الفصل الخامس
معايير تحليل تفكير المعلمين
وتحديد معتقداتهم ورغباتهم التدريسية

- تمهيد.

* معايير تحليل تفكير المعلمين المنضبط:
  - الأغراض المقصودة من التفكير.
  - البدائل التى يصنعها التفكير.
  - ديناميكية التفكير.
  - أساليب تعلم السيطرة على التفكير.
* تأكيد معتقدات ورغبات المعلمين فى العمل التدريسى.
  - الأهداف والأسس التى تقوم عليها المعتقدات.
  - المعتقدات كأساس لإعادة البناء.
  - التأمل العرضى وإعادة البناء.
  - إعادة البناء والشخصية.
  - النمو كغاية.

تمهيد :

تكلمنا فى الفصل الأول عن عصر المعلومات، وأوضحنا سماته وخصائصه، والتحديات التى يفرضها على الإنسان. ولعل أول هذه التحديات، أن يكون الإنسان قادراً على فهم تجليات عصر المعلومات وتدعياته آنيًا، والتعامل معها بحنكة وحكمة وفطنة وروية وذكاء، وذلك لن يتحقق دون أن يكون الإنسان قادراً على التفكير الفاعل، ومسيطراً عليه، فى الوقت نفسه.

هذا عن الإنسان بعامة، فماذا عن المعلم؟

إذا أخذنا فى الإعتبار الأبعاد المهمة التالية:

* المعلم هو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع، لذلك من المهم بمكانة أن يعمل جاهداً بكل قدراته الذهنية والجسدية معًا، لتحقيق المواءمة بين متطلباتهما، ولتتكامل أهدافهما، فيعملان سويًا وفق تناسق رائع، يضمن تحقيق أغراضهما وأهدافهما ومقاصدهما، وذلك -بالطبع- يستوجب أن يمتلك المعلم مقومات التفكير الصحيح.
* المعلم فى تعاملاته مع المتعلمين، عليه أن يدرك جيداً الفروق الفردية بين المتعلمين بعضهم البعض، لأنهم لن يكونا -أبداً- نسخًا مكررة، إذ إن كل متعلم على حدة يمثل حالة فريدة فى نوعها. ومن هنا، يجب أن يستخدم المعلم آلياته الذهنية بموضوعية شديدة، ليستطيع أن يفكر فى السبل والطرائق اللازمة للتعامل مع المتعلمين، وفق الاحتياجات الفردية لكل منهم، ووفق متطلباتهم الجماعية.
* المعلم نفسه كإنسان، يسعى دائمًا إلى تحقيق النجاح والفلاح، سواء أكان ذلك على مستوى حياته الخاصة، أم على مستوى عمله المهنى، أم على مستوى تعاملاته مع الآخرين، داخل المدرسة وخارجها. ولذلك، من المهم أن يمتلك المعلم بصيرة وفراسة تستندان إلى تفكير ثاقب وواعٍ، من أجل الوصول إلى أهدافه المنشودة وآماله المقصودة.
* المعلم -فى حالات كثيرة- قد يرفض أن يجادله الآخرون فى صدق وصحة ما يقول؛ لأن مهنته تفرض عليه أن يكون مصدر ثقة بالنسبة لكل ما يقول ويفعل، ناهيك عن أن روح الروتين الذى اعتاده فى عمله، تفرض عليه -غالبًا- عدم التزحزح قيد أنمله عن آرائه، حتى لا يفلت زمام الأمور من يديه. قد يكون ذلك صحيحًا فى مواقف بعينها، وخاطئًا فى مواقف أخرى. وعليه، المهم أن يفكر المعلم بعقلانية تساعده على التمييز والتحديد، لتأكيد الصالح، وغض البصر عن الطالح.
* المعلم قد يعتاد نمط عمله التدريسى المألوف، ولذلك قد يفتقر إلى روح المغامرة، إعتقاداً منه بأنها قد تجره إلى عواقب غير مضمونة التائج. والغريب، قد يوافق المعلم

على فكرة التغيير، ولكنه لايحاول تنفيذها؛ لأنه لايتخلى عن الأساليب التى طبعها الاستعمال اليومى بطابع التأكيد واليقين. ولمقابلة هذا الوضع الشاذ، يجب أن يفكر المعلم فى النتائج، على المستويين: القريب والبعيد، لأن التمسك بالثبات يؤدى إلى التخلف.

* المعلم فى تقوقعه على ذاته علميًا، والاكتفاء بما لديه من معلومات وأفكار، إنما يخشى -فى حقيقة الأمر- المعرفة الجديدة والمتجددة، التى تمثل سمة عصر المعلوماتية. إن الأفكار البالية مهما طال أمدها، سوف تنسحق تحت أقدام المعرفة الجديدة الزاحفة إلينا فى إصرار وإلحاح. ولن يخرج المعلم من تمجيد وعبودية الأفكار القديمة والتقليدية، دون تفكير جديد يساعده على تحطيم السلاسل التى تقيده بها، حيث يساعده هذا التفكير على تحقيق التقدم المادى والمعنوى، على حد سواء.

* المعلم فى اتباعه أساليب تدريس نمطية مألوفة ومعتادة، إنما يجعل منها سيداً عليه، وليست أداة طيعة تساعده فى عمله التدريسى. إن عدم الخروج عن النص التدريسى التقليدى، بحجة إحترام النظام المتعارف عليه، يفقد المعلم جزءً كبيراً من حريته ويجعله تحت السيطرة. والهروب -وليس الخروج- من المتاهة السابقة، يتطلب التفكير الذى يساعد المعلم على الفحص والتحليل والمناقشة، بعيداً عن مجرى الروتين والآلية.

* المعلم، عندما يفشل فى إيجاد الطرق المناسبة لتجويد ما يقوم به باطراد، وعندما لا يتلقى اعترافًا اجتماعيًا يعادل حجم الخدمة الكبيرة التى يسهم بها فى تحقيق الرفاهية القومية، التى تتحقق من خلال عمله الجاد والكؤود، قد يصاب بالإحباط وعدم الرضا. ولكن، يمكن للمعلم الخروج من تلك الحالة المزعجة عن طريق التفكير، الذى يمثل السبيل الأمثل -بل قل الوحيد- ليواجه المعلم العقبات الكثيرة التى تعترض سبيله، إذ إن التفكير الحيوى يجعل من المعلم خبيراً بالمتاعب وعلاجها، ومكافحًا -فى الوقت نفسه- لاغنى عنه لتحقيق تقدم الحضارة الحرة التى يتم فى إطارها تكريس المعلم نفسه من أجل مهنته.

تأسيسًا على ما تقدم، يجب تحليل تفكير المعلمين للوقوف على مدى تحقيقه للإنضباط المنشود فى عصر المعلومات، وبالتالى يمكن تحديد مدى ما يعكسه هذا التحليل من الخطط والأنشطة التى يبنيها المعلمون فى عملهم المهنى داخل الفصل وخارجه، وداخل المدرسة وخارجها، وبذلك يتم معرفة حدود المواكبة والتكامل بين التفكير والعمل، والتأكد من عدم وجود فواصل بينهما.

أولاً : معايير تحليل تفكير المعلمين المنضبط :

قبل تحديد المعايير التى يجب الأخذ بها فى تحليل تفكير المعلمين للحكم على مدى إنضباطه المهنى، يكون من المهم تحديد المقصود بلفظة «معيار».

تعنى لفظة «معيار» لغويًا: «هو شيء يقاس به أو عليه». وعليه؛ تعنى المعايير المهنية لأداء المعلم: المحددات والمتطلبات التى يجب أن يسيطر عليها المعلم سيطرة كاملة، إذ على أساسها يتم: (١)تقويم أداء المعلم، (٢)الحكم على صلاحيته إنسانيًا وتربويًا وعلميًا، (٣)تحديد مدى إيمانه بالفلسفة التربوية والتعليمية السائدة فى المدرسة، (٤)تحديد أدواره غير التدريسية داخل حجرات الدراسة وخارجها. وفى المدرسة وخارج أسوارها.

إذًا، يشير مصطلح «المعايير» إلى الأساليب التى تساعد المعلم على إمداد الطلاب بالمعلومات والمعارف اللازمة لهم فى دراستهم، والتى تكفل لهم تحقيق النجاح والتفوق. وعليه، يمكن الزعم بأن المعايير يمكن النظر إليها كخطوط إرشادية، لها دورها المأمول فى تعلم الطلاب بفاعلية، وذلك من منطلق دورها بالنسبة لتحديد المسار المهنى للمعلمين.

ومن ناحية أخرى، يمكن تحديد المعايير إجرائيًا، على أساس أنها مقاييس للحكم على الظاهرة، تنبثق من داخل الظاهرة نفسها، وبذلك تتمثل فى مجموعة من المحددات الأساسية، التى على أساسها يتم الحكم على جودة وكفاءة وفاعلية أداء المعلم.

وتتسم المعايير بمجموعة من الخصائص، أهمها: (١)الشمول، (٢)الموضوعية، (٣)المرونة، (٤)المجتمعية، (٥)الاستمرارية والتطور، (٦)قابلية القياس، (٧)تحقيق مبدأ المشاركة، (٨)الأخلاق، (٩)التدعيم، (١٠)المحلية والعالمية آنيًا.

أما **المبادئ** التى تقوم عليها المعايير، فقد حددها **جابر عبد الحميد** فى عشرة مبادئ، هى:

١ - يفهم المعلم المفاهيم الرئيسة وأدوات البحث والاستقصاء وبنيات العلوم والمواد الدراسية التى يدرسها، ويستطيع أن يعد خبرات تعلم تجعل جوانب المادة الدراسية ذات معنى للتلاميذ.

٢ - يعرف المعلم: كيف يتعلم التلاميذ؟ وكيف ينمون؟ وأن يستطيع أن يوفر فرص تعلم تساند نموهم العقلى والاجتماعى والشخصى.

٣ - يدرك المعلم كيف يختلف التلاميذ فى طرائقهم ومداخلهم للتعلم، وأن يوفر ويخلق الفرص التعليمية التى تلائم المتعلمين على إختلافهم.

٤ - يتعرف المعلم على إستراتيجيات تدريس متنوعة، وأن يستخدمها لتساعد على تنمية التلاميذ للتفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات الأداء.

٥ - يستخدم المعلم فهمه لدافعية الفرد والجماعة ولسلوكها لخلق بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعى الإيجابى، والإندماج النشط فى التعلم، والدافعية النابعة من الذات،

٦ - يستخدم المعلم معرفته بأساليب التواصل الفعالة اللفظية وغير اللفظية ووسائل الإعلام لتنمية البحث والاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل المساند الداعم فى حجرة الدراسة.

٧ - يكون تخطيط المعلم للتعليم مستنداً إلى معرفته بالمادة الدراسية والتلاميذ والمجتمع المحلى، وأهداف المنهج التعليمى.

٨ - يفهم المعلم إستراتيجيات التقييم النظامية وغير النظامية، وأن يستخدمها لتقويم نمو المتعلم العقلى والاجتماعى والجسمى لكى يضمن إستمراره.

٩ - المعلم ممارس مفكر متأمل يتم تقويمه على نحو مستمر نتيجة تأثير إختياراته وأفعاله على الآخرين (التلاميذ، الآباء، أصحاب المهن الأخرى فى بيئة التعلم)، ويعمل على نحو نشط ويبحث عن الفرص لنموه مهنيًا.

١٠ - ينمى المعلم العلاقات مع زملائه فى المدرسة، ومع الآباء، ومع المؤسسات الأخرى فى المجتمع المحلى لمساندة تعلم التلاميذ.

وبعد تحديد المبادئ العشرة السابقة، التى تقوم عليها المعايير التى على أساسها يمكن معرفة توجهات المعلمين التفكيرية؛ بمعنى: معرفة ما إذا كانت خططهم التدريسية تسير فى الاتجاه الصحيح المرسوم لها أم لا، وفقًا لأسس التفكير العقلانى، يكون من المهم تقديم عرض تفصيلى للمقصود بالتفكير **المنضبط**، وذلك يتحقق فى الحديث التالى:

يرتبط التفكير كنشاط بثلاثة جوانب، هى: الإدراك والذاكرة والخيال. فعندما يضع الفرد أفكاره كلها -تقريبًا- فى نطاق الذاكرة، فذلك يمكن تسميته تذكرًا أو استعادة للماضى. وعندما يكون تفكير الفرد من قبل: «ماذا كان يمكن أن يحدث؟»، فإن مدى التفكير يتراوح ما بين الوراء والأمام، أى بين الذاكرة والخيال. وإذا إنطلقت أفكار الفرد «بصورة أقل تعقيدًا، منقطعة الصلة تمامًا عن العالم الذى يحيط به، والذى يغزو حواسه، وجدنا أنه غارق فى التصور الخيالى». وفى هذه الحالة، قد يكون تفكيره «خياليًا خالصًا». وعندما لايركز الفرد تمامًا فى الحدث، بحيث إنه يأتى بحركات يمكن ملاحظتها من حين لآخر، يكون نشاطه «الفكرى» أكثر قليلاً من الإدراك. وعلى أساس إستعمال اصطلاح «التفكير» لوصف التفاعل بين الفرد وبيئته، من العسير جدًا -إن لم يكن من المستحيل- الاحتفاظ بحالة الإدراك خالصة مجردة، وإن القيام بذلك يبدو صعبًا للغاية، مقارنة

بالنشاط الذى يكون، إما تذكراً خالصاً، وإما تخيلاً خالصًا. فالفرد لا يستطيع أن يعيد فى الذاكرة خلق حادثة واحدة كما حدثت بالضبط، رغم أنه لم يمر سوى ساعة واحدة على حدوثها، وأيضًا لا يستطيع الفرد أن يخلق -تخيلاً- شيئا جديداً تمامًا. «إن من خصائص الفكر أنه بينما يطغى فيه أحد جوانبه فى وقت معين فإن نغمات أو لمحات من الجانبين الآخرين قد تتماثل بصورة طبيعية».

إن ترابط الذاكرة والخيال والإدراك، له أهمية خاصة فى دراسة طبيعة الأعمال، التى تندرج تحت مظلة: «المعرفة وطبيعتها»، مع إدراك أن المعرفة تنقل بالواسطة (أى بالمحسوسات المؤولة)، ولا تصل مباشرة (أى عن طريق المحسوسات الخام) قط.

ولا يعنى ما تقدم أن الفرد يعرف دون تأخير ولا إبطاء فى حالات كثيرة، إذ إنه قد يضطر إلي الانتظار والتفكير فى الأمر، طالما أن خبرته السابقة لاتيسر له معرفة أكيدة بجميع دقائق الموقف موضوع التفكير. وعليه، فإن التحريات المطولة لازمة قبل أن يستطيع الفرد إعادة تنظيم موقف معين بغية التعرف على طبيعته.

كلما امتلأت الدلالات بالمعنى (أى كلما اتصلت بالخبرة الماضية) يتم التعرف بسرعة. وحينما يقال: إن المعرفة تتم بالواسطة ولا تتم مباشرة قط، فذلك يشير إلى الدور الضرورى الذى يؤديه المعنى أو الدلالات، ولا يشير إلى ما تحتاج إليه المعرفة من الوقت ولا إلى ما تتضمنه من التفكير. فإذا عرضت المناسبة وجب أن يوجه النشاط -عن عمد- بوسائل تمدنا باللمحات السليمة المطلوبة. ولكن ما دام النشاط يستمر فى حدود التعرف فإنه لايكون هناك داع إلى ممارسة السيطرة الواعية عليه، ذلك لأنه لا تواجهنا مشكلات فى تلك الحال. ولكن إذا خان التعرف -ولو بصورة وقتية- استدعى الموقف مشاعر الشك وعدم التأكد. وهذه هى التربة التى ينبت منها «النشاط الهادف لحل المشكلات». وينبغى لنا أن نلاحظ أنها تربة تمزج بين الاندماج العاطفى والنشاط التأملى؛ ذلك لأن التفكير ليس من عمل آلة منطقية غير شخصية.

ويتضمن مثل هذا الموقف شيئًا غير «التفكير فقط» أو الشرود أو السبح فى التصور الخيالى. فالجهد يوجه الآن لارتياد المعنى الذى توحى به الظروف المشكوك فيها. وفى غيبة المشكلات ينطلق الإنسان بدقة فى نطاق الخبرة الماضية، ويتولى العمل معظم الوقت. ولكن عندما يحدث شىء مشكوك فيه، تسنح الفرصة «للتفكير»، أى الانهماك فى النشاط التأملى. وما دام اهتمامنا هنا ينصب على التربية والتعليم فإننا يجب ألا نتجاهل أن المناسبات السابقة «للتفكير» تقدم لنا المعانى السليمة فى أى لحظة معينة من لحظات التعرف، أو تقدم المجال الذى ينشأ فيه التعرف.

* الأغراض المقصودة من التفكير :

ويختلف التأمل أساسًا عن أنواع التفكير الأكثر انطلاقًا بحكم أن الغرض هو الذى يوجهه أو يضبطه. والغرض هو حل مشكلة من المشكلات. فقد يشعر البعض أن هناك شيئًا سيئًا كامنًا فى صورتين من صور النشاط الفكرى، وهما سبح الخيال وأحلام اليقظة. من ذلك أن **ديوى** كتب يقول مثلا: «التفكير بالمعنيين اللذين ذكرناهما أولا- (وهما تجوال الأفكار فى عقولنا بلا ضابط والصور الفكرية لشىء غير موجود أصلا) قد يكون ضاراً بالعقل لأنه يشتت الانتباه عن العالم الواقعى، ولأنه قد يكون مضيعة للوقت». لقد اعتبر **ديوى** أن تشجيع هذا النشاط عن عمد أمر سيىء بصفة خاصة.

وهذا صحيح، إذا غرق الفرد فى سبح الخيال كعادة، واستعمله كمخدر فكرى؛ أنه قد يفضى إلى النتائج التى أبدى **ديوى** تخوفه منها. وفى الواقع أن القدر الهزيل من الخيال قد يكون سيئًا كالقدر الزائد عن الحد منه، والانتباه الزائد عن الحد «للعالم الواقعى» قد يكون سيئًا كقلة الانتباه الزائدة عن الحد أيضًا. ليس هذا فحسب، بل قد يكون فى وسع الإنسان أن يمارس قدراً زائداً عن الحد من الضبط والسيطرة أو يمارس نوعًا جامداً منه. والتفكير لايكون جيداً أو رديئًا -أو أجود أو أردأ- إلا بالقياس إلى غرضه الذى يوجهه. إذًا يجب أن يحكم على التفكير إيجابًا أو سلبًا على أساس مناسبته للموقف الذى ينشأ فيه. وقد يكون الغرض شريفًا أو وضيعًا، وجيهًا أو تافهًا. ولذلك لاينبغى أن يحكم على نوع التفكير بنوع الغرض.

وهذه نقطة يحتاج المدرسون إلى أن يتدبروها، وخاصة عندما يقضى التلميذ قدراً كبيراً من الوقت فى التفكير الجيد من أجل أغراض تافهة. فى هذه الحالة تختلف بالتأكيد إجراءات مساعدة التلميذ عن الإجراءات اللازمة لمساعدة التلميذ الذى قد يكون متجهًا إلى اعتبارات أشرف وأوجه إلا أنه مع ذلك غير موفق أو غير كفء من الناحية الفكرية. وربما كانت الإنشاءات الخيالية المسرفة، والذكريات المديدة؛ والتصورات الحسية القوية- بل «وتجوال الأفكار بلا ضابط» مناسبة لبعض الأفراد فى مواقف معينة. وربما كان لكل واحد منها دوره المهم الذى يؤديه فى حل ولو مشكلة واحدة. ومفتاح التفكير الفعال، أو «الجيد» هو التحكم فى استعمال الإدراك والذاكرة والخيال فى توازن يناسب الغرض الخاص أو المشكلة القائمة. على أن سر الحكمة والحياة الطيبة يكمن فى الاعتراف بالمشكلات والأغراض القيمة واختيارها.

عندما تحدث مشكلة للفرد تسترعى الانتباه المباشر، أو تراوده ذكرى معينة تثير لديه التساؤل «ماذا كان على أن أفعل؟» فى موقف معين تذكره، فى كلتا الحالين لن يجدى

الفيض الهائم من النشاط فى التوصل إلى حل مرض للمشكلة، إلا إذا تحقق ذلك بمحض المصادفة البحتة.

إن حدوث مشكلة تصاحبها دلالات حسية جديدة، يقطع أحلام اليقظة بعنف. وسرعان ما تتولى الأمور سلسلة جديدة من الأفكار متضمنة الرموز اللغوية والتوترات العضلية والمشاعر والصور المزعجة. وعلى الرغم من أن الأفكار تكونت كنتيجة مباشرة للمواد الحسية الجديدة فإنها تتضمن كلا من الذاكرة والخيال كما تتضمن الإدراك. وهكذا تتألف «تركيبات كاملة التكوين» ذات أبعاد ثلاثة قد تنصرف إلى القيام بأفعال بعينها. وقد يكون بعض هذه التركيبات جديدة على الفرد حتى ولو لم يقدم له خياله أية عناصر جديدة تمامًا. فمثلا: رغم أن الفرد لم يحقق من قبل أبدًا الأفعال التى يتطلبها حل المشكلة، فإن «فكرة» القيام بذلك لاتحتوى على أية عناصر جديدة عليه.

وهذه الأفكار سوف تتألف على الفور تقريبًا، هذا بالإضافة إلى أن ذاكرة الفرد وخياله سوف يتوليان -بلاشك- توليد تركيبات أخرى لا حصر لها. وفى حمى الانفعال قد تتحدد ذاكرته وخياله وإدراكه بصورة مربكة، حتى إنه قد يرى أشياءً ليس لها وجود حاضر على الإطلاق.

وقد يسأل أحد الناس هذا الفرد: «ماذا حدث؟»، وقد يغفر له عجزه عن إعادة بناء الأمور تمامًا، باستثناء تلك التركيبات الذهنية التى نشأت كنتيجة مباشرة للإدراك فقط. والواقع، قد يروى الفرد تلك التركيبات بدرجة مذهلة من الدقة؛ لأن استعداد الإنسان التأملى يبلغ من القدرة والتعقد فى هذا الشأن درجة تخجل أمامها أعظم آلاتنا الإلكترونية تقدمًا. ولكن يصعب -فى بعض الأحيان- التفريق بين الذكريات والمشاعر، أو بين الذكريات الأخرى وذكريات الإنشاءات الذهنية الخيالية. لذا يحتاج الفرد إلى أن يبحث عن دليل حتى يستطيع أن يقرر باطمئنان: هل هذه الأشياء قد حدثت فعلاً أم لا؟

ولقد كشفت بعض البحوث فى ميدان الفسيولوجيا عن وجود مدى واسع من الفروق فيما يتصل بأنماط التفكير الميسورة للأفراد. ويمكن وصف نمط بارز من هذه الأنماط بأنه «التفكير اللفظى» فى مقابل ما قد يسمى «بالتفكير الحسى». إن الإدراك الحسى للكلمة المطبوعة ينشط الذاكرة، وبذلك يستطيع الفرد أن يتذكر -فيما بعد- الكلمات التى قرأها. ولكن إذا أثير خياله فإنه قد يقرأ ما وراء السطور -إن صح هذا التعبير- وقد يكون ما يقرأه وراء السطور كلمات أكثر وحسب، إلا إذا ظل الإدراك نشيطًا، لأن الإدراك وحده هو الذى يتيح للمرء أن «يرى» و«يحس» و« يشم». بمعنى؛ إذا كان الخيال لفظيًا أساسًا فإن

الأمر لايتضمن شيئًا أكثر من الكلمات، أما إذا كان الخيال يتضمن «الفكر الحسى»، فذلك يعكس رؤية وإحساسًا، فى الوقت نفسه.

والسؤال:

أين يقف مختلف الأشخاص بالنسبة لكمية «التفكير الحسى» الميسور لهم؟

يمكن التمييز بين أربعة مستويات من «التفكير الحسى» على الأقل. وأكثر هذه المستويات الأربعة نشاطًا تدل عليه القدرة على تذكر المناظر (أو الأصوات أو الروائح، وكذلك العواطف وألوان التوتر وما إلى ذلك) التى سبق تصورها بنفس الطريقة التى يتذكر بها الإنسان المناظر التى سبق له رؤيتها. فى هذا المستوى يكون الخيال فى حيوية الإدراك الحسى تقريبًا، وكثيرًا ما يلقى الأفراد صعوبة فى تذكر ما إذا كانوا قد فعلوا الأشياء حقيقة، أم أن الأمر لم يعد أنهم فكروا فيها.

وهناك مستوى أقل نشاطًا يدل عليه رفض اعتبار تذكر شىء من صنع الخيال تذكرًا للتصور الحسى. وعندما يعمل الأفراد على هذا المستوى يكونون قادرين على الخيال الحى كل القدرة، وإن كانوا لايميلون إلى أن يكونوا خياليين تلقائيًا. ومثل هؤلاء الأفراد قلما يخلطون بين ما فعلوه حقيقة وبين ما فكروا فى فعله.

وهناك مستوى أقل انخفاضًا يدل عليه الميل إلى التفكير بالألفاظ -كلية تقريبًا- فى غيبة التعليمات الصريحة بتكوين الصور. فإذا طلب إلى الشخص الذى يفكر على هذا المستوى أن يخلق «منظرا» فى خياله حاول أن يفعل ذلك على نحو مبهم. على أنه إذا سئل مثل هذا الشخص فيما بعد عن المنظر مال إلى الإجابة فى صورة لفظية دقيقة، مقدمًا ما يعتقد أنه الإجابات المعقولة عن تفاصيل الملابس وما إليها. ومن غير المحتمل أن يجد مثل هذا الشخص فى الصور والخرائط والرسوم البيانية فائدة تذكر. فإذا سأل أحد الناس مثلاً عن الاتجاهات التى يجب أن يقود فيها سيارته ليصل إلى مكان معين، فإنه لن يستمتع بالحديث الذى يستهدف مساعدته على فهم تخطيط الموقع، مفضلا عليه التوجيهات المختصرة التى يمكن استظهارها عن الدوران إلى اليمين وإلى اليسار.

ومن غير المحتمل أن تلعب التصورات الحسية السابقة التى لم يعبر عنها بالألفاظ تمامًا دورًا قويًا فى تفكير أمثال هؤلاء الأشخاص. وهذا على نقيض تلك الصورة الحية الكاملة التى يخلقها خيال الشخص صاحب «التفكير الحى» القوى.

وفى أقل مستويات التفكير الحى نشاطًا يكون الفرد عاجزًا عن أن يصور لنفسه منظر التمرين، الذى يبدو له شاذًا أو سخيفًا، ولا معنى له.

من الضرورى عدم تقليل أهمية الفروق الفردية؛ لأنها تغلغل جذور الخلاف وتبرز سوء التفاهم -من أول مائدة إفطار الأسرة إلى مائدة المؤتمر الدولى. وعندما يقترح إنسان توجيهها لعمل ما فإن الموافقة على «ألفاظ» الاقتراح ومنطوق النتائج المترتبة عليه شىء، ورغبة الإنسان فى الالتزام بالاقتراح بعد أن يكون «عاش مقدمًا» -وأحس بالتالى- بالنتائج التى قد تترتب عليه شىء آخر تمامًا. وقد لمس شكسبير هذا الفرق فى جملته التى يقول فيها «يموت الجبناء مرات كثيرة قبل أن يلاقوا حتفهم، أما الشجعان فلا يذوقون الموت إلا مرة واحدة فقط». فهل تعنى الشجاعة بكل بساطة -فى بعض الحالات- انعدام «التفكير الحسى» على المستوى التخيلى؟! وإن الأمر لايحتاج إلى تصميم كبير لنذهب إلى طبيب الأسنان فى الموعد المحدد إذا لم يتجاوز أسوأ ما تتوقعه منطوق الكلمات: «إن هذا لن يؤلمك إلا قليلا».

* البدائل التى يصنعها التفكير :

فى غضون التدفق الحر للأفكار قد يتذكر أحد الناس موقفًا لم تجر فيه الأمور وفق هواه. فيتساءل: ماذا كان يجب على أن أفعل غير هذا؟ وكمحاولة للإجابة عن هذا التساؤل يقدم الخيال فيضًا من المقترحات والخيال -الذى هو فى جوهره القدرة على جعل الغائب حاضراً- لايعيد إخراج صور الأشياء كما هى مطلقًا- سواء فى صورتها الواقعية أو صورتها التذكرية. وعندما ينشط الخيال يعيد صياغة أو تشكيل عناصر الواقع على هيئة بديلات، وعندما يختار الفرد من بين هذه البديلات ويعمل بمقتضى واحد منها أو أكثر فإنه يغير الواقع بذلك.

وفى حالة قيام مشكلة بين الأفكار التى يعتقدها الفرد -لابين الأشياء التى تحيط به- «ينفذ» الفرد بديلا أو بديلين (فى ذهنه)- إن صح هذا التعبير- قبل أن يتم السلوك العلنى. ولا يستطيع الإنسان- بطبيعة الحال- أن يغير حقيقة الأمس، ولكنه يستطيع أن يغير أو يزيد من فهمه له، ومن ثم يغير مغزاه. وبذلك يتعدل تأثيره فى التصرف فيما بعد. ومن ثم فهو قد تغير بهذا المعنى، لأنه أصبح مثيراً مختلفًا تمامًا عما كان من قبل. وبعد أن يعرض الإنسان ذكرى من ذكرياته لهذه «المراجعة» قد يكون من العسير عليه أن يحيى بناء على طلبه -نفس الحوادث التى وقعت وحدها. ومع ذلك فإذا نتج عن هذه «المراجعة» فهم أعمق فقد تكون الذكرى الملونة أدق -فى بعض الوجوه- من الذكرى الأصلية غير المزينة.

والسؤال :

ما كمية الزخرفة أو التفسير التى يجب أن يحمل بها الفرد تجربته العارية مع أشياء وأحداث عالمه؟

إذا اقتصر الفرد على ذكر حزمة المادة الخام لتجربته (التى تلقاها على مستوى الإدراك) قلنا إن روايته غير مفهومه على الإطلاق. والواقع أن أى تغيير لفظى عن موقف بعينه معناه تقديم بعض التفسير. فإن التحدث عن التجربة كشىء فيه ألوان وروائح وأصوات وما إلى ذلك هو تزيين المادة الخام للإدراك بمادة تفسيرية. فإذا ألبس الفرد هذه التجارب غلالات من التفسير المسرف، فإننا قد نبتسم ونقول: «إن له خيالاً خصباً». فإذا أضاف إلى ذلك شيئًا أكثر قلنا إنه مخرف أو هستيرى. وإذا أضاف أكثر وأكثر قلنا: «إنه غير عاقل (أو) إنه خرج عن حدود العقل». ولعلنا نكون أكثر دقة إذا قلنا إنه «عاقل» وإنه فى «نطاق عقله». ذلك لأن القدر «السليم» من التفسير هو دائمًا مسألة تناسب لمجرى الأمور وهو نفس السؤال الذى واجهناه من قبل فيما يتصل بالتفكير «الجيد». ومرة أخرى نرى أن «الجودة» لامعنى لها إلا بالمغزى الوظيفى -أو بالقياس إلى مدى اتصالها بموقف معين.

ويبدو أن الموقف الأدعى إلى التفكير يعرض العوامل الداخلة، أو مراحل النشاط التأملى التالية:

- وجود موقف مشكل (والاعتراف به).
- استيضاح أبعاد المشكلة.
- تكوين الفروض واختبارها وتعديلها.
- العمل على أساس أكثر الفروض تعزيزاً.

ويبدو أن هذه المراحل الأربع تتجاوب بدرجة لا بأس بها مع تحليلات التفكير التأملى. ويضيف **ديوى** أن التفكير التأملى يتكون بالتدبر النشيط الدائب الدقيق لأى معتقد، أو صورة مفترضة للمعرفة فى ضوء الدعاوى التى تؤيده والنتائج الأبعد التى يميل إليها. فإذا ساوينا وأسميناه افتراضًا «بأى معتقد أو صورة مفترضة للمعرفة»، يمكننا وصف الاختبار والتعديل بأنه «التدبر النشيط الدائب الدقيق»، الذى ينص عليه تعريف **ديوى**.

* ديناميكية التفكير :

إن النشاط التأملى الذى يحدث عندما يجابه الإنسان موقفًا يمثل مشكلة بسيطة هو -كما يكشف التحليل- أقرب إلى «المنطق» منه إلى الدقة. فعلى حين أنه «سليم» على نحو ما، فإنه ربما كان مضللا إذا أخذ على حرفيته. ويتضح هذا إذا نحن طلبنا إلى الشخص الذى واجهه هذا الموقف أن يخبرنا -بأسلوبه وكلماته- عما «جال بذهنه».

إن الرواية المفصلة التى يذكرها الفرد للمجرى الكامل للنشاط الفكرى قلما تبدو: «تدبراً دائبًا دقيقًا» لأى شىء. وإنما الأمر يبدو -كما قال **جاك بارزن** Jacques Barzun

فى شىء من التقرير الدرامى: «التفكير هو -فى داخله- نشاط عشوائى متقلب غير متماسك».

ويبدو أننا نبخل نوعًا ما فى تركيزنا للعناية والدأب على مشكلة واحدة. وإنما نحن نميل إلى أن نستخدم مايكفى فقط من العناية والدأب لنحل مشكلة، أو نعيد نشاطًا سهلاً جاريًا إلى مجراه. وكثير منا إذا جابهته مشكلة معقدة بنوع خاص ركز جهده على أن يكون دقيقًا ودءوبا، لا لشىء إلا ليجد أن الحل يفر منه إلى أن «نستسلم» ونبدأ فى السير بحرية من جديد. ثم فى لحظة تالية غير متوقعة «يخطر بالذهن» الحل -أو على الأقل احتمال جديد قد يثبت عند الفحص والاختبار أنه هو الحل.

* أساليب تعلم السيطرة على التفكير:

يتعلم بعض الناس أن يتخذوا طريقة ما لعلاج بعض أنواع المشكلات. وعندما لا تتوصل عاداتهم فى العناية والمثابرة العادية إلى الحل يركزون على مرحلة واحدة من عملية حل المشكلات: وهى استيضاح المشكلة. وقد يعمدون إلى «التقليل من سرعة» التأمل عن طريق وضع المشكلة فى عبارات دقيقة. ولعلهم يسألون أسئلة كالآتية ويجيبون عنها وهم يتحدثون إلى أنفسهم، أو -وهو الأفضل- وهم يتحولون إلى الكتابة:

- ما هى المشكلة بالضبط؟ هل يمكن تجزئتها إلى مشكلات فرعية؟
- ما أوجه التشابه العامة بين هذه المشكلة والمشكلات التى مرت بى فى الماضى؟
- ما هو وجه الشبه الأساسى بين هذه المشكلة وتلك المشكلات؟
- ما هو وجه الاختلاف الأساسى؟
- ماذا يتطلب هذا الفرق؟ -معلومات جديدة- طريقة جديدة للعلاج؟
- هل يجب على الآن أن أعيد تحديد المشكلة؟

ويميل تفكيرنا إلى أن يقاوم هذا النوع من الإلزام، وبناء على ذلك فقد نقفز عند أى نقطة مما تضمنتها القائمة إلى فرض ما، بغية حل المشكلة. وفى المواقف المعقدة جدًا قد يكون من الضرورى تكوين فرض أو أكثر وفحصها قبل إجابة بعض هذه الأسئلة الستة. وقد يستلزم الأمر إنه فى أية لحظة أثناء هذا العمل قد «يقفز» إلى الذهن الفرض أو الوحى المطلوب لحل هذه المشكلة الكبيرة. فإذا لم يتحقق ذلك، فلعل أفضل شىء هو وضع المشكلة جانبًا بعض الوقت استدراجًا للوحى أو الفرض -كما يجب أن يحدث غالبًا- بطريق غير مباشر.

وقد يكون كل ما نحتاج إليه هو نوع من التنفيس عن الحالة العاطفية التى تحدثها التوترات التى تصاحب أية مشكلة. إن الفارق الفردى مهم، وقد لاحظ إرنست نيجل هذا

الفارق فيما يتعلق بالجهود التى بذلها بعض أصحاب الأعمال بغية وضع جدول ثابت للباحثين، فقال:

«يعمل بعض الناس كأحسن ما يكون عندما يقعون تحت ضغط عاطفى عال، فى حين يحتاج الآخرون إلى الراحة التى تكاد تكون تامة. ويجد بعض الناس فى التمرينات البدنية حافزاً قيماً، ويجد بعضهم الآخر حافزاً أقوى فى الخمر أو الموسيقى، ويجد بعض الناس الإلهام والأفكار العلوية من قراءة الأدب الصوفى، ويحسن بعضهم العمل بالرسم على المشمع أو على أحد جدران مخزن العلف. ويجيد بعض الناس العمل فى العزلة، كما يجيده بعضهم الآخر فى رفقة الناس. وبالاختصار ليس هناك حد يمكن أن تنتهى إليه الفوارق بين الباحثين فى هذا الصدد. وعلى ذلك فمن بسائط الحكمة ألا نطبق نظاماً موحداً عليهم جميعاً، وأن نسمح لكل واحد منهم أن يقرر لنفسه الظروف التى يعمل فيها بأكبر قدر من الكفاية.

والطلاب ليسوا -بطبيعة الحال- باحثين ناضجين. ومع ذلك فهم يظهرون نفس المدى من الفوارق، ومن ثم وجب على المدرسين أن يكونوا حساسين لهذه الحقيقة، وأن يكونوا مستعدين للبحث عن الفوارق الفردية التى تقوم دائماً فى نطاق أى فصل دراسى. وإن أول درس يتعلمه المدرس الصادق الرغبة فى أن يثير النشاط التأملى لدى الطلاب هو أن الألوان الفعالة من التفكير لايمكن أن تفرض عليهم عنوة واقتداراً. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه على حين تقتضى الحكمة أن يسمح للباحث المتمرن أن يقدر لنفسه الظروف التى يعمل فيها بأعظم قدر من الكفاية فإن الطلبة غير المجربين يحتاجون إلى الهداية والإثارة والتشجيع. وهم يحتاجون أيضاً إلى فرص لا حصر لها للتمرين ولتصحيح عاداتهم وطرائقهم فى التفكير».

وعلى الرغم من أن المدرس سوف يواجه مشكلة تعليم مجموعة من التلاميذ فى فصول دراسية أن تفكر، فإن هذا لن يتم إلا إذا نجح فى أن يشجع كل فرد على أن يفكر بطرق تتكافأ مع مزاجه الخاص، ومدى خبرته ومستوى معرفته.

ثانياً: تأكيد معتقدات ورغبات المعلمين فى العمل التدريسى:

قد يستعمل الفرد كلمتى: (أنا أفتكر) ليعبر بها عن حالات مختلفة، مثل: (أنا أعتقد ...) أو (أفضل تخمين عندى هو ...) أو (توحى إلى ذاكرتى...). وأحياناً لايكون المقصود شيئاً أكثر من (إن ما فى خاطرى هو ...). وهذا الاستعمال للغة يوحى بأننا ننظر إلى (الاعتقاد) على أنه صورة من النشاط ينسحب عليها التعبير العام وهو (التفكير)، على أنه مهما كانت الكلمات المستعملة فإن الحالة المشار إليها تتميز دائماً بدرجة ما من

الرغبة فى العمل. وقد تتراوح هذه الرغبة من مجرد الدافع الوقتى إلى الميل العميق الجذور أو الإيمان الراسخ، وعلى ذلك فمن الواضح أن حالة الاعتقاد هى حالة جسمانية أو عضوية، كما أنها حالة عقلية أيضًا.

قد يكون الاعتقاد دائمًا أعمق من الكلمات المستعملة للتعبير عنه. والواقع أنه قد لايعبر بالكلمات قط عن الاعتقاد (الذى هو حالة الرغبة فى العمل). وعندما نصب اعتقادًا معينًا فى قالب لفظى فإننا قد لانعبر عنه إلا بصورة غامضة أو غير مباشرة أو بصورة غريبة. وهذه الحقيقة تفسر الملاحظة المعقولة القائلة بأن: «الأعمال تتكلم أعلى من الأقوال». وينبغى لنا -أكثر من ذلك- أن نلاحظ أنه لايوجد ما يسمى بالاعتقاد «اللفظى وحسب»، فعندما يقر إنسان بأنه يعتقد ولكنه لايرغب فى العمل، فمن الجائز إما أن الأمر قد يلتبس عليه عن إخلاص، أو أنه يخدع نفسه: وأيًا كانت الحال فإن ما يسمى «بالاعتقادات اللفظية» كثيراً ما تكون تعبيرات غير مباشرة عن الاعتقاد فى حكمة أو جدوى الخداع.

إن ربط الاعتقاد بكل من التفكير والرغبة فى العمل يساعدنا على معالجة ما هو أساسى فى كثير من المشكلات التربوية المهمة. وهنا، نكتفى بأن نلاحظ أن حالة الاعتقاد تتضمن استمراراً فى النشاط الذى يتدرج من أعلى درجات التأمل إلى عدم التأمل المطلق.

ومما يذكر، تنشأ حالة الاعتقاد أو الرغبة فى العمل عن طريق عملية شرطية شكلية، وبهذا المعنى يكون الفرد -دائمًا- لديه القدرة على التنبؤ بتجربة قادمة.

* الأهداف والأسس التى تقوم عليها المعتقدات :

أيًا كان دور التأمل كبيراً أم صغيراً فى تكوين أى اعتقاد بالذات، فإن معتقداتنا -أيًا كانت- قد أحدثتها الأسباب، فهى لاتهبط فجأة من السماء سواء أشئنا أو لم نشأ. وإن تدبر الطرق التى تحدث بها -أو التى قد تحدث بها- المعتقدات هو، بكل تأكيد أمر مهم للمدرسين. غير أن التمييز بين أسباب الاعتقاد وأسانيده هو الأمر البالغ الأهمية فى التربية. ولذلك ينبغى لنا أن نبحث هذا التمييز.

وكما قلنا من قبل، تأتى المعرفة نتيجة للنشاط التأملى، والمعرفة هى حالة من الاعتقاد تساعد الفرد على التصرف (وهو أن يجلس على أهبة الاستعداد) بلا تردد أو بلا شك معقول. وأما الرغبة فى العمل المدعمة بالإسناد فقد نتجت عن التأمل.

ويمكن وصف أى اعتقاد بأنه «تركيبة» أو نمط من المعنى جمد قليلاً أو كثيراً. على أنه عندما يؤمن الفرد بالاعتقاد فإنه يحتفظ بالتركيبة «مؤقتًا». وهذا يعنى بالطبع أنه يحتفظ بها

عن تدبر أو تأمل. وهو لايحتفظ بها كما هى لاتمس إلا بقدر ما هى مطلوبة كأداة موجهة للبحث والاستفسار. وليس هناك -فى العادة- أى ارتباط عاطفى يمثل هذه «التركيبة»، حتى ولو كان الموقف الذى يعوق العمل ويضطرنا إلى البحث عن فرض صالح سببًا للقلق العاطفى. وأما الفرض الصالح فيؤيد -دون ما عاطفة- أو يعدل أو يرفض، وهو يمر خلال الاختبار «فى ضوء الأسانيد التى تعززه والنتائج التالية التى يميل إليها».

وعندما تدعم هذه «التركيبة» بالأسس إلى درجة أننا نضعها فى عداد المعرفة، نختمها بخاتم الموافقة. وعندئذ توضع جانبًا -إن صح هذا التعبير- كنمط من المعنى يمكن أن يستخدم فى نشاط أو استفسار مقبل دون أن يتعرض مرة أخرى لتكرار عملية بحث الأسانيد. ومثل هذه الأنماط من المعنى هى التى يرتكز عليها باطمئنان أى سلوك مقبل- على مستوى التذكر.

وقد ينشأ تهيؤاً مماثلاً للعمل عن عمليات لايتحكم فيها النشاط الفكرى لبحث الأسانيد. وقد «تجمد» المعتقدات عن طريق تجربة عاطفية واحدة، أو قد يعمق أثرها بواسطة تهيئة مركزة لظروف معينة. وقد انتهى كلب **بافلوف** الشهير فى الكتابات السيكلوجية إلى «الاعتقاد» بأنه عندما يدق جرس معين يظهر الطعام. ومن ثم استطاعت دقات الجرس -وقد أصبحت بديلاً عن رؤية الطعام أن تحدث جريان اللعاب. وإن تأثير تهيئته الظرف الذى تمارسه حضارتنا ووسطنا بل وحياتنا ذاتها -أصبح بحيث إننا ننتهى جميعًا إلى اعتقاد أمور كثيرة دون أن نشغل أنفسنا بأى نشاط تأملى...

وبعض التركيبات (التى قد تكون متصلة بعملية تأملية وقد لاتكون) تجمد من حين لآخر، أو تتخذ بفعل حالة عاطفية عنيفة، وكذلك الثبات الدائم فى فكر أى إنسان، قد يصبح مناسبة تتناول الأنباء فيها أخبار احتجاز هذا الإنسان فى أحد مستشفيات الأمراض العقلية. ولكن الإنسان يعانى حالات كثيرة من الجمود أو التشتت العاطفى أقل خطورة بكثير.

ومما يذكر، يمكن إرجاع فكرة بعينها عند الإنسان إلى تركيبة من تلك التركيبات المتعددة التى تتزاحم خلال اللحظات المثيرة -رغم قصرها- والتى ينهمك فيها الإنسان فى العمل أو التفكير، رغم أن هذه قد لا يكون لها أى أساس على الإطلاق، حتى إنها لا تلعب أى دور فى توجيه نشاطه التفكيرى. ورغم إمكانية تجميد تلك الفكرة عاطفيًا، فإنها تبقى بارزة فى ذكريات الإنسان المقبلة بصورة لايمكن تسويغها على الإطلاق.

وهذا الانحراف لايحدث ضرراً كبيراً بطبيعة الحال؛ ففى المواقف التى يمكن مقارنتها بهذا الموقف، يمكن لأى والد أن يؤكد لنفسه بسرعة -وبالشاهد الملموس- أن الأطفال سالمون تمامًا. وهكذا يمكن للنمط أن يتحلل أو يذوب، وعلى أسوأ الظروف فإنه لا يعاود الشخص إلا فى نطاق حلم مزعج، أو حلم خامل من أحلام اليقظة، وأحيانًا يمكن أن يخدم غرضًا من الأغراض النافعة بأن يجعل الشخص أكثر وعيًا بالسلامة وحرصًا عليها.

غير أن تجربة المستقبل لاتيسر دائمًا حل مثل هذه الروايات الثابتة عاطفيًا. أضف إلى ذلك أنه كلما طال بقاء هذا النمط صعب اقتلاعه، ومن سوء الحظ أنه قد يبدأ فى العمل كما لو كان نمطًا من المعرفة له سند وأساس، وكما لو كان يمثل شيئًا «معروفًا»، وكما نعرف للأسف، أننا جميعًا نكره أن نعيد فحص ما قد «عرفناه» فعلاً.

وهذه الحقيقة عن الأنماط الثابتة بالغة الأهمية بالنسبة لكل المعنيين بالتربية، فعندما ينظم المدرس أو الوالد خبرات للشباب «لجعل» التلاميذ أو الأطفال يكونون أنماطًا من الاعتقاد، ينبغى أن نبذل العناية للتأكد من أن هذه الأنماط تصبح معززة بالشواهد، وأنها ليست مجرد أنماط جامدة عاطفيًا. وحتى عندما يقال عن المعتقدات أنها «صحيحة» فإنها ما لم تكن معززة مدعمة لدى الفرد الذى يعتقدها فإن أفضل مايمكن أن يقال عنها -فى هذه الظروف- هو أن الفرد قد درب تدريبًا سليمًا، ولا يمكننا أن نقول إنه «تعلم» تعلمًا سليمًا.

*** المعتقدات كأساس لإعادة البناء :**

وكيفما كانت الأسباب التى تنشأ عنها أنماط معتقداتنا التى تجل عن الحصر فإنها لا تعمل كفقرات من المعرفة «المواتية» فحسب، بل وكمواد تأسيسية لخلق أنماط جديدة.

ويجدر التنويه إلى أنه فى حالة حدوث تطور جديد لايناسب الهيكل الأساسى للأنماط التى سبق لنا تقبلها، فذلك يؤدى إلى حدوث «شعور» بعدم التطابق. وهذا «الشعور» كثيرًا ما يحدث مع المباغتة- بمعزل عن التأمل. وقد يسبق أى تفسير عقلى للمشكلة المعترضة بفترة من الوقت لا بأس بها، وهذا الافتقار إلى التساند أو التماسك يجعل زيادة النشاط التأملى أمراً ضروريًا بطبيعة الحال. وعندئذ ينبغى أن يعاد بناء أنماط المعرفة الموجودة إذا أريد للخبرة الجديدة أن تكون موضع الاعتبار.

وعندما تستثار أنماط المعانى التى كانت قائمة دون ما ارتباط عاطفى لا موغ له فإن الشعور بعدم التطابق يعمل كمهمار لزيادة التأمل. وقد يتفاوت هذا الشعور من مجرد حب استطلاع عقلى لطيف ممتع إلى شعور فياض بالإلحاح، كما أنه يمد النشاط التأملى

المطلوب لحل المشكلة بالقوة الدافعة. ومع ذلك ففى حالة الارتباط العاطفى المركز يتخذ الشعور بعدم التطابق -فى العادة- صورة التهديد الذى يؤدى إلى خلق الشعور بالقلق. وقد يصبح هذا القلق غير محتمل إلى درجة أن الفرد يبادر إلى محاولة حل الموقف على الفور متخطيًا عملية الفحص والتحرى الفكرى التى تستنزف الوقت. وفى هذا التصرف قد ينكر الفرد وجود أية معلومات جديدة، ويتجاهلها كلية أو «يستبعدها» مفسراً إياها بأنها ضرب من الهلوسة أو الخداع. فإذا فشلت هذه الطريقة فإنه قد يعزل المعلومات الجديدة عن الأنماط التى لايتطابق معها.

وهكذا يقسم بعض الأفراد المعرفة إلى أقسام منعزلة، فيضعون مثلاً المعرفة المكتسبة من دراسة علم الحياة وعلم الأجناس بمعزل تام عن «معرفتهم» «بتفوقهم العنصرى» الذى اكتسبوه لمجرد نشأتهم مع من يعتقدون هذا المعتقد. والإنسان قادر كل القدرة على التوجه إلى أحد الأقسام فى وقت ما فيظل غافلاً عما ينتج عن هذا من عدم التطابق فى مجموع سلوكه.

إن قدراً من الارتباط العاطفى بفكرة ما -أى فكرة تقريبًا- ليس بالأمر غير العادى بالطبع، فالفرد عندما يكدح مدة طويلة فى حل مشكلة ما ويصل إلى ما هو -بالنسبة له على الأقل- فرض أو فكرة أصيلة فإنه قد ينظر إلى «وليده العقلى» بنفس المحبة التى ينظر بها الوالدان إلى مولودهما الجسدى. ولذلك فإن الإنسان يحسن صنعًا بالطبع إذا عرض للنقد -بصفة خاصة- الفروض التى تسره أكثر من غيرها. ورجال العلم يفهمون هذا. ولذلك فهم يعمدون -فى كثير من الأحيان- إلى إجراء التجارب ليثبتوا عدم صحة هذه الفروض التى يؤمل من ورائها الكثير، وهذا الاختبار جزء من مجموع بحث العالم غير المتحيز عن الدليل، وهكذا فإنه بالرغم مما يحرزه العلم من انتصارات باهرة فى بعض الأحيان فإن المجهود العلمى متحفظ أساسًا، وإن شئنا الدقة قلنا: نظر لأن العلم محافظ أصبح التقدم الحقيقى ممكنًا، فكل خطوة جديدة تتضمن إعادة بناء «المعلوم» وليس مجرد إقصاء القديم ليحل محله الجديد. والمجهود العلمى ينتج التقدم لا التغير بنفس القدر الذى به تتطور وتستخدم عملية ناقده تصحح نفسها تمامًا.

ويتجنب كثير من الناس إعادة بناء تجربتهم عن تأمل، وذلك بالانهماك فى عملية التبرير، وكثير منا يتصرف بانفعال، أو يتخذ قرارات سريعة تلزمنا بأعمال تالية، ثم ننهمك بعد ذلك مع وجود التصرف المنفعل أو القرار السريع وراء ظهورنا -فى بذل جهود مطولة لتبرير ما فعلناه، وبالاختصار فإن الكثيرين منا لايقبلون على النشاط التأملى إلا بعد فوات الأوان، فنغلق باب الحظيرة بعد أن نكون قد ساعدنا اللص على سرقة الحصان.

والشخص الذى يبرر يحاول أن يزيل شعور عدم التطابق والإحساس بالذنب بأن يمزج أنماط معانيه (وغالبًا ما يخرجها عن صورتها) في محاولة يريد بها أن يجعلها تتلاءم بالقوة، وقلما تكون عملية التبرير شيئًا أكثر من الإرضاء الوقتى. وقد يكتسب الفرد شعوراً بالأمن لمدة قصيرة من الزمن. على أنه لابد فى النهاية من أن يحدث تقسيم للمعرفة أو اعتراف سافر بعدم التطابق. وإذا لم يحدث ذلك فإننا نكون قد خطونا خطوة فى الطريق المؤدى إلى انحلال الشخصية.

* التأمل العرضى وإعادة البناء :

ينبغى لنا أن نلاحظ أنه ليس هناك شيء «سيء بالفطرة» حول أى تصرف له عناصره التأملية. وكثيراً ما يكون من المناسب أن ينظر الإنسان نظرة ناقدة لما قد يبدو له خبرة صحيحة. ذلك لأن كلا الهلوسة والخداع ممكنان، ويجب على كل واحد منا أن يواجه بصراحة الحقيقة، وهى أن أفكارنا قد تكون بين حين وآخر من هذا النوع. وحتى فصل المعلومات وعزلها على نحو معين قد يكون مناسبًا فى بعض الحالات. وإذا كان الإنسان يألف أكثر من هيكل للمراجعة، أو أكثر من خطة للتصور لعلاج صنف واحد من الظواهر، فإن القدرة على عزل المعلومات، أو البقاء فى نطاق هيكل واحد للمراجعة طيلة عملية الفحص والتحرى، قد تكون أمراً جوهريًا للفحص الفعال. مثال ذلك أن الإنسان إذا ظل يروح ويجئ بين النظريات الإقليدية وغير الإقليدية وهو يقيم برهانًا هندسيًا ما، فإن النتيجة لاتخرج كثيراً عن حدود الفوضى.

وفى موقف أقل أصولية من هذا، كثيراً ما يكون من المناسب أن يبذل الإنسان الجهد لكى يلقى نظرة مدعمة على المشكلة «من وجهة نظر غيره»- أو من وجهة نظر جيل آخر أو ثقافة أخرى. وهذا بدوره نوع آخر من العزل، وحينما يكون هذا النوع مثمراً يتضمن اعتناق الفرد الوقتى لأنماط من الاعتقاد قد لاتتطابق مع قوالبه الأساسية. وفى بعض الأحيان يبرع أحد الممثلين المحترفين فى هذا براعة تجعله يتهم بأنه ليس له أى طابع خاص به. وكذلك حال المدرس الفعال (وينبغى لنا أن نلاحظ الشبه بين التدريس والتمثيل)، فلكى يثير المدرس التفكير ويعززه كثيراً ما يصبح ممثلاً لوجهات نظر تخالف معتقداته الراسخة.

وحتى الإجراء المعروف باسم التبرير ليس سيئًا بالضرورة. فهو فى أساسه النشاط التأملى نفسه، أو هو شبيه بالنشاط التأملى الذى ينظر إليه باحترام كبير. وللدقة فى العمل سبيل تسلكه لتسبق الدقة فى التفسير العقلى فى كثير من الأحيان. ومع ذلك فإذا أريد للتقدم الحقيقى أن يتم، كان لابد لهذه التصرفات الناجحة من أن تفسر عقليًا -أو باستعمال آخر للمصطلح- «أن تبرر».

وهذا يصدق أكثر ما يصدق على المناطق التى يتداخل فيه العلم والفن -كالتعليم وصناعة المعادن مثلا. وكم من مدرس اكتشف- بعدما وقف علي المعرفة العلمية عن التعليم لأول مرة- أنه «درس أفضل مما كان يعرف» سنوات طوالاً. وفى عهود صناعة المعادن الأولي كان هناك قليل من العمال -وكانوا صناعًا مهرة أساسًا- بإمكانهم أن يسخنوا الصلب، وفى اللحظة الصحيحة بالضبط يغمسونه فى الماء البارد ليجعلوه صلبًا، كان لدى هؤلاء الناس حاسة لأداء هذه العملية، نمت معهم عبر سنوات طوال من العمل فى المعادن. وحينما كانوا يطالبون بأن يقدموا أسباب القرارات المختلفة الداخلة فى العملية كانوا يدفعون دفعًا إلى موقف كان فى جوهره تبريراً: كان عليهم أن يسوغوا سلوكهم. وكثيراً ما كانوا يعجزون عن أن يفعلوا ذلك لأنهم كانوا -فى هذا الشأن- أشبه بالطاهى الماهر (الذى لايملك وصفات مقررة) ولذلك فهو «يصنع الأشياء مع بعضها بعضا على هذا النحو».

وعندما يفسر مثل هذا السلوك تفسيراً عقليًا يتكشف الأمر فى أغلب الأحيان عن أنه غير متطابق نوعًا ما مع «المعتقدات العلمية» السائدة فى ذلك العصر. بل ربما كان غير متطابق مع المنطوق الرسمى لعقائد الصناع المهرة. عندئذ تصبح إعادة البناء من الأساس أمراً ممكنًا، وبالتالى قد ينتج تقدم أبعد مدى من النقطة التى بلغها من قبل العالم أو الصانع الماهر على السواء. ومن المفيد أن نلاحظ أنه يحدث أحيانًا أن الصانع الماهر الذى ينغمس فى هذا النوع من التفسير العقلى قد يتعطل مؤقتًا فيما يختص بنشاطه الأول بما لايبعد كثيراً عن حالة الرجل الذى يعانى من انحلال الشخصية، ولأنه لم يألف العمل على أساس العقائد المفسرة تفسيراً عقليًا كاملاً قد يشعر بأنه (خرج عن الخط) وأنه (فقد سر المهنة).

ومن المحتمل أن يحدث موقف آخر قد تخدم فيه العناصر التأملية الداخلة فى تفسيره العقلى غرضًا مفيداً عندما يواجه الإنسان خبرات تتخطى -إلى قدر ملحوظ- بيئته المحدودة المؤلفة من والديه ورفاقه الأول. لعله يجد نفسه عندئذ يتخذ قرارات لايستطيع أن يجعلها تنسجم مع الأنماط الخلقية التى اكتسبها أثناء طفولته. ولا مفر من أن يحدث هذا للفرد الذى يفارق موطنه لأول مرة فيجابه أنماطًا جديدة من العلاقات الشخصية -الاجتماعية. وبمصطلح **فرويد** يمكننا أن نقول إن الإنسان عندئذ يتصرف على نقيض ضميره أو ذاته العليا.

أما أنماط العقائد المتعلقة بالسلوك السليم والخاطئ فتجمد عاطفيًا فى الطفولة، وعندما تخرق فيما بعد كثيراً ما يعانى الإنسان شعوراً بعدم التوافق على صورة إحساس بالذنب.

وهذا الإحساس بالذنب قد يكون جارفًا، أو قد يكون خفيًا إلى درجة أن الإنسان لايشعر إلا بالصداع، وبعض الاضطرابات العضوية والانزعاج العاطفى، وأحاسيس الخجل وما إلى ذلك. ولكى يستعيد الإنسان انسجامه ووحدته الشخصية يجابه الحاجة إلى «تبرير» سلوكه. ولابد من الإقرار بالأحاسيس بالذنب باعتبارها نابعة من عدم توافق الأنماط. ولابد لسلوكه من أن يفسر تفسيراً عقليًا حتى يتاح للتطور التأملى وإعادة البناء المستطاعة أن تحدث. وعن هذا الطريق قد يستطيع الفرد أن يسترد صحته النفسية.

واستطاعة الفرد أن يعيد بناء مستوياته تثير القلق لدى أولئك الذين يخافون من أن هذا التصرف قد ينتج عنه التخلى عن بعض القواعد والمحرمات التى طال قيامها لديه والتى هي محترمة فى الوسط الاجتماعى. ولمثل هذه المخاوف سندها القوى. فلا يمكننا أن ننكر أن التفكير -بهذا المفهوم- خطر. والتعليم يتضمن دائمًا قدراً من تحليل الشخصيات وإعادة بنائها على السواء. والتعليم فى الواقع هو إعادة صنع الأفراد وبالتالى الحضارة. ولكن الخطر الأكبر بالنسبة لكل من الأفراد والحضارة يكمن فى حرمان أيهما من فرصة التقدم والقدرة على التفكير والميل إليه.

* إعادة البناء والشخصية :

ومن المؤكد أن الفرد لايتصرف طول الوقت طبقًا لما تعنيه قوالب الاعتقاد المفسرة عقليًا؛ إذ من الضرورى فى أغلب الأحيان أن تعتمد تصرفاته على الإدراك أو الشعور السريع بالتطابق، أضف إلى ذلك أنه بعد أن يتصرف لايتمهل دائمًا ولاينبغى له أن يتمهل -لكى يظل فى الطليعة- إن صح هذا التعبير- مع مهمة التفسير العقلى للتنظيم الأساسى للمعانى والعقائد التى تؤلف الشخصية. وعلى ذلك فأول شروط التعليم هو أن يجابه الأفراد بالمواقف التى تستدعى بحث هذا الهيكل الأساسى من المعانى والعقائد.

وهذا -من الناحية العاطفية- تحد للفرد كشخص. ويتوقف نفس وجوده «كشخص كل» أو متكامل على النجاح فى مواجهة هذا التحدى. أما وجوده كشخص مثقف فيتوقف على التغلب على التحدى بالنمو فى القدرة والشجاعة فى اختيار الأفكار أو أنماط الاعتقاد فى ضوء الحقائق المتصلة بها. وفي نطاق هذا النمو يعاد بناء أشخاص جدد من الأشخاص الأول. وينبغى أن نلاحظ أن هذا التحدى ليس سوى شرط لازم للتعليم، وهو ليس شرطًا كافيًا.

ونمو الشخص -كتقدم العلوم- عملية محافظة أساسًا. فإذا عجز المدرسون عن إدراك ذلك فقد يدفعون تلاميذهم إلى عزل عقائدهم حتى ينجوا بأنفسهم من الانحلال الخطير وقد ينتج عن إجراءات التدريس الآلية تحطيم جزئى فى الشخصية. وإن تهيئة الجو الذى

يشعر فيه التلاميذ بأنهم أحرار فى التخلص حتى من أنماط الاعتقاد الراسخة دون أن يطالبوا بالدفاع عنها على الفور لمطلب سابق للتدريس الجيد.

ومن السهل على المدرس أن يكتسب الفكرة الخاطئة وهى أنه لكى يشجع النمو لابد أن يطالب التلميذ باستمرار بأن «يدعم» كل فكرة مستحدثة، وإلا أوذى علنا بل وأهين لمجرد ذكره لها. والمدرسون الجيدون -بطبيعة الحال- يعاملون الأفكار كل الأفكار- باعتبارها جديرة بالبحث الجدى. فهم يحترمون الأفكار بنفس الحساسية التى يحترمون بها الأشخاص. وعلى هذا فإنه بالرغم من أن كل تلميذ يجب أن يدفع باستمرار لأن يفكر إلى أقصى ما تمكنه قدرته، فإنه من الأهمية بمكان أن يحترم تكامله خلال العملية. ولا شىء يؤذى تنمية التأمل فى الفصل الدراسى مثل الاستبعاد التعسفى للتلاميذ أو للأفكار.

وربما تعلم المدرسون الشىء الكثير عن هذا الشأن من خبرة المشرفين الاجتماعيين. فليس من قبيل المصادفة أن الكثيرين من المضطربين عاطفيًا يقولون -عندما يلتمسون معونة المشرف الاجتماعى لأول مرة- إن لهم «صديقا» يعانى من كيت وكيت». وبهذه الطريقة يختبرون المشرف الاجتماعى، بطريقة لاتبعد كثيراً عن طريقة جندى المشاة الذى يحف به الخطر فيبدأ برفع قبعته على عصًا بدلاً من أن يعرض رأسه للخطر. ولايشعر الفرد بأنه حر فى أن يعترف بأنه هو نفسه -لاصديقه- الذى يواجه المتاعب إلا بعد أن يعرف أنه من المسموح به أن يقع الإنسان فى مثل هذه المشكلة ويظل مع ذلك شخصًا مقبولاً ومحترمًا.

ويجب على المدرسين والمشرفين الاجتماعيين أن يهيئوا جوًا تحترم فيه هياكل الشخصية الأساسية. وهذا يعنى أن نتائج التصرف المترتبة على العقائد التى يحل بعضها محل البعض الآخر يجب أن ينظر إليها نظرة غير شخصية. وإن الشخص المعنى يجب ألا يكون طرفًا فى القضية. فى مثل هذا الجو غير الشخصى يصبح التلميذ قادراً على فحص تطابق فكرة معينة مع معانيه وعقائده الأساسية وعلى أن يكون حرًا فى أن يجرب ألوانًا موقوته من إعادة البناء. وربما اعترف بامتياز صورة معينة من إعادة البناء اعترافًا عقليًا. إلا أنه مع ذلك لايقبلها عاطفيًا نظراً لما تتضمنه من التغيير الشخصى.

مثال ذلك أن كثيراً من الناس يألفون عقليًا الفكرة الذاهبة إلى أن جميع المواطنين يجب أن يتمتعوا بنفس الحقوق مهما كانت أصولهم القومية أو العنصرية، إلا أنهم مع ذلك يشعرون بالقلق عندما يضطرون إلى التصرف طبقًا لما يؤمنون به عقليًا. وعندما لايوضع التلميذ تحت ضغط لامسوغ له فقد يتعلم تدريجًا أن يعيش كشخص أعيد بناؤه

من جديد، ولعله يكتب بحوثًا يتحدث فيها كما يتحدث الشخص الجديد، ولعله ينهمك فى المناقشات التى تدور فى غرفة الدراسة، وحلقات المناظرة خارجها لاعبًا فى كل ذلك دور الشخص الجديد، وعن طريق مثل هذه الألوان من النشاط سوف يصبح هذا الشخص، وفى نطاق مثل هذه الألوان من النشاط سيجد القيام بهذا شيئًا طيبًا.

أما إذا وضع التلميذ تحت الضغط قبل الأوان لكى يلتزم التزامًا ما فقد يتخذ موقفًا دفاعيًا، ويحاول أن يبرر عقائده الأساسية عن طريق التفسير العقلى أو لعله يتقبل الاعتقاد الجديد، ويعزله، ويحتفظ به للقسم المحدود من حياته المتصل بمنهج معين أو جماعة بذاتها. وهذا العزل قد يجعله ينجح فى الامتحانات، بل إنه قد يمكنه من أن يعمل بنجاح فى موقف معين لعدة سنين دون أن يؤثر -بحال من الأحوال- فى اعتقاداته الأساسية التى تقوم بوظيفتها فى المواقف الأخرى.

* النمو كغاية :

ويحتاج التلميذ أن يتعلم ليجد أمنه فى عملية النمو، لا فى أنماط معينة من الاعتقاد كما قد يزعم الكثيرون. ويجب أن نقرر أن هذا أيضًا حاجة تحتاج إليها الثقافة بنفس الدرجة. ولكننا نقصرها هنا على الطلاب لا لشىء إلا لأن اهتمامنا منصب على تحسين الظروف التربوية القائمة فى فصولنا الدراسية.

وكلما تقدم التلميذ فى اكتساب السيطرة علي العملية التى تتم فى نطاقها إعادة بنائه فإنه قد ينمى صلابة تمكنه من أن يجابه التحديات المتزايدة لاعتقاداته دون خوف من تلف خطير يصيب شخصيته. ولعله عندئذ لايتعلم أن يخرج بسلام من المواقف التى تتطلب ألوانًا تأملية من إعادة البناء فحسب، بل وأن يشحذ حساسيته للتطابق. وهكذا تزداد قدرته الكامنة على تعليم نفسه. ومرة أخرى -كما يحدث فى تقدم العلوم- يتقدم تعليم الفرد خلال التكاملات المنشطة المتراكمة، لا عن طريق مجرد أفعال يضاف بعضها إلى بعض.

وكل الأشخاص يحتاجون إلى المعونة عند بداية عملية النمو هذه وتعزيزها. وفى الحياة نستطيع فى أغلب الأحيان أن نمضى، بل وأن نتقدم دون كثير من التأمل، وليس معنى هذا أننا فى أثناء قيامنا بهذا قد لانتعلم الشىء الكثير على طول الطريق، بل إننا نستطيع الاستمرار فى إضافة أنماط من الاعتقاد، وزيادة قدرتنا على علاج المواقف المقبلة دون فهم لمغزى ما يضاف. وهذه العملية تميل إلى أن تخنق حساسيتنا نحو التطابق ومن ثم تغمرنا الفوضى وخيبة الأمل عندما تدفع بنا الحياة -من حين لآخر- خارج الطرق المطروقةجيدًا؛ إذ نكتشف فجأة أن ما نملكه ليس سوى أخلاط من الأنماط وليس هيكلاً متكاملاً. وأن ما كان يبدو لنا معرفة ليس أكثر من معلومات. وأن ما بدا لنا نظامًا أساسيًا

من العقائد -أو فلسفة فى الحياة- ليس سوى مجرد طريقة فى العمل تعلمناها، إلى حد كبير، عن طريق التقليد الأعمى، وتهيئة غير رسمية للظروف- أو بطريقة المحاولة والخطأ البسيطة.

وعندما تثبت أنماط المعنى والاعتقاد -المكتسبة بمنأى عن التأمل- أنها عاجزة بين يدى المواقف غير العادية أو الجديدة، ينكشف فشل الفرد فى أن ينمو كشخص. وهذا مما يصدم وتحزن ملاحظته عند أى فرد. وعندما يحدث هذا لأمة من الأمم أو لمجتمع من المجتمعات تعقبه الكارثة. وفي مواجهة سعة انتشار المحطمين الذين ما زالوا غير ناضجين أساسًا لايملك الأشخاص سوى الترحيب -«بالأخ الأكبر»- أو بالوالد -لكى يضع الأمور فى نصابها ويخبرهم كيف يتصرفون.

والحياة فى كثير من جوانبها أيسر مما ينبغى. وهى منظمة تنظيمًا يبلغ من الجودة إلى درجة أن القيمة الوظيفية للتأمل المدعم كثيرًا مالا تكون عظيمة بالقدر الذى يكفى لجعلها حافزاً قويًا لتحقيق المزيد من تقدمها هى نفسها. وعلى ذلك فكيرًا ما يظن الفرد والأمة أن قيمة التأمل ثانوية. ويبدو أنه قد اتضح لنا -فى هذه الظروف- أن واحداً من أهم أهداف الالتحاق بالمدارس فى المجتمع الحر يجب أن يكون العمل على الإسراع بنمو الفرد فى كل مرحلة من مراحل العملية. ومن المأمول توسيع دائرة الجامعة الصغيرة المؤلفة من الأفراد الذين يقدمون النشاط العقلى لذاته، تدريجيًا، وأيضًا من المأمول أن نعرف مدى اعتماد النمو الاجتماعى السليم على استعمال الذكاء استعمالاً حرًا.