى حد ذاتها وسيلة مساوية وأزمة فى مضمونها. وهذا التفسير يستبعد عنصر الوقت من التعريف. أيضا يمكن تعريف الأزمة على أنها "مجموعة من الوقائع سريعة التداعى والتى قد تؤدى إلى عمل اختلال فى النظام التربوى العام (المنظومة الأشمل) أو أى من أنظمته الفرعية، والتى عادة ما تكون فى مستويات غير عادية، وتقترن بزيادة فى منسوب العنف داخل النظام".

٢ – مدارس صنع القرار: وتركز على الأزمة من خلال اتخاذ القرار، وعليه فإن الأزمة تنبع عن موقف ناجم من حدوث تغيير فى البيئة الخارجية أو الداخلية التى تؤثر على القرار التربوى من ثلاث زوايا رئيسة، هى:

* وجود تهديد لقيم وأهداف ومصالح أطراف الأزمة.
* محدودية الوقت لاتخاذ القرار.
* وجود عنصر المفاجأة، بحيث يفاجئ تصاعد الأحداث صانع ومتخذ القرار على حين غرة ودون إنذار سابق.

وقد حاول رواد هذه المدرسة قدر طاقتهم، إيجاد اجتهادات خاصة نحو تدقيق اتخاذ القرار وقت الأزمة فيما يتعلق بعناصر التهديد، وضيق الوقت والمفاجأة من خلال عدة وسائل، منها توفير المعلومات من خلال برامج المحاكاة Simulation Program والتحذير بالأزمة Crisis Warning.

وتتسم الأزمة بثلاث خصائص، هى:

- أنها تهدد واحدا أو أكثر من الأهداف التربوية، التى تحددها مجموع صناع القرار المسيطرين.
- تسمح بفترة قليلة من الوقت لاتخاذ القرار، قبل أن يتغير الموقف جوهريا.
- وإنها تظهر كمفاجأة لصناع القرار فى وقت عصيب.

وعلى صعيد آخر، من منطلق إدارة الصراع وتحليل المضمون فى العلاقات التربوية، يمكن تحليل الأزمة التربوية على أنها "موقف يحمل تهديدا غير متوقع للقيم الحيوية التربوية فى وقت قرارى محدود".

وكما نرى كلا التعريفين يقتربان من بعضهما البعض فى المدرسة الكلاسيكية لإدارة الأزمات. كلاهما يحدد خصائص الأزمة فى عدة جوانب: درجة التهديد، دوام الأزمة بمقياس الوقت، وعنصر المفاجأة.

أيضا، يمكن تمييز الأزمة بثلاث سمات رئيسة، تتميز عما سبق، ولكنها لا تختلف عنها، وهى على التوالى:

- معرفة مصدر الحدث.
- الوقت المتوافر للرد.
- والأهمية النسبية للقيم المعرضة للتهديد للأطراف المشتركة فى الأزمة.

ولا شك أن مدرسة صنع القرار هنا لا تخرج عن المدارس النظمية فى دراستها للأزمة – كما أسلفنا – ولكنها تركز على مواقف بعينها فى أوقات محددة، وتدرس حالات محددة فى أزمات نظم الحكم المقارنة. وهذا يعنى إلى حد كبير مدى اختلاف أتباع المدرسة الواحدة حول تعريف موحد للأزمة.

٣ – المدرسة التوفيقية بين صنع القرار والمدارس النظمية، نحو مدرسة متميزة لإدارة الصراع: يمكن تعريف الأزمة فى ثوبها التقليدى على أنها "تغير موقفى تزداد فيه حدة التفاعلات المقلقة بين طرفين متصارعين أو أكثر، مع احتمال متزايد بمشاحنات أو تغير مضاد فى موازين القوى. أى أنها التفاعلات الصراعية التى تهدد العلاقات القائمة بين الأعضاء، والتى تشكل تحديا للهيكل القائم فى النظام التربوى الكلى أو الفرعى.

وعلى أساس دور السلوك الأزموى فى صنع القرار التربوى، يمكن تعريف الأزمة، بأنها: نقطة انكسار بين نقيضين فى العلاقة بين أى مؤسستين تربويتين، أو بين

مؤسسة تربوية وأية مؤسسة مجتمعية أخرى. الأزمة – إذن – هى موقف تتبلور فيه أربعة شروط مهمة وضرورية، كما هى مدركة من المستويات العليا فى صنع القرار لدى الأطراف المنغمسة فى الصراع: (أ) تغير فى البيئة الداخلية والخارجية، والتى (ب) تولد تهديدا للقيم الأساسية للمجتمع، مع (ج) ما يتبع ذلك من احتمالية التورط فى منازعات وخلافات، والإحساس بوجود (د) وقت محدد للرد على التهديد الخارجى القائم.

أيضا، يمكن وصف الأزمة التربوية بأنها تجسيد للسياسة التربوية فى أضيق حدودها. وهذا معناه أن الأزمة تميل إلى بلورة أو الدفع إلى السلطة بمجموعة كبيرة من العناصر والعمليات فى بؤرة السياسة التربوية عموما. هذه المكونات مثل: تركيب القوة، المصالح، القيم، المخاطر المتوقعة، الرؤى، ومستويات الحل، المساومة، صنع قرار واقع فى معترك السياسة التربوية، كل هذه المكونات تقفز فى وجه المراقب لأى أزمة بشكل مركب ومعقد ومتداخل، وفى الغالب تكون مركزة بشكل كبير على موضوع واحد محدد بشكل واضح. كذلك يمكن النظر إلى الأزمة على إنها "موقف يحدث انقطاعا أو اختلالا فى جسد النظام الكلى أو الفرعى".

ويمكن تحديد أبعاد الأزمة فى الفكر الأزموى التقليدى، فى سبعة أبعاد، هى.

- مصدر أو زناد الأزمة، وهذه تقع فى ثلاث مجموعات كبرى، وهى على التوالى:

أ – وجود عمل عدائى من مختلف الأنواع، موجه من الخارج ضد المدرسة.

ب – ظهور تغيرات خارجية موجهة بالقول أو بالفعل ضد المدرسة بصورة خفية، مثل: الأعمال العنيفة أو غير العنيفة، سواء أكانت تربوية أم غير تربوية.

- قوة جاذبية الأزمة، من حيث التسلسل القيمى المعرض للخطر من أعلى ألى أسفل، مثل: الهيمنة التربوية المركزية فى إصدار الأحكام، وسلب حق المعلم فى التعبير عن رأيه فيما يقوم بتعليمه، ... إلخ.
- مدى تعقيد الأزمة، من حيث الكمية وعدم التيقن. التعقيد يتعلق بموضوعات، مثل: العدد المدرك من المشكلات التربوية، وعدم التيقن يتعلق بموضوعات، مثل: عدم وجود معرفة يقينية باحتياجات المتعلمين.
- كثافة وحدة العنف، ويتعلق بحجم الأعمال المنفذة خلال فترات ومراحل مختلفة من الأزمة، واستمرارها من أعنف الأعمال إلى أدناها.
- دوام الأزمة من ساعات قليلة إلى شهور (وأحيانا سنين) عديدة.

- نماذج الاتصال خلال الأزمة، وهى تتعلق بنوع الاتصالات: (١) كلامية أو عملية، (٢) رسمية أو غير رسمية أو من خلال طرف ثالث، وبمستوى الاتصال: على مستوى القمة أو القاعدة؛ وبشكل اللقاء والسرية المتبعة فيه، ودور الاتصال بين أطرافه عبر الأزمة.
- مخرجات الأزمة، وهى تعنى بمدى التوصل إلى نتيجة محددة سواء أكان إنهاء لها بصورة كاملة أو حل الأزمة فيما يتعلق بالقيمة المهددة، أو عدم وجود حل بصورة نهائية بحيث يبقى الأمر معلقا. كذلك تعنى المخرجات بوسائل الحل وأشكاله، كما تشير إلى موازين الضبط والربط فى العملية التعليمية.

ثانيا : علاقة الأزمة التربوية بالصراع الأيديولوجى فى المجتمع، والحاجة إلى فكر جديد لإدارتها :

بادئ ذى بدء، من المهم التنويه إلى غياب مقومات التفكير فى وقتنا الحالى فى القضايا التربوية والتعليمية، إذ تتفشى حاليا فى الجماعة المصرية ظاهرة هى أقرب إلى الوباء الذى يصيب العقول بالضمور، ويقضى على فرص النمو والتقدم. وتتمحور هذه الظاهرة حول انتشار فئتين يعتمد وجود كل منهما على الأخرى: فئة ترفض إعمال الفكر لمواجهة شتى أمور الحياة أيا كانت تفاهتها، ومن ثم لا تعف عن طلب الإرشاد فى جميع الأمور، وهى على أتم الاستعداد لقبول جميع التوجيهات مهما كانت فجاجتها أو شذوذها دون أى تمحيص أو وعى، وفئة ثانية تستغل هذا الفراغ الفكرى لدى المجموعة الأولى لتبث آراء لا تقوم على أى أساس من الفكر السليم أو من العلم، وذلك إما لاقتناع منها بأن الله قد أنعم عليها فجأة بالعلم الفياض والكشف عن بواطن الأمور، وإما لتحقيق غايات خفية أخرى. ولا يخفى ما ترتب على ذلك من شيوع الخرافة التى تتزايد نتيجة لما تقوم به بعض وسائل الإعلام المرئية والمقروءة من تشجيع غير مسئول، ولا يخفى ما للإعلام من دور مهم فى تشكيل الرأى العام ذلك أيا كانت درجة النضج الفكرى للمجتمع.

فالإعلام الموجه يغرس فى العقول اقتناعات تقيد الفكر، وتحول دون تقبل أى فكر جديد، وذلك رغم الانتماء لمجتمع يقدس حرية التفكير.

ولا شك أن ما تعانى منه المدرسة اليوم من قضايا تربوية وتعليمية شائكة هو أحد الآثار الهدامة لما يقوم به الإعلام من تشكيل بغيض للوعى الجماعى، ومن إقحام قيم زائفة عليه.

ومما يؤسف له أن نسبة كبيرة من المعلمين تجعل من هذه القيم الزائفة سياجا فكريا تحيط نفسها به طواعية وهى ترفض مجرد مناقشة هذه القيم للتحقق من مدى صحتها، وذلك لتوفر على نفسها عناء التفكير الحر ولغياب المقومات اللازمة لإعمال هذا التفكير.

لقد عجزت وسائل التربية والتعليم فى مجتمعاتنا عن تنمية القدرة على التفكير إذ جرت على الاقتصار على فرض قيم وآراء دون إتاحة الفرصة للمتلقين لإعمال فكرهم النقدى والتعبير عنه. ومن ثم فإذا أراد هؤلاء المتلقون إبداء الرأى فى أى مجال فلن يعدو هذا عن كونه ترديدا لما سبق تلقينه لهم، ذلك أن القدرة على التعبير صارت تفتقد المحتوى الفكرى والمنهج النقدى الأصيل.

على سبيل المثال: أحد المقومات الفكرية الغائبة يتمثل فى القدرة على النظر بعين فاحصة وناقدة لما يفرضه الغزو الإعلامى من قيم وآراء وفتاوى، والقدرة على رفضها ما دامت لا تتفق مع الفطرة السليمة، وهى الفكرة التى يمكن أن نلمسها فى براءة الطفل، تلك الفطرة التى تستقبل جميع ما خلقه الله دون أحكام مسبقة وبمحبة وترحيب، ومن ثم لا تعرف معنى التمييز القائم على الدين أو على العنصر أو على الجنس. وهى الفطرة التى يتجه العديد من الجبهات بما فيها مجتمعنا المصرى القضاء عليها لإحلال قيم بديلة محلها قائمة على التفرقة بل والصدام، وقد غاب عن هذه الجبهات ما قد يؤدى إليه ذلك من خراب إذا لم يتم غرس القيم الأصيلة فى جميع النفوس والتى تقوم على قبول الاختلاف وقبول الآخر وجعله سبيلا للتكامل وللتضامن، بدلا من أن يكون وازعا لرفض التعايش المشترك ولإنكار حقوق الآخر.

ولما كانت مظاهر الكراهية والعداء ناجمة عن القيم الخاطئة التى تدعو إليها بعض وسائل التعبير التقليدية والحديثة، فإنه يجدر بكل من يدرك خطورة ما لذلك من عواقب أن يجاهر برفض هذه القيم التى استفحلت سواء على المستوى العام أو المستوى الشخصى. كما يجدر بكل من يرعى ثقافة المجتمع توجيه مختلف الوسائل ذات الأثر فى تشكيل الرأى العام للقيام ببث روح الوئام ورفض كل أنواع التمييز والفرقة التى تئن تحتها الجماعة الوطنية. ومن شأن هذا التوجه أن يشكل أيضا رداً حاسما على الحملات المضادة، وتشكل – أيضا – مبادرة حضارية للدعوة إلى العدول عن نشر الأفكار السوداوية، والهدامة.

إن حرية التعبير هى بلا شك من أهم حقوق الإنسان الواجب كفالتها، ولا صعوبة فى تحديد الإطار الشكلى لهذا الحق إذ هو يقوم على وجوب عدم سيطرة أية سلطة خارج الشخص: سياسية كانت أو اجتماعية على الأفكار المراد التعبير عنها، أو على أسلوب هذا التعبير كى يتماشى مع سياسة مرسومة أو موروث اجتماعى معين. غير أن الخطورة الآجلة تكمن فى القيد النابع من أعماق الفرد نفسه والذى يتضمن مسلمات ومحظورات تغلغلت فى وجدانه، بحيث تشكل قالبا فكريا يتوحد معه الفرد ولا يقبل أية مراجعة بشأنه أو نقاش حتى مع نفسه، ذلك أن أى مساس بهذا القالب الجامد الذى يشكل مرجعيته الفكرية يعنى بالنسبة له عدوانا على شخصه وتهديدا لذاته. ومن ثم فإن الرأى المستند لهذه المرجعية الفكرية وإن كان متحررا من مختلف الضغوط الخارجية فإن القول إنه من قبيل التعبير الحر ينافى حقيقة الواقع، بل لعل افتقاد مثل هذا التعبير عن الرأى للحرية النابعة من الذات يشكل خطرا على أمن المجتمع ونموه يفوق خطر التعبير المكبل بأغلال خارجية. إذ أنه ما دامت القيود المفروضة على حرية التعبير ذات مصدر خارج الشخص فلن يكون من العسير التنبه لها وتصحيحها، نظرا لعدم خفاء مصدرها من سلطة معينة، وذلك بعكس الحال فيما يتعلق بالأغلال التى تكبل المرجعية الفكرية التى يستند إليها الفرد بل والجماعة ويتوحدان معها، إذ هى من الخفاء بحيث يصعب إدراكها نظرا لكونها جزءً لا يتجزأ من كيان داخلى ثابت يأبى أى مساس أو تغيير.

وإذا كانت الديمقراطية تكفل بشكل متزايد حماية حق الإنسان فى التعبير وتحرير هذا الحق من القيود المفروضة عليه من خارج صاحب الفكرة، فإن هذا التحول الديمقراطى لا يسهم بذاته فى تحرير الإنسان من المرجعية الفكرية المكبلة بالقيود الداخلية التى جعلت من حرية التعبير وسيلة لإفراز أفكار مشوهة ترجع بنا إلى ماض يسوده الجهل والخرافة. ومن شأن غياب مقومات التفكير الحر عدم القدرة على الفكر المتحرر الذى من شأنه وحده دحض هذه الأفكار وكشف مخاطرها التى تهدد تكامل عناصر الشخصية المصرية.

ولا شك أن توحيد جهود المدرسة هو السبيل الأمثل لمواجهة جميع التحديات ولتحرير الإنسان من أغلال الفكر الجامد الذى وقع هو نفسه ضحية له.

ونتيجة لغياب مقومات التفكير التى سبق الإشارة إليها فى الحديث السابق، يمكن الزعم أو القول بدرجة كبيرة من الثقة أن التربية تعانى من أزمة حقيقية وصعبة، والسؤال: ما المقصود بالأزمة التربوية؟

بما أن الأزمة التربوية قطع فى جسد الصراع عند نقطة انكسار معينة، تزداد فيه وقائع الأحداث بصورة مكثفة تربك صانع القرار لضيق الوقت المتاح وعنصر المفاجأة غير المتوقع، وبالذات فى الأنظمة التربوية المتخلفة التى تعيش بمنطق ردود الأفعال يوما بيوم، فإن ذلك يحتم دراسة أسباب الصراع لمعرفة أسباب الأزمة بالتتابع.

وهناك تمييز بين الصراع الوظيفى حول المصالح ذات القيمة، والصراع الممتد الذى يدور أساسا حول أمور يصعب إن لم يستحل التفاوض حولها، ولذلك فهى تمتد لأنها تدور حول إشباع الحاجات الأساسية للإنسان والقيم بكافة أنواعها، وهى أمور دائمة بدوام الإنسان نفسه.

ونتيجة لما سبق يجب التمييز بين أزمة فى صراع ممتد، وأخرى فى صراع تقليدى حول مصالح مشتركة. ويتم دراسة موضوع علاقة الأزمة التربوية بالصراع الأيديولوجى فى المجتمع، من خلال التطرق إلى الموضوعات التالية:

(١) تعريف الصراع وعلاقته بالأزمة :

والصراع فى أبسط معانيه كما تعرفه موسوعة أوكسفورد الأمريكية (Oxford A. D.,) هو اختلاف بين البشر حول الأفكار والمعتقدات. ويمكن تعريفه عمليا على أنه تفاعلات عنيفة، مكبوتة أز معلنة، عندما يحاول طرفان أو أكثر، فرض إرادة أحدهما على الآخر. أيضا الصراع يظهر عندما يعتقد أحد الأطراف أن أهدافه قد أصبحت معرضة للتهديد من قبل الآخرين. الصراع إذن يتضمن مجموعة مكونات: موقف عنيف فى مكان وزمان معينين، وموضوعات يدور حولها اختلاف، وطرف أو أكثر ضد آخرين. وأهداف وإرادات على محك الاختبار، وظهور أنشطة وأنشطة مضادة من ممارسات القوة، وسلوكيات تقود فى مجملها إما إلى تصعيد أو تهدئة العنف. وهكذا يمكن تحديد الصراع التقليدى الذى عرفته البشرية عبر الزمن، كما يلى:

- طرفان متورطان أو أكثر فى زمان ومكان معين.
- أعمال عدائية متبادلة.
- سلوك عدائى لتحطيم الآخر.
- هذه التفاعلات مكشوفة فى أغلبها، مستترة فى أقلها.

وتختلف المدرستان البنائية والوظيفية حول أسباب الصراع. ففيما يعتبر **كارل ماركس وإنجلز وهيجل** وغيرهم أن تاريخ الأمم إن هو إلا صراع بين الطبقات بالمعنى الشرير للمفهوم، يعتبر **ماكس فيبر وتالكوت بارسونز وإيميل دور كايم** وغيرهم، أن الصراع وظيفى لتحقيق أمن المجتمع وتخصيص موارده وبلوغ غاياته، وأن هدفه إبراز ملكات الإنسان، وأنه قيمة خيرة فى حد ذاتها.

أما الصراع الاجتماعى الممتد فهو نوع من الصراع يسود بلاد العالم الثالث عموما. وبعض حالات خاصة فى بلدان الشمال المتقدم. بعض ملامح هذا الصراع فى مجتمع بعينه يمكن وصفها على النحو التالى: وجود استضعاف هيكلى ممتد، تخلف هيكلى، صدامات مستمرة، وجود عنف كثيف يظهر ويخبو ولكن لا ينتهى عبر الزمن، اختلاط وقائع التعاون بوقائع الصراع فى وقت واحد، وجود مجموعة كبيرة من جماعات الهوية المتصارعة فى المجتمع الواحد، عدم وجود مخرجات واضحة من الهزيمة أو النصر كنتيجة للصراع، تدخل مجموعات هوية أجنبية مشابهة لمناصرة مثيلاتها على أرض الصراع، والحاجة الملحة الدائمة لحل الصراع خوفا من امتداداته إلى مناطق مجاورة بحكم ديمومته. وهكذا يمكن تعريف الصراع الاجتماعى الممتد على أنه "أعمال عدائية مستمرة عبر فترة طويلة من الوقت، تتميز بظهور طفرات عنف قوية، تختلف فى ترددها وكثافتها ومشاركة الأطراف المتعددة فيها (جماعات الهوية)". وهكذا لا يمكن دراسة الصراع الاجتماعى الممتد "دون دراسة الأسباب الهيكلية لعدم المساواة وبناء القوة السياسية، والطرق غير العادلة التى توزع الموارد بها داخل المجتمع".

ومما سبق يتضح أن الصراع الاجتماعى الممتد يتصف بما يلى:

- الدوام والاستمرارية مع حد أقصى من العنف عند الانفجار.
- التردد فى الكثافة والتكرار بين وقت وآخر.
- انفجار الصراع على كل الجبهات والأصعدة دون تمييز أو توقف.
- وجود قوى صراعية متوازنة القوة، بقاؤها مرتبط بدوام الصراع أو استخدامه للتعاون.
- وجود موضوعات غير قابلة للتفاوض أو يصعب التفاوض بشأنها تمس الحاجات الأساسية للإنسان وقيمه ومصالحه.

- وجود جماعات هوية متصارعة يغلب صولجانها قوة مؤسسات الدولة، ويرتبط بها الفرد أكثر من ارتباطه بالدولة.
- اختلاط التعاون بالصراع فى آن واحد وعدم وجود حد فاصل بينهما.
- عدم قدرة الدولة العظمى الواضحة على التدخل لإنهاء الصراع.
- غياب وجود حل محدد للصراع وهو يميل إلى التسويات المرحلية أو التهدئة أكثر من الحل النهائى.
- حل الصراع يتم على مراحل مطولة تلافيا لوجود آثار جانبية ممتدة فى القوى البشرية المنظمة والموارد المخصصة والمشكلات المتجددة.

وهكذا لا يمكن فهم إدارة الصراع ومن ثم إدارة الأزمات فى بلدان العالم الثالث دون فهم مجموعتين أساسيتين من الأسباب، وهما: مجموعة الأسباب المؤدية للتخلف والاستضعاف الهيكلى، ومجموعة الأسباب المؤدية للصراعات والأزمات المتولدة عنها بشكل يومى حول حاجات الإنسان الأساسية وقيمه التى يعيش بها فى المجتمع. ومن هنا تأتى دراسة الصراع الاجتماعى والقومى الممتد كإطار يفسر إلى حد ما، ما يجرى فى الدول الفقيرة والمتخلفة من أزمات وطرق ومناهج حلها.

(٢) الصراع ونظرية العلاقات الدولية:

مع بداية السبعينيات من القرن العشرين، ظهر بما لا يدع مجالا للشك أن النظريات الكبرى البنائية والوظيفية فى حاجة ماسة إلى إعادة نظر وترتيب من جديد، وأن هناك حاجة ملحة إلى نظرية جديدة تواكب التحولات الخطيرة التى تجرى فى العالم. ولكن مع نهاية السبعينيات، ظهرت المدارس الجديدة فى الصراع وإدارة الصراع (وإدارة الأزمات).

ويمكن تلخيص أهم المناهج التقليدية فى دراسة الصراع ودراسة الأزمات، فى الآتى:

بالنظر إلى مناهج دراسة الصراع والأزمة يمكن التمييز بينها على المستويين: الأفقى والرأسى.

فعلى المستوى الأفقى، هناك المناهج الضيقة والواسعة:

- المناهج الضيقة: هذه المناهج تختصر الصراع فى أنه "نزاع واع ومتكرر من أجل تحقيق المكانة"، وأن الصراع "نزاع حول قيم تتسم بوجود ممارسات سلوكية هدفها إلحاق الأذى أو الضرر أو الألم أو الإصابة بالطرف الآخر"، أو أنه تفاعل عنيف تكون فيه السلوكيات والتصورات متعارضة.

وعلى هذا الأساس يكون التعاون نقيض الصراع. ومثل هذه المناهج فى تفسير الصراع تعتبر السلوك هو العامل الجوهرى فى التعاون والصراع، ومن ثم لا يمكن وجود عوامل أخرى فيما بينهما.

- المناهج الواسعة: وهى تركز بالدرجة الأولى على الصراع الاجتماعى والتغيير. ومن ثم فهى تركز على الأبنية القائمة داخل المجتمعات والمواقف التى يمكنها تطوير مصالح وقيم مشتركة ومتصارعة. فى هذا المسار يمكن تأكيد أن "الصراع ينشأ عندما يكون الطريق إلى السلطة مسدودا"، وأن الصراع يظهر "فى أى موقف يتم فيه قتل همة البشر لإنجاز طموحات". وبعامة هذه المناهج غالبا ما تربط الصراع" بأبعاد البناء الاجتماعى القائم والشروط التى تعلى من قيمة الأطراف ذوى الأهداف المتعارضة"، وهكذا يكون لطبيعة الموارد المتاحة وطريقة توزيعها العامل الحاسم فى وجود الصراع وإدارته.

وأيضا يمكن تقديم منهج متعدد الأبعاد لثلاثية الصراع على أنها: (١) وجود موقف صراعى معين، (٢) وجود دوافع وأطراف، (٣) ظهور حركية السلوكيات النابعة من مواقف محددة فى عملية الصراع. وعلى أساس محاولة مزج وتركيب العوامل السابقة كمقدمة لإدارة الصراع، فإنه يمكن تسوية الصراع عندما يقبل طرف ما خسارة ما، فى شكل قرار توفيقى أو معلق. ومن ثم فإنه يتم حل الصراع، فقط عندما يكون الحل مطابقا لقيم ومصالح الطرفين أو الأطراف المتنازعة.

أما على المستوى الرأسى، هناك المناهج الموضوعية والذاتية (المعيارية)، والفكرة الأساسية هنا إلى أى حد يمكن فهم الصراع على أنه ظاهرة موضوعية أو ذاتية.

- المناهج الذاتية (المعيارية) : وتركز فى الغالب على تصورات أطراف الصراع فيما يتعلق بالاستراتيجيات والوسائل المفيدة فى الاستخدام. إذ "إن التصورات تحول الصراع من أداة للعنف والقهر إلى نتائج مفيدة للمجتمع".

- المناهج الموضوعية: وتؤكد على أن الصراع يوجد حينما تكون هناك مصالح متعارضة، بغض النظر عما إذا كان الأطراف المتورطون فيه مدركين لهذه المصالح أم لا. وبينما "تؤكد المناهج الذاتية فى الصراع المواقف والدوافع الشخصية. فإن المناهج الموضوعية، تؤكد العوامل البنائية والعوامل المخالفة للمواقف المتخذة".

أما بالنسبة للنتائج، فإنها "يمكن أن تكون مفيدة لأطراف الصراع، فإن هذه النتائج يمكنها خلق إحساس بالهوية والتضامن وتسهيل التفاعلات القائمة بين الأطراف غير المتكافئة. أما بالنسبة للبيئة المحيطة بالصراع، فإنها تمنع الركود الاجتماعى، وتشجع على النمو والتغيير والابتكار وغيره.

أما بالنسبة لمخرجات الصراع، فإن هناك عاملين مهمين:

أ – نوع المخرج أو المحصلة، والمقصود بذلك: الوضع الذى يؤدى إلى رفع توقعات الأطراف المشتركة فى الصراع من ناحية الفائدة التى تعود عليهم، فيما يتعلق بكم السيطرة الممكن حدوثه، أو الانسحاب فى أى وقت، والوصول إلى صيغة تلفيقية.

ب – الوسيلة التى يتم بها الوصول إلى إحدى هذه المحصلات، والمقصود بها أن الطريقة التى يتم الوصول بها إلى النتائج تحسم إلى حد كبير، طريقة توزيع المخاسر والمغانم بين أطراف الصراع وبين البيئة المحيطة.

ويمكن تلخيص العوامل التى تؤثر على الصراع وإدارته فى أربعة عوامل هى:

أ – خصائص أطراف الصراع.

ب – طبيعة الموضوعات محل الصراع.

ج – الاستراتيجية والتكتيك الذى يستخدمه كل طرف.

د – تواجد ونشاط الأطراف الثالثة غير المنغمسة فى الصراع.

وقد حاولت المدرسة الجديدة فى إدارة الأزمات فى الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين تفعيل دراسة الأزمة بتفعيل أبعادها المختلفة، وبالذات التركيز على عوامل التهديد المدركة وغير الحقيقية فى رؤى متخذى القرار باعتبارها أهم عامل فى التحدى.

ويشكل تطور نظرية العلاقات أساسا حقيقيا وصحيحا لفهم تطور مناهج ونظريات وطرق إدارة الصراع والأزمات، وخاصة بعد أن تطورت المناهج النفسية، ووظفت أدواتها فى تحليل الصراع وإدارته. وهناك عاملان أساسيان تدور حولهما هذه الدراسة النفسية فى الصراع، هما:

١ – السلوك المنفتح نتيجة الضغط الإيجابى الناتج عن الأزمات.

٢ – التهديد الخارجى.

وتجد نماذج الكبت يولد العدوان (Frustration – Aggression Models) جذورها الحقيقية فى منهج الحافز يولد الاستجابة (Stimulus - Response) أو التحدى والاستجابة مع الفارق. ويتحدد ظهور السلوك العدوانى كنتيجة لوجود الكبت، إذ إن الكبت أو الإحباط لا محالة يقود إلى العدوان. الافتراض الأساسى فى التحليل النفسى أن ظهور السلوك العدوانى إن هو إلا نتيجة مباشرة للإحباط والكبت. وغالبا ما يرجع العلماء المشاعر الثورية أو مشاعر السلوك العدوانى فى أى مجتمع إلى رغبات أفراد الشعب ومواقفهم المدركة، وهو الوصف الذى يعلى من قيمة وجود مجتمع يقوم على تنظيم الخلافات العميقة بين أطرافه.

ويلاحظ أن منهج الكبت أو الإحباط يولد العدوان فى إدارة الصراع وإدارة الأزمات يتجاهل إلى حد كبير الحسابات الواعية التى يكون فيها طرف الأزمة قد حسب فيها خطواته بدقة. وعلى هذا الأساس يقفز إلى السطح افتراض آخر مؤداه، أن الاهتمام بنماذج صنع القرار الرشيد (Rational Decision Making Models) من الممكن أن تقود إلى عجز نسبى عن فهم الصراع وإدارته بالطرق الصحيحة. علاوة على أنه، لا يوجد أى تصور هنا للفكرة القائلة بأن الطرف المشارك فى إدارة الصراع قد يتجمل أو يتصنع تصرفا أو سلوكا أو موقفا معينا، لأغراض أخرى. كذلك فإن هذا المنهج يتجاهل استراتيجية الافتعال المستهدف تغيير سلوك الخصم فى نظرية الحافز (أو التحدى) يولد الاستجابة (Stimulus – Response Theory) فى الثقافات ذات المعانى الحقيقية The Contextual Culture. على أن تحولا جوهريا فى المدارس النفسية قد حدث فى الفترة التى أعقبت الحرب العالمية الثانية مع انفجار المدارس النظمية فى العالم الأنجلوساكسونى. فالافتراض المذكور أعلاه تمت مناقضته بناء على دراسات قامت فى العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين. لقد أصاب هذا الحقل تحول كبير بظهور علم النفس – السياسى (Psycho –Political Analysis)، وقد اعتبرت تفاعلات

"الكبت يولد العدوان" المصدر الأول لقدرة البشر على العنف، كما أن الثورات تظهر عندما يتحول عدم الرضى إلى عنف سياسى جماعى، مستندا على "الكبت النسبى المتولد فى المجتمع".

أيضا، يمكن الربط بين "النفور المحسوس" و "الكبت النسبى"، وذلك يقود بدوره إلى التطور المستهدف نحو السلوك العدوانى.

ويمكن استخدام الوظيفية للحد جذريا أو لمنع أى صراع محتمل، وبذلك يمكن توجيهها لخدمة السلام وتجنب إطار المواجهة القائم على استراتيجية غالب ومغلوب أو حصيلة المعادلة الصفرية. ومن جهة أخرى، فإن التكامل بين المجتمعات مقدمة وشرط للتعاون الوظيفى. فالتكامل يربط بين نظام قائم، وأى نظام يمكن ظهوره فى المستقبل.

ويمكن تحقيق الربط بين التكامل والإحساس بروح الجماعة الواحدة، وبالذات عندما يحتاج الأمر لتوقعات حقيقية لإحداث التغير السلمى بين الشعوب. ومن جهة النظر هذه، فإن الاتصال بين البشر إما أن يقود إلى الصداقة أو الخصومة، وذلك يعتمد على مشاعر معينة (بالحب أو بالكره) خزنتها الذاكرة الاتصالية لمواجهة الحدث.

وعلى صعيد آخر، على أساس **نظرية البنائية التقليدية** فى إدارة الصراع، يمكن بناء نموذجين فى التكامل بين الأمم، أولهما: نموذج المساواة، الذى يؤدى إلى تكامل القيم حيث أن الأطراف الفاعلين لديهم مصالح متطابقة، وثانيهما: نموذج التسلسل الهرمى، والذى يعنى تعامل القيم، التى يعاد ترتيبها تنازليا بحيث يمكن حل التناقضات والصراعات عن طريق اختيار القيمة الأعلى فى الترتيب (والتى يتقابل عندها الأطراف ويتقبلونها). علاوة على ذلك، يمكن تأكيد أن التكامل ينشأ عندما تزيد نسبة التماثل فى المكانة بين الأطراف، ومن ثم تخلق نموذج اعتماد متبادل، يتطور من خلاله التكامل على كافة الأصعدة الثقافية والاقتصادية والسياسية وغيره نحو الأفضل.

وأهم الانتقادات التى وجهت إلى الوظيفية ونظريات التكامل والاعتماد المتبادل، جاء من الوظيفيين الجدد، كذلك جاء الهجوم العاصف عليها من البنائيين الجدد وبالذات الماركسيين الذين انتقدوا محتواها الأيديولوجى والاتجاه الذى ترمى إليه، وعدم تطابقها مع العالم الواقع خارج نطاق الغرب.

ثم ظهرت المدارس الكمية أو الأدواتية فى العلاقات الدولية. ولعلها كانت أهم مظهر إيجابى فى حقل بحوث السلام حتى الآن. لقد اعتقد منظرو هذه المدارس ولا يزالون، أن تحقيق التعاون وإحلال السلام بين الأمم ومن ثم نبذ الصراع، لا يتم إلا من

خلال الاعتماد على الدقة فى قياس التفاعلات التى تشغلها هذه المجالات فى العلاقات الدولية. وعليه فقد ازدادت الحاجة إلى التكميم Quantification بل وتطور الأمر إلى الدقة فى هذا التكميم، ومن ثم ظهرت مدارس الدقة Precision Schools فى العلاقات الدولية فى الجامعات الأمريكية بخاصة والعالم الأنجلوساكسونى بعامة. ولكن مع نهاية الستينيات من القرن الماضى، وبسبب عجز النظريات البنائية والوظيفية عن تفسير وكبح جماح الصراع الدولى وعدم القدرة على الإنذار المبكر بالأزمات، ومن ثم مواجهتها وإدارتها، تبلورت فكرة مثالية مفادها أن الخطوة الأولى للجم الصراع وإدارة الأزمة، ومن ثم تحقيق التعاون بين الأمم، لن تتحقق دون المعرفة الدقيقة لوقائع وتفاعلات التعاون والصراع بينها. ولما كانت فكرة "المصلحة" هى أساس التحليل فى الفكر التقليدى فى العلاقات الدولية، فقد جرى تطوير الوسائل الإحصائية والرياضية القادرة على تكميم هذه المصالح ومن ثم إيجاد مقولات تجريبية (إمبريقية) عامة لتفسير ما يجرى من خلالها.

خرجت من مدارس الدقة، مدرسة **تحليل الوقائع**، حيث "أصبح استخدام تحليل العناصر والتحليل الإحصائى سمة متكررة لوصف وتفسير والتنبؤ بالسلوك، وفى قلب هذه التحليلات ظهر ما يعنى بالواقعة المتميزة أو المنفصلة Discrete Event التى تعتبر "وحدة التحليل الأساسية"، ومن ثم أصبحت الواقعة أو الحدث هى المتغير المستقل لجميع الدراسات الكمية، وهنا ظهر المنحى الأيديولوجى لمدارس التحليل الكمى وبالذات مدارس الدقة. ومن مشروع "تحليل الوقائع والتفاعلات الدولية" والمعروف اختصارا بكلمة WEIS للدلالة على World Event – Interaction Survey، خرج برنامج "نظام الإنذار المبكر والمراقبة" من خلال قاعدة معلومات كمبيوترية، (Early Warning and Monitoring System - EWAMS). وكان الهدف من إنشاء هذا البرنامج هو بناء قاعدة معلومات موسعة وكبيرة "لجعل احتمال وقوع الأمة متنبأ به ومدروسا طرق مواجهته من خلال دراسة العلاقات الارتباطية للتعاون والصراع، ودراسة النشاط السياسى عموما".

ورغم كل النجاحات التى أحرزتها مدرسة تحليل الوقائع فى العلاقات الدولية والنظم المحلية، فإن "المحتوى الاجتماعى والسياسى لمعظم مشاريعها قد استخدم لصالح الأغراض العسكرية والاستخبارية الأمريكية"، وقد أدى ذلك إلى حدوث انقسام حاد حول المغزى الأخلاقى والأيديولوجى للمدرسة وأساليب قادتها الملتوية أيديولوجيا للحصول على التمويل اللازم لإجراء أدوارها التعليمية المكلفة، والتى اضطرتهم أحيانا للتعامل

مع أجهزة أمنية غير مرغوب فيها. فرغم أن الهدف من تطوير تحليل الوقائع يتمثل أساساً فى تقديم أفضل مستوى تنموى تربوى أخلاقى، من خلال رفعة سلام العالم، وتطوير العلاقات الاقتصادية، ولجم الصراع بين الأمم، فإن المحصلة كانت تقوية بعض المصالح على حساب بقية المصالح، وعلى حساب مصداقية العلوم الاجتماعية فى الغرب. وهكذا لعب العامل الأيديولوجى لمدرسة تحليل الوقائع دورا محوريا فى النظر إليها بشك كبير. رغم أنها علميا أفادت كثيرا – ولا زالت صالحة للاستخدام – لأنها تركز على دقة المعلومات والاستخدام العلمى للصراع، والقياس الإحصائى والرياضى، والمساعدة على تجنب الصراع والتحذير المبكر بوقوع الأزمات ... إلخ.

تأسيسا على ما تقدم، نقول: هناك علاقة تبادلية التأثير ومتشابكة بين الأزمة التربوية والصراع الأيديولوجى فى المجتمع، وذلك يجعلنا فى أمس الحاجة إلى فكر جديد فى إدارة القضايا التربوية والتعليمية لمقابلة القضايا الصعبة والمشكلات الشائكة التى قد تفرض نفسها على المدرسة بقصد وبطريقة قهرية، أو التى تحققت نتيجة تراكمات تربوية وتعليمية خاطئة على مدار عشرات السنوات السابقة. والسؤال: **كيف يتحقق الفكر الجديد؟**

يجيب عن هذا السؤال **عبد المنعم سعيد**، فيقول ضمن ما قاله، ما يلى:

لن تكون الديمقراطية كاملة الأركان ما لم يكن أمام الفرد بدائل فكرية متكاملة توفر فى النهاية سلسلة من الخيارات المتنوعة للسياسات التى تصلح لحالة من التفاوض الاجتماعى للاختيار فيما بينها بوسائل كثيرة منها التوافق على ما هو ضرورى، ومنها التصويت على ما هو لازم. ولن يصلح الحال ما لم يخرج من حالة الدراسة والمراجعة إلى بلورة رؤية متكاملة يمكن عن طريقها إلهاب المشاعر والأحاسيس الوطنية، وحشد المصالح الاقتصادية والاجتماعية، بحيث تصبح خياراً سياسياً مقبولاً، بدلا من حالته الراهنة الممتلئة بالشكوك والنزاعات الداخلية.

وهنا تحديدا تظهر أهمية الفكر الجديد إذا ما قرر يوما أن يكون جزءا من عملية المنافسة الوطنية وليس حارسا عليها، أو قائدا لها بحكم التاريخ أو التقاليد، أو حتى العادة. والحقيقة أن مثل هذا التوجه ليس جديدا تماما قد كان الإحساس بهذه الحالة الفكرية هو ما دعا إلى دخول صياغات فكرية جديدة حاولت فى مجموعها الاقتراب من الفكر الديمقراطى فيما عرف بوثيقة المواطنة، ومن إقرار الفكر الاقتصادى الرأسمالى

فى وثيقة الإصلاح الاقتصادى، ومن التبنى الفكرى لاستراتيجية السلام فى وثيقة مصر والعالم.

ولكن المشكلة مع الصياغات الفكرية أنها ظلت فى معظم الأحوال جزئية ومتوترة ومترددة أحيانا، واعتذارية أحيانا أخرى، وباحثة عن زمن طويل قادم فى معظم الأحيان حتى ترسخ الشك فى إمكانية حدوثها أثناء حياة جيل بأكمله. وقد كان ذلك ممكنا طالما أن الساحة تعانى من نفس السمات الفكرية، بل وكان ممكنا أن يزيد عليها أنه فى النهاية هو الذى يعرف معنى الحكم والممارسة، ويحافظ على البلاد، وينقلها تدريجيا حسب ما هو متاح من موارد وقدرات إلى مستويات أعلى من المعيشة. ولكن ذلك لم يعد ممكنا بعد الطرح الفكرى الذى يتميز بالوضوح والبساطة والإلهام، رغم أنه لا يحتوى على فكرة واحدة يمكن الإمساك بها وتمس حياة الناس المباشرة ويمكن الاتفاق أو الاختلاف عليها وعلى فاعليتها فى الواقع العملى. ولم يحدث فى تاريخ الحياة السياسية للدول أن يُعلن عن قيم عامة، مثل: محاربة الفساد وضرورة الأمانة والاستقلال الوطنى وحماية الدين دون أن يتحول ذلك إلى مشروع واحد تعرف حدوده المادية أو القانونية. والأخطر من ذلك أنه إزاء هذه العمومية المفرطة فإنه لا يوجد طلب من أى نوع للبحث عن التفاصيل.

وحتى لا يكون الكلام معلقا فى الهواء يجب أن لا يذهب الطرح الفكرى بعيدا عن تربية المواطن على رفض الفساد باعتباره ذنبا ومعصية، ولا نجد بعد ذلك شيئا عن محاربة الفساد.

وما يجرى على الفساد يجرى على أمور أخرى كثيرة. وهنا تحديدا يكمن البديل الذى يتم تقديمه حيث لا يكون الفكر السياسى مجرد تعبير عن مجموعة من الفضائل الأساسية، وإنما تفصيل تطبيقها فى الفضاء الذى يستطيع الإنسان فعله بنفسه اختيارا وليس من خلال عملية تدريب قسرية، وبذلك يمثل هذا التفكير الخطوات المطلوبة لتحقيق المراجعة، والخطوات اللازمة للتغلب على المشسكلات. وهذا التفكر العملى يجب أن يرتبط بقيمة عليا ملهمة للناس ودافعة لهم، تتصدى للمشكلات المجتمعية. إذاً الأمر لا يحتاج فقط إلى برامج عملية، وإنما يحتاج أيضا لطرح القيم العليا التى تعبر عنها أو تهدف إليها، لأن هذه القيم تمثل المحركات العليا للناس وتدفعهم إلى ساحة العمل. ومن المهم بناء مجموعة من المفاهيم الأساسية تكون هى مصدر المراجعة المنتظرة مثل "مواطنون لا رعايا"، و "شركاء لا أجراء" و "أحرار لا عبيد" و

"أغنياء لا فقراء"، وكل هذه المفاهيم تمجد "الحياة" باعتبارها قيمة أساسية للإنسان حيث يكون العمران والتفاعل مع بقية البشر لبناء الحضارة والمعرفة، فقضية الإنسان ليست أنه يحيا لكى يموت بعد ذلك، وإنما تحديدا هو ما يفعله الإنسان خلال حياته لإسعاد نفسه وإسعاد الآخرين. وليس صدفة أنه فى الفكر الجديد توجد فكرة مؤازرة الإنسان فى عملية "السعى للسعادة" والذى يتحقق من خلال عملية مستمرة لتحسين أحواله المادية والمعنوية.

هنا فإن فكرة تمجيد الموت تجد مقابلها فى فكرة تمجيد الحياة، وفكرة العودة إلى الماضى تجد مقابلها فى فكرة الذهاب إلى المستقبل، وفكرة القبول بالندرة باعتبارها نزوعا نحو القناعة تجد مقابلها بالسعى نحو الوفرة والوعد الاقتصادى باعتبارها اتجاها نحو السعادة، وفكرة التزمت لحماية الفضيلة تجد مقابلها فى الحرية الدافعة للإبداع، وهذه الأفكار ليست كما تبدو مجردة أو نظرية، بل أنها هى التى تعطى معنى للإصرار على تشجيع الاستثمار الإنسانى التربوى. وهى التى فى النهاية سوف تأخذ مراجعة نتائجها المنطقية حيث نصل إلى واقع عصرى يتناسب مع أفكار عصرية.

ما نبحث عنه هنا ليس مجرد وثيقة من الوثائق، وإنما أن يكون وراءها فكرا ذائعا، يكون له مفكروه ومنظروه، وليس عيبا أن يكون لهذا الفكر من يختلفون معه فذلك من طبائع الأمور، فهذا الاختلاف هو ما يجعل الفكر فكرا لأنه يعطيه إنسانيته، ويمنحه القدرة على جذب الجماعات التى لها مصلحة فى هذا الفكر، وبذلك يستطيع المواطن أن يعرف سياساته الحالية والمستقبلية، دون وجود مساحة من الضجيج الفكرى الفارغ.

ثالثا : المتغيرات المعاصرة التى تؤثر على أزمة التفكير فى المدرسة :

فى هذا الجزء يتم فحص المتغيرات التى تؤثر على أزمة التفكير فى المدرسة، وآثارها على دراسة الأزمة التربوية فى صورتها العامة والشاملة مستقبلا. والمقصود بهذه المتغيرات مجموعة السلوكيات التعليمية التعلمية المتكررة التى ثبتت من خلال الممارسة فى النظام التربوى، ومن ثم يمكن على ضوئها دراسة علاقتها الارتباطية بتغير النظرة إلى دراسة أزمة التفكير فى الشكل والمضمون والمنهج، لتفسير الماضى وتحليل الحاضر والتنبؤ بالمستقبل.

(١) الانفرادية فى اتخاذ القرار التربوى :

لا يتم مراعاة ظروف المدرسة وإمكاناتها واحتياجاتها، لأن قرارات تسيير العمل بها، يتم بطريقة فوقية مركزية، وعلى الجميع الالتزام والتنفيذ دون مناقشة أو إبداء الرأى، وبالتالى فإن الانفرادية فى اتخاذ القرار التربوى وراء الأزمة الحقيقية للتفكير فى المدرسة. فالوزير يصدر القرار إلى المديريات التعليمية، التى تصدر القرار بدورها إلى المدارس، حيث يقوم مدير المدرسة بتعميم القرار على المعلمين للعمل به وتنفيذه، ولذلك يعانى القرار التربوى من الخطايا السبع التى حددها لوتين جونسون وكيكى كاروسون فى جامعة جورجيا، فى مقاليهما النقدى للسياسة الخارجية الأمريكية، وهى كما يلى: الانفرادية، الجهل، نقص الرؤية الموضوعية، العزلة كنجم وحيد، التوجه العسكرى، الرئاسة الاستعمارية، الغرور، ولا شك أن ذلك ستكون له آثاره السلبية على التعليم، مثلما هو متوقع – بدرجة كبيرة – للأزمة الدولية فى شتى تجلياتها (سياسية، واقتصادية، واجتماعية، وثقافية، وتربوية، ... إلخ) فى العقد القادم.

(٢) استمرار رسم السياسة التعليمية على أساس أحادية القطبية Polarity :

إن المعنى المقصود بالقطبية Polarity من الناحية السياسية هو تأثير الدولة المسيطرة على النظام الكونى على الأزمة الدولية، أى العلاقات الارتباطية القائمة بين عدد القوى الكبرى والعظمى فى مركز صنع القرار فى النظام الدولى عند انفجار وإدارة الأزمة. ويمكن القول بصفة عامة أن ثمة علاقة طردية بين عدد الأقطاب فى مركز القرار الدولى وعدد الأزمات الدولية المتفجرة فى الفترة محل الدراسة هنا. وهذا ما ينطبق تماما فى رسم السياسة التعليمية، إذ رغم امتلاك بعض المعلمين الموهوبين لأفكار رائعة يمكن أن تسهم إيجابا فى رسم السياسة التعليمية، فإن هذه الأفكار لا تجد أدنى اهتمام من قبل المسئولين، وذلك أدى بدوره إلى التخبط الذى يحدث الآن فى رسم السياسة العامة للتعليم.

(٣) صعود قوة وهيمنة رؤى أصحاب القرار فى حل الأزمات التربوية :

عندما تحدث أزمة تربوية يستنكف المسئولون التربويون أن يطلبوا مشاركة الآخرين فى التخصصات المختلفة ليتعاونوا معهم فى حلها، باستثناء مطالبتهم بمساعدات عينية أو معونات مادية لبناء المدارس، رغم خطورة وفداحة تأثير الأزمات التربوية التى تحدث على مستوى التعليم بعامة، أو التى تحدث داخل أسوار المدارس أو التى تحدث داخل الفصول الدراسية، وقد يعود ذلك إلى: النظام التعليمى وتعقده، أو طبيعة المناهج وتخلفها وعجزها عن مسايرة التقدم المعرفى، أو أساليب التدريس

النمطية التى تحول دون تفجير طاقات الإبداع والتفكير عند المعلمين والمتعلمين على حد سواء، ... إلخ. ومهما ادعى أصحاب القرار أنهم يتبعون أسلوب "الإدارة بالأزمات"، سوف تظل هذه الأزمات قائمة ويصعب حلها، طالما لا تشارك المدرسة، بجميع أطرافها وكوادرها، فى تحديد مشكلاتها والتصدى لحلها، من خلال التعاون مع الأطراف الأخرى المعنية بقضايا التعليم والتعلم.

(٤) التحويل Transformation:

أى تأجيل أو نقل وضع الأزمة إلى منطقة أخرى أو مجال آخر أو زمان آخر. ويقصد به أنه لعجز بعض الدول عن إنهاء أو حل مشاكلها التربوية المحلية تتجه لجهات خارجية طلبا لإسهاماتها فى حل تلك المشكلات، وكأن الكوادر الوطنية غير قادرين وليست لديهم الكفاية والكفاءة فى وضع الحلول الناجحة لخروج التعليم من أزمته. إن الإنكفاء للخارج لتغطية مشاكل الداخل هو مبدأ معروف منذ فترة طويلة، ولكن الجديد هو استخدامه خلال العقد الماضى بطريقة مكثفة، والنتيجة غير المتوقعة أن يزداد عدد الأزمات التربوية للأطراف محل الدراسة بسبب حالة الاستضعاف الهيكلى فى النظام التربوى وحالة السيولة التى تتجه إلا الاستقرار النسبى فيه. ومن هنا تتعرض هذه الدول لأن تكون حقل تجارب للعبة الصراع بين الأمم نحو نظام تربوى عولمى. إن "الإنكفاء للخارج" طلبا للمساعدة التربوية على حل مشكلات التعليم، يجعل العنصر القوى والمسيطر يتلاعب بمصير هذه البلدان لقاء مكاسب محلية محدودة، قد تجر الخراب والدمار فى المستقبل.

(٥) نوع النظام السياسى السائد فى المدرسة :

وهنا يلعب نوع النظام الحاكم فى بؤرة الأزمة – هل هو نظام ديموقراطى أم ديكتاتورى؟ – دورا أساسيا فى تحديد التعامل مع الأزمة. ويقوم هذا السلوك الأزموى على أن هناك علاقة تربوية بين وجود نظام ديموقراطى أو غير ديموقراطى فى تصعيد أزمات التعليم إلى حدودها القصوى. ومفهوم "السلام الديموقراطى" يشكل إنجازا للنمط الثقافى فى إدارة الأزمات، وهذا المفهوم كمتغير ليس جديدا على الفكر التربوى، ولكن التأكيد عليه كأيديولوجية فكرية لا تقبل النقاش هو الجديد. والحاصل أن المدرسة الليبرالية المؤسسية الجديدة وهى المدرسة الغالبة على الساحة الدولية يبدو أنها لم تعد تقبل الأفكار الأخرى أو لا تريد أن تفعل. ويتصارع نوعان من النماذج، وهما: النموذج المعيارى (Normative Model) والنموذج البنائى (Structural Model)

بالنسبة لإدارة أزمة التعليم، ورغم ذلك، كلاهما يتفقان – مع اختلافهما فى التفاصيل – على صعوبة بل استحالة محاربة الديموقراطيات فى النظم التربوية. ويقوم النموذج المعيارى على أساس ديمقراطية إدارة المدرسة لأن معايير التوفيق والتعاون تسبق العنف بينها. ويقوم النموذج البنائى على أن عمليات الديموقراطية فى المدرسة تضع عراقيل مؤسسية كثيرة تمنع القيادة التربوية من ممارسة العنف. ولكن، بسبب القرارات التربوية الفوقية لا يكون للديمقراطية فاعلية حقيقية فى المدرسة، وبالتالى يمكن أن يسود أسلوب العنف فى إدارة المدرسة، وبذلك تتداعى بدرجة كبيرة فرص تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين، مما يسبب أزمة حقيقية فى إدارة المدرسة بأسلوب ديمقراطى.

(٦) صعود الإرهاب Terrorism الفكرى والتربوى داخل المدرسة :

وهو مفهوم انتقائى – معيارى يمكن النظر إليه من عدة أبعاد للظالم والمظلوم. كما أن له عدة صور من الفرد إلى الجماعة إلى الدولة. ولأن القرارات التربوية فوقية، ولأن إدارة المدرسة لا تتيح الفرص المناسبة للتعبير عن الذات والهوية بأسلوب ديمقراطى، فإن الإرهاب الفكرى والتربوى سادا جنبات المدرسة، رغم كل ما يشاع عن سيادة القيم الديمقراطية فى التعاملات اليومية بين جميع أطراف العملية التعليمية التعلمية. أيضا يطل علينا الإرهاب الفكرى والتربوى من جديد لأسباب أيديولوجية وغير أيديولوجية، إذ لا يزال يمثل عقبة كؤودا أما التعبير الحر، وأمام طرح الأفكار المعاصرة التقدمية، وأمام قبول الآخر، ... إلخ. ويقوم هذا المتغير على أنه كلما زاد مناخ الإرهاب الفكرى والتربوى اتجهت المدرسة إلى أزمة حقيقية، أى أن هناك علاقة طردية بين انتعاش الإرهاب الفكرى والتربوى وارتفاع عدد وحدة الأزمة – بل قل حدة الأزمات – التى تواجه المدرسة، وتحول دون انطلاقها نحو الآفاق المعاصرة، ودون مواكبة ظروف الزمان والمكان، وذلك لا يعطل فقط قدرات المعلمين والمتعلمين التفكيرية، إنما قد يشلها تماما. فعلى سبيل المثال، الإرهاب الأصولى إن هو إلا شكل من أشكال مواجهة الشعوب المستضعفة من النظام الدولى بسبب قلة حيلتها كدول ضعيفة، ومن ثم تحويل الاشتعال الداخلى إلى أزمة خارجية لقوة العولمة العظمى الأولى فى عالم اليوم، ولذلك يتم التعامل مع الإرهاب كخلل فى النظام الدولى يجب استئصاله لمنع تفجر الأزمات الدولية واستتباب الأمن والسلام الدولى.

ولأن ذلك – للأسف – لا يحدث، وما يزال الإرهاب قائما، ويهدد مصالح جميع الدول والأفراد على حد سواء، وبلا استثناء، فقد انعكس ذلك على التفاعلات

الصفية داخل المدرسة، وذلك يوجه جل تفكير المعلمين والمتعلمين، إما ليكونوا معه أو ضده، ولا يوجه تفكيرهم نحو نمو العملية التعليمية للتعلمية وتطويرها نحو الأفضل.

(٧) ازدياد أزمات الصراع الممتد Protracted Conflict – Crisis Model:

يمثل هذا المتغير بعدا جديدا فى دراسة الأزمة التربوية، حيث ساعدت الصراعات الممتدة على التوسع فى استخدامه، إلى الحد الذى دفع بالمنظرين التقليديين فى المدرسة النظامية على مراجعة عديد من الأفكار التربوية الثابتة فى دراسة الأزمة. الفكرة الأساسية هنا تعنى الانتقال من النظرة الشكلية للصراع إلى النظرة الهيكلية له مع مراعاة خصوصية الإطار الثقافى للمجتمع. هذه الفكرة تقوم على ضرورة تصنيف الصراع التربوى بين ممتد وغير ممتد، ومن ثم ضرورة التركيز على الخصوصية الثقافية لكل دولة وأمة وحضارة عند دراسة أزماتها. لقد سبق الحديث عن مدرسة الحاجة واكتشافها للصراع التربوى والاجتماعى الممتد، وبدء ظهور جيل جديد من مدارس الأزمات يتحدث عن ضرورة التغيير فى التصنيف، ويعمل على تغيير وحدات الصراع التربوى خلال أية أزمة تعليمية بحيث لا يقتصر فقط على المدرسة، وإنما يمتد ليشمل الجماعات غير الحكومية وجماعات الهوية ذات الامتدادات الإقليمية والدولية، التى لها اهتمامات خاصة بالتعليم ومشكلاته. وبناء على ما سبق، تمت محاولة للتمييز بين الأزمة المرتبطة بصراع تربوى ممتد وتلك المعروفة فى أدبيات الأزمة التربوية التقليدية. وقد تحقق بالفعل التمييز بين وضعية ووظيفة وإدارة الأزمة التربوية فى كلا النوعين، من خلال العلاقة بين الأزمات والصراع فى العلاقات، ونتيجة لذلك يتم تحديد خمسة أبعاد للصراع الممتد تعتبر مقدمة حقيقية لنظرية جديدة فى إدارة الأزمات التربوية، وهى: المسببات، القيم (المعرضة للتهديد)، السلوك (خلال الأزمة)، التورط فى اتخاذ قرارات، نشاط المدرسة على المستويين: المحلى والعالمى، النتائج. وهكذا ظهرت فروق واضحة تميز الأزمة التربوية المرتبطة بصراع ممتد فى العالم الثالث بعامة عن غيرها من الأزمات التربوية الدولية فى الشمال.

وأضيفت ست خصائص أخرى للخمس المذكورة أعلاه لأزمة الصراع التربوى الممتد، لتصبح إحدى عشرة خصيصة، وهى: اللجوء إلى مستويات شديدة العنف فى إدارة الأزمة عموما، وجود دور محورى للعنف فى كل مراحل الأزمة، تدخل تنظيرى كبير يقابله نشاط تطبيقى ضعيف، فعالية متزايدة للمنظمات التربوية الدولية خلال تدخلها لإدارة الأزمة، تزايد غموض مخرجات (نتائج) الأزمة التربوية،

قلة الاتفاقيات المتعلقة بانتهاء الأزمة التربوية. ولقد تطورت إدارة الأزمة التربوية الناتجة عن وصفها وصفا صحيحا من خلال الأشكال والأدوات ذات الإطار الثقافى الخاص بها (Culturally – Oriented Design) وليس من خلال أطر عمومية نعرفها من نظريات إدارة الصراع التقليدى فى علم السياسات التربوية والاجتماع والنفس.

(٨) الارتفاع المطرد فى الصراعات الإثنية (أو العرقية) Ethnicity:

بسبب تزايد الدور المكشوف لاستخدام العامل الإثنى، فإن دراسات الأزمة ركزت كثيرا على ذلك الاستخدام، حيث ظهر وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين انفجار الأزمات التربوية وتزايد عدد الجماعات العرقية فى أى بلد من البلدان.

على المستوى السياسى، كانت الحركات الإثنية قبل نهاية الحرب الباردة عاملا مجهولا بسبب ارتباطها بكفاح الشعوب من أجل تقرير المصير ضد الاستعمار فى أفريقيا وآسيا وأمريكا اللاتينية والشرق الأوسط. وفى ضوء الدراسات التى تحققت فى هذا الشأن، تم تحديد أربعة مصادر تثير الأزمات السياسية المرتبطة بالصراعات الإثنية، وهى على التوالى:

- مجموعة الظروف الدولية التى تشجع بعض الأنظمة على اتخاذ سياسات معينة ضد الأقليات الإثنية.
- الأوضاع الدولية التى تعبئ الجماعات الإثنية لتحقيق هويتها وتماسكها وتنظيمها وقدرتها على العمل السياسى.
- المساعدات اللوجستية والحماية المقدمة للجماعات المتصارعة.
- المساعدة الدولية فى الوساطة والتفاوض والحل (إدارة الأزمة).

وبملاحظة ومتابعة تطور الظاهرة الإثنية يتضح أن الظاهرة آخذه فى التدهور باطراد مذهل رغم هبوطها فى منتصف التسعينيات، وتتحدد نظرية الصراع الأثنى فى وجود مجتمع إثنى منعزل دون حصول (أو شعور بعدم الحصول) على أية مزايا من الحكومة المركزية مع تجمع سكانى مركز فى مكان واحد، مما يؤدى إلى إثارة الأزمة.

أما على المستوى التربوى، فإن العوامل التى تؤدى إلى الصراعات العرقية، والتى تؤدى بدورها إلى حدوث أزمات وأزمات داخل المدرسة، فهى عديدة ومتعددة، ومن أمثلتها:

- تباين ثقافة أهل الحضر عن ثقافة أهل الريف، سواء أكانوا من المعلمين أم من المتعلمين، حيث يؤدى هذا التباين إلى صدامات بسبب الاختلاف فى الرؤى بالنسبة للقضايا الجدلية التى تتضمنها المناهج التربوية.
- عدم تقديم مساعدات عينية أو مادية للمتعلمين الفقراء، سواء أكانوا من أهل الحضر أم من أهل الريف، يجعلهم يشعرون بالدونية وقلة القيمة، فيحاولون التعبير عن أنفسهم عن طريق إقامة صراعات بينهم وبين نظرائهم من أبناء الأثرياء.
- عدم الاهتمام بالمدرسة ككل فى الريف والأحياء الفقيرة مقارنة بالاهتمام الذى تناله المدرسة فى المدن الكبرى، وخاصة فى الأحياء الراقية فى تلك المدن.
- الفروق الهائلة فى مستوى الخدمات التربوية بين المدارس الخاصة والمدارس الحكومية.

(٩) استمرار أهمية الموقع الجغرافى للمدرسة :

يلعب المتغير الجغرافى دورا مهما فى تشكيل بدء وصعود الأزمة. وهذا المتغير يعد من أقدم المتغيرات فى إثارة الأزمات التربوية.

وثمة علاقة ارتباطية طردية واضحة بين الموقع الجغرافى وانفجار الأزمات التربوية، فكلما زاد بعد الموقع الجغرافى للمدرسة عن موقع أو مركز إصدار القرار التربوى، إزدادت إمكانية انفجار الأزمة التربوية وصعب الوصول إلى حلها. الموقع الجغرافى – إذن – مهم عند دراسة الأزمة التربوية من أبعاد رئيسة، هى:

- توزيع الأزمات التربوية على المدارس، ومن ثم يحدد هذا التوزيع عدة عناصر مهمة منها: تكرار حدة الأزمة فى مدرسة معينة دون غيرها، وتدخل قيادات سياسية أو اجتماعية معينة دون غيرها كطرف ثالث لإدارة الأزمة التربوية.
- أثر الموقع الجغرافى للأزمة على أطرافها فيما يتعلق بالتهديد المدرك ونشاط الجهات المسؤولة التى تتدخل لحل الأزمة، ونتائج الحل.

(١٠) ازدياد حدة العنف Violence داخل المدرسة :

العنف هو المحدد الرئيس لحدة الأزمة، وقد شغلت هذه المسألة جانب لا بأس به من اهتمام التربويين. وسواء فى انفجار أو صعود أو استمرار أو هبوط ونهاية الأزمة، فإن إدارة الأزمة التربوية تختلف حسب عدة أبعاد، منها: نظام إدارة المدرسة السائد، والموقع الجغرافى للمدرسة، والإثنية للمتعلمين داخل المدرسة، وأنماط التدريس

ودور المتعلمين، وتدخل الطرف الثالث فى رسم السياسة التربوية للمدرسة، ولكن أهم هذه الأبعاد على الإطلاق هو حدة وكثافة العنف الذى يمكن أن يسود داخل جدران المدرسة. وبالنسبة لهذا الموضوع، توجد ثلاث مراحل (تخص صانع القرار) هى على التوالى: العنف فى بداية الأزمة التربوية، والتيقن من مصدر العنف داخل المدرسة، التيقن من المصدر الذى يعمل على تصعيد العنف داخل المدرسة.وبما أن المصدر أوزناد الأزمة هو المحور الأساسى فى إدارة الأزمة التربوية، فمن المهم التركيز على المصادر التى تسبب العنف داخل المدرسة.

(١١) ازدياد دور الطرف الثالث Third Party Role كوسيط بين الإدارة التربوية والمدرسة :

دور الطرف الثالث من الأدوار المعروفة فى إدارة الأزمة، وثمة علاقة طردية قائمة بين سرعة حل الأزمات وتدخل الطرف الثالث لحل مشكلات المدرسة. ويمكن التمييز بين عدة مستويات مختلفة لإدارة الصراع والأزمات، وهى:

- عمليات الحل والتسوية والتمرحل والتجنب والإنهاء ... إلخ.
- تدخل الطرف الثالث، الذى يأخذ أشكالا متعددة، منها: الإكراه بالقوة ثم تطور هذا الشكل إلى الإغراء باستخدام القوة، التفاوض، المساومة، الوساطة، التحكيم، المساعى الحميدة، ورش العمل ... إلخ.
- وسائل الحل، مثل: القيادات السياسية والاجتماعية كطرف ثالث، أو لقاءات المتخصصين فى ورش عمل مشتركة، وإجراءات بناء الثقة، لقاءات القمة ... إلخ.

وعادة ما يكون الطرف الثالث فى أى صراع أو أزمة له مصلحة فى الحل عن طريق توفير الموارد المالية أو البشرية، كما أنه عادة ما يكون مقبولا من الطرفين وموثوقا به أو مفروضا على الطرفين، بحكم ما تعطيه القوانين واللوائح من سلطات تخول له المراقبة. ومن ثم له القدرة على التأثير نحو الحل، ومن هنا يكون للطرف الثالث عدة مزايا. منها:

- المشاركة الإيجابية الفعالة للوصول إلى اتفاق يرضى الطرفين من خلال برنامج حد أدنى يتجنب المسائل الصعبة الحل، وجدول أعمال زمنى لتطوير الاتفاق المشترك.

* تخفيض مدة وتكلفة الوصول إلى إتفاق من خلال بعث المرونة فى الموقف التساومى بين الأطراف.

(١٢) تخطى الشرعية التربوية والتحول إلى سياسات فرض الأمر الواقع :

فى أحيان قليلة جدا، قد تتخطى المدرسة الشرعية التربوية، وتتجاوز هذا السقف، وتحاول فرض سياسة الأمر الواقع. وعندما تفعل المدرسة ذلك، فإنها تحاول إضفاء شرعية لاحقة لما تقوم به، على أساس إدعاء أن طرق الشرعية التربوية يرجع إلى استعداد لما سيكون عليه شكل وجوهر العلاقات التربوية مستقبلا. ويلحظ هنا أن المدرسة فى إدارتها للأزمة قد تتخلى عن العديد من السلوكيات التى سبق إقرارها والاعتراف بها، وذلك مثل:

- عدم الحرص على أخذ قرار بالتغيير من السلطات التربوية الأعلى.
- محاولة إضفاء الشرعية على تجاوز السياسات التربوية بقبول التدخل الإنسانى من بعض الأطراف التى يمكن أن تسندها فيما تقوم به.
- عدم قبول وساطة أية أطراف ثالثة، رغم شرعية تلك الأطراف فى حق الوساطة والتدخل.
- عدم الاهتمام بمواقف المعارضين، سواء أكانوا من أولياء الأمور، أم من المعلمين، أم من المتعلمين.
- عدم قبول مبدأ توازن المصالح مع جميع أطراف العملية التربوية.
- عدم الاكتراث بالرأى العام المعادى لفكرة تخطى المدرسة للشرعية التربوية.
- القبول بمبدأ تغيير الأنظمة التربوية من الخارج.
- القبول بتراجع دور المديريات التعليمية إلى الصفوف الخلفية فى إدارة الأزمة التربوية.
- القبول بعودة بعض الأنماط التربوية التقليدية فى تحديد ورسم العلاقة بين جميع أطراف العملية التربوية.

ولا شك أن ذلك كله سوف يكون تحديا ثقيلا ليس فقط لتحولات النظام المدرسى بل للمنظومة التربوية فى شكلها العام بجميع جوانبها، التى عليها الآن تغيير العديد من النظريات والنماذج والمناهج التى طبقت خلال الفترات السابقة.

وبعد استعراض التوجهات السابقة فى الأدبيات التربوية، يمكن القول بأن مجموعة من الاستنتاجات الأولية (الإمبريقية) Empirical Findings تتعلق بدراسة الأزمة التربوية خلال السنوات الماضية، يمكن تقريرها فيما يلى:

- وجود نقلة كبيرة فى دراسة الأزمة التربوية من ناحية الكم والكيف.
- وجود أبعاد تربوية جديدة تم تصنيفها ووضعها موضع الاعتبار من كافة دارسى البحوث التربوية بعامة، وإدارة الأزمة التربوية بخاصة.
- تحول التركيز الأكاديمى بعض الشئ مع بقاء التمايز الأيديولوجى (كل بحسب مدرسته الفكرية) نحو خلق نظام تربوى يراعى الأصول المحلية، ويتسم بصبغة ونزعة عالمية، فى الوقت نفسه.
- زيادة الاهتمام بالمدارس فى المدن والأحياء الفقيرة كمصدر مرشح للأزمات التربوية المستمرة أو الممتدة.
- وضع الصراع التربوى الممتد موضع الاعتبار، وبالتالى فرز الصراعات الوظيفية التقليدية فى الشمال (وهى تقوم فى معظمها على المصالح المادية القابلة للتبادل ومن ثم التفاوض) عن الصراعات الممتدة فى الدول الفقيرة (اجتماعية، قومية أو دولية)، وهى تقوم على ثلاثة أعمدة على التوالى (الحاجات الأساسية للإنسان، منظومة القيم، والمصالح).

ووسط هذا الخضم تقف المدرسة التربوية العربية عاجزة عن مواكبة تجليات هذا العصر بالذات فى ما يخص توفير متطلبات بحوث التربية، ففى الوقت الذى تطور فيه حقل دراسات الأزمة التربوية فى الغرب عبر نصف قرن أو يزيد، لا نجد صدى أو اهتماما علميا عميقا – إلا ما ندر – فى المنطقة العربية، رغم أنها من أهم مناطق إدارة الأزمات والصراع فى العالم. وعلى العكس من ذلك، ولأسباب أيديولوجية وغير أيديولوجية، فإن هذه المنطقة تحظى باهتمام ملحوظ فى الغرب تعكسه عشرات الدراسات التربوية العلمية التى ظهرت خلال العقد الماضى، ورغم ذلك، لا تهتم كثيرا الدراسات العربية ذاتها بهذه الظاهرة الخطيرة.

رابعا: القواعد والأصول العامة لإدارة التفكير فى المدرسة :

بادئ ذى بدء من المهم الإشارة إلى أن إدارة الأزمة، قد تعنى:

- رغبة هيكلية فى تغيير الأوضاع وتعظيم المصالح القومية للأطراف المشتركة فيها، أو لطرف واحد على حساب الآخر.

- أو رغبة مقصودة للإدارة بالأزمات لجر الخصم نحو معارك متوالية، يخسر فيها على الدوام، دون استفزازه بصورة علنية، مع حفظ ماء الوجه للطرفين.
- أو استخدام إجرائى من خلال القرارات المؤدية إلى ضبط الصراع المتفجر والحد منه فى مواجهة محاولات الاستفزاز أو تصعيده.

وفى كل الأحوال تختلف النظرة لإدارة الصراع من خلال الإدارة بأهداف الأزمة أو بآلياتها أو بنتائجها. كما تختلف النظرة إلى هيكلية الأزمة نفسها: بداية / تصعيد / استمرار / هبوط / آثار. وتختلف النظرة ثالثا، فى نوعية الأزمة وحدتها، هل هى أزمة عادية أو مفتعلة (مخطط لها ومدبرة)؟

ومما يذكر: إدارة أو سوء إدارة الأزمة أو الإدارة بالأزمات ليست قاصرة على الظاهرة التربوية بل تتعداها إلى المجتمع البشرى نفسه. أن الموقف الأزموى قد يواجه الأفراد والجماعات والمؤسسات والأحزاب والعائلات وغيرها. "ولما كانت الأزمات على مستوى تعنى التعرض للمخاطر مع احتمالية الخسائر العالية. فمن الضرورى توافر مهارات عالية فى التعامل معها". وأيضا لما كانت الأزمة مرتبطة ارتباطا مباشرا باتخاذ القرارات وصنعها، فإن إدارة أية مشكلة بعامة تتضمن عدة خطوات، هى:

- الاعتراف بوجود المشكلة.
- جمع المعلومات الكافية عنها.
- إعداد وبناء واستكشاف بدائل واختبارات للحل مع تقييم النتائج المحتملة الوقوع.
- الانتقاء من ضمن هذه البدائل.
- تنفيذ الحل المختار والذى قد يتضمن العناصر الأربعة السابقة.

ونظرا لوجود محدودية إدارة الأزمة طبقا لمراحل الأزمة وحدتها وأطرافها والأهداف المرجوة منها والمؤسسات والأفراد والضغوط الممارسة عليهم فى اتخاذ القرار خلال وقت ضيق دون اختيار مخل أو انتظار ممل مع التأكد من وقوع نتائج مؤكدة لصالح المصالح التربوية المعرضة للخطر، فإن هذه القيود قد تجعل إدارة الأزمة أحيانا هى "فن إدارة المخاطر وعدم الوضوح مما يتيح سيطرة أكبر لصاحب القرار فى تحديد مصيره". ومن ثم فإن إدارة الأزمات تتضمن معنيين أساسيين فى أدبيات التربية، أولهما: يشير إلى سلوك الأطراف المشاركة فى الأزمة وتحديد الآليات التى يمكن أن تستخدمها القيادة التربوية فى التعامل مع الضغوط المفروضة عليها، أما ثانيهما: فهو يتعلق بالسلوك الذى يجب أخذه وممارسته لمنع تصعيد الأزمة والتعجيل بوقفها. وإدارة

الأزمة بهذا المعنى تعنى ضبط النفس للتقليل من مخاطر الدخول فى مشكلات صعبة وشائكة.

وعلى هذا يمكن تلخيص الإطار العام لإدارة الأزمات فى المبادئ التالية:

- عملية صنع القرار من خلال رؤى متعددة.
- عملية تنفيذ السياسة المتبعة فى إدارة الأزمة.
- محدودية الأهداف الموضوعة بوضوح.
- وجود بدائل مرنة فى مواجهة كل موقف.
- تخفيض ضغط الوقت على صاحب القرار.
- فهم رؤى جميع الأطراف الذين يقفون موقفاً مضاداً من حل الأزمة.
- الإبقاء على خطوط الاتصال مفتوحة طوال الأزمة، مع المعنيين بحلها.

ولإدارة أزمة التفكير فى المدرسة، بهدف تفعيل التفكير وجعله منهجاً حياتيا وعملياً لجميع أطراف العملية التعليمية، علينا أن ندرك تماماً أننا لسنا بصدى دراسة أزمة عادية، يمكن إدارتها على أساس محاولة وقف حدوث تحول جذرى نحو الأسوأ فى المسار الطبيعى للعلاقات التى تتعرض لها، مثلما هو الحال بالنسبة لأزمات: إنفصام وفصل العامل، أو استقالة المدير فى علاقة العمل، وتحول التوتر الحادث فى العلاقة بين دولتين إلى (حالة) حرب.

إن إدارة أزمة التفكير فى المدرسة تعنى:

- تحديد إجراءات ضبط وتدرج الأزمة بحيث لا تقود إلى خلافات وانشقاقات فى التفكير فيما يجب الاتفاق عليه وإقراره.
- ضمان حل الأزمة بطريقة مرضية بحيث تكون المصالح الحيوية لجميع أطراف الأزمة، مصونةومأمونة.
- تهدف آليات الإدارة نفسها تقليل المخاطر والسيطرة عليها بكل الطرق.
- بالنسبة لدبلوماسية الإكراه Coercive Diplomacy ولاستخدام آليات المخاطر يجب أن تكون مضمونة للفعالية بأكبر قدر ممكن لتتيح للتفكير الحر فرصة الانطلاق والتعبير، مع الإبقاء على موقف المدرسة مسيطرا وقويا.

ومن المهم الإشارة إلى "أن الأزمات من الممكن أن تكون مدبرة ومخططاً لها سلفا، وتستخدمها بعض المدارس لإنجاز أهدافها التربوية، وبهذا المعنى فإن

إدارة الأزمات التربوية فيما يتعلق بالتفكير لا تعنى بالضرورة تجنب استخدام الحزم دون تعسف سلطوى، ويستتبع ذلك أن مفهوم الإدارة هنا لا يعنى عدم تصعيدها De-escalating بل يعنى النجاح فى إنجاز الأهداف التربوية المرجوة منها.

وثمة مدرستان ينقسم إليهما الفكر التربوى الأزموى فى فهم إدارة أزمة التفكير فى المدرسة، وهما متعلقتان هنا بالحل النهائى فقط:

* المدرسة الأولى: تقوم على مساواة إدارة الأزمة بالحل السلمى للمواجهات، حيث تعتمد هذه المدرسة كلية على تجنب الخلافات التى تؤدى إلى الفشل وعدم تحقيق الأهداف. الأزمة هنا تعنى خللا أو مرضا يصيب النظام التربوى ولابد على أطراف العملية التربوية استعادة صحة النظام بتجنب ما يؤدى إلى عدم تفعيل دور التفكير، وبهذا التجنب تتجاهل إدارة الأزمة بقدر ما تعنى تجنب عوامل الإخفاق والفشل فى تنمية التفكير، فهى تعنى أيضا تنظيم المصالح المرجوة من تحديد أبعاد أزمة التفكير بهدف وضع الحلول المناسبة لها.
* المدرسة الثانية: تنظر إلى إدارة الأزمة على أنها كسب المعارك فى مواجهة الخصم. أى أن إدارة الأزمة هنا هى تعظيم مصالح المدرسة العامة على حساب مصالح المعلمين والمتعلمين بالنسبة لتنمية تفكيرهم. أى أن طرف الأزمة هنا يسعى إلى الحصول على أكبر التنازلات بإعطاء المعلمين والمتعلمين أقل المكاسب، وهنا تحسب هذه المكاسب بمعدل الفاقد مقابل العائد. أى حصيلة المعادلة الصفرية Zero - Sum Game إما غالب أو مغلوب.
* المدرسة الثالثة: تنظر إلى هاتين المدرستين المتصارعتين بنظرة أكثر واقعية، وهى تقوم على معادلة غير صفرية Non – Zero – Sum Game أى لا غالب ولا مغلوب بل الكل يكسب Win – Win Approach وذلك بالوصول إلى اتفاق يرضى جميع الأطراف المتصارعة. فإدارة الأزمة لا تعنى تجنب الخلاف بين المعنيين بالعملية التربوية بأى ثمن ولا كسب المواجهة كلية على حساب طرف بعينه. فجميع أطراف العملية التربوية يجب أن يعملوا على حل مشكلة التفكير فى المدرسة، من خلال تنمية كل معلم لتفكيره فى النطاق الذى يعمل فيه، وبذلك يتم تعظيم مصالح المدرسة ذاتها، وذلك يتم على مستويين، أولهما: نظامى محلى بين جميع الأفراد فى المدرسة، وثانيهما: على المستوى الإقليمى مع جميع المدارس. أما إطار البيئة التربوية الدولية (كاليونسكو مثلا) وهى القوى العظمى فتلعب دور

الوسيط الذى يقدم المعونات والمكاسب لكلا الطرفين منعاً لحدوث مواجهة تربوية بين جميع أطراف العملية التربوية، أو بينهم والأطراف التى تهتم اهتماما مباشراً بهذه العملية.

إذاً بعد أن برزت الحاجة إلى فكر تربوى تعليمى جديد، يكون من المهم طرح السؤال:

ما أهم الأصول التى يجب مراعاتها فى إدارة التفكير بالنسبة للقضايا التعليمية؟

إن نقطة الانطلاق فى إدارة التفكير فى المدرسة هى الاهتمام بالمشاعر الإنسانية والمزاج النفسى. إن تحقيق السعادة يجب أن يكون هدفاً عاماً للدولة فى جميع مؤسساتها، بما فى ذلك المدرسة، فالفيلسوف الفارابى يقرر أن خير الإنسان وسعادته هما غاية للدولة. والفارابى هو من يوصف بأبو الفلسفة السياسية الإسلامية، المهتم بالبحث فى الدولة الأفضل. ومن مؤلفاته العديدة كتب "السياسات المدنية" و "تحصيل السعادة". وكانت مقاييس الشعور بالسعادة تركز على حجم حالات الفقر، والأمراض، وتدنى التعليم، ومستويات المعيشة، لكنها أخذت ترصد ظواهر انقلاب خصائص مجتمع من النقيض إلى النقيض، فى خروج احتجاجى على الطبائع المجتمعية، وعلى الشخصية القومية، كما ترصد استطلاعات الرأى حين تتكرر فيها معانى الإحباط، والسخط المجتمعى، والاحتقان، والقهر، فى تراكمات تطحن الشعور بالرضا، لذلك فكلمة الشعور بالسعادة كهدف، ليست عبارة مطلقة، لكنها جزء من إدارة العمل فى الدولة والمدرسة.

إذاً، يمكن اعتبار المزاج النفسى فى المدرسة محركا لسياساتها أو مؤثرا على تشكيل توجهاتها، مع مراعاة أن للسعادة شروطا تتحقق بها، فإذا لم تتوافر، انتفى شرط من شروط وفاء المدرسة بمهامها، فى سبيل تحقيق هذا الهدف العام فالسياسات على اختلافها تصب فى ناحية إيجاد الشعور بالرضا والسعادة، من خطط التعليم، ونشر الآداب والفنون، إلى حل مشاكل البطالة والإسكان والصحة، وقدرة الفرد على بناء الأسرة، إلى حالة المرور، والطرق، والشعور بالسلامة والأمان، وهذه الشروط تدور فى إطار هذه العناصر الرئيسة:

١ – ألا يشعر الإنسان بالقهر، وكأنه يتصرف وفوق رأسه سوط يلهب ظهره، حتى ولو كان سوطا وهميا – لكى ينضبط فى سياق المطلوب منه أن يفعل ما هو مرغوب منه، وليس ما يرغب الآخرون فيه، فحين لا يتصرف بإرادته الحرة، وليس بتحييد

إرادتهم تحت ضغط حقائق تملى عليه، فإن أول رد فعل تحت لسعات السوط القهرى، هو الشعور بالخوف، وإذا شاع هذا النوع من الخوف، واستدام لعشرات السنين، لأوجد مجتمعا محبطا تعيسا شقيا.

٢ – غاية الإنسان فى الحياة هى تحقيق ذاته، وسعيه إلى تأكيد قدراته، طالما امتلكها، وتميز بها، والحصول على اعتراف مجتمعه له بها، ثم إفساح الطريق أمامه دون سدود، وقيود، ومعوقات، ليتبوأ المكان الذى تؤهله له قدراته الذاتية.

وهذا لا تكون له نتائج فردية فحسب، بل أيضا نتائج مجتمعية، فمن خلال سعى الجميع نحو هدف تأكيد الذات وتحقيق الوجود تتلاقى كل هذه الخطى، تقابلا واحتكاكا، فى عملية تفاعل إنسانى، يفرز أفضل ما لدى الجميع، بما يحقق تقدم الحياة للكل.

٣ – شعور الإنسان بأنه شريك فى مجتمعه، فلا يفاجأ بقرارات فوقية، تشعره بالانعزال، أو بأنها تزيحه من دائرة صنعها وتكون طاردة له، فحين تتاح لهذه القرارات فسحة كافية من الوقت، يقرأ عنها، ويسمع، ويتابع، ويستوعب، ويتأمل، ويوازن بين جميع الرؤى والتصورات. حتى ولو لم يكن شريكا مباشرا فيها. عندئذ فهو يعايش عملية ولادة تدريجية وطبيعية للقرارات، فيترسخ لديه شعور بالرضا عنها، وهو مدخل إلى الشعور بالسعادة.

٤ – السعادة تتحقق بوجود أمل مرئى فى المستقبل، حتى ولو كان محلقا فى الأفق البعيد، أما حين يخلو منه الأفق، فالإنسان تظلله غمامة داكنة، تنقل إليه شعورا بالاكتئاب. إن تحقيق الشعور بالسعادة كوظيفة أساسية للمدرسة يكتمل، بوجود عدد من العوامل المكملة، مثل:

- التوافق العام للسياسات التربوية، التى يكون لها خط واضح للمدى البعيد، بالنسبة لما تنوى أن تحققه من خطوات بعضها مقرر للأجل القصير، وبعضها مداه الزمنى للأجل الطويل، هنا يكون الهدف واضحا لعين الشعب، ويكون الهدف على هذه الصورة، بمثابة نقطة الضوء البعيدة، عند شاطئ تهدى وترشد سفينة الحكم والسياسة، وتجمع حولها أنظار الرأى العام.
- انسجام الخطى وعدم تعثرها بين متناقضات من خطوة لأخرى، تكون على النقيض من الأولى، فيحدث التعثر، ويضيع الهدف من مرمى العين، ويفقد الإنسان خاصية الاستقرار والأمان.

* الثقة الكاملة فى العملية التربوية التعليمية، وشعور الإنسان بأنها جاذبة، وليست طاردة له، لأن وجوده فى قلب هذه العملية يسبغ عليه وشعور الرضا، بينما هو غير سعيد، سواء أبعد عنها غصبا، أو انعزل عنها طواعية واختيارا، لأنه فى النهاية يؤمن بأنه جزء من هذا الكيان.

ويكتمل شعور المتعلم بالرضا والسعادة، فى عصر دخلت فيه، فى عقر داره، وسائل نقل المعلومات، كما يجرى فى العالم، من الفضائيات، والإنترنت، والفاكس، والمحمول، بأنه ليس جزيرة معزولة عن هذا العالم، وليس حالة نشاز، بالنسبة لما يحكم الآخرين فى هذا العالم من قواعد، وقوانين ونظم، وبالتالى فهو خاضع لنفس القواعد الجماعية التى ارتضتها الشعوب، مثل: حقوق الإنسان، والديمقراطية، وأدلة القانون، والنمو الاقتصادى، والارتقاء بالبشر، وبأنه يلقى المعاملة التى تتوافر لغيره فى الدول التى وضعت إرادة المواطن قبل أى اعتبار أو حسابات أخرى، فى سياساتها، وقراراتها، ونظرتها لنفسها، والجماعات والقوى الأخرى فى الوطن.

أن السعادة كهدف عام للدول والمدرسة على حد سواء، تصبح انعكاسا لما تحقق فى مجال رفع مستوى المعيشة، والارتقاء بحياة الناس، وحل مشاكلهم الأساسية واليومية، وإزالة المعوقات التى تكدر عليهم حياتهم، وضبط السلوكيات بالقانون، وحرية المواطن فى الاختيار، وبذلك يكون شريكا مؤثرا فى القرارات التى تخصه وتمسه، وذلك يتوافق مع اختياره للقيادات على أساس حسن تعبيرها عنه، وغير ذلك من الكثير الذى يؤكد منهجية تحقيق السعادة، ويجعل تحقيقها دليلا على حسن إدارة العمل السياسى فى الدولة، وهو ما كان سببا فى الارتباط الوثيق بين هذا الشعور الرومانسى بالسعادة، وبين مجمل السياسة وأداء الدولة ممثلة فى المدرسة لمهامها. وثمة مجموعة من التساؤلات والإجابات التى ربما تشكل قواعد عامة لإدارة أية أزمة من الأزمات. كما أن هناك مجموعة من التوصيات تمثل استخلاصات تجريبية من خبرة إدارة الأزمات عبر نصف القرن الماضى أو من خلال المتابعة المستمرة لأدبيات بحوث إدارة الصراع والتعاون؛ وهذه التوصيات تمثل مجموعة من النصائح المستمرة لأى شخص يدير أزمة خاصة أو عامة، أزمة عادية أو أزمة مرتبطة بصراع ممتد، وهذه القواعد العامة يمكن إدراجها فيما يلى:

(١) الأزمة تحل نفسها : عند ظهور الأزمة يجب المبادرة بإدارتها على المستوى الفردى (المعلم) أو بفريق عمل (المدرسة ككل) حسب القدرة. أن الأزمة

سوف تستمر وتتصاعد، وإذا تركت سوف تحل نفسها بنفسها ولكن على حساب النظام المدرسى أو على حساب المعلمين على أساس أنهم الطرف الضعيف. أن إدارة الأزمة هى إدارة المعلومات والموارد (البشرية والطبيعية) والتحالفات الداخلية والخارجية ... إلخ.

(٢) أن المساومة هى جوهر قرار الأزمة فى كل مراحلها: وعلى المسئولين فى المدرسة أن يكونوا على وعى كامل بالقاعدة الذهبية فى إدارة الأزمات: "إنك حينما تساوم على ما تساوى ولا تساوم على ما تريد. والمسافة بينهما شاسعة: بين الرغبة والقدرة".

(٣) أن التعامل فى الأزمة لا يتم بين توجهات متفقة بل رؤى شديدة الاختلاف، لذلك فإن قدرة المسئولين فى المدرسة على ضبط النفس والتحكم فى القرار ينبع أساساً من القدرة على التعامل مع الآخر كشريك فى الأزمة وليس كنقيض أحيانا. ودائما يضع المسئولون أنفسهم فى مكان الآخر بالذات فى المناورة واستخدام الإرغام والقهر، وإعطاؤه الوقت الكافى لاتخاذ القرار البديل.

(٤) لمعالجة الضغط النفسى والتوتر: يجب فصل الموضوعى عن الذاتى، وعدم تحويل معالجة أو عدم معالجة أى موضوع لمسألة شخصية، وكلما زاد البعد عن المسائل الشخصية عمداً، زادت القدرة على إدارة الأزمة بوضوح أكثر.

(٥) استراتيجية المكسب للجميع: بخلاف الأزمات المدبرة لتعظيم مكاسب طرف على حساب طرف آخر وفق نظرية المباراة الكلاسيكية، على المدرسة أن تسعى بكل الطرق والوسائل إلى إيجاد استراتيجية مشتركة لا تقوم على حصيلة المعادلة العنصرية (غالب ومغلوب) بل الكل يكسب (Win – Win All)، وذلك لن يحدث إلا إذا أدركت المدرسة أن هناك فرقا كبيرا فى نتائج الأزمة:

- إذا أرادت المدرسة حلا نهائيا، فعليها باستراتيجية الكل يكسب.
- إذا أرادت المدرسة تسوية Settlement للأزمة بمعنى حلول جزئية للمشكلات على حساب حلولها النهائية، فعليها أن تلجأ لاستراتيجية الغالب والمغلوب.
- إذا أرادة المدرسة دورا وهزيمة واستمرارا للصراع، فعليها أن تقف على جهة الخصم وتنتظر النتائج.

وفى كل الأحوال، فإن استراتيجية لا غالب ولا مغلوب بل الكل يكسب فيها حفظا لماء وجه الآخر، وإعطائه بعض المكاسب التى يعول عليها فى المستقبل بعدم المبادرة بالصراع.

(٦) الإغراء باستخدام القوة: Forceful Persuasion: بدلا من فكرة إرغام الآخر فى المعادلة الصفرية أو استراتيجية الإكراه Diplomacy Coercion.

والفلسفة التى تقوم عليها نظرية الإغراء تقوم على أساس وضع القدم على أصابع الخصم بعنف لجره لقبول أهدافك.

ويمكن تحقيق نظرية الإغراء إجرائيا بالنسبة لإدارة أزمة التفكير فى المدرسة، من خلال الخطوات التالية:

- الاقتراب من منطقة المتعلم وإجراء مناورات تربوية معه.
- إبلاغه بإنذار محدد المدة، بأن عواقب عدم اكتسابه لمقومات التفكير الصحيح ستكون خسائرها أكثر من مكاسبها.
- جر المتعلم لرؤية ما ينتظره من هول إذا لم يطور أو ينمى تفكيره فى الطريق الصحيح.
- عمل حصار حول المتعلم بالأدوات التربوية التى تسهم فى تطوير وتنمية تفكيره.
- عمل حصار علمى وبشرى حول المتعلم لمناقشة قضية التفكير.

(٧) إدارة المعلومات: وتعنى هنا مراكز دعم القرار الأزموى. وكما ذكرنا سابقا فإن إدارة الأزمة هى إدارة للمعلومات المتوافرة بدرجة كبيرة لأن إدارة المعلومات تعنى إدارة الموارد البشرية والطبيعية بكفاءة. لقد أصبحت المعلومة المتقدمة هى الخيط الفاصل فى عالم اليوم بين التقدم والتخلف، لأنه على أساسها أصبحت هناك "ميزة تنافسية" بين المتقدم والمتخلف. وهى ميزة إنتاجية للقوة الغاشمة التى تتمثل فى السطوة الإدارية للمدرسة، وهيمنة المدرسين، وصعوبة المناهج أو تخلفها، وتعقد أساليب التدريس. والقوى الناعمة التى تتمثل فى (التكنولوجيا، الكمبيوتر، الإنترنت، الأغنية، الديسك، الفيلم، الفيديو، الفاكس، الموبايل ... إلخ)، بمثابة قوى قامت على تدويل ثورة الاتصال المتقدم المبنى على تفعيل دور المدرسة بما يجعلها على مستوى المسئولية فى عصر العولمة.

(٨) الاحتياط من غضبة الرأى العام: أن إدارة الأزمة التربوية كأى سياسة تربوية هى من صنع النخبة، ربما يستدل عليها أو على توابعها من خلال أدوات الاتصال الجماهيرية ولكن صناعة قرار الأزمة من صنع النخبة فقط.

وبعامة متخذ القرار (رأس الدولة / الوزير / أو حتى رب المنزل) هو حلقة الوصل بين الجماهير والنخبة. وعلى مستوى إدارة أزمة التفكير فى المدرسة، فإن البدائل تترك أمام متخذ القرار فى أثناء الأزمة، يكون ذلك أكثر فعالية فى الحسم وتقبل النتائج والعكس صحيح.

(٩) تعزيز نظام الاتصال المحوط بالسرية المطلقة : أن لكل أمة غرفة لإدارة الأزمات. ويطلق عليها فى الولايات المتحدة غرفة لإدارة الموقف Situation Room والمقصود موقف الأزمة. هذه الغرفة بمثابة القلب فى الجسد أو أحيانا يطلق عليها "المطبخ" باعتبارها مقرا لكل مكونات بدائل اتخاذ القرار الأزموى.

وعليه فإن فريق العمل المنوط به صنع القرار بالنسبة لإدارة أزمة التفكير فى المدرسة، يجب أن يتكون من نخب متعددة يرأسه حلقة اتصال بين جميع أطراف العملية التربوية، وبين هذه الأطراف والإطراف الأخرى التى تعنيها أزمة التفكير، وأيضا أن تكون موارد المدرسة البشرية والطبيعية على مختلف أنواعها، تحت أمرة هذا الفريق الذى يقوم على إدارة الأزمة منذ انفجارها وحتى انتهائها فى مجرى الصراع أو التعاون.

وجدير بالذكر يلعب نظام الاتصال الإلكترونى واليدوى والميكانيكى الأساس المحورى بين فرق العمل الأزموية. هذا الاتصال يتدرج بين رئيس الفريق التربوى والقيادات المناظرة فى المؤسسات الأخرى. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى بين فريق العمل وبقية الوحدات المساندة (اقتصادية / ثقافية / اجتماعية ... إلخ). ومن ناحية ثالثة بين الوزير المسئول عن التعليم والقيادات التربوية، وبينه والوزراء الآخرين ممن لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالتعليم. ويتوقف سرية وسرعة ودقة استخدام القرار على كفاءة أجهزة الاتصال بين هذه الأطراف، وبالقطع تختلف كفاءتها من مدرسة لأخرى، ومن مديرية تعليمية لأخرى.

(١٠) عدم تشابه الأزمات: ليست كل الأزمات متشابهة لذلك يجب توخى الحذر وعدم التقليد، ذلك أن الجغرافيا والتاريخ والثقافة السياسية وعناصر القوة والنخب الحاكمة تلعب أدوارا رئيسية فى إدارة الأزمات. وعلى المستوى التربوى تختلف

الأزمات من مدرسة لأخرى. وعلى مستوى أزمة التفكير بخاصة، فإن إدارتها تتوقف على كفاءة الكوادر التربوية التى تتحمل مسئولية العمل، لذلك يكون ضروريا عدم اللجوء إلى الاستسهال والتبسيط المخل سواء فى دراسة المشكلات التربوية أو فى دراسة المعلومات أو فى المقارنات الممجوجة بين المتعلمين مما قد يقود إلى إفلاس قرائى واستدلالى وجغرافى، وينعكس ذلك بشكل درامى على محصلة الأزمة التربوية.

إن الخبرة البشرية ضرورة لازمة، ذلك أنه ليس لنا معمل للأزمات فى العلوم التربوية نجرى تجاربنا فيه. وحتى نتائج الدراسات التربوية التى تجرى حول قضايا وأزمات التعليم لا ترقى بدرجة كبيرة لتكون على نفس مستوى نظيراتها التى يتم الحصول عليها من الدراسات الطبيعية.

خامساً : متطلبات عملية إدارة الأزمات مع الإشارة إلى إستراتيجيات حل أزمة التفكير فى المدرسة :

كما قلنا من قبل بأن إدارة الأزمات قد تعنى:

- رغبة هيكلية فى تغيير الأوضاع وتعظيم المصالح القومية للأطراف المشتركة فيها، أو لطرف واحد على حساب الآخر.
- أو رغبة مقصودة للإدارة بالأزمات لجر الخصم نحو معارك متوالية يخسر فيها على الدوام دون استفزازه بصورة علنية. مع حفظ ماء الوجه للطرفين.
- أو استخدام إجرائى من خلال القرارات المؤدية إلى ضبط الصراع المتفجر والحد منه فى مواجهة محاولات الاستفزاز أو تصعيده.

وفى كل الأحوال تختلف النظرة لإدارة الصراع من خلال الإدارة بأهداف الأزمة أو بآلياتها أو بنتائجها. كما تختلف النظرة إلى هيكلية الأزمة نفسها: بداية / تصعيد / استمرار / هبوط / آثار. وتختلف النظرة ثالثا، فى نوعية الأزمة وحدتها هل هى أزمة عادية أو مفتعلة (مخطط لها ومدبرة).

وثمة مجموعة من المتطلبات تقوم عليها عملية إدارة الأزمات فى أى مكان، وتختلف الإدارة هنا حسب توافر أو نقص هذه المتطلبات، وهى:

١ – توافر المعلومات: أن إدارة الأزمة هى إدارة للمعلومات السرية والعلنية من قبل فريق إدارة الأزمات، وهى عملية تتطلب سرعة الاستكشاف بسبب ضيق الوقت والضغط المفروض على صاحب القرار والأخطار المحدقة به.

٢ – المعرفة والخبرة: أن تواجد أشخاص على درجة عالية من التعليم والخبرة والقدرة على الممارسة العملية، والابتعاد عن الأشخاص العشوائيين لهى عوامل رئيسة تمثل عماد إدارة الأزمة.

٣ – عنصر الوقت: فضيق الوقت الأزموى فى اتخاذ القرار يجعل من عملية الحصول على المعلومة المتقدمة أمرا مستحيلا. ما لم تكن متوافرة مسبقا (أو بعضها متوافر مسبقا). ويتوقف ذلك على تقدم أو تخلف المؤسسات التربوية، وذلك يمثل فاصلا بين النجاح والفشل.

٤ – إصدار القرار التربوى الملائم بناء على تقويم جيد لأهداف الأزمة وآليات إدارتها وآثار القرار فى مسار الأزمة، هو خاتمة المطاف، وهو خلاصة كل ما سبق.

هذا عن متطلبات عملية إدارة الأزمات بعامة، مهما كانت كينونتها أو طبيعتها أو مجالها، ولكن إذا أردنا تخصيص الحديث عن إدارة أزمة التفكير فى المدرسة، يكون من المهم طرح السؤال: **ما استراتيجيات الحل المناسب لإدارة تلك الأزمة؟**

حاولت معظم الدراسات التركيز على نشاط من أنشطة إدارة الأزمة من مختلف الاتجاهات والميول النظرية ومن الصعب القول أنه بعد مرور نصف قرن وجود حل بذاته أو اتجاه واحد بالإدارة بل أصبح هناك منهج شمولى يقوم على نظرية المجال الوسيط والتنمية الهيكلية واستراتيجية لا غالب ولا مغلوب فى إدارة الأزمات مع تضاؤل الاهتمام النظرى بالظاهرة وثبوت الاعتماد عليها فى الإدارة اليومية للعمليات التربوية فى البلاد المتقدمة.

- أولى هذه الاستراتيجيات يقوم على الإنذار المبكر بوقوع الأزمة أى توقع حدوثها ومن ثم ترتيب الحلول لإدارتها. وقد بدأت مدارس الدقة Precision Schools أولى مهامها عام ١٩٧٧ باستخدام بنك معلومات الوقائع (WEIS) لعمل خريطة لوقائع الأحداث ومن ثم التحولات الجارية فى الصراع وذلك من خلال قياس كمى لهذه الوقائع تقود إلى إيجاد إنذار مبكر لوقوع الأزمات، وبعد ذلك ظهرت آليات منظمة تقود إلى التنبؤ بوقوع الأزمات والتحذير منها.
- ثانى هذه الاستراتيجيات هو عملية اتخاذ القرار وصنعه، وقد ركزت معظم الدراسات التى تمحورت حول عملية صنع واتخاذ وأثر القرار فى إدارة الأزمة. وتسمى هذه المدارس المذكورة مدارس صنع القرار، أو اتخاذ القرار الرشيد فى إدارة الأزمة: سواء فى فهم أو سوء فهم أو التعامل مع الأزمة، أو وجود تأثير

نسبى لعناصر معينة فى صنع القرار أو تصميم نماذج لعملية صنع القرار الأزموى، أو دراسة الضغط الذى يتعرض له صانع القرار وآثاره على إدارة الأزمة، أو دراسة التحليل النفسى السياسى لمتخذ وصانع القرار، أو دراسة نموذج النموذج الرشيد فى اتخاذ القرار (التكلفة مقابل الخسارة أو المنفعة)، أو نموذج الاختيار الرشيد لقرار معين، أو استخدام نظرية الاحتمالات فى اتخاذ القرار. ومعظم هذه الاستراتيجيات قصد بها الاستخدام الميكانيكى لنموذج معين فى إدارة الأزمة. ولقد لقيت هجوما شديدا من أتباع المدرسة الوظيفية الجديدة والبنائيين الجدد على السواء.

- ثالث استراتيجيات الحل هى الدراسات التى ركزت على البعد التساومى أو نظرية المساومة فى إدارة الأزمات (Bargaining)، وهذه الدراسات ركزت على أبعاد المساومة واستخدام الإطار المنفعى من خلال نظرية المباراة والحسابات المجردة. وقد وجه إليها الانتقاد لأن الأزمة ذات أبعاد متعددة وليس بعدا واحدا ولأن التطبيقات التى أفرزتها هذه الاستراتيجيات تبدو ذات إطار تطبيقى محدود. وهكذا فإن نظرية المباراة Game Theory سواء كانت صفرية أم غير صفرية، لا يمكنها وحدها تفسير المتغيرات التى نراها فى السلوك التساومى لصانع القرار أثناء الأزمة وبالذات الأزمة المدبرة، ولقد حاول الكثيرون تعديل وتبديل نماذج المباراة فى إدارة الأزمة دون جدوى، وذلك لاستخدامها فى المفاوضات.
- رابع هذه الاستراتيجيات هو استخدام التقدم التكنولوجى للحاسبات الآلية (الكمبيوتر) لتوفير المساعدة فى صنع القرارات المهمة أثناء الأزمة سواء فيما يتعلق بعوامل التعاون أو عوامل الصراع. ومن هذه النماذج "نظم مساندة صنع القرار فى التفاوض" بهدف الوصول إلى اتفاق. كان الهدف هو توفير أدوات حسابية من الكمبيوتر لمساندة أطراف التفاوض أو الوسطاء (الأطراف الثالثة فى الصراع) وذلك بتنشيط خطوط الاتصال بينهم، وتوفير آلية هيكلية لصنع القرار من خلال إطار تدرجى لعملية صنع واتخاذ القرار، وتحليل المخاطر التى قد تنجم عن التفاوض، واستخدام طرق التنبؤ ذات الوظائف المتعددة. وقد اتخذت مناهج دعم التفاوض ثلاثة مسالك أساسية طبقا لهذه الاستراتيجيات، من ناحية: (١) إيجاد دعم مساند لفريق التفاوض بأكمله، (٢) دعم مساند للوساطة (الطرف الثالث)، (٣) دعم فردى للمفاوضين أنفسهم.

- خامس هذه الاستراتيجيات وآخرها، هو تطوير تكنولوجيا الخبرة النظامية (Expert System) وهو يعنى تطوير برنامج محاكاة عن طريق الكمبيوتر ليس فقط للأزمات المتوقعة بل لكيفية إدارتها من خلال التفاوض. الهدف إيجاد حلول للمشاكل بطريقة منظمة ومفسرة وفق أسس متقدمة من خلال دراسة تاريخ إصدار وصنع وأثر القرارات الأزموية السابقة.

وهكذا يمكن تصميم آلية كمبيوترية لدعم القرار فى التفاوض من خلال الخبرات التاريخية السابقة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بالأزمات والتى تم تسجيلها وأرشفتها وفق تكنولوجيا الكمبيوتر المستحدثة. ورغم أن ذلك لا يوفر كل متطلبات إدارة الأزمة، فإنه قد يساعد فى وجود نظام معلومات متقدم يساند صانع القرار. وهكذا يتم التوجه إلى آليات تقديم متعددة الوسائل للتعامل مع أكبر عدد ممكن من خيارات الأزمة الموضوعة أمام صانع ومتخذ القرار بهدف انتقاء البديل الذى يعود بأقصى فائدة، مع وجود قدر عال من اليقين بآثار هذا البديل وبخاصة فى أثناء عملية إدارة الأزمة.

والسؤال: ماذا عن مدارس دراسة الأزمة وإدارتها؟

هناك مجموعة من المدارس الفكرية التى تؤصل لفرع إدارة الأزمات، وقد أنتجت هذه المدارس مجموعة من النظريات إما كل على حدة أو بالاشتراك مع مدارس أخرى، وأهمها:

(١) مدرسة الاختيار الرشيد فى صنع قرار الأزمة :

وهى واحدة من مدرستين كبيرتين تمحورت حولهما دراسة الأزمة ومن ثم إدارتها (المدرسة الأخرى هى بالطبع المدرسة النظامية التى سيرد الحديث عنها).

تعتبر نظريات الاختيار الرشيد من أهم العوامل التى تفسر القرارات وتأثيراتها على مجرى الأحداث وبالذات فيما يتعلق بأهداف وحسابات إدارة الأزمات. فالطرف الرشيد يعتبر صانع قرار. كذلك فهو يعتبر الشخص المؤثر فى مجموعة العمل، كما أنه صاحب قرار. وفى مجال العلوم الاجتماعية فإن نظرية الاختيار الرشيد يقصد بها تربويا: عموما الأفراد (صناع ومتخذو القرار) وليس أطراف الأزمة على المستوى القومى.

وتمثل نظريات الاختيار الرشيد فى صنع القرار عملية عقلانية فى انتقاء أفضل البدائل المطروحة وكذلك أسلوب العمل الذى تمثل نتائجه المحتملة تعظيما لأهداف

وخيارات صاحب القرار. أن صناع القرار على ضوء ذلك التفسير يعملون وفق المعلومات المتاحة أمامهم لصياغة أفضل قرارات إدارة الأزمة. وقد ينجم عن ذلك سوء فهم أو سوء معرفة بسبب نقص أو غموض المعلومات، ولكن ذلك لا يمثل عدم الرشادة فى اتخاذ القرار من عدمه.

وتصنف نظريات صنع القرار الرشيد إلى نوعين: أولهما قياسى (رياضى) وثانيهما معيارى (انتقائى). والأول الرياضى تم تطويره فى علم الرياضيات ونظرية المباراة وهو النمط السائد فى دراسة العلاقات التبادلية منذ الستينيات من القرن الماضى. أيضا، تم تطوير نظرية التساوم الرياضية، وهى تمثل طفرة عملاقة فى التحليل النظرى للأزمات. والهدف الأساسى فى كل هذه النظريات هو تطوير الأهداف بحيث تصل إلى أقصى درجات المنفعة من الأزمة.

ورغم أن نظريات الاختيار الرشيد فى صنع القرار تقوم على تحصين هذه القرارات أثناء إدارة الأزمة، فإنها واجهت عدد من الانتقادات:

- فشلت نظريات الرشادة فى تفسير اختيارات المشاركين فى الأزمة، وعلى أى أسس يتصرفون طبقا لهذه الخيارات. أيضا، تمثل هذه النظريات المفهوم الضيق للرشادة فى اتخاذ القرار، مما يستدعى وجود نظرية عامة فى العلاقات لتفسير الاختيارات والأسس التى يتم على أساسها تفضيل بعضها عن بعض والسلوكيات المتبعة فى كل خيار.
- أن "الرشادة المنظمة أو الموجهة" مسألة معيارية ينبغى وضعها فى الاعتبار، لأن صاحب القرار كثيرا ما يتخذ قراراته لإرضاء سياسة مقبولة سلفا من المحيطين به. وهذه السياسة غالبا ما لا يتوافر عنها معلومات كافية يمكن البناء عليها كسياسة مواجهة لمن يرفضون فكرة الرشادة. فكيف يمكن تحديد اختيارات الطرف الآخر دون معلومات كافية؟
- أن مفهوم المنفعة المطروح كعصب لهذه النظرية صار محل تساؤل، فكيف يمكن تحديد الإطار القيمى لمن يقاومون توجهات الاختيار الرشيد، بحيث يكون متجانسا ومرتبا بالذات فيما يتعلق بالقرارات إزاء الآخرين؟ وهذا يقودنا إلى النظر إلى النماذج الرياضية المذكورة سلفا على أنها غير واقعية فى التطبيق إلا فى نطاق معين، ولا تشكل نظرية عامة، وبذلك يمكن الزعم بأن هذه النماذج تستخدم كأطر للتفسير، ناهيك عن أن الدراسات المعيارية (الانتقائية التخمينية) يمكنها أن تكون

أكثر فائدة من الناحية الواقعية فى عملية التساوم أثناء الأزمة لأنها تواجه كل موقف بموقف، أى لكل مقام مقال؛ ولكن الدراسات المعيارية تظل عاجزة أمام النظريات الرياضية فى تقويم نتائج الأزمات والتنبؤ بوقوعها.

(٢) مدرسة تحليل النفس التربوى :

وهذه المدرسة تستخدم الحاسبات الآلية لصنع إنسان كامل (Robot) للقادة التربويين ليتم استخدامه أثناء الأزمات فى مواجهة هؤلاء القادة. أن منهج الرشادة فى اتخاذ القرار هنا يعتمد على رضى القائد وليس على واقعيته. وهنا تتدخل العوامل النفسية للتأثير على عملية اتخاذ وصنع القرار. ولما كانت الأزمة تتسم بكثافة الوقائع العنيفة فى وقت ضيق مما يعرض المصالح القومية الحيوية للخطر، فإن الضغط النفسى الذى يتعرض له صاحب القرار يكون كبيرا. وهكذا أصبح هذا الجانب يشكل عصب إدارة الأزمة والعامل الأكثر تأثيرا على مخرجاتها.

أما النقد الذى وجه إلى هذه المدرسة، فيتمثل فى:

- أثبتت أزمات العصر النووى مدى الشكوك التى لحقت بتحليل النفس التربوى، إذ إن التركيز فى إدارة الأزمة ينصرف إلى عوامل أخرى أكثر تأثيرا من الضغط العصبى لصاحب القرار.
- أن النظريات النفسية فى التحليل التربوى، قد تقدم بعض الاستخلاصات والفهم المتعمق لفهم السلوك التربوى إبان الأزمة، ولكنها بالقطع ليست كافية لفهم كل جوانب الأزمة؛ من حيث: دوافعها وإدارتها ونتائجها.

(٣) المدرسة المؤسسية (التنظيمية) :

وطبقا لنظريات هذه المدرسة فإن الاختيار الرشيد للسياسات ونتائجها يتحطم على صخرة الأسس المؤسسية والسياسية المكتسبة من خلال العمل الجماعى. فالجماعة بشر وقد اكتسبوا مهارات بيروقراطية وثقافية سياسية من مجتمعاتهم، ومن ثم فهى تشكل العائق الأساسى أمام التنفيذ وتحقيق الآثار المرجوة لها. هذه المدرسة موروثة عن المدرسة النظامية – المؤسسية (التنظيمية) فى التحليل. وهى تقوم على مؤسسات العمل التى تقوم على إدارة الأزمات، حيث تعمل وفق موروث إدارى وتربوى يعيق أو يساعد فى إدارة الأزمة. وعليه فإن الضغوط الاجتماعية الداخلية قد تدفع المدارس المعنية إلى بناء سياسات تربوية غير واقعية الخطوط والتوقعات. أى أن الفشل الداخلى

أو الصعوبات الداخلية قد تقود المدرسة إلى الإنكفاء للخارج لحل مشاكلها، وخاصة من قبل المؤسسات المجتمعية القوية، كالجيش وأجهزة الأمن. وتوجد حقيقة مهمة، مفادها: أن مؤسسات صنع القرار الجماعى يمكنها أن تقود إلى رشادة أكثر من قرار مصنوع على يد قائد واحد بمفرده أو حتى لو تشاور مع مساعديه. وهكذا يلعب الدور المؤسسى أو التنظيمى بشكل مؤثر فى صنع واتخاذ وتنفيذ ونتائج القرار الأزموى.

(٤) مدرسة الاعتماد المتبادل بين القرارات :

وتوجد هنا نظريتان أساسيتان (قريبتان جدا لمدرسة صنع القرار الرشيد ومدرسة التحليل السياسى – النفسى)، وهما: نظرية التساوم ونظرية اتساع العداء. وهذا يقودنا إلى أن خط تشدد هذه المدرسة يقوم على أن قرارات الأزمة مثل الأوانى المستطرقة كل منها يكمل ويساند أو يعادى الآخر وينتقص من قيمته.

وتقوم نظرية التساوم، التى هى محور هذه المدرسة على محاولة التأثير على القرارات التى يتخذها الآخرون من خلال استراتيجيات الإرغام والمهادنة، وذلك يجعل نظرية التساوم محوراً لإدارة الأزمة وبالذات لهؤلاء المقتنعين بعملية المباراة Game Process. وهكذا فالذين يستخدمون نظرية المباراة لديهم فكرة راسخة عن التساوم مما يؤدى إلى تعديل أخطائهم باستمرار.

أيضا مفهوم اتساع العداوة أثناء الأزمة عن طريق الفعل ورد الفعل المعادى (Hostility Spiral) بهدف حماية أمن وسلامة المؤسسات التربوية. ففى إطار ذلك يقوم المشتركون وغير المشتركين فى الأزمة باتخاذ إجراءات أمنية قصوى لتأمين المدرسة من الأزمة بما يعنى انتشار حالة العداء بين المؤيدين وغير المؤيدين. وفى "نموذج التفاعل العدائى" يمكن تفسير هذه الفكرة؛ ذلك أنه حين يبدأ طرف ما الأزمة، سوف يفهمها الطرف الآخر على أنها تهديد، وحينئذ يقوم الطرف الأخير بالرد بحيث يفرض على الطرف البادئ نفس التصور العدائى المتوقع. وما لم تتوافر شروط بعينها وآليات توقف ذلك، فإن تصعيد العداء سوف يكون مستمرا. ويمكن تأكيد أن هذه الحالة تمثل "إغراء" لجميع أطراف الأزمة كإطار عام. ولكن يمكن لجم هذا العداء إذا أمكن وضع الأزمة تحت السيطرة والسماح لبعض مبادرات الحل أن تقوم بدورها فى حل الأزمة.

(٥) المدرسة النظمية والتحكمية (الجبرية) :

هذه المدرسة لا تناقش جانباً واحداً من الأزمة بل تضع الأزمة عموما فى إطار النظام أو السياق العام للعلاقات، أما بشكل نظامى أو جبرى قسرى. وبالنسبة للمدرسة النظامية فالأزمة مجرد خلل يحتاج إلى علاج سريع من خلال اختيار صحيح للبدائل.

أما النظريات الجبرية فترى الأزمة أن هى إلا مرحلة من مراحل الصراع الأعظم للبشرية والتى ستأتى لا محالة لحظة لحلها وإضافتها لإدارة الصراع العام الدائر على الساحة، فالمدرسة البنائية عموما ترى الأزمة كمخرج من مخارج النظم الداخلية، بينما ترى المدرسة التى تعتمد على الجغرافيا السياسية إن الحروب أن هى إلا نتيجة اختلال بين المناطق الاقتصادية. فالأزمات تقود إلى حروب، والقوى المعارضة للحرب يمكنها إيقاف التنافس على الصراع إذا لم يمكن حل هذه الأزمات سلميا.

أن النظريات النظامية على كافة أنواعها ترى الأزمة خللا فى النظام القائم. ويمكن التمييز بين نوعين من النظريات فى المدرسة النظامية، أولهما: بنائى – نظامى، وثانيهما: الكتابات التاريخية – الاجتماعية للنظام الدولى.

(٦) مدرسة إدارة الأزمة المرتبطة بصراع ممتد :

هذه المدرسة الفرعية طورتها مدرسة الحاجة التى ظهرت على يد الوظيفيين الجدد، وهى تميز بين الأزمة المرتبطة بصراع ممتد والأزمة التقليدية.

وما يهمنا هنا هو تحديد ملامح إدارة الأزمة المرتبطة بصراع ممتد، إنها تختلف فى بدايتها، ونتائجها عن الأزمة التقليدية كما سبق شرحه.

سادساً: سيناريوهات إدارة أزمة التفكير فى القضايا التربوية والتعليمية... منطلقاتها وإطارها ومكوناتها :

بنظرة بانورامية شاملة، يمكن تسمية هذه السيناريوهات "منطلقات تنمية التفكير"، حيث يضم أى منطلق من المنطقات مجموعة من النقاط التى تلعب دور "طبقة الأساس" المعرفى والذهنى والوجدانى الذى يشكل طبيعة القضية التى يتمحور حولها التفكير، إذ يتحدث هذا الأساس عما يجب الانتباه إليه عند:

١ – التخطيط الجيد لتجديد أبعاد قضية التفكير، ولتحديد علاقتها ببقية القضايا التربوية والتعليمية الأخرى، سواء أكانت هذه العلاقة مباشرة أم غير مباشرة، أو كانت واضحة أم خفية.

٢ – التحديد الدقيق لهيكل وبنية قضية التفكير، للوقوف على المكانة المتميزة لهذه القضية على الخريطة الجيومحتوائية.

٣ – التنفيذ الكفء لاستراتيجيات التدريس التى يجب اتباعها لمقابلة قضية التفكير، وذلك فى حدود المساحة المتوفرة للتحرك التربوى الجماعى.

٤ – التوجه الجديد الذى يجب أن تتبناه المدرسة من أجل حل قضية التفكير لبلورة نموذج إندماجى يجمع بين التربية والمعرفة.

٥ – الانطلاق التربوى فى مجال استراتيجيات التنمية المعلوماتية بأقصى سرعة واستغلال الفرص المواتية للحاق بالبرمجيات الذكية وتكنولوجيا الواقع الخائلى، التى تساعد فى حل قضية التفكير.

٦ – التحرك الفاعل لحل قضية التفكير ضمن إطار استراتيجية واضحة وواقعية للتصدى للتفوق المعلوماتى العالمى.

ما تقدم، يتمحور حول **منطلقات** سيناريوهات إدارة التفكير فى القضايا التربوية والتعليمية، أما **الإطار العام** لهذه السيناريوهات فيقوم على أساس:

١ – موضوع قضية التفكير من حيث: محتواها، وأهميتها، وتأثيراتها الصريحة والضمنية، وعلاقاتها المباشرة وغير المباشرة بالقضايا المناظرة الأخرى.

٢ – البنية الأساسية لقضية التفكير، وما يتبعها من سياسات وتنظيمات وتشريعات، وموارد بشرية، ومادية، من أجل مقابلتها والتصدى لها.

٣ – مدى التفاعل بين مدخلات ومخرجات قضية التفكير، وموقع هذه القضية نفسها فى النظام الأشمل بالنسبة للقضايا المناظرة.

٤ – علاقة قضية التفكير بالقضايا الحياتية والمجتمعية الأخرى لتحديد أهميتها.

أما مكونات سيناريو إدارة التفكير فى القضايا التربوية والتعليمية، فهى:

١ – عناصر داخلية، تنطلق خطوات إعدادها من:

أ – ضرورة التحديد لموضوع القضية، للوقوف على مدى نمائها، وتعقدها، وتشابكها، وتداخلها مع القضايا المناظرة الأخرى، وأساليب التدريس وأنماط تكنولوجيا التعليم اللازمة لحلها.

ب – تحديد احتياجات مقابلة القضية بطريقة فاعلة لمواجهة إتساع نطاق المستخدمين أو المحتكمين بهذه القضية، ولإمكانية استخدام حل تلك القضية ذاتها فى وضع حلول مناسبة لقضايا أخرى مماثلة.

ج – المحافظة على استدامة إدارة التفكير فى حل المشكلات والمعضلات التربوية والتعليمية، على أن تهتم الإدارة بالحلول الحديثة المعاصرة، وترفض – تماما – الحلول القديمة المتهالكة.

د – تسويق أساليب إدارة التفكير المتقدمة فى حل القضايا التربوية والتعليمية، محلياً وعالمياً.

٢ – أما عناصر البنية الأساسية لسيناريوهات إدارة التفكير، فيتعين أن تدعم جميع العمليات السابقة، التى تتعلق بالعناصر الداخلية. وتقوم عناصر البنية الأساسية على:

أ – ضرورة وجود سياسة تربوية واضحة المعالم بالنسبة لتعليم وتعلم التفكير.

ب – استخدام المستحدثات الجديدة، مثل: الإنترنت، ومراكز تكنولوجيا الواقع الخائلى، ومراكز بحوث تطوير نظم معالجة اللغة آليا، فى إدارة التفكير فى القضايا التربوية والتعليمية.

ج – استخدام التشريعات الفقهية والقانونية التى تساعد وتقر إمكانية إدارة التفكير فى حل بعض القضايا التربوية الحساسة، وفى مواجهة بعض المشكلات التعليمية الشائكة.

د– تنمية الموارد والكوادر البشرية بما يضمن إسهاماتها المؤثرة فى إدارة التفكير لبعض قضايا التعليم.

هـ – تأكيد أهمية نظم معالجة اللغة آلياً، لدور اللغة المهم فى الصياغات اللغوية الدقيقة والصحيحة لأنماط إدارة التفكير.

و – توافر شبكات الاتصال التى تساعد على تحقيق التواصل السريع والمباشر مع المعنيين بإدارة التفكير فى القضايا التربوية والتعليمية.

يقدم الحديث السابق تلخيصاً سريعاً لكيفية تفعيل سيناريوهات إدارة التفكير فى القضايا التربوية والتعلّيمية، بما يكفل إمتلاك المعلمين لعقول قوية قادرة على التفكير الفاعل فى حل المشكلات التى تواجههم، وبذلك نضمن إسهاماتهم فى عدم سيادة خطاب التكنوقراط فى تقديم الحلول المناسبة لتلك المشكلات، وإنما يجعلون منها قضايا قومية

حيوية تحظى بنظرة شمولية متكاملة، تقوم على أساس المسئولية والقدرة على صنع واتخاذ وتنفيذ القرارات التربوية.

ومن المهم جداً، أن لا تتطلع سيناريوهات إدارة التفكير - فقط - إلى المشكلات التربوية والتعليمية الحالية فقط، وإنما يجب أن يمتد بصرها إلى الآفاق الأوسع والأشمل لتتصدى أيضا إلى تلك المشكلات المستقبلية المتوقعة. فسيناريوهات إدارة التفكير يجب أن تكون لها بانوراما تربوية مستقبلية، إذا أردنا تحقيق طموحاتنا التعليمية التعلمية، وذلك يتوافق مع رؤية الدول المتقدمة التى تضع خططها التربوية على أساس عشرات السنين القادمة.

وفى هذا الشأن يقدم لنا مصطفى الفقى خمسة سيناريوهات مستقبلية، ورغم أنه من الناحية الشكلية تبدو هذه السيناريوهات وكأن ليس لها علاقة بالقضايا التربوية والتعليمية، ولكن بنظرة فاحصة دقيقة تقوم على أساس علمى، يمكننا أن نتأكد من أن موقعها الحقيقى يقع مباشرة فى قلب تلك القضايا، لأنها ترتبط ارتباطاً مباشراً وثيقا بموضوعات تلك السيناريوهات، إذ لا توجد قضية تربوية أو تعليمية لا ترتبط بالعلاقة بين:

١ - الدين والسياسة.

٢ - السلطة والثروة.

٣ - الماضى والمستقبل.

٤ - الأغلبية والأقلية.

٥ - الفرد والمؤسسة.

وقد لا تتطرق المصادر التربوية لمثل تلك السيناريوهات الشائكة، ولكن طالما أننا نتحدث عن التفكير الحر، فإننا نورد المقال كاملا كما جاء فى الجريدة:

لا نكاد نعرف دولة فى عالمنا المعاصر يحتاج مستقبلها إلى كل الآراء ومختلف التوجهات مثلما هو الوضع بالنسبة لمصر، فمصر ليست بلداً صغيراً يمكن تجاوزه، وليست دولة كبرى تخضع للحسابات العلوية فى العلاقات الدولية، كما أنها لست بلداً غنياً، كذلك فإن تصنيفها بين الدول الفقيرة يظلمها هو الآخر إلى حد كبير، لذلك فمصر نسيج وحدها وبنت ظروفها، وعندما نتطرق إلى "سيناريوهات" مستقبلها فإننا يجب أن نركز على القضايا الكلية وألا نضيع فى زحام الأمور الفرعية والمسائل الثانوية، وسيناريوهات المستقبل المصرى محكومة بالعلاقة بين عدد من العوامل

المتشابكة التى يؤدى وجودها إلى حالة اشتباك حقيقى وجدل دائم. ولكى نكون منصفين فإننا نرصد العوامل المؤثرة فى مستقبل الوطن المصرى من خلال المحاور التالية:

المحور الأول: العلاقة بين الدين والسياسة :

تعتبر العلاقة بين الدين والسياسة فى مصر علاقة تبادلية، لا يمكن تجاهل تأثيرها أو الإقلال من شأنها، فلقد لعب الدين – ولا يزال – دوراً متغلغلا فى الكيان البشرى للدولة المصرية منذ بداية العصر الفرعونى حتى اليوم، كما يرى عدد من الخبراء والمعنيين بالشأن المصرى العام أن الدين يمارس دوراً شديد التأثير على المواطن المصرى العادى، كما أن ذلك التغلغل يتزايد مع الوقت ولا ينحسر، ولا بأس فى ذلك على الإطلاق ما دامت رسالة الأديان هى الدعوة إلى الفضائل ومحاربة الرذائل، ولكن مقتضى الحال يؤكد أن تطبيق النص على الحالة المصرية يثبت أن السلوك الجماعى المصرى هو سلوك دينى من الدرجة الأولى، لذلك استثمرت بعض الحركات السياسية المختفية وراء أردية دينية هذا الأمر فى استمالة الجماهير وسرقة تأييدهم، حتى أنه أصبح من الشائع أن تحصل بعض الجماعات الدينية على دعم الشارع دون دراسة لبرامجها أو تمحيص لأفكارها، ولكن لمجرد القبول بالشعار الدينى العام الذى تطرحه تلك الحركات فيلتف حولها البسطاء الذين لا يملكون رؤية التغيير ولا فلسفة الأداء، حيث يجرى الخلط بين التدين فى العبادة والتطرف فى السياسية، وأستطيع أن أقول إن الأمر فى النهاية يحقق لهم ما يريدون بابتزاز مشاعر الشارع المصرى واستنزاف قدراته، من هنا فإننى على يقين من أن تمييز الدين عن السياسة أمر له أهميته فى التراث الإنسانى الإسلامى.

المحور الثانى: العلاقة بين السلطة والثروة :

لقد تفتحت شهية بعض أصحاب رؤوس الأموال والرموز البارزة فى القطاع الخاص نحو الانتخابات البرلمانية بشكل غير مسبوق، ولا بأس فى ذلك أيضا ولا اعتراض عليه فهم شريحة مؤثرة فى المستقبل السياسى للوطن فى ظل النظام الاقتصادى الحر وإعمال آليات السوق، ولكن الشئ المقلق هو ذلك الاشتباك الذى يظهر أحيانا بين السلطة والثروة سواء كانت تلك السلطة تنفيذية أو تشريعية ولا أقول قضائية، ذلك فإن ما نشعر به أحيانا من مخاوف لا ينبع من الدور السياسى للثروة الوطنية فهو دور ظاهر فى كل الانتخابات على امتداد خريطة العالم كله، ولكن الذى يبدو محل

انتقاد هو محاولة بعض العناصر تجاوز الخطوط الفاصلة بين السلطات ومحاولة التأثير عليها.

المحور الثالث: العلاقة بين الماضى والمستقبل :

إذا كان الحاضر يمثل قنطرة التواصل بين الماضى والمستقبل فإن الاشتباك التاريخى فى العقل العربى والمصرى تحديداً بين بعض ذوى الحيثية فى تاريخنا الحضارى وبين من يؤثرون فى الواقع المصرى يبدو أمراً لا تشكيك فيه، ولكن الفكر "الماضاوى" واستخدام الماضى ذريعة لضرب المستقبل وانتشاله كاملا والهرب به، بينما الأصل فى البلاد والعباد هو أن يكون الماضى بمثابة مخزون حضارى يقظ وألا يكون دور الآخرين هو مجرد التباكى عليه، فالحلول الصحيحة لترتيب العلاقة بين أبناء الوطن الواحد تحتاج إلى تصور مشترك لكل الأطراف، ويكفى أن يتجول الإنسان لبضع دقائق فى الشارع المصرى لكى يتكشف له إلى أى حد تدهورت القيم وغابت التقاليد وأصبحنا أمام تجمع بشرى مختلف يحتاج منا إلى دراسة وتحليل، فالقوى الاجتماعية الصاعدة ليست بالضرورة وريثة لقوى سابقة بل إن الساحة تفرز مع الوقت نوعيات جديدة من البشر وقياداته وتظل لغة المستقبل حائرة بين فكر الماضى وضغوط الحاضر، وهو أمر لابد من حسمه وإظهار حقيقته.

المحور الرابع : العلاقة بين الأغلبية والأقلية :

الأصل فى الفلسفة الديمقراطية أنها عملية سياسية تساعد على تمثيل إرادة الأغلبية وتوصيل صوتها إلى جهاز الحكم دون أن تسقط فى الوقت ذاته مصالح الأقلية، ويعتبر الفيصل بين الأغلبية والأقلية عدديا بالدرجة الأولى ولا يعبر عن موقف سياسى دائم ومسبق، فنحن ضد طغيان الأغلبية وضد عناد الأقلية أيضا، وندعو إلى درجة من التوازن بينهما تسمح للحياة السياسية السليمة بأن تمضى فى طريقها نحو الأهداف العليا للمجتمع والغايات السامية للدولة، لذلك يجب أن يدرك الجميع أن النهضة من صنع الأغلبية والأقلية معا، كما أن التدهور هو خلاصة للأغلبية والأقلية معا أيضا.

المحور الخامس : العلاقة بين الفرد والمؤسسة :

إن ضعف المؤسسة وتزايد دور الفرد أمر لا يعبر عن تقدم المجتمع وشيوع المشاركة السياسية فيه، فالملاحظ أن دور الفرد عندما يطغى يكون مؤشراً لغياب الأسس والقواعد التى يجب العمل وفقا لها والمضى على طريقها بحيث تكفل التوازن الكامل بين نشاط الفرد ودور المؤسسة، فلا يمكن تصور سيطرة الفرد المطلقة على

مقدرات مؤسسة بقودها لأن ذلك يعنى اختزال المؤسسة كلها فى فرد واحد، كما أنه يدل على فكر مختلف وفلسفة ليس هذا زمانها، ويجب أن يكون فى الحسبان أن تقدم الأمم وانصهار المجتمعات يقاس بمدى ذوبان الفرد فى المؤسسة وليس سيطرته عليها بحيث ينتمى الفرد فى النهاية لمؤسسته لا أن تنتمى المؤسسة للفرد الذى يقودها.

تلك هى معايير خمسة كاشفة لسيناريوهات المستقبل لا يمكن تجاوزها أو التخلى عنها، لأن مصر مرتبطة بهذه الإشكاليات الخمس فى أية محاولة لاستشراف المستقبل واستكشاف ما يدور فيه، ونحن حين نستطلع طريقنا نحو ذلك المستقبل فإننا نؤكد أن مصر مطالبة بأن تحسن أمرها وأن تتخذ عدداً من المواقف السياسية الواضحة لفك الاشتباك بين أطراف المعادلة فى المعايير الخمسة السابقة، وهى حين تفعل ذلك إنما تفتح الأبواب أمام آفاق جديدة يجب أن ترتادها مصر فهى قوة مركزية محورية ينبغى أن تعتمد على قواعد راسخة وواضحة بحيث تكون الهوية المصرية أمراً لا يحتاج إلى تفسير، على اعتبار أنها هوية مركبة انصهرت فى بوتقة الزمان منذ آلاف السنين، إن مصر مطالبة بأن تطل على العالم برؤية جديدة وفكر عصرى وروح مختلفة، كما أن سيناريوهات المستقبل المصرى تدور حول الإمكانات الكبيرة لهذا البلد الذى يستحق كثيراً أفضل مما هو عليه ويستوجب قدرا متزايدا من الاهتمام بالربط بين مخزونه الحضارى الضخم ومستقبله الإنسانى الواعد، ونحن ندرك أن الطريق ليس سهلا وأن المشكلات كثيرة، كما نعترف بأن الظروف الدولية والإقليمية والأوضاع الداخلية تنتقص كلها من قدرة الوطن على تذليل العقبات واجتياز الصعاب وتحقيق الغايات، ولكن الأمر الذى نتفق عليه جميعا هو أن صحوة مصر سوف تكون صحوة للمنطقة كلها مثلما كانت غفوتها وبالا على العرب فى ماضيهم وحاضرهم.